

УДК 373.3/.5.014.6(4/9)

МОДЕЛІ ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УНІВЕРСИТЕТАХ ЄВРОПИ: ПОРІВНЯЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ

Вадим ЛУНЯЧЕК 

Ліна ІГНАТЕНКО 

У статті здійснено порівняльний аналіз моделей оцінювання навчальних досягнень здобувачів вищої освіти в університетах Європи та з'ясовано їхній вплив на якість освітнього процесу. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю оновлення підходів до оцінювання результатів навчання в умовах європейської інтеграції, інтернаціоналізації вищої освіти, посилення компетентнісної парадигми та розширення академічної мобільності. Наголошено, що сучасні системи оцінювання виконують не лише контролювальну, а й мотиваційну, регуляторну та прогностичну функції, сприяючи підвищенню прозорості, об'єктивності й результативності навчання.

У процесі аналізу наукових праць українських і зарубіжних дослідників окреслено основні підходи до розуміння ролі оцінювання у забезпеченні якості вищої освіти. Визначено, що у міжнародному академічному середовищі зростає увага до формувального оцінювання, програмного оцінювання, якості зворотного зв'язку, прозорості критеріїв та використання аналітичних даних для вдосконалення освітніх програм. Метою статті є комплексний теоретико-прикладний аналіз систем оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти у закладах вищої освіти європейських країн для виявлення їхніх переваг, обмежень і можливостей використання продуктивного досвіду в Україні.

Основний зміст статті присвячено характеристиці підходів, поширених у Великій Британії, Німеччині та Франції. Установлено, що британська модель вирізняється значною роллю письмових робіт, зовнішньої модерації та чітких критеріїв оцінювання; німецька – високим рівнем формалізації, числовою точністю та регламентованістю процедур; французька – централізованим характером, 20-бальною шкалою та нормативною фіксацією правил контролю знань. Показано, що в усіх розглянутих системах посилюється значення формувального оцінювання, самооцінювання, взаємооцінювання та цифрових інструментів.

У висновках підкреслено, що найбільш ефективними є комплексні моделі оцінювання, які поєднують традиційний, формувальний і компетентнісний підходи. Доведено, що результативність оцінювальних практик залежить від професійної підготовки викладачів, якості зворотного зв'язку, гнучкості критеріїв та інтеграції процедур оцінювання у цифрове освітнє середовище. Перспективи подальших досліджень пов'язано з поглибленим вивченням методів,



інструментів і процедур оцінювання в провідних університетах Європи та їх адаптацією до практики української вищої школи.

Ключові слова: оцінювання навчальних досягнень, вища освіта, якість освіти, формувальне оцінювання, моделі оцінювання, університети Європи, порівняльне дослідження, освітній процес.

**MODELS FOR ASSESSING THE ACADEMIC ACHIEVEMENTS
OF HIGHER EDUCATION STUDENTS AT EUROPEAN UNIVERSITIES:
A COMPARATIVE STUDY**

Vadym LUNYACHEK
Lina IGNATENKO

The article presents a comparative analysis of models for assessing the academic achievements of higher education students in European universities and clarifies their impact on the quality of the educational process. The relevance of the study is determined by the need to update approaches to the assessment of learning outcomes in the context of European integration, the internationalization of higher education, the strengthening of the competence-based paradigm, and the expansion of academic mobility. It is emphasized that contemporary assessment systems perform not only a controlling function but also motivational, regulatory, and prognostic ones, contributing to greater transparency, objectivity, and effectiveness of learning.

Through the analysis of the works of Ukrainian and foreign scholars, the main approaches to understanding the role of assessment in ensuring the quality of higher education are outlined. It is determined that in the international academic environment increasing attention is being paid to formative assessment, programmatic assessment, the quality of feedback, the transparency of criteria, and the use of analytical data for improving educational programmes. The purpose of the article is a comprehensive theoretical and applied analysis of systems for assessing students' academic achievements in higher education institutions of European countries in order to identify their advantages, limitations, and the possibilities of using productive experience in Ukraine.

The main body of the article focuses on the characteristics of approaches common in the United Kingdom, Germany, and France. It is established that the British model is distinguished by the significant role of written assignments, external moderation, and clearly defined assessment criteria; the German model by a high degree of formalization, numerical precision, and regulated procedures; and the French model by a centralized character, a 20-point grading scale, and normative regulation of knowledge control procedures. It is shown that in all the systems under consideration the importance of formative assessment, self-assessment, peer assessment, and digital tools is increasing.

The conclusions emphasize that the most effective are comprehensive assessment models combining traditional, formative, and competence-based approaches. It is proved that the effectiveness of assessment practices depends on the professional training of teachers, the quality of feedback, the flexibility of criteria, and the integration of assessment procedures into the digital educational environment. Prospects for further research are associated with a deeper study of assessment methods, tools, and procedures in leading European universities and their adaptation to the practice of Ukrainian higher education.

Keywords: assessment of academic achievements, higher education, quality of education, formative assessment, assessment models, European universities, comparative study, educational process.

Постановка проблеми. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю переосмислення підходів до оцінювання результатів навчання у системі вищої освіти в умовах європейської інтеграції та інтернаціоналізації освітнього простору. Сучасна парадигма розвитку університетської освіти в країнах Європи ґрунтується на компетентнісно орієнтованій моделі, яка передбачає зміщення акценту з процесу навчання на його результати, зокрема сформованість ключових і фахових компетентностей здобувачів. У цьому контексті особливої ваги набувають ефективні інструменти оцінювання, здатні забезпечити об'єктивне вимірювання досягнутих результатів навчання. Водночас усталені підходи до контролю знань дедалі частіше виявляють обмежену відповідність сучасним освітнім запитам, що актуалізує потребу у впровадженні інноваційних методів оцінювання.

Звернення до практик європейських країн дозволяє окреслити тенденції розвитку систем оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти, що корелюють із забезпеченням якості вищої освіти та конкурентоспроможності університетів у міжнародному академічному середовищі. Важливим аспектом є також стимулювання навчальної автономії та мотивації здобувачів освіти, що розглядається як передумова їх професійної мобільності та відповідності вимогам сучасного ринку праці. Крім того, зростає значення уніфікації та узгодженості підходів до оцінювання в межах Європейського освітнього простору, що сприяє розвитку академічної мобільності та взаємному визнанню результатів навчання.

Аналіз наукових досліджень і публікацій. Аналіз праць українських і закордонних дослідників у галузі порівняльної педагогіки засвідчує зростання наукового інтересу до проблематики оцінювання результатів навчання здобувачів вищої освіти впродовж останніх років. Так, О. Тарарак і М. Тарарак (2020), розглядаючи особливості функціонування ЗВО Німеччини акцентують увагу на наданні переваги класичній університетській освіті, індивідуалізації навчання, залученні молоді до наукової діяльності. Разом із тим автори приділяють незначну увагу процедурам оцінювання, що сьогодні реалізуються цими закладами вищої освіти (Тарарак & Тарарак, 2020).

В. Бойко (2025) у своїй роботі наводить порівняльний аналіз форм контролю та методів оцінювання бакалаврів в університетах України та Великої Британії. Автор підкреслює, що в британських університетах переважає студентоцентризований та компетентнісний підходи з акцентом на формувальне оцінювання й розвиток практичних навичок, тоді як в українській системі освіти зберігається домінування підсумкового контролю (Бойко, 2025).

Г. Ригопулос (Rigoroulos, 2022) досліджує взаємозв'язок між оцінюванням і зворотним зв'язком та загальною задоволеністю студентів у британській вищій освіті, застосувавши регресійний аналіз на основі даних національного опитування студентів. Дослідження показало, що якість оцінювання та наданий зворотний зв'язок можуть слугувати значущими прогностичними факторами загального рівня задоволеності студентів своїм академічним досвідом. Автор робить висновок, що підвищення стандартів оцінювання та практик зворотного зв'язку сприяє підвищенню якості викладання, що, у свою чергу, може позитивно впливати на репутацію університетів та їхні рейтинги. Це підкреслює важливість комплексного підходу до оцінювання, що ураховує як технічні процедури оцінювання, так і сприйняття студентами цих процесів. (Rigoroulos, 2022).

Ч. Гонсалвес та Ч. Лін (Gonsalves & Lin, 2025) досліджують прозорість практик оцінювання у вищій освіті Великої Британії. Вони проаналізували політики оцінювання 151 університету. Автори показують, що більшість існуючих документів здебільшого описують прозорість у техно-раціональному вимірі – як чітке документування критеріїв і процедур – але мало хто зосереджується на соціокультурних аспектах, що впливають на реальну взаємодію студентів та викладачів у процесі оцінювання. Дослідження пропонує інтегративну модель прозорості, яка включає не лише доступ до інформації, а й активну участь усіх зацікавлених сторін у розумінні та застосуванні критеріїв оцінювання. Такий підхід важливий для покращення справедливості та ефективності оцінювання, особливо у контексті зростаючих вимог до відповідальності університетів перед студентами та суспільством (Gonsalves & Lin, 2025).

Актуально є робота Л. К. Дж. Баартман та К. М. Квінлан (Baartman & Quinlan, 2024), які наголошують на необхідності трансформації оцінювання та зворотного зв'язку у британській вищій освіті шляхом впровадження програмного оцінювання (programmatic assessment). З їхньої точки зору, на відміну від модульних оцінювань, програмне оцінювання поєднує систематичні завдання та фідбек за весь навчальний цикл, що сприяє більш повному розумінню студентами своїх компетентностей і їх прогресу. Автори пропонують вісім рекомендацій для реалізації такої стратегії в університетських програмах, підкреслюючи, що традиційні підходи часто фрагментовані та не завжди забезпечують системність і глибину навчання. Вони доводять, що програмне оцінювання спрямоване не лише на оцінювання знань, а й на розвиток здатності студентів інтегрувати навчальні результати в практику, забезпечують релевантний зворотний зв'язок і дозволяють студенту планувати власну індивідуальну траєкторію, що важливо для отримання якісної освіти та працевлаштування (Baartman & Quinlan, 2024).

Щодо ситуації у вищій освіті Франції, то увагу привертає доповідь *Driving standards, supporting outcomes: Insights on teaching evaluation and student feedback in French higher education*, оприлюднена у 2025 р. (Saab, 2025). У ній представлено

комплексний аналіз практик оцінювання та використання студентського зворотного зв'язку в університетах та інших ЗВО Франції. Звіт висвітлює, як ці інституції інтегрують голос студентів у процеси ухвалення рішень, розробки навчальних програм та забезпечення якості освіти. Автори відзначають, що студентські оцінки викладання стають не просто формальним інструментом збору даних, а стратегічним ресурсом для безперервного поліпшення педагогічної практики та оптимізації досвіду навчання. Аналізуючи існуючі процедури оцінювання в університетах Франції автори вказують на проблеми із зворотним зв'язком між викладачами та студентами. Підкреслюється зростаючий вплив інструментів штучного інтелекту в системах оцінювання, різних аналітичних платформ тощо (Saab, 2025).

К. Руане (Roiné, 2023) аналізує сучасні практики оцінювання навчальних досягнень студентів у Франції на прикладі Університету Бордо. У дослідженні висвітлено, що студенти безпосередньо надають великого значення оцінюванню своїх навчальних досягнень, але при цьому часто критикують невідповідність між формальними критеріями та реальним змістом оцінюваних завдань, відсутність чіткої зворотної інформації та опір до впровадження в практику елементів формувального оцінювання, які б підтримували прогрес їх індивідуальної навчальної траєкторії. Автор також підкреслює, що відсутність прозорості й інклюзивності у традиційних оцінювальних процедурах може знижувати довіру студентів до оцінювання та впливати на їх мотивацію до навчання. Це дослідження дає важливий емпіричний вклад у розуміння того, як оцінювання сприймається на практиці й які виклики стоять перед французькими ЗВО у сфері оцінювання навчальних досягнень студентів (Roiné, 2023).

Ф. Шейдіг та М. Хольмайєр (Scheidig & Holmeier, 2024) досліджують кількісний аналіз оцінок студентів у німецьких університетах для виявлення закономірностей у навчальних досягненнях та ефективності різних форм оцінювання. Дослідження охоплює великий масив даних із модульних іспитів, домашніх робіт і практичних завдань, що дозволяє авторам оцінити, які типи контрольних заходів стимулюють найкращі результати та як вони взаємодіють із різними навчальними стратегіями. Вони підкреслюють, що аналітика оцінювання може бути важливим інструментом для університетів, оскільки допомагає не лише відстежувати прогрес студентів, а й ідентифікувати слабкі місця у викладанні, стандартизації оцінок та дизайні навчальних програм (Scheidig & Holmeier, 2024).

Варто зазначити, що у вітчизняному науковому дискурсі проблематика оцінювання результатів навчання у закордонних закладах вищої освіти висвітлена фрагментарно. Окремі аспекти окресленого питання були предметом аналізу в наших попередніх наукових розвідках (Лунячек, 2013; Лунячек & Ткачова, 2024).

Метою дослідження є здійснення комплексного теоретико-прикладного аналізу систем оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти у закладах вищої освіти європейських країн, на основі узагальнення результатів вітчизняних і

зарубіжних наукових досліджень та емпіричного досвіду їх упровадження, з метою виявлення концептуальних переваг і обмежень, а також визначення можливостей адаптації найбільш ефективних механізмів у практиці закладів вищої освіти України.

Виклад основного матеріалу дослідження. У провідних європейських закладах вищої освіти оцінювання навчальних досягнень студентів розглядається як комплексний процес, що поєднує компетентнісну орієнтацію з фокусом на індивідуальні потреби та активність здобувачів освіти. Такий підхід дозволяє не лише вимірювати рівень знань, а й оцінювати сформованість практичних і ключових компетентностей, що забезпечують професійну готовність випускників до сучасного ринку праці. Компетентності розглядаються як цілісна система знань, навичок, умінь та поведінкових характеристик, необхідних для ефективної діяльності у професійній сфері.

Серед найбільш поширених форм оцінювання в європейських університетах — реалізація проєктів і наукових досліджень, розбір практичних кейсів, презентації, складання портфоліо досягнень, міждисциплінарні завдання та спеціалізовані компетентнісні вправи. Такі методи дозволяють оцінити критичне мислення, самостійність у прийнятті рішень та здатність застосовувати теоретичні знання на практиці.

Водночас, хоча багато університетів застосовують подібні принципи, кожен навчальний заклад формує власну систему оцінювання, що враховує традиції, специфіку національної освіти та досвід педагогів. Значне місце займає формувальне оцінювання, яке підтримує персоналізацію освітнього процесу, створюючи можливість для індивідуальних траєкторій і регулярного зворотного зв'язку між викладачем та студентом. Сучасні європейські практики також акцентують увагу на самооцінюванні та взаємооцінюванні, що стимулює відповідальність студентів за результати навчання та розвиває їх автономність.

Поряд із цим, масове впровадження цифрових освітніх платформ і систем електронного контролю знань у дистанційному та змішаному навчанні призвело до уніфікації процедур оцінювання та підвищення ефективності освітнього процесу. Нижче представлено детальний аналіз моделей оцінювання, що застосовуються у провідних європейських університетах, на основі зібраних емпіричних даних та практичного досвіду.

Університети **Великої Британії** мають свої особливості і традиції. Особлива увага приділяється глибині розуміння матеріалу й формуванню аналітичних здібностей студентів. На відміну від США значно менше уваги приділяється поточному контролю, з наголосом на підсумкові іспити та підготовку великих письмових робіт (дослідницькі проєкти, есе тощо). Для оцінювання використовується відсоткова шкала, де результати поділяються на класи ступеня: First Class (приблизно 70% і вище) – відмінно, Upper Second Class (2:1) – добре,

Lower Second Class (2:2) – задовільно та Third Class – достатньо. Важливим є те, що критерії оцінювання в університетах Великої Британії чітко прописані й зорієнтовані на уміння студентів аргументовано викладати свою думку, працювати з науковими джерелами, демонструвати спроможність щодо аналізу проблем.

Характерною національною особливістю є система зовнішньої модерації, зокрема залучення незалежних екзаменаторів з інших університетів до оцінювання результатів навчання, що сприяє стандартизації цього процесу у межах країни та використовується для забезпечення довіри громадськості до навчальних закладів. Зовнішні екзаменатори забезпечують справедливу та прозору оцінку студентів, надають незалежні консультації та підтримку викладацьким колективам щодо методів оцінювання та результатів навчання. Зовнішні екзаменатори утворюють загальну мережу, яка охоплює навчальні заклади усього Сполученого Королівства, та надають вичерпну інформацію про академічні стандарти та якість освіти (Quality Assurance Agency for Higher Education, 2022).

В Оксфордському університеті підсумкові результати за багатьма навчальними програмами визначаються за допомогою екзаменів, які оцінюються за уніфікованою університетською шкалою (USM) від 0 до 100 балів за кожну роботу. Уніфікована університетська шкала оцінок (USM) – це адаптовані бали, що використовуються для забезпечення справедливості оцінювання, часто з урахуванням складності роботи шляхом перерахунку балів на основі показників успішності групи, наприклад, встановлюючи конкретні відсотки для відмінних оцінок (69,5–100) або задовільних оцінок (64,5–69,4). Ці оцінки дозволяють послідовно порівнювати результати студентів з різних предметів і різних років навчання (Mathematical Institute, University of Oxford, n.d.).

Згідно з правилами проведення іспитів в Оксфордському університеті, якщо робота виявляється легшою/складнішою, ніж передбачалося, або розподіл оцінок не відображає належним чином досягнення студентів, екзаменатори можуть переглянути роботи, що знаходяться на межі прохідного балу, щоб забезпечити відповідність результатів якісним критеріям. Це ілюструє особливу практику Оксфорда: система не є суто механічною, для забезпечення справедливості та порівнянності використовуються статистичні дані та думка екзаменаторів (Department of Mathematics, University of Oxford, 2024).

Усі бакалаврські курси в Кембриджі оцінюються за допомогою іспитів з широких предметних областей, які називаються Triposes. Цей термін охоплює як іспити, необхідні для отримання ступеня бакалавра, так і навчальні курси, що проводяться для підготовки до таких іспитів. Кожен Tripos поділяється на одну або кілька частин, і для отримання ступеня необхідно пройти певну кількість частин в одному або декількох Triposes. Результати студентів зазвичай визначаються за допомогою комбінації письмових іспитів та (у випадку багатьох предметів) оцінюваних елементів курсової роботи, а результати виражаються за допомогою класифікації за класами (наприклад, First/II.1/II.2/Third) та детальних описів оцінок.

Однією з помітних особливостей Кембриджа є чітке пов'язування класифікації з числовими оцінками у рекомендаціях факультету (Faculty of Classics, University of Cambridge, n.d.; University of Cambridge, n.d.). Зокрема, в цих рекомендаціях передбачено, що робота першого класу «зазвичай» знаходиться в діапазоні 70–80, а вищі оцінки призначаються для виняткових робіт, що відображає культуру, в якій надзвичайно високі оцінки є можливими, але вважаються рідкісними і вагомими.

Система оцінювання в Единбурзькому університеті представляє собою повністю стандартизовану інституційну структуру, що базується на відсотках і відрізняється в багатьох важливих аспектах від традицій більш старих університетів, розглянутих вище. Підсумкові результати в університеті за курсом базуються на багатьох компонентах оцінювання, таких як іспити та курсові роботи. Вага окремих оцінок (наприклад, підсумкового іспиту та курсової роботи) визначається на рівні дисципліни/програми та зазначається в системі оцінювання університету. Викладачі вводять компоненти оцінки в систему, за допомогою якої окремим компонентам присвоюється відносна вага, після чого вони обчислюються в загальну оцінку за курс (University of Edinburgh, 2024).

Підсумкова оцінка за курс визначається за допомогою зваженої комбінації оцінюваних компонентів, а не за результатами одного підсумкового іспиту.

Типові компоненти включають:

- письмові іспити (часто в кінці семестру);
- курсові роботи або дослідницькі завдання;
- лабораторні роботи або практичні завдання (де це необхідно);
- групові або індивідуальні проекти;
- презентації або заходи з поточного оцінювання.

Конкретна вага кожного компонента визначається в інформаційному буклеті курсу або навчальному плані та доводиться до студентів на самому початку курсу, що забезпечує прозорість очікувань щодо оцінювання. Таким чином, система оцінювання в Единбурзькому університеті є модернізованою, прозорою та зрозумілою на міжнародному рівні версією британської традиції оцінювання. Зберігаючи основні елементи британської системи - зовнішнє оцінювання, класифікацію за відзнаками та суворі прохідні бали - вона відрізняється від старих університетських моделей завдяки:

- системній логіці в підрахунку відсотків;
- централізованій системі оцінювання;
- чіткій можливості зіставлення з міжнародними стандартами.

Ці характеристики позиціонують практику Единбурзького університету, як перехідну між традиційною британською культурою оцінювання та сучасними інтернаціоналізованими системами оцінювання вищої освіти

Для оцінювання в університетах **Німеччини** є характерними високі вимоги до теоретичної підготовки студентів, їх самостійності у процесі навчання. Система оцінювання є суттєво формалізованою. Основою оцінювання є підсумкові іспити, що проводяться як в усній так і у письмовій формі та великі модульні роботи (проекти) наприкінці семестру. Оцінювання здійснюється за числовою шкалою від 1,0 до 5,0, де 1,0 означає «відмінно», а 4,0 – мінімальний прохідний бал, тоді як 5,0 вважається незадовільною оцінкою. Особливістю німецької системи вищої освіти є регламентація кількості спроб щодо складання іспиту (обмежена кількість спроб після чого студент може втратити право продовжувати навчання за цією спеціальністю). Така система спрямована на підвищення відповідальності студентів за їх навчальний прогрес.

У Гейдельберзькому університеті результати визначаються за стандартною німецькою шкалою оцінок (1,0–5,0) (Heidelberg University, n.d.). Оцінки, що зазвичай використовуються в Гейдельберзі, наведені в університетській документації, представленій на сайті університету:

1,0 = дуже добре (видатні досягнення);

2,0 = добре (вище середнього);

3,0 = задовільно (відповідає вимогам);

4,0 = достатньо (відповідає мінімальним вимогам);

5,0 = незадовільно (не відповідає вимогам) (International Study Centre, Heidelberg University, n.d.).

Остаточна оцінка у відсотках за певний модуль вираховується на основі таких складових:

– письмові іспити;

– усні іспити;

– семінарські доповіді / дипломні роботи;

– інші форми оцінювання, визначені в Prüfungsordnung (правилах проведення іспитів).

Кожен з цих компонентів оцінюється за числовою шкалою, а остаточні результати модуля зазвичай розраховуються як середньозважена оцінка всіх компонентів відповідно до встановлених правил (Heidelberg University, 2020).

Як і Гейдельберзький університет, Технічний університет Мюнхена (TUM) використовує традиційну німецьку систему оцінювання 1,0–5,0. Згідно з офіційними рекомендаціями TUM, іспити та курсові роботи оцінюються в межах цієї числової шкали, де:

1,0 означає найвищий рівень досягнень («дуже добре»),

4,0 = мінімальний прохідний бал,

будь-який результат нижче 4,0 вважається незадовільним.

У TUM підсумкова оцінка за модуль або іспит базується на цій шкалі і може бути безпосередньою оцінкою підсумкового іспиту, зваженою комбінацією іспиту та курсової роботи або іншими видами оцінювання, визначеними в довіднику для

студентів. Загальна оцінка за навчальний курс зазвичай є зваженим середнім значенням оцінок за всіма обов'язковими модулями — за арифметичною логікою це схоже на американський середній бал GPA, але в зворотному числовому порядку (TUM School of Life Sciences, n.d.; TUM School of Natural Sciences, n.d.)

Університет Гумбольдта також працює відповідно до німецької практики оцінювання за бальною шкалою. Хоча детальні правила для кожного семестру регулюються місцевими екзаменаційними правилами (Prüfungsordnungen), однакова шкала від 1,0 (відмінно) до 5,0 (незадовільно) застосовується для всіх модулів і програм (School of Business and Economics, Humboldt-Universität zu Berlin, n.d.) Як і в інших німецьких університетах, підсумкові оцінки базуються на результатах іспитів та інших оцінюваних компонентів модулів; вони об'єднуються в загальний числовий середній бал (оцінка кожного модуля зважується за кредитною вартістю). За необхідності, заклад використовує власні інструменти для перерахунку цих оцінок в ECTS або іноземні еквіваленти для міжнародної порівняльності.

У порівняльній перспективі німецька парадигма оцінювання суттєво відрізняється від:

- американської системи, орієнтованої на середній бал (GPA), яка наголошує на сукупних результатах у різних компонентах курсу та інституційній гнучкості;
- британській традиції класифікації, де символічні класи (First, 2:1 тощо) функціонують як основний показник досягнень.

Натомість Німеччина надає пріоритет кількісній точності, прозорості процедур та регуляторній узгодженості, створюючи модель оцінювання, в якій академічні досягнення відображаються переважно через єдиний кількісний результат. Отже, німецьку систему можна розглядати як найбільш структурно формалізовану та орієнтовану на іспити серед основних західних традицій оцінювання у вищій освіті.

Система оцінювання в університетах **Франції** є централізованою, має чітку стандартизацію, що пов'язано з традиціями державного контролю в сфері освіти. Оцінювання здійснюється за 20-бальною шкалою, де 10 балів є мінімальним прохідним результатом, а високі оцінки (16–20) трапляються досить рідко й свідчать про відмінний рівень підготовки. Вирішальну роль в університетах Франції відіграють письмові підсумкові іспити. Важливу роль також мають академічні роботи різної спрямованості. Як і в більшості університетів провідних країн світу значна увага приділяється логічному і структурованому викладенню думок та вмінням працювати з науковими текстами.

На відміну від німецької зворотної шкали 1,0–5,0 або американської системи GPA з літерними оцінками, французька система зберігає пряму числову логіку, подібну до відсотків, одночасно забезпечуючи жорсткий контроль за високими оцінками, що означає, що числові верхні межі мають вагоме оцінювальне значення.

Ця шкала закріплена у французьких інституційних та урядових документах та застосовується у всіх університетах та за всіма дисциплінами (Campus France, n.d.).

У провідних французьких університетах підсумкові результати курсу зазвичай визначаються за допомогою:

- письмових іспитів наприкінці семестру,
- аналітичних есе або дипломних робіт,
- усних іспитів або презентацій (особливо в гуманітарних та політичних науках),
- компонентів поточної оцінки в деяких програмах.

Система оцінювання у Франції зазвичай є досить суворою, при цьому нижчі оцінки мають стимулювати студентів до постійного поліпшення своїх академічних результатів (Faculty of Science, Université Grenoble Alpes, 2025).

У Сорбонському університеті правила оцінювання формалізовані в документах, що називаються «Modalités de Contrôle des Connaissances (MCC)», які визначають, як організовується оцінювання для окремих програм (бакалаврських/магістерських) і як обчислюються оцінки.

Ці правила MCC чітко описують випадки, коли:

- курс оцінюється тільки за допомогою поточної оцінки, або
- за допомогою комбінації поточної оцінки та підсумкової оцінки
- остаточна оцінка обчислюється шляхом застосування відповідних коефіцієнтів.

У Sciences Po програма курсу чітко визначена як документ, який має містити:

- методи та критерії оцінювання;
- терміни виконання завдань;
- вагу кожного завдання в загальній оцінці.

Академічні правила Sciences Po також описують можливість унормування оцінок (коригування середніх балів у межах визначеного діапазону) як частину інституційного контролю якості (Sciences Po, 2025). У порівняльній перспективі Франція стоїть між числовою жорсткістю Німеччини та гнучкою культурою оцінювання англо-американського типу, але залишається унікальною завдяки своїй централізованій 20-бальній шкалі та консервативному розподілу оцінок.

Висновки. Проведений аналіз систем оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти у закладах вищої освіти європейських країн дозволяє зробити певні висновки та узагальнення:

1. Проведене дослідження засвідчує ефективність комплексних моделей оцінювання, що інтегрують елементи традиційного, формувального та компетентнісного підходів, забезпечуючи більш повне відображення результатів навчання здобувачів освіти.

2. Важливою передумовою результативності оцінювальних практик є належний рівень професійної підготовки викладачів, що передбачає систематичне підвищення їх кваліфікації у сфері сучасних методик оцінювання. Європейський

досвід свідчить про доцільність впровадження спеціалізованих освітніх програм, орієнтованих на розвиток відповідних компетентностей викладачів із урахуванням національних особливостей освітнього середовища.

3. Практика європейських університетів підтверджує доцільність широкого використання формувального оцінювання як засобу підтримки навчальної активності здобувачів освіти, підвищення їх мотивації та розвитку здатності до саморефлексії. Важливу роль при цьому відіграє застосування гнучких критеріїв і шкал оцінювання.

4. Аналіз діяльності провідних університетів Європи засвідчує орієнтацію систем оцінювання на поєднання теоретичної підготовки з практичною складовою, а також на розвиток критичного мислення й дослідницьких умінь здобувачів вищої освіти.

5. Одним із ключових напрямів є інтеграція процедур оцінювання у цифрове освітнє середовище. Європейські університети демонструють тенденцію до розширення інструментарію оцінювання в умовах дистанційного та змішаного навчання, що передбачає відхід від домінування тестових форм контролю та впровадження більш різноманітних і комплексних методів оцінювання.

Перспективи подальших досліджень. Подальші наукові розвідки у межах окресленої проблематики доцільно спрямувати на поглиблений аналіз процедур, методів та інструментів оцінювання, що застосовуються у провідних закладах вищої освіти європейських країн. У цьому контексті особливої уваги заслуговують університети Європи, які посідають високі позиції у міжнародних рейтингах та демонструють ефективні практики забезпечення якості оцінювання, суттєво впливаючи на формування сучасних підходів до вимірювання результатів навчання в межах Європейського простору вищої освіти.

Авторські внески згідно з CRediT

Вадим ЛУНЯЧЕК: концептуалізація, методологія, упорядкування даних, написання – оригінальна чернетка.

Ліна ІГНАТЕНКО: дослідження – збір даних, упорядкування даних, написання – огляд та редагування.

Фінансування

Дослідження виконано без фінансової підтримки

Декларація конфлікту інтересів

Вадим ЛУНЯЧЕК є членом редакційної колегії збірника наукових праць «Засоби навчальної та науково-дослідної роботи». У зв'язку з цим не брав участі у процесі рецензування або прийнятті рішення щодо публікації цієї статті.

Ліна ІГНАТЕНКО заявляє про відсутність конфлікту інтересів.

Використання штучного інтелекту

Автори стверджують, що при створенні цієї статті вони не використовували технології штучного інтелекту.

Список використаної літератури

- Бойко, В. (2025). Порівняльний аналіз форм контролю та методів оцінювання навчальних досягнень бакалаврів з програмної інженерії в університетах України та Великої Британії. *Comparative Professional Pedagogy*, 15(1), 85–97. [https://doi.org/10.31891/2308-4081/2025-15\(1\)-10](https://doi.org/10.31891/2308-4081/2025-15(1)-10)
- Луначек, В. Е. (2013). Сучасна освіта Китаю: проблеми і перспективи розвитку. *Постметодика*, 110(1), 47–54. <https://pano.pl.ua/pm/pdf-1-f-w/PM-110.pdf>
- Луначек, В. Е., & Ткачова, Н. О. (Eds.). (2024). *Педагогіка вищої школи. Основи наукових досліджень*. Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна. <https://ekhnuir.karazin.ua/handle/123456789/19031>
- Тарарак, О. В., & Тарарак, М. Ю. (2020). Особливості функціонування ЗВО Німеччини. *Теорія та методика навчання та виховання*, 48, 123–131. <https://doi.org/10.34142/23128046.2020.48.11>
- Baartman, L. K. J., & Quinlan, K. M. (2024). Assessment and feedback in higher education reimaged: Using programmatic assessment to transform higher education. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 28(2), 57–67. <https://doi.org/10.1080/13603108.2023.2283118>
- Campus France (n.d.). French grading system. <https://www.campusfrance.org/en/french-grading-system>
- Department of Mathematics, University of Oxford (2024). Examination conventions 2024–25: Final Honour School of Mathematics – Part A. https://www.maths.ox.ac.uk/system/files/attachment/s/2024-25%20Part%20A%20Mathematics%20Examination%20Conventions_0.pdf
- Faculty of Classics, University of Cambridge (n.d.). Marking and classing guidelines used in the Classical Tripos. <https://www.classics.cam.ac.uk/system/files/documents/Undergradmarkingcriteria.pdf>
- Faculty of Science, Université Grenoble Alpes (2025, August 19). French grading system. <https://faculte-sciences.univ-grenoble-alpes.fr/international/french-grading-system/french-grading-system-1624990.kjsp>
- Gonsalves, C., & Lin, Z. (2025). Clear in advance to whom? Exploring ‘transparency’ of assessment practices in UK higher education institution assessment policy. *Studies in Higher Education*, 50(7), 1454–1470. <https://doi.org/10.1080/03075079.2024.2381124>
- Heidelberg University (2020, September 30). Governance of Risk and Resources – MA: Examination regulations. <https://backend.uni-heidelberg.de/en/documents/prufungsordnung-governance-of-risk-and-ressources-ma-2020-09-30/download>

References

- Boyko, V. (2025). Comparative analysis of forms and methods of assessing academic achievements of software engineering bachelors at universities of Ukraine and the UK. *Comparative Professional Pedagogy*, 15(1), 85–97. [https://doi.org/10.31891/2308-4081/2025-15\(1\)-10](https://doi.org/10.31891/2308-4081/2025-15(1)-10)
- Lunyachek, V. E. (2013). Modern education in China: Problems and prospects. *PostMetodyka*, 110(1), 47–54. <https://pano.pl.ua/pm/pdf-1-f-w/PM-110.pdf>
- Lunyachek, V. E., & Tkachova, N. O. (Eds.). (2024). *Pedagogy of higher education. Fundamentals of scientific research*. V. N. Karazin Kharkiv National University. <https://ekhnuir.karazin.ua/handle/123456789/19031>
- Tararak, O. V., & Tararak, M. Yu. (2020). Features of functioning of IHE of Germany. *Teorija ta metodika navchannja ta vihovannja*, 48, 123–131. <https://doi.org/10.34142/23128046.2020.48.11>
- Baartman, L. K. J., & Quinlan, K. M. (2024). Assessment and feedback in higher education reimaged: Using programmatic assessment to transform higher education. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 28(2), 57–67. <https://doi.org/10.1080/13603108.2023.2283118>
- Campus France (n.d.). French grading system. <https://www.campusfrance.org/en/french-grading-system>
- Department of Mathematics, University of Oxford (2024). Examination conventions 2024–25: Final Honour School of Mathematics – Part A. https://www.maths.ox.ac.uk/system/files/attachment/s/2024-25%20Part%20A%20Mathematics%20Examination%20Conventions_0.pdf
- Faculty of Classics, University of Cambridge (n.d.). Marking and classing guidelines used in the Classical Tripos. <https://www.classics.cam.ac.uk/system/files/documents/Undergradmarkingcriteria.pdf>
- Faculty of Science, Université Grenoble Alpes (2025, August 19). French grading system. <https://faculte-sciences.univ-grenoble-alpes.fr/international/french-grading-system/french-grading-system-1624990.kjsp>
- Gonsalves, C., & Lin, Z. (2025). Clear in advance to whom? Exploring ‘transparency’ of assessment practices in UK higher education institution assessment policy. *Studies in Higher Education*, 50(7), 1454–1470. <https://doi.org/10.1080/03075079.2024.2381124>
- Heidelberg University (2020, September 30). Governance of Risk and Resources – MA: Examination regulations. <https://backend.uni-heidelberg.de/en/documents/prufungsordnung-governance-of-risk-and-ressources-ma-2020-09-30/download>

Лунячек В., Ігнатенко Л. Моделі оцінювання навчальних досягнень здобувачів вищої освіти в університетах Європи: порівняльне дослідження

- Heidelberg University (n.d.). Receiving credits. <https://www.uni-heidelberg.de/en/study/international-studies/studying-in-heidelberg/destination-heidelberg/studying-at-heidelberg-university/receiving-credits>
- International Study Centre, Heidelberg University (n.d.). Semester courses FAQ. <https://www.isz.uni-heidelberg.de/en/sbk-faq>
- Mathematical Institute, University of Oxford (n.d.). Determination of university standardised marks (scaling algorithm). <https://www.maths.ox.ac.uk/members/students/undergraduate-courses/examinations-assessments/examiners-reports/scaling-algorithm>
- Quality Assurance Agency for Higher Education (2022, August 15). External examining principles. <https://www.qaa.ac.uk/the-quality-code/external-examining-principles>
- Rigopoulos, G. (2022). Assessment and feedback as predictors for student satisfaction in UK higher education. *International Journal of Modern Education and Computer Science*, 14(5), 1–9. <https://doi.org/10.5815/ijmecs.2022.05.01>
- Roiné, C. (2023). Les dispositifs d'évaluation des acquis d'apprentissage à l'université de Bordeaux (partie 1 – points de vue des étudiants). *Études & Pédagogies*. <https://doi.org/10.20870/eep.2023.7543>
- Saab, S. (2025). *Driving standards, supporting outcomes: Insights on teaching evaluation and student feedback in French higher education*. Explorance. https://fdendpoint-marketing-explorance-prod01ebh8gbhmaudgf5gd.a03.azurefd.net/web/assets/Driving_Standards_Supporting_Outcomes_50073aa3e4.pdf
- Scheidig, F., & Holmeier, M. (2024). Quantitative analyses of assessment data as a contribution to higher education development – Possibilities and challenges. *die hochschullehre*, 35/2024. <https://doi.org/10.3278/HSL2435W>
- School of Business and Economics, Humboldt-Universität zu Berlin (n.d.). Grading system. https://www.wiwi.hu-berlin.de/en/study/all-about-studying/international-office-1/coming-to-the-sbe_work-in-progress/students-1/grading-system
- Sciences Po. (2025, July 1). Academic rules and regulations. <https://www.sciencespo.fr/students/sites/sciencespo.fr.students/files/reglement-scolaire-sciencespo-en.pdf>
- TUM School of Life Sciences (n.d.). ECTS credit system and TUM grading system. Technical University of Munich. https://www.ls.tum.de/fileadmin/w00bww/ls/download/studies/international/ECTS_and_TUM_Grading_System.pdf
- TUM School of Natural Sciences (n.d.). Grading system at TUM. Technical University of Munich.
- Heidelberg University (n.d.). Receiving credits. <https://www.uni-heidelberg.de/en/study/international-studies/studying-in-heidelberg/destination-heidelberg/studying-at-heidelberg-university/receiving-credits>
- International Study Centre, Heidelberg University (n.d.). Semester courses FAQ. <https://www.isz.uni-heidelberg.de/en/sbk-faq>
- Mathematical Institute, University of Oxford (n.d.). Determination of university standardised marks (scaling algorithm). <https://www.maths.ox.ac.uk/members/students/undergraduate-courses/examinations-assessments/examiners-reports/scaling-algorithm>
- Quality Assurance Agency for Higher Education (2022, August 15). External examining principles. <https://www.qaa.ac.uk/the-quality-code/external-examining-principles>
- Rigopoulos, G. (2022). Assessment and feedback as predictors for student satisfaction in UK higher education. *International Journal of Modern Education and Computer Science*, 14(5), 1–9. <https://doi.org/10.5815/ijmecs.2022.05.01>
- Roiné, C. (2023). Les dispositifs d'évaluation des acquis d'apprentissage à l'université de Bordeaux (partie 1 – points de vue des étudiants). *Études & Pédagogies*. <https://doi.org/10.20870/eep.2023.7543>
- Saab, S. (2025). *Driving standards, supporting outcomes: Insights on teaching evaluation and student feedback in French higher education*. Explorance. https://fdendpoint-marketing-explorance-prod01ebh8gbhmaudgf5gd.a03.azurefd.net/web/assets/Driving_Standards_Supporting_Outcomes_50073aa3e4.pdf
- Scheidig, F., & Holmeier, M. (2024). Quantitative analyses of assessment data as a contribution to higher education development – Possibilities and challenges. *die hochschullehre*, 35/2024. <https://doi.org/10.3278/HSL2435W>
- School of Business and Economics, Humboldt-Universität zu Berlin (n.d.). Grading system. https://www.wiwi.hu-berlin.de/en/study/all-about-studying/international-office-1/coming-to-the-sbe_work-in-progress/students-1/grading-system
- Sciences Po. (2025, July 1). Academic rules and regulations. <https://www.sciencespo.fr/students/sites/sciencespo.fr.students/files/reglement-scolaire-sciencespo-en.pdf>
- TUM School of Life Sciences (n.d.). ECTS credit system and TUM grading system. Technical University of Munich. https://www.ls.tum.de/fileadmin/w00bww/ls/download/studies/international/ECTS_and_TUM_Grading_System.pdf
- TUM School of Natural Sciences (n.d.). Grading system at TUM. Technical University of Munich.

<https://academics.nat.tum.de/en/studies/org/faq/studies/grading>

University of Cambridge (n.d.). The structure of undergraduate courses at Cambridge. Cambridge Data.

<https://www.camdata.admin.cam.ac.uk/structure-undergraduate-courses-cambridge>

University of Edinburgh (2024, July 29). Assessment structures. Student Systems – Registry Services.

<https://registryservices.ed.ac.uk/student-systems/support-guidance/professional-services/student-admin-colleges-schools/assessment-hub/assessment-structures>

<https://academics.nat.tum.de/en/studies/org/faq/studies/grading>

University of Cambridge (n.d.). The structure of undergraduate courses at Cambridge. Cambridge Data.

<https://www.camdata.admin.cam.ac.uk/structure-undergraduate-courses-cambridge>

University of Edinburgh (2024, July 29). Assessment structures. Student Systems – Registry Services.

<https://registryservices.ed.ac.uk/student-systems/support-guidance/professional-services/student-admin-colleges-schools/assessment-hub/assessment-structures>

Вадим ЛУНЯЧЕК,

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки, іноземної
філології та перекладу
Харківського національного економічного
університету імені Семена Кузнеця,
м. Харків, Україна

Vadym LUNYACHEK,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor in the Department of Pedagogy,
Foreign Philology and Translation
at the Semen Kuznets Kharkiv National
University of Economics,
Kharkiv, Ukraine

Ліна ІГНАТЕНКО,

доцент кафедри права, національної безпеки
та європейської інтеграції
навчально-наукового інституту
«Інститут державного управління»
Харківського національного університету
імені В. Н. Каразіна,
м. Харків, Україна

Lina IGNATENKO,

Associate Professor, Department of Law,
National Security and European Integration,
Educational and Research Institute
‘Institute of Public Administration’,
V. N. Karazin Kharkiv National University,
Kharkiv, Ukraine

Цитувати статтю:

АРА

Лунячек, В., & Ігнатенко, Л. (2026) Моделі оцінювання навчальних досягнень здобувачів вищої освіти в університетах Європи: порівняльне дослідження. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*, (66), 27–42. <https://doi.org/10.34142/2312-1548.2026.66.02>

ДСТУ 8302:2015

Лунячек В., Ігнатенко Л. Моделі оцінювання навчальних досягнень здобувачів вищої освіти в університетах Європи: порівняльне дослідження. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*. 2026. Вип. 66. С. 27–42. DOI: <https://doi.org/10.34142/2312-1548.2026.66.02>

Отримано: 27 лютого 2026 року

Прорецензовано: 31 березня 2026 року

Прийнято до друку: 21 квітня 2026 року