
ОЦІНЮВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ВИЩІЙ ОСВІТІ: НОВІ ТРЕНДИ ТА ЦИФРОВІ ІНСТРУМЕНТИ

Федорова Ольга, Піндосова Тамара

DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-712-3-2-19>

ВСТУП

У сучасних умовах розвитку вищої освіти оцінювання результатів навчання зазнає суттєвих трансформацій, що зумовлені переходом до компетентнісної парадигми, стрімкою цифровізацією освітнього середовища та активним впровадженням технологій штучного інтелекту (далі – ШІ). Особливої актуальності ці процеси набувають у сфері оцінювання іншомовної, зокрема англomовної, комунікативної компетентності, яка виступає ключовою складовою професійної підготовки фахівців у світі. У цьому контексті традиційні підходи до оцінювання, орієнтовані переважно на перевірку знань, поступово втрачають ефективність, поступаючись місцем більш комплексним, інтегрованим і процесно-орієнтованим моделям.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю переосмислення існуючих підходів до оцінювання компетентності з англійської мови у зв'язку з новими освітніми викликами. Зокрема, широке використання цифрових платформ, систем управління навчанням та інструментів на основі ШІ не лише розширює можливості оцінювання, але й ставить під сумнів валідність традиційних форм контролю знань. В умовах поширення генеративних моделей особливої ваги набуває оцінювання не лише кінцевого результату, а й процесу навчання, когнітивних стратегій та здатності студентів до саморегуляції.

Інтеграція технологій ШІ в освітній процес стала каталізатором поширення практики автентичного оцінювання, яка передбачає виконання завдань, максимально наближених до реальних професійних ситуацій. Це можуть бути презентації, кейс-аналізи, проектна робота або моделювання професійної комунікації англійською мовою. Такий підхід дозволяє

оцінити не лише знання мови, але й здатність ефективно застосовувати її у практичній діяльності.

Наукові дослідження за останню декаду засвідчують перехід від традиційного сумативного оцінювання до підходу орієнтованого на сам процес. Якщо раніше домінувала перевірка кінцевого результату у вигляді тестів чи іспитів, то зараз увага зосереджується на динаміці навчання, стратегіях опанування мови та поступовому розвитку компетентності студента. У цьому контексті активно застосовуються електронні портфоліо, здобувачі освіти залучаються до оцінювальної діяльності через само- та взаємооцінювання. Водночас розвиток технологій ІІІ відкриває нові перспективи для персоналізації оцінювання, автоматизованого аналізу мовленнєвих продуктів та забезпечення безперервного зворотного зв'язку. Це сприяє формуванню адаптивного освітнього середовища, орієнтованого на індивідуальні потреби студентів.

Сучасні підходи також передбачають інтеграцію мовної та цифрової компетентностей. Це означає, що оцінювання англomовної комунікативної компетентності здійснюється у поєднанні з оцінкою цифрової грамотності, здатності студентів працювати з інформацією та здійснювати комунікацію в цифровому середовищі. Таким чином, формується комплексний підхід до оцінювання, який відповідає вимогам цифрового суспільства. При цьому, особливого значення набуває впровадження таких моделей оцінювання, як електронне портфоліо, яке дозволяє здійснювати довготривалий моніторинг навчального прогресу, інтегрувати різні види навчальної діяльності та забезпечувати рефлексивний характер оцінювання. У поєднанні з іншими інноваційними підходами електронне портфоліо сприяє формуванню цілісної системи оцінювання.

Метою даного дослідження є теоретичне обґрунтування та систематизація сучасних підходів до оцінювання компетентності з англійської мови у вищій освіті, а також визначення найбільш ефективних стратегій їх реалізації в умовах цифровізації та використання ІІІ. Для досягнення поставленої мети передбачено вирішення таких завдань: проаналізувати еволюцію концепту «оцінювання» в освітній парадигмі, охарактеризувати сучасні підходи до оцінювання у вищій освіті, визначити ефективні стратегії оцінювання англomовної компетентності з урахуванням сучасних технологічних тенденцій.

Таким чином, дослідження спрямоване на комплексне осмислення трансформацій у сфері оцінювання іншомовної компетентності та обґрунтування доцільності впровадження інноваційних підходів, що забезпечують підвищення якості освітнього процесу у вищій школі.

1. Еволюція концепту «оцінювання» в освіті

Поняття «оцінювання» в освітній парадигмі вперше з'явилося у 60-х роках ХХ ст. Б. Блум¹ трактував даний концепт як процес співвіднесення учня і середовища, що дозволяє змінити фокус з контролю навчання на його підтримку. Саме дослідження Б. Блума сприяли інтеграції оцінювання у навчальний процес. Паралельно М. Скрівен² визначав оцінювання як процес, що використовується для вдосконалення програм під час їхньої розробки, та ввів поняття «формувального» (formative) й «сумативного» (summative) оцінювання. У своїх наукових доробках М. Скрівен розглядав оцінювання як інструмент для покращення процесу навчання й оцінки результату. Пізніше Д. Седлер³ описував оцінювання як механізм саморегуляції навчання, підкреслював роль критеріїв оцінювання та зворотного зв'язку. Наприкінці ХХ ст. П. Блек та Д. Вільям⁴ також наголошували на важливості зворотного зв'язку при оцінюванні освітньої діяльності та робили акцент на активній ролі учня у цьому процесі, що значно підвищує успішність навчання.

Введення Болонського процесу у 1999 році призвело до трансформації парадигми навчання від акумуляції знань до оволодіння певними навичками⁵. Одним із найважливіших наслідків Болонського процесу стало впровадження студентоцентрованого підходу. Традиційна модель, орієнтована на передачу знань викладачем, поступово поступається місцем моделі, в якій студент виступає активним учасником освітнього процесу⁶. Це зумовило необхідність перегляду як змісту навчальних програм, так і методів оцінювання. Зокрема, акцент зміщується з перевірки засвоєння знань на оцінювання сформованості компетентностей – інтегрованих характеристик, що включають знання, уміння, навички та цінності⁷. Крім того, розширюються і форми оцінювання: традиційні іспити доповнюються альтернативними методами, такими як портфоліо, проєктні

¹ Bloom B. Some theoretical issues relating to educational evaluation. *Teachers College Record*. 1969. Vol. 70, № 1. P. 26–50.

² Scriven M. The methodology of evaluation. In: Tyler R. W., Gagné R. M., Scriven M. (Eds.). *Perspectives of Curriculum Evaluation*. Chicago : Rand McNally, 1967. P. 39–83.

³ Sadler D. R. Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*. 1989. Vol. 18, № 2. P. 119–144.

⁴ Black P., Wiliam D. Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 1998. Vol. 5, № 1. P. 7–74.

⁵ Gil-Jaurena I., Softić S. Aligning learning outcomes and assessment methods: A web tool for e-learning courses. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2016. Vol. 13. Art. 17.

⁶ Biggs J., Tang C. *Teaching for Quality Learning at University*. 4th ed. Maidenhead : Open University Press ; McGraw-Hill Education, 2011.

⁷ Kennedy D., Hyland Á., Ryan N. *Writing and Using Learning Outcomes: A Practical Guide*. Cork : University College Cork, 2006.

роботи, кейс-аналізи, самооцінювання та взаємооцінювання, які краще відображають реальний рівень сформованості компетентностей.

На початку ХХІ ст. починається поступове переосмислення концепту «оцінювання». П. Бродфут та П. Блек⁸ доходять висновків, що оцінювання формує стиль навчання, визначає мотивацію, а застарілі форми оцінювання можуть обмежувати мислення учнів. Відповідно, стандартизоване тестування спрощує навчання та знижує глибину знань. Автори обґрунтовують необхідність переходу від культури контролю або вимірювання знань до культури навчання, де оцінювання виконує підтримувальну функцію. Ю. Сяо та Р. Лакін⁹ досліджували роль і ефективність формувального й сумативного взаємооцінювання як типу оцінювання, при якому студенти оцінюють роботи своїх однолітків за визначеними критеріями. У ході дослідження автори дійшли консенсусу, що взаємооцінювання може функціонувати як ефективна альтернатива традиційному оцінюванню під керівництвом викладача. Тим не менш, ефективність взаємооцінювання залежить не від самого факту виставлення оцінки, а від наявності змістовного зворотного зв'язку. Так, Д. Вільям¹⁰ визначає оцінювання як центральний елемент навчання ХХІ ст., без якого освітній процес є неможливим. Воно не є окремим етапом, а інтегроване в навчальний процес як частина кожного уроку. Також оцінювання має використовуватися для адаптації навчання, де за його результатами вчитель вносить зміни у викладання, а учень покращує успішність. Крім того, автор акцентує на тому, що поняття оцінювання є набагато ширшим за формальні процедури або тести.

За перші дві декади ХХІ ст. простежується чітке зміщення акценту від підсумкового оцінювання до формувального, яке розглядається не лише як інструмент контролю, а як невід'ємна складова навчального процесу, спрямована на підтримку та покращення навчальних результатів. Формувальне оцінювання стає домінуючим, адже воно інтегроване в процес навчання і надає миттєвий зворотний зв'язок. Це допомагає студенту зрозуміти свої слабкі місця ще до фінального іспиту. Формувальне оцінювання дедалі частіше інтегрується в повсякденну педагогічну практику через використання зворотного зв'язку, рефлексії та

⁸ Broadfoot P., Black P. Redefining assessment? The first ten years of assessment in education. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 2004. Vol. 11, № 1. P. 7–26.

⁹ Xiao J., Lakin R. Progress in assessment of learning: A review of international perspectives. In: Swaffield S. (Ed.). *Unlocking Assessment: Understanding for Reflection and Application*. London : Routledge, 2008. P. 17–32.

¹⁰ Wiliam D. What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*. 2011. Vol. 37, № 1. P. 3–14.

адаптації навчання¹¹. В більшій мірі це стало можливим через еволюцію систем управління навчанням та онлайн-платформ, які активно почали впроваджуватися в освітній процес у 2002–2008 рр.

Водночас спостерігається активний розвиток альтернативних видів оцінювання, зокрема взаємооцінювання та самооцінювання^{12, 13, 14}, які підсилюють суб'єктну роль здобувача освіти. Дослідження демонструють, що залучення студентів до процесу оцінювання сприяє формуванню метакогнітивних навичок, розвитку критичного мислення та підвищенню відповідальності за власне навчання.

Під час пандемії COVID-19 відбувся перехід до змішаного навчання з акцентом на тестовому форматі оцінювання за рахунок цифрових освітніх середовищ¹⁵. У цей період Г. Браун¹⁶ розглядає оцінювання як міждисциплінарний феномен, що формується на перетині психометрії, психології, педагогіки та цифрових технологій. Автор доводить, що історично оцінювання виконувало переважно сумативну та селекційну функцію, однак у сучасних умовах воно має трансформуватися у засіб підтримки навчання. Важливим внеском дослідника є критика фрагментації підходів до оцінювання – тестується те, що легко виміряти, а не те, що важливо. Складні навички, як критичне мислення або креативність, майже не вимірюються тестами, а стандартизоване оцінювання спрощує навчальні цілі. Г. Браун наголошує на необхідності інтеграції когнітивних, соціальних і технологічних аспектів у єдину систему.

З початком «епохи» масового використання ШІ в освіті приблизно з 2023 року почалося широке впровадженні онлайн-платформ, систем управління навчанням та інструментів, заснованих на генеративному ШІ. Ці технології не лише автоматизують процес оцінювання, але й відкривають можливості для збору та аналізу великих обсягів навчальних даних, що, на перший погляд, сприяє більш об'єктивному та комплексному оцінюванню результатів навчання. П. Стоккінк¹⁷ одним з перших почав вивчати як ШІ

¹¹ Black P., Wiliam D. Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. 2009. Vol. 21, № 1. P. 5–31.

¹² Xuan Q., Cheung A., Sun D. The effectiveness of formative assessment. *Frontiers in Psychology*. 2022. Vol. 13. Art. 990196.

¹³ Alqassab M., Strijbos J.-W., Panadero E., et al. A systematic review of peer assessment design elements. *Educational Psychology Review*. 2023. Vol. 35. Art. 18.

¹⁴ Babik D., Gehringer E., Kidd J., et al. A systematic review of educational online peer-review and assessment systems: Charting the landscape. *Educational Technology Research and Development*. 2024. Vol. 72. P. 1653–1689.

¹⁵ Donia M., Mach M., O'Neil T., Brutus S. Student satisfaction with use of an online peer feedback system. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2022. Vol. 47, № 2. P. 269–283.

¹⁶ Brown G. The past, present and future of educational assessment: A transdisciplinary perspective. *Frontiers in Education*. 2022. Vol. 7. Art. 1060633.

¹⁷ Stokkink P. *The Impact of AI on Educational Assessment*. 2025.

трансформує саму сутність оцінювання в освіті. Автор доходить висновку, що традиційні способи оцінювання більше не гарантують, що оцінюється саме студент. Інтеграція ІІІ в освітній процес трансформує саму парадигму оцінювання: відбувається перехід від моделі «що знає студент» до «як він мислить». Так, П. Стоккінк пропонує відходити від прийомів оцінювання, що підпадають під академічну недоброчесність (тести, есе), а фокусуватися на усних іспитах, опитуваннях, дискусіях, проєктній роботі, інтерактивних завданнях тощо. При цьому має змінитися і роль викладача – від оцінювача до фасилітатора (наставника, помічника).

Слідом за П. Стоккінком, вважаємо що у світлі персоналізації освітнього процесу через інструменти генеративного ІІІ проблема втрати валідності традиційних форм контролю знань є нагальною і потребує радикального перепроєктування системи оцінювання в умовах широкого використання ІІІ: перехід від перевірки знань до оцінювання когнітивних процесів, зокрема аналізу, критичного мислення та здатності працювати з цифровими інструментами. Це потребує впровадження нових підходів до оцінювання, орієнтованих саме на процес навчання, що і є у фокусі нашого дослідження.

2. Сучасні підходи до оцінювання у вищій освіті

Зі стрімким прогресом цифрових технологій традиційні методи оцінювання відходять на задній план та втрачають свою ефективність. Так, за останню декаду в освітній парадигмі відбувся перехід від оцінювання знань («знаннєвого підходу») до оцінювання результативності або компетентнісного оцінювання. Система освіти ХХІ ст. робить акцент на оцінюванні навичок та компетенцій, що є важливими для майбутньої кар'єри – критичне мислення, цифрова грамотність, креативність, міжособистісна комунікація, колективна робота¹⁸.

Згідно з останніми систематичними дослідженнями^{19, 20}, найбільш пріоритетними моделями оцінювання є *автентичне оцінювання* (використання кейсів, реальних проєктів та симуляцій – замість відтворення теорії студент має продемонструвати навичку), *взаємооцінювання* (оцінювання робіт один одного), *самооцінювання* (самоаналіз своєї роботи), *адаптивне ІІІ-оцінювання* (платформи на основі ІІІ аналізують відповіді

¹⁸ Hurskaya V., et al. Assessment and evaluation methods for 21st century education: Measuring what matters. *Futurity Education*. 2024. Vol. 4, № 4. P. 4–17.

¹⁹ Gamage K., Pradeep R., Silva E. Rethinking assessment: The future of examinations in higher education. *Sustainability*. 2022. Vol. 14, № 6. Art. 3552.

²⁰ Idiyatova Y. Modern approaches to the assessment of academic achievements: A systematic review. *Higher Education in Kazakhstan*. 2024. Vol. 46, № 2. P. 25–37.

в реальному часі та пропонують оцінку за визначеними критеріями), *електронне портфоліо* (накопичувальна система, що демонструє прогрес студента протягом усього курсу).

Автентичне оцінювання (authentic assessment) розглядається як модель або підхід, спрямований на перевірку здатності здобувачів освіти застосовувати знання у реальних або наближених до реальності професійних ситуаціях²¹. У сучасній педагогіці цей підхід протиставляється традиційному тестуванню, оскільки оцінює процеси мислення, а не лише відтворення знань, інтегрує навчання та оцінювання, орієнтується на компетентності та «м'які вміння». Тобто, відбувається перехід від стандартизованих тестів на базі систем управління навчанням до проєктів, портфоліо, кейсів, симуляцій²². Автентичне оцінювання як інструмент розвитку навичок ХХІ ст. породжує новий тренд: інтеграція оцінювання з майбутньою професійною діяльністю.

Систематичний огляд наукових доробків з міжнародних баз Scopus та WoS (2016-2026) показує, що автентичне оцінювання розвиває критичне мислення, співпрацю, комунікацію, підвищує працевлаштовуваність випускників, формує здатність до перенесення знань у практичне русло і до відстоювання власної думки²³. Серед ключових компонентів автентичного оцінювання можна виділити компетентісний підхід (оцінювання як інструмент формування, а не лише вимірювання вмінь), практична орієнтованість (моделювання професійних ситуацій максимально наближених до майбутньої професії), цифровізація (перехід до гібридних моделей оцінювання), формувальний характер оцінювання (акцент на зворотному зв'язку). У мовній освіті починають домінувати такі методи оцінювання як симуляції (simulation), рольові ігри (role-play), проєкти (project work), портфоліо (portfolio), усні інтерв'ю та презентації тощо. Тим-не-менш, є і педагогічні виклики: низький рівень оцінювальної грамотності викладачів, складність розробки критеріїв такого оцінювання, часові обмеження, недостатня готовність студентів до рефлексії або низький рівень автономії²⁴.

Взаємооцінювання (peer assessment) визначається як процес, у якому студенти оцінюють роботи або діяльність інших студентів за визначеними

²¹ Vlachopoulos D., Makri A. Systematic literature review on authentic assessment. *Studies in Educational Evaluation*. 2024. Vol. 83. Art. 101425.

²² Hurskaya V., et al. Assessment and evaluation methods for 21st century education: Measuring what matters. *Futurity Education*. 2024. Vol. 4, № 4. P. 4–17.

²³ McArthur J. Rethinking authentic assessment: Work, well-being and society. *Higher Education*. 2023. Vol. 85, № 1. P. 85–101.

²⁴ Mariappan V., Osman K. A systematic literature review of authentic assessment in K-12 ESL/EFL education. *Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities*. 2023. Vol. 8, № 5. Art. e002303.

критеріями, включаючи виставлення балів або надання розгорнутого зворотного зв'язку²⁵. У сучасній педагогіці воно розглядається як модель формувального оцінювання, інструмент розвитку саморегульованого навчання та невід'ємна складова студентоцентрованого навчання. За останню декаду цей підхід до оцінювання став центральним педагогічним інструментом, адже зарекомендував себе як такий, що підвищує навчальні результати і залученість студентів, покращує здатність до самооцінювання та рефлексії²⁶. Даний формат оцінювання включає формувальний (peer feedback) та сумативний (peer grading) компоненти. Найбільш ефективним визнається саме формувальне взаємооцінювання, яке дозволяє студентам використовувати отриманий зворотний зв'язок та покращувати власні результати.

Після 2020 року (особливо внаслідок пандемії COVID-19) відбулося різке зростання використання цифрових технологій у взаємооцінюванні. Це спричинило трансформацію цієї моделі оцінювання із локального педагогічного інструменту в масштабовану цифрову систему оцінювання, що базувалася на трьох основних типах цифрових середовищ: LMS-інтегровані системи, спеціалізовані платформи взаємооцінювання та масові онлайн-платформи. Основною перевагою LMS-інтегрованих систем (Moodle, Canvas та Blackboard) є органічна інтеграція у навчальний процес, що забезпечує автоматизований розподіл студентських робіт, використання стандартизованих рубрик, підтримку анонімності та контроль термінів виконання завдань. На відміну від LMS, спеціалізовані платформи, такі як Peergrade та Eli Review, орієнтовані насамперед на підвищення якості зворотного зв'язку. Вони підтримують багатокрокові моделі взаємооцінювання (зворотний зв'язок – доопрацювання / редагування – повторний зворотний зв'язок), а також забезпечують аналітику якості студентських коментарів. Окрему категорію становлять масові онлайн-платформи, зокрема Coursera та edX, які використовуються у курсах із великою кількістю учасників. У цих середовищах взаємооцінювання реалізується через застосування автоматизованого алгоритмічного розподілу робіт, агрегування оцінок (наприклад, за медіаною або середнім значенням) та використання калібрувальних завдань. Одним із ключових механізмів цифрового взаємооцінювання є автоматизований розподіл робіт, який забезпечує оптимальний розподіл завдань між студентами з урахуванням навантаження, рівня підготовки та запобігання конфліктам

²⁵ Fleckney P., Thompson J., Vaz-Serra P. Designing effective peer assessment processes in higher education: A systematic review. *Higher Education Research & Development*. 2025. Vol. 44, № 2. P. 386–401.

²⁶ Evangelou S. M., Xenos M. Peer assessment in education: A seven-year implementation and iterative development of a customizable digital tool. *Next Research*. 2025. Vol. 2, № 4. Art. 101000.

інтересів. Важливим компонентом є також калібрування оцінювачів, яке передбачає використання еталонних робіт і тренувальних завдань для зіставлення оцінок студентів із визначеним стандартом. Такий підхід сприяє підвищенню надійності оцінювання та зменшенню суб'єктивності, що є однією з ключових проблем взаємооцінювання.

Самооцінювання (self-assessment) у сучасній педагогічній науці визначається як процес, у якому здобувачі освіти самостійно оцінюють якість власної діяльності, результатів навчання або рівень сформованості компетентностей на основі визначених критеріїв²⁷. Сучасні дослідження розглядають самооцінювання не як спосіб «поставити собі бал», а як складну когнітивну навичку, що забезпечує життєздатність фахівця в умовах ринку праці, який швидко змінюється²⁸. Так, за останні роки акцент змістився з якісного показника оцінювання на сам процес. Самооцінювання тепер аналізується як засіб розвитку метакогніції: здатність студента планувати, моніторити та коригувати власну навчальну траєкторію²⁹. Сучасним трендом став перехід від самоперевірки («перевірка на правильність») до саморефлексії («як можна покращити результат»).

Серед найбільш ефективних форматів впровадження самооцінювання виділяємо *рубрикацію* (rubrics-based self-assessment), тобто, використання детальних критеріїв оцінки, які надаються студенту до початку роботи (знижує рівень тривожності та підвищує якість фінального продукту), *рефлексивні щоденники* та *лог-буки* (особливо актуальні для практико-орієнтованих галузей, наприклад, морська справа), де студент фіксує не лише результат, а й труднощі, з якими зіткнувся, *програми для самокорекції* (використання спеціальних алгоритмів-підказок, які допомагають студенту самостійно знайти помилку в технічних розрахунках або текстах). Основною перевагою самооцінювання є те, що студент відчуває контроль над своїм прогресом та формує навички самостійного виявлення прогалин у знаннях, що є ефективним у рамках концепції навчання впродовж життя.

Адаптивне ІІІ-оцінювання (adaptive AI-based assessment) визначається як модель оцінювання, що використовує алгоритми ІІІ для аналізу навчальних даних у реальному часі, адаптації складності завдань та персоналізації зворотного зв'язку. На відміну від традиційного оцінювання, адаптивне ІІІ-оцінювання є динамічним і персоналізованим,

²⁷ Babik D., Gehringer E., Kidd J., et al. A systematic review of educational online peer-review and assessment systems: Charting the landscape. *Educational Technology Research and Development*. 2024. Vol. 72. P. 1653–1689.

²⁸ Panadero E., Jonsson A., Botella J. Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: Four meta-analyses. *Educational Research Review*. 2017. Vol. 22. P. 74–98.

²⁹ Yan Z., Carless D. Self-assessment is about more than self: The enabling role of feedback literacy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2022. Vol. 47, № 7. P. 1116–1128.

інтегрує оцінювання у процес навчання та використовує великі обсяги даних. Останні дослідження демонструють, що ШІ дозволяє створювати інтелектуальні адаптивні системи оцінювання, аналізує поведінкові, когнітивні та емоційні дані й забезпечує персоналізовані траєкторії оцінювання^{30, 31}.

Ключовими напрямками розвитку адаптивного ШІ-оцінювання є інтелектуальні навчальні системи (intelligent tutoring systems), інструменти оцінювання відкритих відповідей (automated essay scoring) і адаптивне тестування (adaptive testing). У контексті оцінювання інтелектуальні навчальні системи виконують функції діагностики рівня знань у режимі реального часу, виявлення типових й індивідуальних помилок, прогнозування подальших результатів навчання та генерація адаптивного зворотного зв'язку³². Сучасні дослідження свідчать, що такі системи значно підвищують ефективність навчання і точність оцінювання, особливо в умовах персоналізованого навчального середовища^{33, 34}. Автоматичне оцінювання відкритих відповідей використовує методи обробки природної мови для аналізу текстових відповідей студентів. Функціонально цей напрямок забезпечує автоматичне виставлення оцінок, аналіз структури тексту, виявлення логічних помилок та генерацію зворотного зв'язку³⁵. Тим-не-менш, існують критичні обмеження, а саме недостатня здатність оцінювати креативність і глибину мислення³⁶. Адаптивне тестування є класичним прикладом застосування адаптивних алгоритмів у оцінюванні. Суть підходу полягає в тому, що кожне наступне завдання підбирається залежно від попередніх відповідей студента, складність тесту динамічно змінюється, а оцінювання відбувається у режимі реального часу. Дослідження показують, що цей підхід скорочує час тестування, підвищує точність вимірювання

³⁰ Hariyanto E., et al. Artificial intelligence in adaptive education: A systematic review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2025.

³¹ Pindosova T., Fedorova O. Use of ChatGPT in Maritime English lessons. *Перспективи та інновації науки*. 2026. № 1 (59). С. 154–165.

³² Zawacki-Richter O., Marin V. I., Bond M., Gouverneur F. Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – Where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2019. Vol. 16. Art. 39.

³³ Wang Y., et al. Efficacy of AI-enabled adaptive learning systems: A meta-analysis. *Journal of Educational Computing Research*. 2024.

³⁴ Hariyanto E., et al. Artificial intelligence in adaptive education: A systematic review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2025.

³⁵ Zhao L. *AI-assisted assessment in higher education: A systematic review*. 2025.

³⁶ Garzón J., Baldiris S., Acevedo J., Pavón J. Artificial intelligence in education: A systematic review. *Multimodal Technologies and Interaction*. 2025. Vol. 9, № 8. Art. 84.

знань й сприяє індивідуалізації навчання³⁷. Разом з тим, основними проблемами залишаються складність розробки банків тестових завдань та технічна реалізація. Таким чином, сучасний тренд полягає у поєднанні трьох зазначених технологій в єдину систему: інтелектуальні навчальні системи забезпечують безперервне оцінювання та адаптацію навчання, автоматичне оцінювання відкритих відповідей дозволяє оцінювати складні когнітивні навички, адаптивне тестування забезпечує точне та швидке вимірювання рівня знань.

Електронне портфоліо (e-portfolio) – це сучасна модель оцінювання, що базується на сукупності робіт і документів як цифрових доказів досягнень студента, які демонструють рівень сформованості компетентностей та здатність до самоаналізу освітньої діяльності^{38, 39}. Ця модель відповідає принципам автентичності навчання й оцінювання, дозволяючи студентам документувати й демонструвати їх розвиток й особисту значущість⁴⁰. Наразі виділяють три основні формати технічної реалізації е-портфоліо у рамках підвантаження та зберігання «артефактів» (цифрових доказів компетенцій)⁴¹:

- спеціалізовані системи управління портфоліо (electronic portfolio management system): платформи на кшталт Mahara або PebblePad, розроблені спеціально для структурування доказів за компетенціями, де студент завантажує файли (PDF, відео, аудіо запис мовлення, посилання на репозиторії тощо) у приватне сховище, а потім «збирає» їх у тематичні сторінки для демонстрації викладачу;

- інтегровані модулі у рамках цифрових освітніх платформ: більшість сучасних систем управління навчанням (Moodle, Canvas, Blackboard) мають вбудовані плагіни для е-портфоліо, де перевагою є автоматичне підтягування оцінок та робіт, які студент виконував протягом курсу;

- відкриті веб-конструктори та професійні мережі: використання Google Sites, WordPress, Microsoft OneNote Class Notebook або професійних профілів у LinkedIn;

³⁷ Морзе Н. В., Варченко-Троценко Л. О. Використання електронного портфоліо в освітньому процесі вищої школи: досвід та перспективи. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2022. Т. 88, № 2. С. 115–132.

³⁸ Морзе Н. В., Варченко-Троценко Л. О. Використання електронного портфоліо в освітньому процесі вищої школи: досвід та перспективи. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2022. Т. 88, № 2. С. 115–132.

³⁹ Gutiérrez-Santiuste E., López-Crespo G., Thanaraj A. An in-depth literature review of e-portfolio implementation in higher education: Processes, barriers, and strategies. *Issues in Teaching and Learning Technologies*. 2024.

⁴⁰ Wald N., Harland T. A framework for authenticity in designing a research-based curriculum. *Teaching in Higher Education*. 2017. Vol. 22, № 7. P. 751–765.

⁴¹ Daim T., et al. Evaluating technologies for education: Case of ePortfolio. *Technology, Innovation and Education*. 2016. Vol. 2. Art. 4.

– платформа Seesaw дозволяє студенту сфотографувати свою письмову роботу і зверху накласти аудіопояснення або просто записати відео відповіді. Викладач бачить «стрічку» робіт, може записувати голосові відгуки та оцінювати роботу за відповідними критеріями.

Так, модель е-портфоліо підкреслює особистісний та професійний розвиток здобувача освіти, а залучення цифрових технологій підсилює міжособистісні зв'язки поза аудиторією⁴². Студент не просто завантажує файли, а виконує метаопис цифрових доказів компетенцій: комунікативна компетенція з теми, тип доказу (проектна робота, есе, презентація, відео рольової гри тощо), опис умов, за яких було здобуто результат. Сучасні системи часто інтегрують ШІ-асистентів, які автоматично аналізують завантажений контент і пропонують студенту, до якої саме компетенції цей артефакт / доказ підходить найкраще. Взаємооцінювання та оцінювання викладачем реалізується через механізми ітеративного зворотного зв'язку, наприклад, спеціалізована система управління портфоліо містить інтерфейс для взаємооцінювання, де студенти можуть коментувати роботи один одного за заданими критеріями («rubrics»)⁴³. Таким чином, е-портфоліо реалізується як цифрова база даних з багаторівневим доступом, де студент має права «автора», викладач – права «ментора / оцінювача», а інші студенти – права «рецензента». Такий підхід забезпечує прозорість оцінювання та сприяє формуванню об'єктивної оцінки компетенцій.

Отже, спільною характеристикою сучасних підходів до оцінювання у вищій освіті є орієнтація на формування практично значущих компетентностей, інтеграція оцінювання у процес навчання та активне залучення здобувачів освіти до оцінювальної діяльності. Зокрема, автентичне оцінювання забезпечує зв'язок між навчанням і майбутньою професійною діяльністю, взаємо- та самооцінювання сприяють розвитку метакогнітивних навичок і рефлексії, а цифрові інструменти, включаючи ШІ, підвищують адаптивність і точність оцінювальних процедур. Ефективність впровадження сучасних підходів значною мірою залежить від рівня оцінювальної та цифрової компетентності викладачів, якості розроблення критеріїв оцінювання та готовності студентів до активної участі у цьому процесі. Тим-не-менш, попри значні переваги цих підходів, їх впровадження супроводжується низкою викликів, серед яких недостатня цифрова компетентність викладачів, складність розроблення валідних інструментів оцінювання, академічна недоброчесність студентів та інші.

⁴² Hu A., Liu Q., Daniel B. Digital technologies in authentic assessment in higher education: A systematic literature review and narrative synthesis. *SAGE Open*. 2025. Vol. 15, № 3.

⁴³ Bowen-Mendoza L., Pinargote-Ortega M., Meza J., Ventura S. Design of peer assessment rubrics for ICT topics. *Journal of Computing in Higher Education*. 2022. Vol. 34. P. 211–241.

3. Ефективні стратегії оцінювання компетентності з англійської мови

Сучасний етап розвитку оцінювання компетентності з англійської мови у вищій освіті характеризується глибокою трансформацією від традиційного тестоцентричного підходу до багатовимірних, автентичних і технологічно опосередкованих моделей вимірювання мовної компетентності. Використання традиційних методів оцінювання, як тести або екзаменаційні білети, можуть не враховувати важливі компетенції, що здобуваються у процесі навчання⁴⁴, наприклад, «м'які вміння». Тим-не-менш, їх розвиток є невід'ємною складовою сучасної підготовки у рамках вищої освіти. Крім того, підготовка питань, що вимагають як знань, так і критичного мислення, сприяє розвитку метакогнітивних навичок та унеможливує списування під час підсумкового контролю знань⁴⁵.

Сучасні підходи до оцінювання іншомовної компетентності характеризуються переходом від традиційного сумативного оцінювання до інтегрованих моделей формувального та компетентнісно-орієнтованого оцінювання. У центрі уваги перебуває не лише кінцевий результат, а й процес навчання, розвиток автономії здобувача освіти та здатність до саморегуляції. Попри те, що сумативне оцінювання активно використовуються для заключного контролю, саме формувальне оцінювання грає ключову роль у покращенні навчальних результатів⁴⁶, адже повноцінно реалізує концепцію «оцінювання для навчання». Базовими методами формувального оцінювання з англійської мови наразі є рольові ігри, симуляції, дискусії, проектна робота, інтерв'ю, дебати, презентації та інші. У рамках цього підходу ефективною є стратегія **безперервного зворотного зв'язку** (feedback cycles), що є ключовим компонентом сучасного формувального оцінювання у викладанні англійської мови. Вона ґрунтується на ідеї циклічної взаємодії між навчальною діяльністю студента, оцінюванням та корекцією результатів навчання. Так, ефективний зворотний зв'язок має бути інтегрованим у процес навчання і спрямованим не на фіксацію помилок, а на їх подолання через подальшу діяльність⁴⁷.

⁴⁴ Hurskaya V., et al. Assessment and evaluation methods for 21st century education: Measuring what matters. *Futurity Education*. 2024. Vol. 4, № 4. P. 4–17.

⁴⁵ Bissell A., Lemons P. A new method for assessing critical thinking in the classroom. *BioScience*. 2006. Vol. 56, № 1. P. 66–72.

⁴⁶ Ningrum R., Kumara A., Prabandari Y. The relationship between self-regulated learning and academic achievement of undergraduate medical students. *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering*. 2018. Vol. 434. Art. 012155.

⁴⁷ Hyland K., Hyland F. *Feedback in Second Language Writing: Contexts and Issues*. Cambridge : Cambridge University Press, 2006.

Типовий цикл стратегії безперервного зворотного зв'язку включає кілька взаємопов'язаних етапів:

- 1) виконання мовленнєвого завдання (інтерв'ю, усна презентація, написання есе, діалог, рольова гра тощо);
- 2) первинний зворотний зв'язок (від викладача, одногрупників або цифрових систем);
- 3) аналітичне осмислення, під час якого студент аналізує типи помилок, причини їх виникнення, способи покращення;
- 4) ревізія / переробка (повторне виконання або редагування завдання);
- 5) повторний зворотний зв'язок;
- 6) новий цикл оцінювання та корекції.

Циклічність є принципово важливою: ефективність досягається не одноразовим коментарем, а багаторазовим поверненням до мовного «продукту»⁴⁸.

Крім того, у сучасній методиці викладання англійської мови відбувається поступовий перехід від суто викладацько-центрованого оцінювання до студенто-центрованого, у межах якого ключову роль відіграють самооцінювання та взаємооцінювання. Такі підходи розглядаються як інструменти розвитку автономії студента, рефлексії, критичного мислення та метакогнітивних умінь, що є критично важливими для формування комунікативної компетентності^{49, 50}. У руслі вищезназначеного підходу однією з ефективних стратегій є **комбінація самооцінювання зі взаємооцінюванням**, що разом формують інтегровану систему альтернативного оцінювання⁵¹. Дослідження доводять, що залучення студентів до оцінювання (власного або взаємного) активізує процеси критичного аналізу та сприяє глибшому засвоєнню матеріалу як ефективний механізм навчання⁵², а також впливає на якість мовленнєвих навичок⁵³. Отже, самооцінювання і взаємооцінювання мають синергічний ефект, а їх поєднання забезпечує більш високу точність і валідність оцінювання. Ця стратегія може бути реалізована:

⁴⁸ Bitchener J., Ferris D. *Written Corrective Feedback in Second Language Acquisition and Writing*. New York : Routledge, 2012.

⁴⁹ Brown H. D., Abeywickrama P. *Language Assessment: Principles and Classroom Practices*. 2nd ed. White Plains, NY : Pearson Education, 2010.

⁵⁰ Harris L., Brown G. Opportunities and obstacles to consider when using peer- and self-assessment. *Teaching and Teacher Education*. 2013. Vol. 36. P. 101–111.

⁵¹ Babik D., Gehringer E., Kidd J., et al. A systematic review of educational online peer-review and assessment systems: Charting the landscape. *Educational Technology Research and Development*. 2024. Vol. 72. P. 1653–1689.

⁵² Ortega-Ruipérez B., Correa-Gorospe J. Peer assessment to promote self-regulated learning. *Frontiers in Education*. 2024. Vol. 9. Art. 1376505.

⁵³ Kumar T., et al. Self vs. peer assessment activities in EFL-speaking classes: Impacts on students' self-regulated learning, critical thinking, and problem-solving skills. *Language Testing in Asia*. 2023. Vol. 13. Art. 36.

1) за моделлю (speaker – listener – evaluator): дин студент / група презентує виконане завдання, другий / друга група слухає, третій / третя група оцінює;

2) за моделлю (self – peer – instructor): самооцінювання за критеріями, взаємооцінювання у групах, зворотній зв'язок від викладача;

3) за моделлю (self – peer – correction): взаємооцінювання у групах, самооцінювання, рефлексія та корекція результату.

Такі моделі стимулюють багаторівневу рефлексію, де кожен студент послідовно виступає у ролі оцінюваного, оцінювача та спостерігача. Оцінювачі надають не лише бал, але й коментарі щодо сильних сторін, помилок, шляхів покращення тощо. Також студенти використовують розроблені заздалегідь стандартизовані критерії для оцінки письмових або усних завдань, що забезпечує прозорість і справедливість.

Під час оцінювання вмінь говоріння ефективною є стратегія *усного коригувального зворотного зв'язку* (oral corrective feedback) , яка може бути реалізована у таких форматах:

- 1) непряме виправлення або перефразування правильної форми (recasts);
- 2) пряме виправлення (explicit correction);
- 3) стимулювання самовиправлення (clarification requests);
- 4) підведення студента до правильної відповіді (elicitation).

«Непряме виправлення» ефективне для розвитку біглості мовлення, тоді як «пряме виправлення» і «стимулювання самовиправлення» сприяють розвитку мовної точності та автономії⁵⁴.

У рамках оцінювання письмових вмінь ефективною є стратегія *письмового коригувального зворотного зв'язку* (written corrective feedback), яка може бути реалізована у різних форматах:

- 1) викладач одразу виправляє помилку (direct feedback);
- 2) позначення помилки без виправлення (indirect feedback);
- 3) пояснення типу помилки, наприклад, лексична чи граматична (metalinguistic feedback);
- 4) зосередження на конкретному аспекті, наприклад, артиклі (focused feedback);
- 5) охоплення всіх помилок (unfocused feedback).

Поєднання декількох форматів, наприклад, «позначення помилки без виправлення» і «пояснення типу помилки» сприяє глибшому засвоєнню граматичних структур і розвитку точності письма⁵⁵.

⁵⁴ Hyland K., Hyland F. *Feedback in Second Language Writing: Contexts and Issues*. Cambridge : Cambridge University Press, 2006.

⁵⁵ Bitchener J., Ferris D. *Written Corrective Feedback in Second Language Acquisition and Writing*. New York : Routledge, 2012.

Використання ІІІ для оцінювання мовних компетенцій є одним із найбільш динамічних напрямів у сучасній освіті. Автоматизоване оцінювання дозволяє забезпечити високий ступінь об'єктивності завдяки мінімізації людського фактора. Поточний контроль за допомогою інструментів ІІІ спрямований на створення безперервного циклу зворотного зв'язку, що сприяє розвитку автономії студента та персоналізації навчання. Такий підхід може бути реалізований за допомогою стратегії

ІІІ-оцінювання:

1) оцінювання мовленнєвої біглості через технології автоматичного розпізнавання мовлення, що базуються на методах ІІІ та обробці природної мови – ASR-системи (automatic speech recognition). Ця технологія включає оцінювання вимови (система порівнює акустичний профіль студента з еталонним профілем і вказує на конкретні фонетичні відхилення), аналіз плавності мовлення (автоматичний підрахунок кількості слів за хвилину, тривалості пауз та виявлення слів-паразитів) та точності мовлення (кількість слів з помилками, типи помилок);

2) використання чат-ботів ІІІ для моделювання автентичної комунікації під час занять або вдома. Ці інструменти здатні генерувати миттєвий, персоналізований фідбек щодо граматики та лексики, когерентності тексту, прагматичної доречності висловлювання, оцінювати інтерактивні мовленнєві навички. Така комунікація може бути відтворена як у письмовому чат-форматі, так і в усному розпізнаванні ІІІ мовлення студента через функцію «мікрофону»;

3) автоматизований діагностичний фідбек через використання великих мовних моделей (LLMs) для аналізу письмових робіт у реальному часі. ІІІ не просто фіксує помилки, а класифікує їх (граматичні, лексичні, стилістичні) та пропонує лінгвістичне пояснення;

4) самооцінювання та взаємооцінювання з підтримкою ІІІ. При цьому ІІІ виступає як «метакогнітивний партнер», допомагаючи студентам аналізувати власні помилки, формувати рефлексивні звіти, здійснювати взаємооцінювання за заданими рубриками.

Підсумкове оцінювання за допомогою ІІІ вимагає суворого дотримання критеріїв валідності, надійності та етичності, особливо в контексті запобігання академічній недоброчесності. Стратегія ІІІ-оцінювання може бути реалізована наступними шляхами:

1) гібридне оцінювання продуктивних навичок: ІІІ здійснює попередній скринінг есе або доповідей за дескрипторами CEFR (Common European Framework of Reference), а викладач проводить фінальну верифікацію балів. Це дозволяє досягти високої кореляції між автоматичним та експертним оцінюванням;

2) адаптивне тестування (computer adaptive testing): алгоритми III динамічно змінюють складність наступного запитання залежно від правильності попередньої відповіді. Це допомагає максимально точно визначити «стелю» компетенцій студента за меншу кількість ітерацій порівняно з традиційними тестами;

3) багатовимірний аналіз складності тексту (linguistic complexity): оцінювання підсумкових письмових робіт за метриками лексичної різноманітності та синтаксичної складності. Використання інструментів на кшталт Coh-Metrix або сучасних LLM-аналізаторів дозволяє оцінити когезію та когерентність тексту, що раніше було доступне лише для «ручного» аналізу.

Стратегія ***e-портфоліо*** має потенціал у рамках самостійної й проєктної роботи та дозволяє викладачу оцінити комунікативну, академічну та професійну компетентність студента протягом тривалого періоду навчання. Крім того, платформи Mahara, Canvas, Google Workspace дозволяють легко організовувати взаємне оцінювання: студенти можуть залишати коментарі до робіт один одного в межах однієї системи. У формувальному оцінюванні портфоліо виконує функцію постійного моніторингу навчального прогресу, де студенти регулярно аналізують власні роботи, визначають сильні та слабкі сторони, формулюють навчальні цілі. У підсумковому оцінюванні портфоліо виступає як комплексний інструмент вимірювання сформованості компетентностей. Ця стратегія може бути реалізована у такий спосіб: студенти відбирають найкращі роботи для презентації, обґрунтовуючи свій вибір. Це демонструє не лише результат, але й здатність до самоаналізу.

Слід наголосити на ефективності комбінаторики стратегій у рамках вимірювання рівня сформованості компетентності студентів з певної теми. Наприклад, для реалізації формувального оцінювання у процесі навчання викладач може застосовувати стратегію безперервного зворотного зв'язку через метод інтерв'ю, дискусії або презентації. При цьому первинний зворотній зв'язок може бути паралельно від однокласників (стратегія взаємооцінювання) та ASR-систем (стратегія III-оцінювання) для більш об'єктивних результатів. Сам викладач може залучати стратегію усного коригувального зворотного зв'язку у форматі непрямого виправлення помилок.

ВИСНОВКИ

Проведений аналіз сучасних підходів до оцінювання компетентності з англійської мови у вищій освіті засвідчує глибоку трансформацію парадигми оцінювання, що відбувається під впливом цифровізації,

розвитку ІІІ та утвердження компетентнісного підходу. Встановлено, що традиційна модель оцінювання, орієнтована на перевірку знань, поступово поступається місцем багатовимірним, процесно орієнтованим і персоналізованим моделям, у яких ключовим об'єктом оцінювання стає не лише результат, а й динаміка навчання, когнітивні процеси та здатність до практичного застосування знань.

У ході дослідження з'ясовано, що найбільш ефективними у сучасних умовах є інтегровані стратегії оцінювання, які поєднують формувальне оцінювання, автентичні методи, само- та взаємооцінювання, а також цифрові та ІІІ-інструменти. Автентичне оцінювання забезпечує зв'язок між навчальною діяльністю та майбутньою професійною практикою, сприяючи розвитку критичного мислення, комунікативних умінь і здатності до накладання знань на реальні ситуації. Водночас самооцінювання та взаємооцінювання виступають ефективними механізмами формування метакогнітивних навичок, рефлексії та навчальної автономії здобувачів освіти.

Окрему увагу приділено ролі ІІІ в оцінюванні мовних компетентностей. Встановлено, що ІІІ-технології забезпечують високий рівень персоналізації, оперативності та об'єктивності оцінювання, зокрема через автоматизоване оцінювання письма й мовлення, адаптивне тестування та аналітику навчальних даних. Водночас їх використання супроводжується низкою викликів, серед яких є обмежена здатність оцінювати складні когнітивні процеси, ризики академічної недоборочесності та необхідність забезпечення етичності й прозорості оцінювальних процедур. У зв'язку з цим найбільш доцільним є застосування гібридних моделей оцінювання, що поєднують автоматизований аналіз із експертною оцінкою викладача.

Доведено, що впровадження стратегій безперервного зворотного зв'язку є ключовим чинником підвищення якості навчання, оскільки забезпечує циклічну взаємодію між виконанням завдання, аналізом результатів і їх подальшою корекцією. При цьому, особливого значення набуває поєднання різних типів стратегій коригувального зворотного зв'язку, що сприяє одночасному розвитку мовленнєвої біглості, точності та автономності студентів.

Узагальнення результатів дослідження дає підстави стверджувати, що найбільш ефективною є комбінаторика стратегій оцінювання, яка передбачає інтеграцію формувального оцінювання, автентичних завдань, само- та взаємооцінювання, а також цифрових і ІІІ-інструментів у єдину систему. Такий підхід забезпечує підвищення валідності та надійності оцінювання, сприяє розвитку ключових компетентностей ХХІ ст. та відповідає вимогам сучасної освітньої парадигми.

Водночас ефективність впровадження зазначених стратегій значною мірою залежить від рівня оцінювальної та цифрової компетентності викладачів, якості розроблення критеріїв оцінювання, а також готовності студентів до активної участі у процесі оцінювання. Це зумовлює необхідність подальших досліджень, спрямованих на розроблення методичних рекомендацій щодо інтеграції інноваційних підходів до оцінювання, підвищення оцінювальної грамотності викладачів та забезпечення етичного використання технологій III в освітньому процесі.

АНОТАЦІЯ

Стаття присвячена дослідженню сучасних підходів і стратегій оцінювання компетентності з англійської мови у вищій освіті в умовах цифровізації та активного впровадження технологій штучного інтелекту. У ході дослідження проаналізовано еволюцію концепту «оцінювання» від традиційного сумативного контролю знань до формувального, компетентнісно-орієнтованого та процесно-інтегрованого підходу. Визначено ключові тенденції розвитку оцінювання, зокрема цифровізацію, персоналізацію навчання, інтеграцію мовної та цифрової компетентностей, а також поширення автентичних методів оцінювання.

У науковому доробку охарактеризовано сучасні підходи до оцінювання, серед яких виділено автентичне оцінювання, взаємооцінювання, самооцінювання, адаптивне III-оцінювання та електронне портфоліо. Обґрунтовано їхню ефективність у розвитку комунікативних, метакогнітивних та професійно значущих складових компетентності здобувачів освіти. Особливу увагу приділено сучасним стратегіям оцінювання, зокрема циклам безперервного зворотного зв'язку, само- та взаємооцінюванню, усному й письмовому коригувальному зв'язку, е-портфоліо, а також ролі штучного інтелекту в автоматизації та персоналізації оцінювальних процедур.

Доведено, що найбільш ефективним є інтегрований підхід, який поєднує різні стратегії оцінювання в єдину систему. Водночас визначено основні виклики впровадження інноваційних підходів, зокрема проблеми валідності, академічної доброчесності та необхідність підвищення цифрової й оцінювальної компетентності викладачів.

Література

1. Alqassab M., Strijbos J.-W., Panadero E., et al. A systematic review of peer assessment design elements. *Educational Psychology Review*. 2023. Vol. 35. Art. 18. DOI: 10.1007/s10648-023-09723-7.

2. Babik D., Gehringer E., Kidd J., et al. A systematic review of educational online peer-review and assessment systems: Charting the landscape. *Educational Technology Research and Development*. 2024. Vol. 72. P. 1653–1689. DOI: 10.1007/s11423-024-10349-x.
3. Biggs J., Tang C. *Teaching for Quality Learning at University*. 4th ed. Maidenhead : Open University Press ; McGraw-Hill Education, 2011.
4. Bissell A., Lemons P. A new method for assessing critical thinking in the classroom. *BioScience*. 2006. Vol. 56, № 1. P. 66–72. DOI: 10.1641/0006-3568(2006)056[0066:ANMFAC]2.0.CO;2.
5. Bitchener J., Ferris D. *Written Corrective Feedback in Second Language Acquisition and Writing*. New York : Routledge, 2012. DOI: 10.4324/9780203832400.
6. Black P., Wiliam D. Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 1998. Vol. 5, № 1. P. 7–74. DOI: 10.1080/0969595980050102.
7. Black P., Wiliam D. Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. 2009. Vol. 21, № 1. P. 5–31. DOI: 10.1007/s11092-008-9068-5.
8. Bloom B. Some theoretical issues relating to educational evaluation. *Teachers College Record*. 1969. Vol. 70, № 1. P. 26–50. DOI: 10.1177/016146816907001003.
9. Bowen-Mendoza L., Pinargote-Ortega M., Meza J., Ventura S. Design of peer assessment rubrics for ICT topics. *Journal of Computing in Higher Education*. 2022. Vol. 34. P. 211–241. DOI: 10.1007/s12528-021-09297-9.
10. Broadfoot P., Black P. Redefining assessment? The first ten years of assessment in education. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 2004. Vol. 11, № 1. P. 7–26. DOI: 10.1080/0969594042000208976.
11. Brown G. The past, present and future of educational assessment: A transdisciplinary perspective. *Frontiers in Education*. 2022. Vol. 7. Art. 1060633. DOI: 10.3389/feduc.2022.1060633.
12. Brown H. D., Abeywickrama P. *Language Assessment: Principles and Classroom Practices*. 2nd ed. White Plains, NY : Pearson Education, 2010.
13. Daim T., et al. Evaluating technologies for education: Case of ePortfolio. *Technology, Innovation and Education*. 2016. Vol. 2. Art. 4. DOI: 10.1186/s40660-016-0010-8.
14. Donia M., Mach M., O'Neil T., Brutus S. Student satisfaction with use of an online peer feedback system. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2022. Vol. 47, № 2. P. 269–283. DOI: 10.1080/02602938.2021.1912286.

15. Evangelou S. M., Xenos M. Peer assessment in education: A seven-year implementation and iterative development of a customizable digital tool. *Next Research*. 2025. Vol. 2, № 4. Art. 101000. DOI: 10.1016/j.nexres.2025.101000.
16. Fleckney P., Thompson J., Vaz-Serra P. Designing effective peer assessment processes in higher education: A systematic review. *Higher Education Research & Development*. 2025. Vol. 44, № 2. P. 386–401. DOI: 10.1080/07294360.2024.2407083.
17. Gamage K., Pradeep R., Silva E. Rethinking assessment: The future of examinations in higher education. *Sustainability*. 2022. Vol. 14, № 6. Art. 3552. DOI: 10.3390/su14063552.
18. Garzón J., Baldiris S., Acevedo J., Pavón J. Artificial intelligence in education: A systematic review. *Multimodal Technologies and Interaction*. 2025. Vol. 9, № 8. Art. 84. DOI: 10.3390/mti9080084.
19. Gil-Jaurena I., Softić S. Aligning learning outcomes and assessment methods: A web tool for e-learning courses. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2016. Vol. 13. Art. 17. DOI: 10.1186/s41239-016-0016-z.
20. Gutiérrez-Santiuste E., López-Crespo G., Thanaraj A. An in-depth literature review of e-portfolio implementation in higher education: Processes, barriers, and strategies. *Issues in Teaching and Learning Technologies*. 2024. DOI: 10.2458/itlt.5809.
21. Hariyanto E., et al. Artificial intelligence in adaptive education: A systematic review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2025. DOI: 10.1007/s44217-025-00908-6.
22. Harris L., Brown G. Opportunities and obstacles to consider when using peer- and self-assessment. *Teaching and Teacher Education*. 2013. Vol. 36. P. 101–111. DOI: 10.1016/j.tate.2013.07.008.
23. Hu A., Liu Q., Daniel B. Digital technologies in authentic assessment in higher education: A systematic literature review and narrative synthesis. *SAGE Open*. 2025. Vol. 15, № 3. DOI: 10.1177/21582440251357198.
24. Hurskaya V., et al. Assessment and evaluation methods for 21st century education: Measuring what matters. *Futurity Education*. 2024. Vol. 4, № 4. P. 4–17. DOI: 10.57125/FED.2024.12.25.01.
25. Hyland K., Hyland F. *Feedback in Second Language Writing: Contexts and Issues*. Cambridge : Cambridge University Press, 2006. DOI: 10.1017/CBO9781139524742.
26. Idiyatova Y. Modern approaches to the assessment of academic achievements: A systematic review. *Higher Education in Kazakhstan*. 2024. Vol. 46, № 2. P. 25–37. DOI: 10.59787/2413-5488-2024-46-2-25-37.

27. Kennedy D., Hyland Á., Ryan N. *Writing and Using Learning Outcomes: A Practical Guide*. Cork : University College Cork, 2006.
28. Kumar T., et al. Self vs. peer assessment activities in EFL-speaking classes: Impacts on students' self-regulated learning, critical thinking, and problem-solving skills. *Language Testing in Asia*. 2023. Vol. 13. Art. 36. DOI: 10.1186/s40468-023-00251-3.
29. Mariappan V., Osman K. A systematic literature review of authentic assessment in K-12 ESL/EFL education. *Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities*. 2023. Vol. 8, № 5. Art. e002303. DOI: 10.47405/mjssh.v8i5.2303.
30. McArthur J. Rethinking authentic assessment: Work, well-being and society. *Higher Education*. 2023. Vol. 85, № 1. P. 85–101. DOI: 10.1007/s10734-022-00822-y.
31. Ningrum R., Kumara A., Prabandari Y. The relationship between self-regulated learning and academic achievement of undergraduate medical students. *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering*. 2018. Vol. 434. Art. 012155. DOI: 10.1088/1757-899X/434/1/012155.
32. Ortega-Ruipérez B., Correa-Gorospe J. Peer assessment to promote self-regulated learning. *Frontiers in Education*. 2024. Vol. 9. Art. 1376505. DOI: 10.3389/feduc.2024.1376505.
33. Panadero E., Jonsson A., Botella J. Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: Four meta-analyses. *Educational Research Review*. 2017. Vol. 22. P. 74–98. DOI: 10.1016/j.edurev.2017.08.004.
34. Pindosova T., Fedorova O. Use of ChatGPT in Maritime English lessons. *Перспективи та інновації науки*. 2026. № 1 (59). С. 154–165. DOI: 10.52058/2786-4952-2026-1(59)-153-165.
35. Sadler D. R. Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*. 1989. Vol. 18, № 2. P. 119–144. DOI: 10.1007/BF00117714.
36. Scriven M. The methodology of evaluation. In: Tyler R. W., Gagné R. M., Scriven M. (Eds.). *Perspectives of Curriculum Evaluation*. Chicago : Rand McNally, 1967. P. 39–83.
37. Stokkink P. The Impact of AI on Educational Assessment. 2025. DOI: 10.48550/arXiv.2506.23815.
38. Vlachopoulos D., Makri A. Systematic literature review on authentic assessment. *Studies in Educational Evaluation*. 2024. Vol. 83. Art. 101425. DOI: 10.1016/j.stueduc.2024.101425.
39. Wald N., Harland T. A framework for authenticity in designing a research-based curriculum. *Teaching in Higher Education*. 2017. Vol. 22, № 7. P. 751–765. DOI: 10.1080/13562517.2017.1289509.

40. Wang Y., et al. Efficacy of AI-enabled adaptive learning systems: A meta-analysis. *Journal of Educational Computing Research*. 2024. Vol. 62, №6. DOI: 10.1177/07356331241240459.
41. William D. What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*. 2011. Vol. 37, № 1. P. 3–14. DOI: 10.1016/j.stueduc.2011.03.001.
42. Xiao J., Lakin R. Progress in assessment of learning: A review of international perspectives. In: Swaffield S. (Ed.). *Unlocking Assessment: Understanding for Reflection and Application*. London : Routledge, 2008. P. 17–32. DOI: 10.4324/9780203930939.
43. Xuan Q., Cheung A., Sun D. The effectiveness of formative assessment. *Frontiers in Psychology*. 2022. Vol. 13. Art. 990196. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.990196.
44. Yan Z., Carless D. Self-assessment is about more than self: The enabling role of feedback literacy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2022. Vol. 47, № 7. P. 1116–1128. DOI: 10.1080/02602938.2021.2001431.
45. Zawacki-Richter O., Marín V. I., Bond M., Gouverneur F. Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – Where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2019. Vol. 16. Art. 39. DOI: 10.1186/s41239-019-0171-0.
46. Zhao L. AI-assisted assessment in higher education: A systematic review. 2025. URL: <https://www.researchgate.net/publication/387889590> (дата звернення: 03.07.2026).
47. Морзе Н. В., Варченко-Троценко Л. О. Використання електронного портфоліо в освітньому процесі вищої школи: досвід та перспективи. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2022. Т. 88, № 2. С. 115–132.

Information about the authors:

Fedorova Olha,

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor
Associate Professor at the English language department for deck officers,
Kherson State Maritime Academy
99, Kanatna Street, Odesa, Ukraine

Pindosova Tamara,

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor
Associate Professor at the English language department for deck officers,
Kherson State Maritime Academy
99, Kanatna Street, Odesa, Ukraine