



Антоніна Гривко – кандидат педагогічних наук, старший дослідник Інститут педагогіки НАПН України.

Коło наукових інтересів: теорія і методика оцінювання результатів навчання, моніторинг якості освіти, методологія освітніх досліджень.

✉ av.hryvko@gmail.com

id <https://orcid.org/0000-0001-9460-4777>

УДК 37.09–042.4:005.33/34(057.8)

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-3-66-78>

УЯВЛЕННЯ ВЧИТЕЛІВ ПРО ОКРЕМІ ВИДИ РОБІТ ДЛЯ ПОТОЧНОГО (ФОРМУВАЛЬНОГО) ОЦІНЮВАННЯ НАСКРІЗНИХ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ УЧНІВ

Анотація. У статті розглядаються питання концептуального складника педагогічної оцінювальної діяльності, а саме – уявлення вчителів про різні види робіт, як передумова їх застосування для оцінювання навчальних досягнень учнів. За результатами проведеного онлайн-опитування вчителів (N=349) із використанням методу семантичного диференціалу було здійснено аналіз сформованих у педагогів моделей семантичного простору таких понять, як: тестування, письмові вправи, обговорення завдань, проблемні завдання, спостереження за роботою учнів на уроці, творчі роботи, учнівські проекти, самооцінювання, взаємооцінювання учнів, диктанти, домашні завдання. Схарактеризовано узагальнене афективне ставлення вчителів до перелічених видів робіт, а також уявлення педагогів про функціональний потенціал і діяльнісні характеристики кожного з них.

Визначено, що проекти, творчі роботи, проблемні завдання вчителі вважають найбільш глибокими, ефективними й інформативними видами роботи, але водночас складними у застосуванні і такими, що потребують тривалого часу; самооцінювання, взаємооцінювання учнів вчителі вважають суб'єктивними, недостовірними, малоінформативними, а самооцінювання, тестування, диктанти – поверхневими видами роботи в аспекті інформативності їх про навчальні досягнення учнів.

За результатами факторного аналізу з'ясовано, що найбільш значущими характеристиками для більшості видів робіт вчителі визначають ті, які характеризують діяльнісний компонент (зручність використання), а саме – легкість у використанні (ресурснезатратність) та швидкість проведення оцінювання. Визначено, що підвищення вірогідності застосування певного виду роботи для оцінювання залежить від усвідомлення вчителем значущості його потенціалу.

Зауважено, що передумовами прийняття рішення щодо застосування того чи іншого виду роботи для оцінювання навчальних досягнень учнів, є не лише уявлення про них, а й мотиваційні настанови вчителя, що може бути предметом подальшого вивчення концептуальних і діяльнісних характеристик оцінювальної педагогічної компетентності.

Ключові слова: наскрізні вміння; результати навчання; поточне оцінювання; формувальне оцінювання; методи оцінювання; уявлення вчителів.

Постановка проблеми. Загальноприйняте положення про важливість розвитку в учнів ключових компетентностей і наскрізних умінь реалізується у шкільній практиці завдяки рішенням, які ухвалюють учителі у своїй професійній діяльності. Ці рішення залежать, зокрема, від оцінювальної педагогічної діяльності, результатами якої є інформація, що в кожному разі допомагає вчителю в подальшому плануванні й реалізації навчального процесу. Тому від того, які стратегію, метод або вид роботи (далі – ВР) для оцінювання обирає вчитель, залежить якість і зміст інформації, яку він отримає і на основі якої він прийматиме подальші рішення. Водночас вибір і застосування певного ВР для оцінювання тих чи інших результатів навчання учнів залежить від уявлень і переконань вчителя про його функціональність, результативність та інші характеристики, які визначають доцільність його застосування.

Актуальність вивчення уявлень і переконань учителів щодо різних ВР для оцінювання підсилюється необхідністю наукових розробок методичного забезпечення оцінювання компетентнісних результатів навчання та наскрізних умінь учнів. Проблема полягає в тому, що більшість наскрізних умінь як основи для формування компетентностей є характеристиками, які є складно вимірюваними за допомогою звичайних процедур (Escola-Gascón & Gallifa, 2022; Grob et al., 2003), а альтернативні процедури (наприклад, у контексті центрів оцінювання) є надзвичайно трудомісткими у розробці та застосуванні. Водночас учителі мають оцінювати наскрізні вміння учнів відповідно до Методичних рекомендацій щодо оцінювання навчальних досягнень учнів 5–6 класів, які здобувають освіту відповідно до нового Державного стандарту базової середньої освіти (2022). Розроблення методичного супроводу оцінювальної діяльності вчителів має враховувати їхню оцінювальну практику, концептуальним складником якої є переконання і уявлення педагогів про ВР, що застосовуються в шкільній практиці для оцінювання результатів навчання учнів, зокрема їхніх наскрізних навичок.

Аналіз останніх досліджень. Питання вибору та застосування вчителями певних ВР для оцінювання результатів навчання учнів у науковому дискурсі часто розглядається в аспекті педагогічної оцінювальної (діагностичної) компетентності (Herppich et al., 2018). Водночас науковці зазначають, що когнітивні настанови й переконання вчителів не лише є показником їхньої оцінювальної грамотності, а й можуть впливати як на точність оцінювальних суджень і оцінювальну поведінку вчителів загалом (Barnes et al., 2015; Buehl & Beck, 2015; DeLuca et al., 2018; Deneen, et al., 2016; Izci, 2016), так і на подальші навчальні досягнення учнів: вибір правильних навчальних завдань є вирішальним елементом у розвитку академічних навичок учнів (Xu & Brown, 2016; Urhahne & Wijnia, 2021).

У низці досліджень (напр., Ващенко, 2021; Жук та ін., 2021) висвітлено результати вивчення поглядів українських учителів на проблеми оцінювання навчальних досягнень учнів в аспекті модернізації української освіти. Висвітлене у цій статті дослідження доповнює згадані наукові розвідки та розширює уявлення про концептуальний і діяльнісний складники педагогічної оцінювальної діяльності українських учителів.

Метою статті є висвітлення результатів дослідження, спрямованого на вивчення уявлень учителів про окремі ВР для поточного (формувального) оцінювання наскрізних результатів навчання учнів.

Основні методи та методика дослідження. Вибірка дослідження формувалась випадковим чином. Опитування проводилось онлайн. Загалом було зібрано 349 відповідей вчителів. 91% респондентів – жінки, 9% – чоловіки. Однак такий розподіл реципієнтів за статтю є відображенням розподілу за статтю в генеральній вибірці вчителів України (є характерним для України) (Про чисельність і склад педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти Міністерства освіти і науки України, інших міністерств і відомств та приватних закладів (2023/2024 н.р.) (дані форми № 83-РВК “Звіт про чисельність і склад педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти”), 2024). 144 учителі (41,1%), які взяли участь в опитуванні, працюють у міських школах та 205 (58,9%) – у сільських. 42,6% реципієнтів працюють у школах із загальною чисельністю до 150 учнів, 37,1% – у школах із чисельністю понад 350 учнів. Вибірка формувалась у два етапи – до початку повномасштабного вторгнення рф в Україну (125 респондентів) і після (224 респондентів).

Для вивчення когнітивних та емоційних компонентів у суб'єктивному баченні вчителем семантичного простору, який характеризує окремі ВР для оцінювання наскрізних умінь учнів, ми скористалися методом семантичного диференціалу (Osgood et al., 1957). Цей метод спирається на категоріальні структури (фактори) ЕРА/ОПА (Evaluation – Оцінка, Potency – Потенціал, Activity – Активність), які є фундаментальними та культурно універсальними (Osgood, 1964). Фактори ОПА утворюють тривимірний семантичний простір щодо оцінюваного об'єкта. У класичному розумінні ці виміри означають: вимір оцінки (О) – афективне ставлення і ступінь суб'єктивної задоволеності респондентів щодо оцінюваних об'єктів; вимір потенції (П) – інтенсивність мотиваційного потенціалу та значущості; вимір активності (А) – діяльнісні характеристики. Для визначення положення оцінюваного об'єкта (у разі нашого дослідження – виду роботи для оцінювання) у тривимірному семантичному просторі ОПА здійснюється оцінка характеристик його за допомогою вербально-числових шкал, представлених парами біполярних прикметників. Це дає змогу виявити багатовимірні аспекти сприйняття та невербальні враження суб'єкта про оцінюваний об'єкт, які формують конотативне значення цього об'єкта у свідомості суб'єкта (Takahashi et al., 2016). У нашому дослідженні вимір оцінки (О) дає розуміння про афективне ставлення вчителів до різних видів роботи (наприклад, привабливий, обтяжливий); вимір потенції (П) відображує бачення вчителів потенціалу цих видів робіт – які відомості можна отримати за допомогою того чи іншого виду роботи (наприклад, достовірні, інформативні); вимір активності (А) – діялісна характеристика різних видів робіт, уявлення про які сформувались у вчителів внаслідок досвіду їх застосування у шкільній практиці (наприклад, легкий у застосуванні, гнучкий тощо).

Оскільки визначення біполярних прикметників (афективних характеристик об'єктів), що визначають кінцеві точки шкали, повинні бути вказані окремо для конкретної культури і мовного середовища (Osgood, 1964; Stoklasa et al., 2019), було розроблено біполярні шкали для кожного з трьох класичних вимірів ЕРА, які обмежені метою опитування та зосереджені на діялісному і дієвому компонентах (використання і ефективність певних видів робіт). Для цього здійснено такі кроки: підбір послідовності пар прикметників; змістова валідація шкал шляхом експертного оцінювання відповідності теоретичного конструкту шкал лінгвістичним особливостям носіїв української мови та відносно оцінюваних об'єктів (ВР); коригування та оптимізація анкет.

Конструктна валідність анкет визначалась на основі визначення кореляції Спірмена (Lehmann et al., 1998) між шкалами трьох вимірів для кожного ВР, що є показником того, як оцінки характеристик різних вимірів, що описують один і той самий об'єкт, пов'язані між собою – конвергентна валідність (табл. 1).

Таблиця 1

Конструктна валідність анкети

РНО Спірмена			
	Коефіцієнт кореляції		
ТЕСТУВАННЯ	Оцінювання	Потенція	Активність
Оцінювання (особистісне враження)	1,000		
Потенція (функціональність)	,754**	1,000	
Активність (застосовність)	,621**	,605**	1,000
ПИСЬМОВІ ВПРАВИ	Оцінювання	Потенція	Активність
Оцінювання (особистісне враження)	1,000		
Потенція (функціональність)	,712**	1,000	
Активність (застосовність)	,699**	,697**	1,000
ОБГОВОРЕННЯ В КЛАСІ	Оцінювання	Потенція	Активність

Оцінювання (особистісне враження)	1,000		
Потенція (функціональність)	,791**	1,000	
Активність (застосовність)	,648**	,678**	1,000
ПРОБЛЕМНІ ЗАВДАННЯ	Оцінювання	Потенція	Активність
Оцінювання (особистісне враження)	1,000		
Потенція (функціональність)	,775**	1,000	
Активність (застосовність)	,624**	,625**	1,000
СПОСТЕРЕЖЕННЯ ЗА РОБОТОЮ УЧНІВ НА УРОЦІ	Оцінювання	Потенція	Активність
Оцінювання (особистісне враження)	1,000		
Потенція (функціональність)	,842**	1,000	
Активність (застосовність)	,659**	,685**	1,000
ТВОРЧІ РОБОТИ	Оцінювання	Потенція	Активність
Оцінювання (особистісне враження)	1,000		,529**
Потенція (функціональність)	,728**	1,000	,575**
Активність (застосовність)	,529**	,575**	1,000
УЧНІВСЬКІ ПРОЄКТИ	Оцінювання	Потенція	Активність
Оцінювання (особистісне враження)	1,000		,537**
Потенція (функціональність)	,761**	1,000	,527**
Активність (застосовність)	,537**	,527**	1,000
САМООЦІНЮВАННЯ	Оцінювання	Потенція	Активність
Оцінювання (особистісне враження)	1,000		,702**
Потенція (функціональність)	,778**	1,000	,733**
Активність (застосовність)	,702**	,733**	1,000
ВЗАЄМООЦІНЮВАННЯ УЧНІВ	Оцінювання	Потенція	Активність
Оцінювання (особистісне враження)	1,000		,651**
Потенція (функціональність)	,822**	1,000	,704**
Активність (застосовність)	,651**	,704**	1,000
ДИКТАНТИ	Оцінювання	Потенція	Активність
Оцінювання (особистісне враження)	1,000		,760**
Потенція (функціональність)	,804**	1,000	,716**
Активність (застосовність)	,760**	,716**	1,000
ДОМАШНІ ЗАВДАННЯ	Оцінювання	Потенція	Активність
Оцінювання (особистісне враження)	1,000		,643**
Потенція (функціональність)	,783**	1,000	,684**
Активність (застосовність)	,643**	,684**	1,000

Sig. (2-хв.) <,001

N = 349

** Кореляція значуща на рівні 0.01 (2-хв.).

За результатами здійсненого аналізу визначено позитивну кореляцію між шкалами трьох вимірів, що в сукупності характеризують один об'єкт, та підтверджено конвергентну валідність анкети. Надійність використаної шкали визначалась за коефіцієнтом α Кронбаха (табл. 2).

Таблиця 2

Показники надійності шкал

№	Види робіт	α Кронбаха*	Підшкали, α Кронбаха **		
			Оцінювання	Потенція	Активність
1	Тестування	0.904	0.737	0.853	0.761
2	Письмові вправи	0.927	0.829	0.880	0.800
3	Обговорення в класі	0.927	0.860	0.887	0.818
4	Проблемні завдання	0.919	0.809	0.865	0.831
5	Спостереження за роботою учнів на уроці	0.932	0.873	0.907	0.744
6	Творчі роботи	0.906	0.764	0.879	0.819
7	Учнівські проекти	0.909	0.813	0.873	0.813
8	Самооцінювання	0.933	0.829	0.908	0.819
9	Взаємооцінювання учнів	0.933	0.848	0.900	0.790
10	Диктанти	0.940	0.853	0.916	0.813
11	Домашні завдання	0.931	0.860	0.903	0.784

$N=349$

*- 15 характеристик

** - 5 характеристик

Аналіз даних за критерієм адекватності вибірки Кайзера-Мейєра-Олкіна (КМО) й тестом сферичності Барлета (табл. 3) показав можливість проведення факторного аналізу для визначення значущих характеристик для кожного ВР, які є основоположними для їх оцінки і застосування в шкільній практиці.

Таблиця 3

Аналіз придатності даних для проведення факторного аналізу

Види робіт	Міра адекватності вибірки Кайзера-Мейєра-Олкіна	Тест Барлетта на сферичність *
Тестування	,909	2523,749
Письмові вправи	,930	2964,186
Обговорення в класі	,922	3233,152
Проблемні завдання	,915	3013,332
Спостереження за роботою учнів на уроці	,932	3360,806
Творчі роботи	,903	2908,526
Учнівські проекти	,891	3321,564
Самооцінювання	,925	3412,805
Взаємооцінювання учнів	,938	3264,543

Диктанти	,938	3646,140
Домашні завдання	,930	3201,275

*df=105,
Sig=.000

Результати факторного аналізу відображено в табл. 4.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дані, зібрані за методом семантичного диференціалу, були проаналізовані за факторами ОПА, що дало змогу порівняти загальні характеристики оцінюваних видів роботи за кожним відповідним виміром (рис. 1).

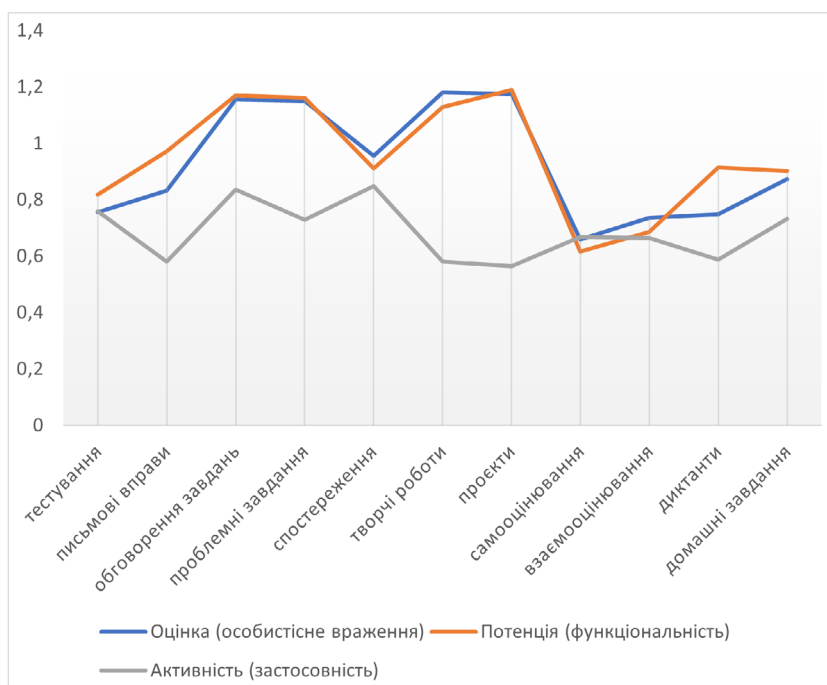


Рис. 1. Характеристики видів робіт в аспекті оцінювання

Як видно з рис. 1, найвищі показники за всіма вимірами має *обговорення завдань в класі*, найзбалансованіша оцінка (однорідна за трьома вимірами) – *спостереження за роботою учнів на уроці*. Найвищі середні показники за трьома вимірами – *обговорення завдань в класі, учнівські проекти, творчі завдання, проблемні завдання*.

Подальший аналіз даних за шкалою семантичного диференціалу дає змогу зрозуміти причину таких оцінок учителів цих ВР.

Як чітко видно з діаграм (рис. 2, 3, 4), учителі в кожному разі (окрім *самооцінювання* і *тестування*) вище оцінюють вибрані види роботи за вимірами Оцінка і Потенція, і нижче за виміром Активність. Щоб зрозуміти, чому, розглянемо подані діаграми (рис. 2–4). Вони показують, які характеристики складають кожен вимір ОПА, і як респонденти оцінили кожен ВР за кожною з характеристик (у кожному окремому вимірі). З цих діаграм видно, що вчителі вважають *проекти, творчі роботи, проблемні завдання* найбільш глибокими, ефективними й інформативними ВР, але водночас складними у застосуванні і такими, що потребують тривалого часу. Це пояснює низькі оцінки за виміром активності (застосовності).



Рис. 2. Характеристики VR за виміром Оцінка

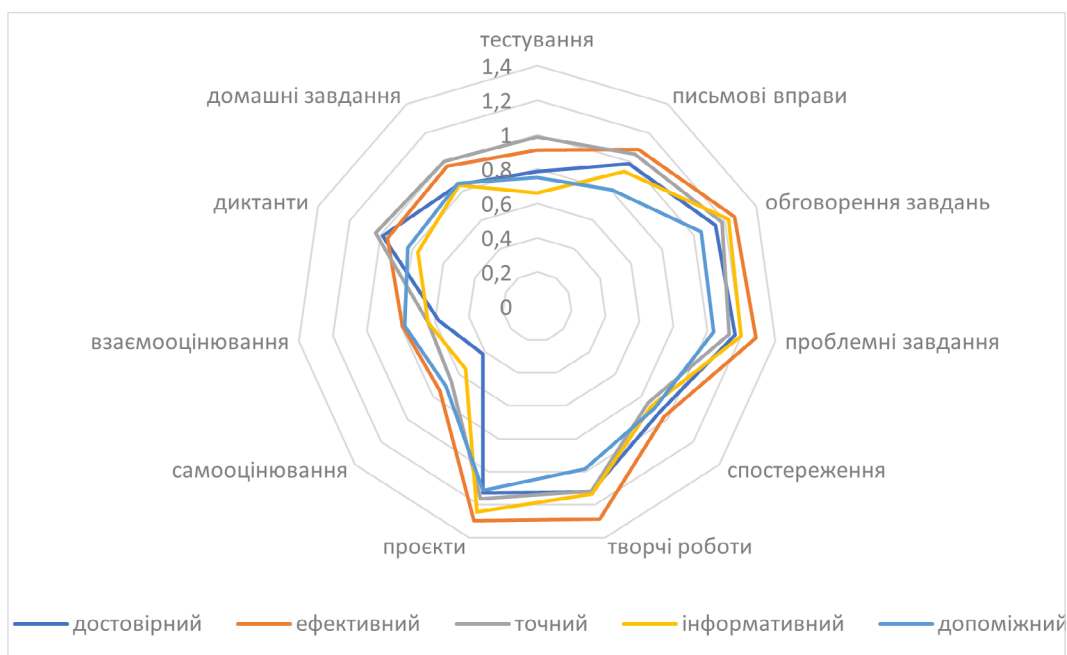


Рис. 3. Характеристики VR за виміром Потенція

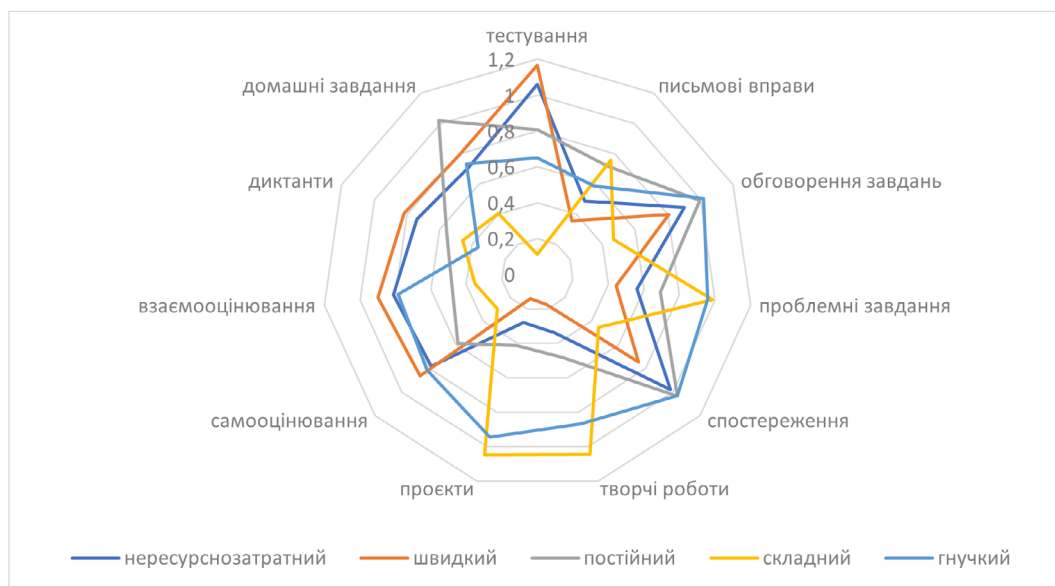


Рис. 4. Характеристики ВР за виміром Активність

Позитивні, близькі за значенням оцінки за всіма шкалами (найменший розкид в оцінках за різними характеристиками) має *обговорення завдань*.

Діаграми також дають змогу визначити ВР, які вчителі вважають суб'єктивними, недостовірними, малоінформативними (*самооцінювання, взаємооцінювання*) і поверхневими (*самооцінювання, тестування, диктанти*).

Відповідно до результатів факторного аналізу, найбільш значущими характеристиками для більшості ВР є ті, які відносяться до виміру Активність, тобто характеризують діяльнісний компонент (зручність використання), а саме – легкість у використанні (ресурсозатратність) та швидкість проведення оцінювання (Фактор 1). Важливого значення набувають також характеристики ефективності і достовірності – вимір Потенція (Фактор 2). В окремих випадках (для таких ВР, як тестування, творчі роботи, проекти) значущими є додаткові характеристики (Фактор 3) – інформативність і практичність, що, очевидно, впливає на вибір вчителем конкретного ВР для оцінювання (може бути аргументом за або проти). Отже, розгляд факторної структури кожного окремого ВР дає можливість виокремити конкретні характеристики, які є значущими при виборі того чи іншого виду роботи для оцінювання навчальних досягнень учнів (табл. 4).

Висновки дослідження та перспективи подальших розвідок. За аналізом результатів семантичного диференціального дослідження визначено, що найбільш значущими характеристиками ВР для вчителів є ті, які характеризують процес їх використання. Однак, незважаючи на те, що педагоги визначають найбільш придатні для оцінювання ВР ресурсозатратними, складно і рідкозастосовними, це не впливає на оцінку вчителями їх потенціалу. Можна зробити висновок, що підвищення вірогідності застосування певного ВР залежить від усвідомлення вчителем значущості його потенціалу.

Проведене опитування було спрямовано на вивчення відповідних уявлень учителів. Водночас вони не завжди узгоджуються з практикою оцінювання (Monteiro et al., 2021; Жук та ін., 2021). Хоча Karaogac & Threlfall (2004) наголошують, що переконання й уявлення формують поведінку вчителя, інші дослідження доводять, що зв'язок між концептуальними уявленнями і практикою складний і залежить від індивідуальних і контекстуальних чинників (DeLuca et al., 2018; Barnes et al., 2015; Buehl & Beck, 2015).

Таблиця 4

Факторні структури оцінюваних ВР

Тестування	Письмові вправи	Обговорення на уроці	Проблемні завдання	Спостереження за роботою учнів	Творча робота	Проекти	Самооцінювання	Взаємо-оцінювання	Диктанти	Домашні завдання	
Фактор 1	<ul style="list-style-type: none"> легкий (817) об'єктивний – сумнівний (759) об'єктивний – ресурсозатратний (722) достовірний – сумнівний (761) глибокий – поверхневий (791) простий – складний (777) глибокий – поверхневий (732) швидкий – тривалий (708) простий – складний (716) конкретний – загальний (710) 	<ul style="list-style-type: none"> швидкий – тривалий (802) глибокий – поверхневий (744) простий – складний (777) легкий – ресурсозатратний (722) привабливий – відразливий (714) 	<ul style="list-style-type: none"> швидкий – тривалий (842) глибокий – поверхневий (744) простий – складний (736) легкий – ресурсозатратний (705) 	<ul style="list-style-type: none"> постійний – періодичний (806) швидкий – тривалий (789) легкий – ресурсозатратний (784) об'єктивний – суб'єктивний (769) глибокий – поверхневий (758) простий – складний (739) 	<ul style="list-style-type: none"> легкий – ресурсозатратний (781) постійний – періодичний (744) зроzumлий – невірзаний (714) швидкий – тривалий (713) 	<ul style="list-style-type: none"> постійний – періодичний (829) легкий – ресурсозатратний (822) швидкий – тривалий (778) зроzumлий – невірзаний (728) 	<ul style="list-style-type: none"> легкий – ресурсозатратний (851) постійний – періодичний (884) швидкий – тривалий (769) простий – складний (765) об'єктивний – суб'єктивний (740) глибокий – поверхневий (738) 	<ul style="list-style-type: none"> легкий – ресурсозатратний (803) постійний – періодичний (787) об'єктивний – складний (775) швидкий – тривалий (729) 	<ul style="list-style-type: none"> достовірний – сумнівний (837) ефективний – безрезультатний (815) зроzumлий – невірзаний (781) легкий – ресурсозатратний (770) привабливий – відразливий (754) постійний – періодичний (733) об'єктивний – суб'єктивний (722) простий – складний (702) 	<ul style="list-style-type: none"> глибокий – поверхневий (799) швидкий – тривалий (792) легкий – ресурсозатратний (770) привабливий – відразливий (754) постійний – періодичний (733) об'єктивний – суб'єктивний (722) простий – складний (702) 	<ul style="list-style-type: none"> ефективний – сумнівний (863) достовірний – сумнівний (835)
Фактор 2	<ul style="list-style-type: none"> ефективний – безрезультатний (863) достовірний – сумнівний (846) невимушений – об'єктивний (701) 	<ul style="list-style-type: none"> ресурсозатратний (855) швидкий – тривалий (805) невимушений – об'єктивний (749) 	<ul style="list-style-type: none"> достовірний – сумнівний (831) достовірний – сумнівний (823) послужливий – непрактичний (748) 	<ul style="list-style-type: none"> ефективний – безрезультатний (726) невимушений – об'єктивний (708) 	<ul style="list-style-type: none"> достовірний – сумнівний (851) конкретний – загальний (783) 	<ul style="list-style-type: none"> ефективний – безрезультатний (909) достовірний – сумнівний (890) конкретний – загальний (811) 	<ul style="list-style-type: none"> достовірний – сумнівний (893) ефективний – безрезультатний (859) послужливий – непрактичний (711) 	<ul style="list-style-type: none"> достовірний – сумнівний (888) ефективний – безрезультатний (876) 	<ul style="list-style-type: none"> інформативний – формальний (823) глибокий – сумнівний (835) достовірний – сумнівний (835) 	<ul style="list-style-type: none"> ефективний – сумнівний (883) достовірний – сумнівний (835) 	<ul style="list-style-type: none"> ефективний – сумнівний (863) достовірний – сумнівний (835)
Фактор 3	<ul style="list-style-type: none"> інформативний – формальний (784) послужливий – непрактичний (746) 	<ul style="list-style-type: none"> привабливий – формальний (751) послужливий – непрактичний (720) 	<ul style="list-style-type: none"> інформативний – формальний (751) послужливий – непрактичний (720) 	<ul style="list-style-type: none"> привабливий – відразливий (789) послужливий – непрактичний (727) 	<ul style="list-style-type: none"> інформативний – формальний (751) послужливий – непрактичний (720) 	<ul style="list-style-type: none"> привабливий – відразливий (789) послужливий – непрактичний (727) 	<ul style="list-style-type: none"> привабливий – формальний (751) послужливий – непрактичний (720) 	<ul style="list-style-type: none"> привабливий – формальний (751) послужливий – непрактичний (720) 	<ul style="list-style-type: none"> привабливий – формальний (751) послужливий – непрактичний (720) 	<ul style="list-style-type: none"> привабливий – формальний (751) послужливий – непрактичний (720) 	<ul style="list-style-type: none"> привабливий – формальний (751) послужливий – непрактичний (720)
Фактор 4	<ul style="list-style-type: none"> часта загальної дисперсії 	<ul style="list-style-type: none"> 7% 	<ul style="list-style-type: none"> 7% 	<ul style="list-style-type: none"> 7% 	<ul style="list-style-type: none"> 7% 	<ul style="list-style-type: none"> 7% 	<ul style="list-style-type: none"> 7% 	<ul style="list-style-type: none"> 7% 	<ul style="list-style-type: none"> 7% 	<ul style="list-style-type: none"> 7% 	<ul style="list-style-type: none"> 7%

Факторне навантаження характеристик з. 700
 • вимір Evaluation • вимір Potency • вимір Activity

Іншим дискусійним питанням, виявленим під час дослідження, є погляди вчителів на використання методів самооцінювання і взаємооцінювання учнів. Ці види роботи виявились недооціненими вчителями. Водночас, взаємооцінювання та самооцінювання вважається потужним інструментом для залучення учнів до активного навчання за умови ретельного планування і точного зворотного зв'язку від учителя (Hanson & Florestano, 2020; Siarova et al., 2017). Як доводять Bray et al. (2020), самооцінювання учнями своїх навичок є важливим показником практики їх формування та розвитку в школі. На думку науковців, опитувальники для самооцінювання впевненості у власних наскрізних навичках у поєднанні з іншими показниками не лише надають чітку картину прогресу учнів, а й допомагають учителям і учням узгодити своє розуміння видів діяльності, які відображають наскрізні навички. Тому такі опитувальники можуть стати основою для розроблення вчителями власних рубрик оцінювання (Bray et al., 2020). Отже, потреба в подальшій політичній та дослідницькій підтримці розроблення інструментарію щодо самооцінювання, особливо для наскрізних навичок (Siarova et al., 2017), все ще залишається актуальною.

Оцінка вчителем певного виду роботи може бути одним із низки пояснювальних елементів у системі вивчення уявлень, пов'язаних із оцінювальною практикою вчителя. Для розуміння передумов прийняття вчителем рішення щодо застосування того чи іншого виду роботи, необхідно вивчити його мотиваційні настанови (якими цілями керується вчитель) та додаткові чинники (умови роботи), що передбачає використання змішаних методів дослідження.

Використані джерела

- Ващенко, Л. (2021). Оцінювання навчальних досягнень у закладах загальної середньої освіти: погляд учасників освітнього процесу. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*, 2 (67), 55–63. <https://doi.org/10.28925/1609-8595.2021.2.7>
- Жук, Ю., Гривко, А. & Ващенко, Л. (2021). Дослідження особистісного ставлення вчителів до поточного та підсумкового оцінювання як умови вибору стратегій контрольної-оцінювальної діяльності. *Український педагогічний журнал*, 4, 96–105. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-4-96-105>.
- Про чисельність і склад педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти Міністерства освіти і науки України, інших міністерств і відомств та приватних закладів (2023/2024 н.р.) (дані форми № 83-РВК “Звіт про чисельність і склад педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти”) (2024): Інформаційний бюлетень. МОН України, ДНУ «Інститут освітньої аналітики», Відділ освітнього інформаційного забезпечення, Київ.
- Barnes, N., Fives, H., and Dacey, C. M. (2015). *Teachers' beliefs about assessment. International handbook of research on teachers' beliefs*. Ed. H. Fives, and M. G. Gill. New York: Routledge, 284–300.
- Bray, A. et al. (2020). A Short Instrument for Measuring Students' Confidence with 'Key Skills' (SICKS): Development, Validation and Initial Results. *Thinking Skills and Creativity*, 37, 100700. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100700>
- Brown, G. T. L., Lake, R., and Matters, G. (2011). Queensland teachers' conceptions of assessment: the impact of policy priorities on teacher attitudes. *Teach. Teach. Educ.*, 27 (1), 210–220. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.003>
- Buehl, M. M., & Beck, J. S. (2015). The relationship between teachers' beliefs and teachers' practices. *International handbook of research on teachers' beliefs*. Ed. H. Fives, & M. G. Gill. New York: Routledge, 65–84.
- DeLuca, C., Valiquette, A., Coombs, A., LaPointe-McEwan, D., & Luhanga, U. (2018). Teachers' approaches to classroom assessment: a large-scale survey. *Assess. Educ. Principl. Policy Pract.*, 25, 355–375. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2016.1244514>
- Deneen, C. C., Brown, G. T. L., & Ciuffetelli Parker, D. (2016). The impact of conceptions of assessment on assessment literacy in a teacher education program. *Cogent Education*, 3(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1225380>
- Escola-Gascón, Á., & Gallifa, J. (2022). How to measure soft skills in the educational context: Psychometric properties of the SKILLS-in-ONE questionnaire. *Studies in Educational Evaluation*, 74, 101155. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2022.101155>
- Friborg, O., Martinussen, M., Rosenvinge, J. H.: Likert-based vs. semantic differential-based scorings of positive psychological constructs: a psychometric comparison of two versions of a scale measuring resilience. *Personal. Individ. Differ.*, 40(5), 873–884 (2006). <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.08.015>

- Grob, U., Maag Merki, K. & Büeler, X. (2003). Young Adult Survey. Theoretische Begründung und empirische Befunde zur Validierung eines Indikatorensystems zu überfachlichen Kompetenzen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 25, 2, 309–330.
- Hanson, J. M., & Florestano, M. (2020). Classroom Assessment Techniques: A Critical Component for Effective Instruction. *New Directions for Teaching and Learning*, 2020, 164: Effective Instruction in College Classrooms: Research-Based Approaches to College and University Teaching, 49–56, <https://doi.org/10.1002/tl.20423>
- Herpich, S., et al. (2018). Teachers' assessment competence: Integrating knowledge-, process-, and product-oriented approaches into a competence-oriented conceptual model. *Teaching and Teacher Education*, 76, 181–193. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.12.001>
- Izci, K. (2016). Internal and External Factors Affecting Teachers' Adoption of Formative Assessment to Support Learning. *World Academy of Science, Engineering and Technology, International Journal of Educational and Pedagogical Sciences*, 10(8), 2774–2781.
- Karaagac, M. K., & Threlfall, J. (2004). The tension between teacher beliefs and teacher practice: the impact of the work setting. In Proceedings of the 28th conference of the international group for the psychology of mathematics education (Vol. 3, pp. 137–144). Norway, July 14–18, 2004. [http://emis.impa.br/EMIS/proceedings/PME 28/RR/RR 276_Karaagac.pdf](http://emis.impa.br/EMIS/proceedings/PME%20RR/RR%20276_Karaagac.pdf)
- Lehmann, E. L., & D'Abrera, H. J. M. (1998). *Nonparametrics: Statistical Methods Based on Ranks*, rev. ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. 292–323.
- Monteiro, V., Mata, L., & Santos, N. N. (2021). Assessment Conceptions and Practices: Perspectives of Primary School Teachers and Students. *Frontiers in Education*, 6, 631185. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.631185>
- Osgood et al. (1957). *The measurement of meaning*, University of Illinois Press, Chicago.
- Osgood, C.E. (1964). Semantic differential technique in the comparative study of cultures. *Am. Anthropol.*, 66, 171–200.
- Siarova, H.; Sternadel, D.; Mašidlauskaitė, R. (2017). Assessment practices for 21st century learning: review of evidence. *NESET II report*, Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2766/76518>
- Skiera, B., Reiner, J., & Albers, S. (2022). Regression Analysis. In: Homburg, C., Klarman, M., Vomberg, A. (eds) *Handbook of Market Research*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-57413-4_17
- Stoklasa, J., Talášek, T. & Stoklasová, J. (2019). Semantic differential for the twenty-first century: scale relevance and uncertainty entering the semantic space. *Qual Quant*, 53, 435–448. <https://doi.org/10.1007/s11135-018-0762-1>
- Takahashi, H., Ban, M., & Asada, M. (2016). Semantic Differential Scale Method Can Reveal Multi-Dimensional Aspects of Mind Perception. *Frontiers in Psychology*, 7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01717>
- Van den Brink, W.P., & Koele, P. (2002). *Statistiek, deel 3* [Statistics, part 3]. Amsterdam: Boom.
- Siegel, S. & Castellan, N.J. (1989). *Nonparametric Statistics for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Singapore: McGraw-Hill.
- Urhahne, D. & Wijnia, L. (2021). A review on the accuracy of teacher judgments. *Educational Research Review*, 32, 100374. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100374>
- Xu, Y. & Brown, G.T.L. (2016). Teacher assessment literacy in practice: A reconceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 58, 149–162, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.010>

References

- Barnes, N., Fives, H., and Dacey, C. M. (2015). *Teachers' beliefs about assessment*. *International handbook of research on teachers' beliefs*. Ed. H. Fives, and M. G. Gill. New York: Routledge, 284–300. (in English).
- Bray, A. et al. (2020). A Short Instrument for Measuring Students' Confidence with 'Key Skills' (SICKS): Development, Validation and Initial Results. *Thinking Skills and Creativity*, 37, 100700. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100700> (in English).
- Brown, G. T. L., Lake, R., and Matters, G. (2011). Queensland teachers' conceptions of assessment: the impact of policy priorities on teacher attitudes. *Teach. Teach. Educ.*, 27 (1), 210–220. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.003> (in English).
- Buehl, M. M., & Beck, J. S. (2015). *The relationship between teachers' beliefs and teachers' practices*. *International handbook of research on teachers' beliefs*. Ed. H. Fives, & M. G. Gill. New York: Routledge, 65–84. (in English).

- DeLuca, C., Valiquette, A., Coombs, A., LaPointe-McEwan, D., & Luhanga, U. (2018). Teachers' approaches to classroom assessment: a large-scale survey. *Assess. Educ. Principl. Policy Pract.*, 25, 355–375. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2016.1244514> (in English).
- Deneen, C. C., Brown, G. T. L., & Ciuffetelli Parker, D. (2016). The impact of conceptions of assessment on assessment literacy in a teacher education program. *Cogent Education*, 3(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1225380> (in English).
- Escolà-Gascón, Á., & Gallifa, J. (2022). How to measure soft skills in the educational context: Psychometric properties of the SKILLS-in-ONE questionnaire. *Studies in Educational Evaluation*, 74, 101155. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2022.101155> (in English).
- Friborg, O., Martinussen, M., Rosenvinge, J. H.: Likert-based vs. semantic differential-based scorings of positive psychological constructs: a psychometric comparison of two versions of a scale measuring resilience. *Personal. Individ. Differ.*, 40(5), 873–884 (2006). <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.08.015> (in English).
- Grob, U., Maag Merki, K. & Büeler, X. (2003). Young Adult Survey. Theoretische Begründung und empirische Befunde zur Validierung eines Indikatorensystems zu überfachlichen Kompetenzen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 25, 2, 309–330. (in English).
- Hanson, J. M., & Florestano, M. (2020). Classroom Assessment Techniques: A Critical Component for Effective Instruction. *New Directions for Teaching and Learning*, 2020, 164: Effective Instruction in College Classrooms: Research-Based Approaches to College and University Teaching, 49–56. <https://doi.org/10.1002/tl.20423> (in English).
- Herppich, S., et al. (2018). Teachers' assessment competence: Integrating knowledge-, process-, and product-oriented approaches into a competence-oriented conceptual model. *Teaching and Teacher Education*, 76, 181–193. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.12.001> (in English).
- Izci, K. (2016). Internal and External Factors Affecting Teachers' Adoption of Formative Assessment to Support Learning. *World Academy of Science, Engineering and Technology, International Journal of Educational and Pedagogical Sciences*, 10(8), 2774–2781. (in English).
- Karaagac, M. K., & Threlfall, J. (2004). The tension between teacher beliefs and teacher practice: the impact of the work setting. In Proceedings of the 28th conference of the international group for the psychology of mathematics education (Vol. 3, pp. 137–144). Norway, July 14–18, 2004. [http://emis.impa.br/EMIS/proceedings/PME 28/RR/RR 276_Karaagac.pdf](http://emis.impa.br/EMIS/proceedings/PME%20RR/RR_276_Karaagac.pdf) (in English).
- Lehmann, E. L., & D'Abrera, H. J. M. (1998). *Nonparametrics: Statistical Methods Based on Ranks*, rev. ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. 292–323. (in English).
- Monteiro, V., Mata, L., & Santos, N. N. (2021). Assessment Conceptions and Practices: Perspectives of Primary School Teachers and Students. *Frontiers in Education*, 6, 631185. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.631185> (in English).
- Osgood et al. (1957). *The measurement of meaning*, University of Illinois Press, Chicago.
- Osgood, C.E. (1964). Semantic differential technique in the comparative study of cultures. *Am. Anthropol.*, 66, 171–200. (in English).
- Pro chyselnist i sklad pedahohichnykh pratsivnykiv zakladiv zahalnoi serednoi osvity Ministerstva osvity i nauky Ukrainy, inshykh ministerstv i vidomstv ta pryvatnykh zakladiv (2023/2024 n.r.) (dani formy № 83-RVK “Zvit pro chyselnist i sklad pedahohichnykh pratsivnykiv zakladiv zahalnoi serednoi osvity”) (2024): Informatsiyni biuleten. MON Ukrainy, DNU «Instytut osvitnoi analityky», Viddil osvitnoho informatsiinoho zabezpechennia, Kyiv. (in Ukrainian).
- Siarova, H.; Sternadel, D.; Mašidlauskaitė, R. (2017). Assessment practices for 21st century learning: review of evidence. *NESET II report*, Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2766/76518> (in English).
- Siegel, S. & Castellan, N.J. (1989). *Nonparametric Statistics for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Singapore: McGraw-Hill. (in English).
- Skiera, B., Reiner, J., & Albers, S. (2022). Regression Analysis. In: Homburg, C., Klarmann, M., Vomberg, A. (eds) *Handbook of Market Research*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-57413-4_17 (in English).
- Stoklasa, J., Talásek, T. & Stoklasová, J. (2019). Semantic differential for the twenty-first century: scale relevance and uncertainty entering the semantic space. *Qual Quant*, 53, 435–448. <https://doi.org/10.1007/s11135-018-0762-1> (in English).

- Takahashi, H., Ban, M., & Asada, M. (2016). Semantic Differential Scale Method Can Reveal Multi-Dimensional Aspects of Mind Perception. *Frontiers in Psychology*, 7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01717> (in English).
- Urhahne, D. & Wijnia, L. (2021). A review on the accuracy of teacher judgments, *Educational Research Review*, 32, 100374. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100374>. (in English).
- Van den Brink, W.P., & Koele, P. (2002). *Statistiek, deel 3 [Statistics, part 3]*. Amsterdam: Boom. (in English).
- Vashchenko, L. (2021). Otsiniuvannia navchalnykh dosiahnen u zakladakh zahalnoi serednoi osvity: pohliad uchasnykiv osvitnoho protsesu. *Neperervna profesiiina osvita: teoriia i praktyka*, 2 (67), 55–63. <https://doi.org/10.28925/1609-8595.2021.2.7> (in Ukrainian).
- Xu, Y. & Brown, G.T.L. (2016). Teacher assessment literacy in practice: A reconceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 58, 149–162. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.010> (in English).
- Zhuk, Yu., Hryvko, A. & Vashchenko, L. (2021). Doslidzhennia osobystisnoho stavlennia vchyteliv do potochnoho ta pidsumkovoho otsiniuvannia yak umovy vyboru stratehii kontrolno-otsiniuvainoi diialnosti. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, 4, 96–105. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-4-96-105> (in Ukrainian).

Antonina Hryvko, PhD (Pedagogy), Senior Research Fellow, Senior Researcher at the Monitoring and Assessment of the Education Quality Department, Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Research interests: theory and methodology of evaluation of learning results, monitoring of the quality of education, methodology of educational research.

TEACHERS' PERCEPTIONS OF CERTAIN TYPES OF WORK FOR CURRENT (FORMATIVE) ASSESSMENT OF STUDENTS' CROSS-CUTTING LEARNING OUTCOMES

Abstract. The article deals with the issues of the conceptual component of pedagogical assessment activity, namely, teachers' perceptions of different types of work as a prerequisite for their use in assessing students' learning achievements. Based on the results of an online survey of teachers (N=349) using the method of semantic differential, the author analyzed the models of semantic space formed by teachers of such concepts as testing, written tasks, discussion of tasks, problem tasks, observation of students' work in class, creative work, student projects, self-assessment, student self-assessment, dictations, homework. The generalized affective attitude of teachers to the listed types of work and teachers' perceptions of the functional potential and performance characteristics of each of them are characterized.

It has been determined that teachers consider projects, creative works, and problem tasks to be the most profound, effective, and informative types of work, but at the same time, they are challenging to apply and time-consuming; teachers consider self-assessment and mutual assessment to be subjective, unreliable, and uninformative, and self-assessment, testing, and dictations to be superficial types of work in terms of their informativeness about students' academic achievements.

According to the results of the factor analysis, it was found that the most significant characteristics for most types of works are those that characterize the activity component (usability), namely, ease of use (resource efficiency) and speed of assessment. It has been determined that increasing the likelihood of using a particular type of work for assessment depends on the teacher's awareness of the significance of its potential.

It is noted that the prerequisites for decision-making on the use of a particular type of work for assessing students' learning achievements are not only the teacher's perception of them but also the motivational guidance, which may be the subject of further study of the conceptual and activity characteristics of the evaluative pedagogical competence.

Keywords: cross-cutting skills; learning outcomes; current assessment; formative assessment; assessment methods; teachers.