



Антоніна Гривко – кандидат педагогічних наук, старший дослідник, старша наукова співробітниця відділу моніторингу та оцінювання якості загальної середньої освіти Інститут педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна.

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

✉ av.hryvko@gmail.com

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

Юрій Жук –

доктор педагогічних наук, доцент, завідувач відділу моніторингу та оцінювання якості загальної середньої освіти, Інститут педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна.

Коло наукових інтересів: критерії якості педагогічного процесу; навчальне середовище.

✉ zhukyrrij@gmail.com

id <https://orcid.org/0000-0002-6932-2484>



УДК 37.091.2+37.014.5:37.015.3

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2025-3-38-53>

Подано до редакції: 22.06.2025

Прийнято після рецензування: 29.08.2025

Затверджено до друку: 29.09.2025

Опубліковано: 30.09.2025

ЗВ'ЯЗОК ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСВІДУ І ПЕРЕКОНАНЬ ВЧИТЕЛІВ ЩОДО ОЦІНЮВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ УЧНІВ

Анотація. У статті наведено результати дослідження залежності переконань учителів закладів загальної середньої освіти щодо оцінювання в контексті професійної діяльності від власного педагогічного досвіду. Автори в цьому дослідженні виходили з того, що досвід викладання, а відповідно, і досвід оцінювання результатів навчання, якого вчитель набуває в процесі професійної діяльності, може певним чином позначатися на його переконаннях щодо мети та способів організації оцінювання учнів у класі.

Відомості для цього дослідження було зібрано за допомогою онлайн-опитування на базі програмного забезпечення Google Forms. На запитання анкети відповіли 349 учителів.

Математичне опрацювання числових результатів опитування (дескриптивний, регресійний, кореляційний аналіз), дало змогу визначити три групи переконань вчителів: 1) які статистично залежать від педагогічного досвіду; 2) що мають високу кореляцію з педагогічним стажем; 3) які практично не змінюються. Виявлено тенденцію зростання уваги вчителів до низки ціннісних особливостей оцінювання в процесі накопичення ними досвіду педагогічної діяльності.

Визначено, що група переконань, які не залежать від педагогічного досвіду, за змістом відображає підхід до оцінювання, що ґрунтується на підтримці індивідуальних процесів вирішення навчальних проблем та конструювання знань учнів. Зосереджено увагу на невисокій оцінці вчителями суджень, які характеризують ці переконання.

З'ясовано, що на момент проведення опитування актуальними питаннями для українських вчителів у контексті професійного розвитку є питання організації та проведення формувального оцінювання, показником чого є статистично визначена неузгодженість переконань вчителів щодо групи відповідних суджень.

Актуальність цього дослідження пов'язана з проблемою «старіння» учительських кадрів в Україні та може певною мірою відповісти на запитання, як це позначається на організації освітнього процесу загальної середньої освіти, невід'ємним елементом якого є оцінювання учнів. Таке дослідження проведено вперше.

Подальші дослідження можуть бути спрямовані на вивчення інших чинників, які впливають на формування переконань вчителів щодо оцінювання результатів навчання учнів.

Ключові слова: оцінювання; діяльність оцінювання; переконання вчителів; педагогічний стаж; педагогічний досвід.

Постановка проблеми. Вивчення переконань вчителів щодо оцінювання навчальних досягнень учнів, що є складником професійної педагогічної діяльності, пов'язане з проблемою оцінювання якості освіти. Ця проблема полягає в складності та неоднозначності вивчення чинників, які впливають на результати навчання учнів. У публічному науковому дискурсі існує тенденція припускати прямолінійну залежність між якістю освіти та досвідом вчителів. Водночас дослідження демонструють, що досвід є лише одним із низки чинників, пов'язаних складним, нелінійним і циклічним взаємозв'язком (Brandenburg et al., 2016; Klassen & Chiu, 2010). Для розуміння зв'язків між досвідом вчителя і його професійною продуктивністю необхідно вивчення взаємодій учителя з учнями (Voss et al., 2017; Ladd & Sorensen, 2017). Частиною таких взаємодій, від яких залежать результати навчання учнів, є оцінювальна діяльність вчителя. Поточні розробки в галузі освіти показують, що дослідження проблем оцінювання потрібні для створення доказово обґрунтованих заходів, спрямованих на поліпшення процесу навчання, а не просто вимірювання академічних результатів (Mansell et al., 2009). Оцінювання в класі за такого підходу полягає в наданні учням можливості оптимізувати та покращити процес набуття як знань, так і навичок навчання (вміння вчитися) (Ashford-Rowe et al., 2013). Водночас стратегії навчання, навчальна діяльність та оцінки учнів залежать від практики оцінювання вчителя (Daugherty, 2007; Liu & Yu, 2021).

У низці досліджень надаються емпіричні докази того, що на освітню практику вчителів у класі впливають їхні переконання щодо викладання (Sabarwal et al., 2022; Samuel & Ogunkola, 2015; Shahali, et al., 2024). Відповідно, одним із показників, який характеризує оцінювальну діяльність вчителя, є його погляди й переконання. Однак учителі можуть реконструювати своє ставлення до цінностей оцінювання в контексті свого досвіду викладання (Swaffield, 2008; Öz, 2014).

Отже, вивчення переконань вчителів щодо оцінювання учнів та їх зв'язку з досвідом педагогічної діяльності може доповнити наукові знання, необхідні для розроблення нових механізмів оцінювання якості освіти. Актуальність представленого дослідження пов'язана також із проблемою «старіння» педагогічних кадрів в Україні¹ і може певною мірою відповісти на запитання, як це позначається на організації освітнього процесу в базовій школі, невід'ємним елементом якого є оцінювання навчальних досягнень учнів. Окрім того, переконання вчителів про практику оцінювання можуть впливати не лише на організацію ними навчального процесу, а й на реакцію педагогів на освітні реформи, спрямовані на впровадження змін у практику навчання та оцінювання результатів навчання. Характеристики змінюваності/сталості переконань учителів із набуттям досвіду є чинником, який може ускладнювати впровадження реформ та інновацій у школах і системі освіти загалом (Kunter et al., 2020; Sabarwal et al., 2022). Тому виявлення або спростування залежності переконань вчителів від педагогічного досвіду доповнить наукові знання, необхідні для оптимізації механізмів імплементації змін у шкільну практику.

¹ 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.

Аналіз досліджень і публікацій. Узагальнення досліджень, які вивчали вплив досвіду вчителів на результати навчання учнів, дає можливість стверджувати, що такий вплив може простежуватись (Podolsky et al., 2019), однак він не є однорідним, тривалим або кумулятивним, натомість може виявлятися на певних етапах професійного розвитку вчителя (наприклад, початковий етап «входження» в професію, етап після 10 років вчительського досвіду (Rivkin et al., 2005; Rockoff, 2004; Chingos & Peterson, 2011)). Визначення цих етапів є недостатньо чітким, оскільки також залежить від низки чинників, зокрема, особистісних (у т. ч. переконань вчителів) та шкільного контексту.

Переконання вчителя складаються з його уявлень і припущень про явища та процеси, пов'язані зі школою та навчанням. На відміну від знання, яке за змістом ґрунтується на фактах, переконання охоплюють суб'єктивні думки, висновки, оцінки або навіть суб'єктивні пояснювальні системи (Kunter et al., 2020). На теоретичному рівні виокремлюють принаймні три функції переконань (Fives & Buehl, 2012; Wilde & Kunter, 2016): фільтрувальну – переконання впливають на сприймання та інтерпретацію подій, а також на обробку нової інформації; обмежувальну – переконання формують рамки і таким чином впливають на те, як класифікуються та оцінюються певні ситуації навчання; управлінську – переконання безпосередньо керують поведінкою вчителя. Отже, переконання вчителя, здобуті й сформовані в процесі його професійної підготовки та подальшого набуття досвіду, впливають не лише на спрямованість його дій, а й на освітню практику загалом (Brown, 2012). І, навпаки, – окремі дії і діяльність вчителя є відображенням його уявлень і переконань, сформованих протягом набуття досвіду. У контексті оцінювальної діяльності цілком імовірно, що на поведінку вчителя впливатиме його сприйняття конкретних аспектів оцінювання (наприклад, цілей або складності методики), переконання щодо достовірності результатів оцінювання та/або інтерпретація процедур оцінювання і процесів їх досягнення (Gardner & Galanoulis, 2016; Гривко, 2024).

З огляду на окреслене переконання вчителя про оцінювальну діяльність можуть розглядатися як показник, який певною мірою характеризує і визначає цю діяльність, а педагогічний досвід – як чинник, що певною мірою впливає на формування таких переконань.

Уявлення вчителя про різні аспекти його професійної діяльності є предметом численних досліджень (наприклад, Flint et al., 2024; Sabarwal et al., 2022; Samuel & Ogunkola, 2015; Shahali, et al., 2024 та ін.). З-поміж них можна виокремити окрему групу досліджень поглядів/уявлень/переконань вчителів у контексті оцінювальної діяльності. Частина таких досліджень пов'язана з вивченням поглядів педагогів на систему оцінювання (Ващенко, 2021), методи і стратегії оцінювання (Ващенко, 2022; Гривко, 2024; Thomas, 2012 та ін.).

Хоча було проведено багато досліджень щодо практики оцінювання та виставлення оцінок учителями (McMillan, 2001; McMillan et al., 2002; Stecher & Sheila, 2001; Brown et al., 2011), лише деякі з них зосереджені на з'ясуванні ролі досвіду викладання в контексті практики оцінювання учнів у класі. Зазначається, що набуття професійного досвіду в реалізації процесів оцінювання учнів впливає на формування переконань вчителів щодо характеру і цілей оцінювання (Fulmer, 2015). Зокрема, з'ясовано, що зі збільшенням досвіду вчителі надають дедалі більшої значущості об'єктивності оцінки, що інтерпретується як свідчення зростання довіри до системи оцінювання і поглиблення розуміння вчителями значення оцінки з розвитком їхньої діагностичної компетентності (Жук та ін., 2021).

Розглянуті дослідження стосуються окремих аспектів оцінювальної діяльності педагогів. Дослідження, які б комплексно розкрили вплив досвіду педагогічної діяльності на різні аспекти і процедури оцінювання через переконання вчителів, могли би бути цінним доповненням наукових знань про закономірності педагогічної діяльності. Окрім того, більшість досліджень вказують на те, що переконання вчителів слід вивчати в рамках конкретної культури та національного / регіонального / локального контексту, що значно впливає на формування переконань (Rashidi & Moghadam, 2015). Хоча форми і види оцінювання навчальних досягнень учнів стали популярною проблемою в Україні, на сьогодні публікацій, що ґрун-

туються на експериментальних дослідженнях проблем оцінювання учнів у контексті українського освітнього простору, явно недостатньо для того, щоб продуктивно розглянути цю важливу тему в аспекті оптимізації та покращання шкільної освітньої практики в Україні. З огляду на це обмеження важливо вивчити уявлення і переконання українських вчителів про оцінювальну діяльність у контексті їхньої реальної практики.

Формулювання цілей статті. Метою статті є висвітлення результатів експериментального дослідження, яке полягало у вивченні переконань учителів про різні аспекти оцінювання учнів та відстеженні залежності цих переконань від досвіду професійної педагогічної діяльності. У цій статті переконання вчителів розглядаються як одна з характеристик якості навчання, а залежність переконань від досвіду – як один із показників їх змінюваності. Оцінювальна діяльність учителя визначається як система його взаємодій з учнем, спрямована на відстеження динаміки характеристик здобувача освіти протягом навчання з метою оптимізації його навчальної поведінки та досягнення визначених освітніх цілей як показника якості освіти.

Методика дослідження. Учасники. З метою вивчення окреслених питань дослідження було проведено онлайн-опитування, в якому взяли участь вчителі України. Респондентам було запропоновано відповісти на запитання анкети щодо їхньої діяльності в процесі оцінювання учнів. Опитування проводилося з використанням програмного забезпечення Google Forms на засадах добровільної згоди учасників, можливості та доступності. Таким чином, сукупність учителів, які взяли участь в анкетуванні, утворила неймовірнісну вибірку, а їхні відповіді – "зручну вибірку" (Cohen et al., 2011) із ширшої спільноти педагогів.

У дослідженні взяли участь 182 вчителі гуманітарних предметів, 167 – природничих предметів; з них 41,1% – вчителі міських шкіл, 58,9% – вчителі сільських шкіл. Загалом було зібрано 349 відповідей вчителів. Середній вік учасників опитування $M = 45,8$; $SD = 10,6$.

91% респондентів – жінки, 9% – чоловіки, що загалом відповідає розподілу вчителів за статтю в генеральній сукупності вчителів України². Ця проста випадкова вибірка є репрезентативною, оскільки забезпечує похибку 4,85% за рівня достовірності 95%. Це дає підстави вважати, що результати опитування відображають основні тенденції в переконаннях вчителів України щодо їхньої оцінювальної діяльності в контексті шкільного навчання.

Інструменти. У дослідженні використано анкету, спрямовану на вивчення переконань вчителів. Використання в анкеті частотної шкали Лайкерта дало змогу оцінити частоту виконання вчителями певних дій у контексті їхньої оцінювальної діяльності, що є кількісним показником відповідних переконань. Запропоновані для оцінювання респондентами судження характеризують певні аспекти оцінювальної діяльності. За основу для визначення цих суджень було взято рекомендовані патерни оцінювальної діяльності вчителів, виокремлені в Рекомендаціях щодо оцінювання результатів навчання учнів³ та в Професійному стандарті вчителя⁴.

Простежити залежність переконань вчителів від їхнього досвіду дало змогу використання контекстної анкети, відповіді на запитання якої надали дослідникам додаткову інформацію про реципієнтів (спеціалізація, тип школи за місцем розташування, стать, вік, досвід роботи вчителем) і проаналізувати відповідність вибірки дослідження генеральній сукупності вчителів України.

² 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).

³ Рекомендації щодо оцінювання результатів навчання здобувачів освіти відповідно до Державного стандарту базової середньої освіти. Наказ Міністерства освіти і науки України від 02.08.2024 № 1093.

⁴ Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)». Наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 23.12.2020 № 2736

Враховуючи те, що непослідовність в концептуалізації категорій досвіду ускладнювала виявлення взаємозв'язку досвіду і якості професійної діяльності вчителя та призвела до неоднозначних висновків у низці досліджень (Graham et al., 2020), ми використовували шкалу з широким діапазоном можливого трудового стажу вчителів (від «до 5 років» до «понад 30 років» із кроком у 5 років) (табл. 1).

Таблиця 1. Розподіл учасників опитування за педагогічним досвідом (стажем)

Педагогічний стаж (роки)	Кількість респондентів
0-5	14
6-10	35
11-15	45
16-20	44
21-25	59
26-30	61
Понад 30	91

Зібрані відомості було зведено в таблиці відповідно до мети дослідження й опрацьовано методами регресійного та кореляційного аналізу.

Результати та обговорення. Результати цього дослідження показують, що статистично значуще в міру зростання педагогічного стажу посилюється переконання вчителів у важливості достовірності й точності результатів оцінювання, забезпечення умов антистресової ситуації у процесі оцінювання, заохочення зворотного зв'язку в системі «учень – учитель», важливості використання творчих підходів до оцінювання в класі (табл. 2, рис. 1–7).

Таблиця 2. Переконання, які статистично значимо залежать від педагогічного стажу

Переконання, які статистично значимо залежать від педагогічного стажу ($r > 0,7$; $p < 0,05$)	M^5	SD^6	r^7	p^8
Забезпечую достовірність підсумкових оцінок (рис. 1)	4,745	0,568	0,793	0,033
Організую оцінювання так, щоб учні уникали стресу (рис. 2)	4,424	0,775	0,952	0,001
Заохочую учнів ставити запитання в разі необхідності щось прояснити (рис. 3)	4,410	0,716	0,905	0,005
Дотримуюсь точності вираження в оцінці конкретних знань або вмінь учня (рис. 4)	4,350	0,772	0,812	0,027
Повідомляю послідовну та достовірну інформацію про успіхи учнів (рис. 5)	4,166	0,980	0,838	0,019
Навчаю учнів оцінювати (себе та інших) і давати зворотний зв'язок (рис. 6)	4,135	0,832	0,892	0,007
Застосовую творчі підходи до оцінювання (рис. 7)	3,937	0,849	0,869	0,011

⁵ М – середнє значення оцінок всіх респондентів щодо важливості відповідної оцінювальної діяльності.

⁶ SD – стандартне відхилення від середнього значення.

⁷ r – кореляція оцінки відповідної педагогічної діяльності з педагогічним стажем респондента.

⁸ p – рівень значущості.

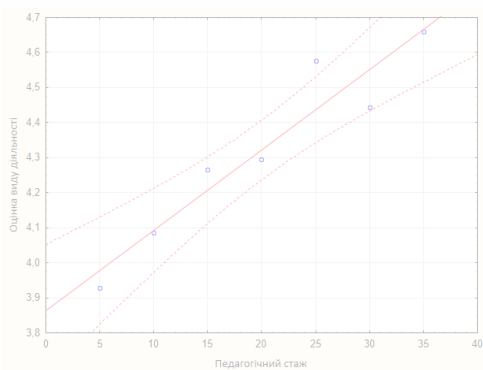


Рис. 1. Забезпечую достовірність підсумкових оцінок
($y = 4,5349 + 0,0084 \cdot x$; $r = 0,7933$;
 $p = 0,0333$; $r^2 = 0,6293$)

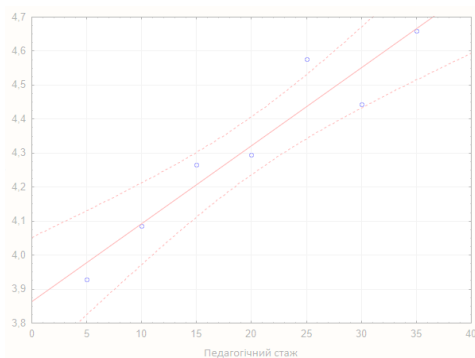


Рис. 2. Організую оцінювання так, щоб учні уникали стресу
($y = 3,8627 + 0,023 \cdot x$; $r = 0,9521$;
 $p = 0,0009$; $r^2 = 0,9066$)

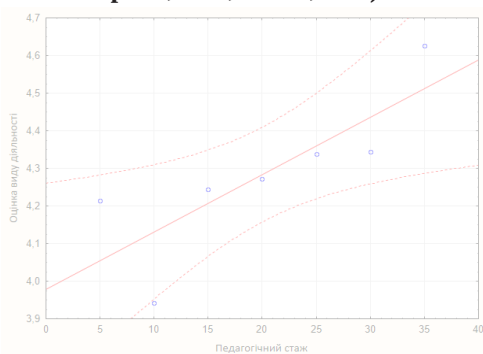


Рис. 3. Заохочую учнів ставити запитання в разі необхідності щось прояснити
($y = 4,1552 + 0,0106 \cdot x$; $r = 0,9054$;
 $p = 0,0050$; $r^2 = 0,8198$)

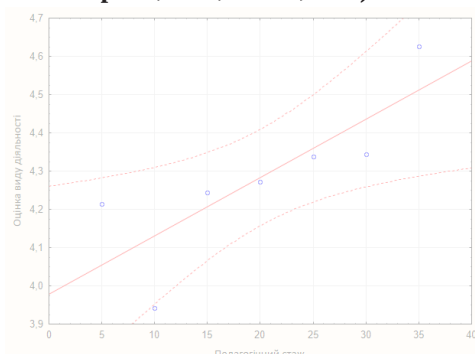


Рис. 4. Дотримуюсь точності вираження в оцінці конкретних знань або вмінь учня
($y = 3,9786 + 0,0152 \cdot x$; $r = 0,8116$;
 $p = 0,0266$; $r^2 = 0,6588$)

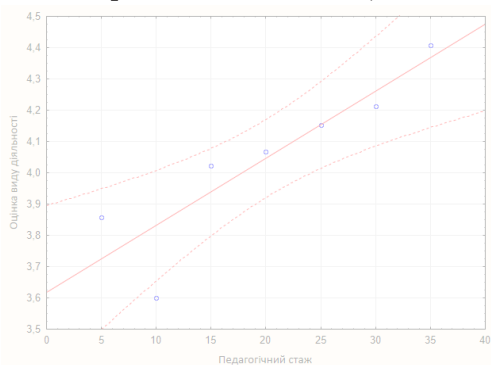


Рис. 5. Повідомляю послідовну та достовірну інформацію про успіхи учнів
($y = 3,8157 + 0,0144 \cdot x$; $r = 0,8377$;
 $p = 0,0187$; $r^2 = 0,7017$)

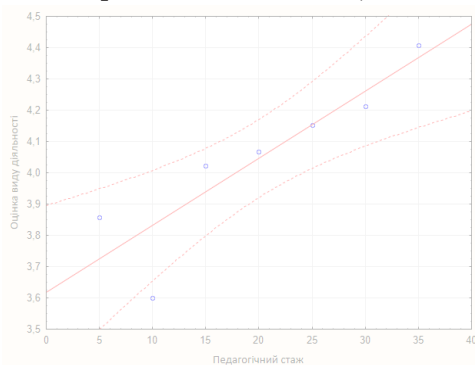


Рис. 6. Навчаю учнів оцінювати (себе та інших) і давати зворотний зв'язок
($y = 3,6164 + 0,0215 \cdot x$; $r = 0,8924$;
 $p = 0,0069$; $r^2 = 0,7964$)

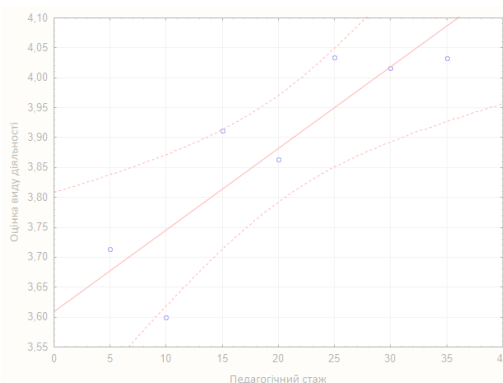


Рис. 7. Застосовую творчі підходи до оцінювання

$$(y = 3,6087 + 0,0137 \cdot x; r = 0,8692; p = 0,0111; r^2 = 0,7554)$$

Значимо і позитивно корелюють із педагогічним стажем переконання вчителя щодо необхідності створення комфортних умов для учня в процесі оцінювання відповідно до ситуації оцінювання, використання результатів оцінювання для мотивації учнів, використання результатів оцінювання для планування навчального процесу з метою досягнення запланованих цілей навчання (табл. 3, рис. 8–15).

Таблиця 3. Переконання, які мають високий рівень кореляції з педагогічним стажем

Переконання, які мають високий рівень кореляції з педагогічним стажем ($r > 0,6$; $p > 0,05$)	M^9	SD^{10}	r^{11}	p^{12}
Намагаюсь оцінювання зробити приємним для учнів процесом (рис. 8)	4,269	0,789	0,624	0,134
Використовую результати оцінювання учнів для планування подальших уроків (рис. 9)	4,149	0,897	0,655	0,111
Вимірюю досягнення учнів відповідно до передбачуваних (обов'язкових) результатів навчання (рис. 10)	4,063	0,933	0,732	0,061
Використовую оцінювання для мотивації навчальної діяльності учнів (рис. 11)	4,020	0,942	0,620	0,137
Здійснюю оцінювання з метою визначення того, над чим мають попрацювати учні (рис. 12)	3,954	0,958	0,689	0,087
Вибір методів оцінювання здійснюю відповідно до обставин (можу бути гнучким/гнучкою) (рис. 13)	3,948	0,859	0,749	0,053
Занотовую недоліки в засвоєнні учнями матеріалу, виявлені під час уроку (рис. 14)	3,083	1,128	0,630	0,129
Оцінюю широкий спектр результатів навчання (знання, вміння) за допомогою одного завдання (рис. 15)	2,456	1,107	-0,697	0,082

⁹ M – середнє значення оцінок всіх респондентів щодо важливості відповідної оцінювальної діяльності.

¹⁰ SD – стандартне відхилення від середнього значення.

¹¹ r – кореляція оцінки відповідної педагогічної діяльності з педагогічним стажем респондента.

¹² p – рівень значущості.

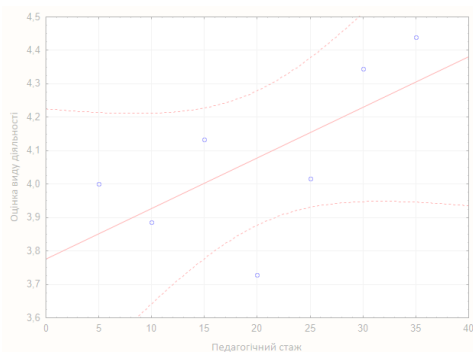


Рис. 8. Намагаюся оцінювання зробити приймним для учнів процесом

$$(y = 4,0451 + 0,0093 \cdot x; r = 0,6244; p = 0,1339; r^2 = 0,3899)$$

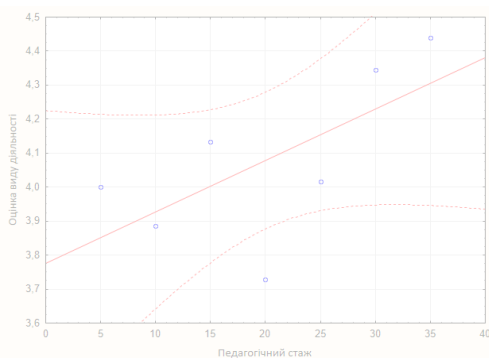


Рис. 9. Використовую результати оцінювання учнів для планування подальших уроків

$$(y = 3,7754 + 0,0151 \cdot x; r = 0,6545; p = 0,1107; r^2 = 0,4284)$$

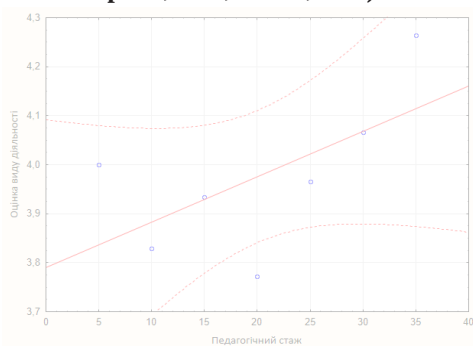


Рис. 10. Вимірюю досягнення учнів відповідно до передбачуваних (обов'язкових) результатів навчання

$$(y = 3,8143 + 0,0103 \cdot x; r = 0,7321; p = 0,0614; r^2 = 0,5359)$$

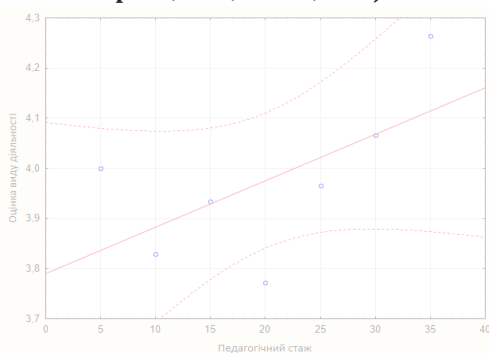


Рис. 11. Використовую оцінювання для мотивації навчальної діяльності учнів

$$(y = 3,7903 + 0,0093 \cdot x; r = 0,6203; p = 0,1372; r^2 = 0,3848)$$

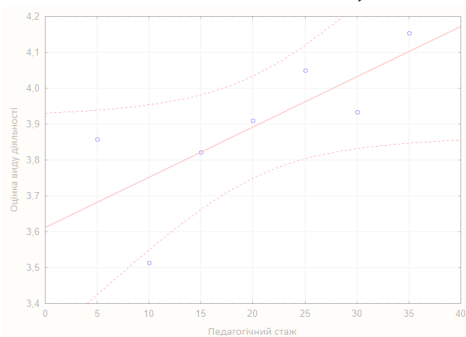


Рис. 12. Здійснюю оцінювання з метою визначення того, над чим мають попрацювати учні

$$(y = 3,694 + 0,0104 \cdot x; r = 0,6894; p = 0,0866; r^2 = 0,4753)$$

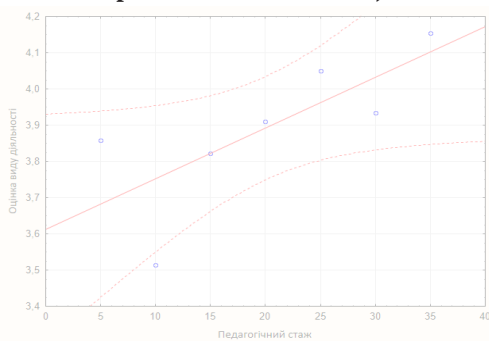


Рис. 13. Вибір методів оцінювання здійснюю відповідно до обставин (можу бути гнучким/гнучкою)

$$(y = 3,6118 + 0,014 \cdot x; r = 0,7485; p = 0,0529; r^2 = 0,5603)$$

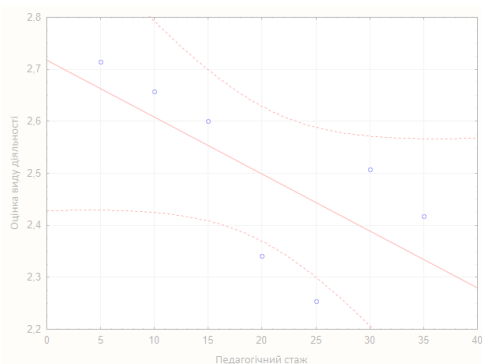


Рис. 14. Занотовую недоліки в засвоєнні учнями матеріалу, виявлені під час уроку

$$(y = 2,8434 + 0,0097 \cdot x; r = 0,6300; p = 0,1294; r^2 = 0,3969)$$

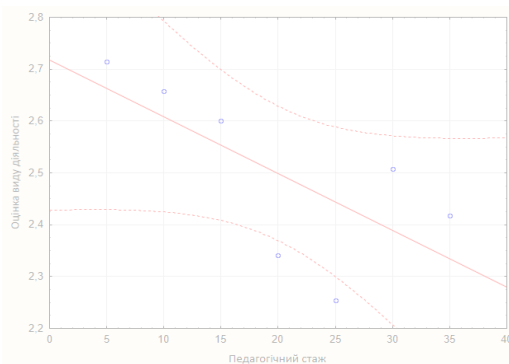


Рис. 15. Оцінюю широкий спектр результатів навчання (знання, вміння) за допомогою одного завдання

$$(y = 2,718 - 0,011 \cdot x; r = -0,6965; p = 0,0821; r^2 = 0,4852)$$

Майже не залежать від педагогічного стажу переконання вчителя щодо можливості використовувати оцінювання для заохочення учня працювати на уроці, розвитку його комунікабельності в навчальному середовищі, формування навичок самооцінювання та вивчення стилю навчання учня (як необхідний складник для реалізації можливості особистісно орієнтованого процесу навчання) (табл. 4).

Таблиця 4. Переконання, які слабо залежать від педагогічного стажу

Переконання, які слабо залежать від педагогічного стажу ($r < 0,6$; $p > 0,05$)	M^{13}	SD^{14}	r^{15}	p^{16}
Використовую оцінювання для підвищення інтересу учнів до роботи на уроці	4,009	0,972	0,131	0,780
Ставлю відкриті запитання, щоб визначити, чого навчилися учні (як засвоїли матеріал)	3,957	0,716	0,390	0,388
Створюю можливості для учнів отримувати відгуки та коментарі від учителя й удосконалюватись	3,957	0,935	0,569	0,183
Заохочую учнів до самооцінювання для відстеження їхнього прогресу (досягнень) за певний період часу	3,819	0,909	0,385	0,394
Створюю можливості для учнів отримувати відгуки та коментарі від однокласників і вдосконалюватись	3,496	0,949	0,180	0,700
Аналізую учнівські відповіді (роботи) з усім класом	3,172	1,149	0,313	0,495
Здійснюю оцінювання для визначення стилів навчання учнів	3,052	0,966	0,104	0,824

¹³ M – середнє значення оцінок всіх респондентів щодо важливості відповідної оцінювальної діяльності.

¹⁴ SD – стандартне відхилення від середнього значення.

¹⁵ r – кореляція оцінки відповідної педагогічної діяльності з педагогічним стажом респондента.

¹⁶ p – рівень значущості.

Висновки та перспективи подальших розвідок. У результаті експериментального дослідження виявлено три групи переконань у контексті їх зв'язку з педагогічним досвідом. Виокремлення групи переконань, які залежать від досвіду вчителя, дає можливість стверджувати, що ці переконання характеризуються динамічністю, а отже, можуть бути змінені або скориговані, що особливо важливо враховувати в процесі розроблення програм навчання для вчителів, зокрема імплементації нової системи і критеріїв оцінювання досягнень учнів у базову школу. Змістовий аналіз суджень, які утворили групу статистично залежних переконань учителів від їхнього досвіду, дав змогу визначити, що вони характеризують інформаційний підхід до процесів навчання (Kunter et al., 2020). Цей підхід визначається розумінням навчання в моделі «відправник-отримувач», у якій чітко визначений обсяг інформації передається від учителя до учнів. За такого підходу переконання вчителів щодо оцінювальної діяльності полягають у наданні ними переваги інформувальній функції цілі оцінювання учнів (точне і достовірне вираження в оцінках навчальних досягнень учнів), вагомість якої зростає з досвідом.

Незважаючи на тенденцію зростання уваги вчителів до низки ціннісних особливостей оцінювання в процесі накопичення досвіду педагогічної діяльності, оцінка п'яти із семи відповідних суджень, які характеризують ці аспекти оцінювання, різко знижується на етапі досягнення 10-річного педагогічного стажу. Це може свідчити про необхідність приділення особливої уваги цій групі вчителів у процесі перепідготовки або підвищення кваліфікації. Такі результати також підтверджують положення про те, що вплив досвіду на переконання вчителів є неоднорідним на різних етапах їхнього професійного розвитку (Chingos & Peterson, 2011; Podolsky et al., 2019; Rivkin et al., 2005; Rockoff, 2004) і крім досвіду на них впливають інші чинники, які не були предметом висвітленого дослідження.

Другою групою переконань, виокремленою за результатами дослідження, є переконання, які не залежать від досвіду, набутого вчителем у процесі професійної діяльності. Ці переконання можна інтерпретувати як незмінні цінності, що, на думку вчителя, характеризують педагогічні та виховні особливості процесу оцінювання. Переконання другої групи за змістом можна віднести до соціоконструктивістського розуміння процесів навчання, у рамках якого особливе значення надається підтримці індивідуальних процесів вирішення проблем та конструювання знань учнів. Відповідно до цих переконань вчитель є посередником, який стимулює розумові процеси через складні проблеми і підтримує розвиток знань учнів, надаючи індивідуальну допомогу (Kunter et al., 2020). З огляду на дослідження, в яких доведено позитивний вплив соціоконструктивістських поглядів вчителів на здібності учнів (Reusser & Pauli, 2014), незмінність переконань, які увійшли до цієї групи можна визначити позитивною тенденцією, яку однак доцільно підсилювати, зважаючи на середнє значення оцінок вчителями суджень, які характеризують ці переконання (в середньому 3,6 із 5 максимальних балів). Змістовий аналіз переконань, які увійшли до першої і другої груп, дає підстави також відкинути побоювання, пов'язані з проблемою «старіння кадрів», оскільки для першої групи переконань досвід позитивно впливає на ціннісні характеристики оцінювання, а для другої групи переконання не залежать від педагогічного стажу вчителів. Однак, зважаючи на те, що досвід є лише одним із чинників, який може впливати на характеристики динамічності переконань, такі висновки потребують подальших досліджень, спрямованих на виявлення або виключення інших чинників впливу на переконання вчителів.

Третя група суджень, які мають високий рівень кореляції з досвідом, але така залежність не підтверджена статистично, характеризують концепцію формувального оцінювання, що є відносно новою в українській шкільній практиці. Відповідно, це може бути

причиною недостатньо узгодженої позиції вчителів щодо визначеного в цих судженнях кола питань або неусталеності відповідних переконань педагогів, що позначилося на результатах опитування. Заслуговує на увагу судження цієї групи, яке значно негативно корелює з педагогічним стажем і характеризує переконання вчителів про можливість оцінити широкий спектр результатів навчання за допомогою одного завдання. Ця негативна кореляція свідчить про те, що вчитель у процесі накопичення досвіду професійної діяльності переконується у складності організації оцінювання, можливості неоднозначного і навіть неадекватного трактування результатів оцінювання з використанням спрощених методів і методик оцінювання. З цієї групи результатів дослідження можна зробити висновок про доцільність організації заходів для подальшого навчання вчителів незалежно від їхнього досвіду роботи (воркшопи, курси, семінари з обміну досвідом, тренінги). Такі висновки підтверджуються дослідженням Christoforidou & Kyriakides (2021), які доводять, що позитивні зміни в практиці оцінювання та результатах навчання учнів відбуваються за умови проведення відповідних заходів з професійного розвитку вчителів. Своєчасне діагностування їхніх потреб у процесі оцінювання компонентів професійної компетентності є необхідним заходом підтримки якості навчання. У нашому дослідженні визначено, що актуальними для українських вчителів на момент проведення опитування є питання організації та проведення формувального оцінювання, показником чого є статистично визначена неузгодженість переконань вчителів щодо групи відповідних суджень.

Використані джерела

- Ashford-Rowe, K., Herrington, J., & Brown, C. (2013). Establishing the critical elements that determine authentic assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(2), 205-222. <https://doi.org/10.1080/02602938.2013.819566>
- Brandenburg, R., McDonough, S., Burke, J., & White, S. (Eds.). (2016). *Teacher education: Innovation, intervention and impact*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-0785-9>
- Brown, G. (2012). Teachers' conceptions of assessment: Comparing primary and secondary teachers in New Zealand. *Assessment Matters*, 3, 45-70. <https://doi.org/10.18296/am.0097>
- Brown, G. T. L., Lake, R., & Matters, G. (2011). Queensland teachers' conceptions of assessment: The impact of policy priorities on teacher attitudes. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 210-220. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.003>
- Chingos, M. M., & Peterson, P. E. (2011). It's easier to pick a good teacher than to train one: Familiar and new results on the correlates of teacher effectiveness. *Economics of Education Review*, 30(3), 449-465. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2010.12.010>
- Christoforidou, M., & Kyriakides, L. (2021). Developing teacher assessment skills: The impact of the dynamic approach to teacher professional development. *Studies in Educational Evaluation*, 70, 101051. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101051>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7th Ed.). Routledge.
- Daugherty, R. (2007). Mediating academic research: The Assessment Reform Group experience. *Research Papers in Education*, 22(2), 139-153. <https://doi.org/10.1080/02671520701296067>
- Fives, H., & Buehl, M. M. (2016). Teachers' beliefs in the context of policy reform. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(1), 114-121. <https://doi.org/10.1177/2372732215623554>
- Flint, A., Rubie-Davies, C. M., & Peterson, E. (2024). Teacher views of relationships between their teaching practices and beliefs, the school context, and student achievement. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 59(1), 157-173. <https://doi.org/10.1007/s40841-024-00321-x>
- Flores, M. A. (2019). Unpacking teacher quality: Key issues for early career teachers. In A. Sullivan, B. Johnson, & M. Simons (Eds.), *Attracting and keeping the best teachers* (pp. 15-38). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-8621-3_2

- Fulmer, G. W., Lee, I. C. H., & Tan, K. H. K. (2015). Multi-level model of contextual factors and teachers' assessment practices: An integrative review of research. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22(4), 475-494. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2015.1017445>
- Gardner, J., & Galanouli, D. (2016). Teachers' perceptions of assessment. In D. Wyse, L. Hayward, & P. Pandya (Eds.), *The SAGE handbook of curriculum, pedagogy and assessment* (pp. 710-724). SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781473921405.n44>
- Graham, L. J., White, S. L. J., Cologon, K., & Pianta, R. C. (2020). Do teachers' years of experience make a difference in the quality of teaching? *Teaching and Teacher Education*, 96, 103190. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103190>
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher, gender, years of experience and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>
- Kunter, M., Pohlmann, B., & Decker, A. T. (2020). Lehrkräfte. In E. Wild & J. Möller (Eds.), *Pädagogische Psychologie*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-61403-7_11
- Ladd, H. F., & Sorensen, L. C. (2017). Returns to teacher experience: Student achievement and motivation in middle school. *Education Finance and Policy*, 12(2), 241-279. https://doi.org/10.1162/EDFP_a_00194
- Liu, X., & Yu, J. (2021). Relationships between learning motivations and practices as influenced by a high-stakes language test: The mechanism of washback on learning. *Studies in Educational Evaluation*, 68, 100967. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100967>
- Mansell, W., James, M., & the Assessment Reform Group. (2009). *Assessment in schools. Fit for purpose? A commentary by the Teaching and Learning Research Programme*. Economic and Social Research Council.
- McMillan, J. H. (2001). Secondary teachers' classroom assessment and grading practices. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 20(1), 20-32. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2001.tb00055.x>
- McMillan, J. H., Myran, S., & Workman, D. (2002). Elementary teachers' classroom assessment and grading practices. *The Journal of Educational Research*, 95(4), 203-213. <https://doi.org/10.1080/00220670209596593>
- Öz, H. (2014). Turkish teachers' practices of assessment for learning in the English as a foreign language classroom. *Journal of Language Teaching and Research*, 5(4), 775-786. <https://doi.org/10.4304/jltr.5.4.775-786>
- Pianta, R. C., & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational Researcher*, 38(2), 109-119. <https://doi.org/10.3102/0013189X09332374>
- Podolsky, A., Kini, T., & Darling-Hammond, L. (2019). Does teaching experience increase teacher effectiveness? A review of US research. *Journal of Professional Capital and Community*, 4(4), 286-308. <https://doi.org/10.1108/JPC-12-2018-0032>
- Rashidi, N., & Moghadam, M. (2015). The discrepancy between teachers' belief and practice, from the sociocultural perspective. *Studies in English Language and Teaching*, 3(3), 252-266. <https://doi.org/10.22158/selt.v3n3p252>
- Reusser, K., & Pauli, C. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (pp. 642-661). Waxmann.
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0262.2005.00584.x>
- Rockoff, J. E. (2004). The impact of individual teachers on student achievement: Evidence from panel data. *The American Economic Review*, 94(2), 247-252. <https://doi.org/10.1257/0002828041302244>
- Sabarwal, S., Abu-Jawdeh, M., & Kapoor, R. (2022). Teacher beliefs: Why they matter and what they are. *The World Bank Research Observer*, 37(1), 73-106. <https://doi.org/10.1093/wbro/lkab008>
- Samuel, D., & Ogunkola, B. (2015). Elementary school teachers' epistemological beliefs as predictors of their inquiry-based practices in science instruction. *International Journal of Elementary Education*, 4(6), 102-112. <https://doi.org/10.11648/j.ijeedu.20150406.11>

- Shahali, E. H. M., & Halim, L. (2024). The influence of science teachers' beliefs, attitudes, self-efficacy and school context on integrated STEM teaching practices. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 22(3), 787-807. <https://doi.org/10.1007/s10763-023-10403-9>
- Stecher, B., & Barron, S. (2001). Unintended consequences of test-based accountability when testing in "milepost" grades. *Educational Assessment*, 7(4), 259-281. https://doi.org/10.1207/S15326977EA0704_02
- Swaffield, S. (Ed.). (2008). *Unlocking assessment: Understanding for reflection and application*. David Fulton Publishers. <https://doi.org/10.4324/9780203930939>
- Thomas, M. (2012). Teachers' beliefs about classroom assessment and their selection of classroom assessment strategies. *Journal of Research and Reflections in Education*, 6(2), 104-115. <http://www.ue.edu.pk/journal.asp>
- Voss, T., Wagner, W., Klusmann, U., Trautwein, U., & Kunter, M. (2017). Changes in beginning teachers' classroom management knowledge and emotional exhaustion during the induction phase. *Contemporary Educational Psychology*, 51, 170-184. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.08.002>
- Wilde, A., & Kunter, M. (2016). Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin: Ein Studienbuch* pp. 299-315). Waxmann.
- Ващенко, Л. (2021). Оцінювання навчальних досягнень у закладах загальної середньої освіти: погляд учасників освітнього процесу. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика (Серія: Педагогічні науки)*, 2(67), 55-63. <https://doi.org/10.28925/1609-8595.2021.2.7>
- Ващенко, Л. (2022). Погляди учасників освітнього процесу на самооцінювання учнями результатів навчальної діяльності. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*, 3, 46-52. <https://doi.org/10.28925/1609-8595.2022.3.6>
- Гривко, А. В. (2024). Уявлення вчителів про окремі види робіт для поточного (формувального) оцінювання наскрізних результатів навчання учнів. *Український педагогічний журнал*, 3, 66-78. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-3-66-78>
- Жук, Ю., Гривко, А., & Ващенко, Л. (2021). Дослідження особистісного ставлення вчителів до поточного та підсумкового оцінювання як умови вибору стратегій контрольно-оцінювальної діяльності. *Український педагогічний журнал*, 4, 96-105. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-4-96-105>

References

- Ashford-Rowe, K., Herrington, J., & Brown, C. (2013). Establishing the critical elements that determine authentic assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(2), 205-222. <https://doi.org/10.1080/02602938.2013.819566> (in English).
- Brandenburg, R., McDonough, S., Burke, J., & White, S. (Eds.). (2016). *Teacher education: Innovation, intervention and impact*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-0785-9> (in English).
- Brown, G. (2012). Teachers' conceptions of assessment: Comparing primary and secondary teachers in New Zealand. *Assessment Matters*, 3, 45-70. <https://doi.org/10.18296/am.0097> (in English).
- Brown, G. T. L., Lake, R., & Matters, G. (2011). Queensland teachers' conceptions of assessment: The impact of policy priorities on teacher attitudes. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 210-220. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.003> (in English).
- Chingos, M. M., & Peterson, P. E. (2011). It's easier to pick a good teacher than to train one: Familiar and new results on the correlates of teacher effectiveness. *Economics of Education Review*, 30(3), 449-465. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2010.12.010> (in English).
- Christoforidou, M., & Kyriakides, L. (2021). Developing teacher assessment skills: The impact of the dynamic approach to teacher professional development. *Studies in Educational Evaluation*, 70, 101051. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101051> (in English).
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7th ed.). Routledge. (in English).
- Daugherty, R. (2007). Mediating academic research: The Assessment Reform Group experience. *Research Papers in Education*, 22(2), 139-153. <https://doi.org/10.1080/02671520701296067> (in English).
- Fives, H., & Buehl, M. M. (2016). Teachers' beliefs in the context of policy reform. *Policy Insights from the*

- Behavioral and Brain Sciences*, 3(1), 114-121. <https://doi.org/10.1177/2372732215623554> (in English).
- Flint, A., Rubie-Davies, C. M., & Peterson, E. (2024). Teacher views of relationships between their teaching practices and beliefs, the school context, and student achievement. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 59(1), 157-173. <https://doi.org/10.1007/s40841-024-00321-x> (in English).
- Flores, M. A. (2019). Unpacking teacher quality: Key issues for early career teachers. In A. Sullivan, B. Johnson, & M. Simons (Eds.), *Attracting and keeping the best teachers* (pp. 15-38). Springer. (in English). https://doi.org/10.1007/978-981-13-8621-3_2
- Fulmer, G. W., Lee, I. C. H., & Tan, K. H. K. (2015). Multi-level model of contextual factors and teachers' assessment practices: An integrative review of research. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22(4), 475-494. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2015.1017445> (in English).
- Gardner, J., & Galanoulis, D. (2016). Teachers' perceptions of assessment. In D. Wyse, L. Hayward, & P. Pandya (Eds.), *The SAGE handbook of curriculum, pedagogy and assessment* (pp. 710-724). SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781473921405.n44> (in English).
- Graham, L. J., White, S. L. J., Cologon, K., & Pianta, R. C. (2020). Do teachers' years of experience make a difference in the quality of teaching? *Teaching and Teacher Education*, 96, 103190. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103190> (in English).
- Hryvko, A. V. (2024). Uiavlennia vchyteliv pro okremi vydy robit dlia potochnoho (formuvalnoho) otsiniuvannia naskriznykh rezultativ navchannia uchniv. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, 3, 66-78. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-3-66-78> (in Ukrainian).
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher, gender, years of experience and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756. <https://doi.org/10.1037/a0019237> (in English).
- Kunter, M., Pohlmann, B., & Decker, A. T. (2020). Lehrkräfte. In E. Wild & J. Möller (Eds.), *Pädagogische Psychologie*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-61403-7_11 (in English).
- Ladd, H. F., & Sorensen, L. C. (2017). Returns to teacher experience: Student achievement and motivation in middle school. *Education Finance and Policy*, 12(2), 241-279. https://doi.org/10.1162/EDFP_a_00194 (in English).
- Liu, X., & Yu, J. (2021). Relationships between learning motivations and practices as influenced by a high-stakes language test: The mechanism of washback on learning. *Studies in Educational Evaluation*, 68, 100967. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100967> (in English).
- Mansell, W., James, M., & the Assessment Reform Group. (2009). *Assessment in schools. Fit for purpose? A commentary by the Teaching and Learning Research Programme*. Economic and Social Research Council. (in English).
- McMillan, J. H. (2001). Secondary teachers' classroom assessment and grading practices. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 20(1), 20-32. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2001.tb00055.x> (in English).
- McMillan, J. H., Myran, S., & Workman, D. (2002). Elementary teachers' classroom assessment and grading practices. *The Journal of Educational Research*, 95(4), 203-213. <https://doi.org/10.1080/00220670209596593> (in English).
- Öz, H. (2014). Turkish teachers' practices of assessment for learning in the English as a foreign language classroom. *Journal of Language Teaching and Research*, 5(4), 775-786. <https://doi.org/10.4304/jltr.5.4.775-786> (in English).
- Pianta, R. C., & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational Researcher*, 38(2), 109-119. <https://doi.org/10.3102/0013189X09332374> (in English).
- Podolsky, A., Kini, T., & Darling-Hammond, L. (2019). Does teaching experience increase teacher effectiveness? A review of US research. *Journal of Professional Capital and Community*, 4(4), 286-308. <https://doi.org/10.1108/JPC-12-2018-0032> (in English).

- Rashidi, N., & Moghadam, M. (2015). The discrepancy between teachers' belief and practice, from the sociocultural perspective. *Studies in English Language and Teaching*, 3(3), 252-266. (in English). <https://doi.org/10.22158/selt.v3n3p252>
- Reusser, K., & Pauli, C. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (pp. 642-661). Waxmann. (in German).
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0262.2005.00584.x> (in English).
- Rockoff, J. E. (2004). The impact of individual teachers on student achievement: Evidence from panel data. *The American Economic Review*, 94(2), 247-252. <https://doi.org/10.1257/0002828041302244> (in English).
- Sabarwal, S., Abu-Jawdeh, M., & Kapoor, R. (2022). Teacher beliefs: Why they matter and what they are. *The World Bank Research Observer*, 37(1), 73-106. <https://doi.org/10.1093/wbro/lkab008> (in English).
- Samuel, D., & Ogunkola, B. (2015). Elementary school teachers' epistemological beliefs as predictors of their inquiry-based practices in science instruction. *International Journal of Elementary Education*, 4(6), 102-112. <https://doi.org/10.11648/j.ijeeedu.20150406.11> (in English).
- Shahali, E. H. M., & Halim, L. (2024). The influence of science teachers' beliefs, attitudes, self-efficacy and school context on integrated STEM teaching practices. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 22(3), 787-807. <https://doi.org/10.1007/s10763-023-10403-9> (in English).
- Stecher, B., & Barron, S. (2001). Unintended consequences of test-based accountability when testing in "milepost" grades. *Educational Assessment*, 7(4), 259-281. https://doi.org/10.1207/S15326977EA0704_02 (in English).
- Swaffield, S. (Ed.). (2008). *Unlocking assessment: Understanding for reflection and application*. David Fulton Publishers. (in English). <https://doi.org/10.4324/9780203930939>
- Thomas, M. (2012). Teachers' beliefs about classroom assessment and their selection of classroom assessment strategies. *Journal of Research and Reflections in Education*, 6(2), 104-115. <http://www.ue.edu.pk/journal.asp> (in English).
- Vashchenko, L. (2021). Otsiniuvannia navchalnykh dosiahnen u zakladakh zahalnoi serednoi osvity: pohliad uchasnykiv osvitnoho protsesu. *Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka (Seriia: Pedahohichni nauky)*, 2(67), 55-63. (in Ukrainian). <https://doi.org/10.28925/1609-8595.2021.2.7>
- Vashchenko, L. (2022). Pohliady uchasnykiv osvitnoho protsesu na samootsiniuvannia uchniamy rezultativ navchalnoi diialnosti. *Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka*, 3, 46-52. <https://doi.org/10.28925/1609-8595.2022.3.6> (in Ukrainian).
- Voss, T., Wagner, W., Klusmann, U., Trautwein, U., & Kunter, M. (2017). Changes in beginning teachers' classroom management knowledge and emotional exhaustion during the induction phase. *Contemporary Educational Psychology*, 51, 170-184. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.08.002> (in English).
- Wilde, A., & Kunter, M. (2016). Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin: Ein Studienbuch* pp. 299-315). Waxmann. (in German).
- Zhuk, Yu., Hryvko, A., & Vashchenko, L. (2021). Doslidzhennia osobystisnoho stavlennia vchyteliv do potochnoho ta pidsumkovoho otsiniuvannia yak umovy vyboru stratehii kontrolno-otsiniuvalnoi diialnosti. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, 4, 96-105. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-4-96-105> (in Ukrainian).

Antonina Hryvko – PhD in Pedagogical Science, Senior Researcher, Senior Researcher at the Department of Monitoring and Assessment of Education Quality, Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Research interests: theory and methodology of learning outcomes assessment, monitoring the quality of education, test assessment technologies, media and information literacy.

Yurii Zhuk – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Monitoring and Evaluation of the Department of Monitoring and Assessment of Education Quality, Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Research interests: learning environment, pedagogical quasimetrics.

THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' TEACHING EXPERIENCE AND THEIR BELIEFS ABOUT ASSESSING STUDENTS' LEARNING OUTCOMES

Abstract. The article presents the results of a study of the dependence of secondary school teachers' beliefs about assessment in the context of professional activity on the teacher's teaching experience. The authors of this study assumed that the teaching experience, and, accordingly, the experience of assessing learning outcomes, which a teacher acquires during their professional activity, may affect their beliefs about the purpose and methods of organizing student assessment in the classroom.

The data for this study was collected through an online survey based on Google Forms software. A total of 349 teachers answered the questionnaire.

The mathematical processing of the numerical results of the survey (descriptive, regression, correlation analysis) made it possible to identify three groups of teachers' beliefs: 1 those that statistically depend on pedagogical experience; 2 those that have a high correlation with pedagogical experience; 3 those that practically do not change.

The tendency of teachers to pay more attention to several value features of assessment while accumulating their teaching experience is revealed. It has been determined that the group of beliefs that do not depend on pedagogical experience reflects an approach to assessment based on supporting individual processes of solving educational problems and constructing students' knowledge. Attention is drawn to the low scores of teachers' judgments characterizing these beliefs.

It has been found that the most pressing issues for Ukrainian teachers in the context of professional development at the time of the survey are the organization and conduct of formative assessment, an indicator of which is the statistically determined inconsistency of teachers' beliefs about a group of relevant judgments.

The relevance of this study is related to the problem of "aging" of teachers in Ukraine and can, to some extent, answer the question of how this affects the organization of the educational process in secondary schools, an integral element of which is student assessment. This study was conducted for the first time.

Further research could be aimed at studying other factors that influence the formation of teachers' beliefs about student assessment.

Keywords: assessment; assessment activity; teachers' beliefs; teaching experience; length of teaching experience.