



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

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

✉ zhukuriy@gmail.com

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



УДК 371.1:37.013.42:371.26(477):303.62

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2025-4-98-110>

Подано до редакції: 19.10.2025

Прийнято після рецензування: 28.11.2025

Затверджено до друку: 20.12.2025

Опубліковано: 22.12.2025

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА АПРОБАЦІЯ САМОЗВІТНОГО ОПИТУВАЛЬНИКА ОЦІНЮВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ

Анотація. У статті представлено результати експериментального дослідження з апробації самозвітного опитувальника оцінювальної компетентності вчителів в українському освітньому контексті. Актуальність дослідження зумовлена потребою в надійних інструментах для діагностики та розвитку професійної компетентності вчителів в аспекті реформування шкільної освіти.

Обрана методика експериментальної апробації самозвітного опитувальника спрямована на визначення його відповідності ключовим психометричним вимогам (внутрішня узгодженість, структурна валідність) та узгодженості з валідованими інструментами для оцінювання професійної компетентності вчителів.

Відомості для дослідження зібрано шляхом онлайн-опитування. Інструмент містив 28 тверджень у матричному форматі з частотною шкалою Лайкерта (1–5). Запитання опитувальника було спрямовано на фіксування частоти виконання ключових дій педагогів, спрямованих на оцінювання результатів навчання учнів. Анкету заповнили 349 учителів базової школи. До статистичного аналізу включено 224 повні відповіді. Математичне опрацювання даних (дескриптивний аналіз, оцінка надійності, факторизація) виконано в IBM SPSS 26 та STATISTICA 12.

Основні результати засвідчили, що інструмент є психометрично надійним і релевантним за змістом. Змістова валідність опитувальника забезпечена узгодженням запитань із національними орієнтирами (Нова українська школа, професійний стандарт учителя, рекомендації

Міністерства освіти і науки України щодо оцінювання результатів навчання учнів). Аналіз внутрішньої узгодженості запитань засвідчив достатню гомогенність інструмента (Cronbach's $\alpha = 0,89$). Якість структури аналізованого опитувальника оцінювальної компетентності вчителів було проаналізовано методом аналізу головних компонент (PCA). Результати показали, що інструмент має багатовимірну структуру й охоплює щонайменше кілька відмінних за змістом напрямів. Така структура є типовою для інструментів, що описують комплексні професійні педагогічні компетентності, до яких відносять і оцінювальну компетентність.

Результати дослідження дають змогу стверджувати стосовно можливості використання опитувальника як автономного засобу самооцінювання та компонента мультидоказових систем оцінювання й професійного розвитку вчителів. Перспективи подальших досліджень пов'язані з поглибленою валідацією інструменту, розробленням його скороченої форми та інтеграцією з протоколами спостереження на уроках для підтримки цільового професійного розвитку вчителів.

Ключові слова: оцінювальна діяльність учителя; оцінювальна компетентність вчителя; педагогічна компетентність; самозвітний опитувальник; оцінювання вчителів.

Постановка проблеми. Одним із основних складників професійної діяльності вчителя є оцінювання результатів навчальної діяльності здобувачів освіти. Більше того, рівень педагогічної компетентності багато в чому визначається рівнем оцінювальної компетентності педагога. Значущість оцінювально-аналітичної діяльності зумовлює необхідність розроблення різних підходів, способів, методик та інструментів, спрямованих на її вивчення й удосконалення.

Разом із тим, очевидно, що такий складний, багатогранний і багатовимірний феномен, як «оцінювальна компетентність», неможливо виміряти простими засобами, він потребує комплексного, багаторівневого підходу. У практиці оцінювання професійної діяльності педагогів комплексний підхід реалізується трьома основними класами методик, що взаємодоповнюють одна одну: самозвітні опитувальники (self-reported questionnaire¹), стандартизовані спостереження та експертизи й аналіз артефактів педагогічної діяльності (портфоліо, щоденники спостережень на уроках та ін.). Водночас єдиної глобальної моделі відповідного інструментарію, як доводять дослідження, не існує, оскільки, уявлення вчителя про оцінювання, як і його практична діяльність, формуються залежно від специфіки контекстів, у яких він працює (Brown, 2019). Відтак, використання вже розроблених, апробованих і валідованих у зарубіжній практиці інструментів може бути проблематичним в українському освітньому просторі.

Як показали наші попередні дослідження, вчителі України надають перевагу самоаналізу в контексті оцінювання власної професійної діяльності. (Жук & Ващенко, 2024). Таким чином, проблема створення самозвітного опитувальника, призначеного для використання вчителями з метою самоаналізу власної оцінювальної діяльності є актуальною в українському освітньому просторі.

Аналіз досліджень і публікацій. Найпоширенішим класом інструментів, широко використовуваних для оцінювання професійної компетентності вчителів у аспекті їхньої оцінювальної діяльності як на національному, так і на міжнародному рівні оцінювань, є самозвітні опитувальники. Так, міжнародні дослідження якості освіти, що оцінюють різні аспекти на-

¹ Термін «самозвітний опитувальник» означає будь-яке оцінювання, що охоплює будь-який вид оцінювання, у межах якого респонденти самостійно відповідають на запитання, що дають змогу проаналізувати інформацію про їхні власні ставлення, переконання, сприйняття, поведінку, здібності або знання (Wolters & Won, 2017).

вчального процесу (TALIS, TIMSS, PISA та ICILS) збирають дані щодо педагогічних практик учителів за допомогою опитувальників-самозвітів, що дає змогу побудувати узагальнену «мапу» педагогічної діяльності в різних країнах (OECD, 2018; 2019; Mullis & Martin, 2017; Fraillon et al., 2020).

Самозвітні опитувальники охоплюють щонайменше три групи методик. До першої групи відносять контрольні списки (check-lists) або тести знань і ситуаційно орієнтовані завдання. Класичні інструменти цієї групи перевіряють знання вчителів про планування оцінювань, надійність/валідність, шкалювання, інтерпретацію результатів і практики зворотного зв'язку (часто у форматі тестових пунктів або коротких сценаріїв) (Mertler, 2003; Mertler & Campbell, 2005).

Друга група інструментів охоплює опитувальники практик, які фіксують частоту застосування конкретних процедур у класі, зокрема те, як часто вчителі планують і проводять оцінювання та використовують його результати у навчанні (Zhang & Burry-Stock, 2003). Сучасні інструменти цієї групи розробляються з урахуванням оновлених стандартів і спрямовані на такі аспекти оцінювальної діяльності вчителя, як проведення формувального оцінювання, формулювання та використання прозорих критеріїв оцінювання, доброчесність, надання зворотного зв'язку учням і батькам. Систематичні огляди підкреслюють, що саме такий практикоорієнтований компонент сьогодні є критично важливим для оцінювальної компетентності.

До третьої групи самозвітних опитувальників увійшли анкети переконань/настанов, які дають змогу описати, наприклад, як учителі концептуалізують цілі оцінювання (для навчання, для підзвітності, як «ірелевантне» тощо) і як ці уявлення узгоджуються з реальною педагогічною діяльністю.

Окрім окреслених груп інструментів, існують комплексні методики, які охоплюють одразу кілька аспектів педагогічної оцінювальної компетентності. Прикладом таких методик є інструментарій інвентаризації оцінювання в класі (*мовою оригіналу* – Approaches to Classroom Assessment Inventory (DeLuca et al., 2016); *далі* – ACAI). ACAI побудовано як інструмент, що поєднує сценарно орієнтовані завдання (п'ять типових дилем), самооцінку вмінь і самоаналіз пріоритетів професійного навчання. Перша частина інструментарію охоплює 20 завдань (п'ять сценаріїв за кожним із чотирьох тематичних аспектів: «цілі оцінювання», «процедури», «справедливість», «вимірювальна грамотність»). Шкала відповідей передбачає вибір вчителем доцільного, на його думку, відповідно до кожного сценарію підходу оцінювання (оцінювання навчання, для навчання, як навчання) із урахуванням характеристик методів оцінювання (надійність / валідність / диференціація / комунікація). В іншій частині опитувальника вчитель оцінює свій рівень компетентності (балами від 1 до 5) і визначає власні потреби. Автори наводять початкові докази валідності / надійності інструментарію та позиціонують ACAI як засіб і для досліджень, і для адресного професійного розвитку, зокрема через індивідуальне профілювання підходів до оцінювання (DeLuca et al, 2016).

Отже, самозвітні інструменти в контексті оцінювання вчителів дають змогу зібрати різнобічну інформацію про їхню педагогічну діяльність. Разом з тим варто зауважити, що самозвіти чутливі до ефекту соціальної бажаності й спільнометодних зсувів, тому їх слід проєктувати й інтерпретувати з урахуванням обмежень і доповнювати незалежними джерелами даних (Podsakoff et al., 2003; AERA, APA, & NCME, 2014).

Поширеність цього класу інструментарію для оцінювання професійної діяльності вчителів, попри його недоліки, можна пояснити кількома чинниками. Відомо, що декларування певних освітньо-політичних положень в освітніх документах (стандартах, навчальних програмах, методичних рекомендаціях) не є запорукою їх реалізації у шкільній практиці. Причини

нами розбіжностей між «політикою на папері» та «політикою в дії» можуть бути як організаційні обмеження, так і реконтекстуалізація освітніх положень (інтерпретація) на рівні школи (Ball et al., 2012; Coburn, 2005; Spillane et al., 2002). Ключовим агентом цієї інтерпретації виступає вчитель, зокрема його досвід, переконання та ставлення до змін, що визначають, як і чи взагалі будуть інтегровані інновації в урок (Fives & Buehl, 2012; Pajares, 1992; Fullan, 2007). Тому оцінювання компетентності (зокрема знань про оцінювання) саме по собі не гарантує ні якісної оцінювальної практики, ні імплементації настанов освітніх документів. Однак оскільки в рамках сучасних підходів оцінювальна компетентність розглядається як поєднання знань, умінь, переконань і контекстних умов (Brookhart, 2011; Popham, 2009; Xu & Brown, 2016; Pastore, 2023), використання самозвітів учителів є виправданим способом фіксувати фактичний репертуар і частоту оцінювальних дій у класі з метою вивчення особливостей їхньої оцінювальної діяльності.

Формулювання цілей статті. Експериментальне дослідження, висвітлене у статті, було спрямовано на апробацію самозвітного опитувальника оцінювальної компетентності вчителів в українському освітньому контексті з метою попередньої оцінки його відповідності ключовим психометричним вимогам (внутрішня узгодженість, структурна валідність) та узгодженості з валідованими інструментами оцінювання професійної компетентності вчителів.

Методика дослідження

Теоретичне підґрунтя. Основні теоретико-психологічні засади, на яких базувалося розроблення опитувальника, визначалися тим, що професійна компетентність не є переліком фіксованих пізнавальних і афективних компонентів, а формується, натомість, відповідно до складної системи «сплєтених разом припущень і переконань про те, що важливо робити» (Shepard, 2017, р. XXII). З огляду на це теоретичним підґрунтям вивчення моделей діяльності вчителів може бути дослідження суб'єктивних теорій (Groeben et al., 1988). Суб'єктивні теорії – це ментальні структури, які супроводжують або передують певним діям і, таким чином, керують діяльністю особи, яка її провадить (Pohlmann 2009, р. 54). Вони охоплюють значення, концепції, правила, ментальні образи, уподобання й переконання, що дають змогу вчителям проєктувати процеси викладання і навчання (Epp, 2018). Тобто розуміння вчителем фундаментальних концепцій і процедур оцінювання може впливати на освітні рішення (Popham, 2011, р. 267). Отже, знання та уявлення, здобуті й сформовані в процесі професійної підготовки та подальшого набуття досвіду вчителя, впливають не лише на спрямованість його дій, а й на освітню практику загалом (Brown, 2012). І, навпаки, – окремі дії і діяльність вчителя загалом є відображенням його уявлень і переконань, сформованих протягом набуття досвіду.

У контексті оцінювальної діяльності цілком імовірно, що на поведінку вчителя впливатиме сприйняття ним конкретних аспектів оцінювання (наприклад, цілей або складності методики (Гривко, 2024), переконання щодо достовірності результатів оцінювання та/або інтерпретація процедур і процесів їх досягнення (Gardner & Galanoulis, 2016)). Ці положення зумовлюють необхідність дотримання дуального підходу до оцінювання компетентності вчителів (урахування не лише знань, а й характеристик їхньої діяльності).

Суб'єктивні теорії можуть формуватись як наслідок обґрунтованих переконань, наприклад, відповідно до особистого досвіду («я вже робив це раніше, і це не спрацювало») або бути викликаними необґрунтованими переконаннями, наприклад, із чуток, повідомлень у медіа, навіяних зовні ідеалістичних позицій тощо. Крім того, учителі можуть усвідомлювати або не усвідомлювати свої переконання щодо оцінювання, покладені в основі їхніх суб'єктивних теорій, і, відповідно, можуть або не можуть вербалізувати (сформулювати) їх (Gardner & Galanoulis, 2016).

Водночас вивчення досвіду за допомогою поведінкових запитань про власну практику вчителя дає можливість не лише охарактеризувати концептуальну модель його діяльності, а й спрогнозувати майбутню професійну поведінку та потреби (Brust & Hasselmann, 2023). Результати такого опитування надають цінну інформацію для розроблення політик і рекомендацій щодо професійного розвитку вчителів та задоволення їхніх потреб (у контексті обговорюваної проблематики, зокрема, оцінювальної компетентності).

Інструмент. Анкету (зміст опитувальника), призначену для вивчення практики вчителів шляхом оцінювання ними за заданими умовами компонентів власної оцінювальної діяльності, було розроблено з урахуванням національного контексту. Розуміння оцінювальної компетентності вчителя в українській освіті базується на комплексній нормативно-правовій базі (у т. ч. Закон України «Про повну загальну освіту»¹, Державний стандарт базової середньої освіти²), а Концепція Нової української школи³ встановлює принципи компетентісно орієнтованого оцінювання (предметного, міжпредметного, формувального). Компоненти професійної компетентності, якими має володіти український вчитель (у т. ч. оцінювально-аналітичний), відображено у відповідному професійному стандарті⁴, підходи до оцінювання результатів навчання учнів, яких він має дотримуватись, – у Рекомендаціях МОН України⁵.

За основу для формування змісту анкети було прийнято рекомендовані патерни оцінювальної діяльності вчителів, виокремлені в Рекомендаціях щодо оцінювання результатів навчання учнів та Професійному стандарті вчителя, а саме:

- планування (визначення цілей, формулювання критеріїв, добирання засобів оцінювання);
- здійснення оцінювання (використання методів оцінювання, адекватних цілям і ситуації оцінювання);
- формувальне оцінювання (визначати потреби учнів, адаптуючи до них процес навчання);
- підсумкове оцінювання (узагальнення результатів навчання);
- надання зворотного зв'язку.

Крім того, окремі пункти опитувальника сформульовано з урахуванням вимог Професійного стандарту вчителя щодо організації самооцінювання, взаємооцінювання учнів, розвитку в них навичок рефлексії, а також забезпечення позитивного психологічного клімату (доброзичливість). Таким чином, конструювання цих пунктів спиралося на сучасні підходи до формувального оцінювання та оцінювальної грамотності, за якими поведінкові індикатори розглядаються як ядро практики (Brookhart, 2011; Popham, 2009; Xu & Brown, 2016).

На основі узагальнення патернів оцінювальної діяльності вчителя, визначених у проаналізованих освітніх документах, виокремлено дії, які характеризують оцінювальну діяльність вчителя:

¹ Верховна Рада України. (2020). Закон України про повну загальну середню освіту. *Відомості Верховної Ради*, 31, ст. 226.

² Кабінет Міністрів України. (2020). *Державний стандарт базової середньої освіти* (Постанова № 898).

³ Кабінет Міністрів України. (2016). *Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти “Нова українська школа” на період до 2029 року* (Розпорядження № 988-р).

⁴ Міністерство освіти і науки України. (2024). *Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти»* (Наказ № 1225).

⁵ Міністерство освіти і науки України. (2024). *Рекомендації щодо оцінювання результатів навчання здобувачів освіти відповідно до Державного стандарту базової середньої освіти* (Наказ № 1093).

1. Ставлю відкриті запитання, щоб визначити, чого навчилися учні (як засвоїли матеріал).
2. Аналізую учнівські відповіді (роботи) з усім класом.
3. Занотовую недоліки в засвоєнні учнями матеріалу, виявлені під час уроку.
4. Здійснюю оцінювання з метою визначення того, над чим мають попрацювати учні.
5. Оцінюю широкий спектр результатів навчання (знання, вміння) за допомогою одного завдання.
6. Здійснюю оцінювання для визначення стилів навчання учнів.
7. Використовую результати оцінювання учнів для планування подальших уроків.
8. Заохочую учнів до самооцінювання для відстеження їхнього прогресу (досягнень) за певний період.
9. Заохочую учнів ставити запитання в разі необхідності щось прояснити.
10. Навчаю учнів оцінювати (себе та інших).
11. Створюю можливості для учнів отримувати відгуки та коментарі від учителя й удосконалюватись.
12. Створюю можливості для учнів отримувати відгуки та коментарі від однокласників і вдосконалюватись.
13. Використовую оцінювання для мотивації навчальної діяльності учнів.
14. Намагаюсь зробити оцінювання приємним для учнів процесом.
15. Використовую оцінювання для підвищення інтересу учнів до роботи на уроці.
16. Застосовую творчі підходи до оцінювання.
17. Вибір методів оцінювання здійснюю відповідно до обставин (можу бути гнучким/гнучкою).
18. Організую оцінювання так, щоб учні уникали стресу.
19. Повідомляю послідовну та достовірну інформацію про успіхи учнів.
20. Вимірюю досягнення учнів відповідно до передбачуваних (обов'язкових) результатів навчання).
21. Дотримуюсь точності вираження в оцінці конкретних знань або вмінь учня.
22. Забезпечую достовірність підсумкових оцінок.
23. Обговорюю результати оцінювання учнів із колегами під час професійних заходів (на педагогічних радах, семінарах, заходах із підвищення кваліфікації).
24. Фіксую результати оцінювання учнів на кожному уроці.
25. Використовую результати оцінювання на одному уроці для інформування учнів про навчальні цілі наступного уроку.
26. Інформую учнів про їхню успішність порівняно із середнім результатом усього класу.
27. Використовую результати оцінювання для того, щоб з'ясувати, чи досягнуто цілей уроку (вивчення теми).
28. Використовую результати оцінювання (оцінки) для роз'яснення батькам учнів рівнів їхніх навчальних досягнень.

Кожне твердження респонденти оцінювали за частотою виконання описаних дій у власній педагогічній практиці (від 1 = ніколи до 5 = постійно). Використання в анкеті частотної шкали Лайкерта (Tsang et al., 2017) дало змогу кількісним способом виміряти кожен характеристику оцінювальної діяльності вчителя. Така операціоналізація безпосередньо відображає те, що в сучасній літературі визначається як «оцінювання для навчання»: практика вважається формуальною настільки, наскільки свідчення про навчання *регулярно* вилучаються, інтер-

претуються і використовуються вчителем та учнями для подальших кроків навчання (тобто є повторюваною поведінкою, а не разовою подією). Крім того, такий підхід до вимірювання оцінювальної компетентності ґрунтується на припущенні, що саме частота реалізації ключових дій у класі відображає не лише переконання вчителя, а й реальний рівень впровадження оцінювальної практики. Як наголошують Black & Wiliam (2009), оцінювання стає формульним тоді, коли його результати систематично використовуються для ухвалення наступних навчальних рішень. Таким чином, регулярність дій — критичний маркер реального функціонування оцінювання в освітньому процесі.

Подібну логіку покладено й в основу міжнародних дослідницьких програм, таких як TALIS (Mullis & Martin, 2017), де оцінювання педагогічних практик здійснюється саме через самозвіт про частоту дій: наприклад, як часто вчитель обговорює цілі уроку, залучає учнів до рефлексії, використовує критерії тощо. Саме така форма вимірювання визнана індикативною для порівняння освітніх систем і відстеження змін у педагогічній культурі.

Крім того, наукові інструменти, широко використовувані у психометричних дослідженнях оцінювальної компетентності (наприклад, Інвентаризація практик оцінювання (Assessment Practices Inventory, API (Zhang & Burry-Stock, 2003)), теж базуються на частотному самооцінюванні конкретних дій — зокрема застосуванні рубрик, аналізі учнівських робіт, наданні зворотного зв'язку тощо. Водночас варто зауважити, що згідно зі Стандартами освітніх і психологічних вимірювань (AERA, APA, & NCME, 2014) така форма оцінювання є прийнятною за умови надання відповідних доказів валідності: змістової (відповідність завдання цілям), структурної (наявність логічної моделі) і наслідкової (корисність результатів). У нашому випадку зміст тверджень відповідає наявним теоретичним моделям (зокрема моделі оцінювально-аналітичної компетентності, відображеній у Професійному стандарті вчителя) і покриває ключові цільові аспекти оцінювальної діяльності.

Іншим виміром використаної в дослідженні анкети став вимір фокусування вчителів на певних діях, що дає змогу виявити їхню значущість та об'єднати у фактори, які формують модель оцінювальної діяльності вчителів.

Формулювання запитань запропонованої анкети ґрунтувалося на зрозумілості та доступності сприйняття респондентами без використання специфічної психолого-педагогічної термінології та скорочень.

Опитувальник було запрограмовано в середовищі Google Forms і реалізовано як онлайн-анкету для самостійного заповнення (самоадміністрована анкета) на засадах добровільної участі учасників. Запитання анкети було подано в матричному форматі з можливістю вибору одного з варіантів відповідей за запропонованою шкалою частотності.

Вибірка дослідження. Вибірка дослідження формувалась випадковим чином. Опитування проводилось онлайн. У дослідженні взяли участь 349 учителів базової школи. Розрахунки проведено для 224 респондентів, котрі надали відповідь на всі запитання анкети. Середній педагогічний стаж респондентів 25,12 року ($SD = 9,03$).

Результати дослідження. Статистичні розрахунки здійснено з використанням програмних пакетів IBM SPSS Statistics 26 і STATISTICA 12. В обґрунтуванні валідності опитувальника ми спиралися на багатовимірну рамку доказів (AERA, APA, & NCME, 2014; Kane, 2013).

1. Контроль змістової та критеріальної валідності було здійснено на етапі розроблення анкети.

2. Надійність інструменту було оцінено шляхом аналізу внутрішньої узгодженості методом розщеплення та обчислення α Кронбаха (Cronbach, 1951). За результатами аналізу отримано високий показник надійності (Cronbach's $\alpha = 0,89$), що свідчить про достатню гомоген-

ність опитувальника (анкета вважається надійною за умови високої кореляції та прийнятного значення α Кронбаха $> 0,7$ (Nunnally, 1967; Streiner, 2008)).

3. Щоб проаналізувати якість структури аналізованого інструменту самооцінювання професійної оцінювальної компетентності вчителів, було проведено факторний аналіз. Фактори визначено методом головних компонент (PCA) після обертання Varimax. Цей метод дає змогу з'ясувати, чи утворюють усі твердження в анкеті єдиний узгоджений вимір (одновимірну структуру), чи розкривають кілька окремих аспектів оцінювальної практики. Сумарний процент дисперсії 60,58%. За результатами визначених значень КМО (критерій адекватності вибірки Кайзера – Масра – Олкіна) та критерію сферичності Барлета підтверджено адекватність даних для проведення факторного аналізу (табл. 1).

Таблиця 1. Результати аналізу адекватності даних для проведення факторного аналізу

Аналіз адекватності даних КМО and Bartlett's Test		
Міра адекватності вибірки Кайзера – Масра – Олкіна (КМО).		,867
Критерій сферичності Бартлетта	Chi-Square	1971,31
	Df	378
	Sig	,000

Результати показали, що перша головна компонента об'єднує питання 8, 9, 10, 11, 12 анкети (факторні навантаження $> 0,5$; пояснювальна дисперсія 10,9%) та пояснює приблизно 27% усієї варіативності відповідей. За Jolliffe (2002), компоненти, які пояснюють понад 10–15% дисперсії, є значущими і можуть відображати ключові напрями в даних. Тому такі результати свідчать про наявність в опитувальнику спільного змістового ядра – всі пункти (запитання) пов'язані між собою і відображають цілісну модель оцінювальної діяльності. Іншими словами, приблизно чверть усіх відповідей на 28 пунктів (запитань) можна пояснити єдиним «фактором», тобто всі ці пункти мають дещо спільне. У використаному опитувальнику більшість відповідей частково стосуються формульованого оцінювання, тож це і є ядро.

Перші п'ять компонент (виокремлених факторів) у сумі пояснюють майже 49% дисперсії. Це означає, що інструмент має багатовимірну структуру і охоплює щонайменше кілька змістовно відмінних напрямів. Згідно з Costello & Osborne (2005), структура інструмента, яка містить понад три – чотири змістовно інтерпретованих компонент, зазвичай є мультирозмірним конструктом. Така структура є типовою для інструментів, що описують комплексні професійні компетентності (Costello & Osborne, 2005; Jolliffe, 2002), адже практики оцінювання у класі мають одночасно когнітивний, емоційний, соціальний і процедурний виміри.

Таким чином, результати PCA підтверджують, що запропонована анкета має внутрішню логіку й послідовність (завдяки першій компоненті), відображає різноманітність практик і підходів, які характеризують оцінювальну діяльність вчителя.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Результати апробації опитувальника засвідчили, що аналізований інструмент є психометрично надійним і змістовно релевантним інструментом для вимірювання оцінювального складника професійної компетентності вчителів. У контексті українського освітнього простору його можна використовувати як автономний діагностичний засіб у форматі самооцінювання і як компонент мультидоказових систем оцінювання та професійного розвитку вчителів. Однак для повної валідазації розглянутого інструменту доцільно додатково перевірити підтверджувальну факторну модель CFA (Confirmatory Factor Analysis), інваріантність вимірювання між різними групами вчителів

(предмет викладання, стаж тощо) і тест-ретест стабільності (стабільність результатів через певні часові проміжки вимірювань), що може бути предметом подальших досліджень.

Істотним обмеженням апробованого опитувальника є велика кількість запитань, на які має відповісти вчитель. Відповіді на них потребують багато часу, супроводжуються розсіюванням уваги та можуть призвести до соціально бажаних відповідей й спільнометодних зсувів. Надмірність кількості запитань підтверджується також надмірно великим коефіцієнтом внутрішньої узгодженості (0,89). Одним із напрямів подальших наукових пошуків має бути створення самозвітного опитувальника для вчителів із меншим переліком індикаторів самооцінювання, що потребує теоретико-педагогічного обґрунтування його структури та змісту, експериментальної валідації в умовах реального навчального процесу з використанням сучасних методик дослідження.

Використані джерела

- AERA, APA, & NCME. (2014). *Standards for educational and psychological testing*. American Educational Research Association.
- Ball, S. J., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203153185>
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Brookhart, S. M. (2011). *Grading and learning: Practices that support student achievement*. Solution Tree.
- 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. (2019). *Teachers' conceptions of assessment: Comparing teachers from New Zealand and other countries*. In H. Andrade & G. Cizek (Eds.), *Handbook of formative assessment in the disciplines* (pp. 45–64). Routledge.
- Coburn, C. E. (2005). Shaping teacher sensemaking: School leaders and the enactment of reading policy. *Educational Policy*, 19 (3), 476–509. <https://doi.org/10.1177/0895904804272245>
- Costello, A. B., & Osborne, J. W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis. *PARE*, 10 (7), 1–9.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297–334. <https://doi.org/10.1007/s11092-015-9233-6>
- DeLuca, C., LaPointe-McEwan, D., & Luhanga, U. (2016). Teacher assessment literacy: A review of international standards and measures. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 28(3), 251–272. <https://doi.org/10.1007/s11092-015-9233-6>
- Epp, A. Subjektive Theorien von Lehrkräften über ungünstige Faktoren in der Bildungsbiografie von Schülerinnen und Schülern – Wie konstruieren Lehrkräfte den Übergang von der Schule in die Berufsausbildung? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21, 973–990 (2018). <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0814-2>
- 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>
- Fraillon, J., Ainley, J., Schulz, W., Friedman, T., & Duckworth, D. (2020). *ICILS 2018 Technical Report*. IEA.
- Fullan, M. (2007). Change Theory as a Force for School Improvement. In Burger, J.M., Webber, C.F., Klinck, P. (Eds). *Intelligent Leadership. Studies in Educational Leadership*, vol 6. Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6022-9_3
- Gardner, J. & Galanouli, D. (2016). Teachers' perceptions of assessment. In *The SAGE Handbook of Curriculum, Pedagogy and Assessment* (pp. 710–724). <https://doi.org/10.4135/9781473921405.n44>
- Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J., & Scheele, B. (1988). *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke.
- Jolliffe, I. T. (2002). *Principal component analysis* (2nd Ed.). Springer.
- Mertler, C. A. (2003). *Classroom assessment: A practical guide for educators*. Los Angeles, CA: Pyrczak.
- Mertler, C.A. & Campbell, C. (2005). *Measuring Teachers' Knowledge & Application of Classroom Assessment. Development of the Assessment Literacy Inventory*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montréal, Quebec, Canada April 11–15, 2005

- Mullis, I. V. S., & Martin, M. O. (Eds.). (2017). *TIMSS 2019 Assessment Frameworks*. Retrieved from: <http://timssandpirls.bc.edu/timss2019/frameworks/>
- Nunnally, J. C. (1967). *Psychometric theory*. New York: McGraw Hill.
- OECD. (2018). *TALIS 2018 conceptual framework*. OECD Publishing.
- OECD. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307–332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Pastore, S. (2023). Teacher assessment literacy: a systematic review. *Frontiers in Education*, 8. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1217167>
- Pastore, S., & Andrade, H. L. (2019). Teacher assessment literacy: a three-dimensional model. *Teaching and Teacher Education*, 84, 128–138. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.05.003>
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., & Podsakoff, N. P. (2024). Common method bias: It's bad, it's complex, and it's still unresolved. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 11, 385–410. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-121422-081217>
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J.-Y., & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88 (5), 879–903. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.5.879>
- Pohlmann, S. (2009). *Der Übergang am Ende der Grundschulzeit. Zur Formation der Übergangs-empfehlung aus Sicht der Lehrkräfte*. Münster: Waxm
- Popham, W. J. (2011). Assessment literacy overlooked: a teacher educator's confession. *The Teacher Educator*, 46(4), 265–273. <https://doi.org/10.1080/08878730.2011.605048>
- Spillane, J. P., Reiser, B. J., & Reimer, T. (2002). Policy implementation and cognition: Reframing and refocusing implementation research. *Review of Educational Research*, 72(3), 387–431. <https://doi.org/10.3102/00346543072003387>
- Streiner, D. L. (2008). *Health measurement scales a practical guide to their development and use* (4th Ed.). Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199231881.001.0001>
- Tsang, S., Royse, C.F., & Terkawi, A.S. (2017). Guidelines for developing, translating, and validating a questionnaire in perioperative and pain medicine. *Saudi Journal of Anaesthesia*, 11, 80–89. https://doi.org/10.4103/sja.SJA_203_17
- Wolters, C. A., & Won, S. (2017). Validity and the Use of Self-Report Questionnaires to Assess Self-Regulated Learning. In Schunk, D. H., & Greene, J. A. (Eds.). *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315697048>
- 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>
- Zhang, Z., & Burry-Stock, J. A. (2003). Classroom assessment practices and teachers' self-perceived assessment skills. *Applied Measurement in Education*, 16 (4), 323–342. https://doi.org/10.1207/S15324818AME1604_4
- 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.О., & Ващенко, Л.С. (2024) Оцінювання педагогічної діяльності вчителів: пілотне дослідження. *Український педагогічний журнал*, 3, 52–65. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-3-52-65>

References

- AERA, APA, & NCME. (2014). *Standards for educational and psychological testing*. American Educational Research Association (in English).
- Ball, S. J., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203153185> (in English).
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5> (in English).

- Brookhart, S. M. (2011). *Grading and learning: Practices that support student achievement*. Solution Tree (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. (2019). *Teachers' conceptions of assessment: Comparing teachers from New Zealand and other countries*. In H. Andrade & G. Cizek (Eds.), *Handbook of formative assessment in the disciplines* (pp. 45–64). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315161840-4> (in English).
- Coburn, C. E. (2005). Shaping teacher sensemaking: School leaders and the enactment of reading policy. *Educational Policy*, 19 (3), 476–509. <https://doi.org/10.1177/0895904804272245> (in English).
- Costello, A. B., & Osborne, J. W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis. *PARE*, 10 (7), 1–9 (in English).
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297-334. <https://doi.org/10.1007/BF02310555> (in English).
- DeLuca, C., LaPointe-McEwan, D., & Luhanga, U. (2016). Teacher assessment literacy: A review of international standards and measures. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 28 (3), 251–272. <https://doi.org/10.1007/s11092-015-9233-6> (in English).
- Epp, A. Subjektive Theorien von Lehrkräften über ungünstige Faktoren in der Bildungsbiografie von Schülerinnen und Schülern – Wie konstruieren Lehrkräfte den Übergang von der Schule in die Berufsausbildung? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21, 973–990 (2018). <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0814-2> (in German).
- 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).
- Fraillon, J., Ainley, J., Schulz, W., Friedman, T., & Duckworth, D. (2020). *ICILS 2018 Technical Report*. IEA (in English).
- Fullan, M. (2007). Change Theory as a Force for School Improvement. In Burger, J.M., Webber, C.F., Klinck, P. (Eds). *Intelligent Leadership. Studies in Educational Leadership*, vol 6. Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6022-9_3 (in English).
- Gardner, J. & Galanouli, D. (2016). Teachers' perceptions of assessment. In *The SAGE Handbook of Curriculum, Pedagogy and Assessment* (pp. 710-724). <https://doi.org/10.4135/9781473921405.n44> (in English).
- Groebe, N., Wahl, D., Schlee, J., & Scheele, B. (1988). *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke (in German).
- Hryvko, A. V. (2024). Teachers' perceptions of certain types of work for the current (formative) assessment of students' cross-cutting learning outcomes. *Ukrainian Educational Journal*, 3, 66-78, <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-3-66-78> (in Ukrainian).
- Jolliffe, I. T. (2002). *Principal component analysis* (2nd Ed.). Springer (in English).
- Mertler, C. A. (2003). *Classroom assessment: A practical guide for educators*. Los Angeles, CA: Pyrczak (in English).
- Mertler, C.A. & Campbell, C. (2005). *Measuring Teachers' Knowledge & Application of Classroom Assessment. Development of the Assessment Literacy Inventory*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montréal, Quebec, Canada April 11–15, 2005(in English).
- Mullis, I. V. S., & Martin, M. O. (Eds.). (2017). *TIMSS 2019 Assessment Frameworks*. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. <http://timssandpirls.bc.edu/timss2019/frameworks/> (in English).
- Nunnally, J. C. (1967). *Psychometric theory*. New York: McGraw Hill (in English).
- OECD. (2018). *TALIS 2018 conceptual framework*. OECD Publishing (in English).
- OECD. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en> (in English).
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307-332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307> (in English).
- Pastore, S. (2023). Teacher assessment literacy: a systematic review. *Frontiers in Education*, 8. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1217167> (in English).

- Pastore, S., & Andrade, H. L. (2019). Teacher assessment literacy: a three-dimensional model. *Teaching and Teacher Education*, 84, 128–138. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.05.003> (in English).
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., & Podsakoff, N. P. (2024). Common method bias: It's bad, it's complex, and it's still unresolved. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 11, 385–410. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-121422-081217> (in English).
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J.-Y., & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88(5), 879–903. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.5.879> (in English).
- Pohlmann, S. (2009). *Der Übergang am Ende der Grundschulzeit. Zur Formation der Übergangs-empfehlung aus Sicht der Lehrkräfte*. Münster: Waxm (in German).
- Popham, W. J. (2011). Assessment literacy overlooked: a teacher educator's confession. *The Teacher Educator*, 46(4), 265–273. <https://doi.org/10.1080/08878730.2011.605048> (in English).
- Spillane, J. P., Reiser, B. J., & Reimer, T. (2002). Policy implementation and cognition: Reframing and re-focusing implementation research. *Review of Educational Research*, 72 (3), 387–431. <https://doi.org/10.3102/00346543072003387> (in English).
- Streiner, D. L. (2008). *Health measurement scales a practical guide to their development and use* (4th Ed.). Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199231881.001.0001> (in English).
- Tsang, S., Royse, C.F., & Terkawi, A.S. (2017). Guidelines for developing, translating, and validating a questionnaire in perioperative and pain medicine. *Saudi Journal of Anaesthesia*, 11, 80-89. https://doi.org/10.4103/sja.SJA_203_17 (in English).
- Wolters, C. A., & Won, S. (2017). Validity and the Use of Self-Report Questionnaires to Assess Self-Regulated Learning. In Schunk, D. H., & Greene, J. A. (Eds.). *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315697048> (in English).
- 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).
- Zhang, Z., & Burry-Stock, J. A. (2003). Classroom assessment practices and teachers' self-perceived assessment skills. *Applied Measurement in Education*, 16 (4), 323–342. https://doi.org/10.1207/S15324818AME1604_4 (in English).
- Zhuk, Y., & Vashchenko, L. (2024). Evaluation of teachers' pedagogical activity: pilot study. *Ukrainian Educational Journal*, 3, 52-65. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-3-52-65> (in Ukrainian).

Antonina Hryvko, PhD in Pedagogical Science, Senior Research Fellow, 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.

EXPERIMENTAL APPROVAL OF THE SELF-REPORT QUESTIONNAIRE FOR EVALUATING TEACHERS' ASSESSMENT LITERACY

Abstract. The article presents the results of an experimental study aimed at piloting a self-report questionnaire of teachers' assessment competence in the Ukrainian educational context. The study is motivated by the need for reliable instruments to diagnose and develop teachers' professional competence amidst school reform.

The chosen experimental procedure for piloting the self-report questionnaire aimed to establish its compliance with key psychometric requirements (internal consistency and structural validity) and its alignment with validated instruments used to evaluate teachers' professional competence.

Data were collected via an online survey. The instrument consisted of 28 statements in a matrix format, with a 5-point frequency Likert scale. The items targeted the frequency with which teachers perform key actions related to assessing students' learning outcomes. In total, 349 lower-secondary teachers completed the questionnaire; 224 complete responses were included in the statistical analysis. Data processing (descriptive statistics, reliability estimation, factor extraction) was carried out in IBM SPSS Statistics 26 and STATISTICA 12.

The results indicate that the instrument is psychometrically reliable and substantively relevant. Content validity was ensured by aligning the items with national guidelines (the New Ukrainian School framework, the Professional Standard for Teachers, and Ministry of Education and Science recommendations on student assessment). Internal consistency reached Cronbach's $\alpha = 0.89$, evidencing sufficient homogeneity. Principal Component Analysis (PCA) showed a multidimensional structure encompassing several conceptually distinct domains – typical of tools that capture complex professional teaching competencies, including assessment competence.

The findings support the use of the questionnaire as a stand-alone self-assessment tool and as a component of multi-evidence systems for teacher evaluation and professional development. Future research will focus on the deeper validation of the instrument, the development of a short form, and the integration of the instrument with classroom observation protocols to support targeted teacher professional learning.

Keywords: assessment activity; assessment literacy; pedagogical competency; self-report questionnaire; teachers' evaluation.