

DOI: <https://doi.org/10.28925/2412-0774.2026.1.9>

УДК 371.26:37.091.12

Антоніна Гривко

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

кандидат педагогічних наук, старший дослідник,
старша наукова співробітниця відділу моніторингу
та оцінювання якості загальної середньої освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
вул. Січових Стрільців, 52-Д, 04053, Київ, Україна
av.hryvko@gmail.com

Лідія Ващенко

<https://orcid.org/0000-0002-0637-2142>

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник відділу моніторингу
та оцінювання якості загальної середньої освіти,
Інституту педагогіки НАПН України,
вул. Січових Стрільців, 52-Д, 04053 Київ, Україна,
vaschenko_ls@ukr.net

ВИКОРИСТАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ОСВІТНІХ МОНІТОРИНГІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ПРАКТИЦІ: РІЛЬ ДОСВІДУ ТА ПЕРЕКОНАНЬ УЧИТЕЛІВ

У статті актуалізовано проблему розриву між накопиченням даних освітніх вимірювань і їх використанням в освітньому процесі з метою підтримки його якості. Метою роботи є емпіричний аналіз зв'язків між досвідом участі вчителів у моніторингових дослідженнях, їхніми когнітивними оцінками реалістичності та ефективності результатів цих досліджень і переконаннями щодо можливості використання результатів у індивідуальній педагогічній практиці. Методологічну основу дослідження становлять результати всеукраїнського онлайн-опитування 15 446 учителів закладів загальної середньої освіти. Аналіз даних здійснено із застосуванням інструментарію інферентної статистики, зокрема кореляційного аналізу Пірсона, критерію χ^2 , t-тесту для незалежних вибірок та множинного регресійного аналізу. Встановлено, що сприйняття вчителями результатів моніторингових досліджень як таких, що адекватно відображають реальні навчальні досягнення учнів, статистично пов'язане з вищими оцінками поширеності використання цих результатів у педагогічній діяльності. Доведено, що зі зростанням оцінки реалістичності результатів на одну одиницю оцінка поширеності використання результатів у педагогічній практиці зростає в середньому на 0.242 бали. Позитивні оцінки ефективності освітніх моніторингових досліджень для підвищення якості освіти також асоціюються з вищими оцінками використання результатів їх проведення на індивідуальному рівні. Водночас результати дослідження свідчать, що сам по собі факт участі вчителя в моніторингових дослідженнях, попри статистично значущий негативний зв'язок із переконаннями щодо використання результатів ($\beta = -0.137$, $p < .001$), не є достатньою умовою для впровадження їх у педагогічній практиці (пояснювальна здатність – 3.2%). Виявлено асоціативні зв'язки, які вказують на потенційну роль довіри до результатів освітніх досліджень як важливого чинника, пов'язаного з готовністю педагогів розглядати моніторингові дані в якості ресурсу підтримки професійної діяльності та вдосконалення освітньої практики



загалом, що є чинником удосконалення підходів до поширення та впровадження результатів моніторингових досліджень в освітню практику України.

Ключові слова: використання результатів моніторингів, ефективність моніторингів, інтерпретація освітніх даних, інформування про результати моніторингів, моніторингові дослідження, переконання вчителів, реалістичність результатів, якість освіти.

ВСТУП

Моніторингові дослідження якості освіти відіграють важливу роль у сучасних освітніх системах, забезпечуючи систематичне оцінювання стану та якості освіти з метою прийняття обґрунтованих управлінських і педагогічних рішень на різних рівнях – від школи до національної освітньої політики. В українському правовому полі моніторинг якості освіти визначено як регламентовану процедуру, у якій окреслено мету, об'єкти, суб'єктів, етапи проведення та вимоги до оприлюднення результатів. Така нормативна визначеність задає рамку очікувань для педагогів щодо того, що саме вважається якісними даними моніторингу та як вони мають бути представлені для подальшого використання в практиці (МОН України, 2020). Вплив таких досліджень на поліпшення результатів навчання учнів опосередковується, окрім іншого, педагогічними діями вчителів. Це означає, що ефективність освітніх моніторингових досліджень значною мірою залежить не лише від якості їх проведення, а й від готовності та здатності педагогічної спільноти використовувати отримані результати для покращення освітньої практики.

Дослідження закордонних учених свідчать, що між результатами освітніх оцінювань і тим, як ці результати реально використовуються у прийнятті педагогічних рішень, часто виникає помітний розрив (Abrams et al., 2016; Wayman et al., 2012). В емпіричних оглядах підкреслюється, що практики роботи вчителів із результатами моніторингів є контекстно залежними, фрагментарними та непослідовними (Ansyari et al., 2020; Farley-Ripple et al., 2019). У науковій літературі це найчастіше пояснюється обмеженою поінформованістю педагогів про зміст звітів, труднощами інтерпретації й операціоналізації висвітлених у них результатів, а також браком ресурсів і підтримки на рівні школи або системи (Farley-Ripple et al., 2019). Аналогічна логіка (дані → інтерпретація → рішення → практика) акцентована також і в українських працях, де підкреслено, що результативність моніторингових систем залежить не лише від методик вимірювання, а й від організації супроводу, зрозумілої комунікації результатів та формування компетентності педагогічних кадрів для роботи з ними (Ляшенко та інші, 2018). Водночас дослідження свідчать, що на використання результатів моніторингів впливають також переконання вчителів (Datnow & Hubbard, 2015; Wayman et al., 2012). В українському контексті дослідження також показують, що переконання педагогів щодо оцінювання пов'язані з вибором контрольних-оцінювальних стратегій, а отже можуть опосередковувати й готовність учителів звертатися до даних оцінювання як ресурсу для рішень у практиці (Жук та інші, 2021).

Аналіз зарубіжної наукової літератури свідчить, що переконання вчителів розглядаються як динамічні когнітивні утворення, що формуються та змінюються під впливом професійного досвіду (Pajares, 1992; Fives & Buehl, 2012). Тоді як в емпіричних роботах знаходимо докази того, що безпосередній професійний досвід участі в оцінювальних і моніторингових процесах пов'язаний зі способами інтерпретації освітніх даних, оцінкою їхньої практичної цінності та уявленнями вчителів про можливості використання результатів у власній педагогічній діяльності (Datnow & Hubbard, 2015; Abrams et al., 2016).

В українському освітньому контексті проблема використання результатів моніторингів для поліпшення педагогічної практики набуває особливої актуальності у зв'язку з інституціоналізацією національних і міжнародних моніторингових досліджень як інструментів підтримки освітніх реформ.

Практичним індикатором інституціоналізації моніторингів є регулярні національні аналітичні звіти на основі масових опитувань педагогів, які фіксують готовність, потреби та бар'єри впровадження реформ. Зокрема, профільні інформаційно-аналітичні матеріали щодо готовності педагогічних працівників до реалізації реформи Нової української школи демонструють масштаби й типову проблематику роботи з освітніми даними на рівні системи (Інститут освітньої аналітики, 2023). Водночас емпіричних даних про те, як досвід участі українських учителів у таких дослідженнях пов'язаний із формуванням їхніх переконань щодо практичної цінності результатів і можливостей їх використання у щоденній педагогічній діяльності, бракує.

Метою цього дослідження було описати зв'язок між досвідом участі вчителів у моніторингових дослідженнях, їхньою оцінкою ефективності й реалістичності результатів моніторингів та уявленнями про використання результатів в індивідуальній педагогічній практиці.

Результати дослідження можуть сприяти вдосконаленню підходів до поширення та впровадження результатів моніторингових досліджень в освітню практику України.

МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ

Дослідження здійснене за результатами опитування вчителів закладів загальної середньої освіти України. Опитування проводилося в онлайн-форматі з використанням електронної платформи Qualtrics для анкетування.

Збір даних тривав протягом листопада – грудня 2024 року, що дозволило охопити достатню кількість респондентів для проведення статистичного аналізу. Дослідження здійснено з дотриманням етичних принципів проведення наукових досліджень. Усі респонденти були проінформовані про мету дослідження та надали інформовану згоду на участь в опитуванні. Зібрані дані використовувалися виключно в узагальненому вигляді для дослідницьких та аналітичних цілей. Анонімність респондентів була забезпечена на всіх етапах збору, обробки та представлення даних.

У дослідженні використовувався кількісний підхід із застосуванням структурованої анкети, що дозволило зібрати стандартизовані дані про поінформованість учителів про освітні моніторингові дослідження, досвід участі в них, ставлення до моніторингів та використання їх результатів у педагогічній практиці.

Учасники дослідження. У дослідженні взяли участь 15 446 учителів, які викладають на різних освітніх рівнях (початкова школа, 5–9 класи, 10–11 класи) закладів загальної середньої освіти різних регіонів України та представляють різні предметні галузі (українська мова/література, іноземна мова, математика, природничі науки, суспільні дисципліни, мистецтво, фізична культура тощо). Вибірка охоплювала педагогів із міст, селищ та сільської місцевості, що забезпечило репрезентативність даних щодо територіального розподілу. Педагогічний стаж респондентів варіювався від менше ніж 5 років до понад 30 років, що дозволило врахувати досвід учителів різних поколінь. Соціально-демографічні та професійні характеристики учасників дослідження подано в Таблиці 1.

Таблиця 1

Соціально-демографічні та професійні характеристики учасників дослідження

Характеристика	Категорія	n	%
Стать	Жінки	13 622	88,2
	Чоловіки	1 703	11,0
	Не надали відповіді	121	0,8
Вік	До 30 років	517	3,3
	31–35 років	2 152	13,9

Характеристика	Категорія	n	%
	36–40 років	3 701	24,0
	41–45 років	4 744	30,7
	46–50 років	2 703	17,5
	Понад 50 років	1 497	9,7
	Не надали відповіді	140	0,9
Педагогічний стаж	До 5 років	1 371	8,9
	6–10 років	1 439	9,3
	11–15 років	3 248	21,0
	16–20 років	3 612	23,4
	Понад 20 років	5 691	36,8
	Не надали відповіді	106	0,7
Освіта	Бакалавр	654	4,2
	Магістр	14 578	94,4
	Інший рівень	77	0,5
	Не надали відповіді	124	0,8

Примітка. n – кількість учасників; % – частка від загальної кількості вибірки.

Складено авторами самостійно

У Таблиці 2 відображено розподіл учителів за наявністю досвіду участі в моніторингових дослідженнях. Як видно з наведених даних, понад половина респондентів мають такий досвід, що створює емпіричне підґрунтя для аналізу зв'язку між участю в моніторингах, оцінкою їхніх результатів та уявленнями вчителів про можливості використання цих результатів у власній педагогічній практиці.

Таблиця 2

Досвід участі вчителів у моніторингових дослідженнях

Характеристика	Категорія	n	%
Участь у моніторингових дослідженнях	Має досвід участі	8 492	55,0
	Не має досвіду участі	6 570	42,6
	Не надали відповіді	258	1,7

Примітка. n – кількість учасників; % – частка від загальної кількості вибірки. Сума відсотків може не дорівнювати 100 через округлення.

Складено авторами самостійно

Інструментарій. Для збору даних використовувалася авторська анкета «Використання результатів моніторингових досліджень у педагогічній практиці», розроблена науковцями відділу моніторингу та оцінювання якості загальної середньої освіти Інституту педагогіки НАПН України. Анкета складалася із п'яти частин: I. Загальна інформація; II. Поінформованість про результати моніторингів; III. Використання результатів у шкільній практиці; IV. Бар'єри у використанні результатів моніторингів; V. Ставлення до моніторингів.

У цій статті відповідно до поставленої мети аналізуються змінні, які стосуються питань 1) участі учителя в моніторингових дослідженнях (дихотомічна змінна: так/ні); 2) участі учнів школи в моніторингових дослідженнях (дихотомічна змінна: так/ні); 3) оцінки вчителем ефективності моніторингів (5-бальна шкала Лікерта: від 1 – «зовсім неефективні» до 5 – «дуже ефективні»); 4) оцінка реалістичності результатів моніторингів (5-бальна шкала

Лікєрта: від 1 – «зовсім не відображають» до 5 – «повністю відображають»); 5) використання результатів моніторингів на індивідуальному рівні (5-бальна шкала частоти: від 1 – «ніколи» до 5 – «постійно»).

Дослідження, висвітлене у цій статті, спрямоване на пошук відповідей на такі запитання:

1. Чи існує статистично значущий зв'язок між особистою участю вчителів у моніторингових дослідженнях та їх оцінками ефективності таких досліджень для підвищення якості освіти та реалістичності результатів?

2. Як пов'язані між собою оцінки вчителями ефективності моніторингів та реалістичності їх результатів?

3. Чи впливає участь учнів школи в моніторингових дослідженнях на оцінку вчителями реалістичності результатів моніторингів?

4. Чи відрізняються оцінки ефективності та реалістичності моніторингів між учителями, які мають досвід участі в таких дослідженнях, та тими, хто такого досвіду не має?

5. Яким є внесок оцінок реалістичності результатів, ефективності моніторингів та досвіду участі в них у пояснення варіативності переконань щодо використання результатів моніторингів учителями на індивідуальному рівні у їхній педагогічній практиці?

Методи аналізу. Для аналізу отриманих даних застосовувався комплекс описових і інферентних статистичних методів. Зокрема, кореляційний аналіз за Пірсоном використовувався для виявлення лінійних зв'язків між кількісними змінними, а саме оцінками ефективності та реалістичності моніторингових досліджень, закодованими як порядкові числові змінні зі шкалою від 1 до 5, а також дихотомічними змінними участі в моніторингах, закодованими як 0 і 1. Для аналізу зв'язків між категоріальними змінними застосовувався критерій χ^2 , при цьому коефіцієнт V Крамера використовувався як міра сили асоціації.

З метою порівняння середніх значень оцінок ефективності та реалістичності моніторингів між групами вчителів, які мали та не мали досвіду участі в моніторингових дослідженнях, застосовувався t-тест для незалежних вибірок, а розмір ефекту оцінювався за допомогою коефіцієнта d Коена. Для виявлення предикторів використання результатів моніторингів на індивідуальному рівні та оцінки їх відносного внеску застосовувався множинний регресійний аналіз з використанням методу звичайних найменших квадратів (OLS). У регресійних моделях обчислювалися стандартизовані коефіцієнти регресії (β), показники відносної важливості предикторів, а також 95% довірчі інтервали для відповідних оцінок.

Рівень статистичної значущості встановлювався на рівні $p < .05$. Для всіх основних статистичних показників обчислювалися 95% довірчі інтервали. Статистичний аналіз здійснювався з використанням програмного забезпечення Stats iQ (Qualtrics).

РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Для виявлення взаємозв'язків між ставленням учителів до моніторингових досліджень, досвідом участі в них та оцінкою їх ефективності було проведено кореляційний аналіз, який виявив низку статистично значущих кореляційних зв'язків між досліджуваними змінними (Таблиця 3).

Як показано в Таблиці 3, встановлено негативний зв'язок малого розміру між оцінкою ефективності моніторингових досліджень та особистою участю вчителів у таких дослідженнях. Це свідчить про те, що вчителі, які не мали безпосереднього досвіду участі в моніторингових дослідженнях, у середньому дещо вище оцінюють їхню ефективність як інструменту підвищення якості освіти. Подібний, але ще слабший негативний зв'язок було виявлено між оцінкою реалістичності результатів моніторингів та фактом участі учнів

закладу освіти в таких дослідженнях, що вказує на тенденцію до дещо більш критичних оцінок реалістичності серед учителів шкіл із безпосереднім досвідом участі в моніторингах.

Таблиця 3

Результати кореляційного аналізу

Змінна 1	Змінна 2	<i>r</i>	95% ДІ	<i>n</i>
Ефективність моніторингів	Участь учителя в моніторингах	-0.104	[-0.121, -0.086]	12 396
Реалістичність результатів	Участь учнів в моніторингах	-0.084	[-0.101, -0.066]	12 492
Ефективність моніторингів	Реалістичність результатів	0.611	[0.600, 0.622]	12 378
Використання на індивідуальному рівні	Реалістичність результатів	0.387	[0.372, 0.402]	12 334
Використання на індивідуальному рівні	Ефективність моніторингів	0.367	[0.351, 0.382]	12 361

Примітка. ДІ = довірчий інтервал. Усі кореляції статистично значущі на рівні $p < .001$. Різниця у кількості респондентів (*n*) у χ^2 -аналізах зумовлена різною кількістю валідних відповідей на окремі пари запитань; у кожному випадку аналіз здійснювався на підвибірці респондентів, які надали відповіді на обидві змінні, що відповідає стандартній практиці аналізу опитувальних даних.

Складено авторами самостійно

Найбільш виразним виявився сильний позитивний зв'язок між оцінкою ефективності моніторингових досліджень та оцінкою реалістичності їх результатів ($r = 0.611$). Це свідчить про тісний взаємозв'язок між сприйняттям результатів моніторингів як таких, що відображають реальні навчальні досягнення учнів, і оцінкою їх як ефективного інструменту підвищення якості освіти. Крім того, було виявлено помірні позитивні кореляції між переконаннями вчителів щодо використання результатів моніторингів учителями на індивідуальному рівні та оцінками реалістичності результатів моніторингів ($r = 0.387$), а також оцінками їх ефективності ($r = 0.367$). Це свідчить про те, що більш позитивне сприйняття якості та корисності моніторингових досліджень пов'язане з вищими оцінками поширеності використання їх результатів у шкільній практиці.

Для аналізу зв'язків між участю вчителів та учнів школи в моніторингових дослідженнях та оцінок вчителями реалістичності й ефективності результатів моніторингів застосовувався критерій χ^2 з обчисленням коефіцієнта *V* Крамера (див. Таблицю 4). Результати засвідчили статистично значущий, але малий за розміром зв'язок між категоріальною оцінкою ефективності моніторингових досліджень та участю вчителів у них, що узгоджується з результатами кореляційного аналізу.

Зв'язок між оцінкою реалістичності результатів моніторингів та участю учнів закладу освіти в дослідженнях також виявився тривіальним за розміром, хоча статистично значущим. Це свідчить про дуже слабку асоціацію між досвідом участі учнів школи в моніторингових дослідженнях та оцінкою вчителями відповідності результатів реальним навчальним досягненням учнів.

Найбільш істотним виявився зв'язок між категоріальними оцінками ефективності моніторингових досліджень та реалістичності їх результатів ($V = 0.420$), що підтверджує тісний взаємозв'язок між цими двома аспектами сприйняття моніторингів учителями. Крім того, було виявлено зв'язок середнього розміру між переконаннями щодо використання результатів моніторингів учителями на індивідуальному рівні та оцінкою реалістичності

результатів ($V = 0.241$). Цей результат може свідчити про те, що сприйняття реалістичності результатів моніторингових досліджень пов'язане не лише з їх загальною оцінкою, а й з уявленнями вчителів про практики їх використання у шкільній практиці.

Таблиця 4

Результати аналізу χ^2 для категоріальних змінних

Змінна 1	Змінна 2	V Крамера	n
Ефективність моніторингів (категоріальна)	Участь учителя в моніторингах	0.107	12 396
Реалістичність результатів (категоріальна)	Участь учнів в моніторингах	0.085	12 492
Ефективність моніторингів (категоріальна)	Реалістичність результатів (категоріальна)	0.420	12 378
Використання на індивідуальному рівні (категоріальне)	Реалістичність результатів (категоріальна)	0.241	12 334

Примітка. ДІ = довірчий інтервал. Усі кореляції статистично значущі на рівні $p < .001$. Різниця у кількості респондентів (n) у χ^2 -аналізах зумовлена різною кількістю валідних відповідей на окремі пари запитань; у кожному випадку аналіз здійснювався на підвибірці респондентів, які надали відповіді на обидві змінні, що відповідає стандартній практиці аналізу опитувальних даних.

Складено авторами самостійно

Для порівняння середніх значень оцінки ефективності моніторингових досліджень між групами респондентів застосовувався t-тест для незалежних вибірок (Таблиця 5). Результати показали, що вчителі, які особисто брали участь у моніторингових дослідженнях, статистично значущо вище оцінювали ефективність моніторингів, ніж учителі без такого досвіду. Розмір ефекту $d = 0.213$ відповідає малому, що вказує на наявність обмеженої, але стабільної різниці між групами.

Аналогічну тенденцію зафіксовано щодо оцінки реалістичності результатів моніторингів. Учителі закладів освіти, учні яких брали участь у моніторингових дослідженнях, оцінювали реалістичність результатів вище, ніж учителі шкіл, учні яких не мали такого досвіду. Розмір ефекту $d = 0.170$ також є малим, проте статистично значущим.

Таблиця 5

Результати t-тесту для незалежних вибірок

Групи порівняння	$M_1 (SD_1)$	$M_2 (SD_2)$	d Коена	95% ДІ різниці	n_1 / n_2
Участь учителя (так/ні)	3.27 (0.86)	3.09 (0.87)	0.213	[-0.216, -0.154]	5039/7357
Участь учнів (так/ні)	3.33 (0.87)	3.18 (0.87)	0.170	[-0.178, -0.117]	7119/5373

Примітка. M = середнє значення; SD = стандартне відхилення; ДІ = довірчий інтервал. Індекс 1 відповідає групі "так" (учасники), індекс 2 – групі "ні" (не учасники). Усі відмінності статистично значущі на рівні $p < .001$. Різниця у кількості респондентів (n) у χ^2 -аналізах зумовлена різною кількістю валідних відповідей на окремі пари запитань; у кожному випадку аналіз здійснювався на підвибірці респондентів, які надали відповіді на обидві змінні, що відповідає стандартній практиці аналізу опитувальних даних.

Складено авторами самостійно

З метою виявлення чинників, пов'язаних із переконаннями вчителів щодо використання результатів моніторингових досліджень на індивідуальному рівні, було

проведено множинний регресійний аналіз. Залежною змінною виступала оцінка респондентами частоти використання результатів моніторингів учителями в педагогічній практиці на індивідуальному рівні (на розсуд учителя), тоді як предикторами – оцінка реалістичності результатів моніторингових досліджень, оцінка їх ефективності та факт особистої участі вчителя в моніторингових дослідженнях.

Результати аналізу (Таблиця 6) засвідчили, що всі три предиктори мають статистично значущий зв'язок із переконаннями щодо використання результатів моніторингів. Загалом модель пояснює 18.3% дисперсії залежної змінної, що свідчить про помірну пояснювальну здатність моделі.

Найбільший внесок у пояснення варіації переконань щодо використання результатів продемонструвала оцінка реалістичності результатів моніторингових досліджень ($\beta = 0.242$). Це означає, що зі зростанням оцінки реалістичності результатів на одну одиницю оцінка поширеності використання результатів у педагогічній практиці зростає в середньому на 0.242 бали за умови контролю інших предикторів. Згідно з показником відносної важливості, цей предиктор пояснює близько 48.9% загальної пояснюваної дисперсії.

Другим за значущістю предиктором є оцінка ефективності моніторингових досліджень ($\beta = 0.224$), яка пояснює приблизно 41.7% пояснюваної дисперсії. Це свідчить про те, що переконання в ефективності моніторингів пов'язані з вищими оцінками частоти використання їх результатів у шкільній практиці.

Факт особистої участі вчителя в моніторингових дослідженнях має негативний, але статистично значущий зв'язок із переконаннями щодо використання результатів ($\beta = -0.137$), однак його відносний внесок у модель є мінімальним і становить лише 3.2% загальної пояснюваної дисперсії.

Таблиця 6

Результати множинного регресійного аналізу предикторів використання результатів моніторингів на індивідуальному рівні

Предиктор	β	Стандартизований β	Відносна важливість
Реалістичність результатів	0.242	0.182	0.489
Ефективність моніторингів	0.224	0.166	0.417
Участь учителя в моніторингах	-0.137	-0.133	0.032

Примітка. $R^2 = 0.183$, скоригований $R^2 = 0.183$, $n = 11\ 930$, $p < .001$. Відносна важливість показує частку загальної пояснюваної дисперсії (R^2), що припадає на кожен предиктор.

Складено авторами самостійно

ОБГОВОРЕННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ

Одним із суперечливих на перший погляд результатів дослідження є характер зв'язку між особистою участю вчителів у моніторингових дослідженнях та їхньою оцінкою ефективності таких досліджень. Кореляційний аналіз за Пірсоном виявив статистично значущий, хоча й слабкий, негативний зв'язок між участю вчителя в моніторингах та оцінкою їх ефективності. Водночас результати t-тесту для незалежних вибірок засвідчили протилежну закономірність: учителі, які мали досвід безпосередньої участі в моніторингових дослідженнях, у середньому статистично значущо вище оцінювали ефективність моніторингів порівняно з колегами без такого досвіду. Ця на перший погляд суперечність отримує пояснення в контексті результатів множинного регресійного аналізу. Було встановлено, що факт участі вчителя в моніторингових дослідженнях має негативний, хоча й слабкий, зв'язок із переконаннями щодо використання результатів моніторингів на індивідуальному рівні, але лише за умови контролю оцінок реалістичності та ефективності.

Це означає, що за однакових когнітивних оцінок якості моніторингових учителів з досвідом участі дещо стриманіше оцінюють поширеність систематичного використання результатів у педагогічній практиці. Такий ефект може відображати більш критичне усвідомлення обмежень моніторингових досліджень серед учителів із безпосереднім досвідом участі або виявляти розрив між задекларованою корисністю результатів і можливістю їх практичного застосування в щоденній роботі (Schildkamp, 2019; Ikemoto & Marsh, 2007; Mandinach et al., 2011).

Водночас слід наголосити, що абсолютна різниця між групами за середніми оцінками є незначною (0.18 бала за п'ятибальною шкалою), а внесок факту участі в пояснення варіації переконань щодо використання результатів є мінімальним (3.2% пояснюваної дисперсії). Це свідчить про те, що сам по собі досвід участі в моніторингових дослідженнях не є визначальним чинником формування ставлення до них або уявлень про використання їх результатів. Значно вагомішу роль відіграють оцінки вчителями якості самих моніторингових, насамперед сприйняття реалістичності та ефективності їх результатів. У цьому сенсі кореляційні та групові порівняння відображають загальні тенденції ставлень, тоді як регресійна модель дає можливість виявити специфічний ефект досвіду участі за умов однакових оцінок.

Найбільш виразним та послідовним результатом дослідження є виявлений сильний позитивний зв'язок між оцінкою реалістичності результатів моніторингових та оцінкою їх ефективності. Іншими словами, учителі, які вважають, що результати моніторингових досліджень адекватно відображають реальні навчальні досягнення учнів, значно вище оцінюють їх як інструмент підвищення якості освіти. Регресійний аналіз доповнює це спостереження, демонструючи, що реалістичність результатів є найважливішим предиктором переконань щодо використання результатів моніторингових, а не лише загального ставлення до них. Це означає, що довіра до якості даних є не просто умовою позитивного сприйняття, а й ключовим чинником формування уявлень про їх практичну застосовність.

З теоретичного погляду, ці результати узгоджуються з підходами доказовості в освіті (*англ.* – evidence-informed practice), відповідно до яких довіра до релевантності та якості даних є необхідною передумовою їх інтеграції в освітню практику (Nelson & Campbell, 2017). Попередні дослідження також показують, що вчителі оцінюють корисність даних крізь призму власного професійного досвіду й контекстуального знання, і коли результати сприймаються як відірвані від реальних умов роботи, це знижує їхню сприйману релевантність (Hase et al., 2022; Michos et al., 2023). У контексті нашого дослідження це означає, що сприйняття результатів моніторингових як таких, що не узгоджуються з професійним досвідом учителів, зменшує їхню оцінку як ресурсу для вдосконалення педагогічної діяльності незалежно від методологічної коректності самих досліджень.

Крім того, важливим результатом є те, що оцінки ефективності і реалістичності результатів, попри їх сильну кореляцію, роблять незалежні внески у пояснення переконань щодо використання результатів. Це свідчить про те, що ці конструкти не є взаємозамінними: учитель може визнавати точність результатів моніторингу, але водночас сумніватися в їх придатності сприяти реальним змінам у практиці або ж, навпаки, вірити в загальну ефективність моніторингових, маючи деякі сумніви щодо валідності конкретних результатів. Таке розрізнення має важливі практичні наслідки для стратегій комунікації результатів: недостатньо лише підтверджувати валідність даних, необхідно також демонструвати їхню практичну цінність. Це означає, що поширення результатів моніторингових досліджень має супроводжуватися не лише презентацією статистичних показників, а й детальними поясненнями методології, обмежень та можливостей інтерпретації даних. Такий підхід сприяє підвищенню довіри практиків, покращує їхню здатність до осмислення результатів і, як наслідок, сприяє використанню їх для якісних педагогічних рішень.

Аналіз зв'язку між участю учнів школи в моніторингових дослідженнях та оцінкою вчителями реалістичності результатів виявив розбіжність між результатами кореляційного аналізу та порівнянням груп. Водночас загальна закономірність свідчить про те, що

безпосередній досвід участі школи в моніторингових дослідженнях має певний вплив на ставлення вчителів до реалістичності отриманих результатів. Цей вплив, хоча і статистично значущий, є доволі слабким (різниця середніх становить близько 0.15 балів), що вказує на наявність інших, більш вагомих чинників формування таких оцінок. Одним із можливих пояснень цього ефекту є те, що участь учнів школи в моніторингових дослідженнях створює для вчителів умови безпосереднього спостереження за процедурою проведення моніторингу, а також можливість для обговорення результатів з колегами та адміністрацією і співвіднесення отриманих даних із власними оцінками навчальних досягнень учнів. Такий досвід може сприяти кращому розумінню методології досліджень і формуванню більш збалансованого ставлення до їх результатів (Schildkamp, 2019). Водночас малий розмір ефекту вказує на те, що сам факт участі школи є недостатнім для істотного підвищення сприйманої реалістичності результатів без належного зворотного зв'язку та підтримки їх інтерпретації.

Доцільно також враховувати, що значна частина респондентів представляла школи з досвідом участі у різних типах моніторингових досліджень, що формує гетерогенне емпіричне підґрунтя для аналізу ставлень і переконань. Найпоширенішим був досвід участі респондентів в загальнодержавних моніторингових дослідженнях якості освіти в умовах воєнного стану (25%), а також у моніторингах якості початкової освіти (19%) та моніторингах організації дистанційного навчання (18%). Водночас частина вчителів зазначила участь шкіл у міжнародних порівняльних дослідженнях, зокрема PISA (14%) і TIMSS (2%). Методологія, процедури проведення та способи представлення результатів у цих дослідженнях істотно відрізняються, що може по-різному впливати на сприйняття вчителями реалістичності результатів. Крім того, можливість вибору кількох варіантів відповіді свідчить про те, що окремі школи мали досвід паралельної участі в національних і міжнародних моніторингах, що є важливим контекстуальним чинником для інтерпретації оцінок ефективності, реалістичності та переконань щодо використання результатів моніторингових досліджень.

Окрім іншого, отримані результати дають змогу запропонувати інтегральну модель чинників, що формують переконання вчителів щодо використання результатів моніторингів на індивідуальному рівні. Модель пояснює 18.3% дисперсії залежної змінної, що є помірним рівнем пояснювальної здатності для досліджень, спрямованих на аналіз таких складних когнітивних і соціальних конструктів, як переконання та уявлення вчителів. Структура моделі виявляє чітку ієрархію предикторів: ключову роль відіграє довіра до реалістичності результатів, другорядну – переконання в ефективності моніторингів, тоді як досвід особистої участі має мінімальний і негативний внесок. Це підтверджує, що формування уявлень про використання результатів моніторингів визначається передусім когнітивними оцінками якості та корисності даних, а не самим фактом участі в дослідженнях.

Негативний, хоча й слабкий, ефект участі за умови контролю інших предикторів може пояснюватися кількома чинниками: більш вимогливими критеріями оцінки практичного використання серед учителів із досвідом участі; впливом соціальної бажаності в самозвітних оцінках (Latkin et al., 2017); а також наявністю організаційних і методичних бар'єрів, зокрема дефіциту часу, нестачі підтримки та інфраструктури для роботи з даними (Schildkamp et al., 2019). З огляду на обмежену пояснювальну здатність моделі, ключовим висновком є багатофакторність формування переконань щодо використання результатів моніторингів, значна частина яких імовірно пов'язана з самоефективністю вчителів, підтримкою керівництва, форматами комунікації результатів і контекстом підзвітності, у якому дані можуть сприйматися радше як інструмент контролю, ніж розвитку (Sandoval-Ríos et al., 2025). Однак таке припущення має бути перевірене емпірично, що може бути предметом подальших досліджень.

Обмеження дослідження. Незважаючи на значний обсяг вибірки та статистичну значущість отриманих результатів, інтерпретація висновків потребує врахування низки обмежень: 1) дані ґрунтуються на самозвіті вчителів, що підвищує ризик соціально бажаних

відповідей, похибок пригадування та суб'єктивного завищення або заниження частоти власних практик; 2) зафіксовані зв'язки слід розглядати як асоціації, які не дозволяють робити причинно-наслідкові висновки і можуть відображати вплив неврахованих змінних або опосередкованих механізмів; 3) в аналізі не здійснено повноцінного розрізнення типів моніторингових досліджень і специфіки участі респондентів у них, хоча різні формати оцінювання (національні чи міжнародні, предметні чи контекстні, різного рівня «ставок») можуть формувати відмінний досвід взаємодії зі звітами, рівень довіри до результатів і практики їх застосування.

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Проведене дослідження виявило складну систему взаємозв'язків між досвідом участі вчителів у моніторингових дослідженнях, їх ставленням до таких досліджень, оцінкою їх ефективності та фактичним використанням результатів у педагогічній практиці. Найбільш значущим результатом є виявлення сильного позитивного зв'язку між сприйняттям реалістичності результатів моніторингів та оцінкою їх ефективності, що підкреслює критичну роль довіри до моніторингових досліджень у їх успішному впровадженні в освітню практику.

Узагальнення результатів дослідження свідчить про те, що сам факт участі в моніторингових дослідженнях не є визначальним чинником ані формування ставлення до них, ані переконань щодо використання їх результатів. Натомість вирішальну роль відіграють оцінки реалістичності та ефективності результатів, які опосередковують готовність учителів розглядати моніторингові дані як релевантне джерело для педагогічних рішень.

Водночас результати вказують на необхідність комплексного підходу до роботи з педагогічною спільнотою щодо моніторингових досліджень, який має виходити за межі простого інформування про підсумкові показники. Такий підхід має охоплювати системне пояснення методології досліджень, їх обмежень і можливостей інтерпретації та надавати практико-орієнтовані рекомендації і приклади осмисленого використання результатів для покращення якості освіти. За умови підвищення прозорості моніторингових процедур і посилення відповідності комунікації результатів професійному досвіду та потребам учителів моніторингові дослідження можуть повніше реалізувати свій потенціал не лише як інструмент оцінювання чи контролю, а і як ресурс підтримки професійного розвитку вчителів і підвищення якості освітньої практики.

Подальші дослідження доцільно спрямувати на поглиблення розуміння того, як учителі інтерпретують результати моніторингів, що саме вони вкладають у поняття «використання» цих результатів і які бар'єри та ресурси визначають перехід від ознайомлення зі звітом до внесення коректив у педагогічні рішення. Перспективним є лонгітюдний підхід, що дозволить відстежити динаміку ставлень до моніторингів і практик роботи з даними в часі та оцінити вплив професійного розвитку, управлінських рішень і змін освітньої політики на ці процеси. Важливим напрямом також є поєднання даних самозвіту з незалежними індикаторами, зокрема матеріалами шкільної документації, спостереженням за практиками планування й аналізу результатів або показниками навчальних досягнень учнів, що дало б змогу перевірити, наскільки деклароване використання результатів моніторингів пов'язане з реальними змінами в організації навчання та освітніх результатах.

Список використаної літератури

1. Гривко А., Жук Ю. Зв'язок педагогічного досвіду і переконань вчителів щодо оцінювання результатів навчання учнів. *Український Педагогічний журнал*. 2025. № 3. С. 38–53. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2025-3-38-53>
2. Ляшенко О. І., Лукіна Т. О., Жук Ю. О., Ващенко Л. С., Гривко А. В., Науменко С. О. Теоретико-методичні засади побудови моніторингових систем оцінювання якості загальної середньої

освіти. Київ: Інститут педагогіки НАПН України, 2017. 185 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/712066/1/monografiya_2017_zyk.pdf (дата звернення: 5.02.2026).

3. Моніторингове дослідження щодо готовності педагогічних працівників до реалізації Нової української школи. Інформаційно-аналітичні матеріали. Київ: Міністерство освіти і науки України, ДНУ «Інститут освітньої аналітики», 2023. 59 с. URL: https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2023/11/teaching-staff_2023.pdf (дата звернення: 5.02.2026).

4. Про затвердження Порядку проведення моніторингу якості освіти. Наказ Міністерства освіти і науки України № 54 від 16 січня 2020 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/z0154-20> (дата звернення: 5.02.2026).

5. Abrams L., Varier D., Jackson L. Unpacking instructional alignment: The influence of teachers' use of assessment data on instruction. *Perspectives in Education*. 2016. № 34 (4). DOI: <https://doi.org/10.18820/2519593X/pie.v34i4.2>

6. Ansyari A., Groot W., De Witte K. Tracking the process of data use in education: A systematic review. *Educational Research Review*. 2020. № 29. Art. 100315. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100362>

7. Datnow A., Hubbard L. Teachers' Use of Assessment Data to Inform Instruction: Lessons from the Past and Prospects for the Future. *Teachers College Record*. 2015. № 117 (4). DOI: <https://doi.org/10.1177/016146811511700408>

8. Farley-Ripple E. N., Tilley K., Tise J. Toward a Framework for Classifying Teachers' Use of Data. *AERA Open*. 2019. № 5 (4). DOI: <https://doi.org/10.1177/2332858419883571>

9. Hase A., Kahnbach L., Kuhl P., Lehr D. To use or not to use learning data: A survey study to explain German primary school teachers' usage of data from digital learning platforms for purposes of individualization. *Frontiers in Education*. 2022. Vol. 7. DOI: <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.920498>

10. Ikemoto G. S., Marsh J. A. Cutting through the “data-driven” mantra: Different conceptions of data-driven decision making. *Evidence and Decision Making: Yearbook of the National Society for the Study of Education*. 2007. Vol. 106. Issue 1. Chapter 5. P. 105–131. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1744-7984.2007.00099.x>

11. Karvonen M., Espin C., van der Lans R., Symons J. Data to Inform Academic Instruction for Students with Disabilities: Challenges and Supports. *Exceptionality*. 2024. № 32 (2). DOI: <https://doi.org/10.1080/09362835.2024.2313748>

12. Katz S., Ain Dack L. Towards a culture of inquiry for data use in schools: Breaking down professional learning barriers through intentional interruption. *Studies in Educational Evaluation*. 2014. № 42. P. 35–40. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2013.10.006>

13. Latkin C. A., Edwards C., Davey-Rothwell M. A., Tobin K. E. The relationship between social desirability bias and self-reports of health, substance use, and social network factors among urban substance users in Baltimore, Maryland. *Addictive Behaviors*. 2017. № 73. P. 133–136. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2017.05.005>

14. Mandinach E. B., Gummer E. S., Muller R. D. The complexities of integrating data-driven decision making into professional preparation in schools of education: It's harder than you think. Alexandria, VA, Portland, OR, and Washington, DC: CNA Education, Education Northwest, and WestEd, 2011. 60 p. <https://educationnorthwest.org/sites/default/files/gummer-mandinach-full-report.pdf> (дата звернення: 5.02.2026).

15. Michos K., Schmitz M. L., Petko D. Teachers' data literacy for learning analytics: a central predictor for digital data use in upper secondary schools. *Education and Information Technologies*. 2023. № 28. P. 14453–14471. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11772-y>

16. Nelson J., Campbell C. Evidence-informed practice in education: meanings and applications. *Educational Research*. 2017. № 59 (2). P. 127–135. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131881.2017.1314115>

17. Sandoval-Ríos F., Gajardo-Poblete C., López-Núñez J. A. Role of data literacy training for decision-making in teaching practice: A systematic review. *Frontiers in Education*. 2025. Vol. 10. DOI: <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1485821>

18. Schildkamp K. Data-based decision-making for school improvement: Research insights and gaps. *Educational Research*. 2019. № 61 (3). P. 257–273. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1625716>

19. Schildkamp K., Poortman C. L., Ebbeler J., Pieters J. M. How school leaders can build effective data teams: Five building blocks for a new wave of data-informed decision making. *Journal of Educational Change*. 2019. № 20. P. 283–325. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10833-019-09345-3>
20. Wayman J. C., Jimerson J. B., Cho V. Organizational considerations in establishing the data-informed district. *School Effectiveness and School Improvement*. 2012. № 23 (2). P. 159–178. DOI: <https://doi.org/10.1080/09243453.2011.652124>

References

- Zhuk, Yu., Hryvko, A., & Vashchenko, L. (2021). Zv'yazok pedagogichnogo dosvidu i perekonan vchiteliv shodo ocinyuvannya rezultativ navchannya uchniv [The relationship between pedagogical experience and teachers' beliefs about assessing students' learning outcomes]. *Ukrainian Educational Journal*, 3, 38–53. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2025-3-38-53>
- Liashenko, O. I., Lukina, T. O., Zhuk, Yu. O., Vashchenko, L. S., Hryvko, A. V., & Naumenko, S. O. (2017). *Teoretiko-metodichni zasady pobudovi monitoringovih sistem ocinyuvannya yakosti zagalnoi serednoyi osviti [Theoretical and methodological foundations for building monitoring systems for assessing the quality of general secondary education]*. Instytut pedahohiky NAPN Ukrainy. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/712066/1/monografiya_2017_zyk.pdf
- Ministry of Education and Science of Ukraine & State Scientific Institution “Institute of Educational Analytics” (2023). *Monitoringove doslidzhennya shodo gotovnosti pedagogichnih pracivnikov do realizaciyi Novoyi ukrayinskoyi shkoli. Informacijno-analitichni materialy [Monitoring study of teachers' readiness to implement the New Ukrainian School: Information and analytical materials]*. https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2023/11/teaching-staff_2023.pdf
- Pro zatverdzhennya Poryadku provedennya monitoringu yakosti osviti. Nakaz Ministerstva osviti i nauki Ukrainy № 54 vid 16 sichnya 2020 r. [On approving the Procedure for conducting monitoring of education quality. Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine № 54 of January 16, 2020]*. <https://zakon.rada.gov.ua/go/z0154-20>
- Abrams, L., Varier, D., & Jackson, L. (2016). Unpacking instructional alignment: The influence of teachers' use of assessment data on instruction. *Perspectives in Education*, 34 (4). <https://doi.org/10.18820/2519593X/pie.v34i4.2>
- Ansyari, A., Groot, W., & De Witte, K. (2020). Tracking the process of data use in education: A systematic review. *Educational Research Review*, 29, 100315. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100362>
- Datnow, A., & Hubbard, L. (2015). Teachers' Use of Assessment Data to Inform Instruction: Lessons from the Past and Prospects for the Future. *Teachers College Record*, 117 (4). <https://doi.org/10.1177/016146811511700408>
- Farley-Ripple, E. N., Tilley, K., & Tise, J. (2019). Toward a Framework for Classifying Teachers' Use of Data. *AERA Open*, 5 (4). <https://doi.org/10.1177/2332858419883571>
- Hase, A., Kahnbach, L., Kuhl, P., & Lehr, D. (2022). To use or not to use learning data: A survey study to explain German primary school teachers' usage of data from digital learning platforms for purposes of individualization. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.920498>
- Ikemoto, G. S., & Marsh, J. A. (2007). Cutting through the “data-driven” mantra: Different conceptions of data-driven decision making. *Evidence and Decision Making: Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 106 (1), 5, 105–131. <https://doi.org/10.1111/j.1744-7984.2007.00099.x>
- Karvonen, M., Espin, C., van der Lans, R., & Symons, J. (2024). Data to Inform Academic Instruction for Students with Disabilities: Challenges and Supports. *Exceptionality*, 32 (2). <https://doi.org/10.1080/09362835.2024.2313748>
- Katz, S., & Ain Dack, L. (2014). Towards a culture of inquiry for data use in schools: Breaking down professional learning barriers through intentional interruption. *Studies in Educational Evaluation*, 42, 35–40. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2013.10.006>
- Latkin, C. A., Edwards, C., Davey-Rothwell, M. A., Tobin, K. E. (2017). The relationship between social desirability bias and self-reports of health, substance use, and social network factors among urban substance users in Baltimore, Maryland. *Addictive Behaviors*, 73, 133–136. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2017.05.005>
- Mandinach, E. B., Gummer, E. S., & Muller, R. D. (2011). *The complexities of integrating data-driven decision making into professional preparation in schools of education: It's harder than you think*.

CNA Education, Education Northwest, and WestEd.
<https://educationnorthwest.org/sites/default/files/gummer-mandinach-full-report.pdf>

- Michos, K., Schmitz, M.L. & Petko, D. (2023). Teachers' data literacy for learning analytics: a central predictor for digital data use in upper secondary schools. *Education and Information Technologies*, 28, 14453–14471. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11772-y>
- Nelson, J., & Campbell, C. (2017). Evidence-informed practice in education: meanings and applications. *Educational Research*, 59 (2), 127–135. <https://doi.org/10.1080/00131881.2017.1314115>
- Sandoval-Ríos, F., Gajardo-Poblete, C., & López-Núñez, J. A. (2025). Role of data literacy training for decision-making in teaching practice: A systematic review. *Frontiers in Education*, 10. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1485821>
- Schildkamp, K. (2019). Data-based decision-making for school improvement: Research insights and gaps. *Educational Research*, 61 (3), 257–273. <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1625716>
- Schildkamp, K., Poortman, C. L., Ebbeler, J., Pieters, J. M. (2019). How school leaders can build effective data teams: Five building blocks for a new wave of data-informed decision making. *Journal of Educational Change*, 20, 283–325. <https://doi.org/10.1007/s10833-019-09345-3>
- Wayman, J. C., Jimerson, J. B., & Cho, V. (2012). Organizational considerations in establishing the data-informed district. *School Effectiveness and School Improvement*, 23 (2), 159–178. <https://doi.org/10.1080/09243453.2011.652124>

Стаття надійшла до редакції 10.02.2026

Прийнято до друку 26.03.2026

Опубліковано 30.03.2026

USING THE RESULTS OF EDUCATIONAL MONITORING IN TEACHING PRACTICE: THE ROLE OF TEACHERS' EXPERIENCE AND BELIEFS

Antonina Hryvko

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

PhD in Pedagogy, Senior Researcher,
Senior Researcher at the Department
of Monitoring and Quality Assessment of General Secondary Education,
Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine,
52-D Sichovykh Striltsiv Str., 04053 Kyiv, Ukraine,
av.hryvko@gmail.com

Lidiia Vashchenko

<https://orcid.org/0000-0002-0637-2142>

PhD in Pedagogy, Senior Researcher,
Senior Researcher at the Department
of Monitoring and Quality Assessment of General Secondary Education,
Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine,
52-D Sichovykh Striltsiv Str., 04053 Kyiv, Ukraine,
vaschenko_ls@ukr.net

The article discusses the issue of the disparity between the collection of educational measurement data and its application in the educational process to enhance quality. The purpose of the study is to conduct an empirical analysis of the associations between teachers' experience of participating in monitoring studies, their cognitive evaluation of the realism and effectiveness of these studies' results, and their beliefs regarding the possibility of using them in their individual pedagogical practice. The methodological basis of the research consists of the results of a nationwide online survey of 15,446 teachers at general secondary schools. Data analysis was performed using inferential statistics tools, specifically Pearson's correlation analysis, the χ^2 test, the independent samples t-test, and multiple regression analysis. It was found that teachers' perception that monitoring results adequately reflect students' actual academic achievements is statistically associated with higher assessments of the prevalence of

using these results in teaching activities. It is demonstrated that for each one-unit increase in the score reflecting the realism of the results, the evaluation of how frequently these results are used in pedagogical practice increases by an average of 0.242 points. Higher assessments of the use of results at the individual level are also associated with positive evaluations of the effectiveness of educational monitoring studies in improving the quality of education. At the same time, the research results indicate that the mere fact of a teacher's participation in monitoring studies, despite a statistically significant negative relationship with beliefs about the use of results ($\beta = -0.137$, $p < .001$), is not a sufficient condition for implementing them in pedagogical practice (explanatory power = 3.2%). Associative links were identified, indicating the potential role of trust in educational research results as an important factor associated with educators' readiness to consider monitoring data as a resource for supporting professional activity and improving educational practice in general, which is a factor in enhancing approaches to disseminating and implementing the results of monitoring studies into the educational practice of Ukraine.

Keywords: *communication of monitoring results, effectiveness of monitoring, interpretation of educational data, monitoring studies, quality of education, realism of results, teachers' beliefs, use of monitoring results.*