Тетяна Лукіна *– доктор наук з державного управління, професор, головний науковий співробітник відділу моніторингу та оцінювання якості загальної середньої освіти Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України, м. Київ, Україна.*

Коло наукових інтересів: *дослідження теоретичних і прикладних проблем вимірювання, оцінювання та управління якістю освіти; моніторинг якості освіти як інформаційна система і технологія дослідження освітніх систем і процесів; технологій аналізу та оцінки освітньої політики; освіта дорослих та особливості її реалізації.*

tata_lukina@ukr.net

https://orcid.org/0000-0002-3802-6666

УДК 373.3/.5.091.12:005.336.5-043.86]:37.014.6-047.36

https://doi.org/10.32405/2411-1317-2026-1-41-52

Подано до редакції: 02.03.2026
Прийнято після рецензування: 30.03.2026
Затверджено до друку: 27.04.2026
Опубліковано: 28.04.2026

ВПЛИВ РЕЗУЛЬТАТІВ МОНІТОРИНГІВ ЯКОСТІ ОСВІТИ НА ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ВЧИТЕЛІВ: СВІТОВІ ПРАКТИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ДЛЯ УКРАЇНИ

Анотація. У статті проаналізовано особливості впливу результатів міжнародних і національних моніторингових досліджень якості освіти на професійний розвиток учителів у світовому та українському контекстах. Розкрито сучасні практики використання освітніх даних у педагогічній практиці та освітній політиці. Обґрунтовано, що упродовж останніх десятиліть моніторингові дослідження (зокрема TALIS, PISA, TIMSS, PIRLS) з інструменту оцінювання та підзвітності освітніх систем поступово трансформувалися у потужний ресурс безперервного професійного вдосконалення педагогів. Визначено два ключові напрями використання результатів моніторингів якості освіти: як джерела інформації для виявлення професійних потреб учителів та як інструменту безпосереднього вдосконалення педагогічної практики на основі аналізу навчальних досягнень учнів і освітнього середовища.

Огляд зарубіжних досліджень використання даних моніторингів якості освіти для формування освітньої політики, що ґрунтується на доказах (evidence-based policy), і розвитку культури роботи з даними (data culture) у закладах освіти засвідчив, що ефективність впливу результатів оцінювань на зміни педагогічної діяльності залежить від рівня сформованості у вчителів навичок роботи з даними (data literacy), наявності професійних навчальних спільнот (professional leaning communiries) та організаційної підтримки з боку освітніх інституцій. Обґрунтовано, що колективне використання даних сприяє формуванню рефлексивної педагогічної практики, розвитку дослідницьких і аналітичних компетентностей учителя, а також підвищенню результатів навчання учнів.

Окреслено ключові зміни в сучасних моделях професійного розвитку вчителів, що зумовлені впровадженням підходів data-driven та capacity building, які передбачають індивідуалізацію професійного зростання, посилення автономії педагога та його здатності до прийняття обґрунтованих рішень. Наголошено на відсутності систематизованих методичних і практикоорієнтованих вітчизняних розробок, орієнтованих на впровадження результатів моніторингових досліджень у практику підвищення кваліфікації педагогів, та визначено перспективи для України.

Ключові слова: професійний розвиток вчителя; результати; моніторинг якості освіти; вплив; педагогічна практика.

© Лукіна Т.

Постановка проблеми. Міжнародні моніторингові дослідження якості освіти, початок проведення яких припадає на другу половину XX ст. (Лукіна, 2011), здійснюються різними міжнародними організаціями та сприяють формуванню агрегованих баз даних про наявний стан якості освіти, що, у свою чергу, дає можливість визначати освітню політику й ухвалювати обґрунтовані рішення стосовно підвищення ефективності функціонування освітніх систем (Лукіна, 2008). Упродовж останніх десятиліть міжнародні та національні моніторингові дослідження якості освіти, такі як TALIS, PISA, TIMSS, PIRLS, NAEP та ін., перетворилися на один із ключових інструментів формування освітньої політики та управління системами освіти, зокрема у питаннях, що стосуються професійного розвитку і навчання педагогів. Міжнародні порівняльні оцінювання виконують не лише діагностичну функцію, а й спричиняють потужний правовий вплив, формуючи уявлення про «якісну освіту» та бажані моделі педагогічної діяльності (Breakspear, 2012). Використання результатів масштабних моніторингових досліджень, які дедалі частіше виступають як доказова база для ухвалення рішень у сфері підготовки та професійного розвитку педагогів, дають можливість уникнути попередніх помилок, коли такі рішення приймали інтуїтивно або на підставі окремих «найкращих практик», які демонстрували позитивні ефекти лише в індивідуальних умовах (Wiseman, 2010).

Дослідження TALIS (Teaching and Learning International Survey) демонструють, що країни-учасниці активно використовують результати міжнародних опитувань для коригування національних стратегій підвищення кваліфікації вчителів, визначення пріоритетних напрямів професійного розвитку та формування стандартів педагогічної діяльності (OECD, 2019, с. 165–170).

Результати міжнародних і національних моніторингових досліджень якості освіти останнім часом дедалі частіше розглядаються не лише як інструменти оцінювання різних складових і процесів у системах освіти, а і як засоби та джерела інформації для професійного розвитку та самовдосконалення педагогів. Отже, зважаючи на актуальність проблеми використання результатів моніторингів якості освіти в сучасній освітній політиці та педагогічній практиці вчителів в усьому світі, а також з огляду на те, що Україна стає активним учасником таких обстежень і розвиває національну систему освітніх оцінювань у сфері забезпечення якості освіти (Лукіна, 2006), постає необхідність вивчення основних підходів до використання результатів міжнародних і національних моніторингових досліджень для професійного розвитку вчителів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить по те, що результати моніторингів якості освіти виступають важливим важелем впливу на професійний розвиток педагогів. Проведений аналіз наукових публікацій дав можливість дійти висновку, що проблема використання результатів цих оцінювань розглядається дослідниками на двох рівнях. Перший передбачає розгляд результатів моніторингових досліджень як джерела інформації для визначення загальної стратегії вдосконалення системи і практики поліпшення професійної діяльності педагогів. Аналіз узагальнених результатів моніторингів якості освіти дає змогу системно виявляти професійні потреби вчителів і на цій підставі оновлювати освітню політику, професійні стандарти, програми підвищення кваліфікації та вдосконалювати системи професійного навчання (Hopfenbeck, 2018; Mbabazi et al., 2025). У цьому підході результати міжнародних і національних оцінювань розглядаються як складова системи забезпечення якості освіти. Зокрема, дослідження TALIS демонструють, що потреби вчителів у професійному розвитку безпосередньо пов'язані з результатами навчання учнів і умовами шкільного середовища (OECD, 2019).

Другий рівень має яскраво виражений практикоорієнтований характер і передбачає безпосереднє використання результатів міжнародних і національних моніторингових досліджень різних аспектів якості освіти для вдосконалення конкретної педагогічної практики вчителя шляхом зміни його поглядів, створення необхідного методичного забезпечення,

розроблення ефективніших методів викладання, виявлення характерних труднощів і бар'єрів у навчанні тощо. У такому разі дані моніторингових оцінювань якості освіти використовуються як інструмент рефлексії, аналізу навчальних досягнень учнів та планування індивідуальних і колективних траєкторій професійного розвитку (OECD, 2016). Це означає необхідність формування й розвитку певних професійних навичок і компетентностей вчителів, які дають можливість успішно реалізовувати професійні завдання (Nilsen & Gustafsson, 2016), зокрема розуміти, інтерпретувати наявну в моніторингових аналітичних звітах інформацію та використовувати її для оновлення освітніх програм навчання учнів, власних методик викладання, написання підручників та ін., що в цілому корелює з поліпшенням навчальних досягнень учнів (Schweinberger et al., 2026). Причому особливу роль і значення в цих процесах має колективне обговорення результатів досліджень у професійних спільнотах учителів, що сприяє позитивним змінам у педагогічних практиках і професійних переконаннях педагогів (Datnow & Park, 2018).

Дотепер тривають дискусії щодо необхідності переосмислення підходів до подання та інтерпретації результатів міжнародних досліджень, що часто використовуються як універсальний індикатор ефективності освітніх систем (Breakspear, 2012). Дослідники зазначають, що практика публічних порівнянь (так звана naming and shaming), притаманна звітам PISA і спрямована на стимулювання політичних рішень, сприяє політичному тиску на країни (Niemann & Martens, 2015). Це, у свою чергу, призводить до запровадження необґрунтованих та не підкріплених ресурсами змін, що не завжди забезпечує умови для професійного навчання педагогів.

Метою статті є виявлення та узагальнення змін у сучасних практиках професійного розвитку вчителів, що відбулися під впливом використання результатів міжнародних і національних моніторингових досліджень якості освіти. **Завданнями** цього дослідження було визначено:

1) обґрунтування результатів моніторингових досліджень якості освіти як потужного ресурсу для професійного розвитку вчителів;

2) виокремлення ключових змін у традиційних моделях професійного вдосконалення педагогів, що ґрунтуються на використанні результатів міжнародних і національних моніторингів якості освіти;

3) визначення відмінних ознак та перспектив використання результатів моніторингових досліджень якості освіти для професійного розвитку вчителів в Україні.

Методи дослідження. Для проведення дослідження було використано низку наукових методів, зокрема: *контент-аналіз* для систематичного вивчення аналітичних звітів таких міжнародних організацій як OECD (Organisation for Economic Co-operation and), IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement), UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) та ін., що дало можливість виявити характерні процеси змін у професійному розвитку вчителів; *документальний аналіз* монографічних публікацій та численних емпіричних досліджень, який сприяв осмисленню наукового дискурсу даної проблеми; *критичний аналіз* для оцінки вагомості впливу змін у підходах до використання результатів моніторингів якості освіти як ресурсу професійного розвитку вчителів у різних країнах.

Результати та обговорення. Масштабування моніторингових досліджень якості освіти, зокрема у сфері загальної середньої освіти, зумовило накопичення значних масивів даних. Традиційний підхід до обробки та інтерпретації результатів моніторингів якості освіти, орієнтований переважно на констатацію наявного стану розвитку освітніх систем і рівня навчальних досягнень учнів з наступною побудовою різноманітних рейтингів успішності та якості, не вичерпував усіх можливостей аналізу отриманої інформації та запитів щодо її використання для поліпшення педагогічної практики вчителів.

Проведений нами аналіз наукових публікацій та аналітичних звітів міжнародних організацій, таких як Організація економічного співробітництва та розвитку, IEA, Організація Об'єднаних Націй з питаннях освіти, науки і культури (UNESCO) та ін., засвідчив наявність істотних змін не лише в розумінні ролі результатів моніторингових досліджень у професійному розвитку вчителів як одного з ключових чинників успішності навчання здобувачів освіти та ефективності функціонування освітніх систем, а й у визначенні умов, за яких нові знання та навички вчителя трансформуються в результативні педагогічні практики. У зв'язку з цим здійснено аналіз змін у сучасних практиках професійного розвитку вчителів, що відбулися під впливом результатів міжнародних і національних моніторингових досліджень якості освіти.

Як зазначалося, моніторинг якості освіти формувався державами як *механізм підзвітності* (accountability) освітніх систем, оцінювання діяльності шкіл і вчителів (UNESCO, 2017). Результати міжнародних і національних досліджень використовувалися переважно для зовнішнього оцінювання та порівняння ефективності освітніх систем, формування рейтингів і запровадження різних механізмів підзвітності, базованих на результатах. Передбачалося, що такі політики стимулюватимуть школи й учителів підвищувати ефективність педагогічної діяльності, удосконалювати методи навчання та раціонально перерозподіляти ресурси. Водночас дослідження показують, що саме мета і спосіб використання результатів моніторингів визначає професійну поведінку вчителів через механізми підзвітності, а освітні політики, не підкріплені належними ресурсами та підтримкою, можуть призводити до негативних наслідків, зокрема прискорення плинності кадрів і зниження навчальних досягнень учнів (Elacqua, Hincapié & Martínez, 2024).

Упродовж останніх десятиліть у світовому освітньому просторі відбулася істотна трансформація ролі моніторингових досліджень. Якщо раніше, як зазначалося, вона полягала в забезпеченні підзвітності та контролю освітніх результатів, то відповідно до сучасних поглядів моніторинги якості освіти виступають у ролі джерела даних для вдосконалення педагогічної практики, формування індивідуальних освітніх траєкторій педагогів, поліпшення результатів навчання учнів та підвищення якості освітніх систем загалом. Так, M. Arslan стверджує, що результати моніторингових досліджень відіграють значну роль в удосконаленні процесів професійного розвитку та підвищення кваліфікації вчителів. Багато досліджень свідчать про те, що проведення моніторингів з оцінювання якості професійного навчання сприяє підвищенню ефективності професійного вдосконалення педагогів шляхом вивчення їхніх освітніх потреб та адаптації до них механізмів реалізації професійного навчання (Arslan, 2025).

Основоположний, на наш погляд, вплив на зміну підходів до використання результатів моніторингів якості освіти пов'язаний з усвідомленням їх як ресурсу професійного розвитку. Це стало логічним віддзеркаленням парадигми «нарощування потенціалу» (*capacity building*) у сфері освіти. У межах цієї парадигми головним завданням є створення стійких систем через розвиток внутрішніх ресурсів фахівця (педагога): його компетентностей, автономності, здатності до рефлексії, саморозвитку й адаптації (Kaplan, 2000). Це забезпечує тривалі зміни в педагогічній практиці та професійних переконаннях учителів. На відміну від інших, більш традиційних, парадигм (професійної, академічної, культурно-ціннісної, технократичної та ін.) (Шахрай, 2023), які зосереджувалися на передаванні знань або стандартизації та технологізації освітнього процесу, підхід capacity building фокусується на розвитку здатності вчителя до постійного професійного зростання й відповідального прийняття рішень. Усвідомлення того факту, що результати моніторингів якості освіти є важелем впливу на різні процеси в системі освіти – від прийняття рішень до безпосереднього навчання учнів – призвело до перетворення їх на потужне джерело професійного розвитку вчителів та зумовило появу низки тісно пов'язаних між собою змін у змісті підвищення кваліфікації вчителів та їхній професійній педагогічній практиці. Зупинимося на цих проявах впливу докладніше.

Ключовою зміною у підходах до професійного розвитку вчителів стало формування педагогіки та політики ухвалення рішень, що ґрунтуються на доказах (evidence-based).

Сучасні моделі професійного розвитку вчителів дедалі більше орієнтуються на використання результатів емпіричних досліджень (Mandinach & Schildkamp, 2021), зокрема міжнародних і національних моніторингів якості освіти, як підґрунтя для визначення змісту, форм і методів підвищення кваліфікації. Варто наголосити, що самі по собі дані не забезпечують змін у педагогічній практиці (Hargreaves & Fullan, 2012). Вирішальну роль при цьому відіграє механізм їхньої інтерпретації та інтеграції у програми професійного розвитку і педагогічну практику (Levin, 2013). Упровадження доказової педагогіки докорінно змінило підходи як до професійного розвитку вчителя, так і до організації його педагогічної практики. Роль вчителя в освітньому процесі, базованому на принципах доказової педагогіки, теж зазнала певних змін: від формального виконавця навчальної програми до фахівця, котрий здійснює рефлексію навчального процесу на основі аналізу даних; від людини, яка пасивно прослуховує уніфіковані курси підвищення кваліфікації, до вчителя, котрий активно досліджує власну педагогічну практику й впроваджує необхідні зміни; від педагога, який працює наодинці до вчителя, котрий є членом професійної команди. Дослідження підтвердили припущення про те, що вчителі, які активно працюють із моніторинговими даними про результати навчання учнів, виявляються частіше залученими до різних програм професійного розвитку, демонструють вищу педагогічну ефективність і мають досить стійкі позитивні професійні установки. Таким чином, моніторингові дані виконують функцію зворотного зв'язку, що стимулює рефлексію та професійне зростання (Lai & Schildkamp, 2013; Schildkamp, 2019).

Однак у міжнародній науковій літературі існує помітний розрив між наявністю величезних масивів даних та їхнім осмисленим і цілеспрямованим використанням для безперервного професійного розвитку педагогів. З одного боку, результати моніторингів допомагають кількісно оцінювати компетентності учнів і роботу освітньої системи загалом, що, у свою чергу, стає підґрунтям для оновлення змісту й організації професійного навчання та підвищення кваліфікації вчителів, а з іншого – далеко не всі вчителі або школи здатні трансформувати ці дані в практичні, контекстно значущі зміни в професійній діяльності. Провідну роль у цьому процесі відіграють так зване осмислення даних (sensemaking) та належні організаційні умови (Cho & Wayman, 2014). Без відповідного розвитку в педагогів навичок аналізу даних та створення умов для рефлексії використання результатів моніторингових досліджень залишається фрагментарним і не викликає істотних змін у повсякденній професійній практиці (Datnow & Hubbard, 2016; Schildkamp, 2019). У звітах стосовно TALIS також підкреслюється, що освітні системи країн, де є систематична практика усвідомленого використання даних моніторингів якості освіти та інших оцінювань для формувального навчання, частіше демонструють вищі показники професійного розвитку та успішності учнів (OECD, 2019).

Отже, наступним важливим наслідком використання педагогами результатів моніторингів стало формування у школах культури роботи з даними, (*data culture*). Це завдання передбачало створення в закладі освіти корпоративного інституційного середовища, де виробляються механізми і процедури обробки та аналізу даних. Характерною ознакою такого середовища є те, що педагогічні та управлінські рішення в кожному конкретному випадку приймаються не інтуїтивно, а на підставі аналізу фактів, об'єктивних даних і метрик (Datnow & Hubbard, 2016), тобто на основі так званого підходу *data-driven* (Hyson et al., 2020). Культура роботи з даними містить не лише ціннісні й етичні орієнтири професійної діяльності педагога (певні правила, норми, традиції використання даних), що сформувалися у закладі освіти. Вона віддзеркалює загальну культури особистості та становить елемент її професійної культури, оскільки передбачає наявність у людини певного набору спеціальних навичок і компетентностей, насамперед цифрових і аналітичних, які забезпечують всій організації (школі) досягнення вищих та стійкіших показників діяльності.

Варто наголосити, що осмислене використання педагогами результатів освітніх оцінювань у професійній діяльності впливає на їхні переконання, педагогічну практику,

самооцінку ефективності, прийняття рішень щодо педагогічного або управлінського впливу на проблему на рівні школи/класу (Kippers et al., 2018), але цей вплив є опосередкованим і залежить від цілого комплексу чинників: цілей та процесу використання цих даних, технологій, характеру самої інформації, грамотності вчителів у роботі з нею (Mandinach & Gummer, 2016; Mandinach & Schildkamp, 2021), а також від організаційної культури школи, наявності професійних спільнот, рівня підтримки з боку керівництва школи та освітньої політики (Wiksten, 2025).

Таким чином, формування на рівні закладу освіти культури роботи з даними стало ще одним проявом впливу результатів моніторингів якості освіти на професійне вдосконалення педагогів, що, у свою чергу, викликало цілком логічні та закономірні зміни у структурі їхніх професійних компетентностей і зумовило індивідуалізацію професійного зростання педагогів шляхом розвитку його навичок роботи з даними, тобто *data literacy*. Сучасні емпіричні дослідження підтверджують необхідність посилення уваги щодо розвитку в педагогів дослідницької компетентності й цифрової грамотності, навичок читання та розуміння статистичної інформації, адаптації їх до застосування у педагогічній практиці, вмінь використання інструментів аналітики тощо (Michos, Schmitz & Petko, 2023).

Зазначені процеси зумовили не лише необхідність посилення уваги до задоволення індивідуальних освітніх потреб педагога і розвитку його навичок роботи з масивами даних, а й виникнення професійних навчальних спільнот (*professional leaning communiries*) і команд вчителів з аналізу даних (*data teams*), у т. ч. моніторингів якості освіти. Ці професійні команди фокусують увагу на спільному аналізі результатів оцінювань, обговорюють педагогічні стратегії та планують розвиток, що сприяє формуванню нових переконань стосовно навчання і змісту освіти, підвищенню якості викладання, зміцненню культури професійної співпраці. Діяльність таких професійних команд по роботі з даними є перспективним способом підвищення ефективності прийняття педагогічних та управлінських рішень у школах на основі даних (Schildkamp, Poortman & Handelzalts, 2016), а також може сприяти поліпшенню успішності учнів (Voelkel & Chrispeels, 2017).

Вітчизняні дослідники висловлюють думку про необхідність використання результатів міжнародних і національних моніторингів якості освіти для оновлення змісту педагогічної освіти, розроблення програм підвищення кваліфікації та вдосконалення практики викладання, що в цілому відповідає завданням реалізації особистісно орієнтованої освітньої політики (Лукіна, 2004). Однак переважна більшість цих наукових праць спрямована на докладний аналіз результатів успішності українських учнів, виявлення прогалин у знаннях та надання пропозицій щодо застосування тих чи інших типів навчальних завдань. Водночас немає напрацювань, які б надавали практичні інструменти вчителям для розвитку їхніх компетентностей стосовно безпосереднього використання результатів міжнародних і національних моніторингів якості освіти для вивчення ситуації в конкретному класі та поліпшенні успішності учнів і власної педагогічної практики. Наприклад В. Новосьолова, аналізує результати PISA-2018 стосовно сформованості рівня читацької грамотності школярів, формулює певні поради вчителям щодо покращання результатів опанування учнями української мови, які передбачають розроблення «методики формування й оцінювання читацької компетентності учнів базової середньої освіти, чітких методичні рекомендації вчителям і способів поширення ефективного педагогічного досвіду, організацію підвищення кваліфікації вчителів з відповідним державним фінансуванням» (Васильєва et al.., 2020, с. 29). У публікації М. Головко та С. Науменко проведено ґрунтовний аналіз наукових праць вітчизняних дослідників, присвячених проблемі використання результатів PISA-2022 в Україні в контексті розгляду актуальних проблем загальної середньої освіти та шляхів їхнього розв'язання. Автори акцентували увагу на виявленні й обґрунтуванні «причин зниження рівнів сформованості читацької, математичної та природничо-наукової грамотності здобувачів загальної середньої освіти», підкреслили, що це зниження є «проявом загальноєвропейської та

світової тенденції накопичення освітніх втрат, яка зумовлена викликами пандемії COVID-19, внаслідок чого змінилася традиційна форма організації освітнього процесу і заклади загальної середньої освіти перейшли на тривале дистанційне навчання» (Головко & Науменко, 2024, с. 20). Дослідники наголосили на потребі в розробленні методичних рекомендацій для вчителів-предметників щодо діагностики різного роду освітніх втрат в умовах конкретного закладу освіти та шкільного колективу. Однак, попри зростання в Україні наукового інтересу до проблеми використання результатів міжнародних і національних моніторингів якості освіти, усвідомлення необхідності оновлення методичної та цифрової компетентностей вчителів, актуальними залишаються завдання перегляду самої концепції побудови програм професійного розвитку педагогів на засадах доказової педагогіки та баз даних як підґрунті для прийняття рішень щодо організації навчального процесу. Центральне місце в ній мають посісти питання розвитку культури використання даних у школах, підвищення рівня грамотності педагогів щодо роботи з даними досліджень і створення системної підтримки їхнього професійного розвитку на основі результатів моніторингів якості освіти.

Висновки дослідження та перспективи подальших розвідок. Проведений аналіз світових практик використання результатів міжнародних і національних моніторингових досліджень якості освіти засвідчив їхній вплив на традиційні моделі професійного розвитку педагогів. Це проявилося в подальшій трансформації даних моніторингів з інструменту зовнішнього контролю й підзвітності у вагомий ресурс безперервного професійного розвитку вчителів. Сучасні освітні системи дедалі частіше застосовують моніторингові дані як основу для визначення змісту, форм і механізмів підвищення кваліфікації педагогів, що сприяє поширенню практики застосування доказової педагогіки та зміцнення професійної спроможності вчителя в контексті *capacity building*. Це забезпечує підвищення ефективності педагогічної діяльності, сприяє розвитку рефлексивної практики вчителя та орієнтації на результати навчання учнів.

Встановлено, що вплив результатів моніторингів на професійний розвиток учителів є опосередкованим і залежить від рівня сформованості культури роботи з даними в закладі освіти та наявності у педагогів відповідних аналітичних і цифрових навичок роботи з результатами моніторингових досліджень, активності та характеру діяльності професійних спільнот та дієвості системної підтримки з боку системи управління освітою. Найбільш результативними виявляються моделі, що поєднують індивідуальну рефлексію педагогів із колективним аналізом даних у межах професійних спільнот освітян і команд експертів з аналізу даних.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої проблеми. З огляду на те, що Україна стала учасником міжнародних моніторингів якості освіти та запроваджує національну систему освітніх оцінювань перспективними, на наш погляд, видаються дослідження рівня сформованості в учителів культури роботи з даними у школах, стану використання результатів моніторингових досліджень якості освіти безпосередньо у педагогічній практиці та їхнього впливу на якість викладання й результати навчання учнів. Істотний науковий інтерес і практичну значущість матимуть дослідження, пов’язані з аналізом ефективності моделей професійних навчальних спільнот як інституційних механізмів колективного використання результатів моніторингів якості освіти, оцінкою їхнього впливу на педагогічні переконання, співпрацю вчителів, інноваційність навчання та сталість професійного розвитку.

Використані джерела

Васильєва, Д. В., Головко, М. В., Жук, Ю. О., Козленко, О. Г., Ляшенко, О. І., Науменко, С. О., & Новосьолова, В. І. (2020). *Уроки PISA-2018: методичні рекомендації*. Педагогічна думка. https://lib.iitta.gov.ua/719572/

Головко, М., & Науменко, С. (2024). Результати PISA-2022 в Україні: актуальні проблеми загальної середньої освіти та шляхи їх розв'язання. *Український педагогічний журнал*, (2), 20–34. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-2-20-34

Лукіна, Т. (2006). Досвід побудови національних систем оцінювання якості освіти. *Управління освітою*, (13-14), 47-50.

Лукіна, Т. О. (2004). Реалізація державної політики в розвитку особистісно орієнтованої освіти. *Педагогіка і психологія*, (3), 85-97.

Лукіна, Т. О. (2008). Моніторинг в освіті. У Кремень, В. Г. (Ред.). Енциклопедія освіти (с. 519-521). Юрінком Інтер.

Лукіна, Т. О. (2011). Міжнародні дослідження якості навчальних досягнень. У Ковбасюк, Ю. В. (Ред.). *Енциклопедія державного управління*, т. 4: Галузеве управління (с. 430-433). НАДУ. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/4127/

Шахрай, Т. (2023). Сучасні парадигми освіти у професійному становленні педагога. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 23 (1), 128-142. https://doi.org/10.35387/od.1(23).2023.128-142

Arslan, M. (2025). Quality and quality assurance in teacher professional development: A comparative study. *Journal of Innovative Research in Teacher Education*, 6(2), 117–128. https://doi.org/10.29329/jirte.2025.1341.6

Breakspear, S. (2012). The policy impact of PISA: An exploration of the normative effects of international benchmarking in school system performance. *OECD Education Working Papers*, (71). http://dx.doi.org/10.1787/5k9fdfqffr28-en

Cho, V., & Wayman, J. C. (2014). Districts' efforts for data use and computer data systems: The role of sensemaking in system use and implementation. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 116(2), 1-45. https://doi.org/10.1177/016146811411600203

Datnow, A., & Hubbard, L. (2016). Teacher capacity for and beliefs about data-driven decision making: A literature review of international research. *Journal of Educational Change*, 17(1), 7-28. https://doi.org/10.1007/s10833-015-9264-2

Datnow, A., & Park, V. (2018). *Professional Collaboration with Purpose: Teacher Learning Towards Equitable and Excellent Schools* (1st Ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781351165884

Datnow, A., & Hubbard, L. (2016). Teacher capacity for and beliefs about data-driven decision making: A literature review of international research. *Journal of Educational Change*, (17), 7–28. https://doi.org/10.1007/s10833-015-9264-2

Elacqua, G., Hincapié, D., & Martínez, M. (2024). The effects of school accountability on teachers in public and private schools: Evidence from Chile. *Education Finance and Policy*, 19(4), 539–566. https://doi.org/10.1162/edfp_a_00416

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). Professional capital: Transforming teaching in every school. New York, NY: Teachers College Press. https://digilib.hamzanwadi.ac.id/index.php?p=fstream-pdf&fid=2205&bid=10399

Hopfenbeck, T. N. (2018). Assessment and learning in an uncertain world. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(4), 351–354. https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1507247

Hyson, D.M., Kovaleski, J.F., Silberglitt, B., & Pedersen, J.A. (2020). *The data-driven school: Collaborating to improve student outcomes.* The Guilford Press. https://www.guilford.com/excerpts/hyson_ch1.pdf?srsltid=AfmBOoqFcMON6vufUO-a0KFyPtc7plS7co1GdmBSq4iUF9qDdMPDYUHH

Kaplan, A. (2000). Capacity building: Shifting the paradigms of practice. *Development in Practice*, 10(3–4), 517–526. https://doi.org/10.1080/09614520050116677

Kippers, W. A., Poortman, C. L., Schildkamp, K., & Visscher, A. J. (2018). Data literacy: What do educators learn and struggle with during a data use intervention? *Studies in Educational Evaluation*, (56), 21-31. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.11.001

Lai, M., & Schildkamp, K. (2013). Data-based Decision Making: An Overview. In: Schildkamp, K., Lai, M., & Earl, L. (Eds). *Data-based Decision Making in Education. Studies in Educational Leadership*, vol 17. Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-4816-3_2

Levin, B. (2013). To know is not enough: Research knowledge and its use. *Review of Education*, 1(1), 2–31. https://doi.org/10.1002/rev3.3001

Mandinach, E.B., & Schildkamp, K. (2021). Misconceptions about data-based decision making in education: An exploration of the literature. *Studies in Educational Evaluation*, (69), 100842. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100842

Mandinach, E. B., & Gummer, E. S. (2016). What does it mean for teachers to be data literate: Laying out the skills, knowledge, and dispositions. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 60(1), 366-376. http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.011

Mbabazi A, Bagiwa, Z.L, Muhammad T., & Aja, L. (2025). The Role of Output Monitoring and Review on Teacher Job Performance in Secondary Schools: Evidence from Kasese District, Uganda. *F1000Research*, (14), 764. https://doi.org/10.12688/f1000research.166552.1

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

Niemann, D., & Martens, K. (2015). 33 monitoring standards of education worldwide: PISA and its consequences. In Hayden, M., Levy, J., Thompson, J. J. (Eds.). *Monitoring Standards of Education Worldwide: PISA and Its Consequences* (pp. 488-497). SAGE Publications Ltd. https://doi.org/10.4135/9781473943506.n33

Nilsen, T., & Gustafsson, J.-E. (Ed.) (2016). *Teacher quality, instructional quality and student outcomes*: *Relationships across countries, cohorts and time*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-41252-8

OECD. (2016). *Teacher Professionalism*. *Teaching in Focus*, (14). Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/5jm3xgskpc40-en

OECD. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Paris: TALIS: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en

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., & Handelzalts, A. (2016). Data teams for school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(2), 228–254. https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1056192

Schweinberger, K., Näpfli, J., & Wullschleger, A. (2026). Research-based learning in teacher education: enhancing reflection skills as a key to perceived usefulness of evidence-informed practice. *Zeitschrift für Bildungsforschung.* https://doi.org/10.1007/s35834-025-00527-z

UNESCO. (2017). *Global Education Monitoring Report: Accountability in Education*. https://doi.org/10.54676/VVRO7638

Voelkel, R. H., & Chrispeels, J. H. (2017). Understanding the link between professional learning communities and teacher collective efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(4), 505–526. https://doi.org/10.1080/09243453.2017.1299015

Wiksten, S. (2025). TALIS 2018 data indicates that teachers need support for developing skills in Pedagogical Decision Making. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 9(3). https://doi.org/10.7577/njcie.6058

Wiseman, A. W. (2010). The uses of evidence for educational policymaking: Global Contexts and International Trends. *Review of Research in Education*, 34(1), 1–24. https://doi.org/10.3102/0091732X09350472

References

Arslan, M. (2025). Quality and quality assurance in teacher professional development: A comparative study. *Journal of Innovative Research in Teacher Education*, 6(2), 117–128. https://doi.org/10.29329/jirte.2025.1341.6 (in English).

Breakspear, S. (2012). The policy impact of PISA: An exploration of the normative effects of international benchmarking in school system performance. *OECD Education Working Papers*, (71). http://dx.doi.org/10.1787/5k9fdfqffr28-en (in English).

Cho, V., & Wayman, J. C. (2014). Districts' efforts for data use and computer data systems: The role of sensemaking in system use and implementation. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 116(2), 1-45. https://doi.org/10.1177/016146811411600203 (in English).

Datnow, A., & Hubbard, L. (2016). Teacher capacity for and beliefs about data-driven decision making: A literature review of international research. *Journal of Educational Change*, 17(1), 7-28. https://doi.org/10.1007/s10833-015-9264-2 (in English).

Datnow, A., & Hubbard, L. (2016). Teacher capacity for and beliefs about data-driven decision making: A literature review of international research. *Journal of Educational Change*, (17), 7–28. https://doi.org/10.1007/s10833-015-9264-2 (in English).

Datnow, A., & Park, V. (2018). *Professional Collaboration with Purpose: Teacher Learning Towards Equitable and Excellent Schools* (1st Ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781351165884 (in English).

Elacqua, G., Hincapié, D., & Martínez, M. (2024). The effects of school accountability on teachers in public and private schools: Evidence from Chile. *Education Finance and Policy*, 19(4), 539–566. https://doi.org/10.1162/edfp_a_00416 (in English).

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). Professional capital: Transforming teaching in every school. New York, NY: Teachers College Press. https://digilib.hamzanwadi.ac.id/index.php?p=fstream-pdf&fid=2205&bid=10399 (in English).

Holovko, M., & Naumenko, S. (2024). Rezultaty PISA 2022 v Ukraini: aktualni problemy zahalnoi serednoi osvity ta shliakhy yikh rozviazannia. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, (2), 20–34. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-2-20-34 (in Ukrainian).

Hopfenbeck, T. N. (2018). Assessment and learning in an uncertain world. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(4), 351–354. https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1507247 (in English).

Hyson, D.M., Kovaleski, J.F., Silberglitt, B., & Pedersen, J.A. (2020). *The data-driven school: Collaborating to improve student outcomes.* The Guilford Press. https://www.guilford.com/excerpts/hyson_ch1.pdf?srsltid=AfmBOoqFcMON6vufUO-a0KFyPtc7plS7co1GdmBSq4iUF9qDdMPDYUHH (in English).

Kaplan, A. (2000). Capacity building: Shifting the paradigms of practice. *Development in Practice*, 10(3–4), 517–526. https://doi.org/10.1080/09614520050116677 (in English).

Kippers, W. A., Poortman, C. L., Schildkamp, K., & Visscher, A. J. (2018). Data literacy: What do educators learn and struggle with during a data use intervention? *Studies in Educational Evaluation*, (56), 21-31. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.11.001 (in English).

Lai, M., & Schildkamp, K. (2013). Data-based Decision Making: An Overview. In: Schildkamp, K., Lai, M., & Earl, L. (Eds). *Data-based Decision Making in Education. Studies in Educational Leadership*, vol 17. Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-4816-3_2 (in English).

Levin, B. (2013). To know is not enough: Research knowledge and its use. *Review of Education*, 1(1), 2–31. https://doi.org/10.1002/rev3.3001 (in English).

Lukina, T. (2006). Dosvid pobudovy natsionalnykh system otsiniuvannia yakosti osvity. *Upravlinnia osvitoiu*, (13-14), 47-50 (in Ukrainian).

Lukina, T. O. (2004). Realizatsiia derzhavnoi polityky v rozvytku osobystisno oriientovanoi osvity. *Pedahohika i psykholohiia*, (3), 85-97 (in Ukrainian).

Lukina, T. O. (2008). Monitorynh v osviti. In Kremen, V. H. (Red.). *Entsyklopediia osvity* (pp. 519-521). Yurinkom Inter (in Ukrainian).

Lukina, T. O. (2011). Mizhnarodni doslidzhennia yakosti navchalnykh dosiahnen. In Kovbasiuk, Yu. V. (Ed.). *Entsyklopediia derzhavnoho upravlinnia*, vol. 4. Haluzeve upravlinnia (pp. 430-433). NADU. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/4127/ (in Ukrainian).

Mandinach, E. B., & Gummer, E. S. (2016). What does it mean for teachers to be data literate: Laying out the skills, knowledge, and dispositions. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 60(1), 366-376. http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.011 (in English).

Mandinach, E.B., & Schildkamp, K. (2021). Misconceptions about data-based decision making in education: An exploration of the literature. *Studies in Educational Evaluation*, (69), 100842. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100842 (in English).

Mbabazi A, Bagiwa, Z.L, Muhammad T., & Aja, L. (2025). The Role of Output Monitoring and Review on Teacher Job Performance in Secondary Schools: Evidence from Kasese District, Uganda. *F1000Research*, (14), 764. https://doi.org/10.12688/f1000research.166552.1 (in English).

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 (in English).

Niemann, D., & Martens, K. (2015). 33 monitoring standards of education worldwide: PISA and its consequences. In Hayden, M., Levy, J., Thompson, J. J. (Eds.). *Monitoring Standards of Education Worldwide: PISA and Its Consequences* (pp. 488-497). SAGE Publications Ltd. https://doi.org/10.4135/9781473943506.n33 (in English).

Nilsen, T., & Gustafsson, J.-E. (Ed.) (2016). *Teacher quality, instructional quality and student outcomes*: *Relationships across countries, cohorts and time*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-41252-8 (in English).

OECD. (2016). *Teacher Professionalism*. *Teaching in Focus*, (14). Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/5jm3xgskpc40-en (in English).

OECD. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Paris: TALIS: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en (in English).

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 (in English).

Schildkamp, K., Poortman, C.L., & Handelzalts, A. (2016). Data teams for school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(2), 228–254. https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1056192 (in English).

Schweinberger, K., Näpfli, J., & Wullschleger, A. (2026). Research-based learning in teacher education: enhancing reflection skills as a key to perceived usefulness of evidence-informed practice. *Zeitschrift für Bildungsforschung.* https://doi.org/10.1007/s35834-025-00527-z (in English).

Shakhrai, T. (2023). Suchasni paradyhmy osvity u profesiinomu stanovlenni pedahoha. *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy*, 23(1), 128-142. https://doi.org/10.35387/od.1(23).2023.128-142 (in Ukrainian).

UNESCO. (2017). *Global Education Monitoring Report: Accountability in Education.* https://doi.org/10.54676/VVRO7638 (in English).

Vasylieva, D. V., Holovko, M. V., Zhuk, Yu. O., Kozlenko, O. H., Liashenko, O. I., Naumenko, S. O., & Novosolova, V. I. (2020). *Uroky PISA-2018: metodychni rekomendatsii*. Pedahohichna dumka. https://lib.iitta.gov.ua/719572/ (in Ukrainian).

Voelkel, R. H., & Chrispeels, J. H. (2017). Understanding the link between professional learning communities and teacher collective efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(4), 505–526. https://doi.org/10.1080/09243453.2017.1299015 (in English).

Wiksten, S. (2025). TALIS 2018 data indicates that teachers need support for developing skills in Pedagogical Decision Making. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 9(3). https://doi.org/10.7577/njcie.6058 (in English).

Wiseman, A. W. (2010). The uses of evidence for educational policymaking: Global Contexts and International Trends. *Review of Research in Education*, 34(1), 1–24. https://doi.org/10.3102/0091732X09350472 (in English).

***Tetyana Lukina**, Dr. Sc. in Public Administration, Professor, Chief Scientific Researcher of the Department of Monitoring and Quality Evaluation of General Secondary Education, Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.*
***Research interests:** research of theoretical and applied problems of measuring, evaluating and managing the quality of education; monitoring the quality of education as an information system and technology of research of educational systems and processes; technologies of analysis and evaluation of educational policy; adult education and features of its implementation.*

THE IMPACT OF EDUCATION QUALITY MONITORING RESULTS ON TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT: GLOBAL PRACTICES AND PROSPECTS FOR UKRAINE

Abstract. The article analyzes the impact of the results of international and national monitoring studies of education quality on teachers' professional development in the global and Ukrainian contexts. It reveals contemporary practices of using educational data in pedagogical practice and educational policy. It is substantiated that over recent decades, monitoring studies (in particular TALIS, PISA, TIMSS, PIRLS) have transformed from instruments of assessment and accountability of education systems into a powerful resource for improving the quality of teaching and the continuous professional development of educators.

Two key directions for the use of monitoring results are identified: as a source of information for identifying teachers' professional needs and as a tool for the direct improvement of pedagogical practice based on the analysis of students' learning outcomes and the educational environment.

A review of international research on the use of education quality monitoring data for shaping evidence-based policy and developing a data culture in educational institutions has shown that the effectiveness of transforming assessment results into real changes in pedagogical activity depends on teachers' level of data literacy, the existence of professional learning communities, and organizational support from educational institutions. It is substantiated that the collective use of data contributes to the formation of reflective pedagogical practice, the development of teachers' research and analytical competencies, and improved student learning outcomes.

The article outlines key changes in contemporary models of teachers' professional development driven by the implementation of "data-driven" and "capacity-building" approaches, which involve the individualization of professional growth, strengthening teacher autonomy, and enhancing their ability to make informed decisions. It emphasizes the lack of systematized methodological and practice-oriented national developments aimed at integrating monitoring study results into teacher professional development practices and identifies prospects for Ukraine.

Keywords: teacher professional development; results; education quality monitoring; impact; pedagogical practice.