



**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ
ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ**

**ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ
НАПН УКРАЇНИ**



Тетяна Лукіна

**Організаційні моделі оцінювання
ефективності професійної діяльності
директора закладу загальної середньої освіти**

Київ, 2026

Автор: *Лукіна Тетяна Олександрівна*, головний науковий співробітник відділу моніторингу та оцінювання якості загальної середньої освіти Інституту педагогіки НАПН України, доктор наук з державного управління, кандидат педагогічних наук, професор

Праця присвячена аналізу організаційних моделей оцінювання професійної діяльності директорів закладів загальної середньої освіти. У роботі простежено історичну еволюцію підходів - від традиційної практики інспектування до технологій, заснованих на використанні моніторингу, професійних стандартів лідерства та цифрових інструментів. Авторка розкриває причини розмаїття моделей, що зумовлені історичними, політичними та економічними чинниками, а також рівнем децентралізації управління освітою. Особливу увагу приділено міжнародному досвіду (США, Велика Британія, Німеччина, Швейцарія, Франція, Естонія) та його адаптації до українських реалій. Підкреслюється значення професійних стандартів директора школи, анкетування батьків, розвитку культури самооцінювання та доказової педагогіки. Практичні рекомендації спрямовані на підвищення прозорості, відповідальності та ефективності управлінської діяльності, що має сприяти покращенню якості освіти та формуванню лідерства вітчизняних керівників шкіл. Видання адресовано керівникам закладів освіти, працівникам органів управління освітою, членам атестаційних комісій, науковцям, викладачам, аспірантам, слухачам програм підвищення кваліфікації та всім, хто цікавиться проблемами освітнього менеджменту і забезпечення якості освіти.

Ця праця є препринтом авторського розділу методичних рекомендацій «Методика оцінювання професійної діяльності педагогічних працівників», розроблених у межах реалізації науково-дослідної теми «Оцінювання професійної діяльності педагогічних працівників» (ДР № 0124U000273) відділу моніторингу та оцінювання якості загальної середньої освіти Інституту педагогіки НАПН України. Остаточна опублікована версія може відрізнятися від препринту.

Авторські права: Creative Commons: Attribution CC BY 4.0. Видання поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), що означає можливість його використання третіми особами на умовах, визначених авторами: ці матеріали можна поширювати, копіювати, вільно використовувати та розповсюджувати в будь-якій формі за умови зазначення авторства.

Цитувати так:

Лукіна, Т.О. (2026). Організаційні моделі оцінювання ефективності професійної діяльності директора закладу загальної середньої освіти [Препринт]. Інститут педагогіки НАПН України. <https://doi.org/10.5281/zenodo.20758540>

Зміст

1. Історія розвитку практики оцінювання професійної діяльності керівника закладу загальної середньої освіти.....	4
2. Причини виникнення розмаїття організаційних моделей оцінювання професійної діяльності керівника закладу середньої освіти.....	7
3. Методи оцінювання професійної діяльності директора школи.....	19
4. Використання професійного стандарту директора середньої школи для оцінювання успішності його роботи: приклад Естонії.....	25
5. Формування анкети для батьків.....	32
Висновки та поради.....	35
Використана література.....	38

1. Історія розвитку практики оцінювання професійної діяльності керівника закладу загальної середньої освіти

Піонерами у процесах запровадження практики оцінювання результатів професійної діяльності керівників закладів початкової та середньої освіти стали США і Велика Британія, в яких у першій половині ХХ ст. з'явилися перші моделі оцінювання ефективності шкільного керівництва (Лукіна, 2020). Поступово під впливом загальноосвітніх реформ ці моделі зазнавали змін. Особливо відчутними ці зміни виявилися після 1980-х років, коли в низці країн почали впроваджувати професійні стандарти для керівників освітніх установ та стандартизувати процедури оцінювання директорів шкіл, спрямовані на підвищення якості управління освітніми закладами (Лукіна, 2007). У різних країнах ці стандарти та, відповідно, й результати оцінювання, мали різний статус, наслідки і різне призначення: їх використовують під час відбору кандидатів на посаду керівника початкової або середньої школи, по завершенню спеціального навчання директорів шкіл, для їх атестації, ліцензування та сертифікації. Така ситуація закономірно призвела до появи великої кількості різноманітних організаційних моделей оцінювання професійної діяльності керівників закладів середньої освіти. Основоположною ідеєю сучасних зарубіжних професійних стандартів як у США, так і в низці європейських країн, стала концепція лідерства керівника школи та його здатність забезпечити стабільний і всебічний розвиток закладу освіти. Докладніше ці процеси будуть розкриті нижче.

Еволюція концептуальних моделей оцінювання професійної діяльності директорів шкіл умовно поділяються на наступні етапи:

1. **Традиційні моделі** (з середини ХІХ ст. до 80-х років ХХ ст.) були засновані на формалізованих підходах до оцінювання, орієнтованих на використанні адміністративних показників та перевірку виконання бюрократичних вимог. Незважаючи на наявність багатьох спільних ознак, ці моделі мали свої особливості в різних країнах, які були зумовлені освітніми традиціями та відмінностями в управлінні школами. У цей період процедури оцінювання професійної діяльності директорів шкіл розвивалися в межах

реалізації зовнішнього оцінювання середніх шкіл, так званого інспектування. Докладно досвід європейських країн та США щодо розвитку моделей зовнішньої інспекції шкіл здійснено у монографії (Лукіна, 2023). Не стала виключенням в цих процесах і Україна, яка як частина тодішнього СРСР, здійснювала процедури оцінювання результатів діяльності загальноосвітніх навчальних закладів та їх директорів відповідно до вимог нормативно-правових документів органів управління освітою центрального рівня. Відповідно до них оцінюванню підлягали такі показники, як: моральний облік, рівень освіти, педагогічний стаж, особистісні та професійні якості, які мали співпадати з нормами, встановленими відповідними партійними та урядовими документами. Передбачалося, що це повинно було сприяти вихованню у керівників почуття особистої відповідальності за якість навчально-виховного процесу (Даниленко, 2004; Дейкун & Дроб'язко, 1990). Процедури оцінювання були максимально суб'єктивні, не передбачали стандартизації процедур збору та аналізу інформації про роботу директора школи. Недосконалість методичного підґрунтя для проведення такого оцінювання директорів шкіл давала можливість інспекторам визначати власні правила і критерії для визначення ступеня відповідності керівника закладу освіти встановленим нормам (Дейкун & Єльнікова, 1998). Дещо подібна ситуація спостерігалася і в західних країнах, де методики оцінювання керівників шкіл тільки розроблялися, а інспектори шкіл оцінювали результати діяльності закладів освіти та їх директорів (Лукіна, 2022а) з великою долею суб'єктивізму та авторитарності на основі формальних ознак без застосування надійних вимірювальних інструментів.

2. Моделі, засновані на компетентнісному підході (1980-2010 роки) характеризувалися підвищенням уваги до лідерських якостей, навичок стратегічного управління директора школи та організацією взаємодії з громадою; впровадженням професійних стандартів для директорів шкіл, створенням державних органів інспекції (наприклад, Ofsted у Великій Британії) та незалежних інституцій, які були уповноважені здійснювати оцінювання діяльності керівників закладів освіти. В Україні в цей період вступають в силу документи, що унормовують процедури проходження педагогічними працівниками системи загальної середньої освіти атестації (Міністерство освіти

України, 1993). Мета атестації педагогічних працівників полягала в «активізації їх творчої професійної діяльності, стимулюванні безперервної фахової та загальної освіти, якісної роботи, підвищенні відповідальності за результати навчання і виховання, забезпеченні соціального захисту компетентної педагогічної праці». У документах зазначалося, що атестація «здійснюється на основі комплексної оцінки рівня кваліфікації педагогічної майстерності, результатів їхньої педагогічної діяльності шляхом проведення контрольних робіт, «зрізів знань учнів», тестування (Ляшенко та ін., 2014); відвідування уроків, позакласних заходів; здійснення аналізу освітнього процесу в загальноосвітніх, дошкільних та позашкільних навчальних закладах з урахуванням думки батьків, учнів та вихованців». Проте, незважаючи на запроваджені зміни у процедури атестації педагогічних працівників, керівники закладів освіти оцінювалися лише за результатами педагогічної діяльності як звичайні вчителі.

Сучасні моделі (після 2010 р.) засновані на застосуванні цифрових технологій оцінювання та їх інтеграцію в системи моніторингу якості освіти (Ляшенко та ін., 2017, с. 17-30) та ефективності управління; акцентуванням уваги на забезпечення прозорості оцінювальних процедур, посиленні публічності, соціальної відповідальності як керівника закладу освіти, так і експерта; здатності до адаптації до кризових ситуацій. У США в 2015 році впроваджують професійні стандарти для керівників освіти, в т.ч. й для директорів шкіл, так звані PSEL-2015 (National Policy Board for Educational Administration, 2015), прийшли на заміну ISLLC. Стандарти PSEL стають свого роду зразком і закладають концептуальну основу для професійних стандартів директорів шкіл в інших країнах світу. Ці стандарти враховували зміни, що відбулися, у розумінні ролі, яку виконували директори шкіл щодо забезпечення безпеки шкіл та їх продуктивності, а також у структурі їх професійної діяльності, та були спрямовані на забезпечення підвищення успішності учнів (Лукіна, 2008с; 2021d). У громадськості та органів управління освітніми організаціями остаточно сформувалося розуміння того, що лідерство директора школи, тобто його управлінська діяльність, серед різноманітних чинників, які впливають на успішність учнів, поступається лише викладанню (Manna, 2015, р. 5.)

Незважаючи на відсутність неспростовних даних, які підтверджували б наявність безпосереднього впливу, прямого зв'язку між професійною (управлінською) діяльністю директора школи і успішністю учнів, у багатьох країнах світу стало нормою використовувати дані щодо прогресу в навчанні учнів як основний показник ефективності директора закладу освіти. Відмінною ознакою моделей оцінювання керівників закладів середньої освіти цього періоду стало запровадження *стандартів професійної діяльності* (або документів, що їх замінюють), які у зарубіжних країнах ґрунтуються на концепції лідерства (Лукіна, 2024а, 2024б), що охоплює всі напрямки діяльності директора школи, а також створення внутрішніх систем забезпечення якості освіти, проведення систематичних внутрішньо шкільних моніторингів (Лукіна, 2006; 2021б) та розвитку культури оцінювання у педагогічних працівників закладів освіти. Зазначене сприяло підвищенню наукового інтересу до спроб стандартизації процесів оцінювання директорів шкіл, розвитку доказової педагогіки, розробці вимірювальних інструментів для збору достовірної інформації про результати професійної діяльності керівників шкіл та її вплив на учнів і заклад освіти в цілому.

2. Причини виникнення розмаїття організаційних моделей оцінювання професійної діяльності керівника закладу середньої освіти

На сьогодні в світі сформувалося безліч різноманітних організаційних моделей оцінювання професійної діяльності керівника закладу загальної середньої освіти. З'ясуємо, який зміст має термін «організаційна модель оцінювання» та чим зумовлене розмаїття цих моделей.

Організаційна модель оцінювання професійної діяльності керівника закладу освіти являє собою образ, опис певного структурованого підходу до побудови процесів вимірювання, оцінки, аналізу та вдосконалення професійної компетентності, методів і реалізації правлінських процесів, організаційної структури або діяльності освітньої установи. Передбачається, що обрана організаційна модель має надавати відповіді на питання:

«ким»? (якою структурою, органом, суб'єктом) (Лукіна, 2025с),

«з якою метою?» (для досягнення яких цілей, на яких принципах) (Лукіна, 2025а),

«у якій спосіб?» (за якими процедурами, в якому порядку, за допомогою яких методів) (Ляшенко та ін, 2011, с. 57-60),

«якими засобами?» (анкетами, шкалами),

«за якими критеріями?» (показниками, мірками, рівнями) (Ващенко та ін., 2024, с. 5-92; Ляшенко та ін., 2011, с. 60-68) та

«з якими наслідками?» (адміністративними, стимулювальними) для директора школи здійснюється процес оцінювання. Різноманітна комбінація варіантів відповідей на поставлені запитання призводить до побудови різних за своєю структурою організаційних моделей оцінювання.

На вибір цих варіантів відповідей впливають історичні та національні традиції країн, цілі й завдання освітніх політик, рівень економічного розвитку та фінансового забезпечення освіти, політичні устрої держав та організація самих систем освіти, ступінь децентралізації управління та автономії шкіл тощо (див. рис. 1). Ці обставини пояснюють недоцільність імплементації досвіду будь-якої країни, навіть самого успішного, у практику системи управління освітою іншої держави.

В основу сучасних моделей оцінювання ефективності професійної діяльності директорів закладів середньої освіти (Лукіна, 2025а; 2025b; 2025c) більшості країн світу покладено професійні стандарти лідерства (Лукіна, 2024c) або рамки/профілі компетенцій керівника школи, які виступають підґрунтям для визначення змістового наповнення опитувальників або переліку об'єктів, елементів, які перевіряються, контролюються оцінювачами під час атестації або сертифікації директорів. Однак, незважаючи на це, організаційні моделі оцінювання діяльності керівників шкіл навіть у країнах, що мають схожі системи управління освітою, відрізняються.

«Хто» виступає суб'єктом оцінювання ефективності професійної діяльності директора школи? – відповідь на це питання неоднозначна і нерозривно пов'язана із з'ясуванням основного призначення, *мети* оцінювання. У США, Канаді, Німеччині, Швеції, Бельгії, Швейцарії та багатьох інших країнах ці повноваження покладені на федеральний або регіональний рівень, проте, у

деяких, зокрема у Франції, Сінгапурі за це відповідає центральний рівень управління освітою. Так, проведене у 2024 році опитування щодо визначення поглядів директорів закладів загальної середньої освіти в Україні на це питання засвідчило переважання думки респондентів про доцільність передачі повноважень із визначення критеріїв щодо показників оцінювання результатів професійної діяльності очільників вітчизняних шкіл на місцевий рівень – органам управління освітою відповідних територіальних громад, незважаючи на наявність досить великої підтримки повноважень центрального рівня, тобто Міністерства освіти і науки України (Лукіна, 2025а, 2025b).

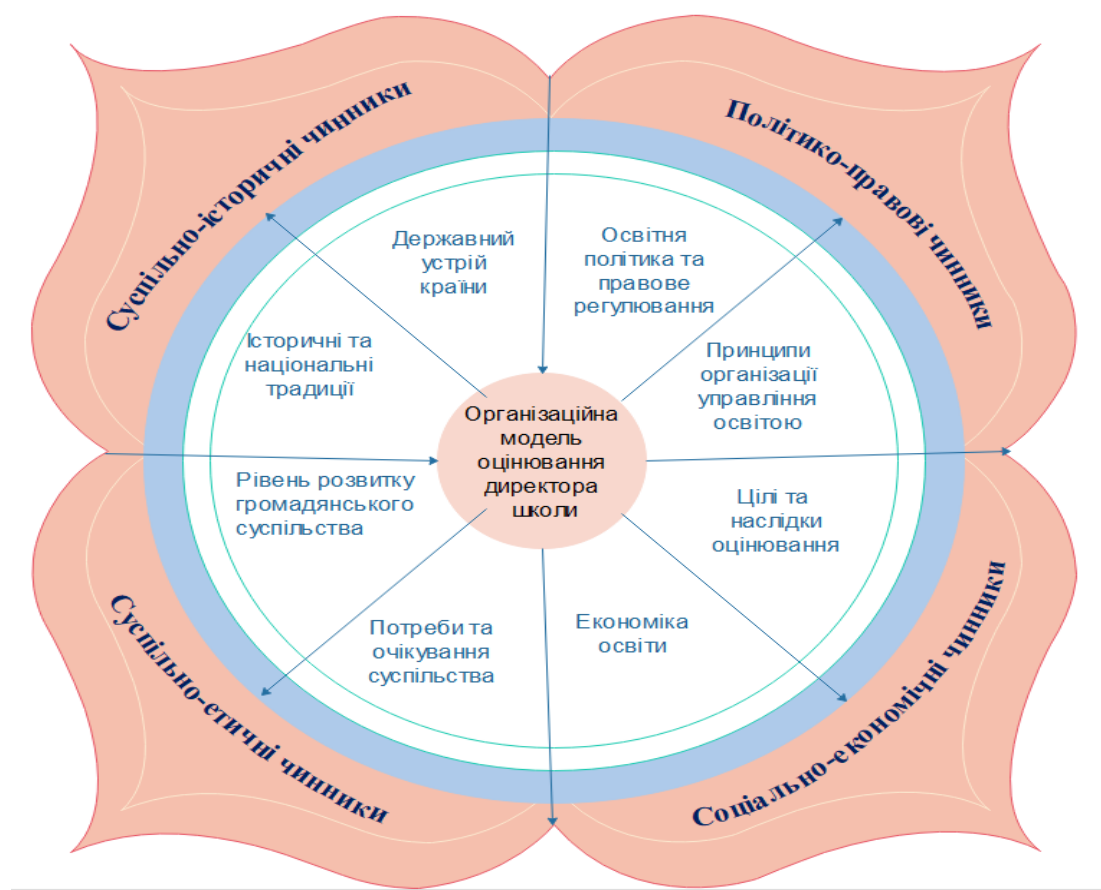


Рис. 1. Чинники впливу на вибір організаційної моделі оцінювання професійної діяльності керівника (директора) закладу загальної середньої освіти

Однак, найбільш важливим питанням принципового, концептуального характеру залишається з'ясування мети проведення такого оцінювання. Зарубіжний досвід підтверджує зацікавленість багатьох країн у вирішенні завдання забезпечення якості освіти, зокрема: підвищення результативності функціонування закладів середньої освіти (Лукіна, 2011), поліпшення навчальних успіхів школярів та професіоналізму педагогів шляхом стимулювання й мотивації керівників закладів освіти до розвитку їх педагогічного та управлінського лідерства, удосконалення професійної компетентності та майстерності (Лукіна, 2022b), посилення відповідальності за результати власної діяльності. Такий підхід повною мірою спирається на етичну та мотиваційну складові його професійної діяльності, а також дає можливість підтвердити довіру до керівника школи та розвивати його лідерство. Саме тому мета оцінювання діяльності директора школи з суто адміністративного контролю ступеня відповідності його вимогам займаної посади (атестації) зміщується у бік процедур, які допомагають йому здійснювати систематичну самооцінку та самоаналіз результатів власного лідерства (Лукіна, 2008b) задля виявлення слабких моментів, можливих ризиків і загроз щодо досягнення поставлених цілей та розробляти індивідуальний план саморозвитку. Органи управління освітою центрального або місцевого рівня відіграють роль консультантів, експертів, а також надають методичну допомогу.

Розглянемо це на прикладі Німеччини, Бельгії та Швейцарії.

У Німеччині, як у країні з федеративним устроєм та значним обсягом повноважень у керівника закладу освіти, оцінювання його професійної діяльності здійснюються на федеральному рівні, тобто на рівні земель, шляхом проведення регулярних перевірок. Такий підхід дає можливість значною мірою враховувати регіональні особливості кожної землі та здобутки конкретної школи. При цьому основна увага приділяється визначенню адміністративної ефективності та відповідності державним освітнім стандартам. У Швейцарії та Бельгії системи управління освітою теж є децентралізованими, а моделі оцінювання результатів професійної діяльності директорів шкіл також мають регіональні відмінності як за частотою проведення, так і за процедурами. Повноваження директорів шкіл характеризуються широкою автономією. У країнах запроваджене обов'язкове

звітування керівників шкіл перед шкільними радами або радами шкіл. Приклад порівняльного аналізу моделей оцінювання професійної діяльності керівників закладів середньої освіти країн, що мають федеративний (конфедеративний) устрій наведено у табл. 2.

У країнах світу, що мають унітарний устрій, моделі оцінювання директорів шкіл теж мають свої відмінності. Зокрема у Франції, унітарній країні з централізованою системою управління освітою, директор школи належить до категорії державних службовців, а його управлінські компетенції та навички визначаються відповідним *референціалом*, тобто довідником, рамками компетенцій (Ministère de l'Éducation nationale, 2014). Процес оцінювання керівника закладу середньої освіти є частиною державної системи атестації, тому основна увага насамперед приділяється перевірці адміністративних компетенцій, дисциплінарному контролю та організації навчального процесу. Директори шкіл оцінюються за здатністю до управління ресурсами та відповідності державним освітнім вимогам.

Швеція, обравши курс на процеси демократизації в управлінні освітою, збільшення автономії керівника закладу освіти та свободи щодо ухвалення рішень, запровадила менш формалізований механізм оцінювання директорів середніх шкіл, який ґрунтується на внутрішньо шкільних процедурах контролю. Основна увага при цьому приділяється питанням оцінювання педагогічного лідерства та здатності до співпраці з громадою.

Порівняємо моделі оцінювання професійної діяльності керівників закладів загальної середньої освіти деяких країн Європи, США та Тихоокеанського регіону за ключовими елементами організаційних моделей (див. табл. 3).

Таблиця 2

Порівняння моделей оцінювання професійної діяльності директорів середніх шкіл в країнах з федеративним устроєм

<i>Параметри порівняння</i>	<i>Країни</i>		
	<i>Німеччина</i>	<i>Бельгія</i>	<i>Швейцарія</i>
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
Ступінь автономії директора	Високий, зокрема в питаннях організації навчального процесу, кадрової політики та розвитку школи	Високий, особливо у Фландрії, у питаннях кадрової політики, бюджету та організації навчального процесу	Високий, особливо в питаннях управління персоналом, організації навчального процесу та взаємодії з громадою. Компетенції директора сильно різняться в різних кантонах.
Суб'єкт оцінювання	Федеральний рівень – орган шкільного нагляду (Schulaufsicht). Інституційний (місцевий) – самооцінювання, опитування вчителів, учнів, батьків	1. Регіональний рівень – керівна рада школи (School Board) оцінює ефективність директора, затверджує стратегічні плани, бюджет, кадрові рішення. 2. Засновники шкіл (Organismes de Pouvoir Organisateur) здійснюють формальну атестацію директора, зокрема ухвалюють рішення про продовження контракту чи зміну керівництва.	Освітні департаменти кантонів, іноді разом із незалежними експертами.

Продовження таблиці 2

1	2	3	4
Мета оцінювання	Оцінити відповідність директора посаді та підтримати його професійний розвиток	Підвищення ефективності реалізації стратегії розвитку школи та забезпечення прозорості й довіри	Продовження контракту. Підтримка професійного розвитку директора школи через самооцінку, партнерський діалог та зворотній зв'язок зі шкільними радами і громадськістю.
Тематичні акценти	Лідерство, морально-психологічний (емоційний) клімат у школі	Досягнення учнів, інноваційність та командна робота	Шкільний контент та особистий розвиток, довіра, лідерство і командна взаємодія
Методи	<ul style="list-style-type: none"> – інтерв'ю та спостереження; – аналіз стратегічного плану школи, фінансової звітності, результатів навчання учнів; – опитування педагогічного колективу та громади; – самооцінювання директора за визначеними критеріями; 	<ul style="list-style-type: none"> – аналіз стратегічного плану школи; – оцінка управлінських рішень; – аналіз фінансової звітності; – результати навчання учнів, – анкетування персоналу; – співбесіди, звіти, анкетування громади (інколи) 	<ul style="list-style-type: none"> – самооцінювання директора; – інтерв'ю та спостереження за управлінськими практиками; – аналіз результатів школи (успішність, клімат, інновації); – формувальне оцінювання з

Продовження таблиці 2

1	2	3	4
	– портфолію керівника або 360-градусне оцінювання (в деяких землях для підтвердження розвитку професійних компетентностей).		акцентом на розвиток.
Частота оцінювання	В основному кожні 3-5 років, у деяких землях частіше	Дуже різні в кантонах. Щорічно або 1 раз на кілька років	Переважно раз на 2-4 роки
Наслідки оцінювання для директора	У разі успішних результатів – підтвердження вимог посади та рекомендації для кар'єрного просування. У випадку негативних висновків - формування індивідуального плану розвитку, повторне оцінювання через рік, призначення наставника. В крайньому випадку звільнення або переведення на іншу посад.	За умови успішного оцінювання – підвищення зарплати, розширення повноважень. Якщо результати оцінювання негативні – індивідуальний план розвитку, менторство. Вкрай рідко – не продовження контракту.	Позитивні результати: планування професійного розвитку. Негативні результати: підвищення кваліфікації (навчання), менторство; вкрай рідко – звільнення.

Таблиця 3

Порівняння організаційних моделей оцінювання керівників середніх шкіл країн Європи, США та Тихоокеанського регіону

Країна	Статус процедури	Хто відповідає	Участь громадськості	Як оцінюють	Наслідки оцінювання
1	2	3	4	5	6
США	Обов'язкова у більшості штатів	Департамент освіти штату	Шкільний округ, шкільна рада, батьки і вчителі залежно від штату	PSEL-2015 та його модифікації у різних штатах; часто тестування, інтерв'ю, метод 360°, портфоліо	Вплив на можливість отримання ліцензії, кар'єру, укладання контракту.
Велика Британія	Обов'язкова.	Інспекція Ofsted, шкільне управління	Частково для отримання зворотного зв'язку від батьків та учнів	Headteachers' standards. Інтегрована у систему оцінювання школи (Ofsted).	Вплив на репутацію, контракт, подальшу кар'єру.
Австралія	Обов'язкова, формувальна	Департамент освіти штату та AITSL (Австралійський Інститут навчання та лідерства директорів шкіл)	Через зворотний зв'язок від вчителів і батьків	Стандарт NPSP, портфоліо, оцінки вчителів, якість плану розвитку.	Підвищення кваліфікації, індивідуальний план розвитку, вплив на подальшу кар'єру.

1	2	3	4	5	6
Франція	Обов'язкова щорічна	Інспектор Академії	Немає. Процедура централізована	Формалізована процедура оцінювання за референціалом компетенцій, співбесіду, аналіз документації.	Вплив на кар'єру, переведення на іншу роботу, укладання /продовження контракту
Нідерланди	Необов'язкова, на розгляд директора та школи	Schoolleidersregister РО з обов'язковою сертифікацією через реєстр	Обов'язкова, інформація про зворотній зв'язок вноситься у портфоліо директора	Стандарти для початкової школи. Портфоліо, план розвитку. Акцент на лідерські практики та особисте лідерство.	Статусні у разі неуспішного проходження та неможливість займати посаду директора
Україна*	Передбачається як обов'язкова, формалізована і періодична	Міністерство освіти і науки, атестаційні комісії при місцевих органах управління освітою	Часткова через участь педради. Участь батьків обмежена	Професійний стандарт «Керівник (директор) закладу ЗСО» 2021 р.; самооцінювання, портфоліо, співбесіда, розв'язання практичних завдань	Вплив на продовження контракту

Продовження таблиці 3

1	2	3	4	5	6
Сінгапур	Обов'язкова і багаторівнева	Міністерство освіти Сінгапуру, Національний Інститут шкільного лідерства (National Institute for School Leadership)	Обмежено через зворотний зв'язок. Система оцінювання централізована	Багаторівнева та поетапна: оцінка результатів навчання, коучинг, план розвитку, обов'язкова участь у програмах лідерства. Акцент на поширенні цінностей.	Вплив на кар'єру. За умови високих результатів оцінки школа отримує статус автономної.
Північна Корея	Обов'язкова, щорічна і багаторівнева	Міністерство освіти разом з місцевим відділом освіти	Заступники директора, вчителі, батьки	Трирівнева оцінка: 1) система професійного розвитку на основі рекомендацій і правил місцевого відділу освіти; 2) система стимулювання, заснована на результатах. Розроблена Міністерством	Вплив на кар'єру, продовження контракту та можливий перехід.

Продовження таблиці 3

1	2	3	4	5	6
				освіти; 3) система оцінювання шкільного управління, яку реалізує місцевий рівень управління **	
Японія	Обов'язкова, періодична	Управління освіти префектури, що уповноважена міністерством освіти	Немає. Акцент на внутрішній культурі закладу освіти	Менш формалізована. Передбачає спостереження, звіти, наставництво. Акцент на моральне лідерство.	Вплив на репутацію, наставництво
Гонконг	Обов'язкова, централізована, стандартизована	Бюро освіти Уряду Гонконгу (Education Bureau)	Обов'язковий зворотний зв'язок з батьками, колегами	Professional Standards for Principals of Hong Kong (PSP) *** Стандартизована оцінка компетенцій.	Вплив на контракт, передбачає обов'язкове навчання

Примітка:

* В Україні система оцінювання професійної діяльності директора закладу загальної середньої освіти знаходиться у стадії формування, тому можна говорити лише про певні бачення та перспективи у визначенні ключових аспектів і методів оцінювання. Як практичний інструмент використовується при проведенні конкурсу на обрання на посаду директора школи.

** Kim, K., Kim, G., Kim, S., Kim, J., Kim, J., & Park, J. (2010). Country Background Report for Korea, *OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes*, Korean Educational Development Institute Republic of Korea Publishing. https://gpseducation.oecd.org/Content/ProjectsMaterial/EvaluationAndAssessment/Evaluation_CBR_KOR.pdf

*** Committee on Professional Development of Teachers and Principals (COTAP). Professional Standards for Principals of Hong Kong. <https://www.cotap.hk/index.php/en/t-standard/t-standard-bsp>

3. Методи оцінювання професійної діяльності директора школи

Проблема вибору методів оцінювання ефективності професійної діяльності та розробки надійного, валідного інструменту завжди була на порядку денному фахівців з різних країн світу. Найбільш поширеними серед них стали різноманітні анкети та опитувальники, ситуаційні задачі, спостереження та інтерв'ю. Проте, для того, щоб на отримані результати опитування різних груп можна було спиратися та приймати адміністративні рішення щодо ступеня ефективності (успішності) професійної діяльності керівника закладу освіти необхідно, щоб ці інструменти мали високий рівень статистичної надійності і виступали у якості своєрідного вимірника. У протилежному випадку сформульовані висновки будуть некоректними, а ухвалені рішення можуть призвести до погіршення ситуації в школі. Зважаючи на легкість обробки та широкі можливості щодо застосування методів математичної статистики надзвичайно популярними в освітніх системах США та європейських країн стали різноманітні анкети, в яких учасник висловлював своє ставлення до тих чи інших шкільних процесів, ознак або характеристик керівника школи.

Результатом досліджень Дж. Баркета було створення Комплексу для оцінювання ефективності директорів шкіл, який передбачав використання опитувальника зі шкалою Лайкерта¹. Цей опитувальник був спрямований на дослідження п'яти основних причин (елементів) неефективності діяльності директора школи, а саме: недолік професіоналізму та етики, обмежені навички лідерства, відсутність захисту інтересів вчителів та учнів, обмежені навички слухання та спілкування, а також погана культура та клімат у школі (Burkett, 2020, р. 4).

Для вимірювання ефективності лідерства директора вченими розроблялися різні інструменти, які мали різні рівні валідності та надійності. Серед якісних валідних методик, що знайшли широке застосування, були два інструменти

¹ Шкала Лайкерта – це психометрична шкала, що використовується в опитуваннях для вимірювання ставлення респондентів до певних тверджень. Вона названа на честь американського соціолога Ренсіса Лайкерта, який розробив її у 1932 році. Шкала Лайкерта зазвичай складається з декількох варіантів відповіді, що відображають різні ступені згоди або незгоди респондента з твердженням. Шкала може бути *біполярною*, тоді її крайні позиції виглядають, наприклад, як "Повністю не згоден" та "Повністю згоден"; а також *уніполярною*. У такому випадку шкала складається із низки тверджень, які посилюють ступінь згоди респондента з певним твердженням і умовно поділяється на певну кількість градації (5, 7 та ін.).

опитування (Plauer, 2018): шкала оцінки якості керівництва директором (PIMRS) та оцінка лідерства в освіті за шкалою Вандербільта (VAL-ED).

Шкалу PIMRS на початку 1980-х років розробив професор Стенфордського університету доктор Філіп Халлінгер. Вона стала першим валідованим інструментом для виміру педагогічного лідерства (Hallinger, 2003). PIMRS є комплексною оцінкою, яка фокусується на десяти областях педагогічного лідерства, представлених у трьох основних областях: визначення місії школи, управління навчальною програмою та розробка програми створення освітнього клімату в школі (Hallinger & Murphy, 1985). Як дослідницький інструмент, шкала відповідає професійним стандартам надійності та валідності, її використовували у сотнях дослідженнях лідерства керівників у 26 країнах світу.

В основу оцінки лідерства в освіті за шкалою Вандербільта (VAL-ED) покладено два припущення:

- 1) зростання успішності учнів має бути спрямоване шкільним керівництвом та виступати фактором оцінки ефективності його діяльності;
- 2) ефективність директора школи характеризується послідовністю дій, тобто директору потрібний набір цілей, а також навички і знання для виконання посадових обов'язків.

VAL-ED являє собою оцінну систему, яка використовує багатофакторний, заснований на фактичних даних підхід для оцінки лідерських якостей директорів, що впливають на ефективність роботи вчителів та успішність учнів. Інформація про успішність діяльності керівника отримується за допомогою анкетування вчителів, директора та керівника директора (представника органу управління, суперінтенданта, виконавчого директора тощо) (Goff et al., 2015). VAL-ED оцінює основні компоненти, інакше кажучи, *характеристики шкіл*, які сприяють навчанню учнів та підвищують здатність вчителів викладати (високі стандарти навчання учнів, чітка навчальна програма, якісне навчання, культура навчання і професійна поведінка, зв'язки із зовнішніми спільнотами та відповідальність за результати), та *ключові процеси* (планування, реалізація, підтримка, пропагування, комунікація та моніторинг), якими керують директори шкіл (Goldring et al., 2009). На задум розробників, ефективне лідерство, орієнтоване на навчання, перебуває на перетині цих двох вимірів: основних компонентів, створених у вигляді ключових процесів.

Кожен компонент ґрунтується на розділах стандартів Міждержавного консорціуму з ліцензування керівників шкіл (ISLLC) та Професійних стандартів для керівників освіти (PSEL); обидва є важливими національними стандартами для розробки та оцінки програм. VAL-ED проводиться як оцінка 360°, в межах якої вчителі, керівники та директори надають конкретні докази щодо кожної з областей, що оцінюються. VAL-ED зарекомендувала себе як надійна система оцінки із документованими психометричними властивостями. Валідність цієї методики визначалася на основі обширних інтерв'ю та консультацій з директорами шкіл, вчителями, суперінтендантами (керівниками освіти відповідних рівнів) та іншими фахівцями-практиками, які мали значний досвід і визнаний авторитет. VAL-ED дає можливість визначити, чи застосовують директора шкіл практики, які зазвичай пов'язані з успішністю та успіхами учнів.

Обидва інструменти є комплексними опитуваннями, у яких зворотний зв'язок від вчителів, представників системи управління освітою та самих директорів використовується для вимірювання ефективності лідерських практик, спрямованих на досягнення цільових показників у школі. Вони призначені для надання директору зворотного зв'язку із трьох основних джерел (Player, 2018).

Незважаючи на те, що оцінка діяльності директорів має великий потенціал, нині мало досліджень, присвячених розробці та впливу оцінки діяльності на директорів, школи та учнів (Clifford & Ross, 2012). Наявні дослідження піднімають питання про послідовність, справедливість, ефективність та цінність існуючих методів оцінки діяльності директорів (Condon & Clifford, 2010).

Варто зауважити, що в багатьох країнах Європи, в Австралії, Новій Зеландії та деяких інших професійні стандарти для директорів шкіл (або документи, що виконують їх роль) використовуються у якості критерію та інструменту для проведення директором закладу освіти систематичної роботи із самооцінювання, самоаналізу та відповідно, рефлексії за їх результатами. На думку фахівців саме такий спосіб оцінювання ефективності професійної діяльності керівника школи буде мати максимально корисний результат, оскільки визначає директора як суб'єкта процесу оцінювання, спонукає його переосмислити свою роль, свій потенціал і свої можливості щодо досягнення основних цілей освіти та реалізації стратегії розвитку школи. Досить популярним під час оцінювання ефективності директора школи, зокрема у США, в Австралії (до липня 2025 року), Естонії та

інших країнах був так званий метод зворотного зв'язку 360° (Reflection tool), який має досить широкий спектр застосування і фактично перетворює його на низку методів оцінювання: від методу оцінки 180° (тобто самооцінювання) до оцінки 540° (оцінювання діяльності директора школи вчителями, учнями, батьками, представниками громади, іншими стейкхолдерами). Застосування цього інструменту дає можливість керівнику порівняти свою діяльність з вимогами професійного стандарту (The Australian Institute for Teaching and School Leadership, 2014), проаналізувати свої лідерські якості й здатності, отримати зворотний зв'язок від різних учасників освітнього процесу щодо сприйняття ними його управлінської діяльності, виявити свої переваги, сильні риси та дізнатися про недоліки (слабкі сторони) та відповідним чином спланувати своє професійне удосконалення тощо. Органи управління освітою або інші організації, що розробляють професійні стандарти для керівників закладів освіти, часто виконують консультативну роль або допомагають з організацією опитування та статистичною обробкою результатів. Вони також пропонують методи та інструменти, які необхідні директору для опрацювання цих результатів, їх подальшого аналізу та інтерпретації, а також, що найбільш важливе, для розробки індивідуального плану самовдосконалення та необхідних змін у стилях і способах реалізації лідерства директорами шкіл.

Розглянемо методику застосування методу 360° на прикладі Австралії (The Australian Institute for Teaching and School Leadership, 2016).

Австралійський професійний стандарт для директорів шкіл визначає 15 характеристик (атрибутів), які пов'язують його управлінські практики з вимогами до лідерства та дають можливість розкрити зміст, розшифрувати моделі поведінки директора та відповідні стратегії дій. Відповідна модель виглядає наступним чином (див. табл. 4).

Варто зауважити, що застосування методу «360°» вимагає значну увагу вивченню, аналізу, усвідомленню директором закладу освіти отриманих в ході зворотного зв'язку даних, а також відповідної зміни власної поведінки та методів впливу на персонал школи і учнів. Розробники цього методу наголошують на необхідності усвідомленої зміни моделі поведінки керівника школи, важливості послідовного і дбайливого слідування певними кроками, що виступатиме необхідною умовою для здійснення реальних змін у його управлінській практиці.

Таблиця 4

**Атрибутивна модель професійного стандарту
для директорів шкіл Австралії за (The Australian Institute for Teaching and
School Leadership, 2016)**

Професійні практики	Вимоги до лідерства
Лідерство у викладанні та навчанні	1. Створює освітнє середовище, орієнтоване на учнів. 2. Керує педагогічною практикою 3. Створює культуру навчання.
Власний розвиток та розвиток інших	4. Нарощує потенціал. 5. Сприяє професійному навчанню. 6. Керує собою.
Лідерство у поліпшенні, інноваціях та змінах	7. Надихає та мотивує. 8. Розуміє та керує процесами змін. 9. Ініціює поліпшення шляхом інновацій та змін.
Управління школою	10. Поєднує етику з освітніми цілями. 11. Керує ресурсами. 12. Забезпечує високі стандарти підзвітності.
Забезпечення інклюзії та робота зі спільнотою	13. Створює культуру інклюзивності. 14. Взаємодіє зі спільнотою. 15. Співпрацює зі спільнотою та здійснює на неї вплив.

У протилежному випадку передбачувані зміни у лідерстві будуть обмежені та неефективні. Цей процес можна зобразити наступним чином (див. рис. 2). Завдання усвідомленої зміни поведінки керівника школи, що відбувається під впливом зміни соціуму, цілей реалізації його професійної діяльності набуває надзвичайної ваги в умовах кардинальних змін, суттєвих трансформацій як освітнього середовища, так і умов, в яких відбувається освітній процес, наприклад, під час воєнного стану, природніх катастроф тощо (Лукіна, 2022с).



Рис. 2. Модель зміни поведінки лідера під впливом інструменту 360° Reflection Tool за (Australian Institute for Teaching and School Leadership, 2016)

За результатами проведеного опитування різних груп респондентів директор має здійснити аналіз, виявити свої переваги та слабкі риси. Для цього рекомендовано застосувати матрицю SWOT-аналізу (див. рис. 3):

<p>Сильні сторони (переваги): Які сильні якості та переваги були виявлені?</p>	<p>Слабкі риси (недоліки): У яких питаннях, напрямках діяльності Ви потребуєте подальшого розвитку?</p>
<p>Можливості (потенціал): Які свої переваги Ви можете використати? Які нові можливості відкрилися?</p>	<p>Загрози (ризик): Які занепокоєння є? Які невдачі можуть Вам завадити?</p>

Рис. 3. Схема SWOT-аналізу для узагальнення результатів зворотного зв'язку

І, нарешті, останнім кроком, який необхідно здійснити, використовуючи інструмент 360° Reflection Tool, є планування дій, спрямованих на усунення виявлених недоліків та управління ризиками і загрозами. При визначенні плану дій розробники методики радять слідувати SMART-принципам, які окреслюють основні вимоги до цілей діяльності: конкретність (specific) формулювання цілей; вимірюваність (measurable) цілей; досяжність (achievable); актуальність (relevant) та поетапність у часі реалізації (time-phased).

4. Використання професійного стандарту директора середньої школи для оцінювання успішності його роботи: приклад Естонії

В Естонії роль професійного стандартів виконує модель компетенцій керівника у сфері освіти. В основу даного документа розробники поклали уявлення про компетенції як про певний набір поведінкових моделей, які важливі для досягнення бажаних результатів (Haridus-ja Teadusministeerium, 2023). Компетентність вони розуміють як відносно стабільний набір знань, навичок, досвіду, характеристик і мотивів людини, що проявляються в його поведінці та виступають причиною високопродуктивної праці (Swanson et al., 2020).

Модель компетенцій та кар'єри для керівників освіти була підготовлена під керівництвом Естонської асоціації керівників шкіл та Освітнього фонду Good Deed у співпраці з компанією з управління талантами Fontes та Міністерством освіти та науки. Ця модель компетенцій надає державним установам та університетам гарну основу для розробки програм розвитку та формального навчання керівників освіти.

Модель складається з двох частин. Перша окреслює базові компетенції, що подані у певній комбінації, а друга містить так звані специфічні (або відмінні) компетенції. Останні мають велике значення для аналізу та оцінки управлінської діяльності, оскільки проявляються у поведінці людини, у її реакції на реальні події (зміни, проблеми), що виникають у середовищі закладу освіти (Bartram & Inceoglu, 2011).

Варто звернути увагу на те, що зміст кожної компетенції розкрито на трьох рівнях реалізації: на рівні *експерта* (який виступає в ролі послідовного виконавця

планів і користувач можливостей), на рівні *майстра-лідера* (як реалізатора амбітної стратегії та ініціатор стрибка розвитку) та на рівні *системного модифікатора* у сфері освіти, який характеризується як творець бачення майбутнього та ініціатор фундаментальних змін.

Структура цієї моделі складається з трьох основних компетенцій (організаційний менеджмент, управління відносинами та самоуправління) і п'яти субкомпетенцій, що мають різні поведінкові прояви на різних рівнях реалізації управлінської діяльності (Haridus- ja Teadusministeerium, 2025).

На думку авторів, ядром, елементом, який поєднує всі компоненти моделі професійних компетенцій освітнього лідера, є компетенція з самоуправління та розвитку керівника освітньої установи (див. рис. 4).

Передбачається, що дана модель компетенцій може бути використана: при кадровому відборі персоналу, для планування кар'єри працівника, плануванні й визначенні змісту програм навчання та розвитку керівників освітніх установ, організації коучингу та наставництва (Лукіна, 2008b), а також під час проведення моніторингу ефективності та розвитку у якості підґрунтя для визначення показників і критеріїв оцінювання. Таким чином, бачимо, що модель компетенцій освітнього лідера (у тому числі й керівника закладу освіти) фактично виконує роль професійного стандарту директора школи, оскільки має подібну структуру та призначена для використання з аналогічною метою.

Коротко охарактеризуємо зміст кожної з основних компетенцій директора.

1) Компетенція з *організаційного управління*, як видно з рис. 4, складається з двох частин: компетенції з а) розроблення стратегії та забезпечення організаційного розвитку школи та б) системного мислення.

Компетенція з *розробки стратегії та забезпечення організаційного розвитку* потребує від керівника здатності формувати загальне бачення й стратегію, враховуючи при цьому тенденції розвитку сфери освіти, визначати потреби, можливості й пріоритети, а також знаходити рішення, що створюють цінності при реалізації стратегічних планів. Кожен рівень прояву цієї компетенції (лідер групи, майстер-лідер та лідер лідерів) передбачає, що керівник виконує певну роль. Рівні та, відповідно, ролі керівника в моделі визначаються за підвищенням складності вирішуваних завдань управління, на що може впливати

розмір закладу освіти, його статус, особливості учнівського контингенту, регіональні особливості та багато інших обставин.

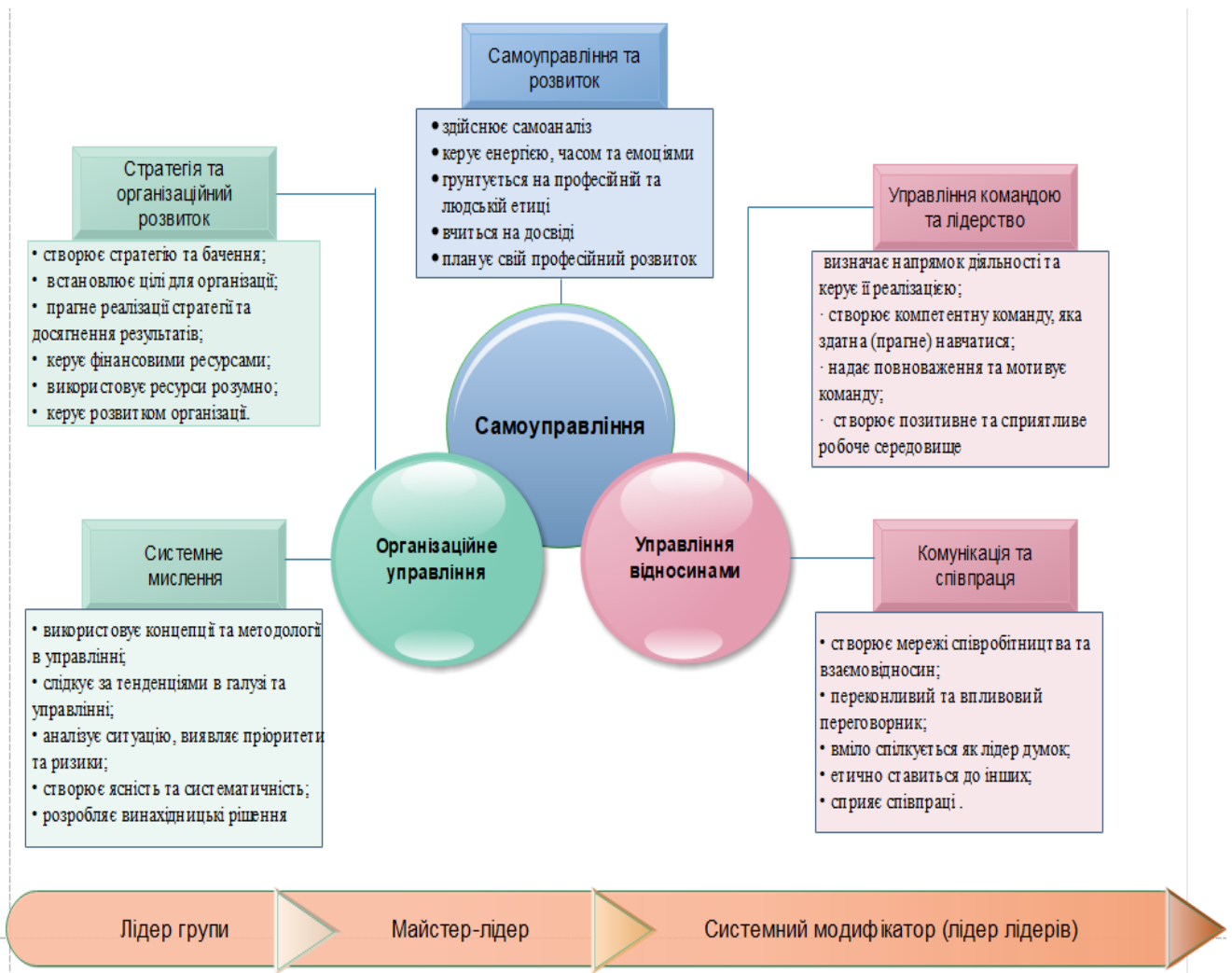


Рис. 4. Модель профілю компетенцій директора школи Естонії

Наприклад, лідер групи (так званий експерт у сфері освіти) виступає в ролі послідовного виконавця планів і користувач можливостей, майстер-лідер – у ролі реалізатора амбітної стратегії та ініціатор проривного, стрибкоподібного розвитку, а системний модифікатора у сфері освіти – у ролі творця бачення майбутнього та ініціатора фундаментальних змін. Для реалізації цієї компетенції директору необхідно мати навички (компетенції) щодо реалізації певного набору

дій, а саме: створювати стратегію та бачення; встановлювати цілі для розвитку школи; прагнути реалізувати стратегії та досягнути окреслені результати; керувати фінансовими ресурсами; розумно використовувати ресурси та керувати розвитком організації.

Розглянемо приклади опису змісту навичок створення стратегії та бачення для трьох зазначених рівнів реалізації (або професійних ролей директора школи).

Як лідер групи директор школи здійснює керівництво розробкою стратегії організації та підтримує її в актуальному стані з урахуванням контексту конкретного навчального закладу та відповідно до інших стратегічних документів у сфері освіти.

Як майстер-лідер керівник демонструє цю навичку шляхом створення бачення (візії) сучасної освітньої організації; керівництва процесом створення амбітної, інноваційної та стійкої стратегії та її підтриманням в актуальному стані.

І, нарешті, директор як лідер лідерів (системний модифікатор) створює бачення освітньої організації (закладу освіти) майбутнього; здійснює керівництво процесом формування амбітної, інноваційної та стійкої стратегії для організації / галузі / регіону (Haridus- ja Teadusministeerium, 2025).

Друга складова компетенції з організаційного управління школою передбачає наявність в директора школи *системного мислення*. Дана компетенція означає, що керівник у своїх міркуваннях спирається на конкретні концепції та використовує пов'язані моделі; він критично аналізує ситуацію та інформацію, визначає пріоритети, слабкі моменти та оцінює ризики; поєднує творчий і системний підходи. Реалізація цієї компетенції на тому чи іншому рівні професіоналізму передбачає виконання директором школи певної ролі. Так лідер групи (так званий експерт у сфері освіти) виступає в ролі системного аналітика і реалізатора концепції, майстер-лідер – у ролі систематичного розробника та реалізатора нових концепцій, а системний модифікатор у сфері освіти – у ролі розробника (творця) нових концепцій та людини, що здатна вирішувати складані проблеми. Компетенцію із системного мислення можна подати як сукупність наступних навичок (здатностей) до: використання концепцій та методології в управлінні; врахування тенденцій в галузі освіти та управління; аналізу ситуації, виявленні пріоритетів та ризиків в управлінні; забезпечення чіткості,

зрозумілості та систематичності у своїй діяльності; розробки винахідливих, нестандартних рішень.

2) Компетенція з **управління відносинами** теж складається з двох частин: компетенції з а) управління командою та лідерства та б) комунікації та співпраці.

Деталізуємо їх зміст. Компетенція з *управління командою та лідерства* означає, що керівник здатен створювати працездатну команду, підтримувати розвиток та самореалізацію людей, а також допомагати досягати цілей шляхом усвідомленого створення мотивуючого робочого середовища, що пропонує можливості для подолання труднощів (Лукіна, 2021с). Оволодіння цією компетенцією на тому чи іншому рівні досконалості потребує виконання керівником відповідної ролі (див. рис. 4). Компетенція з управління командою та лідерства потребує від керівника володіння наступними компетенціями: визначати напрямок діяльності та керувати її реалізацією; створювати компетентну команду, яка здатна (прагне) навчатися; надавати повноваження та мотивувати команду; створювати позитивне та сприятливе робоче середовище.

Друга складова – компетенція з *комунікації та співпраці* – передбачає, що керівник допомагає іншим досягати своїх цілей шляхом усвідомлено створеної мережі взаємовідносин, інклюзивного та підтримуючого співробітництва, кваліфікованої, чуйної та етичної взаємодії, а також чіткої та своєчасної комунікації. Дана компетенція передбачає, що керівник відповідного рівня управління виконує певну роль, зокрема: лідер групи виступає в ролі активного творця співтовариства, майстер-лідер – у ролі лідера суспільної думки, а системний модифікатор у сфері освіти – координатора міждисциплінарної мережі. Ця компетенція являє собою сукупність навичок (компетенцій) створення мережі співробітництва та взаємовідносин; переконливого та впливового переговорника; вмілого спілкування як лідера думок; етичного ставлення до інших та сприяння співпраці.

3) І, нарешті, остання складова профілю компетенцій – компетенція із **самоуправління та розвитку**. На думку експертів, розробників цієї моделі, ця компетенція займає центральну позицію та відіграє вирішальну роль у забезпеченні ефективності професійної діяльності директора школи. Вона означає, що керівник усвідомлено управляє своїм часом, енергією та благополуччям, ставить перед собою цілі розвитку та проявляє ініціативу у

власному вдосконаленні, не втрачає контролю над собою навіть у невизначених та стресових ситуаціях, усвідомлює їх негативний вплив та поводить етично. Дана компетенція передбачає, що керівник певного рівня управління виконує відповідну роль, а саме: експерт у сфері освіти виступає в ролі ефективного самолідера та учня одночасно, майстер-лідер – у ролі людини, яка здійснює свідому самооцінку і саморозвиток, а системний модифікатор у сфері освіти – виконавця особистої місії. Компетенція із самоуправління та розвитку складається з наступних навичок: здійснювати самоаналіз; керувати власною енергією, часом та емоціями; дотримуватися вимог професійної та людської етики; вчитися на досвіді; планувати свій професійний розвиток (Лукіна, 2007; 2008а).

У моделі компетенцій наведено описи (критерії оцінки) поведінки та особливостей прояву кожної компетенції, що дає можливість директору визначити свій рівень ефективності, здійснити самооцінку результатів власної професійної діяльності.

Наведемо приклад того, як компетенція з управління енергією, часом і емоціями може проявлятися в керівників, що виконують різні ролі (представляють різні рівні управлінських моделей).

Як експерт в галузі освіти керівник ефективно розпоряджається власним часом та енергією; зберігає працездатність навіть у стресові періоди та ефективно керує емоціями у конфліктних чи емоційно напружених ситуаціях.

Як майстер-лідер очільник освітньої установи планує свій час та діяльність, використовує різні методи керування часом; зберігає працездатність у стресові періоди; ефективно керує емоціями у конфліктних чи емоційно напружених ситуаціях; зберігає зосередженість та продуктивність в умовах тиску або при зіткненні з несподіванками.

Як системний модифікатор планує час усвідомлено та систематично, використовує різні відповідні методи управління часом; ефективно керує емоціями у конфліктних чи емоційно напружених ситуаціях; зберігає зосередженість та продуктивність в умовах тиску або при зіткненні з непередбаченими ситуаціями, допомагає іншим зберігати спокій та конструктивність; свідомо керує своєю енергією підтримки працездатності; застосовує індивідуальні способи регенерації енергії; є гнучким і може швидко

переключатися на інші види роботи; змінює методи, що підвищують ефективність роботи (Haridus- ja Teadusministeerium, 2025).

Процедури оцінювання професійної діяльності директора школи в Естонії розглядають в контексті реалізації загального механізму забезпечення якості освіти (Лукіна, 2024b). Основним інструментом, який розробляється на допомогу директору школи, є анкета. В ній респондентів просять висловитися щодо їхньої згоди чи незгоди з тими чи іншими твердженнями, які характеризують результати роботи директора школи або ж оцінити якості, особливості професійної поведінки та вчинків керівника закладу освіти. Найчастіше, як зазначалося, використовуються порядкові шкали², зокрема шкала Лайкерта.

Варто зазначити, що анкети, які пропонують різним групам респондентів не зовсім однакові. Зокрема, ті анкети, що пропонують для самооцінювання директорам шкіл, їхнім колегам і представникам органів управління освітою практично ідентичні і містять по шість показників ефективності до кожної з досліджуваних компетенцій. В анкетах використана 7-бальна шкала з граничними точками: 1 – повністю незгоден та 7 – повністю згоден. Відмінною ознакою цих інструментів є те, що вони містять варіант «не можу відповісти», який винесено в окрему позицію поза шкалою. Але дійсно цінним моментом, який надає додаткову інформацію директору школи, її засновникам, органам управління освітою та забезпечує якісний зворотній зв'язок є те, що до кожного запитання анкети (тобто до кожної компетенції, яка оцінюється) респондент має дописати пояснення у вигляді прикладів і коментарів, які розкривають причину зробленої ним відповідної оцінки.

Анкети, які призначені для батьків і учнів середніх і старших класів мають скорочений набір показників ефективності. Анкети для учнів початкової школи максимально адаптовані до вікових можливостей, проста у формулюваннях, а шкала має символічні зображення у вигляді смайликів (Õpetaja kompetentsimudel ja 360 kraadi tagasiside metoodika, 2020), які дають можливість дітям швидко зорієнтуватися у відповіді, а результати перевести у звичайну 7-бальну шкалу Лайкерта для того, щоб можна було порівнювати відповіді різних груп респондентів (див. рис. 5):

² Докладніше про методіку розробки анкети див. посібник (Ляшенко та ін., 2012, с. 42-51).

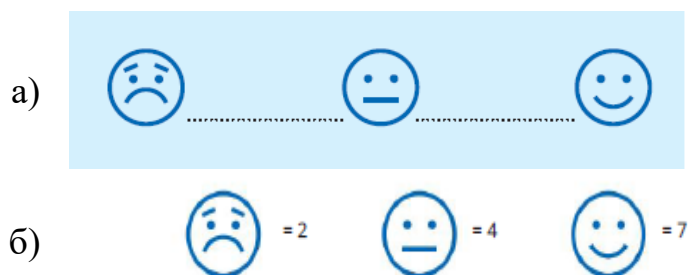


Рис. 5. Приклад шкали із символічними позначками для учнів початкової школи.

5. Формування анкети для батьків

Наведемо приклад загального підходу до розробки анкет для різних груп респондентів, що покладений в основу методики оцінювання ефективності директора школи в Естонії за матеріалами (Õpetaja kompetentsimudel ja 360 kraadi tagasiside metoodika, 2020).

Подумайте про дії директора школи, в якій навчається Ваша дитина, про його ставлення до виконання своїх обов'язків та оцініть кожне твердження, використовуючи наведену нижче шкалу.

Шкала оцінювання: 7-бальна шкала, визначається за кінцевими значеннями: 1 – повністю не згоден 7 – повністю згоден.

Кожне твердження також має варіант відповіді «Не можу сказати», яке Ви обираєте, коли не впевнені, що можете оцінити конкретну поведінку.

1. Дії директора школи з управління командою та лідерства.

Директор демонструє свою здатність бути лідером та формувати команду, яка ефективно вирішує поставлені завдання, спрямовує свої зусилля на створення безпечного і комфортного освітнього середовища, розвивається і виступає основою для розвитку закладу освіти та поліпшення успішності учнів.

Показники ефективності	1	2	3	4	5	6	7	Не можу сказати
1. Визначає напрямки діяльності та керує її реалізацією								

*Організаційні моделі оцінювання ефективності професійної діяльності
директора закладу загальної середньої освіти*

2. Створює компетентну команду, яка здатна (прагне) навчатися								
3. Надає повноваження та мотивує команду								
4. Створює позитивне та сприятливе робоче середовище								

2. Директор – активний творець співтовариства.

Директор допомагає іншим досягати своїх цілей за допомогою шляхом професійно створеної системи, інклюзивного та підтримуючого співробітництва. Директор розвиває довірливу взаємодію з батьками, колегами та громадою. Результатом стає мережа професійних та дружніх відносин, що сприяють розвитку дитини та формуванню освітньої установи на основі чуйної та етичної взаємодії, а також чіткої та своєчасної комунікації.

<i>Показники ефективності</i>	1	2	3	4	5	6	7	Не можу сказати
1. Створює мережу співробітництва та взаємовідносин								
2. Виступає переконливим та впливовим переговорником								
3. Вміло спілкується як лідер думок								
4. Етично ставиться до інших та сприяє співпраці								

3. Директор – ефективний лідер самовдосконалення та власного навчання.

Директор виступає активним носієм установки на неперервне навчання, бере на себе відповідальність та свій власний особистісний та професійний розвиток. Він у курсі новітніх наукових підходів у галузі управління освітою та педагогіки, як в Естонії, так і за кордоном. Він застосовує знання, аналізує

*Організаційні моделі оцінювання ефективності професійної діяльності
директора закладу загальної середньої освіти*

вплив своєї педагогічної діяльності та ділиться досвідом. Директор – це людина, яка навчається все життя.

<i>Показники ефективності</i>	1	2	3	4	5	6	7	Не можу сказати
1. Здійснює самоаналіз								
2. Керує власною енергією, часом та емоціями								
3. Дотримується вимог професійної та людської етики								
4. Вчиться на досвіді								
5. Планує свій професійний розвиток								

Висновки та поради

1. Вибір загальної концепції організаційної моделі оцінювання професійної діяльності директорів закладів загальної середньої освіти має здійснюватися з урахуванням вагомості впливу всіх чинників, особливостей і можливостей кожного регіону, області, школи. Структура організаційної моделі має бути лаконічною і динамічною, такою, що легко адаптується до потреб регіональної системи загальної середньої освіти та вимог часу, які змінюють напрямки діяльності керівника школи, пріоритетність їх реалізації, а також і показники, за якими проводиться оцінювання.

2. Побудова структури змісту організаційної моделі оцінювання професійної діяльності керівника школи починається із з'ясування мети, причому не лише оцінювання а й самої професійної діяльності, яка у подальшому виступатиме в якості основного предмету вимірювання й проведення аналітичних процедур. Наступне принципове питання стосується з'ясування того, яким чином, для чого, з якими наслідками будуть використовуватися результати цього оцінювання, який характер, статус матимуть всі процедури.

3. Варто пам'ятати, що ефективність директора закладу загальної середньої освіти відповідно до концепції лідерства, визначається не тим, що йому вдається зберігати стабільні результати функціонування закладу і навчання учнів. Ефективність його діяльності має відобразитися в індикаторах, які характеризують зростання закладу, успішності учнів та професіоналізму вчителів, а також і самого керівника школи. Саме ці показники мають характеризувати компетенції директора та розкривати їх зміст.

4. Основний сенс будь-якого оцінювання полягає в тому, щоб поліпшити сам об'єкт оцінювання в подальшому. Це означає, що оцінювання професійної діяльності директора школи має бути спрямоване на виявлення причин можливих низьких або незадовільних результатів, а також на розробку відповідного плану усунення недоліків. Таке завдання висуває дуже високі вимоги до оцінювачів, оскільки вони мають виступати в ролі експертів, наставників, порадників та нести

відповідальність за якість своїх рекомендацій. Це потребує необхідність формування переліку дуже суворих вимог до рівня професійної підготовки і, головне, практичного досвіду перевіряючих осіб. У багатьох країнах світу, зокрема у Сполучених Штатах Америки, Канаді, у деяких європейських країнах розроблено низку документів, які визначають перелік вимог до осіб, які прагнуть виступити в якості оцінювачів керівників шкіл. Серед цих вимог обов'язково зазначається те, що ця особа має систематично проходити спеціальне навчання, мати беззаперечний авторитет та доволі значний дуже успішний досвід безпосередньо управлінської діяльності в сфері освіти.

5. Вивчення досвіду різних країн світу засвідчило наявність різних підходів до визначення структури професійної діяльності директора школи. Незважаючи на те, що деякі країни мають певні схожі тенденції щодо визначення цих ключових аспектів, все ж таки єдиного спільного погляду щодо того, які сфери чи напрямки діяльності мають представляти інтерес під час оцінювання ефективності результатів діяльності керівника закладу освіти, немає. Найбільш поширеними є моделі оцінювання, які передбачають оцінювання керівника за такими групами показників як: лідерські якості, якість управління школою, результати навчання учнів, шкільна культура та освітнє середовище, взаємодія і комунікації, професійний розвиток персоналу і саморозвиток.

6. Одним з найбільш суперечливих питань, які є предметом численних дискусій в усьому світі, є питання про доцільність долучення до процедур оцінювання ефективності директорів шкіл вчителів учнів та їх батьків. Найбільш проблематичним є питання щодо використання результатів опитувань учнів у якості джерела додаткової інформації про успішність директора школи. Багато зарубіжних вчених, спираючись на результати своїх емпіричних досліджень, підтверджують необхідність врахування думку учнів, як основних учасників освітнього процесу, на яких зосереджена професійна діяльність як директора, так і вчителів школи. Опитування вчителів і батьків щодо ефективності директора школи до рівня його професіоналізму та успішності впроваджуваних дій є безумовно потрібним і логічним кроком, який дає можливість отримати ефективний зворотний зв'язок з основними групами стейкхолдерів.

7. Ще однією проблемою, що зумовлена впливом нашої епохи, є проблема емоційного перевантаження директора школи. Масові міграції населення з територій, які постраждали від кліматичних катастроф або країн, де ведуться бойові дії; різноманітні терористичні акти; карантинні обмеження, викликані пандемією COVID-19 та інші процеси є характерними для більшості країн світу. Саме вони стали додатковими, але дуже потужними причинами, що зумовили різке ускладнення ролі та, відповідно, професійних обов'язків керівника закладу середньої освіти. Зрозуміло, що стрес від довготривалого виробничого навантаження керівника школи погіршує ефективність його роботи та пришвидшує прийняття рішення про звільнення з посади. Директора українських шкіл, окрім усього іншого, вимушені працювати в умовах воєнного стану, який несе загрозу не лише емоційному / психічному здоров'ю, а й безпосередньо життю й фізичному здоров'ю, причому як власному, так і дітей та персоналу школи. У контексті вирішення питання про розробку організаційної моделі оцінювання результатів професійної діяльності директора закладу загальної середньої освіти в Україні актуальним стає включення до переліку показників тих, що характеризують успішність реалізації ним антистресових заходів, а також його стресостійкість.

Використана література

- Ващенко, Л.С., Головка, С.Г., Гривко, А.В., Жук, Ю.О., Лукіна, Т.О., Науменко, С.О., & Радкевич, О.П. (2024). *Методи, засоби і процедури внутрішнього контролю та оцінювання якості освіти в закладі загальної середньої освіти: практичний посібник* (Ю. Жук, Ред.). Видавничий дім «Освіта». <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742822/1/>
- Даниленко, Л. (2004). *Управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах*. Міленіум.
- Дейкун, Д.І., & Дроб'язко, П.І. (1990). *Організація праці інспектора-методиста шкіл*. Радянська школа.
- Дейкун, Д., & Єльнікова, Г. (Ред.). (1998). *Державний контроль за управлінням та якістю навчання в середніх закладах освіти в Україні: передпроектне базове дослідження. (Вересень 1997 – березень 1998)*. The British Council.
- Лукіна, Т.О. (2004). Реалізація державної політики в розвитку особистісно орієнтованої освіти. *Педагогіка і психологія*, (3), 85–97.
- Лукіна, Т. (2006). Освітній моніторинг як складова частина управлінської діяльності в ЗНЗ. *Управління освітою*, (4), 1–3.
- Лукіна, Т.О. (2007). Управління якістю післядипломної педагогічної освіти в контексті освітньої реформи. *Післядипломна освіта в Україні*, 1, 69–73. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/4145/>
- Лукіна, Т.О. (2008a). Проблеми якості післядипломної педагогічної освіти. *Післядипломна освіта в Україні, Спецвипуск*, (1), 11–14.
- Лукіна, Т. О. (2008b). Тьютор. У В. Г. Кремень (Гол. ред.), *Енциклопедія освіти* (с. 924). Київ: Юрінком Інтер.
- Лукіна, Т.О. (2008с). Якість освіти. У В. Г. Кремень (Ред.), *Енциклопедія освіти* (с. 1017–1018). Київ: Юрінком Інтер. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/4146/>
- Лукіна, Т.О. (2011). Управління якістю. У Ю. В. Ковбасюк (Голова) та ін. (Ред.), *Енциклопедія державного управління: у 8 т.* (Т. 4: Галузеве управління, с. 620–622). Київ: НАДУ.
- Лукіна, Т. О. (2012). Становлення системи моніторингу освітньої галузі в Україні: проблеми та перспективи. *Вересень*, (3–4), 13–23. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/4049/>
- Лукіна, Т. (2020). Оцінювання шкільного керівництва: світові тенденції. У О. Локшина (Ред.), *Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта*

- 2020: глобалізований простір інновацій (с. 238–240). Авторитет. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/721543>
- Лукіна, Т. О. (2021а). Кваліметрія. У В. Г. Кремень (Ред.), *Енциклопедія освіти* (с. 437–438). Київ: Юрінком Інтер. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/729163/>
- Лукіна, Т.О. (2021b). Моніторинг якості освіти. У В. Г. Кремень (Ред.), *Енциклопедія освіти* (с. 588–589). Київ: Юрінком Інтер. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/729165/>
- Лукіна, Т.О. (2021с). Управління якістю освіти. У В. Г. Кремень (Ред.), *Енциклопедія освіти* (с. 1042–1043). Київ: Юрінком Інтер. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/729169/>
- Лукіна, Т. О. (2021d). Якість освіти. У В. Г. Кремень (Ред.), *Енциклопедія освіти* (с. 1120–1121). Київ: Юрінком Інтер. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/729171/>
- Лукіна, Т. (2022а). Зарубіжні підходи до розроблення моделей самооцінювання закладів загальної середньої освіти. *Український педагогічний журнал*, 2,19-30. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-2-19-30>
- Лукіна, Т.О. (2022b). Освітні потреби керівника закладу загальної середньої освіти як індикатор розвитку професійної компетентності. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Педагогічні науки»*, 20(49), 106–129. <https://lib.iitta.gov.ua/730945/>
- Лукіна, Т.О. (2022с). Проблеми трансформації професійного розвитку керівників освіти у поствоєнний період в контексті Національної безпеки України. У *Публічне управління та адміністрування в умовах війни і в поствоєнний період в Україні: Т.2.* (с. 137–140). Київ: ДЗВО «УМО» НАПН України. <https://lib.iitta.gov.ua/730934/1>
- Лукіна, Т.О. (2023). *Самооцінювання якості освіти та освітньої діяльності закладу загальної середньої освіти: організаційно-методичний аспект: Монографія.* Київ: Педагогічна думка. <https://lib.iitta.gov.ua/737856/>
- Лукіна, Т. (2024а). Місце лідерства в концепції оцінювання професійної діяльності керівника закладу середньої освіти. У О. Локшина (Ред.), *Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2024. Горизонти інновацій.* (с. 199–202). <https://doi.org/10.32405/978-617-7990-72-6-2024-367>.
- Лукіна, Т.О. (2024b). Оцінювання професійної діяльності керівників шкіл як складова механізму забезпечення якості освіти. У *Наука та освіта як основа суспільного розвитку, Міжнародна науково-практична конференція* (с. 47–50). Житомир: Міжнародний гуманітарний дослідницький центр Research Europe. <https://lib.iitta.gov.ua/739667/>

- Лукіна, Т. (2024с). Стандартизація професійної діяльності директора середньої школи як механізм управління якістю освіти: зарубіжні підходи. *Український педагогічний журнал*, (2), 35–50. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-2-35-50>
- Лукіна, Т. (2025а). Концептуальні засади організаційної моделі оцінювання професійної діяльності директора закладу загальної середньої освіти: за матеріалами опитування. *Український педагогічний журнал*, 2, 65–80. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2025-2-65-80>
- Лукіна, Т.О. (2025b). Оцінювання професійної діяльності керівника закладу загальної середньої освіти: актуальність досліджень для України. *Електронний збірник наукових праць Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, III Міжнародна науково-практична конференція «Освіта та наука крізь виклики сьогодення»*, 1 (59). <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745683/>
- Лукіна, Т.О. (2025с). *Професійна діяльність директора закладу загальної середньої освіти та оцінювання її ефективності: аналітичні матеріали за результатами пілотного регіонального онлайн опитування*. Київ: Педагогічна думка. <https://doi.org/10.32405/978-966-644-783-1-2025-60>
- Лукіна, Т.О., & Чайка, Л.В. (2010). Оцінювання ефективності професійного навчання. *Науковий вісник Академії муніципального управління. Серія: Управління*, 1, 21–28.
- Ляшенко, О.І., & Жук, Ю.О. (Ред.). (2014). *Тестові технології оцінювання ключових і предметних компетентностей учнів основної і старшої школи: Монографія*. Київ: Педагогічна думка. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/9410>
- Ляшенко, О.І., Лукіна, Т.О., Булах, І.Є., & Мруга, М.Р. (2012). *Методика і технології оцінювання діяльності загальноосвітнього навчального закладу [Посібник]*. Київ: Педагогічна думка. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/2969/>
- Ляшенко, О.І., Лукіна, Т.О., Ващенко, Л.С., та ін. (2011). *Організаційно-методичне забезпечення моніторингових досліджень якості загальної середньої освіти: Монографія* (О. І. Ляшенко, Ред.). Київ: Педагогічна думка. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/2967/>
- Ляшенко, О.І., Лукіна, Т.О., Жук, Ю. О., та ін. (2017). *Теоретико-методичні засади побудови моніторингових систем оцінювання якості загальної середньої освіти: Монографія* (О. І. Ляшенко & Ю. О. Жук, Ред.). Київ: Інститут педагогіки НАПН України. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/713252/>

- Міністерство освіти України. (1993, 20 серпня). Про затвердження Типового положення про атестацію педагогічних працівників України: наказ (№ 310). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0176-93>
- Bartram, D., & Inceoglu, I. (2011). The SHL Corporate Leadership Model. SHL White Paper. https://www.researchgate.net/publication/315386724_The_SHL_Corporate_Leadership_Model_v2
- Burkett, J. (2020). Ineffective campus leadership: Why teachers leave bad principals. *Journal of Academic Perspectives*, 4, 1–12. <https://www.journalofacademicperspectives.com/app/download/970446897/Burkett.pdf>
- Clifford, M., Ross, S. (2012). Rethinking principal evaluation: A new paradigm informed by research and practice. National Association of Elementary School Principals, National Association of Secondary School Principals. <https://www.naesp.org/sites/default/files/PrincipalEvaluationReport.pdf>
- Committee on Professional Development of Teachers and Principals (2015). Professional Standards for Principals of Hong Kong. <https://www.cotap.hk/index.php/en/t-standard/t-standard-psp>
- Condon, C., & Clifford, M. (2010). Measuring principal performance: How rigorous are commonly used principal performance assessment instruments? Naperville, IL: American Institutes for Research. Retrieved from http://www.air.org/sites/default/files/downloads/report/Measuring_Principal_Performance_0.pdf
- Goff, P., Salisbury, J. & Blitz, M. (2015). Comparing CALL and VAL-ED: An *Illustrative Application of a Decision Matrix for Selecting Among Leadership Feedback Instruments*. WCER Working Paper No.2015-5. <https://wcer.wisc.edu/publications/abstract/wcer-working-paper-no.-2015-05>
- Goldring, E., Cravens, X. C., Murphy, J., Porter, A. C., Elliott, S. N., Carson, B. (2009). The evaluation of principals: What and how do states and urban districts assess leadership? *The Elementary School Journal*, 110, 19-39.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-351. <http://dx.doi.org/10.1080/0305764032000122005>
- Hallinger, P. and Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behaviour of principals. *The Elementary School Journal*, 86, 217-247. <http://dx.doi.org/10.1086/461445>

- Haridus- ja Teadusministeerium. (2025, May, 14). *Haridusasutuse juhi kompetentsimudel*. <https://www.hm.ee/uldharidus-ja-noored/opetaja-koolijuht-ja-kooli-pidaja/haridusasutuse-juhi-kompetentsimudel#enesejuhtimine>
- Haridus-ja-Teadusministeerium. (2023). Haridusjuhi kompetentsimude. <https://www.hm.ee/uldharidus-ja-noored/opetaja-koolijuht-ja-kooli-pidaja/haridusasutuse-juhi-kompetentsimudel#enesejuhtimine>
- Manna, P. (2015). *Developing excellent school principals to advance teaching and learning: Considerations for state policy*. New York: The Wallace Foundation
- Ministère de l'Éducation nationale. (2014). *Référentiel métier des directeurs d'école: Circulaire n 2014-163 du 1-12-2014, NOR: MENE1428315C. Bulletin officiel spécial n7 du 11 décembre 2014*. <https://www.education.gouv.fr/bo/14/Special7/MENE1428315C.htm>
- National Policy Board for Educational Administration (2015). *Professional Standards for Educational Leaders 2015*. Reston, VA: Author. https://www.npbea.org/wp-content/uploads/2017/06/Professional-Standards-for-Educational-Leaders_2015.pdf
- Õpetaja kompetentsimudel ja 360 kraadi tagasiside metoodika. (2020). https://harno.ee/sites/default/files/documents/2021-02/%C3%9Cldhariduskooli%20%C3%B5petaja%20kompetentsimudel_0.pdf
- Player, D. (2018). *Measuring Principal Effectiveness*. EdPolicyWorks. University of Virginia.
- Swanson, E., Kim, S., Lee, S.-M., Yang, J. J., & Lee, Y.-K., (2020). The effect of leader competencies on knowledge sharing and job performance: Social capital theory. *Journal of Hospitality and Tourism Management*, 42, 88-96. <https://doi.org/10.1016/j.jhtm.2019.11.004>
- The Australian Institute for Teaching and School Leadership. (2014). *Australian professional standard for principals and the leadership profiles*. <https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/national-policy-framework/australian-professional-standard-for-principals-and-the-leadership-profiles>
- The Australian Institute for Teaching and School Leadership. (2016). *Australian Professional Standard for Principals. 360° Reflection Tool. Unpacking your feedback: A development guide*. <https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/lead-develop/unpacking-your-feedback-a-development-guide.pdf>