

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ НАПН УКРАЇНИ**



**Жук Ю. О., Алексеева С. В., Лукіна Т. О., Радкевич О. П.,
Гривко А. В., Ващенко Л. С., Головка С. Г., Наumenко С. О.**

**Методика оцінювання професійної діяльності
педагогічних працівників**

методичні рекомендації

Електронне видання

Київ
Інститут педагогіки НАПН України
2026



УДК 373/.5.091.12:005.336.5:005.585](083.132)

М 54

*Рекомендовано до друку вченою радою Інституту педагогіки НАПН України
(протокол № 16 від 22 грудня 2025 року)*

Рецензенти:

Василенко С., кандидат педагогічних наук, завідувачка Навчально-наукового центру розвитку персоналу та лідерства Київського столичного університету імені Бориса Грінченка;

Засєкіна Т., доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, заступник директора Інституту педагогіки НАПН України з науково-експериментальної роботи;

Чумак М., доктор педагогічних наук, професор, директор Центру моніторингу якості освіти Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.

М 54 Методика оцінювання професійної діяльності педагогічних працівників [Електронний ресурс]: методичні рекомендації / Жук Ю. О., Алексєєва С. В., Лукіна Т. О., Радкевич О. П., Гривко А. В., Ващенко Л. С., Головка С. Г., Науменко С. О. ; [за наук. ред. Жука Ю. О.] ; Ін-т педагогіки НАПН України. – Київ : Ін-т педагогіки НАПН України, 2026. – 212 с. : іл.

ISBN 978-617-9006-06-7

DOI: <https://doi.org/10.32405/978-617-9006-06-7-2026-212>

У методичних рекомендаціях висвітлено практичні питання щодо організації оцінювання професійної діяльності педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО). На підставі результатів спеціально організованих експериментальних досліджень наведено методи, засоби і процедури, які мають допомогти органам управління освітою територіальних громад, засновникам ЗЗСО, педагогічній спільноті та колективам закладів освіти створити ефективну систему оцінювання професійної діяльності педагогічних працівників.

Методичні рекомендації спрямовані на підвищення якості підготовки працівників закладів загальної середньої освіти та органів управління освітою з питань педагогічного оцінювання, тестування та моніторингу якості освіти. Можуть бути використані керівниками і засновниками закладів загальної середньої освіти, працівниками управлінь освіти і науки та працівниками закладів вищої і післядипломної педагогічної освіти.

УДК 373/.5.091.12:005.336.5:005.585](083.132)

ISBN 978-617-9006-06-7

© Інститут педагогіки НАПН України, 2026

© Жук Ю. О., Алексєєва С. В., Лукіна Т. О., Радкевич О. П.,
Гривко А. В., Ващенко Л. С., Головка С. Г., Науменко С. О., 2026

ЗМІСТ

ВСТУП (Жук Ю. О.).....	5
Розділ 1. Нормативно-правові засади і методичний супровід оцінювання педагогічної діяльності в системі внутрішнього забезпечення якості освіти (Алексєєва С. В.)	7
1.1. Нормативно-правові та управлінські засади оцінювання педагогічної діяльності в системі забезпечення якості освіти.....	7
1.2. Зарубіжний досвід оцінювання педагогічної діяльності в системі забезпечення якості освіти	11
1.3. Інструменти оцінювання педагогічної діяльності в системі внутрішнього моніторингу якості освіти	15
Розділ 2. Вибір організаційної моделі оцінювання ефективності професійної діяльності директора закладу загальної середньої освіти (Лукіна Т. О.)...	21
2.1. Як розвивалася практика оцінювання професійної діяльності керівника закладу загальної середньої освіти у світі?	21
2.2. Чому в світі існують різні організаційні моделі оцінювання професійної діяльності керівника закладу середньої освіти?	24
2.3. Які методи оцінювання професійної діяльності директора школи використовуються у світі?.....	36
2.4. Використання професійного стандарту директора середньої школи для оцінювання успішності його роботи на прикладі Естонії	41
2.5. Приклад підходу до побудови запитань анкети для батьків	48
Висновки та поради.....	50
Розділ 3. Методика електронного оцінювання професійної діяльності педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти з використанням інтерактивних pdf-документів (Радкевич О. П.)	56
Розділ 4. Дослідження та розробки (Ващенко Л. С., Гривко А. В., Жук Ю. О.)	77
4.1. Ставлення вчителів України до оцінювання їхніх професійних якостей	77
4.2. Труднощі та проблеми в професійній педагогічній діяльності вчителів ..	90

4.3. Самооцінювання вчителів: валідизація інструментарію самооцінювання...	106
ДОДАТКИ (Науменко С. О., Головка С. Г.).....	122
Додаток А. Опис трудових функцій вчителя закладу загальної середньої освіти	122
Додаток Б. Зразок заяви про проведення позачергової атестації	144
Додаток В. Зразок протоколу засідання атестаційної комісії.....	146
Додаток Г. Зразок атестаційного листа.....	147
Додаток Д. Зразок апеляційної заяви	149
Додаток Е. Зразок витягу з протоколу засідання щодо розгляду апеляційної заяви.....	150
Додаток Ж. Методичні рекомендації щодо створення, змісту та завантаження е- портфоліо	151
Додаток И. Анкета самооцінювання учасником сертифікації (вчителем початкових класів) власної педагогічної майстерності	155
Додаток К. Анкета самооцінювання учасником сертифікації (вчителем української мови та літератури) власної педагогічної майстерності	164
Додаток Л. Анкета самооцінювання учасником сертифікації (вчителем математики) власної педагогічної майстерності.....	176
Додаток Н. Анкета самооцінювання учасником сертифікації (вчителем навчальних предметів (інтегрованих курсів) громадянської та історичної освітньої галузі та/або освітньої галузі «Суспільствознавство») власної педагогічної майстерності	188
Додаток Н. Анкета самооцінювання учасником сертифікації (учителем іноземної мови (англійська мова)) власної педагогічної майстерності.....	200

ВСТУП

Запровадження системи оцінювання професійної діяльності педагогічних працівників вимагає удосконалення відповідних технологій, які забезпечують реалізацію названої системи. В Україні нині відсутні науково-обґрунтовані методичні рекомендації щодо організації і проведення оцінювання професійної діяльності педагогічних працівників, зокрема в умовах реформування системи освіти та запровадження механізмів незалежного зовнішнього контролю й оцінювання результатів функціонування закладів освіти і навчальних досягнень здобувачів закладів загальної середньої освіти, процедур конкурсного відбору керівників закладів освіти, атестації та сертифікації педагогічних працівників, участі українських здобувачів освіти у міжнародних моніторингових дослідженнях якості освіти, подальшої розбудови національної системи моніторингу якості освіти.

Аналіз організаційних форм, моделей, технологій та процедур оцінювання професійної діяльності педагогічних працівників (як складової системи освітніх вимірів) у найбільш розвинутих країнах світу, свідчить про те, що системи освітніх вимірів у кожній країні мають свою специфіку. Притаманні їм методики і технології інколи суттєво відрізняються, а системи оцінювання, у тому числі оцінювання педагогічних працівників, у цілому відповідають контексту особливостей системи освіти країни. Так, системи і процедури оцінювання вчителів в різних країнах різняться в залежності від наступних ознак:

- ступінь децентралізації управління освітою в країні;
- цілі проведення оцінювання (відбір і прийом на роботу молодих фахівців, громадська періодична підзвітність за результатами професійної діяльності вже працюючих вчителів та визначення обсягів і напрямів професійного розвитку);
- предмет оцінювання (професійна компетентність, базові навички, загальні знання, педагогічні знання за конкретною спеціальністю тощо);
- формат проведення процедури оцінювання (тестування за допомогою тестів множинного вибору, поліструктуроване інтерв'ювання, спостереження в класі та інші комплексні форми оцінювання результатів професійної діяльності);
- суб'єкт проведення оцінювання (зовнішня контролююча інституція, директор закладу освіти, місцеві органи влади, комбіновані комісії та ін.);
- наявний еталон для оцінювання, спосіб посилення (система критеріїв оцінювання, стандарти, на підставі динаміки індивідуальних змін).

Однак для всіх систем оцінювання характерним є бажання створити таку систему, яка забезпечує точну оцінку ефективності викладання, виокремлення його сильних сторін та областей у напрямку розвитку з подальшим зворотним зв'язком, підтримкою та можливостями для професійного розвитку педагогічних працівників. У цьому ключовим завданням є розуміння складного набору функцій відносно оцінювання вчителя.

У методичних рекомендаціях «Методика оцінювання професійної діяльності педагогічних працівників» (автори: Жук Ю. О., Алексєєва С. В., Лукіна Т. О., Радкевич О. П., Гривко А. В., Ващенко Л. С., Головка С. Г., Науменко С. О.) висвітлено практичні питання щодо організації оцінювання професійної діяльності педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО). На підставі результатів спеціально організованих експериментальних досліджень наведено методи, засоби і процедури, які мають допомогти органам управління освітою територіальних громад, засновникам ЗЗСО, педагогічній спільноті та колективам закладів освіти створити ефективну систему оцінювання професійної діяльності педагогічних працівників. Зокрема, у методичних рекомендаціях висвітлено нормативно-правові засади і методичний супровід оцінювання педагогічної діяльності в системі внутрішнього забезпечення якості освіти, подано організаційні моделі оцінювання ефективності професійної діяльності директора закладу загальної середньої освіти, розкрито методику електронного оцінювання професійної діяльності педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти з використанням інтерактивних pdf-документів та презентовано результати досліджень щодо ставлення вчителів до оцінювання їх професійних якостей, виявлення труднощів і проблем в професійній педагогічній діяльності та валідації інструментарію самооцінювання. Особливістю методичних рекомендацій є розміщення прикладу підходу до побудови запитань анкети для батьків.

Методичні рекомендації будуть корисними для керівників і засновників закладів загальної середньої освіти, працівників закладів вищої і післядипломної педагогічної освіти й управлінь освіти і науки.

Ю. О. Жук

Розділ 1. Нормативно-правові засади і методичний супровід оцінювання педагогічної діяльності в системі внутрішнього забезпечення якості освіти

1.1. Нормативно-правові та управлінські засади оцінювання педагогічної діяльності в системі забезпечення якості освіти

Нормативно-правові та управлінські засади оцінювання педагогічної діяльності в системі забезпечення якості освіти розкривають правові основи, управлінські механізми та організаційні принципи реалізації внутрішнього оцінювання педагогічної діяльності як складової системи забезпечення якості освіти. Законодавчі акти, що регламентують якість освіти та діяльність педагогів: Закон України «Про освіту» (2017); Закон «Про повну загальну середню освіту» (2020); Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (2020); Концепція розвитку педагогічної освіти; Положення про внутрішню систему забезпечення якості освіти. Нормативні документи закладу освіти що регламентують реалізацію внутрішнього оцінювання педагогічної діяльності це: Положення про оцінювання педагогічної діяльності; Річний план роботи закладу; Регламент проведення самооцінювання та експертної оцінки. Ці документи задають рамки для створення прозорих процедур оцінювання, визначають критерії, відповідальність і права учасників процесу.

У Законі України «Про освіту» (2017) в статті 54 зазначено, що педагогічні працівники мають право на: академічну свободу, включаючи свободу викладання, свободу від втручання в педагогічну, науково-педагогічну та наукову діяльність, вільний вибір форм, методів і засобів навчання, що відповідають освітній програмі; педагогічну ініціативу; розроблення та впровадження авторських навчальних програм, проєктів, освітніх методик і технологій, методів і засобів, насамперед методик компетентнісного навчання; підвищення кваліфікації, перепідготовку; вільний вибір освітніх програм, форм здобуття освіти, закладів освіти, установ і організацій, інших суб'єктів освітньої діяльності, що здійснюють підвищення кваліфікації та перепідготовку педагогічних працівників. Оцінювання педагогічної діяльності безпосередньо пов'язане з реалізацією положень статей 38, 41 і 42 Закону. Зокрема, стаття 38. Професійна діяльність педагогічних працівників зазначає, що педагогічні працівники мають право на професійний розвиток, підвищення кваліфікації, сертифікацію та самооцінювання своєї діяльності.

Професійне зростання педагога розглядається як складова якості освіти. У статті 41 визначено, що кожен заклад освіти зобов'язаний створити внутрішню систему забезпечення якості, яка включає: оцінювання педагогічної діяльності; самооцінювання освітніх і управлінських процесів; забезпечення академічної доброчесності; професійний розвиток педагогів. Метою цього процесу є підвищення результативності освітньої діяльності та довіри до закладу освіти. Стаття 42 визначає етичні принципи, яких педагог має дотримуватись у професійній діяльності. Дотримання цих принципів є критерієм оцінювання педагогічної діяльності.

Отже, відповідно до Закону України «Про освіту» (2017), оцінювання діяльності педагогічних працівників – це системний процес, спрямований на: визначення рівня професійної компетентності та ефективності педагогічної діяльності; виявлення потреб у підвищенні кваліфікації; стимулювання професійного зростання; забезпечення якості освітнього процесу. На рівні закладу освіти Закон стимулює створення алгоритму або моделі оцінювання педагогічної діяльності, який включає: самооцінювання педагога; взаємооцінювання (колегіальне обговорення, наставництво); експертне оцінювання адміністрацією або методичною службою; зовнішню сертифікацію як додатковий інструмент підтвердження професійності. Таким чином, Закон України «Про освіту» (2017) створює законодавчу базу для формування системи оцінювання педагогічної діяльності як невід'ємної складової внутрішнього забезпечення якості освіти. Оцінювання розглядається не лише як контроль, а передусім як інструмент розвитку, мотивації й професійного вдосконалення педагога, що забезпечує якість освітнього процесу на сучасному рівні.

Закон України «Про повну загальну середню освіту» (2020) деталізує норми базового Закону «Про освіту» (2017) у частині практичної реалізації оцінювання педагогічної діяльності на рівні шкіл. Цей Закон визначає правові, організаційні та фінансові засади функціонування закладів загальної середньої освіти. У ньому конкретизовано питання професійної діяльності педагогічних працівників, їхньої атестації, сертифікації та оцінювання ефективності роботи. Так, у статті 22 зазначається, що педагогічні працівники здійснюють освітній процес, відповідають за якість освіти учнів та результати власної педагогічної діяльності. Вони зобов'язані постійно підвищувати свою професійну компетентність, у тому числі шляхом самоосвіти. У статті 23 наголошується про необхідність професійного розвитку, що має стати безперервним процесом і включає: підвищення кваліфікації, самоосвіту, участь у методичній роботі, сертифікацію. Закон визначає

правові та організаційні засади професійної діяльності педагогічних працівників, їхньої атестації, сертифікації та безперервного професійного розвитку (статті 22–25). Атестація розглядається як форма оцінювання педагогічної діяльності, спрямована на визначення відповідності займаній посаді, рівня професійної майстерності та стимулювання до подальшого зростання. Сертифікація, у свою чергу, виступає зовнішнім незалежним механізмом оцінювання, що підтверджує високий рівень професійної компетентності та сприяє поширенню ефективного педагогічного досвіду. Таким чином, у контексті Закону оцінювання педагогічної діяльності виконує функцію розвитку, забезпечуючи якість освітнього процесу та підвищення професіоналізму педагогічних кадрів. Заклад освіти має створити умови для системного оцінювання результатів професійного розвитку педагогів. Закон підкреслює, що оцінювання педагогічної діяльності – це не разова процедура, а елемент внутрішньої системи забезпечення якості освіти (ст. 38 Закону «Про освіту» і ст. 41 цього Закону). Його головна мета визначає розвиток професійної компетентності педагога, забезпечення ефективності навчання учнів і підвищення довіри до школи як освітнього середовища. Основні принципи оцінювання педагогічної діяльності (з урахуванням Закону): системність і безперервність; прозорість і об'єктивність; педагогічне партнерство; орієнтація на розвиток, а не контроль; взаємодія самооцінювання, експертної та зовнішньої оцінки. Закон України «Про повну загальну середню освіту» (2020) конкретизує механізми оцінювання педагогічної діяльності через інструменти атестації, сертифікації, внутрішнього моніторингу та професійного розвитку. Оцінювання виступає інтегрованою частиною освітнього менеджменту, що забезпечує: об'єктивне визначення рівня педагогічної компетентності; підвищення якості освітнього процесу; стимулювання педагогів до професійного самовдосконалення.

Інструментом формування критеріїв оцінювання педагогічної діяльності є також професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти», який конкретизує очікувані професійні результати роботи вчителя. Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (затверджений Наказом Міністерства освіти і науки України від 29 серпня 2024 р. № 1225) визначає вимоги до професійної компетентності вчителя, його трудових функцій, завдань і результатів діяльності. Професійний стандарт структурує діяльність учителя за трудовими функціями, серед яких: навчання та розвиток учнів; партнерська взаємодія з учасниками освітнього процесу; організація освітнього середовища; професійний розвиток і рефлексія. Кожна функція містить опис компетентностей (знань, умінь, навичок, ставлень), що можуть слугувати критеріями оцінювання

педагогічної діяльності як під час атестації, сертифікації, так і внутрішнього моніторингу якості освіти. У системі оцінювання роль професійний стандарт полягає у забезпеченні єдиної рамки вимог до професійної діяльності педагога, є базою для розроблення показників і критеріїв оцінювання, сприяє об'єктивності, прозорості та уніфікації процедур оцінювання, визначає напрямки професійного саморозвитку вчителя.

Отже, професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (2024) конкретизує вимоги до професійної компетентності вчителя, його здатності забезпечувати якість освітнього процесу, ефективну комунікацію, педагогічне партнерство та постійний професійний розвиток. У системі внутрішнього забезпечення якості освіти положення професійного стандарту використовуються як орієнтир для самооцінювання, експертного оцінювання та планування підвищення кваліфікації педагогічних працівників, що забезпечує об'єктивність і розвитковий характер оцінювання їхньої діяльності.

Внутрішня система забезпечення якості освіти є одним з об'єктів оцінювання під час проведення інституційного аудиту. Інституційний аудит – це зовнішнє оцінювання діяльності школи, що базується на ґрунтовному вивченні освітніх та управлінських процесів. Аудит покликаний допомогти школам стати більш якісними і в подальшому сформувати та підтримувати культуру якості освіти, що базується на прозорості, інноваційності та партнерстві учасників освітнього процесу. Подібні системи оцінки якості освіти успішно працюють у більшості європейських країн – Австрії, Великій Британії, Норвегії, Данії, Бельгії, Швеції, Чехії, Литві. Під час аудиту оцінюють:

- освітнє середовище (наскільки безпечно та комфортно у школі, як організоване харчування, чи вистачає необхідного для навчання обладнання, кабінетів тощо);
- систему оцінювання здобувачів освіти (як оцінюють навчальні досягнення учнів, наскільки система оцінювання прозора та зрозуміла);
- педагогічну діяльність (якість викладацької діяльності, професійний розвиток педагогів, налагодженість співпраці між учасниками освітнього процесу);
- управлінські процеси (наскільки управлінські рішення сприяють забезпеченню та постійному вдосконаленню якості освітньої діяльності, наскільки ефективна внутрішня система забезпечення якості освіти тощо).

Одним із ключових напрямів аудиту є оцінювання педагогічної діяльності, зокрема: дотримання педагогами принципів академічної доброчесності; застосування компетентнісного та особистісно орієнтованого підходів;

використання сучасних методик і технологій навчання; створення безпечного й мотивувального освітнього середовища. Результати інституційного аудиту використовуються для вдосконалення внутрішньої системи оцінювання педагогів, сприяють професійному розвитку педагогічних працівників і підвищенню якості освітнього процесу в закладі освіти.

Управлінські засади оцінювання педагогічної діяльності в системі забезпечення якості освіти полягають у створенні цілісної моделі управління якістю педагогічної праці, яка поєднує нормативне регулювання, стратегічне планування, моніторинг результатів і зворотний зв'язок. Ключовим управлінським завданням є формування прозорих критеріїв та процедур оцінювання, що базуються на принципах об'єктивності, відкритості, партнерської взаємодії та орієнтації на розвиток. Управлінські рішення мають ґрунтуватися на аналітичних даних, що відображають рівень професійної компетентності педагогів, якість освітнього процесу та результати навчальних досягнень учнів. У межах внутрішньої системи забезпечення якості освіти керівник закладу виступає координатором процесу оцінювання, забезпечуючи баланс між контролюючими та мотиваційно-розвивальними функціями. Ефективне управління оцінюванням педагогічної діяльності передбачає також інтеграцію інструментів самооцінювання, експертного оцінювання та колегіальної взаємоперевірки, що сприяє формуванню культури професійного зростання педагогічних працівників.

У наступному параграфі розглянемо зарубіжний досвід оцінювання педагогічної діяльності в системі забезпечення якості освіти, що дасть змогу показати порівняльний контекст і визначити, які підходи інших країн можуть бути адаптовані в Україні.

1.2. Зарубіжний досвід оцінювання педагогічної діяльності в системі забезпечення якості освіти

У більшості країн світу оцінювання педагогічної діяльності є невід'ємним елементом політики забезпечення якості освіти. Зокрема, у *Великій Британії* оцінювання діяльності вчителів здійснюється у межах Teacher Appraisal System і контролюється Ofsted (Office for Standards in Education). Воно включає регулярні спостереження за навчальними заняттями, аналіз учнівських результатів, самооцінювання педагога, аналіз індивідуальних професійних цілей, узгоджених з керівництвом школи. Результати оцінювання впливають на підвищення кваліфікації, преміювання та кар'єрне зростання. Концепції Teacher Appraisal

System передбачає системне, багаторівневе оцінювання професійної діяльності вчителя як інструмент підвищення якості освіти. Ця система поєднує внутрішнє (шкільне) та зовнішнє (інституційне) оцінювання, спрямоване на визначення професійних досягнень, виявлення потреб у підвищенні кваліфікації та стимулювання професійного зростання педагогів. З управлінської точки зору, Teacher Appraisal System функціонує як механізм прийняття обґрунтованих управлінських рішень щодо кадрового розвитку, атестації, наставництва та планування професійного навчання. Її ефективність забезпечується чіткою структурою управлінських процедур, від формулювання критеріїв і стандартів оцінювання до моніторингу результатів та реалізації індивідуальних планів розвитку педагогічних працівників. Упровадження подібних систем в українському контексті сприяє гармонізації управлінських практик у сфері освіти з європейськими підходами до забезпечення якості та формує культуру відповідальності, довіри й постійного вдосконалення педагогічної майстерності. У порівнянні із зарубіжними моделями Teacher Appraisal System, в Україні реалізація аналогічних елементів відбувається через поєднання внутрішнього оцінювання педагогічної діяльності та офіційних процедур атестації і сертифікації, передбачених Законами «Про освіту» (2017) та «Про повну загальну середню освіту» (2020) і професійним стандартом «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (2024). Внутрішнє оцінювання включає самооцінку педагога, колегіальне взаємооцінювання, наставництво та аналіз результатів навчальної діяльності учнів, що відповідає розвитку професійних компетентностей і підтримці педагогів у їхньому зростанні. Атестація та сертифікація виступають зовнішніми механізмами оцінки, які дозволяють формально підтвердити рівень професійної майстерності. Таким чином, українська практика поєднує підходи, забезпечуючи прозорість, об'єктивність і відповідність міжнародним стандартам оцінювання педагогічної діяльності.

У Великій Британії система оцінювання педагогічної діяльності контролюється незалежним державним органом Ofsted (Office for Standards in Education). Цей орган здійснює зовнішній нагляд за якістю освітнього процесу та ефективністю педагогічної діяльності, поєднуючи спостереження за уроками, аналіз навчальних результатів учнів, оцінку професійного розвитку вчителів та збір зворотного зв'язку. Результати оцінювання, проведеного Ofsted, впливають на управлінські рішення школи щодо підвищення кваліфікації, кар'єрного розвитку педагогів і вдосконалення внутрішніх процедур оцінювання, що забезпечує баланс між контролем, розвитком і підтримкою педагогічної майстерності.

У **Фінляндії** система оцінювання ґрунтується на довірі й автономії педагога. Формального контролю немає, натомість практикується самооцінювання, взаємооцінювання в колективах і наставництво. Оцінювання зосереджене на розвитку професійної компетентності, інноваційності та рефлексії. Отже, вивчення процесу оцінювання професійної діяльності вчителів Фінляндії свідчить про автономію та відповідальність вчителів, високі стандарти педагогічної підготовки, довіру до професії, і, насамперед, про відсутність формальної періодичної сертифікації чи атестації вчителів. При цьому якість навчання у цій країні дуже висока. За міжнародним рейтингом PISA Фінляндії входить до ТОП-10 країн з високим рівнем освітніх досягнень учнів. Відповідно до результатів оцінювання за міжнародним рейтингом PISA високі результати навчання у трьох напрямках: читання – фінські учні демонструють глибоке розуміння текстів і аналітичне мислення; математика – системне логічне мислення і практичне застосування знань; природничі науки – глибоке розуміння явищ, причинно-наслідкових зв'язків. Фінляндія доводить, що якість освіти не залежить від надмірного навантаження, а в пріоритеті – довіра до вчителів, індивідуальний підхід, рівний доступ до якісної освіти, розвиток критичного мислення, а не механічне заучування. Також важливо зазначити, що у Фінляндії один із найвищих рівнів освітньої рівності, тобто учні з різних соціальних верств показують невелику різницю в досягненнях, є мінімальна різниця в якості освіти між міськими та сільськими школами.

Фінські вчителі мають високий рівень автономії. Вони самі обирають методи викладання, інструменти, створюють навчальні програми відповідно до загальних національних рамок. У системі передбачено постійне професійне вдосконалення, участь у семінарах, курсах, педагогічних об'єднаннях. Самооцінка та взаємна оцінка відіграють ключову роль у професійному зростанні вчителів. Самооцінка вчителів включає регулярне саморефлексування, коли вчителі постійно аналізують власну діяльність, оцінюють ефективність методів викладання, взаємодію з учнями та власний професійний розвиток. Зазначимо про індивідуальні плани розвитку – це коли кожен педагог визначає напрями самовдосконалення та розробляє план професійного росту на основі самооцінки. Також зазначимо про портфоліо вчителя. Вчителі ведуть цифрові або друковані портфоліо, куди заносять свої досягнення, курси підвищення кваліфікації, результати опитувань учнів та власні рефлексії. Крім того, зазначимо про побудову дорожньої карти професійного розвитку, зокрема, коли вчитель визначає довгострокові цілі (наприклад, покращити використання EdTech у викладанні) та кроки для їх досягнення (курси, практичні вправи, обговорення з колегами).

Слід зазначити, що у Фінляндії немає чітких критеріїв оцінювання якості роботи педагогів, є риси, які в них цінують і мають бути їм притаманні. Наприклад, береться до уваги те, як учитель організовує і модерує роботу шкільних клубів. Йдеться про різні гуртки за інтересами, завдяки яким учитель розкриває потенціал учнів, будує з ними довірливі стосунки і отримує інформацію про їхні здібності для планування уроків. Три основні вимоги до хорошого вчителя у Фінляндії: вміння працювати з різними дітьми і знаходити підхід до кожного, постійний професійний саморозвиток і позиція вчителя як наставника. У гарного педагога має бути налагоджена співпраця з колегами та учнями, він добре розуміється на інклюзії, виховує в дітях толерантність і розширює їхні культурні межі. Фінський учитель має сприяти кооперативному і відповідальному навчанню у класі й поза ним.

Автономія вчителя – один із ключових принципів фінської освітньої системи. Вона означає, що вчителі мають широкі професійні свободи у виборі методів навчання, змісту, оцінювання та організації освітнього процесу. Це не просто декларація, а реальна щоденна практика, яка базується на довірі до вчителя як до висококваліфікованого фахівця. Вони самостійно обирають методи викладання, виходячи з потреб і рівня учнів. Наприклад, один учитель може використовувати ігрові методи, інший – проєктне навчання, третій – гейміфікацію або змішане навчання. Вчителі мають право створювати власні навчальні матеріали або адаптувати існуючі. Держава надає рамковий національний навчальний план, але конкретний зміст і форма викладання визначаються школою та вчителями.

Отже, у Фінляндії діє Національний навчальний план (National Core Curriculum), який задає загальні цілі, компетентності та результати навчання. Школи самостійно розробляють свої навчальні програми на його основі. Вчителі активно залучаються до цієї роботи, вони визначають конкретні теми, підходи, міждисциплінарні зв'язки, тривалість тем, оцінювання тощо. Вчителі мають право самостійно обирати форми оцінювання: усне опитування, проєкт, тест, презентація, спостереження, самооцінювання тощо. Вони визначають критерії успішності, орієнтуючись не лише на знання, а й на розвиток навичок, критичного мислення, креативності та співпраці. Вчителі самі планують календар і темпи навчання, організовують дні проєктної роботи, тематичні тижні, виїзні уроки. Вони мають можливість перегруповувати класи, співпрацювати з іншими вчителями, створювати міждисциплінарні модулі. У багатьох школах діє командний підхід до викладання, коли вчителі спільно ведуть заняття або планують навчальний процес. У Фінляндії немає централізованих іспитів до старших класів, що знімає тиск на вчителів і дозволяє зосередитись на реальному навчанні, а не «натаскуванні».

Інспекційна система відсутня – держава довіряє вчителям і школам, вважаючи їх професійно здатними забезпечити якість.

Таким чином, високий рівень автономії фінських учителів проявляється у свободі обирати методи та засоби навчання, розробляти програми з оцінювання, планувати освітній процес, працювати без зовнішнього тиску, приймати професійні рішення на основі потреб учнів.

Що потрібно для забезпечення автономії українських вчителів? Довірити вчителю право приймати рішення, обирати методи та інструменти оцінювання, з урахуванням віку, мети та типу діяльності, відмовитися від надмірної стандартизації оцінювання. Зняти адміністративний тиск, підтримати у розвитку, дозволити бути креативним, визнати важливість його ролі, дати їм змогу адаптувати навчальні плани до контексту класу, громади, школи.

1.3. Інструменти оцінювання педагогічної діяльності в системі внутрішнього моніторингу якості освіти

Внутрішній моніторинг якості освіти у закладах загальної середньої освіти передбачає **системне оцінювання педагогічної діяльності**, яке здійснюється адміністрацією школи та методичними службами з метою підвищення ефективності освітнього процесу. Інструменти оцінювання в рамках внутрішнього моніторингу мають бути **об'єктивними, прозорими та орієнтованими на підтримку професійного зростання педагога**. Основними принципами оцінювання педагогічної діяльності є: комплексність (оцінка має враховувати всі аспекти роботи вчителя (викладання, виховання, методичну роботу, професійний розвиток); об'єктивність (дані мають збиратися з різних джерел, щоб мінімізувати суб'єктивність); критеріальність (чіткі, зрозумілі та заздалегідь відомі всім учасникам критерії оцінювання); діагностичність (результати мають давати змогу виявити точки зростання та сприяти професійному розвитку вчителя); прозорість (процедури, критерії та результати оцінювання мають бути відкритими для педагогів).

Ефективна система оцінювання педагогічної діяльності не може ґрунтуватися на одному інструменті (наприклад, лише на візитованні уроків). Це завжди комплекс різних інструментів, що дають змогу отримати об'єктивну та багатокутну картину (табл. 1).

Класифікація інструментів оцінювання педагогічної діяльності

Критерій оцінювання	Інструменти збору даних	Хто проводить оцінювання?
1. Якість навчальних досягнень учнів	Стартові/підсумкові тести, аналіз результатів НМТ/ДПА, портфоліо учнів.	Завуч, методист, вчитель (самоаналіз).
2. Ефективність педагогічної діяльності	Аналіз уроку (карта спостереження), аналіз планів і конспектів уроків.	Адміністрація, методичне об'єднання, колеги (взаємовізування).
3. Компетентність у сфері міжособистісного спілкування	Анонімні анкети для учнів та батьків, спостереження за взаємодією на уроці.	Соціальний педагог, психолог, адміністрація.
4. Професійний розвиток та інноваційна діяльність	Аналіз портфоліо вчителя, участь у семінарах/конференціях, відгуки керівника МО.	Адміністрація, керівник методичного об'єднання.

Зокрема, **інструменти для оцінювання результатів навчання учнів** – це найоб'єктивніший критерій, оскільки мета діяльності вчителя – якісні знання, вміння та компетентності учнів. З цією метою доцільно проводити *стартовий, проміжний та підсумковий контроль* (тести, контрольні роботи). Що оцінює: рівень засвоєння навчального матеріалу, динаміку навчальних досягнень. Особливістю проведення є те, щоб завдання були критеріально орієнтованими та відповідали цілям навчання. Також можливо використання *міжнародних та національних досліджень якості освіти* (PISA, PIRLS, НМТ, ДПА). Що оцінює: здатність учнів застосовувати знання в життєвих ситуаціях, рівень сформованості ключових компетентностей. В сучасних школах активно використовують *портфоліо досягнень учнів*. Що оцінює: не лише академічні успіхи, але й творчі, проектні, дослідницькі роботи учнів, що свідчать про роботу вчителя з розвитку різнобічної особистості.

Також найбільш поширеними **інструментами для аналізу процесу педагогічної діяльності** є інструменти, що оцінюють безпосередньо те, як вчитель



працює, зокрема, *аналіз уроку* (візитування). Що оцінює: методику викладання, організацію освітнього процесу, створення мотивації, використання сучасних технологій, взаємодію з учнями. Інструментом для аналізу слугує карта спостереження уроку (стандартизований бланк із критеріями (наприклад, структура уроку, використання активних методів, мова та комунікація вчителя, клімат у класі)); *бесіда після уроку*, що спрямована на рефлексію вчителя, пошук шляхів вдосконалення, а не на винесення вердикту; *аналіз педагогічної документації*. Що оцінює: обґрунтованість планування, якість розробки уроків, систематичність оцінювання. Аналізуються робочі програми, календарно-тематичне планування, поурочні плани, журнали обліку знань;

До третьої групи інструментів оцінювання педагогічної діяльності відносяться **інструменти зворотного зв'язку від учасників освітнього процесу**. Ці інструменти дають змогу оцінити соціальний запит на роботу педагога. Насамперед, це *анкетування учнів*. Що оцінює: рівень комфорту на уроках, справедливність оцінювання, зрозумілість пояснень, взаємовідносини з учителем. Важливо щоб питання були анонімними та сформульованими нейтрально. Наприклад: "Чи завжди вам зрозумілі критерії оцінювання на цьому предметі?", "Чи відчуваєте ви підтримку від вчителя?"; *опитування батьків*. Що оцінює: задоволеність якістю навчання, комунікацією з вчителем, психологічним кліматом у класі. Форми проведення опитування: анкети, онлайн-опитування, збори, індивідуальні бесіди; *відгуки колег* (методичні об'єднання, педагогічні ради, взаємовізування). Що оцінює професійну експертність, готовність до співпраці, обміну досвідом, внесок у розвиток методичної роботи школи.

Четверта група інструментів – це **інструменти для оцінки професійного розвитку та інноваційної діяльності**. Інструменти показують, як вчитель розвивається сам і розвиває освітній простір. По-перше, це *портфоліо вчителя*. Що оцінює: досягнення педагога (перемоги в конкурсах, участь у проєктах), курси підвищення кваліфікації, авторські методичні розробки, публікації, результати педагогічних досліджень. Це найважливіший інструмент для атестації та кар'єрного зростання; *рефлексійні звіти вчителя*. Що оцінює: здатність педагога до самоаналізу, визначення власних цілей розвитку, оцінки ефективності використаних методів; *участь у інноваційній та експериментальній діяльності*. Що оцінює: ініціативність, креативність, здатність впроваджувати новітні освітні технології.

Як свідчить практика ключ до успіху в оцінюванні педагогічної діяльності у системі забезпечення якості освіти – це створення в закладі загальної освіти

культури довіри та розвитку, де оцінювання сприймається не як каральний механізм, а як можливість отримати конструктивний зворотний зв'язок і чіткий план власного професійного вдосконалення. Створення культури довіри та розвитку в школі це не протокольне завдання, а фундаментальна трансформація шкільного середовища. Це перехід від моделі контролю та страху до моделі співпраці та підтримки. Важливо створювати умови довіри та делегування повноважень, тобто давати вчителям автономію у виборі педагогічних методів, формуванні змісту навчання. Довіряти їх професійному судженню. Замість жорсткого вимог до конспектів уроків, запровадити «професійні лабораторії», де вчителі діляться найкращими практиками. Необхідно перейменувати контрольну функцію заступника директора на функцію «супроводу та підтримки», замість перевірки запропонувати «спільний пошук рішень». Приклад, після відвідування уроку не виписувати зауваження, а задавати рефлексивні питання: «Як ти вважаєш, що на цьому уроці пройшло найкраще? Де відчував труднощі? Як я можу тобі допомогти?». Важливо відзначати не лише показники успішності, але й педагогічні ініціативи, спробу нового, вміння вирішувати конфлікти, роботу в команді, наприклад, запровадити щомісячну «Вітрину успіху» на сайті школи, де висвітлюватись історії успіху вчителів та учнів.

З практичного досвіду актуальним є заходи, де досвідчені педагоги супроводжують молодих фахівців, але не як контролери, а як наставники-партнери. Також необхідно створювати групи вчителів (як предметні, так і міждисциплінарні), які регулярно зустрічаються для планування, аналізу уроків, вивчення нового досвіду. Для освітнього процесу «вчитель-учень» можливо включати учнів у планування, вибір форм роботи, оцінювання. Зробити акцент на оцінюванні, яке допомагає вчитися (формативне), а не лише констатує результат. Необхідно використовувати самооцінювання та взаємооцінювання.

Створення культури довіри та розвитку, це довгостроковий і послідовний процес, який починається з особистої відповідальності кожного, але перш за все з керівництва. Це інвестиція не в звіти, а в людей, і саме вони є головним ресурсом якісної освіти.

Використана література

Авшенюк, Н. (2023). Оцінювання професійної діяльності вчителів: зарубіжний контекст, українські ініціативи. *Вісник Черкаського національного*

- університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогічні науки, (1), 5–12. <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2023-1-5-12>
- Алексеева, С. (2024). Штучний інтелект в освіті: основні можливості трансформації навчання. *Штучний інтелект у науці та освіті (AISE 2024). Artificial intelligence in science and education: збірник матеріалів міжнародної наукової конференції (Київ, 1-2 березня 2024 р.)* (с. 17-20). [Електронний ресурс]. Київ : УкрІНТЕІ. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745075>.
- Алексеева, С. (2025a). Оцінювання професійної діяльності педагогічних працівників: атестація та сертифікація. *Education and science in the context of global changes: scientific multidisciplinary monograph* (с. 44-50). <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/744481>.
- Алексеева, С. В. (2025b). Система забезпечення якості загальної середньої освіти на засадах сталого розвитку: стратегічні пріоритети та шляхи їх реалізації. *Theoretical and applied aspects of sustainable development of Ukrainian regions : scientific monograph. Volume 1* (с. 359-372). Riga, Latvia : Baltija Publishing. <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-539-6-15>. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745063>.
- Алексеева, С. (2025c). Філософські засади оцінювання професіоналізму педагогів в умовах війни. *Історія та філософія освіти в незалежній Україні: освітні й освітньо-філософські аспекти формування історичної пам'яті : зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф.* (с. 200-203). Київ : Ін-т педагогіки НАПН України. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/746493>.
- Алексеева, С. (2025d). Забезпечення якості освітніх послуг у контексті парадигми сталого розвитку. *Гуманність у контексті сталого розвитку: виклики і перспективи : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Львів, Україна – Земмерінг, Австрія, 11-14 березня 2025 року)* (с. 42-48). Львів : ЛНУ імені Івана Франка. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745998>.
- Алексеева, С. (2025e). Забезпечення якості освітніх послуг у контексті парадигми сталого розвитку. *Гуманність у контексті сталого розвитку: виклики і перспективи : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Львів, Україна – Земмерінг, Австрія, 11-14 березня 2025 року)* (с. 42-48). Львів : ЛНУ імені Івана Франка. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745998>.
- Бобровський, М. В., Горбачов, С.І., & Заплотинська О.О. (2019). *Рекомендації до побудови внутрішньої системи забезпечення якості освіти в закладі загальної середньої освіти*. Державна служба якості освіти.
- Борисенко, Ю., Венгловська, О., Гладкова, Г., Новик, І., Стягунова, О., & Федоренко, О. (2024). *Учительський ангрейд: самооцінювання професійної діяльності : збірник діагностичних матеріалів*. Київ: УІРО.
- Гапон, В. (2018). Моделювання системи оцінювання ефективності загальної середньої освіти. *Освітня аналітика України, 1(2), 82–93*. <https://doi.org/10.32987/2617-8532-2022-4-67-83>.

- Гречаник, О. Є., & Григораш, В. (2019). *Організація внутрішнього аудиту в закладі загальної середньої освіти*. Харків : Основа.
- 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/>.
- Про освіту. Закон України № 2145-VIII (2017, Вересень 05). (Дата останніх змін: 15.04.2025 (№ 4353-IX)). Верховна Рада України. Законодавство України. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.
- Радкевич, О. (2024). Актуальні компетентності педагогічних працівників у контексті цифровізації освітнього процесу. *Матеріали II науково-практичної конференції «Трансформація освіти в контексті процесів глобалізації» (Дніпро, 17 квітня 2024 р.)* (с. 86–90). Дніпро: Research Europe.
- Радкевич, О. (2024). Використання штучного інтелекту для персоналізованого оцінювання професійної діяльності педагогічних працівників. *Професійна освіта в умовах сталого розвитку суспільства: монографія*, 6(19), 41–45.
- Топузов, О., & Алексеева, С. (2024). Забезпечення якості загальної середньої освіти: сучасні виклики та можливості. *Проблеми сучасного підручника*, (33), 266–272. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745824> <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2024-33-266-272>
- Топузов, О., & Алексеева, С. (2024). Штучний інтелект та імерсивні технології в освітніх практиках: компенсація освітніх втрат у загальній середній освіті під час війни в Україні. *Освіта для цифрової трансформації суспільства: монографія* (с. 249-260). Київ : ТОВ «Юрка Любченка». <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/744578>.
- Топузов, О. М., Алексеева, С. В. & Ладоня, К. Ю. (2025). Технології штучного інтелекту та цифрові інструменти в системі забезпечення якості закладів загальної середньої освіти. *Artificial intelligence technologies and digital tools in the quality assurance system of general secondary education institutions. Digital Transformation of Education: Challenges and Prospects: Monograph* (с. 261-279) / Institute of Pedagogy of NAES of Ukraine; [Electronic edition]. Lomza – Kyiv. <https://doi.org/10.32405/mono-lomza-kyiv-2025-4-1>

Розділ 2. Вибір організаційної моделі оцінювання ефективності професійної діяльності директора закладу загальної середньої освіти

2.1. Як розвивалася практика оцінювання професійної діяльності керівника закладу загальної середньої освіти у світі?

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 XX 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. 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. Основою 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 XIX ст. до 80-х років XX 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; впровадженню професійних стандартів для директорів шкіл, створенню 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; 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 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. 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 (Маппа, 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, 2024a, 2024b), що охоплює всі напрямки діяльності директора школи, а також створення внутрішніх систем забезпечення якості освіти, проведення систематичних внутрішньо шкільних моніторингів (Лукіна, 2008a) 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.

2.2. Чому в світі існують різні організаційні моделі 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),

«**якими засобами?**» (анкетами, шкалами),

«**за якими критеріями?**» (показниками, мірками, рівнями) (Ващенко та ін., 2024, с. 5-92) 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.

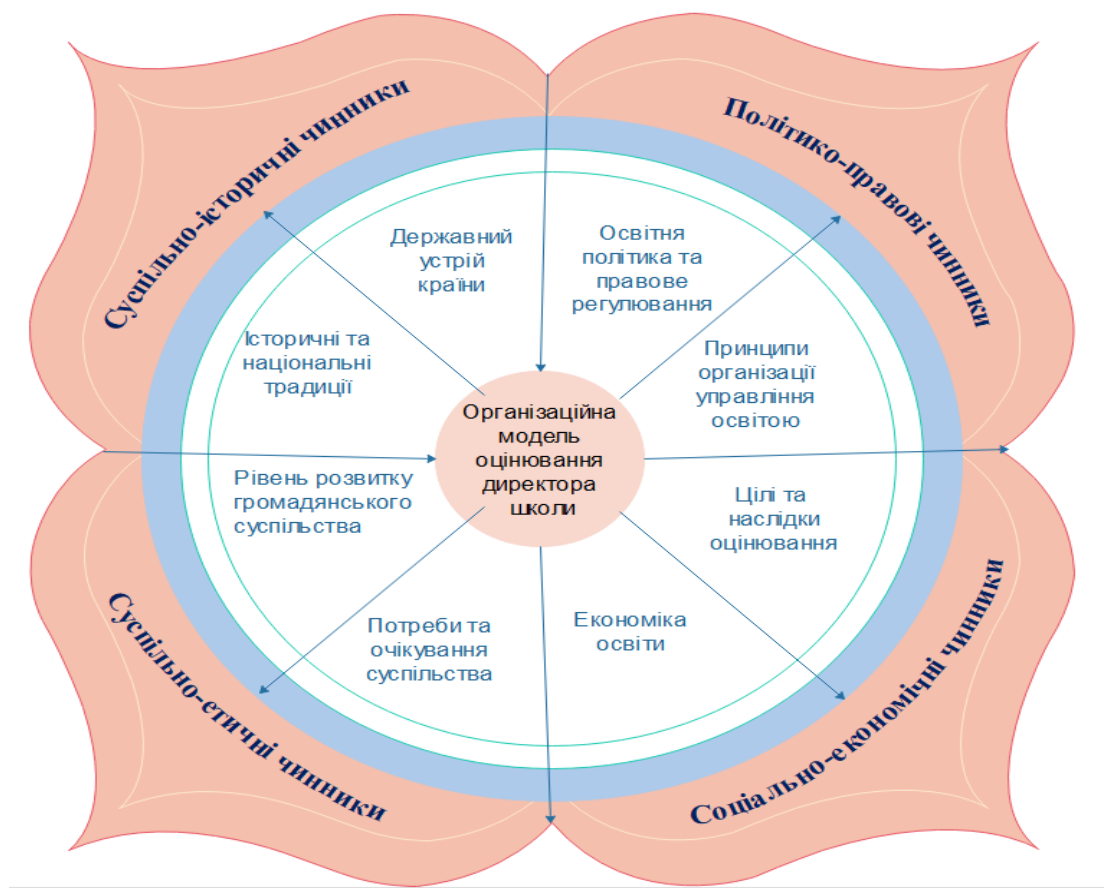


Рис. 1. Чинники впливу на вибір організаційної моделі оцінювання професійної діяльності керівника (директора) закладу загальної середньої освіти

В основу сучасних моделей оцінювання ефективності професійної діяльності директорів закладів середньої освіти більшості країн світу покладено професійні стандарти лідерства (Лукіна, 2024с) 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, 2025a, 2025b).

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, 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**

Параметри порівняння	Країни		
	Німеччина	Бельгія	Швейцарія
1	2	3	4
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	– інтерв'ю та спостереження; – аналіз стратегічного плану школи, фінансової звітності, результатів навчання учнів; – опитування педагогічного колективу та громади; – самооцінювання директора за визначеними критеріями;	– аналіз стратегічного плану школи; – оцінка управлінських рішень; – аналіз фінансової звітності; – результати навчання учнів, – анкетування персоналу; – співбесіди, звіти, анкетування громади (інколи)	– 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
	– портфоліо 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 посаду.	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, форматувальна	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.

Продовження таблиці 3

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-ppsp>

2.3. Які методи оцінювання професійної діяльності директора школи використовуються у світі?

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

¹ Шкала Лайкерта – це психометрична шкала, що використовується в опитуваннях для вимірювання ставлення респондентів до певних тверджень. Вона названа на честь американського соціолога Реніса 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.).

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, створюваних 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).

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.
--	---

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. У противному 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, природних 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).

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).

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

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

2.4. Використання професійного стандарту директора середньої школи для оцінювання успішності його роботи на прикладі 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).

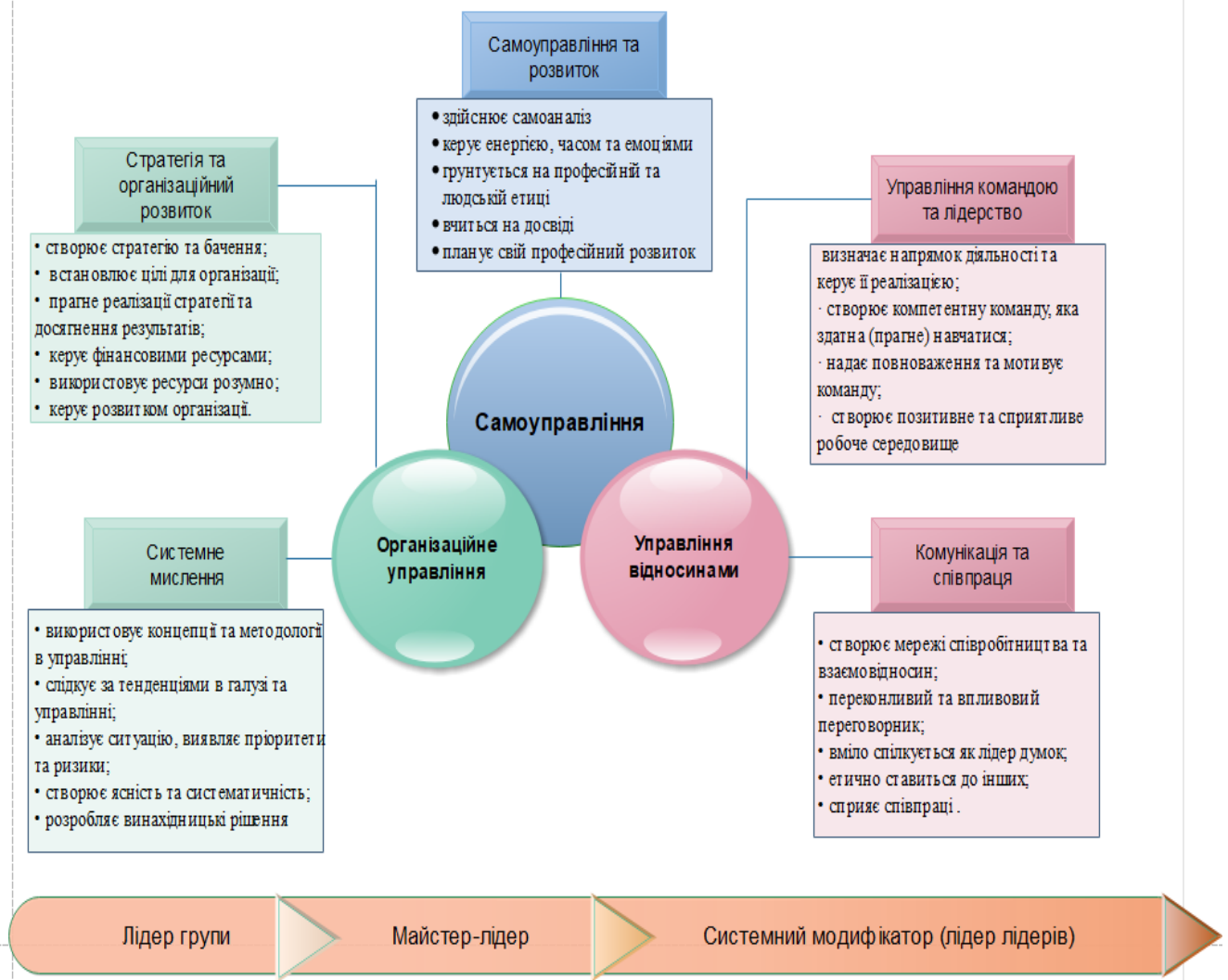


Рис. 4. Модель профілю компетенцій директора школи Естонії

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, 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. 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 модифікатор 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. 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 контроль 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.

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 методику розробки анкети див. посібник (Ляшенко та ін., 2012, с. 42-51).

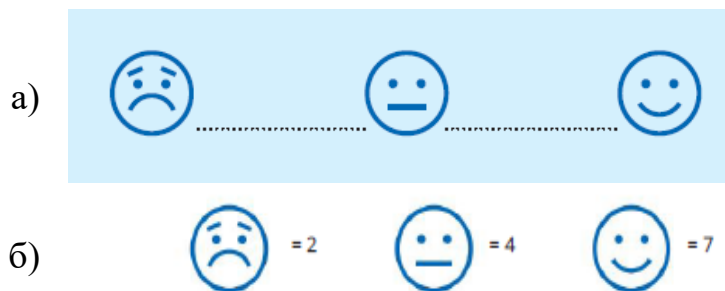


Рис. 5. Приклад шкали із символічними позначками для учнів початкової школи.

2.5. Приклад підходу до побудови запитань 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 напрямок діяльності та керує її реалізацією								
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.

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

Показники ефективності	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 відображатися 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 необхідності 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. (2008а). Моніторинг в освіті. У В.Г. Кремень (Ред.), *Енциклопедія освіти*. (с. 519–521). Київ: Юріном Інтер. <https://lib.iitta.gov.ua/4048/>
- Лукіна, Т.О. (2008b). Проблеми якості післядипломної педагогічної освіти. *Післядипломна освіта в Україні*. Спецвипуск. № 1. С. 11–14.
- 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. (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. (2024b). 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.О. (2024с). 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.О. (2025а). 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. (2025b). 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. (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., 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/>
- 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. (2023). Haridusjuhi kompetentsimudel. <https://www.hm.ee/uldharidus-ja-noored/opetaja-koolijuht-ja-kooli-pidaja/haridusasutuse-juhi-kompetentsimudel#enesejuhtimine>
- 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>
- 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 n°7 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>

Розділ 3. Методика електронного оцінювання професійної діяльності педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти з використанням інтерактивних pdf-документів

У сучасному освітньому середовищі оцінювання професійної діяльності педагогічних працівників є ключовим елементом їхнього професійного розвитку. Воно сприяє рефлексії, аналізу власної практики та вдосконаленню професійних компетентностей (Жук & Ващенко, 2024). У контексті глобальної діджиталізації освіти використання цифрових інструментів, таких як PDF-документи, відкриває нові можливості для стандартизації та оптимізації цього процесу. PDF-формати є універсальними, зручними для розповсюдження та уможливають створювати інтерактивні форми, які полегшують процес оцінювання (Ляшенко та ін., 2024; Williamson et al., 2020).

Дослідження методики оцінювання професійної діяльності педагогів за допомогою інтерактивних PDF-документів є актуальним, оскільки воно відповідає потребі створення ефективних, доступних і технологічно адаптованих інструментів для оцінювання, що сприяють підвищенню якості загальної середньої освіти. Інтерактивні PDF-документи – це файли формату PDF, які містять елементи, з якими користувач може взаємодіяти. Це значно розширює можливості звичайного PDF-документа, роблячи його більш динамічним та зручним для використання. Впровадження інтерактивних PDF-форм для оцінювання є стратегічно важливим у цифровій трансформації освітніх процесів. Навіть якщо хмарні рішення або складні серверні системи не є доступними для педагогів закладів загальної середньої освіти, то використання PDF-документів з функцією надсилання даних електронною поштою є основоположним в оцифруванні традиційних паперових процесів (Adobe Inc., 2023; PDF Association, 2021).

Використання PDF-документів не лише спрощує процес оцінювання, але й вирішує низку практичних викликів, таких як необхідність безпечного зберігання даних, легкість аналізу результатів і можливість відстеження професійного прогресу вчителів (Радкевич, 2023). Однак, впровадження таких систем часто супроводжується технічними та методичними проблемами, охоплюючи недостатню матеріально-технічну базу закладів освіти, проблеми з доступом до інтернету, відсутність сумісності між різними програмними продуктами та потребу в постійній технічній підтримці. Вибір PDF-форм з надсиланням електронною поштою, а не складних веб-додатків, може бути прагматичною відповіддю на ці виклики. Цей підхід використовує широко доступний формат документів та поширений метод комунікації (електронну

пошту), тим самим знижуючи технічний бар'єр для використання як для адміністрації закладів освіти, так і для окремих педагогів.

Створення інтерактивних PDF-форм передбачає використання спеціалізованого програмного забезпечення, яке підтримує не лише базове редагування тексту, але й додавання інтерактивних елементів та інтеграцію JavaScript всередині PDF-документа. До таких цифрових інструментів належать Adobe Acrobat Pro DC та Foxit PhantomPDF. Важливо розуміти, що звичайні PDF-переглядачі або безкоштовні онлайн-редактори, які часто використовуються для перегляду документів, не мають необхідного функціоналу для створення таких складних форм (Adobe Inc., 2023; Lextrait, 2021). Використання цих інструментів є критично важливим, оскільки вони забезпечують можливість реалізації інтерактивних полів, виконання JavaScript та налаштування дій надсилення даних. Це, у свою чергу, може передбачати додаткові витрати або потребу в навчанні педагогічного персоналу для ефективного використання цих програм.

Процес створення форми. Загальний процес створення інтерактивної PDF-форми починається з підготовки тексту в обраному редакторі, наприклад, Microsoft Office та збереженого як PDF-документ. Після цього відкривається PDF-документ, де необхідно вибрати опцію «Створити форму» (наприклад, «Меню-Створити-Створити форму» (рис. 6) в Adobe Acrobat Pro). На етапі створення форми для оцінювання професійної діяльності педагогічних працівників надзвичайно важливо продумати логіку її заповнення та послідовність запитань. Необхідно забезпечити зручне розміщення елементів оцінювання, щоб педагоги могли легко орієнтуватися в документі. Це виходить за рамки простого технічного створення, що стосується проєктування, орієнтованого на педагога. Поганий, або нелогічний дизайн може призвести до неповних або неточних даних, незалежно від технічної функціональності (Dillman et al., 2014; Norman, 2013). Таким чином, добре розроблена форма безпосередньо впливає на залученість педагогів та якість зібраних даних, що є вирішальним для ефективності процесу оцінювання. Рекомендується уникати надмірно складної структури та забезпечити, щоб усі інтерактивні елементи форми були логічно згруповані й відповідали змісту запитань.

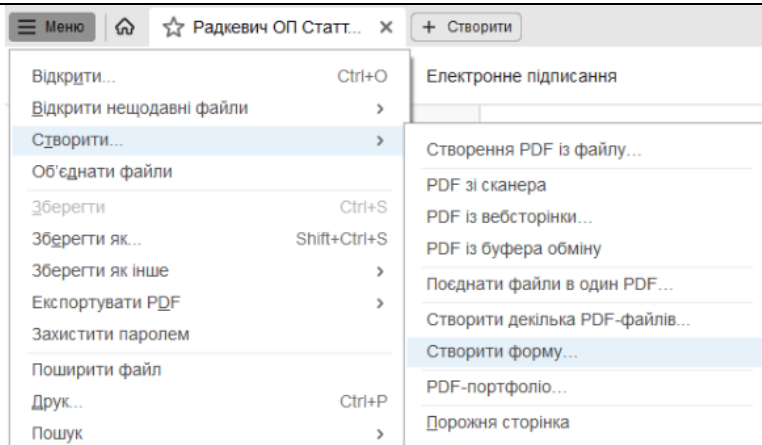


Рис. 6. Додавання форми оцінювання до інтерактивного електронного PDF-документа

Ключові інтерактивні елементи форми та їх застосування. Інтерактивні PDF-форми пропонують різноманітні елементи для збору даних, кожна з яких має своє унікальне призначення та налаштування (Adobe Inc., 2023; Dillman et al., 2014):

- *текстове поле* (рис. 7): це один із найбільш базових і корисних елементів у PDF-формі. Його можна використовувати для збору текстової інформації, що робить ідеальним для відкритих запитань, де педагоги мають надати розгорнуту відповідь або коментар. У налаштуваннях текстового поля можна визначити максимальну кількість символів. Це уможливить автоматичне перенесення тексту, а також налаштувати розмір і тип шрифту для покращення читабельності.

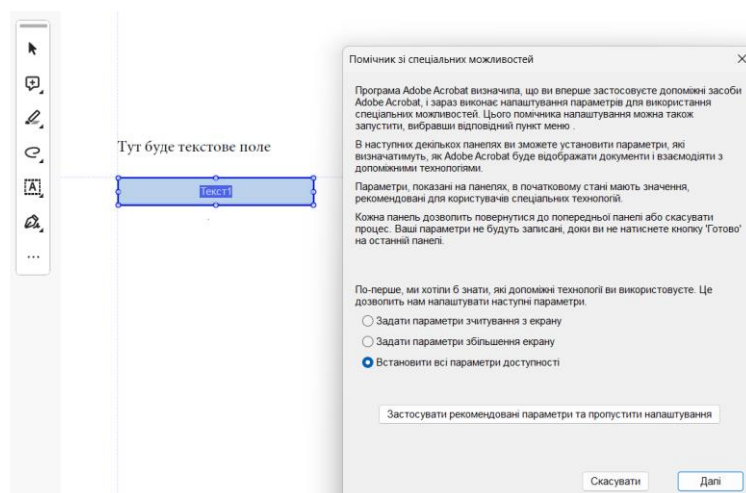


Рис. 7. Додавання текстового поля до форми

Текстові поля є незамінними для збору якісної інформації, яка не може бути виражена за допомогою вибору з фіксованого набору варіантів відповідей. Вони дають змогу педагогам вільно висловлювати свої думки, надавати детальні описи своєї діяльності, рефлексувати над власним досвідом та формулювати конкретні пропозиції. Наприклад, текстове поле може бути використане для запитань типу «Опишіть три основні досягнення у вашій викладацькій діяльності за останній рік» або «Які виклики ви зустріли та як ви їх подолали?». Для забезпечення зручності заповнення текстового поля, важливо не лише налаштувати його розмір, але й передбачити можливість автоматичного розширення, якщо відповідь виявиться довшою за очікувану. Це запобігає обрізанню тексту та забезпечує повноту даних. Окрім того, використання підказок (tooltip) або placeholder-тексту може допомогти педагогам зрозуміти, який тип інформації очікується в полі, наприклад, «Введіть ваші коментарі тут» або «Опишіть ваш досвід». Добре спроектовані текстові поля значно підвищують цінність зібраних даних, дають змогу отримати ґрунтовні відповіді, які є критично важливими для всебічного оцінювання професійної діяльності педагогів та подальшого професійного розвитку;

- поле «Зображення» (рис. 8): Adobe Acrobat Pro дає змогу додавати поля, призначені для завантаження зображень. Ця функція корисна, коли необхідно додати візуальний контент або підтвердити виконання певних завдань за допомогою фотографій. Поле «Зображення» дає змогу педагогам завантажувати зображення зі свого пристрою, що зручно для випадків, коли потрібно підтвердити практичне виконання завдань або продемонструвати візуальні результати. Це поле може бути налаштоване на прийом зображень певних форматів (JPEG, PNG), і програма автоматично адаптує розмір зображення під означені параметри форми.

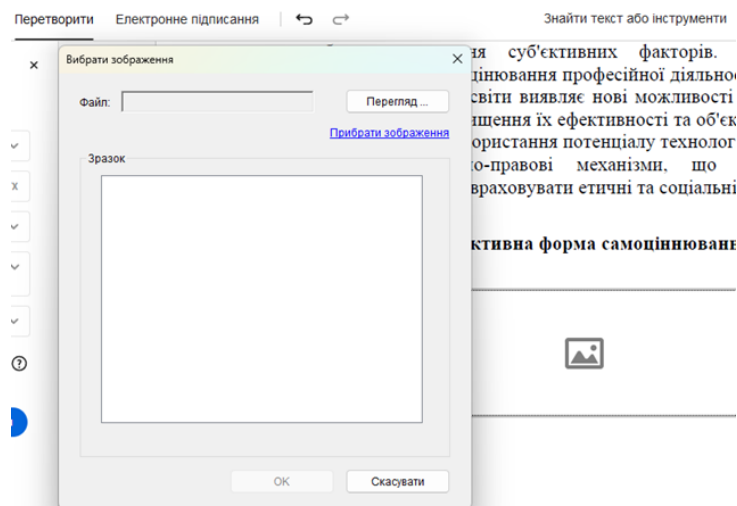


Рис. 8. Налаштування компонента форми «Зображення» в Adobe Acrobat Pro

Наприклад, педагог може завантажити фотографії, що ілюструють організацію освітнього простору, приклади творчих робіт здобувачів освіти, скріншоти використання цифрових інструментів на уроці, або навіть скани сертифікатів про підвищення кваліфікації тощо. Це додає конкретики та доказовості до самооцінювання, перетворюючи його з суто текстового звіту на мультимедійний документ. Під час налаштування цього поля важливо враховувати не лише допустимі формати файлів, але й потенційні обмеження на розмір файлу, особливо якщо форма буде надсилатися електронною поштою. Хоча Adobe Acrobat Pro може автоматично адаптувати розмір зображення, великі файли можуть уповільнити процес надсилання або перевищити ліміти поштових серверів. Тому варто надати педагогам рекомендації щодо оптимального розміру та якості зображень. Зручність завантаження (наприклад, підтримка перетягування файлів) також покращує користувацький досвід.

- *вікно для відмітки (Checkbox)* (рис. 9): є важливим елементом для запитань із множинним вибором, де можливо налаштувати кілька правильних відповідей. Checkbox дає змогу вибирати кілька варіантів одночасно, що є особливо корисним для питань із комплексною відповіддю. У програмі можна налаштувати цей елемент для відображення чітких міток біля кожного пункту та забезпечити автоматичне формування відповідей для аналізу. Checkbox зручний у використанні й зрозумілий для педагогів, що сприяє точності заповнення форми.

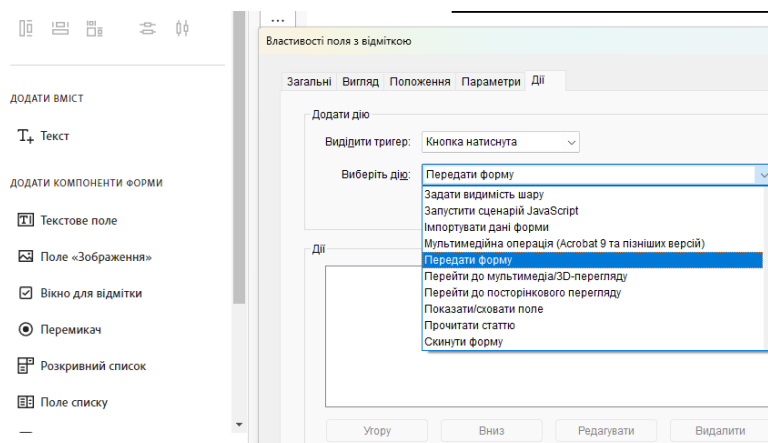


Рис. 9. Властивості поля з відміткою (checkbox)

Checkboxes ідеально підходять для ситуацій, коли педагог може використовувати кілька методів, володіти кількома компетентностями або мати досвід у кількох сферах. Наприклад, у формі оцінювання можна використати чекбокси для запитання: «Які з перелічених інноваційних методів навчання ви

використовуєте у своїй практиці?» з варіантами: «Проектне навчання», «Гейміфікація», «Змішане навчання», «Перевернутий клас» тощо. Педагог може вибрати всі варіанти, які відповідають його досвіду. Важливо забезпечити чітке візуальне групування пов'язаних чекбоксів, щоб вони сприймалися як єдине питання. Це можна зробити за допомогою рамки або спільного заголовка. Налаштування автоматичного формування відповідей є ключовим для подальшого аналізу даних, оскільки дасть змогу легко підрахувати частоту вибору кожного варіанта, виявити найпопулярніші практики або сфери, що потребують розвитку. Простота використання чекбоксів мінімізує ймовірність помилок під час заповнення та робить форму більш інтуїтивно зрозумілою;

- *перемикач (Radio Button)* (рис. 10): використовується для запитань із єдиним вибором, де педагог може вибрати лише один варіант із запропонованих. На відміну від вікна для відмітки, перемикач дає змогу вибір лише однієї відповіді, що особливо корисно для однозначних запитань, наприклад, оцінювання на шкалі або вибір одного варіанта з декількох можливих. У налаштуваннях Adobe Acrobat Pro можна групувати перемикачі, щоб вони працювали як єдиний блок для одного запитання, а також додавати індивідуальні назви для кожного варіанту. Це уможливорює уникнення плутанини та забезпечує однозначність відповідей.

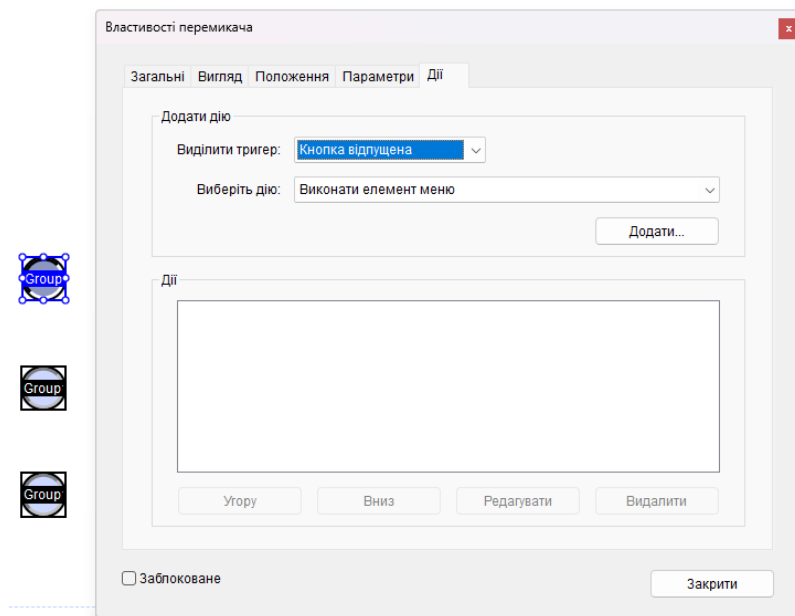


Рис. 10. Властивості поля перемикач (radio button)

Перемикачі є фундаментальним елементом для збору категоричних даних, де потрібна одна чітка відповідь. Вони ідеально підходять для оцінювання за шкалою Лікерта (наприклад, «Повністю згоден», «Згоден», «Нейтрально», «Не згоден», «Категорично не згоден»), для питань типу «Так/Ні», або для вибору

одного з кількох взаємовиключних варіантів (наприклад, «Ваша основна роль: Вчитель початкових класів / Вчитель середніх класів / Адміністратор»). Ключовою особливістю перемикачів є їх здатність працювати як група: вибір одного варіанта автоматично скасовує вибір іншого в тій же групі. Це забезпечує логічну цілісність відповіді та запобігає суперечливим даним. Під час налаштування в Adobe Acrobat Pro важливо правильно присвоїти однакову назву групи для всіх перемикачів, що належать до одного питання, та унікальне значення для кожного окремого варіанта. Це не лише забезпечує коректну роботу елемента, але й спрощує подальший аналіз даних, оскільки кожна відповідь буде чітко ідентифікована;

- *розкритий список (Dropdown Menu)* (рис. 11): зручно використовувати для питань, де є фіксований набір варіантів, і педагог повинен обрати лише один із них. Цей елемент дає змогу значно економити простір у формі, оскільки всі варіанти відповіді приховані до моменту, поки педагог не натисне на меню. Розкритий список корисний для полів із великим переліком варіантів, наприклад, вибору з переліку міст, дат або інших категорій. У налаштуваннях Adobe Acrobat Pro можна вказати варіант за замовчуванням та забезпечити відображення вказаних відповідей у зручному форматі, що мінімізує ймовірність помилок у виборі.

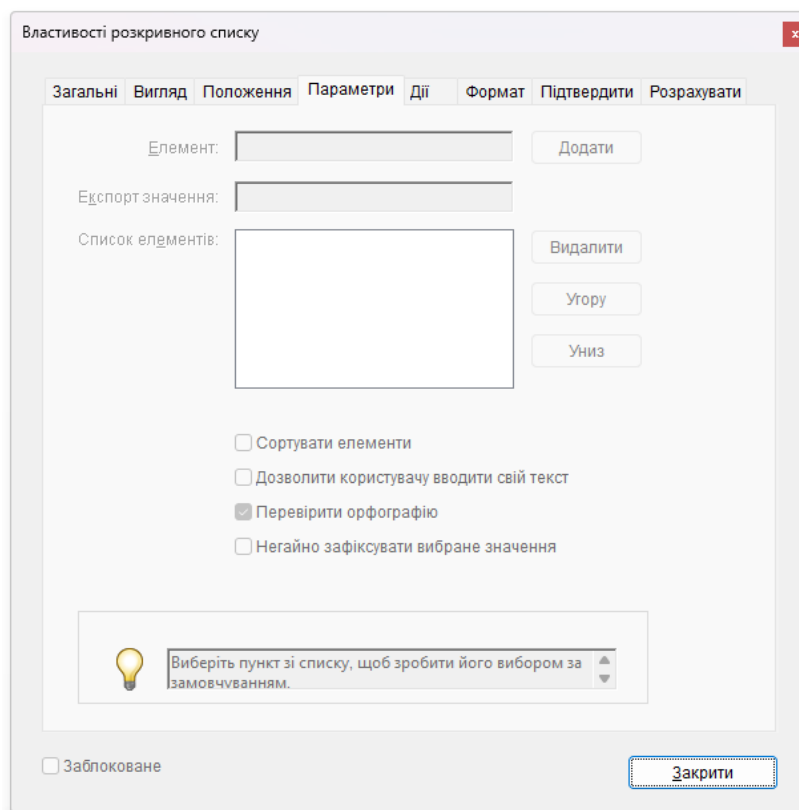


Рис. 11. Властивості розкритого списку (dropdown menu)

Розкриті списки є відмінним рішенням для форм оцінювання, коли необхідно вибрати один варіант із довгого списку, наприклад, «Ваша спеціальність», «Рік випуску», «Заклад освіти», «Предмет, який викладаєте». Вони допомагають підтримувати чистоту та компактність форми, оскільки всі варіанти відображаються лише за запитом педагога. Це особливо важливо для форм, які мають бути зручними для перегляду та заповнення на різних пристроях. Можливість встановлення варіанта за замовчуванням може бути корисною для прискорення заповнення, якщо більшість педагогів обирають один і той же пункт. Наприклад, якщо більшість педагогів працюють у певній школі, її назву можна встановити як варіант за замовчуванням. Крім того, розкриті списки допомагають стандартизувати введення даних, оскільки педагоги можуть вибирати відповідь лише з попередньо визначених варіантів, що значно спрощує подальший аналіз та агрегацію інформації;

- *поле списку* (list box) (рис. 12), як і розкритий список, є елементом форми, що дає змогу педагогу вибрати опцію (або кілька опцій) із заздалегідь визначеного переліку. Його ключова відмінність від розкритого списку полягає в тому, що усі або значна частина опцій відображаються одразу без необхідності натискання для «розкриття» списку. Це робить його зручним, коли кількість варіантів невелика, і важливо, щоб педагог бачив усі доступні варіанти одночасно. У контексті оцінювання професійної діяльності педагогічних працівників, поле списку може використовуватися для вибору кількох методів роботи або технологій, якими володіє вчитель, або для відмітки усіх видів професійного розвитку, які він пройшов.

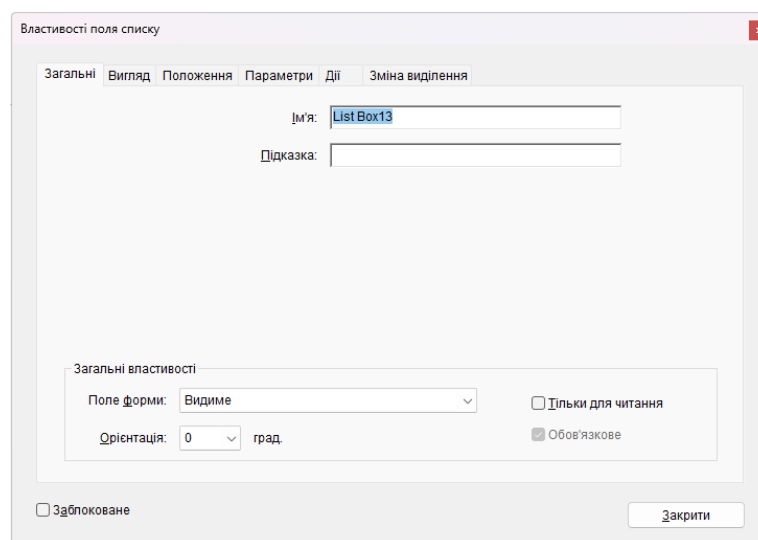


Рис. 12. Властивості поля списку (list button)

Поле списку ідеально підходить для ситуацій, де важлива візуальна доступність всіх варіантів відповідей та можливість множинного вибору (якщо це налаштовано / передбачено):

- *вибір освітніх технологій*: педагог може відмітити всі цифрові інструменти та платформи, які він ефективно використовує у своїй практиці (наприклад, «Google Classroom», «Moodle», «Zoom», «Kahoot!»);
- *діагностика методичних навичок*: експерт може вибрати всі методичні прийоми, які вчитель демонструє на високому рівні (наприклад, формувальне оцінювання, проблемне навчання, інтерактивні методи);
- *перелік напрямів професійного розвитку*: вчитель може обрати всі пройдені курси або тренінги за звітний період;

- *поле кнопка* (button) (рис. 13) в електронних формах Adobe Acrobat Pro є інтерактивним елементом, який під час натискання виконує певну дію. На відміну від полів для введення даних (текстові поля, перемикачі, списки), кнопка не призначена для збору інформації, а для ініціювання подій або керування процесом. У контексті оцінювання професійної діяльності педагогічних працівників, кнопки служать для автоматизації робочих процесів, навігації та завершення заповнення форми.

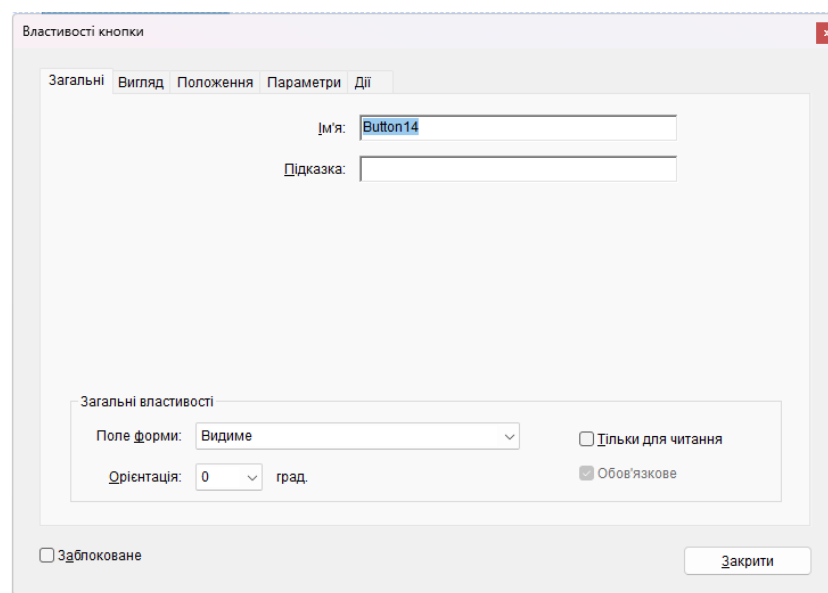


Рис. 13. Властивості поля кнопка (button)

Після загального огляду типових елементів інтерфейсу, перейдемо до їхнього детальнішого аналізу висвітленого в таблиці 5.

Огляд інтерактивних елементів PDF-форми та їх застосування

Тип елемента	Призначення	Застосування в оцінюванні	Ключові налаштування
Текстове поле	Збір текстової інформації (розгорнуті відповіді, коментарі)	Відповіді на відкриті запитання, рефлексивні нотатки, коментарі до оцінок	Максимальна кількість символів, автоматичне перенесення тексту, шрифт, розмір
Поле «Зображення»	Завантаження візуального контенту	Підтвердження виконання практичних завдань, демонстрація візуальних результатів	Допустимі формати (JPEG, PNG), автоматична адаптація розміру
Вікно для відмітки (Checkbox)	Вибір кількох варіантів із запропонованих	Оцінка наявності кількох компетенцій, вибір кількох методів навчання, які використовуються	Чіткі мітки біля кожного пункту, автоматичне формування відповідей
Перемикач (Radio Button)	Вибір одного варіанта із запропонованих	Оцінка за шкалою (наприклад, "завжди", "часто", "рідко"), вибір одного найкращого варіанта	Групування перемикачів для одного запитання, індивідуальні назви варіантів
Розкривний список (Dropdown Menu)	Вибір одного варіанта з фіксованого набору, економія простору	Вибір рівня освіти, спеціальності, курсу, дати заповнення	Варіант за замовчуванням, відображення відповідей у зручному форматі
Поле списку (list box)	Вибір одного або кількох елементів зі списку, що завжди видимий	Вибір курсів для зарахування, перелік навичок для оцінювання, множинний вибір відповідей на тест	Уможливорює множинний вибір, розмір списку (кількість видимих елементів), прокрутку

Продовження табл. 5

Поле кнопки (button)	Ініціювання дії або команди, наприклад, "надіслати", "зберегти", "скасувати"	Підтвердження завершення оцінювання, збереження проміжних результатів, перехід до наступного розділу	Текст кнопки, її стиль (колір, розмір), асоційована дія, стан (активна/неактивна)
-------------------------	---	---	--

Інтерактивні PDF-форми – це надзвичайно гнучкий інструмент, що дозволяє збирати різноманітні дані, автоматизувати обчислення та навіть створювати динамічні опитувальники. Ефективність таких форм прямо залежить від ретельного налаштування кожного окремого елемента. Щоб отримати доступ до властивостей будь-якого елемента, будь то текстове поле, перемикач чи поле для зображення, достатньо двічі клацнути на ньому або натиснути правою кнопкою миші та обрати пункт «Властивості» (*Properties*). Відкривши вікно властивостей, буде відображено кілька вкладок, кожна з яких відповідає за певний аспект функціональності та зовнішнього вигляду елемента. Розуміння цих вкладок дасть змогу провести тонке налаштування, щоб форма ідеально відповідала поставленим завданням.

Основні налаштування та їх практичне значення. Вкладка «Загальні» (*General*) є фундаментом для кожного елемента, дозволяючи визначити його ідентифікаційні та базові візуальні характеристики. *Ім'я (Name)* поля є його унікальним ідентифікатором, критично важливим для коректного збору даних. Наприклад, якщо створюється опитувальник для оцінювання якості надання освітніх послуг, група *перемикачів (Radio Buttons)*, що стосуються питання «Наскільки ви задоволені матеріально-технічною базою закладу освіти?», матиме спільне ім'я, наприклад, «Задоволеність». Проте, кожен окремий перемикач у цій групі (наприклад, «Дуже задоволений», «Задоволений», «Незадоволений») отримає унікальне значення, задане у вкладці «Параметри» (наприклад, 5, 3, 1 відповідно). Це дозволяє під час обробки даних точно визначити обраний рівень задоволення.

Підказка (Tooltip) – це текстове повідомлення, яке з'являється під час наведення курсору на елемент. Це дуже корисний інструмент для надання коротких інструкцій або пояснень. Наприклад, для поля «Ваш вік» підказка може бути «Введіть повну кількість років». *Видимість поля (Form Field)* контролює, чи буде елемент відображатися на екрані та/або друкуватися. Це дає можливість створювати динамічні форми: службові поля для внутрішніх

розрахунків можна зробити «Прихованими», а тимчасові підказки, не призначені для друку, – «Видимими, але не друкуються». *Орієнтація (Orientation)* дозволяє обертати елемент, що допомагає адаптувати його до складного макету форми. Опція *«Тільки для читання» (Read Only)* перетворює поле на вихідний елемент, який педагог не може змінити, що ідеально підходить для відображення розрахованих значень, наприклад, загального балу оцінювання. *Обов'язкове (Required)* поле гарантує, що педагог не може надіслати форму, поки вона не буде заповнена, що підвищує повноту та якість зібраних даних.

Візуальне оформлення та позиціонування. Вкладка *«Вигляд» (Appearance)* відповідає за візуальні аспекти елемента. Тут можна налаштувати *Колір рамки (Border Color)*, *Колір заливки (Fill Color)*, *Товщину лінії (Line Thickness)* та *Стиль лінії (Line Style)*, що дозволяє інтегрувати елементи у загальний дизайн форми або виділити ключові поля. Наприклад, обов'язкові поля можна виділити червоною рамкою, а поля для читання – сірою заливкою. *Колір тексту (Text Color)*, *Розмір шрифту (Font Size)* та *Шрифт (Font)* застосовуються до тексту всередині поля або до його міток, забезпечуючи читабельність та відповідність загальному стилю закладу освіти. Вкладка *«Положення» (Position)* надає точний контроль над розміром та розташуванням елемента на сторінці. Можна ввести точні координати або використовувати інтуїтивне перетягування та зміну розміру безпосередньо на аркуші. Це особливо важливо для створення акуратних та професійних форм, де кожен елемент розташований саме там, де потрібно, наприклад, для вирівнювання кількох полів за однією лінією.

Функціональні параметри та інтерактивність. Вкладка *«Параметри» (Options)* є ключовою для елементів вибору, таких як *перемикачі (Radio Buttons)* та *розкривні списки (Dropdown Menus)*. Для кожного перемикача в групі необхідно вказати *унікальне значення (Radio Button Choice)*, яке буде передаватися під час надсилання форми. Це значення може бути числом, текстом або будь-яким іншим ідентифікатором, що спрощує аналіз. Наприклад, для перемикачів «Так/Ні» можна задати значення «1» і «0» відповідно. *Стиль кнопки (Button Style)* дозволяє обрати візуальне представлення елемента (коло, галочка, хрестик), а *Стан за замовчуванням (Default Value)* дає можливість попередньо обрати один із варіантів, якщо він є найпоширенішим або рекомендованим. Вкладка *«Дії» (Actions)* відкриває можливості для створення динамічних та адаптивних форм. Тут можна прив'язати певні дії до подій, що відбуваються з елементом. Вибираючи *тригер (Select Trigger)*, наприклад, *«Відпускання миші» (Mouse Up)* або *«При фокусі» (On Focus)*, можна ініціювати різні дії (*Select Action*). Однією з найпотужніших є *«Виконати JavaScript» (Run*

a JavaScript), що дозволяє реалізувати складну логіку. Наприклад, якщо користувач вказує у текстовому полі «Інше», за допомогою JavaScript то можна автоматично показати приховане текстове поле для деталізації. Дія «Показати/Приховати поле» (Show/Hide a Field) дозволяє зробити форму більш компактною та зручною: певні розділи або питання можуть з'являтися лише тоді, коли вони релевантні відповідно до попередніх відповідей. Це мінімізує візуальний шум і покращує користувацький досвід.

Валідація та автоматичні розрахунки. Вкладки «Формат» (Format), «Підтвердити» (Validate) та «Розрахувати» (Calculate) є незамінними для забезпечення коректності даних та автоматизації процесів. «Формат» дає змогу визначити тип даних, що очікуються у полі (наприклад, число, дата, валюта), та їхнє відображення, що є критично важливим для подальшого аналізу даних. «Підтвердити» (Validate) використовується для валідації (перевірки) введених або обраних значень. Це допомагає запобігти введенню некоректних даних. Наприклад, для числового поля можна встановити діапазон допустимих значень (наприклад, вік від 18 до 65 років), а для поля з датою – переконатися, що вона не раніше поточної. У випадку з чекбоксами можна налаштувати валідацію, яка вимагатиме вибору мінімальної або максимальної кількості опцій (наприклад, «Оберіть принаймні три компетенції»). «Розрахувати» (Calculate) є надзвичайно цінною вкладкою, особливо коли дані форми включають числові значення, які потрібно обробляти. Ця функція уможливорює автоматичне виконання математичних операцій на основі даних, введених у формі. Наприклад, якщо створюється форма оцінювання, де кожна правильна відповідь або обрана компетентність має певний бал, то можна налаштувати поле «Загальний бал» для автоматичного підсумовування цих балів. Також можна обчислювати середні значення, відсотки або використовувати складніші формули для визначення рівня володіння навичками або загальної відповідності критеріям. Це не лише прискорює процес обробки даних, але й мінімізує людські помилки, забезпечуючи високу точність результатів. Розуміння та ефективне використання цих вкладок дасть змогу створювати гнучкі, функціональні, візуально привабливі та зручні для користувачів PDF-форми для найрізноманітніших цілей – від звичайних анкет до складних систем самооцінювання та професійної оцінки (Морзе, 2020).

Додавання кнопки «Надіслати» до PDF-документа. Для додавання кнопки «Надіслати» в Adobe Acrobat Pro DC необхідно перейти до інструменту «Підготовка форми» (Prepare Form). Важливо зазначити, що немає окремої кнопки «надіслати на електронну пошту». Замість цього створюється: *загальне поле кнопки*. Це важливий момент, який допомагає подолати поширену плутанину в інтерфейсі педагога. Розуміння того, що створюється загальна

кнопка, а потім вона *конфігурується* для надсилення електронною поштою, робить інструкції значно зрозумілішими та ефективнішими. Після розміщення кнопки на сторінці документа необхідно клацнути по ній правою кнопкою миші, щоб отримати доступ до її властивостей, а потім перейти на вкладку «Дія» (Action) (Duerst et al., 2010).

У вкладці «Дія» властивостей кнопки необхідно виконати такі налаштування: *вибрати тригер (Select Trigger)*: встановити значення «Відпускання миші» (Mouse Up). Це означає, що дія буде виконана, коли кнопка миші буде відпущена після натискання на кнопку; *вибрати дію (Select Action)*: оберіть «Надіслати форму» (Submit a form).

Після вибору «Надіслати форму» з'явиться діалогове вікно, яке запросить URL-адресу. Тут необхідно ввести електронну адресу отримувача, використовуючи протокол «mailto:». Наприклад, *mailto:your_emailaddress@example.com*. Важливо переконатися, що між *mailto:* та електронною адресою немає пробілів чи інших символів. Протокол *mailto:* є фундаментальним для надсилення електронних листів з PDF-файлів. Його функція полягає в тому, щоб викликати *стандартного поштового клієнта* (наприклад, Microsoft Outlook) або веб-поштову службу (наприклад, Gmail через веб-пошту) для створення нового електронного листа з попередньо заповненою інформацією про одержувача. Це підкреслює критичну залежність: успіх надсилення повністю залежить від того, чи має педагог належним чином налаштований «поштовий клієнт». Це причинно-наслідковий зв'язок, де дія PDF *спричиняє* запуск зовнішньої програми, а її успіх залежить від стану цієї зовнішньої програми. Це є ключовим обмеженням, яке необхідно враховувати.

Використання JavaScript для розширених можливостей. Для більшого контролю та гнучкості, особливо для включення даних полів форми в тему або тіло електронного листа, можна використовувати JavaScript. Замість дії «Надіслати форму» необхідно вибрати «Виконати сценарій JavaScript» (Run a JavaScript) (Adobe Inc., 2023). Далі використовується функція «this.mailDoc()» для вказівки одержувачів (cTo, cCc), теми (cSubject) та тексту повідомлення (cMsg). Щоб динамічно включати дані полів, можна посилатися на поля форми за допомогою `this.getField("Ім'яПоля").value` або `this.getField("Ім'яПоля").valueAsString` у параметрах cSubject або cMsg. Наприклад:

- для теми: cSubject: "Форма запиту №" + `this.getField("НомерЗамовлення").value`.
- для тіла повідомлення: cMsg: "Привіт усім,\n\n" + "Будь ласка, опрацюйте додану форму \n\n" + "З повагою".

Важливо зазначити обмеження: надсилання *лише* даних форми в тілі електронного листа (без вкладення) не є легкодоступною функцією. Це вимагає складання повідомлення як рядка за допомогою `app.mailMsg` (працює лише в Acrobat) або `app.launchURL` (обмежена довжина символів для URL). Це, як правило, складніше та менш надійно для великих форм.

JavaScript у PDF, хоча й пропонує «багато додаткових опцій та більшу гнучкість» для дій `mailto:`, також вносить складність та обмеження. Можливості JavaScript у PDF-документах суттєво обмежені з міркувань безпеки. Це створює певну суперечність: потужний, але обмежений. Це означає, що хоча базовий динамічний вміст (наприклад, рядок теми) є можливим, складна логіка або велике вбудовування даних безпосередньо в тіло електронного листа за допомогою JS є або неможливим, або сильно обмеженим, що змушує педагога надсилати форму як вкладення. Це безпосередньо впливає на практичний обсяг того, що може бути досягнуто за допомогою надсилання PDF-документа / форми електронною поштою.

Вибір формату передачі даних. Під час налаштування дії «Надіслати форму» можна вибрати формат даних, які будуть надіслані. Зауважимо, що вибір формату залежить від того, як планується обробляти дані на стороні отримувача (табл. 6): FDF або XFDF краще підходять для автоматизованого аналізу (якщо є система для їх імпорту), тоді як цілий PDF краще підходить для архівування та ручного перегляду.

Таблиця 6

**Порівняння форматів даних для надсилання PDF-форм
електронною поштою**

Формат	Опис	Переваги	Недоліки/ Особливості	Рекомендоване застосування
FDF	Компактний формат, що містить лише дані форми	Малий розмір файлу, швидке надсилання, зручний для автоматизованого імпорту даних	Вимагає Adobe Acrobat для імпорту даних у порожню форму для перегляду в контексті	Автоматизовані збір даних для подальшого аналізу та обробки
XFDF	XML-структура, що містить дані форми	Гнучкий, легко обробляється програмно, може містити більше метаданих, ніж FDF	Вимагає Adobe Acrobat для імпорту даних, більший розмір файлу порівняно з FDF	Інтеграція з іншими системами, де потрібен структурований XML-формат

PDF (цілий докумен т)	Надсилаєть ся весь PDF-файл із заповненим и полями	Одержувач бачить повну заповнену форму, не потребує додаткового програмного забезпечення для перегляду	Великий розмір файлу, ручна обробка даних, складніше для автоматизованого аналізу	Ручний перегляд, архівування, коли автоматизація не є пріоритетом
--	---	---	--	--

Вибір формату даних (FDF, XFDF, PDF) є компромісом. Надсилання «повного PDF-документа» є найпростішим для перегляду одержувачем, оскільки це знайома заповнена форма. Однак менш ефективно для автоматизованого вилучення даних. Навпаки, FDF/XFDF є компактними та машинозчитуваними, але вимагають спеціальних інструментів (таких як функція імпорту Adobe Acrobat) для одержувача, щоб переглянути дані в контексті або обробити їх.

Особливості взаємодії з поштовими клієнтами педагогів. Після натискання кнопки «Надіслати» стандартний поштовий додаток педагога (наприклад, Microsoft Outlook) або веб-поштова служба (наприклад, Gmail) автоматично відкриється з готовим до відправлення електронним листом, до якого буде прикріплена заповнена форма (або вибраний формат даних). Педагог повинен бути поінформованим, що йому буде запропоновано надіслати електронний лист, і може знадобитися підтвердити цю дію. Залежність від локального поштового клієнта педагога є значним потенційним джерелом збою для системи надсилання на основі електронної пошти. Якщо педагог не має налаштованого поштового клієнта за замовчуванням або якщо його інтеграція з веб-поштою не налаштована, процес надсилання може завершитися невдачею або бути громіздким. Це означає, що, хоча протокол *mailto:* простий у реалізації для розробника, він перекладає тягар функціонального налаштування електронної пошти на відправника, що є критичною зовнішньою залежністю, яка знаходиться поза контролем розробника. Це вимагає чітких інструкцій для педагога та рекомендацій щодо усунення несправностей.

Впровадження інтерактивних PDF-форм, навіть з відносно простим механізмом надсилання електронною поштою, пов'язане з низкою важливих аспектів та обмежень, які потребують ретельного врахування для забезпечення ефективності та надійності системи. Однією з основних проблем під час використання інтерактивних PDF-форм є їх сумісність із різними пристроями та програмним забезпеченням. Багато програм для перегляду PDF-файлів,

особливо ті, що вбудовані у веб-браузери (наприклад, Chrome PDF Viewer) або мобільні додатки, не підтримують повний функціонал інтерактивних форм, зокрема відправку даних (PDF Association, 2021). Функції, такі як «Надіслати форму», можуть бути недоступними або працювати некоректно поза спеціалізованими програмами, такими як Adobe Acrobat Reader або Foxit Reader. Це створює ризик обмеженого доступу до системи для частини педагогів, особливо тих, хто працює з мобільних пристроїв. Хоча PDF-файли є «універсальними» з точки зору перегляду документів, їх *інтерактивна функціональність* далеко не універсально підтримується всіма переглядачами та платформами. Це створює значні труднощі, зокрема: форма, яка ідеально працює в Adobe Acrobat Pro, може не працювати у вбудованому переглядачі браузера. Це означає, що покладатися виключно на «універсальність» PDF є помилковим судженням для інтерактивних форм, і проактивне тестування в різних середовищах є необхідним для забезпечення успішного збору даних.

Обмеження функціоналу Javascript у PDF-документах. Можливості JavaScript у PDF-документах суттєво обмежені через міркування безпеки. Деякі переглядачі/браузери можуть блокувати виконання скриптів або підтримувати лише базовий набір команд, що унеможливорює реалізацію складної логіки безпосередньо в документі. Це означає, що критично важливі операції, такі як складна валідація, автоматичне оцінювання результатів тесту або динамічна зміна структури форми, є ненадійними, якщо покладатися виключно на JavaScript у PDF. Хоча JavaScript може покращити інтерактивність, його обмежений характер означає, що складна обробка даних на стороні клієнта (наприклад, розширена валідація, умовна логіка, яка змінює структуру форми, або складні обчислення) є або неможливою, або ненадійною. Це змушує робити вибір дизайну: або спростити логіку форми, щоб вона відповідала цим обмеженням, або прийняти, що певний рівень валідації та обробки даних потрібно буде виконувати *після* надсилання вручну, або за допомогою зовнішніх інструментів.

Забезпечення цифрової грамотності педагогів та надання чітких інструкцій. Ефективність методики оцінювання професійної діяльності педагогів закладів загальної середньої освіти за допомогою інтерактивних PDF-документів значною мірою залежить від того, наскільки добре педагоги підготовлені до її застосування. Під час розповсюдження PDF-документів необхідно надати чіткі та детальні інструкції, які пояснюють вимоги до програмного забезпечення та процесу роботи з формою (Тітова, 2024; Сікора та ін., 2024). Зокрема, важливо підкреслити, що для коректного функціонування необхідно використовувати PDF-переглядачі, які підтримують інтерактивні форми та відправку даних, такі як Adobe Acrobat Reader або Foxit Reader.

Водночас слід застерегти педагогів від використання вбудованих переглядачів у веб-браузерах (наприклад, Chrome чи Firefox), які часто не підтримують повний функціонал інтерактивних PDF-документів через обмеження безпеки або реалізації. Окрім того, в інструкціях необхідно зазначити потребу в стабільному підключенні до інтернету під час відправки даних, оскільки форма залежить від мережевої взаємодії. Технічна реалізація PDF-форми може здатися простою, однак наявна потреба в «чітких та детальних інструкціях» та вирішення питання цифрової грамотності педагогів передбачає значні інвестиції в підтримку та їхнє навчання. Це часто недооцінювана прихована вартість або зусилля при розгортанні будь-якого нового цифрового інструменту.

Безпека та конфіденційність даних. Дотримання законодавства щодо захисту персональних даних, такого як Загальний регламент із захисту даних (GDPR 2016) або відповідні національні закони, є критично важливим. Це передбачає отримання згоди педагогів на обробку їхніх даних та забезпечення конфіденційності. Хоча протокол HTTPS згадується в контексті серверного надсилання для шифрування каналу зв'язку, принцип захисту даних залишається актуальним і для електронної пошти. Педагоги повинні бути поінформовані, що електронна пошта сама по собі не є абсолютно безпечним каналом для передачі конфіденційних даних, і як правило, вони надсилаються як вкладення. Безпека даних є цілісною проблемою, а не лише технічною. Електронна пошта, за своєю природою, менш безпечна, ніж добре реалізоване серверне надсилання через HTTPS. Це означає, що для конфіденційності даних оцінювання, заклад освіти має обирати чи зручність протоколу `mailto:`, чи ризики безпеки нешифрованої передачі PDF-документа електронною поштою.

Успішне впровадження інтерактивних PDF-форм вимагає не лише ретельної розробки, але й всебічного тестування та продуманої стратегії розповсюдження. Ретельне тестування є невід'ємною частиною процесу впровадження, оскільки воно дає змогу виявити потенційні помилки та підтвердити коректність інтеграції між PDF-формою та механізмом надсилання даних. Це виходить за рамки простої перевірки працездатності кнопки; йдеться про перевірку всього робочого процесу від введення даних педагогом до їх отриманням. Некоректне тестування *спричиняє* непередбачені помилки, що призводить до втрати даних або розчарування педагогів. Це підкреслює, що навіть для «простого» надсилання електронною поштою весь ланцюжок подій повинен бути перевірений, особливо враховуючи залежності від зовнішніх поштових клієнтів та різноманітних можливостей перегляду PDF-документа.

Процедура тестування передбачає наступні кроки:

відкриття PDF-форми у сумісному додатку, наприклад, Adobe Acrobat Reader, який гарантує сумісність із функцією «Надіслати форму»;

заповнення полів форми тестовими даними, які відображають типові сценарії використання (наприклад, вибір варіантів відповідей, введення тексту);
натискання кнопки «Надіслати» для ініціювання передачі даних;

аналіз результатів на стороні одержувача: перевірка, чи дані успішно надійшли, чи збереглися у заданому форматі (наприклад, файл FDF або PDF-вкладення) і чи відповідають вони введеним значенням.

Окрім базового тестування, доцільно провести перевірку на стійкість виконання форми до помилок, наприклад, відправку порожньої форми або даних із некоректним форматом, щоб оцінити реакцію системи. У разі успішного завершення тестування можна вважати систему готовою до розповсюдження серед цільової аудиторії.

Рекомендації щодо розповсюдження PDF-документа серед цільової аудиторії. Ефективність використання PDF-документів / форм для оцінювання професійної діяльності педагогічних працівників значною мірою залежить від того, наскільки добре педагоги підготовлені до такого оцінювання. Під час розповсюдження PDF-документа необхідно надати чіткі та детальні інструкції, які пояснюють вимоги до програмного забезпечення та процесу роботи з формою (Попель, 2018). Для гарантування коректного функціонування форм та успішного надсилання відповідей, педагогам надаються детальні інструкції. Особлива увага приділяється необхідності використання PDF-переглядачів, що підтримують інтерактивні форми та функцію відправки даних, зокрема Adobe Acrobat Reader або Foxit Reader. Важливо застерегти від застосування вбудованих переглядачів веб-браузерів (наприклад, Chrome, Firefox), оскільки вони часто мають обмежену підтримку інтерактивних PDF-документів, що може призвести до некоректного відображення або втрати даних. Обов'язково зазначається потреба у стабільному інтернет-з'єднанні під час надсилання форми, оскільки цей процес залежить від мережевої взаємодії. Для забезпечення доступності інструкцій для педагогів із різними рівнями технічної підготовки, розробляються альтернативні формати, такі як відеоуроки або покрокові посібники зі скріншотами. Надання вичерпної підтримки та чітких інструкцій сприяє підвищенню цифрової грамотності педагогів та забезпечує успішне заповнення й надсилання форм.

Важливі аспекти обробки даних та безпеки. Під час роботи з PDF-формами необхідно враховувати питання безпеки даних та конфіденційності, особливо під час пересилання інформації електронною поштою, дотримуючись відповідних нормативних вимог (наприклад, GDPR) (Information Commissioner's Office, 2018; Закон України «Про захист персональних даних», 2010; Радкевич, 2024). Також слід усвідомлювати, що збір та обробка даних, отриманих електронною поштою, особливо у великих обсягах, може вимагати значних

часових затрат. Отже, комплексний підхід до створення та розповсюдження PDF-форм, що включає використання професійного програмного забезпечення, розробку зручних форм, надання чітких інструкцій та врахування аспектів безпеки й обробки даних, забезпечує ефективність системи оцінювання, її надійність та високий рівень задоволеності педагогів.

Використана література

- Жук, Ю., & Ващенко, Л. (2024). Оцінювання педагогічної діяльності вчителів: пілотне дослідження. *Український Педагогічний журнал*, (3), 52–65. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-3-52-65>
- Закон України «Про захист персональних даних». (2010, 1 червня). № 2297-VI. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2297-17>
- Ляшенко, О. І., Спірін, О. М., Литвинова, С. Г., Пінчук, О. П., Овчарук, О. В., & Сухих, А. (2024). Концептуальні засади цифровізації освітнього середовища закладу загальної середньої освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 102(4), 1-25. <https://doi.org/10.33407/itlt.v102i4.5829>.
- Морзе, Н., Кучеровська, В., & Смирнова-Трибульська, Є. (2020). Самооцінювання рівня цифровізації освітнього закладу за умов трансформації середньої освіти. *Електронне наукове фахове видання “Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету”*, (8), 72–87. <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2020.8.8>.
- Попель, М. В. (2018). Сучасний стан розвитку наукових досліджень проектування адаптивних хмаро орієнтованих систем. *Адаптивні технології управління навчанням : матеріали четвертої міжнародної конференції. Одеса, 24–26 жовтня 2018 р.* (с. 36-39). https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/712183/1/ATL-2018_Popel.pdf
- Радкевич, О. (2024). Цифрова безпека в електронних системах оцінювання професійної діяльності педагогів. У С. Черничко, М. Марусинець та ін. (Ред.), *Кібербезпека в транскордонному співробітництві : збірник тез доповідей* (с. 160). Берегове, Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II. <https://dspace.kmf.uz.ua/jspui/handle/123456789/4825>
- Радкевич, О. П. (2023). *Інструменти EdTech для навчання та оцінювання : монографія*. Київ: Видавництво Людмила. <https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2025/03/INSTRUMENTY-EDTECH-DLYA-NAVCHANNYA-TA-OTSINYUVANNYA.pdf>
- Сікора, Я., Іванова, С., & Кільченко, А. (2024). Розвиток цифрової компетентності наукових і науково-педагогічних працівників засобами відкритих освітньо-наукових інформаційних систем: вітчизняний досвід. *Освіта. Інноватика. Практика*, 12(5), 73-79. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol12i5-011>
- Тітова, Л. (2024). Модель формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів математики. *Молодь і ринок*, 11/231, 152–158. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.314633>

- Adobe Inc. (2023). *Adobe Acrobat User Guide*. Adobe. <https://helpx.adobe.com/acrobat/user-guide.html>
- Adobe Inc. (2023). *Adobe Acrobat User Guide*. Adobe. <https://helpx.adobe.com/acrobat/user-guide.html>
- Dillman, D. A., Smyth, J. D., & Christian, L. M. (2014). *Internet, phone, mail, and mixed-mode surveys: The tailored design method* (4th ed.). John Wiley & Sons. <https://www.wiley.com/en-us/Internet%2C+Phone%2C+Mail%2C+and+Mixed+Mode+Surveys%3A+The+Tailored+Design+Method%2C+4th+Edition-p-9781118456149>
- Duerst, M., Masinter, L., & Zawinski, J. (2010). *The 'mailto' URI Scheme*. RFC 6068. IETF. <https://datatracker.ietf.org/doc/html/rfc6068>
- Information Commissioner's Office. (2018). *Guide to the General Data Protection Regulation (GDPR)*. ICO. <https://ico.org.uk/for-organisations/guide-to-data-protection/guide-to-the-general-data-protection-regulation-gdpr/>
- Lextrait, P. (2021). *Foxit PDF SDK Developer Guide*. Foxit Software. <https://www.foxit.com/pdf-editor/>
- Norman, D. (2013). *The design of everyday things: Revised and expanded edition*. Basic Books. <https://www.basicbooks.com/titles/don-norman/the-design-of-everyday-things/9780465050659/>
- PDF Association. (2021). *PDF 2.0: The worldwide standard for electronic documents*. <https://pdfa.org/resource/?wpv-pdf-type=pdf-2-0>
- Williamson, B., Eynon, R., & Potter, J. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, 45(2), 107-114. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1761641>

Розділ 4. Дослідження та розробки

4.1. Ставлення вчителів України до оцінювання їхніх професійних якостей

Реалізація процесу оцінювання методом спостереження за поведінкою вчителя у класі здійснюється спеціально підготовленими та сертифікованими спостерігачами. Внаслідок відсутності в Україні системи підготовки сертифікованих спостерігачів, в умовах реального навчального процесу у ЗЗСО для формуючого оцінювання вчителя методом спостереження у класі залучають шкільний персонал (найбільш досвідчених вчителів та представників адміністрації даного ЗЗСО). Широке поширення такої практики показало необхідність вивчення ставлення вчителів України до оцінювання їхніх професійних якостей загалом та можливості обмеження кількості оцінюваних параметрів якості (індексів), зокрема.

Проблема вивчення думки вчителів та шкільних адміністраторів щодо оцінювання вчителів привертає увагу дослідників у різних країнах. Вивчалися погляди та переконання вчителів та їхніх шкільних адміністраторів у штаті Нью-Джерсі, США, щодо оцінювання (Reddy et al., 2018). Вибірка охопила 33 шкільних адміністраторів та 583 вчителя. Результати дослідження показали, що вчителі визначили спільне спілкування та зворотний зв'язок оцінювання як найкорисніші аспекти процесу оцінювання. Однак, виходячи з кількісного аналізу, їхні середні оцінки не перевищували нейтрального рівня за жодним параметром, що оцінювався. Загальні результати свідчать про те, що досвід шкільних адміністраторів щодо оцінювання вчителів є більш сприятливим, ніж досвід вчителів. Обговорюється процес, за допомогою якого система оцінки вчителів була створена в Чилі (Avalos & Assael, 2006). Процес розглядається у світлі дискусій, зосереджених на підзвітності вчителів та розбіжностях між концепціями формуючої та підсумкової оцінки ефективності роботи вчителів, аналізуються різні точки зору на підзвітність учителів та оцінку ефективності роботи вчителів.

Розглядаються аспекти централізованого та шкільного нагляду, що здійснюється у приватній середній школі США (Collins, 2004). Дані були зібрані в адміністраторів, учителів та учнів за допомогою інтерв'ю, критичних інцидентів та відповідної документації. Дослідження вказує на те, що поєднання двох систем нагляду дає переваги, які не може дати одна автономна система, одночасно підкреслюючи проблеми та протиріччя, з якими стикаються вчителі, зіштовхуючись із двома системами підсумовуючого характеру. У роботі А. Детноу та М. Кастелано (Datnow & Castellano, 2000) наведено результати дослідження ставлення вчителів до шкільної реформи. Виявлено, що

вчителі поділяються на чотири окремі категорії: від сильної підтримки реформи до опору щодо її впровадження. При цьому підтримка реформи не корелює безпосередньо з особистими характеристиками вчителів, такими як рівень досвіду, стать чи етнічне походження. Більше того, рівень підтримки вчителями реформи не завжди однозначно передбачає можливість її практичної реалізації. Багато вчителів вважають, що програма реформ обмежує їх самостійність і можливості прояву креативного підходу в різних педагогічних ситуаціях.

Проблема впровадження нової системи оцінки вчителів у США описана докладно у праці (Davis et al., 2000). Система оцінювання вчителів передбачає самооцінку вчителів, оцінку письмових документів з планування, спільні бесіди про викладання та навчання, групові оцінки вчителів, що працюють разом, для обміну своїми поглядами, та оцінки, отримані в результаті одного або декількох систематичних спостережень у класі та професійних конференцій. Результати дослідження дають цінну адміністративну інформацію про процеси організаційних змін, проблеми змін шкільної культури, а також реформування та покращення результатів оцінки та методів оцінювання вчителів.

У роботах Х. Ненемана та А. Малановські (Milanowski & Heneman, 2001) подано результати дослідження реакції вчителів на систему оцінювання вчителів, у якій використовуються різні форми оцінювання, звертається увага на те, що ця реакція на багато форм оцінювання виявилася, в основному, нейтральною. Однак загальна реакція вчителів на нову систему була менш сприятливою. Про те, що вчителі побоюються включення зростання успішності учнів в оцінку вчителів, також ідеться у роботі (Jiang et al., 2015). При цьому вчителі позитивно ставляться до оцінювання, яке засноване на спостереженні в класі. Як згадувалося, сприйняття вчителями політики реформ у сфері освіти має вирішальне значення розуміння успішності чи невдачі реалізації політики. Ця проблема досліджена на основі великого масиву емпіричних даних (Tuytens & Devos, 2009). Виявлено трифакторну структуру сприйняття вчителями нової освітньої політики: практичність політики реформ, необхідність реформ та пояснювальну здатність результатів оцінювання. Результати дослідження показали, що вчителі підтримують реформу, але мають питання щодо її практичної реалізації.

У дослідженні (Mongillo et al., 2024) вивчалось сприйняття вчителями ($n = 1991$) системи оцінки вчителів, заснованої на підзвітності, у Коннектикуті. Результати дослідження показали великий вплив контексту на відповіді респондентів на питання про частоту зворотного зв'язку, зміст та характеристики оцінюваних параметрів; довіру до оцінювача та ресурси для професійного розвитку.

У дослідженні (Shen et al., 2016) вивчався вплив досвіду роботи, рівня підготовки, типу школи та характеристик самої системи оцінки на сприйняття вчителями систем оцінки їх діяльності у школах США. З'ясувалося, що сприйняття вчителями оцінки сильно варіювалося: досвідчені вчителі та ті, хто працював у школах із низьким соціально-економічним статусом, частіше виражали скепсис. Ключовими факторами позитивного сприйняття були прозорість критеріїв, компетентність та об'єктивність оцінювачів, а також використання результатів для професійного зростання, а не лише адміністрування. У роботі (Tuytens & Devos, 2017) представлені результати вивчення відносини сприйняття вчителями в бельгійських школах процесу оцінки, що проводиться директором з фокусом на якості зворотного зв'язку та її зв'язку зі сприйняттям справедливості системи та мотивацією до розвитку. Дослідження показало, що якість зворотного зв'язку від директора є вирішальним фактором у тому, чи сприймається оцінка як справедлива та корисна. Вчителі, які отримували змістовний, конструктивний і підтримуючий зворотний зв'язок, демонстрували більш високу мотивацію до професійного розвитку та більш позитивне ставлення до самої системи оцінки. Справедливість процесу впливала на прийняття вчителями результатів оцінки.

Метою дослідження (Collie et al., 2012) було з'ясування впливу сприйняття вчителями соціально-емоційного клімату в їхніх школах за трьома змінними: почуття стресу вчителя, ефективність викладання та задоволеність роботою. Поряд із почуттям задоволеності роботою та ефективністю викладання були вивчені два типи стресу (стрес від робочого навантаження та стресу від поведінки учнів). У вибірку увійшли 664 вчителі початкових та середніх шкіл із Британської Колумбії та Онтаріо, Канада. Сприйняття вчителями справедливості шкільних процесів, включаючи оцінку їхньої діяльності, було значним предиктором рівня стресу, задоволеності роботою і почуття самоефективності. Більше сприйняття справедливості асоціювалося з меншим стресом, більшою задоволеністю і вищою самоефективністю. Це підкреслює важливість якості та справедливої системи оцінки для благополуччя вчителів.

Проблема розвитку вчителів як оцінювачів розглянута в роботі (Kraft & Gilmour, 2016). Хоча дослідження фокусується на оцінювачах, воно безпосередньо зачіпає сприйняття вчителів: вчителі часто відчували стрес, тривогу та скептицизм з приводу нової системи, особливо через оцінку з результатами тестів учнів і високого навантаження на оцінювачів, що впливало на якість зворотного зв'язку. Вчителі були більш сприйнятливими до оцінки, коли розуміли її мету і бачили її як інструмент зростання, а не контролю.

Непрозорість та висока ставка (наприклад, вплив на звільнення) посилювала негативне сприйняття.

У мета-аналітичному та оглядовому дослідженні (Reddy et al., 2013) розглядаються ключові фактори, що впливають на сприйняття вчителями систем оцінки їх діяльності, узагальнюються дані різних досліджень. Дослідження підтверджує, що сприйняття вчителями оцінки критично залежить від: 1) *справедливості* (ключовий фактор): сприйняття процедурної та дистрибутивної справедливості (чесність процесу, зрозумілість критеріїв, неупередженість оцінювача) є найсильнішим предиктором позитивного чи негативного ставлення вчителів до оцінки; 2) *цілі оцінки*: вчителі набагато позитивніше ставляться до оцінки, коли її основною метою є їхній професійний розвиток та підтримка, а не виключно адміністративний контроль, підзвітність чи каральні заходи; 3) *якості зворотного зв'язку*: конструктивний, конкретний, своєчасний і підтримуючий зворотний зв'язок від компетентного оцінювача критично важливий для того, щоб вчителі сприймали оцінку як корисну та мотивуючу до розвитку; 4) *компетентності оцінювачів*: вчителі скептично ставляться до оцінки, що проводиться адміністраторами, які не мають достатньої педагогічної експертизи або не пройшли якісну підготовку для ролі оцінювачів; 5) *впливу на добробут*: несправедлива, стресова чи незрозуміла система оцінки може негативно впливати на рівень стресу, задоволеність роботою і самоефективність вчителів; 6) *контексту*: досвід роботи вчителя, тип школи (наприклад, школи у складних соціальних умовах), попередній досвід з оцінкою та загальний шкільний клімат впливають на сприйняття.

Ці дослідження надають науково обґрунтоване розуміння складного ландшафту сприйняття вчителями оцінки їхньої професійної діяльності.

Проблема покращення використання результатів оцінки для надання індивідуального зворотного зв'язку вчителям для покращення як викладання, так і навчання досліджена в роботі (Cherasaro et al., 2016). Кореляційний аналіз показує, що реакція вчителів на зворотний зв'язок пов'язана з їх сприйняттям чотирьох характеристик: корисності зворотного зв'язку, точності зворотного зв'язку, довіри до оцінюючого та їхнього доступу до ресурсів. Аналіз моделювання структурними рівняннями показує, що у реагуванні на зворотний зв'язок сприйняття вчителями корисності зворотний зв'язок і довіра до оцінювача може бути важливішими, ніж їх сприйняття точності зворотного зв'язку та його доступу до ресурсів.

Аналіз наведених публікацій показує, що результати описаних у них досліджень відображають специфіку освітніх систем країн, у яких проводилися дослідження, а їх використання у системі українських реалій видається не цілком раціональним.

Навіть наведений вище короткий перелік літератури, присвяченої дослідженню проблеми оцінювання вчителя, показує неоднозначність думок щодо моделей, що використовуються як на рівні концептуальних підходів, так і на рівні їх практичної реалізації. Отже існує широкий спектр думок щодо того, як ставляться вчителі до оцінювання їхньої педагогічної діяльності. Основною проблемою нашого дослідження (Жук та ін., 2024) було з'ясування ставлення вчителя як об'єкта оцінювання до різних моделей оцінювання його педагогічної діяльності. Для з'ясування такого ставлення було проведено опитування вчителів України, в якому учасники мали змогу висловити свою думку щодо різних моделей оцінювання педагогічної діяльності вчителя. Основна теза, яка була покладена в основу дослідження, полягає в тому, що реформування системи освіти, зокрема й системи оцінювання вчителя, методом «згори донизу» передбачає розуміння, прийняття та підтримку запропонованих реформою інновацій тими суб'єктами, на яких безпосередньо позначаються результати реформ.

Дані для цього дослідження були зібрані в період з 6 лютого по 23 березня 2024 р. за допомогою анкет онлайн-опитування на базі програмного забезпечення Google Forms. Анкети склалися з трьох частин: (1) супровідного листа, в якому пояснювалася мета дослідження та вказувалося, що вся отримана інформація буде оброблена з максимальною конфіденційністю щодо учасників дослідження, (2) демографічного опитувальника (10 пунктів) та (3) анкети з 11 питань, у відповідях на які учасники мали можливість висловити свою думку щодо оцінювання педагогічної діяльності вчителя. За даними Johnson & Christensen (2017) інтернет-анкетування є найпоширенішим із усіх методів опитування, що використовуються сьогодні, оскільки до опитування може бути включена кожна людина у світі, яка має доступ до інтернету. Порівняльне дослідження психометричних властивостей даних паперових та комп'ютерних опитувань, проведене Ravert, Gomez-Scott та Donnellan (2015), показало, що між цими двома методами не було очевидних відмінностей щодо внутрішньої узгодженості.

Загалом в опитуванні взяли участь 411 учителів (91,5% жінок) із Київської, Івано-Франківської та Хмельницької областей України. На основі даних про кількість учителів ЗЗСО в Україні станом на 2023 рік (<https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2024/02/1-83-rvk-derzh-kompryvat-usogo-2023-2024.pdf>) ця проста випадкова вибірка є репрезентативною, оскільки забезпечує похибку 4,83% за рівня достовірності 95%. Це дає підстави вважати, що результати опитування відображають основні тенденції думок вчителів України щодо проблеми оцінювання педагогічної діяльності вчителя.

Середній вік учасників ($M = 45,8$; $SD = 10,6$) вказує на те, що більшість із них достатньо соціалізовані у обраній професії, а 84,7% респондентів стверджують, що вони знайомі з критеріями оцінювання педагогічної діяльності вчителя. Зібрані дані були оброблені та проаналізовані за допомогою програмного забезпечення SPSS Statistical (версія 23). На основі даних опитування розраховані середні оцінки, які виставили респонденти запропонованим в анкеті моделям оцінювання педагогічної діяльності вчителів (табл. 7).

Таблиця 7

Рейтинг середніх оцінок моделей оцінювання

Оцінювання професійної діяльності вчителя варто здійснювати на основі:	Середні оцінки
• самоаналізу вчителя щодо результатів своєї діяльності	4,303
• обміну досвідом між педагогами	4,208
• поєднання різних підходів і методів оцінювання	4,162
• аналізу тривалих поточних академічних результатів школярів	3,755
• оцінювання роботи вчителя колегами та взаємооцінювання	3,630
• результатів спостереження за діяльністю вчителя у класі	3,200
• аналізу портфоліо вчителя	3,072
• приросту академічної успішності учнів за певний період	2,995
• аналізу паперових звітів учителів	1,718

У цьому випадку ми розглядаємо поняття «модель» не як спрощене і певною мірою ідеалізоване відображення реальної дійсності (явища, процесу тощо), а як узагальнений опис підходу до вирішення проблеми, яка розглядається. Іншими словами, під «моделлю» ми розуміємо сукупність форм, методів і засобів, реалізація яких у даному випадку сприяє досягненню цілей оцінювання педагогічної діяльності вчителя.

Наведений у таблиці 7 рейтинг середніх оцінок моделей оцінювання являє собою інтегральну характеристику ставлення вчителів до різних моделей оцінювання педагогічної діяльності вчителя.

Проте той факт, що перше місце в рейтингу оцінок займає модель, заснована на самооцінюванні вчителя, заслуговує на особливу увагу та окремий аналіз.

Останнє місце в рейтингу оцінок займає письмова звітність вчителя. Можна припустити, що письмові звіти сприймаються вчителями як не зовсім виправдане доповнення до їхнього основного навантаження. Більш детальний аналіз із залученням методів математичної статистики дозволив виявити

внутрішні зв'язки в структурі уявлення учителів відносно моделей оцінювання їх педагогічної діяльності.

Необхідність систематичного оцінювання педагогічної діяльності вчителя підтвердили 42,1% респондентів. Заперечують таку необхідність 40,9% респондентів (17% не змогли сформулювати свою думку щодо цього питання). Наявність причинно-наслідкових зв'язків між оцінюванням роботи вчителя та покращенням результативності його роботи допускають 49,4% респондентів, заперечують подібний зв'язок 40,1% (10,5% утрималися від відповіді). Думки респондентів щодо систематичного оцінювання та впливу результатів оцінювання на роботу вчителя в обох випадках розділилися приблизно порівну. Ці результати показують, що майже половина вчителів не підтримує саму ідею оцінювання своєї педагогічної діяльності: якщо оцінювання проводиться неперіодично і при цьому його результати не впливають на роботу вчителя, то ідея оцінювання втрачає сенс.

У зв'язку з виявленням двох опозиційних підходів до проблеми оцінювання педагогічної діяльності вчителя, ми спробували з'ясувати причини такого феномена, використовуючи методи математичної статистики. Методика проведеного опитування не передбачала аналізу внутрішніх причин такого протистояння, тому що це протистояння виявилось у процесі опитування, проте одержані результати дають змогу оцінити загальні характеристики структур уявлень респондентів опозиційних груп щодо оцінювання педагогічної діяльності вчителів.

Прийнявши характеристику систематичності проведення оцінювання педагогічної діяльності вчителя як залежну змінну від категоричних тверджень про її необхідність (1) або заперечення її необхідності (2), було проведено регресійний аналіз, в якому незалежними змінними прийнято моделі оцінювання, зазначені в таблиці 7. У цьому аналізі пункт «поєднання різних підходів та методів оцінювання» не враховувався, оскільки не має у цьому випадку конкретного наповнення.

Методом покрокової регресії за винятком незалежних змінних, які не мають статично значимого впливу на залежну змінну, отримані:

(1) модель для випадків підтвердження необхідності систематичного оцінювання педагогічної діяльності вчителя:

$$y_1 = 0,339 + 0,189x; F(8,402) = 3,158; p < 0,00176; R^2 = 0,0591$$

де y_1 – підтримка систематичного оцінювання, x – спостереження у класі;

(2) модель для випадків не підтвердження необхідності систематичного оцінювання педагогічної діяльності вчителя:

$$y_2 = 0,458 - 0,171x; F(8,402) = 2,010; p < 0,0404; R^2 = 0,0384$$

де y_2 – заперечення необхідності систематичного оцінювання, x – спостереження у класі.

З цих рівнянь видно, що збільшення прибічників систематичного оцінювання залежить від збільшення прибічників спостереження у класі. Варто зазначити, що саме спостереження у класі поруч із моделлю «доданої вартості» є сьогодні найбільш використовуваною моделлю оцінювання педагогічної діяльності вчителя у багатьох країнах.

У другому випадку як залежна змінна обрана характеристика існування причинно-наслідкових зв'язків між оцінюванням педагогічної діяльності вчителя та поліпшенням її результативності. Незалежними змінними прийнято категоричні твердження щодо існування такого зв'язку (3) та відсутності зв'язку (4). Було отримано:

(3) модель для випадків підтвердження причинно-наслідкового зв'язку оцінювання педагогічної діяльності вчителя з підвищенням педагогічної діяльності вчителя:

$$y_3 = 0,4 + 0,132x_1 + 0,461x_2; F(8,402) = 3,8815; p < 0,0002; R^2 = 0,072$$

де y_3 – кількість тих, хто стверджує наявність причинно-наслідкових зв'язків між оцінюванням педагогічної діяльності вчителя та покращенням її результативності; x_1 – спостереження у класі; x_2 – паперові звіти.

У цьому випадку видно, що паперові звіти вчителів значно більше впливають на покращення результатів оцінювання, ніж результати спостереження в класі;

(4) модель для випадків заперечення причинно-наслідкового зв'язку оцінювання педагогічної діяльності вчителя з покращенням його педагогічної діяльності:

$$y_4 = 0,282 + 0,164x_1 + 0,11x_2; F(8,402) = 3,9012; p < 0,0006; R^2 = 0,065$$

де y_4 – кількість тих, хто заперечує причинно-наслідковий зв'язок; x_1 – спостереження у класі; x_2 – паперові звіти.

Ті респонденти, які заперечують наявність причинно-наслідкових зв'язків між оцінюванням педагогічної діяльності вчителя та покращенням її результативності, більшою мірою є прихильниками методу оцінювання шляхом спостереження за діяльністю вчителя у класі.

Наведені вище рівняння не пояснюють понад 90% причин, що впливають на обрані залежні змінні. Однак вони дають можливість якісно проаналізувати отримані залежності. Властивою всім наведеним моделям є наявність статистично значущої залежності ключових позицій результату опитування від спостереження в класі.

Виявлений феномен, очевидно, передбачає більш детальне вивчення структур уявлень про оцінювання педагогічної діяльності вчителя, сформованих у представників опозиційних напрямів. Для вивчення названих

вище структур було застосовано факторний аналіз, у якому використовувалися дані опитування респондентів на рівні їх категоричних тверджень (Так/Ні) щодо питань, наведених у таблиці 7.

I. Факторний аналіз структури уявлень респондентів, які позитивно відповіли на питання анкети (таблиця 7).

Аналіз здобутих даних проведено за допомогою IBM SPSS Statistics. За результатами визначених значень КМО (критерій адекватності вибірки Кайзера-Майєра-Олкіна) та критерію сферичності Барлетта підтверджено адекватність даних для проведення факторного аналізу (табл. 8).

Таблиця 8

КМО and Bartlett's Test		
Адекватність вибірки за Кайзером-Майєром-Олкіним		,766
Тест сферичності Барлетта	Approx. Chi- Square	468,192
	Df	28
	Sig	<,000

Аналіз проведено методом виділення головних компонентів із обертанням варимакс із нормалізацією Кайзера. Результати факторного аналізу наведено у таблиці 9. (Виділено факторні навантаження $> 0,5$. Загальна дисперсія 47,38%).

Таблиця 9

Моделі оцінювання	Ф1	Ф2
Портфоліо вчителя	0,288	0,521
Оцінювання колегами	0,761	0,098
Самооцінювання	0,706	0,064
Обмін досвідом	0,779	0,079
Спостереження в класі	0,657	0,073
Приріст успішності	0,169	0,594
Тривалий результат	0,248	0,506
Паперові звіти	-0,042	0,768
Загальна дисперсія	2,292	1,497
Частка заг. дисперсії	0,286	0,187

Перелік значимих змінних у першому факторі (Ф1) дозволяє інтерпретувати його як процесний: оцінка вчителя формується виходячи з результатів процесу оцінювання діяльності вчителя. Перелік значимих змінних у другому факторі (Ф2) дозволяє інтерпретувати його як регламентний: оцінка

вчителя формується на підставі аналізу документів, визначених деяким регламентом. Помітна перевага вкладення у загальну дисперсію змінних першого чинника свідчить у тому, що у респондентів, які позитивно ставляться до ідеї оцінювання педагогічної діяльності вчителя, переважним є модель оцінювання, заснована на процесному підході.

II. Факторний аналіз структури уявлень респондентів, які негативно відповіли на питання анкети (табл. 7).

Аналіз здобутих даних проведено за допомогою IBM SPSS Statistics. За результатами визначених значень КМО (критерій адекватності вибірки Кайзера-Майєра-Олкіна) та критерію сферичності Барлетта підтверджено адекватність даних для проведення факторного аналізу (табл. 10).

Таблиця 10

KMO and Bartlett's Test		
Адекватність вибірки за Кайзером- Майєром-Олкіним		,732
Тест сферичності Барлетта	Approx. Chi- Square	349,415
	Df	28
	Sig	<,000

Аналіз проведено методом виділення головних компонентів із обертанням варимакс із нормалізацією Кайзера. Результати факторного аналізу наведено у таблиці 11. (Виділено факторні навантаження $> 0,4$. Загальна дисперсія 45,55%).

У цьому випадку фактори неможливо однозначно інтерпретувати як процесно-орієнтовані та регламентно-орієнтовані моделі оцінювання. Внесок дисперсій обох факторів у загальну дисперсію практично однаковий. Такий результат факторного аналізу показує, що для респондентів, які негативно ставляться до ідеї оцінювання педагогічної діяльності вчителя, жодна з моделей не є кращою.

Результати регресійного аналізу показали, що для представників обох опозиційних груп думка щодо необхідності систематичного оцінювання та причинно-наслідкового зв'язку між оцінюванням та використанням його результатів статистично значуще залежить від їхньої думки щодо моделі оцінювання, заснованої на спостереженні за діяльністю вчителя у класі.

Таблиця 11

Моделі оцінювання	Ф 1	Ф 2
Портфоліо вчителя	0,173	0,593
Оцінювання колегами	0,692	0,280
Самооцінювання	0,764	–0,023
Обмін досвідом	0,768	–0,055
Спостереження в класі	0,297	0,511
Приріст успішності	0,083	0,552
Тривалий результат	0,435	0,292
Паперові звіти	–0,092	0,758
Загальна дисперсія	1,942	1,659
Частка заг. дисперсії	0,2428	0,2073

Результати факторного та кластерного аналіз показують, що між респондентами, які представляють опозиційні групи, існують значні розбіжності думок щодо застосування різних моделей оцінювання педагогічної діяльності вчителя. При цьому думки респондентів, які схвалюють ідею оцінювання, на відміну від тих, хто цю ідею не схвалює, чітко структуровані та однозначні за пріоритетами у виборі моделей оцінювання.

З огляду на соціально зумовлену необхідність впровадження системи оцінювання педагогічної діяльності вчителів раціональним є використання процесно-орієнтованого підходу до оцінювання як пріоритетного. Регламентно-орієнтований підхід до оцінювання вчителів може бути використаний як джерело додаткової інформації для уточнення результатів оцінювання та підвищення об'єктивності висновків.

Використана література

- Жук, Ю. О., & Ващенко, Л. С. (2024). Оцінювання педагогічної діяльності вчителів: пілотне дослідження. *Український педагогічний журнал*, (3), 52–65. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742689/>
- Amrein-Beardsley, A. (2008). Methodological concerns about the education value-added assessment system. *Educational researcher*, 37(2), 65–75. <http://www.jstor.org/stable/30137966>.
- Amrein-Beardsley, A., & Osborn Popp, S. E. (2012). Peer observations among faculty in a college of education: investigating the summative and formative uses of the Reformed Teaching Observation Protocol (RTOP). *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 24, 5–24. <https://doi.org/10.1007/s11092-011-9135-1/>

- Avalos, B., & Assael, J. (2006). Moving from resistance to agreement: the case of the Chilean teacher performance evaluation. *International Journal of Educational Research*, 45(4), 254–266. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2007.02.004>.
- Cherasaro, T. L, Brodersen, R. M, Reale, M. L, & Yanoski, D. C (2016). *Teachers' responses to feedback from evaluators: What feedback characteristics matter?* (REL 2017–190). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Central. <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs>.
- Collie, R. J, Shapka, J. D, & Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 110(4). <https://doi.org/10.1037/a0029356>
- Collins, A. B. (2004). Teacher performance evaluation: A stressful experience from a private secondary school. *Educational Research*, 46(1), 43–54. <https://doi.org/10.1080/0013188042000178818>.
- Corcoran, S. P. (2010). *Can Teachers Be Evaluated by Their Students' Test Scores? Should They Be? The Use of Value-Added Measures of Teacher Effectiveness in Policy and Practice. Education Policy for Action Series*. Annenberg Institute for School Reform at Brown University (NJ1). <https://eric.ed.gov/?id=ED522163>.
- Datnow, A., & Castellano, M. (2000). Teachers' responses to Success for All: How beliefs, experiences, and adaptations shape implementation. *American Educational Research Journal*, 37(3), 775–799. <https://doi.org/10.3102/00028312037003775>
- Davis, D. R., Pool, J. E., & Mits-Cash, M. (2000). Issues in implementing a new teacher assessment system in a large urban school district: Results of a qualitative field study. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 14, 285–306. <https://doi.org/10.1023/A:1011139203370>.
- Glazerman, S., Goldhaber, D., Loeb, S., Raudenbush, S., Staiger, D. O., Whitehurst, G. J., & Croft, M. (2011). *Passing muster: Evaluating teacher evaluation systems*. Brown Center on Education Policy at Brookings. Report No. 6971.
- Goe, L., Bell, C., & Little, O. (2008). *Approaches to evaluating teacher effectiveness: A research synthesis*. National Comprehensive Center for Teacher Quality. <https://eric.ed.gov/?id=ED521228>.
- Goe, L., & Croft, A. (2009). *Methods of Evaluating Teacher Effectiveness*. Research-to-Practice Brief. National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- Heneman, H. G., & Milanowski, A. T. (2003). Continuing assessment of teacher reactions to a standards-based teacher evaluation system. *Journal of Personnel evaluation in Education*, 17, 173–195. <https://doi.org/10.1023/B:PEEV.0000032427.99952.02>.
- Jiang, J. Y., Sporte, S. E., & Luppescu, S. (2015). Teacher perspectives on evaluation reform: Chicago's REACH students. *Educational Researcher*, 44(2), 105–116. <https://doi.org/10.3102/0013189X15575517>.
- Johnson, B., & Christensen, L. B. (2017). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Thousand Oaks, Calif: SAGE Publications.

- Kraft, M. A., & Gilmour, A. F. (2016). *Can Principals Promote Teacher Development as Evaluators? A Case Study of Principals' Views and Experiences*. <https://doi.org/10.1177/0013161X16653445>
- Martínez, J. F., & Fernández, M. P. (2021). Teacher Evaluation with Multiple Indicators: Conceptual and Methodological Considerations Regarding Validity. In: Manzi, J., García, M.R., Taut, S. (Eds), *Validity of Educational Assessments in Chile and Latin America*. Springer, Cham. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-78390-7-16>
- Martínez, J. F., Schweig, J., & Goldschmidt, P. (2016). Approaches for combining multiple measures of teacher performance: Reliability, validity, and implications for evaluation policy. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 38(4), 738–756. <https://doi.org/10.3102/0162373716666166>.
- Milanowski, A. T., & Heneman, H. G. (2001). Assessment of teacher reactions to a standards-based teacher evaluation system: A pilot study. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 15, 193–212. <https://doi.org/10.1023/A:1012752725765>.
- Mongillo, M. B., Liu, Y., & Visone, J. D. (2024). How Contextual Factors Influence Teacher Perceptions of Teacher Evaluation Implementation. *Leadership and Policy in Schools*, 24(2), 346–365. <https://doi.org/10.1080/15700763.2024.2315568>
- Ong, Y. S., Koh, J., Tan, AL. *et al.* (2024). Developing an Integrated STEM Classroom Observation Protocol Using the Productive Disciplinary Engagement Framework. *Research in Science Education*, 54(1), 101–118. <https://doi.org/10.1007/s11165-023-10110-z>.
- Ravert, R. D., Gomez-S cott, J., & Donnellan, M. B. (2015). Equivalency of paper versus tablet computer survey data. *Educational Researcher*, 44(5), 308. <https://doi.org/10.3102/0013189X15592845>.
- Reddy, L. A., Dudek, C. M., Peters, S., Alperin, A., Kettler, R. J., & Kurz, A. (2018). Teachers' and school administrators' attitudes and beliefs of teacher evaluation: A preliminary investigation of high poverty school districts. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 30(1), 47–70. <https://doi.org/10.1007/s11092-017-9263-3>.
- Reddy, L. A., Fabiano, G. A., Dudek, C. M., & Hsu, L. (2013). Predictive validity of the Classroom Strategies Scale—Observer Form on statewide testing scores: An initial investigation. *School Psychology Quarterly*, 28(4), 301–316. <https://doi.org/10.1037/spq0000041>.
- Shen, Y., Cooley, V. E., Wegenke, G. L., & Osborn, D. S. (2016). Teachers' perceptions of teacher evaluation: A mixed-methods approach. *Journal of Educational Research*, 109(5), 479-492. <https://doi.org/10.1080/00220671.2014.991478>
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17(7), 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1).

- Tuytens, M., & Devos, G. (2009). Teachers' perception of the new teacher evaluation policy: A validity study of the Policy Characteristics Scale. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 924–930. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.014>.
- Tuytens, M., & Devos, G. (2017). The role of feedback from the school leader during teacher evaluation for teacher and school improvement. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 23(1), 6-24. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.12037700>
- Tuytens, M., Devos, G. & Vanblaere, B. (2020). An integral perspective on teacher evaluation: a review of empirical studies. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 32, 153–183. <https://doi.org/10.1007/s11092-020-09321-z>

4.2. Труднощі та проблеми в професійній педагогічній діяльності вчителів

Оцінюючи професійну діяльність учителів важливо враховувати виклики, які виникають під час виконання ними професійних обов'язків та актуалізуються на суб'єктивному рівні. У цьому аспекті суб'єктивне ставлення вчителя до труднощів і проблем є прихованим чинником, який впливає на його професійну поведінку і відповідною мірою визначає результати його педагогічної діяльності. Тому своєчасне виявлення та аналіз актуальних труднощів педагогів не лише дає змогу визначити сфери, в яких вони потребують підтримки, а й набуває важливого значення для розроблення стратегій підвищення ефективності викладання, зокрема розроблення програм професійного розвитку, адаптованих до конкретних потреб вчителів, створення інформаційної бази для прийняття обґрунтованих рішень щодо освітньої політики та розподілу ресурсів.

Аналіз досліджень і публікацій дає змогу зробити висновок, що загальними кластерами труднощів і проблем у професійній діяльності вчителів закладів загальної середньої освіти в різних країнах є брак ресурсів, недостатня (методична/матеріальна) підтримка, відсутність професійного/соціального визнання, професійне вигорання, робоче навантаження і різноплановість обов'язків, слабка мотивація учнів, проблеми з дисципліною в класі, комунікація з батьками, компетентнісно-орієнтоване оцінювання та ін. (Bumagat, 2023; Harmsen et al., 2017; Klassen & Chiu, 2010; Plavšić & Diković, 2022; Prilleltensky et al., 2016; Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S., 2011 та ін.). Водночас усі ці та інші можливі труднощі можуть виявлятися на різних рівнях або залежати від різних соціально-політичних чинників, зокрема бути зумовленими особливостями організації системи освіти (макрорівень), освітнього процесу в закладах освіти (інституційний або мезорівень) або професійної компетентності педагогів (мікрорівень). Відповідно, зазначений

перелік труднощів не є вичерпним або універсальним, що в практико орієнтованому аспекті зумовлює необхідність дослідження проблеми в національному (локальному) контексті. Окрім того, труднощі в професійній педагогічній діяльності можуть бути по-різному ідентифіковані в різних групах вчителів, наприклад, за освітньою галуззю (Kyriakides et al., 2009; Maulana et al., 2015) або досвідом роботи (Plavšić & Diković, 2022; Edu, D. O., & Edu, G. O., 2013).

Значущими для різних систем і галузей освіти є результати досліджень, які доводять, що труднощі в професійній діяльності можуть мати несприятливі наслідки для здоров'я вчителів (Bartholomew et al., 2014; Philipp & Schürpbach, 2010; Prilleltensky et al., 2016) і впливати на їхню мотивацію (Hakanen et al., 2006), що призводить до низьких організаційних показників і погіршення освітніх результатів, у тому числі погіршення соціальних відносин і плинності кадрів. Такі дослідження доводять актуальність вивчення труднощів у професійній діяльності вчителів для їх подальшого вирішення.

Аналіз публікацій дав можливість узагальнити основні положення проведеного дослідження (Жук та ін., 2025):

1. Труднощі та проблеми, з якими стикається вчитель і які вносять корективи в його діяльність (спотворюють, деформують, перенацілюють тощо), можна уявити як прояви «опору професійного середовища». У цьому уявленні рушійною силою діяльності вчителя є його мотивація та почуття професійного обов'язку, які спрямовують розвиток освітнього процесу від мети до результату, а поняття «опір середовища» пов'язане з низкою інституційних, соціальних, особистісних та інших чинників, що зумовлюють проблеми та труднощі в процесі досягнення результату.

2. Перебуваючи в цьому середовищі, суб'єкт діяльності може відчувати опір, який сприймається ним як труднощі та/або проблеми, які він має подолати. Визнання наявності цього опору вчителем є вираженням його суб'єктивного ставлення до подібних елементів опору зовнішнього середовища, а ступінь вираженості цього ставлення виявляється як характеристика відносної спільності кожного елемента опору для групи вчителів.

3. Оскільки ставлення суб'єкта до різних елементів опору середовища професійної діяльності може змінюватись із набуттям ним досвіду, можна припустити, що вияв ставлення вчителів до проблем і труднощів у професійній діяльності може бути пов'язаним із її тривалістю (педагогічним стажем).

В опитуванні взяли участь 432 педагоги: вік $M = 48,63$, $SD = 10,41$; стаж $M = 24,90$; $SD = 11,12$. У дослідженні використано авторську анкету, яка містила 23 запитання, об'єднані в 4 тематичні блоки. Визначення тематичних блоків цих проблем здійснено на підґрунті теоретичного аналізу наукових праць

(виявлених у відповідних дослідженнях труднощів вчителів) та з урахуванням особливостей професійної діяльності педагогів закладів загальної середньої освіти України відповідно до вимог Професійного стандарту вчителя³, а саме – переліку трудових функцій учителя (навчання учнів, партнерська взаємодія з учасниками освітнього процесу (учнями, батьками, педагогічним колективом, адміністрацією), професійний розвиток) та соціально-психологічних (суспільних та інституційних) умов професійної реалізації та розвитку.

Відповідно до мети дизайн опитувальника підпорядковано принципу однозначності відповідей респондентів щодо вибору відповіді на поставлене запитання. У цьому разі ми відмовилися від використання шкали Лайкерта, яка надає респондентові можливість ухилитися від прямої відповіді на запитання шляхом висловлення часткової згоди/незгоди. Вимога однозначності відповіді підвищує релевантність результатів опитування, оскільки відображає повну ступінь упевненості респондента щодо сформульованої в запитанні проблеми. Водночас відкриті необов'язкові (або добровільні) запитання сприяють вільному висловленню думок учасників опитування щодо важливих для них питань, які стосуються особистісного досвіду і якими учасники хотіли б поділитися, не обмежуючись поставленими дослідником запитаннями (Albudaiwi, 2017). Актуальні для респондентів питання знайшли відображення у додатковому відкритому запитанні, де вчителі могли за бажанням залишити свої коментарі. Такою можливістю скористалися 26% учасників, проте ці відповіді є вагомими з огляду на визначення неврахованих у анкеті питань або як вияв значущості (або вагомості) тих чи інших проблем для вчителів. Опитування проводилось онлайн із використанням інструменту Google Forms.

Для опрацювання результатів опитування застосовано статистичні методи аналізу: розрахунок середніх значень для ранжування за ступенем спільності для респондентів труднощів і проблем, які виникають у професійній діяльності вчителів; розрахунок статистичної значущості (*p value*) та розміру ефекту (*Cohen's d*) для визначення значущих відповідей та порівняння груп респондентів за тривалістю досвіду роботи вчителем (педагогічним стажем) у контексті суб'єктивного ставлення до виокремленої проблеми або труднощів; факторний аналіз для визначення кластерів, у яких зосереджені специфічні для професійної діяльності українських вчителів труднощі та проблеми; контент-аналіз для аналізу відкритих відповідей і коментарів респондентів.

Квантитативні результати дослідження дали змогу здійснити факторний аналіз даних (табл. 12) та відповідно визначити кластери значущих для

³ Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)». Наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 23.12.2020 № 2736.

українських вчителів сфер у професійній педагогічній діяльності в аспекті виникнення труднощів і проблем (табл. 13).

Таблиця 12

Аналіз адекватності даних

КМО критерій Бартлетта		
Критерій адекватності вибірки Кайзера-Майєра-Олкіна		,691
Критерій сферичності Бартлетта	Приблизна Хі-квадрат	1229,045
	Ступені свободи (Df)	253
	Значущість	<,000

Таблиця 13

Кластери, у яких зосереджені специфічні для професійної діяльності вчителя труднощі та проблеми

Кластери діяльності	Характеристики / компоненти /сфери професійної діяльності	Факторне навантаження*
Середовище діяльності (заклад освіти)	можливість реалізувати власний професійний потенціал у школі	0,671
	зацікавленість адміністрації школи у професійному зростанні вчителя	0,777
	спілкування з колегами	0,694
	спілкування з адміністрацією	-0,725
Дидактична діяльність	підготовка до уроків	0,72
	проведення уроків	0,647
	проведення практичних та/або лабораторних робіт	0,489
	самоаналіз результатів педагогічної діяльності	0,486
	оцінювання результатів навчання за новою методикою	0,414
	самооцінка рівня професійної компетентності	0,775
Додаткові обов'язки	класне керівництво	0,808
	позакласна робота	0,69
	виконання доручень адміністрації	0,498
Соціум	суспільне визнання важливості професії «педагог»	-0,722
	система мотивації професійного розвитку педагога	0,439

	доцільність програм підвищення кваліфікації (курсів, семінарів, тренінгів, вебінарів тощо)	0,516
Психологічна стійкість	психологічне та/або професійне вигорання	0,656
	спілкування з учнями	0,824
	спілкування з батьками	0,711
Підзвітність (документування професійної діяльності)	розробка навчальних планів	0,566
	написання конспектів уроку	0,413
	ведення паперових журналів	0,803
	ведення електронних журналів	0,723
* - Показано лише чинники з факторним навантаженням > 0,4		

За результатами факторного аналізу виокремлено 6 кластерів професійної діяльності вчителя та характеристики кожного з них (табл. 13). Факторне навантаження показує значущість відповідної характеристики для кожного з кластерів. Іншими словами, виникнення труднощів і проблем або їх відсутність у сфері діяльності з найбільшим факторним навантаженням найбільше впливатиме на характеристику відповідного кластеру діяльності. Наприклад, відповідно до результатів, наведених у табл. 13, для дидактичної діяльності вчителя найбільшого значення набуває самооцінка ним своєї професійної компетентності.

Водночас актуальність певних проблем і труднощів, які виникають в професійній діяльності вчителів, які склали вибірку дослідження, та на момент його проведення демонструють відкриті коментарі учасників опитування. За результатами контент-аналізу текстових відповідей вчителів, висловлені ними проблеми згруповано в 6 кластерів:

- фінансові та матеріальні питання (низька заробітна плата, недостатнє матеріальне (методичне, технічне, інструментальне) забезпечення шкіл);
- оцінювання та навантаження (оцінювання за новими Методичними рекомендаціями, перевантаження вчителів паперовою роботою, невідповідність вимог можливостям їх дотримання);
- освітня політика та організація (нереалістичні і відірвані від практики вимоги; необхідність надання можливості приймати освітні рішення фахівцям, які знайомі зі шкільною практикою; нестабільність освітнього процесу; непрофесійність адміністрації школи; перевантаження змісту навчання; закриття сільських шкіл);

- методичні та навчальні компетентності учнів (невмотивованість учнів; безвідповідальність учнів; актуальність вміння вчитися та самоорганізації; відсутність співпраці з батьками);
- психологічні та соціальні аспекти професійної діяльності (психологічна атмосфера; навчання в умовах воєнного стану; потреба у психологічній підтримці учасників освітнього процесу; освітні втрати);
- професійний розвиток та престиж професії (потреба в постійному самовдосконаленні; проблема старіння кадрів; низький соціальний статус професії вчителя).

Значущість кожного з кластеру проблем для вибірки дослідження визначено за частотою згадування конкретної проблеми вчителями. На рис. 14 розмір кулі показує значущість відповідного кластеру за спільністю думок учителів, які залишили свої коментарі у процесі опитування (частота згадування проблеми).

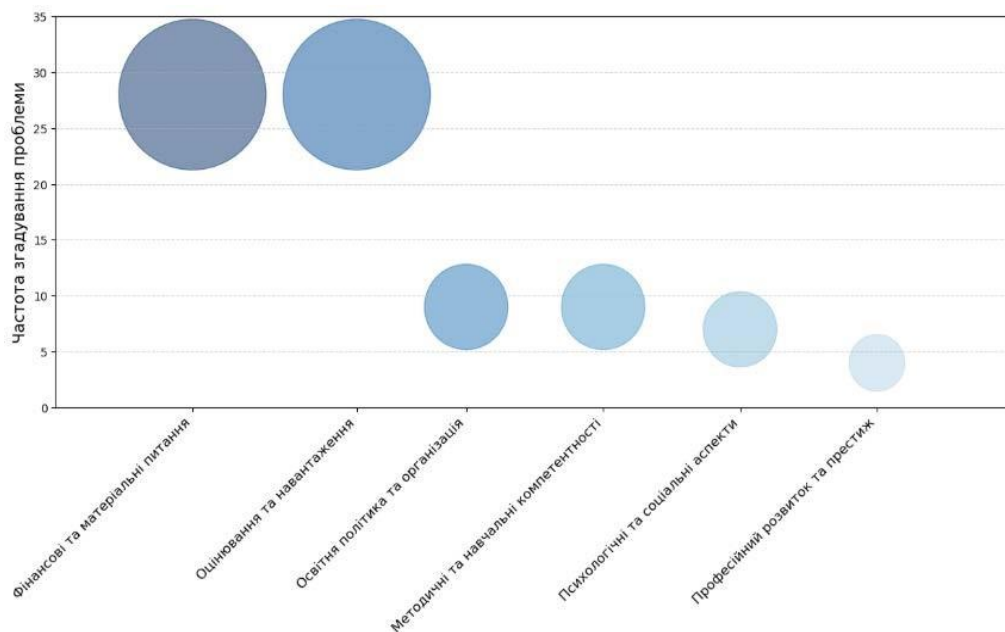


Рис. 14. Актуальні проблеми в професійній діяльності вчителів: результати контент-аналізу

Нижче наведено візуалізацію результатів аналізу зібраних відповідей на закриті запитання за кожним із тематичних блоків анкети (рис. 15-22). На діаграмах відображено рейтинги труднощів і проблем у відсотках. Результати опитування дали змогу виокремити частину респондентів, які однозначні у своєму ставленні до проблеми, сформульованої у вигляді запитання анкети, та проаналізувати відмінності в ставленні до цієї проблеми респондентів, об'єднаних у групи за педагогічним стажем від «до 5 років» до «понад 30 років». Ці результати подано на відповідних графіках (рис. 16, 18, 20, 22). На

вертикальних шкалах графіків вказано відсоток учителів, відповіді яких щодо аналізованої проблеми є однозначно значущими. Під графіками зазначено сумарний розмір ефекту (*Cohen's d*) впливу чинника «педагогічний стаж» на думку вчителів щодо поставлених запитань.



Рис. 15. Труднощі, пов'язані з підготовкою, проведенням і оцінюванням уроків

Труднощі:

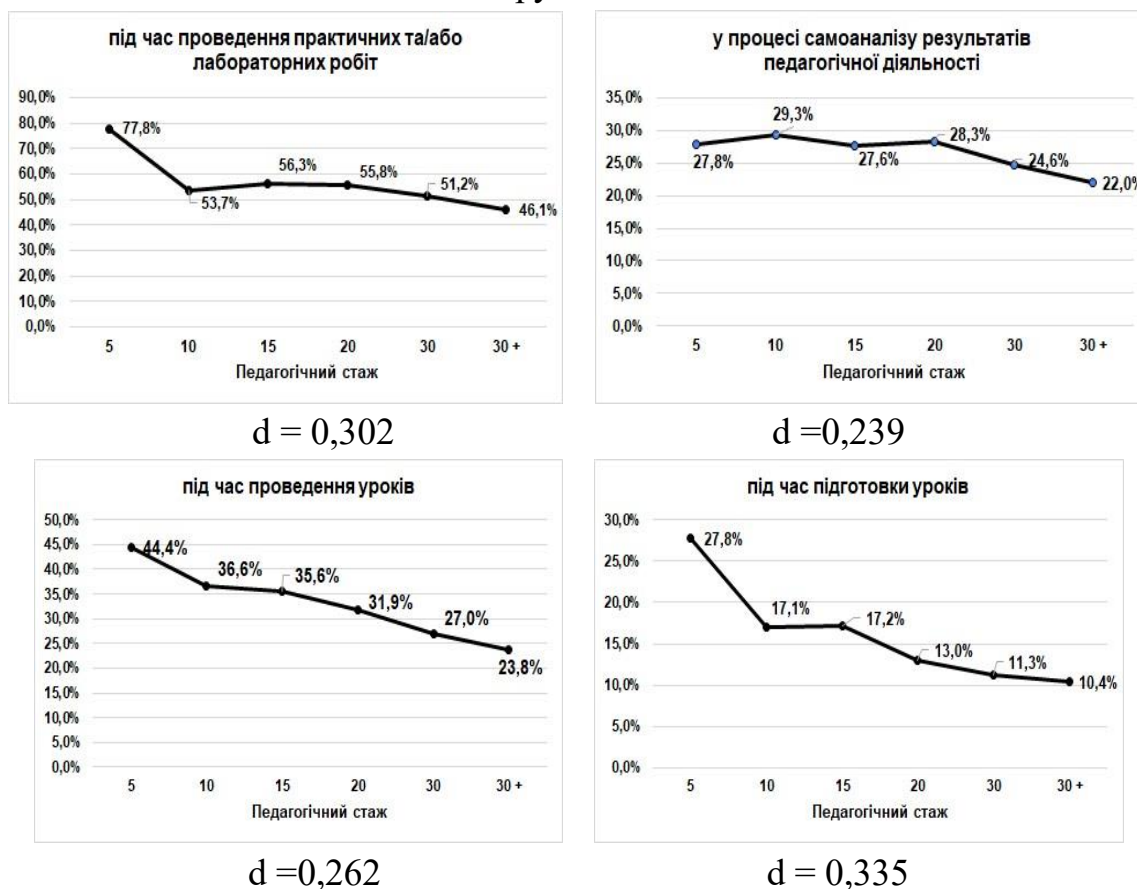


Рис. 16. Порівняння груп респондентів за педагогічним стажем у контексті труднощів із підготовкою, проведенням та оцінюванням уроків

Після наведення результатів за кожним тематичним блоком подано їх інтерпретацію, яку доцільно сприймати із застереженнями:

- результати дослідження показують загальні тенденції на момент проведення дослідження;
- даних дослідження недостатньо для однозначного тлумачення причинно-наслідкових зв'язків, водночас отримані результати дають змогу виявити сфери педагогічної діяльності, які потребують особливої уваги.

Результати аналізу показали, що основні трудові функції вчителів, пов'язані з навчанням учнів, зокрема підготовка, проведення та оцінювання уроків (самоаналіз результатів), не викликають особливих труднощів для більшості респондентів (рис. 15). Труднощі в підготовці та проведенні уроків, як і практичних або лабораторних робіт, виникають частіше в учителів на початку їхньої викладацької кар'єри і рідше у досвідчених педагогів (рис. 16). Однак різниця між менш досвідченими і більш досвідченими вчителями є більшою і статистично вагомішою в діяльності з підготовки уроків, ніж в діяльності з їх проведення, що можна пояснити більш сталим контекстом першої (знання з предмету, загальнодидактичні знання) порівняно з другою (змінність зовнішніх умов проведення уроків, у тому числі виникнення непередбачуваних обставин, які вимагають застосування нових знань і вмінь (наприклад, пандемія або воєнний стан), що також може викликати труднощі у досвідчених вчителів). Крива труднощів, які виникають у зв'язку із самоаналізом власної педагогічної діяльності не є чітко спадною і однозначною, що може свідчити як про актуальність цієї проблеми для всіх груп учителів, так і про залежність виникнення відповідних труднощів від інших чинників, які можуть бути непов'язаними з досвідом.

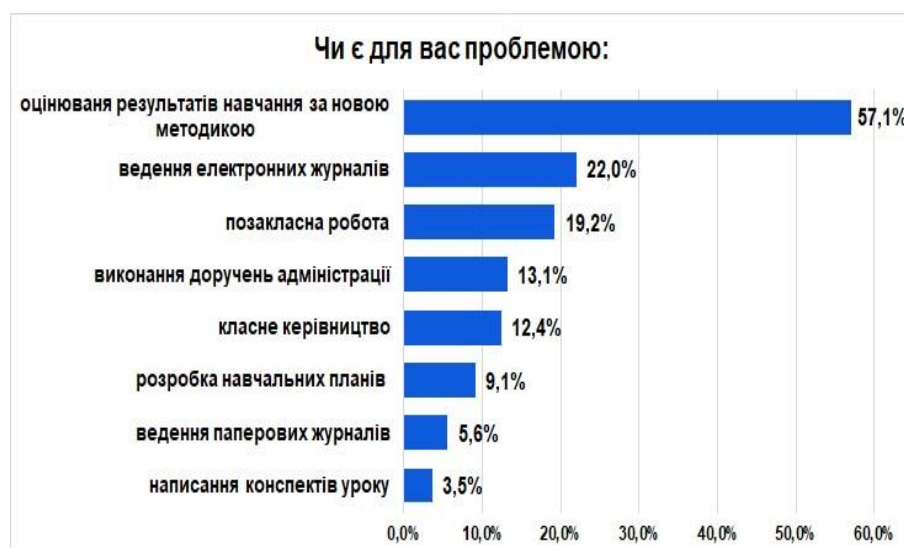


Рис. 17. Труднощі, пов'язані з управлінням освітнім процесом



$d = 0,016$



$d = 0,001$



$d = 0,113$



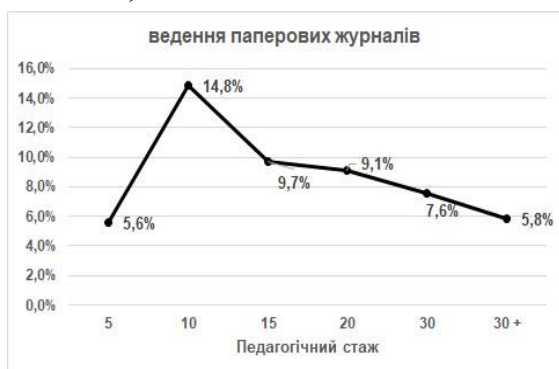
$d = 0,036$



$d = 0,026$



$d = 0,054$



$d = 0,007$



$d = 0,152$

Рис. 18. Порівняння груп респондентів за педагогічним стажем у контексті труднощів, пов'язаних із управлінням освітнім процесом

Візуалізація результатів блоку запитань стосовно труднощів, пов'язаних з управлінням освітнім процесом, хоча і показує фактичну різницю між суб'єктивними оцінками відповідних проблем груп респондентів за педагогічним стажем, однак малий ефект d ($< 0,1$) свідчить про те, що різниця між цими групами є статистично незначущою (рис. 18). Водночас аналіз показав, що увагу необхідно звернути на проблему оцінювання результатів навчання за новою методикою (йдеться про імплементацію Рекомендацій оцінювання результатів навчання здобувачів освіти відповідно до Державного стандарту базової середньої освіти⁴), що є актуальною і однаково значущою для всіх груп респондентів (рис. 17, 18).



Рис. 19. Труднощі в контексті взаємодії з учасниками освітнього процесу

Труднощі у спілкуванні



$d = 0,160$



$d = 0,104$

⁴ Рекомендації щодо оцінювання результатів навчання здобувачів освіти відповідно до Державного стандарту базової середньої освіти. Наказ Міністерства освіти і науки України від 02.08.2024 №1093.

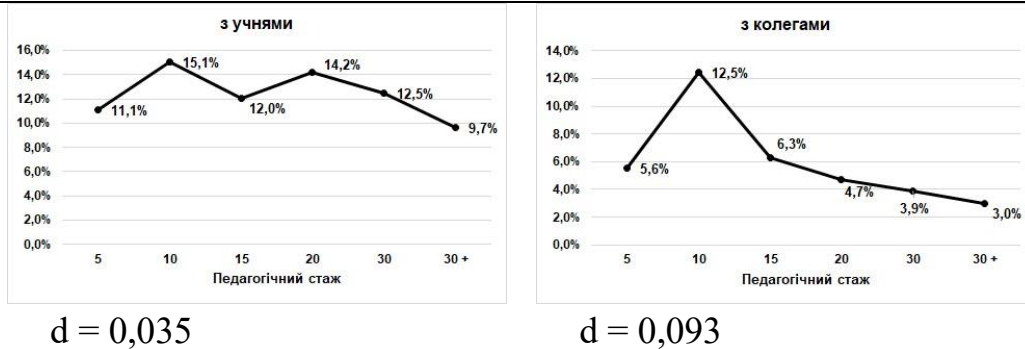


Рис. 20. Порівняння груп респондентів за педагогічним стажем у контексті труднощів у взаємодії з учасниками освітнього процесу

Стосовно труднощів, які виникають у вчителів у контексті взаємодії з учасниками освітнього процесу, цікавим є те, що проблеми у спілкуванні з батьками (а також з адміністрацією) є більш актуальними для вчителів із більшим педагогічним стажем, ніж для молодих спеціалістів (рис. 20), що відповідно до теорії поколінь може бути пов'язаним із особливостями взаєморозуміння між представниками різних генерацій.

Звернемо увагу на те, що загально тенденційним у висвітлених вище результатах опитування є низькі показники, які свідчать про невизнання вчителями наявності перелічених труднощів і проблем. Однак такі результати потрібно інтерпретувати з обережністю. Оскільки темою опитування є проблеми у професійній діяльності, результати можуть бути дещо викривленими (позитивно фальсифікованими) ефектом соціальної бажаності (Holtgraves, 2004; Salgado, 2005) у зв'язку з тенденцією до навмисної адаптації публічного іміджу професії «вчитель» з метою його позитивного сприйняття (Томо, 2019), а також упередженням аквісценції (тенденція обирати позитивний варіант відповіді або вказувати на позитивну конотацію непропорційно частіше). Своєрідним доказом цього є результати останнього блоку запитань (рис. 21), у формулювання яких здебільшого закладено позитивний підтекст (конотація розвитку і досягнень на противагу негативним ознакам професійної діяльності, які відображаються у труднощах і проблемах).

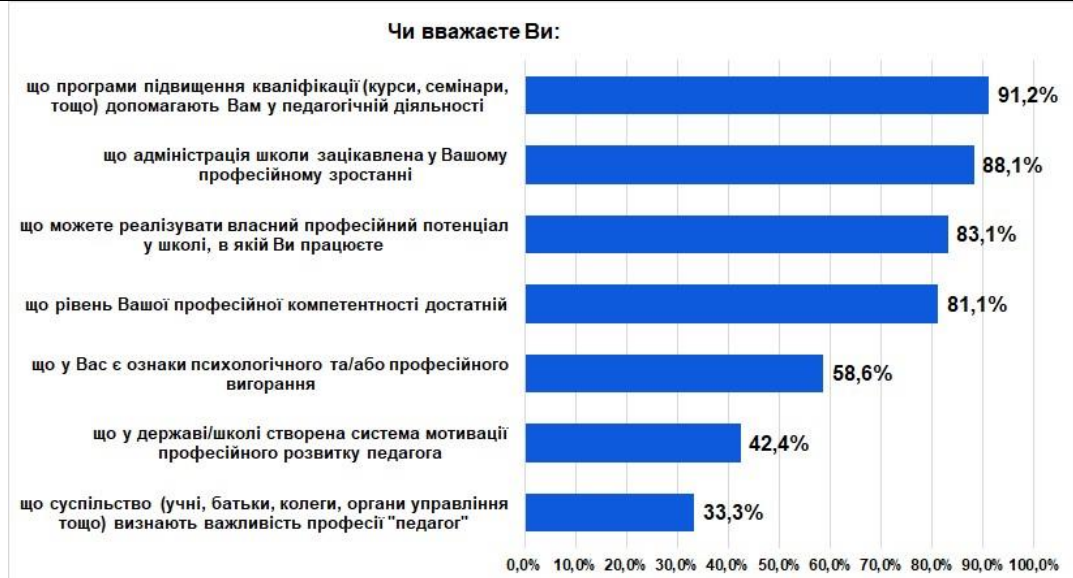


Рис. 21. Труднощі в контексті умов професійної реалізації та розвитку



$d = 0,036$



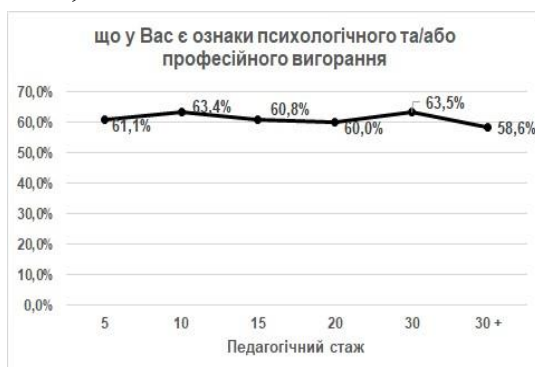
$d = 0,016$



$d = 0,162$



$d = 0,451$



$d = 0,026$

$d = 0,039$



$d = 0,119$

Рис. 22. Порівняння груп респондентів за педагогічним стажем у контексті труднощів, пов'язаних із умовами професійної реалізації та розвитку

У блоці щодо труднощів, пов'язаних із умовами професійної реалізації та розвитку відповіді респондентів різних груп за педагогічним стажем статистично значуще відрізняються (середній ефект *Cohen's d*) щодо питання власної професійної компетентності, вищий рівень упевненості в достатній мірі розвитку якої продемонстрували вчителі з більшим досвідом роботи. Наявність ефекту, хоч і малого, простежується між групами респондентів у поглядах на суспільне визнання важливості професії педагога, віра в яке зменшується зі збільшенням досвіду роботи. У питанні щодо реалізації власного професійного потенціалу в школі впевненість у наявності такої можливості зростає зі збільшенням педагогічного стажу респондентів. В інших питаннях різниця між групами респондентів за тривалістю педагогічної діяльності незначуща, що свідчить про незалежність актуальності відповідних проблем від досвіду роботи або про усталеність в педагогічній спільноті поглядів на них.

Порівняння результатів факторного, дескриптивного, регресійного і контент-аналізу дало змогу зробити висновки, які можуть бути використанні для розроблення можливих рекомендацій щодо підтримки вчителів на макро-, мезо- і мікрорівнях.

Макрорівень. Комплексний аналіз проблем і труднощів, які виникають у вчителів у зв'язку з підготовкою і проведенням уроків, здебільшого пов'язані з особливостями провадження освітньої політики (вимогами, які висуваються до вчителів, матеріально-технічним забезпеченням та відсутністю заходів, спрямованих на підвищення престижності професії вчителя). Окрім того, результати дослідження показали, що існує також гостра потреба вчителів у чіткому, практико-орієнтованому та реалістичному роз'ясненні інновацій, які впроваджуються в шкільну практику (зокрема, системи та методики оцінювання відповідно до Державного стандарту базової середньої освіти). Іншим кластером проблем, який необхідно враховувати в розвитку напрямів

освітньої політики, є забезпечення психологічної стійкості вчителів із урахуванням поточних (соціально-політичних і психологічних) умов навчання. У зв'язку з цим можна зробити висновок про важливість донесення потреб педагогів до органів прийняття рішень, які впливають на роботу закладів освіти, з метою покрокової оптимізації освітньої політики відповідно до реальної шкільної практики.

Мезорівень. Створення сприятливого середовища для продуктивної професійної діяльності вчителів уможлиблюється за умови зацікавленості адміністрації закладу освіти в професійному зростанні педагогічного колективу та створенням умов для реалізації професійного потенціалу вчителів. Важливого значення набуває також спілкування з колегами та адміністрацією. З огляду на це, а також з урахуванням виявлених у дослідженні проблем, пов'язаних з непрофесійністю адміністрації, а також більш вірогідного виникнення труднощів у спілкуванні з адміністрацією у вчителів з більшим досвідом роботи можна зробити висновок не лише про необхідність моніторингу діяльності керівних посадових осіб закладів освіти, а й про актуальність організації заходів колективної підтримки окремих шкіл (розвиток команди навчального закладу) незалежно від його «професійного віку».

На рівні закладів освіти доцільним є також розроблення стратегії співпраці педагогічного колективу з батьками учнів (наприклад, проведення низки заходів із залученням професійних коучів; розроблення програми взаємодії з батьками в аспекті розподілу відповідальності тощо).

Мікрорівень. На особистісному рівні дослідження підтвердило доцільність і практичну корисність участі вчителів у заходах, спрямованих на підвищення їхньої професійної кваліфікації (курсів, семінарів тощо), що може бути аргументом недоцільності закриття відповідних інституцій післядипломної освіти в Україні. Ще однією особистісно-значущою проблемою, яка простежується в результатах кожного зі складників комплексного аналізу, є психологічний чинник професійної діяльності, що хоча і залежить від зовнішніх умов, потребує уваги на кожному з рівнів організації освітнього процесу.

Висвітлені висновки не є вичерпними і потребують уточнень. Водночас вони ідентифікують труднощі і проблеми в професійній діяльності вчителів, чинники, умови виникнення та вирішення яких можуть бути предметом подальших досліджень.

Використана література

- Жук, Ю. О., Гривко, А. В., & Ващенко, Л. С. (2025). Труднощі та проблеми в професійній педагогічній діяльності: суб'єктивна думка вчителів. *Український педагогічний журнал*, (2), 5-18. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745973/>
- Albudaiwi, D. (2017). Survey: open-ended questions. In *The sage encyclopedia of communication research methods* (Vol. 4, pp. 1716-1717). SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781483381411>
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Cuevas, R., & Lonsdale, C. (2014). Job pressure and ill-health in physical education teachers: The mediating role of psychological need thwarting. *Teaching and Teacher Education*, 37, 101–107. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.10.006>.
- Bumagat, R. J. M., Ordillas, M. G., Rogayan, D. V., Basila, R. M. G., Gannar, M. I. R., & Catig, M. J. (2023). Practices and Challenges of Teachers in Teaching Science Online. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 7(3), 306-330. <https://doi.org/10.46328/ijtes.484>.
- Edu, D. O., & Edu, G. O. (2013). Attitude and experience as influencing variables of teachers' perception of difficult concepts in primary science in Icon Educational Zone, Cross River State, Nigeria: the need for curriculum review. *International Education Research*, 1(1), 60-68. <https://doi.org/10.12735/ier.v1i1p60>.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495–513. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>.
- Harmsen, R., Helms-Lorenz, M., Maulana, R., & Van Veen, K. (2017). The longitudinal effects of induction on beginning teachers' stress. *British Journal of Educational Psychology*, 89(2), 259–287. <https://doi.org/10.1111/bjep.12238>.
- Holtgraves, T. (2004). Social desirability and self-reports: testing models of socially desirable responding. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30(2), 161–172. <https://doi.org/10.1177/0146167203259930>
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741–756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>.
- Philipp, A., & Schüpbach, H. (2010). Longitudinal effects of emotional labour on emotional exhaustion and dedication of teachers. *Journal of Occupational Health Psychology*, 15(4), 494–504. <https://doi.org/10.1037/a0021046>.
- Plavšić, M., & Diković, M. (2022). What is Most Difficult in a Teacher's Job from the Perspective of Teachers, Students and Parents? *Journal of Elementary Education*, 15(1), 31-50. <https://doi.org/10.18690/rei.15.1.31-50.2022>.
- Prilleltensky, I., Neff, M., & Bessell, A. (2016). Teacher stress: what it is, why it's important, how it can be alleviated. *Theory Into Practice*, 55(2), 104–111. <https://doi.org/10.1080/00405841.2016.1148986>.

- Salgado, J. (2005). Personality and social desirability in organizational settings: practical implications for work and organizational psychology. *Papeles del Psicólogo*, 26, 115-128.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029–1038. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001>.
- Tomo, A. (2019). *Professional identity crisis: Balancing the internal and external perception of professional image*. Emerald Publishing. <https://doi.org/10.1108/9781787698055>.

4.3. Самооцінювання вчителів: валідація інструментарію самооцінювання

Увесь спектр пропонованих і реалізованих на практиці моделей зовнішнього оцінювання професійної діяльності вчителя розташовується в межах від «спостереження в класі» до аналізу результатів учнів, отриманих на основі виконання ними стандартизованих тестів. Усі інші моделі оцінювання є комбінацією зазначених моделей (наприклад, аналіз тривалих поточних академічних результатів учнів, приріст академічної успішності здобувачів освіти за певний період, оцінювання роботи вчителя колегами тощо) або є спробами замінити оцінювання низкою бюрократичних процедур (наприклад, аналіз портфоліо вчителя, аналіз паперових звітів учителів тощо) (Жук, 2024). Однак, досвід впровадження різних моделей зовнішнього оцінювання професійної діяльності вчителя показує, що жодна з них не є ідеальною. Аналіз публікацій показує, що у низці країн увага приділяється рефлексії вчителя щодо своєї професійної діяльності як можливості виходу із ситуації, що склалася. Дослідження, проведені в Інституті педагогіки НАПН України, показали, що серед моделей оцінювання професійної діяльності вчителя, запропонованих на розгляд учителів України, найбільший рейтинг отримала модель, яка базується на самоаналізі вчителем своєї професійної діяльності.

Такий результат опитування можна трактувати як свідчення переконаності учителів у тому, що найбільш об'єктивною моделлю оцінювання їхньої професійної діяльності є самооцінювання. Цей факт не можна залишити поза увагою. Маючи можливість постійно упродовж тривалого часу спостерігати за результатами своєї роботи у класі, вчитель може оцінювати її продуктивність. Таким чином вчитель конструює свою професійну діяльність поступово, у міру накопичення досвіду у професійному середовищі. Структурування власної діяльності на основі рефлексії так чи інакше відбувається у напрямку новачок – експерт. Випускники педагогічних закладів вищої освіти є продуктом системи освіти, що базується на знаннях. У процесі подальшої професійної діяльності вчителя відбувається його самонавчання у системі освіти, що ґрунтується на навичках. Формування структури професійних навичок здійснюється, в основному, як результат оцінювання вчителем результатів своєї практичної діяльності в класі, що є по суті продуктом рефлексії вчителя. Наше дослідження (Жук & Ващенко, 2024) показало, що розуміння вчителем ролі рефлексії зростає прямо пропорційно від педагогічного стажу. Вплив цього фактора досягає значення 0,326 (за Коеном). Найбільший позитивний вплив фактора педагогічного стажу на розмір ефекту значення рефлексії в оцінюванні своєї педагогічної діяльності спостерігається в діапазонах 5–15 років стажу та 20–30+

років стажу. Деякий спад розміру ефекту спостерігається в діапазоні 15–25 років стажу. Можна припускати, що цей спад викликаний «вигоранням» вчителя після 15 років професійної діяльності. Однак ця гіпотеза потребує підтвердження так як надалі розмір ефекту знову зростає. Схильність вчителів України до самоаналізу та рефлексивного мислення є проявом продуктивного досвіду їхньої педагогічної діяльності.

Самооцінювання вчителя є рефлексивним процесом, який допомагає педагогам усвідомити сильні та слабкі сторони своєї професійної діяльності, визначити напрями для професійного зростання і в кінцевому підсумку покращити якість навчання. Складність процесу оцінювання вчителем своєї професійної діяльності (самооцінювання) полягає у тому, що ця діяльність є складною і різноманітною. При цьому процес самооцінювання може мати різний рівень глибини і структурованості та охоплювати різні аспекти викладання. Усе це, очевидно, впливає на результат самооцінювання, визначає перелік дій вчителя, ступінь їхньої адекватності та горизонт планування досягнення бажаних цілей. Крім того, вирішення проблем, пов'язаних із самооцінкою, таких як суб'єктивність та тимчасові обмеження, має важливе значення для максимізації її переваг та забезпечення того, щоб вчителі отримували необхідну їм підтримку для участі в осмисленій саморефлексії та професійному розвитку.

У разі реального навчального процесу самооцінювання вчителя здебільшого виявляється у форматі комплексної самооцінки, яка може включати оцінку відразу багатьох параметрів професійної діяльності. Наприклад, перелік параметрів, на які може звернути увагу вчитель у процесі самооцінювання, може включати цілий спектр компетенцій: від рівня володіння методиками навчання до здатності комунікувати з батьками учнів. Такий інтегрований підхід не завжди дозволяє забезпечити достатню глибину результатів самооцінювання, що, очевидно, може призвести до зниження якості та утруднення прийняття рішень щодо дій стосовно усунення помічених недоліків. Для підвищення якості самооцінювання раціональним, на наш погляд, є чіткіша диференціація цілей самооцінювання та розробка спеціального інструментарію, який може допомогти вчителю оптимізувати цей процес на основі, певним чином, структурованого підходу. Пропонований диференційований підхід до процесу самооцінювання вчителів передбачає розробку низки інструментів, наприклад опитувальників, у яких досить повно сформульовано питання, на які має дати відповідь вчитель у процесі самооцінювання своєї професійної діяльності. Важливою характеристикою вимірювального інструментарію є його валідність.

Одним із основних складників професійної діяльності вчителя є оцінювання. Крім того, рівень педагогічної компетентності багато в чому визначається рівнем оцінювальної грамотності педагога. Розуміння значущості оцінювально-аналітичної діяльності вчителя спричинило необхідність розроблення різних підходів, способів, методик та інструментів, спрямованих на вивчення й удосконалення цієї діяльності.

Методологічні засади та інструментарій оцінювання педагогічної діяльності. Сучасні рамки, насамперед Стандарти класного оцінювання (*Classroom Assessment Standards*) Спільного комітету з оцінювання в освіті (JCSEE), окреслюють вимоги до діяльності вчителя-оцінювача (Klinger et al., 2015), які, зокрема, стосуються засад валідності і справедливості оцінювання, якості інструментів, доречності використання результатів, прийняття рішень в контексті, а також дотримання вчителем етичних засад оцінювання (Brookhart, 2011; Popham, 2011). Перевірка відповідності оцінювальної діяльності вчителя цим вимогам потребує інструментарію, за допомогою якого можна було б водночас фіксувати, «що вчитель знає», «що реально робить» та «як про це мислить». Стає очевидним, що настільки складний, багатогранний і багатовимірний феномен, як «оцінювальна компетентність», неможливо виміряти простими засобами. Це потребує комплексного, багаторівневого підходу. У практиці оцінювання професійної діяльності педагогів комплексний підхід реалізується трьома основними взаємодоповнювальними класами методик: опитувальники самозвіту, стандартизовані спостереження та експертизи, а також аналіз артефактів педагогічної діяльності (портфоліо, щоденники спостережень на уроках та ін.).

Найпоширенішим класом інструментів є самозвітні опитувальники, які широко використовуються як на національному, так і на міжнародному рівні оцінювань. Так, TALIS, TIMSS, PISA та ICILS збирають дані щодо педагогічних практик учителів за допомогою опитувальників-самозвітів, що дає змогу побудувати узагальнену «карту» педагогічної діяльності в різних країнах (Fraillon et al., 2020; Mullis & Martin, 2017; OECD, 2018, 2019).

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

Друга група інструментів охоплює опитувальники практик, які фіксують частоту застосування конкретних процедур у класі, зокрема, як часто вчителі планують, проводять оцінювання і використовують його результати у реальній

практиці (Zhang & Burry-Stock, 2003). Сучасні інструменти цієї групи спираються на оновлені стандарти й враховують такі аспекти оцінювальної діяльності вчителя, як здійснення формувального оцінювання, формулювання чи використання прозорих критеріїв оцінювання, доброчесність, надання зворотного зв'язку учням та батькам. Систематичні огляди підкреслюють, що саме така практико-орієнтована компонента сьогодні є критичною для оцінювальної компетентності.

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

Доцільно зазначити, що окрім окреслених груп інструментів, існують також комплексні методики, які охоплюють відразу декілька аспектів педагогічної оцінювальної компетентності. Однією із таких методик є, наприклад, інструментарій інвентаризації оцінювання в класі (*мовою оригін.* – Approaches to Classroom Assessment Inventory (DeLuca et al., 2016); *далі* – ACAI). ACAI побудовано як інструмент, що поєднує сценарно-орієнтовані завдання (5 типових дилем), самооцінку вмінь та самоаналіз пріоритетів професійного навчання. Перша частина інструментарію охоплює 20 завдань (5 сценаріїв × 4 тематичні аспекти: «цілі оцінювання», «процеси», «справедливість», «вимірювальна грамотність») зі шкалою відповідей, серед яких вчитель має дібрати доцільний відповідно до сценарію підхід оцінювання (оцінювання навчання, оцінювання для навчання, оцінювання як навчання) з акцентом на певні характеристики методів оцінювання, зокрема надійність/ валідність/ диференціація/комунікація. Далі вчитель оцінює власний рівень компетентності (балами від 1 до 5) і позначає потреби. Автори наводять початкові докази валідності/надійності інструментарію та позиціонують ACAI як засіб як для досліджень, так і для адресного професійного розвитку, зокрема завдяки індивідуальному профілю підходів до оцінювання (DeLuca et al., 2016).

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

Поширеність цього класу інструментарію для оцінювання професійної діяльності вчителів, незважаючи на його недоліки, можна пояснити кількома чинниками. Відомо, що декларування певних освітньо-політичних положень в

освітніх документах (стандартах, навчальних програмах, методичних рекомендаціях) не є гарантією їх реалізації у шкільній практиці: причинами розбіжностей між «політикою на папері» та «політикою в дії» можуть бути як організаційні обмеження, так і реконтекстуалізація освітніх положень (інтерпретація) на рівні школи (Ball et al., 2012; Coburn, 2005; Spillane et al., 2002). Ключовим агентом цієї інтерпретації виступає вчитель: його досвід, компетентність і, особливо, переконання та ставлення до змін, які визначають, як і чи взагалі будуть інтегровані інновації в урок (Fives & Buehl, 2012; Fullan, 2007; Pajares, 1992). Тому оцінювання компетентності (наприклад, знань про оцінювання) саме по собі не гарантує ані якісної оцінювальної практики, ані імплементації настанов освітніх документів: сучасні моделі трактують оцінювальну грамотність як поєднання знань, умінь, переконань і контекстних умов (Brookhart, 2011; Pastore, 2023; Popham, 2009; Xu & Brown, 2016). У цій логіці вивчення думок і самозвітів учителів є виправданим способом фіксувати фактичний репертуар і частоту оцінювальних дій у класі, особливо в масових вибірках і за ресурсних обмежень.

Водночас єдиної глобальної моделі інструментарію самозвітності про оцінювальну педагогічну діяльність, як доводять дослідження, не існує, оскільки, уявлення вчителя про оцінювання, як і його практична діяльність, формуються залежно від специфіки контекстів, у яких він працює (Brown, 2019). Відтак, використання вже розроблених, апробованих і валідованих у зарубіжній практиці інструментів може бути проблематичним в українському освітньому просторі.

Як показали наші попередні дослідження, вчителі України надають перевагу самоаналізу в контексті оцінювання власної професійної діяльності. (Жук & Ващенко, 2024). Таким чином, проблема створення самозвітного опитувальника, призначеного для використання вчителями для самоаналізу власної оцінювальної діяльності є актуальною в українському освітньому просторі. Зважаючи на це, наше експериментальне дослідження було спрямоване на аналіз відповідності характеристик використаного в ньому опитувальника характеристикам опитувальників, використання яких довело їх придатність для оцінювання професійної компетентності вчителів в аспекті їхньої оцінювальної діяльності.

Теоретико-психологічні засади розроблення опитувальника для вивчення характеристик професійної діяльності вчителів. Зважаючи на те, що професійна компетентність не складається за переліком фіксованих пізнавальних і афективних компонентів, а є, натомість, складним набором «сплєтених разом припущень і значень про те, що важливо робити» (Shepard, 2017, р. XXII), теоретичним підґрунтям для вивчення моделей діяльності

вчителів може слугувати дослідження суб'єктивних теорій (Groebe, 1988). Суб'єктивні теорії – це ментальні структури, які супроводжують або передують певним діям і, таким чином, керують діяльністю особи, яка її здійснює (Pohlmann, 2009, р. 54). Вони охоплюють значення, концепції, правила, ментальні образи, уподобання й переконання, що дають змогу вчителям проєктувати процеси викладання і навчання (Epp, 2018). Тобто розуміння вчителем фундаментальних концепцій і процедур оцінювання можуть впливати на освітні рішення (Porham, 2011, р. 267). Це означає, що знання і уявлення, здобуті і сформовані в процесі професійної підготовки та подальшого набуття досвіду вчителя, впливають не лише на спрямованість його дій, а і на освітню практику загалом (Brown, 2012). І навпаки – окремі дії і діяльність вчителя загалом є відображенням його уявлень і переконань, сформованих протягом набуття досвіду.

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

Суб'єктивні теорії можуть формуватися на підставі обґрунтованих переконань, наприклад, відповідно до особистого досвіду («я вже робив це раніше, і це не спрацювало») або можуть бути викликані необґрунтованими переконаннями, наприклад, з чуток, повідомлень у ЗМІ, нав'язаних зовні ідеалістичних позицій. Крім того, вчителі можуть усвідомлювати або не усвідомлювати свої переконання щодо оцінювання, які лежать в основі їхніх суб'єктивних теорій, і відповідно, можуть або не можуть сформулювати їх (Gardner & Galanouli, 2016).

Водночас вивчення досвіду за допомогою поведінкових запитань про суб'єктивну практику особи (групи осіб) не лише дає можливість охарактеризувати концептуальну модель її діяльності, але також прогнозувати майбутню поведінку й потреби цієї особи (групи осіб) (Brust & Hasselmann, 2023), що є цінною інформацією для розроблення політик і рекомендацій щодо професійного розвитку вчителів та задоволення їхніх потреб із урахуванням вимог сучасності (у контексті обговорюваної проблематики).

Зміст опитувальника. Анкету, призначену для вивчення суб'єктивної практики вчителів шляхом оцінювання ними за заданими умовами компонентів (дій) власної оцінювальної діяльності, було розроблено з урахуванням українського контексту. Розуміння оцінювальної компетентності вчителя в

контексті української освіти базується на комплексній нормативно-правовій базі (у тому числі Закон України «Про повну загальну освіту»⁵, Державний стандарт базової середньої освіти⁶), а Концепція Нової української школи⁷ встановлює принципи компетентнісного (предметного, міжпредметного, формувального) оцінювання. Компоненти професійної компетентності, якими має володіти український вчитель (у тому числі – оцінювально-аналітичний), відображені у відповідному професійному стандарті⁸, підходи до оцінювання результатів навчання учнів, яких має дотримуватись вчитель – у Рекомендаціях МОН України⁹.

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

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

Крім того, враховано вимоги Професійного стандарту вчителя щодо організації самооцінювання, взаємооцінювання учнів, розвитку в них навичок рефлексії, а також забезпеченні позитивного психологічного клімату (доброзичливість).

На основі узагальнення паттернів оцінювальної діяльності вчителя, визначених у проаналізованих освітніх документах, виокремлено дії, які характеризують різні сторони оцінювальної діяльності вчителя:

1. Ставлю відкриті запитання, щоб визначити, чого навчилися учні (як засвоїли матеріал).

⁵ Про повну загальну середню освіту. Закон України (2020). Відомості Верховної Ради, № 31, ст.226. <https://zakon.rada.gov.ua/go/463-20>.

⁶ Державний стандарт базової середньої освіти. Постанова Кабінету Міністрів України № 898 (2020, Вересень 30). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text>.

⁷ Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти “Нова українська школа” на період до 2029 року. (2016). КМУ. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text>

⁸ Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти». Наказ Міністерства освіти і науки України № 1225. (2024, Серпень 29). <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity>

⁹ Рекомендації щодо оцінювання результатів навчання здобувачів освіти відповідно до Державного стандарту базової середньої освіти. Наказ Міністерства освіти і науки України №1093. (2024, Серпень 02). <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-rekomendatsii-shchodo-otsiniuvannia-rezultativ-navchannia>

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

26. Інформую учнів про їхню успішність порівняно з середнім результатом усього класу.

27. Використовую результати оцінювання для того, щоб з'ясувати, чи досягнуто цілей уроку (вивчення теми).

28. Використовую результати оцінювання (оцінки) для роз'яснення батькам учнів рівнів їхніх навчальних досягнень.

Таким чином, конструювання пунктів опитувальника спиралося на сучасні підходи до формуального оцінювання та оцінювальної грамотності, де поведінкові індикатори розглядаються як ядро практики (Brookhart, 2011; Popham, 2009; Xu & Brown, 2016). Формулювання запитань пропонованої анкети ґрунтувалося на зрозумілості та доступності сприйняття респондентами без використання специфічної психолого-педагогічної термінології та скорочень.

Технічні характеристики опитувальника. Опитувальник було запрограмовано онлайн за допомогою програмного забезпечення Google Forms та імплементовано як онлайн-анкету для самостійного заповнення. Інструмент було сконструйовано таким чином: формат запитання – матриця; формат відповідей – вибір одного з варіантів відповідей за запропонованою шкалою частотності. Використання в анкеті частотної шкали Лайкерта (Tsang et al., 2017) дало змогу оцінити частоту виконання вчителями дій, спрямованих на оцінювання результатів навчання учнів, що є кількісним способом вимірювання функціонування кожної характеристики ефективності. Іншим виміром розробленої анкети став вимір фокусування вчителів на певних діях, що дає змогу виявити їх значущість та об'єднати у фактори, які формують модель оцінювальної діяльності вчителів.

Кожне твердження респондент оцінював за частотою виконання в реальній практиці (1 = ніколи ... 5 = постійно). Така операціоналізація безпосередньо відображає те, що у сучасній літературі визначається як «оцінювання для навчання»: практика вважається формуальною настільки, наскільки свідчення про навчання *регулярно* вилучаються, інтерпретуються і використовуються вчителем та учнями для наступних кроків навчання (тобто є повторюваною поведінкою, а не разовою подією). Крім того, такий підхід до вимірювання оцінювальної компетентності ґрунтується на припущенні, що саме частота реалізації ключових дій у класі відображає не лише переконання вчителя, а й реальний рівень впровадження оцінювальної практики. Як наголошують Black і Wiliam (2009), оцінювання стає формувальним тоді, коли його результати систематично використовуються для ухвалення наступних навчальних рішень. Таким чином, регулярність дій – критичний маркер реального функціонування оцінювання в освітньому процесі.

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

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

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

Результати апробації: статистичні показники. Статистичний аналіз здійснено з використанням програмних пакетів IBM SPSS Statistics 26 і STATISTICA 12. В обґрунтуванні валідності опитувальника ми спиралися на багатовимірну рамку доказів (AERA, APA, & NCME, 2014; Kane, 2013).

Визначення внутрішньої узгодженості анкети було засноване на методі розщеплення та обчисленні α Кронбаха (Cronbach, 1951). За результатами аналізу отримано високий показник надійності (Cronbach's $\alpha = 0,89$), що свідчить про достатню гомогенність інструмента (анкета вважається надійною за умови високої кореляції та прийнятного значення α Кронбаха ($>0,7$) (Nunnally, 1967; Streiner & Geoffrey, 2008).

Контроль змістової та критеріальної валідності було здійснено на етапі розроблення анкети. Надійність анкет було оцінено шляхом аналізу внутрішньої узгодженості. Щоб проаналізувати якість структури аналізованого інструменту самооцінювання професійної оцінювальної компетентності вчителів, було проведено аналіз головних компонент (РСА). Цей метод дає змогу з'ясувати, чи

утворюють усі твердження в анкеті єдиний узгоджений вимір (одновимірну структуру), чи ж вони розкривають кілька окремих аспектів оцінювальної практики. Результати показали, що перша головна компонента пояснює приблизно 27% усієї варіативності відповідей. За Jolliffe (2002), компоненти, які пояснюють понад 10–15% дисперсії, є значущими і можуть відображати ключові напрямки у даних. Тому такі результати свідчать про наявність у опитувальнику спільного змістового ядра – всі пункти (запитання) пов'язані між собою і відображають цілісну модель оцінювальної діяльності. Іншими словами, приблизно чверть усіх відповідей на 28 пунктів (запитань) можна пояснити єдиним «фактором», тобто всі ці пункти мають дещо спільне. У використаному опитувальнику більшість відповідей частково стосуються формувального оцінювання, тож це і є ядро.

Перші п'ять компонент (виокремлених факторів) у сумі пояснюють майже 49% дисперсії. Це означає, що інструмент має багатовимірну структуру і охоплює щонайменше кілька змістовно відмінних напрямів. Згідно з Costello & Osborne (2005), структура інструмента, яка містить понад 3–4 змістовно інтерпретованих компонент, зазвичай є мультирозмірним конструктором. Така структура є типовою для інструментів, що описують комплексні професійні компетентності (Costello & Osborne, 2005; Jolliffe, 2002), адже практики оцінювання у класі мають одночасно когнітивний, емоційний, соціальний і процедурний виміри.

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

Висновки. Результати апробації аналізованого опитувальника засвідчили, що його характеристики відповідають характеристикам опитувальників, використання яких довело їхню придатність для оцінювання професійної компетентності вчителів у аспекті їхньої оцінювальної діяльності.

Апробована анкета самоаналізу оцінювальної компетентності демонструє високу загальну надійність і послідовно високі частоти практик, що відповідають сучасній парадигмі формувального оцінювання (точність, прозорість, підтримка, комунікація). Істотним недоліком авторського опитувальника є велика кількість запитань, на які має відповісти вчитель. Відповіді на велику кількість запитань вимагають багато часу, супроводжуються розсіюванням уваги та можуть призвести до соціально бажаних відповідей й спільнометодних зсувів. Надмірність кількості запитань підтверджується також надмірно великим коефіцієнтом внутрішньої узгодженості (0,89).

Прийнявши апробований опитувальник як базовий, автори пропонують спрощений варіант опитувальника, який можна застосовувати в умовах реального навчального процесу. Концептуальною основою спрощення є загальновідома теза про те, що самооцінка відображає, наскільки діяльність людини відповідає її цінностям, інтересам і переконанням, що визначає її задоволеність результатами. Автори виходять з того положення, що саме ці настанови визначили відповіді вчителів на запитання анкети. Іншими словами, у процесі аналізу своєї професійної діяльності (самоаналізу) вчителі акцентуватимуть увагу на тих діях, які видаються їм найважливішими (визначальними) в їхній оцінювальній діяльності. Для з'ясування пріоритетності педагогічних дій було проведено ранжування відповідей учителів на запитання анкети.

Аналіз методом діаграм Парето результатів ранжування вподобань учителів щодо важливості їхніх педагогічних дій у системі діяльності оцінювання (рис. 23) показав, що на 66,5% результат цієї діяльності визначається дванадцятьма діями:

1. Забезпечую достовірність підсумкових оцінок.
2. Організую оцінювання так, щоб учні уникали стресу.
3. Заохочую учнів ставити запитання в разі необхідності щось прояснити.
4. Дотримуюсь точності вираження в оцінці конкретних знань або вмінь учня.
5. Намагаюсь оцінювання зробити приємним для учнів процесом.
6. Фіксує результати оцінювання учнів на кожному уроці.
7. Використовую результати оцінювання учнів для планування подальших уроків.
8. Навчаю учнів оцінювати (себе та інших) і давати зворотний зв'язок.
9. Повідомляю послідовну та достовірну інформацію про успіхи учнів.
10. Вибір методів оцінювання здійснюю відповідно до обставин (можу бути гнучким/гнучкою).
11. Використовую оцінювання для мотивації навчальної діяльності учнів.
12. Вимірюю досягнення учнів відповідно до передбачуваних (обов'язкових) результатів навчання.

Зменшення кількості пунктів (запитань): 1) не порушує властивість багаторозмірності структури опитувальника і дає змогу охопити щонайменше кілька змістовно відмінних напрямів, оскільки всі дванадцять пунктів (запитань) відносяться до перших п'яти компонентів і мають факторні навантаження не більше 0,5; 2) практично не зменшують внутрішню

узгодженість опитувальника (Cronbach's $\alpha = 0,823$, що свідчить про достатню гомогенність інструмента).

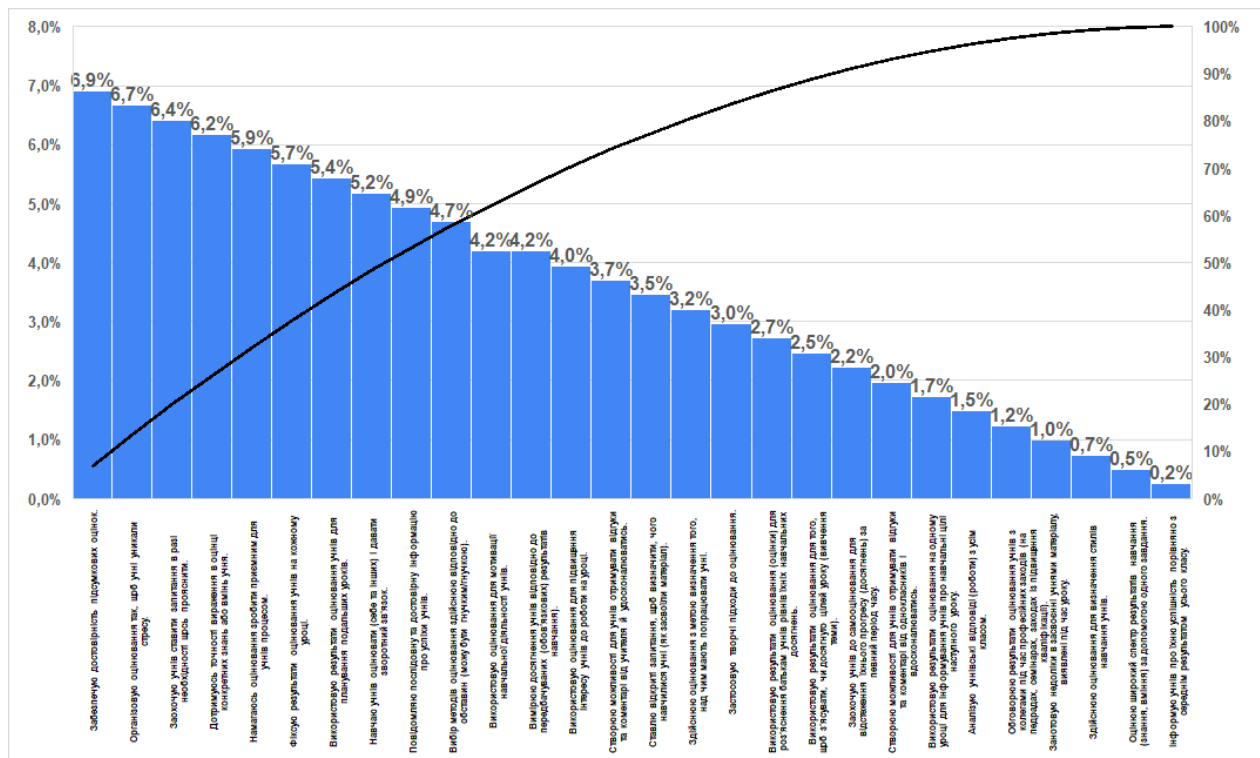


Рис. 23. Діаграма Парето за результатами ранжування відповідей вчителів на запитання анкети

Для практичного використання можна запропонувати укорочений варіант опитувальника без істотних інформаційних втрат, оскільки оціночні судження вчителя щодо своєї діяльності мають суто якісний характер.

Використана література

- Жук, Ю. О. (2024). Рефлексія вчителя у контексті оцінювання його професійної діяльності. У *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2024 рік* (с. 219-220). Київ: Інститут педагогіки НАПН України, Педагогічна думка. <https://undip.org.ua/library/anotovani-rezultaty-naukovo-doslidnoi-roboty-instytutu-pedahohiky-za-2024-rik/>.
- Жук, Ю. О., & Ващенко, Л. С. (2024). Оцінювання педагогічної діяльності вчителів: пілотне дослідження. *Український педагогічний журнал*, (3), 52-65. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-3-52-65>.
- AERA, APA, & NCME. (2014). *Standards for educational and psychological testing*. American Educational Research Association.
- Ball, S. J., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. Routledge.

- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>.
- Brookhart, S. M. (2011). *Grading and learning: Practices that support student achievement*. Solution Tree.
- Brown, G. (2012). Teachers' conceptions of assessment: Comparing primary and secondary teachers in New Zealand. *Assessment Matters*, (3), 45-70. <https://doi.org/10.18296/am.0097>.
- Brown, G. T. L. (2019). Teachers' conceptions of assessment: Comparing teachers from New Zealand and other countries. In H. Andrade & G. Cizek (Eds.), *Handbook of formative assessment in the disciplines* (pp. 45–64). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315161840-4>.
- Coburn, C. E. (2005). Shaping teacher sensemaking: School leaders and the enactment of reading policy. *Educational Policy*, 19(3), 476–509. <https://doi.org/10.1177/0895904804272245>.
- Costello, A. B., & Osborne, J. W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 10(7), 1–9. <https://doi.org/10.7275/jyjl-4868>.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297-334. <https://doi.org/10.1007/BF02310555>.
- DeLuca, C., LaPointe-McEwan, D., & Luhanga, U. (2016). Teacher assessment literacy: A review of international standards and measures. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 28(3), 251–272. <https://doi.org/10.1007/s11092-015-9233-6>.
- Epp, A. (2018). Subjektive Theorien von Lehrkräften über ungünstige Faktoren in der Bildungsbiografie von Schülerinnen und Schülern – Wie konstruieren Lehrkräfte den Übergang von der Schule in die Berufsausbildung?. *Z Erziehungswiss*, 21, 973–990. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0814-2>.
- Fives, H., & Buehl, M. M. (2016). Teachers' Beliefs, in the Context of Policy Reform. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(1), 114–121. <https://doi.org/10.1177/2372732215623554>.
- Fraillon, J., Ainley, J., Schulz, W., Friedman, T., & Duckworth, D. (2020). *IEA International Computer and Information Literacy Study 2018. Technical Report*. IEA.
- Fullan, M. (2007). Change Theory as a Force for School Improvement. In: Burger, J.M., Webber, C.F., Klinck, P. (Eds) *Intelligent Leadership. Studies in Educational Leadership*, vol 6. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6022-9_3.
- Gardner, J. & Galanouli, D. (2016). Teachers' perceptions of assessment. <https://doi.org/10.4135/9781473921405.n44>. In D. Wyse, L. Hayward & J. Pandya (Eds), *The SAGE Handbook of Curriculum, Pedagogy and Assessment* (pp. 710-724), Chapter 44. Publisher: Sage Publishing.

- Groebe, N. (1988). *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke.
<https://doi.org/10.23668/psycharchives.10397>.
- Jolliffe, I. T. (2002). *Principal component analysis* (2nd ed.). Springer.
- Klinger, D. A., McDivitt, P. R., Howard, B. B., Munoz, M. A., Rogers, W. T., & Wylie, E. C. (2015). *The Classroom Assessment Standards for PreK-12 Teachers*. Kindle Direct Press.
- Mertler, C. A. (2003). *Classroom assessment: A practical guide for educators*. Los Angeles, CA: Pyrczak.
- Mertler, C. A. & Campbell, C. (2005). Measuring Teachers' Knowledge & Application of Classroom Assessment. Development of the Assessment Literacy Inventory. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. Montréal, Quebec, Canada April 11–15.
<https://eric.ed.gov/?id=ED490355>
- Mullis, I. V. S., & Martin, M. O. (Eds.). (2017). *TIMSS 2019 Assessment Frameworks*. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center.
<http://timssandpirls.bc.edu/timss2019/frameworks/>
- Nunnally, J. C. (1967). *Psychometric theory*. New York: McGraw Hill.
- OECD (2018). *Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 Conceptual Framework*. OECD Publishing. OECD Publishing, Paris.
<https://doi.org/10.1787/799337c2-en>.
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. TALIS, OECD Publishing, Paris.
<https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.
<https://doi.org/10.3102/00346543062003307>.
- Pastore, S. (2023). Teacher assessment literacy: a systematic review. *Frontiers in Education*, 8. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1217167>.
- Pastore, S., & Andrade, H. L. (2019). Teacher assessment literacy: a three-dimensional model. *Teaching and Teacher Education*, 84, 128–138. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.05.003>.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., & Podsakoff, N. P. (2024). Common method bias: It's bad, it's complex, and it's still unresolved. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 11, 385–410.
<https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-121422-081217>.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J.-Y., & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88(5), 879–903.
<https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.5.879>.
- Pohlmann, S. (2009). *Der Übergang am Ende der Grundschulzeit. Zur Formation der Übergangs-empfehlung aus Sicht der Lehrkräfte*. Münster: Waxmann.
- Popham, W. J. (2011). Assessment literacy overlooked: a teacher educator's confession. *The Teacher Educator*, 46(4), 265–273. doi: <https://doi.org/10.1080/08878730.2011.605048>.

- Spillane, J. P., Reiser, B. J., & Reimer, T. (2002). Policy implementation and cognition: Reframing and refocusing implementation research. *Review of Educational Research*, 72(3), 387–431. <https://doi.org/10.3102/00346543072003387>.
- Streiner, D. L., & Geoffrey, R. N. (2008). *Health Measurement Scales: A practical guide to their development and use*, 4th edn. Oxford: Oxford Academic. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199231881.001.0001>.
- Tsang, S., Royse, C. F., & Terkawi, A. S. (2017). Guidelines for developing, translating, and validating a questionnaire in perioperative and pain medicine. *Saudi journal of anaesthesia*, 11(Suppl 1), 80–89. https://doi.org/10.4103/sja.SJA_203_17
- Xu, Y., & Brown, G. T. L. (2016). Teacher assessment literacy in practice: a reconceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 58, 149–162. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.010>.
- Zhang, Z., & Burry-Stock, J. A. (2003). Classroom assessment practices and teachers' self-perceived assessment skills. *Applied Measurement in Education*, 16(4), 323–342. https://doi.org/10.1207/S15324818AME1604_4.

ДОДАТКИ

Додаток А

Опис трудових функцій вчителя закладу загальної середньої освіти¹⁰

Процеси навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти є наскрізними. Їх цілісність забезпечується наявністю у вчителя/ вчительки (далі – вчитель) компетентностей, необхідних для виконання всіх трудових функцій на таких ціннісних орієнтирах:

- повага до особистості здобувача освіти й визнання пріоритету його зацікавлень, досвіду, власного вибору, прагнень, ставлення у визначенні мети та організації освітнього процесу, підтримка пізнавального інтересу й наполегливості;
- забезпечення рівного доступу до освіти кожного здобувача освіти без будь-яких форм дискримінації учасників освітнього процесу на засадах інклюзивності й безбар'єрності;
- формування нетерпимості до корупції, дотримання принципів академічної доброчесності у взаємодії учасників освітнього процесу та організації всіх видів навчальної діяльності;
- становлення вільної особистості здобувача освіти, підтримка його самостійності, підприємливості, ініціативності, впевненості в собі;
- розуміння важливості розвитку мислення й пошанування істини;
- формування культури здорового способу життя здобувача освіти, створення умов для забезпечення його гармонійного фізичного та психічного розвитку, добробуту;
- створення безпечного, вільного від насильства й цькування освітнього середовища, у якому забезпечено атмосферу довіри;
- плекання в здобувачів освіти любові до рідного краю, відповідального ставлення до довкілля;
- утвердження людської гідності, чесності, милосердя, доброти, справедливості, співпереживання, взаємоповаги і взаємодопомоги, поваги до прав і свобод людини, здатності до конструктивної взаємодії здобувачів освіти між собою та з дорослими;
- формування в здобувачів освіти, громадянської активності та стійкості, патріотизму, поваги до культурних цінностей українського народу, його історико-культурного надбання і традицій, державної мови;
- формування української національної та громадянської ідентичності, готовності до захисту незалежності й територіальної цілісності України, конституційних засад державного ладу, національних інтересів і суспільно-державних (національних) цінностей України;
- формування готовності здобувачів освіти виявляти свою громадянську позицію, що передбачає вміння аналізувати суспільне життя й ідентифікувати себе з українською нацією, суспільством, обстоювати права й свободи українського народу, готовності бути залученими до діяльності у сфері безпеки та оборони України.

Вчитель спільно з батьками, іншими законними представниками здобувачів освіти (далі – батьки) сприяє розвитку здібностей здобувачів освіти, формуванню в них навичок здорового способу життя, дбає про їхнє фізичне і психічне здоров'я; формує в здобувачів освіти

¹⁰ Взято з (Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти». Наказ Міністерства освіти і науки України № 1225 (2024, Серпень 29). Міністерство освіти і науки України. <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity>.)

усвідомлення необхідності додержуватися Конституції та законів України, поважати людську гідність і права людини, захищати суверенітет і територіальну цілісність України; настановленням і особистим прикладом утверджує повагу до суспільної моралі та цінностей, зокрема правди, справедливості, рівності, патріотизму, гуманізму, толерантності, працелюбства; формує в здобувачів освіти прагнення до взаєморозуміння, миру, злагоди між усіма народами, етнічними, національними, релігійними групами.

Трудові функції	Компетентності	Знання	Уміння та навички	Комунікація	Відповідальність і автономія
А. Навчання здобувачів освіти предметів (інтегрованих курсів)	А1. Мовно-комунікативна компетентність				
	А1.1. Здатність забезпечувати здобувачам освіти навчання державною мовою	А1.1.31. Норми і стилі української літературної мови, використання усного й писемного мовлення А1.1.32. Інтонаційні й позамовні засоби виразності мовлення	А1.1.У1. Вільне володіння державною мовою, що передбачає вміння комунікувати усно й письмово А1.1.У 2. Застосовувати прийоми й методи збагачення мовлення здобувачів освіти для висловлювання ними думок, почуттів і ставлень, сприяння мовленнєвій творчості здобувачів освіти	А1.1.К1. Комунікувати з учасниками освітнього процесу державною мовою для здійснення професійної діяльності	А1.1.В.1 Виявляти мовну стійкість і відповідальність у дотриманні мовного законодавства
	А1.2. Здатність забезпечувати здобувачам освіти навчання з урахуванням особливостей мовного середовища в закладі освіти мовою відповідного корінного народу або національної меншини України	А1.2.31. Умови реалізації права вивчати мову / права на навчання мовою корінного народу чи національної меншини України відповідно до законодавства А1.2.32. Особливості вивчення мови / навчання мовою корінного народу або національної меншини України (зокрема офіційних мов	А1.2.У 1. Враховувати особливості вивчення мови / навчання мовою корінного народу чи національної меншини України (зокрема офіційних мов Європейського Союзу) під час навчання предметів (інтегрованих курсів) А1.2.У2. Використовувати в освітньому процесі мовний, мовленнєвий і культурний досвід здобувачів освіти, які належать до корінних народів або національних меншин	А1.2.К 1. Підтримувати комунікацію здобувачів освіти, які належать до корінних народів і національних меншин, з увагою до міжкультурної взаємодії	А1.2.В1. Сприяти реалізації прав здобувачів освіти щодо комунікації мовою корінного народу й національної меншини в освітньому процесі, виявленню здобувачами освіти толерантності до мовних і культурних особливостей одне одного

Трудові функції	Компетентності	Знання	Уміння та навички	Комунікація	Відповідальність і автономія
		Європейського Союзу)	України		
	A1.3. Здатність забезпечувати навчання здобувачів освіти іноземною мовою та спілкуватися іноземною мовою у професійному колі (для вчителів іноземної мови)	A1.3.3І. Іноземна мова та її функційні особливості, необхідні для ефективного спілкування	A1.3.У 1. Висловлювати іноземною мовою власні думки, бажання, наміри, а також пояснювати свої дії в освітньому процесі, професійному спілкуванні A1.3.У2. Сприяти опануванню здобувачами освіти іноземної мови для вирішення комунікативних завдань у життєвих ситуаціях	A1.3.К1. Комунікувати іноземною мовою з метою підвищення професійного рівня й підвищення мотивації здобувачів освіти в опануванні іноземної мови	A1.3.В.1. Підтримувати належний рівень володіння іноземною мовою, необхідний для виконання професійної діяльності
	A1.4. Здатність формувати й розвивати мовно-комунікативні вміння й навички здобувачів освіти	A1.4.3І. Стратегії комунікації з учасниками освітнього процесу	A1.4.У1. Формувати в здобувачів освіти здатність до взаєморозуміння / міжособистісної взаємодії/ засобами активної і пасивної комунікації	A1.4.К1. Взаємодіяти з учасниками освітнього процесу, застосовуючи конструктивну комунікацію	A1.4.В1. Сприяти налагодженню конструктивної взаємодії між учасниками освітнього процесу
A2. Предметно-методична компетентність					
	A2.І. Здатність моделювати зміст освіти відповідно до обов'язкових результатів навчання здобувачів освіти, визначених державними стандартами освіти	A2.1.31. Вимоги до результатів навчання за державними стандартами освіти A2.1.32. Зміст освітньої галузі/навчального предмета (інтегрованого курсу) A2.1.33. Методики й технології моделювання змісту навчання	A2.І.У1. Визначати зміст навчальних предметів (інтегрованих курсів) і послідовність його опрацювання A2.1.У2. Адаптувати зміст навчальних предметів (інтегрованих курсів) до потреб здобувачів освіти A2.1.У3. Моделювати зміст предметів (інтегрованих курсів)	A2.1.К1. Використовувати навички ефективної комунікації для досягнення навчальних цілей в освітньому процесі A2.1.К2. Використовувати актуальну термінологію і поняттєвий апарат освітньої галузі A2.1.К3.	A2.1.В1. Добирати різні методи й прийоми для навчання здобувачів освіти і способи представлення ними досягнутих результатів A2.1.В2. Відповідати за зміст предмету (інтегрованого курсу) та його відповідність вимогам до обов'язкових результатів навчання

Трудові функції	Компетентності	Знання	Уміння та навички	Комунікація	Відповідальність і автономія
				Використовувати різні комунікативні практики для пояснення навчального матеріалу й організовувати комунікацію між здобувачами освіти з навчальною метою	
	A2.2. Здатність формувати і розвивати в здобувачів освіти ключові компетентності і наскрізні вміння, визначені державними стандартами освіти	A2.2.31. Ключові компетентності здобувачів освіти й наскрізні уміння, визначені державними стандартами освіти A2.2.32. Вимоги до обов'язкових результатів навчання здобувачів освіти і рівнів сформованості їхніх компетентностей (відповідно до освітньої галузі)	A2.2.U1. Створювати умови для формування і розвитку в здобувачів освіти ключових компетентностей, наскрізних умінь	A2.1.K3. Використовувати різні комунікативні практики для пояснення навчального матеріалу й організовувати комунікацію між здобувачами освіти з навчальною метою A2.2.K1. Володіти комунікативними методами і прийомами для забезпечення досягнення здобувачами освіти обов'язкових результатів навчання	A2.2.B 1. Використовувати методи і прийоми, які дають можливість здобувачам освіти реалізувати здобуті вміння на практиці як в освітньому процесі, так у житті загалом A2.2.B2. Формувати в здобувачів освіти здатності використовувати досягнуті обов'язкові результати навчання на практиці
	A2.3. Здатність здійснювати інтегроване навчання здобувачів освіти	A2.3.31. Види інтеграції в навчанні, підходи до інтегрованого навчання здобувачів освіти	A2.3.U1. Застосовувати міжпредметні зв'язки й інтеграцію змісту різних освітніх галузей, навчальних предметів (інтегрованих курсів) A2.3.U2. Формувати в здобувачів освіти розуміння	A2.3.K1. Використовувати термінологічний апарат і поняттєву базу різних освітніх галузей для реалізації інтегрованого навчання A2.3.K2.	A2.3.B1. Застосовувати інтегроване навчання для досягнення обов'язкових результатів навчання

Трудові функції	Компетентності	Знання	Уміння та навички	Комунікація	Відповідальність і автономія
			природних зв'язків різних процесів, уміння вирішувати практичні завдання, що вимагають синтезу знань з різних освітніх галузей; розвивати в здобувачів освіти системне мислення	Використовувати навички усного й писемного мовлення для формування в здобувачів освіти розуміння природних зв'язків між процесами і явищами, розвивати відповідні вміння	
	A2.4. Здатність добирати і використовувати сучасні й ефективні методики і технології навчання, виховання й розвитку здобувачів освіти	A2.4.31. Форми, методи й засоби навчання, виховання і розвитку здобувачів освіти різних вікових груп засобами освітньої галузі (навчального предмета / інтегрованого курсу) A2.4.32. Технології навчання, виховання й розвитку здобувачів освіти засобами освітньої галузі (навчального предмета / інтегрованого курсу) A2.4.33. Зміст і особливості технологій і методик особистісно зорієнтованого, компетентісного й інтегрованого навчання, виховання й розвитку здобувачів	A2.4.U1. Добирати доцільні форми, методи й засоби навчання A2.4.U2. Застосувати інноваційні технології навчання освітньої галузі (навчальних предметів / інтегрованих курсів) A2.4.U3. Упроваджувати технології та методики особистісно зорієнтованого, компетентісного й інтегрованого навчання, виховання і розвитку здобувачів освіти A2.4.U4. Організовувати навчання предметів (інтегрованих курсів) через дослідницьку діяльність A2.4.U5. Добирати доцільні форми, методи, прийоми й засоби для здійснення	A2.4.K1. Використовувати навички педагогічної риторики для реалізації різних видів навчальної діяльності A2.4.K2. Використовувати технології навчання, спрямовані на розвиток комунікативних навичок здобувачів освіти A2.4.K3. Розвивати здатність спілкуватися рідною та іноземними мовами під час вивчення навчального предмета (інтегрованого курсу)	A2.4.B1. Обирати ефективні форми, методи й засоби навчання залежно від навчальних цілей A2.4.B2. Розробляти вправи й завдання для навчального предмета (інтегрованого курсу), взаємодіючи з іншими учасниками освітнього процесу A2.4.B3. Розробляти освітні матеріали з урахуванням інтересів і здібностей здобувачів освіти

Трудові функції	Компетентності	Знання	Уміння та навички	Комунікація	Відповідальність і автономія
		освіти A2.4.34 Способи організації дослідницької діяльності здобувачів в освітньому процесі	дослідницької діяльності здобувачами і способи представлення ними досягнутих результатів		
	A2.5. Здатність формувати ціннісні ставлення в здобувачів освіти	A2.5.31. Підходи до формування ціннісних ставлень здобувачів освіти	A2.5.УІ. Формувати ціннісні ставлення в здобувачів освіти у процесі їхнього навчання, виховання й розвитку	A2.5.КІ. Використовувати комунікацію як інструмент формування у здобувачів освіти ціннісних ставлень	A2.5.ВІ. Обирати форми організації освітнього процесу, ефективні для формування особистості
A3. Інформаційно-цифрова компетентність					
	A3.1. Здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, здійснювати пошук і критично оцінювати інформацію, оперувати нею в професійній діяльності	A3.1.31. Функційна грамотність у використанні цифрових пристроїв, їхнього базового програмного забезпечення, онлайнсервісів зокрема фінансових, мережі Інтернет A3.1.32. Правила критичного оцінювання інформації та критерії медіаграмотності, цифрової фінансової грамотності A3.1.33. Цифрові середовища, професійні онлайнспільноти й	A3.1.У1. Використовувати цифрові пристрої, їхнє базове програмне забезпечення; працювати з операційними системами, онлайн-сервісами, файлами, мережею Інтернет A3.1.У2. Критично оцінювати достовірність, надійність інформаційних джерел, вплив інформації на свідомість і розвиток здобувачів освіти, на прийняття рішень A3.І.У 3. Використовувати відкриті електронні (цифрові) освітні ресурси педагогічного спрямування для професійного розвитку та обміну педагогічним досвідом, створювати й	A3.1.КІ. Взаємодіяти з учасниками освітнього процесу для створення спільнот обміну досвідом використання цифрових технологій	A3.1.ВІ. Усвідомлювати важливість цифрової гігієни, ініціювати й проводити заходи з популяризації дотримання цифрової гігієни серед учасників освітнього процесу

Трудові функції	Компетентності	Знання	Уміння та навички	Комунікація	Відповідальність і автономія
		електронні (цифрові) ресурси для безперервного професійного розвитку впродовж життя А3. 1.34. Вимоги законодавства щодо академічної доброчесності й використання об'єктів авторського права; мережевий етикет у професійній діяльності А3.1.35. Правила безпеки в цифровому середовищі, наслідки впливу цифрової інформації на людину	наповнювати власне е-портфоліо А3.1.У4. Уникати небезпек в інформаційному просторі; забезпечувати захист і збереження персональних даних		
	А3.2. Здатність ефективно використовувати наявні та створювати (за потреби) нові електронні (цифрові) ресурси	А3.2.31. Класифікація електронних (цифрових) освітніх ресурсів і призначення їх, ознаки електронного (цифрового) освітнього середовища А3.2.32. Правила зміни, модифікації відкритих електронних (цифрових) освітніх ресурсів, створення нових електронних (цифрових) освітніх	А3.2.У1. Добирати електронні (цифрові) освітні ресурси, оцінювати їхню ефективність для досягнення навчальних цілей А3.2.У2. Модифікувати, редагувати, комбінувати наявні електронні (цифрові) освітні ресурси; створювати (за потреби) особисто або спільно з іншими особами нові електронні (цифрові) освітні ресурси; упорядковувати ресурси й	А3.2.К1. Взаємодіяти з учасниками освітнього процесу для розроблення/модифікації / адаптації електронних (цифрових) освітніх ресурсів	А3.2.В1. Визначати потреби класу і групи, які можна задовольнити шляхом створення / адаптації / модифікації електронних (цифрових) освітніх ресурсів А3.2.В2. Дотримуватись академічної доброчесності під час створення й

Трудові функції	Компетентності	Знання	Уміння та навички	Комунікація	Відповідальність і автономія
		ресурсів і спільного використання їх А3.2.33. Підходи до захисту електронних(цифрових) освітніх ресурсів, механізми захисту власних авторських прав	надавати до них доступ учасникам освітнього процесу		використання електронних (цифрових) освітніх ресурсів, вимог законодавства щодо захисту авторського права, а також вживати заходів щодо захисту власних авторських прав
	А3.3. Здатність використовувати цифрові технології в освітньому процесі	А3.3.31. Підходи до організації освітнього процесу з використанням цифрових технологій (зокрема дистанційного навчання), умов організації цифрових робочих місць	А3.3.У1. Використовувати безпечне електронне (цифрове) освітнє середовище для організації та управління освітнім процесом, організації групової взаємодії, зворотного зв'язку, спільного створення електронних (цифрових) освітніх ресурсів	А3.3.К1. Комунікувати з учасниками освітнього процесу, використовуючи різні електронні (цифрові) засоби й сервіси	А3.3.В1. Надавати допомогу й виявляти підтримку іншим учасникам освітнього процесу в оволодінні цифровими технологіями А3.3В2. Використовувати для організації навчання здобувачів освіти захищені цифрові ресурси
		А3.3.32. Цифрові технології та електронні (цифрові) освітні ресурси для навчання здобувачів освіти предметів (інтегрованих курсів), оцінювання та моніторингу результатів навчання здобувачів освіти та	А3.3.У2. Аналізувати й інтерпретувати в електронному (цифровому) середовищі інформацію про активність і ефективність навчальної діяльності здобувачів освіти; реалізовувати стратегії оцінювання за допомогою цифрових сервісів; добирати цифрові інструменти		

Трудові функції	Компетентності	Знання	Уміння та навички	Комунікація	Відповідальність і автономія
		організації їхнього самоконтролю, відстеження прогресу здобувачів освіти в навчанні	оцінювання, критично аналізувати доцільність використання їх		
Предмети та засоби праці: Меблі, канцелярське приладдя, персональний комп'ютер (ноутбук), проектор, принтер, сканер, інші засоби оргтехніки; електронні освітні платформи, електронні (цифрові) освітні ресурси; вимоги законодавства у сфері організації освітнього процесу, державні стандарти, освітні програми, модельні навчальні програми, навчальні програми, підручники, посібники, рекомендації, засоби наочності, педагогічні програмні засоби тощо					
Б. Партнерські взаємодія з учасниками освітнього процесу	Б1. Психологічна компетентність				
	Б1.1. Здатність визначати і враховувати в освітньому процесі вікові й індивідуальні особливості здобувачів освіти, їхній психоемоційний стан	Б1.1.31. Індивідуальні особливості здобувачів освіти, вплив цих особливостей на засвоєння навчального матеріалу й успішну соціалізацію, ознаки погіршення психоемоційного стану	Б1.1.У1. Планувати і здійснювати освітній процес з урахуванням вікових й індивідуальних особливостей здобувачів освіти Б1.1.У2. Укласти індивідуальну програму розвитку та/або індивідуальний навчальний план здобувача освіти (за потреби) у складі команди супроводу або самостійно Б1.1.У3. Надавати підтримку учням, які мають ознаки стресу	Б1.1.К1. Спілкуватися з учасниками освітнього процесу та іншими особами (за потреби) про індивідуальні особливості здобувачів освіти, їхній вплив на засвоєння навчального матеріалу й успішну соціалізацію, важливість врахування психоемоційного стану	Б1.1.В1. Відстежувати зміни щодо вікових та індивідуальних особливостей здобувачів освіти, їхнього психоемоційного стану й здійснювати необхідні адаптації / модифікації в освітньому процесі
	Б1.2. Здатність використовувати стратегії роботи зі здобувачами освіти, які сприяють розвитку їхньої позитивної самооцінки, я-ідентичності	Б1.2.31. Основні види самооцінки здобувачів освіти та їхні вияви Б1.2.32. Основні умови формування позитивної самооцінки здобувачів освіти Б1.2.33. Основні	Б1.2.У1. Визначати прояви завищеної чи заниженої самооцінки здобувачів освіти з метою корегування їх Б1.2.У2. Створювати умови формування позитивної самооцінки здобувачів освіти	Б1.2.К1. Спілкуватися з учасниками освітнього процесу про вияви самооцінки у здобувачів освіти й умови формування позитивної самооцінки	Б1.2.В1. Надавати рекомендації учасникам освітнього процесу щодо розвитку позитивної самооцінки й ідентичності здобувачів освіти

Трудові функції	Компетентності	Знання	Уміння та навички	Комунікація	Відповідальність і автономія
		стратегії, що сприяють формуванню позитивної самооцінки здобувачів освіти	Б1.2.У3. Використовувати основні стратегії роботи зі здобувачами освіти, що сприяють формуванню їхньої позитивної самооцінки		
	Б1.3. Здатність формувати мотивацію здобувачів освіти й організовувати їхню пізнавальну діяльність	Б1.3.31. Види пізнавальної діяльності здобувачів освіти Б1.3.32. Основні умови формування мотивації здобувачів освіти до навчання	Б1.3.У1. Застосовувати методи роботи, навчальні матеріали й завдання для розвитку пізнавальної діяльності здобувачів освіти Б1.3.У2. Створювати умови формування мотивації здобувачів освіти до навчання	Б1.3.К1. Спілкуватися з учасниками освітнього процесу про мотивацію здобувачів освіти й умови формування мотивації здобувачів освіти до навчання	Б1.3.В2. Застосовувати різні підходи для формування мотивації та організації пізнавальної діяльності здобувачів освіти
	Б1.4. Здатність формувати спільноту здобувачів освіти, у якій поважають і враховують права кожного	Б1.4.31. Різні практики, спрямовані на посилення взаємодії здобувачів освіти	Б1.4.У1. Використовувати практики, що заохочують здобувачів освіти до ефективної взаємодії	Б1.4.К1. Взаємодіяти з учасниками освітнього процесу Б1.4.К2. Практикувати діалогічне спілкування на основі партнерства	Б1.4.В1. Дотримуватися демократичних цінностей у професійній діяльності, заохочуючи кожного здобувача освіти виражати свою думку й брати участь у прийнятті рішень
Б2. Емоційно-етична компетентність					
	Б2.1. Здатність усвідомлювати особисті відчуття почуття, емоції, потреби та емоційні стани інших учасників освітнього процесу, керувати власними емоційними станами	Б2.1.31. Різновиди й інтенсивність почуттів та емоцій, причини їхньої появи Б2.1.32. Сучасні форми, методи, технології та засоби навчання, які сприяють	Б2.1.У1. Використовувати способи самозбереження психічного здоров'я, запобігання професійному вигоранню, керування власними емоціями Б2.1.У2. Конструктивно реагувати на стрес, конфліктні	Б2.1.К1. Спілкуватися про способи самозбереження психічного здоров'я, запобігання професійному вигоранню, управління власними емоціями, сприяти порозумінню	Б2.1.В1. Відстежувати власні відчуття, почуття, емоції і потреби, особисті стани, керувати емоційними станами й звертатися по допомогу (за потреби)

Трудові функції	Компетентності	Знання	Уміння та навички	Комунікація	Відповідальність і автономія
		розвитку уваги; способи/ методи саморегуляції, подолання стресу, керування емоціями, порозуміння	ситуації, сприяти порозумінню Б2.1.УЗ. Застосовувати в освітньому процесі практики концентрації уваги, усвідомленого емоційного реагування, емоційної стійкості	між учасниками освітнього процесу	
	Б2.2. Здатність конструктивно й безпечно взаємодіяти з учасниками освітнього процесу	Б2.2.31. Методи ведення діалогу й полілогу, усвідомленого й емпатичного слухання, ненасильницької та безконфліктної комунікації Б2.2.32. Стереотипи і упередження, їхній вплив на побудову конструктивної й безпечної взаємодії з учасниками освітнього процесу	Б2.2.У1. Організовувати діалог і полілог з учасниками освітнього процесу, поважаючи права людини й суспільні цінності Б2.2.У2. Застосовувати в обговоренні освітніх, соціальних і життєвих проблем методики усвідомленого й емпатичного слухання, ненасильницької та безконфліктної комунікації; запобігати конфліктам в освітньому процесі	Б2.2.К1. Комунікувати з учасниками освітнього процесу на засадах конструктивної та безпечної взаємодії, принципах культури діалогу	Б2.2.В1 Визначати прояви неконструктивної взаємодії та реагувати на них, уникаючи дій і прийняття рішення, що можуть негативно вплинути на перебіг явного чи прихованого конфлікту і, зокрема, поглибити його
	Б2.3. Здатність усвідомлювати й поцінювати взаємозалежність людей і систем у глобальному світі	Б2.3.31. Розмаїття й унікальність різних культур у суспільстві, відмінності між людьми, стратегії попередження, подолання і трансформації конфліктів	Б2.3.У1. Взаємодіяти з учасниками освітнього процесу, урахувавши культурні й особистісні відмінності співрозмовників, принципи недискримінації та поваги до відмінностей Б2.3.У2. Застосовувати основні стратегії поведінки	Б2.3.К1. Взаємодіяти, ураховуючи культурні й особистісні відмінності співрозмовників, принципи недискримінації та поваги до відмінностей, а також дотримуватися етики спілкування	Б2.3.В1. Використовувати стратегії попередження, подолання й трансформації конфліктів під час професійної діяльності й шукати рішення, які базуються на співпраці

Трудові функції	Компетентності	Знання	Уміння та навички	Комунікація	Відповідальність і автономія
		Б2.3.32. Зміст основних актів міжнародного й національного законодавства щодо прав людини і дитини, цілей сталого розвитку	щодо захисту власних прав, а також захисту здобувачів освіти під час освітнього процесу Б2.3.У3. Ураховувати в освітньому процесі підходи, визначені цілями сталого розвитку; розкривати потенціал учасників освітнього процесу для креативних колективних рішень щодо подолання проблем		
Б3. Компетентність педагогічного партнерства					
Б3.1. Здатність до суб'єкт-суб'єктної взаємодії із здобувачами освіти в освітньому процесі	Б3.1.31. Переваги й основні етапи формування суб'єкт суб'єктних відносин між вчителем і здобувачем освіти Б3.1.32. Основні ролі вчителя в педагогічній діяльності	Б3.1.У1. Застосовувати механізми реалізації суб'єкт-суб'єктних відносин між вчителем і здобувачем освіти Б3.1.У2. Застосовувати навички координації та стимулювання навчально-пізнавальної діяльності здобувачів освіти, підтримувати їхнє прагнення до саморозвитку, розкривати їхні здібності і пізнавальні можливості	Б3.1.К1. Комунікувати зі здобувачами освіти на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії	Б3.1.В1. Створювати можливості для рефлексії, самоконтролю й самореалізації здобувачів освіти в освітньому процесі, особистісному творенні власних цілей	
Б3.2. Здатність залучати батьків до освітнього процесу на засадах партнерства	Б3.2.31. Основні форми й засоби визначення запитів та очікувань батьків Б3.2.32. Основні форми	Б3.2.У1. Визначати запити й очікування батьків щодо навчання дітей, бачення їхньої майбутньої успішності, участі в освітньому процесі й відповідно реагувати на них	Б3.2.К1. Надавати консультативну й інформаційну підтримку батькам (чи опікунам) щодо навчання, виховання і	Б3.2.В1. Співпрацювати з батьками як учасниками освітнього процесу та/чи членами команди психолого-педагогічного	

Трудові функції	Компетентності	Знання	Уміння та навички	Комунікація	Відповідальність і автономія
		конструктивної взаємодії з батьками в інтересах здобувачів освіти	БЗ.2.У2. Залучати батьків до участі в освітньому процесі, а також до прийняття рішень, які стосуються навчання, виховання розвитку здобувачів освіти БЗ.2.У3. Співпрацювати з батьками як членами команди психолого-педагогічного супроводу здобувача освіти з особливими освітніми потребами	розвитку їхніх дітей	супроводу особи з особливими освітніми потребами на засадах партнерства
	БЗ.3. Здатність працювати в команді із залученими фахівцями для надання додаткової підтримки особам з особливими освітніми потребами	БЗ.3.31. Основні принципи командної взаємодії БЗ.3.32. Основні завдання членів команди психолого-педагогічного супроводу осіб з особливими освітніми потребами	БЗ.3.У1. Організовувати співпрацю із залученими фахівцями на основі принципів командної взаємодії БЗ.3.У2. Співпрацювати із залученими фахівцями у процесі розроблення та реалізації індивідуальної програми розвитку, індивідуального навчального плану для осіб з особливими освітніми потребами (за потреби)	БЗ.3.К1. Проводити зустрічі, обговорювати із зацікавленими сторонами основні принципи й завдання командної взаємодії, окреслювати свої ролі й завдання	БЗ.3.В1. Співпрацювати з асистентом учителя та іншими фахівцями на основі принципів командної взаємодії та з метою надання підтримки здобувачам освіти з особливими освітніми потребами
	Предмети та засоби праці: Персональний комп'ютер (ноутбук), інші засоби оргтехніки; програми та цифрові сервіси для спілкування та прийняття спільних рішень (месенджери, соціальні мережі, спільні календарі, опитувальники тощо), підручники й посібники, засоби наочності, педагогічні програмні засоби тощо				
В. Участь в організації безпечного та	В1. Інклюзивна компетентність				
	В1.1. Здатність створювати умови, які забезпечують	В1.1.31. Інструменти забезпечення	В1.1.У1. Використовувати інструменти забезпечення	В1.1.К1. Спілкуватися з учасниками освітнього	В1.1.В1. Обирати й застосовувати

Трудові функції	Компетентності	Знання	Уміння та навички	Комунікація	Відповідальність і автономія
здорового освітнього середовища	функціонування інклюзивного освітнього середовища	інклюзивного навчання (інклюзивної культури, політики, практики) В1.І.32. Принципи і стратегії універсального дизайну в сфері освіти й розумного пристосування	інклюзивного навчання в освітньому процесі В1.1.У2. Застосовувати принципи і стратегії універсального дизайну в сфері освіти й розумного пристосування	процесу про важливість та інструменти створення інклюзивного освітнього середовища	інструменти для інклюзивного навчання, принципи й стратегії універсального дизайну й розумного пристосування для забезпечення доступності освітнього середовища
	В1.2.Здатність до педагогічної підтримки осіб з особливими освітніми потребами	В1.2.31. Принципи, форми й методи ефективної підтримки осіб з особливими освітніми потребами В1.2.32. Види адаптацій/модифікацій в освітньому процесі, зумовлені особливими освітніми потребами здобувачів освіти	В1.2.У1. Забезпечувати педагогічну підтримку осіб з особливими освітніми потребами В1.2.У2. Здійснювати необхідні адаптації і модифікації в освітньому процесі відповідно до особливих освітніх потреб здобувачів освіти		
	В1.3. Здатність забезпечувати в освітньому середовищі і сприятливі умови для кожного здобувача освіти з урахуванням вікових та інших індивідуальних особливостей	В1.3.31. Технології індивідуального та диференційованого навчання В1.3.32. Способи виявлення здібностей, інтересів, навчальних можливостей здобувачів освіти В1.3.33. Вимоги до особливостей	В1.3.У1. Організовувати навчання, виховання і розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб, здібностей і навчальних можливостей В1.3.У2. Використовувати в роботі зі здобувачами освіти матеріали, пристрої та обладнання (за потреби) для задоволення їхніх індивідуальних потреб у	В1.3.К1. Надавати інформацію учасникам освітнього процесу про сприятливі умови навчання для кожного здобувача освіти, залежно від його індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів	В1.3.В1. Проектувати чи застосовувати самостійно створені матеріали, інші засоби навчання в освітньому середовищі з урахуванням індивідуальних потреб і здібностей кожного здобувача освіти; залучати здобувачів освіти і їхніх батьків до створення сприятливих

Трудові функції	Компетентності	Знання	Уміння та навички	Комунікація	Відповідальність і автономія
		організації освітнього середовища як чинника розвитку особистості здобувачів освіти	навчання й розвитку ВІ.3.У 3. Організовувати освітнє середовище з урахуванням особливостей, потреб, здібностей, інтересів і можливостей здобувачів освіти		умов в освітньому середовищі
В2. Здоров'язбережувальна компетентність					
	В2.1. Здатність організовувати безпечне освітнє середовище, використовувати здоров'язбережувальні технології під час освітнього процесу	В2.1.31. Ознаки безпечного освітнього середовища В2.1.32. Основи безпеки життєдіяльності санітарії та гігієни В2.1.33. Види та прояви насильства, дискримінації, булінгу (цькування), правила запобігання та протидії їм	В2.1.У1. Організовувати освітнє середовище з урахуванням правил безпеки життєдіяльності, санітарних правил охорони праці і норм, протиепідемічних правил та діям у надзвичайних ситуаціях В2.1.У2. Вживати заходів щодо запобігання та протидії булінгу, різним проявам насильства та дискримінації серед здобувачів освіти та інших учасників освітнього процесу	В2.1.К1. Взаємодіяти з усіма учасниками освітнього процесу для організації безпечного освітнього середовища	В2.1.В1. Інтегрувати апробовані здоров'язбережувальні технології, засоби й ресурси в освітній процес, зокрема для запобігання та протидії насильству, булінгу (цькуванню)
	В2.2. Здатність здійснювати профілактично-просвітницьку роботу з учасниками освітнього процесу щодо безпеки життєдіяльності, санітарії та гігієни	В2.2.31. Засади профілактично-просвітницької роботи щодо безпеки життєдіяльності санітарії та гігієни В2.2.32. Особливості профілактики інфекційних і неінфекційних	В2.2.У1. Проводити профілактичні заходи, спрямовані на збереження та зміцнення здоров'я здобувачів освіти В2.2.У2. Забезпечувати дотримання здобувачами освіти вимог безпеки життєдіяльності, санітарії та гігієни	В2.2.К1. Проводити просвітницько-навчальні заходи щодо безпеки життєдіяльності, санітарії та гігієни	В2.2.В1. Упроваджувати профілактично-просвітницькі програми і проекти; налагоджувати співпрацю з відповідними державними установами та громадськими

Трудові функції	Компетентності	Знання	Уміння та навички	Комунікація	Відповідальність і автономія
		захворювань, запобігання поширенню серед здобувачів освіти звичок, небезпечних для їхнього здоров'я В2.2.33. Засади збереження психоемоційного здоров'я в освітньому середовищі	В2.2.У3. Створювати умови для збереження психоемоційного здоров'я здобувачів освіти		організаціями щодо безпеки життєдіяльності, санітарії та гігієни
	В2.3. Здатність формувати в здобувачів освіти культуру здорового й безпечного способу життя	В2.3.31. Вплив освітнього процесу на спосіб життя і здоров'я здобувачів освіти В2.3.32. Методики й технології формування культури здорового й безпечного способу життя здобувачів освіти В2.3.33. Закономірностей та особливостей використання рухової активності для формування здоров'я.	В2.3.У1. Використовувати методики, що зменшують вплив стресогенних факторів на здоров'я здобувачів освіти В2.3.У2. Планувати освітній процес з урахуванням принципів здорового й безпечного способу життя В2.3.У3. Використовувати методики й технології організації активного й безпечного дозвілля здобувачів освіти В2.3.У4. Формувати в здобувачів освіти навички здорового й безпечного способу життя В2.3.У5. Використовувати різні види та форми	В2.3.К1. Популяризувати серед учасників освітнього процесу культуру здорового й безпечного способу життя	В2.3.В1. Використовувати оптимальні форми, засоби і стратегії формування культури здорового й безпечного способу життя, життєвих навичок для збереження фізичного та психоемоційного здоров'я здобувачів освіти В2.3.В2. Заохочувати здобувачів освіти до здорового й безпечного способу життя

Трудові функції	Компетентності	Знання	Уміння та навички	Комунікація	Відповідальність і автономія
			фізкультурно-оздоровчої рухової активності для активного відпочинку та ведення здорового способу життя.		
	В2.4. Здатність підтримувати особисте фізичне та психоемоційне здоров'я під час професійної діяльності	В2.4.31. Взаємозв'язок організму людини з природним, техногенним і соціальним оточенням В2.4.32. Засади здорового способу життя, правила поведінки в надзвичайних ситуаціях В2.4.33. Вплив професійної діяльності на здоров'я, прийоми збереження особистого здоров'я у професійній діяльності	В2.4.У1. Дотримуватись у професійній діяльності санітарних правил і норм, правил поведінки в надзвичайних ситуаціях В2.4.У2. Здійснювати профілактичні заходи зі збереження особистого фізичного та психоемоційного здоров'я під час професійної діяльності В2.4.У3. Використовувати методики зміцнення здоров'я та запобігання захворюванням	В2.4.К1. Взаємодіяти з іншими колегами щодо підтримки особистого фізичного й психоемоційного здоров'я під час професійної діяльності	В2.4.В1. Дотримуватись правил підтримки особистого фізичного та психоемоційного здоров'я під час професійної діяльності, заохочувати інших учасників освітнього процесу дотримуватись цих правил
	В2.5. Здатність надавати домедичну допомогу учасникам освітнього процесу	В2.5.31. Зовнішні ознаки погіршення фізичного та психоемоційного стану людини В2.5.32. Правила надання домедичної допомоги	В2.5.У1. Надавати домедичну допомогу учасникам освітнього процесу (за потреби) В2.5.У2. Виявляти ознаки погіршення фізичного, психоемоційного стану учасників освітнього процесу	В2.5.К1. Взаємодіяти з учасниками освітнього процесу для надання домедичної допомоги відповідно до законодавства	В2.5.В1. Надавати домедичну допомогу учасникам освітнього процесу у випадку погіршення самопочуття, отримання травм та в інших ситуаціях (за потреби)
Предмети та засоби праці: Персональний комп'ютер (ноутбук), інші засоби оргтехніки; обладнання для осередків навчання, виховання і розвитку в закладі освіти, розумні пристосування; рекомендації, акти законодавства, посібники та інші матеріали щодо правил безпеки					

Трудові функції	Компетентності	Знання	Уміння та навички	Комунікація	Відповідальність і автономія
	життєдіяльності, санітарних правил і норм в закладах освіти, протиепідемічних правил, норм щодо доступності шкільних будівель і споруд, правил запобігання та протидії насильству та булінгу (цькуванню) в закладі освіти, засоби пожежогашіння, аптечка, індивідуальні засоби звукового інформування про небезпеку, тощо				
Г. Проведення освітнього процесу	Г1. Прогностична компетентність				
	Г1.1. Здатність прогнозувати результати освітнього процесу	Г1.1.31. Методики педагогічного прогнозування	Г1.1.У1. Формулювати цілі освітнього процесу на основі прогностичних методів планування	Г1.1.К1. Залучати здобувачів освіти до спільного визначення цілей навчального заняття	Г1.1.В1. Брати відповідальність за планування й досягнення освітніх цілей, передбачених освітніми програмами
	Г1.2. Здатність планувати освітній процес	Г1.2.31. Види та етапи планування освітнього процесу Г1.2. 2 . Зміст типових освітніх програм / модельних навчальних програм з відповідних навчальних предметів (інтегрованих курсів) Г1.2.33. Вимоги до навчальних програм	Г1.2.У1. Здійснювати різні види планування освітнього процесу на різних його етапах Г1.2.У2. Планувати навчальні заняття на основі модельних навчальних програм, навчальних програм Г1.2.У3. Розробляти навчальні програми на основі модельних навчальних програм (за потреби)	Г1.2.К1. Взаємодіяти з колегами щодо визначення спільних підходів до планування Г1.2.К2. Взаємодіяти з учасниками освітнього процесу стосовно тем, які вивчаються, та очікуваних результатів навчання Г1.2.К3. Співпрацювати в педагогічній спільноті для розроблення навчальних програм	Г1.2.В1. Брати відповідальність за поінформованість здобувачів освіти та їхніх батьків щодо навчальних тем, та очікуваних результатів навчання Г1.2.В2. Брати відповідальність за зміст навчальних програм, які розробляє педагогічна спільнота закладу
	Г2. Організаційна компетентність				
	Г2.1. Здатність організовувати процес навчання, виховання й розвитку здобувачів освіти	Г2.1.31. Вимоги законодавства щодо організації освітнього процесу	Г2.1.У 1. Організовувати освітній процес відповідно до вимог законодавства	Г2.1.К1. Взаємодіяти з учасниками освітнього процесу щодо прийняття спільних рішень стосовно організації освітнього процесу в межах шкільної автономії	Г2.1.В1. Відповідально ставитися до прийняття спільних та особистих професійних рішень щодо педагогічної автономії

Трудові функції	Компетентності	Знання	Уміння та навички	Комунікація	Відповідальність і автономія
	Г2.2. Здатність організовувати різні види й форми навчальної та пізнавальної діяльності здобувачів освіти	Г2.2.31. Форми організації освітнього процесу, види й форми навчальної та пізнавальної діяльності здобувачів освіти	Г2.2.У1. Організовувати навчальні заняття різних типів Г2.2.У2. Застосовувати різні види й форми організації навчально-пізнавальної діяльності здобувачів освіти Г2.2.У3. Раціонально використовувати навчальний час	Г2.2.К1. Взаємодіяти з учасниками освітнього процесу для ефективного залучення здобувачів освіти до різних форм навчальної та пізнавальної діяльності	Г2.2.В1. Відповідально ставитися до вибору форм навчальної та пізнавальної діяльності здобувачів освіти й розподілу навчального часу
	Г2.3. Здатність організовувати осередки навчання, виховання й розвитку здобувачів освіти	Г2.3.31. Вимоги до змістового наповнення освітнього середовища Г2.3.31. Перелік обладнання, необхідного для забезпечення викладання навчальних предметів (інтегрованих курсів)	Г2.3.У1. Розміщувати й використовувати дидактичні матеріали та обладнання в навчальному приміщенні Г2.3.У2. Використовувати фізичний, інформаційний простори навчальних та інших приміщень закладу освіти як освітній ресурс	Г2.3.К1. Інформувати й консультувати учасників освітнього процесу щодо змістового наповнення освітнього середовища	Г2.3.В1. Моделювати освітнє середовище з урахуванням принципів універсального дизайну й розумного пристосування із залученням учасників освітнього процесу, інших заінтересованих сторін
Г3. Оцінювально-аналітична компетентність					
	Г3.1. Здатність здійснювати оцінювання результатів навчання здобувачів освіти	Г3.1.31. Види оцінювання результатів навчання здобувачів освіти Г3.1.32. Форми оцінювання Г3.1.33. Методики здійснення формульованого поточного і	Г3.1.У1. Застосовувати до різних видів оцінювання відповідну методику та шкалу Г3.1.У2. Застосовувати різні форми оцінювання результатів навчання здобувачів освіти Г3.1.У3. Дотримуватися визначених законодавством критеріїв оцінювання	Г3.1.К1. Роз'яснювати учасникам освітнього процесу роль оцінювання в навчальному поступі, його процедури Г3.1.К2. Пояснювати критерії оцінювання результатів навчання здобувачів освіти	Г3.1.В1. Здійснювати оцінювання здобувачів освіти на основі об'єктивності, прозорості, поваги, відповідальності, справедливості, індивідуального характеру оцінювання Г3.1.В2. Відповідально ставитися до

Трудові функції	Компетентності	Знання	Уміння та навички	Комунікація	Відповідальність і автономія
		підсумкового оцінювання ГЗ.І.34. Способи фіксації результатів педагогічних спостережень ГЗ.І.35. Критерії та рекомендації щодо оцінювання результатів навчання здобувачів освіти	результатів навчання здобувачів освіти ГЗ.І.У4. Розробляти критерії оцінювання різних видів навчальної діяльності ГЗ.І.У5. Визначати й фіксувати результати навчання здобувачів освіти	ГЗ.І.К3. Залучати здобувачів освіти до оцінювання, взаємодіяти зі здобувачами освіти та їхніми батьками та іншими учасникам и освітнього процесу щодо планування подальшої освітньої траєкторії	розроблення критеріїв оцінювання здобувачів освіти, формувати відповідальне ставлення здобувачів освіти до свого навчання через залучення до спільного розроблення критеріїв оцінювання окремих видів діяльності ГЗ.І.В3. Розділяти відповідальність зі здобувачами освіти та їхніми батьками щодо подальшого прогресу в навчанні
	ГЗ.2. Здатність аналізувати результати навчання здобувачів освіти	ГЗ.2.31. Методи і прийоми здійснення аналізу й рефлексії навчальної діяльності здобувачів освіти та її результативності	ГЗ.2.У1. Розвивати в здобувачів освіти вміння здійснювати самомотивацію до навчання, аналіз, рефлексію навчальної діяльності та її результативності	ГЗ.2.К1. Забезпечувати зворотний зв'язок зі здобувачами освіти щодо сприйняття, розуміння й засвоєння ними навчального матеріалу	ГЗ.2.В1. Відповідально ставитися до формулювання й способу надання зворотного зв'язку здобувачам освіти та їхнім батькам
	ГЗ.3. Здатність формувати спроможність у здобувачів освіти до самооцінювання і взаємооцінювання результатів навчання	ГЗ.3.31. Методи й прийоми здійснення самооцінювання і взаємооцінювання здобувачами освіти результатів навчання	ГЗ.3.У1. Розвивати в здобувачів освіти вміння здійснювати самооцінювання і взаємооцінювання результатів навчання	ГЗ.3.К1. Взаємодіяти зі здобувачами освіти, надавати рекомендації щодо здійснення само- і взаємооцінювання	ГЗ.3.В1. Відповідально ставитися до формування спроможності здобувачів освіти до само- і взаємооцінювання, запобігати суб'єктивізації під час взаємооцінювання

Трудові функції	Компетентності	Знання	Уміння та навички	Комунікація	Відповідальність і автономія
	Предмети та засоби праці: Персональний комп'ютер (ноутбук), інші засоби оргтехніки; освітні програми, модельні навчальні програми, навчальні програми, підручники, посібники, рекомендації, засоби наочності, педагогічні програмні засоби, електронні цифрові платформи, електронні (цифрові) освітні ресурси тощо				
Д. Безперервний професійний розвиток	Д1. Здатність до навчання впродовж життя				
	Д1.1. Здатність здійснювати власний професійний розвиток, отримувати підтримку від колег	Д1.1.31. Вимоги до організації професійного розвитку Д1.1.32. Форми й види професійного розвитку Д1.1.33. Вимоги до професійної діяльності вчителя, визначені професійним стандартом Д1.1.34. Засади створення та функціонування професійних спільнот	Д1.1.У1. Визначати потреби особистого професійного розвитку Д1.1.У2. Планувати власний професійний розвиток Д1.1.У3. Обирати суб'єкта (суб'єктів) освітньої діяльності й ресурси для професійного розвитку Д1.1.У4. Брати участь у діяльності професійних спільнот (за потреби) Д1.1.У5. Здійснювати рефлексію щодо власної педагогічної діяльності	Д1.1.К.1. Взаємодіяти з колегами в професійних спільнотах з питань професійного розвитку	Д1.1.В1. Виявляти самостійність, професійність, академічну доброчесність, надання пріоритетності розвитку нових ідей або процесів у передових контекстах професійної діяльності
	Д1.2. Здатність надавати підтримку колегам у їхньому професійному розвитку	Д1.2.31. Особливості організації різних форм професійної підтримки й допомоги вчителям	Д1.2.У1. Надавати підтримку колегам в організації освітнього процесу, вдосконаленні професійної діяльності	Д1.1.К.І. Взаємодіяти з колегами в професійних спільнотах з питань професійного розвитку	Д1.2.В.1. Виявляти авторитетність, самостійність і автономію, академічну доброчесність, надавати пріоритетність розвитку нових ідей або процесів у передових контекстах професійної діяльності

Трудові функції	Компетентності	Знання	Уміння та навички	Комунікація	Відповідальність і автономія
	Д1.3. Здатність до інноваційної діяльності	Д1.3.31. Наукові методи, рівні й форми пізнання Д1.3.32. Освітні інновації, їхні характеристики Д1.3.33. Особливості організації інноваційної педагогічної діяльності Д1.3.34. Методи роботи з різними джерелами інформації	Д1.3.У1. Застосовувати в педагогічній діяльності наукові методи пізнання Д1.3.У2. Аналізувати інформацію щодо освітніх інновацій, умов їхнього впровадження Д1.3.У3. Інтегрувати інновації у власну педагогічну практику Д1.3.У4. Збирати, систематизувати й використовувати інформацію	Д2.І.К.2. Взаємодіяти в професійних спільнотах з питань інноваційної діяльності	Д2.І.В.1. Виявляти авторитетність, інноваційність, самостійність і автономію, академічну доброчесність, надавати пріоритетність розвитку нових ідей або процесів у передових контекстах професійної діяльності
Предмети та засоби праці: Персональний комп'ютер (ноутбук), інші засоби оргтехніки; підручники, посібники, рекомендації, засоби наочності, педагогічні програмні засоби; бази даних програм підвищення кваліфікації, електронні (цифрові) освітні ресурси тощо					

Додаток Б

Зразок заяви про проведення позачергової атестації¹¹

Голові атестаційної комісії

(найменування закладу освіти, установи,
відокремленого структурного підрозділу,
органу управління у сфері освіти)

(прізвище, ім'я, по батькові (за наявності)
педагогічного працівника, який атестується,
його посада, адреса електронної пошти,
телефон)*

ЗАЯВА

про проведення позачергової атестації

Прошу провести позачергову атестацію у 20__ році для присвоєння
(підтвердження/зниження/позбавлення):

Кваліфікаційної категорії _____

Педагогічного звання _____

Педагогічного працівника** _____

(прізвище, ім'я, по батькові (за наявності))

Повідомляю такі дані:

Освіта _____

(відповідно до частини першої статті 10 Закону України «Про освіту»)

Ступінь (освітньо-кваліфікаційний рівень) вищої освіти: _____

(молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст, магістр)

Освітньо-науковий, освітньо-творчий, науковий ступінь (у разі наявності) _____

Вчене звання (у разі наявності) _____

Найменування закладу освіти, який видав документ про освіту _____

Спеціальність, зазначена в дипломі _____

Кваліфікація, зазначена в дипломі (додатку до нього) _____

Стаж роботи на посадах педагогічних працівників _____

Підвищення кваліфікації _____

(найменування закладу (закладів), у якому (яких) педагогічний
працівник підвищував кваліфікацію, кількість кредитів ЄКТС)

Дата проходження та результати попередньої атестації _____

¹¹ Взято з (Положення про атестацію педагогічних працівників. Затверджено Наказом Міністерства освіти і науки України № 805 (2022, Вересень 09). Верховна Рада України. Законодавство України. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1649-22#Text>).



Посада, за якою атестується (яку займає) педагогічний працівник та місце роботи _____

Навчальний предмет (інтегрований курс, дисципліна тощо), який (які) викладає педагогічний працівник _____

Підстави для позачергової атестації _____

* У разі подання заяви керівником закладу освіти, вказуються дані керівника закладу освіти.

** Вказуються дані педагогічного працівника, атестація якого має бути проведена за ініціативи керівника закладу освіти.



Додаток В

Зразок протоколу засідання атестаційної комісії¹²

ПРОТОКОЛ № _____ засідання атестаційної комісії

(найменування закладу освіти, установи, відокремленого структурного підрозділу, органу
управління у сфері освіти)

« _____ » _____ 20__ року

Присутні: _____
(прізвища, імена, по батькові (за наявності) присутніх членів комісії, залучених осіб
із правом голосу)

Відсутні: _____
(прізвища, імена, по батькові (за наявності) відсутніх членів комісії)

Запрошені: _____
(прізвища, імена, по батькові (за наявності) запрошених (у разі запрошення))

ПОРЯДОК ДЕННИЙ

1.

2.

СЛУХАЛИ:

1.

2.

ВИРІШИЛИ:

Голова атестаційної комісії/
головуючий на засіданні
атестаційної комісії

(підпис)

(Власне ім'я, ПРІЗВИЩЕ)

Секретар
атестаційної
комісії

(підпис)

(Власне ім'я, ПРІЗВИЩЕ)

¹² Взято з (Положення про атестацію педагогічних працівників. Затверджено Наказом Міністерства освіти і науки України № 805 (2022, Вересень 09). Верховна Рада України. Законодавство України. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1649-22#Text>).

Додаток Г

Зразок атестаційного листа¹³

АТЕСТАЦІЙНИЙ ЛИСТ

1. Прізвище, ім'я, по батькові (за наявності) педагогічного працівника _____
2. Дата подання документів _____
3. Освіта _____
4. Ступінь (освітньо-кваліфікаційний рівень) вищої освіти _____
5. Освітньо-науковий ступінь (за наявності) _____
6. Найменування закладу освіти, який видав документ про освіту _____
7. Спеціальність, зазначена в дипломі _____
8. Кваліфікація, зазначена в дипломі (додатку до нього) _____
9. Стаж роботи на посадах педагогічних працівників _____
10. Відомості про підвищення кваліфікації _____
11. Дата проходження та результати попередньої атестації _____
12. Посада, за якою атестується (яку займає) педагогічний працівник _____
13. Навчальний предмет (інтегрований курс, дисципліна тощо), який (які) викладає педагогічний працівник _____

Атестаційна комісія _____ рівня

(найменування закладу освіти, установи, відокремленого структурного підрозділу, органу управління у сфері освіти)

прийняла рішення:

(прізвище, ім'я, по батькові (за наявності) педагогічного працівника)

(відповідає займаній посаді, не відповідає займаній посаді)

¹³ Взято з (Положення про атестацію педагогічних працівників. Затверджено Наказом Міністерства освіти і науки України № 805 (2022, Вересень 09). Верховна Рада України. Законодавство України. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1649-22#Text>).



(присвоїти/підтвердити/знизити кваліфікаційну категорію)

(присвоїти (підтвердити/не підтвердити/позбавити) педагогічне звання)

Голова
комісії

атестаційної

(підпис)

(Власне ім'я, ПРІЗВИЩЕ)

Секретар
комісії

атестаційної

(підпис)

(Власне ім'я, ПРІЗВИЩЕ)

Атестаційний лист одержав «_____» _____ 20____ року.

Додаток Д

Зразок апеляційної заяви¹⁴

Голові атестаційної комісії

(найменування закладу освіти, установи,
відокремленого структурного підрозділу,
органу управління у сфері освіти)

(прізвище, ім'я, по батькові (за наявності)
педагогічного працівника, який атестується,
його посада, адреса електронної пошти,
телефон)*

АПЕЛЯЦІЙНА ЗАЯВА

Прошу розглянути апеляцію на рішення атестаційної комісії _____ рівня

(найменування закладу освіти, установи, відокремленого структурного
підрозділу, органу управління у сфері освіти)

про _____

(рішення атестаційної комісії, на яке подається апеляція)
та прийняти рішення про _____.

Додатки: 1. копія атестаційного листа на _____ арк.

2. інші документи на _____ арк. (зазначається, які саме документи).

« _____ » _____ 20__ р.

(підпис)

¹⁴ Взято з (Положення про атестацію педагогічних працівників. Затверджено Наказом Міністерства освіти і науки України № 805 (2022, Вересень 09). Верховна Рада України. Законодавство України. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1649-22#Text>).

Додаток Е

Зразок витягу з протоколу засідання щодо розгляду апеляційної заяви¹⁵

ВИТЯГ

з протоколу засідання щодо розгляду апеляційної заяви

Атестаційна комісія _____ рівня
розглянула апеляційну заяву _____

_____ (прізвище, ім'я, по батькові (за наявності) педагогічного працівника,
який подав заяву)

на рішення атестаційної комісії _____ рівня

_____ (найменування закладу освіти, установи, відокремленого структурного підрозділу, органу
управління у сфері освіти)

і прийняла рішення: _____

_____ (задовольнити апеляційну заяву / залишити рішення атестаційної комісії,
дії якої оскаржуються, без змін)

Голова (атестаційної) _____
комісії (підпис) (Власне ім'я, ПРІЗВИЩЕ)

Секретар (атестаційної) _____
комісії – (Власне ім'я, ПРІЗВИЩЕ)
(підпис)

Дата розгляду апеляційної заяви «_____» _____ 20__ року.

¹⁵ Взято з (Положення про атестацію педагогічних працівників. Затверджено Наказом Міністерства освіти і науки України № 805 (2022, Вересень 09). Верховна Рада України. Законодавство України. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1649-22#Text>).

Додаток Ж

Методичні рекомендації щодо створення, змісту та завантаження е-портфоліо¹⁶

ЗАТВЕРДЖЕНО
Наказ Міністерства освіти
і науки України
30.05.2019 № 755

І. Загальні положення

Методичні рекомендації щодо створення, змісту та завантаження е-портфоліо (далі – Рекомендації) розроблені відповідно до Положення про сертифікацію педагогічних працівників, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 27 грудня 2018 р. № 1190.

Рекомендації призначені для використання учасниками сертифікації під час проведення самооцінювання власної педагогічної майстерності з формування в учнів ключових компетентностей і вмінь, визначених частиною першою статті 12 Закону України «Про освіту».

Метою самооцінювання є відстеження та оцінка учасником сертифікації динаміки професійного зростання та індивідуального розвитку, виявлення сильних і слабких сторін власної професійної діяльності.

Результати самооцінювання учасник сертифікації має відобразити у створеному ним е-портфоліо, яке включає:

- 1) заповнену анкету самооцінювання, форма якої затверджена наказом Державної служби якості освіти України від 01.04.2019 № 01-11/16;
- 2) опис навчального заняття, проведеного учасником сертифікації відповідно до навчального плану (може супроводжуватися відеозаписом).

За своїм бажанням учасник сертифікації може додати до власного е-портфоліо будь-які інші матеріали щодо самооцінювання своєї педагогічної діяльності, що засвідчують його педагогічну майстерність (гіперпосилання на власний веб-сайт, блог, сторінку в соціальній мережі, фото-, відео-, текстові чи інші матеріали).

Зазначені матеріали можуть також містити: інформацію про професійні здобутки, освітні успіхи учнів, творчий доробок (публікації, презентації, виступи на семінарах, конференціях); авторські розробки уроків, дидактичних ігор, сценаріїв тощо; дизайнерські рішення оформлення класної кімнати, робочого місця; гіперпосилання на авторські блоги, на професійні групи у соціальних мережах, адміністратором яких виступає учасник сертифікації.

Положення розділів II, III, IV цих Рекомендацій є орієнтовними правилами підготовки матеріалів е-портфоліо. Учасник сертифікації має право відступити від положень цих Рекомендацій та підготувати матеріали на власний

¹⁶ Взято з (<https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0755729-19#Text>).

розсуд. Їх недотримання не впливає на оцінювання змісту матеріалів, поданих учасниками сертифікації.

II. Орієнтовні складові опису навчального заняття

Опис навчального заняття може містити таку інформацію:

- прізвище, ім'я та по батькові педагогічного працівника;
- назву закладу загальної середньої освіти та клас, в якому проводилось заняття;
- навчальний предмет, з якого проводилося навчальне заняття відповідно до освітньої програми (для класів, які реалізують вимоги Державного стандарту початкової освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87) або навчальних планів (для класів, які реалізують вимоги Державного стандарту початкової загальної освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 20 квітня 2011 р. № 462);
- дату проведення навчального заняття;
- тему, мету та завдання навчального заняття відповідно до навчальної програми з предмету;
- тип навчального заняття;
- форми, методи та прийоми, які застосовуються в ході навчального заняття;
- очікувані результати навчання (предметні знання, практичні уміння та навички, цінності тощо);
- навчально-методичне забезпечення, що використовувалося під час навчального заняття, у тому числі методично-дидактичне забезпечення, перелік технічних засобів, наочності чи приладів;
- хід та етапи навчального заняття відповідно до його типу;
- підсумки навчального заняття (ступінь досягнення мети навчального заняття, рефлексія учнів, труднощі, які виникали в ході навчального заняття);
- самоаналіз проведеного навчального заняття у довільній формі.

Опис навчального заняття може бути подано за формою, наведеною у Таблиці 1.

Приклад:

Таблиця 1

Хід навчального заняття

<i>Етапи навчального заняття</i>	<i>Розподіл часу</i>	<i>Види діяльності вчителя</i>	<i>Види діяльності учнів</i>
1. ...			
2. ...			

III. Орієнтовні правила оформлення опису навчального заняття

Опис навчального заняття рекомендується створювати в текстовому редакторі Microsoft Office Word. Назва файлу повинна складатися з прізвища та ініціалів автора і назви документа (Наприклад: A.S._Makarenko_orys_zanyattya).

Рекомендації до тексту: кегль шрифту - 14, гарнітура - Times New Roman, абзац - 1 см, міжрядковий інтервал - 1 рядок.

У тексті документа можуть використовуватися таблиці, які повинні мати назву та номер.

Кольорові та/або монохромні (чорно-білі) рисунки, графічні матеріали, які використовуються в тексті, мають бути чіткими та контрастними (роздільна здатність зображення - 300-600 dpi).

До опису навчального заняття можуть додаватися фотографії, мультимедійні презентації або відеозапис. Використання матеріалів, що містять персональні дані учасників освітнього процесу, здійснюється з дотриманням Закону України «Про захист персональних даних» та за умови надання відповідної згоди.

Рекомендований розмір фотографій складає не менше 640 x 480 пікселів. Фотографії мають бути чіткими. Файл зображення рекомендується завантажувати в одному з найпоширеніших форматів та використовувати одне з наступних розширень: .bmp, .jpeg, .jpg, .png, .tiff.

Мультимедійну презентацію з демонстрацією фрагментів навчального заняття (далі - презентація) рекомендується створювати у прикладному програмному забезпеченні Microsoft Office Power Point.

Кількість та стиль слайдів у презентації визначається учасником сертифікації на власний розсуд. Графічні матеріали і таблиці у презентації використовуються із зазначенням їх назви та номера.

Відеозапис фрагменту (фрагментів) навчального заняття створюється з високою роздільною здатністю, зображення має бути чітким. Формат файлу: .avi або .mp4. Загальна тривалість відео від 15 до 30 хвилин. Відеозапис варто створювати так, щоб він демонстрував динаміку перебігу навчального заняття, роботу учнів та педагога, використання навчально-методичного забезпечення тощо.

IV. Завантаження матеріалів е-портфоліо до веб-папки

Під час завантаження матеріалів е-портфоліо учаснику сертифікації рекомендується дотримуватися такого алгоритму дій.

Потрібно перейти на сайт хмарного сховища даних (наприклад, для Google Drive перехід за посиланням <https://drive.google.com/>) та відкрити створену при реєстрації для участі у сертифікації веб-папку. Після цього у верхньому лівому кутку екрана потрібно послідовно натиснути "Створити", "Завантажити файл". У відкритому вікні знайти потрібний файл, вибрати його і натиснути "Відкрити".



Під час завантаження матеріали необхідно структурувати таким чином, щоб назви створених папок відображали зміст матеріалів, які будуть до них завантажені. Під час завантаження кількох файлів з однаковою назвою зберігається файл, який завантажений останнім.

Тимчасово виконуючий
обов'язки Голови

О.В. Якименко

Додаток II

Анкета самооцінювання учасником сертифікації (вчителем початкових класів) власної педагогічної майстерності¹⁷

ЗАТВЕРДЖЕНО
Наказ Державної служби
якості освіти України
06.03.2023 № 01-10/50

Анкета самооцінювання розроблена для вчителів початкових класів закладів загальної середньої освіти.

Учасники сертифікації, які за результатами незалежного тестування допущені до подальшої участі у сертифікації, мають здійснити самооцінювання власної педагогічної майстерності¹⁸ з формування в учнів ключових компетентностей і вмінь¹⁹.

Метою самооцінювання є оцінювання учасником сертифікації власної професійної діяльності, виявлення її сильних та слабких сторін, осмислення досягнутого і проєктування подальшого професійного розвитку.

Результати самооцінювання складаються із заповненої анкети самооцінювання. Анкета самооцінювання містить 60 тверджень, зміст яких розкриває трудові дії професійних компетентностей педагога²⁰. На кожне твердження запропоновано п'ять варіантів відповіді для оцінки власної педагогічної майстерності. Треба обрати один із варіантів, який найбільш повно характеризує професійну діяльність учасника сертифікації щодо формування в учнів ключових компетентностей і вмінь. Учаснику сертифікації потрібно дати відповіді на всі твердження.

Твердження

1. Здійснюю освітній процес відповідно до вимог його нормативно-правового забезпечення (у тому числі в умовах воєнного стану)

- постійно
- майже завжди
- часто
- іноді
- ніколи

¹⁷ Взято з (Анкета самооцінювання учасником сертифікації власної педагогічної майстерності (для вчителів початкових класів). Затверджено Наказом Державної служби якості освіти України № 01-10/50 (2023, Березень 06). Державна служба якості освіти України. https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2025/01/2025.01.14_Anketa_samooc_pochatkovi.pdf).

¹⁸ Положення про сертифікацію педагогічних працівників: постанова Кабінету Міністрів України від 27 грудня 2018 р. № 1190. Редакція від 24.12. 2019 № 1094.

¹⁹ Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. Редакція від 02.07.2023. Стаття 12.

²⁰ Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)»: наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 23.12.2020 № 2736.

2. Здійснюю освітній процес державною мовою (за потреби мовою відповідного корінного народу або національної меншини), використовуючи систему понять професійної тематики
- постійно
 - майже завжди
 - часто
 - іноді
 - ніколи
3. Моє мовлення відповідає літературним нормам і вимогам професійної етики
- постійно
 - майже завжди
 - часто
 - іноді
 - ніколи
4. Знаю законодавчі вимоги щодо збереження життя і здоров'я дітей під час освітнього процесу, в тому числі в умовах воєнного стану
- досконало
 - достатньо
 - частково
 - маю епізодичне уявлення
 - не знаю
5. У різних надзвичайних ситуаціях (під час пожежі, обстрілів тощо) реагую спокійно і без паніки, оскільки знаю відповідний алгоритм дій
- постійно
 - майже завжди
 - залежно від ситуації
 - іноді
 - ніколи
6. Здійснюю освітній процес з урахуванням психологічних особливостей учнів молодшого шкільного віку
- постійно
 - майже завжди
 - часто
 - іноді
 - ніколи
7. Дотримуюсь педагогічної етики, ненасильницької комунікації, сприймаю кожну дитину такою, якою вона є
- постійно
 - майже завжди
 - часто
 - іноді
 - ніколи
8. Мотивую учнів до різних видів діяльності, створюю ситуацію успіху для досягнення позитивного результату навчання
- постійно
 - майже завжди
 - часто
 - іноді
 - ніколи
9. Популяризирую здоровий та безпечний способи життя незалежно від обставин
- постійно
 - майже завжди
 - часто

іноді
ніколи

10. Створюю комфортне освітнє середовище з дотриманням вимог безпеки життєдіяльності, правил санітарії та гігієни

постійно
майже завжди
часто
іноді
ніколи

11. Виховую в учнів повагу до особистості Людини, розвиваю в них позитивні моральні якості

постійно
майже завжди
часто
іноді
ніколи

12. Планую освітній процес (зміст, форми організації навчальної діяльності) з урахуванням індивідуальних особливостей учнів та умов, у яких вони перебувають

постійно
майже завжди
часто
іноді
ніколи

13. Визначаю мету, завдання та очікувані результати кожного заняття/виховного заходу

постійно
майже завжди
часто
іноді
ніколи

14. Аналізую зміст навчального матеріалу, прогножую можливі труднощі його сприйняття та результати засвоєння учнями

постійно
майже завжди
часто
іноді
ніколи

15. Зміст, методи та засоби навчання добираю таким чином, щоб здійснити виховний вплив і забезпечити гармонійний розвиток особистості дитини

постійно
майже завжди
часто
іноді
ніколи

16. Добираю зміст навчального матеріалу таким чином, щоб максимально забезпечити формування предметних та ключових компетентностей учнів

постійно
майже завжди
часто
іноді
ніколи

17. Добираю зміст навчального матеріалу з урахуванням міжпредметних зв'язків та орієнтуюсь на досягнення обов'язкових результатів кожної освітньої галузі

постійно
майже завжди
часто
іноді
ніколи

18. Враховую індивідуальні особливості учнів, у тому числі дітей, які отримали психологічну травму внаслідок військової агресії/вимушено переселилися із зони бойових дій

постійно
майже завжди
часто
іноді
ніколи

19. При підготовці до занять використовую не лише підручник(и), але й додаткові (довідкові) матеріали

постійно
майже завжди
часто
іноді
ніколи

20. Добираю методи і прийоми навчання таким чином, щоб максимально реалізувати освітню мету заняття

постійно
майже завжди
часто
іноді
ніколи

21. Зміст моїх навчальних занять доступний, логічно пов'язаний із попереднім матеріалом, збалансований за складністю та обсягом

постійно
майже завжди
часто
іноді
ніколи

22. Адаптую зміст навчального матеріалу заняття залежно від реакції учнів на його засвоєння

постійно
майже завжди
часто
іноді
ніколи

23. Організую різні види діяльності дітей (комунікативну, дослідницьку, проєктну, ігрову, навчальну) в освітньому процесі

постійно
майже завжди
часто
іноді
ніколи

24. Поєдную на занятті різні форми організації навчальної діяльності учнів з урахуванням їх індивідуальних особливостей

постійно
майже завжди
часто
іноді

- ніколи
25. Для ефективного розв'язання освітніх завдань організовую та використовую різні освітні осередки
- постійно
 - майже завжди
 - часто
 - іноді
 - ніколи
26. Розміщую та використовую дидактичні матеріали та обладнання з урахуванням їх доцільності, функційності, естетичної привабливості та індивідуальних освітніх потреб учнів
- постійно
 - майже завжди
 - часто
 - іноді
 - ніколи
27. Доцільно та ефективно використовую електронні освітні ресурси в освітньому процесі
- постійно
 - майже завжди
 - часто
 - іноді
 - ніколи
28. Підтримую інтерес учнів до навчання незалежно від обставин
- постійно
 - майже завжди
 - часто
 - іноді
 - ніколи
29. Застосовую різні форми, прийоми оцінювання навчальних досягнень учнів
- постійно
 - майже завжди
 - часто
 - іноді
 - ніколи
30. Формую в учнів навички самооцінювання навчальних досягнень із використанням тверджень «Я знаю», «Я вмію», «Я можу»
- постійно
 - майже завжди
 - часто
 - іноді
 - ніколи
31. Розробляю критерії оцінювання навчальних досягнень учнів із урахуванням вікових особливостей та індивідуальних досягнень, здобутків кожного учня (у тому числі дітей з особливими освітніми потребами)
- постійно
 - майже завжди
 - часто
 - іноді
 - ніколи
32. Оцінку навчальних досягнень учнів супроводжую вербальними судженнями
- постійно
 - майже завжди
 - часто

- іноді
ніколи
33. Розвиваю критичне мислення в учнів
постійно
майже завжди
часто
іноді
ніколи
34. Розвиваю мовно-комунікативні уміння і навички учнів під час різних форм організації освітнього процесу
постійно
майже завжди
часто
іноді
ніколи
35. Формую в учнів уміння самостійної роботи з різними видами та джерелами інформації
постійно
майже завжди
часто
іноді
ніколи
36. Дотримуюсь сам(-а) та навчаю учнів правил безпеки в цифровому середовищі, мережевого етикету та академічної доброчесності
постійно
майже завжди
часто
іноді
ніколи
37. Під час дистанційного навчання поєдную синхронний та асинхронний режими
постійно
майже завжди
часто
іноді
ніколи
38. Створюю у класі психологічний комфорт, застосовую вправи на зниження стресового стану в учнів
постійно
майже завжди
часто
іноді
ніколи
39. Вибудовую довірливі стосунки з усіма дітьми
постійно
майже завжди
часто
іноді
ніколи
40. Створюю умови для формування позитивної самооцінки учнів, їх Я-ідентичності
постійно
майже завжди
часто
іноді

- ніколи
41. Створюю умови для згуртування дитячого колективу, формую навички взаємодопомоги та співпраці, сприяю адаптації дітей з числа ВПО до дитячого колективу
- постійно
майже завжди
часто
іноді
ніколи
42. Знайомлю дітей з ознаками булінгу, причинами його виникнення та наслідками
- постійно
майже завжди
часто
іноді
ніколи
43. Знайомлю дітей з алгоритмом дій залежно від їх ролі в булінгу (жертва, спостерігач)
- постійно
майже завжди
часто
іноді
ніколи
44. Знаю особливості організації інклюзивної освіти в початковій школі
- досконало
достатньо
частково
маю епізодичне уявлення
не знаю
45. Готовий(-а) злагоджено працювати у команді психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами
- цілком готовий(-а)
швидше готовий(-а)
готовий(-а) за певних умов
швидше не готовий(-а)
категорично не готовий(-а)
46. Виховую в учнів дружнє та неупереджене ставлення до осіб з особливими освітніми потребами, залучаю учнів класу до співпраці та взаємодії з ними
- постійно
майже завжди
часто
іноді
ніколи
47. Комунікую з батьками (особами, які їх замінюють), у т.ч. з батьками дітей із числа ВПО, щодо їх адаптації у закладі освіти, поведінки, психологічного стану, успішності тощо
- постійно
майже завжди
періодично
тільки за певних умов
ніколи
48. Співпрацюю з батьками на засадах партнерства, а також залучаю їх до прийняття рішень, що стосуються навчання, виховання і розвитку учнів
- постійно
майже завжди
часто

- тільки за певних умов
ніколи
49. В умовах дистанційного навчання організовую регулярну та змістовну взаємодію учасників освітнього процесу (вчитель, учні, батьки)
постійно
майже завжди
часто
іноді
ніколи
50. Можу надати домедичну допомогу у разі потреби
повною мірою
у більшості випадків
частково
дуже обмежено
не можу
51. Корирую власну професійну діяльність під впливом різних факторів, планую професійне зростання з урахуванням індивідуальних професійних потреб
постійно
майже завжди
часто
іноді
ніколи
52. Аналізую власну педагогічну діяльність на відповідність вимогам Професійного стандарту
постійно
майже завжди
часто
іноді
ніколи
53. Слідкую за новинами, сучасними дослідженнями та новаціями в освіті
постійно
майже завжди
часто
іноді
ніколи
54. Застосовую у власній професійній діяльності інноваційні педагогічні технології
постійно
майже завжди
часто
іноді
ніколи
55. Шукаю нові шляхи розв'язання педагогічних проблем у випадку, якщо не спрацьовують традиційні методи
постійно
майже завжди
часто
іноді
ніколи
56. Використовую як освітній ресурс фізичний, інформаційний простори навчальних та інших приміщень закладу освіти
постійно
майже завжди

часто
іноді
ніколи

57. Співпрацюю з іншими вчителями на засадах педагогічного партнерства та підтримки, здійснюю наставництво/супервізію, допомагаю іншим вчителям у виявленні професійних потреб

постійно
майже завжди
часто
іноді
ніколи

58. Аналізую власну педагогічну діяльність на предмет її ефективності, шукаю причини професійних помилок

постійно
майже завжди
часто
іноді
ніколи

59. Беру участь у взаємонавчанні, діяльності професійних спільнот, професійних конкурсах

постійно
майже завжди
часто
іноді
ніколи

60. Використовую відкриті електронні (цифрові) освітні ресурси для професійного розвитку та обміну педагогічним досвідом

постійно
майже завжди
часто
іноді
ніколи

Додаток К

Анкета самооцінювання учасником сертифікації (вчителем української мови та літератури) власної педагогічної майстерності²¹

ЗАТВЕРДЖЕНО
Наказ Державної служби
якості освіти України
17.07.2023 № 01-10/151

Учасники сертифікації, які за результатами незалежного тестування допущені до подальшої участі у сертифікації, мають здійснити самооцінювання власної педагогічної майстерності²² з формування в учнів ключових компетентностей і вмінь²³.

Метою самооцінювання є оцінювання учасником сертифікації власної професійної діяльності, виявлення її сильних та слабких сторін, осмислення досягнутого і проєктування подальшого професійного розвитку.

Результати самооцінювання складаються із заповненої анкети самооцінювання. Анкета самооцінювання містить 85 тверджень, зміст яких розкриває трудові дії професійних компетентностей педагога²⁴. На кожне твердження запропоновано п'ять варіантів відповіді для оцінки власної педагогічної майстерності. Треба обрати один із варіантів, який найбільш повно характеризує професійну діяльність учасника сертифікації щодо формування в учнів ключових компетентностей і вмінь. Учаснику сертифікації потрібно дати відповіді на всі твердження.

Твердження

- Здійснюю освітній процес відповідно до вимог нормативно-правового забезпечення, зокрема в умовах воєнного стану
 - постійно
 - майже завжди
 - часто
 - іноді
 - не здійснюю
- Використовую потенціал мовно-літературної освітньої галузі для формування наукового світогляду учнів
 - повною мірою
 - у більшості випадків

²¹ Взято з (Анкета самооцінювання учасником сертифікації (вчителем української мови та літератури) власної педагогічної майстерності. Затверджено Наказом Державної служби якості освіти України № 01-10/151 (2023, Липень 17). Державна служба якості освіти України. https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2025/01/2025.01.14_Anketa-samooc_ukr_mova.pdf).

²² Положення про сертифікацію педагогічних працівників: постанова Кабінету Міністрів України від 27 грудня 2018 р. № 1190. Редакція від 24.12. 2019 № 1094.

²³ Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. Редакція від 02.07.2023. Стаття 12.

²⁴ Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)»: наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства від 23.12.2020 № 2736-20.

- частково
дуже обмежено
не використовую
3. Вільно володію українською мовою з дотриманням її норм на всіх рівнях, оперую професійною лексикою, зокрема лінгвістичною та літературознавчою термінологією
- досконало
достатньо
частково
незначною мірою
не володію / не оперую
4. Дбаю про захист українського мовного середовища, виховую в учнів українськомовну стійкість
- повною мірою
у більшості випадків
частково
інколи
не дбаю / не виховую
5. Формую в учнів основи фінансової грамотності на прикладі літературних творів
- постійно
майже завжди
часто
іноді
не формую
6. Володію мистецтвом красномовства та різними жанрами педагогічної комунікації (доповідь, виступ, дискусія тощо)
- повною мірою
у більшості випадків
частково
дуже обмежено
не володію
7. Дотримую комунікативної культури, залучаю учнів до активної комунікації
- постійно
майже завжди
часто
іноді
не дотримую / не залучаю
8. Організую заходи, спрямовані на формування інтересу до вивчення предметів мовно-літературної освітньої галузі (фестивалі, творчі конкурси, олімпіади тощо)
- постійно
майже завжди
часто
іноді
не здійснюю
9. В умовах надзвичайних ситуацій, зокрема повітряної тривоги, обстрілу, пожежі тощо, реагую зважено, дотримую відповідного алгоритму дій
- постійно
майже завжди
періодично
залежно від ситуації
не реагую / не здійснюю
10. Здійснюю освітній процес з урахуванням психологічних особливостей учнів, зважаючи на зміни психології учнів, що викликані військовою агресією

постійно
майже завжди
часто
іноді
не здійснюю

11. Формую в учнів уміння встановлювати причиново-наслідкові зв'язки, виокремлювати головну та другорядну інформацію

постійно
майже завжди
часто
іноді
не формую

12. Навчаю учнів формулювати та обґрунтовувати висловлену думку

постійно
майже завжди
часто
іноді
не навчаю

13. Дотримую педагогічної етики, толерантної комунікації, сприймаю кожного учня як особистість

постійно
майже завжди
часто
іноді
не дотримую / не сприймаю

14. Застосовую методи й прийоми мотивації учнів до опанування та спілкування державною мовою

постійно
майже завжди
часто
іноді
не застосовую

15. Створюю ситуацію успіху для досягнення позитивного результату в опануванні мовно-літературною освітньою галуззю

постійно
майже завжди
часто
іноді
не створюю

16. Популяризирую здоровий і безпечний способи життя

постійно
майже завжди
часто
іноді
не популяризирую

17. Організую освітній процес із дотриманням вимог безпеки життєдіяльності, правил санітарії та гігієни

постійно
майже завжди
часто
іноді
не організую

18. Виховую в учнів загальнолюдські цінності, стійкі гуманістичні переконання, моральні якості
- постійно
 - майже завжди
 - часто
 - іноді
 - не виховую
19. Виховую шанобливе ставлення до української мови як державної, до національних і культурних цінностей українського народу
- постійно
 - майже завжди
 - часто
 - іноді
 - не виховую
20. Здійснюю різні види планування освітнього процесу
- постійно
 - майже завжди
 - часто
 - іноді
 - не здійснюю
21. Визначаю мету, завдання та очікувані результати кожного заняття / позакласного заходу
- постійно
 - майже завжди
 - часто
 - іноді
 - не визначаю
22. Навчаю учнів описувати процеси власної діяльності з використанням мовних і мовленнєвих засобів
- постійно
 - майже завжди
 - часто
 - іноді
 - не навчаю
23. Обираю тип навчального заняття залежно від його теми та мети
- постійно
 - майже завжди
 - часто
 - іноді
 - не обираю
24. Мотивую учнів до вдосконалення власного мовлення, збагачення словникового запасу
- постійно
 - майже завжди
 - часто
 - іноді
 - не мотивую
25. Виховую в учнів потребу в читанні рідною мовою
- постійно
 - майже завжди
 - часто
 - іноді
 - не виховую

26. Аналізую зміст навчального матеріалу, прогноую можливі труднощі та результати його засвоєння учнями
- постійно
 - майже завжди
 - часто
 - іноді
 - не аналізую / не прогноую
27. Зміст моїх навчальних занять відповідає обов'язковим результатам навчання мовно-літературної освітньої галузі
- повною мірою
 - у більшості випадків
 - частково
 - дуже обмежено
 - не відповідає
28. Сприяю розвитку в учнів уміння презентувати власні ідеї, бачення, інноваційні погляди
- постійно
 - майже завжди
 - часто
 - іноді
 - не сприяю
29. Добираю зміст навчального матеріалу для формування ключових компетентностей учнів і наскрізних умінь
- постійно
 - майже завжди
 - часто
 - іноді
 - не добираю
30. Навчаю учнів ефективно використовувати різні комунікативні стратегії для розв'язання життєво важливих проблем
- постійно
 - майже завжди
 - часто
 - іноді
 - не навчаю
31. Сприяю формуванню компетентного учня-мовця та учня-читача
- повною мірою
 - у більшості випадків
 - частково
 - іноді
 - не сприяю
32. Використовую потенціал мовно-літературної освітньої галузі для формування в учнів інтересу до сучасних досліджень та новацій
- повною мірою
 - у більшості випадків
 - частково
 - іноді
 - не використовую
33. Дотримую принципу інтегрованого навчання мови і розвитку мовлення (використання мовленнєвої практики, поєднання всіх видів мовленнєвої діяльності)
- постійно
 - майже завжди
 - часто

- іноді
не дотримую
34. Спонукаю учнів до самоконтролю мовленнєвої діяльності, удосконалення власного мовлення
постійно
майже завжди
часто
іноді
не спонукаю
35. Сприяю розвитку творчих здібностей і комунікативних умінь, самовияву учнів та взаємодії між ними
постійно
майже завжди
часто
іноді
не сприяю
36. Навчаю учнів доцільно та ефективно використовувати електронні ресурси в освітньому процесі
постійно
майже завжди
часто
іноді
не навчаю
37. Добираю зміст навчального матеріалу, зважаючи на міжпредметні зв'язки
постійно
майже завжди
часто
іноді
не добираю
38. Враховую індивідуальні особливості учнів, зокрема й тих, які отримали психологічну травму внаслідок військової агресії / вимушеної зміни місця постійного проживання
постійно
майже завжди
часто
іноді
не враховую
39. Ефективно використовую навчальну, довідкову літературу, навчально-методичні комплекти
постійно
майже завжди
часто
іноді
не використовую
40. Використовую дидактичні матеріали, обладнання відповідно до мети, типу заняття, а також з урахуванням вікових особливостей та індивідуальних освітніх потреб учнів
постійно
майже завжди
часто
іноді
не використовую
41. Добираю методи й прийоми навчання так, щоб максимально реалізувати освітню мету заняття

- постійно
майже завжди
часто
іноді
не добираю
42. Зміст моїх навчальних занять доступний, логічно пов'язаний із попереднім матеріалом, збалансований за складністю та обсягом
- повною мірою
у більшості випадків
частково
дуже обмежено
не доступний / не пов'язаний / не збалансований
43. Відстежую розуміння учнями навчального матеріалу, адаптую його зміст залежно від особливостей засвоєння учнями
- постійно
майже завжди
часто
іноді
не відстежую / не адаптую
44. Розвиваю в учнів критичне мислення, уміння здійснювати різні види аналізу літературних / художніх творів
- постійно
майже завжди
часто
іноді
не розвиваю
45. Організую різні види діяльності учнів залежно від формату навчання (онлайн, офлайн)
- постійно
майже завжди
часто
іноді
не організую
46. Поєдную на занятті різні форми організації навчальної діяльності учнів з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей
- постійно
майже завжди
часто
іноді
не поєдную
47. Формую в учнів уміння роботи з різними видами та джерелами інформації
- постійно
майже завжди
часто
іноді
не формую
48. Використовую дидактичні матеріали та обладнання, зважаючи на їхню доцільність, функційність, естетичну привабливість
- постійно
майже завжди
часто
іноді
не використовую

49. Самоідентифікую себе як споживача українськомовного культурного продукту
повною мірою
майже завжди
часто
іноді
не самоідентифікую
50. Застосовую різні форми, прийоми оцінювання результатів навчання учнів
постійно
майже завжди
часто
іноді
не застосовую
51. Формую в учнів навички самооцінювання результатів навчання
постійно
майже завжди
часто
іноді
не формую
52. Дотримую визначених критеріїв оцінювання результатів навчання учнів
постійно
майже завжди
часто
іноді
не дотримую
53. Виховую в учнів цінування художньої літератури як мистецтва слова
постійно
майже завжди
часто
іноді
не виховую
54. Формую в учнів усвідомлення важливості володіння державною мовою для забезпечення добробуту та фінансового успіху
постійно
майже завжди
часто
іноді
не формую
55. Оцінку результатів навчання здійснюю з урахуванням індивідуальних досягнень, здобутків кожного учня та супроводжую її вербальними судженнями
постійно
майже завжди
часто
іноді
не здійснюю / не супроводжую
56. Використовую потенціал мовно-літературної освітньої галузі для пояснення ролі математичних знань і вмінь у житті людини
постійно
майже завжди
часто
іноді
не використовую

57. Дотримую сам(-а) та навчаю учнів правил безпеки в цифровому середовищі, мережевого етикету та академічної доброчесності
- постійно
 - майже завжди
 - часто
 - іноді
 - не дотримую / не навчаю
58. Під час дистанційного навчання поєдную синхронний та асинхронний режими
- постійно
 - майже завжди
 - часто
 - іноді
 - не поєдную
59. Створюю у класі психологічний комфорт, використовую вправи на зниження стресового стану в учнів
- постійно
 - майже завжди
 - часто
 - іноді
 - не створюю / не використовую
60. Створюю умови для формування позитивної самооцінки учнів, їхньої Я-ідентичності
- постійно
 - майже завжди
 - часто
 - іноді
 - не створюю
61. Створюю умови для згуртування учнівського колективу, формую навички взаємодопомоги та співпраці, сприяю адаптації учнів з-поміж ВПО до нових умов освітнього процесу
- постійно
 - майже завжди
 - часто
 - іноді
 - не створюю / не формую / не сприяю
62. Запобігаю проявам булінгу
- постійно
 - майже завжди
 - часто
 - іноді
 - не запобігаю
63. Знаю особливості організації інклюзивної освіти в закладі загальної середньої освіти
- досконало
 - достатньо
 - частково
 - маю епізодичне уявлення
 - не знаю
64. Використовую потенціал художніх текстів для формування в учнів уявлення про людину як частину природи
- постійно
 - майже завжди
 - часто
 - іноді

- не використовую
65. Готовий(-а) злагоджено працювати в команді психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами
- цілком готовий(-а)
 - швидше готовий(-а)
 - готовий(-а) за певних умов
 - швидше не готовий(-а)
 - категорично не готовий(-а)
66. Виховую в учнів дружнє та неупереджене ставлення до осіб з особливими освітніми потребами, залучаю учнів класу до співпраці та взаємодії з ними
- постійно
 - майже завжди
 - часто
 - іноді
 - не виховую / не залучаю
67. Комунікую з батьками учнів (особами, які їх замінюють) щодо їхньої навчальної діяльності та результатів навчання з мовно-літературної освітньої галузі
- постійно
 - майже завжди
 - часто
 - іноді
 - не комунікую
68. В умовах дистанційного навчання організовую регулярну та змістовну взаємодію учасників освітнього процесу
- постійно
 - майже завжди
 - часто
 - тільки за певних умов
 - не організовую
69. Можу надати домедичну допомогу
- повною мірою
 - майже завжди
 - у більшості випадків
 - залежно від ситуації
 - не можу
70. Корирую власну професійну діяльність під впливом різних факторів, планую професійне зростання з урахуванням індивідуальних професійних потреб
- постійно
 - майже завжди
 - часто
 - іноді
 - не корирую / не планую
71. Аналізую власну педагогічну діяльність на відповідність вимогам професійного стандарту
- постійно
 - майже завжди
 - часто
 - іноді
 - не аналізую
72. Слідкую за новинами, сучасними дослідженнями та новаціями в освіті
- постійно
 - майже завжди

- часто
іноді
не сліdkую
73. Під час викладання предметів / інтегрованих курсів мовно-літературної освітньої галузі застосовую інноваційні педагогічні технології
- постійно
майже завжди
часто
іноді
не застосовую
74. Шукаю нові шляхи розв'язання педагогічних ситуацій
- постійно
майже завжди
часто
іноді
не шукаю
75. Співпрацюю з іншими вчителями на засадах педагогічного партнерства та підтримки, здійснюю наставництво / супервізію, допомагаю іншим вчителям у виявленні професійних потреб
- постійно
майже завжди
часто
іноді
не співпрацюю / не здійснюю / не допомагаю
76. Аналізую, критично оцінюю власну педагогічну діяльність, виявляю досягнення, професійні помилки й недоліки
- постійно
майже завжди
часто
іноді
не аналізую / не оцінюю / не виявляю
77. Беру участь у взаємонавчанні, діяльності професійних спільнот, професійних конкурсах, виставках тощо
- постійно
майже завжди
часто
іноді
не беру участь
78. Виховую в учнів шанобливе ставлення до української культури та толерантне ставлення до інших культур
- постійно
майже завжди
часто
іноді
не виховую
79. Використовую відкриті електронні (цифрові) освітні ресурси для професійного розвитку та обміну педагогічним досвідом
- постійно
майже завжди
часто
іноді
не використовую

80. Знаю особливості чинних модельних навчальних програм освітньої галузі, яку викладаю
повною мірою
у більшості випадків
частково
дуже обмежено
не знаю
81. Формую в учнів уміння добирати тексти, зокрема художні тексти, медіатексти, для задоволення власних пізнавальних та естетичних потреб
постійно
майже завжди
часто
іноді
не формую
82. Знаю вимоги до розроблення навчальної програми з предмета / інтегрованого курсу мовно-літературної освітньої галузі
досконало
достатньо
частково
маю епізодичне уявлення
не знаю
83. Використовую можливості академічної свободи вчителя у власній професійній діяльності
постійно
майже завжди
часто
іноді
не використовую
84. Навчаю учнів обговорювати й планувати доходи та витрати за допомогою ефективних комунікативних стратегій
постійно
майже завжди
часто
іноді
не навчаю
85. Розвиваю в учнів емоційний інтелект (навчаю розуміти власні почуття, емоції, керувати ними; розуміти емоції та емоційний стан інших людей, проявляти емпатію)
постійно
майже завжди
часто
іноді
не розвиваю

Додаток Л

Анкета самооцінювання учасником сертифікації (вчителем математики) власної педагогічної майстерності²⁵

ЗАТВЕРДЖЕНО
Наказ Державної служби
якості освіти України
17.07.2023 № 01-10/152

Учасники сертифікації, які за результатами незалежного тестування допущені до подальшої участі у сертифікації, мають здійснити самооцінювання власної педагогічної майстерності²⁶ з формування в учнів ключових компетентностей і вмінь²⁷.

Метою самооцінювання є оцінювання учасником сертифікації власної професійної діяльності, виявлення її сильних та слабких сторін, осмислення досягнутого і проектування подальшого професійного розвитку.

Результати самооцінювання складаються із заповненої анкети самооцінювання. Анкета самооцінювання містить 80 тверджень, зміст яких розкриває трудові дії професійних компетентностей педагога²⁸. На кожне твердження запропоновано 5 варіантів відповіді для оцінки власної педагогічної майстерності. Треба обрати один із варіантів, який найбільш повно характеризує його професійну діяльність щодо формування в учнів ключових компетентностей і вмінь. Учаснику сертифікації потрібно дати відповідь на всі твердження.

Твердження

1. Здійснюю освітній процес у межах академічної свободи відповідно до вимог нормативно-правового забезпечення, зокрема в умовах воєнного стану
постійно
майже завжди
часто
іноді
не здійснюю
2. Здійснюю освітній процес державною мовою (за потреби мовою відповідного корінного народу або національної меншини), правильно вживаючи в мовленні математичну термінологію

²⁵ Взято з (Анкета самооцінювання учасником сертифікації (вчителем математики) власної педагогічної майстерності. Затверджено Наказом Державної служби якості освіти України № 01-10/152 (2023, Липень 17). Державна служба якості освіти України. https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2025/01/2025.01.14_Anketa-samooc_matematika.pdf).

²⁶ Положення про сертифікацію педагогічних працівників: постанова Кабінету Міністрів України від 27 грудня 2018 р. № 1190. Редакція від 24.12. 2019 № 1094.

²⁷ Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. Редакція від 02.07.2023. Стаття 12.

²⁸ Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)»: наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства від 23.12.2020 № 2736-20.

- постійно / дуже добре
майже завжди / добре
часто / деякою мірою
іноді / досить непогано
не здійснюю / це не про мене
3. Моє мовлення відповідає літературним нормам і вимогам професійної етики
постійно
майже завжди
часто
іноді
це не про мене
4. Працюю над збагаченням словника учнів математичною термінологією
постійно
майже завжди
часто
іноді
не працюю
5. Навчаю учнів коректно використовувати в мовленні математичні терміни
постійно
майже завжди
часто
іноді
не навчаю
6. Спонукаю учнів до самоконтролю мовленнєвої діяльності, удосконалення власного мовлення
постійно
майже завжди
часто
іноді
не спонукаю
7. Дбаю про захист українського мовного середовища, виховую в учнів українськомовну стійкість
повною мірою
у більшості випадків
частково
інколи
не дбаю / не виховую
8. Дотримуюсь комунікативної культури, залучаю учнів до активної комунікації
постійно
майже завжди
часто
іноді
не дотримуюсь / не залучаю
9. Знаю законодавчі вимоги щодо збереження життя і здоров'я дітей під час освітнього процесу, зокрема в умовах воєнного стану
досконало / дуже добре
достатньо / добре
частково / досить непогано
маю епізодичне уявлення
не знаю
10. У разі надзвичайних ситуацій (під час пожежі, обстрілів тощо) поведжуся спокійно і без паніки, оскільки знаю відповідний алгоритм дій

- постійно / дуже добре
майже завжди / добре
часто / деякою мірою
іноді / маю епізодичне уявлення
панікую / потрібно опрацювати відповідний алгоритм дій
11. Здійснюю освітній процес з урахуванням психологічних особливостей учнів, зважаючи на зміни, спричинені військовою агресією
- постійно
майже завжди
часто
іноді
не здійснюю
12. Дотримуюсь педагогічної етики, толерантної комунікації, сприймаю кожну дитину такою, якою вона є
- постійно
майже завжди
часто
іноді
не дотримуюсь / не сприймаю
13. Застосовую методи та прийоми мотивації учнів до освітньої діяльності під час опанування математичною освітньою галуззю
- постійно / дуже добре
майже завжди / добре
часто / досить непогано
іноді / все ще тренуюсь
не застосовую / ще не вмію
14. Створюю ситуацію успіху для досягнення позитивного результату навчання
- постійно
майже завжди
часто
іноді
не створюю
15. Формую ціннісний аспект математичного знання, позитивне ставлення до математики та інтерес до її вивчення
- постійно
майже завжди
часто
іноді
не формую
16. Використовую потенціал математичної освітньої галузі для формування в учнів інтересу до сучасних досліджень і новацій
- повною мірою
у більшості випадків
частково
іноді
не використовую
17. Мотивую учнів до різних видів діяльності, створюю ситуацію успіху для досягнення позитивного результату навчання
- постійно
майже завжди
часто
іноді

- не мотивую
18. Популяризирую здоровий та безпечний способи життя через розкриття відповідних математичних закономірностей, що сприяють фізичному здоров'ю дитини, у процесі розв'язання завдань з практичним змістом
- постійно
 - майже завжди
 - часто
 - іноді
 - не популяризиую
19. Організую освітній процес із дотриманням вимог безпеки життєдіяльності, правил санітарії та гігієни
- постійно
 - майже завжди
 - часто
 - іноді
 - не організую
20. Виховую в учнів загальнолюдські цінності, повагу до особистості, розвиваю в них позитивні моральні якості
- постійно
 - майже завжди
 - часто
 - іноді
 - не виховую
21. Здійснюю різні види планування освітнього процесу
- постійно
 - майже завжди
 - часто
 - іноді
 - не здійснюю
22. Визначаю мету, завдання та очікувані результати кожного заняття / позакласного заходу
- постійно
 - майже завжди
 - часто
 - іноді
 - не визначаю
23. Обираю тип навчального заняття залежно від його змісту, теми та мети
- постійно
 - майже завжди
 - часто
 - іноді
 - не обираю
24. Аналізую зміст навчального матеріалу, виокремлюю нові й базові об'єкти засвоєння (основні та супровідні): поняття та їхні означення (або опис, показ, характеристика)
- постійно
 - майже завжди
 - часто
 - іноді
 - не аналізую
25. Аналізую зміст навчального матеріалу, виокремлюю нові й базові об'єкти засвоєння (основні та супровідні) математичні факти (властивості, формули, інші твердження)
- постійно
 - майже завжди

часто
іноді
не аналізую

26. Аналізую зміст навчального матеріалу, виокремлюю нові й базові об'єкти засвоєння (основні та супровідні): способи діяльності (правила, алгоритми, способи розв'язування задач), проводжу їх логіко-дидактичний аналіз, прогножую можливі труднощі його сприйняття та результати засвоєння учнями, визначаю доцільний спосіб підготовки до вивчення нового змісту (повторення чи актуалізація базових знань і вмінь) та відповідні форми і засоби його реалізації на занятті

постійно
майже завжди
часто
іноді
не аналізую /не прогножую

27. Заняття спрямовую на досягнення обов'язкових результатів навчання всіма учнями

постійно
майже завжди
часто
іноді
не спрямовую

28. До заняття добираю зміст, методи, форми і засоби навчання так, щоб максимально забезпечити формування предметних, ключових компетентностей та наскрізних умінь учнів

постійно
майже завжди
часто
іноді
не добираю

29. Створюю умови для практичного застосування учнями набутих математичних знань і вмінь

постійно
майже завжди
часто
іноді
не створюю

30. Добираю зміст навчального матеріалу з урахуванням міжпредметних зв'язків

постійно
майже завжди
часто
іноді
не добираю

31. Ураховую індивідуальні особливості та потреби учнів, зокрема тих, які зазнали психологічної травми внаслідок військової агресії / вимушеної зміни місця постійного проживання

постійно
майже завжди
часто
іноді
не враховую

32. Під час підготовки до занять використовую не тільки підручник(и), але й додаткові (довідкові), електронні матеріали

постійно
майже завжди

- часто
іноді
не використовую
33. Ефективно використовую навчальну, довідкову літературу, навчально-методичні комплекти тощо
постійно
майже завжди
часто
іноді
не використовую
34. Доцільно використовую дидактичні матеріали та обладнання відповідно до мети, типу заняття і з урахуванням вікових особливостей та індивідуальних освітніх потреб учнів
постійно
майже завжди
часто
іноді
не використовую
35. Добираю методи та прийоми навчання так, щоб максимально реалізувати освітню мету заняття
постійно
майже завжди
часто
іноді
не добираю
36. Зміст моїх навчальних занять доступний, логічно пов'язаний із попереднім матеріалом, збалансований за складністю та обсягом
повною мірою
у більшості випадків
частково
дуже обмежено
не доступний / не пов'язаний / не збалансований
37. Відстежую розуміння учнями навчального матеріалу, адаптую його зміст залежно від особливостей засвоєння учнями
постійно
майже завжди
часто
іноді
не відстежую
38. Розвиваю в учнів критичне мислення, здатність до математичного аналізу, доведення, моделювання, обґрунтування, пошуку оптимальних способів розв'язання проблемних ситуацій
постійно
майже завжди
часто
іноді
не розвиваю
39. Організую різні види діяльності учнів залежно від формату навчання (онлайн, офлайн)
постійно
майже завжди
часто
іноді
не організую

40. Організуюю заходи, спрямовані на формування інтересу до вивчення математичної галузі (гурток, олімпіада, конкурс тощо)
постійно
майже завжди
часто
іноді
не організовую
41. Поєдную на занятті різні форми організації навчальної діяльності учнів з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей
постійно
майже завжди
часто
іноді
не поєдную
42. Використовую дидактичні матеріали та обладнання з урахуванням їхньої доцільності, функційності, естетичної привабливості та індивідуальних освітніх потреб учнів
постійно
майже завжди
часто
іноді
не використовую
43. Навчаю учнів доцільно та ефективно використовувати електронні освітні ресурси в освітньому процесі
постійно
майже завжди
часто
іноді
не навчаю
44. Підтримую інтерес учнів до вивчення математики
постійно
майже завжди
часто
іноді
не підтримую
45. Застосовую різні форми та види оцінювання результатів навчання учнів
постійно
майже завжди
часто
іноді
не застосовую
46. Формую в учнів навички самооцінювання та взаємооцінювання результатів навчання
постійно
майже завжди
часто
іноді
не формую
47. Дотримуюсь визначених критеріїв оцінювання результатів навчання учнів
постійно
майже завжди
часто
іноді
не дотримуюсь

48. Спрямовую оцінювання результатів навчання на індивідуальний поступ учня
постійно
майже завжди
часто
іноді
не спрямовую
49. Навчаю учнів чітко і зрозуміло формулювати думки, аргументувати, ставити запитання, робити висновки
постійно
майже завжди
часто
іноді
не навчаю
50. Формую в учнів уміння самостійної роботи з різними видами та джерелами інформації
постійно
майже завжди
часто
іноді
не формую
51. Дотримуюсь сам(-а) та навчаю учнів правил безпеки в цифровому середовищі, мережевого етикету та медіаграмотності; розвиваю вміння відрізняти ознаки дезінформації та маніпуляції
постійно
майже завжди
часто
іноді
не дотримуюсь / не розвиваю
52. Під час дистанційного навчання поєдную синхронний та асинхронний режими
постійно
майже завжди
часто
іноді
не поєдную / ще не вмію
53. Створюю у класі психологічний комфорт, застосовую вправи на зниження стресового стану в учнів
постійно
майже завжди
часто
іноді
не створюю
54. Вибудовую довірливі стосунки з усіма дітьми
постійно
майже завжди
часто
іноді
не вибудовую / це не про мене
55. Створюю умови для формування позитивної самооцінки учнів, їхньої Я-ідентичності
постійно
майже завжди
часто
іноді
не створюю / ще не вмію

56. Створюю умови для згуртування дитячого колективу, формую навички взаємодопомоги та співпраці, сприяю адаптації дітей з-поміж ВПО до нових умов освітнього процесу
- постійно
 - майже завжди
 - часто
 - іноді
 - не створюю / це не про мене
57. Запобігаю проявам булінгу
- постійно
 - майже завжди
 - часто
 - іноді
 - не запобігаю / ще не вмію
58. Знаю особливості організації інклюзивної освіти в закладі загальної середньої освіти
- досконало
 - достатньо
 - часто
 - маю епізодичне уявлення
 - не знаю
59. Готовий(-а) злагоджено працювати в команді психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами та інших вразливих категорій
- цілком готовий(-а)
 - швидше готовий(-а)
 - готовий(-а) за певних умов
 - швидше не готовий(-а)
 - категорично не готовий(-а) / це не про мене
60. Виховую в учнів дружнє та неупереджене ставлення до осіб з особливими освітніми потребами, залучаю учнів класу до співпраці та взаємодії з ними
- постійно
 - майже завжди
 - часто
 - іноді
 - не виховую
61. Комунікую з батьками учнів (особами, які їх замінюють) щодо їхньої поведінки, успішності під час опанування математичними знаннями
- постійно
 - майже завжди
 - часто
 - іноді / намагаюся це робити з батьками, які готові до співпраці
 - не комунікую
62. Залучаю батьків учнів до участі в освітніх проєктах
- постійно
 - майже завжди
 - часто
 - іноді
 - не залучаю батьків
63. В умовах дистанційного навчання організовую регулярну та змістовну взаємодію учасників освітнього процесу
- постійно
 - майже завжди
 - часто
 - іноді

- не організовую
64. Можу надати домедичну допомогу в разі потреби
постійно / так, для мене це дуже легко
майже завжди / так, для мене це легко
часто / так, але для мене це трохи складно
іноді / так, але для мене це дуже складно
не можу / не володію достатніми знаннями
65. Корирую власну професійну діяльність під впливом різних факторів, планую професійне зростання з урахуванням індивідуальних професійних потреб
постійно
майже завжди
часто
іноді
не коригую
66. Аналізую власну педагогічну діяльність на відповідність вимогам професійного стандарту
постійно
майже завжди
часто
іноді
не аналізую
67. Слідкую за новинами, сучасними дослідженнями та новаціями в освіті
постійно
майже завжди
часто
іноді
не слідкую / це не про мене
68. Під час викладання предметів / інтегрованих курсів математичної освітньої галузі застосовую інноваційні педагогічні технології
постійно
майже завжди
часто
іноді
не використовую
69. Шукаю нові шляхи розв'язання педагогічних проблем у разі, якщо не спрацьовують традиційні методи
постійно
майже завжди
часто
іноді
не шукаю
70. Використовую як освітній ресурс фізичний, інформаційний простори навчальних та інших приміщень закладу освіти
постійно
майже завжди
часто
іноді
не використовую
71. Співпрацюю з іншими вчителями на засадах педагогічного партнерства та підтримки, здійснюю наставництво / супервізію, допомагаю іншим вчителям у виявленні професійних потреб
постійно

- майже завжди
часто
іноді
не співпрацюю
72. Аналізую власну педагогічну діяльність щодо її ефективності, шукаю причини професійних помилок
постійно
майже завжди
часто
іноді
не аналізую
73. Беру участь у взаємонавчанні, діяльності професійних спільнот, професійних конкурсах
постійно
майже завжди
часто
іноді
не беру / це не про мене
74. Використовую відкриті електронні (цифрові) освітні ресурси для професійного розвитку та обміну педагогічним досвідом
постійно
майже завжди
часто
іноді
не враховую
75. Знаю особливості чинних модельних навчальних програм освітньої галузі, яку викладаю
досконало
достатньо
частково
маю епізодичне уявлення
не знаю
76. Знаю вимоги до розроблення навчальної програми з предмета / інтегрованого курсу математичної освітньої галузі
досконало
достатньо
частково
маю епізодичне уявлення
не знаю
77. Використовую можливості академічної свободи вчителя у власній професійній діяльності
постійно
майже завжди
часто
іноді
ніколи / не користуюся можливостями академічної свободи
78. Розвиваю в учнів емоційний інтелект (навчаю розуміти власні почуття, емоції, керувати ними; розуміти емоції та емоційний стан інших людей, проявляти емпатію)
постійно
майже завжди
часто
іноді
не розвиваю
79. Сприяю розвитку в учнів уміння презентувати власні ідеї, бачення, інноваційні погляди
постійно

майже завжди
часто
іноді
не сприяю

80. Виховую в учнів шанобливе ставлення до української культури та толерантне ставлення до інших культур

постійно
майже завжди
часто
іноді
не виховую

Додаток Н

Анкета самооцінювання учасником сертифікації (вчителем навчальних предметів (інтегрованих курсів) громадянської та історичної освітньої галузі та/або освітньої галузі «Суспільствознавство») власної педагогічної майстерності²⁹

ЗАТВЕРДЖЕНО
Наказ Державної служби
якості освіти України
17.05.2024 № 01-10/165

Учасники сертифікації, які за результатами незалежного тестування допущені до подальшої участі у сертифікації, мають здійснити самооцінювання власної педагогічної майстерності³⁰ з формування в учнів ключових компетентностей і вмінь³¹.

Метою самооцінювання є оцінювання учасником сертифікації власної професійної діяльності, виявлення її сильних та слабких сторін, осмислення досягнутого і проєктування подальшого професійного розвитку.

Результати самооцінювання складаються із заповненої анкети самооцінювання. Анкета самооцінювання містить 80 тверджень, зміст яких розкриває трудові дії професійних компетентностей педагога³². На кожне твердження запропоновано п'ять варіантів відповіді для оцінки власної педагогічної майстерності. Треба обрати один із варіантів, який найбільш повно характеризує професійну діяльність учасника сертифікації щодо формування в учнів ключових компетентностей і вмінь. Учаснику сертифікації потрібно дати відповіді на всі твердження.

Твердження

1. Здійснюю освітній процес відповідно до вимог нормативно-правового забезпечення, зокрема в умовах воєнного стану

- постійно
- майже завжди
- часто
- іноді
- не здійснюю

²⁹ Взято з (Анкета самооцінювання учасником сертифікації (вчителем навчальних предметів (інтегрованих курсів) громадянської та історичної освітньої галузі та/або освітньої галузі «Суспільствознавство») власної педагогічної майстерності. Затверджено Наказом Державної служби якості освіти України № 01-10/165 (2024, Травень 17). *Державна служба якості освіти України*. https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2025/01/2025.01.14_Anketi_samooc_istoriya.pdf).

³⁰ Положення про сертифікацію педагогічних працівників: постанова Кабінету Міністрів України від 27 грудня 2018 р. № 1190. Редакція від 24.12. 2019 № 1094.

³¹ Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. Редакція від 02.07.2023. Стаття 12.

³² Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)»: наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства від 23.12.2020 № 2736-20.

2. Вільно володію українською мовою з дотриманням її норм на всіх рівнях, оперую професійною лексику, зокрема професійною термінологією
 - досконало
 - достатньо
 - частково
 - незначною мірою
 - не володію / не оперую
3. Дбаю про формування в учнів історичної пам'яті, національної ідентичності та активної громадянської позиції
 - повною мірою
 - у більшості випадків
 - частково
 - іноколи
 - не дбаю
4. Формую в учнів основи фінансової грамотності/фінансової безпеки на прикладі подій та явищ минулого та сьогодення
 - постійно
 - майже завжди
 - часто
 - іноді
 - не формую
5. Володію різними жанрами педагогічної комунікації (доповідь, виступ, дискусія, бесіда тощо)
 - повною мірою
 - у більшості випадків
 - частково
 - дуже обмежено
 - не володію
6. Дотримую комунікативної культури, залучаю учнів до активної комунікації, в тому числі між собою
 - постійно
 - майже завжди
 - часто
 - іноді
 - не дотримую / не залучаю
7. Організую заходи, спрямовані на формування інтересу до вивчення предметів громадянської та історичної галузі та/або освітньої галузі «Суспільствознавство» (презентації, дослідження, проекти, творчі конкурси, екскурсії, олімпіади тощо)
 - постійно
 - майже завжди
 - часто
 - іноді
 - не організую
8. Дотримую відповідного алгоритму дій в умовах надзвичайних ситуацій, зокрема повітряної тривоги, обстрілу, пожежі тощо
 - постійно
 - майже завжди
 - періодично
 - залежно від ситуації
 - не дотримую
9. Здійснюю освітній процес з урахуванням психологічних особливостей учнів, зважаючи на зміни їхньої психології, викликані військовою агресією

постійно
майже завжди
часто
іноді
не здійснюю

10. Формую в учнів уміння встановлювати причиново-наслідкові зв'язки й оперувати ними, виокремлювати головну та другорядну інформацію

постійно
майже завжди
часто
іноді
не формую

11. Навчаю учнів формулювати й обґрунтовувати висловлену думку в різних формах (усно/письмово)

постійно
майже завжди
часто
іноді
не навчаю

12. Дотримую педагогічної етики, толерантної комунікації, принципів партнерства, сприймаю кожного учня як особистість

постійно
майже завжди
часто
іноді
не дотримую / не сприймаю

13. Застосовую методи й прийоми мотивації учнів до опанування інформацією про минуле й сучасне України, Європи, світу

постійно
майже завжди
часто
іноді
не застосовую

14. Створюю ситуацію успіху для досягнення позитивного результату в опануванні громадянської та історичної галузі та/або освітньої галузі «Суспільствознавство»

постійно
майже завжди
часто
іноді
не створюю

15. Популяризирую здоровий і безпечний способи життя

постійно
майже завжди
часто
іноді
не популяризирую

16. Організую освітній процес із дотриманням вимог безпеки життєдіяльності, правил санітарії та гігієни

постійно
майже завжди
часто
іноді

- не організовую
17. Виховую в учнів загальнолюдські цінності, стійкі гуманістичні переконання, позитивні моральні якості
- постійно
 - майже завжди
 - часто
 - іноді
 - не виховую
18. Виховую шанобливе ставлення до української мови як державної, до національних і культурних цінностей українського народу
- постійно
 - майже завжди
 - часто
 - іноді
 - не виховую
19. Здійснюю різні види планування освітнього процесу
- постійно
 - майже завжди
 - часто
 - іноді
 - не здійснюю
20. Визначаю мету, завдання та очікувані результати кожного заняття / позакласного заходу
- постійно
 - майже завжди
 - часто
 - іноді
 - не визначаю
21. Застосовую інноваційні педагогічні технології під час проведення навчальних занять
- постійно
 - майже завжди
 - часто
 - іноді
 - не застосовую
22. Обираю тип навчального заняття залежно від його теми та мети
- постійно
 - майже завжди
 - часто
 - іноді
 - не обираю
23. Мотивую учнів аналізувати процес власного навчання, відстежувати зміни у сприйнятті інформації
- постійно
 - майже завжди
 - часто
 - іноді
 - не мотивую
24. Навчаю учнів вести дискусію щодо основ розвитку держави та суспільства, засад демократії, прав і свобод людини
- постійно
 - майже завжди
 - часто
 - іноді

- не навчаю
25. Аналізую зміст навчального матеріалу, прогноую можливі труднощі та результати його засвоєння учнями
- постійно
 - майже завжди
 - часто
 - іноді
 - не аналізую / не прогноую
26. Зміст моїх навчальних занять відповідає обов'язковим результатам навчання громадянської та історичної галузі та/або освітньої галузі «Суспільствознавство»
- повною мірою
 - у більшості випадків
 - частково
 - дуже обмежено
 - не відповідає
27. Сприяю розвитку в учнів уміння презентувати власні ідеї, бачення, інноваційні погляди
- постійно
 - майже завжди
 - часто
 - іноді
 - не сприяю
28. Добираю зміст навчального матеріалу для формування та розвитку ключових/предметних компетентностей учнів
- постійно
 - майже завжди
 - часто
 - іноді
 - не добираю
29. Навчаю учнів ефективно використовувати різні стратегії для розв'язання життєво важливих проблем, спираючись на досвід минулого і події сучасності
- постійно
 - майже завжди
 - часто
 - іноді
 - не навчаю
30. Сприяю формуванню в учнів патріотизму й громадянської ідентичності
- повною мірою
 - у більшості випадків
 - частково
 - іноді
 - не сприяю
31. Використовую потенціал громадянської та історичної галузі та/або освітньої галузі «Суспільствознавство» для формування в учнів інтересу до сучасних досліджень та новацій
- повною мірою
 - у більшості випадків
 - частково
 - іноді
 - не використовую
32. Застосовую міжпредметні зв'язки та інтеграцію змісту різних освітніх галузей, навчальних предметів (інтегрованих курсів) під час підготовки та проведення навчальних занять
- постійно

майже завжди
часто
іноді
не застосовую

33. Спонукаю учнів до постійного самонавчання та взаємонавчання, самооцінювання та взаємооцінювання, бажання ділитися здобутими знаннями з іншими

постійно
майже завжди
часто
іноді
не спонукаю

34. Сприяю розвитку творчих здібностей і комунікативних умінь, самовияву учнів та взаємодії між ними

постійно
майже завжди
часто
іноді
не сприяю

35. Навчаю учнів доцільно та ефективно використовувати електронні ресурси в освітньому процесі

постійно
майже завжди
часто
іноді
не навчаю

36. Ефективно використовую навчальну, довідкову літературу, навчально-методичні комплекти

постійно
майже завжди
часто
іноді
не використовую

37. Використовую дидактичні матеріали, обладнання відповідно до мети, типу заняття, а також з урахуванням вікових особливостей та індивідуальних освітніх потреб учнів

постійно
майже завжди
часто
іноді
не використовую

38. Добираю методи й прийоми навчання так, щоб максимально реалізувати освітню мету заняття

постійно
майже завжди
часто
іноді
не добираю

39. Зміст моїх навчальних занять доступний, логічно пов'язаний із попереднім матеріалом, збалансований за складністю та обсягом

повною мірою
у більшості випадків
частково
дуже обмежено

- не доступний / не пов'язаний / не збалансований
40. Відстежую розуміння учнями навчального матеріалу, адаптую його зміст залежно від особливостей засвоєння учнями
- постійно
 - майже завжди
 - часто
 - іноді
 - не відстежую / не адаптую
41. Розвиваю в учнів критичне мислення, уміння аналізувати здобуту історичну та/або суспільно значиму інформацію, формулювати висновки
- постійно
 - майже завжди
 - часто
 - іноді
 - не розвиваю
42. Організую різні види діяльності учнів залежно від формату навчання (онлайн, офлайн)
- постійно
 - майже завжди
 - часто
 - іноді
 - не організую
43. Поєдную на занятті різні форми організації навчальної діяльності учнів з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей
- постійно
 - майже завжди
 - часто
 - іноді
 - не поєдную
44. Формую в учнів уміння роботи з різними видами та джерелами інформації
- постійно
 - майже завжди
 - часто
 - іноді
 - не формую
45. Використовую дидактичні матеріали та обладнання, зважаючи на їхню доцільність, функційність, естетичну привабливість
- постійно
 - майже завжди
 - часто
 - іноді
 - не використовую
46. Використовую українську мову для духовного, культурного та національного самовираження
- повною мірою
 - майже завжди
 - часто
 - іноді
 - не використовую
47. Застосовую різні форми, прийоми оцінювання результатів навчання учнів
- постійно
 - майже завжди
 - часто

- іноді
не застосовую
48. Формую в учнів навички самооцінювання результатів навчання
постійно
майже завжди
часто
іноді
не формую
49. Дотримую визначених критеріїв оцінювання результатів навчання учнів
постійно
майже завжди
часто
іноді
не дотримую
50. Виховую в учнів шану до історичного минулого, культурної спадщини України та світу
постійно
майже завжди
часто
іноді
не виховую
51. Здійснюю оцінку результатів навчання учнів з урахуванням їх індивідуальних досягнень, здобутків та супроводжую оцінювання вербальними судженнями
постійно
майже завжди
часто
іноді
не здійснюю / не супроводжую
52. Навчаю учнів правильно оперувати цифровими даними для пізнання, пояснення минулих та сучасних суспільних подій
постійно
майже завжди
часто
іноді
не навчаю
53. Дотримую сам(-а) та навчаю учнів правил безпеки в цифровому середовищі, мережевого етикету та академічної доброчесності
постійно
майже завжди
часто
іноді
не дотримую / не навчаю
54. Використовую синхронний та/або асинхронний режими під час дистанційного навчання
постійно
майже завжди
часто
іноді
не використовую
55. Створюю у класі психологічний комфорт, використовую вправи на зниження стресового стану в учнів
постійно
майже завжди
часто

- іноді
не створюю / не використовую
56. Створюю умови, які сприяють формуванню позитивної самооцінки учнів, їхньої Я-ідентичності
постійно
майже завжди
часто
іноді
не створюю
57. Створюю умови для згуртування учнівського колективу, формую навички взаємодопомоги та співпраці, сприяю адаптації учнів з-поміж ВПО до нових умов освітнього процесу
постійно
майже завжди
часто
іноді
не створюю / не формую / не сприяю
58. Запобігаю проявам булінгу
постійно
майже завжди
часто
іноді
не запобігаю
59. Знаю особливості організації інклюзивного середовища в закладі загальної середньої освіти
досконало
достатньо
частково
маю епізодичне уявлення
не знаю
60. Знаю підходи до організації освітнього процесу в роботі з учнями з особливими освітніми потребами
досконало
достатньо
частково
маю епізодичне уявлення
не знаю
61. Навчаю учнів визначати ризики та наслідки впливу людини на довкілля, усвідомлювати важливість захисту природи
постійно
майже завжди
часто
іноді
не навчаю
62. Готовий(-а) злагоджено працювати в команді психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами
цілком готовий(-а)
швидше готовий(-а)
готовий(-а) за певних умов
швидше не готовий(-а)
не готовий(-а)

63. Виховую в учнів дружнє та неупереджене ставлення до осіб з особливими освітніми потребами, залучаю учнів класу до співпраці та взаємодії з ними
- постійно
 - майже завжди
 - часто
 - іноді
 - не виховую / не залучаю
64. Навчаю учнів генерувати нові ідеї, оцінювати їх переваги і ризики
- постійно
 - майже завжди
 - часто
 - іноді
 - не навчаю
65. Організую регулярну та змістовну взаємодію учасників освітнього процесу під час дистанційного навчання
- постійно
 - майже завжди
 - часто
 - тільки за певних умов
 - не організую
66. Можу надати домедичну допомогу учасникам освітнього процесу
- повною мірою
 - майже завжди
 - у більшості випадків
 - залежно від ситуації
 - не можу
67. Корижую власну професійну діяльність під впливом різних факторів, планую професійне зростання з урахуванням індивідуальних професійних потреб
- постійно
 - майже завжди
 - часто
 - іноді
 - не корижую / не планую
68. Аналізую власну педагогічну діяльність на відповідність вимогам професійного стандарту
- постійно
 - майже завжди
 - часто
 - іноді
 - не аналізую
69. Слідкую за новинами, сучасними дослідженнями та новаціями в освіті
- постійно
 - майже завжди
 - часто
 - іноді
 - не слідкую
70. Застосовую інноваційні педагогічні технології під час викладання предметів/інтегрованих курсів громадянської та історичної галузі та/або освітньої галузі «Суспільствознавство»
- постійно
 - майже завжди
 - часто
 - іноді

- не застосовую
71. Шукаю нові шляхи розв'язання педагогічних ситуацій
- постійно
майже завжди
часто
іноді
не шукаю
72. Співпрацюю з іншими вчителями на засадах педагогічного партнерства та підтримки, здійснюю наставництво, допомагаю іншим вчителям у виявленні професійних потреб
- постійно
майже завжди
часто
іноді
не співпрацюю / не здійснюю / не допомагаю
73. Аналізую, критично оцінюю власну педагогічну діяльність, виявляю досягнення, професійні помилки й недоліки
- постійно
майже завжди
часто
іноді
не аналізую / не оцінюю / не виявляю
74. Беру участь у взаємонавчанні, діяльності професійних спільнот, професійних конкурсах, виставках тощо
- постійно
майже завжди
часто
іноді
не беру участь
75. Виховую в учнів шанобливе ставлення до української культури та толерантне ставлення до інших культур
- постійно
майже завжди
часто
іноді
не виховую
76. Використовую відкриті електронні (цифрові) освітні ресурси для професійного розвитку та обміну педагогічним досвідом
- постійно
майже завжди
часто
іноді
не використовую
77. Знаю особливості чинних навчальних/ модельних навчальних програм освітньої галузі, яку викладаю
- повною мірою
у більшості випадків
частково
дуже обмежено
не знаю
78. Формую/розвиваю в учнів уміння користуватися різними джерелами інформації з громадянської та історичної галузі та/або освітньої галузі «Суспільствознавство» для задоволення пізнавальних потреб

постійно
майже завжди
часто
іноді
не формую / не розвиваю

79. Використовую можливості академічної свободи вчителя у власній професійній діяльності

постійно
майже завжди
часто
іноді
не використовую

80. Розвиваю в учнів емоційний інтелект (навчаю розуміти власні почуття, емоції, керувати ними; розуміти емоції та емоційний стан інших людей, проявляти емпатію)

постійно
майже завжди
часто
іноді
не розвиваю

Додаток Н

Анкета самооцінювання учасником сертифікації (учителем іноземної мови (англійська мова)) власної педагогічної майстерності³³

ЗАТВЕРДЖЕНО
Наказ Державної служби
якості освіти України
«__» _____ № ____

Учасники сертифікації, які за результатами незалежного тестування допущені до участі в наступному етапі сертифікації, повинні здійснити самооцінювання власної педагогічної майстерності³⁴ щодо формування в учнів ключових компетентностей і вмінь³⁵.

Метою самооцінювання є оцінювання учасником сертифікації власної професійної діяльності, виявлення її сильних та слабких сторін, осмислення досягнутого і проектування подальшого професійного розвитку.

Результати самооцінювання складаються із заповненої анкети самооцінювання. Анкета самооцінювання містить 85 тверджень, зміст яких визначає наявність у вчителя/вчительки компетентностей, необхідних для виконання трудових функцій³⁶. На кожне твердження запропоновано п'ять варіантів відповіді для оцінки власної педагогічної майстерності. Учаснику сертифікації потрібно обрати один із варіантів, який найбільш повно характеризує його професійну діяльність щодо формування в учнів ключових компетентностей і вмінь. Необхідно дати відповіді на всі твердження.

Твердження

1. Співпрацюю/готовий(-а) співпрацювати з асистентом учителя та іншими фахівцями з метою надання підтримки учням з особливими освітніми потребами
 - цілком готовий(-а)
 - швидше готовий(-а)
 - готовий(-а) за певних умов
 - швидше не готовий(-а)
 - майже не співпрацюю/не готовий(-а) співпрацювати
2. Формую в учнів уміння використовувати власний мовленнєвий досвід для вивчення іноземної мови
 - постійно
 - майже завжди
 - періодично

³³ Взято з (Анкета самооцінювання учасником сертифікації (учителем іноземної мови (англійська мова)) власної педагогічної майстерності. Затверджено Наказом Державної служби якості освіти України (б. д.) *Державна служба якості освіти України*. https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2025/06/2025.06.17_anketa-samoocz_angl-mova_last.pdf).

³⁴ Положення про сертифікацію педагогічних працівників: постанова Кабінету Міністрів України від 27 грудня 2018 р. № 1190. Редакція від 14.01. 2025 № 31.

³⁵ Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. Редакція від 02.07.2023. Стаття 12.

³⁶ Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти» : наказ Міністерства освіти і науки України від 29 серпня 2024 р. № 1225.

- іноді
майже не формую
3. Здійснюю різні види планування освітнього процесу
постійно
майже завжди
періодично
іноді
майже не здійснюю
4. Знаю принципи, форми, методи ефективної педагогічної підтримки осіб з особливими освітніми потребами
досконало
достатньо
частково
маю епізодичне уявлення
майже не знаю
5. Формую в учнів уміння вільно спілкуватися іноземною мовою в різних ситуаціях, формулювати та відстоювати власну думку, вести дискусію, оцінювати життєві явища, моральні, суспільні, історичні та інші проблеми сучасності
постійно
майже завжди
періодично
іноді
майже не формую
6. Використовую актуальну термінологію і поняттєвий апарат іншомовної освітньої галузі
постійно
майже завжди
періодично
іноді
майже не використовую
7. Формую/розвиваю в учнів уміння користуватися засобами іноземної мови в усіх видах мовленнєвої діяльності
постійно
майже завжди
періодично
іноді
майже не формую/не розвиваю
8. Організую заходи, спрямовані на формування інтересу до вивчення іноземної мови (олімпіади, творчі конкурси тощо)
постійно
майже завжди
періодично
іноді
майже не організую
9. Дотримуюсь правил безпеки життєдіяльності та дій у надзвичайних ситуаціях під час освітнього процесу
постійно
майже завжди
періодично
іноді
майже не дотримуюсь
10. Здійснюю освітній процес з урахуванням індивідуальних та вікових особливостей учнів
постійно

- майже завжди
періодично
іноді
майже не здійснюю
11. Висловлюю власні думки, наміри та пояснюю свої дії іноземною мовою в освітньому процесі
постійно
майже завжди
періодично
іноді
майже не висловлюю/не пояснюю
12. Формую в учнів уміння застосовувати на практиці здобуті у процесі вивчення іноземної мови знання, набуті вміння та навички
постійно
майже завжди
періодично
іноді
майже не формую
13. Комунікую з учасниками освітнього процесу на засадах безпечної взаємодії та культури діалогу
постійно
майже завжди
періодично
іноді
майже не комунікую
14. Навчаю учнів сприймати інформацію, висловлену іноземною мовою, та критично її оцінювати
постійно
майже завжди
періодично
іноді
майже не навчаю
15. Комунікую з учасниками освітнього процесу, використовуючи різні електронні (цифрові) засоби й сервіси
постійно
майже завжди
періодично
іноді
майже не комунікую
16. Організую навчання, виховання і розвиток учнів з урахуванням їхніх потреб, здібностей, інтересів та навчальних можливостей
постійно
майже завжди
періодично
іноді
майже не організую
17. Організую освітній процес із дотриманням санітарно-гігієнічних вимог
постійно
майже завжди
періодично
іноді
майже не організую

18. Виховую в учнів уміння дотримуватись культури спілкування, повагу до культурних та особистісних відмінностей співрозмовників, здатність виявляти розуміння і співпереживання
- постійно
 - майже завжди
 - періодично
 - іноді
 - майже не виховую
19. Застосовую методики усвідомленого й емпатичного слухання
- постійно
 - майже завжди
 - періодично
 - іноді
 - майже не застосовую
20. Спрямовую навчальні заняття на розкриття гуманістичного потенціалу та естетичної цінності іншомовних літературних творів
- постійно
 - майже завжди
 - періодично
 - іноді
 - майже не спрямовую
21. Визначаю та прогножую очікувані результати кожного заняття / позакласного заходу
- постійно
 - майже завжди
 - періодично
 - іноді
 - майже не визначаю та не прогножую
22. Навчаю учнів описувати процеси власної діяльності з використанням мовних і мовленнєвих засобів іноземної мови
- постійно
 - майже завжди
 - періодично
 - іноді
 - майже не навчаю
23. Організую навчальні заняття різних типів
- постійно
 - майже завжди
 - періодично
 - іноді
 - майже не організую
24. Взаємодію з колегами у професійних спільнотах з питань професійного розвитку
- постійно
 - майже завжди
 - періодично
 - іноді
 - майже не взаємодію
25. Навчаю учнів використовувати іноземну мову для розширення читацького досвіду, читацьких інтересів
- постійно
 - майже завжди
 - періодично
 - іноді
 - майже не навчаю

26. Аналізую та обираю пропозиції суб'єктів освітньої діяльності, ресурси для професійного розвитку
- постійно
 - майже завжди
 - періодично
 - іноді
 - майже не аналізую/не обираю
27. Спрямовую навчальні заняття на досягнення учнями обов'язкових результатів навчання іншомовної освітньої галузі
- постійно
 - майже завжди
 - періодично
 - іноді
 - майже не спрямовую
28. Оцінюю учнів на основі принципів об'єктивності, прозорості, справедливості
- постійно
 - майже завжди
 - періодично
 - іноді
 - майже не оцінюю
29. Формую та розвиваю в учнів ключові компетентності і наскрізні вміння, визначені державним стандартом освіти
- постійно
 - майже завжди
 - періодично
 - іноді
 - майже не формую/не розвиваю
30. Залучаю батьків (або опікунів) до участі в освітньому процесі, зокрема надаю їм консультативну та інформаційну підтримку щодо навчання, виховання та розвитку їхніх дітей
- постійно
 - майже завжди
 - періодично
 - іноді
 - майже не залучаю
31. Навчаю учнів розуміти прочитані іншомовні тексти, використовувати прочитану інформацію та критично оцінювати її
- постійно
 - майже завжди
 - періодично
 - іноді
 - майже не навчаю
32. Дотримуюсь визначених законодавством критеріїв оцінювання результатів навчання учнів; пояснюю учням критерії оцінювання результатів навчання
- постійно
 - майже завжди
 - періодично
 - іноді
 - майже не дотримуюсь/не пояснюю
33. Навчаю учнів використовувати різноманітні стратегії для здійснення комунікації іноземною мовою
- постійно

- майже завжди
періодично
іноді
майже не навчаю
34. Адаптую та модифікую електронні (цифрові) освітні ресурси відповідно до потреб учнів
постійно
майже завжди
періодично
іноді
майже не адаптую/не модифікую
35. Застосовую ефективні підходи, стратегії розвитку комунікативних умінь учнів з іноземної мови
постійно
майже завжди
періодично
іноді
майже не застосовую
36. Використовую безпечне електронне (цифрове) освітнє середовище
постійно
майже завжди
періодично
іноді
майже не використовую
37. Застосовую міжпредметні зв'язки й інтеграцію змісту різних освітніх галузей, навчальних предметів (інтегрованих курсів)
постійно
майже завжди
періодично
іноді
майже не застосовую
38. Використовую технології індивідуального та диференційованого навчання під час викладання іноземної мови
постійно
майже завжди
періодично
іноді
майже не використовую
39. Добираю та використовую ефективні сучасні технології, методи, прийоми, засоби навчання
постійно
майже завжди
періодично
іноді
майже не добираю/не використовую
40. Добираю/розробляю й використовую освітні матеріали з урахуванням інтересів і здібностей учнів
постійно
майже завжди
періодично
іноді
майже не добираю/не розробляю
41. Використовую дидактичні матеріали та обладнання під час викладання іноземної мови

- постійно
майже завжди
періодично
іноді
майже не використовую
42. Демонструю емоційну стійкість та керую власними емоційними станами
постійно
майже завжди
періодично
іноді
майже не демонструю
43. Використовую навчальний матеріал, адаптований до потреб учнів
постійно
майже завжди
періодично
іноді
майже не використовую
44. Вмію організовувати освітній процес в очному, дистанційному, змішаному форматах
повною мірою
у більшості випадків
частково
дуже обмежено
майже не вмію
45. Навчаю учнів читати, аналізувати та інтерпретувати тексти (зокрема художні тексти, медіатексти)
постійно
майже завжди
періодично
іноді
майже не навчаю
46. Адаптую освітній процес відповідно до особливих освітніх потреб учнів
постійно
майже завжди
періодично
іноді
майже не адаптую
47. Навчаю учнів використовувати ефективні комунікативні стратегії для співпраці в групі
постійно
майже завжди
періодично
іноді
майже не навчаю
48. Залучаю учнів до активної комунікації та міжособистісної взаємодії засобами іноземної мови
постійно
майже завжди
періодично
іноді
майже не залучаю
49. Мотивую учнів до вивчення іноземної мови
постійно
майже завжди

- періодично
іноді
майже не мотивую
50. Спрямовую навчальні заняття на формування в учнів ціннісних ставлень до суспільства, держави, сім'ї та родини, природи, мистецтва, культури, праці, до себе, інших осіб
- постійно
майже завжди
періодично
іноді
майже не спрямовую
51. Формую в учнів уміння здійснювати самооцінювання і взаємооцінювання результатів навчання
- постійно
майже завжди
періодично
іноді
майже не формую
52. Здійснюю рефлексію щодо власної педагогічної діяльності
- постійно
майже завжди
періодично
іноді
майже не здійснюю
53. Виховую в учнів відкритість до вивчення іноземної мови та готовність до навчання впродовж життя
- постійно
майже завжди
періодично
іноді
майже не виховую
54. Здійснюю освітній процес відповідно до вимог законодавства
- постійно
майже завжди
періодично
іноді
майже не здійснюю
55. Аналізую результати навчання учнів та надаю зворотний зв'язок щодо їх навчального поступу
- постійно
майже завжди
періодично
іноді
майже не аналізую
56. Виховую в учнів толерантність до представників іншого народу, носіїв іншої мови, культури, звичаїв і способу життя
- постійно
майже завжди
періодично
іноді
майже не виховую
57. Дотримуюсь принципів академічної доброчесності й використання об'єктів авторського права; мережевого етикету

- постійно
майже завжди
періодично
іноді
майже не дотримуюсь
58. Використовую стратегії попередження й подолання конфліктів під час професійної діяльності
- постійно
майже завжди
періодично
іноді
майже не використовую
59. Застосовую комунікативно-діяльнісний підхід до оволодіння іноземною мовою як важливим засобом міжкультурного спілкування
- постійно
майже завжди
періодично
іноді
майже не застосовую
60. Створюю умови для формування позитивної самооцінки учнів
- постійно
майже завжди
періодично
іноді
майже не створюю
61. Використовую способи самозбереження психічного здоров'я, запобігання професійному вигоранню
- постійно
майже завжди
періодично
іноді
майже не використовую
62. Формую/розвиваю в учнів уміння і навички використовувати іноземну мову в різних сферах і ситуаціях
- постійно
майже завжди
періодично
іноді
майже не формую/не розвиваю
63. Здатний(-а) розпізнати зовнішні ознаки погіршення фізичного, психоемоційного стану учнів
- повною мірою
у більшості випадків
частково
дуже обмежено
майже нездатний(-а)
64. Володію іноземною мовою на рівні
- C2
C1
B2
B1
A2

65. Формую в учнів усвідомлення важливості володіння іноземною мовою для забезпечення добробуту та фінансового успіху
- постійно
 - майже завжди
 - періодично
 - іноді
 - майже не формую
66. Здатний(-а) створити атмосферу в класі, що сприяє дружньому та неупередженому ставленню учнів до осіб з особливими освітніми потребами
- повною мірою
 - майже завжди
 - у більшості випадків
 - залежно від ситуації
 - майже нездатний(-а)
67. Навчаю учнів надавати інформацію, висловлювати думки, почуття та ставлення, взаємодіяти з іншими особами, використовуючи іноземну мову
- постійно
 - майже завжди
 - періодично
 - іноді
 - майже не навчаю
68. Комунікую з учнями на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії
- постійно
 - майже завжди
 - періодично
 - іноді
 - майже не комунікую
69. Знаю правила надання домедичної допомоги
- досконало
 - достатньо
 - частково
 - маю епізодичне уявлення
 - майже не знаю
70. Застосовую різні форми та види оцінювання результатів навчання учнів
- постійно
 - майже завжди
 - періодично
 - іноді
 - майже не застосовую
71. Формую в учнів уміння встановлювати причиново-наслідкові зв'язки, виокремлювати головну та другорядну інформацію
- постійно
 - майже завжди
 - періодично
 - іноді
 - майже не формую
72. Відстежую, аналізую інновації у викладанні іноземної мови та використовую їх в освітньому процесі
- постійно
 - майже завжди
 - періодично
 - іноді

- майже не відстежую/не аналізую
73. Знаю інструменти для функціонування інклюзивного навчання в освітньому процесі
- досконало
 - достатньо
 - частково
 - маю епізодичне уявлення
 - майже не знаю
74. Формую в учнів розуміння потреби популяризації України у світі засобами іноземної мови
- постійно
 - майже завжди
 - періодично
 - іноді
 - майже не формую
75. Надаю за потреби підтримку учням, які мають ознаки стресу
- постійно
 - майже завжди
 - періодично
 - іноді
 - майже не надаю
76. Формую/розвиваю в учнів уміння здійснювати комунікацію усно, письмово та в режимі реального часу
- постійно
 - майже завжди
 - періодично
 - іноді
 - майже не формую/не розвиваю
77. Взаємодію в професійних спільнотах з питань інноваційної діяльності
- постійно
 - майже завжди
 - періодично
 - іноді
 - майже не взаємодію
78. Формую/розвиваю в учнів базові лексичні, граматичні, стилістичні, орфоепічні, правописні вміння і навички
- постійно
 - майже завжди
 - періодично
 - іноді
 - майже не формую/не розвиваю
79. Використовую відкриті електронні (цифрові) освітні ресурси педагогічного спрямування
- постійно
 - майже завжди
 - періодично
 - іноді
 - майже не використовую
80. Розвиваю в учнів уміння презентувати власні ідеї, бачення, інноваційні погляди іноземною мовою
- постійно
 - майже завжди
 - періодично
 - іноді

- майже не розвиваю
81. Запобігаю проявам булінгу
постійно
майже завжди
періодично
іноді
майже не запобігаю
82. Знаю зміст та вимоги модельної навчальної (навчальної) програми з іноземної мови
досконало
достатньо
частково
маю епізодичне уявлення
майже не знаю
83. Формую/розвиваю в учнів уміння і навички в усіх видах мовленнєвої (аудіювання, читання, говоріння, письмо) та читацької діяльності
постійно
майже завжди
періодично
іноді
майже не формую/не розвиваю
84. Здійснюю професійний розвиток з урахуванням вимог професійного стандарту та власних інтересів і потреб
постійно
майже завжди
періодично
іноді
майже не здійснюю
85. Використовую та/або створюю цифрові ресурси в освітньому процесі
постійно
майже завжди
періодично
іноді
майже не використовую/не створюю

Автори:

Алексєєва Світлана Володимирівна, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, головний науковий співробітник відділу моніторингу та оцінювання якості загальної середньої освіти Інституту педагогіки НАПН України – *розділ 1*

Ващенко Лідія Семенівна, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник відділу моніторингу та оцінювання якості загальної середньої освіти Інституту педагогіки НАПН України – *розділ 4*

Головка Світлана Григорівна, кандидат історичних наук, старший дослідник, старший науковий співробітник відділу моніторингу та оцінювання якості загальної середньої освіти Інституту педагогіки НАПН України – *Додатки*

Гривко Антоніна Вікторівна, кандидат педагогічних наук, старший дослідник, старший науковий співробітник відділу моніторингу та оцінювання якості загальної середньої освіти Інституту педагогіки НАПН України – *розділ 4*

Жук Юрій Олексійович, доктор педагогічних наук, доцент, завідувач відділу моніторингу та оцінювання якості загальної середньої освіти Інституту педагогіки НАПН України – *розділ 4*

Лукіна Тетяна Олександрівна, доктор наук з державного управління, професор, головний науковий співробітник відділу моніторингу та оцінювання якості загальної середньої освіти Інституту педагогіки НАПН України – *розділ 2*

Науменко Світлана Олександрівна, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник відділу моніторингу та оцінювання якості загальної середньої освіти Інституту педагогіки НАПН України – *Додатки*

Радкевич Олександр Петрович, доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу моніторингу та оцінювання якості загальної середньої освіти Інституту педагогіки НАПН України – *розділ 3*

ВИРОБНИЧО-ПРАКТИЧНЕ ВИДАННЯ

**Жук Юрій Олексійович
Алексєєва Світлана Володимирівна
Лукіна Тетяна Олександрівна
Радкевич Олександр Петрович
Гривко Антоніна Вікторівна
Ващенко Лідія Семенівна
Головка Світлана Григорівна
Науменко Світлана Олександрівна**

**Методика оцінювання професійної діяльності
педагогічних працівників**

методичні рекомендації

Електронне видання

Обсяг вид. 9,7 авт. арк.

Інститут педагогіки Національної академії педагогічних наук України
Свідоцтво «Про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру
видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів видавничої продукції»
Серія ДК № 8614 від 09.04.2026 р.
Адреса видавництва: 01030, м. Київ, вул. Богдана Хмельницького, буд. 10
<https://undip.org.ua>