

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



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

**Методи, засоби і процедури оцінювання
професійної діяльності педагогічних працівників**

Практичний посібник

Електронне видання

Київ

Інститут педагогіки НАПН України

2026



УДК 373/.5.091.12:005.336.5:005.585:303](083.132)

М 54

*Рекомендовано до друку вченою радою Інституту педагогіки НАПН України
(протокол № 15 від 24 листопада 2025 року)*

Рецензенти:

Засекіна Т., доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, член-кореспондент НАПН України, заступник директора з науково-експериментальної роботи Інституту педагогіки НАПН України;

Пірог В., директор Комунального закладу загальної середньої освіти «Ліцей № 17 Хмельницької міської ради»;

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

М 54 Методи, засоби і процедури оцінювання професійної діяльності педагогічних працівників [Електронний ресурс]: практичний посібник / Жук Ю. О., Алексеева 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. – 311 с.

ISBN 978-617-9006-05-0

DOI: <https://doi.org/10.32405/978-617-9006-05-0-2026-311>

У практичному посібнику розкрито прикладні питання організації оцінювання професійної діяльності педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО). На підставі аналізу світового досвіду та 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.

Посібник спрямований на підвищення якості підготовки працівників ЗЗСО та органів управління освітою з питань педагогічного оцінювання, тестування та моніторингу якості освіти. Може бути використаний у процесі підготовки фахівців у галузі освітніх вимірювань, в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, а також для організації педагогічних вимірювань у ЗЗСО.

УДК 373/.5.091.12:005.336.5:005.585:303](083.132)

ISBN 978-617-9006-05-0

© Інститут педагогіки НАПН України, 2026

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



ЗМІСТ

ВСТУП. ОЦІНЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ: СТИСЛИЙ ОГЛЯД СВІТОВОГО ДОСВІДУ (Жук Ю. О.).....	6
РОЗДІЛ 1. ОЦІНЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ (Жук Ю. О., Гривко А. В.)	16
1.1. Професійна діяльність як предмет оцінювання.....	16
1.2. Цілі та завдання оцінювання професійної діяльності вчителів	21
1.3. Застосування моделі доданої вартості для оцінювання професійної діяльності вчителя.....	23
1.4. Оцінювання професійної діяльності вчителя методом спостереження у класі...	32
1.5. Спостереження у класі: проблема перевантаженості оціночних шкал	52
Запитання для самоконтролю та обговорення	61
Список рекомендованої літератури до розділу 1	62
РОЗДІЛ 2. СТАНОВЛЕННЯ ТА СУЧАСНИЙ СТАН СИСТЕМИ ОЦІНЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УКРАЇНІ (Науменко С. О., Головка С. Г.).....	68
2.1. Оцінювання, атестація та сертифікація педагогічних працівників як складники внутрішньої і зовнішньої систем забезпечення якості освіти в закладах загальної середньої освіти.....	68
2.1.1. Атестація педагогічних працівників	68
2.1.2. Сертифікація педагогічних працівників	76
2.1.3. Оцінювання педагогічної діяльності педагогічних працівників як складова частина інституційного аудиту закладу освіти	92
2.1.4. Оцінювання педагогічної діяльності педагогічних працівників як складова внутрішньої системи забезпечення якості у закладі освіти.....	94
2.2. Нормативно-правове забезпечення оцінювання професійної діяльності педагогічних працівників	99



2.3. Міжнародне дослідження вчительської професії «Навчати і навчатися» (TALIS)	109
Питання для самоконтролю	111
Список рекомендованої літератури до розділу 2	112
РОЗДІЛ 3. ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ОЦІНЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ (Лукіна Т. О.).....	121
3.1. Зміст і структура професійної діяльності керівника закладу загальної середньої освіти	121
3.2. Стандартизація професійної діяльності директора закладу загальної середньої освіти	131
3.3. Сутність, призначення та різновиди оцінювання професійної діяльності директора закладу загальної середньої освіти	168
Питання для самоконтролю	183
Список рекомендованої літератури до розділу 3	184
РОЗДІЛ 4. МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ОЦІНЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА В СИСТЕМІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ (Алексєєва С. В.)	193
4.1. Розвиток професійної компетентності як чинник становлення внутрішньої системи забезпечення якості освіти в закладах загальної середньої освіти	193
4.2. Модель оцінювання професійної компетентності педагогічних працівників як складова внутрішньої системи забезпечення якості освіти	202
4.3. Алгоритм формування системи оцінювання професійної компетентності педагогічних працівників у закладах загальної середньої освіти	213
Питання для самоконтролю	217
Список рекомендованої літератури до розділу 4	219



РОЗДІЛ 5. ЕЛЕКТРОННІ СИСТЕМИ ОЦІНЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ (Радкевич О. П.)	225
5.1. Нормативно-правові засади та концепція електронного портфоліо	225
5.2. Спеціалізовані українські рішення: «Єдина атестаційна система»	227
5.3. Інтегровані системи управління закладом освіти	230
5.4. Освітні екосистеми професійного розвитку: платформи «Всеосвіта» та «На Урок»	232
5.5. Міжнародний досвід використання LMS Moodle та Canvas для оцінювання педагогів	237
5.6. Хмарні інструменти як конструктор портфоліо: Google Workspace for Education	242
5.7. Інструменти автентичного оцінювання та створення освітнього контенту	245
Питання для самоконтролю	257
Список рекомендованої літератури до розділу 5	259
РОЗДІЛ 6. ОСОБЛИВОСТІ ОЦІНЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ (Ващенко Л. С.)	262
6.1. Критерії та показники оцінювання професійної діяльності вчителів біології закладів загальної середньої освіти	262
6.2. Проблеми та виклики в системі оцінювання професійної діяльності вчителя біології	266
Питання для самоконтролю та обговорення	270
Список рекомендованої літератури до розділу 6	270
ДОДАТКИ	273
Автори	311

ВСТУП. ОЦІНЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ: СТИСЛИЙ ОГЛЯД СВІТОВОГО ДОСВІДУ

Аналіз організаційних форм, моделей, технологій та процедур оцінювання професійної діяльності педагогічних працівників (як складника системи освітніх вимірювань) у найбільш розвинутих державах світу, свідчить про те, що в кожній країні вони мають свої особливості, специфічні інструменти, а інколи й суттєво відрізняються. При цьому системи оцінювання, зокрема, й оцінювання професійної діяльності педагогічних працівників, у цілому відповідають контексту національних освітніх систем.

На сьогодні все більше країн використовують систему оцінювання вчителів. З 28 країн, розглянутих у рамках Огляду Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) щодо систем оцінювання та аналізу для покращення результатів навчання, у 22 наявні політичні рамки (національні чи регіональні закони або нормативні акти), які регулюють один або кілька видів оцінювання педагогів. Натомість у франкомовних регіонах Бельгії, а також Данії, Фінляндії, Ісландії, Норвегії та Іспанії такі рамки відсутні. Однак це не означає, що вчителі не мають професійного зворотного зв'язку. Наприклад, у Данії вчителі, зазвичай, отримують оцінку чи зворотний зв'язок від керівників своїх шкіл щорічно, хоча оцінювання вчителів не проводиться систематично на національному рівні. У Норвегії підходи до оцінювання вчителів не регулюються на національному рівні, а розробляються на місцевому та/або на рівні закладу освіти. В Ісландії оцінювання вчителів проводиться на розсуд окремих закладів освіти та їхніх рад. Види оцінювання, регульовані чинними нормативними актами, різняться залежно від країни. Найбільш поширеними підходами до оцінювання професійної діяльності вчителів у 28 країнах є оцінювання після завершення випробувального терміну (13 країн) та регулярні атестації у закладах освіти (17 країн). Крім того, в рамках управління ефективністю роботи в деяких країнах діють спеціальні процедури реєстрації вчителів (п'ять країн) та оцінки підвищення по службі (п'ять країн). Лише у трьох країнах діють нормативні акти заохочення вчителів.

Крім того, в деяких країнах існують підходи до оцінювання педагогів, які не повністю відповідають визначеним категоріям. Наприклад, у Люксембурзі, крім оцінювання вчителів після закінчення випробувального терміну, існує також оцінювання вчителів при переведенні їх до інших закладів освіти.

У Нідерландах існує два типи оцінювання при поданні заяви та початку професійної діяльності, які не пов'язані із завершенням випробувального терміну. Ці оцінювання включають адміністративні перевірки щодо наявності у вчителів необхідного диплома, відсутності судимості та відомостей про неналежну поведінку. Крім того, в Нідерландах наявні стандарти освіти, які також можуть бути використані для процедур заохочення педагогів, але заклади освіти не зобов'язані їх впроваджувати.

У Польщі, крім регулярного управління ефективністю, існує також атестація, яка може бути проведена на запит конкретного педагога, місцевого органу влади, інспекторів освіти, шкільної ради чи батьківського комітету. Така атестація, яка оцінює всі аспекти діяльності вчителя, проводиться директором школи відповідно до процедур, встановлених законом. Негативна атестація є підставою для розірвання трудового договору; в іншому випадку атестація може вплинути на рішення про професійний розвиток та/або заробітну плату.

У деяких країнах існує більше однієї процедури атестації вчителів після закінчення випробувального терміну та/або для регулярних атестацій. У Канаді діють дві процедури, пов'язані з випробувальним терміном, і дві для регулярних атестацій, хоча вони відрізняються залежно від юрисдикції. Одна з атестацій, пов'язаних із випробувальним терміном, проводиться під час випробувального терміну та впливає на рішення про статус працевлаштування; інша проводиться після закінчення випробувального терміну, а також для нових співробітників упродовж першого року роботи. Для регулярної атестації існує процедура управління ефективністю роботи досвідчених вчителів, яка проводиться кожні п'ять років (або у разі виникнення проблем з ефективністю роботи) на додаток до регулярних оцінок професійного розвитку.

Однак для всіх систем оцінювання характерним є намагання створити таку систему, яка забезпечує точне оцінювання ефективності професійної діяльності, виокремлення його сильних сторін, механізмів підтримки та професійного розвитку педагогічних працівників з подальшим зворотним зв'язком. У цьому процесі ключовим завданням є розуміння складного набору функцій відносно оцінювання вчителя.

Із 28 країн, що входять до ОЕСР у рамках «Огляду концепцій оцінювання та атестації співробітників, які вдосконалюють діяльність школи» (2013), 22 країни використовують для оцінювання систему державного або регіонального рівня. У шести країнах механізми оцінювання розробляються і застосовуються на рівні

закладу освіти. Багато країн будують свої системи оцінювання педагогічних працівників, багато в чому спираючись на досвід Англії.

Механізм оцінювання вчителів в Англії ґрунтується на відповідній політиці та законодавстві, а також на низці виконавчих заходів та звітів. В англійському контексті використовується термін «оцінка вчителя», хоча слід зазначити, що з 2004 р. його змінили на «управління ефективністю вчителя». Управління ефективністю належить до формальних процесів оцінювання вчителів, призначених для забезпечення досягнення індивідуальних та організаційних цілей. Це включає всі види оцінювання, пов'язаних з управлінням і розвитком кар'єри вчителя. Таким чином, управління ефективністю є частиною ширших процесів і систем вимірювання, моніторингу та підвищення ефективності роботи вчителів. Він включає такі процеси, як реєстрація вчителів, регулярні оцінювання та оцінювання для просування по службі. З початку 1980-х років в Англії існують три позиції щодо цілей оцінювання: інструментальне оцінювання ефективності (пов'язане із досягненням результатів школи), гуманістичне оцінювання (участь вчителів у розробці та проведенні процесу оцінювання) та критичне оцінювання (акцент на викладання та навчання як на засіб, за допомогою якого вчителі та учні розуміють та долають соціальну несправедливість).

Згідно з Документом про оплату та умови роботи шкільних вчителів («Regulation on pay and working conditions of school teachers»), оцінювання є частиною «професійних обов'язків» вчителя, а робота вчителя безпосередньо пов'язана як з професійним розвитком і плануванням кар'єри, так і з «особами, відповідальними за ухвалення рішень щодо управління школою».

У документі підкреслюється, що оцінювання має проводитися у контексті управління, тобто цілі, встановлені під час оцінювання, повинні відповідати потребам школи, а також потребам окремих педагогів. Політика у сфері освіти в 1990-х роках призвела до швидкого переходу від добровільної системи до встановлення національних рамок і до середини 1990-х років усі 340 000 вчителів в Англії та Уельсі пройшли, принаймні, одне оцінювання з моменту прийняття Правил 1991 року.

Здатність оцінювань викликати зміни було досліджено у середині 1990-х років. В офіційному огляді «Оцінювання вчителів за 1991-1996 роки» повідомляється, що робота вчителів недостатньо підтримувалася оцінюванням, і між оцінюванням та покращенням існував лише слабкий зв'язок.

Результати досліджень показали, що оцінювання вчителя має проводитися з акцентом на підтримку колег. Вчителі мають відігравати центральну роль, і їм має

бути надано час для спостереження за уроками один одного на всіх рівнях. Оцінювання має бути колегіальним, а не конкурентним. Визначилися три цілі оцінювання: а) винагороджувати на основі заслуг; б) перевіряти роботу та усувати недоліки; с) розглянути потенціал вчителів, розглянути можливість планування та розвитку кар'єри.

Такий підхід заснований на збиранні об'єктивних даних та вимірюваннях за критеріями, і це є основою для управління ефективністю. Введення поняття професіоналізму в освітню практику для підвищення ефективності призвело до декомпозиції контрольної функції – від менеджеризму до професіоналізму, що, у свою чергу, призвело до переходу контролю від центрального органу до закладів освіти, коли повноваження були передані директорів як особі, відповідальній за функціонування конкретної установи, тоді як якість освіти одночасно контролюється системами оцінювання.

Відповідно до Положення про освіту (оцінювання шкільних вчителів) керівні органи шкіл забезпечують щорічне оцінювання роботи всіх вчителів (включаючи директора школи). Керівники шкіл проводять щорічну атестацію директорів шкіл за допомогою акредитованого консультанта, тоді як атестація вчителів проводиться або директором, або старшим колегою-учителем (для початкових шкіл). Керівний орган школи повинен нести відповідальність за забезпечення того, щоб робота вчителів керувалася та оцінювалася відповідно до політики управління ефективністю.

Професійні стандарти (2005 р.) забезпечують основу для дискусій щодо результативності та визначають професійні якості, знання, розуміння та навички вчителів на кожному етапі кар'єри. Цикл оцінювання здійснюється протягом року, загальна тривалість аудиторного спостереження має перевищувати 3 годин за цикл.

В Англії оцінювачем є безпосередній керівник вчителя у школі, який краще обізнаний про його сильні та слабкі сторони. Думки батьків враховуються під час перевірки школи. Професія вчителя підкреслює авторитет та свободу вчителів, засновані на їхній відповідальності та освітній етиці.

Школи можуть використовувати численні методи для спостереження за розвитком вчителя на етапі моніторингу прогресу. Наполегливо рекомендуються короткі неформальні обговорення та спостереження у класі. Ці дії, що підтримують, гарантують правильний професійний розвиток. Починаючи з 2000-х років вчителі, результати оцінювання яких вище за встановлений стандартом поріг, можуть розраховувати на постійне щорічне підвищення.

Загалом, оцінювання вчителів має дві основні цілі. Перша ціль полягає у тому, щоб стимулювати вчителів працювати якнайкраще для поліпшення результатів навчання учнів. Друга – у спрямуванні зусиль вчителя на покращення його власної практики шляхом виявлення сильних і слабких сторін та побудови траєкторії подальшого професійного розвитку. Ці два підходи передбачають використання оцінювання різного характеру: сумативного (підсумкового) та формувального відповідно. Підсумкове оцінювання вчителя дає важливу інформацію про його поточну практику роботи у порівнянні з тим, що вважається стандартом «хорошого» навчання. Отже, сумативне оцінювання є незамінним джерелом документації, що дозволяє вчителям відповідати за свій професіоналізм та реалізувати функцію підзвітності, яка, у свою чергу, пов'язана з оцінюванням ефективності освітніх послуг. Оцінювання дає можливість визнати та винагородити педагогічну компетентність та ефективність, що необхідно для утримання ефективних вчителів у школах, а також для того, щоб викладання стало привабливим вибором для кар'єри. Наприклад, Національна рада США з професійних педагогічних стандартів (NBPTS) розробила «жорсткі професійні стандарти того, що мають знати та вміти досвідчені вчителі» як основу для національної добровільної системи сертифікації вчителів, які відповідають цим стандартам.

У деяких штатах США оцінювання якості професійної діяльності вчителів здійснюється на основі роботи учнів в класі (Орегонська методологія), на основі навчальних досягнень учнів (методологія приросту навченості, Теннессі), на основі постановки цілей (методологія району управління освіти, Вірджинія). Ці відносно різні моделі базуються на фактичних даних щодо навчання учнів, а не на основі спостережуваних думок. Дослідження розвитку системи оцінювання у США спрямовані на чотири основні галузі умов формування оцінки педагогічної діяльності: проєктування завдань; подання завдання; керування класом; педагогічна рефлексія.

Спостереження у класі є найпоширенішим джерелом даних, як у країнах ОЕСР, чи то в американському (Канада, Чилі, США), європейському (Данія, Франція, Ірландія, Іспанія) чи Азіатсько-Тихоокеанському регіонах (Австралія, Японія, Південна Корея). Такий інструмент показує, чи вчитель застосовує адекватні методи на своєму звичайному робочому місці (у класі).

В інших країнах (Швеція, Шотландія) основою для судження про ефективність школи та побічно її викладацького складу є результати учнів у національних стандартизованих оцінках.

У деяких країнах керівники шкіл несуть повну відповідальність за оцінювання окремих вчителів. У Фінляндії директор школи є педагогічним керівником, який відповідає за вчителів у своїй школі та за здійснення заходів, необхідних для підвищення якості навчання. У результаті в більшості фінських шкіл існує система, що включає щорічні обговорення, спрямовані на оцінювання виконання вчителем індивідуальних завдань, поставлених упродовж попереднього року, та визначення потреб у розвитку наступного року. Поряд з іншими заходами в галузі освіти такий підхід до оцінювання педагогічних працівників часто подається як важливий аргумент успіху країни в міжнародних дослідженнях.

У Нідерландах різноманітні процедури оцінювання якості освіти та якості роботи вчителів були запроваджені у 70-х роках ХХ ст. Питання, пов'язані із забезпеченням ефективного викладання залишаються першочерговими для шкільної інспекції, однак, їх вирішення не стосується оцінювання діяльності окремих вчителів. Механізми зовнішнього оцінювання вчителів у Нідерландах відсутні. У Нідерландах створено правову базу для проведення регулярного оцінювання, що здійснюється з метою управління ефективністю професійної діяльності вчителя, та оцінювання результатів роботи вчителя, який приходить на випробувальний термін. Державна освітня політика Нідерландів стимулює школи до проведення систематичного оцінювання роботи вчителів (особливо тих, хто починає роботу без базової педагогічної освіти) та перевірки того, чи відповідає наявний рівень професійної компетентності педагогів принаймні мінімальним вимогам професійних стандартів упродовж всієї кар'єри. Стандарт професійної компетентності вчителів містить сім груп компетенцій: міжособистісні, педагогічні, предметні, дидактичні, організаційні, кооперативні, саморефлексивні та розвивальні.

Оцінювання вчителів здійснюють на місцевому рівні так звані компетентні органи школи – шкільні ради та муніципалітети, які разом з директором школи несуть відповідальність за рівень компетентності педагогічного персоналу закладу освіти. Основна увага оцінювачів спрямовується на оцінювання предметної компетентності вчителів результати оцінювання/перевірки якої відповідно до певних регламентованих критеріїв мають бути внесені у спеціальні персональні дос'є кожного педагогічного працівника разом з інформацією про те, яким чином рівень володіння цими компетенціями буде підтримуватися.

Реформою освіти передбачалося до 2020 року скоротити періодичність проходження атестації вчителями не рідше одного разу на рік. Частка вчителів, які пройшли таке оцінювання не рідше одного разу на рік зростає, однак значно

повільніше, ніж планувалося, що пов'язано, на думку дослідників, з великою кількістю вчителів старшої вікової групи, недостатнім рівнем обізнаності директорів шкіл з методиками оцінювання вчителів та тим, що не в усіх школах кадрова політика відповідала цілям розвитку закладу освіти.

Варто зазначити, що освітня політика Нідерландів щодо забезпечення якості педагогічних кадрів досить ефективна, про що свідчать дані PISA та інших міжнародних досліджень навчальних досягнень, у яких голландські учні демонструють найвищі результати.

У Китайській Народній Республіці для оцінювання якості професійної діяльності вчителів використовується безліч показників та велика кількість спостерігачів. Широкі стандарти встановлюються на національному рівні, місцеві органи встановлюють докладні стандарти, а школи проводять оцінювання. Оцінюються чотири аспекти роботи вчителя: професійна чесність (або цінності), навички та компетентність, працьовитість, а також їхні власні досягнення та досягнення їхніх учнів. Процес оцінювання включає самооцінювання, рецензування з боку старших вчителів, внесок учнів та батьків, роботу учнів, будь-які сертифікати чи нагороди, отримані вчителем, а також їхня участь у дослідницьких проєктах, наявність публікацій. Результати використовуються в процесі професійного просування по службі. Для оцінювання педагогічних працівників Міністерство освіти Китаю з 2008 р. використовує «Посібник з оцінки ефективності у загальноосвітній (обов'язковій) школі». Запропонована у ньому методика потребує використання джерел даних в оцінюванні: якісних та кількісних методів; оцінювання вчителя, оцінювання колег, які викладають той самий предмет та оцінювання шкільного оцінювального комітету; результати формувальних та констатувальних оцінювань. У документі також рекомендується додавати думки учнів, батьків та представників громадськості для повнішого відображення досягнень вчителя. Незважаючи на досить широку палітру об'єктів оцінювання та індикаторів, актуальним завданням для китайської моделі оцінювання вчителів стало її удосконалення та необхідність посилення наукової бази, що пов'язано з потребою посилення мотиваційної здатності процедур та зменшення тиску на вчителів, особливо старшого віку.

Огляд розвитку систем оцінювання управління Японії показує, що у системі оцінювання діяльності вчителів враховуються два основні напрями: динаміка розвитку учнів як показник ефективності педагогічної діяльності вчителя і жорстка система виміру професійних компетенцій вчителів.

Багатофункціональність оцінювання вчителів властива також і Південній Кореї, яка розробила три різні підходи: оцінювання для професійного розвитку; оцінювання для управління ефективністю, що використовується при ухваленні рішень про просування по службі; система заохочень, заснована на результатах, що пов'язана зі спеціальними винагородами для вчителів, які виконують певні ролі та обов'язки. Цей підхід зосереджений на оцінюванні процесів навчання у класі та передбачає участь колег у проведенні спостережень за навчальним процесом у класі, опитування учнів і батьків, а також містить механізми, що забезпечують використання результатів в індивідуальній та колективній діяльності з професійного розвитку. Для проведення атестації в кожній школі створюється комітет з управління, до завдань якого входить узагальнення результатів взаємного оцінювання вчителів та індивідуальних планів професійного розвитку. Узагальнений звіт подається на розгляд і затвердження керівництву школи. Цей звіт повинен містити інформацію щодо плану реалізації та процедури проходження оцінювання; загальні результати оцінювання без зазначення результатів окремих вчителів; загальні риси атестації (оцінка батьків, учнів та колег, сильні та слабкі сторони педагогів школи, які виявлені під час атестації); потреби вчителів у навчанні, у т.ч. автономне навчання без відриву від виробництва; плани школи щодо впровадження консультаційних та навчальних програм для підвищення кваліфікації вчителів у наступному році; бюджетні оцінки; а також пропозиції та запити, які мають бути подані до місцевого органу освіти (наприклад, запити на нові програми навчання або підтримку навчання без відриву від виробництва).

Важливим складником процесу оцінювання вчителів є реалізація функції заохочення їх до поліпшення результатів професійної діяльності. З цією метою на підставі результатів оцінювання місцеві органи управління освітою надають тим вчителям, які вважаються відмінними, «рік навчання та досліджень» (аналогічний творчому року, що надається викладачам університетів), що дає можливість брати участь у заходах щодо підвищення кваліфікації. Вчителі, які мали не дуже успішні показники атестації, зобов'язані брати участь у короткострокових або довгострокових програмах навчання відповідно до результатів їх оцінювання. Незалежно від результатів оцінювання місцеві відділи освіти підтримують вчителів за допомогою індивідуальних програм самонавчання, створюючи атмосферу самонавчання та самовдосконалення серед вчителів. Оціночні звіти не оприлюднюються, а передаються відповідному вчителю персонально та директору.

Учні та батьки отримують узагальнені результати за всіма вчителями, які пройшли оцінювання в школі.

У процесі реформ у сфері освіти, проведених у період з 2008 по 2011 роки, Міністерство освіти Австралії запровадило національне управління, яке розширює можливості оцінювання педагогічних працівників у напрямках їхнього науково-педагогічного рівня, участі у шкільних заходах, взаємодії з суспільством, професійному розвитку. При цьому система оцінювання – це модель для реалізації в школах з наголосом на кар'єрне зростання, засноване на досягненнях; прив'язка оцінювання професійної діяльності до шкільних освітніх проєктів; джерела підтвердження якості педагогічної діяльності до ухвалення остаточного рішення.

У багатьох країнах світу процеси реформування освітніх систем та управління ними призвели до запровадження стандартизованих описів компетентностей директорів шкіл. У якості прикладу можна назвати Рамки лідерства Онтаріо у Канаді, Професійні стандарти Освітніх лідерів штату Вірджинія (США), Стандарти лідерства і управління Шотландії, Австралійський професійний стандарт для директорів, Національні стандарти якості для директорів шкіл Англії та рекомендації щодо оновлення цих стандартів 2020 р., Стандарти компетентностей директора установи освіти та виховання Республіки Сербія та інші, які були розроблені на основі численних досліджень педагогічних та управлінських практик у закладах освіти. На думку А. Riveros і W. Wei, створення таких стандартів є результатом зближення освітніх практик, а також відображенням процесів оновлення публічного управління освітою, посиленням децентралізації, глобальної конкуренції та ринкової системи підзвітності.

На основі узагальнення зарубіжного досвіду організації оцінювання професійної діяльності педагогічних працівників у практичному посібнику «Методи, засоби і процедури оцінювання професійної діяльності педагогічних працівників» (автори: Жук Ю. О., Лукіна Т. О., Радкевич О. П., Алексєєва С. В., Гривко А. В., Ващенко Л. С., Головка С. Г., Науменко С. О.) розкрито прикладні питання організації оцінювання професійної діяльності педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО). Зокрема, висвітлено професійну діяльність вчителя ЗЗСО як предмет оцінювання, розкрито цілі й завдання оцінювання, застосування моделі «доданої вартості» для оцінювання професійної діяльності вчителя, методика й труднощі оцінювання методом спостереження у класі, розкрито становлення та сучасний стан системи оцінювання професійної діяльності педагогічних працівників в Україні та методичні засади оцінювання професійної компетентності педагога в системі забезпечення якості освіти,

висвітлено організаційно-методичні засади оцінювання професійної діяльності керівника закладу загальної середньої освіти, представлено електронні системи оцінювання професійної діяльності педагогічних працівників ЗЗСО, висвітлено особливості оцінювання професійної діяльності вчителів біології, коротко висвітлено світовий досвід оцінювання професійної діяльності педагогічних працівників та особливості участі України у міжнародному дослідженні вчительської професії «Навчати і навчатися» (TALIS).

Практичний посібник спрямований на підвищення якості підготовки працівників закладів загальної середньої освіти та органів управління освітою з питань педагогічного оцінювання, тестування та моніторингу якості освіти. Він може бути використаний у процесі підготовки фахівців у галузі освітніх вимірювань, в системі фахової підготовки майбутніх педагогів та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, а також для організації педагогічних вимірювань.

РОЗДІЛ 1. ОЦІНЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

1.1. Професійна діяльність як предмет оцінювання

Професійна діяльність як предмет оцінювання передбачає визначення самого поняття «професійна діяльність», оскільки воно займає центральне місце в педагогіці, особливо в дослідженнях якості діяльності вчителя, системах атестації та сертифікації. Однак у цьому напрямі виникають певні труднощі, на які звертають увагу багато дослідників. Наприклад, О. Файер (2009) стверджує, що «Аналіз чинного законодавства України дає змогу визначитися, що на сьогоднішній день поняття «професійна діяльність» досить рідко зустрічається як в науковій доктрині, так і в законодавстві. Інколи законодавець посилається на такі терміни як «професія», «професіонал», «діяльність», «професійна відповідальність», однак в нормативно-правових документах не розкриваються такі поняття та не визначається, в якому розумінні, в яких випадках та яким чином застосовувати їх. Єдиним нормативно-правовим актом, який містить визначення понять «робота», «кваліфікація», «професія» та в якому наведені основні вимоги до професіоналів, є наказ Державного комітету України з питань технічного регулювання та споживчої політики (Держспоживстандарту)».

Відповідно до Класифікатора професій професіоналами визначаються особи з високим рівнем знань у галузі фізичних, математичних, технічних, біологічних, агрономічних, медичних чи гуманітарних наук, та необхідною класифікацією (з урахуванням кола та складності певних професійних завдань та обов'язків), що документально підтверджується дипломом про повну вищу освіту, що відповідає рівню спеціаліста, магістра (Класифікатор професій, 2010).

У роботі Н. Волянчук (2016) професійна діяльність визначається як форма активного ставлення суб'єкта до дійсності, що спрямована на досягнення свідомо поставлених цілей і пов'язана зі створенням суспільно значущих цінностей або освоєнням досвіду. Діяльність є надзвичайно складною системою, в якій виділяють два її основні плани – зовнішній (предметно-дієвий) і внутрішній (власне психологічний). Зовнішня характеристика діяльності здійснюється через поняття суб'єкта і об'єкта праці, предмета, умов і засобів діяльності. Внутрішня характеристика діяльності припускає опис процесів і механізмів її психічної регуляції, її структури й змісту, а також операційних засобів її реалізації. Про те,

що поняття професіоналізму в суспільно-економічних науках трактується неоднозначно, йдеться у роботі Т. Коломоєць (2013). Авторка стверджує, що при визначенні цього поняття використовують дещо схожі дефініції, наприклад, такі, як: компетенція, кваліфікація, рівень підготовки, готовності до праці та ін. Зокрема, у «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» професіоналізм визначається як оволодіння основами і глибинами якоїсь професії (Бусел, 2002).

У дослідженнях, присвячених виміру ефективності освіти та оцінюванню діяльності вчителів, поняття «професійна діяльність як об'єкт оцінювання» не має єдиного фіксованого визначення. Натомість воно операціоналізується через пов'язані поняття, такі як «професійна практика», «результативність роботи вчителя», «ефективність викладання» тощо. У сукупності такі поняття використовуються для опису того, як діяльність вчителя та її результати можуть систематично спостерігатися і вимірюватися. Наприклад, професійна практика розуміється як сукупність професійних моделей поведінки, які можна спостерігати та які демонструють здатність вчителя ефективно планувати, навчати та аналізувати діяльність у освітньому контексті. У наукових публікаціях «професійна діяльність» як загальний термін вважається надто узагальненою латентною змінною, певною концептуальною надбудовою, яку зазвичай розчленовують на конкретні «об'єкти вимірювання». Натомість використовуються суміжні, більш операційні поняття: професійна практика вчителя (teacher professional practice), результативність діяльності вчителя (teacher performance), викладацька діяльність (instructional practice / teaching practice), ефективність вчителя (teacher effectiveness). Саме ці конструкти стають об'єктами вимірювання у дослідженнях – тобто тим, що реально оцінюється через спостереження, метрики, опитування та ін.

Принцип «функціональної операціоналізації» заснований на тому, що оцінюватися мають не внутрішні якості суб'єкта, а їх функціональні прояви у професійних контекстах. Такий підхід дозволяє переводити особистісно зумовлені якості вчителя у вимірні індикатори діяльності, не порушуючи етичних і психометричних принципів. У цьому випадку особистість не виключається з аналізу, але стає чинником, що виявляється через діяльність, і не є об'єктом прямого виміру. Об'єктом виміру не є особистість педагога, а його дії, рішення і результати професійних практик, оскільки об'єкт виміру має бути чітко операціоналізований, тобто представлений у вигляді конкретних показників, що спостерігаються.

Основними показниками, що спостерігаються (змінними спостереження, індикаторами), найчастіше є: планування та організація навчального процесу; педагогічна взаємодія (комунікативні дії, керування класом); застосування методів навчання та оцінювання; рефлексія та професійний розвиток; освітні результати учнів. Відмінною особливістю застосування теорії вимірювань до оцінювання є вимога забезпечення основних критеріїв якості вимірювання, а саме: валідності (вимірюється те, що заявлено, наприклад, професійна діяльність, а не репутація чи контекст); надійності (стабільність оцінок при повторних вимірах чи виміру одного й того ж конструкту різними експертами); об'єктивності (мінімізація суб'єктивних впливів спостерігачів).

Існує певна суперечність між тим, що особистість перестає бути об'єктом оцінювання, і тим, що особисті якості об'єктивно впливають на професійну діяльність. Ця суперечність пояснюється тим, що оцінювання професійної діяльності завжди має нормативно-орієнтований характер, при якому оцінка розглядається з точки зору професійних дій та їх проявів, а не рис характеру, темпераменту, світогляду тощо. За такого підходу особисті якості розглядаються як інтегративний функціональний конструкт, що виявляється в дії. Інакше кажучи, з погляду теорії педагогічних і психометричних вимірів, професійна діяльність сприймається як латентна (непряма) змінна, що виявляється через сукупність індикаторів (поведінкових, процесуальних, результативних). Таким чином, особисті якості не виключаються, але стають латентними (прихованими) факторами, які виявляються в поведінці та рішеннях, і саме ці прояви підлягають оцінці.

Аналіз публікацій показує, що основними підходами до оцінювання професійної діяльності вчителя є: 1) діяльнісний (психолого-педагогічний): професійна діяльність сприймається як система дій, вкладених у розвиток учня; оцінювання здійснюється на основі аналізу структури діяльності; 2) компетентнісний: оцінювання здійснюється на основі аналізу рівня професійних компетенцій: предметних, методичних, комунікативних; 3) рефлексивно-акмеологічний: рівень професійної майстерності оцінюється через саморозвиток, рефлексію, креативність; 4) результативно-ефективний: оцінювання здійснюється на основі аналізу академічних досягнень учнів (наприклад, value-added), спостереження за діяльністю вчителя та виявлення зв'язку діяльності вчителя з результатами навчання.

Необхідно зауважити, що в акмеології особистість сприймається як основа професійного розвитку, але предметом оцінювання є рівень її актуалізації у

діяльності, а у теорії компетенцій поняття «компетенція» визначається як єдність знань, умінь, мотивації і особистісних якостей, але вимірюється вона через прояви професійної поведінки. У психометричному підході до оцінювання професійної діяльності вчителя особисті якості можуть бути включені як латентні предиктори (наприклад, через факторні моделі), але підсумкова змінна (ефективність вчителя, нормативна відповідність) завжди відноситься до поведінки і результатів, а не до характеристик особистості безпосередньо.

Використання будь-якого підходу припускає, що оцінка може набувати різних форм: від періодичних оглядів рівня ефективності діяльності професіонала до спеціальних оцінок рівня його компетентності.

Окремо слід розглянути рефлексивно-акмеологічний підхід, у якому акцент робиться на оцінюванні рівня професійної майстерності вчителя. Значимість майстерності у професійній педагогічній діяльності детально описана у роботі І. Зязюна (1997): «Майстерність – вияв найвищої форми активності особистості вчителя в професійній діяльності, активності, що базується на гуманізмі й розкривається в доцільному використанні методів і засобів педагогічної взаємодії у кожній конкретній ситуації навчання і виховання. Будемо розглядати педагогічну майстерність як вияв педагогом свого "Я" у професії, як самореалізацію особистості вчителя у педагогічній діяльності, що забезпечує саморозвиток особистості учня».

У зазначеній роботі автори розкривають суть педагогічної діяльності: «Професійно-педагогічна діяльність, як і будь-яка діяльність, містить у собі мету, об'єкт, суб'єкт, результат і сам процес діяльності». Змістова характеристика основних компонентів професійно-педагогічної діяльності може бути репрезентована таким чином: мета діяльності (формування особистості учня як гідного громадянина своєї країни); суб'єкт діяльності (учитель, педагогічний колектив школи); об'єкт діяльності (учень, класний керівник) та сукупність дій і операцій, за допомогою яких реалізується діяльність (способи, прийоми впливу вчителя на учня); результати діяльності (рівень сформованості необхідних рис і якостей особистості учня) (Зязюн та ін., 1997, с. 19). Тут слід зауважити два моменти, згадувані у цій роботі. А саме: «сукупність дій і операцій, за допомогою яких реалізується діяльність (способи, прийоми впливу вчителя на учня)» та «результати діяльності (рівень сформованості необхідних рис і якостей особистості учня)», що знаходять своє відображення у сучасних підходах до оцінювання професійної діяльності вчителя, заснованої на засадах операціоналізації.

У 1991 році Закон України «Про освіту» вперше вводить поняття «професійна компетентність» і «педагогічна майстерність» як критерії атестації. (ВВР, 1991). У статті 56 Закону йдеться про те, що «Педагогічні та науково-педагогічні працівники зобов'язані: постійно підвищувати професійний рівень, педагогічну майстерність...». У 1993 році затверджується «Типове положення про атестацію педагогічних працівників», в якому здійснено спробу операціоналізації процесу атестації учителів. У пункті 1.4. «Типового положення» сказано: «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» (МОН, 1993).

На основі аналізу ключових робіт у галузі оцінювання професійної діяльності вчителя можна сформулювати інтегративне визначення: «Професійна діяльність як об'єкт оцінювання є системою спостережуваних, прив'язаних до контексту дій, рішень і результатів, за допомогою яких педагоги виконують свою роль і які можна систематично описувати, оцінювати і вимірювати, щоб зробити висновок про рівень їхньої компетентності». Це формулювання не є повним визначенням, але встановлює рамку оцінювання професійної діяльності як феномену, що спостерігається і вимірюється.

Оцінка професійної діяльності педагогічних працівників служить безлічі стратегічних цілей як для окремої людини, так і для навчального закладу, а саме: 1) регулярні оцінки дозволяють виявити недостатні або недостатньо розвинені навички, що дозволяє планувати цільове навчання та розвиток працівника; 2) результати оцінювання є підставою для рішень щодо підвищення/зниження на посаді, заохочень та інших ініціатив з управління кадрами; 3) коли оцінка дає чіткий, конструктивний зворотний зв'язок та визначає досягнення, це може підвищити моральний дух та мотивацію співробітників; 4) у такій регульованій галузі діяльності як освіта, оцінка має вирішальне значення для забезпечення відповідності фахівців високим стандартам практики та компетентності; 5) встановлюючи чіткі та вимірні цілі, оцінки забезпечують розуміння ступеня індивідуального вкладу педагогічного працівника у роботу навчального закладу.

Сьогодні основними формами оцінювання професійної діяльності педагога є: 1) адміністративна (атестація, сертифікація, інспекційні перевірки); 2) колегіальна (взаємооцінювання, методичні комісії); 3) самооцінка (рефлексивні

звіти, самоаналіз уроку); 4) зовнішня експертна (незалежна сертифікація, моніторинг); 5) комплексна (портфоліо, спостереження, результати учнів) оцінка. При цьому доцільно зазначити, що сучасні системи оцінювання професійної діяльності педагога переходять від «контрольної» оцінки (control assessment) до оцінки, спрямованої на розвиток (assessment for development).

У представлений праці професійна діяльність педагогічного працівника розглядається як спостережуваний конструкт, оцінювання якого уможлиблюється використанням різних методів. Особистісні та психологічні чинники визнаються важливими, але розглядаються як латентні предиктори, що виявляються через діяльність, а не як предмет оцінювання.

1.2. Цілі та завдання оцінювання професійної діяльності вчителів

Проблема підвищення якості та результатів освітнього процесу є складною комплексною проблемою, вирішення якої, очевидно, залежить як від якості управління усією системою освіти, так і від якості всіх елементів системи. Як показує багатовіковий досвід, невід'ємним та найважливішим складником системи освіти є вчитель.

Оцінювання професійної діяльності вчителів є формальним процесом, що використовується для аналізу ефективності роботи та діяльності вчителя в класі (Sawchuk, 2015). Це визначення, очевидно, є деяким спрощенням, проте цілком відповідає тим прагматичним цілям, на які спрямовано діяльність оцінювання вчителів – підвищення якості освітнього процесу та його результатів. Як відомо, оцінка – це винесення судження з урахуванням інформації, отриманої у процесі оцінювання. Проте на відміну від оцінювання таких об'єктів, як, наприклад, продукція промисловості, під час оцінювання педагогічної діяльності вчителя об'єктом оцінювання є людина. Саме ця обставина пояснює існування різних підходів до оцінювання вчителя, розробки та застосування різних моделей оцінювання, які відрізняються як інструментарієм, так і різним розумінням цілей оцінювання та використання його результатів. Оцінювання вчителя як найважливішого учасника навчально-виховного процесу, очевидно, стосується не лише його професійних, а й особистісних якостей, які сформувалися у процесі його соціалізації як фахівця у професійному середовищі, виявляються у його повсякденній діяльності та, зрештою, у розумінні себе як об'єкта оцінювання.

Оцінювання вчителів може мати на меті підсумкову або формувальну мету. Підсумкова оцінка дає остаточну оцінку роботи вчителя, визначаючи, наскільки добре він виконав свою роботу (Marzano, 2012). У цьому типі оцінювання керівник аналізує роботу вчителя, використовуючи комбінацію показників, які можуть охоплювати результати тестів учнів, плани уроків і артефакти, а також шкали чи критерії оцінювання. Вчителі не беруть участь у цьому процесі, а результати використовуються для прийняття рішень про підзвітність, таких як підвищення заробітної плати чи звільнення.

Формувальна оцінка надає поточну інформацію про практику вчителів із метою надання зворотного зв'язку, що допомагає вчителям удосконалюватись. Вчителі часто беруть участь у цьому процесі за допомогою самоаналізу або самооцінювання. Результати оцінювання можуть бути використані також для прийняття рішень щодо їхнього професійного розвитку або підтримки коучингу (Sayavedra, 2014).

У той час як підсумкова оцінка має включати широкий спектр показників, які дають змогу отримати цілісне уявлення про ефективність роботи вчителя, формувальна оцінка може включати будь-який набір показників, що використовуються для збору достатньої інформації для досягнення мети оцінювання. Показники під час формувальної оцінювання також можуть бути орієнтовані на вчителя, включаючи самооцінку, спостереження, наставництво і коучинг. При цьому постійно наголошується, що при використанні коучингу та наставництва важливо враховувати необхідність навчання оцінювачів тому, як надавати зворотний зв'язок, що сприяє підвищенню ефективності роботи вчителя.

Педагогічна практика показує, що ефективність вчителя тісно пов'язана з багатьма значущими освітніми результатами. Проте дослідження, проведені в останні десятиліття і спрямовані на конкретизацію цього зв'язку, з'ясовують дедалі більше проблем, пов'язаних із вимірюванням ефективності вчителя. Різні підходи до оцінювання ефективності вчителя розглянуті в роботах Martínez (2016); Goe, Bell, & Little (2008); Tschannen-Moran & Hoy (2001). Значна кількість досліджень присвячена аналізу та оцінюванню різних інструментів, які використовуються для вимірювання ефективності педагогічної діяльності вчителя та її результативності. У статті Ong et al. (2024) розглянуто можливості регламентації процесу оцінювання вчителя методом спостереження у класі. Дослідження результатів використання сумативного та формувального оцінювання діяльності вчителя розглянуто у праці Amrein-Beardsley & Osborn Popp (2012).

Отже, оцінювання діяльності вчителів стало одним із центральних питань у численних дискусіях щодо освітньої політики в багатьох країнах. Розроблені та вже впроваджені в багатьох країнах системи оцінювання вчителів стикаються з дуже важливими концептуальними, технічними та практичними проблемами у визначенні, операціоналізації та вимірюванні ключових аспектів такого складного конструкту, як педагогічна практика вчителя. Виклики стають особливо помітними, коли системи освіти розглядають можливість використання показників, вироблених для підтримки процесів удосконалення навчання, а також для формувального та підсумкового оцінювання окремих вчителів. Сучасні моделі вимірювання визначають, що об'єктом валідації є не інструменти або показники, а судження або висновки, здобуті з них, і що для цього потрібні різні типи доказів з різних джерел (Martínez & Fernández, 2021).

На думку багатьох дослідників, ключове питання, що стоїть перед системами оцінювання вчителів, полягає в тому, як об'єднати кілька показників складних конструктів у комплексні показники успішності діяльності учителя. Дослідження цього питання, зокрема, показує, що точність оцінювання варіюється залежно від моделей і часових відрізків оцінювання, і що моделі, які забезпечують однакову точність оцінювання, можуть показувати різні класифікації вчителів (Martínez et al., 2016).

1.3. Застосування моделі доданої вартості для оцінювання професійної діяльності вчителя

Якщо ефективність освіти можна виміряти академічними успіхами та успішністю учнів (Coe et al., 2014), то сьогодні найбільш об'єктивним показником оцінювання професійної діяльності вчителя вважається модель доданої вартості (МДВ). Розглянемо її докладніше.

Аналіз доданої вартості є статистичним методом, який оцінює ефективність вчителя, виокремлюючи внесок вчителя у навчання учнів. Цей метод заснований на тому, що частина різниці між фактичним балом учня за результатами оцінювання його академічних успіхів та балом, якого він мав досягти, є передбачуваною «вартістю», яку вчитель додав протягом року до зростання рівня навчання своїх учнів щодо контенту, що тестується. Очікувана оцінка учня ґрунтується на історії попередніх результатів тестів учня та вимірних

характеристиках, а також на тому, які результати здобули інші учні (в області/країні).

Інакше кажучи, різні модифікації моделей МДВ призначені для оцінювання ефективності вчителя шляхом порівняння того, наскільки конкретний вчитель покращує досягнення учнів (із урахуванням стандартизованих оцінок) і того, наскільки типовий вчитель міг би поліпшити досягнення учнів. Загалом дослідження показують, що існує значна варіабельність ефективності вчителя, яка має освітньо значущі наслідки для успішності учнів, і що показники МДВ, ймовірно, містять реальну інформацію про ефективність вчителя, яку можна використовувати для обґрунтування кадрових рішень та політики в галузі освіти. Перевага таких показників полягає в тому, що, на відміну від спостережень за вчителями, які часто не дозволяють розрізняти високо- та низькоуспішних вчителів, МДВ через свою специфіку диференціює вчителів. Однак багато дослідників закликають до обережності у використанні МДВ у системах оцінювання з високими ставками через потенційну упередженість та неточність таких оцінок (наприклад, ASA, 2014).

Незважаючи на узгодження поглядів щодо статистичних властивостей МДВ, використання цих показників у системах оцінювання з високими ставками викликає дискусії частково через брак відомостей про те, як педагоги можуть реагувати на використання таких показників. Важливо також зазначити, що дані про додану вартість не дають вчителям інформації про здобутки та недоліки в їхній педагогічній практиці.

Моделі доданої вартості варіюються від простих та прозорих до досить складних та деталізованих. Хоча всі моделі МДВ прагнуть оцінити систематичний компонент зростання, пов'язаний зі школою чи учителем, складність аналізу значно різниться. Як правило, для вимірювання зростання моделі певним чином контролюють попередні досягнення учнів. Складність моделі визначається тим, як моделі враховують попередні досягнення, як оцінюють бали доданої вартості, пов'язані з впливом школи та вчителя, а також припущеннями про стійкість впливу школи та вчителя.

Найпростішою моделлю МДВ є модель різниць, яка дозволяє оцінити систематичне зростання успішності вчителя, не вимагаючи складних статистичних даних чи складених оцінок. У даній моделі використовують оцінки «різниць», які можна представити як міру, отриману шляхом віднімання результатів поточного і попереднього тестів. Це математично еквівалентно фіксуванню коефіцієнта регресії, пов'язаного з результатом попереднього тесту,

рівним одиниці. Однак застосування такої моделі явно знижує надійність результатів оцінювання, що може призвести до неправильних висновків і прийняття менш обґрунтованих рішень на рівні освітньої політики. Наприклад, модель різниці не дозволяє визначити, чи зумовлені відмінності між вчителями незалежними від вчителя чинниками, характерними для певної школи (наприклад, ефективним керівництвом), чи просто розподілом учителів із високим рівнем зростання досягнень учнів в одній школі. Такий загальношкільний компонент визначається обсягом знань, типовим для учнів однієї конкретної школи, і може відрізнятися для учнів іншої школи.

Вплив учителя можна інтерпретувати як відхилення загальношкільного компонента навчання. У моделях, де загальношкільний компонент не оцінюється, він неявно приписується вчителю. Іншими словами, якщо фактори, що впливають на рівень школи, незалежно впливають на успішність учнів, то ігнорування шкільного компонента неявно приписує вчителям вплив цих чинників. До таких чинників можуть належати ефективне (або неефективне) керівництво школи, навчальна програма, ресурси, вплив однолітків або соціально-економічні показники. Слід зазначити, що модель різниць оцінює вищі абсолютні значення ефектів і, відповідно, має вищі стандартні помилки вимірів.

Хоча існує безліч різних статистичних підходів до моделювання доданої вартості, їх зазвичай групують у два основні класи: моделі типових траєкторій навчання та моделі коваріаційного коригування.

Моделі типових траєкторій навчання

Ці моделі іноді називають загальними поздовжніми моделями зі змішаними ефектами, оскільки їх використання ґрунтується на припущенні про те, що у кожного учня є «типова траєкторія навчання». За відсутності впливу шкіл чи вчителів очікувана успішність кожного учня є заданою кількістю балів вище умовного середнього, причому це число оцінюється з урахуванням даних кількох років. Цей показник можна розглядати як схильність учня до досягнення результатів. Модель передбачає, що школи та вчителі можуть змінювати траєкторію навчання, посилюючи або послаблюючи інтенсивність досягнення учнем середнього значення поширеності (в області/країні).

Однією з особливостей цих моделей є те, що вони не враховують безпосередньо попередні досягнення. Фактично, цей контроль можна описати як контроль типових досягнень учня. У міру накопичення додаткових даних схильність учня до досягнень можна оцінити з більшою точністю. Ця особливість

передбачає, що з кожним роком дані накопичуються і їх сукупність стає інформативнішою (оскільки типова траєкторія навчання учня оцінюється точніше з часом).

Різні аналітики роблять різні припущення про тривалість впливу вчителя на типову траєкторію навчання учня. У деяких моделях МДВ передбачається, що вплив вчителя на учнів є постійним, в інших моделях виходять з того, що ступінь впливу вчителя послаблюється з часом. У ході експерименту, проведеного в Лос-Анджелесі, виявлено, що вплив вчителя, мабуть, розсіюється протягом двох років.

Моделі коваріаційного коригування

Другий клас моделей, моделі коваріаційного коригування, безпосередньо контролює попередні результати учнів. Ці моделі можуть розглядати ефекти вчителя як фіксовані чи випадкові. На відміну від першого класу моделей, моделі коваріаційного коригування безпосередньо вводять попередні результати тестів як предиктори в модель. Таким чином, коваріаційні моделі безпосередньо контролюють минулі досягнення, тоді як типові моделі траєкторії навчання контролюють схильність до досягнень з плином часу, яка оцінюється на основі минулих і поточних досягнень. Для отримання незміщених результатів моделі коваріаційного коригування потрібно враховувати помилку вимірювання, що виникає під час включення предикторів моделі (попередні досягнення учнів).

Два широко використовувані методи обліку помилки вимірювання в регресійному аналізі включають пряме моделювання помилки (як у моделях структурних рівнянь або регресії з помилками в змінних) і підхід інструментальних змінних, який використовує одну або кілька змінних, які, як передбачається, впливають на результати поточного року, але не на результати попереднього року.

Як моделі траєкторій навчання, так і моделі коваріаційного коригування можуть відрізнятися за рівнем контролю контекстних чинників (наприклад, характеристик учня, класу та школи).

Для об'єктивного оцінювання доданої вартості вчителя необхідно статистично контролювати чинники, що впливають як на добір учнів у конкретні класи, так і на результати тестів поточного року. Багато моделей доданої вартості припускають, що єдиним чинником відбору, що стосується результату підсумкового тесту, є попередній результат. Такі моделі стверджують, що ефективний контроль цього результату робить розподіл учнів класами умовно незалежним від результату підсумкового тесту. Це, звичайно, передбачає

використання відповідних статистичних методів, що забезпечують об'єктивний контроль результатів попередніх тестів. Інші моделі включають контроль додаткових змінних, які, як вважається, впливають на вибір та результати.

Коваріаційні моделі, зазвичай, вимагають припущень про тривалість впливу вчителя. Це пов'язано з тим, що вони явно встановлюють очікування, які ґрунтуються на попередніх досягненнях, включаючи коваріантні результати попередніх тестів, а не абстрактну схильність до досягнень, яка оцінюється в моделях траєкторій навчання.

Декілька штатів США (Теннессі, Флорида, Луїзіана, Огайо, Північна Кароліна, Іллінойс, Арканзас тощо) використовують моделі з доданою вартістю як частину своїх систем оцінювання вчителів із різним ступенем акценту та впровадження. Хоча МДВ прагне забезпечити ґрунтований на даних підхід до оцінювання ефективності вчителів на основі прогресу учнів, він залишається предметом дискусій та пильної уваги в освітньому співтоваристві. Оскільки освітні практики продовжують розвиватися, роль МДВ в оцінці вчителів також може змінитися, враховуючи дискусії про найбільш ефективні способи оцінювання та підтримки педагогів. Використання МДВ було дискусійним: критики стверджували, що таке оцінювання може бути неточним і не повною мірою враховувати складності викладання і навчання. Такі чинники, як демографічні характеристики учнів, соціально-економічний статус та неакадемічні впливи, можуть впливати на результати тестів та показники зростання. Впровадження МДВ в США варіюється залежно від округу в межах штатів, і не всі вчителі можуть оцінюватися за допомогою цієї моделі. Деякі округи використовують інші методи оцінювання, такі як спостереження за класом і відстеження професійного розвитку.

Для повнішого розуміння поняття «модель доданої вартості» наведемо короткий опис цієї моделі, прийнятої в штаті Флорида (США) на рівні закону штату (Florida Department of Education, n.d.)).

Моделі доданої вартості, реалізовані для штату Флорида, є моделями коригування коваріантів, які включають до двох попередніх оцінок (за винятком стандартних моделей оцінювання 4-го класу по всьому штату, де доступна лише одна попередня оцінка) та набір вимірних характеристик для учнів. Моделі використовують регресію помилок у змінних для обліку помилки виміру у

використовуваних коваріантах, тобто, кількісних змінних, пов'язаних із залежною змінною.

Для визначення очікуваного зростання учнів у описуваній моделі використовуються десять коваріантів (змінних):

1. Кількість навчальних предметів, що вивчаються учнем.
2. Результати успішності учня за два попередні роки.
3. Статус учнів з особливими потребами.
4. Статус учнів, які вивчають англійську мову як другу мову.
5. Статус обдарованості учня.
6. Відвідуваність учнем занять.
7. Мобільність (кількість змінених учнем навчальних закладів).
8. Різниця з модальним віком у класі.
9. Розмір класу.
10. Однорідність результатів вхідних тестів у класі.

Включення цих контрольних коваріантів у модель оцінювання дає змогу встановити очікувані бали учнів з урахуванням типового зростання серед учнів, схожих за цими характеристиками.

Більш технічно ця модель описується рівнянням:

$$y_i = \mu + \sum_{g=1}^M \delta_g x_g + \sum_{j=1}^K \beta_j x_j + \theta_{(k)i} + \omega_{(mk)i} + \varepsilon_i;$$

де y_i позначає тестовий результат для студента i ;

δ_g – коефіцієнт, пов'язаний з попереднім результатом тесту;

β_j – коефіцієнт, пов'язаний з коваріантом j ;

θ – передбачуваний загальний компонент школи k ;

ω – передбачуваний ефект вчителя m в школі k ;

ε – передбачувана випадкова помилка вимірювання.

Ефекти школи та вчителя розглядаються як випадкові ефекти, а значення, які характеризують вчителя та школу, є емпіричними баєсівськими оцінками. Модель оцінювання враховує, що всі результати тестів – як залежні, так і незалежні змінні – вимірюються з кінцевою точністю, а величина точності варіюється залежно від шкали результатів тестів.

Моделі доданої вартості Флориди спираються на дані загальнодержавних програм – оцінки з мови у 3–10 класах, з математики у 3–8 класах та підсумкові бали з алгебри. Моделі оцінюються окремо за класами та предметами з використанням балів за кожним класом/предметом (наприклад, математика 5 класу) як результат із додатковими коваріантами.

Принципово важливим є те, що для кожного учня враховуються бали успішності за два попередні роки. Цей коваріант використовується для контролю ефектів, пов'язаних із попередніми результатами тестів учня зі змістом, що відповідає модельованій загальнодержавній стандартизованій оцінці (англійська мова або математика). Змінні, що використовуються, – це бал шкали досягнень щодо предметної оцінки попереднього року і, якщо доступно, бал шкали досягнень щодо предметної оцінки за два попередні роки. Якщо бал шкали розвитку протягом двох років недоступний, використовується дихотомічна змінна індикатора пропущених значень.

Контроль попередніх досягнень учнів якісно відрізняється від контролю інших характеристик учнів та статистично необхідний для отримання достовірних оцінок доданої вартості вчителя, оскільки учні не розподіляються випадково по районах, школах і класах. Натомість існують цілеспрямовані механізми відбору. Ці механізми включають, зокрема, батьківський вибір шкіл і вчителів та вибір учителями шкіл, предметів і секцій. Усі ці чинники відбору призводять до значних зсувів, якщо їх не враховувати у моделях, що оцінюють додану вартість вчителя.

Статистична модель, що застосовується до даних стандартизованої оцінки по всьому штату, розкладає загальну варіацію в успішності на три ортогональні компоненти: дисперсію між школами (шкільний компонент), дисперсію між вчителями (вчительський компонент), дисперсію серед залишкових факторів на рівні учнів. Дані попередньої оцінювання лише на рівні учня та інших коваріантів використовуються для встановлення узагальненого (загалом по штату) умовного очікування, яке називається очікуваним балом. Очікуваний бал ґрунтується на історії попередніх результатів тестів учня та вимірних характеристиках, а також на загальному рівні досягнень учнів у штаті.

Показник доданої вартості вчителя відображає середнє зростання успішності його учнів порівняно з очікуваним зростанням успішності учнів із подібними характеристиками, які визначаються використанням змінних, врахованих у моделі.

У моделі, яка використовується у Флориді, показник доданої вартості вчителя виражається як сума двох компонентів: один відображає, наскільки в

середньому учні школи перевершують або відстають від учнів із подібними характеристиками у штаті («компонент школи»); інший компонент відображає, наскільки в середньому учні вчителя перевершують чи відстають від учнів із подібними характеристиками у школі («компонент вчителя»).

Бали за додану вартість вчителя з моделей стандартизованої оцінки штату розраховуються таким чином:

$$\text{Показник доданої вартості вчителя} = \frac{\text{унікальний компонент вчителя}}{\text{унікальний компонент вчителя}} + 0.50 \cdot \frac{\text{загальний компонент школи}}{\text{загальний компонент школи}}$$

Ця формула враховує, що частина шкільного компонента є результатом дій вчителів у їхніх школах, і тому вчителі мають отримувати відповідну оцінку за типове зростання учнів у своїй школі в загальних балах за додану вартість.

У результаті вимірів створюється вісім окремих файлів вчителів:

- 1) 1-річний сукупний показник;
- 2) 2-річний сукупний показник;
- 3) 3-річний сукупний показник;
- 4) зведений сукупний показник за 1 рік за класами;
- 5) 2-річний сукупний показник за класами;
- 6) 3-річні зведені дані за класами;
- 7) файл з мови на 1 рік;
- 8) файл із математики за 1 рік.

Зведені за класами файли вчителів включають такі компоненти:

- 1) ім'я та ідентифікатор вчителя.
- 2) назва та ідентифікатор школи.
- 3) назва та ідентифікатор району.
- 4) кількість учнівських балів, які впливають на оцінку вчителя з англійської мови.
- 5) оцінка вчителя з мови МДВ та її стандартна помилка.
- 6) кількість учнівських балів, які впливають на оцінку вчителя з математики.
- 7) оцінка вчителя з математики на іспиті МДВ та її стандартна помилка.
- 8) кількість учнівських балів, які входять до сукупного бала вчителя.
- 9) сукупний бал вчителя за шкалою МДВ та його стандартна помилка.
- 10) кількість унікальних учнів, чиї бали враховувалися для формування підсумкового бала МДВ вчителя.

11) двійкові дані за роками (наприклад, 2023–2024), які вказують, за які роки підсумовується оцінка вчителя.

12) файли рівня оцінки також включають змінну оцінки.

Файли вчителів англійської мови та математики включають також додаткові компоненти:

- 1) ім'я та ідентифікатор вчителя;
- 2) назва та ідентифікатор школи;
- 3) назва та ідентифікатор району;
- 4) предмет;
- 5) оцінка;
- 6) оцінка компонента вчителя та її стандартна помилка;
- 7) оцінка шкільного компонента та її стандартна помилка;
- 8) оцінка вчителя за шкалою МДВ та її стандартна помилка;
- 9) кількість учнів з оцінками, виставленими цим вчителем;
- 10) кількість та відсоток учнів з оцінками, пов'язаними з тим, що вчитель відповідає очікуванням;
- 11) найвищий досягнутий ступінь;
- 12) стать;
- 13) педагогічний стаж.

Учителі, які викладають у кількох класах, кілька предметів та/або протягом кількох років, матимуть кілька значень. Більше того, в більшості випадків вчителі, які викладають у різні роки, різні предмети або в різних класах, матимуть різну кількість учнів або більшу чи меншу різноманітність у межах своїх різних класів. Ці відмінності призводять до відмінностей у точності оцінок. Оцінка загальної доданої вартості вчителя може бути покращена шляхом урахування цих відмінностей за допомогою середньозваженого значення.

Складність структур моделей оцінювання якості професійної діяльності учителя методом додаткової вартості пояснюється необхідністю забезпечення достатньої надійності результатів оцінювання. Спрощення цього методу рівня до порівняння академічних успіхів учнів за певний період із використанням тестів сумнівної валідності, очевидно, не забезпечує достатньої надійності результатів оцінювання.

L. Goe та A. Croft (2009) здійснили порівняння двох найбільш популярних методів оцінювання вчителів (на основі вимірювання доданої вартості та на основі спостереження у класі) та визначили їх переваги та недоліки. Дослідники стверджують, що хоча спостереження в класі широко використовувалися для

оцінювання вчителів протягом багатьох десятиліть, моделі доданої вартості стають дедалі популярнішими методами аналізу ефективності вчителів.

Однак теза про те, що моделі з доданою вартістю є найбільш об'єктивними моделями оцінювання вчителів, викликає сумніви у багатьох дослідників. Навіть найдосконаліші системи оцінювання, побудовані на основі цієї моделі, складні для використання в практиці, чутливі до втрат даних, регресії до середнього значення та зміни складу учнів, які проходять тестування в період оцінювання вчителя. Усе це призводить до помилок у результатах оцінювання вчителя (Amrein-Beardsley, 2008; Corcoran, 2010). Науковці прямо порушують питання: чи можна оцінювати вчителів за результатами тестування учнів. Накопичений масив досліджень із проблеми оцінювання вчителів ретельно узагальнюється та аналізується; також пропонується огляд результатів емпіричних досліджень із оцінювання вчителів та наслідків оцінювання, у тому числі і для вчителів (Tuytens et al., 2020).

Використання моделі доданої вартості для оцінювання професійної діяльності вчителів в умовах освітнього простору України унеможлиблюється відсутністю достатньо розвиненої для цього системи стандартизованих оцінок. У зв'язку з цим у наступному підрозділі розглянуто модель оцінювання професійних характеристик вчителів, яка передбачає процедуру оцінювання вчителя методом спостереження за його діяльністю в класі в процесі виконання ним своїх прямих функціональних обов'язків.

1.4. Оцінювання професійної діяльності вчителя методом спостереження у класі

На початку XX-го століття концепція наукового управління, або ідея про те, що найкращим і найефективнішим методом розв'язання складного завдання є вирішення її частинами, була застосована до освіти. Це започаткувало вивчення поведінки вчителів, надання пропозицій щодо зворотного зв'язку та оцінювання ефективності діяльності вчителя в класі (Marzano et al., 2011).

Загалом, існує три поширені методи вивчення викладання у класі, включаючи опитування учнів, самозвіти вчителів та спостереження за класом (Maulana & Helms-Lorenz, 2016). Ці три методи мають різні основні припущення та міркування. Ключові показники у моделях оцінювання вчителів забезпечують основу для оцінювання різних аспектів ефективності навчання. Хоча конкретні показники можуть відрізнятися залежно від моделі оцінювання (наприклад,

Danielson Framework, Marzano Model, T-TESS), вони зазвичай охоплюють планування, середовище в класі, навчання, професійні обов'язки та результати учнів. Використовуючи ці показники, оцінювачі можуть надавати вчителям змістовний зворотний зв'язок, підтримувати їхнє професійне зростання і зрештою покращувати досвід навчання учнів. Ключові показники в моделях оцінювання вчителів – це конкретні критерії чи заходи, які використовуються для оцінювання ефективності роботи вчителя. Ці показники допомагають оцінювачам визначити, наскільки добре вчителі відповідають освітнім стандартам та сприяють навчанню учнів.

Перші інструменти для спостереження у класі були розроблені на початку 1960-х років, коли вперше стали популярними спостережні дослідження, які вивчають якість вчителів (van de Grift, 2014). Незважаючи на те, що раннім інструментам бракувало валідності та надійності, їх використання та експозиція стали поштовхом для розроблення більш досконалих і надійних методів (Maulana et al., 2020).

Існує думка про те, що використання інструменту спостереження для вимірювання поведінки вчителів не є звичайною практикою (Stroet et al., 2013) частково тому, що цей метод вважається дорогим і дуже ресурсомістким (Maulana & Helms-Lorenz, 2016), але також через етику та культурні цінності. У деяких контекстах спостереження за роботою вчителя в класі високо цінується і широко приймається школами та вчителями, тоді як в інших воно може розглядатися як нав'язливе та неприйнятне в культурі (Maulana et al., 2023). Тим не менш, спостереження розглядається як більш об'єктивний метод опису того, що насправді відбувається в класі, порівняно з методом опитування, що часто використовується (Maulana & Helms-Lorenz, 2016).

Обґрунтованість спостереження в класі як об'єктивного методу оцінювання вчителя багато в чому ґрунтується на результатах досліджень, які показують, що ефективна поведінка вчителя у процесі викладання відіграє центральну роль у навчанні та результатах учнів (наприклад, Chapman et al., 2012; Hattie, 2012). Зокрема, близько 15–25% відмінностей в успішності учнів можна пояснити роботою вчителів (van de Grift et al., 2017).

Для з'ясування того, наскільки якісно вчителі впливають на результати освітнього процесу, останні роки було проведено безліч досліджень, результати яких зібрані, систематизовані та проаналізовані в багатьох наукових оглядах. У своїй книзі Дж. Хатті здійснив мета-аналіз досліджень, спрямованих на оцінювання впливу різних чинників на навчальні досягнення учнів (Hattie, 2009).

Одним із розглянутих чинників є професійна роль вчителя. Для оцінювання впливу вчителів на результати навчання учнів автор використав поняття «розміру ефекту» (Effect Sizes) (Cohen, 1988), що дозволило йому зробити висновки про значущість вкладу вчителя порівняно з іншими чинниками. Наприклад, експериментально доведено, що 7-21% дисперсії у прирості навчальних досягнень учнів пов'язані з варіаціями ефективності вчителя. Це відповідає середньому ефекту $d = 0,32$ і означає, що збільшення ефективності вчителя на одне стандартне відхилення має збільшувати приріст досягнень учнів приблизно на одну третину стандартного відхилення. Виявлено середню кореляцію ($r = 0,43$) між загальною оцінкою вчителя та досягненнями учнів. Зв'язок був найбільш високим для сприйнятої майстерності викладання та знання предмета ($r = 0,50$), планування та організації курсу ($r = 0,47$), взаєморозуміння з учнями ($r = 0,31$) та зворотного зв'язку ($r = 0,31$), але оцінка не корелювала зі складністю досліджуваного предмета. Знання вчителем предмета впливає на ефективність викладання певного рівня базової компетентності. Так, знання та глибоке розуміння вчителем свого предмета впливають на учнівські досягнення на рівні $d = 0,87$, а розуміння результатів свого викладання та його впливу на навчання учнів – на рівні $d = 1,02$.

Професійні та особисті якості вчителя також впливають на навчальні досягнення учнів: володіння методами контролю та правильне їх застосування ($d = 0,90$); вміння імпровізувати у процесі навчання ($d = 0,84$); схильність до вирішення проблем у процесі викладання ($d = 0,82$); самоаналіз ефективності свого викладання ($d = 1,09$); вміння створити позитивний клімат у класі, що сприяє навчанню ($d = 0,67$); вияв поваги вчителя до учнів ($d = 0,61$). З'ясовано, що вчителі з більшим досвідом працюють ефективніше, ніж вчителі з меншим досвідом ($d = 0,12$ після 21–29 років досвіду), причому більшість значень цього приросту припадає на перші кілька років викладання.

У результаті аналізу 119 досліджень, у яких взяли участь 355 325 учнів, 14 851 вчитель та 2 439 шкіл, виявлено кореляцію 0,34 ($d = 0,72$) між усіма особистісно-орієнтованими характеристиками вчителя та всіма результатами учнів (досягненнями). Найбільший зв'язок спостерігався в розвитку навичок критичного/творчого мислення ($r = 0,45$), математики ($r = 0,36$), вербальних навичок ($r = 0,34$) та самооцінок ($r = 0,25$). Ступінь впливу вчителя на розвиток емоційної сфери учня, який виявляється у системі відносин вчитель-учень, так само знайшов свій чисельний вираз: неупередженість ($d = 0,75$); співчуття ($d = 0,68$); заохочення активності ($d = 0,61$); заохочення гарних результатів

($d = 0,4$); адаптація до вимог учня ($d = 0,41$); щирість у відносинах ($d = 0,28$); орієнтація на усунення недоліків учня ($d = 0,1$); ясність мови ($d = 0,75$).

Сьогодні можна вважати, що вплив професійних та особистісних якостей вчителя на рівень успішності результатів навчання певним чином науково обґрунтовано та експериментально доведено. Це, відповідно, дає можливість припустити, що підвищення якості викладання безпосередньо пов'язане з розвитком професійних та особистісних якостей вчителя, що стало передумовою для створення безлічі систем оцінювання. Ці системи мають різну структуру, різний перелік оцінюваних якостей, різні моделі, процедури та цілі оцінювання.

Однією з найпоширеніших систем оцінювання професійної діяльності вчителя є Рамка викладання Ш. Даніельсон, відома як *Framework for Teaching*, або FfT (Danielson, 2007; Деордіца та ін., 2021; Moss, 2015). У цій моделі професійна педагогічна практика структурується через чотири домени, які охоплюють планування й підготовку, класне середовище, навчання та професійні обов'язки. Кожен із доменів деталізується через компоненти (22) й окремі елементи (76 одиниць), що дає змогу описувати діяльність учителя як систему спостережуваних професійних дій. Для елементів рамки запропоновано рубрики, у яких визначено чотири рівні результативності вчителя, а саме незадовільний, базовий, професійний і визначний. Таке структурування дає можливість оцінювати педагогічну діяльність за відносно чіткими ознаками, що фіксуються під час спостереження за роботою вчителя в класі.

Систему Даніельсон доцільно розглядати як декларативну й водночас практико-орієнтовану модель професійної педагогічної діяльності. Її структура не зводиться до однієї педагогічної теорії, а поєднує положення кількох теоретичних підходів, що використовуються для опису ефективного викладання. У цьому сенсі модель має синтетичний характер, оскільки інтегрує уявлення про планування навчання, організацію освітнього середовища, педагогічну взаємодію, управління класом, рефлексію та професійний розвиток учителя.

У рамці Даніельсон виразно простежуються ідеї конструктивістської та соціокультурної педагогіки (Ж. Піаже, Д. Дьюї, Л. Виготський), пов'язані з активною роллю учня у процесі навчання, побудовою знання через взаємодію, створенням культури поваги й довіри, залученням учнів до змістовних навчальних завдань, організацією обговорень і підтримкою колективного конструювання знань. Ці положення особливо помітні в доменах, що стосуються класного середовища та власне навчання, де увага зосереджується на якості педагогічної

взаємодії, навчальній активності учнів і здатності вчителя гнучко реагувати на їхні потреби.

Когнітивістський вимір моделі (Ж. Піаже, Дж. Брунер, Д. Аусубель, Б. Блум) виявляється у вимогах до структурування навчального матеріалу, формулювання запитань, підтримки мислення учнів, надання зрозумілих пояснень, установлення зв'язків між поняттями та розвитку метакогнітивних умінь. У цьому аспекті рамка оцінювання орієнтує вчителя не лише на передавання змісту, а й на організацію пізнавальної діяльності учнів, допомогу в осмисленні навчального матеріалу та коригування викладання відповідно до їхніх когнітивних потреб.

Елементи біхевіористського підходу (Б. Ф. Скіннер) представлені передусім у домені класного середовища, де йдеться про встановлення правил і процедур, управління поведінкою учнів, підтримання послідовності педагогічних вимог, ефективне використання часу й організацію простору для навчання. У цьому разі поведінковий компонент не є самостійною основою моделі, але виконує важливу регулятивну функцію, оскільки забезпечує впорядкованість освітнього середовища та передбачуваність педагогічної взаємодії.

Гуманістична педагогіка та гуманістична психологія (А. Маслоу, К. Р. Роджерс) також присутні в моделі Даніельсон через акцент на повазі до учня, позитивних взаєминах, емпатії, підтримці індивідуальних потреб, створенні безпечного освітнього середовища та визнанні значення професійної рефлексії вчителя. Цей вимір важливий для розуміння того, що ефективно викладання не обмежується лише техніками управління класом або методами передавання знань, а передбачає турботу про розвиток учня, якість комунікації та професійну відповідальність педагога.

Отже, Рамка викладання Ш. Даніельсон може бути інтерпретована як комплексна модель оцінювання професійної діяльності вчителя, що поєднує конструктивістські, когнітивістські, біхевіористські та гуманістичні елементи. Її призначення полягає не лише у фіксації рівня педагогічної результативності, а й у створенні структурованої основи для спостереження, професійного зворотного зв'язку та розвитку вчителя. Рамка викладання Ш. Даніельсон існує вже майже 30 років. Ця система використовується в різних формах у багатьох школах та програмах підготовки вчителів в основному в США. Однак, як і будь-яка інша декларативна система (модель), вона має недоліки. Особливо ці недоліки помітні на рівні вчителя: практика показує, що рейтингові системи, базовані на спостереженні, не змогли виявити вчителів із низькою ефективністю; до 99%

вчителів у результаті оцінювання отримали оцінку «задовільно» або вище (Weisberg et al., 2009).

Крім описаної вище системи рамки викладання Ш. Даніельсон, поширення набула модель оцінювання вчителів Марцано, в якій формулювання цілей багато в чому є парафразом системи Даніельсон.

Для коректного розуміння підходу Марцано до оцінювання вчителя важливо враховувати, що здатність педагога організовувати й регулювати поведінку учнів у класі розглядається ним як один із визначальних індикаторів професійної педагогічної діяльності. На основі аналізу численних досліджень автор обґрунтовує, що ефективне управління класом безпосередньо пов'язане з навчальною успішністю учнів. У своїй праці він виокремлює сім послідовних напрямів професійних дій учителя, що охоплюють установлення правил і процедур, застосування педагогічно доцільних заходів впливу, зокрема дисциплінарних, зміцнення взаємин між учнями й учителем, формування позитивного мислення, реалізацію загальношкільних управлінських політик і створення сприятливого освітнього середовища, орієнтованого на підвищення навчальних результатів.

Водночас слід зазначити, що управління поведінкою значною мірою спирається на принципи біхевіоризму як психологічного підходу, у межах якого предметом аналізу є поведінка, що спостерігається, та її зв'язок із зовнішніми стимулами. Біхевіоризм зосереджується переважно на зовнішніх, об'єктивно фіксованих діях, залишаючи поза безпосереднім аналізом внутрішні психічні процеси, зокрема думки, переживання й емоції. З цієї позиції поведінка розглядається як система реакцій на стимули та впливи освітнього середовища.

З часів розроблення перших інструментів спостереження за навчанням у класі сформувалася значна кількість валідованих методик, що спираються на теоретично обґрунтовані та стандартизовані рамки оцінювання. Здебільшого такі рамки орієнтовані на позитивістську парадигму, у межах якої перевага надається емпіричному спостереженню, вимірюванню та кількісному аналізу педагогічних явищ. Позитивістський підхід виходить із припущення, що достовірне знання має ґрунтуватися на фактах, які можна спостерігати, фіксувати й перевіряти за допомогою наукових методів. Тому в оцінюванні професійної діяльності вчителя особливого значення набувають об'єктивовані показники, стандартизовані критерії та процедури, що мінімізують вплив суб'єктивних суджень оцінювача. У цьому контексті якість педагогічної діяльності розглядається як сукупність

проявів, які можна описати, виміряти й інтерпретувати на основі систематично зібраних емпіричних даних.

Прикладами таких методик є: система оцінювання в класі (CLASS) (Pianta et al., 2010), Протокол спостереження за викладанням мовних мистецтв (PLATO) (Grossman et al., 2013), Global Teaching Insight (GTI Observation System (OECD (2020)), Muijs et al. (2018), Система спостереження Teach World Bank (2022) та Міжнародний інструмент порівняльного аналізу навчання та викладання (ICALT) (van de Grift, 2014). Розглянемо основні характеристики та особливості їх використання.

CLASS (Classroom Assessment Scoring System) – це науково обґрунтований протокол спостереження, розроблений у США (насамперед дослідниками з Університету Вірджинії) для оцінювання якості взаємодій між педагогами та дітьми в освітніх середовищах. Це один із найбільш широко визнаних та використовуваних інструментів для оцінювання емоційного та навчального середовища у класах дошкільної та шкільної освіти (від дитинства до старших класів) (Pianta et al., 2010). Ключова ідея CLASS: якість взаємодій «вчитель-учень» і «учень-учень» є критично важливим прогностичним чинником успішного розвитку та навчання. Система вимірює не зміст програми або оснащення класу, а саме якість соціальних та навчальних взаємодій. Система CLASS розроблена з урахуванням західних освітніх моделей.

Система використовує 42 конкретні поведінкові індикатори для оцінювання якості взаємодій у класі. Ці індикатори згруповані в 10 ключових компонентів, які, у свою чергу, об'єднані в 3 основні домени:

Домен 1. *Емоційна підтримка*: позитивний клімат, негативний клімат [зворотний показник], чуйність педагога, врахування думок учнів.

Домен 2. *Організація класу*: управління поведінкою, продуктивність, навчальні формати.

Домен 3. *Навчальна підтримка*: розвиток концептуального розуміння, якість зворотного зв'язку, розвиток мовлення.

Кожен компонент оцінюється на основі декількох (зазвичай від 3 до 7) конкретних спостережуваних поведінкових індикаторів. Саме ці індикатори спостерігач шукає та зазначає під час кодування уроку. Наприклад, для компонента «Позитивний клімат» індикаторами можуть бути: фізична близькість, позитивні емоції, доброзичлива комунікація, повага, ентузіазм та задоволення.

Для компонента «Якість зворотного зв'язку» індикаторами можуть бути: зворотний зв'язок у процесі, розширення знань і навичок, заохочення роздумів, надання всебічної інформації, коригування відповідей .

У процесі оцінювання спостерігач не ставить окремі бали за кожен із 42 індикаторів. Він використовує їх як орієнтири, щоб комплексно оцінити та виставити один загальний бал (від 1 до 7) для кожного із 10 компонентів. Підсумкові оцінки за доменами розраховуються як середнє значення балів за компонентами, що входять до них. Точна кількість індикаторів та їх формулювання можуть незначно змінюватись у різних версіях CLASS залежно від освітнього рівня (наприклад, початкова школа, старша школа тощо), але загальна кількість індикаторів (42) та структура (Індикатори → Компоненти → Домени) залишаються константою системи.

Система PLATO (Protocol for Language Arts Teaching Observation) є предметно-специфічним інструментом для глибокої оцінки якості викладання на уроках мови та літератури в середніх та старших класах (читання, лист, усне мовлення, аналіз тексту). PLATO містить 72 конкретні поведінкові індикатори, згруповані в 9 елементів (ключові області викладання). Кожен елемент оцінюється на основі кількох індикаторів (зазвичай від 6 до 10). Точна кількість індикаторів може варіюватись у різних версіях або редакціях протоколу. Кожен індикатор оцінюється за 4-рівневою шкалою (1-4) на основі чітких описів того, як часто і наскільки добре ця поведінка демонструється.

Список 9 Елементів PLATO та приблизна кількість індикаторів у кожному з них (разом 72):

1. Постановка цілей: ~7 індикаторів щодо ясності цілей уроку та їх зв'язок із змістом.
2. Управління часом та робочим ритмом: ~7 індикаторів для оцінювання ефективності використання навчального часу.
3. Обговорення: ~9 індикаторів для визначення якості дискусій, залучення учнів, глибини їхнього мислення.
4. Аналіз тексту: ~8 індикаторів із фокусом на глибокому аналізі тексту, використанні текстових свідчень.
5. Усна мова та аудіювання: ~8 індикаторів для оцінювання розвитку навичок мовлення та аудіювання.
6. Письмо та авторська майстерність: ~9 індикаторів якості інструкцій з письма, аналізу авторських прийомів.

7. Моделювання та пояснення: ~8 індикаторів ясності пояснень вчителя та демонстрація ним навичок/стратегій.

8. Практика та застосування: ~8 індикаторів, спрямованих на визначення можливості для учнів практикувати та застосовувати навички.

9. Зворотний зв'язок: ~8 індикаторів якості та своєчасності зворотного зв'язку вчителя і учня.

Global Teaching Insights (GTI) – це міжнародна система спостереження за уроками, розроблена Організацією економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) у рамках однойменного дослідження (2018–2020 рр.). Її головна мета – порівняти якість викладання математики в різних країнах та зрозуміти, які педагогічні практики пов'язані з високими результатами учнів.

По суті, GTI є дослідницьким інструментом ОЕСР для порівняльного відеоаналізу викладання математики в 8-х класах на міжнародному рівні, проте її застосування дає можливість отримати безліч даних, на основі аналізу яких можна з'ясувати, як викладається математика в різних країнах і які практики пов'язані з успіхом учнів, що важливо для розробки освітньої політики та досліджень. Таким чином, система сфокусована на виявленні культурних і системних відмінностей у викладанні математики.

Головний метод збору даних – відеозапис реальних уроків, які потім кодуються навченими експертами за єдиним протоколом. Система оцінює конкретні, спостережувані дії вчителя, які, згідно з дослідженнями, сприяють глибокому розумінню математики. Дані спостережень GTI співвідносилися з результатами учнів у тестах (PISA, TIMSS) та анкетами вчителів/учнів. Хоча основною метою системи є дослідження, структура та індикатори GTI можуть бути корисними для розробки програм підвищення кваліфікації, що фокусуються на ефективних практиках. Ця система оцінює 4 ключові педагогічні практики, кожна з яких складається з 12 компонентів, а ті, у свою чергу, із 30 конкретних індикаторів (поведінкових маркерів), що дає можливість валідного міжнародного порівняння реальних уроків математики. Індикатори ґрунтуються на сучасних дослідженнях про те, що працює у викладанні математики для глибокого розуміння матеріалу.

Практика 1: Створення можливостей для активного пізнання. Компоненти: постановка завдань, які підтримують концептуальне розуміння; організація обговорень, що поглиблюють розуміння; використання уявлень та зв'язків (10 індикаторів).

Практика 2: Розвиток математичного мислення та міркувань . Компоненти: заохочення різних стратегій та міркувань; аналіз та використання помилок; підтримка метапізнання (8 індикаторів).

Практика 3: Забезпечення доступу до математичного змісту . Компоненти: підтримка всіх учнів; використання мови для підтримки розуміння; встановлення зв'язків із реальним світом та іншими областями (6 індикаторів).

Практика 4: Формування позитивного ставлення до математики. Компоненти: створення психологічно безпечного середовища; заохочення наполегливості та інтересу; демонстрація цінності математики (6 індикаторів).

Недоліки та обмеження GTI пов'язані передусім із високою ресурсомісткістю цієї системи. Використання відеозйомки, подальша обробка матеріалів і кодування уроків підготовленими експертами потребують значних фінансових, організаційних і часових ресурсів. Через це GTI складно застосовувати як інструмент регулярного або рутинного моніторингу в закладах освіти.

Ще одним обмеженням є вузька предметна й вікова спрямованість системи. GTI була розроблена для аналізу викладання математики у 8 класі, тому її безпосереднє використання для оцінювання інших навчальних предметів або інших рівнів освіти є обмеженим. Крім того, наявність камери під час уроку може впливати на поведінку вчителя й учнів, знижуючи природність педагогічної взаємодії та створюючи так званий ефект камери.

Обмеження GTI також зумовлені самим форматом спостереження. Зазвичай аналізується лише певний сегмент уроку, що не завжди дає змогу повно відобразити весь спектр педагогічних практик учителя. Система більше орієнтована на дослідницьке порівняння якості викладання, ніж на індивідуальну діагностику сильних і слабких сторін конкретного педагога. Тому надання персоналізованого зворотного зв'язку вчителям у межах проєкту не було її основною метою.

Окремо слід враховувати культурну чутливість інструменту. Попри зусилля зі стандартизації процедури, окремі індикатори можуть по-різному проявлятися та інтерпретуватися в різних освітніх і культурних контекстах. Як і будь-яка система спостереження, GTI не охоплює всіх аспектів професійної діяльності вчителя, оскільки фокусується на визначеній сукупності педагогічних практик і не дає повної картини довгострокового планування, професійної рефлексії та ширшого контексту діяльності педагога.

Міжнародна система спостереження та зворотного зв'язку для вчителів (*International System for Teacher Observation and Feedback, ISTOF*) є комплексною стандартизованою системою оцінювання якості викладання, розробленою передусім для міжнародних порівняльних досліджень у галузі освіти. Її основне призначення полягає в отриманні валідних і надійних даних про педагогічну практику, які можна порівнювати між різними країнами, освітніми системами та культурними контекстами. На відміну від багатьох національних систем оцінювання, що часто мають локальний характер і не забезпечують достатньої порівнянності, ISTOF пропонує рамкову структуру та методологію для розроблення узгоджених інструментів спостереження й зворотного зв'язку.

Система ISTOF може використовуватися для аналізу якості викладання в міжнародних дослідженнях, зокрема в дослідженнях, подібних до *Teacher Education and Development Study in Mathematics (TEDS-M)*. Вона передбачає можливість адаптації інструментів до конкретних національних, культурних або предметних контекстів, водночас зберігаючи спільне ядро для порівняння результатів. Особливістю ISTOF є те, що вона охоплює ширший спектр аспектів ефективного викладання, ніж лише поведінка вчителя під час уроку. Її структура дає змогу аналізувати не тільки педагогічну взаємодію у класі, а й знання вчителя, планування, організацію навчального середовища, використання оцінювання та надання зворотного зв'язку.

ISTOF має ієрархічну структуру, що охоплює чотири домени, одинадцять компонентів і близько сімдесяти індикаторів. Саме індикатори виступають основними точками збирання даних, оскільки через них описуються елементи поведінки, знань і професійних практик учителя. На відміну від систем, зосереджених переважно на безпосередньому кодуванні поведінки під час уроку, наприклад CLASS або PLATO, ISTOF використовує ширший набір джерел даних. Окрім спостереження за уроком, можуть застосовуватися анкети вчителів, інтерв'ю, аналіз планів уроків та інших професійних артефактів.

Перший домен ISTOF стосується знання предмета та дидактики. Він охоплює предметні знання, педагогічне знання предмета та знання навчального плану. Другий домен пов'язаний із плануванням і підготовкою та включає постановку навчальних цілей, знання учнів і їхніх потреб, проєктування навчання й планування оцінювання. Третій домен описує середовище у класі, зокрема створення атмосфери поваги й підтримки, а також організацію навчального часу та процедур. Четвертий домен зосереджений на викладанні й навчанні та охоплює

залучення учнів до навчання, оцінювання навчальних результатів і надання зворотного зв'язку.

Перевагою ISTOF є її придатність для кроскультурних досліджень якості викладання. Система охоплює різні виміри ефективної педагогічної діяльності, зокрема знання, планування, організацію освітнього середовища, педагогічну взаємодію та оцінювання. За умови належного застосування вона дає змогу забезпечити надійність і узгодженість зібраних даних. Її рамкова структура дозволяє країнам адаптувати окремі інструменти до власних освітніх контекстів, зберігаючи можливість порівняння за ключовими параметрами. Важливим є також зв'язок ISTOF із професійним розвитком учителів, оскільки результати оцінювання можуть використовуватися не лише для дослідницького аналізу, а й для формування зворотного зв'язку та визначення напрямів педагогічного вдосконалення.

Водночас система ISTOF має низку обмежень. Її застосування потребує висококваліфікованих і спеціально підготовлених спостерігачів або дослідників, а також значних часових, організаційних і фінансових ресурсів для збирання та аналізу даних. Через це ISTOF не є оптимальним інструментом для рутинного шкільного оцінювання. На відміну від CLASS або PLATO, вона не призначена для детального кодування поведінки вчителя й учнів у реальному часі протягом усього уроку. Використання різних джерел даних, зокрема спостережень, анкет, інтерв'ю та артефактів, розширює аналітичні можливості системи, але водночас може знижувати глибину аналізу конкретних педагогічних прийомів у дії.

Окремим обмеженням є те, що частина даних, особливо щодо знання, планування та професійних намірів учителя, може збиратися через анкети або самозвіти, а отже бути чутливою до суб'єктивності та ефекту соціальної бажаності. Крім того, попри закладену гнучкість, адаптація ISTOF до різних культурних і освітніх систем залишається складним завданням, оскільки надмірна локалізація інструментів може послаблювати їхню порівнянність. Через складність структури та орієнтацію на міжкраїнні або міжсистемні порівняння ISTOF менш придатна для детальної індивідуальної діагностики сильних і слабких сторін конкретного вчителя з метою персонального коучингу. Саме тому вона більше використовується в дослідницькому й порівняльному контекстах, ніж у повсякденній практиці шкільного оцінювання.

Система спостереження Teach (раніше відома як Teach Primary) – це глобальна система оцінювання якості викладання в класі, розроблена Світовим

банком. Її основна мета – надати країнам (особливо з низьким та середнім рівнем доходу) практичний, доступний та надійний інструмент для вимірювання та покращення педагогічних практик, пов'язаних безпосередньо з навчанням учнів.

Система Teach спрямована на вимірювання того, що відбувається безпосередньо між учителем та учнями під час уроку. Вона розроблена для використання в реальних умовах шкіл, зокрема в освітніх середовищах з обмеженими ресурсами, і не потребує складної технічної інфраструктури, оскільки спостереження здійснює підготовлений спостерігач без обов'язкового використання відеозапису. Методика ґрунтується на результатах досліджень, які встановлюють зв'язок між конкретними педагогічними практиками вчителя та прогресом учнів. Отримані результати використовуються передусім для надання вчителям змістовного зворотного зв'язку та розроблення програм їхнього професійного розвитку. Важливою особливістю Teach є можливість адаптації до різних культурних контекстів, навчальних предметів і рівнів освіти, хоча початково система була зорієнтована переважно на початкову школу. Процедура спостереження є відносно компактною: одне спостереження зазвичай охоплює короткі сегменти фіксації педагогічної взаємодії тривалістю близько 15–20 хвилин, після чого здійснюється кодування отриманих даних.

Teach структурована навколо 3 ключових доменів, які поділяються на 9 елементів. Кожен елемент оцінюється за декількома конкретними поведінковими індикаторами. Загальна кількість індикаторів в останній версії (Teach 3.0) – 28.

Структура системи Teach охоплює три основні домени, які описують ключові виміри педагогічної взаємодії під час уроку. Перший домен стосується того, як учитель організовує навчання учнів. У його межах оцінюється підтримка навчання, зокрема здатність учителя пояснювати матеріал, моделювати способи виконання завдань і пов'язувати новий зміст із попередніми знаннями учнів. Окрему увагу приділено перевірці розуміння, тобто тому, як учитель виявляє рівень засвоєння матеріалу під час уроку за допомогою запитань, спостереження за роботою учнів або коротких діагностичних перевірок. Важливим елементом цього домену є також зворотний зв'язок, що дає змогу оцінити його своєчасність, змістовність і спрямованість на покращення навчальних результатів. Крім того, у межах першого домену аналізується когнітивне залучення учнів, а саме складність навчальних завдань і рівень мисленнєвої активності, якого вони потребують.

Другий домен описує те, як учитель створює середовище, що сприяє навчанню. У цьому блоці оцінюється підтримка поведінки учнів, зокрема встановлення й дотримання правил, запобігання порушенням дисципліни та

педагогічно доцільне реагування на них. Також враховується соціально-емоційна підтримка, що виявляється у створенні психологічно безпечної, шанобливої та позитивної атмосфери в класі.

Третій домен зосереджений на тому, як учитель інвестує в учнів та їхнє навчання. Він охоплює активне навчання, тобто рівень залучення учнів до навчальної діяльності через практику, обговорення, групову роботу та інші форми змістовної участі. Окремо оцінюється підтримка впевненості й автономії учнів, що передбачає створення можливостей для ініціативи, вибору та усвідомлення власної компетентності. Завершальним елементом цього домену є інклюзія, яка відображає здатність учителя враховувати різноманітні освітні потреби, рівень підготовки, гендерні аспекти, особливості розвитку та культурне тло учнів та забезпечувати залучення кожного учня до навчального процесу.

Кожен індикатор оцінюється за 4- або 5-бальною шкалою (наприклад, «Ніколи», «Рідко», «Іноді», «Часто» або «Низький», «Середній», «Високий», «Дуже високий»).

До переваг системи Teach належить її відносна простота, економічність і придатність до масового використання. На відміну від інструментів, що потребують відеоаналізу або складних протоколів спостереження, Teach може застосовуватися без значних технічних і фінансових ресурсів. Її індикатори є чіткими, конкретними й орієнтованими на ті аспекти педагогічної взаємодії, які безпосередньо спостерігаються у класі. Коротка тривалість процедури, що передбачає два приблизно 15-хвилинні сегменти спостереження, знижує навантаження як на вчителів, так і на спостерігачів. Важливою перевагою системи є її адаптивність до різних культурних контекстів, рівнів освіти та навчальних предметів. Teach також має виразну розвивальну спрямованість, оскільки результати спостереження використовуються для надання вчителям зворотного зв'язку, визначення напрямів професійного зростання та планування відповідної підтримки. Додатковою перевагою є те, що система розроблена й підтримується Світовим банком, що забезпечує доступ до методичних ресурсів, навчання спостерігачів і порівняльних даних. Завдяки цьому Teach може бути особливо корисною для країн або освітніх систем, які лише розпочинають систематичне оцінювання педагогічних практик і потребують інструменту, придатного для порівняння практик між школами та регіонами в межах однієї країни.

Водночас система Teach має певні обмеження. Вона охоплює менше нюансів педагогічної практики, ніж інструменти, орієнтовані на глибший аналіз предметного змісту або міжособистісної взаємодії, наприклад PLATO чи CLASS.

Teach не призначена для докладного оцінювання предметних знань учителя, довгострокового планування або безпосередніх навчальних результатів учнів, хоча практики, які вона фіксує, пов'язані з результатами навчання в емпіричних дослідженнях. Обмеженням є також тривалість спостереження, оскільки два короткі сегменти не завжди повністю відображають типовий стиль викладання вчителя або динаміку всього уроку. Як і будь-яка система живого спостереження, Teach зберігає певний елемент суб'єктивності, тому потребує якісної підготовки, калібрування та періодичного контролю роботи спостерігачів. Крім того, присутність спостерігача може впливати на поведінку вчителя й учнів, створюючи так званий ефект спостерігача. Попри можливість адаптації до різних освітніх контекстів, система насамперед орієнтована на аналіз і порівняння педагогічних практик у межах конкретної країни або освітньої системи, а не на зіставлення суттєво відмінних освітніх середовищ різних країн.

Міжнародний інструмент порівняльного аналізу навчання та викладання (*International Comparative Analysis of Learning and Teaching, ICALT*) є валідованою системою спостереження за уроками, розробленою нідерландськими дослідниками, зокрема під керівництвом Віма ван де Гріфта з Університету Твенте. Основне призначення інструменту полягає в оцінюванні загальних педагогічних компетентностей учителів і проведенні кроскультурних порівнянь якості викладання в різних країнах. ICALT фокусується на спостережуваній поведінці вчителя під час уроку, яка пов'язана з ефективним навчанням і може бути описана через стандартизовані індикатори.

Ключовою особливістю ICALT є його універсальність щодо навчальних предметів і рівнів освіти. Інструмент може застосовуватися в початковій, базовій і старшій школі та не обмежується конкретною предметною галуззю. Його розроблення ґрунтується на широкому масиві досліджень ефективного викладання, а валідність і надійність інструменту перевірялися в різних освітніх і культурних контекстах. Саме тому ICALT використовується не лише для опису педагогічних практик, а й для їх порівняння між країнами з урахуванням культурної специфіки освітніх систем. Для цього застосовується стандартизований аркуш спостереження з чіткими поведінковими індикаторами та шкалами оцінювання.

Структура ICALT охоплює шість основних вимірів педагогічних компетентностей, які деталізуються через конкретні індикатори поведінки. У стандартній версії інструмент містить 32 індикатори. Перший вимір стосується

створення безпечного та стимульовального навчального клімату. Він охоплює взаємодію вчителя з учнями, позитивну атмосферу в класі, чіткість правил, підтримку впевненості учнів та інші прояви сприятливого освітнього середовища. Другий вимір описує ефективне управління класом і передбачає оцінювання організації навчального часу, плавності переходів між видами діяльності, мінімізації втрат часу та підтримання порядку в класі.

Третій вимір пов'язаний з чіткістю та зрозумілістю інструкцій. У його межах оцінюється чіткість формулювання навчальних цілей, структурованість пояснення, використання прикладів і контрприкладів, підбиття підсумків та перевірка розуміння під час пояснення. Четвертий вимір стосується активізації навчального змісту й охоплює актуалізацію попередніх знань, стимулювання критичного мислення, заохочення самостійного відкриття знань і розвиток метакогнітивних умінь. П'ятий вимір зосереджений на диференціації та адаптації навчання, тобто на врахуванні відмінностей між учнями за темпом, рівнем підготовки, інтересами та потребами, а також на адаптації завдань і педагогічної підтримки. Шостий вимір описує навчання стратегій мислення і передбачає оцінювання того, як учитель навчає учнів планувати, моніторити й оцінювати власну навчальну діяльність, розв'язувати проблеми та здійснювати рефлексію.

Кожен індикатор оцінюється спостерігачем за чотирибальною шкалою, де 1 означає «ніколи», 2 означає «іноді», 3 означає «часто», а 4 означає «завжди». Така шкала дає змогу фіксувати не лише наявність певної педагогічної дії, а й частоту її прояву під час уроку.

Перевагою ICALT є його ґрунтовна психометрична перевірка в різних культурних контекстах, що підвищує довіру до результатів порівняльного аналізу. Інструмент спеціально розроблений для кроскультурних досліджень і враховує проблему еквівалентності вимірювання в різних країнах. Він охоплює науково обґрунтовані аспекти ефективного викладання, зокрема навчальний клімат, управління класом, ясність інструкцій, активізацію пізнавальної діяльності, диференціацію та розвиток навчальних стратегій. Важливою перевагою є його універсальність, що відрізняє ICALT від предметно-специфічних інструментів, зокрема GTI. Завдяки чітким поведінковим індикаторам інструмент зменшує суб'єктивність оцінювання та дає змогу виявляти сильні й слабкі сторони педагогічної практики як на рівні освітньої системи, регіону чи школи, так і, з певною обережністю, на рівні окремого вчителя. Структура з шести областей і 32 індикаторів також створює основу для конкретного зворотного зв'язку щодо педагогічних практик.

Водночас ICALT має низку обмежень. Для забезпечення надійності й валідності оцінювання спостерігачі потребують ґрунтовної та тривалої підготовки, включно з калібрувальними тренінгами. Для отримання репрезентативної картини педагогічної практики бажано спостерігати кілька повних уроків одного вчителя, що істотно збільшує організаційне навантаження. Через вимоги до підготовки спостерігачів, тривалість процедури та необхідність контролю якості ICALT менш придатний для масового й регулярного оцінювання в школах, ніж простіші системи, наприклад Teach.

Ще одним обмеженням є те, що ICALT насамперед оцінює поведінку вчителя, яка спостерігається під час уроку. Вплив педагогічних дій на конкретні результати учнів або глибину їхнього мислення фіксується менш безпосередньо, ніж у деяких предметно-орієнтованих інструментах. Попри зусилля щодо забезпечення еквівалентності вимірювання, окремі індикатори можуть по-різному проявлятися або інтерпретуватися в різних культурних середовищах. Крім того, як загальний інструмент ICALT не зосереджується на глибині предметних знань учителя або специфічних методиках викладання конкретного предмета, що є сильнішою стороною інструментів типу PLATO. Тому його ефективне використання потребує значних інвестицій у навчання спостерігачів, організацію спостережень і забезпечення якості отриманих даних.

Усі охарактеризовані інструменти спостереження відносяться до систематизованих та стандартизованих інструментів оцінювання, що складаються з набору заздалегідь визначених критеріїв та метричних правил для вимірювання предметних та/або загальних аспектів навичок викладання, що ґрунтуються на певних поглядах та структурах якості навчання. Хоча всі ці інструменти різняться за структурою, теоретичним обґрунтуванням і методами реалізації, вони мають деякі спільні концепти та характеристики. Це означає, що вони ґрунтуються на традиції досліджень ефективності викладання й ефективності вчителя та визнані як показники ефективної поведінки вчителя (Maulana et al., 2014, 2021; van de Grift et al., 2017; OECD, 2020; World Bank, 2022).

Поряд із кількісно орієнтованими інструментами спостереження у класі в дослідженнях педагогічної практики застосовуються також якісні підходи, що дають змогу глибше аналізувати зміст, логіку та контекст навчальної взаємодії. Такі підходи зосереджуються не лише на фіксації частоти чи наявності певних педагогічних дій, а й на інтерпретації смислів, комунікативних практик, дидактичних рішень і соціальної організації уроку. Прикладами якісно

орієнтованих рамок аналізу є Рамка спільної дії в дидактиці (*Joint Action in Didactics*, JAD) (Sensevy, 2014), Кембриджська схема аналізу діалогу (*Cambridge Dialogue Analysis Scheme*, CDAS) (Hennessy et al., 2020) та етнографічний документальний метод (*Documentary Method*, DM) (Martens & Asbrand, 2022).

Розгалуженість описаних систем оцінювання відображає складність проблеми, для розв'язання якої вони були розроблені. Водночас їх застосування в умовах реального освітнього процесу супроводжується низкою організаційних труднощів, що істотно обмежують можливість повної реалізації їхніх переваг. Зокрема, значна кількість параметрів, які мають бути оцінені, потребує створення спеціальної системи підготовки оцінювачів, підтвердження їхньої кваліфікації відповідними сертифікатами, а також регулярного калібрування процедур оцінювання. Крім того, складність таких систем може створювати простір для різних інтерпретацій результатів з боку адміністрації закладу освіти та інших суб'єктів контролю, що посилює ризик неоднозначного або формального використання отриманих даних.

Визнання суттєвого впливу вчителя на результати навчання учнів, а також усвідомлення обмеженості традиційних систем оцінювання, які часто не дають змоги достатньо чітко розрізняти ефективних і неефективних педагогів (Weisburg et al., 2009), зумовили перехід у США до використання множинних показників оцінювання. Такі системи передбачають поєднання кількох джерел даних, зокрема результатів спостереження у класі та показників моделі доданої вартості. Комплексне використання різних індикаторів потенційно підвищує надійність оцінювання порівняно із системами, що спираються лише на один показник. Водночас багатовимірні моделі також не є безпомилковими. Вони можуть призводити до хибної класифікації, коли частина вчителів, визначених як неефективні, фактично демонструє належний рівень професійної діяльності, тоді як частина вчителів, оцінених як ефективні, може не відповідати цьому рівню за іншими параметрами (Goldhaber & Loeb, 2013).

Американські дослідники в галузі освіти також наголошують, що системи оцінювання вчителів не є новим явищем для більшості штатів і шкільних округів. Водночас упровадження нових багатофакторних моделей оцінювання та зростання вимог до їх використання зумовили потребу в додаткових дослідженнях їхньої надійності, валідності та практичної ефективності. У цьому контексті особливої ваги набуває питання якості проектування й реалізації таких систем. Добре розроблені та належно впроваджені моделі оцінювання здатні забезпечувати адміністрацію закладів освіти точнішою інформацією про реальну ефективність

професійної діяльності вчителів. Натомість недостатньо обґрунтовані або неякісно впроваджені системи можуть продукувати неточні, суперечливі або викривлені результати, що створює ризики ухвалення помилкових управлінських рішень, зокрема щодо професійного статусу, кар'єрного просування чи звільнення педагогічних працівників. При цьому дослідники звертають увагу на дефіцит практичних рекомендацій щодо того, які саме аналітичні процедури доцільно застосовувати для виявлення сильних і слабких сторін систем оцінювання та які кроки можуть підвищити точність отриманих результатів.

Серед різних інструментів оцінювання професійної діяльності вчителя особливе місце посідає спостереження за роботою у класі. Його перевага полягає в тому, що воно дає змогу безпосередньо аналізувати педагогічну практику всіх учителів, незалежно від навчального предмета чи специфіки контингенту учнів. Крім того, спостереження може використовуватися як для формувальних, так і для підсумкових цілей. Формувальний потенціал цього методу виявляється тоді, коли результати спостереження оперативно стають доступними вчителю, подаються у зрозумілій формі та можуть бути використані для коригування педагогічної практики протягом навчального року.

Системи спостереження дедалі ширше застосовуються в різних країнах для аналізу, порівняння та вдосконалення викладання. Водночас вони істотно відрізняються за теоретичними засадами, структурою, кількістю індикаторів, процедурою фіксації даних, рівнем складності та цілями використання. Саме тому вибір конкретної системи спостереження потребує окремого методологічного обґрунтування. У цій сфері досі немає єдиної специфікації систем спостереження, а також усталеного систематичного розуміння їхніх подібностей і відмінностей (Bell et al., 2019).

Індикатори, що використовуються в сучасних системах спостереження за педагогічною діяльністю в класі, мають різне теоретико-методологічне походження. Частина з них сформувалася в межах досліджень процесу й результату навчання, зокрема індикатори, пов'язані з управлінням класом і чіткістю пояснення навчального матеріалу (Brophy & Good, 1986). Інші індикатори походять із суміжних напрямів освітніх досліджень, зокрема з досліджень TIMSS, у межах яких увага приділялася когнітивній активації учнів (Baumert et al., 2010; Hiebert & Grouws, 2007), досліджень оцінювання для навчання (Black & Wiliam, 1998), а також досліджень саморегуляції навчальної діяльності (Zimmerman, 1990).

Попри значний потенціал спостереження у класі для вдосконалення викладання, ефективність використання таких інструментів залежить не лише від змісту критеріїв, а й від якості їх застосування. Критерії спостереження можуть

використовуватися як продуктивно, так і формально або некоректно, тому надійність і валідність результатів залежать одночасно від самого інструменту та від підготовки осіб, які його застосовують (Sartain et al., 2011). У процесі впровадження нових або вдосконалених протоколів спостереження освітнім установам необхідно оцінювати міжекспертну надійність, а також перевіряти, чи забезпечує інструмент достатню диференціацію педагогічної ефективності вчителів у межах усього спектра професійної діяльності.

Досвід використання окремих систем спостереження засвідчує, що людське оцінювання викладання може бути недостатньо надійним і точним, особливо тоді, коли йдеться про кодування складних аспектів педагогічної практики, таких як інтелектуальний виклик, когнітивна активація або рівень пізнавальної складності навчальних завдань (Decristan et al., 2015). Саме тому для систем спостереження принципово важливими є процедури контролю якості оцінювання, зокрема навчання спостерігачів, їх калібрування, перевірка узгодженості оцінок і періодичний моніторинг якості застосування інструменту (Park et al., 2014).

Особливості процедур оцінювання шляхом спостереження у класі неодноразово ставали предметом емпіричних досліджень. Зокрема, Но і Kane (2013) проаналізували дані класних спостережень, отримані від 129 оцінювачів, серед яких було 53 адміністратори шкіл і 76 оцінювачів-колег. Вони спостерігали за уроками 67 учителів, що дало змогу вивчити вплив різних організаційних підходів до спостереження на надійність результатів. Дослідники дійшли висновку, що надійність оцінювання можна підвищити не лише шляхом збільшення загальної кількості спостережень, а й через залучення більш ніж одного спостерігача до кожної процедури оцінювання.

Результати дослідження засвідчили, що збільшення кількості спостережень та кількості оцінюваних елементів має неоднаковий вплив на надійність результатів. Найпомітніше зростання надійності відбувається при переході від одного до двох спостережень. За умови оцінювання десяти елементів показник надійності зростає з 0,70 до 0,81. Додавання третього спостереження підвищує його до 0,85, а четвертого до 0,87. Подібна закономірність простежується і щодо кількості елементів спостереження. Збільшення кількості елементів з двох до чотирьох за умови двох спостережень підвищує надійність з 0,63 до 0,73, тоді як збільшення кількості елементів з восьми до десяти дає значно менший приріст, лише з 0,79 до 0,81. Це свідчить про те, що після досягнення певного порогу додавання нових елементів або спостережень має обмежений ефект, а отже ефективність системи оцінювання залежить не тільки від її деталізації, а й від оптимального поєднання кількості спостережень, числа оцінювачів і структури індикаторів.

1.5. Спостереження у класі: проблема перевантаженості оціночних шкал

Охарактеризовані вище приклади систем оцінювання вчителів методом спостереження у класі засвідчують, що більшість таких інструментів містить значну кількість параметрів або індикаторів, які має фіксувати й оцінювати спостерігач. У зв'язку з цим постає методологічно важливе питання, чи здатен оцінювач адекватно відстежувати таку кількість параметрів у режимі реального часу без втрати точності спостереження.

Для осмислення цієї проблеми доцільно звернутися до класичних досліджень. Так, у праці Дж. Міллера (Miller, 1956) обґрунтовано положення про обмежену кількість елементів, які людина здатна одночасно утримувати й опрацьовувати в пам'яті. Зазвичай цей обсяг описується формулою 7 ± 2 , тобто в межах приблизно від п'яти до дев'яти одиниць інформації. Перевищення цієї межі ускладнює опрацювання інформації, підвищує ймовірність помилок і знижує якість когнітивного контролю.

Суміжною ілюстрацією цієї проблеми є гіпотеза глибини Інґве (*Yngve's depth hypothesis*), що сформувалася в лінгвістиці у зв'язку з аналізом глибини синтаксичних структур (Yngve, 1960). У цій моделі складність синтаксичної структури пов'язується з кількістю елементів, які мають утримуватися в тимчасовій пам'яті під час породження або опрацювання речення. Подальші інтерпретації цієї метрики прямо пов'язують її з класичним положенням про обмежений обсяг короткочасної пам'яті, сформульованим Дж. Міллером, що доцільно враховувати в процесі аналізу процедур класного спостереження. Якщо спостерігач має одночасно фіксувати десятки параметрів, зокрема мовлення вчителя, логіку пояснення, поведінку учнів, характер взаємодії, рівень когнітивної активності, якість зворотного зв'язку та організацію навчального часу, то надійність отриманих даних неминуче залежить від складності інструменту, рівня підготовки оцінювача і способу організації процедури спостереження. Отже, надмірна кількість індикаторів може не підвищувати точність оцінювання, а навпаки, створювати додаткове когнітивне навантаження для спостерігача та збільшувати ризик помилок у фіксації та інтерпретації педагогічної практики.

Надмірна кількість параметрів у системах класного спостереження може призводити також до того, що оцінки спостерігача стають більш поверхневими, суб'єктивними та непослідовними. Це стосується як внутрішньої узгодженості

оцінювання одним спостерігачем упродовж уроку, так і міжекспертної узгодженості між різними оцінювачами. За таких умов знижується надійність оцінювання, тобто сталість і узгодженість результатів, а також його валідність, тобто здатність інструменту вимірювати саме ті професійні компетентності, які заявлені як об'єкт оцінювання.

Одним із наслідків надмірного когнітивного навантаження на спостерігача може бути зміщення фокусу оцінювання. У такому разі оцінювач починає орієнтуватися передусім на ті показники, які легко зафіксувати візуально або процедурно, але які не завжди відображають сутність педагогічної взаємодії. У результаті процес оцінювання може формалізуватися й перетворитися на механічну звірку переліку пунктів замість глибокого аналізу педагогічної майстерності. Не менш важливим є й психологічний аспект цієї проблеми. Постійне відчуття того, що під час спостереження певні важливі прояви педагогічної діяльності можуть бути втрачені, здатне підвищувати рівень напруження оцінювача, знижувати його мотивацію та негативно впливати на якість роботи.

Особливо показовою в цьому контексті є праця Stronge (2006), у якій наголошено на необхідності обмеженої кількості стандартів, зазвичай у межах чотирьох або семи, а також на важливості чітких спостережуваних індикаторів для кожного стандарту. Такий підхід фактично спирається на принцип керованості інструменту для спостерігача, що має безпосередній зв'язок із когнітивними обмеженнями людини.

Подібна проблематика простежується і в дослідженні Но і Kane (2013), де розглянуто труднощі забезпечення надійності класного спостереження та роль складності інструменту як одного з чинників, що може обмежувати точність оцінювання. У цьому разі складність інструменту пов'язана не лише з кількістю параметрів, а й зі ступенем їх деталізації та з тим, наскільки реально спостерігач може одночасно фіксувати відповідні прояви педагогічної діяльності.

Показовою є також система Marzano (Marzano & Toth, 2013), у якій групування параметрів у домени та елементи можна розглядати як спосіб зменшення когнітивного навантаження на оцінювача. Подібну логіку можна простежити й у працях Danielson (2007, 2013), де підкреслюється, що одночасне відстеження всіх компонентів рамки є практично неможливим і методично непродуктивним. Що складнішою та більш деталізованою є рубрика, то вищим стає ризик зниження узгодженості між спостерігачами та стабільності оцінок одного й того самого оцінювача (Hill et al., 2012).

Отже, принцип когнітивного обмеження робочої пам'яті, описаний у класичних працях із когнітивної психології та популяризований Дж. Міллером через формулу 7 ± 2 елементів, може слугувати важливим методологічним аргументом на користь обмеження кількості параметрів, які одночасно оцінюються в системах спостереження за професійною діяльністю вчителя. У цьому контексті гіпотезу Інґве доцільно розглядати не як пряме правило проєктування педагогічних інструментів, а як суміжну ілюстрацію загальнішого когнітивного принципу.

З огляду на це, під час розроблення або перегляду систем оцінювання на основі класного спостереження важливо обмежувати кількість параметрів, які спостерігач має оцінювати одночасно в межах одного циклу спостереження, наприклад, уроку або його фрагмента. Оптимальним є зосередження на невеликій кількості змістовно обґрунтованих і добре операціоналізованих параметрів, орієнтовно в межах п'яти або семи, замість розширення інструменту до великої кількості поверхневих показників. Такий підхід підвищує керованість процедури, зменшує ризик помилок і створює передумови для отримання більш осмислених, надійних і практично корисних результатів оцінювання.

У практиці формувального оцінювання вчителів, що здійснюється в умовах реального освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти України, особливого значення набуває питання керованості самої процедури оцінювання. Якщо оцінювачами виступають несертифіковані спостерігачі, то надійність результатів може бути частково забезпечена через обмеження кількості характеристик, параметрів або індикаторів, які підлягають одночасному оцінюванню. Такий підхід дає змогу зменшити когнітивне навантаження на спостерігача, підвищити послідовність фіксації педагогічних проявів і зробити процедуру оцінювання більш придатною для практичного використання в школі.

Водночас важливо враховувати можливий ризик втрати частини інформації, значущої для оцінювання якості професійної діяльності вчителя. Проте сама значущість тієї чи іншої інформації визначається цілями оцінювання та очікуваною глибиною аналізу. У кожному конкретному випадку ці вимоги мають формулюватися відповідно до контексту оцінювання. Якщо йдеться про формувальне оцінювання, спрямоване передусім на підтримку професійного розвитку вчителя, його метою є не вичерпна діагностика всіх аспектів педагогічної діяльності, а виявлення найбільш очевидних труднощів, які можна безпосередньо спостерігати під час уроку та використати як підставу для конструктивного зворотного зв'язку.

Слід також брати до уваги, що запропоновані в різних системах параметри або індикатори якості значною мірою мають модельний характер. Їхні переліки формуються на основі певних уявлень про те, яким має бути «якісний учитель», і відображають конкретну теоретичну або методологічну рамку оцінювання. Різні індикатори педагогічної якості неоднаковою мірою пов'язані з результатами навчання учнів, а сучасні дослідження не дають підстав стверджувати, що існує вичерпний і універсальний перелік характеристик учителя, оцінювання яких дає змогу з достатньою точністю прогнозувати навчальні результати. Отже, поняття «втрати якості» результатів оцінювання не може розглядатися абстрактно, поза цілями, інструментом і контекстом конкретної процедури.

Однією з цілей дослідження, проведеного авторами у лютому 2025 року, було з'ясування ставлення вчителів до оцінювання їхніх професійних якостей. У дослідженні взяли участь 27 780 учителів України, які відповідали на запитання анкети, розміщеної на платформі Google Forms.

Запитання анкети містили перелік професійних та особистісних якостей вчителя, складений на основі професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (Наказ МОН України № 1225 від 29.08.2024 р.) та характеристик (індикаторів), що використовуються у системах оцінювання вчителів в передових освітніх системах. Формулювання запитань давало змогу респондентам висловити власну позицію щодо важливості окремих професійних якостей учителя. Для цього було використано шкалу Лайкерта з такими варіантами відповіді: «зовсім не погоджуюсь», «швидше не погоджуюсь», «швидше погоджуюсь», «абсолютно погоджуюсь». Використовувалася шкала Лайкерта (зовсім не погоджуюсь, швидше не погоджуюсь, швидше погоджуюсь, абсолютно погоджуюсь). У цьому посібнику аналізуються відповіді на запитання анкети щодо найбільш значущих якостей педагога. Респондентам пропонувалося оцінити твердження: «Найважливішими якостями для мене як учителя є...

- 1) знання предмета;
- 2) володіння методика навчання;
- 3) володіння методиками виховання;
- 4) інформаційно-цифрова грамотність;
- 5) управляти групою осіб;
- 6) підтримувати індивідуальний розвиток учнів;
- 7) керувати навчальним часом;
- 8) моделювати навчальні обставини;
- 9) діяти в нестандартній навчальній ситуації;

- 10) контролювати свої емоції, думки і поведінку;
- 11) планувати освітній процес;
- 12) надавати зворотний зв'язок;
- 13) використовувати електронні ресурси і цифрові технології;
- 14) оцінювати предметні результати навчання учнів;
- 15) оцінювати наскрізні вміння і ключові компетентності учнів».

Результати відповідей були квантифіковані (відповідно: 1, 2, 3, 4). Переведення відповідей респондентів у порядкову шкалу дало змогу розрахувати узагальнені середні показники за кожною характеристикою та здійснити їх подальше ранжування. Найвищому значенню відповідав ранг 15, що відображав найбільшу суб'єктивну значущість відповідної професійної або особистісної якості вчителя. На основі ранжування середніх показників стало можливим визначити, на які саме характеристики педагог найімовірніше звертатиме увагу, якщо буде залучений як оцінювач під час спостереження за професійною діяльністю колеги у класі.

Розрахунки було проведено окремо для вчителів 5–11 класів і вчителів початкової школи, що дало змогу порівняти особливості сприйняття значущості професійних якостей у різних групах педагогів. Для візуалізації та інтерпретації результатів ранжування використано метод діаграм Парето, що дозволив виокремити характеристики, які мають найбільшу питому вагу в оцінювальних орієнтаціях респондентів (рис. 1.1, 1.2, 1.3).

Діаграма Парето є інструментом візуалізації пріоритетів, який дає змогу виокремити найвагоміші категорії або чинники за рівнем їхнього внеску, частотою прояву чи силою впливу. У контексті аналізу експертних оцінок якості цей метод є корисним для визначення тих характеристик, які мають найбільше значення для респондентів і тому можуть розглядатися як пріоритетні параметри оцінювання. У цьому дослідженні діаграма Парето використовується для візуалізації впливовості окремих якостей учителя після їх ранжування за середніми значеннями відповідей. Такий підхід дає змогу не лише представити ієрархію оцінюваних характеристик, а й обґрунтувати можливість скорочення їх кількості до керованого набору параметрів, що відповідає когнітивним обмеженням спостерігача та логіці гіпотези глибини Інґве.

Водночас застосування діаграми Парето в цьому контексті потребує певних методологічних застережень. По-перше, середні значення за шкалою Лайкерта можуть залежати від кількості респондентів, характеру розподілу відповідей і рівня варіативності оцінок, тому саме середнє значення не завжди повністю

відображає структуру відповідей. По-друге, для зменшення суб'єктивності та нестабільності ранжування дані мають бути зібрані за однаковою методикою та на достатньо великій вибірці. По-третє, діаграма Парето відображає внесок окремих категорій, але не показує взаємозв'язків між ними. По-четверте, цей метод є насамперед інструментом візуального аналізу й підтримки інтерпретації, а не процедурою статистичної перевірки гіпотез.

Кумулятивна крива на діаграмі Парето дає змогу визначити, які характеристики формують найбільшу частку сумарної оцінки значущості. У прикладному сенсі це допомагає виокремити групу якостей, що сприймаються респондентами як найважливіші. Зазвичай при інтерпретації результатів Парето-аналізу особливу увагу приділяють тим категоріям, які сукупно забезпечують приблизно 70–80 % загального результату. У межах цього дослідження такий підхід може бути використаний як підстава для формування компактного переліку ключових характеристик учителя, придатного для подальшого застосування у процедурах формувального оцінювання та класного спостереження.

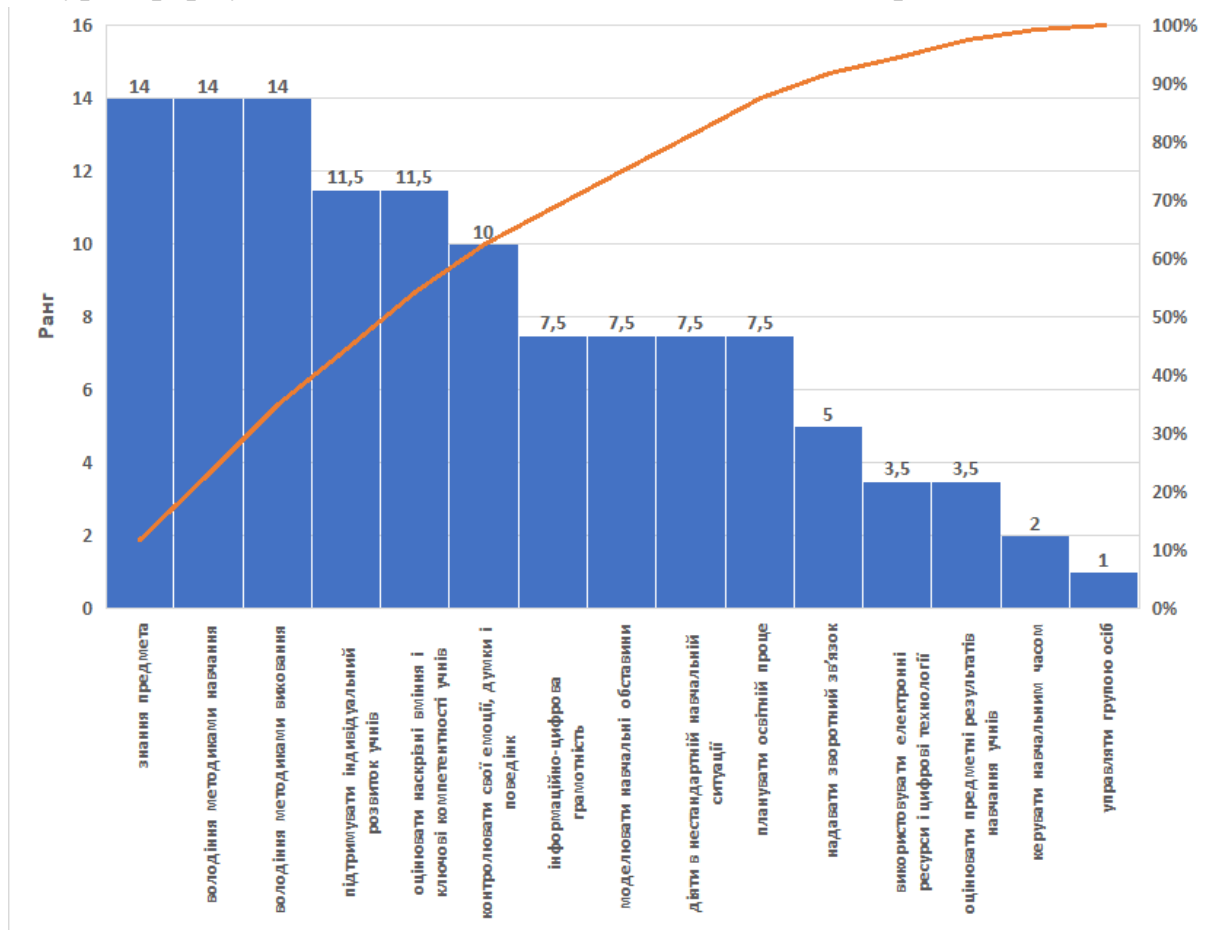


Рис. 1.1. Пріоритетність професійних педагогічних якостей за оцінками вчителів української мови

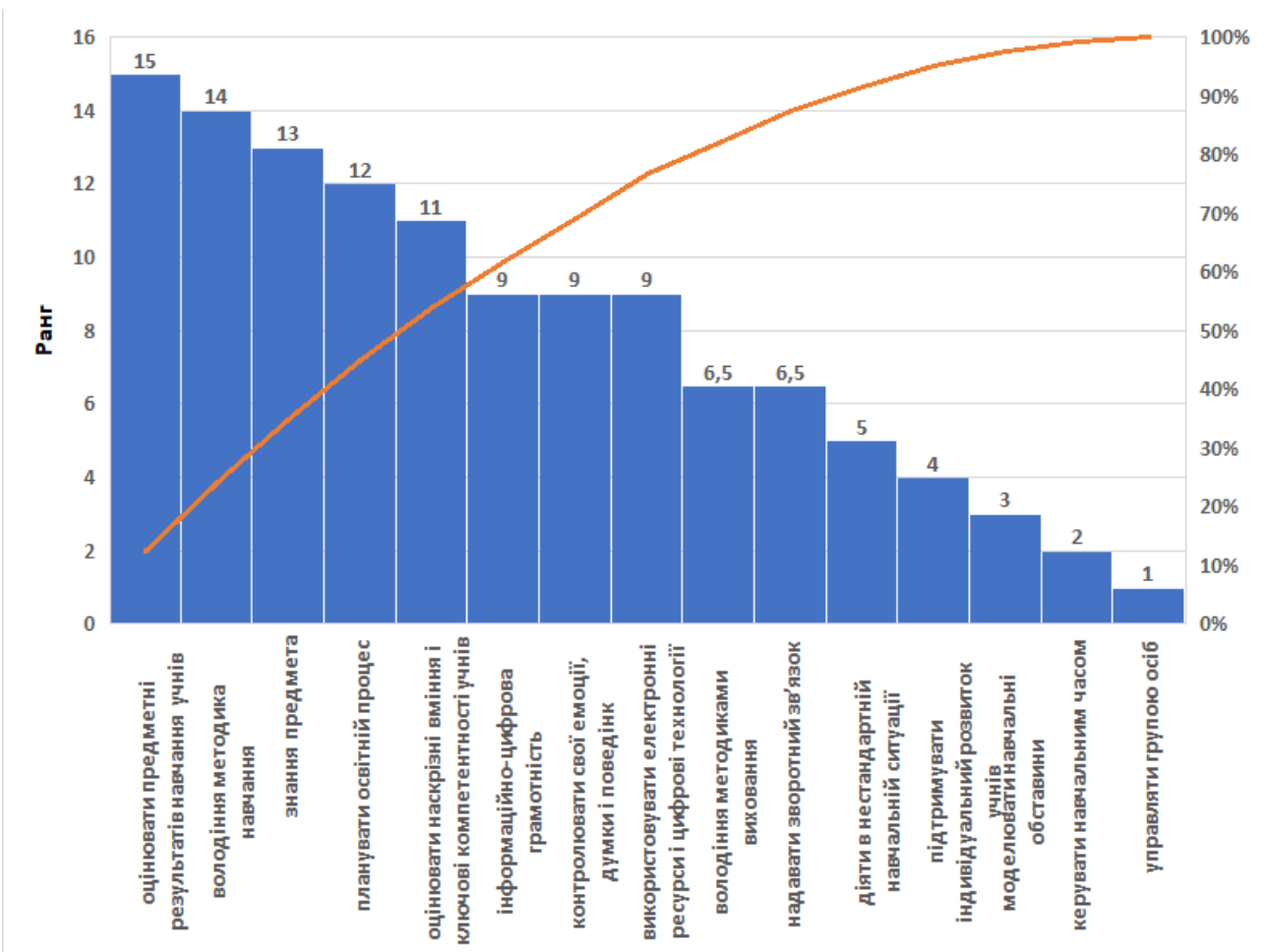


Рис. 1.2. Пріоритетність професійних педагогічних якостей за оцінками вчителів математики

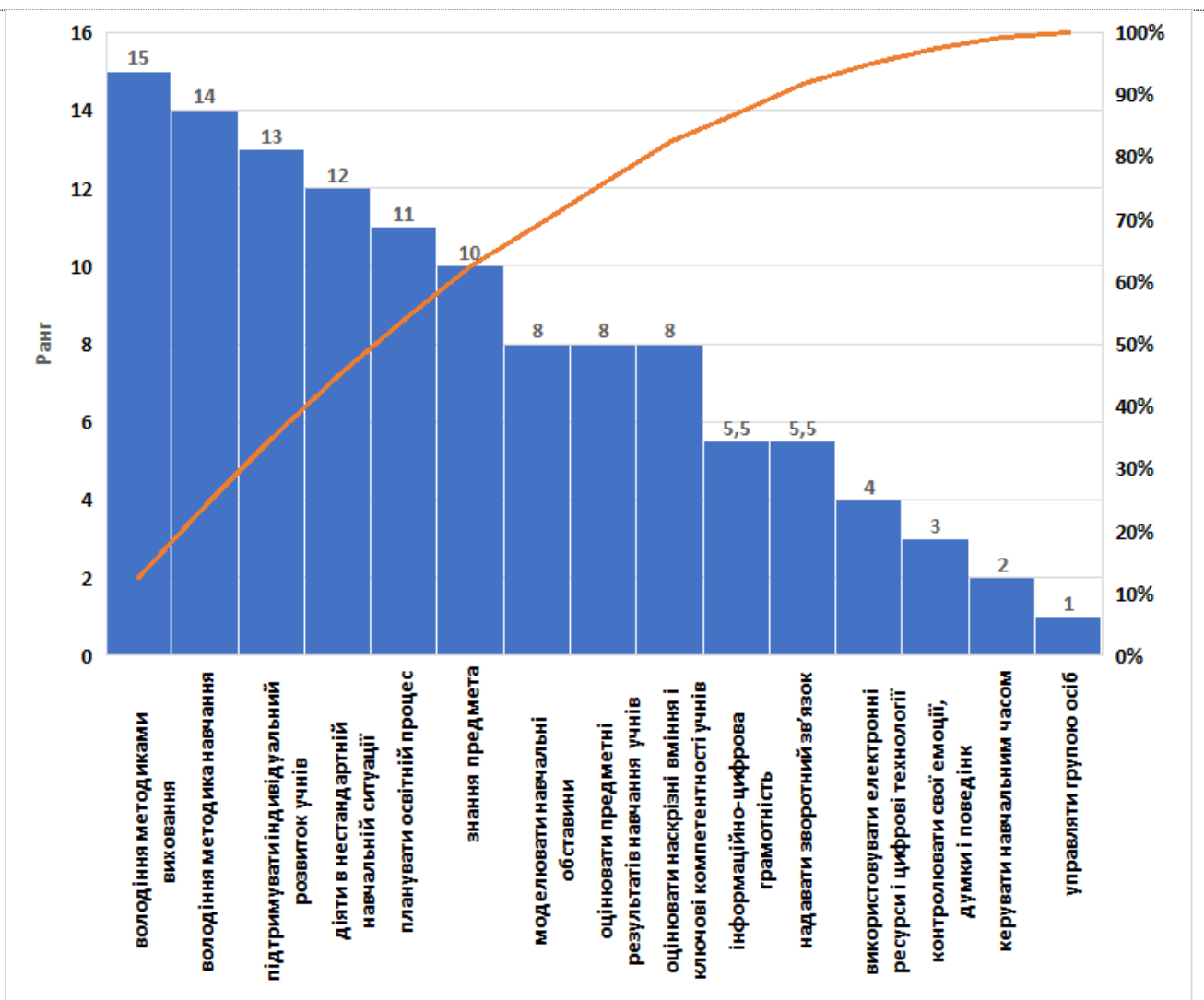


Рис. 1.3. Пріоритетність професійних педагогічних якостей за оцінками вчителів початкової школи

Скорочення кількості оцінюваних якостей, параметрів або індикаторів може супроводжуватися певним звуженням інформаційної бази оцінювання. Водночас таке звуження не завжди слід автоматично трактувати як втрату якості результатів. Аналіз систем, що пропонуються або вже використовуються для оцінювання педагогічної діяльності в класі, засвідчує, що переліки оцінюваних характеристик істотно відрізняються як за змістом, так і за кількістю. Тому напевно коректно стверджувати, що використання 36 індикаторів системи оцінювання якості викладання, розробленої Світовим банком (World Bank, 2022), 42 індикаторів системи CLASS (Pianta et al., 2010) або 30 індикаторів Global Teaching Insight (OECD, 2020) обов'язково означає нижчу якість оцінювання порівняно із застосуванням 72 поведінкових індикаторів системи PLATO (Grossman et al.,

2013). Кількість індикаторів сама по собі не є достатньою підставою для висновку про якість інструменту, оскільки значення мають цілі оцінювання, теоретична модель, процедура застосування, рівень підготовки оцінювачів і контекст використання результатів.

Кожна із зазначених систем має власні переваги й обмеження, орієнтована на різні завдання та застосовується до різних груп педагогів або освітніх ситуацій. У цьому дослідженні йдеться не про високостандартизоване зовнішнє оцінювання, а про формувальне оцінювання професійної діяльності вчителя в межах конкретного закладу освіти, яке здійснюється силами самого закладу. За таких умов пріоритетним є не максимально повне охоплення всіх можливих характеристик педагогічної діяльності, а отримання достатньо надійної, зрозумілої та практично корисної інформації, що може бути використана для професійного зворотного зв'язку.

Варто також враховувати, що більшість представників адміністрації закладів загальної середньої освіти є практикуючими вчителями або мають значний досвід педагогічної діяльності. Це дає підстави припустити, що результати опитування вчителів певною мірою відображають і оцінювальні орієнтації адміністрації школи як потенційних спостерігачів. Отже, запропонована система оцінювання має власну мету, сферу застосування та межі інтерпретації, пов'язані саме з формувальним оцінюванням у внутрішньому освітньому середовищі закладу.

Запропоноване скорочення переліку характеристик учителя, які оцінюються під час спостереження у класі, спрямоване на підвищення керованості процедури та створення умов для оперативного зворотного зв'язку від оцінювача або групи спостерігачів до вчителя, діяльність якого аналізується. Дані, представлені на діаграмах Парето (рис. 1.1, 1.2, 1.3), свідчать, що залучення різних категорій учителів як спостерігачів може впливати на результати оцінювання, оскільки різні групи педагогів можуть по-різному визначати пріоритетність окремих професійних характеристик. Це ще раз підтверджує необхідність чіткого узгодження цілей оцінювання, складу індикаторів і профілю осіб, які здійснюють спостереження.

Запитання для самоконтролю та обговорення

1. У чому полягає принципова різниця між оцінюванням «особистості» та оцінюванням «професійної практики»?
2. Які переваги має функціональна операціоналізація професійних якостей учителя в системах оцінювання?
3. Яке з трьох «золотих правил» вимірювання (валідність, надійність чи об'єктивність) найважче забезпечити при відвідуванні уроку адміністратором?
4. Яка з вимог до якості оцінювання, на вашу думку, є найскладнішою для забезпечення під час спостереження уроку адміністрацією школи? Обґрунтуйте відповідь.
5. Висловіть свою думку, використання якого оцінювання (підсумкового або формувального) більше мотивує вчителя до зростання, а яке зумовлює стрес.
6. Чи може оцінка бути одночасно і контролем, і стимулом для розвитку? Чи це взаємовиключні поняття?
7. Який із чотирьох підходів до оцінювання (діяльнісний, компетентнісний, рефлексивний чи результативний) здається вам найбільш справедливим для молодого вчителя?
8. Чи згодні ви з твердженням, що результати учнів є дзеркалом роботи вчителя?
9. Поясніть метафору «доданої вартості» в освіті. Що саме «додає» вчитель до знань учня?
10. Чому «модель різниць» може давати ненадійні висновки про роботу вчителя?
11. Що таке «типовий шлях навчання» учня і як школа може його змінити?
12. Як модель доданої вартості у штаті Флорида враховує фактор «мобільності» учня (зміни шкіл)? Чому це важливо для оцінки вчителя?
13. Чи справедливо оцінювати вчителя за результатами тестів учнів, якщо він працює в класі з дітьми з особливими потребами? Як модель доданої вартості намагається це збалансувати?
14. Чи може «ефект колег» (рівень професійних компетентностей інших учителів у школі) впливати на оцінку конкретного вчителя?
15. Чому дані про додану вартість можуть бути корисними для освітньої політики, але недостатніми для безпосереднього професійного розвитку конкретного вчителя?
16. Яку роль відіграє «зворотний зв'язок» у системі оцінювання? Коли він стає марним?
17. У чому полягає перевага спостереження у класі порівняно з іншими методами оцінювання педагогічної діяльності?
18. Чи може внутрішнє оцінювання в школі бути достатньо об'єктивним, якщо оцінювачами виступають колеги або представники адміністрації закладу?

19. Чому скорочення кількості оцінюваних характеристик не завжди означає зниження якості оцінювання?
20. Чи є самооцінка вчителя об'єктивним інструментом, чи це лише спосіб психологічного розвантаження?
21. Якби ви були розробником системи оцінювання, який би «латентний фактор» (не згаданий у тексті) ви обов'язково включили б у аналіз?
22. Сформулюйте три аргументи для вчителя, щоб переконати його пройти добровільну сертифікацію.
23. Уявіть, що результати оцінювання вчителя стали публічними. Які соціальні наслідки це може мати для школи та громади?
24. Якби штучний інтелект став оцінювачем професійної діяльності, які помилки «людського чинника» він би усунув, а які нові проблеми міг би створити?
25. На основі тексту складіть коротке «повідомлення в майбутнє» для системи освіти України: які елементи досвіду США (Флориди) доцільно запозичити, а які потребують обережного використання?

Список рекомендованої літератури до розділу 1

- Бусел, В. А. (Уклад. і гол. ред.). (2002). *Великий тлумачний словник сучасної української мови*. К.; Ірпінь: Перун.
- Відомості Верховної Ради УРСР (ВВР) (1991). № 34, ст. 451.
- Волянчук, Н. Ю. (Укл.) (2016). *Психологія професійної діяльності: комплекс навчально-методичного забезпечення для підготовки аспірантів за спеціальністю 053 «Психологія»*. Київ : КПП ім. Ігоря Сікорського.
- Деордіца, Т. Ю., Вороніна, М. В., & Литвинова, Н. В. (2021). Специфіка оцінювального інструмента «Концептуальна рамка викладання» Ш. Даніелсон (з досвіду США). *Фізико-математична освіта*, 4(30), 46-53.
- Зязюн, І. А., Крамущенко, Л. В., Кривонос, І. Ф. та ін. (1997). *Педагогічна майстерність: підруч.* Київ : Вища школа.
- Класифікатор професій ДК 003:2010, затверджений Наказом Держспоживстандарту України № 327. (2010, Липень 28). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/va327609-10>
- Коломоець, Т. Г. (2013). Теоретична сутність і зміст професійної діяльності та професіоналізму: соціально-психологічний аспект. *Соціальна психологія*, 56, 5-17.
- Міністерство освіти і науки України. (2024). Про затвердження професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти»: Наказ від 29 серпня 2024 р. № 1225. <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity>
- Наказ МОН України № 310 (1993, Серпень 20).

- Файер, О. А. (2009). Поняття професійної діяльності та її структурні елементи. *Університетські наукові записки*, 13(3), 126–132.
- American Statistical Association (ASA). (2014, April). ASA Statement on Using Value-Added Models for Educational Assessment. Alexandria, VA: Author. Retrieved from https://www.amstat.org/policy/pdfs/ASA_MDB_Statement.pdf.
- Amrein-Beardsley, A. (2008). Methodological concerns about the education value-added assessment system. *Educational researcher*, 37(2), 65–75.
- 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.
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., & Tsai, Y.-M. (2010). Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. *American Educational Research Journal*, 47(1), 133–180. doi: <https://doi.org/10.3102/0002831209345157>.
- Bell, C. A., Dobbelaer, M. J., Klette, K., & Visscher, A. (2019). Qualities of classroom observation systems. *School Effectiveness and School Improvement*, 30(1), 3–29. <https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1539014>
- Bell, C. A., Dobbelaer, M. J., Klette, K., & Visscher, A. (2019). Qualities of classroom observation systems. *School Effectiveness and School Improvement*, 30(1), 3–29. <https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1539014>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. doi: <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Brophy, J. E., & Good, T. L. (1986). Teacher behavior and student achievement. In M. C. Wittrock (Ed.), *The handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 328–375). New York, NY: Macmillan.
- Chapman, C., Harris, A., Armstrong, P., & Chapman, C. (2012). *School effectiveness and improvement research, policy and practice*. London: Taylor & Francis. doi: <https://doi.org/10.4324/9780203136553>
- Coe, R., Aloisi, C., Higgins, S., & Major, L. (2014). *What makes great teaching? Review of the underpinning research*. London: Sutton Trust.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed). Lawrence Erlbaum Associates. <https://www.utstat.toronto.edu/~brunner/oldclass/378f16/readings/CohenPower.pdf>
- 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).
- Danielson, C. (2007). *Enhancing professional practice: A framework for teaching*, 2nd Edn. Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development.

- Danielson, Ch. (2013). *Framework for Teaching. Evaluation Instrument*. URL: <https://danielsongroup.org/products/product/framework-teaching-evaluation-instrument>
- Decristan, J., Klieme, E., Kunter, M., Hochweber, J., Büttner, G., Fauth, B., et al, & Hardy, I. (2015). Embedded formative assessment and classroom process quality: How do they interact in promoting science understanding? *American Educational Research Journal*, 52(6), 1133–1159. doi: <https://doi.org/10.3102/0002831215596412>
- Florida Department of Education. (n.d.). Florida value-added models FAQs. <https://www.fldoe.org/core/fileparse.php/7503/urlt/SAS-FLVAM-FAQ.pdf>
- Florida Department of Education. (n.d.). Performance evaluation. <https://www.fldoe.org/teaching/performance-evaluation/>
- 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. A., & 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.
- Goldhaber, D., & Loeb, S. (2013). *What Do We Know About the Tradeoffs Associated with Teacher Misclassification in High Stakes Personnel Decisions?* The Carnegie Knowledge Network.
- Grossman, P., Loeb, S., Cohen, J., & Wyckoff, J. (2013). Measure for measure: The relationship between measures of instructional practice in middle school English language arts and teachers' value-added scores. *American Journal of Education*, 119(3), 445–470. <https://doi.org/10.1086/669901>
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. <https://doi.org/10.4324/9780203887332>
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximising impact on learning*. London: Routledge. doi: <https://doi.org/10.4324/9780203181522>
- Haystead, M. W., & Marzano, R. J. (2010). *Meta-analytic synthesis of studies conducted at Marzano Research Laboratory on instructional strategies*. Englewood, CO: Marzano Research Laboratory (marzanoresearch.com)
- Hennessy, S., Howe, C., Mercer, N., & Vrikki, M. (2020). Coding classroom dialogue: Methodological considerations for researchers. *Learn. Cult. Soc. Interact.*, 25, 100404. doi: <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100404>
- Hiebert, J., & Grouws, D. A. (2007). The effects of classroom mathematics teaching on students' learning. In F. K. Lester (Ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 371–404). Charlotte, NC: Information Age.

- Hill, H. C., Charalambous, C. Y., & Kraft, M. A. (2012). *When Rater Reliability Is Not Enough: Teacher Observation Systems and the Case for Generalizability Research*.
- Ho, A. D., & Kane, T. J. (2013). *The Reliability of Classroom Observations by School Personnel. Research paper*. MET Project. Bill & Melinda Gates Foundation, Seattle, WA. Retrieved from http://www.metproject.org/downloads/MET_Reliability_of_Classroom_Observations_Research_Paper.pdf
- Martens, M., & Asbrand, B. (2022). Documentary Classroom Research. Theory and Methodology. In M. Martens, B. Asbrand, T. Buchborn, & J. Menthe (Eds.), *Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken: Theoretische Grundlagen und Forschungspraxis*. (p. 19–38). Berlin: Springer.
- Martínez, J. F., & Fernández, M. P. (2021). Teacher Evaluation with Multiple Indicators: Conceptual and Methodological Considerations Regarding Validity. In J. Manzi, M. R. García, S. Taut (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.
- Marzano, R. J., & Toth, M. D. (2013). Teacher evaluation that makes a difference: A new model for teacher growth and student achievement. ASCD.
- Marzano, R. J. (2012). Teacher Evaluation: What's fair? What's effective? The two purposes of teacher evaluation. *Educational Leadership*, 70(3), 14–19. Retrieved from <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/nov12/vol70/num03/The-Two-Purposes-of-Teacher-Evaluation.aspx>.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. J. (2003). *Classroom Management That Works. Research-Based Strategies for Every Teacher*. New York: Pearson Education
- Marzano, R., Frontier, T., & Livingston, D. (2011). *Effective supervision: Supporting the art and science of teaching*. Alexandria, VA: ASCD.
- Maulana, R., & Helms-Lorenz, M. (2016). Observations and student perceptions of the quality of preservice teachers' teaching behaviour: Construct representation and predictive quality. *Learn. Environ. Res.*, 19, 335–357. doi: <https://doi.org/10.1007/s10984-016-9215-8>
- Maulana, R., André, S., Helms-Lorenz, M., Ko, J., Chun, S., Shahzad, A., et al. (2021). Observed teaching behaviour in secondary education across six countries: measurement invariance and indication of cross-national variations. *Sch. Effective. Sch. Improve*, 32, 64–95. doi: <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1777170> https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2023.1068938/full?utm_source=chatgpt.com-B105
- Maulana, R., Helms-Lorenz, M., Moorer, P., Smale-Jacobse, A. E., & Feng, X. (2023). *Differentiated Instruction in Teaching from the International Perspective*:

- Methodological and practical insights*. Groningen: University of Groningen Press, doi: <https://doi.org/10.21827/62c5541759973>
- Maulana, R., Opdenakker, M.-C., & Bosker, R. (2014). Teacher–student interpersonal relationships do change and affect academic motivation: A multilevel growth curve modelling. *Br. J. Educ. Psychol.*, 84, 459–482. doi: <https://doi.org/10.1111/bjep.12031> https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2023.1068938/full?utm_source=chatgpt.com - B54
- Maulana, R., Smale-Jacobse, A., Helms-Lorenz, M., Chun, S., & Lee, O. (2020). Measuring differentiated instruction in the Netherlands and South Korea: Factor structure equivalence, correlates, and complexity level. *Eur. J. Psychol. Educ.*, 35, 881–909. doi: <https://doi.org/10.1007/s10212-019-00446-4>
- Miller, G. A. (1956). Magic number seven, plus or minus two: limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*, 63(2), 81–97.
- Moss, J. (2015). *The Danielson Model of Teacher Evaluation: Exploring Teacher Perceptions Concerning Its Value in Shaping and Improving Instructional Practice: doctoral dissertation of Political Science* / Seton Hall University. New Jersey.
- Muijs, D., Reynolds, D., Sammons, P., Kyriakides, L., Creemers, B. P. M., & Teddlie, C. (2018). Assessing individual lessons using a generic teacher observation instrument: How useful is the International System For Teacher Observation And Feedback (ISTOF)? *ZDM Mathe. Educ.*, 50, 395–406. doi: <https://doi.org/10.1007/s11858-018-0921-9>
- OECD (2020). *Global Teaching InSights: A Video Study of Teaching*. Paris: OECD. doi: <https://doi.org/10.1787/20d6f36b-en>
- Ong, Y. S., Koh, J., Tan, A. L. 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>
- Park, Y. S., Chen, J., & Holtzman, S. L. (2014). Evaluating efforts to minimize rater bias in scoring classroom observations. In T. J. Kane, K. A. Kerr, & R. C. Pianta (Eds.), *Designing teacher evaluation systems: New guidance from the Measures of Effective Teaching Project* (pp. 383–414). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Pianta, R. C, Hamre, B. C, & Mintz, S. L. (2010). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS): Upper elementary manual*. Charlottesville, VA: Teachstone.
- Sartain, L., Stoelinga, S. R., & Brown, E. R. (2011). *Rethinking Teacher Evaluation in Chicago Lessons Learned from Classroom Observations, Principal-Teacher Conferences, and District Implementation*. Chicago, IL: Consortium on Chicago School Research.
- Sawchuk, S. (2015, September 3). *Teacher Evaluation: An issue overview*. Education Week. Retrieved from www.edweek.org/ew/section/multimedia/teacher-performance-evaluationissue-overview.html.
- Sayavedra, M. (2014). Teacher evaluation. *ORTESOL Journal*, 31, 1–9.

- Sensevy, G. (2014). Characterizing teaching effectiveness in the Joint Action Theory in Didactics: An exploratory study in primary school. *J. Curricul. Stud.*, 46, 577–610. doi: <https://doi.org/10.1080/00220272.2014.931466>
- Stroet, K., Opdenakker, M. C., & Minnaert, A. (2013). Effects of need supportive teaching on early adolescents' motivation and engagement: A review of the literature. *Educ. Res. Rev.*, 9, 65–87. doi: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.11.003>
- Stronge, J. H. (Ed.) (2006). *Evaluating teaching*. SAGE Publications, Inc.
- Tomlinson, C. A., Brimijoin, K., & Narvaez, L. (2008). *The differentiated school: Making revolutionary changes in teaching and learning*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (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. & 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>
- van de Grift, W. J. (2014). Measuring teaching quality in several European countries. *Sch. Effective. Sch. Improve*, 25, 295–311. doi: <https://doi.org/10.1080/09243453.2013.794845>.
- van de Grift, W. J., Chun, S., Maulana, R., Lee, O., & Helms-Lorenz, M. (2017). Measuring teaching quality and student engagement in South Korea and The Netherlands. *Sch. Effective. Sch. Improve*, 28, 337–349. doi: <https://doi.org/10.1080/09243453.2016.1263215>
- Weisberg, D., Sexton, S., Mulhern, J., & Keeling, D. (2009). *The Widget Effect: Our National Failure to Acknowledge and Act on Differences in Teacher Effectiveness*. The New Teacher Project. New York, NY.
- World Bank (2022). *Teach secondary: Helping countries track and improve teaching quality*. Washington, DC: World Bank.
- Yngve, V. H. (1960). A model and an hypothesis for language structure. *Proceedings of the American Philosophical Society*, 104(5), 444–466.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3–17. doi: https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_2

РОЗДІЛ 2. СТАНОВЛЕННЯ ТА СУЧАСНИЙ СТАН СИСТЕМИ ОЦІНЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УКРАЇНІ

2.1. Оцінювання, атестація та сертифікація педагогічних працівників як складники внутрішньої і зовнішньої систем забезпечення якості освіти в закладах загальної середньої освіти

Згідно із Законом України «Про повну загальну середню освіту» (2020) учасниками освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти є педагогічні працівники, учні та їхні батьки, інші працівники закладу освіти й асистенти дітей (Про повну загальну середню освіту, 2020) (стаття 19).

При цьому педагогічні працівники можуть займати посади: керівника (директора, завідувача, начальника) закладу освіти, заступника керівника, а також вчителя, асистента вчителя, практичного психолога, вихователя тощо (Перелік посад педагогічних та науково-педагогічних працівників, 2000).

У нашому дослідженні під поняттям «педагогічні працівники» ми будемо розуміти лише вчителів закладів загальної середньої освіти.

Одним із обов'язків педагогічного працівника є постійне підвищення своєї педагогічної майстерності (Про повну загальну середню освіту, 2020) (стаття 22, пункт 3).

Ефективне функціонування закладу освіти забезпечується шляхом впровадження внутрішньої та зовнішньої систем забезпечення якості освіти. Процедурами системи зовнішнього забезпечення якості в закладі освіти є атестація і сертифікація педагогічних працівників та оцінювання їхньої педагогічної діяльності як складник інституційного аудиту закладу освіти (Про освіту, 2017) (стаття 41, пункт 4). Складниками внутрішньої системи забезпечення якості в закладі освіти можуть бути оприлюднені критерії, правила і процедури оцінювання педагогічної діяльності педагогічних працівників.

Докладніше розкриємо усі ці процедури.

2.1.1. Атестація педагогічних працівників

Згідно із Законом України «Про освіту» (2017) *атестація педагогічних працівників* – це «система заходів, спрямованих на всебічне і комплексне

оцінювання педагогічної діяльності педагогічних працівників», за результатами якої: 1) визначається відповідність педагогічного працівника займаній посаді; 2) присвоюються або підтверджуються йому/їй кваліфікаційні категорії (спеціаліст, спеціаліст другої, першої або вищої категорії) та присвоюються педагогічні звання (старший учитель, учитель-методист тощо) (Про освіту, 2017). Рішення атестаційної комісії також може бути підставою для звільнення педагогічного працівника з роботи у порядку, встановленому законодавством.

Атестація педагогічних працівників може бути черговою (проводитися не рідше одного разу на п'ять років) або позачерговою.

У Законі України «Про освіту» (2017) наголошується, що педагогічні працівники закладу освіти мають право на справедливе й об'єктивне оцінювання своєї професійної діяльності, а підвищення кваліфікації педагогічних працівників є необхідною умовою їхньої атестації (Про освіту, 2017) (статті 54, 59).

При цьому керівник закладу загальної середньої освіти зобов'язаний сприяти проходженню атестації педагогічними працівниками (Про повну загальну середню освіту, 2020) (стаття 38).

Положення про атестацію педагогічних працівників затверджує центральний орган виконавчої влади у сфері освіти і науки – Міністерство освіти і науки України.

У Положенні про атестацію педагогічних працівників (далі – Положення про атестацію) (Положення про атестацію педагогічних працівників, 2022) прописано порядок проведення атестації педагогічних працівників, зокрема, хто її складає, з якою метою; види атестації (чергова та позачергова) та причини її проведення; характеристики педагогічного працівника, якому може бути присвоєна та чи інша кваліфікаційна категорія (педагогічне звання); особливості атестації педагогічних працівників, які мають педагогічне навантаження з кількох навчальних предметів, які працюють за сумісництвом або на умовах строкового трудового договору, які обіймають різні педагогічні посади в одному закладі освіти та які працюють в різних закладах освіти тощо; умови присвоєння/підтвердження кваліфікаційної категорії та присвоєння педагогічного звання; особливості присвоєння кваліфікаційних категорій і педагогічних звань у випадку переривання роботи на педагогічній посаді, переведення (призначення) педагогічного працівника на посаду, за якою він/вона пройшов/пройшла атестацію, в інший заклад освіти, а також переведення (призначення) на іншу посаду в тому самому чи в іншому закладі освіти; умови створення атестаційних комісій I, II та III рівнів, їх склад і повноваження; хто може бути головою атестаційної комісії; повноваження голови

та секретаря атестаційної комісії; порядок роботи атестаційної комісії (умови повноважної атестаційної комісії, форма проведення (очна або в режимі відеоконференцзв'язку), порядок голосування (відкрито чи таємно), процедуру підрахунку результатів голосування тощо); графік (по датах) та покроковий порядок роботи атестаційної комісії, в тому числі, хто готує списки педагогічних працівників, які підлягають черговій та позачерговій атестації, про оприлюднення інформації про атестацію на веб-сайті закладу освіти або його засновника, форму (паперова або електронна) подання документів педагогічним працівником, що атестується, атестаційній комісії; покрокову процедуру оскарження педагогічним працівником рішень атестаційної комісії.

Так, згідно із Положенням про атестацію її метою є «стимулювання цілеспрямованого безперервного підвищення рівня професійної компетентності педагогічних працівників, росту їх професійної майстерності, розвитку творчої ініціативи, підвищення престижу й авторитету, забезпечення ефективності освітнього процесу» (Положення про атестацію педагогічних працівників, 2022).

Наголошується, що: атестація є обов'язковою і проводиться з дотриманням академічної доброчесності; кваліфікаційні категорії та педагогічні звання присвоюються за результатами атестації як правило послідовно; успішне проходження сертифікації зараховується педагогічному працівнику як проходження атестації та є підставою для присвоєння або підтвердження йому/їй кваліфікаційної категорії та/або педагогічного звання, але лише один раз упродовж терміну дії сертифіката; не допускається створення перешкод для проходження педагогічним працівником атестації, а також необґрунтована відмова у присвоєнні (підтвердженні) кваліфікаційної категорії та/або педагогічного звання (Положення про атестацію педагогічних працівників, 2022).

Також у Положенні про атестацію визначено, що атестаційна комісія: а) розглядає документи педагогічних працівників, які атестуються, і за потреби перевіряє їх достовірність; б) за умови присвоєння педагогічному працівнику тієї чи іншої кваліфікаційної категорії або того чи іншого педагогічного звання перевіряє його/її відповідність прописаним у Положенні характеристикам; в) оцінює професійні компетентності педагогічного працівника з урахуванням його посадових обов'язків і вимог професійного стандарту (Положення про атестацію педагогічних працівників, 2022). При цьому для оцінювання професійних компетентностей педагогічного працівника атестаційна комісія може прийняти рішення про вивчення практичного досвіду його роботи. Для цього вона обирає зі свого складу осіб, а також може залучити інших педагогічних

працівників (експертів), що не входять до складу атестаційної комісії, які будуть аналізувати практичний досвід роботи педагогічного працівника, та затверджує графік заходів з вивчення й оцінювання діяльності та професійних компетентностей педагогічного працівника.

Так, у Професійному стандарті «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти», 2024) по п'яти трудових функціях вчителя/вчительки (навчання здобувачів освіти предметів (інтегрованих курсів), партнерська взаємодія з учасниками освітнього процесу, участь в організації безпечного та здорового освітнього середовища, провадження освітнього процесу, безперервний професійний розвиток) прописано компетентності, знання, уміння й навички, комунікації, відповідальність і автономію вчителя/вчительки та здійснено розподіл трудових функцій і компетентностей за професійними кваліфікаціями.

У Положенні про атестацію також зазначено, що на веб-сайті закладу загальної середньої освіти або його засновника має розміщуватися інформація про перелік документів, які педагогічні працівники, що атестуються, подають на розгляд атестаційної комісії (Положення про атестацію педагогічних працівників, 2022). При цьому визначено, що сам педагогічний працівник, який атестується, може додатково подати до атестаційної комісії документи, які, на його думку, свідчать про його/її педагогічну майстерність та/або професійні досягнення.

У зв'язку з тим, що на законодавчому рівні постійне підвищення педагогічної майстерності вчителя визначено як один із обов'язків педагогічного працівника (Про повну загальну середню освіту, 2020), у Положенні про атестацію зазначено мінімальний загальний обсяг (загальну тривалість) підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів загальної середньої і професійної (професійно-технічної) освіти, який необхідний їм для проходження атестації (Положення про атестацію педагогічних працівників, 2022). Він становить не менше ніж 150 годин або 5 кредитів ЄКТС упродовж п'яти років.

Зауважимо, що крім документів про підвищення кваліфікації кожен заклад загальної середньої освіти самостійно визначає документи, які педагогічні працівники, що атестуються, мають подати на розгляд атестаційної комісії та встановлює показники професійної компетентності педагогічних працівників і засоби й інструменти їх оцінювання.

Так, наприклад, Виноградівський фаховий коледж Мукачівського державного університету визначив, що педагогічний працівник, що атестується, має подати на розгляд атестаційної комісії такі документи: 1) документ про освіту

з додатком; 2) документ, що засвідчує загальний та педагогічний стаж роботи; 3) документи, що засвідчують підвищення кваліфікації в міжтестастійний період (довідки, сертифікати, свідоцтва тощо); 4) нагородні матеріали (дипломи, грамоти, подяки, сертифікати про професійні досягнення; диплом переможця, лауреата фінального етапу всеукраїнських, міжнародних, регіональних фахових конкурсів; диплом про здобуття освітньо-наукового/освітньо-творчого ступеня, вищої освіти, наукового ступеня, вченого звання; документ, що засвідчує успішне проходження сертифікації тощо); 5) програми заходів, в яких брав участь педагогічний працівник; 6) накази/розпорядження про створення робочих груп, в роботі яких брав участь педагогічний працівник; 7) друковані праці; 8) розроблені методики компетентнісного навчання, сучасні методики практичного навчання; 9) розроблені нові освітні технології, виробничі технології; 10) документи, що засвідчують участь у процедурах і заходах, пов'язаних із забезпеченням якості освіти; 11) документи, що засвідчують участь у процедурах і заходах, пов'язаних із впровадженням інновацій, педагогічних новацій і технологій у системі освіти; 12) копія/витяг з наказу про здійснення наставництва, супервізії та інші документи (Перелік документів, обов'язкових для проведення атестації педагогічних працівників..., 2024).

На сайті Кам'янець-Подільського ліцею розміщена форма спостереження за навчальним заняттям (Форма спостереження за навчальним заняттям, б. д.). За допомогою цієї форми здійснюється оцінювання навчального заняття, яке проводить вчитель/вчителька, з позицій: 1) розвитку і формування ключових компетентностей; 2) роботи учнів під час проведення навчального заняття; 3) оцінювання діяльності учнів під час проведення навчального заняття; 4) спрямованістю навчального заняття на формування суспільних цінностей; 5) використання інформаційно-комунікаційних технологій, обладнання, засобів навчання; 6) комунікації з учнями (Додаток А).

Форма для вивчення професійної діяльності вчителя (Форма для вивчення діяльності вчителя, б. д.), яка міститься на сайті Луцького ліцею № 4 імені Модеста Левицького, передбачає не лише *спостереження* за проведенням вчителем/вчителькою навчальних занять (за шістьма позиціями, які висвітлені вище), а й *вивчення* освітніх ресурсів і завдань, що використовує вчитель/вчителька під час застосування технологій дистанційного навчання, досягнення мети, реалізації завдань та очікуваних результатів навчального заняття, мотивації до навчання та *самоаналіз уроку* (Додаток Б).

На сайті Володарського ліцею імені В. П. Мельника розміщено кваліфікаційні вимоги до вчителя (Кваліфікаційні вимоги до вчителя, б. д.). У них прописано професійні компетентності вчителя/вчительки відповідно до кваліфікаційних категорій педагогічних працівників (спеціаліст, спеціаліст другої категорії, спеціаліст першої категорії, спеціаліст вищої категорії).

Сайт Комунального закладу освіти «Вакулівська спеціальна школа» Дніпропетровської обласної ради містить інформацію, що завдання атестаційної комісії закладу полягають у: проведенні атестації педагогічних працівників; оцінюванні професійної компетентності вчителів; виявленні перспективних педагогічних практик; наданні рекомендацій щодо підвищення кваліфікації (Атестація педагогічних працівників, 2025). Критеріями оцінювання діяльності педагогічних працівників закладу є: якість освітнього процесу; використання інноваційних методик; досягнення учнів, професійний розвиток педагога. Етапами атестації є: аналіз документів (робочих програм, планів); відкриті уроки та їхнє обговорення; самопрезентація педагога; підсумкове рішення комісії.

У вересні 2025 р. Міністерство освіти і науки України підготувало зміни до Положення про атестацію педагогічних працівників (МОН пропонує для громадського обговорення проєкт наказу..., 2025). Зокрема, у Проєкті передбачаються такі можливості: 1) присвоєння педагогічному працівникові відповідної кваліфікаційної категорії без дотримання послідовності за умови відповідності педагогічного працівника визначеним критеріям; 2) створення атестаційних комісій у закладах освіти й освітніх установах інших країн, де провадять свою діяльність педагогічні працівники, які є громадянами України (крім закладів освіти та освітніх установ, розташованих та зареєстрованих в країні-агресорі, країнах, які підтримують агресію проти України, а також закладів освіти та освітніх установ, які реалізують освітні (навчальні програми) таких країн, здійснюють навчання за підручниками цих країн, чи пов'язаних з ними) та використовувати дане Положення для атестації педагогічних працівників та осіб, які здійснюють педагогічну діяльність та які є громадянами України, в закладах освіти, освітніх установах, розташованих за межами України (крім тих закладів освіти та освітніх установ, що зазначені вище).

З 2016 р. в Україні діє портал «Україна. ІСУО (інформаційна система управління освітою)» (<https://isuo.org/>). Ця система об'єднує заклади дошкільної і загальної середньої освіти та органи управління освітою. На даний момент (на 10.10.2025) у ній зареєстровано 14 614 закладів загальної середньої освіти та 2 274 органів управління освітою.

Портал «Україна. ІСУО (інформаційна система управління освітою)» має чітку структуру й побудований за принципом підпорядкованості:

- Міністерство освіти і науки України;
- обласні департаменти/управління освіти;
- районні та міські відділи/управління освіти;
- заклади дошкільної та загальної середньої освіти (Можливості, б. д.).

Відповідно до підпорядкованості відбувається розподіл прав доступу користувачів до функціональних можливостей та обсягу інформації на порталі (Можливості, б. д.). Так, не зареєстровані користувачі можуть побачити лише певну інформацію про заклади дошкільної та загальної середньої освіти (назва, форма власності, адреса, бюджетування (засновник) тощо). Директори закладів освіти та уповноважені фахівці мають можливість працювати з розгорнутою інформацією лише по своєму закладу освіти, фахівці районного відділу освіти – можливість працювати з інформацією по всіх закладах у межах свого району, фахівці обласного рівня – у межах своєї області, а фахівці Міністерства – з інформацією по всій країні.

Можливостями цього порталу є: отримання актуальної інформації по закладах освіти, автоматичне формування статистичних звітів, перевірка робочих навчальних планів та електронна атестація педагогічних працівників (<https://at.isuo.org/>).

При цьому, «Електронна атестація педагогічних працівників» передбачає три рівні атестаційних комісій: шкільний, районний та обласний. Усі створені заявки педагогів автоматично розподіляються та передаються для підтвердження відповідальним особам в залежності від рівня атестаційної комісії.

На сторінці (сайті) «Електронна атестація педагогічних працівників» (<https://at.isuo.org/>) розміщено дві інструкції (для органів управління освітою та закладів освіти) (<https://at.isuo.org/uk/support>) щодо внесення інформації на сайт та роботи із сайтом.

Сайт «Електронна атестація педагогічних працівників» дає можливість педагогічному працівнику створити своє електронне портфоліо, а атестаційним комісіям I, II та III рівня – переглянути його та вести облік щодо атестації педагогічних працівників певного закладу освіти, району тощо.

У 2022 р. за підтримки Міністерства освіти і науки України була створена Єдина атестаційна система (ЄАС) – платформа для цифровізації атестаційного процесу (Про проєкт, б. д.). З 15 жовтня 2022 р. навчальним закладам було надано доступ до атестаційних кабінетів педагогів.

ЄАС об'єднує заклади освіти, атестаційні комісії, Інститути післядипломної педагогічної освіти (ІППО) і суб'єкти підвищення кваліфікації та поєднує усі етапи атестації в одній системі: від її підготовки, до її проведення й отримання сертифікатів. Так, ЄАС дає можливість: *педагогічним працівникам* автоматично отримувати сертифікати курсів підвищення кваліфікації в особистому кабінеті без необхідності їх друкувати для атестаційного процесу та мати постійний доступ до цифрових сертифікатів, свідоцтв й інших документів, необхідних для атестації; *адміністрації закладу освіти* – зручний онлайн доступ до атестаційної інформації; *департаментам та відділам освіти* – онлайн доступ до списків закладів освіти та педагогів, які атестуються (Про проєкт, б. д.).

ЄАС значно спрощує і прискорює процес атестації, робить її прозорою (адже усі дані зберігаються в електронному вигляді) та об'єктивною (дозволяє більш об'єктивно оцінювати педагогів, оскільки дані для оцінювання вносяться в систему автоматично), що покращує якість атестаційного процесу в цілому.

Так, зареєструвати заклад освіти на платформі ЄАС може лише відповідальний/відповідальна за підвищення кваліфікації у закладі, якого/яку реєструють як адміністратора закладу. Адміністратор, у свою чергу, надає посилання для реєстрації всім педагогам закладу освіти, незалежно від того в якому році він/вона проходили і будуть проходити атестацію, а вони самостійно вносять інформацію (й документи) в ЄАС.

Корисні посилання щодо атестації педагогічних працівників

Закон України «Про освіту» № 2145-VIII від 05 вересня 2017 р. (зі змінами).
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.

Закон України «Про повну загальну середню освіту» № 463-IX від 16 січня 2020 р. (зі змінами). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>.

Постанова Кабінету Міністрів України від 21 серпня 2019 р. № 800 «Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників». <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF#Text>.

Постанова Кабінету Міністрів України від 14 червня 2000 р. № 963 «Про затвердження переліку посад педагогічних та науково-педагогічних працівників». <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/963-2000-%D0%BF#Text>.

Наказ Міністерства освіти і науки України від 09 вересня 2022 р. № 805 «Про затвердження Положення про атестацію педагогічних працівників». <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1649-22#Text>.

Наказ Міністерства освіти і науки України від 29 серпня 2024 р. № 1225 «Про затвердження професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти». <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity>.

Електронна атестація педагогічних працівників : інструкція по роботі з порталом. Курс: Освіта. (Інструкція для органів управління освітою). 9 с. <https://drive.google.com/file/d/1hWnJr-rxZuoBlg52Xcl6i84lAxwNiZzb/view>.

Електронна атестація педагогічних працівників : інструкція по роботі з порталом. Курс: Освіта. (Інструкція для закладів освіти). 22 с. https://drive.google.com/file/d/1hreM_tbJvyu2VgFKsaB6D8otNx5L5Ltc/view.

Єдина атестаційна система. <https://eas.ua/>.

Стягунова О. Атестація педагогічних працівників : інформаційний poradnik. Київ . УІРО. 2023. 57 с. https://uied.org.ua/wp-content/uploads/2023/12/atestacziya_pedagogichnyh_pracivnykiv_1.pdf.

2.1.2. Сертифікація педагогічних працівників

Відповідно до Закону України «Про освіту» (2017) *сертифікація педагогічних працівників* являє собою зовнішнє оцінювання їхніх професійних компетентностей (у тому числі з педагогіки і психології, практичних вмінь застосування сучасних методів і технологій навчання), що здійснюється шляхом незалежного тестування, самооцінювання та вивчення практичного досвіду роботи педагогічного працівника (Про освіту, 2017) (стаття 51).

Тобто, сертифікація охоплює три етапи (незалежне тестування фахових знань і вмінь педагогічного працівника, самооцінювання власної педагогічної майстерності та вивчення практичного досвіду роботи педагогічного працівника), які послідовно відбуваються один за одним. Так, незалежне тестування фахових знань і вмінь педагогічного працівника є першим етапом сертифікації. Його організовує і проводить Український центр оцінювання якості освіти (УЦОЯО) та його регіональні центри. Самооцінювання власної педагогічної майстерності та вивчення практичного досвіду роботи вчителя (експертне оцінювання професійних компетентностей учасника сертифікації) є наступними двома етапами сертифікації. Їх організовує і проводить Державна служба якості освіти України (ДСЯОУ) та її територіальні органи. При цьому лише успішне проходження (складання) попереднього етапу дозволяє учаснику сертифікації брати участь у наступному етапі.

Метою сертифікації є виявлення та заохочення педагогічних працівників, які мають високий рівень педагогічної майстерності, володіють методиками компетентнісного навчання і новими освітніми технологіями та сприяють їх поширенню (Про повну загальну середню освіту, 2020) (стаття 49).

Сертифікація відбувається виключно на добровільних засадах за ініціативою педагогічного працівника і він/вона може відмовитися від участі у сертифікації на

будь якому етапі її проведення. Натомість керівник закладу загальної середньої освіти зобов'язаний сприяти проходженню сертифікації педагогічними працівниками (Про повну загальну середню освіту, 2020) (стаття 38).

Право на проходження сертифікації мають педагогічні працівники, які працюють не менше двох років у закладах повної загальної середньої освіти та мають педагогічне навантаження.

Безоплатно проходити сертифікацію мають право педагогічні працівники один раз на три роки.

У випадку успішного складання сертифікації педагогічний працівник отримує сертифікат, який є правомірним упродовж трьох років. Педагогічні працівники, які успішно пройшли сертифікацію: 1) звільняються від проходження атестації (результати сертифікації зараховуються як атестація); 2) отримують доплату упродовж строку дії сертифіката; 3) впроваджують і поширюють методики компетентнісного навчання і нові освітні технології та надають професійну підтримку й допомогу іншим педагогічним працівникам; 4) можуть бути залучені до процедур і заходів, пов'язаних із забезпеченням якості освіти та впровадженням інновацій, педагогічних новацій і технологій у системі освіти. Успішне проходження сертифікації є також підставою для присвоєння педагогічному працівнику відповідної кваліфікаційної категорії та/або педагогічного звання (Про повну загальну середню освіту, 2020).

У випадку, якщо педагогічний працівник не склав успішно сертифікацію й не отримав сертифіката, він/вона має право на повторне проходження сертифікації не раніше ніж через рік.

Якщо педагогічний працівник відмовився від участі у сертифікації на будь якому етапі її проведення, то він/вона має право на повторне проходження сертифікації у наступному році.

Формування та забезпечення функціонування системи сертифікації педагогічних працівників здійснює центральний орган виконавчої влади у сфері освіти і науки – Міністерство освіти і науки України, а процедуру сертифікації педагогічних працівників, як ми зазначали вище, організовують і проводять спеціально уповноважені державою установи – Український центр оцінювання якості освіти та Державна служба якості освіти України.

Положення про сертифікацію педагогічних працівників розробляється центральними органами виконавчої влади, до сфери управління яких належать заклади освіти, та затверджуються Кабінетом Міністрів України.

В Україні сертифікація педагогічних працівників була введена у 2019 р. як сертифікація вчителів початкової школи. З 2023 р. можливість брати участь у сертифікації отримали також учителі української мови і літератури та математики, з 2024 р. – учителі навчальних предметів (інтегрованих курсів) громадянської та історичної освітньої галузі та/або освітньої галузі «Суспільствознавство», з 2025 р. – учителі іноземної мови (англійська мова). Тобто, на даний момент, сертифікація проводиться ще не для всіх вчителів-предметників.

Положення про сертифікацію педагогічних працівників (2018) (далі – Положення про сертифікацію) (Положення про сертифікацію педагогічних працівників, 2018) базується на державних законодавчих документах. У ньому висвітлено мету сертифікації, прописано хто може брати у ній участь і за які кошти, наголошено на добровільній участі у ній педагогічних працівників та можливість педагогічних працівників відмовитися від участі у сертифікації на будь-якому етапі її проведення, подано процедуру проведення кожного із трьох етапів сертифікації тощо.

У Положенні про сертифікацію наголошено, що у ній можуть брати участь педагогічні працівники, які мають педагогічне навантаження не менше ніж 0,25 тарифної ставки та стаж педагогічної роботи не менше ніж два роки.

Для участі у сертифікації педагогічні працівники мають зареєструватися на сайті Українського центру оцінювання якості освіти згідно із графіком та надіслати УЦОЯО визначені документи (копію паспорта громадянина України, копію довідки про присвоєння ідентифікаційного номера фізичної особи та довідку із закладу освіти, у якому працює педагогічний працівник), а УЦОЯО, в свою чергу, для кожного учасника сертифікації створює на своєму сайті кабінет учасника сертифікації. У цьому кабінеті розміщується вся інформація про сертифікацію кожного учасника (наприклад, дата проведення незалежного тестування, результати етапів, сертифікат тощо).

Сертифікація проводиться державною (українською) мовою. (Лише у тесті незалежного тестування фахових знань та вмінь учителів іноземної мови (англійська мова) завдання, в яких перевіряються вміння педагогічних працівників здійснювати комунікацію іноземною мовою в професійному спілкуванні та знання змісту мовно-літературної (іншомовної) освітньої галузі й методики навчання іноземної (англійської) мови, укладені англійською мовою (Загальна характеристика тесту незалежного тестування фахових знань та вмінь учителів іноземної мови..., 2025).)

Незалежне тестування фахових знань і вмінь педагогічних працівників є першим етапом сертифікації. Як зазначалося вище, цей етап організовує і проводить Український центр оцінювання якості освіти та його регіональні центри.

В кабінеті кожного учасника сертифікації УЦОЯО розміщує лист-виклик щодо його участі в незалежному тестуванні. У цьому листі вказується дата і час проведення незалежного тестування та місце. У відповідний термін учасник сертифікації прибуває до свого місця проходження незалежного тестування з документом, що посвідчує особу, та листом-викликом для участі в ньому. У випадку якщо в учасника сертифікації відсутній документ, що посвідчує особу, то він не допускається до незалежного тестування (Положення про сертифікацію педагогічних працівників, 2018).

Незалежне тестування проводиться в паперовій (бланковій) формі та/або у формі комп'ютерного тестування. Його метою є оцінювання фахових знань і вмінь педагогічних працівників, які необхідні їм для виконання своїх чотирьох трудових функцій згідно із Професійним стандартом (провадження освітнього процесу, навчання здобувачів освіти предметів (інтегрованих курсів), партнерська взаємодія з учасниками освітнього процесу, участь в організації безпечного і здорового освітнього середовища).

Згідно із Програмами незалежного тестування фахових знань та вмінь учителів початкових класів, української мови і літератури, математики, навчальних предметів (інтегрованих курсів) громадянської та історичної освітньої галузі, іноземної мови (англійська мова) *розділ «провадження освітнього процесу»* охоплює підрозділи: планування й прогнозування освітнього процесу; вимоги до організації освітнього процесу та змістового наповнення освітнього середовища; оцінювання результатів навчання здобувачів освіти; *розділ «навчання здобувачів освіти предметів (інтегрованих курсів)»* – комунікація державною мовою з дотриманням норм української літературної мови; зміст освітніх галузей, визначений державними стандартами; методики і технології навчання предметів (інтегрованих курсів); створення і підтримка цифрового середовища для ефективного навчання предметів (інтегрованих курсів) та комунікація іноземною (англійською) мовою в професійному спілкуванні (лише для вчителів іноземної мови (англійська мова)); *розділ «партнерська взаємодія з учасниками освітнього процесу»* – психологічні особливості, самооцінка й особливості становлення пізнавальних процесів здобувачів освіти; розвиток емоційно-етичної компетентності вчителя; суб'єкт-суб'єктна взаємодія вчителя з учасниками

освітнього процесу; розділ «участь в організації безпечного та здорового освітнього середовища» – організація індивідуального, диференційованого та інклюзивного навчання; організація безпечного освітнього середовища» (Програма незалежного тестування фахових знань і вмінь учителів іноземної мови..., 2024; Програма незалежного тестування фахових знань і вмінь учителів математики..., 2025; Програма незалежного тестування фахових знань і вмінь учителів навчальних предметів (інтегрованих курсів) громадянської та історичної освітньої галузі..., 2025; Програма незалежного тестування фахових знань і вмінь учителів початкових класів..., 2025; Програма незалежного тестування фахових знань і вмінь учителів української мови та літератури..., 2025).

У Програмах незалежного тестування по кожній із чотирьох трудових функцій учителя (розділу) і по кожному підрозділу прописано зміст матеріалу та фахові знання й уміння (складники професійних компетентностей), які оцінюються під час незалежного тестування.

У таблиці 2.1 подано дані щодо орієнтовного розподілу завдань у тестах незалежного тестування для учителів початкових класів, української мови і літератури, математики, навчальних предметів (інтегрованих курсів) громадянської та історичної освітньої галузі, іноземної мови (англійська мова) 2025 р. відповідно до розділів / підрозділів Програм незалежного тестування.

Згідно із даними табл. 2.1 у тестах незалежного тестування для учителів початкових класів, української мови і літератури, математики та історії міститься від 38% до 49% завдань (найбільша кількість) на оцінювання теоретичних знань з предметів та інтегрованих курсів, які необхідні для реалізації вимог Державних стандартів, на другому місці (від 15% до 27% завдань) – на оцінювання методик і технологій навчання предметів й інтегрованих курсів. У тестах незалежного тестування для учителів іноземної мови (англійська мова) найбільша кількість завдань (41%) на вміння здійснювати комунікацію іноземною (англійською) мовою в професійному спілкуванні, на другому і третьому місцях – завдань на оцінювання теоретичних знань та методик і технологій навчання (відповідно 18% і 13%). І такий розподіл завдань є очевидним, адже залежить від фаху вчителя – учасника сертифікації.

Таблиця 2.1

**Орієнтовний розподіл завдань у тестах незалежного тестування 2025 р.
відповідно до розділів / підрозділів Програм незалежного тестування***

Розділ / підрозділ Програми	Частка від загальної кількості завдань у тестах:				
	для вчителів початкових класів	для вчителів української мови і літератури	для вчителів математики	для вчителів історії	для вчителів іноземної мови (англійська мова)
Управління освітнім процесом	8%	8%	10%	9%	4%
Партнерська взаємодія з учасниками освітнього процесу	4%	4%	4%	4%	4%
Організація освітнього середовища	8%	8%	10%	9%	7%
Навчання учнів предметів (інтегрованих курсів), у т. ч.:	80%	80%	76%	78%	85%
- комунікація державною мовою з дотриманням норм української літературної мови	9%	8%	11%	10%	8%
- комунікація іноземною (англійською) мовою в професійному спілкуванні					41%
- створення й підтримка цифрового середовища для ефективного навчання	6%	7%	7%	6%	5%
- методики й технології навчання предметів та інтегрованих курсів	27%	16%	19%	15%	13%
- система теоретичних знань з предметів та інтегрованих курсів, необхідна для реалізації вимог Державних стандартів	38%	49%	39%	47%	18%

* Таблицю створено з використанням даних (Загальна характеристика тесту незалежного тестування фахових знань та вмінь учителів іноземної мови..., 2025; Загальна характеристика тесту незалежного тестування фахових знань та вмінь учителів історії..., 2024; Загальна характеристика тесту незалежного тестування фахових знань та вмінь учителів математики..., 2024; Загальна характеристика тесту незалежного тестування фахових знань та вмінь учителів початкових класів..., 2024; Загальна характеристика тесту незалежного тестування фахових знань та вмінь учителів української мови та літератури..., 2024).

У таблиці 2.2 подано дані щодо розподілу типів тестових завдань у тестах незалежного тестування для учителів початкових класів, української мови і

літератури, математики, навчальних предметів (інтегрованих курсів) громадянської та історичної освітньої галузі, іноземної мови (англійська мова) 2025 р.

Таблиця 2.2

**Розподіл типів тестових завдань
у тестах незалежного тестування 2025 р.***

Типи тестових завдань	Кількість типів тестових завдань у тестах:				
	для вчителів початкових класів	для вчителів української мови і літератури	для вчителів математики	для вчителів історії	для вчителів іноземної мови (англійська мова)
Загальна кількість завдань у тесті, з них:	85	85	70	80	95
Завдання з вибором однієї правильної відповіді	80	75	57	69	61
Завдання на заповнення пропусків у мікротексті / тексті					22
Завдання з вибором трьох правильних відповідей із семи запропонованих варіантів відповіді				3	
Завдання на встановлення відповідності («логічні пари»)		10	3	4	12
Завдання на встановлення правильної послідовності				4	
Завдання відкритої форми з короткою відповіддю, з яких:	5		10		
- структуроване завдання			4		
- неструктуроване завдання	5		6		

* Таблицю створено з використанням даних (Загальна характеристика тесту незалежного тестування фахових знань та вмінь учителів іноземної мови..., 2025; Загальна характеристика тесту незалежного тестування фахових знань та вмінь учителів історії..., 2024; Загальна характеристика тесту незалежного тестування фахових знань та вмінь учителів математики..., 2024; Загальна характеристика тесту незалежного тестування фахових знань та вмінь учителів початкових класів..., 2024; Загальна характеристика тесту незалежного тестування фахових знань та вмінь учителів української мови та літератури..., 2024).

За даними табл. 2.2 можна зробити висновок, що у всіх тестах незалежного тестування (2025 р.) переважна більшість завдань представлені завданнями з вибором однієї правильної відповіді (від 64% до 94%). У тестах для учителів початкових класів та математики також міститься від 5,9% до 14% завдань відкритої форми з короткою відповіддю.

У Загальних характеристиках тестів незалежного тестування фахових знань та вмінь учителів міститься також інформація про схеми нарахування балів за виконання кожного типу завдання у тесті та інформація про максимальну кількість балів, яку можна набрати за виконання тесту.

При цьому наголошується, що учасники сертифікації, які за підсумками проходження незалежного тестування набрали менше ніж 60% максимальної кількості тестових балів, та які не з'явилися для проходження незалежного тестування, вважаються такими, що не пройшли незалежне тестування та не допускаються до участі в наступному етапі сертифікації.

У Положенні про сертифікацію визначено, що педагогічний працівник може за власним бажанням відмовитися від участі в проходженні незалежного тестування. Для цього він повинен надіслати до відповідного регіонального центру УЦОЯО поштою або електронним листом заяву та копію оригіналу паперового документа, що посвідчує його особу (Положення про сертифікацію педагогічних працівників, 2018).

Також під час проходження незалежного тестування учасники сертифікації повинні дотримуватися правил проходження незалежного тестування, визначених Українським центром оцінювання якості освіти. У випадку порушення учасником сертифікації цих правил його результати анулюються на підставі рішення апеляційної комісії при УЦОЯО за поданням регламентної комісії.

У випадку виникнення сумніву щодо правильності встановлення результату незалежного тестування або незгоди з рішенням щодо анулювання результату учасник сертифікації може упродовж трьох календарних днів після оприлюднення результатів незалежного тестування подати до апеляційної комісії при УЦОЯО апеляційну заяву щодо результатів незалежного тестування.

Зазначимо, що саме незалежне тестування, на думку педагогів, є найважчим етапом сертифікації (Семенюк, 2024). При цьому учасники сертифікації мають враховувати, що сертифікація – це «не змагання і не демонстрація власних знань і вмінь, а перш за все – новий досвід та можливість обмінятися знаннями та напрацюваннями з педагогічним колективом усієї України» (Семенюк, 2024).

З огляду на це, учасникам сертифікації для успішного проходження незалежного тестування рекомендується:

1. *Ознайомитися з вимогами тесту.* Переглянути офіційні матеріали, які розміщені на сайті Українського центру оцінювання якості освіти. Проаналізувати й усвідомити формат тесту, його структуру, типи завдань та часові обмеження. Ознайомитися із системою оцінювання тестів.

2. *Систематизувати матеріали для підготовки.* Розподілити навчальний матеріал на теми та розділи. Це допоможе систематизувати знання та ефективно вивчати кожну тему.

3. *Скласти розклад підготовки.* Розпланувати свій час для вивчення різних тем. Дотримуватися розкладу, щоб успішно завершити вивчення усього матеріалу.

4. *Пам'ятати про практику.* Виконувати попередні тести та завдання, щоб ознайомитися з форматом і стилем питань. Це також допоможе оцінити власний рівень підготовки.

5. *Співпрацювати з колегами.* Учителям, які вперше проходять сертифікацію, не завадять поради тих, хто вже має успішний досвід (Семенюк, 2024).

Для якісної підготовки до проходження (складання) незалежного тестування Український центр оцінювання якості освіти рекомендує учасникам сертифікації ознайомитися з програмами тестування і загальними характеристиками сертифікаційних робіт, а також познайомитися зі зразками відповідних сертифікаційних робіт, розміщеними на сайті УЦОЯО в рубриці «Підготовка» (<https://testportal.gov.ua/pidgotovka-sertyfikatsiya/>), та попрактикуватися у виконанні тестових завдань за допомогою Тренажера (<https://lv.testportal.gov.ua/Certification/index.htm>) (Сертифікація-2025..., б. д.). Дніпропетровський регіональний центр оцінювання якості освіти додатково рекомендує ознайомитися із схемами нарахування балів та скористатися онлайн тестами «ЗНО для вчителів» (https://zno.osvita.ua/for_teachers/) (Сертифікація педагогічних працівників, 2025).

Самооцінювання учасниками сертифікації власної педагогічної майстерності є другим етапом сертифікації, який, як ми зазначали вище, організовує і проводить Державна служба якості освіти України.

Цей етап передбачає здійснення учасниками сертифікації, які за результатами незалежного тестування були допущені до подальшої участі у сертифікації, самооцінювання власної педагогічної майстерності. Для цього ДСЯОУ надсилає на електронні адреси учасників сертифікації інформацію щодо

доступу до форми анкети самооцінювання. Форми анкет затверджуються Наказами ДСЯОУ.

Учасники сертифікації входять у форму, заповнюють її і надсилають ДСЯОУ. Анкету можна заповнити з використанням персонального комп'ютера, смартфона або планшета, які мають доступ до мережі Інтернет. При цьому форма для заповнення анкети відкрита лише кілька днів.

Упродовж 10 робочих днів з дня завершення терміну подання результатів самооцінювання ДСЯОУ вивчає результати самооцінювання педагогічної майстерності учасників сертифікації та приймає рішення щодо їх допущення/недопущення до наступного етапу, а упродовж 3 робочих днів з дня прийняття такого рішення надсилає їх на електронні пошти учасників сертифікації (повідомляє своє рішення про допущення/недопущення його/її до наступного етапу).

Учасники сертифікації упродовж 5 робочих днів з моменту отримання результатів проходження етапу самооцінювання власної педагогічної майстерності (допущений/недопущений) отримують на свою електронну пошту візуалізацію результатів самооцінювання у вигляді діаграми для проєктування програми власного професійного розвитку.

Для успішного проходження другого етапу сертифікації ДСЯОУ рекомендує учасникам ознайомитися із Методичними рекомендаціями щодо заповнення анкети самооцінювання. При цьому на сторінках ДСЯО (<https://sqe.gov.ua/sertifikaciya-2025-roku-stroki-provedenn/>; <https://sqe.gov.ua/diyalnist/sertifikaciya/uchasniku-sertifikacii/etap-ii-samoocinyuvannya-vlasnoi-pedag/>) містяться не лише методичні рекомендації щодо заповнення анкет самооцінювання для вчителів початкових класів, української мови та літератури, математики, історії та громадянської освіти, іноземної (англійської) мови, а й самі анкети.

«Метою самооцінювання є оцінювання учасником сертифікації власної професійної діяльності, виявлення її сильних та слабких сторін, осмислення досягнутого і проєктування подальшого професійного розвитку» (Анкета самооцінювання учасником сертифікації власної педагогічної майстерності (для вчителів початкових класів), 2023; Анкета самооцінювання учасником сертифікації (вчителем математики) власної педагогічної майстерності, 2023; Анкета самооцінювання учасником сертифікації (вчителем навчальних предметів (інтегрованих курсів) громадянської та історичної освітньої галузі..., 2024; Анкета самооцінювання учасником сертифікації (вчителем української мови та

літератури) власної педагогічної майстерності, 2023; Анкета самооцінювання учасником сертифікації (учителем іноземної мови (англійська мова)) власної педагогічної майстерності, б. д.).

Анкета самооцінювання містить 60 (для вчителів початкової школи), 80 (для вчителів математики та історії і громадянської освіти) або 85 тверджень (для вчителів української мови і літератури та іноземної (англійської) мови). Зміст цих тверджень визначає наявність у вчителя/вчительки компетентностей, необхідних для виконання трудових функцій. На кожне твердження запропоновано п'ять варіантів відповіді для оцінки власної педагогічної майстерності. Учасник сертифікації має обрати один із варіантів, який найповніше характеризує його професійну діяльність. При цьому потрібно дати відповіді на всі твердження.

Учасник сертифікації не допускається до наступного третього етапу, якщо: не подав результати самооцінювання; не дотримався термінів або форми подання результатів самооцінювання; відмовився від подальшої участі у сертифікації.

Вивчення практичного досвіду роботи учасників сертифікації є третім і завершальним етапом сертифікації, який організовує і проводить Державна служба якості освіти України.

ДСЯОУ створює експертні групи (у кількості не менше 2 осіб), які здійснюють вивчення (оцінювання) практичного досвіду роботи учасника сертифікації відповідно до Методики експертного оцінювання професійних компетентностей. При цьому це вивчення може здійснюватися в закладі освіти та/або дистанційно з використанням інформаційно-цифрових технологій. Під час вивчення практичного досвіду роботи учасника сертифікації здійснюється відеофіксація.

ДСЯОУ розробило Методики експертного оцінювання професійних компетентностей учасників сертифікації (далі – Методика) для усіх категорій учасників (вчителів початкових класів, української мови та літератури, математики, історії та громадянської освіти, іноземної (англійської) мови) (<https://sqe.gov.ua/diyalnist/sertifkaciya/sertyfikacziya-za-2025-rik/>) за якими експерти вивчають (оцінюють) практичний досвід роботи учасників сертифікації та заповнюють Експертний висновок щодо оцінювання професійних компетентностей учасника сертифікації. Методики містять кількісний розподіл критеріїв за 15 професійними компетентностями. Кожний критерій оцінюється експертами від 1 до 5 балів.

Під компетентністю в Методиці розуміється «системний прояв знань, умінь, здібностей і особистісних якостей педагогічного працівника, що дають йому

можливість успішно вирішувати функціональні завдання, які становлять сутність професійної діяльності» (Методика експертного оцінювання професійних компетентностей учасників сертифікації (вчителів початкових класів), 2019; Методика експертного оцінювання професійних компетентностей учасників сертифікації (вчителів української мови та літератури), 2023).

Під час експертного оцінювання професійних компетентностей учасників сертифікації відбувається: 1) спостереження за проведенням учасником сертифікації навчальних занять; 2) спостереження за самоаналізом навчального заняття; 3) аналіз самопрезентації практичного досвіду роботи учасника сертифікації; 4) інтерв'ю з учасником сертифікації.

Спостереження за навчальними заняттями. Учасник сертифікації проводить навчальні заняття згідно з календарним планом його роботи та відповідним навчальним планом. При цьому йому/їй категорично забороняється проводити репетиції навчальних занять. У разі встановлення такого факту експертна група фіксує це у своєму експертному висновку, а результати оцінювання практичного досвіду роботи такого учасника сертифікації анулюються.

Експерти спостерігають не менше ніж за двома навчальними заняттями. У Методиках прописано також час спостережень за умови переривання спостережень з об'єктивних причин.

Спостереження за самоаналізом навчального заняття. Після проведення усіх навчальних занять, за якими здійснюється спостереження, учасник сертифікації здійснює самоаналіз одного навчального заняття на вибір експертів. Експерти спостерігають за умінням учасника сертифікації здійснювати об'єктивний аналіз результативності навчального заняття, реалізовувати поставлені цілі, ефективно використовувати технології, методи і прийоми навчання, давати оцінку навчально-пізнавальної діяльності / активності учнів на занятті тощо.

Самоаналіз дає можливість з'ясувати розуміння вчителем сильних і слабких сторін своєї професійної діяльності, проаналізувати проблеми, способи й методи їх розв'язання, критично оцінити досягнення, помилки й недоліки в роботі, установити причиново-наслідкові зв'язки для прогнозування подальших навчальних занять (Методика експертного оцінювання професійних компетентностей учасників сертифікації (вчителів початкових класів), 2019; Методика експертного оцінювання професійних компетентностей учасників сертифікації (вчителів української мови та літератури), 2023).

Самоаналіз триває до 10 хвилин.

Аналіз самопрезентації практичного досвіду роботи учасника сертифікації.

Самопрезентація передбачає розкриття учасником сертифікації власного професійного образу, відображення досвіду та досягнень за останні 2 роки. Обов'язковими складниками самопрезентації є: Я – вчитель (коротка інформація про учасника сертифікації); Освітнє середовище та його використання; Я – учні – батьки (форми комунікації, співпраці та зворотного зв'язку з учнями, батьками); Мої досягнення в професійній діяльності.

Самопрезентація готується заздалегідь у довільному форматі: розповідь із демонстрацією, електронна презентація, відеоролик тощо. Триває вона до 20 хвилин.

Інтерв'ю з учасником сертифікації є завершальним складником вивчення його/її практичного досвіду роботи та спрямоване на уточнення показників, які не вдалося виявити / встановити / простежити за допомогою інших методів збирання інформації, але які є необхідними для цілісного оцінювання професійної компетентності. Наприклад, за умови відсутності в класі дітей з особливими освітніми потребами експерти можуть оцінити інклюзивну компетентність вчителя через відповідні запитання або моделювання певної ситуації (Методика експертного оцінювання професійних компетентностей учасників сертифікації (вчителів початкових класів), 2019; Методика експертного оцінювання професійних компетентностей учасників сертифікації (вчителів української мови та літератури), 2023).

Інтерв'ю триває до 60 хвилин. Учасник сертифікації може відмовитися від участі в третьому етапі сертифікації.

Після завершення третього етапу учасник сертифікації отримує копію експертного висновку з інформацією про кількість набраних балів за кожний критерій професійних компетентностей та про загальну суму набраних балів.

Учасник сертифікації може оскаржити результати вивчення його практичного досвіду роботи протягом трьох календарних днів з дня отримання копії експертного висновку шляхом подання звернення до відповідного територіального органу Державної служби якості освіти.

Сертифікат про успішне проходження сертифікації видається тим учасникам, які набрали кількість балів, що дорівнює або перевищує кількість балів, мінімально достатню для видачі сертифіката, – пороговий бал, який щороку визначає комісія, утворена ДСЯОУ (Положення про сертифікацію педагогічних працівників, 2018).

Інформація про успішне проходження сертифікації у вигляді графічного зображення сертифіката, розміщується в кабінетах учасників сертифікації не пізніше ніж через десять робочих днів з дня встановлення комісією з визначення результатів сертифікації педагогічних працівників граничної кількості балів.

Сертифікат є дійсним протягом трьох років починаючи з 1 січня року, наступного за роком успішного проходження сертифікації.

Як зазначалося вище, успішне проходження сертифікації зараховується педагогічному працівнику як проходження чергової (позачергової) атестації з присвоєнням йому наступної категорії педагогічного працівника або підтвердженням наявної вищої категорії.

Неуспішне проходження педагогічним працівником сертифікації не впливає на результати його/її чергової (позачергової) атестації та продовження його/її роботи на відповідній посаді, а також для такого педагогічного працівника не повинні застосовуватися будь-які заходи адміністративного впливу (Положення про сертифікацію педагогічних працівників, 2018).

Варто зауважити, що перші два етапи сертифікації (самооцінювання власної педагогічної майстерності та вивчення практичного досвіду роботи педагогічного працівника) в оцінюванні діяльності педагогічного працівника – учасника сертифікації мають певним чином суб'єктивний характер. Так, вивчення практичного досвіду роботи залежить від компетентностей людей, які оцінюють цю роботу, а під час самооцінювання власної педагогічної майстерності не чітко прописано яким чином відбувається оцінювання цього етапу. Це, своєю чергою, на наш погляд, є також наслідком того, що у 2024 р. успішно пройшли всі три етапи сертифікації й отримали сертифікати лише 45,8% зареєстрованих на сертифікацію учителів початкових класів (651 з 1423), 29,6% учителів математики (150 з 506), 64,2% учителів української мови і літератури (380 з 462) та 64,3% учителів історії (297 з 462) (Звіт про проведення незалежного тестування фахових знань та вмінь педагогічних працівників. Том 1, 2024, с. 11).

Корисні посилання щодо сертифікації педагогічних працівників

Закон України «Про освіту» № 2145-VIII від 05 вересня 2017 р. (зі змінами).
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.

Закон України «Про повну загальну середню освіту» № 463-IX від 16 січня 2020 р. (зі змінами). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>.

Постанова Кабінету Міністрів України від 27 грудня 2018 р. № 1190 «Про затвердження Положення про сертифікацію педагогічних працівників».
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1190-2018-%D0%BF#n16>.

Наказ Міністерства освіти і науки України від 12 грудня 2024 р. № 1730 «Про затвердження Програми незалежного тестування фахових знань та вмінь учителів іноземної мови (англійська мова) закладів загальної середньої освіти». <https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2024/12/Programa-NT-dlya-vchyteliv-anglijskoyi-movy.pdf>.

Наказ Міністерства освіти і науки України від 26 червня 2025 р. № 933 «Про затвердження програм незалежного тестування фахових знань та вмінь учасників сертифікації – учителів української мови і літератури, математики, початкових класів, навчальних предметів (інтегрованих курсів) громадянської та історичної освітньої галузі». https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2025/06/nakaz-MON_933.pdf.

Наказ Міністерства освіти і науки України від 12 травня 2025 р. № 716 «Про затвердження Положення про апеляційну комісію при Державній службі якості освіти України». <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1021-25#Text>.

Наказ Українського центру оцінювання якості освіти Міністерства освіти і науки України від 09 грудня 2024 р. № 144 «Про затвердження Загальних характеристик тестів незалежного тестування фахових знань та вмінь учителів початкових класів, учителів української мови та літератури, учителів математики та учителів навчальних предметів (інтегрованих курсів) громадянської та історичної освітньої галузі та/або освітньої галузі «Суспільствознавство», які виявили бажання взяти участь у сертифікації педагогічних працівників у 2025 році». <https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2024/12/nakaz-vid-09.12.2024-144.pdf>.

Наказ Українського центру оцінювання якості освіти Міністерства освіти і науки України від 13 травня 2025 р. № 63 «Про затвердження Загальної характеристики тесту незалежного тестування фахових знань та вмінь учителів іноземної мови (англійська мова), які виявили бажання взяти участь у сертифікації педагогічних працівників у 2025 році». <https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2025/05/nakaz-vid-13.05.2025-63-1.pdf>.

Сертифікація за 2025 рік. Державна служба якості освіти України. <https://sqe.gov.ua/diyalnist/sertifikaciya/sertyfikacziya-za-2025-rik/>.

Сертифікація педагогічних працівників. Державна служба якості освіти України. <https://sqe.gov.ua/diyalnist/sertifikaciya/>.

Сертифікація педагогічних працівників. Український центр оцінювання якості освіти. <https://testportal.gov.ua/sertifikaciya-pedagogichnix-pracivnikov-testuvannya/>.

Сертифікація вчителів. Osvita.ua. <https://osvita.ua/school/teacher-certification/>.

Підготовка. Тренажер для учасників сертифікації педагогічних працівників. Український центр оцінювання якості освіти <https://testportal.gov.ua/pidgotovka-sertyfikatsiya/>.

Пройдіть онлайн сертифікаційні тести вчителів за 2025 рік. Osvita.ua. <https://osvita.ua/school/teacher-certification/94096/>.

ЗНО для вчителів. https://zno.osvita.ua/for_teachers/.

Сертифікація 2025 року: строки проведення другого етапу. Державна служба якості освіти України. <https://sqe.gov.ua/sertifikaciya-2025-roku-stroki-provedenn/>.

Сертифікація учителів іноземної мови (англійська мова). Державна служба якості освіти України. <https://sqe.gov.ua/sertyfikacziya-uchyteliv-inozemnoyi-movy-anglijska-mova/>.

Анкета самооцінювання учасником сертифікації власної педагогічної майстерності (для вчителів початкових класів). https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2025/01/2025.01.14_Anketa_samooc_pochatkovi.pdf.

Методичні рекомендації щодо заповнення учасником сертифікації анкети самооцінювання власної педагогічної майстерності. https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2025/01/2025.01.14_MR_pochatkovi.pdf.

Анкета самооцінювання учасником сертифікації (вчителем української мови та літератури) власної педагогічної майстерності. https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2025/01/2025.01.14_Anketa-samooc_ukr_mova.pdf.

Методичні рекомендації щодо заповнення учасником сертифікації (вчителем української мови та літератури) анкети самооцінювання власної педагогічної майстерності. https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2025/01/2025.01.14_MR_ukr_mova.pdf.

Анкета самооцінювання учасником сертифікації (вчителем математики) власної педагогічної майстерності. https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2025/01/2025.01.14_Anketa-samooc_matematika.pdf.

Методичні рекомендації щодо заповнення учасником сертифікації (вчителем математики) анкети самооцінювання власної педагогічної майстерності. https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2025/01/2025.01.14_MR_matematika.pdf.

Анкета самооцінювання учасником сертифікації (вчителем навчальних предметів (інтегрованих курсів) громадянської та історичної освітньої галузі та/або освітньої галузі «Суспільствознавство») власної педагогічної майстерності. https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2025/01/2025.01.14_Anketi_samooc_istoriya.pdf.

Методичні рекомендації щодо заповнення учасником сертифікації (вчителем навчальних предметів (інтегрованих курсів) громадянської та історичної освітньої галузі та/або освітньої галузі «Суспільствознавство») анкети самооцінювання власної педагогічної майстерності. https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2025/01/2025.01.14_MR_istoriya.pdf.

Анкета самооцінювання учасником сертифікації (учителем іноземної мови (англійська мова)) власної педагогічної майстерності. https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2025/06/2025.06.17_anketa-samoocz_angl_mova_last.pdf.

Методичні рекомендації щодо заповнення учасником сертифікації (учителем іноземної мови (англійська мова)) анкети самооцінювання власної педагогічної майстерності. https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2025/10/2025.10.01_metodychni-rekomendacziyi_anketa-samooczinyuvannya.pdf.

Методика експертного оцінювання професійних компетентностей учасників сертифікації (вчителів початкових класів). https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2024/03/Metodika_pochatkovi-klasi-z-dodatkami_2024.pdf.

Методика експертного оцінювання професійних компетентностей учасників сертифікації (вчителів української мови та літератури). https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2025/01/Metodika_espert_ocinyuvannya_ukr_mova.pdf.

Методика експертного оцінювання професійних компетентностей учасників сертифікації (вчителів математики). https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2025/01/Metodika_ekspertnogo_ocinyuvannya_matematika.pdf.

Методика експертного оцінювання професійних компетентностей учасників сертифікації (вчителів навчальних предметів (інтегрованих курсів) громадянської та історичної освітньої галузі та/або освітньої галузі «Суспільствознавство»). https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2024/05/Metodika_istoriya_dodatki.pdf.

Методика проведення оцінювання професійних компетентностей учасників сертифікації (учителів іноземної мови (англійська мова)). https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2025/06/metodyka-provedennya_dodatky.pdf.

2.1.3. Оцінювання педагогічної діяльності педагогічних працівників як складова частина інституційного аудиту закладу освіти

Інституційний аудит закладу загальної середньої освіти є комплексною зовнішньою перевіркою й оцінюванням освітніх і управлінських процесів закладу освіти, які повинні забезпечувати його ефективну роботу та сталий розвиток (Про освіту, 2017; Про повну загальну середню освіту, 2020).

Метою проведення інституційного аудиту є оцінювання якості освітньої діяльності закладу освіти й вироблення рекомендацій засновнику і закладу загальної середньої освіти щодо: 1) підвищення якості освітньої діяльності у закладі освіти; 2) вдосконалення його внутрішньої системи забезпечення якості освіти та 3) приведення освітнього й управлінського процесів у закладі освіти у відповідність із вимогами законодавства, зокрема ліцензійними умовами.

Інституційний аудит проводиться центральним органом виконавчої влади із забезпечення якості освіти – Державною службою якості освіти України (ДСЯОУ) та його територіальними органами у плановому (не частіше одного разу на 10 років) або позаплановому порядку (Про освіту, 2017; Про повну загальну середню освіту, 2020).

Інституційний аудит проводиться у закладі освіти (хоча деякі процедури оцінювання освітніх й управлінських процесів закладу освіти і внутрішньої

системи забезпечення якості освіти проводяться дистанційно). Для його проведення ДСЯОУ та його територіальний орган створює експертну групу.

За результатами проведення інституційного аудиту надається висновок про якість освітньої й управлінської діяльності закладу освіти та його внутрішню систему забезпечення якості освіти, а також рекомендації щодо вдосконалення діяльності закладу освіти.

Згідно із Порядком проведення інституційного аудиту закладів загальної середньої освіти (2019) одним із чотирьох напрямів оцінювання освітніх і управлінських процесів закладу освіти та його внутрішньої системи забезпечення якості освіти є педагогічна діяльність педагогічних працівників закладу освіти (разом із освітнім середовищем закладу освіти, системою оцінювання результатів навчання учнів та управлінськими процесами закладу освіти) (Порядок проведення інституційного аудиту закладів загальної середньої освіти, 2019).

При цьому професійна діяльність педагогічних працівників закладу освіти охоплює: 1) ефективне планування педагогічними працівниками своєї діяльності, використання сучасних освітніх підходів до організації освітнього процесу з метою формування ключових компетентностей учнів; 2) постійне підвищення рівня своєї професійної компетентності та майстерності; 3) налагодження співпраці з учнями, їхніми батьками або іншими законними представниками та працівниками закладу освіти; 4) організацію педагогічної діяльності на засадах академічної доброчесності.

У Додатку В подано інформацію щодо оцінювання освітніх і управлінських процесів закладу освіти та внутрішньої системи забезпечення якості освіти за напрямом «педагогічна діяльність педагогічних працівників закладу освіти» згідно із Порядком проведення інституційного аудиту закладів загальної середньої освіти (2019). Зокрема, висвітлено вимоги/правила організації освітніх і управлінських процесів закладу освіти і внутрішньої системи забезпечення якості освіти, прописано критерії й індикатори оцінювання та методи збору інформації за цим напрямом. Так, серед індикаторів оцінювання професійної діяльності педагогічних працівників закладу освіти є частки (відсотки) педагогічних працівників, які: створюють та/або використовують власні освітні ресурси, розробляють дидактичні матеріали, мають публікації з професійної тематики та оприлюднені методичні розробки; застосовують інформаційно-комунікаційні (цифрові) технології в освітньому процесі, у тому числі, для організації дистанційного навчання; обирають різні види, форми і напрямки підвищення рівня своєї педагогічної майстерності; інформують учнів про принципи та визначені законом

правила академічної доброчесності тощо (Порядок проведення інституційного аудиту закладів загальної середньої освіти, 2019). Методами збирання такої інформації є спостереження за роботою педагогічних працівників, їх опитування та вивчення документації.

Хочемо наголосити, що під час інституційного аудиту оцінюється професійна діяльність усіх педагогічних працівників закладу освіти, незалежно від того чи проходили вони атестацію та/або сертифікацію й коли.

Корисні посилання щодо оцінювання педагогічної діяльності педагогічних працівників як складової частини інституційного аудиту закладу освіти

Закон України «Про освіту» № 2145-VIII від 05 вересня 2017 р. (зі змінами). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.

Закон України «Про повну загальну середню освіту» № 463-IX від 16 січня 2020 р. (зі змінами). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>.

Наказ Міністерства освіти і науки України від 09 січня 2019 р. № 17 «Про затвердження Порядку проведення інституційного аудиту закладів загальної середньої освіти». <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0250-19#Text>.

Інституційний аудит. Державна служба якості освіти України. <https://sqe.gov.ua/diyalnist/instituciyniy-audit/>.

Інституційний аудит школи: що варто знати засновнику закладу загальної середньої освіти. 2021. 19 с. https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2021/11/Instituciyniy_audit_gromadam_SURGe-SQE_2021.pdf.

2.1.4. Оцінювання педагогічної діяльності педагогічних працівників як складова внутрішньої системи забезпечення якості у закладі освіти

Внутрішня система забезпечення якості у закладі освіти являє собою сукупність «умов, процедур і заходів у закладі освіти, які забезпечують ефективність освітніх і управлінських процесів, що безпосередньо впливають на якість результатів навчання здобувачів, забезпечують формування в них ключових компетентностей та сприяють усебічному розвитку особистості здобувачів» (Методичні рекомендації з питань формування внутрішньої системи забезпечення якості освіти..., 2020).

Одним із компонентів внутрішньої системи забезпечення якості освіти є оприлюднені критерії, правила і процедури оцінювання педагогічної діяльності педагогічних працівників. Тобто, одним із чотирьох напрямів освітньої діяльності закладу освіти є педагогічна діяльність педагогічних працівників закладу освіти (разом із освітнім середовищем, системою оцінювання здобувачів освіти та

управлінськими процесами закладу освіти). (Ці чотири напрями відповідають чотирьом напрямам оцінювання освітніх і управлінських процесів закладу освіти та внутрішньої системи забезпечення якості освіти, визначених у «Порядку проведення інституційного аудиту закладів загальної середньої освіти» (Порядок проведення інституційного аудиту закладів загальної середньої освіти, 2019). Це зроблено для того, щоб заклад загальної середньої освіти здійснював самооцінювання своєї діяльності відповідно до напрямів, вимог/правил, критеріїв й індикаторів, що використовуються під час проведення інституційного аудиту (зовнішнього оцінювання) закладу (Методичні рекомендації з питань формування внутрішньої системи забезпечення якості освіти..., 2020), і результати зовнішнього оцінювання й самооцінювання можна було порівнювати.)

При цьому «критерії, правила і процедури оцінювання педагогічної діяльності педагогічних працівників застосовуються з метою організації безперервного розвитку педагогічних працівників, створення умов для вдосконалення ними власних професійних компетентностей» (Методичні рекомендації з питань формування внутрішньої системи забезпечення якості освіти..., 2020). Так, критерії оцінювання діяльності педагогічних працівників визначаються з урахуванням відповідних професійних стандартів. Наприклад, згідно із професійним стандартом «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (2024) вчитель / вчителька ЗЗСО має володіти 11 компетентностями (мовно-комунікативною, предметно-методичною, інформаційно-цифровою, психологічною, емоційно-етичною, інклюзивною, здоров'язбережувальною, прогностичною, організаційною, оцінювально-аналітичною, компетентністю педагогічного партнерства) і здатністю до навчання впродовж життя, які необхідні йому/їй для виконання п'яти трудових функцій (навчання здобувачів освіти предметів (інтегрованих курсів), партнерська взаємодія з учасниками освітнього процесу, участь в організації безпечного та здорового освітнього середовища, провадження освітнього процесу, безперервний професійний розвиток) (Професійний стандарт, 2024).

Процедурами оцінювання педагогічної діяльності педагогічних працівників можуть бути: використання певної шкали їхнього оцінювання (відповідно до визначених критеріїв оцінювання), визначення професійних компетентностей або окремих знань й умінь педагогічного працівника, які потребують удосконалення і педагогічної підтримки тощо (Методичні рекомендації з питань формування внутрішньої системи забезпечення якості освіти..., 2020).

Внутрішня система забезпечення якості освіти формується закладом освіти (Про повну загальну середню освіту, 2020) (стаття 42). Тобто, кожен заклад загальної середньої освіти повинен розробити своє Положення про внутрішню систему забезпечення якості освіти, у якому прописуються цілі внутрішньої системи та її компоненти, необхідні умови функціонування і розвитку компонентів, механізм самооцінювання та періодичність його проведення. Проте обов'язковим компонентом мають бути механізми забезпечення академічної доброчесності, в тому числі й педагогічними працівниками (Методичні рекомендації з питань формування внутрішньої системи забезпечення якості освіти..., 2020).

При цьому «стратегія (політика) забезпечення якості освіти в закладі має орієнтуватися на забезпечення: відповідності результатів навчання учнів державним стандартам освіти; партнерства у навчанні та професійній взаємодії; недискримінації, запобігання та протидії булінгу; академічної доброчесності під час навчання, викладання та провадження наукової (творчої) діяльності; справедливого та об'єктивного оцінювання результатів навчання учнів, а також професійної діяльності педагогічних працівників; академічної свободи педагогічних працівників; умов для реалізації індивідуальних освітніх траєкторій учнів (у разі потреби); умов для безперервного професійного зростання педагогічних працівників; прозорості та інформаційної відкритості діяльності закладу освіти» (Методичні рекомендації з питань формування внутрішньої системи забезпечення якості освіти..., 2020).

Заклад освіти має щорічно упродовж навчального року здійснювати самооцінювання. При цьому він може використовувати різні моделі його проведення: щорічне або періодичне комплексне, щорічне за певними напрямками освітньої діяльності або за окремими рівнями освіти, або інші моделі. Натомість комплексне самооцінювання, яке повинно охоплювати усі компоненти внутрішньої системи, має проводитися не частіше одного разу на 10 років і за рік до проведення планового інституційного аудиту.

Методами збору інформації під час самооцінювання можуть бути: опитування учасників освітнього процесу (анкетування, індивідуальне інтерв'ю, фокус-групове дослідження); спостереження (за освітнім середовищем, проведенням навчальних занять тощо); вивчення документації закладу освіти (Методичні рекомендації з питань формування внутрішньої системи забезпечення якості освіти..., 2020). Так, спостереження за проведенням навчального заняття дає можливість оцінити рівень педагогічної діяльності вчителів, потреби в

розвитку їхніх професійних компетентностей або наданні їм підтримки, систему оцінювання навчальної діяльності учнів. У ході такого спостереження варто звертати увагу на: «формування та розвиток ключових компетентностей у здобувачів освіти; спрямованість навчального заняття на формування в учнів ціннісних ставлень; роботу учнів під час навчального заняття; оцінювання діяльності учнів під час проведення навчального заняття, зокрема реалізацію засад формувального оцінювання; використання інформаційно-комунікаційних (цифрових) технологій, обладнання, засобів навчання; комунікацію педагогічного працівника та учнів; організацію роботи з особами з особливими освітніми потребами (у разі їх наявності)» (Методичні рекомендації з питань формування внутрішньої системи забезпечення якості освіти..., 2020).

Вивчення документації закладу освіти, зокрема, класного журналу, дає інформацію про справедливість і об'єктивність оцінювання результатів навчання учнів, особливості планування роботи педагогічних працівників тощо.

Отже, оцінювання педагогічної діяльності педагогічних працівників є одним із ключових компонентів внутрішньої системи забезпечення якості освіти в закладі. Адже воно здійснюється з метою покращення якості освітнього процесу та результатів навчання, що, в свою чергу, сприяє підвищенню ефективності освітнього процесу в закладі освіти.

Корисні посилання щодо оцінювання педагогічної діяльності педагогічних працівників як складника внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладі освіти

Закон України «Про освіту» № 2145-VIII від 05 вересня 2017 р. (зі змінами). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.

Закон України «Про повну загальну середню освіту» № 463-IX від 16 січня 2020 р. (зі змінами). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>.

Наказ Міністерства освіти і науки України від 09 січня 2019 р. № 17 «Про затвердження Порядку проведення інституційного аудиту закладів загальної середньої освіти». <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0250-19#Text>.

Наказ Міністерства освіти і науки України від 30 листопада 2020 р. № 1480 «Про затвердження Методичних рекомендацій з питань формування внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладах загальної середньої освіти». <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1480729-20#Text>.

Наказ Міністерства освіти і науки України від 29 серпня 2024 р. № 1225 «Про затвердження професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти». <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity>.

Бобровський М. В., Горбачов С. І., Заплотинська О. О. Рекомендації до побудови внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладі загальної середньої освіти. [Внутрішня система забезпечення якості освіти: Абетка для директора]. Київ : Державна служба якості освіти, 2019. 240 с. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/Serpneva%20conferentcia/2019/posibniki/abetka%20dlya%20directora.pdf>.

Бобровський М. В., Горбачов С. І., Заплотинська О. О. Рекомендації до побудови внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладі загальної середньої освіти. [Абетка для директора]. Київ : Державна служба якості освіти, 2020. 240 с. https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2021/04/Abetka_dlya_Direktora_2020_SQE.pdf.

Бобровський М. В., Горбачов С. І., Заплотинська О. О., Ліннік О. О. Рекомендації до побудови внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладі загальної середньої освіти. [Абетка для директора]. 2-ге видання, перероб. і доп. Київ : Державна служба якості освіти, 2021. 350 с. https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2021/08/Abetka_dyrektora_2021_SQE_SURGe.pdf.

Громовий В. В. Самооцінювання якості роботи закладу загальної середньої освіти : рекомендації. [Електронне видання]. Дніпро : Середняк Т. К., 2019. 87 с. <https://znayshov.com/FR/6416/210.pdf>.

Лукіна Т. О. Самооцінювання якості освіти та освітньої діяльності закладу загальної середньої освіти: організаційно-методичний аспект : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2023. 186 с. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/737856/>.

Методи, засоби і процедури внутрішнього контролю та оцінювання якості освіти в закладі загальної середньої освіти : практичний посібник. [Електронне видання] / Ващенко Л. С., Головка С. Г., Гривко А. В., Жук Ю. О., Лукіна Т. О., Науменко С. О., Радкевич О. П. ; за наук. ред. Жука Ю. О. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2024. 168 с. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742822/>.

Методика здійснення внутрішнього контролю та оцінювання якості освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти : методичні рекомендації [Електронне видання] / Ващенко Л. С., Головка С. Г., Гривко А. В., Жук Ю. О., Лукіна Т. О., Науменко С. О., Радкевич О. П. ; за наук. ред. Жука Ю. О. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2024. 140 с. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/741641/>.

Осадчий І. Г. Розроблення та впровадження внутрішньої системи забезпечення якості освіти закладу загальної середньої освіти : методичні рекомендації. [Електронне видання]. Дніпро : Середняк Т. К., 2019. 73 с.

Самооцінювання: як скласти пазли? : методичні рекомендації / укладачі: Олена Половенко, Оксана Побережець. Кропивницький : КЗ «Кіровоградський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського», 2021. 40 с. <https://drive.google.com/file/d/1XaHjovsNMqTzP7lAEpVCrFqeCgfuT--o/view>.

2.2. Нормативно-правове забезпечення оцінювання професійної діяльності педагогічних працівників

Становлення сучасного нормативно-правового забезпечення оцінювання професійної діяльності педагогічних працівників розпочалося з виокремлення національної освітньої системи у 1991 році. Загальні засади оцінювання професійної діяльності педагогів, зокрема, в частині їх атестації, вперше були визначені статтею 54 Закону України «Про освіту» (втратив чинність у 2017 р.) (Про освіту, 1991). Зокрема, наголошено, що усі педагогічні працівники підлягають атестації. За її результатами визначається відповідність педагогічного працівника займаній посаді й рівень його кваліфікації. За рішенням атестаційної комісії педагогічному працівнику може бути присвоєна кваліфікаційна категорія та/або педагогічне звання. Рішення атестаційної комісії також може бути підставою для звільнення педагогічного працівника з роботи у порядку, встановленому законодавством. У Законі зазначено, що центральний орган виконавчої влади, що реалізує державну політику у сфері освіти, формує та забезпечує функціонування системи атестації педагогічних, наукових і науково-педагогічних кадрів.

Питанням атестації та підвищення кваліфікації педагогічних працівників присвячена стаття 27 Закону України «Про загальну середню освіту» (1999) (втратив чинність у 2020 р.) (Про загальну середню освіту, 1999). Тут наголошено, що атестація педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти є обов'язковою і здійснюється, як правило, один раз на п'ять років. За результатами атестації визначається відповідність педагогічного працівника займаній посаді, присвоюється йому кваліфікаційна категорія (спеціаліст, спеціаліст другої, першої або вищої категорії) та може бути присвоєно педагогічне звання (старший учитель, учитель-методист, вихователь-методист, педагог-організатор-методист тощо). Зазначено, що одним із завдань центрального органу виконавчої влади у сфері освіти є визначення порядку атестації педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти, а одним із завдань місцевих органів виконавчої влади й органів місцевого самоврядування у галузі загальної середньої освіти – організація нормативного, програмного, матеріального, науково-методичного забезпечення, перепідготовка, підвищення кваліфікації та атестація педагогічних працівників.

У 1993 р. Наказом Міністерства освіти України було затверджено «Типове положення про атестацію педагогічних працівників України» (у 1998 р. до нього було внесено зміни та доповнення, а у 2010 р. воно втратило чинність.) (Типове положення про атестацію педагогічних працівників України, 1993).

У першому розділі Положення «Загальні положення» подано визначення поняття «атестація педагогічних працівників», висвітлено мету атестації і її умови для педагогічного працівника та прописано складники атестації й методи оцінювання. У другому розділі «Педагогічні працівники, які підлягають атестації» прописано кваліфікаційні категорії (посади) педагогічних працівників, які підлягають атестації на відповідність посаді, та характеристики педагогічних працівників, які не підлягають атестації. Третій розділ «Види атестації та її періодичність» присвячено питанням видів атестації (чергова (раз у п'ять років) та позачергова), наслідкам атестації та наслідкам не проходження педагогічним працівником чергової атестації, умовам проведення позачергової атестації тощо. У четвертому та п'ятому розділах («Кваліфікаційні категорії та педагогічні звання» та «Загальні вимоги до кваліфікаційних категорій та педагогічних звань») прописано усі кваліфікаційні категорії та педагогічні звання, які можуть бути встановлені/присвоєні педагогічному працівнику за наслідками атестації, та висвітлено вимоги, якими педагогічний працівник має володіти для встановлення тієї чи іншої кваліфікаційної категорії та присвоєння того чи іншого педагогічного звання. Зокрема, зазначено, що під час визначення посадового окладу (ставки заробітної плати) має враховуватись професійна компетентність, стаж та якість педагогічної роботи педагогічного працівника (пункт 5.7). Шостий розділ «Атестаційні комісії» присвячено вимогам до атестаційних комісій: умови їх створення, вимоги до їх кількості і персонального складу тощо. У сьомому розділі «Повноваження атестаційної комісії» висвітлено повноваження атестаційних комісій при закладі освіти (навчально-виховному закладі), при районному (міському) органі державного управління освітою та при управліннях освіти обласних і міських держадміністрацій. У восьмому розділі «Порядок проведення атестації» прописано графік роботи атестаційної комісії (по датах) та порядок роботи атестаційної комісії, в тому числі й під час неявки педагогічного працівника на атестацію. У дев'ятому розділі «Реалізація рішень атестаційної комісії» висвітлено, що має відбуватися після проведення атестації, в тому числі й у випадку незгоди педагогічного працівника з рішенням атестаційної комісії. Зокрема, наголошено, що питання, пов'язані зі звільненням або переведенням на іншу роботу педагогічного працівника за результатами атестації, вирішуються

керівником відповідного закладу освіти в двомісячний термін з дня прийняття рішення атестаційної комісії. У випадку оскарження педагогічним працівником рішення атестаційної комісії розірвання трудового договору може бути здійснене лише після розгляду скарги педагогічного працівника комісією вищого рівня, рішення якої є остаточним.

Положення також містить зразок Атестаційного листа (Додаток Г). У ньому передбачено оцінювання професійної діяльності, загальної культури і моральних якостей педагогічного працівника педагогічною радою, батьками учнів та методичним об'єднанням (асоціацією).

Згідно із Положенням атестація педагогічних працівників – це визначення відповідності педагогічних працівників зайнятій посаді та рівню кваліфікації, залежно від якого та стажу педагогічної роботи йому/їй встановлюється кваліфікаційна категорія та відповідний посадовий оклад (Типове положення про атестацію педагогічних працівників України, 1993).

Метою атестації є «активізація творчої професійної діяльності педагогічного працівника, стимулювання безперервної фахової й загальної освіти, якісної роботи, підвищення відповідальності за результати навчання і виховання, забезпечення соціального захисту компетентної педагогічної праці» (Типове положення про атестацію педагогічних працівників України, 1993).

Атестація педагогічного працівника здійснюється на основі комплексної оцінки рівня кваліфікації його педагогічної майстерності та результатів педагогічної діяльності шляхом проведення контрольних робіт, «зрізів знань учнів», тестування; відвідування уроків, позакласних заходів; здійснення аналізу освітнього процесу в закладі освіти з урахуванням думки батьків, учнів і вихованців.

У 2010 р. було прийнято й затверджено нове «Типове положення про атестацію педагогічних працівників» (до нього вносилися зміни у 2011 і 2013 рр. і воно втратило чинність у 2022 р.) (Типове положення про атестацію педагогічних працівників, 2010). Це Положення складається із шести розділів, у яких висвітлено загальні положення атестації (хто її складає, подано визначення поняття «атестація педагогічних працівників», висвітлено його мету, основні принципи, види атестації та їх умови для педагогічного працівника) (розділ «Загальні положення»); прописано порядок створення і повноваження атестаційних комісій I, II та III рівнів (розділ «Порядок створення та повноваження атестаційних комісій»); висвітлено питання організації й проведення атестації, прописано усі можливі результати атестації та подано характеристики педагогічного працівника,

якщо він відповідає займаній посаді (розділ «Організація та строки проведення атестації»); прописано умови та порядок присвоєння кваліфікаційних категорій та педагогічних звань (розділи: «Умови та порядок присвоєння кваліфікаційних категорій», «Умови та порядок присвоєння педагогічних звань»); приписано можливі рішення атестаційних комісій та порядок їх оскарження (розділ «Рішення атестаційних комісій та порядок їх оскарження»).

Зокрема, у положенні 2010 р. порівняно із Типовим положенням 1993 р. дещо змінилося поняття «атестація педагогічних працівників» та мета атестації і її принципи. Так, під атестацією педагогічних працівників стали розуміти систему заходів, спрямованих на всебічне комплексне оцінювання педагогічної діяльності педагогічних працівників, за якою визначаються відповідність педагогічного працівника займаній посаді й рівень його кваліфікації та присвоюються кваліфікаційна категорія і педагогічне звання (Типове положення про атестацію педагогічних працівників, 2010).

Метою атестації є стимулювання цілеспрямованого безперервного підвищення рівня професійної компетентності педагогічного працівника, росту його/її професійної майстерності, розвитку творчої ініціативи, підвищення престижу й авторитету, забезпечення ефективності навчально-виховного процесу (Типове положення про атестацію педагогічних працівників, 2010).

Основними принципами атестації стають відкритість, колегіальність, гуманне і доброзичливе ставлення до педагогічного працівника, повнота, об'єктивність та системність оцінювання його педагогічної діяльності (у положенні 1993 р. принципами атестації були: демократизм, загальність, всебічність, систематичність, колегіальність, доступність, гласність, безперервна освіта і самовдосконалення, моральне і матеріальне заохочення) (Типове положення про атестацію педагогічних працівників України, 1993).

У Типовому положенні 2010 р. прописано обов'язковість проведення атестації для усіх педагогічних працівників закладів освіти та проведення її перед призначенням педагогічного працівника на посаду керівника загальноосвітнього або позашкільного навчального закладу (Типове положення про атестацію педагогічних працівників, 2010). Також прописано, що обов'язковою умовою чергової атестації є проходження педагогічним працівником підвищення кваліфікації (не рідше одного разу на п'ять років). У Типовому положенні 1993 р. лише зазначалося, що атестація передбачає підвищення кваліфікації (Типове положення про атестацію педагогічних працівників України, 1993).

У Типовому положенні 2010 р. зазначено, що члени атестаційної комісії вивчають педагогічну діяльність осіб, які атестуються, шляхом відвідування уроків (навчальних занять), позаурочних (позанавчальних) заходів, вивчення рівня навчальних досягнень здобувачів освіти з предмета (дисципліни), що викладає педагогічний працівник, ознайомлення з навчальною документацією щодо виконання педагогічним працівником своїх посадових обов'язків, його участі у роботі методичних об'єднань, фахових конкурсах та інших заходах, пов'язаних з організацією навчально-виховної роботи, тощо (пункт 3.3) (Типове положення про атестацію педагогічних працівників, 2010).

Також у Типовому положенні 2010 р. прописано, що до атестаційної комісії подаються: характеристика керівника закладу освіти щодо діяльності педагогічного працівника у міжатестаційний період та характеристика керівних кадрів на педагогічного працівника (Типове положення про атестацію педагогічних працівників, 2010). У Типовому положенні 1993 р. оцінки діяльності педагогічного працівника педагогічною радою закладу освіти, батьками учнів та методичним об'єднанням (асоціацією) містилися в Атестаційному листі (Типове положення про атестацію педагогічних працівників України, 1993).

Атестаційний лист (зразок) (Додаток Д), який міститься у Типовому положенні 2010 р., не містить оцінок професійних й особистісних якостей педагогічного працівника педагогічною радою закладу освіти, батьками учнів та методичним об'єднанням. У Положенні лише передбачено три варіанти рішення атестаційної комісії щодо педагогічного працівника (відповідає займаній посаді; відповідає займаній посаді за умови виконання певних заходів; не відповідає займаній посаді) та висвітлення рекомендацій атестаційної комісії щодо зазначення заходів за умови виконання яких працівник вважається таким, що відповідає займаній посаді (Типове положення про атестацію педагогічних працівників, 2010). В Атестаційному листі також передбачено запис результатів атестації атестаційною комісією II або III рівня (у разі присвоєння кваліфікаційної категорії «спеціаліст вищої категорії» та педагогічних звань) та результати розгляду апеляцій на рішення атестаційних комісій I та II рівнів (у випадку подання апеляції).

У 2017 р. було ухвалено новий Закон України «Про освіту» (Про освіту, 2017), до якого вносилися зміни у 2018-2025 рр. і який є нині чинним. У ньому у статті 41 визнано, що до інструментів і процедур системи зовнішнього забезпечення якості в закладі освіти належить атестація та сертифікація педагогічних працівників, а оприлюднені критерії, правила і процедури

оцінювання педагогічної (науково-педагогічної) діяльності педагогічних та науково-педагогічних працівників можуть бути включені у внутрішню систему забезпечення якості в закладі освіти.

Тобто, у Законі України «Про освіту» (2017) вперше визначається сертифікація педагогічних працівників та зовнішня і внутрішня система забезпечення якості в закладі освіти.

Статті 50 та 51 Закону безпосередньо присвячені питанням атестації та сертифікації педагогічних працівників (Про освіту, 2017). Наведено визначення поняття «атестація педагогічних працівників», наголошено на видах атестації (чергова та позачергова) і термінах чергової атестації (не рідше одного разу на п'ять років), приписано мету і наслідки (результати) атестації та звернуто увагу, що Положення про атестацію педагогічних працівників затверджує центральний орган виконавчої влади у сфері освіти і науки, тобто, Міністерство освіти і науки України.

Подано визначення поняття «сертифікація педагогічних працівників», наголошено на добровільних засадах її проведення (за ініціативи педагогічного працівника), висвітлено результати сертифікації та звернуто увагу, що Положення про сертифікацію педагогічних працівників розробляється центральними органами виконавчої влади, до сфери управління яких належать заклади освіти, та затверджуються Кабінетом Міністрів України.

Так, згідно із Законом атестація педагогічних працівників – це «система заходів, спрямованих на всебічне та комплексне оцінювання педагогічної діяльності педагогічних працівників». Сертифікація педагогічних працівників – зовнішнє оцінювання їхніх професійних компетентностей (Про освіту, 2017).

У Законі України «Про повну загальну середню освіту» (Про повну загальну середню освіту, 2020), ухваленому у 2020 р., конкретизовано положення базового законодавства щодо атестації та сертифікації педагогічних працівників. Так, у статті 48 «Атестація педагогічних працівників» наголошено, що атестація педагогічних працівників здійснюється відповідно до Закону України «Про освіту» з урахуванням Закону України «Про повну загальну середню освіту» та в порядку, затвердженому центральним органом виконавчої влади у сфері освіти і науки (Про повну загальну середню освіту, 2020).

У статті 49 Закону «Сертифікація педагогічних працівників» конкретизовано мету сертифікації та види робіт, які входять до неї, описано характеристики педагогічного працівника, який має право на проходження сертифікації, висвітлено результати сертифікації для педагогічного працівника тощо. Так, метою

сертифікації є «виявлення та заохочення педагогічних працівників з високим рівнем педагогічної майстерності, які володіють методиками компетентнісного навчання і новими освітніми технологіями та сприяють їх поширенню» (Про повну загальну середню освіту, 2020).

У 2022 р. Наказом Міністерства освіти і науки України було затверджено «Положення про атестацію педагогічних працівників» (Положення про атестацію педагогічних працівників, 2022). У 2022 та 2024 рр. до нього вносилися зміни і воно є нині чинним.

У Положенні 2022 р., як і в Типовому положенні 2010 р. та Типовому положенні 1993 р., подано визначення поняття «атестація педагогічних працівників», окреслено його мету, основні принципи, подано хто її складає, висвітлено види атестації та їх умови для педагогічного працівника, прописано підвищення кваліфікації як необхідну умову атестації, по кожній кваліфікаційній категорії та педагогічному званню висвітлено характеристики педагогічного працівника щодо їх присвоєння, прописано зарахування успішного проходження сертифікації як проходження атестації тощо (розділ «Загальні положення»); прописано порядок створення, склад і повноваження атестаційних комісій I, II та III рівнів (розділ «Створення, склад та повноваження атестаційних комісій»); прописано графік роботи атестаційної комісії (по датах) та покроковий порядок роботи атестаційної комісії (розділ «Порядок проведення атестації»); прописано покроково оскарження педагогічним працівником рішень атестаційних комісій (розділ «Оскарження рішень атестаційних комісій»). Зокрема, наголошено, що «рішення атестаційної комісії може бути підставою для звільнення педагогічного працівника з роботи в установленому законодавством порядку. Наказ про звільнення або переведення працівника за його згодою на іншу роботу за результатами атестації видається лише після розгляду його апеляції (у разі подання) атестаційними комісіями вищого рівня з дотриманням законодавства про працю» (Положення про атестацію педагогічних працівників, 2022).

У Положенні 2022 р., як і в Типовому положенні 2010 р., не змінилося поняття «атестація педагогічних працівників» та його мета і принципи. Проте додано, що атестація проводиться з дотриманням академічної доброчесності; прописано умови проведення позачергової атестації керівника та позачергової атестації педагогічного працівника за його ініціативою; доповнено про зарахування як підвищення кваліфікації здобуття освіти в закладі вищої, фахової передвищої освіти упродовж наступних 5 років; додано про включення до складу атестаційної комісії представників первинних або територіальних профспілкових

організацій (за рішенням спільного представницького органу профспілок) (у кількості не більше 2-х осіб (за згодою)) та не залучення до роботи атестаційної комісії осіб, які є близькими особами педагогічного працівника, який атестується, або особами, які можуть мати з ним конфлікт інтересів; прописано роботи, які виконує голова та секретар атестаційної комісії; додано про оприлюднення певної інформації про атестаційну комісію на веб-сайті закладу освіти та включено про подання педагогічним працівником, який атестується, до відповідної атестаційної комісії документів в паперовій або електронній формі; доповнено про можливість вивчення атестаційною комісією практичного досвіду роботи педагогічного працівника з метою належного оцінювання його професійних компетентностей та описано умови і хід проведення такого аналізу.

У Типовому положенні 2010 р. наголошувалося, що засідання атестаційної комісії проводиться у присутності працівника, який атестується. Положення 2022 р. не передбачає обов'язкову присутність працівника, який атестується, на засіданні атестаційної комісії. Так, педагогічний працівник, що атестується, може бути запрошеним на засідання атестаційної комісії у випадку виникнення до нього питань від членів комісії, зокрема пов'язаних з поданими ним документами, або може бути присутнім на засіданні атестаційної комісії під час розгляду питань, що стосуються його атестації, зокрема в режимі відеоконференцз'язку (Положення про атестацію педагогічних працівників, 2022). Положення містить зразки Заяви про проведення позачергової атестації, Протоколу засідання атестаційної комісії, Атестаційного листа (Додаток Е), Апеляційної заяви та Витягу з протоколу засідання щодо розгляду апеляційної заяви.

У 2018 р. постановою Кабінету Міністрів України було затверджено «Положення про сертифікацію педагогічних працівників» (Положення про сертифікацію педагогічних працівників, 2018) (до нього вносилися зміни у 2019-2025 рр. і воно є нині чинним). У Положенні прописано порядок проведення сертифікації педагогічних працівників. Зокрема, висвітлено мету сертифікації, наголошено на добровільній участі у ній педагогічних працівників, розкрито значення термінів, які вживаються у Положенні, прописано як МОН визначає категорії та граничну кількість учасників сертифікації у відповідному році, наголошено на проведенні сертифікації державною мовою, вказано щодо обробки персональних даних педагогічних працівників, яка здійснюється відповідно до Закону України «Про захист персональних даних», прописано хто може брати участь у сертифікації (вперше і повторно) та має право на проходження сертифікації за рахунок коштів державного бюджету, наголошено на сприяння

адміністрацією закладу освіти проходженню сертифікації педагогічним працівником, прописано три послідовні етапи сертифікації (незалежне тестування учасників сертифікації; самооцінювання учасниками сертифікації власної педагогічної майстерності; вивчення практичного досвіду роботи учасників сертифікації), наголошено на обов'язковій реєстрації учасників сертифікації, прописано створення Українським центром оцінювання якості освіти на своєму офіційному веб-сайті для кожного учасника сертифікації кабінету учасника сертифікації (розділ «Загальна частина»); прописано хто організовує і проводить кожний етап сертифікації, у якій формі він проводиться та які процедури охоплює, висвітлено завдання учасників та усіх організаторів сертифікації на кожному етапі, подано процедуру організації та проведення кожного етапу, в тому числі щодо оприлюднення результатів, співпрацю між організаторами різних етапів сертифікації, наголошено на можливості педагогічного працівника відмовитися від участі в проходженні сертифікації на кожному етапі його проходження та прописано яким чином ця «відмова» має відбуватися під час кожного етапу, висвітлено за яких умов може відбуватися анулювання результатів кожного етапу сертифікації, умови не допуску до наступного етапу, умови оскарження результатів та процедури апеляції результатів кожного етапу сертифікації (розділи «Незалежне тестування», «Самооцінювання учасником сертифікації власної педагогічної майстерності», «Вивчення практичного досвіду роботи учасників сертифікації»); прописано як визначаються результати сертифікації та умови і процедура видачі сертифікатів, термін дії сертифіката, подано інформацію, яка має міститися на графічному зображенні сертифіката, висвітлено умови успішного та неуспішного проходження сертифікації та їхні наслідки для педагогічного працівника (розділ «Визначення результатів сертифікації та видача сертифікатів»); прописано за рахунок яких коштів може проводитися сертифікація педагогічного працівника та за рахунок яких коштів Український центр оцінювання якості освіти і його регіональні центри та Державна служба якості освіти та/або установа, що належить до сфери її управління, організовують і проводять заходи щодо сертифікації педагогічних працівників (розділ «Фінансування заходів з проведення сертифікації»).

Отже, в Україні сформовано цілісне нормативно-правове забезпечення атестації, сертифікації та оцінювання професійної діяльності педагогічних працівників (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

**Еволюція нормативно-правового регулювання атестації, сертифікації
та оцінювання педагогічних працівників в Україні (1991–2022 рр.)**

Рік	Назва документа	Що впроваджено / змінено	Статус документа
1991	Закон України «Про освіту»	Впроваджено загальні засади атестації педагогічних працівників закладів освіти.	втратив чинність
1993	Типове положення про атестацію педагогічних працівників України	Висвітлено засади атестації педагогічних працівників України.	втратило чинність
1999	Закон України «Про загальну середню освіту»	Висвітлено загальні засади атестації педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти.	втратив чинність
2010	Типове положення про атестацію педагогічних працівників	Висвітлено засади атестації педагогічних працівників України. Впроваджено всебічне комплексне оцінювання педагогічної діяльності педагогічних працівників та нові принципи атестації.	втратило чинність
2017	Закон України «Про освіту»	Представлено атестацію та сертифікацію педагогічних працівників як інструменти і процедури системи зовнішнього забезпечення якості в закладі освіти. Представлено оцінювання педагогічної (науково-педагогічної) діяльності педагогічних та науково-педагогічних працівників закладів освіти як інструмент і процедуру системи внутрішнього забезпечення якості в закладі освіти.	чинний
2018	Положення про сертифікацію педагогічних працівників	Висвітлено засади сертифікації педагогічних працівників України.	чинне

Продовження таблиці 2.1

2020	Закон України «Про повну загальну середню освіту»	Конкретизовано положення базового законодавства – Закону України «Про освіту» (2017) щодо атестації та сертифікації педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти.	чинний
2022	Положення про атестацію педагогічних працівників	Висвітлено засади атестації педагогічних працівників України.	чинне

2.3. Міжнародне дослідження вчительської професії «Навчати і навчатися» (TALIS)

Міжнародне порівняльне дослідження «Навчати і навчатися» (Teaching and Learning International Survey, TALIS) – це дослідження умов праці педагогів, освітнього середовища та якості освіти в закладах загальної середньої освіти тощо на основі анонімного опитування вчителів і керівників закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО). Його метою є сприяння країнам-учасникам в удосконаленні національних освітніх систем (Що таке TALIS+?, б. д.).

У 2024 р. Міністерство освіти і науки України видало Наказ «Про деякі питання проведення міжнародного дослідження вчительської професії «Навчати і навчатися» (TALIS 2024-2026)» (Про деякі питання проведення міжнародного дослідження вчительської професії «Навчати і навчатися»..., 2024). Цей Наказ затвердив: план заходів із реалізації міжнародного дослідження TALIS в Україні у 2024-2026 рр., перелік регіональних координаторів/координаторок та перелік закладів загальної середньої освіти – потенційних учасників міжнародного дослідження.

Взагалі у дослідженні TALIS Україна бере участь вперше. Але вона долучається до додаткового раунду TALIS+, який триває у 2024-2026 рр. і в якому беруть участь країни, які ще не брали участі в дослідженні і не встигли приєднатися до основного раунду 2024 р. (Що таке TALIS+?, б. д.). Проте у цьому раунді використовується ідентичний інструмент дослідження, що й у дослідженні TALIS 2024. Це дасть можливість порівняти дані українських освітян з даними інших країн-учасниць, які братимуть участь в основному і додатковому раундах.

Дослідження TALIS використовує два типи анкет: анкети для директора, яку заповнюють директори ЗЗСО, та анкети для вчителя, яку заповнюють вчителі-учасники вибірки. Анкети заповнюються у паперовому форматі або онлайн.

Анкетування є повністю анонімним і його дані використовуються лише для збору даних, а не для оцінювання або самооцінювання освітян, ЗЗСО тощо.

У TALIS 2024 за допомогою анкет досліджуються такі теми (напрями): різноманітність та рівність; використання технологій в освіті; соціально-емоційне навчання; екологічна освіта; навчання та розвиток вчителів; практика роботи вчителів; професійне сприйняття; інституційне середовище для навчання; характеристики вчителя, керівника та ЗЗСО (OECD, 2025, р. 6). При цьому, на думку організаторів дослідження TALIS 2024 в Україні, для нашої країни є актуальними чотири теми: соціально-емоційне навчання; рівність, зокрема жінок і чоловіків; викладання екологічної сталості; використання цифрових ресурсів для навчання, включно із штучним інтелектом (ШІ), в тому числі для гібридного формату (Міжнародне дослідження вчительської професії «Навчати і навчатися», б. д.).

Участь України у дослідженні TALIS має свої особливості: 1) анкети було частково розширено й адаптовано щодо: пережитого освітянами під час повномасштабної війни досвіду; адаптації вчительської роботи у воєнних і повоєнних умовах; перспектив ефективного подолання освітніх втрат учнівства; роботи з учнівством, яке через війну проживає за кордоном, є внутрішньо переміщеними особами, опинилося в складних життєвих обставинах; розвитку стійкості та інших соціально-емоційних навичок учнівства; створення в закладі освіти безпечного освітнього середовища; підвищення кваліфікації педагогів; 2) заповнення анкет буде відбуватися онлайн у зручний для вчителів і керівників ЗЗСО час, щоб менше залежати від обставин війни (повітряних тривог, вимкнень електроенергії та інтернету); 3) у дослідженні візьмуть участь заклади, розташовані на території активних бойових дій або навіть у тимчасовій окупації (за умови, що їхні представники не перебувають на окупованій території) (Міжнародне дослідження вчительської професії «Навчати і навчатися», б. д.).

Для України результати дослідження TALIS дадуть можливість оцінити поточні умови праці українських освітян, які навчають дітей в умовах війни, та визначити їхні ключові виклики і потреби. Це, в свою чергу, дасть можливість уряду України розробити ефективні заходи для підтримки вчителів та покращення їхніх умов праці (Міжнародне дослідження вчительської професії «Навчати і навчатися», б. д.).

Участь України у міжнародному дослідженні вчительської професії «Навчати і навчатися» (TALIS) дасть можливість сформулювати портрет українського педагога, який продовжує навчати дітей в умовах війни, та «зрозуміти, де і як поліпшувати вчительську професію так, щоб це йшло на користь і самим освітянам, і системі освіти загалом» (Що таке TALIS+?, б. д.).

Питання для самоконтролю

1. Назвіть три процедури системи зовнішнього забезпечення якості в закладі освіти, згадані у статті 41 Закону України «Про освіту».
2. Назвіть дві головні цілі атестації педагогічних працівників за результатами її проведення.
3. Яка мінімальна періодичність проведення чергової атестації?
4. Чому, на вашу думку, у Проєкті змін до Положення про атестацію 2025 р. передбачено можливість присвоєння кваліфікаційної категорії без дотримання послідовності? Яку проблему це вирішує?
5. Яким чином Положення про атестацію намагається стимулювати педагога до «безперервного підвищення рівня професійної компетентності»?
6. Наведіть приклад, коли рішення атестаційної комісії може стати підставою для звільнення педагогічного працівника.
7. Що означає вимога до атестації проводитися з дотриманням академічної доброчесності?
8. Яке управлінське рішення може прийняти атестаційна комісія на основі оцінювання професійної компетентності вчителів?
9. Яка головна мета сертифікації педагогічних працівників?
10. Назвіть три послідовні етапи сертифікації педагогічних працівників.
11. Яку роль відіграє УЦОЯО у сертифікації, і яку – ДСЯОУ? Яким чином ці ролі узгоджуються з триетапною процедурою?
12. Які вчителі, в тому числі з яких предметів, мають можливість проходити сертифікацію?
13. Які чотири трудові функції вчителя/вчительки із Професійного стандарту перевіряються під час незалежного тестування фахових знань і вмінь?
14. У чому полягає особливість тестування для вчителів іноземної мови (англійська мова) у незалежному тестуванні. Що відрізняє його від тестування інших предметників?
15. Навіщо, на Вашу думку, у формі спостереження за навчальним заняттям включено пункт «самоаналіз уроку»? Яку компетенцію це розвиває?
16. Яку перевагу отримує вчитель, який успішно пройшов сертифікацію, і чи є це стимулом?
17. Сертифікація відбувається на добровільних засадах. Чи може керівник закладу відмовити педагогу в проходженні сертифікації?

18. Чому, незважаючи на добровільний характер сертифікації, керівник закладу освіти зобов'язаний сприяти проходженню сертифікації педагогічним працівником (стаття 38 Закону України «Про повну загальну середню освіту»)?

19. Уявіть, що вчитель не склав незалежне тестування. Коли він має право на повторне проходження сертифікації?

20. Якщо педагог відмовився від участі у сертифікації на другому етапі (самооцінювання). Коли він має право на повторне проходження?

21. Яким чином успішне проходження сертифікації впливає на атестацію педагогічного працівника?

22. Яке ключове концептуальне розмежування між атестацією та сертифікацією? (Зосередьтеся на «Хто оцінює?» та «Навіщо?»).

23. Чому сертифікація була введена в Україні спочатку лише для вчителів початкової школи (2019 р.)?

24. Як ви вважаєте, чому успішне проходження сертифікації зараховується як атестація лише один раз упродовж терміну дії сертифіката (3 роки)?

25. Назвіть дві головні переваги Єдиної атестаційної системи (ЄАС) для педагогічних працівників та адміністрації закладу.

26. Яке значення має участь України у дослідженні TALIS для розвитку національної системи освіти?

27. Запропонуйте три власні запитання, які, на вашу думку, варто було б додати до анкети для вчителів у дослідженні TALIS.

Список рекомендованої літератури до розділу 2

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.

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.

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.

- 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.
- 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.
- Атестація педагогічних працівників. (2025, Березень 20). *Вакулівська спеціальна школа. Комунальний заклад освіти Дніпропетровської обласної ради*. <https://zhnrc.dp.gov.ua/informaciya/pedagogam/atestatsiia-pedahohichnykh-pratsivnykiv>.
- Бобровський, М. В., Горбачов, С. І., & Заплотинська, О. О. (2019). *Рекомендації до побудови внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладі загальної середньої освіти. [Внутрішня система забезпечення якості освіти: Абетка для директора]*. Київ: Державна служба якості освіти. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/Serpneva%20conferentcia/2019/posibniki/abetka%20dlya%20directora.pdf>.
- Бобровський, М. В., Горбачов, С. І., & Заплотинська, О. О. (2020). *Рекомендації до побудови внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладі загальної середньої освіти. [Абетка для директора]*. Київ: Державна служба якості освіти. https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2021/04/Abetka_dlya_Direktora_2020_SQE.pdf.
- Бобровський, М. В., Горбачов, С. І., Заплотинська, О. О., & Ліннік, О. О. (2021). *Рекомендації до побудови внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладі загальної середньої освіти. [Абетка для директора]*. 2-ге видання, перероб. і доп. Київ: Державна служба якості освіти. https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2021/08/Abetka_dyrektora_2021_SQE_SURGe.pdf.
- Ващенко, Л. С., Головка, С. Г., Гривко, А. В., Жук, Ю. О., Лукіна, Т. О., Науменко, С. О., & Радкевич, О. П. (2024). *Методика здійснення внутрішнього контролю та оцінювання якості освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти: методичні рекомендації* [Електронне видання]. Київ: Видавничий дім «Освіта». <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/741641/>.
- 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*. [Електронне видання]. Київ: Видавничий дім «Освіта». <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742822/>.

- Громовий, В. В. (2019). *Самооцінювання якості роботи закладу загальної середньої освіти : рекомендації*. [Електронне видання]. Дніпро : Середняк Т. К. <https://znayshov.com/FR/6416/210.pdf>.
- Електронна атестація педагогічних працівників : інструкція по роботі з порталом. Курс: Освіта. (Інструкція для органів управління освітою) (б. д.). <https://drive.google.com/file/d/1hWnJr-rxZuoBlg52Xcl6i84lAxwNiZzb/view>.
- Електронна атестація педагогічних працівників : інструкція по роботі з порталом. Курс: Освіта. (Інструкція для закладів освіти). (б. д.). https://drive.google.com/file/d/1hreM_tbJvyu2VgFKsaB6D8otNxB5Ltcc/view.
- Єдина атестаційна система. (б. д.). <https://eas.ua/>.
- Загальна характеристика тесту незалежного тестування фахових знань та вмінь учителів іноземної мови (англійська мова), які виявили бажання взяти участь у сертифікації педагогічних працівників у 2025 році. Затверджено Наказом Українського центру оцінювання якості освіти № 63. (2025, Травень 13). *Український центр оцінювання якості освіти*. <https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2025/05/nakaz-vid-13.05.2025-63-1.pdf>.
- Загальна характеристика тесту незалежного тестування фахових знань та вмінь учителів історії, які виявили бажання взяти участь у сертифікації педагогічних працівників у 2025 році. Затверджено Наказом Українського центру оцінювання якості освіти № 144. (2024, Грудень 09). *Український центр оцінювання якості освіти*. <https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2024/12/nakaz-vid-09.12.2024-144.pdf>.
- Загальна характеристика тесту незалежного тестування фахових знань та вмінь учителів математики, які виявили бажання взяти участь у сертифікації педагогічних працівників у 2025 році. Затверджено Наказом Українського центру оцінювання якості освіти № 144. (2024, Грудень 09). *Український центр оцінювання якості освіти*. <https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2024/12/nakaz-vid-09.12.2024-144.pdf>.
- Загальна характеристика тесту незалежного тестування фахових знань та вмінь учителів початкових класів, які виявили бажання взяти участь у сертифікації педагогічних працівників у 2025 році. Затверджено Наказом Українського центру оцінювання якості освіти № 144. (2024, Грудень 09). *Український центр оцінювання якості освіти*. <https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2024/12/nakaz-vid-09.12.2024-144.pdf>.
- Загальна характеристика тесту незалежного тестування фахових знань та вмінь учителів української мови та літератури, які виявили бажання взяти участь у сертифікації педагогічних працівників у 2025 році. Затверджено Наказом Українського центру оцінювання якості освіти № 144. (2024, Грудень 09). *Український центр оцінювання якості освіти*. <https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2024/12/nakaz-vid-09.12.2024-144.pdf>.
- Звіт про проведення незалежного тестування фахових знань та вмінь педагогічних працівників. Том 1.* (2024). Український центр оцінювання якості

освіти. https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2024/12/ZVIT_NT-2024_Tom-I_ost.pdf.

Інституційний аудит (б. д.). *Державна служба якості освіти України*. <https://sqe.gov.ua/diyalnist/instituciyniy-audit/>.

Інституційний аудит школи: що варто знати засновнику закладу загальної середньої освіти (2021). Державна служба якості освіти України. https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2021/11/Instituciyniy_audit_gromadam_SURGe-SQE_2021.pdf.

Кваліфікаційні вимоги до вчителя. (б. д.). *Володарський ліцей імені В. П. Мельника*. <https://volodschool2.org.ua/pedahoham/atestatsiia/kvalifikatsijni-vimogi-do-vchitelya>.

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/id/eprint/737856/>.

Методика експертного оцінювання професійних компетентностей учасників сертифікації (вчителів математики). Затверджено Наказом Державної служби якості освіти України № 01-10/167 (2023, Серпень 03). *Державна служба якості освіти України*. https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2025/01/Metodika_ekspertnogo_ocinyuvannya_matematika.pdf.

Методика експертного оцінювання професійних компетентностей учасників сертифікації (вчителів навчальних предметів (інтегрованих курсів) громадянської та історичної освітньої галузі та/або освітньої галузі «Суспільствознавство»). Затверджено Наказом Державної служби якості освіти України № 01-10/167 (2024, Травень 23). *Державна служба якості освіти України*. https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2024/05/Metodika_istoriya_dodatki.pdf.

Методика експертного оцінювання професійних компетентностей учасників сертифікації (вчителів початкових класів). Затверджено Наказом Державної служби якості освіти України № 01-11/9 (2019, Березень 01). (В редакції Наказу Державної служби якості освіти України № 01-10/28 від 23.01.2024). *Державна служба якості освіти України*. https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2024/03/Metodika_pochatkovi-klasi-z-dodatkami_2024.pdf.

Методика експертного оцінювання професійних компетентностей учасників сертифікації (вчителів української мови та літератури). Затверджено Наказом Державної служби якості освіти України № 01-10/168 (2023, Серпень 07). *Державна служба якості освіти України*. https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2025/01/Metodika_espert_ocinyuvannya_ukr_mova.pdf.

Методика проведення оцінювання професійних компетентностей учасників сертифікації (учителів іноземної мови (англійська мова)). Затверджено Наказом Державної служби якості освіти України № 01-10/385 (2025, Червень 20). *Державна служба якості освіти України*. https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2025/06/metodyka-provedennya_dodatky.pdf

- Методичні рекомендації з питань формування внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладах загальної середньої освіти. Затверджено Наказом Міністерства освіти і науки України № 1480 (2020, Листопад 30). *Верховна Рада України. Законодавство України.* <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1480729-20#Text>.
- Методичні рекомендації щодо заповнення учасником сертифікації анкети самооцінювання власної педагогічної майстерності. 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_MR_pochatkovi.pdf.
- Методичні рекомендації щодо заповнення учасником сертифікації (вчителем математики) анкети самооцінювання 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_MR_matematika.pdf.
- Методичні рекомендації щодо заповнення учасником сертифікації (вчителем навчальних предметів (інтегрованих курсів) громадянської та історичної освітньої галузі та/або освітньої галузі «Суспільствознавство») анкети самооцінювання 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_MR_istoriya.pdf.
- Методичні рекомендації щодо заповнення учасником сертифікації (вчителем української мови та літератури) анкети самооцінювання 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_MR_ukr_mova.pdf.
- Методичні рекомендації щодо заповнення учасником сертифікації (учителем іноземної мови (англійська мова)) анкети самооцінювання власної педагогічної майстерності. Затверджено Наказом Державної служби якості освіти України № 01-10/384 (2025, Червень 20). *Державна служба якості освіти України.* https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2025/10/2025.10.01_metodychni-rekomendacziyi_anketa-samooczinyuvannya.pdf.
- Міжнародне дослідження вчительської професії «Навчати і навчатися» (б. д.). *TALIS. EdCamp Ukraine.* <https://talis.edcamp.ua/pro-talis/>.
- Можливості. (б. д.). *Україна. ІСУО (інформаційна система управління освітою).* <https://isuo.org/about>.
- МОН пропонує для громадського обговорення проєкт наказу «Про внесення змін до Положення про атестацію педагогічних працівників». (2025, Вересень 23). *Міністерство освіти і науки України.* <https://mon.gov.ua/news/mon-proponuie->

[dliia-hromadskoho-obhovorennia-proiekt-nakazu-pro-vnesennia-zmin-do-polozhennia-pro-atestatsiiu-pedahohichnykh-pratsivnykiv.](#)

- Осадчий, І. Г. (2019). *Розроблення та впровадження внутрішньої системи забезпечення якості освіти закладу загальної середньої освіти : методичні рекомендації*. [Електронне видання]. Дніпро : Середняк Т. К.
- Перелік документів, обов'язкових для проведення атестації педагогічних працівників у Відокремленому структурному підрозділі «Виноградівський фаховий коледж Мукачівського державного університету». (2024). *Відокремлений структурний підрозділ Виноградівський фаховий коледж Мукачівського державного університету*. <https://surl.li/sdxavb>.
- Перелік посад педагогічних та науково-педагогічних працівників. Постанова Кабінету Міністрів України № 963 (2000, Червень 14). (В редакції постанови Кабінету Міністрів України [від 11 лютого 2025 р. № 143](#)). *Верховна Рада України. Законодавство України*. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/963-2000-%D0%BF#Text>.
- Підготовка. Тренажер для учасників сертифікації педагогічних працівників (б. д.). *Український центр оцінювання якості освіти*. <https://testportal.gov.ua/pidgotovka-sertyfikatsiya/>.
- Половенко, О., & Побережець, О. (Уклад.). (2021). *Самооцінювання: як скласти пазли? : методичні рекомендації* Кропивницький : КЗ «Кіровоградський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського». <https://drive.google.com/file/d/1XaHjovsNMqTzP7lAEpVCrFqCgfuT--o/view>.
- Положення про апеляційну комісію при Державній службі якості освіти України. Затверджено Наказом Міністерства освіти і науки України № 716 (2025, Травень 12). *Верховна Рада України. Законодавство України*. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1021-25#Text>.
- 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>.
- Положення про сертифікацію педагогічних працівників. Затверджено постановою Кабінету Міністрів України № 1190 (2018, Грудень 27). (В редакції постанови Кабінету Міністрів України від 14 січня 2025 р. № 31). *Верховна Рада України. Законодавство України*. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1190-2018-%D0%BF#n16>.
- Порядок проведення інституційного аудиту закладів загальної середньої освіти. Затверджено Наказом Міністерства освіти і науки України № 17 (2019, Січень 09). (У редакції наказу Міністерства освіти і науки України від 30 квітня 2021 року № 493). *Верховна Рада України. Законодавство України*. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0250-19#Text>.

- Про деякі питання проведення міжнародного дослідження вчительської професії «Навчати і навчатися» (TALIS 2024-2026). Наказ Міністерства освіти і науки України № 1706 (2024, Грудень 04). *Міністерство освіти і науки України*. <https://mon.gov.ua/npa/pro-deiaki-pytannia-provedennia-mizhnarodnoho-doslidzhennia-vchytelskoi-profesii-navchaty-i-navchatysia-talis-2024-2026>.
- Про загальну середню освіту. Закон України № 651-XIV (1999, Травень 13). (Закон втратив чинність на підставі Закону № 463-IX від 16.01.2020). *Верховна Рада України. Законодавство України*. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/651-14#Text>.
- Про освіту. Закон України № 1060-XII (1991, Травень 23). (Закон втратив чинність на підставі Закону № 2145-VIII від 05.09.2017). *Верховна Рада України. Законодавство України*. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1060-12#Text>.
- 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>.
- Про повну загальну середню освіту. Закон України № 463-IX (2020, Січень 16). (Дата останніх змін: 26.02.2025 (№ 4265-IX)). *Верховна Рада України. Законодавство України*. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>.
- Про проєкт. (б. д.). ЄАС. Єдина атестаційна система. <https://eas.ua/#about>.
- Програма незалежного тестування фахових знань і вмінь учителів іноземної мови (англійська мова) закладів загальної середньої освіти. Затверджено Наказом Міністерства освіти і науки України № 1730. (2024, Грудень 12). *Український центр оцінювання якості освіти*. <https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2024/12/Programa-NT-dlya-vchyteliv-anglijskoyi-movy.pdf>.
- Програма незалежного тестування фахових знань і вмінь учителів математики закладів загальної середньої освіти. Затверджено Наказом Міністерства освіти і науки України № 933 (2025, Червень 26). *Український центр оцінювання якості освіти*. https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2025/06/nakaz-MON_933.pdf.
- Програма незалежного тестування фахових знань і вмінь учителів навчальних предметів (інтегрованих курсів) громадянської та історичної освітньої галузі та/або освітньої галузі «Суспільствознавство» закладів загальної середньої освіти. Затверджено Наказом Міністерства освіти і науки України № 933 (2025, Червень 26). *Український центр оцінювання якості освіти*. https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2025/06/nakaz-MON_933.pdf.
- Програма незалежного тестування фахових знань і вмінь учителів початкових класів закладів загальної середньої освіти. Затверджено Наказом Міністерства освіти і науки України № 933 (2025, Червень 26). *Український центр оцінювання якості освіти*. https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2025/06/nakaz-MON_933.pdf.
- Програма незалежного тестування фахових знань і вмінь учителів української мови та літератури закладів загальної середньої освіти. Затверджено Наказом

- Міністерства освіти і науки України № 933 (2025, Червень 26). *Український центр оцінювання якості освіти*. https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2025/06/nakaz-MON_933.pdf.
- Пройдіть онлайн сертифікаційні тести вчителів за 2025 рік (2025, Лютий 18). *Osvita.ua*. <https://osvita.ua/school/teacher-certification/94096/>.
- 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/prozatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity>.
- Семенюк, А. (2024, Лютий 06). Як педагогу підготуватися до сертифікації. Практичні поради. *zaholovok.com.ua*. *Закарпаття про головне*. <https://zaholovok.com.ua/yak-pedahohu-pidhotuvatysya-do-sertyfikatsiyi-praktychni-porady>.
- Сертифікація-2025: на що треба зважати, готуючись до тестування? (б. д.). *Український центр оцінювання якості освіти*. <https://testportal.gov.ua/sertyfikatsiya-2025-na-shho-treba-zvazhaty-gotuyuchys-do-testuvannya/>.
- Сертифікація 2025 року: строки проведення другого етапу (2025, Лютий 21). *Державна служба якості освіти України*. <https://sqe.gov.ua/sertifikaciya-2025-roku-stroki-provedenn/>.
- Сертифікація вчителів (б. д.). *Osvita.ua*. <https://osvita.ua/school/teacher-certification/>.
- Сертифікація за 2025 рік (2025). *Державна служба якості освіти України*. <https://sqe.gov.ua/diyalnist/sertifikaciya/sertyfikacziya-za-2025-rik/>.
- Сертифікація учителів іноземної мови (англійська мова) (2025, Серпень 01). *Державна служба якості освіти України*. <https://sqe.gov.ua/sertyfikacziya-uchyteliv-inozemnoyi-movy-anglijska-mova/>.
- Сертифікація педагогічних працівників (2025). *Дніпропетровський регіональний центр оцінювання якості освіти*. <https://dneprtest.dp.ua/sertyfikacziya-pedpraczivnykiv/zagalna-informacziya/sertyfikacziya-pedagogichnyh-praczivnykiv-2025/>.
- Сертифікація педагогічних працівників (б. д.). *Державна служба якості освіти України*. <https://sqe.gov.ua/diyalnist/sertifikaciya/>.
- Сертифікація педагогічних працівників (б. д.). *Український центр оцінювання якості освіти*. <https://testportal.gov.ua/sertifikaciya-pedagogichnix-pracivnikiv-testuvannya/>.
- Стягунова, О. (2023). *Атестація педагогічних працівників : інформаційний poradnik*. Київ . УІРО. https://uied.org.ua/wp-content/uploads/2023/12/atestacziya_pedagogichnyh_praczivnykiv_1.pdf
- Тести ЗНО онлайн з предмета. (б. д.). *ЗНО-ОНЛАЙН*. https://zno.osvita.ua/for_teachers/.
- Типове положення про атестацію педагогічних працівників. Затверджено Наказом Міністерства освіти і науки України № 930 (2010, Жовтень 06). (Із змінами,

внесеними згідно з Наказом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту № 1473 від 20.12.2011 та Наказом Міністерства освіти і науки № 1135 від 08.08.2013). (Наказ втратив чинність на підставі Наказу Міністерства освіти і науки № 805 від 09.09.2022). *Верховна Рада України. Законодавство України.* <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1255-10#Text>.

Типове положення про атестацію педагогічних працівників України. Затверджено Наказом Міністерства освіти України № 310 (1993, Серпень 20). (Із змінами, внесеними згідно з Наказом Міносвіти № 419 від 01.12.98). (Наказ втратив чинність на підставі Наказу Міністерства освіти і науки № 930 від 06.10.2010). *Верховна Рада України. Законодавство України.* <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0176-93#Text>.

Форма для вивчення діяльності вчителя. (б. д.). *Луцький ліцей № 4 імені Модеста Левицького.* <https://surl.li/cnfixm>.

Форма спостереження за навчальним заняттям. (б. д.). *Кам'янець-Подільський ліцей.* <https://surl.li/cbdxcp>.

Що таке TALIS+? (б. д.). OECD, EdCamp Ukraine, Міністерство освіти і науки України, Український центр оцінювання якості освіти. https://oplatforma.com.ua/files/news/2024/Doslidzhenya_Talis_opys_2024_Pedrada.pdf?utm_source=chatgpt.com.

OECD (2025). *Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2024 Conceptual Framework*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/7b8f85d4-en>.



РОЗДІЛ 3. ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ОЦІНЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

3.1. Зміст і структура професійної діяльності керівника закладу загальної середньої освіти

Центральне місце у процедурах оцінювання професійної діяльності керівника закладу загальної середньої освіти займає завдання визначення змісту та структури самої професійної діяльності директора школи. Отже, з'ясуємо ці питання.

Професійна діяльність являє собою систематичну, цілеспрямовану діяльність людини, що орієнтована на виконання завдань певної сфери та вимагає застосування спеціальних знань, навичок і компетенцій. Під сферою діяльності людини розуміють узагальнену область прикладення зусиль людини або організації, у межах якої реалізуються певні функції, завдання, професійні ролі та соціальні очікування. За предметом праці діяльність керівника закладу освіти належить до типу «людина-людина» та передбачає перетворюючий характер, оскільки спрямована на реалізацію взаємодії між учасниками освітнього процесу та розвиток учнів, педагогів і закладу освіти в цілому.

Ядром професійної діяльності будь-якого керівника, зокрема керівника закладу загальної середньої освіти, насамперед виступає управлінська діяльність, що спрямована на реалізацію різноманітних функцій і виконання сукупності завдань, які дають можливість досягти поставлених цілей. Цілком зрозуміло, що для її реалізації керівник закладу освіти повинен володіти набором специфічних знань, вмінь, навичок і компетенцій, які надавали б йому можливість успішно розв'язувати різноманітні проблеми і вирішувати завдання. У цьому контексті основними напрямками діяльності, в межах яких можна формувати набори професійних знань, вмінь, навичок і компетенцій керівника закладу середньої освіти є: стратегічне управління, педагогічне та управлінське лідерство, забезпечення належних умов для навчання та викладання, саморозвиток і рефлексія, кадровий менеджмент, адміністрування, взаємодія та комунікація, створення безпечного і комфортного середовища, а також моніторинг (Лукіна, 2006) та оцінка освітніх проблем та навчальних результатів.

Упродовж кількох десятиліть тривають дискусії стосовно того, що вважати основними результатами професійної діяльності директора закладу середньої освіти, зокрема, чи варто додавати до них зміну в успішності у навчанні учнів. У науковому просторі є значна кількість досліджень, які підтверджують наявність такого безпосереднього впливу (Leithwood et al., 2006), але більшість доводять протилежну тезу.

«Зміст професійної діяльності складається з надання послуг та виконання робіт особами, які її здійснюють. Умови, порядок, перелік послуг та робіт, права та обов'язки осіб, які здійснюють професійну діяльність, закріплені в актах чинного законодавства щодо здійснення окремих видів професійної діяльності, кодексах та правилах професійної етики та звичаях ділового обороту» (Файєр & Лемешко, 2021, с. 380). Зокрема, права й обов'язки керівника закладу загальної середньої освіти, а також перелік вимог до кандидатів на посаду визначено Законом України «Про повну загальну середню освіту», зміст його професійної діяльності розкрито у відповідному стандарті (Міністерство економіки України, 2021), його професійні (посадові) обов'язки закріплено у відповідних інструкціях, етичні норми регламентовано Законом України «Про освіту». Таким чином, зміст професійної діяльності, рівень складності, набір професійних завдань, навичок та інструментів для її реалізації залежить не лише від сфери діяльності, а й від посади людини (фахівця, що її виконує), а спосіб і результати її здійснення залежать як від оточуючих умов, правил і ресурсів, так і від особи фахівця, його професійних компетентностей, особистих і ділових якостей.

На думку О. А.Файєр і Ю.М. Лемешко, професійна діяльність насамперед «співвідноситься із затратами... спеціальних зусиль, пов'язаними з перетворенням визначеного об'єкта, здійснених на основі існуючих повноважень, у колі відповідних процедур та для досягнення поставлених тими чи іншими суспільними відносинами цілей». Дослідники вважають, що зміст поняття «професійна діяльність» повинен «відображати її інтелектуальну сторону, активний, особистісний момент та процес виконання суб'єктом визначених дій в рамках наданого йому відповідного статусу, який є необхідним для реалізації та застосування його професійних знань та умінь, для забезпечення впровадження відповідної професійної діяльності в життя» (Файєр & Лемешко, 2021, с. 379).

Для професійної діяльності важливими є кілька ознак, які впливають на її привабливість і цікавість для людини та оточуючих, спонукають фахівця до розвитку тощо. Серед них: *престижність* професійної діяльності, оскільки це визначає ставлення, ступінь уваги до осіб та до їх соціального оточення з боку

інших людей і держави; *інтелектуальність*, яка «мотивує людину шукати істину, досягати успіху, бути найкращим, вміти вирішити поставлені завдання» (Файер, 2009, с. 129–130).

Професійна діяльність фахівця, зокрема директора закладу загальної середньої освіти, окрім визначеного правовими документами переліку дій, послуг, видів робіт, цілей і завдань, передбачає наявність потужного за своїм вмістом і загальним впливом на кінцевий результат виконання діяльності *індивідуального компонента*, який характеризує якість професійної підготовки (знань, вмінь, навичок і компетенцій), особистісні риси (емоційна врівноваженість, комунікабельність, вмотивованості щодо досягнення цілей, стійкість до стресу, харизматичність та ін.), ділові якості (лідерські здібності, критичність і самокритичність, вимогливість, креативність, прагнення до розвитку, вміння швидко адаптуватися до змін тощо). Інакше кажучи, професійна діяльність керівника закладу освіти має професійний та особистісний прояви. Особистісний прояв виражається у тому як, у якій спосіб і з якими цінностями та переконаннями директор школи реалізує свої посадові повноваження: створює освітній простір, формує шкільну культуру та систему відносин з громадою та учасниками освітнього процесу, впливає на моральний клімат, визначає стратегію розвитку закладу та інше. Цей індивідуальний компонент у підсумку зумовлює саму необхідність і доцільність запровадження різноманітних механізмів оцінювання результатів професійної діяльності директора закладу освіти, оскільки дає можливість визначає те, якою мірою, наскільки якісно, наскільки оригінально й ефективно конкретним фахівцем вирішені завдання розвитку конкретного закладу освіти та досягнута поставлена мета.

Велике значення для забезпечення результативності, успішності будь-якої професійної діяльності, у тому числі й директора закладу загальної середньої освіти, відіграє чіткість визначення її мети як кінцевого результату цієї діяльності та, відповідно, з'ясування змісту (основних напрямків і завдань діяльності). Це дає можливість не лише виробити стратегію досягнення поставленої мети, а також розробити методику оцінювання її ефективності, що необхідно для проведення коректних, справедливих і об'єктивних процедур атестації, ліцензування, сертифікації тощо керівника школи. Професійна діяльність директора закладу загальної середньої освіти завжди має певну адміністративну складову, спрямовану на вирішення повсякденних, поточних завдань. Проте наявна ситуація, певний історичний період вносять зміни у визначення (бачення) того, чого має досягти керівник, тобто у кінцевий результат його діяльності. Таким чином, мета

професійної діяльності директора школи буде змінюватися, набуваючи нових акцентів.

У теперішніх умовах суспільно-політичних викликів, соціально-економічної нестабільності, зростання ступеня автономії та відповідальності керівника закладу освіти, посилення ролі гуманістичних цінностей, принципів рівності та розмаїтості директор закладу освіти має бути не лише адміністратором, менеджером, а й лідером змін, здатним адаптувати освітній процес до нових реалій, забезпечити його ефективність, безпечність та привабливість.

Мета діяльності директора школи займає центральне місце в моделі його професійної діяльності, оскільки лежить в основі визначення акцентів, пріоритетів, загального напрямку розвитку закладу, засобів і ресурсів, що необхідні для їх реалізації, у тому числі й професійних знань, навичок і компетентностей, способів побудови професійних відносин, а також управлінських рішень і характеру взаємодії з освітнім і оточуючим середовищами.

Професійний стандарт директора закладу загальної середньої освіти в Україні визначає мету професійної діяльності як «безпосереднє управління закладом та відповідальність за освітню, фінансово-господарську та інші види діяльності школи» (Міністерство економіки України, 2021). Сучасні професійні стандарти керівників закладів середньої освіти у США, європейських країнах визначають мету діяльності директора школи дещо по-іншому. Наприклад, вважається, що у США місія директора школи спрямована на створення сприятливої атмосфери і культури закладу, забезпеченні взаємодії з батьками, громадою і органами управління для просування місії і цілей самого закладу освіти (James, 2024). Зокрема, у штаті Арканзас акценти при визначенні мети діяльності директора школи роблять на організаційному лідерстві, доборі ефективних викладачів, формуванні шкільної культури (What Are the Responsibilities of School Principals, 2025). У Греції мета директора школи полягає у забезпеченні загального керівництва закладом освіти та координації діяльності всіх підрозділів. Він має зосереджувати свою увагу на створенні сприятливого освітнього середовища та здійсненні освітнього лідерства (Chalikias et al., 2020). У Північній Англії мета шкільного лідера (директора) полягає у створенні безпечного інклюзивного середовища та всебічної підтримки талановитих педагогів, забезпечення можливостей для їх професійного зростання, що слугує фундаментом для успішної реалізації якісних освітніх програм і досягнення високих результатів навчання учнів (What is the role of the Principal, 2025) і т. ін.

Отже, незважаючи на схожість обов'язків (посадових вимог, повноважень) керівників закладів середньої освіти в різних країнах світу, визначення основних цілей їх професійної діяльності відрізняються акцентами, напрямками докладання зусиль усього колективу школи та, відповідно, кінцевими результатами, які, у свою чергу, виступають орієнтиром для визначення якості (успішності, результативності) професійної діяльності директора під час їх оцінювання.

Мета професійної діяльності директора закладу загальної середньої освіти в Україні акцентує увагу на реалізації безпосереднього управління, тобто здійсненні суто адміністративних функцій, та особистої відповідальності за різні види діяльності, що передбачає оперування нормами права (адміністративна, юридична відповідальність тощо). Формулювання цілей професійної діяльності директорів шкіл за кордоном, як зазначалося, мають принципові відмінності концептуального характеру, а саме: чітко визначений дитино- та людиноцентризм, гуманістичну спрямованість, визнання лідерства як умови для створення безпечного освітнього середовища та високоефективної професійної спільноти вчителів, що забезпечує в цілому досягнення учнями високих результатів навчання.

Результати проведеного нами емпіричного дослідження, присвяченого вивченню бачення й ставлення директорів і вчителів закладів загальної середньої освіти в Україні до певних концептуальних положень організаційної моделі оцінювання результатів професійної діяльності керівника школи засвідчили необхідність перегляду та оновлення змісту мети його діяльності (Лукіна, 2025с). Учасникам опитування було запропоновано висловити свою думку щодо доцільності використання кількох варіантів формулювань цілі професійної діяльності керівника закладу загальної середньої освіти. Ці варіанти визначення змісту цілей діяльності директора середньої школи були визначені на основі аналізу зарубіжних підходів, а також реальної ситуації в Україні, сучасних реформ і нововведень у сфері освіти. Розглядалися такі цілі:

1. Безпосереднє управління закладом та відповідальність за освітню, фінансово-господарську та інші види діяльності школи.
2. Забезпечення можливостей для реалізації педагогічного лідерства вчителів та лідерства учнів.
3. Створення умов для поліпшення навчальних досягнень та всебічного розвитку учнів.
4. Забезпечити формування єдності педагогічного та учнівського колективів у їх устремління до самовдосконалення й розвитку.

5. Визначення стратегічних цілей розвитку закладу освіти та об'єднання ресурсів і потенціалу школи для їх досягнення.

6. Створення безпечного і комфортного освітнього середовища як основи для успішного й всебічного розвитку учнів та професійного вдосконалення педагогів.

З'ясувалося, що офіційно затверджена у вітчизняних нормативно-правових документах мета діяльності керівника закладу загальної середньої освіти (варіант №1) посіла передостаннє місце у рейтингу ступеня підтримки директорами вітчизняних шкіл можливих та найбільш доцільних, на їхній погляд, її формулювань. Цей результат дослідження має велике значення, адже свідчить про те, що директори закладів освіти вважають за потрібне відійти від застарілого, суто адміністративного, підходу до визначення кола їх професійних обов'язків, по-іншому розуміють свою роль (місію) керівника і готові до реалізації нових завдань, спрямованих на всебічний розвиток учнів і педагогів. Саме тому найвищий рівень згоди переважної більшості учасників опитування отримало формулювання мети їх професійної діяльності, яке повною мірою корелює з цілями діяльності (місіями) директорів шкіл, що визначені у багатьох країнах світу (варіант №6), а саме: «створення безпечного і комфортного освітнього середовища як основи для успішного й всебічного розвитку учнів та професійного вдосконалення педагогів» (Лукіна, 2025а, с. 70-71). Водночас, варіант №2 мети професійної діяльності керівника закладу освіти, що передбачає спрямування його зусиль на «забезпечення можливостей для реалізації педагогічного лідерства вчителів та лідерства учнів», який віддзеркалює пануючу в світі ідею поширення лідерства в освіті, був в цілому підтриманий очільниками шкіл, але виявився найменш привабливим для них. Окрім того, саме ідея лідерства, як основна мета професійної діяльності директора закладу загальної середньої освіти в Україні, виявилася тією, щодо підтримки якої думки керівників розділилися майже діаметрально протилежно за гендерною ознакою: свою прихильність щодо впровадження концепції лідерства продемонстрували керівники-чоловіки, жінки ж висловили найнижчий рівень підтримки.

Наступне питання, що є важливим для розуміння специфіки професійної діяльності у певній сфері та розкриття взаємозв'язків між окремими її компонентами, стосується визначення структури професійної діяльності, зокрема діяльності керівника закладу загальної середньої освіти. Професійна діяльність, як і будь-яка інша, характеризується цільовою спрямованістю, що деталізується через сукупність професійних завдань, які, у свою чергу, реалізується за допомогою

відповідних засобів (методів та інструментів) з урахуванням певних цінностей, правових і етичних норм, професійних навичок і професійних компетентностей.

Питання структури професійної діяльності загалом та окремих сфер діяльності було предметом наукових досліджень багатьох вчених (Весельська, 2021, с.76; Чижевська, 2007). Вони визначали такі елементи як: мотив, мета, функції, засоби реалізації, методи та результати. Дослідники також наголошували на необхідності врахування умов здійснення професійної діяльності, проте не конкретизували цей аспект.

Професіоналізм керівника проявляється не лише в тому, що він може використовувати на практиці різноманітні методи і прийоми організації колективу для досягнення поставленої мети, а в тому, що він також здатен здійснювати аналіз і оцінку потенціалу колективу та всіх ресурсів закладу освіти для отримання найкращого результату, мотивувати себе і стимулювати членів колективу до постійного розвитку та самовдосконалення. Нагадаємо також, що стрижневою ідеєю сучасних уявлень про сутність і зміст професійної діяльності керівника, зокрема керівника закладу освіти, є ідея лідерства як своєрідного стилю управління, влади, що передбачає захоплення усього колективу спільною метою і об'єднання зусиль для її досягнення.

Таким чином, структура професійної діяльності керівника закладу середньої освіти являє собою системний об'єкт, у якому на основі обраної його ролі (наприклад, лідер або адміністратор) описуються цілі, завдання, принципи здійснення професійної діяльності, визначаються основні напрямки її реалізації та інструменти, в тому числі й знання, навички і компетенції, що необхідні для досягнення поставлених цілей. Саме ця модель професійної діяльності дає нам можливість окреслити перелік основних функцій керівника закладу середньої освіти, визначити посадові обов'язки. Проте, найбільш важливим для вирішення проблеми оцінювання результатів професійної діяльності директора школи є те, що зазначена структура містить інформацію про різні складові та аспекти діяльності, професійні та ділові характеристики, методи впливу на освітнє середовище і колектив, які безпосередньо виступатимуть у якості предмета оцінки.

Отже, структурними компонентами моделі професійної діяльності ми визначаємо наступні:

А – концептуально-цільовий (стратегія, цілі, принципи, функції, напрямки діяльності) визначає загальний напрямок, стратегію діяльності керівника, що заснована на концепції лідерства та забезпечує сталий розвиток закладу освіти. Цей компонент складає фундамент професійної діяльності керівника закладу

середньої освіти. Він складається з низки елементів (блоків), що розкривають сутність лідерства як концептуальної основи професійної компетентності керівника закладу середньої освіти та окреслюють основні напрямки сучасної стратегії управління.

Лідерський блок:

- трансформаційне лідерство (мотивування колективу до вдосконалення, формування спільних цінностей, стимулювання інновацій);
- організаційне лідерство (певний стиль управління, який спрямовує команду на досягнення спільних цілей організації та надихає на розвиток лідерства серед педагогів);
- етичне та сервісне лідерство (забезпечення підтримки кожного працівника, створення довірчого середовища, врахування моральних аспектів прийняття рішень);

Стратегічний блок, що спрямований на перетворення закладу освіти на простір довіри і комфорту, відкритості й партнерства, розвитку та взаємодії:

- формування школи як організації, що навчається;
- створення безпечного і комфортного освітнього середовища;
- розвиток форм державно-громадського управління, розширення партнерства із закладами освіти, місцевою владою, громадськими організаціями;
- професійний розвиток педагогічного колективу.

В – особистісний (професійні знання, вміння, навички, компетентності, лідерство, особисті та ділові якості) характеризує особистісний і професійний потенціал керівника закладу освіти як лідера;

С – мотиваційно-ціннісний (цінності, мотиви, етичні та правові норми і принципи) посилює гуманістичну парадигму, важливість дотримання морально-етичних норм і суспільно-значущих цінностей професійної діяльності керівника закладу освіти;

Д – організаційно-діяльнісний (технології, методи, засоби, прийоми, інструменти) віддзеркалює широкий набір засобів реалізації визначених завдань діяльності;

Е – діагностично-аналітичний (діагностика, аналіз, оцінювання, самооцінювання, прогнозування, рефлексія) забезпечує виваженість і доказовість ухвалених рішень, адаптивність системи до змін і саморозвиток;

Ф – комунікативний (методи, технології, прийоми спілкування та співпраці з учасниками освітнього процесу, громадою, органами місцевої влади, партнерами), який є необхідним для поширення ідей і встановлення контактів,

побудови довіри і взаємодії, особливо в умовах посилення автономії закладу освіти та децентралізації управління.

Варто пам'ятати, що будь-яка діяльність, у тому числі й діяльність керівника закладу загальної середньої освіти, реалізується у соціумі в реальному часі, тому цілком логічним є врахування впливу зовнішніх і внутрішніх чинників на зміст кожного з наведених структурних компонентів шляхом, наприклад, доповнення їх необхідними професійними знаннями, навичками і компетентностями (зокрема з кризового менеджменту та антикризового управління) або корегування цілей і завдань розвитку закладу освіти за умови недостатнього рівня матеріально-технічного і кадрового забезпечення тощо.

До **зовнішніх чинників** належать:

- правові норми і законодавство у сфері освіти, освітня політика;
- соціально-економічна ситуація і кризові явища (демографічна криза, міграція, війна, надзвичайні ситуації такі як пандемія, обмежене фінансування, кадровий голод та ін.);
- громадська активність та очікування батьків і громади тощо.

Серед **внутрішніх чинників**, що здатні вносити зміни у спрямування, характер та якість реалізації директором його професійної діяльності варто згадати наступні:

- кадровий потенціал та його морально-психологічний стан,
- культура і традиції закладу,
- ступінь підтримки чи спротиву педагогічного колективу і батьків,
- особливості стилю управління керівника,
- рівень його автономії тощо.

Наведена модель структури професійної діяльності керівника закладу загальної середньої освіти, як зазначалося, є динамічною, що дозволяє вносити уточнення та зміни у її блоки та окремі складові залежно від змін в оточуючому середовищі (зовнішні чинники) або у середовищі школи (внутрішні чинники).

Розглянемо це докладніше на прикладі того, як змінюється зміст (акценти, пріоритети і спрямованість діяльності) керівника закладу загальної середньої освіти в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення системи освіти в Україні. За таких умов діяльність директора школи набуває стратегічного значення не лише для забезпечення реалізації навчально-виховного процесу в закладі освіти, а й для формування соціальної згуртованості та відновлення суспільства, насамперед територіальної громади. Зважаючи на цей момент, загальна концепція та цілі управлінської діяльності керівника закладу загальної середньої освіти

повинні бути зосереджені на завданнях створення безпечових умов для навчання та викладання, психологічної реабілітації учасників освітнього процесу, їх соціальної інтеграції, а також на забезпеченні довготривалого розвитку. Основним лейтмотивом оновленої структури професійної діяльності директора закладу загальної середньої освіти має стати соціальна реабілітація учнів і педагогів засобами освітнього середовища та відновлення їх інтелектуального потенціалу (Лукіна, 2022g).

Відповідно до такого розуміння змісту професійної діяльності директора школи компоненти концептуально-цільового блоку мають бути переглянуті з точки зору їх вагомості та пріоритетності у реалізації, компоненти особистісного та мотиваційно-ціннісного блоків доповнені необхідними знаннями, навичками і компетентностями, а мотиви діяльності уточнені; складові організаційно-діяльнісного та діагностично-аналітичного переосмислені в контексті оновлення переліку інструментів реалізації діяльності керівника закладу освіти та визначення інших об'єктів діагностики наявного стану тощо. Наприклад, стратегічний блок може бути представлений наступним чином (компоненти наведено у порядку зменшення пріоритетності напрямів):

1. *Відновлення безпечного освітнього середовища* (забезпечення фізичної безпеки – відновлення інфраструктури, запровадження протоколів цивільного захисту та психологічної підтримки; створення підтримуючого середовища для дітей, які пережили втрати та травматичні події; формування інклюзивної освітньої політики, що враховує різні рівні готовності учнів до навчання в умовах посткризового періоду).

2. *Психологічна підтримка* учнів та педагогів (впровадження психосоціальних програм для стабілізації емоційного стану учнів; методична і тренінгова підготовка педагогів до роботи з дітьми, які пережили війну; інтеграція психологічної реабілітації в навчальний процес, створення осередків взаємодопомоги).

3. *Відбудова освітнього процесу* та зміцнення кадрового потенціалу (адаптація навчальної програми до нових умов та викликів шляхом гнучкого планування, використання змішаних форм навчання; підготовка кадрів, які зможуть ефективно працювати в умовах післявоєнного розвитку країни; залучення міжнародного досвіду для зміни моделі освіти, інтеграція інноваційних підходів в управлінні шкільними системами).

4. *Громадська взаємодія та соціальна згуртованість* (співпраця з місцевими органами влади в питаннях реалізації комплексної стратегії розвитку

територіальних громад; реалізація ініціатив, спрямованих на підтримку молоді та сприяння інтеграції внутрішньо переміщених осіб; формування нових лідерських практик, орієнтованих на об'єднання зусиль освітян, територіальної громади та органів влади).

5. *Відновлення та модернізація матеріально-технічної бази* закладу освіти (впровадження методик компенсації освітніх втрат через війну; створення гнучких навчальних середовищ, адаптованих до посткризових умов; оптимізація місцевих ресурсів та залучення міжнародної допомоги для відбудови освіти тощо).

Успішна реалізація директором своєї професійної діяльності відповідно до наведеної вище структури дасть можливість досягти наступних результатів, які можуть бути виміряні під час проведення процедур оцінювання результатів роботи керівника освітнього закладу. Ці результати матимуть довгостроковий ефект, зокрема для:

- учнів завдяки сформованості в них психологічної стійкості та навичок соціальної адаптації; покращенню доступу до освітніх можливостей через модернізацію навчального процесу; відновлення почуття соціальної безпеки та стабільності;

- педагогів завдяки підвищенню їх емоційної компетентності у роботі з дітьми, які пережили кризові ситуації; зміцненню професійної автономії завдяки використанню нових моделей навчання та підтримки; відновленню престижу праці вчителя через залучення до соціальної реабілітації;

- громади завдяки зміцненню соціальної згуртованості та взаємної підтримки членів територіальної спільноти; відновленню локальних освітніх осередків (опорних закладів) як центрів стабільності та розвитку; формуванню нового покоління лідерів, здатних вести громаду до стійкого розвитку.

3.2. Стандартизація професійної діяльності директора закладу загальної середньої освіти

Наш час ознаменувався широким впровадженням стандартів у сферу освіти. Отже, з'ясуємо, що таке стандарт загалом та професійної діяльності зокрема?

Рада зі стандартів Канади визначає стандарт як певний «документ, який містить набір узгоджених правил, настанов, характеристик діяльності або її результатів. Стандарти визначають загальноприйняті практики, технічні вимоги та

термінологію для різних галузей, у тому числі й у сфері освіти та освітньої діяльності» (Standards Council of Canada).

Професійні стандарти керівників освітніх установ, зокрема середніх шкіл, «окреслюють знання, навички та схильності, які мають здобути всі шкільні адміністратори для практики як шкільні керівники» (New Jersey Administrative Code).

Запровадження стандартів освіти означає окреслення державних гарантій на певний визначений перелік видів освітньої діяльності та якості результатів її реалізації. Окрім стандартів освіти для різних її рівнів (початкової, базової, загальної середньої, професійно-технічної, вищої тощо) були розроблені професійні стандарти або стандарти професійної діяльності, що мали досить широкі можливості для їх використання. Серед них професійні стандарти директора закладу середньої освіти. Необхідність їх розроблення й впровадження у практику зумовлена різними причинами і процесами, а саме:

- зростання уваги політиків, управлінців всіх рівнів, громадськості до практичного вирішення питань забезпечення належної якості освіти, ефективного функціонування закладу освіти, що неможливо без висококваліфікованого управління освітньою установою. Виконання даного завдання потребує визначення уніфікованого переліку вимог до професійних компетентностей та особистісних якостей директора закладу освіти, які виступали б своєрідною нормою, гарантією того, що за їх наявності в конкретного керівника буде досягнуто необхідний результат – високий рівень навчальних досягнень учнів;

- розвиток процесів децентралізації управління в суспільстві в цілому та у сфері освіти зокрема обумовив розширення повноважень керівників закладів освіти, а отже й, збільшив кількість професійних (посадових) обов'язків і завдань, які мали виконувати директори шкіл. Згадані процеси викликали необхідність визначення на основі аналізу найкращих світових практик реалізації шкільного керівництва необхідного для всіх випадків і умов комплексу обов'язкових вимог до професійних навичок і компетентностей директорів середніх шкіл (Barber & Mourshed, 2007), які б забезпечували можливість створення освітніх програм професійної підготовки та навчання цих фахівців та порівняння результатів їх навченості (Sutcher et al., 2017);

- в умовах демократичних процесів у суспільстві та у сфері освіти, урізноманітнення стратегій розвитку школи та моделей її управління відсутність єдиної концептуальної та технологічної основи для оцінювання результатів роботи директора закладу освіти значно знижувало можливості порівняння й

узагальнення цих результатів у масштабах регіону і країни для формулювання основних цілей, напрямів і завдань освітньої політики, порушувало рівність прав керівника при визначенні рівня їх професіоналізму;

— намагання позбутися авторитарних підходів у процесах оцінювання результатів роботи керівників закладів освіти і педагогічних працівників, що ґрунтувалися на суб'єктивній оцінці перевіряючого (інспектора, оцінювача) та не передбачали суб'єктності оцінюваного, його права брати активну участь у процесі формування процедури оцінювання й формулювання висновку про ефективність його роботи.

Таким чином, запровадження професійних стандартів директорів шкіл було зумовлено перебігом суспільних процесів, змінами в освітніх політиках переважної більшості країн світу, пов'язаними з необхідністю забезпечити максимально ефективне керівництво закладами освіти задля досягнення високих результатів навчання учнів.

Водночас, поява цих стандартів дала можливість вирішити низку завдань, а саме (Centre of Study for Policies and Practices in Education, 2013):

1) чітко окреслити межі повноважень директора та структурувати його функції, тим самим забезпечити перехід до професіоналізації керівників закладів освіти (Invargson et al., 2006);

2) забезпечити керівництво професійним розвитком директора школи шляхом вироблення на основі професійних стандартів а) індивідуальних стратегій розвитку керівника закладу освіти та б) змісту освітніх програм підготовки;

3) сформулювати критерії оцінки основних результатів професійної діяльності керівника;

4) створити підґрунтя для формування справедливих механізмів відбору кандидатів на посаду директора школи.

Історія запровадження професійних стандартів директорів розпочалася з середини ХХ століття, коли у США були зроблені перші спроби формалізувати вимоги до керівників початкових і середніх шкіл. Проте, як структуровані документи з переліком професійних компетентностей, посадових функцій і результатів діяльності як очікувань, професійні стандарти керівників закладів середньої освіти з'явилися у 1980-1990 роках в англосаксонських країнах, насамперед, у США, Великій Британії, Австралії та деяких країнах Європи.

Перше покоління стандартів ставило за мету створити інструмент, який надавав би можливість унормувати вимоги до знань і навичок, необхідних для здійснення керівниками освітніх закладів своїх посадових обов'язків та, у такий

спосіб забезпечити досягнення потрібного результату функціонування закладу освіти.

Наприклад, у 1996 році в США було створено Міждержавний консорціум з ліцензування керівників шкіл (*Interstate School Leaders Licensure Consortium – ISLLC*), який за підтримки Ради головних державних шкільних директорів (*Council of Chief State School Officer – CCSSO*) розробив перші національні стандарти для шкільних лідерів. Вони стали основою для ліцензування директорів у багатьох штатах. Пізніше стандарт був оновлено в 2008 та 2015 роках (National Policy Board for Educational Administration, 2015).

Наступного, 1997 року, у Великій Британії було розпочато створення Національного коледжу шкільного лідерства (*National College for School Leadership*) – виконавчого агентства Міністерства освіти Сполученого Королівства, яке пропонувало директорам шкіл, керівникам шкіл та керівникам служб для дітей старшого віку можливості для професійного розвитку лідерських якостей. Ця установа запровадила розробку підходів до стандартів професійного розвитку (*National Standards for Headteachers*), які у 2004 році були формалізовані. У 2008 та 2020 роках зазначений стандарт уточнювався і оновлювався (Gov.UK, 2020). Цей стандарт є обов'язковим орієнтиром для створення програм підготовки директорів у державних школах Англії, а також під час оцінювання результатів їх роботи та формування стратегії розвитку.

У 2000 році Генеральна Рада з викладання у Шотландії (*The General Teaching Council for Scotland – GTC Scotland*) ухвалила Стандарт для керівника школи (*Standard for Headship*), що був орієнтований насамперед на новопризначених керівників, які претендують на роботу в державних школах. Цей стандарт також має кілька оновлених версій (General Teaching Council for Scotland, 2021).

У 2001 році з'явилася перша версія професійного стандарту директору, так звана Рамка навичок для управлінського персоналу (Ministère de l'Éducation nationale, 2002), що затверджувався Міністерством освіти Франції. Цей стандарт є обов'язковим для директорів державних шкіл, використовується при прийомі на роботу та під час щорічної оцінці результатів діяльності керівника закладу освіти. У 2015 році була прийнята оновлена версія цього документу, у якому представлено обов'язки директора школи, основні напрямки його діяльності та завдання, а також необхідні для управління навички (Ministère de l'Éducation nationale, 2018).

У 2011 році в Австралії Австралійським інститутом викладання та шкільного лідерства (*Australian Institute for Teaching and School Leadership – AITSL*) було затверджено Австралійський професійний стандарт для директорів

шкіл (*Australian Professional Standard for Principals*), який став еталоном для сертифікації та ліцензування керівників закладів початкової та середньої освіти, оцінювання їх ефективності та створення програм професійного розвитку (*National Professional Standard for Principals*, 2011).

На сьогодні, як зазначалося, практично в усіх розвинених країнах світу використовують професійні стандарти директорів шкіл. У деяких європейських країнах функції професійних стандартів керівників закладів середньої освіти виконують Рамки /Моделі компетенцій Естонії (*Haridus-ja Teadusministeerium*, 2025), Профіль компетенцій директора школи в Румунії (*Asociatia pentru valori in Educatie Romania*, 2025) або докладний перелік його обов'язків, що визначені у Законі про шкільну освіту в Польщі (*Prawo oświatowe*, 2017) та ін. Розгляд змісту та структури стандартів для керівників шкіл має надзвичайно велике значення для вирішення питання про оцінювання результатів їх професійної діяльності, адже ці документи містять не лише перелік основних напрямків діяльності та відповідних компетентностей, необхідних для їх здійснення. Він (стандарт) робить актуальні акценти, окреслює цінності, якими має керуватися директор закладу освіти та які він має втілювати.

Сучасні професійні стандарти керівників освітніх закладів виникли в результаті переосмислення основної ролі директора школи як «освітнього лідера – особи відповідальної за успішне перетворення себе та інших, зацікавленої в цьому і здатної до таких дій» (Лукіна, 2024с). Відповідно, центральною ідеєю, основним стрижнем професійних стандартів керівника закладу середньої освіти у світовій практиці стала концепція лідерства. Саме лідерство директора школи розглядається зараз як «найважливіший чинник, що визначає якість освітньої установи, особливо за несприятливих, небезпечних обставин, під час кризових і надзвичайних ситуацій таких як військовий стан, пандемія» тощо (Лукіна, 2024b). Інша цінність зарубіжних стандартів керівників закладів середньої освіти стосується особистості учня, необхідності формування комфортного, морального, безпечного та інклюзивного (в усіх сенсах і проявах) середовища, яке сприятиме творчому і освітньому зростанню як учнів, так і вчителів.

Однак, незважаючи на наявність багатьох спільних рис і загальних тенденцій у підходах до формування змісту і структури професійних стандартів для керівників закладів середньої освіти (або рамок чи профілів компетенцій у деяких країнах), на думку експертів ЮНЕСКО, все ж таки спостерігаються значні відмінності в тому як розставляються акценти, як розподіляються обов'язки між членами колективу школи та яка увага приділяється у стандартах тому чи іншому

аспекту діяльності директора школи. Насамперед, мова йде про компетенції керівника школи та педагогів щодо створення інклюзивного середовища, що дає кожній людині (дитині), незалежно від її фізичних, етнічних, розумових, матеріальних, національних та інших особливостей, рівні можливості для повноцінної участі в освітньому процесі та зростанні. За результатами проведеного дослідження у школах Центральної та Східної Європи, Кавказу та Центральної Азії менше половини стандартів керівників шкіл приділяють увагу компетенціям, пов'язаним із налагодженням взаємодії з педагогами у питаннях заохочення та поширення інклюзивних методів навчання та комунікації, що є важливою умовою для успішного формування шкільної культури, чутливої до різноманітності, інклюзії в широкому розумінні (UNESCO, 2025, с. 4).

Як відомо, в різних країнах світу освітні системи та освітні процеси в них формуються під впливом багатьох факторів, зокрема таких як: національні, культурні особливості, історичні традиції, рівень економічного розвитку та можливостей фінансування закладів освіти, суспільно-політичний устрій країн тощо. Ці відмінності так чи інакше відбиваються на ефективності освітніх систем та результатах навчання здобувачів освіти. Наприклад, країни Тихоокеанського регіону (Сінгапур, Японія, Тайвань, Китай, Гонконг та деякі інші) упродовж останніх десятиліть демонструють стабільно високі успіхи на різноманітних інтелектуальних міжнародних змаганнях та під час порівняльних моніторингових досліджень, зокрема TIMSS, PISA та ін. Так, за результатами PISA-2022 абсолютну першість за всіма напрямками (математика, читання, природничі дисципліни) посів Сінгапур, друге місце – Китай. Цікаві результати продемонстрували також і деякі європейські країни, зокрема Естонія (7-е місце), Фінляндія (12-е місце) та ін. Рейтинг перших 20 країн наведено в таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Рейтинг країн за результатами PISA-2022 за (OECD, 2023)

Місце	Країна	Загальний бал	Місце	Країна	Загальний бал
1	Сінгапур	1679	11	Австралія	1492
2	Китай*	1605	12	Фінляндія	1485
3	Японія	1599	13	Нова Зеландія	1484
4	Тайвань	1599	14	Велика Британія	1483
5	Південна Корея	1570	15	Польща	1477
6	Гонконг	1560	16	Чеська Республіка	1474
7	Естонія	1547	17	Данія	1472
8	Канада	1519	18	США	1468
9	Ірландія	1512	19	Швеція	1463
10	Швейцарія	1494	20	Бельгія	1459

*Примітка: Беруть участь провінції Цзянсу, Шаньдун, Чжецзян та муніципалітети Шанхай і Пекін.

У контексті зазначеного розгляд особливостей та відмінностей професійних стандартів для директорів шкіл у деяких з цих країн має сенс.

Розглянемо докладніше зміст і структуру професійних стандартів деяких країн світу.

США мають федеративний устрій, тому кожен штат наділений правом визначати власну політику щодо нормування професійної діяльності керівників закладів освіти та здійснення процедур оцінювання результатів цієї діяльності. Тим не менш, у 2015 році Радою з національної політики управління освітою США були ухвалені професійні стандарти для лідерів освіти (*Professional Standards for Educational Leaders – PSEL*), у тому числі й для директорів середніх шкіл. Запровадження стандартів PSEL–2015 було свого роду відповіддю державних органів на проблему високої плинності кадрів серед керівників американських шкіл, яка частково зумовлювалася невизначеністю вимог, зростанням обсягів посадових обов'язків та порівняно невисокою заробітною платою, тиском з боку контролюючих структур тощо. Передбачалося, що чітке окреслення вимог до навичок, способів і характеру діяльності директорів закладів середньої освіти дадуть можливість більше враховувати умови і потреби конкретного регіону, а також спрямовувати практичну діяльність керівників,

встановлювати очікування упродовж усієї кар'єри та визначати для них орієнтири для постійного розвитку. Саме тому стандарти стали базовим документом для розробки освітніх програм підготовки керівників освіти різних рівнів та нормативних документів, зокрема Національних стандартів з підготовки керівників освіти (NELP), Типових професійних стандартів головного супервайзера та Порядку акредитації (National Policy Board for Educational Administration, 2015, с.12–13).

Мета діяльності директора американської школи полягає у всебічному сприянні навчанню, досягненням, розвитку та благополуччю кожного учня. Передбачається, що досягнути цю мету можна шляхом реалізації цілісного підходу до лідерства, яке охоплює усі складові і напрямки діяльності (професійні обов'язки) керівника закладу середньої освіти. Професійний стандарт *PSEL–2015* складається з десяти окремих стандартів, що описують певну компетенцію керівника школи (див. табл. 3.2).

Для кожного стандарту сформульовано його мету як кінцевий результат, досягнути який має прагнути кожен ефективний лідер (керівник закладу освіти), та визначено перелік компетенцій, які має продемонструвати та реалізовувати ефективний лідер. Варто зазначити, що стандарт не лише визначає зміст тієї чи іншої компетенції або навички.

Таблиця 3.2

Структура професійного стандарту PSEL – 2015 директора школи у США
(National Policy Board for Educational Administration, 2015, С. 9–18)

Складові стандарту	Цілі
1. Місія, візія та основні цінності	Розробляти, відстоювати та реалізувати спільну місію, бачення та основні цінності високоякісної освіти, академічної успішності та благополуччя кожного учня.
2. Етика та професійні норми	Діяти етично і відповідно до професійних норм, сприяючи академічному успіху та благополуччю кожного.
3. Рівність та культурна чуйність	Прагнути рівності освітніх можливостей і практик, що враховують культурні особливості, сприяти академічній успішності та благополуччю кожного студента.
4. Навчальна програма, навчання та оцінювання	Розробляти та підтримувати інтелектуально суворі та послідовні навчальні програми, навчання та оцінки, щоб сприяти академічному успіху та благополуччю кожного учня.

5. Спільнота турботи та підтримки учнів	Створювати інклюзивну, дбайливу та підтримуючу шкільну спільноту, яка сприяє академічному успіху та благополуччю кожного учня.
6. Професійна компетентність шкільного персоналу	Розвивати професійний потенціал та практику шкільного персоналу для сприяння академічному успіху та благополуччю кожного учня.
7. Професійна спільнота для вчителів та співробітників	Створювати професійну спільноту вчителів та інших професійних співробітників для сприяння академічному успіху та благополуччю кожного учня.
8. Різноманітне залучення родин і спільноти	Залучати сім'ї та суспільство до осмислених, взаємних та взаємовигідних дій, що сприяють академічному успіху та благополуччю кожного учня.
9. Управління та менеджмент	Керувати діяльністю та ресурсами школи, сприяючи академічному успіху та благополуччю кожного учня.
10. Поліпшення школи	Виступати провідником безперервного вдосконалення, сприяючи академічним успіхам та благополуччю кожного учня.

Зміст кожного стандарту і кожного його елементу (компетенції) інтерпретовано за чотирма рівнями індивідуального розвитку керівника закладу освіти, зокрема: *неефективний керівник* школи; *керівник школи, що розвивається* (удосконалюється); *досвідчений керівник*; *зразковий керівник* школи. Це дає можливість використовувати стандарт безпосередньо як мірило (критерій) для формулювання висновку про результати оцінювання якості (ефективності) професійної діяльності керівника під час різноманітних перевірок (атестації, сертифікації, завершення навчання, обрання на посаду тощо).

Професійний стандарт PSEL–2015 має рекомендаційний характер, тому окремі штати внесли деякі зміни у його структуру та тлумачення певних положень. Частина штатів, зокрема Аризона (Arizona Administrative Code, 2024), Кентуки (Kentucky Department of Education, 2023), Огайо (Ohio Department of Education, 2018) та деякі інші, впровадили професійний стандарт *PSEL–2015* для керівника школи без змін. Однак, незважаючи на варіації цього стандарту в різних штатах США, загальна концепція лідерства керівника школи та пріоритетність уваги до успішності учнів і продуктивності усього закладу освіти залишилася незмінною.

Розглянемо приклади того як змінювалися структури та зміст професійного стандарту PSEL у різних штатах США.

Штат **Каліфорнія**. Комісія з атестації вчителів затвердила *Професійні стандарти для освітніх лідерів* (Commission on Teacher Credentialing, 2014; California School Boards Association, 2014). Вимоги до керівників середніх шкіл зосереджено у таких шести стандартах:

- *розробка та реалізація загального бачення* з акцентом на процеси навчання та забезпечення зростання всіх учнів;
- *навчальне лідерство*, орієнтоване на формування культури співробітництва у викладанні та навчанні, учнівське та професійне зростання;
- *управління та середовище навчання*, що передбачає навички створення безпечного та продуктивного середовища навчання та роботи;
- *взаємодія з родинами та спільнотою* для задоволення місцевих потреб;
- *етика та чесність*, створення атмосфери довіри та взаємної поваги для прийняття справедливих рішень;
- *зовнішній контекст та політика*, що передбачає встановлення зворотного зв'язку з органами влади для здійснення певного впливу на державну політику з метою її покращення.

Штат **Техас**. Адміністративним кодексом (*Texas Administrative Code*) затверджено до використання стандарт ефективності директора школи, який охоплює п'ять складових. У документи зазначається, що вказані стандарти, показники, знання і навички повинні використовуватися для узгодження з навчанням, оцінкою та професійним розвитком директорів. Структуру професійного стандарту директорів шкіл штату Техас наведено у табл. 3.3.

Таблиця 3.3

Стандарти адміністраторів шкіл штату Техас за (Texas Education Agency)

Стандарт	Мета	Індикатори
1. Навчальне лідерство	Директор відповідає за забезпечення того, щоб кожен учень отримував високоякісне навчання.	• чіткий та узгоджений навчальний план та оцінка результатів; • ефективні методи викладання; • поліпшення результатів навчання усіх учнів

2. Людський капітал	Директор несе відповідальність за наявність висококваліфікованих вчителів і персонал у кожному класі своєї школи	• цілеспрямований відбір та втримання педагогів; • індивідуальний розвиток вчителів, зворотній зв'язок і коучинг; • співпраця та лідерство персоналу; • систематичне оцінювання та нагляд
3. Виконавче лідерство	Директор несе відповідальність за постійну увагу та відданість завданню поліпшення навчання учнів	• стійкість та управління змінами; • постійне особисте навчання; • комунікаційні та міжособистісні навички; • етична поведінка
4. Шкільна культура	Директор несе відповідальність за створення та реалізацію загального бачення та культури високих очікувань для всіх співробітників і учнів	• розробка високих досягнень учнів; • культура великих очікувань; • цілеспрямована участь сім'ї та громади; • безпечне шкільне середовище; • дисципліна
5. Стратегічні цілі	Директор несе відповідальність за впровадження систем, які відповідають візії школи та поліпшують якість навчання	• стратегічне планування; • забезпечення максимального часу навчання; • тактичне управління ресурсами; • реалізація шкільної політики

Штат Вірджинія. Департамент з освіти штату ухвалив єдині стандарти діяльності та оцінювання директорів середніх шкіл, що складаються з восьми частин: навчальне лідерство; шкільний клімат; управління людськими ресурсами; організаційний менеджмент; комунікації та зв'язки з громадою; культурно чутливе і справедливе шкільне управління; професіоналізм та академічна успішність учнів (див. табл. 3.4).

Таблиця 3.4

Структура професійних стандартів адміністраторів шкіл штату Вірджинія за
(Virginia Department of Education, 2022, С. 61-70)

Стандарти	Мета
1. Навчальне лідерство	Директор школи сприяє успіху всіх учнів, сприяючи розробці, поширенню, впровадженню та оцінці загального бачення викладання та навчання, яке веде до академічного прогресу учнів та покращення школи.
2. Шкільний 3. клімат	Директор школи сприяє успіху всіх учнів, розвиваючи, пропагуючи, розвиваючи та підтримуючи академічно сувору, позитивну, гостинну та безпечну шкільну атмосферу для всіх зацікавлених сторін.
4. Управління людськими ресурсами	Директор забезпечує керівництво людськими ресурсами шляхом відбору, вступу на посаду, підтримки, оцінки та утримання кваліфікованого викладацького та допоміжного персоналу.
5. Організаційний менеджмент	Директор школи сприяє успіху всіх учнів, підтримуючи, керуючи та контролюючи організацію, роботу та використання ресурсів школи.
6. Комунікації та зв'язки з громадою	Директор школи сприяє успіху всіх учнів за допомогою спілкування, співробітництва та взаємодії з сім'єю та зацікавленими сторонами у співтоваристві для сприяння розумінню та постійному вдосконаленню програм та послуг школи.
6. Культурно чутливе і справедливе шкільне управління	Директор школи демонструє відданість принципу рівності та заохочує культурно інклюзивні та чуйні практики, що відповідають цілям, пріоритетам та стратегіям підрозділу та школи, які сприяють досягненню успіхів усіма учнями.
7. Професіоналізм	Директор школи сприяє успіху всіх учнів, демонструючи поведінку, що відповідає правовим, етичним та професійним стандартам, займаючись безперервним професійним розвитком та вносячи внесок у професію.
8. Академічна успішність учнів	Результатом керівництва директора є прийнятний, вимірний та відповідний академічний прогрес учнів на основі встановлених стандартів.

Розробники цього стандарту зазначають що він призначений для використання у якості інструменту для (Virginia Department of Education, 2022):

- проведення порівняльного аналізу та оцінки для документування ефективності керівників шкіл при складанні щорічних звітів та визначенні компенсуючих засобів;

- так званого таргетингу – спеціального рекламного інструменту, що дає можливість краще визначитися з особливостями поведінки та викладання певної навчальної програми, яка реалізується у закладі;

- побудови неперервного навчання директорів, виявленні тих проблемних зон в структурі їх професійної компетентності, які потребують удосконалення, а також для побудови індивідуальної траєкторії професійного розвитку для подолання розриву між наявною практикою та бажаними результатами;

- формування колективної відповідальності при визначенні цілей і завдань як керівника закладу освіти, так і всієї школи в цілому.

Професійний стандарт директора школи штату Вірджинія, як і стандарт PSEL, визначає мету кожної складової, окремого стандарту, а також містить досить широкий опис так званих показників ефективності, які розкривають змістове наповнення, поведінковий прояв елементів цього стандарту. Показники ефективності являють собою опис певних навичок і компетенцій, які має продемонструвати директор закладу освіти. Вони сформульовані як приклади спостережуваної поведінки, що вказує на ступінь відповідності директорів кожному стандарту. Це допомагає директорам та їх оцінювачам пояснити рівні ефективності їх професійної діяльності та очікувань від роботи. Варто зазначити, що автори стандарту передбачають можливість розширення переліку цих показників ефективності, що робить стандарт доволі динамічним утворенням, здатним враховувати можливі зміни в системі освіти та професійних завданнях керівника школи.

Штат **Масачусетс** в останні роки відбулося скорочення змісту стандарту ефективності лідерів до 4 складових: навчальне лідерство, управлінська діяльність, взаємодія з родинами і громадою та професійна культура. Варто зауважити, що цей стандарт використовується переважно при відборі претендентів на посаду директора школи (Legal Informational Institute, 2023).

Штат **Небраска**. У квітні 2020 року рада з освіти штату ухвалила чинну редакцію так званих Стандартів ефективності роботи вчителів та директорів Небраски (див. табл. 3.5).

Таблиця 3.5

Стандарти адміністраторів шкіл штату Небраска за (Department of Education Nebraska, 2020).

Стандарти	Мета
1. Бачення навчання	Директор школи, як керівник навчального процесу, уособлює та надихає всіх членів освітньої спільноти на колективне прийняття та реалізацію загального бачення, місії та цілей школи та округу для високоякісного викладання та навчання, що призводить до покращення зростання та успішності учнів, скорочення розриву у можливостях та підвищення кваліфікації.
2. Постійне вдосконалення	Директор, як керівник освітнього процесу, керує процесом постійного вдосконалення, який призводить до покращення розвитку та успішності учнів, покращення самопочуття учнів та персоналу, а також підвищення ефективності школи.
3. Підтримка та розвиток персоналу	Директор, як керівник навчального процесу, розвиває та підтримує професійний потенціал і практику персоналу для максимізації можливостей для навчання учнів та їхніх результатів, що відповідають стандартам змісту округу та штату, а також баченню, місії та цілям школи.
4. Організація та управління	Директор керує організацією, діяльністю та ресурсами школи, щоб забезпечити безпечне, ефективне та результативне навчальне середовище для всіх учнів та персоналу.
5. Культура навчання	Директор, як керівник освітньої діяльності, культивує та підтримує інклюзивне, турботливе та підтримуюче навчальне середовище, яке сприяє академічному успіху та благополуччю кожного члена освітньої спільноти.
6. Професійна етика та адвокація	Директор, як керівник освітнього процесу, демонструє високий рівень професійної етики та відстоює політику рівності та досконалості на підтримку бачення, місії та цілей школи.

Даний документ у частині, що стосується стандартів для директорів шкіл ґрунтується в основному на Професійних стандартах для освітніх лідерів (PSEL) 2015 року, що ухвалені Національною радою з питань політики та адміністрування освіти, а також на Стандартах компетентності для персоналізованої освіти,

орієнтованої на учня, що розроблені у 2017 році організацією «Джобс для майбутнього» та «Рада головних державних шкільних директорів» (CCSSO). Провідною ідеєю стандартів ефективності є забезпечення такої діяльності директора і вчителя, яка забезпечить рівність для всіх дітей щодо здобуття освіти. Необхідними умовами для досягнення зазначеної мети розробники стандартів вбачають постійну підтримку та розвиток персоналу та широке залучення сім'ї та громади.

Стандарт передбачає можливість використання його в якості основи для оцінювання ефективності професійної діяльності педагога, зокрема директора школи, причому як індивідуального інструмента саморефлексії (для підтримки цілей коучингу, наставництва, співпраці/мережових зв'язків з директорами), а також як інструменту так званої системної рефлексії щодо можливостей підтримки та розвитку керівників шкіл. З цією метою зміст кожного елементу стандарту розкривається на чотирьох рівнях, які характеризують індивідуальний рівень досягнень керівника закладу освіти: найнижчий – неефективний, далі базовий (той, що демонструє розвиток), досвідчений (або ефективний) та зразковий (або високоефективний).

Канада.

У Канаді, як у країні, що також має федеративний устрій, питання освіти, зокрема загальної середньої, та управління нею знаходяться у повній юрисдикції кожної з 13 провінцій. У різних провінціях Канади існують навіть різні тлумачення терміну «директор школи». Так звані директори в різних провінціях Канади наділені різними повноваженнями і виконують різний обсяг обов'язків. Така ситуація пояснює відсутність єдиних підходів і вимог до директора школи, які б склали основу професійних стандартів або стандартів компетентностей.

Наприклад, у провінціях Саскачеван, Онтаріо, Альберта, Юкон зміст терміну «директор» або «директор школи» визначається Законами про освіту як «вчитель, призначений порадою з освіти, шкільною радою або SDLC, залежно від ситуації, для виконання обов'язків директора» (Government of Saskatchewan, 2004). Відповідно до Закону про незалежні школи Британської Колумбії директором називають вчителя, який є відповідальним за управління та контроль за незалежною школою (British Columbia, 1996). Закон про освіту Острова Принца Едуарда визначає директора як «вчителя, що призначений органом освіти для здійснення керівництва освітнім процесом, а також виконання наглядових та

адміністративних обов'язків у школі (Government of Prince Edward Island, 2025, р. 7).

У Канаді немає єдиного погляду також і в питаннях щодо стандартизації професійної діяльності директорів шкіл та способів використання цих стандартів. Деякі провінції розробили стандарти для директорів і використовують їх для оцінки результатів діяльності, зокрема «Стандарти лідерства BCPVPA для директорів та заступників директорів» у Британській Колумбії, «Стандарти практики Атлантичних провінцій для шкільних адміністраторів» (2020 р.), які використовують провінції Ньюфаундленд і Лабрадор, Нью-Брансуїк, Нова Шотландія та Острів Принца Едуарда, «Професійні стандарти Нунавуту для керівників шкіл», «Професійний профіль директора школи» на Північно-Західних територіях. У деяких провінціях Канади використовують рамки компетенцій, наприклад, «Структура лідерства» Онтаріо, «Рамка освітнього лідерства для директорів і заступників директорів» Юкону, «Рамка шкільного лідерства Манітоби» тощо. Окрім того, в багатьох провінціях опис основних обов'язків керівників шкіл міститься у відповідних законах про освіту.

Наприклад, у провінції **Онтаріо** Інститутом освітнього лідерства були розроблені Рамки лідерства. Відмінною ознакою підходів до впровадження стандартів лідерства є розуміння того, що бажаний ефект розвитку буде отримано лише за умови реалізації лідерства в освіті на всіх рівнях від директора школи до керівника освітньою системою. Дане керівництво спрямоване на використання його у якості допоміжного інструменту для навчання, розвитку, планування діяльності керівника школи та проведенні ним самооцінки своєї практики. Розробники визначили п'ять основних якостей лідера (Ontario Institute for Education Leadership, 2013, р. 10):

1. *Постановка цілей.* Ця здатність стосується співпраці з іншими для забезпечення стратегічності, конкретності, вимірності, досяжності, орієнтованості на результат та часові обмеження (SMART) цілей, а також їх досягнення в тих межах норм часу, що призводять до покращення викладання та результатів навчання.

2. *Узгодження ресурсів з пріоритетами.* Ця спроможність зосереджена на забезпеченні того, щоб фінансові, капітальні людські, навчальні та педагогічні ресурси, а також програми були акцентовані на навчальні досягнення учнів та їх благополуччя.

3. *Сприяння культурі спільного навчання.* Ця здатність полягає в тому, щоб дати школам, шкільним громадам та округам можливість працювати разом та навчатися один в одного, зосереджуючи увагу на покращення якості викладання, навчальної успішності та благополуччя учнів.

4. *Використання даних.* Ця здатність полягає в керівництві та залученні шкільних команд до збору та аналізу даних провінції, округу, школи та класу для виявлення тенденцій, сильних та слабких сторін, які будуть основою для конкретних дій щодо покращення викладання та навчання.

5. *Участь у сміливих розмовах.* Ця здатність пов'язана з критикою існуючих практик та сприянням інноваціям через дискусії, слухання та реагування на виклики, а також надання зворотного зв'язку, який приведе до покращення успішності та благополуччя учнів.

У провінції **Альберта** були ухвалені Стандарти якості лідерства, які, як передбачалося, повинні були забезпечити основу для підтримки професійного зростання, контролю та оцінки директорів і керівників шкільної юрисдикції. Структура цього стандарту складається з дев'яти основних компетенцій (стандартів), зміст кожної з яких розкривається через діяльність, яку має реалізувати керівник (див. табл. 3.6).

Таблиця 3.6

Структура стандарту якості лідерства провінції Альберта
за (Government of Alberta, 2023)

Компетенції	Зміст компетенції
1. Сприяння ефективним стосункам.	Лідер будує позитивні робочі стосунки з членами шкільної спільноти та місцевої громади
2. Моделювання відданості професійному навчанню.	Керівник бере участь у професійному навчанні протягом усієї кар'єри та постійному критичному осмисленні, щоб визначити можливості для покращення лідерства, викладання та навчання, а також завершує професійне навчання за кодексом професійної поведінки для вчителів та лідерів-вчителів.
3. Втілення далекоглядного лідерства.	Лідер співпрацює зі шкільною спільнотою для створення та впровадження спільного бачення успіху, залученості, навчання та благополуччя учнів.
4. Керівництво навчальною спільнотою	Лідер плекає та підтримує культуру, яка підтримує викладання та навчання на основі фактичних даних.

5. Підтримка застосування базових знань про корінних народів, метисів та інуїтів.	Лідер підтримує шкільну громаду в отриманні та застосуванні базових знань про корінних народів на благо всіх учнів.
6. Забезпечення навчального лідерства	Лідер забезпечує, щоб кожен учень мав доступ до якісного викладання та оптимального навчального досвіду.
7. Розвиток лідерських здібностей.	Лідер надає можливості членам шкільної громади розвивати лідерські здібності та підтримувати інших у виконанні їхніх освітніх ролей.
8. Управління шкільною діяльністю та ресурсами	Лідер ефективно керує діяльністю та управляє ресурсами.
9. Розуміння та реагування на ширший соціальний контекст.	Лідер розуміє та належним чином реагує на політичний, соціальний, економічний, правовий та культурний контексти, що впливають на школи та шкільну адміністрацію.

Якість прояву компетенції визначається через сукупність навичок (показників досягнення), які має продемонструвати директор школи, для яких визначається мета їх досягнення і кожна з яких містить перелік показників досягнення.

Професійний профіль директора школи **Північно-Західних територій** має спільні риси з подібними документами, розробленими в інших провінціях Канади, але й свої особливості, пов'язані зі специфікою повсякденного життя і професійними завданнями директора школи в цій місцевості. Профіль директора школи являє собою документ, що складається з опису 11 стандартів, які характеризують діяльність керівника закладу освіти у чотирьох ключових сферах відповідальності. Розглянемо це більш докладно (див. табл. 3.7).

Даний профіль був розроблений з метою надання об'єктивної основи для підвищення ефективності роботи директорів та його заступників. Цей документ містить критерії, що описують нормативно визначену поведінку директорів (заступників директорів); створює підґрунтя для побудови формульованої оцінки результатів особистісного професійного зростання, а також для підсумкової оцінки у процесі підзвітності керівника; допомагає в процесі підготовки майбутніх адміністраторів шкіл.

Подібно до стандарту PSEL, профіль директора школи Північно-Західних територій дає можливість використовувати його безпосередньо як критеріальну

основу для формулювання висновку про результати оцінювання професійної діяльності керівника під час атестації, оскільки для кожного стандарту визначено кінцеву мету його реалізації, а зміст інтерпретовано за п'ятьма рівнями професійного розвитку керівника школи, зокрема: неприпустимий рівень управління керівника; базовий рівень; керівник школи, що розвивається (удосконалюється); досвідчений керівник та зразковий керівник школи.

Таблиця 3.7

Структура профілю директора школи Північно-Західних територій Канади
(Government of Northwest Territories, 2025)

Сфери відповідальності	Стандарти
1. Управління	1. Загальне освіти та визначення напрямку розробки цілей. 2. Спільне ухвалення рішень
2. Навчальне лідерство	3. Лідерство у навчанні. 4. Нагляд за навчанням. 5. Навчальна програма, інструкції та оцінювання.
3. Відносини	6. Особисті та професійні цінності. 7. Міжособистісні відносини
4. Організаційна культура	8. Шкільне благополуччя (гостинне, безпечне та турботливе навчальне середовище). 9. Мережі громадського навчання. 10. Культурно чутлива школа. 11. Управління школою

У Британській Колумбії в 2019 році Комітетом з розгляду стандартів ухвалено Стандарти лідерства. Передбачається, що ці Стандарти забезпечать основу для безперервного професійного навчання та розвитку, а також наступності лідерських позицій (BC Principals' & Vice-Principals' Association, 2019). Особливо підкреслюється, що зазначений стандарт не призначений для використання у якості інструмента для проведення оцінювання, він покликаний виконувати допоміжну роль для виявлення та аналізу директорами власних потреб у навчанні.

Структура стандартів лідерства складається з чотирьох доменів – основних сфер, які відображають сучасні уявлення про найбільш важливі аспекти діяльності керівника школи, та стандартів, що окреслюють основні компетенції (табл. 3.8).

Таблиця 3.8

**Структура професійного стандарту лідерства директора школи
Британської Колумбії за (BC Principals' & Vice-Principals' Association, 2019)**

Домени	Стандарти
1. Етичне лідерство	1. Керівництво спільнотою турботи та навчання. 2. Ухвалення рішень.
2. Навчальне керівництво	3. Створення культури навчання. 4. Навчальна програма, навчання, оцінювання.
3. Лідерство у відносинах.	5. Метакогнітивна здатність. 6. Міжособистісна здатність. 7. Культурне лідерство. 8. Побудова спільноти.
4. Організаційне лідерство.	9. Управління та адміністрування.

Розглянемо структуру та зміст професійних стандартів директорів шкіл деяких європейських країн.

Європейські країни також мають свою історію запровадження стандартів діяльності керівників закладів початкової та середньої освіти. Проаналізуємо їх особливості та характерні ознаки.

Велика Британія є унітарною державою, однак окремі її частини, зокрема Англія та Шотландія, мають свою історію розвитку освітніх систем, у тому числі й у питаннях, пов'язаних із стандартизацією вчителів і директорів шкіл.

Чинні на сьогодні в **Англії** стандарти директорів шкіл, так званих *Headteachers*, були запроваджені у 2020 р. Варто зазначити, що ці Стандарти не є обов'язковими для застосування, але в умовах максимально децентралізованої системи управління освітою в країні мають досить широкі межі використання, зокрема під час відбору та призначення на посаду директорів шкіл, формування власної управлінської практики та її постійне вдосконалення, визначення своєрідних перспектив у змісті освітніх програм підготовки працюючих і майбутніх керівників закладів освіти, а також як інструмент оцінки керівництвом округу і громади ступеня ефективності професійної діяльності конкретного директора школи. Провідною ідеєю цих стандартів є ідея лідерства керівника школи, його вирішальної та провідної ролі у створенні умов для досягнення учнями високої успішності. Формулювання змісту індикаторів, через які визначається міра досягнення директором школи окреслених в стандартах

результатів, орієнтоване на високу ефективність запроваджуваних дій, що передбачає наявність відчутних позитивних змін в освітньому середовищі школи, успішності та поведінці учнів, а також схвальне сприйняття їх вчителями та іншими учасниками освітнього процесу.

Стандарти складаються з таких частин:

- *етичні стандарти*, у яких визначено певні вимоги щодо етики та принципової професійної поведінки директора. Вони являють собою принципи суспільного життя (самовідданість, чесність, об'єктивність, підзвітність, відкритість, лідерство, правдивість та лідерство);
- *стандарти ефективності директора*. Вони містять 10 доменів, які поділені за трьома основними сферами діяльності керівника: *культура та етнос* (шкільна культура, поведінка, професійний розвиток), *навчальний план та вкладання* (викладання і навчання, навчальна програма і оцінювання, додаткові та спеціальні освітні потреби), *організаційна ефективність* (організаційне управління, постійне поліпшення школи та робота у партнерстві);
- *управління та підзвітність*. Цей елемент не належить до жодного із стандартів, а складає основу їх структури та пронизує всі його елементи (Gov.UK., 2020).

У **Німеччині** немає єдиних стандартів професійної компетенції керівників шкіл. Кожна земля має свої підходи і правила до оформлення цих документів. Наприклад, у землі Баден-Вюртемберг використовується Профіль вимог до компетенції директора школи, який був ухвалений в 2019 році (Baden-Württemberg Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, 2019). Згідно з цим документом компетенція лідера складається з певної суми знань, навичок, ставлення та образу мислення, які є необхідними для управління школою. Профіль заснований на загальній моделі професійної компетентності, яка має три виміри: предмет діяльності, персонал і соціальна компетентність, які також диференціюються за певними індивідуальними навичками (див. рис. 3.1).

Розглянемо докладніше структуру цього профілю компетенцій директора школи.

Перший блок складається з компетентностей, необхідних для здійснення ефективного управління школою як організацією:

- професійна компетентність (педагогіка дидактика і методика);
- нормативна компетентність (цінності закони циркуляри та інші правові норми);

- компетенція в питаннях освітньої політики (основний зміст та цілі);
- управлінська компетентність (теорія та концепція лідерства управління якістю);
- системна компетентність (система підтримки, позашкільні партнери, партнери по шкільному співробітництву);
- компетенція у сфері розмаїття (знання про культури релігії стиль життя фізичні особливості соціальні групи);
- методична компетентність (навички виконання завдань планово порядку методи обробки інформації аналізу тощо).



Рис. 3.1. Структур професійного стандарту директора школи землі
Баден-Вюртемберг

Другий блок – так звані *соціальні навички*– складається з наступних компонентів:

- навички спілкування вирішення конфліктів, а також критичне мислення;
- компетенція в сфері інновацій та змін;
- мотиваційні навички;
- навички командної роботи;
- рольова компетентність;
- компетенція у сфері розмаїття;
- інтеграційна компетентність
- представницька компетенція.

Третій блок об'єднує компетентності з *управління персоналом*:

- навички самоуправління;
- навички саморефлексії;
- навички самоорганізації;
- компетенція неоднозначності, що передбачає здатність сприймати нестандартні (дивні, суперечливі) ситуації, а також здатність до толерантної поведінки.

У **Нідерландах** професійні стандарти для керівників шкіл були вперше прийняті в 2014 році. Як і більшість інших стандартів, зокрема в США, Канаді, Великій Британії, вони ґрунтувалися на описі певного переліку професійних компетентностей і навичок, що необхідні директору школи для виконання професійних обов'язків. Проте згодом сама ідея призначення та змісту професійних стандартів була переосмислена. Сучасна версія професійного стандарту директора середньої школи в Нідерландах визначає широкий спектр практик, у межах яких мають діяти керівники шкіл для отримання позитивного результату. Стандарт описує різноманітні ситуації, в яких, на думку розробників, директор має проявити певну активність і свій професіоналізм. Концептуально професійний стандарт являє собою документ, орієнтований на розвиток керівника, інструмент, який надихає і допомагає йому знайти спільну мову з шкільним колективом та оточуючим середовищем. На відміну від професійного стандарту 2014 року, сучасний стандарт заснований на визначенні певних лідерських практик та особистих якостей директора школи. Подібний підхід також є властивим сучасним професійним стандартом деяких інших країн Європи. В основу стандарту директора середньої школи в Нідерландах покладено низку принципів, положень, які дають можливість повніше розкрити основну його ідею. Отже, стандарт (Beroepsstandaard Schoolleiders, 2024):

- призначений як інструмент орієнтований на розвиток і забезпечує основу для роздумів керівника школи;
- зосереджує увагу на індивідуальному розвитку керівника в процесі його професійної діяльності;
- ілюструє бажану ситуацію;
- призначений для стимулювання так званого розподіленого лідерства.

Зміст стандарту, що окреслює основні практики лідерства, поділений на п'ять основних частин, в яких описано через певні конкретні приклади, види роботи, яку найчастіше виконують керівники і які складають основу сутність його професійної діяльності як керівника, а саме:

1. *Провідна (стратегічна) діяльність*, що заснована на формуванні загального бачення цілей цінностей та напрямку діяльності школи.

2. *Управління розвитком працівників*. Практична діяльність керівника в цьому напрямку має бути спрямована на розвиток відповідальності вчителів за освітні успіхи студентів, використання різних заходів та інструментів заохочення і стимулювання у вчителів критичного мислення та професійної активності.

3. *Управління розвитком школи*. Реалізація даної практики передбачає наступні аспекти: розробка загальної політики і стратегії розвитку; створення культури поваги і довіри відкритості, спрямованої на обмін знаннями та вдосконаленням; стимулювання різноманітних спільних процесів і сумісного колективного ухвалення рішень; управління процесами змін; побудова конструктивних довірливих відносин керівника з радою директорів для узгодження позиції і методів реалізації лідерства та інше.

4. *Управління якістю освіти*. Реалізація цієї практичної діяльності спрямована на розробку та формування сучасного навчального плану; підтримку вчителів; моніторинг результатів освіти (Лукіна, 2008а); сприяння різноманітним дослідженням, орієнтованим на підвищення якості освітнього процесу; захист вчителів від різноманітних втручань у їх роботу.

5. *Управління зв'язками з оточуючим середовищем*. Школа є елементом соціуму тому завдання керівника полягає у необхідності передбачення і позиціонування закладу освіти та особисто його персони по відношенню до різноманітних суспільних процесів і подій; забезпечення ефективного співробітництва із зацікавленими сторонами та організаціями з метою поліпшення освіти і розвитку школи як організації; співпраці з батьками та укріплення зв'язків з родинами; формування різноманітних видів підзвітності, а також надання простору для підприємництва.

Наступний компонент професійних стандартів стосується особистих якостей лідера. До них належать:

- *когнітивні якості* (досвід вирішення проблем, спеціальні знання у предметній галузі, а також системне мислення);
- *соціальні якості* (емоційна чутливість комунікативні навички);
- *психологічні якості* (оптимізм, професійна впевненість у собі, стійкість, проактивність, тобто певне передбачення та дія на випередження);
- *значущі якості* (моральна відповідальність або моральний компас, орієнтованість на цінності, мультиперспективність).

Професійний стандарт директора початкової школи був ухвалений у 2022 році та має аналогічну концепцію і структуру (Schoolleadersregister PO, 2022).

Швидке економічне зростання окремих азійських країн Азії Тихоокеанського регіону давно привертають увагу не лише економістів, а й освітян. Розглянемо професійні стандарти та підходи до визначення переліку ключових вимог до директора закладу початкової та середньої освіти у цих країнах.

Сінгапур має унікальну систему «виращування» педагогічних і керівних кадрів для системи освіти. Упродовж багатьох років Сінгапур, як зазначалося, посідає першу позицію у рейтингу міжнародних змагань школярів, PISA, TIMSS (див. табл. 3.1) (von Davier et al., 2024).

Система підготовки фахівців пропонує три напрямки кар'єрних сходів: викладацький, управлінський та спеціалізований (науково-методичний). Претендувати на посаду директора школи може лише той, хто має досвід роботи вчителя не менше трьох років і за результатами регулярних оцінок компетенцій та рівня професійного потенціалу рекомендується для підвищення (National Institute for School Leadership, 2019). Таким чином, усі директори починають з ролі вчителя. Проте, перш ніж стати керівниками шкіл, вони мають працювати на двох нижчих адміністративних посадах.

Для вчителів можливе зростання від ролі звичайного вчителя-початківця до головного майстер-вчителя, яких у країні всього 20 осіб. Вони виступають експертами з предметів, навчають, досліджують і розвивають методики навчання.

Кар'єра тих, хто обирає управлінський напрямок розвивається від керівника певного предмета в школі, які уповноважені курувати предмет або клас, до керівника відділу Міністерства освіти. Обов'язковою умовою для управлінців є ротація між різними школами для обміну досвідом та підвищенням якості освіти. Відмінною ознакою сінгапурської системи кар'єрного зростання як педагогів, так і керівників шкіл, є постійне обов'язкове професійне навчання на різноманітних освітніх програмах. Наприклад, керівники департаментів та інші заступники директорів можуть брати участь у програмі «Управління та лідерство у школах», що проводиться NIE. Ця програма спрямована на їх проактивну підготовку до наступного етапу розвитку лідерських якостей. Головною метою програми є розвиток навичок ефективного управління підлеглими, тому увага зосереджена на таких темах, як: «проектування та управління учнями шкільними організаціями», «розвиток людського та інтелектуального капіталу» (Jayapragas, 2016).

Заступники директорів, які готуються до підвищення до директорів, проходять дводенне симуляційне тестування та співбесіду, в ході якої необхідно

продемонструвати свою здатність реагувати на реальні ситуації. Ті, хто успішно опанував цю програму потім переходять до програми «Лідери в освіті», яка включає навчання на курсах, практичні заняття, наставництво і зустрічі з керівниками інших галузей і країн.

Спеціалізований напрям підготовки фахівців дає можливість зростати поза школами від спеціаліста (дослідника, виконавця наукових робіт) до головного спеціаліста (керівника експертними групами, що визначають стратегію розвитку системи освіти). Для цієї кар'єри обов'язковою умовою є ступінь доктора філософії. Спеціалістів подібного рівня в Сінгапурі усього 200 осіб.

Відмінною ознакою такої системи кар'єрного зростання є те, що фахівці можуть тимчасово або кардинально змінювати напрям своєї діяльності за умови необхідного навчання та отримання позитивної оцінки у своїй попередній ролі.

У Сінгапурі немає професійного стандарту директора школи як і шкільної інспекції. Оцінювання результатів розвитку школи та її колективу відбувається раз на 6 років комісією, що складається з директорів і вчителів інших шкіл під керівництвом супервайзера (наставника). Головну роль відіграє постійна комплексна самооцінка за 9 параметрами: результати навчання учнів (академічні досягнення, розвиток характеру та громадянських якостей (цінностей), участь у позакласних заходах); особистий професійний розвиток (самоосвіта та підвищення кваліфікації, наставництво для вчителів та адміністративного персоналу, створення умов для професійного зростання колективу); та організаційна ефективність (стратегічне планування й управління ресурсами, розвиток шкільної культури, співпраця з батьками, громадою та зовнішніми партнерами). Додатковими індикаторами, що свідчать про успішність результатів роботи директора школи виступають: здатність впроваджувати нові підходи до навчання й управління (лідерство та інновації); дотримання норм професійної етики, прозорість у прийнятті рішень (етичні стандарти) та ефективна взаємодія з керівництвом школи, педагогами та іншими закладами освіти (командна робота) (National Institute for School Leadership, 2019).

Гонконг. Професійний стандарт директора середньої школи Гонконгу, так званий Т-стандарт, був прийнятий у 2015 році. Система освіти Гонконгу, як і всі стандарти, спираються на шість фундаментальних цінностей: віра в те, що всі учні можуть навчатися; любов та турбота про учнів; повага до різноманітності; відданість та відданість професії; співробітництво, обмін досвідом та командний

дух; і пристрасть до безперервного навчання та досконалості (Committee on Professional Development of Teachers and Principals, 2015).

Стандарт передбачає реалізацію директорами шкіл професійної діяльності за трьома основними напрямками (або виконання так званих трьох ролей керівника), кожна з яких проявляється на трьох рівнях професіоналізму – на компетентному рівні, на досягнутому та на виданому (досконалому).

Перший напрям діяльності присвячений реалізації питань етики у професійній діяльності та у відносинах. Відповідна роль «Етичного рушія», яку при цьому виконує директор, сприяє етичному розумінню і підтримці збалансованого розвитку учителів та учнів. Другий напрямок діяльності і відповідна роль так званого «Універсального архітектора активних освітніх організацій», спрямований на формування такого шкільного середовища, яке сприяє розвитку вчителів як співавторів знань і майбутніх лідерів. І, нарешті, третій напрямок діяльності і третя роль «Візіонарного освітнього підприємця», передбачає втілення системного цілісного (глобального) підходу до освітніх трансформацій і постійного вдосконалення шкіл. У таблиці 3.9 наведено спосіб інтерпретації змісту кожного з напрямків діяльності (стандартів) відповідно до рівнів професійного зростання.

Китай. Варто зауважити, що упродовж багатьох років в інтелектуальних змаганнях Китай представляють команди лише кількох самих економічно і соціально розвинених регіонів – провінцій Цзянсу, Шаньдун, Чжецзян, а також муніципалітетів Шанхай та Пекін (див. табл. 3.1). ВВП цих адміністративних територій найвищий, тут зосереджені основні освітні й культурні центри, але населення складає лише 20% від населення країни. Сумарний ВВП цих територій у 2023 році перевищив 32,2% (National Bureau of Statistics of China, 2025). Це означає, що успіхи Китаю, продемонстровані під час міжнародних досліджень не відображають коректним чином реальні освітні результати учнів усієї країни, що й виступає причиною критики експертами якості освіти.

Таблиця 3.9

Зміст професійних стандартів директорів шкіл Гонконгу

Рівні професійного зростання	Стандарт 1 Етичні основи всебічного розвитку та збалансованого просування	Стандарт 2 Універсальні архітектори жвавих навчальних організацій	Стандарт 3 Візіонерські освітні підприємці перетворення освіти та постійного вдосконалення школи
Компетентний	Керівники є моральними особистостями, які віддані освітній справі та підтримують кодекс етики. Вони підвищують обізнаність вчителів про освітні цінності, пов'язані зі шкільною політикою та практиками. Вони спрямовують вчителів у вихованні в учнях правильних цінностей і ставлень та демонструють особисту цілісність	Керівники володіють знаннями та здатністю встановлювати якісні та складні завдання, що відповідають потребам студентів. Вони розвивають культуру навчання, що сприяє рефлексії та розвитку	Директори розуміють школу, її сильні сторони, обмеження та виклики. Вони орієнтуються у розвитку освіти Гонконгу, тримають руку на пульсі як місцевих, так і міжнародних тенденцій. Вони розуміють важливість відповідності місії та візії школи суспільству та створюють системи для управління ризиками та кризами
Досягнутий	Керівники демонструють освітні цінності та професійну цілісність. Вони гарантують етичну поведінку серед персоналу та учнів і служать взірцем для наслідування	Керівники мотивують викладачів бути інноваційними та відданими у створенні навчального середовища, яке відповідає різноманітним потребам студентів	Директори стратегічно планують реалізацію місії та бачення школи, реагуючи на змінні обставини й нові освітні політики
Видатний	Керівники виступають за освітні цінності, професійну цілісність і гідність викладацької професії. Вони мають глибоке розуміння спільноти та створюють шкільну спільноту, яка підтримує етичну поведінку та цінності. Вони активно сприяють розвитку цілісної особистості вчителів та учнів, враховуючи їхні різні етапи розвитку	Керівники створюють інноваційні навчальні середовища, які надихають інших переймати їхні методи. Вони активно поширюють знання та сприяють професійному розвитку, що виходить за межі стандартів. Вони показують палку відданість меті навчання та розвитку освітньої спільноти	Директори переглядають бачення та місію школи відповідно до останніх світових тенденцій та розвитку, приймаючи глобальний підхід та адаптуючись до нових динамік. Їхні зусилля спрямовані на візуалізацію майбутнього разом зі стейкхолдерами, вносячи ідеї, які надихатимуть майбутні покоління

Зрозуміло, що успішність навчання учнів залежить від багатьох чинників. Проте, чималу роль відіграє політика країни, що визначає повноваження та обов'язки керівника закладу освіти, ступінь його відповідальності та автономії, особливості освітнього середовища, яке він формує своєю діяльністю, лідерство, стиль управління, особисті якості тощо.

У 2013 році після тривалої та багатоетапної роботи в Китаї були затверджені професійні стандарти та процедури оцінювання ефективності директорів початкових і середніх шкіл. Стандарт складається з двох частин (Wei, 2017).

1. *Стандарти особистих досягнень*, що містять три основні виміри:
 - освіта (розвиток учнів є метою освіти, віра в те, що всі учні можуть бути успішними, надання кожному учню рівних можливостей для розвитку);
 - управління (дотримання урядової політики та ініціатив, підкреслення демократії, рівності та залученості, заохочення конкуренції, співпраці та інновацій, а також відкритість для пропозицій від вчителів та персоналу);
 - цінності та прагнення (прагнення до рівності, персоналу та батьків, а також наявність здібностей до критичного мислення та саморефлексії).
2. *Стандарти професійних досягнень* налічують такі домени:
 - планування школи (відповідальність за керівництво та встановлення напрямів розвитку школи);
 - моральне виховання включає потужний акцент на особистісному удосконаленні учнів, розвиток добрих особистостей та характерів учнів;
 - навчання студентів та розробка навчальних програм (забезпечення викладання та навчання як основної практики в школах, контроль та спільна розробка навчальних програм, використання даних та технологій для підвищення якості викладання);
 - зростання вчителів (надання можливостей для професійного розвитку вчителів та задоволення їх потреб, сприяння співпраці між вчителями та персоналом, встановлення стандартів та правил оцінки вчителів);
 - організаційна ефективність (означає забезпечення практик у всіх аспектах, пов'язаних зі шкільними пріоритетами, здатність організовувати і керувати як індивідуальною, так і груповою роботою);
 - громадські відносини (здатність до спілкування з представниками громад, до встановлення відносин зі школами, громадськістю, родинами, організаціями, тощо).

Розробники спиралися на професійний стандарт ISLLC (2008), що використовувався на той час у США, та на стандарти Великої Британії. Це стало причиною багатьох досліджень, присвячених виявленню спільних та відмінних

рис між китайським професійним стандартом для директорів та стандартом ISLLC-2008. На думку вчених, схожість між цими стандартами проявляється у тому, що вони охоплюють сфери діяльності директора школи, пов'язані з навчальним лідерством, організаційним управлінням, шкільною культурою, комунікаціями та взаємодією з громадськістю, а також професіоналізмом.

Незважаючи на формальну схожість структури професійного стандарту директорів шкіл Китаю зі стандартами багатьох інших країн, у ньому виявляються суттєві відмінності. Ці відмінності китайського стандарту проявляється у тому, що в ньому інакше розставлено основні акценти щодо реалізації того чи іншого напрямку діяльності керівника та, особливо у тому, через які показники розкривається зміст компетенцій директора. Окремі показники стандарту для директорів у КНР мають унікальний характер, що зумовлено традиціями конфуціанства, а також впливом політичного устрою країни, а саме (Liu et al., 2017):

- акцентується увага на питаннях моралі як самого керівника закладу освіти, так і на завданнях морального виховання учнів та морального супроводу, спрямування діяльності вчителів. Наприклад, так прописано показник прояву відповідної компетенції директора: «поставити моральне виховання в школі на перше місце всебічного виховання учнів» або «посилювати моральність вчителів; вчителям заборонено проводити заняття з учнями з доплатою»;

- виявлена значна ідеологічна, політична основа протоколів прийняття управлінських рішень, визначення плану діяльності та заходів (виховних та культурних) тощо. Наприклад, один з показників прояву компетенції директора звучить так: «уважно вислуховувати думки шкільного загально партійного відділення Комуністичної партії Китаю щодо основних рішень шкільної політики та повною мірою використати основну політичну функцію шкільного загальнопартійного відділення»;

- використовуються формулювання змісту показників ефективності директора у наказовому порядку, безкомпромісно, з чітким фокусом лише на національні особливості, наприклад: «любити традиційну китайську культуру, надавати велике значення її сучасній ролі та освітнім цінностям».

Отже, незважаючи на наявну певну схожість за тематичними напрямками з європейськими і американським стандартами, професійні стандарти директора школи в Китаї принципово відрізняються, особливо з урахуванням чітко визначеного централізованого управління усіма процедурами оцінювання результатів роботи керівників початкових і середніх закладів освіти, орієнтованістю на комуністичну ідеологію та завдання формування авторитету і національних цінностей.

Австралія та Нова Зеландія – так звані «західні» країни в азійському регіоні, використовують професійні стандарти лідерів шкіл, але їх загальна концепція та зміст дещо відрізняються від європейських і американських стандартів.

Австралія. Національний Австралійський професійний стандарт для керівників (NPSP) був ухвалений у 2011 році. Стандарт являє собою інтегровану модель вимог до лідерства, на які директор має спиратися, щоб досягти успіху в певних сферах професійної практики. Структуру стандарту подано на рис. 3.2.

По-перше, цей стандарт містить опис того, що директори повинні знати, розуміти і робити, щоб досягти потрібних результатів у своїй роботі. Усвідомлюючи той факт, що кожна школа та її директор є унікальними, стандарти побудовані з намаганням зберегти місцеві традиції, ідентичність, культуру та національні цінності, виявити позитивний вплив закладу освіти на кожного учня та місцеву спільноту. По-друге, зазначені вимоги та результати діяльності директора розглядаються у різних контекстах (соціально-економічному, територіальному, освітньому) на різних рівнях управління (операційному, регіональному, стратегічному та системному) (The Australian Institute for Teaching and School Leadership, 2014, p. 2).

Відправною точною професійного стандарту для директорів шкіл Австралії є лідерство керівника, яке деталізовано за трьома профілями (*загальне бачення і цінності; знання і розуміння; особистісні якості, соціальні навички та навички міжособистісної взаємодії*), що описують вимоги до лідерства і практичної діяльності директора, певні дії, які має реалізувати керівник на шляху вдосконалення своєї професійної діяльності. Ці вимоги до лідерства конкретизовано через набір конкретних управлінських навичок, так званих *професійних управлінських практик*, які, у свою чергу, поділено на п'ять груп: провідне викладання та навчання; власний розвиток та розвиток інших; провідне покращення інновацій та зміни; управлінські методи і технології управління школою; інклюзивна практика та робота зі спільнотою (учнями, викладачами, колективами інших шкіл, науковими інституціями, батьками і місцевою громадою). Ключовою ідеєю цього стандарту професійної діяльності директора австралійської школи є те, що ці три його складові частини нібито «заломлюються» крізь призму вимог до лідерства, формуючи кожного разу нове змістове наповнення конкретного прояву і рівня реалізації професійної діяльності керівника школи (див. рис. 3.2).

На думку директорів шкіл і експертів, даний стандарт, насамперед, виконує роль допоміжного інструменту, керівництва для критичного аналізу адміністратором школи правильності й раціональності побудови власної діяльності, виявленні слабких сторін та її подальшого удосконалення. Він також є корисним ресурсом для підготовки до прийому на роботу.

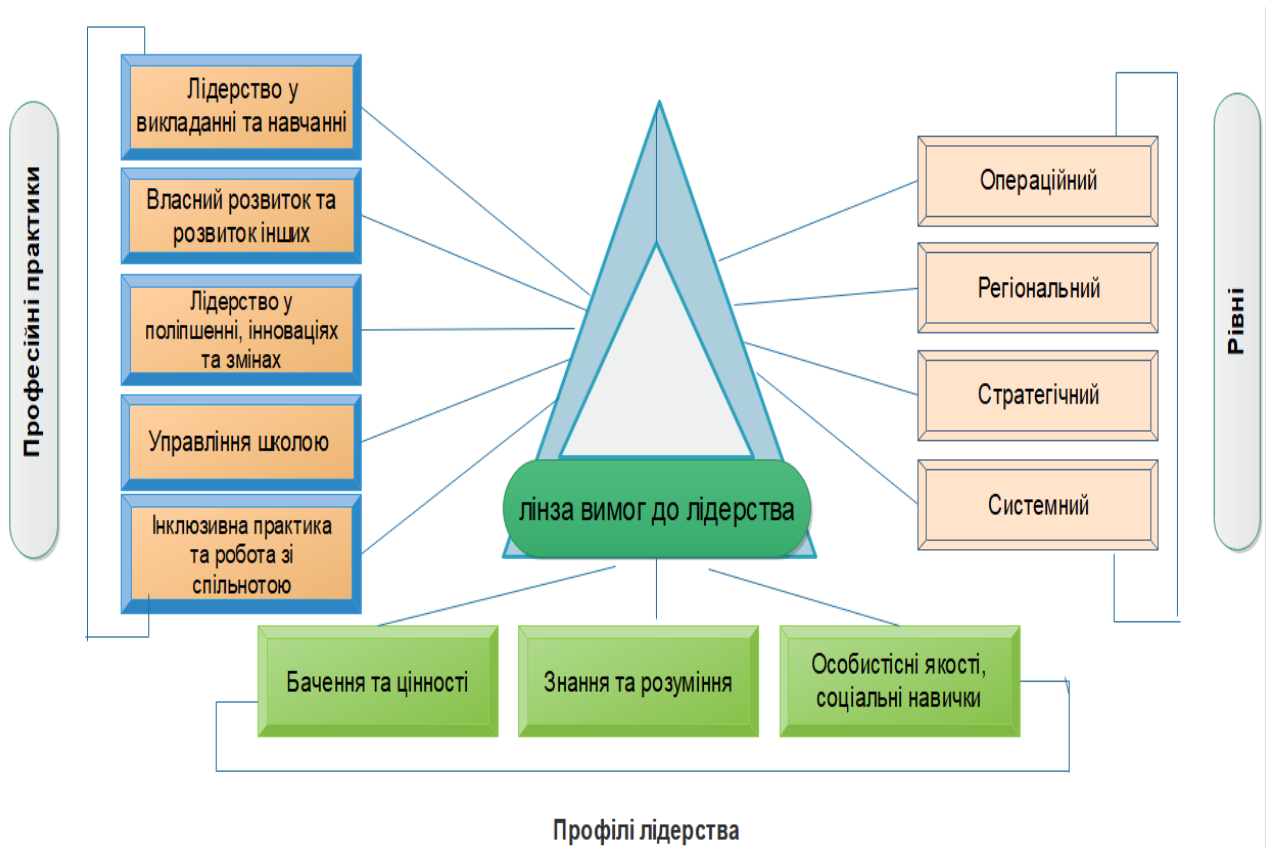


Рис. 3.2. Взаємозв'язок структурних елементів стандарту професійної діяльності директора школи в Австралії

У **Новій Зеландії** використовуються різні професійні стандарти для директорів початкових і середніх шкіл. Вони мають певні відмінності щодо загальних вимог і конкретних навичок реалізації посадових функцій, але уніфіковані щодо основних чотирьох сфер діяльності. Серед них (Ministry of Education, 2025):

1) *культура* як практична діяльність, що потребує таке професійне керівництво, яке забезпечить спрямування шкільної культури на поліпшення викладання та навчання;

2) *педагогіка*, що передбачає створення середовища навчання, у якому учні зможуть досягти успіхів у навчанні;

3) *системи управління*, які спрямовані на підтримку учнів та поліпшення результатів їх навчання;

4) *партнерство і комунікації*, що потребує постійного розширення та укріплення різноманітних зв'язків і взаємодії з учнями, колегами і партнерами, громадою, іншими школами заради поліпшення навчання учнів.

Зміст кожного із стандартів, які є своєрідними компетенціями, що має продемонструвати директор школи, розкривається через низку показників. Ці показники виступають основою при визначенні посадових обов'язків керівника закладу освіти під час прийому його на роботу, а також оцінюванні результатів професійної діяльності.

На відміну від зарубіжних стандартів діяльності керівника школи Професійний стандарт директора закладу загальної середньої освіти, що затверджений у 2021 році в **Україні** (Міністерство економіки України, 2021) є досить ґрунтовним документом, який: містить докладну інформацію щодо характеристики професії директора закладу загальної середньої освіти відповідно до Національного класифікатора професій; подає перелік нормативно-правових документів з питань професійної діяльності; визначає норми і правила регулювання умов праці і допуску до професії, навчання й підвищення кваліфікації; окреслює загальні компетентності, що необхідні для успішного здійснення зазначеної професійної діяльності (див. табл. 3.10).

Основна частина професійного стандарту керівника закладу загальної середньої освіти подана у вигляді п'яти трудових функцій та переліку відповідних професійних компетентностей, знань і навичок, завдяки яким кожна з функцій може бути реалізована. Таким чином, вітчизняний стандарт директора школи ґрунтується на функціонально-компетентнісному підході до визначення основних змістових ліній професійної діяльності керівника закладу загальної середньої освіти, який значною мірою охоплює перелік дій, пов'язаних з реалізацією контрольно-адміністративних повноважень.

Незважаючи на фундаментальний підхід до окреслення рівня професійної підготовки керівника української школи і деталізований опис вимог до його навичок і компетентностей у документі простежується досить суттєва принципова відмінність між змістом вітчизняного та більшості зарубіжних стандартів, що були розглянуті вище. Насамперед, це стосується концептуального та цілевизначального концептів.

На відміну від українського, для зарубіжних стандартів керівника закладу освіти характерним є формулювання мети для кожної складової стандарту (там званого окремого стандарту або компетенції директора школи). В цілому мета

професійної діяльності директора школи за кордоном має дитиноцентричний характер. Успіх кожного учня виступає своєрідним орієнтиром, що визначає спрямованість і призначення будь-якого напрямку діяльності (стандарту) директора школи та вчителів.

Таблиця 3.10

Структура професійного стандарту керівника (директора) закладу загальної середньої освіти в Україні за (Міністерство економіки України, 2021)

Трудові функції	Професійні компетентності
Забезпечення стратегічного управління розвитком закладу освіти	– нормативно-правова, – стратегічного управління закладом освіти, – стратегічного управління персоналом
Забезпечення управління якістю освітньої діяльності	– забезпечення якості освітньої діяльності та функціонування внутрішньої системи забезпечення якості освіти, – організації діяльності закладу освіти на засадах зовнішньої системи забезпечення якості освіти
Забезпечення партнерської та мережевої взаємодії	– лідерська, – емоційно-етична, – педагогічного, соціального та мережевого партнерства
Організація безпечного і здорового освітнього середовища	– здоров'язберезувальна, – інклюзивна, – проєктувальна
Забезпечення власного безперервного професійного розвитку	– інноваційна, – інформаційно-цифрова, – здатність до навчання впродовж життя

Передбачається, що європейської або американської директори шкіл зосереджують свої зусилля на створенні середовища (безпечного, комфортного, культурно розмаїтого) та професійної спільноти вчителів, що забезпечуватиме досягнення учнями високих результатів навчання.

У формулюванні мети професійної діяльності керівника закладу загальної середньої освіти в Україні акценти зроблено на виконання ним суто адміністративних і представницьких функцій. У документі зазначено, що мета «...полягає в здійсненні безпосереднього управління закладом і відповідальності за освітню, фінансово-господарську та інші види діяльності закладу освіти. Директор є представником закладу освіти у відносинах з державними

органами, органами місцевого самоврядування, юридичними та фізичними особами...» (Міністерство економіки України, 2021).

Друга принципова відмінність концептуального характеру пов'язана зі змістом концепції лідерства у змістах (структурах) вітчизняного та зарубіжних стандартів. Як зазначалося, у зарубіжних стандартах ідея лідерства керівника, вчителів, учнів є провідною, що пронизує наповнення кожної із складових цих стандартів та індикаторів, через які визначається ефективність прояву кожного з показників професійної діяльності (Лукіна, 2024а). У вітчизняному стандарті лідерська компетентність директора школи займає цілком локальну позицію, є однією серед багатьох інших, оскільки характеризується лише як умова успішної реалізації функції забезпечення партнерської і мережевої взаємодії та передбачає наявності в очільника закладу освіти здатності здійснювати позитивний вплив на членів колективу, швидко реагувати на зміни, використовувати різні методи комунікації, а також представляти інтереси школи (див. табл. 3.10). Подібне розкриття змісту лідерської компетентності, що пропонує вітчизняний професійний стандарт керівника школи, є надто спрощеним і не зовсім некоректним. Лідерський потенціал розкриває внутрішні можливості розвитку людини, «є соціально-психологічною властивістю особистості, що відображує як ситуативно обумовлену, так і незалежну від ситуації здатність індивіда до успішного здійснення лідерства» (Міляєва, 2014) та проявляється у різних видах і напрямках діяльності. Саме тому лідерська компетентність як результат навчання та розвитку лідерського потенціалу, тлумачиться дослідниками як «надпрофесійна компетентність, яка є запорукою ефективного виконання фахівцем його професійних функцій» (Волкова & Лебідь, 2022).

Таким чином, переважна більшість європейських та американських професійних стандартів директора школи заснована на використанні лідерського підходу та має людино-, дитиноцентричний характер формування змісту основних компетенції керівника закладу освіти.

Ще однією примітною особливістю зарубіжних стандартів є їх лаконічність і простота викладу змісту. При цьому глибокий зміст інформації, її соціальний та культурний контекст, спрямованість на вирішення далекоглядних цілей не втрачаються. Проілюструємо зазначене на кількох прикладах (див. табл. 3.11).

Таблиця 3.11

**Порівняння словосполучень та виразів у текстах професійних стандартів
директорів шкіл США (на прикладі PSEL штату Техас) та України**

PSEL (США)	Україна
Культурна чуйність	Немає
Шкільна культура	Немає
Шкільна спільнота	Немає. Використовується в аналогічному контексті як «учасники освітнього процесу».
Соціальний та емоційний розвиток учнів	Немає
Розгляд родини як ключового партнера	Немає
Директора мають розвинені комунікативні навички та розуміють як доносити інформацію різними способами для того, щоб задовольнити потреби різних аудиторій	В 1.3. 1. Забезпечувати ефективну комунікацію, співпрацю та взаємодію з працівниками, учнями, батьками, керівниками установ, організацій, об'єднаних територіальних громад, громадських об'єднань, у т.ч. і з використанням цифрових технологій. Ефективно застосовувати засоби успішних комунікацій для забезпечення спілкування з усіма суб'єктами взаємодії, використовувати сучасні електронні засоби зв'язку, в т.ч. електронні журнали, електронні щоденники для забезпечення ефективної партнерської взаємодії між учасниками освітнього процесу. 3. Грамотно і чітко висловлювати власні думки в усній та письмовій формах державною мовою (за потреби іноземними мовами); відповідно до професійних потреб ініціювати, підтримувати та завершувати розмову.
Директори готові слухати інших та створювати можливості для зворотного зв'язку між працівниками та стейкхолдерами	В.2.2. 1. Організовувати діалог і полілог з учасниками освітнього процесу і представниками громади, поважаючи права і свободу людини та суспільні цінності, враховуючи культурні та особисті відмінності співрозмовників, переваги і/чи обмеження окремих груп чи осіб, виявляючи розуміння й співпереживання, сприяти примиренню та порозумінню.

Продовження табл. 3.11.

	2. Застосовувати в обговореннях освітніх, соціальних і життєвих проблем методики усвідомленого й емпатичного слухання. 3. Застосовувати в управлінській діяльності практики критичного мислення, усвідомлення й розуміння емоцій інших людей.
Формулювати, відстоювати та розвивати основні цінності, які визначають культуру школи та наголошують на необхідності освіти, орієнтованої на дитину; високі очікування та підтримку учнів; рівноправність, інклюзивність та соціальну справедливість; відкритість, турботу та довіру; а також постійне вдосконалення.	В 2.1. Здатність сприяти розвитку в учасників освітнього процесу поваги та дбайливого ставлення до національних, історичних, культурних цінностей, нематеріальної культурної спадщини українського народу.

Зарубіжні стандарти директора школи передбачають можливість їх широкого використання, в тому числі й як основи для проведення оцінювання результатів професійної діяльності керівника при прийомі на роботу, а також для звітування за досягнення поставлених цілей упродовж певного визначеного часу, тобто під час атестації.

У деяких країнах, в яких правила оцінювання керівників закладів середньої освіти визначаються на центральному рівні або на рівні штату (провінції, землі) керівництва (manual) зі стандартів пропонують інструменти для проведення оцінювання результатів його роботи (анкети для вчителів та учнів, а також для самооцінки самого директора). Як зазначалося, стандарти містять відповідні орієнтири щодо можливих рівнів індивідуального розвитку керівника та характеристики якості отриманих результатів діяльності керівника, що дає можливість оцінювачу коректно сформулювати загальний висновок.

В Україні процедури оцінювання директорів закладів загальної середньої освіти лише формуються, тому професійний стандарт частіше виступає в якості підґрунтя при формування змісту освітніх програм навчання та підвищення кваліфікації керівників закладів освіти.

3.3. Сутність, призначення та різновиди оцінювання професійної діяльності директора закладу загальної середньої освіти

Оцінювання – це багатогранний процес, який виходить далеко за межі простої перевірки. У найширшому розумінні процес оцінювання охоплює вимірювання, аналіз різних аспектів діяльності, розвитку чи ефективності, а також інтерпретацію отриманої інформації. Це може стосуватися сфери освіти, управління, соціальних процесів, навіть особистісного зростання. Оцінювання, як формалізоване, так і експертне, завершується оцінкою, яка буває кількісною та якісною (словесною). У будь-якому випадку оцінка виступає способом визначення (вираження) значимості чогось, що оцінюється, для конкретної людини, сфери діяльності, суспільства (Лукіна & Чайка, 2010).

У разі здійснення формалізованого оцінювання робиться кількісна оцінка, яка формується на основі математичних правил і обчислень. Експертне оцінювання завершується формулюванням певного висновку – словесної характеристики, у якій міститься обґрунтована думка експерта щодо якості оцінюваного об'єкта: ефективності або професійності роботи фахівця, цінності того чи іншого винаходу, дослідження, процесу тощо.

Для того, щоб процес оцінювання був максимально корисним, а оцінка якнайкраще віддзеркалювала значимі характеристики, якості об'єкта, що оцінюється, має бути чітко визначена мета оцінювання (його кінцевий результат). Формулювання самої мети оцінювання виступає джерелом інформації щодо загальної спрямованості самого процесу та кінцевий результат, статус оцінювання та його місце в структурі менеджменту, особливості кадрової політики відповідної країни тощо.

Якщо говорити про професійну діяльність, зокрема директора закладу середньої освіти, то оцінювання її результатів може бути спрямоване на:

1) перевірку, інспекцію, контроль його діяльності з боку уповноважених органів, що передбачає задіяння чітко визначених адміністративних санкцій у випадку виявлення відхилень від норм або порушень, тобто реалізацію адміністративного підходу в управлінні;

2) надання методично-консультативної допомоги з метою виправлення ситуації та планування індивідуальної програми розвитку директора відповідно до його освітніх потреб, що є прикладом реалізації гуманістичного, людиноцентристського підходу в освітньому менеджменті.

Відмінності в зазначених спрямуваннях оцінювання яскраво проявляються у самих процедурах його реалізації, формулюваннях висновку і

наслідках для оцінюваного, а також віддзеркалюють національні та історичні традиції освітніх систем відповідних країн.

Для формування оцінного судження мають бути використані певні показники і критерії оцінювання (загальні правила, мірила оцінки), що дає можливість зменшити вплив суб'єктивізму оцінювача, зробити оцінку більш порівняною з результатами оцінювання об'єкта іншими експертами або перевіряючими, врахувати в ній ті аспекти, які найбільш корисні для замовника. Наприклад, оцінювання діяльності директорів шкіл може враховувати такі показники їх професіоналізму як: їхню здатність (або спроможність) до реалізації кризового менеджменту, інтеграції передових технологій у практику діяльності конкретного закладу освіти, розвитку та залучення громади до процесів життєдіяльності школи та ін. У зарубіжних країнах такими критеріями найчастіше виступають стандарти професійної діяльності керівника закладу освіти. Процедури оцінювання загалом та професійної діяльності директора школи зокрема мають ґрунтуватися на достовірних і об'єктивних даних, для чого використовуються різноманітні методи збору інформації та її аналізу. Експерти (оцінювачі) мають бути неупередженими та об'єктивними в своїх судженнях, володіти культурою оцінювання, дотримуватися правил проведення оцінювальних процедур та етичних норм.

Отже, в процесі реалізації чи вибору конкретного способу (відповідної моделі) оцінювання професійної діяльності керівника закладу середньої освіти виникає низка запитань принципового характеру:

1) «*для чого оцінювати?*», що означає формулювання мети проведення цих процедур, виходячи із особливості розвитку системи освіти, завдань освітньої політики, принципів побудови освітнього менеджменту тощо. Зараз у світі спостерігається боротьба двох протилежних за своїм змістом концепцій: перша (традиційна), що передбачає спрямованість на суто адміністративний формалізований контроль зовнішніми контролюючими органами, інспекціями і друга (лідерська), яка змінює розуміння ролі й значення директора школи як ключової самостійної фігури, здатної оцінювати різноманітні освітні та управлінські процеси, власну поведінку та визначати стратегію розвитку;

2) «*хто має оцінювати?*», що передбачає вибір оцінювачів і того рівня управління освітою, які будуть уповноважені висловлювати свої думки і робити висновки щодо якості об'єкта оцінювання, хто буде відповідальним за визначення процедур, методики і критеріїв оцінювання результатів діяльності директора школи. У цьому контексті знаходиться відповідь на питання про спосіб організації процесу самооцінювання професійної діяльності у випадку обрання другого (лідерського) підходу до визначення ролі директора та

відповідної моделі оцінювання результатів його роботи. У такому разі необхідним завданням буде перегляд завдань післядипломної педагогічної освіти та змісту освітніх програм (Лукіна, 2007b). Крім того, варто розуміти, що дієвість і корисність процедур самооцінювання професійної діяльності директорами закладів освіти, їх ставлення та рівень об'єктивності (Лукіна, 2022с) значною мірою залежать від низки різноманітних чинників, зокрема від їх віку та гендерної приналежності (Лукіна, 2023а, 2023b), від ділових якостей (досвід роботи, психологічні особливості) (Лукіна, 2022а), рівня сформованості оцінювальної компетентності (Лукіна, 2022е), від того, наскільки вони готові сприймати різноманітні зміни та реагувати на них (Лукіна, 2022f, 2022h);

3) «*як оцінювати?*» – інакше кажучи, за якими параметрами буде здійснюватися сам процес оцінювання, а також в який спосіб буде забезпечена, сформована довіра до самих процедур оцінювання та оцінювачів, тобто тих фахівців, експертів, які реалізують означені процедури.

4) «*які наслідки оцінювання?*», що означає визначення статусу результатів оцінювання та того, на що і як будуть впливати результати оцінки професійної діяльності керівника середньої школи (Лукіна, 2025b, 2025с).

Професійну діяльність директора школи варто розглядати в контексті реалізації стратегічного управління, оскільки вона спрямована не лише на вирішення поточних повсякденних питань функціонування закладу освіти, а й передбачає отримання довгострокових результатів, заснованих на певних цінностях, лідерстві та здатності об'єднувати шкільну спільноту задля досягнення визначених цілей розвитку. Ця діяльність є багатогранною, саме тому механізм оцінювання результатів її реалізації має охоплювати різні напрямки і складові.

Зрозуміло, що оцінювання професійної діяльності керівника закладу освіти є процесом контролю, однак останнім часом відбулися певні зміни у розумінні сутності й призначення контролю як невід'ємної частини управління. Як зазначалося, акценти перемістилися із суто адміністративних (інспектування), навіть каральних, процедур до процедур, що орієнтовані на з'ясування причин виявлених недоліків і побудову шляхів виправлення ситуації та подальший розвиток керівника та педагогічного колективу. Такий підхід є характерним для багатьох європейських моделей оцінювання ефективності професійної діяльності. В його основу покладений принцип гуманістичної спрямованості, що передбачає надання методичної та консультативної допомоги директору школи у разі отримання ним низьких результатів атестації та спонукання його до підвищення своїх професійних компетенцій.

Таким чином, незважаючи на різноманіття підходів до оцінювання ефективності професійної діяльності керівників закладів середньої освіти в різних країнах світу, основне його призначення полягає у забезпеченні належної якості освіти шляхом відбору на посаду директора школи кваліфікованого фахівця, удосконалення культури управління, формування в нього відчуття і розуміння особистої відповідальності за результати своєї діяльності та розвитку закладу освіти, підвищення прозорості та підзвітності директора школи перед громадою, шкільною радою, засновниками та іншими стейкхолдерами, а також стимулювання професійного зростання та самовдосконалення очільника школи. Передбачається, що забезпечення прозорості процедур оцінювання та підзвітності директора закладу освіти формує довіру до результатів оцінювання, сприяє зростанню об'єктивності та справедливості висновків. Варто зазначити, що проблема підвищення довіри до оцінювальних процедур, а також забезпечення об'єктивності та справедливості оцінювання є надзвичайно важливою, оскільки лише в такому випадку висновки і рекомендації, зроблені за результатами оцінювання, будуть сприйняті директором школи як орієнтир для власного розвитку.

Мета оцінювання професійної діяльності керівника закладу середньої освіти дещо відрізняється в залежності від того, який різновид цього оцінювання реалізується. Але в будь-якому випадку вона передбачає визначення ступеня досягнення суб'єктом оцінювання (директором школи) поставлених цілей, ефективності використання наявних ресурсів, виявленні сильних і слабких сторін його діяльності. Інакше кажучи, мета оцінювання полягає у визначенні того, наскільки якісною є (або може бути) управлінська діяльність керівника школи, наскільки вона відповідає визначеним вимогам (критеріям її реалізації), а також того, що зменшує її реальну успішність (або потенційну ефективність у випадку, коли оцінювання проводять за результатами професійного навчання, або сертифікації). Саме тому частина європейських країн в останні роки в процесі вироблення організаційних моделей оцінювання ефективності керівників шкіл обрала напрям, що передбачає посилення вагомості процедур самооцінювання й самоаналізу директором результатів своєї праці (Haridus-ja Teadusministeerium, 2025). Такий підхід дає можливість директору закладу освіти стати більш самостійною і відповідальною особою за свої рішення, краще усвідомити причини і передумови успішних і невдалих кроків, спланувати не лише подальші напрямки розвитку закладу освіти, а й свої освітні потреби (Лукіна, 2022d) та завдання самовдосконалення відповідно до поставлених цілей.

Вище зазначалося, що оцінне судження про професійну діяльність керівника закладу загальної середньої освіти має містити відповідь на мету самого оцінювання. Виявляється, що мета оцінювання професійної діяльності керівника закладу середньої освіти, тобто відповідь на питання «для чого оцінювати?» може бути сформульована по-різному в залежності від того, який різновид цього оцінювання реалізується.

Як передбачено використовувати результати такого оцінювання? Нам вдається доцільним розглянути наступні варіанти. Оцінювання може бути впроваджено для визначення:

- ефективності професійної діяльності вже працюючого директора середньої школи (оцінювання за фактом реалізації діяльності за певний період – оцінювання відповідності посаді, атестація);
- його потенційної спроможності бути директором закладу освіти, виконувати відповідну діяльність (оцінювання на перспективу – оцінювання претендента на посаду, ліцензування);
- здатності керувати закладом освіти, професійної компетентності, (кваліфікаційне оцінювання по завершенню навчання, сертифікація) тощо.

Це висловлювання має характеризувати ступінь досягнення поставленої мети діяльності директора школи, ефективність використання певних ресурсів і потенціалу закладу освіти, а також визначати суспільний вплив, соціальну ефективність реалізованої діяльності.

Як зазначалося, директор школи є центральною фігурою закладу освіти. Він відіграє надзвичайно важливу роль у забезпеченні функціонування школи, формуванні сприятливого і безпечного освітнього середовища, визначенні стратегічних напрямків розвитку закладу освіти, сприянні поліпшенню результатів успішності учнів та іміджу закладу освіти, спонуканні педагогічного персоналу до творчого розвитку та самовдосконалення. Багато дослідників підтверджують наявність безпосереднього впливу професійної діяльності та особистості директора школи на показники успішності учнів та ефективність професійного навчання вчителів (Leithwood et al., 2006), сприяє розвитку шкільної культури та лідерства (National Association of Secondary School Principals, 2018).

У 2021 році Фондом Уоллеса було опубліковано огляд досліджень, присвячених вивченню особливостей керівництва директорів та його наслідків «How Principals Affect Students and Schools. A Systematic Synthesis of Two Decades of Research». За результатами цього аналізу автори дійшли висновку про наявність суттєвого впливу якості директорів шкіл на успішність учнів. Дослідження засвідчило, що заміна директора школи, якій характеризувався

професійними показниками нижче середнього рівня на директора з кращими, вищими за середні показники, призводить до поліпшення навчання учнів школи в середньому еквівалентному майже трьом місяцям додаткового навчання читанню та математиці для учнів відповідної школи (Grissom et al., 2021).

Вплив в останні роки ідей гуманістичного підходу, а також концепції людиноцентризму (Бех, 2003; Дмитренко та ін., 2014) призвів до того, що чимало методик оцінювання результатів діяльності керівника закладу освіти, які використовуються в різних країнах світу, мають досить високий рівень суб'єктивізму. З одного боку, це є наслідком прояву людиноцентристських концепцій та намаганням забезпечити суб'єктність директора школи під час його атестації шляхом врахування результатів самооцінювання ним своєї діяльності, долучення його до складання плану індивідуального розвитку, а з іншого, – відсутністю розуміння того, що саме і в який спосіб може бути виміряно за допомогою валідного інструментарію, об'єктивно і справедливо.

Труднощі, що виникають під час оцінювання результатів професійної діяльності керівника закладу освіти, зокрема загальної середньої, викликані специфікою самої діяльності, а також неможливістю у масштабах країни організувати тривале кваліфіковане спостереження за повсякденною роботою директора школи. Справа у тому, що:

1) результати професійної діяльності директора школи далеко не завжди можна легко побачити і виміряти, оскільки вони можуть мати латентний характер або ж відтермінований прояв;

2) для оцінювання ефективності професійної діяльності необхідно враховувати вплив численних чинників, які, в свою чергу, мають складний характер і трудно піддаються вимірюванням (Burkett, 2023a);

3) оцінювання професійної діяльності керівника закладу загальної середньої освіти часто реалізується невідривно від оцінювання діяльності самого закладу освіти, як певна складова цього процесу, а результати оцінювання цих видів діяльності ототожнюються. З одного боку, таке ототожнення здається цілком логічним, оскільки процеси оцінювання тісно взаємопов'язані між собою, проте мають різні фокуси. Дійсно, зміни у результатах функціонування закладу освіти значною мірою віддзеркалюють успішність та ефективність професійної (управлінської) діяльності директора закладу освіти, його управлінського впливу на різні складові й напрямки діяльності освітньої установи, а також на якість педагогічного персоналу та навчання учнів (Лукіна, 2022в). Проте, такий підхід до вибору способу визначення ефективності керівника закладу загальної середньої освіти є помилковим, оскільки результат діяльності закладу освіти – це є наслідки

спільної роботи всього педагогічного колективу, а на результати успішності здобувачів освіти директор школи (на відміну від вчителя) може спричинювати лише опосередкований вплив (Лукіна, 2023с). На думку Дж. Баркета, досягнення учнів варто використовуватися у якості своєрідного маркера під час вимірювання ефективності професійної діяльності директора. Він вважає, що для успішних, високоефективних директорів властиві так звані проривні досягнення в результатах успішності учнів, у тому числі ті, які відповідають переходу від рівня «досвідчений» до рівня «просунутий» у школах із вищими показниками, а також невелику кількість додаткових результатів учнів (Burkett, 2023b).

Так, оцінювання результатів професійної діяльності директора середньої школи має ґрунтуватися на показниках ефективності управління, передбачає використання даних про якісні зміни в навчальному середовищі та соціальний вплив закладу освіти, його педагогічного персоналу й учнів на відповідну громаду, школу і соціум в цілому. Оцінювання діяльності керівника закладу освіти спрямоване на визначенні рівня підтримки (схвалення) політики та новацій, що пропонуються директором школи, оцінку ступеня досягнення поставлених керівником закладу освіти цілей, рівня комфортності та безпечності освітнього середовища; з'ясування внеску директора школи у розвиток закладу загальної середньої освіти, формування педагогічного і учнівського колективів через реалізацію кадрової політики (процедур найму, просування, утримання вчителів та підтримки їх творчих прагнень тощо), створення умов для всебічного розвитку учнів і педагогів. Велику роль у якості показника оцінювання ефективності директора школи відіграє професійна етика самого керівника та рівень сформованості трудової етики вчителів (Harlina et al., 2021; Stone-Johnson & Weiner, 2020).

Проаналізуємо відмінності між оцінюванням професійної діяльності директора школи та результатів діяльності закладу освіти за основними параметрами цих процесів (див. табл. 3.12).

Таблиця 3.12

**Відмінності між оцінюванням результатів професійної діяльності
директора закладу освіти та результатів діяльності закладу освіти**

Параметри порівняння	Результати діяльності	
	Директор закладу освіти	Заклад середньої освіти
Об'єкт оцінювання	лідерство, управлінські рішення, стратегічне планування, комунікація та професійний розвиток	аналізується якість навчального процесу, ефективність освітніх програм, досягнення учнів, ефективність управлінських процесів, ступінь комфортності та безпечності освітнього середовища, рівень інтеграції школи у громаду
Основні критерії оцінювання	здатність управляти школою, мотивувати команду, впроваджувати реформи та розвивати освітнє середовище	показники успішності учнів, якість інфраструктури, фінансування, впровадження інноваційних методів навчання
Оцінювачі	освітні експерти, педагогічний колектив, громадські ради та представники департаменту освіти	освітні експерти, незалежні громадські (фахові) об'єднання, аудитори, педагогічний колектив, громадські ради та представники департаменту освіти
Способи (механізми) оцінювання	атестація, сертифікація, ліцензування (в деяких країнах), самооцінка	зовнішня перевірка (інституційний аудит), самооцінювання, ліцензування, акредитація (добровільна, реалізується в деяких країнах, в основному по відношенню до приватних, міжнародних шкіл)
Вплив результатів оцінювання	на професійний розвиток директора, можливість продовження контракту, стратегічні управлінські рішення	обсяги фінансування, акредитація, рівень довіри громади та подальший напрямок реформ

Отже, оцінювання директора середньої школи має персоналізоване спрямування на управлінський аспект, тоді як оцінювання закладу освіти має системний характер і охоплює широкий спектр параметрів, що визначають якість освіти та освітньої діяльності.

Проте, складність оцінювання результатів професійної діяльності керівників шкіл, так званої атестації в українській термінології, полягає не тільки у завданні створення відповідного механізму оцінювання як суто правових і процедурних компонентів (загальних правил, процедур, інструментів, показників і критеріїв тощо), який би забезпечував можливість встановлення відповідності чинного керівника закладу освіти всіх вимогам займаної посади. Велике значення при оцінюванні результатів професійної діяльності має отриманий соціальний ефект, користь цього оцінювання як для самого директора школи, так і для закладу освіти, результатів його діяльності, насамперед, успішності учнів і творчих успіхів педагогів.

Однак, у світовій практиці спостерігається тенденція щодо відтоку з освітньої галузі найбільш талановитих фахівців, зменшення престижності посади директора школи, а відтак і до зменшення їх вмотивованості до подальшого розвитку. Дослідження, що проведене Європейським профспілковим комітетом з питань освіти у 2012 році, виявило найбільш поширені проблеми, з якими стикаються керівники шкіл майже всіх країн Європи, зокрема Франції, Німеччини, Угорщини, Італії, Іспанії, Великої Британії, Ірландії, Швеції, Норвегії, Фінляндії, Латвії. Серед них: велике навантаження директора; заробітна плата, що неспіврозмірна з обсягами його роботи; відсутність чітко визначеного переліку обов'язків; відсутність неперервного професійного розвитку та поступова втрата навичок професійного лідерства; значна кількість керівників шкіл передпенсійного віку; гендерний дисбаланс серед директорів шкіл; незрозумілі та дуже різні в різних країнах процедури набору кадрів; низька привабливість професії керівника закладу освіти та, відповідно, зменшення кількості кваліфікованих кадрів серед претендентів на посаду директора школи (Trade Union Committee for Education, 2012, р. 10). Виявлені проблеми, що є властивими для багатьох країн, впливають також і на дієвість процедур оцінювання результатів професійної діяльності директорів шкіл, можливість реалізувати в них основну концепцію оцінювання, спрямованого на стимулювання професійного зростання фахівця (OECD, 2019). Таким чином, наукові розвідки більш ефективних моделей оцінювання результатів діяльності керівників шкіл проводилися з урахування впливу негативних чинників, пов'язаних із:

— змінами у ставленні педагогів, причому як чинних директорів, так і вчителів, як потенційних керівників шкіл, до призначення на посаду. Ця зміна настроїв зумовлена швидким зростанням вимог до посадових обов'язків директора і його особистої відповідальності, що частково є наслідком посилення автономії закладу освіти та впровадження інклюзії, — з одного боку,

та невідповідністю заробітної плати обсягам роботи керівника, – з іншого (Duchauffour, 2017);

- недовірою директорів шкіл до оцінювачів (рівня їх компетентності, ставлення), а також до рівня їх об'єктивності та справедливості оцінювання;

- зменшенням привабливості, статусності посади директора закладу освіти, відходом на другий план командної роботи та педагогіки (Duchauffour, 2017). Зазначені процеси призводять до того, що директори переходять на викладацьку діяльність, у значній частині закладів середньої освіти спостерігається плинність та вакансії адміністративних кадрів, школи управляються так званими тимчасовими директорами (Repères et références statistiques, 2014), що незадовільно впливає на успішність учнів та результати роботи школи в цілому. Наприклад, у Франції лише у 2013 році таких шкіл нараховувалося понад 14,1% (2153 з 15316 закладів середньої освіти).

Таким чином, виникає завдання створення такої методики, практичного інструменту, який би давав можливість відокремити результати професійної діяльності директора закладу загальної середньої освіти відповідно до її структури, змісту і засобів реалізації як предмету оцінювання, від результатів діяльності усього колективу закладу освіти, що є предметом інституційного аудиту та самооцінювання освітньої діяльності школи.

Американський дослідник Джері Баркет, проводячи огляд наукових досліджень, присвячених проблемі оцінювання професійної діяльності керівника закладу освіти, писав, що системи оцінки директорів орієнтовані на поліпшення практики їх роботи (Burkett, 2023b). Для того, щоб досягти цієї мети необхідно використовувати так звані обґрунтовані критерії для оцінки цінності чи заслуг директора (Fuller et al., 2015). Ключовим елементом цього терміну «обґрунтовані критерії» є те, що саме вони дають можливість гарантувати «етичність, справедливість, корисність, здійсненність та точність» такої оцінки (Gullickson & Howard, 2009).

Існують різні види оцінювання професійної діяльності керівника, які можна розділити за певними знаками, а саме:

- *зовнішнє оцінювання*, яке здійснюється спеціально уповноваженими інституціями або суб'єктами і покликана встановити відповідність конкретного керівника закладу освіти умовам, що висуваються до певної посади, або ж його готовність виконувати відповідні функції. Означені вимоги до посади, а також процедури зовнішнього оцінювання сформульовані у нормативно-правових документах, зокрема стандартах професійної діяльності;

- *внутрішнє оцінювання*, що реалізується на рівні закладу освіти в межах внутрішнього моніторингу (Лукіна, 2007а) або реалізації механізму

внутрішнього забезпечення якості освіти, або ж самим керівником закладу загальної середньої освіти зване самооцінювання (самооцінка), яка здійснюється з метою оцінювання керівником результатів власної діяльності.

Сучасні механізми як зовнішнього, так і внутрішнього оцінювання професійної діяльності керівника закладу середньої освіти передбачають залучення до процедури оцінки різних категорій учасників освітнього процесу, зокрема учнів, батьків, представників громадськості та органів місцевого самоврядування. Внутрішнє оцінювання, на відміну від зовнішнього, може здійснюватися як за показниками і критеріями оцінювання, що визначені на центральному або регіональному (федеральному) рівні, так і за тими показниками, які будуть запропоновані на рівні територіальної громади або самим закладом освіти.

На сьогодні в різних країнах світу використовуються різні види зовнішнього оцінювання результатів професійної діяльності керівника закладу середньої освіти, що прийшли на заміну застарілої форми зовнішньої перевірки, так званого інспектування. Серед сучасних форм оцінювання ефективності професійної діяльності директора школи: *атестація, сертифікація, ліцензування, самооцінювання*.

Поширеною є думка про те, що *інституційний аудит* також є одним з різновидів оцінювання результатів професійної діяльності керівника закладу освіти, оскільки передбачає, серед іншого, вивчення та оцінку управлінських процесів. Наприклад, вважається, що результатом професійної діяльності керівника школи, проявом його лідерської позиції, є визначення стратегії розвитку закладу освіти. Водночас, однією з вимог оцінювання якості управлінських процесів під час інституційного аудиту або ж реалізації самооцінювання освітніх і управлінських процесів закладом загальної середньої освіти є з'ясування «наявності стратегії розвитку та системи планування діяльності закладу, моніторинг виконання поставлених завдань» (Бобровський та ін., 2021).

Така думка виникла через сприйняття директора закладу освіти центральною фігурою, яка забезпечує не лише його функціонування, а й визначає стратегічний напрямок розвитку, формує та впроваджує загальну політику, єднає колектив і спрямовує його зусилля на досягнення поставлених цілей. Однак, процедури інституційного аудиту спрямовані на перевірку результатів освітньої та управлінської діяльності закладу загальної середньої освіти і, відповідно, спеціально не орієнтовані на оцінку результатів професійної діяльності керівника, хоча й опосередковано характеризують її ефективність.

Розглянемо зазначені форми оцінювання докладніше.

Найбільш поширеною формою оцінювання професійної діяльності керівника закладу загальної середньої освіти як в Україні, так і в багатьох інших країнах світу, є атестація.

Атестація визначається як «система заходів, спрямованих на всебічне та комплексне оцінювання педагогічної діяльності педагогічного працівника, за якою визначається відповідність педагогічного працівника займаній посаді, рівень його кваліфікації, а також присвоюється кваліфікаційна категорія та педагогічне звання» (Міністерство освіти і науки України, 2022). У документі сформульовано мету атестації, яка чітко і однозначно підкреслює прихильність до гуманістичного підходу в оцінюванні педагогічних працівників в Україні, а саме: «стимулювання цілеспрямованого безперервного підвищення рівня професійної компетентності педагогічних працівників, росту їх професійної майстерності, розвитку творчої ініціативи, підвищення престижу й авторитету, забезпечення ефективності освітнього процесу» (Там само).

Атестація педагога є обов'язковою процедурою, яка проводиться періодично у визначені законодавством терміни за чітко регламентованою процедурою, що передбачає дотримання академічної доброчесності та має правові наслідки. Варто зауважити, що Положенням про атестацію педагогічних працівників в Україні не передбачено спеціальних процедур для атестації керівників закладів освіти, зокрема закладу загальної середньої освіти, у зв'язку з чим виникає низка проблем організаційного, правового та методичного характеру.

Сертифікація педагогічних працівників – це процедура зовнішнього оцінювання професійних компетентностей педагогічного працівника, зокрема вчителя, з педагогіки та психології, практичних вмінь застосування сучасних методів і технологій навчання. В Україні цей вид оцінювання є порівняно новим і здійснюється на добровільних засадах виключно за ініціативою педагога. Наявність сертифіката зараховується як проходження чергової (позачергової) атестації із присвоєнням або збереженням кваліфікаційної категорії та педагогічного звання (Кабінет Міністрів України, 2018). Законом України «Про повну загальну середню освіту» визначено, що **сертифікація** здійснюється з «метою виявлення та заохочення педагогічних працівників з високим рівнем педагогічної майстерності, які володіють методиками компетентнісного навчання і новими освітніми технологіями та сприяють їх поширенню» (Верховна Рада України, 2020, ст. 49).

Сертифікація складається з трьох етапів, що реалізуються послідовно і передбачають відповідно: оцінку рівня професійних знань шляхом проходження

учасниками сертифікації незалежного тестування; самооцінювання власної педагогічної майстерності; та експертне оцінювання професійних компетентностей вчителів шляхом вивчення експертами їх практичного досвіду роботи. Таким чином, сертифікація педагога є процесом, який спрямований на підтвердження професійних компетенцій і розвиток професіоналізму.

На сьогодні в Україні на практиці реалізуються лише процедури сертифікації вчителів-предметників. Сертифікація керівників закладів освіти розглядається у перспективі. З такою ініціативою виступила Державна служба якості освіти України у 2021 році. Передбачається, що сертифікацію будуть проходити кандидати на посаду директора закладу загальної середньої освіти під час конкурсного відбору, а також ті, в кого спливає термін контракту.

На думку ініціаторів, сертифікація директорів середніх шкіл буде складатися з наступних елементів: 1) оцінка професійних знань, що реалізуватиметься шляхом тестування та виконання претендентами практичних завдань; 2) підтвердження наявних управлінських компетенцій керівника, що перевірятиметься в ході аналізу стратегічного управління, якості освіти та розуміння ним нормативно-правових документів; 3) підвищення престижності посади директора школи завдяки поліпшенню процесів підготовки керівників в освіті (Гурак, 2024).

У багатьох країнах світу, в тому числі й в Україні, сертифікація розглядається як інструмент розвитку потенціалу педагогічного працівника, а не його покарання. Саме тому в разі незадовільних, низьких результатів сертифікації найчастіше застосовуються різноманітні коригувальні заходи, а не негайне звільнення з посади. Найбільш поширеними заходами, що застосовуються у разі невдалого проходження процедури сертифікації керівників закладів середньої освіти в інших країнах є: тимчасове відсторонення від управління школою та переведення на адміністративну посаду, додаткове або повторне навчання, призначення наставника, тимчасове обмеження в кар'єрному просуванні тощо.

Сертифікація директора школи як процедура, що спрямована на підтвердження його професійної компетентності та управлінських навичок, застосовується далеко не в усіх у зарубіжних країнах. У деяких вона виступає як самостійний різновид оцінювання, як окремий процес, а в деяких складає частину процесу ліцензування. Найбільш поширеним є підхід, який передбачає проходження керівником закладу освіти перед сертифікацією попередньої підготовки, спеціального навчання. Наприклад, у Швеції директори шкіл опановують курси з освітньої політики, управління персоналом та фінансування; у Великій Британії – з лідерства, стратегічного управління, управління

ресурсами; у Нідерландах – зі стратегічного планування та освітньої політики; в Австрії – з освітньої політики, кризового менеджменту, ресурсного планування та фінансування тощо. Зважаючи на високий рівень автономії директора школи та децентралізації управління, у Фінляндії претендент на отримання права посісти посаду адміністратора закладу середньої освіти має пройти 15-кредитний курс навчання з основ публічного права, муніципального управління, адміністрування у сфері освіти, кадрового адміністрування та фінансового управління (Taipale, 2012).

Для молодих (нових) директорів закладів середньої освіти, які вперше претендують на посаду директора школи, обов'язковим є проходження спеціальних програм адаптації керівника до управлінської діяльності, які не лише знайомлять кандидатів із правовими документами і завданнями освітньої політики, а передбачають потужний практичний блок: роботу під керівництвом наставника та тренінги з розвитку навичок стратегічного управління. Отже, бачимо, що незважаючи на прагнення України адаптувати європейський досвід, поки що бачення загальної концепції та організаційної моделі сертифікації директорів закладів загальної середньої освіти в нашій країні мають принципові відмінності, серед яких:

- статус процедури – необов'язковий, додатковий в Україні та обов'язковий для обіймання посади в тих країнах, де сертифікація реалізується;
- управління – централізоване в Україні та децентралізоване, що враховує місцеві особливості та автономію закладу освіти, у більшості зарубіжних країн;
- методи оцінювання – тестування та розв'язання ситуативних завдань в Україні та багаторівнева система оцінювання в Європі;
- частота проходження – поки що не визначено в Україні та кожні 3-5 років у європейських практиках.

Ліцензування – це процедура отримання дозволу на провадження певного виду діяльності, зокрема освітньої. В Україні, на відміну від деяких інших країн, ліцензуванню підлягають лише заклади освіти та освітні установи, що надають освітні послуги, а не окремі педагоги (вчителі або керівники закладів освіти). Однак, в деяких країнах система управління середньої освіти потребує персонального підтвердження потенційним керівником закладу освіти своєї управлінської компетенції, для чого й використовується процедура ліцензування директора школи.

Наприклад, у США керівник школи кожні п'ять років має пройти ліцензування на рівні департаменту освіти штату (*State Education Department*). У випадку неотримання (не проходження) ліцензування директор школи має

бути негайно відсторонений від посади. Аналогічні наслідки очікують і директора закладу середньої освіти у Німеччині.

У Канаді процедури ліцензування директора середньої школи визначаються органами управління відповідної провінції (*Ministry of Education*). Термін дії ліцензії може відрізнятись в різних провінціях країни, але частіше складає п'ять років. Для отримання ліцензії кандидат повинен пройти спеціальне навчання та стажування. Така саме процедура передбачена і у Франції. Для керівника, який не пройшов процедури ліцензування у Франції та Польщі стане неможливим обійняти цю посаду в майбутньому.

В Австралії ліцензування директора школи здійснюється кожні п'ять років через Австралійський інститут викладання та шкільного лідерства (*Australian Institute for Teaching and School Leadership – AITSL*) і передбачає оцінку управлінських компетенцій та професійного досвіду директора школи.

Нова Зеландія також застосовує механізм ліцензування керівників закладів середньої освіти, який акцентований на підтвердження лідерських навичок та навичок стратегічного управління директора освітнього закладу. Ліцензування здійснює Рада викладачів Нової Зеландії (*Teaching Council of New Zealand*) кожні 5 років.

Суворі процедури ліцензування директора школи проводить Міністерство освіти в Сінгапурі. Претенденти проходять спеціальне навчання з освітнього менеджменту.

Варто зауважити, що для переважної більшості європейських країн процедури ліцензування директорів закладів початкової та середньої освіти не є характерними. Вони широко використовуються для керівників приватних закладів та міжнародних шкіл. Основний акцент у цих країнах роблять на процедурах сертифікації, підвищення кваліфікації та професійного розвитку керівників закладів середньої освіти.

Питання для самоконтролю

1. Що таке професійна діяльність?
2. У чому полягає мета професійної діяльності керівника закладу загальної середньої освіти?
3. У чому полягає відмінність у формулюванням основної цілі професійної діяльності керівника закладу загальної середньої освіти в Україні та в європейських країнах?
4. У чому полягає сутність концепції лідерства керівника закладу середньої освіти в європейських країнах та у США?
5. Яку структуру має професійна діяльність керівника закладу загальної середньої освіти?
6. Схарактеризуйте структуру концептуально-цільового компоненту моделі професійної діяльності керівника закладу загальної середньої освіти.
7. Які чинники, як зовнішні, так і внутрішні, варто враховувати при визначенні змісту професійної діяльності керівника закладу загальної середньої освіти?
8. Як доцільно змінити структуру кожного з компонентів моделі професійної діяльності керівника закладу загальної середньої освіти в Україні відповідно до сучасних викликів воєнного стану та потреб повоєнного відновлення країни?
9. Які причини зумовили запровадження стандартизації професійної діяльності керівника закладу загальної середньої освіти?
10. Як відбувалося запровадження професійних стандартів керівників закладів середньої освіти в світі?
11. Назвіть характерні риси змісту сучасних професійних стандартів директора школи.
12. У чому полягають відмінності зарубіжних та вітчизняного стандартів професійної діяльності керівника закладу загальної середньої освіти?
13. Що таке оцінювання професійної діяльності керівника закладу загальної середньої освіти?
14. У чому полягає основне призначення та мета оцінювання директора закладу середньої освіти?
15. У чому складність оцінювання результатів професійної діяльності керівника закладу освіти?
16. Назвіть види оцінювання професійної діяльності керівника закладу загальної середньої освіти.
17. Схарактеризуйте досвід сертифікації керівників закладів середньої освіти, який мають інші країни.
18. Назвіть особливості процесів ліцензування професійної діяльності директорів шкіл за кордоном.

Список рекомендованої літератури до розділу 3

- Бех І.Д. (2003). Виховання особистості: *Кн. 3: Особистісно-орієнтований підхід: науково-практичні засади*. Либідь.
- Бобровський, М.В., Горбачов, С.І., Заплотинська О.О., & Ліннік, О.О. (2021). *Рекомендації до побудови внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладі загальної середньої освіти* (2-ге вид., перероб. і доп.). Державна служба якості освіти.
- Верховна Рада України. (2020). Про повну загальну середню освіту: закон України (№ 463-IX). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/463-20#Text>.
- Весельська, М.В. (2021). Оцінювання професійної діяльності державних службовців у сфері освіти в Україні. Дис... канд. наук з держ. упр., 25.00.03 – державна служба. Національна академія державного управління при президентові України, Київ.
- Волкова, Н., & Лебідь, О. (2022). Лідерська компетентність як детермінанта професійного розвитку майбутніх маркетологів. *Освітологічний дискурс*, 36(1), 74–90. <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2022.14>
- Гурак, Р. (2024, 4 червня). *Сертифікація директорів шкіл потрібна, щоб надати доступ до посади тим, хто прагне*. Державна служба якості освіти України. <https://sqe.gov.ua/ruslan-gurak-sertifikaciya-direktori/>
- Дмитренко, Г., Ануфрієва, О., & Мудра, С. (2014). *Людиноцентрична система державного управління в Україні: утопія чи шанс*. Монографія (Г. Дмитренко, Ред.). ДКСЦентр.
- Кабінет Міністрів України. (2018, 27 грудня). Про затвердження Положення про сертифікацію педагогічних працівників: постанова (№ 1190). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1190-2018-п#Text>
- Лукіна, Т. (2006). Освітній моніторинг як складова частина управлінської діяльності в ЗНЗ. *Управління освітою*, (4). С.1–3.
- Лукіна, Т.О. (2007а). Моніторинг якості освіти як інформаційна основа управління освітою в Україні. У В.Г. Кремень (Гол. ред.) *Педагогічна і психологічна науки в Україні*. (Т.2: Дидактика, методика, інформаційні технології, с. 134–144). Київ, Педагогічна думка. <https://lib.iitta.gov.ua/4131/>
- Лукіна, Т.О. (2007b). Управління якістю післядипломної педагогічної освіти в контексті освітньої реформи. *Післядипломна освіта в Україні*, 1, 69–73.
- 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. О. (2021а). Кваліметрія. У В. Г. Кремень (Ред.), *Енциклопедія освіти* (с. 437–438). Київ: Юрінком Інтер. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/729163/>
- Лукіна, Т.О. (2021b). Моніторинг якості освіти. У В. Г. Кремень (Ред.), *Енциклопедія освіти* (с. 588–589). Київ: Юрінком Інтер. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/729165/>

- Лукіна, Т.О. (2021с). Управління якістю освіти. У В. Г. Кремень (Ред.), *Енциклопедія освіти* (с. 1042–1043). Київ: Юрінком Інтер. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/729169/>
- Лукіна, Т.О. (2022а). Вплив управлінського досвіду керівника закладу загальної середньої освіти на очікування змін від оцінювання якості шкільних процесів. У *Science and innovation of modern world, 2nd International scientific and practical conference*. (с. 451–456). London: Cognum Publishinga House. <https://lib.iitta.gov.ua/732917/>
- Лукіна, Т. (2022b). 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. (2022с). Об'єктивність оцінювання освітніх та управлінських процесів: відмінності у поглядах адміністраторів закладів загальної середньої освіти. У О. Локшина (Ред.), *Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2022: виклики і перспективи в умовах турбулентності світу* (с. 148–152). Крок. <https://lib.iitta.gov.ua/733790/>
- Лукіна, Т.О. (2022d). 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. (2022е). Особливості прояву оціночної компетентності керівників шкіл в контексті реалізації механізмів самооцінки закладу загальної середньої освіти. У *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2022 рік*. (с. 213–214). Київ: Педагогічна думка. <https://lib.iitta.gov.ua/733984/>
- Лукіна, Т.О. (2022f). Очікування змін керівниками закладів загальної середньої освіти від запровадження оцінювання освітніх та управлінських процесів. У *Modernization of science and its influence on global processes: II International Scientific and Theoretical Conference*. (с.112–114). Bern: European Scientific Platform. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/732918>
- Лукіна, Т.О. (2022g). 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. (2022h). Роль механізму мотивації персоналу у формуванні очікувань позитивних змін керівником закладу освіти від запровадження процедур оцінювання: результати опитування. У *Розбудова внутрішніх систем забезпечення якості в закладах вищої освіти України: інструменти та виклики*. (с. 117–123). Київ: ВПЦ «Київський університет». <https://lib.iitta.gov.ua/733387/>
- Лукіна, Т.О. (2023а). Вікові відмінності у сприйнятті керівниками шкіл власної здатності до об'єктивного оцінювання діяльності закладу освіти. У *Science and technology: problems, prospects and innovations, 8th International*

- scientific and practical conference, (с. 238–246). Osaka: CPN Publishing Group. <https://lib.iitta.gov.ua/735238/>
- Лукіна, Т.О. (2023b). Розподіл керівниками закладів загальної середньої освіти пріоритетів у забезпеченні якості освіти в школі: гендерний підхід. У *Актуальні питання розвитку галузей науки*. (с. 171–173). Вінниця: Європейська наукова платформа. <https://lib.iitta.gov.ua/735239/>
- Лукіна, Т.О. (2023с). *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. (2024a). 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. (2025a). Концептуальні засади організаційної моделі оцінювання професійної діяльності директора закладу загальної середньої освіти: за матеріалами опитування. *Український педагогічний журнал*, 2, 65-80. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2025-2-65-80>
- Лукіна, Т.О. (2025b). Оцінювання професійної діяльності керівника закладу загальної середньої освіти: актуальність досліджень для України. *Електронний збірник наукових праць Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, III Міжнародна науково-практична конференція «Освіта та наука крізь виклики сьогодення», 1* (59). <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745683/>
- Лукіна, Т.О. (2025с). *Професійна діяльність директора закладу загальної середньої освіти та оцінювання її ефективності: аналітичні матеріали за результатами пілотного регіонального онлайн опитування*. Київ: Педагогічна думка. <https://doi.org/10.32405/978-966-644-783-1-2025-60>
- Лукіна, Т.О., & Чайка, Л.В. (2010). Оцінювання ефективності професійного навчання. *Науковий вісник Академії муніципального управління. Серія: Управління*, 1, 21–28.
- Ляшенко, О.І., 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/>

- Міляєва, В.Р. (2014). Розвиток лідерського потенціалу в процесі формування управлінської компетентності керівників навчальних закладів. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Педагогічні науки*, 1. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2014_1_10
- Міністерство економіки України. (2021, 17 вересня). Про затвердження професійного стандарту «Керівник (директор) закладу загальної середньої освіти»: наказ (№ 568-21).
- Міністерство освіти і науки України. (2022, 09 вересня). Про затвердження Положення про атестацію педагогічних працівників: наказ (№ 805). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1649-22#Text>
- Файер, О. (2009). Поняття професійної діяльності та її структурні елементи. *Університетські наукові записки*, 3(31), 126–132.
- Файер, О., & Лемешко, Ю. (2021). Поняття професійної діяльності в контексті її здійснення посадовими особами дипломатичної служби. *Аналітично-порівняльне правознавство*, 4, 377-381. DOI: <https://doi.org/10.24144/2788-6018.2021.04.66>
- Чижевська, Л. В. (2007). *Бухгалтерський облік як професійна діяльність: теорія, організація, прогноз розвитку*. (Автореф. дис. д-ра екон. наук). ДАСОА, Київ.
- Arizona Administrative Code. Section R7-2-603. *Professional Administrative Standards*. Register Vol. 30, No. 15. (2024). <https://casetext.com/regulation/arizona-administrative-code/title-7-education/chapter-2-state-board-of-education/article-6-certification/section-r7-2-603-professional-administrative-standards>
- Asociatia pentru valori in Educatie Romania. (2025, Iunie 4). *Profilul de competențe al directorului de școală*. <https://ave-romania.ro/profilul-de-competente-al-directorului-de-scoala/>
- Baden-Württemberg Ministerium für Kultus, Jugend und Sport. (2019). Kompetenzbeschreibungen zum Anforderungsprofil Schulleiterinnen und Schulleiter. <https://km.baden-wuerttemberg.de/>
- Barber, M. & Mourshed, M. (2007, 1 September). *How the World Best-performing School Systems Come Out on Top. Report*. <https://www.mckinsey.com/industries/education/our-insights/how-the-worlds-best-performing-school-systems-come-out-on-top>
- BC Principals' & Vice-Principals' Association. (2019). Leadership Standards for Principals and Vice-Principals in British Columbia. <https://www.bcpvpa.org/resources/publications/leadership-standards-for-p-vp-in-bc>
- Beroepsstandaard Schoolleiders VO – van. (2024). <https://www.vo-raad.nl/onderwerpen/schoolleider-van-teamleider-tot-rector/welkom>
- British Columbia. Independent School Act [RSBC 1996]. Chapter 216. https://www.bclaws.gov.bc.ca/civix/document/id/complete/statreg/96216_01#Schedule

- Burkett, J. (2023a). Defining principal effectiveness: measuring the value of effective principals using the principal effectiveness evaluation rubric. *International Multidisciplinary Research Journal*, 1, 1-6. <https://doi.org/10.47722/imrj.2001.15>
- Burkett, J. (2023b). Evaluating Principal Effectiveness: A Review of the Literature. *Journal of Educational Leadership in Action*, 9(1), <https://digitalcommons.lindenwood.edu/ela/vol9/iss1/2>
- California School Boards Association. (2014, 19 February). *CTC adopts revised professional standards for principals*. https://csba.org/Newsroom/CSBANewsletters/2014/February/ElectronicOnly/2014_0219_CCTC.aspx#gsc.tab=0
- Centre of Study for Policies and Practices in Education (CEPPE), Chile. (2013). “Learning Standards, Teaching Standards and Standards for School Principals: A Comparative Study”, *OECD Education Working Papers*, No. 99, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5k3tsjqtp90v-en>
- Chalikias, M., Raftopoulou, I., Sidiropoulos, G. Kyriakopoulos, G.L., & Zakopoulos, V. (2020). The school principal’s role as a leader in teachers’ professional development: the case of public secondary education in Athens. *Problems and Perspectives in Management*, 18(4), 461–474. [http://dx.doi.org/10.21511/ppm.18\(4\).2020.37](http://dx.doi.org/10.21511/ppm.18(4).2020.37)
- Commission on Teacher Credentialing. (2014). *California Professional Standards for Education Leaders (CPSSEL)*. <https://www.ctc.ca.gov/docs/default-source/educator-prep/standards/cpsel-booklet-2014.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>
- Department of Education Nebraska (2020, April, 3). *Nebraska Teacher and Principal Performance Standards (NTPPS)*. <https://www.education.ne.gov/educatoreffectiveness/nebraska-teacher-and-principal-performance-standards-ntpps/>
- Duchauffour, H. (2017). Les directeurs d’école primaire en France. Comment l’incertain régit le quotidien dans. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 2(60), 151–159. <https://doi.org/10.3917/spir.060.0151>
- Fuller, E. J., Hollingworth, L., & Liu, J. (2015). Evaluating state principal evaluation plans across the United States. *Journal of Research on Leadership Education*, 10(3), 164–192. <https://doi-org.ezp.twu.edu/10.1177/1942775115614291>
- General Teaching Council for Scotland. *Standard for Headship*. (2021, 13 September). <https://www.gtcs.org.uk/documents/the-standard-for-headship>
- Gov.UK. Department for Education. (2020). *Headteachers' standards 2020. Guidance*. <https://www.gov.uk/government/publications/national-standards-of-excellence-for-headteachers/headteachers-standards-2020>
- Government of Alberta. (2023, April, 3). *Leadership quality standard*. <https://open.alberta.ca/dataset/b49851f6-d914-4f28-b5d5-199b028beeca/resource/cb74509e-745e-4fa8-93c3-bbad11f267f9/download/educ-leadership-quality-standard-2023.pdf>



- Government of Northwest Territories (2025). Principal Growth and Evaluation in the Northwest Territories: A Guide to Principal Practice. https://www.ece.gov.nt.ca/sites/ece/files/resources/principal_growth_and_evaluation_guide.pdf
- Government of Prince Edward Island. (2025, May 16). Education act. https://www.princeedwardisland.ca/sites/default/files/legislation/e-.02-education_act.pdf
- Government of Saskatchewan. (2004, 4 September). *The Education Act, Chapter E-0.2* of the Statutes of Saskatchewan, 1995* (effective January 1, 1997). <https://publications.saskatchewan.ca/#/products/487>
- Grissom, J. A., Egalite, A. J., & Lindsay, C. A. (2021). *How principals affect students and schools: A systematic synthesis of two decades of research*. The Wallace Foundation. <https://doi.org/10.59656/EL-SB1065.001>
- Gullickson, A. R., Howard, B. B. (Eds.). (2009). *The personnel evaluation standards: How to assess systems for evaluating educators*. Thousand Oaks, CA. Corwin Press
- 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>
- Harlina, S., Harapan, E., & Tahrur, J. (2021). The influence of principal leadership style and work ethic a towards teacher professionalism. *Journal Pendidikan Tambusai*, 5(1), 2354–2357. <https://doi.org/10.31004/jptam.v5i1.1683>
- Ingvarson, L., Anderson, M., Gronn, P., & Jackson, A. (2006). Standards for School Leadership: a critical review of the literature. *ACER. Australian Council for educational Research*. https://research.acer.edu.au/teaching_standards/3
- James, S. (2024, November 8). The Role of a Principal of a School. *Education Walkthrough*. <https://educationwalkthrough.com/principal-of-a-school/>
- Jayapragas, P. (2016). Leaders in Education Program: The Singapore Model for Developing Effective Principal-ship Capability. *Current Issues in Comparative Education* 19(1), 92-108. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1128409.pdf>
- Kentucky Department of Education (2023, 3 June). *Growth and Evaluation for Principals*. <https://www.education.ky.gov/teachers/PGES/prinpges/Pages/default.aspx>
- Legal Informational Institute. *Massachusetts Regulations. 603 CMR 7.10. Professional Standards for Administrative Leadership*. (2023). <https://www.law.cornell.edu/regulations/massachusetts/603-CMR-7-10>
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., and Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership. What it is and how it influences pupil learning* (No. 800): National College for School Leadership. https://www.researchgate.net/publication/238717790_Successful_School_Leadership_What_It_Is_and_How_It_Influences_Pupil_Learning
- Liu, S., Xu, X., Grant, L., Strong, J., & Fang, Z. (2017). Professional standards and performance evaluation for principals in China: A policy analysis of the

- development of principal standards. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(2), 238–259. <https://doi.org/10.1177/1741143215587304>
- Ministère de l'Éducation nationale. (2002). *Référentiel des compétences des personnels de direction*. (<https://www.education.gouv.fr/bo/2002/special1/texte.htm>)
- 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>
- Ministère de l'Éducation nationale. (2018, Février 28). *Référentiel des personnels de direction*. https://data.over-blog-kiwi.com/1/49/21/48/20180228/ob_2fa23b_le-referentiel-des-personnels-de-dire.pdf
- Ministry of Education. (2025, July, 27). Professional standards for primary school principals. <https://www.educationalleaders.govt.nz/Leadership-development/Professional-information/Professional-standards-primary-school-principals>
- National Association of Secondary School Principals. (2018). *Building Ranks. A Comprehensive Framework for Effective School Leaders. Executive summary*. https://www.nassp.org/wp-content/uploads/2020/09/18_Exec_Building-Ranks-Executive-Summ.pdf
- National Bureau of Statistics of China. (2025). National data. <https://data.stats.gov.cn/english/easyquery.htm?cn=E0102>
- National Institute for School Leadership. (2019). Singapore's Career Ladder System. <https://documents.ncsl.org/wwwncsl/Education/Study-Group/NISLSingapore%27sCareerLadderSystem.pdf>
- 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
- National Professional Standard for Principals. July 2011. Publishing of AITSL. https://www.unrwa.org/sites/default/files/australian_principals_standards.pdf
- New Jersey Administrative Code. Title 6A. Education. Chapter 9. Professional standards (§§ 6A:9-1.1–6A:9-3.4). <https://casetext.com/regulation/new-jersey-administrative-code/title-6a-education>
- OECD. (2019). *Working and Learning Together: Rethinking Human Resource Policies for Schools*, OECD Reviews of School Resources, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b7aaf050-en>.
- OECD. (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- Ohio Department of Education (2018). *Ohio Standards for Principals*. https://dam.assets.ohio.gov/image/upload/sboe.ohio.gov/Educator-Evaluations/PrincipalEvaluations/Ohio_Principal_Standards.pdf
- Ontario Institute for Education Leadership. (2013). *The Ontario Leadership Framework. A School and System Leader's Guide to Putting Ontario's Leadership Framework into Action*. <https://www.education-leadership->

- ntario.ca/application/files/8814/9452/4183/Ontario_Leadership_Framework_OLF.pdf
- Prawo oświatowe. Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Dz. U. (2017) poz. 59. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000059/U/D20170059Lj.pdf>
- Repères et références statistiques, 2014. Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, MENESR. https://www.enseignementsup-echerche.gouv.fr/sites/default/files/content_migration/document/RERS_2014_optim_346046.pdf
- Schoolleidersregister PO. (2022, May, 11). *Professional Standard for School Leaders*. https://www.schoolleidersregisterpo.nl/binaries/srpo/documenten/publicaties/2022/05/11/professional-standard/Professional+standard_beroepsstandaard+engelse+versie.pdf
- Standards Council of Canada. *What are standards?* <https://www.scc.ca/en/standards/what-are-standards>
- Stone-Johnson, C., & Weiner, J. (2020). Principal professionalism in the time of COVID-19. *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3/4), 367-374. https://www.researchgate.net/publication/342527423_Principal_professionalism_in_the_time_of_COVID-19
- Sutcher, L., Podolsky, A., & Espinoza, D. (2017). *Supporting principals' learning: Key features of effective programs*. Learning Policy Institute. https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Supporting_Principals_Learning_REPORT.pdf
- Taipale A. (2012). *International survey on educational leadership. A survey on school leader's work and continuing education*. Finnish National Board Education. <https://www.slideshare.net/slideshow/143319-international-surveyoneducationalleadership/28625356>
- Texas Education Agency. *Texas Administrative Code. Title 19. Education. Part 2. Chapter 149. Commissioner's Rules Concerning Educator Standards. Subchapter BB. Administrator Standards*. <https://tea.texas.gov/about-tea/laws-and-rules/texas-administrative-code/19-tac-chapter-149>
- 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>
- Trade Union Committee for Education. (2012). *School Leadership in Europe: issues, challenges and opportunities: ETUCE School Leadership Survey Report*. <https://www.csee-etuce.org/images/attachments/SchoolLeadershipsurveyEN.pdf>
- UNESCO. (2025). *Central and Eastern Europe, the Caucasus and Central Asia: Lead for inclusion*. UNESCO, Paris. <https://doi.org/10.54676/OHBP9303>
- Virginia Department of Education. (2022). *Guidelines for Uniform Performance Standards and Evaluation Criteria for Principals*. <https://www.doe.virginia.gov/teaching-learning-assessment/teaching-in-virginia/performance-evaluation/principals>



- von Davier, M., Kennedy, A., Reynolds, K., Fishbein, B., Khorramdel, L., ... & Yin, L. (2024). *TIMSS 2023 International Results in Mathematics and Science*. <https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.timss.rs6460>
- Wei, W. (2017). Education Policy Borrowing: Professional Standards for School Leaders in China. *Chinese Education & Society*, 50(3), 181–202. <https://doi.org/10.1080/10611932.2017.1331012>
- What Are the Responsibilities of School Principals*. (2023, February, 13). Arkansas State University. <https://degree.astate.edu/online-programs/education/eds/leadership-principalship/the-responsibilities-of-school-principals/#:~:text=One%20of%20the%20most%20important,are%20beneficial%20to%20student%20learning>
- What is the role of the Principal?* (2025, June, 24). Nord Anglia Education. <https://www.nordangliaeducation.com/news/2025/06/25/what-is-the-role-of-the-principal>

РОЗДІЛ 4. МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ОЦІНЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА В СИСТЕМІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ

4.1. Розвиток професійної компетентності як чинник становлення внутрішньої системи забезпечення якості освіти в закладах загальної середньої освіти

Внутрішня система забезпечення якості освіти в закладах загальної середньої освіти – це цілісна сукупність політик, процедур, механізмів, інструментів та управлінських рішень, спрямованих на постійне вдосконалення освітньої діяльності, забезпечення високої якості освітніх послуг і досягнення здобувачами освіти очікуваних результатів навчання відповідно до вимог законодавства та суспільних потреб. Внутрішня система забезпечення якості включає різні компоненти, де важливими є і критерії, правила, процедури оцінювання педагогічної діяльності педагогічних працівників, які забезпечують професійний розвиток, самооцінювання та вдосконалення педагогічної майстерності. Функціонування внутрішньої системи забезпечення якості освіти регламентується Законом України «Про освіту» (2017) (ст. 41); Законом України «Про повну загальну середню освіту» (2020); рекомендаціями щодо побудови внутрішньої системи забезпечення якості освіти, розробленими Державною службою якості освіти України та іншими нормативно-правовими актами у сфері освіти.

Досвід провідних європейських країн, насамперед Фінляндії, Естонії та Нідерландів, свідчить, що ефективність внутрішньої системи забезпечення якості освіти визначається не стільки масштабами зовнішнього контролю, скільки сформованістю інституційної культури якості, високим рівнем професійної компетентності педагогічних працівників, розвитком педагогічної рефлексії та здатністю закладу освіти до безперервного організаційного самовдосконалення. У цих країнах оцінювання професійної діяльності педагогів є складовою стратегічного управління якістю освіти та інтегрується в єдиний цикл безперервного вдосконалення (планування – реалізація – оцінювання – удосконалення), що відповідає концепції PDCA (Plan–Do–Check–Act).

Вибір саме Фінляндії, Естонії та Нідерландів як об'єктів порівняльного аналізу є методологічно обґрунтованим. По-перше, зазначені країни протягом тривалого часу демонструють стабільно високі результати міжнародних

порівняльних досліджень якості освіти (PISA, TALIS та інших), що свідчить про ефективність їхніх моделей забезпечення якості освіти. По-друге, для їхніх освітніх систем характерним є домінування моделі професійної довіри до педагога, коли оцінювання виконує переважно розвивальну, а не контрольну функцію. По-третє, зазначені країни мають високий рівень автономії закладів освіти, що створює передумови для функціонування дієвих внутрішніх систем забезпечення якості освіти, заснованих на самооцінюванні, педагогічній рефлексії, колегіальному аналізу професійної діяльності та використанні доказових даних для прийняття управлінських рішень. Нарешті, саме досвід цих країн найбільшою мірою відповідає сучасним європейським тенденціям переходу від моделі інспекційного контролю до моделі культури якості (Quality Culture), яка визначена одним із ключових принципів розвитку європейського освітнього простору.

У Фінляндії система забезпечення якості ґрунтується на принципах професійної автономії педагогів, довіри, академічної відповідальності та рефлексивної практики, що мінімізує потребу у зовнішньому контролі. Естонія демонструє успішне поєднання цифрової трансформації освіти, використання освітньої аналітики та управління на основі даних (data-driven decision making) із високим рівнем професійної свободи педагогів. Нідерланди, своєю чергою, сформували ефективну модель інституційного саморегулювання, у якій внутрішні системи забезпечення якості інтегровані зі стратегічним управлінням розвитком закладу освіти, професійним навчанням педагогів та механізмами громадської підзвітності. Саме тому зазначені країни є репрезентативними прикладами сучасної європейської моделі забезпечення якості освіти.

У контексті реформування української освіти особливої актуальності набуває переосмислення методологічних засад оцінювання професійної компетентності педагогічних працівників як одного з ключових компонентів внутрішньої системи забезпечення якості освіти. Йдеться про трансформацію традиційної атестаційної моделі, орієнтованої переважно на адміністративний контроль і фіксацію результатів професійної діяльності, у рефлексивно-аналітичну модель, засновану на принципах компетентнісного підходу, безперервного професійного розвитку, доказового управління (evidence-informed management) та управління на основі даних (data-driven management). За таких умов результати оцінювання набувають значення не лише інструмента визначення рівня професійної компетентності педагога, а й інформаційно-аналітичної основи для стратегічного планування розвитку закладу освіти, прогнозування професійних потреб педагогічного колективу, удосконалення кадрової політики та прийняття обґрунтованих управлінських рішень.

Актуальність дослідження зумовлюється також необхідністю розвитку сучасної методології оцінювання професійної компетентності педагогічних працівників, яка передбачає: удосконалення системи педагогічного моніторингу; інтеграцію цифрових технологій, освітньої аналітики та інформаційно-аналітичних платформ у процеси оцінювання; використання валідних компетентнісних критеріїв та індикаторів професійної діяльності; впровадження ризик-орієнтованого підходу до управління якістю освіти; формування механізмів внутрішньої мотивації педагогів до професійного саморозвитку, інноваційної діяльності та педагогічної рефлексії; забезпечення узгодженості національної системи оцінювання із європейськими стандартами забезпечення якості освіти, насамперед ESG (Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти) та EQAVET (Європейська рамка забезпечення якості професійної освіти і навчання).

З позицій інституційного підходу оцінювання професійної компетентності педагогічних працівників доцільно розглядати як системоутворювальний механізм функціонування внутрішньої системи забезпечення якості освіти, що забезпечує взаємозв'язок між стратегічними цілями розвитку закладу освіти, професійним зростанням педагогів, результатами навчання учнів і якістю освітнього процесу. Водночас у межах концепції культури якості оцінювання набуває характеру постійного рефлексивного процесу, спрямованого не на констатацію досягнутого рівня професійної діяльності, а на виявлення потенціалу її вдосконалення, формування професійної відповідальності та забезпечення безперервного розвитку педагогічної спільноти.

Таким чином, оцінювання професійної компетентності педагогічних працівників доцільно трактувати як інтегральний компонент внутрішньої системи забезпечення якості освіти, який виконує діагностичну, аналітичну, прогностичну, мотиваційну, управлінську та розвивальну функції. Його результати формують доказову основу для прийняття ефективних управлінських рішень, реалізації циклу безперервного вдосконалення, розвитку культури якості та забезпечення сталого розвитку закладу загальної середньої освіти відповідно до сучасних європейських підходів до управління якістю освіти.

У сучасній парадигмі управління якістю освіти оцінювання професійної компетентності педагогічних працівників виконує системоутворювальну функцію, оскільки формує інформаційно-аналітичне підґрунтя для функціонування внутрішньої системи забезпечення якості освіти та забезпечує реалізацію принципу доказового управління (evidence-informed management). За своєю сутністю оцінювання професійної компетентності педагогічних

працівників виходить за межі традиційної контрольної-атестаційної процедури та перетворюється на інструмент стратегічного управління розвитком закладу освіти, спрямований на прийняття обґрунтованих управлінських рішень, прогнозування професійного розвитку, удосконалення кадрової політики, підвищення якості освітнього процесу й забезпечення високих результатів навчання учнів.

Оцінювання професійної компетентності створює основу для об'єктивного визначення професійних досягнень педагогів, виявлення професійних потреб, аналізу освітніх ризиків, оцінювання ефективності педагогічних практик та визначення напрямів організаційного розвитку закладу освіти. У цьому контексті оцінювання професійної компетентності виступає одним із ключових механізмів реалізації циклу безперервного вдосконалення (Plan–Do–Check–Act), відповідно до якого результати оцінювання використовуються для планування, коригування, моніторингу та подальшого розвитку освітньої діяльності. Саме тому оцінювання професійної компетентності доцільно розглядати не як ізольовану управлінську процедуру, а як інтегральний компонент внутрішньої системи забезпечення якості освіти, що забезпечує її адаптивність, інноваційність, стійкість до зовнішніх викликів та відповідність європейським стандартам забезпечення якості освіти.

Концептуальною метою внутрішньої системи забезпечення якості освіти є не лише забезпечення відповідності освітньої діяльності вимогам законодавства чи досягнення визначених показників результативності, а передусім формування культури якості як системи спільних цінностей, норм, професійних практик і моделей поведінки, що орієнтують усіх учасників освітнього процесу на безперервне вдосконалення. За такого підходу якість освіти перестає бути виключно предметом адміністративного контролю й набуває характеру організаційної культури, у межах якої адміністрація, педагогічні працівники, учні, батьки та інші стейкхолдери усвідомлюють власну відповідальність за результати освітньої діяльності та активно долучаються до процесів її поліпшення.

З позицій системного та інституційного підходів будь-яка система може функціонувати ефективно лише за умови наявності взаємопов'язаних структурних компонентів, які забезпечують її цілісність, керованість, адаптивність та здатність до саморозвитку. Аналіз положень Законів України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту», рекомендацій Державної служби якості освіти України, а також сучасних наукових досліджень дає підстави стверджувати, що ефективність внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладах загальної середньої освіти визначається комплексною

взаємодією нормативно-правових, організаційних, кадрових, методичних, інформаційно-аналітичних та ресурсних компонентів.

До базових компонентів внутрішньої системи забезпечення якості освіти доцільно віднести:

- нормативно-організаційний компонент, який охоплює внутрішні положення, регламенти, процедури, критерії, індикатори та локальні нормативні акти, що визначають механізми забезпечення якості освіти, організацію внутрішнього моніторингу, самооцінювання, оцінювання професійної діяльності педагогічних працівників і функціонування системи академічної доброчесності;

- освітньо-змістовий компонент, який передбачає проєктування, реалізацію, аналіз та постійне вдосконалення освітніх програм, навчальних планів, модельних навчальних програм і навчально-методичного забезпечення відповідно до компетентнісної парадигми освіти, індивідуальних освітніх потреб здобувачів освіти та стратегічних пріоритетів розвитку закладу;

- технологічний компонент, що характеризується впровадженням сучасних педагогічних, цифрових, діяльнісних та персоналізованих освітніх технологій, використанням цифрового освітнього середовища, електронних освітніх ресурсів та інформаційно-комунікаційних технологій;

- кадровий компонент, який охоплює систему професійного розвитку педагогічних працівників, наставництво, педагогічний коучинг, професійні спільноти, розвиток рефлексивної компетентності та оцінювання професійної компетентності як основного чинника підвищення якості освітньої діяльності;

- інформаційно-аналітичний компонент, що забезпечує функціонування внутрішнього моніторингу якості освіти, систематичне збирання, накопичення, аналіз та інтерпретацію даних щодо результатів навчання, професійної діяльності педагогів, ефективності управлінських процесів, задоволеності учасників освітнього процесу, психологічного клімату, безпеки освітнього середовища та інших показників якості. Саме цей компонент створює підґрунтя для впровадження управління на основі даних (data-driven management);

- ресурсний компонент, який включає матеріально-технічне, фінансове, кадрове, інформаційне, цифрове та методичне забезпечення освітнього процесу, що визначає спроможність закладу освіти до реалізації стратегічних цілей розвитку;

- комунікативно-партнерський компонент, який передбачає ефективну взаємодію адміністрації, педагогів, учнів, батьків, органів громадського самоврядування, засновника, закладів вищої освіти, роботодавців, громадських

організацій та інших соціальних партнерів на засадах відкритості, довіри, участі й спільної відповідальності за якість освіти.

Водночас сучасна внутрішня система забезпечення якості освіти повинна функціонувати як відкрита адаптивна система, здатна до постійного самооцінювання, самооновлення та стратегічного розвитку відповідно до змін освітньої політики, суспільних запитів і технологічних трансформацій. Її результативність визначається не кількістю здійснених контрольних процедур, а здатністю формувати культуру якості, забезпечувати професійне зростання педагогічних працівників, підтримувати інноваційну діяльність і створювати умови для сталого розвитку закладу освіти.

З огляду на це побудова внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладі загальної середньої освіти має здійснюватися на засадах системності, процесного управління, безперервного вдосконалення та відповідності вимогам національного законодавства і європейських стандартів забезпечення якості освіти.

Структурною основою внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладі загальної середньої освіти є *стратегія (політика)* забезпечення якості освіти, прозорі та *оприлюднені критерії*, правила і процедури оцінювання результатів навчання здобувачів освіти, професійної діяльності педагогічних працівників, управлінської діяльності керівників закладу освіти, функціонування системи академічної доброчесності, внутрішнього моніторингу, самооцінювання та інших процедур, передбачених законодавством і локальними нормативними документами закладу освіти.

Сукупність зазначених компонентів утворює єдиний механізм управління якістю освіти, який забезпечує її цілісність, ефективність, відкритість, доказовість управлінських рішень і сталий розвиток закладу загальної середньої освіти.

Як свідчать дослідження М. Бобровського (Бобровський та ін., 2019) та О. Гречаник (Гречаник & Григоращ, 2019) професійний розвиток педагогічних кадрів – це не окремий елемент, а основний механізм функціонування всієї системи забезпечення якості освіти. Без постійного зростання вчителів будь-які спроби підвищити якість освіти будуть поверховими і недовготривалими. Якість освітніх результатів учнів безпосередньо залежить від якості роботи вчителя.

На думку дослідників (Алексєєва, 2025b, 2025d; Гудошник, 2018; Ляшенко та ін., 2012; Макодзей та ін., 2024; Топузов та ін., 2025) вчитель – це основний «інструмент» освіти. Будь-які інновації, Державні стандарти, нові освітні програми, цифрові платформи, сучасні підручники оживають лише тоді,

коли вчитель компетентно їх використовує. Без підготовленого педагога найкращий ресурс залишиться мертвим вантажем. Як показує практичний досвід, якщо школа закупила інтерактивні панелі, то без навчання вчителів вони перетворюються на дорогі екрани для перегляду відео, а не на інструмент для колаборативної роботи. Адміністративний наказ «використовувати групову роботу» без розуміння педагогом її мети, принципів організації та оцінювання призведе лише до формального розсадження учнів по групах, але не до справжнього проєктного навчання.

Практика свідчить, що без постійного оновлення компетенцій вчителя неможливо забезпечити належний рівень якості освіти та ефективність педагогічного процесу. Таким чином, система професійного розвитку стає основним інструментом впливу на якість, переводячи стратегічні цілі школи в реальну педагогічну практику. Вчитель, який сам не вдосконалюється, не горить своєю справою і не отримує від неї задоволення, не здатний запалити інтерес до пізнання у дітей. Професійний розвиток є найпотужнішим засобом анти-вигорання і є джерело педагогічного натхнення.

Що це означає на практиці для школи? Потрібна зміна фокусу з контролю на підтримку, тобто адміністрація має бути не «інспектором» розвитку своїх педагогів, а стати партнером і фасилітатором їхнього професійного зростання. Необхідна інвестиції у вчителя, а не лише в обладнання школи. Професійний розвиток педагогічних кадрів – це інвестиція в найголовніший ресурс якості освіти. Ефективна система забезпечення якості перетворює професійний розвиток з формальності на: системний процес, індивідуально орієнтовану діяльність, спрямовану на конкретні потреби вчителя, необхідну умову для досягнення стратегічних цілей школи (Топузов та ін., 2025).

Поглибити розуміння цього процесу можливо на прикладах з практичного досвіду шкіл. В умовах воєнної агресії в планах закладів загальної середньої освіти зазначено, що вчителі цього року повинні пройти курс з інклюзії. Формальний підхід: вчитель відвідав курси, отримав сертифікат і повернувся до звичної практики. Але сучасність вимагає змінити підходи. Наприклад у Фінляндії крім проходження тренінгу, вчителю, разом з коучем необхідно скласти план його впровадження на власних уроках. Після кожного уроку вчитель має здійснити міні-рефлексію (можна за шаблоном від методиста), а через місяць проаналізувати динаміку успішності учнів, з якими працював за новою методикою. Учитель стає дослідником власної практики. Школа, яка інвестує в своїх педагогів, буде найміцнішу і найефективнішу систему якості, здатну до самовдосконалення та адаптації у мінливому світі. Ефективна система забезпечення якості діє як каталізатор, перетворюючи професійний розвиток на

інвестицію. Це і є фундаментальна відмінність між школою, де «відбуває» навчання, і школою, яка системно будує свою якість через розвиток свого головного капіталу – педагогів.

Вивчення зарубіжного досвіду свідчить, що професійний розвиток педагогічних кадрів у різних країнах світу має як універсальні риси, так і унікальні національні моделі, що формуються під впливом культурних, економічних та освітніх традицій (Авшенюк та ін., 2014; Котун, 2014; Маляр & Милян, 2025). Загальносвітові тенденції передбачають, що професійний розвиток педагогічних кадрів здійснюється як шляхом одноразових курсів, так і системою безперервного розвитку. Але сьогодні акцент зміщується з короткотермінових курсів підвищення кваліфікації на постійний основі з впровадженням практики в процес навчання. Основною рисою такої форми підвищення кваліфікації є фокус на коучингу та менторстві, де замість лекцій все частіше використовуються індивідуальний супровід, спостереження за уроком з наступним коучинговим обговоренням. Все більше повноважень і ресурсів передається на рівень окремого закладу освіти. Також важливою тенденцією в універсальних рисах є колективна практика (створення структур, де вчителі разом аналізують практику, вивчають дані успішності учнів і розробляють ефективніші підходи), а також цифровізація, зокрема, мова йде про масове використання онлайн-курсів, вебінарів, цифрових платформ для обміну досвідом.

Досвід Фінляндії свідчить про необхідність визначення високого статусу вчителя та довіри суспільства до його професійної компетентності. В країні немає обов'язкових централізованих атестацій. Кожен вчитель раз на рік разом із керівником складає індивідуальний план свого професійного зростання. Замість оцінювання – структуровані бесіди про досягнення, цілі та потреби в розвитку. Школи мають власний бюджет, який вчителі можуть використовувати для відвідування конференцій, купівлі літератури чи курсів на свій вибір. Переваги фінської системи професійного розвитку, побудованої на довірі та автономії, є глибокими і пояснюють чому ця країна десятиліттями лідирує в міжнародних рейтингах якості освіти (PISA). Оскільки держава і адміністрація довіряють професійному судженню вчителя, він відчуває високу відповідальність за результати своєї роботи. Замість того, щоб «відбувати» уроки та готуватися до перевірок, вчитель сфокусований на реальних потребах своїх учнів. Він почувається приватним підприємцем у своєму класі, що стимулює до творчості та інновацій. Вчитель має свободу адаптувати навчальний план, вибирати методики, підручники та навчальні матеріали під конкретний клас і навіть під окремого учня. За такого підходу є можливість

оперативно реагувати на виклики, забезпечувати диференційований і індивідуальний підхід. Освіта стає більш персоналізованою та ефективною, оскільки не підганяє учнів під єдиний стандарт, а працює з їхніми особливостями. Відсутність обов'язкових стандартизованих тестів на кожному кроці (до завершення середньої освіти) звільняє час і енергію вчителів. Педагоги можуть зосередитися на розвитку критичного мислення, навичок дослідження, соціальної компетентності та інших «м'яких навичок», а не на натаскуванні для проходження тесту. Це відповідає вимогам сучасного життя. Відсутність конкуренції між вчителями за рейтинги чи бонуси (оскільки немає жорсткої системи оцінювання) сприяє відкритій співпраці, обміну досвідом і взаємодопомозі. Колектив працює як єдина команда, спрямована на спільний результат – якісну освіту для всіх учнів. Це створює здорову психологічну атмосферу в колективі.

Фінська система освіти з оцінювання професійної компетентності на меті має не контроль чи покарання, а діагностування та професійний розвиток вчителя. Зокрема діагностування вчителів – це можливість виявлення зони професійного росту педагога через дослідження сильних сторін, стимулювання до професійного самовдосконалення (мотивація), формування індивідуальних траєкторій професійного розвитку (кар'єрне планування). Такий підхід дозволяє не лише оцінити рівень сформованості компетентностей, а й визначити індивідуальні освітні потреби, що стає основою для побудови персоналізованої траєкторії професійного вдосконалення. Сучасна педагогічна наука розглядає діагностику не як контроль чи оцінювання в адміністративному розумінні, а як інструмент підтримки й самопізнання, спрямований на розвиток професійної рефлексії вчителя. У процесі діагностики важливим є не лише фіксування поточного рівня компетентності, а й формування індивідуальної траєкторії професійного вдосконалення, що враховує особистісні ресурси, мотивацію та контекст діяльності вчителя. Такий підхід ґрунтується на принципах позитивної психології та коучингової педагогіки, які акцентують увагу не на помилках, а на можливостях розвитку.

Дослідження (OECD, TALIS, UNESCO) підтверджують, що підтримувальне оцінювання (supportive evaluation) підвищує рівень педагогічної мотивації, залученості та задоволеності професією. У звіті TALIS 2018 зазначено, що колаборативне навчання та менторство мають значний вплив на професійний розвиток вчителів (Teacher professional learning and development, n. d.). Також, згідно з рекомендаціями ЮНЕСКО, професійний розвиток вчителів має бути колективним, орієнтованим на вчителів і кооперативним процесом, що сприяє створенню підтримувального середовища для

професійного зростання (Davies, 2025). Тому діагностування має набувати розвивального характеру, ставати не засобом зовнішнього контролю, а механізмом партнерства між адміністрацією й педагогом, який стимулює самооцінювання, саморозвиток і професійне зростання.

В Україні концепція професійного розвитку педагогів відображена в Концепції розвитку педагогічної освіти та Професійному стандарті учителя, які акцентують увагу на необхідності створення умов для безперервного професійного розвитку вчителів через діагностування, самооцінювання та підтримку з боку адміністрації. Оцінювання професійної компетентності як чинник становлення внутрішньої системи забезпечення якості освіти в закладах загальної середньої освіти потребує створення ефективної системи, що ґрунтується комплексному підході та включає: оцінювання адміністрації школи (директор, заступники), методистів/ методичних об'єднань, оцінювання колег (через взаємовідвідування уроків), дослідження думки учні (через анонімне анкетування) та батьків (через зворотний зв'язок), а також самооцінювання.

Оцінювання професійної компетентності не кінцева точка, а важлива ланка в циклі безперервного вдосконалення якості освіти. Коли воно сприймається як інструмент підтримки, а не покарання, це стає потужним каталізатором професійного зростання вчителя та розвитку всієї школи.

4.2. Модель оцінювання професійної компетентності педагогічних працівників як складова внутрішньої системи забезпечення якості освіти

Оцінювання професійної компетентності педагогічних працівників як складова внутрішньої системи забезпечення якості освіти має реалізовуватися через структурно-функціональну модель, що поєднує діагностичну, рефлексивну, аналітичну та мотиваційну функції оцінювання. Така модель дає змогу поєднати українські підходи до оцінювання педагогічної діяльності з європейськими принципами внутрішньої культури якості, забезпечуючи комплексний та системний підхід до підвищення ефективності освітнього процесу. Впровадження моделі оцінювання професійної компетентності педагогічних працівників як складової внутрішньої системи забезпечення якості освіти дасть змогу підвищити рівень професійної компетентності педагогів, сформувати у педагогічного колективу культуру самоаналізу та взаємної підтримки, створити умови для безперервного професійного розвитку вчителів у відповідності до європейських стандартів якості освіти, підвищити

ефективність управлінських рішень і педагогічних практик у закладі освіти. Зокрема, європейські стандарти якості освіти, які визначаються такими організаціями як OECD, European Commission, UNESCO і ґрунтуються на принципах: безперервного професійного розвитку педагогів, збалансованого поєднання оцінювання та підтримки, прозорості та підзвітності системи освіти, інклюзивності та орієнтації на учня, самоаналізу та колективної рефлексії в освітньому середовищі. Європейські практики оцінювання (TALIS, European Quality Assurance Framework for Vocational Education and Training (EQAVET)) наголошують на: структурованому оцінюванню компетентностей вчителя, формуванні внутрішньої культури якості через колегіальні обговорення та самооцінювання, менторстві та професійних спільнотах як механізмах розвитку педагогів, підтримці інновацій і застосуванні ефективних методів навчання. Впровадження європейських стандартів спрямовано на: підвищення ефективності освітнього процесу, розвиток професійних компетентностей педагогів, зростання їх мотивації та залученості педагогічного колективу, а також системному підвищенню якості освіти на рівні закладу освіти.

Модель оцінювання професійної компетентності педагогічних працівників як складова внутрішньої системи забезпечення якості освіти ґрунтується на засадах: компетентнісного підходу (спрямованості оцінювання на розвиток ключових професійних компетентностей педагога); системного підходу (взаємозв'язку між індивідуальними результатами оцінювання, стратегічними цілями закладу освіти та якістю освітнього процесу); рефлексивно-діяльнісного підходу (усвідомлення педагогом власних сильних і слабких сторін та розроблення індивідуальної траєкторії професійного зростання); мотиваційного підходу (стимулювання професійного саморозвитку через позитивне підкріплення, довіру та підтримку). Функціональна структура моделі містить: діагностичний компонент (визначення рівня сформованості професійних компетентностей, сильних і проблемних зон діяльності педагога); рефлексивний (стимулювання самооцінювання та самопізнання педагогом власної професійної діяльності); аналітичний (системний аналіз індивідуальних і колективних результатів оцінювання з метою прийняття управлінських рішень); мотиваційний (створення умов для внутрішньої мотивації педагога до професійного вдосконалення, орієнтації на успіх та інноваційність).

Модель оцінювання професійної компетентності педагогічних працівників – це структурована система, що визначає мету, принципи, критерії, інструменти та механізми використання результатів оцінювання для підвищення якості освіти в закладах загальної середньої освіти.

Принципи побудови моделі оцінювання професійної компетентності педагогічних працівників це: системність, об'єктивність (використання єдиних критеріїв для всіх педагогів), прозорість (відкритість процедур і критеріїв оцінювання), діагностичність (здатність виявляти проблеми та оцінювати освітні потреби), розвивальний характер (орієнтація на вдосконалення).

Ключові компоненти моделі оцінювання професійної компетентності педагогічних працівників як складової внутрішньої системи забезпечення якості освіти в закладах загальної середньої освіти представлено в таблиці 4.1.

Таблиця 4.1

Ключові компоненти моделі оцінювання професійної компетентності педагогічних працівників в закладах загальної середньої освіти

Зміст оцінювання (що оцінюємо?)	Суб'єкти оцінювання (хто оцінює?)	Інструменти оцінювання
❖ Предметно-методична компетентність ❖ Психолого-педагогічна підготовка ❖ Комунікативні навички ❖ Інноваційна діяльність ❖ Рефлексивні вміння ❖ Ціннісно-особистісні якості.	✓ Адміністрація закладу ✓ Методична служба ✓ Колеги (взаємовідвідування) ✓ Здобувачі освіти (анкетування) ✓ Батьки (зворотний зв'язок) ✓ Сам педагог (самооцінка).	➤ Аналіз уроків (карти спостереження) ➤ Вивчення педагогічної документації ➤ Портфоліо педагога ➤ Професійні тести та кейси ➤ Аналіз результатів учнів ➤ Інтерв'ю та бесіди

В **змісті оцінювання** визначаємо предметно-методичну компетентність, психолого-педагогічну підготовку, комунікативні навички, інноваційну діяльність, рефлексивні вміння, ціннісно-особистісні якості. Так, *предметно-методична компетентність* описує здатність вчителя ефективно організовувати освітній процес у конкретній предметній галузі. Складниками предметно-методичної компетентності є змістовий компонент (знання теорії та практики предмета); методичний компонент (володіння методами навчання, технологіями подачі матеріалу, формами організації уроків); психолого-педагогічний компонент (врахування вікових, психологічних і соціальних особливостей учнів при викладанні предмета); оцінювальний компонент (здатність оцінювати рівень засвоєння матеріалу та коригувати методику викладання).

Психолого-педагогічна підготовка – це сукупність теоретичних знань, практичних умінь та навичок, які забезпечують педагогові ефективне організування освітнього процесу з урахуванням психічних, вікових та соціальних особливостей учнів. Основні складові: психологічна підготовка (знання психології розвитку та навчання; володіння методами діагностики психічних станів та потреб учнів; уміння формувати мотивацію до навчання та підтримувати емоційний баланс учнів); педагогічна підготовка (знання теорії і методики навчання предмета; уміння організовувати освітній процес, використовувати сучасні методи і технології; навички оцінювання навчальних досягнень та корекції навчальної діяльності); соціально-комунікативний аспект (здатність ефективно взаємодіяти з учнями, колегами, батьками; розвиток навичок фасилітації, наставництва та управління класом; формування атмосфери підтримки та співробітництва). Психолого-педагогічна підготовка є основою професійної компетентності педагога, оскільки поєднує знання про психіку та розвиток людини з методиками навчання і виховання, забезпечуючи ефективне формування предметних, соціальних і життєвих компетенцій учнів.

Комунікативні навички – це здатність педагога ефективно обмінюватися інформацією, ідеями та емоціями з учнями, колегами та батьками, забезпечуючи результативну взаємодію в освітньому процесі. Складові комунікативних навичок: вербальні навички (чітке і зрозуміле висловлення думок; адаптація мови до віку, рівня розвитку та індивідуальних особливостей учнів; використання діалогових методів навчання); невербальні навички (контроль міміки, жестів, інтонації; здатність підтримувати позитивний емоційний контакт; використання невербальних сигналів для підкріплення пояснень і мотивації); активне слухання та емпатія (уважне сприймання інформації від співрозмовника; розуміння емоційного стану учнів; здатність коригувати комунікацію залежно від потреб співрозмовника); навички конструктивного вирішення конфліктів (дипломатичність у суперечливих ситуаціях; здатність знаходити компроміси; підтримка психологічного комфорту учнів і колег). Комунікативні навички є ключовим компонентом професійної компетентності педагога, оскільки ефективна взаємодія з учнями та колегами підвищує результативність навчання, сприяє формуванню довірливих відносин та розвитку внутрішньої культури якості освітнього середовища.

Інноваційна діяльність педагога – це систематичне впровадження нових ідей, методів, технологій та підходів в освітній процес, спрямоване на підвищення ефективності навчання, розвиток творчого потенціалу учнів та вдосконалення власної професійної практики. Основні складові інноваційної діяльності: методична інноваційність (застосування сучасних методів навчання

(проектна діяльність, кейс-методи, інтерактивні технології); адаптація методів до потреб учнів та особливостей навчального предмета; використання цифрових технологій і онлайн-платформ для організації навчання); педагогічна творчість (створення нових навчальних матеріалів та освітніх програм; розробка авторських методик і освітніх проєктів; генерація ідей для розвитку критичного та творчого мислення учнів); організаційна інноваційність (впровадження нових форм організації освітнього процесу; використання ефективних моделей оцінювання та моніторингу навчальних досягнень; активна участь у педагогічних колективах і професійних спільнотах); рефлексивний компонент (оцінка ефективності впроваджених інновацій; корекція і вдосконалення методів роботи на основі результатів аналізу; безперервне підвищення власної професійної компетентності). Інноваційна діяльність є ключовою складовою сучасної педагогічної компетентності, оскільки вона забезпечує розвиток креативності та критичного мислення учнів, адаптацію освітнього процесу до сучасних вимог освіти та цифрового суспільства, постійне вдосконалення професійної майстерності вчителя.

Рефлексивні вміння педагога – це здатність усвідомлено аналізувати власну педагогічну діяльність, оцінювати ефективність педагогічних практик, розуміти власні сильні та слабкі сторони та здатність коригувати професійну поведінку для підвищення якості освіти. Основні складові рефлексивних вмінь: самоаналіз педагогічної діяльності (оцінка власних методів навчання та їхньої результативності; визначення ефективності використаних методик і технологій; усвідомлення власного впливу на навчальний процес і розвиток учнів); самоорганізація та самоконтроль (планування професійного розвитку на основі аналізу власної практики; корекція поведінки та прийомів викладання у реальному часі; відстеження досягнень учнів і ефективності навчального процесу); критичне мислення та самооцінка (здатність об'єктивно оцінювати результати своєї діяльності; врахування відгуків колег, учнів та батьків для покращення педагогічної практики; формування власних висновків і стратегій розвитку на основі аналізу помилок та досягнень); розвиток професійної компетентності (інтеграція результатів рефлексії у подальшу педагогічну діяльність; пошук нових методів та технологій навчання; підвищення адаптивності та інноваційності у викладанні. Рефлексивні вміння є ключовим компонентом професійної майстерності педагога, оскільки вони забезпечують постійне самовдосконалення, підвищення ефективності навчання та формування внутрішньої культури якості освітнього середовища.

Ціннісно-особистісні якості педагога – це сукупність моральних, етичних та особистісних характеристик, які визначають ставлення вчителя до учнів,

колег, навчального процесу та власної професійної діяльності. Вони формують професійну ідентичність педагога та визначають ефективність його взаємодії в освітньому середовищі. Основні складові ціннісно-особистісних якостей педагогічних працівників: етичні та моральні цінності (доброзичливість, повага до учнів та колег; чесність, відповідальність, справедливість у прийнятті рішень; дотримання принципів педагогічної етики); особистісні якості (емоційна стійкість і самоконтроль; наполегливість, мотивація до професійного зростання; толерантність, емпатія та здатність до співпраці); ціннісне ставлення до професії (усвідомлення важливості освіти та виховання; активна участь у розвитку освітнього середовища; орієнтація на успіх і розвиток учнів); соціальна відповідальність (здатність приймати обґрунтовані педагогічні рішення у складних ситуаціях; формування у дітей цінностей громадянської свідомості та соціальної активності; підтримка інклюзивного та безпечного освітнього середовища). Ціннісно-особистісні якості є основою професійної компетентності вчителя, оскільки вони забезпечують формування довіри та авторитету у педагогічному колективі та серед учнів, підвищення ефективності освітнього процесу; розвиток внутрішньої культури якості та відповідальності за результати освіти.

Суб'єкти оцінювання – це особи або групи осіб, які здійснюють оцінку професійної діяльності вчителя з метою підвищення її ефективності та розвитку професійних компетентностей. Основні суб'єкти оцінювання – це адміністрація закладу освіти, що здійснює системний аналіз педагогічної діяльності, визначає відповідність роботи вчителя вимогам стандартів освіти та внутрішньої культури якості, виконує функції підтримки та наставництва, а не лише контролю, забезпечуючи розвивальний характер оцінювання.

Адміністрація закладу освіти виконує ключову роль у системі оцінювання професійної діяльності педагогів, поєднуючи функції контролю, підтримки та наставництва. Вона забезпечує системний підхід до підвищення якості освіти та розвитку професійних компетентностей педагогів. Основні функції адміністрації у процесі оцінювання: організаційна функція (планує та координує процес оцінювання педагогічної діяльності; формує критерії оцінювання відповідно до стандартів освіти та внутрішньої культури якості); контролююча функція (аналізує відповідність роботи вчителя освітнім стандартам та вимогам навчального закладу; здійснює регулярний моніторинг навчальної діяльності педагогів); підтримувальна функція (надає педагогам рекомендації та консультації щодо вдосконалення професійної практики; організовує професійне навчання, тренінги та наставництво; сприяє формуванню внутрішньої культури якості в закладі освіти); аналітична функція

(виявляє сильні сторони та зони професійного зростання педагогів; використовує результати оцінювання для стратегічного планування розвитку закладу; формує систему мотивації та стимулювання професійного розвитку). Сучасні дослідження (OECD, TALIS, UNESCO) підкреслюють, що роль адміністрації як партнера вчителя є критичною для створення підтримувального та розвивального середовища. Адміністрація забезпечує баланс між контролем і підтримкою, що дозволяє підвищувати ефективність педагогічної діяльності та формувати внутрішню культуру якості закладу освіти.

Методична служба закладу освіти є важливим суб'єктом оцінювання, оскільки забезпечує науково-методичний супровід, експертно-аналітичну підтримку та професійний розвиток педагогічних працівників. Її діяльність спрямована не лише на перевірку результатів праці вчителів, а насамперед на формування середовища професійного зростання. Основні функції методичної служби: діагностична функція (проводить аналіз рівня професійної компетентності педагогів; визначає індивідуальні освітні потреби вчителів; виявляє зони професійного зростання та інноваційного потенціалу); консультативно-координаційна функція (надає методичну допомогу вчителям щодо удосконалення змісту, форм і методів навчання; координує діяльність творчих груп, методичних об'єднань, педагогічних майстерень; сприяє обміну передовим педагогічним досвідом); експертно-аналітична функція (бере участь у внутрішньому моніторингу якості освіти; здійснює експертизу навчально-методичних матеріалів, освітніх програм і проєктів; узагальнює результати педагогічних досліджень для підвищення якості освітнього процесу); навчально-розвивальна функція (організовує тренінги, семінари, воркшопи, педагогічні студії; формує культуру педагогічної рефлексії та самооцінювання; підтримує впровадження інноваційних технологій у практику навчання). Методична служба виступає посередником між адміністрацією та педагогічним колективом, забезпечуючи зворотний зв'язок, підтримку та професійне консультування. За сучасними підходами методична служба має не лише контролювати якість педагогічної діяльності, а й сприяти розвитку педагогічної автономії, творчості та професійної самореалізації вчителів.

Педагогічний колектив виступає важливим суб'єктом оцінювання професійної діяльності вчителя, забезпечуючи колегіальний, партнерський та підтримувальний характер оцінювання. Такий підхід сприяє формуванню професійної культури співпраці, взаємного навчання й обміну досвідом між педагогами. Основні функції педагогічного колективу в процесі оцінювання: експертно-аналітична функція (здійснення взаємооцінювання результатів педагогічної діяльності; участь у внутрішньому моніторингу якості освіти;

надання експертних висновків щодо ефективності методів, форм і технологій навчання); консультативно-підтримувальна функція (обмін педагогічним досвідом, методичними знахідками, інноваційними практиками; надання конструктивного зворотного зв'язку колегам; створення атмосфери взаємопідтримки та професійної довіри); навчально-розвивальна функція (участь у професійних спільнотах, методичних об'єднаннях, педагогічних студіях; спільне обговорення результатів педагогічних експериментів, нововведень, проблемних ситуацій; формування культури рефлексії та безперервного навчання в педагогічному середовищі); мотиваційна функція (підтримка професійного іміджу та самоповаги педагога; стимулювання до творчості, інноваційності, самовдосконалення; створення позитивного емоційного клімату в колективі). Згідно з сучасними підходами до професійного розвитку педагогів (OECD, TALIS, UNESCO), колегіальне оцінювання сприяє становленню професійних спільнот навчання (Professional Learning Communities), у яких відбувається не лише обмін досвідом, а й спільне формування внутрішньої культури якості освіти. Взаємооцінювання серед колег підсилює довіру, рефлексію та відповідальність за колективний результат освітньої діяльності.

Здобувачі освіти (учні) – важливі суб'єкти оцінювання педагогічної діяльності, оскільки саме вони безпосередньо взаємодіють із учителем в освітньому процесі. Їхня оцінка відображає якість педагогічної взаємодії, рівень мотивації, психологічний комфорт, ефективність застосування навчальних методів і комунікації. Участь учнів в оцінюванні сприяє формуванню партнерських відносин між учителем і здобувачами освіти; підвищенню прозорості та довіри у системі забезпечення якості освіти, зворотному зв'язку, який допомагає педагогу осмислити власну практику, виявити сильні сторони та напрями для професійного вдосконалення, розвитку демократичної культури у школі. Таким чином, залучення учнів до процесу оцінювання має не лише діагностичну, а й виховну функцію, адже формує відповідальність за спільний освітній результат і культуру взаємоповаги.

Батьки (зворотний зв'язок) є важливими учасниками процесу оцінювання педагогічної діяльності, оскільки вони спостерігають за результатами навчання й розвитком дитини у позаурочному середовищі та можуть оцінити емоційний клімат, рівень підтримки, педагогічну етику й ефективність комунікації між школою та сім'єю. Залучення батьків до оцінювання забезпечує: зворотний зв'язок щодо ефективності педагогічних підходів, що впливають на мотивацію та успішність учнів; партнерську взаємодію між школою і родиною в контексті спільної відповідальності за результати освіти; підвищення довіри до

освітнього процесу й зміцнення репутації закладу; можливість для вчителя отримати цінні якісні дані про сприйняття своєї діяльності з боку батьківської спільноти. Таким чином, батьківський зворотний зв'язок є складовою внутрішньої системи забезпечення якості освіти, що сприяє розвитку культури діалогу, взаємопідтримки та відкритості освітнього середовища.

Самооцінювання – це ключовий компонент системи оцінювання педагогічної діяльності, який ґрунтується на усвідомленому аналізі власної професійної практики, цінностей, досягнень і труднощів. Такий підхід сприяє формуванню професійної рефлексії, розвитку здатності до самоудосконалення та відповідальності за результати освітнього процесу. Самооцінювання виконує кілька важливих функцій: діагностичну (допомагає вчителю виявити власні сильні сторони, потреби та напрями професійного зростання); мотиваційну (стимулює прагнення до вдосконалення педагогічної майстерності та пошуку нових методів навчання); розвивальну (сприяє формуванню навичок критичного мислення, рефлексії, уміння оцінювати результати своєї діяльності); корекційну (забезпечує можливість оперативно змінювати підходи до навчання, виховання та взаємодії з учнями). Отже, самооцінювання є невід'ємним елементом внутрішньої культури якості освіти, який підсилює автономію педагога, формує його професійну зрілість і готовність до постійного розвитку в умовах змін.

Технологія реалізації моделі оцінювання професійної компетентності педагогічних працівників у закладах загальної середньої освіти являє собою цілісний алгоритм послідовно взаємопов'язаних організаційно-управлінських дій, спрямованих на отримання об'єктивної інформації про рівень сформованості професійної компетентності педагога, її комплексний аналіз, прийняття управлінських рішень та забезпечення безперервного професійного розвитку. Запропонована технологія ґрунтується на принципах системності, компетентнісного підходу, доказовості, відкритості, партнерської взаємодії, педагогічної рефлексії та безперервного вдосконалення і реалізується відповідно до логіки циклу управління якістю «планування – реалізація – оцінювання – удосконалення» (PDCA).

Структурно технологія охоплює чотири взаємообумовлені та взаємозалежні етапи, кожен із яких виконує самостійну функцію, водночас забезпечуючи цілісність процесу оцінювання професійної компетентності.

Перший етап – підготовчо-проектувальний. Його метою є створення організаційно-методичних умов для проведення оцінювання. На цьому етапі визначаються концептуальні засади оцінювання, уточнюються критерії, показники та індикатори професійної компетентності, добираються валідні

методи й інструменти збору інформації, розробляється програма **оцінювання**, здійснюється навчання експертів і педагогічних працівників щодо процедур та інструментарію оцінювання, забезпечується інформаційний супровід процесу, формуються єдині підходи до інтерпретації результатів та дотримання принципів академічної доброчесності, конфіденційності й етичності оцінювання. Саме на цьому етапі закладаються передумови забезпечення об'єктивності, надійності та валідності всієї процедури оцінювання.

Другий етап – діагностично-моніторинговий. Його зміст полягає у комплексному зборі емпіричних даних щодо професійної діяльності педагогічних працівників із використанням взаємодоповнювальних методів оцінювання. Для отримання достовірних результатів застосовуються спостереження за освітнім процесом, аналіз навчально-методичних матеріалів, експертне оцінювання, самооцінювання, анкетування, інтерв'ювання, аналіз результатів навчання здобувачів освіти, електронного портфоліо педагога, цифрових аналітичних інструментів та інших джерел доказової інформації. Отримані дані фіксуються в інформаційно-аналітичній системі та проходять первинну перевірку щодо їх повноти, достовірності та релевантності визначеним критеріям оцінювання.

Третій етап – аналітико-інтерпретаційний. На цьому етапі здійснюється систематизація, статистична й якісна обробка отриманих даних, їх комплексний аналіз, інтерпретація та узагальнення відповідно до визначених критеріїв і показників професійної компетентності. Виявляються сильні сторони професійної діяльності педагога, професійні утруднення, потенційні ризики та резерви розвитку, визначаються рівні сформованості окремих компетентностей, здійснюється порівняльний аналіз результатів моніторингу в динаміці. Результатом цього етапу є підготовка аналітичного висновку, який виступає інформаційною основою для прийняття управлінських рішень щодо професійного розвитку педагогічного працівника та вдосконалення внутрішньої системи забезпечення якості освіти.

Четвертий етап – рефлексивно-корекційний. Його призначення полягає у трансформації результатів оцінювання в інструмент професійного розвитку педагога. На цьому етапі проводиться професійний діалог між педагогічним працівником та суб'єктами оцінювання, обговорюються результати оцінювання, здійснюється рефлексивний аналіз професійної діяльності, визначаються індивідуальні освітні потреби, формуються рекомендації щодо підвищення професійної компетентності, розробляється або коригується індивідуальна траєкторія професійного розвитку, плануються заходи підвищення кваліфікації, наставництва, професійного консультування, участі у професійних спільнотах

та інноваційній діяльності. Водночас результати цього етапу використовуються для удосконалення критеріїв, процедур і технологій оцінювання, що забезпечує реалізацію принципу безперервного вдосконалення внутрішньої системи забезпечення якості освіти.

Таким чином, запропонована технологія має циклічний характер і реалізує логіку сучасного управління якістю освіти, відповідно до якої результати оцінювання професійної компетентності не завершують процес оцінювання, а стають вихідною інформаційною основою для планування нового циклу професійного розвитку педагогічних працівників та подальшого вдосконалення внутрішньої системи забезпечення якості освіти. Це забезпечує її адаптивність, доказовість, орієнтацію на професійне зростання педагогів і формування сталої культури якості в закладі загальної середньої освіти.

Очікувані результати впровадження моделі оцінювання професійної компетентності педагогічних працівників в закладах загальної середньої освіти визначається кількома рівнями, а саме: *на рівні педагога* (чітке розуміння власного професійного рівня; мотивація до самовдосконалення; можливість отримання цільової підтримки); *на рівні закладу освіти* (підвищення якості освітніх результатів, створення банку даних про професійний потенціал колективу, можливість ефективного планування розвитку закладу). Впровадження моделі оцінювання професійної компетентності педагогічних працівників в закладах загальної середньої освіти оцінюється певними *критеріями ефективності*, насамперед, це: зростання професійної активності педагогів; позитивна динаміка якості знань учнів; задоволеність учасників освітнього процесу; сформованість культури професійного розвитку.

Запропонована модель оцінювання професійної компетентності педагогічних працівників в закладах загальної середньої освіти є важливою складовою внутрішньої системи забезпечення якості освіти, оскільки забезпечує системний підхід до оцінювання професійної компетентності педагогічних працівників та створює основу для цілеспрямованого підвищення якості освіти в закладі. Її ефективність залежить від послідовності впровадження, підтримки адміністрації та готовності педагогічного колективу до професійного вдосконалення.

4.3. Алгоритм формування системи оцінювання професійної компетентності педагогічних працівників у закладах загальної середньої освіти

Алгоритм формування системи оцінювання професійної компетентності педагогічних працівників у закладах загальної середньої освіти розробляється з метою забезпечення об'єктивної, прозорої та розвиваючої системи оцінювання, спрямованої на підвищення якості освітніх результатів та професійний розвиток педагогів. Запропонований алгоритм сприяє перетворенню процесу оцінювання на інструмент професійного зростання, що забезпечить системність, об'єктивність та ефективність внутрішньої системи забезпечення якості освіти.

Основне завдання алгоритму формування системи оцінювання професійної компетентності педагогічних працівників полягає у створенні цілісного, науково обґрунтованого та практично дієвого механізму внутрішнього забезпечення якості педагогічної діяльності, що сприяє підвищенню ефективності освітнього процесу, розвитку професіоналізму вчителів і формуванню внутрішньої культури якості в закладі освіти. Це уможливить системність, прозорість і розвиток процесу оцінювання професійної компетентності педагогів, підтримки в професійному зростанні вчителя, створити умови для індивідуалізації підвищення кваліфікації, орієнтованої на результати оцінювання, сформувані механізм зворотного зв'язку між адміністрацією, педагогами, учнями, батьками та методичною службою, сприятиме узгодженню національних і європейських підходів до оцінювання якості педагогічної діяльності.

Алгоритм формування системи оцінювання професійної компетентності педагогічних працівників у закладах загальної середньої освіти виконує наступні функції: *діагностична функція* (виявлення рівня сформованості професійних компетентностей педагогічних працівників; визначення сильних сторін і зон професійного зростання; моніторинг змін у професійній діяльності в динаміці); *мотиваційна функція* (стимулювання педагогів до саморозвитку, інноваційної діяльності та підвищення кваліфікації; підвищення зацікавленості у якісному виконанні професійних обов'язків); *розвивальна функція* (сприяння формуванню культури професійної рефлексії; підтримка розвитку ключових компетентностей (методичних, психолого-педагогічних, комунікативних, інноваційних); створення умов для персоналізованого професійного зростання); *регулятивна функція* (забезпечення узгодженості між індивідуальними результатами оцінювання та цілями розвитку закладу освіти; використання

результатів оцінювання для управлінських рішень (наставництво, стимулювання, планування підвищення кваліфікації); *рефлексивно-аналітична функція* (формування у педагогів навичок самооцінювання; осмислення ефективності власної педагогічної діяльності; забезпечення внутрішнього моніторингу якості освітнього процесу); *комунікативно-партнерська функція* (налагодження взаємодії між усіма суб'єктами оцінювання (адміністрація, методична служба, колеги, учні, батьки); створення довірчої атмосфери у педагогічному колективі; формування культури професійного діалогу).

Алгоритм передбачає *послідовні етапи*: підготовчий та аналітичний з нормативно-правовим аналізом (встановлення цілей та принципів оцінювання відповідно до стратегії внутрішньої системи забезпечення якості освіти; проєктувальний (визначення критеріїв і показників професійної компетентності педагогічних працівників; вибір методів та інструментів оцінювання, що поєднують самооцінку, колегіальне оцінювання та аналітичний контроль; збір, обробку та аналіз даних для виявлення сильних сторін і зон розвитку педагогів); організаційно-впроваджувальний; рефлексивно-коригувальний (рефлексивне осмислення результатів педагогами і розроблення індивідуальних планів професійного розвитку; впровадження корекційних і мотиваційних заходів, спрямованих на підвищення педагогічної майстерності та культури якості закладу).

Етап 1. Підготовчий та аналітичний.

Створення робочої групи. До групи мають увійти адміністрація, методисти, провідні вчителі, представник психологічної служби, представник громадськості (батьківський комітет) та, можливо, представник учнівського самоврядування (для старшої школи). *Визначення цілей та принципів оцінювання.* Цілі: «діагностика рівня компетентності», «визначення потреб у підвищенні кваліфікації», «стимулювання професійного зростання», «формування кадрового резерву». *Принципи:* об'єктивність, прозорість, публічність, справедливість, розвиваючий характер (формувальне оцінювання), конфіденційність персональних результатів. *Нормативно-правовий аналіз:* вивчення Закону України «Про освіту», Закону України «Про повну загальну середню освіту», Професійного стандарту «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», положень про атестацію педагогічних працівників тощо. Аналіз наявних в закладі методів оцінювання (чи вони є?), їх ефективності, проблемних зон та ресурсів (час, кадри, фінансування).

Етап 2: Проєктувальний.



Визначення ключових компетентностей для оцінювання. На основі Професійного стандарту та внутрішніх потреб школи виділити ключові компетентності, наприклад: предметно-методична (глибина знань предмета, володіння сучасними методиками); психолого-педагогічна (робота з різними категоріями учнів, інклюзія); комунікативна та соціальна (ефективна взаємодія з учнями, батьками, колегами).; цифрова компетентність (використання ІКТ в освітньому процесі); рефлексивна (здатність до самоаналізу та саморозвитку); управлінська (організація освітнього процесу, класне керівництво).

Розробка критеріїв та показників для кожної компетентності. Критерії мають бути конкретними, вимірними, досяжними, релевантними та часово визначеними.

Вибір методів та інструментів збору даних: самооцінювання (анкети, картки професійних досягнень); аналіз педагогічної діяльності (візитування уроків, аналіз планів, розробок, портфолію вчителя); результати навчання учнів (динаміка успішності, результати ЗНО/ДПА, проєктна діяльність учнів); анкетування (опитування учнів та батьків про якість освітнього процесу); інтерв'ю та співбесіди з педагогом; метод «колегіального візиту» (огляд уроків групою колег). *Розробка шкали оцінювання та дескрипторів:* визначити рівні компетентності (наприклад: «початковий», «досвідчений», «експертний») або бальну систему; для кожного рівня/бала створити чіткі описи (дескриптори), що означає досягнення цього рівня.

Етап 3. Організаційно-впроваджувальний.

Розробка Положення про систему оцінювання професійної компетентності педагогічних працівників. Документ має закріпити всі елементи системи: цілі, принципи, критерії, методи, періодичність, відповідальних, механізм апеляції та наслідки оцінювання.

Інформування та навчання педагогічного колективу. Проведення педрад, тренінгів, семінарів з метою ознайомлення з системою, її цілями та інструментами. Важливо зробити акцент на розвиваючій, а не каральній функції.

Апробація та коректування системи. Пілотне впровадження системи на одному методоб'єднанні або на групі вчителів-волонтерів. Збір зворотного зв'язку та внесення необхідних коректив.

Етап 4. Реалізаційний.

Безпосереднє проведення оцінювання. Збір даних за обраними методами, їх аналіз та інтерпретація. Індивідуальна розмова та «розбір» результатів. Результати оцінювання обговорюються з кожним педагогом індивідуально

(наприклад, у форматі «розвиваючої бесіди»). Мета – визначити сильні сторони та зони росту, намітити індивідуальний план розвитку.

Етап 5. Рефлексивно-коригувальний.

Створення індивідуальних та загальних планів розвитку. На основі результатів складаються: індивідуальні плани розвитку (курси ПК, менторство, відвідування уроків колег, участь у семінарах, вебінарах); загальний план розвитку педагогічного колективу (тематика методоб'єднань, запрошені тренери, внутрішньошкільні семінари). Моніторинг ефективності системи та її корекція. Через визначений час (наприклад, 1-2 роки) проводиться аналіз: Чи сприяє система професійному зростанню? Чи покращилися освітні результати? На підставі аналізу система доопрацьовується.

Отже, значення алгоритму формування системи оцінювання професійної компетентності педагогічних працівників у закладах загальної середньої освіти полягає у створенні цілісного методичного механізму, що забезпечує єдність процесів оцінювання, розвитку та управління якістю педагогічної діяльності. Його запровадження має як практичне, так і науково-методологічне значення, оскільки спрямоване на модернізацію внутрішньої системи забезпечення якості освіти відповідно до сучасних європейських стандартів.

Науково-методологічне значення: алгоритм формує теоретичну основу для побудови системи оцінювання, що базується на компетентнісному, діяльнісному, акмеологічному та рефлексивному підходах; забезпечує методологічну цілісність процесу оцінювання від визначення критеріїв до аналізу результатів і планування розвитку; сприяє інтеграції українських і європейських принципів забезпечення якості освіти, зокрема прозорості, автономії, партнерства та орієнтації на результат; визначає алгоритмічну логіку формування культури оцінювання як невід'ємної складової професійного розвитку педагогів.

Практичне значення: алгоритм виступає інструментом управління якістю педагогічної діяльності в закладі освіти; створює умови для індивідуалізації професійного розвитку педагогічних працівників; сприяє переходу від контрольної моделі до моделі підтримки і розвитку, де оцінювання розглядається як ресурс удосконалення, а не санкційний інструмент; забезпечує зворотний зв'язок між педагогами, адміністрацією, учнями та батьками; дає змогу формувати доказову базу управлінських рішень щодо атестації, сертифікації та підвищення кваліфікації вчителів; підвищує рівень професійної рефлексії, самооцінювання та внутрішньої відповідальності педагогів за результати освітнього процесу.

Загальне значення для системи освіти. Алгоритм стає інструментом гармонізації національної системи оцінювання з європейськими практиками забезпечення якості освіти. Його впровадження сприяє формуванню внутрішньої культури якості, де педагог виступає активним суб'єктом власного розвитку, а заклад освіти – простором професійного зростання, співпраці й довіри.

Питання для самоконтролю

1. Як Закон України «Про освіту» (2017) визначає вимоги до внутрішньої системи забезпечення якості освіти в закладах загальної середньої освіти?
2. На яких чотирьох принципах має ґрунтуватися створення власних механізмів оцінювання педагогічної діяльності відповідно до Закону України «Про освіту» (2017)?
3. Яку ключову залежність демонструє досвід провідних європейських країн (Фінляндії, Естонії, Нідерландів) щодо ефективності системи якості освіти?
4. У чому полягає різниця між формальним підходом до оцінювання педагогічної діяльності та рефлексивно-аналітичною моделлю?
5. Чому професійна компетентність педагога вважається ключовим чинником ефективності внутрішньої системи забезпечення якості освіти?
6. Які основні принципи (прозорість, довіра, колегіальність, професійний розвиток) є базовими для побудови системи оцінювання педагогічної діяльності?
7. Які обов'язкові структурні елементи має включати внутрішня система забезпечення якості освіти?
8. Чому ресурсне забезпечення (матеріальне, цифрове, інформаційне) є важливою умовою ефективної роботи внутрішньої системи забезпечення якості освіти?
9. Яку роль відіграють партнерські стосунки з батьками, громадою та закладами вищої освіти у формуванні культури якості?
10. Які положення Професійного стандарту вчителя та Концепції розвитку педагогічної освіти стосуються безперервного професійного розвитку?
11. Як можна організувати комплексне оцінювання педагогічної діяльності в українській школі (адміністрація, колеги, учні, батьки, самооцінювання)?
12. Які цифрові інструменти можуть підвищити об'єктивність оцінювання педагогічної компетентності в закладі освіти?
13. Як оцінювання компетентності педагогів впливає на формування культури якості в школі?
14. Чому оцінювання професійної компетентності є не кінцевим результатом, а ланкою в циклі безперервного вдосконалення якості освіти?

15. У чому полягає сутність моделі оцінювання професійної компетентності педагогічних працівників як складової внутрішньої системи забезпечення якості освіти?
16. Які наукові підходи (компетентнісний, системний, рефлексивно-діяльнісний, мотиваційний) лежать в основі моделі?
17. Чому модель має бути структурно-функціональною і які переваги цього підходу для управління якістю освіти?
18. Які функції виконує діагностичний компонент моделі та які інструменти його реалізації?
19. У чому полягає роль рефлексивного компонента у професійному розвитку педагога?
20. Які завдання аналітичного компонента у системі управління якістю освіти?
21. Яким чином мотиваційний компонент сприяє формуванню культури професійного зростання педагогів?
22. Які суб'єкти беруть участь в оцінюванні професійної компетентності педагогічних працівників?
23. Які функції виконує адміністрація закладу освіти у процесі оцінювання та підтримки педагогів?
24. У чому полягає роль методичної служби як суб'єкта оцінювання та професійного супроводу педагогів?
25. Чому самооцінювання педагогів є важливою складовою внутрішньої культури якості?
26. Яким чином залучення колег, здобувачів освіти та батьків підвищує об'єктивність оцінювання?
27. Чому портфоліо педагога є важливим засобом документування професійних досягнень?
28. Які переваги мають карти спостереження уроків як аналітично-діагностичний інструмент?
29. Як результати навчальних досягнень учнів можуть бути використані в оцінюванні професійної компетентності педагогів?
30. У чому полягає мета розроблення алгоритму формування системи оцінювання професійної компетентності педагогічних працівників у закладах загальної середньої освіти?
31. Які ключові завдання виконує система оцінювання професійної компетентності педагогів?
32. Які функції реалізує алгоритм оцінювання професійної компетентності педагогічних працівників?
33. Які ключові нормативно-правові документи визначають вимоги до оцінювання професійної діяльності педагогів?
34. Які основні етапи включає алгоритм формування системи оцінювання професійної компетентності вчителів?
35. У чому полягає зміст підготовчого та аналітичного етапу?

36. Які компетентності педагогічних працівників слід включати до системи оцінювання відповідно до професійного стандарту?
37. Які критерії та показники можуть бути використані для оцінювання різних видів компетентностей педагога?
38. Які методи та інструменти збору інформації рекомендовано застосовувати в процесі оцінювання (самооцінювання, візитування уроків, аналіз документів, портфоліо, анкетування тощо)?
39. Які кроки включає організаційно-впроваджувальний етап алгоритму?
40. У чому полягає значення етапу апробації системи оцінювання та внесення коректив?
41. Як здійснюється індивідуальна робота з педагогом після оцінювання?
42. Які елементи входять до рефлексивно-коригувального етапу?
43. Яким чином система оцінювання може підтримувати процес підвищення кваліфікації педагогів?
44. Як результати оцінювання впливають на управлінські рішення у закладі освіти?
45. Чому важливо забезпечувати участь у процесі оцінювання всіх суб'єктів – адміністрації, вчителів, учнів, батьків та методичної служби?
46. Які ризики або труднощі можуть виникати при впровадженні системи оцінювання та як їх можна мінімізувати?

Список рекомендованої літератури до розділу 4

- Авшенюк, Н., Десятов, Т., Пуховська, Л., & Сулима, О. (2014). *Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика : монографія*. Кіровоград : Імекс-ЛТД.
https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/7686/1/05_2640_ALL-monograf.pdf
- Авшенюк, Н., Дяченко, Л., Котун, К., Марусинець, М., Сулима, О., & Постригач, Н. (2017). *Зарубіжний досвід професійної підготовки педагогів : аналітичні матеріали*. Київ : ДКС «Центр».
<https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/708029/>
- Алексєєва, 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>.
- Алексєєва, 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>.
- Алексєєва, 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. (2025с). 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. (2025е). Громадська акредитація закладу загальної середньої освіти як альтернативний підхід до оцінювання якості. *Проблеми сучасного підручника*, (34), 8-15. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2025-34-8-15>.
- Алексеева, С. (2025f). Громадська атестація закладу загальної середньої освіти: нові можливості та перспективи. *Українське суспільство у перспективах розвитку: історичний, соціально-політичний, освітньо-педагогічний аспекти* : матеріали VI Всеукраїнської міжгалузевої науково-практичної онлайн-конференції (Київ, 26–31 березня 2025 року) (с. 220-226). Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745125>.
- Андрущенко, В. П. (2012). *Філософія освіти в Україні: пошуки, проблеми, перспективи*. Київ : Знання України.
- Базиліук, О. В. (2020). *Внутрішня система забезпечення якості освіти: теоретичні та методичні аспекти*. Київ : Педагогічна думка.
- Бібік, Н. М., Ващенко, Л. С., Локшина О. І., Овчарук, О. В., & Паращенко, Л. І. (2004). *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід і українські перспективи*. Київ : К.І.С.
- Біла, І. М. (2016). *Оцінювання професійної діяльності педагогів: теорія та практика*. Київ : Педагогічна думка.
- 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.
- Болюбаш, Я. Я., Булах, І. Є., Мруга, М. Р., & Філончук, І. В. (2007). *Педагогічне оцінювання і тестування. Правила, стандарти, відповідальність*. Київ: Майстер-клас.
- Булах, І. Є., Ляшенко, О. І., Мруга, М. Р., & Середа, Л. І. (2009). Наукове обґрунтування підходів до шкалювання результатів зовнішнього незалежного оцінювання, *Вісник. Тестування і моніторинг в освіті*, (4), 17–19.



- Вознюк, О. В. (2015). Професійна компетентність учителя: сутність, структура, умови формування. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.
- Гречаник, О. Є., & Григораш, В. (2019). *Організація внутрішнього аудиту в закладі загальної середньої освіти*. Харків : Основа.
- Гудошник, Ю. (2018). Як у Скандинавії оцінюють роботу вчителів. *НУШ*. <https://nus.org.ua/articles/yak-u-skandynaviyi-otsinyuyut-robotu-vchyteliv/>
- Даниленко, Л. & Карамушка, Л. (Ред.). (2003). *Освітній менеджмент : навчальний посібник*. Київ : Шкільний світ.
- Зязюн, І. А. (Ред.) (2004). *Педагогічна майстерність : навч. посіб.* Київ : Вища школа.
- Канівець, Т. М. (2012). *Основи педагогічного оцінювання : навчально-методичний посібник*. Ніжин : Видавець ПП Лисенко М.М.
- Ковальчук, Ю. О. (2012). *Теорія освітніх вимірювань*. Ніжин : Видавець ПП Лисенко М.М.
- Короткова, Н. В. (2021). *Моніторинг та оцінювання професійної компетентності педагогів в умовах Нової української школи*. Київ : Ліра-К.
- Костюченко, О. М. (2020). *Оцінювання професійної компетентності педагогічних працівників: теоретико-методичні засади*. Київ : Педагогічна думка.
- Котун, К. В. (2014). *Педагогічна освіта Фінляндії у контексті європейського виміру : метод. рек.* Київ : Вид. Ін-ту обдарованої дитини.
- Кравченко, С. Г. (2016). *Моніторинг якості освіти: теоретико-методичні основи*. Київ : Науковий світ.
- Кремень, В. Г. (Ред.). (2008). *Енциклопедія освіти*. Київ : Юрінком Інтер.
- Кремень, В. Г. (Ред.). (2010). *Біла книга національної освіти України*. Київ : Педагогічна думка.
- Кремень, В. Г., & Лук'янова, Л. Б. (2015). *Освітня якість: сутність, критерії, підходи до оцінювання*. Київ : Інститут педагогіки НАПН України.
- Локшина, О. І. (2013). *Моніторинг якості освіти: міжнародні підходи та український контекст*. Київ : К.І.С.
- Луговий, В. І., & Таланова, Ж. В. (2020). *Забезпечення якості освіти: теоретико-методологічні засади*. Київ : Інститут вищої освіти НАПН України.
- Лукіна, Т. О. (2006). *Моніторинг якості освіти: теорія і практика*. Київ : Вид. дім "Шкільний світ": Вид. Л.Галіцина.
- Лукіна, Т.О. (2007). *Вимірювання й управління якістю освіти: навчально-методичні матеріали*. Київ : Експрес-об'ява.
- Лукіна, Т.О. (2008). 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. (2007). Моніторинг якості освіти як інформаційна основа управління якістю освіти в Україні. *Педагогічні і психологічні науки в Україні*. Київ : Педагогічна думка. С. 134–144.

- 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/>.
- Макодзей, Л., Молодик, К., & Штегельський, В. (2024). *Практичний посібник для менторства майбутніх педагогів*. Київ : ГО «Освіта 360» в межах підтримки проєкту «MentorMe» за фінансової підтримки street Child.
- Маляр, Л., & Милян, Ж. (2025). Зарубіжний досвід підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*, 2(53), 89–93. <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2023.53.89-93>
- Методичні рекомендації з питань формування внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладах загальної середньої освіти. Затверджено Наказом Міністерства освіти і науки України № 1480 (2020, Листопад 30). *Верховна Рада України. Законодавство України*.
<https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1480729-20#Text>.
- Мороз, І. В. (2006). *Менеджмент і маркетинг освіти : навчально- методичний посібник*. Київ : Освіта України.
- Огієнко, О. І. (2019). *Професійна компетентність учителя: теоретичні засади та сучасні технології формування*. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова.
- Павлюк, В. І. (2012). *Підготовка майбутніх учителів у системі багаторівневої педагогічної освіти в Канаді : дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Павлюк Вікторія Ігорівна; Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, Міносвіти і науки України*. Умань.
- Пометун, О. І. (2014). *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: теорія і практика*. Київ : Педагогічна думка.
- Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти. Наказ Міністерства освіти і науки України № 776 (2018, Липень 16). *Міністерство освіти і науки України*.
<https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>.
- Про затвердження Методичних рекомендацій з питань формування внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладах дошкільної освіти. Наказ Державної служби якості освіти України № 01-11/71 (2020, Листопад 30). *Державна служба якості освіти України*.
<https://sqe.gov.ua/law/nakaz-derzhavnoi-sluzhbi-yakosti-osviti-23/>
- Про затвердження Національної рамки кваліфікацій. Постанова Кабінету Міністрів України № 1341 (2011, Листопад 23). (Із змінами, внесеними згідно з Постановами КМ № 509 від 12.06.2019, № 519 від 25.06.2020, № 686 від 11.06.2025). *Верховна Рада України. Законодавство України*.
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>
- 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>.

- 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>.
- 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.
- Савченко, О. (Ред.) (2021). *Оцінювання педагогічної діяльності: український і міжнародний досвід*. Київ : Педагогічна думка.
- Сисоєва, С. О., & Осадчук, К. П. (2021). *Професійна підготовка майбутнього педагога в умовах цифровізації освіти*. Київ : Освіта України.
- Сисоєва, С. О., & Соколова, І. В. (2011). *Методологія науково-педагогічних досліджень*. Київ : Видавничий дім «Слово».
- Ткаченко, О. В. (2019). *Педагогічна діагностика у процесі професійного розвитку педагога*. Київ : КНЕУ.
- Топузов, О., & Алексєєва, 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., & Алексєєва, С. (2024). Штучний інтелект та імєрсивні 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., Алексєєва, 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>
- Харченко, С. (2022). *Якість освіти: інструментарій оцінювання в системі внутрішнього забезпечення*. Київ : Ліра-К.
- Хобзей, П., Єресько, Т. В., & Бажан, О. О. (2016). *Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої освіти*. Київ : МОН України.

- Чернишова, О. О. (2018). *Оцінювання професійної компетентності педагогів: теорія і практика*. Полтава : ПП «Астроя».
- Airasian, P., & Russell, M. (2007). *Classroom Assessment: Concepts and Applications*. New York : McGraw-Hill.
- Buchberger, F., Campos, P. D., Kallos, D., & Stephenson, J. (2022). *Green Paper on Higher Education in Europe: High Quality Teacher Education for High Quality*.
- Danielson, C. (2007). *Enhancing professional practice: A framework for teaching*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
<https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=392909>
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2005). *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Davies, Ph. (2025). If professional development for teachers is an ecosystem, how can open learning resources help it thrive? *British Council*.
https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/if-professional-development-teachers-ecosystem-how-can-open-learning-resources-help-it-thrive?utm_source=chatgpt.com
- Fullan, M. (2016). *The New Meaning of Educational Change*. 5th ed. New York : Teachers College Press.
- Guskey, T. (2000). *Evaluating Professional Development*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- Hagger, H., & McIntyre, D. (2004). *Learning about teaching from teachers: realizing the potential of school-based initial teacher education*. Washington: Open University Press.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London : Routledge.
- Marzano, R. J. (2007). *The Art and Science of Teaching: A Comprehensive Framework for Effective Instruction*. Alexandria, VA : ASCD.
- OECD (2013). *Measuring Teaching Effectiveness*. Paris : OECD Publishing.
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results: Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Paris : OECD Publishing.
- Popham, W. J. (2016). *Classroom Assessment: What Teachers Need to Know*. 8th ed. Boston : Pearson.
- Schmuck, R., & Miles, M. (2007). *Organization development in schools*. New York : National pressbooks.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–23.
<https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Smith, J. H. (2006). *The relationship between specific context variables and types of inservice education preferred by elementary classroom teachers*. Michigan : University of Michigan.
- Teacher professional learning and development. (n. d.). *OECD*.
https://www.oecd.org/en/topics/sub-issues/teacher-professional-learning-and-development.html?utm_source=chatgpt.com

РОЗДІЛ 5. ЕЛЕКТРОННІ СИСТЕМИ ОЦІНЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

В умовах стрімкої цифрової трансформації суспільства та освіти, зокрема, модернізація системи оцінювання професійної діяльності педагогічних працівників стає не просто вимогою часу, а ключовим фактором забезпечення якості загальної середньої освіти. Традиційні підходи до атестації, що часто мали формальний характер і базувалися на паперовому документообігу, виявляються недостатньо ефективними для об'єктивного, всебічного та прозорого аналізу багатогранної роботи сучасного вчителя. На зміну їм приходять електронні системи оцінювання, які пропонують комплексні цифрові рішення для збору, аналізу та управління даними про професійні здобутки педагога (Радкевич, 2023). Ці системи покликані не лише оптимізувати бюрократичні процедури, а й трансформувати сам процес оцінювання, перетворюючи його з контролюючого заходу на інструмент професійного зростання та самовдосконалення. Впровадження таких інновацій є відповіддю на виклики, що постали перед українською школою в контексті реформи «Нова українська школа» (НУШ) (Міністерство освіти і науки України, 2023), яка акцентує увагу на розвитку професійних компетентностей вчителя, його здатності до інноваційної діяльності, рефлексії та постійного навчання. Перехід до електронних форматів оцінювання дає змогу забезпечити неперервність професійного розвитку, створити єдиний інформаційний простір для всіх учасників освітнього процесу та підвищити об'єктивність атестаційних процедур, що є надзвичайно важливим для розбудови сучасної, конкурентоспроможної системи освіти.

5.1. Нормативно-правові засади та концепція електронного портфоліо

Нормативною основою для модернізації процесу атестації стало «Положення про атестацію педагогічних працівників», затверджене наказом Міністерства освіти і науки України від 9 вересня 2022 року № 805. Цей документ заклав підвалини для більш гнучкого, прозорого та орієнтованого на результат оцінювання, водночас відкриваючи шлях до широкого застосування цифрових інструментів. Положення передбачає, що атестація може проводитися в очному або дистанційному форматі з використанням інформаційно-

комунікаційних технологій, що створює правове поле для функціонування електронних систем (Міністерство освіти і науки України, 2022). Ключовою ідеєю реформи є зміщення акценту з формального накопичення документів на реальне оцінювання професійних компетентностей вчителя відповідно до професійного стандарту за професією «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (Про затвердження професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти», 2017). Цей стандарт окреслює п'ять основних трудових функцій педагога: навчання здобувачів освіти предметів інтегрованих курсів; партнерська взаємодія з учасниками освітнього процесу; участь в організації безпечного та здорового освітнього середовища; провадження освітнього процесу; безперервний професійний розвиток. Електронні системи, таким чином, стають інструментарієм, який дозволяє систематизувати докази професійної діяльності вчителя відповідно до цих компетентностей, забезпечуючи цілісність та об'єктивність оцінювання (Радкевич, 2024).

Фундаментальним елементом більшості електронних систем оцінювання є цифрове або електронне портфоліо вчителя. На відміну від свого паперового аналога, який часто перетворювався на громіздку теку з роздрукованими матеріалами, е-портфоліо є динамічним, інтерактивним та багатофункціональним інструментом. Це персоналізований вебпростір або структурований набір файлів, де педагог системно накопичує, організовує та презентує матеріали, що підтверджують рівень його професіоналізму та динаміку розвитку. До складу такого портфоліо можуть входити найрізноманітніші матеріали: розробки уроків, навчальні проєкти, методичні рекомендації, відеозаписи проведених занять, приклади учнівських робіт, сертифікати про підвищення кваліфікації, публікації, матеріали участі у професійних конкурсах та конференціях. Перевага електронного формату полягає в можливості інтегрувати мультимедійний контент (відео, аудіо, інтерактивні презентації), гіперпосилання на власні блоги, вебсайти чи освітні ресурси, що дає змогу продемонструвати професійну діяльність у всій її повноті та різноманітті. Електронне портфоліо стає не просто сховищем документів, а інструментом саморефлексії, оскільки процес його наповнення спонукає вчителя до критичного аналізу власної роботи, виявлення сильних сторін та визначення зон для подальшого зростання (Шкрібтієнко та ін., 2021). Важливо, що е-портфоліо дозволяє відстежувати професійний розвиток у динаміці, протягом усього міжтестастійного періоду, а не лише в останні місяці перед черговою атестацією.

Сучасні електронні системи оцінювання пропонують значно ширший функціонал, аніж просте створення та зберігання е-портфоліо. Вони являють

собою комплексні платформи, що інтегрують різноманітні модулі для всебічного аналізу професійної діяльності. Одним із ключових компонентів є *модуль самооцінювання*. В його рамках вчителю пропонується заповнити спеціальні форми чи опитувальники, розроблені на основі критеріїв *професійного стандарту*. Педагог має змогу рефлексивно оцінити рівень сформованості власних компетентностей, визначити свої професійні потреби та спланувати індивідуальну траєкторію розвитку. Це сприяє підвищенню професійної свідомості та відповідальності за власне зростання. Іншим важливим *модулем* є *інструментарій для спостереження за уроком*. Керівник закладу освіти, голова методичного об'єднання чи експерт атестаційної комісії може використовувати стандартизовані цифрові форми чи чек-листи для фіксації результатів спостереження безпосередньо під час відвіданого заняття. Такі форми часто містять чіткі індикатори для оцінювання різних аспектів уроку: від методів викладання та управління класом до створення психологічно комфортної атмосфери та використання інноваційних технологій. Зібрані дані автоматично систематизуються, що дозволяє уникнути суб'єктивізму та надає об'єктивну основу для подальшого обговорення та надання зворотного зв'язку (Державна служба якості освіти України, 2020). Крім того, електронні системи можуть включати механізми зворотного зв'язку від колег та інтегруватися з системами підвищення кваліфікації. Для адміністрації закладу освіти такі системи є потужним аналітичним інструментом, що дозволяє приймати обґрунтовані управлінські рішення щодо організації методичної роботи та стратегічного планування професійного розвитку вчителів.

5.2. Спеціалізовані українські рішення: «Єдина атестаційна система»

На ринку освітніх технологій існує значна кількість як українських, так і міжнародних платформ, які пропонують інструментарій для реалізації цих функцій. В Україні активно розвиваються спеціалізовані сервіси, спрямовані саме на автоматизацію процесів атестації відповідно до чинного законодавства. Яскравим прикладом є платформа «Єдина атестаційна система» (EAS.UA, n.d.) (табл. 5.1), яка позиціонується як комплексне рішення для закладів освіти. Ця система є вузькоспеціалізованою українською онлайн-платформою, розробленою з чіткою метою – цифровізувати та автоматизувати процес атестації педагогічних працівників відповідно до вимог наказу МОН України

№ 805. Її архітектура та функціонал безпосередньо відображають етапи та процедури, закладені в новому Положенні про атестацію.

Процедура оцінювання професійної діяльності педагогічних працівників за допомогою платформи «Єдина атестаційна система» розгортається як чітко структурований та послідовний процес. Весь цикл можна логічно розділити на кілька ключових етапів, що забезпечують прозорість та ефективність для всіх учасників. *Початковий, підготовчий етап* ініціюється адміністрацією закладу освіти. У встановлені законодавством терміни уповноважена особа, як правило, керівник закладу або секретар атестаційної комісії, заходить до адміністративного кабінету на платформі та створює електронний наказ про початок атестаційної кампанії та затвердження персонального складу комісії. Система дозволяє не лише завантажити підписану скан-копію документа, але й на її основі автоматично сформувати перелік педагогів, які підлягають черговій або позачерговій атестації в поточному навчальному році. Це є відправною точкою, що запускає весь подальший механізм взаємодії в системі.

Таблиця 5.1

Характеристика електронної системи «Єдина атестаційна система»

Компоненти оцінювання	Реалізація в системі EAS.UA
Електронне портфоліо	Створення персонального кабінету для кожного педагога з можливістю завантаження та структурування документів (сертифікати, розробки, публікації) у відповідні розділи.
Самооцінювання	Система може включати або дозволяти інтегрувати форми для самооцінювання відповідно до професійного стандарту вчителя, хоча основний акцент зроблено на документообіг.
Планування та документообіг	Автоматичне формування графіка атестації, електронна подача заяви педагогом, створення та ведення протоколів засідань атестаційної комісії в цифровому форматі.
Взаємодія учасників процесу	Надання диференційованого доступу до матеріалів для педагога, членів атестаційної комісії.
Спостереження та експертне оцінювання	Платформа слугує централізованим репозиторієм, куди можуть завантажуватися заповнені форми спостереження за уроками та експертні висновки, хоча самі форми створюються поза системою.
Підвищення кваліфікації	Інтеграція або можливість додавання відомостей про проходження курсів підвищення кваліфікації, автоматичний підрахунок годин.
Звітність та аналітика	Формування підсумкових документів (атестаційних листів), наказів про результати атестації, ведення архіву атестаційних справ.

Наступним етапом є формування доказової бази, де головною дійовою особою стає педагог. Після створення наказу система автоматично генерує для кожного вчителя зі списку персональний електронний кабінет та надсилає йому сповіщення з даними для доступу. Першим кроком для педагога є подання заяви на атестацію безпосередньо через інтерфейс свого кабінету, що миттєво її реєструє та усуває потребу в паперовому документообігу. Центральним завданням цього етапу є наповнення електронного портфоліо. Інтерфейс EAS.UA пропонує для цього зручну та інтуїтивно зрозумілу структуру розділів, що корелюють із професійними компетентностями вчителя, визначеними у професійному стандарті (Про затвердження професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти», 2017). Саме тут педагог демонструє результати своєї роботи за міжатастаційний період. Завантажуючи сертифікати про проходження курсів з медіаграмотності чи інклюзивної освіти, він підтверджує свою *інклюзивну та громадянську компетентності*, а також здатність до навчання впродовж життя. Посилання на власні методичні розробки, опубліковані у фахових виданнях, або на авторський освітній блог є прямим доказом його *предметно-методичної компетентності*. Додавання доказів успішної участі учнів у конкурсах чи олімпіадах ілюструє результативність його педагогічної діяльності. Саме вміння педагога ефективно оперувати інструментами платформи, структурувати та презентувати свої здобутки в цифровому форматі є практичним свідченням володіння ним *інформаційно-цифровою компетентністю*.

Коли портфоліо вчителя сформовано, починається етап експертного оцінювання атестаційною комісією. Платформа забезпечує диференційований, але водночас рівний доступ для всіх членів комісії до матеріалів педагога, що гарантує об'єктивність розгляду та мінімізує ризик втрати інформації. На цьому етапі до електронної справи можуть бути долучені й інші документи, наприклад, характеристика від адміністрації чи аналітична довідка за результатами вивчення досвіду роботи, що дозволяє сформувати цілісне уявлення про професійну діяльність педагога. Ключовою перевагою системи є цифровізація самого засідання комісії. Секретар веде електронний протокол, де фіксує порядок денний, перебіг обговорення та результати голосування по кожному кандидату. Це забезпечує точність і прозорість ухвалення рішень. Завершується процес фінальним етапом та архівацією. На основі заповненого електронного протоколу система автоматично генерує фінальний документ – атестаційний лист, що заповнюється за уніфікованим шаблоном, унеможливорюючи технічні помилки. Цей документ, що містить рішення про присвоєння чи підтвердження кваліфікаційної категорії та педагогічного звання,

стає основним підсумком атестації вчителя. Після завершення всіх процедур повна атестаційна справа педагога, що включає всі завантажені документи, протоколи та атестаційний лист, надійно зберігається в електронному архіві платформи (EAS.UA, n.d.).

5.3. Інтегровані системи управління закладом освіти

Схожий функціонал пропонують і комплексні системи управління освітою. Наприклад, українська платформа централізованого управління закладом освіти *HUMAN.UA* (n.d.) (табл. 5.2) інтегрує модуль атестації педагогічних працівників у загальну екосистему. Це дає змогу пов'язувати дані про професійний розвиток вчителя з його щоденною професійною діяльністю, яка фіксується в електронному журналі чи розкладі.

Таблиця 5.2

Характеристика електронної системи «HUMAN.UA»

Компонент оцінювання	Реалізація в системі HUMAN.UA
Електронне портфоліо	Вбудований функціонал для створення вчителем власного портфоліо, куди автоматично можуть підтягуватися дані з інших модулів системи (напр., створені курси, проєкти).
Самооцінювання	Можливість створення адміністрацією закладу кастомізованих опитувальників для самоаналізу вчителів на основі професійного стандарту.
Спостереження за уроком	Наявність цифрових форм та чек-листів для спостереження, які адміністратор чи голова методичного об'єднання може заповнювати онлайн, відвідуючи урок.
Підвищення кваліфікації	Інтегрована система обліку годин підвищення кваліфікації з можливістю завантаження сертифікатів та автоматичного відстеження прогресу.
Внутрішні курси та навчання	Можливість створювати внутрішні курси для професійного розвитку педагогів на базі платформи, призначати їх та відстежувати проходження.
Зворотний зв'язок	Інструменти для організації анонімного або відкритого опитування колег, учнів та батьків для отримання різнобічного зворотного зв'язку (оцінювання за методом 360 градусів).
Звітність та аналітика	Генерація детальних звітів про професійний розвиток окремих вчителів та всього колективу, що допомагає приймати ефективні управлінські рішення.

На відміну від вузькоспеціалізованих систем, що зосереджені виключно на формальній процедурі атестації, освітня платформа HUMAN.UA пропонує принципово інший, інтегрований підхід. Тут оцінювання професійної діяльності вчителя трансформується з окремого щорічного заходу на неперервний, органічно вбудований у щоденну роботу процес. Фундаментальна ідея платформи полягає в тому, що докази професіоналізму педагога генеруються його реальною професійною діяльністю впродовж усього міжатаестаційного періоду, а система лише фіксує та систематизує ці дані, створюючи динамічний профіль професійного зростання. Основою цього підходу є електронне портфоліо, яке наповнюється не лише вручну, а й частково автоматично, отримуючи дані з різних модулів платформи. Коли вчитель створює авторський дистанційний курс для учнів, система фіксує це як доказ його проєктувальної та предметно-методичної компетентності. Успішне проведення навчального проєкту в модулі «Проєкти» демонструє його організаційну та інформаційно-цифрову компетентності. Навіть позитивні відгуки від батьків у системі комунікацій можуть слугувати свідченням його високої емоційно-етичної та мовно-комунікативної компетентності. Такий механізм зменшує потребу в ручному зборі документів та робить портфоліо значно більш репрезентативним та правдивим відображенням щоденної практики. Цей безперервний процес підтримується циклом професійного зростання, який починається із саморефлексії. На початку навчального року вчитель може пройти опитування для самооцінювання, розроблене на основі критеріїв професійного стандарту, що дозволяє йому об'єктивно проаналізувати свої сильні сторони та визначити зони для розвитку, реалізуючи свою рефлексивну компетентність. На основі цих результатів та зворотного зв'язку від адміністрації система допомагає сформувати індивідуальну траєкторію професійного розвитку на рік. Платформа дозволяє не лише враховувати зовнішні курси, а й створювати власні внутрішньошкільні навчальні модулі, наприклад, з використання нового інтерактивного обладнання для розвитку інклюзивної компетентності або з питань протидії булінгу для посилення здоров'я збережувальної та громадянської компетентностей. Система автоматично веде облік годин та відстежує прогрес, сприяючи формуванню культури неперервного навчання всередині закладу загальної середньої освіти.

Ключовим інструментом для поточного оцінювання та наставництва є модуль спостереження за уроками. Керівник або голова методичного об'єднання, відвідуючи заняття, використовує планшет чи смартфон для заповнення цифрового чек-листа, що містить чіткі індикатори для оцінки різних

аспектів уроку. Спостерігач може в реальному часі фіксувати, які методи диференціації застосовує вчитель, як створює ситуації успіху, як реалізує формувальне оцінювання, підтверджуючи таким чином рівень його оцінювально-аналітичної компетентності. Після уроку система миттєво генерує структурований звіт, який стає основою не для контролю, а для конструктивного фахового діалогу та професійного зростання. Для отримання більш повної картини можна задіяти й функцію 360-градусного зворотного зв'язку, що, за умови етичного впровадження, надає вчителю унікальну інформацію про сприйняття його роботи колегами, учнями та батьками.

У рік формальної атестації атестаційній комісії не потрібно вимагати від учителя збирати розрізнені документи. Платформа генерує комплексний звіт, який акумулює всі дані, зібрані за міжатастаційний період: динаміку результатів спостережень, перелік пройдених курсів, створені методичні матеріали та докази проєктної діяльності. Це дає змогу побачити професійне зростання педагога в динаміці. Рішення комісії фіксується в системі, і результати цього оцінювання стають відправними для планування професійного розвитку на наступний рік, замикаючи таким чином безперервну петлю «планування – діяльність – оцінювання – рефлексія – нове планування» (HUMAN.UA, n.d.).

5.4. Освітні екосистеми професійного розвитку: платформи «Всеосвіта» та «На Урок»

Важливу роль в екосистемі підготовки до атестації відіграють і великі освітні портали, зокрема, *Всеосвіта* (n.d.) (табл. 5.3) – одна з найбільших освітніх онлайн-платформ в Україні, яка надає вчителям, учням та батькам широкий спектр сервісів. У контексті оцінювання професійної діяльності педагогів «Всеосвіта» виступає не як комплексна система управління атестацією, а як потужна екосистема для формування ключових компонентів електронного портфоліо та підтвердження неперервного професійного розвитку.

Освітня платформа «Всеосвіта» відіграє унікальну та надзвичайно важливу допоміжну роль у процесі оцінювання професійної діяльності педагогів. Вона не є формалізованою системою управління атестацією, а функціонує як відкрита професійна екосистема, що надає вчителю повний інструментарій для самостійного формування потужної доказової бази для свого портфоліо. Підхід платформи базується на принципах професійної автономії та ініціативи самого педагога, який протягом усього міжатастаційного

періоду, а не лише напередодні атестації, може системно накопичувати документи, що підтверджують його всебічний розвиток. Процес формування доказової бази починається з фундаментального аспекта – безперервного професійного розвитку. Виконуючи вимогу щодо щорічного підвищення кваліфікації, педагог має доступ до величезного переліку вебінарів, курсів та онлайн-конференцій. Це дозволяє йому не просто формально набирати години, а будувати власну освітню траєкторію, обираючи заходи, що відповідають його фаховим інтересам. Проходження курсів з інклюзивної освіти чи психологічної підтримки учнів є прямим доказом розвитку його *інклюзивної та психологічної компетентностей*. Усі отримані сертифікати автоматично зберігаються в електронному кабінеті, формуючи солідну добірку, що підтверджує *здатність до навчання впродовж життя*.

Таблиця 5.3

Характеристика електронної системи «Всеосвіта»

Компонент оцінювання	Реалізація на платформі «Всеосвіта»
Електронне портфоліо	Можливість створення персонального кабінету та сторінки-портфоліо, де вчитель може розміщувати інформацію про себе, свої досягнення та методичні матеріали.
Підвищення кваліфікації	Велика бібліотека акредитованих вебінарів, курсів, інтенсивів та конференцій з різних напрямів. Автоматична генерація та зберігання сертифікатів у профілі.
Публікація досвіду	Функціонал «Бібліотека методичних матеріалів», де вчителі можуть публікувати власні розробки уроків, тестів, презентацій та отримувати свідоцтва про публікацію.
Професійні конкурси	Регулярне проведення всеукраїнських конкурсів для педагогів, участь у яких та отримання дипломів є вагомим доказом професійної активності.
Створення дидактичних матеріалів	Вбудований конструктор для створення онлайн-тестів та квест-кімнат, що демонструє інформаційно-цифрову компетентність вчителя та його внесок в освітній процес.
Самооцінювання	Інструментів для формалізованого самооцінювання немає, але процес вибору курсів та участі в заходах стимулює рефлексію щодо власних професійних потреб.
Зворотний зв'язок	Отримання коментарів та відгуків на опубліковані методичні матеріали від колег з усієї України, що сприяє професійному діалогу.

Наступним логічним кроком є перехід від споживання знань до їх створення та поширення, що дає змогу продемонструвати ключові професійні якості. «Всеосвіта» надає ідеальний майданчик для демонстрації *предметно-методичної компетентності*. Публікуючи власну методичну розробку уроку чи сценарій виховного заходу в бібліотеці платформи, вчитель отримує офіційне свідоцтво про публікацію, що є вагомим доказом його фахового доробку. Цінність цього напрацювання підсилюється неформальним визнанням з боку професійної спільноти: кількість переглядів, завантажень та позитивних коментарів від колег з усієї України слугує незалежним підтвердженням якості та актуальності його роботи. Додатковим свідченням високого рівня педагогічної майстерності та активної професійної позиції є участь у всеукраїнських конкурсах для педагогів, які регулярно проводить «Всеосвіта», та отримання відповідних дипломів.

Практичне володіння сучасними технологіями підтверджується через активне використання інтерактивних інструментів платформи. Створення власних онлайн-тестів у конструкторі «Всеосвіти» та їх подальше використання для формульовального чи підсумкового оцінювання результатів навчання здобувачів освіти є наочним доказом володіння *інформаційно-цифровою та оцінювально-аналітичною компетентностями*. Організація участі своїх учнів у всеукраїнських інтернет-олімпіадах та конкурсах не лише демонструє ефективне використання ІКТ, але й підтверджує високий рівень *організаційної та мотиваційної компетентності* педагога. Таким чином, до моменту формальної атестації персональна сторінка вчителя на «Всеосвіті» перетворюється на комплексне, багатогранне онлайн-портфоліо, що акумулює всі його професійні здобутки. Під час атестаційної процедури педагог може обрати один із двох шляхів представлення цієї доказової бази: надати комісії пряме посилання на свою публічну сторінку-портфоліо або завантажити всі накопичені документи у вигляді файлів для імпорту в офіційну атестаційну систему. У будь-якому випадку, «Всеосвіта» виконує критично важливу функцію, надаючи педагогу інфраструктуру для створення та зберігання доказів, що становлять основу будь-якого об'єктивного та неупередженого оцінювання його професійної діяльності (Vseosvita.ua, n.d.).

На Урок (n.d.) – є ще однією провідною українською електронною системою, що функціонує як онлайн-середовище для професійного розвитку вчителів. Освітня платформа «На Урок» (табл. 5.4) у процесі оцінювання професійної діяльності педагогів закладів загальної середньої освіти посідає унікальне місце, функціонуючи не як формалізована система адміністративного

управління атестацією, а як потужна, динамічна та відкрита професійна екосистема. Її ключова цінність полягає у наданні вчителю свободи та інструментарію для органічного формування переконливої доказової бази, що є фундаментом будь-якого об'єктивного оцінювання. Філософія платформи полягає в тому, що документи для атестаційного портфоліо мають бути природним результатом активної професійної життєдіяльності педагога, а не документами, зібраними в останній момент на вимогу адміністрації. Такий підхід, що базується на ініціативі самого вчителя, повністю резонує з принципами професійної автономії, закладеними в новому Положенні про атестацію, та ідеологією реформи «Нова українська школа», яка розглядає педагога як свідомого, мотивованого та відповідального суб'єкта власного професійного зростання (Міністерство освіти і науки України, 2022).

Таблиця 5.4

Характеристика електронної системи «На Урок»

Компонент оцінювання	Реалізація на платформі «На Урок»
Підвищення кваліфікації	Широкий вибір вебінарів, онлайн-конференцій та курсів з актуальних педагогічних тем з можливістю отримати сертифікати, що зараховуються під час атестації.
Публікація досвіду	Розгалужена бібліотека розробок, де вчителі можуть публікувати свої матеріали (уроки, тести, проєкти) та отримувати свідоцтва про публікацію.
Створення дидактичних інструментів	Власний конструктор тестів та інструменти для проведення онлайн-олімпіад та конкурсів для учнів, що свідчить про практичне застосування ІКТ вчителем.
Професійна спільнота	Можливість обміну досвідом та спілкування з колегами через коментарі до матеріалів та під час онлайн-заходів.
Електронне портфоліо	Створення особистого профілю, який акумулює всі досягнення вчителя на платформі (сертифікати, свідоцтва, дипломи) і може бути представлений атестаційній комісії.
Участь у заходах	Організація інтернет-олімпіад та конкурсів для учнів. Участь учнів у цих заходах під керівництвом вчителя є свідченням його організаційної та мотиваційної компетентності.
Зворотний зв'язок	Отримання відгуків на опубліковані матеріали від педагогічної спільноти.

Фундаментом для професійного розвитку на платформі є можливості для неперервного навчання. Виконуючи вимогу щодо щорічного підвищення кваліфікації, вчитель отримує доступ до величезного переліку вебінарів,

онлайн-курсів, інтенсивів та конференцій. Це дозволяє вийти за межі формального накопичення годин і побудувати справді індивідуальну та гнучку освітню траєкторію, що є свідченням його *здатності до навчання впродовж життя*. Педагог може стратегічно підходити до свого розвитку, обираючи ті заходи, які допоможуть заповнити конкретні прогалини або поглибити знання в пріоритетних для нього напрямках. Наприклад, усвідомивши виклики роботи в інклюзивному класі, він може пройти спеціалізований курс, що підтвердить розвиток його *інклюзивної компетентності*. Бажаючи навчити учнів критично сприймати інформацію, він обирає вебінари з медіаграмотності, демонструючи свою *громадянську компетентність*. Прагнучи краще розуміти емоційний стан своїх вихованців, він долучається до практикумів з розвитку емоційного інтелекту, що свідчить про його *психологічну компетентність*. Кожен отриманий сертифікат миттєво зберігається в його особистому кабінеті, формуючи до моменту атестації солідну та різнопланову колекцію верифікованих доказів його професійного вдосконалення.

Проте сучасне оцінювання вимагає не лише доказів набуття знань, але й свідчень їх творчого застосування та генерації власного інтелектуального продукту. Платформа «На Урок» створює ідеальні умови для переходу вчителя від ролі споживача до ролі творця, що дозволяє наочно продемонструвати його *предметно-методичну компетентність*. Центральним інструментом для цього є «Бібліотека розробок», куди кожен педагог може завантажити свої авторські матеріали. Це може бути технологічна карта уроку з використанням передових методик, як-от «перевернуте навчання», сценарій виховного заходу, спрямованого на формування ціннісних орієнтирів, або дидактична гра. За кожну таку публікацію вчитель отримує офіційне свідоцтво, яке є вагомим документом для портфоліо. Однак ще більш значущим є неформальне визнання з боку тисяч колег з усієї країни. Кількість переглядів, завантажень та, що найважливіше, схвальних коментарів під його розробкою перетворюється на потужний інструмент незалежної експертизи. Це вже не просто самопрезентація, а реальне підтвердження того, що досвід цього вчителя є якісним, актуальним та корисним для професійної спільноти.

Практичне володіння цифровими технологіями та вміння їх застосовувати для досягнення освітніх цілей є ще одним важливим аспектом професійного стандарту. «На Урок» надає інструментарій для безпосередньої демонстрації цих навичок. Використання вбудованого конструктора тестів для створення інтерактивних завдань для формуального чи підсумкового оцінювання є прямим доказом володіння *оцінювально-аналітичною та інформаційно-цифровою компетентностями*. Педагог може не просто заявити, що він

використовує ІКТ, а надати атестаційній комісії посилання на створені ним цифрові освітні ресурси, що є набагато переконливішим. Вершиною демонстрації професіоналізму є діяльність педагога, що поєднує власні зусилля з успіхами учнів. Організація участі школярів у всеукраїнських інтернет-олімпіадах та конкурсах, які проводить «На Урок», дає змогу оцінити синергію кількох компетентностей одночасно. Це і *предметно-методична* (учні показують високі результати), і *організаційна* (вчитель зміг залучити, зареєструвати та скоординувати учнів), і *мотиваційна* (зумів надихнути та заохотити до участі). Отримане свідоцтво куратора або диплом про підготовку переможця стає одним із найцінніших документів у портфоліо, адже він прямо пов'язує діяльність вчителя з конкретними навчальними досягненнями його вихованців. Таким чином, протягом міжатестаційного періоду профіль вчителя на порталі «На Урок» поступово й органічно акумулює всі його досягнення, перетворюючись на живе, динамічне та багатогранне онлайн-портфоліо. Це не статичний набір документів, а інтерактивна візитівка, що відображає професійну активність, траєкторію розвитку, коло інтересів та рівень майстерності педагога. Коли настає час формальної атестації, атестаційна комісія, отримавши посилання на такий профіль, може скласти цілісне та об'єктивне уявлення про діяльність вчителя, що повністю відповідає сучасному підходу до оцінювання, який передбачає вивчення реального досвіду роботи. Електронна система «На Урок» надає інфраструктуру, яка стимулює педагогів до тієї професійної діяльності, результати якої безпосередньо відповідають критеріям атестаційного оцінювання, перетворюючи його з формальної процедури на логічне підтвердження багаторічної плідної праці (Naurok.ua, n.d.).

5.5. Міжнародний досвід використання LMS Moodle та Canvas для оцінювання педагогів

Міжнародний досвід також пропонує широкий спектр електронних інструментів, які можуть бути адаптовані для цілей оцінювання професійної діяльності педагогів. Глобальні системи управління навчанням, такі як *Moodle* або *Canvas*, хоча і створені переважно для організації навчання здобувачів освіти, мають потужний функціонал для професійного розвитку вчителів. На базі Moodle, яка є системою з відкритим кодом, заклади освіти можуть створювати власні курси для підвищення кваліфікації, організовувати форуми для колегіального обговорення та використовувати інструменти для



завантаження й оцінювання матеріалів портфоліо за заздалегідь розробленими критеріями. *Moodle* – одна з найпопулярніших у світі систем управління навчанням з відкритим вихідним кодом (табл. 5.5). Використання системи управління навчанням Moodle для оцінювання професійної діяльності педагогів є прикладом гнучкого підходу, що дає змогу закладу освіти побудувати власну, повністю контрольовану та налаштовану під свої потреби екосистему. Такий шлях потребує певної технічної підготовки з боку адміністрації, але натомість надає максимальну свободу в реалізації освітньої стратегії.

Таблиця 5.5

Характеристика електронної системи «Moodle»

Компонент оцінювання	Реалізація в системі Moodle
Електронне портфоліо	Можливість створення окремого курсу-портфоліо для кожного вчителя, де він за допомогою інструментів «Завдання» або «База даних» може завантажувати та класифікувати свої документи.
Самооцінювання	Інструмент «Опитування» або «Анкета» дає змогу створювати деталізовані анкети для самооцінювання на основі будь-яких критеріїв (напр., професійного стандарту).
Підвищення кваліфікації	Створення повноцінних дистанційних курсів для підвищення кваліфікації вчителів всередині закладу освіти з теоретичними матеріалами, практичними завданнями та підсумковим тестуванням.
Зворотний зв'язок	Інструмент «Семінар» ідеально підходить для організації колегіального оцінювання. Вчителі можуть завантажувати свої роботи (напр., розробку уроку), а потім анонімно або відкрито оцінювати роботи колег за заданими критеріями.
Спостереження за уроком	Можливість створення бази даних або завдання, куди адміністратори можуть завантажувати заповнені бланки спостереження або заповнювати онлайн-форми.
Планування розвитку	Інструмент «План навчання» дозволяє створювати індивідуальні траєкторії професійного розвитку для вчителів, прив'язуючи їх до конкретних компетентностей та курсів.
Звітність та аналітика	Вбудована система звітів Moodle дозволяє відстежувати активність вчителів на курсах підвищення кваліфікації, виконання завдань, результати тестів та участь у форумах.

Процес починається з архітектурного етапу – розгортання Moodle на сервері школи та створення цифрового простору для атестації. Адміністратор системи, наприклад, заступник директора, створює спеціальну категорію курсів

«Професійний розвиток», яка стає центром усієї подальшої діяльності. У цій категорії розміщується загальний інформаційний курс з нормативною базою, графіками та шаблонами, а для кожного вчителя, що атестується, створюється окремий персональний курс. Цей курс, умовно названий «Портфоліо вчителя Іваненка О.П.», по суті, стає його інтерактивним електронним портфоліо, а сам педагог отримує в ньому роль «Викладача» з повними правами на редагування та наповнення.

Далі настає етап, де вчитель виступає творцем власного освітнього простору, наповнюючи його доказами своєї педагогічної майстерності. Структуру свого курсу-портфоліо він може організувати за темами, кожна з яких відповідатиме певній професійній компетентності. Наприклад, у розділі, присвяченому *предметно-методичній компетентності*, він може за допомогою інструмента «Завдання» завантажити технологічну карту уроку та відеозапис його проведення. Створення інтерактивного навчального модуля за допомогою інструмента «Лекція» або плагіна H5P стане яскравим свідченням його *інформаційно-цифрової компетентності*. Ініціювання дискусії на «Форумі» щодо вирішення складної педагогічної ситуації продемонструє його *мовно-комунікативну* та *рефлексивну компетентності*. Таким чином, портфоліо перетворюється з пасивного сховища документів на активний простір демонстрації навичок.

Паралельно платформа слугує потужним інструментом для формування культури професійної співпраці. За допомогою модуля «Семінар» адміністрація може організувати процес анонімного колегіального оцінювання професійних здібностей педагога. Наприклад, вчителі методичного об'єднання завантажують свої методичні розробки, а система автоматично розподіляє їх для взаємного рецензування за чіткими критеріями (рубрикою). Це не лише забезпечує об'єктивний зворотний зв'язок, але й розвиває *оцінювально-аналітичну компетентність* у всього колективу. Крім того, Moodle є ідеальним майданчиком для внутрішньошкільного підвищення кваліфікації. Заклад загальної середньої освіти може створювати власні мінікурси з актуальних тем, а система автоматично відстежуватиме прогрес учителів і видаватиме цифрові бейджі, підтверджуючи їхню *здатність до навчання впродовж життя*.

На завершальному етапі відбувається формальне оцінювання та аналіз отриманих даних. Члени атестаційної комісії отримують гостьовий доступ до курсів-портфоліо для їх перегляду. Водночас адміністрація може використовувати функціонал «План навчання» для створення індивідуальних траєкторій розвитку на основі результатів самооцінювання чи спостережень, роблячи професійне зростання цілеспрямованим. Система звітів Moodle дає

змогу бачити загальну картину активності педагогів, виявляти їхні потреби та на основі цих даних планувати подальшу методичну роботу. Таким чином, Moodle дозволяє побудувати цілісну, хоч і саморобну, керовану екосистему, де оцінювання є невід'ємною частиною неперервного професійного розвитку педагогів (Moodle.org, n.d.).

Величезну популярність у закладах освіти по всьому світу здобула комерційна система управління навчанням – *Canvas* (табл. 5.6), завдяки своєму інтуїтивно зрозумілому інтерфейсу, надійності та потужному функціоналу. Як і Moodle, Canvas може бути ефективно адаптований для організації професійного розвитку та атестації педагогів, пропонуючи для цього низку практичних та дієвих інструментів.

Таблиця 5.6

Характеристика електронної системи «Canvas»

Компонент оцінювання	Реалізація в системі Canvas
Електронне портфоліо	Вбудований функціонал ePortfolios, що дає змогу вчителям створювати власні сайти-портфоліо, які можуть бути як приватними, так і доступними за посиланням або публічними.
Оцінювання за критеріями (Рубрики)	Потужний інструмент Rubrics. До будь-якого завдання можна прикріпити детальну рубрику (критерії оцінювання), що робить процес оцінювання прозорим як для вчителя, так і для експерта.
Самооцінювання та рефлексія	Можливість створювати опитувальники або завдання для саморефлексії, де вчитель може аналізувати свою діяльність відповідно до заданих критеріїв.
Колегіальне оцінювання	Вбудована функція зворотного зв'язку для завдань. Система може автоматично й анонімно розподіляти роботи (напр., методичні розробки) для взаємного оцінювання між колегами.
Підвищення кваліфікації	Створення повноцінних онлайн-курсів для професійного розвитку з модульною структурою, відео, тестами та практичними завданнями.
Відстеження прогресу	Інструмент Learning Mastery Gradebook дозволяє відстежувати прогрес вчителя не просто за оцінками, а за рівнем оволодіння конкретними компетентностями, які прив'язані до завдань через рубрики.
Зворотний зв'язок	Мультимедійний зворотний зв'язок. Експерт може залишати не лише текстові коментарі до роботи, але й записувати аудіо- чи відеовідгуки за допомогою інструменту SpeedGrader.

Система управління навчанням Canvas пропонує один із найпотужніших на ринку підходів до оцінювання професійної діяльності педагогів, що дає змогу закладу освіти побудувати зрілу, прозору та справедливую систему їхнього професійного розвитку. Її філософія полягає в тому, щоб будь-яке оцінювання базувалося на чітких, об'єктивних критеріях, а його результати слугували не для контролю, а для цілеспрямованого вдосконалення педагогічної майстерності.

Процес впровадження починається з фундаментального кроку – формування основи для оцінювання. Адміністрація закладу загальної середньої освіти завантажує в інструмент «Результати» перелік ключових компетентностей з професійного стандарту вчителя (Про затвердження професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти», 2017). Цей набір стає еталоном, з яким співвідноситиметься вся подальша діяльність. Наступним кроком для педагога є створення власного цифрового простору за допомогою функції ePortfolios. Цей інструмент дає змогу йому створити повноцінний сайт-портфоліо, структурувавши його за розділами, що відповідають його трудовим функціям. Наповнюючи портфоліо розробками уроків, відеоматеріалами та презентаціями, вчитель демонструє свою *предметно-методичну компетентність*. Важливою перевагою є можливість легко імпортувати до свого портфоліо найкращі роботи, виконані в рамках курсів підвищення кваліфікації на цій же платформі, що створює цілісний зв'язок між навчанням та демонстрацією результатів і підтверджує *здатність до навчання впродовж життя*.

Центральним елементом, що забезпечує прозорість та об'єктивність, є інструмент «Рубрики». До будь-якого завдання, чи то подання портфоліо, чи розробка уроку, адміністратор прикріплює детальну рубрику. В ній кожен критерій, наприклад, «Впровадження інноваційних технологій» для демонстрації *предметно-методичної компетентності*, розписується за рівнями виконання з чіткими дескрипторами. Під час перевірки роботи в інструменті SpeedGrader експерт не пише узагальнених фраз, а просто обирає відповідний рівень у рубриці, що усуває суб'єктивізм. Крім того, SpeedGrader дозволяє надавати персоналізований зворотний зв'язок у вигляді текстових, аудіо- чи навіть відеокоментарів, що робить комунікацію значно ефективнішою. Такий підхід до оцінювання розвиває *оцінювально-аналітичну компетентність* як у того, кого оцінюють, так і в того, хто оцінює.

Платформа також створює умови для професійної співпраці та горизонтального навчання. Інструмент «Колегіальне оцінювання» дозволяє легко організувати процес анонімного взаємного рецензування робіт усередині

методичних об'єднань. Наприклад, вчителі можуть завантажувати свої розробки проєктів, а система автоматично розподілить їх для оцінювання колегами за тією ж самою, заздалегідь розробленою рубрикою. Це створює безпечне середовище для обміну досвідом, конструктивної критики та розвитку *мовно-комунікативної й рефлексивної компетентностей*.

Вершиною аналітичних можливостей Canvas є перехід від індивідуального оцінювання до стратегічного аналізу. Оскільки всі завдання та рубрики прив'язані до заздалегідь визначених компетентностей, усі дані автоматично збираються в інструменті Learning Mastery Gradebook. Він генерує звіт, який показує не просто середній бал вчителя, а його прогрес у розвитку кожної конкретної компетентності. Це дозволяє керівництву побачити «карту професійного рівня» всього колективу, виявляючи системні прогалини, наприклад, у сфері *інклюзивної компетентності*, та на основі цих даних приймати обґрунтовані рішення щодо організації цілеспрямованого навчання педагогів (Instructure, n.d.).

5.6. Хмарні інструменти як конструктор портфоліо: Google Workspace for Education

Окремо варто виділити інструменти від *Google Workspace for Education* (Google, n.d.). Цей пакет програм не є спеціалізованою електронною системою оцінювання професійної діяльності педагогів, проте його компоненти масово використовуються для створення елементів атестаційної справи. За допомогою Google Sites вчителі створюють повноцінні вебсайти-портфоліо, Google Drive слугує хмарним сховищем для всіх необхідних документів, а Google Forms використовується для проведення самооцінювання, опитувань колег та збору зворотного зв'язку. Google Workspace for Education (раніше G Suite for Education) не є спеціалізованою системою оцінювання, а являє собою набір хмарних інструментів для комунікації та співпраці (табл. 5.7). Однак завдяки своїй гнучкості, доступності та широкому розповсюдженню в українських школах, цей пакет інструментів став де-факто стандартом для створення елементів електронного атестаційного портфоліо.

Таблиця 5.7

Характеристика електронної системи «Google Workspace for Education»

Компонент оцінювання	Реалізація в Google Workspace for Education
Електронне портфоліо	Google Sites уможливорює створення професійного сайту-портфоліо з різними розділами, вбудованими документами, відео та посиланнями. Google Drive слугує централізованим хмарним сховищем для всіх документів.
Самооцінювання та зворотний зв'язок	Google Forms використовується для створення анкет самооцінювання, опитувальників для колег, учнів і батьків. Результати автоматично збираються в Google Sheets для аналізу.
Спільна робота над документами	Google Docs та Google Slides дозволяють вчителям спільно працювати над методичними розробками, планами уроків, отримувати коментарі та правки від колег чи адміністрації в режимі реального часу.
Спостереження за уроком	Чек-листи та форми для спостереження можна створити в Google Forms або Google Docs. Спостерігач може заповнювати їх зі смартфона чи планшета прямо на уроці.
Підвищення кваліфікації	Google Classroom може використовуватися для організації внутрішньошкільних курсів підвищення кваліфікації. Google Calendar допомагає планувати освітні заходи.
Представлення доказів	YouTube (належить Google) використовується для розміщення відеозаписів уроків, майстер-класів, виступів, на які потім можна дати посилання в портфоліо.
Аналітика та облік	Google Sheets дозволяє створювати власні системи обліку годин підвищення кваліфікації, аналізувати результати опитувань, вести бази даних.

Використання інструментів Google Workspace for Education є одним із найдоступніших та найгнучкіших шляхів для організації оцінювання професійної діяльності педагога. Цей підхід не пропонує готового програмного рішення, а натомість надає потужний і безкоштовний цифровий конструктор. Його ефективність базується на синергії кількох інтегрованих додатків та вимагає від педагога самоорганізації та впевненого володіння базовими цифровими навичками, що саме по собі є свідченням його високої інформаційно-цифрової компетентності.

Процес починається з індивідуальної роботи педагога над створенням власного цифрового образу – електронного портфоліо. Основою для цього слугує хмарне сховище Google Drive, яке виступає як надійний «бекенд» для зберігання всіх документів. Учитель створює чітку структуру папок, що відповідають професійним компетентностям, і протягом міжтестастійного періоду систематично наповнює їх відповідними матеріалами. «Вітриною» для цього сховища стає персональний сайт-портфоліо, створений за допомогою простого конструктора Google Sites. Тут педагог може представити свою діяльність в інтерактивному та візуально привабливому форматі: вбудувати відеозапис відкритого уроку з YouTube для демонстрації *предметно-методичної компетентності*, додати презентацію з Google Slides, що ілюструє його *проєктувальну компетентність*, чи поділитися посиланням на спільну роботу учнів на дошці Jamboard, що підтверджує його *організаційну компетентність*.

Наступний етап – це структурування процесу оцінювання та збору даних за допомогою Google Forms та Google Sheets. Ці інструменти стають ядром для отримання зворотного зв'язку та самоаналізу. Адміністрація закладу освіти може створити стандартизовану форму для самооцінювання вчителя на основі індикаторів професійного стандарту, що сприяє розвитку його *рефлексивної компетентності*. Так само можна організувати анонімне опитування колег для колегіального оцінювання або збір відгуків від батьків. Для проведення спостереження за уроком експерт може використовувати заздалегідь створений у Google Forms чек-лист, заповнюючи його з будь-якого пристрою. Усі відповіді та дані автоматично збираються в таблицю Google Sheets, де їх легко аналізувати, візуалізувати та використовувати для надання обґрунтованого зворотного зв'язку, розвиваючи таким чином *оцінювально-аналітичну компетентність* усіх учасників освітнього процесу.

Окрім індивідуальної роботи та оцінювання професійної діяльності педагогів, інструменти Google сприяють формуванню культури професійної співпраці. Платформа Google Classroom, хоча й орієнтована на учнів, може бути ефективно перепрофільована для створення віртуального простору методичного об'єднання. Тут можна публікувати рекомендації, проводити обговорення та видавати спільні завдання, що підтримує *здатність до навчання впродовж життя* всього колективу. Можливість спільного редагування документів у Google Docs у режимі реального часу дозволяє ефективно працювати над шкільними планами чи методичними розробками, реалізуючи на практиці принципи командної роботи. Таким чином, до моменту формальної атестації всі елементи цього конструктора складаються в єдину, цілісну систему. Педагог

надає атестаційній комісії лише одне посилання на свій сайт-портфоліо, відкриваючи доступ до всебічної та структурованої доказової бази. А для фіксації результатів засідання секретар комісії може використовувати спільний документ Google Docs, забезпечуючи прозорість та миттєву доступність протоколу. Хоча цей підхід вимагає більшої ручної роботи порівняно зі спеціалізованими платформами, він надає неперевершену гнучкість та доступність для кожного педагога та закладу загальної середньої освіти (Google, n.d.).

5.7. Інструменти автентичного оцінювання та створення освітнього контенту

Існують і більш спеціалізовані зарубіжні платформи. Наприклад, *Seesaw* (Seesaw Learning Inc, n.d.), відомий передусім як інструмент для учнівського цифрового портфоліо, успішно адаптується і для професійного розвитку вчителів. Він дозволяє педагогу документувати свою практику, додаючи фото, відео та аудіокоментарі-рефлексії, та ділитися цими «моментами» з адміністратором чи наставником для отримання оперативного зворотного зв'язку (табл. 5.8). Це сприяє фіксації автентичної діяльності безпосередньо в освітньому середовищі. Цей інструмент може бути надзвичайно потужним для професійного розвитку та неформального оцінювання вчителів, особливо в контексті коучингу та наставництва.

Таблиця 5.8

Характеристика електронної системи «Seesaw»

Компонент оцінювання	Реалізація в системі Seesaw
Автентичне портфоліо	Вчитель може вести власний журнал (портфоліо), фіксуючи моменти своєї професійної діяльності «тут і зараз»: фото успішного учнівського проєкту, коротке відео використання нової методики, аудіорефлексію після складного уроку.
Рефлексія в дії	Платформа спонукає до миттєвої рефлексії. Вчитель може додати до будь-якого документа (напр., фотографії) текстовий або голосовий коментар, пояснюючи, чому цей момент є важливим і чого він навчився.
Коучинг та наставництво	Адміністратор, наставник або коуч може бути підключений до журналу вчителя. Він бачить нові дописи і може надавати приватний, підтримуючий зворотний зв'язок у вигляді коментарів.

Продовження табл. 5.8

Збір доказів для атестації	Протягом міжтестастійного періоду вчитель може збирати в Seesaw сотні маленьких доказів своєї щоденної роботи. Потім найкращі з них можна відібрати та оформити для офіційного портфоліо.
Демонстрація компетентностей	Легко продемонструвати такі компетентності, як <i>емоційно-етична</i> (відео успішної взаємодії з учнем), <i>організаційна</i> (фото результатів групової роботи), <i>оцінювально-аналітична</i> (скріншот з коментарем про використання формувального оцінювання).
Професійний розвиток	Вчителі можуть створювати спільні журнали (блоги) для методичних об'єднань, де діляться знахідками, ставлять запитання та обговорюють професійні виклики.
Зв'язок з практикою	На відміну від формальних портфоліо, Seesaw фіксує не «відполіровані» результати, а живий, автентичний процес викладання з його успіхами та труднощами.

Платформа Seesaw пропонує радикально інший, гуманістичний підхід до оцінювання, змінюючи саму його філософію. На відміну від структурованих та керованих даними систем, вона фокусується на неформальному, автентичному та неперервному документуванні педагогічної практики. Її головна мета – перетворити оцінювання із зовнішнього контролюючого заходу на внутрішньо мотивований процес осмислення власного професійного шляху. Цей інструмент ідеально підходить для закладів загальної середньої освіти, що прагнуть впровадити культуру коучингу, наставництва та довіри, де пріоритетом є не контроль, а підтримка професійного зростання вчителів. Процес роботи в Seesaw – це щоденна практика, не прив'язана до формального атестаційного циклу. Вчитель веде цифровий професійний журнал, у якому фіксує значущі моменти своєї роботи у вигляді коротких, автентичних «знімків». Це може бути фотографія результатів групової роботи учнів на фліпчарті, коротке відео використання нової дидактичної гри для демонстрації *предметно-методичної компетентності* або аудіозапис власних роздумів після складного уроку. Цінність такого підходу полягає у фіксації живого процесу, а не лише фінального, «відполірованого» результату.

Ключовим елементом, що перетворює просте документування на потужний інструмент розвитку, є вимога до постійної рефлексії. Платформа спонукає педагога додавати до кожного завантаженого документа текстовий або голосовий коментар, пояснюючи його контекст та значення. Наприклад, після використання нової методики вчитель може додати аудіокоментар: «Сьогодні я вперше спробував цей підхід. Він спрацював добре для активних учнів, але потребує адаптації для дітей, яким потрібно більше часу. Наступного разу я

підготую для них картки-підказки». Такий короткий самоаналіз є надзвичайно цінним доказом, що демонструє *рефлексивну компетентність* в дії – здатність аналізувати свою практику, визнавати виклики та планувати вдосконалення. Цей процес рефлексії підсилюється завдяки унікальним можливостям для наставництва. Керівник або наставник може бути підписаний на журнал вчителя і бачити його дописи в режимі реального часу. Це дає змогу надавати миттєвий, приватний та підтримуючий зворотний зв'язок, перетворюючи спостереження на постійний діалог. Коли молодий спеціаліст ділиться своєю проблемою, наставник може залишити коментар із порадою, посиланням на корисну статтю або просто словами підтримки, що сприяє розвитку *емоційно-етичної компетентності* та створює атмосферу довіри, у якій не страшно експериментувати. Крім того, вчителі можуть створювати спільні блоги для методичних об'єднань, де діляться знахідками, поширюючи найкращі практики та розвиваючи свою *мовно-комунікативну компетентність*.

У контексті формальної атестації Seesaw слугує як інструмент для збору та кураторства первинних даних. Коли настає час готувати офіційне портфоліо, вчителю не потрібно нічого вигадувати. Він переглядає свій журнал, накопичений за міжатастаційний період, і відбирає найяскравіші приклади, що ілюструють його різні професійні компетентності. Наприклад, відео, де він вирішує конфліктну ситуацію в класі, стане доказом його *психологічної* та *громадянської компетентностей*, а фотографії учнів під час розробленої ним рухливої фізкультхвилинки – *здоров'язбережувальної*. Створивши з цих відібраних постів окрему колекцію та надавши на неї посилання атастаційній комісії, вчитель представляє не просто набір документів, а цілісну, автентичну історію свого професійного зростання (Seesaw Learning, Inc., n.d.).

Іншим прикладом є *TeachBoost* (n.d.), платформа, розроблена спеціально для потреб адміністрації шкіл у сфері оцінювання та професійного розвитку педагогічного персоналу. Вона пропонує цифрові чек-листи для спостереження за уроками, інструменти для надання конструктивного зворотного зв'язку та аналітичні панелі для відстеження прогресу всього педагогічного колективу. TeachBoost – це вузькоспеціалізована американська платформа, створена виключно для управління процесами спостереження, оцінювання та професійного розвитку педагогів. Це інструмент, розроблений передусім для шкільних адміністраторів, керівників методичних об'єднань та коучів, щоб зробити процес надання зворотного зв'язку більш структурованим, ефективним та заснованим на даних. На відміну від систем, орієнтованих на саморефлексію вчителя, TeachBoost (табл. 5.9) реалізує модель інструкційного лідерства, де керівник закладу освіти виступає як головний відповідальний за якість

викладання, а сама платформа забезпечує його інструментами для надання об'єктивного, доказового та розвивального зворотного зв'язку.

Таблиця 5.9

Характеристика електронної системи «TeachBoost»

Компонент оцінювання	Реалізація в системі TeachBoost
Спостереження за уроком	Створення повністю кастомізованих цифрових форм, чек-листів та рубрик для спостереження (формального і неформального).
Збір доказів	Під час спостереження адміністратор може робити текстові нотатки, фотографувати, записувати відео/аудіо та прив'язувати ці докази до конкретних критеріїв у формі спостереження.
Зворотний зв'язок	Платформа для спільного обговорення результатів спостереження. Адміністратор ділиться звітом з учителем, обидва можуть залишати коментарі та планувати наступні кроки.
Самооцінювання та рефлексія	Вчитель може заповнювати форми самооцінювання, ставити власні цілі професійного розвитку (SMART-цілі) та відстежувати їх досягнення.
Планування професійного розвитку	На основі результатів спостережень та самооцінювання адміністратор та вчитель спільно формують індивідуальний план розвитку, прив'язуючи його до конкретних дій (напр., відвідати семінар, прочитати книгу, поспостерігати за уроком колеги).
Калібрування оцінювачів	Інструменти, що допомагають кільком адміністраторам (напр., директору та завучам) однаково розуміти та застосовувати критерії оцінювання, забезпечуючи надійність результатів.
Аналітика та звіти	Потужна аналітична панель, що візуалізує дані по всьому закладу: сильні та слабкі сторони колективу, прогрес у досягненні шкільних цілей, ефективність методичної роботи.

В основі роботи з платформою лежить етап архітектури справедливої системи оцінювання професійної діяльності педагогів. Першим кроком для адміністрації є створення повністю кастомізованих цифрових форм для спостереження, критерії та індикатори яких безпосередньо відповідають професійним компетентностям, визначеним в професійному стандарті. Це гарантує, що спостереження будуть цілеспрямованими та релевантними. Важливим елементом на цьому етапі є використання інструментів для калібрування: перш ніж розпочати спостереження, кілька адміністраторів

можуть разом проаналізувати відеозапис уроку та оцінити його за однією формою, щоб узгодити своє розуміння критеріїв і забезпечити максимальну об'єктивність у майбутньому.

Після налаштування системи для кожного вчителя запускається індивідуальний цикл професійного зростання. Він починається зі спільної постановки конкретних та вимірюваних цілей на навчальний рік, що узгоджуються як з особистими потребами педагога, так і зі стратегічними пріоритетами закладу освіти. Центральним елементом циклу є спостереження, під час якого адміністратор за допомогою планшета збирає мультимедійні докази (текстові нотатки, фото, аудіо- та відеофрагменти) і прив'язує їх до конкретних індикаторів. Наприклад, фотографія адаптованих завдань для учня з особливими освітніми потребами стає доказом *інклюзивної компетентності* вчителя, а відеозапис учнівської дискусії – його вміння розвивати *громадянську та мовно-комунікативну компетентності*. Після уроку система генерує структурований звіт, що стає основою для партнерського діалогу, під час якого вчитель аналізує докази та спільно з керівником планує подальші кроки, розвиваючи власну *рефлексивну компетентність*.

Водночас дані з усіх індивідуальних циклів збираються на аналітичній панелі, що перетворює TeachBoost на потужний інструмент стратегічного управління для директора закладу освіти. Керівник може бачити загальну картину по школі, виявляючи колективні сильні сторони та зони для розвитку. Наприклад, якщо дані показують системну потребу в покращенні *інформаційно-цифрової компетентності*, це стає обґрунтованим сигналом для організації цільової методичної роботи та навчання. У контексті формальної атестації такий підхід є неоціненним. Замість того, щоб базувати своє рішення на кількох показових уроках, атестаційна комісія отримує доступ до зведеного звіту, що містить об'єктивні, накопичені за кілька років дані про динаміку професійного зростання вчителя. Ця позбавлена емоційного забарвлення історія спостережень, зворотного зв'язку та досягнення цілей є набагато більш валідним та надійним джерелом для ухвалення виваженого рішення (TeachBoost, n.d.).

Для створення якісних цифрових навчальних матеріалів, що є одним із критеріїв оцінювання предметно-методичної компетентності, вчителі можуть використовувати такі інструменти, як *iSpring Suite* (iSpring Solutions, n.d.). Цей програмний продукт дозволяє перетворювати звичайні презентації PowerPoint на інтерактивні навчальні модулі, тести та симуляції, які потім можна додати до свого е-портфоліо як доказ володіння сучасними технологіями навчання. Це не система управління навчанням у класичному розумінні, а потужний набір



інструментів для створення професійного інтерактивного навчального контенту. Він працює як надбудова до Microsoft PowerPoint, перетворюючи звичні презентації на повноцінні електронні курси, тести, відеолекції та симуляції. У контексті оцінювання професійної діяльності педагога iSpring Suite (табл. 5.10) виступає як інструмент для створення переконливих доказів, що демонструють найвищий рівень інформаційно-цифрової та предметно-методичної компетентностей.

Таблиця 5.10

Характеристика електронної системи «iSpring Suite»

Компонент оцінювання	Реалізація за допомогою iSpring Suite
Створення доказів для е-портфоліо	Створення високоякісних цифрових освітніх ресурсів, які є самостійними документами для портфоліо. Наявність таких матеріалів свідчить про володіння сучасними технологіями навчання.
Демонстрація предметно-методичної компетентності	Розроблення інтерактивних курсів та симуляцій, що виходять за межі стандартних презентацій та демонструють здатність вчителя до інноваційної методичної роботи.
Демонстрація організаційної компетентності	Створення дидактично вивірених тестів та опитувань з різними типами запитань, налаштуванням сценаріїв та зворотного зв'язку, що свідчить про глибоке розуміння предмета та методів оцінювання.
Демонстрація інформаційно-цифрової компетентності	Записування та монтаж відеоуроків з екрана, вебкамери, створення інтерактивних відео з вбудованими тестами та посиланнями.
Розроблення матеріалів для змішаного навчання	Створення контенту у форматі SCORM, який можна завантажити в будь-яку LMS (Moodle, Canvas, Blackboard), що є доказом вміння працювати в сучасній освітній екосистемі.
Створення інструментів для самооцінювання учнів	Розроблення інтерактивних тренажерів та симуляцій, які учні можуть використовувати для самостійного опрацювання матеріалу та перевірки знань.
Поширення власного досвіду	Створений курс або тест можна легко опублікувати в інтернеті та надати на нього посилання колегам, демонструючи готовність ділитися власними напрацюваннями.

Процес створення такого доказу починається з педагогічного задуму, коли вчитель, прагнучи вийти за межі стандартних методів, вирішує пояснити складну тему не через просту презентацію, а через повноцінний інтерактивний

навчальний модуль. Використовуючи iSpring Suite як надбудову до PowerPoint, він починає конструювати свій продукт, поєднуючи різні елементи: записує відеолекції за допомогою iSpring Cam Pro, створює інтерактивні шкали часу чи каталоги для активної взаємодії учнів з контентом. Для перевірки знань він розробляє професійні тести в iSpring QuizMaker, використовуючи різноманітні типи запитань та налаштовуючи деталізований зворотний зв'язок, що демонструє його глибоке розуміння принципів формування оцінювання та високу оцінювально-аналітичну компетентність.

Вершиною педагогічної майстерності, яку дає змогу продемонструвати iSpring, є створення діалогових тренажерів за допомогою iSpring TalkMaster. Розроблення симуляції реальної ситуації, наприклад, діалогу іноземною мовою в аеропорту чи безпечної роботи в хімічній лабораторії, є свідченням синергії кількох компетентностей: глибокої *предметно-методичної*, досконалої *мовно-комунікативної* та просунутої *інформаційно-цифрової*. Наявність такого складного продукту в портфоліо є вагомим аргументом на користь визнання високого рівня професіоналізму педагога.

Після завершення розробки ключовим є етап публікації та інтеграції. Вміння опублікувати створений ресурс у форматі SCORM та завантажити його до шкільної системи дистанційного навчання (наприклад, Moodle) додатково підтверджує здатність вчителя працювати в єдиній цифровій екосистемі закладу освіти. Під час формальної атестації такий інтерактивний освітній ресурс стає центральним елементом портфоліо. Можливість наочно продемонструвати його атестаційній комісії, дати їй членам змогу самостійно взаємодіяти з курсом, пройти тест чи симуляцію є незрівнянно більш переконливим доказом, ніж десятки сертифікатів. Це наочно показує, що вчитель не просто володіє технологіями, але й уміє їх методично грамотно застосовувати для досягнення освітніх цілей. Таким чином, один-два таких високоякісних продукти можуть стати вирішальним фактором для присвоєння найвищої кваліфікаційної категорії та педагогічного звання «вчитель-методист» (iSpring Solutions, n.d.).

PowerSchool Unified Talent[™] (PowerSchool, n.d.) (табл. 5.11) є прикладом комплексної системи управління талантами (Talent Management System), розробленої спеціально для освітньої галузі. Це не просто LMS чи інструмент для спостереження, а інтегрована платформа, що охоплює весь життєвий цикл педагога: від найму та адаптації до професійного розвитку, оцінювання ефективності та управління кадровим резервом. Її використання переводить процес оцінювання професійної діяльності на стратегічний, керований даними рівень.

Таблиця 5.11

Характеристика електронної системи «PowerSchool Unified Talent™»

Компонент оцінювання	Реалізація в системі PowerSchool Unified Talent™
Управління професійним розвитком	Централізований каталог курсів підвищення кваліфікації (від внутрішніх і зовнішніх провайдерів). Вчителі реєструються, а система автоматично відстежує години, кредити та виконання вимог.
Оцінювання ефективності	Автоматизація всього циклу оцінювання: постановка цілей, планування спостережень, заповнення кастомізованих рубрик та форм, підписання документів електронним підписом.
Спостереження та зворотний зв'язок	Мобільні інструменти для адміністраторів для проведення спостережень та надання оперативного зворотного зв'язку.
Стратегічне узгодження	Можливість пов'язувати індивідуальні цілі вчителя (наприклад, з його плану професійного розвитку) зі стратегічними цілями закладу освіти та відстежувати їх досягнення.
Відстеження відповідності	Система автоматично відстежує, чи всі вчителі вчасно проходять обов'язкові тренінги (напр., з охорони праці, кібербезпеки) та атестацію.
Аналітика для прийняття рішень	Потужні аналітичні звіти, що дають змогу керівництву бачити загальну картину по закладу освіти або навіть цілому освітньому департаменту та приймати обґрунтовані кадрові рішення.
Електронне портфоліо	Функціонал для збору вчителем доказів своєї професійної діяльності та досягнень, які потім використовуються в процесі формального оцінювання.

Оцінювання на основі платформи PowerSchool Unified Talent™ є процесом, керованим на рівні освітньої системи (району, громади або великого закладу освіти) і спрямованим на узгодження індивідуального розвитку вчителів зі стратегічними цілями освітньої установи. Це комплексний підхід, що перетворює атестацію з бюрократичної процедури на елемент стратегічного управління людськими ресурсами. Процес починається на адміністративному рівні з визначення стратегії. Керівництво закладу освіти закладає в систему ключові пріоритети на навчальний рік, наприклад, «покращення результатів PISA» або «впровадження інклюзивних практик». На основі цих пріоритетів та вимог положення про атестацію (Міністерство освіти і науки України, 2022) налаштовується єдиний, стандартизований та автоматизований робочий процес.

Він охоплює всі етапи оцінювання, від постановки цілей до підсумкового звіту, з чіткими строками та автоматичними нагадуваннями для всіх учасників.

Далі ця загальна стратегія каскадується на рівень індивідуальних дій кожного педагога. На початку циклу оцінювання вчитель у своєму особистому кабінеті ставить кілька цілей професійного розвитку, які система спонукає узгоджувати із загальношкільними пріоритетами. Наприклад, якщо пріоритет закладу освіти – інклюзія, ціль вчителя може звучати так: «Опанувати та впровадити три нові методики роботи з дітьми з особливими освітніми потребами», що є планом розвитку його *інклюзивної компетентності*. Для досягнення цих цілей паралельно працює модуль професійного розвитку (Professional Growth). Він містить єдиний каталог курсів, вебінарів та тренінгів, де вчитель може зареєструватися на необхідне навчання, а платформа автоматично відстежуватиме години та кредити підвищення кваліфікації.

Протягом року відбувається постійний моніторинг та підтримка. Вчитель завантажує в систему докази своєї роботи над досягненням цілей, демонструючи, наприклад, свою *предметно-методичну компетентність*. Адміністратор, у свою чергу, планує та проводить спостереження, використовуючи мобільні інструменти системи, і надає структурований, доказовий зворотний зв'язок. Цей процес дозволяє не лише контролювати, але й вчасно коригувати діяльність педагогів та надавати їм необхідну підтримку.

На завершальному етапі всі зібрані дані синтезуються для ухвалення рішень. Система генерує зведений звіт для атестаційної комісії, який містить аналіз досягнення цілей, результати спостережень та дані про підвищення кваліфікації. Це робить процес оцінювання професійної діяльності педагогів максимально прозорим та заснованим на об'єктивних даних, а не на суб'єктивних враженнях. Водночас керівництво отримує доступ до потужної аналітики, що дозволяє побачити загальну картину: які компетентності є найбільш розвинені в колективі, а які потребують розвитку, та наскільки ефективними були інвестиції в професійний розвиток. Це дає змогу приймати обґрунтовані управлінські рішення, спрямовуючи ресурси туди, де вони найбільш потрібні (PowerSchool, n.d.).

Платформа *Blackboard Learn* (Blackboard Inc, n.d.) (табл. 5.12) як система управління навчанням (LMS), пропонує зрілий та надійний інструментарій для професійного розвитку та оцінювання педагогів. Її підхід полягає в інтеграції формального навчання та неформальної професійної співпраці в єдиному середовищі, що дозволяє зібрати різнобічні дані для об'єктивного оцінювання професійної діяльності педагогів.

Таблиця 5.12

Характеристика електронної системи «Blackboard Learn»

Компонент оцінювання	Реалізація в системі Blackboard Learn
Електронне портфоліо	Вбудований інструмент для створення портфоліо, де вчителі можуть збирати та презентувати свої роботи (документи), додаючи до них рефлексію та коментарі.
Оцінювання за рубриками	Можливість створювати та прикріплювати до завдань деталізовані рубрики (критерії оцінювання), що забезпечує прозорість та об'єктивність зворотного зв'язку.
Професійні навчальні спільноти	Інструменти для створення онлайн-спільнот, де методичні об'єднання можуть обмінюватися досвідом, спільно працювати над документами (використовуючи блоги, вікі, журнали) та проводити дискусії.
Підвищення кваліфікації	Повноцінний функціонал для створення структурованих онлайн-курсів для вчителів з різноманітним контентом, завданнями та системами відстеження прогресу.
Збір та аналіз даних	Модуль Performance Dashboard та центр звітів Retention Center дозволяють адміністраторам відстежувати активність та успішність вчителів на навчальних курсах, виявляючи тих, хто потребує підтримки.
Автентичне оцінювання	Підтримка створення завдань, що вимагають не просто завантаження файлу, а й, наприклад, запису відеовідповіді або участі в онлайн-дискусії, що дає змогу оцінити реальні навички.
Інтеграція та розширюваність	Можливість інтеграції з великою кількістю сторонніх інструментів та сервісів, що дозволяє розширити базовий функціонал платформи.

Процес організації оцінювання в Blackboard Learn базується на створенні двокомпонентного середовища. Перший компонент – це формальне навчання, де адміністрація розробляє для вчителів низку структурованих онлайн-курсів для підвищення кваліфікації, наприклад, «Основи інклюзивної освіти» чи «НУШ: інструменти формування оцінювання». Успішне проходження таких курсів, що містять лекції, практичні завдання та тести, є прямим доказом виконання вимог щодо професійного розвитку та демонструє *здатність до навчання впродовж життя*. Другий, унікальний компонент – це професійні спільноти, які створюються за допомогою інструменту «Організації». Для кожного методичного об'єднання можна створити окремий онлайн-простір, де вчителі ведуть спільні блоги, колективно працюють над методичними

посібниками у «Вікі» та проводять дискусії на форумах, розвиваючи свою *мовно-комунікативну компетентність* та навички командної роботи.

Центральним елементом для самопрезентації педагога є вбудований інструмент «Портфоліо». Він дає змогу вчителю не просто збирати документи, але й осмислювати їх. Створюючи портфоліо, педагог структурує його за розділами, що відповідають професійним компетентностям, та завантажує свої найкращі роботи. Це можуть бути як документи, так і матеріали, імпортовані безпосередньо з пройдених курсів чи зі спільної роботи в закладах освіти. Ключовою вимогою є написання до кожного документа рефлексивного коментаря, що пояснює його важливість та зв'язок із професійним зростанням. Цей процес цілеспрямовано розвиває *рефлексивну компетентність* педагога. Готове портфоліо з легкістю надається для перегляду атестаційній комісії.

Процедура оцінювання портфоліо чи окремих завдань відзначається об'єктивністю завдяки широкому використанню рубрик, так само як і в системі Canvas. Це дозволяє членам комісії надавати структурований, критеріальний зворотний зв'язок, чітко обґрунтовуючи свої висновки щодо рівня розвитку педагога, наприклад, *організаційної* чи *оцінювально-аналітичної компетентностей*. Водночас адміністрація має у своєму розпорядженні потужні інструменти аналітики, такі як Performance Dashboard та Retention Center. Вони дозволяють не стільки контролювати, скільки проактивно підтримувати педагогів: відстежувати їхню активність на навчальних курсах, виявляти труднощі та вчасно пропонувати допомогу. Таким чином, Blackboard Learn, хоч і може здаватися більш комплексним, дозволяє побудувати надійну систему, що поєднує формальне навчання, неформальну співпрацю та індивідуальну рефлексію, надаючи атестаційній комісії вичерпні дані для ухвалення виваженого рішення (Blackboard Inc., n.d.).

Аналіз широкого спектра українських і зарубіжних електронних систем оцінювання професійної діяльності педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти дозволяє зробити ключовий висновок: ми є очевидцями фундаментального зсуву від статичної, бюрократичної та переважно каральної моделі атестації до динамічної, гнучкої та розвивальної. Різноманітність існуючих платформ та інструментів свідчить про те, що не існує єдиного універсального рішення, натомість формується цифрова екосистема, де кожен заклад освіти та педагог може знайти або сконструювати модель оцінювання професійної діяльності, що найкраще відповідає його освітній філософії, цілям та рівню цифрової грамотності. Усі розглянуті системи, попри їхні відмінності, є потужними каталізаторами змін, що відповідають духу реформи «Нова

українська школа» та нового Положення про атестацію, які ставлять у центр професійний розвиток та автономію вчителя.

Умовно всі розглянуті платформи можна згрупувати за їхньою основною функцією та підходом. Перша група – це системи, орієнтовані на формалізацію та автоматизацію адміністративних процесів. Яскравим представником тут є українська «Єдина атестаційна система» (EAS.UA), а на більш комплексному, стратегічному рівні – зарубіжна платформа PowerSchool Unified Talent. Їх головна мета – перевести існуючий нормативно визначений документообіг у цифровий формат, забезпечити його прозорість, послідовність та відповідність вимогам законодавства. Вони структурують процес, автоматизують створення наказів, графіків, протоколів та атестаційних листів, мінімізуючи ризик людської помилки та бюрократичної тяганини. Це важливий і необхідний крок для подолання найбільш застарілих аспектів атестації, проте самі по собі ці системи не завжди змінюють суть оцінювання професійної діяльності педагога, а лише його форму.

Друга група – це інтегровані системи управління закладами загальної середньої освіти, як-от HUMAN.UA, та потужні системи управління навчанням, такі як Canvas, Moodle та Blackboard Learn. Їхня перевага полягає у спробі вбудувати процес оцінювання в загальний контекст життя та роботи закладу освіти. Вони дають змогу створити всередині школи єдиний простір, де професійний розвиток, методична робота, щоденна практика викладання та процедури оцінювання є взаємопов'язаними елементами. Такі системи, особливо Canvas з його досконалими інструментами для оцінювання за рубриками та відстеження компетентностей, дають змогу реалізувати найсучасніші моделі критеріального та формувального оцінювання не лише для здобувачів освіти, але й для вчителів. Вони уможливлюють організацію внутрішньошкільного підвищення кваліфікації, колегіальне оцінювання та глибокий аналіз даних для прийняття управлінських рішень.

Третя, найчисленніша і найдемократичніша група – це відкриті екосистеми та інструменти для накопичення доказів професійної діяльності педагогів. Українські портали «На Урок» та «Всеосвіта» є флагманами цього підходу. Вони не керують процесом атестації, а надають вчителю свободу та інструменти для самостійного формування свого цифрового сліду: на основі проходження курсів, публікації власних розробок, участі в конкурсах. Глобальний аналог цього підходу – універсальний набір інструментів Google Workspace for Education, який дає змогу кожному педагогу з базовими цифровими навичками створити власне унікальне портфоліо. Ці платформи реалізують ідею професійної автономії, де відповідальність за доведення

власної майстерності лежить на самому вчителі, а система лише надає для цього зручний майданчик.

Нарешті, четверта група – це вузькоспеціалізовані інструменти, що акцентують увагу на окремих, але критично важливих аспектах оцінювання професійної діяльності педагогів. Платформа Seesaw пропонує унікальну модель, засновану на автентичному документуванні щоденної практики та рефлексії, що ідеально підходить для реалізації наставництва та коучингу. TeachBoost, навпаки, є інструментом для адміністратора, що дає змогу зробити процес спостереження за уроками та надання зворотного зв'язку. А такий інструмент, як iSpring Suite, не є системою оцінювання взагалі, але дозволяє вчителю-новатору створювати настільки якісні та складні цифрові освітні ресурси, що сам факт їх наявності стає переконливим доказом найвищого рівня його професіоналізму.

Таким чином, перехід до електронних систем оцінювання професійної діяльності педагогів – це не просто заміна паперових тек на цифрові файли. Це зміна самої парадигми, що несе із собою кілька ключових тенденцій. По-перше, це перехід від контролю до підтримки та розвитку. По-друге, це утвердження принципів доказовості та об'єктивності, де кожне твердження про професійні досягнення має бути підкріплене конкретним цифровим документом. По-третє, це зростання ролі даних в управлінні освітою, що дає змогу приймати виважені рішення на всіх рівнях. Кінцевий вибір конкретної системи чи їх комбінації залежить від культури, ресурсів та стратегічних пріоритетів кожного закладу загальної середньої освіти. Однак сам факт впровадження таких технологій свідчить про рух до більш сучасної, справедливої та ефективної моделі управління професійним капіталом, де головною метою є не формальна атестація, а забезпечення умов для неперервного зростання педагогічної майстерності українського вчителя – ключової фігури в побудові майбутнього нації.

Питання для самоконтролю

1. Складіть порівняльну таблицю «Традиційна атестація vs Електронне оцінювання», виділивши мінімум три ключові відмінності, що перетворюють атестацію з контролюючого заходу на інструмент професійного зростання.
2. Відповідно до Професійного стандарту, виділіть п'ять основних трудових функцій вчителя та для кожної з них запропонуйте один тип цифрового доказу, який можна завантажити в е-портфоліо.
3. Спроектуйте структуру папок для електронного портфоліо, яке буде динамічним та інтерактивним, та вкажіть, які типи мультимедійного контенту

(відео, інтерактивні презентації тощо) ви туди включите для демонстрації повноти діяльності.

4. Відтворіть покроковий алгоритм запуску атестаційної кампанії в системі «Єдина атестаційна система» (EAS.UA): від створення адміністрацією наказу в цифровому кабінеті до автоматичної генерації списків педагогів.

5. Опишіть, як секретар атестаційної комісії використовує функціонал EAS.UA під час засідання, яким чином формується підсумковий атестаційний лист та де зберігається справа після завершення процедури.

6. Зобразіть схематично замкнений цикл професійного розвитку в системі HUMAN: «Планування – Діяльність – Оцінювання – Рефлексія – Нове планування» та поясніть роль кожного етапу.

7. Наведіть приклади, як щоденна робота вчителя в системі HUMAN (ведення електронного журналу, комунікація з батьками, створення курсів) автоматично перетворюється на докази для портфоліо без додаткових зусиль з боку педагога.

8. Поясніть, як вчитель може використати платформу «Всеосвіта» для переходу від ролі споживача контенту до ролі творця, та який документ підтверджує предметно-методичну компетентність у цьому випадку.

9. Проаналізуйте участь учнів в інтернет-олімпіадах на платформі «На Урок» і поясніть, доказом яких трьох компетентностей водночас (синергія) є отриманий диплом про підготовку переможця.

10. Складіть план підвищення кваліфікації на платформі «На Урок» для вчителя, який має прогалини в медіаграмотності та психологічній компетентності, обравши відповідні типи заходів (вебінари, курси).

11. Опишіть, як використання конструктора тестів або створення квест-кімнат на платформі «Всеосвіта» слугує прямим доказом володіння інформаційно-цифровою та оцінювально-аналітичною компетентностями.

12. Розробіть сценарій використання модуля «Семінар» у Moodle для взаємного анонімного рецензування методичних розробок колегами та поясніть, яку компетентність це розвиває у педагогічного колективу.

13. Створіть проєкт рубрики для оцінювання уроку в системі Canvas та поясніть, як інструмент SpeedGrader допомагає уникнути суб'єктивізму і який формат зворотного зв'язку він дозволяє надавати.

14. Уявіть, що ви директор школи: поясніть, як ви використаєте звіт Learning Mastery Gradebook у системі Canvas для виявлення системних прогалин у колективі та прийняття управлінських рішень щодо навчання педагогів.

15. Опишіть, як інструмент «Організації» в Blackboard Learn може бути використаний для роботи методичних об'єднань (ведення блогів, вікі) та як це впливає на розвиток мовно-комунікативної компетентності вчителів.

16. Опишіть модель е-портфоліо на базі Google Workspace, пояснивши взаємодію Google Drive (як сховища) та Google Sites (як вітрини), а також вкажіть, який інструмент ви оберете для проведення самооцінювання.

17. Змодельуйте ситуацію використання Seesaw: вчитель завантажує фото з уроку. Який аудіокоментар він має додати, щоб це стало доказом рефлексивної компетентності («рефлексія в дії»)?

18. Поясніть процедуру «калібрування» адміністраторів у системі TeachBoost та аргументуйте, чому важливо, щоб кілька керівників оцінили одне відео за однаковою формою перед початком реальних спостережень.

19. Аргументуйте, чому створення діалогового тренажера (симуляції) в iSpring TalkMaster є більш вагомим доказом професіоналізму, ніж звичайний сертифікат, та які компетентності це демонструє.

20. Опишіть процес каскадування цілей у системі PowerSchool Unified Talent: як стратегічна мета школи (наприклад, впровадження інклюзії) трансформується в індивідуальну ціль вчителя та його план професійного розвитку.

Список рекомендованої літератури до розділу 5

- Алексєєва, С. В. (2025). Оцінювання професійної діяльності педагогічних працівників: атестація та сертифікація. Primedia eLaunch, с. Boston, United States of America. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/744481/>
- Биков, В. Ю., Литвинова, С. Г., & Мельник, О. М. (2021). *Цифрова трансформація освіти: від концепції до реалізації*. Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України.
- Бобровський, М. В., Горбачов, С. І., & Заплотинська, О. О. (2020). Рекомендації до побудови внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладі загальної середньої освіти. Київ, Державна служба якості освіти. https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2021/04/Abetka_dlya_Direktora_2020_SQE.pdf
- Всеосвіта. (n.d.). *Освітній портал "Всеосвіта"*. Retrieved from <https://vseosvita.ua/>
- Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти. (2024). Nqa.gov.ua. <https://register.nqa.gov.ua/profstandart/vcitel-pocatkovih-klasiv-zakladu-zagalnoi-serednoi-osviti>
- Державна служба якості освіти України. (2020). *Абетка для директора*. https://sqe.gov.ua/images/materials/abetka_direktora/Абетка%20для%20директора_2020.pdf
- Єдина атестаційна система. (n.d.). EAS.UA. Retrieved from <https://eas.ua/>
- Концепція «Нова українська школа». Міністерство освіти і науки України. Базові засади реформування середньої освіти до 2029 року. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>
- Литвинова, С. Г. (2020). Технології хмаро орієнтованого освітнього середовища закладу загальної середньої освіти. *Комп'ютер у школі та сім'ї*, (2), 17-25.



- Міністерство освіти і науки України. (2022). Наказ № 805 від 09.09.2022 "Про затвердження Положення про атестацію педагогічних працівників". <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1649-22#Text>
- Міністерство освіти і науки України. (2023). Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти "Нова українська школа" на період до 2029 року. <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>
- Морзе, Н., Базелюк, О., Воротникова, І., Дементієвська, Н., Захар, О., Нанаєва, Т., ... & Чернікова, Л. (2019). Опис цифрової компетентності педагогічного працівника (проект). Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету. <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/27905/1/digital%20comp%20teacher%20Morze.pdf>
- На Урок. (n.d.). Освітній проект "На Урок". Retrieved from <https://naurok.com.ua/>
- Про затвердження професійного стандарту "Вчитель закладу загальної середньої освіти" (2017). Mon.gov.ua. <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity>
- Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (2020). Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity>
- Радкевич, О. (2024). Компетентності педагогічних працівників у сфері електронних систем самооцінювання професійної діяльності. *Професійна педагогіка*, 1(28), 205-222. <https://doi.org/10.32835/2707-3092.2024.28.205-222>
- Радкевич, О. П. (2023). *Інструменти EdTech для навчання та оцінювання*. Київ: Видавництво Людмила. URL: <https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2025/03/INSTRUMENTY-EDTECH-DLYA-NAVCHANNYA-TA-OTSINYUVANNYA.pdf>
- Рекомендації щодо впровадження змішаного навчання у закладах фахової передвищої та вищої освіти (б.д.). Міністерство освіти і науки України. <https://mon.gov.ua/osvita-2/vishcha-osvita-ta-osvita-doroslikh/rekomendatsii-shchodo-vprovadzhennya-zmishanogo-navchannya-u-zakladakh-fakhovoi-peredvishchoi-ta-vishchoi-osviti>
- Шкрібтійко, Л., Касьян, С., & Усатенко, Т. (2021). Електронне портфоліо як інструмент професійного розвитку педагога в умовах цифрового суспільства. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 82(2), 263-277. <https://doi.org/10.33407/itlt.v82i2.4132>
- Blackboard Inc. (n.d.). *Blackboard Learn*. Retrieved from <https://www.blackboard.com/learning-management-system/blackboard-learn>
- EAS.UA. (n.d.). *Єдина атестаційна система*. Retrieved from <https://eas.ua/>
- Google. (n.d.). Google for Education. Retrieved from <https://edu.google.com/>
- HUMAN. (n.d.). HUMAN.UA. Retrieved from <https://human.ua/>



Instructure. (n.d.). Canvas LMS. Retrieved from <https://www.instructure.com/canvas>
iSpring Solutions. (n.d.). iSpring Suite. Retrieved from
<https://www.ispringsolutions.com/ispring-suite>
Moodle. (n.d.). Moodle - Open-source learning platform. Retrieved from
<https://moodle.org/>
PowerSchool. (n.d.). Unified Talent. Retrieved from
<https://www.powerschool.com/solutions/unified-talent/>
Seesaw Learning, Inc. (n.d.). Seesaw. Retrieved from <https://web.seesaw.me/>
TeachBoost. (n.d.). Instructional Leadership Software. Retrieved from
<https://www.teachboost.com/>



РОЗДІЛ 6. ОСОБЛИВОСТІ ОЦІНЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

6.1. Критерії та показники оцінювання професійної діяльності вчителів біології закладів загальної середньої освіти

На етапі модернізації системи загальної середньої освіти оцінювання ефективності професійної діяльності педагогів є особливо актуальним. Учені висловлюються про майже аксіоматичну залежність між ефективністю професійної діяльності вчителя і результативністю навчання учнів, між якісною роботою педагогів і успішністю впровадження освітніх реформ, а також між якісною підготовкою вчителів і гармонійним функціонуванням освітньої системи (Леврінц, 2019). Оцінка результативності професійної діяльності вчителів передбачає створення відповідної критеріальної бази, яка дозволить оцінити рівень досягнення поставленої мети (Darling-Hammond, 2012, 2013). Використання критеріїв для оцінювання результатів діяльності педагога надає можливість представляти результати своєї роботи за допомогою різних форм і методів; робить оцінку більш об'єктивною і прозорою.

Натепер метою природничої освітньої галузі є формування особистості здобувача освіти, який усвідомлює цілісність природи та основні її законів та закономірностей, володіє певними вміннями наукового дослідження, оцінює вплив природничих наук, техніки і технологій на соціоприродне середовище, реагує на виклики, зумовлені людською діяльністю, діє для забезпечення сталого розвитку, здатний до професійного самовизначення і самореалізації та застосування здобутих знань і набутих умінь для суспільного блага. Вимоги до обов'язкових результатів навчання здобувачів освіти в природничій освітній галузі передбачають, що здобувач освіти: пізнає світ природи засобами наукового дослідження; опрацьовує, систематизує та представляє інформацію природничого змісту; усвідомлює розмаїття і закономірності природи, роль природничих наук і техніки в житті людини та оцінює безпекові ризики; відповідально поводить для забезпечення сталого розвитку суспільства; розвиває власне наукове мислення, набуває досвіду розв'язання проблем природничого змісту (індивідуально та у співпраці з іншими особами).

Вчитель біології повинен забезпечити формування природничої грамотності учнів, розвиваючи наукове мислення. Він покликаний прищепити учням цікавість до світу природи та сформувати у них вміння досліджувати

різноманітні природні явища, шукати відповіді на проблемні питання, перевіряти гіпотези, а також здатність не лише вирішувати, але й формувати проблеми, що стоять перед сучасним суспільством. Вчитель біології повинен бути сам природничо-грамотним та формувати вказану грамотність у школярів (Щур та ін., 2020).

Важливим підґрунтям розроблення критеріїв оцінювання педагогічної діяльності вчителів біології є врахування мети біологічної освіти, яка визначена Державним стандартом (2024). Аналіз наукової літератури показав, що, незважаючи на те, що розуміння понять «критерій» та «показник» є усталеним, у контексті педагогічних досліджень існують різні підходи для їх трактування. Для початку визначимо сутність поняття «критерій». За Енциклопедією освіти (Кремень, 2021, с. 498) критерії якості педагогічної діяльності – це ознаки, за якими визначається ступінь відповідності педагогічної діяльності встановленим цілям, стандартам, нормам. Критерії якості педагогічної діяльності призначені для якісної характеристики педагогічної діяльності через кількісну міру досягнення проєктованої мети і визначаються відповідно до етапів педагогічної діяльності: мотиваційного, операційно-пізнавального, контрольно-оцінного тощо. Тобто критерій – це об’єктивна характеристика, яка є підставою для порівняльної оцінки досліджуваних явищ або ступеня її розвитку в об’єктів дослідження. Причому критерії відображають суттєві ознаки досліджуваного явища і саме тому підлягають оцінці (Линник, 2013).

Дослідник М. Бирка (2017) звертає увагу на те, що поняття «критерії» у педагогічних дослідженнях тісно пов’язаний з поняттям «показники», які визначаються як узагальнені характеристики (властивості) об’єкта або процесу. Тобто кожен критерій виражається сукупністю конкретних показників. Показник – це якісна або кількісна характеристика сформованості певного критерію. Причому критерій завжди залишається незмінним, на відміну від показників, що його характеризують.

Важливими, на наш погляд, є дослідження, які не обмежуються простим перерахуванням критеріїв професійної діяльності вчителя, а створюють системну модель оцінювання, визначаючи групи чи кластери критеріїв і показники до кожного з них. Так, дослідниця С. Іванова (2010) зазначає, що один з найбільш розповсюджених підходів – це поділ критеріїв професіоналізму на дві групи: об’єктивні критерії – ті, що характеризують відповідність спеціаліста вимогам професії, та суб’єктивні критерії, що характеризують ступінь відповідності професії вимогам спеціаліста. Дослідниця створює власну систему оцінювання професійної компетентності вчителів біології, виокремлюючи три критерії оцінки та формулюючи їх показники:

- когнітивний критерій (наявність у вчителя біології системних знань предмета, психолого-педагогічних і методичних знань, теорії сталого розвитку);
- операційно-діяльнісний критерій визначається такими показниками: комунікативні і методичні професійні уміння, що включають уміння аналізувати стан власної комунікативної компетентності, уміння формувати її в учнів, уміння застосовувати інтерактивні освітні технології на уроках біології, наявність критичного мислення і уміння розвивати його в учнів;
- результативно-рефлексивний критерій, що передбачає набуття навичок оцінки та самооцінки власної професійної діяльності та розвитку особистісних якостей для подальшого їх удосконалення, самоствердження і самореалізації; уміння контролювати й аналізувати процес і результати діяльності учнів.
- Схожою є система критеріїв оцінювання професійної компетентності вчителів біології, обґрунтована С. Рябченко (2016):
- когнітивний критерій (сформованість стійких знань зі змісту предмету біології, методики її викладання; уміння використовувати теоретичні знання у практичній діяльності тощо);
- діяльнісний критерій (уміння використовувати інформаційні технології; контролювати і оцінювати власну діяльність, виявляти ступінь володіння професійними уміннями та навичками тощо);
- мотиваційний критерій (наявність вираженої мотивації до занять професійною діяльністю; високий ступінь усвідомлення важливості та специфіки потреб діяльності вчителя біології).

Усі наведені моделі критеріїв оцінювання професійної діяльності вчителя біології є предметно-орієнтованими. У цьому підході до оцінювання вчителя біології знаходить своє підтвердження те що, біологія як наука вимагає оцінювання як педагогічних умінь, так і наукової грамотності, експериментальних навичок, вміння організувати дослідницьку діяльність учнів. Тому оцінювання вчителів біології часто поєднує загальнопедагогічні критерії (планування, управління класом, мотивація) та предметно-специфічні (точність біологічних пояснень, лабораторна організація, екологічна культура).

У рамках предметно-орієнтованого підходу (Ващенко, 2025) основними критеріями та показниками оцінювання професійної діяльності вчителя біології є:

- 1) наукова точність викладу змісту предмета (коректність та сучасність використовуваних біологічних знань);
- 2) педагогічна інтерпретація наукових фактів (здатність адаптувати складні концепції, усувати/коригувати помилки учнів);

- 3) лабораторна та дослідницька діяльність (організація практичних та проєктних завдань);
- 4) розвиток наукового мислення (стимулювання аргументації та аналізу даних);
- 5) безпека та організація навчального простору (управління лабораторною діяльністю);
- 6) оцінювання та зворотний зв'язок (застосування формативного оцінювання та самооцінки учнів);
- 7) рефлексія та професійний розвиток (аналіз власної практики та участь у методичних спільнотах).

Оцінювання професійної діяльності вчителя має багатогранний характер, що враховує різноманіття критеріїв, здатних об'єктивно відображати ефективність та якість педагогічної роботи. Аналіз сучасних педагогічних досліджень дає підстави зробити висновок про те, що вчені надають значення не лише критеріям, а також і показникам, за якими можна оцінити педагогічну діяльність вчителів, хоча за своєю сутністю вони досить подібні.

Наприклад, автори роботи (Acheampong at al., 2024) подають результати розробки та валідації моделі оцінки професійної рефлексивної практики вчителів біології. Модель містить 21 показник рефлексивної практики:

- 1) сильні та слабкі сторони, пов'язані зі знанням предмета;
- 2) знання слабких та сильних сторін, а також інтересів своїх учнів;
- 3) знання психології навчання у контексті викладання біології;
- 4) знання досягнень та тенденцій у викладанні біології;
- 5) знання ролі біологічної освіти у суспільстві;
- 6) вміння впливати на успішність учнів на предмет;
- 7) своєчасне надання зворотного зв'язку за завданнями, практичними вправами та тестами;
- 8) ставлення до учнів, особливо під час навчальних занять;
- 9) ставлення до програм підвищення кваліфікації;
- 10) налаштованість та ставлення до предмета;
- 11) рівень прихильності до викладання біології;
- 12) навички спілкування, які використовуються під час навчальних занять;
- 13) розклад роботи на семестр чи навчальний рік;
- 14) робочі відносини з допоміжним персоналом та колегами;
- 15) плани уроків для навчальних занять та з усіх тем;
- 16) навчальна діяльність відповідно до навчальних цілей;
- 17) імпровізовані навчальні матеріали відповідно до навчальних цілей;

18) вибір та використання методів навчання, що сприяють активному навчанню/залученню учнів;

18) вибір та використання різних методів оцінки;

19) вміння складати та оцінювати різні тестові завдання;

20) вміння відповідати на запитання учнів;

21) сильні та слабкі сторони, пов'язані зі знанням предмета.

Результати дослідження надали можливість зробити висновки про необхідність під час оцінювання педагогічної майстерності використовувати інтегральний підхід до оцінки, коли оцінюється не лише результат педагогічної роботи, але і сам процес педагогічної діяльності.

6.2. Проблеми та виклики в системі оцінювання професійної діяльності вчителя біології

Оцінюючи професійну діяльність учителів важливо враховувати виклики, які виникають під час виконання ними професійних обов'язків та актуалізуються на суб'єктивному рівні. Сучасне суспільство висуває до особистості вчителя особливі вимоги, пов'язані з тими змінами, що відбуваються в соціальній сфері та сфері освіти. Натепер професійна діяльність вчителя, характеризується досить високим рівнем складності та напруженості. Вчителеві приходится здійснювати, як заздалегідь заплановані та цілеспрямовано організовані навчальні й виховні заходи, так і часто приймати педагогічні рішення у стихійно виникаючих, непередбачених ситуаціях взаємодії з учнями, їхніми батьками, колегами по роботі, адміністрацією (Грицькова Н. В 2011). 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.

Вчений (Thomas, G.P. (2023). досліджуючи проблеми педагогічної роботи, звертає увагу на труднощі, які виникають у вчителів природничих дисциплін, коли мова йде про зміст природничої освіти, його відповідності

завданню формуванню метапізнання учнів, використання певних стратегій для більш ефективного навчання та виконання різноманітних завдань. Дослідник стверджує, що розробка навчальних програм з природничих наук не встигає за викликами, що стоять перед світом. Існуючі дослідження свідчать про те, що засвоєння учнями природничих наук може покращитися, якщо покращити їхнє метапізнання. Це важливий принцип для навчання учнів, які вивчають природничі науки.

Вітчизняні і міжнародні вчені у своїх дослідженнях звертають особливу увагу на виклики та труднощі, що виникають у вчителів, які починають свою трудову діяльність. Їм складно, починаючи свій трудовий шлях, поєднувати багато соціальних ролей: вчителя предметника, класного керівника, колеги, вихователя, підлеглого тощо. Bhattacharyya S. (2013) з колегами звертає увагу, що молоді вчителі – це ціла армія спеціалістів, які щороку приходять до школи. Вони сповнені ентузіазму і оптимізму, «володіють унікальним поглядом на життя і не заплямовані освітньою бюрократією». Clark S. K. (2012) наголошує збільшення кількості молодих вчителів, які залишають професію. Причиною є неочікувані складнощі з якими зустрічаються вчителі у своїй роботі. Тому дуже важливо підтримати вчителів початківців. За даними казахської дослідниці А. Varatova (2019), 15 % молодих вчителів залишають професію саме після першого року роботи. Вчорашні студенти переходять з комфортного середовища університету, де вони несли відповідальність за власне навчання, попадаючи до школи мають нести відповідальність за навчання і благополуччям інших. Вони відчувають «шок від реальності». Саме тут важливим є системне наставництво, співробітництво з колегами на робочому місці. Це процес передачі набутих знань людьми, які вже пододала аналогічні труднощі.

У статті (Жук та ін., 2025) висвітлено результати дослідження поглядів учителів на окремі труднощі і проблеми, з якими вони стикаються в процесі своєї професійної діяльності. 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).

Результати цього дослідження (Жук та ін., 2025) дали змогу проранжувати розглянуті труднощі та проблеми за ступенем їхньої спільності й розглянути відмінності у поглядах вчителів з різною тривалістю досвіду роботи на труднощі і проблеми в їхній професійній діяльності. Виявлено, що 46% вчителів вважають, що найбільші труднощі у них виникають саме під час проведення практичних та лабораторних робіт (труднощі під час проведення уроків та під час підготовки до уроків виникають відповідно у 23,7% та 10,4% вчителів).

Можна констатувати той факт, що сьогодні оцінювання вчителя біології здійснюється у трьох взаємопов'язаних просторах:

1. У просторі предметно-педагогічної компетентності оцінюється знання вчителя біології та його вміння трансформувати науковий зміст предмета у конкретні навчально-педагогічні завдання, вирішення яких сприяє досягненню навчально-виховних цілей, визначених стандартом, здатність точно, ясно і доступно представити складні наукові концепції, здатність адаптувати навчальні завдання до різних рівнів досягнень учнів.

2. У просторі викладацької (педагогічної) практики оцінюється те, як вчитель організовує навчальний процес, проведення лабораторних та практичних робіт, створення проблемно-дослідних ситуацій та творчих навчальних завдань, що сприяють формуванню наукового мислення учнів, здатності оцінювати теоретичні знання та практичні навички учнів.

3. У просторі результативності (освітньої ефективності) оцінюються результати, які демонструють учні: теоретичні знання (у тому числі з використанням тестових технологій), навички виконання лабораторних та практичних робіт (зразки учнівських робіт, описи навчальних дослідницьких проєктів), рівень розвитку наукового мислення та дослідницьких умінь; їхня екологічна грамотність. Дослідження показують, що об'єктивна оцінка

професійної діяльності вчителя біології повинна одночасно охоплювати всі три виміри, тому що жодне з них у відриві від інших не дає повної картини майстерності вчителя. При такому комплексному підході до оцінювання найпоширенішими методами є: спостереження уроків за предметно-орієнтованими рубриками, аналіз навчальних матеріалів, портфоліо та самооцінка вчителя, оцінка предметних та педагогічних знань вчителя, аналіз учнівських робіт, відеоспостереження та експертні інтерв'ю.

Типовими проблемами, що виникають у процесі оцінювання професійної діяльності вчителів біології є:

1. У процесі оцінювання досить складно відокремити предметну компетентність вчителя від загальнопедагогічної: вчитель може добре знати біологію, але не здатний транслювати свої знання учнівської аудиторії. Для подолання названої проблеми необхідні розробки спеціального вимірювального інструментарію, здатного диференціювати результати оцінювання, до складу якого повинен входити інструмент оцінювання предметних знань достатнього рівня валідазації.

2. Контекстуальна залежність результатів оцінювання. Матеріальне забезпечення школи істотно впливають на практичні показники результативності дослідницьких навичок учнів, тобто, при оцінюванні вчителя біології важливо враховувати контекст (ресурсні можливості навчального закладу, рівень підготовленості учнів).

3. Оцінювання для розвитку (формативне) та оцінювання для сертифікації/атестації (сумативне) потребують різних процедур. Це ускладнює практику інтеграції формативного оцінювання у процес професійного розвитку вчителя біології.

4. Предметно-орієнтовані спостереження та аналіз портфоліо досить трудомісткі, потребують часу та експертизи рецензентів.

Таким чином, професійна діяльність вчителя біології оцінюється як інтеграція предметних знань, педагогічної майстерності та результативності навчання учнів. Ефективні моделі оцінювання будуються на поєднанні формативного та суммативного підходів, які спрямовані на підтримку професійного розвитку вчителя, а не лише контроль. При цьому пріоритетними є вимірювані аспекти педагогічної практики, а не особистісні характеристики педагога.



Питання для самоконтролю та обговорення

1. Поясніть, чому обов'язковою складовою оцінювання вчителя біології є оцінювання його/її навичок організації лабораторних робіт.
2. У чому полягає роль учителя біології як «фасилітатора» під час проведення експериментів?
3. Як концепція «сталого розвитку» інтегрована в критерії оцінювання діяльності вчителя?
4. У чому полягає різниця між «критерієм» та «показником»? Наведіть приклад для вчителя біології.
5. Чому С. Іванова та С. Рябченко виділяють «когнітивний критерій» як базовий? Що саме він вимірює?
6. Що таке «операційно-діяльнісний критерій»? Які саме вміння вчителя він охоплює?
7. Чому «рефлексивно-результативний» компонент вважається вищою формою професіоналізму?
8. Як ви розумієте показник «педагогічна інтерпретація наукових фактів»? Чому вчителю важливо вміти «спрощувати» науку, не втрачаючи точності?
9. Чи можна вважати вчителя ефективним, якщо його учні мають високі результати за тести, але не вміють планувати власне дослідження?
10. Як розмежувати предметну компетентність (знання біології) та методичну (вміння навчити) під час оцінювання вчителя?
11. У чому складність інтеграції «формативного» (підтримуючого) оцінювання в систему державної сертифікації?
12. Створіть модель «ідеального вчителя біології», використовуючи три показники з 21 з роботи (Acheampong at al., 2024).
13. Сформулюйте ідеальну відповідь вчителя на запитання учня, на яке він не знає відповіді (з точки зору «професійного бачення»).
14. Уявіть, що ви є рецензентом відеоуроку біології. На які «червоні прапорці» у безпеці життєдіяльності ви б звернули увагу насамперед?
15. Як зміниться модель оцінювання вчителя біології через 10 років з розвитком VR-лабораторій?
16. Складіть слоган для системи оцінювання, який би підкреслював, що вона створена «для розвитку, а не для покарання».

Список рекомендованої літератури до розділу 6

- Бирка, М. Ф. (2017). Теоретико-методичні основи побудови критеріальної бази для оцінювання рівня професійного розвитку вчителів природничо-математичних дисциплін. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки*, 156, 29–35. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2017_156_5
- Ващенко, Л. С. (2025). Критерії та показники оцінювання професійної діяльності вчителів біології закладів загальної середньої освіти.

- Неперервна професійна освіта: Теорія і практика, 1, 74–85.
<https://doi.org/10.28925/1609-8595.2025.1.7>
- Грицькова, Н. В. (2011). Особливості соціально-професійної мобільності вчителя в умовах сучасної середньої школи. *Науковий вісник Донбасу*, 1.
http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2011_1_6
- 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/>
- Іванова, С. В. (2010). Критерії та показники розвитку професійної компетентності вчителів біології в закладах післядипломної педагогічної освіти. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, 52, 152–156. <http://eprints.zu.edu.ua/4463/>
- Кабінет Міністрів України. (2024, 25 липня). *Державний стандарт профільної середньої освіти: Постанова № 851*.
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/851-2024-%D0%BF#Text>
- Кремень, В. Г. (Гол. ред.). (2021). *Енциклопедія освіти*. Юрінком Інтер.
- Леврінц, М. (2019). Умови ефективності професійної діяльності вчителів у США. *Збірник наукових праць Уманського педагогічного університету*, 3, 110–119. <https://doi.org/10.31499/2307-4906.3.2019.190339>
- Линник, Ю. (2013). Структура та способи оцінки рівня розвитку професійної компетентності вчителів природничих спеціальностей. *Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди»*, 28(2), 170–177.
- Рябченко, С. (2016). Критерії визначення рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх вчителів біології. *Витоки педагогічної майстерності*, 18, 297–301.
<http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/7730>
- Щур, Н., Олендр, Т., & Степанюк, А. (2020). *Підготовка вчителя природничих наук в умовах неперервної педагогічної освіти в США: Монографія*. ТНПУ ім. В. Гнатюка.
- Acheampong, L. O., Acquah, E., Ossei-Anto, T., & Aborampah, W. K. (2024). Development and validation of a model for the assessment of biology teachers' professional reflective practice. *European Journal of Education and Pedagogy*, 5(6).
- Baratova, A. (2019). *Novice teachers' perceptions of their pre-service teacher preparation in the context of their first-year teaching experience in Kazakhstan*. ECER 2019, Network 10: Teacher Education Research, 10 SES 14 E, Research on Teacher Induction and Early Career Teacher.
- Bhattacharyya, S., Junot, M., & Clark, H. (2013). Can you hear us? Voices raised against standardized testing by novice teachers. *Creative Education*, 4(10), 633–639. <https://doi.org/10.4236/ce.2013.410091>



- Clark, S. K. (2012). The plight of the novice teacher. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 85(5), 197–200. <https://doi.org/10.1080/00098655.2012.689783>
- Darling-Hammond, L. (2012). *Creating a comprehensive system for evaluating and supporting effective teaching*. Stanford Center for Opportunity Policy in Education. https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/creating-comprehensive-system-evaluating-and-supporting-effective-teaching_1.pdf
- Darling-Hammond, L. (2013). *Getting teacher evaluation right*. Teachers College Press.
- Fadzil, H. M., & Saat, R. M. (2020). Exploring secondary school biology teachers' competency in practical work. *Jurnal Pendidikan IPA Indonesia*, 9, 117–124.
- Kramer, M. (2020). Assessing the professional vision of biology teachers: Development and testing of a video tool. *Teaching and Teacher Education*, 95, Article 103116. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103116>
- National Board for Professional Teaching Standards. (2003). *Early adolescence science standards for teachers of students ages 11–15*. National Board for Professional Teaching Standards.
- National Research Council. (2012). *A framework for K–12 science education: Practices, crosscutting concepts, and core ideas*. The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/13165>
- Reid, N., & Shah, I. (2007). The role of laboratory work in university chemistry. *Chemistry Education Research and Practice*, 8(2), 172–185. <https://doi.org/10.1039/B5RP90026C>
- Thomas, G. P. (2023). Instruction for metacognition in science classrooms: Harsh realities and a way forward? In G. P. Thomas & H. J. Boon (Eds.), *Challenges in science education*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-031-18092-7_12
- Tiberghien, A., Veillard, L., Le Maréchal, J.-F., Buty, C., & Millar, R. (2001). An analysis of labwork tasks used in science teaching at upper secondary school and university levels in several European countries. *Science Education*, 85(5), 483–508. <https://doi.org/10.1002/sce.1020>



ДОДАТКИ

Додаток А

ФОРМА СПОСТЕРЕЖЕННЯ ЗА НАВЧАЛЬНИМ ЗАНЯТТЯМ¹

ПІБ педагогічного працівника _____

Предмет _____

Клас _____

Тема _____

Форма проведення заняття _____

Дата _____

I. Розвиток і формування ключових компетентностей

№ з/п	Ключова компетентність	Так	Частково	Ні
1.	Спілкування державною мовою			
2.	Спілкування іноземними мовами			
3.	Математична грамотність			
4.	Компетентності у галузі природничих наук			
5.	Екологічна компетентність			
6.	Інформаційно-комунікаційна компетентність			
7.	Навчання впродовж життя			
8.	Громадянська компетентність			
9.	Культурна компетентність			
10.	Ініціативність і підприємливість			

II. Робота учнів під час проведення навчального заняття

№ з/п	Діяльність учнів	Так	Частково	Ні
1.	Всі учні працювали під час проведенням навчального заняття із зацікавленням, співпрацювали між собою			
2.	Більшість учнів працювала під час проведення навчального заняття			
3.	Переважає кількість учнів була пасивна під час проведення навчального заняття			
4.	Усі учні були пасивні під час проведення навчального заняття, не залучались до роботи			

¹ Взято з (Форма спостереження за навчальним заняттям. (б. д.). Кам'янець-Подільський ліцей. <https://surl.li/cbdxcp>).



ІІІ. Оцінювання діяльності учнів під час проведення навчального заняття

№ з/п	Діяльність учителя	Так	Частково	Ні
1.	Оцінює навчальні досягнення учнів, спираючись на розроблені критерії			
2.	Оприлюднює критерії оцінювання навчальних досягнень учнів			
3.	Надає учням час на обдумування відповіді			
4.	Супроводжує відповідь учня уточнюючими запитаннями			
5.	Забезпечує зворотній зв'язок щодо якості виконання /виконаного завдання			
6.	Спрямовує оцінювання навчальних досягнень на індивідуальний поступ учня			
7.	Використовує методики самооцінювання взаємооцінювання учнів			
8.	Відзначає досягнення учнів, підтримує у них бажання навчатися			
9.	Добирає домашнє завдання, спрямоване на оволодіння ключовими компетентностями, озвучує критерії його оцінювання			

ІV. Спрямованість навчального заняття на формування суспільних цінностей

№ з/п	Діяльність учителя	Так	Частково	Ні
1.	Спрямовує зміст навчального матеріалу на виховання в учнів: патріотизму, поваги до державної мови, культури, закону			
2.	Реалізує наскрізні змістові лінії			
3.	Розвиває в учнів громадянську активність і відповідальність			
4.	Розвиває в учнів навички співпраці та культуру командної роботи			



V. Використання інформаційно-комунікаційних технологій, обладнання, засобів навчання

№ з/п	Діяльність учителя	Так	Частково	Ні
1.	Використовує інформаційно-комунікаційні технології, що сприяють оволодінню учнями ключовими компетентностями			
2.	Використовує електронні освітні ресурси			
3.	Використовує медіаресурси з навчальною метою			
4.	Використовує мережу Інтернет для пошуку навчальної інформації, виконання онлайн-завдань тощо.			
5.	Використовує обладнання та засоби навчання для активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів			

VI. Комунікація з учнями

№ з/п	Діяльність учителя	Так	Частково	Ні
1.	Співпрацює з учнями на засадах партнерства			
2.	Вислуховує та сприймає думки учнів, їх власну точку зору			
3.	Застосовує особистісно орієнтовний підхід			
4.	Дотримується принципів академічної доброчесності			

Висновки, пропозиції _____

Спостереження здійснював _____

_____ ПП, підпис



Додаток Б

ФОРМА ДЛЯ ВИВЧЕННЯ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ²

І. Спостереження за проведенням навчального заняття

№ з/п навчального заняття	НЗ	НЗ	НЗ	НЗ	НЗ	НЗ	НЗ	НЗ	НЗ	НЗ	НЗ	НЗ
Аспекти заняття/показники	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Дата проведення												
Клас												
Хто відвідує заняття												
Предмет (курс)												
Кількість дітей з особливими освітніми потребами, присутніх на навчальному занятті												
*Інструктаж з питань безпеки життєдіяльності (у разі необхідності)												

* у разі відвідування практичних занять з фізики, хімії, біології, а також навчальних занять з інформатики та трудового навчання

1. Під час проведення навчального заняття спостерігався розвиток і формування ключових компетентностей

№ з/п	Перелік тверджень	НЗ	НЗ	НЗ	НЗ	НЗ	НЗ	НЗ	НЗ	НЗ	НЗ	НЗ
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1	Вільне володіння державною мовою											
2	Здатність спілкуватися рідною мовою (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами											
3	Математична компетентність											
4	Компетентності у галузі природничих наук, техніки і технології											
5	Інноваційність											
6	Екологічна компетентність											
7	Інформаційно-комунікаційна компетентність											
8	Навчання впродовж життя											

² Взято з (Форма для вивчення діяльності вчителя. (б. д.). Луцький ліцей № 4 імені Модеста Левицького. <https://surl.li/cnfixm>).



9	Громадянські та соціальні компетентності												
10	Культурна компетентність												
11	Підприємливість і фінансова грамотність												

2. Робота учнів під час проведення навчального заняття

№ з/п	Перелік тверджень	НЗ 1	НЗ 2	НЗ 3	НЗ 4	НЗ 5	НЗ 6	НЗ 7	НЗ 8	НЗ 9	НЗ 10	НЗ 11	НЗ 12
1	Усі учні працювали під час проведення навчального заняття із зацікавленням, співпрацювали між собою												
2	Більшість учнів працювала під час проведення навчального заняття												
3	Переважає більшість учнів була пасивною під час проведення навчального заняття (переважало монологічне мовлення вчителя/ вчительки над діалогічним мовленням педагога з учнями)												
4	Усі учні були пасивними під час проведення заняття, не залучались до роботи (домінувало монологічне мовлення вчителя/вчительки)												

3. Оцінювання результатів навчання учнів під час проведення навчального заняття

№ з/п	Діяльність учителя/вчительки	НЗ 1	НЗ 2	НЗ 3	НЗ 4	НЗ 5	НЗ 6	НЗ 7	НЗ 8	НЗ 9	НЗ 10	НЗ 11	НЗ 12
1	Оцінює результати навчання учнів відповідно до розроблених критеріїв												
2	Оприлюднює критерії оцінювання результатів навчання												
3	Надає учням час на обдумування відповіді												
4	Супроводжує відповідь учня уточнювальними запитаннями												
5	Забезпечує зворотний зв'язок щодо якості виконання/виконаного завдання												
6	Спрямовує оцінювання результатів навчання на індивідуальний поступ учня												



7	Використовує прийоми самооцінювання і взаємооцінювання учнів												
8	Відзначає досягнення учнів, підтримує в них бажання навчатися												
9	Дає учням можливість вибору рівня навчальних завдань і напрямів навчальної діяльності												
10	Добирає домашнє завдання, спрямоване на оволодіння ключовими компетентностями, озвучує критерії його оцінювання												

4. Спрямованість навчального заняття на формування суспільних цінностей

№ з/п	Діяльність учителя/вчительки	НЗ 1	НЗ 2	НЗ 3	НЗ 4	НЗ 5	НЗ 6	НЗ 7	НЗ 8	НЗ 9	НЗ 10	НЗ 11	НЗ 12
1	Спрямовує зміст навчального матеріалу на виховання в учнів патріотизму, поваги до державної мови, культури, законів												
2	Розвиває в учнів загальнолюдські цінності (соціальну емпатію, толерантність, інклюзивну культуру тощо)												
3	Розвиває в учнів навички співпраці та культуру командної роботи												
4	Дотримується гігієни навчання (вправи для збереження зору, постанки, пальчикова гімнастика, проведення фізкультхвилинки тощо)												

5. Використання інформаційно-комунікаційних технологій, обладнання, засобів навчання

№ з/п	Діяльність учителя/вчительки	НЗ 1	НЗ 2	НЗ 3	НЗ 4	НЗ 5	НЗ 6	НЗ 7	НЗ 8	НЗ 9	НЗ 10	НЗ 11	НЗ 12
1	Використовує інформаційно-комунікаційні технології, що сприяють формуванню в учнів ключових компетентностей												
2	Використовує електронні освітні ресурси												



3	Використовує медіаресурси з навчальною метою												
4	Використовує мережу Інтернет для пошуку навчальної інформації, виконання онлайн-завдань тощо												
5	Використовує обладнання та засоби навчання для активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів												

6. Комунікація з учнями

№ з/п	Діяльність учителя/вчительки	НЗ 1	НЗ 2	НЗ 3	НЗ 4	НЗ 5	НЗ 6	НЗ 7	НЗ 8	НЗ 9	НЗ 10	НЗ 11	НЗ 12
1	Застосовує особистісно орієнтований підхід:												
1.1	Комунікація націлена на те, щоб кожен учень відчував себе особистістю												
1.2	Прослідковується повага вчителя до кожної дитини, її цілей, запитів та інтересів												
1.3	Спрямованість комунікації на розвиток та саморозвиток кожної дитини												
1.4	Завдання/вправи, що пропонуються учням, враховують їхні життєві інтереси та запити												
1.5	Мотивує учнів застосовувати власний життєвий досвід і шукати різні варіанти рішень												
2	Співпрацює з учнями на засадах партнерства:												
2.1	Вислуховує та сприймає думки учнів, їхні погляди												
2.2	Формулювання мети/завдання/проблеми та/або її розв'язання відбувається спільно з учнями												
2.3	Орієнтація партнерської діяльності вчителя та учня на розвиток творчої активності, творчого мислення, вміння застосувати критичне мислення в нових умовах												



3	У роботі з учнями застосовує авторитарний підхід (нав'язування своєї думки, блокування ініціативи учнів, зневага до гідності дитини, її прав)												
4	Дотримується принципів академічної доброчесності:												
4.1	Вказує джерело інформації, авторство												
4.2	Акцентує увагу на цінності самостійного виконання завдань												
4.3	Добирає завдання/вправи, що унеможливають списування												

7. Організація роботи з учнями з особливими освітніми потребами (за потреби)

№ з/п	Діяльність учителя/вчительки	НЗ 1	НЗ 2	НЗ 3	НЗ 4	НЗ 5	НЗ 6	НЗ 7	НЗ 8	НЗ 9	НЗ 10	НЗ 11	НЗ 12
1	Планує роботу під час проведення навчального заняття з урахуванням індивідуальних потреб учнів з особливими освітніми потребами												
2	Адаптує/модифікує зміст навчального матеріалу та/або адаптує час, відведений на виконання завдань, до індивідуальних освітніх можливостей учнів з особливими освітніми потребами												
3	Використовує спеціально розроблені завдання												
4	Залучає до спільної роботи учнів з особливими освітніми потребами												
5	Дотримується відповідності темпу навчального заняття індивідуальним навчальним можливостям учнів з особливими освітніми потребами												
6	Співпрацює з асистентом учителя (стосується класу з організацією інклюзивного навчання)												



7	Забезпечує корекційну спрямованість освітнього процесу (стосується спеціальних класів)												
8	Використовує допоміжні (спеціальні засоби корекції) та дидактичні матеріали під час навчання учнів з особливими освітніми потребами												

II. Вивчення освітніх ресурсів та завдань, що використовує вчитель під час застосування технологій дистанційного навчання

№ з/п	Перелік тверджень	НЗ 1	НЗ 2	НЗ 3	НЗ 4	НЗ 5	НЗ 6	НЗ 7	НЗ 8	НЗ 9	НЗ 10	НЗ 11	НЗ 12
1	Зміст завдань, які пропонуються учням, спрямовано на оволодіння ключовими компетентностями												
2	Завдання для учнів містять критерії оцінювання результатів їхнього навчання, що спрямовані на оволодіння учнями ключовими компетентностями												
3	Вчитель/вчителька використовує освітні ресурси:												
3.1	Розробки навчальних занять												
3.2	Презентації												
3.3	Тести												
3.4	Завдання для самостійного опрацювання учнями												
3.5	Завдання для підсумкового оцінювання результатів навчання учнів												
4	Завдання, які пропонуються вчителем/вчителькою, сприяють формуванню суспільних цінностей												



5	Під час використання освітніх ресурсів вчитель/ вчителька дотримується принципів академічної доброчесності												
6	Пропонує батькам дітей з особливими освітніми потребами покрокові інструкції для виконання запропонованих завдань/вправ												

8. Досягнення мети, реалізація завдань та очікуваних результатів навчального заняття, мотивація до навчання

№ з/п	Перелік тверджень	НЗ 1	НЗ 2	НЗ 3	НЗ 4	НЗ 5	НЗ 6	НЗ 7	НЗ 8	НЗ 9	НЗ 10	НЗ 11	НЗ 12
1	Мета чітко простежується протягом навчального заняття; заняття спрямоване на розвиток ключових компетентностей, набуття життєвого досвіду та/або вміння його застосувати в різних ситуаціях, формулювати завдання, самостійно приймати рішення; учні вмотивовані до навчально-пізнавальної діяльності												
2	Мета чітко простежується протягом навчального заняття; заняття спрямоване на розвиток ключових компетентностей, містить прикладне спрямування; учитель мотивує учнів до навчально-пізнавальної діяльності												
3	Мета і завдання навчального заняття спрямовані на відтворення знань учнів, заучування матеріалу підручника; учитель не мотивує учнів до оволодіння ключовими компетентностями												
4	Мета навчального заняття не простежується, зміст навчального заняття не відповідає навчальній програмі та календарно-тематичному плану учителя												



9. Самоаналіз уроку

№ з/п	Перелік тверджень	
1	Дата проведення навчального заняття	
2	Клас	
3	Тема навчального заняття	
4	Мета навчального заняття	
5	Чи відповідає мій урок програмі?	
6	Чи правильно мною були визначені і розв'язані на уроці навчальні, виховні і розвиваючі завдання?	
7	Чи оптимально було визначено зміст уроку, чи відповідає він завданням?	
8	Що було основним, найсуттєвішим на уроці? Чи зумів/зуміла я акцентувати увагу учнів на його вивченні?	
9	Чи вдало визначена структура уроку? Чи була організована на уроці робота із формування основних умінь, навичок, інтересів учнів? Як здійснювались внутрішньопредметний і міжпредметний зв'язки?	
10	Які методи і засоби навчання були використані на уроці? Чи були вдалими вибір і поєднання?	
11	Які форми навчання (масові, групові, індивідуальні) домінували на уроці? Чи були вдалими їх вибір і поєднання?	
12	Чи об'єктивно і відповідно до норм оцінені мною знання учнів?	
13	Чи правильно здійснювався на уроці інструктаж, визначалися обсяг і складність домашнього завдання? Чи було воно диференційованим?	
14	Що було зайвим у моїй діяльності і в діях учнів?	

Додаток В

Критерії та індикатори оцінювання освітніх і управлінських процесів закладу освіти та внутрішньої системи забезпечення якості освіти (у сфері загальної середньої освіти)³

Напрямок оцінювання	Вимога/правило організації освітніх і управлінських процесів закладу освіти та внутрішньої системи забезпечення якості освіти	Критерії оцінювання	Індикатори оцінювання	Методи збору інформації
3. Педагогічна діяльність педагогічних працівників закладу освіти	3.1. Ефективність планування педагогічними працівниками своєї діяльності, використання сучасних освітніх підходів до організації освітнього процесу з метою формування ключових компетентностей учнів	3.1.1. Педагогічні працівники планують свою діяльність, аналізують її результативність	3.1.1.1. Частка педагогічних працівників, які використовують календарно-тематичне планування, що відповідає освітній програмі та річному навчальному плану закладу освіти, і корегують його у разі потреби	3.1.1.1. Спостереження, опитування
		3.1.2. Педагогічні працівники застосовують освітні технології, спрямовані на формування в учнів ключових компетентностей та умінь, спільних для всіх компетентностей	3.1.2.1. Частка педагогічних працівників, які застосовують освітні технології, спрямовані на оволодіння учнями ключовими компетентностями та вміннями, спільними для	3.1.2.1. Спостереження

³ Взято з (Порядок проведення інституційного аудиту закладів загальної середньої освіти. Затверджено Наказом Міністерства освіти і науки України № 17 (2019, Січень 09). (У редакції наказу Міністерства освіти і науки України від 30 квітня 2021 року № 493). Верховна Рада України. Законодавство України. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0250-19#Text>).



			всіх компетентностей	
	3.1.3. Педагогічні працівники беруть участь у формуванні та реалізації індивідуальної освітньої траєкторії учнів (у разі потреби)	3.1.3.1. Педагогічні працівники беруть участь у розробленні індивідуальної освітньої траєкторії учнів (складають завдання, перевіряють роботи, надають консультації, проводять оцінювання результатів навчання учнів тощо) та відстежують їх результативність		3.1.3.1. Опитування, вивчення документації
	3.1.4. Педагогічні працівники створюють та/або використовують освітні ресурси (електронні презентації, відеоматеріали, методичні розробки, вебсайти, блоги тощо)	3.1.4.1. Частка педагогічних працівників, які створюють та/або використовують власні освітні ресурси, розробляють дидактичні матеріали, мають публікації з професійної тематики та оприлюднені методичні розробки		3.1.4.1. Опитування, спостереження
	3.1.5. Педагогічні працівники сприяють формуванню суспільних цінностей в учнів у процесі їх навчання, виховання та розвитку	3.1.5.1. Педагогічні працівники, які використовують зміст навчального предмету (інтегрованого курсу), інтегровані змістові лінії для формування		3.1.5.1. Спостереження



			суспільних цінностей	
		3.1.6. Педагогічні працівники використовують інформаційно-комунікаційні (цифрові) технології в освітньому процесі	3.1.6.1. Частка педагогічних працівників, які застосовують інформаційно-комунікаційні (цифрові) технології в освітньому процесі, у тому числі, для організації дистанційного навчання (у разі потреби)	3.1.6.1. Спостереження, Опитування
3.2. Постійне підвищення професійного рівня та педагогічної майстерності педагогічних працівників	3.2.1. Педагогічні працівники забезпечують власний професійний розвиток і підвищення кваліфікації, у тому числі щодо методик роботи з особами з особливими освітніми потребами	3.2.1.1. Частка педагогічних працівників закладу освіти, які обирають різні види, форми та напрямки підвищення рівня своєї педагогічної майстерності		3.2.1.1. Вивчення документації, опитування
	3.2.2. Педагогічні працівники здійснюють інноваційну освітню діяльність, беруть участь в освітніх проєктах, залучаються до роботи як освітні експерти	3.2.2.1. Педагогічні працівники беруть участь в інноваційній роботі (розроблення/адаптація, впровадження освітніх технологій, форм, методів, засобів навчання, експериментальна робота), ініціюють та/або реалізують освітні проєкти		3.2.2.1. Вивчення документації, опитування
		3.2.2.2.		3.2.2.2.



			Педагогічні працівники здійснюють експертну діяльність в сфері загальної середньої освіти	Вивчення документації, опитування
3.3. Налагодження співпраці з учнями, їх батьками, працівниками закладу освіти	3.3.1. Педагогічні працівники діють на засадах педагогіки партнерства	3.3.1.1. Частка учнів, які вважають, що їх думка має значення (вислуховується, враховується) в освітньому процесі	3.3.1.1. Опитування	
		3.3.1.2. Частка педагогічних працівників, які використовують форми роботи, спрямовані на формування партнерських взаємин з учнями із застосуванням особистісно орієнтованого підходу	3.3.1.2. Спостереження	
	3.3.2. Педагогічні працівники співпрацюють з батьками учнів з питань організації освітнього процесу, забезпечують постійний зворотній зв'язок	3.3.2.1. У закладі освіти налагоджена конструктивна комунікація педагогічних працівників із батьками учнів (у різних формах)	3.3.2.1. Вивчення документації, опитування	
	3.3.3. У закладі освіти існує практика педагогічного наставництва, взаємонавчання та інших форм професійної співпраці	3.3.3.1. Педагогічні працівники надають методичну підтримку колегам, обмінюються досвідом (консультації,	3.3.3.1. Вивчення документації, опитування	



			навчальні семінари, майстер-класи, конференції, взаємовідвідування занять, наставництво, публікації тощо)	
	3.4. Організація педагогічної діяльності на засадах академічної доброчесності	3.4.1. Педагогічні працівники під час провадження педагогічної та наукової (творчої) діяльності дотримуються академічної доброчесності	3.4.1.1. Педагогічні працівники діють відповідно до принципів і визначених законом правил академічної доброчесності	3.4.1.1. Спостереження, опитування
		3.4.2. Педагогічні працівники сприяють дотриманню академічної доброчесності учнями	3.4.2.1. Частка педагогічних працівників, які інформують учнів про принципи та визначені законом правила академічної доброчесності	3.4.2.1. Спостереження, опитування



Додаток Г

Додаток до Типового Положення
про атестацію педагогічних
працівників України (1993)⁴

АТЕСТАЦІЙНИЙ ЛИСТ

1. Прізвище, ім'я, по батькові _____
2. Рік народження _____
3. _____ Освіта _____
4. Спеціальність за дипломом _____
5. Стаж безпосередньої педагогічної роботи _____
6. Місце роботи _____
7. Посада _____
8. Державні нагороди, звання _____

9. Форма та результати підвищення кваліфікації протягом останніх 5 років за посвідченням _____

10. Результати попередньої атестації _____

11. Характеристика якості виконання посадових обов'язків, результативності навчально-виховної роботи, загальної і професійної культури адміністрацією установи _____

Керівник установи _____ /підпис/ _____ /прізвище, ініціали/

12. Оцінка професійної діяльності, загальної культури, моральних якостей: _____

а) педагогічною радою _____

Голова педагогічної ради _____ /підпис/ _____ /прізвище, ініціали/

⁴ Взято з (Типове положення про атестацію педагогічних працівників України. Затверджено Наказом Міністерства освіти України № 310 (1993, Серпень 20). (Із змінами, внесеними згідно з Наказом Міносвіти № 419 від 01.12.98). (Наказ втратив чинність на підставі Наказу Міністерства освіти і науки № 930 від 06.10.2010). Верховна Рада України. Законодавство України. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0176-93#Text>).



б) батьками учнями _____

Голова ради установи _____
/підпис/ _____ /прізвище, ініціали/

в) методичним об'єднанням /асоціацією/ _____

Голова методичного об'єднання /асоціації/ _____
/підпис/ _____ /прізвище, ініціали/

I. Рішення атестаційної комісії

_____ /найменування установи, органу освіти/

Атестаційна комісія вирішила: _____

Голова атестаційної комісії _____
/підпис/ _____ /прізвище, ініціали/

Секретар атестаційної комісії _____
/підпис/ _____ /прізвище, ініціали/

II. Рішення атестаційної комісії

/яка встановлює категорію "спеціаліст вищої категорії"/

_____ /найменування установи, органу освіти/

Атестаційна комісія вирішила _____

Голова атестаційної комісії _____
/підпис/ _____ /прізвище, ініціали/

Секретар атестаційної комісії _____
/підпис/ _____ /прізвище, ініціали/

М. П. ДАТА



Додаток Д

Додаток
до Типового положення
про атестацію педагогічних
працівників (2010)⁵

АТЕСТАЦІЙНИЙ ЛИСТ

І. Загальні дані

Педагогічний працівник, що атестується, _____

(прізвище, ім'я, по батькові)

Дата народження _____

(число, місяць, рік)

Посада, яку займає педагогічний працівник, стаж роботи на займаній посаді на час атестації _____

Загальний стаж педагогічної діяльності (роботи за спеціальністю) _____

Освіта (освітньо-кваліфікаційний рівень, найменування навчального закладу, рік його закінчення, спеціальність) _____

Науковий ступінь (вчене звання) _____

Підвищення кваліфікації протягом останніх 5 років (з якої спеціальності, номер та дата видачі документа, що підтверджує підвищення кваліфікації) _____

Дата та результати проведення попередньої атестації _____

Характеристика діяльності педагогічного працівника у міжатестаційний період _____

II. Результати атестації педагогічного працівника

Рішення атестаційної комісії: _____

1) відповідає займаній посаді;

2) відповідає займаній посаді за умови виконання певних заходів _____;

3) не відповідає займаній посаді.

⁵ Взято з (Типове положення про атестацію педагогічних працівників. Затверджено Наказом Міністерства освіти і науки України № 930 (2010, Жовтень 06). (Із змінами, внесеними згідно з Наказом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту № 1473 від 20.12.2011 та Наказом Міністерства освіти і науки № 1135 від 08.08.2013). (Наказ втратив чинність на підставі Наказу Міністерства освіти і науки № 805 від 09.09.2022). Верховна Рада України. Законодавство України. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1255-10#Text>).



За результатами атестації:

присвоїти кваліфікаційну категорію _____

(*"спеціаліст", "спеціаліст другої категорії", "спеціаліст першої категорії", "спеціаліст вищої категорії"*)

порушити клопотання перед атестаційною комісією вищого рівня

(*про присвоєння кваліфікаційної категорії "спеціаліст вищої категорії"; про присвоєння педагогічного звання*)

Результати голосування: кількість голосів:

за _____,
проти _____,
утримались _____.

Рекомендації атестаційної комісії (зазначення заходів за умови виконання яких працівник вважається таким, що відповідає займаній посаді)

Голова атестаційної комісії

_____ (підпис)

_____ (прізвище, ініціали)

Члени комісії:

_____ (підпис)

_____ (прізвище, ініціали)

_____ (підпис)

_____ (прізвище, ініціали)

Дата атестації

_____ (число,

місяць,

рік)

З рішенням атестаційної комісії ознайомлений

_____ (підпис працівника, який атестується)

М.П.

*III. Результати атестації
атестаційною комісією II (III) рівня**

Рішення атестаційної комісії _____

(*присвоїти кваліфікаційну категорію "спеціаліст вищої категорії", педагогічне звання*)

Результати голосування: кількість голосів:

за _____,
проти _____,
утримались _____.



Голова атестаційної комісії _____
(підпис) (прізвище, ініціали)

Члени комісії: _____
(підпис) (прізвище, ініціали)
_____ (підпис) (прізвище, ініціали)

Дата атестації _____
(число, місяць, рік)

З рішенням атестаційної комісії ознайомлений _____
(підпис працівника, який атестується)

М.П.

*IV. Результати розгляду апеляцій на рішення
атестаційних комісій I та II рівнів***

Результати голосування: кількість голосів:

за _____,
проти _____,
утримались _____.

Голова атестаційної комісії _____
(підпис) (прізвище, ініціали)

Члени комісії: _____
(підпис) (прізвище, ініціали)

_____ (підпис) (прізвище, ініціали))

Дата атестації _____
(число, місяць, рік)

З рішенням атестаційної комісії ознайомлений _____
(підпис працівника)

М.П.

* Заповнюється у разі присвоєння кваліфікаційної категорії "спеціаліст вищої категорії" та педагогічних звань.

** Заповнюється у разі подання апеляції.



Додаток Е

Додаток
до Положення про атестацію
педагогічних працівників (2022)⁶

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)

⁶ 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>).



*Методи, засоби і процедури оцінювання професійної діяльності
педагогічних працівників : практичний посібник*

(відповідає займаній посаді, не відповідає займаній посаді)

(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 Ж

СИСТЕМИ ОЦІНЮВАННЯ ВЧИТЕЛІВ В США, ЯКІ ДАЮТЬ РЕЗУЛЬТАТИ⁷

Незалежний шкільний округ Далласа (DISD)

Система оцінювання: Ініціатива щодо підвищення кваліфікації вчителів (TEI)

Історія: Впроваджена у 2014 році.

Як це працює: Вчителі отримують один з семи оціночних рейтингів (далі – оцінка), які потім поєднуються з іншими критеріями (наприклад, оцінками за попередній рік, додатковими процесами оцінювання), що визначають рівень оплати праці вчителів.

Вплив на зарплату: Максимум: 100 000 доларів (90 000 доларів зарплати плюс до 10 000 доларів премій), що можна досягти за шість років.

Особливості:

- Округ встановлює цільовий розподіл відсотка вчителів, які отримують кожен оцінку. Ця політика запобігає стрімкому підвищенню оцінок, які можуть не відповідати досягнутим результатам, і дозволяє округу відповідально планувати бюджет.

- Хоча всі вчителі оцінюються за основними аспектами своєї роботи (робота в класі, досягнення учнів, досвід учнів у класі), вчителі повинні пройти додаткову перевірку, щоб досягти вищих рівнів оцінок. Тільки вчителі, які входять до 30% найкращих у своїй групі, мають стаж роботи не менше трьох років і відповідають іншим критеріям ефективності, можуть претендувати на входження до цих елітних категорій.

- Усі вчителі офіційно проходять спостереження кілька разів на рік, але округ також вимагає коротких «вибіркових спостережень», які можуть заощадити час директорам шкіл і надати їм більше можливостей в режимі реального часу спілкуватися з вчителями та дізнаватися про їхні сильні сторони та сфери розвитку.

- Щоб забезпечити більшу стабільність зарплати та захистити вчителів від аномально поганого року, Даллас усереднює поточні та попередні оцінки вчителя для визначення зарплати. Крім того, зарплата вчителів знижується лише в тому випадку, якщо вони отримали нижчий рівень ефективності упродовж трьох років поспіль.

- Вчителі, які отримали одну з двох найнижчих категорій оцінок, не отримують підвищення зарплати.

- У системі оцінювання Далласа передбачено цільовий розподіл для всіх оціночних рейтингів, тобто округ обмежує кількість вчителів, які потрапляють до однієї із створених ним рейтингових категорій. Не більше 3% вчителів можуть отримати найнижчу оцінку і не більше 2% – найвищу.

⁷ Взято з (Putman, H., Ross, E., & Walsh, K. (2018). *Making a difference: Six places where teacher evaluation systems are getting results*. National Council on Teacher Quality. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED590763.pdf>, с. 5-20).

Можливості для вдосконалення:

- Система передбачає дві різні рейтингові системи оцінювання: одну для вимірювання результатів роботи за останній навчальний рік і більш кумулятивну систему, яка враховує щорічні рейтинги та інші дані для визначення розміру заробітної плати. Ці дві системи мають подібні назви, що спричиняє плутанину.
- В опитуванні 2017 року приблизно чверть вчителів вважали, що система оцінювання є несправедливою щодо вчителів, які стикаються з більшими викликами в школах з низькою успішністю.

Істотні зміни в системі з моменту її запровадження:

- Коли ця система була вперше запроваджена, заробітна плата повністю залежала від результативності. Зараз Даллас пропонує премії за вислугу років (які зростають в міру підвищення рейтингу вчителів), завдяки чому вчителі, які отримують всі рейтинги, крім найнижчих, можуть щороку отримувати підвищення заробітної плати.
- Округ планує зменшити кількість можливих рівнів винагороди, а також збільшити поточний верхній ліміт відсотка вчителів, які можуть претендувати на найвищий рейтинг.

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПІДТРИМКИ

Кроки для забезпечення підтримки:

Округ збирає відгуки про критерії оцінювання від вчителів, директорів шкіл та інших зацікавлених сторін і коригує їх на основі оглядів шкіл та аналізу даних. Даллас також залучає вчителів з кожної школи для відвідування регулярних тренінгів з системи оцінювання та для обміну цією інформацією зі своїми колегами.

Опитування вчителів та адміністраторів:

В опитуванні 2017 року лише 41% вчителів були задоволені системою, але це є покращенням порівняно з 2014-2015 роками, коли задоволеними були лише 31%. Незважаючи на такий рівень незадоволеності, багатьом вчителям подобаються окремі елементи системи. Близько 3/4 вчителів вважають корисними кожен аспект оцінювання (спостереження на місці, розширене спостереження та зворотний зв'язок про підсумкове оцінювання).

Опитування 2017 року показало, що система загалом подобається адміністраторам (72% були задоволені).

ДОКАЗИ ВПЛИВУ

Визнає сильних вчителів і утримує їх у класі

Після 2016-2017 навчального року 98% вчителів з найвищими оцінками залишилися в окрузі.

Заохочує менш ефективних вчителів звільнятися

50% вчителів, які постійно отримували незадовільні оцінки, звільнилися після 2016-2017 навчального року.

Допомагає всім вчителям вдосконалюватися

Середні бали вчителів за результатами спостережень та загальні оцінки зростають, що свідчить про те, що вчителі можуть з часом працювати краще (хоча це може спричинити також й інфляція балів).

Корелює з підвищенням успішності учнів



З 2015 по 2017 рр. рівень знань учнів з усіх предметів і класів зріс на 7 процентних пунктів, скоротивши розрив між Далласом і штатом Техас на 3 бали. Проте без спеціального дослідження ці досягнення не можна безпосередньо пов'язати із системою оцінювання.

Інші докази впливу

Даллас зосередив ресурси на групі шкіл, які державна освітня агенція визначила як такі, що «потребують поліпшення». Ці ресурси зосереджені значною мірою на стратегічному підборі персоналу, включно з використанням стимулів для залучення ефективних учителів для роботи в цих школах. З початку програми ці школи покращили як успішність учнів, так і відвідуваність.

Даллас вважає, що зменшення кількості шкіл із низьким рівнем успішності (з 43 у 2013-2014 навчальному році до лише чотирьох у наступному 2018-2019 навчальному році) значною мірою є заслугою його системи оцінювання.

Державні школи Денвера (DPS)

Система оцінювання: Провідна ефективна академічна практика (LEAP).

Історія: Пілотний проєкт був запущений у 2012-2013 роках і повністю впроваджений у 2013-2014 роках.

Як це працює: Вчителі отримують одну із чотирьох оцінок.

Вплив на зарплату: Максимальний: Не визначено. Заробітна плата складається із базової оплати праці та преміальних виплат за низку чинників (наприклад, робота в школі з великими потребами або викладання предмету, для якого важко знайти викладачів, отримання задовільного оціночного рейтингу). Потенціал майбутніх базових заробітків вчителів наразі не обмежений, оскільки в чинній шкалі ступенів і оцінок немає обмежень щодо розміру зарплати.

Особливості:

– Вчителі, які отримали високі оцінки, мають право подати заявку на обрання на керівну посаду, що дозволяє їм брати на себе керівну роль у своїй школі (і заробляти до 5000 доларів США на додаток до своєї зарплати) без необхідності залишати клас. Ці вчителі-керівники застосовують Рамкову програму ефективного викладання округу під час навчання та оцінювання своїх колег.

– Дослідження, проведене округом, виявило, що вчителі на початку кар'єри, як правило, вдосконалюються швидше, коли їх навчають вузькому набору навичок і отримують прямий, невеликий зворотний зв'язок щодо цих конкретних навичок, а не намагаються розвивати навички в багатьох сферах одночасно. Використовуючи цю інформацію, Денвер розробив Посібник для нових вчителів на початку кар'єри. Посібник визначає пріоритетність конкретних навичок і містить рекомендації, спрямовані на те, щоб допомогти вчителям досягти швидкого і вимірюваного прогресу.

– Директори шкіл та їхні команди керівників навчального процесу можуть скористатися додатковими спостереженнями колег. Вони працюють у парі зі спеціалістом із системи оцінювання, який допомагає керівникам шкіл стати більш послідовними у спостереженні за вчителями та наданні ефективного зворотного зв'язку. Крім того, центральні партнери допомагають командам керівників



навчального процесу аналізувати дані про учнів, щоб переконатися, що розвиток вчителів сприяє прискоренню розвитку учнів.

– Денвер вимагає від усіх спостерігачів пройти та скласти початковий процес сертифікації спостереження. Усі спостерігачі також беруть участь у щорічній шкільній сесії калібрування на базі школи разом зі спеціалістом із системи оцінювання, що дозволяє округу виявляти та підтримувати спостерігачів, чий відгуки та оцінки можуть не співпадати.

– У 2015 році округ запровадив заохочення для вчителів у 30 своїх пріоритетних школах на основі рекомендацій вчителів. Вчителі отримують щомісячне заохочення за роботу в школі з найвищим пріоритетом і щорічне заохочення за повернення до цих шкіл, причому вчителі з вищим рейтингом заробляють більше. Вчителі з найвищою рейтинговою категорією можуть заробляти до 4000 доларів США на додаток до інших заохочень і базової оплати за роботу та перебування в школі з найвищим пріоритетом.

– Округ вважає, що використання цієї системи є поширеним у всьому окрузі, створюючи основу для того, як він визначає досконалість у викладанні.

Можливості для вдосконалення:

- Округ має кілька механізмів для виявлення сфер, які потребують вдосконалення системи оцінювання, та для зміцнення цих сфер.

- Округ регулярно залучає вчителів до цих зусиль і створив спільний комітет у партнерстві з профспілкою вчителів. Денвер також прагне сформувати у вчителів розуміння та впевненість у тому, як можна використовувати цю систему, щоб допомогти їм удосконалитися.

Істотні зміни в системі з моменту її створення:

- Ґрунтуючись на відгуках учителів, в деяких випадках Денвер тепер дозволяє керівникам навчальних закладів враховувати власне судження (на основі цілісного аналізу роботи вчителя) для остаточної оцінки вчителя.

- Отримавши відгуки вчителів, округ змінив модель оцінювання того, як дані про сприйняття учнів впливають на оцінки вчителів. Тепер Денвер порівнює дані опитування між підгрупами вчителів, а не між усіма вчителями в початкових школах або всіма вчителями в середніх школах. Наприклад, сприйняття учнями вчителів початкових класів порівнюється з іншими вчителями початкових класів, але не з вчителями початкових класів, які викладають спеціальні предмети (наприклад, вчителями мистецтва).

- Округ створив додатки до структури, що містять конкретний зміст, щоб забезпечити адаптивність системи до вчителів, які працюють з учнями різних класів, з різним змістом і в різних контекстах.

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПІДТРИМКИ

Кроки для забезпечення підтримки:

Округ проводить навчання (тренінги) щодо системи оцінювання для всіх нових вчителів, зосереджуючись на ролі системи оцінювання в допомозі вчителям розвиватися у своїй практиці.

Опитування вчителів та адміністраторів:

Згідно із даними останнього опитування понад 80% вчителів зазначили, що вони відчують себе комфортно, відверто розмовляючи про свою роботу зі своїми наставниками, і вважають, що їхні наставники добре розуміють їхню ефективність.



2/3 вчителів також повідомили, що їхній досвід роботи з системою оцінювання допоміг покращити їхню педагогічну практику.

Майже 100% керівників шкіл і старших керівників/керівників команд, які взяли участь в опитуванні, повідомили, що знають, що від них очікується для впровадження LEAP як інструменту розвитку. Майже 90% також повідомили, що культура в їхніх закладах підтримує чесне оцінювання результатів викладання.

ДОКАЗИ ВПЛИВУ

Забезпечує більш об'єктивну оцінку якості роботи вчителів

У 2017-2018 роках 24% вчителів отримали оцінку «Відмінно», 64% – «Ефективно», 12% – «Наближається до рівня», і менше 1% отримали оцінку «Не відповідає вимогам».

Вчителі, які отримали дві найвищі рейтингові оцінки, мають значно вищі середні показники зростання учнів, ніж вчителі з нижчими оцінками ефективності.

Визнає сильних вчителів і утримує їх у класі

91% вчителів з найвищими оцінками залишилися в окрузі.

Заохочує менш ефективних вчителів звільнитися

У 2016-2017 роках 37% вчителів у двох найнижчих категоріях не були залишені в Денвері на наступний навчальний рік (80% із тих, що належали до найнижчої категорії, і 35 із тих, хто належав до наступної найнижчої категорії, звільнилися).

Допомагає всім вчителям вдосконалюватися

92% вчителів, які отримали оцінку в 2016-2017 та 2017-2018 роках, отримали або ту саму оцінку, або покращили свою оцінку на один бал (одну категорію рейтингу), причому більшість вчителів, які отримали ту саму оцінку, продемонстрували покращення в основних компонентах системи оцінки (хоча інфляція балів також могла спричинити таке підвищення).

Приймає на роботу більш ефективних нових вчителів

Новоприйняті вчителі в середньому були більш ефективними, ніж вчителі математики, які звільнилися, а також були більш ефективними з англійської мови та літератури за більшість років.

Корелює з підвищенням успішності учнів

За роки, відколи Денвер запровадив систему оцінювання, округ демонстрував стабільне зростання успішності учнів за результатами державних оцінювань. Учні державних шкіл Денвера постійно випереджають своїх однолітків по всьому штату за рівнем академічного зростання з англійської мови та математики. Проте без спеціального дослідження ці досягнення не можна безпосередньо пов'язати із системою оцінювання.

Державні школи округу Колумбія (DCPS)

Система оцінювання: IMPACT

Історія: Впроваджена в 2009 році.

Як це працює: вчителі отримують одну із п'яти оцінок.

Вплив на зарплату: максимальна: 139 126 доларів (базова зарплата 114 126 доларів США плюс до 25 000 доларів США у вигляді бонусів на основі викладацького призначення) при мінімум дев'яти роках досвіду.



Особливості:

– Компенсація, пов'язана з ІМРАСТ, є значною. Вчителі можуть заробляти до 25 000 доларів премій щорічно, якщо вони отримують найвищу із п'яти оцінок, викладають у цільовій школі з високим рівнем бідності та відповідають іншим критеріям.

– Вчителі, які постійно отримують високі оцінки, також можуть швидше просуватися по шкалі заробітної плати. Наприклад, вчителі в школах з високим рівнем бідності, які отримали найвищу оцінку протягом шести або більше років поспіль, отримують заробітну плату, як ніби вони мали додаткові 12 років досвіду. Тож викладачу, який працює сьомий рік і постійно отримує найвищі оцінки, платять так, ніби він працює 19 років, і переходить на рівень доктора наук у шкалі заробітної плати, отримуючи підвищення базової зарплати майже на 56 000 доларів США, на додаток до будь-яких бонусів, які він заробляє.

– У той час як деякі округи стикаються з труднощами у використанні оцінок як для підзвітності вчителів, так і для їхнього вдосконалення, DCPS створив окрему систему, щоб допомогти вчителям вдосконалюватися, надаючи їм зворотний зв'язок без високих ставок.

– Програма професійного розвитку округу об'єднує вчителів з експертами з різних предметів для циклу навчання, практики та отримання зворотного зв'язку.

– DCPS надає онлайн-відеобібліотеку з прикладами п'яти «основних практик» округу щодо ефективного викладання, а також онлайн-ресурси з навчальних програм для всіх предметів.

– Для підвищення точності спостережень округ вимагає від нових директорів шкіл пройти чотиригодинне онлайн-навчання, під час якого вони переглядають онлайн-відео з інструкціями та оцінюють вчителів, щоб переконатися, що їхні оцінки відповідають базовим оцінкам.

Можливості для вдосконалення:

Більший відсоток вчителів у школах з низьким рівнем бідності отримують найвищу оцінку, тоді як менше вчителів у школах з високим рівнем бідності отримують найвищу оцінку.

Істотні зміни в системі з моменту її запровадження:

○ Тепер 35% оцінки вчителя становлять індивідуальні показники доданої вартості, тоді як раніше вони становили до 50%.

○ Округ переглянув свою шкалу оцінювання, щоб зробити її більш гнучкою та спрощеною.

○ DCPS додала опитування учнів 3–12 класів, які тепер становлять 10% оцінки вчителів.

○ У 2015–2016 навчальному році округ припинив використання сторонніх спостерігачів (відомих як «Master Educators»).

Кроки для забезпечення підтримки

Щоб переконатися, що вчителі розуміють систему оцінювання, DCPS пропонує посібники ІМРАСТ, адаптовані для вчителів різних класів та предметів. Замість того, щоб просити вчителів приїжджати до централізованого місця, округ проводить навчання в окремих школах, що полегшує всім вчителям ознайомлення з системою. Округ також надає директорам шкіл ресурси, що полегшують їхній власний огляд системи оцінювання, та знайомить усіх нових вчителів з ІМРАСТ



під час курсу New Teacher Orientation. Команда ІМРАСТ відповідає на запитання та вирішує проблеми вчителів і адміністраторів, а також відповідає на запити протягом одного робочого дня.

ДОКАЗИ ВПЛИВУ

Забезпечує більш об'єктивну оцінку якості роботи вчителів

У 2016-2017 роках 20% вчителів отримали оцінку нижче ефективної, а 80% отримали одну з двох найвищих оцінок.

Визнає сильних вчителів і утримує їх у класі

DCPS утримує 92% своїх ефективних і високоефективних вчителів.

Хоча ІМРАСТ був основною причиною звільнення для 22% вчителів з низькою ефективністю, які більше не є вчителями DCPS, лише 6% вчителів з високою ефективністю назвали його основною причиною звільнення.

Сприяє тому, що менш ефективні вчителі звільняються

З моменту впровадження програми ІМРАСТ вчителі з низькими показниками втричі частіше залишають DCPS, ніж вчителі з високими показниками, і становлять більше третини вчителів, які залишають DCPS.

Допомагає всім вчителям покращити свої результати

Учителі з низькими показниками, які залишилися в системі, але були під загрозою звільнення через низьку оцінку, в середньому покращили свої показники. Вчителі з високими показниками, які були близькі до межі для отримання фінансового заохочення, також покращили свої показники.

Залучає нових, більш ефективних вчителів

Згідно із даними одного дослідження нові вчителі підвищили успішність учнів на 0,08 SD з математики, порівняно з вчителями, які звільнилися. Інше дослідження виявило, що протягом перших двох років впровадження нові працівники отримали вищі оцінки в системі оцінювання, ніж вчителі, які звільнилися.

Корелює з підвищенням успішності учнів

З 2009 року DCPS досяг значних успіхів в оцінці NAEP з математики та читання в 4-му та 8-му класах, хоча під час останнього оцінювання NAEP результати з математики дещо знизилися. Проте без спеціального дослідження ці досягнення не можна безпосередньо пов'язати із системою оцінювання.

Державні школи Ньюарка (NPS)

Система оцінювання: Рамки ефективного викладання

Історія: Впроваджена у 2012 році.

Як це працює: Система оцінювання Ньюарка має чотири категорії оцінки.

Вплив на заробітну плату: Максимум: 100 531 долар США (95 531 долар максимальної базової заробітної плати плюс до 5000 доларів премій), що можна досягти через 18 років.

Особливості:

— Округ дав можливість запрацювати системі оцінювання. Хоча після впровадження нової системи оцінювання в Ньюарку спочатку спостерігалось зниження успішності учнів, але округ не здався, і успішність учнів повернулася до попереднього рівня, а з англійської мови навіть перевищила попередні показники.



– Центральний офіс Ньюарка створює щомісячні звіти, які служать подвійним цілям: надають директорам шкіл дані про їхній прогрес у виконанні оцінювання та відстежують цілісність їхніх оцінок, показуючи розподіл оцінок вчителів їхніх шкіл у порівнянні з розподілом оцінок інших шкіл. Ці звіти дозволяють директорам, їхнім керівникам та співробітникам центрального офісу вивчати ті самі дані та обговорювати їх.

– Ньюарк інвестував значні ресурси, коли система була вперше впроваджена, щоб навчити директорів шкіл, що означає мова системи оцінювання, на що звертати увагу під час спостереження за вчителями та як надійно оцінювати вчителів. Зараз округ підтримує цю узгодженість, проводячи щоліта короткі перепідготовчі курси.

– Ньюарк пропонує вчителям процедуру оскарження, якщо вони не згодні зі своєю оцінкою.

Можливості для вдосконалення

Незважаючи на те, що Ньюарк враховує багато показників під час оцінювання вчителів, він не використовує опитування учнів. Опитування учнів дають додаткове розуміння ефективності роботи вчителя і часто узгоджуються з іншими показниками ефективності вчителя.

Істотні зміни в системі з моменту її створення

Хоча Ньюарк спочатку мав намір створити відеобібліотеку найкращих практик, натомість він надає рекомендації вчителям щодо зйомки себе на відео та обміну цим матеріалом із колегами в рамках спільноти практиків.

Кроки для забезпечення підтримки

Вчителі можуть надавати відгуки через кілька панелей та консультативних комітетів і мають можливість оскаржити остаточну оцінку за результатами спостереження, якщо вони з нею не згодні. Крім того, значна частина професійного розвитку розробляється спільно з вчителями.

Опитування вчителів та адміністраторів

Згідно з опитуванням 2015 року, більшість вчителів вважають систему оцінювання дійсним, точним, справедливим та корисним, хоча підтримка диференційованої системи винагороди, узгодженої з системою оцінювання, є більш неоднозначною. А майже всі керівники шкіл вважають, що всі компоненти системи оцінювання є обґрунтованими і що оцінювання є точним показником ефективності роботи вчителів.

ДОКАЗИ ВПЛИВУ

Забезпечує більш обґрунтовану оцінку якості роботи вчителів

Згідно з останніми доступними даними 4% вчителів були визнані неефективними, 10% – частково ефективними, 76% – ефективними, а 11% – дуже ефективними.

Визнає сильних вчителів і утримує їх у класі

На п'ятому році функціонування системи оцінювання рівень утримання вискоелективних вчителів становить 96%.

Стимулює менш ефективних вчителів звільнитися

На п'ятому році впровадження системи оцінювання рівень відтоку неефективних вчителів становить 49%.

Корелює з підвищенням успішності учнів



Частково. З моменту впровадження цих реформ учні державних шкіл Ньюарка досягають більш швидкого прогресу в англійській мові порівняно з їхніми однолітками з інших шкіл Нью-Джерсі, але не спостерігається значних змін в математиці. Однак значний приріст у вивченні англійської мови, а також зростання в математиці після початкового падіння, видається, зумовлені рішенням округу перевести учнів із шкіл з нижчими показниками успішності до шкіл з вищими; сама система оцінювання вчителів, ймовірно, не є єдиною причиною такого зростання.

Школи Ньюарка досягли успіхів у скороченні розриву між успішністю учнів округу на стандартизованих тестах та середніми показниками по штату. Проте без спеціального дослідження ці досягнення не можна безпосередньо пов'язати із системою оцінювання.

Інші докази впливу

Зараз в окрузі зареєстровано більше учнів, ніж будь-коли раніше в його новітній історії, що є ознакою відновлення довіри до шкіл Ньюарка.

Департамент державної освіти штату Нью-Мексико (NMPED)

Система оцінювання: NMTEACH

Історія: Впроваджена у 2013-2014 навчальному році.

Як це працює: вчителі отримують одну з п'яти оцінок.

Вплив на заробітну плату: штат Нью-Мексико надає місцевим округам повноваження встановлювати шкали оплати праці, тому будь-який зв'язок між заробітними платами вчителів і цією системою оцінювання повинен визначатися кожним окремим округом. Штат встановлює мінімальну початкову заробітну плату, але округи визначають решту шкали.

Особливості:

– Вимагає використання декількох об'єктивних показників: серед усіх 50 штатів та округу Колумбія Нью-Мексико є єдиним штатом, в якому система оцінювання вчителів визначає конкретні вимоги у відсотках для п'яти окремих компонентів. До цих п'яти компонентів входять: розвиток учнів, спостереження, професіоналізм, опитування учнів та прогули вчителів.

– Включає «прогули вчителів» як конкретний показник: на національному рівні Нью-Мексико є єдиним штатом, який конкретно вимагає, щоб прогули вчителів були включені до сукупної оцінки вчителя. Згідно з цим компонентом, який становить 5% від загальної оцінки вчителя, кожен округ Нью-Мексико подає дані про прогули вчителів до Департаменту державної освіти Нью-Мексико. Відсутність у зв'язку із Законом про сімейні та медичні відпустки, смертю близької людини, участю у роботі присяжних, військовою та/або релігійною відпусткою, професійним розвитком або навчанням виправдовується. Крім того, існує пільговий період до шести днів, що означає, що якщо округ повідомляє про шість днів відсутності вчителя, вчитель отримує 100% можливих балів за відвідування. Проте якщо округ повідомляє про відсутність вчителя більше шести днів, усі пропуски цього вчителя включаються в його оцінку.

Приклад можливих розрахунків:

	Кількість пропущених занять	Вага	Можлива загальна кількість балів	Отримані бали
Вчитель А	0	1	10	10
Вчитель Б	19	0,05	10	0,5
Вчитель В	25	0	10	0
Вчитель Г	6,5	0,675	10	6,75

– Повністю інтегрована в систему підготовки, ліцензування та підтримки вчителів штату Нью-Мексико.

– Підзвітність програм підготовки вчителів: штат Нью-Мексико вимагає, щоб програми підготовки педагогів збирали та повідомляли дані про успішність та ефективність випускників програм, виміряні за даними про зростання учнів.

– Підвищення/поновлення ліцензії: для підвищення своєї ліцензії вчителі повинні продемонструвати докази ефективності вчителя та навчання учнів, що може бути продемонстровано шляхом отримання щонайменше 50% можливих балів у сфері покращення успішності учнів у звіті про ефективність. Для поновлення своїх ліцензій вчителі повинні продемонструвати, як вони відповідають компетенціям та показникам для свого рівня ліцензії, шляхом щорічного оцінювання.

Можливості для вдосконалення

Визначення поняття «неефективний вчитель» в Нью-Мексико відповідно до Закону про успішність кожного учня (ESSA) включає не лише будь-якого вчителя, який отримав неефективну оцінку згідно з системою оцінювання вчителів, але й будь-якого вчителя, який отримав оцінку зростання учнів у нижньому децилі штату. Це визначення підтримує роботу штату Нью-Мексико, спрямовану на забезпечення того, щоб його учні – включаючи, зокрема, учнів з низьким рівнем доходу та учнів кольорової раси – мали доступ до вчителів, які продемонстрували здатність підвищувати рівень навчання та зростання учнів. Таким чином, це дозволяє штату Нью-Мексико краще обслуговувати деяких із своїх найбільш вразливих учнів. Просуваючись уперед із впровадженням системи оцінювання вчителів, Нью-Мексико має повністю інтегрувати своє суворе визначення «неефективного вчителя» відповідно до ESSA у свою систему оцінювання вчителів.

Ця зміна в політиці допоможе гарантувати, що будь-який вчитель, який отримує оцінку зростання учнів у нижньому децимі по всьому штату, отримуватиме оцінку неефективності та мав доступ до необхідних ресурсів і підтримки для поліпшення своєї практики.

Істотні зміни в системі з моменту її запровадження

Коли система оцінювання в штаті Нью-Мексико була вперше впроваджена, зростання учнів становило 50% оцінки вчителя.

Станом на 2017-2018 навчальний рік, на основі рекомендацій вчителів та керівників штату Нью-Мексико, зростання учнів наразі становить 35%.

ДОКАЗИ ВПЛИВУ

Забезпечує більш об'єктивну оцінку якості роботи вчителів



Учителі в штаті Нью-Мексико отримують оцінки, які значно ширше розподіляються між категоріями рейтингу NMTEACH, ніж вчителі в інших штатах, що дозволяє штату Нью-Мексико диференціювати ресурси та підтримку, доступні вчителям з різним рівнем ефективності.

Здатність штату Нью-Мексико відстежувати відсоток учнів, яких навчають вчителі, які мають різні рейтинги оцінювання, надзвичайно важлива для того, щоб дозволити політикам штату Нью-Мексико досягти прогресу у подоланні розриву в успішності та можливостях.

Протягом 2016-2017 навчального року майже 77% учнів кольорової раси штату Нью-Мексико навчалися у вчителів, яких оцінили як ефективних, високоефективних або зразкових. Насправді, більше учнів кольорової раси в Нью-Мексико – як за кількістю, так і за відсотком – навчаються у високоефективних та зразкових вчителів, ніж учні, які належать до інших меншин.

Допомагає всім вчителям вдосконалюватися

Система Нью-Мексико дозволяє штату надавати вчителям точну інформацію про сфери, які потребують вдосконалення. Вчителі штату отримують свої оцінки вже в серпні, і ці оцінки безпосередньо пов'язані з можливостями професійного розвитку. У період з 2015 по 2018 роки понад 1000 вчителів отримали зразкові та високоефективні оцінки за програмою NMTEACH.

Корелює з підвищенням успішності учнів

У період з 2015 по 2018 рік 11 000 учнів продемонстрували знання математики на рівні класу, а ще 13 000 учнів читають на рівні класу – причому учні з числа корінних американців покращили свої результати з читання більше, ніж будь-яка інша група учнів, на 8,2 відсоткових пункти. Проте без спеціального дослідження ці досягнення не можна безпосередньо пов'язати із системою оцінювання.

Департамент освіти штату Теннессі (TNDOE)

Система оцінювання: Модель прискореного розвитку освітян штату Теннессі (TEAM)

Історія: Впроваджена у 2011-2012 навчальному році.

Як це працює: Вчителі отримують одну з п'яти оцінок.

Вплив на зарплату: Теннессі надає місцевим округам мінімальну шкалу зарплат, яка встановлює базову зарплату з підвищенням за кожен рік досвіду та тип ступеня. Відмінність шкали зарплат Теннессі від інших штатів полягає в тому, що округи також повинні диференціювати винагороду вчителів на основі принаймні одного з таких критеріїв: додаткові ролі або обов'язки, школи або предмети з труднощами укомплектування кадрами та продуктивність на основі оцінювання вчителів.

Особливості:

- Вимагає великої кількості спостережень, особливо протягом першої половини навчального року. Кількість спостережень визначається результатами роботи вчителя за попередній рік та типом ліцензії. Більшість нових вчителів спостерігаються шість разів, а більшість досвідчених вчителів – чотири рази, причому половина цих спостережень відбувається протягом першої половини

навчального року. Вчителі з високим рейтингом офіційно спостерігаються один раз, але також підтримується кілька коротких перевірок.

- Повністю інтегрована в системи підготовки, ліцензування, підтримки та звільнення вчителів штату Теннессі, з такими особливо важливими програмами:

- Підзвітність програмі підготовки вчителів: штат Теннессі вимагає, щоб програми підготовки вчителів збирали та повідомляли дані про успішність і ефективність випускників програми, виміряні за даними про зростання учнів.

- Термін перебування на посаді: вчитель, який перебуває на постійній посаді та отримав одну з двох найнижчих оцінок, може бути повернений до статусу випробувального терміну доти, доки не отримає вищу оцінку два роки поспіль.

- Звільнення: на відміну від 28 штатів, Теннессі чітко визначає неефективність вчителя як підставу для звільнення, а також вимагає, щоб оцінки системи оцінювання вчителів служили достатнім доказом неефективності.

- Незалежно оцінює систему для визначення її ефективності. У 2016 році штат Теннессі уклав партнерську угоду з Університетом Вандербільта з метою створення дослідницького альянсу (Теннессійський альянс з досліджень в галузі освіти (TERA)), метою якого є розбудова потенціалу штату Теннессі для постійного вдосконалення шляхом незалежних досліджень та зовнішніх досліджень, що надають цінну інформацію державним політикам.

Можливості для вдосконалення

- Незважаючи на сильні сторони системи штату Теннессі, вона продовжує стикатися з проблемами впровадження. Навесні 2018 року вдруге за три роки відбулися значні перебої в онлайн-тестуванні стандартизованої оцінки штату, а саме затримки з входом в систему та проблеми з підключенням, що змусило законодавчу владу відкласти будь-яке застосування результатів оцінювання для визначення працевлаштування або винагороди.

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПІДТРИМКИ

Кроки для забезпечення підтримки

У відповідь на відгуки освітян протягом першого року впровадження системи оцінювання, штат Теннессі розробив централізовану комунікаційну стратегію, щоб надати вчителям і керівникам шкіл інформацію, необхідну для успішного впровадження цієї системи, а також щоб навчитися на досвіді освітян щодо її впровадження. В рамках цього процесу штат Теннессі провів зустрічі з понад 7500 освітянами та розглянув відгуки – опитування, зустрічі із зацікавленими сторонами та листування електронною поштою – від ще тисяч інших. Крім того, тодішній комісар Хаффман відвідав понад 100 округів, щоб обговорити впровадження системи оцінювання з освітянами.

Опитування вчителів та адміністраторів

Згідно з опитуванням освітян штату Теннессі за 2018 рік, 72% вчителів вважають, що процес оцінювання вчителів, який застосовується в їхній школі, призвів до поліпшення якості їхнього викладання. Це на 38% більше, ніж у 2012 році. 69% вчителів вважають, що процес оцінювання вчителів, який застосовується в їхній школі, призвів до поліпшення якості навчання учнів. Це на 28% більше, ніж у 2012 році. 53% опитаних вчителів вважають, що відгуки,



отримані від оцінювачів, були більше спрямовані на допомогу вчителям у вдосконаленні, а не на оцінку їхньої роботи.

Опитування освітян штату Теннессі 2018 року показує, що 92% адміністраторів вважають, що вони отримують корисний зворотний зв'язок в результаті процесу оцінювання, а 91% повідомляють про внесення змін у свої методи керівництва в результаті оцінювання. Загалом 87% адміністраторів повідомляють про задоволення процесом оцінювання.

ДОКАЗИ ВПЛИВУ

Визнає сильних вчителів і утримує їх у класі

Дані про утримання вчителів у штаті Теннессі показують, що вчителі, які отримали високі оцінки ефективності, як правило, утримуються на роботі частіше, ніж менш ефективні вчителі. Зокрема, у 2012-2013 навчальному році понад 90% вчителів, які отримали одну з трьох найвищих оцінок у системі оцінки вчителів штату Теннессі, були утримані на роботі, тоді як приблизно 80% вчителів, які отримали найнижчу оцінку, були утримані на роботі.

Допомагає всім вчителям вдосконалюватися

Звіт 106 TERA виявив, що вдосконалення вчителів у Теннессі в останні роки відбувається більш стрімко і збігається із значними інвестиціями штату Теннессі в заходи з підвищення професійної підготовки вчителів.

Ці інвестиції включають розробку та впровадження штатом Теннессі системи оцінювання вчителів у 2011-2012 навчальному році. Зокрема, дослідники виявили, що підвищення кваліфікації вчителів у роки після впровадження системи оцінювання вчителів у штаті Теннессі, з 2013 по 2015 рік, було «набагато швидшим і тривалішим», ніж підвищення кваліфікації вчителів у період з 2008 по 2010 рік.

Корелює з підвищенням успішності учнів

У 2016-2017 навчальному році 55 шкільних округів, що становить більше третини округів штату Теннессі, отримали загальні комплексні оцінки за системою оцінки доданої вартості штату Теннессі (TVAAS), що свідчить про найвищий рівень зростання. Сюди входять округи з широким діапазоном академічних досягнень та демографічних характеристик учнів. Крім того, менша кількість округів повідомила про дві найнижчі категорії зростання протягом цього ж року. Ці дані свідчать про покращення порівняно з 2014-2015 та 2015-2016 навчальними роками, протягом яких 46 та 52 округи, відповідно, отримали загальні складені показники TVAAS, що представляють найвищий рівень зростання. Проте без спеціального дослідження ці досягнення не можна безпосередньо пов'язати із системою оцінювання.

Ключові компоненти системи оцінювання

Багатофакторна система підрахунку підсумкової оцінки: під час офіційного оцінювання вчителя слід враховувати багато чинників, використовуючи інструменти оцінювання вчителя, включаючи фактори, які поєднують як людську думку, так і об'єктивні показники успішності учнів.

Проект «Показники ефективного викладання» (MET) виявив, що багатофакторна система – а саме спостереження за уроками, опитування учнів та

показники успішності учнів – дає більш узгоджені та стабільні оцінки протягом багатьох років, ніж однофакторна система оцінки ефективності.

Опитування учнів: Використання даних опитувань учнів може надати детальну картину ефективності вчителя в класі та ще більше посилити здатність системи оцінювання визначати ефективність вчителів. Дослідження показують, що відгуки учнів про якість викладання вчителів не тільки додають цінності системам оцінювання вчителів, але й що вчителі часто віддають перевагу системам оцінювання вчителів, але також і те, що вчителі часто віддають перевагу системам оцінювання, які включають дані опитування учнів. Крім того, системи оцінювання вчителів, що включають дані опитувань учнів, які певною мірою корелюють з показниками зростання учнів, є більш надійними, достовірними та валідними, ніж ті, що базуються виключно на звітах та спостереженнях адміністраторів.

Об'єктивні показники успішності учнів: Системи оцінювання вчителів повинні включати об'єктивні показники успішності учнів, на додаток до факторів, що базуються на обґрунтованих, суб'єктивних оцінках роботи вчителів. Докази показують, що вчителі, які підвищують успішність своїх учнів, позитивно впливають на довгострокові досягнення цих учнів (наприклад, вища ймовірність вступу до університету, отримання вищої заробітної плати), окрім користі для їхніх безпосередніх академічних результатів.

Хоча вчителі мають багато обов'язків, підвищення академічних досягнень учнів є однією з головних цілей кожного вчителя.

Щонайменше три категорії оцінювання: Інструменти оцінювання, які диференціюють різні рівні ефективності роботи вчителів, а не ті, що мають бінарні оцінки «задовільно/незадовільно», ще більше підвищують корисність і валідність систем оцінювання.

Традиційно бінарні системи оцінювання надають мало значущої інформації, оскільки практично всі вчителі отримують задовільні оцінки. Більша кількість категорій оцінювання дозволяє більш тонко розрізняти відмінності між рівнями ефективності роботи вчителів.

Щорічні спостереження та оцінювання всіх вчителів: Мета оцінювання вчителів полягає в тому, щоб допомогти всім вчителям вдосконалюватися, а тому всі вчителі щороку потребують зворотного зв'язку щодо своєї роботи. Спостереження мають кілька цілей, зокрема надання вчителям зворотного зв'язку (практичних рекомендацій) та інформування про підсумкову оцінку, яка може бути використана при прийнятті кадрових рішень. Спостереження є багатим джерелом інформації для вчителів, надаючи їм корисні рекомендації для вдосконалення своєї практики. Оскільки ефективність вчителя може змінюватися з року в рік, для підвищення точності при визначенні підсумкової оцінки вчителя слід використовувати дані за кілька років (наприклад, дані за два роки про додану вартість (VAM)).

Професійний розвиток, пов'язаний з оцінюванням: Основною метою оцінювання вчителів є виявлення сфер (областей), в яких вчитель працює добре, та сфер (областей), в яких він потребує вдосконалення. Однак простого переліку цих областей, ймовірно, недостатньо.

Штати та округи також повинні забезпечувати професійний розвиток, який відповідає конкретним потребам учителя. Дослідження професійного розвитку

показують, що зазвичай вчителі не отримують чіткої інформації про те, як вдосконалюватися, і вони не відчують, що їхній професійний розвиток є індивідуальним виходячи зі своїх потреб.

Письмовий відгук після кожного спостереження: Конструктивний, детальний відгук та інструктаж є критично важливим компонентом розвитку вчителя. Вимога надавати відгуки в письмовій формі (в ідеалі супроводжувані бесідою між вчителем та спостерігачем) може допомогти переконатися, що спостерігачі ретельно обмірковували відгук, який вони надають, та надавали вчителям рекомендації, які вони можуть переглянути за потреби. Вчителі вважають регулярний зворотний зв'язок є корисним для вдосконалення їхньої педагогічної практики, і вони більш схильні вірити, що система оцінювання покращує їхню практику, коли вони часто отримують спостереження та відгуки.

Компенсація, пов'язана з оцінками: Заробітна плата вчителів може бути інструментом для найму та утримання вчителів, а також для стимулювання або винагородження за певну поведінку. Традиційні шкали заробітної плати, як правило, надають перевагу стажу роботи (який, як правило, відповідає підвищенню ефективності лише в перші роки роботи вчителя) та рівню освіти (який, за винятком рідкісних випадків, таких як диплом магістра з математики, не має відношення до ефективності вчителя). Прив'язка винагороди до ефективності, а не до стажу роботи та наявності наукового ступеня, може створити систему, яка краще відповідає цінностям округу і може бути засобом переконання більш ефективних вчителів залишитися в окрузі. Крім того, відсутність підвищення зарплати неефективним вчителям є важливим сигналом про значення ефективності вчителів.

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 4*

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 6*

Головко Світлана Григорівна, кандидат історичних наук, старший дослідник, старший науковий співробітник відділу моніторингу та оцінювання якості загальної середньої освіти Інституту педагогіки НАПН України – *Розділ 2*

Гривко Антоніна Вікторівна, кандидат педагогічних наук, старший дослідник, старший науковий співробітник відділу моніторингу та оцінювання якості загальної середньої освіти Інституту педагогіки НАПН України – *Розділ 1*

Жук Юрій Олексійович, доктор педагогічних наук, доцент, завідувач відділу моніторингу та оцінювання якості загальної середньої освіти Інституту педагогіки НАПН України – *Вступ, Розділ 1*

Лукіна Тетяна Олександрівна, доктор наук з державного управління, кандидат педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу моніторингу та оцінювання якості загальної середньої освіти Інституту педагогіки НАПН України – *Розділ 3*

Науменко Світлана Олександрівна, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник відділу моніторингу та оцінювання якості загальної середньої освіти Інституту педагогіки НАПН України – *Розділ 2, Додатки*

Радкевич Олександр Петрович, доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу моніторингу та оцінювання якості загальної середньої освіти Інституту педагогіки НАПН України – *Розділ 5*



*Методи, засоби і процедури оцінювання професійної діяльності
педагогічних працівників : практичний посібник*

ВИРОБНИЧО-ПРАКТИЧНЕ ВИДАННЯ

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

Методи, засоби і процедури оцінювання професійної діяльності педагогічних працівників

Практичний посібник

Електронне видання

Обсяг вид. 17,7 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>