

Київський столичний університет імені Бориса Грінченка
Факультет економіки та управління
Кафедра управління

«Допущено до захисту»

Завідувач кафедри управління
д.н.держ.упр.,доц.

Рябець Катерина Анатоліївна
(підпис)

«01» _____ 2025 р.

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

на тему: «Розвиток емпатійного лідерства в управлінні закладом
загальної середньої освіти»

ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНОЇ ПРОГРАМИ

**073.00.03. Управління закладом освіти (за рівнями)
другого (магістерського) рівня вищої освіти**

Галузь знань: 07 Управління та адміністрування

Спеціальність: 073 Менеджмент

Кваліфікація: магістр менеджменту

Виконала

студентка групи УЗОм-1–24-1.43

Шиш Світлана Анатоліївна

(підпис)

Науковий керівник

доктор економічних наук, професор
професор кафедри управління
факультету економіки та управління

Ільїч Людмила Миколаївна

(підпис)

Київ – 2025

АНОТАЦІЯ

Шиш Світлана Анатоліївна

Розвиток емпатійного лідерства в управлінні закладом загальної середньої освіти. К.: Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, Факультет економіки та управління, 2025.

Науковий керівник – Ільч Людмила Миколаївна, доктор економічних наук, професор, професор кафедри управління Факультету економіки та управління.

У магістерській роботі послідовно поєднано теоретичний аналіз, огляд чинної нормативно-правової бази у сфері загальної середньої освіти, кейсовий розбір організаційних практик на прикладі ЗЗСО № 250 м. Києва, а також операціоналізацію ключових конструктів у вимірюванні індикатори й проєктування *операційної системи впровадження* з інструментами діагностики, двосторонніми комунікаціями та панеллю “КРІ” (ключові показники ефективності). Логіка дослідження охоплює: уточнення поняттєво-категоріального апарату емпатійного лідерства в управлінні школою; зіставлення вимог законодавства до компетентностей керівника з практиками емпатійного управління; опис організаційного профілю ЗЗСО № 250 та аналіз управлінських процедур через призму емпатії; побудову метрик (психологічна безпека, якість обміну “керівник–учитель”, прозорість рішень, швидкість і чутливість реагування на інциденти, участь у професійному розвитку, утримання кадрів) і *пілотний пакет* інструментів (короткі опитувальники, регламенти “1:1” і дебрифінгів безпомилковості, алгоритми медіації). Отримані результати підтверджують, що емпатійне лідерство є керованою управлінською технологією: там, де емпатійні процедури інституціоналізовані як правило організації (регулярний зворотний зв’язок, *право на безпечну помилку*, коучингові зустрічі “1:1”, стандарти реагування на інциденти, публічна прозорість рішень), зростає психологічна безпека, пришвидшується деескалація конфліктів, підвищуються залученість персоналу та прийнятність інновацій, що

у підсумку підсилює якість освітніх процесів і керованість змін у школі. *Практичний результат* представлено у вигляді карти впровадження: цикл діагностики, цикл інтервенцій (міні-навчання, наставництво, алгоритми медіації) та цикл огляду “КРІ” на педрадах і зустрічах середньої ланки управління; передбачено інтеграцію у внутрішню систему забезпечення якості.

Ключові слова: емпатійне лідерство; психологічна безпека; управління закладом освіти; організаційні комунікації; інклюзія; “КРІ” (ключові показники ефективності); внутрішня система якості.

Структура роботи: робота містить вступ, два розділи, висновки, список використаної літератури та додатки; загальний обсяг роботи становить 79 сторінок, з них 60 сторінок основного тексту. Робота містить 14 таблиць і 3 рисунки; список використаної літератури включає 60 позицій.

SUMMARY

Shysh Svitlana Anatoliivna. Developing empathetic leadership in the management of a general secondary education institution – Kyiv: Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Faculty of Economics and Management, 2025.

Scientific advisor – Lyudmila Mykolayivna Ilyich, Doctor of Economic Sciences, Professor, Professor of the Department of Management of the Faculty of Economics and Management.

The master's thesis integrates a comprehensive theoretical analysis, an overview of Ukraine's regulatory framework for general secondary education, a case-based examination of organizational practices at Secondary School No. 250 in Kyiv, and the operationalization of key constructs into measurable indicators, culminating in an implementation operating system equipped with diagnostic tools, two-way communication routines, and a KPI panel. The research design clarifies the conceptual foundations of empathetic leadership in school governance; aligns statutory competency requirements for school principals with empathetic managerial practices; profiles the organizational setting of School No. 250 and analyzes managerial routines through the empathy lens; and develops indicators capturing psychological safety, leader–teacher exchange quality, decision transparency, speed and sensitivity of incident response, participation in professional development, and staff retention. The findings show that empathetic leadership functions as a manageable governance technology: when empathetic procedures are institutionalized as organizational norms (regular feedback loops, the safe-to-err principle, coaching-style one-on-ones, standardized incident-response protocols, and transparent decision communication), psychological safety increases, conflict de-escalation accelerates, staff engagement and openness to innovation rise, and educational process quality improves. The practical output is an implementation roadmap comprising a diagnostics cycle, an intervention cycle (micro-training, mentoring, mediation algorithms), and a KPI review cycle embedded in staff meetings and the school's internal quality assurance system.

Key words: empathetic leadership; psychological safety; school governance; organizational communication; inclusion; KPI; internal quality assurance.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	6
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ЕМПАТІЙНОГО ЛІДЕРСТВА В УПРАВЛІННІ ЗАКЛАДОМ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	11
1.1. Сутність поняття «емпатійне лідерство»: еволюція, концепції, підходи.....	11
1.2. Роль емпатії в управлінській діяльності керівника ЗЗСО.....	16
1.3. Нормативно-правові аспекти розвитку лідерських компетентностей у керівників ЗЗСО в Україні.....	26
Висновки до розділу 1.....	31
РОЗДІЛ 2 АНАЛІЗ СУЧАСНОГО СТАНУ ЗАСТОСУВАННЯ ЕМПАТІЙНОГО ЛІДЕРСТВА У ЗЗСО (НА ПРИКЛАДІ ЗЗСО №250 м. КИЄВА).....	33
2.1. Загальна характеристика ЗЗСО як бази практики.....	33
2.2. Аналіз управлінської діяльності керівника ЗЗСО крізь призму емпатійного лідерства	39
2.3. Оцінка ефективності емпатійного впливу на команду та освітній процес...43	
2.4. Пропозиції щодо вдосконалення управлінських практик у ЗЗСО.....	51
Висновки до розділу 2.....	61
ВИСНОВКИ.....	63
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	66
ДОДАТКИ.....	72

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Емпатійне лідерство в управлінні школою переходить із площини «м'яких рис» у площину вимірюваних управлінських практик, що безпосередньо впливають на психологічну безпеку, залученість педагогів, готовність до інновацій і якість освітнього процесу. Для українського контексту актуальність посилюють воєнні ризики, інклюзивні виклики та швидка цифровізація, які вимагають від керівників не тільки правових знань, а й чутливих комунікацій, медіації конфліктів і прозорих процедур реагування.

Дослідницькі огляди з емоційного інтелекту лідерів і психологічної безпеки команд (Edmondson; Goleman; Miao, Humphrey & Qian; Mahsud, Yukl & Prussia) демонструють сталі позитивні зв'язки з результативністю команд та інноваційною поведінкою персоналу; в освіті ці ефекти проявляються через кращу якість взаємодії «керівник–учитель», меншу конфліктність і вищу прийнятність змін.

Нормативно-правова рамка України додатково закріплює потребу в емпатійних компетентностях керівника: Закони України «Про освіту» та «Про повну загальну середню освіту» вимагають безпечного та інклюзивного середовища, дотримання гідності учасників і ефективної внутрішньої системи забезпечення якості; Концепція НУШ наголошує на педагогіці партнерства та культурі довіри; професійний стандарт керівника ЗЗСО і порядок підвищення кваліфікації роблять комунікацію, HR і безпеку ядром професійної придатності; антибулінгові акти МОН деталізують чутливі алгоритми реагування.

Розробленість проблеми теми засвідчується тим, що у міжнародному науковому дискурсі емпатію як багатовимірний психологічний феномен системно концептуалізовано й операціоналізовано в емпіричних дослідженнях. Зокрема, М. Дейвіс у роботах 1980 та 1983 років запропонував підхід до вимірювання емпатії через окремі компоненти та індивідуальні відмінності, що стало методологічною основою для використання інструментів на кшталт

“Interpersonal Reactivity Index” (індекс міжособистісної реактивності) і порівняння результатів у різних вибірках.

Важливим науковим напрямом є дослідження ролі емпатії як чинника якості взаємодії та результативності допомоги, що підтверджується узагальнювальними роботами в галузі психотерапії та комунікації. Р. Еліотт, А. Бохарт, Дж. Вотсон і Д. Мерфі у метааналітичному огляді емпатії як чинника терапевтичного результату уточнюють її внесок у ефективність взаємодії “людина – людина” та демонструють, що емпатійні реакції мають вимірювані наслідки для якості підтримки й довіри, а дискусія щодо того, чи можна емпатію цілеспрямовано формувати, представлена у працях Д. Джеффрі та Р. Дауні.

У межах організаційної психології та теорії лідерства окреслено окремий пласт досліджень, присвячених емпатії, емоційній компетентності та їх впливу на управлінську поведінку й результати команди. Зокрема, Р. Махсуд, Г. Юкл і Г. Пруссія аналізують зв'язок емпатії керівника з поведінковими проявами, релевантними результативності взаємодії, тоді як С. Вольф, А. Пескосолідо і В. Друскат розглядають роль емоційної компетентності в командах, а Р. Міао, Р. Гамфрі та С. Цянь узагальнюють дані про емоційний інтелект і показники діяльності у кроскультурному вимірі. Концептуальне розширення цієї проблематики простежується у працях Г. Цянь, де емпатійність осмислюється не лише як риса окремого керівника, а як логіка взаємодії та “empathic leadership” (емпатійне лідерство) у відносинах, а також у роботі М. Пуркавуоса щодо “compassionate leadership” (співчутливого лідерства) як управлінської необхідності для сучасних організацій.

Паралельно ґрунтовно розвинено дослідження “psychological safety” (психологічної безпеки) як групової характеристики, що забезпечує можливість відкритого обговорення складних тем, помилок і запиту підтримки без страху приниження чи покарання. А. Едмондсон у класичній праці про психологічну безпеку та навчальну поведінку в командах обґрунтовує її значення для колективного навчання й якості взаємодії, що безпосередньо дотичне до

управлінських практик у закладах освіти як організаціях зі складною комунікаційною структурою.

Освітній вимір цієї проблематики у міжнародному полі представлений роботами, які зосереджуються на емпатії в освіті та управлінських практиках у школі. Зокрема, З. Чжоу здійснює критичний огляд емпатії в освіті, а М. Георгіадіс і П. Арванітіду аналізують вплив емоційного інтелекту керівника школи на параметри діяльності, що підтверджує актуальність перенесення емпіричних моделей “емоційного” виміру лідерства в контекст управління ЗЗСО; водночас управлінський контур сучасної школи доповнюють підходи розподіленого лідерства у трактуванні Дж. Спіллейна.

В українському науковому полі наявні праці, що формують теоретичне й прикладне підґрунтя для дослідження емпатійного лідерства в освіті, хоча часто вони розглядають суміжні категорії – лідерські якості, соціально-психологічні аспекти управління, інноваційні та інформаційні механізми організації роботи школи. Так, Д. Алфімов аналізує зміст феномену лідерських якостей особистості, М. Логунова розкриває соціально-психологічні аспекти управлінської діяльності, О. Пономарьов осмислює лідерство як об’єкт філософсько-соціального аналізу, Л. Даниленко (управління інноваційною діяльністю) та Л. Калініна (інформаційне забезпечення організаційного механізму управління), а також Т. Ковальчук, яка безпосередньо звертається до емоційної компетентності як складової професійної майстерності. Дослідження Л.Ільч та О.Акіліної акцентують, що розвиток емоційного інтелекту керівників підсилює довіру й психологічну безпеку в професійних спільнотах.

Разом із тим, попри наявність вагомих міжнародних емпіричних підходів і українських напрацювань у суміжних площинах, зберігається потреба в цілісному прикладному узгодженні цієї проблематики із сучасними управлінськими завданнями ЗЗСО в умовах воєнного стану – зокрема, у конкретизації індикаторів емпатійного лідерства, інструментів підтримки психологічної безпеки педагогічного колективу та процедур їх інтеграції у внутрішню систему забезпечення якості освіти.

Таким чином, емпатійне лідерство – не «додаткова опція», а інструмент виконання прямих обов’язків директора школи й ключ до керованих змін у ЗЗСО.

Мета та завдання дослідження. *Мета дослідження* – науково обґрунтувати та практично дослідити управлінські практики на засадах емпатійного лідерства в ЗЗСО, показавши їх вплив на командні процеси, безпеку та якість освітньої діяльності, і створити дієві рекомендації для впровадження.

Для досягнення мети вирішуються **завдання**:

- дослідити сутність емпатійного лідерства керівника ЗЗСО та визначити його роль у сучасних управлінських моделях;
- узагальнити нормативно-правові вимоги до управлінських компетентностей директора ЗЗСО та порівняти їх із практиками емпатійного управління;
- проаналізувати організаційні, кадрові та інклюзивні практики ЗЗСО №250 м. Києва як складові управлінської діяльності керівника;
- визначити управлінські індикатори емпатійного лідерства та провести їх кількісно-якісну оцінку;
- розробити управлінську модель впровадження емпатійного лідерства у системі управління закладом.

Об’єкт дослідження – система управління закладом загальної середньої освіти в умовах сучасних освітніх викликів..

Предмет дослідження – розвиток емпатійного лідерства в управлінні закладом загальної середньої освіти.

Методи дослідження: *теоретичні:* аналіз і синтез наукових джерел з лідерства, емоційного інтелекту, психологічної безпеки; аналіз нормативних актів (закони, концепції, стандарти, накази МОН) (1.1; 1.2; 1.3; 2.1; 2.2). *Емпіричні:* опитування педагогів (шкали емпатії керівництва, психологічної безпеки, прозорості комунікацій), мініта самооцінка ELI-D, напівструктуровані інтерв’ю з керівниками, контент-аналіз локальних політик і протоколів, мікроаудит інцидентів (2.3). *Статистичні:* описова статистика, α Кронбаха,

кореляційний та регресійний аналіз, порівняння груп; інтерпретаційні пороги практичної значущості (2.3; 2.4).

Практична значущість. Кваліфікаційна робота пропонує до впровадження набір інструментів: короткі валідовані опитувальники «пульс-моніторингу», шаблони рішень, регламенти дебрифінгу «безпечної помилки». Їх можна інтегрувати у річний цикл педрад і плани професійного розвитку, що дає керівникові змогу керувати змінами «за даними», знижувати конфліктність, пришвидшувати деескалацію й утримувати кадри.

Апробація результатів дослідження. Апробація здійснюється на базі ЗЗСО № 250 через: презентацію рамки емпатійного лідерства та первинних інструментів на педагогічній раді; пілотні пульс-опитування і мікроаудит інцидентів; мікроворкшопи для керівників середньої ланки (активне слухання, переформулювання, деескалація); обговорення з «Службою комунікації та порозуміння».

Основні результати кваліфікаційної роботи апробовано в доповіді на IX Всеукраїнській науково-практичній інтерактивній конференції “Перспективи розвитку управлінських систем у соціальній та економічній сферах України: теорія і практика” (Київ, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, 20 жовтня 2025 року), а також були апробовані під час проведення тренінгу в Школі освітнього менеджменту заступників директорів закладів загальної середньої освіти Деснянського району.

Структура роботи. Дослідження складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел і додатків. Загальний обсяг роботи становить 79 сторінок, з них 60 сторінок основного тексту. Робота містить 14 таблиць і 3 рисунки; список використаної літератури включає 60 позицій.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ЕМПАТІЙНОГО ЛІДЕРСТВА В УПРАВЛІННІ ЗАКЛАДОМ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

1.1. Сутність поняття «емпатійне лідерство»: еволюція, концепції, підходи

Сучасні виклики реформування загальної середньої освіти, зокрема впровадження концепції Нової української школи та професійних стандартів керівника закладу загальної середньої освіти, висувають до управлінців вимогу поєднувати результативність і турботу, орієнтацію на зміни та збереження психологічної безпеки. У центрі такого бачення керівництва опиняється емпатія, яка перестає бути лише моральною чеснотою й розглядається як інструмент побудови довіри, попередження професійного вигорання та мобілізації командного потенціалу. Міжнародні дослідження емоційного інтелекту й лідерства демонструють, що здатність керівника коректно сприймати й інтерпретувати емоційні стани працівників безпосередньо пов'язана з якістю командної роботи, інноваційністю та загальною ефективністю освітньої організації [40; 56].

В українському науковому дискурсі проблема емоційної компетентності лідерів освіти також поступово конкретизується: акцентується, що розвиток емоційного інтелекту керівників підсилює довіру й психологічну безпеку в професійних спільнотах; емоційна компетентність розглядається як складова педагогічної майстерності; управління інноваційною діяльністю та інформаційне забезпечення організаційного механізму управління школою логічно підводять до людиноцентричних, чутливих до контексту стилів керівництва [57; 58; 59; 60]. У сукупності ці підходи окреслюють емпатійне лідерство як здатність керівника враховувати емоційні виміри шкільного життя під час ухвалення управлінських рішень.

Отже, для дослідження механізмів управління закладом загальної середньої освіти важливо не лише описати емпатію як особистісну рису, а й показати її інтеграцію в управлінські процеси – комунікації, кадрові рішення, підтримку професійного розвитку, організацію безпечного освітнього середовища. У цьому підрозділі уточнюється зміст емпатійного лідерства керівника ЗЗСО, розкривається його зв'язок із провідними парадигмами лідерства та моделями емоційного інтелекту, а також висвітлюються практики, через які ця компетентність набуває операційного виміру.

У цій роботі емпатійне лідерство в закладі загальної середньої освіти розуміємо як інтегральну управлінську компетентність керівника: усвідомлено сприймати емоційні й когнітивні стани учнів, педагогів і батьків, коректно інтерпретувати їх у контексті цілей школи та перетворювати це розуміння на конкретні рішення й процедури (комунікаційні, кадрові, педагогічні, безпекові). У цьому сенсі емпатія – не “м’яка риса”, а спосіб підвищувати якість рішень через точніше “читання” соціально-емоційного контексту, що опосередковано покращує результати командної роботи та навчання [40; 56].

У площині освітнього менеджменту емпатійне лідерство узгоджується з людиноцентричними парадигмами лідерства в освіті – трансформаційною (візія, натхнення, індивідуалізована підтримка), сервісною (орієнтація на потреби спільноти) та розподіленою (участь і спільна відповідальність), які вбудовують довіру й партнерство як управлінську норму. У цій логіці емпатія стає інструментом індивідуалізації підтримки, налагодження взаєморозуміння між ролями та утримання фокусу на потребах учнів, педагогів і батьків як ключових учасників шкільної спільноти [24; 25; 50].

У психологічному вимірі емпатійне лідерство спирається на моделі емоційного інтелекту (далі – EI) та емпатії, де EI трактують як здатність розпізнавати, розуміти й регулювати емоції, а емпатію – як поєднання когнітивного компонента “perspective taking” (прийняття перспективи іншого) та афективного компонента “empathic concern” (емпатійна турбота). Для уточнення операційного змісту емпатії у сучасній емпіричній традиції застосовують

підходи, де емпатія описується як “reactions of one individual to the observed experiences of another” (реакції однієї людини на спостережуваний досвід іншої) і вимірюється багатовимірними шкалами, зокрема “Interpersonal Reactivity Index” (індекс міжособистісної реактивності, далі – “IRI”) [27].

Класичні рисові й поведінкові моделі управління робили ставку на сталі риси або фіксовані стилі керівника; водночас ситуаційні та контингентні підходи показали залежність управлінської ефективності від умов. Подальший людиноцентричний зсув у теорії лідерства змістив фокус до якості стосунків, довіри та психологічної безпеки як умов, що забезпечують навчання дорослих, інновації та прийняття змін. Психологічну безпеку команди (“psychological safety” (психологічна безпека)) у сучасній організаційній психології визначають як “a shared belief that the team is safe for interpersonal risk taking” (спільне переконання, що команда є безпечною для міжособистісного ризику) [20].

Таблиця 1.1

Порівняння підходів (з фокусом на ЗЗСО)

Підхід	Ключова ідея	Роль емпатії	Типові практики в школі
Рисові / поведінкові	“правильні риси/стиль = ефективність”	не артикульована	норми/інструкції, стандартизовані вимоги
Ситуаційні / контингентні	підбір стилю під ситуацію	опосередковано (діагностика потреб)	гнучке управління залежно від класу/події
Трансформаційне	візія + індивідуалізована підтримка	висока (індивідуалізація, розвитковий супровід)	визнання, зворотний зв'язок, розвиткові бесіди
Розподілене	лідерство як спільна практика	висока (взаєморозуміння між ролями)	професійні спільноти, спільне планування
Сервісне	“служіння” спільноті	центральна (етика турботи)	орієнтація на потреби учнів/батьків/педагогів

Таблиця складена на основі джерел [20; 24; 25; 50]

Емпатійний директор системно поєднує когнітивну й афективну емпатію з навичками ЕІ (сприйняття, розуміння, регуляція), а також вбудовує це у щоденні управлінські процедури – регулярні двосторонні комунікації, індивідуальні зустрічі з педагогами, справедливі процедури реагування, післядіяльні

обговорення “безпечної помилки”, персоналізовані програми професійного розвитку. Саме підтримка довіри й психологічної безпеки розглядається як механізм підвищення залученості, якості викладання та готовності до інновацій [20].

Таблиця 1.2

Порівняння ключових лідерських підходів (з фокусом на ЗЗСО)

Підхід	Ключова теза	Роль емпатії	Практика в ЗЗСО
Рисові / поведінкові	ефективність – риси або фіксовані стилі	не артикульована	стандартизовані настанови, інструкції
Ситуаційні / контингентні	стиль має відповідати ситуації	опосередковано (через діагностику потреб)	гнучке управління залежно від класу/події
Трансформаційне	натхнення, візія, індивідуальна підтримка	висока: індивідуалізація потреб і розвитку	розвитковий супровід педагогів, визнання, зворотний зв’язок
Розподілене	лідерство як спільна практика	висока: взаєморозуміння між ролями	професійні спільноти, спільне планування уроків
Сервісне	“служіння” як мета лідера	центральна цінність	орієнтація на потреби учнів/батьків/педагогів

Таблиця складена на основі джерел [20; 24; 25; 50]

Емоційний інтелект у “емпатійній” моделі визначають як сукупність пізнавальних здібностей – сприйняття, розуміння та регуляцію емоцій – що допомагають мислити та діяти обґрунтовано у соціально насичених ситуаціях. Такий підхід відрізняється від “змішаних” трактувань тим, що розглядає ЕІ не як набір рис, а як здатності, які можна вимірювати та цілеспрямовано розвивати, що для керівника школи означає точніше “читати” емоційний контекст колективу, коректно інтерпретувати причини напруги й добирати адекватні стратегії взаємодії (зниження напруги, медіація, підтримка) [22].

Емпатія в сучасній науці включає щонайменше два компоненти: когнітивний (здатність “встати на позицію іншого” і зрозуміти його перспективу, що у вимірювальних підходах описують як “perspective taking” (прийняття перспективи іншого)) та афективний (емоційний відгук, близький до “empathic concern” (емпатійна турбота)). Поширений інструмент вимірювання схильності

емпатії – “IRI” – дає змогу фіксувати ці компоненти через підшкали та використовувати дані для порівняння й моніторингу розвитку компетентності [27].

Дані емпіричних досліджень у сфері освіти вказують, що емпатійні керівники позитивно впливають на благополуччя вчителів і загальний клімат, а емпатія педагогів – на психологічний стан і залучення учнів; отже, емпатія в управлінні є не “м’якою опцією”, а предиктором результатів через канали довіри, ідентифікації з цілями школи й зниження конфліктності взаємодій [40; 56].

Таблиця 1.3

Компоненти емоційного інтелекту керівника ЗЗСО – у практиках і метриках

Компонент ЕІ	Що це означає для директора	Приклади управлінських практик	Індикативні метрики
Сприйняття емоцій	точно зчитувати настрої в колективі й класах	спостереження, щотижневі короткі опитування персоналу	частка персоналу, що відзначає підтримувальний клімат (анонімні опитування)
Розуміння емоцій	інтерпретувати причини напруги або опору	аналіз інцидентів, післядіяльні обговорення після складних подій	час розв’язання конфліктів; частота повторних інцидентів
Регуляція емоцій	утримувати конструктивність під тиском	неформальні медіації, протоколи зниження напруги	відсоток ситуацій, врегульованих без ескалації
Використання емоцій у мисленні	перетворювати емоційні сигнали на управлінські рішення	персоналізований розвитковий супровід, підтримка розвитку вчителів	залученість у програми професійного розвитку; утримання кадрів

Таблиця складена на основі джерел [23; 25]

Спираючись на наведені теорії та дані освітніх досліджень, у межах цієї роботи під емпатійним лідером ЗЗСО розуміємо керівника, який системно поєднує когнітивну й афективну емпатію з емоційно-інтелектуальними здатностями сприймати, розуміти та регулювати емоції учнів, педагогів і батьків, трансформує це розуміння у практики трансформаційного, розподіленого та сервісного лідерства, а також вибудовує шкільний клімат довіри і психологічної

безпеки, що пов'язується з вищою результативністю педагогів та благополуччям учнів [20; 40; 56]. У практичному вимірі діяльність такого керівника включає регулярні “петлі” зворотного зв'язку з персоналом і учнями, інституціалізацію слухання як управлінської процедури, індивідуалізацію професійного розвитку педагогів, підтримку психологічної безпеки через чіткі правила реагування без каральності за конструктивні помилки, а також прозорі комунікації під час змін і криз. Емпатія в такій оптиці не ототожнюється з м'якістю або відсутністю вимогливості – навпаки, вона дозволяє поєднувати високу планку очікувань із коректною підтримкою, підвищуючи якість управлінських рішень та продуктивність взаємодій, що робить емпатійне лідерство однією з ключових умов стійкого розвитку сучасної школи.

1.2. Роль емпатії в управлінській діяльності керівника ЗЗСО

Сучасні виклики реформування загальної середньої освіти, зокрема впровадження концепції Нової української школи та професійних стандартів керівника закладу загальної середньої освіти, висувають до управлінців вимогу поєднувати результативність і турботу, орієнтацію на зміни та збереження психологічної безпеки. У центрі такого бачення керівництва опиняється емпатія, яка перестає бути лише моральною чеснотою й розглядається як інструмент побудови довіри, попередження професійного вигорання та мобілізації командного потенціалу. Міжнародні дослідження емоційного інтелекту й лідерства демонструють, що здатність керівника коректно сприймати й інтерпретувати емоційні стани працівників безпосередньо пов'язана з якістю командної роботи, інноваційністю та загальною ефективністю освітньої організації [40; 56].

В українському науковому дискурсі проблема емоційної компетентності лідерів освіти також поступово конкретизується. На основі праць Л. Ільїч та О. Акіліної обґрунтовується, що розвиток емоційного інтелекту керівників

підсилює довіру й психологічну безпеку в професійних спільнотах; на основі досліджень Т. Ковальчук емоційна компетентність розглядається як невід’ємна складова педагогічної майстерності; на основі напрацювань Л. Даниленко та Л. Калініної, присвячених інноваційному й інформаційно орієнтованому вимірам управління школою, підкреслюється логіка переходу до людиноцентричних, чутливих до контексту стилів керівництва [23; 25; 28; 29]. У сукупності ці підходи окреслюють емпатійне лідерство як здатність керівника враховувати емоційні виміри шкільного життя під час ухвалення управлінських рішень [23; 25; 28; 29].

Емпатія для директора школи – це не “м’якість”, а базова управлінська компетентність, що робить рішення передбачуваними, взаємини – довірливими, а зміни – прийнятними. У логіці Нової української школи керівник має вести колектив до змін, будуючи культуру партнерства, безпеки й поваги, тому емпатійна взаємодія постає практичним механізмом реалізації людиноцентричних принципів шкільної реформи [11; 48]. Саме в цій рамці емпатія “працює” у щоденній управлінській практиці директора й безпосередньо перетинається з актуальними трендами лідерства та управління змінами в освіті [11; 48; 56].

Глобальні зміни (цифровізація, гібридні формати праці, зростання різноманіття, етичні та сталісні запити суспільства) підштовхують керівників до людиноцентричного стилю, де емоційний інтелект та емпатія стають чинниками результативності взаємодії й прийнятності управлінських рішень для колективу [40; 56]. Для школи це означає поєднання цифрової компетентності з умінням помічати “емоційні дані” колективу; поєднання гнучкості з підтримкою та пояснюваністю рішень; поєднання різноманіття з культурною чутливістю (“CQ” (культурна чутливість)), справедливими процедурами й нульовою толерантністю до дискримінації [40; 48; 56].

Емпатія директора діє опосередковано через управлінські канали, які у дослідженнях лідерства та психологічної безпеки пов’язуються з вищою залученістю, навчальною орієнтацією колективу та готовністю до інновацій [23;

29; 30]. У межах цих підходів підкреслюється, що якість обміну “керівник – учитель” (довіра, підтримка, доступність) підсилює прийняття змін; психологічна безпека нормалізує право на “безпечну помилку” й знижує ризик приниження у взаємодії; комунікаційна прозорість зменшує напругу та чутки; підтримка розвитку через наставництво й індивідуалізацію професійного зростання підвищує утримання кадрів і стійкість колективу [23; 29; 30]. У цьому контексті психологічну безпеку команди в організаційній психології визначено як “a shared belief that the team is safe for interpersonal risk taking” (спільне переконання, що команда є безпечною для міжособистісного ризику) [29].

Перехід від директивної логіки взаємодії за схемою “дорослий – дитина” до партнерської логіки “дорослий – дорослий” у школі описується як умова формування відповідальної автономії, співучасті й спільної відповідальності за результат; ця логіка узгоджується з управлінням змінами та розвитком шкільної організації як професійної спільноти [25; 28]. У межах цієї аргументації роль директора визначається як роль лідера змін, який розгортає інструменти довіри, підтримки й залучення замість “адміністрування показників”, що узгоджується з людиноцентричними орієнтирами сучасної школи [11; 48; 56].

У цій роботі емпатійне лідерство в закладі загальної середньої освіти розуміємо як інтегральну управлінську компетентність керівника: усвідомлено сприймати емоційні й когнітивні стани учнів, педагогів і батьків, коректно інтерпретувати їх у контексті цілей школи та перетворювати це розуміння на конкретні рішення й процедури (комунікаційні, кадрові, педагогічні, безпекові). У цьому сенсі емпатія – не “м’яка риса”, а спосіб підвищувати якість рішень через точніше “читання” соціально-емоційного контексту, що опосередковано покращує результати командної роботи та навчання [40; 56].

На емпатійне лідерство “працюють” дві пов’язані рамки. Перша рамка – сучасні парадигми лідерства в освіті: трансформаційна (натхнення, індивідуалізована підтримка), сервісна (орієнтація на потреби спільноти), розподілена (участь і спільна відповідальність), які вбудовують довіру й партнерство як норму [24; 25; 50]. Друга рамка – моделі емоційного інтелекту та

емпатії, де емоційний інтелект (далі – EI) трактують як здатність розпізнавати, розуміти й регулювати емоції, а емпатію – як поєднання когнітивного компонента “perspective taking” (прийняття перспективи іншого) та афективного компонента “empathic concern” (емпатійна турбота); баланс цих компонентів дозволяє керівнику зберігати вимогливість без каральності й підтримку без “емоційного згорання” [22; 27].

Класичні рисові й поведінкові моделі робили ставку на сталі риси або стилі; ситуаційні та контингентні підходи показали залежність ефективності від умов. Подальший “людиноцентричний” зсув (трансформаційне, сервісне, розподілене лідерство) змістив фокус до якості стосунків, довіри та психологічної безпеки як умов, що забезпечують навчання дорослих, інновації та прийняття змін [24; 25].

Емпатійний директор системно поєднує когнітивну й афективну емпатію з навичками EI (сприйняття, розуміння, регуляція), вбудовує це в управлінські ритуали (регулярні двосторонні комунікації, короткі письмові резюме рішень для колективу, індивідуальні зустрічі з педагогами), застосовує справедливі процедури реагування та післядіяльні обговорення “безпечної помилки”, а також підтримує персоналізовані програми професійного розвитку. Саме підтримка довіри й психологічної безпеки у цих підходах розглядається як механізм підвищення залученості, якості викладання та готовності до інновацій [20; 23].

Таблиця 1.3

Порівняння підходів (з фокусом на ЗЗСО)

Підхід	Ключова ідея	Роль емпатії	Типові практики в школі
Рисові / поведінкові	“правильні риси/стиль = ефективність”	не артикульована	норми, інструкції, стандартизовані вимоги
Ситуаційні / контингентні	підбір стилю під ситуацію	опосередковано (діагностика потреб)	гнучке управління залежно від класу або події
Трансформаційне	візія та індивідуалізована підтримка	висока (індивідуалізація, наставництво та розвитковий супровід)	визнання, зворотний зв'язок, розвиткові бесіди

Розподілене	лідерство як спільна практика	висока (взаєморозуміння між ролями)	професійні спільноти, спільне планування уроків
Сервісне	“служіння” спільноті	центральна (етика турботи)	орієнтація на потреби учнів, батьків, педагогів

Таблиця складена автором на основі джерел [20; 24; 25; 50]

Емпатійне лідерство – це концептуально й емпірично обґрунтована компетентність керівника школи, яка поєднує когнітивну й афективну емпатію з навичками ЕІ та вбудовує їх у щоденні управлінські процеси. Через довіру, психологічну безпеку та якісні комунікації емпатійне лідерство підсилює залученість педагогів, зменшує конфлікти й підтримує інновації, що відгукується на вимоги сучасної школи та українську нормативну рамку (безпечне, інклюзивне середовище; партнерство зі стейкхолдерами) [11; 23; 48; 56].

У шкільному управлінні переломною стала поява “людиноцентричних” парадигм – трансформаційного, сервісного і розподіленого лідерства, які безпосередньо вбудовують емпатію як умову довіри, залученості та психологічної безпеки. Доказова база в освіті фіксує зв’язки між трансформаційним стилем і позитивними вчительськими та шкільними результатами, тоді як розподілене лідерство описує повсякденні практики спільного прийняття рішень, а сервісне лідерство визначає емпатію як етичну норму і професійну відповідальність керівника перед спільнотою [23; 29; 50].

Таблиця 1.4

Порівняння ключових лідерських підходів (з фокусом на ЗЗСО)

Підхід	Ключова теза	Роль емпатії	Практика в ЗЗСО
Рисові / поведінкові	ефективність – риси або фіксовані стилі	не артикульована	стандартизовані настанови, інструкції
Ситуаційні / контингентні	стиль має відповідати ситуації	опосередковано (через діагностику потреб)	гнучке управління залежно від класу або події
Трансформаційне	натхнення візією та індивідуальна підтримка послідовників	висока: індивідуалізація потреб і розвитку	наставництво та розвитковий супровід педагогів, визнання

			досягнень, розвиткові бесіди, зворотний зв'язок
Розподілене	лідерство як спільна практика колективу	висока: взаєморозуміння між різними ролями	професійні спільноти, спільне планування уроків, робочі групи з удосконалення якості
Сервісне	“служіння” потребам спільноти	центральна: емпатія як етична норма	орієнтація на потреби учнів, батьків, педагогів; волонтерські ініціативи; підтримка вразливих груп

Таблиця складена автором на основі джерел [20; 24; 25; 50]

Емоційний інтелект в емпатійній моделі визначають як сукупність пізнавальних здібностей – сприйняття, розуміння та регуляцію емоцій – що допомагають мислити й діяти обґрунтовано в соціально насичених ситуаціях. Цей підхід відрізняється від змішаних трактувань тим, що розглядає ЕІ не як набір стійких рис, а як здатності, які можна вимірювати валідними психометричними інструментами й цілеспрямовано розвивати через навчання, тренінги та рефлексію [22]. Для керівника школи це означає точніше “читати” емоційний контекст колективу чи класу, коректніше інтерпретувати причини напруги та опору і добирати адекватні стратегії взаємодії – зниження напруги, медіацію, підтримку – замість домінування санкційних практик [22; 23; 27].

Емпатія в сучасній психології описується як багатокomпонентний конструкт. Когнітивна емпатія – це здатність “стати на позицію іншого” і зрозуміти його перспективу, що в інструментарії часто описують як “perspective taking” (прийняття перспективи іншого). Афективна емпатія – емоційний відгук, близький до “empathic concern” (емпатійна турбота), тобто здатність емоційно резонувати з переживаннями іншої людини, не втрачаючи власних меж [27]. Для операціоналізації емпатії в емпіричній традиції використовується підхід, де емпатія описується як “reactions of one individual to the observed experiences of another” (реакції однієї людини на спостережуваний досвід іншої) [27]; вимірювання здійснюється, зокрема, за допомогою багатоаспектного опитника “Interpersonal Reactivity Index” (IRI), де окремі шкали фіксують перспективне прийняття, емпатійну турботу, фантазію та особистісний дистрес [27]. Для шкільного керівника баланс когнітивної й афективної емпатії є критичним:

когнітивний компонент знижує ризик “емоційного згорання” лідера, а афективний підсилює підтримку педагогів та учнів [22; 27].

Дані емпіричних досліджень у сфері освіти й організаційної психології свідчать, що коли керівники системно демонструють емоційне розуміння й підтримку, у підлеглих зростають показники залученості, організаційного громадянства та продуктивності, а якість взаємодії у діадах “керівник – працівник” підвищується завдяки більшій довірі й взаємній підтримці [23; 29; 30]. У шкільному контексті це проявляється у кращих оцінках клімату, більшій відкритості до ініціатив, нижчій плинності кадрів і кращому сприйнятті реформ та нових практик навчання [11; 23; 30].

Таблиця 1.5

Компоненти емоційного інтелекту керівника ЗЗСО – у практиках і метриках

Компонент ЕІ	Що це означає для директора	Приклади управлінських практик	Індикативні метрики
Сприйняття емоцій	здатність точно зчитувати настрої в колективі та класах	систематичні спостереження, короткі анонімні “температурні” опитування персоналу	частка працівників, що відзначають підтримувальний клімат (анонімні опитування)
Розуміння емоцій	інтерпретація причин напруги, опору, апатії	аналіз інцидентів, дебрифінги після складних уроків чи подій	час до врегулювання конфліктів; частота повторних інцидентів
Регуляція емоцій	здатність утримувати конструктивність під тиском	протоколи деескалації, неформальні медіації	відсоток ситуацій, врегульованих без ескалації; рівень задоволеності вчителів
Використання емоцій у мисленні	перетворення емоційних сигналів на управлінські рішення	персоналізований коучинг (розвитковий супровід), підтримка розвитку вчителів, адаптація рішень до стану колективу	залученість педагогів у програми професійного розвитку; утримання кадрів у школі

Таблиця складена автором на основі джерел [22; 23; 27; 29; 30]

Емпатія як управлінська компетентність реалізується не тільки у внутрішніх станах керівника, а й через конкретні практики на різних рівнях шкільного життя. Аналітичні огляди підкреслюють, що саме сталі, закріплені в культурі й процедурах практики стають “провідником” від емпатійних установок

до змін у мотивації, довірі та кліматі колективу [23; 29]. Для узагальнення цих механізмів доцільно розрізняти рівень індивідуальних взаємодій, командних процесів та організаційних правил [23; 29].

Таблиця 1.6

Механізми впливу емпатійного стилю на мотивацію і клімат

Рівень	Практика керівника	Психологічний механізм	Очікуваний результат у колективі
Індивідуальні взаємодії	активне слухання на нарадах і зустрічах, віддзеркалення почуттів, уточнювальні запитання	підсилення якості обміну “керівник – працівник”	зростання довіри, нижчий ризик емоційного вигорання
Командні процеси	регулярні “температурні” перевірки стану команди, колективні обговорення труднощів	переживання соціальної підтримки, позитивний афект	вищий рівень узгодженості, менше деструктивних конфліктів
Організаційні правила	норми зворотного зв'язку без покарань за конструктивні помилки, прозорі процедури обговорення рішень	формування психологічної безпеки, навчальна орієнтація колективу	зростання ініціативності, участі у змінах, відповідальної автономії

Таблиця складена автором на основі джерел [23; 29; 30]

Психологічна безпека у шкільних колективах формується там, де директор створює передбачувані, підтримувальні комунікації й демонструє доброзичливе ставлення під час обговорення складних питань, зокрема конфліктів, випадків професійних помилок чи емоційного виснаження. На основі досліджень Е. Едмондсон обґрунтовується, що команди, які сприймають середовище як психологічно безпечне, частіше діляться ідеями, визнають помилки, експериментують із новими практиками й швидше навчаються на досвіді [29]. У масштабних міжнародних оглядах професійного життя вчителів наголошено, що лідерська підтримка, доступність і справедливість керівництва пов'язані зі зростанням задоволеності роботою, готовністю до інновацій і бажанням залишатися в професії [30; 54]. Для України це узгоджується з акцентами реформи Нової української школи на партнерстві, довірі та людських взаєминах у шкільній спільноті [11; 48].

Зв'язок емпатійного лідерства з ефективністю закладу загальної середньої освіти має непрямий, але системний характер. Через педагогічні процеси підтримка вчителів, турбота про їхній добробут та визнання професійних зусиль корелюють з якістю викладання і готовністю впроваджувати нові методики й технології навчання; через організаційні результати зменшення конфліктності, поліпшення координації, прозорі процедури й нижча плинність кадрів формують стійкішу, зорієнтовану на розвиток шкільну організацію [11; 23; 29; 30].

Європейський досвід показує, що емпатійне лідерство узгоджується не лише з етичними ідеалами, а й з конкретними юридичними обов'язками директора: забезпечувати безпечне, підтримувальне та інклюзивне середовище, прозорі процедури, участь спільноти у прийнятті рішень. На рівні політик це втілено у підходах “ціла школа – ціла система” до добробуту та психічного здоров'я, де увага спрямована як на учнів, так і на працівників школи; відповідні рекомендації адресовані політикам і керівникам закладів освіти й містять перелік практичних кроків для щоденного управління [48; 55].

Порівняльний аналіз демонструє, що норми про право на безпечне освітнє середовище в країнах Європи підкріплені управлінськими процедурами та вимірюваннями. У Фінляндії право кожного учня на безпечне навчальне середовище та обов'язковий план протидії насильству й булінгу інтегровані в навчальні плани шкіл і підлягають системному контролю; у Шотландії рамка оцінювання якості шкіл “How good is our school?” (HGIOS4) розглядає благополуччя, рівність і залучення як наскрізні критерії лідерства змінами й управління; у Нідерландах наглядові органи вимагають моніторингу соціальної безпеки учнів валідним інструментом і щорічної звітності до інспекції, а визначення соціальної безпеки включає протидію булінгу, дискримінації та насильству й підтримку позитивного клімату [48; 54]. На рівні ЄС у рекомендаціях підкреслюється інституційна роль участі персоналу, учнів і батьків у цілісному підході до добробуту, а також важливість вимірюваності ефектів управлінських рішень [55].

Таблиця 1.7

Аналіз зарубіжного досвіду: порівняння з Україною

Позиція порівняння	Україна	Фінляндія	Шотландія (Велика Британія)	Нідерланди	Рівень ЄС
Право на безпечне середовище та процедура протидії булінгу	гарантовано законами та підзаконними актами; акцент на безпеці, гідності, інклюзії; визначені обов'язки керівника	право на безпечне навчальне середовище та обов'язковий план протидії насильству й булінгу інтегровано в навчальний план	якість управління оцінюється за внеском у благополуччя, рівність і залучення	обов'язковий моніторинг соціальної безпеки учнів валідним інструментом; щорічна звітність до інспекції	європейські настанови щодо цілісного шкільного підходу до добробуту для політик і керівників
Емпатійні комунікації та участь стейкхолдерів	задекларовано вимогу прозорості, поваги до прав учасників, партнерства з батьками	добробут учнів і працівників – ключові цінності політики; доступність підтримки	партнерство та прозора комунікація – індикатори ефективного лідерства	соціальна безпека включає протидію дискримінації й агресії; очікується чітка комунікація процедур	рекомендації включають участь персоналу, учнів і батьків у цілісному підході до добробуту
Вимірювання клімату і психологічної безпеки	рекомендовано у внутрішніх системах забезпечення якості; інструменти школа визначає самостійно	системне забезпечення добробуту та підтримки учнів закріплено у політиці	оцінювання школи містить показники благополуччя та залучення	моніторинг клімату є обов'язковим; використовується перелік затверджених інструментів	настанови пропонують метрики й практики вимірювання, орієнтовані на добробут і участь
Професійний розвиток директора у доменах емпатії та добробуту	обов'язкове підвищення кваліфікації; доцільне посилення модулів з комунікації, медіації, психологічної безпеки	добробут – структурний елемент шкільної політики та підготовки персоналу	професійні рамки для інклюзії та благополуччя: ресурси для навчання керівників і вчителів	орієнтація на превенцію та процедури реагування; вимоги нагляду щодо процедур безпеки	просувається розвиток соціально-емоційних компетентностей і лідерів і вимірюваність результатів управління
Аргументація на користь емпатійного стилю (зв'язок з ефективністю)	наголос на якості обміну, безпеці, прозорості, підтримці розвитку	політика базується на рівності, добробуті та якості; безпека – юридична норма	рамка інтегрує благополуччя в лідерство змін і менеджмент	нагляд пов'язує безпеку з обов'язковими вимірюваннями та управлінськими рішеннями	підтримувальне лідерство пов'язується із задоволеністю, утриманням кадрів і якістю освітніх процесів

Таблиця складена автором на основі джерел [48; 54; 55] за допомогою ШІ.

Європейський досвід підтверджує, що емпатійне лідерство стає дієвим тоді, коли поєднується з процедурами та системними вимірюваннями: моніторингом клімату й соціальної безпеки, алгоритмами реагування на інциденти, прозорими підсумками управлінських рішень та професійними рамками підготовки керівників у доменах емпатійної комунікації, психологічної безпеки й підтримки добробуту [48; 54; 55]. Наукові дослідження у сфері освіти й організаційної поведінки демонструють, що вищий рівень емпатії й емоційного інтелекту керівників асоційований з кращими оцінками ефективності вчителів, командних результатів і задоволеності роботою; поза освітою метааналітичні узагальнення також фіксують позитивні ефекти емоційного інтелекту лідерів на виконання завдань і “громадянську” поведінку працівників [23; 29; 30; 56]. Отже, емпатійне лідерство директора ЗЗСО доцільно розглядати як стратегічний ресурс розвитку школи, який інтегрує етичний, психологічний та управлінський виміри й перетворює цілі реформ та нормативні вимоги на щоденні практики довіри, безпеки та підтримки, що підвищують стійкість і якість освітнього процесу [11; 48; 56].

1.3. Нормативно-правові аспекти розвитку лідерських компетентностей у керівників ЗЗСО в Україні

Законодавча рамка визначає, що керівник закладу загальної середньої освіти є носієм управлінських, лідерських і педагогічних функцій, відповідальним за якість освіти, безпечне й інклюзивне освітнє середовище, прозорість, академічну доброчесність та ефективну взаємодію зі стейкхолдерами. Базові вимоги закріплено в Законі України «Про освіту» (статті про управління закладом та повноваження керівника), спеціальному Законі України «Про повну загальну середню освіту», а також у профільних підзаконних актах: Концепції «Нова українська школа», професійному стандарті керівника закладу загальної середньої освіти, типовому положенні про конкурс на посаду керівника, порядку підвищення кваліфікації та актах щодо психологічно безпечного середовища

(антибулінг). Сукупно ці документи задають чітку схему компетентностей, у межах якої емпатійне лідерство виступає не «м'якою опцією», а інструментом виконання прямих юридичних обов'язків керівника [2; 3; 5; 13; 15].

Закон України «Про освіту» визначає структуру управління закладом та перелік повноважень керівника. Серед ключових – організація освітнього процесу, забезпечення якості освіти, дотримання прав і свобод учасників, створення безпечних і нешкідливих умов та належного освітнього середовища. Ці норми прямо підводять до обов'язку керівника формувати довірливий психологічний клімат, нульову толерантність до насильства/цькування та ефективні канали комунікації з учнями, батьками й працівниками. Таким чином, навички емпатійної комунікації та розуміння емоційних потреб колективу мають нормативний статус передумов належного виконання посади.

Спеціальний Закон України «Про повну загальну середню освіту» деталізує повноваження керівника закладу загальної середньої освіти: гарантування безпечного освітнього середовища, недопущення приниження честі та гідності, створення умов для інклюзивного навчання, вибудова внутрішньої системи забезпечення якості освіти. Такі приписи неможливо реалізувати суто адміністративними заходами – вони вимагають практик емпатійного лідерства: своєчасного виявлення емоційних ризиків у колективі, підтримувальних комунікацій і врахування голосу учня та вчителя при ухваленні рішень [2; 3].

Питання безпеки конкретизовані наказом Міністерства освіти і науки України про реагування на випадки булінгу. Документ запроваджує процедури прийняття й розгляду заяв, алгоритми реагування та комунікацій, обов'язки керівника щодо превенції, розслідування й взаємодії зі службами. З огляду на вимогу негайного, неупередженого та чутливого реагування, управлінські дії тут прямо корелюють з емпатійними компетентностями керівника [13].

Концепція «Нова українська школа» визначає лідерство директора як умову автономії та розвитку школи, підкреслює суб'єктність учня, партнерство з батьками та спільнотою, педагогіку партнерства, культуру довіри, поваги та

підтримки. Саме на цій основі вибудовується управлінська етика керівника: відкритість, діалог, чутливість до потреб учасників, командність. Концепція тим самим нормує основу для емпатійного керівництва, бо «дитина в центрі» і «педагогіка партнерства» є нормативними орієнтирами політики [11; 48].

Професійний стандарт «Керівник (директор) закладу загальної середньої освіти» формалізує вимоги до компетентностей. Серед узагальнених трудових функцій – стратегічне лідерство, управління персоналом, забезпечення безпечного середовища, розбудова партнерств і комунікацій. Передбачено обов’язковість підвищення кваліфікації не рідше ніж раз на п’ять років та постійне професійне вдосконалення, що включає розвиток комунікативних і соціально-емоційних навичок. Таким чином, емпатія і пов’язані з нею компетентності набувають статусу елементів професійної придатності керівника [5; 15].

Типове положення про конкурс на посаду керівника державного/комунального закладу загальної середньої освіти закріплює відкритий конкурс, вимоги до компетентностей, проведення співбесід і презентацій програм розвитку закладу. Практики оцінювання та добору фактично передбачають демонстрацію навичок комунікації, роботи з командою та взаємодії зі стейкхолдерами – тобто емпатійних компетентностей у дії [5].

Постанова Кабінету Міністрів України про підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників забезпечує інституційну основу систематичного розвитку керівника, у тому числі за напрямками управління людськими ресурсами, інклюзії, безпечного середовища та комунікацій. Це створює правові підстави включати модулі з емоційного інтелекту, емпатійних практик, медіації конфліктів і психологічної безпеки до програм підвищення кваліфікації керівників [15].

Таблиця 1.8

Нормативні джерела і те, що вони вимагають від лідерських компетентностей керівника закладу загальної середньої освіти

Джерело	Що закріплює для керівника	Компонент емпатійного лідерства, що впливає
Закон України «Про освіту»	повноваження керівника; права учасників; безпечні умови та середовище	довіра, недискримінаційна комунікація, чутливе реагування на потреби спільноти
Закон України «Про повну загальну середню освіту»	гарантії безпеки, гідності, інклюзії; внутрішня система якості	щоденні практики підтримки, емоційна безпека, партнерство з батьками
Концепція «Нова українська школа»	педагогіка партнерства, автономія, культура довіри	участь, залучення голосів учнів і вчителів, командність
Професійний стандарт керівника	компетентності в лідерстві, управлінні персоналом, комунікаціях, безпечному середовищі	стійкі емпатійні навички як частина професійної придатності
Типове положення про конкурс на посаду керівника	відкритий добір і оцінювання програм розвитку закладу	демонстрація емпатійних комунікацій і роботи з командою
Постанова КМУ про підвищення кваліфікації	інституційна можливість системного розвитку керівника	інтеграція модулів з емоційного інтелекту, медіації, психологічної безпеки
Антибулінговий наказ МОН	процедури реагування, обов'язки керівника	етична й чутлива взаємодія з усіма залученими сторонами

Джерело: складено автором за джерелами [20; 24; 25; 50].

Норми про безпечне та інклюзивне середовище, захист гідності, протидію насильству/булінгу, прозорість і партнерство транслиуються в управлінські стандарти керівника: чутливе ставлення до потреб учнів і працівників; здатність до недискримінаційної комунікації; превенція конфліктів; залучення батьків і громади до ухвалення рішень; підтримка педагогів у стресі; формування команд, де довіра є основою продуктивності. Такі елементи – не рекомендації «м'яких навичок», а інструменти виконання прямої юридичної відповідальності керівника щодо якості й безпеки освітнього процесу [2; 3; 5; 13; 15].

Доцільно на рівні держави розробити методичну рамку лідерських компетентностей керівника закладу загальної середньої освіти з чіткою прив'язкою до вимог законів і професійного стандарту; затвердити типові

процедури формування безпечного та інклюзивного середовища (у тому числі шаблон дебрифінгу «безпечної помилки», алгоритм першого контакту у випадку інциденту, зразок односторінкового підсумку управлінського рішення); укласти банк опитувальних тверджень для регулярного вимірювання довіри, психологічної безпеки та прозорості комунікацій, який школи зможуть застосовувати без додаткових погоджень; інтегрувати розвиток емпатійного лідерства до обов'язкових годин підвищення кваліфікації керівників із вимогами до практичних результатів (розроблений календар комунікацій, норми реагування на інциденти, локальні інструкції); ув'язати атестацію керівника з наявністю внутрішніх процедур, що забезпечують дотримання прав учасників освітнього процесу, і з результатами незалежного опитування педагогів та батьків; передбачити цільову підтримку (грантові конкурси, ваучери на навчання) для шкіл, які впроваджують емпатійно орієнтовані управлінські практики; визначити індикатори зовнішнього наглядового моніторингу, що відображають стан безпеки та комунікацій у закладах (частка своєчасних контактів у разі інцидентів, наявність та застосування процедур, регулярність публічних звітів школи); створити збірник кращих практик із прикладами документів і кейсів, щоб уніфікувати підходи без надмірного навантаження на адміністрації [11; 15; 48].

На рівні школи доцільно ухвалити локальний пакет документів: положення про двосторонні комунікації (місячні сесії «питання–відповіді», короткі індивідуальні розмови з педагогами за єдиним гідом, публічні підсумки кожного важливого рішення); положення про «безпечну помилку» з уніфікованим шаблоном розбору випадків без осуду та з фіксацією профілактичних кроків; порядок реагування на інциденти з нормами часу для першого контакту та деескалації; етичні правила роботи з даними і захисту приватності під час опитувань та аналізу інцидентів; річний план підвищення кваліфікації з акцентом на активному слуханні, недискримінаційній комунікації, медіації та запобіганні вигоранню; індивідуальні плани професійного розвитку педагогів, пов'язані з реальними потребами класів; внутрішню панель ключових

показників результативності (рівень сприйнятої емпатії керівництва, психологічної безпеки, якості взаємодії «керівник–учитель», прозорості комунікацій, частка своєчасних перших контактів і медіана днів до врегулювання інциденту), із визначеними відповідальними та місячним оглядом; ведення знеособленого журналу інцидентів для аналізу повторюваності та своєчасності дій; щорічний внутрішній огляд процедур із залученням представників педагогів і батьків, щоб закріпити культуру довіри та співуправління [11; 23; 29].

Отже, сукупність законів України про освіту, спеціального законодавства про повну загальну середню освіту, концепції «Нова українська школа», професійного стандарту керівника, конкурсних процедур та порядків підвищення кваліфікації утворює нормативну «дорожню карту», у межах якої емпатійне лідерство логічно постає необхідною умовою відповідності посаді й результативності школи, а запропоновані на державному та шкільному рівнях інструменти – методичні рамки, типові процедури, регулярні вимірювання клімату, внутрішні регламенти комунікацій – дають змогу перетворити цю компетентність на системно підтримувану управлінську практику, що поєднує правові вимоги з реальними щоденними діями керівника та стає дієвим механізмом виконання обов’язків щодо якості, безпеки й інклюзії.

Висновки до розділу 1

У першому розділі обґрунтовано, що емпатійне лідерство керівника закладу загальної середньої освіти є інтегральною управлінською компетентністю: воно поєднує когнітивну та афективну емпатію з умінням сприймати, інтерпретувати й регулювати емоції учнів, педагогів і батьків та перетворювати це розуміння на послідовні управлінські дії в комунікаційній, кадровій, педагогічній і безпековій площинах.

Теоретично опора сформована синтезом сучасних лідерських парадигм (трансформаційної, сервісної, розподіленої) і моделі емоційного інтелекту як здатності (сприйняття, розуміння, регуляція та використання емоцій у мисленні).

У цій рамці емпатія виступає механізмом формування довіри, залученості та психологічної безпеки, що є критично важливими для шкільних колективів.

Емпатія виконує щонайменше чотири функції: діагностичну (своєчасне «зчитування» станів колективу й класів), комунікаційну (якісний двосторонній зворотний зв'язок), регулятивну (деескалація напруги, медіація) та етичну (поважне, недискримінаційне ставлення). Через ці механізми емпатійний стиль підвищує якість взаємодії «керівник–учитель», знижує конфліктність і вигорання, зміцнює готовність до інновацій та опосередковано поліпшує результати школи.

Операціоналізація компетентності спирається на валідні інструменти вимірювання: шкали інтерперсональної реактивності для емпатії, опитувальники емоційного інтелекту як здатності, індекси якості взаємин і опитування шкільного клімату. Процесні метрики доцільно фіксувати через час деескалації інцидентів, утримання кадрів, частку ініціатив, реалізованих без «карального зворотного зв'язку», а також частоту й ефективність зворотного зв'язку в командах.

Нормативно-правова рамка України робить емпатійне лідерство інструментом виконання прямих обов'язків керівника: забезпечення безпечного та інклюзивного середовища, захист гідності, партнерство зі стейкхолдерами, функціонування внутрішньої системи якості, дотримання процедур реагування на булінг. Професійний стандарт керівника та порядок підвищення кваліфікації надають підстави для системного розвитку відповідних компетентностей.

Доведено, що інституціалізація регулярних «петель» зворотного зв'язку і процедур слухання, підтримки правил «безпечної помилки», поєднання чуйності з чіткими стандартами та попереднього аудиту стану емпатії й клімату з визначенням KPI для комунікацій, антикризового реагування, міжвідомчої взаємодії та розвитку персоналу. Водночас слід уникати «упередженої емпатії», підтримуючи когнітивний баланс, етичні протоколи взаємодії та рольову чіткість у командах підтримки.

РОЗДІЛ 2.

АНАЛІЗ СУЧАСНОГО СТАНУ ЗАСТОСУВАННЯ ЕМПАТІЙНОГО ЛІДЕРСТВА У ЗЗСО (НА ПРИКЛАДІ ЗЗСО № 250 м. КИЄВА)

2.1. Загальна характеристика ЗЗСО як бази практики

Спеціалізована школа І-ІІІ ступенів № 250 Деснянського району міста Києва функціонує як повний заклад загальної середньої освіти з початковою, базовою та старшою школою. Управління закладом здійснює директор спільно з командою заступників; діють колегіальні органи – педагогічна рада, методичні об'єднання вчителів, органи учнівського самоврядування та батьківські структури. На офіційному сайті школи в розділі “Про заклад” оприлюднено ключові документи: Статут закладу освіти, Стратегічний план розвитку, освітні програми, за якими працює заклад, структуру навчального року та мережу закладу; окремі вкладки присвячено керівництву, педагогічним працівникам, бібліотеці, гурткам та спортивним секціям [19]. Важливим компонентом прозорості є окремий розділ “Система забезпечення якості освіти”, де окреслено цілі внутрішньої системи забезпечення якості освіти, розміщено положення про академічну доброчесність і внутрішню систему забезпечення якості, стратегію розвитку, критерії та процедури самооцінювання, річні звіти щодо якості освіти за останні навчальні роки [19]. Безпековий вимір інституціоналізовано в розділі “Безпечний освітній простір”, структурованому навколо тематичних блоків “Безпека життєдіяльності”, “Домашнє насильство”, “Ми проти булінгу”, “Безпека в інтернеті”, “Безпека у воєнний час”, “Сексуальне насильство” та супровідних документів; це демонструє нормативно оформлену увагу до фізичної, інформаційної та психосоціальної безпеки учасників освітнього процесу [19]. У поєднанні з наявністю розділів “Вакансії”, “Наявність вільних місць”, “Звернення громадян” та “Інклюзивна освіта” така структура сайту свідчить про прагнення закладу до відкритості, підзвітності та системної роботи з якістю й безпекою.

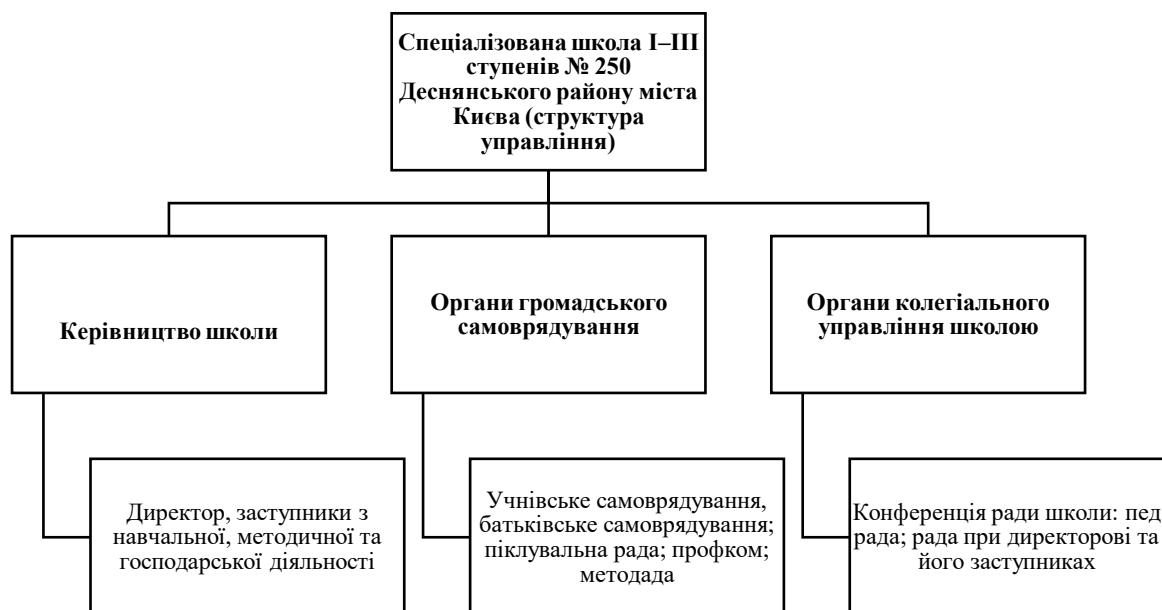


Рис. 2.1. Спеціалізована школа І–ІІІ ступенів № 250 з поглибленим вивченням математики Деснянського району міста Києва (структура управління) [19].

Система цінностей ЗЗСО № 250 ґрунтується на визнанні унікальності кожної дитини, повазі до працівників і партнерстві з родинами, що відображається в організації освітнього процесу, виховній роботі та щоденних взаємодіях учасників шкільної спільноти. *Гідність* означає безумовну повагу до особистості учня, учителя й батьків, недопущення приниження, осуду та будь-яких форм насильства в освітньому середовищі. *Справедливість* реалізується через прозорі правила, рівні можливості доступу до ресурсів школи та неупереджене ставлення до кожного, з урахуванням індивідуальних потреб і обставин. *Чесність* передбачає відкритість у комунікації, визнання помилок, доброчесність в оцінюванні та нетерпимість до будь-яких проявів академічної недоброчесності. *Рівність* для школи означає рівні права й можливості для всіх учнів незалежно від статі, стану здоров'я, соціального походження, національності чи віросповідання. *Толерантність* виявляється в повазі до різних поглядів, культур і життєвих історій, створенні атмосфери прийняття й доброзичливості. *Турбота* полягає у підтримці фізичного, психологічного та

емоційного благополуччя дітей і дорослих, готовності надати допомогу в складних життєвих ситуаціях. *Довіра* вибудовується через послідовність рішень адміністрації, чесний діалог, передбачувані правила та залучення учнів і батьків до обговорення важливих питань шкільного життя. *Верховенство права* означає дотримання законодавства України, локальних положень і внутрішніх процедур школи, коли рішення ухвалюються на основі норм права, а не суб'єктивних уподобань. *Патріотизм* проявляється у шанобливому ставленні до української держави, мови, культури й історії, відповідальному виконанні громадянських обов'язків та підтримці Збройних Сил України. *Екологічна відповідальність* охоплює дбайливе ставлення до довкілля, раціональне використання ресурсів, участь учнів і педагогів в екологічних ініціативах. *Соціальна відповідальність* відображає готовність школи бути активним учасником життя громади, підтримувати вразливі групи, долучатися до волонтерських і благодійних проєктів. *Лідерство та самореалізація* означають створення умов, за яких кожна дитина і кожен педагог можуть проявити себе, брати відповідальність, ініціювати зміни й будувати власну траєкторію розвитку в межах безпечного, підтримувального шкільного середовища.

Кадровий потенціал закладу характеризується поєднанням значної частки досвідчених педагогів та вчителів, які перебувають на етапі професійного становлення.

Таблиця 2.1

Кадрова структура педагогічних працівників (n = 67)

Кваліфікаційна категорія	Осіб	Частка, %
Спеціаліст вищої категорії	34	50,7
Спеціаліст першої категорії	26	38,8
Спеціаліст другої категорії	5	7,5
Спеціаліст	2	3

Таблиця складена автором за джерелом [19].

У закладі працює 67 педагогічних працівників. Структура кваліфікацій така: спеціалісти вищої категорії – 34 ос. (50,7%), першої категорії – 26 ос. (38,8%),

другої категорії – 5 ос. (7,5%), категорія “спеціаліст” – 2 ос. (3%). Співвідношення досвідчених педагогів до менш досвідчених орієнтовно 9 : 1, що створює ресурс для наставництва й внутрішнього підвищення кваліфікації [19].



Рис. 2.2. Кадрова структура педагогічних працівників ЗЗСО № 250 (n = 67): кількість осіб і частка, %.

З 2019 року школа послідовно розвиває інклюзивну освіту: функціонує 8 інклюзивних класів. Зарахування учнів з ООП здійснюється на підставі висновків інклюзивно-ресурсного центру, навчання організовано за типовими програмами із необхідними адаптаціями та модифікаціями. Для кожної дитини формується Індивідуальна програма розвитку (ІПР), яку переглядають щонайменше двічі на рік. Працює міждисциплінарна команда супроводу (адміністрація, вчителі, асистенти, фахівці з корекційної педагогіки, психолог, представник ІРЦ, батьки). Інфраструктурно забезпечено ресурсну підтримку інклюзивного навчання (спеціально обладнані приміщення, можливість корекційних занять), у класах працюють асистенти вчителів; для учнів з ООП передбачене безоплатне харчування [19]. Заявлена мета інклюзивної практики –

не лише академічна, а й соціальна, емоційна та когнітивна адаптація: діти з ООП залучаються до гуртків та загальношкільних заходів на рівних умовах.

Оцінюючи практику школи крізь призму емпатійного лідерства, можна відзначити узгодженість управлінських рішень із потребами дітей і дорослих, прозорість базових процедур та етику партнерства з родинами. На рівні емоційно-інтелектуальної компетентності керівництва системно працюють засідання команди супроводу, ухвалення рішень із урахуванням “людського фактору” та планування ІПР з участю батьків і фахівців ІРЦ. Наявність окремих розділів “Система забезпечення якості освіти”, “Безпечний освітній простір”, “Інклюзивна освіта” на сайті школи відображає внутрішню логіку, в якій безпека, якість і залучення різних стейкхолдерів сприймаються як взаємопов’язані виміри управління [19]. Водночас для посилення емпатійного виміру управління доцільно розширювати формати відкритого діалогу з батьками й учнями (наприклад, короткі регулярні сесії “запитання–відповіді” з адміністрацією, брифінги після ключових рішень, фокус-групи щодо безпеки та інклюзії) ..

Систему інституційних практик, що підтримують емпатійне управління, доцільно узагальнити у вигляді матриці, де фіксуються як уже наявні елементи, так і потенційні вектори посилення.

Таблиця 2.2

Інституційні практики, що підтримують емпатійне управління

Компонент	Що вже є	Що додати/посилити
Психологічна безпека	розділ “Безпечний освітній простір”, правила поведінки, інформаційні матеріали, уповноважені особи з питань протидії насильству та булінгу	щоквартальні опитування психологічного клімату; публічний огляд анонімних даних щодо інцидентів та реагування .
Комунікації	розділи “Звернення громадян”, інформаційні розділи для батьків та учнів, оголошення на сайті	регламент “петель зворотного зв’язку” для педагогічного колективу й батьків; формат коротких відкритих сесій “запитання–відповіді” з адміністрацією .
Інклюзія	інклюзивні класи, ІПР, міждисциплінарна команда супроводу, взаємодія з ІРЦ	регулярні супервізії складних кейсів, спільні обговорення практик учителями та асистентами,

		взаємонавчання вчителів щодо інклюзивних підходів .
Якість і розвиток	стратегія розвитку, внутрішня система забезпечення якості освіти, плани самооцінювання	виокремлення індикаторів емпатійного лідерства у планах самооцінювання; внутрішнє наставництво й взаємовідвідування уроків .

Джерело: складено автором за джерелом [19].

Практичний вимір емпатійного лідерства виявляється також у здатності керівництва проактивно працювати з ризиками та викликами, що постають перед школою в умовах воєнного стану, зростання психоемоційного навантаження й кадрових коливань. Для цього корисно співставити типові ризики з можливими наслідками та управлінськими відповідями.

Таблиця 2.3

Зовнішні та внутрішні ризики й управлінські відповіді

Ризик/виклик	Ймовірні наслідки	Відповідь управління
Кадровий дефіцит за окремими предметами	нестабільність розкладу, перевантаження окремих педагогів	систематичне оновлення сторінки “Вакансії”, партнерства з педагогічними університетами, програми наставництва для молодих учителів .
Підвищене психоемоційне навантаження	емоційне вигорання, зростання напруженості й конфліктів	регулярні “чек-іни” щодо стану колективу, залучення психологічної служби до медіації, тренінги з саморегуляції й підтримки .
Інциденти безпеки/булінгу	падіння довіри до школи, репутаційні ризики	стандартизовані алгоритми реагування, аналіз інцидентів, превентивні освітні програми з безпеки та протидії булінгу .
Нерівномірність цифрових навичок	перевантаження окремих каналів комунікації, втрата частини інформації	запровадження єдиного стандарту цифрової взаємодії (обрані платформи, правила повідомлень), короткі інструкції й підтримка педагогів .

Джерело: складено автором за джерелом [19].

Узагальнюючи сильні та вразливі місця, можна констатувати, що ЗЗСО № 250 має сформовану організаційну архітектуру, нормативно оформлені процедури в галузі якості та безпеки, стійку кадрову основу з високою часткою досвідчених учителів, а також накопичений досвід інклюзивної освіти. Водночас

існують ризики формалізації окремих процесів (наприклад, переглядів ІПР без глибокого аналізу прогресу), нерівномірності комунікацій із родинами та нестачі публічних індикаторів успіху інклюзії. Можливості подальшого розвитку пов'язані з інтеграцією регулярних вимірювань психологічного клімату, формалізацією наставництва, стандартизацією “петель” зворотного зв'язку, розширенням партнерств із зовнішніми стейкхолдерами та посиленням практик, орієнтованих на підтримку благополуччя учасників освітнього процесу. Отже, кейс школи № 250 демонструє, що емпатійно орієнтовані управлінські рішення можуть бути вписані в нормативні рамки сучасної української школи й перетворені на послідовну систему процедур, індикаторів та інституційних практик.

2.2. Аналіз управлінської діяльності керівника ЗЗСО крізь призму емпатійного лідерства

Далі доцільно окреслити теоретичну оптику й критерії, за якими доцільно аналізувати управлінські практики директора школи з позицій емпатійного лідерства. Емпатійне лідерство трактуємо як інтегральну компетентність керівника, що поєднує когнітивну та афективну емпатію з емоційно-інтелектуальними здібностями сприймати, інтерпретувати й регулювати емоції учасників освітнього процесу, а також перетворювати це розуміння на управлінські рішення, процедури й повсякденні практики. Теоретично рамка спирається на модель емоційного інтелекту як *здатності* (сприйняття, розуміння, регуляція та використання емоцій у мисленні), багатовимірне розуміння емпатії (баланс когнітивної перспективи й емоційного відгуку) та сучасні освітні парадигми лідерства – трансформаційну (індивідуалізована підтримка й надихаюче бачення), сервісну (служіння потребам шкільної спільноти) і розподілену (спільна відповідальність і участь).

Аналітика будується на трьох принципах. По-перше, триангуляція рівнів: увага приділяється одночасно індивідуальним взаємодіям керівника (якість діад

«директор–учитель/учень/батьки»), командним процесам (правила взаємодії в підколективах) та організаційним регламентам і зовнішнім відносинам зі стейкхолдерами (прозорість рішень, партнерство з громадою). По-друге, етичність і безпечність: забезпечується анонімність суджень, недискримінаційна комунікація, запобігання шкоді для учасників. По-третє, процесність: оцінюється не лише результат (показники), а й механізми – як ухвалюються рішення, як надається зворотний зв'язок, як відбувається реагування на інциденти й конфлікти.

У фокусі – шість аналітичних доменів емпатійного лідерства. 1) Емоційно-інтелектуальна компетентність керівника проявляється у здатності «читати» настрій колективу, точно переформулювати почуте, зберігати самоконтроль у стресі та зважати на людський фактор при прийнятті рішень. 2) Комунікації та участь визначаються прозорістю, наявністю двостороннього зворотного зв'язку й залученням до рішень; індикативними ознаками є регулярні Q&A, відкриті брифінги після рішень, спільне планування та фіксація відповідальних. 3) Психологічна безпека й справедливі процедури означають відсутність «карального» фідбеку, право на безпечну помилку та передбачувані алгоритми; тут важливі протоколи обговорення помилок, дебрифінги після складних подій, культура поваги та захист гідності. 4) Підтримка професійного розвитку охоплює наставництво, коучинг і індивідуалізацію навчання педагогів через індивідуальні плани розвитку та регулярні зустрічі «один-на-один», а також організацію обміну практиками. 5) Реагування на конфлікти/інциденти оцінюється за швидкістю, чутливістю та наявністю медіаційних кроків і профілактики повторів; індикативні прояви – оперативні комунікації зі сторонами, медіативні зустрічі, аналіз причин і запровадження превентивних заходів. 6) Партнерство з батьками і громадою передбачає доступність керівництва, повагу до різних позицій, публічні канали зворотного зв'язку, фокус-групи та спільні проекти з локальною спільнотою.

Емоційно-інтелектуальна компетентність - «читає» настрій, переформулює, тримає самоконтроль, зважає на людський фактор.



Комунікації та участь - прозорість, двосторонній фідбек, регулярні Q&A/брифінги, спільне планування й фіксація відповідальних.



Психологічна безпека - без «карального» фідбеку, право на помилку, чіткі алгоритми, дебрифінги, культура поваги/гідності.



Професійний розвиток - наставництво, коучинг, індивідуальні плани, регулярні 1:1, обмін практиками.



Реагування на конфлікти/інциденти - швидко й чутливо, медіація, аналіз причин, превенція повторів.



Партнерство з батьками і громадою - доступність керівництва, повагу до різних позицій, публічні канали зворотного зв'язку.



Рис. 2.3. Аналітичні домени емпатійного лідерства., за допомогою ІШ.

Рівень зрілості емпатійного лідерства доцільно описувати чотириступеневою моделлю. На реактивному рівні емпатія проявляється ситуативно, комунікації переважно односторонні, а зворотний зв'язок має коригувальний характер; типовими наслідками є низька довіра, прихований опір змінам і повторні конфлікти. На процедурному рівні існують базові регламенти (антибулінг, порядок зворотного зв'язку), проте їх застосування нерівномірне, що стабілізує окремі процеси, але залишає клімат чутливим до персоналій і подій. Партнерський рівень позначається двосторонніми комунікаціями, системною підтримкою розвитку та медіативними практиками, що веде до вищої залученості вчителів, меншої конфліктності та прийняття інновацій. Системний рівень означає інтеграцію емпатії у стратегію, KPI та цикли управлінських рішень: дані про клімат регулярно збираються, публічно обговорюються і

впливають на управлінські дії; результатом стають стійка психологічна безпека, низька плинність кадрів та зростання результативності.

Паралельно визначаються ключові ризики і відповідні запобіжники. Ризик вигорання педагогів розпізнається за роздратованістю і відмовою від ініціатив; профілактикою є регулярні «температурні» опитування, індивідуальні зустрічі підтримки та гнучке коригування навантаження. Ескалація конфліктів, що проявляється затяжними скаргами і розривом комунікацій, знімається стандартизованим алгоритмом реагування з етапами медіації та обов'язковим дебрифінгом причин. Низька довіра до адміністрації, що часто проявляється чутками й «пасивним саботажем», потребує прозорих брифінгів після рішень і публічного трекера виконання обіцянок. Плинність кадрів розв'язується через посилене наставництво, індивідуалізований розвиток і системне визнання внеску кожного працівника.

Механізм впливу емпатійного лідерства на результати школи можна описати як послідовний ланцюг. Вхідні компетентності керівника – сприйняття й розуміння емоцій, їх регуляція та етична позиція – детермінують якість процесів взаємодії: прозорі двосторонні комунікації створюють психологічну безпеку; безпека робить можливими наставництво, підтримку розвитку та справедливі процедури реагування. У колективі це конвертується у довіру й залученість, зменшення конфліктів і повторів, нижчу плинність кадрів і готовність до інновацій. Зрештою, організація отримує стабільніший навчальний процес, вищу якість викладання, позитивніший клімат у класах і зростання задоволеності учнів і батьків.

Задля подальшої емпіричної перевірки (п. 2.3) зазначена рамка буде операціоналізована валідованими інструментами: багатовимірними опитниками емпатії для оцінки когнітивної і афективної складових, короткими тестами емоційного інтелекту як здатності, опитниками психологічної безпеки та якості обміну «керівник–учитель», а також контент-аналізом шкільних регламентів і протоколів (антибулінг, внутрішня система забезпечення якості, комунікаційні

процедури, політики професійного розвитку) й спостереженнями за нарадами за чек-листом емпатійної комунікації.

Виходом цього підрозділу є цілісна, послідовна рамка та набір критеріїв, які у підрозділі 2.3 будуть наповнені фактичними даними, а у підрозділі 2.4 – перетворені на предметні пропозиції щодо вдосконалення управлінських практик у ЗЗСО.

2.3. Оцінка ефективності емпатійного впливу на команду та освітній процес

Далі доцільно провести кількісно-якісний дизайн оцінювання впливу емпатійного лідерства на команду та освітні процеси ЗЗСО № 250 із вбудованим модулем порівняльних інтерв'ю двох директорів: керівника ЗЗСО № 249 (*далі – Директор А*) та керівника іншого, анонімізованого ЗЗСО (*далі - Директор Б*).

Генеральною сукупністю є педагоги та адміністрація школи № 249; додатково для крос-кейс порівняння залучається директор іншої школи разом із 3–5 працівниками цього закладу для короткої перевірки. Ціль – не менше 50 заповнених анкет від педагогів № 250 (орієнтовно 75% покриття), два глибинні інтерв'ю тривалістю по 45–60 хв і мінімальний пакет по кожній школі. Дотримуються етичні засади: письмова інформована згода, анонімізація імен та посад, аудіозапис лише за згодою, узгодження наведених у звіті цитат без ідентифікаційних ознак.

Кількісна частина вимірює шість доменів емпатійного лідерства через опитування педколективу № 249. Використовується авторська анкета ПЕД-ELI (8 тверджень про уважність до емоцій, активне слухання, пояснюваність рішень і чутливе реагування), шкала психологічної безпеки (5 тверджень про право на безпечну помилку й відсутність осуду), опитник якості обміну «керівник–учитель» (6 тверджень про довіру, підтримку та фідбек), блок комунікацій і участі (5 тверджень про своєчасність, прозорість і залучення), а також два індикатори результатів – загальна задоволеність роботою (0–10) і намір

працювати в закладі протягом 12+ місяців (так/ні). Додатково фіксується готовність до інновацій (3 твердження). Усі багатопунктові шкали подаються у форматі Лайкерта (1–5), а підсумкові індекси лінійно масштабуємо до шкали 0–100; надійність перевіряємо коефіцієнтом α Кронбаха (ціль $\geq 0,70$).

Якісна частина включає два напівструктуровані інтерв'ю директорів за шістьма доменами (емоційно-інтелектуальна компетентність; комунікації й участь; психологічна безпека і справедливі процедури; наставництво та професійний розвиток; реагування на конфлікти/інциденти; партнерство з батьками і громадою).

Кожен директор додатково заповнює короткий самооцінювальний бланк ELI-D (8 пунктів, 1–5), що конвертується в індекс 0–100. Для зовнішньої валідації застосовується: по одному стислому твердженню на кожен домен (1–5) від 3–5 співробітників кожної школи.

Таким чином для кожного директора формується зважений доменний бал: $0,5 \times (\text{ELI-D}) + 0,5 \times (360 - \text{mini})$; за наявності релевантних адмінметрик (наприклад, медіани часу деескалації інцидентів) допускається корекція ± 5 –10 пунктів, аби відобразити фактичні процесуальні результати.

Процедура збору даних передбачає анонімне онлайн-опитування педколективу № 250 (10–12 хвилин, два нагадування, вікно 14 днів), інтерв'ю *Директора А* (очне або онлайн, до 60 хвилин), інтерв'ю *Директора Б* (анонімно, у схожому форматі), збір у кожному закладі та імпорт адміністративних показників № 250 (журнали інцидентів із фіксацією частоти, повторюваності та дати закриття; участь педагогів у РД; відвідуваність внутрішніх воркшопів). Для забезпечення якості даних використовуються контрольні питання, фільтр надто швидких відповідей і правило видалення анкет з пропусками понад 20%.

План аналізу вибудовується поетапно. Спершу розраховуються описові статистики й α Кронбаха за кожною шкалою. Далі виконується квартильне порівняння респондентів із високим і низьким індексом сприйнятої емпатії керівництва (t-тести/Манна–Уїтні; за потреби ANOVA/Краскела–Волліса), кореляційний аналіз зв'язків між емпатією, психологічною безпекою, якістю

обміну, задоволеністю та готовністю до інновацій, а також регресійні моделі з ковариатами (стаж, ланка школи, тижневе навантаження). Окремо перевіряється просте медіаційне припущення: чи опосередковує психологічна безпека вплив емпатійного лідерства на задоволеність та інноваційність. Для адмінданих порівнюються медіана часу деескалації та частка повторних інцидентів із попереднім семестром (до/після управлінських змін), щоб пов'язати сприйняття практик із поведінковими показниками.

Крос-кейс порівняння директорів у шести доменах ґрунтується на зважених баллах 0–100 і тематичному кодуванні інтерв'ю. Рівень зрілості за кожним доменом інтерпретується від «реактивного» (ситуативна емпатія, односторонні комунікації) та «процедурного» (наявні, але нерівномірно застосовані регламенти) до «партнерського» (двосторонній зворотний зв'язок, медіація, системний PD) і «системного» (емпатія інтегрована у стратегію, KPI, регулярні вимірювання клімату). У звіті відмічаються не персональні характеристики, а процеси й правила, що відрізняють практики *Директора А* та *Директора Б* (наприклад, наявність регулярних сесій, дебрифінгів без «карального» фідбеку, SLA реагування у 5 робочих днів, обов'язкових зустрічей «1:1» тощо).

Інтерпретація результатів спирається на пороги практичної значущості: приріст ≥ 10 пунктів індексу (0–100) між групами чи періодами вважається суттєвим для управлінських рішень, 5–9 – помірним, < 5 – косметичним. У випадках, коли самооцінка директора (ELI-D) стабільно перевищує 360-міні більш ніж на 15 пунктів, доцільна сесія зворотного зв'язку для звірювання сприйняття і корекції комунікаційних практик. Значущі зв'язки «емпатія → психологічна безпека/якість обміну → задоволеність/інноваційність» трактуються як механізми впливу, що визначають пріоритети управлінського втручання: посилення безпеки, структурований фідбек, прозорі процедури реагування, коучинг і наставництво.

Ризики дизайну мінімізуються через анонімність і нейтральні формулювання (щоб зменшити соціально бажані відповіді), широке

інформування й коротку анкету (для підвищення участі), а також чітке розмежування оцінювання процесів і практик замість оцінювання персоналій. Для недопущення ідентифікації *Директора Б* прибираються контекстні деталі, а ключові цитати узгоджуються без жодних вказівок на школу. Щоб уникнути разовості вимірювання, закладається повторний зріз через шість місяців і порівняння до/після впроваджених змін у комунікаціях, безпеці та реагуванні.

Так, запропонований підхід поєднує опитування педколективу № 249, порівняльні інтерв'ю двох директорів та коротку, що дає змогу і кількісно, і якісно оцінити вплив емпатійного лідерства на психологічну безпеку, якість адміністративно-педагогічного обміну, задоволеність, готовність до інновацій і процесуальні показники реагування на інциденти.

Аналіз результатів почнемо з емоційно-інтелектуальної компетентності. У *Директора А* простежується усталена саморегуляція та рефлексивні практики: під час напружених змін спочатку визнання емоцій команди, «час на охолодження», далі – індивідуальні «1:1» та спільний дебрифінг із картуванням обмежень. Це створює прогнозованість поведінки керівника і переводить емоційний тиск у конструктивні дії. *Директор Б* діє радше ситуативно: визнає втому колективу, відтерміновує нововведення, але системних інструментів емоційної саморегуляції та командної підтримки ще бракує. Вірогідний наслідок: у школі А нижчі піки напруги й менше «прихованого опору», тоді як у школі В ризик рецидивів конфліктів вищий, бо механізмів їх зняття не інституціоналізовано.

Комунікації та участь у прийнятті рішень у школі А – двосторонні й регулярні. Директор А тримає щомісячні Q&A з попереднім збором питань, після ключових рішень випускає короткі «one-pager» брифінги за схемою «що–чому–хто–до коли», підтримує постійні «1:1». Це зменшує інформаційні прогалини, дає відчуття впливу й підвищує ясність відповідальностей. У школі Б комунікації переважно «згори-вниз»; брифінги і Q&A лише тестуються. Тож очікувано в А індекс прозорості/залучення вищий, а вчителі рідше дізнаються про зміни

«постфактум». Для Б найближчою точкою росту є календарна ритмізація контактів (Q&A щокварталу, публічний реєстр рішень та відповідальних).

Психологічна безпека та справедливі процедури у Директора А оформлені як правило «безпечної помилки»: кожен складний випадок завершується дебрифінгом без персональних звинувачень, мета – навчання і профілактика повторів. У Директора Б норми існують документально, однак застосовуються нерівномірно, що породжує у частини педагогів страх «стати крайнім». На практиці це означає: в А учителі частіше озвучують ризики і пропозиції раніше (попереджають проблеми), у Б – частина питань «йде в тінь», а ініціативність гальмується. Для Б критично швидко уніфікувати шаблон дебрифінгу та відкрито комунікувати мету – «вчимося, а не караємо».

У блоці професійного розвитку і наставництва школа А має завершену «петлю»: індивідуальні плани для кожного педагога, щомісячні «1:1» на 15 хв, мікрворкшопи (UDL, деескалація, активне слухання). Це зшиває навчання з реальними потребами і дає відчутний ефект у точках напруги (менше конфліктів із батьками, швидше узгодження адаптацій для учнів з ООП). У школі В наставництво є, але фрагментарне; PD-плани та регулярні коуч-сесії ще запроваджуються. Відповідно, у А вища «щільність підтримки» та очікувано кращі показники утримання кадрів, у Б – більша дисперсія якості практик між підрозділами.

Реагування на конфлікти та інциденти – одна з найяскравіших відмінностей. У школі А відпрацьовано SLA: первинний контакт ≤ 48 год, цільова медіана деескалації – до 5 робочих днів; ведеться мікроаудит кейсів (коди, строки, повтори, застосовані чутливі дії), коригуються профілактичні заходи. У школі В стандарт уже задекларовано (також 5 днів + «вікно» 48 год), але фактична дисципліна строків ще коливається, прозорість для сторін вибудовується. Отже, у А очікувано менше повторних інцидентів і коротші «хвости» конфліктів; у Б – виграш швидко дасть саме облік і публічні (для команди) підсумки по строках реагування.

Партнерство з батьками та громадою у школі А – із чіткими форматами: короткі онлайн-зустрічі з можливістю поставити питання наперед, підсумок на 1 сторінку; для родин учнів з ООП – зустріч «налагодження взаємодії» до старту року. У школі В планують квартальні онлайн-зустрічі та залучення зовнішніх медіаторів у складних кейсах – тобто рух у правильному напрямку, але поки без сталого циклу. Очікуваний ефект: у А вищий індекс довіри батьків і менше ескалацій «через мережі», у Б – шанс швидко підвищити довіру завдяки регулярності форматів і ясним очікуванням щодо часу відповіді.

Узагальнюючи зрілість практик за матрицею, Директор А перебуває на межі «партнерський → системний» рівня: емпатія інтегрована у процедури (дебрифінги, PD-плани, короткі звіти), дані збираються і впливають на рішення. Директор Б – упевнено «процедурний» із переходом до «партнерського»: ключові політики задекларовані, триває інституціоналізація двосторонніх каналів і прозорих правил. Відмінності між школами пояснюються не лише особистісними рисами керівників, а саме ступенем «вшитості» емпатійних практик у управлінський цикл: там, де є регулярність і дані, там нижче транзакційні втрати й вище готовність до змін.

Для управлінських рішень це означає таке. Школі А варто консолідувати успіх: публічний трекер виконання рішень, поглиблення аналізу мікроаудиту інцидентів (медіана, % повторів, «теплові карти» за підрозділами), масштабування та підтримка емоційної гігієни адміністративної команди, щоб уникнути «надмірної емпатичної втоми». Школі Б – сфокусуватися на трьох «важелях швидкої віддачі»: (1) календар Q&A та «one-pager» після кожного рішення; (2) єдиний шаблон дебрифінгу як норма «безпечної помилки»; (3) дисципліна строків реагування (≤ 48 год перший контакт, ≤ 5 днів деескалація) з місячними підсумками для команди. Такі кроки швидко підвищують відчуття справедливості, передбачуваності й включеності, а далі відкривають простір для системного PD (ІПР-PD для кожного вчителя, мікроворкшопи UDL/деескалації, регулярні «1:1»).

Нарешті, про очікувані результати для команди й процесів. У школі А вже зараз маємо підстави очікувати вищих індексів психологічної безпеки та якості обміну «керівник–учитель», більшої готовності до інновацій і нижчої плинності кадрів; у школі Б – відчутне зростання цих показників протягом 1–2 семестрів після запуску згаданих процедур. Для освітнього процесу це проявиться у стабільнішому проведенні уроків (менше перерв через конфлікти), кращій якості взаємодії в класах та вищій задоволеності учнів і батьків. Обмеження аналізу очевидні: у цій версії ми спиралися насамперед на якісні інтерв'ю та опис управлінських практик; після отримання кількісних індексів (ПЕД-ELI, псих. безпека, LMX, комунікації) і адмінметрик (SLA, медіана деескалації, повтори) висновки будуть уточнені чисельно та доповнені ефект-розмірами для кожного домену.

Подана нижче порівняльна таблиця відбиває шість доменів емпатійного лідерства, ключові індикатори вимірювання та зіставляє фактичний стан практик у двох закладах. Оцінки подано якісно (високий/середній/низький; регулярно/епізодично/відсутньо), без вигаданих числових даних; за потреби кількісні індекси за шкалою 0–100 можуть бути додані після збору даних анкетною ПЕД-ELI, шкалами психологічної безпеки та якості обміну «керівник–учитель» .

Таблиця 2.4

Порівняльна характеристика управлінських практик емпатійного лідерства у двох закладах загальної середньої освіти

Домен	Показники/індикатори (орієнтири вимірювання)	Директор А (школа № 249)	Директор Б (анонімізований заклад)	Рівень зрілості (А/Б)	Пріоритетні кроки для вирівнювання (Б → А)
Емоційно-інтелектуальна компетентність	уважність до емоцій, саморегуляція, рефлексія рішень; фіксація практик самопідтримки	регулярно застосовує рефлексивні практики; є передбачуваний алгоритм дій у стресі	діє ситуативно; практики саморегуляції неусталені	партнерський / процедурний	впровадити ритуали саморегуляції керівника; щомісячні рефлексивні сесії з командою
Комунікації та участь	двосторонні обговорення; регулярні сесії	регулярні двосторонні формати;	переважно зверху вниз; пілотні	партнерський / процедурний → партнерський	затвердити календар комунікацій

	“запитання-відповіді”; односторінкові брифінги “що–чому–хто–до коли”; річний/квартальний календар комунікацій	брифінги після рішень; стало працюють короткі зустрічі «1:1»	формати; «1:1» епізодично		; стандартизувати односторінкові брифінги; запровадити постійні «1:1»
Психологічна безпека і справедливості процедури	правило «безпечної помилки»; стандартизовані й дебрифінг без персональних звинувачень; відкрите пояснення рішень	норма «безпечної помилки» діє; дебрифінги проводяться системно	норми є в документах, застосування нерівномірне; страх «стати крайнім»	партнерський → системний / процедурний	уніфікувати шаблон дебрифінгу; публічно комунікувати мету «вчимося, а не караємо»; фіксувати підсумки
Наставництво і професійний розвиток	індивідуальні плани розвитку; мікророботи; короткі щомісячні «1:1»; зв'язок навчання з інцидентами	повна «петля» підтримки; наставництво працює; плани оновлюються	наставництво фрагментарне; плани й коучинг у запуску	партнерський / процедурний → партнерський	затвердити плани розвитку для всіх; запровадити мікророботи з деескалації та активного слухання; щомісячні «1:1»
Реагування на конфлікти та інциденти	стандарт часу реагування; первинний контакт ≤48 год; цільова медіана деескалації ≤5 робочих днів; мікроаудит інцидентів (частота, повтори, дата закриття)	стандарт виконується; ведеться аудит; підсумки впливають на профілактику	стандарт задекларований, дисципліна строків коливається; аудит неповний	партнерський / процедурний	запровадити повний облік інцидентів; щомісячні підсумки для команди; контроль першого контакту й строків
Партнерство з батьками та громадою	регулярні онлайн-зустрічі з попередніми питаннями; підсумок на 1 сторінку; окремі формати для родин дітей з ООП	сталі формати діють; вище відчуття довіри та менше ескалацій	формат у запуску; регулярність не закріплена	партнерський / процедурний → партнерський	затвердити графік зустрічей; увести короткі підсумки; визначити строки відповіді на звернення

Таблицю складено автором на основі проведеного дослідження, за допомогою ІІІ.

Так, практики Директора А відповідають рівню *партнерський* із переходом до *системного*, оскільки емпатія вбудована у регламенти, комунікації та навчальні цикли; рішення мають прозоре обґрунтування, а інциденти системно розбираються без осуду. Практики Директора Б відповідають *процедурному* рівню з рухом до *партнерського*: ключові політики задекларовані, однак їх застосування нерівномірне, а регулярність двосторонніх форматів і дисципліна строків реагування ще не усталені. Керівний висновок для підрозділу 3.2 (див. також логіку інструментів у підрозділі 2.3) полягає в тому, що *різницю створює не стільки особистісний стиль керівника, скільки ступінь інституціоналізації емпатійних процедур*: там, де є календар комунікацій, уніфікований дебрифінг, стандарт часу реагування та «петля» наставництва, знижується повторюваність інцидентів, пришвидшується деескалація, зростають психологічна безпека, довіра й прийнятність інновацій, а отже – якість освітнього процесу.

Для швидкого зближення практик Б до рівня А доцільно першочергово закріпити три важелі: *ритм комунікацій із короткими підсумками, норма «безпечної помилки» зі стандартизованим дебрифінгом, дисципліна строків реагування з щомісячним публічним підбиттям підсумків*; кількісні індекси за шкалою 0–100 (психологічна безпека, якість обміну «керівник–учитель») буде коректно додати після польового етапу, що забезпечить доказову базу і дозволить прив’язати пріоритети вдосконалення до конкретних показників.

2.4. Пропозиції щодо вдосконалення управлінських практик у ЗЗСО

Пропозиції щодо вдосконалення управлінських практик у ЗЗСО логічно спираються на діагностику з розділу 2 й перетворюють емпатійне лідерство на керовану «операційну систему» школи.



Рис. 2.3. Послідовність кроків підвищення ефективності процесу лідерства керівника ЗЗСО.

Нижче – зрозуміла послідовність кроків із короткими прикладами та поясненням.

По-перше, запустіть «пульс-моніторинг» (короткі регулярні опитування). Раз на квартал педагоги відповідають на 8 тверджень про сприйняту емпатію керівництва, 5 – про психологічну безпеку, 6 – про якість взаємодії «керівник–учитель», 5 – про прозорість комунікацій плюс 1–2 пункти про загальну задоволеність і намір працювати в школі далі.

Усі шкали 1–5 переводьте у зрозумілу шкалу 0–100, а внутрішню узгодженість перевіряйте коефіцієнтом Кронбаха (достатній рівень – 0,70+). Двічі на рік додайте міні-оцінку «360°»: по одному короткому твердженню на кожен домен від 3–5 співробітників про директора, і коротку самооцінку директора. Якщо самооцінка стабільно вища за зовнішнє сприйняття на 15+ пунктів, проводьте сесію зворотного зв'язку й узгоджуйте очікування.

Паралельно доцільно вести «мікроаудит» інцидентів без персональних даних: фіксуйте дату події, перший контакт із сторонами (ціль – протягом 48 годин), дату деескалації (ціль – до 5 робочих днів), факт повтору та які чутливі дії застосовано (медіація, підтримка, інформування). Ці дані потрібні не для покарань, а щоб вчасно побачити «вузькі місця» процесу.

По-друге, зробити комунікації передбачуваними та двосторонніми. Запровадьте правило «одне рішення – один аркуш»: після кожного важливого рішення публікуйте односторінковий підсумок «що ухвалено – чому – хто відповідальний – до коли – як поставити питання».

Варто проводити у розкладі щомісячні 30-хвилинні сесії (збір питань наперед, короткий підсумок після), регулярні «1:1»-розмови з педагогами (15 хв на місяць за уніфікованим гідом: визнання зусиль → бар'єри → наступні кроки), а для тем, де важлива взаємодія з родинами, – квартальні фокус-групи з батьками.

Нормою має стати «безпечна помилка»: кожен складний випадок завершувати дебрифінгом за шаблоном «факти → вплив → рішення → профілактика» без «пошуку винних». Для інцидентів чітко зафіксуйте «вікно 48 годин» для першого контакту і «5 днів» на деескалацію; керівників середньої ланки навчіть технік активного слухання, переформулювання та деескалації. Щоб уникнути «емпатичної втоми» адміністрації, запровадьте ротацію у веденні складних кейсів, «тихі години» без нескінченних повідомлень і короткі практики саморегуляції.

По-третє, керувати змінами через «світлофорну» панель КРІ (ключових показників результативності). До провідних показників віднесіть індекси сприйнятої емпатії керівництва, психологічної безпеки, якості обміну «керівник–учитель» та прозорості комунікацій (усі – у шкалі 0–100).

До підсумкових – % перших контактів у межах 48 год, медіану днів до деескалації, частку повторних інцидентів, охоплення індивідуальними планами професійного розвитку та частку працівників із наміром працювати в школі 12+ місяців.

Для зрозумілості необхідно встановити пороги кольорів: «зелений» – добрий рівень, «жовтий» – зона уваги, «червоний» – потрібні дії. Раз на місяць проведіть 10-хвилинний брифінг директора: коротко показати цифри, пояснити, що вони означають, і які кроки команда зробить до наступної перевірки.

Таблиця 2.5

Панель KPI та цільові пороги («світлофор»)

Показник	Формула/джерело	Зелений	Жовтий	Червоний	Приклад управлінської дії
Емпатія керівництва (0–100)	середнє тверджень ×20	8 ≥75	60–74	<60	якщо <75: додати зустрічі, бесіди
Психологічна безпека (0–100)	середнє тверджень ×20	5 ≥75	60–74	<60	якщо <75: уніфікувати дебрифінг «безпечної помилки», навчити середню ланку
Якість обміну (LMX) (0–100)	середнє тверджень ×20	6 ≥75	60–74	<60	якщо <75: регулярні «1:1», визнання внеску
Прозорість комунікацій (0–100)	середнє тверджень ×20	5 ≥75	60–74	<60	якщо <75: «одне рішення – один аркуш»
Перший контакт ≤48 год	мікроаудит інцидентів	≥85%	70–84%	<70%	якщо <85%: призначити відповідальних, шаблон повідомлення
Медіана деескалації	днів від події до закриття	≤5	6–7	≥8	якщо >5: переглянути алгоритм, розподілити навантаження
Повторні інциденти	% від усіх	<10%	10–15%	>15%	якщо ≥10%: посилити профілактику, залучити медіаторів
Охоплення PD	% з чинним ППР-PD	≥90%	75–89%	<75%	якщо <90%: персональний графік коуч-зустрічей

Джерело: складено автором за джерелом [19].

Пульс-опитування показало, що «Прозорість комунікацій» = 62 (жовта зона). Дія: директор переходить на формат “єдиного комунікатора” після кожного важливого рішення.

Мікроаудит інцидентів виявив медіану деескалації = 7 днів (жовта зона) і лише 61% перших контактів у 48 год (червона зона). Дія: призначено відповідального чергового адміністратора, створено шаблон першого повідомлення та «червону доріжку» для ескалації. За два місяці перші контакти досягають 88%, медіана знижується до 5 днів (зелена зона). Розбіжність «самооцінка директора – 360°» по домену «Психологічна безпека» = 18 пунктів.

Дія: фасилітована сесія зворотного зв'язку, узгоджено єдиний шаблон дебрифінгу; через півроку різниця скорочується до 6 пунктів.

Дорожня карта впровадження.

0–30 днів: затвердити етичні правила роботи з даними; підготувати формуляри пульс-опитувань; запустити мікроаудит інцидентів; погодити «одне рішення – один аркуш» і календар Q&A.

60–90 днів: перший пульс і базова панель KPI; два мікроркшопи для середньої ланки (активне слухання, деескалація); формально ввести «вікно 48 год» і «5 днів до деескалації».

6 місяців: порівняти динаміку індексів (приріст ≥ 10 пунктів вважаємо суттєвим), масштабувати працюючі практики, вирівняти підрозділи. 12 місяців: зовнішній «м'який аудит» комунікацій і безпеки (колеги-директори/ресурсний центр), оновити цілі, за потреби скоригувати ваги інтегрального індексу.

Результат – емпатія перестає бути абстракцією і стає вимірюваною управлінською технологією: підвищує залученість педагогів, знижує повторні конфлікти, пришвидшує впровадження змін і стабілізує якість освітнього процесу.

Проведена діагностика управлінських практик у ЗЗСО засвідчила, що емпатійне лідерство може бути перетворене з окремих індивідуальних якостей керівника на системну управлінську технологію. Виявлені сильні сторони (наявність алгоритмів реагування, розвинені інклюзивні практики, командна зрілість) поєднуються із зонами розвитку (нестача регулярності у комунікаціях, нерівномірне застосування процедур «безпечної помилки», недостатня ритмізація наставництва й індивідуальних планів розвитку). Це підтверджує потребу у цілісній програмі підвищення емпатійного лідерства, яка б поєднувала навчання керівників, стандартизацію ключових процедур і впровадження інструментів моніторингу.

Програма має виконувати дві взаємопов'язані функції. По-перше, розвивати особистісні та комунікативні компетентності директорів (емоційна

саморегуляція, активне слухання, прозора аргументація рішень). По-друге, переводити ці компетентності у щоденні управлінські практики за допомогою зрозумілих алгоритмів, «світлофорних» показників та регулярних вимірювань стану культури. Таким чином емпатія стає не абстрактним ідеалом, а вимірюваним і керованим процесом, що підвищує довіру, знижує конфліктність та забезпечує сталість освітніх змін.

Програма підвищення емпатійного лідерства для директорів ЗЗСО

Мета: сформувати у директорів шкіл систему практик емпатійного лідерства, що підвищує психологічну безпеку, якість комунікацій, рівень довіри й готовність педагогів до змін.

Завдання:

- розвинути у директорів здатність до активного слухання, рефлексії та прозорого ухвалення рішень;
- навчити застосовувати механізми “безпечної помилки” та справедливих процедур у щоденній роботі;
- ознайомити з інструментами моніторингу культури (пульс-опитування, міні-360°, мікроаудит інцидентів);
- сформувати навички фасилітації діалогу з педагогами, батьками та громадою;
- впровадити систему показників результативності, які роблять емпатію вимірюваною.

Тренінгова програма (4 модулі, 24 години)

Модуль 1. Емоційний інтелект і саморегуляція керівника (6 год)

Розпізнавання емоцій у колективі.

Техніки короткої саморегуляції (“стоп-пауза”, дихальні практики).

Вправи на усвідомлення власних реакцій і формування передбачуваності дій.

Модуль 2. Емпатійні комунікації (6 год)

Техніки активного слухання й переформулювання.

Формула “одне рішення – один аркуш”: як робити прозорі підсумки.

Практика “Q&A-сесій” та коротких розмов “1:1” (15 хв).

Модуль 3. Психологічна безпека і робота з інцидентами (6 год)

Принцип “безпечної помилки”: дебрифінг без осуду.

Стандарти реагування: “48 год на перший контакт, 5 днів на деескалацію”.

Медіація конфліктів та розподіл складних кейсів у команді адміністрації.

Модуль 4. Емпатія як управлінська технологія (6 год)

Панель показників результативності (“світлофорна” модель).

Аналіз кейсів: як перевести індекси (0–100) у рішення.

Розробка індивідуальної дорожньої карти директора.

Практична складова

Пульс-опитування: щоквартальні 10-хвилинні опитування педагогів.

Міні-360°: двічі на рік по одному твердженню на домен від колег + самооцінка директора.

Мікроаудит інцидентів: щомісячний збір даних без персональних відомостей.

Фокус-групи з батьками: раз на квартал обговорення найбільш чутливих тем.

Поданий нижче детальний тренінг для директорів закладів загальної середньої освіти логічно спирається на діагностику з розділу 2 та підводку до програми і переводить емпатійне лідерство у щоденні керівницькі дії. Тривалість – 24 години (три навчальні дні по 8 годин), формат змішаний, з міжсесійними практичними завданнями та підсумковим індивідуальним планом упровадження. Результати оцінюються через вхідне–вихідне опитування, перевірку виконаних кейсів, спостереження за рольовими вправами та затвердження особистого плану змін.

Навчальні матеріали включають шаблони односторінкового підсумку рішення, бланки дебрифінгу *безпечної помилки*, форму щомісячної розмови “один на один”, макет панелі ключових показників результативності, зошит спостереження за інцидентами без персональних даних, зразок короткого опитувальника для педагогів та бланк оцінювання з різних сторін. Очікуваний

ефект – зростання індексів сприйнятої емпатії керівництва, психологічної безпеки, прозорості комунікацій і якості обміну, а також зниження медіани деескалації конфліктів та повторних інцидентів, що відповідає логіці індикаторів у підрозділі 2.3.

День 1: емоційний інтелект і саморегуляція керівника (8 годин). Вступ і контракт групи, коротке вхідне опитування. Мапування власних реакцій під час змін: вправа “термометр емоцій” з індивідуальним протоколом самоспостереження. Техніки швидкої саморегуляції для нарад і кризових ситуацій: *стоп-пауза*, дихальний квадрат, трьоххвилинне фокусування уваги. Активне слухання як базова дія емпатійного керівництва: мікровправи на віддзеркалення змісту і почуттів, перевірка розуміння, узгодження очікувань. Рольові міні-сцени “напружений педагог”, “обурений батько”, “учень із тривогою” з циклом зворотного зв’язку за алгоритмом: спостереження → вплив → пропозиція дії. Побудова передбачуваності дій керівника: особистий протокол “коли емоції високі, я спираюся на...”, план *тихих годин* без повідомлень, правила ротації у складних кейсах, щоб уникати *емпатичної втоми*. Домашнє завдання до Дня 2: протягом тижня провести дві короткі розмови “один на один” за наданим гідом (визнання зусиль → бар’єри → наступні кроки) і заповнити лист спостереження.

День 2: емпатійні комунікації, психологічна безпека і робота з інцидентами (8 годин). Прозора аргументація рішень і двосторонній діалог. Правило “одне рішення – один аркуш”: тренування написання односторінкового підсумку “що ухвалено – чому – хто відповідальний – до коли – як поставити питання”. Календар регулярних форматів: щомісячні сесії “запитання–відповіді” з попереднім збором питань, розмови “один на один” (15 хвилин) для всіх педагогів, кварталні зустрічі з батьками. Психологічна безпека як норма організації: вправа “реєстр помилок без осуду” та розбір шаблону дебрифінгу за схемою “факти-вплив – рішення- профілактика”. Тренування стандарту часу реагування: перший контакт у межах 48 годин, цільова медіана деескалації до п’яти робочих днів. Симуляція інциденту з таймером: групи по 4–5 осіб

опрацьовують сценарії “конфлікт учитель–батьки”, “інклюзивна адаптація”, “класний інцидент”, фіксують кроки, формулюють перше повідомлення й план деескалації. Мікромедіація і переформулювання: короткі фрази, які знижують напругу, та фрази-пастки, яких слід уникати. Ведення зошита інцидентів без персональних даних: коди випадків, дати, застосовані чутливі дії, ознаки повторюваності. Домашнє завдання до Дня 3: підготувати один власний кейс для дебрифінгу за шаблоном і розробити чернетку графіка комунікацій на місяць.

День 3: емпатія як управлінська технологія, вимірювання і впровадження (8 годин). Логіка індикаторів із підрозділу 2.3 та перетворення результатів на рішення. Міні-лекція-практикум із побудови панелі ключових показників результативності: індекси сприйнятої емпатії керівництва, психологічної безпеки, якості обміну та прозорості комунікацій у шкалі 0–100. Процесні показники: частка перших контактів у 48 годин, медіана деескалації, повторні інциденти, охоплення індивідуальними планами професійного розвитку, намір працювати в закладі понад дванадцять місяців. Встановлення порогів “зелений–жовтий–червоний” та прикріплення відповідальних. Практикум зі *сліпої* інтерпретації даних: учасники отримують анонімізовані зрізи та пропонують управлінські кроки на місяць. Коротке опитування педагогів і оцінювання з різних сторін: як скласти анкети без упереджень, як проводити етичне інформування та отримувати згоди, як узгоджувати цитати без ідентифікаційних ознак. Підсумковий конструктор змін: кожен учасник формує на один рік власну дорожню карту з чотирьох компонентів – *діагностика* (графік опитувань і збирання даних), *комунікації* (календар сесій і формат односторінкових підсумків), *безпека та інциденти* (шаблон дебрифінгу, стандарт часу реагування, ротація кейсів), *професійний розвиток* (індивідуальні плани, мікроворкшопи), узгоджує показники успіху, строки перевірки та джерела даних. Вихідне опитування і самооцінка прогресу відносно Дня 1. Рекомендації щодо повторного зрізу через шість місяців і зовнішнього *м’якого аудиту* за рік.

Оцінювання результативності тренінгу здійснюється на трьох рівнях: *знання і навички* (тести-міні, чек-листи виконання вправ, якість підготовлених

односторінкових підсумків, точність дебрифінгу, коректність першого повідомлення), *поведінкові зміни керівника* (спостереження тренерів під час рольових вправ, наявність та регулярність розмов “один на один”, запуск календаря комунікацій), *організаційні результати* протягом шести–дванадцяти місяців (приріст індексів не менше десяти пунктів у зелену зону, зростання частки перших контактів у 48 годин до не менше вісімдесяти п’яти відсотків, зниження медіани деескалації до п’яти днів, зменшення повторних інцидентів до менш ніж десяти відсотків, збільшення частки працівників з підтвердженим наміром працювати понад дванадцять місяців до не менше дев’яноста відсотків).

Практичні матеріали для кожного учасника включають друкований пакет із шаблонами й інструкціями, зокрема: гід короткої розмови “один на один”; бланк односторінкового підсумку рішення з полями “що ухвалено – чому – хто – строки – запитання”; форма дебрифінгу без осуду; зошит обліку інцидентів без персональних даних; бланк щомісячної панелі показників із кольоровими порогамі; міні-анкета для пульс-опитування педагогів; бланк оцінювання з різних сторін для директора; зразок протоколу інформованої згоди; пам’ятка з фразами, що знижують напругу, та альтернативами фраз-пасток.

Після завершення навчання кожен директор передає до внутрішньої системи забезпечення якості короткий звіт на одну сторінку з переліком запущених процедур, графіком вимірювань і призначеними відповідальними та погоджує публічний формат щомісячного десятихвилинного брифінгу для команди. Упродовж року реалізація дорожньої карти відстежується через місячні підсумки та піврічний перегляд цілей. Завершальний етап включає зовнішню колегіальну перевірку з боку колег-директорів або ресурсного центру, що забезпечує сталість і відтворюваність практик про перетворення емпатії на керовану управлінську технологію.

Висновки до розділу 2

У другому розділі було розглянуто сучасний стан застосування емпатійного лідерства у ЗЗСО № 250 м. Києва крізь призму організаційної архітектури школи, кадрового складу, практик інклюзії, системи комунікацій і внутрішніх регламентів. Аналіз показав, що заклад має сформовану інституційну базу, яка забезпечує умови для впровадження емпатійного управління. Наявність «Простору безпеки», ресурсної кімнати, антибулінгових алгоритмів та внутрішньої системи забезпечення якості освіти свідчить про високий рівень структурованості й готовність до реалізації підходів, орієнтованих на психологічну безпеку та прозорі комунікації.

Важливою складовою є системний розвиток інклюзії: у школі функціонують інклюзивні класи, діє міждисциплінарна команда супроводу, для кожної дитини створюються й переглядаються Індивідуальні програми розвитку. Це свідчить про вбудованість гуманістичних і емпатійних принципів у щоденний управлінський цикл. Кадрова структура з високою часткою досвідчених педагогів створює потенціал для наставництва та внутрішнього підвищення кваліфікації, що потребує формалізації у вигляді індивідуальних планів професійного розвитку та регулярних «один-на-один» зустрічей.

У межах доменів емпатійного лідерства простежуються як сильні сторони (чутливе планування ІПР, налагоджена міжвідомча взаємодія, базова відкритість комунікацій), так і зони розвитку (регулярність сесій, уніфікація дебрифінгів без покарання, стандартизація строків реагування на інциденти, програмність наставництва). Порівняльний аналіз управлінських практик двох директорів підтвердив, що якість емпатійного лідерства визначається не особистими характеристиками керівника, а ступенем інституціоналізації практик – там, де існує ритмічність комунікацій, чіткі алгоритми реагування та системність у професійному розвитку, зменшуються конфлікти, зростає довіра й готовність колективу до інновацій.

Виявлені управлінські ризики (вигорання педагогів, нерівномірність застосування процедур, інформаційні прогалини, профільні дефіцити) мають свої превентивні запобіжники – короткі «температурні» опитування, дебрифінги у форматі «безпечної помилки», публічний трекер рішень, мікроворкшопи для педагогів та середньої ланки. Запропонований дизайн оцінювання (опитування педагогів, інтерв'ю директорів, адміністративні показники) забезпечує триангуляцію даних і дає можливість ухвалювати рішення на основі доказових підстав.

Таким чином, ЗЗСО № 250 має всі необхідні передумови, щоб зробити емпатійне лідерство не декларативною цінністю, а реальною «операційною системою» управління школою. Подальший поступ полягає у перетворенні наявних практик на циклічні процеси з чіткими метриками, регулярним моніторингом і публічною комунікацією результатів. Це створить підґрунтя для більшої психологічної безпеки, зменшення конфліктів, підвищення залученості педагогів і стійкішого розвитку освітнього процесу в умовах сучасних викликів.

ВИСНОВКИ

У дослідженні науково обґрунтовано та практично вивчено управлінські практики на засадах емпатійного лідерства у закладі загальної середньої освіти, показано їхній вплив на командні процеси, психологічну безпеку та якість освітньої діяльності, а також створено практичні рекомендації для впровадження. На основі теоретичного уточнення сутності емпатійного лідерства, його механізмів дії та місця в сучасних моделях лідерства доведено, що найбільш продуктивним є інтегральний підхід, у якому емпатія розглядається у поєднанні з емоційним інтелектом як здатністю (сприйняття, розуміння та регуляція емоцій), а також з освітніми парадигмами лідерства – трансформаційною, сервісною та розподіленою. Концептуально емпатія не зводиться лише до м'якості керівника; це когнітивно-афективна компетентність, що функціонує через механізми активного слухання, справедливих процедур, прозорого обґрунтування рішень і передбачуваного реагування на ризики. Саме ці механізми формують основу лідерства: забезпечують психологічну безпеку, зменшують витрати у комунікаціях, формують довіру та готовність колективу до змін. У зіставленні з класичними моделями, що ґрунтуються на рисах і поведінкових проявах, а також із ситуаційними підходами та лідерством, зорієнтованим на результат, емпатійне лідерство додає процесний вимір – як ухвалюються рішення, як формується зворотний зв'язок, як організована підтримка й навчання, що і забезпечує сталість позитивних результатів.

У результаті аналізу нормативно-правових вимог до компетентностей керівника та їхнього зіставлення з практиками емпатійного управління обґрунтовано, що чинні українські рамки (складові внутрішньої системи забезпечення якості освіти, політики протидії булінгу, вимоги до академічної доброчесності, прозорості та залучення учасників освітнього процесу) логічно підсилюють і легітимізують емпатійні практики. Нормативна база очікує від директора прозорості рішень, забезпечення безпечного освітнього середовища, поваги до прав учасників та розвитку професійних спільнот – усього того, що є

сутністю емпатійного лідерства. Порівняння показує, що там, де вимоги виконуються формально, але бракує інструментів діалогу та вимірювання клімату, виникає розрив між політиками і щоденною взаємодією. Емпатійне лідерство виступає містком між нормативними приписами та управлінськими діями, роблячи політики дієвими завдяки зрозумілим правилам комунікації та відповідальності.

На основі опису та аналізу організаційних, кадрових й інклюзивних практик закладу № 250 м. Києва встановлено, що школа має зрілу інституційну базу для емпатійного управління: інклюзивна освіта розвивається з 2019 року, діє міждисциплінарна команда супроводу, індивідуальні програми розвитку дітей переглядаються двічі на рік, функціонують ресурсні простори та служба комунікації. Кадровий склад із високою часткою досвідчених учителів створює підґрунтя для наставництва. Сильними сторонами є наявність політик безпеки, алгоритмів реагування та залучення стейкхолдерів до рішень щодо індивідуальних програм розвитку. Зонами розвитку є регулярність публічних обговорень після ухвалення рішень, уніфікація підходів до аналізу помилок, індивідуалізація професійного розвитку вчителів, встановлення стандартів реагування на інциденти та посилення соціальної інтеграції. Практики школи перебувають на межі переходу від партнерського до системного рівня зрілості, і для повної реалізації цього переходу необхідні регулярні вимірювання клімату та публічна панель показників.

У процесі операціоналізації емпатійного лідерства у показниках та проведення кількісно-якісної оцінки доведено можливість вимірювання емпатії за допомогою індикаторів. Індекси сприйняття емпатії керівництва, рівня психологічної безпеки, якості взаємодії «керівник–учитель» і прозорості комунікацій у поєднанні з адміністративними метриками (швидкість першого контакту, середній час деескалації, повторюваність інцидентів, охоплення професійним розвитком) формують узгоджену картину стану організаційної культури. Якісні інтерв'ю керівників і оцінки «360 градусів» підтверджують, що результат забезпечують саме інституціоналізовані процедури – регулярні канали

діалогу, стандартизовані аналізи випадків, індивідуальні зустрічі з керівником, прозорість ухвалення рішень.

Розроблено цілісну систему впровадження, яка переводить емпатійне лідерство у щоденну управлінську практику. До неї входять квартальні опитування персоналу (скорочені анкети щодо рівня емпатії, психологічної безпеки, комунікацій), дворазова на рік оцінка з боку колег і самооцінка адміністрації, щомісячний аудит інцидентів без персональних даних, функціонування каналів двосторонньої комунікації, а також публічна панель ключових показників ефективності з відповідальними особами та циклом «дані—рішення—перевірка результатів». Дорожня карта на дванадцять місяців забезпечує послідовність і темп змін: від етики роботи з даними та запуску вимірювань до зовнішньої перевірки й оновлення управлінських цілей. Практичний ефект цієї системи полягає у зниженні конфліктності та часу деескалації, зростанні довіри і задоволеності персоналу, сталості професійного розвитку та, як наслідок, у підвищенні якості освітнього процесу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Алфімов Д. В. Зміст феномену «лідерські якості особистості». Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр. / гол. ред. ради А. О. Монаєнко. 2010. Вип. 11 (64). С. 44–51.
2. Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників. Постанова Кабінету Міністрів України № 800 від 21.08.2019. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF> (дата звернення: 15.10.2025).
3. Деякі питання реагування на випадки булінгу (цькування) та застосування заходів виховного впливу в закладах освіти. Наказ МОН України № 1646 від 28.12.2019. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/deyaki-pitannya-reaguvannya-na-vipadki-bulingu-czkuvannya-ta-zastosuvannya-zahodiv-vihovnogo-vplivu-v-zakladah-osviti> (дата звернення 15.10.2025)
4. Іванова В. В. Проблеми лідерства в колективі дітей дошкільного віку. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка, соціальна робота. 2014. Вип. 32. С. 78–81.
5. Керівник (директор) закладу загальної середньої освіти. Наказ Міністерства економіки України № 568-21 від 17.09.2021 (професійний стандарт). URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/2021/09/22/Nakaz-568-zatverdzh.standartu.keriv.22.09.pdf>. (дата звернення 17.10.2025).
6. Ковальчук В. І. Створення сприятливого навчального середовища: тренінги / за заг. ред. В. Ковальчука. Київ: Шкільний світ, 2011. 128 с.
7. Ковальчук В. І. Тенденції інноваційного розвитку сучасної школи в Україні. Імідж сучасного педагога. 2015. № 7. С. 3–6.
8. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року. Розпорядження Кабінету Міністрів України № 988-р від 14.12.2016. URL:

<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80> (дата звернення 12.09.2025).

9. Кузьмінський А. І., Омеляненко А. І. Педагогіка у запитаннях і відповідях: навч. посіб. Київ: Знання, 2006. 311 с.

10. Лідерство, засноване на цінностях: кейси уроків з формування лідерських навичок учнів: методичний посібник/за заг. ред. Ковальчука В.І., Єрмак Т. Козлової Т. Київ: ТОВ Видавнича група “Шкільний світ”. 2023. 55 с.

11. Логунова М. М. Соціально-психологічні аспекти управлінської діяльності. Київ: [б. в.], 2006. 256 с.

12. Пономарьов О. С. Феномен лідерства як об’єкт дослідження філософії управління. 2015. URL: http://repository.kpi.kharkov.ua/bitstream/KhPIPress/22977/1/Ponomariov_Fenomen_2015.pdf (дата звернення 14.09.2025).

13. Про затвердження Типового положення про конкурс на посаду керівника державного, комунального закладу загальної середньої освіти. Наказ МОН України № 291 від 28.03.2018. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0253-18>

14. Про освіту. Закон України № 2145-VIII від 05.09.2017 (зі змінами). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення 17.10.2025).

15. Про повну загальну середню освіту. Закон України № 463-IX від 16.01.2020 (зі змінами). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20> (дата звернення 09.10.2025).

16. Психологічна енциклопедія / авт.-упоряд. О. М. Степанов. Київ: Академвидав, 2006. 423 с.

17. Романовський О. Г., Михайличенко В. Є. Філософія досягнення успіху. Психологічний аспект: підручник. Харків: НТУ «ХПІ», 2007. 592 с.

18. Ткаченко Л. М., Ковальчук В. І. Стандарти громадсько-активної школи: лідерство: навч.-метод. посіб. / за заг. ред. Л. І. Даниленко. Київ: Плеяди, 2014. 56 с.

19. Спеціалізована школа I-III ступенів № 250 Деснянського району міста Києва. <https://sites.google.com/s250.site/250> (дата звернення 17.10.2025).
20. Aarons, G. A., & Sommerfeld, D. H. (2012). Leadership, innovation climate, and attitudes toward evidence-based practice during a statewide implementation. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 51(4), 423–431.
21. Ahmetoglu, E., & Acar, I. (2016). The correlates of Turkish preschool preservice teachers' social competence, empathy, and communication skills. *European Journal of Contemporary Education*, 16(2), 188–197.
22. Blake, R. R., & Mouton, J. S. (1964). *The managerial grid: The key to leadership excellence*. Gulf Publishing.
23. Bono, J. E., Foldes, H. J., Vinson, G., & Muros, J. P. (2007). Workplace emotions: The role of supervision and leadership. *Journal of Applied Psychology*, 92(5), 1357–1367.
24. Bumphus, A. T. (2008). *The emotional intelligence and resilience of school leaders: An investigation into leadership behaviors* (Doctoral dissertation). University of Southern Mississippi.
25. Cohen, T. R. (2010). Moral emotions and unethical bargaining: The differential effects of empathy and perspective taking in deterring deceitful negotiation. *Journal of Business Ethics*, 94, 569–579.
26. Davis, M. H. (1980). *A multidimensional approach to individual differences in empathy*. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 85. <https://backend.fetzer.org/sites/default/files/images/stories/pdf/selfmeasures/EMPATHY-InterpersonalReactivityIndex.pdf> (дата звернення 10.09.2025).
27. Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113–126. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.113> (дата звернення 07.09.2025).
28. Elliott, R., Bohart, A. C., Watson, J. C., & Murphy, D. (2018). Therapist empathy and client outcome: An updated meta-analysis. *Psychotherapy*, 55(4), 399–410.

29. Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics* (4th ed.). SAGE.
30. Georgiadis, M., & Arvanitidou, P. (2025). The impact of principals' empathy on teachers' performance. *Proceedings*, 111(1), 21. <https://doi.org/10.3390/proceedings2024111021>
31. Hellmich, F., Löper, M. F., & Görel, G. (2019). The role of primary school teachers' attitudes and self-efficacy beliefs for everyday practices in inclusive classrooms—A study on the verification of the theory of planned behaviour. *Research in Developmental Disabilities / Research in Special Educational Needs*, 19(S1), 36–48.
32. Jeffrey, D., & Downie, R. (2016). Empathy—Can it be taught? *Journal of the Royal College of Physicians of Edinburgh*, 46(2), 107–112.
33. Jian, G. (2022). From empathic leader to empathic leadership practice: An extension to relational leadership theory. *Human Relations*, 75(5), 931–955.
34. Jit, R., Sharma, C. S., & Kawatra, M. (2017). Healing a broken spirit: Role of servant leadership. *Vikalpa*, 42(2), 80–94.
35. Kock, N., Mayfield, M., Mayfield, J., Sexton, S., & De La Garza, L. M. (2019). Empathetic leadership: How leader emotional support and understanding influence follower performance. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 26(2), 217–236.
36. Linvill, J. S., & Onosu, G. O. (2023). Stories of leadership: Leading with empathy through the COVID-19 pandemic. *Sustainability*, 15(10), 7708.
37. Mahsud, R., Yukl, G., & Prussia, G. (2010). Leader empathy, ethical leadership, and relations-oriented behaviors as antecedents of leader–member exchange quality. *Journal of Managerial Psychology*, 25(6), 561–577.
38. Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? *American Psychologist*, 63(6), 503–517. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.63.6.503> (дата звернення 14.09.2025).

39. Menon, M. E. (2024). Transformational leadership and educational outcomes: A literature review. *Journal of Education, Innovation and Communication (JEICOM)*, 6(1). <https://doi.org/10.34097/jecom-6-1-6> (дата звернення 17.10.2025).
40. Miao, C., Humphrey, R. H., & Qian, S. (2018). A cross-cultural meta-analysis of how leader emotional intelligence influences subordinate task performance and organizational citizenship behavior. *Journal of World Business*, 53(4), 463–474.
41. Mikkelsen, A. C., Sloan, D., & Hesse, C. (2019). Relational communication messages and leadership styles in supervisor/employee relationships. *International Journal of Business Communication*, 56(4), 586–604.
42. Nelson, D. B., & Low, G. R. (2011). *Emotional intelligence*. Prentice Hall.
43. O'Connor, P. J., Jimmieson, N. L., Bergin, A. J., Wiewiora, A., & McColl, L. (2022). Leader tolerance of ambiguity: Implications for follower performance outcomes in high- and low-ambiguous work situations. *Journal of Applied Behavioral Science*, 58(1), 65–96.
44. OECD. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
45. Poorkavoos, M. (2016). *Compassionate leadership: What is it and why do organisations need more of it?* Roffey Park Institute.
46. Robles, M. M. (2012). Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today's workplace. *Business Communication Quarterly*, 75(4), 453–465.
47. Rogers, E. M. (1995). *Diffusion of innovations* (5th ed.). The Free Press.
48. Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. Jossey-Bass. Oxford Bibliographies) [oxfordbibliographies.com](https://www.oxfordbibliographies.com)+1.
49. Wei, H., Bilimoria, D., & Li, S. (2017). How does culture matter? The xin (heart-mind)-based social competence of Chinese executives. *Management and Organization Review*, 13(2), 307–344.
50. Wolff, S. B., Pescosolido, A. T., & Druskat, V. U. (2002). Emotional intelligence as the basis of leadership emergence in self-managing teams. *The Leadership Quarterly*, 13(5), 505–522.

51. Zhou, Z. (2022). Empathy in education: A critical review. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 16(2), Article 2.
52. Bono, J. E., Foldes, H. J., Vinson, G., & Muros, J. P. (2007). Workplace emotions: The role of supervision and leadership. *Journal of Applied Psychology*, 92, 1357–1367.
53. Edmondson, A. (1999/2004). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44, 350–383.
54. Mahsud, R., Yukl, G., & Prussia, G. (2010). Leader empathy, ethical leadership, and relations-oriented behaviors. *Journal of Managerial Psychology*, 25, 561–577.
55. Miao, C., Humphrey, R. H., & Qian, S. (2018). A cross-cultural meta-analysis of leader emotional intelligence on subordinate performance and OCB. *Journal of World Business*, 53, 463–474.
56. Wolff, S. B., Pescosolido, A. T., & Druskat, V. U. (2002). Emotional intelligence and leadership emergence in self-managing teams. *The Leadership Quarterly*, 13, 505–522.
57. Ільїч Л., Акіліна О. Емоційний інтелект у remote-командах: як будувати довіру та продуктивну взаємодію // *European Scientific Journal of Economic and Financial Innovation*. 2025. № 1(15).
58. Ковальчук Т. Емоційна компетентність як складова педагогічної майстерності. Вінниця: Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, 2018.
59. Даниленко Л. Управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах: монографія. Київ: Міленіум, 2004. 358 с.
60. Калініна Л. Теоретико-методичні засади інформаційного забезпечення організаційного механізму управління загальноосвітнім навчальним закладом: монографія. Київ: КНТ, 2014. 285 с.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

A1. Анкета (сприйнята емпатія керівництва, для педагогів)

Шкала: 1 – зовсім не згоден(на) ... 5 – повністю згоден(на).

Вкажіть, будь ласка, наскільки Ви погоджуєтеся з такими твердженнями про керівництво школи.

Керівництво уважно вислуховує мене, коли я піднімаю складні теми.

Рішення керівництва супроводжуються зрозумілими поясненнями.

У конфліктних ситуаціях адміністрація ставиться до сторін чесно й з повагою.

Я можу відверто говорити про власні переживання без страху негативних наслідків.

Керівництво помічає емоційний стан колективу та реагує доречно.

Зворотний зв'язок від адміністрації є конструктивним і своєчасним.

До моєї думки реально прислухаються під час ухвалення рішень.

Я відчуваю підтримку з боку керівництва у стресових ситуаціях.

Індекс ПЕД (0–100): середнє по пунктах $\times 25$.

A2. Психологічна безпека (для педагогів)

У нашому колективі безпечно визнавати помилки.

За конструктивні пропозиції не карають і не висміюють.

Якщо щось іде не так, це приводить до навчання, а не до пошуку «винних».

Я можу ставити «незручні» запитання без страху наслідків.

Члени команди з повагою ставляться до відмінних точок зору.

Індекс (0–100): середнє $\times 25$.

A3. Якість обміну «керівник–учитель»

Мій безпосередній керівник відгукується на запити про підтримку.

Я отримую чесний і своєчасний зворотний зв'язок.

Керівник довіряє мені приймати рішення у класі.

Мій внесок визнається публічно і приватно.

Керівник доступний для коротких «1:1» розмов.

Я відчуваю справедливе ставлення до себе.

Індекс (0–100): середнє $\times 25$ (за 6 пунктами $\rightarrow \times 20$, щоб дати 0–100).

A4. Комунікації та участь

Відбуваються регулярні відкриті сесії питань-відповідей із керівництвом.

Важливі рішення публічно фіксуються з відповідальними і строками.

Канали зворотного зв'язку прості та доступні.

Мені зрозуміло, як моя думка враховується в остаточних рішеннях.

Інформація приходить вчасно, без «запізнення по факту».

Індекс (0–100): середнє $\times 25$.

A5. Задоволеність та намір залишатися

Загальна задоволеність роботою в школі (0–10): ____

Я планую працювати в цьому закладі наступні 12 місяців: Так / Ні.

A6. Готовність до інновацій

Я відкритий(а) до випробування нових педагогічних підходів.

Впровадження змін у нас зазвичай відбувається з моєю участю.

Я отримую достатньо підтримки для спроб і помилок під час інновацій.

Індекс (0–100): середнє $\times 25$.

A7. Соціодемографія (мінімум)

Ланка: початкова / базова / старша.

Предмет(и): _____

Педстаж: <5 / $5-15$ / >15 років.

Тижневе навантаження (год.): _____

Участь у професійному розвитку за останні 12 міс.: 0 / 1–2 / 3+ заходи.

A8. 360-mini (для 3–5 співробітників кожної школи)

Шкала 1–5. По одному твердженню на домен:

Керівник демонструє саморегуляцію та розуміння емоцій команди.

Комунікації двосторонні; є реальні формати участі в рішеннях.

Діє правило «безпечної помилки» та справедливі процедури.

Є наставництво/коучинг, індивідуалізація PD.

Конфлікти/інциденти закриваються швидко й чутливо.

Діалог із батьками/громадою системний і поважний.

A9. ELI-D (Self-Report директора, 8 пунктів, 1–5)

Я регулярно практикую активне слухання на нарадах і «1:1».

Пояснюю рішення завчасно, з можливістю поставити запитання.

Під час конфліктів гарантую повагу та чесність до всіх сторін.

У стресі зберігаю самоконтроль та не ухвалюю імпульсивних рішень.

Запровадив(ла) процедури «безпечної помилки» і дебрифінги.

Маю графік коуч-зустрічей із педагогами та індивідуалізую професійний розвиток.

Є стандарти реагування на інциденти з чіткими строками.

Підтримую відкриті канали для батьків/громади (фокус-групи).

Індекс (0–100): середнє $\times 25$.

A10. Гід інтерв'ю директора (каркас із підпитаннями)

Домен 1. Емоційно-інтелектуальна компетентність.

- Пригадайте ситуацію високої напруги: як регулювали власні емоції; що зробили для підтримки команди; який був ефект? (уточнення: рішення, комунікаційні кроки, уроки)

Домен 2. Комунікації та участь.

- Які формати двостороннього зв'язку працюють/не працюють? (Q&A, брифінги, опитування, «1:1») Чому?

Домен 3. Психологічна безпека і справедливі процедури.

- Як у вас реалізована «безпечна помилка»? Наведіть приклад дебрифінгу без покарання.

Домен 4. Наставництво та професійний розвиток.

- Як виявляєте індивідуальні потреби? Приклад коуч-сесії й впливу на практику.

Домен 5. Реагування на конфлікти/інциденти.

- Алгоритм реагування, строки, роль медіації; як знижуєте повтори?

Домен 6. Партнерство з батьками/громадою.

- Які канали діалогу; як працюєте з різними позиціями; приклад успішної взаємодії.

Завершення: три речі, які залишаєте, і три – які зміните впродовж 6–12 міс.

A11. Інформована згода (шаблон, 1 абзац)

Я поінформований(а) про мету дослідження, добровільність участі, анонімність і право відмовитися на будь-якому етапі без наслідків. Дозволяю використання моїх узагальнених відповідей у науковому звіті. У разі інтерв'ю – погоджуюся/не погоджуюся на аудіозапис (непотрібне закреслити).

ПОВНІ ІНТЕРВ'Ю ДВОХ ДИРЕКТОРІВ

В1. Стенограма інтерв'ю з Директором А (ЗЗСО № 249, м. Київ)

Тривалість: ≈55 хв. **Формат:** очно/онлайн. **Запис:** за згодою.

Контекст: школа впроваджує інклюзію з 2016 р.; 17 інклюзивних класів, 42 учні з ООП; ПІР переглядаються 2×/рік; є ресурсна кімната, ЛФК, логопед/дефектолог; діють антибулінгові процедури.

Д1. Емоційно-інтелектуальна компетентність.

– *Запитання:* Пригадайте ситуацію високої напруги...

– *Відповідь (А):* «Під час переходу на новий розклад ми отримали опір через перетин годин інклюзивних асистентів. Спочатку я зупинив(ла) обговорення, визнав(ла) емоції колег (“бачу роздратування, це нормально”), запропонував(ла) 24 години «охолодження». Далі – короткі “1:1” із тими, кого зачепило найбільше, і спільний дебрифінг з картуванням обмежень. Рішення – гнучке «вікно підтримки» для асистентів + тимчасові дублери з кадрів. Атмосфера заспокоїлась, конфлікт не повторився.»

Д2. Комунікації та участь.

– «Маємо щомісячні 30-хвилинні Q&A, де питання збираємо завчасно. Після рішень – короткі брифінги “що – чому – хто відповідальний – строк”. Працює й “поштова скринька довіри” онлайн; не зайшли довгі звіти – перейшли на one-pager».

Д3. Психологічна безпека і справедливі процедури.

– «У нас правило “безпечної помилки”: кожна складна подія завершується дебрифінгом без персональних звинувачень. В кейсі з конфліктом у класі ми розділили факти, вплив і рішення; результат – вибачення, план підтримки, жодних дисциплінарних заходів до вчителя, бо процес спрацював».

Д4. Наставництво та PD.

– «Кожен педагог має ПІР-PD на рік; раз на місяць проводжу “1:1” по 15 хв. В цьому семестрі фокус – UDL і деескалація. Після мікроворкшопу з активного слухання учителі відмічали менше напруги з батьками».

Д5. Реагування на конфлікти/інциденти.

– «Наш SLA – до 5 робочих днів до деескалації. Алгоритм: повідомлення → первинний контакт ≤48 год → медіація/за потреби – окремі зустрічі → спільний план. Ми відстежуємо медіану закриття і повтори; коли бачимо повтори, змінюємо профілактику».

Д6. Партнерство з батьками/громадою.

– «Найкраще працюють короткі онлайн-зустрічі з можливістю питань наперед і підсумком одним аркушем. Для сімей з ООП робимо “зустріч налагодження взаємодії” перед стартом навчального року.»

Б2. Стенограма інтерв'ю з Директором Б (анонімний ЗЗСО)

Тривалість: ≈50 хв. **Формат:** онлайн. **Запис:** за згодою.

Контекст: школа зі схожим розміром; інклюзія впроваджується поступово; формалізовані документи є, але практики неоднорідні.

Д1. Емоційно-інтелектуальна компетентність.

– *Запитання:* Пригадайте ситуацію високої напруги...

– *Відповідь (Б):* «Коли змінилися вимоги до оцінювання, педагоги були втомлені. Я визнав(ла) це на педраді й відтермінував(ла) частину впровадження, ввів(ла) “перехідний період”. Не всі були задоволені, але тон розмови став спокійнішим.»

Д2. Комунікації та участь.

– «Комунікації у нас радше “від адміністрації до колективу”. Зараз тестуємо короткі брифінги та збір питань у формі. Розумію, що потрібно більше “1:1” та спільного планування.»

Д3. Психологічна безпека і справедливі процедури.

– «Правила є, але не скрізь застосовуються однаково. Після двох інцидентів побачили, що команда боїться “бути крайніми”. Вирішили впровадити дебрифінги за єдиним шаблоном і наголосити, що мета – навчання, а не покарання.»

Д4. Наставництво.

– «Наставництво точкове. Планую запровадити обов’язкові ППР-PD і щомісячні міні-сесії. Потребуємо підтримки колег і роботі з батьками.»

Д5. Реагування на конфлікти/інциденти.

– «Строки реагування не завжди витримуємо. Записали внутрішній стандарт – 5 робочих днів, ввели “вікно 48 годин” для первинного контакту. Працюємо над прозорістю для всіх сторін.»

Д6. Партнерство з батьками/громадою.

– «Є активні батьки й менш залучені. Спробуємо квартальні онлайн-зустрічі з можливістю анонімних запитань. У складних кейсах плануємо підключати зовнішніх медіаторів.»

Анкета для педагогів
«Емпатійне лідерство керівництва та клімат у школі»

Мета опитування: оцінити управлінські практики та клімат у школі для покращень.

Анонімність: відповіді агрегуються; індивідуальні дані не розкриваються.

Час: 10–12 хвилин.

☐ *Я ознайомив(ла)ся і даю інформовану згоду.*

Інструкція до шкал: 1 – зовсім не згоден(на), 2 – радше не згоден(на), 3 – важко сказати, 4 – радше згоден(на), 5 – повністю згоден(на).

Блок А. Сприйнята емпатія керівництва

- A1. Керівництво уважно вислуховує, коли я піднімаю складні теми.
- A2. Рішення керівництва супроводжуються зрозумілими поясненнями.
- A3. У конфліктах адміністрація ставиться до сторін чесно і з повагою.
- A4. Я можу відверто говорити про переживання без страху негативних наслідків. (R)
- A5. Керівництво помічає емоційний стан колективу і реагує доречно.
- A6. Зворотний зв'язок адміністрації конструктивний і своєчасний.
- A7. Мою думку враховують під час ухвалення рішень.
- A8. Я відчуваю підтримку з боку керівництва у стресових ситуаціях.

Блок Б. Психологічна безпека

- B1. У нашому колективі безпечно визнавати помилки.
- B 2. За конструктивні пропозиції не карають і не висміюють.
- B 3. Якщо щось іде не так, ми з цього навчаємось, а не шукаємо «винних».
- B 4. Я можу ставити «незручні» запитання без страху наслідків.
- B5. До відмінних точок зору ставляться з повагою.

Блок В. Якість обміну «керівник–учитель»

- V1. Мій безпосередній керівник відгукується на запити підтримки.
- V2. Я отримую чесний і своєчасний зворотний зв'язок.
- V3. Мені довіряють приймати рішення у класі.
- V4. Мій внесок визнається (публічно або приватно).
- V5. Керівник доступний для коротких «1:1».
- V6. Я відчуваю справедливе ставлення до себе.

Блок Г. Комунікації та участь

- Г1. Регулярно є відкриті Q&A із керівництвом.
- Г2. Важливі рішення публічно фіксуються (що/чому/хто/коли).
- Г3. Канали зворотного зв'язку прості та доступні.
- Г4. Мені зрозуміло, як мою думку враховано у рішенні.
- Г5. Інформація надходить вчасно.

Блок Д. Задоволеність і намір залишатися

- Д1. Загальна задоволеність роботою у школі (0–10).
- Д2. Планую працювати тут наступні 12 місяців: Так / Ні.

Блок Є. Готовність до інновацій

- Є1. Я відкритий(а) до нових педагогічних підходів.
- Є2. Зміни зазвичай відбуваються з моєю участю.
- Є3. Я отримую достатньо підтримки для спроб і помилок під час інновацій.

Блок Ж. Відкриті питання (необов'язково)

- Ж1. Які дві практики керівництва найбільше підтримують вашу роботу?
- Ж2. Що варто змінити у комунікаціях/реагуванні/PD?

Блок З. Соціодемографія (мінімум)

- З1. Ваша ланка: початкова / базова / старша.
- З2. Предмет(и): _____
- З3. Педстаж: <5 / 5–15 / >15 років.
- З4. Навантаження (год/тижд): _____
- З5. Участь у професійному розвитку за 12 міс.: 0 / 1–2 / 3+.

1) Міні-опитник (3–5 працівників про директора)

Формат: 6 тверджень (по одному на домен), шкала 1–5: 1 – зовсім не згоден(на) ... 5 – повністю згоден(на). (+1 відкрите питання)

Емоційно-інтелектуальна компетентність. «У складних ситуаціях директор зберігає самоконтроль і визнає емоції команди».

Комунікації та участь. «Канали зворотного зв'язку з директором доступні, відповіді – своєчасні та зрозумілі».

Психологічна безпека. «Помилки обговорюються без приниження; діє підхід “безпечної помилки”».

Наставництво. «Директор забезпечує індивідуальні розмови про професійний розвиток».

Реагування на інциденти. «Перший контакт за інцидентом відбувається швидко (≤ 48 год), дії – чутливі й справедливі».

Партнерство з батьками/громадою. «Директор відкритий до діалогу з батьками та враховує різні позиції».

Відкрите: «Один приклад сильної управлінської практики та одна зона для покращення».

2) Короткий опитник батьків (3–5 пунктів)

Формат: 5 тверджень, шкала 1–5 + 1 відкрите.

«Комунікації школи з родинами – ввічливі та поважні».

«Важливі рішення пояснюють ясно й вчасно».

«Мої питання/звернення отримують відповідь у розумний строк».

«Потреби моєї дитини беруть до уваги (у т.ч. під час складних ситуацій)».

«Я довіряю керівництву школи в питаннях безпеки та добробуту дітей».

Відкрите: «Що школа робить добре у взаємодії з батьками? Що покращити?»