



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

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

✉ [tata\\_lukina@ukr.net](mailto:tata_lukina@ukr.net)

id <https://orcid.org/0000-0002-3802-6666>

УДК 37.07:005.33

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-2-19-30>

## ЗАРУБІЖНІ ПІДХОДИ ДО РОЗРОБЛЕННЯ МОДЕЛЕЙ САМООЦІНЮВАННЯ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

**Анотація.** У статті наведено огляд сучасних зарубіжних підходів до формування моделей самооцінювання результатів діяльності закладів загальної середньої освіти. Проаналізовано практику та наведено приклади побудови моделей самооцінювання у європейських країнах і країнах Сходу. Зазначено, що найбільш поширеним є підхід, заснований на збалансованому поєднанні зовнішньої та внутрішньої оцінок закладу. Аргументовано, що на вибір і реалізацію тієї чи іншої моделі самооцінювання якості загальної середньої освіти в різних країнах впливають національні та історичні традиції, ступінь децентралізації управління освітою в країнах, обсяг повноважень і професійних компетенцій керівників освітніх установ і педагогічного персоналу та інші чинники. Проведений аналіз наукової літератури з питань формування моделей самооцінювання закладами загальної середньої освіти результатів своєї діяльності надав підстави автору для того, щоб запропонувати здійснити систематизацію зазначених моделей самооцінювання за певними їх ознаками, зокрема за: її місцем і роллю в структурі оцінки закладу освіти, статусом проведення, ступенем впливу результатів самооцінювання досягнутої якості освіти на подальшу діяльність закладу, переліком об'єктів оцінки та показників та за суб'єктом ухвалення рішення за результатами оцінки. Підкреслено актуальність для України завдання підвищення рівня професійної (оціночної) компетентності вчителів і керівників закладів загальної середньої освіти, з'ясування особливостей формування управлінських рішень за результатами самооцінювання, визначення ефективності технологій внутрішньої оцінки, що використовуються у вітчизняних закладах освіти.

**Ключові слова:** самооцінювання закладу, загальна середня освіта, модель, внутрішній контроль, якість освіти.

**Постановка проблеми.** З проникненням технологій управління якістю у сферу освіти у другій половині минулого століття проблема забезпечення, вимірювання, оцінювання якості освіти та контролю за досягнутими результатами функціонування закладів освіти, зокрема загальної середньої, не втрачає своєї актуальності в переважній більшості країн світу. Посилення проце-

сів демократизації та децентралізації в управлінні освітою, надання (або розширення) шкільної автономії, посилення конкурентності освітнього середовища, розвиток освітнього лідерства, збільшення відповідальності керівництва шкіл та інших учасників освітнього процесу за результати своєї діяльності, – усе це сприяло зміні традиційних підходів до організації та проведення зовнішнього контролю (нагляду, інспекції) за діяльністю закладів загальної середньої освіти (далі – ЗЗСО), що проявилось у запровадженні різноманітних механізмів внутрішнього контролю за результатами діяльності. Означені зміни супроводжувалися заохоченням шкіл та їх персоналу до запровадження процедур самооцінювання як процесу внутрішньої перевірки діяльності освітнього закладу та формування висновку про досягнуті ним результати. Однак, становлення механізмів внутрішньої оцінки ЗЗСО, а також моделей, за якими реалізуються процедури самооцінювання якості освіти, що надається закладом освіти, відрізняються у різних країнах світу.

Піонером у запровадженні самооцінювання середніх шкіл стала освітня система Великої Британії, зокрема Шотландії. Згодом ця тенденція охопила більшість країн світу. Україна не стала винятком. Орієнтація державної освітньої політики України на забезпечення якості освіти (Лукіна Т. О., 2004) ознаменувалась ухваленням нових законів: закону «Про освіту» (2017) та закону «Про повну загальну середню освіту» (2020). Це дало початок новому етапу реформування системи загальної середньої освіти, який передбачав необхідність створення у ЗЗСО так званих внутрішніх систем забезпечення якості освіти, функціонування яких засноване на запровадженні внутрішнього моніторингу якості освіти та здійсненні внутрішньої оцінки (самооцінювання) закладом (учнями, їхніми батьками, вчителями, адміністрацією закладу) результатів своєї діяльності. Незважаючи на те, що Державною службою якості освіти України розроблено загальні рекомендації (Бобровський, Горбачов & Заплотинська, 2019) щодо створення внутрішньої системи забезпечення якості освіти та проведення самооцінювання, заклад має право самостійно визначитися з моделлю та структурою внутрішньої оцінки. З оглядом на те, що процеси запровадження інституційних систем забезпечення якості освіти в Україні лише розпочинаються, вивчення зарубіжного досвіду та систематизація моделей самооцінювання освітніх та управлінських процесів у середніх школах є актуальним.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** В останні десятиліття предметом наукової уваги багатьох дослідників були різні аспекти проблеми самооцінювання учасниками освітнього процесу (учнями, студентами, викладачами, керівниками освітніх установ) результатів своєї діяльності, а також і діяльності закладу освіти в цілому. Значна кількість наукових праць присвячена розгляду процесів самооцінювання здобувачами освіти результатів власної навчальної діяльності (D. Spiller, D. D. Stevens, A. J. Levi, E. Panadero, A. Jonsson, D. Vasileiadou, K. Karadimitriou та інші). На думку D. Spiller, процес забезпечення внутрішньої гарантії якості освіти полягає у розвитку культури якості в школі та реалізації стратегії на постійне поліпшення цієї якості. Дослідниця визначила недоліки наявної практики здійснення самооцінювання учнями результатів своєї навчальної діяльності та дійшла висновку про доцільність використання разом із самооцінювання інших форм оцінювання, зокрема колегіальної та експертної (Spiller, 2012).

D. Vasileiadou та K. Karadimitriou підтвердили вплив самооцінювання учнів початкових класів у Греції на їхню успішність з кількох навчальних предметів. У своєму дослідженні вони використовували різні методи самооцінювання, зокрема, листи самооцінки, портфоліо, контрольні списки та рубрики. Останній метод передбачав надання учням чітких параметрів критеріїв оцінювання, що давало змогу школярам краще розуміти цілі навчання, а вчителям – забезпечувати зворотній зв'язок для виявлення потенціалу учнів та їх слабких сторін (Vasileiadou & Karadimitriou, 2021).

Проте, суспільно-політичні зміни, що відбулися у багатьох країнах світу, ознаменувалися процесами посилення автономії та відповідальності закладів освіти за результати своєї діяльності. Це викликало необхідність створення інституційних механізмів, які б забезпечували можливість закладу постійно відслідковувати власні здобутки та своєчасно виявляти невдачі, розробляти адекватні способи усунення виявлених проблем, формулювати цілі розвитку закладу освіти тощо. Інакше кажучи, актуальними стали питання реалізації внутрішнього контролю

та самооцінювання результатів діяльності закладу освіти. Означені процеси призвели до появи різноманітних концептуальних підходів до розробки моделей реалізації самооцінювання якості освіти у ЗЗСО в різних країнах світу.

Самооцінювання дає можливість з'ясувати, яким чином і якою мірою було досягнуто поставлених цілей. Самооцінювання надає докази, підтвердження того, наскільки якісними є навчальні (освітні) програми, освітні послуги, діяльність освітньої установи та окремих викладачів. Р. Petegem охарактеризував самооцінювання шкіл як «процес, що ініційований самою школою, у якому ретельно відібрані учасники здійснюють систематичний опис та оцінку функціонування школи з метою ухвалення рішень або ініціатив для загального розвитку школи та шкільної політики» (Petegem, 2005, с. 104). Самооцінювання передбачає комплексний процес планомірного та систематичного збору даних за різними напрямками діяльності освітньої установи. На думку V. Podgornik та J. Mažgon, інформація, що збирається під час самооцінювання, її інтерпретація та виявлення причин впливу на наявну ситуацію у закладі освіти, мають безпосереднє значення для інституційного та індивідуального розвитку, тому що покладаються в основу вироблення плану дій з усунення цих негативних чинників впливу та збереження й посилення позитивних надбань (Podgornik & Mažgon, 2015, с. 413).

Увагу вчених привертало питання поєднання внутрішньої та зовнішньої оцінки результатів діяльності закладу середньої освіти (P. Rudd, D. Davies, R. Nelson, M. Ehren, D. Godfrey, D. Kemethofer, J.E. Gustafsson, H. Altrichter); визначення переліку показників, за якими заклад має здійснювати самооцінювання (D. Capperucci, D. Survutaitė, V. Bacys, S. Balčiūnas, G. Čiuladienė, V. Petkūnienė, V. Sičiūnienė, V. Vaičekauskienė, J. Valuckienė, M. Vilkonienė); розробки та використання інструментів для проведення самооцінювання якості освіти у школі (R.H. Hofman, N.J. Dukstra, W.H. Adriaan Hofman, MacBeath, K. Schildkamp, J. Vanhoof, P. van Petegem, A. Visscher); виявлення переваг і недоліків досвіду запровадження внутрішньої оцінки закладу освіти у різних країнах (M. Katsuno, D. Nusche, D. Laveault, J. MacBeath, P. Santiago, M. I. M. Hamzah, H.B. M. Tahir, T. Van der Bij, F.P. Geijssel, G.T. M. ten Dam); наявності чи відсутності відчутного впливу результатів самооцінювання школи на поліпшення якості навчальних досягнень учнів (R. H. Hofman, N. J. Dijkstra, W. H. Adriaan Hofman); визначення умов, що необхідні для успішного впровадження закладом освіти механізму внутрішнього контролю та самооцінювання результатів діяльності (Ch. Hall, A. Noyes, K. Seashore-Louis, K. Leithwood, K. L. Wahlstrom, S. E. Anderson, V. Podgornik, J. Mažgon); культурних і національних особливостей у ставленні до самооцінювання (S. J. Heine, Sh. Kitayama, D. R. Lehman) та деякі інші аспекти.

**Мета дослідження** полягає у здійсненні огляду сучасних зарубіжних підходів до побудови моделей самооцінювання ЗЗСО у науковій літературі.

Виклад основного матеріалу дослідження. З 80-х років минулого століття у ЗЗСО почали запроваджувати різноманітні моделі внутрішньої оцінки та внутрішнього моніторингу (або самомоніторингу) якості освіти, які розглядаються як ефективні інструменти управління якістю освіти на інституційному рівні (Лукіна, 2007а; 2008). Незважаючи на те, що формально їх створення декларувалося прагненням поліпшити якість освіти в школах, різні країни вирішували це завдання по-різному, ґрунтуючись на різних концептуальних підходах. Внутрішня оцінка тлумачиться як «процес цілеспрямованої оцінки шкільної практики, що дозволяє краще зрозуміти освітній досвід учнів, ніж той, що вимірюється тестовими даними» (Simons, 2013, 1–18). Однак, у літературі трапляються різні назви цього процесу, а саме: внутрішня оцінка, самооцінка школи, самоперевірка, використання даних, ухвалення рішень на основі даних, внутрішня підзвітність. У будь-якому разі ці процедури передбачають проведення цих досліджень (замірів) винятково працівниками закладу, які іноді можуть долучати до опитувань і обговорень інших учасників освітнього процесу: батьків, партнерів, місцеві органи влади, громаду населеного пункту тощо. Основна відмінність внутрішньої оцінки від зовнішньої полягає у тому, що за процес організації оцінювання та інтерпретацію результатів відповідальність несе персонал школи (Nevo, 2001). А це означає, що для отримання достовірної та надійної інформації педагогічні працівники та управлінські ка-

дри закладу освіти повинні мати необхідну компетентність щодо створення інституційної системи моніторингу якості освіти (Лукіна, 2005), розробки необхідного інструментарію та критеріїв оцінювання, а також математичної обробки отриманих даних та їх подальшої інтерпретації для ухвалення рішень щодо усунення недоліків і вироблення стратегії розвитку школи. Варто наголосити, що в педагогічній спільноті немає єдиного розуміння таких понять, як «моніторинг», «оцінка», «дані», «інформація», «використання даних», що зумовлює, своєю чергою, проблеми з формуванням моніторингу якості освіти в закладі як інформаційної основи управління освітою, запровадженням внутрішніх систем оцінювання якості освіти та використанням результатів моніторингу для ухвалення рішень (Лукіна, 2007b). При ухваленні рішень щодо поліпшення якості освіти педагоги виходять із власного способу мислення, з так званих ментальних моделей використання даних, на формування яких впливають різні чинники (формальне навчання, моделювання ситуацій керівниками-лідерами, соціальна взаємодія з колегами та особистий досвід та ін.) (Jimerson, 2014). Отже, становлення інституційної моделі внутрішньої оцінки, ефективність її функціонування цілком залежить від того, якою мірою школа буде здатна здолати зовнішній тиск з боку органів інспекції, місцевої влади, засновників та інших суб'єктів управління та зберегти свою професійну автономію. Вирішити таке завдання і зосередитися на внутрішній самооцінці заклад може у тому разі, якщо має сильний потенціал для підтримки всіх процедур використання даних, насамперед, лідерство та потужну інформаційну систему (Kallemeyn, 2014).

Численні дослідження підтверджують той факт, що у європейських країнах набули поширення комбіновані моделі, які передбачають застосування як зовнішньої, так і внутрішньої оцінок результатів діяльності ЗЗСО. За оцінками Європейської комісії (Eurymice, 2015), у двох третинах систем освіти, де ці дві форми оцінок шкіл співіснують, результати внутрішньої оцінки є частиною інформації, що аналізується на попередньому етапі зовнішньої оцінки.

У науковій думці розглядаються різні теоретичні підходи до формування концептуальної ідеї самооцінювання ЗЗСО. Перший підхід базується на уявленні школи як високонадійної організації, що орієнтована на учнів. Це проявляється у тому, що всі члени колективу прагнуть досконалості і виходять з принципу «випробування без помилок» з оптимальною шкільною кар'єрою для всіх учнів. Другий підхід, автором якого був Н. Mintzberg, походить від теорії непередбачених обставин і ґрунтується на тому, що самооцінка школи та її розвиток (якість) стимулюється зовнішньою спільнотою, насамперед місцевою владою і громадою. Формально, цей підхід передбачає використання ринкових механізмів, однак ринкові реформи в освіті орієнтуються в основному на задоволення зовнішніх запитів, і фактично не враховують потреб і цілей освітніх програм, які визначаються на рівні закладу. І нарешті, третій підхід розглядає школу як організацію, що навчається. Такий підхід, на відміну від першого, розглядає шкільну організацію як динамічне утворення, якому властивий низький ступінь ієрархії між шкільним персоналом та широке співробітництво на всіх етапах освітнього процесу. За такого бачення школа, як організація, що навчається, адаптується до потреб педагогічної спільноти і населення (Sarregucci, 2015).

Проблема взаємозв'язку та успішного співіснування зовнішньої та внутрішньої оцінок діяльності ЗЗСО залишається дуже актуальною у Великій Британії та країнах, що використовують її модель. За роки свого існування система інспекції закладів освіти Ofsted зазнала певних трансформацій, внаслідок чого модель шкільної оцінки з так званої «паралельної», в якій дві системи працюють пліч-о-пліч, кожна зі своїми власними критеріями та протоколами), перетворилася на «послідовну» модель, в якій зовнішні інспекції використовують власну оцінку школи як основу для формулювання висновків та рекомендацій щодо забезпечення та поліпшення якості освіти. Дослідження, проведене Ch. Hall та A. Noyes, дало їм підстави виокремити в єдиному підході щодо проведення зовнішньої та внутрішньої оцінки три основні шкільні культури, які й визначають ідеологію побудови системи самооцінки, а саме: культуру співпраці (спільна), централізовану культуру та культуру протистояння (або спротиву). Остання є віддзеркаленням основних мотивів участі у самооцінюванні, що викликані можливими зовнішніми загрозами і тиском з боку Ofsted або з місцевих органів влади (Hall & Noyes, 2009).

Важливим для розуміння сутності підходів щодо вироблення моделей самооцінювання результатів діяльності ЗЗСО є, на наш погляд, аналіз чинників впливу на якість здійснення самооцінки школами результатів своєї діяльності. Численні дослідження свідчать про те, що найбільший ефект може бути досягнуто за умов дотримання балансу між зовнішнім і внутрішнім наглядом та повноваженнями (ролю) директорів у процесі SSE (school self-evaluation). Основними проблемними зонами, на думку науковців, є недостатній рівень розвитку професійної культури в школах та її інтровертний характер; якість інструментів і методів, що використовуються під час самооцінювання, а також необхідність посилення тієї частини критеріїв, які надаватимуть змогу повноцінно використовувати отримані результати для поліпшення діяльності закладу освіти (Bij, Geijssel & Dam, 2016).

Рішення про вибір певної моделі самооцінювання результатів роботи школи значною мірою визначається тим, як впливають зовнішня оцінка (інспекція) та самооцінювання (система SSE) на поліпшення результатів навчання учнів. Наявність чи відсутність змін в успішності школярів та поліпшенні результатів функціонування закладів освіти дослідниками вивчалися залежно від повноважень національних інспекцій освіти, функцій внутрішньої оцінки, кількості параметрів оцінювання, характеру підзвітності шкіл, рівня сформованості культури шкільної організації, розвитку школи та інших відмінностей. Результати емпіричних досліджень на прикладі європейських шкіл дали можливість вченим підтвердити гіпотези про те, що: а) школи з розвинутою системою SSE забезпечують у середньому більш високу якість освіти; б) кращі результати демонструють заклади, які класифікуються як організації, що навчаються; в) позитивний вплив на розвиток школи забезпечує шкільна політика, що заснована одночасно і на підзвітності, і на орієнтації на поліпшення закладу освіти (Hofman, Dijkstra & A. Hofman, 2009).

Питання визначення дієвості різноманітних підходів до поєднання зовнішніх та внутрішніх механізмів контролю й оцінювання ЗЗСО досягнутих результатів освітньої діяльності для розвитку шкіл були також предметом аналізу і міжнародних організацій, зокрема Організації економічного співробітництва та розвитку (Reviews of evaluation and evaluation in education: New Zealand, 2012; Crech Republic, 2012; Netherlands, 2014; Northern Ireland, 2014; Slovak Republic, 2014; Romania, 2017; Georgia, 2019; North Macedonia, 2019; Serbia, 2020; Albania, 2020; Bulgaria, 2022; Bosnia and Herzegovina, 2022 та ін.), головного управління освіти, молоді, спорту і культури Європейської комісії та ін. Так, члени робочої групи Європейської комісії підтвердили наявні зусилля багатьох країн світу щодо упровадження різноманітних підходів забезпечення якості середньої освіти, але водночас наголосили на тому, що ці підходи розрізняються не способом поєднання зовнішніх і внутрішніх механізмів контролю якості освіти, а тим, як вони врівноважують функції підзвітності та впливу на поліпшення результатів. Дослідники дійшли висновку, що найкращий ефект щодо поліпшення результатів діяльності шкіл досягається у тому випадку, коли зовнішні і внутрішні механізми забезпечення якості освіти виступають частинами єдиної збалансованої системи оцінювання, а підзвітність закладів освіти має так звані «низькі» ставки, що не створює перепон у розвитку персоналу та не стримує їх мотивації до використання інновацій (European Commission, 2018, с. 6).

Досить ілюстративним щодо національних особливостей запровадження моделі внутрішньої оцінки ЗЗСО є досвід Нової Зеландії, Малайзії та Японії. Загалом статус і процедури реалізації моделі самооцінювання шкіл у цих країнах мають багато спільних рис з тими, що використовуються у країнах колишньої Британської імперії, Гонконзі, Шотландії. У Новій Зеландії школа виступає основним агентом змін і високоякісні процеси внутрішньої оцінки розглядаються як основа для розвитку стратегічного мислення та здатності до постійного вдосконалення як керівників закладів, так і педагогічного персоналу. Вимога щодо самооцінювання шкіл була встановлена в Національних керівних принципах адміністрації (NAG), у яких визначалося, що ради опікунів разом з директором та педагогічним персоналом відповідають за: а) розробку стратегічного плану школи; б) підтримку постійної програми самоперевірки; в) звітування перед учнями і батьками про індивідуальні досягнення учнів та перед шкільною спільнотою щодо досягнення окремих класів. Важливо зазначити, що з 2003 року освітні заклади були зобов'язані

визначати власні цілі відповідно до місцевих потреб і пріоритетів та вибирати методи оцінки, які вони використовують для моніторингу прогресу. Однак, з 2012 року NAG школи мають подавати дані про успішність учнів, а також інформацію про сильні сторони школи та можливості для покращення відповідно до національних стандартів. Також посилено підтримку шкіл центральним освітнім офісом (Education Review Office – ERO) щодо надання інструментів оцінки школи та індикаторів її успіху. У зв'язку з цим, першочерговим завданням стало поліпшення оціночної грамотності керівників і педагогів, розвиток навичок інтерпретації результатів для ухвалення рішень і вироблення стратегії розвитку закладу (Nusche et al., 2012, с. 89–111).

Процедура самооцінювання шкіл у Малайзії достатньо регламентована і здійснюється за п'ятьма основними блоками показників (стандартами SQEM-2010): лідерство та візія; організаційне управління; навчальна програма, позакласна робота, управління спортом та учнівськими справами; навчання та викладання; навчальні результати (Hamzah, & Tahir, 2013).

З початку XXI століття в Японії, як і в інших країнах світу, розпочалися суспільні перетворення під впливом процесів децентралізації, дерегуляції та маркетинга. Проте, ключова роль у забезпеченні якості освіти та здійсненні аудиту досягнутих результатів залишається за центральним урядом, який розглядає оцінювання шкіл у Японії як важливий і невід'ємний елемент механізму забезпечення якості освіти. Згідно з вимогами реформування школи були зобов'язані включити процедури самооцінювання в управлінський цикл, використовувати спеціальні інструменти і критерії для вимірювання досягнутих успіхів і невдач та оприлюднювати результати самооцінювання свого закладу. Однак, цей процес реалізовувався досить повільно, більша частина шкіл, що мали державне фінансування, не змогли визначити критерії оцінювання поставлених цілей розвитку та не публікували результати самооцінювання (Katsuno, Tekei, 2008). Виявляється, що незважаючи на наявність формально схожих ознак процесів запровадження процедур зовнішньої та внутрішньої оцінки ЗЗСО з аналогічними процесами в Австралії, Новій Зеландії, Англії, Швеції, США та ін. країнах, в Японії спостерігається надзвичайно повільне їх втілення на невеликій території з орієнтацією процедур оцінювання на впровадження стратегічних змін без орієнтації на підтримку системи освіти. Зазначимо, що загальна кількість досліджень проблеми внутрішнього контролю та самооцінювання результатів діяльності закладу освіти та учасників освітнього процесу в Японії надзвичайно мала. Частково це пояснюється тим, що японцям не властива схильність до самоствердження (Heine, Kitayama, & Lehman, 2001).

Отже, все розмаїття підходів до побудови моделей самооцінювання результатів діяльності ЗЗСО можна систематизувати на певними ознаками, які віддзеркалюють ключові характеристики систем внутрішнього контролю, їх призначення та використання, а саме:

1) *за її місцем і роллю в структурі оцінки закладу освіти*: як елемент загальної системи оцінювання, що поєднує інспекцію, зовнішню перевірку місцевими органами влади і внутрішню оцінку; як самостійна процедура, що не залежить від зовнішніх механізмів забезпечення якості освіти і реалізується за інституційними протоколами. При реалізації корпоративної моделі (моделі співпраці) оцінки закладу освіти зовнішні і внутрішні оцінювачі об'єднують свої зусилля, при цьому враховуються інтереси обох сторін, а також і критерії оцінювання, що розроблені школою (Kyriakides & Campbell, 2004). Аналіз літературних джерел засвідчив, що не в усіх юрисдикціях є зовнішня система забезпечення якості освіти для закладів середньої освіти. У деяких країнах, наприклад на Кіпрі, заклади освіти використовують самооцінку як самостійну оцінку для інформування громадськості та місцевих органів влади про успіхи школи (Nelson, Ehren & Godfrey 2015);

2) *за статусом проведення* (як обов'язкова за регламентованою процедурою; як така, що реалізується закладом за потребою і за власною системою дій). При застосуванні так званої паралельної оцінки внутрішні та зовнішні оцінювачі не беруть участі у процедурах, що реалізуються іншим учасником оцінювання. У такому разі самооцінювання здійснюється закладом на власний розсуд, а його результатами заклад може поділитися із органом, який проводить інспектування;

3) *ступенем впливу результатів самооцінювання досягнутої якості освіти на подальшу діяльність закладу* (самооцінка з так званими «високими» та «низькими» ставками). Численні

дослідження щодо виявлення наявного позитивного впливу на результати функціонування шкіл залежно від моделі оцінювання (з високими чи низькими ставками) використовується, фактично не дали однозначної відповіді. У системах з «високими» ставками шкільні перевірки можуть в окремих випадках сприяти поліпшенню успішності навчання учнів, але цей ефект у будь-якому разі незначний (Kemethofer, Gustafsson & Altrichter, 2017). Саме тому у більшості європейських країн спостерігається тенденція до поступового зниження високих ставок, оскільки дані досліджень підтверджують численні випадки негативного впливу таких перевірок на розвиток школи, стимулювання вдосконалення педагогічних технологій та мотивації персоналу (European Commission, 2020);

4) *за переліком об'єктів оцінки та показників*. Так, наприклад, у більшості європейських країн використовується так звана ISSEMod (Integrated School Self-Evaluation Model), яка базується на показниках трьох тематичних блоків: контекст і ресурси школи, результати та процеси (Луїкіна, 2021). Структура показників самооцінювання роботи школи у Гонконгу (Education Bureau) складається з чотирьох блоків: управління та організація, навчання та викладання, підтримка учнів та шкільна етика і, нарешті, ставлення учнів до навчання (школи). Модель самооцінки якості шкільної успішності у Литві має чотири блоки показників, пов'язаних причинно-наслідковим зв'язком: результати, освіта та досвід учнів, освітнє середовище, лідерство та управління (Survutaitė et al., 2015).

5) *за суб'єктом ухвалення рішення за результатами оцінки* (директор школи, шкільна рада, шкільна рада разом із засновником або піклувальною радою, шкільна рада за результатами інспекції тощо).

Освітня реформа, що реалізується в Україні в останні десятиліття, посилену увагу приділяє впровадженню механізмів зовнішнього та внутрішнього забезпечення й оцінювання якості освіти. Загальна ідея про необхідність здійснення зовнішнього контролю (нагляду, інспекції) та порівняння навчальних досягнень в ході національних та міжнародних оцінювань поступово розвинулася до усвідомлення необхідності запровадження процедур самомоніторингу та самооцінювання як процесу внутрішньої перевірки діяльності закладу освіти та формування висновку про досягнуті ним (закладом) результати.

Висновки дослідження та перспективи подальших розвідок. Аналіз зарубіжної літератури щодо практики формування ефективного механізму внутрішнього контролю та самооцінювання ЗЗСО результатів своєї діяльності засвідчив наявність значної уваги науковців до різних складових проблеми. Виявлене дає підстави стверджувати, що процеси запровадження в Україні внутрішніх систем забезпечення якості загальної середньої освіти та технології здійснення закладами самооцінювання освітньої діяльності віддзеркалюють характерні загальноосвітні тенденції децентралізації та демократизації управління, посилення автономії і відповідальності закладів освіти та їх керівників за результати навчання.

Обґрунтовано, що переважній більшості країн світу, незважаючи на наявні відмінності, властиві підходи, що передбачають збалансоване використання систем і процедур зовнішньої та внутрішньої оцінки закладом результатів освітньої діяльності, розширення кола суб'єктів оцінювання, налагодження й розвиток партнерських відносин з іншими закладами освіти задля формування у подальшому механізмів взаємооцінювання. Водночас, у країнах спостерігаються відмінності у підходах щодо створення систем самооцінювання ЗЗСО результатів своєї діяльності, що зумовлене національними та історичними традиціями, ступенем децентралізації управління освітою в країнах та обсягом повноважень і професійних компетенцій керівників освітніх установ і педагогічного персоналу. Відсутність єдиної точки зору щодо вибору того чи іншого підходу до створення системи внутрішнього контролю якості освіти також може бути пояснена й тим, що численні дослідження не підтвердили ефективність їх реалізації або наявність беззаперечного прямого впливу певної моделі самооцінювання на успішність навчання учнів, на стимулювання розвитку та ініціативності педагогів. Набагато більше уваги науковці приділяють вивченню умов, які необхідно забезпечити для успішного запровадження процедур і механізмів

самооцінювання якості освіти у ЗЗСО, способам врахування результатів інспектування (зовнішньої оцінки) та самооцінювання закладу освіти, особливостям розуміння педагогами сутності й призначення самооцінювання власної викладацької діяльності тощо.

Виявлено, що на вибір і реалізацію тієї чи іншої моделі самооцінювання якості загальної середньої освіти (паралельної, комбінованої або корпоративної, та протистояння) в конкретній країні надзвичайно сильно впливають національні та історичні традиції, тому «класичні» моделі самооцінювання набувають додаткових місцевих ознак. Зазначена обставина пояснює доцільність проведення систематизації наявних моделей самооцінювання якості загальної середньої освіти за певними їх ознаками.

Відповідно до процесів розвитку внутрішніх систем і механізмів забезпечення якості освіти в Україні вважаємо перспективними дослідження, пов'язані з вивченням рівня професійної (оціночної) компетентності вчителів і керівників ЗЗСО, з'ясуванням особливостей і практики формування управлінських рішень за результатами самооцінювання, ефективності технологій внутрішньої оцінки, що використовуються у закладах освіти.

### Використані джерела

- Лукіна, Т.О. (2004). Державна політика забезпечення якості загальної середньої освіти. *Економіка України*, 6, 64–71.
- Бобровський, М.В., Горбачов, С.І., Заплотинська, О.О. (2019). *Рекомендації до побудови внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладі загальної середньої освіти*. Київ.
- Spiller D. (2012). *Evaluation Matters: Self-evaluation and peer evaluation*. New Zealand: TDU, Wāhanga Whakapakari Ako. [http://cei.hkust.edu.hk/files/public/evaluation\\_matters\\_self-evaluation\\_peer\\_evaluation.pdf](http://cei.hkust.edu.hk/files/public/evaluation_matters_self-evaluation_peer_evaluation.pdf)
- Vasileiadou, D., & Karadimitriou, K. (2021). Examining the impact of self-evaluation with the use of rubrics on primary school students' performance. *International Journal of Educational Research Open*, 2, 100031. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100031>
- Van Petegem, P. (2005). *Vormgeven aan schoolbeleid: effectieve-scholenonderzoek als inspiratiebron voor de zelfevaluatie van scholen. Designing school policy: school effectiveness research as inspiration for school self-evaluation*. Leuven: Acco.
- Podgornik, V., & Mažgon J. (2015). Self-evaluation as a factor of quality assurance in education. *Review of European Studies*, 7(7). <http://dx.doi.org/10.5539/res.v7n7p407>
- Лукіна, Т.О. (2007). Загальні принципи та організаційні засади моніторингу як засобу управління якістю освіти на різних рівнях. *Педагогіка і психологія*, 2(55), 52–60.
- Лукіна, Т.О. (2008). Моніторинг в освіті. У В.Г. Кремень (Ред.), *Енциклопедія освіти* (с. 519–521). Юріном Інтер.
- Simons, Helen (2013). Enhancing the quality of education through school self-evaluation. In, Lai, Mei and Kushner, Saville (eds.) *A Developmental and Negotiated Approach to School Self-Evaluation*. (Advances in Program Evaluation, 14) Bingley, GB. Emerald Group Publishing, pp. 1–18.
- Nevo, D. (2001). School evaluation: internal or external? *Studies in Educational Evaluation*, 27(2), 95–106. [https://doi.org/10.1016/s0191-491x\(01\)00016-5](https://doi.org/10.1016/s0191-491x(01)00016-5)
- Лукіна, Т.О. (2005). Створення та функціонування систем моніторингу якості освіти. *Управління освітою. Моніторинг в освіті*, 4 (100), 1–7.
- Лукіна, Т. О. (2007). Моніторинг якості освіти як інформаційна основа управління освітою в Україні. У Н.М. Бібік (Відп. ред.), *Педагогічна і психологічна науки в Україні: Т. 2. Дидактика, методика, інформаційні технології* (с. 134–144). Київ, Україна: Пед. думка. [https://lib.iitta.gov.ua/4128/1/Лукіна\\_моніторинг\\_інформ\\_забезпечення.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/4128/1/Лукіна_моніторинг_інформ_забезпечення.pdf)
- Jimerson, J. B. (2014). Thinking about data: Exploring the development of mental models for “data use” among teachers and school leaders. *Studies in Educational Evaluation*, 42, 5–14. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0191491X13000540?via%3Dihub>
- Kallemeyn, M.L. (2014). School-level organizational routines for learning: supporting data use. *Journal of Educational Administration*, 52(4), 529–548. <https://doi.org/10.1108/jea-02-2013-0025>



- European Commission/EACEA/Eurydice (2015). Assuring quality in education: policies and approaches to school evaluation in Europe. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <http://www.aede-france.org/Quality-Evaluation.html>
- Capperucci, Davide. (2015). Self-evaluation and school improvement: the ISSEmod model to develop the quality of school processes and outcomes. *International E-Journal of Advances in Education*, 3 (15), 258–278. <http://dx.doi.org/10.13128/formare-17202>
- Hall, C., & Noyes, A. (2009). School self-evaluation and its impact on teachers' work in England. *Research Papers in Education*, 24(3), 311–334. <https://doi.org/10.1080/02671520802149873>
- Van der Bij, T., Geijsel, F. P., & ten Dam, G. T. M. (2016). Improving the quality of education through self-evaluation in Dutch secondary schools. *Studies in Educational Evaluation*, 49, 42–50. [https://pure.uva.nl/ws/files/2751470/175649\\_SiEE\\_16.pdf](https://pure.uva.nl/ws/files/2751470/175649_SiEE_16.pdf)
- Hofman, R. H., Dijkstra, N. J., & Adriaan Hofman, W. H. (2009). School self-evaluation and student achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 20(1), 47–68. <https://doi.org/10.1080/09243450802664115>
- European Commission (2018). Quality assurance for school development. Guiding principles for policy development on quality assurance in school education. Produced by the ET 2020 Working Groups. [https://www.schooleducationgateway.eu/downloads/Governance/2018-wgs2-quality-assurance-school\\_en.pdf](https://www.schooleducationgateway.eu/downloads/Governance/2018-wgs2-quality-assurance-school_en.pdf)
- Nusche, D., MacBeath, J., Laveault, D., & Santiago, P. (2012). OECD Reviews of Evaluation and Evaluation in Education: New Zealand 2011. *OECD Reviews of Evaluation and Evaluation in Education*. <https://doi.org/10.1787/9789264116917-en>
- Hamzah, M. I. M., & Tahir, H. B. M. (2013). A glimpse into school self-evaluation in Malaysia: Are we doing the right things? Or are we doing the things right? *Asian Social Science*, 9(12). <https://doi.org/10.5539/ass.v9n12p50>
- Katsuno, M., & Takei, T. (2008). School evaluation at Japanese schools: policy intentions and practical appropriation. *London Review of Education*. <https://doi.org/10.1080/14748460802185219>
- Heine, S. J., Kitayama, S., & Lehman, D. R. (2001). Cultural Differences in Self-Evaluation. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(4), 434–443. <https://doi.org/10.1177/0022022101032004004>
- Kyriakides, L., & Campbell, R. (2004). School self-evaluation and school improvement: A critique of values and procedures. *Studies in Educational Evaluation*, 30(1), 23–36. [https://doi.org/10.1016/s0191-491x\(04\)90002-8](https://doi.org/10.1016/s0191-491x(04)90002-8)
- Nelson, R., Ehren, M., & Godfrey, D. (2015). Literature review on internal evaluation. London: Institute of Education. <http://schoolinspections.eu/wp-content/uploads/downloads/2015/09/Literature-review-internal-evaluation.pdf>
- Kemethofer, D., Gustafsson, J. E., & Altrichter, H. (2017). Comparing effects of school inspections in Sweden and Austria. *Educational Evaluation, Evaluation and Accountability*, 29(4), 319–337. <https://doi.org/10.1007/s11092-017-9265-1>
- European Commission. (2020). Supporting school self-evaluation and development through quality assurance policies: key considerations for policy makers. Executive summary of the report by ET2020 Working Group Schools. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/e10bc384-c253-11ea-b3a4-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-250820337>
- Лукіна, Т.О. (2021). Підходи до вибору критеріїв самооцінювання якості функціонування закладів середньої освіти: світова практика та українські перспективи. У *About modern problems in science and ways to solve them*. XII International Scientific and Practical Conference. Graz, Austria (с. 280–285). <https://eu-conf.com/wp-content/uploads/2021/12/ABOUT-MODERN-PROBLEMS-IN-SCIENCE-AND-WAYS-TO-SOLVE-THEM.pdf>
- Education Bureau of the Government of the Hong Kong special administrative region. *School self-education*. <https://www.edb.gov.hk/en/sch-admin/sch-quality-assurance/sse/index.html>
- Survutaitė D., Bacys V., Balčiūnas S., Čiuladienė G., Petkūnienė V., Sičiūnienė V., Vaicekauskienė V., Valuckienė J., & Vilkonienė M. (2015). Bendrojo ugdymo mokyklų veiklos kokybės įsivertinimo modelis ir rodikliai. Bendrojo ugdymo mokyklų įsivertinimo rodiklių atnaujinimas ir naudojimo jais metodikos/rekomendacijų sukūrimas: Es struktūrinių fondų projektas. Sfmis nr.: vp1-2.1-šmm-01-v-03-001. Vilnius. <http://www.nmva.smm.lt/wp-content/uploads/2015/08/rekomendacijos.pdf>

## References

- Lukina, T.O. (2004). Derzhavna polityka zabezpechennia yakosti zahalnoi serednoi osvity. *Ekonomika Ukrainy*, 6, 64–71. (in Ukrainian).

- Bobrovskiy, M.V., Horbachov, S.I., Zaplotynska, O.O. (2019). Rekomendatsii do pobudovy vnutrishnoi systemy zabezpechennia yakosti osvity u zakladi zahalnoi serednoi osvity. Kyiv. (in Ukrainian).
- Spiller D. (2012). Evaluation matters: self-evaluation and peer evaluation. New Zealand: TDU, Wāhanga Whakapakari Ako. [http://cei.hkust.edu.hk/files/public/evaluation\\_matters\\_self-evaluation\\_peer\\_evaluation.pdf](http://cei.hkust.edu.hk/files/public/evaluation_matters_self-evaluation_peer_evaluation.pdf) (in English).
- Vasileiadou, D., & Karadimitriou, K. (2021). Examining the impact of self-evaluation with the use of rubrics on primary school students' performance. *International Journal of Educational Research Open*, 2, 100031. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100031> (in English).
- Van Petegem, P. (2005). Vormgeven aan schoolbeleid: effectieve-scholenonderzoek als inspiratiebron voor de zelfevaluatie van scholen. *Designing school policy: school effectiveness research as inspiration for school self-evaluation*. Leuven: Acco. (in English).
- Podgornik, V., & Mažgon J. (2015). Self-evaluation as a factor of quality assurance in education. *Review of European Studies*, 7(7). <http://dx.doi.org/10.5539/res.v7n7p407> (in English).
- Lukina, T.O. (2007). Zahalni pryntsyropy ta orhanizatsiini zasady monitorynhu yak zasobu upravlinnia yakistiu osvity na riznykh rivniakh. *Pedahohika i psykholohiia*, 2(55), 52–60. (in Ukrainian).
- Lukina, T.O. (2008). Monitorynh v osviti. U V. H. Kremen (Red.), *Entsyklopediia osvity* (s. 519–521). Yurinin Inter. (in Ukrainian).
- Simons, Helen (2013). Enhancing the quality of education through school self-evaluation. In, Lai, Mei and Kushner, Saville (eds.) *A Developmental and Negotiated Approach to School Self-Evaluation*. (Advances in Program Evaluation, 14) Bingley, GB. Emerald Group Publishing, pp. 1–18. (in English).
- Nevo, D. (2001). School evaluation: internal or external? *Studies in Educational Evaluation*, 27(2), 95–106. [https://doi.org/10.1016/s0191-491x\(01\)00016-5](https://doi.org/10.1016/s0191-491x(01)00016-5) (in English).
- Lukina, T.O. (2005). Stvorennia ta funktsionuvannia system monitorynhu yakosti osvity. *Upravlinnia osvitoiu. Monitorynh v osviti*, 4 (100), 1–7. (in Ukrainian).
- Lukina, T. O. (2007). Monitorynh yakosti osvity yak informatsiina osnova upravlinnia osvitoiu v Ukraini. U N. M. Bibik (Vidp. red.), *Pedahohichna i psykholohichna nauky v Ukraini: T. 2. Dydaktyka, metodyka, informatsiini tekhnolohii* (s. 134–144). Kyiv, Ukraina: Ped. dumka. [https://lib.iitta.gov.ua/4128/1/Lukina\\_monitorynh\\_inform\\_zabezpechennia.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/4128/1/Lukina_monitorynh_inform_zabezpechennia.pdf) (in Ukrainian).
- Jimerson, J. B. (2014). Thinking about data: Exploring the development of mental models for “data use” among teachers and school leaders. *Studies in Educational Evaluation*, 42, 5–14. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0191491X13000540?via%3Dihub> (in English).
- Kallemeyn, M.L. (2014). School-level organizational routines for learning: supporting data use. *Journal of Educational Administration*, 52(4), 529–548. <https://doi.org/10.1108/jea-02-2013-0025> (in English).
- European Commission/EACEA/Eurydice (2015). Assuring quality in education: policies and approaches to school evaluation in Europe. *Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <http://www.aede-france.org/Quality-Evaluation.html> (in English).
- Capperucci, Davide. (2015). Self-evaluation and school improvement: the ISSEmod model to develop the quality of school processes and outcomes. *International E-Journal of Advances in Education*, 3 (15), 258–278. DOI: <http://dx.doi.org/10.13128/formare-17202> (in English).
- Hall, C., & Noyes, A. (2009). School self-evaluation and its impact on teachers work in England. *Research Papers in Education*, 24(3), 311–334. <https://doi.org/10.1080/02671520802149873> (in English).
- Van der Bij, T., Geijssel, F. P., & ten Dam, G. T. M. (2016). Improving the quality of education through self-evaluation in Dutch secondary schools. *Studies in Educational Evaluation*, 49, 42–50. [https://pure.uva.nl/ws/files/2751470/175649\\_SiEE\\_16.pdf](https://pure.uva.nl/ws/files/2751470/175649_SiEE_16.pdf) (in English).
- Hofman, R. H., Dijkstra, N. J., & Adriaan Hofman, W. H. (2009). School self-evaluation and student achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 20(1), 47–68. <https://doi.org/10.1080/09243450802664115> (in English).
- European Commission (2018). Quality assurance for school development. Guiding principles for policy development on quality assurance in school education. Produced by the ET 2020 Working Groups. [https://www.schooleducationgateway.eu/downloads/Governance/2018-wgs2-quality-assurance-school\\_en.pdf](https://www.schooleducationgateway.eu/downloads/Governance/2018-wgs2-quality-assurance-school_en.pdf) (in English).

- Nusche, D., MacBeath, J., Laveault, D., & Santiago, P. (2012). OECD Reviews of Evaluation and Evaluation in Education: New Zealand 2011. OECD Reviews of Evaluation and Evaluation in Education. <https://doi.org/10.1787/9789264116917-en> (in English).
- Hanzah, M. I. M., & Tahir, H. B. M. (2013). A glimpse into school self-evaluation in Malaysia: Are we doing the right things? Or are we doing the things right? *Asian Social Science*, 9(12). <https://doi.org/10.5539/ass.v9n12p50>. (in English).
- Katsuno, M., & Takei, T. (2008). School evaluation at Japanese schools: policy intentions and practical appropriation. *London Review of Education*. <https://doi.org/10.1080/14748460802185219>. (in English).
- Heine, S. J., Kitayama, S., & Lehman, D. R. (2001). Cultural differences in self-evaluation. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(4), 434–443. <https://doi.org/10.1177/0022022101032004004>. (in English).
- Kyriakides, L., & Campbell, R. (2004). School self-evaluation and school improvement: A critique of values and procedures. *Studies in Educational Evaluation*, 30(1), 23–36. [https://doi.org/10.1016/s0191-491x\(04\)90002-8](https://doi.org/10.1016/s0191-491x(04)90002-8) (in English).
- Nelson, R., Ehren, M., & Godfrey, D. (2015). Literature review on internal evaluation. London: Institute of Education. <http://schoolinspections.eu/wp-content/uploads/downloads/2015/09/Literature-review-internal-evaluation.pdf> (in English).
- Kemethofer, D., Gustafsson, J. E., & Altrichter, H. (2017). Comparing effects of school inspections in Sweden and Austria. *Educational Evaluation, Evaluation and Accountability*, 29(4), 319–337. <https://doi.org/10.1007/s11092-017-9265-1> (in English).
- European Commission. (2020). Supporting school self-evaluation and development through quality assurance policies: key considerations for policy makers. Executive summary of the report by ET2020 Working Group Schools. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/e10bc384-c253-11ea-b3a4-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-250820337> (in English).
- Lukina, T.O. (2021). Pidkhydy do vyboru kryteriiv samoostiniuvannia yakosti funktsionuvannia zakladiv serednoi osvity: svitova praktyka ta ukraïnski perspektyvy. U About modern problems in science and ways to solve them. XII International Scientific and Practical Conference. Graz, Austria (s. 280–285). <https://eu-conf.com/wp-content/uploads/2021/12/ABOUT-MODERN-PROBLEMS-IN-SCIENCE-AND-WAYS-TO-SOLVE-THEM.pdf> (in Ukrainian).
- Education Bureau of the Government of the Hong Kong special administrative region. School self-education. <https://www.edb.gov.hk/en/sch-admin/sch-quality-assurance/sse/index.html> (in English).
- Survutaitė D., Bacys V., Balčiūnas S., Čiuladienė G., Petkūnienė V., Sičiūnienė V., Vaicekauskienė V., Valuckienė J., & Vilkonienė M. (2015). Bendrojo ugdymo mokyklų veiklos kokybės įšivertinimo modelis ir rodikliai. Bendrojo ugdymo mokyklų įšivertinimo rodiklių atnaujinimas ir naudojimo jais metodikos/rekomendacijų sukūrimas: Es struktūrinių fondų projektas. Sfmis nr.: vp1-2.1-šmm-01-v-03-001. Vilnius. <http://www.nmva.smm.lt/wp-content/uploads/2015/08/rekomendacijos.pdf> (in Lithuanian).

**Tetyana Lukina, Dr. Sc. in Public Administration, Professor, Chief Scientific Researcher of the Department of Monitoring and Quality Evaluation of General Secondary Education, Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine.**

**Research interests:** research of theoretical and applied problems of measuring, evaluating and managing the quality of education; monitoring the quality of education as an information system and technology of research of educational systems and processes; technologies of analysis and evaluation of educational policy; adult education and features of its implementation.

#### FOREIGN APPROACHES TO THE FORMATION OF MODELS OF SELF-EVALUATION OF GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS

The article presents an overview of modern foreign approaches to the formation of models of self-evaluation of the performance of general secondary education institutions. The practice is analyzed and examples of building self-evaluation models in European countries and countries of the East are given. It is noted that the most common approach is based on a balanced combination of external and

internal evaluations of the institution. It is argued that the choice and implementation of one or another model of self-evaluation of the quality of general secondary education in different countries is influenced by national and historical traditions, the degree of decentralization of education management in countries, the scope of powers and professional competencies of heads of educational institutions and teaching staff. The analysis of the scientific literature on the formation of models of self-evaluation by institutions of general secondary education of the results of their activities gave grounds to the author to propose to systematize these models of self-evaluation according to their certain characteristics, in particular, by place and role in the structure of the evaluation of an educational institution, the status of conducting, the degree of influence of the results of self-evaluation of the achieved quality of education on the further activities of the institution, the list of objects of evaluation and indicators, and the subject of decision-making based on the results of the evaluation. The relevance for Ukraine of the task of increasing the level of professional (evaluative) competence of teachers and heads of institutions of general secondary education, clarifying the features of the formation of managerial decisions based on the results of self-evaluation, determining the effectiveness of internal evaluation technologies used in domestic educational institutions is emphasized.

**Keywords:** self-evaluation of educational institution, general secondary education, model, internal control, education quality.