

DOI 10.34132/pard2026.32.11

Отримано: 03 липня 2025
Змінено: 12 листопада 2025
Прийнято: 26 лютого 2026
Опубліковано:
29 травня 2026

Received: 03 July 2025
Revised: 12 November 2025
Accepted: 26 February 2026
Published:
29 May 2026

Serhii Yakovliev

DIGITAL COMPETENCE OF THE SCHOOL PRINCIPAL AS A MEDIATOR OF THE EFFECTIVENESS OF CENTRAL DIGITAL COMMUNICATION OF A SECTORAL REFORM

Purpose: to conceptualise the digital competence of the school principal as a mediator of the effectiveness of central digital communication of a sectoral reform and to build a theoretical model of mediation explaining why digital communication identical in content and volume produces different managerial effects across educational institutions. Material and methods: the study is theoretical and relies on critical conceptual analysis, conceptual modelling, conceptual triangulation, and comparative analysis of scholarly sources. Its evidentiary base comprises international digital competence frameworks (DigCompEdu), studies of digital leadership of school leaders, M. Lipsky's street-level bureaucracy concept, W. Cohen and D. Levinthal's absorptive capacity theory, and contemporary frameworks of digital governance. Results: a distinction is substantiated between the direct and the mediated effect of the principal's digital competence on reform implementation; a four-component structure of the principal's digital mediation competence is proposed (receptive, verification, translation, and navigational components); a theoretical model of mediation is constructed in which the principal's competence appears not as an input condition but as a moderator of the strength of the link between the quality of central digital communication and local managerial action; a four-level scale of the principal's digital mediation maturity and a system of theoretical indicators are proposed.

Conclusions: the principal's digital competence is a distinct mediating subject of public communication theory rather than a secondary technical skill; ignoring this mediator leads to systematic overestimation of the effectiveness of central digital communication and to hidden communication inequality between institutions during reform scaling; the prospect lies in empirical operationalisation of the proposed indicators.

Key words: *digital competence, school principal, digital communication, mediator of effectiveness, public administration, education reform, digital leadership, public policy implementation.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Цифрова трансформація публічного управління змінила саму архітектуру взаємодії органів виконавчої влади з професійними спільнотами і громадянами [1; 6]. Центральні органи, відповідальні за галузеві публічні політики, дедалі частіше реалізують комунікаційний супровід реформ через соціальні мережі, офіційні вебсайти, відеоплатформи, месенджерні канали та вебінарні сервіси [9]. У сфері освіти ця тенденція виражена особливо чітко: цифрова комунікація центрального органу перестала бути допоміжним каналом інформування і перетворилася на вбудований елемент управлінського процесу реалізації освітньої реформи.

Поширене управлінське припущення, що супроводжує цей процес, полягає в наступному: якщо центральний орган виробляє якісну, послідовну й достатню за обсягом цифрову комунікацію, то ця комунікація сама по собі забезпечує доведення змісту реформи до закладів освіти. У межах такого припущення ефективність комунікації мислиться як функція двох змінних – якості центрального повідомлення і широти його охоплення. Що краще сформульоване повідомлення і що ширше воно поширене, то ефективнішою вважається комунікація реформи.

Це припущення, однак, не витримує теоретичної перевірки. Сучасні рамки реалізації публічної політики послідовно доводять, що зміст політики не передається лінійно за моделлю «центр – канал – аудиторія», а перекладається й адаптується локальними

реалізаторами [8; 13]. На рівні закладу освіти ключовою фігурою цього перекладу є його керівник. Саме керівник фільтрує цифрові сигнали центру, інтерпретує їх у локальному інституційному контексті, перекладає на мову внутрішньоустановчої дії і легітимізує реформу для педагогічного колективу та батьківського середовища. З цього випливає принциповий наслідок: одна й та сама центральна цифрова комунікація може бути дієвою у закладі, керівник якого активно включений у цифрове професійне середовище, і майже невидимою у закладі, керівник якого до цього середовища не залучений.

Цей наслідок виводить на самостійний теоретичний предмет – цифрову компетентність керівника закладу освіти не як технічну навичку користування пристроями, а як медіатор ефективності центральної цифрової комунікації галузевої реформи. Актуальність проблеми посилюється у фазі масштабування реформ: доки реформа реалізується в обмеженому пілотному контурі з інтенсивним прямим супроводом центрального органу, відмінності у цифровій компетентності керівників частково компенсуються; при переході до масового контуру така компенсація зникає, і медіаторна роль компетентності керівника стає системним чинником, від якого залежить рівномірність реалізації політики.

Дослідження є теоретичним і має на меті концептуалізацію, а не емпіричну верифікацію. Тому його дизайн будується не як емпіричний експеримент, а як послідовність взаємопов'язаних аналітичних процедур, придатних для відповіді на поставлене дослідницьке питання: яким чином цифрова компетентність керівника закладу освіти опосередковує зв'язок між центральною цифровою комунікацією галузевої реформи і локальною управлінською дією, і як цей опосередкувальний механізм може бути концептуально змодельований.

Методологічну основу становить комплекс методів теоретичного аналізу. Метод критичного концептуального аналізу застосовано для виокремлення поняття цифрової компетентності керівника з ширшого поля цифрових компетентностей і для розмежування технічного та медіаторного розумінь цього поняття.

Метод концептуального моделювання використано для побудови теоретичної моделі медіації, що пов'язує якість центральної цифрової комунікації, цифрову компетентність керівника і локальну управлінську дію. Метод концептуальної триангуляції забезпечив зведення трьох незалежних теоретичних традицій – рамок цифрових компетентностей, теорії реалізації публічної політики і теорії організаційного навчання – у єдину аналітичну рамку. Порівняльний аналіз застосовано для зіставлення прямого і медіаторного впливу компетентності, а також для побудови шкали цифрової медіаційної зрілості керівника.

Емпіричною базою теоретичного дослідження слугували наукові й нормативно-рамкові джерела чотирьох типів. Перший тип – міжнародні рамки цифрових компетентностей, насамперед Європейська рамка цифрової компетентності освітян DigCompEdu, що задає структурований словник для опису компетентнісних областей [10]. Другий тип – дослідження цифрового лідерства керівників закладів освіти, у яких керівник концептуалізується як агент цифрової трансформації установи [4; 11]. Третій тип – теорія реалізації публічної політики, зокрема концепція *street-level bureaucracy* М. Ліпські [8] та похідний від неї концепт локального перекладача політики [7]. Четвертий тип – теорія абсорбційної здатності В. Коена і Д. Левінталя, що описує здатність організації розпізнавати, засвоювати й застосовувати зовнішню інформацію [5] і яка переноситься у цій статті на рівень керівника закладу як індивідуального та інституційного абсорбера зовнішньої комунікації. Оскільки методи теоретичного аналізу є новими для конкретної проблематики державних освітніх комунікацій, кожен з них застосовується з докладним поясненням аналітичної процедури безпосередньо у тексті.

Свідомим методологічним обмеженням дослідження є відмова від використання первинних емпіричних даних: запропонована модель і шкала формулюються як теоретичні конструкти, що потребують подальшої емпіричної операціоналізації та перевірки. Це обмеження є водночас і дизайнерським рішенням: на етапі, коли поняття цифрової компетентності керівника як медіатора лише

входить у поле державних комунікацій, першочерговим завданням є його чітке теоретичне оформлення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика статті лежить на перетині чотирьох дослідницьких полів, кожне з яких розроблено доволі повно, але які досі не були системно поєднані саме навколо поняття медіаторної ролі цифрової компетентності керівника у державній комунікації реформ.

Перше поле – рамки цифрових компетентностей. Європейська рамка цифрової компетентності освітян DigCompEdu, розроблена К. Редекер за редакцією Ї. Пунье, структурує цифрову компетентність педагога у шість областей – від професійної залученості й цифрових ресурсів до оцінювання і розширення можливостей тих, хто навчається – і пропонує прогресивну шкалу рівнів володіння [10]. Ця рамка задала спільний словник опису цифрових компетентностей в освіті, проте сфокусована переважно на педагогічному використанні технологій у навчанні, а не на управлінсько-комунікаційній функції керівника як посередника між центральним органом і колективом. Поняття цифрової компетентності в ній не розглядається як медіатор ефективності зовнішньої державної комунікації.

Друге поле – цифрове лідерство керівника закладу освіти. У дослідженнях Дж. Річардсона і В. Стеррета [11], А. Аль-Харті [4] та інших авторів керівник концептуалізується як цифровий лідер – агент цифрової трансформації установи, що формує цифрове бачення, розвиває спроможність колективу і будує культуру інновацій. Ця традиція наблизилася до управлінського розуміння цифрової компетентності керівника, але переважно у внутрішньоорганізаційній перспективі – як здатності керувати цифровою трансформацією власного закладу. Зовнішня комунікація центрального органу і роль керівника як її локального абсорбера й транслятора у цих роботах систематично не теоретизуються.

Третє поле – теорія реалізації публічної політики. Концепція street-level bureaucracy М. Ліпські обґрунтувала, що політика фактично формується у щоденній практиці професійних реалізаторів, які своїми рішеннями становлять політику, яку реалізують [8]. Похідний від цієї традиції концепт локального перекладача політики

фіксує, що керівник закладу освіти не є класичним вуличним бюрократом, а виконує функцію інституційного посередництва між центральним органом і колективом – фільтрує, інтерпретує, перекладає і легітимує центральні сигнали [7; 13]. Ця рамка пояснює, чому центральна комунікація не реалізується автоматично, але не виокремлює цифрову компетентність керівника як окрему змінну, що визначає силу цього посередництва.

Четверте поле – теорія організаційного навчання. Концепція абсорбційної здатності В. Коена і Д. Левінталя описує здатність організації розпізнавати цінність нової зовнішньої інформації, засвоювати її та застосовувати, і доводить, що ця здатність є функцією попереднього релевантного знання [5]. У пізніших розробках цю концепцію було уточнено й реконцептуалізовано як динамічну здатність організації [14]. Хоча концепція сформульована для інноваційної діяльності фірм, вона має прямий аналітичний потенціал для пояснення того, чому однаковий зовнішній інформаційний потік (центральна цифрова комунікація реформи) дає різний управлінський результат у різних закладах: результат залежить від абсорбційної здатності керівника як ключового вузла засвоєння зовнішньої комунікації.

Невирішена частина загальної проблеми полягає в наступному. Перше поле описує, з чого складається цифрова компетентність, але не пов'язує її з ефективністю державної комунікації. Друге поле описує керівника як цифрового лідера, але в межах власної установи, а не як абсорбера зовнішньої політики. Третє поле пояснює посередницьку роль керівника, але не виокремлює цифрову компетентність як змінну сили цього посередництва. Четверте поле дає механізм засвоєння зовнішньої інформації, але поза контекстом державних комунікацій і освітніх реформ. Відсутня цілісна теоретична рамка, яка концептуалізувала б цифрову компетентність керівника закладу освіти саме як медіатор ефективності центральної цифрової комунікації галузевої реформи. Заповнення цієї прогалини і становить завдання статті.

Формулювання цілей статті. Мета статті концептуалізувати цифрову компетентність керівника закладу освіти як медіатор

ефективності центральної цифрової комунікації галузевої реформи і побудувати теоретичну модель медіації, придатну для подальшої емпіричної операціоналізації.

Для досягнення мети поставлено такі завдання: 1) розмежувати технічне і медіаторне розуміння цифрової компетентності керівника та обґрунтувати потребу в окремому медіаторному понятті; 2) розрізнити прямий і опосередкований вплив цифрової компетентності керівника на реалізацію реформи; 3) запропонувати структуру цифрової медіаційної компетентності керівника через виокремлення її функціональних компонентів; 4) побудувати теоретичну модель медіації, що пов'язує якість центральної цифрової комунікації, компетентність керівника і локальну управлінську дію; 5) запропонувати шкалу цифрової медіаційної зрілості керівника та систему теоретичних індикаторів; 6) сформулювати наслідки запропонованої рамки для теорії і практики державних комунікацій галузевих реформ.

Виклад основного матеріалу дослідження. Концептуальна передумова: чому центральна комунікація не реалізується автоматично.

Перш ніж концептуалізувати цифрову компетентність керівника як медіатор, потрібно зафіксувати теоретичну передумову — тезу про неавтоматичність реалізації політики. Лінійна модель державної комунікації імпліцитно ототожнює факт передачі повідомлення з фактом управлінської дії. Однак теорія реалізації публічної політики послідовно спростовує це ототожнення: між ухваленням рішення і його реалізацією лежить простір інтерпретації, адаптації і перекладу, у якому зміст політики не зберігається незмінним [12; 13]. У межах bottom-up підходу цей простір населений активними реалізаторами, а концепція street-level bureaucracy М. Ліпські показала, що рутинні рішення професійних реалізаторів фактично і становлять політику, яку вони реалізують [8]. На рівні закладу освіти між центральним органом і педагогами-реалізаторами розташована проміжна управлінська інстанція – керівник закладу, локальний перекладач політики, через якого центральна комунікація переломлюється у локальну дію [7].

Саме на цьому проміжному вузлі виникає простір для поняття медіатора: якщо комунікація проходить через керівника-посередника, то властивості цього посередника визначають, наскільки повно вона перетворюється на дію. Одна з таких властивостей – цифрова компетентність керівника, яка стає медіатором саме тому, що сучасна комунікація реформи є переважно цифровою і розгортається в складній багатоканальній екосистемі, орієнтування в якій вимагає спеціальної спроможності. Без передумови про неавтоматичність реалізації поняття медіатора було б зайвим: якби комунікація реалізовувалася сама собою, властивості посередника не мали б значення.

Технічне і медіаторне розуміння цифрової компетентності керівника

Спираючись на зафіксовану передумову, перейдемо до першого кроку концептуалізації – розмежування двох принципово різних розумінь цифрової компетентності керівника закладу освіти. Перше розуміння – технічне (інструментальне). У ньому цифрова компетентність керівника зводиться до володіння цифровими інструментами: вміння користуватися електронною поштою, офісними застосунками, системами електронного документообігу, освітніми платформами. У цьому розумінні компетентність вимірюється переліком засвоєних інструментів і є, по суті, операційною навичкою, що забезпечує функціонування установи.

Друге розуміння – медіаторне (комунікаційно-управлінське). У ньому цифрова компетентність керівника визначається не як набір інструментальних навичок, а як здатність керівника перетворювати зовнішній цифровий комунікаційний потік центрального органу на внутрішню управлінську дію закладу. Це здатність орієнтуватися у цифровій комунікаційній екосистемі галузевої реформи, розпізнавати релевантні сигнали в інформаційному надлишку, верифікувати їх, перекладати на мову локальної професійної дії та спрямовувати колектив до потрібних ресурсів. У медіаторному розумінні компетентність керівника вимірюється не переліком засвоєних інструментів, а якістю опосередкування зв'язку між центром і закладом.

Принципова відмінність полягає в тому, що технічне розуміння є необхідною, але недостатньою умовою медіаторного. Керівник може технічно володіти всіма цифровими інструментами і водночас бути слабким медіатором — якщо він не розрізняє функцій вузлів цифрової екосистеми реформи, не верифікує сигнали, не перекладає їх для колективу. І навпаки: ядро медіаторної компетентності полягає саме у комунікаційно-управлінському, а не технічному вимірі. Це означає, що для теорії державних комунікацій релевантним є саме медіаторне розуміння, оскільки воно безпосередньо стосується механізму реалізації політики, тоді як технічне розуміння стосується радше внутрішнього функціонування установи. Подальший виклад розгортає саме медіаторне розуміння.

Прямий і опосередкований вплив цифрової компетентності керівника

Другий крок концептуалізації – розрізнення двох типів впливу цифрової компетентності керівника на реалізацію реформи. Цифрова компетентність керівника впливає на реалізацію реформи двома шляхами, які доцільно теоретично розрізнити.

Прямий вплив полягає у безпосередніх діях, які керівник здійснює завдяки своїй цифровій компетентності: він знаходить офіційні документи реформи, переглядає вебінари центрального органу, бере участь у фахових онлайн-спільнотах, отримує методичні матеріали з цифрових платформ. Цей прямий вплив добре описується наявними рамками цифрового лідерства і цифрових компетентностей: компетентний керівник більше і якісніше використовує цифрові ресурси реформи [10; 11].

Опосередкований (медіаторний) вплив має іншу природу. Він полягає не в тому, що робить сам керівник, а в тому, як він змінює силу зв'язку між центральною цифровою комунікацією і локальною управлінською дією. Тут цифрова компетентність керівника постає не як вхідна змінна, що додає закладу певний обсяг засвоєної інформації, а як модератор – чинник, що визначає, наскільки ефективно зовнішній комунікаційний потік взагалі перетворюється на дію. За високої медіаторної компетентності керівника навіть стисла центральна комунікація дає вагомий управлінський ефект;

за низької — навіть насичена і якісна центральна комунікація залишається без локальних наслідків. Саме цей опосередкований вплив є центральним предметом статті і саме він залишався теоретично невиокремленим у попередніх дослідженнях.

Розрізнення прямого і опосередкованого впливу має важливий теоретичний наслідок для вимірювання ефективності державної комунікації. Якщо враховувати лише прямий вплив, ефективність комунікації можна оцінювати за обсягом і якістю центрального контенту та за показниками його охоплення. Якщо ж визнати наявність опосередкованого впливу, то ефективність комунікації перестає бути властивістю самого повідомлення і стає властивістю взаємодії повідомлення з медіаторною спроможністю керівників закладів. Це принципово змінює саму одиницю аналізу ефективності.

Цифрова компетентність керівника крізь призму абсорбційної здатності

Щоб теоретично обґрунтувати медіаторний механізм, доцільно звернутися до концепції абсорбційної здатності В. Коена і Д. Левінталя [5]. Згідно з цією концепцією, здатність організації розпізнавати цінність нової зовнішньої інформації, засвоювати її та застосовувати є критичною для її інноваційної спроможності і значною мірою є функцією попереднього релевантного знання. Хоча концепція сформульована для пояснення інноваційної поведінки фірм, її логіка має прямий аналітичний потенціал для пояснення того, чому однаковий зовнішній інформаційний потік дає різний результат у різних організаціях.

Перенесення цієї логіки на рівень закладу освіти дозволяє переописати проблему так: центральна цифрова комунікація реформи є зовнішнім інформаційним потоком, а заклад освіти — організацією, що його засвоює. Здатність закладу засвоїти цей потік і перетворити його на управлінську дію є його комунікаційною абсорбційною здатністю, а ключовим вузлом цієї здатності виступає керівник. Цифрова компетентність керівника у медіаторному розумінні є, по суті, індивідуальним і інституційним носієм абсорбційної здатності закладу щодо зовнішньої державної комунікації. Як і в оригінальній концепції, ця здатність залежить від

попереднього релевантного знання: керівник, що вже включений у цифрове професійне середовище й володіє контекстом реформи, розпізнає й засвоює нові сигнали швидше і точніше, ніж керівник без такого попереднього знання.

Концепція абсорбційної здатності дає ще один важливий теоретичний наслідок – ідею кумулятивності й шляхозалежності [5; 14]. Абсорбційна здатність накопичується: чим більше керівник уже засвоїв сигналів реформи, тим легше йому засвоювати наступні. Це означає, що відмінності у медіаційній компетентності керівників мають тенденцію не згладжуватися, а наростати з часом: заклади з компетентними керівниками засвоюють комунікацію дедалі краще, а заклади зі слабкими медіаторами дедалі більше відстають. Цей кумулятивний ефект є теоретичним підґрунтям феномену прихованої комунікаційної нерівності, до якого ми повернемося нижче. Саме структура абсорбційної здатності – розпізнавання, оцінювання, застосування – слугує каркасом для запропонованої далі чотирикомпонентної структури медіаційної компетентності.

Медіатор чи модератор: уточнення теоретичного статусу поняття

Концептуальна точність вимагає уточнити теоретичний статус цифрової компетентності керівника, оскільки у соціальних науках розрізняють дві відмінні ролі проміжної змінної – медіатора і модератора. Медіатор – це проміжний механізм, через який вплив однієї змінної передається на іншу: вплив проходить крізь медіатор. Модератор – це чинник, що змінює силу або напрям зв'язку між двома змінними, не будучи ланкою його передачі. Запитання полягає в тому, чим саме є цифрова компетентність керівника у запропонованій рамці.

Відповідь полягає в тому, що цифрова компетентність керівника виконує обидві ролі залежно від ракурсу аналізу, і це не суперечність, а відображення складності реального механізму. У ракурсі передачі сигналу компетентність керівника є медіатором: центральна комунікація фізично проходить через керівника як вузол рецепції, верифікації, трансляції і навігації, і без цього проходження не досягає колективу. У ракурсі сили зв'язку та сама компетентність

є модератором: вона визначає, наскільки сильно якість центральної комунікації позначається на локальній дії. Подвійність статусу є концептуально продуктивною, бо фіксує, що компетентність керівника є водночас і каналом передачі, і регулятором пропускної спроможності цього каналу.

Для термінологічної визначеності у статті використовується узагальнювальне формулювання «медіатор ефективності», що охоплює обидва аспекти: керівник опосередковує (медіює) проходження комунікації і водночас модерує силу її впливу. Там, де акцент робиться на силі зв'язку, вживається уточнення «модераторний вплив»; там, де акцент на проходженні сигналу, – «медіаторний вузол». Це уточнення дозволяє коректно співвіднести запропоновану рамку з методологією майбутніх емпіричних перевірок, у яких медіаційні й модераторні ефекти тестуються різними статистичними процедурами.

Структура цифрової медіаційної компетентності керівника. Третій крок – змістове наповнення медіаторного розуміння. Спираючись на функції локального перекладача політики [7] і на структуру абсорбційної здатності (розпізнавання – засвоєння – застосування зовнішньої інформації) [5], цифрову медіаційну компетентність керівника закладу освіти можна структурувати у чотири функціональні компоненти. Ці компоненти не є технічними навичками; кожен з них є здатністю виконувати певну ланку перетворення зовнішньої цифрової комунікації на локальну управлінську дію.

Рецептивний компонент – здатність керівника орієнтуватися у множинному цифровому інформаційному потоці реформи й розпізнавати в ньому релевантні для свого закладу сигнали. Центральна цифрова комунікація галузевої реформи розгортається одночасно в багатьох вузлах – соціальних мережах, на офіційному сайті, у вебінарах, месенджерних каналах, професійних спільнотах. Рецептний компонент – це здатність не загубитися в цьому надлишку, відстежувати потрібні канали і вчасно помічати значущі сигнали. Він відповідає фазі розпізнавання в моделі абсорбційної здатності.

Верифікаційний компонент – здатність керівника перевіряти достовірність і офіційний статус отриманих сигналів, відрізняти офіційну позицію центрального органу від експертних думок, чуток, дезінформації та неофіційних інтерпретацій, що циркулюють у тих самих цифрових середовищах. В умовах інформаційного надлишку і високої емоційної чутливості освітніх тем верифікаційний компонент є критичним: помилкова верифікація призводить до трансляції колективу спотвореної версії реформи. Він відповідає фазі оцінювання цінності зовнішньої інформації.

Трансляційний компонент – здатність керівника перекладати верифіковані центральні сигнали з мови нормативних і узагальнено-комунікаційних повідомлень на мову конкретної локальної професійної дії: рішень про профілі, розклад, навантаження, методики, внутрішні документи закладу. Трансляційний компонент є ядром медіаторної компетентності, оскільки саме він перетворює інформацію на дію. Він відповідає фазі застосування зовнішньої інформації і безпосередньо реалізує перекладацьку функцію локального перекладача політики.

Навігаційний компонент – здатність керівника спрямовувати педагогічний колектив, батьків та інших локальних стейкхолдерів до потрібних вузлів цифрової екосистеми реформи: до офіційних документів, методичних ресурсів, вебінарів, форм зворотного зв'язку. Навігаційний компонент розширює медіацію за межі самого керівника, перетворюючи його на вузол маршрутизації, що інтегрує заклад у цифрову екосистему реформи. Він забезпечує, щоб медіація не замикалася на керівникові, а тиражувалася всередині закладу.

Чотири компоненти утворюють послідовний ланцюг перетворення: рецепція забезпечує вхід сигналу, верифікація – його якість, трансляція – перетворення на дію, навігація – поширення в межах закладу. Слабкість будь-якої ланки розриває ланцюг: нерозпізнаний сигнал не може бути верифікований, не верифікований – перекладений із гарантією достовірності, неперекладений – застосований, а застосований лише керівником без навігації не стає надбанням колективу. Саме тому медіаційна компетентність є системною властивістю, а не сумою окремих

навичок. Співвіднесення компонентів з функціями локального перекладача політики і фазами абсорбційної здатності подано в таблиці 1.

Таблиця 1

Структура цифрової медіаційної компетентності керівника закладу освіти

Компонент медіаційної компетентності	Зміст здатності	Відповідність функції перекладача / фази абсорбції
Рецептивний	Орієнтація у множинному цифровому потоці й розпізнавання релевантних сигналів реформи	Фільтраційна функція; фаза розпізнавання цінності інформації
Верифікаційний	Перевірка достовірності й офіційного статусу сигналів, відмежування від чуток і дезінформації	Інтерпретативна функція; фаза оцінювання інформації
Трансляційний	Переклад центральних сигналів на мову конкретної локальної професійної дії закладу	Перекладацька функція; фаза застосування інформації
Навігаційний	Спрямування колективу і стейкхолдерів до потрібних вузлів цифрової екосистеми реформи	Навігаційна функція; поширення засвоєного знання в межах закладу

Джерело: складено автором

Співвіднесення з областями рамки DigCompEdu. Запропонована чотирикомпонентна структура не суперечить наявним рамкам цифрових компетентностей, а виокремлює в них специфічний управлінсько-комунікаційний зріз. Так, область професійної залученості рамки DigCompEdu кореспондує з рецептивним і навігаційним компонентами, область цифрових ресурсів та

оцінювання—зверифікаційним, а область педагогіки трансформується у трансляційний компонент, де замість дії з учнями йдеться про управлінську дію з колективом [10]. Принципова відмінність полягає в адресаті та функції: DigCompEdu описує компетентність освітянина щодо навчального процесу, тоді як запропонована рамка описує компетентність керівника щодо зовнішньої державної комунікації та реалізації галузевої політики. Це різні предметні поля зі спільним словником, тому рамка не дублює DigCompEdu, а розгортає окремий медіаторно-управлінський вимір, відсутній у наявних компетентнісних рамках, і саме він робить цифрову компетентність керівника предметом теорії державних комунікацій, а не лише освітнього менеджменту.

Теоретична модель медіації. Четвертий крок — побудова власне моделі медіації. Класична лінійна модель державної комунікації описує реалізацію політики як двочленний зв'язок: якість центральної цифрової комунікації прямо визначає локальну управлінську дію. У цій моделі ефективність є властивістю самого повідомлення, а заклади розглядаються як однорідні приймачі. Запропонована модель замінює цей двочленний зв'язок тричленною медіаційною конструкцією.

У запропонованій моделі між якістю центральної цифрової комунікації (вхід) і локальною управлінською дією (вихід) розміщується цифрова медіаційна компетентність керівника як медіаторний вузол. Вхідний сигнал не переходить у вихід безпосередньо, а проходить через чотирикомпонентний ланцюг медіації — рецепцію, верифікацію, трансляцію і навігацію. На кожній ланці сигнал може бути послаблений або підсилений залежно від відповідного компонента компетентності керівника. Підсумкова локальна управлінська дія є, таким чином, не функцією входу, а функцією добутку входу на медіаторну спроможність керівника.

Звідси випливає центральне теоретичне твердження статті, яке доцільно сформулювати як модераційну тезу: цифрова компетентність керівника закладу освіти є модератором сили зв'язку між якістю центральної цифрової комунікації і локальною управлінською дією. За високої медіаційної компетентності

цей зв'язок сильний — навіть помірна за обсягом центральна комунікація конвертується у вагомий локальний дію. За низької медіаційної компетентності зв'язок слабкий — навіть інтенсивна і якісна центральна комунікація майже не конвертується у дію. Граничний випадок нульової медіаційної компетентності означає розрив зв'язку: центральна комунікація, хоч би якою якісною вона була, не досягає управлінського ефекту в закладі.

Модель робить наочним важливий висновок: у тричленній конструкції неможливо підвищити ефективність реалізації реформи лише через нарощування якості або обсягу центрального повідомлення, якщо медіаторний вузол лишається слабким. Вкладення в центральну комунікацію мають спадну віддачу, якщо не супроводжуються розвитком медіаційної спроможності керівників. Це теоретично пояснює добре відоме в практиці управління реформами ситуацію, коли посилення центральної комунікації не дає очікуваного приросту локальної реалізації. Схематично логіку моделі узагальнено нижче.

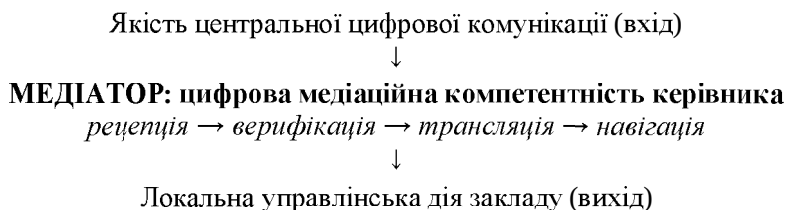


Рис. 1. Тричленна модель медіації центральної цифрової комунікації реформи.

Джерело: складено автором

Шкала цифрової медіаційної зрілості керівника та теоретичні індикатори. П'ятий крок — операціоналізація моделі через шкалу зрілості. За аналогією з прогресивними рівнями володіння в рамках DigCompEdu [10], але з перенесенням фокуса з педагогічного використання технологій на медіаторну функцію, доцільно запропонувати чотирирівневу шкалу цифрової медіаційної зрілості керівника. Рівні шкали відображають не обсяг технічних навичок, а повноту

реалізації медіаційного ланцюга.

Рівень 1 — відсторонений медіатор. Керівник не включений у цифрову екосистему реформи; рецептивний компонент розвинений слабо. Центральна цифрова комунікація майже не доходить до закладу; реформа реалізується переважно через формальні ієрархічні канали з затримкою і втратами.

Рівень 2 — пасивний медіатор. Керівник споживає центральну комунікацію, але обмежується її пересиланням колективу без верифікації і трансляції. Сигнал доходить, але не перетворюється на локальну дію; колектив отримує необроблену інформацію без управлінського контексту.

Рівень 3 — активний медіатор. Керівник розпізнає, верифікує і перекладає центральні сигнали на мову локальної дії, але навігаційний компонент розвинений нерівномірно; медіація значною мірою замикається на самому керівникові й слабо тиражується в колективі.

Рівень 4 — інтегрувальний медіатор. Усі чотири компоненти розвинені й узгоджені; керівник не лише перекладає реформу, а й інтегрує заклад у цифрову екосистему реформи, спрямовуючи колектив і стейкхолдерів до потрібних вузлів та генеруючи зворотний зв'язок до центрального рівня. Центральна комунікація конвертується у локальну дію з мінімальними втратами.

Кожному рівню можуть бути зіставлені теоретичні індикатори, що описують спостережувані прояви медіаційної спроможності і слугують основою для майбутньої емпіричної операціоналізації. До рецептивного компонента належать індикатори широти й регулярності відстеження вузлів екосистеми реформи; до верифікаційного — індикатори розрізнення офіційних і неофіційних джерел; до трансляційного — індикатори наявності інституційних форм внутрішнього перекладу реформи (педради, методичні семінари, внутрішні документи); до навігаційного — індикатори систематичності спрямування колективу і стейкхолдерів до ресурсів екосистеми. Зведення рівнів і провідних індикаторів подано в таблиці 2.

Таблиця 2

Шкала цифрової медіаційної зрілості керівника закладу освіти

Рівень зрілості	Стан медіаційного ланцюга	Провідний теоретичний індикатор
1. Відсторонений	Слабка рецепція; сигнал майже не входить у заклад	Відсутність регулярного відстеження вузлів екосистеми реформи
2. Пасивний	Є рецепція; верифікація і трансляція відсутні	Пересилання інформації колективу без перевірки та управлінського контексту
3. Активний	Рецепція, верифікація і трансляція є; навігація нерівномірна	Наявність інституційних форм внутрішнього перекладу реформи
4. Інтегрувальний	Усі компоненти узгоджені; заклад інтегровано в екосистему	Систематична навігація стейкхолдерів і генерація зворотного зв'язку до центру

Джерело: складено автором.

Наслідки запропонованої рамки. Шостий крок — теоретичні й управлінські наслідки. Запропонована рамка має кілька наслідків, що виходять за межі окремого поняття і стосуються самої теорії державних комунікацій галузових реформ.

По-перше, змінюється одиниця аналізу ефективності комунікації. Якщо цифрова компетентність керівника є медіатором, то ефективність центральної цифрової комунікації не можна оцінювати у відриві від медіаторної спроможності закладів [3]. Оцінка ефективності за охопленням і якістю контенту систематично завищує реальний управлінський результат, оскільки ігнорує медіаторний вузол. Коректна одиниця аналізу — не повідомлення, а зв'язка «повідомлення — медіатор — дія».

По-друге, виявляється феномен прихованої комунікаційної нерівності. Оскільки заклади різняться за медіаційною зрілістю керівників, однакова центральна комунікація породжує нерівні локальні результати. Ця нерівність є прихованою, бо на рівні центрального органу комунікація виглядає рівномірною — однакові повідомлення надходять усім. Нерівність виникає на медіаторному вузлі й тому залишається невидимою для метрик охоплення.

По-третє, рамка пояснює ефект масштабування реформ. У пілотному контурі з обмеженою кількістю закладів та інтенсивним прямим супроводом центральний орган частково виконує медіаторну функцію замість керівників, що згладжує відмінності у їхній компетентності. При переході до масового контуру прямий супровід зникає, і вся вага медіації лягає на керівників. Тому прихована комунікаційна нерівність, керована у пілоті, при масштабуванні перетворюється на системний чинник нерівномірності реалізації політики. Це теоретично обґрунтовує, чому моделі комунікаційного супроводу, успішні в пілоті, не відтворюються автоматично на масовому контурі.

По-четверте, рамка переозначає об'єкт управлінського втручання. Якщо медіатор є вузьким місцем реалізації, то підвищення ефективності реформи потребує інвестицій не лише у центральну комунікацію, а й у медіаційну спроможність керівників — через цільовий професійний розвиток, орієнтований саме на чотири компоненти медіаційної компетентності, а не на загальні цифрові навички [2]. Це зміщує фокус управлінської політики з виробництва контенту на розвиток медіаторів і узгоджується з рамкою *digital-era governance*, яка трактує реалізацію політики як багаторівневу взаємодію акторів, а не лінійну передачу повідомлень [6].

Межі застосовності та умови дії запропонованої рамки

Запропонована рамка не є універсальною і має чітко окреслені межі застосовності. Медіаторна роль керівника є визначальною для комунікації, що потребує перекладу на мову локальної професійної дії, тобто для змістовної комунікації реформи, тоді як для суто інформаційних повідомлень механізм менш критичний. Рамка передбачає наявність проміжного управлінського рівня між

центральною системою і реалізаторами; в освіті цей рівень існує завжди — це керівник закладу. Найповніше рамка працює на фазі масштабування: у пілотній фазі прямий супровід центрального органу частково підмінює медіаторну функцію керівників, тому модераторний ефект компетентності у пілоті проявляється слабше. Запропонована модель є рамкою середнього рівня — вона пояснює механізм на рівні окремого закладу, але не претендує на пояснення макрорівневих ефектів інформаційного середовища, які потребують окремого апарату.

Важливо співвіднести рамку з лінійною моделлю, яку вона критикує. Рамка не відкидає лінійну модель, а вбудовує її як граничний випадок: модель «центр — канал — аудиторія» виявляється коректною лише за досконалого медіаторного вузла, тобто за максимальної компетентності керівника, коли сигнал проходить без втрат. У решті випадків лінійна модель систематично завищує ефективність, ігноруючи втрати на медіаторному вузлі. Тричленна модель медіації є, таким чином, узагальненням лінійної моделі, а лінійна модель — її окремим ідеалізованим випадком.

Проведений теоретичний аналіз дав такі результати. По-перше, розмежовано технічне і медіаторне розуміння цифрової компетентності керівника закладу освіти і обґрунтовано, що для теорії державних комунікацій релевантним є медіаторне розуміння, оскільки воно стосується механізму реалізації політики, а не внутрішнього функціонування установи. По-друге, розрізнено прямий і опосередкований вплив компетентності керівника на реалізацію реформи і показано, що саме опосередкований (модераторний) вплив є теоретично новим і центральним предметом аналізу.

По-третє, запропоновано чотирикомпонентну структуру цифрової медіаційної компетентності керівника — рецептивний, верифікаційний, трансляційний і навігаційний компоненти, — співвіднесену з функціями локального перекладача політики і фазами абсорбційної здатності, і доведено, що медіаційна компетентність є системною властивістю, а не сумою окремих навичок. По-четверте, побудовано тричленну теоретичну модель

медіації, у якій компетентність керівника постає як модератор сили зв'язку між якістю центральної цифрової комунікації і локальною управлінською дією, і сформульовано модераційну тезу про спадну віддачу вкладень у центральну комунікацію за слабого медіаторного вузла.

По-п'яте, запропоновано чотирирівневу шкалу цифрової медіаційної зрілості керівника (відсторонений, пасивний, активний, інтегрувальний медіатор) із системою теоретичних індикаторів, придатних для подальшої емпіричної операціоналізації. По-шосте, сформульовано чотири наслідки рамки для теорії і практики державних комунікацій: зміну одиниці аналізу ефективності, феномен прихованої комунікаційної нерівності, теоретичне пояснення ефекту масштабування реформ і переозначення об'єкта управлінського втручання.

Сукупно ці результати утворюють цілісну теоретичну рамку, що вперше концептуалізує цифрову компетентність керівника закладу освіти саме як медіатор ефективності центральної цифрової комунікації галузевої реформи й узгоджується із сучасними рамками реалізації публічної політики, цифрового лідерства та організаційного навчання.

Висновки. У статті запропоновано теоретичну концептуалізацію цифрової компетентності керівника закладу освіти як медіатора ефективності центральної цифрової комунікації галузевої реформи. Інтерпретація отриманих результатів полягає в тому, що цифрова компетентність керівника не є вторинною технічною навичкою і не зводиться до прямого використання цифрових ресурсів реформи: вона є самостійним медіаторним предметом теорії державних комунікацій, що визначає силу зв'язку між центральною комунікацією і локальною управлінською дією.

Отримані результати співвідносяться з попередніми дослідженнями подвійно. З одного боку, вони підтверджують і розвивають лінію, закладену концепцією *street-level bureaucracy* [8] та концептом локального перекладача політики [7], додаючи до неї змінну сили посередництва. З іншого боку, вони уточнюють рамки цифрових компетентностей [10] і цифрового лідерства [11], переносячи фокус із педагогічного й внутрішньоорганізаційного

використання технологій на медіаторну функцію керівника у зовнішній державній комунікації. Запропонована рамка спростовує лінійне припущення про те, що якість і охоплення центральної комунікації самі по собі забезпечують реалізацію реформи, і замінює його тричленною медіаційною конструкцією.

Внесок дослідження у прогрес наукового знання полягає у виокремленні нового аналітичного поняття — цифрової медіаційної компетентності керівника — і в побудові моделі, що теоретично пояснює прихований механізм комунікаційної нерівності та ефект масштабування реформ. У практичному вимірі рамка переорієнтовує управлінську політику з нарощування центрального контенту на цільовий розвиток медіаційної спроможності керівників.

Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі охоплюють емпіричну операціоналізацію запропонованих компонентів і шкали зрілості; розробку діагностичного інструменту вимірювання цифрової медіаційної компетентності керівника; перевірку модераційної тези на матеріалі конкретних освітніх реформ із порівнянням пілотного й масового контурів; а також перенесення рамки на інші галузеві публічні політики поза освітою, де реалізація так само проходить через локальних керівників-посередників.

ЦИФРОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ ЯК МЕДІАТОР ЕФЕКТИВНОСТІ ЦЕНТРАЛЬНОЇ ЦИФРОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ ГАЛУЗЕВОЇ РЕФОРМИ

Мета концептуалізувати цифрову компетентність керівника закладу освіти як медіатор ефективності центральної цифрової комунікації галузевої реформи та побудувати теоретичну модель медіації, що пояснює, чому однакова за змістом і обсягом цифрова комунікація центрального органу виконавчої влади дає різний управлінський ефект у різних закладах освіти. Матеріал і методи: дослідження є теоретичним і ґрунтується на методах критичного концептуального аналізу, концептуального моделювання, концептуальної тріангуляції та порівняльного аналізу наукових джерел. Емпіричною базою слугували міжнародні рамки цифрових компетентностей (DigCompEdu), дослідження цифрового

лідерства керівників закладів освіти, концепція street-level bureaucracy М. Лінські, теорія абсорбційної здатності В. Коена і Д. Левінталя та сучасні рамки цифрового врядування. Результати: обґрунтовано розрізнення прямого та опосередкованого впливу цифрової компетентності керівника на реалізацію реформи; запропоновано чотирикомпонентну структуру цифрової медіаційної компетентності керівника (рецептивний, верифікаційний, трансляційний і навігаційний компоненти); побудовано теоретичну модель медіації, у якій компетентність керівника постає не вхідною умовою, а модератором сили зв'язку між якістю центральної цифрової комунікації та локальною управлінською дією; запропоновано чотирирівневу шкалу цифрової медіаційної зрілості керівника та систему теоретичних індикаторів. Висновки: цифрова компетентність керівника є самостійним медіаторним предметом теорії державних комунікацій, а не вторинною технічною навичкою; ігнорування цього медіатора призводить до системної переоцінки ефективності центральної цифрової комунікації та до прихованої комунікаційної нерівності між закладами при масштабуванні реформ; перспективою є емпірична операціоналізація запропонованих індикаторів.

Ключові слова: цифрова компетентність, керівник закладу освіти, цифрова комунікація, медіатор ефективності, публічне управління, освітня реформа, цифрове лідерство, реалізація публічної політики.

Author Contributions: Conceptualization, S.Y.; Writing – original draft, S.Y.; Writing – review & editing, S.Y.; Author has read and agreed to the published version of the manuscript.

Funding: This research received no external funding.

Institutional Review Board Statement: Not applicable as study did not include human subjects.

Informed Consent Statement: Not applicable.

Data Availability Statement: Data is contained within the article.

Conflicts of Interest: The author declares no conflict of interest.

References

1. Hrynychak, N. A., & Syniakov, A. V. (2023). Tsyfrovii komunikatsii v publichnomu upravlinni: sutnist, rol ta vymohy do formuvannia [Digital communications in public administration: essence, role and requirements for formation]. *Statystyka Ukrainy – Statistics of Ukraine*, 3–4, 112–119. Retrieved from: [https://doi.org/10.31767/su.3-4\(102-103\)2023.03-04.09](https://doi.org/10.31767/su.3-4(102-103)2023.03-04.09) [in Ukrainian].
2. Dreshpak, V. M. (2015). *Komunikatsii v publichnomu upravlinni* [Communications in public administration]. Dnipropetrovsk: DRIDU NADU [in Ukrainian].
3. Karpenko, O. V. (Ed.). (2020). *Tsyfrovi vriaduvannia* [Digital governance]. Kyiv: IDEIA-PRYNT [in Ukrainian].
4. Al-Harthi, A. S. A., & Al-Mahdy, H. H. (2017). Distributed Leadership and School Effectiveness in Egypt and Oman: An Exploratory Study. *International Journal of Educational Management*, 31(6), 801–813. [in English].
5. Cohen, W. M., & Levinthal, D. A. (1990). Absorptive Capacity: A New Perspective on Learning and Innovation. *Administrative Science Quarterly*, 35(1), 128–152. Retrieved from: <https://doi.org/10.2307/2393553>. [in English].
6. Dunleavy, P., Margetts, H., Bastow, S., & Tinkler, J. (2006). New Public Management Is Dead — Long Live Digital-Era Governance. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 16(3), 467–494. [in English].
7. Honig, M. I. (2006). Street-Level Bureaucracy Revisited: Frontline District Central-Office Administrators as Boundary Spanners in Education Policy Implementation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 28(4), 357–383. [in English].
8. Lipsky, M. (2010). *Street-Level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Services* (30th Anniversary Expanded ed.). New York: Russell Sage Foundation. [in English].
9. Mergel, I. (2013). *Social Media in the Public Sector: A Guide to Participation, Collaboration, and Transparency in the Networked World*. San Francisco: Jossey-Bass. [in English].
10. Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu* (Y. Punie, Ed.). Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved from: <https://doi.org/10.2760/159770>. [in English].
11. Richardson, J. W., & Sterrett, W. L. (2018). Principals Can Be Digital Leaders. *Journal of School Leadership*, 28(1), 3–21. Retrieved from: <https://doi.org/10.1177/105268461802800101>. [in English].

12. Sabatier, P. A., & Jenkins-Smith, H. C. (1993). *Policy Change and Learning: An Advocacy Coalition Approach*. Boulder: Westview Press. [in English].

13. Spillane, J. P., Reiser, B. J., & Reimer, T. (2002). Policy Implementation and Cognition: Reframing and Refocusing Implementation Research. *Review of Educational Research*, 72(3), 387–431. [in English].

14. Zahra, S. A., & George, G. (2002). Absorptive Capacity: A Review, Reconceptualization, and Extension. *Academy of Management Review*, 27(2), 185–203. [in English].

Відомості про автора / Information about the Author

Сергій Яковлев, аспірант кафедри публічного управління та адміністрування, Хмельницький університет управління та права імені Леоніда Юзькова, м. Хмельницький, Україна. E-mail: serhii.yakovlev15@gmail.com, orcid: <https://orcid.org/0009-0006-5028-2685>.

Serhii Yakovlev, PhD Student, Department of Public Management and Administration, Leonid Yuzkov Khmelnytskyi University of Management and Law, Khmelnytskyi, Ukraine. E-mail: serhii.yakovlev15@gmail.com, orcid: <https://orcid.org/0009-0006-5028-2685>.

Yakovlev S., (2026). Digital competence of the school principal as a mediator of the effectiveness of central digital communication of a sectoral reform. *Public Administration and Regional Development*, 32, 652-676. <https://doi.org/10.34132/pard2026.32.11>