

 **Лукіна Тетяна Олександрівна**

**ПРАКТИЧНИЙ ПОСІБНИК**

# ОЦІНЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ



## **УДК 373.3/5.091.113:005**

Автор: **Лукіна Тетяна Олександрівна**, головний науковий співробітник відділу моніторингу та оцінювання якості загальної середньої освіти Інституту педагогіки НАПН України, доктор наук з державного управління, кандидат педагогічних наук, професор

У практичному посібнику висвітлено організаційно-методичні засади оцінювання професійної діяльності керівника закладу загальної середньої освіти в умовах сучасних трансформацій освітньої системи. Розкрито сутність та цілі стандартизації професійної діяльності директора школи, проаналізовано вітчизняні й зарубіжні підходи до стандартизації управлінської діяльності та оцінювання її результатів. Особливу увагу приділено розгляду змісту та особливостей професійних стандартів керівників шкіл в Україні та за кордоном. Представлено результати аналізу зарубіжного досвіду ліцензування, сертифікації та атестації керівників освітніх установ, а також авторські підходи до побудови організаційної моделі оцінювання.

Матеріали посібника спрямовані на підвищення об'єктивності, прозорості та ефективності оцінювання професійної діяльності керівників закладів освіти. Видання адресовано керівникам закладів освіти, працівникам органів управління освітою, членам атестаційних комісій, науковцям, викладачам, аспірантам, слухачам програм підвищення кваліфікації та всім, хто цікавиться проблемами освітнього менеджменту і забезпечення якості освіти.

Ця праця є препринтом авторського розділу практичного посібника «Методи, засоби і процедури оцінювання професійної діяльності педагогічних працівників», підготовленого у межах реалізації науково-дослідної теми «Оцінювання професійної діяльності педагогічних працівників» (ДР № 0124U000273) відділу моніторингу та оцінювання якості загальної середньої освіти Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України. Остаточна опублікована версія може відрізнятися від препринту.

**Авторські права:** Видання поширюється на умовах ліцензії Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), що означає можливість його використання третіми особами на умовах, визначених авторами: ці матеріали можна поширювати, копіювати, вільно використовувати та розповсюджувати в будь-якій формі за умови зазначення авторства.

Обкладинку практичного посібника розроблено на основі авторської концепції з використанням технологій генеративного штучного інтелекту для візуалізації дизайнерського рішення.

**Цитувати так:**

Лукіна, Т. (2026). Оцінювання професійної діяльності керівника закладу загальної середньої освіти: практичний посібник. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.20763734>

## **ЗМІСТ**

<b>Частина 1. Стандартизація професійної діяльності директора закладу загальної середньої освіти.....</b>	<b>4</b>
1.1. Причини стандартизації професійної діяльності керівника закладу загальної середньої освіти.....	4
1.2. Історія запровадження стандартів професійної діяльності директора школи.....	7
1.3. Огляд змісту зарубіжних професійних стандартів керівника школи.....	9
1.4. Відмінності вітчизняних стандартів професійної діяльності директора школи.....	47
<b>Контрольні запитання.....</b>	<b>54</b>
<b>Практичні завдання.....</b>	<b>55</b>
<b>Частина 2. Оцінювання професійної діяльності директора закладу загальної середньої освіти.....</b>	<b>58</b>
2.1. Зміст та призначення оцінювання професійної діяльності директора закладу загальної середньої освіти.....	58
2.2. Складність оцінювання результатів професійної діяльності (атестації) керівника закладу освіти.....	65
2.3. Види оцінювання професійної діяльності директора школи.....	72
2.4. Зарубіжний досвід сертифікації керівників закладів освіти.....	76
2.5. Особливості процесів ліцензування професійної діяльності директорів шкіл за кордоном.....	78
<b>Контрольні запитання .....</b>	<b>80</b>
<b>Практичні завдання .....</b>	<b>81</b>
<b>Список літератури .....</b>	<b>83</b>

## **ЧАСТИНА 1.**

### **СТАНДАРТИЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДИРЕКТОРА ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

#### ***1.1. Причини стандартизації професійної діяльності керівника закладу загальної середньої освіти***

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

Рада зі стандартів Канади визначає стандарт як певний «документ, який містить набір узгоджених правил, настанов, характеристик діяльності або її результатів. Стандарти визначають загальноприйняті практики, технічні вимоги та термінологію для різних галузей, у тому числі й у сфері освіти та освітньої діяльності» (Standards Council of Canada).

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

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

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

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

– в умовах демократичних процесів у суспільстві та у сфері освіти, урізноманітнення стратегій розвитку школи та моделей її управління відсутність єдиної концептуальної та технологічної основи для оцінювання результатів роботи директора закладу освіти значно знижувало можливості порівняння й узагальнення цих результатів у масштабах регіону і країни для формулювання основних цілей, напрямів і завдань освітньої політики, порушувало рівність прав керівника при визначенні рівня їх професіоналізму;

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

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

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

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

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

3) сформулювати критерії оцінки основних результатів професійної діяльності керівника;

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

## **1.2. Історія запровадження стандартів професійної діяльності директора школи**

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

Перше покоління стандартів ставило за мету створити інструмент, який надавав би можливість унормувати вимоги до знань і навичок, необхідних для здійснення керівниками освітніх закладів своїх посадових обов'язків та, у такий спосіб забезпечити досягнення потрібного результату функціонування закладу освіти.

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

Наступного, 1997 року, у Великій Британії було розпочато створення *Національного коледжу шкільного лідерства (National College for School Leadership)* – виконавчого агентства Міністерства освіти Сполученого Королівства, яке пропонувало директорам шкіл, керівникам шкіл та керівникам служб для дітей старшого віку можливості для професійного розвитку лідерських

якостей. Ця установа запровадила розробку підходів до стандартів професійного розвитку (*National Standards for Headteachers*), які у 2004 році були формалізовані. У 2008 та 2020 роках зазначений стандарт уточнювався і оновлювався (Gov.UK, 2020). Цей стандарт є обов'язковим орієнтиром для створення програм підготовки директорів у державних школах Англії, а також під час оцінювання результатів їх роботи та формування стратегії розвитку.

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

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

У 2011 році в Австралії Австралійським інститутом викладання та шкільного лідерства (*Australian Institute for Teaching and School Leadership – AITSL*) було затверджено Австралійський професійний стандарт для директорів шкіл (*Australian Professional Standard for Principals*), який став еталоном для сертифікації та ліцензування керівників закладів початкової та середньої освіти,

оцінювання їх ефективності та створення програм професійного розвитку (National Professional Standard for Principals, 2011).

### ***1.3. Огляд змісту зарубіжних професійних стандартів керівника школи***

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

Сучасні професійні стандарти керівників освітніх закладів виникли в результаті переосмислення основної ролі директора школи як «освітнього лідера – особи відповідальної за успішне перетворення себе та інших, зацікавленої в цьому і здатної до таких дій» (Лукіна, 2024с). Відповідно, центральною ідеєю, основним стрижнем професійних стандартів керівника закладу середньої освіти у світовій практиці стала концепція лідерства. Саме лідерство директора школи розглядається зараз як «найважливіший чинник, що визначає якість освітньої установи, особливо за несприятливих, небезпечних обставин, під час кризових і надзвичайних ситуацій таких як військовий стан, пандемія» тощо (Лукіна, 2024b).

Інша цінність зарубіжних стандартів керівників закладів середньої освіти стосується особистості учня, необхідності формування комфортного, морального, безпечного та інклюзивного (в усіх сенсах і проявах) середовища, яке сприятиме творчому і освітньому зростанню як учнів, так і вчителів.

Однак, незважаючи на наявність багатьох спільних рис і загальних тенденцій у підходах до формування змісту і структури професійних стандартів для керівників закладів середньої освіти (або рамок чи профілів компетенцій у деяких країнах), на думку експертів ЮНЕСКО, все ж таки спостерігаються значні відмінності в тому як розставляються акценти, як розподіляються обов'язки між членами колективу школи та яка увага приділяється у стандартах тому чи іншому аспекту діяльності директора школи. Насамперед, мова йде про компетенції керівника школи та педагогів щодо створення інклюзивного середовища, що дає кожній людині (дитині), незалежно від її фізичних, етнічних, розумових, матеріальних, національних та інших особливостей, рівні можливості для повноцінної участі в освітньому процесі та зростанні. За результатами проведеного дослідження у школах Центральної та Східної Європи, Кавказу та Центральної Азії менше половини стандартів керівників шкіл приділяють увагу компетенціям, пов'язаним із налагодженням взаємодії з педагогами у питаннях заохочення та поширення інклюзивних методів навчання та комунікації, що є важливою умовою для успішного формування шкільної культури, чутливої до різноманітності, інклюзії в широкому розумінні (UNESCO, 2025, с. 4).

Як відомо, в різних країнах світу освітні системи та освітні процеси в них формуються під впливом багатьох факторів, зокрема таких як: національні, культурні особливості, історичні традиції, рівень економічного розвитку та можливостей фінансування закладів освіти, суспільно-політичний устрій країн тощо. Ці відмінності так чи інакше відбиваються на ефективності освітніх систем

та результатах навчання здобувачів освіти. Наприклад, країни Тихоокеанського регіону (Сінгапур, Японія, Тайвань, Китай, Гонконг та деякі інші) упродовж останніх десятиліть демонструють стабільно високі успіхи на різноманітних інтелектуальних міжнародних змаганнях та під час порівняльних моніторингових досліджень, зокрема TIMSS, PISA та ін. Так, за результатами PISA-2022 абсолютну першість за всіма напрямками (математика, читання, природничі дисципліни) посів Сінгапур, друге – Китай. Цікаві результати продемонстрували також і деякі європейські країни, зокрема Естонія (7-е місце), Фінляндія (12-е місце) та ін. Рейтинг перших 20 країн наведено в таблиці 1. У контексті зазначеного розгляд особливостей та відмінностей професійних стандартів для директорів шкіл у деяких з цих країн має сенс.

Таблиця 1.

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

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

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

Розглянемо докладніше зміст і структуру професійних стандартів деяких країн світу.

**США** мають федеративний устрій, тому кожен штат наділений правом визначати власну політику щодо нормування професійної діяльності керівників закладів освіти та здійснення процедур оцінювання результатів цієї діяльності. Тим не менш, у 2015 році Радою з національної політики управління освітою США були ухвалені професійні стандарти для лідерів освіти (*Professional Standards for Educational Leaders – PSEL*), у тому числі й для директорів середніх шкіл. Запровадження стандартів PSEL – 2015 було свого роду відповіддю державних органів на проблему високої плинності кадрів серед керівників американських шкіл, яка частково зумовлювалася невизначеністю вимог, зростанням обсягів посадових обов'язків та порівняно невисокою заробітною платою, тиском з боку контролюючих структур тощо. Передбачалося, що чітке окреслення вимог до навичок, способів і характеру діяльності директорів закладів середньої освіти дадуть можливість більше враховувати умови і потреби конкретного регіону, а також спрямовувати практичну діяльність керівників, встановлювати очікування упродовж усієї кар'єри та визначати для них орієнтири для постійного розвитку. Саме тому стандарти стали базовим документом для розробки освітніх програм підготовки керівників освіти різних рівнів та нормативних документів, зокрема Національних стандартів з підготовки керівників освіти (NELP), Типових професійних стандартів головного супервайзера та Порядку акредитації (National Policy Board for Educational Administration, 2015, С. 12–13).

*Мета діяльності директора американської школи полягає у всебічному сприянні навчанню, досягненням, розвитку та благополуччю кожного учня. Передбачається, що досягнути цю мету можна шляхом реалізації цілісного*

підходу до лідерства, яке охоплює усі складові і напрямки діяльності (професійні обов'язки) керівника закладу середньої освіти. *Професійний стандарт PSEL – 2015 складається з десяти окремих стандартів, що описують певну компетенцію керівника школи (див. табл. 2).*

Таблиця 2.

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

<b>Складові стандарту</b>	<b>Цілі</b>
1. Місія, візія та основні цінності	Розробляти, відстоювати та реалізувати спільну місію, бачення та основні цінності високоякісної освіти, академічної успішності та благополуччя кожного учня.
2. Етика та професійні норми	Діяти етично і відповідно до професійних норм, сприяючи академічному успіху та благополуччю кожного.
3. Рівність та культурна чуйність	Прагнути рівності освітніх можливостей і практик, що враховують культурні особливості, сприяти академічній успішності та благополуччю кожного студента.
4. Навчальна програма, навчання та оцінювання	Розробляти та підтримувати інтелектуально суворі та послідовні навчальні програми, навчання та оцінки, щоб сприяти академічному успіху та благополуччю кожного учня.
5. Спільнота турботи та підтримки учнів	Створювати інклюзивну, дбайливу та підтримуючу шкільну спільноту, яка сприяє академічному успіху та благополуччю кожного учня.
6. Професійна компетентність шкільного персоналу	Розвивати професійний потенціал та практику шкільного персоналу для сприяння академічному успіху та благополуччю кожного учня.

Продовження табл. 2.

7. Професійна спільнота для вчителів та співробітників	Створювати професійну спільноту вчителів та інших професійних співробітників для сприяння академічному успіху та благополуччю кожного учня.
8. Різноманітне залучення родин і спільноти	Залучати сім'ї та суспільство до осмислених, взаємних та взаємовигідних дій, що сприяють академічному успіху та благополуччю кожного учня.
9. Управління та менеджмент	Керувати діяльністю та ресурсами школи, сприяючи академічному успіху та благополуччю кожного учня.
10. Поліпшення школи	Виступати провідником безперервного вдосконалення, сприяючи академічним успіхам та благополуччю кожного учня.

Для кожного стандарту сформульовано його мету як кінцевий результат, досягнути який має прагнути кожен ефективний лідер (керівник закладу освіти), та визначено перелік компетенцій, які має продемонструвати та реалізовувати ефективний лідер. Варто зазначити, що стандарт не лише визначає зміст тієї чи іншої компетенції або навички. Зміст кожного стандарту і кожного його елементу (компетенції) інтерпретовано за чотирма рівнями індивідуального розвитку керівника закладу освіти, зокрема: неефективний керівник школи; керівник школи, що розвивається (удосконалюється); досвідчений керівник; зразковий керівник школи. Це дає можливість використовувати стандарт безпосередньо як мірило (критерій) для формулювання висновку про результати оцінювання якості (ефективності) професійної діяльності керівника під час різноманітних перевірок (атестації, сертифікації, завершення навчання, обрання на посаду тощо).

Професійний стандарт PSEL–2015 має рекомендаційний характер, тому окремі штати внесли деякі зміни у його структуру та тлумачення певних положень. Частина штатів, зокрема Аризона (Arizona Administrative Code, 2024), Кентуки

(Kentucky Department of Education, 2023), *Огайо* (Ohio Department of Education, 2018) та деякі інші, впровадили професійний стандарт PSEL–2015 для керівника школи без змін. Однак, незважаючи на варіації цього стандарту в різних штатах США, загальна концепція лідерства керівника школи та пріоритетність уваги до успішності учнів і продуктивності усього закладу освіти залишилася незмінною.

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

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

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

**Штат Техас.** Адміністративним кодексом (*Texas Administrative Code*) затверджено до використання стандарт ефективності директора школи, який

охоплює п'ять складових. У документи зазначається, що вказані стандарти, показники, знання і навички повинні використовуватися для узгодження з навчанням, оцінкою та професійним розвитком директорів. Структуру професійного стандарту директорів шкіл штату Техас наведено у табл. 3.

Таблиця 3.

**Стандарти адміністраторів шкіл штату Техас за (Texas Education Agency)**

<b>Стандарт</b>	<b>Мета</b>	<b>Індикатори</b>
1. Навчальне лідерство	Директор відповідає за забезпечення того, щоб кожен учень отримував високоякісне навчання.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• чіткий та узгоджений навчальний план та оцінка результатів;</li> <li>• ефективні методи викладання;</li> <li>• поліпшення результатів навчання усіх учнів</li> </ul>
2. Людський капітал	Директор несе відповідальність за наявність висококваліфікованих вчителів і персонал у кожному класі своєї школи	<ul style="list-style-type: none"> <li>• цілеспрямований відбір та втримання педагогів;</li> <li>• індивідуальний розвиток вчителів, зворотній зв'язок і коучинг;</li> <li>• співпраця та лідерство персоналу;</li> <li>• систематичне оцінювання та нагляд</li> </ul>
3. Виконавче лідерство	Директор несе відповідальність за постійну увагу та відданість завданню поліпшення навчання учнів	<ul style="list-style-type: none"> <li>• стійкість та управління змінами;</li> <li>• постійне особисте навчання;</li> <li>• комунікаційні та міжособистісні навички;</li> <li>• етична поведінка</li> </ul>
4. Шкільна культура	Директор несе відповідальність за створення та реалізацію загального бачення та культури високих очікувань для всіх співробітників і учнів	<ul style="list-style-type: none"> <li>• розробка високих досягнень учнів;</li> <li>• культура великих очікувань;</li> <li>• цілеспрямована участь сім'ї та громади;</li> <li>• безпечне шкільне середовище;</li> <li>• дисципліна</li> </ul>

Продовження табл. 3.

5. Стратегічні цілі	Директор несе відповідальність за впровадження систем, які відповідають візії школи та поліпшують якість навчання	<ul style="list-style-type: none"><li>• стратегічне планування;</li><li>• забезпечення максимального часу навчання;</li><li>• тактичне управління ресурсами;</li><li>• реалізація шкільної політики</li></ul>
---------------------	---	---

Штат **Вірджинія**. Департамент з освіти штату ухвалив єдині стандарти діяльності та оцінювання директорів середніх шкіл, що складаються з восьми частин: навчальне лідерство; шкільний клімат; управління людськими ресурсами; організаційний менеджмент; комунікації та зв'язки з громадою; культурно чутливе і справедливе шкільне управління; професіоналізм та академічна успішність учнів (див. табл. 4).

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

- проведення порівняльного аналізу та оцінки для документування ефективності керівників шкіл при складанні щорічних звітів та визначенні компенсуючих засобів;
- так званого таргетингу – спеціального рекламного інструменту, що дає можливість краще визначитися з особливостями поведінки та викладання певної навчальної програми, яка реалізується у закладі;
- побудови неперервного навчання директорів, виявленні тих проблемних зон в структурі їх професійної компетентності, які потребують удосконалення, а також для побудови індивідуальної траєкторії професійного розвитку для подолання розриву між наявною практикою та бажаними результатами;
- формування колективної відповідальності при визначенні цілей і завдань як керівника закладу освіти, так і всієї школи в цілому.

Таблиця 4.

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

<b>Стандарти</b>	<b>Мета</b>
1. Навчальне лідерство	Директор школи сприяє успіху всіх учнів, сприяючи розробці, поширенню, впровадженню та оцінці загального бачення викладання та навчання, яке веде до академічного прогресу учнів та покращення школи.
2. Шкільний клімат	Директор школи сприяє успіху всіх учнів, розвиваючи, пропагуючи, розвиваючи та підтримуючи академічно сувору, позитивну, гостинну та безпечну шкільну атмосферу для всіх зацікавлених сторін.
3. Управління людськими ресурсами	Директор забезпечує керівництво людськими ресурсами шляхом відбору, вступу на посаду, підтримки, оцінки та утримання кваліфікованого викладацького та допоміжного персоналу.
4. Організаційний менеджмент	Директор школи сприяє успіху всіх учнів, підтримуючи, керуючи та контролюючи організацію, роботу та використання ресурсів школи.
5. Комунікації та зв'язки з громадою	Директор школи сприяє успіху всіх учнів за допомогою спілкування, співробітництва та взаємодії з сім'єю та зацікавленими сторонами у співтоваристві для сприяння розумінню та постійному вдосконаленню програм та послуг школи.
6. Культурно чутливе і справедливе шкільне управління	Директор школи демонструє відданість принципу рівності та заохочує культурно інклюзивні та чуйні практики, що відповідають цілям, пріоритетам та стратегіям підрозділу та школи, які сприяють досягненню успіхів усіма учнями.

Продовження табл. 4

7. Професіоналізм	Директор школи сприяє успіху всіх учнів, демонструючи поведінку, що відповідає правовим, етичним та професійним стандартам, займаючись безперервним професійним розвитком та вносячи внесок у професію.
8. Академічна успішність учнів	Результатом керівництва директора є прийнятний, вимірний та відповідний академічний прогрес учнів на основі встановлених стандартів.

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

Штат **Масачусетс** в останні роки відбулося скорочення змісту стандарту ефективності лідерів до 4 складових: навчальне лідерство, управлінська діяльність, взаємодія з родинними і громадою та професійна культура. Варто

зауважити, що цей стандарт використовується переважно при відборі претендентів на посаду директора школи (Legal Informational Institute, 2023).

**Штат Небраска.** У квітні 2020 року рада з освіти штату ухвалила чинну редакцію так званих Стандартів ефективності роботи вчителів та директорів Небраски (див. табл. 5).

Даний документ у частині, що стосується стандартів для директорів шкіл ґрунтується в основному на Професійних стандартах для освітніх лідерів (PSEL) 2015 року, що ухвалені Національною радою з питань політики та адміністрування освіти, а також на Стандартах компетентності для персоналізованої освіти, орієнтованої на учня, що розроблені у 2017 році організацією «Джобс для майбутнього» та «Рада головних державних шкільних директорів» (CCSSO). Провідною ідеєю стандартів ефективності є забезпечення такої діяльності директора і вчителя, яка забезпечить рівність для всіх дітей щодо здобуття освіти. Необхідними умовами для досягнення зазначеної мети розробники стандартів вбачають постійну підтримку та розвиток персоналу та широке залучення сім'ї та громади.

Стандарт передбачає можливість використання його в якості основи для оцінювання ефективності професійної діяльності педагога, зокрема директора школи, причому як індивідуального інструмента саморефлексії (для підтримки цілей коучингу, наставництва, співпраці/мережових зв'язків з директорами), а також як інструменту так званої системної рефлексії щодо можливостей підтримки та розвитку керівників шкіл.

Таблиця 5.

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

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

З цією метою зміст кожного елементу стандарту розкривається на чотирьох рівнях, які характеризують індивідуальний рівень досягнень керівника закладу освіти: найнижчий – неефективний, далі базовий (той, що демонструє розвиток), досвідчений (або ефективний) та зразковий (або високоефективний).

### **Канада.**

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

Наприклад, у провінціях Саскачеван, Онтаріо, Альберта, Юкон зміст терміну «директор» або «директор школи» визначається Законами про освіту як «вчитель, призначений порадою з освіти, шкільною радою або SDLC, залежно від ситуації, для виконання обов'язків директора» (Government of Saskatchewan, 2004). Відповідно до Закону про незалежні школи Британської Колумбії директором називають вчителя, який є відповідальним за управління та контроль за незалежною школою (British Columbia, 1996). Закон про освіту Острова Принца Едуарда визначає директора як «вчителя, що призначений органом освіти для здійснення керівництва освітнім процесом, а також виконання наглядових та адміністративних обов'язків у школі (Government of Prince Edward Island, 2025, р.7).

У Канаді немає єдиного погляду також і у питаннях щодо стандартизації професійної діяльності директорів шкіл та способів використання цих стандартів.

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

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

1. *Постановка цілей.* Ця здатність стосується співпраці з іншими для забезпечення стратегічності, конкретності, вимірності, досяжності, орієнтованості на результат та часові обмеження (SMART) цілей, а також їх

досягнення в тих межах норм часу, що призводять до покращення викладання та результатів навчання.

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

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

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

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

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

виконувати допоміжну роль для виявлення та аналізу директорами власних потреб у навчанні.

Структура стандартів лідерства складається з чотирьох доменів – основних сфер, які відображають сучасні уявлення про найбільш важливі аспекти діяльності керівника школи, та стандартів, що окреслюють основні компетенції (табл. 6).

Таблиця 6.

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

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

У провінції **Альберта** були ухвалені Стандарти якості лідерства, які, як передбачалося, повинні були забезпечити основу для підтримки професійного зростання, контролю та оцінки директорів і керівників шкільної юрисдикції.

Структура цього стандарту складається з дев'яти основних компетенцій (стандартів), зміст кожної з яких розкривається через діяльність, яку має реалізувати керівник. Якість прояву компетенції визначається через сукупність навичок (показників досягнення), які має продемонструвати директор школи. для

яких визначається мета їх досягнення кожна з яких містить перелік показників досягнення (див. табл. 7).

Таблиця 7.

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

<b>Компетенції</b>	<b>Зміст компетенції</b>
1. Сприяння ефективним стосункам	Лідер будує позитивні робочі стосунки з членами шкільної спільноти та місцевої громади
2. Моделювання відданості професійному навчанню	Керівник бере участь у професійному навчанні протягом усієї кар'єри та постійному критичному осмисленні, щоб визначити можливості для покращення лідерства, викладання та навчання, а також завершує професійне навчання за кодексом професійної поведінки для вчителів та лідерів-вчителів.
3. Втілення далекоглядного лідерства	Лідер співпрацює зі шкільною спільнотою для створення та впровадження спільного бачення успіху, залученості, навчання та благополуччя учнів.
4. Керівництво навчальною спільнотою	Лідер плекає та підтримує культуру, яка підтримує викладання та навчання на основі фактичних даних.
5. Підтримка застосування базових знань про корінних народів, метисів та інуїтів	Лідер підтримує шкільну громаду в отриманні та застосуванні базових знань про корінних народів на благо всіх учнів.
6. Забезпечення навчального лідерства	Лідер забезпечує, щоб кожен учень мав доступ до якісного викладання та оптимального навчального досвіду.

Продовження табл. 7

7. Розвиток лідерських здібностей	Лідер надає можливості членам шкільної громади розвивати лідерські здібності та підтримувати інших у виконанні їхніх освітніх ролей.
8. Управління шкільною діяльністю та ресурсами	Лідер ефективно керує діяльністю та управляє ресурсами.
9. Розуміння та реагування на ширший соціальний контекст	Лідер розуміє та належним чином реагує на політичний, соціальний, економічний, правовий та культурний контексти, що впливають на школи та шкільну адміністрацію.

Професійний профіль директора школи **Північно-Західних територій** має спільні риси з подібними документами, розробленими в інших провінціях Канади, але й свої особливості, пов'язані зі специфікою повсякденного життя і професійними завданнями директора школи в цій місцевості. Профіль директора школи являє собою документ, що складається з опису 11 стандартів, які характеризують діяльність керівника закладу освіти у чотирьох ключових сферах відповідальності. Розглянемо це більш докладно (див. табл. 8). Даний профіль був розроблений з метою надання об'єктивної основи для підвищення ефективності роботи директорів та його заступників. Цей документ містить критерії, що описують нормативно визначену поведінку директорів (заступників директорів); створює підґрунтя для побудови формувальної оцінки результатів особистісного професійного зростання, а також для підсумкової оцінки у процесі підзвітності керівника; допомагає в процесі підготовки майбутніх адміністраторів шкіл. Подібно до стандарту PSEL, профіль директора школи Північно-Західних територій дає можливість використовувати його безпосередньо як критеріальну основу для формулювання висновку про результати оцінювання професійної діяльності керівника під час атестації, оскільки для кожного стандарту визначено

кінцеву мету його реалізації, а зміст інтерпретовано за п'ятьма рівнями професійного розвитку керівника школи, зокрема: неприпустимий рівень управління керівника; базовий рівень; керівник школи, що розвивається (удосконалюється); досвідчений керівник та зразковий керівник школи.

Таблиця 8.

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

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

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

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

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

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

Стандарти складаються з таких частин:

– *етичні стандарти*, у яких визначено певні вимоги щодо етики та принципової професійної поведінки директора. Вони являють собою принципи суспільного життя (самовідданість, чесність, об'єктивність, підзвітність, відкритість, лідерство, правдивість та лідерство);

– *стандарти ефективності директора*. Вони містять 10 доменів, які поділені за трьома основними сферами діяльності керівника: *культура та етос* (шкільна культура, поведінка, професійний розвиток), *навчальний план та викладання* (викладання і навчання, навчальна програма і оцінювання, додаткові та спеціальні освітні потреби), *організаційна ефективність* (організаційне управління, постійне поліпшення школи та робота у партнерстві);

– *управління та підзвітність*. Цей елемент не належить до жодного із стандартів, а складає основу їх структури та пронизує всі його елементи (Gov.UK., 2020).

У **Німеччині** немає єдиних стандартів професійної компетенції керівників шкіл. Кожна земля має свої підходи і правила до оформлення цих документів. Наприклад, у землі Баден-Вюртемберг використовується Профіль вимог до компетенції директора школи, який був ухвалений в 2019 році (Baden-Württemberg Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, 2019). Згідно з цим документом компетенція лідера складається з певної суми знань, навичок, ставлення та образу мислення, які є необхідними для управління школою. Профіль заснований на загальній моделі професійної компетентності, яка має три виміри: предмет діяльності, персонал і соціальна компетентність, які також диференціюються за певними індивідуальними навичками (див. рис.1).

Розглянемо докладніше структуру цього профілю компетенцій директора школи.

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

– професійна компетентність (педагогіка дидактика і методика);

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



Рис. 1. Структур професійного стандарту директора школи  
землі Баден-Вюртемберг

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

- навички спілкування вирішення конфліктів, а також критичне мислення;

- компетенція в сфері інновацій та змін;
- мотиваційні навички;
- навички командної роботи;
- рольова компетентність;
- компетенція у сфері розмаїття;
- інтеграційна компетентність
- представницька компетенція.

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

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

У **Нідерландах** професійні стандарти для керівників шкіл були вперше прийняті в 2014 році. Як і більшість інших стандартів, зокрема в США, Канаді, Великій Британії, вони ґрунтувалися на описі певного переліку професійних компетентностей і навичок, що необхідні директору школи для виконання професійних обов'язків. Проте згодом сама ідея призначення та змісту професійних стандартів була переосмислена. Сучасна версія професійного стандарту директора середньої школи в Нідерландах визначає широкий спектр практик, у межах яких мають діяти керівники шкіл для отримання позитивного результату. Стандарт описує різноманітні ситуації, в яких, на думку розробників, директор має проявити певну активність і свій професіоналізм. Концептуально професійний стандарт являє собою документ, орієнтований на розвиток

керівника, інструмент, який надихає і допомагає йому знайти спільну мову з шкільним колективом та оточуючим середовищем. На відміну від професійного стандарту 2014 року, сучасний стандарт заснований на визначенні певних лідерських практик та особистих якостей директора школи. Подібний підхід також є властивим сучасним професійним стандартом деяких інших країн Європи. В основу стандарту директора середньої школи в Нідерландах покладено низку принципів, положень, які дають можливість повніше розкрити основну його ідею. Отже, стандарт (Beroepsstandaard Schoolleiders, (2024):

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

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

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

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

3. *Управління розвитком школи*. Реалізація даної практики передбачає наступні аспекти: розробка загальної політики і стратегії розвитку; створення

культури поваги і довіри відкритості, спрямованої на обмін знаннями та вдосконаленням; стимулювання різноманітних спільних процесів і сумісного колективного ухвалення рішень; управління процесами змін; побудова конструктивних довірливих відносин керівника з радою директорів для узгодження позиції і методів реалізації лідерства та інше.

4. *Управління якістю освіти* (Лукіна, 2021b). Реалізація цієї практичної діяльності спрямована на розробку та формування сучасного навчального плану; підтримку вчителів; моніторинг результатів освіти (Лукіна, 2004а; 2008а); сприяння різноманітним дослідженням, орієнтованим на підвищення якості освітнього процесу; захист вчителів від різноманітних утручань у їх роботу.

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

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

- *когнітивні якості* (досвід вирішення проблем, спеціальні знання у предметній галузі, а також системне мислення);
- *соціальні якості* (емоційна чутливість комунікативні навички);
- *психологічні якості* (оптимізм, професійна впевненість у собі, стійкість, проактивність, тобто певне передбачення та дія на випередження);

– *значущі якості* (моральна відповідальність або моральний компас, орієнтованість на цінності, мультиперспективність).

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

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

**Сінгапур** має унікальну систему «вирощування» педагогічних і керівних кадрів для системи освіти. Упродовж багатьох років Сінгапур, як зазначалося, посідає першу позицію у рейтингу міжнародних змагань школярів, PISA, TIMSS (див. табл. 1) (von Davier, Kennedy, Reynolds, Fishbein, Khorramdel,... & Yin, 2024).

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

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

Кар'єра тих, хто обирає управлінський напрямок розвивається від керівника певного предмета в школі, які уповноважені курувати предмет або клас, до керівника відділу Міністерства освіти. Обов'язковою умовою для управлінців є ротація між різними школами для обміну досвідом та підвищенням якості освіти. Відмінною ознакою сінгапурської системи кар'єрного зростання як педагогів. Так і керівників шкіл, є постійне обов'язкове професійне навчання на різноманітних освітніх програмах.

Наприклад, керівники департаментів та інші заступники директорів можуть брати участь у програмі «Управління та лідерство у школах», що проводиться NIE. Ця програма спрямована на їх проактивну підготовку до наступного етапу розвитку лідерських якостей. Головною метою програми є розвиток навичок ефективного управління підлеглими, тому увага зосереджена на таких темах, як: «проектування та управління учнями шкільними організаціями», «розвиток людського та інтелектуального капіталу (Jayapragas, 2016).

Заступники директорів, які готуються до підвищення до директорів, проходять дводенне симуляційне тестування та співбесіду, в ході якої необхідно продемонструвати свою здатність реагувати на реальні ситуації. Ті, хто успішно опанував цю програму потім переходять до програми «Лідери в освіті», яка включає навчання на курсах, практичні заняття, наставництво і зустрічі з керівниками інших галузей і країн.

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

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

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

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

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

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

Перший напрям діяльності присвячений реалізації питань етики у професійній діяльності та у відносинах. Відповідна роль «Етичного рушія», яку при цьому виконує директор, сприяє етичному розумінню і підтримці збалансованого розвитку учителів та учнів. Другий напрямок діяльності і відповідна роль так званого «Універсального архітектора активних освітніх організацій», спрямований на формування такого шкільного середовища, яке сприяє розвитку вчителів як співавторів знань і майбутніх лідерів. І, нарешті, третій напрямок діяльності і третя роль «Візіонарного освітнього підприємця», передбачає втілення системного цілісного (глобального) підходу до освітніх трансформацій і постійного вдосконалення шкіл. У таблиці 9 наведено спосіб інтерпретації змісту кожного з напрямків діяльності (стандартів) відповідно до рівнів професійного зростання.

Таблиця 9.

**Зміст професійних стандартів директорів шкіл Гонконгу**

<b>Рівні професійного зростання</b>	<b>Стандарт 1 Етичні основи всебічного розвитку та збалансованого просування</b>	<b>Стандарт 2 Універсальні архітектори жвавих навчальних організацій</b>	<b>Стандарт 3 Візіонерські освітні підприємці перетворення освіти та постійного вдосконалення школи</b>
Компетентний	Керівники є моральними особистостями, які віддані освітній справі та підтримують кодекс етики. Вони підвищують обізнаність вчителів про освітні цінності, пов'язані зі шкільною політикою та практиками. Вони спрямовують вчителів у вихованні в учнях правильних цінностей і ставлень та демонструють особисту цілісність	Керівники володіють знаннями та здатністю встановлювати якісні та складні завдання, що відповідають потребам студентів. Вони розвивають культуру навчання, що сприяє рефлексії та розвитку	Директори розуміють школу, її сильні сторони, обмеження та виклики. Вони орієнтуються у розвитку освіти Гонконгу, тримають руку на пульсі як місцевих, так і міжнародних тенденцій. Вони розуміють важливість відповідності місії та візії школи суспільству та створюють системи для управління ризиками та кризами
Досягнутий	Керівники демонструють освітні цінності та професійну цілісність. Вони гарантують етичну поведінку серед персоналу та учнів і служать взірцем для наслідування	Керівники мотивують викладачів бути інноваційними та відданими у створенні навчального середовища, яке відповідає різноманітним потребам студентів	Директори стратегічно планують реалізацію місії та бачення школи, реагуючи на змінні обставини й нові освітні політики

Продовження табл.9

Видатний	Керівники виступають за освітні цінності, професійну цілісність і гідність викладацької професії. Вони мають глибоке розуміння спільноти та створюють шкільну спільноту, яка підтримує етичну поведінку та цінності. Вони активно сприяють розвитку цілісної особистості вчителів та учнів, враховуючи їхні різні етапи розвитку	Керівники створюють інноваційні навчальні середовища, які надихають інших переймати їхні методи. Вони активно поширюють знання та сприяють професійному розвитку, що виходить за межі стандартів. Вони показують палку відданість меті навчання та розвитку освітньої спільноти	Директори переглядають бачення та місію школи відповідно до останніх світових тенденцій та розвитку, приймаючи глобальний підхід та адаптуючись до нових динамік. Їхні зусилля спрямовані на візуалізацію майбутнього разом зі стейкхолдерами, вносячи ідеї, які надихатимуть майбутні покоління
----------	--	---	--

**Китай.** Варто зауважити, що упродовж багатьох років в інтелектуальних змаганнях Китай представляють команди лише кількох самих економічно і соціально розвинених регіонів – провінцій Цзянсу, Шаньдун, Чжецзян, а також муніципалітетів Шанхай та Пекін (див. табл. 1). ВВП цих адміністративних територій найвищий, тут зосереджені основні освітні й культурні центри, але населення складає лише 20% від населення країни. Сумарний ВВП цих територій у 2023 році перевищив 32,2% (National Bureau of Statistics of China, 2025). Це означає, що успіхи Китаю, продемонстровані під час міжнародних досліджень не відображають коректним чином реальні освітні результати учнів усієї країни, що й виступає причиною критики експертами якості освіти.

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

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

1. *Стандарти особистих досягнень*, що містять три основні виміри:
  - освіта (розвиток учнів є метою освіти, віра в те, що всі учні можуть бути успішними, надання кожному учню рівних можливостей для розвитку);
  - управління (дотримання урядової політики та ініціатив, підкреслення демократії, рівності та залученості, заохочення конкуренції, співпраці та інновацій, а також відкритість для пропозицій від вчителів та персоналу);

– цінності та прагнення (прагнення до рівності, персоналу та батьків, а також наявність здібностей до критичного мислення та саморефлексії).

2. *Стандарти професійних досягнень* налічують такі домени:

– планування школи (відповідальність за керівництво та встановлення напрямів розвитку школи);

– моральне виховання включає потужний акцент на особистісному удосконаленні учнів, розвиток добрих особистостей та характерів учнів;

– навчання студентів та розробка навчальних програм (забезпечення викладання та навчання як основної практики в школах, контроль та спільна розробка навчальних програм, використання даних та технологій для підвищення якості викладання);

– зростання вчителів (надання можливостей для професійного розвитку вчителів та задоволення їх потреб, сприяння співпраці між вчителями та персоналом, встановлення стандартів та правил оцінки вчителів);

– організаційна ефективність (означає забезпечення практик у всіх аспектах, пов'язаних зі шкільними пріоритетами, здатність організувати і керувати як індивідуальною, так і груповою роботою);

– громадські відносини (здатність до спілкування з представниками громад, до встановлення відносин зі школами, громадськістю, родинами, організаціями, тощо).

Розробники спиралися на професійний стандарт ISLLC (2008), що використовувався на той час у США, та на стандарти Великої Британії. Це стало причиною багатьох досліджень, присвячених виявленню спільних та відмінних рис між китайським професійним стандартом для директорів та стандартом ISLLC-2008. На думку вчених, схожість між цими стандартами проявляється у тому, що

вони охоплюють сфери діяльності директора школи, пов'язані з навчальним лідерством, організаційним управлінням, шкільною культурою, комунікаціями та взаємодією з громадськістю, а також професіоналізмом.

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

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

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

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

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

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

**Австралія.** Національний Австралійський професійний стандарт для керівників (NPSP) був ухвалений у 2011 році. Стандарт являє собою інтегровану модель вимог до лідерства, на які директор має спиратися, щоб досягти успіху в певних сферах професійної практики. Структуру стандарту подано на рис. 2.

По-перше, цей стандарт містить опис того, що директори повинні знати, розуміти і робити, щоб досягти потрібних результатів у своїй роботі. Усвідомлюючи той факт, що кожна школа та її директор є унікальними, стандарти побудовані з намаганням зберегти місцеві традиції, ідентичність, культуру та національні цінності, виявити позитивний вплив закладу освіти на кожного учня та місцеву спільноту. По-друге, зазначені вимоги та результати діяльності директора

розглядаються у різних контекстах (соціально-економічному, територіальному, освітньому) на різних рівнях управління (операційному, регіональному, стратегічному та системному) (The Australian Institute for Teaching and School Leadership, 2014, с. 2).

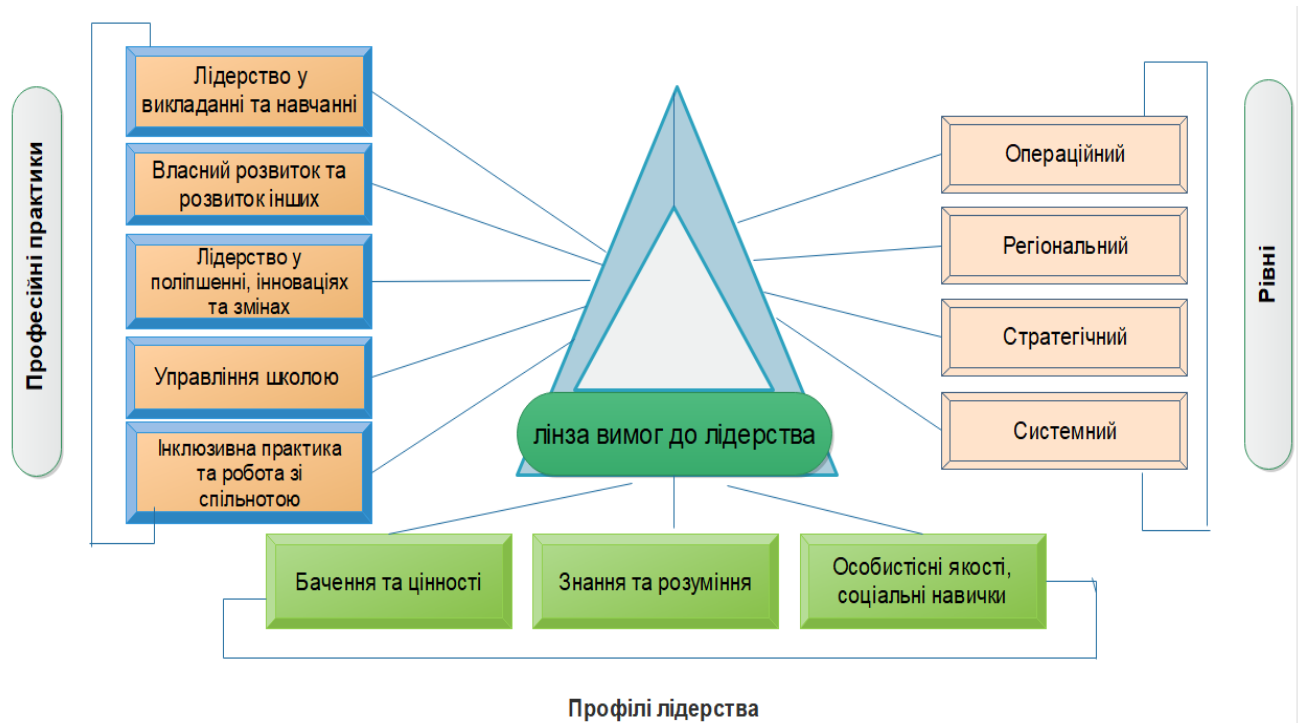


Рис. 2. Взаємозв'язок структурних елементів стандарту професійної діяльності директора школи в Австралії

Відправною точкою професійного стандарту для директорів шкіл Австралії є лідерство керівника, яке деталізовано за трьома профілями (*загальне бачення і цінності; знання і розуміння; особистісні якості, соціальні навички та навички міжособистісної взаємодії*), що описують вимоги до лідерства і практичної діяльності директора, певні дії, які має реалізувати керівник на шляху вдосконалення своєї професійної діяльності. Ці вимоги до лідерства

конкретизовано через набір конкретних управлінських навичок, так званих *професійних управлінських практик*, які, у свою чергу, поділено на п'ять груп: провідне викладання та навчання; власний розвиток та розвиток інших; провідне покращення інновацій та зміни; управлінські методи і технології управління школою; інклюзивна практика та робота зі спільнотою (учнями, викладачами, колективами інших шкіл, науковими інституціями, батьками і місцевою громадою). Ключовою ідеєю цього стандарту професійної діяльності директора австралійської школи є те, що ці три його складові частини нібито «заломлюються» крізь призму вимог до лідерства, формуючи кожного разу нове змістове наповнення конкретного прояву і рівня реалізації професійної діяльності керівника школи (див. рис.2). На думку директорів шкіл і експертів, даний стандарт, насамперед, виконує роль допоміжного інструменту, керівництва для критичного аналізу адміністратором школи правильності й раціональності побудови власної діяльності, виявленні слабких сторін та її подальшого удосконалення. Він також є корисним ресурсом для підготовки до прийому на роботу.

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

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

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

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

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

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

#### ***1.4. Відмінності вітчизняних стандартів професійної діяльності директора школи***

На відміну від зарубіжних стандартів діяльності керівника школи Професійний стандарт директора закладу загальної середньої освіти, що затверджений у 2021 році в Україні (Міністерство економіки України, 2021) є досить ґрунтовним документом, який: містить докладну інформацію щодо характеристики професії директора закладу загальної середньої освіти відповідно до Національного класифікатора професій; подає перелік нормативно-правових документів з питань професійної діяльності; визначає норми і правила регулювання умов праці і допуску до професії, навчання й підвищення кваліфікації; окреслює загальні компетентності, що необхідні для успішного здійснення зазначеної професійної діяльності (див. табл. 10).

Таблиця 10.

**Структура професійного стандарту керівника (директора) закладу ЗЗСО в  
Україні за (Міністерство економіки України, 2021).**

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

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

значною мірою охоплює перелік дій, пов'язаних з реалізацією контрольно-адміністративних повноважень.

Незважаючи на фундаментальний підхід до окреслення рівня професійної підготовки керівника української школи і деталізований опис вимог до його навичок і компетентностей у документі простежується досить суттєва принципова відмінність між змістом вітчизняного та більшості зарубіжних стандартів, що були розглянуті вище. Насамперед, це стосується концептуального та цілевизначального концептів. На відміну від українського, для зарубіжних стандартів керівника закладу освіти характерним є формулювання мети для кожної складової стандарту (там званого окремого стандарту або компетенції директора школи). В цілому мета професійної діяльності директора школи за кордоном має дитиноцентричний характер. Успіх кожного учня виступає своєрідним орієнтиром, що визначає спрямованість і призначення будь-якого напрямку діяльності (стандарту) директора школи та вчителів. Передбачається, що європейської або американської директори шкіл зосереджують свої зусилля на створенні середовища (безпечного, комфортного, культурно розмаїтого) та професійної спільноти вчителів, що забезпечуватиме досягнення учнями високих результатів навчання.

У формулюванні мети професійної діяльності керівника закладу загальної середньої освіти в Україні акценти зроблено на виконання ним суто адміністративних і представницьких функцій. У документі зазначено, що мета «... полягає в здійсненні безпосереднього управління закладом і відповідальності за освітню, фінансово-господарську та інші види діяльності закладу освіти. Директор є представником закладу освіти у відносинах з державними органами, органами місцевого самоврядування, юридичними та фізичними особами...» (Міністерство економіки України, 2021).

Друга принципова відмінність концептуального характеру пов'язана з містом концепції лідерства у змістах (структурах) вітчизняного та зарубіжних стандартів. Як зазначалося, у зарубіжних стандартах ідея лідерства керівника, вчителів, учнів є провідною, що пронизує наповнення кожної із складових цих стандартів та індикаторів, через які визначається ефективність прояву кожного з показників професійної діяльності (Лукіна, 2024а). У вітчизняному стандарті лідерська компетентність директора школи займає цілком локальну позицію, є однією серед багатьох інших, оскільки характеризується лише як умова успішної реалізації функції забезпечення партнерської і мережевої взаємодії та передбачає наявності в очільника закладу освіти здатності здійснювати позитивний вплив на членів колективу, швидко реагувати на зміни, використовувати різні методи комунікації, а також представляти інтереси школи (див. табл. 9). Подібне розкриття змісту лідерської компетентності, що пропонує вітчизняний професійний стандарт керівника школи, є надто спрощеним і не зовсім некоректним. Лідерський потенціал розкриває внутрішні можливості розвитку людини, «є соціально-психологічною властивістю особистості, що відображує як ситуаційно обумовлену, так і незалежну від ситуації здатність індивіда до успішного здійснення лідерства» (Міляєва, 2014) та проявляється у різних видах і напрямках діяльності. Саме тому лідерська компетентність як результат навчання та розвитку лідерського потенціалу, тлумачиться дослідниками як «надпрофесійна компетентність, яка є запорукою ефективного виконання фахівцем його професійних функцій» (Волкова, & Лебідь, 2022).

Таким чином, переважна більшість європейських та американських професійних стандартів директора школи заснована на використанні лідерського

підходу та має людино-, дитиноцентричний характер формування змісту основних компетенції керівника закладу освіти.

Ще однією примітною особливістю зарубіжних стандартів є їх лаконічність і простота викладу змісту. При цьому глибокий зміст інформації, її соціальний та культурний контекст, спрямованість на вирішення далекоглядних цілей не втрачаються. Проілюструємо зазначене на кількох прикладах (див. табл. 11).

Таблиця 11.

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

<b>PSEL (США)</b>	<b>Україна</b>
Культурна чуйність	Немає
Шкільна культура	Немає
Шкільна спільнота	Немає. Використовується в аналогічному контексті як «учасники освітнього процесу».
Соціальний та емоційний розвиток учнів	Немає
Розгляд родини як ключового партнера	Немає
Директора мають розвинені комунікативні навички та розуміють як доносити інформацію різними способами для того, щоб задовольнити потреби різних аудиторій	В 1.3. 1. Забезпечувати ефективну комунікацію, співпрацю та взаємодію з працівниками, учнями, батьками, керівниками установ, організацій, об'єднаних територіальних громад, громадських об'єднань, у т.ч. і з використанням цифрових технологій.

Продовження табл. 11.

	<p>2. Ефективно застосовувати засоби успішних комунікацій для забезпечення спілкування з усіма суб'єктами взаємодії, використовувати сучасні електронні засоби зв'язку, в т.ч. електронні журнали, електронні щоденники для забезпечення ефективної партнерської взаємодії між учасниками освітнього процесу.</p>
	<p>3. Грамотно і чітко висловлювати власні думки в усній та письмовій формах державною мовою (за потреби іноземними мовами); відповідно до професійних потреб ініціювати, підтримувати та завершувати розмову.</p>
<p>Директори готові слухати інших та створювати можливості для зворотного зв'язку між працівниками та стейкхолдерами</p>	<p>1. Організовувати діалог і полілог з учасниками освітнього процесу і представниками громади, поважаючи права і свободу людини та суспільні цінності, враховуючи культурні та особисті відмінності співрозмовників, переваги і/чи обмеження окремих груп чи осіб, виявляючи розуміння й співпереживання, сприяти примиренню та порозумінню.</p>
	<p>2. Застосовувати в обговореннях освітніх, соціальних і життєвих проблем методики усвідомленого й емпатичного слухання.</p>
	<p>3. Застосовувати в управлінській діяльності практики критичного мислення, усвідомлення й розуміння емоцій інших людей.</p>
<p>Формулювати, відстоювати та розвивати основні цінності, які визначають культуру школи та наголошують на</p>	<p>В 2.1. Здатність сприяти розвитку в учасників освітнього процесу поваги та дбайливого ставлення до національних, історичних, культурних цінностей, нематеріальної культурної спадщини українського народу.</p>

необхідності освіти, орієнтованої на дитину; високі очікування та підтримку учнів; рівноправність, інклюзивність та соціальну справедливість; відкритість, турботу та довіру; а також постійне вдосконалення.	
---	--

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

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

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

## **КОНТРОЛЬНІ ЗАПИТАННЯ**

1. Що розуміють під професійним стандартом?
2. Які причини зумовили запровадження професійних стандартів директорів шкіл?
3. Які переваги дає стандартизація професійної діяльності?
4. Яким чином професійні стандарти сприяють підвищенню якості освіти?
5. Як професійні стандарти пов'язані з професійним розвитком керівника?
6. Коли почалося впровадження професійних стандартів керівників шкіл у світі?
7. Яку роль відіграв стандарт ISLLC у США?
8. Назвіть характерні риси змісту сучасних професійних стандартів директора школи.
9. Які особливості професійних стандартів Великої Британії?
10. Які підходи до стандартизації використовують у Франції?
11. Якими є особливості австралійського професійного стандарту директора школи?
12. Чому концепція лідерства стала основою сучасних професійних стандартів?
13. Які цінності закладені у сучасних професійних стандартах керівників освіти?
14. Які компетентності найчастіше включаються до професійних стандартів?
15. Які відмінності існують між стандартами різних країн?
16. Як стандарти враховують принципи інклюзивності?
17. Яким чином стандарти використовуються для оцінювання діяльності директорів?
18. Які особливості має стандарт PSEL-2015?
19. Як професійні стандарти впливають на процедури добору керівників шкіл?
20. Які сильні та слабкі сторони стандартизації професійної діяльності?

## **ПРАКТИЧНІ ЗАВДАННЯ**

**Завдання 1. Порівняйте український професійний стандарт директора школи з одним із зарубіжних стандартів**

**Методичні поради.** Перед початком аналізу ознайомтеся з текстами обох стандартів та визначте критерії порівняння (мета стандарту, структура, трудові функції, компетентності, вимоги до професійного розвитку, оцінювання діяльності тощо). Результати доцільно подати у вигляді порівняльної таблиці. Особливу увагу зверніть на спільні та відмінні риси, а також на особливості, зумовлені національним контекстом розвитку освіти.

---

**Завдання 2. Побудуйте таблицю відповідності між трудовими функціями директора та його професійними компетентностями**

**Методичні поради.** Уважно проаналізуйте зміст кожної трудової функції та визначте компетентності, необхідні для її ефективного виконання.

Під час побудови таблиці враховуйте, що одна компетентність може забезпечувати реалізацію кількох функцій, а одна функція може потребувати сукупності компетентностей. Обґрунтуйте встановлені зв'язки.

Для виконання завдання рекомендується заповнити таблицю:

<b>Трудові функції</b>	<b>Професійні компетентності</b>	<b>Обґрунтування наявного зв'язку, коментарі</b>

---

**Завдання 3. Визначте компетентності директора закладу загальної середньої освіти в Україні та і інших країнах світу, які набули найбільшої актуальності після 2019 року**

**Методичні поради.** Під час виконання завдання врахуйте зміни, що відбулися в освітній системі України після 2019 року: організацію дистанційного та змішаного навчання, управління в умовах кризових ситуацій, забезпечення безпеки учасників освітнього процесу, психологічну підтримку та цифровізацію управління та ін. Визначаючи найбільш актуальні компетентності, аргументуйте свій вибір конкретними викликами сучасної освітньої практики. Порівняйте важливість цих професійних компетентностей для директорів шкіл в Україні та в інших країнах.

---

**Завдання 4. Розробіть модель «ідеального директора школи» на основі аналізу міжнародних стандартів професійної діяльності керівника закладу середньої освіти**

**Методичні поради.** Проаналізуйте декілька міжнародних стандартів та відокремте компетентності й професійні характеристики, що повторюються найчастіше. Сформууйте модель у вигляді схеми, таблиці або профілю, згрупувавши якості за основними напрямками діяльності (лідерство, стратегічне управління, управління персоналом, комунікація, забезпечення якості освіти тощо). Обґрунтуйте, чому саме ці характеристики є визначальними для сучасного керівника школи.

---

**Завдання 5. Підготуйте презентацію про еволюцію професійних стандартів керівників шкіл у світі**

**Методичні поради.** Висвітліть основні етапи розвитку професійних стандартів у хронологічній послідовності. Доцільно показати, як змінювалися вимоги до керівників шкіл під впливом суспільних, технологічних та освітніх трансформацій. Використовуйте схеми, часові шкали, порівняльні таблиці та приклади стандартів різних країн. Завершіть презентацію узагальненням сучасних міжнародних тенденцій у підготовці та професійній діяльності директорів шкіл.

## **ЧАСТИНА 2.**

### **ОЦІНЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДИРЕКТОРА ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

#### ***2.1. Зміст та призначення оцінювання професійної діяльності директора закладу загальної середньої освіти***

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

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

Для того, щоб процес оцінювання був максимально корисним, а оцінка якнайкраще віддзеркалювала значимі характеристики, якості об'єкта, що оцінюється, має бути чітко визначена мета оцінювання (його кінцевий результат). Формулювання самої мети оцінювання виступає джерелом інформації щодо

загальної спрямованості самого процесу та кінцевий результат, статус оцінювання та його місце в структурі менеджменту, особливості кадрової політики відповідної країни тощо.

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

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

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

Відмінності в зазначених спрямуваннях оцінювання яскраво проявляються у самих процедурах його реалізації, формулюваннях висновку і наслідках для оцінюваного, а також віддзеркалюють національні та історичні традиції освітніх систем відповідних країн.

Для формування оцінного судження мають бути використані певні показники і критерії оцінювання (загальні правила, мірила оцінки), що дає можливість зменшити вплив суб'єктивізму оцінювача, зробити оцінку більш порівняною з результатами оцінювання об'єкта іншими експертами або перевіряючими, врахувати в ній ті аспекти, які найбільш корисні для замовника. Наприклад, оцінювання діяльності директорів шкіл може враховувати такі показники їх професіоналізму як: їхню здатність (або спроможність) до реалізації кризового менеджменту, інтеграції передових технологій у практику діяльності конкретного

закладу освіти, розвитку та залучення громади до процесів життєдіяльності школи та ін. У зарубіжних країнах такими критеріями найчастіше виступають стандарти професійної діяльності керівника закладу освіти. Процедури оцінювання загалом та професійної діяльності директора школи зокрема мають ґрунтуватися на достовірних і об'єктивних даних, для чого використовуються різноманітні методи збору інформації та її аналізу. Експерти (оцінювачі) мають бути неупередженими та об'єктивними в своїх судженнях, володіти культурою оцінювання, дотримуватися правил проведення оцінювальних процедур та етичних норм.

Отже, в процесі реалізації чи вибору конкретного способу (відповідної моделі) оцінювання професійної діяльності керівника закладу середньої освіти виникає низка запитань принципового характеру:

1) *«для чого оцінювати?»*», що означає формулювання мети проведення цих процедур, виходячи із особливості розвитку системи освіти, завдань освітньої політики, принципів побудови освітнього менеджменту тощо. Зараз у світі спостерігається боротьба двох протилежних за своїм змістом концепцій: перша (традиційна), що передбачає спрямованість на суто адміністративний формалізований контроль зовнішніми контролюючими органами, інспекціями і друга (лідерська), яка змінює розуміння ролі й значення директора школи як ключової самостійної фігури, здатної оцінювати різноманітні освітні та управлінські процеси, власну поведінку та визначати стратегію розвитку;

2) *«хто має оцінювати?»*», що передбачає вибір оцінювачів і того рівня управління освітою, які будуть уповноважені висловлювати свої думки і робити висновки щодо якості об'єкта оцінювання, хто буде відповідальним за визначення процедур, методики і критеріїв оцінювання результатів діяльності директора школи. У цьому контексті знаходиться відповідь на питання про спосіб організації процесу

самооцінювання професійної діяльності у випадку обрання другого (лідерського) підходу до визначення ролі директора та відповідної моделі оцінювання результатів його роботи. У такому разі необхідним завданням буде перегляд завдань післядипломної педагогічної освіти та змісту освітніх програм (Лукіна, 2007b). Крім того, варто розуміти, що дієвість і корисність процедур самооцінювання професійної діяльності директорами закладів освіти, їх ставлення та рівень об'єктивності (Лукіна, 2022c) значною мірою залежать від низки різноманітних чинників, зокрема від їх віку та гендерної приналежності (Лукіна, 2023a; 2023b), від ділових якостей (досвід роботи, психологічні особливості) (Лукіна, 2022a), рівня сформованості оцінювальної компетентності (Лукіна, 2022e), від того, наскільки вони готові сприймати різноманітні зміни та реагувати на них (Лукіна, 2022f; 2022h);

3) «*як оцінювати?*» – інакше кажучи, за якими параметрами буде здійснюватися сам процес оцінювання, а також в який спосіб буде забезпечена, сформована довіра до самих процедур оцінювання та оцінювачів, тобто тих фахівців, експертів, які реалізують означені процедури.

4) «*які наслідки оцінювання?*», що означає визначення статусу результатів оцінювання та того, на що і як будуть впливати результати оцінки професійної діяльності керівника середньої школи (Лукіна, 2025b; 2025c).

*У чому полягає основне призначення та мета оцінювання директора закладу середньої освіти?*

Професійну діяльність директора школи варто розглядати в контексті реалізації стратегічного управління, оскільки вона спрямована не лишена вирішення поточних повсякденних питань функціонування закладу освіти, а й передбачає отримання довгострокових результатів, заснованих на певних цінностях,

лідерстві та здатності об'єднувати шкільну спільноту задля досягнення визначених цілей розвитку. Ця діяльність є багатогранною, саме тому механізм оцінювання результатів її реалізації має охоплювати різні напрямки і складові.

Зрозуміло, що оцінювання професійної діяльності керівника закладу освіти є процесом контролю, однак останнім часом відбулися певні зміни у розумінні сутності й призначення контролю як невід'ємної частини управління. Як зазначалося, акценти перемістилися із суто адміністративних (інспектування), навіть каральних, процедур до процедур, що орієнтовані на з'ясування причин виявлених недоліків і побудову шляхів виправлення ситуації та подальший розвиток керівника та педагогічного колективу (Лукіна, 2004b; 2008b). Такий підхід є характерним для багатьох європейських моделей оцінювання ефективності професійної діяльності. В його основу покладений принцип гуманістичної спрямованості, що передбачає надання методичної та консультативної допомоги директору школи у разі отримання ним низьких результатів атестації та спонукання його до підвищення своїх професійних компетенцій.

Таким чином, незважаючи на різноманіття підходів до оцінювання ефективності професійної діяльності керівників закладів середньої освіти в різних країнах світу, основне його призначення полягає у забезпеченні належної якості освіти шляхом відбору на посаду директора школи кваліфікованого фахівця, удосконалення культури управління, формування в нього відчуття і розуміння особистої відповідальності за результати своєї діяльності та розвитку закладу освіти, підвищення прозорості та підзвітності директора школи перед громадою, шкільною радою, засновниками та іншими стейкхолдерами, а також стимулювання професійного зростання та самовдосконалення очільника школи. Передбачається, що забезпечення прозорості процедур оцінювання та підзвітності директора

закладу освіти формує довіру до результатів оцінювання, сприяє зростанню об'єктивності та справедливості висновків. Варто зазначити, що проблема підвищення довіри до оцінювальних процедур, а також забезпечення об'єктивності та справедливості оцінювання є надзвичайно важливою, оскільки лише в такому випадку висновки і рекомендації, зроблені за результатами оцінювання, будуть сприйняті директором школи як орієнтир для власного розвитку.

Мета оцінювання професійної діяльності керівника закладу середньої освіти дещо відрізняється в залежності від того, який різновид цього оцінювання реалізується. Але в будь-якому випадку вона передбачає визначення ступеня досягнення суб'єктом оцінювання (директором школи) поставлених цілей, ефективності використання наявних ресурсів, виявленні сильних і слабких сторін його діяльності. Інакше кажучи, мета оцінювання полягає у визначенні того, наскільки якісною є (або може бути) управлінська діяльність керівника школи, наскільки вона відповідає визначеним вимогам (критеріям її реалізації), а також того, що зменшує її реальну успішність (або потенційну ефективність у випадку, коли оцінювання проводять за результатами професійного навчання, або сертифікації). Саме тому частина європейських країн в останні роки в процесі вироблення організаційних моделей оцінювання ефективності керівників шкіл обрала напрям, що передбачає посилення вагомості процедур самооцінювання й самоаналізу директором результатів своєї праці (Haridus-ja Teadusministeerium, 2025). Такий підхід дає можливість директора закладу освіти стати більш самостійно і відповідальною особою за свої рішення, краще усвідомили причини і передумови успішних і невдалих кроків, спланувати не лише подальші напрямки розвитку закладу освіти, а й свої освіті потреби (Лукіна, 2022d) та завдання самовдосконалення відповідно до поставлених цілей.

Вище зазначалося, що оцінне судження про професійну діяльність керівника закладу загальної середньої освіти має містити відповідь на мету самого оцінювання. Виявляється, що мета оцінювання професійної діяльності керівника закладу середньої освіти, тобто відповідь на питання «для чого оцінювати?» може бути сформульована по-різному в залежності від того, який різновид цього оцінювання реалізується. Як передбачено використовувати результати такого оцінювання?

Нам вдається доцільним розглянути наступні варіанти. Оцінювання може бути впроваджено для визначення:

– ефективності професійної діяльності вже працюючого директора середньої школи (оцінювання за фактом реалізації діяльності за певних період – оцінювання відповідності посаді, атестація);

– його потенційної спроможності бути директором закладу освіти, виконувати відповідну діяльність (оцінювання на перспективу – оцінювання претендента на посаду, ліцензування);

– здатності керувати закладом освіти, професійної компетентності, (кваліфікаційне оцінювання по завершенню навчання, сертифікація) тощо.

Це висловлювання має характеризувати ступінь досягнення поставленої мети діяльності директора школи, ефективність використання певних ресурсів і потенціалу закладу освіти, а також визначати суспільний вплив, соціальну ефективність реалізованої діяльності.

## **2.2. Складність оцінювання результатів професійної діяльності (атестації) керівника закладу освіти**

Як зазначалося, директор школи є центральною фігурою закладу освіти. Він відіграє надзвичайно важливу роль у забезпеченні функціонування школи, формуванні сприятливого і безпечного освітнього середовища, визначенні стратегічних напрямків розвитку закладу освіти, сприянні поліпшенню результатів успішності учнів та іміджу закладу освіти, спонуканні педагогічного персоналу до творчого розвитку та самовдосконалення. Багато дослідників підтверджують наявність безпосереднього впливу професійної діяльності та особистості директора школи на показники успішності учнів та ефективність професійного навчання вчителів (Leithwood, Day, Sammons, Harris, & Hopkins, 2006), сприяє розвитку шкільної культури та лідерства (National Association of Secondary School Principals, 2018).

У 2021 році Фондом Уоллеса було опубліковано огляд досліджень, присвячених вивченню особливостей керівництва директорів та його наслідків «How Principals Affect Students and Schools. A Systematic Synthesis of Two Decades of Research». За результатами цього аналізу автори дійшли висновку про наявність суттєвого впливу якості директорів шкіл на успішність учнів. Дослідження засвідчило, що заміна директора школи, якій характеризувався професійними показниками нижче середнього рівня на директора з кращими, вищими за середні показники, призводить до поліпшення навчання учнів школи в середньому еквівалентному майже трьом місяцям додаткового навчання читання та математиці для учнів відповідної школи (Grissom, Egalite, & Lindsay, 2021).

Вплив в останні роки ідей гуманістичного підходу, а також концепції людиноцентризму (Бех, 2003; Дмитренко, Ануфрієва, & Мудра, 2014) призвів до

того, що чимало методик оцінювання результатів діяльності керівника закладу освіти, які використовуються в різних країнах світу, мають досить високий рівень суб'єктивізму. З одного боку, це є наслідком прояву людиноцентристських концепцій та намаганням забезпечити суб'єктність директора школи під час його атестації шляхом врахування результатів самооцінювання ним своєї діяльності, долучення його до складання плану індивідуального розвитку, а з іншого, – відсутністю розуміння того, що саме і в який спосіб може бути виміряно за допомогою валідного інструментарію, об'єктивно і справедливо.

Труднощі, що виникають під час оцінювання результатів професійної діяльності керівника закладу освіти, зокрема загальної середньої, викликані специфікою самої діяльності, а також неможливістю у масштабах країни організувати тривале кваліфіковане спостереження за повсякденною роботою директора школи. Справа у тому, що:

1) результати професійної діяльності директора школи далеко не завжди можна легко побачити і виміряти, оскільки вони можуть мати латентний характер або ж відтермінований прояв;

2) для оцінювання ефективності професійної діяльності необхідно враховувати вплив численних чинників, які, в свою чергу, мають складний характер і трудно піддаються вимірюванням (Burkett, 2023a);

3) оцінювання професійної діяльності керівника закладу загальної середньої освіти часто реалізується невідривно від оцінювання діяльності самого закладу освіти, як певна складова цього процесу, а результати оцінювання цих видів діяльності ототожнюються. З одного боку, таке ототожнення здається цілком логічним, оскільки процеси оцінювання тісно взаємопов'язані між собою, проте мають різні фокуси. Дійсно, зміни у результатах функціонування закладу освіти

значною мірою віддзеркалюють успішність та ефективність професійної (управлінської) діяльності директора закладу освіти, його управлінського впливу на різні складові й напрямки діяльності освітньої установи, а також на якість педагогічного персоналу та навчання учнів (Лукіна, 2022в). Проте, такий підхід до вибору способу визначення ефективності керівника закладу загальної середньої освіти є помилковим, оскільки результат діяльності закладу освіти – це є наслідки спільної роботи всього педагогічного колективу, а на результати успішності здобувачів освіти директор школи (на відміну від вчителя) може спричинювати лише опосередкований вплив (Лукіна, 2023с). На думку Дж. Баркета, досягнення учнів варто використовуватися у якості своєрідного маркера під час вимірювання ефективності професійної діяльності директора. Він вважає, що для успішних, високоефективних директорів властиві так звані проривні досягнення в результатах успішності учнів, у тому числі ті, які відповідають переходу від рівня «досвідчений» до рівня «просунутий» у школах із вищими показниками, а також невелику кількість додаткових результатів учнів (Burkett, 2023b).

Так, оцінювання результатів професійної діяльності директора середньої школи має ґрунтуватися на показниках ефективності управління, передбачає використання даних про якісні зміни в навчальному середовищі та соціальний вплив закладу освіти, його педагогічного персоналу й учнів на відповідну громаду, школу і соціум в цілому. Оцінювання діяльності керівника закладу освіти спрямоване на визначенні рівня підтримки (схвалення) політики та новацій, що пропонуються директором школи, оцінку ступеня досягнення поставлених керівником закладу освіти цілей, рівня комфортності та безпечності освітнього середовища; з'ясування внеску директора школи у розвиток закладу загальної середньої освіти, формування педагогічного і учнівського колективів через

реалізацію кадрової політики (процедур найму, просування, утримання вчителів та підтримки їх творчих прагнень тощо), створення умов для всебічного розвитку учнів і педагогів. Велику роль у якості показника оцінювання ефективності директора школи відіграє професійна етика самого керівника та рівень сформованості трудової етики вчителів (Harlina, Harapan, & Tahrin, 2021; Stone-Johnson, & Weiner, 2020).

Проаналізуємо відмінності між оцінюванням професійної діяльності директора школи та результатів діяльності закладу освіти за основними параметрами цих процесів.

Оцінювання директора середньої школи має персоналізоване спрямування на управлінський аспект, тоді як оцінювання закладу освіти має системний характер і охоплює широкий спектр параметрів, що визначають якість освіти та освітньої діяльності (Лукіна, 2008с; 2021с) (див. табл. 12).

Проте, складність оцінювання результатів професійної діяльності керівників шкіл, так званої атестації в українській термінології, полягає не тільки у завданні створення відповідного механізму оцінювання як суто правових і процедурних компонентів (загальних правил, процедур, інструментів, показників і критеріїв тощо), який би забезпечував можливість встановлення відповідності чинного керівника закладу освіти всіх вимогам займаної посади. Велике значення при оцінюванні результатів професійної діяльності має отриманий соціальних ефект, користь цього оцінювання як для самого директора школи, так і для закладу освіти, результатів його діяльності, насамперед, успішності учнів і творчих успіхів педагогів.

Таблиця 12.

**Відмінності між оцінюванням результатів професійної діяльності директора закладу середньої освіти та результатів діяльності закладу освіти**

Параметри порівняння	Результати діяльності	
	Директор закладу освіти	Заклад середньої освіти
Об'єкт оцінювання	лідерство, управлінські рішення, стратегічне планування, комунікація та професійний розвиток	аналізується якість навчального процесу, ефективність освітніх програм, досягнення учнів, ефективність управлінських процесів, ступінь комфортності та безпечності освітнього середовища, рівень інтеграції школи у громаду
Основні критерії оцінювання	здатність управляти школою, мотивувати команду, впроваджувати реформи та розвивати освітнє середовище	показники успішності учнів, якість інфраструктури, фінансування, впровадження інноваційних методів навчання
Оцінювачі	освітні експерти, педагогічний колектив, громадські ради та представники департаменту освіти	освітні експерти, незалежні громадські (фахові) об'єднання, аудитори, педагогічний колектив, громадські ради та представники департаменту освіти
Способи (механізми) оцінювання	атестація, сертифікація, ліцензування (в деяких країнах), самооцінка	зовнішня перевірка (інституційний аудит), самооцінювання, ліцензування, акредитація (добровільна, реалізується в деяких країнах, в основному по відношенню до приватних, міжнародних шкіл)
Вплив результатів оцінювання	на професійний розвиток директора, можливість продовження контракту, стратегічні управлінські рішення	обсяги фінансування, акредитація, рівень довіри громади та подальший напрямок реформ

Однак, у світовій практиці спостерігається тенденція щодо відтоку з освітньої галузі найбільш талановитих фахівців, зменшення престижності посади директора школи, а відтак і до зменшення їх вмотивованості до подальшого розвитку. Дослідження, що проведене Європейським профспілковим комітетом з питань освіти у 2012 році, виявило найбільш поширені проблеми, з якими стикаються керівники шкіл майже всіх країн Європи, зокрема Франції, Німеччини, Угорщини, Італії, Іспанії, Великої Британії, Ірландії, Швеції, Норвегії, Фінляндії, Латвії.

Серед них: велике навантаження директора; заробітна плата, що неспіврозмірна з обсягами його роботи; відсутність чітко визначеного переліку обов'язків; відсутність неперервного професійного розвитку та поступова втрата навичок професійного лідерства; значна кількість керівників шкіл передпенсійного віку; гендерний дисбаланс серед директорів шкіл; незрозумілі та дуже різні в різних країнах процедури набору кадрів; низька привабливість професії керівника закладу освіти та, відповідно, зменшення кількості кваліфікованих кадрів серед претендентів на посаду директора школи (Trade Union Committee for Education, 2012, с. 10).

Виявлені проблеми, що є властивими для багатьох країн, впливають також і на дієвість процедур оцінювання результатів професійної діяльності директорів шкіл, можливість реалізувати в них основну концепцію оцінювання, спрямованого на стимулювання професійного зростання фахівця (OECD, 2019). Таким чином, наукові розвідки більш ефективних моделей оцінювання результатів діяльності керівників шкіл проводилися з урахування впливу негативних чинників, пов'язаних із:

– змінами у ставленні педагогів, причому як чинних директорів, так і вчителів, як потенційних керівників шкіл, до призначення на посаду. Ця зміна настроїв зумовлена швидким зростанням вимог до посадових обов'язків директора й його особистої відповідальності, що частково є наслідком посилення автономії закладу освіти та впровадженням інклюзії, – з одного боку, та невідповідністю заробітної плати обсягам роботи керівника, – з іншого (Duchauffour, 2017);

– недовірою директорів шкіл до оцінювачів (рівня їх компетентності, ставлення), а також до рівня їх об'єктивності та справедливості оцінювання;

– зменшенням привабливості, статусності посади директора закладу освіти, відходом на другий план командної роботи та педагогіки (Duchauffour, 2017). Зазначені процеси призводять до того, що директори переходять на викладацьку діяльність, у значній частині закладів середньої освіти спостерігається плинність та вакансії адміністративних кадрів, школи управляються так званими тимчасовими директорами (Repères et références statistiques, 2014), що незадовільно впливає на успішність учнів та результати роботи школи в цілому. Наприклад, у Франції лише у 2013 році таких шкіл нараховувалося понад 14,1% (2153 з 15316 закладів середньої освіти).

Таким чином, виникає завдання створення такої методики, практичного інструменту, який би давав можливість відокремити результати професійної діяльності директора закладу загальної середньої освіти відповідно до її структури, змісту і засобів реалізації як предмету оцінювання, від результатів діяльності усього колективу закладу освіти, що є предметом інституційного аудиту та самооцінювання освітньої діяльності школи.

Американський дослідник Джері Баркет, проводячи огляд наукових досліджень, присвячених проблемі оцінювання професійної діяльності керівника

закладу освіти, писав, що системи оцінки директорів орієнтовані на поліпшення практики їх роботи (Burkett, 2023b). Для того, щоб досягти цієї мети необхідно використовувати так звані обґрунтовані критерії для оцінки цінності чи заслуг директора (Fuller, Hollingworth, & Liu, 2015). Ключовим елементом цього терміну «обґрунтовані критерії» є те, що саме вони дають можливість гарантувати «етичність, справедливість, корисність, здійсненність та точність» такої оцінки (Gullickson, Howard (Eds.), 2009).

### ***2.3. Види оцінювання професійної діяльності директора школи***

Існують різні види оцінювання професійної діяльності керівника, які можна розділити за певними знаками, а саме:

– *зовнішнє оцінювання*, яке здійснюється спеціально уповноваженими інституціями або суб'єктами і покликана встановити відповідність конкретного керівника закладу освіти умовам, що висуваються до певної посади, або ж його готовність виконувати відповідні функції. Означені вимоги до посади, а також процедури зовнішнього оцінювання сформульовані у нормативно-правових документах, зокрема стандартах професійної діяльності;

– *внутрішнє оцінювання*, що реалізується на рівні закладу освіти в межах внутрішнього моніторингу (Лукіна, 2007а; 2009) або реалізації механізму внутрішнього забезпечення якості освіти, або ж самим керівником закладу загальної середньої освіти зване самоцінювання (самооцінка), яка здійснюється з метою оцінювання керівником результатів власної діяльності.

Сучасні механізми як зовнішнього, так і внутрішнього оцінювання професійної діяльності керівника закладу середньої освіти передбачають залучення до процедури оцінки різних категорій учасників освітнього процесу, зокрема учнів,

батьків, представників громадськості та органів місцевого самоврядування. Внутрішнє оцінювання, на відміну від зовнішнього, може здійснюватися як за показниками і критеріями оцінювання, що визначені на центральному або регіональному (федеральному) рівні, так і за тими показниками, які будуть запропоновані на рівні територіальної громади або самим закладом освіти.

На сьогодні в різних країнах світу використовуються різні види зовнішнього оцінювання результатів професійної діяльності керівника закладу середньої освіти, що прийшли на заміну застарілої форми зовнішньої перевірки, так званого інспектування. Серед сучасних форм оцінювання ефективності професійної діяльності директора школи: *атестація, сертифікація, ліцензування, самооцінювання.*

Поширеною є думка про те, що *інституційний аудит* також є одним з різновидів оцінювання результатів професійної діяльності керівника закладу освіти, оскільки передбачає, серед іншого, вивчення та оцінку управлінських процесів. Наприклад, вважається, що результатом професійної діяльності керівника школи, проявом його лідерської позиції, є визначення стратегії розвитку закладу освіти. Водночас, однією з вимог оцінювання якості управлінських процесів під час інституційного аудиту або ж реалізації самооцінювання освітніх і управлінських процесів закладом загальної середньої освіти є з'ясування «наявності стратегії розвитку та системи планування діяльності закладу, моніторинг виконання поставлених завдань» (Бобровський, Горбачов, Заплотинська, & Ліннік, 2021).

Така думка виникла через сприйняття директора закладу освіти центральною фігурою, яка забезпечує не лише його функціонування, а й визначає стратегічний напрямок розвитку, формує та впроваджує загальну політику, єднає колектив і

спрямовує його зусилля на досягнення поставлених цілей. Однак, процедури інституційного аудиту спрямовані на перевірку результатів освітньої та управлінської діяльності закладу загальної середньої освіти і, відповідно, спеціально не орієнтовані на оцінку результатів професійної діяльності керівника, хоча й опосередковано характеризують її ефективність.

Розглянемо зазначені форми оцінювання докладніше.

Найбільш поширеною формою оцінювання професійної діяльності керівника закладу загальної середньої освіти як в Україні, так і в багатьох інших країнах світу, є атестація.

**Атестація** визначається як «система заходів, спрямованих на всебічне та комплексне оцінювання педагогічної діяльності педагогічного працівника, за якою визначається відповідність педагогічного працівника займаній посаді, рівень його кваліфікації, а також присвоюється кваліфікаційна категорія та педагогічне звання» (Міністерство освіти і науки України, 2022). У документі сформульовано мету атестації, яка чітко і однозначно підкреслює прихильність до гуманістичного підходу в оцінюванні педагогічних працівників в Україні, а саме: «стимулювання цілеспрямованого безперервного підвищення рівня професійної компетентності педагогічних працівників, росту їх професійної майстерності, розвитку творчої ініціативи, підвищення престижу й авторитету, забезпечення ефективності освітнього процесу» (Там само).

Атестація педагога є обов'язковою процедурою, яка проводиться періодично у визначені законодавством терміни за чітко регламентованою процедурою, що передбачає дотримання академічної доброчесності та має правові наслідки. Варто зауважити, що Положенням про атестацію педагогічних працівників в Україні не передбачено спеціальних процедур для атестації керівників закладів освіти, зокрема

закладу загальної середньої освіти, у зв'язку з чим виникає низка проблем організаційного, правового та методичного характеру.

**Сертифікація педагогічних працівників** – це процедура зовнішнього оцінювання професійних компетентностей педагогічного працівника, зокрема вчителя, з педагогіки та психології, практичних вмінь застосування сучасних методів і технологій навчання. В Україні цей вид оцінювання є порівняно новим і здійснюється на добровільних засадах виключно за ініціативою педагога. Наявність сертифіката зараховується як проходження чергової (позачергової) атестації із присвоєнням або збереженням кваліфікаційної категорії та педагогічного звання (Кабінет Міністрів України, 2018). Законом України «Про повну загальну середню освіту» визначено, що **сертифікація** здійснюється з «метою виявлення та заохочення педагогічних працівників з високим рівнем педагогічної майстерності, які володіють методиками компетентнісного навчання і новими освітніми технологіями та сприяють їх поширенню» (Верховна Рада України, 2020, ст. 49).

Сертифікація складається з трьох етапів, що реалізуються послідовно і передбачають відповідно: оцінку рівня професійних знань шляхом проходження учасниками сертифікації незалежного тестування (Ляшенко, Жук, 2014, с. 28-42); самооцінювання власної педагогічної майстерності; та експертне оцінювання професійних компетентностей вчителів шляхом вивчення експертами їх практичного досвіду роботи. Таким чином, сертифікація педагога є процесом, який спрямований на підтвердження професійних компетенцій і розвиток професіоналізму.

На сьогодні в Україні на практиці реалізуються лише процедури сертифікації вчителів-предметників. Сертифікація керівників закладів освіти розглядається у перспективі. З такою ініціативою виступила Державна служба якості освіти України

у 2021 році. Передбачається, що сертифікацію будуть проходити кандидати на посаду директора закладу загальної середньої освіти під час конкурсного відбору, а також ті, в кого спливає термін контракту. На думку ініціаторів, сертифікація директорів середніх шкіл буде складатися з наступних елементів: 1) оцінка професійних знань, що реалізуватиметься шляхом тестування та виконання претендентами практичних завдань; 2) підтвердження наявних управлінських компетенцій керівника, що перевірятиметься в ході аналізу стратегічного управління, якості освіти та розуміння ним нормативно-правових документів; 3) підвищення престижності посади директора школи завдяки поліпшенню процесів підготовки керівників в освіті (Гурак, 2024).

#### ***2.4. Зарубіжний досвід сертифікації керівників закладів освіти***

У багатьох країнах світу, в тому числі й в Україні, сертифікація розглядається як інструмент розвитку потенціалу педагогічного працівника, а не його покарання. Саме тому в разі незадовільних, низьких результатів сертифікації найчастіше застосовуються різноманітні коригувальні заходи, а не негайне звільнення з посади. Найбільш поширеними заходами, що застосовуються у разі невдалого проходження процедури сертифікації керівників закладів середньої освіти в інших країнах є: тимчасове відсторонення від управління школою та переведення на адміністративну посаду, додаткове або повторне навчання, призначення наставника, тимчасове обмеження в кар'єрному просуванні тощо.

Сертифікація директора школи як процедура, що спрямована на підтвердження його професійної компетентності та управлінських навичок, застосовується далеко не в усіх у зарубіжних країнах. У деяких вона виступає як самостійний різновид оцінювання, як окремий процес, а в деяких складає частину

процесу ліцензування. Найбільш поширеним є підхід, який передбачає проходження керівником закладу освіти перед сертифікацією попередньої підготовки, спеціального навчання. Наприклад, у Швеції директори шкіл опановують курси з освітньої політики, управління персоналом та фінансування; у Великій Британії – з лідерства, стратегічного управління, управління ресурсами; у Нідерландах – зі стратегічного планування та освітньої політики; в Австрії – з освітньої політики, кризового менеджменту, ресурсного планування та фінансування тощо. Зважаючи на високий рівень автономії директора школи та децентралізації управління, у Фінляндії претендент на отримання права посісти посаду адміністратора закладу середньої освіти має пройти 15-кредитний курс навчання з основ публічного права, муніципального управління, адміністрування у сфері освіти, кадрового адміністрування та фінансового управління (Taipale, 2012).

Для молодих (нових) директорів закладів середньої освіти, які вперше претендують на посаду директора школи, обов'язковим є проходження спеціальних програм адаптації керівника до управлінської діяльності, які не лише знайомлять кандидатів із правовими документами і завданнями освітньої політики, а передбачають потужний практичний блок: роботу під керівництвом наставника та тренінги з розвитку навичок стратегічного управління. Отже, бачимо, що незважаючи на прагнення України адаптувати європейський досвід, поки що бачення загальної концепції та організаційної моделі сертифікації директорів закладів загальної середньої освіти в нашій країні мають принципові відмінності, серед яких:

– статус процедури – необов'язковий, додатковий в Україні та обов'язковий для обіймання посади в тих країнах, де сертифікація реалізується;

- управління – централізоване в Україні та децентралізоване, що враховує місцеві особливості та автономію закладу освіти, у більшості зарубіжних країн;
- методи оцінювання – тестування та розв’язання ситуативних завдань в Україні та багаторівнева система оцінювання в Європі;
- частота проходження – поки що не визначено в Україні та кожні 3-5 років у європейських практиках.

## ***2.5. Особливості процесів ліцензування професійної діяльності***

### ***директорів шкіл за кордоном***

***Ліцензування*** – це процедура отримання дозволу на провадження певного виду діяльності, зокрема освітньої. В Україні, на відміну від деяких інших країн, ліцензуванню підлягають лише заклади освіти та освітні установи, що надають освітні послуги, а не окремі педагоги (вчителі або керівники закладів освіти). Однак, в деяких країнах система управління середньої освіти потребує персонального підтвердження потенційним керівником закладу освіти своєї управлінської компетенції, для чого й використовується процедура ліцензування директора школи.

Наприклад, у США керівник школи кожні п’ять років має пройти ліцензування на рівні департаменту освіти штату (*State Education Department*). У випадку неотримання (не проходження) ліцензування директор школи має бути негайно відсторонений від посади. Аналогічні наслідки очікують і директора закладу середньої освіти у Німеччині.

У Канаді процедури ліцензування директора середньої школи визначаються органами управління відповідної провінції (*Ministry of Education*). Термін дії ліцензії може відрізнятись в різних провінціях країни, але частіше складає п’ять років. Для отримання ліцензії кандидат повинен пройти спеціальне навчання та

стажування. Така саме процедура передбачена і у Франції. Для керівника, який не пройшов процедури ліцензування у Франції та Польщі стане неможливим обійняти цю посаду в майбутньому.

В Австралії ліцензування директора школи здійснюється кожні п'ять років через Австралійський інститут викладання та шкільного лідерства (*Australian Institute for Teaching and School Leadership – AITSL*) і передбачає оцінку управлінських компетенцій та професійного досвіду директора школи.

Нова Зеландія також застосовує механізм ліцензування керівників закладів середньої освіти, який акцентований на підтвердження лідерських навичок та навичок стратегічного управління директора освітнього закладу. Ліцензування здійснює Рада викладачів Нової Зеландії (*Teaching Council of New Zealand*) кожні 5 років.

Суворі процедури ліцензування директора школи проводить Міністерство освіти в Сінгапурі. Претенденти проходять спеціальне навчання з освітнього менеджменту.

Варто зауважити, що для переважної більшості європейських країн процедури ліцензування директорів закладів початкової та середньої освіти не є характерними. Вони широко використовуються для керівників приватних закладів та міжнародних шкіл. Основний акцент у цих країнах роблять на процедурах сертифікації, підвищення кваліфікації та професійного розвитку керівників закладів середньої освіти.

## **КОНТРОЛЬНІ ЗАПИТАННЯ**

1. Що таке оцінювання професійної діяльності керівника закладу освіти?
2. Які цілі переслідує оцінювання діяльності директора школи?
3. У чому полягає відмінність між контролем і оцінюванням?
4. Які принципи має ґрунтуватися оцінювання?
5. Чому оцінювання професійної діяльності є складним процесом?
6. Що може виступати об'єктом оцінювання діяльності директора?
7. Які результати діяльності керівника можуть бути виміряні?
8. Які суб'єкти можуть брати участь в оцінюванні директора школи?
9. Які види оцінювання професійної діяльності існують?
10. Що таке самооцінювання і яку роль воно відіграє?
11. Які переваги має зовнішнє оцінювання?
12. Що таке формувальне оцінювання професійної діяльності?
13. У чому полягає призначення підсумкового оцінювання?
14. Які критерії можуть використовуватися для оцінювання директора школи?
15. Які індикатори свідчать про ефективність управлінської діяльності?
16. Які ризики виникають під час оцінювання професійної діяльності? Як їх уникнути?
17. Як забезпечити об'єктивність оцінювання?
18. Схарактеризуйте міжнародний досвід сертифікації директорів шкіл.
19. Які особливості ліцензування керівників закладів освіти за кордоном?
20. Як результати оцінювання можуть використовуватися для професійного розвитку директора?

## **ПРАКТИЧНІ ЗАВДАННЯ**

**Завдання 1. Створіть анкету для самооцінювання професійної діяльності керівника закладу освіти.**

**Методичні поради.** Перед розробленням анкети визначте основні напрями професійної діяльності керівника закладу освіти (управлінська, організаційна, кадрова, комунікативна, стратегічна діяльність тощо). Сформулюйте запитання у формі тверджень із використанням шкали оцінювання. Передбачте можливість аналізу сильних сторін і професійних труднощів, а також включіть розділ для визначення цілей подальшого професійного розвитку. Особливу увагу приділіть чіткості формулювань та практичній цінності результатів самооцінювання.

---

**Завдання 2. Розробіть модель комплексного оцінювання професійної діяльності директора закладу освіти.**

**Методичні поради.** Перед початком роботи визначте мету та основні принципи оцінювання професійної діяльності директора. Окресліть коло суб'єктів оцінювання, процедури та етапи його проведення. Доберіть інструменти збору інформації (анкетування, спостереження, аналіз документів, інтерв'ювання тощо). Передбачте механізми використання отриманих результатів для професійного розвитку керівника та вдосконалення діяльності закладу освіти. Результати доцільно подати у вигляді схеми або структурної моделі.

---

**Завдання 3. Складіть індивідуальний план професійного розвитку директора на основі результатів оцінювання.**

**Методичні поради.** Проаналізуйте результати оцінювання професійної діяльності та визначте сильні сторони і професійні дефіцити керівника. На цій

---

основі сформулюйте конкретні цілі розвитку відповідно до окремих компетентностей. Для кожної цілі визначте заходи, необхідні ресурси, терміни реалізації та критерії оцінювання результатів. Особливу увагу зверніть на реалістичність плану та можливість відстеження досягнутого прогресу.

---

**Завдання 4. Проаналізуйте сильні та слабкі сторони різних видів оцінювання професійної діяльності керівника закладу освіти.**

**Методичні поради.** Перед виконанням завдання ознайомтеся з особливостями формувального, підсумкового, внутрішнього, зовнішнього оцінювання та самооцінювання. Для кожного виду визначте його переваги, обмеження та можливості практичного застосування в діяльності керівника закладу освіти. Результати аналізу доцільно подати у вигляді порівняльної таблиці. Особливу увагу зверніть на доцільність використання різних видів оцінювання залежно від мети та умов управлінської діяльності.

---

**Завдання 5. Підготуйте проєкт рекомендацій щодо використання результатів оцінювання професійної діяльності директора закладу освіти.**

**Методичні поради.** Перед розробленням рекомендацій визначте можливі напрями використання результатів оцінювання в управлінській практиці. Проаналізуйте їх значення для професійного розвитку директора та вдосконалення діяльності закладу освіти. Сформулюйте пропозиції щодо прийняття управлінських рішень, планування професійного розвитку та підвищення якості освітньої діяльності. Результати оформіть у вигляді рекомендаційного документа з чіткими та практично орієнтованими висновками.

---

## СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

- Бех І.Д. (2003). Виховання особистості: *Кн. 3: Особистісно-орієнтований підхід: науково-практичні засади*. Либідь.
- Бобровський, М.В., Горбачов, С.І., Заплотинська О.О., & Ліннік, О.О. (2021). *Рекомендації до побудови внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладі загальної середньої освіти* (2-ге вид., перероб. і доп.). Державна служба якості освіти.
- Верховна Рада України. (2020). Про повну загальну середню освіту: закон України (№ 463-IX). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/463-20#Text>.
- Весельська, М.В. (2021). Оцінювання професійної діяльності державних службовців у сфері освіти в Україні. Дис... канд. наук з держ. упр., 25.00.03 – державна служба. Національна академія державного управління при президентіві України, Київ.
- Волкова, Н., & Лебідь, О. (2022). Лідерська компетентність як детермінанта професійного розвитку майбутніх маркетологів. *Освітологічний дискурс*, 36(1), 74–90. <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2022.14>
- Гурак, Р. (2024, 4 червня). *Сертифікація директорів шкіл потрібна, щоб надати доступ до посади тим, хто прагне*. Державна служба якості освіти України. <https://sqe.gov.ua/ruslan-gurak-sertifikaciya-direktori/>
- Дмитренко, Г., Ануфрієва, О., & Мудра, С. (2014). *Людиноцентрична система державного управління в Україні: утопія чи шанс. Монографія* (Г. Дмитренко, Ред.). ДКСЦентр.
- Кабінет Міністрів України. (2018, 27 грудня). Про затвердження Положення про сертифікацію педагогічних працівників: постанова (№ 1190). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1190-2018-п#Text>
- Лукіна, Т. (2006). Освітній моніторинг як складова частина управлінської діяльності в ЗНЗ. *Управління освітою*, (4). С.1–3.
- Лукіна, Т. (2022b). Зарубіжні підходи до розроблення моделей самооцінювання закладів загальної середньої освіти. *Український педагогічний журнал*, 2, 19–30. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-2-19-30>.
- Лукіна, Т. (2022c). Об'єктивність оцінювання освітніх та управлінських процесів: відмінності у поглядах адміністраторів закладів загальної середньої освіти. У О. Локшина (Ред.), *Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта* –

- 2022: виклики і перспективи в умовах турбулентності світу (с. 148–152).  
Крок. <https://lib.iitta.gov.ua/733790/>
- Лукіна, Т. (2024a). Місце лідерства в концепції оцінювання професійної діяльності керівника закладу середньої освіти. У О. Локшина (Ред.), *Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2024. Горизонти інновацій*. (с. 199–202). <https://doi.org/10.32405/978-617-7990-72-6-2024-367>.
- Лукіна, Т. (2024b). Стандартизація професійної діяльності директора середньої школи як механізм управління якістю освіти: зарубіжні підходи. *Український педагогічний журнал*, (2), 35–50. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-2-35-50>
- Лукіна, Т. (2025a). Концептуальні засади організаційної моделі оцінювання професійної діяльності директора закладу загальної середньої освіти: за матеріалами опитування. *Український педагогічний журнал*, 2, 65-80. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2025-2-65-80>
- Лукіна, Т. (2004a). Види моніторингових досліджень. У *Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи* (с. 40–47). Київ: К.І.С.
- Лукіна, Т.О. (2004b). Реалізація державної політики в розвитку особистісно орієнтованої освіти. *Педагогіка і психологія*, (3), 85–97.
- Лукіна, Т.О. (2007a). Моніторинг якості освіти як інформаційна основа управління освітою в Україні. У В.Г. Кремень (Гол. ред.) *Педагогічна і психологічна науки в Україні*. (Т.2: *Дидактика, методика, інформаційні технології*, с. 134–144). Київ, Педагогічна думка. <https://lib.iitta.gov.ua/4131/>
- Лукіна, Т.О. (2007b). Управління якістю післядипломної педагогічної освіти в контексті освітньої реформи. *Післядипломна освіта в Україні*, 1, 69–73.
- Лукіна, Т.О. (2008a). Моніторинг в освіті. У В.Г. Кремень (Ред.), *Енциклопедія освіти*. (с. 519–521). Київ: Юріном Інтер. <https://lib.iitta.gov.ua/4048/>
- Лукіна, Т.О. (2008b). Проблеми якості післядипломної педагогічної освіти. *Післядипломна освіта в Україні*. Спецвипуск. № 1. С. 11–14.
- Лукіна, Т. О. (2008c). Якість освіти. У В. Г. Кремень (Ред.), *Енциклопедія освіти* (с. 1017–1018). Київ: Юрінком Інтер. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/4146/>
- Лукіна, Т.О. (2009). Технологія організації та проведення моніторингових досліджень якості шкільної освіти. У *Анотовані результати науково-*

- дослідної роботи Інституту педагогіки за 2008 рік (с. 119–121). Київ: Педагогічна думка. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/3112/>
- Лукіна, Т. О. (2012). Становлення системи моніторингу освітньої галузі в Україні: проблеми та перспективи. *Вересень*, (3–4), 13–23. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/4049/>
- Лукіна, Т.О. (2021а). Кваліметрія. У В. Г. Кремень (Ред.), *Енциклопедія освіти* (с. 437-438). Київ: Юрінком Інтер. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/729163/>
- Лукіна, Т. О. (2021). Управління якістю освіти. У В. Г. Кремень (Ред.), *Енциклопедія освіти* (с. 1042–1043). Київ: Юрінком Інтер. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/729169/>
- Лукіна, Т. О. (2021с). Якість освіти. У В. Г. Кремень (Ред.), *Енциклопедія освіти* (с. 1120–1121). Київ: Юрінком Інтер. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/729171/>
- Лукіна, Т.О. (2022а). Вплив управлінського досвіду керівника закладу загальної середньої освіти на очікування змін від оцінювання якості шкільних процесів. *У Science and innovation of modern world, 2nd International scientific and practical conference*. (с. 451–456). London: Cognum Publishinga House. <https://lib.iitta.gov.ua/732917/>
- Лукіна, Т.О. (2022d). Освітні потреби керівника закладу загальної середньої освіти як індикатор розвитку професійної компетентності. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Педагогічні науки»*, 20(49), 106–129. <https://lib.iitta.gov.ua/730945/>
- Лукіна, Т.О. (2022е). Особливості прояву оціночної компетентності керівників шкіл в контексті реалізації механізмів самооцінки закладу загальної середньої освіти. *У Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2022 рік*. (с. 213–214). Київ: Педагогічна думка. <https://lib.iitta.gov.ua/733984/>
- Лукіна, Т.О. (2022f). Очікування змін керівниками закладів загальної середньої освіти від запровадження оцінювання освітніх та управлінських процесів. *У Modernization of science and its influence on global processes: II International Scientific and Theoretical Conference*. (с.112–114). Bern: European Scientific Platform. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/732918>
- Лукіна, Т.О. (2022g). Проблеми трансформації професійного розвитку керівників освіти у поствоєнний період в контексті Національної безпеки України. *У*

- Публічне управління та адміністрування в умовах війни і в поствоєнний період в Україні: Т.2. (с. 137–140). Київ: ДЗВО «УМО» НАПН України. <https://lib.iitta.gov.ua/730934/1>*
- Лукіна, Т.О. (2022h). Роль механізму мотивації персоналу у формуванні очікувань позитивних змін керівником закладу освіти від запровадження процедур оцінювання: результати опитування. У *Розбудова внутрішніх систем забезпечення якості в закладах вищої освіти України: інструменти та виклики. (с. 117–123). Київ: ВПЦ «Київський університет». <https://lib.iitta.gov.ua/733387/>*
- Лукіна, Т.О. (2023a). Вікові відмінності у сприйнятті керівниками шкіл власної здатності до об'єктивного оцінювання діяльності закладу освіти. У *Science and technology: problems, prospects and innovations, 8th International scientific and practical conference, (с. 238–246). Osaka: CPN Publishing Group. <https://lib.iitta.gov.ua/735238/>*
- Лукіна, Т.О. (2023b). Розподіл керівниками закладів загальної середньої освіти пріоритетів у забезпеченні якості освіти в школі: гендерний підхід. У *Актуальні питання розвитку галузей науки. (с. 171–173). Вінниця: Європейська наукова платформа. <https://lib.iitta.gov.ua/735239/>*
- Лукіна, Т.О. (2023c). *Самооцінювання якості освіти та освітньої діяльності закладу загальної середньої освіти: організаційно-методичний аспект: Монографія. Київ: Педагогічна думка. <https://lib.iitta.gov.ua/737856/>*
- Лукіна, Т.О. (2024c). Оцінювання професійної діяльності керівників шкіл як складова механізму забезпечення якості освіти. У *Наука та освіта як основа суспільного розвитку, Міжнародна науково-практична конференція (с. 47–50). Житомир: Міжнародний гуманітарний дослідницький центр Research Europe. <https://lib.iitta.gov.ua/739667/>*
- Лукіна, Т.О. (2025b). Оцінювання професійної діяльності керівника закладу загальної середньої освіти: актуальність досліджень для України. *Електронний збірник наукових праць Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, III Міжнародна науково-практична конференція «Освіта та наука крізь виклики сьогодення», 1 (59). <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745683/>*

- Лукіна, Т.О. (2025с). *Професійна діяльність директора закладу загальної середньої освіти та оцінювання її ефективності: аналітичні матеріали за результатами пілотного регіонального онлайн опитування*. Київ: Педагогічна думка. <https://doi.org/10.32405/978-966-644-783-1-2025-60>
- Лукіна, Т.О., & Чайка, Л.В. (2010). Оцінювання ефективності професійного навчання. *Науковий вісник Академії муніципального управління. Серія: Управління*, 1, 21–28.
- Ляшенко, О. І., & Жук, Ю. О. (Ред.). (2014). *Тестові технології оцінювання ключових і предметних компетентностей учнів основної і старшої школи: Монографія*. Київ: Педагогічна думка. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/9410/>
- Ляшенко, О.І., Лукіна, Т.О., Булах, І.Є., & Мруга, М.Р. (2012). *Методика і технології оцінювання діяльності загальноосвітнього навчального закладу [Посібник]*. Київ: Педагогічна думка. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/2969/>
- Міляєва, В.Р. (2014). Розвиток лідерського потенціалу в процесі формування управлінської компетентності керівників навчальних закладів. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Педагогічні науки*, 1. [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps\\_2014\\_1\\_10](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2014_1_10)
- Міністерство економіки України. (2021, 17 вересня). Про затвердження професійного стандарту «Керівник (директор) закладу загальної середньої освіти»: наказ (№ 568-21).
- Міністерство освіти і науки України. (2022, 09 вересня). Про затвердження Положення про атестацію педагогічних працівників: наказ (№ 805). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1649-22#Text>
- Файер, О. (2009). Поняття професійної діяльності та її структурні елементи. *Університетські наукові записки*, 3(31), 126–132.
- Файер, О., & Лемешко, Ю. (2021). Поняття професійної діяльності в контексті її здійснення посадовими особами дипломатичної служби. *Аналітично-порівняльне правознавство*, 4, 377-381. DOI: <https://doi.org/10.24144/2788-6018.2021.04.66>
- Чижевська, Л. В. (2007). *Бухгалтерський облік як професійна діяльність: теорія, організація, прогноз розвитку*. (Автореф. дис. д-ра екон. наук). ДАСОА, Київ.
- Arizona Administrative Code. Section R7-2-603. *Professional Administrative Standards Register* Vol. 30, No. 15. (2024).<https://casetext.com/regulation/arizona->

- [administrative-code/title-7-education/chapter-2-state-board-of-education/article-6-certification/section-r7-2-603-professional-administrative-standards](#)
- Asociația pentru valori în Educație România. (2025, Iunie 4). *Profilul de competențe al directorului de școală*. <https://ave-romania.ro/profilul-de-competente-al-directorului-de-scoala/>
- Baden-Württemberg Ministerium für Kultus, Jugend und Sport. (2019). Kompetenzbeschreibungen zum Anforderungsprofil Schulleiterinnen und Schulleiter. <https://km.baden-wuerttemberg.de/>
- Barber, M. & Mourshed, M. (2007, 1 September). *How the World Best-performing School Systems Come Out on Top. Report*. <https://www.mckinsey.com/industries/education/our-insights/how-the-worlds-best-performing-school-systems-come-out-on-top>
- BC Principals' & Vice-Principals' Association. (2019). Leadership Standards for Principals and Vice-Principals in British Columbia. <https://www.bcpvpa.org/resources/publications/leadership-standards-for-p-vp-in-bc>
- Beroepsstandaard Schoolleiders VO–van. (2024). <https://www.vo-raad.nl/onderwerpen/schoolleider-van-teamleider-tot-rector/welkom>
- British Columbia. Independent School Act [RSBC 1996]. Chapter 216. [https://www.bclaws.gov.bc.ca/civix/document/id/complete/statreg/96216\\_01#Schedule](https://www.bclaws.gov.bc.ca/civix/document/id/complete/statreg/96216_01#Schedule)
- Burkett, J. (2023a). Defining principal effectiveness: measuring the value of effective principals using the principal effectiveness evaluation rubric. *International Multidisciplinary Research Journal*, 1, 1-6. <https://doi.org/10.47722/imrj.2001.15>
- Burkett, J. (2023b). Evaluating Principal Effectiveness: A Review of the Literature. *Journal of Educational Leadership in Action*, 9(1), <https://digitalcommons.lindenwood.edu/ela/vol9/iss1/2>
- California School Boards Association. (2014, 19 February). *CTC adopts revised professional standards for principals*. [https://csba.org/Newsroom/CSBANewsletters/2014/February/ElectronicOnly/2014\\_0219\\_CCTC.aspx#gsc.tab=0](https://csba.org/Newsroom/CSBANewsletters/2014/February/ElectronicOnly/2014_0219_CCTC.aspx#gsc.tab=0)
- Centre of Study for Policies and Practices in Education (CEPPE), Chile. (2013). “Learning Standards, Teaching Standards and Standards for School Principals: A Comparative

- Study”, *OECD Education Working Papers*, No. 99, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5k3tsjqtp90v-en>
- Chalikias, M., Raftopoulou, I., Sidiropoulos, G. Kyriakopoulos, G.L., & Zakopoulos, V. (2020). The school principal’s role as a leader in teachers’ professional development: the case of public secondary education in Athens. *Problems and Perspectives in Management*, 18(4), 461–474. [http://dx.doi.org/10.21511/ppm.18\(4\).2020.37](http://dx.doi.org/10.21511/ppm.18(4).2020.37)
- Commission on Teacher Credentialing. (2014). *California Professional Standards for Education Leaders (CPSEL)*. <https://www.ctc.ca.gov/docs/default-source/educator-prep/standards/cpsel-booklet-2014.pdf>;
- Committee on Professional Development of Teachers and Principals (2015). Professional Standards for Principals of Hong Kong. <https://www.cotap.hk/index.php/en/t-standard/t-standard-ppsp>
- Department of Education Nebraska (2020, April, 3). *Nebraska Teacher and Principal Performance Standards (NTPPS)*. <https://www.education.ne.gov/educatoreffectiveness/nebraska-teacher-and-principal-performance-standards-ntpps/>
- Duchauffour, H. (2017). Les directeurs d’école primaire en France. Comment l’incertain régit le quotidien dans. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 2(60), 151–159. <https://doi.org/10.3917/spir.060.0151>
- Fuller, E. J., Hollingworth, L., & Liu, J. (2015). Evaluating state principal evaluation plans across the United States. *Journal of Research on Leadership Education*, 10(3), 164–192. <https://doi-org.ezp.twu.edu/10.1177/1942775115614291>
- General Teaching Council for Scotland. *Standard for Headship*. (2021, 13 September). <https://www.gtc.org.uk/documents/the-standard-for-headship>
- Gov.UK. Department for Education. (2020). *Headteachers' standards 2020. Guidance*. <https://www.gov.uk/government/publications/national-standards-of-excellence-for-headteachers/headteachers-standards-2020>
- Government of Alberta. (2023, April, 3). Leadership quality standard. <https://open.alberta.ca/dataset/b49851f6-d914-4f28-b5d5-199b028beeca/resource/cb74509e-745e-4fa8-93c3-bbad11f267f9/download/education-leadership-quality-standard-2023.pdf>

- Government of Northwest Territories (2025). Principal Growth and Evaluation in the Northwest Territories: A Guide to Principal Practice. [https://www.ece.gov.nt.ca/sites/ece/files/resources/principal\\_growth\\_and\\_evaluation\\_guide.pdf](https://www.ece.gov.nt.ca/sites/ece/files/resources/principal_growth_and_evaluation_guide.pdf)
- Government of Prince Edward Island. (2025, May 16). Education act. [https://www.princeedwardisland.ca/sites/default/files/legislation/e-.02-education\\_act.pdf](https://www.princeedwardisland.ca/sites/default/files/legislation/e-.02-education_act.pdf)
- Government of Saskatchewan. (2004, 4 September). *The Education Act, Chapter E-0.2\* of the Statutes of Saskatchewan, 1995* (effective January 1, 1997). <https://publications.saskatchewan.ca/#/products/487>
- Grissom, J. A., Egalite, A. J., & Lindsay, C A. (2021). *How principals affect students and schools: A systematic synthesis of two decades of research*. The Wallace Foundation. <https://doi.org/10.59656/EL-SB1065.001>
- Gullickson, A. R., Howard, B. B. (Eds.). (2009). *The personnel evaluation standards: How to assess systems for evaluating educators*. Thousand Oaks, CA. Corwin Press
- Haridus-ja Teadusministeerium. (2025, May, 14). *Haridusasutuse juhi kompetentsimudel*. <https://www.hm.ee/uldharidus-ja-noored/opetaja-koolijuht-ja-kooli-pidaja/haridusasutuse-juhi-kompetentsimudel#enesejuhtimine>
- Harlina, S., Harapan, E., & Tahrin, J. (2021). The influence of principal leadership style and work ethic a towards teacher professionalism. *Journal Pendidikan Tambusai*, 5(1), 2354–2357. <https://doi.org/10.31004/jptam.v5i1.1683>
- Ingvarson, L., Anderson, M., Gronn, P., & Jackson, A. (2006). Standards for School Leadership: a critical review of the literature. *ACER. Australian Council for educational Research*. [https://research.acer.edu.au/teaching\\_standards/3](https://research.acer.edu.au/teaching_standards/3)
- James, S. (2024, November 8). The Role of a Principal of a School. *Education Walkthrough*. <https://educationwalkthrough.com/principal-of-a-school/>
- Jayapragas, P. (2016). Leaders in Education Program: The Singapore Model for Developing Effective Principal-ship Capability. *Current Issues in Comparative Education* 19(1), 92-108. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1128409.pdf>
- Kentucky Department of Education (2023, 3 June). *Growth and Evaluation for Principals*. <https://www.education.ky.gov/teachers/PGES/prinpges/Pages/default.aspx>

- Legal Informational Institute. *Massachusetts Regulations. 603 CMR 7.10. Professional Standards for Administrative Leadership.* (2023). <https://www.law.cornell.edu/regulations/massachusetts/603-CMR-7-10>
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., and Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership. What it is and how it influences pupil learning* (No. 800): National College for School Leadership. [https://www.researchgate.net/publication/238717790\\_Successful\\_School\\_Leadership\\_What\\_It\\_Is\\_and\\_How\\_It\\_Influences\\_Pupil\\_Learning](https://www.researchgate.net/publication/238717790_Successful_School_Leadership_What_It_Is_and_How_It_Influences_Pupil_Learning)
- Liu, S., Xu, X., Grant, L., Strong, J., & Fang, Z. (2017). Professional standards and performance evaluation for principals in China: A policy analysis of the development of principal standards. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(2), 238–259. <https://doi.org/10.1177/1741143215587304>
- Ministère de l'Éducation nationale. (2002). *Référentiel des compétences des personnels de direction.* (<https://www.education.gouv.fr/bo/2002/special1/texte.htm>)
- Ministère de l'Éducation nationale.(2014). *Référentiel métier des directeurs d'école: Circulaire n 2014-163 du 1-12-2014, NOR: MENE1428315C.* Bulletin officiel spécial n7 du 11 décembre 2014. <https://www.education.gouv.fr/bo/14/Special7/MENE1428315C.htm>
- Ministère de l'Éducation nationale. (2018, Février 28). *Référentiel des personnels de direction.* [https://data.over-blog-kiwi.com/1/49/21/48/20180228/ob\\_2fa23b\\_le-referentiel-des-personnels-de-dire.pdf](https://data.over-blog-kiwi.com/1/49/21/48/20180228/ob_2fa23b_le-referentiel-des-personnels-de-dire.pdf)
- Ministry of Education. (2025, July, 27). Professional standards for primary school principals. <https://www.educationallleaders.govt.nz/Leadership-development/Professional-information/Professional-standards-primary-school-principals>
- National Association of Secondary School Principals. (2018). *Building Ranks. A Comprehensive Framework for Effective School Leaders. Executive summary.* [https://www.nassp.org/wp-content/uploads/2020/09/18\\_Exec\\_Building-Ranks-Executive-Summ.pdf](https://www.nassp.org/wp-content/uploads/2020/09/18_Exec_Building-Ranks-Executive-Summ.pdf)
- National Bureau of Statistics of China. (2025). National data. <https://data.stats.gov.cn/english/easyquery.htm?cn=E0102>
- National Institute for School Leadership. (2019). Singapore's Career Ladder System. <https://documents.ncsl.org/wwwncsl/Education/Study-Group/NISLSingapore%27sCareerLadderSystem.pdf>

- National Policy Board for Educational Administration (2015). *Professional Standards for Educational Leaders 2015*. Reston, VA: Author. [https://www.npbea.org/wp-content/uploads/2017/06/Professional-Standards-for-Educational-Leaders\\_2015.pdf](https://www.npbea.org/wp-content/uploads/2017/06/Professional-Standards-for-Educational-Leaders_2015.pdf)
- National Professional Standard for Principals. July 2011. Publishing of AITSL. [https://www.unrwa.org/sites/default/files/australian\\_principals\\_standards.pdf](https://www.unrwa.org/sites/default/files/australian_principals_standards.pdf)
- New Jersey Administrative Code. *Title 6A. Education. Chapter 9. Professional standards* (§§ 6A:9-1.1–6A:9-3.4). <https://casetext.com/regulation/new-jersey-administrative-code/title-6a-education>
- OECD. (2019). *Working and Learning Together: Rethinking Human Resource Policies for Schools*, OECD Reviews of School Resources, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b7aaf050-en>.
- OECD. (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- Ohio Department of Education (2018). *Ohio Standards for Principals*. [https://dam.assets.ohio.gov/image/upload/sboe.ohio.gov/Educator-Evaluations/PrincipalEvaluations/Ohio\\_Principal\\_Standards.pdf](https://dam.assets.ohio.gov/image/upload/sboe.ohio.gov/Educator-Evaluations/PrincipalEvaluations/Ohio_Principal_Standards.pdf)
- Ontario Institute for Education Leadership. (2013). *The Ontario Leadership Framework. A School and System Leader's Guide to Putting Ontario's Leadership Framework into Action*. [https://www.education-leadership-ontario.ca/application/files/8814/9452/4183/Ontario\\_Leadership\\_Framework\\_OLF.pdf](https://www.education-leadership-ontario.ca/application/files/8814/9452/4183/Ontario_Leadership_Framework_OLF.pdf)
- Prawo oświatowe. Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Dz. U. (2017) poz. 59. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000059/U/D20170059Lj.pdf>
- Repères et références statistiques*, 2014. Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, MENESR. [https://www.enseignementsup-cherche.gouv.fr/sites/default/files/content\\_migration/document/RERS\\_2014\\_optim\\_346046.pdf](https://www.enseignementsup-cherche.gouv.fr/sites/default/files/content_migration/document/RERS_2014_optim_346046.pdf)
- Schoolleidersregister PO. (2022, May, 11). *Professional Standard for School Leaders*. [https://www.schoolleidersregisterpo.nl/binaries/srpo/documenten/publicaties/2022/05/11/professional-standard/Professional+standard\\_beroepsstandaard+engelse+versie.pdf](https://www.schoolleidersregisterpo.nl/binaries/srpo/documenten/publicaties/2022/05/11/professional-standard/Professional+standard_beroepsstandaard+engelse+versie.pdf)
- Standards Council of Canada. *What are standards?* <https://www.scc.ca/en/standards/what-are-standards>

- Stone-Johnson, C., & Weiner, J. (2020). Principal professionalism in the time of COVID-19. *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3/4), 367-374. [https://www.researchgate.net/publication/342527423\\_Principal\\_professionalism\\_in\\_the\\_time\\_of\\_COVID-19](https://www.researchgate.net/publication/342527423_Principal_professionalism_in_the_time_of_COVID-19)
- Sutcher, L., Podolsky, A., & Espinoza, D. (2017). *Supporting principals' learning: Key features of effective programs*. Learning Policy Institute. [https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Supporting\\_Principals\\_Learning\\_REPORT.pdf](https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Supporting_Principals_Learning_REPORT.pdf)
- Taipale A. (2012). *International survey on educational leadership. A survey on school leader's work and continuing education*. Finnish National Board Education. <https://www.slideshare.net/slideshow/143319-international-surveyoneducationalleadership/28625356>
- Texas Education Agency. *Texas Administrative Code. Title 19. Education. Part 2. Chapter 149. Commissioner's Rules Concerning Educator Standards. Subchapter BB. Administrator Standards*. <https://tea.texas.gov/about-tea/laws-and-rules/texas-administrative-code/19-tac-chapter-149>
- The Australian Institute for Teaching and School Leadership. (2014). *Australian professional standard for principals and the leadership profiles*. <https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/national-policy-framework/australian-professional-standard-for-principals-and-the-leadership-profiles>
- Trade Union Committee for Education. (2012). *School Leadership in Europe: issues, challenges and opportunities: ETUCE School Leadership Survey Report*. <https://www.csee-etuice.org/images/attachments/SchoolLeadershipsurveyEN.pdf>
- UNESCO. (2025). *Central and Eastern Europe, the Caucasus and Central Asia: Lead for inclusion*. UNESCO, Paris. <https://doi.org/10.54676/OHBP9303>
- Virginia Department of Education. (2022). *Guidelines for Uniform Performance Standards and Evaluation Criteria for Principals*. <https://www.doe.virginia.gov/teaching-learning-assessment/teaching-in-virginia/performance-evaluation/principals>
- von Davier, M., Kennedy, A., Reynolds, K., Fishbein, B., Khorramdel, L., ... & Yin, L. (2024). *TIMSS 2023 International Results in Mathematics and Science*. <https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.timss.rs6460>

Wei, W. (2017). Education Policy Borrowing: Professional Standards for School Leaders in China. *Chinese Education & Society*, 50(3), 181–202.  
<https://doi.org/10.1080/10611932.2017.1331012>

*What Are the Responsibilities of School Principals.* (2023, February, 13). Arkansas State University. <https://degree.astate.edu/online-programs/education/eds/leadership-principalship/the-responsibilities-of-school-principals/#:~:text=One%20of%20the%20most%20important,are%20beneficial%20to%20student%20learning>

*What is the role of the Principal?* (2025, June, 24). Nord Anglia Education. <https://www.nordangliaeducation.com/news/2025/06/25/what-is-the-role-of-the-principal>