УДК 37.07:005.322(477)
DOI https://doi.org/10.32782/apv/2026.5.34

Ірина ШУМІЛОВА
доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри управління та освітніх технологій, Національний університет біоресурсів і природокористування України, вул. Героїв Оборони, 15, м. Київ, Україна, 03041
***ORCID:** 0000-0001-6132-5771*

Сергій НЕМЧЕНКО
доктор педагогічних наук, професор кафедри комп'ютерних наук та інформаційних технологій, Житомирський державний університет імені Івана Франка, вул. Велика Бердичівська, 40, м. Житомир, Україна, 10008
***ORCID:** 0000-0002-9565-7245*

Сергій МИХНЮК
доктор PhD, доцент кафедри управління та освітніх технологій, Національний університет біоресурсів і природокористування України, вул. Героїв Оборони, 15, м. Київ, Україна, 03041
***ORCID:** 0000-0001-5694-2396*

Оксана ОПАНАСЕНКО
доктор PhD, асистент кафедри управління та освітніх технологій, Національний університет біоресурсів і природокористування України, вул. Героїв Оборони, 15, м. Київ, Україна, 03041
***ORCID:** 0000-0003-1487-422X*

Бібліографічний опис статті: Шумілова, І., Немченко, С., Михнюк, С., Опанасенко, О. (2026). Лідерство керівника закладу освіти в умовах повоєнної відбудови україни на основі моделі $L_{5.0}$. *Acta Paedagogica Volynienses*, 5, 259–270, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.5.34

ЛІДЕРСТВО КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ В УМОВАХ ПОВОЄННОЇ ВІДБУДОВИ УКРАЇНИ НА ОСНОВІ МОДЕЛІ $L_{5.0}$

У статті концептуалізується роль керівника закладу освіти (КЗО) як багатовимірного стратегічного лідера в умовах повоєнної відбудови України та парадигми Освіти 5.0. Виявлено дослідницьку прогалину в інтегрованому моделюванні управлінських компетентностей, що поєднують цифрову трансформацію, управління якістю, координацію стейкхолдерів і соціальну стабілізацію.

Мета статті полягає у розробленні та емпіричній валідації інтегрованої семикомпонентної моделі лідерства Освіти 5.0 ($L_{5.0}$) для керівників закладів загальної середньої освіти, що функціонують в умовах повоєнної відбудови України.

Методологічна основа дослідження базується на синтезі теорії трансформаційного лідерства (Bass & Avolio), концепції мережевого управління, теорії стейкхолдерів (Freeman), рамки цифрової компетентності DigCompEdu, а також підходів до інклюзивного та людиноцентрованого лідерства Освіти 5.0. Емпірична частина реалізована у форматі квазіекспериментального дизайну «до–після» з нееквівалентною контрольною групою (n = 99 директорів шкіл). Застосовано інструменти ІРОЛ, DigCompEdu, WEMWBS, а також методи статистичного аналізу (t-критерій, ANCOVA, розрахунок ефекту Коена).

Наукова новизна полягає у створенні та емпіричній перевірці першої інтегрованої моделі лідерства керівника закладу освіти $L_{5.0}$, що системно поєднує стратегічний, цифровий, управлінський, соціальний та ціннісний виміри в умовах постконфліктної відбудови. Вперше операціоналізовано сім взаємопов'язаних компонентів лідерства у вигляді вимірюваних інституційних індикаторів та доведено їхній синергетичний ефект у підвищенні управлінської ефективності, цифрової спроможності та соціального добробуту освітніх спільнот.

За результатами квазіекспериментального дослідження (N = 99 директорів шкіл із чотирьох регіонів України, 2024–2025 рр.) встановлено, що цільова шестимісячна програма підвищення кваліфікації забезпечила статистично значущі покращення за усіма шістьма вимірами лідерства ($p < 0,01$).

Запропоновано концептуальну семикомпонентну модель $L_{5.0} = S + R + C + Q + D + H + V$ як практичний інструментарій для національної освітньої політики та програм підготовки керівників.

***Ключові слова:** лідерство керівника закладу освіти, модель $L_{5.0}$, цифрова трансформація, повоєнна відбудова, Україна, інклюзивне лідерство, управління стейкхолдерами, архітектура моделі $L_{5.0}$.*

Iryna SHUMILOVA
Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor at the Department of Management and Educational Technologies, National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine, Heroiv Oborony str., 15, Kyiv, Ukraine, 03041
ORCID: *0000-0001-6132-5771*

Serhii NEMCHENKO
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Department of Computer Science and Information Technologies, Zhytomyr Ivan Franko State University, Velyka Berdychivska str., 40, Zhytomyr, Ukraine, 10008
ORCID: *0000-0002-9565-7245*

Serhii MYKHNIUK
PhD, Associate Professor at the Department of Management and Educational Technologies, National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine, Heroiv Oborony str., 15, Kyiv, Ukraine, 03041
ORCID: *0000-0001-5694-2396*

Oksana OPANASENKO
PhD, Assistant Lecturer at the Department of Management and Educational Technologies, National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine, Heroiv Oborony str., 15, Kyiv, Ukraine, 03041
ORCID: *0000-0003-1487-422X*

To cite this article: Shumilova, I., Nemchenko, S., Mykhniuk, S., Opanasenko, O. (2026). Liderstvo kerivnyka zakladu osvity v umovakh povoiennoi vidbudovy Ukrainy na osnovi modeli $L_{5.0}$ [Educational institution leader's leadership in the context of Ukraine's post-war reconstruction based on the $L_{5.0}$ model]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 5, 259–270, doi: https://doi.org/10.32782/apv/2026.5.34

EDUCATIONAL INSTITUTION LEADER'S LEADERSHIP IN THE CONTEXT OF UKRAINE'S POST-WAR RECONSTRUCTION BASED ON THE $L_{5.0}$ MODEL

This article conceptualizes the role of the head of an educational institution (HEI principal) as a multidimensional strategic leader in the context of Ukraine's post-war reconstruction and the Education 5.0 paradigm. A research gap is identified in the integrated modelling of managerial competencies that combine digital transformation, quality management, stakeholder coordination, and social stabilization.

The aim of the article is to develop and empirically validate an integrated seven-component Education 5.0 leadership model ($L_{5.0}$) for principals of general secondary education institutions operating in the context of Ukraine's post-war recovery.

The methodological framework is based on the synthesis of transformational leadership theory (Bass & Avolio), network governance theory, stakeholder theory (Freeman), the DigCompEdu digital competence framework, and approaches to inclusive and human-centered Education 5.0 leadership. The empirical part employs a quasi-experimental pre–post design with a non-equivalent control group (n = 99 school principals). The study uses the IROL instrument, DigCompEdu, WEMWBS, and statistical methods including t-test, ANCOVA, and Cohen's d effect size.

The scientific novelty lies in the development and empirical validation of the first integrated $L_{5.0}$ leadership model for educational leaders, which systematically combines strategic, digital, managerial, social, and value-based dimensions in a post-conflict reconstruction context. For the first time, seven interrelated leadership components are operationalized into measurable institutional indicators, and their synergistic effect on managerial effectiveness, digital capacity, and the social well-being of educational communities is demonstrated.

According to the results of the quasi-experimental study (N = 99 school principals from four regions of Ukraine, 2024–2025), the targeted six-month professional development program produced statistically significant improvements across all six leadership dimensions ($p < 0.01$).

A conceptual seven-component model $L_{5.0} = S + R + C + Q + D + H + V$ is proposed as a practical tool for national education policy and leadership preparation programs.

Key words: *educational institution leader leadership, $L_{5.0}$ model, digital transformation, post-war reconstruction, Ukraine, inclusive leadership, stakeholder management, $L_{5.0}$ model architecture.*

Актуальність дослідження. Повномасштабна війна в Україні спричинила глибоку трансформацію функціонування системи освіти, поставивши перед нею безпрецедентні виклики, пов'язані з руйнуванням і пошкодженням освітньої інфраструктури, вимушеним переміщенням здобувачів освіти та педагогічних працівників, кадровим дефіцитом, а також суттєвим погіршенням психологічного благополуччя всіх учасників освітнього процесу. У цих умовах заклади освіти виконують не лише освітню, а й соціальну, інтеграційну та стабілізаційну функції, стаючи важливими осередками підтримки громад і відновлення людського потенціалу.

За таких обставин істотно трансформується роль керівника закладу освіти. Від виконання переважно адміністративних функцій вона еволюціонує до стратегічного лідерства, зорієнтованого на забезпечення інституційної стійкості, управління змінами, координацію взаємодії із зацікавленими сторонами, цифрову трансформацію, підтримку професійного розвитку педагогів та створення безпечного освітнього середовища. Саме від рівня сформованості цих компетентностей значною мірою залежать безперервність освітнього процесу, стійкість місцевих громад і темпи відновлення людського капіталу України (Ніколаєнко, 2024а).

Водночас повоєнна відбудова системи освіти не може обмежуватися відновленням матеріальної інфраструктури. Вона передбачає переосмислення управлінських підходів відповідно до сучасної парадигми Освіти 5.0, яка інтегрує цифрову трансформацію, людиноцентризм, інноваційність, інклюзивність і сталий розвиток. За цих умов особливої актуальності набуває розроблення науково обґрунтованих моделей освітнього лідерства, здатних забезпечити ефективне функціонування закладів освіти в умовах високої невизначеності та сприяти їхній активній участі у процесах повоєнного відновлення України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні дослідження освітнього менеджменту демонструють поступовий перехід від традиційної адміністративної моделі управління до концепції стратегічного та трансформаційного лідерства, у межах якої керівник закладу освіти розглядається не лише як управлінець, а як агент системних змін. М. Фуллан (M. Fullan, 2011) визначає таку роль через концепцію лідера змін, який забезпечує не формальне виконання управлінських рішень, а створення умов для інституційного розвитку, професійного навчання персоналу та формування культури постійного вдосконалення.

Подальший розвиток цієї тенденції пов’язаний із становленням парадигми Освіти 5.0, яка розглядає освітню систему як людиноцентровану, технологічно інтегровану та соціально відповідальну екосистему. У межах цього підходу штучний інтелект, адаптивне навчання та персоналізовані освітні траєкторії поєднуються з розвитком емоційного інтелекту, креативності, співпраці та соціальної відповідальності учасників освітнього процесу (K. Kamala & G. Kamalakar, 2024; G. Barbieri et al., 2025). Відповідно, роль керівника закладу освіти набуває нових вимірів, включаючи цифрове лідерство, управління інноваціями, розвиток людського капіталу та забезпечення соціальної стійкості освітньої спільноти.

Значний внесок у розвиток теорії освітнього лідерства зроблено у працях П. Нортхауза (P. Northouse, 2022), К. Лейтвуда та Дж. Сана (K. Leithwood & J. Sun, 2022), Д. Гоулмана (D. Goleman, 2023), які розкривають роль лідерських компетентностей у забезпеченні організаційної ефективності, мотивації персоналу та розвитку освітніх інституцій. Водночас аналіз сучасних досліджень засвідчує недостатню розробленість інтегрованих моделей, які б одночасно поєднували стратегічний, цифровий, управлінський, соціальний і ціннісний виміри діяльності керівника закладу освіти в умовах високої невизначеності та постконфліктної відбудови.

Наявні наукові підходи переважно зосереджуються на окремих аспектах освітнього лідерства: управлінні змінами, цифровій трансформації, забезпеченні якості освіти або психологічній підтримці учасників освітнього процесу. Проте умови повоєнної відбудови України потребують комплексної моделі керівника закладу освіти нового типу, здатного одночасно забезпечувати інституційну стійкість, реалізацію реформ, координацію взаємодії зі стейкхолдерами, розвиток людського капіталу та соціальну згуртованість.

Таким чином, дослідницька проблема полягає у необхідності концептуалізації та емпіричної перевірки інтегрованої моделі професійних

компетентностей керівника закладу освіти, яка відповідала б викликам повоєнної відбудови України та логіці парадигми Освіти 5.0. У межах цього дослідження Освіта 5.0 розглядається як людиноцентрована парадигма розвитку освітньої системи, у якій цифрові технології, інноваційні підходи до навчання, персоналізація освітніх траєкторій та розвиток людського потенціалу інтегруються навколо цінностей соціальної відповідальності, інклюзивності та сталого розвитку. На відміну від попередніх технологічно орієнтованих моделей цифрової трансформації, Освіта 5.0 акцентує не лише на ефективності використання технологій, а й на здатності освітніх інституцій формувати умови для творчості, психологічного благополуччя, співпраці та розвитку особистості.

Мета статті полягає у розробленні та емпіричній валідації інтегрованої семикомпонентної моделі лідерства Освіти 5.0 ($L_{5.0}$) для керівників закладів загальної середньої освіти, які здійснюють професійну діяльність в умовах повоєнної відбудови України.

Для досягнення поставленої мети визначено такі **завдання дослідження**:

1. Здійснити теоретичний синтез сучасних концепцій освітнього лідерства та обґрунтувати концептуальні засади моделі $L_{5.0}$.

2. Виявити вихідний рівень сформованості ключових лідерських компетентностей керівників закладів освіти шляхом комплексного діагностування.

3. Розробити та реалізувати комплексну програму професійного розвитку, спрямовану на формування компетентностей моделі $L_{5.0}$.

4. Емпірично оцінити ефективність запропонованої моделі та програми професійного розвитку за результатами квазіекспериментального дослідження.

Виклад основного матеріалу. Концептуальною основою запропонованої моделі $L_{5.0}$ є теорія трансформаційного лідерства Б. Басса та Б. Аволіо (B. Bass & B. Avolio, 1994), яка залишається однією з найбільш емпірично підтверджених теорій управлінського лідерства в освіті. Вона пояснює механізми, за допомогою яких керівник не лише забезпечує ефективне функціонування організації, а й ініціює та підтримує її стратегічний розвиток в умовах змін. Модель ґрунтується на чотирьох взаємопов'язаних компонентах: ідеалізованому впливі (*idealized influence*), надихаючій мотивації (*inspirational motivation*), інтелектуальній стимуляції (*intellectual stimulation*) та індивідуалізованій підтримці (*individualized consideration*), які забезпечують формування спільного бачення розвитку організації, стимулюють інноваційну діяльність і сприяють професійному зростанню персоналу.

У контексті повоєнної відбудови України положення теорії трансформаційного лідерства набувають нового змісту. Керівник закладу освіти має не лише забезпечувати адміністративне управління, а й виступати лідером інституційних змін, здатним консолідувати педагогічний колектив навколо стратегічних цілей розвитку, підтримувати інноваційну культуру, формувати готовність до змін та зміцнювати організаційну стійкість закладу в умовах тривалої невизначеності. За таких обставин трансформаційне лідерство стає одним із ключових механізмів підвищення інституційної спроможності закладу освіти та його адаптації до соціальних, технологічних і безпекових викликів.

Водночас виклики повоєнного розвитку значно розширюють межі класичної концепції трансформаційного лідерства. Сучасний керівник закладу освіти має поєднувати стратегічне бачення із цифровою трансформацією, управлінням якістю, міжсекторальною взаємодією, розвитком людського капіталу та забезпеченням психологічної безпеки освітньої спільноти. Саме тому теорія Б. Басса та Б. Аволіо розглядається у цьому дослідженні не як завершена модель, а як концептуальний фундамент для побудови інтегрованої моделі лідерства Освіти 5.0 ($L_{5.0}$), що поєднує стратегічний, цифровий, соціальний і ціннісний виміри управління сучасним закладом освіти.

Теорія мережевого управління (network governance) доповнює концепцію трансформаційного лідерства, розглядаючи керівника закладу освіти як координатора багатоакторної освітньої екосистеми, що об’єднує педагогів, учнів, батьків, органи місцевого самоврядування, представників бізнесу та громадянського суспільства (E. Sørensen & J. Torfing, 2021). У такій моделі управління ефективність діяльності керівника визначається не лише внутрішньою організацією освітнього процесу, а й здатністю формувати горизонтальні зв’язки, забезпечувати взаємодію між різними

суб'єктами та мобілізувати ресурси громади для досягнення спільних цілей. В умовах повоєнної відбудови України мережевий підхід набуває особливого значення, оскільки потребує від керівників розвитку фасилітаційних, комунікаційних і координаційних компетентностей, спрямованих на формування довіри, партнерства та стійкості освітньої спільноти.

Теорія стейкхолдерів Р. Фрімана (R. Freeman, 2010) забезпечує нормативну основу взаємодії керівника закладу освіти із зацікавленими сторонами, виходячи з того, що ефективне управління передбачає не лише досягнення внутрішньої організаційної ефективності, а й узгодження легітимних інтересів усіх учасників освітньої екосистеми. У цьому контексті керівник закладу освіти виступає не тільки адміністратором, а й стратегічним модератором партнерської взаємодії між педагогічним колективом, здобувачами освіти, сім'ями, громадою, органами влади та іншими соціальними суб'єктами.

Застосування стейкхолдерського підходу сприяє формуванню відкритої та адаптивної освітньої екосистеми, здатної реагувати на зміни соціально-економічного середовища, потреби ринку праці та виклики розвитку територіальних громад. В умовах повоєнної відбудови України ця модель взаємодії набуває особливого значення, оскільки забезпечує залучення додаткових ресурсів, зміцнення довіри та підвищення соціальної легітимності закладу освіти. Таким чином, стейкхолдерський підхід розглядається як стратегічний механізм інституційної стійкості та один із концептуальних компонентів моделі лідерства $L_{5.0}$.

Цифровий вимір діяльності керівника закладу освіти розкривається через європейську рамку цифрової компетентності педагогів DigCompEdu (European Commission, 2017), яка визначає шість взаємопов'язаних сфер цифрової компетентності – від професійної взаємодії та роботи з цифровими ресурсами до створення цифрового освітнього середовища й розвитку цифрових компетентностей здобувачів освіти. У сучасних умовах роль керівника закладу освіти виходить за межі забезпечення технічного оснащення та передбачає стратегічне управління цифровою трансформацією, використання даних для прийняття управлінських рішень, підтримку цифрового розвитку педагогічного колективу та формування культури відповідального використання технологій.

Теорія мережевого суспільства М. Кастельса (M. Castells, 2010) дозволяє розглядати цифрову трансформацію освіти як глибшу організаційну зміну, за якої заклади освіти поступово перетворюються з традиційних ієрархічних структур на відкриті вузли інформаційних і соціальних мереж. У цьому контексті цифрове лідерство керівника стає одним із ключових чинників інституційної адаптивності, інноваційного розвитку та забезпечення стійкості освітньої системи в умовах повоєнної відбудови.

Інклюзивний вимір лідерства керівника закладу освіти ґрунтується на принципах рівного доступу, недискримінації та забезпечення освітніх можливостей для всіх учасників освітнього процесу, закріплених у Саламанській декларації ЮНЕСКО (1994) та Рамці дій «Освіта 2030» (UNESCO, 2015). У сучасному розумінні інклюзивне лідерство виходить за межі організації доступного навчання для окремих категорій здобувачів освіти й охоплює формування культури належності, поваги до різноманітності та психологічної безпеки всієї освітньої спільноти.

В. Хеннон і А. Маккей (V. Hannon & A. Mackay, 2021) розвивають цю ідею в концепції «лідера Освіти 5.0», який розглядає професійний розвиток педагогів, підтримку індивідуальних освітніх траєкторій учнів та створення умов для творчого й соціального розвитку як стратегічні інвестиції в майбутнє освітньої системи. Такий підхід передбачає перехід від управління окремими процесами до формування динамічної, етично орієнтованої та людиноцентричної освітньої екосистеми.

В умовах повоєнної відбудови України інклюзивне та ціннісне лідерство набуває особливого значення, оскільки керівник закладу освіти виконує не лише організаційну, а й соціально стабілізуючу функцію – підтримує згуртованість колективу, сприяє відновленню довіри та забезпечує розвиток людського капіталу як основи довгострокової стійкості освітньої інституції.

Українські дослідження (І. Жорова & В. Кузьменко, 2021; П. Олешко, 2018; Н. Шевченко, 2024; К. Тамбовська, 2025; В. Олійник, 2025) акцентують увагу на необхідності розвитку професійних компетентностей керівника закладу

освіти, що поєднують управління якістю, інноваційну діяльність, кризовий менеджмент, підтримку стійкості освітніх громад і формування ціннісних орієнтирів учасників освітнього процесу. Ці аспекти набувають особливої актуальності в умовах повоєнної відбудови України, коли освітнє лідерство має забезпечувати не лише функціонування закладу, а й його адаптацію до складних соціальних, демографічних і безпекових викликів.

С. Ніколаєнко (2024а, 2024б) підкреслює, що ефективне реформування освітньої сфери потребує переходу від нормативного декларування до практичного та підзвітного впровадження змін, у якому керівник закладу освіти виступає ключовим суб'єктом реалізації реформ на інституційному рівні.

Синтез теоретичних підходів трансформаційного та мережевого лідерства, стейкхолдерської взаємодії, цифрової трансформації, інклюзивного розвитку та українських досліджень освітнього управління дає змогу сформувати багатовимірний конструкт «Керівник Освіти 5.0» ($L_{5.0}$). Запропонована модель розглядає лідерство керівника закладу освіти як інтегровану систему із семи взаємопов'язаних функціональних вимірів, які забезпечують стратегічний розвиток, інституційну стійкість і розвиток людського капіталу.

Розроблення та емпірична валідація моделі лідерства $L_{5.0}$ становлять основний науковий внесок цього дослідження. Емпірична валідація моделі $L_{5.0}$ здійснювалася за шістьма операціоналізованими вимірами лідерства: стратегічним лідерством (S), координацією стейкхолдерів (C), управлінням якістю (Q), цифровою трансформацією (D), розвитком людського капіталу (H) та ціннісно орієнтованим лідерством і соціальною стабільністю (V). Компонент «Реалізація реформ» (R) у структурі моделі визначено як наскрізний інтеграційний механізм, який забезпечує перетворення стратегічних цілей у конкретні управлінські практики та проявляється через взаємодію всіх інших компонентів $L_{5.0}$. Такий підхід дає змогу розглядати реформотворчу спроможність керівника не як ізольовану компетентність, а як комплексний результат сформованості стратегічних, організаційних, цифрових, соціальних і ціннісних аспектів лідерства.

У дослідженні застосовано квазіекспериментальний дизайн «до–після» з нееквівалентною контрольною групою, реалізований у період із листопада 2024 до травня 2025 року. Учасниками дослідження стали директори закладів загальної середньої освіти з чотирьох областей України: Львівської, Полтавської, Чернігівської та Запорізької. Вибір цих регіонів дозволила врахувати різні соціально-економічні та безпекові контексти функціонування освітніх закладів – західний, центральний, північний і східний регіональні виміри, зокрема території, що зазнали різного рівня впливу воєнних дій.

Вибірка формувалася за принципом цілеспрямованого стратифікованого відбору та охоплювала керівників закладів загальної середньої освіти з контингентом від 300 до 800 здобувачів освіти. Залучення учасників здійснювалося через регіональні інститути післядипломної педагогічної освіти (ІППО) відповідних областей. До остаточної вибірки включалися заклади, які зберігали організаційну стабільність упродовж періоду дослідження, зокрема не змінювали місце функціонування внаслідок переміщення.

Підсумкова вибірка становила 99 керівників закладів загальної середньої освіти, яких було розподілено на експериментальну групу (ЕГ, $n = 52$) та контрольну групу (КГ, $n = 47$). Порівняльний аналіз початкових характеристик засвідчив відсутність статистично значущих відмінностей між групами за вихідними показниками лідерських компетентностей, розміром закладу освіти та стажем керівної діяльності ($p > 0,05$ за t-критерієм для незалежних вибірок), що підтвердило їхню початкову зіставність.

Учасники експериментальної групи (ЕГ) взяли участь у шестимісячній модульній програмі професійного розвитку «Лабораторія лідерства з відбудови», розробленій відповідно до концептуальної рамки $L_{5.0}$ та реалізованій регіональними інститутами післядипломної педагогічної освіти (ІППО) у партнерстві з Національною академією педагогічних наук України. Програма передбачала 120 контактних годин навчання у змішаному форматі, з яких 60 годин становили очні практико-орієнтовані воркшопи, а 60 годин – онлайн-коучинг, професійні обговорення та однорангове навчання керівників.

Зміст програми був структурований за сімома тематичними модулями, що відповідали основним вимірам моделі $L_{5.0}$: стратегіч-

ному лідерству, реалізації реформ, координації стейкхолдерів, управлінню якістю, цифровій трансформації, розвитку людського капіталу та ціннісно орієнтованому лідерству. Учасники контрольної групи (КГ) проходили стандартну програму підвищення кваліфікації, яка не містила спеціально розроблених компонентів моделі $L_{5.0}$.

Оцінювання ефективності програми здійснювалося за допомогою комплексу діагностичних інструментів, що відповідали структурі моделі $L_{5.0}$. Рівень розвитку лідерських компетентностей керівників визначався за допомогою Індексу розвитку освітнього лідерства (ІРОЛ) – валідованого інструменту, що містить 42 твердження та охоплює сім вимірів лідерства за 10-бальною шкалою Лікерта (α Кронбаха = 0,89).

Цифровий компонент компетентності додатково оцінювався за допомогою рамки самооцінювання цифрової компетентності педагогів DigCompEdu (European Commission, 2017), яка дає змогу визначити рівень володіння цифровими практиками та здатність інтегрувати цифрові технології в освітнє управління.

Рівень взаємодії із зацікавленими сторонами визначався шляхом структурованого опитування представників педагогічних колективів та голів батьківських рад. Отримані показники за 5-бальною шкалою були трансформовані у відсотковий формат для подальшого статистичного аналізу.

Індекс психосоціального добробуту учасників освітньої спільноти визначався на основі валідованої української адаптації Шкали психічного добробуту Ворвік–Единбург (WEMWBS) із подальшим перерахунком отриманих значень у діапазон від 0 до 10.

Статистичне опрацювання отриманих даних здійснювалося за допомогою програмного забезпечення SPSS Statistics 27. Для аналізу динаміки показників у межах кожної групи застосовувався парний t-критерій Стьюдента, що дозволило визначити статистичну значущість змін до та після реалізації програми професійного розвитку.

Для порівняння результатів експериментальної та контрольної груп після завершення програми використовувався однофакторний аналіз коваріації (ANCOVA) із контролем вихідних значень відповідних показників. Для оцінювання практичної значущості виявлених відмінностей розраховувався розмір ефекту за критерієм d Коена. Рівень статистичної значущості для всіх процедур аналізу встановлено на рівні $p < 0,05$.

На основі теоретичного синтезу сучасних концепцій освітнього лідерства та результатів базового діагностування сформовано інтегровану семикомпонентну модель лідерства керівника закладу освіти в парадигмі Освіти 5.0:

$$L_{5.0} = S + R + C + Q + D + H + V$$

Модель розглядає лідерство керівника закладу освіти як комплексну систему взаємопов'язаних компетентностей, що забезпечують стратегічний розвиток, управління змінами, цифрову трансформацію, якість освітніх процесів, розвиток людського капіталу та соціальну стійкість освітньої спільноти.

У структурі моделі $L_{5.0}$ компонент «Реалізація реформ» (R) розглядається як наскрізний, інтеграційний вимір лідерства, який забезпечує перехід від стратегічного бачення до практичної трансформації закладу освіти. На відміну від інших компонентів моделі, R не вимірювався як окремий автономний показник, оскільки його прояви є результатом взаємодії всіх інших вимірів $L_{5.0}$.

Здатність керівника реалізовувати реформи виявляється через комплекс конкретних управлінських дій: формування стратегічних цілей (S), забезпечення якості управлінських рішень на основі даних (Q), упровадження цифрових інновацій (D), розвиток професійної спроможності педагогічного колективу (H), координацію взаємодії зі стейкхолдерами (C) та підтримку ціннісно орієнтованої й психологічно безпечної освітньої культури (V).

Таким чином, R у моделі $L_{5.0}$ функціонує як механізм трансформації, що пов'язує окремі компоненти лідерської компетентності в єдину систему управління змінами. Такий підхід дозволяє уникнути дублювання показників та зосередити емпіричне оцінювання на вимірах, які безпосередньо відображають результати розвитку лідерської спроможності керівника закладу освіти.

Модель лідерства Освіти 5.0 (концептуальна рамка компетентностей $L_{5.0}$) розглядає сім компонентів не як адитивний перелік управлінських характеристик, а як динамічну систему взаємопов'язаних функцій керівника закладу освіти в умовах повоєнної відбудови України.

Стратегічне лідерство (S) визначає напрям розвитку закладу, формує стратегічне бачення та забезпечує узгодження інституційних цілей із пріоритетами відновлення. Реалізація реформ (R) виконує функцію наскрізного механізму трансформації, який забезпечує перехід від стратегічного бачення до практичних управлінських дій, інтегруючи всі компоненти моделі. У зв'язку з цим R не розглядається як окремий емпірично вимірюваний показник, а оцінюється через результати реалізації інших компонентів $L_{5.0}$.

Координація стейкхолдерів (C) та управління якістю (Q) формують операційний контур моделі, забезпечуючи партнерську взаємодію, управління ресурсами, моніторинг результатів і прийняття рішень на основі даних. Цифрова трансформація (D) створює технологічну основу інституційної адаптивності та масштабування інноваційних практик.

Розвиток людського капіталу (H) забезпечує професійну стійкість педагогічного колективу, підтримує безперервний розвиток компетентностей та формує умови для збереження кадрового потенціалу. Цінності та соціальна стабільність (V) забезпечують психологічну безпеку, соціальну згуртованість, інклюзивність і довіру як ключові передумови функціонування освітньої інституції в кризових умовах.

Архітектура моделі $L_{5.0}$ представлена такими рівнями (рис. 1).

Архітектура моделі $L_{5.0}$ відображає логіку повоєнної відбудови України: стратегічний і операційний рівні забезпечують відновлення та розвиток інституційної спроможності закладу освіти; інтеграційний рівень забезпечує включення школи до ширшої соціально-економічної екосистеми громади через партнерські взаємодії та мережеве управління; соціально-ціннісний рівень формує передумови психологічної безпеки, громадянської ідентичності, інклюзивності та соціальної згуртованості освітньої спільноти.

Перед проведенням основного етапу емпіричної перевірки було здійснено аналіз вихідної еквівалентності експериментальної та контрольної груп. За результатами первинного вимірювання індексу розвитку освітнього лідерства (ІРОЛ) статистично значущих відмінностей між групами не виявлено: середнє значення в експериментальній групі становило $M = 4{,}71$ ($SD = 0{,}82$), у контрольній групі – $M = 4{,}65$ ($SD = 0{,}79$); $t(97) = 0{,}37$; $p = 0{,}71$. Отримані результати підтвердили порівнюваність груп на початковому етапі дослідження та створили підстави для подальшого оцінювання ефектів програми професійного розвитку керівників закладів освіти.

Таблиця 1

Концептуальна рамка компетентностей $L_{5.0}$: виміри, ключові компетентності та індикатори інституційного розвитку

Вимір лідерства	Ключові компетентності	Вимірювані результати
Стратегічне лідерство (S)	Формування бачення розвитку закладу, стратегічне планування, управління змінами, забезпечення інституційної стійкості	Наявність стратегічного плану розвитку закладу; позитивна динаміка показників інституційного розвитку
Реалізація реформ (R)	Трансляція політики, адаптивне управління, впровадження інновацій	Реалізація інноваційних і реформаторських ініціатив відповідно до стратегічних цілей закладу
Координація (C)	Управління взаємодією зі стейкхолдерами, розвиток партнерств, співпраця з громадою	Наявність сталих партнерських взаємодій із представниками громади, бізнесу та громадського сектору
Управління якістю (Q)	Прийняття рішень на основі даних, внутрішня система забезпечення якості освіти, моніторинг результатів	Регулярне використання процедур самооцінювання та моніторингу якості освітньої діяльності
Цифрова трансформація (D)	Цифрова компетентність, інтеграція цифрових технологій, використання освітньої аналітики, забезпечення цифрової безпеки	Підвищення рівня цифрової компетентності педагогів відповідно до DigCompEdu
Розвиток людського капіталу (H)	Професійний розвиток педагогів, підтримка інклюзивних практик, формування культури безперервного навчання	Зростання участі педагогів у професійному розвитку та підвищення якості кадрового потенціалу
Цінності та соціальна стабільність (V)	Психологічна безпека, громадянська ідентичність, соціальна згуртованість, інклюзивна культура	Позитивна динаміка показників психологічного добробуту та рівня довіри в освітній спільноті

Примітка: наведені індикатори розглядаються як орієнтири інституційного бенчмаркінгу та оцінювання розвитку лідерської спроможності закладу освіти в умовах повоєнної трансформації.

Результати однофакторного аналізу коваріації (ANCOVA) засвідчили, що після завершення програми професійного розвитку експериментальна група продемонструвала статистично значуще вищі результати порівняно з контрольною групою за всіма п'ятьма кількісними показниками, представленими в емпіричній моделі оцінювання (усі $F > 18,4$; $p < 0,01$).

Найбільший розмір ефекту зафіксовано за показником цифрової компетентності (d Коена = 1,47), що відповідає дуже великому ефекту, та за показником участі педагогів у професійному розвитку (d = 1,31). Значні ефекти також виявлено для індексу стратегічного лідерства (d = 1,18), індексу психосоціального добробуту (d = 1,09) та задоволеності стейкхолдерів (d = 0,94). Відповідно до загальноприйнятих критеріїв інтерпретації d Коена, усі отримані ефекти характеризуються як великі, що свідчить не лише про статистичну, а й про практичну значущість результатів реалізації програми.

Отримані результати підтверджують ефективність комплексного підходу до розвитку лідерської спроможності керівників закладів освіти, у межах якого операціоналізовані компоненти моделі $L_{5.0}$ (S, C, Q, D, H, V) розвиваються у взаємозв'язку через наскрізний механізм реалізації реформ (R).

У межах експериментальної групи всі операціоналізовані виміри Індексу розвитку освітнього лідерства (ІРОЛ) продемонстрували статистично значуще покращення після завершення програми професійного розвитку (парний t-критерій Стьюдента, усі $p < 0,001$). Найбільші абсолютні прирости зафіксовано за компонентами цифрової компетентності (+3,1 бала) та розвитку людського капіталу (+2,9 бала) за 10-бальною шкалою оцінювання.

Отримана динаміка свідчить про те, що найбільш виражені зміни відбулися у сферах, пов'язаних із цифровою адаптивністю керівників та здатністю системно підтримувати професійний розвиток педагогічних колективів. Водночас позитивна динаміка за всіма вимірюваними компонентами $L_{5.0}$ підтверджує комплексний характер впливу програми, у якій реалізація реформ (R) функціонує як наскрізний механізм інтеграції стратегічних, управлінських, цифрових і соціально-ціннісних змін.

Додаткове фокус-групове дослідження за участю 12 директорів із експериментальної

СТРАТЕГІЧНИЙ РІВЕНЬ	**ОПЕРАЦІЙНИЙ РІВЕНЬ**
S – Стратегічне бачення та планування відбудови *R – Реалізація реформ і управління змінами*	Q – Управління якістю та ефективність використання ресурсів D – Цифрова та інноваційна трансформація *R – Реалізація реформ і управління змінами*
ІНТЕГРАЦІЙНИЙ РІВЕНЬ	**СОЦІАЛЬНО-ЦІННІСНИЙ РІВЕНЬ**
C – Координація взаємодії «Освіта–Економіка–Суспільство» H – Розвиток людського капіталу та професійної спроможності педагогів *R – Реалізація реформ і управління змінами*	V – Цінності, громадянська ідентичність, психологічна безпека, інклюзивне лідерство та згуртованість громади *R – Реалізація реформ і управління змінами*

Рис. 1. Концептуальна архітектура моделі лідерства $L_{5.0}$ для керівників закладів освіти в контексті повоєнної відбудови України

Таблиця 2

Динаміка показників лідерської спроможності керівників закладів освіти до та після реалізації програми професійного розвитку

Показник	КГ (n = 47) до програми	ЕГ (n = 52) до програми	КГ (n = 47) після програми	ЕГ (n = 52) після програми
Індекс стратегічного лідерства (0–10)	4,3 ± 0,8	4,4 ± 0,7	4,9 ± 0,9	7,1 ± 0,6*
Цифрова компетентність (DigCompEdu)	A2	A2	A2–B1	B1–B2*
Задоволеність стейкхолдерів (%)	61,2	62,8	65,1	81,3*
Участь педагогів у професійному розвитку (%)	58	57	63	89*
Індекс психосоціального добробуту (0–10)	5,8 ± 1,1	5,9 ± 1,0	6,2 ± 1,0	7,8 ± 0,7*

*Примітка: * $p < 0,01$ за результатами ANCOVA з контролем вихідних показників. Значення зі знаком ± наведено у форматі M ± SD. КГ – контрольна група; ЕГ – експериментальна група.*

Таблиця 3

Динаміка операціоналізованих вимірів моделі $L_{5.0}$ за результатами ІРОЛ до та після реалізації програми професійного розвитку (ЕГ, n = 52)

Вимір моделі $L_{5.0}$	Балдо програми (1–10)	Бал після програми (1–10)	Δ Зміна
Стратегічне лідерство (S)	4,4	7,1	+2,7
Цифрова трансформація (D)	3,8	6,9	+3,1
Координація стейкхолдерів (C)	5,1	7,4	+2,3
Управління якістю (Q)	4,7	7,0	+2,3
Розвиток людського капіталу (H)	4,9	7,8	+2,9
Цінності та соціальна стабільність (V)	5,2	7,6	+2,4

Примітка: усі зміни статистично значущі за результатами парного t-критерію Стьюдента ($p < 0,001$). Компонент R («Реалізація реформ») у моделі $L_{5.0}$ визначено як наскрізний інтеграційний механізм, тому його ефект оцінюється через динаміку операціоналізованих вимірів S, D, C, Q, H і V.

групи дозволило визначити три ключові механізми, які сприяли розвитку лідерської спроможності в межах моделі $L_{5.0}$.

Першим механізмом стали спільноти взаємного навчання, які забезпечували простір для професійної рефлексії, обміну управлінським досвідом та колективного пошуку рішень у складних умовах функціонування закладів освіти. Другим механізмом визначено менторський супровід з боку регіональних фахівців інститутів післядипломної педагогічної освіти, який сприяв адаптації управлінських стратегій до умов кризового та повоєнного середовища.

Третім механізмом стали проєкти дії-дослідження, що забезпечували зв'язок між концептуальними цілями розвитку лідерських компетентностей і конкретними завданнями інституційного відновлення. Реалізація таких проєктів охоплювала, зокрема, організацію змішаного та гібридного навчання, упровадження травмоінформованих педагогічних практик, а також розвиток партнерств із місцевими громадами та іншими зацікавленими сторонами.

Виявлені механізми підтверджують, що розвиток лідерства керівників закладів освіти в умовах відбудови потребує не лише передачі знань, а й створення професійних середовищ підтримки, рефлексії та практичного впровадження змін.

Висновки. Отримані результати підтверджують і розширюють положення сучасних досліджень освітнього лідерства в кількох аспектах. По-перше, позитивна динаміка за всіма операціоналізованими вимірами моделі $L_{5.0}$ до та після реалізації програми професійного розвитку підтверджує внутрішню узгодженість запропонованої концептуальної рамки. Комплексна програма, що одночасно охоплювала стратегічний, цифровий, координаційний, якісний, кадровий і соціально-ціннісний компоненти лідерства, забезпечила не ізольований розвиток окремих компетентностей, а системний ефект взаємопідсилення між ними.

Найбільший розмір ефекту зафіксовано у сфері цифрової компетентності (d = 1,47), що узгоджується з висновками досліджень у межах рамки DigCompEdu (European Commission, 2017) щодо важливості цілеспрямованого, структурованого та практикоорієнтованого розвитку цифрової спроможності педагогів і керівників закладів освіти. Отримані результати свідчать, що цифрова трансформація (D) у моделі $L_{5.0}$ є не лише технологічним компонентом, а одним із ключових чинників інституційної адаптивності закладу освіти в умовах змін.

По-друге, покращення індексу психосоціального добробуту (d = 1,09) актуалізує один із недостатньо представлених у традиційних моделях освітнього лідерства вимірів – здатність керівника закладу освіти формувати умови психологічної безпеки та соціальної підтримки освітньої спільноти в умовах кризи.

Отримані результати узгоджуються з підходами Д. Гоулмана (D. Goleman, 2023) щодо значущості емоційного інтелекту в забезпеченні організаційної стійкості та підтриманні ефективної взаємодії в колективах. Для українських закладів освіти, які функціонують в умовах воєнної невизначеності, повітряних тривог, кадрових втрат і підвищеного психологічного навантаження, розвиток ціннісно-соціального компонента лідерства (V) набуває стратегічного значення як чинник підтримки довіри, згуртованості та стійкості освітньої спільноти.

Подальші дослідження мають валідувати модель $L_{5.0}$ у закладах професійної та вищої освіти, вивчати гендерну та регіональну варіативність траєкторій лідерського розвитку, а також розробити стандартизовану національну версію інструменту ІРОЛ для широкомасштабного моніторингу освітньої політики.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Barbieri, G., Zapata, F., & Roa De La Torre, J. D. (2025). Transforming learning environments: Asset management, social innovation and design thinking for educational facilities 5.0. Education Sciences, 15(8), 967. https://doi.org/10.3390/educsci15080967
2. Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). Improving organizational effectiveness through transformational leadership. Sage.
3. Castells, M. (2010). The information age: Economy, society and culture (Vols. 1–3). Wiley-Blackwell.
4. European Commission, Joint Research Centre. (2017). European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/159770
5. Favaloro, T., Ball, T., & Lipschutz, R. D. (2019). Mind the gap! Developing the campus as a living lab for student experiential learning in sustainability. In W. Leal Filho & L. Brandli (Eds.), Sustainability on university campuses: Learning, skills building and best practices (pp. 1–113). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-15864-4_7
6. Freeman, R. E. (2010). Strategic management: A stakeholder approach (Reissue ed.). Cambridge University Press.
7. Fullan, M. (2011). Change leader: Learning to do what matters most. Jossey-Bass.
8. Goleman, D. (2023). Optimal: How to sustain personal and organizational excellence every day. Harvard Business Review Press.
9. Hannon, V., & Mackay, A. (2021). The future of educational leadership: Five signposts. CSE Leading Educational Services. https://www.learningcreates.org.au/wp-content/uploads/2024/11/2021_04_The-Future-of-Educational-Leadership-Five-Signposts.pdf
10. Hossain, M., Leminen, S., & Westerlund, M. (2019). A systematic review of living lab literature. Journal of Cleaner Production, 213, 976–988. https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2018.12.257
11. Kamala, K., & Kamalakar, G. (2024). Education 5.0: Transforming the educational landscape. The Lawgical Junction & MJS Publishing House.
12. Leithwood, K., & Sun, J. (2022). The nature and effects of transformative school leadership: A meta-analytic review of unpublished research. Educational Administration Quarterly, 48(3), 387–423.
13. Northouse, P. G. (2022). Leadership: Theory and practice (9th ed.). Sage.
14. Sørensen, E., & Torfing, J. (2021). Radical and disruptive answers to downstream problems in collaborative governance. Public Management Review, 23(11), 1590–1611. https://doi.org/10.1080/14719037.2021.1960736
15. UNESCO. (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427
16. UNESCO. (2015). Education 2030: Incheon declaration and framework for action for the implementation of Sustainable Development Goal 4. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656
17. Жорова, І. Я., & Кузьменко, В. В. (2021). Професійна компетентність керівника закладу освіти у вимірі сучасних освітніх трансформацій. Педагогічний альманах, 50, 155–161. https://doi.org/10.37915/pa.vi50.318
18. Ніколаєнко, С. М. (2024а). Про шляхи майбутнього розвитку вищої освіти України: від слів до діла. *Вісник* Національної академії педагогічних наук України, 6(2). https://doi.org/10.37472/v.naes.2024.6201
19. Ніколаєнко, С. М. (2024б). Деякі погляди на сучасне реформування вищої освіти в Україні. *Вісник* Національної академії педагогічних наук України, 6(1). https://doi.org/10.37472/v.naes.2024.6114
20. Ніколаєнко, С. М. (2026). До питання щодо розвитку професійної освіти: аналіз, досвід, пропозиції. *Вісник* Національної академії педагогічних наук України, 8(1). https://doi.org/10.37472/v.naes.2026.8112
21. Олешко, П. (2018). Професійна компетентність керівника закладу освіти як чинник забезпечення якості освіти в умовах інноваційного освітнього середовища. Педагогічні науки, LXXXIV(2), 140–146. http://www.ps.stateuniversity.ks.ua/eng/file/issue_84/part_2/27.pdf
22. Олійник, В. (2025). Роль керівника закладу освіти до управління якістю освіти. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах, 99, 41–44. https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.99.5
23. Тамбовська, К. (2025). Управлінська компетентність керівника закладу освіти як чинник забезпечення якості освітнього процесу в умовах трансформаційних змін. Теорія і методика управління освітою, 85(1), 191–194. https://doi.org/10.32782/ip/85.1.38
24. Шевченко, Н. (2024). Професійний розвиток керівників закладів загальної середньої освіти із забезпечення якості освіти: системний підхід. PrOsvita, 1, 9–17. https://doi.org/10.36074/PrOsvita.issue1.001

REFERENCES:

1. Barbieri, G., Zapata, F., & Roa De La Torre, J. D. (2025). Transforming learning environments: Asset management, social innovation and design thinking for educational facilities 5.0. Education Sciences, 15(8), 967. https://doi.org/10.3390/educsci15080967
2. Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). Improving organizational effectiveness through transformational leadership. Sage.
3. Castells, M. (2010). The information age: Economy, society and culture (Vols. 1–3). Wiley-Blackwell.
4. European Commission, Joint Research Centre. (2017). European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/159770
5. Favaloro, T., Ball, T., & Lipschutz, R. D. (2019). Mind the gap! Developing the campus as a living lab for student experiential learning in sustainability. In W. Leal Filho & L. Brandli (Eds.), Sustainability on university campuses: Learning, skills building and best practices (pp. 1–113). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-15864-4_7
6. Freeman, R. E. (2010). Strategic management: A stakeholder approach (Reissue ed.). Cambridge University Press.
7. Fullan, M. (2011). Change leader: Learning to do what matters most. Jossey-Bass.
8. Goleman, D. (2023). Optimal: How to sustain personal and organizational excellence every day. Harvard Business Review Press.
9. Hannon, V., & Mackay, A. (2021). The future of educational leadership: Five signposts. CSE Leading Educational Services. https://www.learningcreates.org.au/wp-content/uploads/2024/11/2021_04_The-Future-of-Educational-Leadership-Five-Signposts.pdf
10. Hossain, M., Leminen, S., & Westerlund, M. (2019). A systematic review of living lab literature. Journal of Cleaner Production, 213, 976–988. https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2018.12.257
11. Kamala, K., & Kamalakar, G. (2024). Education 5.0: Transforming the educational landscape. The Lawgical Junction & MJS Publishing House.
12. Leithwood, K., & Sun, J. (2022). The nature and effects of transformative school leadership: A meta-analytic review of unpublished research. Educational Administration Quarterly, 48(3), 387–423.
13. Northouse, P. G. (2022). Leadership: Theory and practice (9th ed.). Sage.
14. Sørensen, E., & Torfing, J. (2021). Radical and disruptive answers to downstream problems in collaborative governance. Public Management Review, 23(11), 1590–1611. https://doi.org/10.1080/14719037.2021.1960736
15. UNESCO. (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427
16. UNESCO. (2015). Education 2030: Incheon declaration and framework for action for the implementation of Sustainable Development Goal 4. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656
17. Zhorova, I. Ya., & Kuzmenko, V. V. (2021). Profesiina kompetentnist kerivnyka zakladu osvity u vymiri suchasnykh osvitnikh transformatsii. Pedahohichnyi almanakh, 50, 155–161. https://doi.org/10.37915/pa.vi50.318
18. Nikolaienko, S. M. (2024_a). Pro shliakhy maibutnoho rozvytku vyshchoi osvity Ukrainy: vid sliv do dila. Visnyk Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy, 6(2). https://doi.org/10.37472/v.naes.2024.6201
19. Nikolaienko, S. M. (2024_b). Deiaki pohliady na suchasne reformuvannia vyshchoi osvity v Ukraini. Visnyk Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy, 6(1). https://doi.org/10.37472/v.naes.2024.6114
20. Nikolaienko, S. M. (2026). Do pytannia shchodo rozvytku profesiinoi osvity: analiz, dosvid, propozytsii. Visnyk Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy, 8(1). https://doi.org/10.37472/v.naes.2026.8112
21. Oleshko, P. (2018). Profesiina kompetentnist kerivnyka zakladu osvity yak chynnyk zabezpechennia yakosti osvity v umovakh innovatsiinoho osvitnoho seredovyshcha. Pedahohichni nauky, LXXXIV(2), 140–146. http://www.ps.stateuniversity.ks.ua/eng/file/issue_84/part_2/27.pdf
22. Oliinyk, V. (2025). Rol kerivnyka zakladu osvity do upravlinnia yakistiu osvity. Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh, 99, 41–44. https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.99.5
23. Tambovska, K. (2025). Upravlinska kompetentnist kerivnyka zakladu osvity yak chynnyk zabezpechennia yakosti osvitnoho protsesu v umovakh transformatsiinykh zmin. Teoriia i metodyka upravlinnia osvitoiu, 85(1), 191–194. https://doi.org/10.32782/ip/85.1.38
24. Shevchenko, N. (2024). Profesiinyi rozvytok kerivnykiv zakladiv zahalnoi serednoi osvity iz zabezpechennia yakosti osvity: systemnyi pidkhid. PrOsvita, 1, 9–17. https://doi.org/10.36074/PrOsvita.issue1.001

Дата першого надходження статті до видання: 29.09.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 21.10.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 26.11.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0