



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

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

✉ tata_lukina@ukr.net

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

УДК 37.07:[005.95/.96+005.33]

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-2-94-106>

ВПЛИВ ПОСАДОВОГО СТАТУСУ КЕРІВНИКА ШКОЛИ НА ОБ'ЄКТИВНІСТЬ ОЦІНЮВАННЯ НИМ ОСВІТНІХ ТА УПРАВЛІНСЬКИХ ПРОЦЕСІВ У ЗАКЛАДІ ОСВІТИ

Анотація. У статті подано результати порівняльного емпіричного дослідження, присвяченого виявленню відмінностей та особливостей сприйняття керівниками закладів загальної середньої освіти того, наскільки трудним для них є здійснення об'єктивної оцінки різноманітних характеристик і результатів перебігу освітніх і управлінських процесів як передумови успішного впровадження у діяльність закладу освіти внутрішньої системи забезпечення якості освіти. Дослідження проводилося методом анкетування. Внутрішня узгодженість запитань анкети, визначалась за допомогою α -критерію Кронбаха і склала 0,848. Було проаналізовано відповіді 199 керівників залежно від їх посадового статусу (директора або заступника директора).

Результати статистичного аналізу підтвердили на рівні $p = 0,05$ наявність відмінностей між різними категоріями керівників закладів освіти (директорами і заступниками директорів) у ставленні до ступеня трудності дотримання ними об'єктивності в оцінюванні. Виявлено, що директорам шкіл в процесі ранжування властиво надавати у цілому більш високі оцінки власним відчуттям трудності дотримання об'єктивності при оцінюванні, ніж заступникам директорів. Величина ефекту відмінності склала у цілому $d = 0,49$, що відповідає приблизно середній величині відмінності результатів ранжування оцінок. Найвища величина ефекту ($d = 1,13007$) виявлена у сприйнятті очільниками закладів освіти ступеня трудності об'єктивного оцінювання параметрів аналітико-оцінювальної діяльності, найнижча ($d = 0,06748$) – параметрів самооцінювання керівниками власної компетентності та результативності професійної діяльності. Обґрунтовано та за допомогою факторного аналізу підтверджено, що виявлені відмінності в оцінках керівниками закладів загальної середньої освіти сприйняття ступеня трудності оцінювання складових і характеристик освітніх та управлінських процесів можуть бути зумовлені специфікою професійної діяльності та відмінностями у посадових обов'язках цих категорій керівників.

Ключові слова: посада, керівник закладу, оцінювання, об'єктивність, відмінність, розвиток закладу освіти, загальна середня освіта.

Постановка проблеми. Оцінювання відіграє надзвичайно велику роль як у буденному, так і в професійному житті людини. Сучасна система освіти, як соціогуманітарна сфера суспільства, перебуває в умовах постійних змін, які тісно чи іншою мірою впливають як на учасників освітнього процесу, так і на його перебіг. За таких умов успішний розвиток особистості педагога, керівника школи, учня і всього закладу освіти неможливий без використання адекватних і надійних механізмів і процедур оцінювання досягнутих результатів. Створення таких технологій оцінювання результатів функціонування освітніх систем та прогнозування подальших їх змін потребує удосконалення системи кадрового забезпечення (Лукіна, 2004а; 2004б). Як відомо, процеси оцінювання різноманітних складових і характеристик освітніх та управлінських процесів, а також їх результатів регламентовано певними технологіями і правилами. Однак застосування цих інструментів передбачає участь людини, що означає певний вплив на результат оцінювання його суб'єктивної думки, яка залежить від низки обставин особистісного, демографічного, професійного, соціального (зокрема соціального, посадового статусу), морально-етичного характеру, а також цінностей, що сповідує людина, і які накладають відбиток на її поведінку (Arieli, Sagiv & Roccas, 2020; Skimina, Ciecuch, Schwartz, Davidov & Algesheimer, 2019). Цінності є доволі стабільними, стійкими характеристиками особистості людини (Roccas, Sagiv, Oppenheim, Elster & Gal, 2014), в яких зосереджено її змістову сутність (Schwartz, 1992). Вони виходять за межі обставин і не змінюються в різних ситуаціях, що дає можливість передбачати найбільш ймовірну поведінку людини (Amit & Sagiv, 2013; Sagiv & Roccas, 2021), у тому числі й щодо оцінювання нею різноманітних процесів, подій та результатів діяльності.

В українському науковому полі проблема об'єктивності оцінювання результатів освітньої діяльності вивчався переважно в контексті підвищення якості освіти (*Якість освіти*, 2008а, с. 1017–1018) та запровадження тестових технологій для вимірювання рівня навчальних досягнень здобувачів освіти. Зарубіжні вчені значну увагу приділяли питанням, пов'язаним з вимірюванням рівня об'єктивності оцінювання різними категоріями педагогів (учителів і керівників) тих чи інших процесів та результатів, а також впливом цих оцінок на загальну успішність навчання та функціонування закладу. Однак, останнім часом в Україні, як і в інших країнах, поширилася тенденція щодо розширення інституційної автономії школи та посилення відповідальності керівника за якість і результати діяльності закладу освіти. Це призвело до формування в закладах освіти, зокрема закладах загальної середньої освіти (далі – ЗЗСО), інституційних систем управління якістю освіти (*Управління якістю освіти*, 2008б, с. 945–947; Лукіна, 2020), що передбачало вибір певної моделі самооцінювання закладу освіти (Лукіна, 2022) і створення відповідної системи внутрішнього моніторингу якості освіти (Лукіна, 2005, *Моніторинг в освіті*, 2008с, с. 519–521), а також широкое залучення до різноманітних оціночних процедур (Лукіна, 2007) керівників шкіл (директорів та заступників директорів) у якості головних експертів і суб'єктів оцінювання.

Важливу роль в актуалізації досліджуваної проблеми вимірювання рівня об'єктивності оцінювання керівниками ЗЗСО залежно від займаної ними посади різноманітних параметрів функціонування закладу відіграло ухвалення професійного стандарту керівника (директора) ЗЗСО (Міністерство економіки України, 2021), в якому визначено перелік професійних компетентностей відповідно до реалізованих ним трудових функцій. Центральне місце серед них належить компетентностям, пов'язаним зі стратегічним управлінням та аналітико-оцінювальною діяльністю, успішна реалізація яких потребує реалістичної та об'єктивної оцінки керівником різноманітних об'єктів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Оцінювання являє собою процес формування оцінювачем судження, висновку про певний об'єкт, явище або процес. Це судження має порівняльний характер і завжди виступає способом прояву ставлення суб'єкта оцінювання до об'єкту. У науковій зарубіжній літературі представлено доволі значний доробок оглядових та експериментальних досліджень, присвячених проблемам оцінювання директорами результатів діяльності закладів освіти. Ця проблема була предметом уваги зарубіжних учених, починаючи з 80-х років минулого століття. Центральне місце в цих дослідженнях займали і займають проблеми,

пов'язані з оцінюванням учителів директорами шкіл, що обумовлено посилення відповідальності у сфері освіти, розширенням посадових обов'язків керівників та підвищення якості викладання. Водночас, велика кількість досліджень спрямована на з'ясування доцільності оцінювання вчителів директорами шкіл (Orphanos, 2014). Дослідники наголошують на тому, що оцінки директорів переважно завищені, упереджені, недостатньо точні (Shaked, 2018; Medley & Coker, 1987) та не віддзеркалюють реальну результативність (Frase & Streshly, 1994), внаслідок чого неефективні вчителі можуть успішно просуватися кар'єрними сходами і отримувати вищу заробітну плату. Вчені з'ясовують причини завищення оцінок вчителів директорами, а саме: намагання зберегти імідж школи та вирішити питання плинності кадрів, зверхність та невизнання зразкового викладання (Haefele, 1992), особисті відносини (Scriven, 1981), співчуття та врахування особистих і сімейних обставин вчителя (Ostrander, 1996), а також аналізують вплив різноманітних чинників на оцінку, зокрема: стать, вік керівника і підлеглого (Jacob & Lefgren, 2008), певна пристрасність та упередженість думок директорів (Rinehart & Young, 1996) тощо. Доволі поширеним аргументом проти проведення оцінювання вчителів директорами і, відповідно, предметом досліджень учених є теза про те, що керівники шкіл не мають ані потрібного досвіду, ані спеціальних навичок з оцінювання, оскільки не навчаються цього (Cangelosi, 1991; Van Sciver, 1990). Дослідники зазначають, що наявність оціночної компетентності в директора школи приймається априорі, що, зрозуміло, стає основною причиною неефективного оцінювання директорами як вчителів, так і всіх результатів діяльності закладу освіти.

Певний інтерес у контексті нашої тематики має дослідження південнокорейських вчених, яке було присвячене розробці інструменту для оцінки лідерських (управлінських) якостей керівника закладу середньої освіти. Серед основних блоків елементів, які виступали предметом діяльності директора школи, а також об'єктами оцінювання, було виокремлено насамперед ті, які пов'язані з навчанням учнів: учитель, навчальна програма, шкільний клімат та оточуюче середовище (батьки та місцеве співтовариство) (Choi, Sanghun & Oh, 2022).

Наведені напрями наукових досліджень свідчать про актуальність і перспективність вивчення проблеми об'єктивності оцінювання керівниками закладів освіти вчителів та результатів діяльності школи. Однак, недостатньо вивченими є питання, пов'язані із виявленням відмінностей в оцінках різними категоріями керівників ЗЗСО різноманітних характеристик і результатів перебігу освітніх і управлінських процесів, а також з'ясуванням чинників впливу на процеси оцінювання, що ускладнює можливість вироблення надійного валідного інструментарію та методичних рекомендації щодо побудови внутрішньої системи забезпечення якості освіти та успішного застосування процедур самооцінювання закладу освіти.

Мета дослідження полягає вивченні питання про особливості сприйняття керівниками ЗЗСО в залежності від їх посадового статусу (посади) труднощі дотримання ними об'єктивності в оцінюванні характеристик і результатів перебігу освітніх і управлінських процесів як передумови успішного впровадження у діяльність закладу освіти внутрішньої системи забезпечення якості освіти.

Методика дослідження. Розвиток навичок самооцінювання керівника, педагогічного персоналу закладу, учнів відіграє надзвичайно велике значення у процесах упровадження та реалізації дій щодо введення внутрішньої системи забезпечення якості освіти у ЗЗСО, проведення моніторингових досліджень та аналізу й оцінювання отриманих результатів, ухвалення управлінських рішень та вироблення стратегії розвитку закладу освіти. За сучасними уявленнями про призначення внутрішньої системи забезпечення якості освіти у ЗЗСО, вона презентується як своєрідний механізм постачання необхідної інформації про результати функціонування закладу, що гарантує можливість вироблення дієвої стратегії його розвитку. Основним інструментом постачання необхідної інформації виступає внутрішній моніторинг та самооцінювання. Самооцінка передбачає формування суджень, побудову висновків та ухвалення рішень про розвиток (результати саморозвитку), зміни та вдосконалення як самого себе, так і усього закладу освіти. Проте, для того, щоб ці висновки та ухвалені рішення стали корисними, необхідно забезпечити не лише надій-

ність інформації, що аналізується, а й неупередженість суджень. На міру об'єктивності висновків людини, тим більше керівника, може так чи інакше впливати низка різноманітних чинників: вік, стать, професійні навички, досвід, конкретні обставини (ставлення до людини, яку оцінюють, спосіб використання цієї оцінки та наслідки, так звані високі або низькі ставки) тощо.

Для з'ясування того, яким чином посадовий статус керівників ЗЗСО, інакше кажучи, посада (директор школи або заступник директора) впливає на можливі відмінності у сприйнятті ними ступеня труднощі (проблематичності) об'єктивного оцінювання різноманітних складових і характеристик освітніх та управлінських процесів у ході реалізації так званого внутрішнього контролю та самооцінювання закладу освіти, ми застосували метод анкетування. Після перевірки повноти і коректності заповнення анкет 217 учасників опитування для подальшого аналізу було відібрано 199 анкет. Серед них: 120 директорів (60, 3%), 79 заступників директорів (39,7%). Вибірка директорів була представлена 69 (57,5%) жінками і 51 чоловіком (42,5%). Вибірка заступників директорів складалася з 60 (75,95%) жінок та 19 (24,05%) чоловіків. Респонденти мали різний стаж роботи на посаді: від новопризначених до тих, хто працював на керівній посаді близько 45 років. Середній стаж перебування на посаді директора склав 13,57 років ($SD = 12,37$), заступника директора – 12,00 ($SD = 11,41$) років.

Анкета, що була запропонована учасникам опитування, складалася з трьох частин: а) перша містила запитання, спрямовані на з'ясування загального ставлення респондентів до запровадження внутрішньої системи забезпечення якості освіти, її найбільш сильних та слабких елементів, а також оцінки дієвості у разі наявності в закладі освіти; б) друга, так звана «паспортника» (Лукіна, 2012, с. 10), містила запитання особистісно-демографічного характеру (стать, вік, стаж перебування на посаді керівника, спеціальність за фахом тощо) і, нарешті в) третя передбачала оцінку керівником ступеня труднощі для нього особисто проведення неупередженого (об'єктивного) оцінювання 23 параметрів (характеристик і складових освітніх та управлінських процесів). Зазначені параметри було розділено на шість змістових блоків: А – ціліпокладання (4 елементи: a, b, c, d), Б – якість професійних і особистісних якостей педагогічного персоналу (4 елементи: e, f, g, h), В – якість внутрішнього середовища (3 елементи: i, j, r), Г – якість власних професійних якостей і компетентностей керівника (4 елементи: L, m, n, o), Д – ефективність (дієвість заходів) процесів (4 елементи: p, q, r, s), Є – взаємодія та комунікація зі стейкхолдерами (4 елементи: t, u, v, w).

Свої відчуття респондент мав можливість відобразити за допомогою 10-ти бальної шкали від 1 до 10 балів, де 1 відповідає найбільш легкій дії (найменша трудність), а 10 – максимально важкому процесу. Застосування 10-ти бальної шкали було застосовано нами для ранжування учасниками дослідження об'єктів оцінювання за порядковою шкалою. Отже, збільшення вагомості оцінки, яку виставляв респондент, можна розглядати як зменшення їх впевненості щодо об'єктивності оцінювання тих чи інших процесів у школі.

Рівень внутрішньої узгодженості запитань анкети контролювався за допомогою коефіцієнту α -критерію Кронбаха (Cronbach, 1951; Bland & Altman, 1997), який виявився рівним 0,848, що свідчить про високу надійність інструменту. Для опрацювання результатів опитування було використано програму IBM SPSS Statistics версії 26.0 і програмний пакет «Аналіз даних» MS Excel. Для виявлення відмінностей між групами респондентів використовувались методи непараметричної статистики, зокрема статистика χ^2 Пірсона (Таблиці функцій та критичних точок розподілів, 2009, с. 10–13), U-критерій Манна-Уїтні (Milenovíc, 2011), для оцінки сили ефекту (величини відмінностей у сприйнятті труднощі об'єктивного оцінювання шкільних процесів керівниками ЗЗСО залежно від їх посадового статусу) показник d Коена (Cohen's d), для виявлення структури взаємозв'язку між досліджуваними параметрами – факторний аналіз, а також методи описової статистики та ін.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз підтвердив наявність статистично значущих відмінностей у визначенні ступеня труднощі об'єктивного оцінювання всіх запропонованих для розгляду характеристик освітніх та управлінських процесів адміністраторами ЗЗСО залежно

від їхньої посади (директора і заступника директора) на рівні значущості $\rho = 0,05$ (Лукіна, 2022), окрім пункту, що характеризує навички самооцінювання керівником власної управлінської діяльності (якість та раціональність власного стилю управління закладом):

$$M_{\text{дир}} = 4,625; M_{\text{заст}} = 4,304; SD_{\text{дир}} = 2,443; SD_{\text{заст}} = 2,529.$$

$$\text{Cohen's } d = 0,129104, \rho = 0,327 > 0,05.$$

Як зазначалося, показник d Коена дає можливість оцінити силу досліджуваного ефекту. Дж. Коена довів доцільність наступної інтерпретації значень величини показника d : як $d = 0,2$, то ефект можна вважати слабким, несуттєвим, якщо $d = 0,5$ – середній і, нарешті, сильний ефект, що визначає безумовний вплив на відповідь, настає за умови $d = 0,8$ (Cohen, 1988). Узагальнені результати обчислень наведено у табл. 1.

Таблиця 1

Узагальнені результати опитування керівників ЗЗСО щодо сприйняття ними ступеня труднощі об'єктивного оцінювання складових і характеристик освітніх та управлінських процесів

Блоки змінних	$M_{\text{дир}}$	$M_{\text{заст}}$	$SD_{\text{дир}}$	$SD_{\text{заст}}$	d
А	5,821	4,854	2,106	1,854	0,4874
Б	7,092	5,62	1,776	2,234	0,7294
В	5,028	4,451	2,047	2,342	0,2623
Г	4,431	4,282	2,154	2,261	0,0675
Д	7,238	4,946	1,723	2,291	1,1301
Є	4,898	4,424	1,815	2,255	0,2316
$M_{\text{серед}}$	5,751	4,763			0,4859
$SD_{\text{серед}}$	1,184	0,494			

Відмінності у сприйнятті керівниками труднощі дотримання об'єктивності оцінювання



Як бачимо, найбільші відмінності ($\Delta M_{\text{серед}} = 2,292$) і найбільший ефект ($d = 1,13007$) виявлено у сприйнятті респондентами ступеня труднощі об'єктивного оцінювання ними параметрів блоку Д, які передбачають реалізацію аналітико-оцінювальної діяльності, спрямованої на визначення дієвості, ефективності результатів впровадження у ЗЗСО певних заходів (ступінь до-

сягнення мети розвитку закладу, вплив результатів самооцінювання закладу освіти на освітні та управлінські процеси, дієвість інформації тощо), а також змінних блоку Б (оцінку професійних якостей педагогів закладу) ($\Delta M_{\text{серед}} = 1,472$; $d = 0,72942$).

Водночас, дуже схожі позиції обох груп керівників ЗЗСО виявлено у сприйнятті ступеня труднощі самооцінювання власних управлінських навичок і результатів професійної діяльності (параметри блоку Г), а саме: у дотриманні об'єктивності під час оцінювання рівня володіння навичками з управління персоналом (m), рівня власної компетентності як керівника (n), ефективності власної практики управління закладом (o). Отримані дані свідчать не лише про надзвичайно незначний статистичний ефект відмінності за цими параметрами між директорами та їх заступниками, а й про те, що всі респонденти вважають, що вони без особливих зусиль дотримуються об'єктивності при саморефлексії ($M_{\text{дир}} = 4,431$ та $M_{\text{заст}} = 4,282$; $d = 0,06748$).

Ранжування досліджуваних параметрів у порядку зростання для керівників ЗЗСО ступеня особистої труднощі дотримання об'єктивності в оцінюванні подано на рис. 2.

З метою виявлення основних причин, що пояснюють труднощі дотримання керівниками закладу освіти об'єктивності під час оцінювання різноманітних параметрів освітніх та управлінських процесів, було проведено факторний аналіз. Виділення домінуючих факторів було здійснено за допомогою методу головних компонент із застосуванням методу обертання варімакс з нормалізацією Кайзера. Це дало можливість у вибірці директорів виявити сім значущих факторів, а для групи заступників директорів – п'ять факторів, які пояснюють відповідно 63,70% та 64,37% загальної дисперсії розподілу середніх значень ранжування ступеня труднощі об'єктивного оцінювання досліджуваних параметрів. Відмінною ознакою даного факторного розподілу є те, що перші за початковими власними значеннями фактори в обох групах учасників дослідження, пояснюють понад чверть загальної дисперсії, решта факторів – у межах 4,52–12,58% кожен.

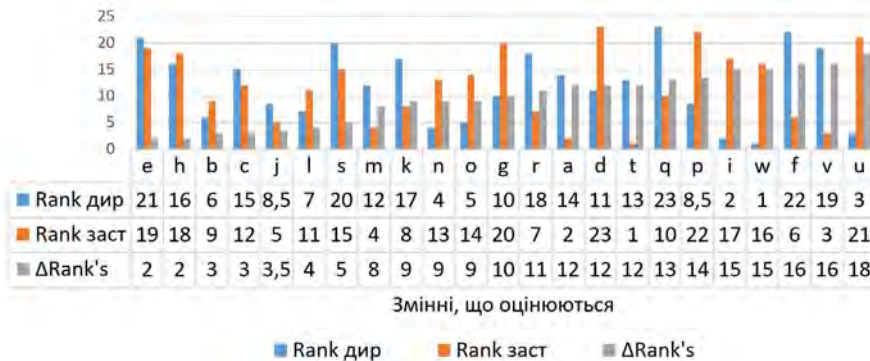


Рис. 2. Ранжування керівниками ЗЗСО ступеня труднощі дотримання об'єктивності в оцінюванні освітніх та управлінських процесів

У таблиці 2 подано матриці структур головних компонент з факторними навантаженнями (у порядку їх зменшення) для директорів та заступників директорів. Варто зазначити, що три фактори (з п'ятого по сьомий) у вибірці директорів виявилися унікальними, тобто містили по одному параметру. Аналіз змістового наповнення зазначених головних компонент спонукав нас їх об'єднати для кращої інтерпретації можливих причин, які можуть пояснити виявлені відмінності у сприйнятті різними категоріями респондентів особистого рівня труднощі у дотриманні об'єктивності під час оцінювання різноманітних складових і характеристик освітніх та управлінських процесів.

Для кожного з факторів з урахуванням наборів параметрів, що входять до їх складу, були запропоновані робочі назви, які віддзеркалюють зміст домінуючих факторних навантажень і зв'язок між ними.

Таблиця 2

Матриці структур головних компонент з факторними навантаженнями

Директори		Заступники директорів	
<i>Морально-психологічний з акцентом на цілепокладання й планування діяльності закладу освіти</i>	Фактор 1	<i>Управлінський</i>	Фактор 1
Ефективність Вашого реагування на запити й зауваження батьків	0,774	Рівень володіння навичками з управління персоналом закладу	0,785
Рівень свідомості персоналу щодо виконання завдань	0,771	Ефективність Вашого реагування на запити й зауваження батьків	0,770
Ясність, прозорість і чіткість формулювання проблеми	0,649	Освітнє середовище закладу щодо безпеки та комфортності умов	0,754
Ступінь відповідності мети і завдань розвитку закладу	0,625	Дієвість заходів з виявлення, реагування та запобігання різних видів насильства, зокрема булінгу	0,720
Відповідність методів і практики управління цілям розвитку закладу	0,590	Дієвість і корисність внутрішньої інституційної інформації щодо функціонування закладу	0,680
Ступінь вмотивованості вчителів щодо їх особистісного розвитку	0,543	Якість та раціональність власного стилю управління закладом	0,678
		Рівень власної компетентності як керівника	0,668
		Дієвість власної практики управління закладом освіти	0,662
		Ступінь відповідності мети і завдань розвитку закладу	0,590
		Чіткість формулювання мети розвитку закладу	0,511
		Рівень наявних професійних вмінь і навичок персоналу	0,506
Частка загальної дисперсії	25,92 %	Частка загальної дисперсії	35,16 %
<i>Саморефлексія керівника</i>	Фактор 2	<i>Результатний з акцентом на психічні властивості педагогів</i>	
Рівень власної компетентності як керівника	0,761	Відповідність закладу сподіванням батьків і місцевої громади	0,867
Якість та раціональність власного стилю управління закладом	0,685	Ступінь досягнення поставленої мети розвитку закладу	0,704
Дієвість власної практики управління закладом освіти	0,678	Якість освітньої діяльності	0,696
Якість освітньої діяльності	0,638	Відповідність методів і практики управління цілям розвитку закладу	0,638
		Чіткість формулювання мети розвитку закладу	0,620
		Рівень свідомості персоналу щодо виконання поставлених завдань	0,609

Частка загальної дисперсії	12,58 %	Частка загальної дисперсії	9,98 %
<i>Інформаційно-професійний з акцентом на професійні якості працівників при визначенні ефективності заходів</i>	Фактор 3	<i>Кооперативний з акцентом на оцінку дієвості результатів самооцінювання закладу освіти</i>	Фактор 3
Дієвість і корисність внутрішньо інституційної інформації щодо функціонування закладу	0,795	Ефективність кооперації з підприємствами, бізнес-структурами	-0,826
Вплив результатів само оцінювання закладу на якість освіти	0,711	Вплив результатів самооцінювання закладом освітніх та управлінських процесів на якість освіти	0,742
Рівень наявних професійних вмінь і навичок персоналу	0,659		
Рівень володіння навичками з управління персоналом закладу	0,576		
Частка загальної дисперсії	5,87 %	Частка загальної дисперсії	7,47 %
<i>Етичний з акцентом на субординацію в процесах цілепокладання та оцінювання результатів діяльності</i>	Фактор 4	<i>Етичний з акцентом на взаємодію з органами влади</i>	Фактор 4
Справедливість інституційної системи оцінювання здобувачів освіти	0,749	Справедливість інституційної системи оцінювання здобувачів освіти	0,815
Чіткість формулювання мети розвитку закладу	0,553	Ефективність кооперації дій з місцевими органами влади	0,677
Ступінь досягнення поставленої мети розвитку закладу	0,530		
Ефективність кооперації дій з місцевими органами влади	0,511		
Частка загальної дисперсії	5,13 %	Частка загальної дисперсії	5,99 %
<i>Професійно-кооперативний</i>	Фактор 5	<i>Мотиваційно-діяльнісний</i>	Фактор 5
Якість результатів професійної діяльності персоналу	0,783	Ступінь вмотивованості вчителів щодо їх особистісного розвитку	0,727
Відповідність закладу сподіванням батьків і місцевої громади	0,749	Якість результатів професійної діяльності персоналу	0,637
Ефективність кооперації з підприємствами, бізнес-структурами	0,686		
Частка загальної дисперсії	14,20 %	Частка загальної дисперсії	5,77 %

У ході порівняння та інтерпретації виділених факторів для обох вибірок респондентів було виявлено суттєві відмінності як у переліку самих факторів, так і в їх змістовому наповненні, розподілі змінних між групами директорів і заступників директорів, що, ймовірно, пов'язане з специфікою професійної діяльності та посадовими повноваженнями цих категорій керівників.

Як відомо, до основних трудових функцій директора ЗЗСО належать наступні: забезпечення стратегічного управління розвитком закладу освіти, у тому числі й персоналу; забезпечення управління якістю освітньої діяльності; забезпечення партнерської та мережевої взаємодії; організація безпечного і здорового освітнього середовища; забезпечення власного безперервного професійного розвитку (Міністерство економіки України, 2021). Діяльність заступника директора школи значною мірою спрямована на

реалізацію практичних аспектів означених напрямів діяльності, що передбачає тісну роботу з вчителями, оцінку результатів їх педагогічної праці, взаємодію з батьками і представниками місцевої спільноти щодо поточних питань реалізації освітнього процесу, підвищення його якості та безпечності. Так зокрема, було з'ясовано, що змінні k – (освітнє середовище закладу щодо безпечності та комфортності умов) та r – (дієвість заходів з виявлення, реагування та запобігання різних видів насильства, зокрема булінгу) в оцінках директорів шкіл не корелюють із жодним з факторів, в той час як у вибірці заступників директорів ЗЗСО вони потрапили до фактору 1 з факторними навантаженнями 0,754 та 0,720 відповідно. Іншим прикладом, що, на нашу думку, наочно ілюструє відмінності між оцінками респондентів залежно від їх посадового статусу, може слугувати порівняння структури так званих етичних факторів (№ 4 у табл. 2). Як бачимо, зазначений фактор у директорів посилений параметрами, які визначають чітку орієнтацію на визначення цілей та оцінку ступеня досягнення поставленої мети діяльності школи, що є логічним з огляду на необхідність забезпечення цією категорією керівників стратегічного управління розвитком закладу освіти. Викладене вище підтверджує наше припущення щодо можливих причин появи відмінностей за посадовим статусом керівника ЗЗСО сприйняття особистої труднощі дотримання об'єктивності при оцінюванні різноманітних об'єктів та їх характеристик, що важливе при запровадженні механізму внутрішнього забезпечення якості освіти та самооцінювання закладу.

Висновки дослідження та перспективи подальших розвідок. У ході проведеного дослідження ми дійшли таких висновків:

1. Проблема об'єктивності керівників освітніх установ, зокрема директорів закладів загальної середньої освіти, упродовж останніх років є предметом уваги багатьох зарубіжних дослідників. Актуальність цієї тематики для українського освітнього простору посилилася у зв'язку із поширенням процесів запровадження у закладах освіти, зокрема загальної середньої, внутрішніх систем забезпечення якості освіти, створення інституційних систем моніторингу якості освіти, проведення процедур атестації педагогів, а також самооцінювання педагогічними працівниками якості як власної освітньої діяльності, так і результатів роботи закладу освіти.

2. Виявлено статистично значущі на рівні $p = 0,05$ відмінності у сприйнятті керівниками ЗЗСО залежно від їх посадового статусу (директор і заступник директора закладу освіти) ступеня особистої труднощі дотримання ними об'єктивності в оцінюванні різноманітних складових і характеристик освітніх та управлінських процесів у контексті запровадження механізму і процедур внутрішньої оцінки діяльності закладу освіти. Величина ефекту (відмінності в ступені труднощі дотримання об'єктивності в оцінках залежно від посади керівника) становить в цілому $d = 0,49$, що відповідає приблизно середній величині відмінності результатів ранжування оцінок. Найвища величина ефекту ($d = 1,13007$) виявлена у сприйнятті очільниками закладів освіти ступеня труднощі об'єктивного оцінювання параметрів аналітико-оцінювальної діяльності, найнижча ($d = 0,06748$) – параметрів самооцінювання керівниками власної компетентності і професійної діяльності. Причому, директорам ЗЗСО в процесі ранжування властиве надавати у цілому більш високі оцінки власним відчуттям труднощі дотримання ними об'єктивності при оцінюванні, ніж заступникам директорів.

3. Наявність відмінностей в оцінках директорами і їх заступниками ступеня власної об'єктивності під час оцінювання складових і характеристик освітніх та управлінських процесів у ЗЗСО може бути викликана специфікою професійної діяльності та відмінностями у посадових обов'язках цих категорій керівників. Підтвердженням цього припущення можуть слугувати результати факторного аналізу, які дали можливість визначити основні причини, що виступають основою для пояснення відмінностей в оцінках керівниками шкіл.

Перспективними та актуальними напрямками наукових пошуків у контексті даної тематики, на нашу думку, виявляються експериментальні дослідження, присвячені визначенню ефективності використання керівниками ЗЗСО оціночних процедур для забезпечення розвитку закладу освіти, вимірюванню впливу лідерства (управлінських компетентностей) на поліпшення якості освіти, порівнянню ставлення різних категорій педагогів до запровадження процедур самооцінювання та впливу результатів внутрішньої оцінки на успішність навчання.

Використані джерела

- Лукіна, Т.О. (2004а). Державна політика забезпечення якості загальної середньої освіти. *Економіка України*, 6, 64–71.
- Лукіна, Т.О. (2004б). Реалізація державної освітньої політики щодо розвитку особистісно-орієнтованої освіти. *Педагогіка і психологія*, 3, 85–97.
- Arieli, S., Sagiv, L., Roccas, S. (2020). Values at work: The impact of personal values in organisations. *Applied Psychology*, 69(2), 230–275. <https://doi.org/10.1111/apps.12181>
- Skimina, E., Ciecuch, J., Schwartz, S. H., Davidov, E., Algesheimer, R. (2019). Behavioral signatures of values in everyday behavior in retrospective and real-time self-reports. *Frontiers in Psychology*, 10, Article 281. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00281>
- Roccas, S., Sagiv, L., Oppenheim, S., Elster, A., Gal A. (2014). Integrating content and structure aspects of the self: Traits, values, and self-improvement. *Journal of Personality*, 82(2), 144–157. <https://doi.org/10.1111/jopy.12041>
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In Zanna, M. (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, 25, 1–65. Academic Press. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=dc49e27d0ed890cd3ed2e80ca0b0107207f12a64>
- Amit A., Sagiv, L. (2013). The role of epistemic motivation in individuals' response to decision complexity. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 121(1), 104–117. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2013.01.003>
- Sagiv, L., & Roccas, S. (2021). How Do Values Affect Behavior? Let Me Count the Ways. *Personality and Social Psychology Review*, 25(4), 295–316. <https://doi.org/10.1177/10888683211015975>
- Якість освіти. У *Енциклопедія освіти*. (2008а). В.Г. Кремень (Ред.). (с. 1017–1018). Київ: Юрінком Інтер.
- Управління якістю освіти. У *Енциклопедія освіти*. (2008б). В.Г. Кремень (Ред.). (с. 945–947). Київ: Юрінком Інтер.
- Лукіна, Т.О. (2020). *Управління якістю загальної середньої освіти: навчально-методичний посібник*. Київ: Педагогічна думка. <https://lib.iitta.gov.ua/723465/>
- Лукіна, Т.О. (2022). 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.О. (2005). Моніторинг в освіті. Створення та функціонування систем моніторингу якості освіти. *Управління освітою*, 4 (100), 1–15.
- Моніторинг в освіті. У *Енциклопедія освіти*. (2008с). В.Г. Кремень (Ред.). (с. 519–521). Київ: Юрінком Інтер.
- Лукіна, Т.О. (2007). Вимірювання та управління якістю освіти: навчально-методичні матеріали. Київ: Експрес-об'ява.
- Міністерство економіки України. (2021). *Про затвердження професійного стандарту «Керівник (директор) закладу загальної середньої освіти»*. Отримано з <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/2021/09/22/Nakaz-568-zatverdzh.standartu.keriv.22.09.pdf>
- Orphanos, S. (2014). What matters to principals when they evaluate teachers? Evidence from Cyprus. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(2), 243–258. <https://doi.org/10.1177/1741143213499262>
- Shaked, Haim. (2018). Why principals often give overly high ratings on teacher evaluations. *Studies in Educational Evaluation*, 59, 150–157. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.07.007>
- Medley, D, Coker, H. (1987). The accuracy of principals' judgments of teacher performance. *Journal of Educational Research*, 80, 242–247.
- Frase, L, Streshly, W. (1994). Lack of accuracy, feedback, and commitment in teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 18, 47–57.
- Haefele, D. (1992). Evaluating teachers: An alternative model. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 16, 335–345.
- Scriven, M. (1981). Summative teacher evaluation. In: Millman, J. (ed.) *Handbook of Teacher Evaluation*. Beverly Hills: SAGE, 14–22.
- Ostrander, L. (1996). Multiple judges of teacher effectiveness: Comparing teacher self-assessments with the perceptions of principals, students and parents. Paper presented at 1996 AERA convention.
- Jacob, B., Lefgren, L. (2008). Can principals identify effective teachers? Evidence on subjective performance evaluation in education. *Journal of Labor Economics*, 26, 101–136

- Rinehart, J., Young, P. (1996). Effects of teacher gender and principal gender on ratings of teacher performance. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 10, 313–323.
- Cangelosi, J. (1991). *Evaluating Classroom Instruction*. New York: Longman.
- VanSciver, J. (1990). Teacher dismissals. *Phi Delta Kappan*, 72, 318–319.
- Choi, Yeseul, Lee, Sanghun, & Oh, Hunseok. From the best practices of successful school leaders: Developing and validating the principal competencies inventory in South Korea. *Educational Management Administration & Leadership*. First published online March 23, 2022. <https://doi.org/10.1177/17411432221082914>
- Лукіна, Т.О. (2012). Технологія розробки анкет для моніторингових досліджень освітніх проблем. Методичний посібник. Миколаїв: ОІППО. <https://core.ac.uk/download/pdf/32304920.pdf>
- Cronbach, L. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*. Vol. 16, iss. 3, 297–334. <https://doi.org/10.1007/bf02310555>
- Bland, J. M., Altman, D. G. (1997). Statistics notes: Cronbach's alpha. *BMJ*, 314, 572. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC 2126061/pdf/9055718.pdf>
- Таблиці функцій та критичних точок розподілів. Розділи: Теорія ймовірностей. Математична статистика. Математичні методи в психології. (2009). Харків: УЦЗУ.
- Milenovic, Z. M. (2011). Application of Mann-Whitney u test in research of professional training of primary school teachers. *Metodički obzori*, 6(1), 73–79. <https://hrcak.srce.hr/file/106020>
- Лукіна, Т.О. (2022). Об'єктивність оцінювання освітніх та управлінських процесів: відмінності у поглядах адміністраторів закладів загальної середньої освіти. *Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2022: виклики і перспективи в умовах турбулентності світу. Матеріали VI Міжнародної наукової конференції*, 4 листопада, 2022, Київ –Тернопіль, 148–151. <https://doi.org/10.32405/978-617-692-729-7-2022-296/>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. <https://www.utstat.toronto.edu/~brunner/oldclass/378f16/readings/CohenPower.pdf>

References

- Lukina, T.O. (2004a). Derzhavna polityka zabezpechennia yakosti zahalnoi serednoi osvity. *Ekonomika Ukrainy*, 6, 64–71. (in Ukrainian).
- Lukina, T.O. (2004b). Realizatsiia derzhavnoi osvitnoi polityky shchodo rozvytku osobystisno-orientovanoi osvity. *Pedahohika i psykholohiia*, 3, 85–97. (in Ukrainian).
- Arieli, S., Sagiv, L., Roccas, S. (2020). Values at work: The impact of personal values in organisations. *Applied Psychology*, 69(2), 230–275. <https://doi.org/10.1111/apps.12181> (in English).
- Skimina, E., Ciecuch, J., Schwartz, S. H., Davidov, E., Algesheimer, R. (2019). Behavioral signatures of values in everyday behavior in retrospective and real-time self-reports. *Frontiers in Psychology*, 10, Article 281. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00281> (in English).
- Roccas, S., Sagiv, L., Oppenheim, S., Elster, A., Gal A. (2014). Integrating content and structure aspects of the self: Traits, values, and self-improvement. *Journal of Personality*, 82(2), 144–157. <https://doi.org/10.1111/jopy.12041> (in English).
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In Zanna, M. (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, 25, 1–65. Academic Press. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=dc49e27d0ed890cd3ed2e80ca0b0107207f12a64> (in English).
- Amit A., Sagiv, L. (2013). The role of epistemic motivation in individual's response to decision complexity. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 121(1), 104–117. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2013.01.003> (in English).
- Sagiv, L., & Roccas, S. (2021). How Do Values Affect Behavior? Let Me Count the Ways. *Personality and Social Psychology Review*, 25(4), 295–316. <https://doi.org/10.1177/10888683211015975> (in English).
- Yakist osvity. U Entsyklopediia osvity. (2008a). V.H. Kremen (Red.). (s. 1017–1018). Kyiv: Yurinkom Inter. (in Ukrainian).

- Upravlinnia yakistiu osvity. U Entsyklopediia osvity. (2008b). V.H. Kremen (Red.). (s. 945–947). Kyiv: Yurinkom Inter. (in Ukrainian).
- Lukina, T.O. (2020). Upravlinnia yakistiu zahalnoi serednoi osvity: navchalno-metodychnyi posibnyk. Kyiv: Pedahohichna dumka. <https://lib.iitta.gov.ua/723465/> (in Ukrainian).
- Lukina, T.O. (2022). Zarubizhni pidkhydy do rozroblennia modelei samoostiniuvannya zakladiv zahalnoi serednoi osvity. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, 2, 19–30. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-2-19-30> (in Ukrainian).
- Lukina, T.O. (2005). Monitorynh v osviti. Stvorennia ta funktsionuvannya system monitorynhu yakosti osvity. *Upravlinnia osvitoiu*, 4 (100), 1–15. (in Ukrainian).
- Monitorynh v osviti. U Entsyklopediia osvity. (2008s). V.H. Kremen (Red.). (s. 519–521). Kyiv: Yurinkom Inter. (in Ukrainian).
- Lukina, T.O. (2007). Vymiriuvannya ta upravlinnia yakistiu osvity: navchalno-metodychni materialy. Kyiv: Ekspres-obiava. (in Ukrainian).
- Ministerstvo ekonomiky Ukrainy. (2021). Pro zatverdzhennia profesiinoho standartu «Kerivnyk (dyrektor) zakladu zahalnoi serednoi osvity». Otrymano z <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/2021/09/22/Nakaz-568-zatverdzh.standartu.keriv.22.09.pdf> (in Ukrainian).
- Orphanos, S. (2014). What matters to principals when they evaluate teachers? Evidence from Cyprus. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(2), 243–258. <https://doi.org/10.1177/1741143213499262> (in English).
- Shaked, Haim. (2018). Why principals often give overly high ratings on teacher evaluations. *Studies in Educational Evaluation*, 59, 150–157. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.07.007>. (in English).
- Medley, D, Coker, H. (1987). The accuracy of principal's judgments of teacher performance. *Journal of Educational Research*, 80, 242–247. (in English).
- Frase, L, Streshly, W. (1994). Lack of accuracy, feedback, and commitment in teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 18, 47–57. (in English).
- Haefele, D. (1992). Evaluating teachers: An alternative model. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 16, 335–345. (in English).
- Scriven, M. (1981). Summative teacher evaluation. In: Millman, J. (ed.) *Handbook of Teacher Evaluation*. Beverly Hills: SAGE, 14–22. (in English).
- Ostrander, L. (1996). Multiple judges of teacher effectiveness: Comparing teacher self-assessments with the perceptions of principals, students and parents. Paper presented at 1996 AERA convention. (in English).
- Jacob, B., Lefgren, L. (2008). Can principals identify effective teachers? Evidence on subjective performance evaluation in education. *Journal of Labor Economics*, 26, 101–136. (in English).
- Rinehart, J., Young, P. (1996). Effects of teacher gender and principal gender on ratings of teacher performance. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 10, 313–323. (in English).
- Cangelosi, J. (1991). *Evaluating Classroom Instruction*. New York: Longman. (in English).
- VanSciver, J. (1990). Teacher dismissals. *Phi Delta Kappan*, 72, 318–319. (in English).
- Choi, Yeseul, Lee, Sanghun, & Oh, Hunseok. From the best practices of successful school leaders: Developing and validating the principal competencies inventory in South Korea. *Educational Management Administration & Leadership*. First published online March 23, 2022. <https://doi.org/10.1177/17411432221082914> (in English).
- Lukina, T.O. (2012). Tekhnolohiia rozrobky anket dlia monitorynhovykh doslidzhen osvitnikh problem. *Metodychnyi posibnyk*. Mykolaiv: OIPPO. <https://core.ac.uk/download/pdf/32304920.pdf> (in Ukrainian).
- Cronbach, L. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*. Vol. 16, iss. 3, 297–334. <https://doi.org/10.1007/bf02310555> (in English).
- Bland, J. M., Altman, D. G. (1997). Statistics notes: Cronbachs alpha. *BMJ*, 314, 572. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC 2126061/pdf/9055718.pdf> (in English).
- Tablytsi funktsii ta krytychnykh tochok rozpodiliv. *Rozdily: Teoriia ymovirnostei. Matematychna statystyka. Matematychni metody v psykholohii*. (2009). Kharkiv: UTsZU. (in Ukrainian).
- Milenovic, Z. M. (2011). Application of Mann-Whitney u test in research of professional training of primary school teachers. *Metodički obzori*, 6(1), 73–79. <https://hrcak.srce.hr/file/106020> (in English).

- Lukina, T.O. (2022). Obiektivnist otsiniuvannya osvitnikh ta upravlinskykh protsesiv: vidminnosti u pohliadakh administratoriv zakladiv zahalnoi serednoi osvity. Pedahohichna komparatyvistyka i mizhnarodna osvita – 2022: vyklyky i perspektyvy v umovakh turbulentsnosti svitu. Materialy VI Mizhnarodnoi naukovoï konferentsii, 4 lystopada, 2022, Kyiv – Ternopil, 148–151. <https://doi.org/10.32405/978-617-692-729-7-2022-296/> (in Ukrainian).
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. <https://www.utstat.toronto.edu/~brunner/oldclass/378f16/readings/CohenPower.pdf> (in English).

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

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

THE IMPACT OF THE OFFICIAL STATUS OF THE SCHOOL PRINCIPAL ON THE OBJECTIVENESS OF THE EVALUATION OF EDUCATIONAL AND MANAGEMENT PROCESSES AT THE EDUCATIONAL INSTITUTION

The article presents the results of a comparative empirical study on the identification of differences and features of the perception by the heads of general secondary education institutions of how difficult it is for them to carry out an objective assessment of various characteristics and results of educational and managerial processes as a prerequisite for the successful implementation of an internal system of ensuring the education quality in the activities of an educational institution. The study was conducted by the method of questioning. The internal consistency of the questionnaire questions was determined using the Cronbach α -test and amounted to 0,848. The answers of 199 managers were analyzed depending on their official status (school principal or vice-principal). The results of the statistical analysis confirmed, at a significance level of $p = 0,05$, the existence of differences between different categories of heads of educational institutions (school principal or vice-principal) in the perception of the difficulty in maintaining objectivity in their assessment. It was revealed that school principals in the ranking process tend to give generally higher marks to their own feelings of difficulty in maintaining objectivity in the assessment than vice-principals. The magnitude of the difference effect was $d = 0,49$ in general, which corresponds to approximately the average value of the difference in the results of the ranking of ratings. The highest effect value ($d = 1,13007$) was found in the perception of the heads of educational institutions of the degree of difficulty in an objective assessment of the parameters of analytical and evaluation activities, the lowest $d = 0,06748$ – in the parameters of self-assessment by the heads of their own competence and the effectiveness of professional activities. It is substantiated and with the help of factor analysis it is confirmed that the differences in the assessments by the heads of general secondary education institutions of the perception of the difficulty in maintaining objectivity in assessing the components and characteristics of educational and managerial processes at school may be due to the specifics of professional activity and differences in the duties of these categories of leaders.

Keywords: official status, head of the institution, assessment, objectivity, distinction, development of the education institution, general secondary education