



НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ
ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ

ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ



Т.О. Лукіна

САМООЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ ТА ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ:

організаційно-методичний аспект

Монографія



НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ
ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ

ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ



Т.О. Лукіна

САМООЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ ТА ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ:

організаційно-методичний аспект

Монографія

Київ 2023

УДК 37.014.6:005.962

Л-84

*Рекомендовано до друку рішенням вченої ради
Інституту педагогіки НАПН України
(протокол № 9 від 31 серпня 2023 р.).*

Рецензенти:

Локишина О.І. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України

Рябова З.В. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри менеджменту освіти та права ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України

Таланова Ж.В. – доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу забезпечення якості вищої освіти Інституту вищої освіти НАПН України

Л-84 Лукіна Т.О.

Самооцінювання якості освіти та освітньої діяльності закладу загальної середньої освіти: організаційно-методичний аспект: монографія.- Київ: Педагогічна думка, 2023. 186 с.

ISBN 978-966-644-741-1

Монографія присвячена розгляду організаційно-методичних аспектів проблеми самооцінювання якості освіти та освітньої діяльності закладу загальної середньої освіти (ЗЗСО) як складової внутрішньої системи забезпечення якості освіти. В історичній ретроспективі розкрито передумови трансформації систем контролю та оцінювання діяльності ЗЗСО, обґрунтовано теоретичні засади самооцінювання якості освіти та освітньої діяльності ЗЗСО як чинника розвитку школи. Здійснено порівняльний аналіз систем індикаторів якості освіти ЗЗСО, що використовуються в різних країнах світу. Визначено та обґрунтовано принципи самооцінювання якості освіти та освітньої діяльності ЗЗСО, запропоновано систематизацію організаційних моделей його реалізації.

Особливу увагу приділено результатам емпіричного дослідження особливостей прояву певних елементів культури оцінювальної діяльності керівників шкіл, формування якої розглядається автором як передумова успішного впровадження внутрішньої системи забезпечення якості освіти та освітньої діяльності школи та забезпечення її результативності. Вивчення особливостей прояву оціночної діяльності керівників шкіл здійснювалися в залежності від їх посадового статусу, професійних характеристик, демографічних ознак, а також з урахуванням ставлення до певних процесів, зокрема таких як мотивація персоналу школи, запровадження нововведень тощо. За допомогою методів статистичного аналізу доведено наявність особливостей і відмінностей у сприйнятті директорами шкіл та їх заступниками процедур оцінювання різноманітних складових освітніх та управлінських процесів у закладах освіти, що має практичне значення для забезпечення ефективної реалізації самооцінювання якості освіти ЗЗСО та розробці змісту програм підвищення кваліфікації керівників і педагогів освітніх установ.

Монографія буде корисною для наукових і науково-педагогічних працівників у сфері загальної середньої, післядипломної освіти та освіти дорослих, аспірантів, докторантів, керівників і вчителів закладів загальної середньої освіти, державних службовців системи управління якістю освіти.

УДК 37.014.6:005.962

ISBN 978-966-644-741-1

© Лукіна Т.О., 2023

© Інститут педагогіки, 2023

© Педагогічна думка, 2023

ЗМІСТ

Вступ

Розділ 1. Історичні передумови та теоретичні основи самооцінювання якості освіти та освітньої діяльності закладу загальної середньої освіти.....4

- 1.1. Історичні трансформації зарубіжних систем контролю та оцінювання закладу середньої освіти.....4
- 1.2. Сутність і місце самооцінювання освітніх та управлінських процесів в структурі внутрішньої системи забезпечення якості освіти у середній школі.....13
- 1.3. Самооцінювання якості освіти як чинник розвитку освітньої установи.....23
- 1.4. Принципи самооцінювання якості освіти та освітньої діяльності закладу загальної середньої освіти.....28
- 1.5. Концептуальні підходи та організаційні моделі внутрішньої оцінки якості освіти та освітньої діяльності закладу загальної середньої освіти.....32
- 1.6. Системи індикаторів якості освіти та освітньої діяльності закладу загальної середньої освіти.....45

Розділ 2. Особливості сприйняття керівниками шкіл процедур самооцінювання якості освіти у закладах загальної середньої освіти в Україні: результати емпіричного дослідження.....55

- 2.1. Загальна характеристика дослідження.....55
- 2.2. Особливості сприйняття керівниками шкіл власної здатності до дотримання об'єктивності під час оцінювання освітніх та управлінських процесів.....62
- 2.3. Відмінності в очікуваннях керівниками шкіл позитивних змін від запровадження процедур самооцінювання якості реалізації освітніх та управлінських процесів.....89
- 2.4. Вплив демографічних і статусних характеристик керівників шкіл на визначення якості оцінювання результатів функціонування закладу загальної середньої освіти.....117
- 2.5. Особливості визначення керівниками шкіл пріоритетно важливих дій для забезпечення та підвищення якості освіти.....142

Висновки.....162

Використана література.....166

РОЗДІЛ 1

ІСТОРИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ТА ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ САМООЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ ТА ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

1.1. Історичні трансформації зарубіжних систем контролю та оцінювання закладу середньої освіти

Упровадження різноманітних механізмів і процедур оцінювання результатів роботи шкіл у світі має доволі довгу історію. Сама ідея оцінювання результатів діяльності закладів середньої освіти пов'язана з переходом на масову шкільну освіту, створенням муніципальних (державних) закладів освіти і, відповідно, необхідністю контролю за їх ефективністю, насамперед, ефективністю витрачання коштів та інших ресурсів. Не менш важливу роль відіграли також і суспільно-політичні процеси, що призвели до вироблення централізованих спільних вимог (правил, стандартів) до результатів навчання та функціонування шкіл [20]. Саме тому перші моделі оцінювання діяльності шкіл передбачали створення спеціальних наглядових органів з функціями зовнішнього контролю та оцінювання, так званих шкільних інспекцій за діяльністю закладів середньої освіти. Наприклад, у багатьох країнах Європи та світу, зокрема в англомовних, ця система відома як Ofsted. Поширення цієї системи зовнішньої оцінки країнами світу збагатило її первинну модель різноманітними модифікаціями, однак основна ідея зберіглася. Оцінка шкільною інспекцією досягнутої школою якості освіти є типовим і поширеним прикладом зовнішнього контролю й оцінки діяльності закладів освіти. Повноваження, поведінка, завдання та методи роботи шкільних інспекторів з часом змінювалися, однак роль самої інспекції неодноразово піддавалася критиці через надмірно узагальнені судження, жорсткі висновки та невміння або небажання інспектрів вивчити реальний (повсякденний) досвід вчителів і досягнення учнів.

Яскравими прикладами країн з потужними системами зовнішнього контролю та оцінки, становлення яких розпочалося у середині XIX століття, є Швеція, Ірландія, Велика Британія (зокрема, Англія) [96; 140].

У Швеції з метою посилення відповідальності місцевих платників податків у 1858 році було започатковано Державну шкільну інспекцію [58], яка є однією із найстаріших у світі. Одним із завдань створення шкільної інспекції було намагання примусити місцевих платників податків і муніципалітети приділяти більше уваги запитам і потребам обов'язкової початкової освіти, саме тому в перші роки свого існування інспекція активно підтримувалася вчителями початкових шкіл. Однак, невдовзі запроваджене жорстке фінансове та адміністративне

централізоване державне управління шкільною освітою фактично нівелювало значення й роль інспекції.

Шведська інспекція шкіл за всю історію свого існування пережила періоди як посилення, так і послаблення її впливу на заклади освіти. Так 1990-і роки ознаменувалися бурхливим розвитком процесів децентралізації управління, маркетинга освіти, що призвело до закриття шкільних інспекцій та посилення уваги до започаткування процедур самооцінювання (*self-assessment*) закладом середньої освіти результатів своєї діяльності.

Однак, у 2000-х роках у Швеції знову відбуваються спроби здійснити рецентралізацію управління шкільною системою освіти [58]. З 2003 року було відновлено зовнішні перевірки шкіл, причому їх вплив значно посилювався, а з 2007 року відбулося повернення до жорсткого управління школами [77]. При цьому сильно зросла роль підзвітності та оцінки, яка орієнтувалася на реалізацію суто наглядових і контрольних функцій. Основне призначення шведських шкільних інспекцій полягало у посиленні відповідальності закладів освіти за досягнення цілей освіти, що визначені державою, та забезпеченні систематичності якісної роботи [64, с.349–371].

Підґрунтя для посилення інспекцій поступово формувалося завдяки таким явищам як: незадоволення вчителів результатами національних тестів, які вони вважали надто м'якими [90; 59, с. 69-87]; збільшення відмінностей між школами, що було зумовлено вибором закладом освіти власної стратегії розвитку, а також низькою спроможністю так званих «слабких» муніципалітетів реалізувати ефективний контроль і оцінювання досягнутих результатів та спрямувати виявлені ними в школах позитивні організаційні зміни у бік поліпшення результатів навчання [91; 115; 157]. Отже, Швеція належить до країн, у якій модель зовнішнього контролю та зовнішньої оцінки (*external assessment*) закладів системи загальної середньої освіти, має так звані «високі ставки» [77].

Тим не менш, такий підхід до формування доволі жорсткого механізму зовнішнього контролю та оцінки шкіл у європейській і світовій системах освіти зазнав певних трансформацій. У другій половині XX століття сформувалися тенденції щодо гарантування державою та забезпечення високої якості освіти [223], які фактично заклали основу для запровадження педагогічних вимірювань [201] і проведення систематичних моніторингових досліджень [203; 205] на всіх рівнях: від локального до міжнародного [202]. Досвід побудови національних систем оцінювання якості освіти [181] свідчить про те, якість освіти поступово перетворюється на одну з актуальних категорій освітньої політики, у тому числі й в Україні, але значно пізніше, ніж у європейських країнах [190]. Якість освіти, якість результатів навчання та освітньої діяльності [225] стають предметом уваги не лише з боку вчителя, але й директора, батьків, представників органів влади та громадськості. У цей час заклади освіти все більше і частіше стикаються з необхідністю вирішення нагальних проблем в

умовах постійних соціальних та організаційних змін. Саме тому з 80-х років у європейських країнах починають активно розвиватися ідеї розширення автономії шкіл та збереження їх потенціалу. Зазначені процеси відобразилися також у змінах керівних принципів управління школою та її місії щодо забезпечення розвитку молодого покоління. Школу починають розглядати як первинну одиницю, основний осередок підвищення ефективності освіти [38], як цілком самостійну організацію, що навчається і яка здатна до самооновлення відповідно до соціально-економічних, політичних та організаційних викликів [86]. Такий підхід до розуміння сутності закладу освіти як «організації, що навчається» означає, що керівники школи і вчителі продовжують процес індивідуального і корпоративного розвитку та професійного самовдосконалення, поліпшують викладання своїх предметів і вишукують найбільш ефективні практики. У цьому випадку організаційного навчання самооцінювання школи може стати потужною рушійною силою.

У Великій Британії система самооцінювання закладів освіти набула поширення у 80-х роках XX століття. Концептуальну основу такого оцінювання склала ідея про корисність запровадження конкуренції між школами, яка, на думку основоположників, мала виступати в якості зовнішнього стимулу до вдосконалення закладами освіти способів організації освітнього процесу, поліпшення результатів навчання учнів, розвитку системи адміністрування, удосконалення вчителями професійних знань і навичок. Однак, незважаючи на спільну загальну тенденцію у процесах реалізації процедур оцінювання освіти на територіях різних суб'єктів Об'єднаного Королівства, досвід Шотландії суттєво відрізняється від англійської практики. Під впливом громадськості у Шотландії вдалося зберегти самобутність шотландської системи освіти та автономію досвідчених вчителів, унікальність кожного закладу школи, максимально зменшити конфронтацію між зовнішньою – *external assessment* (Ofsted) і внутрішньою – *internal assessment* оцінками та посилити увагу до розвитку механізмів самооцінки шкіл [34]. У межах даної концепції велика відповідальність за забезпечення умов і дотримання вимог щодо якості освіти покладалась також на місцеву владу.

В Ірландії в 1999 році в країні було запроваджено нову систему оцінки шкіл, що отримала назву *Whole-School Evaluation* – WSE. Саме ця система заклала основи запровадження процедури самооцінювання школи, відомої як SEE – *school self-evaluation* [22]. Однак, втілити цю ідею в життя повною мірою завадили різні обставини, зокрема: недостатня обізнаність педагогів з процедурами збору й аналізу інформації та відсутність необхідних методичних посібників, характер і спрямованість тренінгів, що проводилися спеціальними службами органів центральної влади (Департаментом освіти і навичок) та ін. Саме тому з 2012 року всіх викладачів шкіл в Ірландії зобов'язали опановувати навички із самооцінювання та співпраці зі спеціально створеною державною

службою у сфері освіти з питань покращення школи («Погляд на нашу школу, допомога у самооцінці в Школі»)[21].

В Австрії становлення механізму оцінювання результатів діяльності шкіл також розпочиналося зі створення системи шкільної інспекції, але модель її реалізації відрізняється від тих, що були розглянуті вище. Основна відмінність полягала у більш м'якому впливі на закладі освіти, уважливому ставленні до оцінки самою школою результатів своєї діяльності. Сьогодні в Австрії, зокрема у Штирії, діє модель шкільної інспекції, яка не використовує порогові значення для розподілу шкіл на групи в залежності від їх ефективності, не застосовує тиску або штрафних санкцій у разі отримання школою не дуже схвальних висновків. Діяльність цих інспекцій спрямована на сприяння поліпшенню якості освіти шляхом надання допомоги (консультативної, методичної) та підтримки школи та її педагогічного колективу з метою виявлення й з'ясування наявних проблем, а також пошуку способів їх вирішення. За результатами таких перевірок директор школи розробляє план розвитку закладу освіти, який виступає в ролі своєрідної угоди між школою та інспекцією[2;4]. Отже, австрійська модель є прикладом зовнішньої оцінки з так званими «низькими ставками».

Політика децентралізації управління середньою освітою та посилення автономії окремих шкіл спостерігається також і в інших європейських країнах, зокрема у Фінляндії, Бельгії (Фландрії), Данії, Німеччині (зокрема, земля Гессен) та ін. Процедури аудиту якості освіти (освітнього аудиту) із процедур зовнішнього перевірки зміщуються у бік проведення внутрішнього аудиту, який реалізується «як систематична проміжна самоперевірка стану умов, що забезпечують досягнення якісної освіти, їх динаміку, а також результатів освітньої діяльності закладу освіти упродовж навчального року» [180, с. 58–59].

Досвід системи освіти Фінляндії щодо забезпечення закладами середньої освіти високої якості освіти є унікальним, а досягнуті результати дуже успішними. У питаннях побудови механізмів як зовнішньої, так і внутрішньої оцінки якості освіти, фінська система освіти йшла своїм шляхом [125, с.71–86]. У цій країні система шкільної інспекції фактично відсутня, а механізм самооцінювання закладом освіти результатів свого розвитку заснований на процесах критичного самоаналізу та осмислення вчителем результатів своєї діяльності. Така практика свідчить про дуже високий рівень професіоналізму педагога, з одного боку, а з іншого, – високий рівень довіри до його професійної компетентності та відповідальності з боку держави, органів управління освітою та місцевої громади.

Концептуально основу оцінювання якості освіти у Фінляндії складають наступні ідеї. По-перше, в основу її функціонування та проведення різноманітних тестувань навчальних досягнень учнів на національному рівні покладено принцип забезпечення подальшого розвитку та заохочення [76; 151, с. 163–172], а

не виявлення негараздів та покарання шкіл і викладачів за недоліки та недостатньо високі результати [14, с. 291]. По-друге, в результаті проведеної наприкінці 90-х років XX століття реформи у системі освіти країна відмовилася від будь-яких зовнішніх інспекцій шкіл, а основний акцент у проведенні перевірок результатів функціонування шкіл та оцінці якості освіти був перенесений на рівень місцевих адміністрацій (муніципалітетів) і сам заклад освіти. Відповідно зросла увага до якості проведення процедур самооцінювання учня, вчителя і школи у цілому [172].

У 1993 році Національна рада з освіти запустила проект із розробки механізмів шкільної самооцінки та визначення передових практик. Мета проекту полягала у виробленні моделей самооцінювання якості освіти для різних типів освітніх закладів: загальноосвітньої школи, загальноосвітньої гімназії, закладів професійної освіти та навчання дорослих. Відповідно до цього школи формували відповідну шкільну культуру, провідними принципами якої стали самооцінка, спілкування між усіма учасниками освітнього процесу, відкритість і колегіальність обговорення проблем та прийняття рішень [170].

Як наслідок сильної муніципальної та шкільної автономії, високої довіри до закладів середньої освіти суспільства загалом та місцевих громад, професіоналізму педагогічного персоналу і лідерства директорів шкіл, так звана місцева самооцінка закладу освіти стала основним компонентом національної системи оцінювання якості освіти. Вона передбачає проведення оцінювання результатів діяльності закладу освіти, яке організує постачальник освітніх послуг (місцева влада, муніципалітет), та безпосередньо шкільну самооцінку [12]. Постачальники освітніх послуг незалежні у своїй політиці проведення оцінки досягнутої якості освіти, мають право і можливість розробляти власні моделі внутрішньої оцінки результатів діяльності освітнього закладу. З метою надання середнім школам методичної допомоги у реалізації самооцінки Міністерством освіти і культури були розроблені критерії якості базової освіти [103], які за своїм характером мають лише рекомендаційний характер. Зазначається, що близько 40 % постачальників освітніх послуг скористалися цими критеріями як інструментом для оцінювання досягнутої якості освіти [9; 163].

У Фландрії ухвалений у 1991 році закон уряд встановив цільові показники та цілі розвитку освіти. Згідно з цим законом шкільна інспекція повинна була перевірити ступінь досягнення цілей не лише за відповідними показниками з кожного предмета (предметної галузі), а й міжпредметні здобутки, яких освітні установи прагнули реалізувати. Закон встановлював чітку різницю між оцінкою, що була отримана в результаті проведеного шкільною інспекцією моніторингу системи освіти, та оцінкою шкільних установ за допомогою спеціальних мережевих служб педагогічної підтримки. У такий спосіб шкільна інспекція не лише здійснювала суто контролюючі функції та отримувала можливість дослідити досить широку палітру процесів і явищ у

закладі освіти, наприклад, таких як: шкільний клімат, відношення між різними групами учасників освітнього процесу, інфраструктуру та інші, а й заохочувала школи до проведення самооцінювання як до процедури підготовки до проходження зовнішньої перевірки та всіляко сприяла підвищенню культури самооцінювальної діяльності педагогів [169, с. 214].

Франція довгий час була країною з сильно розвиненою централізованою системою управління системою середньої освіти. Однак, на рубежі XX-XXI століть почали активно розвиватися процеси децентралізації управління освітою, заклади освіти набували ознак автономії щодо організації освітньої діяльності та вирішення нагальних проблем. Саме тому з метою створення інструменту, який би забезпечував можливість реалізації принципу академічної автономії та процедур самооцінювання досягнутої якості освіти в освітніх закладах був розроблений *Qualéduc* – специфічний підхід, який сприяв залученню усього колективу закладу освіти до аналізу й осмисленню ситуації та вироблення спільних дій, спрямованих на поліпшення результатів освітньої діяльності. Даний підхід спочатку був розроблений для закладів професійної освіти, але згодом адаптований до закладів системи середньої освіти, а також до інклюзивної школи. *Qualéduc* є частиною європейської еталонної системи забезпечення якості у системі освіти та професійного навчання, створеної за рекомендацією Європейського парламенту та Ради у 2009 році. *Qualéduc* був затверджений у 2020 році Радою з освіти та професійної підготовки як такий, що спрямований на забезпечення конкурентоспроможності та соціальної справедливості [102]. В основу методології *Qualéduc* покладено принцип постійного поліпшення якості, що реалізується за циклом Демінга (так зване «колесо Демінга») – PDCA (Plan, Do, Check, Act–Плануй, Роби, Перевіряй, Дій). Методика проведення перевірок шкіл в рамках *Qualéduc* пропонується у якості основи для реалізації закладами освіти процедур самооцінювання, що значно спрощує згодом процес порівняння результатів.

Зміни у підходах до організації шкільної оцінки, що проявилось у поступовому послабленні зовнішньої інспекції та посиленні уваги до розвитку інституційних механізмів самооцінювання закладами освіти результатів своєї освітньої та управлінської діяльності, зарубіжні дослідники пояснюють впливом різних чинників [105], зокрема:

- скорочення можливостей зовнішнього нагляду через збільшення кількості шкіл і зменшення фінансування контролюючих органів, внаслідок чого проведення масових інспекцій стало проблематичним;
- негативний (несприятливий) вплив зовнішньої оцінки на успішність учнів, моральний стан і відносини між учнями і вчителями, особливо у школах, які демонстрували високі результати;
- намагання знайти більш рентабельний і економічно вигідний спосіб фіксації досягнутих школами результатів розвитку та, водночас, перекласти

частину відповідальності за реалізовану якість освіти на організації, які надавали освітні послуги, на так званих «надавачів освітніх послуг»;

– посилення громадської активності, зростання ролі та впливу громад на вирішення питань облаштування свого життя, освіти та охорони здоров'я.

Збільшення прав шкіл щодо організації освітньої діяльності, – з одного боку, та підвищення відповідальності шкільного керівництва і педагогів, – з іншого, зумовили необхідність створення та використання закладом освіти власних аналітичних інструментів та оціночних процедур, спрямованих на з'ясування сильних і слабких рис школи, вимірювання професійного (педагогічного та управлінського) потенціалу вчителів і керівників, оцінювання досягнутих результатів для більш точного й адекватного визначення цілей і стратегії розвитку закладу та способів їх досягнення. Увага політиків і дослідників зосереджується на питаннях важливості самообстеження закладом освіти результатів своєї діяльності, що, у свою чергу, передбачає створення систем так званого внутрішнього контролю якості освіти та проведення процедур самооцінювання закладу [23].

Отже, під впливом суспільно-політичних та соціально-економічних процесів у більшості країн світу відбувається поступове перенесення акцентів з проведення обов'язкових авторитарних зовнішніх інспекції з суто контролюючими функціями, результати яких мали виключне право визначати обсяги фінансування та можливість фізичного існування закладу освіти, на процеси запровадження в школах системи внутрішнього контролю як складової системи управління якістю освіти закладу, елементами яких ставати *інституційні системи моніторингу якості освіти* (системи внутрішнього моніторингу), як механізми формування баз систематизованої, узагальненої, періодично оновлюваної інформації про стан об'єктів вивчення, та *процедури самооцінювання* (власної навчальної, викладацької, управлінської діяльності учасників освітнього процесу та установи в цілому) як різновид саморефлексії колективу закладу, як спосіб критичного аналізу наявної ситуації та вироблення шкільною спільнотою рішень і рекомендації щодо їхніх подальших дій.

Континентальні європейські країни почали масово й активно впроваджувати механізми внутрішнього контролю якості освіти, зокрема процедури самооцінювання, з початку XXI століття. Зміні традиційних підходів до організації та проведення зовнішнього оцінювання результатів діяльності закладів загальної середньої освіти (далі – *ЗЗСО*) та запровадженню різноманітних механізмів внутрішнього контролю за результатами діяльності шкіл сприяло посилення процесів демократизації та децентралізації в управлінні освітою, надання (або розширення) шкільної (академічної, організаційна, кадрова, фінансової) автономії, посилення конкурентності освітнього середовища, розвиток освітнього лідерства, збільшення відповідальності керівництва шкіл та інших учасників освітнього процесу за результати своєї діяльності. Означені зміни

супроводжувалися заохоченням шкіл та їх персоналу до запровадження процедур самообстеження, внутрішньої перевірки діяльності освітнього закладу та формування висновку про досягнуті ним результати. Цей процес отримав назву *самооцінювання закладу*. Передбачалося, що у ході самооцінювання працівники закладу та учні мають аналізувати свою практику, визначати слабкі місця і переваги, оцінювати власний потенціал і очікування, окреслювати перспективні напрями подальшої діяльності, спрямовані на позитивні зміни та розвиток, причому як особистісний, так і усього закладу в цілому.

Не можна сказати, що впровадження процедур самооцінювання однаково схвально сприймалося колективами шкіл. Як свідчать численні дослідження зарубіжних вчених, успішність втілення даної ідеї значною мірою залежить від таких чинників як:

- національні традиції щодо функціонування освітніх систем,
- правова база (наприклад, юридичне визначення ступеня відповідальності та повноважень директорів закладів освіти і педагогічних колективів),
- обсяги та механізми фінансового забезпечення шкіл,
- культурно-етнічні характеристики суспільства,
- соціально-економічний стан країни,
- численні особливості конкретних громад і педагогів (рівень професійної компетентності керівництва та вчителів школи, вмотивованість їх щодо самовдосконалення і професійного зростання, наявність в них лідерських якостей, ступінь соціальної та громадської активності батьків і місцевої громади, рівень економічного розвитку відповідної території, етнічні особливості, історичний досвід) та багато іншого.

Україна також не стоїть осторонь від цих процесів. З набуттям незалежності в Україні почали розвиватися процеси, пов'язані з оцінюванням результатів функціонування освітніх систем від національного до інституційного рівня. Вирішення завдання становлення національної системи моніторингу супроводжувалося активними процесами створення внутрішніх систем моніторингу якості освіти в закладах освіти, зокрема ЗЗСО, проведенням процедур збору інформації про наявні проблеми і результати навчання учнів, якості викладання та ін., спробами аналізу отриманих даних та їх використання у практичній діяльності [183; 218, с. 128-158] задля забезпечення розвитку закладу освіти. На жаль, далеко не всі практики реалізації внутрішнього моніторингу та процедур самооцінювання закладів освіти можна назвати вдалими, інструменти і методи валідними, результати достовірними, а висновки обґрунтованими, що зумовлено відсутністю в педагогів належних професійних навичок з проведення педагогічних вимірювань та інтерпретації результатів, достатнього часу на організацію і реалізацію таких досліджень, а також їх неготовністю до критичного осмислення висновків досліджень [244, с. 28-45; 208; 213; 221].

Додаткові проблеми створювала також і невизначеність правового статусу результатів внутрішнього моніторингу. Проте поступово ситуація змінювалась на краще, чому сприяла поява численних освітніх програм, курсів, тематичних семінарів та методичних посібників, що пропонувалися на ринку освітніх послуг для педагогів, з проблем формування системи моніторингу якості освіти та проведення педагогічних вимірювань, у тому числі й самооцінювання закладу.

Як відомо, системи внутрішньої оцінки та внутрішнього моніторингу (або самомоніторингу) якості освіти, що почали розвиватися наприкінці минулого століття, розглядалися як ефективні інструменти управління якістю освіти на інституційному рівні, тобто рівні окремого закладу освіти [218, с. 115-125]. Зазначені системи моніторингу забезпечували інституційні системи управління якістю освіти необхідною інформацією про особливості перебігу освітніх та управлінських процесів у ЗЗСО, результати досягнення поставлених цілей, давали можливість виявити чинники впливу та оцінити їх вагомість. Створення таких систем внутрішнього моніторингу формально декларувало прагнення поліпшити якість освіти в школах.

Ухвалення у 2020 році нового закону України «Про повну загальну середню освіту» [236] стало відправною точкою у процесах створення системи забезпечення якості освіти та освітньої діяльності, складовими частинами якої стали система зовнішнього забезпечення якості освіти, що передбачала проведення так званих інституційних аудитів ЗЗСО, та внутрішні системи забезпечення якості освіти. Інформаційною основою внутрішньої системи забезпечення якості освіти в ЗЗСО, фундаментом для формування висновків про досягнуті закладом освіти та учасниками освітнього процесу результати мали стати внутрішній моніторинг якості освіти і процедури самооцінювання закладу. Інституційний аудит ЗЗСО уповноважена проводити Державна служба якості освіти України та її територіальні підрозділи із залученням експертів за певною процедурою, якою визначено об'єкти оцінювання (освітнє середовище закладу освіти, система оцінювання здобувачів освіти, педагогічна діяльність педагогів, управлінські процеси закладу освіти), інструменти збору інформації та методи обстеження (анкети, спостереження, бесіди) та поради щодо експертного висновку [232]. Згідно із законодавством України заклад має право самостійно визначитися з моделлю внутрішньої системи забезпечення якості освіти та структурою самооцінки. Державною служби якості освіти України розроблено загальні рекомендації [176] щодо створення внутрішньої системи забезпечення якості освіти та проведення самооцінювання ЗЗСО, однак їх зміст максимально орієнтований на відтворення структури індикаторів і процедури інституційного аудиту.

1.2. Сутність і місце самооцінювання освітніх та управлінських процесів в структурі внутрішньої системи забезпечення якості освіти у середній школі

Як відомо, *оцінювання* – це систематичний і системний процес формулювання певного судження (висновку), який спрямовано на з'ясування (оцінку) того, що робиться, як робиться і який результат відповідно до його вартості (значущості), цінності, тривалості отримання та вагомості впливу на об'єкт досягається. Оцінювання здійснюється на основі аналізу різноманітної інформації про об'єкт оцінки з метою розуміння характеру, причин і глибини змін, що відбуваються, у порівнянні з певними стандартами, нормами, подібними ситуаціями, попередніми результатами тощо.

Оцінювання є важливою складовою процесу підзвітності. Процедурно оцінювання виступає процесом збору доказів того, наскільки були досягнуті чи не досягнуті поставлені цілі. У цьому контексті оцінювання можна охарактеризувати як процес визначення значущості певної діяльності з метою з'ясування актуальності поставлених цілей, ефективності реалізації програми діяльності, раціональності використання наявних ресурсів та стійкості досягнутого результату. Сформульовані на підставі проведеного оцінювання висновки мають містити характеристику отриманих уроків і складати основу для вироблення й ухвалення рішень про подальшу діяльність.

Оцінювання є ключовим інструментом управління, який, на думку фахівців Американської асоціації оцінки (AEA), характеризується систематичністю і спрямований на визначення гідності, цінності, вартості або значущості процесу реалізації та/або результатів ініціативи, програми чи політики з метою навчання чи підвищення ефективності. В основу цього розуміння сутності оцінювання покладено принципи: систематичності, орієнтації на визначення цінності, ефективності використання та своєчасності проведення [174].

У різних країнах світу різноманітні механізми і процедури вимірювання й оцінювання результатів функціонування освітніх систем, окремих закладів і успішності здобувачів освіти формувалися у контексті забезпечення та поліпшення якості освіти. Саме тому освітня політика щодо зміни механізмів оцінки результатів функціонування освітніх систем і запровадження процедур самооцінювання закладів освіти є яскравим прикладом реалізації політики забезпечення якості освіти.

У галузі освіти оцінювання знайшло своє широке застосування. Фахівці виокремлюють різні види оцінювання в освіті: за суб'єктом його реалізації (внутрішнє та зовнішнє; експертне, самооцінювання, взаємооцінювання); за часом реалізації (вхідне, поточне, підсумкове); за ступенем мінімізації впливу на результат різних чинників (об'єктивне, необ'єктивне, упереджене, неупереджене) тощо (рис.1.1).

Види оцінювання

Зовнішнє / Внутрішнє
Об'єктивне / Необ'єктивне
Упереджене / Неупереджене
Поточне / Проміжне
Вхідне / Підсумкове (сумативне)
Формувальне / Традиційне
Критеріальне / Нормативне
Сертифікаційне/ Діагностичне
Експертне
Самооцінювання / Взаємооцінювання
...

Рис. 1.1. Види оцінювання в освіті

Об'єктами оцінювання виступають різні складові освітньої системи, її процеси та результати. На інституційному рівні (рівні окремого закладу освіти, зокрема ЗЗСО) увага оцінювача зосереджується на розгляді якості, цінності, результативності функціонування самої освітньої установи, її педагогічного персоналу, результатів навчання здобувачів освіти, а також ефективності лідерства (керівництва) та управління. Предметом оцінювання можуть виступати також і інші процеси, зокрема, кооперація з іншими освітніми закладами, органами місцевої влади, громадськістю, батьками; особливості та ефективність професійного спілкування, побудова відносин з партнерами, спонсорами, стейкхолдерами; участь у різноманітних проектах і змаганнях; експериментальна і творча діяльність та багато іншого.

У тому разі, коли оцінювач є стороннім по відношенню об'єкта оцінювання (закладу освіти, його керівника вчителя або учня), спеціально уповноваженим на проведення оцінювання та формулювання висновку, що має так звані «високі ставки», тобто певну вагу і вплив на подальшу долю того, кого і що він оцінює, – оцінювання буде *зовнішнім*. Якщо ж в ролі оцінювача виступає керівник закладу та його колектив – оцінювання є *внутрішнім*. У такому випадку процес оцінювання називають *самооцінюванням* закладу освіти.

Головна відмінна ознака самооцінювання, тобто внутрішньої оцінки, у порівнянні із зовнішньої полягає у тому, що відповідальність за організацію оцінювання (у тому числі й створення потрібного вимірювального інструментарію, методології самого дослідження, якість опрацювання отриманих даних), а також за інтерпретацію результатів несе персонал школи [109]. Отже, для отримання достовірної та надійної інформації педагогічні працівники та керівництво закладу освіти повинні мати необхідну компетентність щодо створення інституційної системи моніторингу якості освіти та організації процесу збору даних [184; 243, с. 8-46], розробки необхідного інструментарію та визначення критеріїв оцінювання, а також проведення математичного опрацювання отриманої інформації та її подальшої інтерпретації для

усвідомлення глибини процесів, що відбуваються; виявлення відмінностей, особливостей сприйняття учасниками освітнього процесу ситуації, навчальної програми, подій залежно від певних ознак; обчислення сили, інтенсивності впливу різноманітних чинників та ухвалення рішень щодо усунення виявлених недоліків і вироблення стратегії розвитку школи.

Цілком зрозуміло, що оцінювання, як процес і кінцевий висновок, як конкретне судження характеризуються певною суб'єктивністю, що зменшує його цінність з точки зору використання у якості достовірного підґрунтя для ухвалення рішення. З метою зменшення впливу суб'єктивних чинників на результат оцінки застосовують різні методи виявлення колективної думки стосовно одного й того самого об'єкту дослідження: наприклад, експертне оцінювання, метод тріангуляції та ін. Для формування оцінки як кінцевого судження про цінність, вартість, якість певного об'єкту або процесу оцінювач проводить порівняння з відповідними стандартами, нормам, а також зі своїми власними (внутрішніми) критеріями оцінки, особистим ставленням до тих чи інших явищ або ситуацій, оперуючи при цьому результатами відповідних вимірювань, які надають інформацію про кількісний прояв і характеристики досліджуваної властивості або якості предмету обстеження. Саме в цих особистих критеріях оцінки, якими керується оцінювач, а також у способах інтерпретацій результатів і полягає основна причина суб'єктивізму оцінки та відмінність самооцінювання від зовнішньої оцінки закладу.

Як зазначалося, самооцінювання (внутрішня оцінка) тісно пов'язане із зовнішньою оцінкою школи, що в цілому й забезпечує певну ефективність процедур самообстеження закладу освіти. Обидва механізми використовують схожі технології, однакові методи збору та обробки інформації, можуть спрямовуватися на вивчення одних і тих самих предметів оцінювання, але вони мають низку концептуальних і процедурних особливостей, які й визначають відмінності у змісті інформації, надійності отриманих результатів, їх статусі, способі використання тощо. Порівняння схожих та відмінних ознак зовнішнього та внутрішнього оцінювання наведено на рис. 1.2.

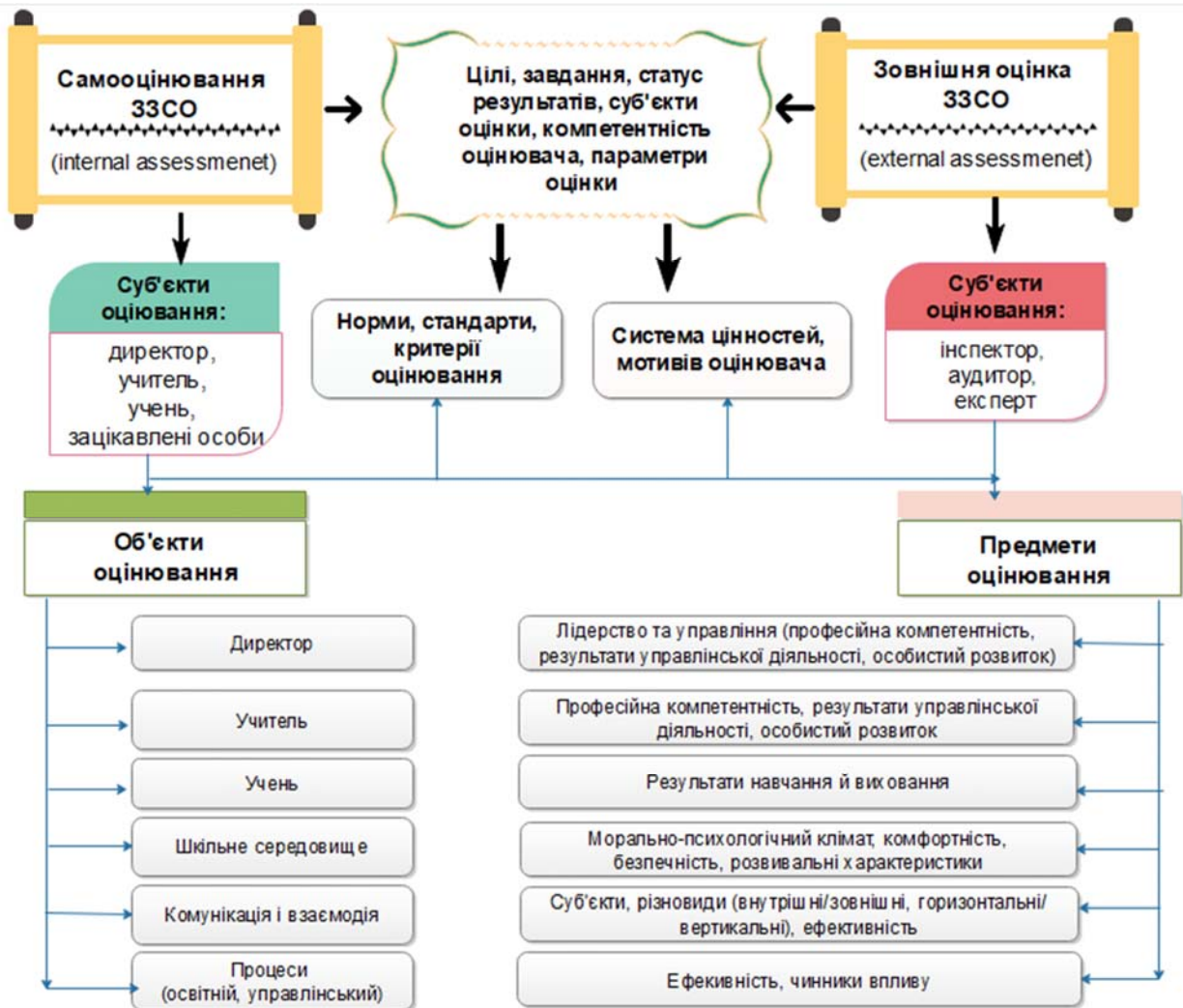


Рис. 1.2. Порівняння зовнішньої та внутрішньої оцінки ЗЗСО

[розробка автора]

В ідеальному випадку для зовнішнього експерта проведення оцінювання є проявом його професійної діяльності, отже, для її реалізації він має відповідну професійну компетентність та дотримується професійної етики. Для внутрішнього оцінювача, зокрема керівника закладу освіти, така діяльність найчастіше стає додатковим навантаженням, а необхідні навички можуть бути відсутніми або недостатньо сформованими [226], що залежить від загального рівня професіоналізму і лідерських якостей, ступеня вмотивованості до самовдосконалення та наявності чи відсутності в нього корисних мотивів, досвіду професійної / управлінської діяльності (стажу роботи), особливостей особистісно-демографічного характеру (віку, статі), психофізіологічних якостей (типу темпераменту – сангвінік, флегматик, меланхолік, холерик; домінування тих чи інших психічних функцій – інтроверт, екстраверт; типу психосоматики тощо), а також значення результатів самооцінювання закладу для його подальшого

функціонування, особистого ставлення керівника школи до самої процедури оцінювання, конкретних колег-вчителів та інших обставин.

Які процеси та явища суспільно-політичного характеру сприяли впровадженню механізмів і процедур самооцінювання закладів освіти, зокрема ЗЗСО у світі загалом та в Україні зокрема? На наш погляд, основний вплив було спричинено наступними процесами (рис. 1.3):

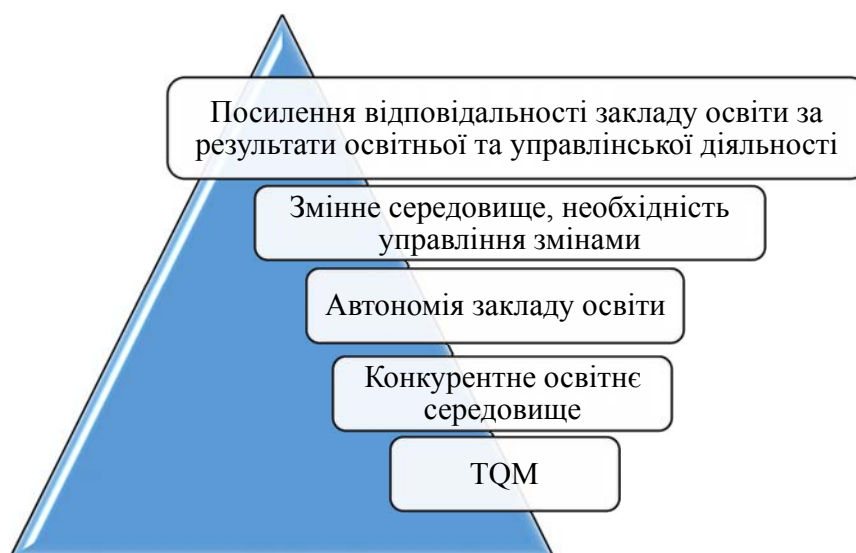


Рис. 1.3. **Причини запровадження самооцінювання якості освіти та освітньої діяльності ЗЗСО**

[розробка автора]

1) *глобальна переорієнтація суспільного та економічного життя на процеси забезпечення та управління якістю*, що проявилось у створенні технологій та систем TQM (Total Quality Management) і супроводжувалося проникненням концепції планування, забезпечення та управління якістю в усі сфери життєдіяльності людини, в тому числі й в освітню. Як результат, у сфері освіти зусилля було спрямовано на розробку чітких, доступних для вимірювання показників якості та відповідних технологій їх вимірювання, а також залучення усіх учасників освітнього процесу та зацікавлених осіб до процедур визначення, забезпечення, підтримки та поліпшення якості освітніх послуг та результатів освітньої діяльності;

2) *формування конкурентного середовища у сфері освіти* завдяки появі великої кількості закладів освіти та, як наслідок, необхідністю для кожного з них знайти свої переваги. Додатковим стимулом для посилення конкурентності освітнього середовища, на нашу думку, слугувало зростання ролі освіти та рівня освіченості особистості в підвищенні соціального статусу, отриманні випускниками прибутків та економічної вигоди, – з одного боку, та оптимізація

мережі закладів освіти і намагання їх колективів поліпшити якість освітніх послуг задля збереження освітньої установи, – з іншого;

3) *посилення фінансової, академічної (освітньої), кадрової та інших автономій закладів освіти*, що сприяло урізноманітненню освітніх і навчальних програм, методик викладання, а також можливості отримувати додаткові вигоди, пов'язані з розвитком освітнього середовища закладу освіти;

4) *прискорення та поглиблення процесів змін* в освітньому та оточуючому середовищах, проникнення бізнес-технологій в управлінські процеси закладів освіти, що проявилось у переході до так званого управління змінами. Зазначені процеси були зумовлені зменшенням стабільності функціонування школи через посилення змін у вимогах суспільства і здобувачів освіти до цілей освіти та її змісту, способах організації та реалізації навчального процесу, освітніх технологіях, правовому регулюванні відносин між суб'єктами освітнього процесу тощо;

5) *посилення відповідальності керівництва і педагогічного персоналу закладів освіти до результатів своєї діяльності*. Як наслідок, це викликало потребу в проведенні закладом освіти систематичного і більш глибокого аналізу й оцінки переваг і недоліків, допущених помилок, ресурсів і можливостей поліпшення якості освіти та перспектив розвитку школи.

З'ясуємо, що собою являє самооцінювання, які цілі воно переслідує і яке місце займає в структурі управління якістю освіти у ЗЗСО?

Перша проблема, що виникає при розгляді цього, здавалося б цілком закономірного і логічного питання, пов'язана з тим, що у літературі використовуються різні терміни (внутрішня оцінка, самооцінка школи, самоперевірка, використання даних для оцінки, ухвалення рішень на основі даних, внутрішня підзвітність) при описі фактично одного виду діяльності, що стає зрозумілим при контекстному аналізі. Спільним для цих термінів є те, що означені ними дії передбачають збір необхідної інформації працівниками закладу в представників основних груп респондентів: учнів, їхніх батьків, учителів і керівництва школи. Іноді учасниками опитувань можуть ставати партнери, представники органів місцевої влади, мешканці громади відповідного населеного пункту, засновники закладу освіти. Передбачається також, що інформація збирається за різними аспектами функціонування закладу освіти та використовується у подальшому для ухвалення певних рішень. Відмінності в основному стосуються того, на якому з етапів процесу збору, опрацювання та використання даних у кожному з випадків робиться акцент.

Варто наголосити, що в педагогічній спільноті немає єдиного уявлення щодо змісту таких понять як «моніторинг», «оцінка» і «самооцінка», незважаючи на наявні визначення цих понять в енциклопедичних виданнях. Це, у свою чергу, зумовлює проблеми не лише у сфері фундаментальних досліджень, але й у практичній діяльності при створенні системи внутрішнього моніторингу якості

освіти [204; 205] у ЗЗСО як інформаційної основи управління освітою [206], при запровадженні систем забезпечення якості освіти та використанні результатів моніторингу для ухвалення рішень [198].

Відмінною ознакою самооцінювання ЗЗСО є те, що цей процес ініціюється і реалізується самою школою. Для його реалізації ретельно відібрані учасники здійснюють систематичний опис та оцінку функціонування школи з метою ухвалення рішень або ініціатив для загального розвитку школи та шкільної політики [165, с. 104]. Шкільне самооцінювання у сучасній його інтерпретації виступає основним, ключовим механізмом, що забезпечує шкільний розвиток. Завдяки посиленню децентралізації управління та автономії школи не лише несуть більшу відповідальність за якість освіти, але й мають більше свободи для адаптації рішень відповідно до контексту свого закладу [45].

Самооцінювання школи передбачає рефлексивний внутрішній огляд закладу освіти, який характеризується спільністю та інклюзивністю дій, що проявляється у залученні до процедур всіх учасників освітнього процесу [143].

Самооцінювання закладу освіти є комплексним процесом планомірного, систематичного і структурованого збору і аналізу даних за різними напрямками діяльності школи, а також їх подальшої інтерпретації з метою отримання уявлень про наявну в освітній установі ситуацію або звіту про досягнуту якість та ефективність роботи. Обов'язковою вимогою щодо проведення самооцінювання є долучення великої кількості різних груп зацікавлених осіб і використання отриманих висновків для розробки стратегії та плану діяльності, спрямованих на поліпшення ситуації та запровадження інновацій у визначених галузях [126, с. 413].

В інструктивно-методичних посібниках, присвячених питанням здійснення самооцінювання закладу освіти, основна увага приділяється технічним, процедурним аспектам етапів збору та узагальнення інформації. Однак, ці питання є другорядними. Для розуміння сутності та змісту самооцінювання якості освіти у ЗЗСО велику роль відіграє концептуальне осмислення основного призначення, можливостей і ролі цього механізму в забезпеченні та поліпшенні якості освіти. Наприклад, подання шкільної самооцінки як інструменту для вимірювання рівня задоволеності здобувачів освіти освітніми послугами максимально спрощує зміст цього поняття, переводить його у площину псевдо-ринкових механізмів управління освітніми системами і фактично не надає корисної для розвитку ЗЗСО інформації.

Другий, найбільш поширений, підхід у тлумаченні змісту поняття самооцінювання фокусує увагу на вимірюванні шкільних результатів (успішності здобувачів, здобутках вчителів). У цьому випадку самооцінювання подається як певний процес перевірки, що реалізується в межах забезпечення якості освіти. І нарешті, у найбільш широкому розумінні зміст поняття *самооцінювання* тлумачиться як систематичний і системний процес, який передбачає проведення

циклічних дій (цілепокладання, планування, оцінка перспектив, визначення дій з поліпшення й виправлення ситуації) і який орієнтований на дослідження внутрішніх процесів у школі, виявлення й оцінку чинників впливу, з'ясування залежностей і відмінностей між досягнутими результатами в різних групах респондентів. У цьому випадку розуміння сутності поняття самооцінювання ЗЗСО і побудова відповідної системи внутрішньої оцінки якості освіти у закладі фактично ідентичні визначенню змісту і структури системи забезпечення якості освіти [68].

Контроль є однією з функцій управління і складовою частиною управлінського циклу. Відповідно, внутрішній контроль передбачає, що його реалізує керівництво установи чи закладу освіти. Якщо предметом уваги внутрішнього контролю виступає якість освіти та освітньої діяльності, то його процедурна частина (фіксація, порівняння досягнутих результатів з певними нормами, стандартами) може розглядатися у площині внутрішнього механізму забезпечення якості освіти у ЗЗСО.

Дуже часто в літературі можна зустріти використання понять «самооцінювання закладу» та «внутрішній контроль» у сенсах, які передбачають ототожнення їх змісту. Розглянемо наскільки це є коректним. Як зазначалося, контроль є складовою частиною управлінського циклу і може бути задіяним на різних етапах його реалізації. Як певний вид діяльності він спрямований на фіксацію відповідності слідування запланованим етапам реалізації плану та перевірку ступеня досягнення поставленої мети. Він використовується для своєчасного виявлення відхилень від плану або проблем і внесення потрібних змін. У разі проведення внутрішнього контролю таку фіксацію досягнень і перебігу процесів здійснюють керівні особи або управлінські структури самої установи без втручання зовнішніх інституцій. Будь-яка процедура контролю має завершуватися висновком про досягнуту успішність або невдачі при реалізації плану розвитку закладу освіти. Цей висновок формулюється за результатами внутрішнього оцінювання (самооцінювання) діяльності закладу освіти та самооцінки керівництвом і членами колективу підсумків, наслідків власної діяльності, рівня їх професійної компетентності тощо. Зрозуміло, що підготовка такого висновку передбачає збір відповідної інформації та проведення спеціальних вимірювань. Однак, ключову роль у реалізації самооцінювання ЗЗСО відіграє рефлексія, як певний розумовий процес, спрямований на пізнання, критичне осмислення й аналіз результатів як власної (особистісної) діяльності усіх учасників освітнього процесу, так і діяльності усього закладу освіти. Саме рефлексія на підставі зібраної інформації дає можливість визначити цілі розвитку особистості та ЗЗСО, а також сформулювати конкретні завдання щодо поліпшення ситуації, які будуть віддзеркалювати унікальний контекст конкретної школи та її персоналу, спиратися на приховані та явні переваги і недоліки, слабкі й сильні риси, внутрішні мотиви і спонукання людей до дій.

Таким чином, основною ціллю самооцінювання є отримання надійної інформаційної основи для визначення перспектив розвитку закладу, удосконалення професійних якостей і компетентностей персоналу, підвищенні його зацікавленості й відповідальності за результати освітньої діяльності, забезпечення й поліпшення якості освіти.

Однак, для успішної реалізації самооцінювання якості освіти у ЗЗСО недостатньо здійснити лише механічну заміну суб'єкта оцінювання із зовнішнього (інспектора) на внутрішнього (керівника закладу та педагогічний колектив). Експерти Європейської комісії у своєму звіті зазначають, що ключову роль у цьому процесі відіграють такі моменти [46]:

1) лідерство керівника школи, його здатність мотивувати і залучати педагогічний персонал школи, громадськість, учнів і батьків у процес самооцінювання закладу освіти, забезпечити дотримання етичних норм спілкування, повноцінну та конструктивну взаємодію всіх учасників;

2) усвідомлення педагогічним колективом, директором школи, батьками важливості забезпечення об'єктивності та самокритичності при проведенні самооцінювання шкільних процесів і власних здобутків;

3) вмотивованість учасників освітнього процесу та їхня здатність збирати, опрацьовувати, інтерпретувати та використовувати якісні та кількісні дані для створення цілісного уявлення про досягнуту якість освіти у ЗЗСО;

4) всебічне заохочення учасників освітнього процесу до співпраці як всередині школи, так і між школами, з науковими спільнотами, дослідниками для удосконалення власних навичок проведення педагогічних вимірювань і самооцінювання;

5) здатність педагогічного персоналу та всіх стейкхолдерів максимально використовувати отримані в ході самооцінки дані та результати аналізу для визначення життєво важливих цілей і розробки чітких стратегій розвитку школи;

6) ступінь підтримки (правової, методичної, консультативної, експертної) всіх зацікавлених у забезпеченні якості освіти у ЗЗСО політиками, представниками системи управління освітою, місцевою владою.

Законами України «Про освіту» та «Про повну загальну середню освіту», визначено завдання створення у кожному закладі освіти внутрішньої системи забезпечення якості освіти, яка «може допомогти поліпшити загальну дієвість школи та забезпечити міцну основу для ініціатив щодо її ефективного та сталого розвитку» [176, с. 2-3]. Структура внутрішньої системи забезпечення якості освіти, незважаючи на наявні рекомендації Державної служби якості освіти України як центрального органу виконавчої влади із забезпечення якості освіти, може визначатися самим закладом [235, ст. 41], тобто формуватися відповідно до контексту конкретного освітнього закладу та бачення стейкхолдерів. Структура внутрішньої системи забезпечення якості освіти у ЗЗСО, незалежно від інституційних моделей її реалізації, на наш погляд, має містити чотири основні

блоки: цільовий, ресурсний, критеріальний і технологічний, що наведено на рис.1.4.

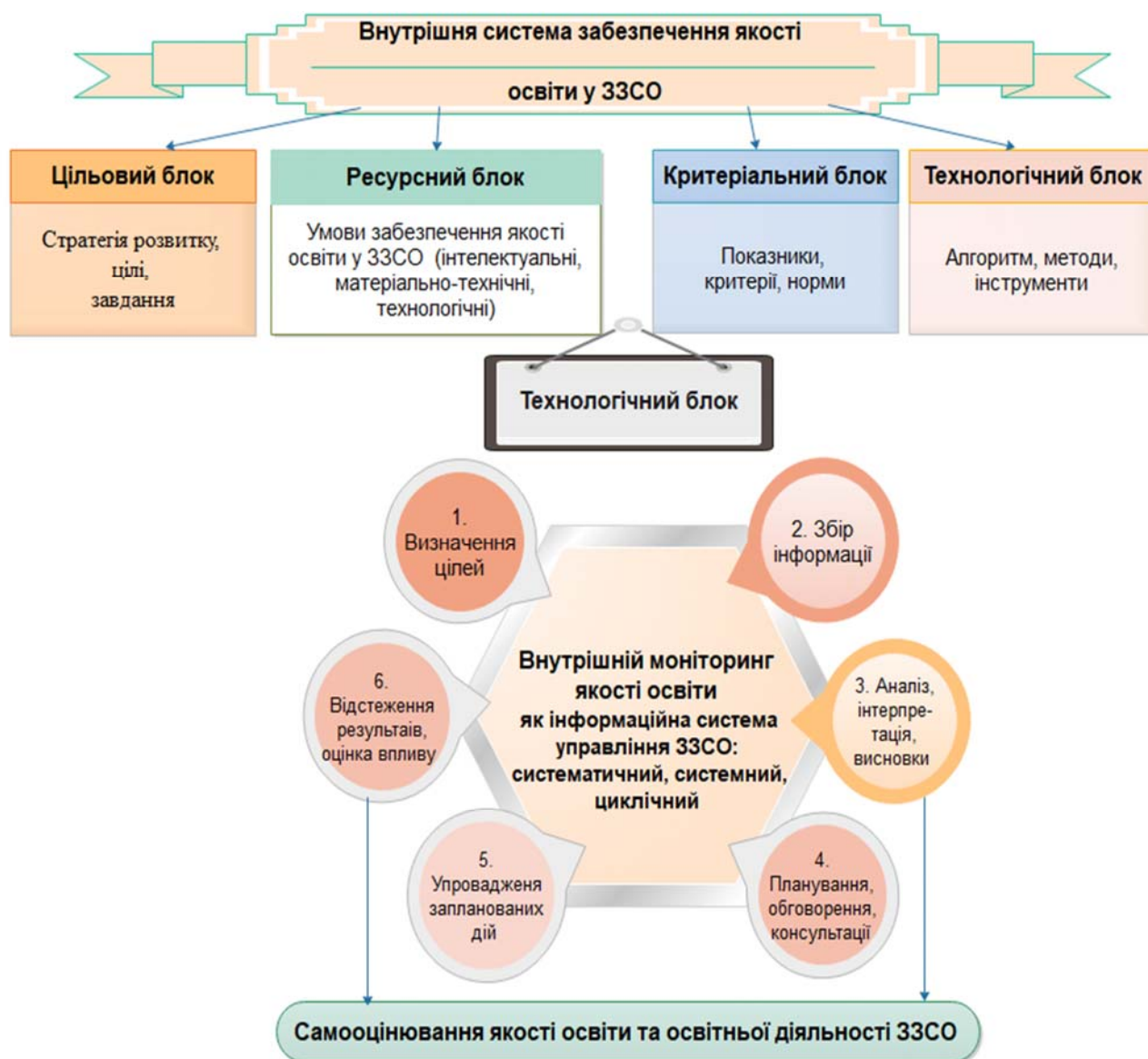


Рис. 1.4. Місце самооцінювання якості освіти та освітньої діяльності у внутрішній системі забезпечення якості освіти у ЗЗСО

[розробка автора]

Проте, яке місце у структурі цієї внутрішньої системи забезпечення якості загальної середньої освіти займає механізм самооцінювання закладу освіти?

Елементи цільового блоку відповідають за процедури визначення цілей і завдань, планів діяльності ЗЗСО та побудову стратегії його розвитку на певну перспективу. Реалізувати ці дії можливо за умови збору необхідної інформації за визначеними показниками з урахуванням наявних у закладі освіти ресурсів. Інструментом збору, узагальнення, аналізу зібраної у закладі освіти інформації

виступає внутрішній моніторинг якості освіти й освітньої діяльності, реалізація якого на окремих етапах, зокрема на етапі 3 (аналіз наявної ситуації, інтерпретація отриманих даних, висновки) та етапі 6 (відстеження результатів запровадження запланованих змін, програм, методик та оцінка наявного впливу цих змін на отриманий результат) передбачає здійснення процедур самооцінювання, тобто формулювання висновків на основі рефлексії і саморефлексії щодо досягнутого стану (див. рис. 1.4.).

Отже, самооцінювання закладу освіти варто розглядати як певний комплекс систематичних і системних процедур, своєрідний інструмент внутрішнього контролю й забезпечення якості освіти, за допомогою якого визначається причина і розраховується величина невідповідності досягнутих результатів запланованим показникам і цілям розвитку, вагомість впливу тих чи інших чинників, ставлення учасників освітнього процесу до певних змін, досягнень, нововведень, сприйняття власної компетентності, рівня готовності тощо. Таким чином, поняття внутрішнього контролю діяльності закладу освіти є ширшим, ніж поняття самооцінювання закладу, незважаючи на значний зв'язок між ними.

1.3. Самооцінювання якості освіти як чинник розвитку освітньої установи

В умовах сучасного світу, який стрімко змінюється під впливом різноманітних процесів і обставин оточуючого світу, діяльність, що пов'язана з аналізом і оцінкою ресурсів, потенціалу і досягнутих результатів як окремої людини, так і установи(закладу освіти) в цілому відіграє надзвичайно велику роль у забезпеченні її розвитку, стійкості та конкурентоспроможності. Самооцінювання, як різновид такої діяльності, виступає складовою частиною реалізації механізму внутрішнього забезпечення якості освіти та є завершальною фазою проведення моніторингу якості освіти в освітній установі.

Процедури самооцінювання шкіл у різних країнах світу вирізняються характерними особливостями:

- велика кількість показників і обсяг інформації, яка збирається педагогічним колективом за певними правилами та у визначені терміни;
- багатопараметричність, що проявляється у спрямованості вимірювань на різних результатах і аспектах діяльності школи;
- багатосуб'єктність оцінювання, що передбачає залучення до оцінювання широкого спектру учасників освітнього процесу;
- спрямованість на вирішення проблем конкретного закладу освіти;
- відкритість, що проявляється у залученні до обговорення й оцінювання різних груп зацікавлених осіб;
- перспективність, що означає використання результатів самооцінки для розробки стратегії та планів розвитку закладу.

Оцінювання (як зовнішнє, так і внутрішнє) може бути корисним для розвитку учасників освітнього процесу та закладу освіти лише у тому випадку, якщо його результати (отримана інформація) будуть покладені в основу практичної діяльності, спрямованої на удосконалення навчального процесу, поліпшення освітнього середовища, розвиток комунікацій і професійних зв'язків, а також вироблення стратегії, візії та визначення цілей розвитку ЗЗСО тощо. Проте, в залежності від того, у який спосіб і з якою метою буде застосована інформація (оцінка), дослідники виокремлюють такі види її використання:

1) *інструментальне*, яке є «найбільш поширеним, визнаним і вивченим методом оцінювання» [110]. Воно засноване на використанні зовнішніх оцінок закладів освіти. Його результатом найчастіше стають зміни в політиці, у способах і змісті підготовки вчителів, поширення нових практик в управлінні та викладанні, поліпшення методик оцінювання й самооцінки та ін.;

2) *концептуальне*, яке стосується тих ситуацій, коли результати оцінювання поступово змінюють розуміння людини, її ставлення до тих чи інших процесів і явищ, але при цьому не впливають безпосередньо на її рішення або конкретні дії [173];

3) *переконання*, яке передбачає використання результатів оцінювання як способу спонукання до дій, для впливу на усталені думки або позиції інших членів колективу школи відповідно до бачення ситуації переконуючим. Практика свідчить про те, що найчастіше з такою метою використовують зовнішні негативні оціночні судження щодо загальної успішності учнів [121];

4) *підкріплення*, що передбачає використання позитивних даних, в основному зовнішніх оцінок, для посилення наявних переваг і сильних рис школи. Даний вид використання оціночної інформації передбачає неявний, певною мірою прихований, вплив на емоційну складову особистості людини, що спонукає її на практичні дії (закріплення набутого передового досвіду, подальше удосконалення методики, втілення певних педагогічних новацій тощо) [121].

Нова аналітична інформація, що отримуються в результаті математичного опрацювання й осмислення даних, зібраних в ході проведення моніторингових досліджень якості освіти, дає можливість використовувати її для поліпшення якості освіти та сприяння розвитку ЗЗСО. Таким чином, самооцінювання виконує низку функцій, а саме:

– *інформаційну* (отримання поточної та підсумкової інформації про досягнуті результати своєї професійної та навчальної діяльності, встановлення фактичного стану реалізації освітньої діяльності та рівня якості освіти в ЗЗСО);

– *контрольно-діагностувальну* (виявлення та аналіз досягнутих результатів і недоліків, проблем, загрозливих ситуацій під час реалізації основних видів діяльності в ЗЗСО);

– *орієнтувальну* (виявлення напрямів і способів поліпшення результатів функціонування закладу освіти);

– *коригувальну* (надання інформації для внесення змін, виправлення помилок, відхилень від запланованих результатів, вимог, стандартів), прогностичну (визначення перспектив розвитку і планування подальших результатів);

– *стимулювальну* (спонукання учасників освітнього процесу до особистісного зростання та професійного вдосконалення, що сприятиме розвитку ЗЗСО та поліпшенню якості освіти);

– *розвивальну* (розвиток критичного мислення, аналітичних здібностей, навичок оцінювання тощо).

Отримані результати самооцінювання закладу освіти мають досить широку сферу застосування як в адміністративній діяльності керівника, так і в педагогічній (освітній) діяльності вчителя. Так, результати самооцінювання виступають основою для:

– формування висновку за результатами самообстеження діяльності школи перед проведенням атестації, зовнішньої перевірки (інституційного аудиту);

– самоаналізу діяльності керівника закладу освіти при проходженні ними атестації (або виборів);

– вироблення стратегії розвитку та складання річного плану роботи школи;

– підготовки щорічної публічної доповіді школи;

– визначення структури старшої профільної школи;

– підготовки щорічного звіту закладу освіти перед засновником, піклувальною радою, органом управління освітою тощо).

В окремих зарубіжних випадках результати самооцінювання закладу освіти можуть бути використані при проведенні атестації вчителів, винесенні рішення про зміну умов оплати його праці тощо.

Суттєве значення для іміджу закладу освіти має також ступінь відкритості результатів самооцінювання. У разі наявності відкритого доступу до інформації зростає довіра споживачів освітніх послуг, місцевої громадськості до готовності педагогічного колективу до діалогу, спроможності закладу виявляти недоліки і спрямовувати зусилля на їх подолання.

Отже, *чому самооцінювання має велике значення для розвитку ЗЗСО?* – Справа у тому, що самооцінювання передбачає не лише комплексний процес планомірного і систематичного збору даних за різними напрямками діяльності освітньої установи. Інформація, що збирається під час самооцінювання піддається критичному аналізу (і самоаналізу) всіма членами колективу. Її інтерпретація та виявлення причин (факторів) та оцінка їх впливу на наявну ситуацію у закладі освіти мають безпосереднє значення для інституційного розвитку та індивідуального вдосконалення педагогів тому, що не лише приймаються учасниками освітнього процесу і усіма зацікавленими особами до

відома, а й покладаються в основу вироблення плану дій, спрямованих на усунення цих негативних чинників і збереження та посилення позитивних надбань [126, с. 413].

Самооцінювання (закладу освіти, особистості) допомагає кожному члену шкільного колективу та всім долученим зацікавленим особам усвідомити свою роль і свій внесок у досягнення спільних цілей розвитку, оцінити власні помилки та успіхи, дає можливість виявити недоліки, слабкі моменти, допущені помилки та з'ясувати, яким чином і якою мірою було досягнуто поставлені цілі [182]. Самооцінювання закладу освіти надає докази того, наскільки якісними або неякісними є навчальні програми, освітні послуги, діяльність освітньої установи в цілому та окремих викладачів; самооцінювання дає можливість з'ясувати недоліки у своїй роботі та прийняти їх (внутрішньо погодитися з ними), критично оцінити професійний або навчальний потенціал учасників освітнього процесу. Інакше кажучи, самооцінювання школи передбачає проведення рефлексивного аналізу, спрямованого на виробленні плану дій, ефективність якого повною мірою залежить від повноти, достовірності та унікальності в контексті конкретної школи зібраної інформації.

На тлі висловленого вище виникає цілком закономірне питання: якщо користь від запровадження самооцінювання якості освіти й освітньої діяльності школи очевидна, якщо більшість передових країн світу упродовж кількох останніх десятиліть відпрацьовують різні моделі її реалізації, то чому спостерігається також і певне обмеження впровадження механізмів шкільної самооцінки, а ефективність її впливу на результати успішності навчання іноді ставиться під сумнів?

Відповідь на це запитання, на нашу думку, пов'язана з пошуком слабких місць у процедурах самооцінювання ЗЗСО та оцінкою ризиків її застосування без відповідних урівноважувальних механізмів. Починаючи з 2000-х років у багатьох європейських країнах проведено численні дослідження, результати яких свідчать про наступне [164]:

- основною рушійною силою у розвитку внутрішніх механізмів забезпечення якості освіти та проведення процедур самооцінювання якості освіти та освітньої діяльності у ЗЗСО у переважній більшості випадків виступають керівники цих закладів, активність яких, у свою чергу, зумовлена тиском шкільної інспекції та необхідністю забезпечити подальше функціонування закладу освіти. Але, незважаючи на це, належна професійна культура оцінювання у колективах шкіл в цілому фактично відсутня [55; 68; 97], що стає причиною обмеженого використання процедур самооцінювання якості освіти закладів;

- шкільна організаційна культура як система відносин, норм, правил, цінностей, мотивів, способів спілкування, традицій, що сформувалися в закладі освіти в більшості випадків має інтровертний характер, що проявляється у неготовності членів шкільного колективу до взаємодії, спілкування з більш

широким зовнішнім середовищем [167], до оприлюднення результатів самооцінювання власної професійної діяльності та закладу освіти в цілому;

- багатьма вчителями забезпечення якості освіти та, відповідно, процедури внутрішньої оцінки закладу освіти, розглядаються як завдання, що мають реалізовуватися суто управлінською структурою, як функція менеджменту, що не несе безпосередньої користі для їх (вчителів) професійної діяльності, особистісного розвитку та безпосередньої роботи з учнями в класі [140];

- незважаючи на те, що політика посилення відповідальності шкіл за результати освітньої діяльності та запровадження механізмів внутрішньої оцінки якості освіти в закладах освіти реалізується не одне десятиліття, керівникам і учителям не вистачає необхідних дослідницьких навичок [98], що проявляється у незадоволеності педагогів результатами вимірювань та у посередніх звітах про результати самооцінки [17].

На успішність реалізації процесів самооцінювання якості освіти та освітньої діяльності закладів освіти чинять вплив різноманітні фактори, серед яких: ступінь залученості педагогічного персоналу й зацікавлених осіб до різноманітних процедур внутрішньої оцінки, активність і зацікавленість учасників освітнього процесу в розвитку закладу освіти, рівень професіоналізму та професійної компетентності педагогів, їх індивідуальні особливості, соціальний статус та відмінності сприйняття й ставлення до нововведень та багато іншого.

Найбільш вагомою причиною, яка лежить в основі виявлених недоліків і проблем реалізації процедур внутрішньої оцінки в системі середньої освіти у багатьох країнах світу, на наш погляд, є відсутність у вчителів і керівників шкіл зацікавленості у проведенні подібних досліджень, що зумовлено нерозумінням ними користі результатів самооцінювання закладу освіти і власної професійної діяльності для особистого удосконалення та розвитку школи. Відсутність (або, точніше, недостатність) беззаперечних аргументів та яскравих доказів безпосереднього позитивного впливу наслідків самооцінювання якості освіти й освітньої діяльності на особистий професійний успіх педагогів і поліпшення результатів успішності учнів негативним чином відбивається й на формуванні в учителів і керівників шкіл внутрішніх мотивів і стимулів до опанування необхідними навичками дослідницької діяльності (розробки інструментарію, математико-статистичної обробки результатів емпіричних досліджень тощо) та підвищення рівня професійної компетентності, а також і на бажанні витримувати підвищене навантаження.

Брак переконливої інформації, необхідних знань і навичок реалізації самооцінювальної діяльності, певні ділові риси та особисті характеристики педагогів також накладають відбиток на особливості сприйняття різними категоріями вчителів і керівників шкіл переваг і недоліків внутрішньої оцінки, її здатності впливати на успішність розвитку закладу освіти. Саме проблема відмінностей і особливостей сприйняття керівниками шкіл залежно від їх

особистісно-демографічних, професійних та соціальних умов і характеристик різних аспектів самооцінювання якості освіти, як передумова успішного запровадження механізму внутрішньої оцінки та реалізації процедур самооцінки, стало предметом нашого емпіричного дослідження, результати якого викладено у розділі 2.

У якості дій, покликаних виправити виявлені недоліки, стимулювати розвиток механізмів самооцінювання у закладах середньої освіти різні країни світу пропонують навчальні курси, семінари, тренінги професійного удосконалення з питань оцінювання; створюють організації, установи (такі, як наприклад, Prose, EduBron, ECEGO у Бельгії, Q-primaір та QS у Нідерландах [70; 93] та ін.), що надають школам методичну, консультативну і організаційну допомогу, розробляють системи індикаторів якості освіти, методики, методи та інструменти вимірювання й оцінювання тих чи інших явищ і процесів у закладі освіти.

1.4. Принципи самооцінювання якості освіти та освітньої діяльності закладу загальної середньої освіти

Реалізація будь-якої діяльності ґрунтується на певних фундаментальних положеннях, первісних началах, які визначають найголовніші, найсуттєвіші основи і правила її організації та здійснення. «Сучасний словник із суспільних наук» термін «принцип» тлумачить як «1) підставу, з якої слід виходити та якою необхідно керуватися у науковому пізнанні чи практичній діяльності; 2) як внутрішнє переконання людини, яке визначає її ставлення до дійсності, норми поведінки і діяльності» [240, с. 309]. Аналіз літератури, присвяченої питанням оцінювання якості освіти дає можливість уявити загальну палітру думок вчених щодо формулювання основоположних правил побудови діяльності з оцінювання досягнутих результатів функціонування школи. Так предметом уваги науковців були принципи побудови системи оцінювання якості освіти, причому як внутрішньої, так і національної; добору показників якості освіти; організації процедур оцінювання якості освіти та ін.

J. Vanhoof, S. Maeyer та P. Petegem [166, с. 277– 287], розмірковуючи над способами проведення самооцінювання закладу середньої освіти, сформулювали сім основних принципів його реалізації:

1) готовність персоналу школи до систематичних роздумів стосовно своїх сильних і слабких рис, до критичного та конструктивного осмислення своїх виступів і дій;

2) важливість спільних і зрозумілих для всіх зацікавлених сторін цілей самооцінювання, які мають практикуватися у школах;

3) важливість спільного лідерства в процесах самооцінювання закладу освіти для розвитку співучасті у шкільному співтоваристві, яке засноване на лідерстві керівництва школи та участі вчителів у процесі прийняття рішень;

4) підтримка ефективної комунікації під час проведення самооцінювання якості освіти в закладі;

5) створення підтримуючих професійних відносин та широке співробітництво;

6) важливість включення процедур самооцінки школи до поточної освітньої шкільної політики;

7) наявність зв'язку між цілями і заходами самооцінювання та іншими завданнями, запланованими школою, що потребує врахування потреб школи та думки інших зацікавлених сторін.

Зважаючи на викладене вище, спробуємо сформулювати перелік принципів самооцінювання якості освіти та освітньої діяльності ЗЗСО, з урахуванням уявлень про самооцінювання як процес, що характеризується циклічністю, системністю і систематичністю певних дій, які реалізуються колективом людей і значною мірою залежать від їх професійних і особистісних якостей та ставлення до цієї діяльності. Формулювання зазначеного переліку принципів самооцінювання якості освіти у ЗЗСО дає можливість окреслити певні межі та встановити основоположні правила реалізації процедур внутрішнього оцінювання й інтерпретації його результатів, завдяки чому буде отримана об'єктивна (адекватна) оцінка наявної ситуації або проблеми.

Отже, ми вважаємо, що основними принципами самооцінювання якості освіти та освітньої діяльності у ЗЗСО є:

– *принцип об'єктивності та незалежності оцінювання.* Цей принцип передбачає таку організацію та реалізацію всіх процедур самооцінювання закладу освіти, якою буде мінімізований вплив особистої позиції (думки, ставлення, особистих відносин, бажання), службового тиску і залежності, мотивів (амбіцій, честолюбства) будь-якого оцінювача на формулювання загального висновку про досягнуті результати та ухвалення рішення щодо подальшого розвитку ЗЗСО;

– *принцип ціннісної орієнтації* ґрунтується на уявленнях про цінності як ключові характеристики якісних аспектів соціальних процесів, соціального і культурного значення явищ оточуючої дійсності. Варто зазначити, що світосприйняття людини визначається тим, якими моральними і соціальними установкам керується людина, які цінності та ціннісні орієнтири формують її стиль і плани життя, особливості поведінки, мислення, ставлення до тих чи інших подій. Наявність спільних для всіх членів колективу школи цінностей не лише об'єднує їх для досягнення загальної мети, сприяє узгодженості різних видів діяльності, а й дає можливість краще зрозуміти власний досвід і результати роботи. Водночас, не варто нехтувати особистісними цінностями, які також можуть сприяти досягненню спільних цілей розвитку ЗЗСО;

– *принцип цільової спрямованості* означає необхідність формулювання чітких цілей проведення самооцінювання якості освіти ЗЗСО у конкретно визначений період. Ця вимога зумовлена тим, що цілі реалізації будь-якої

діяльності, зокрема самооцінювання якості освіти ЗЗСО, визначають структуру цієї діяльності, методи і показники, за якими збиратиметься необхідна інформація, а також спосіб її використання. Наприклад, формулювання цілей самооцінювання якості освіти у ЗЗСО як «підготовка і забезпечення успішного проходження інституційного аудиту закладу освіти» означатиме фактично здійснення «репетиції» процедур зовнішньої перевірки закладу за визначеними напрямками, вимогами і показниками оцінювання (освітнє середовище, система оцінювання здобувачів освіти, педагогічна діяльність педагогічних працівників закладу освіти, управлінські процеси) [176]. Визначенні інших цілей самооцінювання якості освіти та освітньої діяльності ЗЗСО як-то, наприклад, вироблення механізмів стимулювання саморозвитку педагогів або визначення ступеня задоволеності здобувачів освіти формою організації освітнього процесу та якістю надання освітніх послуг, – потребуватиме формування зовсім інших структур внутрішніх систем забезпечення якості освіти та реалізації процедур самооцінювання якості освіти в ЗЗСО;

- *принцип науковості*. Цей принцип означає, що організація діяльності із самооцінювання якості освіти має бути заснована на використанні наукових підходів, теорій і методів пізнання процесів і явищ, розкритті причинно-наслідкових зв'язків між подіями та застосуванні математико-статистичного інструментарію для підтвердження достовірності й обґрунтованості висновків та рекомендацій;

- *принцип системності (системного мислення)* в організації та реалізації самооцінювання якості освіти. Цей принцип передбачає такий спосіб добору взаємопов'язаних і взаємообумовлених елементів (складових компонентів) діяльності із самооцінювання якості освіти у ЗЗСО, кожен з яких має свою структуру, певне призначення й організацію та які максимально орієнтовані на інтереси стейкхолдерів, визначену на певний період стратегію розвитку закладу та віддзеркалюють найкращі практики управління закладом освіти;

- *принцип циклічності* процедури самооцінювання означає, що самооцінювання є циклічним процесом з послідовністю чітко визначених етапів і кроків (див. рис. 1.4), які повторюються у кожному наступному циклі (витку) з урахуванням отриманих напередодні даних;

- *принцип справедливості* оцінювання та ухвалення рішень ґрунтується на уявленнях про належну відповідність між діянням та відплатою (нагородою). Поняття справедливості є категорією філософії та моралі. Реалізація принципу справедливості процедур самооцінювання ЗЗСО передбачає створення атмосфери задоволеності учасників самооцінювання та прийняття ними результатів визначення соціальної значущості та ефективності порівняльної процедури оцінювання. Справедливість, на думку суб'єкта, дії та якості якого виступають предметом оцінювання (та самооцінювання), може буде порушена у випадках, коли порушено співвідношення між [129]: 1) самооцінкою суб'єктом

своїх дій (результатів діяльності, досягнень) та їх оцінкою іншими; 2) оцінкою оцінювачем освітніх послуг самого суб'єкта (його дій) та інших учасників освітнього процесу;

– *принцип гуманістичної спрямованості* передбачає таку організацію діяльності із самооцінювання якості освіти у ЗЗСО, яка ґрунтується на визнанні цінності людини, повазі до її поглядів, переконань, особливостей світосприйняття та передбачає ставлення до всіх учасників оцінювання як до відповідальних і самостійних суб'єктів особистісного розвитку;

– *принцип відкритості інформації та прозорості процедур* самооцінювання якості освіти та освітньої діяльності ЗЗСО передбачає наявність відкритого доступу до інформації про результати самооцінювання закладу освіти, широке обговорення цих результатів з усіма учасниками освітнього процесу та стейкхолдерами; відкритості й зрозумілості перебігу всіх процедур, ясності формулювання критеріїв, показників оцінювання якості освіти тощо;

– *принцип критеріальної визначеності* передбачає вироблення й оперування набором чітких для розуміння й використання науково обґрунтованих критеріїв оцінки всіх характеристик, властивостей і результатів, які вивчаються у процесі реалізації самооцінювання якості освіти у ЗЗСО. Варто наголосити, що перелік і зміст вироблених критеріїв оцінки не може змінюватися учасниками самовільно і до закінчення циклу самооцінювання якості освіти;

– *принцип логічної обґрунтованості, повноти, мінімальної достатності, порівнянності та інструментальності індикаторів*, за якими в ході самооцінювання закладу освіти збирається інформація [230, с. 64-65; 243, с. 30-33]. Цей принцип окреслює вимоги до відбору показників для вимірювання й аналізу якості освіти та якості освітньої діяльності ЗЗСО і тісно пов'язаний з принципами аналітичності інформації та поєднання кількісних і якісних вимірювань. Принцип означає необхідність дотримання *повноти і мінімальної достатності* переліку показників, що досягається шляхом всебічного огляду різних напрямів діяльності закладу освіти та виокремленням ключових індикаторів, достатніх для формулювання науково обґрунтованих висновків. Принцип передбачає врахування вимоги інструментальності показників, що дає можливість розробки відповідних надійних інструментів (у т.ч. й кваліметричних) та застосування адекватних технологій педагогічних вимірювань. Принцип ґрунтується на уявленні про самооцінювання ЗЗСО як про механізм, за допомогою якого конкретний заклад освіти має можливість проаналізувати власні недоліки й переваги та побудувати унікальну інституційну модель і стратегію розвитку ЗЗСО з урахуванням освітніх потреб споживачів освітніх послуг, вимог місцевої громади та інших стейкхолдерів;

– *принцип аналітичності інформації*, що збирається у ході самооцінювання закладу освіти, означає, що її перелік і структура (деталізація за певними напрямками) мають визначатися потребами всебічного вивчення процесів і

явищ, виявлення чинників впливу й оцінки їх вагомості, а також віднайдення переваг і можливостей для поліпшення якості освіти та розвитку ЗЗСО;

– *принцип рефлексивності* полягає у перегляді, переосмисленні власної практики професійної діяльності та результатів розвитку ЗЗСО, отриманих в процесі самооцінювання якості освіти. Успішна реалізація цього принципу передбачає активну залученість керівника ЗЗСО у процес управління та самооцінювання якості освіти, а також наявність і розвиток у кожного учасника освітнього процесу такої багатофункціональної якості особистості як рефлексивність, що проявляється у здатності до ефективного опрацювання соціального досвіду, критичного мислення, неупередженого оцінювати власних вчинків та їхніх наслідків, бачення негативних моментів, потенційних ризиків та запровадження запобіжних заходів, спрямованих на недопущення розгортання небажаних явищ;

– *принцип моральної відповідальності* учасників процедур самооцінювання якості освіти ЗЗСО полягає у здатності людини робити вибір між правильними (з погляду моральності) і неправильними вчинками, і проявляється у готовності людини брати на себе відповідальність і нести відповідне покарання за власну поведінку, дії та їх наслідки, що призвели до формування хибної інформації, недостовірних даних та необґрунтованих, а іноді й шкідливих і небезпечних, висновків;

– *принцип раціонального поєднання кількісних і якісних вимірювань* у процедурах самооцінювання якості освіти та освітньої діяльності ЗЗСО передбачає розуміння того, що для отримання повноцінної і різносторонньої характеристики досліджуваного об'єкту, процесу або результату, що дає можливість проводити порівняння, оцінювання та обчислення вагомості наявних в них змін, необхідно використовувати переважно кількісні вимірювання та оцінки. Однак, у певних ситуаціях та дослідженнях, особливо в тих, де вивчаються аспекти відносин, ставлення, взаємодії, що характеризуються певним емоційним забарвленням та особистісними переживаннями, якісні вимірювання та евристичні оцінки досліджуваних об'єктів, їх якостей і характеристик здатні надавати набагато користнішу для аналізу інформацію.

1.5. Концептуальні підходи та організаційні моделі внутрішньої оцінки якості освіти та освітньої діяльності закладу загальної середньої освіти

В історії становлення й розвитку ідеї про необхідність проведення закладом освіти самооцінювальної діяльності знайшли своє відображення різноманітні концептуальні підходи до розуміння сутності школи як організації та шкільної культури як сукупності певних норм, правил, цінностей і традицій, що лежать в основі побудови всієї діяльності закладу освіти і визначають характер відносин між суб'єктами освітнього процесу. Розмаїття цих поглядів щодо призначення, ролі

та місця внутрішніх систем забезпечення якості освіти в структурі управління закладом освіти та проведення процедур внутрішньої оцінки результатів функціонування шкіл відбувалося під взаємообумовлюючим впливом суспільно-політичних процесів, традицій, що в решті решт призвело до появи різноманітних організаційних моделей реалізації самооцінювання якості освіти.

Отже, вибір організаційної моделі самооцінювання якості освіти та освітньої діяльності ЗЗСО є наслідком дії низки чинників впливу (рис. 1.5), зокрема таких як: державний устрій, національні та історичні традиції побудови освітніх систем; освітня політика та цілі освіти щодо забезпечення якості освіти в країні; ступінь децентралізації управління освітою, зміст та обсяги автономії закладів освіти щодо ведення освітньої діяльності; правовий статус механізму та результатів самооцінювання, форма підзвітності закладу освіти; професійні якості педагогів такі як рівень професійної компетентності та мотивації педагогічного персоналу щодо проведення аналітико-оцінювальної діяльності; юридична відповідальність керівника закладу освіти за якість освіти, рівень суспільної свідомості та громадська активність педагогів і місцевої громади.

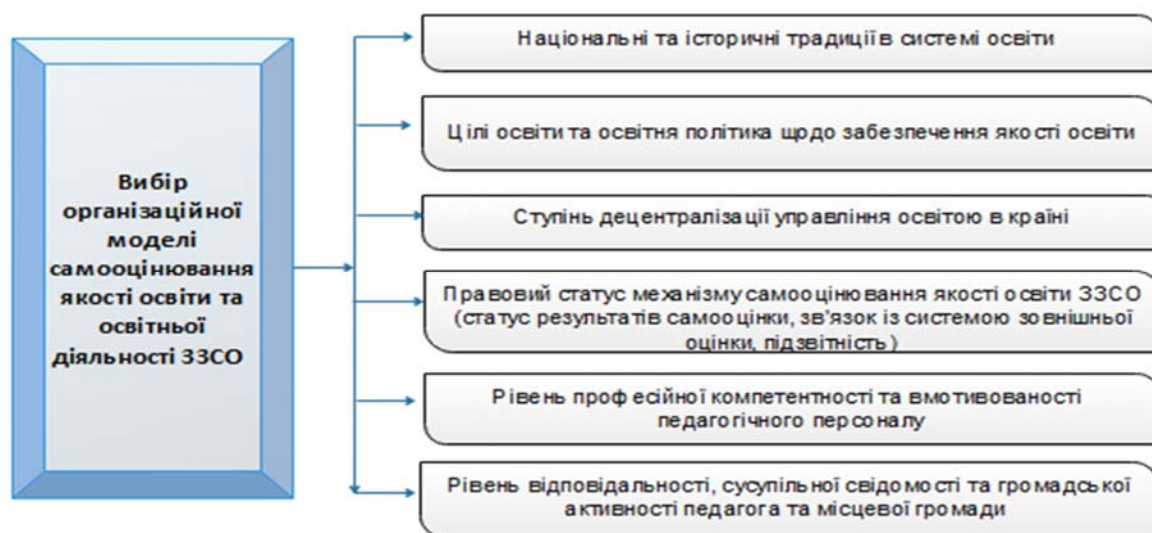


Рис. 1.5. Чинники впливу на вибір організаційної моделі самооцінювання якості освіти та освітньої діяльності ЗЗСО

[розробка автора]

Наприклад, якщо освітньою політикою передбачено надання ЗЗСО автономії у питаннях визначення своєї освітньої діяльності, то це може означати також і надання права закладу освіти створювати свою модель самооцінювання якості освіти, яка буде максимально орієнтована на шкільний контекст конкретного закладу і забезпечувати стратегію його розвитку. Якщо ж система управління освітою недостатньо децентралізована і заклади не мають відповідної автономії, то ймовірніше центральними органами управління освітою їм буде запропоновано уніфіковану модель проведення самооцінювання

результатів їх освітньої діяльності з фіксованим переліком показників якості освіти та регламентованими процедурами оцінювання й звітування. Таким чином, різний вплив означених чинників та їх різне поєднання буде зумовлювати появу однієї або кількох моделей самооцінювання якості освіти закладу в тій чи іншій країні.

Як було зазначено вище, для сучасних систем освіти переважної більшості країн світу властива комбінація механізмів зовнішньої оцінки (інспекції) ЗЗСО з механізмом внутрішньої оцінкою (самооцінюванням), однак, їх поєднання може бути реалізовано у різний спосіб, що зумовлює появу різних моделей самооцінювання школи. Зрозуміти цей момент нам допоможе алегорія, запропонована М. Ehren та J. Baxter [43, с. 1–29]. На їхню думку, успішність будь-якої системи освіти ґрунтується на «трьох китах» – довірі, підзвітності та потенціалі учасників освітнього процесу. Залежно від того, як ці елементи поєднуються між собою залежить результативність функціонування освітньої системи, успішність змін (реформ), у тому числі й щодо запровадження механізму внутрішнього оцінювання закладу освіти. Зміна статусу, ролі, місця і вагомості кожного з цих елементів дає можливість отримати різні комбінації зовнішньої оцінки (інспекції) та самооцінювання закладу освіти, які будуть призводити до більшої чи меншої ефективності цих контрольно-аналітико-оцінювальних дій.

Наприклад, якщо запроваджуватиметься така система оцінювання результатів функціонування шкіл, коли зовнішня оцінка (інспекція) буде мати широкі повноваження, а її висновки дуже високу вагу (так звані «високі ставки»), то це може образити вчителів недовірою з боку інспекторів до їх професійної компетентності та результатів самооцінювання закладу освіти. Такий підхід зруйнує «довіру» як інструмент, що не лише стимулює до розвитку, а й виступає у ролі зв'язуючої ланки між підзвітністю (відкритою, достовірною, об'єктивною) та потенціалом закладу освіти. З іншого боку, посилення уваги до результатів самооцінювання освітнього закладу означатиме зменшення вагомості (впливовості) зовнішньої оцінки та, одночасно, зміцнення довіри до професіоналізму і фахового потенціалу педагогів. У такому разі підзвітність відіграватиме підтримувальну, а не каральну функцію, що, безумовно, сприятиме поліпшенню професійних навичок учителів, зменшенню нервового навантаження й стресу під час перевірок. Водночас, повна відмова від зовнішньої оцінки є недоречною, оскільки вона виконує функцію контролю за дотриманням національних стандартів освіти та аудиту, а також певну стимулювальну функцію, забезпечуючи так званий зовнішній погляд на події у закладі освіти, що підкреслює важливість самооцінки та підзвітності.

Отже, розгляд різних варіантів поєднання механізмів зовнішнього нагляду та внутрішнього самоконтролю за результатами діяльності школи дає можливість виокремити моделі самооцінювання, що засновані на підзвітності з так званими *«високими» та «низькими» ставками*. У країнах, де використовуються моделі з

«низькими» ставками відносини зі шкільною інспекцією будуються на засадах довіри до результатів самооцінювання шкіл і допомоги школам у створенні інституційних систем забезпечення якості освіти, проведенні самооцінювальної діяльності, розробці стратегії розвитку закладу тощо. Заклади освіти визначають структуру внутрішньої системи забезпечення якості освіти, індикатори, за якими збирається інформація та формат проведення самооцінки; шкільна інспекція у разі потреби надає рекомендації, організовує навчання педагогічного персоналу школи і пропонує необхідний інструментарій (анкети, тести та ін.) для проведення вимірювань.

У країнах, які впроваджують модель з «високими» ставками, на заклади освіти та їх керівництво покладається велика відповідальність за результати освітньої діяльності, зростає роль підзвітності шкіл. Зовнішня інспекція регламентує процедури самооцінювання шляхом визначення протоколів його проведення та розробки необхідного інструментарію, контролю за внесенням потрібних змін за результатами перевірок.

У тих країнах, де існує система зовнішньої (національної, державної) гарантії якості освіти, вона може в різний спосіб взаємодіяти із системою внутрішнього забезпечення та оцінювання якості освіти або ж діяти незалежно від неї [108]. Саме на співвіднесенні у часі проведення процедур зовнішньої та внутрішньої оцінок школи та характері взаємодії між ними заснована наступна група моделей самооцінювання якості освіти та освітньої діяльності закладів середньої освіти. Відповідно до нього виокремлюють моделі *паралельної*, *послідовної* та *кооперативної* оцінки закладу. Спочатку поступове проникнення у систему шкільної освіти процесів децентралізації управління, посилення відкритості результатів функціонування шкіл і відповідальності керівників за якість освіти призвело до доповнення традиційної системи зовнішньої перевірки закладів освіти новою на той час формою самостійного відстеження школою досягнутих цілей і результатів. Дані системи оцінювання працювали фактично незалежно одна від одної, тобто «*паралельно*», коли кожна використовувала свої протоколи і показники [6]. Вона виникла раніше послідовної, що було зумовлено усталеними процедурами і традиціями в оцінюванні. Згодом модель «паралельної» оцінки трансформувалася у модель «послідовної» оцінки. Згідно з цією моделлю органи, що здійснюють зовнішню перевірку освітніх закладів, використовують результати самооцінювання закладу освіти при формулюванні остаточного висновку про результативність (дієвість, ефективність) функціонування системи забезпечення якості освіти у даній школі. Варто зазначити, що результати внутрішньої оцінки закладу освіти можуть використовуватися шкільною інспекцією або до проведення перевірки школи у якості основного підґрунтя та орієнтиру для вибору напрямків подальшого оцінювання, або ж після проведення своєї інспекції для порівняння результатів та оцінки

обґрунтовності, глибини висновків і ступеня об'єктивності процедур внутрішніх механізмів самооцінювання.

Для розуміння сутності третьої моделі – *кооперативної* або моделі *спільної оцінки* – варто згадати так званий цикл Демінга («Plan-Do-Check-Action» – PDCA). Як зазначалося вище, цей цикл покладено в основу моделі самооцінювання якості освіти Qualéduc у Франції. Перший етап цього циклу включає орієнтацію і підготовку (етап планування), другий етап включає впровадження поліпшення (фаза виконання), третій стосується оцінки досягнутого (етап перевірки), а останній етап передбачає реалізацію запланованого, його адаптацію та інтеграцію в структуру закладу освіти (етап дії/адаптації). Як стверджують L. Kyriakides та R. J. Campbell [81] (зовнішня та внутрішня оцінки поєднують свої зусилля на перших трьох етапах зазначеного циклу PDCA, тобто представники шкільної інспекції та колективу школи оцінюють під час планування, розробки процесу оцінювання та формулювання висновку. При цьому враховуються як інтереси та думки зовнішніх аудиторів, так і шкільні критерії оцінки, що дає можливість об'єднати результати та здійснити цілісний аналіз в інтересах обох сторін.

Наступне сімейство різновидів моделей самооцінювання ЗЗСО засноване на різних уявленнях про школу, а саме про школу як високонадійну організацію, як динамічну структуру та як організацію, що навчається[68].

У межах *першого підходу* школа розглядається як високонадійна організація, що орієнтована на учнів. Це проявляється у тому, що всі члени колективу впевнені у своєму професіоналізмі, дуже болісно реагують на будь-які спроби вплинути на їх автономію. Вони прагнуть досконалості і виходять з принципу «випробування без помилок» при побудові оптимальної шкільної кар'єри для всіх учнів. Такий перфекціонізм зазвичай призводить до катастрофічних, руйнівних наслідків у разі допущення певної помилки або погіршення результату. Побудована на цих концептуальних засадах модель самооцінювання якості освіти школи ґрунтується на проведенні частих моніторингових обстежень з великою кількістю даних і супроводжується активним навчанням і перепідготовкою педагогічного персоналу.

Другий підхід до побудови моделі самооцінювання школи заснований на основних ідеях теорії управління непередбаченими обставинами, згідно з якою найбільш оптимальний спосіб діяльності керівника-лідера передбачає гнучкий вибір і адаптацію короткострокових стратегій розвитку організації, що відповідають постійно змінюваній ситуації в організації (освітній установі) у певний проміжок часу. Для керівника-лідера установи за такої моделі поведінки характерно уважне ставлення до підлеглих, взаєморозуміння та підтримка у міжособистих стосунках, а також ініціативність і активність при визначенні цілей, завдань і відповідальних за їх виконання. Відповідно освітня організація (школа) у межах цього підходу розглядається як динамічна

структура, що орієнтована на вчителів. Важливо зазначити, що прихильники такого підходу зважають на те, що члени педагогічного колективу школи мають не лише індивідуальні, а й спільні цілі, що сприяють їх об'єднанню та самовідданій колективній професійній праці. Вважається, що прагнення досягти поставлених цілей спонукає педагогів до пошуку і вироблення більш ефективних різноманітних способів і методів професійної діяльності, що неможливо без підвищення кваліфікації та професійного самовдосконалення й розвитку [87]. У межах даного підходу процеси самооцінювання школи та її розвиток (якість освіти та результатів освітньої діяльності) стимулюються під впливом «зовнішнього тиску» [130] як зовнішньою спільнотою, насамперед громадою та місцевою владою, так і шкільним контингентом.

Формально, цей підхід передбачає використання ринкових механізмів і значною мірою орієнтований на виявлення конкурентних переваг і оцінку сильних рис закладу освіти. Проте, ринкові реформи в освіті орієнтуються в основному на задоволення зовнішніх запитів, і фактично не враховують потреб і цілей освітніх програм, які визначаються на рівні закладу.

І нарешті, *третій* погляд на школу уявляє її як організацію, що навчається і яка концентрує свою увагу на викладачах та їх здатності та прагненні вчитися, насамперед шляхом взаємодії, обміну досвідом та фахівцями. Цей підхід ґрунтується на використанні так званого організаційного навчання, яке, насамперед, означає процес поліпшення дій та їх результативності за рахунок розширення знань та кращого розуміння [51, с. 803]. На думку К. Leithwood та ін., викладацький склад таких шкіл представляє собою «групу людей, які мають загальні та індивідуальні цілі з колективним зобов'язанням регулярно оцінювати важливість цих цілей, змінюючи їх, коли це має сенс, а також постійно розробляти більш ефективні та дієві способи досягнення визначених цілей» [84], які, у свою чергу, не формулюються як статичні завершення комплексу дій, а являють собою певний етап неперервного процесу визначення нових цілей і засобів для їх досягнення [85]. Такий підхід розглядає шкільну організацію як динамічне утворення, якому властиві незначна ієрархія між представниками шкільного персоналу та широке співробітництво між ними на всіх етапах освітнього процесу. Окрім того, школа, що навчається, не є статичним утворенням, вона постійно змінюється та адаптується до потреб педагогічної спільноти і населення [28].

На думку С.М. Fiol та М.А. Lyles ймовірність того, що школа стане організацією, яка навчається, визначається впливом кількох контекстуальних факторів, зокрема:

1) *корпоративна культура*, яка сприяє навчанню. Культура являє собою сукупність певних норм, переконань [15], які впливають на поведінку і когнітивний розвиток членів цієї організації, певною мірою визначають вибір стратегії та проведення організаційних змін [150];

2) *стратегічна позиція* (стратегія) визначає не лише цілі й завдання розвитку, а й весь спектр доступних для реалізації стратегії дій; виступає свого роду поштовхом, стимулом для організаційного навчання, який задає загальний напрям і є стійким до незначних змін [100]. Стратегія і навчання персоналу взаємопов'язані, тому що, з одного боку вибір того чи іншого стратегічного варіанту залежить від здатності колективу закладу освіти до навчання [24], а з іншого – сама стратегія виступає орієнтиром для вибору напрямку у навчанні та ухваленні відповідних рішень [36];

3) *структура закладу освіти*, яка відіграє вирішальну роль у визначенні процесів навчання та ухвалення рішень. Наприклад, R. Duncan пояснює це тим, що кожна структура ухвалення рішення має різну ступінь гнучкості, що відповідним чином впливає на поведінку людей: централізована структура сприяє закріпленню, зміцненню попередньої поведінки, а децентралізована – допускає зміни переконань, поведінки [39], тим самим прискорюючи навчання. Інакше кажучи, заохочення до навчання і посилення ступеня осмисленості, самостійності дій (поведінки) означає створення децентралізованих структур вироблення й ухвалення рішень і відмову від механістичних централізованих структур організацій (освітніх установ) [103];

4) *оточуюче середовище*, яке може бути як динамічним, так і стабільним, що в обох випадках не сприяє успішному навчанню членів організації. Надто динамічне і нестабільне середовище, якому властиві часті серйозні зміни, заважає членам цього колективу (у разі школи – вчителям та адміністрації) усвідомити сутність процесів, визначити вектор власного розвитку та окреслити актуальні знання й навички. Так само і надмірна стабільність середовища закладу освіти відіграє дисфункціональну роль, оскільки не спонукає педагогів вчитися, змінювати свою поведінку та навички. Отже, ефективний процес навчання передбачає балансування на межі між стабільністю (сталістю) та змінністю середовища та поєднує у собі деяку кількість стресу з невпевненістю у колишніх своїх успіхах, що й впливає на сприйняття, оцінку та розуміння процесів, які відбуваються в освітньому середовищі [155].

Розуміння школи як організації, яка навчається безпосередньо пов'язане з визнанням високих результатів її функціонування. Узагальнюючи дослідження у цій сфері, D. Саррегіссі дійшов висновку, що взаємопов'язаними характеристиками, які визначають ефективність школи є: професійне лідерство, визначене загальне бачення та цілі розвитку, сформоване середовище навчання, зосередженість на викладанні й навчанні, цілеспрямованість навчання, великі очікування від результатів своєї праці, систематичний моніторинг прогресу, визначені та реалізовані права учнів та їх обов'язки, тісне партнерство між школою та родиною і, нарешті, створення організації, що навчається [28].

Аналізуючи особливості організаційного навчання, K. Leithwood, D. Jantzita, R. Steinbach виокремили п'ять основних чинників, які стимулюють колективне

навчання педагогічного персоналу і адміністрації закладу освіти, а саме: візія та місія школи; шкільна (організаційна) культура; структура школи; стратегії розвитку закладу; шкільна політика та ресурси (засоби) [88].

Зберегти свою професійну автономію, власне бачення процесів розвитку школи, поліпшення результатів навчання та зосередитися на внутрішній системі забезпечення якості освіти (самооцінці) заклад може у тому разі, якщо має сильний потенціал для підтримки всіх процедур збору та використання даних, насамперед, лідерство та потужну інформаційну систему [74]. А це означає, що далеко не всі освітні заклади здатні повною мірою реалізувати ефективну модель внутрішньої оцінки якості освіти та освітньої діяльності, що й підтверджується даними про масове поширення в європейських країнах комбінованих моделей, які засновані на застосування інструментів і процедур зовнішньої перевірки самооцінювання результатів діяльності ЗЗСО. За оцінками Європейської комісії [49], у двох третинах систем освіти, де ці дві форми оцінок шкіл співіснують, результати внутрішньої оцінки є частиною інформації, що аналізується на попередньому етапі інспекторської перевірки. Незважаючи на поширеність підходу, заснованого на поєднанні зовнішньої та внутрішньої оцінок результатів діяльності ЗЗСО, проблема їх взаємозв'язку та успішного співіснування залишається дуже актуальною, зокрема, у Великій Британії та країнах, що використовують її модель.

Дослідження, проведене Ch. Hall та A. Noyes, дало їм підстави виокремити в єдиному підході щодо проведення зовнішньої та внутрішньої оцінки три основні шкільні культури, які й визначають ідеологію побудови системи самооцінки, а саме: *культуру співпраці (співробітництва, спільна), централізовану культуру та культуру протистояння (або спротиву)*. Остання є віддзеркаленням основних мотивів участі у самооцінюванні, що викликані можливими зовнішніми загрозами і тиском з боку Ofsted або з місцевих органів влади [63].

Діяльність освітніх установ, які сповідують культуру співробітництва, заснована на реалізації спільного навчання, участі у процесах вироблення освітніх програм і формуванні професійних суджень та оцінок про результати своєї діяльності. З цією метою вони використовують різні джерела і рівні інформації, проводять дослідження із застосуванням різних методів, інтерпретують дані та широко обговорюють результати. Спілкування керівників різних рівнів засноване на діалогічних принципах, ієрархічні функції та відмінності у керівних повноваженнях при обговореннях в основному проявляються на рівні відмінностей у ролях, а не у владі.

Школи з централізованою культурою управління використовували систематизований, ієрархічний, раціональний підхід до організації своєї діяльності. Вони спрямовували свої зусилля на створенні таких внутрішніх систем моніторингу та оцінювання результатів своєї діяльності, які були покликані забезпечити успішне проходження інспекції Ofsted, зовнішнє

визнання досягнутих результатів. Варто зазначити, що освітні заклади з централізованою культурою управління допускали доповнення систем моніторингу якості освіти певними показниками і процедурами, які насправді орієнтувалися на отримання більш чіткої інформації про загальну успішність роботи закладу.

С. Hall і А. Noyes в своєму дослідженні виокремили школи з так званою культурою протистояння (або спротиву). На думку вчених, основні мотиви участі у шкільній самооцінці пов'язані із зовнішніми загрозами та тиском, особливо з боку Ofsted або місцевого управління освіти. Представники шкільної спільноти в цілому правильно висловлювалися стосовно основного призначення самооцінювання та зазначали важливість використання результатів для розробки стратегічного плану дій школи, водночас вони висловлювали свою незгоду з процедурами проведення самооцінки, методами спостереження, способами відбору навчальних занять і тем уроків для спостережень тощо. Така ситуація може бути наслідком слабкої позиції керівництва школи, відсутності в очільника закладу освіти лідерських якостей і спроможності сформувати колектив, здатний ставити та вирішувати нагальні проблеми, а також недостатньої професійної компетентності педагогічного персоналу, відсутності навичок системного бачення процесів та їх наслідків.

Незважаючи на значну увагу дослідників до проблеми віднайдення оптимального способу поєднання зовнішньої і внутрішньої оцінок якості освіти у закладі та розробки ефективної моделі самооцінювання середніх шкіл, залишається головне питання, на яке кожен заклад освіти має дати вичерпну і максимально конкретну відповідь, полягає у визначенні того, *що насправді оцінюється* під час самооцінювання. Розібратися у цій проблемі частково допомагають переліки індикаторів і критеріїв оцінки (буде розглянуто у п. 1.6), а також принципів, на яких засноване самооцінювання ЗЗСО (див. п. 1.4). Перелік індикаторів певною мірою віддзеркалює основний інтерес суб'єктів оцінювання, спрямованість їх уваги на коло об'єктів, які будуть вивчатися, та, відповідно, ймовірний зміст висновків і рекомендацій, що будуть сформульовані за результатами самообстеження закладу освіти. Однак, будь-яка людина схильна зосереджувати свою увагу на тому, що і як вона бажає бачити, тому позбутися такого суб'єктивного вибіркового погляду на ситуацію та відповідні судження надзвичайно важко. Для отримання максимально корисних для розвитку школи та її колективу порад важливу роль відіграє здатність учасників внутрішнього оцінювання до критичної саморефлексії, до неупередженого стороннього погляду на отримані результати та висновки, зроблені з так званої метапозиції [6]. Отже, необхідність забезпечити якісну підзвітність, засновану на визначеному переліку критеріїв, в якому буде належним чином відображено результати критичного самоаналізу і самооцінки зусиль, докладених колективом

шкіл щодо поліпшення якості освіти, сприятиме розвитку як професійних якостей і компетентностей персоналу, так і всього закладу в цілому.

Предметом дискусій, які періодично виникали в європейських країнах, були два ключові питання:

1) Чи спричинює інспектування закладів освіти безпосередній вплив на поліпшення результатів навчання учнів?

2) Яка концептуальна модель механізму шкільних перевірок може бути максимально ефективною щодо забезпечення високих результатів навчання?

Проте, численні емпіричні дослідження не надали неспростовних доказів того, що зовнішні перевірки, зокрема за моделлю Ofsted, яка поширена у багатьох країнах Європи, беззаперечно призводять до поліпшення успішності в школах [35, с. 59-69]. Деякі дослідники стверджують навіть про появу негативного ефекту в шкільних результатах у рік, коли проходить інспектування [135], а також в тих моделях шкільних перевірок, які мають високі ставки. M. Ehren and N. Shackleton на прикладі нідерландських шкіл отримали результати, які свідчили про наявність незначного, дуже обмеженого впливу зовнішніх перевірок на розвиток школи та умови навчання. Водночас, дослідники зазначають, що зовнішні перевірки виступають стимулювальним фактором нарощування потенціалу шкіл та розвитку механізмів самооцінювання в тих закладах освіти, які отримують низькі оцінки за результатами зовнішньої інспекції [42].

Виявилося, що механізм зовнішньої перевірки незалежно від моделі його реалізації (наприклад, «високі» ставки у Швеції або «низькі» в Австрії) здатен спричиняти позитивний вплив на процеси заохочення закладу освіти до запровадження процедур самооцінювання якості освіти. Однак, ефект цього впливу не був статистично значущим [44], але при цьому суттєво відрізнялися спосіб побудови механізму самооцінювання школи та встановлення зворотного зв'язку з інспекцією[3].

Як було нами зазначено раніше [200, с. 23], для розуміння сутності підходів до побудови моделей самооцінювання якості освіти та освітньої діяльності закладів системи середньої освіти найбільш важливим моментом виступає аналіз чинників, що впливають на якість самооцінки школами результатів своєї діяльності. Дослідження, проведені зарубіжними вченими, свідчать про те, що найбільший ефект може бути досягнуто за умов дотримання балансу між зовнішнім і внутрішнім наглядом та повноваженнями (роллю) керівників шкіл щодо реалізації самооцінювання закладу освіти (SSE – school self-evaluation). Основними проблемними питаннями, на думку науковців, виступають: недостатній рівень розвитку професійної культури в школах та її інтровертний (тобто сконцентрований на внутрішніх процесах, взаємодіях, оцінках) характер; якість інструментів і методів, що використовуються під час самооцінювання, а також необхідність посилення тих показників і критеріїв оцінки, які

надаватимуть змогу повноцінно використовувати отримані результати для поліпшення діяльності закладу освіти [164].

Виявляється, що головною ознакою, за якою обирається та чи інша модель самооцінювання результатів роботи школи є вагомість впливу зовнішньої оцінки (інспекції) та самооцінювання (системи SSE) на поліпшення результатів навчання учнів. Наявність чи відсутність змін в успішності школярів та поліпшенні результатів функціонування закладів освіти дослідниками вивчалися залежно від повноважень національних інспекцій освіти, функцій внутрішньої оцінки, кількості параметрів оцінювання, характеру підзвітності шкіл, рівня сформованості культури шкільної організації, розвитку школи та інших відмінностей. Результати емпіричних досліджень на прикладі європейських шкіл дали можливість вченим підтвердити гіпотези про те, що [68]:

а) школи з розвиненою системою SSE забезпечують у середньому більш високу якість освіти;

б) кращі результати демонструють заклади, які класифікуються як організації, що навчаються;

в) позитивний вплив на розвиток школи забезпечує шкільна політика, що заснована одночасно і на підзвітності, і на орієнтації на поліпшення закладу освіти.

Міжнародні організації, такі як OECD, Європейська комісія та ін., зосереджували свою увагу на вивченні питань щодо дієвості різних підходів до поєднання зовнішніх та внутрішніх механізмів контролю й оцінювання якості закладів середньої освіти у забезпеченні розвитку шкіл Албанії [94], Болгарії [61], Боснії та Герцеговини [60], Греції [138], Грузії [89], Нідерландів [113], Нової Зеландії [112], Норвегії [111], Північної Ірландії [148], Північної Македонії [115], Румунії [79], Сербії [95], Словачії [149] та ін. За результатами проведеного аналізу різноманітних підходів забезпечення якості середньої освіти експерти Європейської комісії дійшли висновку, що ці підходи розрізняються не способом поєднання зовнішніх і внутрішніх механізмів контролю якості освіти, а тим, як вони врівноважують функції підзвітності та впливу на поліпшення результатів. На їхню думку найкращий ефект у поліпшенні результатів діяльності шкіл досягається у тому випадку, коли зовнішні і внутрішні механізми забезпечення якості освіти виступають частинами єдиної збалансованої системи оцінювання, а підзвітність закладів освіти має так звані «низькі» ставки, що не створює перепон у розвитку персоналу та не стримує їх мотивації до використання інновацій [48, с. 6].

Як зазначалося нами вище, вибір тієї чи іншої моделі самооцінювання шкіл значною мірою визначається національними та історичними традиціями розвитку освітніх систем. У цьому контексті цікавим є досвід запровадження внутрішньої системи оцінки закладу освіти у Новій Зеландії та в Японії. Незважаючи на те, що статус результатів і процедури самооцінювання шкіл у цих

країнах мають багато спільного з тими, що використовуються у країнах колишньої Британської імперії, Гонконзі та Шотландії, все ж таки виявляються і певні особливості їх реалізації. Завдяки тому, що у Новій Зеландії освітній заклад виступає основним ініціатором змін, спрямований на забезпечення якості освіти, внутрішня оцінка розглядаються як основа для розвитку стратегічного мислення та здатності до постійного вдосконалення педагогічного персоналу і керівників закладу освіти. На державному рівні, а саме в Національних керівних принципах адміністрації (NAG), було закріплено положення про відповідальність ради опікунів разом з директором та педагогічним персоналом за:

- а) розробку стратегічного плану школи;
- б) підтримку постійної програми самоперевірки;
- в) звітування перед учнями і батьками про індивідуальні досягнення учнів та перед шкільною спільнотою щодо досягнення окремих класів [200, с. 23].

Важливо зазначити, що з 2003 року освітні заклади були зобов'язані визначати власні цілі відповідно до місцевих потреб і пріоритетів та вибирати методи оцінки, які вони використовують для моніторингу прогресу. Однак, з 2012 року NAG школи мають подавати дані про успішність учнів, а також інформацію про сильні сторони школи та можливості для покращення відповідно до національних стандартів. Також посилено підтримку шкіл центральним освітнім офісом (Education Review Office – ERO) щодо надання інструментів оцінки школи та індикаторів її успіху. У зв'язку з цим, першочерговим завданням стало поліпшення оцінювальної грамотності керівників і педагогів, розвиток навичок інтерпретації результатів для ухвалення рішень і вироблення стратегії розвитку закладу [112, с. 89–111].

З початку XXI століття в Японії, як і в інших країнах світу, розпочалися суспільні перетворення під впливом процесів децентралізації, дерегуляції та маркетингу. Проте, ключова роль у забезпеченні якості освіти та здійсненні аудиту досягнутих результатів залишалася за центральним урядом, який розглядав оцінювання шкіл у Японії як важливий і невід'ємний елемент механізму забезпечення якості освіти. Згідно з вимогами реформування школи були зобов'язані включити процедури самооцінювання в управлінський цикл, використовувати спеціальні інструменти і критерії для вимірювання досягнених успіхів і невдач та оприлюднювати результати самооцінювання свого закладу. Однак, цей процес реалізовувався досить повільно, більша частина шкіл, що мали державне фінансування, не змогли визначити критерії оцінювання поставлених цілей розвитку та не публікували результати самооцінювання [75]. Виявляється, що незважаючи на наявність формально схожих ознак процесів запровадження процедур зовнішньої та внутрішньої оцінки шкіл в Австралії, Новій Зеландії, Англії, Швеції, США та ін. країнах, в Японії спостерігається надзвичайно повільне їх втілення на невеликій території з орієнтацією процедур оцінювання на впровадження стратегічних змін без орієнтації на підтримку системи освіти. Варто

зазначити, що загальна кількість досліджень проблеми внутрішнього контролю та самооцінювання результатів діяльності закладу освіти та учасників освітнього процесу в Японії надзвичайно мала, що значно ускладнює нашу спробу зробити обґрунтовані висновки. Ситуацію з, м'яко кажучи, неактивним поширенням культури самооцінювання якості освіти та повільним впровадженням інструментів і підходів, що властиві європейським системам внутрішньої оцінки досягнутих результатів у школах Японії, на нашу думку, можна пояснити наступним чином. Процес управління в японській школі доволі централізований, директор і вчителями, і батьками визнається дуже авторитетною особою, що має досконалі професійні якості та навички. Cisse Makia стверджує, що «директори мають високу компетенцію у питаннях бачення школи, управління часом, залучення персоналу до роботи школи, формування консенсусу щодо вирішення конфліктів, співпраці з сім'ями та громадою, поваги до прав інших та справедливого ставлення до учнів. Вони здатні донести це бачення до персоналу та учнів, а також мають можливість використовувати ефективні стратегії для реалізації цього бачення, щоб сприяти позитивному шкільному успіху» [29, с. 54]. Саме на директора покладене завдання здійснювати оцінку як освітніх процесів, так і вчителів. Певна пасивність вчителів до проведення самооцінювання пояснюється тим, що японцям у цілому не властива схильність до самоствердження [66].

Таким чином, на нашу думку, все розмаїття підходів до побудови моделей самооцінювання результатів діяльності ЗЗСО можна систематизувати за певними ознаками, які віддзеркалюють ключові характеристики систем внутрішнього контролю, їх призначення та використання, на такі групи [200, с. 24–25]:

1) *за її місцем і роллю в структурі оцінки закладу освіти*: як елемент загальної системи оцінювання, що поєднує інспекцію, зовнішню перевірку місцевими органами влади і внутрішню оцінку; як самостійна процедура, що не залежить від зовнішніх механізмів забезпечення якості освіти і реалізується за інституційними протоколами. При реалізації корпоративної моделі (моделі співпраці) оцінки закладу освіти зовнішні і внутрішні оцінювачі об'єднують свої зусилля, при цьому враховуються інтереси обох сторін, а також і критерії оцінювання, що розроблені школою [82]. Проведений нами аналіз літературних джерел засвідчив, що не в усіх юрисдикціях є зовнішня система забезпечення якості освіти для закладів середньої освіти. У деяких країнах, наприклад на Кіпрі, заклади освіти використовують самооцінку як самостійну оцінку для інформування громадськості та місцевих органів влади про успіхи школи [108];

2) *за статусом проведення* (як обов'язкова за регламентованою процедурою; як така, що реалізується закладом за потребою і за власною системою дій). При застосуванні так званої «паралельної» оцінки внутрішні та зовнішні оцінювачі не беруть участі в процедурах, що реалізуються іншим

учасником оцінювання. У такому разі самооцінювання здійснюється закладом на власний розсуд, а його результатами заклад може поділитися із органом, який проводить інспектування;

3) *за ступенем впливу результатів* самооцінювання досягнутої якості освіти на подальшу діяльність закладу (самооцінка з так званими «високими» та «низькими» ставками). Численні дослідження, присвячені спробам виявити можливий взаємозв'язок між моделлю оцінювання (з «високими» чи «низькими» ставками), що використовується в школі, та результатами функціонування шкіл фактично не дали однозначної відповіді. У системах з «високими» ставками шкільні перевірки можуть в окремих випадках сприяти поліпшенню успішності навчання учнів, але цей ефект у будь-якому разі незначний [78]. Водночас, з'являється все більше даних, що свідчать про небажаний ефект від запровадження моделей самооцінювання якості освіти, які засновані на жорсткій підзвітності шкіл зовнішнім інспекціям. Саме тому у більшості європейських країн спостерігається тенденція до поступового зниження перевірок з «високими» ставками, оскільки дані досліджень підтверджують численні випадки негативного впливу таких перевірок на подальший розвиток школи, стимулювання процесів вдосконалення педагогічних технологій та мотивації персоналу [47];

4) *за переліком об'єктів оцінки та показників*. Так, наприклад, у більшості європейських країн використовується так звана ISSEMod (Integrated School Self-Evaluation Model), яка базується на показниках трьох тематичних блоків: контекст і ресурси школи, результати та процеси [211]. Структура показників самооцінювання роботи школи у Гонконгу [144] складається з чотирьох блоків: управління та організація, навчання та викладання, підтримка учнів та шкільна етика і, нарешті, ставлення учнів до навчання (школи). Модель самооцінки якості шкільної успішності у Литві має чотири блоки показників, пов'язаних причинно-наслідковим зв'язком: результати, освіта та досвід учнів, освітнє середовище, лідерство та управління [157];

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

1.6. Системи індикаторів якості освіти та освітньої діяльності закладу загальної середньої освіти

У попередньому розділі було обґрунтовано наявність різних концептуальних підходів до побудови моделей реалізації самооцінювання якості освіти та освітньої діяльності закладів середньої освіти, що зумовлено історичними, культурними, національними особливостями країн, а також фінансово-економічними можливостями і політико-правовими нормами. Однак, значно більше спільних тенденцій спостерігається у визначенні загальної структури індикаторів якості освіти. Виявлено, що до складу основних груп

індикаторів у багатьох моделях самооцінювання якості освіти шкіл входять ті, які характеризують результати навчання учнів; різноманітні процеси, що реалізуються в школі, а також лідерство та управління. Водночас, наявність урізних країнах єдиних підходів щодо визначення основних груп показників якості освіти та освітньої діяльності шкіл не позбавляє ці країни можливості створювати такі переліки показників, які віддзеркалюють національні особливості, національні ідеї та цілі системи освіти. Така позиція значно підвищує корисність зібраної інформації та дієвість висновків щодо результативності закладу освіти.

У деяких європейських країнах здобула поширення інтегрована модель шкільної самооцінки ISSEMod (Integrated School Self-Evaluation Model), яка відповідно до моделі CIPPO базується на трьох вимірах: *контекст і ресурси школи, результати та процеси*. Кожен вимір описується відповідними індикаторами для збору кількісних та якісних даних. За задумом розробників, модель ISSEMod є базовою, що являє собою механізм, за допомогою якого кожна школа може адаптувати до контексту свого освітнього середовища і потреб учасників освітнього процесу. В основу цієї моделі покладено систему галузей вимірювань і показників SEAIS (Self-Evaluation Areas and Indicators System), за допомогою яких школи можуть спостерігати за собою та порівнювати результати своєї діяльності (*організація, управління, навчальні ресурси, результати навчання* тощо) з результатами інших шкіл, учні в яких мають схоже соціально-економічне становище та родинне походження [28, с. 62].

У Чеській Республіці службою шкільної інспекції розроблено систему індикаторів, яка використовується як для проведення зовнішньої перевірки якості освіти у школах, так і для здійснення самими школами процедур самооцінювання результатів своєї діяльності. До складу цієї системи входять наступні блоки індикаторів та критеріїв оцінювання: *концепція (стратегія розвитку) школи та її структура; педагогічне управління школою; якість педагогічного персоналу; якість викладання; освітні результати учнів та підтримка учнів школою*.

Своєрідною варіацією моделі показників ISSEMod є модель самооцінки шкіл, що була розроблена в межах реалізації освітнього проекту, який реалізувався Євразійською асоціацією оцінки якості освіти у Чехії, Німеччині та Польщі. Ця модель ґрунтується на загальній концепції моделі якості EFQM Excellence Model, яка була адаптована до умов початкової та середньої школи та доповнена набором даних, що характеризують профіль школи. Загалом модель містить три основні виміри: *профіль школи, результати та інструменти оцінки і способи оцінювання* [124, с. 50] та містить близько 70 індикаторів. Профіль школи аналізується на різних рівнях: культурному й соціальному; адміністративному та організаційному та на рівні навчального плану. Варто наголосити, що перелік цих індикаторів використовується як під час внутрішньої, так і зовнішньої оцінки, але він може

бути доповнений додатковими даними залежно від ситуації та шкільного контексту. Наприклад, стандартний блок, що характеризує профіль школи, повинен включати інформацію за такими показниками:

- огляд навчальних програм, пропонованих школою відповідно до її документації;
- опис організаційної структури школи;
- місія, концепція розвитку та цінності школи;
- опис структури, педагогічних та непедагогічних кадрів школи;
- інформація про результати навчання учнів відповідно до визначених школою цілей, пропонованим рівнем освіти, включаючи результати підсумкових іспитів, іспитів після закінчення школи, випробування на отримання сертифікатів;
- інформація про запобігання соціально несприятливим явищам;
- інформація щодо підвищення кваліфікації педагогічних кадрів;
- інформація про діяльність школи та її презентацію громадськості;
- характеристика довкілля школи;
- основна інформація про економічну діяльність школи;
- інформація про участь школи у міжнародних програмах та проектах розвитку;
- опис основних етапів (методів, інструментів) вимірювання якості освіти та моніторингу діяльності школи.

На наш погляд, ця модель оцінювання цікава не стільки своїми відмінностями у показниках якості освіти та освітньої діяльності закладу освіти у порівнянні з іншими моделями індикаторів та їх модифікаціями, скільки методологією, що використовується для збору інформації. Зокрема, значна увага під час оцінювання результатів діяльності шкіл приділяється вимірюванню морально психологічного клімату в класі зокрема та у школі загалом, що розглядається як один з ключових елементів формування навчальних навичок учнів. Проте, замість звичного у таких дослідженнях анкетування через його доволі високу складність проведення та проблематичність отримання зворотного зв'язку, використовують альтернативну методику, яка заснована на формуванні асоціацій за кольором (див. <https://camethod.com>). Дана методика дає можливість схарактеризувати різні складові, що формують загальну атмосферу в класі, а також виявити і оцінити можливі чинники впливу на ситуацію. За підсумками застосування даної методики оцінювачі мають можливість описати ситуацію за атмосферою в школі, відповідаючи на наступні питання [123, с. 56]:

1) наскільки ефективним є навчання та викладання у школі? Наскільки воно ефективне за кожним предметом, в окремому класі, при використанні даних педагогічних методів? У кожному випадку пропонується відповідний набір ймовірних чинників впливу;

2) наскільки позитивно (або негативно) впливають на навчання (на атмосферу в класі та школі) відносини між адміністрацією, вчителями, дітьми?

3) які поведінкові ризики є у школі та в кожному класі? Наскільки ефективно ці ризики усвідомлюються та контролюються для забезпечення успішності навчання?

Зазначена методика досить оригінальна, її застосування потребує спеціальної підготовки фахівця, який розробляє кольорові ряди та здійснює інтерпретацію результатів. Незважаючи на її певні переваги, вона не знайшла широкого використання в освітніх закладах.

Австрійська система оцінки якості освіти більшою мірою орієнтована на вимірювання якості реалізації різних процесів: *управлінських, комунікативних, навчальних, викладацьких та взаємодії*. Дана система ґрунтується на самооцінюванні шкіл за п'ятьма параметрами: управління якістю, лідерство і менеджмент, навчання та викладання, шкільне партнерство та зовнішні зв'язки, результати та ефекти шкільної освіти [128].

Система критеріїв якості базової освіти у Фінляндії заслуговує докладного аналізу. У п.1.1 ми зазначали унікальність досвіду цієї країни щодо побудови механізму самооцінювання результатів діяльності середніх шкіл, який засновано на забезпеченні неухильного розвитку освітньої установи, спрямованості зусиль на задоволення освітніх потреб споживачів і підвищення професійної компетентності педагогів задля забезпечення цих потреб здобувачів освіти. Розроблений Міністерством освіти та культури перелік критеріїв якості освіти дає можливість виявити недоліки освіти та виправити їх на муніципальному рівні та у сфері фінансування освітньої установи. Цей вимірювальний інструмент містить кілька блоків критеріїв оцінки досягнутої якості освіти у закладі середньої освіти, так званих *карт якості*. Серед них блок карт якості конструкції закладу: *управління, якість персоналу, фінансові ресурси, оцінки та блок карт якості процесів і операцій: реалізація навчальної програми; організація процесу навчання та викладання; підтримка навчання, розвитку та благополуччя; участь і вплив; співробітництво школи з батьками; фізична облаштованість освітнього середовища; безпечність освітнього середовища; діяльність шкільного клубу (позаурочна робота) та ранкові і денні заходи базової освіти*. У кожному із названих блоків карт якості визначається перелік критеріїв, за яким здійснюється збір інформації та її аналіз. Крім цього розробники пропонують по кожному компоненту системи критеріїв якості освіти низку ключових запитань, які допомагають проаналізувати наявну ситуацію, виявити та розв'язати актуальні проблеми у поліпшенні досягнутої якості [102].

Цікавим з точки зору нашого дослідження виявляється досвід запровадження системи самооцінювання ЗЗСО у Литві. Індикатори якості освіти у школи згруповані у чотири блоки: *результати* (зрілість особистості, досягнення та прогрес учня); *процес навчання та досвід учнів* (планування процесу навчання, управління процесом навчання, досвід навчання учнів, оцінювання в процесі навчання); *освітнє середовище* (фізичне середовище, що

розширює можливості навчання; навчання без меж); *лідерство та управління* (планування та організація діяльності, навчання та робота в командах, особиста майстерність) [157].

Доволі інформативним в контексті нашого дослідження є досвід Гонконгу щодо побудови структури ключових показників ефективності шкіл, так звана *Key Performance Measures (KPM)*. Це система даних, що була розроблена Бюро освіти Гонконгу на основі системи показників ефективності (PI) і використовується як єдина платформа для проведення шкільної самооцінки (SSE) та звітування школи щодо її продуктивності. Оновлений варіант цієї системи показників використовується з 2016 року до теперішнього часу [144].

Примітно, що структура показників, за якими оцінюється ефективність шкільного закладу освіти, а також афективні та соціальні результати розвитку особистості школяра у Гонконгу ґрунтуються на системі національних освітніх цілей (рис.1.6). Визначальним є те, що основоположні навчальні цілі середньої освіти орієнтовані на формування в учнів життєво необхідних навичок, серед яких: дотримання здорового способу життя, набуття вмінь планування власного життя та інформаційної грамотності. Освітня політика Гонконгу формується з урахуванням глобалізаційних процесів, що потребують вільного володіння іноземними мовами та широти знань у різних сферах. Водночас, акцентують увагу на формування національної ідентичності випускника середньої школи як громадянина своєї країни.

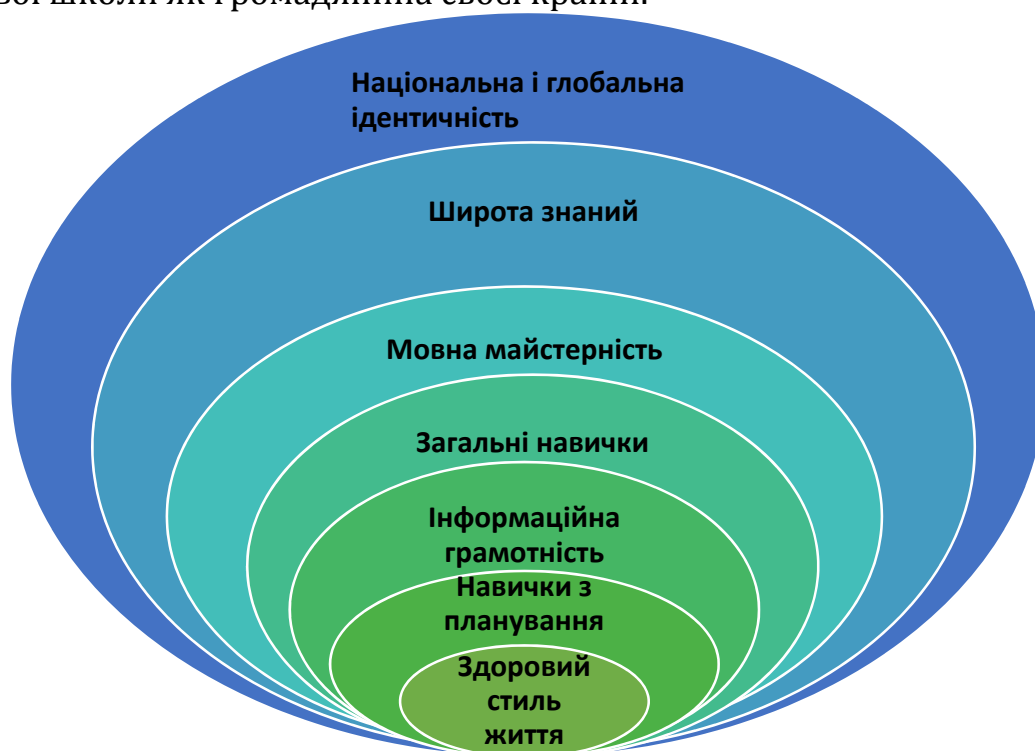


Рис 1.6. Навчальні цілі середньої освіти Гонконгу

Зазначене нами дуже добре ілюструють показники домену, присвяченому питанням «Ставлення до школи». Так, серед традиційних індикаторів, які стосуються результатів успішності школярів, наприклад, тест рівня підготовки у Гонконгу до S1, результати державного іспиту, результати академічної успішності, участь у міжшкільних олімпіадах та інші, бачимо також і показники, що характеризують громадську активність (відсоток учнів, що беруть участь у групах /громадських заходах), відповідальність за виконання навчального плану і правил школи (відвідуваність учнів) та відповідальність здобувачів освіти за дотримання власного здоров'я (відсоток учнів із припустимою вагою). Така увага до дотримання здорового стилю життя є характерно для східної культури.

Наведені навчальні цілі середньої освіти Гонконгу означають, що весь освітній процес орієнтований на активізацію в учнів бажання, устремління:

- стати інформованим та відповідальним громадянином з почуттям національної та глобальної ідентичності, розумінням позитивних цінностей та поглядів, а також китайської культури та повагою плюралізму в суспільстві;
- набувати та створювати широку й міцну базу знань, а також розуміти сучасні проблеми, які можуть вплинути на повсякденне життя учнів на особистому, громадському, національному та глобальному рівнях;
- опанувати двописьмове та тримовне спілкування для кращого навчання та життя;
- комбіновано розвивати та застосовувати загальні навички, а також стати незалежним та самостійним учнем для майбутнього навчання та роботи;
- етично, гнучко та ефективно використовувати інформацію та інформаційні технології;
- розуміти свої інтереси, схильності та здібності, а також розвивати та розмірковувати про особисті цілі з прагненням до подальшого навчання та майбутньої кар'єри;
- вести здоровий спосіб життя з активною участю у фізичній та естетичній діяльності, цінувати спорт і мистецтво.

Структура показників самооцінювання роботи гонконгських шкіл логічно віддзеркалює навчальні цілі. Вона складається з чотирьох блоків: *управління та організація, навчання та викладання, підтримка учнів та шкільна етика* і, нарешті, *ставлення учнів до навчання* (школи) [122]. Варто зазначити, що переважна більшість індикаторів оцінюється за результатами опитування зацікавленими особами якості або ступеня прояву (сприйняття) тієї чи іншої ознаки або діяльності закладу різними групами учасників освітнього процесу. У якості доповнення до основної системи індикаторів оцінювання ефективності шкіл (KPM) у 2003 році було створено програму оцінки емоційних (афективних) та соціальних результатів (APASO), яка у наступні роки постійно оновлювалася і доповнювалася. Чинна на сьогодні APASO-III орієнтована на учнів початкових і середніх класів, але не рекомендована до використання у спеціальних школах.

Структура APASO-III (Secondary) складається з чотирьох основних вимірів: *учень, школа, родина, національний і глобальний контент*, а також блок інших необов'язкових показників, які кожна школа обирає на свій розсуд. Ці виміри містять 17 шкал (блоків), 130 підшкал і 373 пункти, за якими збирається та аналізується інформація [160, с. 9].

У контексті викладеного вище, порівнюємо освітні цілі середньої (базової) освіти та структуру критеріїв самооцінювання якості освіти та освітньої діяльності в Україні та за кордоном. У якості прикладу візьмемо досвід Гонконгу. Основними цілями базової середньої освіти в Україні визначено наступні [231]:

- розвиток природних здібностей, інтересів, обдарувань учнів;
- формування компетентностей, необхідних для соціалізації та громадянської активності, свідомого вибору подальшого життєвого шляху та самореалізації;
- продовження навчання на рівні профільної освіти та здобуття професії;
- виховання відповідального, шанобливого ставлення до родини, суспільства, довкілля, національних та культурних цінностей українського народу.

Порівняння цілей базової середньої освіти, що визначені в Україні, з навчальними цілями середньої освіти у Гонконгу свідчить про наявність спільних ліній і загальної логіки: є формулювання, що відповідає ідеї відповідального ставлення до свого майбутнього та майбутнього країни (національна та глобальна ідентифікація), є розуміння необхідності формування в учнів загальних компетентностей, проте не зроблено акцент на особливо важливі навички в умовах глобалізації світу, посилення мобільності освіти і професійних кадрів (навички мовної комунікації, цифрової грамотності тощо). Проте, варто наголосити, що в цілях загальної середньої освіти в Україні, зокрема базової, ідея виховання у молодого покоління свідомого ставлення до власного здоров'я, необхідності дотримання здорового способу життя певною мірою завуальована і розмита між різними цілями вітчизняної освіти.

На перший погляд, завдання збереження власного здоров'я та ведення здорового способу життя належить до сфери охорони здоров'я та медицини. Але, як відомо, стан здоров'я є наслідком не лише генетичної спадщини, стану довкілля, умов проживання, допомоги суспільства, а також і результатом засвоєння індивідом певних знань і норм поведінки (виховання), тобто результатом здобутої освіти. M.Grossman обґрунтував модель інвестицій у здоров'я, у якій визначено кілька шляхів, за допомогою яких засобами освіти можна зміцнити здоров'я [56]. Він зазначав, що люди з більш високим рівнем освіти більше турбуються про якість і тривалість життя, більше уваги приділяють власному стану здоров'я, ведуть здоровий спосіб життя, намагаються попереджати можливості нездорового стану тощо. Варто згадати, що рівень освіченості населення є важливою складовою так званої якості життя, яка характеризує не лише рівень економічного розвитку

країни та матеріального благополуччя людей, але й побічно відображає готовність і можливість індивіда свідомо дбати про власне здоров'я, підтримувати його. Пронаявність прямого впливу рівня освіченості людини на тривалість життя свідчать також і результати порівняльного дослідження динаміки зміни індексів освіти та очікуваної при народженні тривалості життя за більш ніж 30-річний період у різних країнах світу [239]. У цілому можна констатувати, що у світі спостерігається спільна тенденція щодо визначення загальних навчальних цілей розвитку учнів з урахуванням національних традицій та особливостей.

Освітньою реформою, що реалізується в Україні, в системі загальної середньої освіти проголошено запровадження інституційного аудиту (як процедури зовнішнього контролю та оцінювання освітніх і управлінських процесів у закладі освіти) та створення внутрішніх систем забезпечення якості освіти, що передбачає проведення самооцінювання закладом освіти якості своєї діяльності. Відповідно до порядку проведення інституційного аудиту ЗЗСО самооцінювання закладу освіти в Україні здійснюється за такими чотирма блоками показників як: *освітнє середовище закладу освіти, система оцінювання здобувачів освіти, оцінювання педагогічної діяльності педагогічних працівників та управлінські процеси закладу освіти* [232].

Незважаючи на наявність певних схожих моментів, вітчизняна модель системи критеріїв, правил та вимог до проведення внутрішньої оцінки якості освіти має низку відмінностей. Так, запропонований до використання в Україні перелік індикаторів і критеріїв оцінювання якості освітніх і управлінських процесів відрізняється від аналогічних систем індикаторів якості роботи закладів середньої освіти інших країн тим, що у ньому відсутні показники результатів навчання учнів, які визнані вирішальними при оцінюванні продуктивності та успішності роботи школи практично в усіх зарубіжних моделях самооцінювання освітніх закладів, а також інформація про стан здоров'я дітей, наявність умов для навчання дітей з особливими освітніми потребами та сприйняття цих учнів однолітками та педагогічним персоналом у контексті реалізації спільного навчання [222], ставлення всіх зацікавлених сторін щодо досягнутих результатів діяльності школи. Перелік індикаторів і критеріїв також не передбачає оцінку лідерських якостей керівника школи та лідерського потенціалу педагогічного персоналу.

Недостатньо уваги, на наш погляд, приділяється оцінці ступеня адаптації навчального / освітнього середовища по потреб учнів, зокрема учнів з особливими освітніми потребами. Основний акцент зроблено на оцінку рівня безпечності, комфортності та прилаштованості шкільного простору до потреб різних здобувачів освіти, а також ступеня захищеності учнів від різного виду насильства та дискримінації. Критерій забезпечення необхідного рівня комфортності та пристосованості освітнього простору закладу освіти до особливостей учнів певною мірою віддзеркалює зміст такої характеристики освіти як її доступність

[196, с. 1120–1121], насамперед фізичної [197], що проявляється у наявності розгалуженої мережі ЗЗСО та їх облаштованістю під потреби здобувачів освіти, у тому числі й тих, що мають особливі освітні потреби. Звичайно, предметом дискусії може стати питання про те, які компоненти та різновиди безпеки і комфортності середовища окреслюють змістове наповнення означених термінів, однак, прямого, безпосереднього відсилання до оцінки ступеня пристосованості приміщень до можливостей і потреб осіб з особливими освітніми потребами у вітчизняній моделі критеріїв та індикаторів якості освіти та освітньої діяльності у ЗЗСО немає. Відсутні також індикатори, що відображають рівень задоволеності учнів з особливими освітніми потребами способом спілкування, взаємодії з ними інших учнів та педагогів, що також належить до характеристики комфортного, але в емоційному, психологічному плані, середовища.

Друге важливе питання, що стосується вивчення структури моделі індикаторів і критеріїв самооцінювання якості освіти у ЗЗСО, полягає у розумінні того, наскільки динамічним, обновлюваним може і повинен бути перелік складових цієї моделі критеріїв якості освіти. Одним з правил, яке буде визначати необхідність внесення змін у чинну модель індикаторів і критеріїв якості освіти, має стати виявлення значущості та вагомості впливу чинників, що змінюють звичні умови функціонування закладів освіти за сучасних обставин, наприклад, запровадження дистанційного навчання та карантинних обмежень, що були викликані поширенням пандемії COVID-19 [177, с. 144–155, 161–166] або необхідність організації навчального процесу під час воєнного стану та надзвичайних умов, викликаних бойовими діями та ракетними обстрілами, обмеженістю ресурсів (електроенергії, інтернет-зв'язку) тощо [192]. До таких чинників ми вважаємо за потрібне віднести насамперед ті, що впливають на оцінку рівня доступності (зокрема, фінансової, фізичної, інтелектуальної) загальної середньої освіти та результативності її реалізації у змінених умовах навчання [191, с. 232; 199].

Особливої уваги за умов впровадження дистанційної форми навчання потребує також і блок показників, що характеризують освітнє / навчальне середовище з точки зору оцінки його комфортності та інклюзивності. Змінений формат організації навчання викликає потребу в оцінюванні якості комунікативної складової освітнього процесу, з'ясування ступеня задоволеності, естетичності, емоційності, зручності (повноти) спілкування учнів і вчителів у процесі навчання [193; 195].

Таким чином, порівняння переліків критеріїв та індикаторів, що використовуються для оцінки якості освіти у закладах середньої освіти в різних країнах світу, засвідчило, незважаючи на певні відмінності, наявність спільних тенденцій у визначенні основних ключових напрямків самооцінювання та самоаналізу освітнім закладом результатів своєї діяльності. Зокрема, такими спільними елементами є блоки, що відповідають за якість реалізації процесів

викладання, а також процесів управління та лідерства у закладі освіти. Водночас, варто зазначити, що не завжди робиться акцент саме на лідерській складовій в управлінні, як, наприклад, у Чеській республіці, у якій зазначено, що основна ідея системи критеріїв оцінки якості освіти ґрунтується на визнанні того, що керівник школи має бути лідером, особистістю, яка має передовий досвід педагогічної та управлінської діяльності.

Самооцінювання якості функціонування ЗЗСО є загальносвітовою практикою, що реалізується за допомогою різних показників і критеріїв оцінювання відповідно до національних особливостей та потреб закладу освіти. Останнім часом формується розуміння необхідності оновлення та доповнення зазначених систем показників самооцінювання якості освіти школи з урахуванням змін в освітніх середовищах та умовах організації освітніх і управлінських процесів, що зумовлені масовим впровадженням дистанційного формату навчання.

РОЗДІЛ 2

ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙНЯТТЯ КЕРІВНИКАМИ ШКІЛ ПРОЦЕДУР САМООЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ: РЕЗУЛЬТАТИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

2.1. Загальна характеристика дослідження

Як зазначалося у розділі 1, судження, висновки стосовно того чи іншого процесу або явища, який формулюється як результат оцінювання суб'єктом досліджуваного об'єкта, завжди носить порівняльний і певною мірою суб'єктивний характер, оскільки відображає особисте ставлення суб'єкта оцінювання. У зв'язку із запровадженням механізмів внутрішньої оцінки в ЗЗСО, посиленням ролі та відповідальності керівників шкіл за її реалізацію проблема оцінювання директорами результатів діяльності закладів освіти посіла одне з центральних місць у зарубіжних дослідженнях. Велика кількість наукових праць присвячена розгляду проблеми оцінювання директорами шкіл учителів, що зумовлене розширенням посадових обов'язків керівників та увагою щодо підвищення якості викладання. Це питання не є однозначним і викликає багато сумнівів щодо його доцільності [120]. Основним контраргументом дослідники називають необ'єктивність (надмірну упередженість, неточність) оцінювання директорами результатів професійної діяльності вчителів [98; 147], що викривляє реальну картину і призводить до порушення справедливості в питаннях кар'єрного зростання або матеріальної винагороди педагогів [53]. Привертає увагу той факт, що така суб'єктивність і несправедливість в оцінюванні далеко не завжди пояснюється недоліками професійної компетентності керівника школи [27; 168]. Результати досліджень свідчать про те, що директори ЗЗСО усвідомлюють свої дії, але керуються емоціями (співчуття та врахування особистих і сімейних обставин вчителя [120]; пристрасність та упередженість думок директорів [132]; симпатія до одних та несприйняття інших колег або ж переслідування певних цілей: намагання зберегти імідж школи та вирішити питання плинності кадрів, зверхність до успіхів передових вчителів та невизнання зразкового викладання [62]). У деяких випадках подібна поведінка директора школи є наслідком прояву особистісних якостей і характеристик, зокрема таких як: особисті відносини [146], співвідношення між віком, статтю керівника і вчителя [73]. Таким чином, численні дослідження лише цього окремого аспекту проблеми успішного запровадження механізмів внутрішньої оцінки якості освіти та реалізації інструментів самооцінювання ЗЗСО результатів своєї діяльності спростовують поширену думку про те, що директор школи в силу своєї професійної підготовки, управлінського досвіду, соціального (посадового) статусу та відповідних особистісних і моральних якостей апріорі має сформовану

оцінювальну компетентність та необхідні аналітико-оцінювальні навички, які вже є підставою (гарантією) для успішного проведення процедур оцінювання.

Як виявляється, ефективність реалізації процедур самооцінювання якості освіти та освітньої діяльності в ЗЗСО залежить від багатьох чинників, серед яких чималу роль відіграє особистість керівника школи, рівень його професійної та управлінської компетентності [5], особисте ставлення до запровадження механізму внутрішнього контролю й оцінювання тощо. Проблема відмінностей у поведінці людей, сприйнятті оточуючого світу та баченні своєї ролі в ньому, ставленні до різноманітних подій вивчається з позицій психології, педагогіки та менеджменту. Розуміння характеру та особливостей таких відмінностей за соціально-демографічними ознаками (вік, стать, рівень освіти, стаж роботи, посадовий статус) і, головне, їх врахування при вивченні різноманітних проявів професійної діяльності має суттєве значення для прогнозування результативності та успішності цієї діяльності.

На думку L. Evans, в історичному плані склалося так, що професії визначалися через поняття експертного судження та автономного прийняття рішень, побудови спеціалізованої сукупності знань і навичок та колегіального характеру професійної спільноти, що регулюється чіткими стандартами [50]. Інакше кажучи, мова йде про наявність так званого професійного мислення та, відповідно, відмінності смислоутворення, що відбуваються під впливом різноманітних зовнішніх та внутрішніх чинників професійної діяльності. Вченими виявлено особливості формування професійного мислення педагога у залежності від його спеціальності [175]. Jia-Li Huang у своєму дослідженні довів, що мислення вчителя є не тільки звичкою збору інформації про певні події та явища, а й відображенням процесів усвідомлення сутності проблеми, віднайдення способу її вирішення та ініціювання дій на основі практичного досвіду [69]. С. Day у своїй праці стверджував, що для підтримки високого професіоналізму педагог повинен регулярно переглядати практику своєї роботи, а також шукати відповіді на питання «чому?» з погляду моральності та розумності [37].

Діяльність фахівця на тій чи іншій посаді визначається певним набором трудових (посадових) функцій та передбачає наявність в нього певного переліку компетентностей, які можуть складати основу так званого професійного стандарту, наприклад, керівника ЗЗСО [234] або вчителя [233]. Так, проведене нами дослідження, що було спрямоване на спробу виявлення особливостей в оцінюванні педагогами залежно від їхнього посадового статусу (директора, методиста та вчителя) різноманітних нововведень в системі освіти, зокрема, при визначенні основного призначення та способів використання результатів складання державної підсумкової атестації здобувачів базової загальної середньої освіти (випускників гімназій) у формі зовнішнього незалежного оцінювання, підтвердило наявність відмінностей у професійному мисленні педагогів залежно від посади, яку вони обіймають [212].

Серед ключових ознак професії вчителя та директора школи дослідники назвали ті, що характеризують їх як професіоналів у своїй сфері діяльності та вказують на наявність навичок оцінювання (самооцінювання) процесів і явищ та автономність у виконанні професійних завдань, зокрема: розвиток та використання конкретних навичок; застосування експертних оцінок у їх повсякденних умовах; самостійність у прийнятті рішень; колегіальна робота з іншими представниками професії; саморегулювання професійного співтовариства чи органу на основі чітких стандартів; етичний вимір, підкріплений почуттям громадського служіння та соціальної відповідальності; престиж і статус професії [57; 71; 117; 127; 136; 142].

Механізм проведення внутрішнього оцінювання якості освіти, що на сьогодні в більшості випадків реалізується в українських школах, передбачає використання таких методів, які не виключають впливу на результат оцінювання ставлення, суб'єктивної думки оцінювача. Ця думка, у свою чергу, залежить від низки обставин особистісного, демографічного, професійного, соціального, морально-етичного характеру та цінностей, що сповідує людина, і які накладають відбиток на її поведінку [8; 153]. Цінності являють собою досить стабільні, стійкі до впливу різноманітних зовнішніх обставин характеристики особистості людини [134]. У них зосереджено змістову сутність особистості [145]. Саме те, що цінності практично не змінюються в різних ситуаціях (або ці зміни відбуваються досить повільно і складно), дає можливість передбачати найбільш ймовірну поведінку людини [7; 137], у тому числі й щодо оцінювання нею різноманітних процесів, подій та результатів діяльності.

Дослідниками було доведено наявність зв'язку між ставленням керівників шкіл до оцінювання (заохоченням до професійного розвитку педагогів, колегіальністю у прийнятті рішень, залученням до всіх процедур вчителів, учнів і батьків тощо) та високими результатами навчання, які демонстрували учні [134].

Як зазначалося, у кожній сфері діяльності в людини поступово формується відповідне специфічне, так зване професійне мислення. Професійне мислення як певний набір специфічних прийомів вирішення проблемних завдань, способів аналізу професійних ситуацій та прийняття відповідних професійних рішень, формує культуру професійної діяльності фахівця [126] або професійну культуру. Професійна культура фахівця впливає на його професійну діяльність та її ефективність [30], визначає взаємозв'язок між професійною та організаційною культурами [1], а також відповідає за особливості професійного спілкування [18].

Проведене нами емпіричне дослідження передбачало отримання уявлень про деякі аспекти прояву культури оціночної діяльності керівника закладу освіти. Культура оцінювальної діяльності (оцінювання) як елемент професійної культури керівника є доволі широким поняттям, що узагальнює соціально та професійно зумовлені способи усвідомлення сутності та переосмислення значущості, важливості, пріоритетності різноманітних явищ, процесів та подій

оточуючої реальності. Феномен культури оцінювальної діяльності керівника закладу освіти ґрунтується на його професійних і особистісних якостях та проявляється у поведінці людини, у нормах, правилах, цінностях, які вона сповідує, у її ставленні до різних складових і аспектів професійної діяльності. Це означає, що оцінки керівниками ЗЗСО одних і тих самих явищ, процесів і об'єктів, що виступають предметом оцінки під час реалізації процедур самооцінювання школи, можуть відрізнятися у залежності від того, яку посаду обіймає керівник (директор або заступник директора ЗЗСО), який він має стаж (досвід) управлінської діяльності тощо.

Ми виходимо з того припущення, що розуміння особливостей та відмінностей суб'єктивного сприйняття керівниками ЗЗСО ступеня власної об'єктивності оцінювання, вагомості очікуваних змін та якості реалізації процедур оцінювання різноманітних складових і характеристик освітніх та управлінських процесів у школах дасть можливість виявити основні чинники та усунути перешкоди, що заважають успішному впровадженню внутрішньої системи забезпечення якості освіти та освітньої діяльності школи та проведенню самооцінювання закладу освіти. Розроблена з цією метою методика дала можливість дослідити такі елементи прояву культури оцінювальної діяльності керівників шкіл як здатність:

- 1) дотримуватися норм і правил об'єктивного оцінювання різноманітних характеристик освітніх і управлінських процесів та власної управлінської компетентності й практики. Привласнімо цій якості умовну назву «об'єктивність»;
- 2) ранжувати власні очікування позитивних змін у практиці управління школою від запровадження механізму внутрішньої оцінки закладу освіти та процедур самооцінювання якості освіти. Будемо називати цю якість «очікування»;
- 3) робити висновок (здійснювати оцінку) щодо якості (точності, достовірності) оцінювання досягнутого стану реалізації різноманітних складових освітніх та управлінських процесів у ЗЗСО. Назвемо цю характеристику «якість оцінювання»;
- 4) визначати цінність (градувати ступінь вагомості) тих чи інших процесів і дій для забезпечення та підвищення якості освіти в школі. Привласнімо цій якості умовну назву «пріоритетність».

Вивчення зазначених проявів культури оцінювальної діяльності керівників шкіл здійснювалися в залежності від їх посадового статусу (директор школи або заступник директора), професійних характеристик (стаж перебування на посаді), демографічних ознак (стаж, вік), а також з урахуванням їх ставлення до певних процесів, розуміння сутності явищ, зокрема таких як мотивація персоналу школи, запровадження нововведень та ін.

З метою дослідження особливостей та відмінностей у сприйнятті керівниками ЗЗСО процедур оцінювання різноманітних складових і характеристик освітніх та управлінських процесів у закладах освіти було розроблено анкету, що

складалася з трьох частин. Перша частина містила запитання, спрямовані на з'ясування загального ставлення респондентів до запровадження внутрішньої системи забезпечення якості освіти, її найбільш сильних та слабких елементів, а також оцінку дієвості у разі сформованості на момент опитування в закладі освіти. Друга частина анкети, так звана «паспортичка» [217, с. 10], містила запитання особистісно-демографічного характеру такі як стать, вік, стаж перебування на посаді керівника, спеціальність за фахом тощо. І третя частина передбачала низку запитань, спрямованих на оцінку керівником закладу освіти зазначених вище елементів культури оцінювальної діяльності керівника.

На попередньому етапі обговорень структури анкети з експертами та вивчення результатів дослідження, присвяченого сприйняттю директорами шкіл труднощів і очікувань від оцінювання шкільних процесів [29], було відібрано 23 складові та характеристики освітніх і управлінських процесів, які давали можливість дослідити зазначені аспекти культури оцінювальної діяльності керівників шкіл. Ці об'єкти оцінювання давали можливість отримати відповідь щодо прояву перших трьох елементів культури оцінювальної діяльності керівників ЗЗСО, що зазначені вище. Відібрані для оцінювання об'єкти характеризували шість обраних нами для аналізу змістових блоків [187]:

А – цілепокладання (4 елементи: (а) ясність, прозорість і чіткість визначення проблеми, яку необхідно вирішити; (б) чіткість формулювання мети розвитку закладу; (с) ступінь відповідності мети і завдань розвитку закладу; (d) відповідність методів управління цілям розвитку закладу);

Б – якість професійних і особистісних якостей педагогічного персоналу (4 елементи: (е) рівень свідомості персоналу щодо поставлених завдань; (f) рівень професійних вмінь і навичок персоналу; (g) якість результатів професійної діяльності персоналу; (h) ступінь вмотивованості вчителів щодо особистісного розвитку);

В – якість внутрішнього середовища (3 елементи: (і) якість навчальної діяльності; (j) рівень справедливості системи оцінювання здобувачів освіти у закладі; (k) безпечність та комфортність умов в освітньому середовищі закладу);

Г – якість власних професійних якостей і компетентностей керівника (4 елементи: (L) якість та раціональність власного стилю управління закладом; (m) рівень володіння навичками та діями з управління персоналом закладу; (n) власний рівень компетентності як керівника; (o) дієвість практики управління закладом);

Д – ефективність процесів (дієвість заходів) (4 елементи: (p) ступінь досягнення поставленої мети розвитку закладу; (q) ступінь впливу результатів самооцінювання освітніх та управлінських процесів на якість освіти; (r) дієвість заходів з виявлення, реагування та запобігання різних видів насильства; (s) ступінь дієвості й корисності внутрішньо інституційної інформації щодо функціонування закладу, освітніх та управлінських процесів);

Є – взаємодія та комунікація зі стейкхолдерами (4 елементи: (t) ефективність кооперації з місцевими органами влади; (u) відповідність закладу

сподіванням батьків і місцевої громади; (v) ефективність реагування на запити батьків; (w) ефективність кооперації з бізнес-структурами).

Для дослідження четвертого елементу прояву культури оцінювальної діяльності керівника школи, тобто особливостей і відмінностей у визначенні цінності (пріоритетної важливості, ступеня вагомості) тих чи інших процесів і дій для забезпечення й підвищення якості освіти у школі також було використано метод анкетування. Аналогічним чином було відібрано 16 процесів, які є важливими для забезпечення та підвищення високих стандартів якості освіти. Обрані об'єкти оцінювання було розділено на 5 груп відповідно до складових управлінської діяльності [215]:

1) *цілепокладання і планування*. (a) складання довгострокового плану розвитку закладу освіти, (b) формування оригінальної освітньої мети розвитку закладу, (c) забезпечення візії закладу та вибір ефективного методу реалізації, (d) забезпечення стійкості освітніх ідей та цінностей освіти, (e) проведення професійної експертизи результатів функціонування закладу освіти;

2) *управління закладом освіти*. (f) розвиток управлінського потенціалу закладу освіти, (g) потужне управління навчальним процесом, (k) створення чітких механізмів та інструкцій для керівника закладом, (l) створення керівником закладу інструкцій і правил для персоналу і здобувачів освіти;

3) *якість викладання*. (j) оцінювання якості викладання, (o) розвиток особистості вчителя (педагога), (p) забезпечення близькості освітньої ідеї та її сприйняття усім персоналом закладу;

4) *взаємодія та комунікація*. (h) забезпечення повноцінного спілкування всіх учасників освітнього процесу та поширення ідей закладу, (n) проведення консультацій для удосконалення освітніх і управлінських процесів;

5) *навчальний процес*. (i) оцінювання якості навчальної діяльності, (m) посилення інтеграції навчання та управління (бізнес-процесу) закладом.

Надійність розробленого нами опитувальника, як інструменту вимірювання обраних для дослідження елементів прояву культури оцінювальної діяльності керівників шкіл, контролювалася за допомогою коефіцієнту α -Кронбаха [16; 33], результати обчислення якого наведено у табл. 2.1.

Таблиця 2.1.

Надійність інструменту для дослідження елементів прояву культури оцінювальної діяльності керівників шкіл

Предмет вимірювання	α - Кронбаха	Предмет вимірювання	α -Кронбаха
Трудність дотримання об'єктивності оцінювання	0,848	Досягнута якість реалізації шкільних процесів	0,932
Очікування позитивних змін у практиці управління від запровадження процедур самооцінювання ЗЗСО	0,911	Цінність, пріоритетність процесів у забезпеченні високих стандартів якості освіти	0,909

Рівень внутрішньої узгодженості запитань анкети виявився дуже високим, що свідчить про надійність інструменту.

Для вивчення особливостей та відмінностей прояву в очільників освітніх закладів елементів культури оцінювальної діяльності, а саме: сприйняття ними своєї здатності до проведення об'єктивного оцінювання, власних очікувань позитивних змін, досягнутої якості реалізації різноманітних складових освітніх та управлінських процесів, а також ступеня важливості (пріоритетності) реалізації тих чи інших дій для забезпечення та поліпшення якості освіти керівникам шкіл пропонувалося висловити свої думки за допомогою 10-бальної шкали, де 10 відповідало найвищому рівню прояву досліджуваної якості, а 1 – найменшому, найслабшому.

Для опрацювання результатів анкетування було використано програмний пакет «Аналіз даних» MS Excel і програму IBM SPSS Statistics (версія 26.0.0.0, International Business Machines Corp.). Аналіз відмінностей у відповідях між різними групами респондентів здійснювався за допомогою критеріїв χ^2 Пірсона [241, с. 10–13], Крускала-Уолліса [80], U-критерію Манна-Уїтні [100] та методу ранжування; оцінка розміру, величини ефекту («effect size» – впливу відмінної ознаки на відповіді керівників) обчислювалася за допомогою показника d Коена (Cohen's d).

За даними, які наводить J. Cohen для сфери педагогічних досліджень, виявлений ефект варто вважати доволі слабким, несуттєвим, якщо $d < 0,2$ малим за умови $0,2 \leq d < 0,5$, середнім, якщо $0,5 \leq d < 0,8$ та сильним при $d \geq 0,8$ [31]. Водночас, у сфері освіти величина досліджуваного впливу при $d \geq 0,2$, буде достатньою для його врахування при виробленні управлінського рішення, що відповідним чином впливає на інтерпретацію отриманих нами результатів.

Для збору первинних даних було використано метод анкетування, у якому взяло участь 217 директорів та заступників директорів шкіл з різних областей країни, які були слухачами тематичних курсів з питань підготовки до інституційного аудиту і розбудови внутрішньої системи забезпечення якості освіти в ЗЗСО та готували свої заклади до проходження зовнішньої перевірки у форматі інституційного аудиту.

Після перевірки якості та повноти заповнення анкет для подальшого аналізу було відібрано 199 анкет. Вибірка учасників опитування складалася зі: 120 директорів (60,3 %) та 79 заступників директорів (39,7 %) шкіл. У гендерному аспекті керівники шкіл були представлені 129 жінками (64,82 %) та 70 (35,18 %) чоловіками. 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. Так само і вік учасників опитування знаходився в інтервалі від 30 до понад 60 років. Респонденти були розділені на три вікові категорії: до 40 років ($SD=33,01$) – 53 особи (26,6 %), від 40 до 60 років ($SD=48,26$) – 104 особи (52,3 %) та понад 60 років ($SD=66,24$) – 42 особи (21,1 %).

Абсолютно всі без винятку керівники шкіл висловили своє позитивне ставлення до запровадження процедур самооцінювання закладу освіти, підкресливши їх важливість для забезпечення розвитку школи та надання високоякісної освіти. Думки респондентів щодо дієвості, ефективності її реалізації в ЗЗСО розподілилися наступним чином: підтвердили якість 119 осіб (59,8 %), з них 63% директорів та 37% заступників директорів; оцінили як недостатньо результативну (або негативно) 66 осіб що склало 33,2 % (серед яких 53 % директорів та 47% їх заступників) та не змогли визначитися з оцінкою 14 осіб (7 %), серед яких більшість складають директори шкіл (71,4%). Переважна частина учасників опитування підтвердила наявність у ЗЗСО внутрішньої системи забезпечення якості освіти і лише 13 осіб (6,5 %) зазначили, що вона знаходиться на стадії формування.

2.2. Особливості сприйняття керівниками шкіл власної здатності до дотримання об'єктивності під час оцінювання освітніх та управлінських процесів

Досить поширеним, і небезпідставно, є уявлення про те, що найімовірнішими причинами відмінностей у думках, відносинах, ставленні, поведінці людей є такі їх соціально-демографічні характеристики як стать, вік та соціальний статус.

У контексті нашого дослідження спробуємо охарактеризувати особливості та виявити відмінності у сприйнятті керівниками ЗЗСО труднощі дотримання норм і правил об'єктивного оцінювання ними різноманітних характеристик освітніх та управлінських процесів, а також самооцінювання власної управлінської компетентності й практики як прояву одного з елементів культури оцінювальної діяльності адміністраторів шкіл. Дослідження зазначених особливостей і відмінностей у сприйнятті керівниками шкіл своєї здатності до об'єктивного оцінювання будемо здійснювати в залежності від їх віку, статі, посадового статусу (тобто посади «директор» або «заступника директора») та досвіду (стажу) управлінської діяльності (тривалості перебування на керівній посаді).

Залежність оцінки труднощі дотримання об'єктивності від посадового статусу керівника школи

Проаналізуємо вплив посадового статусу керівника ЗЗСО – директора або заступника директора – на появу відмінностей у сприйнятті ним того, наскільки трудним для них є дотримання об'єктивності при оцінюванні різноманітних характеристик освітніх та управлінських процесів. Узагальнені результати наведено у таблиці 2.2. Зазначимо, що для зручності сприйняття ми позначили

величини показника *Cohen'sd* різним кольором відповідно до виявленого розміру ефекту, а саме: малий ефект – червоним, середній – синім, великий – рудим. Ці позначення використовуються і в усіх наступних таблицях.

Таблиця 2.2.

Порівняння результатів сприйняття труднощі дотримання об'єктивності при оцінюванні керівниками ЗЗСО в залежності від посадового статусу

Об'єкт цінки	ρ_{eml}	H_{eml}	M_{oup}	$M_{заст}$	SD_{oup}	$SD_{заст}$	$Rank_{oup}$	$Rank_{заст}$	$\Delta Ranks$	<i>Cohen'sd</i>
a	,000	85,82	6,608	3,316	2,026	1,645	14	2	12	1,783935
b	,003	9,10	4,167	4,025	1,959	2,063	6	9	-3	0,070588
c	,000	45,15	6,858	4,430	2,247	2,092	15	12	3	1,118438
d	,000	40,02	5,650	7,646	2,191	1,618	11	23	-12	1,036383
$\bar{X}_A$			5,821	4,854	2,106	1,854				0,487398
e	,000	28,17	7,850	6,101	1,785	2,400	21	19	2	0,826961
f	,000	113,32	8,517	3,949	1,353	2,230	22	6	16	2,471778
g	,000	25,14	4,750	6,354	1,993	2,000	10	20	-10	0,803405
h	,001	12,09	7,250	6,076	1,971	2,308	16	18	-2	0,547032
$\bar{X}_B$			7,092	5,620	1,776	2,234				0,729422
i	,000	50,54	3,033	5,734	1,660	2,625	2	17	-15	1,229875
j	,001	7,51	4,692	3,633	2,546	1,813	8,5	5	3,5	0,479164
k	,000	65,55	7,358	3,987	1,935	2,589	17	8	9	1,474942
$\bar{X}_B$			5,028	4,451	2,047	2,342				0,262338
l	,327	,96	4,625	4,304	2,443	2,529	7	11	-4	0,129104
m	,000	38,45	5,892	3,620	2,533	1,924	12	4	8	1,010134
n	,002	9,68	3,442	4,506	1,714	2,320	4	13	-9	0,521663
o	,003	8,85	3,767	4,696	1,926	2,272	5	14	-9	0,521663
$\bar{X}_r$			4,431	4,282	2,154	2,261				0,067477
p	,000	34,75	4,692	6,772	2,211	2,320	8,5	22	-13,5	0,917854
q	,000	134,33	8,942	4,215	0,981	1,913	23	10	13	3,109488
r	,000	74,35	7,608	3,975	1,750	2,592	18	7	11	1,642818
s	,000	57,83	7,708	4,823	1,951	2,341	20	15	5	1,338846
$\bar{X}_d$			7,238	4,946	1,723	2,291				1,130738
t	,000	113,74	6,267	2,101	2,218	1,150	13	1	12	2,358151
u	,000	63,9	3,400	6,633	1,959	2,518	3	21	-18	1,433142
v	,000	79,94	7,617	3,595	1,701	2,614	19	3	16	1,823816
w	,000	62,20	2,308	5,367	1,383	2,737	1	16	-15	1,410722
$\bar{X}_c$			4,898	4,424	1,815	2,255				0,231575
$\bar{X}$			5,783	4,777	1,932	2,200				0,48591

[розробка автора]

* Примітка:

H_{emp} – емпіричне значення критерію Крускала-Уолліса, $M_{дир}$; $M_{заст}$ – середні значення результатів опитування директорів та заступників директорів ЗЗСО відповідно щодо труднощі дотримання ними об'єктивності при оцінюванні, $SD_{дир}$, $SD_{заст}$ – стандартні відхилення, $Rank_{дир}$, $Rank_{заст}$ – ранги досліджуваних змінних у вибірках директорів та заступників директорів ЗЗСО відповідно, $\Delta Ranks$ – різниця рангів, $Cohen's d$ – розмір ефекту (показник d Коена).

Розподіл Крускала-Уолліса виявився близьким до розподілу χ^2 Пірсона, то для кількості ступенів свободи $df = 1$ маємо:

$$\chi^2_{крит(\alpha=0,05)} = 3,841 \text{ та } \chi^2_{крит(\alpha=0,01)} = 6,635 [241, \text{с. } 10] \quad (1)$$

Це означає, що з достовірністю 99 % можна стверджувати про наявність статистично значущих відмінностей у сприйнятті адміністраторами ЗЗСО, залежно від їхньої посади (директора і заступника директора), ступеня труднощі дотримання ними об'єктивності при оцінюванні майже всіх запропонованих для розгляду характеристик освітніх та управлінських процесів [207].

Умова $H_{emp} \geq \chi^2_{крит(\alpha=0,01)}$ виконується для всіх об'єктів дослідження, окрім пункту Л, що характеризує навички самооцінювання керівником власної управлінської діяльності, а саме: якість та раціональність власного стилю управління закладом, для якого $H_{emp} \leq \chi^2_{крит} = 0,960$.

Величина змін в оцінках керівниками своєї здатності до об'єктивного оцінювання різноманітних складових освітніх та управлінських процесів (за змістовими блоками діяльності, визначеними у п.2.1) наочно зображена на рис. 2.1.

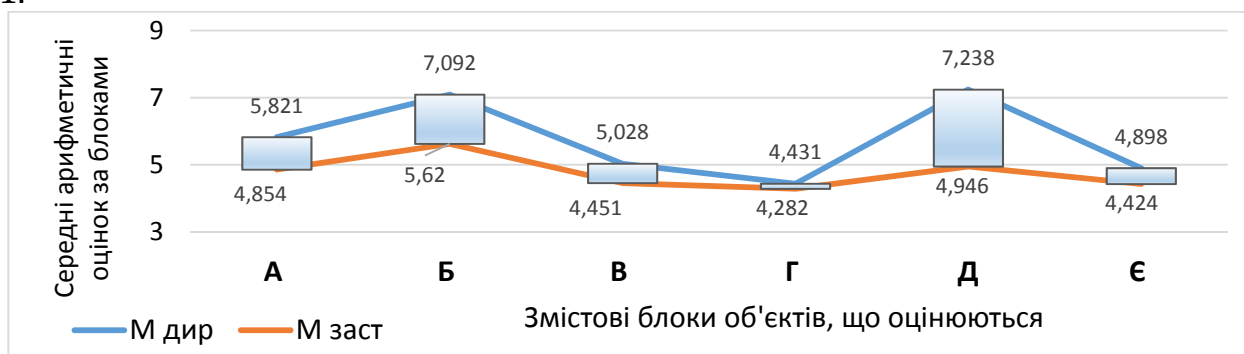


Рис. 2.1. Відмінності у сприйнятті керівниками ЗЗСО ступеня труднощі дотримання об'єктивності при оцінюванні (за змістовими блоками діяльності)

*Примітка: А – цілепокладання, Б – якість професійних і особистісних якостей педагогічного персоналу, В – якість внутрішнього середовища, Г – якість власних професійних якостей і компетентностей керівника, Д – ефективність процесів, Є – взаємодія та комунікація зі стейкхолдерами.

Показник Коена *Cohen's d* дає можливість оцінити розмір досліджуваного ефекту. Як бачимо, найбільші відмінності за величиною ($\Delta M_d = 2,291$) і великий ефект ($d = 1,1307$) виявлено у сприйнятті респондентами ступеня труднощі об'єктивного оцінювання ними параметрів блоку Д (табл. 2.2), які передбачають реалізацію аналітико-оцінювальної діяльності, спрямованої на визначення дієвості, ефективності результатів впровадження у ЗЗСО певних заходів (ступінь досягнення 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 ($\Delta M_B = 1,472$; $d = 0,72942$)).

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 дуже незначний статистичний ефект впливу посади на відмінності в результатах самооцінки директорами та їх заступниками власної об'єктивності, а й про впевненість респондентів у тому, що вони без особливих зусиль дотримуються об'єктивності під час самооцінки своїх професійних навичок та управлінської діяльності ($\Delta M_r = 0,15$; $d = 0,0675$).

За зменшенням ступеня труднощі об'єктивного оцінювання отримали наступні послідовності. Для директорів: Д-Б-А-В-Г-Є; для заступників директорів: Д-Б-А-В-Є-Г. За зменшенням ефекту впливу фактору посади: Д-Б-А-В-Є-Г.

Результати ранжування директорами та заступниками директорів ЗЗСО досліджуваних об'єктів за ступенем особистої труднощі їх об'єктивного оцінювання подано на рис. 2. 2.

З рис. 2.2 видно принципові відмінності у ставленні директорів та їх заступників до власної здатності дотримуватися об'єктивності при оцінюванні. Так директори, на відміну від заступників вважають, що їм набагато легше бути об'єктивними при оцінці таких параметрів як: (u) відповідність закладу сподіванням батьків і місцевої громади; (i) якість навчальної діяльності; (v) ефективність реагування на запити батьків; (p) ступінь досягнення поставленої мети розвитку закладу; (g) якість результатів професійної діяльності персоналу; (n) власний рівень компетентності як керівника закладу освіти; (o) дієвість власної практики управління закладом. Водночас погляди обох категорій респондентів (з незначним переважанням самокритичності заступників директорів) щодо труднощі об'єктивного оцінювання ними (l) якості та раціональності власного стилю управління закладом; (b) чіткості формулювання

мети розвитку закладу; (h) ступеня вмотивованості вчителів щодо підвищення кваліфікації та їх особистісного розвитку майже співпадають.

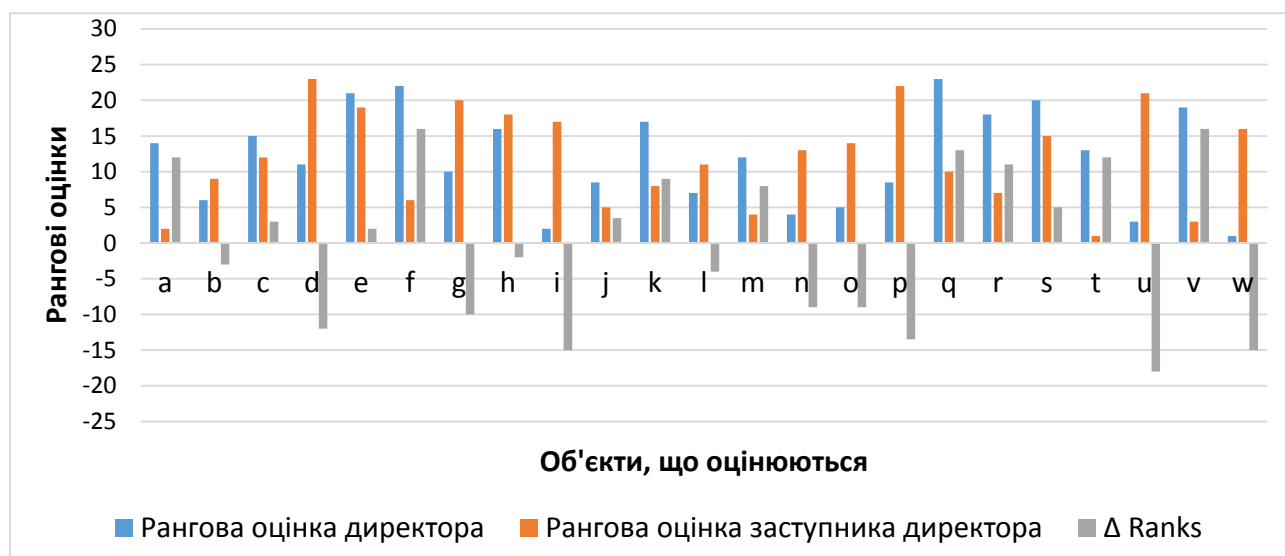


Рис. 2.2. Відмінності між рангами середніх значень оцінок директорами шкіл та їх заступниками ступеня труднощі дотримання об'єктивності оцінювання

Така ситуація, на наш погляд, може пояснюватися тим, що більшості директорів шкіл властивий все ж таки авторитарний стиль управління і впевненість у правильності та справедливості вчинених ними дій, на відміну від заступників, які є практиками і частіше стикаються з процедурами зовнішньої оцінки діяльності закладу освіти як з боку контролюючих органів, так і представників громадськості та батьків учнів.

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. За допомогою методу головних компонент із застосуванням методу обертання варімакс з нормалізацією Кайзера у вибірці директорів було виявлено сім, а для групи заступників директорів – п'ять значущих факторів, які пояснюють відповідно 63,7 % та 64,37 % загальної дисперсії розподілу середніх значень ранжування ступеня труднощі дотримання керівниками ЗЗСО об'єктивності при оцінюванні 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. Матриці структур головних компонент з факторними навантаженнями (у порядку їх зменшення) для директорів та заступників директорів наведено у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3.

Матриця факторних структур з факторними навантаженнями для характеристики самооцінки труднощі дотримання об'єктивності оцінювання керівниками ЗЗСО за ознакою «посада»

Директори		Заступники директорів	
<i>Морально-психологічний з акцентом на цілепокладання й планування діяльності ЗЗСО</i>	Фактор 1	<i>Управлінський</i>	Фактор 1
Ефективність вашого реагування на запити і 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 і зауваження батьків	0,770
Ясність, прозорість і чіткість формулювання проблеми	0,649	Безпечність та комфортність умов в освітньому середовищі закладу	0,754
Ступінь відповідності мети завданням 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 й корисність внутрішньої інституційної інформації щодо функціонування закладу	0,680
Ступінь вмотивованості вчителів щодо особистісного розвитку	0,543	Якість та раціональність власного стилю управління закладом освіти	0,678
		Рівень власної компетентності як керівника	0,668
		Дієвість власної практики управління закладом освіти	0,662
		Ступінь відповідності мети завданням розвитку закладу	0,590
		Чіткість формулювання мети розвитку закладу	0,511
		Рівень 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 педагога</i>	Фактор 2
Рівень власної компетентності як керівника	0,761	Відповідність закладу сподіванням батьків і громади	0,867
Якість та раціональність власного стилю управління закладом освіти	0,685	Ступінь досягнення поставленої мети розвитку закладу	0,704
Дієвість власної практики управління закладом освіти	0,678	Якість навчальної діяльності	0,696
Якість навчальної діяльності	0,638	Відповідність методів і практики управління цілям розвитку ЗЗСО	0,638
		Чіткість формулювання мети розвитку закладу	0,620
		Рівень свідомості персоналу щодо виконання 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 й корисність внутрішньої інституційної інформації щодо функціонування закладу	0,795	Ефективність кооперації з бізнес-структурами	0,826
Вплив результатів самооцінювання закладом освітніх та управлінських процесів на якість освіти	0,711	Вплив результатів самооцінювання закладом освітніх та управлінських процесів на якість освіти	0,742
Рівень 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 взаємодію з органами влади 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 учнів у закладі	0,749	Справедливість інституційної системи оцінювання здобувачів освіти у закладі	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 особистісного розвитку	0,727
Відповідність закладу сподіванням батьків і місцевої громади	0,749	Якість результатів професійної діяльності персоналу	0,637
Ефективність кооперації з бізнес-структурами	0,686		
Частка загальної дисперсії	14,20%	Частка загальної дисперсії	5,77%

Варто зазначити, що три фактори (з п'ятого по сьомий) у вибірці директорів виявилися унікальними, тобто містили по одному параметру [189]. 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

трудності у дотриманні об'єктивності під час оцінювання різноманітних складових і характеристик освітніх та управлінських процесів.

Для кожного з виділених факторів з урахуванням наборів параметрів, що входять до їх складу, було запропоновано робочі назви, які, на наш погляд, віддзеркалюють зміст домінуючих факторних навантажень і характеризують зв'язок між ними.

Виявлені відмінності у визначенні ступеня трудності об'єктивного оцінювання характеристик освітніх та управлінських процесів адміністраторами ЗЗСО залежно від їхньої посади, на нашу думку, можна пояснити різними посадовими компетенціями директорів та їх заступників і, відповідно, ступенем відповідальності за результати реалізації того чи іншого виду діяльності ЗЗСО. У будь-якому разі дана інформація виступає підґрунтям для визначення освітніх потреб даних категорій педагогічних працівників та формування переліку освітніх послуг, що сприятиме не лише підвищенню рівня професійної компетентності адміністраторів ЗЗСО, але й забезпечить ефективну реалізацію процедур самооцінювання закладом результатів своєї діяльності та поліпшить якість освіти.

Залежність оцінки трудності дотримання об'єктивності при оцінюванні від стажу роботи на посаді керівника закладу освіти

Розглянемо відмінності та особливості сприйняття ступеня трудності об'єктивного оцінювання різних параметрів діяльності закладу з точки зору залежності відповідей від тривалості перебування керівника ЗЗСО на посаді (його управлінського досвіду). Узагальнені результати наведено у таблицях 2.4 і 2.5. Результати анкетування учасників опитування було розділено на 5 груп відповідно до стажу перебування адміністраторів шкіл на керівній посаді: до 3 років – 44 особи (22,11 %); від 3 до 5 років – 26 осіб (13,07 %); від 5 до 10 років – 42 особи (21,11%); від 10 до 20 років – 39 осіб (19,6 %) та понад 20 років – 48 осіб (24,12 %). Кількість ступенів свободи $df = k - 1 = 4$,

$$\chi^2_{\text{крит}(\alpha=0,05)} = 9,488 \text{ та } \chi^2_{\text{крит}(\alpha=0,01)} = 13,277 [241, \text{с. } 10] \quad (2)$$

Виявляється, що середні арифметичні самооцінок керівниками ЗЗСО трудності дотримання вимог об'єктивності при оцінюванні ними різноманітних характеристик освітніх та управлінських процесів зростають із збільшенням віку респондентів як у цілому, так і за відповідними змістовими блоками змінних. Виключення з цієї закономірності складають усереднені оцінки керівниками третьої групи зі стажем роботи на посаді 5-10 років двох змістових блоків: блоку А, який містить елементи процесу цілепокладання, та блоку Є, зміст якого характеризує процеси взаємодії та комунікації школи із різними суб'єктами.

Таблиця 2.4.

Порівняння результатів сприйняття труднощі дотримання об'єктивності при оцінюванні керівниками ЗЗСО в залежності від стажу роботи на посаді

Об'єкти оцінки	ρ_{emp}	Середні значення оцінок труднощі керівниками з різним стажем роботи					Стандартні відхилення				
		до 3 років	3-5 років	5-10 років	10-20 років	Понад 20 р.					
		M_1	M_2	M_3	M_4	M_5	SD_1	SD_2	SD_3	SD_4	SD_5
a	,000	4,227	4,462	4,881	5,974	6,563	2,101	1,944	2,222	2,487	2,625
b	,001	3,114	4,423	3,976	4,308	4,813	1,588	1,922	1,957	2,028	2,080
c	,001	4,864	5,692	5,690	6,000	7,042	2,184	1,955	2,311	2,782	2,509
d	,000	5,432	5,962	5,786	7,692	7,188	1,910	2,068	1,932	2,002	2,256
$\bar{X}_A$		4,409	5,135	5,083	5,994	6,402	1,946	1,972	2,106	2,325	2,368
e	,000	6,409	6,500	6,738	7,846	8,000	2,106	2,140	2,131	2,020	2,222
f	,014	6,023	6,077	7,071	6,641	7,396	2,913	2,058	2,608	3,082	3,023
g	,499	5,318	5,615	4,810	5,692	5,583	2,350	1,961	2,211	2,041	2,030
h	,000	5,545	5,808	6,881	7,410	7,854	1,663	1,767	2,039	2,302	2,124
$\bar{X}_B$		5,824	6,000	6,375	6,897	7,208	2,258	1,982	2,247	2,361	2,350
i	,000	3,250	3,192	3,595	5,385	4,792	1,832	1,767	2,400	2,561	2,744
j	,986	4,341	4,308	4,405	4,026	4,271	2,614	2,074	2,678	1,953	2,248
k	,011	5,159	5,846	5,833	6,128	6,979	2,685	2,130	2,584	2,922	2,950
$\bar{X}_B$		4,250	4,449	4,611	5,180	5,347	2,377	1,990	2,554	2,479	2,647
l	,000	3,182	4,115	4,262	5,077	5,646	2,026	2,065	2,285	2,410	2,678
m	,000	3,614	4,231	5,381	5,077	6,250	2,037	1,840	2,389	2,747	2,662
n	,047	3,432	3,769	3,476	4,103	4,458	2,128	1,751	1,890	2,137	2,052
o	,437	3,705	4,231	3,952	4,154	4,625	1,972	1,751	1,925	2,266	2,411
$\bar{X}_r$		3,483	4,087	4,268	4,603	5,245	2,041	1,852	2,122	2,390	2,451
p	,022	4,636	5,538	5,262	5,795	6,313	2,136	2,420	2,307	2,628	2,586
q	,002	6,250	6,231	7,024	7,051	8,313	2,870	2,889	2,736	2,946	1,740
r	,000	4,932	5,615	6,071	6,795	7,167	2,453	2,334	2,541	3,122	2,724
s	,018	5,614	6,038	7,024	6,795	7,125	2,696	2,236	2,192	2,657	2,532
$\bar{X}_d$		5,358	5,856	6,345	6,609	7,230	2,539	2,470	2,444	2,838	2,396
t	,933	4,545	4,885	4,429	4,462	4,813	3,015	2,957	2,688	2,732	2,607
u	,006	3,250	4,962	4,500	5,462	5,375	1,383	2,569	2,412	3,025	3,180
v	,004	5,136	5,346	6,071	6,256	6,958	2,809	2,077	2,626	3,306	2,960
w	,510	3,545	4,308	3,786	3,436	2,917	2,732	2,990	2,893	2,125	1,855
$\bar{X}_c$		4,119	4,875	4,697	4,904	5,016	2,485	2,648	2,655	2,797	2,651
$\bar{X}$		4,588	5,094	5,257	5,720	6,106	2,270	2,159	2,346	2,534	2,469

[розробка автора]

Умова $N_{emp} \geq \chi^2$ при $\rho \leq 0,05$, що підтверджує статистичну значущість виявлених відмінностей в оцінках керівниками шкіл, які мають різний стаж управлінської діяльності, виконується для переважної більшості об'єктів дослідження з достовірністю 99 % (див. табл. 2.5), оскільки $\chi^2_{крит(\alpha=0,01)} = 13,277$.

Таблиця 2.5.

Порівняння рангів середніх оцінок керівниками шкіл з різним стажем роботи на посаді трудності дотримання об'єктивності при оцінюванні

Об'єкти оцінки	ρ_{emp}	H_{emp}	Ранги середніх арифметичних оцінок (за стажем роботи керівника ЗЗСО)					$\Delta Ranks$
			$Rank_1$	$Rank_2$	$Rank_3$	$Rank_4$	$Rank_5$	
a	,000	27,169	9	9	11	13	13	4
b	,001	18,684	1	8	5	5	6,5	7
c	,001	19,478	13	16	14	14	16	3
d	,000	36,167	18	19	15	22	19	7
e	,000	25,286	23	23	19	23	22	4
f	,014	12,421	21	21	23	17	20	6
g	,499	3,362	17	14,5	10	11	9	8
h	,000	36,411	19	17	20	21	21	4
i	,000	22,253	3,5	1	2	9	5	8
j	,986	,358	10	6,5	7	2	2	8
k	,011	12,994	16	18	16	15	15	3
l	,000	26,243	2	3	6	7,5	10	8
m	,000	26,259	7	4,5	13	7,5	11	8,5
n	,047	9,640	5	2	1	3	3	4
o	,437	3,778	8	4,5	4	4	4	4
p	,022	11,461	12	13	12	12	12	1
q	,002	17,132	22	22	21,5	20	23	3
r	,000	22,022	14	14,5	17,5	18,5	18	4,5
s	,018	11,855	20	20	21,5	18,5	17	4,5
t	,933	,839	11	10	8	6	6,5	5
u	,006	14,391	3,5	11	9	10	8	7,5
v	,004	15,290	15	12	17,5	16	14	5,5
w	,510	3,293	6	6,5	3	1	1	5,5

[розробка автора]

*Примітка: сірим кольором у таблиці 2.5 відмічено ті характеристики досліджуваних процесів, відмінності за якими виявлено на рівні 95 %.

Проте, для п'яти з них, зокрема: (f) рівня професійних вмінь і навичок персоналу, (k) безпечності та комфортності умов в освітньому середовищі закладу, (n) рівня власної компетентності як керівника, (p) ступеня досягнення поставленої мети розвитку закладу, (s) дієвості та корисності внутрішньої інституційної інформації щодо перебігу освітніх та управлінських процесів лише з достовірністю 95 % ($\chi^2_{крит(\alpha=0,05)} = 9,488$) [194]. Ці позиції у таблицях 2.5. і 2.6 помічено сірим кольором. Керівники шкіл продемонстрували єдність думок щодо трудності об'єктивного оцінювання (g) якості результатів професійної діяльності персоналу; (j) рівня справедливості системи оцінювання здобувачів освіти у закладі; (n) власного рівня компетентності як керівника закладу освіти;

(o) дієвості власної практики управління закладом; (t) кооперації дій з місцевими органами влади; (w) кооперації з бізнес-структурами.

Для зручності наочного сприйняття інформації про ранжування керівниками ЗЗСО, що мають різний стаж управлінської діяльності, середніх оцінок труднощі дотримання ними об'єктивності при оцінюванні наведено на рис. 2.3.

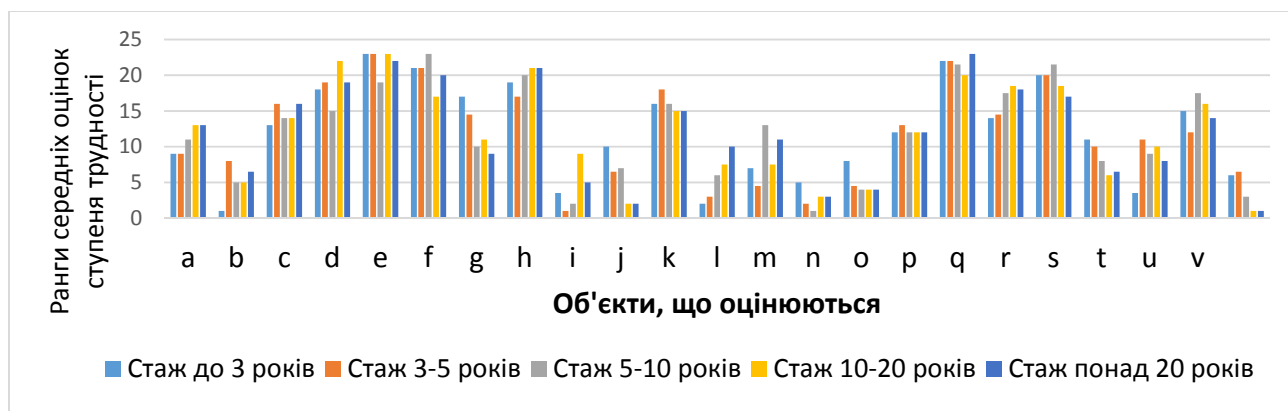


Рис. 2.3. Ранжування середніх оцінок труднощі дотримання об'єктивності при оцінюванні параметрів освітніх та управлінських процесів керівниками ЗЗСО з різним стажем роботи на посаді

Розташування параметрів освітніх та управлінських процесів за зростанням величини відмінностей між максимальними і мінімальними значеннями рангів середніх арифметичних оцінок керівниками ЗЗСО, що мають різний стаж роботи на керівній посаді, труднощі дотримання ними об'єктивності при оцінюванні подано на рис. 2. 4.

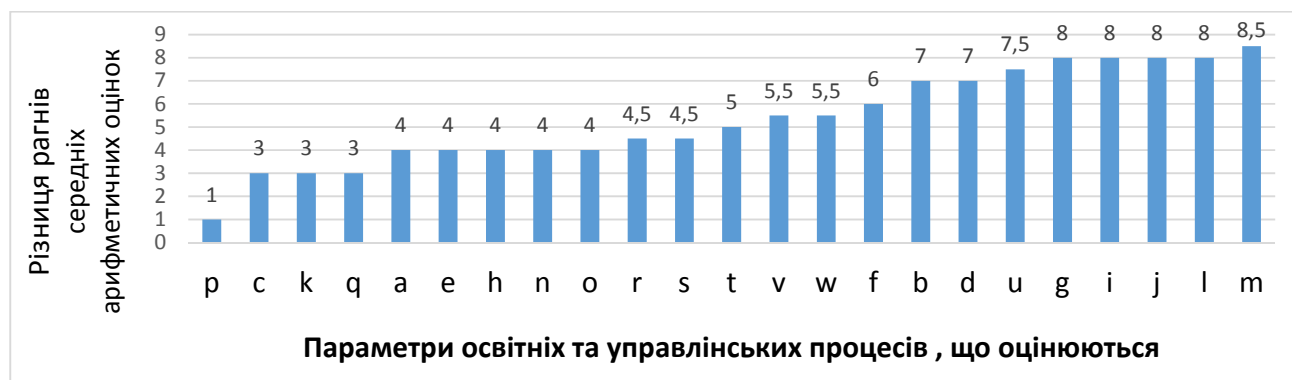


Рис. 2.4. Ранжування досліджуваних параметрів процесів за зростанням різниці між рангами середніх оцінок труднощі їх об'єктивного оцінювання керівниками ЗЗСО з різним стажем роботи на посаді

Як бачимо, незначні відмінності у самооцінці своєї об'єктивності директори демонструють під час оцінювання (p) ступеня досягнення мети розвитку закладу освіти, а найбільший розбіг в думках на рівні 8-8,5 одиниць

проявляється при оцінюванні таких параметрів як: (g) якість результатів професійної діяльності вчителів та(і) якість навчальної діяльності учнів, (j) справедливість інституційної системи оцінювання здобувачів освіти у закладі, а також власних управлінських якостей і компетентностей, зокрема раціональність стилю управління закладом освіти та рівень володіння навичками з управління персоналом закладу.

Особливо цікавим виявилися результати порівняння по кожному із досліджуваних об'єктів середніх оцінок і рангів за кожною із можливих пар груп респондентів. З'ясовано, що статистично значущі відмінності в оцінках директорами шкіл трудності об'єктивного оцінювання ними різноманітних процесів у закладі проявляються тим сильніше, чим більша різниця у стажі перебування на посаді. У зв'язку з цим ми вважаємо за потрібно зосередити увагу на оновленні змісту освітніх програм підвищення кваліфікації керівників освітніх установ з урахуванням управлінського стажу та виявлених відмінностей в освітніх потребах, особистісних характеристиках та особливостях управлінської діяльності за нових умов [214].

Проаналізуємо так званий «розмір ефекту», тобто величину відмінностей (*Cohen's d*) в оцінках керівниками ЗЗСО в залежності від досвіду їх управлінської діяльності, трудності дотримання об'єктивності при оцінюванні досліджуваних параметрів освітніх та управлінських процесів (табл. 2.6).

Таблиця 2.6.

Порівняння величини відмінностей у визначенні керівниками ЗЗСО, що мають різний стаж роботи на керівній посаді, трудності дотримання об'єктивності при оцінюванні досліджуваних параметрів освітніх та управлінських процесів

Об'єкти оцінки	$p < 0,05$	<i>Cohen's d / групи респондентів за стажем роботи</i>									
		d ₁₋₂	d ₁₋₃	d ₁₋₄	d ₁₋₅	d ₂₋₃	d ₂₋₄	d ₂₋₅	d ₃₋₄	d ₃₋₅	d ₄₋₅
<i>l</i>	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
a	+	0.1161	0.3025	0.7589	0.9826	0.2007	0.6774	0.9096	0.4635	0.6917	0.2304
b	+	0.7425	0.4837	0.6556	0.9182	0.2305	0.0582	0.1948	0.1666	0.4145	0.2458
c	+	0.3995	0.3674	0.4542	0.9260	0.0010	0.1281	0.6002	0.1212	0.5605	0.3934
d	+	0.2663	0.1843	1.1551	0.8401	0.0880	0.8500	0.5665	0.9688	0.6675	0.2363
$\bar{d}_A$		0.3706	0.3324	0.7393	0.9196	0.0255	0.3985	0.5815	0.4107	0.5886	0.1739
e	+	0.0429	0.1553	0.6964	0.7350	0.1115	0.6465	0.6876	0.5337	0.5797	0.0725
f	+	0.0214	0.3791	0.2061	0.4625	0.4231	0.2152	0.5101	0.1506	0.1151	0.2473
g		0.1372	0.2227	0.1699	0.1207	0.3852	0.0385	0.0160	0.4145	0.3642	0.0536
h	+	0.1533	0.7181	0.9288	1.2105	0.5624	0.7807	1.0473	0.2433	0.4674	0.2005
$\bar{d}_B$		0.0806	0.2387	0.4538	0.5867	0.177	0.4115	0.5557	0.2265	0.3623	0.1320
i	+	0.0878	0.1616	0.9589	0.6610	0.1912	0.9968	0.6933	0.7213	0.4644	0.2234
j		0.0140	0.0242	0.1365	0.0287	0.0362	0.1203	0.0171	0.1617	0.0542	0.1164
k	+	0.2835	0.2558	0.3453	0.6453	0.0055	0.1103	0.4404	0.1070	0.4133	0.2899
$\bar{d}_B$		0.0908	0.1463	0.3830	0.4361	0.0708	0.3252	0.3835	0.2261	0.2830	0.0651

l	+	0.4561	0.5001	0.8512	1.0377	0.0675	0.4287	0.6403	0.3471	0.5560	0.2234
m	+	0.3179	0.7960	0.6050	1.1122	0.5394	0.3619	0.8824	0.1181	0.3436	0.4337
n	+	0.1729	0.0219	0.3147	0.4908	0.1608	0.1710	0.3612	0.3108	0.4978	0.1695
o		0.2821	0.1268	0.2114	0.4177	0.1516	0.0380	0.1870	0.0961	0.3085	0.2013
$\bar{d}_r$		0.3099	0.3771	0.5040	0.7813	0.0909	0.2415	0.5331	0.1482	0.4262	0.2652
p	+	0.3952	0.2816	0.4840	0.7071	0.1167	0.1018	0.3095	0.2156	0.4289	0.1987
q	+	0.0066	0.2761	0.2754	0.8693	0.2819	0.2811	0.8731	0.0095	0.5622	0.5216
r	+	0.2853	0.4561	0.6636	0.8623	0.1869	0.4282	0.6119	0.2544	0.4161	0.1270
s	+	0.1712	0.5739	0.4412	0.5778	0.4453	0.3083	0.4551	0.094	0.0427	0.1272
$\bar{d}_d$		0.1988	0.3961	0.4646	0.7583	0.1990	0.2830	0.5647	0.0997	0.3657	0.2365
t		0.1139	0.0406	0.0289	0.0951	0.1614	0.1486	0.0258	0.0122	0.1450	0.1315
u	+	0.8298	0.6358	0.9405	0.8666	0.1854	0.1782	0.1429	0.3516	0.3100	0.0280
v	+	0.0850	0.3439	0.3651	0.6314	0.3062	0.3296	0.6305	0.0620	0.3170	0.2341
w		0.2664	0.0857	0.0445	0.2690	0.1775	0.3362	0.5591	0.1392	0.3576	0.2602
$\bar{d}_e$		0.2944	0.2248	0.2967	0.3491	0.0671	0.0107	0.0532	0.0759	0.1202	0.0411
$\bar{d}$		0.2284	0.2898	0.4706	0.6401	0.0723	0.2659	0.4364	0.1896	0.3525	0.1543

[розробка автора]

Мітками «+» позначено ті параметри досліджуваних процесів, за якими раніше було виявлено наявність статистично значущих відмінностей (з достовірностями 95 та 99 %) у думках респондентів з різним стажем роботи на керівній посаді.

Подальший аналіз результатів на предмет виявлення статистично значущих відмінностей між усіма можливими комбінаціями пар груп категорій керівників ЗЗСО за стажем їх роботи на управлінській посаді здійснювався за допомогою U-критерію Манна-Уїтні (табл. 2.7) відповідно до вимоги, що $U_{\text{емп}} \leq U_{\text{крит}}$. Кольором у табл. 2.6 помічено ті позиції, за якими підтверджено наявність за умови $\rho \leq 0,05$ статистично значущих відмінностей між двома групами респондентів.

Таблиця 2.7.

Критичні значення критерію Манна-Уїтні при попарному порівнянні результатів опитування керівників ЗЗСО з різним стажем на посаді (за [241, с. 28-34])

К-сть осіб	$\alpha = 0,05$				$\alpha = 0,01$			
	Групи	$U_{\text{крит}}$	Групи	$U_{\text{крит}}$	Групи	$U_{\text{крит}}$	Групи	$U_{\text{крит}}$
$N_1=44$	1-2	417	2-3	415	1-2	380	2-3	361
$N_2=26$	1-3	733	2-4	383	1-3	654	2-4	332
$N_3=42$	1-4	677	2-5	478	1-4	602	2-5	418
$N_4=39$	1-5	845	3-4	644	1-5	757	3-4	572
$N_5=48$	4-5	742	3-5	804	4-5	662	3-5	719

Як бачимо, думки представників групи №5 (директори зі стажем керівної роботи понад 20 років) принципово, дуже сильно відрізняються (з розміром

ефекту $Cohen'sd \geq 0,8$) за переважною більшістю об'єктів оцінювання від думок наймолодшої групи директорів зі стажем до 3 років. Різні точки зору щодо власної об'єктивності оцінювання за багатьма параметрами управлінських та освітніх процесів вони демонструють також і з директорами, стаж управлінської діяльності яких 3-5 (група №2) та 5-10 років (група №3). Водночас, думки двох найдосвідченіших категорій адміністраторів не відрізняються за усіма позиціями.

Іншим своєрідним центром протиріч виявилася група №1 "наймолодших" керівників зі стажем роботи на посаді до 3 років. Варто наголосити, що кількість і глибина відмінностей у визначенні директорами своєї здатності до дотримання об'єктивності при проведенні процедур оцінювання результатів власної діяльності та роботи ЗЗСО збільшувалася із зростанням різниць стажу роботи респондентів. З урахуванням даних, що наведені у таблиці 2.4, можна стверджувати, що із збільшенням досвіду роботи директорів підвищується їхня самокритичність щодо власної об'єктивності та усвідомлення реальної труднощі оцінювальної діяльності.

Отже, досвід управління (тривалість перебування на посаді) керівників ЗЗСО є тією відмінною ознакою, яка пояснює наявні відмінності у поглядах щодо самовизначення ними ступеня труднощі дотримання об'єктивності при оцінюванні певних освітніх і управлінських процесів, що є необхідною умовою успішного функціонування внутрішньої системи забезпечення якості освіти. Цікавим є факт, що в тих позиціях, де думки респондентів статистично не відрізнялися, середні арифметичні оцінок ступеня труднощі об'єктивного оцінювання процесів ($M_{\max} = 4,885$), були нижчі за середнє значення оцінок за обраною шкалою, окрім оцінювання якості результатів професійної діяльності персоналу ($\bar{M}_{\text{опр}} = 5,692$ для групи директорів зі стажем роботи від 10 до 20 років).

Залежність оцінки труднощі дотримання об'єктивності при оцінюванні від віку керівника закладу освіти

З'ясуємо чи може бути вік керівника ЗЗСО тією ознакою, за якою розрізняється самооцінка ними своєї здатності дотримуватися об'єктивності при оцінюванні різних освітніх та управлінських процесів у межах реалізації внутрішнього механізму забезпечення якості освіти у школі. У віковому розрізі за роками народження дослідники розглядають наступні типи поколінь: ветерани (1930-1942 р.н.), бебі-бумери (1943-1960 р.н.), покоління X (1961-1980 р.н.), покоління Y (1981-2000 р.н.) [13], які відрізняються особливостями сприйняття світу, своєю поведінкою та ставленням до різних подій і видів діяльності [40; 155]. Сьогодні на ринок праці вже починають виходити представники так званого покоління Z, які народжені після 2000 року. Дослідники відмічають наявність в них відмінностей у мотивації до роботи над соціальними змінами, побоюваннях появи так званих розривів між роботою та особистим життям, а

також баченні майбутніх змін і перспектив власного розвитку [13]. Розуміння сутності, причин і наслідків прояву цих відмінностей, зокрема у представників адміністрації закладів освіти, може сприяти формуванню в подальшому ефективного лідерства (управління закладом освіти). Як зазначалося у п. 2.1, результати опитування керівників шкіл було проаналізовано відповідно до вікових категорій респондентів (див. табл.2.8).

Таблиця 2.8.

Порівняння результатів оцінки труднощі дотримання об'єктивності при оцінюванні досліджуваних процесів керівниками шкіл в залежності від їхнього віку

Об'єкти оцінки	Середні значення / Вік			Середні стандартні відхилення /Вік			$Rank_1$	$Rank_2$	$Rank_3$	$\Delta Ranks$
	M_1	M_2	M_3	SD_1	SD_2	SD_3				
	до 40	40-60	> 60	до 40	40-60	> 60				
a	4,189	5,442	6,357	1,971	2,554	2,356	9	11	13	4
b	3,396	4,385	4,333	1,769	2,006	2,068	2	5	5	3
c	4,906	6,087	6,667	2,142	2,536	2,426	13	15	15	2
d	5,698	6,740	6,643	1,937	2,177	2,428	18	19	14	5
$\bar{X}_A$	4,547	5,664	6,000	1,955	2,318	2,320				
e	6,774	7,250	7,405	2,006	2,237	2,410	23	22	22	1
f	5,906	6,875	7,286	2,705	2,909	2,690	21	20	20	1
g	5,377	5,519	5,071	2,150	2,150	2,123	17	12	9	8
h	5,736	7,087	7,357	1,788	2,247	2,070	19	21	21	2
$\bar{X}_B$	5,948	6,683	6,780	2,163	2,386	2,323				
i	3,302	4,413	4,357	2,090	2,613	2,397	1	6	6	5
j	4,208	4,337	4,190	2,468	2,334	2,222	10	4	3	7
k	5,245	6,048	6,929	2,480	2,881	2,560	15	14	17,5	3,5
$\bar{X}_B$	4,252	4,933	5,159	2,346	2,609	2,393				
l	3,679	4,625	5,214	2,294	2,438	2,562	3	7	10	7
m	4,113	5,058	5,929	2,163	2,469	2,917	7	9	12	5
n	3,736	3,837	4,095	2,176	2,029	1,910	5	2	2	3
o	3,717	4,279	4,310	1,915	2,055	2,454	4	3	4	1
$\bar{X}_r$	3,811	4,450	4,887	2,294	2,438	2,562				
p	4,830	5,894	5,452	2,351	2,417	2,606	12	13	11	2
q	6,000	7,375	7,643	2,994	2,659	2,128	22	23	23	1
r	4,981	6,462	6,929	2,430	2,936	2,289	14	17	17,5	3,5
s	5,811	6,673	7,238	2,646	2,506	2,293	20	18	19	2
$\bar{X}_d$	5,406	6,601	6,816	2,605	2,630	2,329				
t	4,226	4,837	4,548	2,853	2,749	2,707	11	8	8	3
u	3,792	5,221	4,476	2,115	2,818	2,813	6	10	7	4

v	5,283	6,115	6,714	2,699	2,980	2,726	16	16	16	0
w	4,151	3,462	2,881	3,122	2,298	2,027	8	1	1	7
$\bar{X}_c$	4,363	4,909	4,655	2,697	2,711	2,568				
$\bar{X}$	4,742	5,566	5,740	2,316	2,478	2,399				

[розробка автора]

Для підтвердження наявності статистично значущих відмінностей у сприйнятті керівниками шкіл різних вікових груп власної здатності до об'єктивного оцінювання діяльності закладу освіти для $df = 2$ має виконуватися умова [241, с.11]: $N_{емп} \geq \chi^2_{крит}$, якщо $\chi^2_{крит(\alpha=0,05)} = 5,991$ та $\chi^2_{крит(\alpha=0,01)} = 9,210$, а $\rho_{емп} \leq 0,05$ (3). Виявлено, що середні арифметичні оцінок керівниками шкіл такого елементу прояву культури оцінювальної діяльності як трудність об'єктивного оцінювання ними досліджуваних процесів як у цілому, так і за окремими змістовими блоками змінних, зростають із збільшенням віку респондентів, окрім блоку Є, який містить характеристики ефективності комунікативних процесів із стейкхолдерами. Наочно цю інформацію зображено на рисунку 2. 5. У цьому випадку спостерігається несуттєве зменшення середніх оцінок.

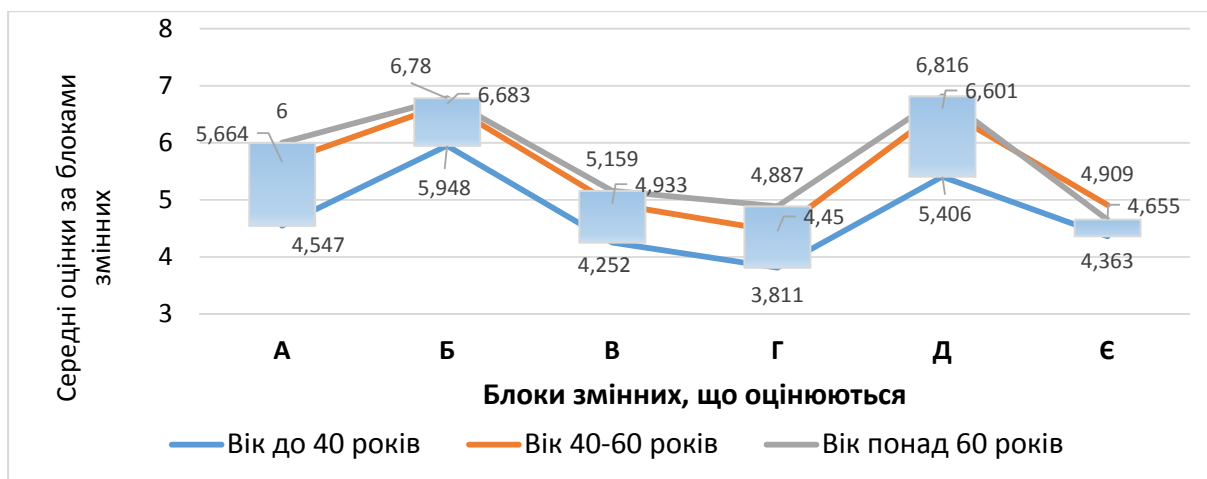


Рис. 2.5. Середні оцінки керівниками шкіл різного віку трудності дотримання об'єктивності при оцінюванні досліджуваних процесів (за змістовими блоками)

Достовірність відмінностей досліджуваних характеристик даних вибірок за критерієм Крускала-Уоліса становить 95 % (курсив, стовп. 2 і 3 табл. 2.9), причому для більшості з них, для яких $N_{емп} \geq 9,21$, відмінності підтверджено з достовірністю 99 %. Для виявлення відмінностей в оцінках між двома віковими категоріями директорів шкіл було проведено порівняння результатів опитування респондентів відповідно 1-2, 1-3 та 2-3 груп. При $df = 1$: $\chi^2_{крит(\alpha=0,05)} = 3,841$ та $\chi^2_{крит(\alpha=0,01)} = 6,635$.

За результатами обчислень показника *Cohen's d* з урахуванням формул (1) і (3) було доведено, що думки керівників ЗЗСО наймолодшої групи респондентів

(до 40 років), так званого Y покоління, відрізняються від думок директорів двох старших вікових категорій – покоління X та «бєбі-бумєрів» (стовп. 4-6 табл.2. 9, затемнені комірки), майже за всіма позиціями, що оцінювалися. Водночас, у відповідях респондентів груп №2 і №3 відмінностей фактично не виявлено (стовп. 6). Можна бачити, що із збільшенням віку респондентів зростають і середні арифметичні рангових оцінок ступеня труднощі дотримання ними об'єктивності при оцінюванні різноманітних шкільних процесів та їх складових – від $\bar{M}_1 = 4,742$ до $\bar{M}_3 = 5,740$ (див. табл. 2.8). Однак, аналіз результатів ранжування керівниками ЗЗСО різного віку окремих об'єктів оцінки за ступенем труднощі дотримання об'єктивності при оцінюванні свідчить про відсутність лінійної залежності між оцінкою респондентом здатності до об'єктивності оцінювання та його віком (рис. 2. 6).

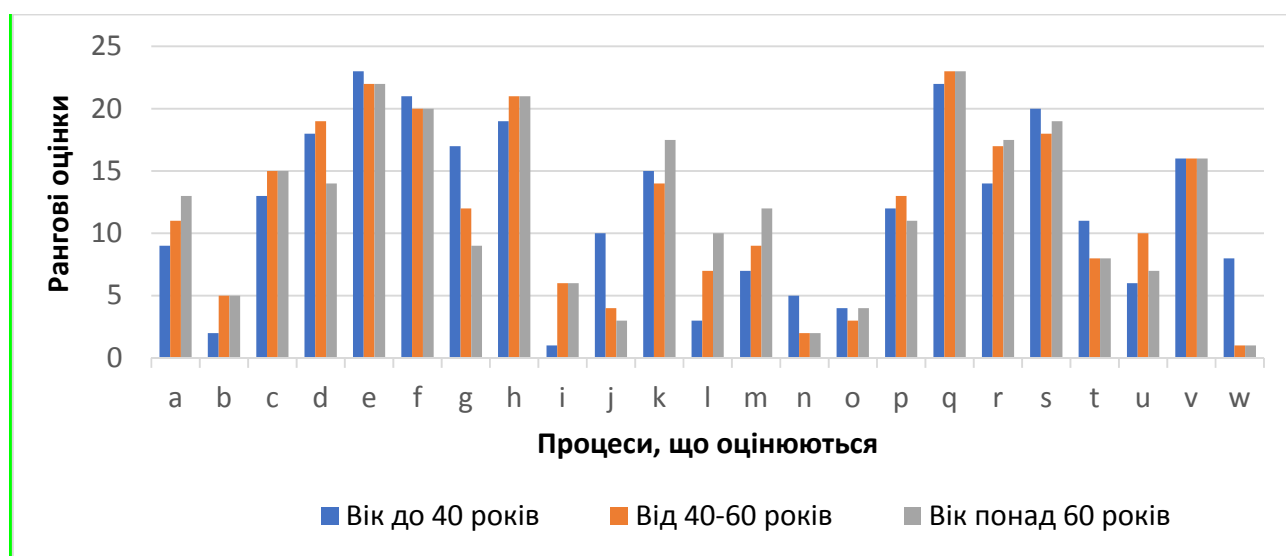


Рис. 2.6. Ранжування керівниками ЗЗСО різного віку освітніх та управлінських процесів за ступенем труднощі їх об'єктивного оцінювання

Для підтвердження наявності статистично значущих відмінностей між визначеними трьома віковими групами керівників шкіл має виконуватися умова: $\rho \leq 0,05$, $\chi^2_{\text{емп}} \geq \chi^2$, причому для $df = 3 - 1 = 2$ критичні значення χ^2 дорівнюють: $\chi^2_{\text{крит}(\alpha=0,05)} = 5,991$ та $\chi^2_{\text{крит}(\alpha=0,01)} = 9,210$ [241, с. 10].

Попарне порівняння результатів опитування кожної із груп (1-2, 1-3 та 2-3) респондентів підтвердило наше припущення про існування статистично значущих відмінностей у ставленні керівників різних вікових категорій до визначення труднощі дотримання вимог об'єктивності при оцінюванні (табл. 2. 9). Згідно з інтерпретацією Д. Коеном значень показника d, малу «силу ефекту» статистично значущих відмінностей у відповідях респондентів двох груп ми помітили в таблиці червоним кольором, середню – синім, а сильний ефект – рудим.

Виявлено, що думки наймолодших керівників шкіл суттєво відрізняються від думок старших колег щодо більшості параметрів освітніх та управлінських процесів. Помічено, що із збільшенням віку респондентів зростає також і розуміння ними того, що дотримуватися вимог об'єктивного оцінювання їм досить важко. Водночас, директори середньої і старшої вікових категорій продемонстрували відсутність статистично значущих відмінностей у відповідях на це питання.

Таблиця 2.9.

Порівняння величини відмінностей в оцінках труднощі дотримання об'єктивності при оцінюванні в залежності від віку керівників ЗЗСО

Об'єкти оцінки	$N_{\text{емп}}$	$\rho_{\text{емп}}$	«Сила ефекту» між віковими групами керівників <i>Cohen's d</i>		
			d ₁₋₂	d ₁₋₃	d ₂₋₃
1	2	3	4	5	6
a	18,632	,000	0.54927	0.99814	0.37241
b	9,709	,008	0.52294	0.48693	0.02553
c	13,555	,001	0.50314	0.76953	0.23372
d	9,356	,009	0.50570	0.43028	0.04207
$\bar{d}_A$			0.520941	0.677302	0.14489
e	4,419	,110	0.22404	0.28459	0.06667
f	8,858	,012	0.34498	0.51158	0.1467
g	1,158	,560	0.06605	0.14322	0.20969
h	17,752	,000	0.66535	0.83810	0.12498
$\bar{d}_B$			0.32276	0.370696	0.041194
i	7,581	,023	0.46957	0.46915	0.02234
j	,218	,897	0.05371	0.00767	0.06451
k	10,060	,007	0.29874	0.66817	0.32328
$\bar{d}_B$			0.274487	0.382762	0.09028
L	10,822	,004	0.39965	0.63125	0.23553
m	10,430	,005	0.40714	0.70721	0.32232
n	1,563	,458	0.04801	0.17535	0.13094
o	2,396	,302	0.28295	0.26942	0.01370
$\bar{d}_r$			0.269951	0.44249	0.174746
p	6,419	,040	0.44627	0.25063	0.17587
q	11,005	,004	0.48562	0.63257	0.11129
r	15,514	,000	0.54956	0.82523	0.17740
s	8,034	,018	0.33450	0.57638	0.23523
$\bar{d}_d$			0.456537	0.570652	0.086552
t	1,835	,399	0.21810	0.11579	0.10594
u	8,282	,016	0.57357	0.27485	0.26461
v	7,465	,024	0.29265	0.52755	0.20975

w	3,181	,204	0.25136	0.482510	0.26815
$\bar{d}_c$			0.201922	0.110888	0.096195

[розробка автора]

На рис. 2.7. наведено ранжування об'єктів дослідження (характеристик і складових освітніх та управлінських процесів) у порядку збільшення різниці між рангами середніх оцінок ступеня труднощі дотримання їх об'єктивного оцінювання керівниками ЗЗСО різного віку. Як видно, керівники різного віку мають однакові думки щодо визначення того, наскільки трудно їм дотримуватися об'єктивності при оцінюванні ефективності особистого реагування на запити і зауваження батьків. Наприклад, найменші відмінності ($\Delta Ranks=1$) в оцінках директорів шкіл спостерігаються при визначенні таких параметрів як: (f) рівень професійних вмінь і навичок персоналу, q) вплив результатів самооцінювання закладом освітніх та управлінських процесів на якість освіти, (e) рівень свідомості персоналу щодо виконання завдань та (o) дієвість власної практики управління закладом освіти, однак, результати відповідей респондентів різних вікових категорій за двома останніми пунктами не підтвердили наявності статистично значущих відмінностей.



Рис. 2.6. Ранжування досліджуваних об'єктів за зростанням різниці рангів середніх оцінок труднощі їх об'єктивного оцінювання керівниками шкіл різного віку

Таким чином, проведене дослідження підтвердило наше припущення про те, що вік керівників ЗЗСО, як і його посадовий статус, є тією ознакою, за якою відрізняється самооцінка ними особистої здатності до дотримання вимог неупередженості при оцінюванні різноманітних освітніх та управлінських процесів, що реалізується в межах запровадження механізму внутрішнього забезпечення якості освіти. Водночас, ці відмінності на рівні статистичної значущості проявляються між директорами наймолодшої групи до 40 років і групами директорів старшого віку: 40-60 років (покоління X) і понад 60 років (покоління «бєбі-бумєрів»). Такий результат на тлі найнижчого середнього

значення самооцінки здатності до об'єктивного оцінювання у молодшій віковій групі керівників може свідчити про їх досить високу самовпевненість щодо своєї управлінської компетентності. Примітно, що відмінностей у самооцінках труднощі дотримання об'єктивності при оцінюванні між представниками директорів шкіл двох старших (другої та третьої) вікових груп не виявлено.

Залежність оцінки труднощі дотримання об'єктивності при оцінюванні від статі керівника школи

Порівняємо відповіді респондентів щодо труднощі для них дотримуватися об'єктивності при оцінюванні за гендерною приналежністю (табл. 2.10).

Таблиця 2.10.

Результати оцінки труднощі дотримання об'єктивності при оцінюванні керівниками ЗЗСО різної статі

Об'єкт оцінки	ρ_{emp}	H_{emp}	$M_{жін}$	$M_{чол}$	$SD_{жін}$	$SD_{чол}$	$Rank_{жін}$	$Rank_{чол}$	$\Delta Ranks$	$Cohen's d$
a	,100	2,700	5,093	5,686	2,386	2,613	10	12	-2	0.237004
b	,005	8,004	4,388	3,600	1,804	2,235	3	6	-3	0.387993
c	,005	7,832	5,558	6,514	2,401	2,535	12	18	-6	0.387216
d	,081	3,037	6,682	6,000	2,058	2,414	21	14,5	6,5	0.165206
$\bar{X}_A$			5,430	5,450	2,162	2,449				0.008658
e	,896	,017	7,171	7,129	2,169	2,321	23	21	2	0.018698
f	,052	3,764	6,388	7,286	2,903	2,649	18	22	-4	0.324948
g	,030	4,727	5,628	4,943	2,058	2,232	13	11	2	0.319085
h	,508	,438	6,853	6,657	2,254	2,056	22	19	3	0.090855
$\bar{X}_B$			6,510	6,504	2,346	2,315				0.002574
i	,000	34,354	4,798	2,829	2,492	1,873	8	2	6	0.89324
j	,009	6,869	4,543	3,771	2,197	2,515	6	7	-1	0.32693
k	,709	,139	5,946	6,157	2,838	2,630	15	16	-1	0.077121
$\bar{X}_B$			5,096	4,252	2,509	2,339				0.347971
l	,008	7,017	4,814	3,914	2,518	2,301	9	8	1	0.373143
m	,001	11,134	4,504	5,886	2,191	2,942	5	13	-8	0.532804
n	,002	9,702	4,202	3,243	2,093	1,789	1	4	-3	0.492567
o	,000	15,159	4,574	3,329	2,157	1,783	7	5	2	0.629152
$\bar{X}_r$			4,524	4,093	2,240	2,204				0.193963
p	,000	41,979	6,364	3,957	2,208	2,156	17	9	8	1.103038
q	,032	4,596	6,659	7,814	2,901	2,176	20	23	-3	0.450424
r	,418	,657	6,256	6,000	2,862	2,599	16	14,5	1,5	0.093647
s	,420	,651	6,419	6,829	2,689	2,233	19	20	-1	0.165889
$\bar{X}_d$			6,425	6,150	2,665	2,291				0.110662

t	,357	,848	4,481	4,857	2,753	2,794	4	10	-6	0.135565
u	,000	39,716	5,550	3,086	2,701	1,863	11	3	8	1.090879
v	,199	1,652	5,783	6,457	2,971	2,685	14	17	-3	0.238027
w	,000	33,954	4,248	2,186	2,678	1,458	2	1	1	0.956361
$\bar{X}_c$			5,016	4,147	2,776	2,200				0.34696
$\bar{X}$			5,517	5,136	2,447	2,298				0.160511

[розробка автора]

Як і раніше, для підтвердження наявності статистично значущих відмінностей між двома групами респондентів, що відрізняються за гендерною ознакою, було використано критерій Крускала-Уолліса. Для $df=1$ згідно з формулою (1) критичні значення: $\chi^2_{крит}(\alpha=0,05) = 3,841$ та $\chi^2_{крит}(\alpha=0,01) = 6,635$.

Виявилося, що умови $n_{емп} \geq \chi^2_{крит}$ при $p \leq 0,05$, яка з достовірністю 99 %, окрім пункту щодо справедливості інституційної системи оцінювання здобувачів освіти (j), для якого достовірність 95 %, підтверджує наявність статистично значущих відмінностей у сприйнятті керівниками шкіл труднощі дотримання правил об'єктивного оцінювання, відрізняються в залежності від їхньої статі лише за половиною всіх досліджуваних характеристик освітніх та управлінських процесів (див. у табл. 2. 10 сірим кольором). Нагадаємо, що при порівнянні цих результатів опитування керівників шкіл відмінності між ними за посадовим статусом було виявлено майже за усіма об'єктами оцінювання, окрім двох пунктів: чіткості формулювання мети розвитку закладу освіти та якості й раціональності власного стилю управління школою (див. п. 2. 2, табл. 2.2). Примітно, що відмінні думки жінок і чоловіків щодо власної об'єктивності в оцінюванні виявлено у кожному із змістових блоків. Однак лише у блоці Г, що присвячений оцінці якості власних професійних якостей і компетентностей керівника, респонденти продемонстрували статистично відмінні думки за всіма без винятку характеристиками.

Цікавим, на наш погляд, виявився результат аналізу даних, який свідчить про те, що жінкам-керівникам в цілому трудніше, ніж чоловікам, дотримуватися об'єктивності при оцінюванні. Виключення з числа параметрів досліджуваних процесів, в яких було підтверджено наявність статистично значущих відмінностей, склали (с) ступінь відповідності мети завданням розвитку закладу, (m) рівень володіння навичками з управління персоналом закладу та (q) вплив результатів самооцінювання закладом освітніх та управлінських процесів на якість освіти, об'єктивне оцінювання яких виявилось більш трудним для чоловіків.

Величина відмінності в результатах опитування керівників ЗЗСО за гендерною ознакою відповідає в цілому дуже малому розміру ефекту і становить лише $Cohen's d = 0,160511$. Наочно ці відмінності в думках респондентів подано на рис. 2.8.

Сила досліджуваного ефекту (впливу статі керівника ЗЗСО на оцінку труднощі дотримання ними об'єктивності при оцінюванні параметрів різних змістових блоків) зменшується у такій послідовності: В-Є-Г-Д-А-Б. Інакше кажучи, малі відмінності ($Cohen'sd_B = 0,347971$ та $Cohen'sd_E = 0,34696$) проявляються в самооцінках керівниками шкіл різної статі своєї здатності дотримуватися об'єктивності при оцінюванні якості внутрішнього середовища та різноманітних процесів, що характеризують ефективність комунікації та взаємодії зі стейкхолдерами.

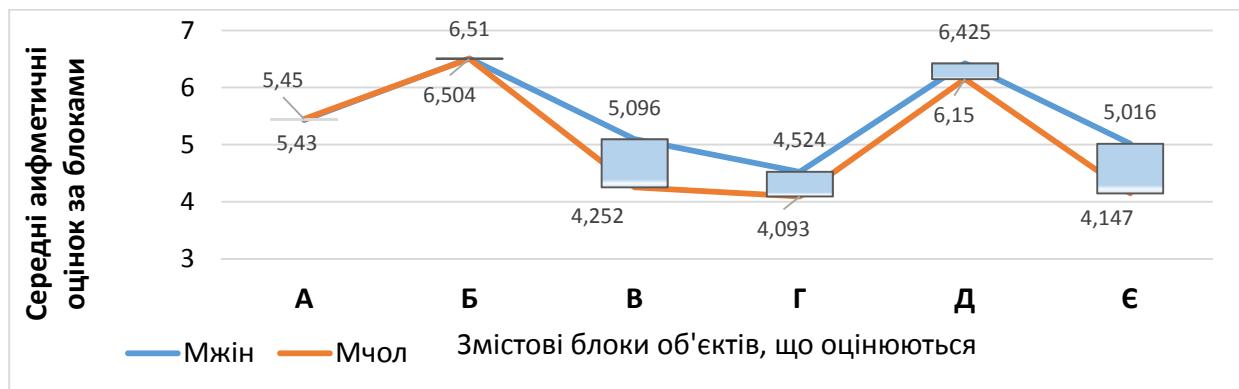


Рис. 2.8. Відмінності у сприйнятті керівниками ЗЗСО різної статі ступеня труднощі дотримання об'єктивності при оцінюванні (за змістовими блоками діяльності)

За всіма іншими блоками виявлені відмінності настільки малі, що їх можна не враховувати. Водночас, за окремими об'єктами оцінювання величина відмінностей була дуже сильною, зокрема (р) ступінь досягнення поставленої мети розвитку закладу, (u) відповідність закладу сподіванням батьків і місцевої громади, (w) ефективність кооперації з бізнес-структурами та (i) якість навчальної діяльності, для яких $0,89324 < Cohen'sd < 1,103038$. Результати ранжування керівниками ЗЗСО досліджуваних об'єктів за ступенем суб'єктивного сприйняття ними труднощі дотримання об'єктивності при оцінюванні подано на рис. 2. 9.

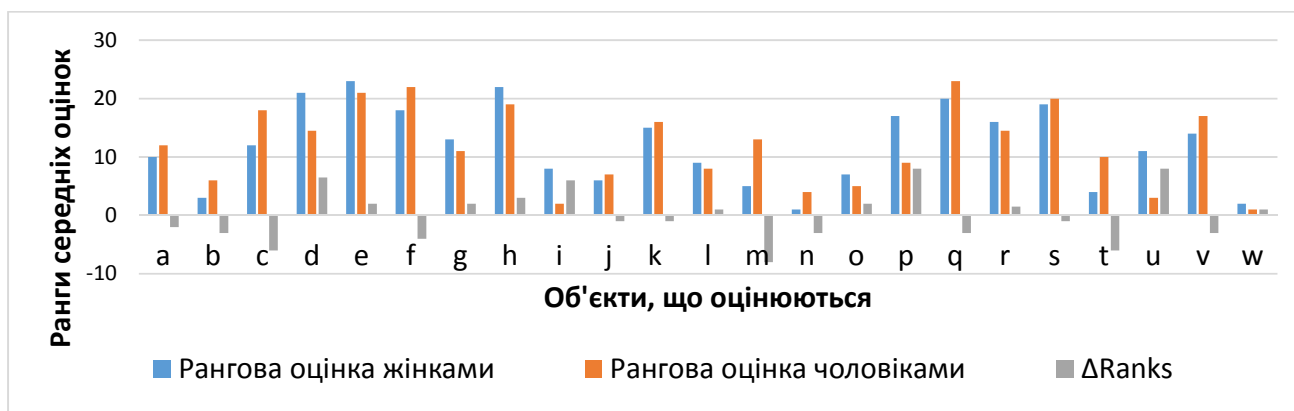


Рис. 2.9. Відмінності між ранговими оцінками керівниками ЗЗСО (за гендерною ознакою) труднощі дотримання об'єктивності при оцінюванні

Спробуємо проаналізувати основні причини, що пояснюють суб'єктивне сприйняття труднощів дотримання керівниками шкіл залежно від їхньої статі об'єктивності під час оцінювання, за допомогою факторного аналізу. Для визначення структури факторної моделі було встановлено нижче значення факторного навантаження на рівні 0,500. За допомогою методу головних компонент із застосуванням методу обертання варімакс з нормалізацією Кайзера у вибірці директорів-жінок ЗЗСО було виявлено чотири, а для групи директорів-чоловіків – п'ять значущих факторів, які пояснюють відповідно 63,86 % та 68,31% загальної дисперсії розподілу середніх значень ранжування ступеня труднощі дотримання керівниками шкіл об'єктивності. Відповідні матриці факторних структур з факторними навантаженнями у порядку їх зменшення наведено у таблиці 2.11.

Таблиця 2.11.

Матриця факторних структур з факторними навантаженнями для характеристики труднощі дотримання об'єктивності при оцінюванні досліджуваних параметрів освітніх та управлінських процесів керівниками ЗЗСО за гендерною ознакою

Жінки		Чоловіки	
<i>Людиноцентристський з акцентом на етичність</i>	Фактор 1	<i>Людиноцентристський з акцентом на інтроверсію у взаємодії</i>	Фактор 1
Рівень наявних професійних вмінь і навичок персоналу	0,850	Ефективність Вашого реагування на запити й зауваження батьків	0,887
Вплив результатів самооцінювання закладом освітніх та управлінських процесів на якість освіти	0,842	Рівень наявних професійних вмінь і навичок персоналу	0,875
Дієвість заходів з виявлення, реагування та запобігання різних видів насильства, зокрема булінгу	0,818	Ступінь відповідності мети і завдань розвитку закладу	0,868
Ефективність Вашого реагування на запити й зауваження батьків	0,817	Вплив результатів самооцінювання закладом освітніх та управлінських процесів на якість освіти	0,860
Ефективність кооперації дій з місцевими органами влади	0,797	Дієвість заходів з виявлення, реагування та запобігання різних видів насильства, зокрема булінгу	0,838
Освітнє середовище закладу щодо безпечності та комфортності умов	0,781	Дієвість і корисність внутрішньої інституційної інформації щодо функціонування закладу	0,822
Ясність, прозорість і чіткість проблеми, яку необхідно вирішити	0,775	Ясність, прозорість і чіткість проблеми, яку необхідно вирішити	0,796

Дієвість і корисність внутрішньої інституційної інформації щодо функціонування закладу, освітніх та управлінських процесів	0,727	Рівень свідомості персоналу щодо виконання поставлених завдань	0,768
Ефективність кооперації з підприємствами, бізнес-структурами	0,629	Рівень володіння навичками та діями з управління персоналом	0,760
Ступінь відповідності мети і завдань розвитку закладу	0,577	Освітнє середовище закладу щодо безпечності та комфортності умов	0,734
Справедливість шкільної системи оцінювання здобувачів освіти	0,544	Ефективність кооперації дій з місцевими органами влади	0,637
Рівень володіння навичками та діями з управління персоналом закладу	0,535		
Частка загальної дисперсії	33,53%	Частка загальної дисперсії	34,71%
Результатний	Фактор 2	Рефлексивний	Фактор 2
Якість освітньої діяльності	0,771	Рівень власної компетентності як керівника	0,790
Ступінь досягнення поставленої мети розвитку закладу	0,746	Якість та раціональність власного стилю управління	0,718
Відповідність закладу сподіванням батьків і місцевої громади	0,725	Відповідність методів і практики управління цілям розвитку закладу	0,688
Зрозумілість і чіткість формулювання мети розвитку закладу	0,600	Якість освітньої діяльності	0,686
Якість результатів професійної діяльності персоналу	0,514	Ступінь досягнення поставленої мети розвитку закладу	0,576
		Відповідність закладу сподіванням батьків і громади	0,536
Частка загальної дисперсії	18,05%	Частка загальної дисперсії	18,0 %
Саморефлексія керівника	Фактор 3	Цілеорієнтований з акцентом на ефективність управління	Фактор 3
Рівень власної компетентності як керівника	0,849	Чіткість формулювання мети розвитку закладу	0,721
Дієвість власної практики управління закладом освіти	0,776	Дієвість власної практики управління закладом освіти	0,664
Якість та раціональність власного стилю управління закладом	0,633	Ефективність кооперації з підприємствами, бізнес-структурами	0,630
Рівень володіння навичками та діями з управління персоналом закладу	0,594		
Частка загальної дисперсії	7,20%	Частка загальної дисперсії	5,51%
Адаптаційний з акцентом на морально-психологічному аспекті	Фактор 4	Професійний	Фактор 4
Відповідність методів і практики управління цілям розвитку закладу	0,675	Якість результатів професійної діяльності	0,783

Рівень свідомості персоналу щодо виконання поставлених завдань	0,616	персоналу	
Ступінь вмотивованості вчителів щодо особистісного розвитку	0,594		
Частка загальної дисперсії	5,08%	Частка загальної дисперсії	5,19%
		Етичний	Фактор 5
		Справедливість інституційної системи оцінювання учнів	0,860
		Частка загальної дисперсії	4,90%

Бачимо, що перші за початковими власними значеннями фактори в обох групах учасників дослідження є досить потужними і пояснюють понад третину загальної дисперсії. Проте, на відміну від результатів факторного розподілу, отриманого за ознакою «посадовий статус керівника ЗЗСО» (табл. 2. 3), другі за списком фактори охоплюють близько 18% загальної дисперсії, а решта факторів – у межах 4,9 – 7,2 % кожен.

Варто наголосити на певних особливостях розглядуваних матричних структур, а саме: 1) виявилось, що на обраному для аналізу рівні 0,500 в групі директорів-чоловіків змінна (h), яка характеризує ступінь вмотивованості вчителів щодо особистісного розвитку, не корелює із жодним з виділених факторів; 2) змінна (m), що визначає рівень володіння керівника навичками з управління персоналом закладу, набула двічі приблизно однакові значення більші 0,500, тому ми включили її до структур першого і другого факторів; 3) два останні фактори у матриці чоловіків виявилися унікальними, тобто такими, що містили лише по одній змінній.

Зменшення значення відкидання незначущих параметрів оцінки до рівня 0,400 призвело до доповнення змінною і структур факторів $\Phi_{1чол}$ і $\Phi_{2чол}$ ($f_{h1} = 0,467$) та ($f_{h2} = 0,409$) відповідно у вибірці чоловіків.

Зазначимо, що запропоновані нами назви кожного з факторів є певною мірою умовними і можуть бути предметом дискусії. Ми намагалися у формулюванні цих назв врахувати набори змінних, що входять до складу кожного з факторів, а також особливості змісту домінуючих компонент.

На наш погляд, перелік виділених факторів у кожній з вибірок респондентів має певні характерні особливості, що властиві жінкам і чоловікам відповідно. Так, наприклад, у змістовому наповненні майже усіх факторів, що виділені для директорів-жінок, присутні морально-етичні та психологічні елементи. Цікавим виявився той факт, що у матричній структурі факторів для вибірки жінок виявився окремий фактор $\Phi_{3жін}$, який містить усі без винятку змінні блоку (Г), що характеризує якість власних професійних якостей і компетентностей керівника. Інакше кажучи, на уявлення жінок щодо трудності дотримання ними об'єктивності при оцінюванні шкільних процесів впливає їх звичка, потреба оцінити себе, оглянути свої професійні здобутки і навички як керівника.

Водночас, у матриці факторних структур, виділених для чоловіків спостерігається певна конкретизація щодо впливу основних чинників, а саме: орієнтованість на визначення цілей управління закладом, професіоналізм персоналу як основний ресурс для досягнення цих цілей, визнання етичних норм як критерію справедливості інституційної системи оцінювання та оцінка ступеня досягнення цілей шляхом рефлексії. Чоловіки-керівники також схильні проводити рефлексію, яку краще інтерпретувати як кооперативну, як аналіз результатів спільної діяльності для досягнення поставлених цілей розвитку закладу освіти, оскільки вона (рефлексія – *прим. автора*) стосуються не лише оцінки певних особистих професійних якостей і вчинків, а й тих результатів, що були досягнуті ЗЗСО як результат управління. Примітно, що найвагоміші перші фактори в обох вибірках учасників дослідження майже однакові за змістом і характеризують прояв людиноцентристського підходу до оцінювання.

Отже, підведемо підсумки розгляду результатів дослідження такого прояву культури оцінювальної діяльності керівника школи як самооцінка ним своєї здатності дотримуватися норм і правил об'єктивного оцінювання різноманітних характеристик освітніх і управлінських процесів, а такожі власної управлінської компетентності й практики управління. Досить ілюстративним, на наш погляд, є подання зведених послідовностей розташування досліджуваних параметрів освітніх та управлінських процесів у порядку зростання різниці між рангами середніх оцінок керівниками ЗЗСО ступеня труднощі дотримання об'єктивності (табл. 2. 12).

Таблиця 2.12.

Ранжування освітніх та управлінських процесів за зростанням різниці між рангами середніх оцінок керівниками шкіл своєї здатності дотримуватися об'єктивності

За статтю	$\Delta Rank's$	За віком	$\Delta Rank's$	За стажем	$\Delta Rank's$	За посадою	$\Delta Rank's$
j	1	v	0	p	1	e	2
k	1	e	1	c	3	h	2
l	1	f	1	k	3	b	3
s	1	o	1	q	3	c	3
w	1	q	1	a	4	j	3,5
r	1,5	c	2	e	4	l	4
a	2	h	2	h	4	s	5
e	2	p	2	n	4	m	8
g	2	s	2	o	4	k	9
o	2	b	3	r	4,5	n	9
b	3	n	3	s	4,5	o	9
h	3	t	3	t	5	g	10
n	3	k	3,5	v	5,5	r	11
q	3	r	3,5	w	5,5	a	12
v	3	a	4	f	6	d	12
f	4	u	4	b	7	t	12

c	6	d	5	d	7	q	13
i	6	i	5	u	7,5	p	13,5
t	6	m	5	g	8	i	15
d	6,5	j	7	i	8	w	15
m	8	l	7	j	8	f	16
p	8	w	7	l	8	v	16
u	8	g	8	m	8,5	u	18

Як бачимо, різниця ($\Delta Ranks$) між максимальними і мінімальними значеннями рангових оцінок керівниками своєї здатності до об'єктивного оцінювання в залежності від того, яку посаду вони обіймають, суттєво відрізняється від аналогічних значень, отриманих при порівнянні рангових оцінок адміністраторів ЗЗСО у розрізі їх статі, віку та управлінського досвіду. Так, думки директорів та їх заступників найсильніше різняться у сприйнятті ними ступеня труднощі формулювання неупередженого судження при оцінюванні різних проявів процесів взаємодії та комунікації зі стейкхолдерами; якості професійних і особистісних якостей педагогічного персоналу, зокрема рівня професійних вмінь і навичок вчителів, рівня їх свідомості щодо поставлених завдань та ступінь вмотивованості педагогів щодо особистісного розвитку; рівня справедливості системи оцінювання здобувачів освіти у закладі, а також певних процесів з визначення ефективності (дієвості заходів), що передбачає застосування аналітичних навичок та інструментів оцінки.

Визначити характеристики досліджуваних процесів, рангові оцінки яких керівниками шкіл різних категорій збігаються або відрізняються несуттєво, доволі складно. Так, наприклад, при порівнянні думок директорів та їхніх заступників у розрізі їх приналежності до певної вікової категорії та посадового статусу маємо, що найменші відмінності між ранговими оцінками ($\Delta Rank's = 1$) респондентами ступеня своєї об'єктивності спостерігаються лише під час оцінювання ними (е) рівня свідомості персоналу щодо виконання поставлених завдань. Решта значень мінімальних відмінностей у рангових оцінках на рівні $\Delta Rank's = 1$ спостерігається лише у рейтингах досліджуваних характеристик освітніх та управлінських процесів, що сформовані за окремими ознаками керівників шкіл.

Наприклад, думки керівників-жінок і керівників шкіл-чоловіків майже збігаються при визначенні ними того, наскільки трудно їм бути об'єктивними при оцінюванні ступеня справедливості інституційної системи оцінювання здобувачів освіти у закладі, рівня безпечності та комфортності умов в освітньому середовищі закладу, якості та раціональності власного стилю управління закладом освіти, дієвості та корисності внутрішньої інституційної інформації щодо реалізації освітніх та управлінських процесів у закладі освіти, а також ефективності кооперації з підприємствами та бізнес-структурами.

2.3. Відмінності в очікуваннях керівниками шкіл позитивних змін від запровадження процедур самооцінювання якості реалізації освітніх та управлінських процесів

Наступне завдання, яке з'ясовувалося в ході проведення емпіричного дослідження особливостей прояву культури оцінювальної діяльності керівників шкіл, стосувалося вивчення очікувань ними позитивних змін у практиці управління школою від запровадження процедур самооцінювання якості освіти та освітньої діяльності ЗЗСО.

Очікування розглядається як найбільш ймовірна подія, що може статися у ситуації, яка характеризується певною невизначеністю або непередбачуваністю. Очікування завжди пов'язані з емоційними переживаннями людини та характеризуються спрямованістю її уваги на майбутню подію або зміну. Якщо очікувана подія не відбувається, то настає нервовий зрив, розчарування, яке буде проявлятися тим гостріше, чим сильніше були очікування індивідуума. Психічні та емоційні процеси, особливості поведінки людини, яка переживає очікувану подію, є предметом вивчення психології. Нереалізовані, але надто високо оцінені індивідуумом очікування формують певний набір переживань та дій, які отримали назву синдрому завищених очікувань.

Очікування ґрунтуються переважно на певних соціальних нормах, специфіці комунікації [26] та ідіосинкразії, тобто психологічної несумісності людей, які взаємодіють. Зміна поведінки одного з учасників колективу (або певної його частини) може стати причиною зміни очікувань інших та викликати в них збудження і бажання [52]. Цей процес в межах теорії комунікації вивчає теорія порушення невербальних очікувань, розроблена Judee K. Burgoon у 70-х роках минулого століття [25].

Окреслена ситуація може бути результатом наочного прояву певних поглядів особистості, наприклад, перфекціонізму, що проявляється у переконанні людини в тому, що в результаті будь-якої діяльності обов'язково має бути досягнуто ідеальний варіант, ліквідовано (усунуто) найменші недоліки, у противному випадку цей результат не має жодної ваги. Як зазначалося нами у п.1.5, перфекціонізм лежить в основі побудови певних організаційних моделей самооцінювання якості освіти, які виходять з уявлень про школу як про високонадійну і високоефективну організацію. Дослідники зазначають, що недосагнення ідеального результату людиною, яка дотримується перфекціоністських принципів, може стати причиною розвитку депресивного стану та зруйнувати її особистість [67; 131]. Якщо такі переконання притаманні колективу людей (наприклад, педагогічному колективу), то внаслідок недосагнення цілі освітню установу очікує занепад.

Іншим частковим проявом синдрому завищених очікувань може бути так званий синдром Мартина Ідена або синдром досягнення цілі, що описаний у

романі Джека Лондона. Цей стан фахівці визначають як патологічний, що виникає при досягненні довго очікуваної омріяної цілі. Негативний ефект даного стану виникає через відсутність у людини (колективу односторонців) наступної цілі, певного плану дій, що мають бути реалізовані після досягнення попередньої, яку варто розглядати як певний етап на шляху. Емоційні переживання та нервові виснаження при синдромі Мартіна Ідена можуть привести навіть до летального кінця.

У будь-якому разі синдром завищених очікувань може мати досить руйнівні наслідки як для психічного стану людини, так і для її функціонування, реалізації професійної діяльності, а отже й, і для певної установи, колективу осіб.

У контексті нашого дослідження вивчення особливостей прояву очікувань керівниками шкіл позитивних змін від запровадження процедур самооцінювання якості освіти у ЗЗСО має велике значення, оскільки надає інформацію не лише про те, на які процесити їх складові покладають надії адміністратори шкіл, а також і про їхнє ставлення до самооцінювання як певного інструменту, що здатен забезпечити розвиток закладу освіти: сприятливе, з довірою та сподіваннями на успіх і вдачу, з бажанням реалізувати певні дії або ж негативне, що проявляється у сумнівах і застереженнях щодо можливості отримати корисні результати. Той чи інший емоційний стан керівника, його особисте ставлення до запровадження процедур внутрішньої оцінки результатів діяльності закладу освіти буде, у свою чергу, слугувати додатковим стимулом або ж перепорою на шляху реалізації діяльності із самооцінювання ЗЗСО, що у решті решт визначить ступінь ефективності та результативності такої роботи всього колективу школи.

Методику і технологію проведення оцінювання ЗЗСО було викладено у нашому колективному методичному посібнику [228, с. 28–72], однак, відкритим залишилося питання про те, як можуть вплинути особливості та відмінності у розумінні учасниками освітнього процесу сутності, призначення та можливостей інституційної системи забезпечення якості освіти на оцінку очікуваних змін і перспектив розвитку закладу освіти.

Проблема впливу особистості директора школи на результати функціонування освітньої установи давно знаходиться у полі зору науковців. Зокрема, ми наголошували на важливості вивчення залежності успішності втілення освітніх змін від лідерських якостей керівників закладів освіти, їх кваліфікації, наявності професійних навичок з аналізу освітньої політики та визначення стратегії розвитку освітньої установи, розробки програм стратегічного управління освітою, зокрема, якістю освіти у закладі освіти, рівня готовності керівників і персоналу до змін та інших чинників[226].

Адекватна, реалістична оцінка керівником школи майбутнього можливого впливу різних процесів, нововведень на діяльність освітньої установи залежить від багатьох умов і чинників впливу, у тому числі й особистісно-демографічних, психологічних, професійних та ділових якостей керівників закладів освіти.

Особливу роль у реалістичності оцінювання адміністраторами ЗЗСО результатів функціонування школи відіграє їх здатність об'єктивно оцінювати власну управлінську компетентність і потенціал (професійний, мотиваційний та ін.) педагогічного персоналу, наявні та потрібні для втілення запланованих змін ресурси закладу освіти; визначати слабкі риси і переваги самої системи внутрішньої оцінки, а також коректно оцінювати вагомість і значущість очікуваних змін і перспектив розвитку освітньої установи.

Виявилося, що на формування пріоритетів і оцінку освітніми менеджерами вагомості очікуваних змін від запровадження процедур систематичного оцінювання різноманітних освітніх і управлінських процесів суттєво впливає розуміння ними важливості ролі і місця в структурі внутрішньої системи забезпечення якості освіти механізму мотивації працівників як невід'ємної умови досягнення успіху в реалізації поставлених цілей розвитку закладу освіти [216].

Проблеми розвитку професійної мотивації педагогів, удосконалення механізму мотивації персоналу закладу освіти давно виступають предметом уваги науковців. Зокрема, вченими оцінювався зв'язок професійного досвіду педагога з його мотивацією до подальшого професійного розвитку (навчання) [65]; вивчалися відмінності між самооцінкою власного рівня мотивації педагога і оцінкою його мотивації менеджером [141], за результатами якого було розроблено модель управлінської стратегії з розвитку мотивації викладачів; аналізувався взаємозв'язок між різними аспектами мотивації (самоефективністю викладача і його зацікавленістю) та якістю викладання [83]; досліджувався вплив мотивації вчителя на результати навчання [11]; визначалися чинники впливу на мотивацію викладачів та їх дослідницьку ефективність [19], вимірювалася готовність педагогічних кадрів до запровадження компетентнісного підходу до оцінювання результатів навчальної діяльності здобувачів освіти [244, с. 34-43] та ін. аспекти.

Науковцями доведено, що самооцінка людиною себе і своїх можливостей, насамперед, у професійній діяльності, а також оцінка очікувань від будь-яких дій певним чином пов'язана з її особистісними якостями та демографічними характеристиками, зокрема з віком [171]. Дуже актуальною на сьогодні є проблема особливостей прояву лідерських якостей у керівників закладів освіти представниками різних поколінь, зокрема так званого покоління Y (віком до 40 років) та покоління Z, що народжені після 2000 року. Виявлено, що для людей цієї вікової категорії пріоритетним виявляється спрямованість на відшукування балансу між роботою і особистим життям, підтримка власного здоров'я, впевненість у своїх діях [41], що значно вирізняє їхню поведінку від поведінки представників старшого покоління, яким властиві самовідданість роботі, бажання вчитися упродовж життя, стабільність щодо місця роботи. Зважаючи на це, досить великого значення набуває завдання дослідження особливостей та виявлення відмінностей у сприйнятті керівниками шкіл в залежності від їх віку

і статі вагомості очікуваних змін у закладі освіти від запровадження процедур систематичного оцінювання різноманітних освітніх та управлінських процесів.

З проведеного у 2017 році Українською асоціацією дослідників освіти опитування міні-TALIS випливає, що загальний профіль українського директора школи відрізняється від його колеги в інших країнах. Так, 70 % українських директорів шкіл – жінки на відміну від країн, які є лідерами за дослідженнями PISA і в яких серед директорів шкіл дотримується гендерний баланс. Окрім того, середньостатистичній директорці школи в країнах ОЕСР 52 роки, що на 8 років більше середнього віку вчителя [116], і вона обіймає цю посаду понад 14 років. Варто зазначити, що п'ята частина директорів вітчизняних ЗЗСО належить до вікової категорії 60+. Директорів шкіл, які обіймали цю керівну посаду упродовж 20 років та мають тривалий загальний стаж педагогічної діяльності в Україні втричі більше, ніж в інших референтних країнах [237].

З'ясовано, що одним з предметів досліджень зарубіжних вчених виступають очікування учасників освітнього процесу від запровадження тих чи інших змін у шкільному чи оточуючому середовищі, зокрема очікування місцевих громад від запровадження процедур оцінювання директорів шкіл, очікування вчителів від керівників шкіл щодо підтримки їх викладацької діяльності [10], очікування директорів від запровадження нових практик організації освітнього процесу [104] або від діяльності окремих фахівців (наприклад, шкільних психологів [158] та інші аспекти. Увага до вивчення сподівань вчителів і керівників шкіл на успіх від нововведень обумовлена тим, що ці очікування виступають одним з чинників, які мотивують і спонукають людину до здійснення певної діяльності, у тому числі й до запровадження змін, зокрема процедур внутрішнього оцінювання діяльності ЗЗСО. Такі очікування можуть бути як марними, невиправданими, так і цілком ймовірними та закономірними. У контексті пошуку підходів до удосконалення управління закладом освіти нам виявляється важливим врахування того факту, що в разі формування керівником ЗЗСО завищених або хибних очікувань від запровадження оцінювання певних освітніх і управлінських процесів значно зростає ймовірність нераціонального розподілу зусиль і потенціалу колективу закладу для досягнення поставленої мети.

Теоретичну основу нашого дослідження значно зміцнили фундаментальні положення та практичні напрацювання зарубіжних вчених щодо запровадження лідерства як основної умови успішної реалізації освітніх змін. Особливий інтерес в контексті нашого дослідження, зокрема у частині визначення переліку ключових характеристик і складових освітніх та управлінських процесів, які були запропоновані для оцінювання учасникам опитування, має наукова праця, присвячена вивченню очікувань директорів шкіл Японії від запровадження механізмів самооцінювання закладу освіти та сприйняття ними корисності цих процедур для поліпшення якості результатів діяльності школи [29].

Відповідно до розробленої методології нашого дослідження (див. п. 2.1) на цьому етапі ставилася мета продовжити дослідження особливостей та відмінностей прояву культури оцінювальної діяльності керівників шкіл, зокрема їх здатності, залежно від соціально-демографічних і професійних характеристик, ранжувати власні очікування за вагомістю позитивних змін у практиці управління школою від запровадження механізму внутрішньої оцінки якості освіти та освітньої діяльності у ЗЗСО. Дослідженням було передбачено виявлення особливостей та відмінностей у сприйнятті керівниками ЗЗСО процедур оцінювання різноманітних складових і характеристик освітніх та управлінських процесів у закладах освіти як передумову успішного впровадження внутрішньої системи забезпечення якості освіти та освітньої діяльності закладу освіти.

Залежність вагомості очікуваних змін від посадового статусу керівників шкіл

Проаналізуємо як керівники шкіл залежно від їх посади (директор або заступник директора) сприймають можливий вплив на поліпшення якості освіти (результатів функціонування закладу освіти) запровадження процедур внутрішнього оцінювання закладом тих чи інших характеристик і складових освітніх та управлінських процесів. Учасниками дослідження було запропоновано оцінити за 10-бальною шкалою 23 характеристики освітніх та управлінських процесів, що стосувалися таких основних блоків питань, як: визначення цілей розвитку закладу освіти, управління персоналом, якість шкільного середовища, самооцінка керівником власного професіоналізму, аналіз результатів діяльності школи, комунікації та взаємодії з партнерами, батьками та громадою (див. п. 2. 1).

Для підтвердження наявності статистично значущих відмінностей між двома групами респондентів, що відрізняються посадою, було використано критерій Крускала-Уолліса. Як і на попередньому етапі дослідження (див. п. 2.2), розподіл Крускала-Уолліса виявився близьким до розподілу χ^2 Пірсона, тому за формулою (1) для $df = 1$ маємо: $\chi^2_{\text{крит}}(\alpha=0,05) = 3,841$ та $\chi^2_{\text{крит}}(\alpha=0,01) = 6,635$.

Проведене дослідження підтвердило наявність за окремими позиціями (табл. 2.13, курсив) статистично значущих відмінностей у визначенні та ранжуванні за вагомістю очікуваних адміністраторами закладів освіти залежно від посади позитивних змін у практиці управління школою, що можуть статися завдяки запровадженню систематичних процедур самооцінювання освітніх та управлінських процесів.

З табл. 2.13 бачимо, що умова $n_{\text{емп}} \geq \chi^2_{\text{крит}}$ при $\rho \leq 0,05$, що підтверджує наявність відмінностей у сподіваннях керівників шкіл щодо поліпшення практики управління та функціонування закладів освіти, виконується для кількох об'єктів дослідження, а саме: (d) відповідність методів і практики управління цілям розвитку закладу; (e) рівень свідомості персоналу щодо виконання поставлених завдань; (i) якість навчальної діяльності; (j)

справедливість інституційної системи оцінювання здобувачів освіти у закладі; (р) ступінь досягнення поставленої мети розвитку закладу; (q) вплив результатів самооцінювання закладом освітніх та управлінських процесів на якість освіти; (u) відповідність закладу сподіванням батьків і місцевої громади; (v) ефективність вашого реагування на запити і зауваження батьків та (w) ефективність кооперації з підприємствами та бізнес-структурами [210].

Варто наголосити, що об'єкти оцінки, за якими було підтверджено наявність статистично значущих відмінностей, охоплюють всі без винятку змістові блоки, обрані для дослідження особливостей прояву культури оцінювальної діяльності керівників ЗЗСО: цілепокладання, якості професійних і особистісних якостей педагогічного персоналу, якості освітнього середовища, якості власних професійних якостей і компетентностей керівника, ефективності процесів, взаємодії та комунікації (див.п. 2.1). Саме це дає нам підстави стверджувати, що сподівання керівників ЗЗСО щодо появи позитивного впливу внутрішнього оцінювання якості освіти та освітньої діяльності на всі результати функціонування закладу освіти відрізняються в залежності від їх посадового статусу, причому доволі суттєво, про що свідчать значення показника Коена (середнє значення, розраховане за тими об'єктами порівняння, за якими виявлено статистично значущі відмінності у поглядах керівників, дорівнює $Cohen'sd = 0,455507$).

Таблиця 2.13.

Порівняння оцінок вагомості очікуваних позитивних змін у практиці управління школою в залежності від посадового статусу керівника ЗЗСО

Об'єкт оцінки	ρ_{emr}	H_{emr}	M_{dnp}	M_{zact}	SD_{dnp}	SD_{zact}	$Rank_{dnp}$	$Rank_{zact}$	$\Delta Ranks$	$Cohen'sd$
a	,729	,120	6,733	6,899	2,390	2,329	9	4	5	0,070348
b	,414	,667	7,492	6,962	2,017	2,653	19	5	14	0,224905
c	,405	,694	6,925	7,241	2,416	2,226	14	8	6	0,136034
d	,004	8,073	6,958	7,759	2,104	1,741	15	17	-2	0,414801
$\bar{X}_A$			7,027	7,215	2,232	2,237				0,084135
e	,011	6,480	6,692	7,456	2,028	1,810	5	11	-6	0,397483
f	,452	,566	7,183	7,557	2,062	1,583	16	12	4	0,203463
g	,828	,047	8,333	8,253	1,331	1,613	23	23	0	0,203463
h	,289	1,124	6,708	7,241	2,578	2,077	6,5	8	-2	0,227686
$\bar{X}_B$			7,229	7,627	2,000	1,771				0,210696
i	,026	4,932	6,875	7,608	2,321	2,127	12,5	14	-1,5	0,329273
j	,025	5,001	5,983	6,734	2,520	2,474	3	2	1	0,300748
k	,066	3,378	7,317	8,013	2,369	1,779	18	20,5	-2,5	0,332239
$\bar{X}_B$			6,725	7,452	2,403	2,127				0,320377

l	,979	,001	7,542	7,595	2,016	1,918	20	13	7	0,026936
m	,110	2,558	6,708	7,354	2,488	2,013	6,5	10	-3,5	0,285462
n	,558	,342	7,850	8,013	1,766	1,713	22	20,5	1,5	0,093694
o	,662	,192	6,833	7,051	2,423	2,224	11	6	5	0,093738
$\bar{X}_r$			7,233	7,503	2,173	1,967				0,130274
p	,049	3,869	7,267	8,051	2,222	1,431	17	22	-5	0,419514
q	,009	6,778	6,617	7,671	2,541	1,715	4	16	-12	0,486228
r	,956	,003	6,733	6,835	2,722	2,534	9	3	6	0,038788
s	,161	1,968	6,733	7,241	2,368	2,173	9	8	1	0,223533
$\bar{X}_d$			6,838	7,450	2,463	1,963				0,2748
t	,222	1,490	7,583	7,937	2,002	1,800	21	19	2	0,185956
u	,005	8,025	6,875	7,823	2,240	1,693	12,5	18	-5,5	0,477479
v	,000	26,581	5,517	7,646	2,846	2,160	2	15	-13	0,842704
w	,004	8,302	5,383	6,557	2,760	2,683	1	1	0	0,431337
$\bar{X}_c$			6,340	7,491	2,462	2,084				0,504638
$\bar{X}$			6,906	7,456	2,284	2,020				0,255097

[розробка автора]

З'ясовано, що розмір досліджуваного ефекту (впливу посади керівника ЗЗСО на очікування ним позитивних змін від процедур самооцінювання) зменшується у такій послідовності: Є-В-Д-Б-Г-А. Інакше кажучи, принципові відмінності у сподіваннях директорів ЗЗСО та їх заступників щодо поліпшення якості освіти проявляються у різному баченні ними вагомості результатів оцінювання взаємодії зі стейкхолдерами (блок Є), а однаково високі надії покладаються на оцінку ефективності запровадження процедур оцінювання процесів цілепокладання (блок А).

Результати ранжування директорами ЗЗСО та їх заступниками досліджуваних об'єктів оцінки за вагомістю очікуваного впливу на практику управління школою подано на рис. 2.10.

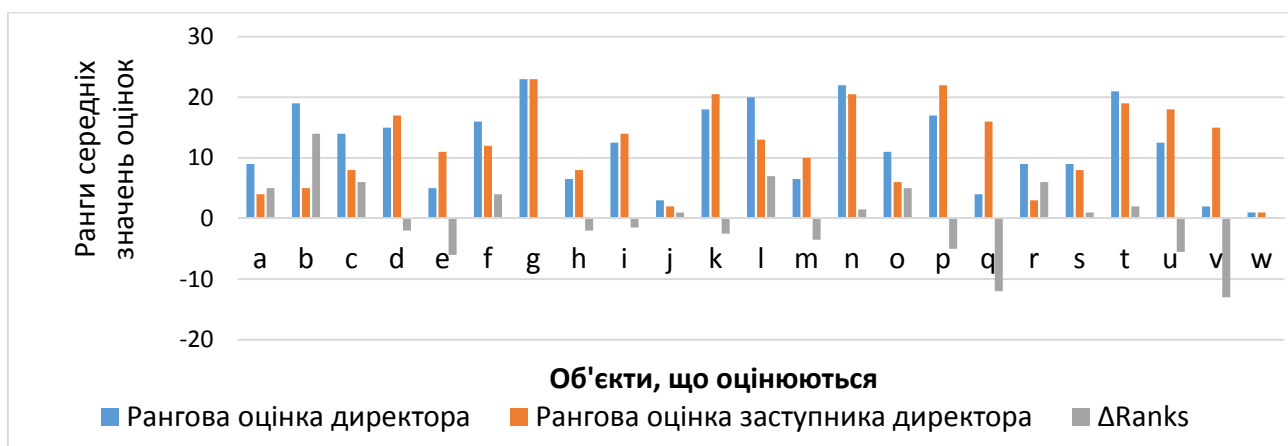


Рис. 2.10. Відмінності між рангами середніх значень оцінок керівниками шкіл (за посадою) своїх очікувань змін від запровадження процедур самооцінювання школи

Як бачимо, максимальні відмінності ($\Delta Ranks$) у сподіваннях різними категоріями керівників шкіл передбачуваного впливу на якість функціонування закладу освіти процедур самооцінювання освітніх та управлінських процесів спостерігаються при проведенні самооцінювання ЗЗСО (b) чіткості формулювання мети розвитку закладу, (v) ефективності реагування адміністраторів школи на запити і зауваження батьків, (q) впливу результатів самооцінювання закладом освітніх та управлінських процесів на якість освіти, (l) якості та раціональності власного стилю управління закладом, (r) дієвості заходів з виявлення, реагування та запобігання різних видів насильства, зокрема булінгу. Респонденти продемонстрували схожі думки щодо оцінки вагомості змін від запровадження процедур самооцінювання колективом школи того, наскільки (d) методи і практика управління відповідають цілям розвитку закладу, (h) вчителі вмотивовані щодо особистісного розвитку та підвищення кваліфікації, (t) ефективною є співпраця закладу з місцевими органами влади, (j) справедливою є інституційна система оцінювання здобувачів освіти, (s) дієвою і корисною є зібрана інформація щодо функціонування закладу, освітніх та управлінських процесів. І нарешті, сподівання директорів ЗЗСО та їх заступників виявилися однаково великими щодо визначення можливого впливу на практику управління школою процедур самооцінювання (g) результатів професійної діяльності персоналу школи та однаково низькими – (w) ефективності кооперації з бізнес-структурами.

Виявлено, що середні значення оцінок своїх очікувань на появу позитивних змін заступниками директорів вищі, ніж у директорами шкіл. Дисперсії розподілу середніх значень ($\sigma_{дир}^2 = 5,329$) у вибірці директорів шкіл у цілому також вищі за аналогічні значення у групі заступників директорів ($\sigma_{заст}^2 = 4,203$), що може свідчити про більшу схожість поглядів серед заступників директорів ЗЗСО. Отримані результати дослідження в цілому відповідають відмінностям у змісті посадових обов'язків та рівнях адміністративної відповідальності цих категорій працівників.

Застосування факторного аналізу дало можливість виявити та проаналізувати основні фактори, що впливають на формування у представників обох вибірок респондентів очікувань щодо вагомості можливого позитивного впливу процедур систематичного оцінювання закладом освіти різноманітних параметрів освітніх і управлінських процесів на якість освіти та освітньої діяльності ЗЗСО. Для цього, так само, як і при дослідженні відмінностей у керівників шкіл щодо труднощі дотримання ними об'єктивності, був обраний метод головних компонент із застосуванням методу обертання варімакс. Факторна модель для вибірки директорів містить п'ять, а для групи заступників директорів – сім значущих факторів, які пояснюють відповідно 64,32 % та 70,66 % загальної дисперсії розподілу середніх значень ранжування досліджуваних об'єктів

за вагомістю ймовірного спричинення завдяки їх оцінюванню очікуваних позитивних змін у практиці управління школою. Для визначення структури факторної матриці було встановлено нижче значення факторного навантаження на рівні 0,500.

У таблиці 2.14 наведено порівняння відповідних матриць структур виділених факторів з навантаженнями шкал за цими факторами окремо для категорій директорів та заступників директорів ЗЗСО (за ознакою «посадовий статус керівника»). Примітно, що при проведенні факторного аналізу для вибірки директорів шкіл такі параметри досліджуваних процесів як: (с) ступінь відповідності мети завданням розвитку закладу (факторна вага $f_{c1} = 0,402$), (m) рівень володіння навичками з управління персоналом закладу ($f_{m1} = 0,465$) та (р) ступінь досягнення поставленої мети розвитку закладу ($f_{p1} = 0,300$) не виявили кореляції із жодним з факторів.

Таблиця 2.14.

Матриця факторних структур з факторними навантаженнями для характеристики очікувань змін керівниками ЗЗСО за ознакою «посада»

Директори		Заступники директорів	
<i>Перфекціоністський підхід до формування системи відносин у внутрішньому середовищі з акцентом на морально-психологічний аспект</i>	Фактор 1	<i>Безконфліктний підхід, що характеризується емоційно-позитивним уявленням про ефективність власного управлінського впливу</i>	Фактор 1
Безпечність та комфортність умов в освітньому середовищі закладу	0,799	Дієвість заходів з виявлення, реагування та запобігання різних видів насильства	0,758
Вплив результатів самооцінювання закладом освітніх та управлінських процесів на якість освіти	0,778	Дієвість і корисність внутрішньо інституційної інформації щодо функціонування закладу	0,720
Якість освітньої діяльності	0,774		
Дієвість заходів з виявлення, реагування та запобігання різних видів насильства, зокрема булінгу	0,763	Справедливість інституційної системи оцінювання здобувачів освіти	0,709
Ступінь вмотивованості вчителів щодо підвищення кваліфікації та їх особистісного розвитку	0,748	Рівень володіння навичками та діями з управління персоналом закладу	0,691
Якість та раціональність власного стилю управління закладом	0,648	Ступінь вмотивованості вчителів щодо підвищення кваліфікації та їх особистісного розвитку	0,685
Справедливість інституційної системи оцінювання учнів	0,605		
Рівень свідомості персоналу щодо виконання поставлених завдань	0,576	Ступінь відповідності мети і завдань розвитку закладу	0,656
Дієвість і корисність внутрішньої інституційної інформації щодо	0,572		

функціонування закладу			
Частка загальної дисперсії	37,65%	Частка загальної дисперсії	29,06%
Цілеорієнтований	Фактор 2	Раціональний з акцентом на внутрішнє середовище	Фактор 2
Ясність, прозорість і чіткість проблеми, яку необхідно вирішити	0,862	Якість та раціональність власного стилю управління	0,755
Відповідність методів і практики управління цілям розвитку закладу	0,637	Безпечність та комфортність умов в освітньому середовищі	0,677
Чіткість формулювання мети розвитку закладу	0,601	Якість освітньої діяльності	0,601
Частка загальної дисперсії	8,12%	Частка загальної дисперсії	11,25%
Підхід, орієнтований на ефективність взаємодії	Фактор 3	Підхід, орієнтований на ефективність взаємодії	Фактор 3
Ефективність Вашого реагування на запити й зауваження батьків	0,806	Ефективність Вашого реагування на запити й зауваження батьків	0,823
Ефективність кооперації з підприємствами, бізнес-структурами	0,783	Ефективність кооперації з підприємствами, бізнес-структурами	0,688
Відповідність закладу сподіванням батьків і місцевої громади	0,564	Відповідність закладу сподіванням батьків і місцевої громади	0,633
Частка загальної дисперсії	6,48%	Частка загальної дисперсії	7,76%
Саморефлексія керівника з акцентом на досягнення цілі	Фактор 4	Цілеорієнтований	Фактор 4
Рівень власної компетентності як керівника	0,796	Чіткість формулювання мети розвитку закладу	0,904
Дієвість власної практики управління закладом освіти	0,665	Ясність, прозорість і чіткість проблеми, яку необхідно вирішити	0,897
Ступінь досягнення поставленої мети розвитку закладу	0,582		
Частка загальної дисперсії	6,32%	Частка загальної дисперсії	6,99%
Професійний	Фактор 5	Морально-психологічний	Фактор 5
Якість результатів професійної діяльності персоналу	0,776	Рівень свідомості персоналу щодо виконання завдань	0,784
Рівень наявних професійних вмінь і навичок персоналу	0,666	Відповідність методів і практики управління цілям розвитку закладу	0,595
Частка загальної дисперсії	5,75%	Частка загальної дисперсії	5,58%
	Аналітичний підхід, спрямований на оцінку результату		Фактор 6
	Ступінь досягнення поставленої мети розвитку закладу		0,747
	Дієвість власної практики управління ЗЗСО		0,729

	Вплив результатів самооцінювання закладом освітніх та управлінських процесів на якість освіти	0,571
	Частка загальної дисперсії	5,51%
	<i>Саморефлексія керівника</i>	Фактор 7
	Рівень власної компетентності як керівника	0,775
	Частка загальної дисперсії	4,52%

Зменшення нижньої планки відкидання незначущих величин факторних навантажень до рівня 0,300 дало нам можливість додати зазначені змінні до структури фактору $\Phi_{1\text{дир}}$, що значно посилює його змістове наповнення, а отже й, інтерпретацію. Аналогічна ситуація спостерігалася також і у вибірці заступників директорів. Було виявлено три змінні, якими не вдалося навантажити жоден із виділених факторів, а саме: (f) рівень професійних вмінь і навичок персоналу ($f_{f7} = 0,483$), (g) якість результатів професійної діяльності персоналу ($f_{g3} = 0,483$) та (t) ефективність кооперації дій з місцевими органами влади ($f_{t2} = 0,439$). Але за умови зменшення значення нижньої планки відсіювання незначущих параметрів оцінки до рівня 0,300 призвело до доповнення структури матриць факторів наступним чином: $\Phi_{2\text{заст}}$ – змінною (t), $\Phi_{3\text{заст}}$ змінною – (g) та $\Phi_{7\text{заст}}$ – змінною (f).

Аналіз змістового наповнення виділених факторів дає підстави інтерпретувати цю ситуацію наступним чином. Зазначимо, що запропоновані нами умовні назви кожного з факторів не є остаточними, однак їх формулювання враховують набори змінних, що входять до їх складу, характеризують зміст домінуючих компонент і зв'язок між ними.

Перші фактори в обох індивідуальних матрицях для вибірок респондентів-директорів та респондентів-заступників директорів ЗЗСО пояснюють переважну частину ($\Phi_{1\text{дир}} = 37,65\%$; $\Phi_{1\text{заст}} = 29,06\%$ відповідно) вкладення у загальну дисперсію розподілу середніх значень ранжування досліджуваних об'єктів завагомістю ймовірного спричинення завдяки їх оцінюванню очікуваних позитивних змін у практиці управління закладом.

Різна структура та змістове наповнення найвагоміших факторів ($\Phi_{1\text{дир}}$; $\Phi_{1\text{заст}}$) у факторних моделях для директорів ЗЗСО та їх заступників пояснює принципові відмінності в причинах, що лежать в основі визначення цими категоріями керівників ЗЗСО, в залежності від їхнього посадового статусу, своїх сподівань щодо поліпшення якості освіти завдяки впровадженню процедур систематичного самооцінювання діяльності школи. Так, оцінки вагомості очікуваних директорами ЗЗСО змін у закладі освіти ґрунтуються на їх сподіваннях на побудову ідеальної системи відносин у внутрішньому середовищі закладу освіти, в якій центральне місце займають процеси, успішна реалізація яких залежить від

морально-психологічних якостей і характеристик поведінки людини. Саме тому цей фактор названий нами перфекціоністським. На відміну від директорів шкіл, їх заступники при ранжуванні досліджуваних характеристик освітніх та управлінських процесів за вагомістю передбачуваних позитивних змін виходять зі своїх уявлень про можливість реалізації безконфліктного та ефективного з емоційно-позитивним забарвленням власного управлінського впливу на ЗЗСО.

Варто зазначити, що у переліках значущих факторів для індивідуальних матриць директорів ЗЗСО та їх заступників було виявлено ідентичні або дуже схожі за факторною структурою елементи. Наприклад, Φ_3 («Підхід, що орієнтований на ефективність взаємодії») має абсолютно ідентичну структуру змінних з дуже близькими за величиною факторними навантаженнями для обох вибірок респондентів та схожими частками загальної дисперсії (6,48 та 7,76 % відповідно). Окремі фактори в індивідуальних матрицях для кожної з категорій керівників шкіл мають дуже схожі, проте не ідентичні матричні структури, що може підтверджувати наше припущення про вплив специфіки посадових обов'язків директора і заступника директора на відмінності в характері їх оцінювальної діяльності та формуванні очікувань. Так, матрична структура фактору «Цілеорієнтований підхід» ($\Phi_{2\text{дир}}$ та $\Phi_{4\text{заст}}$) у директорів шкіл посилена елементом «відповідність методів і практики управління цілям розвитку закладу», який підкреслює його спрямованість на практичний аспект управління. Аналогічна картина спостерігається і при розгляді матричної структури фактору «Саморефлексія керівника» ($\Phi_{4\text{дир}}$ та $\Phi_{7\text{заст}}$), яка також у директорів шкіл посилена двома змінними, що передбачають оцінку результатів практичної управлінської діяльності керівника щодо досягнення поставленої мети розвитку закладу освіти.

Залежність очікувань керівників шкіл від стажу роботи на посаді

Наше наступне припущення стосується того, що стаж управлінської діяльності керівника ЗЗСО може бути тією ознакою, за якою буде відрізнятися оцінка передбачуваного ними позитивного ефекту від запровадження певних змін, зокрема проведення самооцінювання освітніх та управлінських процесів у ЗЗСО [188]. Важливим, з точки зору успішного запровадження змін, на думку дослідників, є вивчення ставлення учасників освітнього процесу до конкретних нововведень, а також очікувань ними ймовірного впливу на результати функціонування закладу освіти.

Узагальнені результати опитування керівників шкіл наведено у таблиці 2.15. Результати проведеного нами анкетування адміністраторів шкіл були розподілені на 5 груп відповідно до стажу їх перебування на керівній посаді: до 3 років (44 особи); від 3 до 5 років (26 осіб); від 5 до 10 років (42 особи); від 10 до 20 років (39 осіб) та понад 20 років (48 осіб).

Виявлення відмінностей між групами керівників за стажем їх управлінської діяльності здійснювалося за допомогою Н-критерію Крускала-Уолліса [80] і U-критерію Манна-Уїтні [106]. Для $df = k - 1 = 4$ за формулою (2) маємо:

$$\chi^2_{\text{крит}(\alpha=0,05)} = 9,488 \text{ та } \chi^2_{\text{крит}(\alpha=0,01)} = 13,277 \text{ [241, с. 10].}$$

Статистично значущі відмінності (за умови $\rho \leq 0,05$) в оцінках очікуваного впливу змін на якість функціонування закладу освіти між групами учасників опитування залежно від їх стажу перебування на посаді виявлено за 11-ма з 23-х характеристик освітніх та управлінських процесів (табл. 2. 15, курсив). У цілому спостерігається тенденція до прояву більш стриманих очікувань щодо поліпшення якості освіти та практики управління в ЗЗСО молодими керівниками зі стажем роботи на посаді до 3 років, ніж досвідченими менеджерами з досвідом управління понад 10 років.

Таблиця 2.15.

Порівняння вагомості очікуваних змін у практиці управління школою в залежності від стажу роботи керівників ЗЗСО на посаді

Об'єкти оцінки	$\rho_{\text{емп}}$	Середні значення оцінки за стажем роботи на посаді					Стандартні відхилення від середніх значень оцінок				
		до 3 років	3-5 років	5-10 років	10-20 років	Понад 20 р.					
		M_1	M_2	M_3	M_4	M_5	SD_1	SD_2	SD_3	SD_4	SD_5
a	,005	7,114	7,231	7,405	6,718	5,813	2,738	2,320	2,061	2,492	1,875
b	,000	8,182	8,038	8,143	7,103	5,438	1,896	1,928	1,842	2,303	2,123
c	,008	5,932	7,654	7,381	6,795	7,667	2,731	1,896	2,518	2,028	1,894
d	,171	7,114	6,962	7,452	6,769	7,854	2,274	2,126	1,783	2,253	1,487
$\bar{X}_A$		7,086	7,471	7,595	6,846	6,693	2,410	2,068	2,051	2,269	1,845
e	,779	6,568	6,846	7,095	7,154	7,250	2,491	1,994	1,859	1,514	1,874
f	,007	7,864	7,962	6,667	7,641	6,833	1,472	1,455	2,456	1,614	1,837
g	,037	8,909	8,308	8,071	8,128	8,083	0,960	1,490	1,314	1,609	1,648
h	,000	5,250	7,462	7,381	7,179	7,542	2,403	2,470	2,358	1,904	2,133
$\bar{X}_B$		7,148	7,645	7,304	7,526	7,427	1,832	1,852	1,997	1,660	1,873
i	,718	6,864	7,038	6,976	7,590	7,333	2,707	2,254	2,147	1,681	2,382
j	,015	5,045	6,885	6,310	6,923	6,542	2,795	2,321	2,646	2,193	2,183
k	,964	7,205	7,654	7,667	7,821	7,667	2,673	1,979	2,302	1,848	1,939
$\bar{X}_B$		6,371	7,192	6,984	7,445	7,181	2,725	2,185	2,365	1,907	2,168
l	,825	7,455	7,538	7,810	7,769	7,292	2,204	1,816	1,966	1,662	2,103
m	,378	6,432	6,615	7,024	7,436	7,208	2,415	2,467	2,474	1,789	2,396
n	,070	8,432	7,731	8,238	7,385	7,688	1,169	1,538	1,635	2,147	1,892
o	,064	6,114	6,808	7,333	7,769	6,667	2,822	2,191	2,091	1,784	2,337
$\bar{X}_r$		7,108	7,173	7,601	7,590	7,214	2,153	2,003	2,042	1,846	2,182
p	,024	8,182	7,923	7,857	7,256	6,854	1,715	1,383	1,983	1,773	2,397
q	,724	6,886	6,846	7,381	7,154	6,875	2,830	2,034	2,241	1,940	2,284

r	,000	5,182	6,654	7,405	7,359	7,271	2,756	2,465	2,528	2,288	2,482
s	,241	6,295	7,269	6,905	6,769	7,500	2,620	2,146	2,428	2,356	1,775
$\bar{X}_d$		6,636	7,173	7,387	7,135	7,125	2,480	2,007	2,295	2,089	2,235
t	,528	8,159	7,731	7,571	7,821	7,375	1,363	2,219	2,243	1,833	1,975
u	,001	8,227	7,500	7,214	6,513	6,854	1,655	1,606	2,203	1,998	2,343
v	,007	7,750	5,615	6,214	5,692	6,167	1,966	2,913	3,104	2,821	2,724
w	,569	5,818	6,615	5,976	5,487	5,646	2,880	2,578	2,754	2,990	2,678
$\bar{X}_c$		7,489	6,865	6,744	6,378	6,511	1,966	2,329	2,576	2,411	2,430
$\bar{X}$		6,999	7,256	7,282	7,140	7,018	2,241	2,069	2,215	2,036	2,120

[розробка автора]

Виключення склали позиції: g) якість результатів професійної діяльності персоналу, (p) ступінь досягнення мети розвитку закладу, (u) відповідність закладу сподіванням батьків і місцевої громади, (v) ефективність реагування на запити батьків. Незважаючи на те, що молоді адміністратори шкіл висловлюють найвищі сподівання на поліпшення практики функціонування закладу від самооцінювання власного рівня управлінської компетентності (n) та якості кооперації дій з місцевою владою (t), по цих позиціях статистично значущих відмінностей в оцінках між всіма категоріями учасників дослідження виявлено не було. Зазначені особливості та відмінності у поглядах керівників освітніх установ на запровадження змін можуть бути використані для передбачення основних недоліків в організації управління школою та у процесі підготовки та проведення інституційного аудиту ЗЗСО, при модернізації системи підготовки управлінців для сфери освіти на всіх рівнях, у тому числі й менеджерів ЗЗСО, визначенні змісту освітніх програм підвищення кваліфікації керівників шкіл [219; 229, с. 68–77] та ін.

Доволі інформативним виявився аналіз рангів середніх оцінок керівниками ЗЗСО з різним стажем вагомості очікуваного позитивного впливу процедур самооцінювання досліджуваних процесів на якість освіти (табл. 2.16).

Таблиця 2.16.

Порівняння рангів середніх арифметичних оцінок керівниками ЗЗСО з різним стажем роботи ступеня вагомості очікуваних змін

Об'єкти оцінки	ρ_{emp}	H_{emp}	Ранги середніх оцінок (за стажем роботи керівника ЗЗСО)					$\Delta Rank's$
			$Rank_1$	$Rank_2$	$Rank_3$	$Rank_4$	$Rank_5$	
a	,005	15,079	12,5	11	14,5	4	3	11,5
b	,000	46,269	19,5	22	22	9	1	21
c	,008	13,918	5	16,5	12	7	19,5	12,5
d	,171	6,409	12,5	9	16	5,5	22	13
e	,779	1,765	9	6,5	8	10,5	12	4
f	,007	14,116	17	21	4	18	7	17
g	,037	10,206	23	23	21	23	23	2

h	,000	28,987	3	13	12	12	18	15
i	,718	2,095	10	10	6	17	15	11
j	,015	12,372	1	8	3	8	5	7
k	,964	,588	14	16,5	18	21,5	19,5	7,5
l	,825	1,510	15	15	19	19,5	14	5,5
m	,378	4,215	8	2,5	7	16	11	13,5
n	,070	8,670	22	18,5	23	15	21	8
o	,064	8,896	6	5	10	19,5	6	14,5
p	,024	11,229	19,5	20	20	13	8,5	11,5
q	,724	2,064	11	6,5	12	10,5	10	5,5
r	,000	21,221	2	4	14,5	14	13	12,5
s	,241	5,488	7	12	5	5,5	17	12
t	,528	3,179	18	18,5	17	21,5	16	5,5
u	,001	18,167	21	14	9	3	8,5	18
v	,007	14,260	16	1	2	2	4	15
w	,569	2,934	4	2,5	1	1	2	3

[розробка автора]

Різниця рангів обчислювалася як різниця між максимальним і мінімальним значеннями рангів середніх арифметичних оцінок досліджуваних параметрів освітніх та управлінських процесів керівниками шкіл різних груп: $\Delta Rank's = Rank_{max} - Rank_{min}$. Як бачимо, у керівників відсутні єдині уявлення щодо корисності і впливовості механізму самооцінювання освітніх та управлінських процесів на зміну результатів функціонування закладом освіти. Однак, для остаточного висновку щодо характеру та особливостей ранжування респондентами досліджуваних об'єктів за величиною передбачуваного впливу на якість освіти, необхідно оцінити статистичну значущість виявлених відмінностей в оцінках.

Рис. 2.11 ілюструє ранжування об'єктів дослідження (характеристик і складових освітніх та управлінських процесів) у порядку збільшення різниці рангів оцінок керівниками ЗЗСО, що відрізняються досвідом управління, вагомістю очікуваного позитивного впливу процедур їх оцінювання на якість освіти в школі.

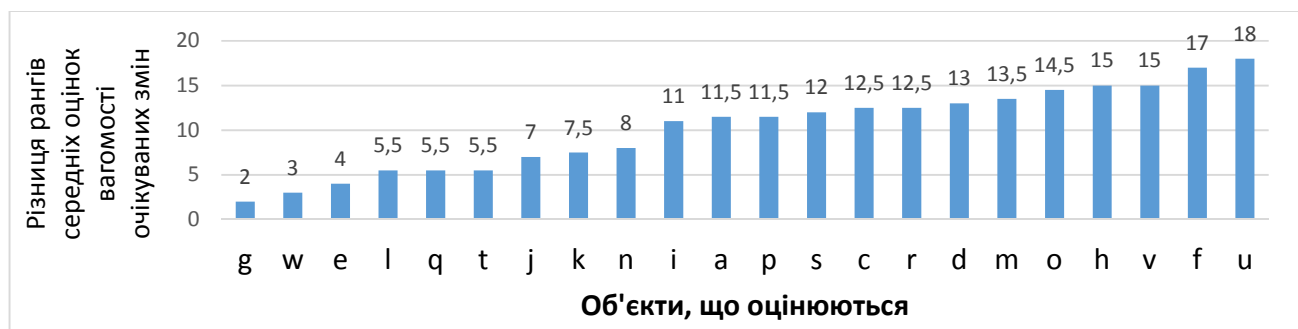


Рис. 2.11. Ранжування досліджуваних об'єктів за зростанням різниці між рангами середніх оцінок очікувань змін керівниками ЗЗСО з різним стажем роботи на посаді

У таблиці 2.17 наведено дані щодо обчислення так званого «розміру ефекту» («effect size»), тобто величини відмінностей в очікуваннях керівниками ЗЗСО з різним стажем управлінської діяльності вагомості ймовірних позитивних змін від запровадження процедур внутрішньої оцінки якості освіти у школі. У стовпчику 2 зроблено мітки (+) щодо підтвердження наявності статистично значущих відмінностей в оцінках респондентами усіма п'ятьма групами стаж роботи на управлінській посаді вагомості очікуваного позитивного впливу на якість освіти процедур самооцінювання параметрів освітніх та управлінських процесів. Оцінка статистичної значущості відмінностей здійснювалася за допомогою критерію Крускала-Уоліса для $df = k - 1 = 14$ (див. формулу (2)). Отже, статистична значущість відмінностей підтверджена для половини об'єктів дослідження.

Подальший аналіз результатів на предмет виявлення статистично значущих відмінностей між усіма можливими комбінаціями пар груп категорій керівників ЗЗСО за стажем їх роботи на управлінській посаді здійснювався за допомогою U- критерію Манна-Уїтні відповідно до вимоги, що $U_{\text{емп}} \leq U_{\text{крит}}$ (табл. 2.7).

Таблиця 2.17.

Порівняння величини відмінностей в очікуваннях керівниками ЗЗСО з різним стажем управлінської діяльності вагомості позитивних змін від запровадження процедур внутрішньої оцінки якості освіти у школі

Об'єкти оцінки	$p < 0,05$	Cohen's d / групи респондентів									
		d ₁₋₂	d ₁₋₃	d ₁₋₄	d ₁₋₅	d ₂₋₃	d ₂₋₄	d ₂₋₅	d ₃₋₄	d ₃₋₅	d ₄₋₅
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
a	+	0.0461	0.1201	0.1513	0.5544	0.0793	0.2131	0.6723	0.3004	0.8080	0.4104
b	+	0.0753	0.0209	0.5115	1.3633	0.0557	0.4403	1.2821	0.4987	1.3610	0.7518
c	+	0.7325	0.5517	0.3588	0.7383	0.1225	0.4376	0.0069	0.2563	0.1284	0.4444
d		0.0691	0.1654	0.1524	0.3852	0.2497	0.088	0.4862	0.3362	0.2449	0.568
$\bar{d}_A$		0.1708	0.2275	0.1025	0.1831	0.0602	0.2879	0.3970	0.3463	0.4624	0.0740
e		0.1232	0.2398	0.2843	0.3094	0.1292	0.1740	0.2088	0.0348	0.0830	0.0564
f	+	0.0670	0.5912	0.1444	0.6194	0.6416	0.2089	0.6813	0.4687	0.0765	0.4673
g	+	0.4795	0.7286	0.5895	0.6125	0.1687	0.1161	0.1432	0.0388	0.0081	0.0276
h	+	0.9078	0.8952	0.8898	1.0088	0.0336	0.1283	0.0347	0.0943	0.0716	0.1796
$\bar{d}_B$		0.2698	0.0814	0.2162	0.1506	0.1771	0.0677	0.1171	0.1209	0.0635	0.0559
i		0.0699	0.0458	0.3222	0.1839	0.0282	0.2776	0.1272	0.3184	0.1574	0.1247
j	+	0.7162	0.4648	0.7476	0.5970	0.2310	0.0168	0.1522	0.2522	0.0957	0.1741
k		0.1909	0.1852	0.2681	0.1979	0.0061	0.0872	0.0066	0.0738	0.0000	0.0813
$\bar{d}_B$		0.3324	0.2403	0.4567	0.3290	0.0914	0.1234	0.0051	0.2146	0.0869	0.1293
l		0.0411	0.170	0.1609	0.0757	0.1437	0.1327	0.1252	0.0225	0.2545	0.2517
m		0.0755	0.2422	0.4724	0.3226	0.1656	0.3810	0.2439	0.1908	0.0756	0.1078

n		0.5132	0.1365	0.6057	0.4731	0.3194	0.1799	0.0249	0.4418	0.3111	0.1497
o		0.2747	0.4908	0.7011	0.2134	0.2452	0.4810	0.0623	0.2243	0.3004	0.5301
$\bar{d}_r$		0.0313	0.235	0.2404	0.0489	0.2116	0.2165	0.0196	0.0057	0.1831	0.1861
p	+	0.1663	0.1753	0.5309	0.6372	0.0300	0.3409	0.5463	0.3195	0.460	0.1907
q		0.0162	0.1940	0.1105	0.0043	0.250	0.1550	0.0134	0.1083	0.2236	0.137
r	+	0.5630	0.8406	0.8595	0.7965	0.3008	0.2965	0.2494	0.0191	0.0535	0.0369
s		0.4067	0.2415	0.1903	0.5385	0.1589	0.2219	0.0665	0.0566	0.2798	0.3505
$\bar{d}_d$		0.2380	0.3143	0.2176	0.2071	0.0993	0.0186	0.0226	0.1148	0.1157	0.0046
t		0.2324	0.3168	0.2093	0.4620	0.0717	0.0442	0.1695	0.1221	0.0928	0.2341
u	+	0.4458	0.5199	0.9343	0.6769	0.1484	0.5445	0.3216	0.3333	0.1583	0.1566
v	+	0.8592	0.5912	0.8464	0.6664	0.1990	0.0269	0.1957	0.1760	0.0161	0.1713
w		0.2916	0.0561	0.1128	0.0619	0.2396	0.4041	0.3687	0.0002	0.1215	0.0008
$\bar{d}_e$		0.2895	0.3251	0.5051	0.4425	0.0493	0.2055	0.1487	0.1467	0.0931	0.0550
$\bar{d}$		0.1192	0.1270	0.0659	0.0087	0.0121	0.0565	0.1136	0.0665	0.1218	0.0587

[розробка автора]

Кольором у таблиці 2.17 помічено ті позиції, за якими підтверджено наявність статистично значущих на рівні $\rho = 0,05$ відмінностей між двома групами респондентів. Доведено, що оцінки «наймолодшою» групою керівників ЗЗСО (зі стажем до трьох років) очікуваної вагомості змінна й більше відрізняються від думок всіх інших груп респондентів стосовно переважної кількості позицій оцінювання. Також виявлено наявність середніх за величиною відмінностей між думками представників двох старших (№4 та №5), найбільш досвідчених, вікових груп директорів шкіл, зокрема у поглядах щодо значущості ймовірного впливу процедур самооцінювання різних аспектів діяльності із цілепокладання та визначення рівня сформованості професійних вмінь і навичок педагогічного персоналу (табл. 2. 17, стовпчик 12).

Таким чином, проведене дослідження лише частково підтвердило наше припущення про те, що оцінки керівниками ЗЗСО вагомості очікуваного ними позитивного впливу процедур самооцінювання на поліпшення практики управління школою відрізняються залежно від тривалості їхнього досвіду управлінської діяльності. Найбільш спірним для всіх груп керівників ЗЗСО, незалежно від їх стажу роботи, виявилося питання щодо очікуваних змін від оцінювання процесів цілепокладання. Наявність відмінностей в основному між наймолодшими і найдосвідченішими керівниками було доведено лише за процесами, що характеризують діяльність із визначення цілей і завдань розвитку закладу, управління персоналом та побудови ефективної комунікації з батьками і місцевою громадою.

Цікавим виявився той факт, що у поглядах керівників груп № 2 та № 4 (тобто зі стажем роботи на посаді 3-5 та 10-20 років відповідно) відсутні жодні статистично значущі відмінності на предмет оцінки вагомості й мовірного впливу на процеси функціонування школи процедур самооцінювання закладу

освіти за всіма об'єктами дослідження. Думки ж респондентів груп №№ 2-3, 3-4 та 3-5 відрізняються за 1-3 змінними, що оцінюються. Дуже суттєвими ($Cohen\ sd \geq 0,8$) тут виявилися відмінності в очікуваннях від оцінювання ясності й прозорості визначення проблеми, яку необхідно вирішити та чіткості формулювання мети розвитку ЗЗСО керівниками зі стажем 5-10 та понад 20 років. Виявилося, що оцінки керівниками ЗЗСО вагомості очікуваних змін від проведення самооцінювання власної управлінської компетентності та результатів їх управлінської практики не залежать від управлінського досвіду і знаходяться на рівні вище середнього.

Додатковим чинником, що сприяє появі відмінностей у сподіваннях очільників закладів освіти на можливі позитивні зміни від запровадження самооцінювання результатів функціонування шкіл, ймовірно може бути їхній вік [185].

Залежність очікувань позитивних змін від віку керівників шкіл

Для з'ясування особливостей та відмінностей у сподіваннях керівників різного віку на поліпшення якості освіти від реалізації процедур самооцінювання освітніх та управлінських процесів результати анкетування адміністраторів шкіл були проаналізовані відповідно до трьох вікових груп, що розглядалися у попередніх пунктах. Узагальнені результати дослідження наведено у таблицях 2.18 та 2.19. У табл. 2.18 (стовп. 8-10) наведено результати ранжування середніх арифметичних оцінок респондентами різних вікових категорій ступеня вагомості (за зростанням) очікуваного позитивного впливу на якість освіти запровадження процедур внутрішнього оцінювання освітніх та управлінських процесів у ЗЗСО.

Таблиця 2.18.

Порівняння оцінок вагомості очікуваного позитивного впливу процедур самооцінювання освітніх та управлінських процесів на якість освіти в школі в залежності від віку керівників ЗЗСО

Об'єкти оцінки	Середні значення / Вік			Середні стандартні відхилення / Вік			$Rank_1$	$Rank_2$	$Rank_3$	$\Delta Ranks$
	M_1	M_2	M_3	SD_1	SD_2	SD_3				
	до 40	40-60	> 60	до 40	40-60	> 60				
<i>I</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>	<i>9</i>	<i>10</i>	<i>11</i>
a	6,981	6,702	6,810	2,635	2,344	2,063	11	3	8	8
b	8,038	6,990	7,048	1,951	2,447	2,152	20	5	11,5	15
c	6,189	7,346	7,405	2,718	2,018	2,359	6	14,5	17,5	11,5
d	7,057	7,288	7,524	2,231	2,018	1,642	13	12	22	10
$\bar{X}_A$	7,066	7,082	7,196	2,384	2,207	2,054				
e	6,453	7,173	7,238	2,523	1,720	1,679	8	8	16	8

f	7,811	7,346	6,690	1,606	1,955	1,919	18	14,5	4,5	13,5
g	8,717	8,192	8,048	1,166	1,614	1,229	23	23	23	0
h	5,887	7,365	7,119	2,672	2,273	1,966	4	16	13,5	12
$\bar{X}_B$	7,217	7,519	7,274	1,992	1,890	1,698				
i	6,981	7,308	7,048	2,561	2,208	2,048	11	13	11,5	2
j	5,434	6,856	5,929	2,958	2,236	2,278	1,5	4	3	2,5
k	7,113	7,894	7,452	2,743	1,706	2,340	14	21	20,5	7
$\bar{X}_B$	6,509	7,353	6,810	2,754	2,050	2,222				
l	7,491	7,654	7,429	2,145	1,899	1,965	16	19	19	3
m	6,415	7,183	7,119	2,437	2,193	2,452	7	9	13,5	6,5
n	8,264	7,942	7,405	1,361	1,773	2,001	22	22	17,5	4,5
o	6,774	7,077	6,714	2,486	2,359	2,133	9	7	6	3
$\bar{X}_r$	7,236	7,464	7,167	2,107	2,056	2,138				
p	8,170	7,538	6,929	1,638	1,920	2,321	21	18	9	12
q	6,981	7,202	6,690	2,735	2,069	2,279	11	10	4,5	6,5
r	5,434	7,471	6,738	3,010	2,203	2,548	1,5	17	7	15,5
s	6,151	7,231	7,190	2,515	2,195	2,086	5	11	15	10
$\bar{X}_d$	6,684	7,361	6,887	2,474	2,097	2,308				
t	7,642	7,875	7,452	1,952	1,794	2,211	17	20	20,5	3,5
u	7,906	7,029	6,976	1,620	2,161	2,290	19	6	10	13
v	7,208	6,375	5,262	2,364	2,897	2,706	15	2	2	13
w	5,774	6,163	5,167	2,887	2,670	2,862	3	1	1	2
$\bar{X}_c$	7,132	6,861	6,214	2,290	2,576	2,619				
$\bar{X}$	6,994	7,270	6,930	2,301	2,116	2,153				

[розробка автора]

Цікаві результати для осмислення відмінностей у баченні керівниками ЗЗСО різного віку вагомості можливого позитивного ефекту від проведення систематичного самооцінювання різних процесів у ЗЗСО було отримано при порівняльному аналізі різниці рангів ($\Delta Ranks$) середніх арифметичних оцінок (стовп. 11, табл. 2.18), яка обчислювалася як різниця між максимальним і мінімальним рангами середніх арифметичних оцінок респондентами різних груп по кожному з параметрів досліджуваних процесів (рис. 2.12).

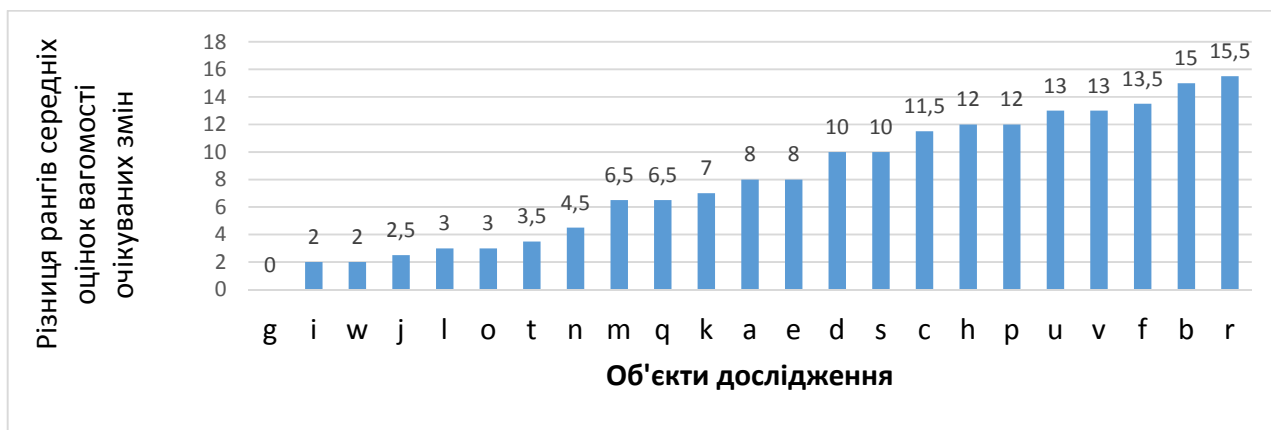


Рис. 2.12. Ранжування досліджуваних об'єктів за зростанням різниці між рангами середніх оцінок вагомості очікуваних змін керівниками шкіл різного віку

Як бачимо, адміністратори шкіл незалежно від віку демонструють однакові, причому найвищі на оцінках, сподівання щодо вагомості впливу на поліпшення якості освіти в школі проведення систематичної внутрішньої оцінки якості результатів професійної діяльності вчителів (g). Середня оцінка цього параметру дорівнює $\bar{M}=8,32$, що вище за середнє значення шкали оцінювання. Для підтвердження наявності статистично значущих відмінностей між визначеними трьома віковими групами керівників шкіл має виконуватися умова: при $\rho_{емп} \leq 0,05$, $N_{емп} \geq \chi^2_{крит}$, причому $\chi^2_{крит(\alpha=0,05)}=5,991$ та $\chi^2_{крит(\alpha=0,01)}=9,210$. Ця вимога виконується лише у певної кількості об'єктів дослідження (див. табл. 2.19, стовп. 2-3, курсив).

Таблиця 2.19.

Порівняння величини відмінностей в оцінках керівниками ЗЗСО різного віку вагомості очікуваних змін в школі від проведення самооцінювання різних процесів

Об'єкти оцінки	$N_{емп}$	$\rho_{емп}$	«Розмір ефекту» між віковими групами керівників <i>Cohen's d</i>		
			d_{1-2}	d_{1-3}	d_{2-3}
<i>l</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>
a	,767	,682	0.11188	0.07226	0.04891
b	8,121	,017	0.47358	0.48199	0.02517
c	7,286	,026	0.48335	0.47783	0.02688
d	,588	,745	0.10860	0.23842	0.12829
$\bar{d}_A$			0.006965	0.058424	0.053474
e	2,174	,337	0.33346	0.36632	0.03824
f	9,536	,008	0.25992	0.63354	0.33865
g	7,582	,023	0.35167	0.51593	0.10039
h	12,20	,002	0.59584	0.52521	0.11576
$\bar{d}_B$			0.155536	0.030797	0.136371

i	1,121	,571	0.13676	0.02890	0.12209
j	10,29	,006	0.54234	0.18750	0.41070
k	1,247	,536	0.34193	0.13297	0.21585
$\bar{d}_B$			0.347661	0.120295	0.254008
L	,493	,781	0.08047	0.03014	0.11644
m	3,599	,165	0.33129	0.28799	0.02751
n	5,256	,072	0.20374	0.50199	0.28689
o	1,459	,482	0.12503	0.02590	0.16142
$\bar{d}_r$			0.109528	0.032508	0.141604
p	7,995	,018	0.35415	0.61780	0.28592
q	1,778	,411	0.09114	0.11560	0.23524
r	16,35	,000	0.77231	0.46762	0.30776
s	7,228	,027	0.45754	0.44969	0.01915
$\bar{d}_d$			0.295213	0.084851	0.214964
t	7,228	,027	0.12429	0.09110	0.21010
u	5,747	,056	0.45922	0.46887	0.02381
v	10,68	,005	0.31506	0.76591	0.39706
w	3,767	,152	0.13989	0.21117	0.35987
$\bar{d}_e$			0.111193	0.37317	0.249077
$\bar{d}$			0.124862	0.028722	0.159282

[розробка автора]

Суттєвим є те, що керівники шкіл усіх трьох вікових категорій не виявили відмінностей у в оцінках вагомості очікуваного впливу процедур самооцінювання на якість освіти закладі освіти таких змінних як: якість їх власних управлінських компетентностей та результатів діяльності (параметри блоку Г-l,m,n,o), деякі характеристики цілепокладання (a,d), ознаки дієвості взаємодії та кооперації зі стейкхолдерами, зокрема відповідність закладу сподіванням батьків і місцевої громади та ефективність кооперації з бізнес-структурами (u,w), рівень професійної свідомості педагогів (e), якість освітнього середовища (i, k) та ступінь впливу результатів самооцінювання різноманітних процесів на якість освіти (q).

Попарне порівняння результатів опитування кожної із груп (№№1-2, 1-3 та 2-3) респондентів підтвердило наше припущення про існування різних за розміром ефекту відмінностей в очікуваннях керівниками шкіл різних вікових категорій позитивного впливу від запровадження самооцінювання закладу освіти (табл. 2. 19, стовп. 4-6, кольорові комірки).

Доведено, що уявлення про вагомість очікуваного впливу процедур оцінювання більшості освітніх та управлінських процесів на якість управління школою представниками наймолодшої (до 40 років) групи директорів, так званого покоління Y, відрізняються від аналогічних уявлень директорів старшого віку. Водночас керівники вікових груп 40-60 років і більше 60 років – покоління X та «бебі-бумерів» (стовп. 6) – у своїх передчуттях майже не продемонстрували

відмінностей за винятком очікувань від оцінювання рівня справедливості системи оцінювання в школі (j), ефективності реагування на зауваження батьків (v) та рівня професійних умінь педагогів (f).

Залежність очікувань керівників шкіл від статі

Аналіз отриманих результатів опитування керівників шкіл щодо вагомості очікуваного ними поліпшення якості освіти завдяки проведенню систематичних процедур самооцінювання ЗЗСО засвідчив наявність статистично значущих відмінностей в оцінках респондентів у залежності від їх статі практично за усіма складовими і характеристиками освітніх та управлінських процесів (див. табл. 2.20). Виключення склали два елементи: (а) ясність, прозорість і чіткість формулювання проблеми, яку необхідно вирішити та (g) якість результатів професійної діяльності персоналу.

Цікаво згадати, що порівняння результатів опитування керівників за їх посадовим статусом, що було викладено вище (див. п. 2.2. табл. 2.2), не підтвердило наявності статистичних відмінностей в оцінках ними своїх очікувань щодо вагомості впливу процедури оцінювання (l) якості та раціональності власного стилю управління закладом освіти. Як бачимо з табл. 2.20, керівники-жінки, на відміну від керівників-чоловіків, плекають більші надії на те, що запровадження механізму внутрішньої оцінки сприятиме поліпшенню практики управління ЗЗСО, і привласнюють об'єктам дослідження більш високі оцінки ($\bar{X}_{\text{жін}} = 7,462; \bar{X}_{\text{чол}} = 6,503$).

Таблиця 2.20

Порівняння оцінок вагомості очікуваних позитивних змін у практиці управління школою керівниками ЗЗСО залежно від їх статі

Об'єкт оцінки	ρ_{emp}	N_{emp}	$M_{\text{жін}}$	$M_{\text{чол}}$	$SD_{\text{жін}}$	$SD_{\text{чол}}$	$Rank_{\text{жін}}$	$Rank_{\text{чол}}$	$\Delta Ranks$	$Cohen'sd$
a	,311	1,025	6,915	6,586	2,469	2,150	3	13,5	-10,5	0.142549
b	,014	6,030	7,519	6,843	2,332	2,185	13	17	-4	0.299155
c	,000	19,448	7,581	6,071	2,164	2,355	15	5	10	0.667693
d	,002	9,813	7,550	6,771	2,019	1,882	14	15	-1	0.399139
$\bar{X}_A$			7,391	6,568	2,246	2,143				0.374925
e	,017	5,661	7,256	6,514	1,847	2,125	8	11,5	-3,5	0.372704
f	,017	5,718	7,620	6,800	1,659	2,171	16	16	0	0.424423
g	,227	1,460	8,380	8,157	1,453	1,431	23	23	0	0.154642
h	,049	3,871	7,209	6,386	2,231	2,617	5	9	-4	0.33845
$\bar{X}_B$			7,616	6,964	1,798	2,086				0.334817
i	,004	8,224	7,481	6,586	2,173	2,344	12	13,5	-1,5	0.395997
j	,001	10,534	6,729	5,457	2,351	2,636	2	3	-1	0.509295
k	,024	5,081	7,837	7,143	2,076	2,299	19	19,5	-0,5	0.316846

$\bar{X}_B$			7,349	6,395	2,200	2,426				0.41196
l	,037	4,350	7,767	7,186	1,898	2,066	18	21	-3	0.292875
m	,003	8,791	7,318	6,314	2,226	2,387	10	7	3	0.435027
n	,000	15,041	8,202	7,386	1,729	1,653	22	22	0	0.482433
o	,012	6,304	7,240	6,329	2,189	2,512	6	8	-2	0.386665
$\bar{X}_\Gamma$			7,632	6,804	2,011	2,155				0.397266
p	,003	8,720	7,899	6,986	1,802	2,164	20	18	2	0.458507
q	,011	6,424	7,357	6,443	2,124	2,512	11	10	1	0.392932
r	,001	11,100	7,248	5,900	2,421	2,824	7	4	3	0.512503
s	,004	8,206	7,279	6,300	2,187	2,386	9	6	3	0.42776
$\bar{X}_\Delta$			7,446	6,407	2,134	2,472				0.449941
t	,001	11,381	8,039	7,143	1,809	2,016	21	19,5	1,5	0.467812
u	,000	12,484	7,651	6,514	1,919	2,198	17	11,5	5,5	0.55108
v	,000	31,488	7,155	4,900	2,617	2,515	4	2	2	0.878626
w	,000	13,771	6,388	4,857	2,748	2,584	1	1	0	0.573997
$\bar{X}_\epsilon$			7,308	5,854	2,273	2,328				0.631991
$\bar{X}$			7,462	6,503	2,106	2,261				0.438927

[розробкаавтора]

Окрім того, їхні оцінки менше різняться між собою, ніж у представників сильної статі ($SD_{жін} = 2,106$; $SD_{чол} = 2,261$). Варто зазначити, що за деякими параметрами оцінювання (кількість яких більша, ніж при порівнянні керівників шкіл за посадою) однаковими виявилися також і ранги середніх оцінок респондентами різної статі вагомості змін в якості освіти в ЗЗСО завдяки реалізації процедур самооцінювання закладом своєї діяльності. Інакше кажучи, $\Delta Ranks = 0$ при оцінці складових блоку Б (рівень професійних вмінь і навичок персоналу та якість результатів професійної діяльності персоналу), блоку Г (рівень власної компетентності як керівника), блоку Є (ефективність кооперації з бізнес-структурами). Дуже незначна відмінність на рівні $\Delta Ranks = 0,5$ виявилася при визначенні різниці рангів ступеня безпечності та комфортності умов в освітньому середовищі закладу.

Величина відмінностей в результатах опитування керівників ЗЗСО за гендерною ознакою становить $d = 0,438927$, що означає наявність приблизно середньої величини відмінностей результатів ранжування очікуваних позитивних змін респондентами, що відрізняються статтю. Виявляється, що розмір досліджуваного ефекту (впливу статі керівника ЗЗСО на очікування позитивних змін від проведення самооцінювання параметрів різних змістових блоків) зменшується у такій послідовності: Є-Д-В-Г-А-Б. Інакше кажучи, принципові відмінності середньої величини ($d = 0,632$) у сподіваннях керівників шкіл щодо поліпшення якості освіти проявляються у різному баченні жінками і чоловіками

очікуваної вагомості впливу результатів оцінювання параметрів взаємодії зі стейкхолдерами (Є), і набагато менш відчутні відмінності ($d = 0,335$) спостерігаються в оцінках респондентами сили ймовірного впливу на поліпшення якості функціонування закладу освіти оцінювання параметрів, які характеризують якість професійних і особистісних якостей педагогічного персоналу школи (Б).

Результати ранжування керівниками-жінками і керівниками-чоловіками досліджуваних об'єктів оцінки завагомістю очікуваного впливу на практику управління школою подано на рис. 2. 13.



Рис. 2.13. Відмінності між рангами середніх значень оцінок керівниками ЗЗСО різної статі вагомості очікуваних змін від запровадження самооцінювання школи

У результаті обробки даних дослідження було виокремлено структури основних факторів та знайдені факторні навантаження (табл. 2. 21).

Таблиця 2.21.

Матриця факторних структур з факторними навантаженнями для характеристики оцінок вагомості очікуваних змін керівниками ЗЗСО за гендерною ознакою

Жінки		Чоловіки	
<i>Перфекціоністський підхід до формування системи відносин у внутрішньому середовищі з акцентом на визнання дієвості управлінської практики керівника</i>	Фактор 1	<i>Результатний підхід з акцентом на якість внутрішнього середовища та морально-психологічні якості персоналу</i>	Фактор 1
Дієвість заходів з виявлення, реагування та запобігання різних видів насильства	0,773	Якість освітньої діяльності	0,811
Освітнє середовище закладу щодо безпечності та комфортності умов	0,738	Освітнє середовище закладу щодо безпечності та комфортності умов	0,762
Справедливість інституційної системи оцінювання учнів	0,669	Рівень свідомості персоналу щодо виконання завдань	0,716
Якість освітньої діяльності	0,650	Вплив результатів самооцінювання закладу на якість освіти	0,666
Якість та раціональність власного стилю управління закладом	0,636		
Вплив результатів самооцінювання	0,595	Відповідність методів і практики	0,631

закладу на якість освіти		управління цілям розвитку ЗЗСО	
Ступінь вмотивованості вчителів щодо підвищення кваліфікації та їх особистісного розвитку	0,579	Ступінь вмотивованості вчителів щодо підвищення кваліфікації та їх особистісного розвитку	0,563
Дієвість власної практики управління закладом освіти	0,506		
Частка загальної дисперсії	36,11%	Частка загальної дисперсії	28,22%
Адаптивний підхід з акцентом на інформаційне забезпечення	Фактор 2	Інтровертний підхід у взаємодії	Фактор 2
Відповідність методів і практики управління цілям розвитку закладу	0,766	Відповідність закладу сподіванням батьків і громади	0,772
Дієвість і корисність внутрішньої інституційної інформації щодо функціонування закладу	0,688	Ефективність кооперації дій з місцевими органами влади	0,710
Рівень свідомості персоналу щодо виконання завдань	0,558		
Рівень володіння навичками та діями з управління персоналом	0,516		
Частка загальної дисперсії	7,82%	Частка загальної дисперсії	9,84%
Підхід, орієнтований на ефективність взаємодії	Фактор 3	Морально-етичний підхід з акцентом на досягнення цілей	Фактор 3
Відповідність закладу сподіванням батьків і місцевої громади	0,774	Справедливість інституційної системи оцінювання учнів	0,844
Ефективність Вашого реагування на запити й зауваження батьків	0,757	Дієвість заходів з виявлення, реагування та запобігання різних видів насильства	0,619
Ефективність кооперації з підприємствами	0,665	Ступінь вмотивованості вчителів щодо особистісного розвитку	0,559
Ефективність кооперації дій з місцевими органами влади	0,651	Ступінь відповідності мети і завдань розвитку закладу	0,525
Частка загальної дисперсії	7,09%	Частка загальної дисперсії	8,86%
Професійний підхід або акцент на професіоналізм персоналу	Фактор 4	Саморефлексія керівника	Фактор 4
Якість результатів професійної діяльності персоналу	0,807	Рівень власної компетентності як керівника	0,790
Рівень наявних професійних вмінь і навичок персоналу	0,629	Дієвість власної практики управління закладом освіти	0,772
		Ступінь досягнення мети розвитку закладу	0,582
Частка загальної дисперсії	6,01%	Частка загальної дисперсії	6,95%
Цілеорієнтований підхід	Фактор 5	Цілеорієнтований підхід	Фактор 5
Чіткість формулювання мети розвитку закладу	0,928	Чіткість формулювання мети розвитку закладу	0,865
Ясність, прозорість і чіткість проблеми, яку необхідно вирішити	0,771	Ясність, прозорість і чіткість проблеми, яку необхідно вирішити	0,657
Частка загальної дисперсії	5,5%	Частка загальної дисперсії	6,39%
Саморефлексія керівника	Фактор 6	Підхід, орієнтований на	Фактор 6

		ефективність взаємодії	
Рівень власної компетентності як керівника	0,785	Ефективність Вашого реагування на запити й зауваження батьків	0,868
		Ефективність кооперації з підприємствами	0,788
Частка загальної дисперсії	4,88%	Частка загальної дисперсії	5,33%
	Професійний підхід або акцент на професіоналізм персоналу		Фактор 7
	Рівень наявних професійних вмінь і навичок персоналу		0,634
	Дієвість і корисність внутрішньої інституційної інформації щодо функціонування закладу		0,606
	Якість результатів професійної діяльності персоналу		0,538
	Частка загальної дисперсії		4,89%

За допомогою методу головних компонент із застосуванням методу обертання варімакс у вибірці жінок було виділено шість, а для групи чоловіків – сім значущих факторів, які пояснюють відповідно 67,41 % та 70,48 % загальної дисперсії розподілу середніх значень ранжування досліджуваних об'єктів за вагомістю ймовірного спричинення завдяки їх оцінюванню очікуваних позитивних змін у практиці управління школою. Для визначення структури факторної моделі було встановлено нижче значення факторного навантаження на рівні 0,500.

На відміну від результатів факторного аналізу за ознакою «посадовий статус керівника» такий параметр оцінювання як (р) ступінь досягнення поставленої мети розвитку закладу не виявив кореляції із жодним фактором в обох вибірках керівників шкіл: факторне навантаження $f_{p4} = 0,441$ для групи керівників-жінок та $f_{p2} = 0,487$ для чоловіків. Для вибірки керівників-жінок не виявив кореляції з виокремленими факторами також і параметр (с) – ступінь відповідності мети завданням розвитку закладу (факторне навантаження $f_{c1} = 0,330$; $f_{c2} = 0,332$).

Зменшення нижньої планки відкидання незначущих величин факторних навантажень до рівня 0,300 дає нам можливість додати зазначені змінні до структури відповідних факторів: $\Phi_{2жін}$ і $\Phi_{4жін}$ для жінок та $\Phi_{2чол}$ для керівників-чоловіків і тим самим уточнити інтерпретацію змістового наповнення означених факторів спрямованістю процедур оцінювання на з'ясування відповідності поставлених меті розвитку закладу освіти. У вибірці керівників-чоловіків виявилось два параметри, що пов'язані з самооцінкою керівником власних професійних якостей і компетентностей, які також не виявили зв'язку з жодним із факторів: (l) – якість та раціональність власного стилю управління закладом освіти та (m) – рівень володіння навичками з управління персоналом закладу,

факторні навантаження яких $f_{L1} = 0,499$ та $f_{m7} = 0,396$ відповідно. Доповнення факторних структур відповідних факторів означеними змінними логічно довершує змістове наповнення фактору $\Phi_{1\text{чол}}$, який характеризує прояв результатного підходу в оцінюванні якості внутрішнього середовища та морально-психологічних якостей персоналу, що, безумовно передбачає адекватну оцінку керівником раціональності власного стилю управління закладом освіти; та фактору $\Phi_{7\text{чол}}$, який об'єднує параметри професіоналізму педагогів і, звісно, потребує врахування керівником власного рівня володіння навичками з управління персоналом закладу освіти.

Аналіз змістового наповнення виділених факторів дає підстави інтерпретувати цю ситуацію наступним чином. Перші фактори в обох індивідуальних матрицях для вибірок керівників-жінок і керівників-чоловіків пояснюють переважну частину (на рівні $\Phi_{1\text{жін}} = 36,11\%$; $\Phi_{1\text{чол}} = 28,22\%$ відповідно) вкладення у загальну дисперсію розподілу середніх значень ранжування досліджуваних об'єктів за вагомістю ймовірного спричинення завдяки їх оцінюванню очікуваних позитивних змін у практиці управління закладом. Визначальним у структурах матриць факторів є наявність ідентичних або схожих за наповненням факторів для обох категорій керівників ЗЗСО, зокрема: фактори $\Phi_{5\text{жін}}$ та $\Phi_{5\text{чол}}$, що характеризують цілеорієнтований підхід в оцінюванні, мають абсолютно однаковий перелік компонент, які відрізняються факторними навантаженнями. Фактор $\Phi_{3\text{ж}}$ у вибірці керівників-жінок містить усі змінні блоку Є (взаємодія та комунікація зі стейкхолдерами), проте у категорії чоловіків представлений двома окремими факторами $\Phi_{2\text{чол}} + \Phi_{6\text{чол}}$. Значна схожість у змістовому наповненні виявлена також у відповідних парах факторів, що характеризують професійний підхід ($\Phi_{4\text{ж}}$ і $\Phi_{7\text{чол}}$) та саморефлексію керівника ($\Phi_{6\text{ж}}$ і $\Phi_{4\text{чол}}$). Примітно, що структура даних факторів у вибірці керівників-чоловіків містить додаткові компоненти, що дає нам підстави інтерпретувати цей факт як більшу спрямованість чоловіків на конкретику дій, досягнення практичних результатів. На завершення аналізу результатів дослідження цього аспекту особливості прояву культури оцінювальної діяльності директора школи розглянемо узагальнені результати ранжування досліджуваних характеристик у порядку зростання різниці між рангами середніх оцінок вагомості власних очікувань керівниками ЗЗСО позитивних змін у практиці управління школою від запровадження внутрішньої оцінки школи (табл. 2. 22).

Таблиця 2.22.

Ранжування освітніх та управлінських процесів за зростанням різниці між рангами середніх оцінок керівниками шкіл вагомості власних очікувань позитивних змін

За статтю	$\Delta Rank's$	За віком	$\Delta Rank's$	За посадою	$\Delta Rank's$	За стажем	$\Delta Rank's$
g	0	g	0	g	0	g	2
f	0	i	2	w	0	w	3
n	0	w	2	j	1	e	4
w	0	j	2,5	s	1	l	5,5
k	0,5	l	3	h	2	q	5,5
d	1	o	3	i	1,5	t	5,5
j	1	t	3,5	n	1,5	j	7
q	1	n	4,5	d	2	k	7,5
i	1,5	m	6,5	t	2	n	8
t	1,5	q	6,5	k	2,5	i	11
o	2	k	7	m	3,5	a	11,5
p	2	a	8	f	4	p	11,5
v	2	e	8	a	5	s	12
l	3	d	10	o	5	c	12,5
m	3	s	10	p	5	r	12,5
r	3	c	11,5	u	5,5	d	13
s	3	h	12	c	6	m	13,5
e	3,5	p	12	e	6	o	14,5
b	4	u	13	r	6	h	15
h	4	v	13	l	7	v	15
u	5,5	f	13,5	q	12	f	17
c	10	b	15	v	13	u	18
a	10,5	r	15,5	b	14	b	21

Як бачимо, передбачення респондентами вагомості можливих змін у практиці управління школою та якості освіти від запровадження механізму внутрішньої оцінки школи досить сильно різняться в залежності від їх особистісно-демографічних та професійних (статусних) характеристик (вік, стать, посада, стаж роботи). Майже повну одностайність ($\Delta Ranks = 0$ незалежно від статі, посади, віку респондентів та $\Delta Ranks = 2$ при аналізі за стажем їх роботи) директори шкіл продемонстрували стосовно того, що систематичне оцінювання (g) якості результатів професійної діяльності персоналу здатне забезпечити максимальний вплив (ранг 21–23) на покращення практики роботи ЗЗСО та якості результатів навчання.

Подібна ситуація спостерігається і при оцінюванні (w) ефективності кооперації співпраці з підприємствами та бізнес-структурами: $Ranks = \Delta 0$ за статтю і посадовим статусом керівника школи та незначний розбіг у думках щодо вагомості впливу цього параметру освітніх та управлінських процесів на якість освіти та практику управління закладом виявлено у респондентів залежно від

віку $Ranks = \Delta 2$ та стажу роботи на посаді $\Delta Ranks = 3$. Переважна більшість респондентів привласнюють цій характеристиці найнижчій з усіх можливих рангів.

На умовно «протилежному» кінці порівняльної шкали знаходяться такі параметри діяльності закладу освіти з цілепокладання як: (b) чіткість формулювання мети розвитку закладу, для якого $14 \leq \Delta Ranks \leq 21$ для всіх категорій, окрім розподілу керівників за гендерною ознакою, та (c) ступінь відповідності мети завданням розвитку школи, де $\Delta Rank's$ виявилася в межах 10-12 для всіх категорій респондентів, окрім тих, результати оцінок за якими порівнювалися в залежності від посади.

Цікавими для аналізу та прийняття відповідних рішень виявилися результати оцінки вагомості впливу на якість освіти такого параметру ефективності взаємодії та комунікації ЗЗСО зі стейкхолдерами як (u) відповідність закладу сподіванням батьків і місцевої громади. Максимальна розбіжність між рангами середніх оцінок $\Delta Rank's$ керівниками цієї характеристики досліджуваних процесів досягла майже максимально можливої величини і склала 13 балів з 15,5 за віком та 18 з 21 балу за стажем респондентів відповідно. Водночас, ці розбіжності між рангами середніх оцінок становили 5-5,5 балів з 10,5-14 максимально можливих для респондентів, що різняться за посадовим статусом та гендерною ознакою відповідно (табл. 2. 22).

2.4. Вплив демографічних і статусних характеристик керівників шкіл на оцінку якості результатів функціонування закладу загальної середньої освіти

Визначення рівня відповідності досягнутого результату діяльності школи запланованим цілям виступає своєрідним завершальним етапом у послідовності дій із реалізації процедур внутрішньої оцінки ЗЗСО. Ймовірно, на цю оцінку будуть певною мірою впливати статус самої оцінки (обов'язкова/ необов'язкова; з «високими» або з «низькими» ставками), рівень відповідальності оцінювача за результат оцінки, а також певні професійні характеристики та особистісні властивості людини, зокрема: демографічні (її стать, вік, характер, самокритичність), професійні якості (рівень сформованості оціночної компетентності, досвід професійної, у тому числі й управлінської діяльності), статусні характеристики (посада). Можна припустити, що деякий вплив на оцінку якості (достовірності, неупередженості, точності) результату функціонування ЗЗСО можуть спричинювати місцеві особливості: ситуація в педагогічному колективі (психологічний клімат, плинність кадрів, наявність вакансій), відносини з місцевою громадою та органами управління освітою тощо.

У підрозділах 2.2 і 2.3 нами було наведено результати самооцінювання керівниками шкіл ступеня особистої трудності для них дотримуватися об'єктивності під час реалізації внутрішньої оцінки різноманітних складових і характеристик освітніх та управлінських процесів у школі, а також вагомості

очікуваних позитивних змін у практиці управління школою та якості освіти внаслідок запровадження процедур самооцінювання ЗЗСО.

Виявилося, що середні значення результатів оцінювання керівниками шкіл власної об'єктивності та сподівань на вагомій зміні незалежно від гендерної ознаки, статусних і професійних відмінностей знаходяться на рівні середніх ($\bar{X}_{\text{труд}} = 5,302$) і вище середніх ($\bar{X}_{\text{очікув}} = 7,091$) оцінок за 10-бальною шкалою відповідно. Це означає, що керівники ЗЗСО в цілому усвідомлюють важливість і трудність оцінювальної діяльності, досить критично ставляться до своєї здатності бути об'єктивними, водночас, висловлюють досить великі сподівання на те, що запровадження процедур внутрішньої оцінки діяльності шкіл буде сприяти поліпшенню якості освіти та практиці управління закладом.

Розглянемо результати опитування керівників ЗЗСО стосовно того, наскільки якісно (достовірно, точно), на їх погляд, проводиться самооцінювання стану реалізації різноманітних складових і характеристик освітніх та управлінських процесів (23 об'єктів дослідження, що розглядалися вище) у закладі освіти та проаналізуємо їх у розрізі статі, віку, посадового статусу керівника та стажу його перебування на посаді.

Залежність якості самооцінювання стану реалізації процесів від посадового статусу керівника школи

Завдання полягало у тому, щоб перевірити чи існують відмінності у визначенні керівниками ЗЗСО, що мають різну посаду, якості (точності, достовірності) оцінки досягнутого стану реалізації різноманітних складових і характеристик освітніх та управлінських процесів у школі. Результати обчислення даних дослідження наведено у таблиці 2. 23.

Таблиця 2.23.

Порівняння середніх оцінок директорами шкіл та їх заступниками якості самооцінювання ЗЗСО результатів реалізації освітніх та управлінських процесів

Об'єкти оцінки	$\rho_{\text{емп}}$	$H_{\text{емп}}$	$M_{\text{дир}}$	$M_{\text{заст}}$	$SD_{\text{дир}}$	$SD_{\text{заст}}$	$Rank_{\text{дир}}$	$Rank_{\text{заст}}$	$\Delta Ranks$	$Cohen'sd$
a	,630	,232	8,117	8,165	2,095	1,808	21,5	20,5	1	0.02453
b	,930	,008	8,058	8,165	2,131	1,904	20	20,5	-0,5	0.052952
c	,648	,209	8,000	7,987	1,923	1,794	19	19	0	0.006991
d	,379	,775	7,375	7,633	1,824	1,665	11	14	-3	0.14774
$\bar{X}_A$			7,888	7,987	1,993	1,793				0.052225
e	,124	2,372	7,367	7,051	1,749	1,694	10	4	6	0.183537
f	,494	,467	6,908	7,076	1,905	1,845	5	5	0	0.089589

g	,304	1,056	7,525	7,405	1,695	1,751	15	9	6	0.069637
h	,059	3,561	8,692	8,342	1,891	1,894	23	23	0	0.18494
$\bar{X}_B$			7,623	7,468	1,810	1,796				0.085967
i	,483	,492	7,200	7,468	1,841	1,671	7	10	-3	0.152441
j	,859	,032	7,450	7,519	1,913	1,724	13	11,5	1,5	0.037892
k	,594	,284	6,808	6,987	1,867	1,721	3	3	0	0.099695
$\bar{X}_B$			7,153	7,325	1,874	1,705				0.096009
l	,630	,231	7,125	7,304	2,164	2,096	6	7	-1	0.084027
m	,238	1,394	6,892	7,203	1,869	1,742	4	6	-2	0.172145
n	,952	,004	7,517	7,519	1,975	1,880	14	11,5	2,5	0.001037
o	,529	,397	7,242	7,380	1,838	1,814	8	8	0	0.075573
$\bar{X}_r$			7,194	7,351	1,961	1,883				0.081669
p	,717	,131	7,433	7,646	1,895	1,569	12	15,5	-3,5	0.122438
q	,902	,015	7,908	7,937	1,778	1,659	18	17	1	0.016865
r	,682	,168	7,733	7,949	2,040	1,839	17	18	-1	0.11122
s	,772	,084	6,708	6,722	2,080	1,941	2	2	0	0.006959
$\bar{X}_d$			7,446	7,563	1,948	1,752				0.063155
t	,515	,423	7,250	7,532	2,147	1,839	9	13	-4	0.141075
u	,839	,041	7,583	7,646	1,947	1,687	16	15,5	0,5	0.034584
v	,969	,002	8,117	8,215	1,911	1,685	21,5	22	-0,5	0.054398
w	,411	,677	4,925	5,152	2,327	2,288	1	1	0	0.098371
$\bar{X}_c$			6,969	7,136	2,083	1,875				0.08427
$\bar{X}$			7,388	7,478	1,948	1,805				0.047927

[розробка автора]

Нагадаємо, що респондентам за допомогою 10-бальної шкали (де «1» означає, що оцінювання проводиться «зовсім неякісно, недостовірно, неточно», а «10» – «дуже точно, якісно») було запропоновано висловити свою думку щодо якості оцінювання досягнутого стану реалізації різноманітних параметрів освітніх та управлінських процесів, які характеризували такі напрямки як: (А) визначення цілей розвитку закладу освіти, (Б) здійснення управління персоналом, (В) забезпечення якості шкільного середовища, (Г) оцінки керівником власного професіоналізму, (Д) проведення аналізу результатів діяльності школи, комунікації та (Є) взаємодії з партнерами, батьками та громадою (див. п. 2.1).

Для підтвердження наявності чи відсутності статистично значущих відмінностей між двома групами респондентів, що відрізняються посадою, було використано критерій Крускала-Уолліса та умову $\chi_{емп}^2 \geq \chi_{крит}^2$. Нагадаємо, що для $df = 1$ критичні значення критерію Пірсона:

$$\chi_{крит(\alpha=0,05)}^2 = 3,841 \text{ та } \chi_{крит(\alpha=0,01)}^2 = 6,635.$$

Проведені обчислення свідчать про відсутність статистично значущих відмінностей у думках керівників ЗЗСО щодо якості оцінювання досягнутого стану реалізації зазначених процесів та їх складових у школі: $p > 0,05$ та $n_{\text{емп}} < \chi^2_{\text{крит}}$. На думку директорів та заступників директорів шкіл, якість (точність, достовірність) оцінювання досягнутого стану реалізації складових і характеристик досліджуваних процесів у школі знаходиться на рівні вище середнього за запропонованою 10-бальною шкалою: $\bar{X}_{\text{дир}} = 7,388$ та $\bar{X}_{\text{заст}} = 7,478$.

Цікавим для аналізу виявилось порівняння результатів ранжування керівниками з різним посадовим статусом досліджуваних об'єктів щодо якості (точності) оцінювання досягнутого стану їх реалізації школою (рис. 2.14). Як бачимо, за багатьма об'єктами оцінювання думки керівників шкіл, що відрізняються посадою, співпадають або дуже близькі ($\Delta Ranks = |0,5|$).

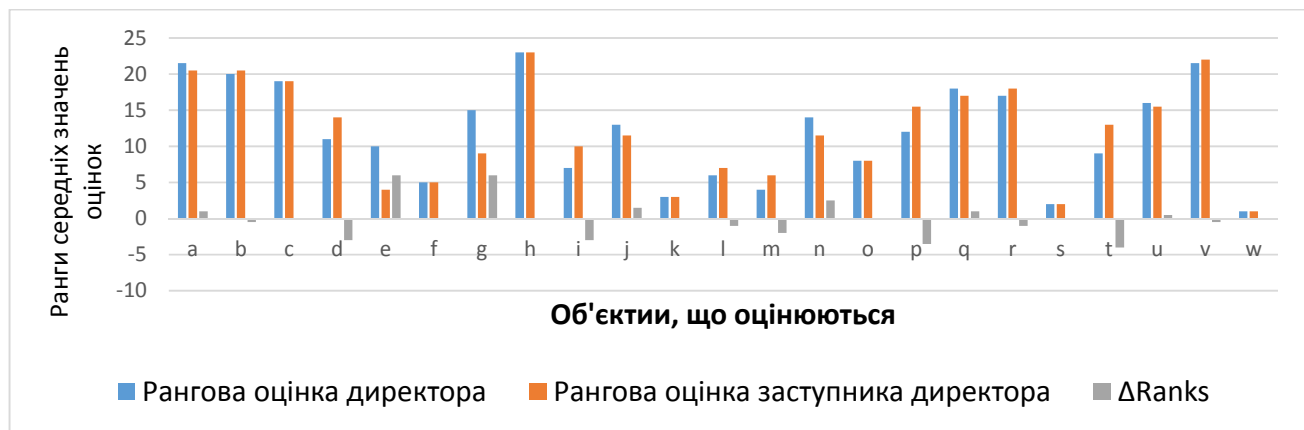


Рис. 2.14. Відмінності між рангами середніх значень оцінок директорами та заступниками директорів ЗЗСО якості самооцінювання досягнутого стану реалізації освітніх та управлінських процесів

Доведено, директорам ЗЗСО, у порівнянні із заступниками, властиве завищення оцінок, що відображають точність, достовірність оцінювання деяких характеристик педагогічного персоналу, зокрема: якості результатів професійної діяльності вчителів (g) та рівня їхньої свідомості щодо виконання поставлених завдань (e); а також рівня власної компетентності як керівника (n), справедливості інституційної системи оцінювання здобувачів освіти (j), впливу результатів самооцінювання закладом освітніх та управлінських процесів на якість освіти (q) та ясності й чіткості формулювання проблеми, яку необхідно вирішити (a).

Водночас, директори шкіл, на відміну від заступників, менш оптимістичні щодо визначення якості (достовірності, точності) самооцінювання закладом освіти результатів кооперації дій з місцевими органами влади (t), чіткості формулювання мети розвитку закладу (b) та ступеня її досягнення (p), відповідності методів і практики управління поставленим цілям розвитку закладу

(d), якості навчальної діяльності (i), деяких власних компетентностей і професійних якостей, зокрема таких як: рівень володіння навичками з управління персоналом закладу (m) та раціональність власного стилю управління закладом освіти (l); а також дієвості заходів з виявлення, реагування та запобігання різних видів насильства (r) та ефективності реагування на запити і зауваження батьків (v).

Виявленні схильності різних категорій керівників шкіл завищувати якість самооцінювання закладом освіти реального стану реалізації тих чи інших параметрів і складових освітніх та управлінських процесів, на наш погляд, відображають особливості посад, сферу посадових обов'язків і компетенцій, що властиві директорам ЗЗСО та їх заступникам відповідно. Директори більше опікуються питаннями концептуального характеру, виробленням стратегії розвитку закладу, вони впевнені щодо своєї компетентності як керівника та у своїх устремліннях покладаються на професіоналізм педагогічного персоналу. Заступники директорів більше пов'язані із практичними аспектами реалізації поставлених завдань, вони тісніше спілкуються із членами колективу та переконані у тому, що реалістичніше оцінюють власний стиль управління та навички з управління персоналом, що й сприяє досягненню цілей розвитку освітньої установи.

Як виявилось, певний науковий інтерес для розуміння причин, що впливають на формування тієї чи іншої точки зору адміністраторів з різним посадовим статусом на оцінку достовірності (якості, точності) самооцінювання закладом освіти стану реалізації досліджуваних характеристик освітніх та управлінських процесів, мають результати факторного аналізу (див. табл. 2. 24).

Методом головних компонент із застосуванням методу обертання варімакс у кожній з вибірок респондентів було виділено по п'ять значущих факторів, які пояснюють 67,25 % загальної дисперсії у групі директорів ЗЗСО та 65,53 % – у вибірці заступників директорів шкіл. Подібно до розглянутих вище (у підрозділах 2.2 – 2.3) факторних моделях, сформованих для характеристики різних проявів культури оцінювальної діяльності керівників шкіл, даний факторний розподіл також характеризується тим, що перші за початковими власними значеннями фактори в обох групах учасників дослідження, пояснюють понад 40 % загальної дисперсії, решта факторів не перевищують 8 % кожен.

Таблиця 2.24.

Матриця факторних структур з факторними навантаженнями для характеристики якості самооцінювання закладом освіти результатів реалізації освітніх та управлінських процесів керівниками ЗЗСО за ознакою «посада»

Директори		Заступники директорів	
<i>Результатно-цільовий підхід з акцентом на етико-мотиваційні аспекти</i>	Фактор 1	<i>Рефлексивний підхід з акцентом на професійні якості</i>	Фактор 1
Ефективність Вашого реагування на запити й зауваження батьків	0,791	Якість освітньої діяльності	0,736
Дієвість заходів з виявлення, реагування та запобігання різних видів насильства, зокрема булінгу	0,787	Якість результатів професійної діяльності персоналу	0,703
Чіткість формулювання мети розвитку закладу	0,737	Рівень наявних професійних вмінь і навичок персоналу	0,666
Якість результатів професійної діяльності персоналу	0,718	Якість та раціональність власного стилю управління	0,630
Якість освітньої діяльності	0,657	Справедливість інституційної системи оцінювання учнів	0,612
Якість та раціональність власного стилю управління закладом	0,657	Відповідність методів і практики управління цілям розвитку закладу	0,602
Ступінь відповідності мети і завдань розвитку закладу	0,641		
Справедливість інституційної системи оцінювання учнів	0,563		
Ясність, прозорість і чіткість проблеми, яку необхідно вирішити	0,558		
Ступінь вмотивованості вчителів щодо підвищення кваліфікації та їх особистісного розвитку	0,541		
Частка загальної дисперсії	43,20%	Частка загальної дисперсії	41,51%
<i>Саморефлексія керівника з акцентом на професіоналізм персоналу</i>	Фактор 2	<i>Цілеорієнтований підхід з психолого-мотиваційним аспектом</i>	Фактор 2
Рівень власної компетентності як керівника	0,784	Чіткість формулювання мети розвитку закладу	0,765
Дієвість власної практики управління закладом освіти	0,755	Ступінь вмотивованості вчителів щодо підвищення кваліфікації та їх особистісного розвитку	0,714
Ступінь досягнення поставленої мети розвитку закладу	0,704	Ефективність Вашого реагування на запити й зауваження батьків	0,668
Відповідність методів і практики управління цілям розвитку закладу	0,668	Ясність, прозорість і чіткість проблеми, яку необхідно вирішити	0,635
Рівень наявних професійних вмінь і навичок персоналу	0,539	Дієвість заходів з виявлення, реагування та запобігання різних видів насильства	0,519

Частка загальної дисперсії	7,30%	Частка загальної дисперсії	7,89%
<i>Кооперативний з акцентом на створення безпечного середовища</i>	Фактор 3	<i>Інтровертний підхід у взаємодії з акцентом на аналітику</i>	Фактор 3
Ефективність кооперації з підприємствами	0,771	Відповідність закладу сподіванням батьків і громади	0,730
Відповідність закладу сподіванням батьків і місцевої громади	0,658	Ефективність кооперації дій з місцевими органами влади	0,670
Освітнє середовище закладу щодо безпечності та комфортності умов	0,499	Вплив результатів самооцінювання закладом освітніх та управлінських процесів на якість освіти	0,562
Частка загальної дисперсії	6,47%	Частка загальної дисперсії	5,84%
<i>Інформаційний з акцентом на моральні якості</i>	Фактор 4	<i>Кооперативний з акцентом на створення безпечного середовища</i>	Фактор 4
Дієвість і корисність внутрішньо інституційної інформації щодо функціонування закладу	0,663	Ефективність кооперації з підприємствами, бізнес-структурами	0,826
Ефективність кооперації дій з місцевими органами влади	0,527	Дієвість й корисність внутрішньо інституційної інформації щодо функціонування закладу	0,699
Рівень свідомості персоналу щодо виконання поставлених завдань	0,519	Освітнє середовище закладу щодо безпечності та комфортності умов	0,676
Частка загальної дисперсії	5,48%	Частка загальної дисперсії	5,43%
<i>Аналітичний підхід</i>	Фактор 5	<i>Саморефлексія керівника</i>	Фактор 5
Вплив результатів самооцінювання закладом освітніх та управлінських процесів на якість освіти	0,869	Дієвість власної практики управління закладом освіти	0,754
		Ступінь досягнення поставленої мети розвитку закладу	0,571
		Рівень свідомості персоналу щодо виконання завдань	0,549
		Рівень власної компетентності як керівника	0,541
Частка загальної дисперсії	4,80%	Частка загальної дисперсії	4,87%

Аналіз результатів факторного аналізу виявив наявність компонентів, факторні навантаження яких менші, ніж обране значення нижньої планки відкидання незначущих величин, тобто 0,500, що означає відсутність їх кореляції із жодним з виділених факторів. Ними виявилися: в обох категоріях респондентів елемент, що характеризує рівень володіння керівника закладу навичками з управління персоналом (m), а також параметр (c) у вибірці заступників директорів шкіл, який відображає ступінь відповідності завдань поставлених меті розвитку закладу. Зменшення величини нижньої границі значущих факторних навантажень до рівня 0,400 дало можливість доповнити структури фактору Φ_{20up} ($f_{m2} = 0,454$) для вибірки директорів шкіл та факторів $\Phi_{2заст}$ ($f_{c2} = 0,449$), $\Phi_{3заст}$ ($f_{m3} = 0,484$ та $f_{c3} = 0,490$),

$\Phi_{4заст}$ ($f_{m4} = 0,484$) для заступників директорів зазначеними компонентами та уточнити інтерпретацію змісту відповідних факторів (табл. 2. 24).

Незважаючи на те, що перелік виділених факторів, а також їх змістове наповнення у кожній груп респондентів мають свої особливості, помічено певну схожість структур окремих факторів, зокрема фактора $\Phi_{2дир}$ у категорії директорів та $\Phi_{5заст}$ – у заступників директорів шкіл; факторів $\Phi_{3дир}$ та $\Phi_{4заст}$ відповідно. Примітно, що найбільш вагомий фактор $\Phi_{1дир}$ у групі директорів, який, на нашу думку, відображає домінування в їхніх уявленнях так званого «результатно-цільового підходу з акцентом на етико-моральні аспекти» до визначення якості (точності, достовірності) оцінювання закладом освіти досягнутого стану реалізації різноманітних процесів нібито «розділяється» у категорії заступників директорів ЗЗСО на два різних потужних фактори $\Phi_{1заст} + \Phi_{2заст}$ з більш конкретизованим оформленням причин, що визначають їх ставлення до досліджуваної характеристики, а саме: рефлексивного підходу з акцентом на професійні якості персоналу та цілеорієнтованого підходу з психолого-мотиваційним аспектом.

Варто наголосити ще на одній особливості результатів даного факторного аналізу. Як зазначалося, компонентні структури найвагоміших факторів для обох категорій респондентів, незважаючи на значну схожість, мають певні відмінності. Зокрема, $\Phi_{1дир}$ відрізняється від $\Phi_{1заст}$ тим, що містить такі змінні як: (с) ступінь відповідності мети завданням розвитку закладу, (h) ступінь вмотивованості вчителів щодо особистісного розвитку, (r) дієвість заходів з виявлення, реагування та запобігання різних видів насильства та (v) ефективність вашого реагування на запити і зауваження батьків, що можна інтерпретувати як вплив на визначення директорами шкіл якості результатів самооцінювання закладу освіти таких аспектів як важливість посилення мотивації вчителів та врахування вимог батьків і громади щодо створення шкільного середовища, гарантовано захищеного від будь-якого насильства як однієї з основних цілей. Структура $\Phi_{1заст}$, у свою чергу, містить змінні (d) відповідність методів і практики управління цілям розвитку закладу та (f) рівень професійних вмінь і навичок персоналу. Ця ситуація, на наш погляд, свідчить про те, що заступники директорів шкіл при визначенні якості самооцінювання закладом освіти досягнутого стану розвитку свою увагу зосереджують на основних результатах діяльності ЗЗСО відповідно до поставлених цілей та співвідносять їх з наявними ресурсами – професійними якостями і компетентностями педагогів і керівників закладу освіти.

Залежність якості самооцінювання стану реалізації процесів від статі керівника школи

Необхідність врахування гендерного аспекту при визначенні досягнутої якості освіти та результативності управління нею давно знаходиться у полі зору як

вітчизняних [179; 238, с. 378–425], так і зарубіжних вчених [162]. Розглянемо узагальнені за гендерною ознакою респондентів результати їх опитування щодо ставлення до якості самооцінювання закладом освіти стану реалізації досліджуваних характеристик процесів у школі, що наведено у таблиці 2. 25.

Для кількості ступенів свободи $df=1$ за формулою (1) бачимо, що умова $N_{емп} \geq \chi^2_{крит}$ при $p \leq 0,05$ підтверджує наявність статистично значущих відмінностей в думках респондентів, що відрізняються гендерною приналежністю, лише за незначною частиною об'єктів оцінювання, які в таблиці помічено сірим кольором. Середні арифметичні оцінок респондентами різної статі дуже близькі за величиною, тим не менш, жінкам у цілому властиво привласнювати більш високі оцінки, ніж їхнім колегам-чоловікам ($\bar{X}_{жін} = 7,527$; $\bar{X}_{чол} = 7,234$). Це, у свою чергу, означає більш високу оцінку результативності, дієвості й самої внутрішньої системи оцінювання якості освіти у ЗЗСО. Підтвердженням нашого висновку слугують результати опитування респондентів щодо якості оцінювання дієвості та корисності внутрішньо інституційної інформації про функціонування закладу, освітніх та управлінських процесів(s). Подібна ситуація спостерігалася також і при порівнянні результатів оцінювання інших проявів культури оцінювальної діяльності керівників ЗЗСО, що були наведені у таблицях 2. 10 та 2. 20. Виключення складають думки жінок-керівників щодо достовірності оцінювання окремих характеристик досліджуваних процесів, зокрема: (а) ясності, прозорості й чіткості формулювання проблеми, яку необхідно вирішити, (б) чіткості формулювання мети розвитку закладу, (h) ступеня вмотивованості вчителів щодо підвищення їх кваліфікації і особистісного розвитку та (q) впливу результатів самооцінювання закладом освітніх та управлінських процесів на якість освіти. Тут погляди респонденток дещо оптимістичніші, ніж директорів-чоловіків.

Для розуміння характеру відмінностей в оцінках керівниками шкіл якості самооцінювання закладом освіти стану реалізації характеристик освітніх та управлінських процесів досить інформативним є порівняння рангів середніх оцінок респондентами в залежності від статі досліджуваних об'єктів (рис. 2. 15).

Виявлено, що від гендерної ознаки не залежать думки респондентів щодо визначення того, наскільки якісно (точно, достовірно) здійснюється оцінювання (б) чіткості формулювання мети розвитку закладу, (h) ступеня вмотивованості вчителів щодо особистісного розвитку та (w) ефективності кооперації дій ЗЗСО з підприємствами та бізнес-структурами. Найбільше всього представники різної статі не дійшли згоди стосовно якості оцінки ступеня відповідності застосованих методів і практики управління цілям розвитку закладу(d) та ефективності його взаємодії з місцевими органами влади(t).

Таблиця 2.25.

Порівняння оцінок якості самооцінювання закладом освіти стану реалізації процесів у школі керівниками ЗЗСО за гендерною ознакою

Об'єкт оцінки	$\rho_{\text{емп}}$	$H_{\text{емп}}$	$M_{\text{жін}}$	$M_{\text{чол}}$	$SD_{\text{жін}}$	$SD_{\text{чол}}$	$Rank_{\text{жін}}$	$Rank_{\text{чол}}$	$\Delta Ranks$	$Cohen's d$
a	,282	1,159	8,031	8,329	2,027	1,894	19	22	-3	0.151915
b	,445	,582	8,085	8,129	1,984	2,153	21	21	0	0.021254
c	,610	,261	8,047	7,900	1,824	1,957	20	18	2	0.077709
d	,169	1,890	7,651	7,157	1,554	2,069	15	8	7	0.269988
$\bar{X}_A$			7,954	7,879	1,847	2,018				0.038772
e	,774	,083	7,271	7,186	1,749	1,705	6	9,5	-3,5	0.049214
f	,031	4,667	7,178	6,600	1,881	1,829	3	4	-1	0.31156
g	,558	,343	7,550	7,343	1,677	1,785	10	13,5	-3,5	0.119526
h	,730	,119	8,527	8,600	1,977	1,748	23	23	0	0.039121
$\bar{X}_B$			7,632	7,432	1,821	1,767				0.11147
i	,644	,214	7,372	7,186	1,710	1,898	9	9,5	-0,5	0.102965
j	,170	1,879	7,597	7,257	1,805	1,886	12	11	1	0.184188
k	,000	17,185	7,225	6,243	1,821	1,610	4,5	2	2,5	0.571348
$\bar{X}_B$			7,398	6,895	1,779	1,798				0.281237
l	,240	1,383	7,341	6,929	2,029	2,305	8	7	1	0.18974
m	,025	5,033	7,225	6,629	1,747	1,905	4,5	5	-0,5	0.326091
n	,658	,196	7,558	7,443	1,916	1,975	11	16	-5	0.059104
o	,986	,000	7,302	7,286	1,766	1,942	7	12	-5	0.00862
$\bar{X}_r$			7,357	7,072	1,865	2,032				0.146132
p	,318	,997	7,612	7,343	1,760	1,793	13	13,5	-0,5	0.151415
q	,333	,938	7,853	8,043	1,719	1,748	17,5	20	-2,5	0.109601
r	,840	,041	7,853	7,757	1,941	2,010	17,5	17	-0,5	0.048588
s	,023	5,161	6,946	6,286	1,864	2,234	2	3	-1	0.320803
$\bar{X}_d$			7,566	7,357	1,821	1,946				0.110903
t	,013	6,152	7,620	6,886	1,909	2,171	14	6	8	0.359064
u	,244	1,356	7,736	7,371	1,792	1,927	16	15	1	0.19616
v	,329	,952	8,233	8,014	1,796	1,869	22	19	3	0.119485
w	,006	7,495	5,310	4,471	2,462	1,894	1	1	0	0.381982
$\bar{X}_c$			7,225	6,686	1,990	1,965				0.272561
$\bar{X}$			7,527	7,234	1,857	1,926				0.154878

[розробка автора]

Незначні відмінності між ранговими оцінками керівниками шкіл різної статі спостерігаються також і при оцінці ними якості (достовірності, точності) результатів самооцінювання власного рівня володіння навичками з управління персоналом закладу (m), ступеня досягнення поставленої мети розвитку закладу

(р), якості навчальної діяльності (і), дієвості заходів з виявлення, реагування та запобігання різних видів насильства (r).

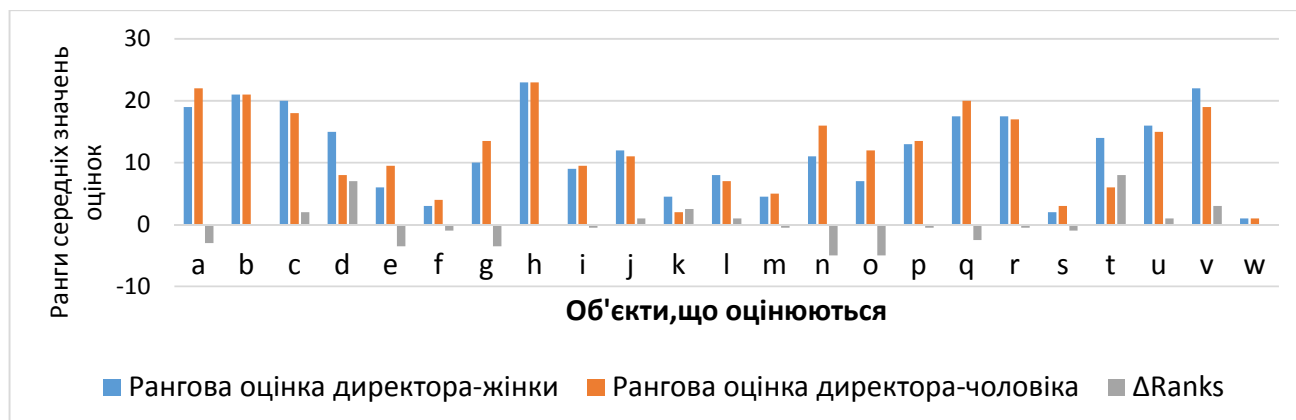


Рис. 2.15. Відмінності між рангами середніх значень оцінок керівниками ЗЗСО в залежності від статі якості самооцінювання закладом освіти досягнутого стану реалізації освітніх та управлінських процесів

Значення показника Коена $\bar{d} = 0,154878$ свідчить про те, що відмінності в результатах опитування керівників ЗЗСО залежно від статі в цілому є несуттєвими. Лише за окремими характеристиками досліджуваних процесів виявлено середній за величиною (синій колір комірок в табл. 2.25) ефект впливу статі керівника ЗЗСО на визначення ним якості самооцінювання закладом освіти рівня безпечності та комфортності умов в освітньому середовищі закладу ($Cohen'sd_k = 0,571348$), а також малий вплив (комірки червоного кольору) гендерної приналежності респондента на його відповіді щодо точності самооцінки закладом ефективності його кооперації з підприємствами та бізнес-структурами ($Cohen'sd_w = 0,381982$) і місцевими органами влади ($Cohen'sd_t = 0,359064$), рівня володіння директором навичками з управління персоналом закладу ($Cohen'sd_m = 0,326091$), дієвості та корисності інформації щодо функціонування закладу освіти, що збирається колективом ($Cohen'sd_s = 0,320803$), професійних вмінь і навичок персоналу ($Cohen'sd_f = 0,31156$) та ступеня відповідності методів і практики управління цілям розвитку закладу ($Cohen'sd_a = 0,269988$).

Малий за величиною ефект впливу статі керівника ЗЗСО проявляється лише при визначенні ними якості самооцінювання закладом освіти за двома змістовими блоками: В – якості внутрішнього середовища школи та Є – ефективності взаємодії та комунікації зі стейкхолдерами ($Cohen'sd_b = 0,347971$ та $Cohen'sd_e = 0,34696$). Наочно ці відмінності в думках респондентів подано на рис. 2.16.

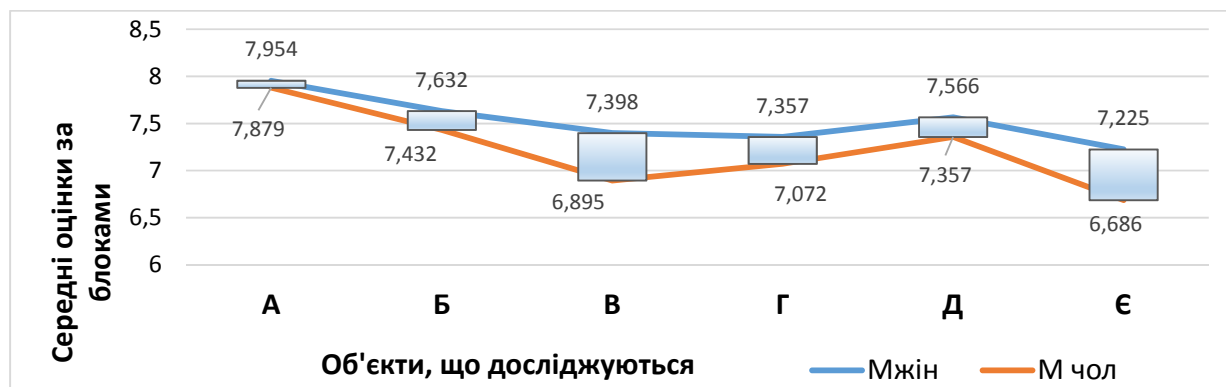


Рис. 2.16. Відмінності в оцінках керівниками шкіл залежно від їхньої статі якості самооцінювання закладом освіти досягнутого стану реалізації освітніх та управлінських процесів (за змістовими блоками)

Водночас керівники різної статі виступають фактично однодумцями при визначенні ними якості самооцінювання досягнутого стану реалізації різних складових процесу цілепокладання. Абсолютно ідентична картина щодо величини виявленого ефекту спостерігалася також і при дослідженні залежності за гендерною ознакою результатів самооцінювання керівниками особистої трудності для них дотримуватися об'єктивності при оцінюванні (рис. 2. 8).

Для з'ясування причин, що впливають на формування думок адміністраторів, які розрізняються за гендерною ознакою, щодо визначення якості результатів самооцінювання закладом освіти стану реалізації певних процесів у школі, скористаємося факторним аналізом. Методом головних компонент із застосуванням методу обертання варімакс у групі директорів-жінок було виділено п'ять, а в групі керівників-чоловіків – шість значущих факторів, які пояснюють 66,84 % і 71,14% загальної дисперсії. Відповідні матриці факторних структур з факторними навантаженнями у порядку їх зменшення наведена у таблиці 2. 26.

Так само, як у і в попередніх випадках, зокрема при аналізі результатів опитування респондентів у розрізі посадового статусу, перші за початковими власними значеннями фактори в обох групах учасників дослідження виявилися досить потужними (пояснюють понад 40 % загальної дисперсії). Однак, кожен з решти факторів пояснює лише 4,6 – 7,9 % загальної дисперсії.

Було з'ясовано, що при встановленому нижньому граничному значенні факторних навантажень 0,500 деякі з досліджуваних змінних не виявили кореляції із жодним з виділених факторів. У групі керівників-жінок серед таких змінних опинилися: якість та раціональність власного стилю управління закладом освіти (l) з факторним навантаженням $f_{l2} = 0,464$, відповідність методів і практики управління цілям розвитку закладу (d) ($f_{d3} = 0,471$) та відповідність закладу сподіванням батьків і місцевої громади (u) ($f_{us} = 0,488$). Для керівників-чоловіків відповідно: рівень володіння навичками з управління персоналом закладу (m)

($f_{m3} = 0,438$) та ясність, прозорість і чіткість формулювання проблеми, яку необхідно вирішити (а) ($f_{a4} = 0,489$).

Таблиця 2.26.

Матриця факторних структур з факторними навантаженнями для характеристики якості оцінювання закладом освіти результатів реалізації освітніх та управлінських процесів керівниками ЗЗСО за гендерною ознакою

Жінки		Чоловіки	
Результатно-цільовий з акцентом на мотивацію персоналу	Фактор 1	Результатний з акцентом на саморефлексію керівника	Фактор 1
Чіткість формулювання мети розвитку закладу	0,816	Якість освітньої діяльності	0,790
Ефективність Вашого реагування на запити й зауваження батьків	0,755	Чіткість формулювання мети розвитку закладу	0,774
Ясність, прозорість і чіткість проблеми, яку необхідно вирішити	0,740	Якість результатів професійної діяльності персоналу	0,745
Ступінь відповідності мети і завдань розвитку закладу	0,725	Освітнє середовище закладу щодо безпечності та комфортності умов	0,691
Дієвість заходів з виявлення, реагування та запобігання різних видів насильства, зокрема булінгу	0,689	Ефективність Вашого реагування на запити й зауваження батьків	0,673
Ступінь вмотивованості вчителів щодо підвищення кваліфікації та їх особистісного розвитку	0,644	Якість та раціональність власного стилю управління закладом	0,647
Якість результатів професійної діяльності персоналу	0,510	Дієвість заходів з виявлення, реагування та запобігання різних видів насильства, зокрема булінгу	0,580
Якість освітньої діяльності	0,509	Рівень свідомості персоналу щодо виконання поставлених завдань	0,518
Частка загальної дисперсії	66,84%	Частка загальної дисперсії	71,14%
Безпечний с акцентом на професіоналізм управління персоналом та його якості	Фактор 2	Оціночно-адаптаційний	Фактор 2
Освітнє середовище закладу щодо безпечності та комфортності умов	0,735	Відповідність методів і практики управління цілям розвитку закладу	0,714
Дієвість і корисність внутрішньої інституційної інформації щодо функціонування закладу	0,707	Ступінь відповідності мети і завдань розвитку закладу	0,649
Ефективність кооперації з підприємствами, бізнес-структурами	0,640	Дієвість заходів з виявлення, реагування та запобігання різних видів насильства, зокрема булінгу	0,573
Рівень володіння навичками та діями з	0,635	Ефективність кооперації дій з	0,552

управління персоналом закладу		місцевими органами влади	
Рівень свідомості персоналу щодо виконання поставлених завдань	0,598		
Справедливість інституційної системи оцінювання здобувачів освіти	0,541		
Рівень наявних професійних вмінь і навичок персоналу	0,512		
Частка загальної дисперсії	7,64%	Частка загальної дисперсії	7,86%
<i>Саморефлексія керівника з акцентом на досягнення мети розвитку закладу</i>	Фактор 3	<i>Саморефлексія керівника з акцентом на досягнення мети розвитку закладу</i>	Фактор 3
Дієвість власної практики управління закладом освіти	0,845	Дієвість власної практики управління закладом освіти	0,768
Рівень власної компетентності як керівника	0,630	Рівень власної компетентності як керівника	0,761
Ступінь досягнення поставленої мети розвитку закладу	0,515	Дієвість власної практики управління закладом освіти	0,768
Частка загальної дисперсії	6,02%	Частка загальної дисперсії	6,36%
<i>Кооперативний</i>	Фактор 4	<i>Інформаційно-мотиваційний</i>	Фактор 4
Ефективність кооперації дій з місцевими органами влади	0,774	Дієвість і корисність внутрішньої інституційної інформації щодо функціонування закладу	0,754
		Ступінь вмотивованості вчителів щодо підвищення кваліфікації та їх особистісного розвитку	0,578
Частка загальної дисперсії	5,45%	Частка загальної дисперсії	6,07%
<i>Аналітичний</i>	Фактор 5	<i>Кооперативний</i>	Фактор 5
Вплив результатів самооцінювання закладом освітніх та управлінських процесів на якість освіти	0,840	Ефективність кооперації з підприємствами, бізнес-структурами	0,867
		Відповідність закладу сподіванням батьків і місцевої громади	0,586
Частка загальної дисперсії	4,61%	Частка загальної дисперсії	4,70%
		<i>Аналітичний</i>	Фактор 6
		Вплив результатів самооцінювання закладом освітніх та управлінських процесів на якість освіти	0,906
		Частка загальної дисперсії	4,56%

Зменшення нижньої планки відкидання незначущих величин факторних навантажень до рівня 0,400 дало нам можливість додати ці змінні до структури відповідних факторів, що значно доповнило і конкретизувало їх змістове наповнення. У переліках значущих факторів для індивідуальних матриць обох категорій керівників шкіл виявлено ідентичні або дуже схожі за факторною структурою

елементи. Наприклад, фактори $\Phi_{5\text{жін}}$ в групі керівників-жінок та $\Phi_{6\text{чол}}$ у групі керівників-чоловіків унікальні за своєю структурою і абсолютно ідентичні; фактори $\Phi_{3\text{жін}} = \Phi_{3\text{чол}}$, але відрізняються лише частками загальної дисперсії розподілу середніх значень ранжування оцінок респондентами якості результатів самооцінювання стану реалізації досліджуваних процесів. Дуже схожими за суттю, але орієнтованими на різних суб'єктів взаємодії, виявилися фактори $\Phi_{3\text{жін}}$ та $\Phi_{4\text{чол}}$, які характеризують прояв кооперативного підходу до формуванні ставлення до сприйняття керівниками шкіл якості результатів внутрішньої оцінки діяльності закладу освіти: на думку жінок впливає прагнення розвивати ефективну взаємодію з органами управління освітою, а чоловіки спираються на зв'язки з підприємствами, батьками і місцевою громадою.

Залежність якості самооцінювання стану реалізації процесів від стажу роботи керівника ЗЗСО на посаді

Наступний етап аналізу отриманих в ході дослідження даних стосується з'ясування того, чи є стаж перебування керівників ЗЗСО на управлінській посаді тією ознакою, за якою відрізнятимуться їхні погляди на визначення якості самооцінювання закладом освіти стану реалізації певних процесів. З цією метою результати опитування було розподілені на 5 груп відповідно до стажу роботи респондентів на посадах, як і при попередніх дослідженнях (див. підрозділи 2.2 і 2.3). Узагальнені результати обчислень подано у таблиці 2. 27. Виявлення та аналіз відмінностей у поглядах керівників шкіл з різним стажем управлінської діяльності щодо якості проведення внутрішньої оцінки досягнутого стану реалізації певних процесів здійснювалося за допомогою Н-критерію Крускала-Уолліса і U-критерію Манна-Уїтні. Нагадаємо, що для $df = k - 1 = 4$ маємо: $\chi^2_{\text{крит}}(\alpha=0,05) = 9,488$ та $\chi^2_{\text{крит}}(\alpha=0,01) = 13,277$ [241,с. 10]. Виявлено, що статистично значущі відмінностей думках керівників ЗЗСО залежно від стажу роботи на посаді щодо якості (точності) результатів самооцінювання стану реалізації досліджуваних процесів у школі підтверджено у половині випадків (сірий колір комірок у табл. 2. 27).

Найбільш стриманими в своїх оцінках виявилися представники другої групи керівників зі стажем роботи на посаді від 3 до 5 років.

Виключення склали лише їхні відповіді за позиціями: (б) чіткість формулювання мети розвитку закладу та (р) ступінь досягнення поставленої мети розвитку закладу, за якими середнє арифметичне оцінок наближається до середньої оцінки цих позицій адміністраторами з найбільшим стажем перебування на посаді. Найвищі і майже однакові висловлювання щодо сприйняття ними якості результатів самооцінювання закладом освіти стану реалізації досліджуваних процесів продемонстрували директори двох найдосвідченіших груп зі стажем роботи 10-20 та понад 20 років.

У ході дослідження вдалося довести, що між керівниками шкіл, що мають різний досвід управлінської діяльності, фактично відсутні єдині погляди щодо оцінки достовірності результатів самооцінювання досягнутих результатів ЗЗСО.

Єдиний параметр, за яким збігається думка всіх респондентів, незалежно від стажу роботи керівником школи, – це ефективність кооперації закладу освіти з підприємствами та бізнес-структурами (w); незначні відмінності ($\Delta Ranks = 1$) в оцінках адміністраторів ЗЗСО виявлено за параметром (h), який характеризує ступінь вмотивованості вчителів щодо особистісного розвитку та підвищення кваліфікації (рис. 2.17). Більш докладно інформація щодо ранжування керівниками ЗЗСО, що мають різних стаж перебування на посаді, досліджуваних процесів за якістю самооцінювання закладом результатів їх реалізації наведено у таблиці 2.28.

Умова $H_{\text{емп}} \geq \chi^2_{\text{крит}}$ при $\rho \leq 0,05$, що підтверджує статистичну значущість виявлених відмінностей в оцінках керівниками шкіл, які мають різний стаж управлінської діяльності, виконується з достовірністю 95 %, оскільки $\chi^2_{\text{крит}(\alpha=0,05)} = 9,488$, а для низки об'єктів дослідження, таких як (a) ясність, прозорість і чіткість формулювання проблеми, яку необхідно вирішити; (d) відповідність методів і практики управління цілям розвитку закладу; (e) рівень свідомості персоналу щодо виконання завдань; (f) рівень професійних вмінь і навичок персоналу; (l) якість та раціональність власного стилю управління закладом освіти; (m) рівень володіння навичками з управління персоналом закладу; (n) рівень власної компетентності як керівника – з достовірністю 99 % ($\chi^2_{\text{крит}(\alpha=0,01)} = 13,277$).

Таблиця 2.27.

Порівняння оцінок керівниками шкіл залежно від стажу роботи на посаді якості самооцінювання ЗЗСО стану реалізації освітніх та управлінських процесів

Об'єкти оцінки	$\rho_{\text{емп}}$	Середні значення оцінки					Стандартні відхилення				
		до 3 років	3-5 років	5-10 років	10-20 років	Понад 20 р.	SD_1	SD_2	SD_3	SD_4	SD_5
		M_1	M_2	M_3	M_4	M_5					
a	,000	8,273	7,731	8,143	8,205	8,688	2,139	1,971	2,125	2,015	1,461
b	,058	7,682	8,038	8,786	7,564	8,354	2,197	2,010	1,539	2,542	1,669
c	,716	8,159	7,615	7,714	8,077	8,229	1,791	2,099	2,212	1,692	1,614
d	,003	7,727	7,154	7,333	7,923	7,583	1,404	2,034	1,946	1,494	1,955
$\bar{X}_A$		7,960	7,635	7,994	7,942	8,214	1,883	2,029	1,956	1,936	1,675
e	,000	7,159	5,346	7,333	7,974	7,667	1,524	1,495	1,588	1,630	1,521
f	,000	6,886	5,231	7,238	7,359	7,458	1,687	1,423	1,764	1,926	1,833
g	,370	7,273	7,192	7,381	7,615	7,792	1,847	2,000	1,361	1,801	1,637
h	,201	8,341	7,885	8,643	9,128	8,563	2,079	2,487	2,022	1,080	1,675
$\bar{X}_B$		7,415	6,414	7,649	8,019	7,870	1,784	1,851	1,684	1,609	1,667
i	,358	7,023	6,923	7,405	7,333	7,667	1,886	2,115	1,515	1,840	1,616

j	,044	7,364	6,692	7,548	8,051	7,479	1,894	2,276	1,728	1,621	1,676
k	,027	6,636	6,077	7,190	7,308	6,917	1,881	1,719	1,596	1,734	1,911
$\bar{X}_B$		7,008	6,564	7,381	7,564	7,354	1,887	2,037	1,613	1,732	1,734
l	,007	7,091	5,885	7,262	7,410	7,771	2,390	2,233	1,740	2,245	1,801
m	,001	7,068	5,654	7,214	7,436	7,188	1,810	1,672	1,586	1,875	1,794
n	,000	7,545	6,115	7,524	7,897	7,938	1,823	1,532	1,966	2,036	1,827
o	,797	7,318	6,962	7,405	7,231	7,417	1,775	1,822	1,768	2,058	1,773
$\bar{X}_r$		7,256	6,154	7,351	7,494	7,579	1,950	1,815	1,765	2,054	1,799
p	,270	7,409	7,500	7,143	7,692	7,813	1,730	2,121	1,733	1,749	1,659
q	,089	8,273	7,038	7,881	8,154	7,917	1,730	2,163	1,851	1,268	1,569
r	,016	7,750	6,923	8,071	7,744	8,208	1,906	1,896	2,053	1,802	2,000
s	,020	6,750	5,731	7,190	7,000	6,563	2,125	1,733	1,916	2,271	1,809
$\bar{X}_d$		7,546	6,798	7,571	7,648	7,625	1,873	1,978	1,888	1,773	1,759
t	,882	7,182	7,154	7,452	7,641	7,333	2,094	2,185	2,039	1,755	2,137
u	,023	7,864	6,731	7,381	8,128	7,625	1,622	2,127	1,821	1,780	1,817
v	,609	8,023	7,769	8,452	8,077	8,292	1,874	2,141	1,670	1,869	1,688
w	,383	4,795	4,500	5,548	5,051	5,000	1,912	2,195	2,222	2,704	2,423
$\bar{X}_c$		6,966	6,539	7,208	7,224	7,063	1,876	2,162	1,938	2,027	2,016
$\bar{X}$		7,374	6,689	7,532	7,652	7,629	1,875	1,976	1,816	1,860	1,777

[розробка автора]

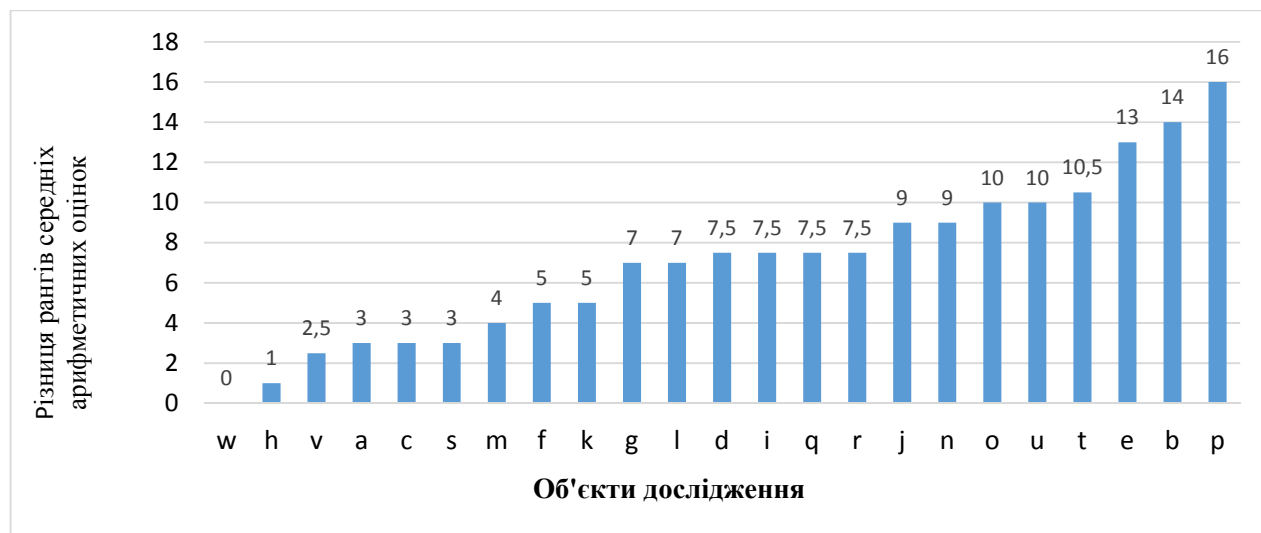


Рис. 2.17. Ранжування об'єктів дослідження за зростанням різниці між рангами середніх оцінок керівниками ЗЗСО з різним стажем роботи на посаді якості самооцінювання закладом освіти стану реалізації досліджуваних параметрів освітніх та управлінських процесів

Як можна бачити, принципові, статистично значущі відмінності в оцінках адміністраторами ЗЗСО того, наскільки достовірними, на їхній погляд, є результати внутрішньої оцінки стану реалізації різноманітних процесів у школі, спостерігаються у кожному змістовому блоці. Більше всього таких відмінностей виявлено в оцінках параметрів блоку Г, який містить професійні якості та управлінські компетентності керівника закладу освіти.

Таблиця 2.28.

Порівняння рангів середніх оцінок керівниками ЗЗСО з різним стажем роботи на посаді якості результатів самооцінювання закладом освіти стану реалізації досліджуваних процесів

Об'єкти оцінки	ρ_{eml}	N_{eml}	Ранги середніх арифметичних оцінок (за стажем роботи керівника ЗЗСО)					$\Delta Ranks$
			$Ranks_1$	$Ranks_2$	$Ranks_3$	$Ranks_4$	$Ranks_5$	
a	,000	25,740	21,5	20	20	22	23	3
b	,058	9,139	15	23	23	9	21	14
c	,716	2,105	20	19	17	18,5	19	3
d	,003	16,192	16	15,5	8,5	15	9	7,5
e	,000	42,498	8	3	8,5	16	11,5	13
f	,000	29,926	4	2	6	6	7	5
g	,370	4,272	10	17	10,5	10	14	7
h	,201	5,981	23	22	22	23	22	1
i	,358	4,376	5	11,5	12,5	5	11,5	7,5
j	,044	9,784	12	9	16	17	8	9
k	,027	10,946	2	7	4	4	3	5
l	,007	14,070	7	6	7	7	13	7
m	,001	18,260	6	4	5	8	4	4
n	,000	22,256	14	8	15	14	17	9
o	,797	1,663	11	13	12,5	3	6	10
p	,270	5,171	13	18	2	12	15	16
q	,089	8,076	21,5	14	18	21	16	7,5
r	,016	12,212	17	11,5	19	13	18	7,5
s	,020	11,686	3	5	3,5	2	2	3
t	,882	1,179	9	15,5	14	11	5	10,5
u	,023	11,357	18	10	10,5	20	10	10
v	,609	2,704	19	21	21	18,5	20	2,5
w	,383	4,177	1	1	1	1	1	0

[розробка автора]

Варто звернути увагу на один цікавий факт, а саме: оцінки респондентами всіх категорій, незалежно від стажу роботи на посаді, достовірності результатів самооцінювання параметрів щодо якості й раціональності власного стилю управління закладом освіти (l) та рівня володіння навичками з управління персоналом закладу (m) коливаються з невеликим відхиленням навколо 6-ти балів. Виключення складають лише оцінки найдосвідченіших керівників шкіл з досвідом роботи понад 20 років, які удвічі вище за середнє значення оцінили

достовірність оцінювання якості власного стилю управління та висловили сумнів щодо якості самооцінювання рівня сформованості своїх компетентностей з управління персоналом. Водночас, усі керівники ЗЗСО, окрім представників другої групи з досвідом роботи від 3 до 5 років, переконані у тому, що дуже достовірно і якісно (середнє значення рангу $\overline{Ranks} = 15$), визначають рівень власної компетентності як керівника(н).

За аналогією з попередніми випадками (див. підрозділи 2.2, 2.3) проаналізуємо так званий «розмір ефекту» прояву відмінностей в оцінках якості результатів самооцінювання школою досягнутого стану реалізації досліджуваних процесів керівниками ЗЗСО в залежності від досвіду їх управління (табл. 2. 29).

Таблиця 2.29.

Порівняння величини відмінностей у визначенні керівниками ЗЗСО з різним стажем управлінської діяльності якості результатів самооцінювання закладом освіти стану реалізації параметрів досліджуваних процесів

Об'єкти оцінки	$p < 0,05$	Cohen's d / групи респондентів									
		d ₁₋₂	d ₁₋₃	d ₁₋₄	d ₁₋₅	d ₂₋₃	d ₂₋₄	d ₂₋₅	d ₃₋₄	d ₃₋₅	d ₄₋₅
I	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
a	+	0.2635	0.0610	0.0327	0.2266	0.2010	0.2378	0.5516	0.0299	0.2989	0.2744
b		0.1691	0.5820	0.0497	0.3445	0.4179	0.2069	0.1711	0.5816	0.2691	0.3674
c		0.2788	0.2211	0.0471	0.0411	0.0459	0.2423	0.3279	0.1843	0.2660	0.0919
d	+	0.3279	0.2322	0.1352	0.0846	0.0899	0.4309	0.2155	0.3401	0.1282	0.1954
$\bar{d}_A$		0.1660	0.0177	0.0094	0.1425	0.1802	0.1548	0.3112	0.0267	0.1208	0.1503
e	+	1.2010	0.1118	0.5165	0.3337	1.2884	1.6804	1.5391	0.3984	0.2148	0.1947
f	+	1.3469	0.0550	0.0144	0.0710	1.2523	1.2567	1.3572	0.0655	0.1223	0.0527
g		0.0421	0.0666	0.1875	0.2974	0.1105	0.2223	0.3283	0.1466	0.2730	0.1029
h		0.1990	0.1473	0.4751	0.1176	0.3344	0.6483	0.3198	0.2992	0.0431	0.4009
$\bar{d}_B$		0.5507	0.1349	0.3556	0.2635	0.6980	0.9255	0.8266	0.2247	0.1319	0.0910
i		0.0499	0.2233	0.1664	0.3667	0.3182	0.2229	0.3953	0.0427	0.1673	0.1929
j	+	0.3210	0.1015	0.3897	0.0643	0.4236	0.6878	0.3938	0.4388	0.0406	0.3469
k	+	0.3102	0.3176	0.3715	0.1482	0.6710	0.7130	0.4622	0.0708	0.1551	0.2143
$\bar{d}_B$		0.2261	0.2125	0.3070	0.1909	0.4447	0.5289	0.4176	0.1094	0.0161	0.1212
l	+	0.5214	0.0818	0.1376	0.3214	0.6879	0.6811	0.9297	0.0737	0.2875	0.1774
m	+	0.8115	0.0858	0.1997	0.0666	0.9573	1.0032	0.8846	0.1278	0.0156	0.1352
n	+	0.8493	0.0111	0.1822	0.2153	0.7995	0.9891	1.0813	0.1864	0.2182	0.0212
o		0.1980	0.0491	0.0453	0.055	0.2468	0.1384	0.2531	0.0907	0.1627	0.0969
$\bar{d}_r$		0.5850	0.0511	0.1188	0.1722	0.6687	0.6914	0.7886	0.0747	0.1279	0.0440
p		0.0470	0.1536	0.1627	0.2384	0.1843	0.0988	0.1644	0.3153	0.3950	0.0710
q		0.6306	0.2188	0.0785	0.2156	0.4188	0.6295	0.4652	0.1721	0.0210	0.1662
r	+	0.4350	0.1621	0.0032	0.2344	0.5810	0.4439	0.6594	0.1693	0.0676	0.2438
s	+	0.5407	0.2232	0.1162	0.0974	0.7987	0.6282	0.4697	0.0904	0.3365	0.2129
$\bar{d}_d$		0.3883	0.0133	0.0559	0.0435	0.3998	0.4525	0.4418	0.0420	0.0296	0.0130
t		0.0131	0.1306	0.2376	0.0714	0.1411	0.2457	0.0828	0.0994	0.0567	0.1576

u	+	0.5990	0.2801	0.1550	0.1388	0.3283	0.7123	0.4520	0.4149	0.1341	0.2797
v		0.1263	0.2417	0.0289	0.1508	0.3557	0.1533	0.2713	0.2116	0.0953	0.1207
w		0.1433	0.3633	0.1093	0.0939	0.4745	0.2237	0.2163	0.2009	0.2357	0.0199
$\bar{d}_e$		0.2110	0.1269	0.1321	0.0498	0.3259	0.3269	0.2507	0.0081	0.0733	0.0796
$\bar{d}$		0.2518	0.0856	0.1489	0.1396	0.4442	0.5019	0.5002	0.0653	0.0540	0.0126

[розробка автора]

Мітки «+» що позначають ті параметри досліджуваних об'єктів, за якими було підтверджено наявність статистично значущих відмінностей у думках респондентів. Бачимо, що основні відмінності оцінках, причому в основному так званого «середнього» та «великого» розміру ефекту ($Cohen'sd > 0,5$), пов'язані з позицією керівників групи № 2, які мають 3-5 років стажу управлінської діяльності, стосовно якості оцінювання певних аспектів діяльності з цілепокладання, визначення ефективності процесів і заходів у школі, а також самооцінювання керівником власних професійних якостей і компетентностей.

Залежність точності (достовірності) оцінювання стану реалізації процесів від віку керівника ЗЗСО

Порівнюємо думки респондентів трьох вікових категорій щодо сприйняття ними якості результатів самооцінювання закладом освіти стану реалізації досліджуваних процесів в школі. Узагальнені дані у розрізі вікової приналежності керівників ЗЗСО надано у таблиці 2.30.

Виявлено, що представники другої вікової групи (від 40 до 60 років), так званого покоління X, як у цілому ($\bar{X} = 7,616$), та за окремими змістовими блоками ($\bar{X}_A = 8,144$; $\bar{X}_B = 7,781$; $\bar{X}_C = 7,468$; $\bar{X}_D = 7,500$; $\bar{X}_E = 7,620$; $\bar{X}_F = 7,147$) вище, ніж їхні колеги інших вікових категорій, оцінювали досліджувані об'єкти (рис. 2. 19).

Таблиця 2.30.

Порівняння оцінок якості результатів самооцінювання ЗЗСО стану реалізації освітніх та управлінських процесів в залежності від віку керівників шкіл

Об'єкти оцінки	Середні значення / Вік			Середні стандартні відхилення / Вік			$Rank_1$	$Rank_2$	$Rank_3$	$\Delta Ranks$
	M_1	M_2	M_3	SD_1	SD_2	SD_3				
	до 40	40-60	> 60	до 40	40-60	> 60				
a	7,849	8,317	8,048	2,143	1,753	2,284	20,5	21	20	1
b	7,604	8,279	8,286	2,097	1,913	2,212	17,5	20	22	4,5
c	7,755	8,231	7,714	1,980	1,736	2,003	19	19	18	1
d	7,358	7,750	6,952	1,722	1,772	1,696	15	15	6	9
$\bar{X}_A$	7,642	8,144	7,750	1,985	1,794	2,049				
e	6,868	7,337	7,476	1,594	1,727	1,864	6,5	5	16	11
f	6,585	7,173	6,976	1,703	1,978	1,801	3	4	7	4

g	7,000	7,846	7,167	1,687	1,653	1,724	9	17	11,5	8
h	8,132	8,769	8,548	2,202	1,656	1,990	23	23	23	0
$\bar{X}_B$	7,146	7,781	7,542	1,796	1,754	1,845				
i	6,887	7,635	7,024	1,968	1,637	1,732	8	10	8	2
j	7,283	7,712	7,143	2,023	1,727	1,816	10,5	14	10	4
k	6,755	7,058	6,595	1,921	1,773	1,740	4,5	3	4	1,5
$\bar{X}_B$	6,975	7,468	6,921	1,970	1,712	1,762				
l	6,868	7,596	6,619	2,465	1,958	1,937	6,5	9	5	4
m	6,755	7,356	6,500	1,775	1,784	1,838	4,5	7	2	5
n	7,283	7,702	7,357	1,791	1,884	2,207	10,5	13	13	2,5
o	7,302	7,346	7,167	1,682	1,899	1,847	12,5	6	11,5	6,5
$\bar{X}_r$	7,052	7,500	6,911	1,928	1,882	1,957				
p	7,302	7,673	7,405	1,907	1,681	1,822	12,5	12	14	2
q	8,019	7,788	8,119	1,886	1,755	1,435	22	16	21	6
r	7,472	8,154	7,429	1,987	1,821	2,154	16	18	15	3
s	6,528	6,865	6,571	2,127	2,015	1,915	2	2	3	1
$\bar{X}_d$	7,330	7,620	7,381	1,977	1,818	1,831				
t	7,340	7,500	7,048	2,066	2,029	1,999	14	8	9	6
u	7,604	7,644	7,524	1,833	1,879	1,811	17,5	11	17	6,5
v	7,849	8,413	7,905	1,905	1,710	1,923	20,5	22	19	3
w	4,962	5,029	5,048	1,941	2,467	2,378	1	1	1	0
$\bar{X}_e$	6,939	7,147	6,881	1,936	2,021	2,028				
$\bar{X}$	7,189	7,616	7,244	1,931	1,835	1,919				

[розробка автора]

Думки керівників ЗЗСО наймолодшої та найстаршої групи мають несуттєві відмінності за усіма блоками і лише у питаннях оцінки достовірності, точності самооцінювання закладом освіти якості професійних і особистих якостей персоналу (блок Б) проявляють більш помітні особливості.

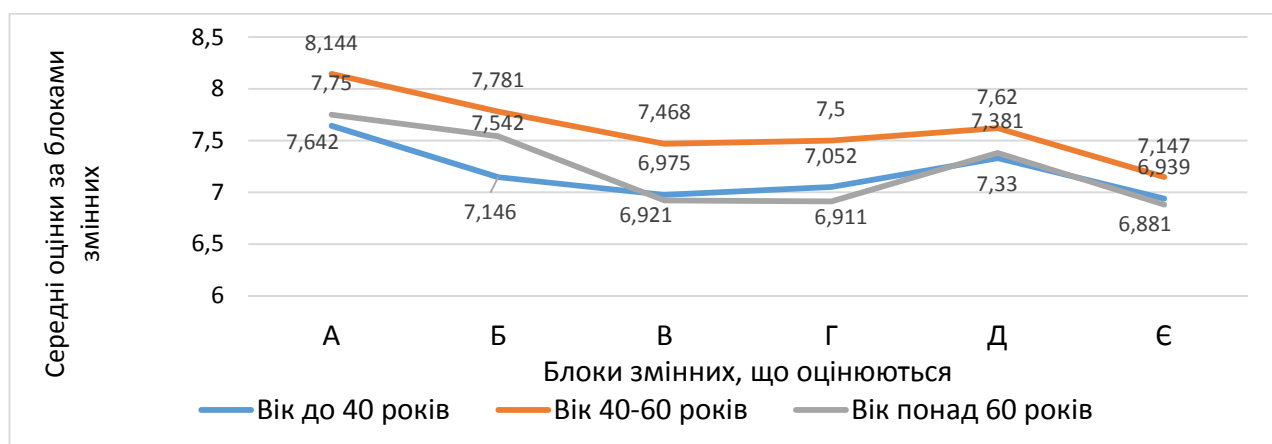


Рис. 2.19. Середні оцінки керівниками шкіл різного віку якості самооцінювання закладом освіти стану реалізації досліджуваних характеристик освітніх та управлінських процесів (за змістовими блоками)

Цікавими, нанаш погляд, також виявилася інформація щодо ранжування об'єктів дослідження (рис. 2.20) у порядку збільшення різниці між рангами середніх оцінок керівниками ЗЗСО різного віку якості (точності, достовірності) результатів самооцінювання закладом освіти стану реалізації цих досліджуваних характеристик.



Рис. 2.20. Ранжування досліджуваних об'єктів за зростанням різниці між рангами середніх оцінок керівниками шкіл якості (достовірності) самооцінювання закладом освіти стану реалізації освітніх та управлінських процесів

Як бачимо, думки керівників різного віку збігаються у питаннях визначення ступеня точності результатів самооцінювання закладом освіти таких змінних як: (h) ступінь вмотивованості вчителів щодо особистісного розвитку та (w) ефективність кооперації з бізнес-структурами, оскільки ($\Delta Ranks = 0$). Дуже незначні відмінності виявлено також і при визначенні директорами ЗЗСО ступеня достовірності (рангу) оцінювання школою певних параметрів процесу цілепокладання, а саме: (a) чіткості формулювання проблеми, що необхідно вирішити, та (c) відповідності мети завданням розвитку закладу; а також (s) дієвості й корисності внутрішньої інституційної інформації щодо функціонування закладу та рівня (k) безпечності й комфортності умов в освітньому середовищі закладу освіти ($Ranks=\Delta 1$). Водночас, найбільш суперечливими виявилися погляди керівників щодо сприйняття достовірності результатів внутрішньої оцінки школою професійних якостей вчителів, а саме: (e) рівня їх свідомості стосовно виконання завдань та (g) якості результатів професійної діяльності. Не менш спірними були також і думки директорів шкіл щодо того, наскільки правильно ЗЗСО визначається відповідність обраних методів і практика управління школою сформульованим цілям її розвитку (d). Нагадаємо, що найбільш оптимістичними у цьому сенсі виявилися представники середньої вікової групи керівників ЗЗСО.

Зважаючи на вік значної частини учасників дослідження, однією з ймовірних причин такої ситуації, на наш погляд, може бути так звана проблема «кризи середнього віку». У наукових колах дотепер тривають дискусії стосовно

доцільності виокремлення такого періоду в життєвому циклі людини та причин, які викликають зміни у її поведінці [72], однак, зазначають, що на певному етапі дорослого життя людина починає змінювати своє світосприйняття та замислюватися над вартістю і цінністю прожитого, по-різному реагувати на стресові події, свої обов'язки, відносини з оточенням [92] та ін. Цей психофізіологічний стан характеризується різними проявами поведінки людини, які можуть супроводжуватися як гострою жагою до змін в особистісній та професійній сферах, так і дуже сентиментальним настроєм, зменшенням критичності, певною поблажливістю, бажанням як найшвидше «побачити» вагомі власні досягнення тощо.

У зв'язку з цим виникає необхідність з'ясування того, в яких випадках виявлені відмінності в оцінках директорами шкіл якості результатів самооцінювання закладом досягнутого стану реалізації досліджуваних процесів будуть суттєвими і значущими. Для підтвердження значущості відмінностей у поглядах керівників на це питання, за аналогією з розглянутими вище у підрозділах 2.2 і 2.3 особливостями прояву культури оцінювальної діяльності керівників ЗЗСО різного віку, скористаємося Н-критерієм Крускала-Уолліса та статистикою χ^2 Пірсона, а для розрахунку розміру виявленого ефекту наявності відмінностей від вікової приналежності респондента – показником d Коена. У таблиці 2.31 наведено результати обчислення емпіричних значень $N_{\text{емп}}$ та показника $Cohen's d$.

За формулою (3) для $df = 3 - 1 = 2$ має виконуватися умова:

$$\text{при } \rho_{\text{емп}} \leq 0,05 \text{ та } N_{\text{емп}} \geq \chi^2_{\text{крит}}, \text{ а } \chi^2_{\text{крит}(\alpha=0,05)} = 5,991 \text{ та } \chi^2_{\text{крит}(\alpha=0,01)} = 9,210.$$

Як бачимо, наявність статистично значущих відмінностей з достовірністю 95 % підтверджено за невеликою кількістю змінних, які належать до майже всіх виокремлених в дослідженні змістових блоків, окрім блоку Є. За параметром g , який характеризує якість результатів професійної діяльності персоналу – з достовірністю 99 %.

Таблиця 2.31.

Порівняння величини відмінностей в оцінках якості результатів самооцінювання закладом освіти стану реалізації освітніх та управлінських процесів залежності від віку керівників ЗЗСО

Об'єкти оцінки	$N_{\text{емп}}$	$\rho_{\text{емп}}$	$Cohen's d$		
			d_{1-2}	d_{1-3}	d_{2-3}
1	2	3	4	5	6
a	1,678	,432	0.239052	0.089857	0.132129
b	6,949	,031	0.336305	0.316434	0.003385
c	3,577	,167	0.255639	0.020587	0.275842
d	8,283	,016	0.224362	0.237559	0.466926
$\bar{d}_A$			0.26534	0.053538	0.204598

e	5,837	,054	0.282219	0.350581	0.077359
f	4,109	,128	0.318591	0.223086	0.104146
g	12,923	,002	0.506561	0.097913	0.402043
h	3,797	,150	0.326965	0.19822	0.120723
$\bar{d}_B$			0.357721	0.217503	0.132772
i	7,020	,030	0.413241	0.073904	0.362575
j	3,979	,137	0.228091	0.07283	0.321095
k	2,754	,252	0.163918	0.087301	0.263581
$\bar{d}_B$			0.267134	0.028894	0.314878
L	8,949	,011	0.327047	0.112325	0.501662
m	9,404	,009	0.337734	0.141135	0.472615
n	2,709	,258	0.227954	0.03682	0.16814
o	,548	,760	0.215188	0.319855	0.095559
$\bar{d}_r$			0.235153	0.072585	0.306792
p	1,160	,560	0.206391	0.054367	0.150196
q	1,509	,470	0.126806	0.059675	0.206487
r	6,311	,043	0.357853	0.020751	0.363507
s	1,572	,456	0.162664	0.021247	0.14957
$\bar{d}_d$			0.152699	0.026766	0.130994
t	1,766	,414	0.078141	0.143646	0.224423
u	,378	,828	0.02155	0.043907	0.06503
v	5,699	,059	0.31158	0.029258	0.279179
w	,233	,894	0.030185	0.039622	0.007842
$\bar{d}_e$			0.105106	0.029255	0.13139
$\bar{d}$			0.226692	0.028571	0.198139

[розробка автора]

Показник Cohen'sd, обчислений для всіх можливих попарних комбінацій вікових груп, також підтвердив наявність переважно малого (червоний колір) за розміром ефекту появи відмінностей в оцінках керівниками ЗЗСО якості результатів самооцінювання характеристик освітніх та управлінських процесів.

Підводячи підсумок розгляду особливостей та відмінностей прояву культури оцінювальної діяльності керівника ЗЗСО, розглянемо зведені результати ранжування освітніх та управлінських процесів за зростанням різниці між рангами середніх оцінок керівниками шкіл якості їх самооцінювання закладом освіти (табл. 2. 32). Як і в попередніх випадках, бачимо, що думки респондентів у залежності від їх особистісно-демографічних і професійних характеристик досить сильно відрізняються в оцінках того, наскільки якісними є результати самооцінювання закладом освіти стану реалізації різноманітних процесів у школі. Особливо велику різницю між рангами середніх оцінок виявлено у групі керівників, які мають різний стаж управлінської діяльності: $\Delta Ranks_{\max} = 16$, причому в цій групі майже

відсутні змінні, за якими респонденти демонстрували б однакові думки. Виключення складають лише такі змінні як: (w) ефективність кооперації з підприємствами та бізнес-структурами та (h) ступінь вмотивованості вчителів щодо особистісного розвитку та підвищення кваліфікації (окрім тих директорів ЗЗСО, хто відрізняється стажем роботи), за якими оцінки усіх керівників фактично збігаються $\Delta Rank's = 0$.

Таблиця 2.32.

Ранжування освітніх та управлінських процесів за зростанням різниці між рангами середніх оцінок керівниками шкіл якості їх самооцінювання закладом освіти

За статтю	$\Delta Ranks$	За віком	$\Delta Ranks$	За посадою	$\Delta Ranks$	За стажем	$\Delta Ranks$
h	0	h	0	h	0	w	0
b	0	w	0	f	0	h	1
w	0	a	1	c	0	v	2,5
i	0,5	c	1	k	0	a	3
m	0,5	s	1	o	0	c	3
p	0,5	k	1,5	s	0	s	3
r	0,5	i	2	w	0	m	4
f	1	p	2	b	0,5	f	5
j	1	n	2,5	u	0,5	k	5
l	1	r	3	v	0,5	g	7
s	1	v	3	a	1	l	7
u	1	f	4	l	1	d	7,5
c	2	j	4	q	1	i	7,5
k	2,5	l	4	r	1	q	7,5
q	2,5	b	4,5	j	1,5	r	7,5
a	3	m	5	m	2	j	9
v	3	q	6	n	2,5	n	9
e	3,5	t	6	d	3	o	10
g	3,5	o	6,5	i	3	u	10
n	5	u	6,5	p	3,5	t	10,5
o	5	g	8	t	4	e	13
d	7	d	9	e	6	b	14
t	8	e	11	g	6	p	16

[розробка автора]

Водночас, за деякими змінними респонденти різних категорій демонструють досить схожі думки, де $0,5 \leq \Delta Ranks \leq 3$, наприклад: (a) ясність, прозорість і чіткість формулювання проблеми, яку необхідно вирішити; (c) ступінь відповідності мети завданням розвитку закладу; (s) дієвість й корисність внутрішньо інституційної інформації щодо функціонування закладу, освітніх та управлінських процесів.

2.5. Особливості визначення керівниками шкіл пріоритетно важливих дій для забезпечення та підвищення якості освіти

Стратегічним орієнтиром у розвитку ЗЗСО та основним, стрижневим напрямом його діяльності є створення умов для поліпшення якості освіти та результатів функціонування освітньої установи. На досягнення якісного результату розвитку закладу освіти впливають різні фактори як внутрішнього, так і зовнішнього характеру, зокрема: ефективність управління школою, лідерство керівника та педагогічного персоналу, рівень розвитку професійних компетентностей директора школи, зокрема його вміння розподіляти поточні завдання за ступенем важливості та визначати пріоритетні напрямки діяльності відповідно до поставлених цілей.

Проблема пріоритизації певних напрямів діяльності знаходиться у полі зору психологів, педагогів та спеціалістів з менеджменту. Вченими вивчалися питання визначення директорами шкіл ключових (пріоритетних) критеріїв для відбору педагогічного персоналу, наприклад, вчителів для організації художньої освіти для учнів з обмеженими інтелектуальними можливостями у Швеції [152]; визначення основних цілей педагогічного впливу на дітей для оцінки ефективності спричинених емоційних і поведінкових змін [124], сукупності пріоритетно важливих професійних навичок, необхідних для реалізації інновацій [118] та інші аспекти.

Як зазначалося вище, для багатьох науковців науковий інтерес представляє вивчення особистості керівника закладу освіти як людини, яка формує імідж і визначає стратегічні напрямки розвитку закладу, проводить аналітико-оцінювальну діяльність результатів розвитку школи, стимулює потребу у професійному зростанні педагогічного персоналу, формує освітнє та комунікативне середовище тощо. Від його професійних якостей (досвід професійної діяльності, спеціальність, рівень професійної, насамперед управлінської, компетентності тощо), особистісних характеристик (стать, вік, особливості характеру, рівень вмотивованості) та соціальних умов значною мірою залежить результативність проведення стратегії і плану розвитку закладу, а також поліпшення якості освіти. Однією з найбільш активно досліджуваних нині проблем є вивчення відмінностей та особливостей реалізації керівником різноманітних процесів залежно від його гендерної приналежності. Наприклад, професійної діяльності директорів середніх шкіл [159], способів організації керівниками шкіл та педагогами професійної діяльності, зокрема управління дисципліною [119], результатів діяльності школи, ведення веб-сайтів, призначення на посаду, вибору пріоритетів при виявленні професійних потреб [54] та інші питання.

Завданням даного етапу нашого дослідження, відповідно до викладеній у підрозділі 2.1 методики вивчення певних елементів прояву культури оцінювальної

діяльності керівників шкіл, передбачалося дослідити особливості та виявити відмінності у визначенні керівниками шкіл в залежності від їх особистісно-демографічних і професійних характеристик (посадового статусу, стажу управлінської діяльності, гендерної приналежності та віку) ступеня пріоритетності (важливості) певних процесів і дій, необхідних для забезпечення та поліпшення високих стандартів якості освіти у ЗЗСО [209]. Для спрощення та скорочення назви означеної здатності фахівця привласнімо їй умовну назву «пріоритетність».

З цією метою керівникам ЗЗСО (директорам та їх заступникам), що брали участь у попередніх етапах дослідження (див. підрозділи 2.2–2.4), було запропоновано висловити свою думку щодо ступеня важливості 16 процесів (дій), що реалізуються у школі для підвищення та забезпечення високих стандартів якості освіти. Для оцінювання використовувалася 10-бальна шкала від 1 до 10, де «1» відповідає оцінці «найменш важливе», а «10» – найбільш важливе». Об'єкти оцінювання було розділено на 5 груп, які характеризували наступні процеси: 1) цілепокладання і планування; 2) управління закладом освіти; 3) якість викладання; 4) взаємодія та комунікація; 5) навчальний процес.

Залежність оцінки пріоритетності дій для забезпечення та підвищення якості освіти від посадового статусу керівника школи

Для підтвердження наявності чи відсутності статистично значущих відмінностей в оцінках ступеня пріоритетності дій між двома групами респондентів, що відрізняються посадою, було використано критерій Крускала-Уолліса та умову $H_{emp} \geq \chi^2_{crit}$. Узагальнені результати наведено у таблиці 2.33. Нагадаємо, що для $df=1$ та $\rho \leq 0,05$ критичні значення критерію Пірсона дорівнюють: $\chi^2_{crit}(\alpha=0,05) = 3,841$ та $\chi^2_{crit}(\alpha=0,01) = 6,635$ [241, с. 10]. Як видно з таблиці 2.33, $P_{emp} > 0,05$, тому можна стверджувати, що думки директорів шкіл та їх заступників стосовно ступеня пріоритетності тих чи інших процесів для забезпечення високої якості освіти в школі фактично не відрізняються.

Таблиця 2.33

Порівняння ступеня важливості дій для забезпечення та підвищення якості освіти в школі в залежності від посадового статусу керівника ЗЗСО

Об'єкти оцінки	ρ_{emp}	H_{emp}	M_{dir}	M_{zast}	SD_{dir}	SD_{zast}	$Rank_{dir}$	$Rank_{zast}$	$\Delta Ranks$	$Cohen's d$
a	,535	,385	7,183	7,291	2,219	2,435	9	7	2	0.046362
b	,351	,870	7,083	7,190	2,117	2,622	6	6	0	0.044903
c	,103	2,655	6,000	6,519	2,397	2,935	2	4	-2	0.19369
d	,258	1,277	7,833	7,797	2,159	2,696	12	10	2	0.01474

e	,061	3,497	7,168	7,696	2,129	2,040	8	9	-1	0.25324
$\bar{X}_1$			7,053	7,299	2,204	2,546				0.103312
f	,838	,042	8,392	8,203	2,084	2,388	16	15	1	0.084331
g	,581	,305	7,883	8,127	2,170	1,904	13	14	-1	0.119529
k	,578	,310	6,017	6,190	2,625	2,927	3	2	1	0.062228
l	,621	,244	5,000	5,392	2,641	3,299	1	1	0	0.131184
$\bar{X}_2$			6,823	6,978	2,38	2,630				0.061799
j	,910	,013	7,917	7,823	2,251	2,427	14	12	2	0.04016
o	,109	2,570	8,158	8,456	1,987	2,031	15	16	1	0.148324
p	,218	1,520	7,142	7,329	2,471	2,836	7	8	-1	0.070307
$\bar{X}_3$			7,739	7,869	2,236	2,431				0.055662
h	,871	,026	7,692	7,810	2,656	2,582	11	11	0	0.045051
n	,978	,001	6,758	6,646	2,204	2,592	5	5	0	0.046553
$\bar{X}_4$			7,225	7,228	2,430	2,587				0.001195
i	,259	1,276	7,567	7,949	2,351	2,062	10	13	3	0.172755
m	,666	,186	6,717	6,481	2,642	2,805	4	3	1	0.086614
$\bar{X}_5$			7,142	7,215	2,497	2,434				0.029606
$\bar{X}$			7,157	7,306	2,319	2,536				0.061319

[розробка автора]

Додатковим підтвердженням цього висновку слугують результати обчислення показника Cohen's *d*, значення якого виявилися значно меншими за 0,2, що інтерпретується як надзвичайно малий ефект відмінностей, яким можна знехтувати [31]. На рисунку 2.21 видно, що найбільше середні значення оцінок ступеня пріоритетності респондентами двох груп відрізняються у питаннях цілепокладання та планування, найменше – взаємодії та комунікації, причому заступники директорів демонструють схильність до завищення важливості усіх запропонованих для аналізу дій у порівнянні з директорами шкіл.

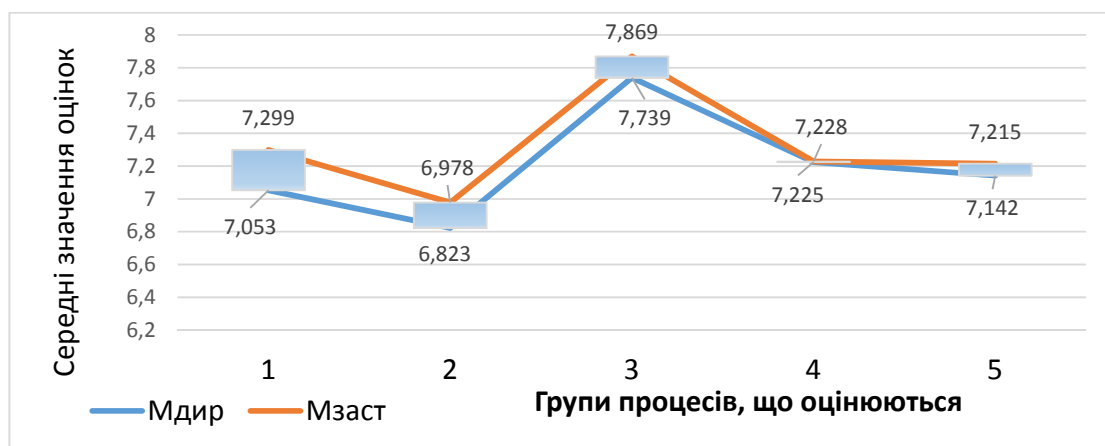


Рис. 2.21. Відмінності в оцінках керівниками шкіл (за посадовим статусом) ступеня важливості дій для забезпечення та підвищення якості освіти

Варто відзначити, що спостерігаються незначні відмінності у послідовності розташування (ранжуванні) різними категоріями учасників опитування досліджуваних процесів за ступенем важливості їх реалізації для забезпечення та підтримки високих стандартів якості освіти, однак, ці відмінності не є принциповими і суттєвими (рис. 2.22).

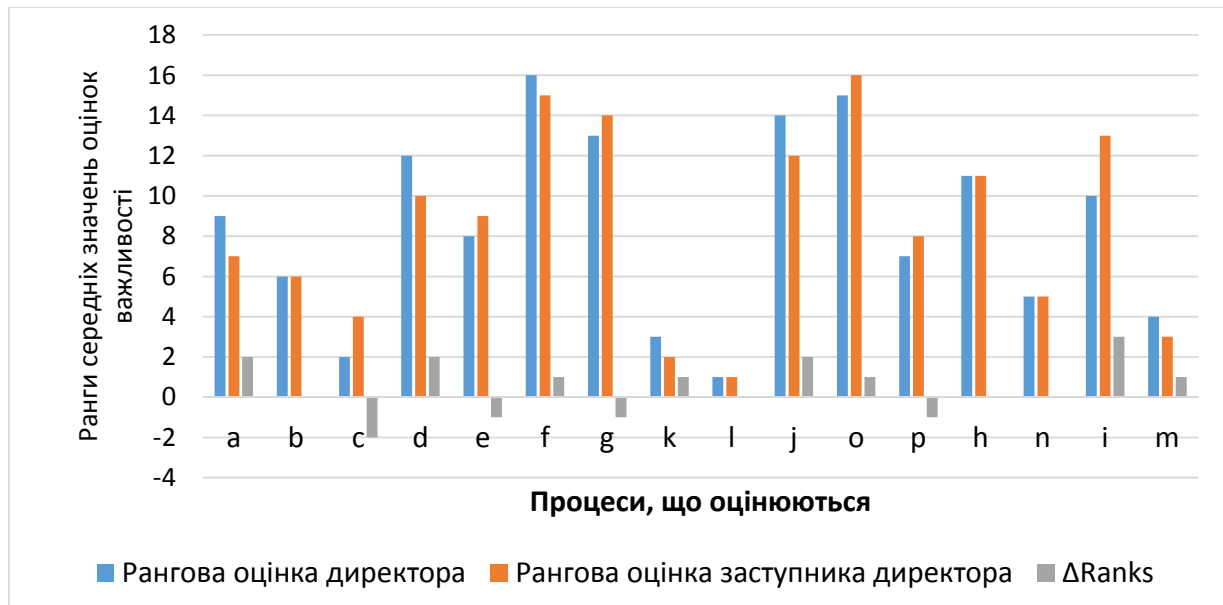


Рис. 2.22. Відмінності між рангами середніх значень оцінок керівниками ЗЗСО (за посадовим статусом) ступеня важливості дій для забезпечення та підвищення якості освіти

Проведений факторний аналіз дав можливість глибше проаналізувати основні причини, які визначають характерні особливості та відмінності у формуванні уявлень директорів та заступників директорів ЗЗСО щодо пріоритетності дій, які є важливими для забезпечення високої якості освіти у школі. За допомогою методу головних компонент із застосуванням методу обертання варімакс у кожній з вибірок респондентів було виявлено по чотири значущих фактори, які пояснюють відповідно 67,3 % та 72,98 % загальної дисперсії розподілу середніх значень ранжування досліджуваних процесів (дій) за ступенем їх пріоритетності. Нижче значення факторного навантаження було обрано на рівні 0,500. У таблиці 2.34 наведено відповідні факторні моделі окремо для категорій директорів та заступників директорів ЗЗСО.

Таблиця 2.34

**Матриця факторних структур з факторними навантаженнями для характеристики
ступеня важливості дій для забезпечення високих стандартів якості освіти
керівниками ЗЗСО за ознакою «посада»**

Директори		Заступники	
<i>Цілеорієнтований з акцентом управління закладом</i>	Фактор 1	<i>Результатний з акцентом на управління закладом</i>	Фактор 1
Забезпечення стійкості освітніх ідей та цінностей освіти	0,831	Оцінювання якості викладання	0,863
Розвиток управлінського потенціалу закладу освіти	0,816	Розвиток управлінського потенціалу закладу освіти	0,850
Забезпечення повноцінного спілкування всіх учасників освітнього процесу та поширення ідей закладу	0,703	Забезпечення повноцінного спілкування всіх учасників освітнього процесу та поширення ідей закладу	0,792
Потужне управління навчальним процесом	0,682	Оцінювання якості навчальної діяльності	0,756
Проведення професійної експертизи результатів функціонування ЗЗСО	0,671	Потужне управління навчальним процесом	0,756
Оцінювання якості навчальної діяльності	0,623	Проведення професійної експертизи результатів функціонування закладу освіти	0,696
Оцінювання якості викладання	0,579	Забезпечення стійкості освітніх ідей та цінностей освіти	0,656
Складання довгострокового плану розвитку закладу освіти	0,542	Посилення інтеграції навчання та управління закладом	0,626
		Складання довгострокового плану розвитку закладу освіти	0,622
Частка загальної дисперсії	41,33%	Частка загальної дисперсії	48,03%
<i>Концептуально-просвітницький</i>	Фактор 2	<i>Адміністративно-цільовий</i>	Фактор 2
Забезпечення близькості освітньої ідеї та її сприйняття усім персоналом закладу	0,720	Створення керівником інструкцій та правил для персоналу і здобувачів освіти	0,737
Проведення консультацій для удосконалення освітніх і управлінських процесів	0,664	Забезпечення візії закладу та вибір ефективного методу реалізації	0,739
Формування оригінальної освітньої мети розвитку закладу	0,647	Формування оригінальної освітньої мети розвитку закладу	0,724
Забезпечення візії закладу та вибір ефективного методу реалізації	0,578	Створення чітких механізмів і інструкцій для керівника ЗЗСО	0,683
Частка загальної дисперсії	10,34%	Частка загальної дисперсії	11,61%
<i>Інструктивно-адміністративний</i>	Фактор 3	<i>Просвітницький</i>	Фактор 3
Створення керівником закладу інструкцій та правил для персоналу і здобувачів освіти	0,753	Проведення консультацій для удосконалення освітніх і управлінських процесів	0,823
Створення чітких механізмів і інструкцій для керівника закладом	0,743	Забезпечення близькості освітньої ідеї та її сприйняття	0,751

Посилення інтеграції навчання та управління (бізнес-процесу) закладом	0,705	усім персоналом	
Частка загальної дисперсії	8,15%	Частка загальної дисперсії	6,96%
<i>Особистісного розвитку</i>	Фактор 4	<i>Особистісного розвитку</i>	Фактор 4
Розвиток особистості вчителя	0,863	Розвиток особистості вчителя (педагога)	0,897
Забезпечення візії закладу та вибір ефективного методу реалізації	0,611		
Частка загальної дисперсії	7,48%	Частка загальної дисперсії	6,37%

Як і в попередніх матрицях факторних структур, розглянутих нами у підрозділах 2.2 – 2.4, перші фактори в обох індивідуальних матрицях для вибірок директорів та заступників директорів ЗЗСО пояснюють майже половину (на рівні $\Phi_{1дир} = 41,33\%$; $\Phi_{1заст} = 48,03\%$ відповідно) вкладення у загальну дисперсію розподілу середніх значень ранжування досліджуваних процесів і дій. Примітним є також те, що факторні навантаження переважної більшості компонентів у вибірці директорів менші, ніж їх значення у відповідних компонентах у групі заступників директорів шкіл. Відмінною ознакою даного факторного розподілу є те, що змістове наповнення факторів $\Phi_{1дир}$ та $\Phi_{1заст}$ практично однакове, відмінність полягає у порядку розташування компонентів і, відповідно, акцентах, які можуть бути приводом для різної їх інтерпретації. Дуже схожими за структурою виявилися також і фактори $\Phi_{3дир}$ (інструктивно-адміністративний) та $\Phi_{2заст}$ (адміністративно-цільовий).

Залежність оцінки пріоритетності дій для забезпечення та підвищення якості освіти від гендерної приналежності керівника школи

Проаналізуємо результати анкетування керівників шкіл різної статі на предмет виявлення відмінностей в оцінках ними ступеня важливості досліджуваних процесів і дій для підвищення та забезпечення високої якості освіти у закладі [215]. Узагальнену інформацію наведено у таблиці 2.35. Нагадаємо, що для підтвердження наявності статистично значущих відмінностей в оцінках пріоритетності дій керівниками шкіл залежно від їх гендерної приналежності має виконуватися умова: $H_{емп} \geq \chi^2_{крит}$ та $P_{емп} < 0,05$ для $df = 1$ критичні значення $\chi^2_{крит(\alpha=0,05)} = 3,841$ та $\chi^2_{крит(\alpha=0,01)} = 6,635$ [241, с.10].

Умова $\rho_{емп} \leq 0,05$ виконується для всіх досліджуваних об'єктів, а $H_{емп} \geq \chi^2_{крит(0,01)} \geq 6,635$, окрім процесу (а) – складання довгострокового плану розвитку закладу освіти. Отже, достовірність відмінностей в оцінках керівниками ЗЗСО різної статі ступеня важливості дій за критерієм χ^2 Пірсона становить 99 %, окрім пункту (а), результат якого підтверджено з точністю 95 %.

Таблиця 2.35.

Порівняння ступеня важливості дій для забезпечення та підвищення якості освіти в школі в залежності від статі керівника ЗЗСО

Об'єкти оцінки	ρ_{emp}	H_{emp}	$M_{жін}$	$M_{чол}$	$SD_{жін}$	$SD_{чол}$	$Rank_{жін}$	$Rank_{чол}$	$\Delta Ranks$	$Cohen's d$
a	6,505	,011	7,543	6,643	2,158	2,456	7	10	-3	0,389306
b	17,269	,000	7,620	6,214	2,177	2,327	8	5	3	0,623988
c	22,756	,000	6,845	5,029	2,563	2,340	3	3	0	0,740006
d	19,730	,000	8,310	6,914	2,109	2,592	12,5	13	-0,5	0,590806
e	18,309	,000	7,837	6,522	1,928	2,167	9	8	1	0,641156
$\bar{X}_1$			7,631	6,264	2,187	2,376				0,598654
f	7,982	,005	8,729	7,557	1,694	2,780	16	15	1	0,509131
g	7,232	,007	8,256	7,471	1,917	2,244	11	14	-3	0,376153
k	23,285	,000	6,783	4,800	2,631	2,482	2	2	0	0,775341
l	16,361	,000	5,814	3,943	3,074	2,146	1	1	0	0,705792
$\bar{X}_2$			7,396	5,943	2,329	2,413				0,612725
j	28,856	,000	8,659	6,443	1,444	2,882	15	7	8	0,972198
o	12,922	,000	8,612	7,657	1,864	2,119	14	16	-2	0,478558
p	7,096	,008	7,488	6,714	2,699	2,397	6	11	-5	0,303236
$\bar{X}_3$			8,253	6,938	2,002	2,466				0,585482
h	13,520	,000	8,225	6,843	2,319	2,912	10	12	-2	0,525026
n	7,165	,007	6,969	6,243	2,506	1,996	4	6	-2	0,320474
$\bar{X}_4$			7,597	6,543	2,413	2,454				0,433106
i	27,049	,000	8,310	6,629	1,928	2,385	12,5	9	3,5	0,775164
m	10,482	,001	7,109	5,729	2,494	2,859	5	4	1	0,514404
$\bar{X}_5$			7,710	6,179	2,211	2,622				0,631282
$\bar{X}$			7,694	6,334	2,219	2,443				0,582768

[розробка автора]

Середня величина відмінностей результатів ранжування становить $Cohen's d = 0,583$, жінки в цілому привласнюють досліджуваним процесам більш високі оцінки ($\bar{M}_{жс} = 7,694$; $\bar{M}_ч = 6,334$).

Порівняння результатів ранжування учасниками опитування запропонованих для розгляду дій за ступенем їх важливості для забезпечення якості освіти засвідчило наявність відмінностей у думках керівників ЗЗСО за гендерною ознакою (рис. 2.23).

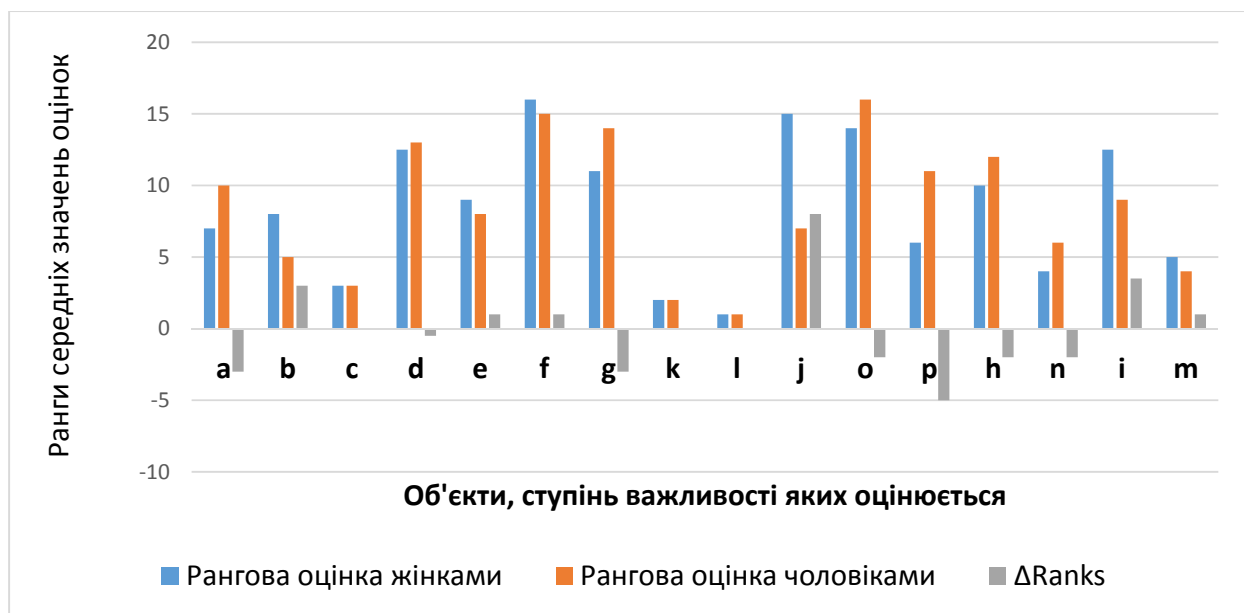


Рис. 2.23. Відмінності між рангами середніх значень оцінок керівниками ЗЗСО різної статі ступеня важливості дій для забезпечення високої якості освіти

З рис. 2.23 видно, що пріоритетно важливими ($Rank's \geq 10$) для забезпечення якості освіти в ЗЗСО як для керівників-жінок, так і для керівників-чоловіків, є дії, що пов'язані із розвитком особистості вчителя (o), управлінням потенціалом закладу та навчальним процесом (f, g), забезпеченням стійкості освітніх цілей та цінностей освіти (d), а також повноцінним спілкуванням учасників освітнього процесу (h). Однак переліки найбільш важливих для забезпечення якості освіти дій, що визначаються різними групами керівників шкіл залежно від їх гендерної приналежності, відрізняються. Так, до зазначеного переліку надзвичайно важливих процесів жінки додають (j) – оцінювання якості викладання ($Ranks = 15$) та (i) – оцінювання якості навчальної діяльності ($Ranks = 12,5$), а чоловіки наголошують на (p) – близькості освітньої ідеї та її сприйняття персоналом ($Ranks = 11$) та (a) – складання довгострокового плану розвитку закладу освіти ($Ranks = 10$). Незважаючи на те, що респонденти обох груп назвали дуже схожі набори пріоритетно важливих для збереження якості освіти процесів, їх переліки за оцінками жінок та чоловіків відрізняються.

Застосування факторного аналізу дало можливість виокремити структури основних факторів та обчислити факторні навантаження (див. табл. 2.36). Нижче значення факторного навантаження було встановлено на рівні 0,500.

Таблиця 2.36

Матриця факторних структур з факторними навантаженнями для характеристики ступеня важливості дій для забезпечення високих стандартів якості освіти керівниками ЗЗСО за гендерною ознакою

Жінки		Чоловіки	
<i>Результатний з акцентом на комунікацію та планування</i>	Фактор 1	<i>Управлінський з акцентом на результат</i>	Фактор 1
Оцінювання якості навчальної діяльності	0,817	Потужне управління навчальним процесом	0,772
Забезпечення повноцінного спілкування всіх учасників освітнього процесу та поширення ідей закладу	0,750	Оцінювання якості навчальної діяльності	0,720
Потужне управління навчальним процесом	0,697	Посилення інтеграції навчання та управління (бізнес-процесу) закладом	0,710
Оцінювання якості викладання	0,690	Забезпечення повноцінного спілкування всіх учасників освітнього процесу та поширення ідей закладу	0,682
Формування оригінальної освітньої мети розвитку закладу	0,651	Розвиток управлінського потенціалу закладу освіти	0,629
Проведення професійної експертизи результатів функціонування ЗЗСО	0,622	Створення чітких механізмів і інструкцій для керівника закладом	0,626
Складання довгострокового плану розвитку закладу освіти	0,519		
Частка загальної дисперсії	39,2%	Частка загальної дисперсії	42,9%
<i>Адміністративно-консультативний</i>	Фактор 2	<i>Концептуально-цільовий з акцентом на якість результату</i>	Фактор 2
Створення керівником закладу інструкцій та правил для персоналу і здобувачів освіти	0,814	Формування оригінальної освітньої мети розвитку закладу	0,864
Проведення консультацій для удосконалення освітніх і управлінських процесів	0,760	Оцінювання якості викладання	0,726
Створення чітких механізмів і інструкцій для керівника закладом	0,721	Забезпечення стійкості освітніх ідей та цінностей освіти	0,690
Посилення інтеграції навчання та управління (бізнес-процесу) закладом	0,602	Складання довгострокового плану розвитку закладу освіти	0,680
		Проведення професійної експертизи результатів функціонування ЗЗСО	0,664
Частка загальної дисперсії	11,07%	Частка загальної дисперсії	11,37%
<i>Прогресивний</i>	Фактор 3	<i>Просвітницький</i>	Фактор 3
Розвиток управлінського потенціалу закладу освіти	0,773	Проведення консультацій для удосконалення освітніх і	0,801

		управлінських процесів	
Забезпечення стійкості освітніх ідей та цінностей освіти	0,710	Забезпечення близькості освітньої ідеї та її сприйняття усім персоналом	0,731
		Розвиток особистості вчителя	-0,649
Частка загальної дисперсії	8,09%	Частка загальної дисперсії	8,3%
Особистісного розвитку з урахуванням завдань закладу	Фактор 4	Адміністративний	Фактор 4
Розвиток особистості вчителя (педагога)	0,854	Забезпечення візії закладу та вибір ефективного методу реалізації	0,832
Забезпечення візії закладу та вибір ефективного методу реалізації	0,523	Створення керівником закладу інструкцій та правил для персоналу і здобувачів освіти	0,745
Частка загальної дисперсії	6,71%	Частка загальної дисперсії	6,79%

Для кожної з груп респондентів було виявлено по чотири значущі фактори, які пояснюють відповідно 65,07 % та 69,36 % загальної дисперсії розподілу середніх значень ранжування досліджуваних об'єктів за ступенем їх важливості для забезпечення високої якості освіти.

Перші фактори в обох індивідуальних матрицях для вибірок керівників-жінок і керівників-чоловіків, так само, як і в усіх раніше розглянутих випадках факторного аналізу, пояснюють переважну частину ($\Phi_{жін} = 39,2\%$; $\Phi_{чол} = 42,9\%$ відповідно) вкладення у загальну дисперсію.

У ході дослідження з'ясовано, що змінна «забезпечення близькості освітньої ідеї та її сприйняття усім персоналом закладу» при обраному нижчому рівні факторного навантаження 0,500 не виявила кореляції із жодним з факторів. Зменшення нижньої планки відкидання незначущих величин факторних навантажень до рівня 0,400 дало нам можливість додати цей елемент до структури $\Phi_{4жін}$ ($f_{p4} = 0,493$), що призвело до уточнення змістового наповнення фактору особистісного розвитку аспектом, пов'язаним з урахуванням потреб і напрямів діяльності школи. Індивідуальні матриці факторних структур, побудованих для груп респондентів за гендерною ознакою, характеризуються різною структурою та змістовим наповненням, що підтверджує наявність відмінностей в оцінках керівниками ступеня важливості певних дій забезпечення та поліпшення якості освіти. Виявлено, що $\Phi_{2жін}$ (адміністративно-консультативний) та $\Phi_{4чол}$ (адміністративний) мають дуже схожу структуру елементів, однак, фактор, що визначає позицію керівників-жінок наповнений елементами взаємодії, консультування, на відміну від суто адміністративного змісту фактору $\Phi_{4чол}$.

У цілому можна констатувати, що матриці факторних структур, побудовані для виявлення загальних позицій керівників-жінок і керівників-чоловіків щодо важливості для забезпечення високої якості освіти тих чи інших дій, своїм

змістовим наповненням сильніше відрізняються між собою, ніж матричні структури, що характеризують думки двох груп керівників, які відрізняються за ознакою посадового статусу (див. табл. 2. 34). Так, з табл. 2.36 видно, що перші два фактори ($\Phi_{1жін}$; $\Phi_{2жін}$), виділені для відображення позиції керівників-жінок, передбачають орієнтацію на проведення консультацій, комунікації та інших видів взаємодій з іншими учасниками освітнього процесу. Водночас подібні фактори $\Phi_{1чол}$ та $\Phi_{4чол}$ визначають особливості сприйняття пріоритетності тих чи інших дій для забезпечення якості освіти позицію керівниками-чоловіками, що засноване на суто адміністративному та управлінському підходах до реалізації своєї професійної діяльності.

Наступна пара факторів ($\Phi_{3жін}$; $\Phi_{4жін}$) індивідуальної факторній моделі жінок, умовно названих нами «Прогресивний» та «Особистісного розвитку з урахуванням потреб школи», визначають загальну позицію цієї категорії керівників ЗЗСО, засновану на необхідності професійного та особистісного вдосконалення педагогів, забезпечення стабільності розвитку, стійкості освітніх цілей тощо. Іншими причинами, які визначають позицію директорів шкіл-чоловіків щодо оцінки пріоритетно важливих дій, є їхні уявлення про значущість цілепокладання та планування діяльності (фактор $\Phi_{2чол}$ – «Концептуально-цільовий з акцентом на якість результату»), а також певне розуміння необхідності залучення фахівців для консультацій і формування команди односторонців (фактор $\Phi_{3чол}$ – «Просвітницький»). При цьому така змінна як «Розвиток особистості педагога» має зворотне і найменше за модулем факторне навантаження у структурі даного фактору, що свідчить про неприйняття цього компонента чоловіками до уваги.

Залежність оцінки пріоритетності дій для забезпечення та підвищення якості освіти від стажу роботи керівника школи

Для виявлення можливих відмінностей у визначенні керівниками ЗЗСО, що мають різний термін перебування на управлінській посаді, пріоритетних дій, спрямованих на забезпечення та підвищення якості освіти у школі, результати анкетування учасників дослідження було розділено на п'ять груп, як і при вивченні інших проявів культури оцінювальної діяльності керівниками шкіл (див. підрозділи 2.2–2.4). Узагальнені результати обчислень подано у таблиці 2. 37.

Середні оцінки ступеня важливості запропонованих для оцінки дій коливаються в межах від 4,66 у групі найменш досвідчених керівників за позицією щодо необхідності складання очільником закладу інструкцій та правил для персоналу і здобувачів освіти (l) до 8,91 для категорії керівників шкіл зі стажем від 5 до 10 років щодо впливу розвитку управлінського потенціалу закладу освіти (f).

Таблиця 2.37

Порівняння ступеня важливості дій для забезпечення та підвищення якості освіти в школі в залежності від стажу роботи керівника ЗЗСО

Об'єкти оцінки	ρ_{emp}	Середні значення оцінки пріоритетності дій за стажом роботи на посаді					Стандартні відхилення				
		до 3 років	3-5 років	5-10 років	10-20 років	Понад 20 р.	SD_1	SD_2	SD_3	SD_4	SD_5
		M_1	M_2	M_3	M_4	M_5					
a	,025	6,636	6,308	7,762	7,282	7,750	2,460	2,604	2,218	2,164	1,941
b	0,70	6,477	6,962	7,905	7,205	7,063	2,464	2,474	2,034	2,473	2,108
c	,290	5,841	5,346	6,452	6,615	6,458	2,430	2,925	2,752	2,632	2,484
d	,182	7,295	7,462	8,595	7,564	8,021	2,681	2,943	1,654	2,673	1,885
e	,008	6,636	7,192	8,143	7,692	7,234	2,024	2,433	1,690	2,054	2,169
$\bar{X}_1$		6,577	6,654	7,771	7,272	7,305	2,412	2,676	2,069	2,399	2,117
f	,032	7,886	7,308	8,905	8,333	8,729	2,325	2,963	1,543	2,107	1,997
g	,032	7,591	7,115	8,571	8,077	8,208	2,094	2,582	1,755	1,855	2,010
k	,521	5,568	6,269	5,881	6,359	6,417	2,519	2,736	2,795	2,933	2,766
l	,192	4,659	4,462	5,000	5,872	5,542	2,744	2,996	2,913	3,097	2,821
$\bar{X}_2$		6,426	6,288	7,089	7,160	7,224	2,421	2,819	2,252	2,498	2,399
j	,060	7,182	7,346	8,381	8,487	7,875	2,661	2,529	2,036	1,972	2,199
o	,278	7,977	8,962	8,167	8,385	8,188	2,162	1,455	2,174	2,110	1,853
p	,357	6,909	6,615	7,619	7,538	7,208	2,467	2,801	2,489	2,574	2,798
$\bar{X}_3$		7,356	7,641	8,056	8,137	7,757	2,430	2,262	2,233	2,219	2,283
h	,036	7,045	7,077	8,595	7,718	8,000	3,027	2,979	1,888	2,373	2,601
n	,446	6,318	6,269	6,595	7,103	7,104	2,485	2,585	2,604	2,113	2,045
$\bar{X}_4$		6,682	6,673	7,595	7,410	7,552	2,756	2,782	2,246	2,243	2,323
i	,043	7,273	7,346	8,167	8,359	7,417	2,491	1,917	2,186	1,926	2,350
m	,853	6,318	6,962	6,690	6,538	6,729	2,867	2,569	2,917	2,703	2,499
$\bar{X}_5$		6,795	7,154	7,429	7,449	7,073	2,679	2,243	2,551	2,315	2,425
$\bar{X}$		6,726	6,813	7,589	7,446	7,371	2,494	2,593	2,228	2,360	2,283

[розробка автора]

Варто зазначити, що директори шкіл перших трьох груп з меншими термінами перебування на управлінській посаді (від 0 до 10 років) продемонстрували поступове підвищення із збільшенням стажу їх роботи середніх оцінок ними ступеня важливості переважної більшості дій для забезпечення високих стандартів якості освіти. Для двох найдосвідченіших груп керівників шкіл характерним виявився досить невеликий розбіг середніх значень оцінок рівня пріоритетності зазначених дій та нестабільна картина щодо напрямку (збільшення або зменшення) оцінок.

Повну інформацію щодо ранжування учасниками дослідження, в залежності від стажу їх перебування на керівній посаді, ступеня пріоритетності дій,

спрямованих на забезпечення та поліпшення якості освіти у школі, наведено у таблиці 2.38.

Аналіз відмінностей у поглядах керівників шкіл з різним стажем управлінської діяльності щодо ступеня важливості тих чи інших дій здійснювався за допомогою Н- критерію Крускала-Уолліса і U- критерію Манна-Уїтні. Для $df = k - 1 = 4$ за критичні значення критерію Пірсона дорівнюють:

$$\chi^2_{\text{крит}(\alpha=0,05)} = 9,488 \text{ та } \chi^2_{\text{крит}(\alpha=0,01)} = 13,277 [241, \text{с.10}].$$

Отже, умова $H_{\text{емп}} \geq \chi^2_{\text{крит}}$ при $\rho_{\text{емп}} \leq \rho \leq 0,05$, що підтверджує статистичну значущість виявлених відмінностей в оцінках керівниками шкіл, які мають різний стаж управлінської діяльності, виконується з достовірністю 95 % для п'яти об'єктів (див. курсив, табл. 2.38), зокрема щодо складання довгострокового плану розвитку школи (а) та забезпечення розвитку його управлінського потенціалу (f), здійснення потужного управління навчальним процесом (g), забезпечення повноцінного спілкування всіх учасників освітнього процесу й поширення ідей закладу (h) та оцінювання якості навчальної діяльності (i). Для елемента, що передбачає проведення професійної експертизи результатів функціонування закладу освіти (е) наявність відмінностей підтверджено з достовірністю 99 %.

Як бачимо, статистично значущі відмінності у ставленні керівників шкіл щодо ступеня важливості дій, спрямованих на забезпечення високої якості освіти, виявлено у кожній змістовій групі елементів, окрім групи, що стосується якості викладання (j, o, p), складові якої респонденти оцінили досить високо.

Таблиця 2.38.

Порівняння рангів середніх оцінок керівниками ЗЗСО з різним стажем роботи важливості дій для забезпечення та підвищення якості освіти в школі

Об'єкти оцінки	$\rho_{\text{емп}}$	$H_{\text{емп}}$	Ранги середніх оцінок (за стажем роботи керівника ЗЗСО)					$\Delta Ranks$
			$Ranks$	$Ranks_2$	$Ranks_3$	$Ranks_4$	$Ranks_5$	
a	11,11	,025	7,5	5	7	7	10	5
b	8,655	,070	6	7,5	8	6	5	3
c	4,978	,290	3	2	3	4	3	2
d	6,240	,182	13	15	14,5	9	13	5,5
e	13,660	,008	7,5	11	9	10	8	3,5
f	10,527	,032	15	12	16	13	16	4
g	10,589	,032	14	10	13	12	15	5
k	3,222	,521	2	3,5	2	2	2	1,5
l	6,095	,192	1	1	1	1	1	0
j	9,027	,060	11	13,5	12	16	11	5
o	5,088	,278	16	16	10,5	15	14	5,5

p	4,377	,357	9	6	6	8	7	3
h	10,291	,036	10	9	14,5	11	12	5,5
n	3,713	,446	4,5	3,5	4	5	6	2,5
i	9,877	,043	12	13,5	10,5	14	9	5
m	1,348	,853	4,5	7,5	5	3	4	4,5

[розробка автора]

З рис. 2.24 видно, що найменш суперечливими виявилися оцінки директорами шкіл та їх заступниками ступеня важливості для підтримки високих стандартів якості освіти таких елементів адміністрування в школі, як: створення керівником закладу інструкцій і правил для персоналу і здобувачів освіти (l) та чітких механізмів і інструкцій для очільника освітньої установи (к). Водночас, максимальні відмінностей в думках респондентів стосувалися: забезпечення стійкості освітніх ідей та цінностей освіти, забезпечення повноцінного спілкування всіх учасників освітнього процесу та поширення ідей закладу, розвиток особистості вчителя ($\Delta Ranks = 5,5$), а також складання довгострокового плану розвитку закладу освіти, потужне управління навчальним процесом, оцінювання якості викладання та якості навчальної діяльності ($\Delta Ranks = 5$).

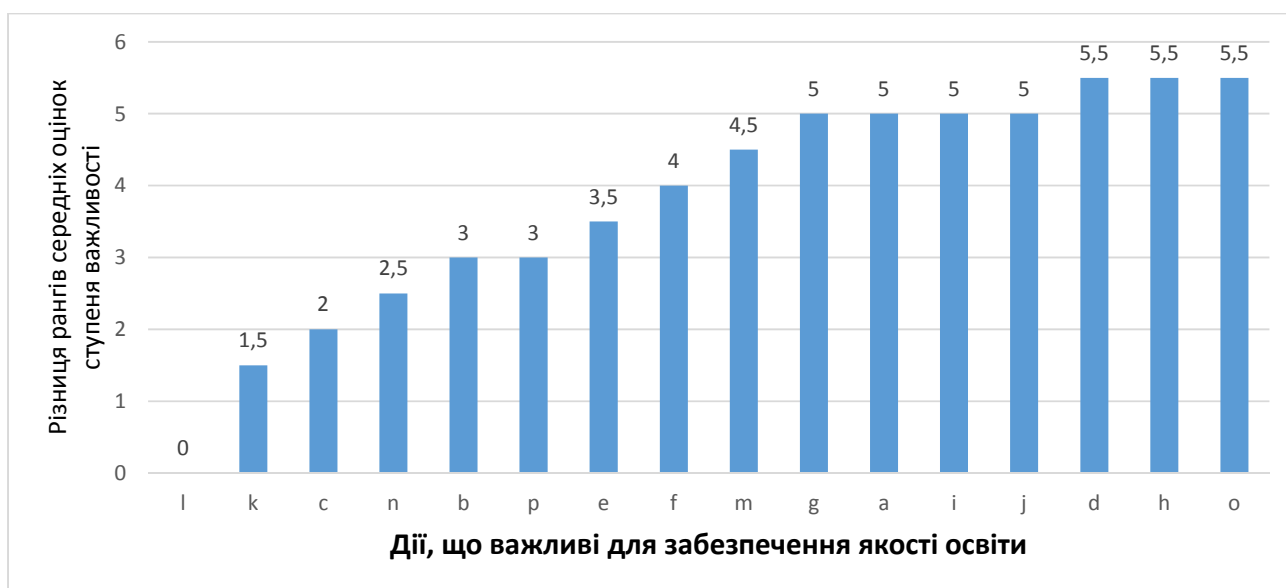


Рис. 2.24. Ранжування дій, спрямованих на забезпечення якості освіти в школі, за зростанням різниці між рангами середніх оцінок їх важливості керівниками ЗЗСО з різним стажем роботи на посаді

Дослідженням доведено, що не багаточисельні відмінності у визначенні керівниками ЗЗСО пріоритетно важливих дій щодо забезпечення та поліпшення якості освіти в школі характеризуються переважно малим та середнім за величиною розміром ефекту відмінностей (див. табл. 2.39).

Таблиця 2.39.

Порівняння величини відмінностей у визначенні керівниками ЗЗСО з різним стажем управлінської діяльності ступеня важливості дій для забезпечення та підвищення якості освіти у школі

Об'єкти оцінки	$p < 0,05$	Cohen's d / групи респондентів									
		d ₁₋₂	d ₁₋₃	d ₁₋₄	d ₁₋₅	d ₂₋₃	d ₂₋₄	d ₂₋₅	d ₃₋₄	d ₃₋₅	d ₄₋₅
l	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
a	+	0.1295	0.48076	0.2788	0.5028	0.6012	0.4068	0.6279	0.2191	0.0058	0.2277
b		0.1964	0.63207	0.2949	0.2556	0.4164	0.0982	0.0440	0.3092	0.4065	0.0618
c		0.1841	0.23536	0.3056	0.2511	0.3895	0.4561	0.4098	0.0606	0.0023	0.0614
d		0.0593	0.58362	0.1005	0.3133	0.4746	0.0363	0.2262	0.4639	0.3237	0.1976
e	+	0.2485	0.80826	0.5179	0.2851	0.4540	0.2221	0.0182	0.2398	0.4675	0.2168
f	+	0.2170	0.51644	0.2015	0.3890	0.6761	0.3987	0.5624	0.3098	0.0986	0.1929
g	+	0.2025	0.50726	0.2457	0.3006	0.6596	0.4279	0.4724	0.2736	0.1924	0.0677
k		0.2666	0.11764	0.2893	0.3209	0.1403	0.0317	0.0538	0.1669	0.1928	0.0204
l		0.0686	0.12051	0.4146	0.3173	0.1821	0.4628	0.3712	0.2901	0.1890	0.1114
j		0.0632	0.50608	0.5572	0.2839	0.4508	0.5032	0.2232	0.0529	0.2388	0.2930
o		0.5346	0.08764	0.1910	0.1048	0.4298	0.3184	0.4646	0.1018	0.0104	0.0992
p		0.1114	0.28652	0.2495	0.1134	0.378	0.3431	0.2118	0.0320	0.1552	0.1228
h	+	0.0107	0.61444	0.2475	0.3384	0.6087	0.2380	0.3301	0.409	0.2618	0.1133
n		0.0193	0.10883	0.3403	0.3454	0.1257	0.3533	0.3583	0.2142	0.2174	0.0005
i	+	0.0328	0.38149	0.4878	0.0595	0.3993	0.5272	0.0331	0.0932	0.3305	0.4385
m		0.2366	0.12863	0.0790	0.1528	0.099	0.1608	0.0919	0.0541	0.0144	0.0734

[розробка автора]

Великі за розміром ефекту відмінності ($Cohen's d = 0,80826 \geq 0,8$) зафіксовано лише між ставленнями керівників першої та третьої груп (наймолодшої зі стажем управлінської роботи до 3 років та з досвідом роботи 5-10 років) до спроможності процедур професійної експертизи результатів функціонування закладу освіти забезпечити високі стандарти якості освіти. До речі, найбільша кількість з виявлених статистично значущих відмінностей у думках респондентів спостерігається саме між цими двома групами керівників шкіл. Повна відсутність відмінностей в оцінках пріоритетності окремих дій, що забезпечують якість освіти в школі, спостерігається між керівниками двох найменш досвідчених груп – першої та другої, а також між директорами третьої (5-10 років стажу) та п'ятої (понад 20 років управлінської діяльності) груп.

Перший випадок, на нашу думку, може бути пов'язаний з недостатністю в керівників шкіл управлінського досвіду для того, щоб робити висновок щодо процесів і явищ, які мають віддалений ефект впливу. Друга ситуація, наймовірніше, пояснюється тим, що у керівників з досвідом управління понад 5 років формується чітке суб'єктивне уявлення про всі типові проблеми і особливості освітніх процесів у школі, а також впевненість особистості, що зменшує кількість різних

поглядів на ситуацію. Проте, даний висновок є лише нашим припущенням і потребує більш докладного вивчення.

Залежність оцінки пріоритетності дій для забезпечення та підвищення якості освіти від віку керівника школи

І, нарешті, останній момент - аналіз результатів порівняння думок респондентів залежно від їх віку (див. табл. 2.40). У даному випадку, як і на попередніх етапах дослідження особливостей прояву культури оцінювальної діяльності керівників ЗЗСО, представники другої вікової категорії (від 40 до 60 років) продемонстрували у цілому більш високі оцінки ними ступеня важливості усіх запропонованих для аналізу дій, спрямованих на забезпечення якості освіти.

Таблиця 2.40.

Порівняння ступеня важливості дій для забезпечення та підвищення якості освіти у школі в залежності від віку керівника

Об'єкти оцінки	Середні значення / Вік			Середні стандартні відхилення / Вік			$Ranks_1$	$Ranks_2$	$Ranks_3$	$\Delta Ranks$
	M_1	M_2	M_3	SD_1	SD_2	SD_3				
	до 40	40-60	> 60	до 40	40-60	> 60				
a	6,660	7,615	6,976	2,594	2,169	2,089	7	9	8,5	2
b	6,604	7,452	6,976	2,560	2,203	2,225	6	7	8,5	2,5
c	5,660	6,596	5,929	2,631	2,715	2,289	3	3	2	1
d	7,264	7,990	8,095	2,903	2,245	1,859	9	10	14	5
e	6,830	7,615	7,500	2,234	2,045	1,979	8	8,5	12	4
$\bar{X}_1$	6,604	7,454	7,095	2,584	2,275	2,088				
f	7,943	8,567	8,167	2,413	1,974	2,439	15	16	15	1
g	7,868	8,317	7,286	2,103	1,791	2,482	14	14	11	3
k	5,528	6,317	6,214	2,708	2,880	2,374	2	2	5	3
l	4,585	5,635	4,690	2,706	3,040	2,718	1	1	1	0
$\bar{X}_2$	6,481	7,209	6,589	2,483	2,422	2,503				
j	7,283	8,173	7,905	2,692	2,134	2,151	10,5	12	13	2,5
o	8,151	8,346	8,262	2,013	2,013	2,013	16	15	16	1
p	7,302	7,337	6,810	2,407	2,786	2,452	12,5	6	6	6,5
$\bar{X}_3$	7,579	7,952	7,659	2,371	2,311	2,205				
h	7,302	8,298	6,905	3,073	2,108	2,878	12,5	13	7	6
n	6,434	7,115	6,071	2,333	2,248	2,522	4	5	3	2
$\bar{X}_4$	6,868	7,707	6,488	2,703	2,178	2,700				
i	7,283	8,144	7,214	2,413	1,997	2,435	10,5	11	10	1
m	6,509	6,885	6,119	2,860	2,728	2,401	5	4	4	1
$\bar{X}_5$	6,896	7,514	6,667	2,636	2,363	2,418				
$\bar{X}$	6,825	7,525	6,945	2,540	2,317	2,332				

[розробка автора]

Цікавим виявилось порівняння усереднених результатів визначення пріоритетності дій наймолодшими і найстаршими представниками керівників шкіл (див. рис. 2.25).

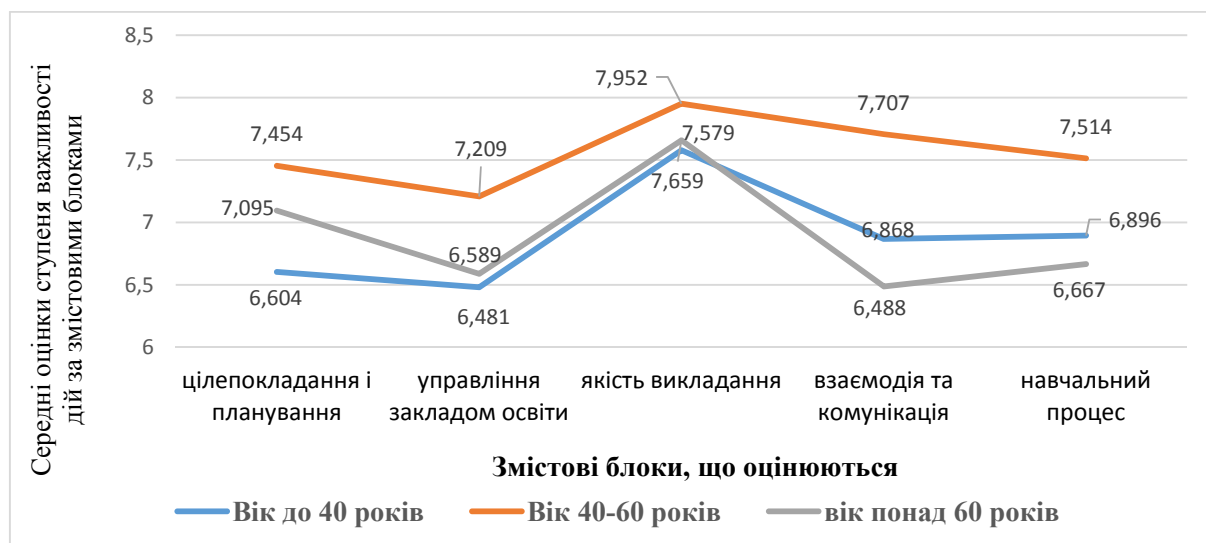


Рис. 2.25. Середні оцінки керівниками шкіл різного віку ступеня важливості дій для забезпечення та підвищення якості освіти у школі (за змістовими блоками)

Обидві групи респондентів пріоритетними вважають дії, пов'язані із забезпеченням якості викладання. Водночас, на дії, що стосуються оцінювання навчального процесу та комунікації між його учасниками, представники молодого покоління управлінців покладають надій більше, ніж керівники пенсійного віку, що є цілком закономірним з огляду на вікові особливості цих категорій. Відповідно, молодь не вважає пріоритетними дії, спрямовані на реалізацію процесів цілепокладання й планування діяльності, а також управління закладом освіти, про що свідчать найменші значення середніх оцінок ($\bar{X}_1 = 6,604$; $\bar{X}_2 = 6,481$).

Доволі інформативними виявилися результати ранжування запропонованих для оцінки дій щодо забезпечення якості освіти (див. рис. 2.26). З'ясовано, що думки респондентів про ступінь важливості низки дій виявилися абсолютно однаковими, наприклад, щодо створення керівником закладу інструкцій та правил для персоналу і здобувачів освіти ($\Delta Ranks = 0$) або ж відрізнялися зовсім несуттєво ($\Delta Ranks = 1$) щодо: забезпечення візії закладу освіти та вибір ефективного методу реалізації (с), розвитку управлінського потенціалу школи (f) та особистості вчителя (o), оцінювання якості навчальної діяльності (i), посилення інтеграції навчання й управління (бізнес-процесу) закладом (m). Питання, пов'язані із забезпеченням повноцінного спілкування всіх учасників освітнього процесу, поширення ідей закладу (h, $\Delta Ranks = 6$) та близькості освітньої ідеї та її сприйняття усім персоналом закладу (p, $\Delta Ranks = 6,5$) виявили найбільшу

різницю в рангах, причому керівники найстаршого віку визначили їх як не дуже важливі для забезпечення високих стандартів якості освіти в школі.



Рис. 2.26. Ранжування дій та процесів у школі за зростанням різниці між рангами середніх оцінок ступеня їх важливості для забезпечення якості освіти

Для підтвердження статистичної значущості виявлених відмінностей в оцінках респондентами різного віку важливості тих чи інших дій для реалізації якісного освітнього процесу в школі, що має значення для побудови як ефективної стратегії розвитку ЗЗСО, так і дієвої внутрішньої системи забезпечення якості освіти, скористаємося критерієм Крускала-Уолліса та показником d Коена. Як відомо, для $df = 3 - 1 = 2$ має виконуватися умова: $\rho_{емп} \leq 0,05$, $H_{емп} \geq \chi^2_{крит}$, а критичні значення критерію χ^2 Пірсона на рівнях значущості $\alpha = 0,05$ та $\alpha = 0,01$: $\chi^2_{крит}(\alpha=0,05) = 5,991$ та $\chi^2_{крит}(\alpha=0,01) = 9,210$.

У таблиці 2.41 наведено результати обчислення емпіричних значень критерію Крускала-Уолліса $H_{емп}$ та показника $Cohen's d$.

Як бачимо, наявність статистично значущих відмінностей у думках респондентів усіх вікових категорій було підтверджено лише за трьома елементами: складання довгострокового плану розвитку закладу освіти, оцінювання якості навчальної діяльності з достовірністю 95 % та забезпечення повноцінного спілкування всіх учасників освітнього процесу та поширення ідей закладу – з достовірністю 99 %. Подальше порівняння результатів опитування між кожними двома групами респондентів дало можливість уточнити загальну картину щодо визначення так званого «розміру ефекту», тобто величини цих відмінностей. З'ясовано, що «малі» відмінності ($0,2 \leq Cohen's d < 0,5$) існують між оцінками ступеня важливості окремих дій респондентами наймолодшої та середньої, а також середньої та найстаршої віковими групами.

Таблиця 2.41.

Порівняння величини відмінностей в оцінках ступеня важливості дій для забезпечення та підвищення якості освіти у школі залежності від віку керівників

Об'єкти оцінки	N_{eml}	ρ_{eml}	«Розмір ефекту» відмінностей між парами груп керівників (Cohen's sd)		
			d_{1-2}	d_{1-3}	d_{2-3}
a	6,592	,037	0.399421	0.134178	0.300088
b	4,471	,107	0.355082	0.155106	0.214993
c	5,159	,076	0.350125	0.109086	0.265626
d	1,431	,489	0.279775	0.340916	0.050945
e	5,347	,069	0.366551	0.317482	0.057149
$\bar{d}_1$			0.349161	0.209014	0.164415
f	3,474	,176	0.283063	0.092332	0.180284
g	5,470	,057	0.229875	0.253008	0.476376
k	3,175	,204	0.282257	0.269391	0.039028
l	5,516	,063	0.364856	0.038717	0.327727
$\bar{d}_2$			0.296817	0.043321	0.251743
j	4,198	,123	0.366394	0.255278	0.125087
o	,395	,821	0.09687	0.055142	0.041729
p	3,295	,193	0.013519	0.202502	0.200814
$\bar{d}_3$			0.296817	0.043321	0.251743
h	10,048	,007	0.377981	0.133351	0.552218
n	6,590	,037	0.297264	0.149423	0.437015
$\bar{d}_4$			0.34181	0.140663	0.496958
i	7,723	,021	0.38875	0.028465	0.417641
m	4,735	,094	0.134537	0.1477	0.298088
$\bar{d}_5$			0.246882	0.090537	0.354296
$\bar{d}$			0.28794	0.049216	0.249515

[розробка автора]

Середні за величиною відмінності зафіксовано між думками респондентів другої та третьої груп стосовно лише одного елементу – забезпечення повноцінного спілкування всіх учасників освітнього процесу та поширення ідей закладу (h, Cohen's $sd = 0,552218$). Статистично значущих відмінностей між позиціями представників граничних вікових категорій (до 40 років та понад 60 років) щодо пріоритетності тих чи інших дій, які забезпечують високу якість освіти, не виявлено.

Характерною особливістю прояву цього елементу культури оцінювальної діяльності керівника ЗЗСО, а саме здатності очільників шкіл визначати найбільш важливі дії, що забезпечували б досягнення та підтримання високих стандартів якості освіти, виявилось те, що респонденти виявили значно більшу схожість у думках, незалежно від їх професійних та особистісних якостей. Так, до пріоритетно важливих дій було віднесено: розвиток особистості вчителя (педагога) та управлінського потенціалу закладу освіти, потужне управління навчальним

процесом, оцінювання якості викладання та якості навчальної діяльності. Найнижчий ранг і найнижчу оцінку отримали дії, що стосуються процесів адміністрування, а саме: створення чітких механізмів і інструкцій для керівника закладом, розробка керівником закладу інструкцій і правил для персоналу і здобувачів освіти та забезпечення візії закладу і вибір ефективного методу реалізації.

Висновки

Дана робота є першою в Україні монографічною науковою працею, у якій автором зроблено спробу узагальнити та систематизувати зарубіжний і вітчизняний досвід побудови систем внутрішньої оцінки (самооцінювання) закладами середньої освіти досягнутої якості освіти та освітньої діяльності. Проведене дослідження підтвердило той факт, що поява ідеї про необхідність здійснення закладами шкільної освіти процедур самоаналізу та самооцінювання якості досягнутих результатів освітньої діяльності є цілком закономірним процесом, природною реакцією системи освіти на зміни у суспільному розвитку та освітній політиці, зокрема такі як:

- збільшення масштабів систем освіти, насамперед загальної середньої, і неможливість забезпечити надійну перевірку результатів діяльності освітніх закладів лише засобами шкільної інспекції;

- активізація процесів розвитку суспільної свідомості та демократизації суспільства, що, у свою чергу, призвело до децентралізації управління освітою та розширення автономії закладів освіти, залучення всіх учасників освітнього процесу та стейкхолдерів до процесу контролю за діяльністю закладів освіти та ухвалення рішень;

- намагання, з одного боку, максимально задовольнити різноманітні освітні потреби здобувачів освіти, а з іншого, – забезпечити можливість отримання державою систематизованої та узагальненої інформації про функціонування освітніх установ.

Визначення сутності самооцінювання якості освіти в освітньому закладі залежить від концептуального осмислення його основного призначення, можливостей і ролі в забезпеченні та поліпшенні якості освіти. Відповідно до цього виокремлюють різні підходи до подання цього механізму: як інструменту для вимірювання рівня задоволеності здобувачів освіти освітніми послугами, як певного процесу перевірки школи, що реалізується в межах забезпечення якості освіти та як систематичного і системного процесу, який передбачає проведення циклічних дій і який орієнтований на дослідження внутрішніх процесів у школі, виявлення й оцінку чинників впливу, з'ясування залежностей і відмінностей між досягнутими результатами в різних групах респондентів.

В основі механізму самооцінювання освітнім закладом досягнутої якості освіти покладено ідею про поліпшення результатів його функціонування та забезпечення неухильного розвитку. Проте, відмінності у тлумаченні сутності освітньої установи (як високонадійна організація, що орієнтована на учнів; як динамічної структури та як організації, що навчається), а також статусу результатів самооцінювання і способів їх використання призвели до появи різних організаційних моделей реалізації механізму внутрішньої оцінки школою досягнутих результатів якості освіти.

У ході дослідження було обґрунтовано та проілюстровано на прикладах, що вибір організаційної моделі самооцінювання якості освіти закладом середньої освіти зумовлений низкою чинників національного, історичного та політичного характеру, серед яких: державний устрій, національні та історичні традиції побудови освітніх систем; освітня політика та цілі освіти щодо забезпечення якості освіти в країні; ступінь децентралізації управління освітою, зміст та обсяги автономії закладів освіти щодо ведення освітньої діяльності; правовий статус механізму та результатів самооцінювання, форма підзвітності закладу освіти; професійні якості педагогів такі як рівень професійної компетентності та мотивації педагогічного персоналу щодо проведення аналітико-оцінювальної діяльності; юридична відповідальність керівника закладу освіти за якість освіти; рівень суспільної свідомості та громадська активність педагогів і місцевої громади.

Виявлено, що в різних країнах світу, навіть у тих, які реалізують одну й ту саму організаційну модель самооцінювання якості освіти та освітньої діяльності, використовуються різні переліки критеріїв та індикаторів. Вибір того чи іншого набору індикаторів обумовлений цілями національної освіти, специфікою регіону (регіонального рівня), а також особливостями та потребами закладів освіти. Доведено, що до складу основних груп індикаторів у багатьох моделях самооцінювання якості освіти шкіл входять ті, які характеризують результати навчання учнів; різноманітні процеси, що реалізуються в школі, а також параметри лідерства та управління. Порівняння вітчизняної та зарубіжних моделей критеріїв та індикаторів якості освіти, що використовуються при самооцінюванні закладами загальної середньої освіти досягнутої якості освіти, виявило характерні відмінності в їх структурах. Так, запропонований до використання в Україні перелік критеріїв якості освіти не містить інформації про результати навчання учнів (які визнані вирішальними при оцінюванні продуктивності та успішності роботи школи практично в усіх зарубіжних моделях самооцінювання освітніх закладів), про лідерські якості керівника школи та лідерський потенціал педагогічного персоналу, а також про ставлення всіх зацікавлених сторін щодо досягнутих результатів діяльності школи.

Прийнято вважати, і це підтверджено практикою, що внутрішня та зовнішня оцінки якості освіти в закладах загальної середньої освіти є взаємозумовленими і взаємодоповнюючими процесами, які можуть бути реалізовані за паралельною, послідовною або комбінованою моделлями. Однак, у деяких країнах, наприклад, у Фінляндії, завдяки відмові від процедур зовнішньої інспекції закладів освіти самооцінка школи склала основу національної системи оцінювання якості освіти. Запропонований Міністерством освіти та культури інструмент для проведення закладами освіти внутрішньої оцінки має лише рекомендаційний характер, що дає можливість школам створювати унікальні, адаптовані до потреб і особливостей закладу, інституційні моделі самооцінювання результатів своєї діяльності.

З'ясовано, що самооцінювання закладу освіти як комплексний процес планомірного, систематичного і структурованого збору і аналізу даних за різними напрямками діяльності школи, проводиться з метою отримання уявлень про наявну в освітній установі ситуацію та виконує низку функцій: інформаційну, контрольно-діагностувальну, орієнтувальну, коригувальну, стимулювальну та розвивальну.

Запропоновано й обгрунтовано перелік основних принципів, на основі яких має здійснюватися діяльність із самооцінювання освітнім закладом досягнутої якості освіти, зокрема: принцип об'єктивності та незалежності оцінювання, принцип ціннісної орієнтації, принцип цільової спрямованості, принцип науковості, принцип системності (системного мислення) в освітній організації, принцип циклічності процедур, принцип справедливості, принцип гуманістичної спрямованості, принцип відкритості інформації та прозорості процедур, принцип критеріальної визначеності, принцип логічної обгрунтованості, повноти, мінімальної достатності, порівнянності та інструментальності індикаторів, принцип аналітичності інформації, принцип рефлексивності, принцип моральної відповідальності, принцип раціонального поєднання кількісних і якісних вимірювань.

Однією із вагомих причин невдалого впровадження механізмів внутрішньої оцінки закладами освіти досягнутої якості освіти визнано недостатність професійної компетентності, професійної культури оцінювання та соціальної відповідальності, насамперед педагогічного персоналу, а також іноді і місцевих громад, щодо реалізації всіх необхідних процедур.

З'ясовано, що основною рушійною силою у розвитку внутрішніх механізмів забезпечення якості освіти та проведення процедур самооцінювання якості освіти та освітньої діяльності у ЗЗСО у переважній більшості випадків виступають керівники цих закладів (директори та заступники директорів).

Проведене нами емпіричне дослідження передбачало отримання уявлень про деякі аспекти прояву культури оцінювальної діяльності керівника закладу освіти як елементу його професійної культури. Феномен культури оцінювальної діяльності керівника закладу освіти ґрунтується на його професійних і особистісних якостях та проявляється у поведінці людини, у нормах, правилах, цінностях, які вона сповідує, у її ставленні до різних складових і аспектів професійної діяльності.

Припускалося, що розуміння специфіки та відмінностей в оцінюванні керівниками ЗЗСО ступеня труднощі дотриманнями об'єктивності, рівня впливу очікуваних від запровадження механізмів внутрішньої оцінки змін у практиці управління школи, якості самооцінювання досягнутого стану реалізації різноманітних характеристик освітніх та управлінських процесів у школах, а також важливості (першочерговості реалізації) тих чи інших дій, що спрямовані на забезпечення високих стандартів якості освіти, дасть можливість виявити основні

причини негараздів та усунути перешкоди, які заважають успішній розбудові, результативному функціонуванню систем забезпечення якості освіти та проведенню самооцінювання закладу освіти. Розроблена з цією метою методика дала можливість дослідити такі елементи прояву культури оцінювальної діяльності керівників шкіл як здатність: критично осмислювати рівень власної об'єктивності оцінювання різноманітних характеристик освітніх і управлінських процесів і особистої управлінської компетентності; ранжувати свої очікування позитивних змін у практиці управління школою від запровадження механізму внутрішньої оцінки закладу освіти; робити висновок (здійснювати об'єктивну оцінку) щодо якості (точності, достовірності) самооцінювання закладом освіти досягнутого стану реалізації різноманітних складових освітніх та управлінських процесів; а також визначати пріоритети при організації діяльності щодо забезпечення та підвищення високих стандартів якості освіти в ЗЗСО.

У результаті проведеного дослідження з високим рівнем достовірності було підтверджено наявність статистично значущих відмінностей у суб'єктивному сприйнятті керівниками освітніх закладів, у залежності від їх особистісно-демографічних (стать, вік) та соціальних та професійних (посадовий статус, стаж роботи на управлінській посаді) ознак, різноманітних аспектів механізму внутрішнього оцінювання якості освіти та наслідків його запровадження. Отримані результати певною мірою підтвердили наявність відмінностей у професійному мисленні педагогів, що, у свою чергу, є віддзеркаленням особливостей їхніх посад, сфери посадових обов'язків і компетенцій.

Наявна ситуація беззаперечно доводить необхідність врахування виявлених відмінностей та специфіки прояву певних елементів культури оцінювальної діяльності керівників шкіл відповідно до їх особистісних та професійних характеристик при формуванні рекомендації щодо запровадження у ЗЗСО внутрішніх систем забезпечення якості освіти та проведенні інституційних аудитів, розробці освітніх програм підвищення кваліфікації очільників шкіл та організації навчання освітніх лідерів методикам реалізації оцінювальної діяльності, вибору організаційної моделі самооцінювання якості освіти відповідно до специфіки освітнього закладу та потреб здобувачів освіти.

Використана література

1. Adisa, T.A., Oruh, E. S., Akanji, B. (2020). A critical discourse analysis of the link between professional culture and organisational culture. *Employee relations*, Vol. ahead-of-print, Issue ahead-of-print, p.698 – 716. <https://doi.org/10.1108/ER-08-2019-0344>
2. Altrichter, H. (2017). The Short Flourishing of an Inspection System. In: Baxter, J. (eds) School Inspectors. *Accountability and Educational Improvement*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-52536-5_10
3. Altrichter, H., & Kemethofer, D. (2015). Does accountability pressure through school inspections promote school improvement? *School Effectiveness and School Improvement*, 26(1), 32–56. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.927369>.
4. Altrichter, H., Kemethofer, D., & Schmidinger, E. (2013). Neue Schulinspektion und Qualitätsmanagement im Schulsystem. *Erziehung und Unterricht*, 169 (9–10), 961–978;
5. ÁlvarezÁlvarezC., & Fernández-GutiérrezE. (2020). La evaluación de directores de centros educativos en España: Luces y sombras. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 24(2), 252-269. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.14077>.
6. Alvik, T. (1996). Self-Evaluation: A Whole School Approach. CIDREE Collaborative Project Self-Evaluation in School Development, Dundee: CIDREE.
7. 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>.
8. 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>.
9. Arvioinnilla luottamusta. Perusopetuksen ja lukiokoulutuksen järjestäjien laadunhallinta – ja itsearviointikäytännöt / Harjunen, E., et.al. Helsinki: Finnish Education Evaluation Centre, 2017. 108 p. Retrieved from https://karvi.fi/wp-content/uploads/2017/01/KARVI_0417.pdf
10. Aslanargun, E. (2015). Teachers' expectations and school administration: Keys of better communication in schools. *Eurasian Journal of Educational Research*, 60, 17-34. <https://doi.org/10.14689/ejer.2015.60.2>
11. Bardach L. & Klassen Robert M. (2021). Teacher motivation and student outcomes: Searching for the signal. *Educational Psychologist*. 56(4), 283-297. <https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1991799>
12. Basic Education Act (628/1998). Retrieved December 18, 2015. Retrieved from <http://www.finlex.fi/en/laki/kaannokset/1998/en19980628.pdf>.
13. Berl, P.S. (2006). Crossing the Generational Divide: Supporting Generational Differences at Work. *Exchange: The Early Childhood Leaders' Magazine Since*. 168, 73-78.
14. Berliner, D. (2011). Rational responses to high stakes testing: the case of curriculum narrowing and the harm that follows. *Cambridge Journal of Education*, 41:3, 287-302, <https://doi.org/10.1080/0305764X.2011.607151>.

15. Beyer, J. M. (1981). Ideologies, values and decision making in organizations. In Paul C. Nystrom & William H. Starbuck (Eds.), *Handbook of organization design* (Vol. 2, pp. 166–202). NY: Oxford University Press.
16. Bland, J.M., Altman, D.G. (1997). Statistics notes: Cronbach's alpha. *BMJ*, 314, 572. <https://doi.org/10.1136/bmj.314.7080.572>.
17. Blok, H., Slegers, P., & Karsten, S. (2008). Looking for a balance between internal and external evaluation of school quality: evaluation of the SVI model. *Journal of Education Policy*, 23(4), 379–395. <http://dx.doi.org/10.1080/02680930801923773>.
18. Bloor, G., & Dawson, P. (1994). Understanding Professional Culture in Organizational Context. *Organization Studies*, 15(2), 275–295. <https://doi.org/10.1177/017084069401500205>
19. Boran, G.S. (2018). Effect of Research Engagement on EFL Teachers' Motivation for and Efficacy in Teacher-Research. *EĞİTİMVEBİLİM*, Vol. 43, iss. 195, 193-221. <https://doi.org/10.15390/EB.2018.7499>
20. Boyle, R., O'Hara, J., McNamara, G., Brown, M. (2020). Ireland. In: Stockmann, R., Meyer, W., Taube, L. (eds). *The Institutionalisation of Evaluation in Europe*. Palgrave Macmillan, Cham. P. 227– 248. https://doi.org/10.1007/978-3-030-32284-7_9
21. Brown M., Gardezi S., Blanco L. Del C., Simeonovac R., Parvanovac Yonka, McNamaraa Gerry, O'Hara J., Kechri Z. (2021). School self-evaluation an international or country specific imperative for school improvement? *International Journal of Educational Research Open*, 2, 100063. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100063/>
22. Brown, M. (2013). Deconstructing Evaluation in education: The case of Ireland. Phd Thesis. Dublin City University, Ireland. Retrieved from <http://doras.dcu.ie/19382>
23. Brown, M., McNamara, G., Ohara, J., O'Brien, Sh., Faddar, J., & Young, C. (2018). Integrated Co-Professional Evaluation? Converging Approaches to School Evaluation Across Frontiers. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(12), 76–90. <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n12.6>.
24. Burgelman, R. A. (1983). A process model of internal corporate venturing in the diversified major firm. *Administrative Science Quarterly*, 28, 223–224. <https://doi.org/10.2307/2392619>.
25. Burgoon, J.K., & Hale, J.L. (1988). Nonverbal expectancy violations: Model elaboration and application to immediacy behaviors. *Communication Monographs*. 55(1), 58–79. <https://doi.org/10.1080/03637758809376158>.
26. Campo, S., Cameron, K.A., Brossard, D., & Frazer, M.S. (2004). Social norms and expectancy violation theories: assessing the effectiveness of health communication campaigns. *Communication Monographs*. 71(4), 448–470. <https://doi.org/10.1080/0363452042000307498>
27. Cangelosi, J. (1991). *Evaluating Classroom Instruction*. New York: Longman.
28. Capperucci, D. (2015). Self-Evaluation and School Improvement: The Issemmod Model to Develop the Quality of School Processes and Outcomes. *International E-Journal of Advances in Education*, 1(2), 56–69. Retrieved from <http://ijaedu.ocerintjournals.org/en/pub/issue/7960/104522>.

29. Cisse, M. (2008). Study of school evaluation system in Japan. *Bulletin of the Graduate School of Education*, Hiroshima University. 3(57), 49-55. <https://doi.org/10.15027/26115>
30. Chipaco, E. F., Branco, M. L. (2018). Professional culture and teacher professionalism in higher education. *Edulearn18 Proceedings*, 10th International Conference on Education and New Learning Technologies, 2-4 July 2018. Palma, Spain. p. 163-168. <https://doi.org/10.21125/edulearn.2018.0094>
31. Cohen J. (1988). Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences. (2nd ed. Hillsdale). New York: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. 579 p. <https://www.utstat.toronto.edu/~brunner/oldclass/378f16/readings/CohenPower.pdf>
32. Creemers, B. P. M. (2002). From school effectiveness and school improvement to effective school improvement background, theoretical analysis, and outline of the empirical study. *Educational Research and Evaluation*, 8(4), 343–362. <https://doi.org/10.1076/edre.8.4.343.8814>.
33. Cronbach, L. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*. 16(3), 297–334. <https://doi.org/10.1007/bf02310555>.
34. Croxford, L, Shaik, FJ & Grek, S.(2009). Quality assurance and evaluation (QAE) in Scotland: promoting selfevaluation within and beyond the country. *Journal of Education Policy*. Vol. 24, No. 2, pp. 179–193. <https://doi.org/10.1080/02680930902734095>
35. Cullingford, C. (Ed.). (1999). An Inspector Calls: Ofsted and Its Effect on School Standards (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203761236> (pp. 59–69).
36. Daft, R. L., & Weick, K. E. (1984). Toward a model of organizations as interpretation systems. *Academy of Management Review*, 9, 284–295. <https://doi.org/10.2307/258441>.
37. Day, C. (2002). Developing teachers: The challenges of lifelong learning. Landon, UK: Routledge. <https://eric.ed.gov/?id=ED434878>
38. Devos, Geert & Verhoeven Jef C. (2003). School Self-Evaluation–Conditions and Caveats. The Case of Secondary Schools. *Educational Management Administration and Leadership*, 31(4), 403–420. <https://doi.org/10.1177/0263211X030314005>
39. Duncan, R. B. (1974). Modifications in decision structure in adapting to the environment: Some implications for organizational learning. *Decision Sciences*, 705–725. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5915.1974.tb00649.x>.
40. Edge, K. (2014). A review of the empirical generations at work research: implications for school leaders and future research. *School Leadership & Management*. 34(2), 136-155. <https://doi.org/10.1080/13632434.2013.869206>;
41. Edge, K., Descours, K., & Frayman, K. (2016). Generation X School Leaders as Agents of Care: Leader and Teacher Perspectives from Toronto, New York City and London. *Societies*, 6(2), 8. <http://dx.doi.org/10.3390/soc6020008>
42. Ehren, M. C. M., & Shackleton, N. (2015). Mechanisms of change in Dutch inspected schools: comparing schools in different inspection treatments. *British Journal of Educational Studies*, 64(2), 185–213. <https://doi.org/10.1080/00071005.2015.1019413>.
43. Ehren, M.C.M., & Baxter, J. (2020). Trust, accountability and capacity: Three building blocks of education system reform. In M.C.M. Ehren and J. Baxter (Eds). *Trust, Accountability and Capacity in Education System Reform*. (pp. 1–29). New

York/Abingdon: Routledge. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/356595173_Chapter_1_Trust_accountability_and_capacity_Three_building_blocks_of_education_system_reform

44. Ehren, M.C.M., Altrichter, H., McNamara, G., & O'Hara, J. (2013). Impact of school inspections on improvement of schools-describing assumptions on causal mechanisms in six European countries. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 25, 3–43. <https://doi.org/10.1007/s11092-012-9156-4>.
45. European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, (2018). *European ideas for better learning: the governance of school education systems. The final report and thematic outputs of the ET2020 Working Groups Schools (2016 – 2018)*. Brussels. Publications Office. Retrieved from <https://www.schooleducationgateway.eu/downloads/Governance/2018-wgs6-Full-Final-Output.pdf>
46. European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, (2020). *Supporting school self-evaluation and development through quality assurance policies: key considerations for policy-makers: report by ET2020 Working Group Schools*, Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/02550>.
47. European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, (2020). *Supporting school self-evaluation and development: key considerations for policy-makers: executive summary of the report by ET2020 Working Group Schools*, Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/627656>
48. European Commission. (2018). *Quality assurance for school development. Guiding principles for policy development on quality assurance in school education. Produced by the ET 2020 Working Groups*. Retrieved from https://www.schooleducationgateway.eu/downloads/Governance/2018-wgs2-quality-assurance-school_en.pdf.
49. European Commission/EACEA/Eurydice, 2015. *Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved from <http://ceo.edu.rs/images/stories/vrednovanje/Assuring-Quality-in-Education-EN.pdf>
50. Evans, L. (2008). Professionalism, Professionality and the Development of Education Professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 20–38. <http://www.jstor.org/stable/20479569>
51. Fiol, C. M., & Lyles, M. A. (1985). Organizational learning. *The Academy of Management Review*, 10(4), 803–813. <https://doi.org/10.2307/258048>
52. Floyd, K., & Voloudakis, M. (1999). Affectionate Behavior in Adult Platonic Friendships Interpreting and Evaluating Expectancy Violations. *Human Communication Research*. 25(3), 341–369. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.1999.tb00449.x>
53. Frase, L, Streshly, W. (1994). Lack of accuracy, feedback, and commitment in teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 8, 47–57. <https://doi.org/10.1007/BF00972709>.

54. Fuller, K. (2017). Women secondary head teachers in England: Where are they now? *Management in Education*, 31(2), 54–68. <https://doi.org/10.1177/0892020617696625>
55. Gaertner, H., Wurster, S., & Pant, H. A. (2013). The effect of school inspections on school improvement. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 25(4), 489–508. <https://doi.org/10.1080/09243453.2013.811089>
56. Grossman M. On the concept of Health capital and the Demand for Health. *Journal of Political Economy*. 1971. № 80/2. P. 223–255.
57. Guerriero, S. (ed.) (2017). Pedagogical Knowledge and Changing Nature of Teaching Profession, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264270695-en>.
58. Gustafsson J.E, Lander R. & Myrberg E. (2014). Inspections of Swedish schools: A critical reflection on intended effects, causal mechanisms and methods. *Education Inquiry*. 5(4), 461– 479. <https://doi.org/10.3402/edui.v5.23862>
59. Gustafsson J. E., Erickson G. To trust or not to trust? – Teacher markings versus external marking of national tests. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. 25(1): 69–87 (2013). <https://doi.org/10.1007/s11092-013-9158-x>
60. Guthrie, C., et al. (2022), *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Bosnia and Herzegovina*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/a669e5f3-en>.
61. Guthrie, C., et al. (2022), *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Bulgaria*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/57f2fb43-en>.
62. Haefele, D. (1992). Evaluating teachers: An alternative model. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 16, 335–345.
63. Hall, C., & Noyes, A. (2009). School self-evaluation and its impact on teachers' work in England. *Research Papers in Education*, 24(3), 311–334. <https://doi.org/10.1080/02671520802149873>
64. Hanberger, A., Carlbaum, S., Hult, A., Lindgren, L., & Lundström, U. (2016). School evaluation in Sweden in a local perspective: a synthesis. *Education Inquiry*. 7(3), 349–371.
65. Hauk, D., Gröschner, A., Rzejak, D. et al. Wie hängt die Berufserfahrung mit der Bereitschaft zur Teilnahme an Fortbildungen zusammen? Eine empirische Analyse zur generellen Fortbildungsmotivation von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. 25, 1325–1342 (2022). <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01080-5>
66. Heine, S. J., Kitayama, S., & Lehman, D. R. (2001). Cultural Differences in Self-Evaluation. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(4), 434–443. <https://doi.org/10.1177/0022022101032004004>.
67. Hewitt P., Flett G., & Ediger E. (1996). Perfectionism and depression: longitudinal assesment of a specific vulnerability hypothesis. *Journal of Abnormal Psychology*. 105(2), 276–280.

68. Hofman, R. H., Dijkstra, N. J., & Hofman, H. W. A. (2009). School self-evaluation and student achievement. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 20(1), 47–68. <https://doi.org/10.1080/09243450802664115>
69. Huang, J.L. (2015). Cultivating teacher thinking: ideas and practice. *Educational Research for Policy and Practice*. 14, 247–257. <https://doi.org/10.1007/s10671-015-9184-1>
70. Hutchinson, C., & Young, M. (2011). Assessment for learning in the accountability era: empirical evidence from Scotland. *Studies in Educational Evaluation*, 37, 62–70. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.007>.
71. Ingersoll, R. and G. Collins (2018). The status of teaching as a profession. In: Ballantine, J., J. Spade and J. Stuber (eds.) *Schools and Society: A Sociological Approach to Education*. Pine Forge Press/Sage Publications, Thousand Oaks, CA, (pp. 199-213). https://repository.upenn.edu/gse_pubs/221.
72. Jackson, M. (2020). Wilkins–Bernal–Medawar lecture. Life begins at 40: the demographic and cultural roots of the midlife crisis. Notes and records. *The royal society journal of the history of science*. 74, 345-364. <https://doi.org/10.1098/rsnr.2020.0008>
73. Jacob, B., Lefgren, L. (2008). Can principals identify effective teachers? Evidence on subjective performance evaluation in education. *Journal of Labor Economics*, 26(1), 101–136.
74. Kallemeyn, M.L. (2014). School-level organizational routines for learning: supporting data use. *Journal of Educational Administration*, 52(4), 529–548. <https://doi.org/10.1108/jea-02-2013-0025>
75. Katsuno, M., & Takei, T. (2008). School evaluation at Japanese schools: policy intentions and practical appropriation. *London Review of Education*. <https://doi.org/10.1080/14748460802185219>.
76. Kauko, J., Varjo, J., & Pitkänen, H. (2021). Quality and Evaluation in Finnish Schools. In G. W. Noblit (Ed.), *Oxford Research Encyclopedias: Education* Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1451>
77. Kemethofer, D., Gustafsson, J. E., & Altrichter, H. (2017). Comparing effects of school inspections in Sweden and Austria. *Educational Evaluation, Evaluation and Accountability*, 29(4), 319–337. <https://doi.org/10.1007/s11092-017-9265-1>
78. Kemethofer, D., Gustafsson, J.E. & Altrichter, H. Comparing effects of school inspections in Sweden and Austria. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. 29, 319–337 (2017). <https://doi.org/10.1007/s11092-017-9265-1>.
79. Kitchen, H., et al. (2017), *Romania 2017*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264274051-en>.
80. Kruskal, W.H. & Wallis, W. Allen (1952). Use of Ranks in One-Criterion Variance Analysis. *Journal of the American Statistical Association*. 47(260), 583-621. <https://doi.org/10.1080/01621459.1952.10483441>

81. Kyriakides, L., & Campbell, R. (2004). School self-evaluation and school improvement: A critique of values and procedures. *Studies in Educational Evaluation*, 30(1), 23–36. [https://doi.org/10.1016/s0191-491x\(04\)90002-8](https://doi.org/10.1016/s0191-491x(04)90002-8)
82. Kyriakides, L., & Campbell, R. J. (2004). School self-evaluation and school improvement: A critique of values and procedures. *Studies in Educational Evaluation*, 30(1), 23–36. [https://doi.org/10.1016/S0191-491X\(04\)90002-8](https://doi.org/10.1016/S0191-491X(04)90002-8).
83. Lazarides R. & Schiefele U. (2021). The relative strength of relations between different facets of teacher motivation and core dimensions of teaching quality in mathematics - A multilevel analysis. *Learning and Instruction*. Vol. 76, 101489. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101489>
84. Leithwood, K., Aitken, R. And Jantzi, D. (2001). *Making Schools Smarter: A System for Monitoring School and District Progress* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
85. Leithwood, K., Edge, K. and Jantzi, D. (1999). *Educational Accountability: The State of the Art*. International Network for Innovative School Systems (INIS). Gütersloh: Bertelsmann Foundation Publishers. Retrieved from https://www.academia.edu/272079/Educational_Accountability_The_State_of_the_Art
86. Leithwood, K., Leonard, L., & Sharratt, L. (1998). Conditions fostering organizational learning in schools. *Educational Administration Quarterly*, 34(2), 243–276.
87. Leithwood, K. and Aitken, R. (1995). *Making schools smarter: A system for monitoring school and district progress*, Newbury Park, CA: Corwin.
88. Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1995). An organizational learning perspective on school responses to central policy initiatives. The Ontario Institute for Studies In Education. Toronto, Ontario, CANADA. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED385932.pdf>.
89. Li, R., et al. (2019), *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Georgia*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/94dc370e-en>.
90. Lika för alla? Omrättning av nationella prov i grundskolan och gymnasieskolan under tre år [Equal for all? Results appendix. Re-administration of national tests in primary and secondary school over three years]: website Skolinspektionen, 2012. Retrieved from <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2012/lika-for-alla-omrattning-nationella-prov-2012.pdf>
91. Likvärdig utbildning I svensk grundskola. En kvantitativ analys av likvärdighet över tid [Equivalent education in Swedish primary school? A quantitative analysis of equity over time]: website NAE, 2012. Retrieved from <https://www.skolverket.se/publikationsserier/rapporter/2012/likvardig-utbildning-i-svensk-grundskola-en-kvantitativ-analys-av-likvardighet-over-tid>
92. Lukasik, J.M., Prokop J. Professional work from the perspective of female teachers in the midlife transition period. ICERI2014: 7th international conference of education, research and innovation. Nov. 17-19, 2014, Seville, Spain, 2014. P. 5332-5338.
93. MacBeath, J. (2011). *School self-evaluation: models, tools and examples of practice*. University of London, National College for School Leadership: Digital Education

Resource Archive (DERA). Retrieved from <https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/5951/4/self-evaluation-models-tools-and-examples-of-practice.pdf>

94. Maghnouj, S., et al. (2020), *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Albania*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/d267dc93-en>.
95. Maghnouj, S., et al. (2020), *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Serbia*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/225350d9-en>.
96. McNamara, G., O'Hara, J., Brown, M. & Quinn, I. (2020). Quality assurance in Irish schools: Inspection and school self-evaluation. *Administration*, 68(4) 161–180. <https://doi.org/10.2478/admin-2020-0029>.
97. McNamara, G., O'Hara, J., Lisi, P. L., & Davidsdottir, S. (2011). Operationalising selfevaluation in schools: experiences from Ireland and Iceland. *Irish Educational Studies*, 30(1), 63–82. <http://dx.doi.org/10.1080/03323315.2011.535977>.
98. Medley, D, Coker, H. (1987). The accuracy of principals' judgments of teacher performance. *Journal of Educational Research* ,80, 242–247. <https://doi.org/10.1080/00220671.1987.10885759>.
99. 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>.
100. Miller, D., & Friesen, P. H. (1980). Momentum and revolution in organization adaptation. *Academy of Management Journal*, 23, 591–614. <https://doi.org/10.5465/255551>.
101. Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. Qualéduc: un outil de qualité. Juin 2023. Retrieved from https://eduscol.education.fr/2192/qualeduc-un-outil-de-qualite?menu_id=2663.
102. Ministry of Education and Culture. (2012). Perusopetuksen laatukriteerit: Perusopetuksen, perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoiminnan sekä koulun kerhotoiminnan laatukriteerit. Helsinki: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75311/okm29.pdf>
103. Morgan, G., & Ramirez, R. (1983). Action learning: A holographic metaphor for guiding social change. *Human Relations*, 37, 1–28. <https://doi.org/10.1177/001872678403700101>.
104. Murakami, E., Tornsen, M., & Pollock, K. (2014). School Principals' Standards and Expectations in Three Educational Contexts. *Comparative and International Education*, 43(1). <https://doi.org/10.5206/CIE-ECL.V43I1.9242>
105. Mutch, C. (2012). Complementary Evaluation: The Development of a Conceptual Framework to Integrate External and Internal Evaluation in the New Zealand School Context. *Policy Futures in Education*. 10(5), 569–586. <https://doi.org/10.2304/pfie.2012.10.5.569>
106. Nachar, N. (2008). The Mann-Whitney U: A test for assessing whether two independent samples come from the same distribution. *Tutorials in Quantitative Methods for Psychology*, 4(1), p. 13-20. <https://doi.org/10.20982/tqmp.04.1.p013>

107. Nelson, R., Ehren, M., & Godfrey, D. (2015). Literature review on internal evaluation. London: Institute of Education. University College London. Retrieved from <http://schoolinspections.eu/wp-content/uploads/downloads/2015/09/Literature-review-internal-evaluation.pdf>
108. Nelson, R., Ehren, M., Godfrey, D. (2015). Literature Review on Internal Evaluation. Institute of Education, University College London. 76 p. Retrieved from <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1475833/1/Literature-review-internal-evaluation.pdf>
109. Nevo, D. (2001). School evaluation: internal or external? *Studies in Educational Evaluation*, 27(2), 95–106. [https://doi.org/10.1016/s0191-491x\(01\)00016-5](https://doi.org/10.1016/s0191-491x(01)00016-5)
110. Nunneley R. D., King J. A., Johnson K., Pejsa L. (2015). The value of clear thinking about evaluation theory: The example of use and influence. In Vo A. (Ed.), *Evaluation use and decision-making in society: A tribute to Marvin C. Alkin* (pp. 53–71). Denver, CO: Information Age Publishing.
111. Nusche, D., et al. (2011), *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Norway 2011*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264117006-en>.
112. Nusche, D., et al. (2012), *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: New Zealand 2011*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264116917-en>
113. Nusche, D., et al. (2014), *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Netherlands 2014*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264211940-en>.
114. Nyttell H. Från Kvalitetsidé till kvalitetsregim: Om statlig styrning av skolan [From ideas of quality to a regime of quality. About state governing of schools]. Doctoral thesis. Uppsala Studies in Education. 2006.
115. OECD (2019), *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: North Macedonia*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/079fe34c-en>.
116. OECD (2020), *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>
117. OECD (2016). *Supporting Teacher Professionalism: Insights from TALIS 2013*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264248601-en>.
118. Olsen, A.A., Minshew, L.M., Jarstfer, M.B. et al. Exploring the Future of Graduate Education in Pharmaceutical Fields. *Medical Science Educator*. 30, 75–79 (2020). <https://doi.org/10.1007/s40670-019-00882-3>
119. Oplatka, I., Ayias, M. (2007). Gendered views of managing discipline in school and classroom. *Gender and Education*, 1(19). P. 31–59. <https://doi.org/10.1080/09540250601087751>
120. Ostrander, L. (1996). *Multiple judges of teacher effectiveness: Comparing teacher self-assessments with the perceptions of principals, students and parents*. New York: Virginia Beach City Public Schools. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED399267.pdf>

121. Penninckx, M., Vanhoof, J., De Maeyer, S., & Van Petegem, P. (2016). Effects and side effects of Flemish school inspection. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(5), 728–744. <https://doi.org/10.1177/1741143215570305/>
122. *Performance Indicators and School Self-evaluation Tools - Education Bureau.* (б. д.). <https://www.edb.gov.hk/en/sch-admin/sch-quality-assurance/performance-indicators/index.html>
123. PesekD. Schoolself-evaluation: case studies from the Czech Republic, Poland and Germany. *Качество образования в Евразии*. 2014. № 2. С. 45-58.
124. Perry, R.C., Ford, T.J., O'Mahen, H. *et al.* (2021). Prioritising Targets for School-Based ADHD Interventions: A Delphi Survey. *School Mental Health*. 13, 235–249. <https://doi.org/10.1007/s12310-020-09408-4>
125. Pitkänen, H. (2023). Finnish Quality Evaluation Discourse: Swimming Against the Global Tide?. In: Thrupp, M., Seppänen, P., Kauko, J., Kosunen, S. (eds) *Finland's Famous Education System*. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-19-8241-5_5.
126. Podgornik, V., & Mazgon, J. (2015). Self-Evaluation as a Factor of Quality Assurance in Education. *Review of European Studies*, 7(7). <https://doi.org/10.5539/res.v7n7p407>
127. Price, H. and K. Weatherby (2018). The global teaching profession: How treating teachers as knowledge workers improves the esteem of the teaching profession. In: *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 29(1), 113-149. <http://dx.doi.org/10.1080/09243453.2017.1394882>.
128. *Quality assurance in early childhood and school education.* (б. д.). Welcome to Eurydice. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/austria/quality-assurance-early-childhood-and-school-education>
129. Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice: Original Edition*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9z6v>
130. Reezigt, G. J. (Ed.). (2001). *A framework for effective school improvement. Final report of the ESI project*. Groningen, Institute for Educational Research, University of Groningen, GION, The Netherlands. Retrieved from https://cordis.europa.eu/docs/projects/files/SOE/SOE2972027/70595591-6_en.pdf.
131. Rheame J., Freeston M.H., Ladouceur R., Bouchard C., Gallant L., Talbot F., & Vallieres A. (2000). Functional and dysfunctional perfectionists: are the different on compulsive-like behaviors? *Behavi or Research and Therapy*. 38(2), 119–228.
132. 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. <https://doi.org/10.1007/BF00125498>.
133. Rivera, A. M. (2017). Aspectos psicosociales y gestión de la evaluación en secundarias de alto y bajo logro. Alteridad. *Revista de Educación*. 12(1): *Familia y Educación en el siglo XXI: Formación parental para los nuevos retos sociales*. 92-103. <https://doi.org/10.17163/alt.v12n1.2017.08>.

134. Roccas, S., Sagiv, L., Oppenheim, S., Elster, A., GalA. (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>.
135. Rosenthal, L. (2004). Do school inspections improve school quality? *Economics of Education Review*, 23, 143–151. [https://doi.org/10.1016/S0272-7757\(03\)00081-5](https://doi.org/10.1016/S0272-7757(03)00081-5).
136. Rowan, B. (1994). Comparing teachers' work with work in other occupations: Notes on the professional status of teaching. *Educational Researcher*, 23(6), 4-17. <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X023006004>.
137. 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>.
138. Santiago, P., et al. (2012), *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Czech Republic 2012*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264116788-en>.
139. Scheipl, J., & Seel, H. (1985). Die Entwicklung des österreichischen Schulwesens von 1750 bis 1938. Graz: Leykam.
140. Schildkamp, K., & Visscher, A. (2010). The utilisation of a school self-evaluation instrument. *Educational Studies*, 36(4), 371–389. <http://dx.doi.org/10.1080/03055690903424741>
141. Schipor, M.-D. (2021). Professional Motivation - a Teacher-Manager Side by Side Perspective. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 13(1Sup1), 336-348. <https://doi.org/10.18662/rrem/13.1Sup1/399>
142. Schleicher, A. (2018). *Valuing our Teachers and Raising their Status: How Communities Can Help*, International Summit on the Teaching Profession, OECD Publishing, Paris. <https://dx.doi.org/10.1787/9789264292697-en>
143. School self-evaluation guidelines 2016-2020. Primary. Published by The Inspectorate Department of Education and Skills. Retrieved from <https://assets.gov.ie/25262/f4a6f2a21e1c4c26a55234511085d5a3.pdf>
144. *School Self-evaluation*. (б. д.). <https://www.edb.gov.hk/en/sch-admin/sch-quality-assurance/sse/index.html>
145. 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>.
146. Scriven, M. (1981). Summative teacher evaluation. In: Millman, J. (ed.) *Handbook of Teacher Evaluation*. Beverly Hills: SAGE, (pp. 244–271).
147. 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>.
148. Shewbridge, C., et al. (2014), *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Northern Ireland, United Kingdom*, OECD Reviews of Evaluation and

Assessment in Education, OECD Publishing, Paris,
<https://doi.org/10.1787/9789264207707-en>.

149. Shewbridge, C., et al. (2014), *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Slovak Republic 2014*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264117044-en>.
150. Shrivastava, P., & Schneider, S. (1984). Organizational Frames of Reference. *Human Relations*, 37(10), 795–809. <https://doi.org/10.1177/001872678403701002>.
151. Simola, H., R. Rinne, J. Varjo, H. Pitkänen, and J. Kauko. (2009). Quality assurance and evaluation (QAE) in Finnish compulsory schooling: A national model or just unintended effects of radical decentralisation? *Journal of Education Policy*. 24(2): 163–172. <https://doi.org/10.1080/02680930902733139>
152. Sjöqvist Anna, Göransson Kerstin, Bengtsson Karin, Hansso Susanne. The arts: a precious part of special education? How principals value and organise arts education in compulsory school for pupils with intellectual disability in Sweden. *European journal of special needs education*. 2021, VOL. 36, NO. 3, 454–468. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1764809>
153. Skimina, E., Cieciuch, 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>.
154. Smola, K.W., & Sutton, C.D. (2002). Generational Differences: Revisiting Generational Work Values for the New Millennium. *Journal of Organizational Behavior*. 23(4), 363–382. <https://doi.org/10.1002/job.147>.
155. Starbuck, William H., Greve, Arent & Hedberg, Bo. (1978). Responding to Crises. *Journal of Business Administration*, 9(2): 111–137. Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=2708264>.
156. Stockholm: website Skolverket [The Swedish National Agency of Education]. Retrieved from <https://www.skolverket.se/andra-sprak-other-languages/english-engelska>.
157. Survutaitė D., Bacys V., Balčiūnas S., Čiuladienė G., Petkūnienė V., Sičiūnienė V... Vilkonienė M. (2015). Bendrojo ugdymo mokyklų veiklos kokybės įsivertinimo modelis ir rodikliai. Bendrojo ugdymo mokyklų įsivertinimo rodiklių atnaujinimas ir naudojimo jais metodikos/rekomendacijų sukūrimas: Es struktūrinių fondų projektas. Sfmis nr.: vp1-2.1-šmm-01-v-03-001. Vilnius. Retrieved from <http://www.nmva.smm.lt/wp-content/uploads/2015/08/rekomendacijos.pdf>
158. Mägi, K., & Kikas, E. (2009). School Psychologists' Role in School: Expectations of School Principals on the Work of School Psychologists. *School Psychology International*, 30(4), 331–346. <https://doi.org/10.1177/0143034309106943>
159. Tierno-García, J.-M., Camarero-Figuerola, M., Iranzo-García, P., Barrios-Arós, C. (2020). Semi-professional school leadership in Spain: Gender differences. *European Journal of Education*. 55 (4) P. 587-601. <https://doi.org/10.1111/ejed.12416>
160. Tools and data for school self-evaluation. For secondary, primary and special schools. Quality Assurance Division, Education Bureau, 2022.

https://www.edb.gov.hk/attachment/en/sch-admin/sch-quality-assurance/performance-indicators/SSE_Tools_2022_EN.pdf

161. Tyers, M.A. Self-evaluation and quality assurance policy. Administration Centre. Appleton Gate. New York Orchard school, December 2017. Retrieved from <https://www.newarkorchard.notts.sch.uk/wp-content/uploads/2017/12/Self-Evaluation-Quality-Assurance.pdf>
162. Usher A, Cervenán A. Global higher education rankings: affordability and accessibility in comparative perspective. Toronto: The Educational Policy Institute, 2005.
163. Väättäinen, H., ed. (2019). Kannatteleeko koulutus? Yhteenveto kansallisen koulutuksen arviointitoiminnan tuloksista. [Does Education Carry? Summary of the Results from National Evaluation on Education]. Helsinki: Finnish Education Evaluation Centre. 100 p. Retrieved from https://karvi.fi/app/uploads/2019/04/KARVI_T0519.pdf.
164. VanderBij, T., Geijsel, F. P., & ten Dam, G. T. M. (2016). Improving the quality of education through self-evaluation in Dutch secondary schools. *Studies in Educational Evaluation*, 49, 42–50. Retrieved from https://pure.uva.nl/ws/files/2751470/175649_SiEE_16.pdf.
165. VanPetegem, P. Vormgeven aan schoolbeleid: effectieve-scholenonderzoek als inspiratiebron voor de zelfevaluatie van scholen. Designing school policy: school effectiveness research as inspiration for school self-evaluation. Leuven: Acco, 2005. 340 p.
166. Vanhoof, J., Maeyer, S.D., & Petegem, P.V. (2011). Variation in the conduct and the quality of self-evaluations: A Multi-level path analysis. *Educational Studies*, 37, 277–287. <http://dx.doi.org/10.1080/03055698.2010.506326>
167. Vanhoof, J., VanPetegem, P., Verhoeven, C., & Buvens, I. (2009). Linking the policymaking capacities of schools and the quality of school self-evaluations: The View of School Leaders. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(5), 667–686. <https://doi.org/10.1177/1741143209339653>.
168. Vansciver, J. H. (1990). Teacher Dismissals. *The Phi Delta Kappan*, 72(4), 318–319. <http://www.jstor.org/stable/20404389>
169. Verhoeven, J.C., Dom, L. (2002). Flemish Eurydice Report 2001: Education Policy and Organisation in Flanders. Brussels: Department of Education, Policy Coordination Division. 344 p. <https://doi.org/10.13140/2.1.1190.3689>
170. Voogt, J., & Kasurien, H. (2005). Finland: Emphasising-development-instead-of-competition-and-comparison. What works in innovation in education. OECD. Retrieved from <https://www.oecd.org/education/cei/34260381.pdf>
171. Watson, P. W. S. J., Rubie-Davies, C. M., & Meissel, K. (2019). Mathematics self-concept in New Zealand elementary school students: Evaluating age-related decline. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02307>
172. Webb, R., Vulliamy, G., Häkkinen, K., & Hämäläinen, S. (1998). External Inspection or School Self-Evaluation? A Comparative Analysis of Policy and Practice in Primary Schools in England and Finland. *British Educational Research Journal*. 24(5), 539–556. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/1501558>.

173. Weiss, C. H. (1998). Have We Learned Anything New About the Use of Evaluation? *American Journal of Evaluation*, 19(1), 21–33. [https://doi.org/10.1016/S1098-2140\(99\)80178-7](https://doi.org/10.1016/S1098-2140(99)80178-7)
174. What is Evaluation? <https://www.evalcommunity.com/career-center/what-is-evaluation>
175. Білосевич І.А. Технічне мислення, як складова професійного мислення майбутнього вчителя технологій. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота»*. 2011. Вип. 23. С.16 – 18. <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/6258/1>
176. Бобровський М.В., Горбачов С.І., Заплотинська О.О. Рекомендації до побудови внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладі загальної середньої освіти. Київ, Державна служба якості освіти, 2019. 240 с.
177. Дистанційне навчання в умовах карантину: досвід та перспективи. Аналітико-методичні матеріали / кол. авт; за заг. ред. О.М. Топузова; укл. М.В. Головка. Київ: Педагогічна думка, 2021. 192 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/726079/>
178. Звіт за результатами інституційних аудитів у 2022 році: веб-сайт. Державна служба якості освіти України. URL: https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2023/04/zvit_Auditi-03.04_2022.pdf.
179. Індикатори для моніторингу гендерної рівності в Україні. Моніторинговий звіт. Київ: Держкомстат України, 2021. 170 с. URL: https://ukrstat.gov.ua/druk/publicat/kat_u/2021/2021_Indukator-Monitor.pdf
180. Лукіна Т.О. Аудит якості освіти. *Енциклопедія освіти* / Нац. акад. пед. наук України; [гол. ред. В. Г. Кремень; заст. гол. ред. В. І. Луговий, О. М. Топузов; відп. наук. секр. С. О. Сисоєва; редкол.: О. І. Ляшенко, С. Д. Максименко, Н. Г. Ничкало, П. Ю. Саух, Л. Д. Березівська, І. Д. Бех, В. Ю. Биков, М. С. Гальченко, В. В. Засенко, С. А. Калашнікова, М. О. Кириченко, Л. Б. Лук'янова, В. Г. Панок, В. О. Радкевич, О. Я. Савченко, М. М. Слюсаревський, О. В. Сухомлинська]; 2-ге вид, допов. та перероб. Київ: Юрінком Інтер, 2021. С. 58–59. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/729159/>
181. Лукіна Т. Досвід побудови національних систем оцінювання якості освіти. *Управління освітою*. 2006. № 13-14.
182. Лукіна Тетяна. Моніторинг в освіті. Якість освіти: визначити, щоб оцінити. *Управління освітою*. 2004. № 22 (94). С. 1–15.
183. Лукіна Тетяна. Освітній моніторинг як складова частина управлінської діяльності в ЗНЗ. *Управління освітою*. 2006, 4. С.1–3.
184. Лукіна Т. Моніторинг в освіті. Створення та функціонування систем моніторингу якості освіти. *Управління освітою*. 2005. № 4 (100). С. 1 –15.
185. Лукіна Т.О. Вагомість очікуваних змін від запровадження самооцінювання закладу освіти очима керівників шкіл: віковий аспект. *Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта 2023: горизонти інновацій*: матеріали VII Міжнар. наук. конф. / За заг. ред О.І. Локшиної. 25 трав. 2023 р. Київ: Ін-т педагогіки НАПН України, 2022. Київ. С. 154-159. <https://lib.iitta.gov.ua/736733/>

186. Лукіна Т.О. Вимірювання й управління якістю освіти: навчально-методичні матеріали. Київ: Експрес-об'ява, 2007. 50 с.
187. Лукіна Т.О. Вікові відмінності у сприйнятті керівниками шкіл власної здатності до об'єктивного оцінювання діяльності закладу освіти. *Science and technology: problems, prospects and innovations. Proceedings of the 8th International scientific and practical conference*. (May 11-13, 2023). CPN Publishing Group. Osaka, Japan. 2023. С. 238-246. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/735238/>.
188. Лукіна, Т.О. Вплив управлінського досвіду керівника закладу загальної середньої освіти на очікування змін від оцінювання якості шкільних процесів. *Science and innovation of modern world. Proceedings of the 2nd International scientific and practical conference*, October 26-28, 2022. London: Cognum Publishing House, 2022. С.451-456. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/732917/>
189. Лукіна Т.О. Вплив посадового статусу керівника школи на об'єктивність оцінювання ним освітніх та управлінських процесів у закладі освіти. *Український педагогічний журнал*. 2023. № 2. С. 94-106. URL: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-2-94-106>
190. Лукіна Т.О. Державна політика забезпечення якості загальної середньої освіти. *Економіка України*, 2004. № 6. С. 64-71.
191. Лукіна Т.О. Дистанційне навчання в загальній середній освіті в Україні: доступність та результативність в умовах пандемії. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Соціальні та поведінкові науки»*. 2021. Вип. 16 (45).С. 232. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/725078/>.
192. Лукіна Т.О. До проблеми вимірювання та оцінювання освітніх втрат в умовах війни в Україні. *Теорія і практика використання інформаційних технологій в умовах цифрової трансформації освіти*: матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф., 29 черв. 2023 року Київ: Вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова, 2023. С. 205-208. <https://lib.iitta.gov.ua/736332/>
193. Лукіна Т.О. Досвід дистанційного навчання: уроки для формування критеріїв оцінювання системи забезпечення якості загальної середньої освіти. *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі*: зб. матеріалів Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. Київ: «Видавництво Людмила», 2021. С. 93-95. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/728420/>
194. Лукіна Т.О. Досвід управління керівника закладу загальної середньої освіти як чинник труднощі об'єктивності оцінювання ним характеристик освітніх та управлінських процесів. *Використання технологій менеджменту якості в управлінні закладами освіти*: зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф. 24 лист. 2022 р. Тернопіль: ФОП Осадца Ю.В., 2022. С. 124-127. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/733567/>
195. Лукіна Т.О. Доступність загальної середньої освіти в умовах пандемії: проблеми та перспективи забезпечення в Україні. *Глобальні виклики та пріоритети в часи коронавірусної кризи*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. Київ:

- Східноєвропейський центр наукових досліджень, 2021. С. 107 – 111. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/725246/1/>
196. Лукіна Т.О. Доступність освіти. *Енциклопедія освіти* / Нац. акад. пед. наук України; [гол. ред. В. Г. Кремень; заст. гол. ред. В. І. Луговий, О. М. Топузов; відп. наук. секр. С. О. Сисоєва; редкол.: О. І. Ляшенко, С. Д. Максименко, Н. Г. Ничкало, П. Ю. Саух, Л. Д. Березівська, І. Д. Бех, В. Ю. Биков, М. С. Гальченко, В. В. Засенко, С. А. Калашнікова, М. О. Кириченко, Л. Б. Лук'янова, В. Г. Панок, В. О. Радкевич, О. Я. Савченко, М. М. Слюсаревський, О. В. Сухомлинська]: 2-ге вид, допов. та перероб. Київ: Юрінком Інтер, 2021. С. 1120–1121. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/729160/>
197. Лукіна Т.О. Доступність освіти як показник результативності державного управління освітою. *Вісник Національної академії державного управління при Президентові України*. 2013. №3. С. 114-120. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadu_2013_3_19.
198. Лукіна Т.О. Загальні принципи та організаційні засади моніторингу як засобу управління якістю освіти на різних рівнях. *Проблеми якості освіти: теоретичні і практичні аспекти*. Київ, 2007. С. 135 – 141. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/4148/>
199. Лукіна Т.О. Загрози реалізації державної політики протидії обмеженню рівного доступу до освіти в Україні. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Управління та адміністрування»*: зб. наук. праць. 2019. Вип. 3 (38), С.10-33. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/719592/>.
200. Лукіна Т.О. Зарубіжні підходи до розроблення моделей самооцінювання закладів загальної середньої освіти. *Український педагогічний журнал*. 2022. № 2. С.19-30. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-2-19-30>.
201. Лукіна Т.О. Кваліметрія. *Енциклопедія освіти* / Нац. акад. пед. наук України; [гол. ред. В. Г. Кремень; заст. гол. ред. В. І. Луговий, О. М. Топузов; відп. наук. секр. С. О. Сисоєва; редкол.: О. І. Ляшенко, С. Д. Максименко, Н. Г. Ничкало, П. Ю. Саух, Л. Д. Березівська, І. Д. Бех, В. Ю. Биков, М. С. Гальченко, В. В. Засенко, С. А. Калашнікова, М. О. Кириченко, Л. Б. Лук'янова, В. Г. Панок, В. О. Радкевич, О. Я. Савченко, М. М. Слюсаревський, О. В. Сухомлинська]: 2-ге вид, допов. та перероб. Київ: Юрінком Інтер, 2021. С. 437–438. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/729163/>
202. Лукіна Т.О. Міжнародні дослідження якості навчальних досягнень. *Енциклопедія державного управління*. Київ, 2011. С. 430–433. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/4127/>
203. Лукіна Т.О. Моніторинг в освіті. *Енциклопедія освіти*/ за ред. В. Г. Кременя. Київ: Юріном Інтер. 2008. С. 519 – 521. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/4048/>
204. Лукіна Т.О. Моніторинг як механізм інформаційного забезпечення управління якістю освіти. *Тестування і моніторинг*. 2007. №12. С. 16-20. <https://lib.iitta.gov.ua/4128/>
205. Лукіна Т.О. Моніторинг якості освіти. *Енциклопедія освіти* / Нац. акад. пед. наук України; [гол. ред. В. Г. Кремень; заст. гол. ред. В. І. Луговий, О. М. Топузов; відп. наук. секр. С. О. Сисоєва; редкол.: О. І. Ляшенко, С. Д. Максименко, Н. Г. Ничкало,

- П. Ю. Саух, Л. Д. Березівська, І. Д. Бех, В. Ю. Биков, М. С. Гальченко, В. В. Засенко, С. А. Калашнікова, М. О. Кириченко, Л. Б. Лук'янова, В. Г. Панок, В. О. Радкевич, О. Я. Савченко, М. М. Слюсаревський, О. В. Сухомлинська]: 2-ге вид, допов. та перероб. Київ: Юрінком Інтер, 2021. С. 588– 589. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/729165/>
206. Лукіна Т.О. Моніторинг якості освіти як інформаційна основа управління освітою в Україні. *Педагогічна і психологічна науки в Україні: у 2 т. / гол. ред. В.Г. Кремень, відп. ред. Н.М. Бібік. Київ, Педагогічна думка, 2007. Т.2. Дидактика, методика, інформаційні технології* С.134–144. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/4131/>
207. Лукіна Т.О. 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 Міжнар. наук. конф., 4 лист. 2022 р. Київ–Тернопіль: Крок. С. 148–152.* <https://lib.iitta.gov.ua/733790/>
208. Лукіна Т.О. Освітні потреби керівника закладу загальної середньої освіти як індикатор розвитку професійної компетентності. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Педагогічні науки».* 2022. Вип. 20(49). С.106-129. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/730945/>
209. Лукіна Т.О. Особливості прояву оціночної компетентності керівників шкіл в контексті реалізації механізмів самооцінки закладу загальної середньої освіти. *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2022 рік.* Київ: Інститут педагогіки НАПН України, 2022. С. 213–214. <https://lib.iitta.gov.ua/733984/>
210. Лукіна Т.О. Очікування змін керівниками закладів загальної середньої освіти від запровадження оцінювання освітніх та управлінських процесів. *Modernization of science and its influence on global processes: Collection of scientific papers «SCIENTIA» with Proceedings of the II International Scientific and Theoretical Conference, October 21, 2022. Bern, Swiss Confederation: European Scientific Platform, 2022. С. 112-114.* <https://doi.org/10.36074/scientia-21.10.2022>
211. Лукіна Т.О. Підходи до вибору критеріїв самооцінювання якості функціонування закладів середньої освіти: світова практика та українські перспективи. *About modern problems in science and ways to solve them. Abstracts of XII International Scientific and Practical Conference. Graz, Austria 2021. P. 280-285.* URL: <https://lib.iitta.gov.ua/730561/>
212. Лукіна Т.О. Посада як чинник відмінностей у професійному мисленні педагогів. *Problèmes et perspectives d'introduction de la recherche scientifique innovante: collection de papiers scientifiques «ΛΟΓΟΣ» avec des matériaux de la conference scientifique et pratique internationale (Vol. 5), 29 Nov., 2019. Bruxelles, Belgique: Plateforme scientifique européenne. p. 52-56.* <https://lib.iitta.gov.ua/718694/>
213. Лукіна Т.О. Проблеми трансформації професійного розвитку керівників освіти у поствоєнний період в контексті Національної безпеки України. *Публічне*

управління та адміністрування в умовах війни і в поствоєнний період в Україні: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. у трьох томах, 15-28 квіт. 2022 р. м. Київ. Т.2. Київ: ДЗВО «УМО» НАПН України, 2022. С. 137–140. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/730934/1>

214. Лукіна Т.О. Реалізація державної освітньої політики в розвитку особистісно-орієнтованої освіти. *Педагогіка і психологія*. 2004. № 3. С. 85-97.
215. Лукіна Т.О. Розподіл керівниками закладів загальної середньої освіти пріоритетів у забезпеченні якості освіти в школі: гендерний підхід. *Актуальні питання розвитку галузей науки: матеріали I Міжнар. наук. конф.*, 12 трав. 2023 р. м. Чернігів. Вінниця: Європейська наукова платформа, 2023. С. 171-173. <https://lib.iitta.gov.ua/735239>.
216. Лукіна Т.О. Роль механізму мотивації персоналу у формуванні очікувань позитивних змін керівником закладу освіти від запровадження процедур оцінювання: результати опитування. *Розбудова внутрішніх систем забезпечення якості в закладах вищої освіти України: інструменти та виклики*: електрон. наук. зб. тез доп. II Міжнар. наук.-практ. конф. 17–18 лист. 2022 р. Київ: ВПЦ "Київський університет", 2022. С. 117-122. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/733387/>
217. Лукіна Т.О. Технологія розробки анкет для моніторингових досліджень освітніх проблем: метод. посібник. Миколаїв: ОІППО, 2012. 34 с. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/32304920.pdf>.
218. Лукіна Т.О. *Управління якістю загальної середньої освіти: навчально-методичний посібник*. Київ: Педагогічна думка, 2020. 230 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/723465/>
219. Лукіна Т.О. Управління якістю післядипломної педагогічної освіти в контексті освітньої реформи. *Післядипломна освіта в Україні*. 2007. №1. С. 69-73.
220. Лукіна Т.О. Управління якістю освіти. *Енциклопедія освіти*. / за ред. В. Г. Кременя. Київ: Юріном Інтер. 2008. С. 945– 947. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/4144/>
221. Лукіна Т.О. Управління якістю освіти як специфічний напрям професійної діяльності керівника закладу освіти. *Мережа шкіл новаторства України: розвиток професійної компетентності керівних, науково-педагогічних і педагогічних працівників у контексті реалізації післядипломної освіти*: електрон. зб. тез I Всеукр. наук.-практ. онлайн- конф. з міжнар. участю. м. Полтава, 2021. С. 95–98. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/728556/>
222. Лукіна Т.О., Шошова А.Г. Реалізація освітньої політики щодо дітей з особливими потребами: зарубіжні підходи. *Університетські наукові записки*. 2014. 2(50). С. 338-347. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Unzap_2014_2_40.
223. Лукіна Т.О. Якість освіти. *Енциклопедія освіти* / за ред. В. Г. Кременя. Київ: Юріном Інтер, 2008. С. 1017 – 1018. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/4146/>
224. Лукіна Т.О. Якість освіти. *Енциклопедія освіти* / Нац. акад. пед. наук України; [гол. ред. В. Г. Кремень; заст. гол. ред. В. І. Луговий, О. М. Топузов; відп. наук. секр. С. О. Сисоєва; редкол.: О. І. Ляшенко, С. Д. Максименко, Н. Г. Ничкало, П. Ю. Саух, Л. Д. Березівська, І. Д. Бех, В. Ю. Биков, М. С. Гальченко, В. В. Засенко, С. А. Калашнікова, М. О. Кириченко, Л. Б. Лук'янова, В. Г. Панок, В. О. Радкевич, О. Я.

- Савченко, М. М. Слюсаревський, О. В. Сухомлинська]: 2-ге вид, допов. та перероб. Київ: Юрінком Інтер, 2021. С. 1120–1121. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/729171/>
225. Лукіна Т.О. Якість освітньої діяльності. *Енциклопедія освіти* / Нац. акад. пед. наук України; [гол. ред. В. Г. Кремень; заст. гол. ред. В. І. Луговий, О. М. Топузов; відп. наук. секр. С. О. Сисоєва; редкол.: О. І. Ляшенко, С. Д. Максименко, Н. Г. Ничкало, П. Ю. Саух, Л. Д. Березівська, І. Д. Бех, В. Ю. Биков, М. С. Гальченко, В. В. Засенко, С. А. Калашнікова, М. О. Кириченко, Л. Б. Лук'янова, В. Г. Панок, В. О. Радкевич, О. Я. Савченко, М. М. Слюсаревський, О. В. Сухомлинська]: 2-ге вид, допов. та перероб. Київ: Юрінком Інтер, 2021. С. 1121–1122. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/729173/>
226. Лукіна Т.О. Якість підготовки управлінських кадрів як основа поліпшення якості вищої освіти України. *Вища освіта України*. 2006. № 3. С. 136–142. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/4050/>
227. Марусинець М. М. Професійне мислення вчителя: рефлексивний аспект. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки: Зб. наук. праць*. 2014. Вип.2(23). Київ: Логос. С. 161-167. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/229857371.pdf>
228. Методика і технологія її оцінювання діяльності загальноосвітнього навчального закладу: посіб. / Ляшенко О. І., Лукіна Т. О., Булах І. Є., Мруга М. Р. Київ: Педагогічна думка, 2012. 160 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/2969/>
229. Освіта дорослих у перспективі змін: інновації, технології, прогнози: колективна монографія / За ред. А. Василюк, А. Стоговського. Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2017. 248 с. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/286373888.pdf>
230. Організаційно-методичне забезпечення моніторингових досліджень якості загальної середньої освіти: монографія / за ред. О.І. Ляшенко. Київ: Педагогічна думка, 2011. 160 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/2967/>
231. Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти, Постанова Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-п#Text>
232. Про затвердження Порядку проведення інституційного аудиту закладів загальної середньої освіти: наказ Міністерства освіти і науки України від 9 січня 2019 р. № 17 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0250-19#Text>
233. Про затвердження професійного стандарту за професіями "Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти", "Вчитель закладу загальної середньої освіти", "Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)": наказ мін розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 23 грудня 2020 № 2736-20. <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text>
234. Про затвердження професійного стандарту «Керівник (директор) закладу загальної середньої освіти»: наказ Мінекономіки України від 17 вересня 2021 р. № 568-21. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/2021/09/22/Nakaz-568-zatverdzh-standartu.keriv.22.09.pdf>
235. Про освіту: Закон України від 5 вересня 2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

236. Про повну загальну середню освіту: Закон України від 16 січня 2020 р. № 463-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>.
237. Профіль українського учителя и директора: что мы о них знаем: веб-сайт: Освіторія. Медіа. <https://osvitoria.media/ru/experience/profil-ukrayinskogo-vchytelya-i-dyrektora-shho-my-pro-nyh-znayemo-2/>
238. Реформування освіти в Україні: державно-управлінський аспект: навч.-наук. вид. / кол. авт; за заг. ред. Н.Г. Протасової. Київ-Львів: НАДУ. 2012. С. 329-425.
239. Рингач Н.О., Лукіна Т.О. Освіта як детермінанта здоров'я у політиці України: орієнтири на шляху досягнення цілей сталого розвитку у світлі Мінської декларації. *Державне управління: теорія та практика*. 2016. №1. С. 158-171. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Dutp_2016_1_16
240. Сучасний словник із суспільних наук / за ред. О. Г. Данильяна, М. І. Панова. Харків: Прапор, 2006. 432 с.
241. Таблиці функцій та критичних точок розподілів. Розділи: Теорія ймовірностей. Математична статистика. Математичні методи в психології / укл. : М.М. Горонескуль. Харків, 2009. 90 с.
242. Тенденції якості освітньої діяльності закладів загальної середньої освіти. Аналітичний звіт за результатами інституційних аудитів 2020–2021. Київ, Державна служба якості освіти України. Canada. GURGe, 2021. 44 с. URL: <https://sqe.gov.ua/tendencii-yakosti-osvitnoi-diyalnos/>
243. Теоретико-методичні засади побудови моніторингових систем оцінювання якості загальної середньої освіти : монографія / О. І. Ляшенко, Т. О. Лукіна, Ю. О. Жук та ін.; за ред. О. І. Ляшенка, Ю.О. Жука. Київ, 2017, 185 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/712066/1/monografiya_2017_zyk.pdf
244. Тестові технології оцінювання ключових і предметних компетентностей учнів основної і старшої школи: Монографія / Ляшенко О.І. та ін.; за ред. О.І. Ляшенко, Ю.О. Жука. Київ: Педагогічна думка, 2014. 168 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/9410/>

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

ЛУКІНА ТЕТЯНА ОЛЕКСАНДРІВНА доктор наук з державного управління, кандидат педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу моніторингу та оцінювання якості загальної середньої освіти Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України. Нагороджена почесними знаками «Відмінник освіти України», «Ушинський К.Д.».

**САМООЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ ТА
ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ:
*організаційно-методичний аспект***

монографія

Обкладинка - Лук'яненко Л.
Верстка - Лук'яненко Л.

Підписано до друку 30. 10. 2023 р. Формат 60х90 1/16
Гарнітура Times. Друк офсетний. Папір офсетний
Ум. друк. 11,62 арк.
Наклад 300 пр.

Видавництво «Педагогічна думка»
04053, м. Київ, вул. Січових Стрільців, 52-а, корп. 2;
тел./факс: (044) 481-38-85
book-xl@ukr.net

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до
Державного реєстру видавців, виготовників розповсюджувачів
видавничої продукції
Серія ДК № 3563 від 28.08. 2009 р.

ЛУКІНА ТЕТЯНА ОЛЕКСАНДРІВНА



доктор наук з державного управління, кандидат педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу моніторингу та оцінювання якості загальної середньої освіти Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України. Нагороджена почесними знаками «Відмінник освіти України», «Ушинський К.Д.».

Дисертація доктора наук з державного управління «Державне управління якістю загальної середньої освіти в Україні» (2006) стала першим в Україні комплексним дослідженням проблеми державного управління та вимірювання якості освіти.

Освіта: Полтавський державний педагогічний інститут ім. В. Г. Короленка за спеціальністю «Фізика і математика» з відзнакою (1989); аспірантура Національного державного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова (1997) за спеціальністю 13.00.02 – теорія і методика навчання фізики; докторантура Національної академії державного управління при Президентові України (2004) за спеціальністю 25.00.02 – механізми державного управління.

Автор понад 200 наукових і науково-методичних праць з питань якості освіти, моніторингу та управління якістю освіти та освіти дорослих, серед яких 8 монографій, 12 навчальних посібників, статті в «Енциклопедії освіти» (2008), у 8-ми томному виданні «Енциклопедії державного управління» (2011), енциклопедичному словнику «Освіта дорослих» (2014).

Співавтор колективних монографій: Реформування освіти в Україні: державно-управлінський аспект (2012), Організаційно-методичне забезпечення моніторингових досліджень якості загальної середньої освіти (2013), Тестові технології оцінювання ключових і предметних компетентностей учнів основної і старшої школи (2014), Теоретико-методичні засади побудови моніторингових систем оцінювання якості загальної середньої освіти (2018), Освіта дорослих в перспективі змін: інновації, перспективи, прогноз» (2017).

Автор методичних посібників та аналітичних матеріалів: Якість українських підручників для загальноосвітніх шкіл: проблеми оцінювання та результати моніторингу (2004), Вимірювання та управління якістю освіти (2007), Педагогічна діагностика: завдання, методи, інструменти (2007), Педагогічні вимірювання й управління якістю освіти (2007), Технології діагностики та оцінювання навчальних досягнень (2007), Управління якістю загальної середньої освіти (2020), Дистанційне навчання в умовах карантину: досвід та перспективи (2021).

Разом із співавторами опублікувала **навчально-методичні посібники:** Моніторинг якості освіти: світовий досвід та українські перспективи (2004), Методика і технологія оцінювання діяльності загальноосвітнього навчального закладу (2012), Якість вищої освіти: теорія і практика (2019), Методи, засоби і процедури державної підсумкової атестації у формі зовнішнього незалежного оцінювання випускників гімназії (2021).

Науковий керівник понад 15 всеукраїнських моніторингових досліджень якості освіти. Упродовж 2004–2014 років – постійна ведуча щомісячного періодичного педагогічного видання «Моніторинг в освіті». Консультант з питань моніторингу якості освіти, аналізу й оцінки освітньої політики багатьох міжнародних проектів, зокрема «Центр тестових технологій» (Міжнародний фонд «Відродження»), «Освітня політика і освіта рівний – рівному» (Програма розвитку ООН), «Справедливе оцінювання» (програма TEMPUS/TACIS), «Рівний доступ до якісної освіти» (Світовий Банк) та інші.

ISBN 978-966-644-741-1



9 789666 447411