МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЧЕРКАСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

АХМЕТ ЙИЛДИРИМ

УДК 378.018.46:373.5.091.113-055.2]:005.336.2(560)(043.5)

ДИСЕРТАЦІЯ

ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ-ЖІНОК ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДІВ ТУРЕЧЧИНИ

011 – Освітні, педагогічні науки

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії.

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело.

_____ А. Йилдирим

Науковий керівник: Десятов Тимофій Михайлович, доктор педагогічних наук, професор

Черкаси – 2021

АНОТАЦІЯ

Йилдирим А. «Формування лідерської компетентності в майбутніх керівників-жінок загальноосвітніх закладів Туреччини». – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії з галузі знань 01 Освіта/Педагогіка за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки. – Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького. МОН України, Черкаси, 2021.

У дисертації здійснено теоретичне узагальнення і практичне розв'язання проблеми формування лідерської компетентності майбутніх керівниць загальноосвітніх закладів Туреччини. Подано характеристику феномену лідерства в управлінській діяльності у системі освіти з урахуванням гендерних стереотипів та особливостей розвитку лідерських якостей керівників загальноосвітніх закладів Туреччини. Акцентовано увагу на тому, що саме лідерство є найважливішою якістю, оскільки керівникам/керівницям загальноосвітніх закладів потрібно спрямовувати внутрішні організаційні та професійні ресурси на реалізацію освітніх завдань, створення позитивного іміджу закладу освіти, удосконалення його діяльності. З'ясовано своєрідність стилю управлінської діяльності жінок-лідерів у системі освіти Туреччини з огляду на те, що проблема формування лідерської компетентності в майбутніх керівниць розглядається саме в її межах. Відзначено, що в управлінській діяльності визнається й стимулюється пріоритетність розвитку в менеджерів лідерських якостей, які разом з професійними якостями слугують основою для ефективної співпраці з підлеглими задля досягнення організацією максимальної ефективності основної діяльності. Умотивовано, що зміст лідерської компетентності керівника/керівниці загальноосвітнього закладу набагато ширший, ніж учителя/учительки, тому що напрями його діяльності за своїми цілеорієнтирами, функціональністю і умовами далеко виходять за межі суто педагогічної чи предметної сфери. Це зумовлює опанування керівниками/керівницями загальноосвітніх закладів стилями

управлінської діяльності, базованими як на професіоналізмі, так і лідерській компетентності управлінців, від чого значною мірою залежить ефективність діяльності шкіл як закладів освіти.

Підкреслено, що лідерська компетентність у змістовно-цільовому аспекті корелює з поняттям цивілізаційного розвитку і відображає те спільне, що характерне для керівництва навчального закладу та лідерства в галузі освіти, тобто передбачає, що особі, яка професійно займається організаційно-управлінською діяльністю в освітньому закладі, має бути притаманна здатність до творчого й раціонального використання накопиченого людством управлінського досвіду (культури управління) для забезпечення якісної освіти. Зазначено, що з позицій культурологічного підходу лідерська компетентність постає проявом як загальної, так і професійної культури й професіоналізму управлінця. Реалізація посадових можливостей не обмежується, як підкреслено в дисертації, виключно професійною компетентністю, бо для керівників/кервниць загальноосвітніх закладів важливою є наявність не лише управлінської, а й лідерської компетентності.

На основі аналізу організаційно-правововового забезпечення освіти на сучасному етапі соціокультурного розвитку та сучасних трендів підготовки жінок до управлінської діяльності в закладах освіти Туреччини, теоретичних джерел, наукових досліджень лідерську компетентність майбутніх керівниць закладів освіти схарактеризовано з урахуванням її багатоаспектної природи і потрактовано як здатність керівника/керівниці розпоряджатися наявною владою, направляти діяльність підлеглих у певне русло, надавати їм підтримку, наділяти їх повноваженнями. Крім цього, лідерська компетентність передбачає наявність у керівника здатності генерувати у працівників/працівниць стан націленості на розв’язання загального завдання, уміння взаємодіяти з різнорідним колективом, підтримувати творчу активність підлеглих, формувати в них корпоративний дух, почуття спільності, створювати команду.

Доведено, що змістове наповнення досліджуваного явища охоплює сукупність взаємообумовлених та взаємопов'язаних компонентів: функціонального, когнітивного та ціннісно-етичного, їх змістове наповнення яких забезпечується знаннями, уміннями й навичками, досвідом управлінської діяльності та ставленням до управлінського професіоналізму.

Функціональний компонент лідерської компетентності зінтерпретовано як феномен, що забезпечується комплексом специфічних умінь і навичок, завдяки яким керівник/керівниця освітнього закладу (школи) опановує функціональну основу (інструментально-технологічну, причинно-наслідкову, упереджувальну чи іншу) прийняття управлінських рішень.

Когнітивний компонент лідерської компетентності представлено як комплексне поєднання спеціальних знань та організаційно-управлінського досвіду в його професійно-педагогічній, психологічній і особистісній субстанції, котре виступає трансцендентальним підґрунтям для забезпечення теоретичної складової управлінської діяльності керівника/керівниці школи (закладу освіти) з урахуванням загального досвіду освітнього менеджменту відповідно до соціокультурних умов практики.

Ціннісно-етичний компонент лідерської компетентності віддзеркалює ставлення директора/директорки школи (керівника/керівниці загальноосвітнього закладу) до управлінської діяльності та професіоналізму управлінця і охоплює уявлення про ціннісні орієнтири шкільної освіти; ціннісні основи педагогічної діяльності; ціннісну сферу загальноосвітнього закладу та засоби її розвитку; етичні аспекти організаційно-управлінської та освітньої діяльності.

Констатовано, що лідерська компетентність керівника/кеерівниці загальноосвітнього закладу не постає сама собою, її потрібно цілеспрямовано формувати. Формування лідерської компетентності майбутніх керівників/керівниць загальноосвітніх закладів визначено як динамічний поетапний процес формування функціонального, когнітивного та ціннісно-етичного компонентів управлінської діяльності.

У ретроспективному й сучасному контексті проаналізовано розвиток поняття лідерства в науковій теорії сучасного менеджменту та управлінській практиці. Відзначено, що на теоретичному рівні дослідженню гендерного аспекту формування й розвитку лідерської компетентності керівників-жінок загальноосвітніх закладів Туреччини не приділялося належної уваги. Досвід управлінської діяльності освітніх закладів, зокрема загальноосвітніх закладів, свідчить, що в практику діяльності керівників/керівниць різного рівня повільно впроваджуються засади управлінського лідерства. Це обумовлює появу певних проблем в організаційно-педагогічній діяльності та позначається на освітніх результатах і репутаційних здобутках загальноосвітніх закладів. Своєю чергою цей факт впливає в цілому на якість управління загальноосвітніми закладами (школами) й вимагає впровадження доцільних заходів.

Засновуючись на результатах аналізу основ функціонування системи національної освіти і управлінської діяльності в освітніх установах Туреччини, провідних ідеях наукових праць з менеджменту, акцентовано увагу на важливості залучення жінок-освітян (учительок) до управлінської діяльності, зокрема в системі загальноосвітніх закладів. Це уможливило виявлення і теоретичне обґрунтування доцільності оновлення візії лідерства в освітній діяльності, базованого на жіночій моделі лідерської поведінки, чутливої до соціальних та управлінських трендів, та якій в умовах сучасного професійного життя притаманні протидія жорсткому суперництву, домінуванню й тиску.

Педагогічне моделювання передбачало побудову структурно-змістової моделі розвитку лідерської компетентності майбутніх керівниць загальноосвітніх закладів (шкіл) та дозволило вивчити процес формування досліджуваної якості як складової управлінського професіоналізму, зважаючи на програмні орієнтири професійного управління школою і засоби формування та оцінки лідерських якостей. Моделювання уможливило управлінську інтерпретацію основних положень дослідження, а також

проектування організаційно-педагогічних засобів формування лідерської компетентності потенційних керівниць загальноосвітніх закладів Туреччини.

У процесі дослідження науково обґрунтовано структуру лідерської компетентності керівниць загальноосвітніх закладів, в основі якої містяться когнітивний, функціональний, ціннісно-етичний компоненти (що окреслюють професійно-педагогічні та організаційно-управлінські модуси управлінської діяльності потенційних керівниць загальноосвітніх закладів); розроблено систему організаційно-педагогічних заходів (організаційно-управлінський методичний семінар; спеціальна асист-підготовка для помічників/помічниць керівників шкіл; спецкурс «Навчання та шкільне лідерство»), спрямованих на формування лідерської компетентності учительок – майбутніх керівниць загальноосвітніх закладів Туреччини.

Схарактеризовано діяльнісні характеристики компонентів лідерської компетентності керівників/керівниць загальноосвітніх закладів Туреччини у гендерному контексті; сутність лідерських якостей керівниць загальноосвітніх закладів Туреччини та інструменти розвитку цих якостей; зміст підготовки потенційних керівниць до управління організаційно-педагогічними процесами, притаманними загальноосвітнім закладам Туреччини. Доповнено засоби оцінки лідерських якостей потенційних керівниць загальноосвітніх закладів Туреччини.

Запропоновано шляхи формування лідерських якостей у педагогічних працівників, які готуються до управлінської діяльності як потенційні помічникки керівників загальноосвітніх закладів. Для реалізації цієї мети в межах наукового дослідження конкретизовано зміст спеціальної асист-підготовки для помічників/помічниць керівників шкіл, а також розроблено і апробовано спеціальний курс «Навчання та шкільне лідерство», зорієнтований на жінок-учителів, схильних до менеджерської діяльності. Цей спецкурс має на меті формування й розвиток організаційних, консультаційних, планувальних та координаційних здатностей як модусів

лідерської поведінки майбутніх керівниць, а також відбір претенденток, здатних досягти найкращих результатів менеджерської діяльності в освіті.

Проведення дослідно-експериментальної роботи із застосуванням інструментарію математичної статистики підтвердили дієвість розробленої системи організаційно-педагогічних заходів з формування лідерської компетентності у вчительок – майбутніх керівниць загальноосвітніх закладів Туреччини. Основні результати, положення та теоретичні висновки дослідження дозволяють стверджувати, що запропоновані заходи з формування досліджуваної компетентності сприяють виявленню й активізації організаційного, консультаційного, планувального та координаційного модусів управлінської діяльності з їх спрямуванням на успішне досягнення навчальним закладом освітніх цілей та виконання соціокультурних завдань.

Ключові слова: загальноосвітній заклад; управлінський професіоналізм; управлінська діяльність; організаційний, консультаційний, планувальний і координаційний аспекти діяльності; компетентність; лідерська компетентність; функціональний, когнітивний, ціннісно-етичний компоненти компетентності; структурно-змістова модель формування компетентності; майбутні керівниці загальноосвітніх закладів.

СПИСОК
ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Статті у наукових фахових виданнях

Ercoşkun, M., **Yıldırım, A.** (2020). Kadin Öğretmenlerin Yöneticiliğe Bakiş Açilarinin Incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (53), 164–182. https://doi.org/10.21764/maeuefd.576681

Yildirim, **A.,** Yirik, E., Çelikten, M., Çelikten, Y. (2020). An Investigation of the Relationship between Managers' Effective Leadership Behaviors and Employees' Organizational Commitment Levels. *Universal Journal of Management*, 8(4), 195–208. https://doi.org/10.13189/ujm.2020.080408

Yıldırım, A. (2019). High school students' attitude towards smart boards. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія: Педагогічні науки*, 39, 181–188. https://doi.org/10.31376/2410-0897-2019-1-39-181-188.

Йилдирим, А. (2019). Аналіз практики розумних порад з точки зору гендерної проблематики. *Молодь і ринок*, 1(168), 90–94. https://doi.org/10.24919/2308-4634.2019.158532.

Yıldırım, A. (2019). The Analysıs of School Managers' Levels of Emotıonal Intellıgence. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*, 1, 269–275. https://doi.org/10.31651/2524-2660-2019-1-269-275.

Yıldırım, A. (2018). Leadership Qualities of Youth. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*, 15, 20–31. https://doi.org/10.31651/2524-2660-2018-15-20-31.

Yıldırım, A. (2018). Secondary School Pupils' View on Smart Board Practices. *Гуманізація навчально-виховного процесу*, 4 (90), 248–267.

Статті в наукових виданнях, включених до міжнародних науково-меторичних баз даних (Scopus, Web of Science)

Yıldırım, A., Üstün, A., & Çelikten, M. (2021). An Analysis of Teachers' Attitudes Towards Women School Managers. *International Journal of Organizational Leadership*, 10(2-First Online), 171–182. doi: 10.33844/ijol.2021.60524

Yildirim A., Celikten M., Desyatov T., Lodatko Ye. (2019). The Analysis of Teachers' Cyber Bullying, Cyber Victimization and Cyber Bullying Sensitivity Based On Various Variables. *European Journal of Educational Research*, 8(4), 1029–1038. https://doi:10.12973/eu-jer.8.4.1029.

Опубліковані праці, які додатково відображають наукові результати дослідження

Yıldırım, A. (2019). The Analysis of Youth Leadership Traits in Terms of Gender. *Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology*, VII(76), 187, 7–10. https://doi.org/10.31174/SEND-PP2019-187VII76-01.

Gılıç, F., Çelikten, M., Çelikten, Y., **Yıldırım, A.** (2019). Karar Verme Süreci. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 581–592. https://doi.org/10.17860/mersinefd.596817.

Yıldırım, A. & Çelikten, Y. (2019). Kadın Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü ve Etkileşimci Liderlik Davranışlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(4), 404–424. https://doi.org/10.17679/inuefd.469874.

Çelikten, Y., **Yıldırım, A.**, Çelikten, M., Ayyıldız, K. (2019). Profesyonel Okul Yöneticiliği ve Kadın Faktörü. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(12) , 123–141. https://doi.org/10.29129/inujgse.613884.

Yildirim A., Celikten M., Desyatov T., Lodatko Ye. (2019). The Analysis of Woman School Managers Problems in Terms of Management Processes Based on Certain Variables. *International Social Sciences Studies Journal*, 5(45), 5322–5335. https://doi.org/10.26449/sssj.1780.

Yıldırım, A., & Çelikten, M. (2018). Kadın Okul Yöneticilerinin Liderlik Rolleri. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9 (16), 1042–1065. https://doi.org/10.26466/opus.468441.

Наукові праці апробаційного характеру

Yıldırım, A. (2019). Kadın Okul Yöneticilerine Karşı Öğretmen Tutumlarının Değerlendirilmesi. II. *Uluslararası Öğrenme, Öğretim ve Eğitim Araştırmaları Kongresi*. Amasya Üniversitesi.

Yıldırım, A. (2018). Educational Leadership. Теоретико-методологічні основи розвитку освіти та управлінсыкої діяльності. *Теоретико-методологічні основи розвитку освіти та управлінської діяльності*: IV Всеукраїнська науково-методична конференція. 13–14 листопада 2018 р. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Yıldırım, A. (2018). Education Leadership. Educational Innovations: Philosophy, Psychology, Pedagogy. *Освітні інновації: філософія, психологія, педагогіка*: V Міжнародна науково-практична конференція. 6 грудня 2018 р. Суми: КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти.

Yıldırım, A. (2018). Women Teacher's Perspectives on Managament. *Підготовка фахівців у сфері освіти та менеджменту: європейський вимір*: Міжнародна науково-практична конференція (м. Черкаси, 29–30 березня 2018 року).

Yıldırım, A. & Çelikten, M. (2017). Kadın Okul Yöneticilerinin Liderlik Rolleri. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi II. Uluslararası Gençlik Araştırmaları Kongresi*, pp. 214.

SUMMARY

Yildirim A. "Enhancing Leadership Competence of Future Women-Directors of Secondary Schools in Turkey." – qualifying scientific work as a manuscript.

The dissertation for the degree of Doctor of Philosophy in the field of knowledge 01 Education / Pedagogy in specialty 011 Educational, pedagogical sciences. – Cherkasy Bohdan Khmelnytsky National University. MES of Ukraine, Cherkasy, 2021.

The dissertation provides a theoretical generalization and a practical solution to the problem of fostering the leadership competence of future women-directors of secondary schools in Turkey. In the focus of attention is the phenomenon of leadership in management in the educational system, which takes into account gender stereotypes and specific features of developing leadership qualities of women-directors of secondary schools in Turkey. The emphasis is placed on the fact that leadership is the most important characteristic of women-directors, since they are supposed to direct internal organizational and professional resources to solving educational tasks, creating a positive image of the educational institution and improving its activities. The originality of women-leaders style of management in the education system of Turkey has been specified, as the issue of enhancing leadership competence among future leaders is considered within its borders.

It is noted that developing managers' leadership qualities in management activities is recognized as a basis for effective cooperation with subordinates in order to achieve maximum efficiency of the main activity. In the thesis it has been emphasized the content of leadership competence of a secondary school principal is much broader than that of a teacher, because their activity in terms of goals, functionality and conditions goes far beyond the purely pedagogical or subject area. This requires the acquisition of management styles by the principal of a secondary school. It is based on both professionalism and leadership competence

of the manager, which largely depends on the effectiveness of schools as educational institutions.

In the paper it has been revealed that leadership competence in terms of its content and purpose reflects the common features of the principal of an educational institution and the leader in education. It assumes that a person who is professionally engaged in organizational and managerial activities in an educational institution, should be inherent in the ability to rationally employ their accumulated managerial experience to ensure quality education. It is also noted that within the framework of the culturological approach leadership competence is a manifestation of both general and professional culture and professionalism of the manager. At the same time, the realization of job opportunities is not limited to professional competence, as it is important for the directors of secondary schools to possess not only managerial but also leadership competence.

Based on the analysis of theoretical sources, organizational and legal support of education at the present stage of socio-cultural development, and current trends in training women for management in educational institutions in Turkey, it has been concluded that leadership competence of future directors of educational institutions is definite multifaceted phenomenon. Consequently director-trainees have a prerogative to direct the activities of their subordinates in a definite direction, to provide them with a necessary and encourage them in their activities. In addition, leadership competence also implies the ability of the leader to focus the subordinates on solving common issues, the ability to interact with a diverse team, support their creative activity, form their sense of community and so on.

It has been proved that the content of the studied phenomenon covers a set of interdependent and interconnected components: functional, cognitive and value-ethical, which are ensured by obtained knowledge, skills, management experience, and the attitude to the professional management.

Specifically, the functional component of leadership competence is interpreted as a phenomenon provided by a set of specific skills and abilities through which the principal of an educational institution (school) acquires the

functional basis (instrumental, causal, anticipatory or otherwise) of management decisions.

The cognitive component of leadership competence is represented by a complex combination of specific knowledge and organizational and managerial experience (in professional, pedagogical, psychological and personal terms). They serve as a basis for a correlation between a theoretical component of management of school directors and the socio-cultural conditions of educational practice.

The value-ethical component of leadership competence reflects the professionalism and attitude of the head of an educational institution to the management activities and covers the issues of values of school education and pedagogical activity; and tools of its development; as well as ethical aspects of organizational, managerial and educational activities.

It has been highlighted that leadership competence of a secondary school principal does not appear by itself, it requires purposeful fostering. Advancing leadership competence of future directors of secondary schools is defined as a dynamic step-by-step process of promoting of functional, cognitive and value-ethical components of management.

The development of the concept of leadership in modern management in a scientific theory and pedagogical practice is analyzed in retrospective and modern contexts. It has been exposed that study of the gender aspect of developingt managerial skills of women-leaders of secondary schools in Turkey has not been paid enough attention on theoretical level. The experience of management of secondary educational institutions demonstrates that the principles of management leadership are slowly being introduced into the practice of managers at different levels. This causes certain problems in organizational and pedagogical activities and affects the educational results and reputational achievements of secondary schools. In turn, this has an inverse effect on the overall quality of management of secondary schools and requires the implementation of appropriate measures.

Based on the results of the analysis of the foundations of the national education and management system in educational institutions of Turkey, and the

leading ideas of scholarly works in management in the thesis the main attention is focused on the importance of involving womeneducators in management, specifically, in the system of secondary schools. This has made it possible to identify and theoretically substantiate the expediency of an updated vision of the essence of leadership in educational activities. In particular, it has been revealed that the women model of leadership behavior, sensitive to social and managerial trends is characterized by a combination of leadership styles counteracting rivalry, domination and pressure in professional life. It has been underpinned that these factors should be taken into account in a course of training women-directors of secondary schools.

Pedagogical modeling has involved constructing a structural semantic model of enhancing leadership competence director-trainees of secondary schools and allowed studying the process of developing the sought for quality as a component of managerial professionalism. For this purpose the program guidelines of professional school management and leadership skills have been introduced. The modeling has ensured the managerial interpretation of the main provisions of the study, as well as the design of organizational and pedagogical tools for fostering leadership competence of potential leaders of secondary schools in Turkey.

In the process of research the structure of leadership competence of directors of secondary schools has been scholarly substantiated (which is based on cognitive, functional, value-ethical components (outlining professional-pedagogical and organizational-managerial modes of management of potential heads of secondary schools)). İt has set the ground for a system of organizational and pedagogical activities (organizational and managerial methodological seminar; special assistant-training for assistants to school directors; special course "Education and school leadership" for women directors of educational institutions) aimed at enhancing leadership competence of teachers as future directors of secondary schools in Turkey.

The activity characteristics of the components of leadership competence of the directors of secondary schools in Turkey in the gender context have also been

exposed; the essence of respective leadership qualities and tools of developing these qualities have been revealed; the content of training potential leaders to manage the organizational and pedagogical processes inherent in secondary schools in Turkey has been identified. The tools for assessing the leadership qualities of potential heads of secondary schools in Turkey have been devised.

The ways of developing leadership qualities in pedagogical workers trained for managerial activity as potential assistants of directors of general educational institutions have been introduced. To achieve this goal, the research has specified the content of special training for assistant school directors, as well as developed and tested a special course "Teaching and School Leadership", targeted at women-teachers, who are inclined to managerial activities. This special course aims at developing organizational, consulting, planning and coordination skills as modes of leadership behavior of future women directors, and at selecting the applicants who have been able to achieve the best effects of management in education.

To confirm the effectiveness of the developed system of organizational and pedagogical measures for enhancing leadership competence in teachers – future directors of secondary schools in Turkey a pedagogical experiment with the tools of mathematical statistics has been conducted. The main results, provisions and theoretical conclusions of the study suggest that the proposed measures for enhancing sought for competence contribute to the identification and activation of organizational, consulting, planning and coordination modes of management aimed at successfully achieving educational goals and socio-cultural objectives.

***Key words**:* general educational institution; managerial professionalism; managerial activities; organizational, consulting, planning and coordination aspects of activity; leadership competence; functional, cognitive, and value-ethical components of competence; structural and semantic model of enhancing leadership competence; future directors of secondary schools.

ЗМІСТ

АНОТАЦІЯ **2**

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ **8**

SUMMARY **11**

ЗМІСТ **16**

ВСТУП **18**

РОЗДІЛ 1. ФЕНОМЕНОЛОГІЯ ЛІДЕРСТВА У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДІВ ТУРЕЧЧИНИ

1.1. Феномен лідерства в діяльності керівників освітніх установ Туреччини 30

1.2. Ретроспективний аналіз розвитку поняття лідерства у сучасному менеджменті 54

1.3. Структура та зміст управлінської діяльності керівників загальноосвітніх закладів Туреччини 80

Висновки до першого розділу 118

РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ЖІНОК – МАЙБУТНІХ КЕРІВНИЦЬ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДІВ ТУРЕЧЧИНИ

2.1. Гендерні стереотипи та розвиток лідерських якостей у жінок в сучасній Туреччині 121

2.2. Своєрідність стилю управлінської діяльності жінок-лідерів Туреччини 139

2.3. Формування лідерської компетентності жінок – потенційних керівниць загальноосвітніх закладів Туреччини 143

Висновки до другого розділу 164

РОЗДІЛ 3. ОРГАНІЗАЦІЯ, МЕТОДИКА ТА РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

3.1. Організаційно-правове забезпечення освіти на сучасному етапі соціокультурного розвитку Туреччини 166

3.2. Сучасні тренди підготовки жінок до управлінської діяльності в загальноосвітніх закладах освіти Туреччини 176

3.2. Організація й методика педагогічного експерименту 184

Висновки до третього розділу 219

ВИСНОВКИ 223

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 227

ДОДАТКИ 266

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Стрімкість динаміки сучасного освітнього ринку, інтелектуальна мобільність молоді, пріоритети державної політики в інтеграції освітнього простору до глобалізаційного та транснаціонального середовища, засадничі орієнтири в підготовці керівників-жінок загальноосвітніх закладів на досягнення лідерських позицій в управлінській діяльності, необхідність балансу між реалізацією класичної місії загальноосвітньої школи й суспільним попитом на опанування шкільних знань – усе це спонукає науковців звертати особливу увагу на якість управлінської діяльності в загальноосвітніх закладах.

У загальноосвітніх закладах (школах) є дві важливі діяльнісні ланки: перша – директор школи (керівник загальноосвітнього закладу), друга – учителі. Директор школи відіграє ключову роль у досягненні соціокультурних цілей через освітню діяльність [176]. Форми й методи роботи директорів шкіл у контексті узгодженості з освітнім середовищем, створення та впровадження навчальних програм, сприяння підвищенню продуктивності працівників суттєво впливають на досягнення загальних цілей діяльності закладу освіти.

Для успішного виконання освітніх і соціокультурних завдань керівник загальноосвітнього закладу освіти повинен мати певні особисті риси, серед яких лідерство є найважливішою характеристикою, оскільки керівникам загальноосвітніх закладів потрібно спрямовувати внутрішні організаційні та професійні ресурси на реалізацію освітніх програм, створення позитивного іміджу загальноосвітньому закладу, удосконалення його діяльності. Для мотивування педагогічних працівників та їх координування в досягненні організаційних цілей важливого значення набуває підвищення їхньої прихильності до педагогічної діяльності, зорієнтованість на вдосконалення процесу навчання, очікування користі від впливу керівництва на діяльність освітнього закладу [2]. З огляду на ефективне управління професійними ресурсами та організаційне забезпечення продуктивної діяльності

загальноосвітнього закладу, його керівникові мають бути притаманні лідерські компетентності.

Забезпеченню успішної діяльності загальноосвітнього закладу (школи) присвячено низку досліджень, результати яких опубліковано такими науковцями, як Лоуренс Лезотт (L. Lezotte), Даррелл Фішер, Джеймс Крессвелл (D. Fisher, J. Cresswell) і Тоні Таунсенд (T. Townsend), Джозеф Джонсон (J. F. Johnson), Кайл Волстром і Карен Сеашор (K. Wahlstrom, K. Seashore) та інші.

Лоуренс Лезотт (L. Lezotte), досліджуючи рейтинг успішності шкіл, приходить до висновку, що успішна школа має відповідати потребам суспільства, стимулювати його розвиток [262]. Даррелл Фішер, Джеймс Крессвелл (D. Fisher, J. Cresswell) [162] і Тоні Таунсенд (T. Townsend) [353] звертають увагу на той факт, що успішна школа передбачає наявність ефективного управління людськими ресурсами, створення сприятливого освітнього середовища, співпрацю з сім’ями учнів та їх мотивування до навчання.

Джозеф Джонсон (J. F. Johnson) [215] наголошує на тому, що для ефективної та якісної діяльності школи важливими є професіоналізм учителів і співпраця з учнями. Дослідник обґрунтовує цінність спільної роботи викладачів і учнів як суб’єктів освітньої діяльності, надаючи при цьому особливого значення успішності учнів. Подібно до таких міркувань, Кайл Волстром і Карен Сеашор (K. Wahlstrom, K. Seashore) [369] зауважують, що значущим показником успішності школи є участь вчителів у процесі ухвалення загальношкільних рішень, а також довіра вчителів до директорів шкіл.

Девід Гамаж (D. T. Gamage), підсумовуючи десятилітній досвід роботи із системою LMS у контексті Британських реформ управлінні школою [165], звертає увагу на те, що в успішних школах працівники мають високі рівні очікування, а директори є чесними й доступними.

У дослідженні Джорджа Вебера (G. Weber), який працював у школах, прийшов до висновку, що лідерство є унікальною особливістю керівника загальноосвітнього закладу [370]. Натхненний знахідками Дж. Вебера, Роланд Едмондс (R. Edmonds) [133] доводить, що одним із найважливіших елементів успішної школи є існування добре освіченого, об'єднувального та потужного лідера. Стюарт Перкі й Маршалл Сміт (S. Purkey, M. Smith) [311] виокремили дев'ять різних особливостей лідера, необхідних для успішної діяльності школи.

Турецькі дослідники (А. Бальчі (A. Balcı) [31], Е. Бакай і Г. Калем (E. Bakay, G. Kalem) [26], П. Дуранай (P. Duranay) [131], Ш. Орал (Ş. Oral) [294] та М. Шишман (M. Şişman) [336]), аналізуючи діяльність успішних шкіл, дійшли висновку, що на результативність навчання безпосередньо впливає успішне керівництво школою. Алі Ількер Гюмюшелі (A. Gümüşeli), студіюючи царини лідерства сучасного директора школи, засвідчує наявність помітної кореляції між успішною діяльністю школи та стилями її управління [180]. Емін Каріп і Кемаль Кексал (E. Karip, K. Köksal) у процесі розробки ефективних систем освіти [227] стверджують, що органічною частиною успішної діяльності школи є лідерство. Зважаючи на результати такого роду досліджень, з початку 2000-х років у Туреччині почали вбачати у директорах шкіл ключ до їх успішної роботи. Директори шкіл стали вважатися одними з тих працівників, які повинні мати лідерські якості і використовувати їх в управлінській діяльності.

В останні роки опубліковано результати численних досліджень концепції лідерства, а також запропоновано різні тлумачення поняття лідерства. Зокрема, Бернард Басс і Брюс Аволіо (B. Bass, B. Avolio) [45] потрактовують лідерство як процес впливу на колектив для досягнення організаційних цілей. Медлін Хейлман, Карін Блок, Річард Мартелл і Майкл Саймон (M. Heilman, C. Block, R. Martell, M. Simon) уважають, що лідерство полягає у здатності переконувати людей, залишаючи поза увагою особисті інтереси та присвячуючи себе цілям роботи в колективі [187]. На

переконання Вільяма Пагоніса (W. G. Pagonis) [304; 305], лідерство є феноменом, який генерує сукупність важливих, активних і послідовних кроків, – таких як спеціалізація та емпатія, – для досягнення певної мети. Гордон Салліван і Майкл Харпер (G. R. Sullivan, M. V. Harper) витлумачують лідерство як управління раціонально спланованими діями, забезпечення командної роботи [344]. Деякі інші визначення привертають увагу до різних аспектів лідерства, як-от дотримання спільних цілей, аналіз поведінки колективу, вплив колективу на управління школою.

Родні Огава та Стівен Боссер (R. Ogawa, S. Bossert) [290], проаналізувавши численні теорії лідерства, виокремили в концепції лідерства основні положення. Учені стверджують, що лідери: а) впливають на інституційну діяльність; б) реалізуються в межах організаційної культури; в) завдяки своїм якостям, лідери здатні вивести колектив на крок уперед.

Лідерство було однією з найбільш популярних дослідницьких тем у сфері ділового адміністрування та управління школою на початку XX століття. Концептуальні засади лідерства, як і окремі його аспекти, докладно студіювалися вченими, однак не було досягнуто усталеного трактування характеру та стилів лідерства. Разом із тим, інформаційний розвиток суспільства та глобалізаційні процеси сучасності, впливаючи на розуміння сутності лідерства, відкривають шлях до смислового уточнення сутності поведінки й лідерських якостей керівників закладів освіти у гендерному контексті.

Нове бачення сутності лідерства привертає увагу до розвитку особистісних якостей і актуалізує потребу в жіночій моделі лідерської поведінки, яка була б чутливою до соціальних та індивідуальних вимог, об’єднувала стильові феномени керівної діяльності на вищому рівні, і якій в умовах сучасного професійного життя було б притаманно протидіяти жорсткому суперництву, домінуванню й тиску.

Особливості лідерської поведінки жінок: емоційний інтелект, потужна комунікативна здатність, чутливість до людських потреб, жіночі особистісні

риси, які можуть бути адаптовані до різних ситуацій, – виявилися незамінними для численної кількості керівних посад у сучасному світі з жорстоким суперництвом у професійній діяльності. Жінки пропонують стиль лідерства на основі комунікацій, однак професійним спільнотам ще не вдалося відмовитися від усталених стилів лідерства, успадкованих від авторитарного менеджменту й панування чоловічих стилів у професійній діяльності.

Як свідчить аналіз управлінської діяльності освітніх закладів, зокрема загальноосвітніх шкіл, у практику діяльності керівників різного рівня повільно впроваджуються засади управлінського лідерства. Це призводить до появи певних проблем в організаційно-педагогічній діяльності та позначається на освітніх результатах і репутаційних здобутках закладів освіти. Своєю чергою це зворотно впливає в цілому на якість управління загальноосвітніми школами й вимагає впровадження доцільних заходів.

Так, загальні питання освітнього менеджменту знайшли своє системне висвітлення в працях таких дослідників, як Пітер Друкер (Peter Drucker) [127; 128], Роберт Бейлз (R. Bales) [32], Давід Колб (D. Kolb) [247], Роберт Френч (R. French) і Крістофер Грей (C. Grey) [163] та ін.

Особливості управлінської діяльності в закладах освіти були предметом наукового інтересу таких дослідників, як Крістофер Грей (C. Grey) и Олена Антонакопулу (E. Antonacopoulou) [9; 175], Хамід Х. Казероні (H.H. Kazeroony) [233], Олександра Мармаза [433], Олександр Коберник і Микола Гагарін [425] та ін.

Фундаментальні дослідження, присвячені проблемам використання потенціалу лідерства в менеджменті, належать Тоні Бушу (T. Bush including with co-authors) [78; 79; 80], Лідії Даниленко, Людмилі Карамушці [444], Інні Кукуленко-Лук’янець [428], Ірині Чистяковій [455], Токаю Гедікоглу (F. Tahaoğlu, T. Gedikoğlu) [167], Джону Дойлу (Doyle, J.) [125] та ін.

З’ясуванню особливостей адміністрування жінками-керівниками в освітніх організаціях присвятили свої розвідки Мерилін Девідсон, Рональд

Берк і Карі Купер (M.J. Davidson, R.J. Burke, C.L. Cooper) [114], Емель Тюзел (E. Tüzel) [361], Любов Лєскова [430] та ін.

Важливими для дослідження статусності лідерської компетентності в системі освіти і притаманній їй управлінській діяльності є праці з психології, теорії й методики управління закладами освіти. Серед них виділяються студії Шефалі Пандія (Sh. Pandya) [308], Сумана Чаухана (Suman Chauhan) [104], Хаміда Казероні (H.H. Kazeroony) [233], у яких обґрунтовано закономірності, принципи, функції, методи і технології управління закладами освіти, зокрема, загальноосвітніми школами Туреччини: Аднан Каракуш, Юсуф Інанді (A. Karakuş, Y. Inandi) [224], Мехмет Шишман (M. Şişman) [336], Ірфан Ердоган (İ. Erdoğan) [145], Муса Гюрсель (M. Gürsel) [184], Лютфю Ільгар (L. İlgar) [207] та ін.

Аналіз науково-теоретичних підходів, спрямованих на підвищення ефективності управління освітніми закладами, зокрема в аспекті ролі лідерства в менеджменті, засвідчив, що результати досліджень проблеми формування лідерської компетентності керівників загальноосвітніх закладів не можна вважати вичерпними.

Узагальнення наукових праць з проблеми дослідження, вивчення практики діяльності загальноосвітніх закладів Туреччини уможливили виявлення суперечностей між:

– соціальними потребами в успішній діяльності закладів освіти та недостатньою розвиненістю системи організаційно-педагогічних заходів, спрямованих на професійний розвиток їх керівників;

– об’єктивною потребою у керівниках, здатних до організаційного забезпечення успішної діяльності закладу освіти та недостатнім рівнем сформованості у них лідерських якостей;

– між суспільною значущістю участі учительок в управлінській діяльності у загальноосвітніх закладах та недостатньою увагою до формування у них лідерської компетентності.

Соціальна значущість та актуальність проблеми, недостатня розробленість в науковому педагогічному дискурсі теоретичних і методичних засад формування лідерської компетентності у керівників закладів освіти, необхідність розв'язання вищеозначених суперечностей зумовили вибір теми дослідження: **«Формування лідерської компетентності в майбутніх керівників-жінок загальноосвітніх закладів Туреччини».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертація підготовлена відповідно до плану науково-дослідницької роботи кафедри педагогічних наук, освітнього і соціокультурного менеджменту Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького в руслі комплексної науково-дослідницької теми «Менеджмент знань як інноваційна стратегія управління і прогнозування розвитку освіти в класичному університеті» (№ ДР 0116U003841).

Тему дисертації затверджено вченою радою Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (протокол № 3 від 14 грудня 2017 р.) і редакційно уточнено 20 травня 2020 року (протокол № 7).

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні й експериментальній перевірці дієвості системи організаційно-педагогічних заходів з формування лідерської компетентності у вчительок – майбутніх керівниць загальноосвітніх закладів Туреччини.

Провідною ідеєю дослідження є твердження про те, що формування лідерської компетентності як сукупності взаємопов'язаних когнітивних, функціональних, ціннісно-етичних компонентів у майбутніх керівниць закладів освіти сприятиме виявленню і спрямуванню організаційного, консультаційного, планувального та координаційного резервів управлінської діяльності на успішне досягнення навчальним закладом освітніх цілей та виконання соціокультурних завдань.

Відповідно до мети й стрижневої ідеї дослідження, передбачалося розв'язання таких **завдань:**

1) проаналізувати категорійно-поняттєвий апарат, теоретично-методологічні засади й технології освітнього менеджменту як основи управлінської діяльності в загальноосвітніх закладах Туреччини для системної екстраполяції в теорію і практику управління закладами освіти;

2) з'ясувати ступінь наукового вивчення й стан практичної реалізації феномену лідерства в управлінській діяльності, сучасні підходи до лідерства в керівництві загальноосвітніми закладами;

3) дослідити соціальні й лідерські позиції жінок у суспільстві, особливості вияву лідерства в професійній діяльності керівниць та педагогинь у системі освітнього менеджменту Туреччини;

4) розробити теоретичні основи, окреслити й апробувати конкретні шляхи формування лідерських якостей у вчительок – потенційних керівниць закладів освіти;

5) експериментально перевірити дієвість запропонованих організаційно-педагогічних заходів, спрямованих на формування лідерських якостей у вчительок – потенційних керівниць загальноосвітніх закладів Туреччини.

Об'єкт дослідження – підготовка керівників-жінок загальноосвітніх закладів Туреччини.

Предметом дослідження є система організаційно-педагогічних заходів формування лідерської компетентності учительок – майбутніх керівниць загальноосвітніх закладів Туреччини.

Методи дослідження. На різних етапах роботи застосовано комплексний підхід до вибору методів наукового дослідження:

теоретичні методи:

– *аналіз, синтез, узагальнення* для обґрунтування теоретико-методологічних засад роботи;

– *проблемно-генетичний метод* для ретроспективного опису порушеної проблеми;

– *системно-структурний аналіз* для цілісної рефлексії інформаційно-управлінської системи загальноосвітнього закладу, опису її внутрішньої структури, вивчення зв'язків і взаємодії з іншими системами як у середині освітньої організації, так і за її межами;

– *метод верифікації* як логіко-методологічна процедура підтвердження слушності концептуальної ідеї дослідження на підставі її узгодженості з емпіричними фактами й теоретичними положеннями;

– *порівняльно-зіставний метод* для виявлення схожості й відмінності в досліджуваних явищах, виокремлення в них загального та специфічного, з'ясування типологічної спорідненості;

емпіричні методи:

– *діагностичні* (анкетування, бесіда, тестування);

– *праксиметричні* (вивчення й аналіз організаційно-управлінської діяльності менеджерів);

– *обсерваційні* (спостереження за виявом лідерських якостей керівника в процесі управління освітнім закладом);

– *експериментальні методи* й *методи математичної статистики* для кількісної оцінки результатів дослідження, розподілу отриманих емпіричних даних за рівнями, з'ясування ефективності спроєктованої системи організаційно-педагогічних заходів.

Наукова новизна здобутих результатів дослідження полягає в тому, що:

– *уперше* потрактовано поняття «лідерська компетентність» як здатність керівника розпоряджатися наявною у нього владою, направляти діяльність підлеглих у певне русло, надавати їм підтримку, виявляти до них участь та наділяти повноваженнями, генерувати в підлеглих працівників стан націленості на вирішення загальної задачі, уміння взаємодіяти з різнорідним колективом, підтримувати творчу активність підлеглих, формувати у них почуття спільності, створювати команду. Здійснене наукове обґрунтування структури лідерської компетентності керівників-жінок загальноосвітніх закладів Туреччини, дозволило дійти висновку, що в її основі знаходяться

когнітивний, функціональний, ціннісно-етичний компоненти (які окреслюють професійно-педагогічні та організаційно-управлінські модуси управлінської діяльності потенційних керівниць загальноосвітніх закладів) дозволило розробити систему організаційно-педагогічних заходів (організаційно-управлінський методичний семінар; спеціальна асист-підготовка для помічників/помічниць керівників шкіл; спецкурс «Навчання та шкільне лідерство» для жінок-керівників освітніх закладів), спрямованих на формування лідерської компетентності учительок – потенційних керівниць загальноосвітніх закладів Туреччини;

– *удосконалено*: діяльнісні характеристики компонентів лідерської компетентності керівників закладів освіти Туреччини у гендерному контексті; сутність лідерських якостей керівниць загальноосвітніх закладів Туреччини та інструменти розвитку цих якостей; зміст підготовки потенційних керівниць до управління організаційно-педагогічними процесами, притаманними загальноосвітнім закладам Туреччини;

– *подальшого розвитку набули:* засоби оцінки лідерських якостей потенційних керівниць загальноосвітніх закладів Туреччини

Практичне значення одержаних результатів аргументоване можливістю їх утілення в систему підготовки освітніх менеджерів для шкіл Туреччини через розвиток у потенційних керівниць лідерської компетентності. Результати дослідження щодо професійної діяльності жінок-лідерів розширюють уявлення про їхню роль, можуть стати дієвими для розв’язання управлінських проблем через розроблення політики лідерства в державних установах країни.

Результати дослідження впроваджено в освітній процес понад 240 загальноосвітніх шкіл у м. Ерзінджан: 20 шкіл у районі Чайірлі; 10 шкіл у районі Іліч; 17 шкіл у районі Кемах; 127 шкіл у Центральному районі; 7 шкіл у районі Отлукбелі; 12 шкіл у районі Рефахіє; 29 шкіл у районі Терджан; 20 шкіл у районі Узумлу.

Апробація результатів дослідження. Основні положення та результати роботи представлено й обговорено на науково-практичних конференціях різного рівня:

міжнародних − «Розвиток професіоналізму сучасного педагога в постнекласичній парадигмі» (Черкаси, 2019); «Актуальні проблеми науки та освіти APSE–2019» (Будапешт, Угорщина, 2019); II Міжнародний конгрес університету Амасії з питань навчання, викладання та освіти (Амасія, Туреччина, 2019); «Підготовка фахівців у сфері освіти та менеджменту: європейський вимір» (Черкаси, 2018); «Освітні інновації: філософія, психологія, педагогіка» (Суми, 2018); II Міжнародний молодіжний науковий конгрес університету Мугли (Мугла, Туреччина, 2017);

усеукраїнських − «Теоретико-методологічні основи розвитку освіти та управлінської діяльності» (Херсон, 2018).

Матеріали й результати наукового пошуку обговорювались на засіданнях кафедри педагогічних наук, освітнього і соціокультурного менеджменту Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (2017 – 2019 рр.).

Публікації. Результати дослідження опубліковано у 20 наукових працях: 5 одноосібних статтях у провідних фахових виданнях України, 7 статей у закордонних наукових періодичних виданнях, 4 колективні статті у фахових виданнях, 2 з яких – у виданнях, індексованих в базах «Scopus» та Web of Science, 5 одноосібних і 1 у співавторстві тезах доповідей на конференціях різних рівнів. У колективних статтях [384; 395], індексованих у базі «Scopus», автору належать ідея, збір експериментальних даних та їх інструментально-статистичний аналіз. У колективних статтях [385; 142] автору належать ідея, інструментально-статистичний аналіз експериментальних даних, участь у педагогічному обґрунтуванні основних положень. У тезах [393], опублікованих у співавторстві, авторською є конкретизація лідерських ролей жінок-адміністраторів шкіл Туреччини на сучасному етапі розвитку освіти.

Структура дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до них, загальних висновків, списку використаних джерел (458 найменувань), додатків (11 сторінок). Загальний обсяг дисертації – 289 сторінок; основний зміст викладено на 192 сторінках.

РОЗДІЛ 1
ФЕНОМЕНОЛОГІЯ ЛІДЕРСТВА У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДІВ ТУРЕЧЧИНИ

1.1. Феномен лідерства в діяльності керівників освітніх установ Туреччини

Питання лідерства було завжди одним із найпопулярніших для дискусій фахівців з менеджменту в контексті ефективної діяльності організації. Його обговорення з часів появи людської цивілізації охоплює багато суперечливих моментів, оскільки належить до унікальних елементів політики та управління. Лідери впливають на наше життя в різних його аспектах, таких як освіта, військова служба, медицина, державна служба, теологія, спорт, сім’я тощо [341, с. 4].

Поняття «лідер» як термін майже не використовується у повсякденні. Воно має нерелевантні й неоднозначні дефініції, на що звертав увагу Кеннет Джанда (K. Janda) у роботі [213]. Тому твердження Воррена Бенніса (W. G. Bennis) про лідерство залишається актуальним і сьогодні: нез’ясованість і складність цього терміна виявляються в нашому житті в різних формах [51]. Водночас Бернард Басс (B.M. Bass) [43] стверджує, що лідерство являє собою давній вид мистецтва.

Джеймс Бернс (J. Burns) у 1978 році опублікував монографію під назвою «Лідерство». У цьому виданні автор вперше акцентував увагу на тому, що лідерство не обмежується діяльністю окремої особи, а є процесом, який передбачає участь багатьох людей. Д. Бернс, потрактовуючи лідерство як усеосяжне й багатовимірне поняття, наголошував на тому, що лідерство спрямоване на процес управлінської взаємодії між керівниками й працівниками, мобільне та ефективне використання ресурсів для досягнення спільних цілей [73, с. 144].

Зія Бурсаліоглу (Z. Bursalıoğlu) звертає увагу на те, що лідером є людина, яка оцінює й регулює досвід групи, отримуючи користь від влади над цією групою. «Лідерство – це енергійний (дієвий) процес, який реалізують окремі люди, що дає їм змогу співпрацювати з іншими особами для досягнення спільної мети, коли учасники окреслюють цілі охоче та з ентузіазмом» [74, с. 51–52].

Лідерство передбачає здатність особи безконфліктно, на основі співпраці, заохочувати групу до постійних цілеспрямованих дій, роблячи її успішною. Це передбачаає реалізацію потреб членів групи, спрямовуючи їх на використання власної енергії для задоволення спільних потреб. З іншого боку, ідеться про мистецтво ухвалення рішень (в межах владних повноважень), що допомагає впливати на людей фізично, розумово й емоційно і досягати цілей групи [139].

Лідерство ґрунтоване на *трьох* основних поняттях: людина, вплив і цілі. Воно притаманне людям і передбачає вплив для досягнення певних цілей на основі активних взаємин між людьми (групами працівників чи установи) [87]. Саме так вважає Некмі Гьокер (N. Gökyer) [174], потрактовуючи лідерство як процес впливу й управління діяльністю інших людей задля досягнення цілей осіб або груп за певних умов. Проте Неще Казанчи (N. Kazancı) звертає увагу на те, що лідером зазвичай називають людину, яка впливає на інших і заохочує їх до діяльності для досягнення цілей, причому здатність впливати на інших людей вважається найважливішою якістю лідера [232].

Тетяна Словіцька [453], аналізуючи спільні та відмінні риси феноменів керівництва та лідерства, наголошує на відмінності «трьох типів лідерів:

1. Керівник-вожак – це найавторитетніший член групи, який володіє даром переконання і навіювання. Методи впливу: вербальні, невербальні.

Риси керівника-вожака студіювалися американським дослідником Ральф Стогділ, який у [336] виокремив:

– фізичні риси: активний, синергійний, здоровий, сильний;

– особисті риси: пристосовуваність, впевненість у собі, авторитетність, прагнення до успіху;

– інтелектуальні риси: розум, уміння прийняти потрібне рішення, інтуїція, творчі задатки;

– здібності: контактність, легкість у спілкуванні, тактовність, дипломатичність.

2. Лідер користується меншим авторитетом, ніж вожак, спонукає до дії не лише навіювання і переконання, а й особистим прикладом.

3. Ситуативний лідер – носій особистих рис, які мають значення лише у певній конкретній ситуації (урочисті збори, ювілей, тощо)» [453, с. 311].

Гері Юкл (G. Yukl) аргументував, що лідерство являє собою своєрідний концепт в контексті рис особистості, поведінки, взаємодії, організаційних ролей, сприйняття послідовників і впливу на них [398]. Серед ознак лідерства дослідники найбільш часто називають:

– поведінку людини, яка спрямовує дії групи на досягнення спільної мети [190, с. 7];

– мобілізацію інституційних, психологічних, політичних та інших ресурсів індивідуумом для того, щоб передбачати, розкривати й збільшувати можливості групи [73, с. 18];

– процес скеровування впливу на діяльність організації відповідно до мети [312, с. 46];

– створення середовища, цінностей і бачення шляхів, на яких можна досягти чогось [313, с. 206];

– процес формування ентузіазму й наполегливості для досягнення мети через колективні зусилля [212, с. 281];

– здатність виходити за межі традицій, щоб ініціювати еволюційний процес змін в організації [325, с. 4];

– процес об’єднання дій групи людей і забезпечення безперервності їхньої самовідданості [126, с. 4];

– здатність людини впливати, мотивувати й заохочувати інших людей до сприяння ефективності та успішності організації [200, с. 184].

Термін «лідерство» часто використовують як еквівалент поняття «управління». Однак, управління – це здатність залучати людей до запланованих заходів, застосовуючи владні повноваження, тоді як лідерство – здатність впливати на інших людей, використовуючи оригінальне бачення результатів діяльності. Із погляду на ці відмінності, різниця між керівником (менеджером) і лідером полягає в сприйнятті їх підлеглими чи пприбічниками. Наприклад, менеджеру не обов'язково бути у складі підрозділу, з яким він працює, однак працівники підрозділу мають підпорядковуватися менеджерові через його формальні повноваження.

На противагу цьому, лідера сприймають прихильники, навіть якщо він і не має формальних повноважень, а його «владний вплив» започатковується з його визнання як лідера. Коли менеджер докладає зусиль, щоб дати змогу організації (групі) досягти своїх цілей, лідер вдається до спроб задовольнити очікування своїх послідовників. Як слушно зазначає Айтюл Тунали (A. Tunalı), «менеджер є успішним, допоки організація (група) досягає своїх цілей, тоді як лідер зберігає свої позиції, допоки задовольняє вимоги та потреби членів групи» [355, с. 47].

Управління (менеджмент), лідерство та адміністрування – схожі поняття, що можуть функціювати як взаємозамінні. Терміном менеджмент більше оперують у Великобританії, Європі та Африці, натомість лексемою «адміністрування» – у США, Канаді й Австралії [77].

Клайв Діммок (C. Dimmock) звертає увагу на суттєві відмінності між цими трьома поняттями. Відповідно до висновків дослідника, лідерство – це високий рівень діяльності й виконання завдань для поліпшення роботи працівників та учнів у школі; управління (менеджмент) – щоденні рутина й функції; адміністрування – завдання та обов'язки на низькому рівні, які не вимагають специфічних навичок [119, с. 443].

Аналіз літературних джерел щодо лідерства та управління (менеджменту) дає змогу окреслити відмінності між цими поняттями:

– лідер певною мірою завжди є менеджером, тоді як менеджер не завжди стає лідером;

– лідер використовує переконання, а не примус, натомість менеджер може змушувати працівників працювати, користуючись своїми нормативно встановленими повноваженнями;

– вплив лідера, зазвичай, пов'язується з його особистістю та групою прибічників, а повноваження керівника (менеджера) встановлюються нормативно (за правилами, що розподіляють повноваження й обов'язки);

– окрему особу можна вважати лідером лише тоді, коли існує певна група прибічників, які підтримують його (проте не існує такого правила для менеджера);

– лідера вибирає група, натомість менеджер обіймає свою посаду через призначення;

– найважливіше завдання для лідера – вплив на людей, для менеджера – досягнення організаційних цілей, виконання управлінських функцій;

– як член групи, лідер вибудовує тісні взаємини з іншими членами групи; менеджер не перебуває в таких стосунках із працівниками, незважаючи на співпрацю, а надає перевагу збереженню дистанції;

– лідер має менше завдань (зобов'язань), тоді як менеджер завжди відповідає за всі завдання (виконує свої зобов'язання) в установі;

– якщо лідер зосереджений на членах групи однодумців, пріоритет менеджера полягає в тому, щоб виконувати завдання й досягати результату;

– лідер використовує особистий авторитет, а менеджер – владні повноваження;

– у більш широкому розумінні, лідер є ініціатором великих планів, натомість менеджер опікується виконанням (реалізацією) цих планів;

– лідер відповідає лише перед групою однодумців, тоді як менеджер відповідає перед колективом, яким він керує, та перед керівництвом установи;

– група добровільно дотримується наказів лідера, що не характерне для управління (менеджменту);

– лідер – піонер інновацій, менеджер – управлінець;

– лідер удосконалюється, натомість менеджер намагається залишити позиції сталими;

– лідер фокусується на людині, менеджер зосереджує увагу на системі та структурі;

– лідер переконує довірою, водночас менеджер надає перевагу контролю та владним повноваженням;

– лідер має тривалу перспективу, а менеджер думає лише про короткий термін;

– лідера цікавить, «що» і «чому», тоді як для менеджера актуальне «як» та «коли»;

– лідер намагається змінити статус-кво, а менеджер визнає умови;

– лідер робить те, що вважає правильним, натомість менеджер правильно виконує свої завдання [50, с. 21; 207, с. 62].

Джон Коттер (J. P. Kotter) [256] стверджує, що лідерство й управління (менеджмент) – це окремі та взаємодоповнювальні системи. Дослідник наполягає на тому, що лідерство пов’язане з підтримкою змін, а управління (менеджмент) більше спрямоване на подолання складних ситуацій. Дж. Коттер доводить, що лідерство вимагає чіткого бачення організації; заохочення людей до участі в цьому баченні через взаємодію; у процесі розв’язання проблем. Процес управління (менеджменту) зменшує невизначеність та стабілізує організацію.

Аналогічним чином Роберт Хаус зі співавторами (R. J. Hous, P. W. Dorfman, M. Javidan, P. J. Hanges, M. F. Sully de Luque) стверджує, що менеджмент передбачає нагляд за організацією, базуючись на позиції

керівника в організації та розв'язанні щоденних проблем [197]. Авраам Залезнік (A. Zaleznik) [404] звертає увагу на відмінності між керівником і лідером, наголошуючи, що менеджери від лідерів відрізняються за мотивацією, ідеями й поведінкою. Менеджер ставить, наприклад, таке запитання: «Яким чином визначити ефективність внеску працівників у розвиток організації або установи і які проблеми завдяки цьому будуть розв'язані?». Звісно, менеджер очікує відповіді на це запитання в межах звичайного організаційного процесу, а лідер опікується здатністю працівників розв'язувати проблеми за допомогою практичних засобів і методів [85, с. 11].

Лідерство та управління (менеджмент) – дві окремі та взаємодоповнювальні системи. Обидва поняття функціюють по-різному й мають свої особливості, вони цілком необхідні для досягнення успіху в сучасному діловому світі. Управління (менеджмент) пов'язане з подоланням складних ситуацій, тоді як лідерство – із підтримкою змін [256, с. 45].

Огляд літературних джерел засвідчує, що найбільше уваги зосереджено на правових, заохочувальних, примусових, експертних і референтних аспектах управлінської діяльності. Тоді як Фред Луненбург та Алан Орнштейн (F. C. Lunenburg, A. C. Ornstein) [266], Хуг Арнольд і Деніел Фельдман (H. J. Arnold, D. C. Feldman) [12], аналізуючи лідерство, виокремлюють такі ознаки лідерського впливу.

1. Легитимність. Є похідною від владних повноважень керівника, який є лідером, залежно від його місця або ролі в ієрархічній структурі. Вона базована на вищому становищі лідера порівняно з підлеглими, які визнають цю владу. Наприклад, керівник у школі (директор) юридично наділений великими владними повноваженнями, завдяки чому він може здійснювати контроль щодо роботи учителів незалежно від ієрархічної структури школи. Але це може негативно позначатися на продуктивності й мінімізувати слухняність підлеглих.

2. Можливість винагороди. Керівники часто оцінюють здібності своїх підлеглих, пропонуючи винагороди. Цим вони мотивують співробітників, вдаючись до додаткової оплати, заохочень, оцінок або подяк. У турецькій системі освіти директори шкіл можуть використовувати винагороду, оцінюючи роботу вчителів, підвищуючи їх категорію або виплачуючи премії (додаткову зарплату). Це може безпосередньо впливати на ефективність роботи працівника протягом короткого періоду. Однак у тривалій перспективі може негативно позначатися на взаєминах між працівниками та їхньому задоволенню роботою.

3. Сила примусу. Такий вид впливу протилежний впливу винагороди, оскільки передбачає контроль за підлеглими і покарання їх у разі непокори керівникові.

Серед прикладів сили примусу варто назвати відмову від зборів колективу, покарання та повідомлення про незадовільну роботу. Керівник загальноосвітнього закладу (школи) може реалізувати примусовий вплив як додаток до існуючих повноважень. Наприклад, керівник загальноосвітнього закладу дорікає вчителеві, повідомляє про неналежну роботу або карає його в разі порушення трудової дисципліни. Сила примусу може призвести до конфлікту серед працівників. З іншого боку, це також може викликати розчарування, помсту, знеособлення, незадоволення роботою, низької продуктивності та звільнення працівників.

4. Професійне управління колективом слугує основним мірилом компетентності, заснованій на специфічних здібностях, навичках і знаннях лідера про те, як задовольнити потреби колективу. Лідер повинен аналізувати ситуацію, підтримувати цікаві пропозиції, контролювати. Лідер, який реалізує колегіальне рішення, прагне до стабільності стосунків у колективі, сприяє злагодженій співпраці.

5. Унаслідок впливу лідера на працівників-підлеглих продукується референтна енергія як джерело владного впливу. Це джерело відображає шану лідера та його однодумців. Мустафа Кемаль Ататюрк, Махатма Ганді

та Мартін Лютер Кінг – історичні приклади таких лідерів. Лідер, наділений референтною енергією, продукує яскравий і безперечний ентузіазм та відданість справі.

Більшість дослідників не приділяють належної уваги до критеріїв та інструментів оцінки й вимірювання лідерських якостей, що аргументовано доводить потребу в пошуку нових теорій, зосереджених на тих аспектах лідерства, які до цього часу не вивчались. Найбільш істотним для таких студій варто вважати акцент на взаєминах між лідером і його підлеглими [63].

Сучасні теорії лідерства стверджують, що людина не стає лідером випадково. Найчастіше лідером вважають того, хто має певне бачення способів ефективної діяльності, ділиться ним з іншими людьми для досягнення спільної мети. Проаналізуємо види лідерства:

Харизматичне лідерство. З позицій релігійного та політичного управління теорія харизматичного лідерства була обґрунтована Р. Хаусом і Дж. Хоуеллом (R. J. House, J. M. Howell) [199] та розвинена представниками франкфуртської школи Теодором Адорно (T.Adorno), Максом Горкхаймером (M. Horkheimer) [196]. В межах цієї теорії дослідники витлумачують кілька питань, серед яких харизматична поведінка лідера, взаємини з підлеглими й умови, у яких вони вперше з’являються тощо. Студії Тамера Кечечоглу (T. Keçecioğlu), Юлії Шевченко та Тетяни Сівашенко (Yu.V. Shevchenko, T.V. Sivashenko) спонукають до думки про те, що харизматичні лідери потребували здебільшого влади, віри, сильних ідеалів і впевненості в собі [234; 457].

Як відомо, термін «харизма» походить від грецького «kharis», що означає «дар від Бога» [269] і означає здатність впливати на людей і викликати в них захоплення. Ендрю Лі (A. Leigh) [261] розширює це тлумачення, зауважуючи, що харизма – це здатність емоційно, фізично та інтелектуально впливати на інших людей, використовуючи свої особисті якості й владний вплив.

Харизматичні лідери викликають у своїх підлеглих почуття захоплення, поваги та довіри, бажання ідентифікувати себе з ними. Для харизматичного лідера важливим є узгодження своєї поведінки з потребами підлеглих та виокремлення пріоритетів серед їхніх очікувань [458, с. 134]. Ще однією важливою рисою харизматичного лідера слід вважати здатність трансформувати очікування, потреби й цінності індивідуумів і послідовників у спільні, колективні дії. Підлеглі, ототожнюючи себе з місією свого лідера, звертаючи увагу на його цінності і приймаючи їх, стимулюють власну мотивацію [22, с. 215] до успішної діяльності. Отже, харизматичний лідер має здатність мотивувати послідовників і досягати задовільного успіху [92, с. 52].

Харизматичні лідери часто виникають у таких складних ситуаціях, як війна, криза або політичні потрясіння [36, с. 70]. Такі приклади, за влучним зауваженням Макса Вебера (M. Weber), трапляються в усіх географічних регіонах у різні історичні періоди [371, с. 81]. Люди потребують харизматичних лідерів, особливо за часів кризи, для їх наслідування, уникнення відчаю, вибору концепції, збереження життя [272, с. 20].

Перелік лідерських якостей, характерних для харизматичних лідерів у містичних та досучасних суспільствах, було виокремлено М. Вебером у нарисах із соціології [371]. В основу поглядів на харизматичне лідерство, які були поширені, починаючи з 1980 р., покладено аналіз, практично вільний від містичних елементів. Як зазначає Алан Брайман (A. Bryman), це може бути зумовлене намаганням М. Вебера запропонувати власне бачення способів розв’язання трьох основних проблем щодо харизматичного управління [66].

Перша з проблем полягає в тому, що неординарні особисті якості, притаманні харизматичним лідерам, не роблять владу безмежною, оскільки така влада може призвести до небезпечного наслідку. Друга проблема стосується того, що харизматичні лідери з надзвичайними особистими рисами не завжди спрямовують колектив підлеглих на правильні й позитивні

цілі. Третя проблема пов'язана з тим, що коли особисті якості харизматичного лідера переоцінюють, то різні інші чинники лідерства можуть ігноруватися. В сучасному суспільстві у харизматичних лідерів більше поціновуються гуманні риси, ніж незвичайні.

Харизматичне управління безпосередньо пов'язане з особистістю лідера. Воно ґрунтовне на особистості лідера (з особистими рисами та поведінкою), який надихає своїх підлеглих і розуміє їхні вимоги й очікування. Успішні лідери зазвичай послуговуються досвідом та харизматичною владою, щоб впливати на своїх підлеглих. Численні дослідження доводять наявність позитивної кореляції між використанням харизматичних якостей та досвіду. Разом із тим, дослідники не зафіксували кореляційного зв'язку між владою лідерів, які мають законні й авторитарні повноваження, та результатом діяльності працівників. Коли працівники почуваються комфортно в організації, вони працюють із задоволенням та ентузіазмом для реалізації вимог лідера, що дає змогу досягати високої продуктивності. Відповідно, педагогічні працівники школи, розуміючи цілі лідера, демонструють високу ефективність [137, с. 11].

Дж. Чой (J. Choi) [105] зазначає, що найважливішим інструментом для мотивації лідера є емпатія, передбачення й розширення прав і можливостей. Харизматичний лідер не обмежує себе в активній діяльності для того, щоб вести за собою підлеглих [88].

Однією з найважливіших рис харизматичного лідера вважається здатність до передбачення. Харизматичні лідери формують позитивне бачення майбутнього для підлеглих, що мотивує до досягнення позитивних результатів. Такі настанови надихають підлеглих до змін, позиціонують харизматичного лідера як сучасного та цінного керівника. Харизматичні лідери, зазвичай, застосовують риторичні навички для переконання своїх підлеглих, надихаючи їх на обов'язкове досягнення зазначеної мети [105].

Одне з центральних місць у поведінці лідерів, орієнтованих на взаємини, які передбачають підтримку, довіру та повагу до поведінки інших

людей, посідає емпатія як здатність до розуміння взаємин, почуттів, психічних станів іншої особи у формі співпереживання. Харизматичні лідери також часто прагнуть співчувати поведінці своїх підлеглих, усвідомлюють їхні вимоги, беруть до уваги інтереси інших осіб у процесі ухвалення рішень. Емпатія, великою мірою, є однією з найбільш значущих ознак харизматичного лідера.

Харизматичні лідери розширюють права й можливості своїх підлеглих, сприяють підвищенню їхньої компетентності, посилюючи свою впевненість як лідера. Вони використовують власну здатність впливати на інших і стають зразком для них. Розширення прав і можливостей надає підлеглим більшої автономії, вони беруть участь у процесі ухвалення рішень, водночас на них покладено й більше відповідальності. Автономна праця підлеглих більш ефективна, підлеглі почуваються впевнено, що допомагає їм самостійно ухвалювати рішення [88, с. 5].

Трансформаційне лідерство. Багато науковців у теорії лідерства пропонують нову концепцію трансформаційного лідерства, зорієнтовану на допомогу лідерам надихати своїх підлеглих до радикальних змін в організації (установі). Метою трансформаційного лідерства є прагнення впливати на працівників так, щоб стимулювати їх також бути лідерами у своїй справі, професії.

Уперше поняття концепції трансформаційного лідерства впроваджене Джеймсом Даунтоном (J. V. Downton) у соціологічному дослідженні 1973 року. Пізніше Джеймс МакГрегор Бернс (J. MacGregor Burns) використав термін «трансформаційне лідерство» у своїй монографії «Лідерство», яку було опубліковано в 1978 році. У 1985 році Бернард Басс (B. M. Bass) створив теорію трансформаційного лідерства, яка стосується поведінкових моделей і факторів [329].

Такі лідери є чудовим прикладом для наслідування, оскільки вони використовують свою харизматичність для натхнення підлеглих, мають потужний вплив на їхнє особисте та професійне життя. Як наслідок,

трансформаційні лідери викликають почуття довіри, поваги та вдячності у підлеглих працівників завдяки своїм рисам. Відповідно працівники намагаються наслідувати їх або орієнтуватися на них як на приклад [107, с. 166].

Окрім індивідуальних цілей, трансформаційне лідерство має на меті надихнути членів колективу на реалізацію спільних завдань колективу або суспільства [95].

Джеймс МакГрегор Бернс (J. MacGregor Burns) зазначає, що трансформаційні лідери, завдяки впливу на підлеглих, виховують моральні цінності й такі високі ідеали, як свобода, справедливість, рівність і мир, а не негативні емоції, як-от страх, жадібність, ревнощі чи ненависть [73; 148].

Не зважаючи на те, що останнім часом запропоновано кілька теорій для трансформаційного лідерства, теорія Бернарда Басса (B. M. Bass) [44] виявилася найвпливовішою щодо подальшої розвідки лідерства порівняно з іншими. Як свідчать неоднорічні спостереження, до трансформаційних лідерів підлеглі ставляться з довірою, цінують, поважають їх, легко вмотивовуються на успіх. Лідер координує своїх підлеглих через підвищення їх обізнаності про можливі наслідки важливого завдання; заохочення; привернення уваги до особистих інтересів заради організаційних або колективних цілей; мобілізацію на досягнення високих результатів [243].

Трансформація потрактовується як процес, що вимагає змін від колективу. Трансформаційні лідери, з одного боку, знищують наявні принципи й обмеження, з іншого – відновлюють ці принципи та межі в новому контексті. Загалом трансформаційні лідери, опиняючись в невідомому оточенні, мають здатність змінювати та реструктуризувати модель для інтеграції всіх складників через оновлення чи започаткування нових концепцій, виявлення переконань і цінностей для організації чи установи. Крім того, вони також володіють інформацією щодо працівників освітніх установ та особливостей організації навчального процесу [334, с. 477].

Взаємини трансформаційних лідерів із підлеглими часто відрізняються від інших стилів керівництва, оскільки трансформаційні лідери:

– завжди заохочують своїх підлеглих до вдосконалення;

– допомагають своїм підлеглим, надають їм необхідні пропозиції та висловлюють конструктивну критику;

– зацікавлені у своїх підлеглих і ніколи не лишають поза увагою їхні навички та зусилля;

– заохочують своїх підлеглих змінювати переконання й цінності;

– підвищують обізнаність своїх колег щодо можливих майбутніх умов та завдань у певних умовах;

– покращують рівень особистої компетентності своїх підлеглих через удосконалення, розвиток та освітню політику;

– розробляють методи для підвищення продуктивності праці своїх підлеглих [355].

Трансформаційне лідерство мобільне й здатне спричинити ефективні зміни в організації. Відповідний стиль лідерства базований на сприянні та інноваційному розумінні навчання, а не на внутрішньому організаційному контролі й координації [89].

Стиль професійної діяльності, притаманний трансформаційному лідеру, допомагає визначати напрям роботи, оцінювати реальні обставини, формувати прагнення до змін. Сам трансформаційний лідер постає провидцем і майстром змін [298], здатним удосконалювати навички, здібності, розвивати впевненість працівників та допомагати у досягнення кращих результатів, ніж очікувані [87]. Такі лідери формують організаційну культуру, інтегрують творчий розум, завдяки наполегливості, енергії та інтуїції, а також зацікавленості щодо потреб працівників [45].

Відповідно до позиції Бернарда Басса (B. M. Bass) [44], трасформаційні лідери є далекоглядними, талановитими ораторами та кваліфікованими менеджерами, які можуть використовувати свої здібності, щоб налагодити емоційний зв’язок зі своїми підлеглими. В ідеалі трансформаційне лідерство

наближене до харизматичного, проте існують деякі основні відмінності між харизматичним лідерством і трансформаційним. Трансформаційний лідер не може покладатися лише на харизму як на джерело влади, оскільки деякі лідери харизматичні, але не володіють рисами для трансформаційного лідерства [271].

Бернард Басс (B. M. Bass) за результатами власних досліджень структурував трансформаційне лідерство та представив його в трьох вимірах: як *ідеалізований вплив*, *інтелектуальне стимулювання* та *індивідуальний фактор* [44]. Бернард Басс і Брюс Аволіо (B. M. Bass, B. J. Avolio) [45] додали ще й четвертий вимір трансформаційного лідерства – натхненну мотивацію. Використовуючи такі уявлення, Б. Басс (B. M. Bass) [41] пізніше схарактеризував трансформаційне лідерство через:

– передбачення, покликання, повагу й довіру, залежно від позитивного впливу, а також

– високі очікування, шляхи досягнення важливих цілей і мотивації в аспекті натхненності;

– інтелект, творчість, мислення, передчуття та розв’язання проблем, завдяки інтелектуальному стимулюванню;

– особисті потреби, сприятливе середовище, індивідуальні відмінності та очікування у вимірі індивідуального підходу [123].

Якщо ж обмежитися тривимірним структуруванням трансформаційного лідерства, то слід звернути увагу на такі змістовні позиції.

1. Ідеалізований вплив – в основу покладено концепцію харизматичного лідерства, що виникає в часи кризи. Лідери, згідно з цією концепцією, є чудовими, респектабельними й надійними людьми, тому співробітники ідентифікують себе з лідерами та імітують їхні дії [194].

Лідери демонструють у досягненні організаційних цілей стабільний і наполегливий підхід. Вони жертвують власними здобутками на користь своїх послідовників (підлеглих), діляться з ними своїм успіхом і лідерством.

Відповідно до ідеалізованого сприйняття ситуації, лідер має бути моделлю для підлеглих щодо власних дій і вчинків.

Такий підхід стосується переважно стилю поведінки, а не індивідуальних рис. Найбільший недолік цього підходу пов'язаний із тим, що авторитет лідера використовують як інструмент для досягнення власних бажань та інтересів [88].

2. Інтелектуальна стимуляція. Трансформаційні лідери прагнуть зробити власне бачення реальним і для своїх підлеглих, завдяки інтелектуальному стимулюванню [46]. Вони сприяють обміну ідеями в колективі й дозволяють ставити під сумнів власні припущення. Підлеглі мають змогу самостійно пропонувати нові варіанти розв'язання проблеми, не бояться критикувати лідера, навіть якщо їхні думки відрізняються [194]. Трансформаційні лідери заохочують своїх підлеглих до сучасних ідей і закликають їх висловлювати власні думки без будь-якої жорсткої критики [214].

3. Мотивація натхнення. Трансформаційні лідери використовують мотивацію натхнення, щоб зобразити чітку картину оптимістичного й реалістичного майбутнього та надихати своїх підлеглих на виконання важливих завдань. Їхня мета – допомагати підлеглим адаптуватися до завдань для полегшення та ефективного їх виконання.

Вплив трансформаційних лідерів на підлеглих виявляється в таких аспектах:

– здатності прогнозувати й розробляти реальну концепцію розвитку;

– упевненості у власних здібностях;

– творчому ставленні до своєї роботи;

– здатності формувати впевненість у підлеглих та виявляти харизматичну поведінку;

– мотивації своїх підлеглих до реалізації окреслених завдань;

– шанобливій й толерантній поведінці з підлеглими;

– заохоченні підлеглих до самостійного розв'язання проблеми;

– визнанні важливості розумного ризику в діяльності;

– реальному оцінюванні ситуації в колективі;

– позиціонуванні себе як зразка для членів колективу [87, с. 21].

Оскільки керування в школі здійснюється з освітньою метою, то відповідно до висновків Дугласа Мітчелла й Шерон Такер (D. Mitchell and Sh. Tucker) про здатність лідера брати на себе відповідальність і мобілізувати колектив на виконання поставленого завдання та ретельний аналіз впливу трансформаційних лідерів на результати діяльності освітньої установи [280], можна ставити питання щодо специфіки управління в освітній галузі.

У цьому контексті дослідження Лінн Ліонтос (L. B. Liontos) засвідчує, що трансформаційна лідерська поведінка керівника школи має багато схожих моментів із поведінкою керівників іншої сфери діяльності. Водночас варто наголосити, що трансформаційне лідерство в шкільному середовищі повною мірою не досліджене [264, с. 161].

Транзакційне лідерство. В основу сучасного розуміння сутності транзакційного лідерства покладено вміння досягати успіху й результату завдяки сучасним знанням, здібностям, навичкам, компетентності лідера [47, с. 358].

Джеймс МасГрегор Бернс (J. MacG. Burns) [73] характеризує транзакційних лідерів як людей, які мотивують і спрямовують підлеглих на досягнення конкретних завдань, що постають перед колективом. Вони винагороджують своїх послідовників за належну поведінку й карають за неприйнятні вчинки та дії; мотивують працівників до результативної роботи [252, с. 403].

Транзакційне лідерство засновується на аналізі вхідних і вихідних результатів. В освітньому закладі транзакційний лідер чітко окреслює свої очікування від результатів роботи працівника, діє належним чином, задовольняючи потреби своїх підлеглих, винагороджуючи їх за результативне виконання конкретного завдання [44].

Транзакційне лідерство акцентує увагу на важливості дотримання затверджених у колективі умов роботи [300]. За транзакційного управління взаємини між лідером і підлеглими вирізняються економічною доцільністю [87].

Транзакційне лідерство надає перевагу індивідуальним людським цінностям. Лідер аналізує обставини, ухвалює раціональне рішення. Він відповідає за ефективність і продуктивність діяльності колективу, прогнозує майбутню перспективу. Транзакція вимагає відданості управлінським цінностям, таким як чесність, доброта й відповідальність, оскільки ці прагматичні чесноти відіграють важливу роль у житті людей, тому до них апелює керівництво. Програма транзакційного лідера зосереджена на гармонії та співпраці з підлеглими [94]. Така позиція є співзвучною результатами дослідження Джозефа Шампу (J. E. Champoux) [103], який відзначає, що транзакційне лідерство сконцентроване на взаєминах між лідером і підлеглими, а лідер, формулюючи завдання, заохочує підлеглих до їх виконання [335].

Взаємини між лідером і підлеглими транзакційно базовані на взаємній довірі та вигоді. У цьому контексті виокремлюють два різні типи взаємин: низького рівня та високого. Перший пов’язаний з обов’язками та правами підлеглих, а другий – з особистими зв’язками. Поняття транзакційного лідерства також охоплює моральні цінності, як-от повага й довіра. Низька «якість поведінки» допускає, щоб лідер відмовив у винагороді, наприклад, у підвищенні заробітної плати. З іншого боку, «висока якість» поведінки ґрунтована на винагородах, які не можна виміряти повноваженнями лідера [258].

Бернард Басс (B. M. Bass) підходить до опису транзакційного лідерства з трьох позицій. Перша з них полягає в тому, що умова заохочення формується на основі угоди між лідерами й підлеглими. Лідер інформує своїх підлеглих про очікувані завдання та можливі заохочення за умови їх виконання [44]. У цьому вимірі керівники завжди контролюють дії підлеглих,

забезпечують постійний зворотний зв’язок й оцінюють досягнення підлеглих, – зазначає Чігдем Косар (Ç. Koşar) [254, с. 17].

Друга позиція стосується управління за винятком. Лідер втручається у виконання завдань лише тоді, коли виникає помилка або проблема. Основна теза полягає в тому, що «не варто виправляти те, що не потребує цього».

Провідна мета лідера – «виявлення вузьких місць, завдяки яким працівники демонструють низьку продуктивність або допускають помилки»; лише в цьому випадку втручання лідера для розв’язання проблем є необхідним [226, с. 281]. Такі менеджери, зазвичай, не втручаються в діяльність підлеглих, а «зосереджуються переважно на помилках, аналізують непрофесійні дії» [254, с. 18].

Транзакційне лідерство витлумачують у трьох аспектах [45; 42; 154].

Корпоративний аспект. Лідер заздалегідь окреслює та узгоджує цілі й завдання з підлеглими. У разі успішного їх виконання заохочує працівників. Прикладами заохочення слугує моральна підтримка підлеглих як відповідь на їхні зусилля, зокрема докладний опис повноважень усіх підлеглих для виконання зазначених завдань.

Управлінський аспект. Лідер втручається лише в ті ситуації, де наявні помилки або проблеми. Керівник орієнтується здебільшого на виявлення проблемних завдань, у межах яких працівники демонструють низьку продуктивність або помиляються. У такому разі лідер уживає необхідних заходів і дії лідера спрямовуються на «ліквідацію допущених помилок». Пошук найкращого рішення не стає для лідера метою, оскільки для нього достатньо, щоб завдання було виконане.

Аспект невтручання. Загалом, поняття лідера в руслі «laissez-faire» лідерства є умовним. Підлеглі залишаються на самоті, із ними не укладають згоди, не проводять жодних обмінів. У таких випадках стає помітним, що керівника призначили, однак йому бракує лідерських якостей. Так званий лідер ухиляється від керівництва, відкладає ухвалення рішень, не мотивує заохоченням і не вживає жодних необхідних заходів.

Такі управлінці не підтримують підлеглих, коли це необхідно, не відповідають на запитання або відкладають відповіді. «Laissez-faire» лідерство не варто зараховувати до транзакційного (операційного) лідерства. У деяких дослідженнях це явище аналізують як субвимір транзакційного лідерства, в інших працях – як зовсім інший вид лідерства.

Бернард Басс і Брюс Аволіо (B. Bass, B. Avolio) [19] довели у своєму дослідженні, що існує негативна кореляція між «пасивним управлінням» (вид – управління за винятком) і невизначеним лідерством, транзакціями та просто управлінням за винятком. Іншими словами, лідер відіграє активну та ефективну роль в організаційній структурі як в транзакційній, так і в трансформаційній поведінці лідерства. Загалом, пасивне управління може бути позитивним (як виняток), але це суперечить сутності транзакційного та трансформаційного лідерства [379].

До транзакційного лідерства вдаються переважно керівники шкіл для впровадження нової освітньої політики, розробленої зовнішніми структурами; усунення недоліків у школі внаслідок наглядової діяльності та для покращення результатів роботи працівників, сприяння високій мотивації, посилення організаційних зобов’язань. Транзакційне лідерство повною мірою не сприяє розвиткові шкіл та зростанню рівня їхнього успіху, але обмежує автономію директорів шкіл і не дозволяє їм вибирати стиль лідерства за власним бажанням. Необхідно констатувати, що в школах, де переважає транзакційне лідерство, домінують зовнішній тиск і нагляд [167].

Далекоглядне лідерство. Усі лідери мають володіти властивістю далекоглядності (передбачуваності), оскільки без неї просто неможливо управляти (керувати). Люди, які не опанували такі властивості, як далекоглядність, перспективність, не можуть довго утримувати лідерські позиції в групі та суспільстві [181, с. 20].

На думку Рія Ехтіяра та Ясеміна Текіна (R. Ehtiyar, Y. Tekin) [135], далекоглядні лідери багато в чому схожі на інших лідерів, проте керуються особистісними концепціями в діяльності, тому сприймають ситуації по-

іншому. Вони завжди відчувають потребу в удосконаленні, уважають, що можуть досягти тих вершин, які для інших нездоланні. Такі лідери не бояться невдач і намагаються досягти прогресу, незважаючи на індивідуальні, організаційні або на зовнішні труднощі (перепони) (цит. за [255]).

Воррен Бенніс (W. G. Bennis) [246] зазначає, що далекоглядний лідер може оцінювати перспективу з сучасного погляду, уміло аналізувати й синтезувати таку перспективу. Цей лідер успішно трансформує власне бачення всіх організаційних структур та здатен інституціоналізувати їх. На своїх підлеглих такий лідер може впливати не лише через використання влади, але й через свої ідеї. Власне бачення лідера – переконлива угода, що чітко сприймається співробітниками та іншими організаційними структурами. Так він впливає на появу ентузіазму та відданості підлеглих [93].

Вочевидь, що далекоглядні лідери мають відмінні риси порівняно з іншими особами (які здійснюють управлінські функції). Вони сприймають ситуації навколо себе по-іншому й мають погляди, відмінні від поглядів інших людей. Такі лідери завжди знаходять можливості для самовдосконалення й щиро вірять, що можуть досягти того, чого досі нікому не вдалося. Вони не бояться невдачі та прагнуть досягти прогресу, незважаючи на індивідуальні, організаційні, навколишні перепони (страх невдачі, скептицизм, знущання, негативна поведінка підлеглих чи начальників, поведінка суперників, урядові перепони, економічні бар’єри та інше) [340, с. 75].

До основних ознак далекоглядного лідера належать такі: здатність аналізувати й оцінювати ситуацію; ефективне стратегічне мислення, усвідомлення різних можливостей та їх структурування в часі; інстинктивне, інтуїтивне, раціональне й результативне управління часом і продуктивністю діяльності; амбітність; здатність висловлювати власні думки та синтезувати їх; схильність до пізнання нового; сприйняття подій багатовимірним

способом; упевненість у собі й самовдосконалення; прийняття ризиків і безстрашність перед невдачами, безстрашність щодо змін та ставлення до змін як до можливості зростання, водночас здатність залишатися скромним [72].

Далекоглядні лідери виконують три основні функції: бачать напрямок, рухаються відповідно до напрямку, окреслюють напрямок [93].

Лідер, який бачить напрямок розвитку. Така здатність для лідера є надзвичайно важливою, провідною, оскільки відображає сутнісне розуміння перспективи, що підлягає досягненню. Лідер має бачити найбільш прийнятний, оптимальний напрямок з усіх імовірних. Тільки лідери, які розробляють проекти майбутнього, намагаються побачити перспективний напрямок. Лідер без будь-яких перспективних проектів або планів не здатний уявити подальшого кроку розвитку. Далекоглядним лідером може бути інтелектуал, який здатний розширювати власний обрій бачення.

Лідер, який рухається відповідно до напрямку. Успіх далекоглядних лідерів не може залежати лише від бачення напрямів розвитку. Існує багато лідерів, які бачать напрям руху, але не дотримуються його. Справжній далекоглядний лідер здатний рухатися за напрямом, попередньо визначивши його. Для далекоглядного лідера йти за напрямком так само важливо, як і бачити його. Рішення йти в напрямку розвитку засвідчує рішучість далекоглядного лідера. Лідер не може досягти остаточного бачення, якщо він помічає одне, а йде іншим шляхом. Іноді лідер вибирає собі мету та рухається в напрямку її досягнення. Через певний час далекоглядні лідери (управлінці) можуть відмовитися від руху до обраної мети, якщо виявиться неперспективність цього шляху.

Далекоглядне лідерство вимагає досягнення вершини, тому не завжди легко дійти реального бачення проекції сьогоденної ситуації в майбутнє. Наприклад, учень середньої школи може виявити бажання вивчати медицину, тому що це є його баченням (метою) майбутнього. Однак, якщо

цей учень проводить час за комп'ютерними іграми, то можна стверджувати, що такий шлях навряд чи може привести його до мети. Деякі лідери відхиляються від свого напрямку, іншим вдається піднятися на вершину через власне бачення мети.

Лідер, який самостійно вибирає напрямок. Далекоглядні лідери надихають інших людей через власне бачення й відкривають нові шляхи для своїх підлеглих. Важливою є ще одна ознака далекоглядного лідера: він має бути прикладом для інших людей і заохочувати своїх підлеглих йти вибраним шляхом.

Бути лідером, який самостійно окреслює напрямок розвитку, – складне завдання, що вимагає суттєвих зусиль. Далекоглядні лідери можуть ризикувати або й навіть втратити життя через своє бачення. Однак вони намагаються відшукати безпечний спосіб досягнення своєї мети, керуючись власними ідеями та інтуїцією.

Як стверджує Шюле Ерчетін (Ş. Ş. Erçetin) [140], далекоглядні лідери (керівники загальноосвітніх закладів) відіграють важливу роль у реалізації освітніх реформ. Для успіху в цих реформах важливого значення набуває окреслення цілей відповідно до шкільних перспектив, з'ясування політики щодо розподілу цих цілей серед працівників, головне – заохочення всіх працівників шкіл і партнерів до досягнення основної, освітньої мети.

Керівники загальноосвітніх закладів (директори шкіл) мають завжди прагнути до розроблення нових концепцій (бачень напрямків) розвитку й уживати належних заходів [123]. Це важливий аспект, оскільки майбутнє школи залежить від концепції розвитку, а керівники загальноосвітніх закладів (директори шкіл) відіграють основну роль у підтримці такої концепції та розробленні засобів її втілення у практичну діяльність [237].

Створення тривалої організаційної концепції, яка окреслює бачення напрямків розвитку школи, сприяє поліпшенню якості, упровадженню

освітніх інновацій, підтримці змін, зміцненню місцевої, національної та культурної економіки [299].

При розробці ефективної організаційної моделі зазвичай послуговуються такими атрибутивними прикметами [6]:

– вплив на поведінку людей;

– чіткість і мотивація працівників школи до успіху;

– досконалість в діяльності;

– гнучкість та уникнення жорсткості;

– стійкість і відкритість для інновацій;

– спрямованість на делегування повноважень;

– реалізація принципу наступності.

У процесі створення організаційної моделі доброзичлива та щира допомога членів колективу підтримуватиме організаційний розвиток. Саме тому участь і внески всіх членів колективу в процесі проектування моделі мають бути належним чином оцінені.

Відповідальність лідера полягає в тому, щоб запровадити чітку й достатньо загальну організаційну модель, для чого лідеру необхідно [16]:

– обґрунтувати концепцію для реалізації в шкільному колективі;

– описати та подати її в прийнятному, привабливому ракурсі;

– мотивувати співробітників, презентуючи цю концепцію як власну;

– доопрацювати концепцію з позицій раціональності й науковості, ґрунтовності на сучасних теоріях, дослідженнях та успішному досвіді.

Спільна колективна концепція не має обмежуватися лише гаслами. Основна увага в ній має приділятися цілям діяльності закладу освіти та організаційній культурі.

Підсумовуючи феномен лідерства в управлінській діяльності у системі освіти Туреччини, доречно звернутися також до аналізу розвитку поняття лідерства.

1.2. Ретроспективний аналіз розвитку поняття лідерства у сучасному менеджменті

Алан Брайман (A. Bryman) [66] з позицій теорії ознак, поведінкової теорії, теорії непередбачуваних обставин та нової теорії лідерства проаналізував теоретичні положення, що в різні періоди історичного розвитку людства вважалися визначальними для характеристики поняття лідерства (табл. 1.1).

Таблиця 1.1

Історичні періоди розвитку поняття лідерства

Період	Концептуальний підхід	Опис
1950 і раніше	Теоретичний	Лідерство є вродженою властивістю. Лідерами народжуються.
1950 – 1960	Поведінковий	Успіх лідера залежить від його поведінки.
1960 – 1980	Непередбачуваних обставин	Лідерство потребує креативності, креативного рішення.
1980 і пізніше	Альтернативний	Лідерство потребує варіативності, варіативного рішення.

Теорія ознак. Наукові джерела фіксують кілька теорій лідерства, серед яких в історичному контексті окреме місце посідає теорія ознак, зародження якої датується початком XIX століття. Ця теорія є першою щодо лідерства, яка зосереджувалася на фізичних, соціальних, особистісних якостях лідера [61]. Усі дослідження лідерства з позицій теорії ознак стверджують, що лідерство не може набуватися протягом життя, бо «лідерами народжуються» [195].

Теорія ознак позиціонована як найбільш фундаментальний підхід, що характеризує лідерів та лідерство. Основні положення цієї теорії продукують ідею про те, що лідер завжди відрізняється від інших членів колективу [130;

160, с. 61] певними рисами, які відіграють роль найважливіших чинників, що впливають на прихильників лідера [130; 152].

У праці В. Челіка (V. Çelik) [94] зауважено, що ранні дослідження проблеми лідерства, зазвичай, стосувалися військових і бюрократично-управлінського персоналу. Лідерів, які мали вагомий вплив на людей у певний період, аналізували з погляду особистісних якостей, а також індивідуальних та соціальних рис, необхідних для лідерства [375].

Ерол Ерен (E. Eren) [147] уважає, що теорія ознак спрямована на виявлення інтелектуальних, внутрішніх, соціальних, індивідуальних і фізичних ознак лідерів. Серед цих ознак першочергову увагу привертали такі фізичні риси, як зріст, вага, витривалість, вік, стан здоров'я, зовнішній вигляд. Із-поміж індивідуальних рис аналізувалися інтелект, риторика, міжособистісні діалоги та комунікативні навички, а також надійність, безстрашність, сміливість і впевненість у діях.

Однак учені, які у власних студіях використовували цю теорію, не досягли консенсусу, оскільки їх послідовникам бракує ентузіазму щодо з'ясування аспектів лідерства. Хоча сумнівів, що місце лідера в колективі та наслідки, які випливають із цього, слугують важливим чинником успішності лідера немає [376].

Згідно з теорією ознак, інтелект, упевненість у собі, енергія та знання як провідні риси лідера [244] визнаються найбільш суттєвими чинниками ефективності лідерства. Людину, яка в подальшому позиціонується як лідер, вибирає колектив. Цей вибір значною мірою залежить від її особистісних рис [246].

Ральф Стогділл (R. Stogdill), проаналізувавши понад 120 різних джерел, присвячених дослідженню лідерства та особистісних рис (характеристик), диференціював особистісні якості лідера таким чином:

– потенціал (інтелект, кмітливість, вербальні навички, оригінальність, швидке та точне ухвалення рішень);

– успіх (рівень освіти, науковий підхід, знання, спортивні навички);

– відповідальність (відданість, наполегливість, підприємництво, виконання дій, упевненість у собі, пошук найкращого варіанта, надійність);

– статус (соціально-економічний рівень, популярність) [342; 76, с. 379].

Розширюючи теорію ознак, Р. Стогділл (R. Stogdill) додає ще один показник (ситуаційні елементи) та стверджує, що деякі випадки не можна пояснити лише наявною теорією.

Думку про те, що лідерами народжуються, категорично заперечує Бернард Бас (B. Bass) [41]. Численні дослідження й соціальна аналітика до 1990 років доводять, що лідери, зазвичай, відрізняються від інших людей. Найбільш значущими особистісними рисами, які були ідентифіковані, є екстраверсія, творчість, працездатність і співчуття. Певні риси мають варіації в різних лідерів [314, с. 377].

Попри те, що особисті риси підвищують передбачуваність лідерства незалежно від досягнення цілей групою або успіху лідера, складно запропонувати загальну класифікацію особистих рис, які характеризують лідера. Теорія ознак сфокусована на виборі правильного лідера, натомість поведінкова теорія стверджує, що лідер може бути навчений відповідної поведінки в майбутньому.

Поведінкова теорія є другою за популярністю серед теорій лідерства. Відповідно до цієї теорії, поведінка й уявлення лідера важливіші за особистісні риси. Праці, в руслі поведінкової теорії, доводять, що такі види поведінки, як спілкування між членами колективу, авторизація, планування й дослідження безперечно впливають на рівень успішності лідера. Лідерів поділяють на дві категорії: орієнтовані на завдання й орієнтовані на людей [320, с. 221].

Прибічники теорії обстоюють думку про те, що «поведінка лідерства» може бути отримана через освіту. Прихильність лідера до групи, стиль координації, взаємодія з групою, розпорядження, надання необхідних засобів та стиль управління набувають важливого значення для досягнення

поставлених цілей. Ця теорія аналізує основні стилі поведінки й орієнтації лідера [331, с. 12].

На відміну від теорії ознак, поведінкова теорія зосереджена переважно на взаєминах між лідером і послідовниками. Салех Гюней (S. Güney) [181] доводить, що причина, через яку ця теорія надає суттєвого значення поведінці лідера, а не його особистісним рисам, пов'язана зі спостережуваною природною поведінкою лідера порівняно з особистісними рисами.

Ілхамі Фіндікчі (İ. Fındıkçı) [160] наголосив, що саме поведінкова теорія сприяє відмінності лідера та інших людей, оскільки стосується основної діяльності лідера, а не його рис. Ця теорія прагне потрактувати лідерство як зворотний шлях. І якщо теорія ознак має на меті прогнозувати поведінку лідера, розкриваючи особистісні відмінності, то в основу поведінкової теорії покладено особистісні поведінкові відмінності [274].

Лідерство з позицій поведінкової теорії досліджували в університеті штату Огайо, Мічиганському університеті, управлінській мережі Роберта Блейка та Джейн Мутон, в аспекті безперервного лідерства – Танненбаум і Шмідт, у Гарвардському університеті – Бейл та інші.

Дослідження лідерства в університеті штату Огайо охоплювало студіювання поведінки лідерів за результатами опитування близько 1800 різних працівників освіти. На основі фактологічного аналізу було виявлено два типи поведінки лідера: 1) орієнтованої на людей (вивчення особистості); 2) орієнтованої на завдання, що підлягають виконанню.

Згідно з даними Кілікаслана Кілінча (K. Kılınç) [240], який досліджував стилі керівництва за уявленнями вчителів початкових класів, поведінка, орієнтована на людей, є прямо пропорційною увазі лідера до його прихильників. Водночас поведінка, зорієнтована на завдання, спрямовується на ефективне використання ресурсів для його реалізації. Обидві структури незалежні, однак високий рівень стимулювання поведінки, орієнтованої на завдання, не гарантує високої уваги до особистості послідовників.

З’ясовано, що високий рівень уваги до підлеглих призводить до того, що підлеглі залишаються в організації на більш тривалий час. Лідери, які не лише виявляють високий рівень уваги до підлеглих, а й вдаються до ініціювання поведінки, орієнтованої на завдання, можуть стимулювати більш високу продуктивність. Доведено, що в успішності обох типів поведінки лідера посутню роль відіграють ситуаційні елементи.

Музафер Учан (M. Uçan), аналізуючи ставлення вчителів початкових шкіл до жінок-керівників та стилів керівництва, дійшов висновків, що:

– поведінка керівника, орієнтована на людей, є обернено пропорційною до швидкості втрати працівників в організації;

– поведінка керівника, орієнтована на завдання, прямо пропорційна до опору працівників [362].

Шюле Ерчетін (Ş. Erçetin), інтерпретуючи бачення спіралі лідерської взаємодії (характерній для моделі атрибутивного лідерства, рис. 1.1), звертав увагу на те, що внаслідок досліджень лідерства в університеті штату Огайо виокремлено кілька функціональних аспектів цих двох різних поведінкових стилів лідерства [139, с. 33].

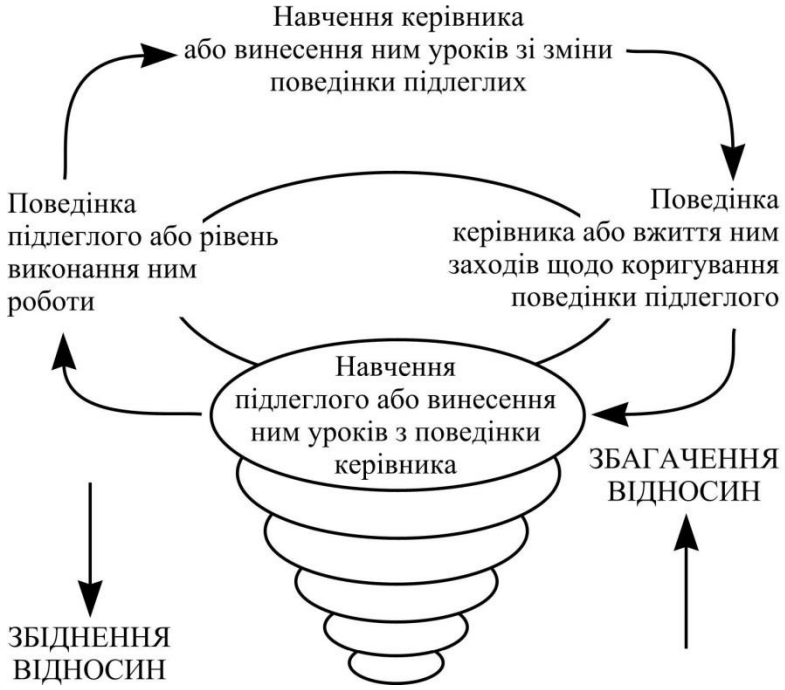


Рис. 1.1. Спіраль лідерської взаємодії [442].

Спіраль відносин «лідер – послідовники» залежно від ефективності лідерства може «розкручуватися» як вгору (коли відносини продукують збільшення ефекту), так і вниз (коли відносини продукують зменшення ефекту). У кінцевому підсумку останнє може призвести до розриву відносин між учасниками – звільнення працівника або відмова від посади керівником.

Зокрема, турецька культура управління в силу наявної в ній великої «дистанції влади» співвідносить з лідером як необхідні такі якості: директивність, висока структурованість завдань, широке використання тактики маніпулювання [442].

Інший дослідник, Ендрю Хелпін (A. Halpin), на основі аналізу результатів, отриманих в університеті штату Огайо [186] за допомогою інструментів опису лідерської поведінки (Leadership Behavior Description Questionnaire – LBDQ), а також Вехбі Челік (V. Çelik) підсумували, що:

– LBDQ дає змогу диференціювати два різні типи поведінки лідерства – орієнтована на завдання; орієнтована на людей;

– найбільш ефективна поведінка лідера (керівника), яка акцентує увагу на поведінці, сфокусованій і на завдання, і на людину, сприяє зростанню продуктивності;

– існує контраст між лідерами й послідовниками, коли йдеться про оцінювання поведінки з погляду ефективності; зазвичай, лідери використовують стиль поведінки, орієнтований на завдання;

– якщо лідерська поведінка орієнтована на завдання та людей, то можна констатувати гармонійні стосунки між лідером і членами колективу;

– існує кореляція між поведінкою лідера та описом поведінки цього лідера колективом, яким він керує;

– функціонують різні організаційні структури, які зміцнюють різну поведінку лідера (керівника) [186; 94].

Крім того, у дослідженнях лідерства університету штату Огайо розроблені багатоваріантні шкали, що допомагають виміряти тенденцію кандидатів стати лідером у групі, з’ясувати необхідні умови для того, щоб

бути ефективним лідером в організації бізнесу або в групі [355]. На думку Ірфана Ердогана (İ. Erdoğan) [143], цей підхід наголошує на тому, що бути гарним лідером не означає лише мати певні особистісні риси, важливо також брати до уваги цілі колективу і людський фактор у колективі.

Студії з формування лідерства в університеті Мічигану збіглися з дослідженнями лідерства в університеті штату Огайо, що засвідчує їхня сфокусованість на поведінкових функціях лідерів [94]. У працях розмежовано два основні види поведінки лідера: 1) «орієнтовану на роботу»; 2) «орієнтовану на працівників». Лідер, зорієнтований на роботу, зосереджується на діяльності й технічному аспекті завдання. Він контролює працівників, щоб побачити, чи працюють вони відповідно до раніше визначених принципів і методів, а покарання й офіційні повноваження використовує рідко. Водночас лідер, орієнтований на працівників, звертає увагу на міжособистісні взаємини, виявляє інтерес до індивідуальних потреб працівників, надає увагу особистісним відмінностям, застосовує принцип делегування повноважень [238].

У дослідженні Тугая Язгана (T. Yazgan) зі стратегічного менеджменту запропоновано розрізняти ефективних і неефективних лідерів із погляду їхнього ставлення й поведінки. Підсумовано, що «ефективними лідерами є ті, хто акцентує увагу на потребах працівників, створює ефективні групи працівників і дбає про підвищення їхньої кваліфікації» [381, с. 57].

Дослідження під керівництвом Ренсіса Лайкерта (R. Likert) спрямовувалися переважно на виявлення чинників, що сприяли задоволенню членів колективу й досягненню ними високої продуктивності. Отримані результати дослідження, подібно до праць із лідерства університету штату Огайо, продемонстрували, що поведінка та ставлення лідерів відображатиметься у двох різних вимірах [263].

Лідери, зорієнтовані на роботу, контролюють працівників відповідно до затверджених методів і цілей, тісно взаємодіють із ними, карають їх і

застосовують владні повноваження на основі ієрархічних позицій. Такі лідери зосереджені на конкретній роботі, пов'язаній із виконанням завдань.

Лідери, орієнтовані на співробітників, послуговуються командним принципом, спрямованим на підвищення ефективності результатів роботи, створенні умов для аналізу результатів діяльності членів колективу. Такі лідери прагнуть здебільшого створити задовільний психологічний та емоційний клімат у колективі.

Основним висновком цих досліджень є положення про те, що поведінка лідера, орієнтованого на співробітників, виявляється більш ефективною. Такі лідери часто асоціюються з високим рівнем ефективності й задоволеністю роботою, натомість лідери, орієнтовані на роботу, призводять до низького рівня задоволеності працівників [315].

Ренсіс Лайкерт (R. Likert) продовжив лідерські дослідження університету Мічигану за моделлю «Чотири системи». У цій моделі поведінка лідера класифікована за чотирма різними категоріями, залежно від стану взаємин між лідером та їхніми підлеглими.

Система 1 – авторитарно-експлуататорська. У межах такої системи лідер (керівник) вдається до принципу «Ви зробите те, що я вам скажу». Підлеглі ніколи не заохочуються до участі в ухваленні рішень. Ця модель передбачає, що найкращим працівником вважається особа, яка все виконує за вказівками лідера (керівника). Лідер використовує всі владні повноваження й ніколи не довіряє своїм підлеглим.

Система 2 – авторитарно-доброзичлива. Порівняно з попередньою системою, цей лідер у цілому довіряє своїм підлеглим ухвалювати рішення і певною мірою виявляти ініціативу під час виконання завдань.

Система 3 – співпраця. Ця система ґрунтована на участі підлеглих у процесі ухвалення рішень. Вони можуть висловлювати свою думку щодо завдань. При співпраці надається перевага винагородам на противагу покаранням, її часто застосовують у сучасних підходах до лідерства.

Система 4 – консультативна. Підлеглі вповноважені ухвалювати рішення, окреслювати цілі на кожному етапі виконання певного завдання. За цієї системи лідер координує роботу колективу та діє як консультант, повністю довіряючи підлеглим та уникаючи застосування своїх владних повноважень [355].

Теорія ситуаційного лідерства. Узявши за основу теоретичні напрацювання Роберта Блейка та Джейн Мутон (R. R. Blake, J. S. Mouton) [58] за двома поведінковими вимірами, Пол Херсі та Кен Бланшар (P. Hersey, K. Blanchard) розробили теорію ситуаційного лідерства, в основу якої поклали увагу до ситуативної мінливості рівня зрілості підлеглих. Якщо підлеглі недостатньо кваліфіковані, невпевнені в собі або мають нижчий рівень кваліфікації, порівняно з їхнім лідером, вони очікують, що лідер продемонструє більш зрілі, досвідчені, упевнені та кваліфіковані професійні дії [193; 337; 419, с. 19].

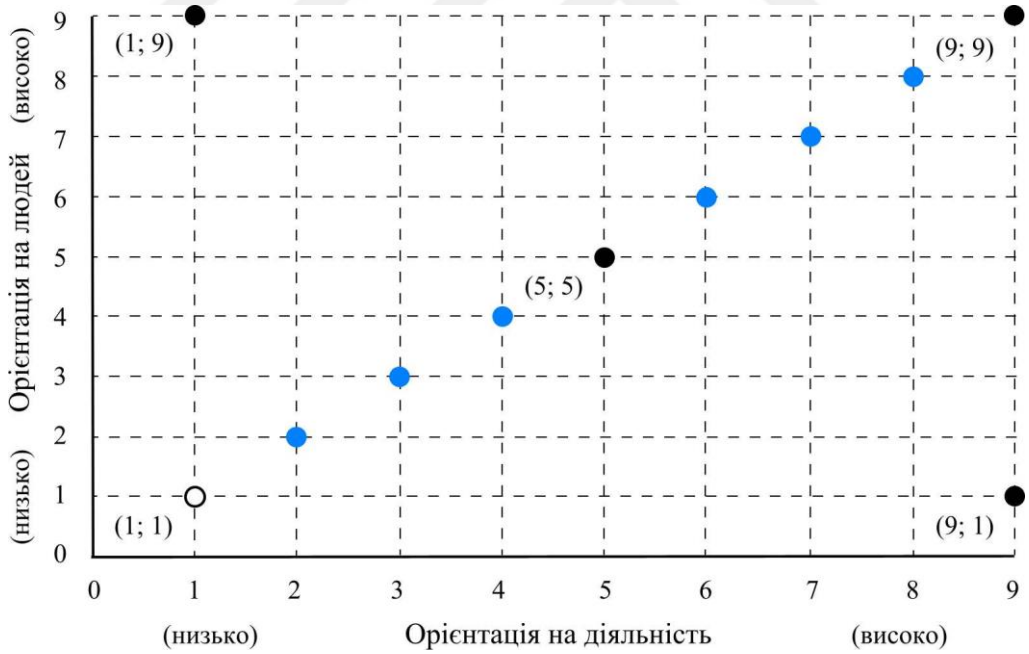


Рис. 1.2. Менеджерська сітка Р. Блейка і Дж. Мутон

Щодо теоретичних напрацювань Р. Блейка та Дж. Мутон варто звернути увагу на розроблену ними схему у вигляді сітки для опису 5 типових стилів лідерства (керівництва) [57]. Вона складається з горизонтальних і вертикальних осей, які в сукупності окреслюють 81

позицію різних варіантів поведінки управлінців (лідерів). Вертикальна вісь визначає рівень зорієнтованості поведінки лідера на працівників, тоді як горизонтальна вісь – рівень зорієнтованості поведінки на виробництво й завдання, порушені перед колективом (рис. 1.2).

У контексті цього дослідження було виокремлено п’ять основних стилів лідерства (керівництва).

1. Управління, зорієнтоване на виконання завдань (9.1). Відповідно до цього стилю лідери, зазвичай, реалізують свої владні повноваження завдяки авторитету й покірності працівників, орієнтовані на виробництво. Працівники керуються процедурами та інструкціями з виконання завдань, а керівник прагне досягти максимальної продуктивності працівників.

2. Збіднене управління (1.1). Цей стиль можна аналізувати як версію «Laissez-faire» – невтручання. Лідер поводиться так, ніби незабаром піде у відставку. Такі лідери не виявляють хвилювань щодо своїх обов’язків та турботи стосовно співробітників і мінімізують роботу.

3. Керівництво міським клубом (1.9). Цей стиль передбачає орієнтованість лідера на працівників, увагу до їхніх вимог і потреб, а також дружнє ставлення до них, створення позитивної та спокійної атмосфери для мінімізації зусиль під час виконання роботи. Лідер очікує від співробітників лише повного й ефективного виконання своїх обов’язків.

4. Середньозважене лідерство (5.5). Ці лідери є типовими керівниками організацій, оскільки вони підтримують компромісне ставлення до співробітників, щоб зробити їх задоволеними. Це аргументоване відсутністю в лідерів навичок виконання ролі менеджера, а також особистого спілкування, що, зрештою, призводить до неефективної роботи.

5. Командне управління (9.9). Такі лідери орієнтовані переважно як на співробітників, так і на завдання (діяльність). Вони часто зосереджені на організаційних цілях, проте для їх досягнення залучають працівників [242].

Тамер Кочел (T. Koçel) [246] доводить, що дослідження Р. Блейка та Дж. Мутон не були підтверджені результатами тестування та незалежними

вченими. На переконання автора, отримані результати не відповідають вимогам менеджменту. Зокрема, не взято до уваги реакцію працівників на поведінку лідера, з достатньою повнотою не з'ясовано, які стилі керівництва доцільні для певного типу організації. Водночас перевагою цього підходу, порівняно з іншими, є концептуалізація поведінки керівника. Зазначені позиції дають чіткий опис стилів управління та лідерства, що допомагає модифікувати стилі лідерства через програми розвитку. Цей підхід не був повністю підтверджений дослідниками й тестами, проте став найбільш уживаною моделлю для набуття організаційних навичок [355].

Теорії *X*, *Y* і *Z* МакГрегора. В основу теорій покладено уявлення про те, що одним із найважливіших чинників, який впливає на поведінку лідера, є його припущення стосовно поведінки людей. Стівен Роббінс (S. P. Robbins) [317], студіюючи питання лідерства, дійшов висновку, що теорії *X* і *Y* Дугласа МакГрегора (D. McGregor) є провідним підходом, сфокусованим на поведінці лідерів.

За теорією *X* керівництво ґрунтується на авторитарних методах управління і характеризується жорстким і постійним контролем лідера над категорією працівників. Згідно «теорії *X*» підлеглі «позбавлені ініціативи при виконанні роботи, неухильно підкоряються керівникові, не можуть висловлювати невдоволення щодо умов праці, невисокою заробітної плати, необґрунтовано завищених вимог з боку керівництва» тощо.

Ключові положення «теорії *X*» акцентують увагу на тому, що «в організації з автократичним типом управління керівник реалізує свою взаємодію з підлеглими виходячи з принципів:

1. Підлеглі зазвичай не люблять працювати і за першої можливості намагаються уникати цього.

2. У підлеглих немає честолюбства і вони намагаються позбавитися від відповідальності, віддаючи перевагу, щоб ними керували. Більшість працівників потребують постійного суворого контролю і примусу і навіть в залякуванні покараннями.

3. Найбільше підлеглі хочуть захищеності і безпеки, при цьому у них, як правило, відносно невеликі амбіції.

«Теорія *X*» стверджує, що внутрішню політику організації має визначати її керівництво, причому ні про що не радячись із персоналом» [257; 424, с. 112].

Натомість «теорія *Y*» базується на тому, що лідери демократичні й дотримуються «принципів делегування повноважень, досягнення повної згоди в команді, задоволення психологічних потреб (працівника цінують, поважають, хвалять), мотивації праці працівників, поліпшення умов праці ... «Теорія *Y*» описує тип керівника», який засновується у своїй роботі на демократичних методах управління. «При цьому керівництво має брати до уваги як потреби організації в цілому, так і потреби її співробітників, які, в свою чергу, хотіли б приносити користь своїй організації ...» [257; 424, с. 113].

Згідно «теорії *Y*» уявлення керівника про робітників відрізняються від уявлень автократа і базуються на «наступних положеннях:

1. Підлеглі не відчувають вродженої ворожості до роботи. При певних умовах співробітники отримують задоволення від того, чим вони займаються.

2. Підлеглих не обов’язково тримати в страху. Відчуття успіху доставляє співробітникам задоволення. Досягнуті успіхи дають впевненість в своїх силах, і в результаті працівники ще активніше прагнуть досягти поставлених перед ними цілей.

3. Підлеглі хочуть займатися відповідальною роботою. Людина за своєю природою шукає будь-яку можливість, щоб виконати відповідальну роботу. В людях від природи закладено здатність до творчості. Більшість людей здатні творчо вирішувати поставлені перед ними проблеми.

4. Підлеглі розумні й кмітливі, але в більшості випадків менеджери дуже недооцінюють інтелектуальні здібності своїх підлеглих» [207; 424, с. 113].

Ці два протилежні погляди на поведінку людини започаткували шлях до появи двох різних стратегій поведінки лідерів. Лідери-прихильники теорії *X* часто є більш авторитарними, вони вдаються до використання інструментів залякування, нагляду. Водночас лідери – прихильники теорії *Y* – демонструють більш активну й демократичну поведінку, винагороджуючи та цінуючи своїх підлеглих [355].

Розпочате МакГрегором дослідження «теорії *Z*» закінчив Вільям Оучи (W. Ouchi). У «теорії *Z*» [296] діє система «довічного найму», де акцент зроблено «на формуванні єдиного корпоративного духу, культивуванні почуття справедливості по відношенню до організації ... Основною відмінною рисою цієї теорії є обґрунтування колективістських принципів мотивації. … Мотивація працівників засновуватися на цінностях «виробничого клану», тобто підприємство має сприйматися як одна велика сім'я.

Такі цінності слід розвивати у співробітників за допомогою відповідної організації та стимулювання відносин, спрямованих на досягнення взаємної довіри, солідарності, відданості всередині колективу ... Сутність «теорії *Z*» характеризується наступними положеннями:

1) керівник має піклуватися про кожного співробітника як про людину в цілому, тобто він повинен не тільки забезпечувати працівникам необхідний рівень заробітної плати, а й дбати про якість його життя;

2) працівник підприємства зацікавлений в своєму майбутньому не менше, ніж керівник, і тому залучення співробітників до колективного процесу прийняття рішень є прямим обов'язком керівника;

3) свою зацікавленість у співробітнику підприємство демонструє шляхом довічного найму і надання працівникові можливості знайти найбільш підходящий йому вид діяльності» [424, с. 112–113].

Підсумовуючи зазначене, слід звернути увагу на те, що Дуглас МакГрегор фактично був одним із перших, хто висунув теорію, згідно з якою «успіх керівника у значній мірі залежить від його вміння пристосуватися до

ситуації, в якій він опинився, ніж від його особистісних характеристик. Тому на практиці найбільш прийнятною виявляється «теорія *Y*», оскільки вона дозволяє досягти максимального ефекту в діяльності організації» [424, с. 114].

Дослідження лідерства в Гарвардському університеті. Висновки багаторічних досліджень професора Роберта Бейла (R. F. Bales) переконують, що поведінка лідерства може бути притаманною будь-якому члену колективу. Коли формується структура колективу, деякі суб'єкти більшою мірою виявляють поведінку лідера. Засновуючись на цьому, Р. Бейл використовував деталізовану техніку спостереження за поведінкою студентів університету в групах, що лише починають формуватися, і виокремив три види поведінки лідерів [32, с. 108]:

– домінування / підпорядкування;
– прийняття влади / неприйняття влади;
– дружелюбність / неприязнь.

Деякі науковці, як-от Роджер Гілл (Roger Gill [172], Ашим Гупта (A. Gupta [182]) та ін., запевняють, що теорія ознак і поведінкова теорія недостатні для опису поведінки та стилів лідерства. Дослідники пропонують застосовувати теорію непередбачених обставин для лідерства, яка визнана в галузі менеджменту й донині популярна у сфері управління.

Теорія непередбачених обставин Фідлера твердить, що не існує унікального стилю лідерства, яким можуть ефективно послуговуватися усі лідери в різних ситуаціях. Провідним чинником стилю керівництва менеджера вважають навколишнє середовище.

Стиль управління в закладах освіти залежить від якості управлінської діяльності менеджера. Наприклад, авторитарний стиль буде успішнішим у середовищі з рутинними та стандартними завданнями, тоді як демократичний стиль ─ ефективний у динамічному й діяльнісно гнучкому середовищі. Теорія непередбачених обставин стверджує, що лідер, який є досить

успішним в одній організації, не обов'язково буде таким же успішним в іншій організації [167, с. 35].

Фред Фідлер (F. Fiedler) в основу розробленої ситуаційної моделі [158] поклав ключові положення трьох основних теорій [159]. Перша теорія Ф. Фідлера – «лідерство є вродженою здатністю й не може бути отримане через освіту». Іншими словами, Ф. Фідлер стверджує, що лідерство – це, безповоротно, особиста риса.

Тому лідери пристосовують свою орієнтацію відповідно до завдань чи персоналу, а не змінюються в різних ситуаціях. Лідери вивчають шляхи досягнення найкращих результатів через аналіз свого стилю керівництва замість того, щоб навчатися лідерської діяльності, краще адаптувати свої дії залежно від ситуаційного контексту [157].

Друга теорія Ф. Фідлера ґрунтована на припущенні, що орієнтація лідерів на завдання або на людей не є наслідком особистих потреб чи особливостей. Незважаючи на те, що лідери певною мірою зазнають впливу різних чинників, домінантним чинником для лідерської поведінки є саме ті ситуації, у яких лідер бере безпосередню участь.

Для обґрунтування своїх припущень Ф. Фідлер розробив шкалу, за якою оцінюють вплив ситуаційних умов на поведінку лідера та на його дії з орієнтацією на людей або на завдання. Згідно з цією шкалою, лідерові пропонують оцінити людину (зі своєї установи), із якою він найменше хотів би працювати у власній організації. Таку людину (працівника) позначають як найменш бажаного співробітника (НБС), що відповідає кінцевій позиції шкали [157].

Найбільш суперечливою та складною частиною теорії Ф. Фідлера є орієнтація лідера на його завдання або на взаємовідносини з колективом. Причина, за якою теорія отримала свою назву, пов'язана з тим, що ефективність лідера залежить від його підлеглих та їхньої орієнтації на ситуацію. Ситуація лідера може характеризуватися із кількох позицій [368].

Взаємини лідер – підлеглий. Якщо між лідером та його підлеглим панують взаємна довіра й повага, то ці стосунки вважають позитивними.

Коли підлеглі не довіряють лідерові або не поважають його, їхні взаємини, зазвичай, є негативними. Позитивні стосунки – невід'ємний складник успіху лідера.

Структура й рівень завдань. Високий рівень складності завдань передбачає чіткість цілей і механізми, які вможливлюють їх виконання для досягнення поставленої мети. Ускладнений рівень завдань часто більш сприятливий для лідера, порівняно зі спрощеним рівнем завдань.

Позиційна потужність лідера зіставлена з його авторитетом і здатністю активно працювати з підлеглими, відзначати їх або карати. Іншими словами, це легітимна влада лідера, яка випливає з його повноважень. Коли повноваження лідера дають змогу винагороджувати, карати, підвищувати чи знижувати на посадах службовців, можна стверджувати, що його авторитет на високому рівні. З іншого боку, якщо лідер розподіляє завдання за погодженням з іншими й не має права винагороджувати або карати працівників, роблять висновок про те, що його влада не впливає на результати [189, с. 313].

Теорію Ф. Фідлера можна підсумувати, звернувшись до праць Роберта Розенфельда і Девіда Вілсона (R. Rosenfeld, D. Wilson), які зазначають, що: а) стиль роботи лідера залежить від ступеня контролю в різних ситуаціях; б) успішне та ефективне лідерство є результатом дублювальних ситуацій та стилю керівництва; в) якщо ситуація та стиль керівництва лідера не взаємоадаптовані, легше змінити ситуацію, ніж змінити стиль керівництва [374].

Найбільший внесок теорії Ф. Фідлера в кадровий менеджмент полягає в тому, що вона пропонує широкий спектр дій лідерів, які можуть бути змінені на основі тих практичних ситуацій, з якими стикаються лідери. Це допомагає лідерові скоригувати свою поведінку залежно від ситуації, що склалася. Зокрема, Ф. Фідлер зазначає, що керівник дослідницької групи може спочатку вибрати консультативний або партнерський підхід, оскільки ніхто в групі не знає певного шляху до мети. Після остаточного розроблення плану й

окреслення необхідних стратегій керівник (лідер) може дотримуватися більш жорсткого та вимогливого ставлення щодо його реалізації [373, с. 44].

Теорія «цільового шляху» Еванса та Хауса вперше була обґрунтована Мартіном Евансом (M. Evans) і далі розвинена Робертом Хаусом (R. House) [153; 198].

Орієнтована на успішну діяльність керівництва в організації, теорія допомагає з'ясувати, як лідери впливають на своїх підлеглих, як певні цілі сприймаються ними та які методи сприяють досягненню мети. Концептуальні положення теорії можуть бути потрактовані як розширення теорії очікування Віктора Врума (V. Vroom) [366], якою передбачається мотиваційний вплив лідерів на своїх підлеглих задля досягнення організаційних цілей, отримання задоволення від роботи й координації підлеглих [149; 367].

Модель «цільового шляху» сфокусована на різних питаннях, наприклад, координуванні підлеглих щодо досягнення організаційних цілей або узгодження особистісних цілей з організаційними. Лідерам, які прагнуть досягти успіху в цій моделі, необхідно гармонізувати потреби своїх підлеглих з організаційними цілями, знайти шляхи організації підлеглих для поліпшення результатів діяльності. Нарешті, вони мають бути спрямовані на гармонізацію технічних та особистих рис підлеглих із завданнями в організації [405, с. 115].

Лідери повинні не лише демонструвати таку діяльність для спрямування своїх співробітників на досягнення мети, оскільки підлеглі надають особливого значення переконанням у тому, що вони можуть досягти певної мети завдяки діяльності свого лідера й що мета є ціннісною. Ключовий крок до координації діяльності підлеглих – виявлення ціннісних переваг і підтримка їхньої віри в реалізацію сформульованої мети. Теорія «цільового шляху» стверджує, що лідер може виявляти різні стратегії поведінки. Залежно від умов, вони втілюються в чотири різні стилі [143].

Директивне керівництво. Найважливішим елементом цього стилю є підлеглі, яким лідери окреслюють цілі й завдання, а також створюють робочі плани для поліпшення діяльності, очікуваного виконання завдань. Крім того, пропонується технічна підготовка для відсутніх підлеглих у напрямі їх самовдосконалення. Як метод підвищення продуктивності діяльності може застосовуватися нагородження.

Підтримка лідерства. Відповідно до цього стилю, лідери розвивають дружні стосунки зі своїми підлеглими, ставляться до всіх підлеглих однаково й неупереджено. Цей стиль зважає на потреби та вимоги підлеглих, заохочуючи їх. Мотиваційні винагороди визначаються відповідно до інтересів підлеглих.

Лідерство співучасті. Лідери стають співучасниками колективу та беруть участь у діяльності своїх підлеглих. Вони прагнуть створити інтегровану групу, ділячись організаційним успіхом із підлеглими. Найважливіший метод – консультування підлеглих у процесі ухвалення рішень та вивчення думок своїх підлеглих.

Лідерство, орієнтоване на досягнення. Для досягнення максимальної продуктивності праці й консенсусу лідери обговорюють організаційні цілі та очікувані результати від підлеглих. Діяльність цих лідерів зосереджена переважно на роботі підлеглих. Від рівня інтересу лідера до підлеглих залежать високі досягнення в роботі.

Цей стиль лідерської поведінки базований на «теорії очікування», що є однією з основ мотивації. Відповідно до її положень, керівникам рекомендовано виконувати три ролі для того, щоб стати ефективним лідером [216]:

– запитувати своїх підлеглих, яких результатів вони очікують після виконання зазначених завдань;

– погоджувати методи, якими планують користуватися підлеглі для досягнення своїх цілей; усунути проблеми, які заважають їм демонструвати високу продуктивність і виявляти власні навички та здібності;

– не уникати винагородження, якщо прибічники (підлеглі) виявляють високу продуктивність.

Такий концептуальний підхід являє собою більш повну версію «теорії очікування», ґрунтованій на припущенні інструменталізму й позиціонуванні діяльності людини як інструмента, який допомагає досягати певних результатів.

Дон Хеллрігель, Джон Слокум, Річард Вудмен (D. Hellriegel, J. Slocum, & R. Woodman) [189] зазначають, що дослідження Роберта Хауса й висновки щодо моделі цільового шляху не були достатніми для опису ефективного лідерства (керівництва). Вони продемонстрували, що під час виконання рутинних і простих завдань задоволення від роботи у працівників зростає, коли лідери застосовують підхід, зорієнтований на людей, на противагу підходу, сфокусованого на завданні. Це свідчить про те, що, коли завдання працівників не є рутинними і складними, орієнтація лідера (керівника) на завдання дає вищу ефективність. Однак Д. Хеллрігель, Дж. Слокум і Р. Вудмен [189] не уточнили, чи досягли співробітники належного рівня задоволення роботою.

Ця модель є досить перспективною для кращого розуміння лідерства, оскільки вона прагне описати, чому певний стиль керівництва може більш ефективно функціонувати в цій ситуації порівняно з іншими стилями [4].

Із цієї теорії випливають певні висновки, коли йдеться про лідерство в освіті. У моделі «цільового шляху» описано чотири різні стилі поведінки, які можуть бути легко реалізовані в освітньому просторі, оскільки освітні організації залучають до роботи викладачів із високим рівнем освіти. Не становить сумніву, що авторитарний стиль керівництва не буде ефективно функціювати в школі. Керівникам шкіл надзвичайно важливо (відповідно до теорії «цільового шляху») дати вчителям змогу вдосконалювати себе. Якщо керівнику вдається допомогти вчителям досягти своїх цілей, їхня мотивація й задоволення від роботи зростають.

Тривимірна модель Реддіна успішності лідера. В основу досліджень лідерства Білл Реддін (B. Reddin) поклав принцип, згідно з яким лідер має прагнути лише до успіху. Дослідник апелює переважно до студій державного університету штату Огайо, доводячи, що існують чотири різні стилі лідерства: пов'язаний (суміжний), інтегрований, відокремлений та спеціалізований [405, с. 37]. Учений вперше розробив власну двовимірну модель лідерства, орієнтовану на завдання («Task») та на взаємини («Relationship»).

Урахування цих двох понять в окремих випадках недостатньо для пояснення ситуаційних відмінностей. Б. Реддін додав до своєї моделі новий вимір – ефективність (результативність або успішність). Як наслідок, учений створив вісім різних категорій стилів лідерства, чотири з яких – ефективні (результативні, або успішні), а чотири – неефективні (нерезультативні, чи неуспішні) [146, с. 304]. У певному сенсі ця модель перегукується з ідеєю менеджерської сітки Р. Блейка і Дж. Мутон (рис. 1.2.), схарактеризованої вище.

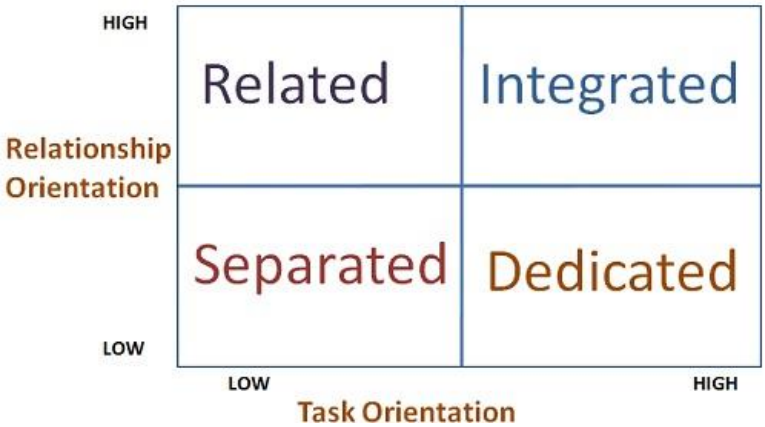


Рис. 1.3. Модель лідера, що орієнтується на завдання («Task») та взаємини з колективом («Relationship»)

Удосконалюючи двовимірні поведінкові теорії, 3-D теорія Реддіна (тривимірного стилю управління) додає третій вимір для оцінки взаємин і завдань, який визначає їх ефективність (результативність або успішність). Ефективність (результативність або успішність) діяльності не може бути схарактеризована лише відповідно до поведінки лідера, оскільки її необхідно

витлумачувати як здатність лідера досягати цілей за допомогою збалансованого використання владних повноважень [19].

Додавання нового виміру дало змогу виокремити ефективні (результативні, або успішні) стилі лідерства:

Розробники – лідери, які менш зацікавлені у виконанні завдань і більше зорієнтовані на взаємини. Вони підтримують своїх підлеглих і допомагають їм у самовдосконаленні.

Виконавці – лідери, які надають великого значення як взаєминам, так і завданням, беруть до уваги особистісні відмінності й завдяки цьому ефективно керують групою та координують її діяльність.

Бюрократи – лідери, які опікуються лише правилами й ігнорують завдання та взаємини.

Автократи – лідери, які надають більшого значення завданням і меншого – взаєминам [8, с. 36].

Відповідно до висновків Юсе Алганера (Y. Alganer) [7], жоден стиль лідерства не може бути визнаний більш ефективним (результативним або успішним), ніж інші в певний момент. Будь-який фундаментальний стиль стає більш-менш ефективним залежно від ситуаційного контексту. Певні стилі лідерства демонструють у певній ситуації або найкращі результати, або навпаки – найгірші. Отже, ефективність (результативність, або успішність) управлінського стилю є наслідком ситуаційних умов, а не поведінки лідера. Якщо менеджер прагне бути ефективним (успішним) за будь-яких умов, Сінан Ялчин (S. Yalçın) рекомендує йому набути здатності до «гнучкого підходу», що допоможе реалізувати необхідний стиль управління для ефективного лідерства саме в конкретній ситуації [375].

Додаючи до двовимірних моделей третій вимір «ефективності» (результативності, або успішності), Білл Реддін намагався відповісти на запитання «Чи можуть певні стилі поведінки призводити до ефективних або до неефективних результатів у певному організаційному середовищі?». Оскільки жоден стиль лідерства не може бути ефективними (результативним,

або успішним) за всіх потенційних умов, лідер стає ефективним (результативним) або неефективним (нерезультативним) залежно від ситуаційного контексту [397, с. 73].

Зважаючи на це, Б. Реддін описав чотири різновиди характеристик ефективної (результативної, або успішної) діяльності лідера:

1) місіонерський – такі лідери надають більшого значення взаєминам і завданням у невідповідних ситуаціях;

2) компромісний – такі лідери звертають увагу як на завдання, так і на взаємини, тому потрібно вибирати пріоритети на користь лише одного з них; такі лідери часто є слабкими особами й зазнають впливу ззовні;

3) автократичний – такі лідери акцентують на завданнях, менше уваги звертають на працівників у невідповідних умовах; не довіряють іншим людям і зорієнтовані лише на завдання;

4) дезертирський – такі лідери демонструють низьку результативність поведінки, яка орієнтована на завдання та взаємини в непридатних ситуаціях; такі особи, зазвичай, пасивні й незацікавлені.

Теорія життєвого циклу Херсі та Бланшара. Ще однією «контингентною» теорією лідерства може вважатися теорія життєвого циклу, представлена Полом Херсі та Кеном Бланшаром (P. Hersey and K. Blanchard) у 1977 році.

Запропонована дослідниками концепція базована на результатах університетських студій штату Огайо. На підставі положень тривимірної теорії лідерства Реддін П. Херсі та К. Бланшар синтезували поняття «ініціююча структура» й «орієнтація на людей» [355].

У теорії особливого значення надано рисам підлеглих у виборі стилю управління. Найважливішим критерієм стилю управління постає рівень зрілості членів групи як вирішальний фактор якості управління. Своєю чергою зрілість інтерпретується як ефективність виконання завдань групою або окремими особами, компетентність, але не здібності. Отже, при

з’ясування сутності компетентності слід віддавати перевагу запитанню «Що являє собою рівень компетентності або зрілості колективу стосовно сутності завдання?», а не «Чи є група компетентною?» [21, с. 278].

Лідер має вибирати стиль керівництва для досягнення організаційних цілей з огляду на рівень зрілості підлеглих, оскільки саме вони можуть визнати або не визнати наступного лідера. Зрілість – це здатність і бажання особистості скеровувати власну поведінку в потрібному напрямку.

Рівень зрілості працівників може змінюватися і тому П. Херсі та К. Бланшар диференціювали чотири стилі лідерства відповідно до рівнів зрілості підлеглих [301, с. 297].

Розмовний лідерський стиль (М-1) зорієнтований на підлеглих із дуже низьким рівнем зрілості. Намагання лідера ініціювати колектив вищі, ніж прагнення приділяти увагу конкретній людині. Лідер наказово вимагає від підлеглих виконувати завдання.

Комерційний лідерський стиль (М-2). Рівень зрілості підлеглих вищий на цьому рівні порівняно з рівнем М-1, однак він усе ще вважається низьким. Зорієнтованість лідера на підвищення ініціативи й на діяльність людей перебуває на однаковому рівні. Замість того, щоб навчати своїх підлеглих, лідери часто переконують їх і пояснюють рішення.

Ініціативний лідерський стиль (М-3). Підлеглі виявляють помірний рівень зрілості, хоч орієнтація лідера на людей помітно зростає, а тенденція до ініціювання колективу поступово знижується. Лідери закликають своїх підлеглих (послідовників) брати участь у процесі ухвалення рішень, намагаючись досягати консенсусу.

Делегувальний лідерський стиль (М-4). Рівень зрілості підлеглих зростає до найбільш оптимального рівня. Тенденція лідера як до ініціювання структури, так і до орієнтації на людей є низькою, оскільки підлеглі можуть керувати власною діяльністю самостійно. Лідер делегує своїм підлеглим розроблення планів та їх виконання.

Відповідно до цієї теорії стиль лідерства має перекривати рівень зрілості підлеглих, оскільки найбільш ефективний (результативний, або успішний) стиль може функціонувати лише пропорційно рівням їх зрілості [192, с. 98].

Пізніше цю теорії було переглянуто й вдосконалено Кеннетом Баланчардом (K. H. Blanchard), який окреслив власне бачення стилів лідерства.

Директивність – лідер чітко описує ролі підлеглих, окреслює конкретні завдання, визначає терміни їх виконання, а також контролює настрій підлеглих. Зазвичай, діяльність лідера супроводжується переважно односторонньою комунікацією.

Наставництво – лідер пояснює рішення, слухає пропозиції та запитання своїх підлеглих, проте не припиняє спостерігати за своїми підлеглими й контролювати їх.

Підтримка – лідери підтримують, заохочують, закликають підлеглих брати участь в ухваленні рішень. Діяльність передбачає двосторонній зв’язок.

Делегування – лідер делегує підлеглим можливість самостійного виконання завдань та наголошує на їхній відповідальності [192, с. 254].

Шюле Ерчетін (Ş. Erçetin) [139] стверджує, що «теорія життєвого циклу лідерства», доопрацьована К. Бланчардом, набула широкого визнання в науковій спільноті, надаючи корисні поради для лідерів і послідовників. Рівень зрілості підлеглих та їхня освіта впливають на поведінку лідера і формують демократичний учасницький стиль лідерства. Ця точка зору підтримує й зміцнює ідею про те, що влада, подібно до любові, зростає внаслідок обміну досвідом та на підставі довіри, диверсифікується через її розподіл у колективі [258, с. 33].

Лідерський підхід Врума – Йеттона – Яго. Для з’ясування доцільності залучення підлеглих до виконання поставлених завдань Віктор Врум, Філіп Йеттона й Артур Яго (V. Vroom, Ph. Yetton, A. Jago) вдалися до аналізу

якостей лідера. Як результат, дослідники стверджують, що завданнями, які вимагають рутинної, позапланової діяльності, чітко окреслюється кількість учасників [14]. Тому модель для з'ясування кількості підлеглих, які беруть участь в ухваленні рішень, базована на певних правилах, за допомогою яких визначаються форми участі й кількість учасників.

І хоча модель не знайшли підтримки багатьох дослідників (деякі вчені вважають її недостатньо коректною для оцінювання сучасного складного бізнес-середовища), проте вона все ще широко використовується у програмах удосконалення менеджменту [108].

Теорія лідерського підходу доводить, що найважливішим завданням лідера в організації є ухвалення рішень, а найбільш суттєвою проблемою в процесі ухвалення рішень – участь прибічників (чи підлеглих). Однак час ухвалення рішення та достатня кількість підлеглих при виконанні завдань полегшують процес досягнення цілей організації й ефективність діяльності керівника та підлеглих.

Незважаючи на такі результати, слід привернути увагу до можливих проблем, – на кшталт ставлення підлеглих і конфлікту між організаційними й індивідуальними цілями, – що здатні спричинити припинення участі в процесі. З огляду на це, найважливішою проблемою стає час і ступінь участі підлеглих в ухваленні рішень [19].

Аналізована теорія сфокусована на ситуаціях та умовах, які найчастіше існують, коли лідер потребує участі своїх підлеглих у процесі ухвалення рішень. Подібно до міркувань Фреда Фідлера, Віктор Врум зі співавторами наголошує на важливості ситуаційного контексту в лідерстві. Пропонована ним модель базована на двох основних групових тенденціях. Перша з них стосується участі підлеглих в ухваленні рішень: це марнотратна й неефективна справа. Друга з тенденцій прихильна до залучення підлеглих до процесу ухвалення рішень. Отже, якщо лідер буде модифікувати свій стиль ухвалення рішень залежно від рівня та якості рішень, співробітникам буде легше ухваливати ці рішення [285, с. 77].

В. Врум разом з А. Яго вважають, що теорії рішень мають бути притаманні чотири різні стилі ухвалення рішень. Перший стиль – «самостійний», коли лідер ухвалює рішення одноосібно або допускає дуже мало послідовників до цього процесу. Другий стиль – «консультативний», коли лідер звертається до підлеглих із проханням висловити пропозиції й думки, лише після цього ухвалює остаточне рішення. Третій стиль – «груповий», у межах якого лідер зосереджує увагу на груповому консенсусі для розв'язання проблем. Останній стиль передбачає участь усіх працівників у процесі ухвалення рішень [71].

Таблиця 1.2

Мотивація і стилі лідерства

Стиль лідерства	Ступінь мотивації
Лідер використовує наявну інформацію для ухвалення рішень.	Низький (авторитарний) 1
Лідер просить підлеглих висловити свою думку про проблему та ухвалює рішення самостійно.	2
Лідер індивідуально обговорює з підлеглими проблему, слухає їхні пропозиції та ухвалює рішення самостійно.	3
Лідер обговорює проблему з групою, об'єднує підлеглих у спільноту, ухвалює рішення самостійно.	4
Лідер розв'язує проблему як член колективу, колектив ухвалює рішення спільно.	5 Високий (демократичний)

Як зазначалося вище, окремі науковці (В. Врум, Ф. Йеттон) завертали увагу на те, що неможливо вибрати найкращий стиль лідерства та ухвалення рішення, оскільки всі рішення мають певні переваги й недоліки [285]. Попри це лідерам слід брати до уваги, що при ухваленні рішень:

– авторитарні рішення ухвалюють швидше;
– участь підлеглих забезпечує визнання та інформаційне наповнення;
– групові рішення значущі в неструктурованих системах і проблемах;

– залучення підлеглих до ухвалення рішень покращує їхню мотивацію та здібності [260].

Підсумовуючи огляд сучасних тенденцій формування лідерських якостей у майбутніх керівників організацій (установ), слід перейти до огляду провідних досліджень організаційно-педагогічних засад формування лідерської компетентності керівників закладів освіти Туреччини.

Завершуючи огляд сучасних досліджень менеджменту в системі освіти Туреччини, можна зауважити, що в останнє десятиліття спостерігається активізація наукового інтересу до питань, пов'язаних з формуванням лідерських позицій у жінок та залученні їх до управлінської діяльності.

1.3. Структура та зміст управлінської діяльності керівників загальноосвітніх закладів Туреччини

Організації й установи які прагнуть досягти успіху, повинні орієнтуватися на певні організаційні заходи, що забезпечили б досягнення зазначених цілей і завдань. Оптимальна управлінська діяльність передбачає організаційне, матеріальне, фінансове й документальне забезпечення, а також координування та контроль діяльності всіх підрозділів установи або організації. Важливо, щоб управлінці, менеджери підрозділів були вмотивовані до продуктивної праці [8, с. 140]. Метою управління є розв'язання і запобігання потенційних проблем в загальноосвітніх закладах.

Загалом управління загальноосвітнім закладом може бути потрактоване як сукупність заходів, спрямованих на виконання наступних завдань: реалізація методів, моделей та теорій, пов'язаних з організацією освітнього процесу, плануванням; координація та контроль за раціональним використанням ресурсів [343, с. 26].

Для управлінського мислення центральним й професійно необхідним є поняття «менеджмент». Менеджмент варто трактувати як сучасну науково обґрунтовану версію управлінської діяльності. Люди – соціальні істоти, які

мають жити та діяти разом з іншими людьми, тому постає необхідність у створенні певних правил їх взаємодії. Менеджмент завжди відігравав роль важливого елемента соціальної структури й донині зберігає своє значення, незважаючи на інформаційно-цифровий розвиток суспільства та можливості автономізації діяльності індивідів.

У найширшому розумінні менеджмент – це сукупність усіх заходів, спрямованих на координацію та співпрацю людських ресурсів для ефективного й результативного досягнення зазначених цілей. Менеджмент представлений у трьох вимірах: як універсальний процес; як мистецтво (давнє, як і суспільне життя); як наукова дисципліна, що розвивається. Це сукупність видів діяльності й функцій, зорієнтованих на реалізацію завдань, мистецтво функціональної взаємодії, а також на систематизацію наукових знань з управління соціальними системами, до яких належить і система освіти [33, с. 25]. Важливими для менеджменту є заходи з планування, реалізації, координації та організації контролю за діяльністю всіх структур закладу освіти. Це означає, що механізми управління загальноосвітніми закладами потребують наукового супроводу [207, с. 35].

На думку Пітера Друкера та Джозефа Макіаріелло (P. F. Drucker, J. A. Maciariello) [129], відомих науковців із менеджменту, термін «управління» функціонує століття. Попри це його трактування як інструменту управління установами та організаціями походить із США. Управління уособлює посади й повноваження людей, які реалізують управлінські функції. На цій підставі можна вважати, що управління пов’язане не лише з людьми, а й завданнями та цілями конкретної освітньої установи.

Стівен Роббінс, Девід Де Сенцо, Мері Колтер (S. P. Robbins, D. De Cenzo, A. M. Coulter) [316] витлумачують менеджмент як діяльність, спрямовану на виконання певних завдань у сукупності з іншими людьми на основі співпраці, продуктивності й ефективності. Якщо в цьому тлумаченні позиціонувати ефективність, продуктивність і процес як ключові терміни, то

управління постає як комплекс дій, сфокусованих на реалізацію завдань через низку заходів із найменшими витратами й оптимальним рівнем ефективності.

Менеджмент – це сукупність зусиль, спрямованих на діяльнісну координацію груп людей у напрямі досягнення певної мети або цілей. При цьому важливим є те, що така сукупність зусиль безпосередньо пов'язана з людьми, що вимагає розподілу праці та її координації між людьми.

Для менеджменту життєво важливе значення мають постійне спілкування й координація взаємодії учасників трудового процесу. В менеджменті неможливо обійтися без того, що в одній організації (чи об'єднанні) деякими людьми керують повноважні особи і між ними існують ієрархічні відносини «керівник – підлеглий». При цьому визначальним є те, що усі структури менеджменту спрямовуються на досягнення певних організаційних цілей у найбільш повний та економічно ефективний спосіб [351, с. 16].

Традиційні підходи до управління позиціонують менеджмент як керування діяльністю інших, однак сучасне бачення управління позиціонує менеджмент як мистецтво й науку, що вможливлюють виконання завдань підлеглими [168, с. 15]. Відповідно до поглядів Вільяма Бріджа (W. Bridges), завданнями управління є планування, організація, керівництво й контроль інституційних ресурсів, а також ефективне та продуктивне досягнення інституційних цілей [64]. Апелюючи до традиційної теорії управління, Мехмет Шишман (M. Şişman) [335] кваліфікує управління як процес досягнення організаційних цілей через отримання й використання організаційних ресурсів (людських, фінансових, інфраструктурних, технологічних, інформаційних тощо) відповідно до чинних правил організаційної взаємодії.

З іншого боку, сучасне уявлення про управління як процес досягнення організаційних цілей (організаційний менеджмент) не обмежується способами контролю наявних ресурсів, а охоплює семантику організаційного

сенсу, створюючи альтернативну перспективу організаційній раціональності. Такі питання, як вплив, вимоги, правила, процедури діяльності, контроль за результатами, – притаманні керівництву, однак перевага надається лідерству, що пов'язується, зазвичай, із творчістю, здатністю до діяльності в умовах невизначеності, ризику, афективності, ціннісних обмежень та супутніх проблем. У цьому сенсі особливо важливою є здатність управлінця впливати на людей та їхні ідеї, спрямовуючи діяльність суб'єктів на досягнення певної мети, що вимагає від управлінця наявності здібностей, розвиненості особистісних якостей, володіння деякими рисами, притаманними керівнику [258].

Ірфан Ердоган (İ. Erdoğan) [144], студіюючи комплекс питань, пов'язаних із ключовими аспектами організаційного менеджменту, дійшов висновку про існування шести різних підходів до управління, що описані нижче.

Управління зумовлене метою. Зосереджується на розв'язанні проблем для поступового їх подолання, що однак найчастіше призводить до їх неповного рішення.

Управління зумовлене процесом. Засновується на прагненні зробити виробничий процес придатним для досягнення організаційних цілей, а не для зосередження на контролі.

Репресивне управління. Вирізняється специфічним (репресивним) стилем управління, за якого менеджер має всі можливі повноваження.

Захисне управління. Зосереджується на тому, щоб співробітники почувалися впевненими в діяльності й задоволеними своїми завданнями.

Підтримувальне управління. Орієнтується на те, щоб співробітники мали на меті самовдосконалення, поціновування відповідно до резюме, професійних очікувань і досвіду.

Юніоністичне управління. Зазвичай, реалізується в організаціях, де навчаються або спеціалізуються працівники, здатні до самоврядування й самоконтролю, співпраці (роботі в команді) [284].

Для формування уявлень щодо діяльності керівників установ (як і керівників підрозділів) дослідники, зазвичай, послуговуються описовими методиками, базованими на безпосередньому спостереженні, аналізі щоденників та інтерв'ю. При цьому актуальним лишається питання щодо обсягу часу, який менеджери витрачають на самостійну діяльність та на взаємодію з різними особами (наприклад, підлеглими, колегами, начальниками, зовнішніми агентами). Важливо, наскільки часто вони використовують різні типи взаємодії (наприклад, телефонні розмови, письмові повідомлення, планові або позапланові зустрічі), де і як довго вони взаємодіють із людьми, ким ініціюється така взаємодія [335, с. 34–35] тощо.

Управління постає як унікальний процес, що регулює людські взаємини, починаючи з сім'ї (найменшого осередку суспільства), згодом – у межах робочого місця й на рівні суспільства [160, с. 61]. Це формує розуміння про те, чому управлінців (керівників) і їхню діяльність завжди аналізували з різних позицій, пропонуючи низку підходів до тлумачення сутності терміна «управління».

Керівником установи, організації або спільноти є менеджер. Менеджери планують, організовують діяльність та змінюють функції в процесі управління. Крім того, менеджери – це особи, які розв'язують проблеми, ухвалюють рішення, демонструючи поміркованість, мотивуючи працівників до досягнення певної мети.

Серед завдань менеджера варто виокремлювати такі:

1) досягнення конкретних організаційних цілей – формулювання мети; планування діяльності; окреслення методів; ініціювання діяльності; оцінювання результатів; координування та спрямування учасників на досягнення певної мети й виконання необхідних управлінських функцій;

2) підтримка та посилення організаційної цілісності через побудову й регулювання позитивних міжособистісних взаємин для досягнення якнайкращого результату, урегулювання суперечок між членами групи, заохочення осіб, надання можливості меншості висловлювати власну думку,

допомога в солідаризації інших осіб, докладання зусиль до задоволення психологічних потреб [173].

На думку Сельми Текін (S. Tekin) [351], менеджер – уповноважена особа, яка сприяє співпраці та єдності групи людей, заохочуючи їх виявляти необхідні якості для досягнення певних цілей. Менеджер виконує низку завдань і відповідає за передові позиції у своїй організації. У більш широкому сенсі менеджер має забезпечувати планування роботи в установі або в офісі, відповідати за організацію, мотивацію й заохочення співробітників, координувати та контролювати їхню роботу, за потреби – відповідати за керівні посади в установі або в офісі в межах своїх повноважень [362, с. 15].

Менеджер також використовує доступні фінансові й людські ресурси для досягнення організацією поставлених цілей. Менеджери часто постають перед необхідністю розв’язання проблеми використання ресурсів. Успіх менеджера, зазвичай, залежить від кількості успішно розв’язаних проблем, узгоджених з планом організації (установи). Оскільки менеджер ухвалює життєво важливі рішення для своєї організації, його успіх має першорядне значення для успішного досягнення цілей [246, с. 43].

Успішному менеджеру мають бути притаманні якості лідера, які надають суттєву перевагу в конкурентних взаєминах, що дає підстави вважати їх украй необхідними. Менеджерові варто використовувати індивідуальну модель управлінської діяльності, засновану на власному досвіді, здібностях, навичках, поглядах, звичках, уявленнях, інтересах і цінностях.

Серед професійних якостей успішного менеджера виділяють такі:

1) розуміння взаємин, почуттів, психічних станів інших осіб у формі співпереживання (емпатії);

2) пошук й аналіз інформації, спостереження за навколишнім середовищем та його розвитком;

3) підвищення рівня працездатності своїх працівників;

4) управління взаємодією працівників із залученням їх до ухвалення рішень, створення команди [173].

Управління організацією завжди вимагає виконання завдань. Самовдосконалення та адаптаційна здатність керівника до постійних змін, його розуміння «проблем, що потребують термінового розв'язання», а також «найкращих шляхів заохочення працівників до участі в діяльності організації» [403, с. 128] стають запорукою успішної діяльності та конкурентоздатності організації.

Якщо йдеться про школу та її персонал, то варто зважати на те, що колектив складається з територіально близьких працівників, які, імовірно, за потреби шукатимуть розуміння і підтримки серед таких самих колег, що в підсумку позначиться на функціонуванні школи. Якщо в школі є працівники з різних регіонів країни, то учительський колектив може вважатися більш гетерогенним і потенційно придатним до неупереджених оцінок.

Бюрократична влада засновується на ієрархії, а професійний авторитет залежить від знань і здібностей. Відповідно до природи авторитету обов'язки керівника загальноосвітнього закладу (директора школи) розподіляються між організаційною діяльністю та вчительською професією. Мета школи переважно не збігається з освітніми цілями суспільства, тому директори шкіл, зазвичай, діють неупереджено, ухвалюючи управлінські рішення. Тому директор школи як керівник має бути лідером, який забезпечує гармонію у взаєминах працівників й адаптацію до умов діяльності в межах шкільної структури, зберігаючи та вдосконалюючи цілі, зумовлені місією школи [74].

Процес управління зазвичай позиціонується як сукупність упорядкованих етапів або видів діяльності, спрямованих на досягнення певної мети. У такому сенсі процес управління може бути інтерпретований як сукупність управлінських функцій, що реалізуються організаційною структурою та спрямовуються на досягнення цілей діяльності із заохоченням працівників до її виконання [117, с. 148].

З урахуванням зазначеного, процес управління доречно витлумачувати як:

1) цілеспрямовану діяльність, що визначає напрямок руху організації чи установи для досягнення визначених цілей;

2) групову діяльність, у якій беруть участь більше, ніж одна особа;

3) діяльність, зорієнтовану на людину, у якій працівники стають основними учасниками процесу управління;

4) діяльність, яка передбачає розподіл праці та спеціалізацію, що зумовлює визначення обов'язків між учасниками процесу на основі їхніх знань і здатностей [112, с. 10].

Ефективним управлінцем (менеджером) називають людину, яка обізнана в сутності управління й може ефективно реалізовувати цей процес. Зокрема, директор школи виконує низку функцій, серед яких – ухвалення рішень; планування ефективної організаційної діяльності школи для досягнення певних цілей; створення й упровадження ефективної системи комунікацій; вплив і мотивація персоналу школи [424]; координація освітньої діяльності школи з огляду на зміст навчальних програм; повсякденне оцінювання всіх видів освітньої діяльності та коригування навчального процесу відповідно до результатів.

Важливим аспектом процесу управління вважається урахування соціальних потреб суспільства, що сприяє позитивним оцінкам діяльності організації. З огляду на синергетичність поєднання зусиль співробітників та інших осіб для досягнення цілей [134, с. 30], варто виокремлювати взаємозалежні та скоординовані складники процесу [37, с. 193], що охоплюють управлінську й неуправлінську діяльність.

Між цими двома складниками діяльності існують певні відмінності. З одного боку, управлінську діяльність провадять менеджери і в її межах виокремлюються планування, організація, виконання, координація й контроль, що окреслюють істотні функції менеджера та різні стадії процесу управління. З іншого боку, управління передбачає «планування та

координацію ресурсів через організацію, виконання та контроль функцій для досягнення певних заздалегідь запланованих цілей» [74, с. 97].

Лютер Гулік та Ліндалл Урвік (L. Gulick and L. Urwick), зосередившись на ролі управлінських функцій зі збільшення продуктивності, переформатували відомі 14 функцій менеджменту Генрі Файоля (H. Fayol) [156, с. 12] і запропонували систему «POSDCoRB». Подібно до класифікації Г. Файоля, ця система ставить за мету відповідь на запитання «Що має робити менеджер?» й охоплює п'ять етапів управлінської діяльності: планування («**P**lanning»), організацію («**O**rganising»), кадрове забезпечення («**S**taffing»), спрямування («**D**irecting»), координацію («**Co**ordinating»), звітність («**R**eporting») та бюджетування («**B**udgeting») [178; 283].

Натомість Р. Кемпбел і Р. Грегг (R. F. Campbell, R. T. Gregg) [83] стверджують, що складники процесу управління мають бути такими:

1) ухвалення рішень;
2) планування;
3) організація;
4) спілкування (комунікація);
5) вплив;
6) координування;
7) оцінювання.

Ордвей Тід (Ordway Tead, 1951), аналізуючи процес управління з інших позицій, виокремив такі основні його елементи [349]:

1) формулювання цілей і завдань;

2) розробка комплексного плану для створення організаційної структури;

3) кадрове та організаційне управління;

4) розподіл і делегування повноважень та обов'язків;

5) нагляд за виконанням завдань, пов'язаних із реалізацією делегованих повноважень та поставленої мети;

6) забезпечення якості та кількості виконання;

7) координація за результатами аналізу та нарад;

8) мотивація, активізація й мобілізація працівників;

9) оцінювання всіх результатів з огляду на організаційні цілі;

10) планування та прогнозування майбутнього на підставі організаційних цілей і необхідних інструментів та методів для їх досягнення.

Зважаючи на міркування дослідників, констатуємо, що досягнення організаційних цілей зумовлює необхідність виокремлення в процесі управління принаймні двох різних підпроцесів.

У житті люди розв'язують різні питання та ухвалюють різні рішення. Процес ухвалення рішень характеризується як свідомий вибір серед альтернатив певного варіанта для досягнення очікуваного результату. Ірфан Ердоган (İ. Erdoğan) переконаний, що ухвалення рішень стає результатом свідомої розумової діяльності та орієнтації на цілі діяльності [143].

Процес ухвалення рішень зіставляють із концептуальною основою управління, якщо йдеться про нього в межах організації, а не в руслі індивідуальних потреб або проблем. Ухвалення рішень уважають фундаментальним процесом в управлінні організацією, зокрема в контролі за організаційною структурою. Такий процес, як і процес управління, в цілому спрямовується на подолання різних проблем, що постають перед організацією на шляху до досягнення своїх цілей [364, с. 121].

Своєю чергою рішення – це судження, що впливає на дії індивіда і процес управління в результаті оцінки [348, с. 28] певних чинників. Для кожної конкретної ситуації рішення завжди існують, але для їх ухвалення керівникам організацій, включаючи директорів шкіл, необхідно мати відповідні повноваження [206, с. 36]. Ситуації, щодо яких управлінець може ухвалювати рішення, регламентовані в законодавстві.

Від управлінця очікують, що він серед можливих альтернатив вибере найбільш вигідний варіант розв'язання (конкретної) проблеми [151]. З точними і доцільними рішеннями, які залежать від знань управлінця, безпосередньо пов'язане існування організації. Водночас у ході реалізації рішень можуть виникати складні та неочікувані ситуації, що зумовлюють їх нестандартне сприйняття працівниками. Одна з найпоширеніших дилем під

час ухвалення рішень – намагання управлінця вибрати такий варіант, який задовольняє всі сторони, що беруть участь у реалізації рішень [1].

Серед рішень (щодо їх спрямованості) виокремлюють індивідуальні та групові. Групові рішення мають комплексний характер порівняно з індивідуальними рішеннями [316] і для них характерна комунікація, обмін інформацією та солідарність між групами (підрозділами), які діють в організації (установі) [206, с. 44].

Групу позиціонують як продуктивну за умови, що її члени беруть активну участь у діяльності та спілкуються один з одним, що підвищує ефективність ухвалення рішень [115, с. 599]. Фред Луненбург та Аллан Орнштейн (F. C. Lunenburg, A. C. Ornstein) [265] стверджують, що групові рішення, зазвичай, є більш ефективними, порівняно з рішеннями, ухваленими індивідуально. Серед домінантних атрибутів групових рішень варто назвати коректність, творчість, прийнятність і зрозумілість, що стає підставою для надання переваги груповим рішенням, порівняно з індивідуальними.

Як зазначає Ібрагім Басшаран (İ.E. Başaran), процес ухвалення рішень складається з кількох етапів:

– розуміння (усвідомлення) проблеми;
– збирання інформації щодо проблеми;
– аналіз та оцінювання отриманої інформації;
– оцінювання можливих альтернатив;
– пошук найбільш доцільного рішення;
– реалізація рішення;
– оцінювання результатів [37, с. 87].

Менеджерам (зокрема, керівникам загальноосвітніх закладів) при ухваленні будь-якого рішення слід послуговуватися певними чинниками, що впливають на його результативність:

– рішення має бути максимально обґрунтованим;
– рішення ухвалюють відповідно до організаційних цілей;

– рішення має бути чітким, обґрунтованим і зрозумілим для членів групи;

– рішення потрібно ухвалити якомога за коротший проміжок часу;

– рішення має бути законним та узгодженим із чинним законодавством;

– рішення ухвалюють після того, як члени організації висловлять свої міркування [75, с. 37].

Серед принципів, якими має керуватися менеджер (зокрема, директор чи керівник закладу освіти), виокремлюють провідні, серед яких:

– розуміння динаміки розвитку установи;

– підтримка мотивації, координування та посередництво;

– залучення до ухвалення рішень підлеглих;

– уникнення відступів, коли йдеться про організаційні цілі;

– визнання важливості визначених спільних методів;

– окреслення межі у процесі прийняття групових рішень;

– прагнення до консенсусу в процесі ухвалення рішень;

– прагнення до успіху та поступового розвитку організації;

– створення збалансованої організаційної структури;

– урахування групових цінностей та поведінки групи;

– увага до суспільного інтересу під час ухвалення рішень.

На процес ухвалення рішень у навчанні найбільше впливає такий фактор, як ступінь централізації. Надцентралізація, яка є одним із найбільш поширених аспектів традиційних освітніх організацій, перешкоджає раціональному розподілу повноважень для ухвалення рішень та виконання завдань.

Розподіл повноважень і завдань відповідно до посад – надзвичайно важливий організаційно-функціональний механізм, завдяки якому окреслюються повноваження управлінців загальноосвітніх закладів щодо ухвалення рішень, пов’язаних з освітньою діяльністю. Відповідні

повноваження мають розподілятися так, щоб досягався баланс між центральним органом управління освітою та керівниками місцевого рівня. За таких умов керівники місцевого рівня не втрачають своїх повноважень і можуть реалізувати представницьку й виконавчу функції [75], заохочувати вчителів до участі в ухваленні рішень. З іншого боку, керівники загальноосвітніх закладів як члени шкільних рад [377, с. 5–6] презентують учителям варіанти адміністративних рішень, заохочуючи останніх до участі в ухваленні цих рішень [324, с. 241].

Джордж Хубер (G. P. Huber) у монографії [203] пояснює важливість уваги до вдосконалення процесу ухвалення управлінських рішень. По-перше, це аргументоване тим, що якість і прийнятність рішень керівника суттєвою мірою впливають на професійну кар'єру та особисте задоволення. Закономірно, що керівники (менеджери) усвідомлюють такий вплив на їхню кар'єру. По-друге, вони прагнуть поліпшити власний імідж через ухвалення рішень, оскільки якість і прийнятність їхніх дій впливають на роботу організації, зокрема й на співробітників. Керівники (менеджери), зазвичай, почуваються відповідальними й бажають поліпшити свою здатність в ухваленні ефективних рішень. По-третє, вони намагаються покращити власні професійні якості, оскільки вони витрачають більшу частину свого часу на ухвалення рішень або на реалізацію попередніх дій. Тому важливо розвинути в менеджерів (керівників) уміння ухвалювати рішення, оскільки так вони зможуть скоротити час і заощадити енергію, які витрачаються на ухвалення рішень або керування процесом їх ухвалення [230].

Погоджуючись з Ібрагімом Басшараном (İ.E. Başaran) щодо етапів ухвалення рішень [37, с. 87], вдамося до наступних пояснень.

Розуміння (усвідомлення) проблеми – важливий етап управлінської діяльності, оскільки проблеми перешкоджають у досягненні окреслених цілей. У разі, коли виникає ситуація, що вимагає ухвалення рішень, то для забезпечення ефективності цього процесу необхідне вичерпне з'ясування сутності питання [382, с. 39]. Перш ніж це зробити, слід зрозуміти

(усвідомити), якою мірою виявлена проблема перешкоджає організаційним цілям, негативно впливаючи на діяльність працівників і порушуючи міжособистісні взаємини між ними. Управління завжди вимагає здатності розуміти причини, що лежать в основі проблеми.

Збір інформації стосовно проблеми. На цьому етапі обговорюються різні аспекти цієї проблеми, збираються відомості, що допомагають сформувати уявлення про проблему й підготуватися до ухвалення рішень [55, с. 40]. Для окреслення варіантів розв'язання проблем учасники обговорення оперують власними джерелами інформації, які враховуються в процесі прийняття рішень щодо шляхів подолання проблеми. Кожна освітня організація – це мережа зв'язків, ієрархічність яких слугує основним інформаційним каналом для ухвалення рішень. Тому керівництво вимагає від своїх підлеглих об'єктивної та точної інформації про порушене питання [184, с. 46].

Аналіз та оцінювання отриманої інформації спрямовуються на те, щоб розподілити наявні відомості за спорідненістю, докладно схарактеризувавши їхній потенційний вплив на розв'язання проблеми. На основі такого аналізу визначаються імовірно можливі шляхи подолання наявної проблеми. Якщо проблема стосується сфери освіти, то в ситуації, коли необхідні дані не деталізовані, не зібрані, не проаналізовані та не інтерпретовані, рішення можуть виявитися вельми приблизними [184, с. 46].

Оцінювання можливих альтернатив передбачає аналіз методів розв'язання проблеми або можливість її вивчення в ході предметно-активного мислення та з'ясування ступеня впливу на процес розв'язання проблеми.

Пошук найбільш прийнятного рішення базований на виявленні найкращого варіанта, який приймається як найбільш доцільний для ефективного подолання проблеми.

Реалізація рішення після визначення прийнятного варіанта дає підстави для його подальшого використання. Якщо рішення не забезпечує позитивних наслідків, то це слугує підставою для його перегляду й зміни на інше.

Оцінювання результатів засновується на наслідках реалізації рішення, ухваленого загальноосвітнім закладом для подальшого використання із наявних варіантів.

Як зазначалося вище, кожна організація функціонує з певною метою, тому вкрай важливою стає увага до планування. Планування загалом можна витлумачити як завдання, які передбачаються для виконання в майбутньому.

Ісмет Муджук (İ. Mucuk) [282, с. 146] пов'язує планування з формулюванням мети й необхідних шляхів, засобів і методів для її досягнення. Як слушно зауважує Річард Дафт (R. L. Daft) [111], процеси управління починаються з планування, далі відбуваються організація, керівництво та контроль. Планування – це передумова для управління, що охоплює формулювання майбутніх завдань і цілей. Окреслення завдань, розроблення заходів та їх реалізація мають важливе значення для втілення управлінських рішень.

Планування в управлінських процесах вважається другим етапом ухвалення рішень [348, с. 36], значущість якого зростає щодня. Організацію без планування можна порівняти з судном без маршруту, що неминуче призведе до невдачі. Теза «Управління – це погляд у майбутнє» акцентує на важливості планування в діловому житті. Планування являє собою гармонійний аспект управління. З огляду на це воно відіграє важливу роль в управлінських процесах [333, с. 121].

Сутність планування полягає в передбаченні майбутнього та належній підготовці до нього [20]. Оскільки йдеться про безперервну діяльність, безпосередньо пов'язану з майбутнім, то планування передбачає ухвалення рішень і вибір [134, с. 144] шляхів для досягнення заздалегідь окреслених цілей [20].

Варто наголосити, що планування – це складний ієрархічний процес, який має зважати на організаційні цілі різних рівнів, вибирати стратегії для їх досягнення, інтегрувати та координувати всі види діяльності [315, с. 88].

Якщо в організації відсутнє ефективне планування, то вельми ймовірно, що перед нею постануть трудомісткі проблеми й фінансові втрати. Деякі керівники можуть ігнорувати такий напрям своєї діяльності, виправдовуючи це відсутністю часу. Проте не потребує доведення, що успішний план допоможе менеджерові передбачити такий час [84, с. 360].

Планування – це окреслення певного шляху й проведення низки заходів для досягнення спільних цілей [363, с. 27]. До об’єктів і суб’єктів шкільної діяльності належать студенти/учні, учителі, а також інструменти й обладнання, споживані ресурси та технології. Отже, планування можна трактувати як виявлення шляхів, яких варто дотримуватися, та як окреслення завдань, що необхідно виконати для одержання потрібних результатів [37, с. 215].

Ефективність планування безпосередньо залежить від дотримання певних принципів [75], серед яких найбільш значущими є наступні:

– кожен план і його результати мають позитивно впливати на цілі організації;

– планування є обов’язковим кроком у процесі управління; планування та управління неможливо розділити, оскільки неплановані дії не підлягають контролю;

– планування має бути обов’язковим завданням для всіх керівників (менеджерів); менеджери загальноосвітніх закладів, які ігнорують етап планування, не мають змоги ефективно виконувати управління;

– планування – один із найважливіших етапів, який реалізує менеджер;

– планування здійснюють на тривалий період, достатній для виконання поставлених завдань;

– плани мають бути гнучкими й адаптованими до некерованих зовнішніх впливів; така гнучкість пропорційна розміру підприємства (організації, установи);

– менеджер повинен мати змогу постійно контролювати виконання планів і змінювати плани залежно від попередньо окреслених цілей.

Планування передбачає не лише з'ясування ситуації та прогнозування майбутнього, а й виконання завдань на основі їхньої пріоритетності, обґрунтування етапів процесу ухвалення рішень. На цій підставі Гейдар Таймаз (H. Taymaz) [348] виокремлює кілька етапів планування:

1) виявлення (ідентифікація) ситуації;

2) окреслення цілей;

3) пошук ресурсів;

4) пошук шляхів досягнення цілей;

5) узгодження та моделювання;

6) розроблення плану;

7) урахування інших думок;

8) контроль і вдосконалення.

Бурхан Басшаран (B. Başaran) [39], характеризуючи процес планування, виокремлює кілька важливих кроків, зазначених нижче.

Формулювання мети передбачає визначення цілей, тобто виокремлення конкретних етапів, які слід подолати. Відповідно, керівництво має вибирати організаційні заходи для досягнення освітніх та управлінських цілей.

Усвідомлення цілей аргументоване необхідністю отримання достатньої інформації стосовно мети діяльності організації (установи). На етапі отримання даних варто брати до уваги той факт, що кожна мета може поставати як проблема і передбачати потенційну вигоду або втрату для школи. Такого роду міркування мають бути пріоритетними.

Пошук шляхів для розв'язання проблеми. Для досягнення мети, зазвичай, існують різні шляхи, але найбільш прийнятний із них потрібно вибирати з огляду на принципи планування.

Ухвалення рішень. Кожен шлях, що веде до досягнення цілей, необхідно вважати потенційно прийнятним. При цьому розв'язувати конфлікти та аналізувати різні позиції доцільно через призму раціональності, що дасть змогу виявити найбільш прийнятний варіант. Відповідно, особи, які ухвалюють рішення, мають брати це до уваги.

Планування та реалізація. Шляхи, яких необхідно дотримуватися для досягнення цілей, слід фіксувати письмово таким чином, щоб плановані заходи передбачали розподіл завдань на різні часові періоди.

Оцінювання діяльності під час і після впровадження плану запобігає помилкам у процесі реалізації організаційних цілей. Відомості, отримані в процесі оцінювання, варто зберігати для використання їх у майбутньому під час планування заходів.

Успішність планування вимагає систематичного аналізу. Процес планування має бути завершеним із дотриманням певних кроків. Оскільки планування – це інтенсивний робочий процес, то кожен крок цього процесу має відбуватися на підставі раціональних даних. З огляду на це процес планування можна представити у вигляді кількох етапів [356, с. 168–171], що описані нижче.

Аналіз даних і формулювання цілей. Для окреслення організаційних цілей необхідно зібрати й оцінити як внутрішню організаційну, так і зовнішню інформацію. Відповідно цілі мають бути узгоджені з організаційними ресурсами та можливостями, вирізнятися точністю, реалістичністю й досяжністю. Зважаючи на те, що однією з основних функцій управління є формулювання та досягнення саме раціональних цілей, без чого неможливо зосередитися на організаційних заходах і скористатися організаційними та іншими ресурсами. Результатом організаційних заходів і зусиль стають попередньо окреслені цілі.

Пошук рішень для реалізації організаційних цілей передбачає визначення можливих варіантів їх досягнення.

Оцінювання альтернатив і вибір як етапи передбачають аналіз придатного для втілення шляху досягнення визначених цілей. За необхідності вибирають і впроваджують більш як один варіант.

Розроблення підпланів. Після завершення процесу ухвалення рішень і розроблення (основного) плану дій потрібно підготувати підплани, що сприятимуть реалізації основного плану та вибраного шляху. Розробляти й упроваджувати підплани для реалізації основного плану мають менеджери всіх організаційних підрозділів.

Процес перегляду та оновлення планів є обов'язковим, оскільки планування й реалізація мають динамічну природу, залежать від соціокультурних чинників, притаманних суспільству в той чи в той період. Отримані результати стають тим показником, який слугує маркером для перегляду й коригування планів із виявлення та виправлення негативних наслідків, сприяє поширенню позитивних результатів. Вочевидь, планування вимагає від організацій моніторингу внутрішніх і зовнішніх змін та адаптації до них за короткий проміжок.

Динамічність і гнучкість процесу планування зумовлені неможливістю однозначного передбачення майбутнього. Це означає, що плани мають бути доволі гнучкими, щоб їх можна було адаптувати до різних умов, які потенційно виникнуть [169, с. 64].

Планування завжди безпосередньо пов'язане з діяльністю організації (установи) і спрямоване на виявлення її переваг у різних сферах, а також можливих проблем у майбутньому.

До основних переваг планування належать:

1) ефективне використання трудових, фінансових, матеріальних, часових й інших ресурсів;

2) системний підхід до проектування менеджером майбутньої діяльності, спрямування уваги на способи досягнення цілей;

3) координація і оптимізація організаційних заходів;

4) контроль за використанням усіх організаційних ресурсів для досягнення цілей;

5) окреслення необхідних стандартів (критеріїв) для ефективного контролю;

6) створення основи для гнучкої організаційної структури через делегування повноважень;

7) раціоналізація принципів, методів та правил управлінської діяльності;

8) підготовка організації до раптових змін у процесі діяльності;

9) оздоровлення організаційної атмосфери [282, с. 148].

Як відомо, організація являє собою соціальну групу, якій притаманне розподілене виконання завдань між учасниками для досягнення певної колективної (спільної) мети. Крім того, організацію позиціонують як первинний сегмент системи, діяльність якої має на меті реалізацію певних функцій [343, с. 237].

Для організації (установи) провідними стають два основні моменти. Перший передбачає наявність гарної система зв'язків, яка не обмежується метою, завданнями та обов'язками співробітників, а надає їм змогу висловлювати свої думки й вимоги стосовно професійних цілей, планів і методів. Другий момент пов'язаний з організаційною структурою, яка має ефективно сприяти реалізації організаційних цілей та індивідуальних потреб одночасно.

Як зазначає Бірол Їгіт (B. Yiğit), організація може мислитися як поєднання організаційної структури з видами діяльності та ресурсами для досягнення поставлених цілей [382, с. 44–45]. Натомість Муса Гюрсель (M. Gürsel) вважає, що організація являє собою діяльнісну структуру, необхідну для ефективного та економічного впровадження організаційних планів [184, с. 52].

Кардинально іншу позицію відстоює Нурі Тортоп (N. Tortop), трактуючи організацію як спосіб поєднання необхідних інструментів і

методів для досягнення певної мети [352, с. 71]. Узагальнену думку пропонує Ях'я Кая (Y. Kaya), стверджуючи, що організація – це забезпечення ефективного використання гуманітарних та матеріальних ресурсів [229, с. 102], пов'язане з виявленням, групуванням й розподілом різноманітних завдань між працівниками для досягнення організаційних цілей та виконання планів [55, с. 43].

На думку Річарда Дафта (R. L. Daft) [111], організація є послідовною функцією управління, яка реалізується після планування діяльності, і є процесом групування організаційних завдань та розподілу ресурсів. Організація слугує інструментом, що допомагає людям у складі групи досягати цілей, яких неможливо досягати одноосібно. З іншого боку, організація передбачає групування функцій, які допомагають реалізувати цілі, окреслювати для співробітників різні завдання у групах [363, с. 69].

Інакше кажучи, організація – це структура, яка вимагає ухвалення рішень щодо ролей, посад і завдань індивідів [121, с. 56], допомагаючи менеджерам ідентифікувати та групувати завдання, адресуючи їх організаційній одиниці або працівникові [291, с. 19]. Відповідно до цього, усі завдання мають видаватися особам, які здатні до їх виконання для досягнення організаційних цілей [372, с. 11]. Для організації життєво важливим є ефективне й безпосереднє отримання користі з наявних гуманітарних і матеріальних джерел [231, с. 103].

В кожній організації (установі) передбачається поетапність у реалізації основної діяльності. Зазвичай, на першому етапі відбувається окреслення організаційних завдань. Після цього добираються особи, які виконуватимуть ці завдання. На останньому етапі менеджери визначають організаційні повноваження та ступінь відповідальності виконавців.

Аналогічної позиції дотримується Зія Бурсаліоглу (Z. Bursalıoğlu) [75], який доводить, що організаційний процес складається з трьох етапів: побудова структури, кадрове забезпечення та постачання.

Побудова структури передбачає формулювання завдань, групування функцій, опис повноважень та обов'язків. Це створює основу (підґрунтя) для визначення організаційної структури.

Кадрове забезпечення загальноосвітніх закладів спрямовується на відбір, найом й навчання співробітників.

Постачання сфокусовується на забезпеченні діяльності необхідними засобами, інструментами та матеріалами.

Як слушно зазначає Ірфан Ердоган (İ. Erdoğan), організаційний процес передбачає:

– формулювання мети/цілей;
– окреслення планів;
– добір способів діяльності;
– групування видів діяльності;
– з'ясування завдань та обов'язків;
– координацію [144].

Після формулювання організаційних цілей менеджери потребують інструментарію для їх досягнення, передбаченого організаційною структурою. Організаційна структура відіграє важливу роль у забезпеченні успіху установи, де діяльність забезпечують групи працівників [84]. Задля ефективності організаційної структури слід узгоджувати (координувати) та інтегрувати людські ресурси й інструментальні можливості; тому процес інтеграції та координації вважається організаційним.

Успішність організації (установи) корелює з правилами, що впливають на ефективність діяльності організації, а саме:

– для ефективності процесів, насамперед, необхідно подбати про загальну обізнаність членів організації щодо їхнього призначення, спрямованості та значущості;

– усі організаційні заходи й завдання потрібно чітко окреслювати, а також описувати повноваження та обов'язки в організаційній структурі;

– необхідно вибудовувати ієрархію, яка відображає відповідальність кожного працівника перед іншими особами, а повноваження та обов’язки розподіляються рівномірно;

– для ефективності організаційної діяльності, як і діяльності всіх співробітників, важливе утворення управлінських ланцюгів;

– організаційні завдання потрібно розподіляти між членами організації на основі їхньої компетенції, відповідно до напрямів спеціалізації;

– ступінь централізації в організації необхідно чітко декларувати, організація повинна послуговуватися гнучкою бюрократичною структурою [144, с. 74], утвореною на основі певної організаційної моделі.

Серед організаційних моделей управлінських структур вирізняють моделі з вертикальною та горизонтальною будовою.

Організаційна модель із вертикальною побудовою ґрунтована на командному ланцюжку, в основу якого покладено підпорядкування керівників і підлеглих та інших організаційних одиниць «зверху донизу». Процес ухвалення рішень у такій організаційній моделі є швидким і сприятливим для дотримання дисципліни [121, с. 57, 119, с. 96].

Для організаційної моделі з горизонтальною будовою характерна децентралізація. Таку модель зазвичай забезпечує спеціалізований менеджер [121, с. 57], який управлінські повноваження й обов’язки розподіляє так, щоб досягти полегшення в діяльності та розподілі праці. Це спрощує командну роботу й забезпечує гнучкість. Серед недоліків зазначеної моделі варто назвати складність координації та контролю [145, с. 96].

Крім цих двох моделей, існують також телеологічні, функціональні, процесуальні, проектні, матричні й регіональні моделі організації діяльності установ [37, с. 110].

Модель телеологічної організації формується на основі сутності організаційних завдань. Типовим прикладом може слугувати рада (колегія) вчителів, створена для виконання певних шкільних завдань. Комітет із

закупівель або дисциплінарний комітет теж можна вважати прикладом телеологічних організацій.

В основу моделі функціональної організації покладено спеціалізацію, необхідну для командної роботи. Така модель надає переваги в розподілі праці [218, с. 105], а її прикладом може бути кафедра або група вчителів-предметників (циклова комісія).

Модель процесуальної організації більш поширена у виробничих системах [326, с. 124]. Прикладом можна вважати конвеєрну лінію з виробництва шкільних меблів у професійно-технічній школі. Діяльність за такою моделлю, зазвичай, має економічну основу.

Модель проектної організації передбачає концентрацію організаційних функцій переважно на проекті. Така модель може виявитися ефективною в разі реалізації більш ніж одного проекту.

Проекти породжують організаційні структури, що залежать від тривалості проекту. Якщо проекти не завершуються, а продовжують існувати в часі, то ця модель перетворюється на модель матричної організації [84, с. 181].

Модель матричної організації функціонує в установах, чутливих до швидкозмінюваного зовнішнього середовища. Така модель передбачає наявність різних складників (робочих груп, команд, керівників проектів та структур управління проектами тощо). Її успішно використовують у різних секторах економіки, таких як банківська справа, комп’ютерні технології та хімічна галузь. Основними її перевагами є ефективне використання ресурсів, гнучкість, технічна бездоганність, удосконалення персоналу, координація діяльності [84, с. 182].

Модель регіональної організації стає доцільною, якщо організація планує надавати послуги або виготовляти продукцію на регіональному рівні. Прикладом можуть слугувати філії приватного навчального закладу в іншому місті.

В системі управління освітою організація діяльності є важливим аспектом досягнення соціокультурно значущої мети. Діяльність керівників у частині організаційних повноважень і можливостей в освіті регламентована в освітньому законодавстві, що окреслює структуранти й відносини в освітній організації і зобов'язує керівників дотримуватися законодавчо визначених структурних відносин. Зокрема, директори шкіл мають право визначати повноваження та обов'язки працівників, їхні взаємини, а також бути поінформовані про всіх підлеглих, оскільки лише за цих умов директор може доручити працівникові виконання завдань, які той здатен успішно виконати в процесі фахової (педагогічної) діяльності [75, с. 44].

У таких випадках директор школи зазвичай керується стандартними рішеннями та не вдається до творчого підходу, оскільки його поведінка (як керівника) є важливою для навчального закладу, якому необхідно дбати про продуктивність своїх працівників, уникати бюрократичних і юридичних санкцій, сприяти підвищенню ефективності роботи [378, с. 2] і досягненню цілей діяльності.

Практика свідчить, що загальноосвітні заклади досягають своїх цілей завдяки спільним зусиллям працівників, оскільки цілі не можуть бути досягнуті лише завдяки можливостям окремих осіб. Для досягнення спільної мети всі організаційні структуранти об'єднуються завдяки комунікації [20; 297; 360]. Від змістовності і спрямованості комунікації залежить успіх усіх інших процесів, необхідних для реалізації цілей організації [145, с. 79].

Як слушно зазначає Зія Бурсаліоглу (Z. Bursalıoğlu), комунікацію використовують для різних цілей. Серед них необхідно передовсім назвати побудову ефективної комунікаційної мережі, поліпшення міжособистісних взаємин і забезпечення координації [75, с. 110].

У широкому розумінні комунікацію (як процес) використовують для зміни поведінки людей, узгодженості їх діяльності в організації, розвитку міжособистісних і міжгрупових взаємин, виконання завдань та забезпечення ефективної координації [75] зусиль.

З позиції менеджменту (управлінської діяльності) комунікація може бути схарактеризована як обмін інформацією між двома організаційно визначеними системами, незалежно від її якостей і змісту. Беручи до уваги двосторонність інформаційного потоку [1], комунікацію варто трактувати як процес обміну інформацією, повідомленнями щодо замовлень, думок, заяв і запитань між особами або між групами чи підрозділами [144, с. 62]. Необхідно зважати на той факт, що спілкування (комунікація) відчутно впливає на успіх управлінських процесів, таких як планування, ухвалення рішень, контроль та організація.

Комунікація в загальноосвітньому закладі (школі) – це, зазвичай, обмін інформацією, враженнями та переконаннями між окремими вчителями або групами вчителів у межах шкільного колективу. Це дає змогу не лише здійснювати управлінські дії, а й розв’язувати професійні проблеми, допомагаючи педагогічним працівникам досягати професійних цілей, вдаючись до спілкування в школі [1].

Джерелами комунікації, як правило, є менеджери освіти (директори шкіл, управлінці закладів освіти). Для налагодження та збереження ефективної комунікації в організації менеджер має інтерналізуватися зі співробітниками, вибудувати достатню кількість каналів зв’язку, тримати ці канали постійно відкритими. Менеджер з освіти для більш ефективної системи зв’язку повинен брати до уваги різні аспекти комунікації, оскільки вона впливає на поведінку людей і є центральною для всіх процесів управління.

Для менеджера загальноосвітнього закладу вкрай значущим є уважне спостереження за міжособистісними й міжгруповими комунікаційними процесами, володіння інструментами впливу на них відповідно до цілей загальноосвітнього закладу за допомогою природних засобів спілкування [223].

До комунікаційних принципів менеджера освіти належать такі:

– початок спілкування з конструктивних тверджень (відомостей);

– заохочення учасників групи до участі та співпраці;

– залучення інших лідерів до організаційних заходів;

– мотивування учасників;

– виявлення виконаних завдань і досягнутих цілей;

– пошук балансу між потребами та задоволенням;

– знищення чуток через представлення реальності;

– усвідомлення та оцінювання комунікаційних бар'єрів;

– повага до чужих думок;

– повторення важливої інформації;

– використання різних засобів комунікації;

– збирання інформації про сприятливі та несприятливі чинники;

– сталість комунікаційного процесу [75] та вплив на його перебіг зовнішніх і внутрішніх чинників.

Вплив на перебіг комунікаційного процесу витлумачують як поведінку керівників загальноосвітніх закладів для реалізації прийнятих рішень та контролю за діями підлеглих [184, с. 61]. На важливості впливу в управлінні наголошено в дослідженнях із галузі соціальних наук.

Управління спрямоване на процес ухвалення рішень, часто пов'язане з організаційною функціональністю, а не з діяльнісною автономією. Організаційна функціональність вивчає вияв впливу на рішення, що ухвалюють нижчі сегменти організації, працівники або групи працівників.

Розрізняють зовнішні та внутрішні джерела впливу. До зовнішніх джерел належать авторитет, професійні чи кваліфікаційні показники та ін. Внутрішні джерела охоплюють індивідуальні потреби, участь в ухваленні рішень та інтерналізацію організації. Управлінський ланцюжок ґрунтований на авторитеті, проте різні джерела впливу посилюють його значущість в освітніх контекстах.

У системі освіти ухвалення рішень має суттєве значення і забезпечується на рівні владних повноважень. Такі повноваження є дієвим способом впливу й можуть використовуватися для підтримки діяльності або

для контролю дій. Однак відомо, що владні повноваження як інструмент не здатні впливати на певні організаційні норми. Інакше кажучи, керівництво організацією та діяльністю її членів відбувається не лише на основі владних повноважень [76, с. 122].

Зокрема, позитивну роль відіграють заохочення, що використовують як інструмент впливу на членів організації. Серед заохочень виокремлюють дві категорії: матеріальне й моральне. До першої категорії належать різного роду виплати (бонуси до заробітної плати, гонорари тощо). До моральних заохочень зараховують престижний статус і роль працівника або групи працівників в організації. Якщо менеджер не послуговується жодним з варіантів заохочень, він не зможе ефективно керувати організацією [184, с. 61].

Зазвичай, менеджери використовують різні засоби впливу для стимулювання членів організації до виконання організаційних завдань. Згідно з Мустафою Айдіном (M. Aydın) [20, с. 155], критерієм оцінювання керівництва є ступінь впливу менеджера (управлінця) на внесок членів організації в досягнення спільних цілей діяльності.

Зрозуміло, що існують різні способи впливу на працівників, однак менеджер повинен вибрати найбільш оптимальний варіант серед цих альтернатив і належно мотивувати своїх співробітників [82, с. 122; 241]. Девід Кіпніс, Стюард Шмидт та Ян Вілкінсон (D. Kipnis, S. Schmidt, I. Wilkinson), обговорюючи вплив менеджера на працівників загальноосвітнього закладу, виокремлюють такі способи впливу:

1) обґрунтування – підтримка рішень раціональними аргументами та науковими даними;

2) дружелюбність – підтримка доброзичливого ставлення через гарне враження, оцінювання та співчуття;

3) коаліція – співпраця з іншими людьми для зміни рішення іншої сторони;

4) обмін – досягнення угоди про взаємні вигоди та вплив рішення;

5) наполегливість – спроба змінити думки та рішення іншої сторони, застосовуючи тиск;

6) вища влада – звернення до вищих рівнів управління в ієрархії влади для зміни рішення іншої сторони;

7) санкція – використання організаційних винагород або санкцій.

Не лише названі вище дослідники, а й інші сходяться до думки, що одним із дієвих засобів впливу на співробітників (членів організації) слугує їх залучення до процесу ухвалення рішень. Своєю чергою Ерол Ерен (Erol Eren) результат від *участі співробітників у процесі ухвалення рішень* вважає за доцільне співвідносити з чинниками, що засвідчують її ефективність:

– підвищення мотивації співробітників (членів організації);

– зміна ставлення та звичок людей, а також їх заохочення до генерування нових ідей;

– встановлення балансу між окремими цілями та загальною організаційною метою;

– посилення ентузіазму працівників, елімінація їхніх намірів залишити роботу;

– нейтралізція негативної реакції на управлінські рішення [146, с. 320].

Менеджери освітніх установ мають добирати й пропонувати для розгляду виняткові ситуації для заохочення й мотивування співробітників до високої продуктивності. Керівники в системі освіти повинні взаємодіяти з працівниками як лідери, використовуючи різні методи впливу. Управлінські повноваження можуть застосовуватися лише тоді, коли керівники не можуть отримати позитивні результати від інших способів впливу.

Для впливу на працівників директори загальноосвітніх закладів (шкіл) мають послуговуватися ефективними адміністративними інструментами та професійними якостями управлінців і лідерів, заохочуючи вчителів до виконання своїх завдань з ентузіазмом та демонструючи особистісні якості в поведінці. Здатність директора школи суттєвою мірою впливати на

працівників шкіл підвищує ефективність і продуктивність їхньої діяльності [323, с. 77].

Директори шкіл і вчителі завжди взаємодіють один з одним у шкільному середовищі. У цьому інтерактивному процесі директори намагаються шляхом впливу на вчителів досягти організаційних цілей, підвищити прив'язаність учителів до школи, задовольнити їхні очікування. Практика засвідчує, що директори шкіл можуть використовувати різні способи впливу на вчителів, серед яких більшість жінок. Це дає підстави вважати гендерну компетентність професійно значущою для директорів шкіл [436, с. 228–229]. Тому для аналізу ефективності управлінської діяльності директорів шкіл надзвичайно важливо брати до уваги їхню здатність впливати на поведінку шкільних учителів [222], чому допомагає координація (координування) дій.

Координація (координування) зазвичай потрактовується як інтеграція організаційних заходів, характерних для різних організаційних підрозділів внаслідок розподілу праці серед співробітників, відповідно до організаційних цілей [1, с. 105]. Іншими словами, координація є мірилом якості співпраці в різних організаційних підрозділах. Якщо координація має високий рівень представленості, то й конфлікти, суперечки та проблеми, пов'язані з організаційними цілями, будуть зведені нанівець, що покращить співпрацю та якість діяльності [146, с. 159].

Зія Бурсаліоглу (Z. Bursalıoğlu) [76, с. 124] наголошує, що координація потребує інтеграції зусиль з організації матеріальних і людських ресурсів, знань та навичок працівників. Для координації характерні авторизація та спрямованість, що передбачають отримання інформації про її дію всіма членами організації, які беруть участь у діяльності. Координація як поєднання наявних людських і матеріальних ресурсів для досягнення певної мети [20, с. 152], на думку Гейдара Таймаза (H. Taymaz) [348, с. 48], охоплює інформування організаційних підрозділів та співробітників про діяльність інших співробітників і підрозділів.

Як зазначалося вище, освітній заклад надає людям змогу спільно досягати мети, яку вони не можуть реалізувати самостійно. Якщо індивідуальні зусилля співробітників організації сконцентровані на певній меті як на спільній дії, можна стверджувати, що організація координована. Отже, координація – це насамперед умова та основний інструмент ефективної організаційної діяльності [161, с. 279].

Координація передбачає комбінування організаційних ресурсів для досягнення організаційних цілей та інтеграції всіх організаційних заходів [117, с. 58]. В організаційному сенсі координацію легше налагоджувати, якщо працівники розуміють внесок своєї діяльності у досягнення організаційних цілей. Якщо організаційні цілі окреслюють лише керівники вищого рівня, а працівники не знають про них, то це може негативно вплинути на роботу команди й ускладнити досягнення організацією своєї мети [20, с. 152].

Отже, координація відіграє важливу роль у досягненні організаційних цілей і спрямовує індивідуальні та групові зусилля в такій роботі. Якщо бракує координації, то будь-яка дія може перешкодити іншим діям або призвести до припинення співпраці між членами групи, що натомість породжує труднощі в досягненні певної мети [100, с. 48].

З огляду на це та досвід практичної діяльності, варто констатувати існування численної кількості навчальних й управлінських завдань, які вимагають від працівників закладів освіти співпраці та координування зусиль у досягненні цілей діяльності.

Координація – важливий процес управління [37, с. 117], який безпосередньо впливає на результати діяльності і, відповідно до позиції Мустафи Айдіна (M. Aydın) [20], засновується на поєднанні матеріальних і людських ресурсів, їхній проекції на знання й навички. Координувати матеріальні результати діяльності порівняно легко, що не завжди вдається з діями людей у процесі розподілу праці [382, с. 48].

На переконання Ісмаіла Далая (İ. Dalay), для ефективної координації дій необхідна безпосередня організаційна комунікація, концентрація працівників на спільних організаційних цілях, використання знань і навичок, взаємодія між працівниками та ставлення до координації як до постійного процесу [112, с. 336]. Зія Бурсаліоглу (Z. Bursalıoğlu) виокремлює три різні шляхи координації [382, с. 49]:

1) координація через замовлення, яку використовують у класичному менеджменті, орієнтованому на лідера; за таких умов неможливо досягти ефективної координації, оскільки вона не є відкритою для участі та інновацій; цей шлях зазвичай вибирають авторитарні лідери, хоч він не підвищує організаційну ефективність і не задовольняє працівників;

2) координація через групування допомагає створювати організаційні зобов'язання серед співробітників, скеровувати їх на реалізацію цілей організації на контекстній основі, тобто спрямовувати діяльність співробітників на реалізацію організаційних цілей з огляду на їхні очікування; у цій моделі можна координувати ефективність взаємин між працівниками, заохочувати їх до участі в процесі ухвалення рішень;

3) координація через залежність відіграє важливу роль у технічному вимірі і спрямовується на координацію працівників, які не мають необхідних знань і навичок, із тими особами, які опанували їх; співробітники з високим рівнем технічних і спеціалізованих знань та навичок можуть ефективно координувати роботу інших працівників, оскільки особи без будь-яких технічних навичок обов'язково керуються технічними та спеціалізованими відомостями.

У свою чергу Лютер Гулік (L. H. Gulick) обґрунтував, що координація будується на двох основних моделях [179; 229, с. 106]:

1) координація через організацію – у цій моделі організаційними одиницями, відповідальними за певне завдання, керує один менеджер; ієрархічна структура організації призводить до нових відділів і нових менеджерів середнього та нижчого рівнів; менеджери верхнього рівня

налагоджують зв'язки між цими підрозділами; у такий спосіб завдання координують за напрямком – зверху донизу;

2) координація через ієрархію – для працівників формулюють організаційну мету, вони координуються, щоб за допомогою власних знань і навичок з ентузіазмом сприяти її досягненню; такою моделлю у своїх системах координації користуються політичні партії, благодійні організації, фонди та профспілки.

Координацію в школі, зазвичай, забезпечує директор, одним із найважливіших завдань якого є саме координація осіб та наявних груп у школі та гармонійне спрямування шкільних ресурсів на досягнення освітніх цілей. Особливого значення такого роду координації в освітній організації надає Муса Гюрсель (M. Gürsel) [184, с. 76], мотивуючи це тим, що групи, які беруть участь у діяльності освітньої організації, є різними й мобілізованими. Наприклад, професійні групи, батьки, керівники, учителі й учні можуть конфліктувати між собою. Керівник (директор) загальноосвітнього закладу має згладжувати, нівелювати ці конфлікти та отримувати користь від їхніх знань, ціннісних орієнтирів у досягненні шкільних цілей.

У досягненні освітніх цілей школи важливу роль відіграє внесок кожного. Зважаючи на важливість професійної діяльності вчителів, керівництво школи має перейматися передовсім координацією діяльності вчителів, заохочуючи їх до спільної роботи.

Згідно з висновками Бурхана Басшарана (B. Başaran) [39; 82, с. 118], школи можуть підвищувати якість своєї діяльності, якщо системно вибудують її структуру. На думку А. Сівакумара (A. Sivakumar), для підвищення конкурентної спроможності та якості діяльності шкіл організаційні елементи шкільної системи (ради, комітети та комісії) мають співпрацювати один з одним [338], а керівник школи повинен забезпечити координацію між цими елементами.

Діяльність без ефективної координації призводить лише до втрати часу, фінансів та професійної енергії в шкільній установі. Тому керівникові

потрібно спрямовувати працівників до запланованої, спеціальної та ефективної поведінки [121, с. 58]. Забезпечуючи ефективне функціонування шкільних зборів і рад як інструментів координації, керівники шкіл мають отримувати максимальну вигоду від їхньої діяльності.

На важливості такого аспекту наголошує Гюльніхал Чакмак (G. Çakmak) [82], акцентуючи увагу на тому, що окремі вчителі, які брали участь у засіданнях педагогічної ради, не були проінформовані про остаточно прийняті рішення, що слугує показником неефективної координації в школі. Така проблема може бути зумовлена низкою причин, але директор школи має знати про це та вживати заходів щодо забезпечення належного рівня координації.

Для з'ясування, наскільки ефективно організація провадить статутну діяльність і досягає цілей, зазвичай вдаються до оцінювання, ґрунтованого на вимірюваннях певних показників [144, с. 81]. Оцінюванням вважається процес отримання та інтерпретації різних даних щодо освітньої діяльності для ухвалення певних рішень [122, с. 317]. Оцінювання має на меті неупереджене з'ясування ступеня успішності та ефективності реалізації процесу, але іноді воно трактується як засіб, що сприяє підвищенню рівня освітньої діяльності [62, с. 51]. Оцінювання проводять на регіональному або на локальному управлінському рівні, загальним чи конкретним способом, безперервно або періодично, внутрішньо чи ззовні, статично або динамічно.

Для неупередженого оцінювання потрібно ретельно вибирати критерії та перевіряти їх перед застосуванням. Формальні критерії оцінювання зазвичай обмежені компетентностями й стажем, тоді як неформальні критерії стосуються консенсусу з керівниками та гармонії зі співробітниками. Значення, якого надають професійній компетентності, знижується ієрархічно зверху донизу, натомість пріоритет гармонії зростає знизу догори [76, с. 128].

У найширшому розумінні Гейдар Таймаз (H. Taymaz) [348, с. 50] трактує оцінювання як формування висновку про ступінь досягнення цілей

або рівень успішності, а також оброблення й порівняння даних для ухвалення певних рішень і висновків.

Як відомо, усі організації, зокрема освітні установи, прагнуть швидкого досягнення своїх цілей і підвищення ефективності та продуктивності власної діяльності [84, с. 350]. Оцінювання спрямоване на підвищення й поліпшення організаційної ефективності [20, с. 162]. Разом із тим, оцінювання, зосереджене лише на результаті, не є коректним.

Зазвичай процес оцінювання охоплює кілька етапів:

1) вибір об’єкта оцінювання – передбачає участь різних працівників в обговоренні, вимагаючи інтелектуальних зусиль і відіграючи життєво важливу роль у коректному оцінюванні;

2) визначення стандарту (або критерію) продуктивності – передбачає з’ясування реалістичності й точності (стандартності) показників чи критеріїв, за якими буде визначатися ступінь ефективності процесу;

3) вимірювання показників – передбачає застосування спеціальних методів, заснованих на використанні низки інструментів, для з’ясування того, якою мірою організаційні досягнення узгоджуються з очікуваними стандартами;

4) порівняння результатів зі стандартами – на цьому етапі попередньо окреслені стандарти порівнюють із результатами вимірювань;

5) перегляд результатів – якщо результати вимірювань не перевищують заздалегідь затверджені стандарти, процес оцінювання переглядають;

6) оцінювання й корекція (рішення) – якщо внаслідок оцінювання стає зрозумілим, що загальноосвітній заклад не досяг очікуваної продуктивності, постає необхідність у формулюванні пропозицій стосовно зростання ефективності діяльності [144, с. 82].

Оцінювання зазвичай не підтримується учителями. Порівняно з іншими професіями, оцінювати вчителя лише за одним заняттям дуже важко, оскільки іноді потрібні роки спостережень за результатами впливу вчителя на поведінку й навчальні результати учнів щоб скласти уявлення про його

професіоналізм. Тому керівники мають уважно ставитися до оцінювання вчителів у процесі навчальної діяльності й задля функціонального та об'єктивного оцінювання окреслювати організаційні цілі та найбільш ефективні методи [222].

Лютфю Ілгар (L. İlgar) [207, с. 112] уважає, що під час оцінювання в школі необхідно брати до уваги такі принципи:

1) оцінювання має допомагати школі в досягненні своїх цілей;

2) система оцінювання повинна охоплювати всіх працівників, незалежно від їхнього статусу та посади в школі;

3) система оцінювання має слугувати інструментом для вдосконалення вчителів, а не засобом тиску;

4) оцінювання має сприяти вдосконаленню освітнього персоналу школи, покращувати взаємини учасників освітнього процесу;

5) оцінювання має оптимізувати плани розвитку працівників, узгоджені з методами самооцінювання індивіда загалом;

6) програма оцінювання має давати згоду менеджерам виявляти відмінності між працівниками школи;

7) керівники процесу оцінювання мають бути добре обізнаними щодо підтримки позитивного ставлення до оцінювання.

Якщо постає питання з оцінювання школи із суспільних позицій, то науковці Хаджар Ездоган, Емін Каріп, Еркан Ероглу та Демет Ерден (H. Özdoğan, E. Karip, E. Eroğlu, D. Erden) [293, с. 12] стверджують, що цей процес має базуватися на таких позиціях:

1) надання учням кваліфікованої освіти;

2) дотримання вимог законодавства;

3) сприяння підвищенню продуктивної діяльності вчителів;

4) надання вчителям можливості професійного розвитку;

5) інформування соціуму про успішність і розвиток школи.

Узагальнено окреслені вище позиції науковців щодо основних тенденцій в управлінській діяльності установ Туреччини формувалися поступово під впливом соціокультурних процесів, аналіз яких дає розуміння появи суспільної потреби в лідерських якостях керівників.

Зважаючи на окреслені тенденції прояву лідерських якостей та управлінської значущості лідерства в діяльності керівників освітніх установ, було започатковано експериментальне дослідження прояву цього феномену в практиці управління загальноосвітніми навчальними закладами.

Це дослідження організовувалося з метою з'ясування ставлення учителів до управлінської діяльності та їх оцінки власної компетентності у контексті потенційно можливої діяльності на посаді керівника загальноосвітнього навчального закладу.

Перший етап цього дослідження – констатувальний зріз – проводився упродовж 2017/2018 навчального року і охопив 476 учительок із 132 шкіл м. Ерзінджан, які знаходяться у Центральному та інших районах міста: Чайірлі, Іліч, Кемах, Рефахіє та Терджан.

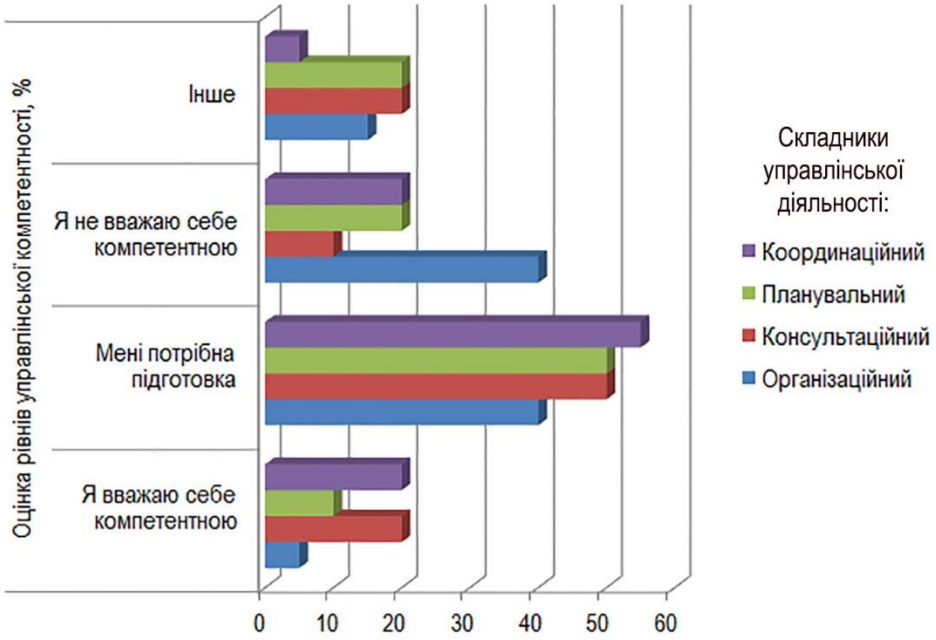
Учасникам першого етапу – учителям шкіл, які мали не лише різний досвід педагогічної діяльності, а й різні уявлення про складники управлінської діяльності та роль лідерських якостей керівника у забезпеченні ефективного функціонування школи, було запропоновано опитування. Метою цього опитування було оціночне з'ясування уявлень учителів про власний рівень управлінської компетентності за організаційним, консультаційним, планувальним та координаційним складниками управлінської діяльності.

Усім учасницям опитування попередньо давалися пояснення щодо того, який смисл вкладається у поняття організаційного, консультаційного, планувального та координаційного складників. В підсумку було отримано результати, представлені у таблиці нижче.

Таблиця 1.3

Складники управлінської діяльності	**Оцінка рівнів управлінської компетентності, %**			
	Я вважаю себе компетентною	Мені потрібна підготовка	Я не вважаю себе компетентною	Інше
Організаційний	5	40	40	15
Консультаційний	20	50	10	20
Планувальний	10	50	20	20
Координаційний	20	55	20	5
Усереднена шкала	13	49	23	15

Дані таблиці свідчать про усвідомлення переважною більшістю опитаних неготовності вважати себе компетентними у сфері управлінської діяльності в загальноосвітніх закладах без спеціальної підготовки, що проілюстровано на діаграмі нижче.



Частку тих, що позиціонували себе компетентними в цьому напрямі діяльності (усереднені 13%), слід сприймати як умовно потенційну по відношенню до управлінської компетентності, оскільки малоймовірно, щоб опитувані повною мірою усвідомлювали умови (соціальні важелі впливу) на зміст управлінської діяльності.

Важливим показником результативності управлінської діяльності керівника загальноосвітнього закладу слід вважати наявність у нього лідерських якостей, що відіграють роль стимулюючих мотивів у професійно-педагогічній діяльності учителів та інших працівників шкіл.

Серед учителів, які взяли участь в опитуванні, близько 60% вважають лідерські якості у керівників (директорів) загальноосвітніх закладів важливим складником професійної компетентності. Майже чверть (24%) опитаних не змогли визначитися з позиціонуванням ролі лідерських якостей директора школи, а 16% зазначили, що його лідерські якості вважають визначальними для успішної управлінської діяльності.

Отримані дані свідчать про те, що при кадровій ротації керівників загальноосвітніх закладів певну роль можуть відігравати наявність у претендентів особистісних рис, серед яких лідерські якості посідають одну з провідних позицій.

Висновки до першого розділу

Дослідження провідних засад управлінської діяльності та феномену лідерства в системі освітнього менеджменту Туреччини вимагає не лише ґрунтовного сутнісного аналізу поняттєвого апарату та теоретико-методологічних аспектів і технологій освітнього менеджменту як основи управлінської діяльності в установах освіти, а й з’ясування особливостей його системного впровадження в теорію і практику управління закладами освіти.

Одним з найважливіших напрямів удосконалення управлінської діяльності, зорієнтованої на забезпечення ефективності діяльності загальноосвітніх закладів, є формування і розвиток лідерських якостей педагогічних працівників в системі освітнього менеджменту. Це обумовлено тим, що управлінська діяльність у загальноосвітніх закладах та інших освітніх установах незалежно від її змістового і процесуального забезпечення та суб’єктної скерованості, має орієнтуватися на певні соціокультурні

настанови, які передбачають наявність ефективного менеджменту в досягненні освітніх цілей.

Об’єктивна оцінка менеджменту як основи управлінської діяльності в установах освіти Туреччини обумовили необхідність сутнісного аналізу категорійно-поняттєвого апарату та з’ясування сучасних тенденцій в освітньому менеджменті.

З огляду на це, з метою більш повної характеристики менеджменту як основи управлінської діяльності в установах освіти Туреччини проведено ретроспективний аналіз розвитку поняття лідерства у сучасному менеджменті, зокрема й в освітньому просторі Туреччини.

Огляд сучасних досліджень менеджменту в системі освіти Туреччини дозволив з’ясувати тенденції в розвитку управлінської діяльності, що обумовлюються необхідністю досягнення злагодженості в роботі колективу вчителів заради спільного досягнення цілей діяльності освітнього закладу. Провідне місце серед цих тенденцій посідає розвиток лідерських якостей у керівників освітніх організацій.

Зважаючи на це, актуалізується вивчення і стан практичної реалізації феномену лідерства в управлінській діяльності у контексті сучасного бачення ролі особистості керівника в успішності освітнього закладу.

Дослідження реалізації феномену лідерства в управлінській діяльності і, зокрема, практики управління освітніми закладами, дає підстави вважати, що в лідерстві вирішальну роль відіграє далекоглядність, оскільки така якість лідера дозволяє йому сприймати ситуації навколо себе по-іншому і мати погляди, незалежні від поглядів інших людей. Далекоглядні лідери завжди шукають можливості для самовдосконалення і досягнення того, чого досі нікому не вдалося. Вони не бояться невдач і прагнуть досягати прогресу, незважаючи на організаційні й інші перепони.

Таким чином, серед сучасних тенденцій формування лідерських якостей у керівників загальноосвітніх закладів виокремлюється виховання передбачливості, завдяки якій такі керівники не лише обирають реалістичний

напрям розвитку, а й, рухаючись за цим напрямом, забезпечують успішне досягнення мети внаслідок вмотивованої колективної діяльності підлеглих.

Проаналізувавши таким чином логіку отриманих результатів, можна констатувати, що окреслена в нашому дослідженні проблема має вихід у сферу підготовки менеджерів освіти з урахуванням сучасних гендерних тенденцій. Це обумовлює необхідність докладного вивчення існуючих в теорії і практиці освітньої діяльності Туреччини підходів до формування лідерських якостей у жінок в умовах існування гендерних стереотипів.

Основні положення першого розділу відображено в таких публікаціях автора [98; 387; 391; 142].

РОЗДІЛ 2
ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ЖІНОК – МАЙБУТНІХ КЕРІВНИЦЬ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДІВ ТУРЕЧЧИНИ

2.1. Гендерні стереотипи та розвиток лідерських якостей у жінок в сучасній Туреччині

Стереотипи, які були сформовані в Туреччині на основі історичного досвіду та традиційних культурних норм, позиціонують суспільство в одній гендерній групі [35]. Такі стереотипи створюють як у чоловічому, так і в жіночому розумінні упереджені уявлення, що не підлягають легкому руйнуванню.

Чоловіків зазвичай сприймають як лідерів у сім'ї, яким притаманні аналітичність, жорсткість, авторитаризм, раціональність, фізична сила, домінування, визначеність і стійкість. Жінок пов'язують переважно з такими статевими (гендерними) стереотипами, як обов'язкова чутливість, сентиментальність і покірливість.

У контексті ділового світу також діють усталені стереотипи щодо жінок у сфері праці. Як слушно зазначає Ізмет Барутцюгіль (İ. Barutçugil):

– жінкам пропонують роботу, що не потребує високого рівня кваліфікації;

– вважається, що у жінок відсутні здібності до управлінської діяльності, такі як амбітність, конкурентоспроможність і раціональність;

– стверджується, що жінки не мають змоги виходити за межі традиційних професій і прагнути опановувати фах менеджера;

– поширеною є думка про те, що жінки нездатні до роботи на керівних посадах із психологічного та соціологічного поглядів;

– жінки не беруть участі в процедурах ухвалення важливих рішень;

– жінки не досягають високих посад через власну неспроможність комунікувати у виробничому середовищі [35, с. 27].

У кожному суспільстві гендерне співвідношення чоловіків і жінок відрізняється, однак майже всі культури дотримуються уявлень, що жінки є більш інтерактивними особами, тоді як чоловіки – більш агресивними та незалежними. Для розуміння ролі жінки в сучасному світі, зокрема в професійній діяльності, важливо простежити зміну суспільних позицій щодо жінок в історичному контексті [239].

У сучасному світі помітне збільшення долі жінок у всіх сферах суспільного життя. Жінки можуть виконувати різні види робіт, навіть ті, які ще в недалекому минулому вважалися суто чоловічими.

Донедавна жінки були вилучені з управлінської діяльності через архаїчні упередження, хоч не існує жодних доказів та досліджень щодо неможливості жінок обіймати високі посади. Але всупереч упередженням світові стали відомі такі легендарні особистості, як:

Грейс Хоппер (G. Hopper) – контр-адміралка військово-морських сил США, одна з перших програмісток комп’ютера Марк I та авторка мови «COBOL»;

Маргарет Теттчер (M. Thatcher) – прем’єр-міністерка Великої Британії (1979–1990 рр.);

Індіра Ганді (I. Gandhi) – прем’єр-міністерка Індії (1966–1977, 1980–1984 рр.);

Анґела Меркель (A. Merkel) – Федеральна канцлерка Німеччини;

Тансу Чиллер (T. Çiller) – економістка і політик, лідерка партії «Істинний шлях», прем’єр-міністерка Турції (1993–1996 рр.);

Мерал Акшенер (M. Akşener), Гюльдаль Мумджу (G. Mumcu) (2007–2015 рр.), Айшенур Бахчекапили (A. Bahçekapılı) (з 2011 р.) – віце-спікерки Великих національних зборів Туреччини (парламенту) та ін.

Теперішній діловий світ усе частіше вимагає використання емоційних ресурсів, тому жінки набули великої переваги на управлінських і лідерських

посадах. Особистісні риси, зумовлені гендерними відмінностями, які ще недавно формували негативне враження про жінок, тепер вважаються прерогативою в управлінській діяльності організацій та установ [355].

Жінки й чоловіки теоретично в однаковому співвідношенні мають брати участь в економічному та соціальному житті, проте частка активних жінок у соціально-економічному вимірі не відповідає частці чоловіків, хоч вони й становлять майже половину населення світу. Гендерне співвідношення може бути різним (залежно від національного і культурного рівнів розвитку). У всіх сучасних суспільствах існує тенденція до збереження меншої кількості жінок-управлінців порівняно з чоловіками [362, с. 63].

Після промислової революції індустріально розвинені суспільства досягли помітного прогресу, що засвідчує, зокрема, зростання попиту на трудові ресурси внаслідок збільшення населення й усунення економічних бар'єрів. Жіноча праця стала більш запотребуваною в галузі економіки, хоч раніше її позиціонували як обмежений трудовий ресурс із притаманною масштабністю й усебічністю гендерних обов'язків жінок.

Жінки, які починають працювати в молодому віці, часто відмовляються від кар'єри для народження дитини, що негативно впливає на їхню запотребуваність на ринку праці. Зважаючи на це, у розвинених країнах трудову зайнятість жінок інтерпретують як «трифазний процес», згідно з яким жінки зазвичай виходять із ринку праці в молодому віці, але повертаються на роботу в більш зрілому віці [249, с. 98].

Промовистою ознакою свободи жінок у сучасному суспільстві вважається можливість працювати й отримувати регулярний дохід. Перше, що спадає на думку стосовно – це домашня робота та материнство, які вважаються традиційним покликанням жінок. Тому в суспільстві цілком нормально ставилися до того, що жінки працюють безкоштовно вдома. Однак з часом суспільство все більш позитивно стало реагувати на жінку, яка виявляє бажання працювати на робочому місці та отримувати зарплату [89]. Активне суспільне життя в останні десятиліття стимулює жінок до більш

широкого користування соціальним можливостями, такими як освіта, економічна свобода, соціальне забезпечення та соціальний статус [17].

В історичному аспекті виокремлюють два періоди в житті суспільства, які характеризуються певним ставленням до жінки – стародавній і цивілізований. Жінки й чоловіки завжди відрізнялися за змістом та обсягом виконуваних завдань через фізичні особливості, проте основні відмінності між ними були усвідомлені лише з появою *цивілізованих* суспільств.

Якщо аналізувати поділ праці на підставі гендеру, то такі поняття, як «зайнятість», «заробітна плата», «праця», «економічна діяльність», набувають різного сенсу. Діяльність, яку жінки провадять безкоштовно, узагалі суспільством не сприймається як економічна та ігнорується з погляду внеску до суспільного виробництва. Зокрема, прибирання, приготування їжі, народження дітей та їх виховання досі не входять до списку видів економічної діяльності. Внесок жінок в економічні процеси ще й досі статистично недооцінений [155].

Зейнеп Айкан (Z. Aycan) [18] наголошує, що сучасні турецькі жінки мають багато передумов для успіху в діловій сфері свого життя. По-перше, вони можуть розраховувати на членів своєї сім’ї в догляді за дитиною. Якщо підтримка сім’ї неможлива, жінки із середнім і високим соціально-економічним статусом можуть винаймати нянь для своїх дітей.

Іншим позитивним аспектом щодо кар’єри жінок слугує той факт, що суспільне життя в Туреччині, як і соціокультурні відносини, продовжує розвиватися. І вже значно важче стає знайти достатню кількість потенційних кандидатів на керівні посади. Основним критерієм у доборі кандидатів стають особистісні та професійні якості, а не стать. Високоосвічена людина, яка має необхідні якості та кваліфікацію, може досягти високого соціально-економічного статусу. Це дає підстави стверджувати, що успіх жінки в кар’єрі безпосередньо пов’язаний із соціальним статусом [106, с. 25].

У традиційному діловому житті виокремлюють низку соціальних складностей у жінок:

1) виховання дітей та домашні обов’язки призводять до перерв у роботі жінок й уповільнення їхньої професійної кар’єри;

2) жінки рідше здобувають належну освіту порівняно з чоловіками;

3) після народження дитини більша частина жінок залишає роботу;

4) соціальні й культурні чинники, які призводять до проблем у сім’ї, перешкоджають обійманню жінками високих посад в організаціях та установах;

5) подружжя, яке працює в одній сфері діяльності, може позитивно вплинути на трудове життя жінки [347, с. 15].

Вартий уваги той факт, що історично в Туреччині жінки посідали другорядні позиції в діловому житті. Однак із середини XX століття жінки почали зазнавати суттєвих змін у кар’єрі (порівняно із чоловіками), хоч раніше вони працювали на робочих місцях із низьким рівнем оплати та неповним робочим днем. При цьому жінки ще й відповідали за виховання своїх дітей.

Активна участь у сфері праці змінила статус жінок, забезпечила їм рівність із чоловіками, економічну свободу й широку перспективу в професійному житті. Незалежно від професійного статусу, жінок почали сприймати в суспільстві не лише як дружин і матерів, а і як кваліфікованих працівниць [183, с. 211].

Разом із тим залишкові гендерні стереотипи все ще допускають, що жінки не можуть ефективно виконувати управлінську роль у сфері праці, бо відрізняються від чоловіків. Зокрема, у деяких культурах ще й досі вважається, що жінки не мають необхідних якостей для управління на відміну від чоловіків. Такі гендерні стереотипи негативно впливають на ставлення чоловіків до жінок, стають причиною наявних проблем у жінок [309].

Гендерні стереотипи в окремих регіонах країни перешкоджають жінкам посідати керівні посади, що безсумнівно, впливає на потенційні можливості реалізації владних повноважень жінками при обійманні таких посад. Це

призводить до того, що значна частина жінок-керівників змушена вдаватися у своїх організаціях та установах до «чоловічого» стилю діяльності [109; 330]. Переконання жінок у тому, що керівні посади вищого рівня вимагають від них саме чоловічого ставлення до прийняття рішень та оцінки результатів, впливає на їхній психологічний стан. Внаслідок цього жінки намагаються демонструвати демократичну, гнучку й корпоративну модель лідерської поведінки. Однак у контексті патріархального стилю управління жінок вважають неавторитетними чи ненадійними лідерами [210].

У XXI столітті жінки Туреччини й демократичних суспільств ліквідували більшість соціальних бар'єрів, що виникли внаслідок архаїчного стереотипу. У сучасній Туреччині сімейні та професійні обов'язки розподілені переважно рівномірно між чоловіками й жінками, що надає низку привілеїв представникам обох статей. Такий гендерний баланс, безперечно, сприяє комфортності життя як чоловіків, так і жінок [183, с. 446].

У сучасному світі, незважаючи на фемінізацію ділового життя, зростає роль жінок і їхній внесок у розвиток демократичного суспільства, але прогрес у цій справі досить сповільнений. Як засвідчує наше дослідження, упродовж останніх десятиліть участь жінок у соціально-політичному, економічному й культурному житті дещо посилилася. Це можна вважати реакцією на рішення Національної комісії з гендерних питань, яка в 1990 році проголосила, що гендерна дискримінація в різних галузях промисловості є актуальною проблемою. Участь жінок, залучених до основних секторів економіки, наразі визнано недостатньою [358, с. 44–45].

Айшенур Ергін та Шакір Чинкір (A. Ergin, Ş. Çınkır) [150] звертають увагу на те, що жінки все ще постають перед різними проблемами: службове просування та працевлаштування; відкрита або прихована дискримінація за статтю; кар'єрне зростання; стереотипні погляди щодо гендерної рівності. Наприклад, конкурсні кадрові комісії мають переважно чоловічий склад, що впливає на переважний вибір чоловіків для управління підприємствами, установами й організаціями. Менеджмент трактують як сферу чоловічої

діяльності, а участь жінок у ній навіть не передбачається. Крім того, професійне життя жінки, якій притаманні лідерські якості, ускладнене ще й іншими факторами, як-от необхідністю наголошувати підлеглим чоловікам на потребі працювати більш ефективно. Аналіз засвідчує, що кількість жінок, які є прикладами для наслідування стилю управлінської діяльності, недостатня.

Поняття лідерства було суперечливим із давніх часів у руслі гендерних відмінностей. Студіювання цієї проблематики стосувалося лише чоловіків, оскільки вважалося, що всі лідери були чоловіками й мали чоловічі риси. Із 1930 років і до кінця 1940 років дослідження феномену лідерства було зосереджене переважно на чоловічих рисах. Теорія ознак (відома також як диспозиційна теорія) стверджує, що лідери мають ознаки, які відсутні в підлеглих. Лідерів часто представляли як розумних, рішучих людей із високим соціально-економічним статусом, власними судженнями, переконаннями й комунікативними здібностями [303]. Такі риси часто характеризували саме чоловіків, оскільки середньостатистичну жінку вважали менш розвиненою за середньостатистичного чоловіка. Тому для ефективного керівництва саме чоловічі риси вважалися необхідними.

Історично сформувався стереотип стосовно того, що тільки чоловіки здатні впливати на людей, однак загальновідомо, що комунікативні здібності жінок набагато кращі [188]. Проблема лідерства в контексті гендерної рівності стала популярною темою дослідження протягом останніх 30 років унаслідок сформованого феміністського руху в 1970 роках у Туреччині [357].

Гендерна рівність – це типова поведінка, яку окреслює суспільство для кожної зі статей. Поширене в сучасному світі уявлення про те, що лідерство пов’язане насамперед із чоловічою статтю, є наслідком різних трактувань щодо гендерної рівності чоловіків і жінок, а також поділу праці за гендерними ознаками.

Типового чоловіка характеризують як холоднокровну особу, орієнтовану на результат, яка надає важливого значення матеріальним та

інструментальним цінностям. У жінок, на противагу чоловікам, переважають емоції, потреба в налагодженні більш теплих взаємин [173, с. 65].

Разом із тим, деякі гендерні дослідження лідерства не засвідчують наявності суттєвих відмінностей між жінками й чоловіками з погляду лідерської поведінки. Наприклад, Гері Паувел (G. N. Powell) [310], проаналізувавши поведінку чоловіків і жінок, не виявив жодних істотних відмінностей із погляду потреб, цінностей, мотивації та стилю керівництва.

Мелтем Налбант (M. Nalbant) [286] студіював особливості сприйняття підлеглими жінок-лідерів і чоловіків-лідерів у державному секторі. Учений з'ясував, що між чоловіками й жінками не існує суттєвих відмінностей щодо сприйняття їх підлеглими.

Семра Арікан (S. Arıkan) [11] аналогічно порівнювала управлінську поведінку лідерів-чоловіків і лідерів-жінок, але вже в банківському секторі. І також не виявила жодних значущих відмінностей у ставленні відповідно до гендерної поведінки.

Джон Барбуто (молодший) зі співавторами (Jr. J. E. Barbuto, S. M. Fritz, G. S. Matkin, D. B. Marx) [34] проаналізували поведінку і вплив лідера з погляду статі та з'ясували, що стать як показник не впливає на трансформаційну й транзакційну поведінку лідера (керівника). Томас Кент, Керрі Блер, Говард Рудд та Ульрих Шуеле (T. W. Kent, C. A. Blair, H. F. Rudd, U. Schuele) [236], наполягаючи на відмінностях між чоловіками й жінками в руслі трансформаційного лідерства, також не зафіксували суттєвих відмінностей між чоловіками та жінками щодо їхньої поведінки.

Деякі дослідження доводять наявність відмінностей між лідерською поведінкою чоловіків і жінок. Нерідко автори стверджують, що особливі риси жінок можуть призвести до більш позитивної поведінки їх як лідерів. Зокрема, жінки мають більше емоційного інтелекту та емпатії порівняно з чоловіками, що дає їм змогу стати співучасниками в професійній діяльності.

Отже, відповідно до уявлень про сучасні стилі управління жінки мають більше переваг порівняно з чоловіками [273].

Джеміль Челік та Махмут Оздевечіоглу (C. Çelik, M. Özdevecioğlu) [91] провели дослідження у двох групах: в одній керівниками були чоловіки, а в іншій – жінки. Аналізуючи стрес працівників на роботі, їхню мотивацію та задоволеність, автори дійшли висновку, що керівники-жінки були більш демократичними (на противагу керівникам-чоловікам), більш орієнтованими на людей із підтримувальним стилем управління порівняно з авторитарним стилем менеджерів-чоловіків. З іншого боку, з'ясовалося, що менеджери-жінки мають меншу впевненість і вагаються під час ухвалення управлінських рішень.

Н. Явуз (N. Yavuz) [380], вивчаючи роль конфліктів жінок-керівників, які працюють у сфері освіти (провінції Кокаелі), вказує на низку переваг жінок, якім притаманні лідерські якості:

– консенсусне ухвалення рішень – жінки надають перевагу, зазвичай, консенсусному колегіальному стилю управління, налагоджують тісні зв'язки між різними групами підлеглих та отримують інформацію з різних джерел;

– стиль управління – жінки аналізують стиль управління як інструмент для обміну повноваженнями, а не як механізм для контролю;

– обмін знаннями та компетентностями – жінки завжди діляться досвідом та знаннями зі своїми підлеглими;

– управління конфліктами – на відміну від чоловічого розуміння конфлікту, жінки використовують знання з конфліктології як механізм розв'язання проблем;

– підтримка комфортного робочого середовища – жінки сприяють створенню комфортного робочого середовища через налагодження взаєморозуміння й довіри, щирості та співчуття.

Упродовж усієї історії чоловіки й жінки виконували різні соціальні ролі відповідно до статі. Ці ролі впливали на різні сфери буття, згодом перетворюючись на спосіб повсякденного життя [380].

Фемінність і маскулінність – це психологічні процеси, а не особистісні риси, притаманні жінкам та чоловікам. Чоловічі або жіночі риси не вимагають від людини певних статевих ознак, проте в суспільстві часто від жінок очікують вияву жіночих рис, а від чоловіків – чоловічих. На це звертає увагу Ісмет Гокальп (İ. Gökalp) у своїй магістерській роботі [173], порівнюючи чоловічі та жіночі риси (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Чоловічі та жіночі риси

Жіночі риси	**Чоловічі риси**
демократичність	самовладність
залежність	незалежність
емоційність	раціональність
уникання ризиків	ризиковість
емпатія	домінування
стриманість	підприємництво
партнерство	індивідуальність
пасивність	активність
нехтування успіхом	життя заради успіху
неконкурентність	конкурентність
м’якість	твердість
пристосовуваність	боротьба
сприйняття	осуд
відчай	рішучість
бездієвість	дієвість
потреба в захисті	відсутність потреби в захисті
домашність	соціальність

Усебічні дослідження поведінки жінок з лідерськими рисами продемонстрували, що деякі особистісні риси в певних обставинах виявляються на більш високому рівні порівняно з чоловіками. Це послугувало основою для виявлення особистісних якостей жінок та вивченню їх прояву в управлінській діяльності.

Доброзичливість. Організовуючи діяльність колективу, лідер фактично бере на себе відповідальність за частину життя цих людей. Між лідером і його підлеглими панують різні взаємини. Однак це не означає, що лідер повинен уважати себе кращим за підлеглих і ставитися зверхньо до них для досягнення індивідуальних цілей та планів. Лідер і підлеглі життєво необхідні один одному. Такі риси поведінки, як взаєморозуміння, захист та уникнення експлуатації, мають підтримувати обидві сторони для зміцнення взаємин. Найважливішою рисою лідерства, яка здатна забезпечити позитивні й тривалі взаємини між лідером та підлеглими, є добро [65, с. 16].

Сьогодні добро й чутливість уже не вважаються ознакою жіночої слабкості. Навпаки, ці риси сприймаються суспільством як свідчення великого потенціалу жінок у світі, що надає перевагу глобальним, соціальним і гуманітарним проблемам, а не продуктивності, сформованої жорсткою конкуренцією поза будь-яких гуманітарних якостей. Світ відчув «потребу в жіночому керівництві при розв'язанні актуальних проблем, особливо глобального й загальносвітового масштабу: боротьбі з бідністю, поєднанні ділового життя та гуманітарних потреб, єдності суспільного й приватного життя» [250, с. 172].

Мерьем Акоглан (M. Akoğlan) [3] серед позитивних якостей лідерства відзначає симпатію, добро, віру в навчання й запобігання помилкам, потребу людини в любові та повазі. Добро й чутливість – сучасні лідерські риси, які допомагають жінкам перебувати в більш вигідному становищі порівняно з чоловіками, коли йдеться про риси лідерства. Не менше значення має здатність керівника-жінки до морального впливу на працівників організації [447].

Емоційність. Управління, орієнтоване на владні повноваження, втрачає ефективність, тому в сучасній Туреччині зміщують акцент на суб'єкт-суб'єктні взаємини між керівником і підлеглими, що породжує довіру, емпатію та справедливість між ними. Це сприяє руйнуванню образу

авторитарного й грізного лідера і створенню нового розуміння щодо образу управлінця.

Більшість соціологів та педагогів вважають, що лідерство не є моральною концепцією. Лідери, як і всі люди, можуть бути порядними або нечесними, сміливими чи невпевненими, жадібними або щедрими. Припускати, що всі лідери – позитивні люди, означає ігнорувати реалії гуманітарних умов їхньої професійної діяльності, обмежуючи тим самим наше уявлення про ефективність керівництва [235, с. 45].

Досвід переконує, що жінки реагують більш емоційно, коли щось відбувається. Це спричинене тим, що чоловіків навчають і виховують для домінування в діловому житті та в сім'ї. Тому вони виявляються більш підготовленими до реалій професійного життя порівняно із жінками. З іншого боку, «жінок виховують для виконання певних природних завдань, як-от материнство й виховання дітей, домогосподарство, що змушує їх глибше переживати такі емоції, як хвилювання, сором'язливість і паніка. Аналогічні емоції відчувають жінки, коли їм випадає керівна роль у професійній діяльності» [228, с. 63].

У самооцінюванні емоційності під час діяльності жінки-менеджери послуговуються мотивацією працівників, що робить їх більш ефективними на противагу чоловікам. На думку жінок, емоційність слугує ефективним інструментом, який зміцнює взаємини з підлеглими, а раціональні рішення можуть бути підтримувані емоційним покликом думки. Жінки не сприймають аргументів, що суперечать раціональності в професійній діяльності [288, с. 57].

Протягом тривалого часу панувала думка, що лідер обов'язково «твердий, непохитний», тому часто «емоційність» оцінювали як недоцільну рису для лідерів. На противагу цьому існують докази, що «емоційність» є необхідною рисою для лідерів [355].

Зрозуміло, що жінкам-управлінцям притаманна емоційність. Вони не ставляться до своїх підлеглих і службовців як до «нижчих за себе» або як до

працівників, позбавлених емоцій. Не є новим для них і те, що «підлеглі переживають деякі емоційні проблеми, які змушують їх бути непродуктивними протягом певного періоду своєї трудової діяльності. Управлінець, який виявляє працівників, що потерпають від різних проблем, та демонструє інтерес до них, підвищує свою продуктивність» [321, с. 27].

Комунікація. В основі реалізації всіх внутрішньо-організаційних функцій лежить комунікація. Завжди успіх організації безпосередньо пов'язаний із розвиненою системою ухвалення зважених та своєчасних рішень з погляду доцільної організаційної політики.

Як зазначалося вище, для управлінця здатність до комунікацій, у яких найважливішим є сприйняття того, що говорить інша сторона. За інших умов ймовірно, що в управлінця можуть виникнути проблеми в управлінні колективом, оскільки він не зможе повною мірою з'ясувати потреби й вимоги колективу [355].

Жінки, безперечно, більш адаптовані до сприймання думок інших людей, оскільки це є наслідком їхньої соціалізації, що вимагає «вміння слухати». З упевненістю можна стверджувати, що жінка, якій притаманні лідерські якості, має суттєву перевагу в цьому вимірі порівняно з чоловіками [427, с. 92–98].

Для жінки надзвичайно важливо користуватися такою навичкою у професійному житті. Якщо жінки, яким притаманні лідерські якості, будуть послуговуватися своєю природною здатністю ефективно слухати, вони збільшать власні можливості усувати численні комунікаційні бар'єри в професійній діяльності. Для цього їм необхідно розвивати власні інтуїтивні здібності, щоб підходити до комунікаційних процесів без будь-яких упереджень або коментарів [306, с. 57].

Обговорюючи «межі статевих ролей» [164], Розабет Мосс Кантер (R. M. Kanter) звертає увагу на той факт, що соціально окреслені жіночі риси формуються під час навчання. Одна з таких рис – уміння сприймати критику та намагатися позбутися негативних рис і поведінки, зазначених у

справедливій критиці. При цьому Кантер стверджує, що жінки не потребують освіти та навчання [188, с. 102] для усунення комунікаційних бар'єрів у професійній діяльності.

Самопожертвування. У сучасному світі жінки часто поєднують виконання професійних обов'язків у діловому житті зі своїми традиційними обов'язками (материнство та ведення домашнього господарства). Це змушує їх докладати більше зусиль, порівняно з чоловіками, для досягнення професійного успіху. З іншого боку, жінки намагаються підтримувати традиційний спосіб життя, що вимагає від них виконання домашньої роботи, виховання дітей. Жінки роблять усе це, намагаючись зберегти свої позиції в патріархальному професійному житті. Як наслідок, вони змушені жертвувати своїм часом та енергією для виконання власних обов'язків [355].

Негативні наслідки одночасного кар'єрного прогресу та виховання дітей іноді призводять до того, що деякі жінки вибирають стратегію «супержінки» або «суперматері» для усунення сумнівів щодо рішучості продовжувати кар'єру. Такі жінки, на додаток до величезних зусиль у професійному житті, стають дуже активними й у своїй сім'ї, проводячи більше часу зі своїми дітьми. Суперматусі ведуть організований спосіб життя та набувають менталітету, який готує їх до постійного успіху і позбавляє необхідності достатнього відпочинку та інших особистих занять [188].

Жінки, яким притаманні лідерські якості, зазвичай, прагнуть виконувати свої традиційні ролі й завдання, щоб зберегти безпроблемне сімейне життя, виявляти високу продуктивність для успішного професійного життя. Бажання демонструвати бездоганність в обох сферах життя підвищує стресовий стан жінки. Сьогодні жінки Туреччини відмовляються від ідеї супержінки й використовують різні системи підтримки, щоб переконатися в своїх пріоритетах та навчитися ефективного управління часом. Тепер вони шукають балансу в своєму житті, а не прагнуть до зразкового й бездоганного. Незважаючи на ці зміни, здатність до самопожертви пов'язана з природою

жінки, може розглядатися як перевага, оскільки вона впливає на жіночу свідомість [173, с. 66].

Проведене міжнародною маркетинговою та комунікаційною групою BBDO Europe (BBDO – Batten, Barton, Durstine & Osborn) дослідження в 19 країнах Європи, зокрема в Туреччині, на тему «Зміни в жіночих цінностях» засвідчило, що сьогодні європейській жінці вдалося врятувати себе від синдрому «супержінка». Водночас результати цієї розвідки взагалі доводять, що жінки намагатимуться бути успішними [328, с. 116].

Якщо говорити лише про результати аналогічних досліджень, проведених у Туреччині, то варто звернути увагу на те, що жінки лише почали знаходити баланс між приватним і професійним життям. Причина, чому балансу в цьому все ще не досягнуто, може полягати в необхідності виконання жіночої домашньої роботи й догляду дітей, у соціальних забобонах щодо жінок, які працюють, у дискримінації та примусу з боку чоловіків, відсутності їхньої підтримки в цьому питанні [328, с. 120]. Необхідно наголосити, що в багатьох гуманітарних і соціальних організаціях більшість волонтерів становлять саме жінки [355].

Інтуїтивні здібності. Жіноча інтуїція, яку часто називають «шостим чуттям», досить високо розвинена порівняно з чоловіками. Цей факт можна пояснити з огляду на особливості жіночого світобачення та світосприйняття, схильність до емоційного способу життя, переважання почуттів.

Інформація про інтуїтивні якості жінок може поєднуватися з науковими знаннями, що стає перевагою для управління. Така особливість є однаково важливою для управління роботою як у державному, так і в приватному секторах економіки. Інтуїція – це важлива здібність для реалізації великих проектів або комплексних планів. Управлінським здібностям жінок, а саме швидкому ухваленню рішень і вияву ініціативи ними, сприяє поєднання інтуїтивної здібності з організаційною майстерністю [321].

Озлем Сариалан (Ö. Sarıalan) та Анрі Бергсон (H. Bergson), досліджуючи особливостей жіночого лідерства в управлінні характеризували інтуїцію як «розуміння реальності за допомогою інстинктивних здібностей» [53; 322, с. 55]. Загалом, інтуїцію можна трактувати як процес використання почуттів для отримання інформації, яка не може бути одержана із застосуванням емпіричних або раціональних методів. Інтуїція стає більш корисною, порівняно з логічним мисленням, у тих випадках, коли можливості раціонального аналізу обмежені. У руслі стратегічних рішень й оцінних суджень науковці М. Палмер і Б. Хайман (M. Palmer, B. Hyman) висловлюють переконання про більшу корисність у процесі ухвалення рішень з оперування інтуїтивними та логічними методами розв'язання на відміну від використання лише логічних методів [306, с. 113].

Дослідження з використанням індикатора MBTI (Myers-Briggs Type Indicator) для оцінки особистісних якостей за допомогою п'ятифакторної моделі, довели, що інтуїтивні та емоційні здатності жінок-управлінців більші, ніж у чоловіків. Аналогічне вимірювання, проведене А. Фурнхемом і П. Стрингфілдом (A. Furnham, P. Stringfield) у 1993 році із використанням диференційованої версії MBTI [164], теж засвідчило, що інтуїтивні та емоційні рівні жінок вищі за чоловічі [113, с. 125].

Отже, результати досліджень і статистичні висновки дають підстави стверджувати, що в жінок рівень інтуїтивних здібностей вищий, ніж у чоловіків.

Інтуїтивні здібності жінок необхідні для ділових зустрічей, оскільки вони можуть використовувати їх та зосереджуватися на своїх почуттях, щоб зрозуміти більше, ніж обговорюють під час цих зустрічей [267, с. 164]. Якщо інтуїцію жінок вдасться інтегрувати в їхні організаційні здібності, то жінки зможуть значно обігнати чоловіків у швидкості ухвалення рішень і вияві ініціативи [15, с. 28].

Материнство. Не становить сумніву той факт, що перше слово, яке спадає на думку в разі вимовляння слова «жінка», – це материнство. Кожна

жінка володіє почуттям материнства (навіть якщо не має дитини), бо це вважається її священним призначенням. Як основна відмінність між чоловіком і жінкою, материнство передбачає наявність таких якостей жіночого характеру, як любов, прихильність, терпіння, співпереживання, чутливість і самопожертва.

Водночас донині називають слабкістю підвищену емоційність жінки, що змушує обмежувати раціональність, яка властива їй унаслідок «материнської» ролі. У сучасному світі зміна уявлень про лідерство й зростання значущості емоційного інтелекту руйнують уявлення про слабкість і роблять якості материнства одними з найважливіших рис, якими повинна володіти жінка, якій притаманні лідерські якості. [355].

Материнські почуття можна вважати великою перевагою жінок-управлінців. Завдяки почуттю материнства жінка з більшим співчуттям та співпереживанням ставиться до різних ситуацій і «більш м'яко» їх розв'язує, наповнюючи гуманністю управлінські завдання. До того ж чоловіки часто відчувають потребу спілкуватися один з одним у більш м'який спосіб в організаціях, де лідером є жінка.

Жінки в Туреччині також у своїх стосунках із людьми виявляють більшу толерантність, м'якість, демократичність і дружнє ставлення до людей, які перебувають поблизу. З іншого боку, можна констатувати, що чоловіки порівняно з жінками менш толерантні й демократичні. Чоловіки більше вдаються до суто чоловічого стилю управління, тоді як жінки послуговуються жіночим. Загалом, жінки мають багато переваг щодо управління завдяки особистісним рисам. Ефективне використання описаних ознак, безперечно, допоможе жінці бути більш успішною на керівних посадах [173].

У ході симпозіуму «Жінки, лідерство та управління» Гюлай Атік (G. Atığ) оприлюднила переваги, які надає материнство жінкам взагалі і жінкам, яким притаманні лідерські якості, зокрема. На думку дослідниці, жінки-менеджери пропорційно успішні, вони мають відмінну здатність до

спільної командної роботи, оскільки, стаючи матерями, зосереджуються на внутрішніх проблемах, організовують сімейний побут. Г. Атік зазначає, що найбільшою перевагою жінок, яка випливає з їхніх близьких стосунків з усіма членами сім'ї, є високі комунікативні навички [15].

Якщо жінку призначають керувати організацією, вона може скористатися навичками спілкування, завдяки своїм материнським здібностям, залучити кожного члена організації до діяльності та скерувати на досягнення певної мети. Крім того, «користуючись своїми повноваженнями, жінки заохочують членів колективу, демонструючи сучасні техніки керівництва». Гюлай Атік також наголошує на тому, що «жінки мають деякі вроджені риси лідерства, які засвідчують їхні організаційні та інтуїтивні навички з ефективної організації командної роботи, прагнення ефективно розв'язувати проблеми, брати до уваги соціальні аспекти для подолання проблем» [15, с. 28].

Риси лідерства, притаманні жінкам, пов'язані переважно з їхніми соціальними ролями [446]. Очікуючи від жінки, що вона буде «гарною матір'ю та дружиною», суспільство розуміє, що жінки часто вагаються, вибираючи між роботою та сім'єю, хвилюються, що їм не вистачить часу для успішного професійного життя, якому перешкоджатимуть материнство й домашні ролі. Водночас зростання авторитетності жінок у суспільстві та їх затребуваності в сучасному соціально-економічному житті Туреччини слугують найкращим показником необхідності змін у ставленні до жіночої статі. Озлем Саріалан (Ö. Sarialan) у магістерському дослідженні рис жіночого лідерства з точки зору управлінського успіху зазначає, що «жінок слід зараховувати до економічної категорії індивідуалів, а не до простих виконавиць різних видів робіт» [322, с. 59].

Зважаючи на особистісні якості жінок та особливості їх прояву в управлінській діяльності, є сенс подальший науковий пошук спрямувати на студіювання особливостей та стилю управлінської діяльності жінок-лідерів та розвитку їх ділової кар'єри.

2.2. Своєрідність стилю управлінської діяльності жінок-лідерів Туреччини

Незважаючи на посилення ролі жінок у діловій сфері Туреччини, чоловіки й зараз переважають у кількісному вимірі. Дослідження ефективності управлінської діяльності жінок у суспільстві Туреччини активно відбувалося, починаючи з 1980 року [11]. І хоча офіційно стверджується, що жінки й чоловіки мають рівні можливості у професійній діяльності в державних і приватних секторах виробництва, однак насправді кількість жінок, які працюють менеджерами, не дає підстав для оптимізму. Невелика частка жінок на керівних посадах означає, що вони не мають змоги впливати на ухвалення певних організаційних рішень [217].

Чисельність жінок-менеджерів у сфері виробництва слугує показником статусу жінок в економічному житті. В останні десятиліття соціальні, економічні та правові зміни в суспільстві сприяли активізації жінок в економічному житті Туреччини, зокрема в управлінській діяльності [443], що підвищило статус жінок у професійному житті.

Ідея про те, що жінки можуть обіймати поряд із чоловіками високі посади, консолідується в суспільстві достатньо динамічно. Водночас негативні наслідки низького статусу жінок у сфері управлінської діяльності все ще зберігаються. Процес належного представлення жінок у соціальній сфері ще не завершений, тому вони рідко отримують високі управлінські посади, яких очікує суспільство. Управління (менеджмент) як професійна діяльність – домінантна царина чоловіків, де жінок лише починають залучати [173].

Протягом багатьох століть жінок визнавали як залежних, слухняних і пасивних осіб, уважали, що в них відсутні управлінські якості. Потрібно було багато часу, щоб жінкам вдалося змінити суспільну думку стосовно хибності такого уявлення й почати брати участь у професійному житті завдяки

різноманітному соціальному, економічному, культурному та політичному розвитку [124, с. 105].

Сьогодні жінки прагнуть брати участь на рівні з чоловіками в управлінській діяльності. У деяких громадах усе ще зберігається негативне ставлення до жінок, де традиційно вважають, що жінки не здатні на рівні з чоловіками працювати керівниками в соціально-економічній сфері, з огляду на їхню природу. Таке бачення ролі жінки часто можна спостерігати в окремих регіонах, де вони ще не змогли опанувати домінантних позицій у соціальному та професійному житті суспільства, отже, не можуть обіймати керівні посади. Аналіз статистичних даних свідчить, що співвідношення жінок-менеджерів до кількості економічно активної частини населення не досягло оптимального рівня [124, с. 106].

Жінки обіймають різні посади на ринку праці Туреччини. Однією з найважливіших сфер діяльності жінок є освіта. Однак для них у загальноосвітніх закладах управлінська діяльність усе ще залишається проблематичною. Попри суспільні зусилля щодо надання жінкам можливості брати участь в управлінській діяльності, їхня частка в статусі управлінців різного рівня перебуває на критично низькому рівні (як і багато років тому).

Есра Памукоглу (E. Pamukoğlu) [307] зазначає, що жінки вже успішно довели свої здібності в галузі управління, чим зміцнили свої позиції. Вони зарекомендували себе як професійні фахівці в різних сферах діяльності: зв’язках з громадськістю, сфері послуг, економічній та інформаційно-технологічній діяльності. Водночас варто наголосити, що жінки в цих сферах зазвичай працюють не керівниками установ, а управлінцями середнього рівня. Доля жінок серед керівників найвищого рівня залишається доволі низькою навіть у розвинених суспільствах [13].

Традиційно вважається, що жінка має виконувати роль матері й домашньої господині, а чоловік має бути «головою» та виявляти владу в сім’ї. Коли жінки мають бажання працювати, їм зазвичай надають змогу працевлаштуватися в менш продуктивних і трудомістких секторах, де не

передбачено великої кількості обов'язків, за умови, що це не впливатиме на якість виконання домашніх обов'язків.

У Туреччині чітко розмежовані поняття «жіноча робота» і «чоловіча робота». Саме тому жінкам пропонують працювати вчителем, оскільки ця робота вважається більш природною для жінки [10, с. 46].

Не становить виключення й Україна, де за даними дослідниці Інни Лук'янець, жінки вважають педагогічну діяльність більш придатною для себе роботою, бо визнають традиційні гендерні ролі в суспільстві та прагнуть бути гарними матерями та дружинами [428, с. 14–15]. За спостереженнями Локмана Услуера (L. Usluer) [360], у Туреччині жінки роблять так само, працюючи у державних установах: вони вбачають пріоритетність традиційних гендерних ролей і уникають управлінської діяльності [365].

У працях Ізмета Барутцюгіля (İ. Barutçugil) [35], Любові Лескової [430], Олени Нежинської [438] зазначено, що жінки схильні ділитися своїми знаннями з іншими людьми, предметно комунікувати, позиціонувати свою управлінську роль більш осмисленою та корисною. У такому випадку поняття лідерства (у традиційному розумінні), що базоване на контролі над усім, формулюванні наказів і застосовуванні суворих правил, вимозі від менеджерів долати проблеми та контролювати інформаційні потоки, тепер змінюється новим баченням сутності управлінської діяльності в її спрямуванні на підтримку інновацій.

Така управлінська модель позиціонує лідерство як провідний інструмент успішності, який сприяє заохоченню працівників на основі індивідуальних характеристик. Завданням лідера стає не покарання, а прагнення бути прикладом для працівників, мотивувати їх, заохочувати до підвищення компетентності, посилення власної ефективності, допомагати їм досягати найвищої продуктивності. Жінки-лідери, ділячись інформацією з іншими в межах такого стилю управління, сприймають позитивно підхід до співпраці та комунікацій зі співробітниками й підлеглими [281, с. 17; 423].

Якщо підсумувати лідерські характеристики, які можуть бути притаманні керівникам, то варто акцентувати увагу на тому, що порівняно з чоловіками жінки:

– більш скрупульозні, працездатні й відповідальні;

– менш амбітні та більш стресостійкі; вони менше стурбовані самоутвердженням, ніж їхні колеги-чоловіки, більше налаштовані на досягнення результату;

– хитріші, саме тому взаємини всередині колективу, яким керує жінка, побудовані більш м'яко та гнучко;

– пунктуальні, працюють, «як годинник»;

– суворіші й вимогливіші до підлеглих, що позитивно позначається на роботі закладу;

– більш дипломатичні й здатні до зміни своїх рішень, уміють швидко визнавати власні помилки (на відміну від чоловіків, які можуть довго та наполегливо наполягати на своєму);

– мають гарну пам'ять, завжди пам'ятають, хто, що й коли зробив, хто та з якого заходу відпросився;

– на емоційному рівні більшого значення надають особистісним, ніж професійним якостям;

– вирізняються більшою економністю, ніж керівники-чоловіки [454].

Мередіт Ньюмен, Мері Гай, Шарон Мастраччі (M. A. Newman, M. E. Guy, S. H. Mastracci) [288] стверджують, що не існує жодних бар'єрів для участі жінок в управлінні, однак, зауважують, що консенсус стосовно цього аргументу відсутній. Існують проблеми, що постають перед жінками, які прагнуть просуватися до вищих управлінських позицій. Такі проблеми називають «скляною перепоною»:

1) свідомі та несвідомі стереотипи, упередження й уявлення про гендерні ролі;

2) внутрішні та структурні проблеми, спричинені організаційною структурою;

3) політика відбору та зайнятості, що не бере до уваги жінок;

4) організаційне середовище, що ізолює й деперсоналізує жінок;

5) кар'єрні проблеми, які безпосередньо впливають на можливості службового просування;

6) велика частка жінок, залучених до діяльності в тих сферах професійного життя, де не потрібне службове просування;

7) відсутність наставництва, можливостей для навчання;

8) невелика участь у мережах неформального спілкування [355].

Підсумовуючи зазначені вище особливості та гендерну унікальність стилю управлінської діяльності жінок, маємо схарактеризувати особливості розвитку їхньої лідерської компетентності в системі освіти Туреччини.

2.3. Формування лідерської компетентності жінок – потенційних керівниць загальноосвітніх закладів Туреччини

2.3.1. Сутність поняття «лідерська компетентність керівника освітнього закладу»

Вітчизняні дослідження кінця XX – початку XXI ст. детермінують феномен лідерства як нову управлінську парадигму. Такий контекст можна вбачати у дослідженнях Озлема Саріалана (Ö. Sarıalan) [322] та значно пізніших дослідженнях Ібрагіма Акселя (İ. Aksel) [4], Салеха Гюнея (S. Güney) [181], Вехбі Челіка (V. Çelik) [95], Ізмета Барутцюгіля (İ. Barutçugil) [36], Ознура Бозкурта та Мурата Гурала (Ö. Bozkurt, M. Güral) [63], Токая Гедікоглу (T. Gedikoğlu) [167].

Позитивно оцінюючи наукові доробки турецьких учених, зазначимо, що питання дослідження лідерства в управлінській діяльності та його стилів в освітніх установах відзначилися актуальністю й для українського освітнього простору, про що свідчить низка студій, спричинених змінами в системі професійної підготовки управлінських кадрів. Серед цих студій у

першу чергу слід назвати роботи таких українських науковців, як Валентина Гладкова (V. Gladkova) [410; 409], Ірина Драч (I. Drach) [414], Світлана Калашнікова (S. Kalashnikova) [422], Світлана Нестуля (S. Nestulya) [440; 439], Інна Семенець-Орлова (I. Semenets-Orlova) [451] та інші.

Узагальнення українськими дослідниками комплексу питань, так чи інакше пов'язаних з лідерськими якостями управлінців освітніх установ, дає можливість виокремити чинники ефективного управління, серед яких провідне місце посідає розвиток професіоналізму керівників закладів освіти.

Як слушно зазначається в [448], «професіоналізм управлінської діяльності керівників школи – це сукупність <компетентностей>, які формуються в післядипломній педагогічній освіті й дозволяють суб'єкту (керівнику школи) професійно здійснювати управлінську діяльність у сучасних соціально-економічних умовах з урахуванням особливостей об'єкту управління, пов'язаних із вирішенням педагогічних завдань (із навчанням, вихованням і розвитку особистості учнів)» [448, с. 1].

Змістова сутність «управлінського професіоналізму» керівника школи (освітнього закладу) визначається поєднанням низки компетентностей:

– функціональної, що передбачає опанування вмінь здійснювати управлінські функції в умовах діяльності школи (освітнього закладу) та відтворення традиційного для установи освітнього циклу;

– соціально-педагогічної, що полягає в управлінні освітньою діяльністю школи як соціальної системи, зорієнтованої на відтворення педагогічного досвіду;

– суспільно-економічної, що забезпечує управління школою як економічною установою в умовах непередбачуваних фінансово-економічних обставин і суспільних викликів, опанування освітнього менеджменту і маркетингу;

– інноваційної, яка обумовлює зорієнтованість на розвиток педагогічної системи школи (освітнього закладу) шляхом запровадження організаційно-педагогічних інновацій;

– лідерської, яка забезпечує не лише прийняття вмотивованих і гнучких управлінських рішень [там само], а й «вплив на свідомість та енергію працівників в такий спосіб, щоб вони з доброї волі прагнули досягнути поставлених цілей», розуміючи їх важливість (Роберт Такер (R.C. Tucker) [354]).

Зрозуміло, професіоналізм керівника закладу освіти залежить від балансу зазначених вище компетентностей. Далі на рисунках представлено приклади конкретного прояву співвідношення компетентностей (рис. 2.1) у віртуально визначеного керівника та їх потенційно можливої співмірної («ідеальної») представленості (рис. 2.2).

Баланс компетентнісних складових професіоналізму керівіника загальноосвітнього закладу:

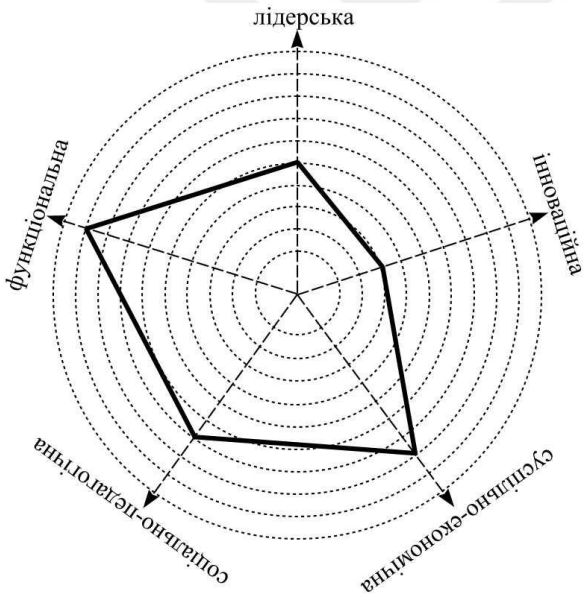


Рис. 2.1. Конкретне співвідношення компетентнісних складових

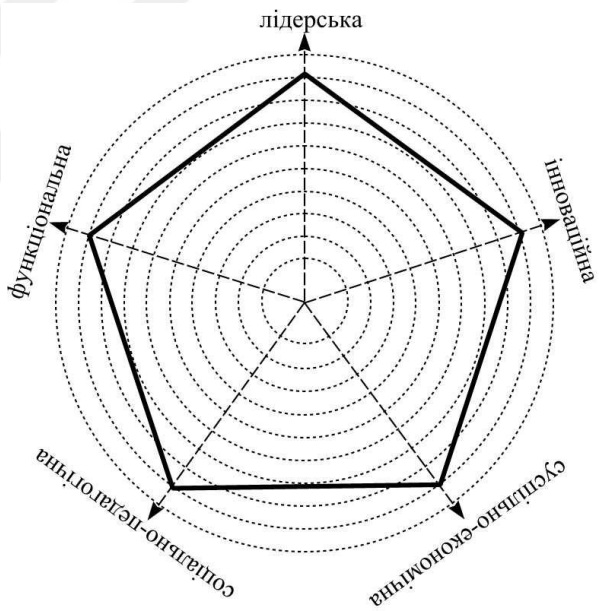


Рис. 2.2. Співмірне співвідношення компетентнісних складових

* Авторська візуалізація компетентнісних складових професіоналізму керівіника закладу освіти.

Якщо звернутися до прикладу, ілюстрованому на рис. 2.1, то можна помітити неналежний прояв інноваційної та лідерської компетентностей у структурі професіоналізму. Але при цьому функціональна компетентність

разом із соціально-педагогічною та суспільно-економічною ймовірно забезпечують управління зумовлене процесом (про що йшлося у п. 1.1), яке засновується на прагненні керівника зробити управлінській процес придатним для досягнення організаційних цілей, не приділяючи відповідної уваги інноваційному чи мотиваційному складникам діяльності.

Говорячи про співмірне співвідношення компетентнісних складових (рис. 2.2), слід зазначити деяку «ідеальність» такого співвідношення, що, однак, навряд чи можна вважати ознакою досягнення організацією максимальної ефективності основної діяльності.

Управлінський професіоналізм керівника освітнього закладу являє собою комплексну характеристику управлінця, яка ґрунтується на його компетентнісних відзнаках, психологічних характеристиках і певних особистісних якостях. Професіоналізм управлінської діяльності формується поступово, в результаті набуття досвіду та соціальної зрілості, професійних випробувань, діяльності з максимальною самовіддачею без сподівання на успіх, як винагороду. При цьому важливе значення мають «інтелектуальні, психологічні, комунікативні, а також загальні здібності до управлінської діяльності; коли … <керівник освітнього закладу> має внутрішню мотивацію до професійної діяльності, коли вивчається та переймається досвід успішних керівників та моделюються успішні стратегії розвитку особистісних якостей» [448, с. 1].

Слід зауважити, що кожний освітній заклад є унікальним за своїми цілеорієнтирами, функціональністю і умовами діяльності. Відповідно, керівники закладів освіти мають визначатися зі стилями управлінської діяльності, від чого у значній мірі залежить ефективність діяльності шкіл як закладів освіти [180]. При цьому врахування сучасних підходів до керівництва та збалансовування компетентнісних складових професіоналізму відіграють провідну роль у досяжності цілей як колективу [187], так і закладу освіти в цілому.

Як відомо, будь-яку ідею можна реалізувати, якщо вона є реальною і викликає інтерес у педагогічного колективу чи усієї громади. Зацікавити ідеєю або її діяльнісним втіленням має більше можливостей той керівник освітнього закладу, якому притаманні особистісні якості, завдяки яким колектив сприймає його як компетентного управлінця і лідера, тобто носія лідерської компетентності.

Лідерська компетентність відображає здатність керівника розпоряджатися наявною у нього владою, направляти діяльність підлеглих у певне русло, надавати їм підтримку, виявляти до них участь та наділяти повноваженнями. Крім цього, лідерська компетентність передбачає наявність у керівника здатності генерувати в підлеглих працівників стан націленості на вирішення загальної задачі, уміння взаємодіяти з різнорідним колективом, підтримувати творчу активність підлеглих, формувати у них почуття спільності, створювати команду, тощо.

Окремий інтерес, за слушним зауваженням Світлани Сергеєвої (S. Sergeeva) [452], являє бачення лідерської компетентності з позицій культурологічного підходу, відповідно до якого лідерська компетентність постає проявом як загальної, так і професійної культури та професіоналізму управлінця. Реалізація посадових можливостей не обмежується виключно професійною компетентністю: для керівників загальноосвітніх закладів важливою є наявність не лише управлінської, а й лідерської компетентності.

У змістовно-цільовому аспекті лідерська компетентність корелює з поняттями цивілізаційного розвитку і відображає те спільне, що характерне для керівника навчального закладу та лідера в галузі освіти. Інакше кажучи, лідерська компетентність передбачає, що особі, яка професійно займається організаційно-управлінською діяльністю в освітньому закладі, має бути притаманна здатність до раціонального використання накопиченого людством управлінського досвіду для забезпечення якісної освіти.

Як зазначають Роберт Ділтс (R. Dilts), Енн Дирінг (A. Deering), Джуліан Рассел (J. Russell) [412], Ольга Дяків і Світлана Прохоровська (O. Dyakiv, S. Prohorovska) [416], Володимир Шатун (V. Shatun) [456] та інші сучасні науковці, лідерська компетентність проявляється багатопланово. Сучасному керівникові з лідерськими якостями мають бути притаманні:

– мотивація на досягнення мети;

– внутрішнє прагнення до саморозвитку;

– креативність;

– працездатність;

– уміння надихати, заражати ідеями; емоційна спроможність;

– уміння постановки цілей, прогнозування, планування, прийняття рішень, спонукання інших до дії, контролювати).

– уміння діяти в неординарних, незнайомих ситуаціях;

– уміння структурувати компоненти вирішуваних завдань, орієнтуючись на головне, а не другорядне;

– прийняття соціальної відповідальності.

– спеціальні знання та вміння (особливості управління освітньою організацією, фандрайзинг, лідерство і командоутворення, ділові комунікації) [417, с. 50–51].

Компетентність управлінця у психологічному контексті полягає в розумінні її як особистісної риси керівника [420; 421], що характеризує його «здатність правильно оцінювати ситуацію, яка склалася, і приймати (в зв’язку із цим) необхідне рішення з метою досягнення практичного або іншого значущого результату» [452]. Таке тлумачення важливо для студіювання психологічних структурантів лідерської компетентності керівника закладу освіти.

2.3.2. Структура лідерської компетентності керівника закладу освіти

Раїса Вдовіченко (R. Vdovychenko), простежуючи ґенезу виникнення та розвитку поняття «управлінська компетентність», не випадково вважає головною оцінкою компетентності не стільки наявність і значний обсяг знань і досвіду, скільки вміння їх актуалізувати в разі потреби та використовувати у процесі реалізації управлінських функцій. Авторкою встановлено, що поняття «управлінська компетентність» відтворює відпрацьовану досвідом систему знань, навичок, здібностей, професійно особистісних якостей, професійних норм і моделей поведінки» і є «психологічним інструментом впливу на особистісно-професійний розвиток і поведінку» [406, с. 18] керівника у лідерській модальності.

Жан Блондель (J. Blondel) вбачає основний критерій оцінки діяльності керівника як лідера не лише в мірі його відповідальності за прийняті та схвалені ним рішення. «Лідерство – це завжди щось більше, ніж аналіз ситуації і прийняття рішень, воно складається також у впливі на уми і енергію тих людей, яким належить зіграти свою роль в реалізації дій» [60, с. 22]. Головним при цьому є не віддавання наказів, а допомога підлеглим їх творчо реалізувати.

Відомий вчений лідерських досліджень Воррен Бенніс (W. Bennis) зазначав: «Ми живемо … <у світі>, де кожен може в чомусь бути першим. Коли більше людей зрозуміє, що означає лідерство, і навчиться розкривати свій потенціал, можна очікувати, що конкуренція зросте в неймовірною мірою. Однак конкуренція – це прагнення багатьох перемогти в одному і тому ж, тоді як індивідуальність унікальна. Стати лідером – означає заявити про свою силу і впевненість, яка йде від вашої винятковості» [52, с. 39–42]. В. Бенніс виокремив низку якостей, що характеризують особистість лідера в управлінській діяльності (табл. 2.2) [52; 48; 452].

Таблиця 2.2

Основні якості особистості лідера
(за В. Беннісом)

Якість	**Тлумачення**
Бачення перспективних напрямів розвитку	Розуміння того, що можливо зробити як професіоналу і як особистості, здатність до наполегливості у діяльності при невдачах і навіть провалах.
Пристрасть	Наявність у особистості глибокої внутрішньої пристрасті, прагнення скористатися тими можливостями, які надає життя, причому з вельми специфічною її пристрастю до певного покликання, професії, поводження.
Цілісність особистості	Похідна від знання людини самої себе, щирості й зрілості. Особистість знає свої сильні і слабкі сторони, дотримується певних принципів, хоче і вміє вчитися у інших людей та працювати з ними.
Довіра	Особистість здатна заслужити довіру інших.
Допитливість	Для особистості все цікаво і вона прагне навчитися ще більшому.
Розумний ризик	Особистість готова йти на ризик, експериментувати, випробовувати нове.

Перераховані лідерські якості доповнюють формально делеговані владні повноваження керівника і підвищують успішність реалізації ним організаційно-управлінських функцій. Охоплюючи лідерські позиції, керівник отримує можливість впливати на процеси самоорганізації колективу, зближувати індивідуальні та колективні інтереси, а також з більшою повнотою представляти потреби співробітників у зовнішніх інстанціях. Відсутність у керівника лідерських якостей спричиняє демотивуючий вплив на співробітників, негативно відбивається на стані морально-психологічного клімату в колективі та ефективності спільної діяльності його членів.

Лідерська компетентність передбачає не лише засвоєння сучасних вітчизняних та зарубіжних науково-теоретичних підходів до управління

школою (чи іншим закладом освіти), а й визначення пріоритетними низки принципів [110], таких, як: демократизація, гуманізація; врахування національних підвалин в управлінні школою; впровадження нових управлінських функцій; визнання пріоритетності колективних і колегіальних форм прийняття рішень, запровадження проектних, дослідницьких, технологічних методів управління.

Актуалізуючи зазначені вище характеристики лідерської компетентності, можна представити її структуру як сукупність функціонального, когнітивного та ціннісно-етичного компонентів (рис. 2.3), змістове наповнення яких забезпечується знаннями, уміннями й навичками, досвідом управлінської діяльності та ставленням до управлінського професіоналізму.

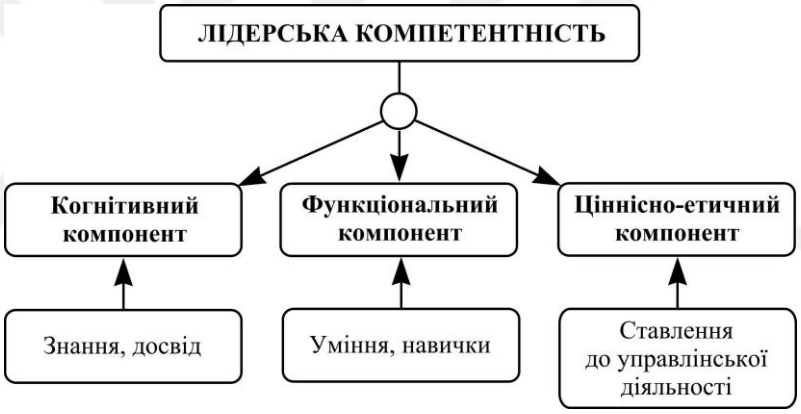


Рис. 2.3. Структура лідерської компетентності керівника закладу освіти

Когнітивний компонент лідерської компетентності комплексно сполучає спеціальні знання та організаційно-управлінській досвід у його професійно-педагогічній, психологічній і особистісній субстанціях і виступає трансцендентальним підґрунтям, що забезпечує теоретичну складову управлінської діяльності керівника школи (загальноосвітнього закладу) з урахуванням досвіду освітнього менеджменту відповідно до соціокультурних умов освітньої практики.

Комплекс актуальних управлінських знань (серед яких нормативні положення Міносвіти; змістові складники навчання і вимоги до освітніх

результатів; принципи організації навчально-виховного процесу та ін.) і узагальнений досвід керування закладами освіти (школами) (рис. 2.4) корелює зі змістом програми спеціальної асист-підготовки вищої ланки для помічників керівників шкіл (додаток *В*), яка започаткована Міністерством національної освіти Туреччини, та окреслює програмні орієнтири керівника з професійного управління школою (додаток Г).

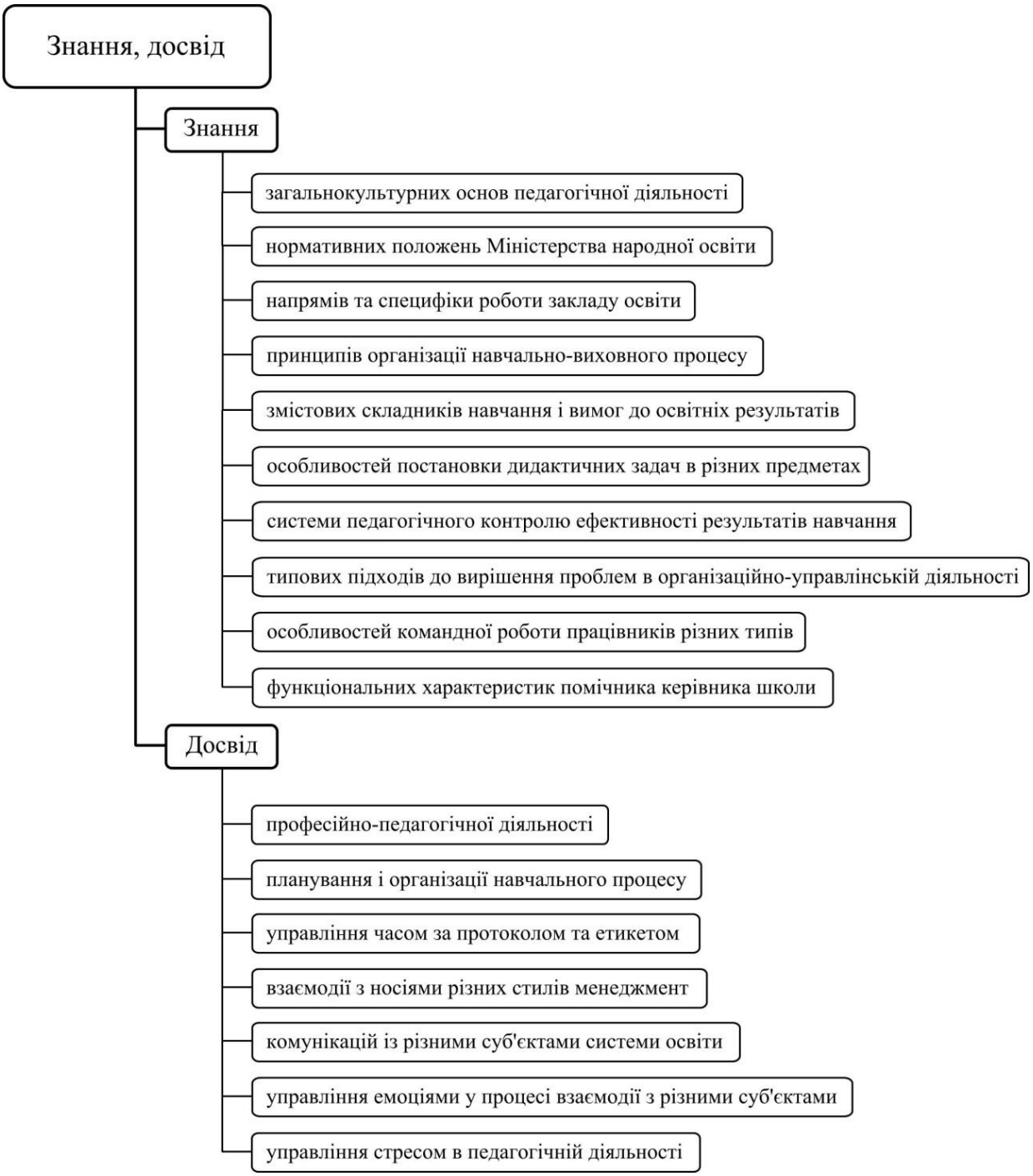


Рис. 2.4. Орієнтовний зміст когнітивного компонента лідерської компетентності

Когнітивний компонент лідерської компетентності забезпечує соціокультурний розвиток керівника, стимулює набуття ним досвіду коректних управлінських рішень, когнітивної мотивації, ціннісних орієнтирів, цілевизначальної спрямованості особистості, яка прагне реалізувати творчий потенціал і управлінські здібності, примножити авторитет серед підлеглих. З цього випливає притаманність когнітивному компоненту мотиваційно-спонукальної функції, завдяки якій відбувається активізація пізнавальної та інтелектуальної діяльності керівника загальноосвітнього закладу (школи).

Пізнавальна мотивація «виявляється в інтересі і засвоєнні … <керівником> накопичених людством знань, розширенні особистістю освіченості, кругозору, ерудиції, націлених на перспективний розвиток» [407, с. 35] загальноосвітнього закладу (школи). Змістове втілення набутих знань в управлінській діяльності у вигляді умінь і навичок визначає функціональний компонент лідерської компетентності в структурі особистості керівника освітнього закладу. При цьому функціонально значущою є здатність керівника до «вольових напружень, мобілізації своїх сил у подоланні труднощів у процесі пізнавальної або професійної діяльності, наполегливості, витривалості стриманості, що свідчить про емоційно-вольову … <позицію> компетентності в структурі особистості» [399, с. 35] і забезпечує свідому, вмотивовану поведінку і самореалізацію особистості, оскільки розвиває уміння розв’язувати життєві та освітні проблеми.

Узагальнюючи зазначене, логічно дійти висновку, що функціональний компонент лідерської компетентності формується комплексом специфічних умінь і навичок (рис. 2.5), завдяки яким керівник загальноосвітнього закладу (школи) опановує функціональну основу (інструментальну, причинно-наслідкову, упереджуючу чи іншу) прийняття управлінських рішень.

Зважаючи на особливості стилю управлінської діяльності жінок лідерськими якостями (п. 2.2), зазначимо:

– вимоги Міністерства національної освіти Туреччини до претендентів на посади помічників керівників шкіл (додаток *А*);

– зміст програми спеціальної асист-підготовки вищої ланки для помічників керівників шкіл (додаток *В*);

– програмні орієнтири керівників з професійного управління школою (додаток *Г*);

та вважаємо доречним виокремити найбільш значущі специфічні уміння і навички директора школи (керівника загальноосвітнього закладу).

Серед них уміння/навички:

– контролю за організацією та управлінням пізнавальною діяльністю;

– забезпечення сприятливого психологічного клімату в школі;

– визначати функції структурних підрозділів закладу освіти;

– розробляти комплексні організаційно-управлінські завдання;

– визначати основні напрями розвитку та вдосконалення діяльності школи (освітнього закладу);

– організації і управління нарадами;

– взаємодіяти у процесі організаційно-управлінської діяльності;

– мотивація і переконання підлеглих, аргументування пропозицій;

– управляння організаційно-педагогічною діяльністю, її оцінювання;

– підготовки звітної інформації для оприлюднення та надання офіційним органам;

– вирішення конфліктів і управління стресом у професійній діяльності.

Зазначені уміння й навички визначають зміст функціонального компоненту, який у структурованому вигляді можна подати на рис. 2.5.

Ще одним структурантом лідерської компетентності є ціннісно-етичний компонент, який характеризує ставлення директора школи (керівника освітнього закладу) до управлінської діяльності та професіоналізму управлінця: оцінне відношення і усвідомлення керівником своєї поведінки, ідеалів і мотивів професійної діяльності, цілісну оцінку самого себе як особистості, тощо. Зміст цього компоненту окреслюється

ціннісними і етичними чинниками, серед яких провідне місце (згідно з додатками *В*, *Г*) посідають уявлення про:

– ціннісні орієнтири (шкільної) освіти;

– ціннісні основи педагогічної діяльності;

– ціннісну сферу освітнього закладу та засоби її розвитку

та етичні аспекти організаційно-управлінської та освітньої діяльності, зокрема:

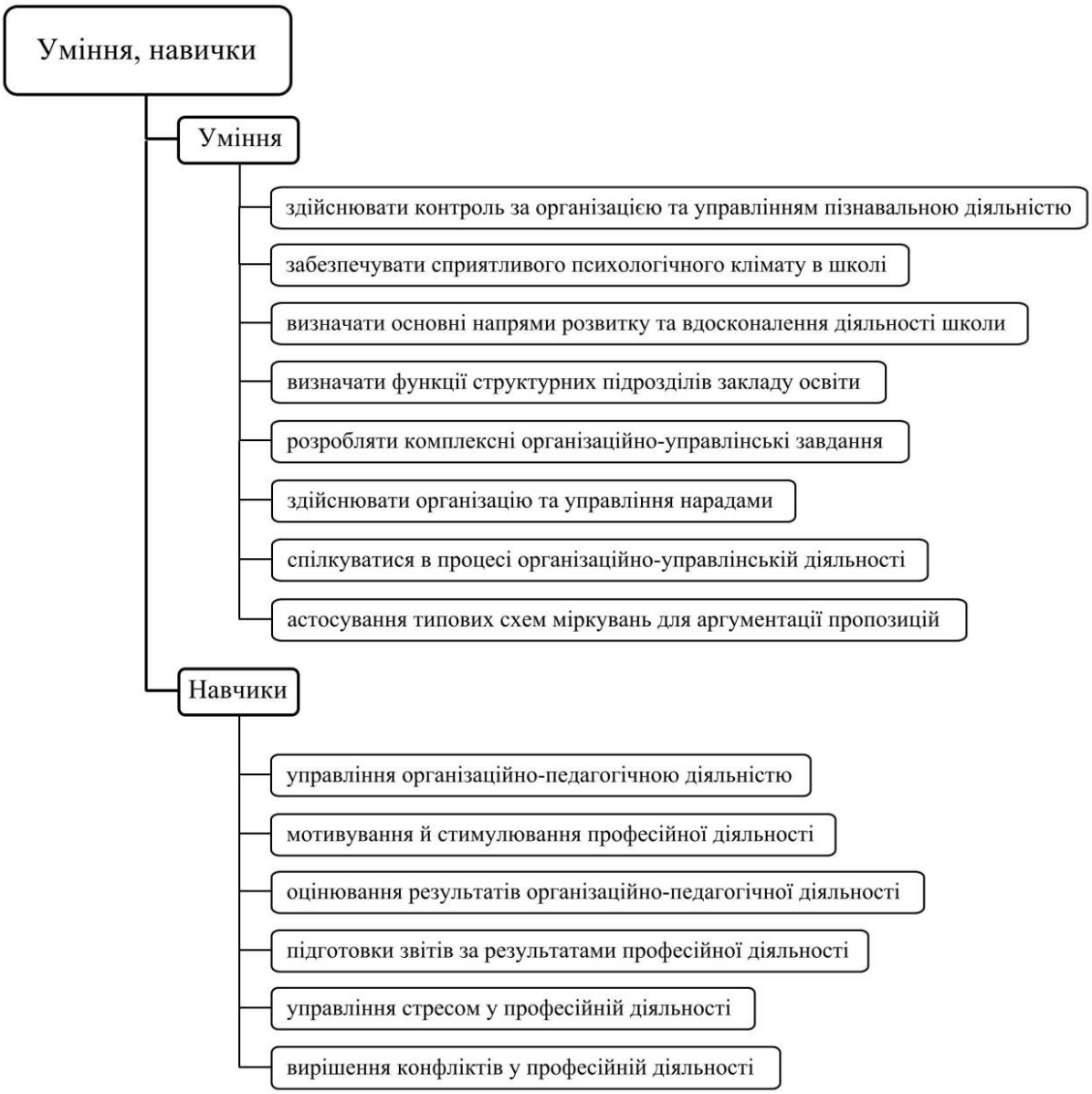


Рис. 2.5. Орієнтовний зміст функціонального компонента лідерської компетентності

– дотримання етичних правил, характерних для національного освітнього простору;

– етичний кодекс помічника керівника і керівника освітнього закладу (школи);

– етична основа професійної взаємодії і комунікацій у процесі діяльності освітнього закладу (школи).

Рис. 2.6. Орієнтовний зміст ціннісно-етичного компонента лідерської компетентності

Оцінюючи змістове насичення структури лідерської компетентності з урахуванням гендерних стереотипів щодо розвитку професійно-лідерських якостей у жінок сучасної Туреччини (п. 2.1) та стильових особливостей управлінської діяльності жінок-лідерів (п. 2.2), маємо зазначити багатовимірність досліджуваної проблеми. Останнє зумовлює необхідність об’єктивації діяльнісних патернів, що являють собою багаторівневі описи варіантів рішення, реалізація яких може відрізнятися залежно від умов, але слугувати основою для розвитку лідерської компетентності керівника.

2.3.3. Інструменти формування лідерської компетентності керівників загальноосвітніх закладів

Як відомо, чільною метою ефективного управління вважається забезпечення такого рівня діяльності організації, який відповідає найбільш ефективному використанню ресурсів і потенційних можливостей її професійного середовища. Серед кроків, характерних для освітнього закладу у сприянні продуктивності його діяльності, зазвичай виділяють певні чинники, які асоціюють з управлінням інноваційним розвитком, а саме:

– забезпечення якісно нових сталих і продуктивних змін в освітній діяльності;

– соціальна ефективність змін;

– ціннісно-цільова спрямованість управління;

– розвиток педагогічного колективу;

– фінансова ефективність управління;

– соціальне партнерство із соціальними інституціями» [437, с. 183].

Зважаючи на те, що управління – це завжди керований процес, який передбачає реалізацію професійного потенціалу освітньої установи з одночасним його збагаченням, перевага керівника має зосереджуватися на внутрішніх процесах, притаманних не лише поточній діяльності суб’єктів управління, а й їхній самоорганізації та розвитку. Із зазначеного випливає, що керівник загальноосвітнього закладу (школи) повинен мати сформовані складники лідерської компетентності відповідно до гендерних стильових особливостей управлінської діяльності.

У гендерному контексті [454; 446] формування складників лідерської компетентності слід позиціонувати як організацію підготовки потенційних керівниць, що враховує організаційно-управлінські можливості майбутнього директора школи (загальноосвітнього закладу) і базується на засадах поваги до особистості претенденток, ставлення до них як до свідомих і відповідальних потенційних управлінців загальноосвітнього закладу.

Дидактичною метою такої підготовки є створення організаційно-педагогічних умов (змісту, методів, засобів, форм, організаційної діяльності), необхідних для опанування основами освітнього менеджменту претендентками на керівні посади у школах (загальноосвітніх закладах), розвитку їх лідерських особистісних якостей.

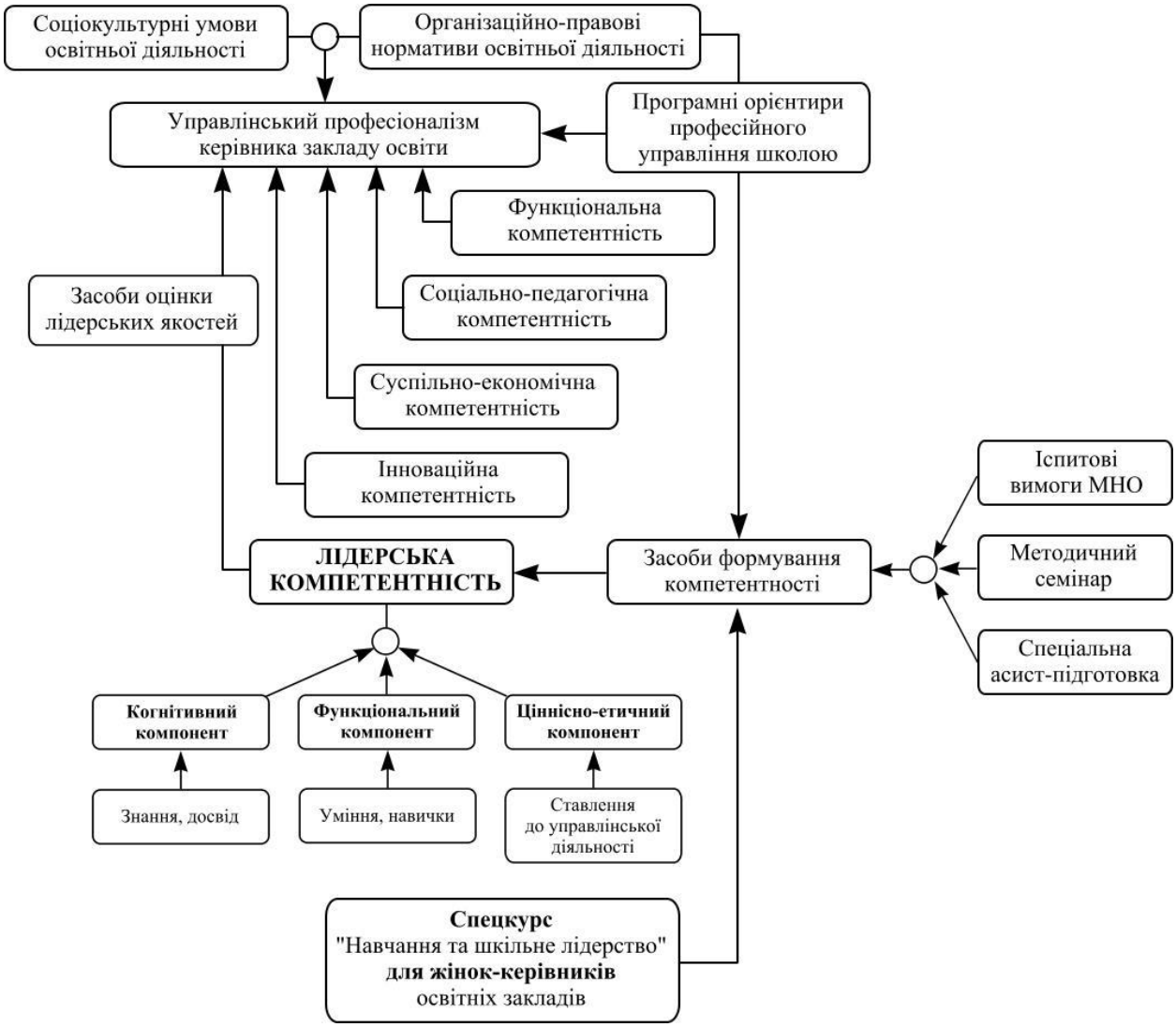


Рис. 2.7. Структурно-змістова модель формування лідерської компетентності керівниць закладів освіти

Враховуючи, що йдеться про формування компетентності у майбутніх керівниць загальноосвітніх закладів (шкіл) згідно з рекомендаціями Міністерства національної освіти Туреччини щодо підготовки жінок до управлінської діяльності в закладах освіти, є підстави вважати доцільним ресурсний підхід першорядним інструментом розвитку лідерської

компетентності. Зважаючи на це та беручи до уваги результати аналізу феномену лідерства в управлінській діяльності, гендерних аспектів та своєрідності стилю управлінської діяльності жінок-лідерів, можна спроектувати структурно-змістову модель (рис. 2.7) розвитку лідерської компетентності майбутніх керівниць закладів освіти (шкіл).

На підставі ґрунтовного осмислення його основних положень, досліджених у студіях турецьких, українських та інших учених (Незахат Гючлю (N. Güçlü) [176], Володимир. Лізінський (V. Lizinsky) [431], Сергій Микитюк (S. Mykytiuk) [435], Питер Нортус (P. Northouse) [289] та ін.) можна стверджувати, що саме цей підхід «дозволяє зосередитися на питаннях організації навчання, зорієнтованого на виявлення і розвиток лідерського потенціалу … <жінок-керівників>; вивчення внутрішніх ресурсів особистості, лідерських якостей та виявлення шляхів їх розкриття й реалізації … <на різних рівнях управлінської> діяльності відповідно до … природних нахилів» [440, с. 197] майбутніх керівників-жінок загальноосвітніх закладів освіти (шкіл).

Лідерський потенціал жінок – майбутніх керівників загальноосвітніх закладів (шкіл) можна схарактеризувати услід за Світланою Нестулею (S. Nestulya) як внутрішню силу, що дає особистості можливість «реалізувати потреби у здобутті нових знань, умінь і навичок, як певні приховані параметри, що визначають конкретні особливості поведінки та діяльності управлінця і тим самим підводять його до самовдосконалення, самореалізації, а через те – до самопізнання, саморозуміння, саморозвитку» [431, с. 197].

Як свідчить практика, «людина використовує лише окрему частину потенційно наявних можливостей, хоча … <вона> як біологічний вид наділена великим потенціалом нереалізованих можливостей … <і тому> «потенціал» … <являє собою> можливість психологічного зростання» [270] особистості. При цьому «визначення певних потенційних можливостей стає тим засобом, яким можна скористатися при організації процесу формування

лідерської компетентності майбутніх керівників освітніх закладів, а отже – стає «ресурсом» ... Ресурсами … у процесі формування лідерської компетентності виступають наявні знання, уміння, навички, засоби, властивості, якості особистості, якими вона володіє, тощо» [440, с. 198].

Зважаючи на зазначене вище, логічно дійти висновку, що «ресурсний підхід дає можливість здійснювати цільове планування процесу формування лідерської компетентності … <у жінок – потенційних керівниць загальноосвітніх закладів (шкіл)> не лише з позицій сьогодення, але й з позицій перспективи, спираючись на зони близьких і далеких … змін, тобто розглядаючи особистість у … <динаміці>, забезпечуючи як підготовку, так і перепідготовку кадрів, випереджаючи інноваційні процеси в системі … освіти, здійснюючи варіативне прогнозування … <з урахуванням> умов, засобів, змісту, джерел (ресурсів) розвитку» [440, с. 201]. Це дозволяє у процесі формування лідерської компетентності у жінок – потенційних керівників загальноосвітніх закладів (шкіл), – проектувати різні траєкторії досяжності мети щодо забезпечення їх готовності до управлінської діяльності в ролі менеджерів освітніх установ.

Оскільки в системі освіти Туреччини керівники загальноосвітніх закладів (директори шкіл) відіграють важливу роль у забезпеченні ефективної діяльності очолюваних структур, то Міністерством національної освіти Туреччини приділяється особлива увага підготовці й добору керівних кадрів. Для цього міністерством розроблено спеціальну програму, розраховану на більш широке залучення жінок до управлінської діяльності, хоча в системі освіти Туреччини усе ще продовжують домінувати чоловіки.

Вважається, що якості, притаманні «жіночій природі» та стильові особливості їх професійної діяльності (як педагогічної, так і управлінської), – про що йшлося у п. 2.2, – якнайкраще сприяють консолідації колективних зусиль, спрямованих на продуктивне вирішення основних завдань освітніх установ. Виходячи з цього, актуалізується питання формування лідерської компетентності у жінок на етапі їх підготовки до управлінської діяльності.

Виходячи зі структури лідерської компетентності та змістового представлення її когнітивного, функціонального і ціннісно-етичного компонентів, схарактеризованих вище, можна спроектувати евентуальну траєкторію формування лідерської компетентності у жінок, які можуть обіймати керівні посади у загальноосвітніх закладах Туреччини.

В основу такої траєкторії мають бути покладені ціннісні орієнтири та етичні норми і правила освітньої діяльності, усвідомлення яких потенційними керівницями забезпечить формування у них розуміння соціальної значущості цілей та інструментів управлінської діяльності в сфері освіти, на яку суспільством покладається відповідальність за опанування громадянином загальноосвітніх знань та його громадянське виховання.

Ціннісно-етичний компонент лідерської компетентності, з'являючись уперше в змісті іспитових вимог до претендентів на посади помічників керівників шкіл (додаток *А*), орієнтує на з'ясування їхніх особистісних уявлень про ціннісні орієнтири освіти та знань етичних правил, притаманних освіті й навчанню. У подальшому увага до ціннісно-етичного компоненту лідерської компетентності лишається на часі, що відбивається у змісті:

– програми спеціальної асист-підготовки вищої ланки для помічників керівників шкіл (додаток *В*),

– програмних орієнтирах керівника з професійного управління школою (додаток *Г*),

– програми курсу «Навчання та шкільне лідерство» для керівниць загальноосвітніх закладів (шкіл) (додаток *Д*)

і реалізується шляхом віддзеркалення у передбачених для засвоєння питаннях ціннісних та етичних аспектів.

Так, наприклад, при опрацюванні тем «Функції і завдання школи у сучасній системі освіти», «Шкільна діяльність та її соціокультурне значення» з програми курсу «Навчання та шкільне лідерство» (додаток *Д*) актуалізуються питання соціальної цінності освітньої діяльності взагалі,

шкільної освіти від початкової до старшої ланки школи зокрема, а також морально-етичного супроводу освітньої діяльності (відповідно до національних традицій і ментальних атрибутів).

Разом зі змістом ціннісно-етичного компоненту траєкторією формування лідерської компетентності передбачається організація потенційних керівниць загальноосвітніх закладів (шкіл) для засвоєння спеціальних знань і узагальненого досвіду управління освітньою діяльністю. Такий підхід має на меті формування у претенденток когнітивного складника компетентності в усій багатоманітності його змістових позицій, котрі логічно окреслюють знання і досвід, необхідні для опанування стилю управлінської поведінки, притаманного керівниці загальноосвітнього закладу (школи).

Сукупність знань управлінського досвіду (рис. 2.4) концентрується у додатках *В*, *Г* як добірка змістових компонентів системи формування лідерської компетентності потенційних керівниць загальноосвітніх закладів, які успішно подолали іспитові вимоги Міністерства національної освіти (додаток *А*) за якими здійснюється відбір претендентів для подальшої підготовки щодо виконання обов’язків помічників керівників шкіл.

Опрацювання змісту додатків *В*, *Г* передбачає також опанування спеціальних умінь і навичок, необхідних для продуктивної управлінської діяльності помічниками керівників шкіл – потенційних керівниць загальноосвітніх закладів освіти. Цей напрям забезпечує формування у них лідерської основи функціонального складника компетентності.

Для забезпечення ефективної гендерної спрямованості функціонального компонента лідерської компетентності в межах нашого дослідження було розроблено курс «Навчання та шкільне лідерство» (додаток *Д*). Цей курс зорієнтований саме на розвиток лідерських позицій у жінок – потенційних керівниць загальноосвітніх закладів (шкіл), які на початковому етапі виконують обов’язки помічників керівників шкіл. Гендерний ухил програми зазначеного курсу забезпечує студіювання й аналіз

особливостей стилю управлінської діяльності, ділової активності, розвитку лідерських якостей жінок – потенційних керівниць загальноосвітніх закладів (шкіл) у контексті формування в них лідерської компетентності.

З метою з’ясування результативності запропонованої траєкторії формування лідерської компетентності жінок – потенційних керівників загальноосвітніх закладів (шкіл) було заплановано використання низки інструментів, які дозволяли накопичити та опрацювати достатній обсяг статистичних даних. Так, виходячи з характеристик учителів (педагогічних працівників) за віковими показниками, сімейним станом, рівнями освіти та кваліфікації, компетентностей в управлінській діяльності, статусу закладів освіти (типу шкіл) було поставлено завдання щодо:

– з’ясування характеристик лідерської поведінки жінок з використанням пакету SPSS (Statistical Package for the Social Sciences – Статистичний пакет для соціальних наук);

– з’ясування міри прояву складників лідерської поведінки (організаційний складник, консультаційний складник, планувальний складник, координаційний складник) – параметричними методами статистики (тест «One-way ANOVA»);

– з’ясування залежностей між лідерськими якостями та сімейним станом вчительки, віком, стажем роботи, рівнем освіти, статусом, професійної спеціалізації, типом закладу освіти (тест «One-way ANOVA»);

– з’ясування міри прояву в учительок – потенційних керівниць загальноосвітніх закладів (шкіл), – складників лідерської поведінки та відхилення від них (за шаблоном, наведеним у додатку *Е*).

Комплекс такого роду завдань корелювався з організаційно-методичними підходами до експериментального дослідження, детальному висвітленню якого присвячено розділ 3.

Висновки до другого розділу

Ґрунтовний аналіз науково-методичних джерел, які висвітлюють проблему формування лідерської компетентності у майбутніх керівників-жінок загальноосвітніх закладів Туреччини свідчить, що незважаючи на доволі широкий спектр досліджень з освітнього менеджменту, проблема формування соціальних і лідерських позицій жінок у суспільстві, особливостей проявів лідерства в діяльності жінок-керівників та жінок в загальноосвітніх закладах лишається не вивченою й актуальною на шляху до забезпечення гендерної рівності у суспільстві.

Засновуючись на перебігу та результатах проведеного дослідження гендерних стереотипів та розвитку професійно-лідерських якостей у жінок в сучасній Туреччині, а також особливостей та сутності стилю управлінської діяльності керівниць було визначено загальне завдання дисертаційного дослідження, яке полягало у забезпеченні розвитку професійної кар'єри жінки в системі освітнього менеджменту шляхом формування якостей, які підсилюють розуміння основних принципів та навичок керівників усіх рівнів, що займаються управлінською діяльністю у сфері освіти.

З цією метою зміст звичайної асист-підготовки для помічників керівників шкіл було розширено курсом електронного навчання за програмою «Навички управління та лідерства», основу якого становлять модулі, розроблені Йоркширським клубом та Клубом електронного навчання Хамбер [268] для набуття знань та розуміння ряду тем управління та лідерства.

Логічним підсумком студіювання особливостей та сутності стилю управлінської діяльності жінок з притаманними їм лідерськими якостями стало визначення атрибутів та організаційно-методичних модусів професійного розвитку жінки в системі освітнього менеджменту Туреччини.

Завершенням розділу стало студіювання сутності поняття «лідерська компетентність керівника загальноосвітнього закладу», визначення структури

лідерської компетентності керівника загальноосвітнього закладу, основу якої склали когнітивний, функціональний та ціннісно-етичний компоненти. Для кожного з цих компонентів окреслено топічний зміст та інструменти розвитку лідерської компетентності керівника загальноосвітнього закладу.

З урахуванням змістових особливостей структури лідерської компетентності схарактеризовано організаційно-методичні аспекти формування лідерської компетентності потенційних керівниць загальноосвітніх закладів (шкіл).

Основні положення другого розділу відображено в авторських публікаціях [390; 389; 141; 386; 394].

РОЗДІЛ 3
ОРГАНІЗАЦІЯ, МЕТОДИКА ТА РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

3.1. Організаційно-правове забезпечення освіти на сучасному етапі соціокультурного розвитку Туреччини

Система освіти Туреччини функціонує на суспільно погоджених і законодавчо закріплених засадах, викладених в Основному законі про національну освіту [279], Законі про початкову освіту [209], Законі про учнівство та професійну освіту [209] зі змінами, ініційованими в останнє десятиліття [208].

Організаційні питання в системі освіти регулюються відповідно до положень Закону про організацію освіти [40] та Закону про організацію вищих навчальних закладів [279].

Освітнє законодавство Туреччини декларує основні положення щодо обов’язків та відповідальності держави у сфері національної освіти, утверджує її основні принципи, цілі та регуляторні інструменти, визначає загальну структуру системи освіти, основні засади професійної діяльності вчителя, навчальної діяльності та її методів, засобів, обладнання тощо.

Так, у статті 2 Основного закону про національну освіту [279] зазначається, що метою системи освіти є виховання кожного представника турецького народу як громадянина, який усвідомлює свої обов’язки й власну відповідальність та дотримується їх у своїх особистих вчинках й ціннісних уподобаннях на користь Турецької Республіки – демократичної, світської, правової, соціальної держави на принципах революційних реформ Ататюрка.

Основи функціонування системи національної освіти деталізуються на загальному та спеціальному рівнях цілепокладання. На загальному рівні декларується:

– забезпечення демократичного світського та соціального верховенства права, що базується на основних принципах Конституції і забезпечує захист та розвиток моральних, людських, духовних та культурних цінностей турецької нації, започаткованих революційними принципами Ататюрка;

– виховання людини з урівноваженою й розвиненою (фізично, розумово, морально, духовно та емоційно) особистістю, яка поважає права людини, має широкий світогляд та силу наукового мислення, цінує суспільство конструктивних, творчих та продуктивних людей;

– підготовка людини до життя, розвиток у неї інтересу й здатності до здобуття необхідних знань, умінь, навичок, поведінки та звички працювати разом, професійного зростання, що сприятиме їх благополуччю та суспільному процвітанню.

Спеціальний рівень цілепокладання в системі освіти та навчання Туреччини окреслює організаційно-діяльнісні *принципи* реалізації загальних цілей освіти у навчальних закладах різних ступенів:

– загальність та рівність передбачає відкритість навчальних закладів для всіх громадян, незалежно від мови, раси, статі, інвалідності та віросповідання; у навчанні нікому не можуть надаватися ніякі пільги;

– забезпечення потреб індивіда та суспільства передбачає організацію Національної служби освіти відповідно до уподобань і здібностей громадян та потреб турецького суспільства;

– орієнтованість освіти на виховання й стимулювання учнів до навчання за різними освітніми програмами відповідно до їх інтересів, здібностей та здатностей;

– забезпечення права на освіту кожного громадянина Туреччини;

– забезпечення рівних освітніх можливостей як чоловікам, так і жінкам; безкоштовне інтернатне забезпечення, стипендії, позики тощо успішним учням, які мають обмежені фінансові можливості; спеціальні заходи для виховання дітей, які потребують спеціальної освіти та захисту;

– неперервність освіти, якою передбачається тривалість загальної та професійної освіта протягом усього життя;

– подальший розвиток системи навчання на основі національної моралі та культури (як складової універсальної культури людства) в їх унікальній формі, без деградації та корупції;

– демократичність освіти передбачає в усіх видах навчальних студій формування та розвиток демократичної свідомості, почуттів відповідальності та поваги до духовних цінностей, необхідних для забезпечення міцного, стабільного, вільного та демократичного суспільного порядку; у навчальних закладах не допускається організація будь-яких політичних заходів;

– секуляризм в освіті забезпечує відділення релігії від світського життя – політики, освіти тощо, хоча релігійна культура та моральне виховання належать до загальнообов'язкових курсів, які викладаються у закладах освіти;

– науковість освіти передбачає, що програми курсів та методи навчання для всіх ступенів і типів закладів освіти, як і навчальні матеріали та обладнання, розробляються відповідно до чинних науково-технічних принципів, апробованих інновацій, умов середовища та потреб країни;

– плановий характер національної освіти відповідно до цілей економічного, соціального та культурного розвитку з урахуванням відносин освіта – людські ресурси – зайнятість з наданням переваги професійно-технічній освіті, яка забезпечує необхідний технологічний розвиток в індустріалізації та модернізації сільського господарства;

– змішаний характер освіти передбачає існування як навчальних закладів для дівчат та хлопців, так і навчальних закладів, зарезервованих лише для хлопчиків або дівчаток;

– освіта в будь-якому місці дозволяє її набувати не лише в державних та приватних навчальних закладах, а й вдома, у навколишньому середовищі, на робочому місці, скрізь при будь-якій можливості.

Організаційно система освіти в Туреччині регламентується на законодавчому та галузевому рівнях. Відповідно до Закону «Про організацію та обов'язки Міністерства національної освіти» [278] роль центрального органу делегується Міністерству національної освіти, яке нині має таку структуру.

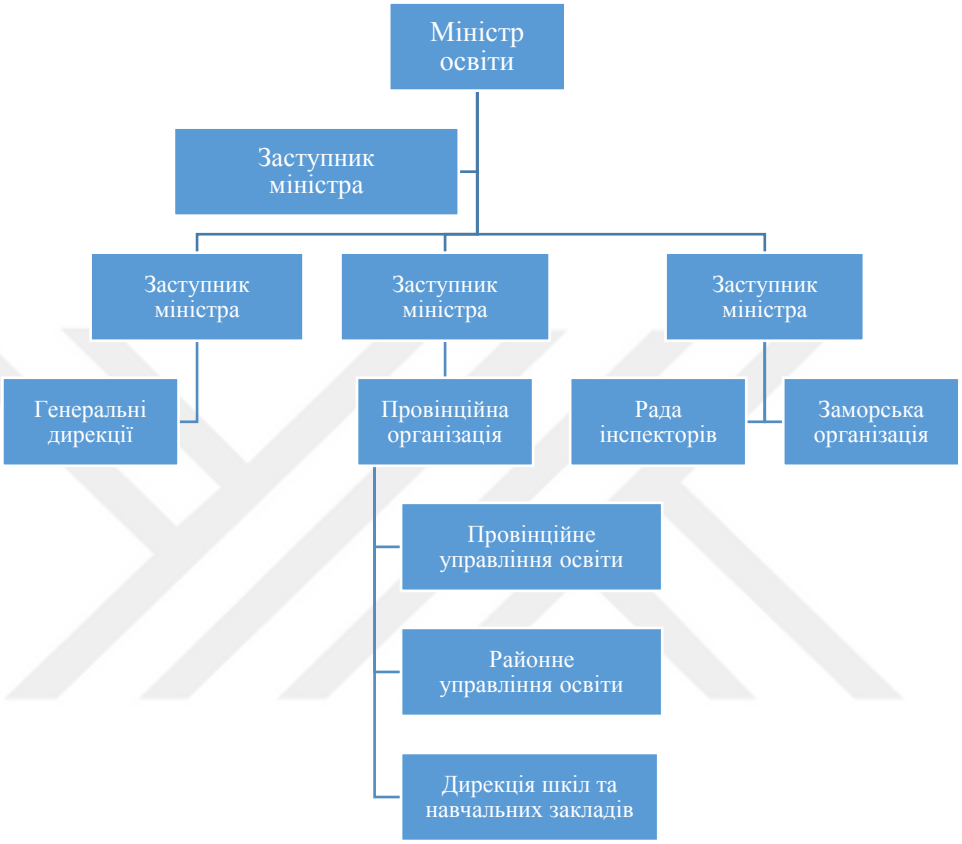


Рис. 3.1. Організаційна структура
Міністерства національної освіти Туреччини

Згідно до положень Закону [278] Міністерство національної освіти бере на себе обов'язки, серед яких провідні позиції посідають:

– відкриття дошкільних, початкових, середніх навчальних закладів (формальних та неформальних), інші освітніх закладів та установ, крім закладів вищої освіти;

– організація та здійснення послуг, пов'язаних з навчанням громадян Туреччини за кордоном;

– визначення ступеня еквівалентності закладів формальної та неформальної освіти (за виключенням закладів вищої освіти), які

відкриваються іншими міністерствами, установами та організаціями, підготовка та затвердження програм та положень їхньої діяльності;

– виконання обов'язків із забезпечення й здійснення вищої освіти в межах цілісності національної освітньої політики;

– забезпечення в школах освітніх послуг, пов'язаних з фізичною культурою, спортом та скаутською діяльністю;

– забезпечення побутових і харчових потреб та фінансової підтримки молоді у закладах вищої освіти.

Відповідно до Закону про створення, обов'язки та принципи діяльності міністерств [25], Декретних законів про громадський порядок та положень Закону про провінційне управління [205] Міністерство національної освіти, як центральний орган управління, також уповноважене створювати провінційні та районні управлінські структури, покликані на місцях здійснювати організацію управління освітніми закладами.

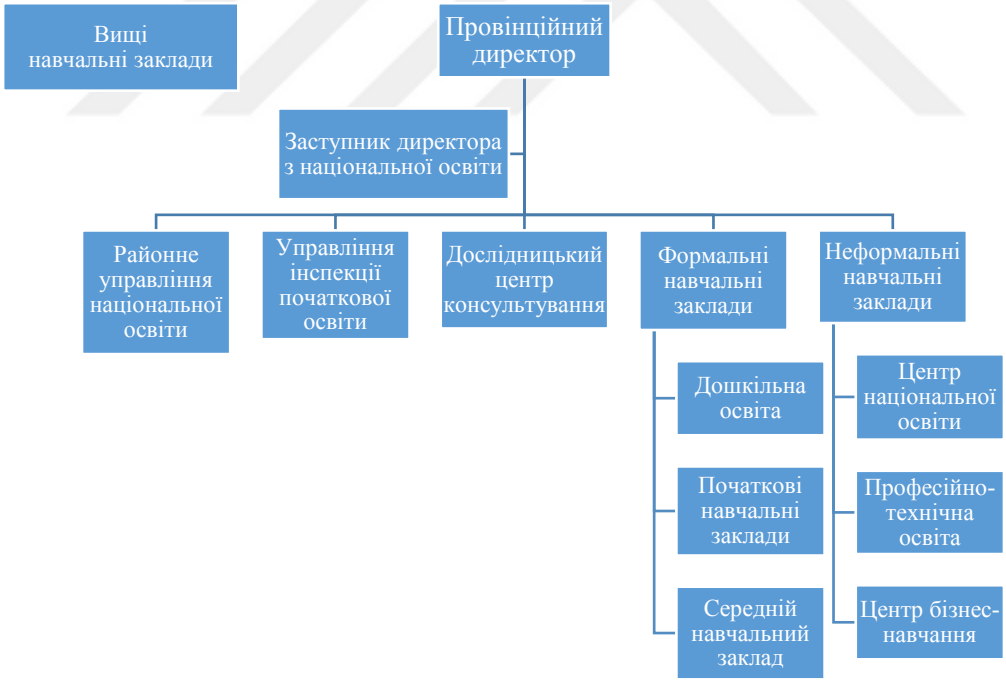


Рис. 3.2. Організаційна структура системи освіти Туреччини провінційного рівня

У кожній провінції та окрузі існує провінційна дирекція з освіти, тоді як районні управління освіти організують роботу служб, відповідальних за провадження освітніх ініціатив провінційних управлінь національної освіти.

З огляду на соціальний та економічний розвиток провінцій та округів, їх населення та кількість учнів, дирекції з освіти можуть створюватися у вигляді різнотипних структур з різними статусами та перебирати на себе певні повноваження. Крім того, за ініціативи основних підрозділів Міністерства національної освіти можуть створювати окремі провінційні та повітові освітні структури, підпорядковані дирекціям з освіти.

Система освіти Туреччини складається з двох частин: формальної та неформальної освіти.

Формальна освіта – це звичайна освіта, яка надається під дахом школи для осіб певної вікової групи та на одному й тому ж рівні за програмами, підготовленими відповідно до мети. Формальна освіта охоплює кілька рівнів: дошкільну освіту, початкову освіту, середню освіту та заклади вищої освіти.

Неформальну освіту можуть надавати освітні заклади, організовані на додаток до або поза формальної освіти в тій галузі, де вони необхідні, та піклуються про осіб, які ніколи не навчалися в системі формальної освіти або залишили навчання на якомусь із рівнів формальної освіти. Серед таких закладів освіти виокремлюються «приватні турецькі початкові школи, іноземні початкові школи, міжнародні початкові школи, коледжі практичних мистецтв для дівчат, центри технічної освіти для дорослих, центри громадської освіти, освітні курси (читання та письмо), професійні підготовчі центри, управлінські та дослідні центри. Неофіційна (приватна) освіта включає в себе три основні ланки: загальнодоступне навчання, професійну освіту, дистанційне навчання» [450, с. 44].

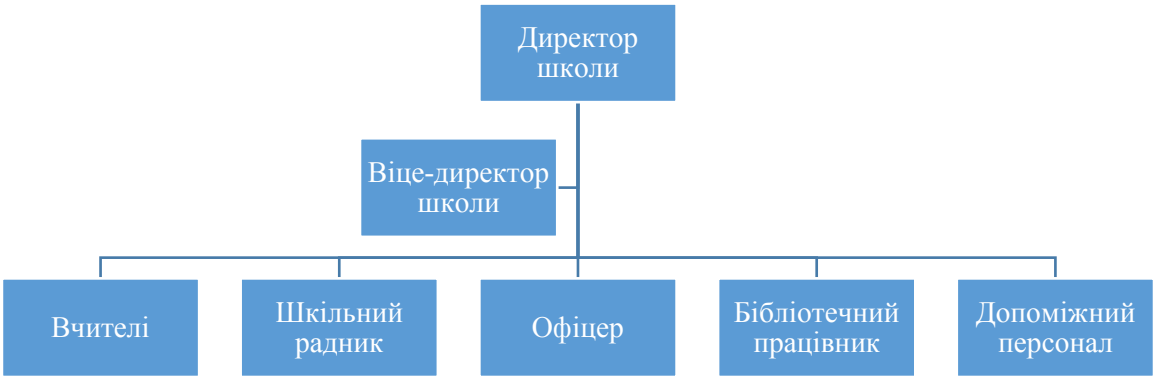


Рис. 3.3. Організаційна структура загальноосвітньої школи Туреччини

Система загальної освіти функціонує за державними стандартами і передбачає навчання безпосередньо у школах або дистанційно. Школа вважається тим о світнім осередком, який має на меті формування людської особистості, її підготовку до життя у суспільстві, продовження навчання або професійної діяльності.

Школам можуть бути притаманні різні ціннісні орієнтири і тому діяльність шкіл ураховується формальними та неформальними організаціями округів та провінцій.

У школах зазвичай створюються і діють ради, колегії та комісії, які забезпечують напрацювання дорадчих рекомендацій щодо вирішення різних питань, пов'язаних із життєдіяльністю школи. До таких колегій і комісій у першу чергу відносяться:

– педагогічні ради;
– вчительські об'єднання;
– галузеві вчительські колегії;
– студентські (учнівські) ради;
– комісії з управління розвитком шкіл;
– комісії із закупівель;
– контрольно-приймальні комісії;
– комісії з професійних досліджень.

Серед питань, що відносяться до сфери компетентності шкіл, виокремлюються:

– кадрові питання, пов'язані з процедурами призначення, переведення і відбором кандидатур шкільного персоналу; забезпеченням особистих прав працівників, реєстрацією, дисципліною, охороною здоров'я та військовою службою;

– учнівські питання, пов'язані з реєстраціюєю і зняттям з реєстрації учнів, контролем за відвідуванням занять, іспитами та транзакціями з організації уроків, оформлення учнівських справ, вжиття заходів безпеки;

– методичні питання, які стосуються щорічного планування навчальної діяльності, проведення класних зборів, підготовки навчальних матеріалів, бібліотечного забезпечення, організації майстер-класів з викладання;

– освітні питання, пов’язані з проведенням службових консультацій для учнів, дисциплінарною роботою, організацією і проведенням засідань педагогічних колегій, навчальної діяльності, функціонуванням шкільних та сімейних спілок, роботою команди з управління розвитком школи та організації відносин між школою та оточенням;

– фінансово-господарські питання з будівництва, обладнання, технічного обслуговування та ремонту приміщень, їх прибирання, обслуговування рахунків та оборотного фонду, забезпечення цивільної оборони та роботи служби безпеки.

У системі загальної освіти Туреччини учительській професії відводиться провідне місце, оскільки саме вчителю делегуються обов’язки держави з навчання й виховання школярів відповідно до цілей та основних принципів національної освіти, національної моралі та світорозуміння. Учитель має дбати, щоб кожен з учнів набув основоположних знань, опанував певні предметні навички, засвоїв норми поведінки та звички, необхідні для того, щоб стати хорошим громадянином, підготувався до життя та здобуття вищого рівня освіти відповідно до власних інтересів та здібностей.

Професія вчителя вимагає від кандидатів сформованості загальної культури, наявності спеціальної фахової освіти та здатності до опанування низки якостей, передбачених педагогічною компетентністю. Досягнення цієї потрійної мети кандидатами – потенційними учителями – відбувається на етапі, який вважається підготовчим. Успішне завершення підготовчого етапу дає кандидатам можливість кар’єрного зростання як вчителя, спеціаліста-предметника, завуча.

Для призначення кандидата на посаду учителя окрім умов, перелічених у статті 48 Закону про державних службовців [118], необхідними умовами є закінчення вищих навчальних закладів, передбачених регламентом, та успішне складання іспитів, які проводяться Міністерство та/або Центром вимірювання, відбору та працевлаштування.

Кандидатам в учителі надається право скласти письмовий чи усний іспит за умови, що вони успішно працюють помічником (асистентом) вчителя принаймні один рік та мають позитивну рекомендацію за результатами роботи. Від кандидата на іспиті вимагається:

1) розуміння предметної сутності теми, здатність до її узагальнення, вміння обговорювати тему та висловлювати судження;

2) володіння навичками спілкування, впевненість у собі, вміння переконувати;

3) відкритість до сприйняття наукових і технологічних розробок;

4) здатність до громадського представництва та підтвердження освітньої кваліфікації за оцінками міністерських комісій.

Керівництво загальноосвітніми закладами (школами) здійснюють директори (див. рис. 3.3), яких іноді називають менеджерами, керівниками або управлінцями.

На директорів закладів початкової освіти покладаються обов’язки відповідно до положень чинного законодавства. Директор разом з з іншими працівниками забезпечує всі «види навчання, освітню та соціальну діяльність закладу освіти, зв’язки з громадськістю і листування, управління персоналом, фінансами, рухомим майном, інтернатним і стипендіальним забезпеченням, автобусним обслуговуванням, харчуванням, безпекою і охороною, чистотою і порядком тощо. Він забезпечує виконання обов’язків, делегованих міністерством та провінційними/районними національними управліннями освіти, інших обов’язків, зазначених у посадовій інструкції» [292; 276, ст. 39].

Директор загальноосвітнього закладу «несе відповідальність за ефективне використання всіх ресурсів для досягнення цілей школи відповідно до Конституції, законів, положень, постанов, директив, циркулярів та інших нормативних документів відповідно до загальних цілей та основних принципів національної освіти Туреччини і є керівником з питань освіти та підготовки, відповідальним за їх забезпечення. Директор керує школою у співпраці з правліннями, комісіями та командами» [277, ст. 78].

Обов'язки, повноваження та відповідальність директора загальноосвітнього закладу середньої освіти деталізуються в багатьох позиціях статті 78 «Постанови Міністерства національної освіти про середні навчальні заклади» [277], охоплюючи організаційну, фінансово-господарську, кадрову, планувальну, моніторингову, консультативну, дослідницьку, здоров'язбережувальну та іншу діяльність.

Багатоманітність і складність управлінської діяльності директорів (керівників) загальноосвітніх шкіл, різноплановість посадових обов'язків і підходів до їх реалізації в умовах швидко змінюваних соціокультурних трендів не знімає з порядку денного актуальність питання щодо кадрового забезпечення управлінських посад. Сподіватися на те, що для ефективного виконання посадових обов'язків директора школи керівнику достатньо мати освіту менеджера, підстав немає. У першу чергу це обумовлюється багатоаспектістю і складністю управлінської діяльності у закладах освіти всіх рівнів і вимагає специфічних організаційних заходів і змістово-діяльнісних протоколів, зорієнтованих на професійну підготовку керівників з урахуванням специфіки освітньої діяльності шкільної установи та кваліфікаційного рівня педагогічного персоналу.

Зважаючи на те, що серед педагогічного персоналу істотну частину становлять жінки, можна вважати соціально обумовленим процесом їх активне залучення до управлінської діяльності.

3.2. Сучасні тренди підготовки жінок до управлінської діяльності в загальноосвітніх закладах освіти Туреччини

Національна рада професорів (NCPEA – амер.) та Університетська рада з управління освітою (UCEA – амер.), керуючись науковими розвідками, сформували теоретичні засади управління освітою й запропонували перспективи у сфері освітнього менеджменту. Серед активних учасників цього дослідження варто назвати Американську асоціацію освітніх досліджень (AERA – амер.).

Наразі цими організаціями розроблені програми й механізми міжнародної підтримки жінок щодо залучення їх до керівництва освітніми установами. Приміром, Нідерланди об’єднали заклади професійної освіти та інші освітні установи для навчання дорослих. Міністерство освіти Голландії організувало фонд підтримки для новостворених освітніх центрів, якими керують жінки. Норвегія започаткувала Раду з питань гендерної рівності й оголосила про необхідність підвищення ролі жінок в управлінні освітніми установами [346]. Аналогічні заходи проведені іншими європейськими країнах, що дає підстави для більш докладного вивчення питання залучення жінок до управлінської діяльності в закладах освіти Туреччини.

Стан підготовки керівників освіти в Туреччині неодноразово поставав предметом аналізу на Першій раді з питань національної освіти в 1939 році. Найважливішою подією вважається обговорення проблеми управління освітою на Чотирнадцятій раді з питань національної освіти 1993 року, де було ухвалено низку важливих положень. У 1998 році Міністерство національної освіти Туреччини затвердило постанову про обов’язкове проходження навчання керівниками освітніх установ, пізніше – ухвалило обов’язкове відвідування спеціальних курсів кандидатами на управлінські посади [89].

Наголосимо, що в системі освіти Туреччини жінки становлять більшість, оскільки освіта традиційно вважається «жіночою сферою

діяльності». Це зумовлюється переконанням, що дошкільна та початкова освіта потребують використання якостей, притаманних «жіночій природі» й інституту материнства. Саме тому в суспільстві панує думка, що жінки найкраще адаптуються для цієї роботи, оскільки вони керуються своєю традиційною роллю вихователя [428]. Управління освітою, навпаки, не вважається придатним полем для жіночої діяльності [346].

Незважаючи на те, що в Туреччині професія вчителя інтерпретована як «жіноча сфера діяльності», доля чоловіків серед учителів лишається більшою порівняно з жінками.

Проблема гендерної рівності щодо розподілу керівних посад у системі освіти Туреччини донині відкрита. Статистика свідчить, що частка жінок серед керівників закладів освіти та в інших галузях значно нижча, ніж чоловіків. Це дає підстави стверджувати, що в Туреччині практично не змінився авторитарний стиль управління, яким послуговуються чоловіки [357], хоча останнім часом частка жінок серед освітніх менеджерів має тенденцію до зростання.

Для отримання посади директора школи в Туреччині жінки-вчительки мають здолати кілька етапів професійного випробування.

Перший етап – отримання права стати помічником керівника школи. Для цього вчителька має насамперед працювати на викладацькій посаді принаймні один рік. Потім потрібно скласти відбірковий іспит, організований Міністерством національної освіти Туреччини (*Додаток А*). Цей іспит охоплює загальнознаннєвий (турецька мова й математика) і загальнокультурний (історія, географія та Конституція) напрями, окреслює ціннісні орієнтири освіти, етичні правила в системі освіти, освітнє законодавство й нормативні чинники, регламентовані Міністерством національної освіти. Учителі-жінки, які претендують на цю посаду, повинні успішно скласти іспити з предметів, які визначає та проводить Міністерство національної освіти.

Після успішно складеного іспиту претендентки отримують право стати помічницями керівника, обравши школу та подавши заявку.

Другий етап – стажування з питань управлінської діяльності під керівництвом директора школи. Після стажування в школі претенденти набувають право на підвищення кваліфікації в галузі управління за ініціативи та за програмою Міністерства національної освіти Туреччини.

Претенденти на посади керівників шкіл у період підвищення кваліфікації беруть участь в організаційно-управлінському методичному семінарі в контексті інклюзивної освіти, що започатковане Міністерством національної освіти та ЮНІСЕФ й організоване Генеральним управлінням підготовки та розвитку вчителів. Цей семінар проходить у формі тренінгів за програмою, що подана в Додатку *Б*.

Після закінчення стажування претендентам на посади керівників (віце-менеджерам), які успішно виконали поставлені завдання, видають сертифікати.

Помічники керівників, які успішно прозвітували про виконання програми семінару, можуть під керівництвом директорів шкіл продовжити навчання за програмою спеціальної, асистентської підготовки вищої ланки. Таке навчання охоплює доволі широке коло питань освітнього менеджменту (див. Додаток *В*) і позиціоноване як підвищення кваліфікації в галузі управління, що схвалене Міністерством національної освіти.

За успіхи в стажуванні й навчанні претендентів на посади керівників шкіл винагороджують, цей факт беруть до уваги на підсумковій стадії. Підсумкова стадія передбачає складання іспиту. Успішність цього випробування засвідчує право претендента стати помічником керівника школи. Помічники керівників шкіл, які дбають про самоосвіту на місцях, мають повторно складати управлінський іспит.

Відповідно до чинного управлінсько-організаційного регламенту, принаймні одним із помічників керівника освітнього закладу (зокрема, дівочих шкіл та шкіл-інтернатів) має бути жінка. Така ж ситуація характерна

і для керівників шкіл, але вчительки не можуть претендувати на посаду керівника школи, якщо не перебували протягом двох років помічницями директора школи.

Третій етап – можливість стати керівником школи. Особи, які працюють помічниками керівників шкіл не менше одного року, можуть, успішно склавши письмовий тест та усний іспит, отримати право обійняти посаду директора школи. Результати такого підсумкового випробування слугують з огляду на оцінку за виконану роботу, підставою для видачі сертифікатів і нагород помічнику керівника школи. Помічник керівника школи, який на підсумковому випробуванні подолав поріг іспитових вимог, одержує право стати керівником загальноосвітнього закладу та розпочати виконання своїх обов'язків.

Міністерство національної освіти Туреччини щорічно публікує список вакантних посад керівників шкіл. Кандидат, який успішно склав підсумкові випробування, може зробити вибір зі списку, у якому, зазвичай, запропоновано близько 20 шкіл. Міністерство, зважаючи на вподобання кандидатів, призначає їх на посади директорів шкіл.

Після того як помічниці (заступниці) директорів шкіл обіймають посади керівників і починають самостійно працювати, вони продовжують проходити професійну підготовку за програмою «Професійне управління школою». Ця програма складена відповідно до особливостей функціювання школи, професійного рівня вчителів (майстри, досвідчені, початківці). Основні її орієнтири представлено в Додатку *Г*.

Для підвищення кваліфікації керівників управліннями освіти передбачене проходження курсу «Навчання та шкільне лідерство». Через 4 роки директор школи має пройти перепідготовку і після успішного її завершення набуває право продовжити роботу на посаді керівника загальноосвітнього закладу ще 4 роки. Якщо директор школи через 8 років роботи хоче й надалі обіймати цю посаду, то він повинен підтвердити власну спроможність до виконання обов'язків керівника загальноосвітнього закладу

в нових соціокультурних умовах через складання організаційно-управлінського іспиту.

З огляду на сучасні тенденції розвитку суспільства, соціальний статус жінки-керівника в освіті, гендерні аспекти лідерства, зміст курсу «Навчання та шкільне лідерство» скоригований для жінок-керівників (Додаток *Д*) із метою осучаснення їхніх знань, упровадження механізмів ефективного впливу на перебіг діяльності освітнього закладу в умовах інформаційного розвитку суспільства. Основний акцент зроблено на специфічних рисах, притаманних жіночому стилю управлінської діяльності:

– особливу увагу керівники-жінки звертають на морально-психологічний клімат у колективі, активно намагаються створити сприятливу атмосферу взаємодії з усіма підлеглими, підтримують їхню участь у справах, діляться владою та інформацією, заохочують підлеглих, стимулюючи повне розкриття їхніх здібностей на робочому місці; менеджерам-жінкам властива схильність до настанов і повчань;

– у випадках, що вимагають покарання підлеглих, керівники-жінки розглядають більш широке коло можливих рішень (пробачити на перший раз, попередити, висловити несхвалення на словах тощо), однак вони можуть реалізовувати й жорсткі стратегії стосовно тих, хто не справляється з поставленими завданнями;

– розв’язуючи конфлікти, керівники-жінки глибоко вникають у сутність проблеми, аналізують причини; конфліктну ситуацію на робочому місці, зазвичай, долають через чіткий виклад своїх позицій і відмову від подальших суперечок;

– в умовах ризику керівники-жінки вибирають більш обережні стратегії ухвалення рішень, налаштовані на поступові перетворення без орієнтації на моментальний прорив, що робить їхні дії ефективними в ситуації невизначеності; їм потрібно більше часу, щоб зорієнтуватися, але такі рішення стають більш зваженими й обачливими;

– керівники-жінки є прибічниками суворого контролю за умови ухвалення колективних рішень усередині своєї команди; із підлеглими поводяться гнучко, розумно поєднують жорсткість, інтуїцію й дипломатичність; у складних ситуаціях вибудовують стратегії виходу з кризи на підставі високої мотивації співробітників;

– особлива якість керівників-жінок – емоційність; вони беруть усе «близько до серця», зокрема роботу, тривалий час перебувають під впливом переживань; надмірна емоційність – серйозний недолік жіночої моделі управління, оскільки це може стати джерелом невпевненості й несправедливості, спричинити конфлікти;

– жінки-менеджери підходять до роботи творчо, в ухваленні рішень частіше покладаються на свої відчуття, інтуїцію, відому «жіночу» логіку;

– у взаєминах із зовнішнім середовищем жіночий стиль управління вирізняється великою гнучкістю, ситуативністю, умінням адаптуватися до обставин, що склалися [430, с. 93].

Дослідники зазначають, що керівниці закладів освіти (директорки шкіл) «конкурують із чоловіками-менеджерами завдяки реалізації таких рис і якостей, як: високий освітній потенціал; схильність жінок до виховного процесу; «жіноча інтуїція»; масштабність мислення; організованість, цілеспрямованість і послідовність; комунікабельність; здатність доводити початі справи до кінця; вищий рівень конформності та законослухняності; високий рівень демократичності» [430, с. 90; 434]. До слабких сторін жіночого менеджменту дослідники зараховують надмірну емоційність, фізіологічну циклічність, захоплюваність процесом, відсутність орієнтації на швидкий результат [434, с. 93–94].

Українські вчені Олена Новікова й Алла Атаманчук, оцінюючи психологічні особливості професійної діяльності, називають низку переваг, реалізуючи які у своїй професійній діяльності жінка стає успішним керівником. Жінка, як керівниця, має тонший соціальний інтелект, краще відчуває нюанси взаємин, зокрема ставлення до себе. Вона вміє оцінювати та

прогнозувати поведінку інших людей; її більше, ніж чоловіків, підстерігає небезпека бути надто емоційною. Істеричність і лідерство – несумісні речі, особливо коли робота вимагає конкретики, зосередженості, точності та терміновості [441, с. 78].

Дослідниці звертають увагу на те, що жінці притаманна більша «контактність і практичність мислення». «Якщо чоловік схильний будувати стратегічні плани, розраховувати на довгострокову перспективу, то жінка віддає перевагу конкретно гарантованому результату, «тут і зараз». Жінка краще за чоловіка контролює свої і чужі помилки, … краще формулює свої думки і виражає ідеї» [441, с. 78].

Разом із тим, попри всі позитивні якості, одним із «головних підводних каменів на шляху розвитку кар'єри ділової жінки стає брак глобального, оглядового бачення проблеми, розвинутіший консерватизм, тенденція грузнути в дрібницях й емоціях, в'язнути в системі людських відносин, відсуваючи на другий план основний контекст проблеми» [441, с. 78].

Серед найважливіших рис керівника загальноосвітнього закладу варто назвати комунікабельність, що залежить, зокрема, від його комунікативних якостей. «Комунікативні якості керівника закладу освіти – структурні компоненти особистості управлінця, які виявляються у процесі взаємодії керівника з учасниками навчально-виховного процесу, забезпечуючи при цьому єдність навчання і виховання. Адже існує сукупність тісно пов'язаних між собою характеристик, що визначають особливості управлінської взаємодії і є специфічними для чоловіків та жінок. Тому неправомірними є вимоги до особистості керівника закладу освіти, пов'язані з наявністю або відсутністю у нього певних якостей» [423; с. 208].

Як слушно зазначає Оксана Калінська, «жінки-директори найважливішою комунікативною якістю вважають «гнучкість у стосунках», тим часом як чоловіки – «об'єктивність». Найменш значущою для чоловіків-директорів є «самокритичність», а для жінок – «комунікативна врівноваженість», чоловіки ж завищують оцінку своїх комунікативних

якостей. Це зумовлено тим, що жінки, насамперед, оцінюють себе з погляду стосунків між людьми, а також через те, що вони краще розуміють тонкощі людських взаємин і тому краще, ніж чоловіки, інтерпретують емоції оточуючих» [423; с. 207].

Українські дослідники гендерних аспектів лідерства Діана Коваленко, Марина Школяр, звертаючись до фахівців із психології менеджменту Джорджії Віткин (G. Witkin) [408], Ненсі Картер (N. Carter) і Крістін Сільви (Ch. Silva) [86], Маргарет Хеннінг (M. Henning) та Анн Жарден (A. Jarden) [191], окреслюють недоліки, що заважають жінці досягати успіхів у своїй професійній діяльності:

1) жінки в середньому набагато пізніше за чоловіків починають піклуватися про особисту кар'єру; довге перебування на нижчих посадах технічних фахівців формує психологію виконавця, а багато якостей лідера-організатора, навіть якщо вони яскраво виявлялися в дитинстві, безнадійно втрачаються;

2) жінки більш емоційні, їхній настрій більшою мірою підпорядкований фізіологічним процесам, тому вони не так добре, як чоловіки, уміють управляти собою; невміння контролювати та об'єктивно оцінювати свій психічний стан можна пояснити постійним перебуванням ділової жінки в напруженні через необхідність «розриватися» між сім'єю та роботою;

3) жінки за своєю суттю менш схильні до ризику, ніж чоловіки; сумніви, коливання, страх змушують їх перестраховуватися й відкладати до кращих часів найважливіші, такі, що не терплять зволікання, рішення;

4) світогляд ділових жінок не вирізняється широтою, вони переважно гірше поінформовані про все, що не стосується їхніх безпосередніх справ, погано підготовлені до мінливостей долі; жінки «пасують» перед випадковостями й не вміють тримати удари;

5) жінки, зазвичай, недооцінюють роль особистих контактів і зв'язків, користь взаємних послуг, протекціонізму й неофіційних взаємин;

підозрілість і нетерпимість стосовно можливих суперниць не дають змоги жінкам об'єднатися в одну «команду» й ефективно співпрацювати, надаючи допомогу одна одній [426, с. 186].

Управлінські ризики, пов'язані з наявними в жінок особливостями менеджерської діяльності, актуалізують необхідність осучаснення управлінських знань керівників і керівниць закладів освіти, а також пошук учительок – потенційних помічниць керівників. Забезпечення інструментами ефективного впливу на перебіг і результати діяльності загальноосвітнього закладу та формування в учительок готовності до управлінської діяльності в умовах інформаційного розвитку суспільства стають соціально важливими завданнями для системи освітнього менеджменту.

Серед такого роду інструментів на етапі післядипломної підготовки педагогічних працівників у Туреччині реальну можливість опанування потенційними помічницями керівників загальноосвітніх закладів основами лідерської поведінки дає залучення претенденток до опрацювання й засвоєння змісту курсу «Навчання та шкільне лідерство», зорієнтованого саме на жінок-учителів (Додаток *Д*), схильних до менеджерської діяльності. Цей спеціальний курс, розроблений нами в межах нашого дослідження, має на меті формування й розвиток у жінок-учительок організаційних, консультаційних, планувальних та координаційних здатностей як модусів лідерської поведінки, відбір тих категорій працівників, які виявилися здатними досягти найкращих ефектів менеджерської діяльності в освіті.

3.2. Організація й методика педагогічного експерименту

Експериментальна частина дослідження наукової теми «Формування лідерської компетентності у майбутніх керівників-жінок загальноосвітніх закладів Туреччини» охоплювала 2017–2020 навчальні роки і спрямовувалася на аналіз результатів формування лідерських якостей в учительок, виявлення стану їхньої готовності до управлінської діяльності в закладах освіти.

Для розв’язання наукової проблеми було використано загальну «модель сканування з кількісним аналізом структури». Дослідження із застосуванням такої моделі уможливило аналіз тенденцій як для всієї вибірки осіб, які брали участь в експерименті, так і для групових вибірок із загальної сукупності обстежуваних із метою отримання загальних висновків та висновків за окремими параметрами [225]. Статистичний інструментарій узгоджувався з основними підходами, викладеними в роботах Лотара Закса (L. Sachs) [418], Джейсона Хсу (J. C. Hsu) [202] та ін.

Отримання статистичних даних засновувалося на стандартному засобі збирання відомостей через анкетування (Додаток *Е*). Анкета, використана в дослідженні, складалася з двох частин. У першій частині запитання було сформульовано так, щоб можна було з’ясувати демографічну інформацію, притаманну групі. Друга частина запитань (із 40 пунктів) стосувалася з’ясування особливостей поведінки учительок, яким притаманні лідерські якості (для визначення шкали лідерської поведінки).

Для проведення дослідження було отримано дозвіл від провінційного управління національної освіти Ерзинджана в Туреччині, що дало можливість на опитування впродовж 2017–2019 навчальних років жінок, які працювали в державних навчальних закладах у провінції Ерзинджан та в округах Туреччини (vileyat). Всі учасники були заздалегідь поінформовані про добровільну участь у дослідженні.

В опитуванні взяли участь 1 739 учительок (наявні фотокопії результатів). З різних причин деякі з них опитування не пройшли, а деякі пройшли лише частково. Тому до уваги не бралися анкети, які не були заповнені відповідно до вимог або не заповнені взагалі. Загалом придатних для статистичного оброблення анкет виявилося 1 253, що становить 75% від загальної чисельності вибірки.

На початковому етапі основну увагу зосереджено на з’ясуванні особистісних атрибутів учасників опитування: сімейний стан (табл. 3.1),

вікові показники (табл. 3.2), рівень освіти (табл. 3.3), статус освітнього закладу (табл. 3.4), педагогічний стаж (табл. 3.5), наукова галузь (табл. 3.6), тип школи та рівень управління (табл. 3.7 – 3.8).

Таблиця 3.1

Характеристика вчителів за сімейним станом

Сімейний стан	Кількість	%
Одружені	965	77,0
Неодружені	288	23,0
Загальна кількість	1 253	100,0

Таблиця 3.2

Характеристика за віковими показниками

Вік	Кількість	%
21 – 30	397	31,7
31 – 40	651	52,0
41 – 50	176	14,0
51 та старші	29	2,3
Загальна кількість	1 253	100,0

Таблиця 3.3

Характеристика за рівнями освіти

Рівень освіти	Кількість	%
Коледж	40	3,2
Вища освіта	1 125	89,8
Аспірантура	88	7,0
Загальна кількість	1 253	100,0

Таблиця 3.4

Характеристика статусу навчальних закладів

Навчальний заклад	Кількість	%
Учительський інститут	29	2,30
Факультет науково-літературний	195	15,60
Педагогічний факультет	971	77,50
Інші	58	4,60
Загальна кількість	1 253	100,00

У таблиці 3.4 до категорії «Інші» зараховано вчителів із факультету відкритої освіти (8 викладачів), 24 – із факультету богослов'я, 16 – із факультету медичних наук.

Таблиця 3.5

Характеристика вчителів за стажем роботи

Стаж роботи	Кількість	%
1 – 5 років	323	25,8
6 – 10 років	313	25,0
11 – 15 років	305	24,2
16 – 20 років	193	15,4
21 та більше років	119	9,5
Загальна кількість	1 253	100,0

Таблиця 3.6

Характеристика педагогічних працівників за рівнем кваліфікації

Вид	Кількість	%
Вихователь дошкільного закладу	124	9,90
Учитель початкової школи	255	20,40
Учитель середньої школи	477	38,10
Учитель старшої школи	358	28,60
Інші	39	3,00
Загальна кількість	1 253	100,00

У таблиці 3.6 зазначено, що серед представників з інших галузей вибрано 15 консультантів (репетиторів), 13 учителів англійської мови в початковій школі, 8 викладачів професійно-технічних навчальних закладів.

Таблиця 3.7

Характеристика за типом школи

Тип школи	Кількість	%
Дошкільний заклад	75	6,00
Початкова школа	339	27,00
Середня школа	475	37,90
Старша школа	364	29,10
Загальна кількість	1 253	100,00

Таблиця 3.8

Характеристика компетентностей в управлінській діяльності

Рівень управління	Кількість	%
Достатня компетентність	315	25,10
Потребую підготовки	565	45,20
Не вважаю себе достатньо компетентною/компетентним	147	11,70
Інше	226	18,00
Загальна кількість	1 253	100,00

Згідно із даними, представленими в таблиці 3.8, близько чверті учительок уважають себе достатньо компететними в управлінській діяльності; майже половина з опитаних стверджує, що їм потрібно для цього ще вчитися; дев'ята частина не називає себе компетентними взагалі в цій діяльності, але майже п'ята частина бачить себе в іншій групі. Аналіз відповідей засвідчив, що серед тих, хто вибрав відповідь «інше», 70 осіб узагалі не думають про управлінську діяльність, а 156 осіб не мають бажання займатися управлінську діяльність.

Анкета самооцінювання, розроблена в межах дисертаційного пошуку, мала на меті збирання інформації згідно з відповідями на низку запитань, спрямованих на вивчення сімейного стану, віку, рівня освіти, статусу школи, стажу роботи, наукової галузі, типу школи та рівня лідерства учительок й адміністраторів. Анкета мала чотири розділи, за якими здійснювався аналіз.

Шкала лідерської поведінки. Перед розробленням засобів збирання інформації проаналізовано науково-літературні джерела для пошуку способів опису лідерської поведінки, досліджено інструменти вимірювань, а також використано різні засоби вимірювань у ході вивчення сукупності елементів.

Застосована до вчительок шкала лідерської поведінки окреслює 4 першорядних складники, конкретизованих щодо діяльності з організації, консультування, планування й координації.

Аналіз експериментальних даних щодо вибору учительок, які виявили

лідерську поведінку та її характеристики (організаційну, консультаційну, планувальну, координаційну) за шкалами складників засновувався на з'ясуванні ступеня внутрішньої зв'язності цих характеристик за допомогою «Cronbach Alpha» (α Кронбаха). У технічному вимірі коефіцієнт α Кронбаха відбиває міру надійності (або послідовності).

Таблиця 3.9

Значення Альфа Кронбаха
для характеристики лідерської поведінки жінок

Характеристики	α
Організаційна	0,926
Консультаційна	0,943
Планувальна	0,936
Координаційна	0,930
Шкалування лідерської поведінки	0,941

Для обчислення α Кронбаха та обробки даних, отриманих в результаті опитування, використовувався статистичний пакет для соціальних наук «SPSS» («Statistical pack age for the Social Sciences») із подальшою перевіркою розмірності шкали за допомогою факторного аналізу. У такий спосіб досліджувався розподіл вибіркової групи за демографічними відмінностями.

Дослідження охоплювало кілька етапів:

1) незалежний вибірковий *T*-тест для з'ясування ефективності оцінок учителів за складниками шкали лідерської поведінки залежно від статі;

2) тест на однорідність під час вивчення впливу кожної (окремої) змінної на шкалу лідерської поведінки та її складників; тест «One-way ANOVA» для параметричних методів статистики, оскільки всі отримані результати є однорідними;

3) після виявлення відмінностей і використання тесту «One-way ANOVA» було проведено багаторазове порівняння результатів LSD-тестів між окремими досліджуваними характеристиками.

Ступінь значущості (вірогідності) отриманих результатів (які подано у

таблицях) встановлювався на рівні p=0,05.

У ході оцінювання результатів, отриманих унаслідок анкетування (Додаток *Е*, анкета 2), дані згруповано за шкалами складників (організаційний, консультаційний, планувальний, координаційний), що вможливило оцінювання загальних поведінкових переваг потенційної керівниці.

Середні значення та стандартні відхилення даних за окремими позиціями відповідно до названих шкал складників лідерської поведінки представлено в таблиці 3.10.

Таблиця 3.10

Значення даних
за шкалами складників лідерської поведінки

Організаційний складник		***N***	$\bar{x}$	***sd***
9	Я переконуюся, що інші члени групи знають про свої завдання та обов'язки.	1253	4,45	0,74
13	Я підтримую особистий і професійний розвиток людей та розвиваю їхні індивідуальні якості.	1253	4,26	0,72
18	У межах школи існує співпраця учителів.	1253	3,85	0,99
19	Я роблю свій внесок для досягнення спільних завдань школи.	1253	4,06	0,74
22	У мене чудові стосунки з колегами в школі.	1253	4,41	0,63
26	У шкільному середовищі я можу ухвалити правильне рішення.	1253	3,97	0,73
27	Я можу розв'язувати всі завдання (проблеми), які виникають у шкільному середовищі.	1253	3,92	0,93
28	Я можу адаптуватися до внутрішніх і зовнішніх змін у школі.	1253	4,11	0,75
34	Я ціную своїх колег.	1253	4,50	0,59
39	Гарний діалог із колегами підвищує ефективність роботи.	1253	4,55	0,58
40	Я відповідально ставлюся до виконання своєї роботи.	1253	4,65	0,53
	Загальна кількість	1253	4,24	0,72

Консультаційний складник		*N*	$\bar{x}$	*sd*
1	Для досягнення мети я беру до уваги погляди всіх членів колективу.	1253	4,45	0,76
2	Я витрачаю час, щоб показати колегам шлях для досягнення мети.	1253	4,43	0,64
4	Для заохочення професійного розвитку моїх колег я використовую свої знання та досвід.	1253	4,58	0,58
5	Я надаю своїм колегам змогу виконувати свою роботу для власного розвитку.	1253	4,47	0,59
6	Я дозволяю їм говорити про свої почуття, не обговорюючи людей навколо.	1253	4,45	0,69
7	Я заохочую оточення чітко й зрозуміло виявляти свою позицію.	1253	4,42	0,66
14	Я заохочую всіх членів колективу брати участь в ухваленні рішень.	1253	4,35	0,70
15	Я об’єктивно оцінюю людей, а не поділяю їх на хороших і поганих.	1253	4,38	0,74
16	Я бачу, що кожна людина має власні здібності, потреби та очікування.	1253	4,59	0,56
	Загальна кількість	1253	4,45	0,65

Планувальний складник		*N*	$\bar{x}$	*sd*
8	Я можу планувати, передбачаючи майбутній результат.	1253	4,10	0,78
11	Я співпрацюю з колективом.	1253	4,56	0,58
21	У школі я керуюся цілями та очікуваннями в межах власного завдання.	1253	3,95	0,92
23	Я виконую шкільні завдання, зважаючи на організаційні цілі школи.	1253	4,50	0,55
29	Для функціювання школи я беру до уваги умови навколишнього середовища.	1253	4,25	0,59
30	Я розробляю плани та програми в процесі навчання, випробовуючи нові методи.	1253	4,16	0,64
31	У мене є гарний досвід щодо людського розвитку в процесі навчання.	1253	3,97	0,75

Планувальний складник		*N*	$\bar{x}$	*sd*
32	Коли я формую плани, заохочую інших членів колективу до активної участі в його розробленні.	1253	4,03	0,73
33	Я постійно контролюю зміни системи та зосереджуюся на дослідженнях і розробках.	1253	3,86	0,84
35	Я завжди набуваю компетентностей.	1253	4,18	0,67
	Загальна кількість	1253	4,15	0,70

Координаційний складник		*N*	$\bar{x}$	*sd*
3	Я намагаюся зробити інших успішними.	1253	4,50	0,59
10	Я готова виконувати всі завдання в межах колективу.	1253	3,90	1,10
12	Я керую як колективом, так й іншими групами, обмінюючись інформацією.	1253	4,38	0,69
17	Я працюю в команді для досягнення спільної мети, незалежно від почуттів і думок людей.	1253	4,13	0,92
20	Я беру до уваги побажання та очікування колег у школі.	1253	4,10	0,82
24	Я беру до уваги взаємини в шкільному середовищі.	1253	4,41	0,75
25	Я схвалюю кожен позитивний крок у шкільному середовищі.	1253	4,01	1,15
36	У моїй діяльності переважає співпраця.	1253	4,40	0,61
37	Я зроблю це самостійно саме в той час, коли потрібно виконати завдання (самодисципліна).	1253	4,42	0,67
38	Я підтримую формування нових ідей.	1253	4,44	0,57
	Загальна кількість	1253	4,26	0,78

Згідно з результатами, представленими в таблиці 3.10, підсумовано, що за загальної кількості вчителів-жінок 1 253 особи середнє значення (у балах) за «організаційним складником» становить $\bar{x}$=4,24 (за стандартного відхилення *sd*=0,72). Середнє значення балів, отриманих під час дослідження за «консультаційним складником», дорівнює $\bar{x}$=4,45 (стандартне відхилення

sd=0,65). Середнє значення балів, одержаних із «планувального складника», сягає $\bar{x}$=4,15 (за стандартного відхилення *sd*=0,7). Середнє значення балів, отриманих унаслідок анкетування за «координувальним складником», становило $\bar{x}$=4,26 (за стандартного відхилення *sd*=0,78).

Відповідно до цих результатів підсумовано, що учительки більш схильні до сутнісного розуміння «консультаційної» характеристики ($\bar{x}$=4,45) лідерської поведінки та її значення у навчальній діяльності.

Результати тестування учительок за всіма складниками лідерської поведінки (середні значення та стандартні відхилення) представлено в таблиці 3.11.

Таблиця 3.11

Показники результатів тестування учительок за складниками лідерської поведінки та відхилення від них

Позиції	Ступені вияву (вагомості)										$\bar{x}$	*sd*
	Ніколи		Рідко		Час від часу		Часто		Завжди			
	f	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%		
1	23	1,8	16	1,3	21	1,7	509	40,6	684	54,6	4,45	0,76
2	2	0,2	26	2,1	19	1,5	590	47,1	616	49,2	4,43	0,64
3	2	0,2	9	0,7	23	1,8	547	43,7	672	53,6	4,50	0,59
4	2	0,2	9	0,7	22	1,8	447	35,7	773	61,7	4,58	0,58
5	0	0,0	7	0,6	42	3,4	554	44,2	650	51,9	4,47	0,59
6	10	0,8	12	1,0	54	4,3	504	40,2	573	53,7	4,45	0,69
7	0	0,0	14	1,1	80	6,4	531	42,4	628	50,1	4,42	0,66
8	2	0,2	40	3,2	160	12,8	676	54,4	375	29,9	4,10	0,78
9	6	0,5	34	2,7	91	7,3	646	51,6	476	38,0	4,24	0,74
10	38	3,0	100	8,0	189	15,1	547	43,7	379	30,2	3,90	1,10
11	2	0,2	9	0,7	23	1,8	473	37,7	746	59,5	4,56	0,58
12	4	0,3	26	2,1	48	3,8	585	46,7	590	47,1	4,38	0,69
13	2	0,2	39	3,1	79	6,3	647	51,6	486	38,8	4,26	0,72
14	3	0,2	25	2,0	78	6,2	568	45,3	579	46,2	4,35	0,70
15	7	0,6	16	1,3	107	8,5	490	39,1	633	50,5	4,38	0,74

Позиції	Ступені вияву (вагомості)										$\bar{x}$	*sd*
	Ніколи		Рідко		Час від часу		Часто		Завжди			
	f	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%		
16	0	0,0	12	1,0	9	0,7	463	37,0	769	61,4	4,59	0,56
17	31	2,5	54	4,3	121	9,7	562	44,9	485	38,7	4,13	0,92
18	36	2,9	94	7,5	232	18,5	548	43,7	343	27,4	3,85	0,99
19	4	0,3	41	3,3	171	13,6	701	55,9	336	26,8	4,06	0,74
20	21	1,7	51	4,1	93	7,4	706	56,3	382	30,5	4,10	0,82
21	34	2,7	60	4,8	176	14,0	642	51,2	341	27,2	3,95	0,92
22	2	0,2	14	1,1	46	3,7	599	47,8	592	47,2	4,41	0,63
23	0	0,0	3	0,2	26	2,1	561	44,8	663	52,9	4,50	0,55
24	15	1,2	23	1,8	45	3,6	525	41,9	645	51,5	4,41	0,75
25	48	3,8	118	9,4	191	15,2	308	24,6	588	46,9	4,01	1,15
26	12	1,0	28	2,2	198	15,8	765	61,1	250	20,0	3,97	0,73
27	19	1,5	83	6,6	236	18,8	559	44,6	356	28,4	3,92	0,93
28	2	0,2	47	3,8	138	11,0	684	54,6	382	30,5	4,11	0,75
29	0	0,0	14	1,1	65	5,2	768	61,3	406	32,4	4,25	0,59
30	0	0,0	20	1,6	117	9,3	760	60,7	356	28,4	4,16	0,64
31	1	0,1	44	3,5	237	18,9	686	54,7	185	22,7	3,97	0,75
32	5	0,4	50	4,0	141	11,3	764	61,0	293	23,4	4,03	0,73
33	6	0,5	95	7,6	231	18,4	661	52,8	260	20,8	3,86	0,84
34	1	0,1	9	0,7	34	2,7	532	42,5	677	54,0	4,50	0,59
35	0	0,0	23	1,8	122	9,7	714	57,0	394	31,4	4,18	0,67
36	2	0,2	15	1,2	30	2,4	638	50,9	568	45,3	4,40	0,61
37	5	0,4	18	1,4	47	3,8	563	44,9	620	49,5	4,42	0,67
38	2	0,2	2	0,2	36	2,9	612	48,8	601	48,0	4,44	0,57
39	0	0,0	11	0,9	24	1,9	485	38,5	733	58,5	4,55	0,58
40	0	0,0	8	0,6	12	1,0	392	31,3	841	67,1	4,65	0,53
Загальна кількість											**4,27**	**0,71**

Аналіз таблиці 3.11 дає підстави стверджувати, що учительки виявляють лідерську поведінку за всіма шкальованими позиціями на високому рівні ($\bar{x}$=4,27). Це означає, що вони схильні та здатні до управлінської діяльності.

За змістом анкети 2 (Додаток *Е*) учительки відповіли на рівні «завжди» за такими позиціями:

1) для досягнення мети я беру до уваги погляди всіх членів групи – 54,6 %;

2) я намагаюся зробити інших успішними – 53,6 %;

3) для заохочення професійного розвитку моїх колег я використовую свої знання та досвід – 61,7 %;

4) я надаю своїм колегам змогу виконувати роботу для власного розвитку – 51,9 %;

5) я дозволяю їм висловлюватися про свої почуття, не обговорюючи людей навколо – 53,7 %;

6) я заохочую оточення чітко й зрозуміло виявляти свою позицію – 50,1 %;

7) я співпрацюю в групі – 59,5 %;

8) я об’єктивно оцінюю людей, а не поділяю їх на хороших і поганих – 50,5 %;

9) я бачу, що кожна людина має власні здібності, потреби та очікування – 61,4 %;

10) я виконую шкільні завдання, зважаючи на організаційні цілі – 52,9 %;

11) я беру до уваги взаємини в шкільному середовищі – 51,5 %;

12) я ціную своїх колег – 54,0 %;

13) гарний діалог із колегами підвищує ефективність роботи – 58,5 %;

14) я відповідально ставлюся до виконання своєї роботи – 67,1 %.

Відповідно до результатів анкетування, найбільш значущою позицією для учительок виявилася позиція «Я відповідально ставлюся до виконання своєї роботи» ($\bar{x}$=4.65 за стандартного відхилення *sd*=0,53). Отже, учительки усвідомлюють відповідальність за свою роботу та намагаються діяти згідно з цією позицією.

В оцінюванні лідерської поведінки виявлено кілька позицій із «консультаційного складника», які найчастіше вибирали учительки: 1, 4, 5, 6,

7, 15 та 16. На цій підставі слід зазначити, що «консультування» можна вважати напрямом управлінської діяльності, де вчительки найбільшою мірою виявляють себе як лідери.

У межах «організаційного складника» учасники тестування надали перевагу 34, 39 та 40 позиціям. У «координаційному складнику» виокремлені 3 та 24 позиції, а в «планувальному складнику» – позиції 11 та 23, що засвідчує високий рівень активності й залученості учительок до управлінських процесів.

Для виявлення залежності між рівнем лідерської позиції та сімейним станом учительок проведено *T*-тестування, результати якого подано нижче (табл. 3.12).

Таблиця 3.12

Результати *T*-тестування

залежності між лідерською позицією та сімейним станом учительок

Складник	**Сімейний стан**	***N***	$\bar{x}$	***sd***	***se***		**Незалежний *T*-тест**		
						t	*df*	*F*	*p*
Організаційний	заміжня	965	4,23	0,43	0,01	1,05	1251	0,361	,294
	незаміжня	288	4,20	0,41	0,02				
Консультаційний	заміжня	965	4,45	0,43	0,01	0,06	1251	1,033	,951
	незаміжня	288	4,45	0,41	0,02				
Планувальний	заміжня	965	4,15	0,45	0,01	–0,25	1251	1,223	,781
	незаміжня	288	4,16	0,38	0,02				
Координаційний	заміжня	965	4,27	0,41	0,01	0,537	1251	0,879	,591
	незаміжня	288	4,25	0,43	0,02				
Шкала лідерської позиції	заміжня	965	4,27	0,38	0,01	0,417	1251	1,868	,677
	незаміжня	288	4,26	0,35	0,02				

Аналіз результатів *T*-тестування доводить відсутність статистично значущих відмінностей ($p>0,05$), це означає, що залежності лідерської позиції від сімейного стану тестованих вчительок не виявлено.

Для з’ясування питання про існування залежності лідерської позиції вчительок від віку було застосовано тест «One-way ANOVA», результати якого представлено в табл. 3.13.

Таблиця 3.13

Результати тесту «One-way ANOVA»

залежності лідерської позиції вчительок від віку

Складники	**Вік**	***N***	$\bar{x}$	***sd***	**Групи**	**Сума квадратів**	***df***	**Середньо квадратичне відхилення**	***F***	***p***
Організаційний	21–30	397	4,21	0,39	1	0,66	3	0,22	1,223	,300
	31–40	651	4,21	0,44	2	227,5	1249	0,18		
	41–50	176	4,27	0,38	3	228,2	1252			
	51 ve +	29	4,29	0,53						
	Загалом	**1253**	**4,22**	**0,42**						
Консультаційний	21–30	397	4,42	0,42	1	2,45	3	0,81	4,498	**,004**
	31–40	651	4,44	0,44	2	226,7	1249	0,18		
	41–50	176	4,54	0,35	3	229,1	1252			
	51 ve +	29	4,57	0,47						
	Загалом	**1253**	**4,45**	**0,42**						
Планувальний	21–30	397	4,12	0,41	1	1,47	3	0,49	2,515	,057
	31–40	651	4,15	0,45	2	243,3	1249	0,19		
	41–50	176	4,22	0,41	3	244,8	1252			
	51 ve +	29	4,22	0,51						
	Загалом	**1253**	**4,15**	**0,44**						
Координаційний	21–30	397	4,23	0,40	1	1,14	3	0,41	2,338	,720
	31–40	651	4,27	0,43	2	222,4	1249	0,17		
	41–50	176	4,31	0,39	3	223,7	1252			
	51 ve +	29	4,36	0,46						
	Загалом	**1253**	**4,26**	**0,42**						
Шкала лідерської позиції	21–30	397	4,24	0,35	1	1,29	3	0,43	3,011	**,029**
	31–40	651	4,26	0,39	2	178,3	1249	0,14		
	41–50	176	4,33	0,34	3	179,6	1252			
	51 ve +	29	4,35	0,43						
	Загалом	**1253**	**4,27**	**0,37**						

Виявлена статистично значуща різниця серед середніх балів групи за тестом «One-way ANOVA» засвідчує залежність лідерської позиції учасників тестування від віку (p<0,05).

Констатовано також статистично значущу відмінність у рівні лідерської позиції (F=3,011, p=0,029<0,05) загалом та її консультаційного складника зокрема (F=4,498, p=0,004<0,05).

Щоб з'ясувати природу появи показника (p=0,004) для консультаційного складника, проведено групування вибірок із найменш значущою різницею (із використанням *LSD*-тесту) для більш чіткого визначення вірогідності зв'язків між групами (табл. 3.14).

Таблиця 3.14

Результати *LSD*-тесту

Складник	Вік (I)	Вік (II)	Середня різниця	*se*	*p*
Консультаційний	21–30	31–40	–0,024	0,027	0,850
		41–50	–0,126	0,038	**0,013**
		51 ve +	–0,155	0,081	0,311
	31–40	21–30	0,024	0,027	0,850
		41–50	–0,102	0,036	**0,047**
		51 ve +	–0,130	0,080	0,454
	41–50	21–30	0,126	0,038	**0,013**
		31–40	0,102	0,036	**0,047**
		51 ve +	–0,028	0,085	0,990
	51 і старші	21–30	0,155	0,081	0,311
		31–40	0,130	0,080	0,454
		41–50	–0,028	0,085	0,990
Шкала лідерської позиції	21–30	31–40	–0,023	0,024	0,811
		41–50	–0,093	0,034	0,049
		51 ve +	–0,114	0,072	0,477
	31–40	21–30	–0,023	0,024	0,811
		41–50	–0,069	0,032	0,196
		51 ve +	–0,091	0,071	0,656
	41–50	21–30	0,093	0,034	0,049
		31–40	–0,069	0,032	0,196
		51 ve +	–0,021	0,075	0,994
	51 і старші	21–30	–0,114	0,072	0,477
		31–40	–0,091	0,071	0,656
		41–50	–0,021	0,075	0,994

Аналіз результатів *LSD*-тесту (табл. 3.13) виявив статистично значущі відмінності на користь вікової категорії 41 – 50 років, порівняно з віковими категоріями 21 – 30 та 31 – 40 років (p=0,049<0,05). Це дає змогу констатувати, що вчительки у віці 41 – 50 років виявляли більшу зацікавленість у консультуванні як складнику лідерської позиції, ніж учительки з вікових груп 21 – 30 та 31 – 40 років.

За даними *LSD*-тесту, зафіксовано статистичну значущу різницю між віковими категоріями 21 – 30 та 41 – 50 років на користь категорії 41 – 50 років (p=0,013<0,05). Це означає, що вчительки у віці від 41 до 50 років продемонстрували лідерську поведінку в контексті уваги до консультувального складника в навчальній діяльності. Різниця між іншими складниками не є статистично значущою, оскільки p>0,05.

Для з'ясування залежності лідерської поведінки учительок від рівня освіти застосовано тест «One-way ANOVA», результати якого представлено нижче в таблиці (табл. 3.15).

Таблиця 3.15

Результати тесту «One-way ANOVA»

залежності лідерської позиції учительок від рівня освіти

Складники	**Рівень освіти**	***N***	$\bar{x}$	***sd***	**Групи**	**Сума квад-ратів**	***df***	**Середньо квадратичне відхилення**	***F***	***p***
Організаційний	Коледж (середня освіта)	40	4,35	0,44	1	0,71	2	0,35	1,955	,142
	Вища освіта	1125	4,22	0,42	2	227,5	1250	0,18		
	Аспірантура	88	4,22	0,42	3	228,2	1252			
	Загалом	**1253**	**4,22**	**0,42**						
Консультаційний	Коледж (середня освіта)	40	4,58	0,40	1	1,14	2	0,57	3,145	**,043**
	Вища освіта	1125	4,44	0,43	2	228,0	1250	0,18		
	Аспірантура	88	4,52	0,39	3	229,1	1252			
	Загалом	**1253**	**4,45**	**0,42**						

Складники	Рівень освіти	*N*	$\bar{x}$	*sd*	Групи	Сума квад-ратів	*df*	Середньо квадратичне відхилення	*F*	*p*
Планувальний	Коледж (середня освіта)	40	4,32	0,40	1	1,24	2	0,62	3,195	**,041**
	Вища освіта	1125	4,14	0,43	2	243,5	1250	0,19		
	Аспірантура	88	4,16	0,49	3	244,8	1252			
	Загалом	**1253**	**4,15**	**0,44**						
Координаційний	Коледж (середня освіта)	40	4,40	0,38	1	0,90	2	0,45	2,539	,079
	Вища освіта	1125	4,26	4,19	2	222,8	1250	0,17		
	Аспірантура	88	4,31	0,47	3	223,7	1252			
	Загалом	**1253**	**4,26**	**0,42**						
Шкала лідерської позиції	Коледж (середня освіта)	40	4,41	0,36	1	0,91	2	0,45	3,200	**,041**
	Вища освіта	1125	4,26	0,37	2	178,7	1250	0,14		
	Аспірантура	88	4,30	0,39	3	179,6	1252			
	Загалом	**1253**	**4,27**	**0,37**						

За результатами тесту (табл. 3.14), виявлено статистично значущі (на рівні $p<0,05$) відмінності між середніми «групами». Зокрема, це простежувалося стосовно «консультаційного» ($F=3,145$, $p=0,043<0,05$) і «планувального» ($F=3,195$, $p=0,041<0,05$) складників та загалом у шкалі лідерської поведінки ($F=3,200$, $p=0,041<0,05$).

Для визначення відмінностей між «консультаційним» і «планувальним» складниками проведено групування вибірок із найменш значущою різницею (із використанням *LSD*-тесту). Результати такого групування представлено в таблиці 3.16.

Таблиця 3.16

Результати *LSD*-тесту

Складники	Рівень освіти (I)	Рівень освіти (II)	Середня різниця	*se*	*p*
Консультаційний	Коледж (середня освіта)	Вища світа	–,135	,068	**,048**
		Аспірантура	,058	,081	,476
	Вища освіта	Коледж (середня освіта)	,135	,068	**,048**
		Аспірантура	–,077	,047	,101
	Аспірантура	Коледж (середня освіта)	–,058	,081	,476
		Вища освіта	,077	,047	,101
Планувальний	Коледж (середня освіта)	Вища освіта	–,178	,070	**,012**
		Аспірантура	,015	,084	,059
	Вища освіта	Коледж (середня освіта)	,178	,070	**,012**
		Аспірантура	–,019	,048	,694
	Аспірантура	Коледж (середня освіта)	–,015	,084	,059
		Вища освіта	,019	,048	,694
Шкала лідерської позиції	Коледж (середня освіта)	Вища освіта	–,147	,060	**,016**
		Аспірантура	,111	,072	,123
	Вища освіта	Коледж (середня освіта)	,147	,060	**,016**
		Аспірантура	–,035	,041	,391
	Аспірантура	Коледж (середня освіта)	–,111	,072	,123
		Вища освіта	,035	,041	,391

За результатами *LSD*-тесту, використаного для оцінювання вияву складників «консультування» і «планування» із позицій рівня освіти,

констатовано, що існує статистично значуща різниця на користь тих, хто має вищу освіту або освіту на рівні молодшого бакалавра (p=0,048<0,05 – консультаційний складник, p=0,012<0,05 – планувальний).

Отже, вчителькам коледжів (викладачкам) більше притаманна лідерська позиція (у консультуванні та плануванні). Це аргументоване тим, що вони ще під час навчання в закладі вищої освіти були мотивовані на лідерську позицію, а потім у процесі викладання безпосередньо в навчальному закладі. Різниця між іншими складниками шкали лідерської позиції виявилася статистично не значущою (p>0,05).

Для дослідження залежності лідерської позиції учительок від престижності освітнього закладу, де вони здобували освіту, використано тест «One-way ANOVA». Отримані дані представлено в таблиці 3.17.

Таблиця 3.17

Результати тесту «One-way ANOVA»
залежності лідерської позиції від статусу вчительок в освіти

Складник	**Заклад освіти**	***N***	***x̄***	***sd***	**Групи**	**Сума квад-ратів**	***df***	**Середньо квадратичне відхилення**	***F***	***p***
Організаційний	Інститут підготовки педагогічних працівників	29	4,31	0,36	1	0,51	3	0,17	0,938	,422
	Факультет науково-літературний	195	4,25	0,37	2	227,7	1249	0,18		
	Педагогічний факультет	971	4,21	0,43	3	228,2	1252			
	Інше	58	4,25	0,42						
	Загалом	**1253**	**4,22**	**0,42**						
Консультаці-йний	Інститут підготовки педагогічних працівників	29	4,42	0,35	1	0,33	3	0,11	0,605	,612

Складник	Заклад освіти	*N*	$\bar{x}$	*sd*	Групи	Сума квад-ратів	*df*	Середньо квадратичне відхилення	*F*	*p*
	Факультет науково-літературний	195	4,42	0,42	2	228,8	1249	0,18		
	Педагогічний факультет	971	4,46	0,43	3	229,1	1252			
	Інше	58	4,47	0,44						
	Загалом	**1253**	**4,45**	**0,42**						
Планувальний	Інститут підготовки педагогічних працівників	29	4,22	0,41	1	0,44	3	0,14	0,761	,516
	Факультет науково-літературний	195	4,12	0,44	2	244,3	1249	0,19		
	Педагогічний факультет	971	4,16	0,44	3	244,8	1252			
	Інше	58	4,12	0,46						
	Загалом	**1253**	**4,15**	**0,44**						
Координувальний	Інститут підготовки педагогічних працівників	29	4,17	0,44	1	0,58	3	0,19	1,100	,348
	Факультет науково-літературний	195	4,23	0,21	2	223,1	1249	0,17		
	Педагогічний факультет	971	4,27	0,42	3	223,7	1252			
	Інше	58	4,29	0,38						
	Загалом	**1253**	**4,26**	**0,42**						
Шкала лідерської позиції	Інститут підготовки педагогічних працівників	29	4,28	0,35	1	0,06	3	0,22	0,154	,927
	Факультет науково-літературний	195	4,25	0,35	2	179,5	1249	0,14		
	Педагогічний факультет	971	4,27	0,38	3	179,6	1252			
	Інше	58	4,27	0,34						
	Загалом	**1253**	**4,27**	**0,37**						

Як засвідчують дані тесту «One-way ANOVA» (табл. 3.17), не виявлено статистичної різниці між середніми балами груп, що відповідають різній статусності фахової освіти (p>0,05). Це означає, що статусність освітніх закладів, у яких здобували освіту жінки-вчителі, не має впливу на формування лідерської поведінки.

За допомогою тесту «One-way ANOVA» зафіксовано істотну різницю в лідерській поведінці учительок залежно від стажу роботи (табл. 3.18).

Таблиця 3.18

Результати тесту «One-way ANOVA»

залежності лідерської позиції вчительок від стажу роботи

Складник	**Стаж роботи**	***N***	***x̄***	***sd***	**Групи**	**Сума квадратів**	***df***	**Середньо квадратиче відхилення**	***F***	***p***
Організаційний	1-5	323	4,19	0,39	1	2,07	4	0,50	3,369	**,009**
	6-10	313	4,19	0,45	2	226,2	1248	0,18		
	11-15	305	4,23	0,45	3	228,2	1252			
	16-20	193	4,29	0,38						
	21 і +	119	4,29	0,40						
	Загалом	**1253**	**4,22**	**0,42**						
Консультаційний	1-5	323	4,43	0,40	1	2,44	4	0,61	0,765	,510
	6-10	313	4,41	0,48	2	226,7	1248	0,18		
	11-15	305	4,45	0,42	3	229,1	1252			
	16-20	193	4,51	0,36						
	21 і+	119	4,54	0,38						
	Загалом	**1253**	**4,45**	**0,42**						
Планувальний	1-5	323	4,11	0,37	1	3,19	4	0,79	1,148	,320
	6-10	313	4,10	0,49	2	241,6	1248	0,19		
	11-15	305	4,19	0,45	3	244,8	1252			
	16-20	193	4,21	0,40						
	21 і+	119	4,23	0,44						
	Загалом	**1253**	**0,15**	**0,44**						
Координаційний	1-5	323	4,23	0,40	1	2,27	4	0,56	2,560	,061
	6-10	313	4,23	0,44	2	221,4	1248	0,19		
	11-15	305	0,27	0,44	3	223,7	1252			
	16-20	193	4,33	0,37						
	21 і +	119	4,34	0,41						
	Загалом	**1253**	**4,26**	**0,42**						

Складник	Стаж роботи	*N*	$\bar{x}$	*sd*	Групи	Сума квадратів	*df*	Середньо квадратиче відхилення	*F*	*p*
Шкала лідерської позиції	1-5	323	4,23	0,33	1	2,32	4	0,58	4,099	**,003**
	6-10	313	4,23	0,42	2	177,2	1248	0,14		
	11-15	305	4,28	0,39	3	179,6	1252			
	16-20	193	4,33	0,33						
	21 і +	119	4,34	0,35						
	Загалом	**1253**	**4,27**	**0,37**						

Відповідно до таблиці 3.18, статистично значуща різниця констатована в «організаційному» складнику (F=3,369, p=0,009<,05) і за шкалою лідерської позиції (F=4,099, p=0,003<,05).

Для з'ясування того, які групи слугують джерелом появи статистично значущої різниці, проведено групування вибірок із найменш значущою різницею з використанням *LSD*-тесту (табл. 3.19).

Таблиця 3.19

Результати LSD-тесту

Складники	Стаж роботи (I)	Стаж роботи (II)	Середня різниця	*se*	*p*
Організаційний	1-5	6-10	–,000	,033	,997
		11-15	–,037	,033	,271
		16-20	–,097	,038	,012
		20 і +	–,099	,045	,029
	6-10	1-5	,000	,033	,997
		11-15	–,037	,034	,276
		16-20	–,096	,038	,013
		20 і+	–,099	,045	,030
	11-15	1-5	,037	,033	,271
		6-10	,037	,034	,276
		16-20	–,059	,039	,128
		20 і +	–,062	,046	,177
	16-20	1-5	,097	,038	,012
		6-10	,096	,038	,013
		11-15	,059	,039	,128
		20 і +	–,002	,049	,959

Складники	Стаж роботи (I)	Стаж роботи (II)	Середня різниця	*se*	*p*
	20 і більше	1-5	,099	,045	,029
		6-10	,099	,045	,030
		11-15	,062	,046	,177
		16-20	,002	,049	,959
Шкала лідерської поведінки	1-5	6-10	,006	,029	,829
		11-15	–,043	,030	,144
		16-20	–,094	,034	,006
		20 і +	–,110	,040	,006
	6-10	1-5	–,006	,029	,829
		11-15	–,050	,030	,097
		16-20	–,101	,034	,003
		20 і +	–,117	,040	,004
	11-15	1-5	,043	,030	,144
		6-10	,050	,030	,097
		16-20	–,050	,034	,144
		20 і +	–,066	,040	,101
	16-20	1-5	,094	,034	,006
		6-10	,101	,034	,003
		11-15	,050	,034	,144
		20 і +	–,016	,043	,713
	20 і більше	1-5	,110	,040	,006
		6-10	,117	,040	,004
		11-15	,066	,040	,101
		16-20	,016	,043	,713

Результати LSD-тестування (табл. 3.19), проведеного для оцінювання залежності лідерської позиції від стажу роботи, засвідчують статистично значущу різницю на користь учительок зі стажем роботи 16 – 20 років, порівняно з тими, хто має стаж роботи 1 – 5 та 6 – 10 років.

Вірогідно вищі показники лідерської поведінки виявлено в групі учительок зі стажем роботи 20 і більше років, на противагу тим учителькам, які мають стаж роботи лише 1 – 5 та 6 – 10 років ($p<0,05$). Це дає підстави стверджувати, що зі збільшенням трудового стажу в учительок помітною стає тенденція до зростання рівня лідерської позиції.

Різниця між іншими складниками не є статистично значущою ($p>0,05$).

Аналіз результатів тесту «One-way ANOVA» також дав змогу дослідити ймовірність існування залежності між шкалою лідерської позиції та професійною спеціалізацією, за якою вчителює жінка (табл. 3.20).

Таблиця 3.20

Результати тесту «One-way ANOVA»

залежності лідерської позиції вчительки від професійної спеціалізації

Складники	**Професійна спеціалізація**	***N***	***x̄***	***sd***	**Групи**	**Сума квадратів**	***df***	**Середньо квадратичне відхилення**	***se***	***p***
Організаційний	Вихователька дошкільного закладу	124	4,39	0,40	1	5,05	4	1,26	,229	,287
	Учителька початкової школи	255	4,25	0,39	2	223,1	1248	0,17		
	Учителька середньої школи	477	4,17	0,43	3	228,2	1252			
	Учителька старшої школи	358	4,21	0,42						
	Інше	29	4,27	0,40						
	Загалом	1253	4,22	0,42						
Консультаційний	Вихователька дошкільного закладу	124	4,62	0,35	1	5,93	4	1,48	,815	,493
	Учителька початкової школи	255	4,49	0,35	2	223,2	1248	0,17		
	Учителька середньої школи	477	4,39	0,44	3	229,1	1252			
	Учителька старшої школи	358	4,44	0,45						
	Інше	29	4,54	0,40						
	Загалом	1253	4,45	0,42						
Планувальний	Вихователька дошкільного закладу	124	4,35	0,35	1	5,90	4	1,47	,712	**,000**
	Учителька початкової школ	255	4,12	0,42	2	238,9	1248	0,19		

Складники	Професійна спеціалізація	*N*	$\bar{x}$	*sd*	Групи	Сума квадратів	*df*	Середньо квадратичне відхилення	*se*	*p*
	Учителька середньої школи	477	4,14	0,46	3	244,8	1252			
	Учителька старшої школи	358	4,12	0,43						
	Інше	29	4,18	0,44						
	Загалом	1253	4,15	0,44						
Координувальний	Вихователька дошкільного закладу	124	4,40	0,34	1	2,8	4	0,70	,955	**,003**
	Учителька початкової школи	255	4,25	0,41	2	220,9	1248	0,17		
	Учителька середньої школи	477	4,24	0,42	3	223,7	1252			
	Учителька старшої школи	358	4,25	0,43						
	Інше	29	4,32	0,41						
	Загалом	1253	4,26	0,42						
Шкала лідерської позиції	Вихователька дошкільного закладу	124	4,44	0,31	1	4,43	4	1,10	,190	,858
	Учителька початкової школи	255	4,27	0,34	2	175,1	1248	0,14		
	Учителька середньої школи	477	4,23	0,39	3	179,9	1252			
	Учителька старшої школи	358	4,25	0,38						
	Інше	29	4,32	0,38						
	Загалом	1253	4,27	0,37						

Унаслідок аналізу результатів тесту «One-way ANOVA» зафіксовано достовірність відмінностей між середніми значеннями (p<0,05) за кількома позиціями. Статистично значуща різниця простежена за планувальним (F=7,712, p=0,000<0,05) і координаційним (F=3,955, p=0,003<0,05)

складниками. Це дає підстави говорити про залежність лідерської поведінки учительок від професійної спеціалізації в частині реалізації планувального та координаційного складників шкали лідерської позиції.

Для з'ясування того, які з груп відрізняються, проведено групування вибірок із найменш значущою різницею з використанням *LSD*-методу («Least Significant Difference Method» – «Метод групування вибірок з найменш значущою різницею»). Цей метод допомагає перевіряти рівність середніх значень кількох вибірок і виокремити групи вибірок з однаковими середніми значеннями [202; 418].

Результати тестування за *LSD*-методом подано нижче (табл. 3.21).

Таблиця 3.21

Результати *LSD*-тесту

Складник	**Професійна спеціалізація (I)**	**Професійна спеціалізація (II)**	**Середня різниця**	***se***	***p***
Планувальний	**Вихователька дошкільного закладу**	Учителька початкової школи	,233	,047	**,000**
		Учителька середньої школи	,219	,044	**,000**
		Учителька старшої школи	,236	,045	**,000**
		Інше	,169	,080	,055
	Учителька початкової школи	Вихователька дошкільного закладу	–,233	,047	**,000**
		Учителька середньої школи	–,014	,033	,672
		Учителька старшої школи	,002	,035	,938
		Інше	–,063	,075	,399
	Учителька середньої школи	Вихователька дошкільного закладу	–,219	,044	**,000**
		Учителька початкової школи	,014	,033	,672
		Учителька старшої школи	,017	,030	,574
		Інше	–,049	,072	,501
	Учителька старшої школи	Вихователька дошкільного закладу	–,236	,045	**,000**
		Учителька початкової школи	–,002	,035	,938
		Учителька середньої школи	–,017	,030	,574
		Інше	–,066	,073	,369
	Інше	Вихователька дошкільного закладу	–,169	,080	,055
		Учителька початкової школи	,063	,075	,399
		Учителька середньої школи	,049	,072	,501
		Учителька старшої школи	,066	,073	,369

Складник	Професійна спеціалізація (I)	Професійна спеціалізація (II)	Середня різниця	*se*	*p*
Координувальний	Вихователька дошкільного закладу	Учителька початкової школи	,155	,046	,001
		Учителька середньої школи	,158	,042	,000
		Учителька старшої школи	,147	,043	,001
		Інше	,080	,077	,301
	Учителька початкової школи	Вихователька дошкільного закладу	–,155	,046	**,001**
		Учителька середньої школи	,003	,032	,926
		Учителька старшої школи	–,007	,034	,819
		Інше	–,075	,072	,297
	Учителька середньої школи	Вихователька дошкільного закладу	–,158	,042	**,000**
		Учителька початкової школи	–,003	,032	,926
		Учителька старшої школи	–,010	,029	,710
		Інше	–,078	,070	,263
	Учителька старшої школи	Вихователька дошкільного закладу	–,147	,043	**,001**
		Учителька початкової школи	,007	,034	,819
		Учителька середньої школи	,010	,029	,710
		Інше	–,067	,070	,341
	Інше	Вихователька дошкільного закладу	–,080	,077	,301
		Учителька початкової школи	,075	,072	,297
		Учителька середньої школи	,078	,070	,263

LSD-тест, використаний для аналізу залежності лідерської поведінки жінок-учителів та їхньої професійної спеціалізації, виявив вірогідно кращі значення показників щодо вихователь дошкільного закладу, порівняно з учительками початкових класів, середньої та вищої шкіл ($p<0,05$).

Підсумовано, що професійній позиції вчительок дошкільних закладів більш притаманна здатність до «координування» і «планування», на противагу вчителькам, які працюють в інших галузях.

Різниця між іншими складниками не є статистично значущою ($p>0,05$).

Тест «One-way ANOVA» дав змогу з’ясувати питання щодо залежності лідерської позиції учительок від типу школи (табл. 3.22).

Таблиця 3.22

Результати тесту «One-way ANOVA»
залежності лідерської позиції учительок від типу освітнього закладу

Складники	Тип освітнього закладу	*N*	$\bar{x}$	*sd*	Групи	Сума квадратів	*df*	Середньо квадратичне відхилення	*F*	*p*
Організаційний	Дошкільний заклад	75	4,54	0,32	між	8,88	3	2,96	13,70	**,000**
	Початкова школа	339	4,23	0,41	у межах	219,3	1249	0,17		
	Середня школа	475	4,17	0,43	загалом	228,2	1252			
	Старша школа	364	4,22	0,41						
	Загалом	1253	4,22	0,26						
Консультаційний	Дошкільний заклад	75	4,69	0,27	між	6,32	3	2,11	16,87	**,000**
	Початкова школа	339	4,48	0,42	у межах	222,8	1249	0,17		
	Середня школа	475	4,39	0,44	загалом	229,1	1252			
	Старша школа	364	4,45	0,42						
	Загалом	1253	4,45	0,42						
Планувальний	Дошкільний заклад	75	4,44	0,34	між	6,49	3	2,16	11,82	**,000**
	Початкова школа	339	4,14	0,43	у межах	238,3	1249	0,19		
	Середня школа	475	4,13	0,46	загалом	244,8	1252			
	Старша школа	364	4,12	0,42						
	Загалом	1253	4,15	0,44						
Координаційний	Дошкільний заклад	75	4,45	0,34	між	2,87	3	0,95	11,34	**,000**
	Початкова школа	339	4,25	0,43	у межах	220,8	1249	0,17		
	Середня школа	475	4,24	0,42	загалом	223,7	1252			
	Старша школа	364	4,26	0,41						
	Загалом	1253	4,26	0,42						

Складники	Тип освітнього закладу	*N*	$\bar{x}$	*sd*	Групи	Сума квадратів	*df*	Середньо квадратичне відхилення	*F*	*p*
Шкала лідерської позиції	Дошкільний заклад	75	4,53	0,27	між	5,72	3	1,90	5,421	**,001**
	Початкова школа	339	4,27	0,37	у межах	173,9	1249	0,13		
	Середня школа	475	4,23	0,38	загалом	179,6	1252			
	Старша школа	364	4,26	0,36						
	Загалом	1253	4,27	0,37						

Згідно з таблицею 3.22, існує залежність лідерської позиції та її складників від типу школи (p=0,000<0,05). Така вірогідна різниця констатована в організаційному (F=13,700, p=0,000<0,05), консультаційному (F=16,870, p=0,000<0,05), планувальному (F=11,820, p=0,000<0,05), координаційному (F=11,340, p=0,000<, 05) складниках і шкалі лідерської позиції (F=5,421, p=0,001<,05). Для з'ясування міжгрупових відмінностей проведено багаторазове порівняння з використанням *LSD*-тесту (табл. 3.23).

Таблиця 3.23

Результати LSD- тесту

Складники	Тип освітнього закладу (I)	Тип освітнього закладу (II)	Середня різниця	*se*	*p*
Організаційний	**Дошкільний заклад**	Початкова школа	,308	,053	**,000**
		Середня школа	,369	,050	**,000**
		Старша школа	,323	,053	**,000**
	Початкова школа	Дошкільна освіта	–,308	,053	**,000**
		Середня школа	,061	,029	,040
		Старша школа	,014	,021	,640
	Середня школа	Дошкільна освіта	–,369	,050	**,000**
		Початкова школа	–,061	,029	,040
		Старша школа	–,046	,029	,112
	Старша школа	Дошкільна освіта	–,323	,053	**,000**
		Початкова школа	–,014	,021	,640
		Середня школа	,046	,029	,112

Складники	Тип освітнього закладу (I)	Тип освітнього закладу (II)	Середня різниця	*se*	*p*
Консультаційний	**Дошкільний заклад**	Початкова школа	,205	,053	**,000**
		Середня школа	,298	,052	**,000**
		Старша школа	,237	,053	**,000**
	Початкова школа	Дошкільна освіта	–,205	,053	**,000**
		Середня школа	,092	,030	,002
		Старша школа	,032	,031	,314
	Середня школа	Дошкільна освіта	–,298	,052	**,000**
		Початкова школа	–,092	,030	,002
		Старша школа	–,060	,029	,039
	Старша школа	Дошкільний заклад	–,237	,053	**,000**
		Початкова школа	–,032	,031	,314
		Середня школа	,060	,029	,039
Планувальний	**Дошкільний заклад**	Початкова школа	,292	,055	**,000**
		Середня школа	,301	,054	**,000**
		Старша школа	,311	,055	**,000**
	Початкова школа	Дошкільна освіта	–,292	,055	**,000**
		Середня школа	,008	,031	,785
		Старша школа	,018	,032	,567
	Середня школа	Дошкільна освіта	–,301	,054	**,000**
		Початкова школа	–,008	,031	,785
		Старша школа	,010	,030	,732
	Старша школа	Дошкільна освіта	–,311	,055	**,000**
		Початкова школа	–,018	,032	,567
		Середня школа	–,010	,030	,732
Координувальний	**Дошкільний заклад**	Початкова школа	,196	,053	**,000**
		Середня школа	,208	,052	**,000**
		Старша школа	,188	,053	**,000**
	Початкова школа	Дошкільна освіта	–,196	,053	**,000**
		Середня школа	,012	,029	,683
		Старша школа	–,008	,031	,801
	Середня школа	Дошкільна освіта	,208	,052	**,000**
		Початкова школа	–,012	,029	,683
		Старша школа	–,020	,029	,490
	Старша школа	Дошкільна освіта	–,188	,053	**,000**
		Початкова школа	,008	,031	,801
		Середня школа	,020	,029	,490

Складники	Тип освітнього закладу (I)	Тип освітнього закладу (II)	Середня різниця	*se*	*p*
Шкала лідерської позиції	**Дошкільний заклад**	Початкова школа	,253	,047	**,000**
		Середня школа	,296	,046	**,000**
		Старша школа	,267	,047	**,000**
	Початкова школа	Дошкільна освіта	–,253	,047	**,000**
		Середня школа	,042	,026	,106
		Старша школа	,014	,028	,619
	Середня школа	Дошкільна освіта	–,296	,046	**,000**
		Початкова школа	–,042	,026	,106
		Старша школа	–,028	,025	,267
	Старша школа	Дошкільна освіта	–,267	,047	**,000**
		Початкова школа	–,014	,028	,619
		Середня школа	,028	,025	,267

Аналіз результатів LSD-тесту (табл. 3.23) виявив статистично значущі відмінності на користь вихователь ок з дошкільної освіти, порівняно з учительками з початкової, середньої й вищої шкіл, на рівні всіх складників (p=0,000<0,05).

Також вірогідно кращі значення простежуються на користь початкової школи порівняно із середньою школою за організаційним (p=0,000<,05) та консультаційним (p=0,000<0,05) складниками. Для вищої школи було виявлено вірогідно кращі значення за консультаційним складником на противагу середній школі (p=0,039<0,05).

Отже, виховательки в дошкільних закладах демонструють більш виразну лідерську позицію, ніж учительки інших навчально-виховних закладів. Ці результати узгоджуються з результатами, отриманими раніше. Різниця між іншими складниками не є статистично значущою (p>0,05).

Результати аналізу тесту «One-way ANOVA» залежності рівня управління від лідерської позиції жінки за шкалою поведінки керівництва та складниками засвідчили вірогідні відмінності між показниками (p<0,05) (табл. 3.24).

Таблиця 3.24

Результати тесту «One-way ANOVA»

залежності рівня управління від лідерської позиції вчительок

Складники	**Рівень управління**	***N***	***x̄***	***sd***	**Групи**	**Сума квадратів**	***df***	**Середньо квадратичне відхилення**	***F***	***p***
Організаційний	Я вважаю себе компетентною	315	4,38	0,42	між	14,58	3	4,86	1,560	,252
	Мені потрібна підготовка	565	4,21	0,39	у межах	213,6	1249	0,17		
	Я не вважаю себе компетентною	147	4,02	0,45	загалом	228,2	1252			
	Інше	226	4,41	0,41						
	Загалом	1253	4,22	0,42						
Консультаційний	Я вважаю себе компетентною	315	4,54	0,40	між	4,57	3	1,52	8,476	**,000**
	Мені потрібна підготовка	565	4,46	0,41	у межах	224,6	1249	0,18		
	Я не вважаю себе компетентною	147	4,37	0,40	загалом	229,1	1252			
	Інше	226	4,38	0,46						
	Загалом	1253	4,45	0,42						
Планувальний	Я вважаю себе компетентною	315	4,33	0,42	між	17,6	3	5,87	2,230	,074
	Мені потрібна підготовка	565	4,11	0,39	у межах	227,1	1249	0,18		
	Я не вважаю себе компетентною	147	3,95	0,49	загалом	244,8	1252			
	Інше	226	4,13	0,44						
	Загалом	1253	4,15	0,44						
Координаційний	Я вважаю себе компетентною	315	4,37	0,41	між	6,11	3	2,03	11,69	**,000**
	Мені потрібна підготовка	565	4,25	0,40	у межах	217,6	1249	0,17		
	Я не вважаю себе компетентною	147	4,15	0,41	загалом	223,7	1252			
	Інше	226	4,22	0,44						
	Загалом	1253	4,26	0,42						

Складники	Рівень управління	*N*	$\bar{x}$	*sd*	Групи	Сума квадратів	*df*	Середньо квадратичне відхилення	*F*	*p*
Шкала лідерської позиції	Я вважаю себе компетентною	315	4,40	0,37	між	9,91	3	3,30	24,33	**,000**
	Мені потрібна підготовка	565	4,25	0,35	у межах	169,7	1249	0,13		
	Я не вважаю себе компетентною	147	4,11	0,38	загалом	179,6	1252			
	Інше	226	4,22	0,39						
	Загалом	1253	4,27	0,37						

Відповідно до результатів тесту «One-way ANOVA», застосованого для оцінювання лідерської позиції на рівні складників згідно з рівнем управління, констатовано наявність статистично значущої різниці середніх балів. Таку різницю було зафіксовано за консультаційним (F=8.484, p=0,000<0,05) і координаційним (F=11.690, p=0,000<0,05) складниками та за шкалою лідерської позиції (F=24,330, p=0,000<,05).

Для з’ясування того, у чому полягає відмінність у рівнях управління, застосовано *LSD*-тест, результати якого представлено нижче (табл. 3.25).

Таблиця 3.25

Результати *LSD*-тесту

для з’ясування відмінностей у рівнях управління

Складники	Рівень управління (I)	Рівень управління (II)	Середня різниця	*se*	*p*
Консультаційний	Я вважаю себе компетентною	Мені потрібна підготовка	,077	,029	**,010**
		Я не вважаю себе компетентною	,027	,075	,717
		Інше	,080	,033	,016
	Мені потрібна підготовка	Я вважаю себе компетентною	-,077	,029	**,010**
		Я не вважаю себе компетентною	-,024	,056	,688
		Інше	,019	,029	,523

Складники	Рівень управління (I)	Рівень управління (II)	Середня різниця	*se*	*p*
	Я не вважаю себе компетентною	Я вважаю себе компетентною	-,027	,075	,717
		Мені потрібна підготовка	,024	,056	,688
		Інше	,026	,071	,701
	Інше	Я вважаю себе компетентною	-,080	,033	**,016**
		Мені потрібна підготовка	-,019	,029	,523
		Я не вважаю себе компетентною	-,026	,071	,701
Координаційний	Я вважаю себе компетентною	Мені потрібна підготовка	-,121	,029	**,000**
		Я не вважаю себе компетентною	-,039	,080	,626
		Інше	,045	,097	,637
	Мені потрібна підготовка	Я вважаю себе компетентною	,121	,029	**,000**
		Я не вважаю себе компетентною	,100	,038	**,009**
		Інше	,030	,032	,360
	Я не вважаю себе компетентною	Я вважаю себе компетентною	,039	,080	,626
		Мені потрібна підготовка	-,100	,038	**,009**
		Інше	-,070	,044	,111
	Інше	Я вважаю себе компетентною	-,045	,097	,637
		Мені потрібна підготовка	-,030	,032	,360
		Я не вважаю себе компетентною	,070	,044	,111
Шкала лідерської позиції	Я вважаю себе компетентною	Мені потрібна підготовка	-,151	,025	**,000**
		Я не вважаю себе компетентною	-,021	,057	,706
		Інше	-,042	,033	,205
	Мені потрібна підготовка	Я вважаю себе компетентною	,151	,025	**,000**
		Я не вважаю себе компетентною	,137	,034	**,000**
		Інше	,031	,039	,273

Складники	Рівень управління (I)	Рівень управління (II)	Середня різниця	*se*	*p*
	Я не вважаю себе компетентною	Я вважаю себе компетентною	,021	,057	,706
		Мені потрібна підготовка	-,137	,034	**,000**
		Інше	,059	,055	,483
	Інше	Я вважаю себе компетентною	,042	,033	,205
		Мені потрібна підготовка	-,031	,039	,273
		Я не вважаю себе компетентною	-,059	,055	,483

Результати, подані в таблиці 3.25, слугують підставою для твердження про те, що вірогідно вагомішою необхідно вважати позицію «Я вважаю себе компетентною», на відміну від позиції «Мені потрібна підготовка», за консультаційним складником (F=0,029, p=0,010<0,05). Щодо координаційного складника констатовано статистично значущу відмінність на користь позиції «Мені потрібна підготовка», порівняно з пунктами: «Я вважаю себе компетентною» (F=0,029, p=0,000<0,05) і «Я не бачу себе компетентною» (F=0,038, p=0,009<0,05).

За шкалою лідерської поведінки виявлено статистично значущу відмінність на користь позиції «Мені потрібна підготовка», на противагу таким позиціям, як «Я бачу себе компетентною» (F=0,025, p=0,000<0,05) і «Я не бачу себе компетентною» (F=0,034, p=0,000<0,05). Учительки вважають, що їхні лідерські якості достатні для «консультування», однак їм потрібна управлінська підготовка за координаційним складником.

Отже, учительки визнають потребу в підготовці для подальшої реалізації управлінських функцій у навчально-виховній діяльності. Різниця між іншими складниками не є статистично значущою (p>0,05).

Висновки до третього розділу

Дослідження теоретичних засад цього аспекту проблеми та чинна освітня практика обумовили необхідність експериментальної перевірки дієвості виявлених засобів в ході педагогічного експерименту.

Організуючи експериментальну перевірку дієвості виявлених засобів, ми керуємося точкою зору Ісаака Лернера, який педагогічний експеримент позиціонував як «науково організоване дослідження … з метою пошуку ефективніших шляхів вирішення педагогічних проблем, дослідницьку діяльність, спрямовану на вивчення причинно-наслідкових зав'язків у педагогічних явищах і умов їх перебігу, активний вплив явища на педагогічне дослідження» [429, с. 32–36].

Підсумовуючи результати експериментального дослідження лідерських якостей жінок-учителів, зауважимо, що їм притаманні високі професійні якості, збіжні з більшістю складників лідерства. Найчастіше ці якості пов'язані з консультаційним напрямом діяльності, тому за шкалою лідерської поведінки можна вважати, що жінкам-учителям у шкільному середовищі більш притаманний стиль консультування.

Жінки-вчителі частіше позиціонували себе як осіб, що «відповідально виконують свої обов'язки» та «завжди діляться своїми знаннями й досвідом для заохочення колег до професійного розвитку». Це засвідчує, що вони знають свої професійні обов'язки та мають належний досвід управлінської діяльності, принаймні на рівні освітніх процесів, зокрема пізнавальної діяльності.

У ході з'ясування зв'язків між лідерськими якостями жінок-учителів і їхнім сімейним станом не виявлено суттєвих відмінностей у середніх показниках (p>0,05). Це може означати, що сімейний стан не впливає істотною мірою на лідерську поведінку жінок.

Такий висновок узгоджений із результатами досліджень Музафер Учан (M. Uçan) [362] і Сінан Ялчін (S. Yalçın) [376], які довели, що лідерська

поведінка суттєво не відрізняється в жінок, які мають різний сімейний стан. Водночас Некаті Джемалоглу (N. Cemaloğlu) [100] наголошує на помітних відмінностях між поведінкою керівників жінок і чоловіків, залежно від їхнього сімейного стану.

У дослідженні зафіксовано статистично значущі залежності шкали лідерської поведінки від віку обстежуваних (p<0,05). Зокрема, з'ясовано, що жінки-вчителі 41 – 50 років більшою мірою виявляли лідерські якості в поведінці за консультаційним складником шкали лідерської поведінки. Це дає підстави стверджувати, що лідерська поведінка учительок залежна від їхнього віку. Музафер Учан (M. Uçan) [362] і Хатіс Кілінч (H. Kılınç) [239] свого часу також дійшли висновку, що лідерська поведінка жінок суттєво відрізняється у вікових категоріях.

Сінан Ялчін (S. Yalçın) [376] стверджує, що лідерські здібності не мають залежності від віку. У нашому дослідженні йдеться не про здібності, а про вияв лідерських якостей унаслідок опанування учительками основних понять курсу шкільного лідерства (Додаток *Е*), розробленого для керівниць освітніх закладів.

Констатовано статистично значущий вплив рівня освіти жінок-учителів на загальні показники шкали лідерської поведінки (p<0,05). Доведено, що вчителям жіночої статі, які мають диплом бакалавра, більш притаманна лідерська поведінка за консультаційним і планувальним складниками шкали лідерської поведінки.

Статистично значущих відмінностей між шкалою лідерської поведінки й типом школи жінок-учителів не виявлено (p>0,05). Натомість зафіксовано статистично значущий вплив на показники шкали лідерської поведінки стажу роботи жінок-учителів (p<0,05). Ті з них, які працювали протягом 16 або більше років, більшою мірою виявляли лідерську поведінку в межах школи (освітнього закладу).

Згідно з даними Сердара Генча (S. Genç) [170], який досліджував вплив професійного досвіду на вияв лідерських якостей, люди з низьким рівнем

професійного досвіду меншою мірою поводяться як лідери. Доповнюючи результати С. Генча, зауважимо, що освітній рівень та освітній досвід учительок не можуть позиціонувати їх як осіб із низьким рівнем професійного досвіду.

Левент Ераслан (L. Eraslan) у публікації[136] повідомляв про суттєві відмінності між лідерською поведінкою в людей із різним стажем роботи. Водночас Філіз Тахаоглу та Токай Гедікоглу (F. Tahaoğlu, T. Gedikoğlu) [345] наголошують на відсутності суттєвих відмінностей між лідерською поведінкою й стажем роботи.

Статистично значущу різницю шкали лідерської поведінки було виявлено нами щодо професійної спеціалізації тестованих учительок (p<0,05). Виховательки дошкільних навчальних закладів більшою мірою продемонстрували лідерську поведінку в планувальній і координаційній діяльності як складниках шкали лідерської поведінки.

Хатіс Кілінч (H. Kılınç) [240] і Музафер Учан (M. Uçan) [362] довели, що немає вірогідної різниці між показниками шкали лідерської поведінки учительок та складниками професійної діяльності. З цим висновком узгоджуються результати нашого дослідження. Разом із тим, Неще Казанчи (N. Kazancı) [232]свого часу повідомляв про існування вагомої різниці між оцінюванням лідерської поведінки учительок та їхньою професійною діяльністю, що також збігається з отриманими нами результатами.

Статистично значущу різницю виявлено в ході з’ясування впливу на шкалу лідерської поведінки такого складника, як тип школи (p<0,05). Експериментально доведено, що рівень лідерської поведінки за всіма складниками й за шкалою лідерської поведінки вищий у дошкільних закладах, порівняно з іншими типами закладів освіти.

Зафіксована залежність лідерської поведінки учительок від рівня управління (p<0,05) засвідчила, що вони вважають себе достатньо кваліфікованими в реалізації лідерських (управлінських) функцій у

консультаційній діяльності. З іншого боку, учительки визнають потребу в підготовці до лідерських ролей за складниками шкали лідерської поведінки.

Загалом підсумовано, що майже половина учительок, які взяли участь у дослідженні формування лідерських якостей, наголосили на корисності й необхідності підготовки потенційних управлінців (керівників) загальноосвітніх закладів до реалізації лідерських функцій.

Основні результати, викладені в розділі 3, оприлюднено в авторських публікаціях [392; 171; 385; 393].

ВИСНОВКИ

У дисертації представлено теоретичне обґрунтування й визначено шляхи практичного розв’язання важливої для системи освітнього менеджменту проблеми формування лідерської компетентності керівників загальноосвітніх закладів. Результати проведеного дослідження дали можливість дійти таких висновків.

1. Здійснено аналіз категорійно-поняттєвого апарату, теоретично-методологічних засад і технологій освітнього менеджменту як основи управлінської діяльності у загальноосвітніх закладах Туреччини для його системної екстраполяції в теорію і практику управління закладами освіти.

В результаті студіювання концептуальних засад управлінської діяльності та формування лідерства в системі освітнього менеджменту Туреччини здійснено ґрунтовний аналіз категорійно-поняттєвого апарату та теоретично-методологічних засад і технологій освітнього менеджменту як основи управлінської діяльності в установах освіти, з’ясовано особливості його системного впровадження в теорію і практику освітньої діяльності.

Удосконалення управлінської діяльності в системі загальноосвітньої підготовки учнів на сучасному етапі суспільного розвитку актуалізує питання лідерства в системі освітнього менеджменту. Це обумовлено тим, що управлінська діяльність у загальноосвітніх школах (незалежно від її змістового і процесуального забезпечення та суб’єктної скерованості) має орієнтуватися на наявність ефективного менеджменту в досягненні освітніх цілей.

Виходячи з повних характеристик менеджменту як основи управлінської діяльності в установах освіти Туреччини, здійснено ретроспективний аналіз підходів до добору керівників освітніх установ Туреччини та формування у них управлінських якостей.

Це дозволило з’ясувати тенденції в розвитку управлінської діяльності освітніх установ Туреччини, що обумовлюються необхідністю досягнення

злагодженості в роботі колективу вчителів заради спільного досягнення цілей освітньої діяльності закладу. Серед виявлених тенденцій провідну позицію посідає наявність лідерських якостей у керівників загальноосвітніх закладів.

2. З'ясовано ступінь наукового вивчення і стану практичної реалізації феномену лідерства в управлінській діяльності, сучасних підходів до лідерства в керівництві освітніми закладами.

Зважаючи на те, що на сучасному етапі освітньої діяльності Туреччини актуалізується питання практичної реалізації феномену лідерства в управлінській діяльності, значну увагу в досліджені приділено сучасним тенденціям формування лідерських якостей керівника у контексті забезпечення успішності освітнього закладу.

Дослідження реалізації феномену лідерства в управлінській діяльності і, зокрема, сучасних підходів до управління освітніми закладами дає підстави вважати, що в лідерстві вирішальну роль відіграє далекоглядність, оскільки така якість лідера дозволяє йому сприймати ситуації навколо себе по-іншому і мати погляди, незалежні від поглядів інших людей. Далекоглядні лідери завжди шукають можливості для самовдосконалення і досягнення того, чого досі нікому не вдалося. Далекоглядні лідери не бояться невдач і прагнуть досягати прогресу, незважаючи на організаційні й інші перепони.

Тому серед сучасних тенденцій формування лідерських якостей у керівників освітніх установ виокремлюється виховання далекоглядності, завдяки якій такі керівники не лише обирають реалістичний напрям розвитку, а й рухаючись за цим напрямом можуть забезпечувати успішне досягнення мети внаслідок вмотивованої колективної діяльності підлеглих.

3. Досліджено соціальні і лідерські позиції жінок у суспільстві, особливості проявів лідерства в діяльності жінок-керівників та жінок в системі освітнього менеджменту.

Ґрунтовний аналіз науково-методичних джерел та практики управлінської діяльності у загальноосвітніх закладах Туреччини свідчить, що незважаючи на доволі широкий спектр досліджень з освітнього

менеджменту, проблема формування соціальних і лідерських позицій жінок у суспільстві, особливостей проявів лідерства в діяльності жінок-керівників та жінок в закладах освіти лишається мало вивченою й актуальною на шляху до забезпечення гендерної рівності у суспільстві.

Засновуючись на перебігу та результатах проведеного дослідження гендерних стереотипів та розвитку професійно-лідерських якостей у жінок в сучасній Туреччині, а також особливостей та сутності стилю управлінської діяльності жінок-лідерів було намічено шляхи забезпечення розвитку ділової кар'єри жінки в системі освітнього менеджменту. Провідним шляхом у досягнення цієї мети виявлено формування у суб'єктів управлінських якостей, які підсилюють розуміння основних принципів та навичок керівників (менеджерів усіх рівнів), що займаються управлінською діяльністю у сфері освіти.

4. Розроблено теоретичні основи, визначено й апробовано конкретну траєкторію формування лідерських якостей жінок-учителів – потенційних керівників закладів освіти. Логічним підсумком студіювання особливостей та сутності стилю управлінської діяльності жінок-лідерів стало визначення атрибутів та організаційно-методичних модусів розвитку ділової кар'єри жінки в системі освітнього менеджменту Туреччини.

З цією метою зміст звичайної асист-підготовки для помічників керівників шкіл було розширено курсом електронного навчання за програмою «Навички управління та лідерства», основу якого становлять модулі, розроблені Йоркширським клубом та Клубом електронного навчання Хамбер для набуття знань та розуміння ряду тем управління та лідерства.

Дослідження сутності поняття «лідерська компетентність керівника освітнього закладу» дозволило визначити структуру лідерської компетентності керівника освітнього закладу, основу якої склали когнітивний, функціональний та ціннісно-етичний компоненти. Для кожного з цих компонентів окреслено топічний зміст та інструменти розвитку лідерської компетентності керівника освітнього закладу.

З урахуванням змістових особливостей структурантів лідерської компетентності схарактеризовано траєкторією формування лідерської компетентності потенційних керівників-жінок загальноосвітніх закладів (шкіл).

5. Експериментально перевірено дієвість запропонованих організаційно-педагогічних заходів, спрямованих на формування лідерських якостей жінок-учителів.

Результати експериментального дослідження лідерських якостей жінок-учителів свідчать, що саме вони демонструють високі лідерські здібності, що забезпечується співпадінням із більшістю позицій, визначальних для лідерства. Найчастіше такі якості пов’язуються із суб-виміром «консультування» за шкалою лідерської поведінки, що дає підстави вважати, що вчителям-жінкам у шкільному середовищі більш притаманною є поведінка консультанта.

Крім того, жінки-вчителі значно частіше обирали пункти: «Я відповідально (сумлінно) виконую свої обов`язки» та «Я завжди ділюся своїми знаннями та досвідом для того, щоб заохотити моїх колег до професійного розвитку». Це доводить, що вони завжди обізнані щодо своїх професійних обов’язків та мають відповідний досвід.

Отримані у процесі дослідження результати та результати експериментальної перевірки дали можливість дійти висновку про ефективність та дієвість запропонованих організаційно-педагогічних заходів з формування лідерської компетентності керівників освітніх закладів.

На завершення слід зазначити, що дослідження не претендує на вичерпний аналіз усіх аспектів окресленої проблеми і не є остаточною відповіддю на всі порушені в ньому питання. Перспективним є подальший пошук формальних і неформальних шляхів удосконалення підготовки жінок до управлінської діяльності в загальноосвітніх закладах шляхом формування й розвитку у них лідерської компетентності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Açıkalın, A. (1994). Teknik ve toplumsal yönleriyle okul yöneticiliği. *Baskı. Pegem Yayınları*, 10.
2. Akçay, A. (2003). Okul müdürleri öğretmenleri etkileyebiliyor mu? *Milli Eğitim Dergisi*: 157.
3. Akoğlan, M. (1996). Konaklama Sektöründe Kadın Yöneticilerin Yönetsel Davranışları ile Etkinlik Algılamaları İlişkisi Üzerine Bir Araştırma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
4. Aksel, İ. (2012). Liderlik Teorileri, Celalettin Serinkan (Editör), Liderlik ve Motivasyon: Geleneksel ve Güncel Yaklaşımlar. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık: 33–61.
5. Aksu, A., Çek, F., ve Şenol, B.(2013). 'Kadınların Müdür Olmalarının Önündeki Cam Tavan ve Cam Tavanı Aşma Stratejilerine İlişkin İlköğretim Okulu Müdürlerinin Görüşleri', *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25: 133–160. Kocaeli.
6. Aktan, C.C. (2004). Organizasyonlarda vizyon, misyon, değerler ve ahlak bildirgelerinin oluşturulması için değişim ilkeleri.
7. Alganer, Y. (2002). *Liderlik analizi ve Türk silahlı kuvvetlerinde liderlik*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
8. Alıç, M. (1987) Yönetim ve Liderlik. Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt:2 Sayı:1 Denizli.
9. Antonacopoulou, E. (2006). Management Learning. *International Encyclopaedia of Organization Studies*. In Clegg, S. and Bailey, J. (Ed.). London: SAGE Publications, Inc. 2008 p.
10. Arat, N. (1995). *Türkiye'de Kadın Olgusu*. İstanbul: Say Yayınları.
11. Arıkan, S. (1997). Kadın yöneticilerin liderlik davranışları. *Yayımlanmamış Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara*.

12. Arnold, H.J., & Feldman, D.C. (1986). Organization Behavior. New York: McGraw-Hill. 623 p.
13. Asar R. (2014). Eğitim Kurumlarında Kadın Yöneticilere Karşı Tutumların Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim bilimleri Enstitüsü.
14. Ataman, G. (2001). İşletme yönetimi temel kavramlar yeni yaklaşımlar. İstanbul: Türkmen Kitapevi.
15. Atığ, G. (1993). Yönetici Kadınlar, Kadınlar-Liderlik-Yöneticilik Sempozyumu 18-20 Kasım, Mecidiyeköy Kültür Merkezi. İstanbul.
16. Atlıoğlu, Y., & Şahin, A. (2002). Liderlik anlayışımız. *Milli Eğitim Dergisi*, 155: 16–22.
17. Ayan, F. (2000). *Bayan Öğretmenlerin Yöneticilikleri ve Öğretmen Görüşleri.* Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale.
18. Aycan, Z. (2004). Üç Boyutlu Cam Tavan: Kadınların Kariyer Gelişiminde Kim, Kime, Neden Engel Oluyor.
19. Aydın, M. (1994). *Eğitim Yönetimi*. Ankara. Hatipoğlu.
20. Aydın, M. (2000). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
21. Aydın, M. (2014). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi Yayınları.
22. Aykan, E. (2004). Kayseri'de faaliyet gösteren girişimcilerin liderlik özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(17): 213–224.
23. Aytaç, K. (1969). Das Bildungssystem und der Bildungsstand in der Türkei (Türkiye'de Eğitim Sistemi ve Eğitim Seviyesi): Vortrag am 30. April 1968 im Deutschen Institut für Internationale Paedagogische Forschung gehalten (in Frankfurt/M.). Erişim modu: https://docplayer.biz.tr/4370945-Turkiyede-egitim-sistemi-ve-egitim-seviyesi.html.
24. Ayyıldız Ünnü, N. A., Baybars, M. ve Kesken, J. (2014).'Türkiye'de Çalışma Yaşamında Kadın', *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 42. Kütahya.

25. Bakanliklarin Kuruluş Ve Görev Esaslari Hakkinda 174 Sayili Kanun Hükmünde Kararname ile 13.12.1983 Gün ve 174 Sayili Bakanliklarin Kuruluş ve Görev Esaslari Hakkinda Kanun Hükmünde Kararnamenin Kaldirilmasi ve Bazi Maddelerinin Değiştirilmesi Hakkinda 202 Sayili Kanun Hükmünde Kararnamenin Değiştirilerek Kabulü Hakkinda Kanun. Resmî Gazete Sayısı: 18540, 09/10/1984.
26. Bakay, E., & Kalem, G., (2009). *Ulusal Araştırma Raporu (Türkiye) Türk Eğitim Sistemi ve Etkili Okul Göstergeleri*, Education and Culture Lifelong Learning Programme.
27. Bakioğlu, A. ve Can, E. (2009). 'Kariyer Basamaklarında Yükselme Sınavının Değerlendirilmesi', *Ege Üniversitesi 18. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. İzmir.
28. Bakioglu, A., Özcan, K. (2001). "İlkögretim Okul Yöneticilerinin Kariyer Gelişimleri". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, Ankara, 39(57): 43–55.
29. Balcı, A. (2005). Eğitim yönetimi terimleri sözlüğü. *Ankara: Tek Ağaç Yayıncılık*.
30. Balcı, A., Çınkır, Ş. (2002). "Türkiye'de Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi". *21.yy. Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu,* 16–17 Mayıs 2002, Ankara, Ankara Üniversitesi: 211–236.
31. Balcı, A. (2002). *Örgütsel gelişme: kuram ve uygulama*. Pegem-A Yayıncılık.
32. Bales, R.F. (1999). Social Interaction Systems: Theory and Measurement. New Brunswick, NJ: Transaction. 396 p.
33. Baransel, A. (1979). Çağdaş Yönetim Düşüncesinin Evrimi (Klasik ve Neo-klasik Yönetim ve Örgüt Teorileri) İstanbul, İstanbul Ünv. *İşletme Fakültesi Yayınları*, 101.
34. Barbuto, Jr.J.E., Fritz, S.M., Matkin, G.S., & Marx, D.B. (2007). Effects of gender, education, and age upon leaders' use of influence tactics and full

range leadership behaviors. *Faculty Publications: Agricultural Leadership, Education & Communication Department*, 40(2): 70–83.

35. Barutçugil, İ. (2002). *İş hayatında kadın yönetici*. Kariyer Yayıncılık.
36. Barutçugil, İ.S. (2014). *Liderlik*. Kariyer Yayınları.
37. Başaran, İ.E. (2000). *Eğitim Yönetimi Nitelikli Okul*. Ankara: Feryal Matbaası.
38. Başaran, N. ve Nuroğlu, E. (2015). İslami Finans Kurumlarında Kadın Çalışanlara Yönelik tutumun Cam Tavan Sendromu Bağlamında Analizi.
39. Başaran, B. (2017). Integrated Management Systems and Sustainable Development. *Quality Management Systems – a Selective Presentation of Case-studies Showcasing Its Evolution*. In L. Kounis (Ed.). Retrieved 08/08/2019, from http://dx.doi.org/10.5772/intechopen.71468.
40. Başbakanlık, T.C. (1933). "2287 sayılı Maarif Teşkilatı Hakkında Kanun". Resmî Gazete.
41. Bass, B. (1990). Bass and Stogdill's hand book of leadership. New York: Free.
42. Bass, B., & Avolio, B. (1995). *MLQ multifactor leadership questionnaire*. Mind Garden.
43. Bass, B.M. (1981). Stogdill's handbook of leadership. New York: Free Press.
44. Bass, B.M. (1985). Leadership: Good, Beter, Best, Organization al Dynamies, NY: Academy of Leadership.
45. Bass, B.M., & Avolio, B.J. (1993). Transformational leadership and organizational culture. *Public administration quarterly*, 112–121.
46. Bass, B.M., & Steidlmeier, P. (1999). Ethics, character, and authentic transformational leadership behavior. *The leadership quarterly*, 10(2): 181–217.
47. Bayrak, S. (1997). Değişen liderlik anlayışı ve Türkiye gerçeği. 21. *Yüzyılda Liderlik Sempozyumu*, 1: 355–361.
48. Bennis, W. (1984). The 4 Competencies of leadership. *Training and development journal*. August.

49. Bennis, W. (1996). Visionary Leadership, Beyond Leadership (Edit: V Varren Bennis, Jagdish Parikh ve Ronnie Lessem), Blackwell Publishers Inc.
50. Bennis, W. (1999). The Leadership Advantage. *Leader to Leader*, 12: 18–23. http://dx.doi.org/10.1002/ltl.40619991205.
51. Bennis, W.G. (1959). Leadership Theory and Administrative Behavior The Problem of Authority. *Administrative Science Quarterly*, 4: 259–301.
52. Bennis,W.G., Nanus, B. (1986). Leaders: The Strategies for Taking Charge. Harper & Row. 244 p.
53. Bergson, H. (2012). The Creative Mind: An Introduction to Metaphysics. San Francisco: Dover Publications. 240 p.
54. Berkman, Y.A. (2005). 'Attitudes Towards Women Managers: Development Of A New Measure'. Yüksek Lisans Tezi, Koç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
55. Binbaşıoğlu, C. (1983) *Eğitim Yöneticiliği.* Ankara: Binbaşı Yayınevi.
56. Bingöl, D., Aydoğan, E., Şenel, G. ve Erden, P. (2011). 'Cam Tavan Sendromu ve Kadınların Hiyerarşik Yükselmelerindeki Engeller: TC. Enerji ve Tabii Kaynaklar Bakanlığı Ankara Merkez Teşkilatı Örneği', *İşletme Fakültesi Dergisi*, 12(1). Ankara.
57. Blake and Mouton's Managerial Grid. Retrieved 08/08/2019, from Management Study Guide: https://www.managementstudyguide.com/blake-mouton-managerial-grid.htm.
58. Blake, R.R., & Mouton, J.S. (1964). The managerial grid. Houston, TX: Gulf Publishing.
59. Blake, R.R., & Mouton, J.S. (1970). The fifth achievement. *Journal of Applied Behavioral Science*, 6: 413–426. https://doi.org/10.1177/002188637000600403.
60. Blondel, J. (1987). Political Leadership: Towards a General Analysis. London – Beverly Hills – New Delhi: SAGE Publications. 256 p. Retrieved from http://grachev62.narod.ru/blondel/contents.htm.

61. Bolat, T., Seymen, O., Bolat, Î., Erdem, B. (2008). *Yönetim ve Organizasyon*, Detay Yayıncılık, Ankara.
62. Boyacı, A. (2006). İlköğretim örgütlerinin performans yönetim sistemi süreçleri açısından değerlendirilmesi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.
63. Bozkurt, Ö.V, & Güral, M. (2014). Modern Liderlik Tarzının Yenilik Stratejilerine Etkisini Belirlemeye Yönelik. *Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(3): 127–148.
64. Bridges, W. (2003). Managing transitions: making the most of change. 2nd ed., updated and expanded. Cambridge, Mass.: Da Capo. 164 p.
65. Briner, B., & Pritchard, R. (1997). Compassionate Leadership: Compassion may take the form of tough love. *Executive Excellence*, 14: 6–16.
66. Bryman, A. (1992). Charisma and Leadership in Organizations. Sage Pubns.
67. Budak, G., & Budak, G. (2004). *İşletme yönetimi*. Fakülteler Kitabevi Barış Yayınları. Genişletilmiş 5.Basım, İzmir,2004.
68. Buğdaycı, A. (1998). Hedefteki Kadın. *Kapital Dergisi*: 95.
69. Buldu, M. (2014). Öğretmen yeterlik düzeyi değerlendirmesi ve mesleki gelişim eğitimleri planlanmasi üzerine bir öneri. *Millî Eğitim*. 204: 114–134.
70. Buluç, B. (1996): " Yönetimde Örgütleme Süreci" Eğitim Yönetimi, Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması Ekonomisi, 2(4):513 – 522.
71. Buluç, B. (2018). Geleneksel liderlik yaklaşımları. *Pegem Atıf İndeksi*, 41–68.
72. Bulut, Y.B., & Uygun, S.V. (2010). Etkin bir yönetim için vizyoner liderliğin önemi: Hatay'daki kamu kurumları üzerinde bir uygulama/Importance Of Vısıonary Leadershıp For An Actıve Admınıstratıon: An Applıcaton In Publıc Instıtutıons In Hatay. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13).
73. Burns, J. MacG. (1978). Leadership. New York: Harper & Row, 530 p.
74. Bursalıoğlu, Z. (1998). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Pegem Yayıncılık. Ankara. 326 p.
75. Bursalıoğlu, Z. (2000). *Eğitimde Yönetimi Anlamak, Sistemi Çözümlemek*. Pegem A Yayınevi Tic. Limited Şti.

76. Bursalıoğlu, Z. (1994). New structure and behavior in school management. *Ankara: Pegem* Publishing.
77. Bush, T. (2003). Theories of educational leadership and management. Sage.
78. Bush, T. (2008). Leadership and Management Development in Education. Los Angeles; London; New Delhi; Singapore: SAGE. 172 p.
79. Bush, T. (2011). Theories of educational leadership and management. 4th ed. London: SAGE Publications Ltd. 232 p.
80. Bush, T., Creighton, T., Dembowski, F., Echols, C., Glass, T., Hoyle, J., Kelehear, Z. (2007). Educational Administration: The Roles of Leadership and Management. Houston, Texas: Connexions, Rice University. Retrieved 22/10/2019, from Educational_Administration_The_Roles_of_Leadership_and_Management_18122_r.pdf.
81. Büte, M. (2018). Liderliğin Mahiyeti, Örgütlerde Liderlik – Leadership in Organizations. In Çetin Ş., Baltacı R. (Ed.). Nobel Yayın Dağıtım, İstanbul: 1–22.
82. Çakmak, G. (2008) *İlköğretim Okullarındaki Bazı Kurulların Etkililiği Üzerine Bir İnceleme* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Osmangazi Üniversitesi Eskişehir.
83. Campbell, R.F., & Gregg, R.T. (Eds.). (1957). *Administrative behavior in education*. Harper.
84. Can, H. (2005) *Organizasyon ve Yönetim* Siyasal Kitabevi, Ankara
85. Can, N. (2014). *Öğretmen Liderliği*. Pegem Akademi, Ankara.
86. Carter, N.M., Silva, Ch. (2010). Women in Management: Delusions of Progress. *Harvard Business Review*. Retrieved from https://hbr.org/2010/03/women-in-management-delusions-of-progress.
87. Celep, C. (2004). *Eğitim Örgütlerinde Dönüşümcü Liderlik*, Ankara: Anı Yayıncılık.
88. Celep, C. (2014). Eğitim yöneticisinin liderlik davranışı. *Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık*.

89. Çelik, B. (2008). Kadın yöneticilere yönelik tutumlar ve düşünme stilleri arasındaki ilişki. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi*.
90. Çelik, B., Baştuğ, Ö. ve Özbek, Y. (2011). 'İlköğretimde Öğretmen, Müdür ve Müfettişlerin Kadın Yöneticilere Yönelik Tutumları', *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(1): 63–76.
91. Çelik, C., & Özdevecioğlu, M. (2001). *Kadın girişimcilerin demografik özellikleri ve karşılaştıkları sorunlara ilişkin Nevşehir ilinde bir araştırma*. 1. Orta Anadolu Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
92. Çelik, C., & Sünbül, A.G.Ö. (2008). Liderlik algılamalarında eğitim ve cinsiyet faktörü: Mersin ilinde bir alan araştırması. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(3): 49–66.
93. Çelik, V. (1997). Eğitim yönetiminde Vizyoner liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 3(4): 465–474.
94. Çelik, V. (2007). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
95. Çelik, V. (2013). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
96. Çelikesir Ünal, D. (2015). Okul Yöneticisi ve Öğretmen Görüşlerine Göre Eğitim Kurumlarında Kadın Yöneticileri. Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
97. Çelikten, M. (2004). Okul Müdürü Koltuğundaki Kadınlar: Kayseri İli Örneği.
98. Çelikten, Y., Yıldırım, A., Çelikten, M., Ayyıldız, K. (2019). Profesyonel Okul Yöneticiliği ve Kadın Faktörü. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(12): 123–141. https://doi.org/10.29129/inujgse.613884.
99. Çelikten, M., Özkan, H.H. (2018). Öğretmen performans değerlendirme sistemi. OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 8(15): 806–824. DOI: 10.26466/opus.418565.
100. Cemaloğlu, N. (2007). Okul Yöneticilerinin Liderlik Stillerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1): 73–114.

101. Cengiz, G. (2011). ‘Kadın Öğretmenlerin Kariyer Engellerini Algılamalarına göre Kararlara Katılım Düzeyleri’, Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, Çanakkale, Türkiye.
102. Çetin, M. ve Atan, E. (2012). ‘İlköğretim Okullarında Görev Yapan Kadın Okul Yöneticilerinin Cam Tavana İlişkin Algılarının İncelenmesi’, *Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 35: 123–136. İstanbul.
103. Champoux, J.E. (1996). Organizatioanl Behavior, Integrating Individuals Groups and Processes, West Publising Company.
104. Chauhan S. (2014). Education Administration and Management. Khel Sahitya Kender.
105. Choi, J. (2006). A motivational theory of charismatic leadership: Envisioning, empathy, and empowerment. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 13(1): 24–43
106. Çilsal, Z. (2008). *Okul Yöneticiliği Davranışlarında Cinsiyet Açısından Farklılıklar ve Benzerlikler*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
107. Coad, A.F., & Berry, A.J. (1998). Transformational leadership and learning orientation. *Leadership & Organization Development Journal*, 19(3): 164–172.
108. Çoban M.(2001). *Doğru işe doğru eleman*. İstanbul: Rota Yayınları.
109. Conner, N.L., & Sharp, W.L. (1992). Restructuring schools: Will there be a place for women?. *The Clearing House*, 65(6): 337–339.
110. Covey, S.R. (2009). Principle-Centered Leadership. Rosetta Books. 340 p.
111. Daft, R.L. (1994) *Management*. 3rd ed. Orlando: The Dryden Press.
112. Dalay, İ. (2001) Yönetim ve Organizasyon-İlkeler ve Teoriler Stratejiler. Yönetim ve Yönetici. Adapazarı: SAÜ-Yayın No: 43.
113. Davidson, M.J. and Burke, R.J. (2000). Women in Management: Current Research, Vol 2. London: Sage Publications Ltd.

114. Davidson, M.J. and Cooper, C.L. (2006). *Female Managers in Britain*. Human Resource Management.
115. Davis, K. (1988) *İşletmelerde İnsan Davranışı: Örgütsel Davranış* (Çeviri: Kemal Tosun) İşletme İktisadı Enstitüsü Yayınları, İstanbul.
116. Demirel, A., Bilgin, Z.K., Kocaman, M., & Ödemiş, F. (1999). Çalışmaya hazır işgücü olarak kentli kadın ve değişimi. *TC Başbakanlık. Kadının Statüsü ve Sorunları Genel Müdürlüğü, Ankara: Cem Web Ofset*.
117. Demirtaş, H., & Güneş, H. (2002) *Eğitim Yönetimi ve Denetimi Sözlüğü.* Ankara: Anı Yayıncılık.
118. Devlet Memurları Kanunu (1965). "657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu". Resmi Gazete, Sayı: 12056, 23/07/1965.
119. Dimmock, C. (1999). Principals and school restructuring: conceptualising challenges as dilemmas. *Journal of Educational Administration*, 37(5): 441–462. https://doi.org/10.1108/09578239910288414.
120. Dinçer, H., Yüksel, S. (2018). Handbook of Research on Managerial Thinking in Global Business Economics. IGI Global. 641 p.
121. Dinçer, M. (1997) *Eğitim Yönetimine Giriş* Ege Üniversitesi Basımevi İzmir.
122. Doğan, H. (1997). Eğitimde program ve öğretim tasarımı. Önder Matbaacılık.
123. Doğan, S. (2018). Çağdaş liderlik yaklaşımları: Vizyoner liderlik-dönüşümcü liderlik-işlemci liderlik. *Pegem Atıf İndeksi*, 97–141.
124. Doğramacı, E. (1989). *Türkiye'de kadının dünü ve bugünü* (No. 300). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
125. Doyle, J. (2004). Theories of Educational Leadership and Management. *International Journal of Educational Management*, 18(3): 205–205.
126. Drath, V.H., & Palus, C.J. (1994). Making Common sense leadership as meaning-making in a communityo practice. Greensboro, NC. Center for Creative Leadership .
127. Drucker, P.F. (1993). Management: Tasks, Responsibilities, Practices. Reprint edition. Harper Businessıo 864 p.
128. Drucker, P.F. (2008). Management. Revised Edition. Harper Business. 608 p.

129. Drucker, P.F., & Maciariello, J.A. (2009), Yönetim, çev. İlker Gülfidan, Optimist Yayıncılık, İstanbul.
130. Drummond, H. (2000). *Introduction to organizational behavior*. New York: Oxford University Press.
131. Duranay, P. (2005). Orta öğretim kurumlarının etkili okul özelliklerini karşılama düzeyleri: Erzurum örneği. (Yüksek Lisans Tezi).
132. Edgehouse, M.A. (2008). *Characteristics and career path barriers of women superintendents in Ohio* (Doctoral dissertation, Bowling Green State University).
133. Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational leadership*, 37(1): 15–24.
134. Efil, İ. (2004). İşletme Yönetimi Yönetim Düşüncesi Fonksiyonları ve Yeni Yönetim Teknikleri. İstanbul, Alfa Yayıncılık
135. Ehtiyar, R., Tekin, Y. (2011). Başarının Temel Aktörleri: Vizyoner Liderler. *Journal of Yasar University*, 24(6): 4007–4023.
136. Eraslan, L. (2003). İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
137. Eraslan, L. (2004). Liderlik olgusunun tarihsel evrimi, temel kavramlar ve yeni liderlik paradigmasının analizi. *Milli Eğitim Dergisi*, 162(3).
138. Eraslan, L. (2004). Liderlikte Post-modern Bir Paradigma: Dönüşümcü Liderlik. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 1(1): 1–32
139. Erçetin, Ş. (2000). *Liderlik Sarmalında Vizyon*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
140. Erçetin, Ş.Ş. (1997). İlköğretim okullarında yöneticilerin vizyon geliştirmeye ilişkin tutumları. 21. *Yüzyılda Liderlik Sempozyumu.(5–6 Haziran 1997) Bildiriler Kitabı. Tuzla-İstanbul: Deniz Harp Okulu Basımevi*, 1: 126–132.
141. Ercoşkun, M. ve Yıldırım, A. (2020). Kadın öğretmenlerin yöneticiğe bakış açılarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 53: 164–182. https://doi.org/10.21764/maeuefd.576681

142. Ercoşkun, M. ve Yıldırım, A. (2020). Kadın öğretmenlerin yöneticiğe bakış açılarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 53, 164–182. https://doi.org/10.21764/maeuefd.576681
143. Erdoğan, İ. (1994). İşletmelerde Davranış, İstanbul: Beta Basım Dağıtım.
144. Erdoğan, İ. (2000). *Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği*. İstanbul: Sistem Yayınları.
145. Erdoğan, İ. (2008). *Eğitim ve Okul Yönetimi*. İstanbul: Alfa Yayıncılık
146. Eren, E. (1993). *Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayınevi.
147. Eren, E. (2001). Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi, Beta Basım Yayın Dağıtım, 7. Baskı, İstanbul.
148. Eren, E. (2009). Yönetim ve organizasyon (Çağdaş ve Kültürel Yaklaşımlar). İstanbul: Beta Yayınevi.
149. Eren, E. (2010). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayınevi.
150. Ergin, A., & Çınkır, Ş. (2005). Eğitim yönetiminde kadınlar. Eğitim Araştırmaları. Eurasian Journal of Educational Research. Anı Yayıncılık, 18: 84–96.
151. Ergun, T., & Polatoğlu, A. (1992). *Kamu yönetimine giriş*. Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları.
152. Ertürk, M. (1998). *İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon*, Beta Yayıncılık, İstanbul.
153. Evans, M.G. (1970). The effects of supervisory behavior on the path-goal relationship. *Organizational Behavior and Human Performance*, 5(3): 277–298.
154. Evers, C., & Lakomski, G. (1996). Exploring Educational Administration, Pergamon Press.
155. Eyüboğlu, A., Özar, Ş., & Tanrıöver, H.T. (2000). Kentlerde kadınların iş yaşamına katılım sorunlarının sosyo-ekonomik ve kültürel boyutları. *TC Başbakanlık Kadının Statüsü ve Sorunları Genel Müdürlüğü, Ankara*.

156. Fayol, H. (2016). Administration industrielle et générale. Nouvelle édition augmentée par Luc Marco. Castres et Paris: Édi-Gestion & Andese. 231 p.
157. Fiedler, F.E. (1967). A Theory of Leadership Effectiveness. New York, McGraw-Hill.
158. Fiedler's Contingency Model: Matching Leadership Style to a Situation. (n.d.). Retrieved November 13, 2018, from https://www.mindtools.com/pages/article/fiedler.htm
159. Fiedler's Contingency Theory. (n.d.). Retrieved November 13, 2018, from http://www.leadership-central.com/fiedler's-contingency-theory.htm
160. Fındıkçı, İ. (2012). Bir Gönül Yolculuğu Hizmetkar Liderlik, Alfa Yayınları, İstanbul.
161. Fişek, K. (2011). *Yönetim.* Ankara: Kilit Yayınevi
162. Fisher, D. & Cresswell, J. (1998). Actual and ideal principal interpersonal behaviour. *Learning Environment Research,* 1: 231–247.
163. French, R. and Grey, C. (1996). Rethinking Management Education. London: SAGE Publications, Inc.
164. Furnham, A., & Stringfield, P. (1993). Personality and work performance: Myers-Briggs type indicator correlates of managerial performance in two cultures. *Personality and Individual Differences*. 14(1), January: 145–153.
165. Gamage, D.T. (2001). British reforms in school management: a decade of experience with LMS. *Studies in International Relations, 22*(2), 23–54.
166. Gardiner, M., & Tiggemann, M. (1999). Gender differences in leadership style, job stress and mental health in male-and female-dominated industries. *Journal of occupational and organizational psychology,* 72(3): 301–315.
167. Gedikoğlu, T. (2015). Liderlik ve okul yönetimi. *Ankara: Anı Yayıncılık*.
168. Genç, N. (2003). Zirveye Götüren Yol Yönetim, Timaş Yayınları, 8. Baskı, İstanbul.
169. Genç, N. (2007). Meslek yüksekokulları için yönetim ve organizasyon. Seçkin Yayıncılık.

170. Genç, S. (2015). *Tecrübe ve deneyimin takipçilerin liderlik algısı üzerindeki etkisi: Birleşmiş Milletler UNIFIL uygulaması.* 23'ncü Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
171. Gılıç, F., Çelikten, M., Çelikten, Y., Yıldırım, A. (2019). Karar Verme Süreci. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2): 581–592. https://doi.org/10.17860/mersinefd.596817.
172. Gill, R. (2011). Theory and practice of leadership. London: SAGE Publications.
173. Gökalp, İ.E. (2008). *Türkiye'de Kadın Girişimciler ve Kadın Yöneticiler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
174. Gökyer, N. (2004). *Öğretim Liderliği,* İstanbul: Yesevi Yayıncılık.
175. Grey, C. and Antonacopoulou, E.P. (2004) (Eds) Essential Readings in Management Learning. London: SAGE Publications, Inc.
176. Güçlü, N. (1997). Eğitim lideri olarak okul yöneticileri. *Milli Eğitim Dergisi.* 134: 50–55.
177. Güçlü, N. (2016). Liderliğe genel bir bakış. *Pegem Atıf İndeksi*, 01–16.
178. Gulick, L., & Urwick, L. (1937). POSDCORB. Institute of Professional Administration, New York.
179. Gulick, L.H. (1937). Notes on the Theory of Organization. *Papers on the Science of Administration.* In L. Gulick & L. Urwick (Eds.). New York: Institute of Public Administration. 3–45.
180. Gümüşeli, A. (2001). Çağdaş okul müdürünün liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* 28: 531–548.
181. Güney, S. (2012). *Liderlik*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
182. Gupta, A. (n.d.). Leadership Development. *Practical Management*. Retrieved October 22, 2018, from http://practical-management.com/Leadership-Development/

183. Gürol, M.A. (2001). Günümüz Koşullarında Kadın Girişimciliğinin Mikro ve Makro Düzeyde Olası Katkılarına İlişkin Bir Değerlendirme, 10. *Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildirileri, Antalya. Aytaç, M., ve Ark*, 65.
184. Gürsel, M. (1997). Okul Yönetimi. Konya: Selçuk Üniv. Eğitim Fak. Yayınları
185. Gürsel, M. (2003). Eğitim yöneticisinin yeterlikleri: endüstri meslek lisesi yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin bir araştırma. Eğitim Kitabevi.
186. Halpin, A.W. (1957). Leader behavior description questionnaire; Ideal leader behavior. Columbus, Ohio: College of Administrative Science, Ohio State University.
187. Heilman, M.E., Block, C.J., Martell, R.F., & Simon, M.C. (1989). Has anything changed? Current characterizations of men, women, and managers. *Journal of Applied Psychology*, 74(6): 935–942.
188. Heller, T. (1982). *Women and men as leaders*. New York: Praeger.
189. Hellriegel, D., Slocum, J., & Woodman, R. (1986). Organizational Behavior, 4th Ed. West Publishing Co., USA.
190. Hemphill, I.K., & Coons, A.E. (1957). Development of the leader behavior description questionnaire. In R.M. Stogdill, A.E. Coons (Eds.). Leader behavior: Its description and measurement. Columhus: Bureau of Business Research, Ohio State University: 6–38.
191. Henning, M., Jarden, A. (1976). The Managerial Woman. New York: Pocket Books.
192. Hersey, P., & Blanchard, K.H. (1979). Life cycle theory of leadership. *Training and Development Journal*.
193. Hersey, P., & Blanchard, K.H. (1982). Management of organizational behavior: Utilizing human resources. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
194. Hinkin, T.R., & Tracey, J.B. (1999). The Relevance of Charisma For Transformational Leadership In Stable Organization. Journal of Organization Change Management, 12 (2): 105–119.

195. Hogg, M., & Vaughan, G. (2006). Sosyal Psikoloji, (Çev: İbrahim Yıldız ve Aydın Gelmez), Ütopya Yayınevi, İstanbul.
196. Horkheimer, M., Adorno, Th.W. (1947). Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Amsterdam: Querido Verlag. 275 S.
197. Hous, R.J., Dorfman, P.W., Javidan, M., Hanges, P.J., Sully de Luque, M.F. (2013). Strategic Leadership Across Cultures: Globe Study Of CEO Leadership Behavior And Effectiveness In 24 Countries. Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc. 464 p.
198. House, R.J. (1971). A Path-Goal Theory of Leader Effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 16: 321–328.
199. House, R.J., & Howell, J.M. (1992). Personality and charismatic leadership. *The Leadership Quarterly*, 3(2): 81–108.
200. House, R.J., Gupra, V., Hanges, P.J., Javidan, M., Dorfman, P.W. (1999). Culture, leadership, and organization: The Globe Study of 62 Societies. Thousand Oaks, CA: Sage.
201. Hoy, W., & Miskel, C. (2012). *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama.* (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Akademik.
202. Hsu, J.C. (1996). Multiple comparisons: theory and methods. Chapman&Hall/CRC Press. 296 p.
203. Huber, G.P. (1980). Managerial decision making. Glenview, Ill.: Scott, Foresman. 225 p.
204. Hutchinson, S. (2002). The changing world of school administration. In G. Perreault and F.C. Lunenburg (Ed.), *Women in school leadership: taking steps to help them make the leap*. United States: NCPEA: 363–375
205. İl İdaresi Kanunu (1949). “5442 Sayılı İl İdaresi Kanunu”. Resmî Gazete Sayısı: 7236, 18/06/1949.
206. İlgar, L. (1996). Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi, Sınıf Yönetimi. Beta Yayınları, İstanbul.
207. İlgar, L. (2005). *Eğitim Yönetimi Okul Yönetimi Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Beta Basım Yayım.

208. İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun (2012). “6287 Sayılı Kanun”. Resmi Gazete, Sayı: 28261, 11/03/2012.
209. İlköğretim ve Eğitim Kanunu, Milli Eğitim Temel Kanunu, Çıraklık ve Mesleki Eğitimi Kanunu (1997). “4306 sayılı Kanun”, Resmi Gazete, Sayı: 23084, 18/08/1997.
210. İnandı, Y., Özkan, S., Peker, S., & Atik, Ü. (2009). Kadın öğretmenlerin kariyer geliştirme engelleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1).
211. İnel, M., Garayev, V. ve Bakay, A. (2014). ‘Kurum Yapısının Cam Tavana Etkisi: Türkiye’nin Ege Bölgesi Kurumları’, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi İİBF Dergisi*, Sayı. 1, Yıl. 1. Burdur.
212. Jacobs, T.O., Jaques, E. (1990). Military executive leadership. In K.E. Clark, M.B. Clark (Eds.). Measures of leadership. NJ: Leadership Library of America.
213. Janda, K.F. (1960). Towards the explication of the concept of leadership in terms of the concept of power. *Human Relations*, 13: 345–363.
214. Jerant, A.F., Bannon, M., & Rittenhouse, S. (2000). Identification and management of tuberculosis. *American family physician*, 61(9): 2667–78.
215. Johnson, J.F. (2011). Expert noticing and principals of high-performing. *Urban schools*.
216. Jones, B. D. (1999). Bounded rationality. Annual review of political science, 2(1): 297–321.
217. Kabasakal, H.E. (1991). Kadınlar, örgütler ve güç dağılımı. *Toplum ve Bilim*, 53(1): 55–61.
218. Kalkandelen, H. (1986) *Hedeflere Yönelik Sevk ve İdare*. İm Eğitim Araştırma ve Yayın Danışmanlık A.Ş. Ankara.
219. Kanter, R.M. (1977). Women in organizations: Sex roles, group dynamics, and change strategies. In A. Sargent (Ed.), *Beyond sex roles*. St. Paul, MN: West Publishing: 371–386

220. Kara, F.M. (2011). ‘Spor Örgütlerinde Kadın Yöneticilerin Kariyer Engelleri’, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı, Ankara, Türkiye.
221. Karaca, A. (2007). ‘Kadın Yöneticilerde Kariyer Engelleri: Cam Tavan Sendromu Üzerine Uygulamalı Bir Araştırma’, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya, Türkiye.
222. Karagöz, B.K. (2006). Okul yöneticilerinin yönetim süreçleri açısından karşılaştıkları problemler (Master’s thesis).
223. Karagöz, S. (2008). İlköğretim okulu müdürlerinin yönetim süreçlerinde gösterdikleri performansın kendileri ve okul öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi (İstanbul-Beyoğlu İlçesi Örneği). *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul*.
224. Karakuş, A., Inandi, Y. (2018). Ortaokul Yöneticilerinin Okullarında Yaşanan Kriz Durumlarını Yönetme Becerilerinin İncelenmesi. Examination of Administrators’ Skills of Managing the Crisis Situations in Secondary Schools. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2): 500–518.
225. Karasar, N. (2005). Bilimsel araştırma yöntemi (17. Baskı). *Ankara: Nobel yayın dağıtım*, 81–83.
226. Karip, E. (1998). Dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 4(4): 443–465.
227. Karip, E., & Köksal, K. (1996). Etkili eğitim sistemlerinin geliştirilmesi. *Eğitim Yönetimi,* 2(2): 245–257.
228. Kavurmacıoğlu, G. (1993). Yönetici Kadınlar: Kadınlar-Liderlik-Yöneticilik Sempozyumu. İstanbul Mülkiyeliler Vakfı, İstanbul.
229. Kaya, Y.K. (1991) Eğitim Yönetimi: Kuram ve Türkiye’deki Uygulamalar. Ankara: Gazi Üniversitesi.
230. Kaya, Y.K. (1993). Eğitim Yönetimi, Bilim Yayıncılık. Ankara.
231. Kaya, Y.K. (1996) Eğitim Yönetimi: Kuram ve Türkiye’deki Uygulamar. Ankara: Gazi Üniversitesi.

232. Kazancı, N. (2010). İlköğretim Okullarındaki Yöneticilerin Liderlik Stilleri İle Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları Arasındaki İlişki Düzeyi, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
233. Kazeroony, H.H. (2011). The Strategic Management of Higher Education Institutions: Serving Students as Customers for Institutional Growth. Business Expert Pressю 173 p.
234. Keçecioğlu, T. (2003). *Lider&Liderlik*, Baskı: 1, Okumuş Adam Yayıncılık, İstanbul.
235. Kellerman, B. (2004). Thinking about leadership. Warts and all. *Harvard Business Review*, 82(1): 40–50.
236. Kent, T.W., Blair, C.A., Rudd, H.F., & Schuele, U. (2010). Gender differences and transformational leadership behavior: Do both German men and women lead in the same way? *International Journal of Leadership Studies*, 6(1): 52–66.
237. Kiliç, M. (2010). Stratejik yönetim sürecinde değerler, vizyon ve misyon kavramları arasındaki ilişki. *Sosyoekonomi*, 13(13).
238. Kılıç, T. (2003). Kurum kültürü ve liderlik, kurum kültürüne uygun bir lider davranışların belirlenmesi üzerine bir araştırma. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
239. Kılınç, H. (2017). Kadın Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
240. Kılınç, K. (2009). Dershane ve İlköğretim Öğretmenlerinin Algılarına Göre Yöneticilerinin Liderlik Stilleri. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
241. Kipnis, D., Schmidt, S.M., Wilkinson, I.F. (1980). Intraorganizational influence tactics: Explorations in getting one's way. *Journal of Applied Psychology* 65(4): 440–452. DOI: 10.1037/0021-9010.65.4.440
242. Kippenberger, T. (2002). Leadership Styles, United Kingdom: Capstone Publishing.

243. Kıranlı, G.S. (2018). Gary Yukl. Leadership in Organizations (Çeviri Editörleri: Resul Baltacı, Şahin Çetin.) Örgütlerde Liderlik. Bölüm 12. Karizmatik ve Dönüşümsel Liderlik. Ankara, Nobel Yayıncılık.
244. Kırel, Ç. (1998). *Örgütsel davranış*. Eskişehir: AÜ AÖF Yayınları.
245. Kocacık, F. ve Gökkaya. (2005). Türkiye'de Çalışan Kadınlar ve Sorunları, *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi,* Sivas, 6 (1).
246. Koçel, T. (2011). İşletme Yöneticiliği, Beta Basım Yayın, İstanbul.
247. Kolb, D.A. (1976). Management and the Learning Process. *California Management Review*, 18(3): 21–31.
248. Konan, N. (2015). Eğitim Yönetiminde Yeni Liderlik Yaklaşımları. *Pegem Akademi Yayınları, Ankara*.
249. Koray M. (1992): Çalışma Yaşamında Kadın Gerçekleri, Amme İdaresi Dergisi, 25(1), Mart.
250. Koray, M. (1997). 21.Yüzyıl: Yeni beklentiler, Yeni Liderlik Alanları ve Kadınlar. 21.Yüzyılda Liderlik Sempozyumu Bildiriler Kitabı, Cilt: I, İstanbul.
251. Koray, M. (1998). Türkiye'de Kadın Hareketinin Soru ve Sorunları, *Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları*, İstanbul.
252. Korkmaz, M. (2005). *Duyguların ve Liderlik Stillerinin Öğretmenlerin Performansı Üzerinde Etkisi*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık. 43: 401–422.
253. Köroğlu, F. (2006). Okul Yönetiminde Cinsiyet Etkeni ve Kadın Öğretmenlerin Okul Yöneticiliği Talepleri: Bingöl İli Örneği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
254. Koşar, Ç.K. (2007). İş gördürücü ve dönüştürücü liderlik boyutlarının işten ayrılma eğilimine etkileri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

255. Kösele, M. (2018). Karizmatik Liderlik Davranışlarının Kadın ve Erkek İş Gücü Açısından Karşılaştırılması: Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
256. Kotter, J.P. (1990). A force for change: How leadership differs from managament. New York: Free Press.
257. Küçüközkan, Y. (2016). Liderlik ve Motivasyon Teorileri: Kuramsal Bir Çerçeve Leadership and Motivation Theories: A Theoretical Framework. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(2).
258. Kültür, Y.Z. (2006). Ortaöğretim Kurumlarındaki Yöneticilerin Liderlik Stilleri ve Kişilik Özelliklerinin Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
259. Kuzgun, Y., & Sevim, S. A. (2004). Kadınların Çalışmasına Karşı Tutum Ve Dini Yönelim Arasındaki İlişki. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1): 14–27.
260. Larwood L. (1984). Organizational Behaviour and Managament, Kent Publishing, Massachusetts.
261. Leigh, A. (2011). Charisma: the secrets of making a lasting impression. Harlow, England: Pearson. 244 p.
262. Lezotte, L. (1991). Correlates of effective schools: The first and second generation. *Effective Schools Products ltd*.
263. Likert, R. (1967). The Human Organization: Its Management and Value. New York: McGraw-Hill. 258 p.
264. Liontos, L.B. (1992). At-risk Families and Schools Becoming Partners. Eugene, OR. ERIC Clearinghouse on Educational Management.
265. Lunenburg, F.C., & Ornstein, A.C. (2013). Eğitim yönetimi (6. Basım)(Çev. G. Arastaman). *Ankara: Nobel*.
266. Lunenburg, F.C., & Ornstein, A.C. (2013). Educational Administration Educational Management Translation (6th ed.). (Editor: Gökhan Arastaman). Ankara: Nobel Publications.

267. Lunneborg P.W. (1990). Women Changing Work, Bergin&Garvey Publishers, New York.
268. Management and Leadership Skills programme. Programme modules. *e-LfH Hub*. Retrieved from https://www.e-lfh.org.uk/programmes/management-and-leadership-skills/.
269. Marturano, A., & Arsenault, P. (2008). Charisma. *Leadership: The key concepts.* New York: Routledge: 18–22.
270. Maslow, A.H. (1954). Motivation and personality. New York: Harpers. 411 p.
271. Masood, S.A., Dani, S.S., Burns, N.D, & Backhouse, C.J. (2006). Transformational leadership and organizational culture: the situational strength perspective**.** Proceedings of the Institution of Mechanical Engineers, Part B: *Journal of Engineering Manufacture*, 220 (6): 941–949.
272. Mentor, P. (2015). Liderlik. (Çev. Ahmet Kardam) İstanbul: Optimist Yayım ve Dağıtım.
273. Mercanlıoğlu, Ç. (2009, Mart). *Cinsiyete dayalı eşitsizlik; kadın yöneticilerin iş ve özel hayatlarını dengeleme zorlukları ve bedelleri.* Uluslararası-Disiplinlerarası Kadın Çalışmaları Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
274. Mert Şencan, M.,N. (2014). Kadın Yöneticilerin Liderlik Özelliklerinin İncelenmesi: Türkiye'deki Kadın Rektörler Üzerine Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
275. Millî Eğitim Bakanliği Ders Kitaplari ve Eğitim Araçlari Yönetmeliği (2012). Resmî Gazete Sayısı: 28409, 12/09/2012.
276. Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin. Resmî Gazete Tarihi: 26.07.2014 Resmî Gazete Sayısı: 29072. Retrieved from https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=19942&MevzuatTur=7&MevzuatTerti*p*=5.

277. Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinin. Resmî Gazete Tarihi: 07.09.2013 Resmî Gazete Sayısı: 28758. Retrieved from https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=18812&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5
278. Millî Eğitim Bakanliğinin Teşkilat ve Görevleri Hakkinda (2011). "652 Kanun hükmünde Kararname". Resmi Gazete, Sayı: 28054, 14/9/2011.
279. Milli Eğitim Temel Kanunu (1973). "1739 Sayılı Kanun". Resmi Gazete, Sayı: 14574, 14/03/1973.
280. Mitchell, D. E., Sharon, T. (1992). Leadership as a Way of Thinking. *Educational leadership*. 49(5), February: 30–35.
281. Moralıoğlu, S. (2010). Kamu Kurumlarında Görev Yapan Kadın Yöneticiler: Kayseri İli Örneği. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
282. Mucuk, İ. (2000) *Modern İşletmecilik.* İstanbul: Türkmen Kitabevi.
283. Mulder, P. (2018). POSDCORB. Retrieved 08/08/2019, from ToolsHero: https://www.toolshero.com/management/posdcorb-theory/
284. Mutlu, İ. (2009). Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
285. Nahavandi, A. (2009). The Artnand science of Leadership.
286. Nalbant, M. (2002). Kamu çalışanlarının kadın yöneticilerde liderlik davranışlarını algılamaları ve bir anket çalışması. *Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara*.
287. Negiz, N. ve Yemen, A. (2011). 'Kamu Örgütlerinde Kadın Yöneticiler: Yönetici ve Çalışan Açısından Yönetimde Kadın Sorunsalı', *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24.
288. Newman, M.A., Guy, M.E., & Mastracci, S.H. (2009). Beyond cognition: Affective leadership and emotional labor. *Public Administration Review*, 69(1): 6–20.

289. Northouse, P.C. (2012). Leadership: Theory and Practic. 6th Ed. [S.I.]: SAGE Publication. 504 p.
290. Ogawa, R.T., & Bossert, S.T. (1995). Leadership as an organizational quality. *Educational administration quarterly*, 31(2)^ 224–243.
291. Ogunbameru, D.A. (2004). *Management Theory*. Lagos: Unıversity Press PLC for National Open University of Nigeria.
292. Okul müdürleri ve yardımcılarının görevleri nelerdir? Retrieved from https://www.memurlar.net/haber/813184/okul-mudurleri-ve-yardimcilarinin-gorevleri-nelerdir.html.
293. Okulda performans yönetimi modeli: Taslak (2002). In Hacer Özdoğan, Emin Karip, Ercan Eroğlu, Demet Erden (Editörler). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. 212 p.
294. Oral, Ş. (2005). İlköğretim okullarının etkili okul kavramı açısından değerlendirilmesi: Batman ili örneği. (Yüksek Lisans Tezi).
295. Örücü, E., Kılıç, R. ve Kılıç, T. (2007). 'Cam Tavan Sendromu ve Kadınların Üst Düzey Yönetici Pozisyonuna Yükselmelerindeki Engeller: Balıkesir İli Örneği', *Celal Bayar Üniversitesi Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 14(2).
296. Ouchi, W.G. (1981). Theory Z: How American Business Can Meet the Japanese Challenge. London: Addison-Wesley. 283 p.
297. Özdemir, S. (2009). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* Ankara Nobel Yayıncılık.
298. Özden, Y. (2005). *Eğitimde yeni değerler: Eğitimde dönüşüm*. Geliştirilmiş 6. Baskı. Ankara: PegemA yayınları.
299. Özgen, H., Doğan, S. (2001). Türkiye'de faaliyette bulunan büyük ölçekli işletmelerde vizyona dayalı liderlik üzerine bir deneme. Ankara Üniversitesi. Sbf Dergisi, 56(04): 109–139.
300. Özgener, Ş., & Kılıç, G. (2009). Eğitim kurumlarında liderlik tarzları ve örgüt kültürünün performans üzerindeki etkisi. 17. *Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresinde Sunuldu, Ekişehir*.

301. Özkalp, E., & Kırel, Ç. (2005). Örgütsel Davranış, Anadolu Üniversitesi Yayınları. *Eğitim, Sağlık ve Bilimsel Araştırma Çalışmaları Vakıf Yayın*, 149: 82.
302. Özkan, D. (2006). 'The Relation ship Between Attribution Related to Aquisition Of Managerial Position by Women, Attitudes Toward Women Managers, Sexısm and Sex Dıfferences (Kadınların Yöneticilik Pozisyonuna Gelmeleri İle İlgili Yapılan Yüklemeler, Cinsiyetçilik, Kadın Yöneticilere İlişkin Tutumlar ve Cinsiyet Farklılıkları Arasındaki İlişki)', Yüksek Lisans Tezi, The Middle East Technical University, Ankara, Türkiye
303. Özkaya, M. (2003). *Cam tavanı kıran 100 Türk kadını.* Celal Bayar Üniversitesi Yüksek Öğretim Vakfı.
304. Pagonis, W.G. (1992). The work of the leader. *Harvard business review*. 70(6): 118–26.
305. Pagonis, W.G. (2001). Leadership in a combat zone. *Harvard business review*. 79(11): 107.
306. Palmer, M., & Hyman, B. (1993). Yönetimde Kadınlar, Kişisel ve Yönetim Dizisi No 10, Baskı: 1, Çeviren: Vedat Üner, Rota Yayın Yapım Tanıtım Tc. Ltd. Şti. İstanbul.
307. Pamukoğlu, E. (2004). Duygusal zekanın yönetici etkinliğindeki rolünün kadın yöneticiler bağlamında incelenmesi ve bir araştırma. *Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli*.
308. Pandya, S.R. (2019). Administration and Management of Education. Himalaya Publishing House. 512 p.
309. Porat, K.L. (1991). Women in administration: The difference is positive. *The Clearing House*, 64(6): 412–414.
310. Powell, G. N. (1990). One more time: Do female and male managers differ? *Academy of Management Executive*, 4(3): 68–75.
311. Purkey, S., & Smith, M. (1983). *Effective schools: A review.*
312. Rauch. C. F., & Behling, O. (1984). Functionalism: Basis for an alternate approach to the study of leadership. In J.G. Hunt, D.M. Hosking,

C.A. Schriesheim, & R. Stewart (Eds.). Leaders and managers: International perspectives on managerial behavior and leadership. NY: Pergamon Press.

313. Richards, D., & Engle, S. (1986). Aft er the vision: Suggestions to corporate visionaries and vision champions. In J.D. Adams (Ed.), Transiforming leadership. VA: Miles River Press.
314. Robbins, S., & Judge, T. (2012). *Örgütsel davranış* (İ. Erdem, Çev.) Ankara: Nobel.
315. Robbins, S.P. and DeCenzo D.A., (2005). Fundamentals Of Management, 5th Edition, New Jersey: Prentice Hall.
316. Robbins, S.P., Decenzo, D.A., & Coulter M., (2013), Yönetimin Esasları, çev. Adem Öğüt, Nobel Yayıncılık, Ankara.
317. Robbins, S.P. (2002), Organizational Behaviour. 10th Edition, U.S.A.: Prentice Hall.
318. Rodoplu, G., & Akdemir, A. (1998) İşletme Bilimine Giriş. Kocaeli Üniversitesi
319. Rost, J.C. (2008). Leadership definition. In A. Marturano and J. Gosling (Eds.). Leadership: the jey concepts. Routledge: New York: 94–99.
320. Sabuncuoğlu, Z., & Tüz, M. (2001). Örgütsel Psikoloji, Ezgi Kitabevi, 3. Baskı, Bursa.
321. Şahin, G. (2007). 'Eğitim Örgütlerinde Kadın Yöneticilerin Yeri ve Kariyer Sorunları', Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı, İstanbul, Türkiye.
322. Sarıalan, Ö. (1999). Kadın Liderlik Özelliklerinin Yönetsel Başarı Yönünden İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
323. Sarıtaş, M. (1991): "İlkokul Müdürlerinin Etki Sürecine İlişkin Yeterlikleri", Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

324. Sarpkaya, R. (1997). Yönetime katılmanın yararları, sakıncaları ve eğitim örgütleri açısından değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*.
325. Schein, E.H. (1992). Organizational culture and leadership (2nd ed). San Francisco: Jossey-Bass.
326. Şen, S. (1981). *İşletme Yönetimi*, Günay ofset Konya.
327. Sertkaya, Ö., Onay, M. ve Ekmekçi, R. (2013). 'Spor Örgütlerinde Kadın Yöneticilere Yönelik Tutumların Belirlenmesi', *Pamukkale Journal of Sport Sciences*, 4(Special Issue): 01–13.
328. Sicimoğlu, H. (1993). Geleceğin Kadını. Kadınlar-Liderlik-Yöneticilik Sempozyumu, İstanbul.
329. Simić, I. (1998). Transformational leadership-the key to successful management of transformational organizational changes.
330. Simpson, R. (1997). Have times changed? career barriers and the token women manager. British Journal of Managemnet, 8: 121–130.
331. Şimşek, A. (2006). *Duygusal Zekânın, Ana-Baba Tutumunun ve Doğum Sırasının Tercih Edilen Liderlik Tarzına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
332. Şimşek, H. (2002). Eğitim Kuramları Yönetici Adaylarının Eğitim Yönetimi Ders Notları. Ankara: MEB.
333. Şimşek, M.Ş. (1998) *Yönetim Ve Organizasyon: Planlama.* Konya: Damla Ofset Matbaacılık.
334. Şimşek, H., & Aytemiz, H. (1997). Kurumsal değişim ve liderlik: Yönetsel liderler ve dönüştürücü liderler. *21 Yüzyılda Liderlik Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, 5–6.
335. Şişman, M. (2018). Öğretim liderliği. Ankara. Pegem Akademi. 256 p.
336. Şişman, M. (1996). Etkili Okul Yönetimi, İlkokullarda Bir Araştırma. Yayımlanmamış Araştırma Raporu. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi.

337. Situational Leadership Model – Hersey and Blanchard. Retrieved 08/08/2019, from Businessballs: https://www.businessballs.com/leadership-models/situational-leadership-model-hersey-and-blanchard/.
338. Sivakumar, A. (2017). Administrative behavior of school head masters. *Research tracks*. IV(I), January: 107–114.
339. Sledziewski, E.G.(2005). Dönüm noktası olarak Fransız Devrimi, kadınların tarihi devrimden. Dünya Savaşı'na feminizmin ortaya çıkışı. In G. Duby, & M. Perrot (Ed.). *Kadınların tarihi* (A. Fethi Çev.) içinde. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür.
340. Snyder, N. (1999), Vision, Values and Courage Leadership For Quality Management, The Tree Press, USA.
341. Sönmez K. (2017). Türkiye'de Yönetim Becerileri ve Liderlik. Anı Yayıncılık, Ankara.
342. Stogdill, R. (1974). Handbook of leadership: A survey of theory and research. New York The Free Press.
343. Sucu, Y. (2000). Yönetim: Kavramlar, Kuramlar ve Süreçler. Bolu: AİBÜ Basımevi.
344. Sullivan, G.R., Harper, M.V. (1997). Hope Is Not a Method: What Business Leaders Can Learn from America's Army. New York: Broadway Books. 320 p.
345. Tahaoğlu, F., Gedikoğlu, T. (2009). "İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Rolleri." *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 58(58): 274–298.
346. Tan, M. (1996). "Eğitim Yönetiminde Kadın Azınlık", *Amme İdaresi Dergisi*, Ankara,4 (29): 33–35 .
347. Tat, F. (2015). Kadın Yöneticilerle Çalışan Öğretmenlerin ve Yöneticilerin, Kadın Yöneticilerin Yeterliklerine İlişkin Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
348. Taymaz, H. (2003). Okul yönetimi (7. baskı). *Ankara: PegemA Yayınları*.
349. Tead, O. (1951). The Art of Administration. New York: McGraw-Hill Book Co., Inc. 223 p.

350. Tekeli, Ş. (1982). Kadınlar ve siyasal toplumsal hayat. Ankara: Birikim.
351. Tekin, S. (2010). *Sihirli Liderler*. Kumsaati Yayıncılık, İstanbul.
352. Tortop, N. (1990). Yönetim Biliminin Temel İlkeleri. Varol Matbaası. Ankara.
353. Townsend, T. (1997). What makes school effective? A comparison betweenn school communities in Australia and the USA. *School Effectiveness and School Improvement, 8*(3): 311–326.
354. Tucker, R.C. (1995). Politics as Leadership: Revised Edition. University of Missouri. 192 p.
355. Tunalı, A. (2006). *Kadın Kamu Yöneticilerinin Liderlik Özellikleri: Türkiye'deki Kadın Kaymakamlar Örneği.* Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
356. Tunçer, P. (2012). *Yönetim ve organizasyon*. Beta.
357. Turan, S., & Ebiçlioğlu, N. (2002). Okul müdürlerinin liderlik özelliklerinin cinsiyet açısından değerlendirilmesi. *Eğitim Yönetimi Dergisi,* 31: 444–458.
358. Türker, F. (2007). Örgüt kültürünün kadın çalışanların kariyer gelişimi üzerindeki etkisi (Trabzon ilinde kamu sektörü örneği). *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
359. Türkmen, Ş. (2003). Okullarda Yönetim Etkinlikleri. Ankara: Alp Yayınları.
360. Tutar, H. (2003). *Örgütsel İletişim.* Ankara, Seçkin Yayıncılık.
361. Tüzel, E. (2014). 'Eğitim Örgütlerinde Kadın Yöneticilerin İncelenmesi: Ankara İli Örneği', Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Denetimi ve Yönetimi Ana Bilim Dalı, Ankara, Türkiye.
362. Uçan, M. (2012). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Kadın Yöneticilere Yönelik Tutumları İle Kadın Yöneticilerde Algıladıkları Liderlik Stilleri Arasındaki İlişki: İstanbul İli Kadıköy İlçesi. Yüksek Lisans Tezi, Yedi Tepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
363. Üçok, T. (1993) *Yönetim İlkeleri* Gazi Büro Kitabevi Özkan Matbacılık Ankara.

364. Uras, M. (1995). Karara Katılmada Kabul Alanı Modeli, *Eğitim Yönetimi,* 1(1): 121–129.
365. Usluer, L. (2000). Kadın Öğretmenlerin Yönetici Konumlara Yükseltilmeme Nedenleri Konusundaki Öğretmen ve Yönetici Görüşlerinin Değerlendirilmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
366. Vroom, V. (n.d.). Expectancy Theory of Motivation. *Victor Vroom. Leadership-Central.com*. Retrieved 26 May 2019, from http://www.leadership-central.com/expectancy-theory-of-motivation.html#axzz343jOdFbL
367. Vroom, V.H., Yetton, P.W. (1973). Leadership and decision making. Pittsburg, PA: University of Pittsburg Press. 248 p.
368. Wagner J.A., & Hollenbeck, J.R. (1998). Organizational Behavior: Securing Competitive Advantage. USA.
369. Wahlstrom, K., & Seashore, K. (2008). How teachers experience principal leadership:the roles of proffesional community, trust, efficacy and shared responsibility. *Educational Administration Quarterly*, 44(4): 458–495.
370. Weber, G. (1971). Inner-City Children Can Be Taught to Read: Four Successful Schools. Washington, D.C.: Council for Basic Education. 41 p.
371. Weber, M. (1946). From Max Webwe: Essays in Sociology By H.H. Gerth and C. Wright Mills. In K. Paul (Ed.). Oxford University Press New York.
372. Weihrich, H., Koontz, H. (1993). *Management: Science, Theory and Practice*, New York: Mc Graw-Hill.
373. Werner, I. (1993). Liderlik ve Yönetim, Çev: Vedat Üner, İstanbul: Rota Yayıncılık.
374. Wilson, D.C. and Rosenfeld, R.H. (1998). Managing Organizations, 2nd edn. London, McGraw-Hill.
375. Yalçın, S. (2014). Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin İş Yaşam Kalitesi ve Örgütsel Bağlılık

Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Erzurum, Yayınlanmış Doktora Tezi: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.

376. Yalçın, S. (2016). Liderlik Olgusu Bağlamında İlişkisel (Dönüşümcü) Liderlik Kavramı. İzmir, Yüksek Lisans Tezi: Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
377. Yalçınkaya, M. (1995). 'X ve Y Teorileri'. Eğitim ve Bilim Dergisi. XIX, 95: 3–7.
378. Yardibi, N. (1991). Okul Müdürlerinin Yönetsel Davranışı ve Öğretmen Bağlılığı (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara : Hacettepe Üniversitesi.
379. Yavuz, E. (2008). Dönüşümcü ve etkileşimci liderlik davranışının örgütsel bağlılığa etkisinin analizi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara*.
380. Yavuz, N. (2011). Eğitim *Sektöründe Çalışan Kadın Yöneticilerin Rol Çatışması: Kocaeli İli Örneği.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü.
381. Yazgan, T. (2011). Stratejik Yönetim. İzmir: Konak Belediyesi Kültür Yayınları.
382. Yiğit, B. (2000) *Yönetim Bilimi: Eğitim Yönetimi Kursu Ders Notu.* (Ed. Cevat Celep). Edirne: T. Ü. Eğitim Fakültesi Yayını.
383. Yiğit, S. (2014). 'Kadın Eğitim Yöneticilerinin Çalışma Ortamları ve Kariyer Engellerine İlişkin Bir Araştırma', Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Yönetimi Bilim Dalı, İstanbul, Türkiye.
384. Yildirim A., Celikten M., Desyatov T., Lodatko Ye. (2019). The Analysis of Teachers' Cyber Bullying, Cyber Victimization and Cyber Bullying Sensitivity Based On Various Variables. *European Journal of Educational Research*, 8(4): 1029–1038. https://doi.org/10.12973/eu-jer.8.4.1029.
385. Yildirim A., Celikten M., Desyatov T., Lodatko Ye. (2019). The Analysis of Woman School Managers Problems in Terms of Management Processes

Based on Certain Variables. *International Social Sciences Studies Journal*, 5(45): 5322–5335. https://doi.org/10.26449/sssj.1780.

386. Yıldırım, A. & Çelikten, Y. (2019). Kadın Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü ve Etkileşimci Liderlik Davranışlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(4): 404–424. https://doi.org/10.17679/inuefd.469874.
387. Yıldırım, A. (2018). Leadership Qualities of Youth. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*. Черкаси: ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 15: 20–31. https://doi.org/10.31651/2524-2660-2018-15-20-31.
388. Yıldırım, A. (2018). Secondary School Pupils' View on Smart Board Practices. *Гуманізація навчально-виховного процесу*, 4 (90): 248–267.
389. Yıldırım, A. (2019). An Analysıs of the Practıce of Smart Advıce ın Terms of Gender Perspectıve [Аналіз практики розумних порад з точки зору гендерної проблематики]. *Молодь і ринок*, 1(168): 90–94. https://doi.org/10.24919/2308-4634.2019.158532.
390. Yıldırım, A. (2019). High school students' attitude towards smart boards. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія: Педагогічні науки*. Глухів: РВВ Глухівського НПУ ім. О. Довженка, 39: 181–187. https://doi.org/10.31376/2410-0897-2019-1-39-181-188.
391. Yıldırım, A. (2019). The Analysıs Of School Managers'levels Of Emotıonal Intellıgence. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки.* Черкаси: ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 1: 269–275. https://doi.org/10.31651/2524-2660-2019-1-269-275.
392. Yıldırım, A. (2019). The Analysis of Youth Leadership Traits in Terms of Gender. *Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology*, 76(187): 7–10. https://doi.org/10.31174/SEND-PP2019-187VII76-01.

393. Yıldırım, A., & Çelikten, M. (2017). Kadın Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Tez No 477328.
394. Yıldırım, A., & Çelikten, M. (2018). Kadın Okul Yöneticilerinin Liderlik Rolleri. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9 (16): 1042–1065. https://doi.org/10.26466/opus.468441.
395. Yıldırım, A., Üstün, A., & Çelikten, M. (2021). An Analysis of Teachers' Attitudes Towards Women School Managers. *International Journal of Organizational Leadership*, 10(2-First Online), 171–182. doi: 10.33844/ijol.2021.60524
396. Yıldırım, C. (2006), *Okul Müdürlerinin Liderlik Stillerinin Örgütsel Sağlık Üzerindeki Etkisi,* Gazi Üniversitesi Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
397. Yılmaz, H. (2010). *Stratejik Liderlik*. İstanbul: Kumsaati Yayınları.
398. Yukl, G. (2010). Leadership in Organizations. (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
399. Yüksek Öğrenim Öğrencilerine Burs Kredi Verilmesine Ilişkin Kanun (2004). Resmî Gazete Sayısı: 5102, 03/03/2004.
400. Yükseköğretim Kurumları Teşkilat Kanunu. (1983). "2809 Sayılı Kanun". Resmi Gazete, Sayı: 18003, 30/03/1983.
401. Yükseköğretim Kurumlari Teşkilati Kanunu ile Bazi Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapilmasina Dair Kanun (2010). Resmî Gazete Sayısı: 27548, 10/04/2010.
402. Yükseköğretimde Yeterliklerin Taninmasina Ilişkin Asya-Pasifik Bölgesel Sözleşmesinin Onaylanmasinin Uygun Bulunduğuna Dair Kanun (2018). Resmî Gazete Sayısı: 30402, 25/04/2018.
403. Zaleznik, A. (1992). Managers and Leaders: Are They Different? (HBR Classic). *Harward Business Review*, March/April, 70(2), 126–135.
404. Zaleznik, A. (1994). Lider ve Yönetici Aralarında Fark Var Mı? Stratejik Yönetim ve Liderlik, (Ed. M. Özel). İz Yayıncılık, İstanbul.

405. Zel, U. (2001). Kişilik ve Liderlik, 1.Baskı, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
406. Вдовиченко, Р.П. (2007). Управлінська компетентність керівника школи. Харків: Основа. 112 с.
407. Вербицький, В.В. (2013). Формування ключових компетентностей учнів – основне завдання навчального закладу. *Формування базових компетентностей у вихованців позашкільних навчальних закладів*. 32–37. URL: https://lib.iitta.gov.ua/2372/1/Verbytsky.pdf.
408. Виткин, Дж. (1995). Женщина и стресс. Мужчина и стресс. СПб.: Речь. 320 с.
409. Гладкова, В.М. (2014). Акмеологічні засади професійного самовдосконалення менеджерів вищих навчальних закладів: автореф. дис. … д-ра пед. наук : 13.00.06. Київ: ДВНЗ «Ун-т менеджменту освіти». 41 с.
410. Гладкова, В.М. (2017). Акмеологічна компетентність менеджера-лідера освітнього закладу. *International Scientific Journal of Universities and Leadership*,
411. Головешко, Б.Р. (2017). Педагогічні умови формування лідерських якостей у майбутніх фахівців з адміністративного менеджменту у вищому навчальному закладі: дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Харків: НТУ «Харківський політехнічний інститут». 294 с.
412. Дилтс, Р., Диринг, Э., Рассел, Дж. (2004). Альфа-лидерство. СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК. 256 с.
413. Дмитриев, В.Ю. (2014). Профессиональная компетентность руководителей вузов. Совершенствование менеджмента высшего образования. *Теоретичні і практичні аспекти економіки та інтелектуальної власності ч: зб. наук. праць*. Маріуполь: ДВНЗ «ПДТУ», 1(10), 2: 150–155.

414. Драч, І.І. (2015). Лідерство і командність в управлінні навчальним закладом. *Scientific Journal «ScienceRise». Педагогічні науки*, 2/1(7): 63–67.
415. Драч, І.І. (2015). Лідерство і командність в управлінні навчальним закладом. *ScienceRise: Scientific Journal*, 2/1(7). С. 63–67.
416. Дяків, О.П., Прохоровська, С.А. (2013). Структура лідерських компетенцій менеджера. *Науковий вісник Полтавського університету економіки і торгівлі*, 6(62): 48–55.
417. Ерастова, А.В., Черкасова, О.В. (2015). Лидерство: учебное пособие. Саранск: Мордов. гос. ун-т, 2015. 74 с.
418. Закс, Л.(1976). Статистическое оценивание. М.: Статистика. 600 с.
419. Золотухина, Т.И. (2016). Организационное лидерство как фактор результативности решения операционных задач менеджмента в образовании: магист. дисс. по спец. 44.04.01.02 Образовательный менеджмент. Красноярск: Сиб. Федереальн. ун-т. 109 с.
420. Ильин, В.А. (2015). Психология лидерства: учебник. Москва: Изд-во Юрайт. 311 с.
421. Ильязова, М.Д. (2009). Разработка структуры компетентности субъекта деятельности в психолого-педагогических исследованиях: анализ проблемы и пути решения. *Педагогический журнал Башкортостана*, 322): 64–83.
422. Калашнікова, С. (2012). Концепція лідерства в управлінні освітніми системами. *Економіка освіти та управління освітою*, 1: 106–112.
423. Калінська, О. (2009). Комунікативні особливості жінки – керівника закладу освіти. Особливості стилю керівництва. *Humanities & Social Sciences* (HSS-2009), 14–16 May 2009, Lviv, Ukraine. 206–208.
424. Кнышов, А.В., Царицина, Ж.В. (2017). Теории X, Y и Z Дугласа Макгрегора как ключевые элементы развития системы знаний о мотивации персонала к труду. *Научный журнал NovaUm.Ru*, №7. С. 112–115. Retrieved from http://novaum.ru/public/p308.

425. Коберник, О.М., Гагарін, М.І. (2017). Менеджмент в освіті : навчальний посібник. 3-є вид. Умань: Візаві. 242 с.
426. Коваленко, Д., Школяр, М. (2007). Гендерні аспекти лідерства. *Українська національна ідея: реалії та перспективи розвитку: зб. наук. пр*. Львів, 19: 184–188.
427. Королюк, С.В. Розвиток управлінської культури керівника загальноосвітнього навчального закладу: монографія. Полтава: 2007. 168 с.
428. Кукуленко-Лук'янець, І.В. (2018). Психологічна генеза життєвого простору жінки-педагога: *автореф*. дис. … д-ра психолог. наук. Кіїв. 43 с.
429. Лернер, И.Я. (1981). Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика. 186 с.
430. Лєскова, Л.Ф. (2014). Характерні риси та особливості жіночого менеджменту. *Вісник Львівського університету. Серія соціологічна*, 8: 90–96.
431. Лизинский, В.М. (2006). Ресурсный подход в управлении развитием школы. Москва: Педагогический поиск. 160 с.
432. Линьов, К. (2016). Управління закладом середньої освіти на основі парадигми лідерства. *OŚWIATOLOGIA*, 5: 50–56.
433. Мармаза, О.І. (2017). Менеджмент освітньої організації. Харків: Щедра садиба. 126 с.
434. Маслов, С.Ю. (2001). Асимметрия познавательных механизмов и ее следствия. *Die Metapher und Das Gestalt*. 2. Retrieved from http://www.metaphor.narod.ru/misc/num1/num1_maslov2.htm.
435. Микитюк, С. (2018). Ресурсний підхід у підготовці майбутніх фахівців. *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія*, 53: 135–144.
436. Москальова, А.С. (2010). Особливості дослідження ґендерної компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів у

системі післядипломної педагогічної світи в Україні. *Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць*. Київ: Геопринт, 2(29): 225–232.

437. Назаренко, Л.М. (2018). Теорія та практика управління інноваційним розвитком загальноосвітнього навчального закладу: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.06 – теорія і методика управління освітою. Харіків: Українська інж.-пед. академія, Черкаський нац. ун-т імені Богдана Хмельницького. 468 с.
438. Нежинська, О.О. (2009). Психологічні особливості проявів гендерних стереотипів у керівників загальноосвітніх навчальних закладів. *Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць*. Київ: Геопринт, 11(2): 224–230. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vpo_2009_11(2)__30.
439. Нестуля, С.І. (2018). Освітній проект «Розвиток лідерства в Україні на принципах гендерної рівності» у процесі формування лідерської компетентності майбутніх менеджерів. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки*, 2(16): 77–84.
440. Нестуля, С.І. (2019). Дидактичні засади формування лідерської компетентності майбутніх бакалаврів з менеджменту в освітньому середовищі університету: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.09 – теорія навчання. Полтава. 700 с.
441. Новікова, О.С., Атаманчук, А.В. (2016). Роль психологічних особливостей професійної діяльності жінки-керівника в сучасних економічних умовах. *Вісник Хмельницького національного університету*, 3(1): 76–79.
442. Новое в теориях лидерства – Менеджмент. *Компьютерные Информационные Системы*. Retrieved 26 May 2019, from http://www.cis2000.ru/Budgeting/managementbyvihanskyJF.shtml.
443. Ортіна, Г.В. (2012). Гендерні аспекти лідерства в практиці управління. *Економіка та держава*, 7: 31–32.

444. Освітній менеджмент: навчальний посібник (2003). За заг. редакцією Л.І. Даниленко, Л.М. Карамушки. Київ: Шкільний світ. 400 с.
445. Покровська, І.Л., Салахатдінова, Е.Ш. (2019). Особливості системи освіти в Турецькій Республіці. *Діалог культур у Європейському освітньому просторі: матеріали* IV *Міжнародної конференції для іноземних студентів* (14 травня 2019 р., Київ) / упор. С.Є. Дворянчикова. Київ: Київський нац. ун-т технологій та дизайну. С. 107–113. URL: https://er.knutd.edu.ua/bitstream/123456789/12983/1/Dialog2019_P107-113.pdf.
446. Приходькіна, Н.О. (2010). Ґендер як соціальний статус жінки-керівника в освіті. *Теорія та методика управління освітою*, 4. Retrieved from http://tme.umo.edu.ua/docs/4/10priwle.pdf/
447. Прищепа, С. (2017). Особливості морального впливу керівника-чоловіка та керівника-жінки на працівників організації. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 16: 217–222. Retrieved from http://psv.udpu.edu.ua/article/view/163503.
448. Професійна компетентність керівника загальноосвітнього навчального закладу у контексті розвитку освіти. *Департамент освіти і науки Чернівецької облдержадміністрації*: *офіційний сайт*. URL: http://oblosvita.com/navigaciya/skrynka/manadzhment/21550-profesyna-kompetentnst-kervnika-zagalnoosvtnogo-navchalnogo-zakladu-u-kontekst-rozvitku-osvti.html.
449. Сапожников, С.В. (2010). Функціонування державної освітньої системи Турецької Республіки як країни-члена Чорноморського економічного співтовариства. *Гуманітарні науки*, 2: 130–135.
450. Сапожников, С.В. (2011). Система вищої освіти Турецької Республіки в умовах сьогодення. *Вісник Дніпропетровського університету економіки та права імені Альфреда Нобеля*. *Серія* «*Педагогіка і психологія*», 1(1): 41–45.

451. Семенець-Орлова, І.А. (2015). Результативне лідерство в процесі управління освітніми змінами. *Вісник НАДУ*, 4: 107–112.
452. Сергеева, С.А. (2012). Особенности лидерской компетентности руководителя образовательного учреждения. *Новости научной мысли*. URL: http://www.rusnauka.com/15_NNM_2012/Pedagogica/4_110344.doc.htm.
453. Словіцька, Т.В. (2009). Сутність феноменів керівництва та лідерства. *Університетські наукові записки*, 3(31): 306–312. URL: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Unzap_2009_3_57.pdf.
454. Чим відрізняються керівники-жінки від чоловіків? (2018). *Педпростір*. Retrieved from http://pedprostir133.blogspot.com/2018/05/blog-post_23.html.
455. Чистякова, І.А. (2015). Феномен дистрибутивного лідерства в умовах вищої освіти. *Український педагогічний журнал*, 4: 145–151.
456. Шатун, В.Т. (2017). Компетентності лідерства як детермінанта ефективності сучасного менеджера. *Наукові праці*: *науково-методичний журнал*. *Економіка*, 294(306): 73–80 [Чорноморський державний університет ім. Петра Могили].
457. Шевченко, Ю.В., Сівашенко, Т.В. (2014). Харизматичне лідерство в антикризовому управлінні потенціалом підприємства. *Young Scientist*, 8(11): 61–64. August.
458. Шкурко, О.В. (2013). Харизматическое лидерство и возможность его развития у современных руководителей. *Вестник Омского университета*. *Серия* «*Экономика*», 3: 133–136.

ДОДАТКИ

Додаток А

Вимоги

до претендентів на посади помічників керівників шкіл

Претендент на посаду помічника керівника школи повинен скласти відбірковий іспит, організований Міністерством національної освіти.

Цей іспит передбачає з'ясування сформованості у претендента:

- загальноосвітніх знань і умінь (вільне володіння турецькою мовою, уміння застосовувати типові математичні процедури, поняття, схеми міркувань);
- загальнокультурних знань (з історії, географії та конституції);
- уявлень про ціннісні орієнтири освіти;
- етичних правил, притаманних освіті та навчанню;
- володіння основами освітніх наук та
- знань нормативних положень Міністерства національної освіти.

Програма іспиту розробляється Міністерством національної освіти і від іспиту до іспиту її зміст коригується.

Додаток Б

Програма

організаційно-управлінського методичного семінару

з підвищення кваліфікації помічників і заступників керівників шкіл

у контексті інклюзивної освіти

ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА

Сучасний етап розвитку системи освіти характеризується інтенсивним пошуком нових підходів, здатних забезпечити ефективність організаційно-управлінської діяльності керівників, залучення їх до розв'язання соціально значущих задач. Серед таких задач важливе місце посідає практичне втілення в практику роботи шкіл інклюзивної складової задля соціалізації учнів з особливими освітніми потребами.

Головним у цьому процесі має стати формування у майбутнього керівника освітнього закладу інноваційного стилю мислення, здатного продуктивно вирішувати освітні завдання з організації у школі інклюзивного навчання.

Завданням методичного семінару є формування у майбутніх керівників освітніх установ організаційно-управлінських знань і умінь, необхідних для організації навчальної діяльності учнів з особливими освітніми потребами в умовах шкільного життя.

Міждисциплінарні зв'язки: освітній менеджмент, педагогіка і психологія, право, культура, етика,.

Програма семінару передбачає опрацювання у формі тренінгів таких тем:

1. Значення та необхідність інклюзивної освіти.
2. Ціннісні орієнтири інклюзивної педагогічної діяльності.
3. Мотиваційні аспекти інклюзивної діяльності в освіті:
   3.1. Освітні мотиви.

3.2. Економічні мотиви.

3.3. Соціокультурні мотиви.

3.4. Юридичні мотиви.

4. Складники інклюзивної освіти:

4.1. Політики.

4.2. Школа (управління, фізичне середовище тощо).

4.3. Вчитель.

4.4. Сім’я та довкілля.

4.5. Інші зацікавлені сторони.

Додаток В

Програма

спеціальної асист-підготовки вищої ланки

для помічників керівників шкіл

1. Історія та функціональні характеристики помічника керівника школи.
2. Типові підходи до вирішення проблем в організаційно-управлінській діяльності.
3. Управління стресом в організаційно-управлінській діяльності.
4. Навичками спілкування та вирішення конфліктів в організаційно-управлінській діяльності.
5. Особливості невербального спілкування в організаційно-управлінській діяльності.
6. Кодекс етики помічника керівника і керівника школи.
7. Управління часом за протоколом та етикетом (Тайм-менеджмент)
8. Особливості організації та управління нарадами.
9. Навички листування та складання звітів.

Для формування навичок управління та лідерства у помічників керівників шкіл передбачено також *електронне навчання* за програмою «Навички управління та лідерства», яка охоплює модулі, розроблені Йоркширським клубом та Клубом електронного навчання Хамбер для набуття знань та розуміння ряду тем управління та лідерства.

Кожен з модулів містить звернення до прикладів реального життя, які підсилюють розуміння основних принципів та навичок керівників (менеджерів усіх рівнів), що займаються управлінською діяльністю у сфері освіти.

Програмні модулі:

– Навички оцінки
– Асертивність на робочому місці

- Інтерв’ю на основі поведінки
- Тренерські навички
- Коучинг для підтримки змін
- Взаємодія зі складними людьми
- Забезпечення ефективного зворотного зв’язку
- Розширення можливостей менеджера – «управління уверх»
- Інновації на робочому місці
- Масштабні зміни – управління особистим коридором
- Першорядне в управлінні та боротьба зі змінами
- Управління відсутністю
- Управління стресом на робочому місці
- Управління продуктивністю
- Покращення обслуговування
- Ситуаційний лідер

Додаток Г

Програмні орієнтири

керівника з професійного управління школою

Сучасний керівник навчальним закладом – це, перш за все, висококваліфікований менеджер освітньої галузі, організатор, лідер.

Професійна компетентність керівника навчальним закладом змістово визначається управлінськими і педагогічними компонентами діяльності та залежить від сформованості професійних знань і умінь, розвиненості професійно важливих особистісних якостей, притаманних керівнику і необхідних для здійснення управлінських функцій і досягнення позитивних результатів.

Ключовими програмними орієнтирами підготовки керівника (менеджера) школи вважаються:

1. Опанування знань і набуття розуміння про:

– напрями та специфіку роботи закладу освіти,
– змісту навчання і вимоги до освітніх результатів,
– структурно-логічну схему природничо-математичної підготовки,
– календарне планування змісту навчання за предметами,
– особливості постановки дидактичних задач в різних предметах,
– конструювання предметних тестів навчальних досягнень,
– систему педагогічного контролю ефективності результатів навчання,
– принципи організації навчально-виховного процесу,
– керівництво педагогічною діяльністю закладу освіти,
– керівництво економічною діяльністю закладу освіти,
– забезпечення сприятливого психологічного клімату в школі,

2. Застосування умінь:

– визначати функції структурних підрозділів закладу освіти,

– визначати основні напрями вдосконалення роботи і розвитку школи,

– розробляти комплексні організаційно-управлінські завдання,

– розвивати інформаційну базу навчання,

– планування і організації навчального процесу,

– організовувати діяльність школи з урахуванням матеріальних, фінансових та трудових ресурсів,

– вирішувати проблеми управління діяльністю закладу освіти,

– здійснювати контроль за ходом і результатами освітнього процесу та відповідати за його якість та ефективність,

– контролювати якість професійної діяльності викладача.

Додаток Д

Програма курсу

«Навчання та шкільне лідерство» для жінок-керівників

загальноосвітніх закладів (шкіл)

1. Практика управління школами в XXI столітті.
2. Функції і завдання школи у сучасній системі освіти.
3. Шкільна діяльність та її соціокультурне значення.
4. Сучасні виклики в управлінській діяльності керівників шкіл.
5. Світовий досвід управління освітніми закладами жінками-керівниками.
6. Формування професійного простору жінки-керівника школи.
7. Стильові особливості керівництва жінок-менеджерів.
8. Вплив психологічних (і комунікативних) якостей жінки-керівника на ефективність її управлінської діяльності.
9. Формування лідерських позицій у жінок-керівників шкіл.
10. Шкільне керівництво у формуванні лідерських позицій жінки-менеджера.
11. Програма розвитку лідерських якостей жінки-керівника шкільної установи
12. Розвиток професіоналізму жінки-керівників освітніх установ (шкіл).

Додаток Е

ІНСТРУМЕНТАРІЙ ЗБОРУ ДАНИХ

Метою цього дослідження є аналіз і інтерпретація даних для вироблення рекомендацій, заснованих на думках учительок, які працюють у школах Міністерства національної освіти.

Ваші відповіді будуть використані для наукових досліджень виключно з академічною метою. Не зазначайте свої особисті дані, такі як ім'я та прізвище, і не залишайте порожними поля в категоріях.

Заздалегідь дякую вам за чуйність і щирість, які, як я вважаю, ви виявите.

АНКЕТА 1

1. Сімейний стан

a. ( ) Одружені

b. ( ) Не одружені

2. Вік

a. ( ) 21-30
b. ( ) 31-40
c. ( ) 41-50
d. ( ) 51 та старші

3. Рівень освіти

a. ( ) Колледж
b. ( ) Вища освіта
c. ( ) Аспірантура

4. Навчальний заклад

a. ( ) Навчальний інститут
b. ( ) Аспірантура
c. ( ) Педагогічний факультет
d. ( ) Інші ……

5. Стаж роботи

a. ( ) 1-5 років
b. ( ) 6-10 років
c. ( ) 11-15 років
d. ( ) 16-20 років
e. ( ) 21 та довше років

6. Вид

a. ( ) Вчитель дошкільного закладу
b. ( ) Вчитель початкової школи
c. ( ) Предметний викладач (середня школа)
d. ( ) Предметний викладач (вища школа)
e. ( ) Інші ……..

7. Тип школи

a. ( ) Дошкільний заклад
b. ( ) Початкова школа
c. ( ) Середня школа
d. ( ) Вища школа

8. Рівень управління

a. ( ) Достатня компетентність
b. ( ) Потрібую підготовка
c. ( ) Не ввжаю себе компетентною
d. ( ) Інше ……

АНКЕТА 2

№ п/п	ОСОБЛИВОСТІ ПОВЕДІНКИ ЖІНОК-ВЧИТЕЛІВ У ШКОЛІ	Ступінь участі				
		Не згоден	Мало з чим згоден	Не наважуюсь повністю погодитися	Згоден	Повністю згоден
1	Для досягнення мети, я беру до уваги погляди всіх членів колективу.	①	②	③	④	⑤
2	Я витрачаю час, щоб показати людям шлях.	①	②	③	④	⑤
3	Я намагаюся зробити інших успішними.	①	②	③	④	⑤
4	Для заохочення професійного розвитку моїх колег я використовую свої знання та досвід.	①	②	③	④	⑤
5	Я надаю своїм колегам можливість виконувати свою роботу для свого розвитку	①	②	③	④	⑤
6	Я дозволяю їм говорити про свої почуття, при цьому не обговорюючи людей навколо.	①	②	③	④	⑤
7	Я заохочую оточуючих чітко і зрозуміло проявляти свою позицію.	①	②	③	④	⑤
8	Я можу зробити планування, передбачаючи майбутній результат.	①	②	③	④	⑤
9	Я переконуюсь, що інші члени групи знають про свої завдання та обов’язки.	①	②	③	④	⑤
10	Я готова виконувати всі завдання в межах колективу.	①	②	③	④	⑤
11	Я співпрацюю з колективом.	①	②	③	④	⑤
12	Я керую як колективом, так і іншими групами, обмінюючись інформацією.	①	②	③	④	⑤
13	Я підтримую особистий і професійний розвиток людей і розвиваю їх індивідуальні якості.	①	②	③	④	⑤
14	Я заохочую всіх членів колективу приймати участь у прийнятті рішень.	①	②	③	④	⑤
15	Я об’єктивно оцінюю людей, а не поділяю їх на хороших та поганих.	①	②	③	④	⑤
16	Я бачу, що кожна людина – це свої (власні) здібності, потреби та очікування.	①	②	③	④	⑤
17	Я працюю у команді для досягнення спільної мети, незалежно від почуттів і думок людей.	①	②	③	④	⑤
18	В межах школи існує співпраця учителів.	①	②	③	④	⑤
19	Я роблю свій внесок для досягнення спільних цілей школи.	①	②	③	④	⑤
20	Я беру до уваги побажання та очікування людей у школі.	①	②	③	④	⑤
21	У школі я керую цілями та очікуваннями в рамках своєї власної поведінки.	①	②	③	④	⑤
22	Я перебуваю в чудових стосунках зі своїми колегами в школі.	①	②	③	④	⑤
23	Я виконую шкільні завдання з урахуванням організаційних цілей.	①	②	③	④	⑤

№ п/п	ОСОБЛИВОСТІ ПОВЕДІНКИ ЖІНОК-ВЧИТЕЛІВ У ШКОЛІ	Ступінь участі				
		Не згоден	Мало з чим згоден	Не наважуюсь повністю погодитися	Згоден	Повністю згоден
24	Я враховую (беру до уваги) взаємини у шкільному середовищі.	①	②	③	④	⑤
25	Я схвалюю кожен крок у шкільному середовищі.	①	②	③	④	⑤
26	У шкільному середовищі я можу прийняти правильне рішення.	①	②	③	④	⑤
27	Я можу вирішувати всі задачі (проблеми), які виникають у шкільному середовищі.	①	②	③	④	⑤
28	Я можу пристосуватися до внутрішніх і зовнішніх змін у школі.	①	②	③	④	⑤
29	Для функціонування школи я беру до уваги умови навколишнього середовища.	①	②	③	④	⑤
30	Я розробляю плани та програми в процесі навчання, випробовуючи нові методи.	①	②	③	④	⑤
31	У мене є хороший досвід щодо людського розвитку в процесі навчання.	①	②	③	④	⑤
32	Коли я формую плани, я заохочую інших членів колективу до активної участі, призначаючи їм деякі завдання.	①	②	③	④	⑤
33	Я постійно контролюю зміни системи і зосереджуюся на дослідженнях і розробках.	①	②	③	④	⑤
34	Я ціную своїх колег.	①	②	③	④	⑤
35	Я завжди особисто зростаю.	①	②	③	④	⑤
36	Співпраця переважає у моїй діяльності.	①	②	③	④	⑤
37	Я зроблю це самостійно саме в той час, коли потрібно зробити роботу (самодисципліна).	①	②	③	④	⑤
38	Я підтримую формування нових ідей.	①	②	③	④	⑤
39	Гарний діалог з колегами підвищує ефективність роботи.	①	②	③	④	⑤
40	Я відповідально ставлюсь до виконання своєї роботи.	①	②	③	④	⑤

APOSTILLE

(Convention de La Haye du 5 Octobre 1961)

1. Ülke/Country/Pays/Staat TÜRKİYE - LA TURQUIE

İşbu resmi belge/This public document/Le présent acte public/Dieses zeugnis wurde

2. Seher YOLDAŞ tarafından imzalanmıştır./Has been signed by/a été signé par/durch ... unterschrieben

3. İmzalayanın sıfatı Yetkili Katip'dır./Acting in the capacity of/Agissant en qualité de/Titel des Unterzeichneten

4. ANKARA 21. NOTERLİĞİ 'nin mühür/damgasını taşımaktadır-bears the seal/stamp of-/est revêtu du sceau/timbre de-trägt Siegel/Stempel von

TASDİK / CERTIFIED / ATTESTE / BEGLAUBIGUNG:

5. Taşova Kaymakamlığı' da/at/à/in

6. 19.01.2021 günü/the/le/Am

7. Yazı İşleri Md. Bünyamin ŞAHİN tarafından/by/par/durch den/die

8. No : 195 ile tasdik edilmiştir./No./sous No./unter Nr.

9. Mühür - Damga/Seal-stamp/Sceau-timbre/Siegel-Stempel

10. İmza/Signature/Signature/Unterschrift:

.....

.....

14 OCAK 2021

MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI
Çiğli Mehpare Yağcı Anadolu İmam Hatip Lisesi

Ataşehir Mahallesi, 8229/01 Sokak, No: 5/135640, Çiğli/İzmir
Tel: (0232) 3862488 e-mail: http://mehpareyagci.meb.k12.tr

Tarih :07/01/2021 No: 18916477

SERTİFİKA

Felsefe doktoru bilimsel derecesi adayının tez araştırmasının sonuçlarının onaylanması ve tanıtılması hakkında
Ahmet YILDIRIM' ın "Türkiye Eğitim Kurumlarının Gelecek Kadın Liderlerinde Liderlik Yetkinliğinin Oluşturulması " konulu

Ahmet Yıldırım'ın tez araştırmasının sonuçlarıuygulandı ve test edildi.

Ahmet Yıldırım'ın geliştirdiği metodolojik materyaller, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından oluşturulan mevcut prosedüre uygun olarak potansiyel eğitim kurumu başkanlarının liderlik yeterliliğinin oluşturulmasında kullanılmıştır.

Kurumlardaliderlik yetkinliğini geliştirmek isteyen yöneticiler performans değerlendirmelerinde yöneticilerini üç farklı boyutta değerlendirmeli, iyileştirme alanlarını tespit ederek bu konuda gelişim planlarını devreye almalılar. İyi liderlerin işe ve faaliyetlere yaklaşımının sonuç odaklı olması; insan yönetimini, motivasyonunu ve gelişimini sağlama ve özdeğerlendirme ve bireysel gelişim konusundaki disiplini önem taşıyor. Ahmet Yıldırım'ın araştırmasında özellikle kadın öğretmenlerin liderlik gelişimde reform ihtiyacı görülmekte ve modern yönetim sistemi için yol haritası niteliğindedir.

Yapılan araştırma ile okullardaki kadın öğretmenlerin; performans yönetimi sistemlerine etki ederek sağlıklı olarak çalıştırılmasına olumlu katkı yapacağı düşünülmektedir. Bunun yanında sadece kadın öğretmenlere değil, eğitim kurumu müdürleri için de bir deneyim sunmaktadır.

Ahmet Yıldırım'ın "Türkiye Eğitim Kurumlarının Gelecek Kadın Liderlerinde Liderlik Yetkinliğinin Oluşturulması" araştırma materyallerinin eğitim sürecinde onaylanması ve uygulanmasının sonuçları düzenlenen toplantıda tartışıldı.

Mehmet ÇOLAK
Okul Müdürü

ONAT TERCÜME BİL.TEK.DAN.REKLİTH. SAN VE TİC.LTD.ŞTİ. Meşrutiyet Mh. Meşrutiyet Cd. 5/12 Çankaya Tel: 0312 903 32 14 ANKARA e-posta: bilgi@onatpro.com www.onatpro.com

T.C. ANKARA 21. NOTERİ Fahri ÇAŞTAN Yeminli Tercüman Sohor OLDAŞ

T.C.
ANKARA YİRMİBİRİNCİ NOTERLİĞİ
Atatürk Bulvarı No: 109/1 Kızılay / ANK.
Tel: 419 42 25 - 419 08 69

МІНІСТЕРСТВО НАЦІОНАЛЬНОЇ ОСВІ
Анатолійська релігійна середня школа Чіглі Мехпа
Р-н Аташехір, 8229/01 Вулиця, №: 5/135640, Чіглі/Ізмір Тел: (0232) 386
http://mehpareyagci.meb.kl2.tr
Дата :07/01/2021 №: 18916477

SOĞUK MÜHÜR VARDIR

ДОВІДКА

про апробацію і впровадження результатів дисертаційного дослідження здобувача наукового ступеня доктора філософії зі спеціальності 011 освітні, педагогічні науки Йилдирима Ахмета на тему «Формування лідерської компетентності у майбутніх керівниць загальноосвітніх закладів Туреччини»

Результати дисертаційного дослідження Йилдирима Ахмета стосувалися основної діяльності школи.

Методичні матеріали, розроблені Йилдиримом Ахметом, згідно з чинною процедурою, встановленою Міністерством освіти, були використані для формування лідерської компетентності потенційних керівників навчальних закладів.

Аргументовано, що керівники, які хочуть розвинути лідерські якості у своїх організаціях, при оцінці ефективності повинні оцінювати потенційних менеджерів у трьох різних вимірах, визначати напрямки вдосконалення та втілювати свої плани розвитку у дію. Підхід гарних керівників до професійної діяльності має бути орієнтований на результат. Важливим є забезпечення управління, мотивації та розвитку кадрів, а також встановлення дисципліни щодо самооцінки та індивідуального розвитку.

У розвідках Йилдирима Ахмета, зокрема, вбачається необхідність реформування лідерських навичок жінок-вчителів, а тому дослідження виступає дорожньою картою для сучасної системи управління.

У дослідженні обґрунтовується, що, запропонований вплив на систему управління ефективністю роботи жінок-вчителів у школах буде позитивно сприяти їх продуктивній зайнятості. Крім того, дослідження узагальнює досвід, корисний не лише для вчителів-жінок, але й для всіх керівників навчальних закладів.

На загальному засіданні було обговорено і схвалено результати апробації та впровадження у навчальний процес дослідницьких матеріалів дисертаційного дослідження Йилдирима Ахмета на тему «Формування лідерської компетентності у майбутніх керівниць загальноосвітніх закладів Туреччини».

[Печатка/Підпис]
Мехмет Чолак
Директор школи

İşbu belge, Türkçe Aslına Fotokopisine uygun olarak tarafımdan Ukraynacaya çevrilmiştir.
Seyit HACIOĞLU

İşbu çeviri kimliği dairemizde saklı yeminli tercümanımız Seyit HACIOĞLU tarafından yapılmıştır.

APOSTILLE

(Convention de La Haye du 5 Octobre 1961)

1. Ülke/Country/Pays/Staat TÜRKİYE - LA TURQUIE

İşbu resmi belge/This public document/Le présent acte public/Dieses zeugnis wurde

2. Seher YOLDAŞ tarafından imzalanmıştır./Has been signed by/a été signé par/durch ... unterschrieben

3. İmzalayanın sıfatı Yetkili Katip'dır./Acting in the capacity of/Agissant en qualité de/Titel des Unterzeichneten

4. ANKARA 21. NOTERLİĞİ 'nin mühür/damgasını taşımaktadır-bears the seal/stamp of-/est revêtu du sceau/timbre de-trägt Siegel/Stempel von

TASDİK / CERTIFIED / ATTESTE / BEGLAUBIGUNG:

5. Taşova Kaymakamlığı' da/at/à/in

6. 19.01.2021 günü/the/le/Am

7. Yazı İşleri Md. Bünyamin ŞAHİN tarafından/by/par/durch den/die

8. No : 196 ile tasdik edilmiştir./No:/sous No:/unter Nr.

9. Mühür - Damga/Seal-stamp/Sceau-timbre/Siegel-Stempel

10. İmza/Signature/Signature/Unterschrift:

.....

.....

489

14 OCAK 2021

MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI
Atatürk İlkokulu Müdürlüğü

Fethiye Mahallesi, İbni Sina Sokak. No: 29 05100. Merkez/Amasya
Tel: (0358) 218 13 68 e-mail: amasyaataturkioo.meb.k12.tr/

Tarih: 12/01/2021 No: 19094349

SERTİFİKA

Felsefe doktoru bilimsel derecesi adayının tez araştırmasının sonuçlarının onaylanması ve tanıtılması hakkında
Ahmet YILDIRIM' ın " Türkiye Eğitim Kurumlarının Gelecek Kadın Liderlerinde Liderlik Yetkinliğinin Oluşturulması " konulu

Ahmet Yıldırım'ın tez araştırmasının sonuçları uygulandı ve test edildi.

Ahmet Yıldırım'ın geliştirdiği metodolojik materyaller, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından oluşturulan mevcut prosedüre uygun olarak potansiyel eğitim kurumu başkanlarının liderlik yeterliliğinin oluşturulmasında kullanılmıştır.

A.Yıldırım'ın araştırmasının materyallerinin kullanımı, okullarda kadın öğretmenlerinin - potansiyel eğitim kurumu müdürlerinin - mesleki düzeyi üzerinde olumlu bir etkiye sahipti ve bu Türkiye'nin eğitim sisteminde gelecekteki liderlerin mesleki gelişimi için genelleştirilmiş örgütsel ve pedagojik deneyimin kullanılmasının yararlı olduğunu düşünmek için zemin sağlıyor.

Bu deneyim, Türkiye'deki Milli Eğitime Bakanlığı'na bağlı okullarda çalışan personel için yararlı olabilir.

Ahmet Yıldırım'ın "Türkiye Eğitim Kurumlarının Gelecek Kadın Liderlerinde Liderlik Yetkinliğinin Oluşturulması" araştırma materyallerinin eğitim sürecinde onaylanması ve uygulanmasının sonuçları düzenlenen toplantıda tartışıldı.

Erol GÖKÇE
Okul Müdürü

ONAT TERCÜME BÜRO Meşrutiyet Mah. Meşrutiyet Cd. 12 06420 Çankaya ANKARA Tel: 0312 883 12 14 www.onatpro.com

ANKARA 21. NOTERİ Fatma BAŞLAMAZ Yerine Noterliğe Seher YOLDAŞ

T.C.
ANKARA YİRMİBİRİNCİ NOTERLİĞİ
Atatürk Bulvarı No: 109/1 Kızılay / ANK
Tel: 419 42 25 - 419 08 69

МІНІСТЕРСТВО НАЦІОНАЛЬНОЇ ОСВІ
Дирекція початкової школи ім. Ататюрк,
Р-н Фетхіє, Вулиця Ібні Сінана, №: 29 05100, Меркез/Амасья Тел: (0358,
amasyaataturkioo.meb.kl2.tr/

Дата :12/01/2021 №: 19094349

SOĞUK MÜHÜR VARDIR

ДОВІДКА

про апробацію і впровадження результатів дисертаційного дослідження здобувача наукового ступеня доктора філософії зі спеціальності 011 освітні, педагогічні науки Йилдирима Ахмета на тему «Формування лідерської компетентності у майбутніх керівниць загальноосвітніх закладів Туреччини»

Результати дисертаційного дослідження Йилдирима Ахмета були апробовані у процесі освітньої діяльності школи.

Методичні матеріали, розроблені Йилдиримом Ахметом згідно з чинною процедурою, встановленою Міністерством освіти, були використані для формування лідерської компетентності потенційних керівників навчальних закладів.

Вважаємо, що використання в школах матеріалів дисертаційного дослідження Йилдирима Ахмета матиме позитивний вплив на професійний рівень жінок-вчителів – потенційних керівників освітніх установ. Це дає підстави вважати, що використання організаційного та педагогічного досвіду, узагальненого дисертантом, позитивно вплине на професійний розвиток майбутніх керівників в освітній системі Туреччини.

Результати дисертаційної роботи можуть бути корисними для керівників і працівників шкіл Міністерства національної освіти Туреччини.

На загальному засіданні персоналу школи було обговорено і схвалено результати апробації та впровадження у навчальний процес матеріалів дисертаційного дослідження Йилдирима Ахмета на тему «Формування лідерської компетентності у майбутніх керівниць загальноосвітніх закладів Туреччини».

[Печатка/Підпис]
Ерол Гьокче
Директор школи

T.C. ANKARA 21. NOTERİ
Ratıya Çağlayan
Yerine Basıldı
Şeher KOLDAŞ

İşbu belge, Türkçe Asıl/Fotokopisine uygun olarak tarafımdan Ukraynacaya çevrilmiştir.
Seyit HACIOĞLU

İşbu çeviri kimliği dairemizde saklı yeminli tercümanımız Seyit HACIOĞLU tarafından yapılmıştır.

ONAT TERCÜME BÜRO VE DANIŞMANLIK HİZ. SAN. VE TİC. LTD. ŞTİ. Meşrutiyet Mh. Meşrutiyet Cd. 5/13 06420 Çankaya Tel: 0312 003 12 14 ANKARA Çankaya V.D. 042 049 0779 Ticaret Sicil No: 413270 e-posta: info@onatpro.com www.onatpro.com

APOSTILLE

(Convention de La Haye du 5 Octobre 1961)

1. Ülke/Country/Pays/Staat TÜRKİYE - LA TURQUIE

İşbu resmi belge/This public document/Le présent acte public/Dieses zeugnis wurde

2. Seher YOLDAŞ tarafından imzalanmıştır./Has been signed by/a été signé par/durch ... unterschrieben

3. İmzalayanın sıfatı Yetkili Katip'dır./Acting in the capacity of/Agissant en qualité de/Titel des Unterzeichneten

4. ANKARA 21. NOTERLİĞİ 'nin mühür/damgasını taşımaktadır-bears the seal/stamp of-/est revêtu du sceau/timbre de-trägt Siegel/Stempel von

TASDİK / CERTIFIED / ATTESTE / BEGLAUBIGUNG:

5. Taşova Kaymakamlığı' da/at/à/in

6. 19.01.2021 günü/the/le/Am

7. Yazı İşleri Md. Bünyamin ŞAHİN tarafından/by/par/durch den/die

8. No : 197 ile tasdik edilmiştir./No /sous No /unter Nr.

9. Mühür - Damga/Seal-stamp/Sceau-timbre/Siegel-Stempel

10. İmza/Signature/Signature/Unterschrift:

.....

.....

4 OCAK 2021

MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI
Uluköy Şehit Komiser Mustafa Düzgün İlkokulu

Uluköy, Taşova/Amasya
Tel: (0358) 323 70 08 e-mail: 711723@meb.k12.tr

Tarih: 07.01.2021 No: 1.89.06131

SERTİFİKA

Felsefe doktoru bilimsel derecesi adayının tez araştırmasının sonuçlarının onaylanması ve tanıtılması hakkında
Ahmet YILDIRIM' ın " Türkiye Eğitim Kurumlarının Gelecek Kadın Liderlerinde Liderlik Yetkinliğinin Oluşturulması " konulu

Ahmet Yıldırım'ın tez araştırması incelendi. Konu alanına bakıldığında metodlar, Türk Milli Eğitim Sistemine uygun olarak geliştirilmiştir.

Liderliği öğrenmenin en iyi yollarından biri, deneyim kazanmaktır. Deneyimler ve olup bitenler üzerine düşünmek, biriken deneyimlerden yola çıkarak genellemeler oluşturmak ve bunların doğru olup olmadığını sınamak da gerekir. Yapılan tez araştırması da, özellikle kadın öğretmenler başta olmak üzere tüm öğretmenlerin mesleki gelişimleri için deneyim kazanlarına etki edeceği düşülmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı artık bilgili ve kaliteli yöneticiler isterken, okul yöneticileri de üniversitelerde yapılan reformların sonucunda daha üst bir mesleki bilgi ve donanım ile yetiştirilmiş öğretmenlerinin yer aldığı okullarda görev yapacaklardır. Çevrenin değişen taleplerini karşılayabilmek için okul müdürlerinin yeni yeterliklere sahip olması kaçınılmaz olacaktır. Araştırmada kullanılan materyaller, öğretmenlerin liderlik gelişimleri için deneyim kullanımının faydalı olduğunu düşündürüyor.

Ahmet Yıldırım'ın "Türkiye Eğitim Kurumlarının Gelecek Kadın Liderlerinde Liderlik Yetkinliğinin Oluşturulması" araştırma materyallerinin eğitim sürecinde onaylanması ve uygulanmasının sonuçları düzenlenen toplantıda tartışıldı.

Mustafa AYDIN
Okul Müdürü

ONAT TERCÜME BİL.TEK.DAN.REK.İTH SAN.VE TİC.LTD.ŞTİ. Mesrutiyet Mah. Meşrutiyet Cd. Çankaya Tel: 0312 425 22 14 ANKARA e-posta: bilgi@onatpro.com www.onatpro.com

T.C. ANKARA 21. NOTERİ Fatma ÇAĞLAYAN Yenne Başkatip Şeher YOLDAŞ

T.C.
ANKARA YİRMİBİRİNCİ NOTERLİĞİ
Atatürk Bulvarı No: 109/1 Kızılay / ANK.
Tel: 419 42 25 - 419 08 69

МІНІСТЕРСТВО НАЦІОНАЛЬНОЇ ОСВІТИ
Початкова школа Улукьой Шехіт Комісер Мустафа
Улукьой, Ташова/Амасья Тел: (0358) 323 70 08 ел.пошта: 71172

Дата :07/01/2021 №: 18906131

SOĞUK MÜHÜR VARDIR

ДОВІДКА

про апробацію і впровадження результатів дисертаційного дослідження здобувача наукового ступеня доктора філософії зі спеціальності 011 освітні, педагогічні науки Йилдирима Ахмета на тему «Формування лідерської компетентності у майбутніх керівниць загальноосвітніх закладів Туреччини»

Дисертаційне дослідження Йилдирима Ахмета було апробовано у межах предметної галузі відповідно до вимог турецької національної системи освіти.

Дослідник виходить з того, що одним з найкращих способів навчитися лідерству є набуття досвіду. Також необхідно вчитись розміркувати над досвідом і тим, що сталося, вміти здійснювати узагальнення на основі накопиченого досвіду та перевіряти їх правильність. Томупроведене дисертаційне дослідження має можливість впливати на організаційно-професійні здобутки вчителів, особливо вчителів-жінок, досвід їхнього професійного розвитку.

Міністерство національної освіти має нагальну потребу в обізнаних та кваліфікованих керівниках шкіл, здатних працювати у школах викладачами, які в результаті проведених університетських реформ, проходили курси підвищення рівня професійних знань та умінь. Для задоволення мінливих вимог сьогодення, директорам шкіл конче потрібно володіти новими компетенціями.

Матеріали, узагальнені в дослідженні, свідчать про те, що використання досвіду є корисним для розвитку лідерських якостей вчителів.

На загальному засіданні педагогічних працівників школи було обговорено і схвалено результати апробації та впровадження у навчальний процес матеріалів дисертаційного дослідження Йилдирима Ахмета на тему «Формування лідерської компетентності у майбутніх керівниць загальноосвітніх закладів Туреччини».

[Печатка/Підпис]
Мустафа АЙДИН
Директор школи

ONAT TERCÜME BİL.TEK.DAN.REK.TİC. SAN.VE TİC.LTD.ŞTİ. Meşrutiyet Mah. Meşrutiyet Cd. 06420 Çankaya ANKARA Tel: 0312 803 12 14 Çankaya VD. 902 043 0779 Ticaret Sicil No:413270 e-posta: bilgi@onatpro.com www.onatpro.com

İşbu belge, Türkçe Aslına/Fotokopisine uygun olarak tarafımdan Ukraynaca'ya çevrilmiştir.
Seyit HACIOĞLU

İşbu çeviri kimliği dairemizde saklı yeminli tercümanımız Seyit HACIOĞLU tarafından yapılmıştır.

ANKARA 21. NOTERİ
FAHİR ULAKAN
Yeminli Tercüman Katip
SEYİT YOLDAŞ

УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ЧЕРКАСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО

Бульвар Т.Шевченка, 81, м. Черкаси, 18031, тел./факс: (0472) 35-44-63, 37-21-42,
e-mail: cic@cdu.edu.ua Код ЄДРПОУ 02125622

12.02.2021 № 38/04
на № _____

ДОВІДКА
про впровадження результатів наукового дослідження
Йилдирим Ахмета Фірата

"Формування лідерської компетентності у майбутніх керівників-жінок загальноосвітніх закладів Туреччини",
поданої на здобуття наукового ступеня доктора філософії зі спеціальності
011 – освітні, педагогічні науки

Результати наукової праці Йилдирим Ахмета Фірата впроваджені та використовуються в освітньому процесі Навчально-наукового інституту педагогічної освіти, соціальної роботи і мистецтва Черкаського національного університету ім. Богдана Хмельницького з метою підвищення лідерської компетентності, професійної мобільності і управлінської майстерності студентів – майбутніх учителів та керівників загальноосвітніх закладів.

Упровадження в практику роботи положень та рекомендацій, які містяться у розроблених автором методичних рекомендаціях, наукових статтях, навчально-методичному посібнику, щодо формування лідерської компетентності у майбутніх керівників-жінок загальноосвітніх закладів, сприяло виробленню нових підходів щодо удосконалення професійної діяльності академічної аудиторії і підвищенню рівня їхньої підготовленості до роботи на керівних посадах загальноосвітніх закладів.

Цінним у доробку Йилдирим Ахмета Фірата є те, що ґрунтовно проаналізовані сучасні підходи до проблем управління загальноосвітніми закладами, а також подані перспективні напрями щодо використання інноваційних форм і методів навчання для опанування лідерських навичок майбутніми керівниками-жінками загальноосвітніх закладів.

Апробація результатів дослідження підтверджує їх теоретичну спрямованість та практичну цінність, доводить доцільність подальшого їх упровадження в освітній процес з метою ефективності підготовки майбутніх керівників до управлінської діяльності в загальноосвітніх закладах.

Результати впровадження основних положень дисертаційної праці Йилдирим А.Ф. з теми "Формування лідерської компетентності у майбутніх керівників-жінок загальноосвітніх закладів Туреччини" було обговорено і схвалено на засіданні кафедри педагогіки і психології (протокол від 11 лютого 2021 року № 8) та рекомендовано до подальшого впровадження в освітній процес.

Перший проректор В.М. Мойсієнко

УПРАВЛІННЯ ОСВІТИ І НАУКИ
ЧЕРКАСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ ДЕРЖАВНОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ

КОМУНАЛЬНИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«ЧЕРКАСЬКИЙ ОБЛАСНИЙ ІНСТИТУТ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВЧЕРКАСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ»

вул. Бидгощська, 38/1, м.Черкаси, 18003, тел./факс 64-21-78
web: http://oipopp.ed-sp.net, e-mail: oipopp@ukr.net, код ЄДРПОУ 02139133

№ 37/01-18 від 12.05.2021

ДОВІДКА

про апробацію і впровадження результатів дисертаційного дослідження здобувача наукового ступеня доктора філософії зі спеціальності 011 освітні, педагогічні науки Йилдирима Ахмета на тему «Формування лідерської компетентності у майбутніх керівниць загальноосвітніх закладів Туреччини»

Солідний статус досліджень у галузі управління освітніми закладами, зокрема в аспекті ролі лідерства в менеджменті, не дає підстав вважати вичерпність вирішення проблеми формування лідерської компетентності у жінок-учителів – майбутніх керівників освітніх закладів.

З огляду на це, результати дисертаційної роботи А. Йилдирима з теми «Формування лідерської компетентності у потенційних керівників-жінок загальноосвітніх закладів Туреччини», які впроваджувалися в освітній процес інституту, є своєчасними та актуальними.

Цінність результатів дослідження зумовлена розробкою підходів до формування лідерської компетентності у жінок-учителів та обґрунтуванням їх ефективності за авторською методикою.

Навчально-методичні матеріали, підготовлені здобувачем, використовувалися викладачами інституту під час занять з педагогіки, а також психології у майбутніх учителів загальноосвітніх шкіл з метою ознайомлення з методологічно цілісною й методично ефективною концепцією формування лідерської компетентності як основи ефективної управлінської діяльності жінок-керівників шкільних освітніх закладів.

Результати, отримані завдяки впровадженню авторських положень та рекомендацій А. Йилдирима, позитивно вплинули на професійно-світоглядний рівень учителів – майбутніх керівників загальноосвітніх шкіл, що дає підстави вважати корисним використання опрацьованого здобувачем організаційно-педагогічного досвіду Туреччини для професійного розвитку педагогічних працівників у системі освіти України.

Результати дисертаційної роботи А. Йилдирима отримали схвальні відгуки викладачів інституту. Наукові положення, новий фактологічний матеріал наукової роботи Ахмета Йилдирима оцінені як позитивні й можуть бути рекомендовані до впровадження в освітній процес педагогічних закладів вищої освіти.

Ректор
кандидат педагогічних наук, доцент Н.М. Чепурна