



## **Getting Heads Together**

### **Transformacyjny model rozwoju przywództwa edukacyjnego**

*Opracowanie i przegląd modeli przywództwa (z  
uwzględnieniem różnic społecznych, politycznych,  
ekonomicznych i kulturowych)*

Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union

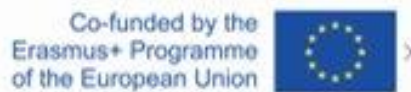


This report was prepared as a collaborative effort from the following partners

- University of Gloucestershire, UK
- Platon School, Greece
- Elazig Doga Anadolu Lisesi College
- Spoleczna Szkoła Podstawowa im. Lady Sue Ryder, Poland
- University of Thessaly, Greece
- Farmors School, UK

Reference as

Getting Heads Together (2022). Transformational Model for School Leadership Development. Available at <http://www.gettingheadstogether.eu>



The report was made possible through the ERASMUS+ programme of the European Union.

# Transformacyjny model rozwoju przywództwa edukacyjnego

*Opracowanie i przegląd modeli przywództwa (z uwzględnieniem różnic społecznych, politycznych, ekonomicznych i kulturowych)*

## Wprowadzenie

Niniejszy artykuł przedstawia nasze rozumienie rozwoju liderów szkół, które jest podstawą podejścia przyjętego w ramach projektu ERASMUS „Getting Heads Together”.

Wyniki kwestionariusza przeprowadzonego pośród partnerów projektu pokazały, że dyrektorzy i kadra kierownicza szkół w całej UE na co dzień borykają się ze złożonymi problemami. Co więcej, te złożone problemy zajmują dużą część czasu kadry kierowniczej i są ważne dla jej pracy w szkole. W artykule odniesiemy się do następujących kwestii:

- 1) Liderom szkolnym trudno jest zrozumieć i reagować na złożone problemy.
- 2) Liderzy szkół potrzebują określonego podejścia do swojego własnego rozwoju, aby móc rozumieć i reagować na złożone problemy.

## Kluczowe kategorie

### Czym jest przywództwo edukacyjne?

Przywództwo to proces wpływania na zespoły, osoby i organizacje (Northouse, 2016; Yukl 2002). Ogromna liczba ważnych obowiązków, jakie mają dyrektorzy i kadra kierownicza szkół w ramach swoich ról, stanowi ważną okazję do wpływania na organizację placówki i osoby w niej działające. „Kiedy osoby, którym powierzono odpowiedzialność, działają w odniesieniu do tej odpowiedzialności, mają wpływ i przewodzą innym” (Connolly, James i Fertig, 2017, s. 504).

Obowiązki mogą obejmować:

- Tworzenie pozytywnej kultury szkolnej;
- Organizowanie procesu nauczania i samo nauczanie;
- Wspieranie rozwoju zawodowego;
- Zarządzanie zachowaniem uczniów i relacjami w szerszej społeczności; oraz
- Organizowanie sprawnej i efektywnej organizacji.

Sposób, w jaki liderzy wykonują te obowiązki, jest ważny, ponieważ może mieć duży wpływ na wyniki uczniów (Day, Gu i Sammons 2016) oraz na to, jak pracownicy odbierają swoje miejsce pracy i jak się w nim rozwijają (Robinson i Timperley, 2007; Skaavlik i Skaavlik, 2011).

Złożoność obowiązków dyrektora i kadry kierowniczej może wynikać z dwóch powodów. Szkoły jako takie to złożone organizacje oraz wiele z zadań dyrektorów i kadry kierowniczej są zadaniami złożonymi.

### *1: Szkoły to złożone organizacje.*

Szkoły są złożonymi organizacjami. Do charakterystycznych cech systemów złożonych należą:

<b>Cechy złożonego systemu adaptacyjnego</b>
Samoorganizacja. Każda część systemu będzie się kształtować zgodnie z wymaganiami danego otoczenia.
Niewielkie działania mogą przynosić spore konsekwencje. Z drugiej strony, dokonanie potężnej zmiany może nie mieć znaczącego wpływu na organizację.
Może być nieprzewidywalny; wydarzenia i efekty zaistniałe w ramach systemu mogą być rezultatem podjętych działań. Mogą pojawić się również nowe czynniki utrudniające przewidywanie przyszłych wydarzeń.
Systemy zagnieżdżone. Wszystkie systemy są osadzone w innym systemie.
Współzależność. Żadna część systemu nie może zostać odizolowana, ponieważ wszystkie części systemu są połączone.
Systemy i środowiska współewoluują. Systemy dostosowują się do potrzeb otoczenia, a zmiany w otoczeniu mogą stymulować zmiany w systemie.
System ma swoją historię i tej historii nie można ignorować. Historia systemu będzie miała wpływ na dalszy jego rozwój.

*Tabela 1: Na podstawie: Features of Complex Adaptive System. Compiled Using Descriptors from Holland (1992: 2006) Dooley (1997) and Palmberg (2009).*

### *2: Wiele obowiązków dyrektorów i kadry kierowniczej szkół jest obowiązkami złożonymi.*

Liderzy szkolni mają wiele złożonych obowiązków, Rittel i Webber (1973) definiują złożone obowiązki jako „złożone problemy”.

Złożone problemy mają 8 ważnych cech:

1. Złożone problemy mogą przybierać różne formy i można je opisywać na różne sposoby, w zależności od perspektywy lub pozycji zaangażowanej w nie osoby.

2. Nie jest łatwo określić, kiedy i czy zostaną rozwiązane.
3. Zaproponowane sposoby ich rozwiązania nie mogą być uznane za słuszne lub niesłuszne, poprawne lub nieprawidłowe.
4. Nie ma możliwości sprawdzenia, czy proponowane rozwiązanie złożonego problemu odniesie skutek.
5. Nie można ich badać metodą prób i błędów.
6. Istnieje nieskończona ilość rozwiązań lub podejść do rozwiązania złożonego problemu.
7. Każdy złożony problem jest wyjątkowy.
8. Złożone problemy zawsze można opisać w związku do innych problemów.

Złożone problemy pochłaniają dużą ilość czasu lidera (Leithwood, Begley i Cousins, 1994; Anderson, 2017). Nasze własne badanie wśród liderów szkolnych wykazało, że:

- Badani przedstawiciele kadry kierowniczej szkół określili, że złożone problemy zabierają im więcej czasu (48,9%) niż oswojone problemy (31,8%). Dzieje się tak pomimo tego, że oswojone problemy są uważane za bardziej powszechne (46,9%) niż złożone problemy (22,3%)
- Złożone problemy mogą wystąpić w pełnieniu różnych obowiązków dyrektorów i kadry kierowniczej szkół takich jak np. wspieranie kultury szkoły, sprawowanie kontroli nad zachowaniem uczniów, współpracę z innymi, rozpatrywanie skarg czy zarządzanie finansami.

Podsumowując, przywództwo definiuje się jako proces wywierania wpływu, a ważnym sposobem, w jaki liderzy szkolni mogą wpływać na swoją szkołę, jest sposób, w jaki realizują oni zadania w ramach swoich obowiązków. Wywiązując się ze swoich obowiązków, dyrektorzy i kadra kierownicza stają w obliczu wielu złożonych problemów.

## Dlaczego potrzebujemy rozwijania przywództwa edukacyjnego zorientowanego na rozwój dorosłych?

W poprzedniej części powiedzieliśmy, że liderzy szkolni muszą reagować na bardzo trudne problemy w złożonym otoczeniu i że muszą oni podejmować działania w ramach pełnionych obowiązków.

Złożone środowiska i złożone problemy zmuszają dorosłych do głębszego myślenia o danym problemie. Holt i Cornelissen (2014) opisują ten psychologiczny proces jako nadawanie sensu: jest to „proces, poprzez który ludzie wypracowują zrozumienie nowych, niejednoznacznych, zagmatwanych, lub w inny sposób zaburzonych oczekiwań (s.1)”. Proces nadawania sensu jest ważny, ponieważ owo nadawanie sensu pozwala liderom działać (Weick, Sutcliffe i Obstfeld, 2005) i dlatego jest też ważnym procesem dla dyrektorów i kadry kierowniczej szkół, którzy na co dzień mierzą się ze złożonymi problemami.

Za proces nadawania sensu jest odpowiedzialne ego – konstrukt psychologiczny. Jane Loevinger w teorii rozwoju ego dorosłych (AED) sugerowała, że ego, w danym momencie

życia jednostki, może znajdować się na jednym z ośmiu stadiów (1976, Hy i Loevinger 1998). Każde stadium charakteryzuje odmienność w nadawaniu sensu dotyczące stopnia złożoności problemów, z jakimi poszczególne osoby mogą się mierzyć oraz sposobu, w jaki współpracują z innymi. Dlatego każdy etap AED (Adult ego Development) opisuje, w jaki sposób nadawanie sensu może się różnić. Podsumowanie charakterystyk etapów rozwoju ego można znaleźć w Tabeli 1.

Badania naukowe sugerują, że poziom nadawania sensu, na którym znajdują się dyrektorzy szkół może wpływać na to, jak rozumieją oni złożone problemy i w jaki sposób podejmują działania w przypadku ich zaistnienia. Badania Gilbride, Jamesa i Carra (2021), wykazały dwie kluczowe kwestie:

1. Proces nadawania sensu na określonym stadium rozwoju ego (AED) może kształtować sposób interakcji lidera z problemem. Badanie dotyczyło dyrektorów sytuujących się na trzech najczęstszych stadiach rozwoju osoby dorosłej: stadium samoświadome (etap 1), sumienne (etap 2) i indywidualistyczne (etap 3).

	Rozumienie złożoności	Rozumienie i reagowanie na złożone problemy	Rola innych osób	Postrzeżenie innych
<b>Stadium samoświadome Self-Aware (Stage 1)</b>	Natychmiastowość sytuacji  Upraszczenie  Przyczynowość liniowa  Zachowywanie hierarchii  Poszukiwanie możliwości zastosowania obowiązujących przepisów	Zbieranie faktów dotyczących zaistniałego problemu  Indywidualne nadawanie sensu Szybkie podjęcie działania zgodnie z ustalonym planem	Informowanie innych	Zorientowanie na działanie
<b>Stadium sumienne Conscientious (Stage 2)</b>	Dostrzeżenie schematów  Początkowo szerokie spojrzenie by następnie zogniskować uwagę  Zakładanie przewidywalności  Zredukowana rola przepisów	Oprócz faktów dotyczących problemu, poszukują ich uzasadnienia u innych osób  Samodzielne uzasadnianie działań  Planowanie dotyczy strategii i interakcji oraz wsparcia dla ewentualnych poszkodowanych	Korzystają z zaufanej grupy doradców  Szukają potwierdzenia sensu problemu, któremu znaczenie nadali indywidualnie	Podają listę cech: "doskonały słuchacz", "jest empatyczny"

<b>Stadium indywidualistyczne Individualist (Stage 3)</b>	Szukają zrozumienia problemu poza samym wydarzeniem	Poszukiwanie informacji od środka: dostrzeganie mowy ciała, subtelnych zmian w języku	Poza hierarchią – korzystają z porad spoza swojego zespołu	Głębszy wgląd w sytuację – „Świetnie”, „Poradzili sobie”
	Wylanianie się		Wspólna praca nad rozumieniem wydarzeń - współkonstruowanie	Potrąfią wchodzić w głębokie interakcje z otoczeniem:
	Wzajemność	Zrozumienie sytuacji stopniowo rośnie w miarę jak pojawiają się nowe fakty	Komunikowanie się – praca z innymi	„Sprawiają, że czuję się wysłuchanym”
	Docenianie wzajemnych połączeń w systemie		Rozwój	
	Nieprzewidywalność	Współkonstruowanie		
	Przepisy jako wskazówki	Budowanie porozumienia z innymi  Wsparcie poza doraźną sytuacją oraz wsparcie rozwoju		

Tab. 3 Summary of Results Found in Self Aware, Conscientious and Individualist headteachers (Gilbride, James and Carr 2021)

2. Najbardziej zaawansowane stadium AED tj. stadium indywidualistyczne, zwykle występujące w populacjach dorosłych, charakteryzuje się pewnymi cechami, które są korzystne w przypadku radzenia sobie ze złożonymi problemami. Osoby na tym stadium:
  - a. Zrozumiały więcej cech złożonych problemów i czuły się komfortowo ze złożonością problemu. Obejmuje to dostrzeżenie wieloznaczności incydentów, prawdopodobieństwa ich pojawienia się, roli, jaką historia odgrywa w problemie i prawdopodobnego trwania problemu poza pierwotną skalą czasową.
  - b. Próbowały zrozumieć problem z nowych perspektyw, szukały różnych opinii i analiz, poświęcały czas na refleksję i szukały powiązań wykraczających poza problem. Próbowały stwarzać możliwość wzrostu dla współpracowników poprzez dany incydent i pomóc im się rozwijać.
  - c. Pracowały z innymi w sposób oparty na wzajemnej współpracy: starały się współpracować z innymi, aby „współtworzyć”, tj. budować zrozumienie problemu z innymi ludźmi i na różnych poziomach placówki.

Praktyki te zostały zidentyfikowane jako korzystne dla liderów jako:

- Ogólny sukces organizacji (Rooke i Tolbert, 1998; 2005),
- Budowanie zespołu (Bushe i Gibbs, 1990; Fisher i Tolbert, 1991; Bartone i in., 2007; Harris i Kuhnert, 2008),
- Zarządzanie relacjami: (Harris i Kuhnert, 2008; Strang i Kuhnert, 2009; Heaney, 2020).

## **Zasadność zastosowania kategorii nadawania sensu i teorii rozwoju ego dla rozwijania przywództwa edukacyjnego.**

Kategoria nadawania sensu w połączeniu z teorią rozwoju ego ma ważne implikacje dla sposobu wspierania dyrektorów szkół w rozwoju.

1. Rozwijanie nadawania sensu dyrektorów i kadry kierowniczej szkół może być wsparciem w reagowaniu na ich złożone obowiązki. Późniejsze stadia rozwoju ego są związane z takimi rozwiązaniami stosowanymi przez dyrektorów, które pozwalają im na radzenie sobie ze złożonymi problemami oraz złożonością struktury organizacyjnej placówki.
2. Za nadawanie sensu jest odpowiedzialne ego, dlatego rozwijanie zdolności nadawania sensu będzie wiązało się ze stadium rozwoju ego danej osoby.
3. Osiągnięcie kolejnych stadiów rozwoju ego będzie wymagało celowego, przemyślanego programu rozwojowego opracowanego specjalnie do osiągnięcia tego celu. Należy wziąć pod uwagę następujące fakty:
  - a. Kolejne stadia rozwoju ego dorosłych są rzadkie w populacji. W kilku badaniach uznano, że tylko 6-15% dorosłych osiąga późnie stadia indywidualistyczne (Lanning i in., 2018; Cook-Grueter, 2004). Sugerowałoby to, że jednostki zazwyczaj mają trudności z osiągnięciem kolejnych stadiów rozwoju ego samodzielnie i bez merytorycznego wsparcia, a tradycyjne programy rozwoju zawodowego same mogą nie wystarczyć do osiągnięcia rozwoju w tym zakresie (Day i in., 2014; Kjellström, Ståle i Törnblom, 2020).
  - b. Kilka programów rozwojowych, koncentrujących się na osiągnięciu kolejnych stadiów rozwoju ego, pokazało, że ich osiągnięcie może być dla dorosłych coraz trudniejsze, zwłaszcza jeżeli mowa o stadium indywidualistycznym (King i in., 2000; Manners, Durkin i Neesdale, 2004; Vincent, Ward i Denson, 2013).

Wspierając liderów szkół w obliczu problemów, z jakimi się borykają, potrzebujemy alternatywnego podejścia rozwojowego, które wspomaga tradycyjne podejście i zapewnia możliwość osiągnięcia coraz wyższych stadiów rozwoju ego oraz wspiera nadawanie sensu.



# Założenia transformacyjnego modelu rozwoju przywództwa edukacyjnego

Opracowując ten model, kierowaliśmy się następującymi założeniami:

1. **Rozwijanie umiejętności nadawania sensu wymaga określonego programu rozwoju.** Tradycyjne podejścia do profesjonalnego uczenia się same w sobie nie wystarczą do rozwinięcia zdolności nadawania sensu przez jednostkę. Badania wykazują, że możliwy jest tego typu rozwój w ramach i pomiędzy różnymi stadiami rozwoju ego (Newman, Tellegen i Bouchard, 1998; Manners, Durkin i Nesdale, 2004; Vincent, Ward i Denson, 2013). Jednakże, rozwój w późniejszych stadiach rozwoju ego był rzadko obserwowany (Lanning i in., 2018). W związku z tym, każda próba wspierania rozwoju w późniejszych stadiach rozwoju ego wymaga innych niż dotychczasowe, nowych rozwiązań.
2. **Koniecznym jest włączenie badań spoza nauk zajmujących się rozwojem dorosłych.** Podczas przeglądu literatury odkryliśmy, że istnieją ogólne zasady rozwijania nadawania sensu i że te ogólne zasady są poparte badaniami empirycznymi i teorią uczenia się. Jednak rzadko nawiązywały do konkretnego podejścia lub metody i często pomijały pewne czynniki, o których wiadomo, że mają wpływ na uczenie się. Oto kilka przykładów:

	Korzystne dla rozwijania nadawania sensu	Wątpliwości	Podstawa teoretyczna
Umożliwianie poznania alternatywnych sposobów nadawania sensu w różnych okolicznościach.	Umożliwia poznanie kategorii różnorodności, niejednoznaczności, co może wspierać jednostki do osiągnięcia kolejnych stadiów rozwoju ego.	Źródła nie precyzowały, jakimi metodami wprowadzać różne perspektywy, jak konstruować moduł szkoleniowy w tym zakresie itp.	Uczenie się poprzez dialog i refleksyjność.  Mogą być wykorzystane do pracy w grupach podczas aktywności wspierającej rozwijanie nadawania sensu. Sama refleksyjność danej osoby towarzyszy jej rozwojowi.
Znaczenie wiedzy	W nauczaniu i uczeniu się (w różnych	Pomimo wzrastającego znaczenia wiedzy w	Psychologia poznawcza.

	dyscyplinach) wiedza umożliwia angażowanie się w myślenie wyższego rzędu.	zakresie rozwoju nauczycieli i liderów szkolnych, jest ona słabo obecna w literaturze.	Potężna wiedza może sama w sobie wspierać jednostki w konceptualizacji świata.
<b>Jak zmotywować ludzi do doświadczania</b>	Unikalne doświadczenia i bezpośrednio zachowania danych jednostek przyczyniają się do podjęcia refleksji i rozwoju	Nie jest jasne, jak najlepiej symulować takie doświadczenia jako okazję do nauki, ani jakie inne czynniki mogą zachęcać jednostki do angażowania się w te zachowania.	Behawioryzm. Motywacja.

## Oczekiwanie rezultaty i procesy uczenia się związane z transformacyjnym modelem rozwoju przywództwa edukacyjnego

Jakich rezultatów powinniśmy oczekiwać u uczestników programu rozwojowego?

Według Kegana i Laheya (2009) rozwój może przybierać dwie formy:

- Rozwój wertykalny – dotyczy zwiększonej świadomości własnej zdolności nadawania sensu w danym momencie. Może również obejmować krytyczną refleksję dotyczącą nadawania sensu (mocnych i słabych stron) i sposobu w jaki dane jednostki funkcjonują w swoim środowisku.
- Rozwój horyzontalny – dotyczy ilościowego przesunięcia w danym stadium rozwoju ego (nabywanie nowej wiedzy, umiejętności).

Obie formy są ważnymi formami rozwoju. Rzeczywisty rozwój jest złożonym i trudnym do osiągnięcia wynikiem danego programu rozwojowego i zależy od szerszej struktury wsparcia jednostki. Rezultatem udziału w programie rozwojowym powinno być rozpoznanie własnego etapu rozwoju oraz osiągnięcie świadomości w ramach danego stadium rozwoju.

## Co powinien obejmować program?

Istnieją dwie kluczowe kwestie, które powinniśmy wziąć pod uwagę, aby wesprzeć rozwój wertykalny i horyzontalny.

1. **Podstawą programu rozwojowego powinno być zrozumienie, w jaki sposób odbywa się nadawanie sensu.** Rozwijanie umiejętności nadawania sensu w ramach danego stadium rozwoju i wychodząc poza niego powinno się odbywać poprzez: bezpośrednie zbadanie wraz z liderami, w jaki sposób angażują się w nadawanie sensu, mierząc się ze złożonością problemów w swojej pracy, ćwiczenie i rozważanie alternatywnych sposobów konceptualizacji problemów oraz samo rozwiązywanie problemów.
2. **Rozwijanie nadawania sensu wymaga również rozważenia czynników, które pośrednio wpływają na to, jak angażujemy się, rozwijamy i nadajemy sens.** Wiedza może wpływać na to, jak myślimy o problemach i zapewnić możliwe podejścia do zrozumienia różnorodnych problemów. Program wspomagający rozwój i dokonywanie indywidualnych zmian powinien motywować do rozwoju i zachęcać do nowych zachowań na nowych polach (Bandura, 1977; Cunningham i in., 2019), a także pobudzać jednostki do wchodzenia w interakcję z własnym otoczeniem na zupełnie nowe niż dotychczas sposoby.

Program rozwojowy powinien wspierać rozwijanie nadawania sensu poprzez:

- Zapewnianie uczestnikom programu bezpośrednich możliwości nadawania sensu. Będziemy musieli stworzyć ćwiczenia, które są celowo zaprojektowane tak, aby prowokować nadawanie sensu. Zastosujemy:
  - alternatywne punkty widzenia;
  - nadawanie sensu w grupie współpracowników;
  - doświadczanie złożoności, która jest nieodłącznie związana z problemami.
- Wzrost wiedzy:
  - Wiedza formalna, deklaratorywna - zrozumienie teorii i pojęć, które są istotne dla funkcjonowania szkół;
  - Wiedza proceduralna - wiedza o tym, jak zaangażować się jako lider w sposób, który pomoże poszerzyć doświadczenie i możliwości zrozumienia oraz działania w danej sytuacji.
  - Wiedza o samoregulacji - wiedza o sobie samym, o własnych strategiach radzenia sobie w sytuacjach i potencjalnych alternatywach tych strategii.
- Wspieranie zmian w zachowaniu w środowisku pracy uczestników programu – program może dostarczyć bodźca do zmian zachowania w dotychczasowym sposobie pracy. Należy zatem zadbać o:
  - podniesienie motywacji do działania;
  - podniesienie poczucia skuteczności;
  - wsparcie uczestników w rejestrowaniu ich działań i śledzeniu postępów.

## Jak powinien być zorganizowany program rozwojowy?

Przyglądając się strukturze programu, wzięliśmy pod uwagę trzy kluczowe aspekty:

- Co powinno się wydarzyć przed rozpoczęciem programu.
- Co powinno się wydarzyć podczas trwania programu.
- Co powinno się wydarzyć, aby wesprzeć rozwój uczestników w ich organizacji.

### *Co powinno się wydarzyć przed rozpoczęciem programu?*

Przed rozpoczęciem programu rozwojowego uczestnicy powinni otrzymać wstępną informację dotyczącą tego, na jakim stadium rozwoju ego się znajdują (Allen i Wergin, 2009). Celem pozyskania takiej informacji jest umożliwienie facylitatorom programu sprawdzenia, na jakim etapie są uczestnicy programu, śledzenia ogólnego postępu oraz zapewnienia wsparcia w trakcie trwania programu. Ponadto udostępnione zostaną kwestionariusze dla osób biorących udział w programie. Będą oni zachęceni do regularnego udostępniania własnego kwestionariusza swoim kolegom, aby dzielić się z innymi i obserwować swoje postępy.

Należy zapewnić indywidualne rozmowy wyjaśniające uczestnikom stosowane koncepcje: teoria rozwoju ego, nadawanie sensu, teoria złożoności i teoria organizacji, aby uczestnicy mieli jasność co do intencji programu.

### *Co powinno wydarzyć się podczas trwania programu?*

Program rozwojowy dla szkolnych liderów, którego celem jest stymulowanie rozwoju z zastosowaniem teorii rozwoju ego, składa się z trzech podstawowych części. Struktura programu powinna opierać się na trzech elementach, które mają charakter cykliczny i ewoluują/postępują po sobie nawzajem, umożliwiając uczestnikom refleksję i działanie na bazie wcześniejszych aktywności. Są to:

- Grupowe sesje rozwojowe – współpraca i dyskusja w grupie poprzez analizę studium przypadku lub analizę zdarzeń z własnej praktyki.
- Indywidualizowane Sesje Rozwojowe – okazja do zastanowienia się nad dotychczasowym uczeniem się i zastanowienia się, jak przełożyć nowe doświadczenia na wprowadzenie konkretnych zmian w środowisku pracy.
- Praca indywidualna – prowadzenie systematycznej autorefleksji z wykorzystaniem przygotowanej listy kontrolnej.

Poniższe części programu muszą odbywać się cyklicznie, aby umożliwić uczestnikom refleksję i działanie na podstawie poprzedniej sesji. W celu umożliwienia osiągnięcia wyższego stadium rozwoju, każda część programu musi zawierać następujące cechy:

- bodziec, który jest osobiście ważny, angażuje emocjonalnie i ma charakter interpersonalny (Manners, Durkin i Nesdale, 2004),

- częste interakcje z trudnymi środowiskami lub innymi osobami, które mogą wytrącać uczestników zastanych schematów (Cunningham, et., 2019),
- czas na autorefleksję i nadawanie sensu (Pfaffenberger, 2005),
- dyskusje grupowe, które zapewniają nawiązanie kontaktu z innymi liderami poprzez wspólne nadawanie sensu na równi z możliwościami samodzielnego, efektywnego działania, zwiększającego poczucie własnej skuteczności (Allen i Wergin, 2009).

Bardziej szczegółowe informacje na temat struktur i procesów związanych z grupowymi sesjami rozwojowymi, zindywidualizowanymi sesjami rozwojowymi oraz pracą indywidualną znajdują się poniżej.

## Grupowe sesje rozwojowe

Sesje grupowe powinny zachęcać i stwarzać uczestnikom możliwość do nadawania sensu. W literaturze sesje tego typu koncentrowały się wokół dwóch działań: studium przypadku (Vincent, Ward i Denson, 2014) lub badań terenowych (Pfaffenberger, 2005).

- Studium przypadku służy jako ustrukturyzowane narzędzie do badania złożonych problemów. Ich celem jest wytrącanie uczestników z zastanych schematów myślenia, poddanie w wątpliwość ich dotychczasowych założeń.
- Badania terenowe to badania, które praktycy mogą wykonywać w swoich szkołach (Ward i Denson (2013; 2015)).

Poniżej przedstawimy:

- Kluczowe wyzwania grupowych sesji rozwojowych,
- Sposoby pokonywania wyzwań w celu zapewnienia efektywnej pracy grupowej.

## Kluczowe wyzwania w grupowych sesjach rozwojowych

Teoria rozwoju dorosłych określa kluczowe wyzwania we wspieraniu uczenia się:

1. Upewnienie się, że zadanie jest wystarczająco trudne, aby jednostki musiały zaangażować się w nadawanie sensu (Maitlis i Cornelissen, 2014).
2. Wspieranie jednostek w zrozumieniu wielości punktów widzenia, aby zaangażowały się one do współpracy w grupie. Choć jest to ważne dla angażowania się w radzenie sobie ze złożonymi problemami, dopiero na późniejszych etapach rozwoju osoby dorosłej dorośli korzystają samodzielnie ze strategii wielości perspektyw i współpracy z innymi (Gilbride, James i Carr, 2021; Gilbride, James i Carr, w publikacji). Sesje grupowe będą musiały wspierać uczestników w dostrzeganiu wielu perspektyw i współpracy z innymi, aby osiągnąć wspólne, bardziej złożone zrozumienie.

## Na czym powinny koncentrować się grupowe sesje rozwojowe?

*Upewnienie się, że zadanie jest wystarczająco trudne, aby jednostki musiały zaangażować się w nadawanie sensu.*

Badania terenowe lub studium przypadku muszą:

- Zawierać złożony problem (Rittel i Webber, 1973).
- Być wysoce interaktywne i empiryczne. Sesja powinna dawać uczestnikom możliwość doświadczenia wyzwań, kontekstów i różnych osób, z którymi w przeciwnym przypadku mogłyby się nie spotkać, ponieważ jest to tak dalekie od zwykłych, rutynowych czynności, ról i znanych okoliczności. Umożliwia to jednostce głębokie uczestnictwo w procesie refleksji, a co za tym idzie umożliwia progres na etapach rozwoju. Potwierdzają to badania Kegana (1982) oraz Mannersa i Durkina (2000), którzy dowiedli, że przejścia pomiędzy etapami rozwoju następują w wyniku reakcji na trudne wydarzenie o charakterze interpersonalnym, które zakłóca obecne myślenie („wytrąca z równowagi”), osobiście znaczące i emocjonalnie angażujące.

*Wspieranie jednostek w zrozumieniu wielości punktów widzenia, aby zaangażowały się one do współpracy w grupie.*

Dociekanie w dialogu to metoda instruktazowa, która może pomóc w opracowaniu sesji, które mogą wspierać zarówno poszczególne osoby w zrozumieniu różnych punktów widzenia, jak i ułatwiać zbiorowe nadawanie sensu. Wells (1999) definiuje dociekanie w dialogu jako:

- Ujawnianie różnych perspektyw i ich przyczyn. Poprzez dyskusję i pytania uczestnicy mogą lepiej zrozumieć sytuacje, zwłaszcza, gdy problem ma niewiele zdefiniowanych odpowiedzi.
- Rozumienie i kwestionowanie poglądów i opinii o sobie i innych. Celem dialogu jest umożliwienie otwartego dociekania, zawieszenie ustalonych założeń i przekonań, aby ujawnić nowe idee i spostrzeżenia, a tym samym wygenerować głębiej zrozumienia, której inaczej nie można byłoby osiągnąć.
- Pomoc w dążeniu do wspólnego zrozumienia. Jest to okazja do wspólnego myślenia i ćwiczenia, jak zbiorowe nadawanie sensu może działać w praktyce.

Zaprojektowanie sesji z wykorzystaniem dociekania w dialogu będzie obejmować (Gravett, 2005; Bound i in., 2017; Mercer i in., 2019):

- Ujawnianie różnych punktów widzenia oraz ich uzasadnianie: każda osoba powinna mieć przestrzeń do wyartykułowania swoich uzasadnień.
- Zachęcanie osób do dzielenia się otrzymanymi informacjami zwrotnymi na temat perspektyw innych osób i własnych. Ujawniając osobiste doświadczenia i opinie dotyczące innych, uczestnicy mogą ujawniać jednocześnie swoje własne przekonania i założenia. Uczenie się rozumienia i czerpania z pomysłów innych.



- Upewnianie się, że poszczególne osoby w grupie angażują się w zbiorowe nadawanie sensu. Jest to ułatwiane przez lidera grupy, którego celem jest wspieranie grupy w formułowaniu wspólnej perspektywy, która jest uznawana przez całą grupę.
- Zachęcanie grupy do przewidywania, jak ich działania wpłyną na środowisko i ludzi w nim przebywających (Cunningham i in., 2019)
- Stwarzanie sprzyjającej przestrzeni do podjęcia dyskusji na temat różnych punktów widzenia w grupie.

Wnioski z badań dotyczących uczenia się dorosłych wskazują dwa czynniki w ramach metod dialogowych, które wymagają dalszego wyjaśnienia:

1. *Wielość perspektyw może być wyzwaniem.* Z badań nad rozwojem dorosłych wiemy, że jednostki potrzebują wsparcia w radzeniu sobie z wielością perspektyw i sprzecznymi informacjami (Kegan i Lahey, 2009; VanGronigen i in., 2020; Gilbride, James i Carr, 2021).

Zdaniem de Oliveria i Nisbett (2017) osiągnięcie tych celów wymaga:

- zachęcenia do traktowania danego zagadnienia jako części większego systemu, w przeciwieństwie do odrębnego bytu oraz zwrócenia uwagi na kontekst i relacje w odpowiedzi na reakcję na dane wydarzenie;
- dostrzeżenia i pracy ze sprzecznościami i paradoksami.

W celu umożliwienia uczestnikom programu dostrzegania wielości perspektyw:

- Facylitatorzy muszą kierować i zachęcać uczestników do obserwowania, w jaki sposób dana kwestia wpływa na kontekst (organizację i systemy istniejące w organizacji), relacje w określonym kontekście (kadra, uczniowie itp.) oraz relacje w stosunku do określonego kontekstu (jak pracownicy i uczniowie reagują na elementy organizacji placówki).
  - Biorąc pod uwagę rolę wiedzy w transformacji sposobów myślenia (Yang, 2003; Halpern, 2013), należy wesprzeć uczestników w zrozumieniu teorii złożoności. Teoria ta opisuje sposób działania organizacji. Częścią tej teorii jest uznanie, że należy się spodziewać sprzecznych zmian; że wszystko w systemie może być ze sobą połączone; system może być w dużej mierze nieprzewidywalny; że ilość wkładu pracy niekoniecznie przyniesie rezultat o takim samym wymiarze jak wkład; że system może ewoluować, zmieniać się i wyglądać inaczej w zależności od perspektywy (Morrison, 2002; Hawkins i James, 2018). Facylitatorzy mogą zachęcać uczestników do spojrzenia na problem przez pryzmat teorii złożoności, wykorzystując swoją wcześniejszą wiedzę jako wsparcie w zrozumieniu złożoności sytuacji.
2. *Zachęcanie osób do korzystania z doświadczenia w celu zrozumienia i ewaluacji własnego sposobu myślenia o problemach i oderwania się od sposobów, w jaki zazwyczaj przetwarzają sytuacje.*

Celem zbiorowego nadawania sensu jest pokazanie alternatywnych podejść i rozwiązań, a **poprzez ten proces** zakwestionowanie z góry przyjętych sposobów pracy. Wspieranie jednostek w rozwijaniu samoświadomości w zakresie ich własnych zachowań i zachowań innych osób (Loevinger, 1987) może być bardzo trudne, podobnie jak wytrącenie poszczególnych jednostek z ich zastanego sposobu nadawania sensu.

Prace Argyris i Schön (1974) dotyczące uczenia się dorosłych mogą być wsparciem w konstruowaniu programu z dwóch powodów. Po pierwsze, Argyris i Schön (1974) wyjaśniają za pomocą teorii działania, że w prezentowaniu własnych działań danej osoby należy wyraźnie odróżnić:

- deklarowaną teorię (w co dana osoba twierdzi, że wierzy),
- teorię w użyciu (co dana osoba w rzeczywistości stosuje/robi).

Ponieważ istnieje potencjalna różnica między tym, co się mówi, a tym, co zostaje wprowadzone w życie, podnoszenie samoświadomości, aby wypełnić tę lukę, jest ważne, jeśli mamy wspierać wzrost.

Po drugie, mechanizm podwójnej pętli Argyrisa i Schöna (1974) sugeruje podejście, które wykorzystuje teorię działania oraz różnicę między tym, co mówią, a co robią ludzie, aby zakłócić mocno ugruntowane podejście do nadawania sensu. Sugerują, aby:

- w celu rozpoznania własnej teorii, jaka leży u podstaw działania uczestników za pomocą dialogowania, dialog i pytania muszą być zorganizowane tak, aby uczestnicy programu mogli:
  - wyjaśnić, jakie działania by podjęli i dlaczego.
  - być adresatem krytycznych pytań od uczestników i moderatorów dotyczących:
    - podstawowych przekonań i założeń, które stoją za konkretnymi działaniami,
    - różnic między ich przekonaniami a działaniami.
- W celu efektywnego wykorzystania informacji pozyskanych w wyżej wymienionym dialogu do wygenerowania rzeczywistej zmiany uczestnicy powinni:
  - ponownie rozważyć swoją teorię działania i nadać nowe znaczenia (najlepiej, jak wspomniano powyżej, poprzez zbiorowe nadawanie sensu),
  - podjąć nowe działania,
  - uogólnić wyniki.

Konsekwencją uczenia się w podwójnej pętli do projektowania materiałów szkoleniowych jest:

- a) potrzeba jasnych struktur w dialogu w celu ujawnienia indywidualnych założeń leżących u podstaw działania,
- b) opracowanie nowej teorii działania,
- c) opracowanie mechanizmu planowania nowych działań i generowania wyników.

W odniesieniu do punktu C należy zachęcać uczestników, aby mieli czas i przestrzeń do zastanowienia się nad problemem i sposobem jego rozwiązania w zespole. Taka refleksja będzie wymagała przestrzeni w ramach sesji i poświęcenia czasu poza sesjami (patrz: „Zindywidualizowane sesje rozwojowe”).



Przewodnikiem po procesie uczenia się w podwójnej pętli są stymulujące pytania zaproponowane przez Drago-Severson i Blum-DeStefano (2014). Odpowiadając na te pytania, uczestnicy zwracają uwagę na wagę swoich doświadczeń i potrzebę ich zbadania. Może to doprowadzić do zwiększonej świadomości siebie i świadomości wpływu na innych. Mowa o elementach, które doprowadziły uczestników do obecnego punktu, w którym się znajdują (Avolio i Gibbons, 1989):

- Czy usłyszałeś jakieś nowe pomysły, doświadczenia i punkty widzenia? Czy to skłoniło Cię do ponownego rozważenia swojej ostatecznej oceny studium przypadku w przeciwieństwie do wcześniejszych wyobrażeń przed rozpoczęciem sesji?
- Skąd, Twoim zdaniem, pochodzą Twoje pomysły lub punkty widzenia? Czy wynikają z doświadczenia w pracy, postawy lub punktu widzenia wpojonego przez rodziców itp.?
- Jak Twoje pomysły, doświadczenia i punkty widzenia różniły się od innych liderów? Czy były podobne?
- Jak oceniasz swoją pracę w grupie? Czy zdarzało Ci się stawać w konfrontacji z innymi? Czemu? Czy byłeś otwarty? Emocjonalny? Niepewny?
- Jak ta praca w grupie wypada w porównaniu z pracą grupową w Twojej organizacji?
- Czy Twoja szkoła doświadczyła podobnego złożonego problemu? Jak doszliście do jego rozwiązania? Czy była to wspólna dyskusja? Czy zmieniłbyś wynik rozwiązania tego problemu?
- Które z pomysłów i rozwiązań z tego doświadczenia możesz/chcesz zaczerpnąć do własnej praktyki?
- Co sądzisz o możliwości zastosowania przeciwiczonych tu elementów przed następnymi sesjami (Grupowe i Zindywidualizowane sesje rozwojowe)?

## Podsumowanie

Grupowe sesje rozwojowe muszą dostarczać bodźców w formie studium przypadku, które są wystarczająco trudne i wymagające zaangażowania. Same sesje powinny mieć ścisłą strukturę, skupioną wokół dialogu. Podczas tych sesji należy zachęcać uczestników do dzielenia się swoją perspektywą i jej uzasadniania. Uczestnicy powinni oczekiwać:

- a) że ich punkt widzenia zostanie zakwestionowany tak, aby mogli odkryć leżące u ich podstaw założenia,
- b) bycia otwartym na dostrzeżenie wielu perspektyw omawianego problemu.

Należy ułatwić uczestnikom zaangażowanie się w zbiorowe nadawanie sensu i dochodzenie do konsensusu. Przebieg sesji musi wspierać sposób, w jaki uczestnicy radzą sobie z wielością punktów widzenia i jak wchodzi w interakcję z podstawowymi założeniami ich własnego punktu widzenia. Należy dać czas uczestnikom sesji, aby mogli zastanowić się nad swoim doświadczeniem i zacząć rozważać, jakie działania muszą podjąć w ramach własnego uczenia się.

# Zindywidualizowane Sesje Rozwojowe

Celem zindywidualizowanych sesji rozwojowych jest:

- zastanowienie się nad procesem uczenia się, który miał miejsce,
- zastanowienie się, jak przełożyć rezultaty uczenia się na konkretne zmiany w środowisku pracy,
- zastanowienie się nad sukcesami z poprzedniego doświadczenia i rozważenie szczegółowo dalszych kroków podczas kolejnej grupowej sesji rozwojowej.

Kluczowe wyzwania efektywnego uczenia się według teorii rozwoju dorosłych to:

1. Rozumienie uczenia się i doświadczania,
2. Pobudzanie do zmiany zachowania.

## Rozumienie uczenia się i doświadczania

Drabina wnioskowania Argyrisa i Schöna (1994) może być wykorzystana jako sposób na odwzorowanie procesu własnego myślenia uczestnika programu rozwojowego, uczynienie go świadomym dla niego samego jak i dla innych oraz jako pomoc do zbiorowego działania (Brown, 2007). Zamiast skupiać się na tym, co dobre lub złe, ważne jest zrozumienie jak pracujemy, jeśli chodzi o przyjmowane przez nas założenia i tego, jak szybko wyciągamy wnioski. Drabina wnioskowania składa się z pięciu szczebli/stopni, które można wykorzystać w dialogu między uczestnikiem a moderatorem podczas zindywidualizowanej sesji rozwojowej. Poszczególne szczeble drabiny wnioskowania to:

- Selekcja danych na podstawie faktów.
- Opisanie wybranych danych własnymi słowami, nadając im znaczenie i etykiety. Na to znaczenie mogą mieć wpływ doświadczenia osobiste lub kulturowe.
- Wyjaśnianie, co wybrałeś i dlaczego. W tym miejscu często nasze wnioskowanie jest kierowane przez podświadome przekonania i wartości, które wpływają na nadawanie sensu.
- Ewaluacja sposobu, w jaki oceniamy sytuację lub zachowanie (w zależności od wybranych danych).
- Zaproponowanie podjęcia decyzji co do ewentualnej reakcji i zaproponowanie działania.

Razem z facylitatorem uczestnik programu powinien dążyć do przeprowadzenia „eksperymentu” – konkretnych działań i sposobów pracy, które podejmie w swoim środowisku pracy. Podjęte działania będą podstawą do refleksji przed następną sesją.

Po wdrożeniu konkretnych działań w swoim otoczeniu, powinna odbyć się kolejna sesja przy udziale uczestnika programu i moderatora, aby mogli zastanowić się, jak ich zdaniem, uzgodnione działania przełożyły się na ich środowisko. Jest to ponowna okazja do wykorzystania drabiny wnioskowania, tym razem w odwrotnej kolejności.

Poniższe pytania można wykorzystać, aby wesprzeć osoby w zrozumieniu ich doświadczenia i sposobu, w jaki nadają mu sens:

- Dlaczego wybrałem ten sposób postępowania?
- Jakie moje przekonanie doprowadziło do tego działania?
- Dlaczego doszedłem do takiego wniosku?
- Jakie mam założenia?
- Z jakich danych korzystam i dlaczego?
- Czy są jakieś fakty, które powinienem wziąć pod uwagę?

Należy zapewnić uczestnikom wystarczająco dużo czasu, aby wewnętrznym przeanalizowali doświadczenie eksperymentu. Ważne jest również, aby przygotować uczestników do następnej grupowej sesji rozwojowej.

## Pobudzanie i wspieranie zmiany zachowań

Krytycznym aspektem wpływania na dokonywanie zmian w nadawaniu sensów jest doświadczenie, które dostarcza bodźców do refleksji. Częścią tego procesu jest angażowanie się w różne sposoby interakcji. Te interakcje dostarczają danych, nad którymi dana osoba może się później zastanowić. Te różne interakcje niezależnie od skali (małej lub dużej) w każdym przypadku wymagają od jednostki innego zachowania.

Z tego powodu motywowanie jednostek do podejmowania alternatywnych zachowań będzie kluczową częścią zindywidualizowanych sesji rozwojowych. W literaturze dotyczącej rozwoju dorosłych jest to temat rzadko podejmowany. Poniższe teorie mogą być pomocne podczas projektowania efektywnych zindywidualizowanych sesji rozwoju, które zmotywują jednostki do przejścia nowego zachowania.

- Teoria autodeterminacji (samostanowienia),
- Poczucie własnej skuteczności.

### *Teoria autodeterminacji (samostanowienia)*

Deci i Ryan (1985) opracowali teorię motywacji, znaną jako teoria autodeterminacji (samostanowienia). Dwa kluczowe założenia tej teorii to:

- Potrzeba rozwoju napędza zachowanie. Nowe doświadczenia i opanowanie wyzwań są niezbędne do rozwijania poczucia samego siebie.
- Autonomiczna motywacja jest ważna. Potrzeba zdobycia wiedzy lub niezależności napędza wewnętrzną motywację, która jest uważana za ważny czynnik wspierający jednostki w działaniu i kontynuowaniu uczenia się nawet w trudnych warunkach.

Zgodnie z teorią samostanowienia (Deci, Olafsen i Ryan, 2020) istnieją trzy potrzeby psychologiczne, które zwiększają motywację do angażowania się. Aby zapewnić sukces programu, będziemy musieli zastanowić się, w jaki sposób zapewniamy spełnienie trzech następujących potrzeb uczestników:

- **Autonomia.** Uczestnicy będą musieli mieć poczucie kontroli nad własnymi zachowaniami i wyznaczaniem sobie celów. Przyjmowanie aktywnej roli w wyznaczaniu kierunku i podejmowaniu działań w celu osiągnięcia pożądaných rezultatów odgrywa ważną rolę we wspieraniu poczucia samostanowienia.
- **Przynależność.** Poczucie przynależności i przywiązania do grupy rówieśników jest ważnym motywatorem. Dlatego dynamika grupowa programu ma ogromne znaczenie dlatego, czy działa jako katalizator motywacyjny, czy też odstraszaający.
- **Kompetencje.** Uczestnicy potrzebują czasu i wsparcia, aby nauczyć się nowych umiejętności i rozwinąć poczucie mistrzostwa. Kiedy czują, że mają zdolności wymagane do osiągnięcia sukcesu, są bardziej skłonni do działania zgodnie ze swoimi celami.

Zbadanie teorii własnej skuteczności pozwoli na zgłębienie zagadnienia rozwoju kompetencji.

### *Poczucie własnej skuteczności*

Poczucie własnej skuteczności odnosi się do wiary osoby w jej zdolność do pomyślnego wykonania zadania i osiągnięcia celu (Bandura, 1977). Poczucie własnej skuteczności zostało uznane za ważną cechę szkolnych liderów (Gümüş, S. & Bellibaş, 2020, Skaalvik, 2020, Federici i Skaalvik, 2012). Dlatego rozważając działania dyrektora szkoły, musimy wziąć pod uwagę wspieranie nie tylko rozwoju świadomości zachowań związanych z jego stadium rozwoju, a co za tym idzie z nadawaniem sensu, ale powinniśmy przygotować się na wzbudzenie w nim przekonania o wewnętrznej zdolności do podejmowania tych działań.

Facylitatorzy będą musieli być świadomi kluczowych elementów, które mogą rozwinąć poczucie własnej skuteczności (Bandura, 1997; Pfitzner-Eden, 2016):

- Facylitatorzy powinni zdawać sobie sprawę, że poczucie własnej skuteczności jest specyficzne. Ktoś może mieć wysokie poczucie skuteczności w jednej dziedzinie, a w innej mieć bardzo niskie.
- **Modelowanie.** Zachęcanie osób do nawiązywania kontaktów z innymi, którzy wydają się podobni (tj. „rówieśnicy”). Obserwowanie podobnych osób, które prezentują konkretne zachowanie, może zwiększyć poczucie własnej skuteczności u obserwatora.
- **Doświadczenia mistrzowskie,** które pozwalają jednostce ćwiczyć i otrzymywać informacje o swoich wynikach. Facylitatorzy powinni zwrócić uwagę na:
  - **Generowanie informacji:** nie chodzi tylko o odniesienie sukcesu lub porażki, ale także o otrzymanie informacji o tym, dlaczego odniesiono sukces lub nie.
  - **Rozpoznanie stopnia opanowania umiejętności** w porównaniu z poprzednimi rezultatami w danej materii.

- Osoba uznana za wiarygodne źródło może przekonać inną osobę, może ją uspokoić i wpłynąć na nią. Facylitatorzy mogą działać w tej roli. Ponadto warto rozpoznać, kto z otoczenia uczestnika programu mógłby pełnić taką funkcję, także pośród innych uczestników programu.
- Wsparcie emocjonalne w celu złagodzenia niepewności i wątpliwości. Facylitatorzy będą musieli być wrażliwi na emocjonalne potrzeby uczestników: wspierać je bezpośrednio lub korzystać ze wsparcia pozostałych uczestników.

## Podsumowanie

Indywidualne sesje rozwojowe mają służyć jako pomost między pracą grupową a pracą indywidualną. Pomogą jednostkom zastosować zdobytą wiedzę w swoim środowisku w formie eksperymentu i przełożyć ich doświadczenia na konkretne refleksje. Sesje będą motywować i wspierać jednostki do działania w ich otoczeniu.

## Praca indywidualna

Praca indywidualna samodzielna praca uczestników programu, którą poszczególne osoby wykonują pomiędzy grupowymi i indywidualizowanymi sesjami rozwojowymi. Aby praca ta odniosła skutek, musi mieć określony cel i strukturę.

## Zasadność pracy indywidualnej

Istnieją trzy kluczowe powody, dla których zachęcamy do zaangażowania się w pracę pomiędzy grupowymi i indywidualnymi sesjami rozwojowymi.

1. Siła oddziaływania. Konieczne jest aktywne zaangażowanie w reagowanie na bodźce, które prowokują kwestionowanie pojęć, informacji i faktów. W przeciwnym razie, zaobserwowane sytuacje pozostają statyczne w ramach istniejących sposobów myślenia (schematu) i nie pobudzają do zmian (Kegan i Lahey, 2009). Z tego powodu praca indywidualna jest częścią cyklu rozwoju osoby dorosłej.
2. Samopoznanie. Samopoznanie ma miejsce, gdy dana osoba bada swój własny proces uczenia się i:
  - a) wykorzystuje to uczenie się, aby pomóc sobie zrozumieć siebie i swoje otoczenie,
  - b) wykorzystuje swoje codzienne środowisko, aby nadać sens swojemu uczeniu się, aby dokonywać dalszych odkryć.Osoby, które angażują się w takie zachowanie, prawdopodobnie doświadczą wysokiego rozwoju osobistego (Ruff, 1989).
3. Refleksja. Kolejny powód do pracy indywidualnej to zachęcanie do podejmowania refleksji. Poprzez głęboką refleksję jednostka może zobaczyć zmiany w sobie

i bardziej zastanowić się nad poznaniem samego siebie i własną skutecznością. Głębokie i znaczące refleksje służą aplikacji nabytych informacji do nowych strategii radzenia sobie z problemami (Mezirow, 1997). Podczas refleksji liderzy powinni być zachęceni do zrozumienia, jaki wpływ miały na ich kształtowanie się: ludzie, wydarzenia, miejsca i jak oni sami wpływają na innych (Bandura, 1997; Allen i Wergin, 2009).

## Struktura pracy indywidualnej

Drago-Severson i Blum-DeStefano (2014), Mezirow (1997) podają sposoby zachęcania uczestników programu do refleksji:

1. Uczestnicy powinni zostać poproszeni o opisanie swoich osobistych doświadczeń związanych z uczestnictwem w programie **po** grupowych i zindywidualizowanych sesjach rozwojowych. Formalne udokumentowanie procesu uczenia się pomoże uczestnikom podsumować ich doświadczenia, ułatwiając ich zastosowanie we własnym środowisku. Podczas pracy pisemnej:
  - a. Poproś uczestników, aby podsumowali, jaką wiedzę rozwinęli,
  - b. Poproś uczestników, aby zastanowili się, jak będą rozwijać swoją wiedzę podczas kolejnych sesji.
  - c. Zachęcaj uczestników, aby zastanowili się, jakie aspekty uczenia się powinni rozwijać w swojej codziennej pracy.
2. Prowadzenie dziennika pomiędzy sesjami. Należy zachęcać uczestników do prowadzenia uporządkowanego dziennika, w którym uczestnicy są proszeni o zastanowienie się w regularnych odstępach czasu nad tym, jak ich uczenie się wpływa na ich codzienną pracę. Pytania powinny:
  - a. Zachęcać uczestników do ponownego przyjrzenia się temu, czego się nauczyli wcześniej i nadania sensu nowoprzyswojonej wiedzy w swojej pracy.
  - b. Zachęcać uczestników do rozważenia nie tylko problemu, ale również jego struktury i tego, jak myślą o problemie. W celu nakierowania myślenia na różne sposoby postrzegania problemu należy zastosować pytania pomocnicze (dialektyczne, Basseches, 2004; w odniesieniu do teorii złożoności, Hawkins i James, 2018; oraz dotyczące złożonych problemów, Rittel i Webber, 1973).
  - c. Zachęcać uczestników do podejmowania działań i zaangażowania w dokonywanie zmian.
3. Zadania podczas sesji – Zadania powinny być ustalane przez facylitatorów. Powinny wymagać od uczestników działania opartego na tym, czego się uczą w ramach konkretnej sesji. Zadania powinny uwzględniać:
  - a. Równowagę pomiędzy strukturą sesji a własną nauką.
  - b. Zadania, które podniosą wiarę uczestników w ich zdolności do skutecznego zastosowania wiedzy, tj. podniosą poczucie własnej skuteczności.
  - c. Zadania, które motywują osoby (zobacz Grupowe sesje rozwojowe, aby poznać definicje motywacji).
  - d. Formalną informację zwrotną. Informacja zwrotna powinna być zarówno wspierająca, jak i konstruktywna. Powinna pomóc uczestnikom badanie własnych założeń, wspierać ich rozwój i dostarczać różnych poglądów



i perspektyw. Informacja zwrotna może pochodzić od facylitatora lub od rówieśników.

## Zakończenie

W tym artykule nakreśliśmy argumenty za rozwijaniem zdolności liderów szkolnych do nadawania sensów i znaczeń. Omówiliśmy kluczowy mechanizm wpływu to znaczy jak liderzy pojmują i reagują na złożone problemy w swojej placówce. Te problemy, ujawniające się w złożonych kontekstach organizacyjnych, wymagają, aby liderzy nadawali im sens. Proces nadawania sensu jest w dużej mierze zdeterminowany przez etap rozwoju ego dorosłego (AED), na którym w danym momencie znajduje się lider. Stadium rozwoju ego może znacząco wpłynąć na to, jak liderzy 1) rozumieją problem, 2) zareagują na problem i 3) jak będą współpracować z innymi. Uznaje się, że późniejsze etapy AED obejmują sposoby nadawania sensu, które mogą być korzystne w radzeniu sobie ze złożonymi problemami, z jakimi borykają się szkolni liderzy w ramach swoich obowiązków. Zatem istnieje wyraźna potrzeba rozwijania umiejętności nadawania sensów przez szkolnych liderów.

Badania nad nadawaniem sensów przez liderów szkolnych nie są powszechne. Nie ma też ogólnie dostępnych podejść do rozwoju przywództwa szkolnego uwzględniających rozwijanie zdolności liderów do nadawania sensów. Istnieją inne obszary, takie jak motywacja zachowania i rola wiedzy, które są ujęte w teoriach dotyczących rozwoju dorosłych i zostały już włączone do uznanych badań mających na celu wspieranie rozwoju liderów szkolnych.

Istnieje zatem luka w nowym podejściu do rozwoju przywództwa edukacyjnego, którą zamierzamy wypełnić.

## Bibliografia

Allen, S. J. Wergin, J. F. 2009 Leadership and Adult Development Theories: Overviews and Overlaps. *Leadership Review*, 9, pp.3-19.

Argyris, C. 1976. *Increasing Leadership Effectiveness*. New York: Wiley.

Argyris, C. 1993. *On Organizational Learning*. Cambridge, MA: Blackwell.

Argyris, C. & Schon, D. (1974). *Theory in Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.

Argyris, C. 1982. *Reasoning, Learning and Action. Individual and Organizational*. San Francisco: Jossey-Bass.

Argyris, C. 1993. *Knowledge for Action*. San Francisco: Jossey-Bass.

Argyris, C., Putnam, R. & Smith, D. (1985). *Action Science*. San Francisco: Jossey Bass.

Armstrong, D., 2017. Wicked problems in special and inclusive education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 17(4), pp. 229-236.

Avolio, B., & Gibbons, T. 1989. Developing transformational leaders: A life span approach. In Conger, J. & Kanungo, R. (Eds.), *Charismatic Leadership: The Elusive Factor in Organizational Effectiveness* (pp. 276- 308). San Francisco: Jossey-Bass

Bandura, A. 1977. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.

Bandura, A. 1997. *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman

Bartone, P.T., Snook, S.A., Forsythe, G.B., Lewis, P. and Bullis, R.C., 2007. Psychosocial development and leader performance of military officer cadets. *The Leadership Quarterly*, 18(5), pp. 490-504.

Blase, J. and Blase, J., 1999. Principals' Instructional Leadership and Teacher Development: Teachers' Perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 35(3), pp. 349-378.

Blasi, A., 1993. The theory of ego development and the measure. *Psychological Inquiry*, 4(1), pp. 17-19.

Bound, H. et al (2017) Dialogical teaching: Investigating awareness of inquiry and knowledge co-construction among adult learners engaged in dialogic inquiry and knowledge (co)construction. Accessed 2/11/2021. Available at <https://www.ial.edu.sg/content/dam/projects/tms/ial/Research-publications/Reports/Dialogical%20Teaching%20%20.pdf>

Brown, J. 2007 *A Leader's Guide to Reflective Practice*. Victoria, BC, Canada: Trafford,

Bushe, G.R. and Gibbs, B.W., 1990. Predicting organization development consulting competence from the Myers-Briggs Type Indicator and stage of ego Development. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 26(3), pp. 337-357.

Connolly, M., James, C. and Fertig, M., 2017. The difference between educational management and educational leadership and the importance of educational responsibility. *Educational Management Administration and Leadership*, 20(10), pp. 1-16.

Cook-Greuter, S.R., 2004. Making the case for a developmental perspective. *Industrial and Commercial Training*, 36(6/7), pp. 275-281.

Cunningham, K. M. W. VanGronigen, B. A. Tucker, P. D, Young, M. D. (2019) Using Powerful Learning Experiences to Prepare School Leaders. *Journal of Research on Leadership Education*. 14(1) pp. 74-97.



Day, C., Gu, Q. and Sammons, P., 2016. The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), pp. 221-258.

Day, D.V., Fleenor, J.W., Atwater, L.E., Sturm, R.E. and McKee, R.A., 2014. Advances in leader and leadership development: A review of 25 years of research and theory. *The Leadership Quarterly*, 25(1), pp. 63-82.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. 1985. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum.

Deci, E.L., Olafsen, A.H., & Ryan, R.M. 2017. Self-determination theory in work organizations: The state of a science. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4, 19-43.

de Oliveira, S. and Nisbett, R. E. 2017. Culture Changes How We Think About Thinking: From “Human Inference” to “Geography of Thought”, *Perspectives on Psychological Science*, 12(5), pp. 782–790. doi: 10.1177/1745691617702718.

Dooley, K.J., 1997. A complex adaptive systems model of organization change. *Nonlinear Dynamics, Psychology, and Life Sciences*, 1(1), pp. 69-97.

Drago-Severson, E., 2004. *Helping Teachers Learn: Principal Leadership for Adult Growth and Development*. Thousands Oaks, CA: Corwin Press.

Drago-Severson, E. and Blum-DeStefano, J., 2014. Leadership for transformational learning: A developmental approach to supporting leaders' thinking and practice. *Journal of Research on Leadership Education*, 9(2), pp. 113-141.

Federici, R. A., & Skaalvik, E. M. 2012. Principal self-efficacy: Relations with burnout, job satisfaction and motivation to quit. *Social Psychology of Education*, 15(3), 295-320.

Fisher, D., Rooke, D., and Torbert, B. 2003. *Personal and Organisational Transformations through Action Inquiry*. Boston, MA: Edge/Work Press.

Gilbride, N., James, C. and Carr, S., 2021. School principals at different stages of adult ego development: Their sense-making capabilities and how others experience them. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(2), pp.234-250.

Gravett, S. (2005). *Adult Learning. Designing and implementing learning events. A dialogic approach*. Pretoria: Van Schaik.

Gümüş, S. & Bellibaş, M. S. 2020. The relationship between professional development and school principals' leadership practices: the mediating role of self-efficacy. *International Journal of Educational Management*, 34 (7), pp.1155-1170

Halpern, D.F., 2013. *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking*. London: Psychology Press.

Harney A, P., 2020. The Meaning-making structures of outstanding leaders: An examination of conative capability at postconventional ego development levels. In: R. Jonathan, ed. *Maturing Leadership: How Adult Development Impacts Leadership*. Bingley: Emerald Publishing, pp.191-216.

Harris, A. 2004. Distributed leadership and school improvement: leading or misleading?. *Educational management administration & leadership*, 32(1), pp.11-24.

Harris, L.S. and Kuhnert, K.W., 2008. Looking through the lens of leadership: a constructive developmental approach. *Leadership and Organization Development Journal*, 29(1), pp. 47-67.

Hawkins, M. and James, C. 2018. 'Developing a perspective on schools as complex, evolving, loosely linking systems'. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(5), pp.729-748.

Hoare, C. 2011. *Work as the catalyst of reciprocal adult development and learning: Identity and personality*. Oxford University Press.

Holland, J.H., 1992. Complex adaptive systems. *Daedalus*, 121(1), pp. 17-30.

Holland, J.H, 2006. Studying complex adaptive systems. *Journal of Systems Science and Complexity*, 19(1), pp. 1-8.

Hy, L.X. and Loevinger, J., 1996. *Measuring ego Development*. 2nd ed. Mahwah, N.J: Erlbaum.

Kegan, R., 1982. *The Evolving Self: Problem and Process in Human Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Kegan, R. and Lahey, L., 2009. *Immunity to Change*. Boston, MA: Harvard Business Press.

Kjellström, S., Stålné, K., & Törnblom, O. 2020. Six ways of understanding leadership development: An exploration of increasing complexity. *Leadership*, 16(4),pp. 434-460.

King, L.A., Scollon, C.K., Ramsey, C. and Williams, T., 2000. Stories of life transition: Subjective well-being and ego development in parents of children with Down Syndrome. *Journal of Research in Personality*, 34(4), pp. 509-536.

Kuhnert, K.W. and Lewis, P., 1987. Transactional and transformational leadership: A constructive/developmental analysis. *Academy of Management review*, 12(4), pp.648-657.

Lanning, K., Pauletti, R.E., King, L.A. and McAdams, D.P., 2018. Personality development through natural language. *Nature Human Behaviour*, 2(5), pp. 327-334.

Leithwood, K., Begley, P.T. and Cousins, B., 1994. *Developing Expert Leadership for Future Schools*. London: Falmer Press

Loevinger, J., 1976. *ego development*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Loevinger, J., Cohn, L. D., Bonneville, L. P., Redmore, C. D., Streich, D. D., & Sargent, M. 1985. ego development in college. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, pp. 947–962.

Loevinger, J., 1987. *Paradigms of Personality*. Oxford: W.H. Freeman

Maitlis, S. and Christianson, M., 2014. sense-making in organizations: Taking stock and moving forward. *The academy of management annals*, 8(1), pp. 57-125.

Manners, J. and Durkin, K., 2000. Processes involved in adult ego development: A conceptual framework. *Developmental Review*, 20(4), pp. 475-513.

Manners, J., Durkin, K. and Nesdale, A., 2004. Promoting advanced ego development among adults. *Journal of adult development*, 11(1), pp. 19-27.

Mercer, N., Wegerif, R. and Major, L. eds., 2019. *The Routledge international handbook of research on dialogic education*. London: Routledge.

Mezirow, J., 1997. Transformative learning: Theory to practice. *New directions for adult and continuing education*, 1997(74), pp.5-12.

Morrison, K., 2002. *School leadership and complexity theory*. London: Routledge Falmer.

Newman, D.L., Tellegen, A. and Bouchard, T.J., 1998. Individual Differences in Adult ego Development: Sources of Influence in Twins Reared Apart. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(4), pp. 985-995.

Northouse, P.G., 2016. *Leadership: theory and practice*. 7th ed. Los Angeles, CA: SAGE.

Palmberg, K., 2009. Complex adaptive systems as metaphors for organizational management. *The Learning Organization*, 16(6), pp. 483-498.

Peters, B.G., 2017. What is so wicked about wicked problems? A conceptual analysis and a research program. *Policy and Society*, 36(3), pp. 385-396.

Pfaffenberger, A. H. 2005. 'Optimal Adult Development: An Inquiry into the Dynamics of Growth. *Journal of Humanistic Psychology*, Vol. 45 (3), pp. 279-301

Pfitzner-Eden, F. 2016. Why do I feel more confident? Bandura's sources predict preservice teachers' latent changes in teacher self-efficacy. *Frontiers in psychology*, 7, 1486.

Printy, S.M. and Marks, H.M., 2006. Shared leadership for teacher and student learning. *Theory into Practice*, 45(2), pp. 125-132.

Robinson, V.M.J. and Timperley, H.S., 2007. The leadership of the improvement of teaching and learning: lessons from initiatives with positive outcomes for students. *Australian Journal of Education*, 51(3), pp. 247-262.

Rooke, D. and Torbert, W., 1998. Organizational transformation as a function of CEO's developmental stage. *Organization Development Journal*, 16(1), pp. 11-28.

Rooke, D. and Torbert, W., 2005. Seven transformations of leadership. *Harvard Business Review*, 83(4), pp. 66-76.

Rittel, H. and Webber, M., 1973. Dilemmas in a general theory of planning. *Integrating Knowledge and Practice to Advance Human Dignity*, 4(2), pp. 155-169.

Senge, P.M. 1990. *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*, NY: Doubleday Currency

Skaalvik, E.M. and Skaalvik, S. 2011. Teachers' feeling of belonging, exhaustion, and job satisfaction: the role of school goal structure and value consonance. *Anxiety, Stress and Coping*, 24(4), pp. 369-386.

Skaalvik, C. 2020. Self-efficacy for instructional leadership: relations with perceived job demands and job resources, emotional exhaustion, job satisfaction, and motivation to quit. *Social Psychology of Education*, 23, pp. 1343–1366.

Spillane, J.P., 2006. *Distributed Leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Strang, S.E. and Kuhnert, K.W., 2009. Personality and Leadership Developmental Levels as predictors of leader performance. *The Leadership Quarterly*, 20(3), pp. 421-433.

Stewart, J., 2006. Transformational leadership: An evolving concept examined through the works of Burns, Bass, Avolio, and Leithwood. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, (54), p. 1-29.

Stoll, L., McMahon, A., & Thomas, S. 2006. Identifying and leading effective professional learning communities. *Journal of School Leadership*, 16(5), 611-623.

Sun, J. and Leithwood, K., 2012. Transformational school leadership effects on student achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 11(4), pp. 418-451.

Trombly, C., 2014. Schools and complexity. *Complicity*, 11(1), pp. 40-58.

VanGronigen, B.A., Cunningham, K.M., Young, M.D. and Tucker, P.D., 2020. Preparing Educational Leaders for Adaptive Leadership. In *Exploring Principal Development and Teacher Outcomes* (pp. 27-40). London: Routledge.

Vincent, N., Ward, L. and Denson, L., 2013. Personality preferences and their relationship to ego development in Australian leadership program participants. *Journal of Adult Development*, 20(4), pp. 197-211.

Vincent, N. C. 2014. *Evolving consciousness in leaders: promoting late-stage conventional and post-conventional development* (Doctoral dissertation).

Vincent, N., Ward, L., & Denson, L. 2015. Promoting post-conventional consciousness in leaders: Australian community leadership programs. *The Leadership Quarterly*, 26(2), 238-253.

Waddock, S., Mesoely, G.M., Waddell, S. and Dentoni, D., 2015. The complexity of wicked problems in large scale change. *Journal of Organizational Change Management*, 28(6), pp. 993-1013.

Weick, K.E., Sutcliffe, K.M. and Obstfeld, D., 2005. Organizing and the process of sense-making. *Organization Science*, 16(4), pp. 409-421.

Wells, G. 1999. *Dialogic inquiry: towards a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Westenberg, P., Blasi, A. and Cohn, L., 1998. Introduction. In: P.M. Westenberg, A. Blasi and L.D. Cohn, eds. *Personality development: Theoretical, Empirical, and Clinical Investigations of Loevinger's Conception of ego Development*. London: Psychology Press, pp.1-13

Woods, P.A. and Roberts, A. 2018. *Collaborative School Leadership: A Critical Guide*. London: SAGE.

Yang, B., 2003. Toward a holistic theory of knowledge and adult learning. *Human Resource Development Review*, 2(2), pp.106-129.

Yukl, G.A. 2002. *Leadership in Organisation*, 5th ed. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.