



## Getting Heads Together

### Μετασχηματιστικό Μοντέλο Ανάπτυξης Σχολικής Ηγεσίας

*Για το αποτέλεσμα: Ο1-Α3 Ανάπτυξη και αναθεώρηση διαφορετικών μοντέλων (λαμβάνοντας υπόψη τις κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές και πολιτισμικές διαφορές)*

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

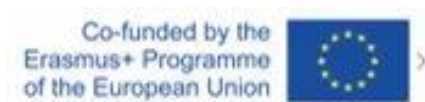


This report was prepared as a collaborative effort from the following partners

- 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.

# Μετασχηματιστικό Μοντέλο Ανάπτυξης Σχολικής Ηγεσίας

Για το αποτέλεσμα: O1-A3 Ανάπτυξη και αναθεώρηση διαφορετικών μοντέλων (λαμβάνοντας υπόψη τις κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές και πολιτισμικές διαφορές)

## Εισαγωγή

Αυτό το έγγραφο περιγράφει την προσέγγισή μας στην ανάπτυξη σχολικών διευθυντών που θα ενημερώνουν την προσέγγιση που ακολουθείται στο πλαίσιο του έργου ERASMUS «Getting Heads Together.»

Το αποτέλεσμα O1-A1 έδειξε ότι οι σχολικοί διευθυντές σε ολόκληρη την ΕΕ αντιμετωπίζουν σύνθετα ζητήματα/δύσκολα προβλήματα σε καθημερινή βάση. Επιπλέον, αυτά τα περίπλοκα ζητήματα/δύσκολα προβλήματα καταλαμβάνουν πολύ χρόνο από τους διευθυντές του σχολείου και είναι σημαντικά για τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν στο σχολείο τους. Σε αυτό το αποτέλεσμα θα αναγνωρίσουμε:

1) Αυτά τα πολύπλοκα ζητήματα/δύσκολα προβλήματα είναι δύσκολο για τους διευθυντές των σχολείων να τα κατανοήσουν και να ανταποκριθούν.

2) Ότι οι σχολικοί διευθυντές χρειάζονται μια συγκεκριμένη προσέγγιση στην εξέλιξή τους για να τους βοηθήσουμε να κατανοήσουν και να ανταποκριθούν σε περίπλοκα ζητήματα και δύσκολα προβλήματα.

## Βασικές Έννοιες

### Τι είναι σχολική ηγεσία;

Η ηγεσία είναι η διαδικασία του να ασκείς επιρροή σε ομάδες, άτομα και οργανισμούς (Northouse, 2016; Yukl 2002). Ο μεγάλος αριθμός σημαντικών ευθυνών που έχουν οι σχολικοί διευθυντές στο πλαίσιο των ρόλων τους παρουσιάζει μια σημαντική ευκαιρία να επηρεάσουν τον οργανισμό και τα άτομα μέσα σε αυτόν (Connolly, James and Fertig, 2017) και ότι «Όταν αυτοί που φέρουν μια ανατεθειμένη ευθύνη ενεργούν σε σχέση με αυτήν την ευθύνη, επηρεάζουν και επομένως διευθύνουν». (σελ.504).

Αυτές οι ευθύνες μπορεί να περιλαμβάνουν:

- Εγκαθίδρυση θετικής σχολικής κουλτούρας.
- Οργάνωση και διδασκαλία του αναλυτικού προγράμματος.
- Υποστήριξη της επαγγελματικής μάθησης και ανάπτυξης.
- Διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών και των σχέσεων εντός της ευρύτερης κοινότητας. και
- Οργάνωση ενός αποδοτικού και αποτελεσματικού οργανισμού.

Ο τρόπος με τον οποίο οι διευθυντές διευθύνουν αυτές τις ευθύνες είναι σημαντικός, καθώς μπορούν να έχουν μεγάλη επίδραση στα αποτελέσματα των μαθητών (Day, Gu and Sammons 2016) και στο πώς το

προσωπικό βιώνει και αναπτύσσεται στον εργασιακό του χώρο (Robinson and Timperley, 2007· Skaavlik και Skaalvik, 2011).

Ωστόσο, οι ευθύνες ενός διευθυντή μπορεί να είναι περίπλοκες για δύο λόγους:

1: Τα σχολεία είναι πολύπλοκοι οργανισμοί.

Τα σχολεία είναι πολύπλοκοι οργανισμοί. Έχουν πολλά χαρακτηριστικά που περιλαμβάνουν:

<b>Χαρακτηριστικό του σύνθετου προσαρμοστικού συστήματος</b>
Αυτοοργάνωση. Κάθε μέρος ενός συστήματος θα οργανωθεί σύμφωνα με τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος.
Οι μικρές ενέργειες μπορούν να οδηγήσουν σε μεγάλα αποτελέσματα. Ομοίως, μία μεγάλης κλίμακας αλλαγή ενδέχεται να μην έχει σημαντικό αντίκτυπο στον οργανισμό.
Μπορεί να είναι απρόβλεπτο. Τα αποτελέσματα μέσα σε ένα σύστημα μπορούν να προκύψουν από τις ενέργειες που λαμβάνονται. Μπορούν να προκύψουν νέες μεταβλητές, οι οποίες μπορεί να κάνουν δύσκολη την πρόβλεψη του τι μπορεί να συμβεί.
Ένθετα συστήματα. Όλα τα συστήματα είναι ενσωματωμένα μέσα σε άλλο σύστημα.
Αλληλεξάρτηση. Κανένα μέρος του συστήματος δεν μπορεί να απομονωθεί επειδή όλα τα μέρη του συστήματος είναι συνδεδεμένα.
Τα συστήματα και τα περιβάλλοντα εξελίσσονται από κοινού. Τα συστήματα προσαρμόζονται στις ανάγκες του περιβάλλοντος και οι αλλαγές στο περιβάλλον μπορούν να προκαλέσουν αλλαγές μέσα στο σύστημα.
Το σύστημα έχει ιστορία, και αυτή η ιστορία δεν μπορεί να ξεχαστεί. Αυτή η ιστορία ενός συστήματος θα επηρεάσει τον τρόπο με τον οποίο θα εξελιχθεί το σύστημα στη συνέχεια.

Πίνακας 1: Χαρακτηριστικά σύνθετου προσαρμοστικού συστήματος. Συντάχθηκε με τη χρήση περιγραφών από την Ολλανδία (1992: 2006) Dooley (1997) και Palmberg (2009)

2: Πολλές από τις ευθύνες που έχουν οι διευθυντές των σχολείων είναι πολύπλοκες.

Οι διευθυντές των σχολείων έχουν πολλές σύνθετες ευθύνες, οι Rittel και Webber (1973) ορίζουν τις σύνθετες ευθύνες ως «δύσκολα προβλήματα».

Τα δύσκολα προβλήματα έχουν 8 σημαντικά χαρακτηριστικά:

1. Τα δύσκολα προβλήματα μπορούν να λάβουν διαφορετικές μορφές και μπορούν να περιγραφούν με διαφορετικούς τρόπους ανάλογα με την οπτική ή τη θέση του ατόμου που εμπλέκεται.
2. Δεν είναι εύκολο να προσδιοριστεί πότε και εάν θα λυθούν.
3. Δεν είναι δυνατόν οι λύσεις να θεωρούνται σωστές ή λάθος/ορθές ή μη ορθές.
4. Δεν υπάρχει τρόπος να δοκιμαστεί εάν μια λύση σε ένα κακό πρόβλημα θα λειτουργήσει.
5. Δεν μπορούν να μελετηθούν μέσω δοκιμής και λάθους.
6. Υπάρχουν άπειρες λύσεις ή προσεγγίσεις σε ένα κακό πρόβλημα.
7. Όλα τα δύσκολα προβλήματα είναι ουσιαστικά μοναδικά.
8. Τα δύσκολα προβλήματα μπορούν πάντα να περιγραφούν ως το σύμπτωμα άλλων προβλημάτων.

Τα δύσκολα προβλήματα απαιτούν πολύ χρόνο από έναν ηγέτη (Leithwood, Begley and Cousins, 1994-Anderson, 2017). Η δική μας έρευνα για τους διευθυντές σχολείων έδειξε ότι:

- Οι περισσότεροι διευθυντές σχολείων ανέφεραν ότι τα πολύπλοκα ζητήματα/δύσκολα προβλήματα έπαιρναν περισσότερο χρόνο (48,9 έναντι 31,8%) σε σύγκριση με λιγότερο περίπλοκες/εξημερωμένες εργασίες. Αυτό συμβαίνει παρά το γεγονός ότι τα ήμερα προβλήματα θεωρούνται πιο συχνά (46,9%) από τα δύσκολα προβλήματα (22,3%)
- Μπορούν να προκύψουν δύσκολα προβλήματα σε όλο το φάσμα των ευθυνών που μπορούν να αντιμετωπίσουν οι διευθυντές σχολείων - από την υποστήριξη της σχολικής κουλτούρας και της διαχείρισης συμπεριφοράς, έως τη συνεργασία με άλλους, τον χειρισμό παραπόνων και την οικονομική διαχείριση.

Συνοψίζοντας μέχρι στιγμής: Η ηγεσία ορίζεται ως η διαδικασία επιρροής και ένας σημαντικός τρόπος με τον οποίο οι διευθυντές των σχολείων μπορούν να επηρεάσουν το σχολείο τους είναι ο τρόπος με τον οποίο ενεργούν στις ευθύνες τους. Ωστόσο, κατά την άσκηση των ευθυνών τους, οι διευθυντές αντιμετωπίζουν πολλά σύνθετα («δύσκολα») προβλήματα.

## **Γιατί χρειαζόμαστε εξέλιξη των ενηλίκων – εξέλιξη της ενημερωμένης σχολικής ηγεσίας;**

Στην προηγούμενη ενότητα, είπαμε ότι οι ηγέτες των σχολείων πρέπει να ανταποκρίνονται σε πολύ δύσκολα/δύσκολα προβλήματα μέσα σε ένα περίπλοκο περιβάλλον και ότι οι ηγέτες πρέπει να ενεργούν σε αυτές τις ευθύνες.

Τα περίπλοκα περιβάλλοντα και τα πολύπλοκα/δύσκολα προβλήματα αναγκάζουν τους ενήλικες να σκεφτούν το πρόβλημα. Οι Holt και Cornelissen (2014) περιγράφουν αυτήν την ψυχολογική διαδικασία ως δημιουργία νοημάτων: «η διαδικασία μέσω της οποίας οι άνθρωποι εργάζονται για να κατανοήσουν θέματα ή γεγονότα που είναι νέα, διφορούμενα, μπερδεμένα ή με κάποιο άλλο τρόπο, παραβιάζουν τις προσδοκίες (Σ.1)». Η διαδικασία δημιουργίας νοημάτων είναι σημαντική επειδή η δημιουργία λογικής είναι αυτή που επιτρέπει στους ηγέτες να ενεργούν (Weick, Sutcliffe and Obstfeld, 2005) και επομένως

είναι μια σημαντική διαδικασία για τους διευθυντές σχολείων, οι οποίοι αναγκάζονται να αντιμετωπίζουν πολύπλοκα/δύσκολα προβλήματα σε καθημερινή βάση. .

Το ψυχολογικό κατασκεύασμα που είναι υπεύθυνο για τη διαδικασία της δημιουργίας νοημάτων είναι το Εγώ (ego). Η θεωρία του Loevinger (1976, Hy and Loevinger 1998) για την Ανάπτυξη του Εγώ των Ενηλίκων (ΑΕΕ) πρότεινε ότι το Εγώ θα μπορούσε να βρίσκεται σε ένα από τα οκτώ στάδια σε ένα δεδομένο σημείο στη ζωή ενός ατόμου. Κάθε στάδιο περιγράφει θεμελιωδώς διαφορετικούς τρόπους δημιουργίας νοημάτων: τον βαθμό πολυπλοκότητας με τον οποίο μπορούν να εμπλακούν οι άνθρωποι, μέχρι τον τρόπο με τον οποίο συνεργάζονται με τους ανθρώπους. Ως εκ τούτου, κάθε στάδιο του ΑΕΕ περιγράφει πώς μπορεί να είναι ουσιαστικά διαφορετική η δημιουργία νοημάτων. Μια περίληψη αυτών των σταδίων βρίσκεται στο Παράρτημα 1.

Η αναδυόμενη έρευνα δείχνει ότι το στάδιο της δημιουργίας νοημάτων (sense making) των διευθυντών των σχολείων μπορεί να επηρεάσει τον τρόπο με τον οποίο κατανοούν και ενεργούν σε περίπλοκα ζητήματα/δύσκολα προβλήματα. Έρευνα από τους Gilbride, James and Carr (2021), Gilbride, James and Carr (Forthcoming) έδειξε δύο βασικές ιδέες:

1. Ότι η διαδικασία δημιουργίας νοημάτων, που αναλαμβάνεται από το στάδιο του ΑΕΕ, μπορεί να διαμορφώσει τον τρόπο με τον οποίο ένας ηγέτης αλληλεπιδρά με το πρόβλημα. Η έρευνα εξέτασε τους διευθυντές στα τρία πιο κοινά στάδια της ανάπτυξης των ενηλίκων – Διευθυντές με Αυτογνωσία (Στάδιο 1), Διευθυντές με Ευσυνείδητο (Στάδιο 2) και Ατομικιστές Διευθυντές (Στάδιο 3). Μια περίληψη παρουσιάζεται στον Πίνακα 2:

	Κατανόηση της πολυπλοκότητας	Κατανόηση και αλληλεπίδραση με περιστατικά που είναι δύσκολα προβλήματα	Ο ρόλος των άλλων	Η αντίληψη των άλλων
<b>Διευθυντές με αυτογνωσία (Στάδιο 1)</b>	Άμεση κατάσταση  Επιβλητική απλότητα  Περιστασιακή γραμμικότητα  Ακολουθώντας την ιεραρχία.	Συλλογή αδιάσειστων στοιχείων για την κατάσταση.  Διεξαγωγή προσωπικής διαδικασίας δημιουργίας νοημάτων  Γρήγορη, έγκαιρη ανταπόκριση σε	Παροχή πληροφοριών	Προσανατολισμένη στη δράση

	Φροντίζει να εφαρμόσει τους κανόνες κάθε πολιτικής	ένα σχέδιο δράσης		
<b>Διευθυντές ευσυνείδητοι (Στάδιο 2)</b>	Μοτίβο  Ευρύ και μετά εστιασμένο  Επιβάλλει την προβλεψιμότητα  Περιορισμένος ρόλος της πολιτικής	Εκτός από αδιάσειστα στοιχεία, αναζητά λόγους από άλλους.  Προσωπική «Διάγνωση» - ορίζουν μία λογική αιτιολογία από μόνοι τους  Σχεδιασμός – Στρατηγική & Αλληλεπίδραση  Υποστήριξη για το αναγνωρισμένο θύμα	Θα χρησιμοποιούσε ένα αξιόπιστο σύνολο συμβούλων  Επικύρωση για την ιδιωτικά ανεπτυγμένη αίσθηση του προβλήματος.	Θα καταγράφονται με ένα σύνολο προσόντων:  Είναι υπέροχοι ακροατές». «Είναι συμπονετικοί».

<b>Διευθυντές ατομικιστές (Στάδιο 3)</b>	Αναζήτηση κατανόησης πέρα από το περιστατικό.	Ψάχνοντας το εσωτερικό κομμάτι: Λιγότερες απτές πληροφορίες, γλώσσα του σώματος, ανεπαίσθητες αλλαγές στη γλώσσα	Πέρα από την ιεραρχία – οι διευθυντές θα αναζητούν συμβουλές πέρα από τις ανώτερες ομάδες τους.	Βαθύτερες γνώσεις για καταστάσεις : «μαγικά», «Απλά το έχουν».
	Αναδύεται			
	Αμοιβαιότητα		Κατανόηση γεγονότων με άλλους, μαζί («συν- κατασκευή»). .	Can resonate deeply with those around them: “They make me feel heard.”
	Εκτιμά το σύστημα ως διασυνδεδεμένο.	Άνετοι με την κατανόηση της κατάστασης που σταδιακά αναδύεται καθώς νέες πληροφορίες ήρθαν στο φως.		Μπορούν να έχουν βαθιά απήχηση με τους γύρω τους: «με κάνουν να νιώθω ότι ακούγομαι»
	Ελλειψη προβλεψιμότητας		Επικοινωνία - εργασία με τους γύρω τους.	
	Καθοδήγηση στην πολιτική		Εξέλιξη.	
		Συν- κατασκευή		
		Χτίζουν κατανόηση με τους άλλους		
		Υποστήριξη – πέρα από την άμεση κατάσταση + αναπτυξιακή.		

Πίνακας 3: Σύνοψη των αποτελεσμάτων που βρέθηκαν σε διευθυντές με αυτογνωσία, ευσυνείδητους και ατομικιστές (Gilbride, James and Carr 2021)

2. Ότι το πιο προχωρημένο στάδιο του ΑΕΕ που συναντάται συνήθως σε ενήλικες πληθυσμούς, το στάδιο του Ατομικισμού, συνδέθηκε με διάφορες πρακτικές που αποτελούν πλεονέκτημα σε περίπλοκα ζητήματα/δύσκολα προβλήματα:



α). Καταλάβειν περισσότερα από τα χαρακτηριστικά σύνθετων προβλημάτων και ένιωθαν άνετα με την πολυπλοκότητα. Αυτό περιλαμβάνει την αναγνώριση της ασάφειας μέσα σε αυτά τα περιστατικά, την πιθανότητα εμφάνισης, τον ρόλο που παίζει το ιστορικό στο πρόβλημα και την πιθανή συνέχιση του προβλήματος πέρα από το αρχικό χρονοδιάγραμμα.

β). Προσπάθησαν να κατανοήσουν το πρόβλημα από νέες οπτικές για να αναδυθούν, αναζήτησαν διαφορετικό φάσμα απόψεων και αναλύσεων, αφιέρωσαν χρόνο για να προβληματιστούν και αναζήτησαν συνδέσεις πέρα από το πρόβλημα. Προσπάθησαν να αναπτύξουν προσωπικό μέσω του περιστατικού και να τους βοηθήσουν να αναπτυχθούν.

γ). Συνεργάστηκαν με άλλους με αμοιβαία συνεργατικό τρόπο: θα προσπαθούσαν να συνεργαστούν με άλλους για να «συν-κατασκευάσουν», δηλαδή να οικοδομήσουν την κατανόησή τους για το πρόβλημα με άλλους ανθρώπους και στα διαφορετικά επίπεδα του οργανισμού.

Αυτές οι πρακτικές έχουν αναγνωριστεί ότι είναι επωφελείς για τους ηγέτες με διάφορους τρόπους:

- Η συνολική επιτυχία του οργανισμού (Rooke and Tolbert, 1998; 2005).
- Σχηματισμός ομάδας (Bushe και Gibbs, 1990· Fisher and Tolbert, 1991· Bartone et al., 2007· Harris και Kuhnert, 2008)
- Διαχείριση σχέσεων: (Harris και Kuhnert, 2008; Strang and Kuhnert, 2009; Heaney, 2020)

## **Η σχέση της σύνδεσης της δημιουργίας νοημάτων με το ΑΕΕ για την ανάπτυξη σχολικής ηγεσίας.**

Η σύνδεση αυτών των προσεγγίσεων για την εργασία με τη δημιουργία νοημάτων και η δημιουργία νοημάτων με το στάδιο του ΑΕΕ, έχει σημαντικές επιπτώσεις στον τρόπο με τον οποίο υποστηρίζουμε τη μάθηση των σχολικών διευθυντών:

1. Φαίνεται ότι η ανάπτυξη της δημιουργίας νοημάτων των σχολικών διευθυντών θα μπορούσε να υποστηρίξει τους σχολικούς διευθυντές να ανταποκριθούν στις περίπλοκες ευθύνες τους. Τα μεταγενέστερα στάδια συνδέονται με προσεγγίσεις που υποστηρίζουν τους σχολικούς διευθυντές με δύσκολα προβλήματα και οργανωτική πολυπλοκότητα.
2. Καθώς η δημιουργία νοημάτων διεξάγεται από το Εγώ, η ανάπτυξη της ικανότητας δημιουργίας νοημάτων θα περιλαμβάνει την ανάπτυξη του σταδίου του ΑΕΕ ενός ατόμου.
3. Η ανάπτυξη στα μεταγενέστερα στάδια θα απαιτήσει ένα σκόπιμο, προμελετημένο πρόγραμμα μελέτης σχεδιασμένο ειδικά γύρω από αυτόν τον στόχο. Ωστόσο, πρέπει να λάβουμε υπόψη τα ακόλουθα σημεία:

α) Τα μεταγενέστερα στάδια είναι σπάνια στον πληθυσμό. Αρκετές μελέτες αναγνωρίζουν ότι μόνο το 6-15% των ενηλίκων μπαίνει στα μεταγενέστερα στάδια του Ατομικισμού (Lanning et al., 2018; Cook-Grueter, 2004). Αυτό υποδηλώνει ότι τα άτομα συνήθως αγωνίζονται να εξελιχθούν στις πρακτικές που σχετίζονται με τα τελευταία στάδια μόνα τους και χωρίς ουσιαστική υποστήριξη, και ότι τα παραδοσιακά προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης μπορεί να μην είναι αρκετά από μόνα τους για την προώθηση αυτής της εξέλιξης (Day et al., 2014; Kjellström, Stålné και Törnblom, 2020).

β) Αρκετά αναπτυξιακά προγράμματα που επικεντρώθηκαν στην ανάπτυξη του ΑΕΕ έχουν δείξει ότι η μετακίνηση σε μεταγενέστερα στάδια μπορεί να γίνει σταδιακά πιο δύσκολη για τους ενήλικες, ειδικά στο στάδιο του Ατομισμού. (King et al, 2000· Manners, Durkin and Neesdale, 2004· Vincent, Ward και Denson, 2013).

Ως εκ τούτου, για να υποστηρίξουμε τους διευθυντές σχολείων με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν, χρειαζόμαστε μια εναλλακτική αναπτυξιακή προσέγγιση που προσθέτει αξία στις παραδοσιακές προσεγγίσεις και διευκολύνει τα άτομα να εργαστούν με πρακτικές που σχετίζονται με μεταγενέστερα στάδια κατανόησης του ΑΕΕ. Ο σκοπός αυτού του προγράμματος είναι αυτό στο οποίο στρέφουμε τώρα την προσοχή μας.

## **Ενότητα 2: Αρχές στην έρευνα του μετασχηματιστικού μοντέλου για την ανάπτυξη σχολικής ηγεσίας**

Κατά την ανάπτυξη αυτού του μοντέλου, οδηγηθήκαμε από τις ακόλουθες αρχές:

- 1) Ότι η εκπαίδευση στην ανάπτυξη της δημιουργίας νοημάτων απαιτεί ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα ανάπτυξης. Οι παραδοσιακές προσεγγίσεις στην επαγγελματική μάθηση δεν επαρκούν, από μόνες τους, για να αναπτύξουν τις ικανότητες του ατόμου στη δημιουργία νοημάτων. Ενώ αρκετές μελέτες έχουν δείξει ότι η ανάπτυξη εντός και μεταξύ των σταδίων του ΑΕΕ είναι δυνατή (Newman, Tellegen and Bouchard, 1998· Manners, Durkin and Nesdale, 2004· Vincent, Ward και Denson, 2013), η ανάπτυξη στα τελευταία στάδια είναι ακόμα σπάνια (Lanning et al, 2018). Ως εκ τούτου, κάθε προσπάθεια προώθησης της εξέλιξης στα τελευταία στάδια του ΑΕΕ απαιτεί μια διαφορετική, νέα προσέγγιση στην ανάπτυξη.
- 2) Η ανάγκη ενσωμάτωσης έρευνας εκτός του κλάδου της Ανάπτυξης Ενηλίκων. Κατά τη διάρκεια της ανασκόπησης της βιβλιογραφίας, ανακαλύψαμε ότι υπήρχαν γενικές αρχές για την ανάπτυξη δημιουργίας νοημάτων και ότι αυτές οι γενικές αρχές υποστηρίζονται από την εμπειρική έρευνα και τη θεωρία μάθησης. Ωστόσο, σπάνια συνδέονταν με μια συγκεκριμένη προσέγγιση ή μέθοδο και συχνά παραμελούσαν άλλους παράγοντες που ήταν γνωστό ότι επηρεάζουν τη μάθηση. Μερικά παραδείγματα είναι τα εξής:

	Πλεονεκτήματα στην ανάπτυξη δημιουργίας νοημάτων	Προβλήματα	Ταυτοποιημένες διαδρομές της έρευνας
<b>Έκθεση ατόμων σε εναλλακτικούς τρόπους του πώς οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται διαφορετικές καταστάσεις/περιστάσεις.</b>	Εκθέτει τα άτομα σε έννοιες της πολλαπλότητας, της ασάφειας που μπορεί να διευκολύνει τα άτομα σε μεταγενέστερα στάδια του ΑΕΕ.	Η βιβλιογραφία δεν καθόριζε λεπτομέρειες σχετικά με τον τρόπο εισαγωγής διαφορετικών προοπτικών, πώς θα μπορούσε να λειτουργήσει μια τέτοια συνεδρία κ.λπ.	Διαλογική Διερεύνηση και αναστοχαστική Πρακτική που θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί για να υποστηρίξει το σχεδιασμό δομών δημιουργίας νοημάτων για ομαδική εργασία και προβληματισμό που διευκολύνουν την ανάπτυξη.
<b>Ο ρόλος της γνώσης</b>	Στη διδασκαλία και τη μάθηση σε διαφορετικούς κλάδους, ο ρόλος της γνώσης αναγνωρίζεται ως σημαντικός στην ενημέρωση της ικανότητας των ατόμων να εμπλέκονται σε υψηλότερης τάξης σκέψη.	Ο ρόλος της γνώσης δεν έχει λάβει τόση προσοχή, παρά την αυξανόμενη προβολή της στη βιβλιογραφία ανάπτυξης εκπαιδευτικών και σχολικών διευθυντών.	Γνωστική Ψυχολογία: Λαμβάνοντας υπόψη ποια ισχυρή γνώση μπορεί, από μόνη της, να υποστηρίξει τα άτομα να αντιληφθούν τον κόσμο με διαφορετικούς τρόπους.
<b>Πώς να παρακινήσετε τους ανθρώπους σε εμπειρίες:</b>	Μοναδικές εμπειρίες και ευθεία συμπεριφορά ατόμων προσέφεραν στιγμές προβληματισμού και ανάπτυξης	Δεν ήταν σαφές πώς να προσομοιωθούν καλύτερα τέτοιες εμπειρίες σε μια ευκαιρία μάθησης και ποιοι άλλοι παράγοντες μπορούν να επηρεάσουν τη βούληση ενός ατόμου να συμμετάσχει σε	Συμπεριφορική ψυχολογία; Ψυχολογία Κινήτρου.

		αυτήν τη συμπεριφορά	
--	--	----------------------	--

### **Ενότητα 3: Αποτελέσματα και μαθησιακές διαδικασίες που εμπλέκονται του μετασχηματιστικού μοντέλου για την ανάπτυξη σχολικής ηγεσίας**

Ποια αποτελέσματα πρέπει να περιμένουμε από αυτούς που συμμετέχουν;

Η ανάπτυξη, σύμφωνα με τους Kegan και Lahey (2009) μπορεί να λάβει δύο μορφές

- Κάθετη ανάπτυξη - αυξημένη συναίσθηση της δικής τους ικανότητας δημιουργίας νοημάτων όπως έχει σήμερα. Αυτό θα μπορούσε επίσης να περιλαμβάνει μια κριτική αντανάκλαση των σχετικών δυνάμεων και αδυναμιών τους στον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν στο περιβάλλον τους.
- Οριζόντια Ανάπτυξη - μια ποσοτική μετατόπιση στο στάδιο του ΑΕΕ.

Και οι δύο είναι σημαντικές μορφές ανάπτυξης. Η ανάπτυξη σταδίου είναι ένα σύνθετο και απαιτητικό αποτέλεσμα για οποιοδήποτε αναπτυξιακό πρόγραμμα και εξαρτάται από μια ευρύτερη δομή υποστήριξης γύρω από το άτομο. Επομένως, η ανάπτυξη ως άτομο για να αποκτήσει πλήρη επίγνωση του σταδίου ανάπτυξης του ατόμου και η μεγιστοποίηση της επίγνωσης εντός του σταδίου τους μπορεί να είναι ένα ισχυρό αποτέλεσμα για την ατομική ανάπτυξη.

### **Τι πρέπει να περιλαμβάνει το πρόγραμμα;**

Υπάρχουν δύο βασικά μηνύματα που πρέπει να λάβουμε υπόψη για την επίτευξη κάθετης και οριζόντιας ανάπτυξης.

- 1) **Ο τρόπος με τον οποίο τα άτομα εμπλέκονται στη δημιουργία νοημάτων θα πρέπει να είναι στον πυρήνα του προγράμματος.** Διερευνώντας απευθείας με τους διευθυντές πώς ασχολούνται με την κατανόηση της πολυπλοκότητας και των δύσκολων προβλημάτων μέσα στην εργασία τους, ασκώντας και εξετάζοντας εναλλακτικούς τρόπους σύλληψης και αντιμετώπισης προβλημάτων θα μπορούσε να διευκολύνει τη βαθύτερη ανάπτυξη της ικανότητας δημιουργίας νοημάτων εντός και πέρα από το τρέχον στάδιο του ΑΕΕ.

- 2) **Η ανάπτυξη της δημιουργίας νοημάτων απαιτεί επίσης να λάβουμε υπόψη παράγοντες που επηρεάζουν έμμεσα τον τρόπο με τον οποίο ασχολούμαστε, αναπτύσσουμε και εξασκούμε τη δημιουργία νοημάτων.** Για παράδειγμα, ο ρόλος της γνώσης. Η γνώση μπορεί να επηρεάσει τον τρόπο με τον οποίο σκεφτόμαστε τα προβλήματα και να παρέχει προσεγγίσεις για την κατανόηση διαφορετικών προβλημάτων. Ένα άλλο παράδειγμα εξετάζει τη συμπεριφορά: ένα πρόγραμμα που προωθεί ατομικές αλλαγές και ανάπτυξη θα πρέπει να δημιουργεί την επιθυμία και την ικανότητα για ανάπτυξη και νέες συμπεριφορές προς μια νέα κατεύθυνση (Bandura, 1977; Cunningham et al., 2019) και να προωθεί τα άτομα να συμπεριφέρονται/αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον με έναν θεμελιωδώς διαφορετικό τρόπο.

Ως εκ τούτου, το πρόγραμμα πρέπει να διευκολύνει τις εξελίξεις στη δημιουργία νοημάτων με:

- Παροχή άμεσων ευκαιριών στους εκπαιδευόμενους για να εξασκηθούν και να εμπλακούν στη δημιουργία νοημάτων. Θα χρειαστεί να δημιουργήσουμε εμπειρίες που έχουν σχεδιαστεί σκόπιμα για να αμφισβητήσουν τη δημιουργία νοημάτων τους και να τους εκθέσουν σε.
  - εναλλακτικές προοπτικές.
  - ομαδική/συνεργατική δημιουργία νοημάτων.
  - την πολυπλοκότητα που είναι εγγενής στα προβλήματα.
- Διευκόλυνση αλλαγών στη **γνώση** - αυτό περιλαμβάνει
  - Τυπικές, δηλωτικές γνώσεις. Κατανόηση των θεωριών και των εννοιών που σχετίζονται με τον τρόπο λειτουργίας των σχολείων
  - Διαδικαστικές γνώσεις. Απόκτηση γνώσεων για το πώς να εμπλακεί με τρόπους που βοηθούν στη διεύρυνση της εμπειρίας και των ευκαιριών για τον διευθυντή, να κατανοήσει μια κατάσταση και να ενεργήσει μέσα σε αυτήν.
  - και γνώσεις αυτορρύθμισης: Γνώση του τρόπου με τον οποίο διαχειρίζονται τον εαυτό τους μέσα σε καταστάσεις και πιθανές εναλλακτικές λύσεις.
- Η διευκόλυνση αλλαγών στη **συμπεριφορά εντός του εργασιακού τους περιβάλλοντος** - η συμπεριφορά και το αποτέλεσμα των αλλαγών στη συμπεριφορά μπορεί να προσφέρει εμπειρίες που μπορεί να αμφισβητήσουν τον τρόπο εργασίας που είχαν στο παρελθόν. Μια τέτοια προσέγγιση θα πρέπει να περιλαμβάνει:
  - αύξηση του κινήτρου για δράση.
  - αύξηση της αυτο-αποτελεσματικότητας των συμμετεχόντων για δράση.
  - παροχή βοήθειας για να καταγράψουν τα άτομα τις ενέργειές τους και να παρακολουθούν την πρόδο τους

**Πώς πρέπει να είναι δομημένο το πρόγραμμα;**

Εξετάζοντας τη δομή του προγράμματος, εξετάσαμε τρεις βασικές πτυχές:

- Τι πρέπει να συμβεί πριν από την έναρξη του προγράμματος.
- Τι πρέπει να συμβεί κατά τη διάρκεια του προγράμματος.
- Τι πρέπει να συμβεί για να υποστηριχθεί η ανάπτυξη των συμμετεχόντων εντός του οργανισμού τους.

### Τι πρέπει να συμβεί πριν από την έναρξη του προγράμματος

Πριν ξεκινήσουν οι συνεδρίες, οι συμμετέχοντες θα πρέπει να λάβουν μια αρχική αξιολόγηση του σταδίου τους στο ΑΕΕ (Allen and Wergin, 2009). Ο σκοπός της χρήσης μιας αρχικής αξιολόγησης είναι οι συντονιστές του προγράμματος να δουν σε ποιο στάδιο βρίσκονται οι συμμετέχοντες, να παρακολουθήσουν τη συνολική πρόοδο στο τέλος του προγράμματος και να παράσχουν υποστήριξη κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Επιπλέον, θα διατεθούν προσχεδιασμένα ερωτηματολόγια σε όσους συμμετέχουν στο πρόγραμμα. Θα ενθαρρυνθούν να μοιράζονται αυτό το ερωτηματολόγιο τακτικά με τους συναδέλφους τους, ώστε να αποδεικνύουν και να παρατηρούν την πρόδο τους.

Θα πρέπει να παρέχονται αυτόνομες ενημερώσεις που ενημερώνουν τους ηγέτες για έννοιες όπως η ανάπτυξη του εγώ, η δημιουργία νοημάτων, η θεωρία πολυπλοκότητας και η οργανωτική θεωρία, έτσι ώστε οι συμμετέχοντες να είναι σαφείς σχετικά με την πρόθεση του προγράμματος.

### Τι πρέπει να συμβεί κατά τη διάρκεια του προγράμματος

Υπάρχουν τρία θεμελιώδη μέρη σε ένα πρόγραμμα που έχει σχεδιαστεί για να τονώσει την πρόοδο του σταδίου του ΑΕΕ των διευθυντών σχολείων. Η δομή του προγράμματος θα πρέπει να βασίζεται σε τρία στοιχεία που είναι κυκλικής φύσης και εξελίσσονται/προοδεύουν το ένα από το άλλο, επιτρέποντας στους συμμετέχοντες να προβληματιστούν και να ενεργήσουν με βάση το προηγούμενο. Αυτά είναι:

- Συνεδρίες Ομαδικής Ανάπτυξης - ομαδική συνεργασία και συζήτηση μέσω της ανάλυσης μιας μελέτης περίπτωσης/βίωση της εργασίας πεδίου.
- Εξατομικευμένες συνεδρίες ανάπτυξης - μια ευκαιρία να αναλογιστούν τη μάθηση που έχει λάβει χώρα και να εξετάσουν πώς να μεταφράσουν αυτή τη μάθηση σε αλλαγές στο εργασιακό τους περιβάλλον.
- Ατομική εργασία - ενασχόληση με στοχασμούς μέσω ημερολογίου που προτρέπει μελλοντικά σημεία δράσης.

Τα ακόλουθα τρία μέρη πρέπει να χρησιμοποιούνται σε κυκλικό χαρακτήρα για να επιτρέψουν στους συμμετέχοντες να προβληματιστούν και να ενεργήσουν πάνω στην προηγούμενη συνεδρία. Για τη διευκόλυνση και την τόνωση του ΑΕΕ, τα ακόλουθα χαρακτηριστικά πρέπει να ενσωματωθούν σε κάθε μέρος του προγράμματος. Αυτά είναι:

- ένα κίνητρο που είναι προσωπικά σημαντικό, συναισθηματικά ελκυστικό και με διαπροσωπικό χαρακτήρα (Manners, Durkin και Nesdale, 2004)
- συχνές αλληλεπιδράσεις με δύσκολα περιβάλλοντα ή άλλα άτομα, που μπορεί να διεγείρουν μια ανισορροπία σχημάτων (Cunningham, et., 2019)
- ένας χρόνος για αυτοστοχασμό και αυτογνωσία (Pfaffenberger, 2005)
- ομαδικές συζητήσεις που παρέχουν συνδέσεις με άλλους διευθυντές μέσω της συνεργατικής δημιουργίας νοημάτων, ισορροπημένη με ευκαιρίες για αυτόνομη και επιτυχή δράση, βελτιώνοντας την αυτό-αποτελεσματικότητα (Allen and Wergin, 2009).

**Οι ακόλουθες ενότητες παρουσιάζουν περισσότερες λεπτομέρειες σχετικά με τις δομές και τις διαδικασίες που εμπλέκονται στις Συνεδρίες Ομαδικής Ανάπτυξης, στις Συνεδρίες Εξατομικευμένης Ανάπτυξης και στην Ατομική Εργασία.**

## Ενότητα 3α. Συνεδρίες Ομαδικής Ανάπτυξης

Οι ομαδικές συνεδρίες θα πρέπει να ενθαρρύνουν και να εκθέτουν τα άτομα στη δημιουργία νοημάτων. Εντός της βιβλιογραφίας, οι συνεδρίες έχουν επικεντρωθεί γύρω από δύο δραστηριότητες: μια μελέτη περίπτωσης (Vincent, Ward and Denson, 2014) ή εργασία πεδίου (Pfaffenberger, 2005).

- Μια μελέτη περίπτωσης χρησιμεύει ως δομημένο εργαλείο για τη διερεύνηση δύσκολων προβλημάτων. Ο σκοπός των προβλημάτων είναι να διακόψουν τις ιδέες και τις υποθέσεις των ατόμων παρέχοντας μια αίσθηση ανισορροπίας.
- Η εργασία πεδίου είναι εργασία που μπορούν να κάνουν οι επαγγελματίες στα σχολεία τους Ward and Denson (2013; 2015)

Σε αυτή την ενότητα, θα περιγράψουμε:

- Βασικές προκλήσεις στις συνεδρίες ανάπτυξης ομάδας,
- Τρόπους υπέρβασης βασικών προκλήσεων σχεδιασμού για την εξασφάλιση αποτελεσματικής ομαδικής εργασίας.

## Βασικές Προκλήσεις στις Συνεδρίες ομαδικής ανάπτυξης

Η θεωρία της ανάπτυξης των ενηλίκων θα μας πληροφορούσε ότι οι βασικές προκλήσεις για την υποστήριξη της μάθησης θα ήταν:

- 1 Η διασφάλιση ότι η εργασία είναι αρκετά απαιτητική για να διασφαλιστεί ότι τα άτομα πρέπει να εμπλακούν στη δημιουργία νοημάτων (Maitlis and Cornelissen, 2014)

- 2 Η βοήθεια στα άτομα να κατανοήσουν πολλαπλές απόψεις και να συνεργαστούν μεταξύ τους. Αν και σημαντικό για την ενασχόληση με δύσκολα προβλήματα, είναι μόνο στα τελευταία στάδια της ανάπτυξης των ενηλίκων όπου οι ενήλικες συμμετέχουν σε μια συλλογική προσέγγιση πολλαπλών προοπτικών μόνοι τους (Gilbride, James and Carr, 2021; Gilbride, James and Carr, Forthcoming). Ως εκ τούτου, οι συνεδρίες θα πρέπει να υποστηρίζουν τους συμμετέχοντες να αναγνωρίζουν πολλαπλές προοπτικές και να συνεργάζονται με άλλους για να καταλήξουν σε μια συλλογική, πιο περίπλοκη κατανόηση.

## Σε τι πρέπει να επικεντρωθούν οι συνεδρίες ανάπτυξης ομάδας;

Η διασφάλιση του έργου είναι αρκετά απαιτητική για να διασφαλιστεί ότι τα άτομα πρέπει να συμμετάσχουν στη δημιουργία νοημάτων.

Η εργασία πεδίου ή η μελέτη περίπτωσης πρέπει:

- Να περιέχει ένα περίπλοκο ζήτημα ή κακό πρόβλημα (Rittel και Webber, 1973).
- Να είναι ιδιαίτερα διαδραστική και βιωματική. Η συνεδρία θα πρέπει να δίνει στα άτομα ευκαιρίες να βιώσουν προκλήσεις, περιβάλλοντα και διαφορετικά άτομα που μπορεί να μην είχαν συναντήσει διαφορετικά, καθώς είναι τόσο μακριά από τις συνήθεις ρουτίνες, τους ρόλους και τις οικείες συνθήκες του ατόμου. Αυτό δίνει τη δυνατότητα στο άτομο να συμμετέχει βαθιά στη διαδικασία αναστοχασμού και με τη σειρά του να προοδεύει στα στάδια ανάπτυξης. Αυτό υποστηρίζεται στην έρευνα των Kegan (1982) και Manners και Durkin (2000), οι οποίοι διαπίστωσαν ότι οι σκηνικές μεταβάσεις συμβαίνουν λόγω μιας απάντησης σε ένα προκλητικό γεγονός που είναι διαπροσωπικής φύσης που διαταράσσει την τρέχουσα σκέψη («αποισορροπητική»), προσωπικά σημαντικό και συναισθηματικά συναρπαστικό.

Βοηθά τα άτομα να κατανοήσουν πολλές απόψεις και να συνεργαστούν μεταξύ τους

Η Διαλογική Διερεύνηση είναι μια μέθοδος διδασκαλίας που μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη συνεδριών που μπορούν να υποστηρίξουν τα άτομα να κατανοήσουν διαφορετικές απόψεις και να διευκολύνουν τη δημιουργία νοημάτων ολόκληρης της ομάδας. Ο Wells (1990) ορίζει τη διαλογική έρευνα:

- Εκθέτοντας διαφορετικές οπτικές γωνίες και τους λόγους πίσω από αυτές. Μέσω της συζήτησης και των ερωτήσεων, οι συμμετέχοντες μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα τις καταστάσεις, ειδικά όταν το πρόβλημα έχει λίγες καθορισμένες απαντήσεις.
- Κατανοώντας και αμφισβητώντας τις απόψεις και τις γνώμες του εαυτού τους και των άλλων. Ο σκοπός του διαλόγου είναι να επιτρέψει την ανοιχτόμυαλη έρευνα, αφαιρώντας σταθερές υποθέσεις και πεποιθήσεις έτσι ώστε να αναδειχθούν νέες ιδέες και αντιλήψεις, δημιουργώντας έτσι ένα βάθος κατανόησης που διαφορετικά δεν θα μπορούσε να επιτευχθεί.



- Βοηθώντας να προχωρήσουν προς μια συλλογική συνεννόηση. Είναι μια ευκαιρία να σκεφτούν μαζί και να εξασκήσουν πώς μπορεί να λειτουργήσει στην πράξη η συλλογική δημιουργία νοημάτων.

Ο σχεδιασμός μιας συνεδρίας χρησιμοποιώντας διαλογική έρευνα θα περιλαμβάνει (Gravett, 2005; Bound et al, 2017; Mercer et al, 2019):

- Έκθεση ατόμων σε διαφορετικές απόψεις και ατόμων που διατυπώνουν το σκεπτικό πίσω από τις ιδέες τους: κάθε άτομο έχει το χώρο να τη διατυπώσει
- Ενθάρρυνση των ατόμων να μοιράζονται, λαμβάνουν ανατροφοδότηση για τις απόψεις του άλλου. Κατά την αποκάλυψη προσωπικών εμπειριών και απόψεων, τα άτομα μπορούν να εκθέσουν τις δικές τους υποκείμενες πεποιθήσεις και υποθέσεις. Μαθαίνουν να κατανοούν ιδέες από άλλους. .
- Εξασφάλιση ότι τα άτομα εντός της ομάδας εμπλέκονται σε συλλογική δημιουργία νοημάτων. Αυτό διευκολύνεται από την ηγεσία της ομάδας, με την πρόθεση να υποστηριχθεί η ομάδα να διαμορφώσει μια συλλογική προοπτική που αναγνωρίζεται από ολόκληρη την ομάδα.
  - Ενθάρρυνση της ομάδας να κάνει υποθέσεις σχετικά με το πώς οι ενέργειές τους θα επηρεάσουν το περιβάλλον και τους ανθρώπους μέσα σε αυτό (Cunningham, et al., 2019)
- Ανάπτυξη ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος και δομή για τη δημιουργία συζήτησης γύρω από τις απόψεις εντός της ομάδας

Ωστόσο, με βάση τα ευρήματα από την εκπαίδευση ενηλίκων, υπάρχουν δύο παράγοντες στις διαλογικές μεθόδους που απαιτούν περαιτέρω εξήγηση και υποστήριξη:

- 1 Οι πολλαπλές προοπτικές μπορεί να είναι δύσκολο να τις χειριστούν τα άτομα. Γνωρίζουμε από έρευνα για την ανάπτυξη των ενηλίκων ότι τα άτομα χρειάζονται υποστήριξη για το χειρισμό πολλαπλών προοπτικών και αντιφατικών πληροφοριών (Kegan and Lahey, 2009; VanGronigen et al, 2020; Gilbride, James and Carr, 2021).

Οι de Oliveria και Nisbett (2017) αναγνωρίζουν ότι η επίτευξη αυτών των στόχων απαιτεί από τα άτομα να:

- 1 ενθαρρύνονται να θεωρήσουν το ζήτημα ως αντικείμενο που μπορεί να θεωρηθεί ως μέρος ενός μεγαλύτερου συστήματος, σε αντίθεση με μια διακριτή οντότητα. Να δώσουν προσοχή στο πλαίσιο και τις σχέσεις παράλληλα με την ανταπόκριση στην αλλαγή
- 2 Αναγνωρίσουν και να δουλέψουν με αντιφάσεις και παράδοξα.

Για την προώθηση ατόμων που αναγνωρίζουν πολλαπλές προοπτικές, τα άτομα πρέπει να:

- Οι διαμεσολαβητές πρέπει να καθοδηγούν και να προτρέπουν τους συμμετέχοντες να παρατηρήσουν πώς αυτό το ζήτημα επηρεάζει το πλαίσιο (τον οργανισμό και τα συστήματα που υπάρχουν εντός του

οργανισμού), τις σχέσεις εντός του πλαισίου (προσωπικό, μαθητές, κ.λπ.) και τις σχέσεις με το πλαίσιο (πώς το προσωπικό και οι μαθητές αντιδρούν στα οργανωτικά συστήματα).

- Λαμβάνοντας υπόψη τον ρόλο της ισχυρής γνώσης στη βοήθεια των ατόμων να μεταμορφώσουν τρόπους σκέψης (Yang, 2003; Halpern, 2013), το να βοηθήσουμε τα άτομα να κατανοήσουν τη θεωρία της πολυπλοκότητας θα μπορούσε να είναι χρήσιμο βοήθημα. Η θεωρία πολυπλοκότητας περιγράφει πώς λειτουργούν οι οργανισμοί. Μέρος αυτής της θεωρίας είναι η αναγνώριση αντιφατικών αλλαγών που πρέπει να αναμένονται, ότι τα πάντα μέσα σε ένα σύστημα μπορούν να διασυνδεθούν· το σύστημα μπορεί να είναι σε μεγάλο βαθμό απρόβλεπτο, ότι το μέγεθος μιας εισαγωγής δεν σημαίνει ότι είναι πιθανό το ίδιο αποτέλεσμα, ότι ένα σύστημα μπορεί να εξελιχθεί, να μετατοπιστεί και να φαίνεται διαφορετικό ανάλογα με την προοπτική (Morrison, 2002· Hawkins and James, 2018). Οι διαμεσολαβητές μπορούν να προτρέψουν τα άτομα να δουν το πρόβλημα μέσα από το πρίσμα της θεωρίας πολυπλοκότητας, χρησιμοποιώντας την προηγούμενη μάθησή τους ως υποστήριξη για την κατανόηση της πολυπλοκότητας μέσα στην κατάσταση.

2: Ενθάρρυνση των ατόμων να χρησιμοποιήσουν την εμπειρία για να κατανοήσουν και να αξιολογήσουν τον δικό τους τρόπο σκέψης μέσα από αυτά τα προβλήματα και να διακόψουν τον τρόπο με τον οποίο συνήθως επεξεργάζονταν καταστάσεις.

Ο σκοπός της συλλογικής δημιουργίας νοημάτων είναι να εκθέσει τα άτομα σε εναλλακτική προσέγγιση και, μέσω αυτής της διαδικασίας, να αμφισβητήσει τους προκαθορισμένους τρόπους εργασίας τους. Ωστόσο, μπορεί να είναι πολύ δύσκολο να υποστηρίξουμε τα άτομα να αναπτύξουν την αυτογνωσία στη συμπεριφορά τους και των άλλων (Loevinger, 1987) καθώς και να διακόψουμε τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα εκτελούν τη δημιουργία νοημάτων τους.

Η εργασία των Argyris and Schön (1974) στην εκπαίδευση ενηλίκων θα μπορούσε να είναι υποστηρικτική στους σχεδιαστές για δύο λόγους: Πρώτον, οι Argyris and Schön (1974) εκθέτουν πώς, στην περιγραφή ενός ατόμου για το τι κάνουν και γιατί (Αναφέρεται ως «Θεωρία Δράσης) υπάρχει διάκριση μεταξύ:

- υποστηριζόμενης θεωρίας (τι λένε ότι πιστεύουν)
- θεωρίας σε χρήση (τι κάνουν στην πραγματικότητα).

Δεδομένου ότι υπάρχει δυνατότητα διαφοράς μεταξύ αυτού που λέγεται και αυτού που θεσπίζεται, η αύξηση της αυτογνωσίας κάποιου για να γεφυρωθεί αυτό το χάσμα είναι σημαντική εάν θέλουμε να υποστηρίξουμε την ανάπτυξη.

Δεύτερον, η θεωρία του διπλού βρόχου (Double Loop) των Argyris και Schön (1974) προτείνει μια προσέγγιση που εκθέτει τη θεωρία της δράσης, τη διαφορά μεταξύ αυτού που λένε και τι κάνουν και θα μπορούσε να διακόψει ισχυρές προσεγγίσεις δημιουργίας νοημάτων. Προτείνουν ότι τα προγράμματα πρέπει :

- Να δοκιμάσουν δημόσια τη βασική τους θεωρία μέσω του διαλόγου: ο διάλογος και η αμφισβήτηση πρέπει να δομηθούν έτσι ώστε τα άτομα να μπορούν

- Να εξηγήσουν τι θα έκαναν, γιατί.
- Να ερωτηθούν από τους συμμετέχοντες και τους συντονιστές σχετικά με την άποψή τους
  - κριτικά,
  - τις υποκείμενες πεποιθήσεις και υποθέσεις πίσω από αυτό
  - τη διαφορά μεταξύ των πεποιθήσεων και των πράξεών τους.
- Να χρησιμοποιήσουν αυτή την εξέταση για να δημιουργήσουν σκόπιμη αλλαγή μέσω
  - Επανεξέτασης της αρχικής τους θεωρίας δράσης και δημιουργίας νέων νοημάτων (ιδανικά, όπως σημειώθηκε παραπάνω, μέσω συλλογικής δημιουργίας νοημάτων)
  - Παραγωγής νέων δράσεων
  - Γενίκευσης των αποτελεσμάτων

Οι συνέπειες της μάθησης Double Loop για το σχεδιασμό αυτών των υλικών είναι να

α) Ενισχυθεί η ανάγκη για σαφείς δομές στο διάλογο για την αποκάλυψη μεμονωμένων υποκείμενων παραδοχών

β) Αναπτυχθεί μια νέα θεωρία δράσης.

γ) Σχεδιαστούν μηχανισμοί νέων δράσεων και δημιουργίας αποτελεσμάτων

Σε σχέση με το σημείο γ, οι συμμετέχοντες θα πρέπει να ενθαρρύνονται να έχουν χρόνο και χώρο για να προβληματιστούν σχετικά με το πρόβλημα και τον τρόπο με τον οποίο επιλύθηκε ως ομάδα. Αυτός ο προβληματισμός θα απαιτεί δομή εντός των συνεδριών και αφιερωμένο χρόνο εκτός συνεδριών (Βλ. «Ατομικές συνεδρίες ανάπτυξης»).

Οι Drago-Severson και Blum-DeStefano, (2014) πρότειναν πώς οι παρακάτω κινητοποιητικές ερωτήσεις μπορούν να παρέχουν έναν οδηγό για αυτή τη διαδικασία. Απαντώντας σε αυτά τα ερωτήματα, τονίζεται στο άτομο η σημασία των εμπειριών και η ανάγκη εξέτασης αυτών των εμπειριών. Αυτό θα οδηγήσει σε αυξημένη επίγνωση του εαυτού και του τρόπου με τον οποίο ο εαυτός μπορεί να επηρεάσει τους άλλους, κάτι που τους οδήγησε προηγουμένως στο σημερινό τους σημείο (Avolio και Gibbons, 1989):

- Ακούστηκαν νέες ιδέες, εμπειρίες και απόψεις; Τους έκανε αυτό να επανεξετάσουν την τελική τους οπτική για τη μελέτη περίπτωσης σε αντίθεση με προϋπάρχουσες αντιλήψεις πριν από την έναρξη της συνεδρίας;
- Από πού πιστεύουν ότι προέρχονται οι ιδέες ή οι απόψεις τους; Ήταν από μια εργασιακή εμπειρία, μια στάση ή άποψη που ενστάλαξαν οι γονείς κ.λπ.;
- Πώς διέφεραν οι ιδέες, οι εμπειρίες και οι απόψεις τους από άλλους ηγέτες; Ήταν κάποια παρόμοια;
- Πώς αισθάνονται ότι δούλεψαν μέσα στην ομάδα; Ήταν συγκρουσιακοί κατά καιρούς; Γιατί; Ήταν ανοιχτοί; Συναισθηματικοί? Αβέβαιοι/χωρίς αυτοπεποίθηση;
- Πώς συγκρίθηκε η εμπειρία με τη συνεργατική ομαδική εργασία εντός του οργανισμού τους;
- Είχε ο οργανισμός τους ένα παρόμοιο κακό πρόβλημα; Πώς πήγαν να το λύσουν; Ήταν μια συνεργατική συζήτηση; Θα άλλαζαν το αποτέλεσμα;
- Υπάρχει κάποια πρακτική ή ιδέες που μπορούν να ληφθούν από την εμπειρία;
- Πώς αισθάνονται όταν αναπαράγουν/υιοθετούν τις πρακτικές έτοιμες για την επόμενη συνεδρία (Ομαδικές και Εξατομικευμένες Συνεδρίες Ανάπτυξης);

## Περίληψη

Οι Συνεδριάσεις Ομαδικής Ανάπτυξης πρέπει να παρέχουν ένα ερέθισμα, τη μορφή μιας μελέτης περίπτωσης, που να είναι αρκετά προκλητική και διαδραστική. Οι ίδιες οι συνεδρίες θα πρέπει να ακολουθούν μια αυστηρή δομή, επικεντρωμένη στον διάλογο. Σε αυτές τις συνεδρίες, οι συμμετέχοντες πρέπει να ενθαρρύνονται να μοιραστούν την άποψή τους και τους λόγους πίσω από αυτήν. Οι συμμετέχοντες θα πρέπει να αναμένουν ότι α) η άποψή τους θα αμφισβητηθεί ώστε να αποκαλυφθούν οι υποκείμενες υποθέσεις τους β) να είναι ανοιχτοί στην αναγνώριση πολλαπλών προοπτικών γύρω από το πρόβλημα/θέμα. Οι συμμετέχοντες πρέπει να διευκολυνθούν ώστε να συμμετάσχουν σε συλλογική δημιουργία νοημάτων και να καταλήξουν σε συναίνεση. Οι διαδικασίες πρέπει να υποστηρίζουν τον τρόπο με τον οποίο οι συμμετέχοντες χειρίζονται πολλαπλές απόψεις και πώς αλληλεπιδρούν με τις υποκείμενες υποθέσεις της άποψής τους. Θα πρέπει να δοθεί χρόνος στα άτομα, ώστε να μπορούν να αναλογιστούν την εμπειρία τους και να αρχίσουν να εξετάζουν τις ενέργειες που πρέπει να κάνουν στη δική τους μάθηση.

## Ενότητα 3B. Ατομικές Συνεδρίες Ανάπτυξης

Το σκεπτικό για τις ατομικές συνεδρίες ανάπτυξης είναι:

- Να αναλογιστούν τη μάθηση που έχει λάβει χώρα
- Να εξετάσουν πώς να μεταφράσουν αυτή τη μάθηση σε αλλαγές στο εργασιακό τους περιβάλλον.
- Να αναλογιστούν τυχόν επιτυχίες από το προηγούμενο πείραμά τους και να εξετάσουν τα αναλυτικά επόμενα βήματα για τη συνεχή εξάσκηση τους στη συνεδρία ανάπτυξης ομάδας

Η θεωρία της ανάπτυξης των ενηλίκων θα μας πληροφορούσε ότι οι βασικές προκλήσεις για την υποστήριξη της μάθησης θα ήταν:

1. Κατανόηση της μάθησης και των εμπειριών
2. Προώθηση αλλαγής συμπεριφοράς

### Κατανόηση της μάθησης και των εμπειριών

Η «Σκάλα συμπερασμάτων» των Argyris & Schön (1994) θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ως ένας τρόπος χαρτογράφησης της διαδικασίας της σκέψης του ίδιου του συμμετέχοντος, καθιστώντας την συνειδητή σε αυτούς και στους άλλους και βοηθώντας τους να προχωρήσουν προς τη συλλογική δράση (Brown, 2007). Αντί να εστιάζουμε στο σωστό ή το λάθος, είναι χρήσιμο για να καθοδηγήσουμε την κατανόησή μας για το πώς εργαζόμαστε σε σχέση με τις υποθέσεις που κάνουμε και πόσο γρήγορα βγάζουμε συμπεράσματα. Η «Σκάλα συμπερασμάτων» έχει πέντε στάδια που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για την υποστήριξη του διαλόγου μεταξύ του συμμετέχοντος και του συντονιστή κατά τη διάρκεια της Συνεδρίας Ανεξάρτητης Ανάπτυξης.

Αυτά είναι:

- Επιλέξτε τα δεδομένα ή την πραγματικότητά σας

- Περιγράψτε τα επιλεγμένα δεδομένα με δικά σας λόγια, εφαρμόζοντας νόημα και ετικέτες. Αυτό το νόημα μπορεί να επηρεαστεί από προσωπικές ή πολιτισμικές εμπειρίες.
- Εξηγήστε τι έχετε επιλέξει και γιατί. Αυτό είναι συχνά όπου τα συμπεράσματά μας, καθοδηγούμενα από τις υποσυνείδητες πεποιθήσεις και τις αξίες μας, επηρεάζουν τις αισθήσεις μας.
- Αξιολογήστε πώς κρίνουμε την κατάσταση ή τη συμπεριφορά (ανάλογα με τα επιλεγμένα δεδομένα).
- Η πρόταση περιλαμβάνει την απόφαση για το εάν ή πώς θα ανταποκριθεί και την πρόταση μιας ενέργειας.

Μαζί με τον συντονιστή, το άτομο θα πρέπει να επιδιώξει να οργανώσει ένα «πείραμα» - τις συγκεκριμένες ενέργειες και τρόπους εργασίας που θα λάβει στο εργασιακό του περιβάλλον. Αυτό θα αποτελέσει τη βάση για τη στοχαστική εργασία τους πριν από την επόμενη συνεδρία.

Αφού εφαρμόσουν τις συγκεκριμένες δράσεις στο περιβάλλον τους, θα πρέπει να υπάρξει μια άλλη συνεδρία μεταξύ του συμμετέχοντα και του συντονιστή, ώστε να μπορούν να σκεφτούν πώς αισθάνονται ότι οι συμφωνημένες τους ενέργειες έχουν μεταφραστεί στο περιβάλλον τους. Αυτή είναι μια ευκαιρία να ανατρέξουμε στη «Σκάλα συμπερασμάτων», αυτή τη φορά αντίστροφα.

Οι ακόλουθες ερωτήσεις θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για να υποστηρίξουν τα άτομα να κατανοήσουν την εμπειρία τους, αφηγούμενοι τη δημιουργία νοημάτων τους όπως κάνουν:

- Γιατί επέλεξα αυτόν τον τρόπο δράσης;
- Ποια βασική πεποίθηση οδήγησε σε αυτήν την ενέργεια;
- Γιατί κατέληξα σε αυτό το συμπέρασμα;
- Τι υποθέσεις κάνω;
- Σε ποια δεδομένα βασίζομαι και γιατί;
- Υπάρχουν γεγονότα που πρέπει να λάβω υπόψη μου;

Μόλις δοθεί επαρκής χρόνος για να αναλύσει εσωτερικά τη μάθηση από το πείραμά του, είναι σημαντικό να προετοιμαστεί ο συμμετέχων για την επόμενη Συνεδρία Ανάπτυξης Ομάδας.

## **Πρώθηση και υποστήριξη της αλλαγής συμπεριφοράς**

Μια κρίσιμη πτυχή της πρώθησης αλλαγών στη δημιουργία νοημάτων είναι η έκθεση των ατόμων σε εμπειρίες που παρέχουν ερεθίσματα για προβληματισμό. Μέρος αυτής της διαδικασίας είναι η εμπλοκή σε διαφορετικούς τρόπους αλληλεπίδρασης. Αυτές οι αλληλεπιδράσεις παράγουν στοιχεία, τα οποία ένα άτομο μπορεί αργότερα να αναλογιστεί. Αυτές οι διαφορετικές αλληλεπιδράσεις θα μπορούσαν να είναι μικρής ή μεγάλης κλίμακας - αλλά σε κάθε περίπτωση, απαιτούν από το άτομο να συμπεριφέρεται διαφορετικά.

Για το λόγο αυτό, η παρακίνηση ατόμων να επιχειρήσουν εναλλακτικές συμπεριφορές θα είναι βασικό μέρος των ατομικών συνεδριών ανάπτυξης. Ωστόσο, αυτό έχει σπάνια συζητηθεί στη βιβλιογραφία για την ανάπτυξη ενηλίκων. Θεωρήσαμε λοιπόν ότι οι παρακάτω θεωρίες μπορεί να είναι χρήσιμες δομές για να βοηθήσουν στο σχεδιασμό αποτελεσματικών ατομικών συνεδριών ανάπτυξης που παρακινούν τα άτομα να υιοθετήσουν νέα συμπεριφορά.

- Αυτοδιάθεση

- Αυτοαποτελεσματικότητα

### Θεωρία Αυτοκαθορισμού

Οι Deci και Ryan (1985) ανέπτυξαν μια θεωρία κινήτρων, γνωστή ως Θεωρία Αυτοκαθορισμού. Δύο βασικές παραδοχές της θεωρίας είναι ότι:

- Η ανάγκη για ανάπτυξη ωθεί τη συμπεριφορά: Οι νέες εμπειρίες και η απόκτηση κυριαρχίας στις προκλήσεις είναι απαραίτητα για την ανάπτυξη της αίσθησης του εαυτού.
- Το αυτόνομο κίνητρο είναι σημαντικό: Η ανάγκη απόκτησης γνώσης ή ανεξαρτησίας οδηγεί σε εγγενή (ή «εσωτερικά») κίνητρα, τα οποία θεωρούνται σημαντικός παράγοντας για την υποστήριξη των ατόμων να ενεργούν και να μάθουν σε συνθήκες που είναι προκλητικές

Σύμφωνα με τη Θεωρία του Αυτοκαθορισμού (Deci, Olafsen και Ryan, 2020) υπάρχουν τρεις ψυχολογικές ανάγκες που ενισχύουν τα κίνητρα για να εμπλακούν σε μια συμπεριφορά. Για να διασφαλίσουμε την επιτυχία του προγράμματος, θα είναι απαραίτητο να εξετάσουμε πώς διασφαλίζουμε ότι οι τρεις ακόλουθες ανάγκες ικανοποιούνται για τους συμμετέχοντες:

- Αυτονομία: Οι συμμετέχοντες θα πρέπει να αισθάνονται ότι ελέγχουν τις συμπεριφορές τους και ότι βάζουν στόχους. Η ανάληψη ενεργού ρόλου στον καθορισμό της κατεύθυνσης και η ανάληψη δράσης για την επίτευξη των επιθυμητών αποτελεσμάτων παίζει σημαντικό ρόλο στο να βοηθήσουν τους ανθρώπους να αισθάνονται αυτοκαθορισμένοι.
- Σύνδεση: Η αίσθηση του ανήκειν και η προσκόλληση στους συνομηλίκους τους είναι ένα σημαντικό κίνητρο. Ως εκ τούτου, η δυναμική της ομάδας του προγράμματος έχει τεράστια σημασία για το αν λειτουργεί ως καταλύτης για κίνητρα ή ως αποτρεπτικός παράγοντας.
- Ικανότητα: Οι συμμετέχοντες χρειάζονται χρόνο και υποστήριξη για να μάθουν νέες δεξιότητες και να αναπτύξουν την αίσθηση της κυριαρχίας. Όταν αισθάνονται ότι έχουν τις ικανότητες που απαιτούνται για την επιτυχία, είναι πιο πιθανό να ενεργήσουν σύμφωνα με τους στόχους τους.

Για περαιτέρω επέκταση στην ανάπτυξη ικανοτήτων, θα προτείναμε να διερευνήσετε τη θεωρία της αυτοαποτελεσματικότητας.

### Αυτοαποτελεσματικότητα

Η αυτο-αποτελεσματικότητα σχετίζεται με την πίστη ενός ατόμου στην ικανότητά του να ολοκληρώσει με επιτυχία μια εργασία και να επιτύχει έναν στόχο (Bandura, 1977). Η αυτοαποτελεσματικότητα έχει αναγνωριστεί ως σημαντικό χαρακτηριστικό στην πρακτική των σχολικών διευθυντών (Gütmüs, S. & Bellibaş, 2020, Skaalvik, 2020, Federici and Skaalvik, 2012). Επομένως, όταν εξετάζουμε τις ενέργειες ενός μεμονωμένου σχολικού διευθυντή, πρέπει να είμαστε προετοιμασμένοι να δεσμεύσουμε όχι μόνο την επίγνωσή του για συμπεριφορές που σχετίζονται με στάδια της υψηλής ικανότητας δημιουργίας νοημάτων, αλλά και προετοιμασμένοι να αυξήσουμε την πίστη τους στην εσωτερική τους ικανότητα να αναλάβουν αυτές τις ενέργειες. .

Οι διαμεσολαβητές θα πρέπει να γνωρίζουν τα βασικά στοιχεία που μπορούν να αναπτύξουν την αυτο-αποτελεσματικότητα ενός ατόμου (Bandura, 1997; Pfitzner-Eden, 2016):

- Οι διαμεσολαβητές θα πρέπει να αναγνωρίσουν ότι η αυτό-αποτελεσματικότητα είναι συγκεκριμένη: ενώ μπορεί να πιστεύουν περισσότερο σε μια ενέργεια, δεν βοηθά την αυτο-αποτελεσματικότητά τους σε κάποιον άλλο τομέα.
- Μοντελοποίηση: Η ενθάρρυνση των ατόμων να εμπλακούν με άλλους που θεωρούν τους εαυτούς τους παρόμοιους με αυτούς (δηλαδή με έναν «ισάξιο») που μπορούν να εκδηλώσουν ρητά αυτή τη συμπεριφορά μπορεί να αυξήσει την αυτο-αποτελεσματικότητα.
- Εμπειρίες μαεστρίας, που επιτρέπουν σε ένα άτομο να εξασκηθεί και να λάβει πληροφορίες για την απόδοσή του. Οι διαμεσολαβητές πρέπει να γνωρίζουν
  - Παραγωγή πληροφοριών: δεν αφορά μόνο την επιτυχία ή την αποτυχία, αλλά και τη λήψη πληροφοριών σχετικά με το γιατί ήταν/δεν ήταν επιτυχείς.
  - Να αναγνωρίζουν την επιρροή της ερμηνευμένης προηγούμενης απόδοσης ή τον βαθμό στον οποίο έχει κατακτηθεί μια δεξιότητα.
- Ένα άτομο που θεωρείται αξιόπιστη πηγή μπορεί να πείσει ένα άτομο ότι θα μπορούσε να το καθησυχάσει και να το πείσει. Οι διαμεσολαβητές μπορούν να λειτουργήσουν σε αυτόν τον ρόλο, αλλά και η διασφάλιση ότι κατανοούν το δίκτυο υποστήριξης του συμμετέχοντος τους μπορεί να είναι χρήσιμη για τη διευκόλυνσή του.
- Συναισθηματική υποστήριξη για να μειωθεί η στεναχώρια ή η ανησυχία. Οι διαμεσολαβητές θα πρέπει να είναι ευαίσθητοι στις συναισθηματικές ανάγκες των συμμετεχόντων: να το υποστηρίζουν άμεσα ή να κάνουν χρήση του δικτύου ισάξιων/υποστηρικτικών συμμετεχόντων.

## Περίληψη

Οι ατομικές συνεδρίες ανάπτυξης προορίζονται να λειτουργήσουν ως γέφυρα μεταξύ Ομαδικής και Ατομικής Εργασίας. Θα βοηθήσουν τα άτομα να εφαρμόσουν τη μάθησή τους στο περιβάλλον τους με τη μορφή πειράματος και θα τα βοηθήσουν να μεταφράσουν τις εμπειρίες τους σε συγκεκριμένους προβληματισμούς. Οι συνεδρίες θα παρακινήσουν και θα υποστηρίξουν τα άτομα να δράσουν στο περιβάλλον τους.

## Ενότητα 3Γ: Ατομική εργασία

Η ατομική εργασία ορίζεται ως η εργασία μαθημάτων που ολοκληρώνουν τα άτομα μεταξύ ατομικών και ομαδικών συνεδριών ανάπτυξης. Για να έχει αποτέλεσμα αυτή η εργασία, θα πρέπει να δομηθεί με σαφή σκοπό.

## Σκεπτικό για Ατομική Εργασία

Υπάρχουν τρεις βασικοί λόγοι για να ζητήσετε από τα άτομα να εμπλακούν σε εργασία μεταξύ ομαδικών και ατομικών συνεδριών ανάπτυξης.

1. Επίδραση. Χωρίς ενεργή δέσμευση σε ερεθίσματα που προκαλούν αμφισβήτηση σε έννοιες, πληροφορίες και γεγονότα, οι παρατηρήσεις παραμένουν στατικές στους υπάρχοντες τρόπους σκέψης (σχήμα) και δεν προωθούν την αλλαγή (Kegan and Lahey, 2009). Για το λόγο αυτό, η Ατομική Εργασία είναι το μέρος του κύκλου ανάπτυξης των ενηλίκων



2. Αυτοεξερεύνηση. Η αυτοεξερεύνηση είναι όταν ένα άτομο διερευνά τη μάθησή του και α) χρησιμοποιεί αυτή τη μάθηση για να το βοηθήσει να κατανοήσει τον εαυτό του και το περιβάλλον του β) χρησιμοποιεί το καθημερινό του περιβάλλον για να κατανοήσει τη μάθησή του ώστε να κάνει περαιτέρω ανακαλύψεις. Τα άτομα που εμπλέκονται σε αυτή τη συμπεριφορά είναι πιθανό να βιώσουν υψηλή προσωπική ανάπτυξη (Ruff, 1989)
3. Προβληματισμός. Ένας άλλος λόγος για ατομική εργασία είναι η προώθηση του προβληματισμού. Μέσα από τον βαθύ προβληματισμό, το άτομο μπορεί να δει τις αλλαγές στον εαυτό του και να σκεφτεί περισσότερο την αυτογνωσία και την αποτελεσματικότητα. Οι βαθιές και ουσιαστικές σκέψεις χρησιμεύουν για την ενσωμάτωση των νέων πληροφοριών σε νέες προσεγγίσεις στα προβλήματα (Mezirow, 1997). Ενώ στοχάζονται, οι διευθυντές θα πρέπει να ενθαρρύνονται να κατανοούν πώς έχουν διαμορφωθεί από ισχυρούς και σημαντικούς ανθρώπους, γεγονότα, μέρη και πώς αυτό επηρεάζει αυτούς και άλλους με τη σειρά τους (Bandura, 1997; Allen and Wergin, 2009).

## Δομή Ατομικής Εργασίας

Οι Drago-Severson and Blum-DeStefano (2014), Mezirow (1997) θα πρότειναν ότι οι συμμετέχοντες θα πρέπει να ενθαρρύνονται να προβληματιστούν με διάφορους τρόπους:

1. Θα πρέπει να ζητηθεί από τους συμμετέχοντες να γράψουν επίσημα τις προσωπικές τους εμπειρίες από τη μάθησή τους μετά από ατομικές και ομαδικές συνεδρίες ανάπτυξης. Η επίσημη τεκμηρίωση της μάθησής τους θα βοηθήσει τα άτομα να συνοψίσουν την εμπειρία τους, διευκολύνοντας τη μεταφορά τους στο δικό τους περιβάλλον. Τέτοια εργασία θα έπρεπε να
  - a) Ζητήσει από τα άτομα να συνοψίσουν ποιες γνώσεις έχουν αναπτύξει
  - b) Ζητήσει από τα άτομα να σκεφτούν πώς θα αναπτύξουν τη μάθησή τους στις επόμενες συνεδρίες.
  - c) Προτρέπει τα άτομα να εξετάσουν ποια μάθηση πρέπει να εξερευνηθούν στην καθημερινή τους εργασία.
2. Ημερολόγιο μεταξύ των συνεδριών. Οι συμμετέχοντες θα πρέπει να ενθαρρύνονται να αναλαμβάνουν ένα δομημένο ημερολόγιο/τετράδιο, στο οποίο ζητείται από τους συμμετέχοντες να προβληματίζονται σε τακτά χρονικά διαστήματα σχετικά με το πώς η μάθησή τους επηρεάζει την καθημερινή τους εργασία. Οι ερωτήσεις πρέπει
  - a) Να ωθούν τα άτομα να επανεξετάσουν την προηγούμενη μάθησή τους και να κατανοήσουν αυτή τη μάθηση μέσα στην εργασία τους.
  - b) Να ενθαρρύνουν τα άτομα να εξετάσουν όχι μόνο το πρόβλημα αλλά τη δομή του προβλήματος. Πώς σκέφτονται το πρόβλημα και τις κατάλληλες προτροπές για να τους βοηθήσουν να σκεφτούν το πρόβλημα με διαφορετικούς τρόπους (διαλεκτικά, Basseches, 2004· σε σχέση με τη θεωρία πολυπλοκότητας, Hawkins and James, 2018· και τα δύσκολα προβλήματα, Rittel και Webber, 1973)
  - c) Να παρακινήσουν τα άτομα στις δικές τους ενέργειες και δεσμεύσεις για αλλαγή.
3. Εργασίες στην τάξη - Οι εργασίες θα πρέπει να ορίζονται από διαμεσολαβητές που χρειάζονται/απαιτούν από τα άτομα να ενεργούν στη μάθησή τους με συγκεκριμένους τρόπους που σχετίζονται με τη μάθηση στις συνεδρίες τους. Η συμμετοχή/σχεδιασμός αυτών των δραστηριοτήτων θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη:
  - a) Την ισορροπία δομής από τη συνεδρία με τη δική τους μάθηση.



- b) Την εμπλοκή του ατόμου σε δραστηριότητα που θα αυξήσει την πίστη του στην ικανότητά του να εφαρμόσει τη μάθησή του με επιτυχία, δηλαδή θα αυξήσει την αυτο-αποτελεσματικότητά του.
- c) Δραστηριότητες που παρακινούν τα άτομα (βλ. Συνεδρίες Ατομικής Ομαδικής Ανάπτυξης για ορισμούς σχετικά με τα κίνητρα)
- d) Την παροχή μιας επίσημης μορφής ανατροφοδότησης εστιάζοντας στο να είστε υποστηρικτικοί και προκλητικοί για να βοηθήσετε το άτομο να εξετάσει τις δικές του υποθέσεις, να υποστηρίξει την ανάπτυξή του και να προσφέρει διαφορετικές απόψεις και προοπτικές. Αυτό θα μπορούσε να είναι από τον συντονιστή, αλλά θα μπορούσε επίσης να είναι ανατροφοδότηση από ισάξιους

## Συμπέρασμα

Σε αυτό το έγγραφο, έχουμε περιγράψει την περίπτωση μιας προσέγγισης για την ανάπτυξη της ικανότητας δημιουργίας νοημάτων των διευθυντών σχολείων. Συζητήσαμε πώς ένας βασικός μηχανισμός επιρροής είναι ο τρόπος με τον οποίο οι διευθυντές κατανοούν και ανταποκρίνονται σε δύσκολα προβλήματα μέσα στον οργανισμό τους. Αυτά τα προβλήματα, που εντοπίζονται σε πολύπλοκα οργανωτικά πλαίσια, απαιτούν από τα άτομα να συμμετέχουν σε μια διαδικασία δημιουργίας νοημάτων. Αυτή η διαδικασία δημιουργίας νοημάτων καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από το στάδιο Ανάπτυξης του Εγώ των Ενηλίκων (ΑΕΕ) στο οποίο κατοικεί ο διευθυντής. Ένα στάδιο της ΑΕΕ των διευθυντών μπορεί να επηρεάσει ουσιαστικά τον τρόπο με τον οποίο 1) θα κατανοήσουν το πρόβλημα 2) θα ανταποκριθούν στο πρόβλημα και 3) στον τρόπο με τον οποίο θα ασχοληθούν με τους άλλους. Αναγνωρίζεται ότι τα μεταγενέστερα στάδια του ΑΕΕ ενσωματώνουν τρόπους κατανόησης που θα μπορούσαν να είναι επωφελείς για την αντιμετώπιση των δύσκολων προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι σχολικοί διευθυντές όσον αφορά τις ευθύνες του ρόλου τους, και ως εκ τούτου την ανάγκη ανάπτυξης της ικανότητας δημιουργίας νοημάτων των διευθυντών των σχολείων.

Ωστόσο, η έρευνα για τη δημιουργία νοημάτων με τους διευθυντές σχολείων δεν είναι συνηθισμένη, και ως εκ τούτου, δεν υπάρχουν διαθέσιμες στο κοινό προσεγγίσεις για την ανάπτυξη σχολικής ηγεσίας που να ενσωματώνουν επί του παρόντος την ανάπτυξη της ικανότητας δημιουργίας νοημάτων των διευθυντών. Υπάρχουν και άλλοι τομείς, όπως τα κίνητρα συμπεριφοράς και ο ρόλος της γνώσης, που δεν θεωρούνται ελλιπώς στον τομέα της Ανάπτυξης Ενηλίκων και έχουν ενσωματωθεί σε αναγνωρισμένες προσεγγίσεις για την υποστήριξη της ανάπτυξης των διευθυντών σχολείων.

Έχουμε υποστηρίξει ότι υπάρχει ένα κενό για μια νέα προσέγγιση στην ανάπτυξη της σχολικής ηγεσίας και να αυτό.

## Βιβλιογραφία

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.