



Getting Heads Together

Okul Liderliği Gelişimi için Dnşümsel Model

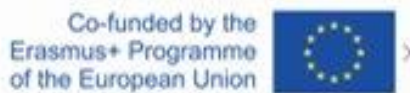
ıktı için: O1-A3 Farklı modeller geliştirin ve gözden geçirin (sosyal, politik, ekonomik ve kültürel farklılıkları dikkate alarak).



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

- University of Gloucestershire, UK
- Platon School, Greece
- Elazig Doga Anadolu Lisesi College
- Spoeczna 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.

Okul Liderliği Gelişimi için Dönüşümsel Model

ıktı için: O1-A3 Farklı modeller geliştirin ve gözden geçirin (sosyal, politik, ekonomik ve kültürel farklılıkları dikkate alarak).

GİRİŐ

Bu belge, Liderleri Bir Araya Getirmek ERASMUS projesi kapsamında benimsenen yaklaşımı bilgilendirecek okul liderlerinin geliştirilmesine yönelik yaklaşımımızı özetlemektedir.

ıktı O1-A1, AB'deki okul liderlerinin günlük olarak karmaşık sorunlar/kötü sorunlarla karşı karşıya olduğunu gösterdi. Ayrıca, bu karmaşık sorunlar/kötü sorunlar okul liderlerinin çok fazla zamanını alır ve okullarında nasıl çalıştıkları açısından önemlidir. Bu ıktıda tanıyacağız

- 1) Bu karmaşık sorunları/kötü sorunları okul liderlerinin anlaması ve yanıtlaması zordur.
- 2) Okul liderlerinin, karmaşık sorunları ve kötü sorunları anlamalarına ve bunlara yanıt vermelerine yardımcı olmak için gelişimlerine yönelik belirli bir yaklaşıma ihtiyaçları olduğu.

Anahtar kavramlar

Okul liderliği nedir?

Liderlik ekipleri, bireyleri ve organizasyonları etkileme sürecidir (Northouse, 2016; Yukl 2002). Okul liderlerinin rolleri kapsamında sahip oldukları çok sayıda önemli sorumluluk, örgütü ve içindeki bireyleri etkilemek için önemli bir fırsat sunmaktadır (Connolly, James ve Fertig, 2017) ve , onlar etkiler ve bu nedenle liderlik ederler.” (s.504).

Bu sorumluluklar şunları içerebilir:

- Olumlu bir okul kültürü oluşturmak;
 - Müfredatın düzenlenmesi ve öğretilmesi;
 - Mesleki öğrenimi ve gelişimi desteklemek;
 - Öğrenci davranışını ve daha geniş topluluk içindeki ilişkileri yönetmek;
- ve
- Verimli ve etkili bir organizasyon düzenlemek.

Liderlerin bu sorumlulukları nasıl yönettikleri, öğrenci sonuçları üzerinde (Day, Gu ve Sammons 2016) ve personelin iş yerlerinde nasıl deneyim kazanıp geliştiği üzerinde büyük bir etkiye sahip olabileceğinden önemlidir (Robinson ve Timperley, 2007; Skaavlik ve Skaalvik, 2011).

Ancak, bir okul müdürünün sorumlulukları iki nedenden dolayı karmaşık olabilir:

1: Okullar karmaşık kuruluşlardır.

Okullar karmaşık kuruluşlardır. Aşağıdakileri içeren birçok özelliğe sahiptirler:

Karmaşık Uyarlanabilir Sistemin Özelliği

Kendi Kendine Örgütlenme. Bir sistemin her bir parçası çevrenin taleplerine göre organize olacaktır.

Küçük eylemler büyük sonuçlara yol açabilir. Aynı şekilde, büyük ölçekli değişimin kuruluş üzerinde önemli bir etkisi olmayabilir.

Tahmin edilemez olabilir; Bir sistem içindeki sonuçlar, alınan eylemlerden ortaya çıkabilir. Ne olabileceğini tahmin etmeyi zorlaştıracak yeni değişkenler ortaya çıkabilir.

İç İçe Sistemler. Tüm sistemler başka bir sistemin içine yerleştirilir.

Dayanışma. Sistemin tüm parçaları birbirine bağlı olduğu için sistemin hiçbir parçası izole edilemez.

Sistemler ve ortamlar birlikte gelişir. Sistemler çevrenin ihtiyaçlarına uyum sağlar ve çevredeki değişiklikler sistem içindeki değişiklikleri teşvik edebilir.

Sistemin bir geçmişi vardır ve bu tarih unutulamaz. Bir sistemin bu geçmişi, sistemin daha sonra nasıl gelişeceğini etkileyecektir.

Tablo1: Karmaşık Uyarlanabilir Sistemin Özellikleri. Hollanda'dan Tanımlayıcılar Kullanılarak Uyuşmuştur (1992: 2006), Dooley (1997) ve Palmberg (2009).

2: Okul liderlerinin sahip olduğu sorumlulukların çoğu karmaşıktır. Okul liderlerinin birçok karmaşık sorumluluğu vardır, Rittel ve Webber (1973) karmaşık sorumlulukları "kötü sorunlar" olarak tanımlar.

Kötü problemlerin 8 önemli özelliği vardır:

1. Kötü sorunlar farklı biçimler alabilir ve ilgili kişinin bakış açısına veya konumuna göre farklı şekillerde tanımlanabilir.
2. Ne zaman ve ne zaman çözüleceklerini belirlemek kolay değildir.
3. Çözümlerin doğru veya yanlış/doğru veya yanlış olarak kabul edilmesi mümkün değildir.
4. Kötü bir sorunun çözümünün işe yarayıp yaramayacağını test etmenin hiçbir yolu yoktur.
5. Deneme yanılma yoluyla incelenemezler.
6. Kötü bir soruna sonsuz çözümler veya yaklaşımlar vardır.
7. Tüm kötü problemler özünde benzersizdir.
8. Kötü sorunlar her zaman diğer sorunların belirtisi olarak tanımlanabilir.

Kötü problemler, bir liderin çok fazla zamanını gerektirir (Leithwood, Begley ve Cousins, 1994; Anderson, 2017). Kendi okul liderleri anketimiz şunu gösterdi:

- Daha fazla okul lideri, karmaşık sorunların/kötü sorunların daha az karmaşık/halledilebilir sorunların görevlerine kıyasla daha fazla zaman aldığını (%48,9'a karşı %31,8) bildirdi. Bu, sıradan sorunların kötü sorunlardan (% 22.3) daha yaygın olarak kabul edilmesine (% 46.9) rağmen.

- Okul kültürünün ve davranış yönetiminin desteklenmesinden başkalarıyla çalışmaya, şikayetleri ele almaya ve mali yönetime kadar, okul liderlerinin karşı karşıya kalabileceği çeşitli sorumluluklarda korkunç sorunlar ortaya çıkabilir. Buraya kadar özetlemek gerekirse: Liderlik,

etkileme süreci olarak tanımlanır ve okul liderlerinin okullarını etkilemelerinin önemli bir yolu da sorumluluklarını nasıl yerine getirdikleridir. Ancak, sorumluluklarını yerine getirirken, okul müdürleri birçok karmaşık ('kötü') sorunla karşı karşıyadır.

Yetişkin gelişimi bilgili okul liderliği gelişimine neden ihtiyacımız var?

Bir önceki bölümde, okul liderlerinin karmaşık bir ortamda çok zorlu/kötü, sorunlara yanıt vermesi gerektiğini ve liderlerin bu sorumluluklar doğrultusunda hareket etmesi gerektiğini söylemiştik.

Karmaşık ortamlar ve karmaşık/kötü sorunlar, yetişkinleri sorun hakkında düşünmeye zorlar. Holt ve Cornelissen (2014) bu psikolojik süreci anlamlandırma olarak tanımlar: “insanların yeni, belirsiz, kafa karıştırıcı veya başka bir şekilde beklentileri ihlal eden sorunları veya olayları anlamak için çalıştıkları süreç (P.1)”. Anlam verme süreci önemlidir, çünkü anlamlandırma liderlerin harekete geçmesine izin veren şeydir (Weick, Sutcliffe ve Obstfeld, 2005) ve bu nedenle günlük olarak karmaşık/kötü sorunlarla uğraşmak zorunda kalan okul liderleri için önemli bir süreçtir.

Anlam verme sürecinden sorumlu olan psikolojik yapı Ego'dur. Loevinger (1976, Hy ve Loevinger 1998) Yetişkin Ego Gelişimi (AED) teorisi, Ego'nun bir bireyin hayatındaki belirli bir noktada sekiz aşamadan birinde olabileceğini öne sürdü. Her aşama, temelde farklı anlamlandırma

yollarını tanımlar: insanlarla nasıl çalıştıklarına kadar insanların katılabileceği karmaşıklık derecesi. Bu nedenle, AED'nin her aşaması, anlamlandırmanın nasıl önemli ölçüde farklı olabileceğini açıklar. Bu aşamaların bir özeti Ek 1'de bulunabilir.

Gelişmekte olan araştırmalar, okul liderlerinin anlamlandırma aşamasının, karmaşık sorunları/kötü sorunları nasıl anladıkları ve nasıl davrandıklarını etkileyebileceğini göstermektedir. Gilbride, James ve Carr (2021), Gilbride, James ve Carr (Yakında Gelecek) tarafından yapılan araştırmalar iki temel fikir ortaya koydu:

1. AED aşaması tarafından üstlenilen anlamlandırma sürecinin, bir liderin problemle nasıl etkileşime gireceğini şekillendirebileceği. Araştırma, başöğretmenlere yetişkin gelişiminin en yaygın üç aşamasında baktı: Kendinin Farkında (Aşama 1), Vicdanlı (Aşama 2) ve Bireyci (Aşama 3). Tablo 2'de bir özet sunulmaktadır:

| | | | | |
|--|-----------------------|-----------------------------|--------------------|----------------------|
| | Karmaşıklığı Anlamak. | Kötü Sorunlar Olan Olayları | Başkalarının Rolü. | Başkalarının Algısı. |
| | | Anlamak ve Etkileşime | | |
| | | Geçmek. | | |

| | | | | |
|--------------------------|---|---|---|--|
| Kendini Bilen (1. Aşama) | Acil durum. Sadelik empoze etmek. Nedensel doğrusallık. Hiyerarşiyi takip etmek. Herhangi bir politikanın kurallarını uygulamaya çalıştı. | Durumla ilgili somut kanıtlar toplayın. Özel bir anlamlandırma süreci yürütün. Bir eylem planına hızlı, zamanında yanıt. | Bilgi Sağlanması | Eylem odaklı. |
| Adaletli, vicdanlı | Örüntüleme Geniş ve sonra odaklanır. Öngörülebilirlik empoze etmek. Politikanın sınırlı rolü | Kesin kanıtlara ek olarak, başkalarından bunun nedenlerini ararlar. Özel 'Teşhis' - kendi başlarına mantıklı bir mantık oluşturun Planlama – Strateji ve Etkileşim Tespit edilen mağdura destek | Güvenilir bir danışman seti kullanırdı. Soruna ilişkin özel olarak geliştirilmiş anlayışları için doğrulama. | Bir dizi niteliğin listesi: " Onlar harika bir dinleyicidir"; "Empati duyuyorlar". |
| Bireyci (3. Aşama) | Olayın ötesinde bir anlayış arayın. ortaya çıkma. karşılıklılık. Sistemi birbirine bağlı olarak takdir edin. | İç parçayı aramak: Daha az somut içgörüler, beden dili, dilde ince değişiklikler. Yeni bilgiler gün ışığına çıktıkça durumu anlamalarının yavaş yavaş ortaya çıkması rahat. Ortak inşaat. | Hiyerarşinin ötesinde – HT/P'ler üst düzey ekiplerinin ötesinde tavsiye isteyecektir. Olayları başkalarıyla birlikte anlama ('birlikte inşa'). İletişim - çevrelerindekiyle çalışmak. | Durumlara ilişkin daha derin kavrayışlar: "Büyülü"; "Sadece anlıyorlar". Çevresindekilerle derinden rezonansa girebilir: "Duyduğumu hissettiriyorlar." |

| | | | | |
|--|-----------------------|--|----------|--|
| | tahmin edilemezlik | | Gelişim. | |
| | Politika – rehberlik. | Başkalarıyla anlayış geliştirin. | | |
| | | Destek – acil durumun ötesinde + gelişimsel. | | |

Tablo 3: Kendini Bilen, Vicdanlı ve Bireyci Okul Müdürlerinde Bulunan Sonuçların Özeti (Gilbride, James ve Carr 2021)

2. AED'nin tipik olarak yetişkin popülasyonlarında bulunan en ileri aşaması olan Bireyci aşamanın, karmaşık konularda/kötü problemlerde avantaj sağlayan çeşitli uygulamalarla ilişkili olduğu:

a. Karmaşık problemlerin özelliklerini daha çok anladılar ve karmaşıklıkla kendilerini rahat hissettiler. Bu, bu olaylardaki belirsizliğin, ortaya çıkma olasılığının, tarihin sorunda oynadığı rolün ve sorunun orijinal zaman ölçeğinin ötesinde olası devamının tanınmasını içerir.

B. Ortaya çıkmak için sorunu yeni bakış açılarından anlamaya çalıştılar, farklı görüş ve analizler aradılar, düşünmek için zaman harcadılar ve sorunun ötesinde bağlantılar aradılar. Olay aracılığıyla personeli geliştirmeye ve büyümelerine yardımcı olmaya çalıştılar.

C. Başkalarıyla karşılıklı işbirliği içinde çalıştılar: 'birlikte inşa etmek' için başkalarıyla birlikte çalışmaya, yani diğer insanlarla ve kuruluşun farklı seviyelerinde soruna ilişkin anlayışlarını oluşturmaya çalışacaklardı.

Bu uygulamaların liderler için çeşitli şekillerde avantajlı olduğu tespit edilmiştir:

- Kuruluşun genel başarısı (Rooke ve Tolbert, 1998; 2005).
- Takım oluşturma (Bushe ve Gibbs, 1990; Fisher ve Tolbert, 1991; Bartone ve diğerleri, 2007; Harris ve Kuhnert, 2008)
- İlişki yönetimi: (Harris ve Kuhnert, 2008; Strang ve Kuhnert, 2009; Heaney, 2020)

Okul Liderliği Gelişimi için Anlamlandırmayı AED'ye Bağlamanın Uygunluğu.

Anlam verme ile çalışmak için bu yaklaşımları ve AED aşamasıyla bağlantılı olan anlamlandırmayı ilişkilendirmek, okul liderlerinin öğrenimini nasıl desteklediğimiz konusunda önemli çıkarımlara sahiptir:

1. Okul liderlerinin anlamlandırmalarını geliştirmenin, okul liderlerini karmaşık sorumluluklarına yanıt vermede destekleyebileceği görülmektedir. Daha sonraki aşamalar, okul liderlerini kötü sorunlar ve örgütsel karmaşıklıkla destekleyen yaklaşımlarla ilişkilidir.
2. Anlamlandırma Ego tarafından yürütüldüğünden, anlamlandırma kapasitesinin geliştirilmesi, bireyin AED aşamasının gelişimini içerecektir.
3. Daha sonraki aşamalara geçiş, özellikle bu hedef etrafında tasarlanmış kasıtlı, kasıtlı bir çalışma programı gerektirecektir. Ancak, aşağıdaki noktaları dikkate almamız gerekiyor:

a. Daha sonraki aşamalar popülasyonda nadirdir. Birkaç çalışma, yetişkinin yalnızca %6-15'inin daha sonraki Bireyselci aşamalarda yaşadığını kabul etmektedir (Lanning ve diğerleri, 2018; Cook-Grueter, 2004). Bu, bireylerin tipik olarak geç aşamalarla ilişkili uygulamaları kendi başlarına ve önemli bir destek olmaksızın geliştirmekte zorlandıklarını ve geleneksel mesleki gelişim programlarının bu gelişimi desteklemek için kendi başlarına yeterli olmayabileceğini düşündürür (Day ve diğerleri, 2014; Kjellström). , Stålné ve Törnblom, 2020).

B. AED gelişimine odaklanan birkaç geliştirme programı, sonraki aşamalara geçmenin yetişkinler için, özellikle Bireyselci aşamaya geçmenin giderek daha zor hale gelebileceğini göstermiştir. (King ve diğerleri, 2000; Manners, Durkin ve Neesdale, 2004; Vincent, Ward ve Denson, 2013).

Bu nedenle, okul liderlerini karşılaştıkları sorunlarla desteklerken, geleneksel yaklaşımlara değer katan ve bireylerin AED anlamlandırmasının sonraki aşamalarıyla ilişkili uygulamalarla çalışmalarını kolaylaştıran alternatif bir gelişimsel yaklaşıma ihtiyacımız var. Bu programın amacı, şimdi dikkatimizi neye çevirdiğimizdir.

Bölüm 2: Okul Liderliği Gelişimi için Dönüşümsel Modeli

Araştırmanın İlkeleri

Bu modeli geliştirirken aşağıdaki ilkeler doğrultusunda hareket ettik:

1. Anlam vermenin geliştirilmesi konusundaki eğitim, belirli bir gelişim programı gerektirir. Mesleki öğrenmeye yönelik geleneksel yaklaşımlar, bireyin anlamlandırma yeteneklerini geliştirmek için tek başına yeterli değildir.

Birkaç çalışma AED aşamaları içinde ve arasında gelişimin mümkün olduğunu gösterse de (Newman, Tellegen ve Bouchard, 1998; Manners, Durkin ve Nesdale, 2004; Vincent, Ward ve Denson, 2013), sonraki aşamalara gelişme hala nadirdir (Lanning). ve diğerleri, 2018). Bu nedenle, AED'nin sonraki aşamalarına ilerlemeyi teşvik etmeye yönelik herhangi bir girişim, gelişim için farklı, yeni bir yaklaşım gerektirir.

2. Yetişkin Gelişimi disiplini dışından araştırmaları birleştirme ihtiyacı. Literatürü incelememiz sırasında, anlamlandırmayı geliştirmek için genel ilkeler olduğunu ve bu genel ilkelerin ampirik araştırma ve öğrenme teorisi tarafından desteklendiğini ortaya çıkardık. Ancak, nadiren belirli bir yaklaşıma veya yöntemle bağlı kaldılar ve genellikle öğrenmeyi etkilediği bilinen diğer faktörleri ihmal ettiler. Bazı örnekler aşağıdaki gibidir:

| | Anlamalı gelişime yararı | Problem | Belirlenen Sorgulama Yolları |
|--|--|---|--|
| Bireyleri, insanların farklı durumları/durumları nasıl anlamlandırdığına dair alternatif yollara maruz bırakmak. | Bireyleri AED'nin sonraki aşamalarına kolaylaştırabilecek çokluk, belirsizlik kavramlarına maruz bırakır. | Literatür, farklı bakış açılarının nasıl tanıtılacağı, böyle bir oturumun nasıl çalışabileceği vb. ayrıntıları belirtmedi. | Gelişimi kolaylaştıran grup çalışması ve yansıtma için anlam oluşturma yapılarının tasarımını desteklemek için kullanılabilir Diyalog Sorgulama ve Yansıtıcı Uygulama. |
| Bilginin rolü | Farklı disiplinler arasında öğretme ve öğrenmede, bilginin rolü, bireylerin üst düzey düşünmeye katılma kapasitelerini bilgilendirmede önemli olarak kabul edilmektedir. | Öğretmen ve okul lideri geliştirme literatüründe artan önemine rağmen bilginin rolü çok fazla ilgi görmemiştir. | Bilişsel Psikoloji: Hangi güçlü bilginin kendi içinde olabileceğini düşünmek, bireylerin dünyayı farklı şekillerde kavramsallaştırmasına yardımcı olur. |
| İnsanları deneyimlere nasıl motive edebilirsiniz: | Bireylerin benzersiz deneyimleri ve doğrudan davranışları, yansıma ve büyüme anları sağladı | Bu tür deneyimlerin bir öğrenme fırsatına en iyi şekilde nasıl simüle edileceği ve bireyin bu davranışlarda bulunma isteğini başka hangi faktörlerin etkileyebileceği açık değildir | Davranış psikolojisi; Motivasyon Psikolojisi. |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | |
|--|--|--|--|

Bölüm 3: Okul Liderliği Gelişimi için Dönüşümsel Modelle İlgili Başarılar ve Öğrenme Süreçleri

Katılanlardan Ne Gibi Sonuçlar Beklemeliyiz? Kegan ve Lahey'e (2009) göre

geliştirme iki şekilde olabilir. • Dikey gelişim - şu anda olduğu gibi kendi anlamlandırma kapasitelerinin artan bir anlam farkındalığı. Bu aynı zamanda, çevrelerinde nasıl çalıştıklarına ilişkin görece güçlü ve zayıf yönlerinin eleştirel bir yansımalarını da içerebilir. • Yatay Gelişim - AED evrelerinde nicel bir değişim. Her ikisi de önemli gelişme biçimleridir. Aşama geliştirme, herhangi bir gelişim programı için karmaşık ve zorlu bir sonuçtur ve birey etrafında daha geniş bir destek yapısına bağlıdır. Bu nedenle, bir bireyin gelişim aşamasının tam olarak farkında olmak için bir birey olarak büyümek ve bu aşamada farkındalığı en üst düzeye çıkarmak, bireysel gelişim için güçlü bir sonuç olabilir.

Program Neleri İçermelidir?

Dikey ve yatay gelişmeyi gerçekleştirirken göz önünde bulundurmanız gereken iki önemli mesaj vardır.

1: Bireylerin anlamlandırmaya nasıl dahil oldukları programın merkezinde olmalıdır.

Liderlerle, karmaşıklığı ve karmaşıklığı anlamlandırmayla nasıl ilişki kurduklarını doğrudan keşfederek işlerinde kötü problemler, alternatif yollar uygulamak ve düşünmek

problemleri kavramsallaştırmak ve çözmek, onların anlamlarında daha derin bir büyümeyi kolaylaştırabilir.

AED'nin mevcut aşamasının içinde ve ötesinde kapasite oluşturma.

2: Anlamlandırma geliştirmek, dolaylı olarak etkileyen faktörleri de dikkate almamızı gerektirir.

Örneğın, bilginin rolü. Bilgi, problemler aracılığıyla nasıl düşündüğümüzü etkileyebilir ve farklı sorunları anlamaya yönelik yaklaşımları sağlar.

Diğeri bir örnek davranışa bakmaktır: Bireysel değişiklikleri ve büyümeyi teşvik eden bir program, yeni bir yönde büyüme ve yeni davranışlar için istek ve kapasite oluşturmalı (Bandura,1977; Cunningham ve diğeri, 2019) ve bireyleri teşvik etmelidir. temelde farklı bir şekilde davranır/çevre ile etkileşime girer.

Bu nedenle, programın aşağıdakileri yaparak anlamlandırmadaki gelişmeleri kolaylaştırması gerekir:

- Kursiyerlere pratik yapmaları ve anlamlandırmaya katılmaları için doğrudan fırsatlar sağlamak. Onların anlamlandırmalarına meydan okumak ve onları şu durumlara maruz bırakmak için özel olarak tasarlanmış deneyimler yaratmamız gerekecek;

- alternatif bakış açıları;

- grup/işbirliğine dayalı anlamlandırma;

- problemlerin doğasında var olan karmaşıklık.

- Bilgideki değişiklikleri kolaylaştırma - buna şunlar dahildir:

- Resmi, bildirimsel bilgi; okulların işleyişiyle ilgili teori ve kavramların anlaşılması

Prosedürel bilgi; liderin bir durumu anlaması ve bu durumda hareket etmesi için deneyim ve fırsatları

genişletmeye yardımcı olacak yollarla nasıl meşgul olunacağı konusunda bilgi edinir.

- ve öz-düzenleme bilgisi: Durumlar ve potansiyel alternatifler içinde kendilerini nasıl yönettiklerine dair bilgi.

- Çalışma ortamlarında davranış değişikliklerinin kolaylaştırılması - davranış ve davranıştaki değişikliklerin sonuçları, daha önce sahip oldukları çalışma

biçimlerine meydan okuyabilecek deneyimler sağlayabilir. Böyle bir yaklaşımın şunları içermesi gerekecektir:

- harekete geçme motivasyonunu yükseltmek;
- eyleme geçmek için katılımcıların öz yeterliliğini artırmak;
- bireylerin eylemlerini kaydetmelerine ve ilerlemelerini takip etmelerine yardımcı olmak

Program Nasıl Yapılmalı?

Programın yapısını incelerken, üç temel yönü göz önünde bulundurduk:

- Program başlamadan önce ne olması gerektiği.
- Program sırasında ne olması gerektiği.
- Katılımcıların organizasyonları içindeki gelişimini desteklemek için neler yapılmalıdır.

Program Başlamadan Önce Ne Olmalıdır?

Oturumlar başlamadan önce, katılımcılara AED aşamalarının bir ilk değerlendirmesi yapılmalıdır (Allen ve Wergin, 2009). İlk değerlendirmeyi kullanmanın amacı, program kolaylaştırıcılarının katılımcıların hangi aşamada olduğunu görmeleri, programın sonundaki genel ilerlemeyi izlemeleri ve program sırasında destek sağlamalarıdır. Ayrıca, önceden tasarlanmış anketler sunulacaktır. programdakilere. Gelişimlerini göstermek ve gözlemek için bu anketi meslektaşlarıyla düzenli olarak paylaşmaları teşvik edilecektir.

Katılımcıların programın amacı hakkında net olmaları için ego gelişimi, anlamlandırma, karmaşıklık teorisi ve organizasyon teorisi gibi kavramlar hakkında liderleri bilgilendiren bağımsız brifingler sağlanmalıdır.

Program Sırasında Olması Gerekenler

Okul liderlerinin AED aşamasının ilerlemesini teşvik etmek için tasarlanmış bir programın üç temel bölümü vardır.

Program yapısı, doğası gereği döngüsel olan ve birbirinden gelişen/ilerleyen, katılımcıların bir öncekine göre

düşünmesine ve harekete geçmesine izin veren üç unsurdan oluşan bir temele sahip olmalıdır. Bunlar:

- Grup Geliştirme Oturumları - bir vaka çalışması/deneyimlenen saha çalışması analizi yoluyla grup işbirliği ve tartışma.
- Bireyselleştirilmiş Gelişim Oturumları - gerçekleşen öğrenmeyi yansıtmak ve bu öğrenmeyi çalışma ortamlarında değişikliklere nasıl dönüştüreceklerini düşünmek için bir fırsat.
- Bireysel çalışma - gelecekteki eylem noktalarını yönlendiren günlük kaydı yoluyla yansımalarla bağlantı kurmak.

Aşağıdaki üç bölüm, katılımcıların önceki oturumu yansıtma ve harekete geçmelerine izin vermek için

döngüsel bir yapıda kullanılmalıdır. AED'yi kolaylaştırmak ve teşvik etmek için aşağıdaki özellikler programın her

bir bölümüne entegre edilmelidir. Bunlar:

- kişisel olarak önemli, duygusal olarak ilgi çekici ve doğası gereği kişilerarası olan bir uyarıcı (Manners, Durkin ve Nesdale, 2004)
- şemaların dengesizliğini uyarabilecek zorlu ortamlar veya diğer bireylerle sık etkileşimler (Cunningham, et., 2019)
- kendini yansıtmak ve kendini anlamlandırma zamanı (Paffenberger, 2005)
- işbirliği anlamlandırma yoluyla diğer liderlerle bağlantılar sağlayan, özerk ve başarılı hareket etme fırsatlarıyla dengelenen ve öz yeterliliği artıran grup tartışmaları (Allen ve Wergin, 2009).

Aşağıdaki bölümler, Grup Geliştirme Oturumları, Bireyselleştirilmiş Gelişim Oturumları ve Bireysel

Çalışma ile ilgili yapılar ve süreçler hakkında daha fazla ayrıntıya girmektedir.

Bölüm 3a. Grup Geliştirme Oturumları

Grup Oturumları, bireyleri anlamlandırmaya teşvik etmeli ve açığa çıkarmalıdır. Literatürde oturumlar iki aktiviteye odaklanmıştır: bir vaka çalışması (Vincent, Ward ve Denson, 2014) veya saha çalışması (Pffaffenberger, 2005).

- Bir vaka çalışması, kötü sorunları araştırmak için yapılandırılmış bir araç olarak hizmet eder. Problemlerin amacı, bir dengesizlik duygusu sağlayan bireylerin kavram ve varsayımlarını kesintiye uğratmaktır.

- Saha çalışması, uygulayıcıların okullarında yapabilecekleri çalışmadır Ward ve Denson (2013; 2015)

Bu bölümde şunları özetleyeceğiz:

- Grup geliştirme oturumlarındaki temel zorluklar,
- Etkili grup çalışmasını sağlamada temel tasarım zorluklarının üstesinden gelme yolları

Grup Geliştirme Oturumlarındaki Temel Zorluklar

Yetişkin gelişimi teorisi, öğrenmeyi desteklemedeki temel zorlukların şunlar olacağını bize bildirecektir:

1. Görevin, bireylerin anlamlandırmaya katılmalarını sağlamak için yeterince zorlayıcı olmasını sağlamak (Maitlis ve Cornelissen, 2014)
2. Bireylerin birden fazla bakış açısını anlamalarına ve birbirleriyle işbirliği içinde olmalarına yardımcı olmak. Kötü problemlerle ilgilenmek için önemli olsa da, yetişkinlerin kendi başlarına işbirlikçi, çok yönlü bir bakış açısı yaklaşımıyla meşgul oldukları yalnızca yetişkin gelişiminin sonraki aşamalarındadır (Gilbride, James ve Carr, 2021; Gilbride, James ve Carr, Forthcoming). Bu nedenle oturumların, katılımcıları çoklu bakış açılarını tanımaları ve başkalarıyla işbirliğine dayalı, daha karmaşık bir anlayışa varmaları için desteklemesi gerekecektir.

Grup Geliştirme Oturumları Neye Odaklanmalı?

Görevin sağlanması, bireylerin anlamlandırmaya katılmalarını sağlamak için yeterince zorlayıcıdır.

Saha çalışması veya vaka çalışması şunları yapmalıdır:

- Karmaşık bir sorun veya kötü bir sorun içermesi (Rittel ve Webber, 1973).
- Yüksek düzeyde etkileşimli ve deneyimsel olun. Oturum, bireylere, bireyin olağan rutinlerinden, rollerinden ve tanıdık koşullarından çok uzak olduğu için, başka türlü karşılaşmamış olabilecekleri zorlukları, ortamları ve farklı bireyleri deneyimleme fırsatları vermelidir. Bu, bireyin derinlemesine düşünme sürecine katılmasını ve buna

karşılık gelişim aşamaları içinde ilerlemesini sağlar. Bu, aşama geçişlerinin, mevcut düşünceyi bozan ('dengesizleştirici'), kişisel olarak anlamlı ve duygusal olarak çekici olan kişilerarası nitelikteki zorlu bir olaya verilen yanıtta kaynaklandığını bulan Kegan (1982) ve Manners ve Durkin (2000) tarafından yapılan araştırmada desteklenmektedir.

Bireylerin birden fazla bakış açısını anlamalarına ve birbirleriyle işbirliği içinde olmalarına yardımcı olmak

Diyalojik Sorgulama, hem bireylerin farklı bakış açılarını anlamalarını destekleyebilen hem de tüm grubun anlamlandırmasını kolaylaştıran oturumlar geliştirmeye yardımcı olabilecek bir öğretim yöntemidir. Wells(1990) diyalojik sorgulamayı şu şekilde tanımlar:

- Farklı bakış açılarını ve bunların arkasındaki nedenleri ortaya koymak. Tartışma ve sorgulama yoluyla, özellikle problemin tanımlanmış birkaç cevabı olduğunda, katılımcılar durumları daha iyi anlayabilirler.
- Kendilerinin ve başkalarının görüşlerini ve fikirlerini anlayın ve onlara meydan okuyun. Diyaloğun amacı, yeni fikirleri ve algıları yüzeye çıkarmak için sabit varsayımları ve inançları ortadan kaldırarak, açık fikirli sorgulamayı mümkün kılmak ve böylece başka türlü ulaşılamayacak bir anlayış derinliği yaratmaktır.
- Kolektif bir anlayışa doğru ilerlemeye yardımcı olmak. Birlikte düşünmek ve kolektif anlamlandırmanın pratikte nasıl çalışabileceğini uygulamak için bir fırsattır.

Diyalojik sorgulama kullanarak bir oturum tasarlamak şunları içerir: (Gravett, 2005; Bound et al, 2017; Mercer et al, 2019)

- Bireyleri farklı bakış açılarına maruz bırakmak ve fikirlerinin ardındaki mantığı dile getiren bireyler: her kişinin ifade edebileceği alana sahip olması
- Bireyleri birbirlerinin bakış açıları hakkında geri bildirim almaya teşvik etme. Kişisel deneyimlerini ve görüşlerini ortaya çıkarırken, bireyler kendi temel inançlarını ve varsayımlarını açığa çıkarabilirler; Başkalarından gelen fikirleri anlamayı öğrenin. .

- Grup içindeki bireylerin kolektif anlamlandırmaya dahil olduğundan emin olun. Bu, tüm grup tarafından tanınan kolektif bir bakış açısı formüle etmek için grubu destekleme niyetiyle hareket eden grup lideri tarafından kolaylaştırılır.

- Grubu, eylemlerinin çevreyi ve içindeki insanları nasıl etkileyeceği konusunda hipotez kurmaya teşvik etmek (Cunningham, et al., 2019)

- Grup içinde bakış açıları etrafında tartışmak için destekleyici bir ortam ve yapı geliştirin.

- Grup içinde bakış açıları etrafında tartışmak için destekleyici bir ortam ve yapı geliştirin

Ancak, yetişkin öğreniminden elde edilen bulgulara dayanarak, diyalojik yöntemlerde daha fazla açıklama ve destek gerektiren iki faktör vardır:

1. Birden fazla bakış açısı, bireylerin üstesinden gelmesi zor olabilir. Yetişkin gelişimi üzerine yapılan araştırmalardan, bireylerin çoklu bakış açılarını ve çelişkili bilgileri ele alma konusunda desteğe ihtiyaç duyduğunu biliyoruz (Kegan ve Lahey, 2009; VanGronigen ve diğerleri, 2020; Gilbride, James ve Carr, 2021).

de Oliveria ve Nisbett (2017), bu hedeflere ulaşmanın bireylerin şunları yapmasını gerektirdiğini kabul eder:

1) konuyu, ayrı bir varlık yerine daha büyük bir sistemin bir parçası olarak görülebilecek bir nesne olarak görmeye teşvik edildi. Değişime yanıtın yanı sıra bağlama ve ilişkilere dikkat etmek

2) Çelişkileri ve paradoksları tanıy ve bunlarla çalışır.

Birden fazla bakış açısını tanıyan bireyleri teşvik etmek için, bireylerin şunlara sahip olması gerekir:

- Kolaylaştırıcılar, katılımcıları bu konunun bağlamı (kuruluş ve kuruluş içindeki sistemler), bağlam içindeki ilişkileri (personel, öğrenciler, vb.) ve bağlamla ilişkileri (personelin nasıl ve öğrenciler örgütsel sistemlere tepki verirler).

- Güçlü bilginin, bireylerin düşünme biçimlerini dönüştürmelerine yardımcı olmadaki rolünü göz önünde bulundurarak (Yang, 2003; Halpern, 2013), bireylerin karmaşıklık teorisi hakkında düşünülmüş bir anlayışa sahip

olmalarına yardımcı olmak yararlı bir yardım olabilir. Karmaşıklık teorisi, organizasyonların nasıl çalıştığını açıklar. Bu teorinin bir kısmı, kabul edilen çelişkili değişikliklerin beklenmesidir; bir sistemdeki her şeyin birbirine bağlanabileceğini; sistem büyük ölçüde tahmin edilemez olabilir; bir girdinin boyutunun aynı çıktının olası olduğu anlamına gelmediğini; bir sistemin perspektife bağlı olarak gelişebileceğini, değişebileceğini ve farklı görünebileceğini (Morrison, 2002; Hawkins ve James, 2018). Kolaylaştırıcılar, önceki öğrenmelerini durum içindeki karmaşıklığı anlamak için bir destek olarak kullanarak, bireyleri sorunu karmaşıklık teorisinin merceğinden görmeye yönlendirebilir.

2: Bireyleri, bu problemler üzerinden kendi düşünme biçimlerini anlamak ve değerlendirmek için deneyimi kullanmaya ve genellikle durumları nasıl işlediklerini kesintiye uğratmaya teşvik etmek.

Kolektif anlamlandırmanın amacı, bireyleri alternatif yaklaşıma maruz bırakmak ve bu süreç aracılığıyla onların önyargılı çalışma biçimlerine meydan okumaktır. Bununla birlikte, bireylerin kendi davranışlarında ve başkalarının davranışlarında öz farkındalık geliştirmelerini desteklemek (Loevinger, 1987) ve aynı zamanda bireylerin anlamlandırmalarını nasıl yürüttüklerini kesintiye uğratmak çok zor olabilir.

Argyris ve Schön'ün (1974) yetişkin öğrenmesinde çalışması tasarımcılara iki nedenden dolayı destekleyici olabilir: Birincisi, Argyris ve Schön (1974), bir bireyin neyi neden yaptığını tanımlamasında nasıl olduğunu ortaya çıkarır ('Eylem Teorisi olarak anılır) arasında bir ayrım vardır:

- benimsenen teori (neye inandıklarını söylediklerine)
- kullandığı teori (gerçekte yaptıkları).

Söylenen ile yasalaşan arasında bir fark potansiyeli olduğu için, büyümeyi desteklemek istiyorsak, bu boşluğu kapatmak için kişinin kendi farkındalığını yükseltmek önemlidir.

İkincisi, Argyris ve Schön'ün Çift Döngü teorisi (1974), eylem teorisini, söyledikleri ve yaptıkları arasındaki farkı ortaya koyan ve güçlü bir şekilde benimsenen anlamlandırma yaklaşımlarını kesintiye uğratabilecek bir yaklaşım önerir. Programların şunları yapması gerektiğini öne sürüyorlar:

- Alta yatan teorilerini diyalog yoluyla alenen test etmek için: diyalog ve sorgulama, bireylerin
- Neyi, neden yapacaklarını açıklayın.
- Katılımcılar ve kolaylaştırıcılar tarafından kendi bakış açılarıyla sorgulanmalı - eleştirel,
- arkasındaki temel inançlar ve varsayımlar
- inançları ve eylemleri arasındaki fark.
- Bu incelemeyi kullanarak amaçlı değişiklik oluşturmak için kullanmak
- İlk eylem teorilerini yeniden gözden geçirin ve yeni anlamlar yaratın (ideal olarak, yukarıda belirtildiği gibi, kolektif anlamlandırma yoluyla)
- Yeni eylemlerin üretimi
- Sonuçların genelleştirilmesi

Bu malzemelerin tasarımı için Çift Döngü öğrenmenin sonuçları,

- a) Bireysel temel varsayımları ortaya çıkarmak için diyalogda net yapılara olan ihtiyacı güçlendirmek
- b) Yeni bir eylem teorisi geliştirin.
- c) Yeni eylemleri planlama ve sonuç üretme mekanizmaları

C noktası ile ilgili olarak, katılımcılar sorun ve bir takım olarak sorunun nasıl çözüldüğü üzerinde düşünmek için zamana ve alana sahip olmaya teşvik edilmelidir. Bu tür bir yansıtma, oturumlar içinde yapılandırma ve oturumlar dışında özel zaman gerektirecektir (Bkz. "Bireysel Gelişim Oturumları").

Drago-Severson ve Blum-DeStefano, (2014) aşağıdaki uyarıcı soruların bu sürece nasıl rehberlik edebileceğini önerdi. Bu sorulara cevap verilirken, deneyimlerin önemi ve bu deneyimleri inceleme ihtiyacı bireye vurgulanır.

Bu, benlik ve benliğin başkalarını nasıl etkileyebileceği konusunda artan bir farkındalığa yol açacaktır, bu da onları daha önce şu anki noktasına götüren (Avolio ve Gibbons, 1989):

- Duyulan yeni fikirler, deneyimler ve bakış açıları var mıydı? Bu, oturum başlamadan önce önceden var olan kavramların aksine, vaka çalışmasına ilişkin nihai bakış açılarını yeniden gözden geçirmelerini sağladı mı?

- Fikirlerinin veya bakış açılarının nereden kaynaklandığını düşünüyorlar? İş yerindeki bir deneyimden mi, ebeveynlerden vb. aşılana bir tutum veya bakış açısından mı?
- Fikirleri, deneyimleri ve bakış açıları diğer liderlerden nasıl farklıydı? Benzerleri var mıydı?
- Grup içinde çalıştıklarını nasıl hissediyorlar? Bazen çatışmaya giriyorlar mıydı? Niye ya? Açık mıydılar? Duygusal? Emin değil misiniz? • Kuruluşları içinde işbirlikçi grup çalışmasına kıyasla deneyim nasıldı?
- Kuruluşları benzer kötü bir sorunla karşılaştı mı? Çözmek için nasıl bir yol izlediler? Ortak bir tartışma mıydı? Sonucu değiştirdiler miydi?
- Deneyimden alınabilecek herhangi bir uygulama veya fikir var mı?
- Bir sonraki oturuma (Grup ve Bireysel Gelişim Oturumları) hazır olan uygulamaları tekrarlamak/kabul etmek konusunda ne hissediyorlar?

Özet

Grup Geliştirme Oturumları, yeterince zorlayıcı ve etkileşimli bir vaka çalışması biçiminde bir uyarana sağlamalıdır. Oturumların kendileri, diyaloga odaklanan katı bir yapıyı takip etmelidir. Bu oturumlarda, katılımcıların bakış açılarını ve arkasındaki nedenleri paylaşmaya teşvik edilmesi gerekir. Katılımcılar, a) temel varsayımlarını ortaya çıkarmak için bakış açılarının sorgulanmasını b) sorun/konu etrafında çoklu bakış açılarını tanımaya açık olmayı beklemelidir. Katılımcıların ortak anlamlandırmaya katılmaları ve fikir birliğine varmaları için kolaylaştırılmalıdır. Süreçlerin, katılımcıların çoklu bakış açılarını nasıl ele aldıklarını ve kendi bakış açılarının altında yatan varsayımlarla nasıl etkileşime girdiklerini desteklemesi gerekir. Bireylere deneyimlerini yansıtmaları ve kendi öğrenmelerinde yapmaları gereken eylemleri düşünmeye başlamaları için zaman verilmelidir.

Bölüm 3B. Bireysel Gelişim Seansları

Bireysel gelişim seanslarının gerekçesi,

- Gerçekleşen öğrenmeyi yansıtmak
- Bu öğrenmeyi çalışma ortamındaki değişikliklere nasıl çevireceklerini düşünmek.

- Önceki deneylerinden elde edilen başarıları yansıtmak ve grup geliştirme oturumunda devam eden uygulamaları için sonraki ayrıntılı adımları düşünmek

Yetişkin gelişimi teorisi, öğrenmeyi desteklemedeki temel zorlukların şunlar olacağını bize bildirecektir:

- 1, Öğrenmeyi ve deneyimleri anlama
2. Davranış değişikliğini teşvik etmek

Öğrenmeyi ve deneyimleri anlama

Argyris & Schön'ün (1994) Çıkarım Merdiveni, katılımcının kendi düşünme sürecini haritalandırmanın, onu kendilerine ve başkalarına bilinçli hale getirmenin ve kolektif eyleme doğru ilerlemelerine yardımcı olmanın bir yolu olarak kullanılabilir (Brown, 2007). Doğru ya da yanlışla odaklanmak yerine, yaptığımız varsayımlar açısından nasıl çalıştığımıza ve ne kadar hızlı sonuçlara vardığımıza dair anlayışımıza rehberlik etmede yardımcı olur.

Çıkarım Merdiveni, Bağımsız Gelişim Oturumu sırasında katılımcı ve kolaylaştırıcı arasındaki diyalogu desteklemek için kullanılacak beş aşamadan oluşur.

Bunlar:

- Verilerinizi veya gerçekliğinizi seçin
- Seçilen verileri anlam ve etiketler uygulayarak kendi kelimelerinizle tanımlayın. Bu anlam, kişisel veya kültürel deneyimlerden etkilenebilir.
- Neyi ve neden seçtiğinizi açıklayın. Bu genellikle bilinçaltı inançlarımız ve değerlerimiz tarafından yönlendirilen çıkarımlarımızın anlam vermemizi etkilediği yerdir.
- Durumu veya davranışı nasıl yargıladığınızı değerlendirin (seçilen verilere bağlı olarak).
- Önerme, yanıt verilip verilmeyeceğine veya nasıl yanıtlanacağına karar vermeyi ve bir eylem önermeyi içerir.

Kişi, kolaylaştırıcıyla birlikte bir "deney" - iş ortamına dahil edeceği somut eylemler ve çalışma biçimleri - oluşturmaya çalışmalıdır. Bu, bir sonraki seanstan önceki yansıtıcı çalışmalarını için temel sağlayacaktır.

Somut eylemleri kendi ortamlarında uyguladıktan sonra, katılımcı ve kolaylaştırıcı arasında, üzerinde anlaşmaya varılan eylemlerinin çevrelerine nasıl yansıdığını düşündüklerini yansıtabilmeleri için başka bir oturum yapılmalıdır. Bu, 'Çıkarım Merdiveni'ne geri dönmek için bir fırsattır, bu sefer tersinden.

Aşağıdaki sorular, bireylerin deneyimlerini anlamalarını, anlamlandırmalarını olduğu gibi anlatmalarını desteklemek için kullanılabilir:

- Neden bu hareket tarzını seçtim?
- Hangi temel inanç bu eyleme yol açtı?
- Neden bu sonuca vardım?
- Hangi varsayımlarda bulunuyorum?
- Hangi verilerden yararlanıyorum ve neden?
- Göz önünde bulundurmam gereken gerçekler var mı?

Deneylelerinden öğrendiklerini içsel olarak incelemek için yeterli zaman verildikten sonra, katılımcıyı bir sonraki Grup Geliştirme Oturumu için hazırlamak önemlidir.

Davranış Değişimini Teşvik Etmek ve Desteklemek Anlam

Anlam vermedeki değişiklikleri teşvik etmenin kritik bir yönü, bireyleri yansıma için uyarıcı sağlayan deneyimlere maruz bırakmaktır. Bu sürecin bir kısmı, farklı etkileşim biçimleriyle meşgul olmaktır. Bu etkileşimler, bireyin daha sonra üzerinde düşünebileceği kanıtlar üretir. Bu farklı etkileşimler küçük veya büyük ölçekli olabilir - ancak her iki durumda da bireyin farklı davranmasını gerektirir.

Bu nedenle, bireyleri alternatif davranışlar denemeleri için motive etmek, bireysel gelişim seanslarının önemli bir parçası olacaktır. Ancak bu, yetişkin gelişimi literatüründe nadiren tartışılmıştır. Bu nedenle, aşağıdaki teorilerin, bireyleri yeni davranışları benimsemeye motive eden etkili bireysel gelişim oturumları tasarlamaya yardımcı olacak faydalı yapılar olabileceğini düşündük.

- Kendi Kaderini Tayin Etme
- Öz yeterlilik

Kendi Kaderini Tayin Teorisi

Deci ve Ryan (1985), Öz Belirleme Teorisi olarak bilinen bir motivasyon teorisi geliştirdi. Teorinin iki temel varsayımı şudur:

- Büyüme ihtiyacı davranışı yönlendirir: Yeni deneyimler ve zorluklar üzerinde ustalık kazanmak, bir benlik duygusu geliştirmek için çok önemlidir.
- Özerk motivasyon önemlidir: Bilgi edinme veya bağımsızlık kazanma ihtiyacı, bireylerin zorlu koşullarda hareket etmelerini ve öğrenmelerini desteklemede önemli bir faktör olarak kabul edilen içsel (veya "içsel") motivasyonu yönlendirir.

Kendi Kaderini Belirleme Kuramı'na göre (Deci, Olafsen ve Ryan, 2020), bir davranışta bulunma motivasyonunu artıran üç psikolojik ihtiyaç vardır. Programın başarısını sağlamak için, katılımcılar için aşağıdaki üç ihtiyacın karşılanmasını nasıl sağladığımızı düşünmemiz gerekecektir:

Kendi Kaderini Belirleme Kuramı'na göre (Deci, Olafsen ve Ryan, 2020), bir davranışta bulunma motivasyonunu artıran üç psikolojik ihtiyaç vardır. Programın başarısını sağlamak için, katılımcılar için aşağıdaki üç ihtiyacın karşılanmasını nasıl sağladığımızı düşünmemiz gerekecektir:

- Özerklik: Katılımcıların, kendi davranışlarını kontrol etme ve kendilerine hedefler belirleme konusunda kendilerini kontrol etmeleri gerekecektir. Yön belirlemede ve istenen sonuçlara ulaşmak için harekete geçmede aktif rol almak, insanların kendi kaderini tayin etmelerine yardımcı olmada önemli bir rol oynar.
- Bağlantı: Akranlarına ait olma ve bağlanma duygusu önemli bir motive edicidir. Bu nedenle programın grup dinamikleri, motivasyon için katalizör mü yoksa caydırıcı mı olduğu konusunda büyük önem taşımaktadır.
- Yeterlilik: Katılımcıların yeni beceriler öğrenmek ve bir ustalık duygusu geliştirmek için zamana ve desteğe ihtiyacı vardır. Başarı için gerekli yeteneklere sahip olduklarını hissettiklerinde, hedeflerine göre hareket etme olasılıkları daha yüksektir.

Yetkinliği geliştirmeyi daha da genişletmek için Öz Yeterlik teorisini keşfetmenizi öneririz.

öz yeterlilik

Öz yeterlik, bir kişinin bir görevi başarıyla yerine getirme ve bir hedefe ulaşma yeteneğine olan inancıyla ilgilidir (Bandura, 1977). Öz yeterlik, okul liderlerinin uygulamalarında önemli bir özellik olarak kabul edilmiştir (Gümüş, S. & Bellibaş, 2020, Skaalvik, 2020, Federici ve Skaalvik, 2012). Bu nedenle, bireysel bir okul liderinin eylemlerini

değerlendirirken, yalnızca yüksek kapasiteli anlamlandırma aşamalarıyla ilgili davranışlara ilişkin farkındalıklarını harekete geçirmeye değil, aynı zamanda bu eylemleri üstlenmek için içsel kapasitelerine olan inançlarını artırmaya da hazırlıklı olmalıyız. .

Kolaylaştırıcıların, bireyin öz yeterliliğini geliştirebilecek anahtar bileşenlerin farkında olmaları gerekecektir (Bandura, 1997; Pfitzner-Eden, 2016):

- Kolaylaştırıcılar, öz yeterliliğin özel olduğunu kabul etmelidir: bir eyleme daha fazla inansalar da, bu, başka bir alanda öz yeterliklerine yardımcı olmaz.
- Modelleme: Bireyleri, kendilerini kendilerine benzer olarak gören ve bu davranışı açıkça sergileyebilen diğer kişilerle (yani bir "akran") ilişki kurmaya teşvik etmek, öz yeterliliği artırabilir.
- Bireyin kendi performansı hakkında pratik yapmasına ve bilgi almasına izin veren ustalık deneyimleri.

Kolaylaştırıcıların farkında olması gerekir

- Bilgi üretimi: sadece başarılı veya başarısız olmakla ilgili değil, aynı zamanda neden başarılı olduklarına/olmadıklarına dair bilgi almakla da ilgilidir.
- Yorumlanmış önceki performansın etkisini veya bir beceride ne ölçüde ustalaştığını anlamak.
- Güvenilir bir kaynak olarak kabul edilen bir kişi, bir bireyi güvенеbileceği konusunda ikna edebilir ve ikna edebilir. Kolaylaştırıcılar bu rolde çalışabilirler ancak aynı zamanda katılımcılarının destek ağını anlamalarını sağlamak da bunu kolaylaştırmak için faydalı olabilir.
- Endişe veya endişeyi hafifletmeye yardımcı olacak duygusal destek. Kolaylaştırıcıların, katılımcıların duygusal ihtiyaçlarına karşı duyarlı olmaları gerekecektir: bunu doğrudan desteklemek veya katılımcıların akran/destek ağından yararlanmak

Özet

Bireysel gelişim oturumları, Grup ve Bireysel Çalışma arasında bir köprü görevi görmeyi amaçlar. Bireylerin öğrendiklerini bir deney şeklinde çevrelerine uygulamalarına ve deneyimlerini somut yansımalara dönüştürmelerine yardımcı olacaklardır. Seanslar, bireyleri çevrelerinde hareket etmeleri için motive edecek ve destekleyecektir.

Bölüm 3C: Bireysel Çalışma

Bireysel çalışma, bireylerin bireyler ve grup geliştirme oturumları arasında tamamladıkları ders çalışması olarak tanımlanmaktadır. Bu çalışmanın etkili olabilmesi için net bir amaç ile yapılandırılması gerekecektir.

Bireysel Çalışmanın Gerekçesi

Bireylerden grup ve bireysel gelişim oturumları arasında çalışmaya katılmalarını istemenin üç temel nedeni vardır.

1. Etki. Kavramlara, bilgilere ve gerçeklere meydan okumayı kışkırtan uyaranlara aktif bir katılım olmadan, gözlemler mevcut düşünme biçimleri (şema) içinde statik kalır ve değişimi desteklemez (Kegan ve Lahey, 2009).

Bu nedenle Bireysel Çalışma, yetişkin gelişim döngüsünün bir parçasıdır.

2. Kendini keşfetme. . Kendini keşfetme, bireyin kendi öğrenmesini keşfetmesi ve a) bu öğrenmeyi kendilerini ve çevresini anlamalarına yardımcı olmak için kullandığı zamandır b) daha fazla keşif yapmak için öğrenmelerini anlamlandırmak için günlük çevrelerini kullandıkları zamandır. Bu davranışta bulunan bireylerin yüksek kişisel gelişim yaşamaları muhtemeldir (Ruff, 1989)

3. Yansıma. Bireysel çalışmanın yansımayı teşvik etmesinin bir başka nedeni. Derin düşünme yoluyla, birey benlikteki değişiklikleri görebilir ve kendini tanıma ve etkililik üzerine daha fazla düşünebilir. Derin ve anlamlı yansımalar, yeni bilgiyi problemlere yeni yaklaşımlara yerleştirmeye hizmet eder (Mezirow, 1997). Liderler, derinlemesine düşünürken, güçlü ve etkili insanlar, olaylar, yerler tarafından nasıl şekillendirildiklerini ve bunların kendilerini ve diğerlerini nasıl etkilediğini anlamaya teşvik edilmelidir (Bandura, 1997; Allen ve Wergin, 2009).

Bireysel Çalışmanın Yapısı

Drago-Severson ve Blum-DeStefano (2014), Mezirow (1997), katılımcıların çeşitli şekillerde düşünmeye teşvik edilmesi gerektiğini önermektedir:

1. Katılımcılardan bireysel ve grup geliştirme oturumlarından sonra öğrenimlerine ilişkin kişisel deneyimlerini resmi olarak yazmaları istenmelidir. Öğrenimlerini resmi olarak belgelemek, bireylerin deneyimlerini özetlemelerine yardımcı olacak ve kendi çevrelerine aktarmalarını kolaylaştıracaktır. Bu tür çalışmalar

a. Bireylerden hangi bilgileri geliştirdiklerini özetlemelerini isteyin

B. Bireylerden sonraki oturumlarda öğrenmelerini nasıl geliştireceklerini düşünmelerini isteyin.

C. Bireyleri günlük çalışmalarında hangi öğrenmeleri keşfetmeleri gerektiğini düşünmeye yönlendirin.

2. Oturumlar arasında günlük kaydı. Katılımcılar, düzenli aralıklarla öğrenmelerinin günlük işlerini nasıl etkilediği hakkında yansıtılmalarının istendiği yapılandırılmış bir günlük/günlük hazırlamaya teşvik edilmelidir. Sorular

a. bireyleri önceki öğrenmelerini tekrar gözden geçirmeye ve bu öğrenmeyi işlerinde anlamlandırmaya teşvik eder.

B. bireyleri şimdi sadece sorunu değil, sorunun yapısını düşünmeye teşvik edin; problem hakkında nasıl düşündükleri ve problem hakkında farklı şekillerde düşünmelerine yardımcı olacak uygun yönlendirmeler (diyalektik olarak, Basseches, 2004; karmaşıklık teorisi ile ilgili olarak, Hawkins ve James, 2018; ve kötü problemler, Rittel ve Webber, 1973)

C. Bireyleri kendi eylemlerine ve değişim taahhütlerine yönlendirin.

3. Sınıf ödevleri - Çalışma, bireylerin kendi oturumları içinde öğrenmeyle ilgili belirli şekillerde kendi öğrenmeleri üzerinde hareket etmelerini gerektiren/talep eden kolaylaştırıcılar tarafından belirlenmelidir. Bu faaliyetlerin gerçekleştirilmesi/tasarlanması aşağıdakileri dikkate almalıdır:

a. Oturumdaki yapıyı kendi öğrenmeleriyle dengeler.

B. Bireyi, öğrendiklerini başarılı bir şekilde uygulama yeteneklerine olan inancını artıracak, yani öz yeterliliğini artıracak faaliyetlere dahil eder.

C. Bireyleri motive eden aktiviteler (motivasyon tanımları için Bireysel Grup Geliştirme oturumlarına bakınız)

D. Bireyin kendi varsayımlarını incelemesine yardımcı olmak, gelişimini desteklemek ve farklı görüş ve bakış açıları sunmak için hem destekleyici hem de zorlayıcı olmaya odaklanan resmi bir geri bildirim formu sağlayın. Bu, kolaylaştırıcıdan olabilir, ancak akran geri bildirim de olabilir.

SONUÇ

Bu yazıda, okul liderlerinin anlamlandırma yeteneklerini geliştirmeye yönelik bir yaklaşımın durumunu özetledik. Anahtar bir etki mekanizmasının, liderlerin organizasyonlarındaki kötü sorunları nasıl anladıkları ve bunlara nasıl tepki verdiklerini tartıştık. Karmaşık organizasyonel bağlamlarda yer alan bu problemler, bireylerin bir anlamlandırma sürecine girmelerini gerektirir. Bu anlamlandırma süreci, büyük ölçüde liderin içinde bulunduğu Yetişkin Ego Gelişimi (AED) aşaması tarafından belirlenir. Liderlerin AED aşaması, 1) sorunu nasıl anlayacaklarını 2) soruna nasıl yanıt vereceklerini ve 3) başkalarıyla nasıl ilişki kuracaklarını önemli ölçüde etkileyebilir. AED'nin sonraki aşamalarının, okul liderlerinin rollerinin sorumluluklarında karşılaştıkları kötü sorunları ve dolayısıyla okul liderlerinin anlamlandırma yeteneklerini geliştirme ihtiyacını ele almak için avantajlı olabilecek anlamlandırma yollarını içerdiği kabul edilmektedir. Bununla birlikte, okul liderleriyle anlam oluşturmaya yönelik araştırmalar yaygın değildir ve bu nedenle, şu anda liderlerin anlamlandırma yeteneklerinin gelişimini içeren okul liderliği gelişimine yönelik kamuya açık yaklaşımlar yoktur. Davranışın motivasyonu ve bilginin rolü gibi, Yetişkin Gelişimi alanında yeterince kuramlaştırılmamış ve okul liderlerinin gelişimini desteklemek için kabul görmüş yaklaşımlara dahil edilmiş başka alanlar da vardır. Okul liderliği gelişimine yeni bir yaklaşım için bir boşluk olduğunu ve bunun ne olduğunu tartıştık.

References

- 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.

