

Małgorzata Porębska

Akademia Ignatianum w Krakowie

E-MAIL: malgorzata.porebska@student.ignatianum.edu.pl ORCID: 0000-0003-3648-4599

Sens pracy pedagogicznej a poczucie sprawstwa nauczycieli – szkolnych liderów. Relacja z pierwszej fazy projektu Erasmus+ *Getting Heads Together*

STRESZCZENIE

Celem artykułu jest prezentacja założeń oraz podsumowanie pierwszej fazy projektu *Getting Heads Together* (GHT) realizowanego w ramach programu Erasmus+ we współpracy siedmiu instytucji z pięciu krajów europejskich. Celem samego projektu jest opracowanie transformacyjnego modelu przywództwa edukacyjnego, na podstawie którego powstanie program rozwojowy wspierający nadawanie sensu przez kadrę kierowniczą szkół – kierunku do tej pory mało obecnego w programach szkoleniowych. Artykuł krótko przybliży podstawowe kategorie, na których będzie się opierać przygotowywany program rozwojowy oraz ich rozumienie w kontekście projektu GHT, a jednocześnie sygnalizuje elementy ze szkolnej rzeczywistości obecne w projekcie GHT, mogące mieć związek z poczuciem sprawstwa i skuteczności.

SŁOWA KLUCZOWE: nadawanie sensu, przywództwo edukacyjne, poczucie skuteczności, poczucie sprawstwa

Ludzie konstruują świat, w którym żyją. Jednostki i grupy nadają znaczenie światu, w którym funkcjonują, po to, by widzieć jego sens. Akceptowanie wielości perspektyw, kontekstualizacja zasad i działań, unikanie silnych rozgraniczeń między pojęciami, rozwiązywanie problemów sprawa po sprawie stwarzają szansę na współpracę i zrozumienie.
(Mazurkiewicz, 2015, s. 14)

Wprowadzenie

Celem artykułu jest prezentacja założeń projektu *Getting Heads Together* (GHT) oraz podsumowanie przebiegu pierwszej fazy tego projektu. W artykule wymieniono partnerów przedsięwzięcia oraz zaprezentowano jego cel. Opracowanie wyjaśnia związłe kluczowe dla projektu kategorie: przywództwo, złożone problemy oraz nadawanie sensu. Przywołuje wiodące dla projektu teorie: teorię rozwoju ego Jane Loevinger oraz teorię determinacji (samo-

stanowienia) Richarda Ryana i Edwarda Deci. Ponadto artykuł wskazuje na związek pomiędzy kategorią nadawania sensu i poczuciem skuteczności oraz poczuciem sprawstwa, a także przybliża założenia samego programu rozwojowego, który ma powstać w oparciu o przygotowywany transformacyjny model przywództwa edukacyjnego. W zakończeniu artykułu podjęto próbę uchwycenia sensu pracy pedagogicznej w świetle przywołanych kategorii, teorii i specyfiki pracy szkolnych liderów.

W ofercie programów rozwojowych dla szkolnych liderów wyraźnie brakuje programów wspierających rozwijanie nadawania sensu w obliczu złożonych problemów w połączeniu z możliwością osiągania wyższych stadiów rozwoju ego dorosłego. Pomimo tego że złożone problemy są nieodłącznym elementem codzienności szkolnych liderów, brakuje uniwersalnych programów rozwojowych w tym zakresie. W związku z tym, celem projektu realizowanego w ramach programu Erasmus+ *Getting Heads Together* w latach 2020-2023 jest wypracowanie nowego podejścia do rozwijania przywództwa edukacyjnego. W projekcie bierze udział siedmiu partnerów z pięciu krajów: University of Gloucestershire – lider projektu (Wielka Brytania), University of Thessaly (Grecja), Elazığ Doga Anadolu Lisesi (Turcja), Farmor's School (Wielka Brytania), Platon School (Grecja), Pasvalys Lėvens School (Litwa) oraz Społeczna Szkoła Podstawowa im. Lady Sue Ryder (Polska). Łącząc doświadczenia akademickie oraz praktyczne, partnerzy rozwijają nowy transformacyjny model przywództwa edukacyjnego koncentrujący się na sposobach rozumienia i reagowania na złożone problemy. Pierwsza faza projektu objęła przegląd literatury, przeprowadzenie wstępnego badania, zarysowanie modelu przywództwa oraz przygotowanie założeń programu rozwojowego.

Na bazie wspomnianego modelu partnerzy projektu zamierzają stworzyć program rozwojowy dla liderów szkolnych, tj. dla dyrektorów, kadry kierowniczej i kierowników zespołów, mający na celu wzmocnienie umiejętności nadawania sensu. Umiejętność ta umożliwi liderom radzenie sobie w sprawniejszy i bardziej efektywny sposób ze złożonymi problemami (*wicked problems*) (Rittel i Webber, 1973), z jakimi borykają się w ramach swoich codziennych obowiązków. Program rozwojowy ma zostać opracowany w takiej formie, aby możliwe było samodzielne korzystanie przez placówki edukacyjne z materiałów źródłowych przygotowanych w ramach projektu. Przedsięwzięcie zakłada również przeprowadzenie pilotażu w krajach partnerskich, aby dzięki doświadczeniom partnerów program rozwojowy był uniwersalny i mógł służyć szerokiemu gronu szkolnych liderów niezależnie od kontekstu, w jakim działają.

Przeprowadzono wstępne badanie, w którym wzięły udział placówki edukacyjne z pięciu krajów. Pomimo różniących się kontekstów geograficznych, systemowych, strukturalnych i organizacji pracy wnioski z tego badania potwierdziły zasadność skupienia programu szkoleniowego na rozwijaniu nadawania sensu przez szkolnych liderów w obliczu złożonych problemów. Kwestionariusz stworzony na potrzeby tego badania dotyczył częstotliwości występowania złożonych problemów, nakładu czasu, jakiego wymagają oraz określenia sytuacji, w jakich najczęściej występują. Formularz wypełniło 70 osób zajmujących kierownicze stanowiska w placówkach oświatowych z pięciu krajów partnerskich. Badani wskazali, że złożone problemy zajmują więcej czasu (48,9%) niż tzw. oswojone problemy (*tame problems*) (31,8%), pomimo tego że rzadziej występują (22,3%) niż te oswojone (46,9%). W analizowanej grupie wskazano, że złożone problemy mogą wystąpić w większości obowiązków kadry kierowniczej, jednak najczęściej pojawiają się w obszarach kultury szkolnej i specjalnych potrzeb edukacyjnych. Badani określili również okoliczności zwiększające wystąpienie złożonego problemu takie jak zwiększenie liczby i zróżnicowanie osób zaangażowanych w daną sytuację, co powoduje występowanie trudności w pogodzeniu różnych perspektyw. Kontekst potencjonalnego problemu w zakresie zorganizowania danej struktury również ma wpływ na występowanie złożonych problemów – przy dobrze zorganizowanej strukturze przedstawiciele kadry kierowniczej uznawali problem za mniej złożony.

Rozwiązywanie złożonych problemów jest nieodłącznym elementem codzienności szkolnych liderów, a sposoby radzenia sobie z tymi problemami ewoluują u poszczególnych liderów wraz z ich osobistym rozwojem. Z tego powodu punktem wyjścia do stworzenia podbudowy teoretycznej programu szkoleniowego jest teoria rozwoju ego dorosłego Jane Loevinger (Skocek i Socha, 2000) w połączeniu z koncepcją złożonych problemów (*wicked problems*), którą opracowali Horst W.J. Rittel oraz Melvin M. Webber (1973). Rozwiązywanie złożonych problemów wymaga szerokiego spojrzenia na nie, czyli nadania im sensu, dlatego podstawową kategorią, wokół której skupiać się będą poszczególne etapy programu rozwojowego, jest właśnie nadawanie sensu (*sensemaking*) (Holt i Cornelissen, 2014). Nadawanie sensu motywuje jednostki do podejmowania działań, do mierzenia się ze złożonymi problemami i wyzwaniem. Teoria autodeterminacji (samostanowienia) (Ryan i Deci, 2000) wskazuje na czynniki zwiększające motywację do podejmowania działań, czyli następujące potrzeby psychologiczne jednostki – autonomię, poczucie przynależności oraz kompetencje. Nabywanie kompetencji jest ściśle związane z osiągnięciem celów przez jednostkę, a te z kolei wiążą się

z kategorią poczucia skuteczności (Bandura, 1977). W kolejnej części artykułu zaprezentowano zwięzłe odniesienia do wymienionych kategorii i teorii.

Kluczowe kategorie

Zakładanym rezultatem projektu *Getting Heads Together* jest stworzenie programu rozwojowego dla szkolnych liderów, którzy pełnią rolę przywódczą w placówkach edukacyjnych, dlatego przywództwo jest jedną z podstawowych kategorii silnie obecnych w rozważaniach teoretycznych wspierających tworzenie programu szkoleniowego. **Przywództwo**, na potrzeby projektu GHT, jest rozumiane jako „proces wpływania na zespoły, osoby i organizacje” (Gilbride, 2021, s. 32). Nie ulega wątpliwości, że kadra kierownicza w związku z licznymi obowiązkami, jakie pełni w ramach swojej roli, ma możliwość istotnego wpływania nie tylko na samą organizację szkoły, ale również na osoby, które w niej działają. Zakres zadań dyrektora określony w dwóch odrębnych ustawach, tj. w Prawie oświatowym i Karcie Nauczyciela, jest szeroki i obejmuje m.in. kierowanie działalnością szkoły, sprawowanie opieki nad uczniami, zapewnianie bezpieczeństwa uczniom i nauczycielom w czasie zajęć organizowanych przez szkołę, zapewnianie odpowiednich warunków organizacyjnych (zakres podstawowych obowiązków kadry kierowniczej krajów partnerskich projektu jest w zdecydowanej mierze tożsamy). Wiele z tych obowiązków może generować złożone problemy.

Złożone problemy są obecne w wielu obowiązkach pełnionych przez szkolnych liderów, dlatego konieczne jest ich głębsze zrozumienie. **Złożone problemy** (Rittel i Webber, 1973) mogą przybierać różne formy i nie jest możliwe pełne opisanie i zrozumienie ich istoty. Nie ma jednego właściwego rozwiązania złożonego problemu – może być ono lepsze lub gorsze, ale nie da się go określić w kategoriach prawdy i fałszu. Ponadto nie ma możliwości sprawdzenia, jaki skutek przyniesie zaproponowane rozwiązanie. Każdy złożony problem jest niepowtarzalny, w związku z tym każde zaproponowane rozwiązanie jest unikatowe i nie ma możliwości zastosowania metody prób i błędów do dokonania wyboru najlepszego rozwiązania. Raz podjęte rozwiązanie złożonego problemu nie może być odwołane, ponieważ już przyniosło konkretne konsekwencje. Nie ma kryterium pozwalającego stwierdzić, czy generowanie potencjalnych rozwiązań zostało zakończone – może się okazać, że rozwiązanie problemu nie zostało odnalezione. Problem złożony może być znakiem innego problemu. Borykanie się z takiego typu problemami wymaga głębszego spojrzenia na dany problem, czyli nadania mu sensu.

Za Holtem i Cornelissenem (2014) partnerzy projektu GHT przyjmują następujące rozumienie kategorii **nadawania sensu**: jest to psychologiczny

proces, „poprzez który ludzie wypracowują zrozumienie nowych, niejednoznacznych, zagmatwanych lub w inny sposób zaburzonych oczekiwań” (Gilbride, 2021, s. 20). Kowalczyk uważa, że nadawanie sensu

To proces, który zachodzi na bieżąco i dotyczy tego, w jaki sposób ludzie zauważają wydarzenia, w jaki sposób nadają im znaczenia i jak te znaczenia wpływają na ich teraźniejsze i przyszłe zachowania (...) odbywa się przez interakcje ze środowiskiem i pozwala na większe uporządkowanie świata (Kowalczyk, 2016, s. 451).

Nadawanie sensu pozwala szkolnym liderom na zrozumienie wydarzeń, konstruowanie ich kontekstu oraz podjęcie działań w odpowiedzi na złożone problemy, jakie wynikają z ich obowiązków i to ono kształtuje sposób podjętego działania w obliczu wyzwań.

Charakterystyczną cechą kategorii nadawania sensu jest to, że zmienia się ona wraz z osiągnięciem kolejnego stadium rozwoju jednostki. Pomocna w wyjaśnieniu tego zjawiska jest **teoria rozwoju ego dorosłego** Jane Loevinger (Socha i Skoczek, 2000), która opisując poszczególne stadia rozwoju, charakteryzuje jednocześnie sposób, w jaki zmienia się nadawanie sensu u danej osoby. Badania przeprowadzone w grupie dyrektorów szkół (Gilbride, 2021) potwierdziły to stanowisko i wskazały, że w badanej grupie wystąpiły wyraźne różnice u osób znajdujących się na różnych stadiach rozwoju ego, pomiędzy ich zdolnością nadawania sensu, samym procesem nadawania sensu, a uczuciami i emocjami oraz sposobem, w jaki badani angażowali innych w nadawanie sensu. Te same badania wykazały, że osoby charakteryzujące się najwyższym stadium zaawansowania rozwoju dorosłego (teoria Loevinger) posiadają cechy, które są pomocne w radzeniu sobie ze złożonymi problemami, a mianowicie: rozumieją specyfikę złożonych problemów, próbują zrozumieć problem z nowych perspektyw, szukają niestandardowych rozwiązań i angażują innych do współpracy, wykorzystując pracę nad rozwiązaniem problemu jako możliwość rozwoju dla pracowników (Gilbride, 2021). Zatem doświadczenie w radzeniu sobie ze złożonymi problemami i nadawanie sensu w sytuacjach nietypowych, wytrącających z utartych schematów postępowania, może prowadzić do osiągnięcia wyższego stadium rozwoju.

Powszechność różnego rodzaju problemów w szkole jest wysoka, a zatem możliwości do rozwijania własnych kompetencji w zderzeniu z nietypowymi sytuacjami są częste, jednakże nie wszyscy osiągają wyższe stadia rozwoju ego dorosłego. Angażując się w różne sytuacje, występuje tendencja do postępowania według utartych, znanych sobie schematów, a rozwój może dokonać się wtedy, gdy owe schematy zaczynają być przełamywane, a nowe perspektywy

dostrzegane. Przejęcie nowego zachowania, zastosowanie nietypowej strategii czy skorzystanie z alternatywnego rozwiązania wymaga wewnętrznej motywacji do podjęcia działania. **Teoria determinacji**, nazywana również **teorią samostanowienia** (*self-determination theory*) opracowana przez Ryana i Deci (2000) wyjaśnia, że potrzebę rozwoju napędza zachowanie i nowe wyzwania są wręcz niezbędne do rozwijania poczucia siebie. Ponadto potrzeba zdobycia wiedzy i niezależności jest motorem napędowym wewnętrznej motywacji, która jest czynnikiem koniecznym do kontynuowania uczenia się nawet w niesprzyjających warunkach. Trzy potrzeby psychologiczne zwiększają motywację do podejmowania działania: autonomia (poczucie kontroli nad własnym działaniem i wyznaczaniem sobie celów), poczucie przynależności do grupy oraz kompetencje (rozwijanie poczucia mistrzostwa i działanie zgodnie z wyznaczonymi sobie celami) (Deci, Olafsen i Ryan, 2017).

Osiąganie wyznaczonych sobie celów jest niewątpliwie związane z **poczuciem skuteczności** – **uogólnionym i specyficznym**. Pierwsze jest przekonaniem o własnych możliwościach dotyczących ich osiągnięcia, nawet w niesprzyjających warunkach oraz nowych, nieprzewidywalnych sytuacjach (a zatem w obliczu złożonych problemów), a drugie dotyczy przekonania na temat własnego sprawstwa w określonych dziedzinach (Bandura, 1977). „Poczucie własnej skuteczności jest centralnym ogniwem poczucia własnego sprawstwa. Jest ono wiedzą jednostki o jej sprawczych możliwościach” (Bańka, 2016, s. 15). Jednocześnie poczucie skuteczności rozwija się pod wpływem własnego zachowania. Podejmowanie działań, na przykład na skutek wystąpienia złożonych problemów, może prowadzić do wzrostu poczucia skuteczności i kształtować **poczucie sprawstwa**. Bańka zauważa, że „poczucie własnego sprawstwa jako podstawowa składowa poczucia samego siebie rozwija się poprzez postrzeganie relacji zależności pomiędzy wydarzeniami, następnie poprzez rozumienie tych zależności i ostatecznie poprzez rozpoznanie samego siebie jako sprawcy tych wydarzeń” (Bańka, 2016, s. 13).

W przytoczonych w niniejszym artykule ujęciach obu kategorii nadawanie sensu łączy się wyraźnie z poczuciem sprawstwa. Oba wskazują na procesualność (rozwijanie się w czasie), zwracają uwagę na sposób postrzegania wydarzeń i zależności między wydarzeniami, podejmują kwestię ich znaczenia, czyli rozumienia, koncentrują się na tym, jak nadane znaczenia wpływają na zachowanie (nadawanie sensu) i jak postrzegana jest jednostka jako sprawca tych zachowań (poczucie sprawstwa). Włączenie tych kategorii w jeden program rozwojowy może zintensyfikować oczekiwane rezultaty. Prześledzenie zależności między tymi kategoriami i ich wzajemnego wpływu wymaga dalszych badań.

W stronę rozwoju

Realizatorzy projektu *Getting Heads Together* widzą wyraźną potrzebę stworzenia programu rozwojowego dla szkolnych liderów, który mógłby wspierać rozwijanie nadawania sensu. Umiejętność nadawania sensu jest szczególnie ważna w obliczu złożonych problemów, z którymi borykają się dyrektorzy i kadra kierownicza szkół. Jedynie nadanie im sensu umożliwia podjęcie działań. Nadawanie sensu wiąże się ściśle ze stadium rozwoju ego poszczególnych osób, które jednocześnie charakteryzuje strategię, jakimi posługują się one do poradzenia sobie z codziennymi obowiązkami. Na podstawie przeglądu badań stwierdzono, że wyższe stadia rozwoju ego są rzadkie w populacji, co sugerowałoby, że ich osiągnięcie sprawia jednostkom trudności (*Getting Heads Together*, 2022). W konsekwencji, jak zauważają partnerzy GHT, wspieranie liderów w rozwijaniu nadawania sensu wymaga programu szkoleniowego skoncentrowanego na stopniowym rozwijaniu się w zakresie osiągnięcia wyższego stadium rozwoju.

Partnerzy projektu wskazują trzy obszary, za pomocą których program rozwojowy będzie wspierać rozwijanie nadawania sensu, jest to umożliwienie nadawania sensu, pogłębianie wiedzy i wspieranie wprowadzania zmian w środowisku uczestników programu. Umożliwienie nadawania sensu odbywać się będzie za pomocą specjalnie przygotowanych ćwiczeń z naciskiem na dostrzeganie alternatywnych punktów widzenia, zbiorowe nadawanie sensu i doświadczanie złożoności. Pogłębianie wiedzy obejmie wiedzę deklaratywną, tj. rozumienie tych teorii i pojęć, które są niezbędne dla funkcjonowania szkoły; wiedzę proceduralną dotyczącą sposobów angażowania liderów w życie szkoły oraz wiedzę o samoregulacji odnoszącą się do własnych strategii radzenia sobie w różnych sytuacjach. Do wspierania wprowadzania zmian we własnym środowisku niezbędne będzie podniesienie motywacji do działania, wzmocnienie poczucia skuteczności i wsparcie uczestników programu w rozpoznawaniu i śledzeniu własnych postępów (*Getting Heads Together*, 2022).

W codziennej pracy dyrektorów i wicedyrektorów szkół czy kierowników zespołów powoływanych w szkołach jest wiele monotonicznych obowiązków, a jednocześnie intensywnej pracy pomiędzy dzwonekami na lekcje i przerwy. Zdarzają się również problemy złożone, które wymagają specjalnego traktowania. W świetle rozważań realizatorów projektu *Getting Heads Together* na temat złożonych problemów warto się zastanowić nad własną umiejętnością nadawania sensu, niezależnie od pełnionej roli (kierowniczej bądź nie). Nauczyciele i szkolni liderzy borykają się z różnego rodzaju problemami – począwszy od trudności związanych z organizacją pracy w przeludnionych szkołach, bra-

kami kadrowymi, ciągłymi zmianami w różnych obszarach szkolnej codzienności, zmianami systemowymi itd. Aby dostrzec sens, muszą nadać znaczenia temu wszystkiemu, czego są integralną częścią w środowisku szkolnym. Coraz częściej nauczyciele i szkolni liderzy stają się świadkami, a nierzadko uczestnikami, sytuacji pełnych ścierających się perspektyw: uczniów, rodziców, współpracowników, dyrekcji, organów prowadzących. Nie zawsze każda ze stron potrafi zauważyć istnienie innej, zupełnie różnej perspektywy. Przygotowywany program rozwojowy ma szansę stać się narzędziem wspierającym rozwój kadry placówek oświatowych w określonym aspekcie. Oczekiwane rezultaty udziału w programie zakładają rozwój wertykalny – dotyczący zwiększenia samoświadomości nadawania sensu oraz horyzontalny – nabywanie nowej wiedzy i umiejętności, co może zaowocować przesunięciem na wyższy stopień stadium rozwoju ego (Kegan i Lahey, 2009, za: *Getting Heads Together*, 2022).

Zakończenie

Szkoła jako organizacja charakteryzuje się złożonością, podobnie jak codzienne szkolne problemy. Także istota pracy pedagogicznej jest niezwykle złożoną kwestią, której pełne, definitywne określenie wymyka się jednoznaczniemu uchwyceniu; posiada wiele barw, licznych odcieni i obszarów. W świetle powyższych rozważań, można zauważyć, że **sens pracy pedagogicznej** polega (między innymi) na oddziaływaniu, wpływaniu (wzajemnym) na innych (uczniów, nauczycieli, rodziców), ale i na sobie (pogłębianie wiedzy, rozwijanie kompetencji, poszerzanie perspektyw) oraz na kontekst (klimat, kulturę szkoły), w którym te grupy funkcjonują, czyli na przewodzeniu. Wpływanie oznacza w tym przypadku także dokonywanie zmian w osobach (ich sposobach myślenia, działania, postawach) i środowisku pracy (organizacyjnych, logistycznych, proceduralnych). Owo wpływanie odbywa się często podczas rozwiązywania złożonych problemów, które mimo że występują rzadziej niż oswojone problemy (codzienne zadania), to jednak pochłaniają zdecydowanie więcej czasu. Radzenie sobie z problemami wymaga podejmowania działań, a to z kolei, szczególnie w obliczu problemów złożonych, wymaga od podejmujących ten wysiłek nadania problemom sensu – wypracowania ich zrozumienia. Nadawanie sensu wzmocnione poczuciem sprawstwa i skuteczności pozwala jednostkom podejmować działania, zwłaszcza te nieszablonowe, niepowtarzalne, skupione na rozwiązaniu wyjątkowego problemu. O ile nie istnieje jedna recepta, odpowiedź na wszystkie potencjalne bolączki, jakie spotyka na swojej zawodowej drodze nauczyciel, szkolny lider czy dyrektor, to jednak istnieje sporo umiejętności, cech, mechanizmów, które warto w sobie rozwijać, aby w obliczu złożonych problemów, korzystać z nich do osiągnięcia

wyższych stadiów rozwoju ego dorosłego oraz traktować te problemy jako okazję do nawiązywania dialogu, poszukiwania porozumienia i zrozumienia, podejmowania współpracy, dostrzegania różnorodnych perspektyw, nadawania znaczeń oraz konstruowania świata.

W imieniu realizatorów projektu *Getting Heads Together* zachęcam do śledzenia prac zespołu projektowego, kontaktu z partnerami projektu i korzystania z publikowanych materiałów lub przynajmniej zapoznania się z pozycjami bibliograficznymi, na bazie których powstaje transformacyjny model przywództwa edukacyjnego oraz program rozwojowy dla szkolnych liderów. Informacje o postępach projektu będą się pojawiać sukcesywnie na stronie: <https://gettingheadstogether.eu/>.

BIBLIOGRAFIA

- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavior Change. *Psychological Review*, 84(2), s. 191–215.
- Bańka, A. (2016). *Poczucie samoskuteczności. Konstrukcja i struktura czynnikowa Skali Poczucia Samoskuteczności w Karierze Międzynarodowej*. Poznań–Warszawa: Stowarzyszenie Psychologia i Architektura.
- 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, s. 19–43.
- Getting Heads Together. (2022). *Transformational Model for School Leadership Development*. Pozyskano z: <http://www.gettingheadstogether.eu> [dostęp: 15.01.2022].
- Gilbride, N.M. (2021). *The Ego Development Stage of School Leaders in England and its Implication for Practice, Student Thesis: Doctoral Thesis. PhD*. Pozyskano z: <https://researchportal.bath.ac.uk/en/studentTheses/the-ego-development-stage-of-school-leaders-in-england-and-its-im> [dostęp: 15.01.2022].
- Holt, R., Cornelissen, J. (2014). Sensemaking Revisited. *Management Learning*, 45(5), s. 525–539.
- Kowalczyk, K. (2016). Nadawanie sensu, ustanawianie i badania Karla Weicka. W: K. Kłincewicz (red.), *Zarządzanie, organizacje i organizowanie – przegląd perspektyw teoretycznych* (s. 449–456). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Wydziału Zarządzania Uniwersytetu Warszawskiego.
- Mazurkiewicz, G. (2015). Przywództwo edukacyjne. Zmiana paradygmatu. W: G. Mazurkiewicz (red.), *Przywództwo edukacyjne. Zaproszenie do dialogu* (s. 9–36). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Ryan, R.M., Deci, E.L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), s. 68–78.
- Rittel, H.W.J., Webber, M.M. (1973). Dilemmas in a General Theory of Planning. *Policy Sciences*, 4(2), s. 155–169.
- Skoczek, E., Socha, P. (2000). Koncepcja rozwoju ego Jane Loevinger. W: P. Socha (red.), *Duchowy rozwój człowieka. Fazy życia, osobowość, wiara, religijność* (s. 85–100). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

SUMMARY

**The Meaning of Pedagogical Work and the Teachers'
– School Leaders' Agency: A summary of the First Phase of the
Getting Heads Together Erasmus+ Project**

The Meaning of Pedagogical Work and the Teachers'- School Leaders' Agency: a Summary of the First Phase of the Getting Heads Together Erasmus+ Project.

The aim of the article is to present and to summarize the first phase of the Getting Heads Together (GHT) project, implemented under the Erasmus+ program in cooperation with seven institutions from five European countries. The aim of the project is to develop a transformational model for school leadership development, on the basis of which a school leadership development program will be created to support school leaders' sense-making capability, a subject that has not been sufficiently included in school leadership developmental programs so far. The article briefly introduces the basic categories on which the development program will be based and their understanding in the context of the GHT project. It indicates those elements of school reality addressed by the GHT project that may be related to teachers' agency and self-efficacy.

KEYWORDS: sense-making, school leadership, self-efficacy, agency