

dr hab. Roman Dolata, prof. nadzw. Uniwersytetu Warszawskiego

Recenzja dorobku w ramach postępowania habilitacyjnego dr Małgorzaty Rosalskiej

Dr Małgorzata Rosalska pracuje jako adiunkt w Zakładzie Kształcenia Ustawicznego i Doradztwa Zawodowego UAM. Doktorat w zakresie pedagogiki uzyskała w 2003 roku. Jest absolwentką Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM z 1998 roku.

Ocena głównego osiągnięcia naukowego Habilitantki

Jako swoje główne osiągnięcie naukowe dr Małgorzata Rosalska przedstawiła obszerną monografię pod tytułem *Dyrektor szkoły – administrator, menedżer, przywódca*. Książka została wydana w Wydawnictwie Naukowym UAM, recenzentem wydawniczym była prof. dr hab. Beata Przyborowska (zatrudniona w Katedrze Pedagogii Szkolnej Wydziału Nauk Pedagogicznych UMK).

Recenzję rozpocznę od oceny części teoretycznej rozprawy. Bibliografia pracy zawiera około 200 pozycji. Głównie są to monografie lub rozdziały w monografiach polskich, ale również angielsko- i niemieckojęzycznych. To ilościowo solidna podstawa, ale zwraca uwagę bardzo niewielka liczba artykułów z czasopism naukowych. W bibliografii znalazłem tylko 2 artykuły w czasopismach angielskojęzycznych i 4 w polskich periodykach. Biorąc pod uwagę, że właśnie czasopisma naukowe są główną platformą komunikacji naukowej, i że polski badacz ma współcześnie prawie nieograniczony dostęp do tych zasobów, muszę uznać to za poważną wadę. To przecież właśnie w czasopismach znajdziemy źródłowe raporty z badań. Takie periodyki jak *Educational Management Administration & Leadership* (jeden tekst znajduje się w bibliografii), *Academy of Management Learning & Education*, *School Effectiveness and School Improvement*, *Leadership Quarterly*, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, *American Educational Research Journal*, *Educational Administration Quarterly* czy *Educational Leadership* to kopalnia wiedzy o najnowszych wynikach w zakresie przywództwa edukacyjnego. Niestety habilitantka praktycznie nie korzysta z tego zasobu informacji naukowej. Oznacza to nie tylko oderwanie rozprawy od najnowszych publikacji, ale również – mam wrażenie - jest

główną przyczyną zaburzenia niezbędnej w nauce równowagi między rozważaniami pojęciowymi a empirią. I nie mam na myśli tylko badań własnych Habilitantki, ale generalnie „odarcie” dyskursu naukowego rozprawy z warstwy empirycznej. Przecież rola dyrektora, czy szerzej przywództwo w edukacji jest przedmiotem bardzo wielu badań krajowych i zagranicznych, w tym rozległych programów międzynarodowych takich jak *OECD Teaching and Learning International Survey (TALIS)* czy *Programme for International Student Assessment (PI-SA)*. Badanie TALIS jest reprezentowane w bibliografii – co jest bardzo symptomatyczne – jedynie przez *Conceptual Framework*. A wyniki badania? Przecież Polska brała udział w dwóch edycjach tego ciekawego projektu. Warstwa rozważań pojęciowych w recenzowanej książce jest bardzo bogata, choć nie bez wad, ale ich bardzo słabe powiązanie z wynikami badań nad przywództwem radykalnie obniża wartość naukową pracy. Tajemnicy przywództwa nie zgłębimy jedynie w drodze spekulacji.

Najpoważniejszym mankamentem części teoretycznej ocenianej monografii jest gołosłowność. Zdecydowanie zbyt często Autorka formułuje mocne i ważne dla tematu pracy tezy bez niezbędnego w pracy naukowej udokumentowania, czy to poprzez wyniki *explicite* w przypisie wskazanych badań, czy też przez odwołanie się do konkretnej koncepcji czy teorii. Ocenę tę poprę kilkoma przykładami. Na stronie 53. w opisie wymiaru politycznego przywództwa znajdujemy tezę, że efektem funkcjonującego systemu nadzoru pedagogicznego, jest to, że szkołom „Na pogłębione analizy indywidualnej szkolnej rzeczywistości brakuje już czasu i motywacji.”. To ciekawa opinia, która mogłaby się stać hipotezą ukierunkowującą bardzo ważne badanie, ale tak sobie rzucona w tekście bez żadnego udokumentowania jest „obcym” ciałem w naukowej rozprawie.

Inny przykład znajdujemy na stronie 122. Habilitantka omawiając aksjologiczny wymiar przywództwa edukacyjnego pisze: „Na podstawie przekazu medialnego można przyjąć, iż kwestie dotyczące wartości są omawiane z nauczycielami i rodzicami najczęściej wtedy, gdy wystąpi na ich tle konflikt.” Niestety znów brak jakiegokolwiek udokumentowania. Być może to trafny trop, ale bez bardziej precyzyjnego sformułowania i empirycznego udokumentowania jest to tylko słaba publicystyka. Również sformułowana na stronie 166. teza. „Można przyjąć, że konkursy na stanowisko dyrektora szkoły częściej są przejawem lokalnych, doraźnych gier politycznych, niż przemyślanym elementem długofalowej polityki oświatowej dla danej społeczności lokalnej.” nie jest poparta żadnymi argumentami empirycznymi. To jest

znów bardzo ciekawa teza, pewnie prawdziwa, ale bez empirycznego ugruntowania nie ma naukowej wartości.

W niektórych przypadkach brak naukowego udokumentowania dotyczy też jawnie nietrafnych lub mocno problematycznych. Na stronie 125. czytamy, że w polskich szkołach „... dyrektor nie jest oceniany przez pryzmat wyników uczniów w obszarach wybranych kompetencji.” Dziwna to teza, bo chociażby w wymaganiach państwa wobec szkoły, które są podstawą systemu ewaluacji szkół, takie wymaganie jest *explicite* wpisane. Z kolei na stronie 165. Autorka pisze, że: „Opisując relację władzy między dyrektorem a nauczycielami polskiej szkoły, należy także wskazać na czynnik silnie tę relację kształtujący (zaburzający). (...) Można przyjąć, że dyrektor działa w dyktacie ustawy *Karta nauczyciela*.” Znaczenie przywoływanej ustawy jest z pewnością w analizach roli dyrektora szkoły nie do przecenienia, ale „zbycie” tego tematu tezą jednostronną, naukowo nieudokumentowaną i na dodatek sformułowaną z użyciem silnie nacechowanych emocjonalnie terminów (dyktat) nie powinno mieć miejsca w pracy naukowej.

W niektórych przypadkach gołostowność przybiera postać wprost deklaratywnego zaniechania. Na stronie 182. przy okazji omówienia menedżerskiego aspektu roli dyrektora znajdujemy zdanie: „Nawet pobieżna analiza programów studiów podyplomowych wskazuje, iż wątki menedżerskie są w nich mocno akcentowane.” Kto tę analizę wykonał, gdzie znajdziemy opis metodologii i wyników tej analizy? To oczywiście retoryczne pytania.

Innym mankamentem teoretycznej części pracy jest brak konfrontowania różnych koncepcji, próby ich krytyki i proponowania oryginalnych, autorskich ujęć. Na przykład na stronie 188., nawiązując do koncepcji Marty Linsky i Jeffrey’a Lawrence’a, Autorka pisze: „Przewodzenie jest w ich opinii czynnością, aktywnością.” Już na następnej stronie znajdujemy podsumowanie „Na podstawie analizy literatury przedmiotu mogę przyjąć, że dyrektor jako lider najczęściej opisywany jest poprzez odwołanie się do trzech podstawowych kategorii. Są to: cechy osobowości lidera, jego kompetencje oraz prezentowane postawy”. Jak to podsumowanie ma się do behawioralnego ujęcia przywództwa przytaczanych przed chwilą autorów? Czy behawioralny, w opozycji do dyspozycyjnego, sposób konceptualizacji przywództwa ma jakieś ważne teoretyczne konsekwencje? Niestety tego typu pogłębionych analiz brakuje.

Przechodząc do oceny części empirycznej rozprawy muszę stwierdzić, że część teoretyczna pracy nie tworzy niestety czytelnych ram teoretycznych dla przeprowadzonych badań wła-

nych Habilitantki. Badawcza część rozprawy jest bardzo słabo zakorzeniona w teorii. Co prawda Autorka deklaruje, że przeprowadzone badanie nawiązuje do omawianej w pierwszej części pracy koncepcji *empowermentu* (s. 218), ale niestety jest to deklaracja złożona zdecydowanie na wyrost. Przeprowadzone badanie jest zwykłym ankietowym sondażem opinii przeprowadzonym na dogodnościowo dobranej, niewielkiej próbie badawczej z bonusem w postaci analizy 55 esejów napisanych przez uczestników przypadkowego szkolenia dla dyrektorów. Jeżeli nawiązanie do *empowermentu* wziąć na poważnie, należałoby oczekiwać raczej badań o orientacji jakościowej, wykorzystującego schemat doboru próby typu *case study*, z wykorzystaniem metod zbierania danych typu wywiad grupowy, obserwacja etnograficzna czy elementy metodologii partycypacyjnej. Z pewnością badanie tego typu powinno zawierać etap „przepracowania” wyników z uczestnikami badania. Niestety nawet śladu żadnego z tych elementów nie znajdujemy w badaniu Habilitantki. Deklaracje, że dyskusja o uzyskanych w przeprowadzonym badaniu wynikach może mieć „moc sprawczą”, są zdecydowanie nieprzekonujące.

Przyjrzyjmy się bliżej przeprowadzonemu badaniu. Zaczniemy od doboru próby badawczej. Badanie obejmowało sześć populacji: dyrektorów, nauczycieli, uczniów, rodziców dzieci w wieku szkolnym, samorządowców i przedstawicieli nadzoru pedagogicznego w dwóch wybranych arbitralnie województwach: lubuskim i wielkopolskim. Dobór próby w wypadku nauczycieli, uczniów i rodziców był dwustopniowy. Najpierw wybierano szkoły, następnie w obrębie szkoły nauczycieli, uczniów i rodziców. Niestety brak wyczerpujących informacji o schemacie doboru próby. Jedynie na s. 222 znajduje się zdanie: „Przyjęłam zasadę, iż z jednej szkoły nie może wypowiedać więcej niż 10 nauczycieli, 30 uczniów oraz 30 rodziców.” Autorka pisze, że ostatecznie w analizie wykorzystano dane pochodzące od 104 dyrektorów, 173 nauczycieli, 183 rodziców, 279 uczniów, 52 samorządowców oraz 120 pracowników kuratorów. Niestety nic nie wiemy o tym, z ilu szkół pochodzili respondenci z czterech pierwszych populacji, jak byli z sobą powiązani, jak była wielkość założona próby i jaka była stopa realizacji badania. Innym słowy brak podstawowych przesłanek pozwalających ocenić reprezentatywność prób dla badanych populacji. Nie wiemy nawet, czy biorący udział w badaniu przedstawiciele badanych populacji byli dobierani w obrębie tych samych szkół. Liczba 104 dyrektorów sugeruje, że w badaniu wzięła udział taka właśnie liczba szkół. Zgodnie z przytoczoną powyżej zasadą doboru respondentów należałoby zatem oczekiwać, że próba nauczy-

cieli liczyć będzie około 1000 osób, a próba rodziców około 3000 osób. Trudno oszacować liczbę dla próby uczniów, bo nie wiadomo jaka część biorących udział w badaniu szkół to szkoły podstawowe (w opisie badania znajdujemy informację, że próba uczniów składała się tylko z uczniów szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych). Oszacowane powyższej liczby nauczycieli i rodziców nijak się mają do faktycznych liczebności zrealizowanych prób. Skąd zatem wzięły się wielkości tych prób?

Również nie znamy zasady doboru pracowników samorządów. W tekście znajdujemy informację, że „pochodzą z sześciu samorządów lokalnych – trzy z województwa lubuskiego oraz trzy z województwa wielkopolskiego.” (s. 225). Nie wiemy jakiego szeregu były to samorządy, jak wybór samorządów miał się do wyboru szkół.

Z punktu widzenia reprezentatywności największą wątpliwość budzi dobór respondentów do próby reprezentującej populację pracowników nadzoru. Na stronie 225. znajdujemy informację, że w badaniu wypowiedzieli się pracownicy kuratoriów oświaty w Gorzowie Wielkopolskim i Poznaniu. Według jakiej zasady pracownicy zostali wybrani i dlaczego zniknęło województwo małopolskie – nie dowiadujemy się z tekstu.

Poprawne rozwiązanie problemu reprezentatywności w sondażach opinii jest kluczowe dla poznawczej owocności każdego tego typu badania, ponieważ rozkład opinii w próbie ma nam coś mówić o populacji (choćby niezbyt dużej, jak w tym badaniu). Jeżeli w sondażu opinii brak przesłanek do uznania reprezentatywności próby, to nie możemy twierdzić, że zastosowana metoda badania ma naukowy charakter. W analizowanym badaniu znaczenie reprezentatywności dla metodologicznej poprawności przedsięwzięcia zwiększa dodatkowo zadeklarowana przez Habilitantkę strategia analizy. Na stronie 220. czytamy: „W odniesieniu do problemów – drugiego, trzeciego i czwartego, podstawową strategią poszukiwania odpowiedzi jest porównywanie wypowiedzi przedstawicieli wybranych grup respondentów.” W innym miejscu Autorka pisze: „Zasadniczą zmienną, różnicującą analizowane zagadnienia, jest w przejętej koncepcji badań przynależność do jednej z pięciu (? *chyba sześciu – przypis RD*) grup respondentów.” Zatem wątpliwości dotyczące reprezentatywności prób podważają zasadność głównej strategii analitycznej przyjętej w empirycznej części rozprawy habilitacyjnej.

Warto podkreślić, że problemów z reprezentatywnością można by z powodzeniem uniknąć, przyjmując inną strategię badawczą. Do deklarowanego podejścia *empowerment* zdecydo-

wanie bardziej pasowałaby – jak już wspominałem - strategia jakościowa z doborem obiektów typu *case study*. Sama Habilitantka ubolewa, że coraz rzadziej robi się całościowe, uwzględniające zagnieźdzenie danych, monografie instytucji. Gdyby takie podejście wybrano w tym badaniu, byłaby szansa na poznawczą owocność. Zderzenie punktów widzenia różnych aktorów życia szkolnego w konkretnej placówce mogłoby przyczynić się do lepszego zrozumienia badanych zjawisk. Niestety zamiast tego dostaliśmy przypadkowy (nie mylić z losowym) zbiór danych ankietowych bez żadnej szansy ani na generalizację, ani na głębsze zrozumienie fenomenu przywództwa.

Przejdźmy do kolejnego aspektu przeprowadzonych przez Habilitantkę badań empirycznych, czyli wykorzystanych modeli analizy statystycznej zebranych danych. Podstawowy model analizy to sporządzanie procentowych rozkładów odpowiedzi na poszczególne pytania ankietowe oddzielnie dla badanych populacji i interpretacja uzyskanych wyników. Dodatkowo, zgodnie z deklarowaną strategią analityczną, tam, gdzie jest to możliwe, porównuje się rozkłady w badanych populacjach. Jeżeli przyjąć, że zbadano próby losowe, należałoby wyznaczać niepewność statystyczną oszacowań, natomiast w recenzowanej pracy w analizach uwzględnia się jedynie oszacowania punktowe (podawane z dokładnością do części dziesiętnej procenta!), bez najmniejszej nawet próby choćby intuicyjnego uwzględniania błędu próbkowania. By zilustrować wagę problemu wyznaczmy przykładowo 95% przedział ufności dla oszacowania odsetka wskazań, iż dyrektor szkoły powinien być nauczycielem (w grupie przedstawicieli samorządów, $n=52$). Oszacowanie punktowe podane na wykresie 5.14. wynosi 32,7%, natomiast 95% przedział ufności rozciąga się od 20% do 45%! Gdybyśmy wyznaczyli analogiczne przedziały ufności dla innych możliwych wyborów w tym pytaniu (*absolwent zarządzania, pedagog lub psycholog, ekonomista, wykształcenie kierunkowe nie ma znaczenia, prawnik*), okazałoby się, że obserwowane różnice są statystycznie nieistotne. A w tekście znajdujemy mocną empiryczną generalizację: „Na podstawie tych danych można sformułować wniosek, że połowa przedstawicieli organów prowadzących postrzega rolę dyrektora szkoły przez pryzmat jego zadań administracyjno-prawnych. Można przyjąć tezę, że aspektem pedagogicznym zadań dyrektora ta grupa respondentów przypisuje mniejsze znaczenie.” Nawet gdyby przejąć, że próba jest reprezentatywna, to i tak sformułowane twierdzenie jest bezpodstawne. Niestety ta krytyczna uwaga dotyczy wszystkich kluczowych dla przeprowadzonego badania analiz opisowych i porównawczych.

Drugim modelem statystycznym używanym w analizach, niejako uzupełniającym, jest test nieparametryczny *U Manna-Whitneya* służący do porównań międzygrupowych. Nie używa go się jednak do porównań między badanymi populacjami, ale do badania zależności między kilkoma zmiennymi metryczkowymi a opiniami dotyczącymi dyrektorów w obrębie poszczególnych populacji. Samo zastosowanie tego modelu nie budzi wątpliwości statystycznych, natomiast nasuwa się podstawowa wątpliwość teoretyczna, mianowicie czemu te analizy służą? Analizowane korelacje, np. między płcią dyrektora a jego samooceną (tabela 5.1.), nie nawiązują w najmniejszym nawet stopniu do teoretycznej części pracy, nie są też służebne w stosunku do *explicite* sformułowanych problemów badawczych. Przeprowadzone z użyciem tego modelu analizy niczemu nie służą i są zbytecznym statystycznym ornamentem. Powstaje jedynie pytanie, dlaczego tego lub podobnego modelu nie użyto, by testować istotność statystyczną różnic między badanymi populacjami.

Wyraźny brak pełnego poznawczego panowania nad stosowanymi modelami analizy zgromadzonych danych prowadzi czasami do niezwykłych odkryć. Zgodnie z wynikiem przedstawionym na wykresie 6.21. tylko ok. 6% nauczycieli odpowiedziało *tak* lub *raczej tak* na pytanie, czy zgłosiłoby się do dyrektora szkoły z trudnościami w realizacji zadań wychowawczych, ok. 50% wybrało odpowiedź *raczej nie* lub *nie*, a 44% wybrało odpowiedź *trudno powiedzieć*. Badaczka komentując uzyskany wynik pisze: „Tylko 2,3% badanych zadeklarowało, iż jest skłonnych omawiać zagadnienia wychowawcze z dyrektorem.” Dalej: „... trudno powiedzieć, że dyrektor jest postrzegany jako osoba, która może udzielić wsparcia w profesjonalnym rozwoju swoich pracowników.” (s. 318). Następnie dokonuje Autorka interpretacji tych – gdyby były prawdziwe - przerażających wyników. Niestety Habilitantka nie spostrzegła, że uzyskany wynik jest kompletnie niespójny z innymi referowanymi rezultatami. Wystarczyło skonfrontować wyniki z wykresu 6.21. chociażby z wykresem 6.19. i tabelą 6.3, by zauważyć, że coś tu nie jest w porządku. W skali od 1 do 4 średnia ocen wystawiona przez nauczycieli dyrektorom szkół w zakresie szeregu kompetencji, w tym dbania o rozwój nauczycieli, nie schodziła poniżej 3. Również przedstawione na wykresie opinie na temat kompetencji dyrektorów były nadzwyczaj pozytywne – łączny odsetek ocen *bardzo dobrze* i *dobrze* rzadko schodził poniżej 70%. Co więcej, procent odpowiedzi *nie potrafię tego ocenić* tylko w kilku przypadkach przekraczał 10%. Również wiedza z innych badań (choćby Murawska i inni, 2006, *Wsparcie rozwoju zawodowego ...*) powinna włączyć dzwonek alarmowy. Niestety nic

takiego się nie stało. Odkrycie zostało bezkrytycznie ogłoszone. Zachęcam Autorkę, by jeszcze raz wykonała analizę. Stawiam dolary przeciwko orzechom, że źródłem zdumiewającego odkrycia jest odwrócone kodowanie. Jeżeli tak, to wynik będzie wyglądał następująco: na pytanie, czy respondent zgłosiłby się do dyrektora w razie trudności wychowawczych, 44% nauczycieli wybiera odpowiedź *tak*, 42%, *raczej tak*, 8% *raczej nie*, 3% *nie* a 2% wybiera *trudno powiedzieć*. I świat znowu stanie na nogach!

Niestety nie jest to jedyny przykład niedostatku kompetencji lub niestaranności w analizie danych ilościowych. W tabeli 6.1. znajdujemy obliczone średnie i odchylenia standardowe dla skali 1-6 opisanej na skrajach „dyrektor w ogóle nie kontaktuje się z rodzicami” vs „zdecydowanie zbyt często”. Nie znamy opisów pośrednich punktów skali, ale już z opisu punktów skrajnych jasno wynika, że nie jest to skala porządkowa, nie mówiąc już o interwałowej. Z kolei z wykresu 6.14. wynika, że 81% rodziców stwierdziło w ankiecie, że miało indywidualne spotkanie z dyrektorem, w opisie czytamy, „że zdecydowana większość badanych (81,4%) nie miała okazji do indywidualnej rozmowy z dyrektorem.” (s. 300).

Niestety wartości poznawczej badania nie podnosi moduł jakościowy badania. Polegał on na analizie 55 esejów napisanych przez uczestników szkolenia dla dyrektorów, wicedyrektorów i osób przygotowujących się do pełnienia tej funkcji. Eseje dotyczyły postrzegania władzy w szkole w nawiązaniu do przedstawianej na szkoleniu koncepcji Setha Kreisberga. Uczestnicy szkolenia mieli skonfrontować tezy przedstawionej na szkoleniu teorii z własnymi doświadczeniami i przekonaniem. Zdaniem Badaczki zebrany materiał miał pozwolić zrekonstruować osobiste przekonania badanych/szkolonych (s. 224). To bardzo wątpliwa metoda zbierania danych jakościowych. Kontekst szkolenia i konfrontacja z koncepcją „z wielkiego świata” uruchomiły prawdopodobnie złożone mechanizmy autoprezentacji. Trudno o bardziej „skażone” dane, jedynie rozprawki egzaminacyjne mogłyby pod tym względem przebić zgromadzony materiał.

Niestety również analiza zgromadzonych danych jakościowych nie potwierdza kompetencji metodologicznych Habilitantki. Nie wskazano paradygmatu analizy, nie zademonstrowano żadnych technik analizy danych jakościowych, choćby w postaci prostego kodowania. Logikę analizy dobrze ilustruje następujące zdanie: „Przedstawione powyżej, wybrane, wypowiedzi dyrektorów ilustrują dominujący w badanej grupie sposób postrzegania władzy w szkole.” (s. 328). Wybrane wg jakiej zasady? „Ilustrować” można tezę wcześniej udokumentowaną

przeprowadzoną analizą, w ocenianej pracy „ilustrowanie” zastępuje systematyczne, naukowe analizowanie zebranego materiału. W publicystycznych analizach Autorka sama czasami się gubi. Na przykład trzy wypowiedzi dyrektorów umieszczone na s. 330 i 331 są spuentowane stwierdzeniem: „Są to narracje prowadzone z perspektywy menedżerskiej.” Czyżby? Dlaczego zatem dyrektor oznaczony kodem A.W. pisze: „(...) Skuteczne zarządzanie i kierowanie szkołą powinno bowiem opierać się na interpersonalnych relacjach między dyrektorem i pracownikiem. Rozumienie innych, dostrzeganie ich potrzeb oraz pozytywna motywacja powinny być umiejętnościami cechującymi każdego dyrektora, który przewodzi społeczności szkolnej (uczniom, nauczycielom)” (s. 331.)

Podsumowując ocenę rozprawy *Dyrektor szkoły – administrator, menedżer, przywódca* muszę z przykrością muszę stwierdzić, że nie jest ona znaczącym osiągnięciem naukowym. W warstwie teoretycznej praca razi gołosłownością, narracja jest słabo ustrukturyzowana, dominują powierzchowne prezentacje cudzych koncepcji bez ich głębszego i krytycznego omówienia. Badania przeprowadzone przez Habilitantkę też nie wzbogaciły wiedzy o fenomenie przywództwa. Słabe zakorzenie teoretyczne i poważne mankamenty metodologiczne badania sprawiają, że uzyskane wyniki są niewiarygodne.

Ocena pozostałego dorobku naukowego i międzynarodowego aspektu działań naukowych

Dorobek publikacyjny dr Małgorzaty Rosalskiej jest ilościowo imponujący - jest autorką 48 prac naukowych. Dziesięć spośród nich to artykuły w czasopismach naukowych, z dominującą pozycją *Dyskursu Młodych Andragogów* (wg aktualnej listy B MNiSW: 10 pkt). Pozostałe teksty to rozdziały w pracach zbiorowych lub samodzielne książki. W dorobku Habilitantki brak tekstów o zasięgu międzynarodowym, dwa teksty zostały wydane po angielsku, ale w wydawnictwach o zasięgu krajowym lub lokalnym.

Na pozytywną ocenę zasługuje aktywność konferencyjna Habilitantki. Wygłosiła referaty na 31 konferencjach, w tym 3 zagranicznych. Na umiarkowanie pozytywną ocenę zasługuje jej aktywność badawcza. Brała udział w 5 krajowych projektach badawczych, jednak w żadnym z nich nie była kierownikiem. Nie ma doświadczeń w zakresie realizacji badań międzynarodowych.

Wg Google Scholar prace habilitantki cytowane są 13 razy, indeks H wynosi 3.

W sumie tzw. pozostałe osiągnięcia naukowe uznaje za zadawalające.

Ocena dorobku dydaktycznego

Dr Małgorzata Rosalska ma bardzo bogate i różnorodne doświadczenia dydaktyczne. Prowadzi zarówno zajęcia ćwiczeniowe jak i wykładowe na studiach I i II stopnia oraz na studiach podyplomowych. Jest opiekunem studenckiego koła naukowego, jest zaangażowana we współpracę międzynarodową w zakresie dydaktyki uniwersyteckiej (współpraca WSE UAM z ośrodkami w Niemczech i USA). Jest promotorem 42 prac magisterskich oraz 51 licencjackich, jest promotorem pomocniczym w przewodzie doktorskim.

Dorobek dydaktyczny Habilitantki oceniam zdecydowanie pozytywnie.

Wniosek końcowy

Przedstawiony do recenzji dorobek naukowy nie pozwala w mojej ocenie uznać, że dr Małgorzata Rosalska wniosła znaczący wkład w rozwój nauk pedagogicznych. Monografia *Dyrektor szkoły – administrator, menedżer, przywódca* jest w warstwie pojęciowej odtwórcza i powierzchowna, zaś przeprowadzone badania są nieprzekonująco ugruntowane teoretycznie i mają poważne mankamenty metodologiczne. Pozostały przedstawiony do oceny dorobek naukowy i imponujące doświadczenia dydaktyczne niestety nie rekompensują słabości głównego osiągnięcia naukowego. Zmuszony jestem uznać, że dr Małgorzata Rosalska nie spełnia wymagań stawianym kandydatom do stopnia doktora habilitowanego nauk społecznych.



Warszawa, 20.12.2016 r.