

Józefów, 15.12.2022 r.

Dr hab. prof. Mariusz Z. Jędrzejko

profesor uczelni – Akademia Nauk Społecznych im. Józefa Gołuchowskiego

dyrektor naukowy Centrum Profilaktyki Społecznej

dyrektor Ośrodka Wsparcia dla Dzieci i Dorosłych z Zaburzeniami i Uzależnieniami w Józefowie

Recenzja rozprawy doktorskiej

mgr Małgorzaty M. Ptak

Determinanty przywództwa w edukacji

Promotor prof. UAM dr hab. Mirosław Śmiałek

Wprowadzenie

Od kilku dekad w literaturze i badaniach z obszaru nauk społecznych, nauk o zarządzaniu i nauk o bezpieczeństwie uwypukla się zainteresowanie problematyką przywództwa. I choć podejścia do tego zagadnienia cechuje różnorodność – tak w ujęciu celu badań jak i funkcjonalnym – najczęściej podkreśla się znaczenie modeli przywództwa dla sprawnego działania instytucji, zespołów i jednostek. Nie jest to zainteresowanie nowe, gdyż refleksje nad sprawnością przywództwa spotykamy u Konfucjusza, Sun Zi, Clausewitza a także w pismach Bonapartego. W gruncie rzeczy całą historia wojskowości, to nic innego jak opis sprawności lub niesprawności przywództwa. Przez stulecia wiodącą osią analiz tego problemu była sprawność działania prowadząca do osiągnięcia zamierzonego celu, co widać szczególnie właśnie w naukach wojskowych, a później takie podejście przeniesiono do teorii organizacji, zarządzania procesami zmian oraz tworzenia teoretycznych i praktycznych modeli funkcjonowania instytucji. Silnym impulsem do rozwoju zainteresowań przywództwem stały się wielkie procesy integracyjne oraz zmiany dokonujące się w działaniu wielkich instytucji finansowo-gospodarczych.

Mniej więcej w połowie lat 90. XX wieku badaczy coraz częściej interesowały nie tylko formalne zagadnienia przywództwa oraz cechy przywódców, ale zaczęto szerzej diagnozować interakcje pomiędzy modelami i typami przywództwa a zachowaniami ludzi. Szczególnego znaczenia nabrały studia i badania w obszarze nauk o polityce, gdzie – jako pochodna rosnącej emancypacji społecznej – zaczęto zwracać uwagę na wpływ różnych typów przywództwa politycznego na wyniki wyborów dokonywanych w demokratycznych społeczeństwach. Sprzyjały temu głębokie

przeobrażenia w samych instytucjach oraz pojawienie się nowych instytucjonalnych form aktywności ludzi (np. NGO, fundacje, stowarzyszenia), a także ich reprezentacji (np. instytucje przedstawicielskie w obszarze praw człowieka i dziecka). Nie bez znaczenia stały się także przekształcenia instytucji oświatowych, w których z jednej strony skodyfikowano obowiązki władz i nauczycieli, z drugiej zaś strony położono większy nacisk na prawa ucznia oraz tworzenie głębszych relacji pomiędzy poszczególnymi podmiotami tworzącymi np. środowisko szkoły. Właśnie wtedy pojawiły się pierwsze pytania dotyczące możliwości zmiany modeli przewodzenia w szkole, poprzez odchodzenia od schematycznego nauczania na rzecz przewodzenia uczniom na drodze ich rozwoju. Nie ulega także wątpliwości, że wzrostowi zainteresowania problematyką przywództwa sprzyjały wielkie procesy geopolityczne, choćby te związane z integracją europejską oraz pojawieniem się wielkich instytucji międzynarodowych. W badaniach nad tą problematyką zauważono np. odejście od paradygmatu siły na rzecz koncepcji dialogu i porozumienia, co stawiało przywództwo (jako model kierowania ludźmi) w zupełnie nowym świetle.

Badacze tych zagadnień wskazują także na inne czynniki zwiększające zainteresowanie przywództwem (leadership) jako sposobem skutecznego kierowania, przewodzenia, inspirowania, zwiększania aktywności oraz świadomych wyborów np. te związane z głębokimi przeobrażeniami nowych globalnych instytucji, w tym ich zupełnie nowych jakościowo form jakim są korporacje oraz instytucje ponadnarodowe. Okazało się bowiem, że nie tylko pojawiły się formy przywództwa przekraczające granice kulturowe, ale stały się one dynamicznie zmienne. Na gruncie oświatowym rosnącej popularności nabrały też autorskie modele edukacji, szczególnie ukierunkowane na wzrost aktywności uczniów oraz zmianę ich relacji do nauczyciela.

Z biegiem lat to frapujące zagadnienie ujawniło się jako obszar i problem badawczy w naukach pedagogicznych, bowiem w obszarze edukacji i wychowania przywództwo (jego modele i treści) stały się ważnym czynnikiem wpływającym na osiągnięcie zamierzonych celów. Także jako pochodna poglądu, że nauczyciel – jeśli chce skutecznie realizować swoje zadania edukacyjno-wychowawcze – powinien być nie „nadzorcą” procesu uczenia się, ale również przywódcą. I odwrotnie (już na gruncie socjologii), dostrzeżono, że cechą naturalną grup społecznych, a takimi są np. grupy uczniowskie lub zespoły nauczycielskie, jest po pierwsze poszukiwanie własnego przywódcy rówieśniczego, z drugiej zaś strony formułowanie oczekiwań wobec innych przywódców np. nauczycieli, wychowawców, dyrektorów. Takie modele skutecznie weryfikowano na gruncie organizacji ukierunkowanych na wychowanie i edukację np. w harcerskich.

Znaczenie tej problematyki należy widzieć także w perspektywie zasadnej refleksji pedagogiczno-moralnej dotyczącej nowych modeli funkcjonowania „przywództwa” w ponowoczesności, gdzie do miana „przewodników – przywódców” urastają ludzie tylko dlatego, że są obecni medialnie np. „przywódcy – celebryci” lub młodzi „przywódcy w sieci”, nie mając przy tym żadnych istotnych kwalifikacji lub dorobku, który by owo przywództwo uzasadniał. Stało się bowiem w ostatnich dekadach coś niezwykłego – ludzie nawet nie przeciętni intelektualnie, rozchwiani emocjonalnie, zmienni co do swoich poglądów, urosli nagle do miana „przywódców”, prowadząc za sobą już nie setki ale dziesiątki tysięcy ludzi (np. młodzieżowi idole aktywni w social mediach). Badając od wielu lat środowiska nastolatków i młodych dorosłych uznaję wręcz, iż stajemy przed wyzwaniem odbudowy jakościowego przywództwa pedagogicznego opartego na autorytecie wiedzy i postaw moralnych.

W perspektywie pierwszych uwag ujętych we „Wprowadzeniu” do recenzji zasadnym jest stwierdzenie że **problem badawczy podjęty w dysertacji Pani mgr Małgorzaty M. Ptak pt. „Determinanty przywództwa w edukacji” jest dowodem jej pedagogicznej wrażliwości, naukowego zmysłu wręcz intuicyjności**. Zauważony i zdiagnozowany w rozprawie problem ma wszelkie znamiona problemu naukowego zasługującego na podjęcie w pracy doktorskiej.

Już na wstępie chciałbym podkreślić, że podjęte zagadnienie jest bardzo ważne w obliczu trwających od wielu lat prób ideologizacji polskich szkół publicznych oraz narzucana im biurokratycznych rozwiązań kontrolno-recenzorskich wykluczających ideę przywództwa na rzecz bezmyślnego podporządkowania się narzucanym modelom i ścieżkom rozwoju.

W powyższych uwagach zawiera się także odpowiedź dotycząca znaczenia i zasadności kierunku badań podjętych przez mgr M. Ptak:

- stanowiące zasadniczą oś rozważań badania są nie tylko zasadne, ale także celne oraz dotyczą sfery mającej istotny wpływ na jakość procesu edukacyjnego oraz rozwój młodego pokolenia;
- podjęte zagadnienia dotyczą jednej z kluczowych cech szkoły sprawnej wychowawczo-edukacyjnie tu i teraz, a także w przyszłości (co jasno też podkreśla Autorka w swoim wstępie – s. 5);
- śmiało przyjąć możemy, że modele i jakość przywództwa daleko wykraczają poza zakres szkoły sprawnej, gdyż będą miały determinujący wpływ na jakość społecznego funkcjonowania ich absolwentów w dorosłym życiu, także jako przyszłych przywódców.

Jak wskazują na to klasyki badań pedagogicznych m.in. t. Pilch i T. Bauman w badaniach pedagogicznych poszukujemy nie tylko opisu zastanej rzeczywistości, ale także wskazówek usprawniających praktykę. W takiej perspektywie **dobór problematyki badawczej zawartej w dysertacji jest celny** i tym samym spełnia pierwsze kryterium badań – ich **celowość i sensowność**.

Struktura pracy i ocena podjętych problemów w rozdziałach I i II (teoretyczne podstawy badań)

Przedłożona dysertacja jest opracowaniem bardzo obszernym, obejmującym – wraz z załącznikami – 690 stron. **Od strony formalnej spełnia wymagania stawiane pracom naukowym.** Dysertacja składa się ze Wstępu, sześciu rozdziałów merytorycznych, Zakończenia, Bibliografii oraz stosownych Spisów i Aneksów. W bardzo obszernym opracowaniu (przekraczającym wymogi doktoratu) zachowano równowagę pomiędzy analizami teoretyczno-opisowymi a częścią badawczą – ta jest dominująca i obejmuje ponad 300 stron dysertacji. Zasadnym jest oczywiście pytanie o potrzebę tak szerokiego odniesienia do zagadnień teoretycznych, ponieważ jednak jest to w zdecydowanej części ujęcie porównawcze licznych cytowanych koncepcji i autorów, daje ono nam obraz rzetelnych podstaw wiedzy i bardzo dobrej znajomości przez Autorkę podjętej tematyki. Ponieważ kluczową osią oceny wartości pracy jest część badawcza i prowadzone na tej podstawie wnioski pedagogiczne, do rozdziałów teoretycznych odnoszę się jedynie skrótowo.

Wprowadzenie wprowadza nas w zamysł naukowy Autorki i pozwala na dojrzenie czytelności procesu badawczego oraz naukowej koncepcji badania. Rozdział I „*Teoretyczny obraz nauczyciela – wychowawcy w kontekście przywództwa*” stanowi nie tylko prezentację (zestawienie) poglądów zawartych w klasycznej dla tej tematyki literaturze pedagogicznej (m.in. S. Kunowski, Z. Melosik, K. Denek, I. Wojnar, B. Śliwerski, L. Kohlberg, B. Suchodolski, J. Nikitorowicz), ale także diagnozowanie poszczególnych problemów w szerszej perspektywie np. dorobku socjologii, nauk o zarządzaniu, kulturoznawstwa. Doktorantka np. analizując oczekiwania wobec nauczyciela, jego zadania w procesie wychowawczo-edukacyjnym, wskazuje na jego rolę społeczną, daleko wykraczającą poza placówkę szkolną, gdy np. pisze o jego roli w środowisku lokalnym (s. 39 i dalsze). Widzę w takim podejściu dostrzeżenie problemów współczesnej szkoły, gdzie coraz silniej zaznacza się „funkcjonalizm” polegający na schematycznym realizowaniu zadań edukacyjnych, bez zrozumienia społecznego znaczenia zawodu nauczycielskiego, w tym w kontekście przywództwa. Podkreśla to zresztą sama Autorka w tej części dysertacji, gdzie odnosi się do zagadnienia autorytetu edukacyjnego, pedagogicznego i społecznego (s. 53 i dalsze),

podejmując także zagadnienia umykające szerszym obserwacjom jak np. edukacyjna nieprzewidywalność oraz kwestie tak dobitnie zaznaczone w dorobku L. Witkowskiego i B. Śliwerskiego, a dotyczące uwarunkowań budowy autorytetu nauczyciela (s. 67). Nie wnoszę uwag do zdiagnozowanych przez Autorkę w tym rozdziale patologii szkolnych i środowiskowych mających wpływ na oczekiwania wobec nauczyciela, jak i pojawianie się problemów w jego pracy. W dalszych diagnozach tego zagadnienia zachęcał bym jednak Autorkę do dojrzenia narastającego negatywnego wpływu zaburzonego korzystania przez uczniów z technologii cyfrowych, tak w kontekście zaburzania procesu nauczania i uczenia się jak i relacji społecznych w szkole. Za interesujące i poszerzające analizę rozważań w rozdziale I uznać należy włączenie do niej zagadnień akulturacji, wielokulturowości oraz transgresji pedagogicznej (od s. 89), co jest jednym z wielkich wyzwań stających przed polską szkołą, szczególnie w obliczu powoli, ale systematycznie zmieniającej się struktury społecznej Polsce (np. napływ migrantów). W odróżnieniu od Autorki nie traktuję wielokulturowości jako problemu (chyba, że rozumie ona to jako wyzwanie do zmian), lecz szansy, gdyż polska „monokulturowość” i wszelkie koncepcje dominacyjne stają się źródłem i podstawą do prób narzucania rozwiązań oraz treści ideologicznych, także w oświacie. W rozważaniach tego rozdziału ciekawie prezentują się autorskie interpretacje Pani Magister dotyczące podejść znanych badaczy, świadczące o głęboko refleksyjnym a często horyzontalnym diagnozowaniu podejmowanych zagadnień i problemów.

Jedyną uwagą jaka czynię do rozdziału I jest jego nadmierne rozbudowanie oraz analizowanie teoretycznego obrazu nauczyciela w kontekście przywództwa w wielce rozbudowanej podstawie teoretycznej. Już sam rozdział I mógłby stanowić bardzo dobrą platformę dla samodzielnej publikacji teoretycznej.

Rozdział II odnosi się do drugiego z komponentów tworzących środowisko edukacyjno-wychowawcze szkoły jakim są uczniowie. Treść rozdziału odpowiada jego konstrukcji ujętej w tytule „*Teoretyczna i normatywna obecność ucznia w kontekście przywództwa*”. Przede wszystkim dostrzeżono w nim potrzebę tworzenia takiego środowiska szkolnego, w którym uczeń staje się osobą, tzn. cały proces przekształcania ucznia „wchodzącego do szkoły”, w ucznia „ją opuszczającego”, czyni go kimś kto jest zdolny do dokonywania samodzielnych wyborów oraz uczestniczenia w pełnowymiarowym życiu społecznym. Znaczenie przywództwa edukacyjnego w takim modelu rozwoju człowieka jest oczywiste. Choć Autorka obudowuje swoje przemyślenia w bardzo szerokie rozważania teoretyczne, korzystając z licznych źródeł naukowych (m.in. R. Arends, J. Szczepański, R. Schultz, C. Holt, cytowany już B. Śliwerski, H. Schaffer) udało się jej wskazać na kluczowe czynniki „tworzące” ucznia, a także jego potrzeby w procesie edukacyjnym – trzeba jednak dużej wnikliwości czytelniczce aby utrzymać oś problemu wiodącego jakim jest tytułowe „przywództwo”

(w przyszłym rozwoju naukowym zachęcam Autorkę do podejścia bardziej syntetycznego, gdyż mniej cierpliwy czytelnik poszukując rozważań nad tym ważnym elementem sprawnej edukacji ową lekturę porzuci). Doktorantka pokazuje nam także własne interpretacje tych zagadnień charakteryzując np. „architekturę szkoły” i różne interakcje w jakie wchodzi uczeń w szkole (s. 211, 212 i dalsze). Wskazać należy, że w tej części rozważań zasygnalizowano ważne „choroby” współczesnego procesu edukacyjnego jakimi są np. presje edukacyjne rodziców na rozwój dziecka zgodnie z ich wolą a nie zainteresowaniami i marzenia dziecka (s. 227), co jest dla mnie ważne, bowiem w pracy terapeutycznej spotykam się z ofiarami takich modeli.

W tym samym rozdziale Autorka celnie i sprawnie opisuje ważne zagadnienie jakim są wartości i zakresy autorytetów wśród uczniów, wskazując na różne ich komponenty, coraz bardziej widoczne zagrożenia oraz rolę nauczyciela w wieloaspektowym rozwoju ucznia-dziecka. Ciekawie (s. 239) włączyła tutaj obserwacje zebrane wśród studentów wydziału pedagogicznego (domniemuję, że UAM) dotyczące ich retrospektywy nauczycieli z okresu nauki w szkole.

W tych analizach teoretycznych znajduje także odniesienie do literatury socjologicznej i psychologicznej, co jest potwierdzeniem holistycznego spojrzenia na podjęte badania. Podobnie jak w rozdziale I, Autorka bardzo szeroko opisuje naukowe podejścia i teorie, choć wystarczyłyby tutaj ujęcia syntetyczne. Potrafi jednak dokonywać ich własnej reinterpretacji na podstawie krytycznego zestawienia źródeł oraz porównania ich z obserwacjami własnymi (np. s. 251 – Nauczyciel jako autorytet i postać autorytarna; s. 255 – Autorytarność metod edukacyjnych). Za wartościowe - szkoda, że bez szerszych wskazówek-delegacji dla praktyki pedagogicznej w szkole – uznać należy zakończenie rozdziału II „*Pedagogiczna perspektywność przywództwa w środowisku uczniowskim – uwagi końcowe*”. To zagadnienie, uwypuklone przez Autorkę wydaje się szczególnie istotne, gdyż w licznych badaniach dotyczących młodego pokolenia widoczne jest poszukiwanie przez młodych przywódców, przewodników życiowych i zawodowych, za którymi moglibyśmy podążać. W epoce cyfrowych relacji, pozostawieni w znacznej części samemu sobie i wpływom rówieśników, bez tych przywódców będą mieli wielki problem, aby w sposób zrównoważony wejść w dorosłe życie.

Metodologiczne podstawy dysertacji

Przedstawiona dysertacja spełnia wszystkie kryteria pracy empirycznej – tak problemy badawcze, obszar badań oraz zastosowane rozwiązania nadają jej **walory rozprawy naukowej**.

Autorka skorzystała z uznanego dorobku z obszaru badań naukowych w naukach społecznych, a poprzez skonstruowanie problemów badawczych, dobór metod, technik i narzędzi **przygotowała badania jakościowe.**

Przedmiot badań ujęty jako „*Przywództwo w całym spectrum przestrzeni edukacyjnej, rozumianej jako przywództwo edukacyjne i przywództwo w przestrzeni edukacyjnej*” spełnia oczekiwania stawiane badaniom naukowych na poziomie dysertacji doktorskich. Uznać należy, że jest to zagadnienie istotne dla rozważań teoretycznych (szczególnie budowy modeli) oraz konstruowania skutecznych rozwiązań edukacyjno-wychowawczych, szczególnie obecnie, gdyż w ostatnich dekadach rozwiązania edukacyjne zostały „skażone” licznymi problemami i błędami. Autorka wychodzi swoim badaniem na przeciw potrzebom realnym. Za przedmiotem badań czytelnie skonstruowano cel badań, którym jest *analiza determinantów przywództwa w edukacji, w środowisku nauczycielskim i uczniowskim oraz ich pedagogiczną koincydencję, sformatowaną w triangulacyjną spiralę pedeutologiczną przestrzeni edukacyjnej.* Uwidoczniono w nim cel praktyczny i teoretyczny.

Nie budzą wątpliwości podane przez Autorkę **motywy badań** – znajdujemy dla nich odpowiedź w realnej przestrzeni pedagogicznej (edukacyjnej) jak i potrzebie studiów teoretycznych.

Podjęta przez autorkę **konceptualizacja badań** stworzyła zamysł badawczy oparty o bardzo rozbudowane badania, w których uwzględniono trzy cele główne i dziewięć celów szczegółowych, a na tej podstawie przygotowano trzy problemy główne i dziesięć problemów szczegółowych. Punktem wyjścia jest poszukiwanie przez Autorkę odpowiedzi na pytanie, czy we współczesnej literaturze pedagogicznej odnajdujemy obraz nauczyciela jako przywódcy w edukacji. Kolejne dwa problemy dotyczą (2) czynników i wpływów determinujących przywództwo w przestrzeni edukacyjnej i edukowanej (z rozróżnieniem na środowisko nauczycielskie i uczniowskie) oraz (3) czynników determinujących przywództwo w środowisku uczniowskim.

Można przyjąć, że **zaproponowana strategia dała podstawy do holistycznego spojrzenia na badaną przestrzeń edukacyjną** (szkoły) jako środowisko, w którym uzyskamy odpowiedź na pytanie dotyczące nie tylko znaczenia przywództwa, ale także jego wartościujących cech w deklaracjach respondentów.

Hipotezy do zaproponowanych problemów – tak ogólnych jak i szczegółowych są trafne, choć można by (zwłaszcza do P1) je ująć prościej (Autorka ma pewną skłonność do komplikowania języka pedagogicznego, który ze swej natury powinien

być jasny i czytelny). Zmienne (przyjęte według modelu proponowanego przez R. Rubachę) zostały dobrane zgodnie ze standardami badań jakościowych i dają podstawy do szerokiego oraz wnikliwego wnioskowania. Jako kluczową metodę dla zrealizowania celów badań oraz uzyskania odpowiedzi na problemy nr 2 i 3 Autorka przyjęła sondaż diagnostyczny, dla którego przygotowała (załączniki od s. 661) własne narzędzia w postaci autorskich kwestionariuszy ankiet (1) dla uczniów klasy VI szkoły podstawowej [w załącznikach jest opisany jako klasa IV, co przyjmuję jako błąd litrowy]; (2) uczniów szkoły gimnazjalnej; (3) dla uczniów szkoły średniej; (4) dla studentów; (5) dla nauczycieli wszystkich typów szkół; (5) dla nauczycieli wszystkich typów szkół, oraz kwestionariusza wywiadu z dyrektorami szkół. Dobór grup badawczych zapewnił moim zdaniem podstawy do wnioskowania uogólniającego, bowiem respondentami byli uczniowie wielu poziomów edukacji. Jako dodatkowe, i jak się okazuje istotne, narzędzie badawcze opracowany został własny Kwestionariusz Edukacyjnych Uzdolnień Przywódczych, który powstał w oparciu o uznane kwestionariusze M. Rybarczyka, S. Popka i K. Rubachy.

Analizę statystyczną badań przeprowadzono zgodnie ze standardami naukowymi.

Obszar badań zakreślono bardzo szeroko (badanie powstało w rzeczywistości trzystopniowej edukacji szkolnej – szkoła podstawowa, gimnazjum, szkołą średnia) i włączono do niego także środowisko studenckie. Obszar badań ma charakter makroregionalny i obejmuje 22 miejscowości znajdujące się w różnorodnych społecznie-kulturowo regionach Polski (Wielkopolska, Pomorze Zachodnie, Podkarpacie, Ziemia Świętokrzyska). W badaniu wzięło udział 2278 respondentów, co spełnia kryteria wysokojakościowych badań naukowych.

Tak szerokich badań nie spotkałem jeszcze w polskiej literaturze pedagogicznej, co świadczy o poznawczej odwadze doktorantki.

W badanie włączono analizę dokumentów – od normatywnych (Ministerstwa Edukacji...) po statuty i regulaminy szkół.

Problematyka badawcza, wyniki i wnioskowanie badawcze

Kluczową część dysertacji stanowią rozdziały IV-VI, gdzie doktorantka dokonuje prezentacji problematyki badawczej (IV), szacuje rzetelność zastosowanych narzędzi (V) oraz dokonuje wnikliwej analizy oraz wnioskowania poszukując determinantów przywództwa edukacyjnego (VI), a także prezentuje własne podejścia.

Dobór respondentów oraz makroskalowy charakter badań daje czytelnikowi bardzo szeroki obraz opinii nauczycieli i uczniów na rzeczywistość edukacyjną szkoły, nie tylko w kontekście cech dobrego bądź oczekiwanego przywództwa. Badanie można wpisać w szerokie spectrum badań nad kondycją współczesnej szkoły, gdzie wyłaniają się liczne zależności i obrazy np. nauczyciele o nauczycielach, nauczyciele o uczniach, uczniowie o nauczycielach, uczniowie o szkole itd. Środowisko szkoły jest wyjątkowo skomplikowane m.in. poprzez nagromadzenie na stosunkowo małym obszarze przedstawicieli licznych różnych grup wiekowych, realizację złożonych zadań, obecność osób o różnorodnych statusach społecznych, widocznych i niewidocznych problemach społecznych, sprawności i niesprawności. Przy takiej różnorodności style kierowania, motywy i przejawy przywództwa będą sprzyjały albo hamowały spełnianie celów, jakie stawiamy przed szkołą, jak i oczekiwań samych uczniów.

Autorka dostarcza nam szeregu wniosków wyprowadzonych na podstawie wnikliwej analizy literatury tematu i empirycznie uzyskanych informacji, które całościowo tworzą nie tylko obraz badanych przestrzeni edukacyjnych, ale także obrazują potrzeby zmian.

W rozdziale IV uzyskujemy syntetyczny obraz szkoły na podstawie znanych badań naukowych, co jest punktem wyjścia dla własnych rozważań np. poprzez poznanie poglądów nauczycieli na temat przywództwa edukacyjnego (od s. 353). O ile budującym może być traktowanie przez respondentów kluczowego znaczenia własnych kompetencji i kwalifikacji, jako czynników budujących przywództwo nauczyciela, o tyle nie podzielam optymizmu Autorki zawartego w tej części badań o większościowym wyborze przez respondentów „stylu zintegrowanego”, gdyż style odmienne nie dające szans na zrealizowanie edukacyjnych celów szkoły uzyskały wysokie wskaźniki. Traktuje to jednak jako odmiennosc interpretacyjną a nie zarzut merytoryczny. Bardzo ważnych wskazówek dla pożądanego modelu przywództwa w edukacji dostarczają nam interpretacje badań własnych odnoszące się m.in. do osobowego modelu przywództwa, źródeł wiedzy nauczycieli o przywództwie w edukacji, a także „charakterystyki” respondentów - dyrektorów jako osoby postrzegające uczniów w różnorodnych perspektywach.

Podobnie jak w odniesieniu do nauczycieli doktorantka wnikliwie analizuje opinie uczniów na temat znaczenia, oczekiwań i cech przywództwa edukacyjnego. Otrzymujemy więc obraz „potencjału przywództwa”, krytycyzm dotyczący wypełniania przez nauczycieli roli przywódcy edukacyjnego, a także specyficznych składników relacji uczeń – nauczyciel wpływających na postrzegania owego przywództwa, jak również komponentów przywództwa oczekiwanego przez samych uczniów. Jest to kopalnia wiedzy, którą można wykorzystać np. w edukacji i samo edukacji nauczycieli

(np. s. 403-409). Zachęcam Autorkę do popelnienia artykułu naukowego obejmującego te właśnie część badań. Część analizy badań mogłaby mieć także zastosowanie w edukacji nauczycieli już na poziomie ich akademickiego przygotowania do zawodu. Powinniśmy bowiem uwzględniać w tym kształceniu nie tylko dotychczasowy dorobek naukowy, ale także oczekiwania najważniejszego odbiorcy działań pedagogicznych – uczniów, a tu dysertacja jest kopalnią wiedzy.

W rozdziale V Autorka dokonuje szacowania rzetelności zastosowanych narzędzi badawczych – przeprowadzone wnioskowanie stanowi w jej ocenie potwierdzenie słuszności przyjętego warsztatu badawczego, tak w aspekcie samej rzetelności, jak i trafności. Przedstawiony wywód wydaje się być spójny i potwierdza zasadność obranej drogi dociekania naukowego. Nie wnoszę do tej części dysertacji żadnych uwag.

Z punktu widzenia podjętej tematyki kluczowym jest rozdział VI, w którym zaprezentowano determinanty przywództwa edukacyjnego jako pochodną uzyskanych wyników.

Nie podlega wątpliwości, że przywództwo edukacyjne jest wyjątkową postacią pedagogiki (s. 459), bowiem ma ono nie tylko wpływ na relacje uczeń – nauczyciele, ale także stanowi ważny środek w osiągnięciu dalszych, już poza edukacyjnych (widzianych jako czas nauki w szkole), celów edukacji. Wzory zachowań społecznych (nie tylko) z jakim spotyka się uczeń w procesie edukacji mogą stanowić dla niego inspirację, wzór do dokładnego naśladowania lub też antywzór. Dlatego koniecznym jest rozróżnianie (co trafnie opisała doktorantka na s. 460) różnych poziomów pełnienia roli nauczyciela w procesie edukacyjnym – od „klasycznego” nauczyciela uczącego, przez nauczyciela – przewodnika, aż po nauczyciela przywódcę, co zostało pięknie ujęte w greckiej triadzie Prawdy – Dobra – Piękna, ujmującej kluczowe powinności nauczyciela (za J. Gniteckim i S. Kunowskim).

Rozdział VI stanowi nie tylko bogate źródło przeanalizowanych źródeł uzyskanych w badaniu, ale jest pełen pedagogicznych refleksji Autorki ujętej schemacie (s. 463): przywództwo edukacyjne jako cel nauczyciel a nauczyciel jako podmiot przywódczy.

Zaprezentowany teoretyczny i normatywny obraz nauczyciela ukazuje jego rzeczywiste i jednocześnie różnorodne funkcje o istocie których stanowią takie płaszczyzny jak dydaktyka, wychowywanie, wsparcie w różnych sytuacjach życiowych i społecznych oraz sam autorytet. W prowadzonych rozważaniach nad rolami i funkcjami nauczyciela doktorantka wprowadza ujęcia teoretyczne wykorzystując dorobek m.in. J. Gniteckiego, M. Śmiałka i Z. Kwiecińskiego.

Prowadzone wywody dowodzą umiejętności doktorantki ujęcia własnych badań w modele teoretyczne, a więc wnioski wyższego i prowadzą ją do wniosku o najważniejszym kierunku rozwoju zawodowego i osobowego nauczyciela – do nauczyciela przywódcy (nadaje temu rozwojowi wieloetapowy model). Interpretacja refleksji badawczej dokonywana jest w perspektywie pedagogicznej (m.in. S. Kwiatkowski, J. Świniarski), jak i innych nauk np. poprzez wykorzystanie (adaptacyjne) modeli przywództwa wojskowego. W tej części bardzo trafne zastosowanie znalazł dorobek K. Blancharda analizującego rolę partnerstwa zespołowego, jako jeden z ważnych czynników wpływających na jakość działania oraz osiągnięcia zamierzonego celu. Choć takie modele są we współczesnej szkole w Polsce jeszcze marginalne, to jednak pojawiają się pierwsze „jaskółki” np. edukacja włączająca proponowana przez Koderek.pl, czy modele funkcjonowania szkół STO. Jako końcowy wynik Autorka prezentuje głównie modele teoretyczne, nie podaje jednak propozycji możliwych rozwiązań w praktyce. Przykładowo cennym dorobkiem teoretycznym tej części pracy jest skonstruowanie przez Autorkę dziesięciu „kanałów” (w oparciu o diagram Venna) decydujących o specyfice i dynamice kariery zawodowej nauczyciela. Nie wskazuje jednak jak można to przenieść do praktyki np. w modelach przygotowania zawodowego nauczycieli lub podnoszenia ich kwalifikacji w kierunku nabierania cech niezbędnych do osiągnięcia poziomu nauczyciela – przywódcy.

Natomiast bardzo jasno opisano (jako wynik badań) te kwalifikacje i kompetencje zawodowe, które (potencjalnie) zwiększają jego szansę osiągnięcia poziomu i bardzo trafnie wskazuje że „...Współczesny paradygmat kwalifikacji zawodowych nauczyciela to inna struktura odpowiedzialności za przebieg procedury nauczania...” (s. 525). Moje osobiste obserwacje przestrzeni edukacyjnej szkół (w roku 2022 były to 73 placówki) sugerują narastanie problemu zerwanych głębszych więzi nauczyciela ze szkołą i coraz częstsze sprowadzanie ich zadań do prostego nauczania „nauczę cię liczyć, pisać, czytać...”. Podobnie (choć chyba nazbyt optymistycznie) ukazuje się teza doktorantki „Kompetencje współczesnego nauczyciela, nareszcie (1) odnoszą się do wszystkich sfer życia pedagoga: prywatnego¹, zawodowego, społecznego i kulturalnego” (s. 529). Traktowałbym to raczej jako ideał.

Gdy poszukujemy modeli teoretycznych mogących być podstawą do działań praktycznych oczekujemy od teorii aby dawała ona takie wskazówki - delegacje, które czynią ją możliwą do wprowadzenia. Poszukując zatem kluczowych cech osobowych nauczyciela, które wspierałyby jego dążenia do stania się przywódcą musimy je podawać w takich wartościach i opisach, aby dla tego nauczyciela były czytelne. Autorka daje nam taką wykładnię, ale potrzeba głębokiego wczytania się w przedstawione studium (s. 535 i dalsze) aby zrozumieć zamysł Autorki, będący

¹ Proszę doktorantkę o doprecyzowanie w trakcie obrony, co ma na myśli pisząc „prywatnego”

połączeniem ujęć teoretycznych i własnego badania. A przecież są one oczywiste np. uczciwość, opanowanie, empatia, charyzmatyczność, bezinteresowność, kompetencja, otwartość, gotowość. Zostało to już świetnie wyjaśnione na gruncie psychologii. Dopiero w dalszej części rozważań następuje jasne doprecyzowanie tych zagadnień – w tej części po raz kolejny ujawnia się zdolność doktorantki do zbytniego komplikowania i teoretyzowania rozważań.

Ważnym źródłem wiedzy dla nauczycieli, szczególnie osób kierujących placówkami oświatowymi będzie ta część rozdziału VI, gdzie Autorka omawia determinanty przywództwa w środowisku uczniowskim (pojawia się tu jednak konieczność do samointerpretacji niektórych ujęć graficznych np. rys. 6.26), bowiem nie ma w nich odniesienia do opracowań wcześniejszych (w tym przypadku jak rozumiem wyszczególnienia ze s. 559). Dla korzystających z dysertacji pomocne mogą być zestawienia poglądów i wyjaśnień naukowych oraz rozważań własnych doktorantki (s. 565-567, s. 587-588). Ukazane w tej części rozprawy zależności, wpływy, determinanty pokazują jak różnorodne mogą być perspektywy poznawcze przywództwa. Za bardzo ważne uważam także uwagi Autorki (od s. 578) odnoszące się do modelu polskiej szkoły, która szybko tłumi w dziecku odmiennosc, zainteresowania np. poprzez unifikację procesu edukacyjnego oraz ogólnikowość wymagań. Ten stan pozostaje w generalnej sprzeczności z oczekiwaniem na przywództwo edukacyjne.

Pewien niedosyt pozostawia zakończenie dysertacji, szczególnie brak delegacji i konkluzji dla praktyki, choć rozumiem doktorantkę, że podjęte przez nią wyzwanie dotyczy „nauczyciela jutra”, który w obecnym modelu oświatowym, z zapędami do instrumentalnego kierowania szkołami z tzw. centrali poprzez kuratoria, będzie trudny do osiągnięcia. Zgodzić należy się z Autorką, że podjęte rozważania nie dotyczą tylko samej idei przywództwa w edukacji, niezależnie czy dotyczy ono przywódczej roli nauczyciela, czy też znaczenia przywództwa w uczniowskich relacjach rówieśniczych, bądź oczekiwań uczniów wobec idealnego nauczyciela – przywódcy. W kończącej dysertację rysunku odczytuję zamysł doktorantki, że celem końcowym jest edukacja tworząca przyszłych przywódców. To bardzo ładna puenta dysertacji.

Język dysertacji dostarcza przekonania, iż Autorka dobrze operuje językiem ojczystym, a także pojęciami i terminami naukowymi, w tym takimi które niezbyt często pojawiają się w literaturze pedagogicznej. Jednak ujawniającą się cechą dysertacji jest skomplikowanie i rozbudowa podejmowanych rozważań. Trudno stawiać to jako zarzut, ale z pewnością ograniczy to zakres potencjalnych odbiorców.

Praca została opracowana z wymaganą starannością redakcyjną, choć w liczącym 690 stron tomie pojawiło się kilka błędów redakcyjnych.

Ikonomia i grafiki (łącznie ponad 200) są czytelne a wiele z graficznych interpretacji stanowią te będące syntezą znanych pozycji naukowych, co wymagało pracy porównawczej, bądź są własną interpretacją uwzględniającą obserwacje z badań. Liczne są także graficzne ujęcie własnych ocen i wniosków.

Bibliografia dysertacji jest bardzo bogata, wręcz imponująca i liczy 748 pozycji – druków zwartych, artykułów z czasopism naukowych oraz pozycji netograficznych. Jej cytowanie, wykorzystanie w całej rozprawie świadczy, że została ona więcej niż dobrze opanowana przez doktorantkę. Cytowania są trafne i na ogół budowane jako zestawienia różnych - różnorodnych podejść naukowych, bądź celny dobór cytatów z uznanych stanowisk naukowych wzmacniający własną narrację Autorki.

W sposób szczególny chciałbym podkreślić **naukowy patronat – przewodnictwo dr hab. prof. UAM Mirosława Śmiałka**. Pod jego kierunkiem powstała praca daleko przekraczająca wymogi rozprawy doktorskiej, a jej kierunek - inspirowany z pewnością przez Promotora - ukazuje nam horyzontalne spojrzenie na problem przywództwa w edukacji.

Podsumowanie

Pojęcie przywództwa łączy się nierozdzielnie z pojęciem władzy, w wyniku czego jest szeroko podejmowane w badaniach i studiach naukowych. O ile jednak badania władzy np. politycznej, stylów kierowania w grupach decyzyjnych (np. dorobek J. Maciejewskiego) są szerzej znane odbiorcom, o tyle przywództwo edukacyjne, szczególnie w aspekcie jego skutecznych modeli ciągle poszukuje wnikliwych eksploratorów. Badacz problematyki władzy Roberta Dahl podaje nam jej ścisłą i wręcz prostą definicję, pisząc tak: *A ma władzę nad B, jeśli może sprawić, aby B zrobił coś, czego by inaczej nie zrobił*. Ale takie podejście w edukacji byłoby naszą porażką, bowiem przywództwo – co wieloaspektowo wyjaśnia nam M. Ptak – jest czymś zgoła odmiennym. Władza ma w sobie mechanizm wymuszania w przypadku oporu, podczas gdy w edukacji chodzi nam o to, aby wychowanek–uczeń nie tylko samodzielnie poszedł za nami, ale uczynił to w pełni świadomie. Moglibyśmy powiedzieć, że władza edukacyjna jest najbardziej uświadomionym podporządkowaniem się, z jednoczesnym równie świadomym włączeniem się i współdziałaniem. Jest też wielce prawdopodobnym, że podobnie jak przy definiowaniu władzy (B. Czarniawska, S. Lukes) także w przypadku przywództwa, będziemy za tą definicją „ciągle gonili” i nigdy jej nie uzyskamy, będąc jedynie zaspokojeni jej aktualną treścią.

Dysertacja przedstawiona przez Panią mgr Małgorzatę Ptak jest inspirującą próbą takich właśnie dociekań, a przedstawione przez nią algorytmy wiele na mówią o

idealnym modelu przywództwa. Dokonując naukowej eksploracji tej problematyki Autorka sięgnęła do niezwykle szerokich źródeł, a zawarte tam wskazówki zweryfikowała w samodzielnym, bardzo dobrze zrealizowanym i udokumentowanym badaniu.

Po zapoznaniu się z przedłożoną dysertacją oceniam, że **Pani mgr Małgorzata M. Ptak spełniła** ważny warunek stawiany przed rozprawami naukowymi – jej badania dotyczą problematyki do tej pory nie w pełni rozpoznanej, ważnej tak w płaszczyźnie edukacyjnej i społecznej, teoretycznej i empirycznej (praktycznej). Adresatem jej badań może być wiele ośrodków i instytucji naukowych, państwowych, samorządowych np. centra doskonalenia nauczycieli i ośrodki zajmujące się efektywnością procesu edukacyjnego – w tej perspektywie zachęcam Autorkę do opublikowania pracy, w taki sposób, aby była dostępna powszechnie np. jako monografia.

Analiza procesu badań wskazuje na **wysokie kompetencje doktorantki** oraz zrozumienie przez nią istoty badań pedagogicznych. Sama strategia badań jest jasna i odpowiada ich interpretacjom prezentowanym przez wielu wybitnych pedagogów. Nie wnoszę uwag do przyjętych przez autorkę problemów badawczych, zwłaszcza ich **znaczenia i precyzyjności** – mogą one stanowić podstawę do realizacji kolejnych badań na podobnym poziomie rozwoju naukowego.

Nie wnoszę uwag do konstrukcji badania w kontekście ich wymogów etycznych – zaprezentowano w rozprawie właściwy ich profesjonalizm.

Na podstawie własnych doświadczeń z realizacji badań naukowych oceniam, że **praca spełnia kryteria rozprawy doktorskiej w zakresie metod gromadzenia danych, konstrukcji narzędzia badawczego oraz zaprezentowanej struktury i zakresu badań, a także realizacji i analizy badań.**

Praca została językiem naukowym. Autorka umie posługiwać się pojęciami naukowymi, a jej wywody są głębokie pod względem merytorycznym i językowym.

Docenić należy sam zamiar badawczy, wsparty rzetelnym warsztatem naukowym oraz czujnym okiem promotora, żmudną pracą i determinacją, co zostało zmaterializowane w postaci przedłożonej dysertacji. Całą pracę oceniam jako **bardzo dobrą (5)**. Jej imponujący zakres, rozbudowanie wielopłaszczyznowe badanie, niekwestionowana znajomość literatury tematu i umiejętność operowania językiem naukowym dowodzą kompetencji Autorki.

Spełniając otrzymaną delegację, na podstawie zdobytego doświadczenia naukowego oraz wnikliwej analizy przedłożonej rozprawy, mam przyjemność stwierdzić, że:

praca Pani magister Małgorzaty M. Ptak odpowiada warunkom określonym w art. 13 ustawy z dnia 14 marca 2003 roku o stopniach i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki (Dz. U. z 2014 roku, poz. 1852 z póź. zm.).

W podsumowaniu pragnę podkreślić, że rozprawa **rozjaśnia nam świat** zgodnie ze słowami św. Jana: "*Kto idzie w ciemności, nie wie, dokąd idzie*". Nasza wiedza o tej ważnej problematyce jest dzięki ocenianej pracy jaśniejsza.