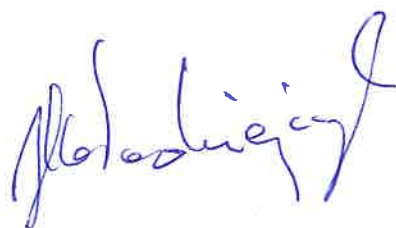


Załącznik

**Autoreferat – propozycja treści i układu autoreferatu**

Jakub Kołodziejczyk

Zakład Przywództwa i Zarządzania Edukacyjnego  
Uniwersytet Jagielloński

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Kołodziejczyk', is located in the lower right quadrant of the page.

**Imię i nazwisko: Jakub Kołodziejczyk**

**Posiadane dyplomy, stopnie naukowe**

2005 Doktor nauk humanistycznych w dyscyplinie nauki o zarządzaniu – Wydział Zarządzania i Komunikacji Społecznej, Uniwersytet Jagielloński. Tytuł pracy doktorskiej: „Znaczenie konceptualizacji wychowania dla zarządzania w oświacie”

1996 Magister psychologii Instytut Psychologii, Uniwersytet Jagielloński

**Informacje o dotychczasowym zatrudnieniu w jednostkach naukowych**

Asystent – Instytut Spraw Publicznych, Uniwersytet Jagielloński (od 1.11.2014 do 31.08.2007)

Adiunkt – Instytut Spraw Publicznych, Uniwersytet Jagielloński (od 1.09.2007)

**Wskazanie osiągnięcia naukowego**

Jako osiągnięcie naukowe (wynikające z art. 16 ust. 2 ustawy z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki, Dz. U. z 2017 r. poz. 1789 ze zm.) wskazuję monografię: *Przywódstwo edukacyjne a przemoc rówieśnicza*

**Tytuł osiągnięcia naukowego/artystycznego**

*Przywódstwo edukacyjne a przemoc rówieśnicza*

**Autor, tytuł publikacji, rok wydania, nazwa wydawnictwa, recenzenci wydawniczy**

Jakub Kołodziejczyk, *Przywódstwo edukacyjne a przemoc rówieśnicza*, 2019, Kraków: Instytut Spraw Publicznych. Recenzentem wydawniczym był dr hab. Jacek Pyżalski, prof. UAM.

## Omówienie celu naukowego ww. pracy i osiągniętych wyników

Analizowanie sposobów rozumienia przez ludzi zaangażowanych w edukację kluczowych dla niej pojęć, zapoczątkowane w pracy doktorskiej zatytułowanej *Znaczenie konceptualizacji wychowania dla zarządzania w oświacie* (którą obroniłem w 2005 roku), kontynuowałem w swojej dalszej działalności badawczej. Efektem mojej pracy jest zbiór artykułów, w których przedstawiam sposób konceptualizowania przez nauczycieli i dyrektorów szkół pojęć takich jak szkoła, rozwój, zarządzanie, przywództwo, zaufanie i współpraca. W analizach poszukiwałem związków między rozumieniem badanych pojęć a podejmowanymi przez nauczycieli działaniami. W kontekście rozwoju zawodowego interesował mnie także sposób konceptualizacji pojęć przez przyszłych dyrektorów i ich zmiany pod wpływem udziału w cyklu szkoleniowym. Tej tematyce poświęciłem cztery artykuły i trzy wystąpienia na konferencjach międzynarodowych.

Jednocześnie rozpocząłem poszukiwanie nowego obszaru zainteresowań. Pomocna w tym względzie okazała się myśl ukształtowana przez naukowców (Adama Niemczyńskiego, Jana Łuczyńskiego i Grzegorza Mazurkiewicza) kierujących na przestrzeni lat Zakładem Przywództwa i Zarządzania w Edukacji UJ, z którym jestem związany od początku mojej kariery naukowej. Zakładali oni, że badanie zarządzania w instytucjach oświatowych wymaga uwzględnienia specyfiki tych instytucji i realizowanych w nich procesów, różniących je od wszystkich innych organizacji. Stanowisko to rozwijane jest w kontraście do podejścia uniwersalistycznego, zakładającego bezpośredni transfer teorii i praktyki zarządzania z innych obszarów do oświaty. Zarządzanie i przywództwo edukacyjne wymagają znajomości oraz zbadania podstawowych procesów, które są tam realizowane: uczenia się, nauczania, wychowania i opieki. Możliwość prowadzenia badań pozwalających na poznawanie tych procesów dał mi projekt *Program wzmacniania efektywności nadzoru pedagogicznego i oceny jakości pracy szkół* (2009–2015), prowadzony przez MEN we współpracy z UJ. Dzięki udziałowi w tym projekcie mogłem realizować swoje zainteresowania badawcze. Kluczowym obszarem badań stały się dla mnie zagadnienia związane z bezpieczeństwem uczniów. Efektem prowadzonych analiz były cztery publikacje, które dotyczyły rozpowszechnienia zjawisk agresji i przemocy rówieśniczej w polskich szkołach oraz ich związku ze zmiennymi socjodemograficznymi. Zainteresowanie tym obszarem wiązało się także z moimi wcześniejszymi doświadczeniami – od 2000 roku prowadziłem dla nauczycieli i wychowawców szkolenia z zakresu zapobiegania agresji i przemocy w szkołach. W 2004 roku ukazała się również monografia mojego autorstwa *Agresja i przemoc w szkole. Konstruowanie programu przeciwdziałania agresji i przemocy w szkole*.

Prowadzonym badaniom towarzyszyła refleksja, że agresja i przemoc rówieśnicza – coraz częściej postrzegane jako poważny społeczny problem – pozostawiane są w gestii nauczycieli, psychologów i pedagogów szkolnych. Sposobnością do eksplorowania kwestii bezpieczeństwa z perspektywy zarządzania szkołą stało się dla mnie zaproszenie do uczestnictwa w projekcie *Przywództwo i zarządzanie w oświacie – opracowanie i wdrożenie systemu kształcenia i doskonalenia dyrektorów szkół/placówek* (2013–2015) realizowanym

przez Ośrodek Rozwoju Edukacji we współpracy z UJ. Ważnym doświadczeniem było prowadzenie badań literaturowych i empirycznych nad konceptualizacjami przywództwa edukacyjnego oraz wpływem przywództwa na osiągnięcia edukacyjne uczniów. Efekty tej pracy znalazły odzwierciedlenie w tekście *The pathways of leadership's indirect influence on students' learning processes*. Refleksja nad rozpowszechnieniem przemocy rówieśniczej, działaniami zapobiegawczymi podejmowanymi przez szkoły i wpływem przywództwa na osiągnięcia uczniów doprowadziła do sformułowania celu naukowego badania przedstawianej pracy. Jest nim **zweryfikowanie modeli (bezpośredniego i pośredniego) wpływu przywództwa edukacyjnego sprawowanego przez dyrektorów szkół na efekty wychowawcze pracy szkoły**.

Przegląd literatury dotyczący problematyki poruszonej w pracy zaowocował kilkoma ważnymi dla mojego projektu spostrzeżeniami. Po pierwsze, w literaturze poświęconej wpływowi przywództwa na wyniki pracy szkoły badacze biorą pod uwagę wyłącznie osiągnięcia akademickie uczniów w postaci wyników uzyskanych w testach i na sprawdzianach. Ponadto z przeglądu wynika, że w literaturze dotyczącej przeciwdziałania przemocy rówieśniczej wskazuje się na rolę, jaką odgrywają liderzy (dyrektorzy), jednak brakuje doniesień, które wskazywałyby na wielkość i mechanizmy tego wpływu. Oznaczało to konieczność opracowania modelu (lub modeli) wpływu przywództwa na przemoc rówieśniczą.

Prezentowana monografia oparta jest na badaniach przeprowadzonych w 2015 i 2016 roku w dwóch miastach powyżej 200 tys. mieszkańców. W pierwszym mieście w badaniach uczestniczyły wszystkie gimnazja (16) w drugim losowo dobrano 19 (z 65) gimnazjów. Badania prowadzono łącznie w 35 gimnazjach. Respondentami byli uczniowie, nauczyciele i dyrektorzy. Z powodu zmniejszenia wielkości zrealizowanej próby, spowodowanego niewypełnieniem przez nauczycieli lub dyrektorów ankiet, ostatecznie w analizach wykorzystano materiał pochodzący z 20 szkół (3764 uczniów, 371 nauczycieli i 20 dyrektorów).

Punktem wyjścia monografii stała się refleksja nad konceptualizacjami przywództwa edukacyjnego (rozdział pierwszy) i modelami wpływu przywództwa na osiągnięcia uczniów (rozdział drugi). Przedstawione konceptualizacje przywództwa edukacyjnego ukazują dużą różnorodność narzędzi stosowanych w badaniach edukacyjnych. Źródeł konceptualizacji przywództwa edukacyjnego można poszukiwać zarówno w podejściu uniwersalistycznym, jak i traktującym edukację jako obszar wymagający specyficznego rodzaju przywództwa. Przykładem uniwersalnego sposobu postrzegania przywództwa jest przywództwo transformacyjne (w literaturze przedmiotu dostosowywane do specyfiki szkoły). Natomiast przykładami specyficznymi dla edukacji konceptualizacji przywództwa są: przywództwo pedagogiczne (ang. *instructional leadership*) i przywództwo dla uczenia się (ang. *leadership for learning*).

W drugim rozdziale zawarłem przegląd podejść do badania wpływu przywództwa edukacyjnego na osiągnięcia uczniów. Refleksja wynikająca z tego przeglądu odegrała ważną rolę w konceptualizacji własnych badań. Przedstawione rezultaty analizy literatury wskazują, że najczęściej brane są pod uwagę dwa modele przewidywanego wpływu przywództwa na osiągnięcia uczniów. Pierwszy z nich zakłada bezpośredni wpływ dyrektorów na wyniki

uczniów (ang. *direct-effects*), drugi – wpływ pośredni (ang. *mediated-effects*). Badania nad weryfikacją tych modeli nie dostarczają jednoznacznych rezultatów. Metaanalizy badań nad wpływem przywództwa na wyniki uczniów, przeprowadzone przez Hallingera i Hecka w 1989 roku, wskazują na mieszane wyniki, choć można zauważyć przewagę badań świadczących o przewadze wpływu pośredniego. Do tej interpretacji skłania się współcześnie większość badaczy. Drugim ważnym aspektem przedstawionym w tym rozdziale jest różnicowanie przez badaczy wpływu poszczególnych konceptualizacji przywództwa na osiągnięcia edukacyjne uczniów. W dalszej części pracy przedstawiłem wyniki badań, których celem było oszacowanie wpływu poszczególnych konceptualizacji przywództwa na osiągnięcia dydaktyczne uczniów. Analizy te wskazują na zróżnicowany wpływ poszczególnych konceptualizacji przywództwa. Ponadto z przeglądu wynika, że badacze często przeciwstawiają sobie dwie konceptualizacje przywództwa.

Kolejne dwa rozdziały monografii poświęciłem przedstawieniu zjawiska przemocy rówieśniczej. W rozdziale trzecim zaprezentowałem definicje tego zjawiska oraz jego natężenie i konsekwencje. Przemoc rówieśniczą definiuję jako specyficzny rodzaj zachowania agresywnego, które charakteryzują trzy cechy: intencjonalność (sprawcy są świadomi, że ich działania są szkodliwe i nieprzyjemne dla ofiary), powtarzalność (ta sama ofiara doświadcza wrogich działań przez dłuższy czas) i nierównowaga sił (sprawca lub grupa sprawców przeważają nad ofiarą siłą fizyczną lub psychologiczną). Do takiego rozumienia przemocy skłania się obecnie większość badaczy, używając w literaturze anglojęzycznej terminu *bullying*, który nie ma semantycznego odpowiednika w języku polskim. W dalszej części rozdziału dokonałem przeglądu literatury międzynarodowej i krajowej dotyczącej rozpowszechnienia tego zjawiska w szkołach. Wskazuje on na powszechność przemocy rówieśniczej. Jednocześnie zwróciłem uwagę na potrzebę stosowania zaostrego kryterium oceny przemocy rówieśniczej (wielokrotnego bycia ofiarą lub sprawcą przemocy), prowadzącego do wykluczenia pojedynczych, epizodycznych zdarzeń. W końcowej części rozdziału na podstawie przeglądu literatury przedstawiłem konsekwencje przemocy dla zdrowia, kondycji psychicznej czy życia społecznego ofiar i sprawców przemocy.

W rozdziale czwartym omówiłem czynniki wpływające na przemoc rówieśniczą w perspektywie socjoekologicznej, podkreślając rolę dyrektorów w zapobieganiu tego typu zachowaniom. Próbę wyjaśnienia powstawania przemocy rówieśniczej oparłem na koncepcji socjoekologicznej umożliwiającej całościowe ujęcie problemu. Zakłada ona, że na występowanie danego zachowania (w tym przypadku przemocy) mogą wpływać nie tylko cechy indywidualne jednostki, ale również inne czynniki znajdujące się w oddziałujących na siebie systemach, w których funkcjonuje dziecko. W oparciu o literaturę opisałem wpływ zarówno czynników indywidualnych, jak i tych znajdujących się w bliższym i dalszym środowisku na powstawanie przemocy rówieśniczej. W dalszej części rozdziału przedstawiłem analizę działań podejmowanych w celu zapobiegania przemocy w szkole. W szczególności interesował mnie wpływ dyrektorów, ze względu na możliwe oddziaływanie bezpośrednie i pośrednie. Bezpośredni wpływ dyrektorów na przemoc wymaga od nich

kontakty z uczniami. Może się to odbywać na dwa sposoby: w pierwszym przypadku dyrektor jest nauczycielem prowadzącym zajęcia dydaktyczne w większym wymiarze godzin (wariant bardziej prawdopodobny w mniejszych szkołach), w drugim oddziałuje on przez zaangażowanie się w działania zapobiegające i interwencyjne, jak np. prowadzenie rozmów dyscyplinujących i poruszanie na apelach szkolnych kwestii przemocy. Z kolei pośredni wpływ dyrektorów może być realizowany poprzez tworzenie polityki szkoły wobec przemocy i wpływanie na sposoby realizacji tej polityki oraz przez oddziaływanie na klimat szkoły.

Konkluzją płynącą z teoretycznej części pracy jest stwierdzenie, że badanie wpływu przywództwa na wyniki wychowawczej pracy szkoły (którego wskaźnikiem jest sprawstwo przemocy) wymaga wzięcia pod uwagę: 1) różnych modeli wpływu wywieranego przez przywództwo, 2) różnych stylów (konceptualizacji) przywództwa, 3) możliwych czynników pośredniczących – moderatorów wpływu przywództwa, 4) specyfiki zjawiska przemocy jako wskaźnika rezultatów pracy wychowawczej szkoły. Wnioski te zostały przez mnie uwzględnione w zaprojektowanym badaniu.

W drugiej części pracy przedstawiono projekt badawczy, wyniki przeprowadzonych badań oraz płynące z nich wnioski.

Ramą teoretyczną, którą wykorzystałem do połączenia zjawiska przywództwa edukacyjnego i przemocy rówieśniczej, jest teoria ekologii rozwoju człowieka (Bronfenbrenner), zakładająca wzajemne oddziaływanie jednostki i środowisk, w których ona funkcjonuje: rodziny, grup rówieśniczych, szkoły, społeczności lokalnej i kultury. Prowadzone w tej perspektywie badania w ostatnich dwóch dekadach wskazują na oddziaływanie na przemoc rówieśniczą wielu czynników związanych z cechami jednostki oraz bliższym i dalszym jej otoczeniem (systemami).

Pierwszy weryfikowany model zakłada bezpośredni wpływ oddziaływania stylu przywództwa na sprawstwo przemocy (hipoteza 1). Drugi model, pośredniego oddziaływania przywództwa na przemoc, zakłada, że styl przywództwa wpływa na przemoc za pośrednictwem mediatora, którym jest klimat szkoły postrzegany odpowiednio przez nauczycieli i uczniów (hipoteza 2) (rys. 1).



Rysunek 1. Model wpływu pośredniego przywództwa na sprawstwo przemocy  
Źródło: opracowanie własne.

Z dużą ostrożnością podszedłem do wyboru wskaźników zmiennych i mediatorów. Płynące z literatury ostrzeżenia o niskim poziomie różnicowania odpowiedzi respondentów za pomocą skal stylów przywództwa edukacyjnego w badaniach TALIS spowodowały, że dodatkowo wykorzystałem skale stylów przywództwa zastosowane w badaniach GLOBE. Ostatecznie skale te zostały użyte przez mnie w analizach. Uwzględniły one sześć stylów przywódczych: charyzmatyczny, nastawiony na ludzi, nastawiony na zespół, autonomiczny, partycypacyjny i samochroniący.

Jako wskaźnik efektów działań wychowawczych szkoły wybrałem sprawstwo przemocy rówieśniczej. Decyzja ta podyktowana była refleksją poczynioną podczas analizy rozpowszechnienia przemocy rówieśniczej. Wynika z niej, że liczba uczniów deklarujących bycie ofiarą przemocy jest wyższa niż liczba sprawców. Oznaczać to może, że liczba ofiar przemocy uzależniona jest od „aktywności” sprawców, którzy mogą dokuczać różnej liczbie uczniów. W konsekwencji ta sama liczba sprawców może znęcać się nad różną liczbą ofiar.

Jako grupę zmiennych pośredniczących w badaniu przyjąłem klimat szkoły. Jest on wskazywany zarówno jako czynnik mediujący w badaniach nad wpływem przywództwa na osiągnięcia uczniów, jak i w badaniach dotyczących wpływu czynników środowiska szkolnego na przemoc rówieśniczą. W oparciu o znajdujące się w literaturze rekomendacje uwzględniłem w badaniu po cztery skale klimatu szkoły postrzeganego przez nauczycieli (wpływ i wsparcie dyrektora, wsparcie nauczycieli, relacje między nauczycielami a uczniami i nastawienie nauczania na rozwój) i uczniów (więź ze szkołą, relacje między uczniami a nauczycielami, relacje między uczniami i nastawienie nauczania na rozwój).

Statystyczne analizy wyjaśniające przeprowadziłem, stosując procedurę modelowania równań strukturalnych (metodą ważonych najmniejszych kwadratów) z oceną występowania mediacji (pośredniczenia innych zmiennych). W analizach tych weryfikowałem oddzielnie wpływ poszczególnych stylów przywództwa (i mediatorów klimatu szkoły postrzeganego przez uczniów i nauczycieli) na sprawstwo przemocy. Analizy przeprowadziłem w dwóch wariantach. Pierwszy uwzględniał wszystkich uczniów deklarujących zachowania przemocowe w ostatnich dwóch miesiącach poprzedzających badanie (deklarowali oni zarówno jednokrotne, jak i wielokrotnie sprawstwo przemocy), w drugim uwzględniłem uczniów deklarujących w badaniu dwukrotne lub częstsze zachowania przemocowe w ostatnich dwóch miesiącach poprzedzających badanie.

Ze względu na to, że cele opisowe postawione w pracy pełniły funkcję pomocniczą do osiągnięcia celów eksplanacyjnych przeprowadzonego badania, przedstawienie wyników ograniczę do tych drugich.

Uzyskane w badaniu wyniki prowadzą do wniosków o niejednoznacznym oddziaływaniu przywództwa na sprawstwo przemocy rówieśniczej. Nie ma dowodów na to, że przywództwo w bezpośredni sposób wpływa na wszystkich uczniów będących sprawcami przemocy. Natomiast bezpośredni wpływ jest obecny w analizach uwzględniających wąską

grupę uczniów wielokrotnych sprawców przemocy (wariant zaostrowany).

Wystąpienie istotnego statystycznie wpływu przywództwa na liczbę wielokrotnych sprawców przemocy w oparciu o zebrane dane można próbować wyjaśnić zaangażowaniem dyrektorów w prowadzenie działań dyscyplinujących. Stwarza im to okazje do osobistego (bezpośredniego) oddziaływania na uczniów.

Wyniki przeprowadzonych analiz potwierdzają hipotezę o pośrednim wpływie przywództwa na sprawstwo przemocy rówieśniczej. Wpływ taki występuje zarówno w przypadku wszystkich sprawców przemocy, jak i przy zastosowaniu zaostrowanego kryterium oceny (wielokrotnego) sprawstwa przemocy. Mediatorem wpływu przywództwa na sprawstwo przemocy jest klimat szkoły postrzegany przez uczniów. Siła pośredniego oddziaływania przywództwa jest słaba, niemniej obecna we wszystkich analizowanych wariantach. Roli mediatora nie pełni natomiast klimat szkoły postrzegany przez nauczycieli.

Style przywództwa wyjaśniają od 1 do 2% wariacji sprawstwa przemocy w wariacie wszystkich sprawców i 3% zmienności w wariacie zaostrowym. Ocena wielkości tego wpływu jest utrudniona ze względu na brak w literaturze badań, które szacowałyby wpływ działań dyrektorów szkół na przemoc rówieśniczą. Niemniej jeśli potraktujemy rezultaty tego badania analogicznie do badania nad wpływem przywództwa na wyniki uczniów w testach i sprawdzianach, to okazuje się, że wpływ dyrektorów na przemoc uczniów jest nieco mniejszy.

Spośród uwzględnionych w badaniu stylów przywództwa pozytywny wpływ na zmniejszanie przemocy mają trzy z nich: charyzmatyczny, nastawiony na ludzi i nastawiony na zespół. Wpływają one na kształtowanie się pozytywnego postrzegania klimatu szkoły przez uczniów. Style te wywierają też wpływ na zmniejszenie sprawstwa przemocy w przypadku wielokrotnych sprawców.

Podsumowując, można stwierdzić, że wpływ przywództwa na przemoc rówieśniczą odbywa się w sposób pośredni. Mediatorem tego wpływu jest klimat szkoły postrzegany przez uczniów. Wpływ bezpośredni występuje w szczególnych sytuacjach i dotyczy wąskiej grupy uczniów – wielokrotnych sprawców przemocy. Ponadto zebrane dane pozwoliły na stwierdzenie, że pozytywny wpływ na zmniejszanie przemocy w szkołach wywiera styl przywództwa nastawionego na ludzi i nastawionego na zespół.





## 5. Omówienie pozostałych osiągnięć badawczych

W moim dorobku po uzyskaniu tytułu doktora znajduje się łącznie 68 publikacji, z których większość ma charakter naukowy (4 pozycje to publikacje o charakterze dydaktycznym i 8 publikacji popularnonaukowych). Duża część pozycji (14) to publikacje w języku angielskim (lub teksty posiadające wersję anglojęzyczną – 5). Jestem współautorem jednej monografii i jednocześnie jej współredaktorem (wspólnie z Romanem Dorczakiem), współredaktorem jednej monografii (wspólnie z Grzegorzem Mazurkiewiczem), autorem lub współautorem 9 artykułów w recenzowanych czasopismach (w tym 5 współautorskich), 27 rozdziałów w monografiach (w tym 15 współautorskich), 14 publikacji w materiałach pokonferencyjnych (w tym 6 współautorskich) oraz redaktorem 4 tomów czasopisma *Zarządzanie publiczne*. Wszystkie moje prace cytowane były 104 razy, wskaźnik Hirscha wyniósł 6 (wg Publish or Perish). 5 publikacji znajduje się w bazie Web of Science.

Zestawienie dorobku publikacyjnego zostało zamieszczone w tab. 1 na końcu opracowania.

Moje zainteresowania zarządzaniem i przywództwem edukacyjnym są syntezą i rozwinięciem kilku wątków pracy naukowo-badawczej. Do najważniejszych należą badania nad **definiowaniem przywództwa i zarządzania, współpraca nauczycieli i partycypacja w szkole**, rozwijany równolegle wątek analiz **kompetencji dyrektorów szkół** oraz **rozwoju zawodowego pracowników oświaty**.

### Wątek badań nad definiowaniem przywództwa i zarządzania

Ważnym wątkiem prowadzonych przez mnie badań jest kwestia wzajemnych **relacji i powiązań między przywództwem i zarządzaniem**. Wyniki badań, których uczestnikami byli dyrektorzy szkół, wskazują, że postrzegają oni zarządzanie i przywództwo jako odmienne procesy, które się dopełniają. Termin *zarządzanie* jest definiowany spójnie z klasycznie ujmowanymi funkcjami zarządzania, natomiast *przywództwo* zawiera bardziej zróżnicowane treści, których trzon stanowi posiadanie przez przywódcę wizji i chęci jej realizacji, a sposób i zakres realizacji wizji jest treściowo bardzo zróżnicowany. Przedstawiony na konferencji referat przygotowany w oparciu o przeprowadzone badania dyrektorów szkół i placówek *Leadership and management in the definitions of school heads* zyskał uznanie w oczach organizatorów, co zaowocowało zaproszeniem do publikacji artykułu na łamach „Athens Journal of Education”.ostałem zaproszony do zespołu recenzentów tego czasopisma.

Kontynuacja badań nad relacją między przywództwem a zarządzaniem znalazła odzwierciedlenie w rozdziale monografii pt. *Przywództwo i zarządzanie w szkole: w poszukiwaniu równowagi* napisanym wspólnie z Joanną Madalińską-Michalak, w którym przedstawiona została argumentacja za koniecznością zachowania w równowadze procesów związanych z przywództwem i zarządzaniem w kierowaniu szkołą.

Ważnym założeniem w moim przekonaniu jest oparcie przywództwa w szkole na wartościach ważnych dla przywódców i członków społeczności szkoły. Refleksje związane z tą problematyką znalazły swoje odzwierciedlenie w seminarium przeprowadzonym (wspólnie z pracownikami Zakładu Przywództwa i Zarządzania w Edukacji) w ramach międzynarodowej konferencji sieci ENIRDELM zatytułowanego *Value driven change leadership: perspective from Poland* (następnie materiał przygotowany na seminarium został opublikowany w monografii pokonferencyjnej).

### **Współpraca zespołowa nauczycieli i partycypacja w szkole**

Przez cały okres pracy badawczej zajmowałem się badaniem współpracy w szkole. W obszarze moich zainteresowań znajdują się wynikające z literatury przedmiotu teoretyczne źródła i zakres współpracy nauczycieli w prowadzeniu procesów edukacyjnych. W badaniach empirycznych, podejmołem problematykę zakresu współpracy nauczycieli w szkole i jej postrzegania. W szczególności w tym kontekście interesuje mnie planowanie, organizowanie i doskonalenie procesów edukacyjnych realizowanych w szkołach. W badaniach podejmuję także problematykę współpracy szkoły z instytucjami i organizacjami środowiska lokalnego. Wyniki prowadzonych prac ujęte zostały w sześciu publikacjach, w tym trzy to rozdziały w monografiach (jedna we współautorstwie) i trzy w materiałach pokonferencyjnych (konferencje międzynarodowe, w tym dwie indeksowane na WoS). Dostrzegając ograniczenia wynikające z koncentrowania się na współpracy nauczycieli, poszerzyłem zakres swoich badań o partycypację interesariuszy w zarządzaniu szkołą. Badanie tego aspektu rozpocząłem od wskazania źródeł znajdujących się w tradycji pedagogicznej i uwarunkowaniach prawnych polskiego systemu oświaty dla partycypacji nauczycieli, uczniów i rodziców w zarządzaniu szkołą. Wyniki tych prac znalazły odzwierciedlenie w dwóch tekstach napisanych we współautorstwie z Joanną Kołodziejczyk (pt. *Tradycja pedagogiczna i uwarunkowania systemu oświaty dla zarządzania partycypacyjnego szkołą i The cooperation between schools and pupils' parents in the context of educational law in Poland*). Prowadziłem także badania empiryczne w oparciu o dane pochodzące z systemu ewaluacji oświaty, w których eksplorowałem obszary i sposób, w jaki zaangażowani są nauczyciele, uczniowie i rodzice w zarządzanie szkołą. Wyniki tych prac opublikowane były w dwóch tekstach (pt. *Partycypacja uczniów i rodziców w zarządzaniu szkołą i Partycypacja uczniów, rodziców i nauczycieli w zarządzaniu szkołą*).

### **Wątek badań nad kompetencjami dyrektorów szkół**

Następnym obszarem prowadzonych przez mnie badań nad jest kwestia **kompetencji przywódczych dyrektorów** szkół. Najważniejszym efektem prowadzonych badań jest monografia *Kompetencje przywódcze kadry kierowniczej szkół i placówek oświatowych w Polsce: raport z badań* (współautorska, której byłem także współredaktorem). Przeprowadzone badania były jedną z pierwszych i niewątpliwie największych prób ujęcia

sposobów myślenia dyrektorów szkół i placówek edukacyjnych w Polsce na temat kompetencji przywódczych niezbędnych w roli dyrektora. W badaniach ilościowych i jakościowych uwzględniony został szeroki zakres kompetencji dyrektorów szkół obejmujący sześć obszarów (przywództwo w szkole, kierowanie procesem uczenia się i nauczania, prowadzenie polityki oświatowej w środowisku szkoły, kierowanie ludźmi, zarządzanie strategiczne w kontekście społecznym, prawnym i ekonomicznym oraz zarządzanie własnym rozwojem zawodowym). Kompetencje wyodrębnione zostały na podstawie analizy modeli kompetencji znajdujących się w literaturze oraz konsultacji z praktykami posiadającymi wieloletnie doświadczenie w roli kierowniczej w szkołach i placówkach edukacyjnych. Badania pozwoliły na określenie (na podstawie samooceny) stopnia posiadania poszczególnych kompetencji przez dyrektorów i oceny ich istotności w kierowaniu placówką oświatową. Pozwoliły także na uchwycenie wielu szczegółowych aspektów myślenia dyrektorów szkół o tych kompetencjach. Wyniki badań zostały wykorzystane do projektowania cykli szkoleniowych kształcenia kandydatów na dyrektorów szkół i doskonalenia zawodowego pełniących te funkcje. Wpracowane w projekcie programy są obecnie standardem kształcenia i doskonalenia dyrektorów szkół w polskim systemie oświaty. Badania nad kompetencjami przywódczymi dyrektorów szkół kontynuuję nadal w kontekście zmiany w organizacji. Wyniki prezentowałem w referacie podczas międzynarodowej konferencji (pt. *Competences of school heads in the field of educational leadership*, we współautorstwie).

### **Wątek badań nad rozwojem zawodowym pracowników oświaty**

Zainteresowanie problematyką rozwoju zawodowego związane jest z moim podstawowym wykształceniem (psychologia). Rozwojowi zawodowemu przypisuję ważną rolę nie tylko w perspektywie rozwoju indywidualnego, ale też w kontekście jego związków ze zmianą/rozwojem organizacji. W badaniach skoncentrowałem się na trzech grupach: nauczycielach, kandydatach na dyrektorów szkół i wizytatorach kuratoriów oświaty. W badaniach nad rozwojem zawodowym nauczycieli interesowało mnie prowadzenie przez nich autoewaluacji własnej pracy. W przeprowadzonym badaniu skoncentrowałem się na rozumieniu ewaluacji własnej pracy i przypisywaniu jej znaczenia przez nauczycieli, obszarach działania poddawanych ewaluacji i współpracy z innymi nauczycielami w tym procesie. Płynącym z badań interesującym wnioskiem było stwierdzenie postrzegania przez nauczycieli każdego namysłu nad własną pracą jako działania ewaluacyjnego. Wyniki badań przedstawiono w dwóch tekstach (*Ewaluacja własnej pracy nauczycieli: obszary, rozumienie, współpraca* – współautorstwo z Joanną Kołodziejczyk i *Ewaluacja własnej pracy w opiniach nauczycieli*).

Istotne dla mnie, zarówno z perspektywy teoretycznej, jak i praktycznej, jest badanie rozwoju zawodowego w naturalnych sytuacjach. Do prowadzenia tego rodzaju badań wykorzystałem rozpoczętą w 2009 roku reformę systemu nadzoru pedagogicznego i związaną z tym zmianą specyfiki pracy wizytatorów. W badaniu prowadzonych metodą

brikolażu (fr. *bricolage*) podjąłem próbę rekonstrukcji wybranych aspektów obrazu roli zawodowej wizytatorów do spraw ewaluacji zewnętrznej i postrzegania przez nich własnego rozwoju zawodowego. Najistotniejsze było uchwycenie przemiany przechodzenia wizytatorów od roli kontrolera do roli ewaluatora (badacza) i związanych z tym barier i nadziei. Rezultaty pracy zawarte zostały w tekście pt. *Wizytatorzy o swojej pracy w kontekście ich nowej roli zawodowej* (wspólnie z Joanną Kołodziejczyk). Drugą okazją do obserwacji zmian w rozwoju zawodowym było badanie kandydatów na dyrektorów szkół, którzy uczestniczyli w kilkumiesięcznym cyklu szkoleniowym w ramach projektu *Przywództwo i zarządzanie w oświacie – opracowanie i wdrożenie systemu kształcenia i doskonalenia dyrektorów szkół/placówek* (2013–2015). W badaniu prowadzonym wspólnie z Piotrem Tałanem poszukiwaliśmy zmian w rozumieniu przez uczestników kluczowych pojęć („szkoła”, „przywództwo”, „współpraca”, „lider”) pod wpływem uczestnictwa w szkoleniach. Jakościowa analiza zgromadzonego materiału w dwóch pomiarach pozwoliła na określenie powtarzających się ważnych dla poszczególnych pojęć treści, zmian w ich głębszym i szerszym rozumieniu oraz pojawiających się nowych składników pojęć. Wyniki zawarte zostały w tekście pt. *Poszerzanie perspektywy: przywództwo edukacyjne – zmiany rozumienia kluczowych pojęć*.

## **Dorobek dydaktyczny i popularyzatorski oraz informacja o współpracy międzynarodowej habilitanta**

### ***Dorobek dydaktyczny***

Swoje doświadczenia dydaktyczne zbierałem od rozpoczęcia studiów doktoranckich, prowadząc zajęcia początkowo pod opieką doświadczonych dydaktyków, a później samodzielnie, ze zróżnicowanymi grupami studentów, na studiach: licencjackich, magisterskich i podyplomowych. Obecnie prowadzę wykłady i ćwiczenia z zakresu psychologii w zarządzaniu, przywództwa edukacyjnego, systemów edukacyjnych i kierowania zespołami, a także seminarium magisterskie poświęcone kierowaniu ludźmi i doskonaleniu organizacji. Od 2010 roku byłem promotorem 69 prac licencjackich i 6 prac magisterskich oraz recenzentem 29 prac licencjackich i 27 prac magisterskich. Pełnię od 2017 roku rolę promotora pomocniczego w przewodzie doktorskim mgr Joanny Kotlarz. Ważnym doświadczeniem dydaktycznym było opublikowanie wspólnie z seminarzystkami studiów licencjackich trzech artykułów w czasopismach naukowych w oparciu o przeprowadzone przez nie badania. Mam także doświadczenie we wspieraniu rozwoju naukowego studentów jako opiekun studenckich kół naukowych.

Dokładam starań, aby systematycznie zwiększać swoje kompetencje dydaktyczne przez uczestnictwo w kursach i szkoleniach. W minionym roku uczestniczyłem w projekcie *Wsparcie proinnowacyjnego rozwoju pracowników dydaktycznych Instytutów Kultury i Spraw Publicznych UJ*, podnosząc swoje kompetencje w zakresie innowacyjnych umiejętności dydaktycznych oraz posługiwania się profesjonalnymi bazami danych i ich wykorzystaniem w

procesie kształcenia. Uczestniczę w projekcie *Badania dla praktyki. Wykorzystanie wdrożeniowych prac magisterskich opartych na badaniach w działaniu dla rozwoju organizacji*, którego celem jest przetestowanie i wdrożenie do praktyki akademickiej modelu wykorzystania badań w działaniu (BwD) w procesie przygotowania wdrożeniowych prac magisterskich.

Swoim doświadczeniem dydaktycznym staram się dzielić jako współautor czterech skryptów, zawierających scenariusze zajęć i materiały merytoryczne, które mogą być wykorzystane w kształceniu kandydatów na dyrektorów szkół i doskonaleniu zawodowym pełniących już tę funkcję oraz w przygotowaniu ewaluatorów systemu edukacji i szkół.

Od września 2016 roku moje doświadczenie wzbogaciło się o organizację procesu dydaktycznego, wynikające z powierzenia mi nowych obowiązków zastępcy dyrektora ds. dydaktycznych Instytutu Spraw Publicznych UJ i pełnienie funkcji kierownika studiów podyplomowych (Zarządzanie i przywództwo w edukacji). Przygotowałem wraz z zespołem Instytutu nowy kierunek studiów (Zarządzanie publiczne), w obecnym roku akademickim przewodziłem pracom w zakresie adaptacji programów studiów do nowych regulacji ustawowych.

#### **Dorobek popularyzatorski**

Mój dorobek popularyzatorski związany jest działaniami podejmowanymi w trzech obszarach:

- publikowanie artykułów popularnonaukowych w dwóch czasopismach „Psychologia w szkole” i „Remedium” (łącznie osiem artykułów), których odbiorcami są praktycy;
- udział w konferencjach szkoleniowych na poziomie centralnym i lokalnym dla dyrektorów szkół i placówek, nauczycieli i wychowawców;
- praca jako członek Rady Naukowej Uniwersytetu Trzeciego Wieku w Starachowicach.

#### **Współpraca międzynarodowa**

Współpracę z zagranicznymi ośrodkami badawczymi rozwijam na przykład poprzez udział w projektach Erasmus+ zawierających komponent badawczy. W latach 2016–2018 kierowałem projektem *Schola be a volunteer succeed at school*, realizowanym w partnerstwie z przedstawicielami pięciu krajów (Francja, Polska, Słowenia, Belgia, Włochy), którego celem było między innymi opracowanie narzędzi do identyfikowania i oceny umiejętności oraz kompetencji nabywanych przez młodzież w trakcie wolontariatu. Transnarodowy wymiar projektu dał mi możliwość prowadzenia ponadnarodowych porównań i analizy promowania i wdrażania polityk edukacyjnych w różnych państwach.

Od 2016 roku jestem także zaangażowany w projekt *Culture of Learning (CoL)*, którego celem jest tworzenie środowisk uczenia się uczniów przez wzmocnienie profesjonalizmu nauczycieli i organizację procesu kształcenia. Projekt realizowany jest w partnerstwie szkół i uniwersytetów z czterech państw (Polski, Walii, Łotwy, Islandii). Ważny z punktu widzenia mojego rozwoju naukowego jest komponent badawczy tego projektu,

realizowany wspólnie przez naukowców z trzech ośrodków: Uniwersytetu Walijskiego w Swansea, Uniwersytetu Łotewskiego z Rygi i Uniwersytetu Jagiellońskiego. Wyniki prowadzonych wspólnie badań zamierzamy opublikować w międzynarodowych czasopismach.

Doświadczenia zebrane w pracach nad reformą nadzoru pedagogicznego wykorzystałem w projekcie *Evaluation System of Saudi Arabia schools*, realizowanym przez Public Education Evaluation Commission, jako współautor koncepcji systemu ewaluacji szkół publicznych w Arabii Saudyjskiej (2014–2015).

W ostatniej dekadzie odbyłem osiem tygodniowych wyjazdów studyjnych do liczących się ośrodków akademickich zajmujących się ewaluacją, przywództwem edukacyjnym i badaniami w działaniu. Były to następujące ośrodki naukowe: University of Edinburgh and University of Glasgow, University of Reading, Leiden University, University of Cambridge, University of Jyväskylä, University of Liverpool i Swansea University. Wyjazdy studyjne były okazją do spotkania i uczenia się od wybitnych naukowców (Johna MacBeatha, Davida Frosta, Mika Risku, Sue Swaffield, Jaapa van Lakervelda), a także poznawania kultury organizacyjnej uczelni.

Ważną rolę w rozwijaniu międzynarodowej współpracy odgrywa uczestnictwo w sieci ENIRDELM (European Network for Improving Research and Development in Educational Leadership and Management). Organizowane przez ENIRDEL konferencje, w których staram się systematycznie uczestniczyć, są okazją do spotkania i krytycznej refleksji nad wynikami prowadzonych przez mnie badań.

Tabela 1. Dorobek i osiągnięcia w pracy naukowo-badawczej po uzyskaniu stopnia doktora

Rodzaj publikacji	Autorstwo	Współautorstwo	Razem
Monografie	0	1	1
Redakcja monografii	0	2	1
Rozdziały w monografiach	12	15	27
Publikacje w czasopismach	4	5	9
Publikacje w materiałach pokonferencyjnych	8	6	14
Redakcja zeszytów naukowych	4	0	4
Publikacje popularnonaukowe	8	0	8
Skrypty/materiały szkoleniowe	0	4	4

Źródło: opracowanie własne.

26.04.2019

