

# **AUTOREFERAT**

**z wykazem prac naukowych i informacjami o pozostałych osiągnięciach**

**DR BOŻENA MAJEREK**

*B. Majerek*

## 1. INFORMACJE OGÓLNE

1.1. **Imię i nazwisko:** Bożena Majerek

1.2. **Posiadane dyplomy i stopnie naukowe:**

**2002** Uzyskanie stopnia doktora nauk humanistycznych w zakresie Pedagogiki na podstawie rozprawy doktorskiej pt.: *Postawy młodzieży licealnej wobec osób postrzeganych jako inne* w Akademii Pedagogicznej im. KEN w Krakowie.

Promotor: dr hab. Grażyna Makiełło-Jarża,

Recenzenci: dr hab. Władysława Pilecka, prof. dr hab. Mirosław Szymański.

**1994** Uzyskanie Dyplomu Języka Niemieckiego w Instytucie Goethego w Berlinie.

**1990 – 1992** Studia uzupełniające z zakresu nauk o wychowaniu i socjologii, nostryfikacja dyplomu oraz otwarcie przewodu doktorskiego w Technische Universität w Berlinie.

**1988** Uzyskanie tytułu magistra pedagogiki w zakresie pedagogiki specjalnej na Wydziale Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego. Temat pracy magisterskiej: *Tworzenie teorii pedagogicznych przez nauczycieli i wychowawców*.

Promotor: prof. dr hab. Stanisław Palka.

1.3. **Informacje o dotychczasowym zatrudnieniu w jednostkach naukowych:**

**2013 do chwili obecnej** - adiunkt w Katedrze Socjologii i Problemów Społecznych na Wydziale Nauk Społecznych w Uniwersytecie Papieskim Jana Pawła II w Krakowie.

**2004-2014** - adiunkt w Szkole Wyższej im. Bogdana Jańskiego w Krakowie.

**2002-2013** - adiunkt w Instytucie Nauk o Wychowaniu w Uniwersytecie Pedagogicznym im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie.

**1994-2002** - asystent w Studium Pedagogicznym Uniwersytetu Jagiellońskiego.

**1988 - 1990** - stażysta, a następnie asystent w Zakładzie Pedagogiki Resocjalizacyjnej i Profilaktyki Społecznej w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego.

## 2. 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. nr 65, poz. 595 ze zm.)

Za osiągnięcie naukowe, uprawniające do rozpoczęcia procedury habilitacyjnej uznaję autorską monografię:

**Majerek B. (2018) Niepewność w społeczeństwie współczesnym. Studium socjopedagogiczne. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, ss. 350.**

Recenzenci wydawniczy: prof. dr hab. Zbyszko Melosik

prof. dr hab. Mirosław J. Szymański

### 2.1. Ogólna charakterystyka dorobku naukowego

Autorska monografia, przedstawiona w postępowaniu habilitacyjnym jako osiągnięcie naukowe, jest rezultatem poszukiwań teoretycznych i badawczych prowadzonych przeze mnie w obszarze orientacji życiowych młodzieży w warunkach zmiany społecznej. W monografii podoktorskiej pt.: *Młdzież wobec Innych. Studium empiryczne na temat nietolerancji społecznej*, Kraków: WN AP, 2005 przedstawiłam fragment wyników badań empirycznych, celem których było określenie postaw młodzieży licealnej wobec osób postrzeganych jako Inne. Młdzież lat dziewięćdziesiątych stanowiła cenną grupę badawczą, bowiem jej czas dojrzewania przypadał na okres społecznej transformacji. Analizę nastawień, podzielanych poglądów i przewidywanych zachowań umiejscowiłam w obszarze zjawisk tolerancja-nietolerancja. Istotnym dopełnieniem podjętej problematyki było określenie roli wybranych czynników indywidualnych (tj. sposób postrzegania siebie i innych, etnocentryzm oraz skłonność do autorytaryzmu) i demograficznych (tj. płeć, wiek, rodzaj szkoły, miejsce zamieszkania oraz wykształcenie rodziców), wpływających na kształtowanie się omawianych postaw oraz na siłę i kierunek jej elementów składowych (poznawczy, emocjonalny i behawioralny). Głównym kryterium przyjętym w trakcie dokonywania wyboru czynników indywidualnych była z jednej strony ich funkcja regulacyjna w procesie postrzegania ludzi, a z drugiej możliwość ich modyfikowania i rozwijania w procesie edukacyjnym. Dzięki zastosowanym narzędziom badawczym zgromadziłam bardzo bogaty materiał empiryczny, który poddany został wielostronnej analizie statystycznej. Postępowanie badawcze pozwoliło na wyodrębnienie czynników

stymulujących proces stereotypizacji (tj. płeć, typ szkoły, miejsce zamieszkania, sposób utożsamiania swojej odrębności i podobieństwa, sposób utożsamiania się z grupą własną oraz syndrom osobowości autorytarnej). Jednocześnie uznałam, że otrzymane wyniki są istotne dla projektowania szkolnych oddziaływań profilaktycznych i edukacyjnych, celem których powinno stać się przede wszystkim tworzenie otwartego na wieloznaczność klimatu w klasie i szkole, promowanie demokratycznego stylu nauczania oraz zwracanie szczególnej uwagi na sposób przekazywania informacji dotyczących grupy własnej i obcej. Za ważne uznałam również rozwijanie w uczniach umiejętności adekwatnego spostrzegania siebie i oceny własnej oceny, kształtowanie umiejętności radzenia sobie w sytuacjach trudnych, nauczanie różnych możliwych sposobów zachowań w interakcjach społecznych, stwarzanie sytuacji, które dają możliwość na bycie zarówno odrębnym i wyjątkowym, jak i akceptowanym członkiem danej grupy. Zatem, aby przeciwdziałać dyskryminacji społecznej należy niewątpliwie rozwijać predyspozycje do bycia otwartym i tolerancyjnym wobec wszelkiej odmienności. Każda bowiem Inność wywołuje lęk i niepewność, a te prowadzić mogą do agresji, autorytaryzmu i totalitaryzmu.

Pozostając w obszarze zagadnień związanych z analizą orientacji życiowych młodzieży, w 2004 roku przeprowadziłam kolejne badania empiryczne, celem których była analiza różnic oczekiwań edukacyjnych, zawodowych i rodzinnych młodych Polaków w kontekście aktualnej sytuacji społecznej. Istota podjętych badań polegała zatem na tym, iż prowadzone były one w przededniu wejścia Polski do struktur Unii Europejskiej. W badaniach uczestniczyło 1460 osób w wieku od 13 do 24 lat, uczniów ze wszystkich typów szkół. Zamysł badawczy oraz wyniki prowadzonej eksploracji przedstawiłam w artykułach *Ocena kondycji społecznej a oczekiwania edukacyjne i zawodowe polskiej młodzieży*, [w:] N. Pikuła (red.), *Trudny uczeń, czy trudności ucznia?*, Kraków: WN PAT, 2007 (wersja polskojęzyczna) oraz *Die Einschätzung gesellschaftlicher Bedingungen und Bildungs- und Berufserwartungen der Jugend in Polen*, [w:] J. Mansel, H. Kahlert (red.) *Arbeit und Identität im Jugendalter. Die Auswirkungen der gesellschaftlichen Strukturkrise auf Sozialisation*, Weinheim: Beltz Juventa, 2007 (wersja niemieckojęzyczna).

Przeprowadzone badania pozwoliły na sformułowanie ważnych wniosków. Okazało się bowiem, że badana młodzież wykazywała raczej tendencję pesymistyczną w ocenie przyszłości Polski. Co trzeci badany mówił o zdecydowanie niepomyślnej przyszłości, a ponad 60% postrzegało ją jako zmienną i nieprzewidywalną. Młodzi ludzie dość sceptycznie oceniali wejście Polski do UE. Dla co trzeciego badanego UE jawiła się jako

2.11

zagrożenie i niepewność. Z własnego życia młodzież była raczej zadowolona, chociaż większość była skłonna myśleć o własnej przyszłości jako przestrzeni niepewnej, chwiejnej i przypadkowej. Wyniki badań potwierdziły bardzo wysoki wówczas poziom aspiracji edukacyjnych młodych (prawie 70% pragnęło ukończyć studia wyższe magisterskie). Wśród badanych przeważała również wiara i optymizm w stosunku do realizacji własnej kariery zarówno edukacyjnej, jak i zawodowej.

Poszukując kierunków przemian w obszarze orientacji życiowych młodzieży, dokonałam analizy danych opublikowanych przez Centrum Badania Opinii Społecznej (*Młodzież 2008*). W artykule pt.: *Między rezygnacją a kreatywnością. Nowy portret młodego pokolenia*, *Pedagogika Społeczna*, 1(39), 2011 zestawiałam oraz opisałam dane pochodzące z lat 1990-2008. W przeprowadzonej analizie zastanawiałam się, na ile pojawiające się w niepewnej i wieloznacznej rzeczywistości tendencje w formułowanych przez młodzież planach i aspiracjach życiowych można uznać za nowe, oryginalne i kreatywne. Prezentowane w tekście artykułu wyniki wskazywały jednoznacznie na fakt, że deklarowane przez młodzież dążenia dotyczyły przede wszystkim rodziny, wykształcenia i kariery zawodowej. Przeważały zatem preferencje tradycyjne i konformistyczne. Uznałam, że w przypadku młodzieży jest to sytuacja nowa, bowiem dla adolescentów uzyskanie autonomii oraz reorganizacja systemu wartości to zasadnicze cele rozwojowe. Oba jednak wiążą się ze sprzeciwem wobec rzeczywistości i autorytetu rodziców i nauczycieli. Badana młodzież nie buntowała się, nie zmieniała rzeczywistości, wołając "jesteśmy No Future", przyjmowała i akceptowała ją. Młodzi uczyli się i pracowali, nie marnotrawili czasu, coraz bardziej lubili swoich nauczycieli, partnersko i życzliwie traktując rodziców. Powołując się na kontekst rozwojowy uznałam, że taki konformizm i pragmatyzm jest nowym, innowacyjnym stylem funkcjonowania młodzieży. Najprawdopodobniej doświadczana niepewność i nieprzewidywalność przyszłości wymusza na młodych podporządkowanie i zachowania konformistyczne. Jednocześnie zauważyłam, że młodzież staje się coraz bardziej otwarta na nowe sytuacje i możliwości. W swoich planach życiowych uwzględniała częściej niż poprzednicy zmianę miejsca zamieszkania, możliwość zmiany pracy i przekwalifikowania się. Młodzi byli zaangażowani, ale niestety przede wszystkim we własny rozwój. Wzrosła również determinacja młodych w realizacji własnych celów (coraz więcej osób studiuje na 2-3 kierunkach, jednocześnie realizując staże zagraniczne, szlifując przynajmniej 2 języki obce). Również tę tendencję uznałam jako nową, nigdy bowiem do tej pory nie było w Polsce tak dobrze wykształconego pokolenia młodych, którzy tak wiele inwestują we własną przyszłość.

Po przeprowadzonej analizie przyjąłm założenie, że formułowane przez młodzież cele, deklarowane wartości oraz podejmowane działania stanowią specyficzne sposoby radzenia sobie z niepewną, nieprzewidywalną czy wręcz naznaczoną ryzykiem porażki przyszłością. Zastanawiałam się również, czy istnieją różnice kulturowe w postrzeganiu i doświadczaniu problemów globalnych. W tym celu dokonałam zestawienia przywołanych powyżej wybranych wyników badań, pochodzących z raportu CBOS *Młodzież 2008*<sup>1</sup> z danymi publikowanymi w raportach Shell Jugendstudie<sup>2</sup>. Efekt tej analizy zawarłam w artykule pt.: *Oczekiwania i orientacje życiowe młodzieży polskiej i niemieckiej w sytuacji niepewności i nieprzewidywalności*, *Ruch Pedagogiczny*, nr 2, 2012 (wersja polskojęzyczna) oraz *Erwartungen und Lebensorientierungen der polnischen und deutschen Jugend in Zeiten von Unsicherheit*, [w:] J. Mansel, K. Speck, *Jugend und Arbeit. Empirische Bestandsaufnahme und Analysen*, Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 2012 (wersja niemieckojęzyczna). Zestawione oraz przeanalizowane w powyższych artykułach dane pozwoliły stwierdzić, że zarówno w grupie młodych Polaków, jak i Niemców dominuje optymizm i wiara w osiągnięcie sukcesu życiowego. Młodzi nie obawiali się bezrobocia, podejmując przede wszystkim działania pragmatyczne zwiększające prawdopodobieństwo najpierw sukcesu edukacyjnego, a potem zawodowego. Coraz częściej byli skłonni rezygnować nie tylko z własnych marzeń i zainteresowań, ale i z własnej niezależności. Okazało się jednak, że tendencje pragmatyczno-konformistyczne silniej determinowały wybory i działania młodych Polaków niż Niemców, którzy częściej dostrzegali zalety korzystania z uroków życia oraz domagali się niezależności. Uznałam, że taka sytuacja może być związana z odmiennym poziomem tolerowania niepewności w obu krajach. G. Hofstede i in.<sup>3</sup> twierdzą bowiem, że członkowie różnych kultur odczuwają odmienny stopień zagrożenia w obliczu sytuacji nowych, nieznanych i niepewnych i dlatego charakteryzują się odmiennym stopniem ich unikania. Jak wynika z jego badań, Polacy i Niemcy należą do dwu odmiennych kultur. Polacy należą do narodowości, które nie tolerują sytuacji niepewnych i wieloznacznych, w związku z tym częściej podejmują działania zabezpieczające przed niepewnością i ryzykiem porażki. Inaczej jest w przypadku Niemców, którzy znacznie częściej są skłonni tolerować sytuacje niepewne i ryzykowne.

<sup>1</sup> CBOS (2009): *Młodzież 2008. Opinie i diagnozy*, nr 13, Warszawa, Wyd. CBOS.

<sup>2</sup> Albert M., Hurrelmann K., Quenzel G. (2010) (red.): *Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich*. Frankfurt am Main: Fisher Verlag GmbH.

<sup>3</sup> Hofstede G., Hofstede G. J. (2009) *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*. Warszawa, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.

Zaintrygowana kulturowymi różnicami w postrzeganiu zmieniającej się i wieloznacznej rzeczywistości, dokonałam analizy danych na temat sytuacji życiowej Europejczyków, publikowanych w dwu międzynarodowych raportach: *Mental Health Report*<sup>4</sup> oraz *Suicide prevention (SUPRE)*<sup>5</sup>. Rezultatem tych działań był artykuł pt.: *Klimat emocjonalny europejskich rodzin*, [w:] J. Garbula, A. Zakrzewska, W. Sawczuk (red.) *Świat rodziny. Perspektywa interdyscyplinarna. Wobec wyzwań i zagrożeń*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2013. Podstawą prowadzonej przeze mnie analizy stała się teza, że na wzajemne relacje i więzi, będące zasadniczym elementem klimatu emocjonalnego rodziny, istotny wpływ ma kondycja psychiczna rodziców. Na podstawie analizy wyników stwierdziłam, że problemy emocjonalne i psychiczne wpisane są w codzienność znacznej części mieszkańców Europy. To one jednocześnie tworzą niekorzystny klimat, w jakim dorasta młode pokolenie. Badani bowiem borykają się z licznymi problemami (m.in. zły stan zdrowia, obawa przed skorzystaniem ze specjalistycznej pomocy, obawa o miejsce pracy, wykonywanie pracy poniżej posiadanych kwalifikacji, brak szacunku i uznania w miejscu pracy), powodującymi często negatywne stany emocjonalne (tj. poczucie porażki życiowej, permanentny stan niezadowolenia, przygnębienia, przemęczenia, zagrożenia). Na uwagę niewątpliwie zasługują wyniki otrzymane od reprezentatywnej grupy Polaków, zgodnie z którymi częściej niż Europejczycy doświadczamy negatywnych stanów emocjonalnych i jednocześnie rzadziej przyznajemy się, że jesteśmy szczęśliwi i zadowoleni z życia. Polacy częściej też byli skłonni twierdzić, że pojawiające się problemy ze zdrowiem fizycznym i psychicznym uniemożliwiają im realizację ważnych celów i planów życiowych, stanowiąc tym samym przyczynę porażki życiowej. Zaskakujący wobec powyższych wniosków był również fakt, że Polacy zdecydowanie rzadziej niż pozostali mieszkańcy UE poszukiwali pomocy i wsparcia.

Tłem wszystkich wyżej wymienionych artykułów dotyczących analizy orientacji życiowych młodzieży, formułowanych celów i planów czy podejmowanych działań była charakterystyka rzeczywistości, w której funkcjonowali. Na podstawie analizy literatury (m.in. Z. Bauman, U. Beck, R. Sennett, M. J. Szymański, Z. Melosik, Z. Kwieciński, B. Śliwerski, L. Witkowski, M. Dudzikowa, A. Cybal-Michańska, H. Kwiatkowska) stwierdziłam, że niepewność, zmienność i płynność to kategorie, które najczęściej pojawiały się w opisie społecznej rzeczywistości. Uznałam również, że nieprzewidywalność i wieloznaczność zjawisk stanowi dla człowieka sytuację trudną, ponieważ każde działanie

<sup>4</sup> *Mental Health Report* [http://ec.europa.eu/health/mental\\_health/eurobarometers](http://ec.europa.eu/health/mental_health/eurobarometers) [24.03.2012].

<sup>5</sup> *Suicide prevention (SUPRE)* [www.who.int/mental\\_health/media/agr.pdf](http://www.who.int/mental_health/media/agr.pdf) [24.03.2012].

naznaczone jest ryzykiem pojawienia się niesprzyjających czy wręcz zagrażających konsekwencji. W szczególnej sytuacji znajduje się młodzież, której w takiej wieloznacznej i niepewnej rzeczywistości wyznacza się zadanie tworzenia własnej, niepowtarzalnej biografii.

Powyższe przesłanki sprawiły, że swoje działania badawcze skoncentrowałam na zjawisku poczucia niepewności. Podjęłam próbę weryfikacji dominującej w literaturze wizji "porzuconego w płynnej rzeczywistości"<sup>6</sup> młodego pokolenia. Zastanawiałam się, czy rzeczywiście poczucie niepewności przybiera takie wartości, które byłyby niepokojące. W 6 kolejnych publikacjach zaprezentowałam oraz omówiłam wyniki badań prowadzonych w tym zakresie. W artykule pt.: *Wsparcie społeczne w sytuacji niepewności i wieloznaczności*, [w:] *Sociální pedagogika ve střední Evropě - inovace a nové trendy*, Brno: Institut Mezioborových Studií, 2010, przedstawiłam wyniki badania, które przeprowadziłam w 2009 roku. Badanie to dotyczyło wyznaczenia poziomu poczucia niepewności oraz sposobów postrzegania wybranych wymiarów wsparcia społecznego przez młodzież. Pierwszą kategorię wyznaczyłam na podstawie autorskiej 4-stopniowej skali, składającej się z 52 stwierdzeń. Zawarte w skali itemy były rezultatem jakościowej analizy wypowiedzi badanych na temat "W życiu pewna/y jestem, że..." oraz "W życiu nie jestem pewna/y czy ...". Uzyskane wyniki poddałam analizie czynnikowej, która ujawniła dwa zasadnicze wymiary. Pierwszy dotyczył poczucia niepewności wobec możliwości realizacji własnych planów, drugi natomiast niepewności wobec oczekiwanych zachowań ludzi. Otrzymywane i udzielane działania pomocowe określiłam na podstawie Berlińskiej Skali Wsparcia Społecznego (BSSS)<sup>7</sup>. Uzyskane wyniki były dość zaskakujące, bowiem okazało się, że badani charakteryzują się raczej wysokim ogólnym poziomem poczucia pewności (śr.=3,05). Dla badanych zarówno relacje z innymi ludźmi (śr.=3,46), jak i możliwość realizacji własnych planów i zamierzeń życiowych (śr.=2,91) nie były oceniane jako niepewne. W wyniku przeprowadzonych analiz statystycznych wyznaczyłam również wpływ wybranych czynników demograficznych na poziom analizowanej zmiennej. Ustaliłam, że poziom poczucia niepewności jest znacząco różnicowany przez płeć, miejsce zamieszkania oraz typ szkoły, do której uczęszczali badani. Wykształcenie rodziców

<sup>6</sup> Giroux H. A., *The abandoned generation. Democracy beyond the culture of fear*. [w:] Szafraniec K., "Porzucona generacja": młodzież polska wobec wyzwań "społeczeństwa ryzyka" ([http://www.irwirpan.waw.pl/polski/Krystyna\\_Szafraniec\\_Porzucona\\_generacja.pdf](http://www.irwirpan.waw.pl/polski/Krystyna_Szafraniec_Porzucona_generacja.pdf)) [13.04.2008].

<sup>7</sup> Łuszczyńska, A., Mazurkiewicz, M., Kowalska, M. & Schwarzer, R. (2006), *Berlińskie skale wsparcia społecznego (BSSS): Wyniki wstępnych badań nad adaptacją skal i ich własnościami psychometrycznymi* [Berlin social support scales (BSSS): Polish version of BSSS and preliminary results on its psychometric properties], *Studia Psychologiczne*, 44(3), 17-27.



natomiast nie miało istotnego wpływu na poziom tej zmiennej. W prowadzonej analizie przyjąłm również założenie, że subiektywnie postrzegane wsparcie społeczne powinno być istotnym czynnikiem wpływającym na poziom poczucia niepewności. Ta teza uzyskała potwierdzenie, bowiem wyniki badań jednoznacznie wskazały na istotną statystycznie zależność między poczuciem niepewności, a prawie wszystkimi wyznaczonymi wymiarami wsparcia społecznego (otrzymywane i udzielane wsparcie emocjonalne i instrumentalne oraz zadowolenie z otrzymywanego i udzielanego wsparcia).

W tych samych badaniach zastosowałam również Skalę Tolerancji Niepewności<sup>8</sup>, która została zgodnie z procedurą przeze mnie wystandaryzowana, uzyskując dobre wartości socjometryczne ( $r(it)=.22$  do  $r(it)=.44$ ; Cronbach  $\alpha=.72$  ( $r(est)=.24$ ). Wyniki oraz ich analizę przedstawiłam w artykule pt.: B. Majerek, S. Trusz, *Tolerancja niepewności jako element kompetencji społecznych w kulturze indywidualizmu*, *Edukacja. Studia-Badania-Innowacje*, 4(116), 2011 (udział 85%). W postępowaniu badawczym przyjąłm hipotezę, że tolerancja niepewności obniżać będzie poziom poczucia niepewności. Uzyskane wyniki potwierdziły słuszność przyjętego założenia, zgodnie z którymi wzrost tolerancji wobec sytuacji niepewnych i wieloznacznych sprawia, że badani stają się bardziej pewni zarówno realizacji własnych planów i wyznaczonych celów życiowych (np. usamodzielnienie, znalezienie dobrze płatnej pracy, założenie rodziny, realizacja marzeń), jak i relacji z innymi ludźmi (np. wiara w dobro innych, akceptacja i szczerść przyjaciół). Wyższa tolerancja niepewności sprawia również, że badani bardziej pozytywnie oceniali swoje dotychczasowe wybory i działania. Przeprowadzona analiza wykazała również, że osoby otwarte na sytuacje niepewne częściej wierzą, że potrafią poradzić sobie w każdej sytuacji, wyżej oceniają swoje umiejętności radzenia sobie z nadmiarem obowiązków, wysokimi wymaganiami czy skutecznym rozwiązywaniem problemów. Istotnym uzupełnieniem przeprowadzonej analizy było wyznaczenie różnicującego wpływu czynników demograficznych oraz społecznych. Zgodnie z uzyskanymi wynikami stwierdzono, że mężczyźni mają nieco wyższy poziom tolerancji niepewności niż kobiety, choć różnica ta nie okazała się istotna statystycznie. Miejsce zamieszkania badanych okazało się natomiast ważnym czynnikiem różnicującym poziom tej zmiennej. Stwierdziłam, że badani pochodzący z dużych miast zdecydowanie częściej są skłonni akceptować sytuacje niepewne. Również wykształcenie matki (choć na granicy istotności statystycznej) różnicowało poziom tej zmiennej. Okazało się bowiem, że wraz ze wzrostem wykształcenia badanych wzrastał również poziom tolerancji

<sup>8</sup> Dalbert C. (1999) *Die Ungewißheitstoleranzskala: Skaleneigenschaften und Validierungsbefunden*, *Hallesche Berichte zur Pädagogischen Psychologie*, Bericht Nr. 1, Halle-Wittenberg: Institut für Pädagogik Martin-Luther-Universität.

niepewności. Jednocześnie nie stwierdziłam wyraźnego wpływu wykształcenia ojca na analizowaną zmienną. Uzyskane dane potwierdziły zasadność postawionej przeze mnie tezy, że tolerancję niepewności należy uznać za kluczowy element kompetencji społecznych człowieka, które należy rozwijać w procesie edukacji.

W 2011 roku zaprojektowałam i przeprowadziłam kolejne badania, których głównym celem była analiza i opis jakości życia z perspektywy ważnych dla badanych sytuacji i zdarzeń. Jej wyniki i wnioski przedstawiłam w artykule pt.: *Jakość życia w sytuacjach niepewnych*, [w:] Z. Szarota (red.), *Oświata dorosłych wobec jednostek i grup defaworyzowanych - ku społecznej spójności*, Kraków: WN UP, 2012. W podjętych badaniach przyjąłam założenie, że ważne dla badanych sytuacje i wydarzenia są jednocześnie nośnikiem poczucia niepewności i zagrożenia i tym samym wpływają na ocenę jakości własnego życia. Dzięki przeprowadzonej analizie uzyskanych wyników ustaliłam, że najwyższy poziom niepewności badani odczuwali w sytuacjach pochodzących z obszaru makrospołecznego (tj. zła koniunktura gospodarcza, ograniczony rynek pracy, niepokojąca sytuacja na świecie oraz polityka państwa). Jednocześnie przestrzeń mikrospołeczna badanych była dosyć bezpieczna, bowiem sytuacjom, pochodzącym z tej perspektywy towarzyszył najniższy poziom poczucia niepewności (np. aktualne osobiste wydarzenia, problemy rodzinne, relacje z innymi ludźmi). Ustaliłam również, że sytuacje oceniane jako niepewne są jednocześnie postrzegane jako te, które wywołują zagrożenie ( $r=.71$ ,  $p<.000$ ). Uważam, że wynik ten jest niezwykle ważny dla teoretycznych analiz prowadzonych w zakresie rozumienia pojęcia i zjawiska niepewności. Można bowiem na tej podstawie wnioskować, że sytuacje niepewne to sytuacje trudne, które postrzegane są najczęściej jako zagrożenie. Interesującym wnioskiem był również fakt, że makrospołeczna przestrzeń postrzegana była przez badanych jako silniejsze źródło niepewności i zagrożenia niż ich sfera prywatna. Dzięki zastosowanej analizie statystycznej ustaliłam również, że wraz ze wzrostem poziomu niepewności oraz zagrożenia obniża się poziom zadowolenia z życia.

Analizę pozostałych wyników z tych przeprowadzonych badań przedstawiłam również w kolejnym artykule pt.: *Mikrospołeczna przestrzeń niepewności*, [w:] W. Jakubaszek, D. Topa (red.), *(Kontro)wersje wielowymiarowości współczesnej edukacji*, Kraków: WN UP, 2012. Identyfikując aktualnie najważniejsze dla badanych wydarzenia i sytuacje życiowe ustaliłam, że aż 50% wskazań dotyczyło edukacji, zdrowia, rodziny i pieniędzy. Pozostałe koncentrowały się wokół sytuacji i relacji z innymi osobami (21%), albo związane były z pracą (19,1%). Jedynie 1,6% wszystkich wyborów nawiązywała

do sytuacji makrospołecznych (tj. gospodarki, koniunktury, rynku pracy, polityki państwa, sytuacji na świecie). Zaledwie 0,2% wskazań dotyczyło aktualnej sytuacji na świecie (śmierć Osamy Bin Ladena, powódzie i lawiny błotne w Brazylii, trzęsienie ziemi i tsunami w Japonii, upadek rządu w Libanie, Tunezji i Egipcie, wojna domowa w Libanie, beatyfikacja Jana Pawła II). W toku analizy ustaliłam również, że wydarzeniami wzbudzającymi najwyższy stopień niepewności okazały się te pochodzące z obszaru makrospołecznego, czyli sytuacje, o których badani bardzo rzadko myślą w swojej codzienności. Dzięki analizie statystycznej ustaliłam również związek między wybranymi zmiennymi demograficznymi i indywidualnymi, a poziomem poczucia niepewności. Zgodnie z uzyskanymi wynikami badane kobiety odczuwały wyższy poziom niepewności niż mężczyźni. Okazało się również, że wraz z wiekiem poziom niepewności wzrasta. Wyższy poziom niepewności odczuwały również osoby, które aktualnie się nie uczyły oraz te, które utraciły swojego partnera lub partnerkę. Bez istotnego znaczenia okazało się miejsce zamieszkania, wykształcenie oraz sytuacja zawodowa badanych.

Nową przestrzenią moich eksploracji badawczych stała się również identyfikacja konsekwencji poczucia niepewności, która nie zawsze musi być kojarzona z negatywnymi doznaniem, jakim jest niewątpliwie poczucie zagrożenie. Uznałam, że należy zwrócić uwagę również na jej kontekst pozytywny, czyli wyzwanie do działania. Dzięki uzyskanym w trakcie badania danym stwierdziłam, że najwyższy poziom zagrożenia badani odczuwali w związku z wydarzeniami z obszaru makrospołecznego (tj. sytuacja na świecie oraz polityka państwa), co świadczyć może o bezradności człowieka wobec nagłych zmian społecznych, ekonomicznych, technicznych czy naturalnych. Zastosowane do analizy testy wykazały silne, na wysokim poziomie istotności związki między kolejnymi zmiennymi. Z danych bowiem wynika, że wraz ze wzrostem poziomu poczucia niepewności prawie we wszystkich ważnych dla badanych sytuacjach i wydarzeniach życiowych wzrastał poziom zagrożenia. Jednocześnie w niektórych przypadkach (finanse, zdrowie, sytuacja w pracy czy wykształcenie) wraz ze wzrostem poziomu poczucia niepewności wzrastał poziom wyzwania do działania. Zatem przedstawione wyniki badań świadczą jednoznacznie o tym, że niepewność łączy się jednak przede wszystkim z poczuciem zagrożenia.

Poszukując możliwości udzielania adekwatnego i skutecznego wsparcia w obliczu niepewności, swoje zainteresowania skoncentrowałam na określeniu źródeł niepewności. W maju 2012 roku zaprojektowałam i przeprowadziłam kolejne badania empiryczne. W autorskim kwestionariuszu ankiety interesowała mnie przede wszystkim identyfikacja

aktualnie najważniejszych dla badanych wydarzeń i sytuacji życiowych wraz ze wskazaniem odczuwanego w nich poziomu poczucia niepewności oraz umiejscowienie jego przyczyn. Poszukując przyczyn pojawiającego się poczucia niepewności, nawiązałam do koncepcji Larsa Gerholda<sup>9</sup> oraz Ernsta D. Lantermanna i jego współpracowników<sup>10</sup> i wyodrębniłam cztery ich obszary: działanie (subiektywne postrzeganie braku wpływu i kontrolowania sytuacji), skutki (brak pewności odnoszącej się do przebiegu, zmian i skutków danej sytuacji), wiedza (stan wiedzy lub umiejętności niezbędnych do oceny wystąpienia lub przebiegu danej sytuacji), wsparcie (dostępna pomoc i wsparcie bliskich lub instytucji). Szczegółowe wyniki oraz wnioski z badań przedstawiłam w artykule pt.: *"Wsparcie społeczne wobec poczucia niepewności młodych dorosłych"*, [w:] M. Piorunek, J. Kozielska, A. Skowrońska-Pućka (red.), *Rodzina-Młodzież-Dziecko. Szkice z teorii i praktyki pomocy psychopedagogicznej i socjalnej*, Poznań: WN UAM, 2013. Zgodnie z uzyskanymi danymi mogłam stwierdzić, że dla badanej młodzieży najważniejsze były sytuacje, które wiązały się z koniecznością realizacji społecznie i kulturowo wyznaczonych zadań rozwojowych tj. ukończenie edukacji, wybór partnera życiowego i podjęcie pracy zawodowej. Najwyższy stopień poczucia niepewności badani łączyli z relacjami partnerskimi oraz z poszukiwaniem lub utrzymaniem pracy. Koncentracja natomiast na własnym rozwoju generowała najniższy poziom poczucia niepewności. W obliczu takich wyników wysnułam wniosek, że podczas realizacji samodzielnie sformułowanych celów, a nie kulturowo wyznaczonych zadań, jednostka zostaje niejako zwolniona od troski i starań, by w odpowiednim czasie wywiązać się z podlegających kontroli oczekiwań społecznych. W toku badania ustaliłam również, że respondenci najczęściej dostrzegali przyczynę niepewności w braku wiedzy niezbędnej do odnalezienia się w nowych sytuacjach oraz trudnościach wynikających z niemożnością przewidywania konsekwencji dokonywanych wyborów. Powyższe wyniki uznałam za ważny element w projektowaniu skutecznej i adekwatnej pomocy i wsparcia dla młodzieży.

Uzyskane w toku badań wyniki wskazywały jednoznacznie, że z obszaru makrospołecznego pochodzą impulsy generujące najwyższy poziom poczucia niepewności wśród badanych. Informacje o takich zdarzeniach przekazywane są głównie przez media, które poprzez liczne zabiegi manipulacyjne skierowane na uwagę i ocenę jednostek przyczyniają się do wzrostu poczucia niepewności, zagrożenia i bezradności. Aby zweryfikować tę tezę w 2013 roku zaprojektowałam i przeprowadziłam badania,

<sup>9</sup> L. Gerhold, *Umgang mit makrosozialer Unsicherheit. Zur individuellen Wahrnehmung und Bewältigung gesellschaftlichen Phänomene*, Pabst Science Publishers, Lengerich 2009.

<sup>10</sup> E.D. Lantermann, E. Döring-Seipel, F. Eierdanz, L. Gerhold, *Selbstsorge in unsicheren Zeiten. Resignieren oder Gestalten*. Beltz Verlag, Weinheim-Basel 2009.

ap. Kien

a uzyskane wyniki wraz z ich analizą przedstawiłam w artykule pt.: *Media a poczucie niepewności współczesnego człowieka*, [w:] Z. Pucek, D. Sozańska (red.), *Kultura popularna w medialnych kontekstach*, Kraków: OW AFM, 2014. Przeprowadzone badania konstytuowały dwa zasadnicze problemy. Pierwszy z nich dotyczył identyfikacji ważnych dla badanych zjawisk i zdarzeń społecznych przekazywanych przez media. Drugi wiązał się ze stanami, które one wzbudzają tj. poczucie niepewności, zagrożenia i wyzwania. Na podstawie uzyskanych danych stwierdziłam, że dla uczestników badania wydarzenia związane z aktualną sytuacją polityczną państwa były najczęściej wskazywane jako najważniejsze. Jednocześnie należy dodać, że badania prowadziłam w czasie intensywnej kampanii i wyborów parlamentarnych, a więc trudno się dziwić, że to one właśnie zdominowały uwagę badanych. Pozostałe wyniki badania były dość rozproszone. Znaczna jednak ich część odwoływała się do sytuacji i zdarzeń negatywnych tj. przestępczość, wypadki, śmierć, zagrożenie ekologiczne czy wojny i konflikty narodowościowe. Jedynie nieliczne wybory skoncentrowane były wokół zagadnień emocjonalnie neutralnych tj. kultura, nauka czy sport. Jednocześnie ustaliłam, że informacje związane z potencjalnym zagrożeniem w obrębie własnej sytuacji ekonomicznej i społecznej badanych, czyli dotyczące rynku pracy, sytuacji finansowej oraz efektów polityki państwa wywołują wśród badanych najwyższy poziom poczucia niepewności. Również te, które bezpośrednio zagrażają istnieniu i życiu człowieka (apokalipsa, terroryzm, choroby, wypadki, przestępczość) łączyły się z bardzo wysokim poziomem wyodrębnionej zmiennej. Ciekawym dla mnie spostrzeżeniem był fakt, że "śmierć" jako kategoria, która była często dostrzegana w mediach przez badanych, raczej nie wywoływała w nich poczucia niepewności. Poziom tej zmiennej był właściwie na poziomie takich "neutralnych" kategorii, jak dieta, sport czy moda. Jednocześnie wszystkie z wymienionych przez badanych kategorie łączyły się z wysokim poziomem zagrożenia. Jednak, co ciekawe, zagrożenie związane z rynkiem pracy było dla badanych bardziej dojmujące niż totalna zagłada ludzkości, terroryzm, choroba, śmierć czy wojna. Na podstawie wyników badań stwierdziłam również, że wiele z wymienionych kategorii badani postrzegają jako wyzwanie. Do sytuacji, w których wyzwanie do działania przewyższa wartość poczucia zagrożenia należały: funkcjonowanie na rynku pracy, edukacja, dieta, moda czy kultura. Wyniki moich badań potwierdziły opinię wielu znakomitych socjologów m.in. Z. Baumana, U. Becka P. Bourdieu czy U. Bonssa, którzy uważają, że współcześnie ludzie żyją w warunkach dotkliwej niepewności, która dotyczy zarówno własnych poczynań, jak i nieufności wobec działań innych ludzi. Ta niepewność natomiast rodzi z kolei dojmujące i obezwładniające poczucie bezradności. To sprawia zapewne,

że ludzie częściej i chętniej koncentrują się na własnym życiu, czyniąc z siebie samego "centrum planowania i dowodzenia życiem".

W toku prowadzonych przeze mnie badań eksploracyjnych w obszarze niepewności, doświadczyłam wielu trudności zarówno w aspekcie teoretycznym, jak i empirycznym, które uświadomiły mi, że:

1. Pojęcie niepewności jest kategorią interdyscyplinarną, rozproszoną, wieloznaczną i niedookreśloną. Zazwyczaj służy do opisu współczesnej rzeczywistości, sporadycznie jednak staje się głównym przedmiotem refleksji. Niezwykle rzadko autorzy podejmują próbę doprecyzowania tego terminu. Być może powszechność doznań związanych z doświadczaniem niepewności eliminuje potrzebę definiowania samego pojęcia. Konsekwencją tego stanu rzeczy jest fakt, że pojęcie niepewności balansuje między potocznością i niedookreśleniem, a próbą naukowej analizy i uchwycenia znaczenia.

2. Niepewność to stan, który w zależności od źródeł oraz indywidualnych predyspozycji jednostki może przybierać zarówno wiele postaci, jak i przejawiać się różnym stopniem nasilenia. Ludzie bowiem różnią się od siebie zarówno sprawnością dostrzegania sytuacji, które postrzegane są jako niepewne, jak i stopniem, w jakim są gotowi je tolerować. Jednocześnie istnieje wiele czynników, które mają bezpośredni lub pośredni wpływ na poczucie niepewności człowieka. W literaturze jednak brakuje wyczerpujących analiz oraz wypracowanych modeli ukazujących współzależność czynników generujących niepewność, co znacznie utrudniło mi analizę wyników pochodzących z badań własnych. Jednocześnie uznałam, że niepewność stanowi ważne wyzwanie zarówno pod względem analizy teoretycznej, jak i empirycznej.

## **2.2. Osiągnięcie naukowe**

### **2.2.1. Omówienie celu naukowego ww. pracy i osiągniętych wyników**

Rezultatem moich wieloletnich poszukiwań teoretycznych i eksploracji empirycznych stała się monografia autorska **Niepewność w świecie współczesnym. Studium socjopedagogiczne**, Kraków: OW Impuls, 2018, którą przedstawiam w postępowaniu habilitacyjnym jako osiągnięcie naukowe.

Podstawową tezę, która towarzyszyła mi w prowadzonej analizie, było stwierdzenie, że niepewność jest niezbywalną cechą ludzkiej egzystencji. Ze względu również na zmiany

cywilizacyjne i społeczne, coraz częściej postrzegana jest nie tylko jako czasowe utrudnienie, ale przede wszystkim jako nieunikniony, stały i wszechobecny fenomen w życiu człowieka.

W pierwszym rozdziale pokazuję, z jak niezwykle rozbudowanym obszarem różnorodnych zjawisk mamy do czynienia, chcąc uchwycić znaczenie i sens niepewności. Opisując tę kategorię uznałam, że problemy definicyjne nie są jedynymi, z którymi należy się zmierzyć. Stwierdziłam bowiem, że istnieją dwa zupełnie odmienne stanowiska związane z oceną znaczenia niepewności. Jedno odnosi się w sposób zdecydowany do jej negatywnego aspektu, akcentując przede wszystkim fakt, że jej efektem jest lęk, stres, zmartwienie i niepokój, co zagraża rozwojowi zarówno jednostki, jak i społeczeństwa. W tym kontekście rozważa się jedynie usunięcie czynnika, który jest przyczyną przykrego doznania. Istnieją również i takie koncepcje, które zakładając *a priori* negatywny wymiar niepewności, stoją na stanowisku, że nie można jej w żaden sposób usunąć, można jedynie dążyć do jej redukcji. Stanowiska, wyrażające pozytywną ocenę niepewności zakładają natomiast, że jest ona ważnym czynnikiem rozwoju. Samo bowiem przeobrażanie niepewności w pewność zostaje nagrodzone przyjemnością, zadowoleniem i satysfakcją, co stanowi podstawowy element postępu ewolucyjnego dla gatunku ludzkiego. Niepewność zatem należy uznać za początek każdej zmiany i rozwoju społecznego. Permanentna pewność oznaczałaby bowiem regres, stagnację i odrętwienie.

Niepewność jest stanem, który w zależności od źródeł oraz indywidualnych predyspozycji jednostki może przybierać zarówno wiele postaci, jak i przejawiać się różnym stopniem nasilenia. W literaturze przedmiotu zazwyczaj odnaleźć można założenie, że niepewność pierwotnie pojawia się w jednostce, ale wspólnotowe próby radzenia sobie z nią prowadzą do pojawiania się wielu specyficznych zjawisk społecznych. Zgodnie z powyższym, w podjętej analizie dokonano opisu przejawów niepewności ze względu na jej indywidualny i społeczny charakter. Jednostkowe odczuwanie niepewności łączy się z lękiem, niepokojem, zagrożeniem, zagubieniem, zwątpieniem czy dezorientacją. W tym znaczeniu jedynym rozwiązaniem jest dążenie do redukcji lub całkowitego usunięcia takiego nieprzyjemnego stanu. Jednocześnie zgodnie z teorią stylów reagowania na niepewność wskazałam, że dla jednych może być ona wyzwaniem, a dla innych zagrożeniem. Jednostki zorientowane na niepewność radzą sobie z nią, podejmując działania, które służą jej usunięciu m. in. zdobywają informacje oraz starają się wyjaśniać i odkrywać te aspekty świata i siebie, co do których nie mają pewności. Na drugim końcu kontinuum znajdują się osoby zorientowane na pewność, które zazwyczaj unikają sytuacji niepewnych lub wybierają takie działania, które nie wiążą się z niepewnością.

Niepewność w wymiarze zbiorowym jest również zjawiskiem niezwykle złożonym. Z jednej strony należy ją traktować jako sumę niepokojów członków należących do danej społeczności czy kategorii społecznej, z drugiej natomiast jako cechę środowiska, w którym funkcjonuje jednostka. Poziom niepokoju jest zatem nieodłączną składową zaprogramowania umysłowego wspólnego wszystkim członkom danego społeczeństwa<sup>11</sup>. Niepewność jest w dużej mierze mimowolnie przejmowana przez jednostkę ze środowiska, w jakim żyje. Zarówno natężenie, jak i sposoby jej opanowywania są częścią dziedzictwa kulturowego. Każde zatem społeczeństwo posiada zbiór typowych wartości, który decyduje o zbiorowych wzorcach zachowań. W nich między innymi znajdują się społecznie ustalone strategie radzenia sobie w sytuacjach nowych, niepewnych i nieprzewidywalnych.

Na podstawie analizy literatury ustaliłam również, że istnieje wiele kryteriów, ze względu na które możemy wyodrębnić kolejne rodzaje niepewności. Jedne odwołują się do źródeł czynnika lub bodźca, generującego stan niepokoju i napięcia. Inne natomiast wskazują na kontekst zjawiska (np. czas pojawienia się i długość trwania niepewności czy możliwość częściowego lub całkowitego jej redukcji). Przedstawienie i wyznaczenie poszczególnych typologii ukazało wielość i różnorodność czynników generujących poczucie niepewności, stanowiąc potwierdzenie faktu, że niepewność wypełnia każdą przestrzeń życia, istnienia i działania.

W pierwszym rozdziale wskazałam i omówiłam zatem również wybrane czynniki, które mają wpływ na postrzeganie niepewności tj. tolerancja niepewności i niejasności, wsparcie i zaufanie społeczne, indywidualistyczna i kolektywistyczna orientacja społeczna oraz manipulacja medialna. Dokonałam także pogłębionej analizy porównawczej niepewności i ryzyka, uznając, że ich rozróżnienie w rzeczywistości jest często podtrzymywane w sposób sztuczny. Z przeanalizowanych przeze mnie źródeł wynika, że niepewność człowieka zawsze przerażała, z tego też względu powstała zapewne koncepcja ryzyka jako sposobu przewidywania i kontrolowania niepewnej, otwartej i wieloznacznej przyszłości. Nie mogłam zatem ukazać fenomenu niepewności, nie odwołując się do zdecydowanie liczniejszej i bogatszej literatury z zakresu ryzyka i ryzykowania. Dokonując jednak przeglądu prac badawczych z tego zakresu zauważyłam, że jedynie w nielicznych kontekstach pojawia się pojęcie niepewności. Taka sytuacja jest zapewne związana z powszechną wiarą w moc nauki, która powinna potrafić przewidzieć i oszacować prawdopodobieństwo każdego zdarzenia, eliminując tym samym przykry stan niepewności. Obecnie coraz częściej mówimy o kryzysie

<sup>11</sup> Hofstede G., Hofstede G. J. (2009) *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*. Warszawa, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.



ryzyka, bowiem wielu negatywnych skutków, które wcześniej były szacowane i przewidywane, nie udaje się uniknąć. W ostatnim czasie coraz częściej podkreśla się fakt pojawiania się „nowych” form ryzyka, których potencjalne straty są czasowo, przedmiotowo i społecznie niczym nie ograniczone. Na tej podstawie można wnioskować, że współcześnie pojęcie niepewności ewoluuje i ponownie, tak jak w czasach pierwszej modernizacji, zastępuje ryzyko. Częściej bowiem to, co czeka współczesnego człowieka jest nieprzewidywalne, niedookreślone i niemożliwe do oszacowania. Takie stanowisko według mnie implikuje zmianę paradygmatu badawczego i podejmowanie liczniejszych badań empirycznych, w których niepewność stanowiłaby główny przedmiot analiz.

Zgłębiając zagadnienie przyczyn niepewności, wyodrębniłam cztery główne ich grupy. Wśród przyczyny egzystencjalnych wskazałam przede wszystkim na znaczenie doświadczania przez człowieka skończoności życia, nieprzewidywalności i niemożności kontrolowania przyszłości oraz konieczności doświadczania ciągłych, nagłych zmian. Do przyczyn cywilizacyjnych zaliczyłam między innymi ciągłe zagrożenie katastrofami ekologicznymi, kryzysami finansowymi konfliktami nuklearnymi czy atakami terrorystycznymi. Uznałam również, że coraz częściej czynnikiem potęgującym poczucie niepewności jest wiedza, która jeszcze do niedawna miała dostarczać wiarygodnych przesłanek do przewidywania przyszłości i unikania zagrożeń. W obrębie tej grupy wskazałam również na charakterystyczne cechy współczesnej cywilizacji, które generują poczucie niepewności, wymieniając m.in. przypadkowość, chaotyczność, elastyczność, powierzchowność. W charakterystyce makrospołecznych źródeł niepewności przedstawiłam również wybrane przyczyny m.in. wzrastający poziom bezrobocia, nowy wymiar biedy i ubóstwa, iluzoryczność wykształcenia, globalny (nie-)porządek, wymuszający mobilność i negatywnie naznaczający niektóre grupy społeczne. Uznałam również za słuszne, że nieustająco ewoluujące społeczności generują zjawiska, zdarzenia i sytuacje, które stwarzają bądź odkrywają nowe obszary zagrożeń, stając się tym samym czynnikiem zwiększającym poczucie niepewności. Z tego względu niepewność należy analizować również ze względu na specyfikę funkcjonowania konkretnych ludzkich zbiorowości. Pomimo globalnie dokonujących się zmian, efekty tych przeobrażeń będą bowiem znacząco różniły się w zależności od politycznych, historycznych czy społecznych uwarunkowań lokalnych społeczności.

Zmiany i przeobrażenia zachodzące w sferze makrospołecznej przekładają się na codzienne życie jednostek, sprawiając tym samym, że makro i mikro przestrzeń są analitycznie nierozdzielne. Ukazując współzależności w obrębie obu przestrzeni, omówiłam

wybrane mikrospołeczne i jednostkowe źródła niepewności, odnosząc się m.in. do zmiany relacji międzyludzkich, konieczności samodzielnego wartościowania i indywidualnej odpowiedzialności za własne bezpieczeństwo, konsumpcjonizmu, wymogu dokonywania nieustających wyborów i konstruowania własnej biografii i tożsamości.

Ważną część mojego opracowania awansowego odnosi się do analizy działań podejmowanych w obliczu niepewności. Zauważyłam, że w ostatnim czasie specjaliści w obrębie różnych dziedzin wskazują na coraz to nowsze obszary i zjawiska, które łączą się z ryzykiem i niepewnością. W pojawiających się analizach odnaleźć można zazwyczaj również gotowe propozycje sposobów radzenia sobie z tymi dolegliwymi stanami. Jednak nie we wszystkich obszarach życia człowieka można znaleźć rozwiązania na pojawiającą się niepewność. Jeżeli wyznaczymy obszar "niepewności obiektywnej" (niezależnej od człowieka) oraz "niepewności subiektywnej" (zależnej od jednostkowego postrzegania sytuacji niepewnych), to otrzymamy zupełnie odmienne spektrum możliwych działań. W pierwszym przypadku, gdy wyznaczony obszar niepewności dotyczy przede wszystkim sfery egzystencjalnej funkcjonowania człowieka (np. śmierci, przemijania, skończoności życia, losu, przyszłości), podejmowane przez jednostki i społeczeństwa działania koncentrują się przede wszystkim na eliminowaniu negatywnych reakcji emocjonalnych tj. lęku, obawy czy niepokoju. Podejmowane działania związane będą przede wszystkim z akceptacją, bagatelizowaniem, dystansowaniem i marginalizacją. To "ciche wyciszenie" jest pragmatyczną strategią przyzwyczajania się do stanu permanentnej niepewności.

Subiektywny natomiast sposób postrzegania niepewności będzie miał zawsze charakter kognitywny, spekulatywny i społeczny. Ten obszar łączy się przede wszystkim z tym, że człowiek nigdy w pełni nie zaakceptował faktu, iż są obszary, które nie podlegają jego kontroli. Przykładem takiego wkroczenia w wypełnioną niepewnością przestrzeń są często irracjonalne sposoby sprawowania nad nią władzy poprzez np. przesady, zabobony czy wróżby. Również zdroworozsądkowe prawdy życiowe wpisane w prywatne koncepcje rzeczywistości stanowią dla wielu bardzo proste, łatwo dostępne i tym samym najbardziej skuteczne narzędzie konstruowania obrazu świata oraz redukowania obszarów niepewności i wieloznaczności.

W monografii omówiłam również strategie naukowego i społecznego konstruowania rzeczywistości, opisując kolejno przykłady takich działań, jak zgadywanie, przewidywanie, prognozowanie i planowanie. Jeszcze innym sposobem radzenia sobie z niepewnością są strategie "radykalnego zaangażowania", które przejawiać się będą przede wszystkim w formie protestu przeciwko temu, co postrzegane jest jako źródło zagrożenia. Warto jednocześnie

jeszcze raz podkreślić fakt, iż u podstawy tych subiektywnie wyznaczanych obszarów niepewności zawsze leży przeświadczenie, że przy zastosowaniu odpowiednich środków materialnych i niematerialnych każdą niepewność i zagrożenie można wyeliminować lub chociażby zredukować.

Wydaje się, że w pedagogice powyższe stanowisko wyrażane jest najczęściej. Jednocześnie warto zwrócić uwagę na fakt, że podczas wyznaczania celów, formułowania rezultatów i wniosków, powielania sprawdzonych wcześniej metod, form czy środków rzadko kiedy pojawia się niepewność. To usilne dążenie do uzyskania pewności sprawia, że niepewność została prawie wyeliminowana z przestrzeni debaty edukacyjnej. Tematy związane z „podejmowaniem decyzji w sytuacjach niepewnych” czy „strategie radzenia sobie z niepewnością” prawie w ogóle nie pojawiają się w dyskursie pedagogicznym. Wydaje się również, że dość rzadko zarówno w teorii, jak i praktyce pedagogicznej pozostawia się przestrzeń dla otwartych pytań, budzenia wątpliwości, podejmowania decyzji, ale również powstrzymywania się od decyzji, konwertowania ryzyka w zagrożenie i zagrożenia w ryzyko. Po przeprowadzeniu jednak analizy tej kategorii społecznej postuluję, aby zamiast "pedagogizacji", będącej próbą wyeliminowania niepewności, zarówno w dyskursie edukacyjnym, jak i działaniu pedagogicznym, rozważyć możliwość pozostawienia przestrzeni otwartej, niedookreślonej, wolnej, umożliwiającej wspólne, zależne od kontekstu, ciągle definiowanie. Tym bardziej, że pomimo różnych poglądów istnieje wśród pedagogów teoretyków zgoda w zakresie postrzegania istotnych atrybutów współczesnej rzeczywistości (m.in. wieloznaczność, złożoność, nieprzewidywalność, wielowymiarowość) oraz bezwzględnej konieczności dostosowania szkoły, edukacji, nauczyciela do nowych, otwartych warunków nieustannie zmieniającego się świata. W tym zakresie istnieje oczywiście wiele koncepcji i stanowisk, które warto było przywołać, ukazując ich rolę i znaczenie w procesie wspierania jednostki w coraz lepszym odnajdywaniu się w nowej i zaskakującej rzeczywistości.

Istotnym wynikiem przeprowadzonej analizy literatury było stwierdzenie, że w pedagogice niestety prawie w ogóle nie podejmuje się problematyki niepewności, chociaż jest ona czynnikiem dookreślającym prawie każdą sytuację i zjawisko edukacyjne. Z tego też względu ostatni, najobszerniejszy rozdział dzieła awansowego dotyczył właśnie edukacji wobec niepewności i wieloznaczności. Przedstawiłam w nim propozycje priorytetowych działań na rzecz edukacji otwartej, podejmując między innymi rozważania na temat konieczności rozwoju nowych instytucji kształcenia, doradztwa i terapii, prowadzenia edukacji na rzecz tolerancji niepewności, uznania wątplenia jako istotnej strategii

edukacyjnej, wspierania edukacji globalnej, całościowej i permanentnej, służącej dialogowi i porozumieniu w obliczu różnorodności, promowaniu edukacji wobec zagrożeń i ryzyka, wspieraniu działań, mających na celu autokreację i samorealizację, podnoszenie świadomości w kontekście ekologii czasu i przestrzeni oraz oddziaływań medialnych.

### **Podsumowanie**

Wskazana jako osiągnięcie habilitacyjne praca jest efektem wieloletnich poszukiwań teoretycznych i empirycznych, konsekwentnie prowadzonych w przedstawionym obszarze. Istotnym wkładem w rozwój pedagogiki jest niewątpliwie fakt, iż podjęte przeze mnie zagadnienia związane ze zjawiskiem niepewności jeszcze nigdy dotąd nie były głównym przedmiotem prowadzonych analiz. Jednoznacznie stanowią one nową jakość na gruncie pedagogicznym, otwierając nowe przestrzenie poszukiwań badawczych i dyskusji na temat interesującego mnie zjawiska. Uważam również, że przeprowadzone badania eksploracyjne ukazały próbę uchwycenia wielostronnej przestrzeni niepewności. W 6 zaprojektowanych i przeprowadzonych przeze mnie badaniach jakościowym i ilościowym zastosowałam autorskie narzędzia badawcze oraz dokonałam standaryzacji polskiej wersji językowej *Skali Tolerancji Niepewności*, co w moim przekonaniu potwierdza również wartość badawczą działań. Jednocześnie wnioski uzyskane w trakcie prowadzonych analiz teoretycznych i empirycznych wyznaczają moje plany naukowe. Zamierzam bowiem w prowadzonych pracach badawczych zająć się przede wszystkim analizą niepewności jako czynnika rozwojowego. Brak jest bowiem analiz w zakresie pozytywnego postrzegania niepewności i funkcjonowania człowieka w prekarnej rzeczywistości. Zgodnie z tym, w maju 2018 roku zamierzam złożyć do Narodowego Centrum Badań i Rozwoju projekt badawczy pt.: *Antykruchłość w przestrzeni społecznej. Uwarunkowania i możliwości wspierania*.

### **2.3. Omówienie pozostałych osiągnięć naukowo - badawczych:**

Pozostałe prowadzone przeze mnie teoretyczne i empiryczne analizy, mieściły się w problematyce przemian edukacyjnych w zmieniającej się rzeczywistości społecznej i dotyczyły dwu nurtów:

#### **2.3.1. Sytuacja edukacyjna i rodzinna w obliczu migracji**

Ten obszar dociekań naukowych był przede wszystkim wynikiem realizowanego

w latach 2011-2013 międzynarodowego projektu badawczego *'Europa-Waisen' in Polen und Kinder der zirkulären Migranten in Deutschland aus erziehungswissenschaftlicher Sicht*, celem którego było ukazanie sytuacji szkolnej, rodzinnej i rówieśniczej dzieci, których co najmniej jeden z rodziców podjął decyzję o migracji zarobkowej do jednego z krajów Unii Europejskiej. Wyniki z zaprojektowanych i przeprowadzonych badań zamieszczone zostały w dwu publikacjach: Kawecki I., Kwatera A., Majerek B., Trusz S., *The Social and Educational Situation of Circular Migrant's Children in Polen*, *Studia Sociologica*, vol. 2, 2012 (udział 25%) oraz Kawecki I., Kwatera A., Majerek B., Trusz S., *Dzieci migrantów zarobkowych. Obywatele Europy czy eurosieroty*, Kraków: WN UP, 2015. W opracowanym przeze mnie rozdziale *Rodzinne decyzje migracyjne*, dokonałam analizy przebiegu procesu podejmowania decyzji o wyjeździe, zwracając szczególną uwagę na reakcje dzieci na wyjazd rodzica. Jak wynikało z wypowiedzi badanych, od dzieci wymagało się wręcz zrozumienia i zaakceptowania migracji ojca lub matki. Stwierdziłam również, że bez względu na długość pobytu rodzica za granicą czy częstotliwość podejmowanych kontaktów z rodziną, badane dzieci tęskniły i pragnęły jedynie powrotu rodzica. Zatem tęsknota, poczucie osamotnienia i smutek są odczuciami nierozłącznie wpisanymi w sytuację migracji. Stwierdziłam również, że proces podejmowania decyzji o migracji, jak i jej przebieg zależą od specyficznego układu cech indywidualnych dziecka oraz czynników tkwiących w systemie rodzinnym i środowisku rodzinnym. Wydaje się bowiem, że im silniejsze więzy i relacje rodzinne, tym trudniejsza stawała się decyzja dotycząca migracji rodzica. Jednocześnie zauważyłam, że tam, gdzie dzieci od początku aktywnie uczestniczyły w procesie podejmowania decyzji, opór wobec migracji rodzica był mniejszy. Najtrudniejsza dla dziecka była taka sytuacja, w której rodzice informowali je o podjętej już decyzji, wymagając bezwzględnego jej zrozumienia, akceptacji, a nawet zadowolenia. Dzieci, nie chcąc sprawić rodzicom trudności, blokowały emocje i sprawiały wrażenie pogodzonych z nową sytuacją. Jednocześnie odniosłam wrażenie, że z czasem zaprzestawały nawet prowadzenia rozmów na temat migracji, dystansując się również wobec rodzica, który pozostawał z nimi w domu. Pozostający w kraju rodzic nie zawsze radził sobie z nadmiarem obowiązków oraz narastającymi problemami dziecka.

Narastającym problemom polskich rodzin poświęcony został artykuł Szarota Z. Majerek B., *Das polnische System der Familienunterstützung* [w:] A. Heimgartner, K. Lauermann, St. Sting (red.), *Perspektiven der AkteurInnen in der Sozialen Arbeit*, Berlin-Münster: LiT Verlag, 2013 (udział 50%), w którym na podstawie dostępnych danych

G. W.

statystycznych przedstawione zostały obszary trudności oraz środki i formy pomocy i wsparcia społecznego, ze szczególnym uwzględnieniem roli asystenta rodziny.

Problemy migracyjne, rodzinne i polityczne w kontekście współczesnego rynku pracy opisane zostały również w monografii pt.: **Duda M., Majerek B., *Wyjechać czy pozostać. Wokół dylematów rynku pracy.* Kraków: WN UPJPII, 2015 (udział 50%).** Zamieszczone w publikacji poszczególne artykuły dotyczyły przede wszystkim szeroko rozumianej diagnozy zmieniającej się rzeczywistości społecznej oraz sposobów radzenia sobie w sytuacji pojawiających się problemów i trudności.

### **2.3.2. Rola adaptacyjna i emancypacyjna szkoły. Kompetencje społeczne uczniów**

Drugi wiodący nurt moich dociekań naukowych koncentruje się wokół zagadnień związanych z analizą adaptacyjnej i emancypacyjnej roli szkoły, za szczególnym zwróceniem uwagi na kompetencje społeczne uczniów jako efekt edukacyjny. Bezpośrednim nawiązaniem do zagadnień związanych z niepewnością człowieka, były prowadzone przeze mnie w 2011 roku badania wśród gimnazjalistów. Założenia teoretyczne i metodologiczne oraz wyniki badań przedstawiłam w artykule *Styl "otwierający" i "domykający", czyli kontrowersje wokół oceny (nie)efektywności pracy nauczyciela*, [w:] **A. Domagała-Kręcioch, B. Majerek, *Szkoła jako przestrzeń edukacyjnego (nie)porozumienia*, Kraków: OW Impuls, 2014.** W tej publikacji przedstawiłam propozycję wyodrębnienia dwu, dychotomicznych względem siebie, stylów pracy nauczyciela. Na podstawie przeprowadzonej analizy literatury przyjąłam założenie, że styl "otwierający" wspiera rozwój ważnych dla współczesnego człowieka kompetencji, natomiast styl "domykający" blokuje samodzielne myślenie, promując bierność i bezradność. Na podstawie autorskiego narzędzia badawczego ustaliłam częstotliwość działań podejmowanych przez nauczycieli badanych uczniów w obrębie wyznaczonych stylów. Niestety okazało się, że w ocenie respondentów ich nauczyciele rzadko stosują w swojej codziennej praktyce styl "otwierający". Stwierdziłam między innymi, że szkolna codzienność uczniów jest nadal zdeterminowana przez "wykonywanie nudnych i schematycznych zadań i ćwiczeń", na planowanie których uczniowie nie mają wpływu. Ich zdaniem nauczyciele najczęściej przekazują na lekcjach konkretne wiadomości, które muszą być zapamiętane do egzaminu lub klasówki. W szkole, w której liczy się jedynie wiedza podręcznikowa nie ma miejsca ani na myślenie twórcze, ani samodzielne dochodzenie do wiedzy. Ustaliłam również, że w ocenie badanych uczniów ich nauczyciele rzadko rozmawiali z młodzieżą na temat

problemów osobistych i szkolnych. Na podstawie uzyskanych danych stwierdziłam także, że preferowany przez nauczycieli styl pracy ma wpływ na poziom zadowolenia uczniów ze szkoły tzn. im częściej nauczyciele stosowali styl "otwierający", tym bardziej wzrastał poziom zadowolenia uczniów ze szkoły. Odwrotną tendencję natomiast zauważyłam w przypadku stylu "domykającego". Z przedstawionych w artykule danych jednoznacznie wynika, że badani uczniowie z jednej strony życzyliby sobie "nowej" szkoły i "otwartych" nauczycieli, którzy pozwoliliby im pytać, wątpić, poszukiwać i błądzić, z drugiej natomiast są świadomi faktu, że jak na razie jedynym, liczącym się rezultatem ich pracy są oceny lub punkty, uzyskiwane na klasówkach i egzaminach. To pułapka i konflikt, którego doświadczają zapewne zarówno uczniowie, jak i nauczyciele.

Zagadnieniom defektów, napięć, konfliktów i utrudnień w obszarze pracy szkoły poświęcona została również wspomniana powyżej monografia **Domagała-Kręcioch A., Majerek B., Szkoła jako przestrzeń edukacyjnego (nie)porozumienia**, Kraków: OW Impuls, 2014 (udział 50%). Publikacja składa się z 12 artykułów, w których ich autorzy dokonali wieloaspektowej analizy funkcjonowania współczesnej szkoły, wskazując na te czynniki i zjawiska, które blokują lub utrudniają (współ)pracę uczniów i nauczycieli.

Kontynuując rozważania adekwatnego przygotowania uczniów do zmieniającej się, wieloznacznej i ambiwalentnej rzeczywistości, w artykule *Styl pracy nauczycieli w szkołach o zróżnicowanej edukacyjnej wartości dodanej*, [w:] M. Humeniuk, I. Paszenda, W. Żłobicki, (red.) *Sukces jako zjawisko edukacyjne*, Wrocław IPUW, 2017 przedstawiłam uzupełnioną analizę wyników przeprowadzonych przeze mnie w 2011 roku badań. Uwzględniając metodę edukacyjnej wartości dodanej, rozważaniom poddałam „otwierający” i „domykający” styl pracy nauczycieli w szkole „sukcesu” oraz szkole „wymagającej pomocy”. Uzyskane w toku badań wyniki okazały się interesujące, bowiem według badanych uczniów nauczyciele w szkole „sukcesu” nieco częściej stosują styl „domykający” niż w szkole „wymagającej pomocy”. Jednocześnie zauważyłam odwrotną tendencję w przypadku stylu „otwierającego”, który częściej podejmowany był w szkole „wymagającej pomocy”. Ocenie uczniów poddałam również klimat emocjonalny szkoły, na które składają się ich relacje z nauczycielami i rówieśnikami i łączą się z zaufaniem, wsparciem, kontaktami, życzliwością i konfliktami. Analizując dane stwierdziłam, że uczniowie ze szkoły „wymagającej pomocy” nieco lepiej oceniają relacje ze swoimi nauczycielami niż uczniowie ze szkoły „sukcesu”. Inaczej było w przypadku relacji z rówieśnikami, które oceniane były lepiej przez uczniów ze szkoły „sukcesu”. Ważnym uzupełnieniem badań były również

te wyniki, które wskazywały na ogólny poziom zadowolenia badanych uczniów z własnej szkoły. Okazało się, że uczniowie ze szkoły „sukcesu” byli bardziej zadowoleni ze szkoły niż ich koledzy ze szkoły „wymagającej pomocy”. Jednocześnie różnica w ocenach była istotna statystycznie [ $p=.000$ ,  $t=3.22(288)$ ]. Ten interesujący wynik wydaje się być ważnym dopełnieniem przeprowadzonych badań. Wskazuje on bowiem na to, czego przede wszystkim od szkoły i nauczyciela oczekują uczniowie. Dla badanych uczniów mniej ważny w ogólnej ocenie zadowolenia ze szkoły okazał się styl pracy nauczyciela, istotniejsza natomiast stała się jego skuteczność w osiąganiu sukcesu edukacyjnego oraz jakość relacji panujących w grupie rówieśniczej.

Poszukując szkolnych efektów nauczania i wychowania w zakresie wartości relacyjnych i osobistych, zaprojektowałam oraz przeprowadziłam w 2013 roku wraz z Agnieszką Domagałą-Kręcioch badania jakościowe, a ich rezultat przedstawiono w artykule pt.: **Domagała-Kręcioch A., Majerek B., Czego (nie)uczy szkoła - refleksje uczniów dorosłych**, *E-mentor*, nr 1 (53), 2014 (udział 50%). Na podstawie analizy retrospektywnych esejów biograficznych wyodrębniono trzy obszary wymienianych efektów kształcenia. Pierwszy z nich odnosił się do pozytywnych rezultatów szkolnej edukacji (m.in. nawiązanie przyjaźni, nauczenie się współpracy i odpowiedzialności); drugi dotyczył zaniedbań w programach szkolnych (np. brak sumienności, i odpowiedzialności, brak umiejętności rozpoznawania własnych emocji, nieumiejętność planowania i zarządzania czasem); trzeci nawiązywał natomiast do niezamierzonych, wręcz szkodliwych dla rozwoju ucznia rezultatów wychowawczych (m.in. poczucie bezradności i bezsilności, przyzwolenie na krzywdzenie innych, postawę nietolerancji wobec odmienności, tolerowanie niesprawiedliwości, fałszu i obłudy w relacjach z innymi).

Powyższe zainteresowania badawcze były kontynuowane, a ich rezultatem stał się artykuł pt.: **Domagała-Kręcioch A., Majerek B., Kompetencje osobiste i społeczne w szkolnych doświadczeniach uczniów**, [w:] E. Dubas, J. Stelmaszczyk (red.), *Biografie i uczenie się*, Łódź: WUŁ, 2015 (udział 50%). Podstawą przeprowadzonych rozważań była analiza retrospektywnych esejów biograficznych odnosząca się do zestawu zasadniczych umiejętności osobistych i społecznych, sporządzonego w oparciu o przegląd literatury. W zakresie kompetencji osobistych według badanych szkoła uczy przede wszystkim dążenia do celu i wytrwałości, a nie uczy rozwiązywania problemów i radzenia sobie ze stresem. Wśród kompetencji społecznych dzięki edukacji szkolnej nauczyli się współpracy, empatii oraz budowania relacji z innymi, lecz nie przyswoili sobie umiejętności komunikowania się, wyrażania własnych opinii i sądów oraz tolerancji. Wśród szkodliwych dla rozwoju



człowieka efektów szkolnej edukacji najczęściej badani wymieniali poniżanie siebie, poczucie bycia gorszym, wycofywanie się, brak inicjatywy, nieuczciwość i oszukiwanie, brak zaufania wobec innych (aż 83% badanych), fałsz i obłuda w relacjach z innymi.

Rozważania na temat kontekstowego znaczenia szkoły w życiu człowieka podjęłam również w artykule **Domagała-Kręcioch A., Majerek B., *Zwischen Exklusion und Inklusion im polnischen Bildungssystem***, [w:] St. Sting, S. Blumenthal, K. Lauer mann (red.) *Soziale Arbeit und Soziale Frage(n)*, Opladen: Verlag Barbara Budrich, 2018 (wersja niemieckojęzyczna) oraz **Domagała-Kręcioch A., Majerek B., *Między inkluzją a ekskluzją w polskim systemie kształcenia dorosłych***, *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, 3(98), 2017 (wersja polskojęzyczna). Analizując funkcję "włączającą" i "wyłączającą" edukacji szkolnej, sformułowano tezę, że szkoły dla dorosłych bardzo często zamiast stawać się "szkołami drugiej szansy" przyjmują postać "szkół zmarnowanych szans". Na podstawie dostępnych danych i informacji ustalono bowiem, że większość z nich ma przede wszystkim prywatny i komercyjny charakter i boryka się z trudnościami lokalowymi (statystycznie na 1 szkołę przypadają 2,5 sale lekcyjne). W szkołach dla dorosłych niestety co roku odnotowuje się bardzo duży odpad wtórny, chociaż przez jakiś czas fikcyjni uczniowie figurują jeszcze na papierze jako słuchacze. Najprawdopodobniej jest to wynikiem braku wsparcia pedagogicznego, psychologicznego i socjalnego uczniów oraz stosowaniem metod i środków kształcenia, które nie są dostosowane do potrzeb osób dorosłych. Jak się również okazuje szkoły dla dorosłych produkują bezrobotnych absolwentów, ponad połowa uczniów kształci się bowiem w zawodach, w których odnotowano największe bezrobocie (tzw. zawody nadwyżkowe).

Podsumowaniem obszaru moich zainteresowań teoretyczno-badawczych związanych z rolą adaptacyjną i emancypacyjną szkoły stała się publikacja **Domagała-Kręcioch A., Majerek B. (red.), *Kategorie (nie)obecne w edukacji***, Kraków: OW Impuls, 2017 (udział 50%). W zbiorowej monografii zaprezentowano 19 kolejnych artykułów poświęconych nowym zjawiskom i tendencjom, pojawiających się w obszarze edukacji. Szczególne znaczenie przypisano kategoriom nieobecnym w edukacji, czyli takim, które są niedostrzegane, bagatelizowane czy wręcz pomijane (np. ambiwalencja, niepewność, błędy edukacyjne, utopia, uważność, godność, codzienność).

### 3. BIBLIOMETRYCZNE WSKAŹNIKI DOKONAŃ NAUKOWYCH

Stan na dzień 27.03.2018 r.

#### Dla całości dorobku naukowego

- a. Całkowita liczba publikacji opublikowanych lub przyjętych do druku: 44
- b. Liczba publikacji po uzyskaniu stopnia naukowego doktora: 40
- c. Impact Factor według listy JCR lub ERIH: 3
- d. Całkowita liczba punktów wg MNiSW: 244<sup>12</sup> (po doktoracie)

#### Łączna liczba cytowań publikacji

- a. Według bazy Publish or Peris/Google Scholar: 26
- b. Według wycień własnych (bez autocytowań): 31
- c. Indeks Hirscha według bazy Publish or Perish/Google Scholar: 3

### 4. UDZIAŁ W MIĘDZYNARODOWYCH I KRAJOWYCH KONFERENCJACH TEMATYCZNYCH I NAUKOWYCH

Aktywnie uczestniczyłam w 30 konferencjach naukowych i 4 tematycznych<sup>13</sup>. 17 spośród nich to zagraniczne konferencje lub kongresy międzynarodowe. Ze względu na aktywną współpracę z Deutsche Gesellschaft für Soziologie (Ośrodek Badań nad Młodzią w Bielefeld) brałam udział w następujących konferencjach:

1. B. Majerek, 2012, *Die Europäische „Psycho - Welle, Jugend als soziales Problem? - Probleme der Jugend?* Universität Bielefeld, Niemcy.
2. B. Majerek, 2010, *Die Migration der polnischen Jugend [komunikat z badań], Transnationale Vergesellschaftungen, Deutschen Gesellschaft für Soziologie und Johann Wolfgang Goethe Universität, Frankfurt am Main, Niemcy.*
3. B. Majerek, 2009, *Die brave Jugend von heute zwischen Kreativität und Resignation, Jugend zwischen kreativer Innovation, Gerechtigkeitssuche und Gesellschaftlichen Reaktion, Universität Bielefeld, Niemcy.*
4. B. Majerek, 2008, *Die Unsicherheit der polnischen Jugend [komunikat z badań], Unsichere Zeiten, Deutsche Gesellschaft für Soziologie und Friedrich-Schiller-Universität, Jena, Niemcy.*
5. B. Majerek, 2005, *Die Schätzung der gesellschaftlichen Kondition und die Bildungs- und Berufserwartungen der polnischen Jugend, Bildung, Arbeit und Identität im Jugendalter, Universität Bielefeld, Niemcy.*

<sup>12</sup> Punkty liczone zgodnie z rokiem opublikowania prac.

<sup>13</sup> Szczegółowe zestawienie konferencji wraz z wygłoszonymi referatami znajduje się w *Wykazie osiągnięć*

*9.15.17*

6. B. Majerek, 2004, *Die Unterschiede der Bildungs-, Berufs- und Familienerwartungen von der Jugend in Polen*, Soziale Ungleichheit-Kulturelle Unterschiede, Deutsche Gesellschaft für Soziologie und Universität München, Niemcy.

Natomiast współpraca z Österreichische Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB) łączyła się z aktywnym udziałem w 3 kolejnych konferencjach:

1. B. Majerek, 2017, *Junge Menschen (in)kompetent in der Schule; Jugend - Lebenswelt - Bildung*, Leopold-Franzens-Universität Innsbruck, Austria.
2. B. Majerek, A. Domagała-Kręcioch, 2016, *Zwischen Exklusion und Inklusion in der polnischen Bildungssystem*, Soziale Arbeit und soziale Frage(n), Alpen-Adria-Universität, Klagenfurt, Austria.
3. B. Majerek, Z. Szarota, 2012, *Das polnische Familienhilfesystem, Perspektiven der AkteurInnen in der Sozialpädagogik*, Bundesinstitut für Sozialpädagogik, Baden, Austria.

Uczestniczyłam również w konferencjach organizowanych przez European Educational Research Association:

1. B. Majerek, 2009, *Die Lehrschwierigkeiten der polnischen Schülern*, Theory and Evidence in European Educational Research, European Conference of Educational Research, Wien.
2. B. Majerek, 2003, *Die Einstellung der Jugendlichen gegen die Anderen*, European Conference of Educational Research, Hamburg.

## 5. PROJEKTY BADAWCZE I WDROŻENIOWE

### 5.1. Projekty badawcze prowadzone w ramach badań własnych i statutowych:

**2003-2004** *Postawy młodzieży licealnej wobec osób postrzeganych jako Inne*, BW-092/P/2003, BW-125/P/2004, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, kierownik projektu.

**2005** *Syndrom niechęci wobec szkoły*, BW-072/P/2005, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, kierownik projektu.

**2006** *Nauczyciel - tożsamość-rozwoj*, BS-162/P/2006, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, wykonawca projektu.

**2006-2008** *Postawy, wartości oraz perspektywy życiowe młodzieży polskiej*

i niemieckiej. *Studium porównawcze*, BW-105/P/2006, BW-33/P/2008, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, kierownik projektu.

**2009-2010** *System wsparcia młodzieży w sytuacjach trudnych w kontekście zmiany społecznej*, BW-307/P/2009, BW-075/P/2010, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, kierownik projektu, badania własne.

**2015-2016** *Etyczno-prakseologiczna przestrzeń niepewności wśród pracowników pomocy społecznej*, nr zadania 501-10-040050, wnioskodawca i realizator.

**2017** *Edukacyjna przestrzeń środowiskowej pracy socjalnej*, nr zadania 501-10-040087, wnioskodawca i realizator.

## **5.2. Międzynarodowe projekty naukowe i wdrożeniowe:**

**2009-2011** *'Europa-Waisen' in Polen und Kinder der zirkulären Migranten in Deutschland aus erziehungswissenschaftlicher Sicht*, finansowany przez Fundację Niemiecko-Polską na Rzecz Nauki, 2009-019-30-0, wykonawca.

**2012-2014** *Convicts Liberty Aid Project*, 517620-LLP-1-2011-1-RO-GRUNDTVIG-GMP, wykonawca.

**2015-2016** *Youth are talking about Career and Employment*, ERASMUS+ 2015-3-TR01-KA105024695, wykonawca.

**2016-2019** *The Dialogue Centre – Taking Further Prisoners Education Projects in Using Dialogue as Preparing for Release-DIACEN*, ERASMUS+ 2016-1-RO01-KA204-024564, wykonawca.

**2017-2019** *New Skills for a new Labour Context*, Erasmus +, 2017-1-UK01-KA204-036577, wykonawca.

**2018-2021** *Skonsolidowany Plan Rozwoju UPJPII*, POWR.03.05.00-IP.08-00-PZ1/17 (projekt przygotowywany do realizacji), wykonawca.

**2018-2020** *SoFit: Social and civic competence to FIT in our context*, Erasmus+, akcja Młodzież, Partnerstwa Strategiczne, projekt przygotowany do złożenia, kierownik.

**2018-2020** *Using online game for REducing behavioural DifficultiEs among pupils*,

Erasmus+, Akcja Edukacja dorosłych, Partnerstwa Strategiczne, projekt przygotowany do złożenia, kierownik.

## **6. MIĘDZYNARODOWA I KRAJOWA WSPÓLPRACA**

### **6.1. Międzynarodowa współpraca naukowa:**

**2004 - 2012** - nawiązałam współpracę z prof. Jürgenem Mansel (Universität Bielefeld), na zaproszenie którego uczestniczyłam w 7 konferencjach i kongresach naukowych oraz brałam udział w opracowaniu 2 monografii. Aktywnie uczestniczyłam w pracach prowadzonych przez sekcję Badań nad Młodzieżą (Deutsche Gesellschaft für Soziologie), przygotowując propozycję współpracy naukowej i badawczej. Niestety przedwczesna śmierć Profesora zakończyła ten obszar moich działań.

**2008** - podjęłam współpracę z prof. Anatolim Rakhkochkine z Friedrich-Alexander - Universität Erlangen-Nürnberg, w ramach której brałam udział w grupie badawczej, realizującej w latach 2009-2011 projekt: *'Europa-Waisen' in Polen und Kinder der zirkulären Migranten in Deutschland aus erziehungswissenschaftlicher Sicht.*

**2009** - podjęłam współpracę z prof. Claudią Dalbert (Martin-Luther-Universität Halle - Wittenberg), efektem której było moje zainteresowanie problematyką tolerancji niepewności. Otrzymałam również zgodę na przeprowadzenie adaptacji polskiej wersji narzędzia badawczego *Unsicherheitskala.*

**2009** - nawiązałam współpracę z prof. Hansem Merkens z Freie Universität w Berlinie. Jej efektem był pobyt studyjny, w ramach którego między innymi dla studentów oraz pracowników naukowych wygłosiłam wykład pt.: *„Die brave Jugend von heute zwischen Kreativität und Resignation“.*

**2011** - nawiązałam kontakt z dr Hermannem Radler, który jest prezydentem Österreichische Sektion der Internationalen Gesellschaft für Erzieherische Hilfen, działającej przy Fédération Internationale des Communautés Éducatives – F.I.C.E. Jestem członkiem zwyczajnym tej międzynarodowej organizacji. W ramach współpracy uczestniczyłam w opracowaniu koncepcji 2 projektów międzynarodowych. Podjęłam również starania założenia przedstawicielstwa tej organizacji w Polsce.

**2012** - podjęłam współpracę z prof. Arno Heimgartner (Karl-Franzens-Universität Graz) oraz prof. Stephanem Sting (Alpen-Adria-Universität Klagenfurt), uczestnicząc zarówno

w konferencjach naukowych (3), jak i opublikowanych monografiach (5). W ramach podejmowanych działań biorę aktywny udział w spotkaniach organizowanych przez Österreichische Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (Sekcja Pedagogiki Społecznej), której jestem członkiem od 2016 roku. Uznaniem jest dla mnie przyznanie mi funkcji członka rady naukowej oraz recenzenta w czasopiśmie naukowym *Österreichisches Jahrbuch für Soziale Arbeit – Annual Review of Social Work/ Social Pedagogy in Austria*. Obecnie współpracujemy nad koncepcją projektu badawczego.

**2014** - nawiązałam współpracę z prof. Ulrichem Paetzold (Brandenburgische Technische Universität Cottbus-Senftenberg). Przedmiotem tej współpracy jest przede wszystkim podjęcie starań o uruchomienie polsko-niemieckich studiów bilateralnych. Istotnym efektem wspólnych działań był zorganizowany przeze mnie w 2014 roku 6-dniowy pobyt studyjny, w ramach którego studenci Uniwersytetu Papieskiego Jana Pawła II oraz Brandenburgskiego Technicznego Uniwersytetu Cottbus-Senftenberg mogli rozmawiać na temat własnych doświadczeń związanych ze studiami oraz realizowanymi praktykami. W trakcie tej wizyty odwiedziłam wraz ze studentami wiele instytucji wsparcia społecznego dla osób zagrożonych wykluczeniem społecznym. Dzięki życzliwemu przyjęciu władz uczelni, uczestniczyłam również dwukrotnie w wyjazdach w ramach programu ERASMUS+, prowadząc zajęcia dydaktyczne oraz odbywając spotkania z nauczycielami akademickimi, efektem których są wspólnie przygotowywane obecnie projekty wdrożeniowe.

## **6.2. Międzynarodowa i krajowa współpraca ze środowiskiem lokalnym:**

W ramach prowadzonych lub przygotowanych do złożenia projektów badawczych i wdrożeniowych nawiązałam współpracę z wieloma zagranicznymi instytucjami, działającymi w obszarze opieki i wsparcia społecznego. Do wiodących spośród nich należą: Die Therapeutischen Gemeinschaften Neufeld an der Leitha/Austria, The Center for promoting lifelong learning (CPIP)/ Rumunia, NewEdu/ Słowacja, Formación para el desarrollo e inserción (DEFOIN)/Hiszpania, Eurosuccess Consulting/ Cypr, Baltic Education Technology Institute (BETI)/Litwa.

Zarówno ze względu na przygotowywane projekty, jak i pełnienie funkcji koordynatora praktyk studenckich współpracuję z licznymi krajowymi państwowymi i pozarządowymi organizacjami np. Stowarzyszenie Rozwoju Inicjatyw Regionalnych ARID, Bonifraterska Fundacja Dobroczytna, Fundacja Nowe Centrum, Korczakowska Republika Dziecięca,

Ośrodek Interwencji Kryzysowej i Poradnictwa w Myślenicach. Efektem takiej współpracy była między innymi zorganizowana w 2007 roku wraz z Centrum Terapii Poznawczo-Behawioralnej w Krakowie konferencja pt.: *"Dziecko w kryzysie-kryzys w dziecku"*.

W latach 2009-2012 byłam ekspertem Rzecznika Praw Obywatelskich ds. przeciwdziałania ubóstwa dzieci. Uczestniczyłam również w IX Konwencji Ruchu przeciw Bezradności Społecznej "Przedsiębiorczość polska", celem której było wypracowanie strategii walki z ubóstwem w Polsce na lata 2010-2015.

W latach 2004-2005 brałam również aktywny udział w opracowaniu programu terapeutycznego dla eksperymentalnej klasy dla dzieci dyslektycznych zorganizowanej i prowadzonej w Gimnazjum nr 37 w Krakowie (obecnie Szkoła Podstawowa nr 77).

## **7. CZŁONKOSTWO W ORGANIZACJACH I TOWARZYSTWACH NAUKOWYCH**

Od 2005 jestem członkiem Deutsche Gesellschaft für Soziologie (DGS), Sektion Jugendsoziologie. W organizacji tej aktywnie uczestniczą najważniejsi niemieccy naukowcy, koncentrujący swoje zainteresowania badawcze wokół problemów młodzieży.

W 2011 zostałam członkiem Fédération Internationale des Communautés Educatives – F.I.C.E. Aktywnie uczestniczę w pracach prowadzonych przez Österreichische Sektion der Internationalen Gesellschaft für Erzieherische Hilfen. Stowarzyszenie to działa nieprzerwanie od 1948 roku i jest jedną z najstarszych organizacji działających na rzecz dzieci i młodzieży. Zainicjowałam prace związane z powołaniem przedstawicielstwa tej organizacji w Polsce.

Od 2016 jestem członkiem Österreichische Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB). Aktywnie włączam się w prace prowadzone przez Sekcję Pedagogiki Społecznej.

## **8. UDZIAŁ W RADACH NAUKOWYCH CZASOPISM I KOMITETACH NAUKOWYCH I ORGANIZACYJNYCH KONFERENCJI**

Od 2017 roku jestem członkiem rady naukowej oraz recenzentem Österreichisches Jahrbuch für Soziale Arbeit – Annual Review of Social Work/ Social Pedagogy in Austria, Weinheim:

Beltz-Juventa.

Dwukrotnie byłam członkiem komitetu naukowego konferencji nt.: *Patologie edukacji: ideologia, polityka, biurokracja*, zorganizowanej w 2015 roku przez Wyższą Szkołę Bezpieczeństwa w Poznaniu oraz *The 2nd Global Virtual Conference*, zorganizowanej w 2014 roku przez Publishing Society w Żilinie.

W 2014 roku byłam przewodniczącą komitetu organizacyjnego konferencji nt.: *Rodzina wobec wyzwań współczesnego rynku pracy*, zorganizowanej przez Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie, a w 2016 roku sekretarzem komitetu organizacyjnego konferencji pt.: *Kategorie (nie)obecne w edukacji*, zorganizowanej przez Uniwersytet Papieski Jana Pawła II oraz Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie.

Dwukrotnie również pełniłam funkcje członka komitetu organizacyjnego w konferencjach nt.: *Dialog i służba społeczna Jana Pawła II* (2014) oraz *Profilaktyka społeczna na rzecz rozwoju* (2015), zorganizowanych przez Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie.

## **9. RECENZOWANIE PUBLIKACJI W CZASOPISMACH MIĘDZYNARODOWYCH I KRAJOWYCH**

Recenzje dla czasopism naukowych:

3 recenzje dla Zeszyty Pracy Socjalnej Uniwersytet Jagielloński (2015)

1 recenzja dla Österreichisches Jahrbuch für Soziale Arbeit – Annual Review of Social Work/ Social Pedagogy in Austria (2018)

Recenzje artykułów do monografii zbiorczych:

3 recenzje dla Global Virtual Conference, Volume: 2, EDIS - Publishing Institution of the University of Zilina (2014)

3 recenzje dla Electronic International Interdisciplinary Conference, Volume 3, 2014, EDIS - Publishing Institution of the University of Zilina (2014)

3 recenzje dla M. Duda, H. Kaszyński, I. Rybka (2018)(red.) *Etyka pracy socjalnej w filozofii spotkania i dialogu*. Kraków: WN UPJPII

Recenzje prac licencjackich (119) i magisterskich (78).



## **10. NAGRODY ZA DZIAŁALNOŚĆ NAUKOWĄ I DYDAKTYCZNA**

**2013** - Nagroda Jubileuszowa za 20 lat pracy zawodowej, otrzymana od Rektora Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie.

**2013** - Nagroda Dziekana Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie za dorobek naukowego.

**2015** - List gratulacyjny Rektora Uniwersytetu Papieskiego Jana Pawła II w Krakowie za sprawowanie promotorstwa najlepszej pracy licencjackiej.

**2016** - Nagroda zespołowa III stopnia dla autorów publikacji M. Piorunek (red.) "*Dymensje poradnictwa i wsparcia społecznego w perspektywie interdyscyplinarnej*", nadana przez Rektora Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

**2017** - List gratulacyjny Rektora Uniwersytetu Papieskiego Jana Pawła II w Krakowie za sprawowanie promotorstwa najlepszej pracy magisterskiej.

## **11. DZIAŁALNOŚĆ POPULARYZUJĄCA NAUKĘ I SPOŁECZNA**

**2006** - wygłosiłam wykład pt.: *Ocena kondycji społecznej a oczekiwania edukacyjne i zawodowe polskiej młodzieży* na Sympozjum Nauczycielskim w Częstochowie.

**2010** - współuczestniczyłam w nagraniu audycji dla Radia Kraków na temat zjawiska eurosieroctwa.

**2011** - przeprowadziłam warsztaty pt.: *Jak skutecznie radzić sobie ze stresem?* dla uczniów z Gimnazjum 37 w Krakowie.

**2014** - przeprowadziłam warsztaty dla wolontariuszy, działających na terenie Bonifraterskiej Fundacji Dobroczynnej w Krakowie.

**2015** - zorganizowałam oraz przeprowadziłam bal karnawałowy dla dzieci z rodzin dysfunkcyjnych, objętych pomocą i wsparciem przez Korczakowską Republikę Dziecięcą Dyliniarnia w Krakowie.

**2016** - przeprowadziłam warsztaty nt.: *Metod rozwiązywania konfliktów i radzenia sobie w sytuacjach trudnych* dla pracowników Domu Pomocy Społecznej Bonifraterskiej Fundacji Dobroczynnej w Krakowie.

2016 - zorganizowałam wizytę studyjną oraz przeprowadziłam warsztaty pt: *Jak skutecznie pomagać Innym?* dla gimnazjalistów z Zespołu Szkół w Przegini.

2017 - przeprowadziłam warsztaty dla wolontariuszy z Ośrodka Interwencji Kryzysowej i Poradnictwa w Myślenicach.

## 12. DZIAŁALNOŚĆ DYDAKTYCZNA, ADMINISTRACYJNA I ORGANIZACYJNA

2005-2017 - promotor 205 prac licencjackich i 73 magisterskich, z których wiele otrzymało wyróżnienia i nagrody.

2004-nadal - opiekun 12 roczników studenckiego.

2006 - w ramach realizacji przedmiotu Diagnostyka Pedagogiczna opracowałam oraz przeprowadziłam wraz ze studentami z Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie projekt badawczy dotyczący uwarunkowań niepowodzeń szkolnych. Efektem tego przedsięwzięcia była publikacja B. Majerek (red.) *Zjawisko niechęci wobec szkoły. Studium empiryczne*, Kraków: WN AP, 2007.

2010-2012 - brałam udział w opracowaniu *Efektów kształcenia dla kierunku Pedagogika Społeczno-Opiekuńcza* w Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie.

2011-2013 - byłam członkiem Rady Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie.

2003-2011 - byłam sekretarz oraz członek komisji rekrutacyjnych na Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie.

2013 - koordynowałam pobyt w Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie studentów z Evangelische Hochschule für Soziale Arbeit & Diakonie w Hamburgu w ramach programu Erasmus.

2014 - nadal - opracowałam program polsko-niemieckich studiów bilateralnych dla kierunku Praca Socjalna wraz z Brandenburgische Technische Universität Cottbus-Senftenberg (BTU).

2014 - zorganizowałam i koordynowałam wyjazd studyjny dla 12 studentów Pracy Socjalnej do Brandenburgische Technische Universität Cottbus-Senftenberg (BTU).

2014-2017 - założyłam oraz sprawowałam opiekę nad Kołem Naukowym Studentów Pracy

Socjalnej Uniwersytetu Papieskiego Jana Pawła II w Krakowie.

**2014-2017** - koordynowałam pobyt w Uniwersytecie Papieskim Jana Pawła II w Krakowie studentów z Brandenburgische Technische Universität Cottbus-Senftenberg (BTU) w ramach programu ERASMUS+.

**2014-2017** - sprawowałam funkcję koordynatora praktyk studenckich w Instytucie Pracy Socjalnej Uniwersytetu Papieskiego Jana Pawła II w Krakowie.

**2014-2017** - byłam opiekunem studentów odbywających praktyki zagraniczne realizowane w programie ERASMUS+.

**2017-2021** - otrzymałam powołanie na stanowisko Kierownika Międzywydziałowego Studium Pedagogicznego Uniwersytetu Papieskiego Jana Pawła II w Krakowie;

**LICZBOWE ZESTAWIENIE OSIĄGNIĘĆ NAUKOWYCH,  
DYDAKTYCZNYCH I ORGANIZACYJNYCH**

L.p	Wyszczególnienie	Liczba
1.	<b>Publikacje naukowe w czasopismach znajdujących się w bazie Journal Citation Reports (JCR) lub na liście European Reference Index for the Humanities (ERIH)</b>	3
2.	<b>Monografie, publikacje naukowe w czasopismach międzynarodowych lub krajowych</b>	
	Monografie naukowe	3
	Publikacje naukowe w czasopismach międzynarodowych i krajowych	5
	Rozdziału w monografii krajowej	19
	Rozdział w monografii zagranicznej	6
	Redakcja monografii	1
	Współredakcja monografii	3
	Rozdział w monografii krajowej przed doktoratem	4
	Całkowita liczba punktów wg MNiSW (po doktoracie)	244
3.	<b>Liczba cytowań publikacji</b>	
	Według bazy Web of Science (WoS)	
	Według Google Scholar (Publish or Perish)	26
	Według własnych wyliczeń	31
4.	<b>Indeks Hirscha</b>	-
	Według bazy Web of Science (WoS)	-
	Według Google Scholar (Publish or Perish)	3
5.	<b>Kierowanie lub udział w międzynarodowych lub krajowych projektach badawczych i wdrożeniowych</b>	

	Udział w krajowych projektach badawczych, w tym w ramach badań statutowych	7
	Udział w międzynarodowych projektach badawczych i wdrożeniowych	4
<b>6.</b>	<b>Krajowe nagrody za działalność naukową i dydaktyczną</b>	-
<b>7.</b>	<b>Wygłoszenie referatów na międzynarodowych lub krajowych konferencjach tematycznych</b>	
	Wygłoszenie referatów na konferencjach zagranicznych	17
	Wygłoszenie referatów na konferencjach krajowych tematycznych i naukowych	17
<b>8.</b>	<b>Udział w komitetach organizacyjnych międzynarodowych i krajowych konferencji</b>	
	Konferencje międzynarodowe	1
	Konferencje krajowe	5
<b>9.</b>	<b>Otrzymane nagrody i wyróżnienia</b>	
	Nagrody	3
	Listy gratulacyjne	2
<b>10.</b>	<b>Udział w konsorcjach i sieciach badawczych</b>	-
<b>11.</b>	<b>Udział w komitetach redakcyjnych i radach naukowych czasopism</b>	1
<b>12.</b>	<b>Członkostwo w międzynarodowych lub krajowych organizacjach i towarzystwach naukowych</b>	
	Międzynarodowe	3
	Krajowe	-
<b>13.</b>	<b>Współpraca międzynarodowa i krajowa</b>	
	Współpraca międzynarodowa	6
	Współpraca krajowa	15
<b>14.</b>	<b>Osiągnięcia dydaktyczne</b>	
	Udział w programie Erasmus+	2
	Współudział w opracowaniu <i>Efektów kształcenia dla kierunku Pedagogika Społeczno-Opiekuńcza</i>	1
	Opracowanie programu polsko-niemieckich studiów bilateralnych	1
	Współudział w opracowaniu programu dydaktyczno-wychowawczego dla eksperymentalnej klasy terapeutycznej	1
	Opiekun roku studenckiego	12
	Koordynator praktyk studenckich	1
	Opiekun zagranicznych praktyk studenckich w ramach programu Erasmus+	6
	Opiekun studentów w ramach programu Erasmus+	5
	Projekt dydaktyczny	1
	Współpraca z zagranicznymi instytucjami i organizacjami	12
	Współpraca z regionalnymi instytucjami i organizacjami	15
<b>15.</b>	<b>Opieka naukowa nad studentami</b>	
	Opiekun koła naukowego	1
	Promotor prac magisterskich	73

	Promotor prac licencjackich	205
	Recenzent prac licencjackich i magisterskich	197
16.	<b>Opieka naukowa nad doktorantami w charakterze opiekuna naukowego lub promotora pomocniczego</b>	-
17.	<b>Staże zagraniczne lub krajowe</b>	-
18.	<b>Udział w zespołach eksperckich i konkursowych</b>	-
19.	<b>Recenzowanie projektów międzynarodowych lub krajowych</b>	-
20.	<b>Recenzowanie publikacji w czasopismach międzynarodowych i krajowych</b>	
	Recenzje artykułów do monografii krajowych	3
	Recenzje artykułów do monografii zagranicznych	6
	Recenzje artykułów do czasopism krajowych	3
	Recenzje artykułów do czasopism zagranicznych	1
21.	<b>Działalność popularyzująca naukę i społeczną</b>	7
22.	<b>Funkcje i działania organizacyjne na rzecz uczelni</b>	5