

Autoreferat

1. Imię i nazwisko: Agnieszka Domagała-Kręcioch

2. Posiadane dyplomy, stopnie naukowe – z podaniem nazwy, miejsca i roku ich uzyskania oraz tytułu rozprawy doktorskiej.

2006 - Dyplom doktora nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki – stopień naukowy doktora nadany Uchwałą Rady Wydziału Akademii Pedagogicznej im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie z dnia 21.04.2006 r. Tytuł rozprawy doktorskiej: *Niedostosowanie społeczne uczniów a niepowodzenia dydaktyczne na przykładzie badań w krakowskich gimnazjach*

Promotor: prof. dr hab. Marian Śnieżyński

Recenzenci: prof. dr hab. Bronisław Urban

prof. dr hab. Janina Wyczesany

1998 - Dyplom ukończenia studiów wyższych magisterskich na Wydziale Pedagogicznym Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie w zakresie: pedagogika opiekuńczo-wychowawcza z wynikiem bardzo dobrym i uzyskanie tytułu zawodowego magistra pedagogiki

2012 - Świadectwo ukończenia studiów podyplomowych w zakresie socjoterapii (Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie) z wynikiem bardzo dobrym

2001 - Świadectwo ukończenia kursu kwalifikacyjnego z zakresu terapii pedagogicznej zorganizowanego przez Polskie Stowarzyszenie Psychologów Praktyków w Krakowie

3. Informacje o dotychczasowym zatrudnieniu w jednostkach naukowych

1999 - 2006 - asystent, Katedra Dydaktyki, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie / Akademia Pedagogiczna im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie
2006 - 2015 - adiunkt, Katedra Dydaktyki, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

2015 do chwili obecnej - adiunkt, Katedra Pedagogiki Społecznej i Andragogiki, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie



4. Wskazanie osiągnięcia* wynikającego 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. 2016 r. poz. 882 ze zm. w Dz. U. z 2016 r. poz. 1311.):

a) tytuł osiągnięcia naukowego

Za osiągnięcie naukowe, uprawniające do rozpoczęcia procedury habilitacyjnej uważam cykl publikacji: ***Znaczenie doświadczeń edukacyjnych w budowaniu szkolnej kultury błędu***

b) ***Publikacje wchodzące w skład osiągnięcia naukowego: (autor/autorzy, tytuł/tytuły publikacji, rok wydania, nazwa wydawnictwa, recenzenci wydawniczy),***

Artykuły w czasopismach:

1. A. Domagała-Kręcioch, *Refleksje wokół szkolnej kultury błędu*, „Kultura i Wychowanie, 15 (2019), s. 58 - 70, (lista B; 7 pkt. MNiSW)
2. A. Domagała-Kręcioch, *Piloci mają swoje czarne skrzynki: a andragodzy?* „Edukacja Dorosłych” 2017, nr 2, s. 37 - 46, (lista C; 11 pkt. MNiSW)
3. A. Domagała-Kręcioch, B. Majerek, *Między inkluzją a ekskluzją w polskim systemie kształcenia dorosłych*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2017, nr 3, s. 9 - 18, (udział 50%), (lista B; 14 pkt. MNiSW)
4. A. Domagała-Kręcioch, *Refleksje uczniów dorosłych na temat własnych doświadczeń edukacyjnych*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2017, nr 1, s. 84 - 92, (lista B; 14 pkt. MNiSW)
5. A. Domagała-Kręcioch, *Edukacyjne rozstania i powroty uczniów dorosłych*, „Edukacja Dorosłych” 2015, nr 2, s. 63 - 74, (lista B; 11 pkt. MNiSW)
6. A. Domagała-Kręcioch, B. Majerek, *Czego (nie) uczy szkoła - refleksje uczniów dorosłych*, „E-mentor” 2014, nr 1, s. 69 - 74, (udział 50%), (lista B; 9 pkt. MNiSW)
7. A. Domagała-Kręcioch, B. Majerek, *The issue of loneliness in the period of "Emerging Adulthood"*, „European Scientific Journal” - 2013, Vol. 2, s. 534 - 541, (udział 50%)

Rozdziały w monografiach zbiorowych:

1. A. Domagała-Kręcioch, *Uczenie się na błędach jako droga do edukacyjnego sukcesu*, (w:) T. Łączek (red.), *Sukces edukacyjny, sukces zawodowy, sukces życiowy*, Warszawa 2018, Wydawnictwo Difin, s. 29 - 42
2. A. Domagała-Kręcioch, J. Wnęk-Gozdek, *What can the twig learn from the tree?*, (w:) Ł. Tomczyk, A. Ryk, J. Prokop (eds.), *Proceedings new trends and research challenges in pedagogy and andragogy NTRCPA18*, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, Kraków 2017, s. 133 - 147, (udział 60%) publikacja zgłoszona do bazy Web of Science, po pozytywnej weryfikacji formalnej
3. A. Domagała-Kręcioch, B. Majerek, *Zwischen Exklusion und Inklusion im polnischen Bildungssystem*, (w:) S. Friederike Blumenthal, K. Lauremann, S. Sting (Hrsg.), *Soziale Arbeit und soziale Frage(n)*, Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, 2018, s. 87 - 99, (udział 50 %)
4. A. Domagała-Kręcioch, *Doświadczenia cenniejsze od teorii, czyli jak unikać pedagogicznych pułapek*, (w:) S. Kowal, A. Kwatara, E. Zawisza (red.), *Nauczyciel -*

- między etosem a presją rzeczywistości. T. 2, Społeczne i wychowawcze role nauczyciela, e-bookowo, Będzin 2015, s. 157 - 169
5. A. Domagała-Kręcioch, B. Majerek, *Szkoły "drugiej szansy" jako obszar wsparcia uczniów dorosłych: uwarunkowania i skala zjawiska przedwczesnego kończenia nauki*, (w:) M. Piorunek (red.), *Dymensje poradnictwa i wsparcia społecznego w perspektywie interdyscyplinarnej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2015, s. 305 – 317, (udział 50%)
 6. A. Domagała-Kręcioch, B. Majerek, *Kompetencje osobiste i społeczne w szkolnych doświadczeniach uczniów*, (w:) E. Dubas, J. Stelmaszczyk (red.), *Biografie i uczenie się*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2015, s. 63 - 74, (udział 50%)
 7. A. Domagała-Kręcioch, *Nauczyciel źródłem szkolnego nieporozumienia: odbicie w krzywym zwierciadle?*, (w:) A. Domagała-Kręcioch, B. Majerek (red.), *Szkoła jako przestrzeń edukacyjnego (nie)porozumienia*, Impuls, Kraków 2014, s. 13 - 25
 8. A. Domagała-Kręcioch, *Przygotowanie młodych dorosłych do pokonywania niepowodzeń edukacyjnych jako alternatywa dla alibi wykřetu*, (w:) M. Bargel, E. Janigova, E. Jarosz, M. Juzl (ed.), *Sociální pedagogika v kontextu životních etap člověka*, Institut mezioborových studií, Brno 2013, s. 724 - 734
 9. A. Domagała-Kręcioch, *Doświadczenia szkolne, które (prze)budzą...: dwa możliwe scenariusze*, (w:) N. Majchrzak, N. Starik, A. Zduniak (red.), *Podmiotowość w edukacji wobec odmienności kulturowych oraz społecznych różnicowań. 2*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa, Poznań 2012, s. 457 - 467
 10. A. Domagała-Kręcioch, *Surfuję, więc jestem: Internet jako szansa dla seniorów "wkręcanych" w marginalizację*, (w:) Z. Szarota (red.), *Oświata dorosłych wobec jednostek i grup defaworyzowanych: ku społecznej jedności*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2012, s. 383 - 391
 11. A. Domagała-Kręcioch, *Pozaformalna aktywność edukacyjna studentów*, (w:) J. Kostkiewicz, A. Domagała-Kręcioch, M. J. Szymański (red.), *Szkoła wyższa w toku zmian: diagnozy i konstatacje*, Impuls, Kraków 2011, s. 181 - 193
 12. A. Domagała-Kręcioch, *W stronę zmiany sposobu myślenia o uczeniu się dorosłych w świecie "płynnej nowoczesności"*, (w:) J. Kostkiewicz, A. Domagała-Kręcioch, M. J. Szymański (red.), *Szkoła wyższa w toku zmian: diagnozy i konstatacje*, Impuls, Kraków 2011, s. 101 - 111
 13. A. Domagała-Kręcioch, *Obraz szkoły w metaforach uczniów dorosłych*, (w:) T. Aleksander (red.), *Edukacja dorosłych jako czynnik rozwoju społecznego. T. 1*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji - PIB, Radom 2010, s. 275 - 279
 14. A. Domagała-Kręcioch, *Słów kilka o nauczycielskiej odpowiedzialności za niepowodzenia uczniów*, (w:) D. Bis, J. Ryś (red.), *Szkolnictwo i kształcenie zawodowe: wybrane aspekty*, Studio Format, Lublin 2010, s. 265 - 273
 15. A. Domagała-Kręcioch, *Niepowodzenia szkolne ucznia poza granicami (nie)powodzeń nauczyciela?*, (w:) P. Bury, D. Czajkowska-Ziobrowska (red.), *Edukacja bez granic - mimo barier. 1, Przestrzeń tworzenia*, Wydaw. Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa, Poznań 2008, s. 96 - 101

Monografie pod redakcją:

1. A. Domagała-Kręcioch, B. Majerek, (red.), *Kategorie (nie)obecne w edukacji*, Impuls, Kraków 2017, (udział 50%), recenzent: prof. dr hab. Jolanta Szempruch, prof. dr hab. Marian Śnieżyński
2. A. Domagała-Kręcioch, B. Majerek, (red.), *Szkoła jako przestrzeń edukacyjnego (nie)porozumienia*, Impuls, Kraków 2014 wyd. I i II, (udział 50%), recenzent: prof. dr hab. Janusz Mastalski, prof. dr hab. Mirosław Szymański
3. J. Kostkiewicz, A. Domagała-Kręcioch, M.J. Szymański, (red.), *Szkoła wyższa w toku zmian: diagnozy i konstatacje*, Impuls, Kraków 2011, (udział 40%), recenzent: prof. dr hab. Stefan Mieszalski
4. J. Kostkiewicz, A. Domagała-Kręcioch, M.J. Szymański, (red.), *Szkoła wyższa w toku zmian: debata wokół ustawy z dnia 18 marca 2011 roku*, Impuls, Kraków 2011, (udział 40%), recenzent: prof. dr hab. Bogusław Śliwerski
5. A. Domagała-Kręcioch, O. Wyżga, (red.), *Współczesne wyzwania dydaktyki szkoły wyższej*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2009, (udział 50%), recenzent: prof. dr hab. Jolanta Szempruch

c) omówienie celu naukowego/artystycznego ww. pracy/prac i osiągniętych wyników wraz z omówieniem ich ewentualnego wykorzystania.

Celem cyklu publikacji przedstawionych jako osiągnięcie naukowe jest analiza doświadczeń edukacyjnych, ze szczególnym uwzględnieniem niepowodzeń i błędów w przestrzeni szkolnej.

Dzięki odwołaniu się do doświadczeń edukacyjnych możliwe jest nie tylko rekonstruowanie samego procesu uczenia się, ale także, poza indywidualnym odkrywaniem znaczeń przeżytych historii, wskazywanie kierunku niezbędnych zmian o wymiarze kulturowym czy społecznym. Przyjmując za A. Jurgiel – Aleksander, doświadczenia edukacyjne traktuję jako bycie w sytuacji wymiany zasobów między ludźmi znajdującymi się w określonym środowisku, w naturę której wpisane są zarówno sukcesy, jak i porażki, niepowodzenia, błędy¹. Podejście do wczesnych doświadczeń edukacyjnych implikuje sposób myślenia o dorosłości oraz odpowiednie reagowanie na sytuacje znane i całkiem nowe.

Kierując się słowami A. Nalaskowskiego, że szkoła jest wielowarstwowym tworem, który jedynie w zewnętrznym oglądzie tworzy iluzję całości, a „tak naprawdę to zespół *migocących znaczeń* i zwierciadeł odbijających inne rzeczywistości”², podjęłam próbę odkrycia tych aspektów edukacyjnej rzeczywistości, o których nie mówi się wprost lub nie mówi wcale. Zainteresowania badawcze problematyką niepowodzeń szkolnych, jako istotnego czynnika doświadczeń edukacyjnych, pojawiły się na etapie przygotowania dysertacji

¹ A. Jurgiel-Aleksander, *Doświadczenie edukacyjne w perspektywie andragogicznej. Studium biograficzno-fenomenograficzne*, Gdańsk 2013.

² A. Nalaskowski, *Przestrzenie i miejsca szkoły*, Kraków 2002, s. 81.

doktorskiej. Podjęte wówczas przeze mnie badania o charakterze ilościowo - jakościowym, koncentrowały się na przejawach niepowodzeń szkolnych wśród młodzieży gimnazjalnej (która wówczas stanowiła nowe środowisko eksploracji) oraz związku niepowodzeń z niedostosowaniem społecznym badanej grupy.

W dalszej pracy badawczej skoncentrowałam się na zagadnieniu niepowodzeń edukacyjnych, gdyż dokonywane analizy niezmiennie potwierdzały fakt, że chociaż w formalnych dokumentach szkolnych, ministerialnych, czy nawet europejskich zwraca się uwagę na konieczność wyrównywania szans edukacyjnych i podejmowania działań na rzecz osób przedwcześnie kończących edukację i nie radzących sobie z wyzwaniami szkolnymi, w praktyce takie działania są niejednokrotnie tylko doraźne i nie obejmują szerszej perspektywy czasowej. Osoby te często nie otrzymują żadnego wsparcia oraz pozbawione są możliwości zdobywania i kształtowania kompetencji niezbędnych do funkcjonowania w zmieniającej się rzeczywistości. Sytuacja taka pozostaje w sprzeczności do wiedzy z zakresu andragogiki, a konkretnie podstawowych teorii andragogicznych (np. Paradygmat Wartości Oczekiwanej K. Rubensona, czy Model Łańcucha Interakcji P. Cross), które wyraźnie dowodzą, że u podstaw aktywności edukacyjnej osób dorosłych znajdują się uprzednie doświadczenia związane między innymi ze stopniem zaspokajania potrzeb czy postawą wobec edukacji, uzależnioną od występowania lub braku znaczących porażek edukacyjnych³, a także podejścia do pojawiających się niepowodzeń.

Tymczasem, zgodnie z koncepcją „człowieka budującego” (*homo construens*)⁴, to m.in. edukacja ma przygotować jednostkę do życia w czasach niepewności i chaosu, co powoduje, że preferowany przez szkołę model dążenia do sukcesu, bagatelizujący znaczenie niepowodzeń i błędów edukacyjnych, zawodzi. Z tego też powodu, umiejętność „radzenia sobie” zwłaszcza w stanach mało korzystnych dla człowieka - w sytuacjach niepowodzeń, porażek, czy nieprzewidywanych zdarzeń - powinna stać się problemem istotnie obecnym w dyskursie o współczesnej edukacji. Chociaż pojawiają się nowe przestrzenie uczenia się, szkoła wciąż może odnieść sukces i przyczynić się do zmiany losu swoich uczniów poprzez intensyfikowanie ich szans życiowych, ale wymaga to rozwijania umiejętności współpracy, zaufania pomiędzy wszystkimi uczestnikami życia szkolnego⁵ oraz wzajemnego zrozumienia i tolerancji. Brak wyraźnej współpracy osób odpowiedzialnych za edukację człowieka w poszczególnych fazach i etapach jego rozwoju, prowadzi do sytuacji, w której każdy stara się odpowiadać jedynie za realizację własnych celów, bez brania odpowiedzialności za efekt finalny, czyli przygotowanie człowieka do pełnienia określonych ról społecznych w życiu dorosłym. Takie podejście sprawia, że odpowiedzialność za

³ M. Malewski, *Teorie andragogiczne*, Wrocław 1998.

⁴ T. Borowska, *Pedagogia ograniczeń ludzkiej egzystencji*, Warszawa, s. 9, s. 77.

⁵ B. Tołwińska, *Proaktywność i synergia w kulturze szkoły*, Studia Pedagogiczne t. L XIV/2011.

niepowodzenia edukacyjne i ogólne rezultaty kształcenia zostaje rozproszona, co sprzyja niedostrzeganiu własnych błędów i podejmowaniu wadliwych decyzji wychowawczych, edukacyjnych.

Prowadzone analizy i badania przekonały mnie o konieczności poszerzenia dotychczasowego kierunku zainteresowań naukowych o ten właśnie aspekt, czyli budowanie szkolnej kultury błędu, przez którą rozumiem ogół przekonań, poglądów i postaw wobec błędów popełnianych przez uczniów i nauczycieli oraz sposób reagowania na nie. Jak sugeruje E. Przybylska, w kontekście uczenia się całościowego kultury uczenia się odgrywają doniosłą rolę w kształtowaniu się sukcesów i niepowodzeń edukacyjnych, czyniąc z nich przedmiot ważnych eksploracji⁶.

W związku z tym, iż zagadnienie to jest niezmiernie istotne dla jakości społecznego funkcjonowania człowieka, a w polskiej literaturze przedmiotu nie znalazłam teoretycznych ujęć problemu, kolejnym celem prezentowanego cyklu publikacji jest próba wdrożenia nowej definicji do poznawczej przestrzeni pedagogiki, andragogiki.

Odwołując się do teorii K. Poppera, przyjąłam założenie, że błędy są funkcjonalnym mechanizmem rozwoju społecznego i wszelki postęp dokonuje się na drodze eliminacji zaistniałych błędów⁷. W związku z tym, iż na etapie edukacji szkolnej uczniowie nie mają możliwości krytycznej analizy swojej sytuacji, dopiero doświadczenia osób dorosłych mogą dostarczyć wiedzy na temat ich adaptacji do rzeczywistości społecznej, jako wyniku przebytej edukacji. Uwzględniając ten fakt, uczniów dorosłych uczyniłam grupą odniesienia badawczego. I choć doświadczenia człowieka, są indywidualne, to zdaniem W. Denzina w każdej historii życia pojedynczego człowieka można wyodrębnić elementy, które są obecne także w historiach innych ludzi⁸, co czyni takie analizy cennym źródłem wiedzy o funkcjonowaniu społecznym. Budowanie kultury błędu stało się, w moim przekonaniu, niezwykle ważnym zagadnieniem, gdyż przemiany nowych czasów, w połączeniu z oczekiwaniami rynku pracy, uczyniły naukę ważnym elementem życia człowieka od dzieciństwa do okresu późnej dorosłości, a dezaktualizująca się wiedza i pojawiające się nowe obszary ludzkiego działania powodują, że uniknięcie błędów jest wręcz niemożliwe. Z jednej strony błędy stanowią więc wyzwanie dla ważności własnej wiedzy, a z drugiej - definiują nową dziedzinę wiedzy, czyli wiedzę o błędach, którą należy uznać za istotną część wiedzy specjalistycznej. Z tego też powodu należy zwracać uwagę na wiedzę negatywną⁹

⁶ E. Przybylska, *Kultury uczenia się: kilka refleksji w kontekście uczenia się przez całe życie*, „Rocznik Andragogiczny” 2014.

⁷ K. Popper, *Wiedza obiektywna. Ewolucyjna teoria epistemologiczna*, A. Chmielewski (tł.), Warszawa 1992.

⁸ W. Denzin, *The research act*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1989, s. 221.

⁹ Por. M. Minsky, 1994. *Negative Expertise*. International Journal of Expert Systems, 7 (1), 13 - 19., Oser, F., & Spychiger, M. (2005). *Lernen ist schmerzhaft. Zur Theorie des negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur* [Learning is painful. On the theory of negative knowledge and the practice of error culture]. Weinheim: Beltz, P. R. Pintrich, 2002. *The Role of Metacognitive Knowledge in Learning, Teaching and Assessing*. Theory Into Practice 41 (4), 219–225. Wiedza negatywna to rodzaj metapoznania, dzięki któremu, na podstawie uprzednio popełnianych

(nieobecną w edukacji polskich uczniów), do wykorzystywania której niezbędna jest odpowiednia kultura błędu. W tym kontekście nie tylko to czego, ale przede wszystkim jak uczy szkoła, ma ogromne znaczenie dla kształtowania postaw wobec edukacji, wobec drugiego człowieka, wobec pracy zawodowej itd., czyli w konsekwencji dla społecznego funkcjonowania człowieka. Doświadczenia i kompetencje zdobyte w szkole w znacznym stopniu strukturyzują kolejne etapy biografii człowieka wpływając na jego subiektywne plany i doświadczenia, a także na status społeczny. Zarówno diagnoza doświadczeń edukacyjnych uczniów (w tym uczących się dorosłych), jak i doświadczeń nauczycieli - edukatorów, pozwala spojrzeć na szkolną edukację z innej perspektywy i wyróżnić te obszary w szkolnych kulturach, w których pomimo szeregu reform, wciąż nie dokonuje się istotnych zmian (m.in. ocenianie, etykietowanie uczniów, brak odpowiedzialności za dalsze losy ucznia, brak systemowej odpowiedzialności za popełniane błędy). Tymczasem, jak zauważa P. Dominicé, cechujący dorosłych relatywizm myślenia jest często wynikiem wyborów życiowych podejmowanych wcześniej, w reakcji na wydarzenia i sytuacje znajdujące się na kontinuum sukces - porażka, kara-nagroda¹⁰. Zgodnie z teorią motywacji osiągnięć J. W. Atkinsona strach przed porażką, błędem, niepowodzeniem blokuje naturalną potrzebę osiągnięć¹¹, która stanowi ważny czynnik rozwoju społeczno-ekonomicznego. Chociaż nieodłącznym elementem sukcesu jest niepowodzenie, to w dostępnej mi literaturze dostrzegłam dużą różnorodność analiz teoretycznych i empirycznych w zakresie sukcesu i powodzenia w dorosłości (E. Kasprzak, A. Bańka; K. Klimkowska; W. Klinkosz; W. Kozłowski, E. Matczak; Mazurek-Kucharska; J. M. Michalak; M. Piorunek), a zdecydowanie rzadziej podejmowana jest kategoria niepowodzeń czy błędu. Taka analiza stanowi uzasadniony punkt wyjścia do budowania szkolnej kultury błędu. Przyjęte przeze mnie podejście pozwoliło na prowadzenie zarówno teoretycznych analiz, jak i praktycznej oceny zasobów, jakimi dysponuje współczesny człowiek w zakresie podejścia do niepowodzeń i popełnianych błędów.

Ostatnim celem prezentowanego cyklu jest wdrożenie przyjętych założeń do przestrzeni edukacyjnej. W związku z tym, iż nie dotarłam do narzędzi diagnozowania szkolnej kultury błędu w opracowaniach polskich autorów, opracowałam autorskie narzędzie diagnostyczne – skalę szkolnej kultury błędu (SSKB). Poza podjętymi badaniami w tym zakresie, wdrożyłam też szereg działań popularyzujących opracowane przeze mnie podejście, co znalazło wyraz m.in. w publikacji *O czym warto rozmawiać z rodzicami*, „Aura” 1(2019), (lista B, 6 pkt. MNiSW), *Uczmy się na błędach*, „Głos Pedagogiczny” 108(2019) oraz

błędów, jednostka wie, jak postąpić (czego nie robić) w przyszłości. Sposób zarządzania negatywną wiedzą wpływa na skuteczność jednostek i grup społecznych.

¹⁰ P. Dominicé, *Uczyć się z życia. Biografia edukacyjna w edukacji dorosłych*, Łódź 2006, s.116.

¹¹ M. Przetacznik-Gierowska, G. Makiełło-Jarża, *Podstawy psychologii ogólnej*, Warszawa 1989, A. Klinkosz, *Motywacja osiągnięć osób aktywnych zawodowo*, Lublin 2016.

w przeprowadzonych przeze mnie wykładach i warsztatach dla uczniów krakowskich szkół i ich rodziców oraz mieszkanek Domu Samotnej Matki.

W prezentowanym cyklu koncentruję się głównie na młodych dorosłych, choć pojawiają się też odniesienia do osób w wieku szkolnym oraz w okresie późnej dorosłości (w sumie przebadalam ponad 1100 osób). Przyjęty przeze mnie kierunek dociekań naukowych jest głęboko umiejscowiony w moich doświadczeniach zawodowych, gdyż swoją drogę naukową rozpoczynałam w Katedrze Dydaktyki, której kierownikiem był prof. dr hab. Marian Śnieżyński - uznany autorytet w dziedzinie dydaktyki, twórca teoretycznych podstaw dialogu edukacyjnego. Swoją postawą wobec innych udowadniał, że umiejętność słuchania, przyznania się do błędów i permanentnej weryfikacji własnych poglądów to cechy niezbędne nie tylko dla naukowca, ale przede wszystkim dla człowieka, który - poprzez dialog - spotyka się z innym i wpływa na jego losy.

Kolejny ważny etap mojego zawodowego rozwoju związany był z rozpoczęciem pracy w Katedrze Pedagogiki Społecznej i Andragogiki, pod kierownictwem prof. UP, dr hab. Zofii Szaroty - znanego i szanowanego w środowisku akademickim andragoga i gerontologa, która zwracała szczególną uwagę na ważność społecznych kontekstów uwzględniających perspektywę uczącego się dorosłego.

Ostatni etap krystalizacji moich zainteresowań, to pełnienie obowiązków Dziekana Uniwersytetu Trzeciego Wieku w Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie; bezpośredni kontakt z seniorami i dostrzeganie ich - często niewykorzystanego w środowisku - potencjału sprawiły, że właśnie ta grupa znalazła się w centrum mojej uwagi. Zatem analizowane przeze mnie zjawiska znajdują się na kontinuum życia człowieka od edukacji dzieci i młodzieży, poprzez edukację młodych dorosłych, aż po edukację seniorów, dzięki czemu otrzymałam przekrojową ocenę jednego z istotnych, choć niedocenianych, elementów systemu kształcenia w Polsce.

Inspiracją do rozpoczęcia cyklu publikacji stanowiący osiągnięcie naukowe pt. *Znaczenie doświadczeń edukacyjnych w budowaniu szkolnej kultury błędu* była moja podoktorska publikacja ***Niedostosowanie społeczne uczniów a niepowodzenia szkolne, Kraków 2008***. Cel praktyczny niniejszej pracy sprowadził się do próby osiągnięcia korzyści praktycznych w wymiarze dydaktyczno-wychowawczym, albowiem lektura tego opracowania może przyczynić się do refleksji nad badanymi zjawiskami oraz do kształtowania modelu oświaty szkolnej przyjaznej uczniowi. Analiza dostępnej mi literatury przedmiotu dowodzi, że wątek zależności między rodzajami niepowodzeń dydaktycznych i niedostosowania społecznego nie był podejmowany. Dotychczasowe wyniki prowadzonych w tym zakresie badań ograniczały się jedynie do ogólnej konstatacji, że zależność między tymi zjawiskami jest istotna. Obecnie nikt już nie polemizuje z faktem, że rozwój nauki i techniki implikuje wzrost



wymagań szkoły, przez co nauka staje się przynajmniej dla niektórych uczniów trudna. Jak zauważa B. Śliwerski, dodatkowo wzrost oczekiwań rodziców w stosunku do własnych dzieci zdaje się tę sytuację potęgować¹². Występujące niepowodzenia dydaktyczne w połączeniu z początkowymi objawami nieprzystosowania społecznego stanowią pierwsze ogniwo w procesie zaburzonej socjalizacji. Szkoła zatem odgrywa doniosłą rolę w przygotowaniu dzieci i młodzieży, a potem i dorosłych, do pełnowartościowego uczestnictwa w życiu grupy społecznej. Ponadto podjęty temat związany był z trwającą reformą szkolnictwa, co pozwoliło mi na eksplorację zagadnienia w nowym typie szkół, jakimi stały się gimnazja. Reformująca się szkoła wprowadzała wiele zmian, więc w tym tak trudnym pod względem kulturowym, ekonomicznym i społecznym okresie rozstrzygały się losy edukacyjne każdego gimnazjalisty, dla którego brak sukcesów edukacyjnych mógł prowadzić do poszukiwania różnych form rekompensaty w postaci np. form zachowania nieakceptowanych przez społeczeństwo. Celem podjętych przeze mnie badań było ustalenie zależności między omawianymi zjawiskami. Główny problem badawczy przyjął formę pytania: Jaka relacja zachodzi między niedostosowaniem społecznym a niepowodzeniami szkolnymi uczniów? Badaniami sondażowymi objęłam 976 uczniów klas I, II i III gimnazjalnych na terenie Krakowa, spośród których do dalszej procedury badawczej pozostało 750, w tym 359 dziewcząt i 391 chłopców. W badaniach własnych zastosowałam metodę sondażu diagnostycznego i metodę indywidualnych przypadków. Zastosowałam sześć technik takich jak: ankieta, obserwacja (według arkusza diagnostycznego D.H. Stotta), socjometria, analiza dokumentów, wywiad, technika projekcyjna - test niedokończonych zdań. W badaniach wykorzystałam narzędzia własnej konstrukcji: kwestionariusz ankiety dla uczniów, test zdań niedokończonych oraz dyspozycje do wywiadu swobodnego. Badania empiryczne obejmowały trzy etapy. W etapie pierwszym dokonałam diagnozy w zakresie skali i rodzaju niedostosowania społecznego wśród gimnazjalistów. Na podstawie wstępnej obserwacji (wersja 6 pytań arkusza diagnostycznego D. H. Stotta) dokonanej przez 26 nauczycieli-wychowawców klas objętych badaniem, wyodrębniłam uczniów podejrzanych o niedostosowanie społeczne. Kolejnym krokiem, zgodnie z przyjętą procedurą badań, było przeprowadzenie przez nauczycieli obserwacji uczniów zgodnie z pełną wersją arkusza D. H. Stotta „Dziecko w szkole”. Arkusz ten składa się z 202 gotowych i wystandaryzowanych opisów zachowania się dziecka, co umożliwia uzyskanie danych empirycznych o dużym stopniu obiektywności. W etapie drugim skoncentrowałam się na diagnozie skali i rodzaju niepowodzeń dydaktycznych badanych. Kwestionariusz ankiety dotyczącej niepowodzeń dydaktycznych wypełniali wszyscy uczniowie, podobnie jak test socjometryczny i test zdań niedokończonych. W badaniach wzięło udział także 7 pedagogów szkolnych, którzy razem z nauczycielami uczestniczyli

¹² Wywiad z prof. B. Śliwerskim, *Brak gimnazjów nie rozwiązuje problemu*, <https://www.gosc.pl/doc/4991045.Brak-gimnazjow-nie-rozwiazuje-problemu> - (data dostępu: 20.11.2018).



w wywiadzie dotyczącym uwarunkowań biopsychicznych, środowiskowych i szkolnych dzieci sprawiających trudności wychowawcze i dydaktyczne.

W ostatnim etapie dokonałam ustalenia zależności między niedostosowaniem społecznym a niepowodzeniami dydaktycznymi badanych. Analiza zgromadzonego materiału badawczego nie wykazała istotnej statystycznie zależności między rodzajami badanych zjawisk. Nie zostały również stwierdzone wyraźne rozbieżności pomiędzy uczniami niedostosowanymi z powodzeniami i uczniami niedostosowanymi z niepowodzeniami, chociaż dogłębna analiza zgromadzonego materiału badawczego w wielu przypadkach wykazała wyraźne różnice między porównywanymi grupami uczniów. Przeprowadzone przeze mnie badania pokazały, że uczniowie niedostosowani w takim samym stopniu odnoszą powodzenia, jak i niepowodzenia dydaktyczne. Uświadomienie sobie przez nauczycieli czynników, które mogą hamować sukcesy edukacyjne uczniów i wywoływać zaburzone formy zachowania, stanowi pierwszy i podstawowy krok do podejmowania wszelkich zmian i wytyczania kierunku pracy profilaktyczno-terapeutycznej. W pracy sformułowałam pięć postulatów pedagogicznych, z których zwłaszcza trzeci stał się inspiracją do dalszych badań i analiz - zmiana mentalności nauczycieli, którzy powinni uświadomić sobie, że każdy uczeń, poza pełnieniem roli (idealnego) ucznia, uwikłany jest w szereg trudnych i skomplikowanych relacji pozaszkolnych. Nieobce są mu również inne niż nauka problemy, troski i lęki. Do szkoły przychodzi z całym bagażem doświadczeń społecznych i chociaż „śni nam się doskonały człowiek przyszłości”¹³, zanim takim się stanie, winniśmy na niego spojrzeć indywidualnie i podmiotowo.

Cykl publikacji, który uznaję za osiągnięcie naukowe, uprawniające do rozpoczęcia procedury habilitacyjnej otwiera tekst, w którym odwołuję się do pamięci szkoły, jako istotnego elementu budowania postawy wobec edukacji. Podstawą artykułu: ***Obraz szkoły w metaforach uczniów dorosłych***, (w:) T. Aleksander (red.), ***Edukacja dorosłych jako czynnik rozwoju społecznego. T. 1***, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji - PIB, Radom 2010 stały się ukryte doświadczenia edukacyjne badanych osób. Do badań wśród młodych dorosłych (studentów kierunków pedagogicznych) została wykorzystana metafora, która ma ogromną siłę nie tylko komunikacji, ale i rozwoju. Wyzwaniem dla badanych uczniów dorosłych - przyszłych pedagogów, współtwórców szkolnej rzeczywistości, było włączenie ich w odkrywanie świata edukacji poprzez mentalne w nim uczestnictwo. Uzewnętrzнили oni wiedzę o szkolnej rzeczywistości w niecodziennych narracjach, zgodnie z założeniem, że w metaforycznym wyrażeniu chodzi o to, aby „ujrzeć rzecz jakąś w niecodziennym przebraniu”¹⁴. Pojawiające się metafory odkrywały zarówno mroczne strony edukacji, jak i jej pozytywne oblicze. Ze względu na ograniczone możliwości

¹³ J. Korczak, *Jak kochać dziecko. Prawo dziecka do szacunku*, Warszawa 2002.

¹⁴ M. Adamska-Staroń, M. Piasecka, B. Łukasik, *Inny sposób myślenia o edukacji. Metaforyczne narracje*, Kraków 2007, s. 60.

druku artykuł zawierał tylko jedną metaforę, w której szkoła została przedstawiona jako szczyt górski. Poza metaforycznym odkrywaniem osobistych doświadczeń edukacyjnych tekst wskazuje na bardzo ważną kwestię, jaką jest konieczność kształtowania twórczej postawy wśród przyszłych pedagogów. Realia życia społecznego pokazują, że bardzo cennym doświadczeniem zdobywanym m.in. w przestrzeni edukacyjnej jest bliska twórczości - kreatywność, dzięki której rozwój człowieka staje się bardziej stabilny. Ponadto, dzięki zadaniu przed którym postawiłam badanych, możliwe było odkrycie ukrytych teorii, które odzwierciedlają osobiste reprezentacje myślowe i wyobrażenia, często nieuświadomione.

Doświadczenia edukacyjne zdobywane dzięki aktywnemu uczeniu się wyznaczają sposób myślenia o dorosłości. Dzięki aktywności własnej w różnych środowiskach społecznych człowiek może tworzyć własną przyszłość, o czym traktuje publikacja **Pozaformalna aktywność edukacyjna studentów, (w:) J. Kostkiewicz, A. Domagała-Kręcioch, M.J. Szymański (red.) Szkoła wyższa w toku zmian. Diagnozy i konstatacje, Impuls 2011.** Ważnym elementem kształcenia akademickiego jest uwzględnienie przestrzeni dnia codziennego, w których funkcjonują uczący się dorośli. Przestrzenie te stanowią naturalne, często nieuświadomione środowisko doświadczeń edukacyjnych, wpływając na ich postawy, zachowania i stają się bazą do kształtowania specyficznych kompetencji, które m.in. Mieczysław Malewski nazywa refleksyjnością¹⁵. Budzenie krytycznej postawy wobec własnego zaangażowania w zdobywanie wiedzy nie tylko w ramach programu kształcenia na uczelni, ale coraz częściej w środowiskach równoległych, staje się istotnym postulatem w procesie adaptacji społecznej. Podejmowana, stosunkowo wcześnie, aktywność pozaformalna, może przynieść znacznie lepsze umiejętności dostosowywania się do dynamicznych zmian. Na podstawie badań przeprowadzonych przeze mnie wśród studentów kierunków pedagogicznych okazało się, że deklarację podejmowania aktywności pozaformalnej złożyło 60% z nich, co wskazywałoby na fakt, że z indywidualnej perspektywy badanych porzucenie jedynie na nabytych w toku studiów umiejętnościach nie jest już wystarczające. Powszechny system edukacji traktują jako punkt wyjścia do dalszego rozwoju i budowania własnej biograficznej perspektywy.

O jakości uczniowskich doświadczeń, poza przestrzeniami uczenia się, decydują m.in. nauczyciele, dysponujący konkretnymi „narzędziami”, dzięki którym życie ucznia staje się barwne, inspirujące albo też nieszczęśliwe, czy pełne cierpienia. Dużą rolę odgrywają tutaj, często nieuświadomione przez nauczycieli, stereotypy uczniów, które decydują o oczekiwaniach wobec nich. Zdaniem A. Karpińskiej, uczeń którego nauczyciel przez dłuższy czas postrzega jako mało zdolnego, czy gorszego „wchodzi w rolę złego ucznia”, a tym samym zaczyna uczestniczyć w błędnym kole nieadekwatnych oczekiwań i takich samych reakcji. Powtarzająca się negatywna ocena może prowadzić w konsekwencji

¹⁵ M. Malewski, *Od nauczania do uczenia się. O pragmatycznej zmianie w andragogice*, Wrocław 2011.

na margines życia klasy, szkoły, a może nawet i społeczeństwa¹⁶, bowiem wydarzenia biograficzne tworzą nie tylko minioną rzeczywistość, ale stanowią także uwarunkowanie przyszłości¹⁷.

Elementy m.in. takich doświadczeń biograficznych zawiera artykuł ***Doświadczenia szkolne, które (prze)budzą...: dwa możliwe scenariusze***, (w:) N. Majchrzak, N. Starik, A. Zduniak (red.), ***Podmiotowość w edukacji wobec odmienności kulturowych oraz społecznych różnicowań. 2***, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa, Poznań 2012. Badaniami objęłam uczniów dorosłych, których poprosiłam o napisanie listu do swoich byłych nauczycieli. Na podstawie uzyskanego materiału empirycznego wyodrębniłam dwa rodzaje doświadczeń edukacyjnych dorosłych, które ujęłam w dwa możliwe scenariusze z życia ucznia. Scenariusz pierwszy dotyczy tych uczniów, którzy postrzegali szkołę jako środowisko stresogenne. Przytoczone fragmenty listów wskazują, że trafili oni na pedagogów, którzy nie koncentrowali się na tym, co w nich było dobre, a wśród metod wychowawczych stosowali: zastraszanie, stawianie jedynek, uwag za dostrzeganie popełnianych błędów, czy zadawanie dodatkowych zadań domowych. Scenariusz drugi rzeczywistość szkolną przedstawia jako środowisko przyjazne uczniowi, który naukę postrzega jako sensowne doświadczenie edukacyjne. Powrót do przeszłości w przypadku tej grupy respondentów, okazał się również cenny w kontekście postrzegania nauczycieli, o czym świadczą fragmenty listów: *dzięki Tobie, pozbyłam się różnych kompleksów; pokazałeś mi tą lepszą stronę szkoły; widząc pani starania sami chcieliśmy pracować i dawać z siebie jak najwięcej*. Pomimo tego, iż podróż autorów listów do przeszłości nie zawsze była radosna i pełna optymizmu, stała się jednak bardzo ważnym głosem w dyskusji nad kierunkiem dokonujących się zmian w szeroko rozumianym środowisku szkolnym, bowiem często zapominamy o tym, że o prawdziwych sukcesach lub porażkach edukacyjnych dowiadujemy się dopiero z kart zawodowych i osobistych osób już dorosłych.

Doświadczenia edukacyjne mogą wpływać na sytuację społeczną ucznia, a ich konsekwencje odczuwalne są przez niego nie tylko w przestrzeni szkolnej. Negatywną konsekwencją doświadczeń edukacyjnych może być np. poczucie osamotnienia. W tekście ***The issue of loneliness in the period of "Emerging Adulthood"***, ***"European Scientific Journal"***, 2013 (wspólnie z B. Majerek), przedstawiłam najważniejsze teoretyczne i empiryczne podejścia do tego problemu. Omawiając przyczyny i konsekwencje tego zjawiska, odwołam się zarówno do polskich (np. Centrum Badania Opinii Publicznej), jak i do europejskich raportów badawczych (np. Raport na temat zdrowia psychicznego, SUPRE, ESPAD). Z indywidualnego i społecznego punktu widzenia kwestią niezwykle ważną

¹⁶ A. Karpińska, *Niepowodzenia edukacyjne – renesans myśli naukowej*, Białystok 2011.

¹⁷ K. Zawadzki, *Edukacyjny wymiar wydarzeń osobistych i globalnych w retrospektywnej ocenie nauczycieli*, (w:) O. Czerniawska (red.), *Andragogiczny wymiar wydarzeń osobistych i globalnych w badaniach biograficznych*, Łódź 2011.

– co zostało uwzględnione w tekście - jest m.in. instytucjonalne wsparcie osób, które doświadczają samotności i innych problemów emocjonalnych i społecznych. Brak odpowiednich działań powoduje, że osoby osamotnione żyją w atmosferze strachu, niepokoju i poczuciu beznadziejności, podejmując zachowania nieprzemyślane, czy nawet (auto)destruktywne. W przypadku takich osób potrzeba rekonstrukcji własnego życia, ale przede wszystkim wsparcia i zrozumienia staje się paląca.

Kontynuacją tego wątku są dwa kolejne teksty. Pierwszy z nich ***Edukacyjne rozstania i powroty uczniów dorosłych***, „Edukacja Dorosłych” 2015, gdzie wskazałam na fakt, iż kwestia przedwczesnego opuszczania szkoły stanowi istotny problem wielu krajów Unii Europejskiej, które próbują podejmować działania minimalizujące to zjawisko. Inspiracją do podejmowania trafnych działań w tym zakresie są doświadczenia zwłaszcza tych osób dorosłych, które same borykały się z tym problemem, dzięki czemu patrzą na niego z perspektywy tych, których „system poświęcił” oraz tych, którzy podejmowali wysiłek powrotu do systemu kształcenia. Doświadczenia takich właśnie osób stały się przedmiotem podjętych przeze mnie badań. Badaniami objęłam grupę osób w wieku 20 - 45 lat - uczniów dorosłych, którzy na drodze kształcenia formalnego zmuszeni byli przerwać edukację przynajmniej jeden raz, na okres co najmniej jednego roku, by ponownie po tym okresie podjąć próbę włączenia się do systemu kształcenia. Badani zostali poproszeni o udzielenie odpowiedzi w wywiadzie częściowo ustrukturalizowanym. Uzyskane dane prowadzą m.in. do wniosku, zgodnie z którym do działań profilaktycznych już na niższych etapach edukacji warto obok narkomanii, agresji, alkoholizmu, czy cyberprzemocy dołączyć także zagadnienia z zakresu odpowiednich postaw wobec edukacji, a także umiejętności radzenia sobie w trudnych sytuacjach życiowych.

Tekst drugi, to efekt badań jakościowych, które w 2013 roku zaprojektowałam i przeprowadziłam wraz z Bożeną Majerek. Artykuł ***Czego (nie)uczy szkoła – refleksje uczniów dorosłych***, *E-mentor*, nr 1 (53), 2014, koncentruje się na doświadczeniach edukacyjnych jako czynniku, który kształtuje postawę człowieka wobec całościowego uczenia się. Analiza retrospektywnych esejów biograficznych pozwoliła mi na przedstawienie i omówienie trzech obszarów efektów kształcenia w zakresie wartości relacyjnych i osobistych, które stanowią trzon prawidłowego funkcjonowania człowieka w ciągle zmieniającej się rzeczywistości. Na podstawie zgromadzonego materiału badawczego wyodrębniłam trzy obszary efektów kształcenia. Pierwszy z nich odnosił się do pozytywnych rezultatów szkolnej edukacji – kształtowania kompetencji społecznie pożądanych (m.in. przyjaźń, współpraca, odpowiedzialność); drugi dotyczył zaniedbań w programach szkolnych (np. nieodpowiedzialność, brak umiejętności rozpoznawania własnych emocji, brak umiejętności zarządzania sobą w czasie); trzeci nawiązywał natomiast do niezamierzonych, a nawet szkodliwych dla rozwoju ucznia rezultatów wychowawczych (m.in. poczucie bezradności i bezsilności). Wypowiedzi badanych wskazywały m.in. na fakt, że w środowisku



szkolnym istnieje grupa uczniów, którzy w obliczu pojawiających się trudności niestety nie mogą liczyć na pomoc swoich nauczycieli. Opuszczeni i ignorowani przez wychowawców, uczą się obojętności i bierności, nabywając jedynie umiejętności wycofywania się z sytuacji trudnych z przeświadczeniem, że raczej należy porzucać własne ideały i wartości niż o nie walczyć. Wskazane, w oparciu o doświadczenia edukacyjne badanych, (pseudo)rezultaty pracy wychowawczej szkoły i nauczycieli pozwoliły na wyznaczenie kierunku zmian w polskiej szkole, który z perspektywy dorosłego człowieka jest sposobem na połączenie wymagań systemowych z oczekiwaniami i potrzebami uczniów.

Wątek doświadczeń edukacyjnych w zakresie własnych kompetencji znalazł miejsce w kolejnym artykule **A. Domagała-Kręcioch, B. Majerek, *Kompetencje osobiste i społeczne w szkolnych doświadczeniach uczniów*, (w:) E. Dubas, J. Stelmaszczyk (red.), *Biografie i uczenie się*, WUŁ, Łódź 2015**. Podstawą przeprowadzonych (wraz z B. Majerek) rozważań uczyniłam analizę retrospektywnych esejów biograficznych dotyczących umiejętności życiowych, ze szczególnym uwzględnieniem kompetencji osobistych i społecznych. Próba analizy doświadczeń codziennych jest próbą wypełnienia luki między oficjalnymi raportami a obiegową opinią na temat funkcjonowania współczesnej szkoły. Wciąż brakuje takich opracowań, co w kontekście oczekiwań społecznych wobec efektywności szkoły w przygotowaniu ludzi młodych do umiejętności szybkiej adaptacji do społecznej rzeczywistości, staje się zabiegiem koniecznym. Analiza wyników badań w oparciu o przygotowany na podstawie literatury wykaz zasadniczych umiejętności życiowych, dowodzi, że szkoła w największym stopniu uczy dążenia do celu i wytrwałości, budowania relacji z innymi, empatii. Natomiast po drugiej stronie (tego szkoła nie uczy) znalazły się takie kompetencje jak: umiejętność rozwiązywania problemów, radzenie sobie ze stresem, komunikatywność, czy elastyczne i analityczne myślenie.

Brak odpowiednich kompetencji może stać się istotnym problemem również dla osób starszych, które dawno ukończyły edukację szkolną, a zmieniająca się rzeczywistość wymusza na nich nabywanie nowych umiejętności. Artykuł ***Surfuję, więc jestem - Internet jako szansa dla seniorów „wkręcanych” w marginalizację*, (w:) Z. Szarota (red.), *Oświata dorosłych wobec jednostek i grup defaworyzowanych: ku społecznej jedności*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2012** koncentruje się wokół osób starszych, które – dla dobra własnego i społecznego - nie tylko powinny dzielić się swoimi doświadczeniami edukacyjnymi, ale także aktywnie podejmować wyzwania współczesnej rzeczywistości, by przełamywać stereotypy i nie zostać skazanymi na marginalizację i wykluczenie społeczne. W oparciu o wyniki analiz Raportu „Dojrzałość w sieci” wyodrębniłam postawy osób starszych wobec Internetu, które niejednokrotnie powodują, że osoby te znajdują się w sytuacji błędnego koła. Następnie wskazałam możliwości wykorzystania Internetu w ramach aktywności edukacyjnej, zdrowotnej,

czy społecznej jako antidotum na problemy braku spójności społecznej oraz kształtowania się nowej świadomości społecznej. Seniorzy stanowią bardzo istotny kapitał społeczny, który przez brak kompetencji technologicznych i strach przed nowymi mediami, może zostać zagubiony.

Na ważność doświadczeń osób starszych dla budowania kapitału społecznego, (wraz z J. Wnęk-Gozdek) zwróciłam uwagę w kolejnym tekście **A. Domagała-Kręcioch, J. Wnęk-Gozdek, *What can the twig learn from the tree?*, (w:) Ł. Tomczyk, A. Ryk, J. Prokop (ed.), *Proceedings new trends and research challenges in pedagogy and andragogy NTRCPA18*, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, Kraków 2017.** Celem artykułu stała się analiza doświadczeń osób starszych, jako ważnego potencjału zarówno w edukacji nieformalnej, jak i dialogu międzypokoleniowym. Zadanie to jest bardzo ważne, gdyż proces starzenia ma charakter wielokierunkowy, wielowymiarowy i nie można dopuścić do sytuacji, w której zostaje on zapomniany przez młodsze pokolenia. Badania miały charakter jakościowy, a przedmiotem analizy uczyniłam wypowiedzi osób starszych, w wieku od 64 - 90 lat, m.in. studentów Uniwersytetu Trzeciego Wieku. Zastosowałam metodę wywiadu swobodnego. Analiza materiału badawczego ewidentnie dowodzi, że z perspektywy otwartego społeczeństwa bardzo ważne jest przekazywanie przez osoby starsze osobom młodszym własnych doświadczeń i wiedzy, żeby i one kiedyś mogły lepiej zrozumieć kolejne pokolenia i siebie. Takie stanowisko jest także zgodne z teorią gerotranscendencji L. Tornstama¹⁸ zakładającą, że rozwój człowieka jest procesem trwającym do późnej starości, a zmiany, jakie dokonują się w życiu jednostki mogą mieć także wymiar pozytywny m.in.: nastawienie na przeżywanie wewnętrznego świata, koncentracja na relacjach centralnych i poczucie więzi z wcześniejszymi i późniejszymi pokoleniami.

Dopełnieniem moich zainteresowań wymiarem doświadczeń edukacyjnych są dwie monografie pod redakcją. Pierwsza: **A. Domagała-Kręcioch, B. Majerek (red.), *Szkoła jako przestrzeń edukacyjnego (nie)porozumienia*, Impuls, Kraków 2014, Wyd. I i II.** Publikacja składa się z 12 artykułów, w których ich autorzy dokonali wieloaspektowej analizy funkcjonowania współczesnej szkoły, wskazując na te czynniki i zjawiska, które implikują charakter doświadczeń edukacyjnych poprzez tworzenie lub blokowanie warunków do współpracy głównych podmiotów edukacji: uczniów, nauczycieli, rodziców oraz instytucji współpracujących ze szkołą. Druga publikacja: **A. Domagała-Kręcioch, B. Majerek (red.), *Kategorie (nie)obecne w edukacji*, Impuls, Kraków 2017.** W zbiorowej monografii zaprezentowano 19 kolejnych artykułów poświęconych nowym zjawiskom i tendencjom, pojawiającym się w obszarze edukacji, które podzielono na trzy tematyczne części.

¹⁸M. Malec, *Gerotranscendencja – teoria pozytywnego starzenia się. Założenia i znaczenie*, (w:) M. Olejarsz (red.), *Dyskurs młodych andragogów* 13(2012), Zielona Góra 2012.



W pierwszej z nich znalazły się (nie)obecne lub zaniedbane kategorie edukacyjne; w drugiej – dziecko w (nie)obecnych przestrzeniach oddziaływań edukacyjnych i w trzeciej- (nie)obecne podmioty wychowania. Ze względu na możliwość budowania nowych przestrzeni rozwoju człowieka szczególne znaczenie przypisano kategoriom nieobecnym w edukacji takim jak m.in.: ambiwalencja, niepewność, błędy edukacyjne, starość.

Występujące w życiu człowieka ograniczenia mogą prowadzić zarówno do niszczenia jego egzystencji, jak i optymalizacji jego losu, dokonane zaś w tym zakresie wybory są wynikiem edukacyjnego przygotowania: posiadanych wartości osobistych i relacyjnych. Słaby wkład szkół w przygotowanie młodych ludzi do pokonywania różnych ograniczeń wynika z tego, że ogólne standardy edukacyjne, kładą wyłącznie nacisk na konieczność osiągania przez człowieka sukcesu¹⁹. Umiejętność szybkiego dostosowania się do działania w nowych warunkach społecznych wymaga także pogłębionej refleksji nad zakresem kompetencji, których polska szkoła (nie) uczy. Uzyskane przeze mnie dane wyraźnie wskazują, że z jednej strony szkoła stawia na sukces, uczy np. wytrwałości w dążeniu do celu, z drugiej - uczy obłudy, braku zaufania, fałszu, nie zaspokaja potrzeb uczących się dorosłych, powielając wciąż te same błędy. Dramatyzm współczesnego człowieka polega więc m.in. na tym, że żyjąc wśród innych czuje się często osamotniony, zagubiony, bezradny i niedostosowany do realiów świata społecznego.

Problematyka niepowodzeń edukacyjnych towarzyszy mi od samego początku moich zainteresowań naukowo - badawczych. Poznając doświadczenia edukacyjne badanych przeze mnie osób i analizując interesujące mnie zagadnienie dostrzegłam, że na gruncie pedagogiki, a zwłaszcza dydaktyki i andragogiki, nie tylko istnieje mało zbiorczych opracowań dotyczących trudnych doświadczeń edukacyjnych (np. J. Konopnicki, A. Karpińska, Z. Kwieciński, O. Czerniawska, P. Dominicé, T. Borowska), ale przede wszystkim brakuje propozycji rozwiązań tego problemu, dostosowanych do konkretnego odbiorcy. I może właśnie dlatego, chociaż wzrasta nasza wiedza o czynnikach zaburzających prawidłowe funkcjonowanie człowieka, wciąż pojawiają się uczniowie z niepowodzeniami. Pomimo tego, iż psychologia dostarcza szeregu empirycznie weryfikowalnych dowodów na negatywne konsekwencje braku umiejętności radzenia sobie z trudnościami, czy niepowodzeniami szkolne środowiska uczenia się człowieka wydają się bagatelizować te dane. Ponadto, zdaniem A. Nizińskiej, „brak etycznej busoli, pierwiastka wartościującego staje się powoli cechą pożądaną w świecie wolnego rynku”²⁰ i kultury sukcesu. Zaczyna dominować „cnota braku orientacji”, czyli gotowość do zaakceptowania każdego rozwiązania niezależnie od granic, wyznaczanych przez wartości²¹, co niewątpliwie powiększa już istniejące nierówności.

¹⁹ Por. T. Borkowska, *Pedagogia ograniczeń ludzkiej egzystencji*, Warszawa 2003.

²⁰ A. Nizińska, *Między nauczaniem a uczeniem się*, Wrocław 2008, s. 67.

²¹ Tamże, s. 67.

Dotychczasowe doświadczenia edukacyjne badanych osób stały się dla mnie impulsem do wprowadzania koniecznych zmian na rzecz budowania szkolnego środowiska (szkolnej kultury błędu), przyjaznego dostrzeganiu i konstruktywnemu pokonywaniu kryzysów, słabości, lęków. Człowiek, który w trudnej sytuacji otrzymuje wsparcie i zrozumienie, potrafi w dalszym życiu radzić sobie w podobnych sytuacjach, a nawet sam udziela wsparcia potrzebującym²². Radzenie sobie z trudnymi wyzwaniami to dla współczesnego człowieka *signum temporis*²³.

Podejmując teoretyczne i praktyczne analizy dotyczące szkolnej kultury błędu, uwzględniłam te elementy edukacyjnego świata, które powszechnie są uznawane za najbardziej zaangażowane w dokonywanie wszelkich zmian. Zatem omawiane zjawisko koncentruje się wokół: (1) nauczyciela, jako istotnego podmiotu wszelkich działań w przestrzeni szkoły, (2) uczniów, którzy z jednej strony poddawani są tym działaniom, a z drugiej - współtworzą przestrzeń życia szkoły oraz (3) systemu edukacji, bez zgody którego wszelkie, nawet oddolne inicjatywy, nie miałyby racji bytu.

(1) O konieczności brania nauczycielskiej odpowiedzialności za udzielanie wsparcia i pomocy osobom doświadczającym niepowodzeń i porażek, a przez to za stwarzanie środowiska przyjaznego popełnianiu błędów piszę w tekście ***Niepowodzenia szkolne ucznia poza granicami (nie)powodzeń nauczyciela?***, (w:) P. Bury, D. Czajkowska-Ziobrowska (red.) ***Edukacja bez granic - mimo barier. 1, Przestrzeń tworzenia***, Wydaw. Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa, Poznań 2008. Moja uwaga została skoncentrowana na odpowiedzialności nauczyciela za przyszłość jego ucznia, za to kim on będzie w dorosłym życiu między innymi dzięki nauczycielskim decyzjom i oddziaływaniom. Pokazując podstawowe bariery na drodze ku szkole bez niepowodzeń, zwracam uwagę na te czynniki, o których często nauczyciele zapominają w swojej pracy, czyli m.in. o tym, że to oni decydują o promocji ucznia do następnej klasy. W świadomości nauczycieli „straszenie” ucznia drugorocznością, której skuteczność nie jest mimo wszystko wysoko oceniana, daje jednak poczucie dysponowania konkretnym narzędziem w walce „z trudnym” uczniem. Zatem empatyczni i profesjonalni pedagodzy winni zadawać sobie szereg pytań, dzięki którym będą doskonalić swoje kompetencje w zakresie pracy z uczniem z niepowodzeniami, ale przede wszystkim zaczną dostrzegać zależności pomiędzy różnorodnymi uwarunkowaniami życia dziecka, a jego sytuacją szkolną i dalszym społecznym funkcjonowaniem.

Odpowiedzialność, to wartość i problem edukacyjny, o czym próbuje przekonać czytelnika w kolejnym artykule ***Słów kilka o nauczycielskiej odpowiedzialności za niepowodzenia uczniów***, (w:) D. Bis, J. Ryś (red.), ***Szkolnictwo i kształcenie***

²² E. Ringiel, *Gdy życie traci sens. Rozważania o samobójstwie*, Warszawa 1987.

²³ A. Nizińska, *Między nauczaniem...* dz.cyt., s. 67.

zawodowe: wybrane aspekty, Studio Format, Lublin 2010. Na odpowiedzialność możemy spojrzeć z co najmniej dwóch perspektyw, w zależności od przyjętego modelu teoretycznego. Podejście takie z jednej strony czyni nauczyciela odpowiedzialnym za ucznia, z drugiej – dowodzi, że sytuacje edukacyjne stają się bogatym źródłem doświadczeń pozwalającym młodym ludziom na ponoszenie współodpowiedzialności za proces własnego uczenia się. Zgodnie z tym, każdy człowiek ma prawo do popełniania błędów. Codzienna praca nauczyciela wymusza więc na nim, w kontekście sytuacji i zdarzeń, jakie mają miejsce w przestrzeni szkolnej, posiadanie odpowiednich kompetencji oraz konieczność ciągłego doskonalenia się, by „wnikać w świat ucznia” i dbać o jego rozwój.

Powyższe założenie znajduje odzwierciedlenie w moim kolejnym tekście ***Nauczyciel źródłem szkolnego nieporozumienia: odbicie w krzywym zwierciadle?***, (w:) **A. Domagała-Kręcioch, B. Majerek (red.), Szkoła jako przestrzeń edukacyjnego (nie)porozumienia, Impuls, Kraków 2014**, w którym wskazuję na konieczność ciągłej weryfikacji własnych doświadczeń przez pedagogów (jako uczących się dorosłych) i na tej podstawie budowania pozytywnego klimatu w klasie. Rzeczywistość edukacyjna zmienia się, a nawyki wbudowane w funkcjonowanie nauczycieli pozostają często bez zmian. Dodatkowo dynamika zmian społeczno-ekonomicznych, za którymi musi podążać edukacja, często stawia nauczycieli w sytuacji utraty sensu podejmowania jakichkolwiek działań, prowadząc do stanu frustracji, apatii, zniechęcenia, a nawet bezradności. Jeśli dojdą do tego czynniki generujące toksyczne interakcje (apodyktyczność nauczyciela, leseferyzm edukacyjny, syndrom wypalenia zawodowego, lęki przed przyszłością i niekompetencją) o nieporozumienia w przestrzeni szkolnej wcale nie jest trudno. W tekście poruszone są wątki, które mogą stać się refleksją nie tylko dla nauczycieli, ale także dla kandydatów na pedagogów, czy osób zaangażowanych w edukację. Zwrócenie uwagi na te właśnie aspekty to zabieg celowy, dzięki któremu postrzegamy nauczyciela nie tylko jako funkcjonariusza publicznego pełnego jedynie zalet i cnót wszelakich, ale przede wszystkim jako człowieka uwikłanego w meandry społecznych oczekiwań, człowieka popełniającego błędy.

Szkoła to czas jedyne i niepowtarzalnego gromadzenia doświadczeń życiowych, dlatego istotne staje się odpowiednie podejmowanie przez nauczyciela działań edukacyjnych i stwarzanie sprzyjających warunków rozwoju ucznia. Jednak zmiany w codzienności dokonują się zbyt szybko, tak więc nauczyciele nie zawsze są w stanie nadążyć za nimi. Zatem ważnym elementem doskonalenia się nauczycieli i budowania kultury uczenia się na błędach jest sprawność w wykorzystywaniu doświadczeń innych. Taka umiejętność pozwala na pełniejsze i skuteczniejsze przygotowanie się do nieprzewidywalnej rzeczywistości. Kwestia ta została podjęta przeze mnie w tekście ***Doświadczenia cenniejsze od teorii, czyli jak uniknąć pedagogicznych pułapek?***, (w:) **S. Kowal, A. Kwatera, E. Zawisza (red.), Nauczyciel - między etosem a presją rzeczywistości. T. 2, Społeczne i wychowawcze role nauczyciela, e-bookowo, Będzin 2015.** Każdy zawód wymaga



odpowiedniego przygotowania, jednak zawód nauczyciela stanowi nieustająco otwartą przestrzeń edukacyjnych niedomówień w czasach nieprzewidywalnej rzeczywistości. Odpowiedzialność za losy Innego sprawia, że pedagodzy „powinni być traktowani jak specjaliści, a nie jak pracownicy przemysłowi na linii montażowej”²⁴. Takie jednak podejście wymaga od nauczycieli permanentnego doskonalenia się, dzięki któremu mogą oni przemierzać świat ze (a nie za) swoimi uczniami. Na podstawie literatury i doświadczeń osób zaangażowanych w edukację (rodziców, nauczycieli), sformułowałam kilka istotnych, bo wynikających z konkretnych doświadczeń, dyrektyw w zakresie pracy pedagogicznej. Tekst koncentruje się na niewielkim, ale bardzo ważnym wycinku szkolnej rzeczywistości. Szybkie zmiany niejednokrotnie wymagają od nauczycieli bezbłędnego działania w wielu kwestiach, co powoduje, że pomimo tego, iż ucząc się na własnym przykładzie lepiej poznają świat, w tym przypadku muszą korzystać także z doświadczeń innych. Przedstawione przeze mnie podejście stanowi zaproszenie do dzielenia się przez pedagogów własnymi błędami, a nie – jak to ma miejsce w wielu polskich szkołach – „zamiataniu ich” pod dywan wzajemnych pretensji, oskarżeń, zarzutów. W tekście wyodrębniłam trzy obszary korzystania z doświadczeń innych: praca z uczniami, praca z rodzicami, praca z nauczycielami/dyrekcją.

(2) Odpowiedzialność za własne decyzje i kreowanie przestrzeni do działania znajduje odzwierciedlenie w kolejnej publikacji ***Przygotowanie młodych dorosłych do pokonywania niepowodzeń edukacyjnych jako alternatywa dla alibi wykrętu***, (w:) M. Bargel, E. Janigova, E. Jarosz, M. Juzl (ed.), ***Sociální pedagogika v kontextu životních etap člověka, Institut mezioborových studií, Brno 2013***. Każde nowe doświadczenie rozpatrywane jest w oparciu o uprzednio zdobyte doświadczenia, z uwzględnieniem kontekstu społeczno-kulturowego życia jednostki. Od tego, jak człowiek postrzega swoje doświadczenia związane z sukcesem i porażką, zależy m.in. jego motywacja do kolejnych działań. Zgodnie z założeniami teorii atrybucji uczniowie zorientowani na sukces są nastawieni na spełnienie większości stawianych im wymagań, a niepowodzenia nie stanowią dla nich przeszkód. Tymczasem w przypadku uczniów unikających porażek możemy mówić o wyuczonej bezradności, w konsekwencji której może się pojawić przygnębienie czy obojętność. W tym kontekście niezwykle ważne staje się wyposażenie młodych ludzi w umiejętność radzenia sobie z własną emocjonalnością i działania w trudnych sytuacjach. W tekście przedstawiłam analizę sposobu postrzegania i interpretowania niepowodzeń edukacyjnych doświadczanych przez młodych dorosłych (studentów kierunków pedagogicznych). Wśród problemów badawczych znalazły się m.in. pytania: Jakich niepowodzeń edukacyjnych doświadczają studenci kierunków pedagogicznych?, Jakie działania podejmują, by poradzić sobie z napotykanymi trudnościami? oraz Jak oceniają własny poziom przygotowania do pokonywania niepowodzeń? Niezależnie od rodzaju doświadczanych niepowodzeń,

²⁴W. Isaacson, *Steve Jobs*, Kraków 2011, s. 373.

wnioski płynące z badań jednoznacznie wskazują na potrzebę zwracania większej uwagi w przygotowywaniu przyszłych pedagogów na wyposażanie ich w narzędzia, dzięki którym będą umieli sobie radzić w trudnych sytuacjach w sposób moralny i społecznie akceptowalny, tak by nie musieli oszukiwać, kłamać i ulegać pokusie „pójścia na skróty”. Jak zauważa J. Niemiec pedagog powinien być „jednocześnie uczącym się, weryfikatorem wiedzy, konsultantem i kreatorem dla nowych zadań, (...) szanującym wiedzę innych, dyrygentem poczynąć edukacyjnych wielu indywidualności(...)”²⁵, ale przede wszystkim wzorem dla swoich uczniów, którzy obserwując jego codzienne zmagania z własnymi porażkami oraz radości z odnoszonych sukcesów, stają się uczestnikami prawdy o niekłamany życiu szkoły.

Umiejętność przyznania się do prawdy w kontekście popełnianych błędów, to zaleta, która została wyeksponowana w kolejnej publikacji ***Refleksje uczniów dorosłych na temat własnych doświadczeń edukacyjnych „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2017.*** Inspiracją do podjęcia dalszej analizy uwarunkowań kultury błędu stały się dla mnie refleksje uczących się dorosłych wokół błędów decyzyjnych będących elementem ich doświadczeń edukacyjnych w przestrzeni szkolnej. Kategoria błędu decyzyjnego jest zagadnieniem rzadko podejmowanym w literaturze pedagogicznej, w której co prawda wspomina się o błędach nauczycieli (M. Niemierko) czy błędach uczniów (L. Badura), ale częściej w kontekście przyswajanej wiedzy niż podejmowanych decyzji. Wyznacznikiem wszelkich działań edukacyjnych są określone normy i zasady, które w sytuacjach typowych stają się drogowskazami dla osób uczestniczących w procesie kształcenia. Jednak nie zawsze nauczanie i uczenie się przebiegają według reguł akceptowanych przez wszystkie osoby biorące w nich udział, pojawiają się również sytuacje nowe i niepewne, wymagające zastosowania odmiennych sposobów postępowania. Decyzje, które uczeń zmuszony jest w takich sytuacjach podjąć, pociągają za sobą mniej lub bardziej uzasadnione konsekwencje. Zarówno dokonane wybory, jak i wynikające z nich konsekwencje mogą być postrzegane przez jednostkę z perspektywy czasu w kategoriach „błędu” czy „sukcesu”. Badania ankietowe przeprowadziłam wśród uczniów dorosłych, których poprosiłam o udzielenie odpowiedzi na temat dotychczasowych skutków edukacyjnych błędnych decyzji podejmowanych w przestrzeni szkolnej. Analiza zgromadzonego materiału pozwoliła mi m.in. na wyodrębnienie pozytywnych i negatywnych konsekwencji błędnie podjętych decyzji. W kontekście nauki na błędach powrót do przeszłości staje się doskonałym momentem autorefleksji. Zdecydowana większość badanych zadeklarowała, że gdyby znalazła się jeszcze raz w podobnej sytuacji, postąpiłaby już inaczej. Właśnie tego typu refleksja nad własnym postępowaniem sprawia, że w przestrzeni szkolnej powinno znaleźć się miejsce, ale także przyzwolenie na możliwość popełniania błędów i ich naprawianie. Dzięki takim działaniom

²⁵ J. Niemiec, *Edukacja „toczących się” reform*, (w:) A. Karpińska (red.) *Edukacyjne problemy czasu globalizacji w dialogu i perspektywie*, Białystok 2003, s. 28.



zostaną zaspokojone indywidualne potrzeby każdego ucznia, a błędy staną się źródłem jego rozwoju.

Temat dotyczący nowych możliwości uczenia się na błędach przez osoby dorosłe podjęłam w tekście *Piloci mają swoje czarne skrzynki: a andragodzy? „Edukacja Dorosłych” 2017*. Wyjaśniając, czym jest uczenie się na błędach i omawiając podstawowe bariery tego procesu, starałam się dowiedzieć, że doświadczanie błędów przez uczniów dorosłych może mieć także walor edukacyjny, o ile zostaną spełnione pewne warunki kontekstowe. Uznałam, że nauka na błędach stanowi ten wymiar w edukacji dorosłych, który wciąż jest mało doceniany i eksplorowany. W przytoczonych w tekście badaniach ankietowych udział wzięli studenci kierunków pedagogicznych, których postawy wobec popełnianych błędów własnych i cudzych potwierdzają utrwalone w społeczeństwie przekonanie, że należy je wypierać i kamuflować, nawet ryzykując brak własnego rozwoju zawodowego czy osobistego. Podjęta przeze mnie analiza wartości uczenia się na błędach prowadzi do konkluzji istotnej dla społecznego funkcjonowania człowieka: zaprzeczanie i wypieranie błędów nie ma sensu, gdyż w ten sposób marnuje się okazję, by dowiedzieć się czegoś więcej na swój temat.

Konsekwencją tych rozważań stał się kolejny tekst: *Uczenie się na błędach jako droga do edukacyjnego sukcesu, (w:) T. Łączek (red.) Sukces edukacyjny, sukces zawodowy, sukces życiowy, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2018*. Dokonana przeze mnie analiza teoretycznych i empirycznych odniesień wokół sukcesu życiowego wskazuje na potrzebę odpowiedniego kształtowania postaw młodych dorosłych, którzy próbują podejmować różne role zawodowe i osobiste w społeczeństwie osiągnięć i nie zawsze są do tego odpowiednio przygotowani. Tekst jest punktem wyjścia do dyskusji na temat konieczności uświadamiania sobie, że za kształtowanie odpowiednich postaw wobec własnych sukcesów i niepowodzeń odpowiedzialne są wszystkie środowiska edukacyjne. W zależności od sposobu w jaki rodzice, nauczyciele, uczniowie podchodzić będą do nieuniknionych przecież pomyłek, potknięć, porażek, tak jednostki będą sobie później radzić z wyzwaniem w dorosłym życiu²⁶. Błędy, które popełniamy, związane są bowiem z pełnionymi przez nas rolami: rodziców, pracowników, pracodawców, obywateli itd. i występują we wszystkich obszarach naszego życia, stając się źródłem edukacyjnych doświadczeń. Warto więc zadbać również o to, by młodzi ludzie sami próbowali podejmować odpowiedzialność za własną dorosłość - dojrzałość²⁷ dzięki stwarzaniu odpowiednich ku temu warunków.

(3) Doświadczenia edukacyjne uczących się osób, wynikające z edukacji nieadekwatnej do ich potrzeb i oczekiwań, wymagają szeregu zmian systemowych, wśród których niewątpliwie znajduje się samo podejście do roli ucznia. O nowym sposobie patrzenia na edukację dorosłych traktuje tekst *W stronę zmiany sposobu myślenia o uczeniu*

²⁶ J. Lahey, *Nauczka czyli jak...*, s. 20.

²⁷ E. Dubas, *Przygotowanie do dorosłości- być i stawać się dorosłym*, „Edukacja Dorosłych” nr1(72) 2015, s. 19.

się dorosłych w świecie „płynnej nowoczesności”, (w:) J. Kostkiewicz, A. Domagała-Kręcioch, M.J. Szymański (red.) Szkoła wyższa w toku zmian. Diagnozy i konstatacje, Impuls, Kraków 2011. Wychodząc z założenia, które poczyniły A. Matlakiewicz i H. Solarczyk-Szwec²⁸, że to właśnie edukacja dorosłych pełni funkcję społecznego barometru zmian dokonujących się w otoczeniu, podjęłam próbę ukazania konieczności odmiennego sposobu patrzenia na „nowy” typ ucznia, wymagającego niestereotypowego podejścia do procesu nauczania i uczenia się ze wszystkimi jego uwarunkowaniami. W swoich rozważaniach starałam się nie tylko podkreślić fakt, że współczesny świat wymaga edukacji zasadniczo odmiennej od dotychczasowej, ale także - odwołując się do autorytetów w dziedzinie edukacji dorosłych, nakreślić kierunek tych zmian. Dzięki temu zwróciłam uwagę na stare/nowe przestrzenie w edukacji dorosłych, które implikują jakość gromadzonych doświadczeń, przez co stają się dla społeczeństwa XXI wieku istotne i niezbędne.

Zmian w zakresie uczenia się na błędach wymaga polski system kształcenia, na co wskazuje sytuacja osób, które z różnych przyczyn nie sprostały wymaganiom edukacji. W tekście *Szkoły "drugiej szansy" jako obszar wsparcia uczniów dorosłych: uwarunkowania i skala zjawiska przedwczesnego kończenia nauki, (w:) M. Piorunek (red.), Dymensje poradnictwa i wsparcia społecznego w perspektywie interdyscyplinarnej, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2015, (razem z B. Majerek)* podjęłam próbę teoretycznego nakreślenia kierunku niezbędnych zmian w zakresie działań dotyczących konieczności wspierania uczniów szkół „drugiej szansy”. Pomimo permanentnie istniejącego problemu uczniów „po przejściach”, którzy mają negatywne doświadczenia edukacyjne i wymagają kompleksowego podejścia, wciąż pozostają w obszarze zaniedbań badawczych. Traktuje się ich sytuację albo wybiórczo, zwracając jedynie uwagę na wybrane aspekty wsparcia albo pomija w ogóle. W wyniku dokonanej analizy nielicznych wciąż raportów np. *Education and Training In Europe 2020. Responsens from the EU Member State* z 2013 roku, *Dorośli w systemie edukacji formalnej: polityka i praktyka w Europie* oraz wyników badań Niemieckiego Instytutu ds. Młodzieży (Deutsches Jugendinstitut) prace z uczniami tego typu szkół powinny koncentrować się wokół trzech ważnych momentów w edukacji szkolnej: przejście ze szkoły podstawowej do szkoły średniej, ukończenie 18 roku życia (moment przed końcem obowiązku szkolnego) i zakończenie obowiązku szkolnego. Konkluzją podjętej analizy jest wniosek, że ze społecznego punktu widzenia, ważne jest uwzględnienie często niedostrzeganych pierwszych i kolejnych prób podejmowanych w celu uzupełnienia wykształcenia. Przykre doświadczenia szkolne, pełne porażek i upokorzenia oraz towarzyszące im problemy dnia codziennego powodują, że uczniowie dorośli, którzy zbyt wcześnie opuszczają system edukacji nie są w stanie samodzielnie podjąć i przede wszystkim ukończyć nauki. Możliwość odzyskania utraconych przez nich szans jest ograniczona z co

²⁸ A. Matlakiewicz, H. Solarczyk-Szwec, *Dorośli uczą się inaczej. Andragogiczne podstawy kształcenia ustawicznego*, Toruń 2009, s. 79.

najmniej dwóch powodów: minionego czasu nie można cofnąć i dotychczasowa edukacja nie pobudza ich do rozwoju. Zatem używając słów B. Pascala „żeglują po szerokim edukacyjnym przestworzu, wciąż niepewni i chwiejni, popychani od jednego do drugiego krańca”²⁹, a skutki tej „żeglugi” są odczuwalne nie tylko dla jednostki, ale także dla ogółu społeczeństwa. Błędy systemu kształcenia w tym zakresie jedynie wzmacniają widoczne nierówności edukacyjne i społeczne.

Rozważania na temat kontekstowego znaczenia edukacji w życiu człowieka dorosłego i jej roli m.in. w budowaniu środowiska uczącego się na błędach podjęłam (wspólnie z B. Majerek) również w artykule **Zwischen Exklusion und Inklusion im polnischen Bildungssystem**, (w:) St. Sting, S. Blumenthal, K. Lauermann (red.), **Soziale Arbeit und Soziale Frage(n)**, Opladen: Verlag Barbara Budrich, 2018 (wersja niemieckojęzyczna) oraz **Między inkluzją a ekskluzją w polskim systemie kształceniu dorosłych**, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, 3(98), 2017. Przygotowanie tego tekstu, potwierdził fakt, że ten obszar edukacji dorosłych jest mocno zaniedbany, gdyż trudno jest dotrzeć do raportów czy doniesień z badań, które rzetelnie informują o sytuacji edukacyjnej uczniów dorosłych. Pomimo tego, iż w Polsce funkcjonuje dość drożny system kształcenia osób dorosłych, które „system poświęcił”, szkoły dla dorosłych bardzo często zamiast stawać się „szkołami drugiej szansy” przyjmują postać „szkół zmarnowanych szans”. Na podstawie dostępnych danych ustalono niestety, że w szkołach dla dorosłych co roku odnotowuje się bardzo duży odpad wtórny, chociaż przez pewien czas fikcyjni uczniowie figurują jeszcze na papierze jako słuchacze. Najprawdopodobniej jest to wynikiem braku wsparcia pedagogicznego, psychologicznego i socjalnego uczniów oraz stosowania metod i środków kształcenia, które nie są adekwatne do potrzeb osób dorosłych. Jak się również okazuje, szkoły dla dorosłych produkują bezrobotnych absolwentów, bowiem ponad połowa uczniów kształci się w zawodach, w których odnotowano największe bezrobocie (tzw. zawody nadwyżkowe). Tak więc szkoły drugiej lub nawet ostatniej szansy z jednej strony teoretycznie podejmują funkcję włączającą (kuszą i przyciągają uczniów dorosłych różnymi sposobami), a z drugiej – coraz częściej stanowią kolejny etap ich społecznej marginalizacji.

Pozostając w przestrzeni nieprzystosowania systemu edukacji do indywidualnych potrzeb i doświadczeń uczących się dorosłych, kontynuowałam wątek społecznego wykluczenia wśród grupy bezrobotnych młodych dorosłych, którzy pozostają poza formalnym systemem kształcenia i rynkiem pracy. Od 2016 roku uczestniczę w międzynarodowym projekcie *Adults Literacies as Benefit for Inclusion and Equity ALBIE* w partnerstwie z uniwersytetami z Estonii, Słowacji i Islandii. Podjęte w ramach projektu działania pozwoliły na opracowanie raportu dotyczącego sytuacji społeczno-ekonomicznej badanej grupy Ł. Tomczyk, A. Domagała-Kręcioch, Z. Szarota i inni, **National report Poland**,

²⁹ B. Pascal, *Mysli*, Warszawa 2012, s.323

(w:) Ł. Tomczyk, B. Vaněk (ed.), *Adults literacies as benefit for inclusion and equity: reports on young adults being NEETs: Estonia, Iceland, Poland and Slovakia*, Department of Social Pedagogy and Andragogy Pedagogical University of Cracow, Banská Bystrica - Cracow 2017.

W ramach działań projektowych przeprowadziłam badania wśród osób z grupy NEET, w oparciu o wypracowane przez zespół narzędzia, a wyniki tych badań zostały opublikowane w artykule: Ł. Tomczyk, B. Vanek, I. Pavlov, i inni, *Critical thinking, problem-solving strategies and individual development assessment among NEETs – research conducted in Slovakia, Poland and Estonia*, International Journal of Lifelong Education, 2018. Przygotowałam także autorski scenariusz zajęć z osobami z grupy NEET, który został zamieszczony w publikacji *Wyznaczam cele. Bierności mówię „nie”*, (w:) Ł. Tomczyk, B. Vanek (ed.), *How to work with NEETs. Recommendations for policy and practice*, Wyd. Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, Kraków 2018.

Uwzględniając dotychczasowe doświadczenia badawcze w kolejnej publikacji *Refleksje wokół szkolnej kultury błędu*, „Kultura i Wychowanie” 15(2019), wskazałam warunki niezbędne do tworzenia szkolnej kultury błędu i omówiłam, na podstawie badań przeprowadzonych wśród młodych dorosłych - przy użyciu własnego autorskiego kwestionariusza ankiety - trzy podstawowe zagadnienia z nią związane tj.: rola szkoły w jej budowaniu, postawy wobec błędów oraz reakcje na nie nauczycieli i osób uczących się.

Cennym dla mnie doświadczeniem, dzięki któremu udało mi się uzyskać szerszą perspektywę w zakresie badanego zjawiska, była współpraca z naukowcami z kraju i zagranicy w ramach przygotowywania trzech zbiorowych monografii, których jestem współredaktorem:

1. A. Domagała-Kręcioch, O. Wyżga, (red.), *Współczesne wyzwania dydaktyki szkoły wyższej*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2009, to zbiór 11 artykułów, których głównym celem było ukazanie potrzeby wprowadzania koniecznych zmian w kształceniu akademickim, nastawionym na wspomaganie i rozwój konstruktywnych i twórczych postaw człowieka dorosłego (studenta), niezbędnych do funkcjonowania w nowej społeczno-edukacyjnej rzeczywistości.

2. J. Kostkiewicz, A. Domagała-Kręcioch, M.J. Szymański, (red.), *Szkoła wyższa w toku zmian: diagnozy i konstatacje*, Impuls, Kraków 2011, koncentruje się na czterech kręgach zagadnień: ogólny problem zmian społecznych, w tym także zmiany edukacyjnej; problematyka trwałości i zmiany w szkolnictwie wyższym; wybrane oceny współczesnych problemów i zjawisk w szkolnictwie wyższym; doświadczenia w zakresie zmian w szkolnictwie wyższym w innych krajach.



3. J. Kostkiewicz, A. Domagała-Kręcioch, M.J. Szymański, (red.), *Szkoła wyższa w toku zmian: debata wokół ustawy z dnia 18 marca 2011 roku*, Impuls, Kraków 2011, zawiera prace reprezentantów poszczególnych środowisk uniwersyteckich, którzy w trosce o stan szkolnictwa wyższego w Polsce w kontekście wprowadzonej w dniu 18 marca 2011 roku Ustawie, dzielą się swoimi doświadczeniami i wiedzą, wskazując m.in. na newralgiczne punkty dokumentu możliwe do korekty w przyszłości.

Wszystkie powyższe monografie podejmują kwestię wprowadzania istotnych zmian w szkole wyższej oraz szukania najskuteczniejszych rozwiązań pojawiających się problemów edukacyjnych.

Podsumowując, za najważniejsze osiągnięcie przedstawionego cyklu publikacji uważam wskazanie na konieczność budowania szkolnej kultury błędu, czyli stwarzanie takich warunków, dzięki którym wzrasta tolerancja na popełniane błędy i traktowanie ich, podobnie jak sukcesów edukacyjnych, w kategoriach cennych doświadczeń edukacyjnych. Zaproponowane przeze mnie podejście podkreśla znaczenie mało docenianej jeszcze w Polsce wiedzy negatywnej (negative knowledge), która wiąże się z ważnym aspektem skutecznych działań społecznych. Istotnym elementem szkolnej kultury błędu jest także ukazanie różnych perspektyw interpretowania odpowiedzialności za efekty uczenia się, czyniąc osobą współodpowiedzialną również samego ucznia. W obliczu istniejących nierówności edukacyjnych, z którymi Europa próbuje sobie radzić, ale które mimo to nadal powodują poważne konsekwencje m.in. problemy ze zdrowiem psychicznym, depresją, stanami niepewności, brakiem poczucia sensu, wykluczeniem, umiejętność uczenia się na błędach staje się ważnym obszarem naukowych dociekań, wymagającym podejmowania konkretnych działań. W związku z ograniczeniami istniejących narzędzi do analizy kultury błędu dostrzegłam potrzebę skonstruowania takiego narzędzia i zaprojektowałam autorskie narzędzie - skala szkolnej kultury błędu (SKKB).

Brak widocznych konsekwencji przekazu międzypokoleniowego w zakresie strachu przed błędem/porażką, sprawia, że nie dostrzegamy tego zjawiska w kontekście zagrożeń społecznych, podobnych do tych dobrze opisanych w literaturze: przemoc, narkomania czy alkoholizm. Tymczasem, jak pokazują badania A. J. Eliotta i T.M. Trasha, strach przed popełnianiem błędów dopiero z upływem czasu pozwala odstąpić konsekwencje takie jak: utracone możliwości uczenia się, zmniejszone trajektorie osiągnięć i spadek psychicznego i fizycznego samopoczucia³⁰. Biorąc pod uwagę fakt, że lęk przed porażką jest bardzo często

³⁰ A. J. Elliot, T. M. Thrash, *The Intergenerational Transmission of Fear of Failure*, Society for Personality and Social Psychology, Vol. 30 No. 8, 2004, p. 967, DOI: 10.1177/0146167203262024.

transmitowany generacyjnie, stając się przyczyną „kultury nicnierobienia”³¹, budowanie kultury błędu staje się zagadnieniem niezmiernie ważnym dla całego społeczeństwa, gdyż zmienia podejście do popełniania błędów własnych i cudzych. Jak wskazuje E. Przybylska, „relacja między kształtem edukacji a ogólną kondycją państwa jest niewątpliwie mega - tematem, generującym szczegółowe pytania wobec pedagogiki”³².

Ponadto, istotną zaletą przedstawionego cyklu publikacji jest poruszanie tych wątków, które w przestrzeni pedagogiki i andragogiki nie są wystarczająco podejmowane, a które ze względu na funkcjonowanie człowieka w społeczeństwie wiedzy, mają znaczący walor edukacyjny. Jak zauważa K. Wielecki „społeczeństwa oparte na wiedzy to nie te, w których dominuje jeden określony typ wiedzy – naukowej, technologicznej, informatycznej – ale to te, w których istnieją warunki wolnego oddzielania wiedzy od pseudowiedzy, a tym samym dominuje świadomość niewiedzy domagającej się ciągłego uzupełniania przez odpowiednio zorganizowane instytucje”³³. Podejmując mało uczęszczane przez badaczy drogi naukowego odkrywania, starałam się ukazać konieczność nowego podejścia do uczenia się osób dorosłych oraz na podstawie ich subiektywnych doświadczeń edukacyjnych, zwrócić uwagę na fakt, że na sytuację społeczną człowieka (jak dowodzą m.ni. teorie andragogiczne) decydujący wpływ mają jego wczesne doświadczenia edukacyjne, w tym także niepowodzenia, porażki, błędy.

Moje zainteresowania naukowe, poza tymi uwzględnionymi powyżej, obejmują także dwa inne obszary, koncentrujące się wokół zagadnień:

1. *Nowoczesne technologie w środowisku edukacyjnym*

- A. Domagała-Kręcioch, *Cyberbullying experiences in the lives of young people*, (w:) *Evropské Pedagogické Forum 2012: pedagogicko-psychologické aspekty výuky*, Hradec Králové: Magnanimitas, 2012
- A. Domagała-Kręcioch, *Narzędzia internetowe w przestrzeni edukacyjnego dialogu*, (w:) J. Szempruch, M. Kwaśniewska, A. Szplit (red.), *Podmiotowość w edukacji: wymiary i konteksty*, Kielce-Kraków: Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy Jana Kochanowskiego, Wydawnictwo Libron 2011
- A. Domagała-Kręcioch, *Technologie informacyjno-komunikacyjne w świadomości przyszłych nauczycieli nauczania zintegrowanego*, (w:) A. Kwatera, P. Cieśla (red.), *Rola i zadania dydaktyk przedmiotowych w kształceniu nauczycieli*, Kraków 2010,
- A. Domagała-Kręcioch, *Wirtualna edukacja, czyli wciąż nowy wymiar kształcenia akademickiego*, (w:) A. Domagała-Kręcioch, O. Wyżga (red.), *Współczesne wyzwania dydaktyki szkoły wyższej*, Kraków: Wydaw. Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, 2009

³¹ A. Bańka, *Konstrukcja i wstępna charakterystyka psychometryczna Skali Motywacji Osiągnięć w Karierze (SMOK)*, Czasopismo Psychologiczne, Tom 20, Nr 1, 2014, s.155, DOI: 10.14691/CPPJ.20.1.149.

³² E. Przybylska, *Kultury uczenia się: kilka refleksji w kontekście uczenia się przez całe życie*, „Rocznik Andragogiczny” 2014, s. 130.

³³ K. Wielecki, *Podmiotowość w dobie kryzysu postindustrializmu. Między indywidualizmem a kolektywizmem*, Warszawa 2003, s. 82-83.



W publikacjach tych podjęłam m.in.: kwestie unowocześniania systemu dydaktycznego z uwzględnieniem ich pozytywnych i negatywnych konsekwencji.

2. Kierunki przemian współczesnej edukacji

- A. Domagała-Kręcioch, A. Mróz, *Polska szkoła na drodze zmian*, „Kultura i Wychowanie” - 2016, nr 11, (udział 50%), (lista B; 7 pkt. MNiSW)
- A. Domagała-Kręcioch, I. Ocetkiewicz, *(In)equality in education*, „Practice and Theory in Systems of Education” - 2012, Vol. 7, nr 3, (udział 50%)
- A. Domagała-Kręcioch, A. Kwatera, *Edukacja domowa: obszar nierozpoznany*, (w:) A. Karpińska (red.), *Edukacja w okresie przemian*, Białystok: Trans Humana, 2010, (udział 50%)

Wskazując na istotne zmiany dokonujące się w przestrzeni szkoły dokonałam m.in. analizy tych zjawisk, które z jednej strony czynią szkołę przestrzenią nieprzychylną i obcą dla ucznia, nauczyciela, społeczeństwa, z drugiej - stanowią szansę na poprawienie jej wizerunku i stwarzanie możliwości do zmiany jej kształtu.

Tematyka przemian współczesnej edukacji była także przedmiotem konferencji pt. *Przemiany współczesnej edukacji. Pomiędzy potencjałem nowoczesnych technologii a kognitywną pułapką. Kompetencje kluczowe w społeczeństwie wiedzy dla procesu e-inclusion*, w której brałam aktywny udział. Wynikiem spotkania, które zgromadziło przedstawicieli różnych instytucji i środowisk zainteresowanych współtworzeniem nowoczesnego systemu kształcenia, m.in.: przedstawicieli Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, naukowców i nauczycieli akademickich z Polski oraz innych krajów europejskich (Szwajcaria, Norwegia, Niemcy, Islandia, Austria), krakowskiego Kuratorium Oświaty, studentów, nauczycieli oraz reprezentantów instytucji współpracujących w ramach Małopolskiego Partnerstwa na rzecz Kształcenia Ustawicznego, koordynowanego przez Wojewódzki Urząd Pracy w Krakowie było wypracowanie zbioru rekomendacji dotyczących kierunku i zakresu działań, mających na celu dostosowanie systemu edukacji do zmieniających się potrzeb społecznych. Dokument, którego jestem współautorką: *Changes in Contemporary Education: final document Of II. International Scientific Conference: Changes in Contemporary Education; Digital Potential versus Cognitive Traps. Key Competences in the Knowledge Society for e-Inclusion*, 2009, został przekazany do Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Komisji Europejskiej oraz Komitetu UNESCO.

5. Osiągnięcia naukowo-badawcze przed uzyskaniem stopnia doktora.

Poza wymienionymi wcześniej doświadczeniami zawodowymi, które wpłynęły na kierunek moich zainteresowań naukowych, cenne doświadczenia w zakresie własnego rozwoju zdobywałam także w trakcie Letnich Szkół Młodych Pedagogów (Międzyzdroje 2002,



Kraków-Zakopane 2003), gdzie miałam możliwość nie tylko konsultowania swoich zamierzeń badawczych z czołowymi przedstawicielami i autorytetami nauki polskiej, ale także bezpośrednio uczestniczyłam w organizowaniu tego wielkiego przedsięwzięcia. Byłam współorganizatorką i wiceprzewodniczącą XVII Letniej Szkoły Młodych Pedagogów w 2003 roku. Efektem tej pracy była zaszczytna funkcja współredaktora naukowego publikacji: A. Domagała-Kręcioch, Z. Szarota (red.) *Zeszyty Naukowe Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk*, Zeszyt 8, Kraków 2004.

W 1999 roku byłam przewodniczącą Koła Naukowego Pedagogów, w ramach pracy którego zorganizowałam konferencję *Etyczność relacji edukacyjnych*.

W tym okresie uczestniczyłam w 2 konferencjach naukowych oraz opublikowałam 8 artykułów:

1. A. Domagała-Kręcioch, *Niedostosowanie społeczne gimnazjalistów*, (w:) W. Kubik, B. Urban (red.), *Uwarunkowania i wzory marginalizacji społecznej współczesnej młodzieży : materiały z konferencji z okazji setnej rocznicy urodzin i dwudziestej piątej rocznicy śmierci profesora Jana Konopnickiego*, Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna "Ignatianum", Kraków 2005
2. A. Domagała-Kręcioch, *Drogi i bezdroża, czyli co wzmacnia, a co hamuje autorytet nauczyciela-wychowawcy*, (w:) A. Rumiński (red.), *Etyczny wymiar edukacji nauczycielskiej*, Oficyna Wydawnicza "Impuls", Kraków 2004
3. A. Domagała-Kręcioch, A. Kwatera, *Udział studentów w życiu kulturalnym*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” - 2004, nr 1
4. A. Domagała-Kręcioch, *Powodzenia i niepowodzenia szkolne*, „Wychowawca” 2 (2003)
5. Zawisza-Masłyk, A. Domagała-Kręcioch *Relacje, deklaracje, postawy: studenci uczelni pedagogicznej wobec niepełnosprawności*, „Edukacja Dorosłych”, 2003, nr 2
6. A. Domagała-Kręcioch, *Model osobowy współczesnego nauczyciela-wychowawcy w opinii uczniów szkół średnich*, (w:) M. Śnieżyński, M. Chymuk, E. Szewczyk (red.), *Optymalizacja procesu kształcenia studentów*, Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2002
7. A. Domagała-Kręcioch, E. Zawisza, *Postawy studentów uczelni pedagogicznej wobec niepełnosprawności: komunikat z badań*, „Edukacja. Studia, Badania, Innowacje” – 2002, nr 3
8. A. Domagała-Kręcioch, E. Zawisza, *Wpływ reformy edukacyjnej na powodzenia szkolne uczniów*, „Hejnał Oświatowy” - 2002, nr 1

6. Osiągnięcia naukowo-badawcze po uzyskaniu stopnia doktora.

Na dzień 23.04.2019 całkowita liczba moich opublikowanych lub przyjętych do druku publikacji wynosiła 65, z czego 54 to publikacje po uzyskaniu stopnia doktora.



Aktywny udział w zagranicznych, międzynarodowych i krajowych konferencjach tematycznych, seminariach :

Aktywnie uczestniczyłam w 33 konferencjach naukowych, w tym 16 to konferencje zagraniczne i międzynarodowe³⁴.

Projekty badawcze i wdrożeniowe:

- 2018 - 2021 - wykonawca projektu Erasmus + 2018-1-FR01- KA204-047670- Wsparcie dla pracowników więzień w kontekście edukacji kobiet i mniejszości w warunkach więziennych – EESPIP w partnerstwie z Rumunią, Hiszpanią, Portugalią i Francją
- 2018 - kierownik projektu nr BS-624/P/2018 - Sukcesy i porażki w doświadczeniach edukacyjnych uczniów dorosłych
- 2016 - 2018 - wykonawca projektu Erasmus + 2016- 1- SK01- KA204 – 022586 Adults Literacies as Benefit for Inclusion and Equity ALBIE w partnerstwie z uniwersytetami z Estonii, Słowacji i Islandii, współautorka m.in.: raportu dotyczącego społeczno-ekonomicznych uwarunkowań grupy NEET w Polsce oraz materiałów szkoleniowych dla trenerów tej grupy
- 2011 - 2015 - ekspert w projekcie UDA-POKL.03.03.02-00-104/1-00 - Praktyczne Wychowanie Fizyczne- opracowanie i wdrożenie nowatorskiego programu praktyk pedagogicznych na kierunku nauczycielskim Wychowanie Fizyczne w AWF w Krakowie, autorka materiałów dydaktycznych na platformie e-learningowej
- 2016 - 2017 - wykonawca projektu nr BS-390/P/2016 - Analiza systemowa włączającej polityki społecznej na terenie Krakowa i Małopolski
- 2015 - kierownik projektu nr BS-395/P/2015 - Edukacyjne rozstania i powroty uczniów dorosłych
- 2014 - 2015 - wykonawca projektu nr BS-370/P/2014, nr BS - 45/P/2015 - Nowe media w kształtowaniu i rozwoju kluczowej kompetencji kreowania przyszłości
- 2009 - wykonawca projektu nr BS-13/P/2009 - Współczesne wyzwania i zadania dydaktyki szkoły wyższej
- 2009 - udział w projekcie nr WND-POKL.03.03.02-00-036/08 - Studia podyplomowe przygotowujące do wykonywania zawodu nauczyciela przedmiotów zawodowych
- 2009 - kierownik projektu nr BW-298/P/2009 - Trudności w studiowaniu
- 2008 - wykonawca projektu nr BS 32/P/2008 - Współczesne wyzwania i zadania dydaktyki szkoły wyższej
- 2007- 2008 - kierownik projektu nr BW-069/P/2007, nr BW-424/P/2008 - Niedostosowanie społeczne uczniów a niepowodzenia dydaktyczne
- 2006 - wykonawca projektu nr BS-154/P/2006- Reforma systemu edukacji w świetle badań empirycznych. Dydaktyczne i pedeutologiczne aspekty reformy systemu edukacji

Współpraca międzynarodowa:

W ramach współpracy międzynarodowej uczestniczyłam w programie Erasmus/Erasmus + w takich uczelniach partnerskich jak:

³⁴ Szczegółowy wykaz konferencji wraz z wystąpieniami znajduje się w Wykazie osiągnięć



2017 - Palacký University w Olomouc, Republika Czeska
2012 - Univerzita Karlova w Praze, Republika Czeska
2011 - Univerzita Pavla Jozefa Safarika w Kosicach, Słowacja

Kontynuacją międzynarodowej współpracy było między innymi zorganizowanie we współpracy z jednym z uniwersytetów znajdujących się na tzw. liście szanghajskiej - Uniwersytecie Karola w Pradze (2018) międzynarodowej konferencji naukowej *International Scientific Conference New trends and research challenges in pedagogy and andragogy – NTRCPA18*, której byłam sekretarzem komitetu organizacyjnego. Równie cennym doświadczeniem i ogromnym wyróżnieniem był dla mnie miesięczny staż w Uniwersytecie Karola w Pradze, na Wydziale Pedagogicznym, który odbywałam na przełomie października i listopada 2018 roku. Kontynuacją tej współpracy są rozpoczęte w listopadzie 2018 roku badania w grupie czeskich i polskich młodych dorosłych w zakresie doświadczeń budowania szkolnej kultury błędu, z wykorzystaniem autorskiego narzędzia „skala szkolnej kultury błędu”.

W maju 2019 roku planowane jest międzynarodowe seminarium studenckie „Metody i techniki badań pedagogicznych – teoria i praktyka”, którego jestem współorganizatorem. Spotkanie to jest efektem współpracy z Podkarpackim Uniwersytecie w Iwano-Frankiwsku (Ukraina).

W 2014 roku w ramach przygotowywanej publikacji *Szkola jako przestrzeń edukacyjnego (nie) porozumienia* nawiązałam współpracę z prof. Arno Heimgartner (Karl-Franzens-Universität Graz) oraz prof. Stefanem Sting (Alpen-Adria-Universität Klagenfurt), których tekst znalazł się w opracowaniu zbiorczym. Kontynuacją tej współpracy było m.in. moje uczestnictwo w międzynarodowej konferencji naukowej w Klagenfurt (2016).

Współpraca ze środowiskiem lokalnym:

Pełniona rola dziekana w Uniwersytecie Trzeciego Wieku w Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie stała się okazją do prowadzenia współpracy z różnymi podmiotami lokalnymi. Współpracowałam m.in. z Fundacją NagleSami, ze Stowarzyszeniem Profilaktyki i Wsparcia „Jeden Świat”, z przedstawicielami Wydziału Prewencji KWP w Krakowie, czy przedstawicielami naukowego i medycznego środowiska uczelni wyższych z terenu Krakowa. Ponadto od 1999 aż do chwili obecnej, w ramach opieki dydaktycznej nad studentami Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, współpracowałam z placówkami opiekuńczo-wychowawczymi i szkołami na terenie miasta Kraków.

W 2019 roku zostałam zaproszona przez Forum Media Polska sp. z o. o. do publikowania na łamach „Głosu Pedagogicznego” oraz współtworzenia nowego czasopisma dla nauczycieli – wychowawców.

W 2018 roku podjęłam współpracę z Wydziałem Edukacji Urzędu Miasta Krakowa w ramach realizacji projektu „Pedagog szkolny. Od zagubienia do pasji”, którego głównym celem jest diagnoza potrzeb i oczekiwań nauczycieli: pedagogów szkolnych oraz wyznaczenie kierunku niezbędnych zmian w zakresie kształcenia przyszłych nauczycieli pedagogów.

W ramach współpracy z Urzędem Miasta Kraków w 2016 roku pełniłam rolę eksperta, zakończoną udziałem w międzynarodowej konferencji *W trosce o mieszkańców naszych*



miast. Wymiernym efektem tej współpracy były rekomendacje rozwiązań, będących wskazówkami dla tych miast Europy, które chcą być coraz bardziej przyjazne starszym mieszkańcom.

Od 2014 roku systematycznie współpracuję z Uniwersytetem Papieskim Jana Pawła II w Krakowie (m.in. z dr hab. B. Majerek), czego wynikiem jest publikacja i organizacja konferencji naukowej *Kategorie (nie)obecne w edukacji*. Obecnie realizujemy wspólny projekt „Młodzi (nie)kompetentni”, którego efektem jest opracowanie autorskiego standaryzowanego narzędzia do badania miękkich kompetencji szkolnych młodych dorosłych.

Członkostwo w organizacjach naukowych:

Ze względu na swoje zainteresowania naukowe osadzone w pedagogice społecznej oraz przynależność do Katedry Pedagogiki Społecznej i Andragogiki w 2015 roku zostałam członkiem Zespołu Pedagogiki Społecznej Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN. Ponadto należę do:

Od 2018 - członek Krakowskiego Stowarzyszenia Pedagogów Praktyków

Od 2015 - członek Stowarzyszenia Gerontologów Społecznych

Od 2014 - członek European Society for Research on the Education of Adults (ESREA)

Od 2008 - członek Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego

Udział w radach naukowych czasopism, komitetach naukowych i organizacyjnych konferencji:

Od 2015 roku jestem redaktorem tematycznym w czasopiśmie z listy MNiSW „Kultura i Wychowanie”.

Dwukrotnie byłam członkiem komitetu organizacyjnego następujących konferencji:

Patologie edukacji: ideologia, polityka, biurokracja, zorganizowanej w 2015 roku przez Wyższą Szkołę Bezpieczeństwa w Poznaniu

II Międzynarodowa Konferencja Naukowa, *Przemiany współczesnej edukacji. Pomiędzy potencjałem nowoczesnych technologii a kognitywną pułapką. Kompetencje kluczowe w społeczeństwie wiedzy dla procesu e-inclusion*, zorganizowanej w 2009 roku przez Europejskie Centrum Kształcenia Ustawicznego i Multimedialnego (ECKUM) Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, we współpracy z Międzynarodową Federacją ds. Przetwarzania Informacji (IFIP), Wojewódzkim Urzędem Pracy w Krakowie oraz Katedrą Dydaktyki Instytutu Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie

Dwukrotnie byłam członkiem komitetu naukowego konferencji:

Profilaktyka społeczna na rzecz rozwoju zorganizowana w 2015 roku przez Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie oraz *The 2nd Global Virtual Conference*, zorganizowana w 2014 roku przez Publishing Society w Żilinie

Pełniłam funkcję sekretarza komitetu organizacyjnego w czterech konferencjach naukowych:



Konferencje zagraniczne:

International Scientific Conference New trends and research challenges in pedagogy and andragogy – NTRCPA18, zorganizowaną w 2018 roku przez Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie oraz Uniwersytet Karola w Pradze

Konferencje międzynarodowe:

Healthy Aging Multidisciplinary perspectives, life-span applications zorganizowana w 2017 przez Katedrę Pedagogiki Społecznej i Andragogiki w Instytucie Nauk o Wychowaniu oraz Katedrę Psychologii w Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie

Konferencje krajowe:

Kategorie (nie)obecne w edukacji zorganizowanej w 2015 roku przez Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie oraz Uniwersytet Papieski Jana Pawła II

Szkoła wyższa w toku zmian zorganizowana w 2011 roku przez Uniwersytet Jagielloński oraz Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Byłam moderatorem sekcji w ogólnopolskiej konferencji naukowej *Supermarket kultury III- kultura aktywności i uczestnictwa młodzieży*, zorganizowanej w 2017 roku przez Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Zorganizowałam dwie cykliczne konferencje Studenckiego Koła Naukowego Pedagogów:

2018 - *Pasja kluczem do sukcesu*, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

2017 - *Żyjemy z pasją*, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Recenzowanie publikacji w czasopismach krajowych i międzynarodowych:

Recenzje dla czasopism naukowych:

2015 - 2019 - 12 recenzji dla czasopisma „Kultura i Wychowanie” na liście MNiSW (7 pkt.)

2012 - 2015 - 3 recenzje dla czasopisma „Zeszyty Pracy Socjalnej” Uniwersytet Jagielloński

Recenzje artykułów do monografii zbiorczych:

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

2014 - 2 recenzje dla Electronic Internacional Interdisciplinary Conference, Volume 3, EDIS - Publishing Institution of the University of Zilina

2014 - 2 recenzje dla Human And Social Sciences at the Common Conference, Volume: 2, Issue: 1, November 2014 Publisher: EDIS - Publishing Institution of the University of Zilina

W latach 2009 - 2018 byłam recenzentem 115 prac licencjackich i magisterskich.

Działalność społeczna:

- 2018 - uczestniczyłam w akcji charytatywnej na rzecz dzieci z Placówek Opiekuńczo-Wychowawczych w Krakowie
- 2018 - zorganizowałam Dzień Otwarty w Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie z ramienia Instytutu Nauk o Wychowaniu
- od 2017 - pełnię funkcję opiekuna Studenckiego Koła Naukowego Pedagogów w Instytucie Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie
- 2017 - w ramach działań Pracowni Psychologiczno-Pedagogicznej i Doradztwa Metodycznego w Instytucie Nauk o Wychowaniu w Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie, przygotowałam spotkania szkoleniowe dla nauczycieli oraz koordynowałam pracę związaną z konsultacjami dla nauczycieli
- 2016 - 2017 - byłam wolontariuszem w Klubie Integracji Społecznej Leonardo w Krakowie
- 2015 - 2016 i od 2019 - Dziekan Uniwersytetu Trzeciego Wieku w Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie
- 2015 - 2016 - członek Rady Programowej Uniwersytetu Trzeciego Wieku w Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie oraz Uniwersytetu Trzeciego Wieku w Chrzanowie - od 2019
- 2015 - zorganizowałam projekt społeczny „ Pomagasz, więc jestem” dla podopiecznych Fundacji „Po Pierwsze Człowiek”
- 2014 - 2015 - wolontariusz w SP nr 89 w Krakowie, praca korekcyjno-kompensacyjna z dzieckiem z trudnościami w uczeniu się
- 2013 - zainicjowałam i zorganizowałam akcję charytatywną „Podziel się misiem” na rzecz dzieci z Albertyńskiego Ośrodka Pomocy dla dzieci i osób starszych w Tylmanowej

Działalność popularyzująca wiedzę:

- 2019 - w czasie Dnia Otwartego Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie przygotowałam wykład dla uczniów szkół ponadpodstawowych pt. *Uczę się, więc błędzę*
- 2019 - opublikowałam w czasopiśmie „Aura”/dodatek ekologiczny artykuł: *O czym warto rozmawiać z rodzicami*
- 2019 - przygotowałam dla „Głosu Pedagogicznego” tekst: *Uczmy się na błędach*
- 2018 - przeprowadziłam wykład dla mieszanek Domu Matki i Dziecka w Krakowie na temat: *Wychowawcza moc porażek*
- 2018 - zrealizowałam warsztaty dla grupy osób, które nie pracują i nie uczą się (grupa NEET) pt. *Wyznaczam cele. Bierności mówię „nie”*
- 2017- w ramach działalności Pracowni Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej i Doradztwa Metodycznego, działającej w Instytucie Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie przygotowałam spotkania szkoleniowe dla nauczycieli na temat: *Diagnozowanie własnych potrzeb edukacyjnych, Klimat klasy - klimat życia. Dlaczego współpraca w klasie jest ważna*
- 2017 - przeprowadziłam wykład i warsztaty dla rodziców uczniów Szkoły Podstawowej nr 89 w Krakowie na temat: *Droga do sukcesu to także nauka na błędach*
- 2012 - w ramach przedmiotu Praca pedagogiczna z rodzicami, razem ze studentami pedagogiki społeczno-opiekuńczej z pedagogiką szkolną, zrealizowałam projekt edukacyjny: „ Akcja - Komunikacja. Nowa Huta rozmawia z dziećmi”



Działalność dydaktyczna:

- 2009 - 2010 - wykonawca w projekcie „ Z gospodarki do edukacji – nowy typ studiów podyplomowych przygotowujących do podjęcia pracy w zawodzie nauczyciela przedmiotów zawodowych” prowadziłam autorskie zajęcia z andragogiki
- 2009 - 2010 - wykonawca w projekcie nr WND-POKL.03.03.02-00-036/08 „Studia podyplomowe przygotowujące do wykonywania zawodu nauczyciela przedmiotów zawodowych” - prowadzenie zajęć z dydaktyki ogólnej
- 2008 - 2009 - w ramach projektu systemowego pn. *Podnoszenie kwalifikacji zawodowych pracowników pomocy i integracji społecznej* realizowanego przez Krakowską Akademię im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego w Krakowie prowadziłam autorskie wykłady z andragogiki

W ramach programu Erasmus/Erasmus + prowadziłam zajęcia dydaktyczne dla studentów z wymienionych wcześniej ośrodków naukowych w Ołomuńcu (Republika Czeska), w Pradze (Republika Czeska), w Koszycach (Słowacja).

Działalność administracyjna:

- 2019 - zostałam członkiem Rady Programowej w Instytucie Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie
- 2019 - Dziekan Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie powołał mnie na sekretarza Komisji ds. Nostryfikacji Dyplomu
- 2016 - byłam autorką i współautorką planów i programów studiów podyplomowych Lider edukacji osób starszych
- 2012 - 2016 - pełniłam funkcję Koordynatora ds. jakości kształcenia w Instytucie Nauk o Wychowaniu Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie i członka Wydziałowego zespołu do spraw jakości kształcenia, w ramach pracy którego opracowywałam m.in. kwestionariusze ankiet ewaluacyjnych i ankiety absolwenta
- 2010 - 2012 - brałam udział w opracowaniu efektów kształcenia dla kierunku Pedagogika Społeczno-Opiekuńcza w Instytucie Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie
- 2008 - 2018 - byłam promotorem 80 prac licencjackich i 11 prac magisterskich
- 2006 - 2009 - pełniłam funkcję sekretarza naukowego Katedry Dydaktyki Instytutu Nauk o Wychowaniu
- Od 2000 roku do chwili obecnej – pełnię funkcję opiekuna studentów
- 2000 - 2011 - byłam sekretarzem oraz członkiem komisji rekrutacyjnej w Instytucie Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie
- Od 1999 - do chwili obecnej – pełnię funkcję opiekuna dydaktycznego praktyk pedagogicznych

