

NATALIA MILER-OGÓRKIEWICZ*

Dlaczego dzieci lubią szkołę? Przyjazna szkoła współczesna – wyniki badań własnych

Why do children like school? Friendly contemporary school – results of own research

Streszczenie

W dyskusji o współczesnej szkole, zarówno w rozumieniu instytucji, jak i budynku, występuje wielu aktorów społecznych o często zróżnicowanych stanowiskach. Coraz częściej, choć nadal rzadko, dopuszcza się głos uczniów. Ich perspektywa, jak wskazuje wiele badań, bywa skrajnie różna od perspektywy dorosłych. Celem moich badań było poznanie i zrozumienie perspektywy uczniów szkół podstawowych w zakresie ich doświadczenia szeroko rozumianej przestrzeni szkolnej oraz opisanie warunków materialnych i niematerialnych przestrzeni, w których dzieci czują się dobrze i lubią się uczyć. Przedstawione w tym artykule badania własne przeprowadziłam na przełomie lat 2021 i 2022, krótko po doświadczeniu pandemii oraz nauki zdalnej z nią związanej. Badania prowadziłam w ujęciu interdyscyplinarnym, jakościowym wśród 12 uczniów funkcjonujących w czterech różnych systemach i środowiskach edukacyjnych: edukacji domowej, szkołach miejskich prywatnych, szkołach miejskich publicznych i szkołach wiejskich publicznych. Wyniki moich badań wskazują, że dzieci potrzebują różnorodności w przestrzeni szkolnej, aby czuć się komfortowo i skutecznie się uczyć. W moim badaniu wypowiedzi respondentów

* Interdyscyplinarna Szkoła Doktorska Nauk Społecznych, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Polska, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9964-5682>, e-mail: milerogorkiewicz@doktorant.umk.pl.

ujawniły kilka kluczowych czynników ważnych w miejscach nauki, które obejmują: poczucie bezpieczeństwa, swobodę w nauce, kompletność miejsca, możliwość zadawania pytań, uwzględnienie warunków domowych i wyznaczenie określonych granic dla miejsca formalnego uczenia się.

Słowa kluczowe:

doświadczenie użytkownika, badania skoncentrowane na dziecku, przestrzeń szkolna, materialność szkoły, środowisko uczenia się

Abstract

In the discussion about the modern school, as an institution and a building, there are many social actors, often with different positions. More and more often, though still rarely, the students' voice is allowed. Their perspective, as many studies show, can be extremely different from that of adults. The aim of my research was to recognize and understand the primary school students' perspective in terms of their experience of the broadly understood school space and to describe the material and nonmaterial conditions of spaces in which children feel good and like to learn. I conducted my research in 2021 and 2022, shortly after the pandemic and the remote learning. I conducted the research in an interdisciplinary, qualitative approach among 12 students functioning in four different educational systems and environments: home education, private urban schools, public urban schools and public rural schools. The results of my research indicate that children need variety in the school space to feel comfortable and learn effectively. Respondents' statements revealed several key factors important in places of learning: sense of security, free learning, completeness of the place, possibility to ask questions, consideration of home conditions and setting specific boundaries for the place of formal learning.

Keywords:

learning environment, user experience, child centered research, school space, materiality of the school

1. WPROWADZENIE

Czy dzieci lubią współczesną szkołę? Co sprawia, że dzieci lubią do niej chodzić? Czy dorośli znają i biorą pod uwagę perspektywę dziecka? Dyskusja na temat współczesnej szkoły jest aktualna, wielowątkowa, ale i rozproszona. Poruszane są kwestie edukacji i wychowania, środowiska uczenia się: fizycznego, symbolicznego oraz wirtualnego, komfortu pracy nauczycieli, komfort ucznia oraz wiele

innych. Niestety, jak zauważa wielu badaczy i praktyków edukacji (Konieczny, 2006; Nalaskowski, 2013; Polak, 2017), wciąż brakuje holistycznych, interdyscyplinarnych ujęć tej problematyki.

Kwestią problematyczną w tej dyskusji pozostaje też ewaluacja szkoły przez różnych aktorów społecznych, których stanowiska zdają się sprzyjać konfliktom. W dyskusji uczestniczą przedstawiciele różnych dyscyplin naukowych, rodzice uczniów, nauczyciele oraz władze samorządowe i rządowe. Coraz częściej, choć nadal rzadko, w tej dyskusji dopuszcza się głos dzieci – najliczniejszej grupy użytkowników przestrzeni szkolnej, zarówno tej realnej, jak i symbolicznej. Założenie, że perspektywa uczniów oraz ich doświadczenie szkoły powinny być uwzględnione w dyskusji na temat współczesnej szkoły, przyświecało mi przy realizacji przedstawionych w tym artykule badań własnych.

W nawiązaniu do teorii aktorów społecznych (*Actor-Network Theory*, ANT) ważnym aktorem w zakresie edukacji jest szkoła jako instytucja i szkoła jako budynek. Architektura szkoły zawiera w sobie przestrzeń symboliczną tej instytucji i, celowo lub nie, kształtuje zachowania jej użytkowników. Rozwiązania materialnej przestrzeni szkoły mogą przyczyniać się do reprodukcji¹ hierarchii nauczyciel–uczeń lub, jak w przypadku edukacji alternatywnych, decentralizować rozkład sił i równoważyć role nauczyciela i ucznia. Ze względu na interdyscyplinarność moich badań, te czynniki również brałam pod uwagę i badałam ich rolę w doświadczeniu szkolnym dzieci.

2. KONTEKST PRZEMIAN

Przedstawione w tym artykule badania własne przeprowadziłam na przełomie lat 2021 i 2022, krótko po doświadczeniu pandemii oraz nauki zdalnej z nią związanej. Badania prowadziłam w ujęciu interdyscyplinarnym łącząc perspektywę socjologiczną z pedagogiczną i architektoniczną. Badania prowadziłam wśród uczniów szkół podstawowych funkcjonujących w różnych systemach i środowiskach edukacyjnych. Celem moich badań było poznanie i zrozumienie perspektywy uczniów szkół podstawowych w zakresie ich doświadczenia szeroko rozumianego środowiska szkolnego. Na tej podstawie podjęłam próbę wyodrębnienia materialnych i niematerialnych czynników, które decydują o preferencjach dzieci względem

¹ Reprodukacja w rozumieniu teorii Pierre’a Bourdieu, zob. Bourdieu, P. i Passeron, J. (2012). *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Biblioteka Socjologiczna. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

szkoły. W przeprowadzonych badaniach ważne były dwa założenia o charakterze teoretycznym i metodologicznym, a więc podmiotowość dziecka jako głównego użytkownika przestrzeni szkolnej oraz znaczenie przestrzeni i materialności w kształtowaniu środowiska szkolnego (ANT).

Poznanie i zrozumienie perspektywy dziecka w zakresie jego doświadczeń jako użytkownika przestrzeni szkoły jest pierwszym krokiem do uwzględniania głosu dzieci w dyskusji dotyczącej współczesnej szkoły. Ich głos, moim zdaniem, może skorygować kierunek, w jakim toczy się dyskusja, a także złagodzić konfliktowe stanowiska przedstawicieli różnych grup.

3. PRZEGLĄD LITERATURY

CZEGO DZIECI I INNI OCZEKUJĄ OD SZKOŁY? JAK DZIECI POSTRZEGAJĄ SZKOŁĘ, ZANIM DO NIEJ PÓJDĄ?

Sue Dockett i Bob Perry (2005) w swoich badaniach uwzględniających opinie dzieci, które uczęszczają do oddziałów przedszkolnych w szkole (39 dzieci, wiek 4,5–6 lat). Na podstawie zebranych danych w postaci rysunków dzieci z dodanym ich komentarzem słownym autorzy dokonują rozpoznania doświadczeń i oczekiwań dzieci wobec szkoły. Dzieci w swoich wypowiedziach najczęściej odnosiły się do tego, jak czują się w szkole, oraz tego, co się dzieje w szkole. W ramach kategorii dyspozycji (*disposition*)² dzieci najczęściej odnosiły się do relacji z przyjaciółmi, zabawy z przyjaciółmi oraz pozytywnych odczuć wobec szkoły ze względu na obecność przyjaciół. Na rysunkach skategoryzowanych do środowiska edukacji (*educational environment*) dzieci przedstawiały szkołę jako miejsce nauki, w szczególności nauki pisanie i czytania. Przystosowanie się do życia w szkole (*adjustment*) było tematem kilku wypowiedzi i zostało przedstawione m.in. jako siedzenie w rzędzie oraz jedzenie posiłków w wyznaczonym czasie.

Ogólnie rzecz biorąc, badania Dockett i Perry'ego wykazały, że dzieci wyrażają pozytywne uczucia wobec szkoły. Mimo że doświadczały różnych sytuacji i wyzwań, miały tendencję do traktowania szkoły jako miejsca, które jest dla nich ważne i wartościowe. Po drugie, badane dzieci wykazywały wysokie poczucie przynależności do społeczności szkolnej. Często przedstawiały siebie w swoich

² Dyspozycja, w kontekście teorii Pierre'a Bourdieu i francuskiej socjologii, odnosi się do pojęcia, które opisuje zbiór wewnętrznych i zewnętrznych zasobów, umiejętności i postaw, które jednostka posiada i które wpływają na jej działania i pozycję społeczną. W tym badaniu jest rozumiana jako postawa, uczucia względem szkoły i uczenia się.

rysunkach w towarzystwie innych uczniów (najczęściej) lub nauczyciela. To sugeruje, że czuły się związane z grupą rówieśniczą i nauczycielami, co miało istotne znaczenie dla ich doświadczeń w szkole. Autorzy podkreślili, że wysokie poczucie przynależności do społeczności szkolnej jest silnie powiązane z doświadczeniem sukcesu szkolnego (Brostrom, 2003; cytowany za Dockett i Perry, 2005), a także zaangażowaniem w życie szkolne. Z kolei zróżnicowanie doświadczeń tej samej sytuacji, poznanie oczekiwań uczniów oraz wartości przyjaźni i relacji uczniów pozwala na lepsze zrozumienie uczniów przez nauczycieli oraz ujednoczenie oczekiwań i celów uczniów i nauczycieli, aby odnieść wspólny sukces w szkole.

JAK DZIECI POSTRZEGAJĄ SZKOŁĘ, DO KTÓREJ UCZĘSZCZAJĄ?

Najszerzym i najbardziej aktualnym badaniem w zakresie środowiska szkolnego w Polsce wydaje się ogólnopolskie badanie jakości życia dzieci i młodzieży w Polsce z 2021 roku (Rzecznika Praw Dziecka [RPD], 2021). Zostało przeprowadzone wśród łącznie ponad 5800 uczniów z całej Polski (w tym 1841 – uczniowie klas 2 szkoły podstawowej³) w oparciu o kwestionariusz KIDSCREEN zaadaptowanym na potrzeby przeprowadzenia badania w Polsce (Mazur, 2008). Z perspektywy moich badań najważniejszymi wnioskami z tego badania są twierdzenia:

- większość uczniów klas 2 szkoły podstawowej postrzega szkołę jako przyjazne środowisko oraz dobrze im się w szkole układa (78% uczniów klas 2 szkoły podstawowej ma pozytywny stosunek do szkoły, zaś 22% osiąga wynik niski, tzn. uczniowie ci są niezadowoleni ze szkoły, negatywnie oceniają szkołę i nauczycieli);
- większość uczniów klas 2 szkoły podstawowej ma dobre relacje z nauczycielami;
- 81% uczniów twierdziło, że przeważnie dobrze im się układa w szkole i 81% uczniów miało dobre relacje z nauczycielami co najmniej bardzo często – może to wskazywać na ścisły związek między relacją ucznia z nauczycielem, a jego postawą wobec szkoły i nauki;
- prawie 1/3 uczniów klas 2 szkoły podstawowej miewa problemy z koncentracją.

Autorzy raportu rekomendują m.in. fizyczne przebywanie dzieci w szkole (unikanie nauczania zdalnego) oraz docenienie roli nauczyciela jako znaczącej

³ Ze względu na zakres moich badań przytaczam jedynie wyniki pierwszej grupy badanych, tj. uczniów klas 2 szkoły podstawowej, ewentualnie z odniesieniem do pozostałych grup, jeśli jest istotne.

i ważnej w procesie kształcenia i wychowania. W raporcie zaleca się również wykorzystanie pozytywnego nastawienia dzieci i młodzieży do szkoły poprzez budowanie relacji w różnych wymiarach, również poza nauką. Według autorów raportu konieczne jest zwrócenie uwagi na problem koncentracji uczniów oraz opracowanie programów, które pomogą zwiększyć ich skupienie na zadaniu i motywację do jego ukończenia. Powyższe wnioski i rekomendacje zdają się potwierdzać zasadność dalszego eksplorowania zagadnienia preferencji dzieci w zakresie środowiska szkolnego, aby wykorzystać potencjał tego, że na etapie początkowym tak wiele dzieci lubi szkołę i zaspokoić potrzeby dzieci związane z budowaniem relacji czy też aktywnością, nie tylko naukową, dla poprawy ich funkcjonowania, w tym poprawy koncentracji i podniesieniu motywacji.

Inne ciekawe zestawienie w zakresie tego, jak uczniowie oceniają swoją szkołę, zaprezentowali Anna Solecka i Wojciech Walat (2019). Przeprowadzili oni badanie wśród 20 uczniów, 20 nauczycieli i 20 rodziców w oparciu o dyferencjał semantyczny⁴. W swoim artykule przytoczyli dwa najciekawsze aspekty: wielkości szkoły oraz estetyki szkoły. Odpowiedzi dzieci były raczej pozytywne w przeciwieństwie do retrospektywnych odpowiedzi dorosłych. Świadczy to o tym, że prawdopodobnie szkoła uległa zmianom i jest w niej lepiej niż pokolenie temu w zakresie wielkości i estetyki. Dodatkowo wyniki wskazują, jak ważne jest badanie perspektywy uczniów, ponieważ doświadczenia szkolne dorosłych z okresu ich dzieciństwa mogą być skrajnie różne od doświadczeń szkolnych współczesnych uczniów.

JAK WYGLĄDA SZKOŁA IDEALNA? JAK DZIECI POSTRZEGAJĄ SZKOŁĘ IDEALNĄ, KIEDY MAJĄ JUŻ SWOJE DOŚWIADCZENIA SZKOLNE JAKO UCZNIOWIE?

Kevin Simoes Loureiro wraz z innymi badaczami (2020) badali perspektywę dzieci w zakresie szkoły idealnej, w której czułyby się najlepiej. Badania przeprowadzono za pomocą kwestionariusza i zadania otwartego polegającego na narysowaniu idealnej szkoły. Do rysunku dzieci mogły dołączyć komentarze pisemne. Wśród uczniów luksemburskiej szkoły podstawowej (wiek 10 lat) zebrano 120 kompletnych odpowiedzi – zawierających i rysunek, i komentarz słowny. Większość dzieci (64%) bazowała na swoim doświadczeniu i w swoich rysunkach wprowadzała jedynie niewielkie zmiany konwencjonalnej znanej im szkoły. To wskazuje na to,

⁴ Badanie w oparciu o dyferencjał semantyczny polega na badaniu stosunku respondenta do badanego przedmiotu za pomocą przeciwstawnych określeń odpowiadających skali od -3 do 3, np. *dobry/zły, jasny/ciemny*.

jak idea szkoły tradycyjnej została głęboko zinternalizowana przez dzieci, przez co trudno im poddać refleksji znane środowisko szkolne i wyjść poza jego ramy. Po przeanalizowaniu zebranych danych badacze zidentyfikowali dwa główne zbiory zagadnień uwzględnianych przez dzieci.

Pierwszy zbiór obejmuje czas, program nauczania i środowisko uczenia się, które odnoszą się do organizacji edukacji w szkole. Przedstawiane one były poprzez materialne cechy w szkole, takie jak tablice, wszechobecność zegarów, pracownice komputerowe, biblioteki itp. Z jednej strony podkreśla to internalizację idei tradycyjnej szkoły w szczególności poprzez kategorię hierarchii (10%): rysunki zawierały symbole władzy i nadzoru, a szkoła była przedstawiana jako zamek, forteca, a nawet więzienie. Rysunki te ukazywały podporządkowanie i szacunek dla instytucji, a architektura podkreślała hierarchiczną strukturę edukacji. Szkoła była postrzegana jako miejsce, gdzie w większym stopniu jest się obserwowanym, aniżeli ocenianym. Z drugiej zaś pokazuje to, jak dzieci wyobrażają sobie środowisko pracy, które może sprzyjać produktywności i dobrostanowi edukacyjnemu (*educational wellbeing*). Odpowiadały temu kategorie środowiska uczenia się (7%) i komfortu domowego (3%). Pierwsza została wyrażona jako materialne środki do nauki, takie jak tablice, biblioteki i komputery, oraz sposoby organizacji nauki dla nowych form uczenia się, jak kino czy pokój do oglądania YouTube. Druga kategoria, komfort domowy, ilustrowała przede wszystkim poczucie komfortu, spokoju i ciszy.

Drugi zbiór zawiera w sobie kody takie jak: natura, otwartość (11%), lekkość (15%) i rekreacja (26%), które nawiązują do samoregeneracji dzieci i tego, co ma miejsce w szkole poza nauką. Rysunki dzieci pokazują, że przerwy, ruch i zabawa są potrzebne nie tylko między lekcjami, ale także podczas zajęć, zapewniając tym samym więcej możliwości samorealizacji i samoorganizacji nauki.

Z kolei inni współcześni badacze, Veysel Şenyiğit i Hasan Basri Memduhoğlu (2020), analizowali preferencje dzieci jako końcowych użytkowników obiektu szkolnego. Badania przeprowadzili wśród 20 uczniów dwóch szkół średnich pokazując uczniom zdjęcia różnych rozwiązań architektury szkolnej, a uczniowie decydowali, czy zdjęcia im się podobają, oraz uzasadniali swoje wypowiedzi. Wśród najbardziej cenionych uwarunkowań dzieci wymieniały: obecność terenów rekreacyjnych, takich jak duży zadbane ogród, miejsce do siedzenia, plac zabaw; klimat szkoły zawarty w kodach takich jak „nie za duża”, „przypominająca ulicę”⁵;

⁵ W rozumieniu uliczki, na której ważne są relacje sąsiedzkie, sąsiedzi spędzają razem czas. Warunek ten był wymieniany przez uczniów szkoły wiejskiej, dla których, jak widać, sąsiedzkość ma nadal duże znaczenie.

wyraz architektury wyrażony w kolorach, różnych kształtach geometrycznych oraz szerokich oknach. W zakresie sali lekcyjnej dzieci najbardziej ceniły elastyczność w nauce, od indywidualnych miejsc do nauki przez uczenie grupowe do centrów nauki; przestrzenność i jasność klasy (szerokie okna, szerokie stoły, mała liczba uczniów) oraz wyposażenie (funkcjonalne regały, materiały informacyjne). W przypadku korytarzy dzieci ceniły jasne, przestrzenne rozwiązania z miejscami do siedzenia. Natomiast wśród aspektów, jakie dzieci najmniej lubiły w przedstawionych im zdjęciach, pojawiały się m.in.: betonowy ogród, szkoły przypominające budynki wojskowe oraz przypominające zamek.

Ciekawą różnicą między badaniami Loureiro i in. (2020) a badaniami Şenyiğit i Memduhoğlu (2020) jest to, że w przypadku rysowania idealnej szkoły dzieci korzystały z własnej wyobraźni popartej własnym doświadczeniem, natomiast ocena szkół na zdjęciach i możliwość porównania różnych rozwiązań wyzwała pewną refleksję. I tak, w pierwszym przypadku część dzieci rysowała szkoły, które przypominały zamki, fortece czy więzienia, a w drugim dzieci krytycznie odnosiły się do takich szkół. Wskazuje to ponownie na internalizację idei szkoły tradycyjnej, zakorzenioną w doświadczeniu i wyobraźni dziecka, oraz jest to wskazówka do dalszych badań, aby różnicować narzędzia i badać perspektywę dzieci z różnych środowisk szkolnych i preferencje na wielu poziomach, nieświadomym, uświadomionym i refleksyjnym.

BADANIA PORÓWNAWCZE: JAK DZIECI POSTRZEGAJĄ I JAK CHCIAŁYBY POSTRZEGAĆ SZKOŁĘ?

Beata Jakimiuk (2021) badała codzienność uczniów w szkole, zarówno aktualną, jak i preferowaną. Badania przeprowadziła z wykorzystaniem kwestionariusza TROFLEI (*Technology-Rich Outcomes-Focused Learning Environment Inventory*) wśród 1036 uczniów szkół podstawowych (klasy 4–7) oraz szkół ponadpodstawowych (klasy 2–3). Wyniki pokazały, że najważniejsze dla uczniów są: sprawiedliwość (dotycząca równego traktowania uczniów w klasie przez nauczyciela, w tym: wsparcia), integracja i współpraca z innymi uczniami, potrzeba traktowania ucznia jako młodego dorosłego, zaangażowanie w życie klasy, orientacja na zadania oraz w zakresie nauki dociekanie, poszukiwanie i znajdowanie odpowiedzi.

Zestawienie opinii uczniów na temat aktualnej i preferowanej sytuacji uczniów w szkole uwidoczniło, że uczniowie również pożądadają zmian w szkole. Najdotkliwsze braki dla uczniów szkół podstawowych kolejno ujawniły się w kategoriach: współpraca i integracja z uczniami w klasie, wsparcie otrzymywane od nauczyciela, podmiotowość ucznia, poszukiwanie i znajdowanie odpowiedzi. Deficyt

w relacjach wykazały również badania PISA, lokując Polskę na ostatnim miejscu w zakresie relacji nauczyciel–uczeń (Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju [OECD] 2012; cytowane za: Jakimiuk, 2021).

DLACZEGO TO, JAK DZIECI POSTRZEGAJĄ SZKOŁĘ, JEST WAŻNE? DLACZEGO PYTANIE DZIECI O TO JEST WAŻNE?

Zgodnie z twierdzeniami Jakimiuk (2021) pytanie uczniów o ich zdanie jest nie tylko wejrzeniem w szkolną rzeczywistość z perspektywy najmłodszego i bezpośredniego podmiotu procesu edukacyjnego, ale też buduje podmiotowość ucznia, pobudza go do krytycznego myślenia i uświadamia samego ucznia o jego roli w procesie edukacji, a później w społeczeństwie jako pełnoprawnego obywatela. Podobnie twierdzą Dockett i Perry (2005). Dodatkowo zauważają oni, jak bardzo doświadczenia szkolne dzieci różnią się od doświadczeń dorosłych, i podkreślają, że zrozumienie uczniów przez dorosłych, w szczególności przez nauczycieli, pozwala na ujednoczenie oczekiwań oraz celów uczniów i nauczycieli, aby odnieść wspólny sukces w szkole.

Skrajne różnice w doświadczeniach współczesnych uczniów i retrospekcji dorosłych w zakresie swoich doświadczeń szkolnych wykazały również, omówione wyżej, badania Soleckiej i Wałat (2019). To z kolei może wiązać się z wynikami ogólnopolskiego badania jakości życia dzieci i młodzieży (RPD, 2022). Badania te uwidoczniły różnice w tym, jak postrzegają szkołę dzieci i dorośli z perspektywy rodzica. Być może wynika to właśnie z negatywnych doświadczeń szkolnych z własnego dzieciństwa. Według raportu uczniowie klas 2 szkoły podstawowej lepiej oceniają szkołę niż ich rodzice. Te różnice są argumentem podkreślającym ważkość badań wśród dzieci.

Loureiro i in. (2020) zauważają dodatkowo, że dorośli skupiają się na wzmacnianiu procesu uczenia się, zapominając o regeneracji i rekreacji ucznia, tak ważnej w zdolności dzieci do pracy poznawczej: „Na bardziej abstrakcyjnym poziomie interpretacji rysunki dzieci zwracają uwagę na dwoistą infrastrukturę szkoły jako środowiska nauki i przestrzeni rekreacji. Dorośli czasami zapominają o potrzebie zachowania równowagi między tymi dwoma celami, gdy zastanawiają się nad sposobami optymalizacji doświadczenia szkolnego dzieci” (Loureiro i in., 2020, s. 1406).

Podsumowując, w przytoczonych wyżej publikacjach można znaleźć wiele punktów stycznych pozwalających na wskazanie czynników wpływających na poziom zadowolenia uczniów ze szkoły. Wśród czynników, które towarzyszyły pozytywnym doświadczeniom szkolnym, były: dobre relacje z nauczycielem

(Jakimiuk, 2021; RPD, 2021), dobre relacje z rówieśnikami (Dockett, Perry, 2005; Jakimiuk 2021), aktywności w szkole poza nauką, jak zabawa, rekreacja (Loureiro i in. 2020; Şenyiğit, Memduhoğlu 2020). Badania te pokazują, jak ważne dla uczniów są relacje, ale wskazują również ich deficyt w przestrzeni szkolnej.

W zakresie architektury szkoły ważnym czynnikiem był przyjazny wygląd (Şenyiğit, Memduhoğlu, 2020), wystarczająca ilość światła dziennego (Solecka, Walat, 2019), przestrzenność klas i korytarzy (Solecka, Walat 2019; Şenyiğit, Memduhoğlu, 2020), a także infrastruktura umożliwiająca rekreację (Loureiro i in., 2020; Şenyiğit, Memduhoğlu, 2020). Dzieci w swoich wypowiedziach widziały szkołę jako miejsce zasad, do których trzeba się dostosować (Dockett, Perry, 2005). Zdarzało się, że rozumienie szkoły jako miejsca zasad wiązało się z pejoratywnymi skojarzeniami pełnego nadzoru i kontroli (Loureiro i in., 2020; Şenyiğit, Memduhoğlu 2020).

Większość ze wspomnianych badaczy podkreśla, jak ważna jest perspektywa dziecka w zakresie jego doświadczenia szkolnego. Nie tylko dlatego, że znacząco różni się od retrospekcji dorosłych (Solecka, Walat, 2019) czy oceny sytuacji dziecka z perspektywy rodzica (Loureiro i in., 2020; RPD, 2022), ale również dlatego, że wyzwala to pewnego rodzaju refleksję ucznia (Jakimiuk, 2021; Loureiro i in., 2020) oraz nobilituje samego ucznia, budując jego podmiotowość w szkole, a potem w społeczeństwie (Jakimiuk, 2021).

Autorzy dotychczasowych badań wskazują na konieczność dalszych badań perspektywy dziecka. Jak można zauważyć, w Polsce brakuje jakościowych badań w tym obszarze pozwalających na zrozumienie i uzupełnienie dotychczasowych badań ilościowych. Jak wskazuje Loureiro i in. (2020), idea szkoły jako instytucji, w której uczniowie podporządkowani są dorosłym i wykonują zadaną im pracę, została silnie zinternalizowana. Architektura szkoły jest zbudowana wokół tej hierarchicznej relacji, a bezrefleksyjność prowadzi do reprodukcji pewnych rozwiązań nawet gdy dziecko może narysować szkołę idealną. Dlatego warto przeprowadzać badania różnych środowisk edukacyjnych, żeby sprawdzić, jak zinternalizowanie idei szkoły tradycyjnej różni się w zależności od charakteru edukacji, w jakiej uczeń funkcjonuje, i jak ona wpływa na jego preferencje. Dodatkowo, jak wcześniej wspomniałam, w badaniach Loureiro i in. ujawniła się kategoria komfortu domowego w szkole. Jest to kategoria, którą w mojej opinii należy zgłębić, szczególnie po doświadczeniu nauczania zdalnego z domu w czasie pandemii COVID-19.

4. METODOLOGIA BADAŃ WŁASNYCH

Głównym problemem badawczym, jakiego się podejmuję, jest kwestia kształtowania przyjaznej przestrzeni szkolnej, przyjaznej w odczuciu dziecka. Przedmiotem przedstawionych badań były preferencje dzieci w wieku wczesnoszkolnym w zakresie przestrzeni, w których spędzają czas i się uczą. Celem niniejszych badań było opisanie warunków materialnych i niematerialnych przestrzeni, jakie muszą zaistnieć, aby dzieci czuły się dobrze i lubiły się uczyć w tej przestrzeni. Priorytetem była dla mnie rekonstrukcja dziecięcej perspektywy w badanym zakresie.

Badania zaprojektowałam jako wielokrotne holistyczne studium przypadku w ujęciu Roberta K. Yin'a (2015). Założyłam cztery podgrupy różniące się kontekstem, a w każdej podgrupie zbadałam po trzy indywidualne przypadki. Taka kombinacja pozwoliła na uzupełnienie replikacji teoretycznych pomiędzy podgrupami replikacjami literalnymi w obrębie każdej podgrupy.

Respondentami było 12 uczniów w wieku 7–9 lat z 4 różnych rodzajów systemów edukacji: (1) edukacji domowej, (2) szkół niepublicznych, (3) szkół publicznych miejskich i (4) szkół publicznych wiejskich, na terenie województwa kujawsko-pomorskiego w Polsce. Przeprowadziłam z respondentami częściowo ustrukturyzowane wywiady pogłębione z wykorzystaniem narzędzi badawczych skoncentrowanych na dziecku, jak rysowanie i sortowanie. Podczas rozmowy z dziećmi zadawałam im m.in. pytania o to, gdzie lubią spędzać czas wolny, gdzie lubią się uczyć, czy wolą uczyć się zdalnie czy stacjonarnie i dlaczego, jakie miejsca w szkole lubią najbardziej oraz jak powinno wyglądać idealne miejsca do nauki. Zebrałam dane tekstowe oraz dane ikonograficzne. Różne typy danych zapewniły komplementarność zebranych danych dla badacza, a dla badanych przystępną i atrakcyjną formę badania.

Wywiady przeprowadzane były w większości w warunkach domowych dzieci, w formie hybrydowej (częściowo zdalnie) ze względu na kwarantanny związane z pandemią. Każdorazowo, oprócz zgody rodziców/opiekunów dzieci, uzyskiwałam także zgodę od dziecka na przeprowadzenie z nim wywiadu. Część dzieci życzyła sobie obecności rodziców podczas rozmowy, wtedy uwzględniałam w analizie badań ewentualny wpływ rodziców na odpowiedzi dzieci. Długość oraz jakość odpowiedzi dzieci na te same pytania była nieporównywalna, wynika to głównie z charakterystyki grupy badanej: niektóre dzieci opowiadały szczegółowo na niektóre tematy, inne tylko potakiwały głową. Stąd też wywiady częściowo ustrukturyzowane, które prowadziłam w duchu wywiadu rozumiejącego (Kaufmann, 2010), pozwoliły na rozmowę oraz zadawanie pytań pomocniczych, aby ostatecznie uzyskać odpowiedzi dotyczące warunków materialnych i niematerial-

nych miejsc, w których dzieci lubią się uczyć, i tym samym osiągnąć założony cel projektu badawczego.

Jako ogólną strategię metody analizy danych przyjąłam opracowywanie danych „od podstaw” uzupełnioną o sprawdzenie prawdopodobnych konkurencyjnych wyjaśnień (Yin, 2015). Stąd już na etapie projektowania badań założyłam przeprowadzenie wywiadów z dziećmi z różnych systemów edukacyjnych. Metodę kodowania oparłam o kodowanie na podstawie informacji napływających od uczestników (Creswell, 2013). Dzięki temu stworzyłam listę kodów wartości związanych z miejscami, które dzieci wymieniały i oceniały w trakcie rozmowy. Na tej podstawie zrealizowałam cel badania i wyłoniłam z wypowiedzi dzieci właściwości materialne i niematerialne omawianych miejsc.

Badania otrzymały pozytywną opinię komisji etycznej ds. badań naukowych. Badania były również konsultowane ze specjalistą ds. rozporządzenia o ochronie danych (RODO). Otrzymałam zgody rodziców dzieci oraz samych dzieci na przeprowadzenie badań z ich udziałem. Wszelkie powyższe działania miały na celu zachować ochronę uczestników badania (Yin, 2015).

5. WYNIKI

MATERIALNE I NIEMATERIALNE WARUNKI RÓŻNYCH MIEJSC CENIONE PRZEZ DZIECI

Celem moich badań było opisanie warunków przestrzeni, w której dzieci czują się dobrze i lubią się w niej uczyć. Aby osiągnąć założony cel, rozmawiałam z dziećmi o miejscach, w których można spędzać wolny czas, w których można się uczyć oraz o idealnym miejscu do nauki. Pytałam je o stosunek do tych miejsc oraz o uzasadnienie swoich preferencji. Dzieci wymieniały różne cechy tych miejsc, a także czynniki niezwiązane bezpośrednio z miejscem, jak własne odczucia, obecne osoby czy wykonywane czynności. Odpowiedzi ustne uzupełniane były odpowiedziami rysunkowymi lub pisemnymi. Nadając swoim rysunkom kształty, dzieci wskazywały na znaczenie i wagę danego warunku w omawianej przestrzeni. W ten sposób stworzyłam listę warunków koniecznych, jakie musiały zostać spełnione, by dziecko odniosło się do danego miejsca pozytywnie. Częstotliwość występowania danego warunku w wypowiedziach dzieci (zarówno ustnych, jak i pisemno-rysunkowych) świadczy o jego ważkości. Poniższa tabela przedstawia najczęściej powtarzane warunki w odniesieniu do omawianych miejsc ($f \geq 5$, zaznaczone kolorem w tabeli) z uzupełnieniem dla porównania tych samych warunków dla pozostałych miejsc.

Tabela 1. Częstotliwość występowania warunków w omawianych miejscach

| Warunki materialne i niematerialne omawianych miejsc występujące w wypowiedziach dzieci | Ulubione miejsce, w którym można spędzać wolny czas (A) | Ulubione miejsce, w którym można się uczyć (B) | Idealne miejsce do nauki dla Ciebie (C) | Średnia występowania f na 12 wypowiedzi dla miejsc B, C | Średnia występowania f na 12 wypowiedzi dla miejsc A, B, C |
|---|---|--|---|---|--|
| aktywność ruchowa | 7/12 | 4/12 | 5/12 | 4,5 | 5,34 |
| kontakt z rówieśnikami | 6/12 | 5/12 | 4/12 | 4,5 | 5 |
| więzy rodzinne | 5/12 | 5/12 | 4/12 | 4,5 | 4,67 |
| oddanie się własnym zajęciom/zainteresowaniom | 5/12 | 3/12 | 5/12 | 4 | 4,34 |
| czynność jako miejsce | 5/12 | – | 1/12 | 0,5 | 2 |
| miejsce jako całość | 1/12 | 9/12 | 3/12 | 6 | 4,34 |
| możliwość zadawania pytań | – | 7/12 | 4/12 | 5,5 | 3,64 |
| swobodna nauka | 1/12 | 6/12 | 8/12 | 7 | 5 |
| poczucie bezpieczeństwa | 2/12 | 6/12 | 10/12 | 8 | 6 |
| zaufanie do nauczyciela | – | 5/12 | – | 2,5 | 1,67 |
| kontakt z nauczycielami | – | 5/12 | – | 2,5 | 1,67 |
| świeże powietrze | 4/12 | 5/12 | 4/12 | 4,5 | 4,34 |
| warunki domowe | 4/12 | 3/12 | 7/12 | 5 | 4,67 |
| wygoda | – | 2/12 | 7/12 | 4,5 | 3 |
| cisza | – | 3/12 | 6/12 | 4,5 | 3 |
| przestrzeń wirtualna | 1/12 | 2/12 | 6/12 | 4 | 3 |
| wyznaczone granice miejsca na naukę formalną | – | 4/12 | 6/12 | 5 | 3,34 |
| chęć odmiennej nauki | – | 2/12 | 6/12 | 4 | 2,67 |
| doskonalenie swoich umiejętności | 3/12 | 3/12 | 5/12 | 4 | 3,67 |
| spokój | – | 2/12 | 5/12 | 3,5 | 2,34 |
| zabawa | 4/12 | 2/12 | 5/12 | 3,5 | 3,67 |
| odpoczynek | 2/12 | 3/12 | 5/12 | 4 | 3,34 |
| poczucie sprawczości, decyzyjność | 1/12 | 1/12 | 5/12 | 3 | 2,34 |

Źródło: Opracowanie własne.

Zgodnie z powyższą tabelą najważniejszymi warunkami dla dzieci w miejscach do nauki (ulubione miejsce, w którym można się uczyć i idealne miejsce do nauki) były: poczucie bezpieczeństwa, swobodna nauka, miejsce jako całość, możliwość zadawania pytań oraz warunki domowe (warunki przestrzeni zbliżone do tych, które kojarzą się z domem) i wyznaczone granice miejsca na naukę formalną.

Niektóre z tych warunków są ściśle ze sobą związane, jak np. poczucie bezpieczeństwa i warunki domowe, czy też swobodna nauka i możliwość zadawania pytań. Jeśli potrzeba poczucia bezpieczeństwa jest zaspokojona, przestrzeń oswojona, uczniowie mogą efektywniej się uczyć (Perzyńska, 2015). Jeśli czują się bezpiecznie, odczuwają możliwość zadawania pytań oraz swobodnej nauki. Te dwa warunki występują szczególnie w alternatywnych metodach nauczania reprezentowanych przez m.in. Marię Montessorri czy Friedricha Froebela. W tych metodach nauczyciele podążają za uczniami, wyczekując niejako odpowiednich okoliczności do przekazania wiedzy w sposób nienachalny, nieformalny, otwarty i twórczy.

Miejsce jako całość rozumiem jako miejsce o sporej różnorodności, które może zaspokajać wiele różnorodnych potrzeb w zamkniętej czasoprzestrzeni. Te wyniki korespondują z wynikami badań Loureiro i innych (2020) oraz przywołanych przez niego Snow et al. (2019) and Hemming (2007). Dzieci w ww. i moich badaniach wymieniają cechy środowiska szkolnego związane ze stymulacją do różnych aktywności od spotkań z rówieśnikami, przez zabawę i rozwój własnych zainteresowań po naukę w grupie lub indywidualną.

Wyznaczone granice miejsca na naukę formalną – jest to warunek stojący w opozycji do nauki swobodnej. Świadczy ona o tym, że dzieci nadal mocno kojarzą naukę z siedzeniem w ławce i tradycyjnym uczeniem się z książek. Jest to warunek, który w połączeniu z relacją miejsc ulubionych, w których dzieci się uczą, z idealnym miejscem do nauki wskazuje na to, jak głęboko zakorzeniony jest tradycyjny system nauczania i że dzieci są do niego przyzwyczajone. Mówi o tym również Loureiro i inni (2020) oraz wspomniana przez niego Mayall (2000). Jest to też warunek, który pozwala odróżnić czas pracy od czasu na odpoczynek (zarówno bierny, jak i aktywny).

Należy jednak zwrócić uwagę na to, że niektóre warunki są budowane w danych miejscach przez inne okoliczności. Na przykład, kiedy pytałam dzieci o ulubione miejsce do nauki, uczenie się było rozumiane jako czynność wykonywana raczej zbiorowo i, dodatkowo, jako czynność wykonywana pod czyimś nadzorem. Zdecydowanie ważniejsze były relacje z innymi, a także przestrzeń dla aktywności ruchowej i zabawy. W przeciwieństwie do warunków ulubionych miejsc do uczenia się, idealne miejsca do nauki nie zawierają w sobie obecności nauczyciela, wystę-

puje w nich za to, spotkana wcześniej, samotność z wyboru. Zatem w przypadku idealnych miejsc do nauki czynność uczenia się jest czynnością wykonywaną raczej indywidualnie, jest bliższą nauce swobodnej i rozwijaniu własnych zainteresowań. Podobnie poczucie bezpieczeństwa: w szkole poparte było kontaktem i zaufaniem do nauczyciela, kontaktem z rówieśnikami. Natomiast w idealnych miejscach do nauki poczucie bezpieczeństwa nie jest definiowane przez inne osoby, ale przez miejsce samo w sobie: warunki domowe, wygodę.

Z moich badań wynika przede wszystkim, że dzieci jako uczniowie w szkole potrzebują różnorodnych doświadczeń, zarówno kontaktu z rówieśnikami, nauczycielem jak i czasu spędzonego samodzielnie, odpoczynku aktywnego, jak i biernego z zachowaniem uniwersalnego poczucia bezpieczeństwa – budowanego w oparciu o relację i charakterystykę miejsca, oraz możliwości swobody w zakresie uczenia się. Jednak z moich badań wynika jeszcze jedna ważna rzecz, a mianowicie dzieci lubią szkołę, ale nie jako miejsce uczenia się. Wyniki moich badań uwiaryściły preferencje dzieci dotyczące przestrzeni szkolnej wykraczające poza naukę. Z jednej strony jest to odpowiedź na postawione pytanie badawcze o materialne i niematerialne warunki przestrzeni, w której dzieci dobrze się czują i lubią się uczyć. Z drugiej zaś są w pewnym sensie zaskakujące w swej oczywistości, podobnie jak to miało miejsce w badaniach Loureiro i in. (2020). Preferencje te przypominają dorosłym perspektywę dziecka: szkoła to ważny element życia społecznego dziecka, a jego doświadczenia w szkole wykraczają daleko poza naukę, choć mają na nią niebagatelny wpływ.

6. DLACZEGO WŁAŚCIWIE DZIECI LUBIĄ SZKOŁĘ?

W trakcie rozmowy z dziećmi zadawałam pytania pomocnicze, poszukując uzasadnienia dla ich preferencji wobec szkoły. Zadawałam również pytania o to, czy po doświadczeniu pandemii i nauki zdalnej wolą nowo poznaną naukę zdalną czy naukę stacjonarną w szkole. Na 12 badanych uczniów 9 uczyło się w szkole, 3 w systemie edukacji domowej. Z tych 9 uczniów 6 wytypowało szkołę (lub miejsce w szkole) jako ulubione miejsce do uczenia się. Na 12 uczniów 8 woli naukę stacjonarną w szkole, przy czym 2 osoby z edukacji domowej nie doświadczyły nauki zdalnej w ogóle, więc one nie miały odniesienia i odpowiedziały, że nie wiedzą, co by wolały. Odpowiedzi uzasadniające te preferencje względem nauki w szkole ujawniały to, że dzieci lubią szkołę nie za naukę w niej, ale za osoby, które tam spotykają, i to, co mogą z nimi robić poza nauką.

Poniżej zamieszczam dwie najbardziej reprezentatywne odpowiedzi zawierające wszystkie czynniki, które pojawiały się również w innych wypowiedziach dzieci:

SN3: szkoła, że tam można się nauczyć różnych mądrych rzeczy, że tam uczę się różnych języków tak jak angielski albo polski, że tam jest mój ulubiony przedmiot czyli matematyka, no i że tam są takie ćwiczenia na dworze, my mamy taki sport na dworze, i jeszcze dlatego, że czasami w połowie lekcji pani jest tak fajna, że pani pozwala na połowę lekcji iść na dwór i my wtedy zamiast się uczyć, to się bawimy;

SPM2: naukę w szkole, bo np. w domu ciągle przerywa, i jak np. mam trudne zadanie i mi przerywa i muszę się połączyć od początku, no to wtedy potem nie rozumiem co trzeba było w nim zrobić, no i dlatego, że jak jestem w szkole, to się widuję z moimi najlepszymi koleżankami, a np. jak jestem w domu to się z nimi nie widuję, bo przez komputer jest inaczej, że w ogóle trzeba wyciszyć mikrofon, że jak mama albo tata przyjdzie i będą coś do ciebie mówić, to żeby pani tego nie słyszała, no i dlatego też, i tylko jak chce coś z koleżankami porobić to albo na Messengerze, ale to po szkole albo muszę się z nimi umówić.

W przytoczonych wypowiedziach, oraz pozostałych uzyskanych w badaniach, obecne są takie warunki jak poczucie bezpieczeństwa (bycie na bieżąco i rozumienie materiału, pewność wiedzy i autorytet nauczyciela, cisza i komfort nauki), obecność rówieśników i zabawa z nimi, obecność nauczyciela, zaufanie i sympatia do nauczyciela, a także obecność samego ucznia w uniwersum szkolnym (możliwość wypowiedzania się, bezpośredni kontakt z innymi, istnienie w materialnym środowisku szkolnym, w przeciwieństwie do wirtualnego). Są one dla uczniów ważne i decydują o ich preferencjach względem szkoły.

7. DYSKUSJA

Celem moich badań było opisanie warunków materialnych i niematerialnych przestrzeni, w których dzieci dobrze się czują i lubią się uczyć, z perspektywy dziecka jako ucznia i użytkownika tej przestrzeni. Cel ten został osiągnięty poprzez ujawnione w wypowiedziach dzieci (zarówno ustnych, jak i pisemno-rysunkowych) cechy miejsc, obecność innych osób oraz czynności wykonywane w omawianych miejscach. Na tej podstawie stworzyłam listę materialnych i niematerialnych warunków potencjalnie pożądanых w przyjaznej przestrzeni szkolnej.

Głównymi wnioskami z moich badań są twierdzenia, że dzieci potrzebują różnorodności w przestrzeni szkolnej dla poczucia komfortu i efektywniejszej nauki, a także że cenią szkołę nie jako miejsce nauki, ale głównie jako miejsce nawiązywania relacji z nauczycielem i rówieśnikami. Wyniki moich badań potwierdzają wyniki badań wcześniejszych w zakresie znaczenia relacji w szkole, zarówno między uczniami (Dockett i Perry, 2005), jak i między uczniem a nauczycielem (RPD, 2021), a także w zakresie potrzeby zróżnicowania swoich doświadczeń w zakresie ruchu, nauki i przestrzeni (Loureiro i in., 2020; Şenyiğit, Memduhoğlu, 2020).

Dodatkowo w wynikach moich badań widoczny jest znaczący wpływ pandemii na aktualne doświadczenia uczniów. Pogłębił się deficyt relacji i potrzeba integracji, poczucia przynależności. Ponadto można zauważyć, że pandemia miała wpływ na postrzeganie fizycznej przestrzeni szkolnej, a ujawniona w badaniach Loureiro i in. (2020) kategoria komfortu domowego odegrała znacznie większą rolę w wypowiedziach dzieci podczas moich badań.

8. PODSUMOWANIE

Podsumowując moje badania – główne wnioski wskazują, że dzieci potrzebują różnorodności w przestrzeni szkolnej, aby czuć się komfortowo i skutecznie się uczyć. Dodatkowo moje badanie ujawniło, że dzieci wartościują szkołę nie tylko jako miejsce nauki, ale przede wszystkim jako przestrzeń do nawiązywania relacji z nauczycielem i rówieśnikami. W moim badaniu respondenci wskazali kilka kluczowych czynników ważnych w miejscach nauki, które obejmują: poczucie bezpieczeństwa, swobodę w nauce, kompletność miejsca, możliwość zadawania pytań, uwzględnienie warunków domowych i wyznaczenie określonych granic dla miejsca formalnego uczenia się.

Przedstawione badania wpisują się w utrzymujący się trend eksploracji perspektywy dziecka w obszarach życia, których jest ekspertem, oraz w rozwój metodologii badań skoncentrowanych na dziecku. Wyniki moich badań uzupełniają dotychczasowe badania o pożądaną perspektywę dziecka w jakościowym ujęciu. Poznanie doświadczeń dziecka pozwala na bardziej dogłębne zrozumienie danych z wcześniejszych badań, w Polsce głównie ilościowych.

Niniejsze badania dostarczają twórcom polskiej szkoły argumentów dla inwestycji w te obszary. Wyodrębnienie materialnych i niematerialnych czynników, które decydują o preferencjach dzieci względem szkoły, stanowi swoistą rekomendację dla twórców współczesnej szkoły. Uczestnikom procesu edukacyjnego

wyniki moich badań przypominają o roli nauczyciela i o potrzebie docenienia jego znaczenia w tym procesie oraz wspierania nauczyciela w jego roli, w tym również przez odpowiednio przygotowane środowisko uczenia się zapewniającego wykazane w badaniu warunki.

Bibliografia

- Broström, S. (2003). Problems and barriers in children's learning when they transit from kindergarten to kindergarten class in school. *European Early Childhood Education Research Journal*, 11 (sup 1), 51–66.
- Creswell, J.W. (2013). *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Dockett, S. i Perry, B. (2005). Children's drawings: Experiences and expectations of school. *International Journal of Equity and Innovation in Early Childhood (IJEIEC)*, 3(2), 77–89.
- Jakimiuk, B. (2021). Preferowana i rzeczywista codzienność szkolna w perspektywie uczniów. *Studia Edukacyjne*, 61, 7–25.
- Kaufmann, J. (2010). *Wywiad rozumiejący*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Konieczny, A. (2006). Przestrzenie edukacyjne w kontekście wyzwań pedagogiki i socjologii. W: J.C. Żarnowiecka i A. Owerczuk (red.), *Nauka – Architektura – Edukacja*, (s. 141–146). Białystok: Wydział Architektury Politechniki Białostockiej.
- Loureiro, K.S., Grecu A., de Moll, F. i Hadjar, A. (2020). Analyzing Drawings to Explore children's Concepts of an Ideal School: Implications for the Improvement of children's Well-Being at School. *Child Indicators Research*, 13(4), 1387–1411.
- Maciaszkowa, J. (1990). Podmiotowość w kształceniu i wychowaniu, czyli współdecydowanie i współodpowiedzialność, *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 4.
- Mazur, J. (2008). *Polska wersja kwestionariuszy do badania jakości życia związanej ze zdrowiem dzieci i młodzieży (KIDSCREEN)*. Warszawa: Instytut Matki i Dziecka.
- Nalaskowski, A. (2013). Szkolne gry przestrzenne. *Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny Meritum*, 1, 5–11.
- Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD). (2013). *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices (Volume IV)*, OECD Publishing. Pobrane z <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-IV.pdf>
- Perzyńska, M. B. (2015). Zdrowy i bezpieczny uczeń. *Ośrodek Rozwoju Edukacji Trendy*, 1, 22–26.
- Polak, M. (2017). Zanim ruszysz łopatą lub pędzlem..., *Edukacja pomorska, Biuletyn Centrum Edukacji Nauczycieli w Gdańsku*, 82, 5–9.
- Rzecznik praw dziecka (2021). *Raport Rzecznika Praw Dziecka. Ogólnopolskie badanie jakości życia dzieci i młodzieży w Polsce. Obszar nr 1 – środowisko szkolne*. Pobrane z: [https://brpd.gov.pl/wp-content/uploads/2021/08/Raport-Rzecznika-Praw-Dziecka-Og%C3%B3lnopolskie-badanie-jako%C5%9Bci-%C5%BCy-%C5%82odzie-%C5%BCy-w-Polsce-PDF.pdf](https://brpd.gov.pl/wp-content/uploads/2021/08/Raport-Rzecznika-Praw-Dziecka-Og%C3%B3lnopolskie-badanie-jako%C5%9Bci-%C5%BCy%C5%82odzie-%C5%BCy-w-Polsce-PDF.pdf)

- Rzecznik praw dziecka (2022). *Raport Rzecznika Praw Dziecka. Ogólnopolskie badanie jakości życia dzieci i młodzieży Obszar nr 1 Środowisko szkolne*. Pobrane z: <https://brpd.gov.pl/wp-content/uploads/2022/10/Og%C3%B3lnopolskie-badanie-jako%C5%9Bci-%C5%BCy%C5%BCy%C5%BCy-cia-dzieci-i-m%C5%82odzie%C5%BCy-2022-%C5%9Brodowisko-szkolne.pdf>
- Solecka, A. i Walat, W. (2019). Architektoniczna przestrzeń edukacyjna szkoły – oczekiwania uczniów, nauczycieli i rodziców. *Edukacja – Technika – Informatyka*, 10(4), 38–45.
- Szymański, M.J. (2014). Problematyka codzienności w badaniach społecznych i pedagogicznych. W: E. Bochno, I. Nowosad i M. Szymański (red.), *Codziennosc szkoły. Uczeń*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Şenyiğit, V. i Memduhoğlu, H.B. (2020). End-user Preferences in School Design: A Qualitative Study Based on Student Perspective. *Building and Environment*, 185, 107294.
- Yin, R.K. (2015). *Studium przypadku w badaniach naukowych: projektowanie i metody*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.