

# ***Obraz szkoły w opinii uczennic i uczniów szkoły podstawowej z Polski oraz Ukrainy – doniesienie z badań***

**Ewa Filipiak** / Wydział Pedagogiki, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

e-mail: ewafil@ukw.edu.pl

ORCID: 0000-0001-7883-6244

**Joanna Szymczak** / Wydział Pedagogiki, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

e-mail: jszym@ukw.edu.pl

ORCID: 0000-0002-5755-5790

---

## **Streszczenie**

Artykuł przedstawia wybrane wyniki i interpretację badań, których celem było poznanie tego, jak uczennice i uczniowie szkoły podstawowej z Ukrainy i Polski rozumieją pewne pojęcia związane ze szkołą. W badaniach poszukiwano odpowiedzi na następujące pytanie badawcze: jakie rozumienie pojęć: szkoła, uczeń, nauczyciel, sala lekcyjna, uczenie się, jest udokumentowane w deklaracjach uczennic i uczniów? Wykorzystano w nich metodę ankiety i kwestionariusz ankiety złożony z zainicjowanych zdań. Na etapie konceptualizacji i projektowania badań wsparciem była socjo-kulturowa teoria J. S. Brunera. Na etapie analizowania materiału empirycznego tworzono kody wstępne, które następnie pozwoliły zidentyfikować kluczowe pojęcia i kategorie. W procesie opisywania, wyjaśniania i interpretowania skorzystano m.in. z takich koncepcji jak: kulturowa J. S. Brunera, „Dwóch racjonalności” R. Kwaśnicy, M. Foucault, teoria psychospołecznego rozwoju Erika Eriksona, napięcie paradygmatyczne: konstruktywizm v. behawioryzm, teoretyczne ujęcia osoby nauczyciela. Z deklaracji uczestniczek i uczestników badań wynika, że nauczyciel przekazuje wiedzę, którą wcześniej przyswoił, ocenia, dyscyplinuje. Jest człowiekiem z osobowością, którą zauważają młodzi ludzie. Szkoła stanowi przestrzeń, w której można i warto się rozwijać, choć wymaga to zaangażowania. Dla uczennic i uczniów ma znaczenie zarówno aspekt estetyczny, jak i emocjonalny przestrzeni, w której przebywają. Potrzebują oni dorosłego, który zrezygnuje z moralizowania, strofowania i dawania rad, a zaoferuje wysłuchanie, zrozumienie i wsparcie emocjonalne.

Słowa kluczowe: **Nauczyciel, szkoła, sala lekcyjna, opinia ucznia ukraińskiego i polskiego, kultura szkoły.**

## ***The view of school in the opinions of Polish and Ukrainian students of primary school – notifications from the research***

### **Abstract**

The article presents chosen results and interpretation of a research, the aim of which was to find out how primary school students from Ukraine and Poland understand certain concepts related to school. The research sought answers to the following research question: what understanding of the concepts: school, student, teacher, classroom, learning is documented in the declarations of students? The study used a survey method and a constructed questionnaire which consisted of initiated questions. The socio-cultural theory of J. S. Bruner constituted the support at the research conceptualization and design stage. At the stage of analyzing the empirical material, preliminary codes were created, which then allowed for the identification of key concepts and categories. In the process of describing, explaining and interpreting among others the following concepts

were used: J. S. Bruner's culture concept, R. Kwaśnica's „Two rationalities” concept, M. Foucault's concept, Erik Erikson's psychological development concept, a paradigmatic tension: constructivist approach v. behavioural approach, the theoretical approaches to a teacher. The research participants' answers reveal that a teacher transmits knowledge which (s)he has already acquired, assesses and imposes discipline. (S)he is a person of character who is noticed by young people. School constitutes an environment where students have an opportunity to develop themselves and find it worth doing, although it requires engagement. For students, both the aesthetic and the emotional aspects of the environment they are in matter. They need an adult who would abandon preaching, admonishing and giving advice, and would offer listening, understanding and emotional support.

Keywords: **Teacher, school, classroom, opinion of a Ukrainian and Polish student, school culture.**

## 1. WPROWADZENIE

Edukacja jest „zanurzona” w kulturze. Zdaniem Brunera „to złożony proces dopasowywania kultury do potrzeb jej członków oraz jej członków i rodzajów ich wiedzy do potrzeb kultury” (Bruner, 2006, s. 69). Wchodząc w kulturę i tworząc ją, uczeń formuje swoją osobistą i społeczną tożsamość. Szkoła i kulturowa *praxis* klasy stają się „niezwykłym miejscem”, przestrzenią doświadczania samego siebie i świata społecznego. „Dobra szkoła” i „zdrowa klasa szkolna” dostarczają każdemu uczniowi, jak pisze Bruner: „nawet dziecku ubogiemu, nawet obcemu dziecku imigrantów, pewnych działających wyobrażeń o tym, jak może funkcjonować społeczeństwo” (Bruner, 2006, s. 117). Jego zdaniem „system edukacyjny musi pomóc jednostkom wzrastającym w kulturze odnaleźć w niej swoją tożsamość. Bez tego ugrzęzną one w swych wysiłkach w poszukiwaniu znaczeń” (Bruner, 2006, s. 68). Chociaż znaczenia znajdują się w umyśle, to jednak swoje początki i wartość wywodzą z kultury, która je tworzy. Konsekwencją pomocy, której Polska udzieliła Ukrainie w związku z inwazją Rosji na Ukrainę 24 lutego 2022 r., jest sytuacja, w której do kultury polskich szkół i klas zostało włączonych więcej niż dotąd uczniów ukraińskich (zob. Kondracka-Szała i in., 2024). Według danych z systemu informacji oświatowej w dniu zakończenia roku szkolnego 2023/2024 w polskich szkołach uczyło się 132 495 dzieci i młodzieży przybyłych z Ukrainy, co stanowiło ok. 2,6 proc. ogółu uczniów w polskim systemie oświaty. Zgodnie z danymi SIO według stanu na 30 września 2024 r., liczba uczniów i uczennic w szkołach polskiego systemu oświaty, którzy przybyli na terytorium RP z Ukrainy od 24 lutego 2022 r., wynosi 153 299 osób, co oznacza wzrost o ponad 20 000 osób (Nowakowska, 2024).

Przemysław P. Grzybowski (2023) na podstawie analizy określonych raportów i doniesień o sytuacji uchodźców z Ukrainy w polskich miastach wskazuje na to, że na niemal 10 tys. osób przybyłych z Ukrainy do Bydgoszczy i jej okolic, w kwietniu 2022 roku blisko 2 tys. uczennic i uczniów uczęszczało do bydgoskich szkół. Ponadto Ministerstwo Edukacji Narodowej przewiduje, że w latach 2025-2027 liczba ukraińskich uczennic i uczniów znacznie się zwiększy (Nowakowska, b.d.). Uczniowie ci współtworzą (i będą to czynili w kolejnych latach) wielokulturowe środowisko uczenia się (zob. Pyżalski i in. 2022; Arends, 2002). Ich przekonania na temat szkoły są (i będą) ważną jego częścią. Z tego powodu istotne stało się poznanie tego, jakie zasoby myślowe związane ze szkołą wnoszą uczniowie polscy i „inni kulturowo” we współtworzenie kultury szkoły oraz kultury uczenia się. Celem artykułu jest zaprezentowanie wybranych wyników badań i podzielenie się efektami próby ich interpretacji.

## 2. METODOLOGIA BADAŃ

### 2.1. Wprowadzenie do projektu badawczego

W czerwcu 2022 roku poprosiliśmy 145 uczennic i uczniów klas I–VIII szkoły podstawowej w wieku od 7 do 16 lat z Polski i Ukrainy o dokończenie rozpoczętych przez nas zdań. Dotyczyły one pojęć związanych ze szkołą, tj. ucznia, nauczyciela, szkoły, sali lekcyjnej, uczenia się<sup>1</sup>. Ze względu na to, że nie znaliśmy języka ukraińskiego, za podstawową została uznana polska wersja narzędzia badawczego. Zostało ono przetłumaczone na język ukraiński i tę jego wersję przekazałyśmy uczennicom i uczniom z Ukrainy (uczennice i uczniowie z Polski otrzymali wersję w języku polskim). Narzędzie nie zostało poddane walidacji, ale otrzymało pozytywną recenzję środowiska naukowego<sup>2</sup>. Zgromadzone wypowiedzi pisemne w języku ukraińskim zostały przetłumaczone przez profesjonalistę na język polski, a następnie poddane przez nas analizie. Kwestionariusz ankiety liczył pięć zainicjowanych zdań, których egzemplifikacja przedstawia się następująco: „*Uczeń, moim zdaniem, ...*”. Każde zdanie przyjęło podobną konstrukcję. O długości wypowiedzi pisemnej decydowali uczniowie. Mieli oni prawo napisać wszystko to, co chcieli

<sup>1</sup> W artykule przedstawiliśmy wyniki dotyczące trzech z nich, tj. nauczyciela, sali lekcyjnej i szkoły.

<sup>2</sup> Projekt badań wraz z narzędziem, które było jego komplementarną częścią, otrzymał pozytywną opinię Komisji ds. Etyki Badań Naukowych Wydziału Pedagogiki Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, nr sprawy: 1/2023.

w odniesieniu do każdego pojęcia. W interpretacji niedokończonych zdań wykorzystaliśmy tropy metodologiczne Katarzyny Stemplewskiej-Żakowicz (1998).

## **2.2. Charakterystyka osób badanych i aspekty etyczne**

W badaniach uczestniczyło 79 osób z Polski (37 dziewcząt i 42 chłopców) i 66 osób z Ukrainy (36 dziewcząt i 30 chłopców). Ze względu na to, że przeprowadzenie badań było odpowiedzią na prośbę dyrekcji, nauczycielek i nauczycieli pracujących w określonej szkole podstawowej, dobór próby do nich był nielosowy celowy (zob. Rubacha, 2008). Najliczniej reprezentowaną grupę wiekową stanowili uczniowie II etapu edukacyjnego, tj. klas IV–VIII [126, w tym: 63 uczennic i 63 uczniów; 71 respondentów z Polski (33 dziewczęta i 38 chłopców) oraz 55 z Ukrainy (30 respondentek i 25 respondentów)]. Dzieci z klas I–III było 19 [w tym: 10 dziewcząt i 9 chłopców; 8 dzieci z Polski (4 uczennice i 4 uczniów) i 11 z Ukrainy (6 dziewcząt i 5 chłopców)]. Większość respondentów, tj. 78 z Polski i 52 z Ukrainy zadeklarowała pochodzenie z miasta liczącego co najmniej 50 tys. mieszkańców. Respondenci uczęszczali do jednej ze szkół podstawowych w województwie kujawsko-pomorskim. Szkoła ta jest instytucją współtworzącą zespół szkół, do którego uczęszcza 826 uczennic i uczniów. Szkoła podstawowa jest placówką integracyjną. Uczęszcza do niej 720 uczennic i uczniów (klasy I–III: 252; klasy IV–VIII: 468), w tym 644 osób z Polski i 76 z Ukrainy.

Udział w projekcie był dobrowolny. Uczestniczyli w nim wyłącznie ci uczniowie, którzy zgłosili taką chęć, i których rodzice/opiekunowie wyrazili na piśmie zgodę. Zarówno respondenci, jak i ich rodzice/opiekunowie zostali poinformowani o celu badań i jego przebiegu. Badania przeprowadzili nauczyciele, którzy na co dzień współpracowali z uczennicami i uczniami. Grono pedagogiczne zostało przez nas wcześniej do tego przygotowane.

## **2.3. Kluczowe dla projektu rozstrzygnięcia metodologiczne**

Badania były usytuowane w paradygmacie postpozytywistycznym (zob. Guba, Lincoln, 2009). Wykorzystaliśmy w nich metodę ankiety (zob. Rubacha, 2008) i autorski kwestionariusz ankiety. Ich celem było poznanie uczniowskiego rozumienia wymienionych powyżej pojęć związanych ze szkołą. Poszukiwaaliśmy odpowiedzi na następujące pytanie badawcze: jakie rozumienie pojęć: szkoła, uczeń, nauczyciel, sala lekcyjna, uczenie się jest udokumentowane w deklaracjach uczennic i uczniów? Przedmiotem badań były znaczenia nadawane przez uczennice i uczniów szkoły podstawowej z Polski i Ukrainy określonym pojęciom związanym ze szkołą. Znaczenie rozumialiśmy jako efekt (tj. definicję pojęcia), który łączy to, co uczennice i uczniowie rejestrują za pośrednictwem zmysłów, z określonym symbolem. Jego „Wytwarzanie [...] polega na sytuowaniu spotkań ze światem w odpowiednich kontekstach kulturowych w celu ustalenia, «czego dotyczą»” (Bruner, 2006, s. 16). Przedmiot poznania stanowiło deklarowane przez uczennice i uczniów rozumienie następujących pojęć: uczeń, nauczyciel, szkoła, sala lekcyjna, uczenie się. Projekt posiadał również cel praktyczny, którym było przygotowanie dla nauczycielek i nauczycieli szkoły podstawowej wskazówek do współpracy z uczestniczkami i uczestnikami badań.

Krzysztof Rubacha dowodzi, że „Hipoteza jest zdaniem wyprowadzonym z teorii, które odnosi się do warunków empirycznych pozwalających na zweryfikowanie teorii”. Formułujemy ją „Tylko wtedy, gdy chcemy zweryfikować teorię lub jakieś twierdzenie w jej obrębie” (2008, s. 99). Przeprowadzone badania miały charakter eksploracyjny, a nie weryfikacyjny, dlatego zrezygnowaliśmy z postawienia hipotez badawczych. Nie dotarliśmy do literatury naukowej, która mogłaby stanowić podstawę dla sformułowania hipotez. Poddane przez nas analizie raporty z badań dotyczyły bowiem, takich aspektów jak: przebieg edukacji uczennic i uczniów z Ukrainy w polskich szkołach z perspektywy różnorodnych podmiotów (zob. Pyżalski i in., 2022); sytuacja dzieci i młodzieży z Ukrainy w małopolskich szkołach (zob. Głowacki, 2022); potrzeby i napięcia w społecznościach szkolnych, które przyjęły uczennice i uczniów z Ukrainy (zob. Tędziągolska, Walczak, Żelazowska-Kosiorek, 2022); jakość życia dzieci i nastolatków z Ukrainy, którzy przyjechali do Polski po 24 lutego 2022 r. (zob. badania wykonane na zlecenie Rzecznika Praw Dziecka w Polsce).

Zmienną globalną było deklarowane przez uczennice i uczniów rozumienie pojęć związanych ze szkołą. Zmienne szczegółowe i ich wskaźniki przedstawiały się następująco: deklarowane rozumienie pojęcia uczenie się (odpowiedzi zapisane w kwestionariuszu ankiety), deklarowane rozumienie pojęcia uczeń (odpowiedzi udzielone przez respondentki i respondentów), deklarowane rozumienie pojęcia nauczyciel (odpowiedzi zapisane w kwestionariuszu ankiety), deklarowane rozumienie pojęcia sala lekcyjna (odpowiedzi udzielone przez uczestniczki i uczestników badań), deklarowane rozumienie pojęcia szkoła (odpowiedzi udzielone przez uczennice i uczniów).

## **2.4. Analiza i interpretacja materiału empirycznego**

Pierwszym etapem analizy materiału empirycznego było tworzenie kodów wstępnych (zob. Charmaz, 2009). Dotyczyły one każdej wypowiedzi każdego ucznia i każdej uczennicy. Cechowała je prowizoryczność. Dzięki niej mogłyśmy wielokrotnie do nich wracać (po analizie wypowiedzi innych uczestniczek i uczestników badań) i je modyfikować. Zależało nam na tym, aby miały one charakter działaniowy, dlatego też dominowały w nich czasowniki, np. „przekazywanie wiedzy”, „bycie jakimś”, „powtarzanie nauczonego”, „rozwijanie siebie”, „wspominanie”. Już w tym etapie porównywałyśmy ze sobą budowane kody (komparacje dotyczyły opinii związanej z tym samym pojęciem – miały one zatem charakter horyzontalny). Kolejnym etapem była praca analityczna ze stworzonymi kodami. To ona pozwoliła nam zidentyfikować kluczowe pojęcia i kategorie. Niektóre z nich zaczerpnęłyśmy z wypowiedzi respondentek i respondentów, a inne wynikały z kontekstu wyrażonych przez nie oraz przez nich opinii. Następnie poszukiwałyśmy teorii, które uznałyśmy za pomocne w procesie opisanego i wyjaśnienia tego, co było

udokumentowane w danych. Należały do nich m.in. następujące koncepcje: kulturowa J. S. Brunera (2006), „Dwóch racjonalności” Roberta Kwaśnicy (2007), Michela Foucault (2020), psychospołecznego rozwoju Erika Eriksona (Brzezińska i in., 2008; Bardziejewska, 2005), napięcie paradygmatyczne: konstruktywizm v. behawioryzm (Klus-Stańska, 2018), teoretyczne ujęcia osoby nauczyciela (Kwiatkowska, 2008). W prezentacji wyników w tekście uwzględniliśmy liczbę uczniów, których deklaracje zostały przez nas zinterpretowane w przedstawiany sposób.

### **3. ROZUMIENIE WYBRANYCH POJĘĆ ZWIĄZANYCH ZE SZKOŁĄ W ŚWIETLE PRZEPROWADZONYCH BADAŃ**

W odniesieniu do większości pojęć związanych ze szkołą nie zauważyliśmy znaczącej różnicy pomiędzy wypowiedziami uczennic oraz uczniów z Polski i z Ukrainy. Wyjątek stanowią dokończone zdania dotyczące szkoły jako budynku i sali lekcyjnej. Wszyscy (tj. 66 osób) uczniowie z Ukrainy zwracają uwagę na wyposażenie placówki w określone miejsca i rekwizyty, tj.: basen, stołówkę, automaty z napojami i przekąskami, sprzęt multimedialny w salach. Większość (tj. 60) uczestniczek i uczestników badań z Polski z kolei wskazuje na takie aspekty, jak: powierzchnia, czystość, obecność materiałów dydaktycznych. Zgromadzony materiał badawczy skłonił nas do wniosku, że uczennice i uczniowie z Ukrainy budowali wypowiedzi w odniesieniu do polskiej szkoły. W 45 z nich (wypowiedzi sześciorga dzieci w wieku wczesnoszkolnym i 39 uczniów II etapu edukacyjnego) pojawiły się bowiem zapisy takie, jak „u nas ...”, czy „tu ...”. W ich deklaracjach obraz szkoły jest bardziej pozytywny, niż w wypowiedziach ich rówieśniczek i rówieśników z Polski. Wskazują oni na jej wyposażenie (bogate), estetykę (jest ładna), miłych i pomocnych nauczycieli, różnorodność w zakresie organizowania warunków uczenia się, kolegów i przyjaciół, których w niej znaleźli. Egzemplifikację tego stanowią następujące ich wypowiedzi:

„W Polsce<sup>3</sup> mi się podobają formy nauczania, często gramy, wychodzimy na podwórko. Tu można znaleźć nowych przyjaciół” (U12KDM53<sup>4</sup>).

„Budynek szkoły to drugi dom. W szkole są stołówka, nowe i ładne sale, korytarze, basen itp.” (U14MDM28).

#### **3.1. Nauczyciel w opinii uczennic i uczniów**

##### **3.1.1. Nie poszukujący, a przekazujący wiedzę i oceniający**

W deklaracjach 65 uczestników badań z Polski (wypowiedzi pięciorga dzieci w wieku wczesnoszkolnym, w tym trzech dziewcząt i dwóch chłopców, i 60 uczniów klas IV–VIII szkoły podstawowej, w tym 28 dziewcząt i 32 chłopców) oraz 50 respondentów z Ukrainy (opinie siedmiorga dzieci z klas I–III, w tym pięciu dziewcząt i dwóch chłopców, i 43 uczniów II etapu edukacyjnego, w tym 25 dziewcząt i 18 chłopców) nauczyciel jest „źródłem wiedzy”, człowiekiem przekazującym informacje, wspierającym, pomocnikiem, uczącym, ale – co interesujące – nie uczącym się. On już wie, dysponuje wiedzą, którą dzieli się z uczennicami i uczniami. Tłumaczy to, czego „kiedyś” się nauczył. Ponadto nie uwzględnia przestrzeni dla popełniania błędów przez uczennicę/ucznia i jej/jego indywidualnych możliwości. On ocenia, wymaga, dyscyplinuje, kontroluje. Z tego powodu odgrywa najważniejszą rolę w szkole – jest decydem, kierownikiem i dlatego zasługuje na szacunek. Egzemplifikację takiego rozumienia nauczyciela stanowią poniższe wypowiedzi:

„Nauczyciel, moim zdaniem, jest jak osoba, która chce nam wytłumaczyć materiał i nauczyć wszystkiego, czego sama się kiedyś nauczyła. On jest wesoły i pilny” (U12KDM31).

„Nauczyciel, moim zdaniem, jest jak osoba, która tylko rozkazuje i ocenia wykonaną pracę, a przecież to nie nasza wina, że ktoś się lepiej uczy, a ktoś gorzej” (P12KDM57).

Zaznaczające się w danych właściwości profesji nauczycielskiej są charakterystyczne dla socjologicznego ujęcia osoby nauczyciela, szkoły tradycyjnej i racjonalności adaptacyjnej. Nauczyciel odgrywa w nich określoną rolę, z którą związane są prawa, obowiązki, oczekiwania. Jak pisze H. Kwiatkowska: „Rola społeczna zakłada zbiór norm i wartości związanych z określoną pozycją społeczną – przypisaną do tej pozycji wymaganych od każdego, kto tę pozycję zajmuje. Ten normatywny wymiar roli zwraca uwagę na to, jak ma postępować osoba zajmująca określoną pozycję” (Kwiatkowska, 2008, s. 37).

<sup>3</sup> Wykorzystane w artykule egzemplifikacje wypowiedzi pisemnych uczennic i uczniów z Polski przytoczyliśmy w wersji oryginalnej, bez jakiegokolwiek korekty językowej. W odniesieniu do materiału w języku ukraińskim skorzystałyśmy z profesjonalnego tłumaczenia.

<sup>4</sup> Zastosowane w tekście skróty są kodami, które przypisałyśmy wypowiedziom uczestników badań. W kolejności oznaczają: nazwę kraju, wiek życia, płeć biologiczną, pochodzenie, liczbę porządkową.

Przedstawiciel profesji nauczycielskiej dysponuje wiedzą zaczerpniętą ze źródeł publicznych, zatem pewną, zweryfikowaną. Nie podaje w wątpliwość przedstawianych zagadnień, co jest charakterystyczne dla racjonalności adaptacyjnej. W tej perspektywie myślenia, jak dowodzi R. Kwaśnica (2007, s. 94) o wiarygodności wiedzy wnioskuje się [...], po pierwsze na podstawie źródeł, z których ona pochodzi, i społecznego kontekstu, w którym jest ona pobierana, oraz – po drugie – na podstawie okoliczności, które towarzyszą posługiwaniu się tą wiedzą. Faktycznym uzasadnieniem wiedzy są więc: jej pochodzenie i efekty, jakie daje się za jej pomocą osiągnąć. Im bardziej godne zaufania jest źródło wiedzy (czyli im powszechniejsza jest zgoda na tę wiedzę i im bardziej autorytatywne są osoby posługujące się nią) oraz im skuteczniejsze są działania zbudowane na tej wiedzy, tym pełniej jest ona uzasadniona.

Wiedza nauczyciela została przez niego zapamiętana, zrozumiana, a następnie przekazana tym, którzy – zgodnie z przyjmowanymi założeniami – jeszcze jej nie posiadają. Ocenia on efekt pracy uczennicy/ucznia, a nie proces dochodzenia do niego i zaangażowanie w jego wykonywanie (Gołębnik 2019; zob. też: Klus-Stańska, 2018).

Nauczyciel jest „sędzią”, który wymaga od siebie oraz uczennic i uczniów postępowania zgodnie z obowiązującymi zasadami. Staje się on jednym z „podstawowych nośników władzy normalizacyjnej”. Foucault pisze: „Żyjemy w społeczeństwie profesorów-sędziów, lekarzy-sędziów, wychowawców-sędziów, «działaczy społecznych»-sędziów; wszyscy oni narzucają powszechną władzę normatywną i każdy z nich na swoim poletku podporządkowuje mu ciało, gesty, zachowania, sprawowanie, postawy i osiągnięcia” (2020, s. 457-458).

### 3.1.2. Człowiek zawsze „jakiś”

W wypowiedziach 70 respondentów z Polski (opinie ośmiorga dzieci z klas I–III, w tym czterech dziewcząt i czterech chłopców, i 62 uczniów z klas IV–VIII, w tym 32 dziewcząt i 30 chłopców) i 60 badanych z Ukrainy (deklaracje 11 dzieci w wieku wczesnoszkolnym, w tym sześciu dziewcząt i pięciu chłopców, i 49 uczniów II etapu edukacyjnego, w tym 29 dziewcząt i 20 chłopców) jest udokumentowane to, że nauczyciel ma osobowość, zawsze jest jakiś, np. „pozytywny”, miły, niemiły, emocjonalny. To bliski mentor, krewny, „druga matka”, „babcia”, „opiekun”, powiernik, czyli człowiek, z którym można zbudować relacje oparte na zaufaniu i poczuciu bezpieczeństwa. Z drugiej strony, nie zawsze jest to możliwe. Nauczyciele, podobnie jak członkowie rodziny, bywają różni, np. nadopiekuńczy, niezainteresowani dzieckiem i jego potrzebami. Wydaje się jednak, że relacja z nimi zawsze jest szczególna. Egzemplifikację powyżej zaakcentowanych znaczeń stanowią następujące wypowiedzi pisemne uczennic i uczniów:

„Nauczyciel (...) to przyjaciel, krewny i mentor” (U12KMM25).

„Niektórzy Nauczyciele są mili, a niektórzy nie są przyjaźnie do nas nastawieni” (P11KDM47).

„Nauczyciel, moim zdaniem, jest jak babcia, opiekun, ochrona” (P9KDM08).

„Nauczyciel jak mama. Wszyscy moi wychowawcy znają dzieci bardzo dobrze. Pomagają im, kiedy one mają trudny okres w życiu. Nauczyciel to bardzo mądra osoba, która dla mnie jest wzorem do naśladowania” (U13KDM58).

„Nauczyciel, moim zdaniem, jest jak wulkan, który szybko wybucha i zalewa turystów” (P11KDM67).

W wieku szkolnym myślenie człowieka staje się coraz bardziej niezmiennie. Niespotykana we wcześniejszych etapach rozwoju stabilność i spójność dotyczy także afektu (Wadsworth, 1998 za: Appelt, 2005, s. 272). W tym okresie życia „rozwijają się zachowanie stałości uczuć i wartości” (Appelt, 2005, s. 272). Dotyczy ono zarówno siebie, jak i innych ludzi. Ze względu na to, że w tym etapie dziecka zaczyna towarzyszyć poczucie określonego zobowiązania, to darzenie sympatią drugiej osoby staje się trwałe i niezawodne (zob. Appelt, 2005, s. 272). Być może z tego powodu uczestniczki i uczestnicy badań w wieku 7–12 lat nadają znaczenia nauczycielowi za pośrednictwem właściwości osobowościowych i odgrywanych ról.

Uczennice i uczniowie w okresie od 6.–7. do 10.–12. roku życia mają potrzebę identyfikowania się z ludźmi autorytatywnymi. Przywiązują się zatem do innych dorosłych niż rodzice, np. do nauczycieli. Ponadto istotna może być tu odczuwana przez młodych ludzi potrzeba uniezależnienia się od rodziców (Appelt, 2005, s. 274, 278).

Zgodnie z koncepcją Erika Eriksona, dziecko w wieku wczesnoszkolnym rozwiązuje kryzys rozwojowy, którego bieguny obejmują pracowitość – poczucie niższości. Konstruktynne dla dziecka poradzenie sobie z tym kryzysem pozwala mu rozwinąć poczucie kompetencji. Osobą niezwykle znaczącą dla uczennicy/ucznia w okresie późnego dzieciństwa staje się nauczyciel (Jankowska, 2017). Ma on zatem możliwość kreowania takiej *przestrzeni kulturowej*, w której dziecko może doświadczać wsparcia w radzeniu sobie z tym kryzysem. Określenie przez uczniów z klas I–III szkoły podstawowej nauczyciela jako kompetentnego lub niekompetentnego, godnego zaufania lub też wręcz przeciwnie, może być zatem przejawem ich namysłu nad tym, jaki on jest i czy może stać się dla nich autorytetem. Ponadto nie bez znaczenia wydają się zmiany związane ze zdolnością opisywania przez uczennicę/ucznia drugiego człowieka, które wyraźnie zaznaczają się już w wieku 7–8 lat. Tworzone przez nią/niego charakterystyki dotyczą głównie wewnętrznych właściwości jednostki i jej wartości. Dzieci spostrzegają je, jako stałe cechy osoby, niezmiennające się pod wpływem różnorodnych sytuacji (Appelt, 2005, s. 276-277).

Kryzysem, którego doświadcza uczennica/uczeń w wieku 12–18/22 lata, według założeń teorii rozwoju psychospołecznego Erika Eriksona, jest budowanie tożsamości zarówno grupowej, jak i indywidualnej (zob. Brzezińska in., 2008). W tym procesie nastolatek szuka odpowiedzi na pytania: „kim chce być, jaki chce być i co chce w życiu robić” (Bardziejewska, 2005, s. 370). To ważny i niełatwy okres w życiu człowieka, w którym uczestniczą inni ludzie, również nauczyciele. Mogą oni stać się dla niego osobami znaczącymi. Zwraca zatem uwagę na to, jakimi właściwościami cechują się jednostki, z którymi być może zechce się

zidentyfikować. Również badania Jean M. Twenge (2019) skłaniają do wniosku, iż potrzebuje on wsparcia w procesie stawiania się sobą ze strony godnych zaufania i autentycznie nim zainteresowanych dorosłych.

### **3.1.3. Podsumowanie sekcji dotyczącej deklaracji na temat nauczyciela**

Deklaracje uczestniczek i uczestników badań zarówno z Polski, jak i Ukrainy pozwalają opisać obraz nauczyciela w dwóch, spośród trzech zidentyfikowanych przez Agnieszkę Nowak-Łojewską (2011), dyskursach, tzn. funkcjonalistyczno-behawiorystycznym i humanistyczno-adaptacyjnym.

Nauczyciela w dyskursie funkcjonalistyczno-behawiorystycznym cechuje instruktorskie i dystrybutorskie podejście do wiedzy. Działania, które on podejmuje, mają przede wszystkim charakter korekcyjno-interwencyjny. Ich celem jest głównie zmodyfikowanie, zgodnie z oczekiwaniami zawartymi w programie nauczania, zachowań uczniów. Nauczyciel w dyskursie humanistyczno-adaptacyjnym jawi się jako partner i terapeuta. Zależy mu na tym, aby budować bliskie relacje interpersonalne. Rozumie zarówno siebie, jak i innych oraz kreuje w klasie dający poczucie bezpieczeństwa klimat (Nowak-Łojewska, 2011).

## **3.2. Przestrzeń szkoły i sala lekcyjna w wypowiedziach uczestniczek i uczestników projektu**

### **3.2.1. (Nie)Porządek i wspomnienia**

W deklaracjach 67 respondentek i respondentów z Polski (opinie czworga dzieci w wieku wczesnoszkolnym, w tym trzech dziewcząt i jednego chłopca, i 63 uczniów II etapu edukacyjnego, w tym 33 dziewcząt i 30 chłopców) oraz 49 z Ukrainy (wypowiedzi sześciorga dzieci z klas I-III, w tym trzech dziewcząt i trzech chłopców, i 43 uczniów z klas IV-VIII, w tym 26 dziewcząt i 17 chłopców) budynek szkoły to miejsce, a sala lekcyjna to pomieszczenie i miejsce, które wyglądają w określony sposób i pełnią pewne funkcje. W nich członkinie i członkowie społeczności szkolnej podejmują różnorodne aktywności, a ich wyposażenie może je wspierać. Przykładowe wypowiedzi uczniów przedstawiają się następująco:

„Sala lekcyjna (klasa) jest trochę zaniedbana i czasem strasznie brudna” (P9KDM03).

„Budynek szkoły jest dobry i nowoczesny, podoba mi się to, że jest w nim winda i bardzo wygodna sala sportowa” (U11MDM21).

W odniesieniu do sali lekcyjnej, w wypowiedziach 40 uczennic i uczniów z klas IV-VIII szkoły podstawowej z Polski (opinie 17 dziewcząt i 23 chłopców) i 32 z Ukrainy (opinie 18 dziewcząt i 14 chłopców), pojawia się określenie „miejsce wspomnień”. W pamięci pozostaje najczęściej to, co ma dla człowieka znaczenie, np. posiada silny ładunek emocjonalny, jest związane z przeżywaniem. Można przypuszczać, iż to, w czym uczestniczą respondentki i respondenci w sali, jest dla nich ważne. Ponadto każda sala jest inna. Ma określone pomoce dydaktyczne, charakterystyczne ustawienie ławek, często jest przeznaczona do zajęć z konkretnego przedmiotu. Te aspekty stanowiące element ukrytego programu (zob. Meighan, 1993) sprawiają, iż posiada ona „swoją klimat”, a ten sprzyja budowaniu wspomnień. Przykładowe wypowiedzi uczennic i uczniów przedstawiają się następująco:

„Sala lekcyjna (klasa) jest pokojem, w którym mam wiele wspomnień, chociaż tak jak pisałam wcześniej – przywiązuję wagę do osób, a nie do miejsca” (P13KDM33).

„Sala lekcyjna (klasa) – każda sala ma swój klimat. Dla mnie to miejsce wspomnień i nauki” (U13KDM58).

### **3.2.2. Miejsce nietatwego rozwijania siebie**

Dla 74 uczennic i uczniów z Polski (deklaracje czworga dzieci w wieku wczesnoszkolnym, w tym dwóch dziewcząt i dwóch chłopców, i 70 uczniów II etapu edukacyjnego, w tym 33 dziewcząt i 37 chłopców) i 60 z Ukrainy (opinie sześciorga dzieci z klas I-III, w tym czterech dziewcząt i dwóch chłopców, i 54 uczniów z klas IV-VIII, w tym 29 dziewcząt i 25 chłopców) szkoła jest przestrzenią, w której rozwijają siebie. Choć czasami jest ono związane z wysiłkiem i trudem, to tłumaczą, że warto go podejmować. Wskazują na korzyści poznawcze, emocjonalne i społeczne. Piszą bowiem:

„Szkoła jest dla mnie jak miejsce, w którym się kształtuję i zdobywam wiedzę. Uczę się tutaj też empatii i opiekuńczości, pomocy i zrozumienia. Choć nie zawsze jest łatwo, wiem, że wiele mnie to uczy” (P11KDM20).

„Uczenie się jest dla mnie jak umęczenie, ale dzięki niej idę dalej” (P12KDM51).

„Szkoła jest dla mnie miejscem, w którym się uczę, dowiaduję się czegoś nowego, rozmawiam, rozwijam nowe nawyki i umiejętności” (U15KDM30).

### **3.2.3. Drugi dom**

W opiniach 50 uczennic i uczniów z Polski (deklaracje siedmiorga dzieci w wieku wczesnoszkolnym, w tym czterech dziewcząt i trzech chłopców, i 43 uczniów II etapu edukacyjnego, w tym 17 dziewcząt i 23 chłopców) oraz 41 z Ukrainy (opinie ośmiorga dzieci z klas I-III, w tym pięciu dziewcząt i trzech chłopców, i 33 uczniów z klas IV-VIII, w tym 24 dziewcząt i dziewięciu chłopców) ujawnia się szkoła jako „drugi dom”. Jako wyjaśnienie dla tego porównania wskazują przede wszystkim na czas,

który w niej przebywają. To tutaj spędzają „swoje najlepsze lata”. Zastanawia to, jakie znaczenie uczestniczki i uczestnicy projektu nadają określeniu „najlepsze lata”. W szkole respondentki i respondenci przeżywają sukcesy oraz porażki, zawierają przyjaźnie, wchodzą w konflikty z innymi, zaspokajają potrzeby. Przykładowe wypowiedzi uczestniczek i uczestników badań przedstawiają się następująco:

„Szkoła jest dla mnie jak Miejsce, w którym osiągam i sukces i porażki. Czasami się śmieję z kolegami i koleżankami, a czasami nawet z nimi nie rozmawiam. Jednego razu jest okej, a raz nie” (P11KDM44).

„Budynek szkoły to drugi dom, w którym spędzamy swoje najlepsze lata” (U12KDM33).

#### **3.2.4. Podsumowanie sekcji dotyczącej przestrzeni w szkole**

Wygląd przestrzeni jest ważny dla uczestniczek i uczestników badań. Ma dla nich znaczenie to, gdzie spędzają czas w szkole (jakie te miejsca są, jak one wyglądają). Na ten aspekt zwracają uwagę Aleksander Nalaskowski (2002) czy Augustyn Bańka (2002). Ponadto są to miejsca, które sprzyjają zaspokajaniu określonych potrzeb, np. związanych z aktywnością fizyczną. Uczennice i uczniowie piszą o przyjaciółach, kolegach, ludziach, zawieranych znajomościach. Być może stanowi to konsekwencję znaczenia, jakie dla budowania poczucia przynależności do zespołu ma doświadczanie wsparcia ze strony innych, w tym nauczycieli i koleżanek oraz kolegów z klasy (Czaja-Chudyba, 2023; Pyżalski i in., 2022).

## **4. WNIOSKI**

Praca analityczna z materiałem empirycznym pozwoliła zauważyć wyraźne podobieństwo pomiędzy opiniami respondentek i respondentów z Polski oraz Ukrainy. Choć przekonania na temat wybranych aspektów związanych ze szkołą uczestnicy projektu budowali w różnych kontekstach kulturowych, to w opiniach wybrzmiało podobne ich rozumienie. To wniosek wskazujący na podobieństwo w zakresie wiedzy osobistej uczennic i uczniów z obu krajów, z którego mogą skorzystać profesjonalści budujący wielokulturowe środowisko uczenia się. Diagnoza tego rodzaju wiedzy jest szczególnie istotna w edukacji dialogowej. Pozwala ona bowiem nauczycielom uczynić tę wiedzę istotnym komponentem procesu uczenia się (zob. Klus-Stańska, 2012).

Nauczyciel ujawniający się w deklaracjach uczestniczek i uczestników badań nie uwzględnia wymagań uczniów. Potrzeby rozwojowe uczennic i uczniów w wieku szkolnym wskazują bowiem na to, że nauczyciel „jest traktowany jako źródło kompetencji, których opanowanie przybliży dziecko do świata dorosłych i do pełnego udziału w życiu społecznym” (Appelt, 2005, s. 280). Nie bez znaczenia pozostaje zatem to, jaki potencjał posiada dorosły i kim się staje dla dzieci oraz nastolatków. Młody człowiek w okresie dorastania potrzebuje zaangażowanego w jego codzienność i zainteresowanego jego światem dorosłego, który zamiast moralizowania, dawania rad i strofowania zaoferuje mu „emocjonalne wsparcie, wysłuchanie, zadawanie pytań, zrozumienie i udzielanie wskazówek adekwatnych do sytuacji i momentu rozwoju, w którym znajduje się dorastający, a nie tylko zgodne z tym, jak według dorosłego powinno być (Bardziejewska, 2005, s. 371). Niezbędne jest zatem umożliwienie nauczycielkom i nauczycielom budowania wiedzy w zakresie potrzeb rozwojowych uczniów i rozwijania umiejętności korzystania z niej w codzienności szkolnej.

Spojrzenie na nauczyciela przy uwzględnieniu, takich istotnych we współczesności aspektów jak: dynamicznie zmieniająca się rzeczywistość (zob. Bauman 2011, 2007), nieustanny dostęp każdego człowieka do informacji, potrzeba kreowania przestrzeni kulturowej sprzyjającej rozwijaniu kompetencji kluczowych, skłania do wniosku, że uczennice i uczniowie nie potrzebują nauczyciela – kierownika, który przekazuje wcześniej opanowaną wiedzę (por. Pogorzelska, 2021). Potrzebują nauczyciela – partnera w procesie uczenia się, który potrafi projektować sytuacje edukacyjne sprzyjające: odkrywaniu znaczenia uczenia się dla samorealizacji, identyfikowaniu własnych potrzeb, poszukiwaniu i kreowaniu konstruktywnych sposobów ich zaspokajania, doświadczaniu przyjemności z samego procesu dochodzenia do wiedzy oraz systematycznego rozwijania umiejętności (zob. Szymczak, 2018). To ma znaczenie dla budowania tożsamości zarówno indywidualnej, jak i grupowej. Inspirujące dla nauczyciela w tym zakresie mogą być założenia podejścia konstruktywistycznego (zob. Klus-Stańska, 2018) i socjo-kulturowego (zob. Filipiak, 2012), koncepcji humanistycznej (zob. Kwiatkowska 2008) czy racjonalności emancypacyjnej (zob. Kwaśnica, 2007). Dzięki nim ma on możliwość konstruować podejście do organizowania warunków uczenia się uwzględniające potrzeby dzieci i nastolatków. Ponadto motywują one nauczyciela do stawania się autentycznie zaangażowanym w proces wspólnego uczenia się podmiotem, a nie przekazującym informację i oceniającym efekty pracy uczniów kierownikiem. Ujawnia się więc potrzeba wspierania nauczycieli w rozwijaniu umiejętności korzystania we współpracy z dziećmi i nastolatkami z założeń wspomnianych koncepcji. Mogą temu sprzyjać przygotowywane przez specjalistów, adresowane do grona pedagogicznego, formy doskonalenia zawodowego. Co istotne, z badań przeprowadzonych z nauczycielami bydgoskich szkół wynika, że oni sami deklarują potrzebę uzyskania profesjonalnego wsparcia u budowaniu wielokulturowego środowiska uczenia się. Wsparcie to powinno dotyczyć nie tylko rozwiązań systemowych i instytucjonalnych, ale mieć wymiar także indywidualny, uwzględniający osobiste doświadczenia, postawy i poziom zaangażowania w pracę w szkole (Grzybowski, 2023).

Z przeprowadzonych przez nas badań wynika, że szkoła i sala lekcyjna są miejscami znaczącymi dla uczestniczek i uczestników badań nie tylko ze względu na spotykanych w nich ludzi, ale także wygląd pomieszczeń. Warto zatem pozwolić uczniom współtworzyć te przestrzenie.

## BIBLIOGRAFIA

- Appelt, K. (2005). *Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?* W: A. I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa* (259-301). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Arends, R. I. (2002). *Uczymy się nauczać*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Bańka, A. (2002). *Spoleczna psychologia środowiskowa*. Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Bardziejewska, M. (2005). *Okres dorastania. Jak rozpoznać potencjał nastolatków?* W: A. I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa* (345-377). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Bauman, Z. (2011). *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*. Wydawnictwo Literackie.
- Bauman, Z. (2007). *Płynne życie*. Wydawnictwo Literackie.
- Bruner, J. S. (2006). *Kultura edukacji*. Tłum. T. Brzostowska-Tereszkiewicz. Universitas.
- Brzezińska, A. I., Appelt, K., Ziółkowska, B. (2008). *Psychologia rozwoju człowieka*. W: J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki. Tom 2* (95-292). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Charmaz, K. (2009). *Teoria ugruntowana w danych. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*. Tłum. B. Komorowska. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Czaja-Chudyba, I. (2023). *Implementation of the Positive Early Childhood Education Curriculum for students with migration experience – the assumptions and directions of action*. *Edukacja Międzykulturowa*, 4(23), 189-206. DOI: [10.15804/em.2023.04.13](https://doi.org/10.15804/em.2023.04.13)
- Filipiak, E. (2012). *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Foucault, M. (2020). *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*. Tłum. T. Komendant. Wydawnictwo Aletheia.
- Głowacki, J. (red.) (2022). *Model integracji uczniów z Ukrainy w szkołach województwa małopolskiego*. Fundacja Gospodarki i Administracji Publicznej.
- Gołębniak, B. D. (2019). *Proces kształcenia* W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (s. 857-959). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Grzybowski, P. P. (2023). *Szkoła różnorodna kulturowo w Polsce. Doświadczenia bydgoskich nauczycieli w pierwszym okresie wojny w Ukrainie*. *Edukacja Międzykulturowa*, 2(21), 177-189. DOI: [10.15804/em.2023.02.12](https://doi.org/10.15804/em.2023.02.12)
- Guba, E. G., Lincoln Y. S. (2009). *Kontrowersje wokół paradygmatów, sprzeczności i wyłaniające się zbieżności*. W: N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych (t. 1)*. Tłum. M. Bobako (s. 281-313). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Jankowska, M. (2017). *Sposoby rozwiązywania kryzysów w teorii psychospołecznego rozwoju E. H. Eriksona w aspekcie rozwoju człowieka i zdrowia psychicznego oraz zaburzeń w rozwoju*. *Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio*, 4(32), 45-64.
- Klus-Stańska, D. (2018). *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Klus-Stańska, D. (2012). *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Kondracka-Szala, M., Noel, A. M., Swałdek, W. (2024). *Projekt badawczo-edukacyjny „Ukrainian Teaching Materials 2022” dla wrocławskich przedszkoli i edukacji wczesnoszkolnej – prezentacja wyników badań sondażowych*. *Edukacja Międzykulturowa*, 2(25), 177-193. DOI: [10.15804/em.2024.02.12](https://doi.org/10.15804/em.2024.02.12)



- Kwaśnica, R. (2007). *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*. Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji TWP.
- Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Meighan, R. (1993). *Socjologia edukacji*. Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Nalaskowski, A. (2002). *Przestrzenie i miejsca szkoły*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nowak-Łojewska, A. (2011). *Nauczyciel „konserwa”(?) – odporny na zmianę relikw w skansenowej szkole*. *Studia Pedagogiczne*, L XIV, 173-186.
- Nowakowska, K. (2024). *Ilu uczniów z Ukrainy uczy się w polskich szkołach? Są najnowsze dane*. Pobrane 29 grudnia 2024 z: <https://serwisy.gazetaprawna.pl>
- Pawlak, M. (2023). *Sytuacja Dzieci i Młodzieży z Ukrainy w polskich szkołach*. <https://brpd.gov.pl>
- Pogorzelska, A. (2021). *Nauczyciel w warunkach zmian społecznych – misja, służba czy zawód na rynku pracy?* W: A. Karpińska, M. Zińczuk, K. Kowalczyk (red.), *Nauczyciel we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej* (s. 55-76). Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku. DOI: 10.15290/nwwre.2021
- Pyżalski, J., Łuczyńska, A., Kata, G., Plichta, P., Poleszak, W. (2022). *Razem w klasie. Dzieci z Ukrainy w polskich szkołach. Potencjały i wyzwania w budowaniu wielokulturowej szkoły w kontekście wojny w Ukrainie według nauczycieli i nauczycielek*. Raport z badania. Fundacja Szkoła z Klasą.
- Rubacha, K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Stemplewska-Żakowicz, K. (red.). (1998). *Nowe spojrzenia na Test Niedokończonych Zdań J. B. Rottera. Interpretacja jakościowa*. Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Szymczak, J. (2018). *AnAlySE jako narzędzie stymulujące rozwój refleksyjności i refleksji nauczyciela dotyczącej codzienności szkolnej*. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 3, 103-112.
- Tędziągolska, M., Walczak, B., Żelazowska-Kosiorek, A. (2022). *Szkoła zróżnicowana kulturowo. Wyzwania i potrzeby związane z napływem uczniów z Ukrainy*. Raport z badania jakościowego wykonanego na zlecenie Centrum Edukacji Obywatelskiej. <https://ceo.org.pl>
- Twenge, J. M. (2019). *iGen. Dlaczego dzieciaki dorastające w sieci są mniej zbuntowane, bardziej tolerancyjne, mniej szczęśliwe – i zupełnie nieprzygotowane do dorosłości, i co to oznacza dla nas wszystkich*. Tłum. O. Dziedzic. Smak Słowa.