

I. STUDIA I ROZPRAWY

BEATA JAKIMIUK

0000-0001-5573-7091

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

PREFEROWANA I RZECZYWISTA CODZIENNOŚĆ SZKOLNA W PERSPEKTYWIE UCZNIÓW

ABSTRACT. Jakimiuk Beata, *Preferowana i rzeczywista codzienność szkolna w perspektywie uczniów* [Preferred and Actual School Reality from Students' Perspective]. *Studia Edukacyjne* no. 61, 2021, Poznań 2021, pp. 7-26 Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2021.61.1

This study contains an analysis of school reality and refers to its perception by individuals directly engaged in it, namely the students (teachers' perception has been excluded) who experience and face various situations occurring at school environment.

The purpose of this project was to explore various aspects of school life from students' perspective in actual and preferred terms. The research was carried out among 1,036 students of elementary school, from grade 4 to grade 7, and middle-school from grade 2 to grade 3. The research tool was TROFLEI questionnaire (Technology-Rich Outcomes-Focused Learning Environment Inventory). The study has enabled identification of those aspects of everyday school reality which are of utmost importance to the students. The results moreover revealed a gap between the actual and the preferred states for all characteristics between elementary school students and middle-school students.

The study results suggest a change of teaching methods and styles in Polish school and rejection of the schematic approach to pay attention to students' personal development and relationships between students themselves and between students and teachers. All that is a precondition for a friendly atmosphere at school and underpins a successful realization of its function.

Key words: classroom, school climate, school culture, TROFLEI, adolescents

Wprowadzenie

Szkoła stanowi dla uczniów przestrzeń życia, w której dominującą rolę odgrywają nauczyciele, podejmujący określone działania mające stworzyć im warunki uczenia się i rozwoju. Jest miejscem różnorodnych, wzajemnych oddziaływań, przestrzenią fizyczną, zorganizowaną w specyficzny sposób, w której uczniowie doświadczają różnych wydarzeń i sytuacji, mających zna-

czenie pozytywne lub negatywne rozwojowo. Jednakże, jak pisze Ch. Day¹, rzadko można spotkać się z praktyką, aby szkoły rozpoczynały proces doskonalenia swoich działań od zaproszenia uczniów do rozmowy o tym, co w ich oczach czyni uczenie się doświadczeniem pozytywnym, a co przynoszącym rozczarowanie, co zwiększa, a co zmniejsza ich motywację do nauki.

Dzieci jako najmłodszy uczestnicy procesu edukacyjnego są wnikliwymi obserwatorami życia szkolnego, dlatego zasadne wydaje się poznanie opinii uczniów dotyczących postrzegania przez nich szkolnej rzeczywistości. Warto zastanowić się, czy zadania, jakie stawia przed współczesnym nauczycielem system edukacji i sposób ich realizacji są spójne z oczekiwaniami uczniów? Czy i w jakich obszarach codzienności szkolnej występują rozbieżności między stanem aktualnym a preferowanym i jakie są potrzeby uczniów dotyczące funkcjonowania w szkole?

Perspektywa analizowania szkolnej rzeczywistości, przyjęta w tym opracowaniu, odnosi się zatem do oceny codzienności szkolnej, sposobów realizowania podstawowych zadań szkoły, relacji w grupie – dokonywanej przez uczniów poprzez pryzmat jakości ich skojarzeń poznawczych i emocjonalnych związanych z funkcjonowaniem w klasie. Codzienne życie szkolne ujęto w perspektywie subiektywnej, czyli badano je w percepcji osób bezpośrednio w nie uwikłanych – uczniów (pominięto perspektywę nauczycieli) doświadczających w sposób specyficzny różnych sytuacji występujących w szkole.

Założono, że codzienność życia w klasie analizowana może być bezpośrednio w kategoriach skryptów poznawczych, które opisują ją w formie aktualnych i preferowanych ocen dotyczących przekonań na temat tego, w jaki sposób uczniowie funkcjonują w codzienności szkolnej (pierwsze skojarzenia) oraz w jaki sposób chcieliby funkcjonować (ujawniające się uczucia i refleksje). Przyjęto też założenie, że dla uczniów szkoła stała się codziennością oswojoną, zrutynizowaną i specyficznie doświadczaną oraz że są oni w stanie podjąć refleksję i ocenić własne funkcjonowanie w szkolnej rzeczywistości.

Celem badań było zidentyfikowanie różnych aspektów życia szkolnego z perspektywy uczniów w zakresie faktycznym (rzeczywistym) i preferowanym. Przyjęcie tak sformułowanego celu badań implikuje postawienie następującego głównego problemu badawczego: W jaki sposób uczniowie oceniają swoje funkcjonowanie w środowisku szkolnym i jaki jest charakter zależności między stanem doświadczeń rzeczywistych i preferowanych?

W prezentowanym artykule przedmiotem analiz jest problematyka związana z badaniem szkolnej codzienności uczniów na podstawie wybranych, reprezentatywnych publikacji naukowych dotyczących tych zagadnień. Przed-

¹ Ch. Day, *Od teorii do praktyki. Rozwój zawodowy nauczyciela*, przekł. J. Michalak, Gdańsk 2008, s. 40.

stawiono też podstawy metodologiczne przeprowadzonych badań własnych oraz analizę otrzymanych wyników w zakresie rozpatrywanych aspektów preferowanej i rzeczywistej szkolnej codzienności uczniów.

Uczeń w codzienności szkolnej

Codziennność szkolna jest rzeczywistością złożoną i wielowymiarową, analizowaną w kontekście różnych problemów i zjawisk. Można ją więc opisywać i badać w różnych aspektach. Publikacje dotyczące tej problematyki obejmują analizy między innymi funkcjonowania szkoły jako instytucji, jakości kształcenia, kompetencji i funkcjonowania zawodowego nauczycieli, współpracy w szkole, problemów wychowawczych².

² M.in.: B. Śliwerski, *Jak zmieniać szkołę? Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, Kraków 1998; tenże, *Program wychowawczy szkoły*, Warszawa 2001; M.J. Szymański, *Socjologia edukacji – zarys problematyki*, Kraków 2013; tenże, *Problematyka codzienności w badaniach społecznych i pedagogicznych*, [w:] *Codziennność szkoły. Uczeń*, red. E. Bochno, I. Nowosad, M. Szymański, Kraków 2014; tenże, *Szkoła – między tradycją, dążeniem do nowoczesności i chaosem*, [w:] *Zrozumieć szkołę: konteksty zmiany*, red. M.J. Szymański, B. Walasek-Jarosz, Z. Zbróg, Warszawa 2016; Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, Warszawa – Toruń 1992; tenże, *Modele myślenia o reformowaniu oświaty*, *Neodidagmata*, 2011-2012, 33/34; D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy o szkole*, Olsztyn 2000; tenże, *Dzień jak co dzień. O barierach zmiany kultury szkoły*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty*, tom 5, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańsk 2010; A. Janowski, *Uczeń w teatrze życia codziennego*, Warszawa 1998; M. Dudzikowa, *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia: eseje etnopedagogiczne*, Kraków 2004; tenże, *Użyteczność pojęcia działań pozornych jako kategorii analitycznej. Egzemplifikacje z obszaru edukacji (i nie tylko)*, [w:] *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, red. M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falberska, Kraków 2013; tenże, *Esaj o codzienności szkolnej z perspektywy metafory*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańsk 2010; K. Ferenz, *Szkoła w świecie codzienności szkolnej dziecka*, *Rocznik Lubuski*, 2003, XXIX, II; tenże, *Cele bliskie i dalekie edukacji szkolnej*, [w:] *Przestrzeń edukacyjna – dylematy, doświadczenia i oczekiwania społeczne: obszary pracy współczesnej szkoły*, red. K. Ferenz, K. Błaszczyk, I. Rudek, Kraków 2011; K. Kruszewski, *Zrozumieć szkołę*, Warszawa 1985; tenże, *Od tłumacza*, [w:] D. Tuohy, *Dusza szkoły. O tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi*, przekł. K. Kruszewski, Warszawa 2002; tenże, *O wychowaniu w szkole*, [w:] *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, red. K. Kruszewski, Warszawa 2004; I. Nowosad, *Możliwości i ograniczenia oddziaływania polityki oświatowej na jakość pracy szkoły*, [w:] *Jakość życia i jakość szkoły. Wprowadzenie w zagadnienia jakości i efektywności pracy szkoły*, red. I. Nowosad, I. Mortag, J. Ondráková, Zielona Góra 2010; tenże, *Obszary wspierania i zabezpieczania jakości edukacji*, [w:] *Codziennność szkoły*. J. Łukasik, A. Kwaterna, S. Kowal, *Odpowiedzialność, wspólnotowość, współpraca w szkole: nauczyciele i rodzice*, Kraków 2018; W. Dróżka, *Młode pokolenie nauczycieli: studium autobiografii młodych nauczycieli polskich lat dziewięćdziesiątych*, Kielce 2004; tenże, *Refleksyjność jako postawa wobec zmiany – na kanwie autobiografii, pamiętników, wypowiedzi osobistych nauczycieli z ostatniego ćwierćwiecza*, [w:] *Codziennność jako wyzwanie edukacyjne. Refleksyjność w codzienności edukacyjnej*, tom II, red. I. Paszenda, Wrocław 2017; E. Wysocka, K. Tomiczek, *Szkoła jako środowisko życia i codzienność ucznia – analiza teoretyczna i empiryczne egzemplifikacje percepcji i sposobu wartościowania szkoły przez uczniów*, *Przegląd Pedagogiczny*, 2014, 1.

Analiza problematyki szkolnej codzienności może być dokonywana z następujących perspektyw:

1) czas i miejsce (perspektywa teraźniejszości, przeszłości i przyszłości, lokalizacja, która decyduje o treści i charakterze doświadczeń);

2) świadomość i/lub bezrefleksyjność (codziennosc powinna być poddawana refleksji);

3) wymiar osobisty i/lub instytucjonalny (perspektywa indywidualna przez pryzmat własnych doświadczeń albo instytucjonalna – sens, charakter instytucji);

4) rutynowość i/lub innowacyjność (schematy, powtarzane czynności, zdarzenia)³.

M.J. Szymański podkreśla, że w badaniach szkolnej codzienności istotne jest analizowanie doświadczeń podmiotów szkolnej rzeczywistości, poznanie sensu doświadczeń i nadawanych im znaczeń, a także refleksji, ponieważ wyznacza to kierunek rozwoju i zmiany. Uczeń, jako podmiot edukacji, ma prawo do samorealizacji, która wynika z jego potrzeb i zainteresowań, a nie z woli dorosłych. Rozumiana w ten sposób podmiotowość implikuje sposób organizacji życia i pracy instytucji wychowawczych. Z podmiotowości ucznia wynika bowiem jego prawo do udziału w kształtowaniu tych instytucji w taki sposób, aby zaspokajały one jego potrzeby. Prawo to obejmuje możliwość wydawania opinii na temat pracy szkoły oraz współdecydowania i ponoszenia współodpowiedzialności za jej funkcjonowanie⁴.

Szkoła tworzy specyficzny, niepowtarzalny układ odniesienia dla wszystkich uczestników procesu edukacji:

są to małe światy pierwszych znaczeń. Następuje tu wchodzenie i wprowadzanie w kulturę grup i jednostek, poznawanie potrzeby podporządkowywania się i określania swej podmiotowości i tożsamości. W każdej szkole następują w sposób świadomy i nieświadomy przekazy dorobku, dziedziczenia i spuścizny kulturowej⁵.

Atmosfera, klimat w klasie, organizacja zajęć zależy przede wszystkim od nauczyciela, który jest odpowiedzialny za to, w jaki sposób każdy uczeń jest traktowany podczas lekcji; ustala on zasady i sposób komunikowania z uczniem; może pokazywać możliwości i wspierać albo zniechęcać i demotywować; tworzyć uczniom warunki rozwoju, czyli sytuacje, w których mogliby jak najwięcej się nauczyć, rozwinąć swoje umiejętności, kształtować kompetencje rozumienia siebie i świata. Szkoła to „system sprzęgniętych ze

³ M.J. Szymański. *Problematyka codzienności*, s. 10-11.

⁴ J. Maciaszkowa, *Podmiotowość w kształceniu i wychowaniu czyli współdecydowanie i współodpowiedzialność*, *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 1990, 4, s. 114.

⁵ K. Ferenz, *Szkoła w świecie codzienności*, s. 9.

sobą wierzeń, symboli, rytuałów i zachowań”⁶. Jednak codzienność szkolna sprowadzona do rutyny, schematów, fasadowych inicjatyw i pozorowanych działań, bez uwzględniania opinii, potrzeb i oczekiwań uczniów, sprawia, że wycofują się oni z wszelkiej aktywności, starają się jedynie dostosować do wymagań, przetrwać do następnej lekcji czy sprawdzianu. W systemie szkolnym uczniowie nie mają szans na poszukiwanie powiązań między wiedzą, którą już posiadają a wiedzą podręcznikową, ponieważ wiedza osobista ucznia schodzi na dalszy plan,

może być nawet traktowana jako zakłócająca, zwłaszcza, jeśli nie pozostaje w zgodzie z wiedzą podręcznikową lub wyrażona jest niesformalizowanym osobistym językiem. Uczeń zostaje niejako wyłączony ze współtworzenia znaczeń aż do chwili, gdy jako dorosły „pełnoprawny” członek społeczeństwa będzie mógł brać udział w kontynuacji rozwoju kultury upublicznionej instytucjonalnie⁷.

W szkole

wciąż mamy do czynienia z przewagą wiedzy formalnej nad wiedzą relacyjną, nawiązującą do podmiotowych doświadczeń (wiedzy, emocji). Ponadto dominacja kultury ciszy i edukacji bankowej prowadzi do przewagi zachowań reaktywnych oraz braku wysiłków podejmowanych w celu zrozumienia własnego położenia⁸.

Jeśli formalizm procesu nauczania i obiektywne wyniki egzaminów określają kształt edukacji, to w mniejszym stopniu kładziemy nacisk na ogólny klimat szkoły i sposób jej percepcji przez ucznia. Jakość procesu nauczania i wychowania oraz jego rezultaty wyznaczane są przez doświadczanie codziennego szkolnego życia. Dla uczniów szkoła to nie tylko miejsce, w którym zdobywają wiedzę, ale też rozwiązują różne problemy, budują relacje, rozwijają umiejętności – uczą się życia, przygotowują do funkcjonowania w zmiennej, nieprzewidywalnej rzeczywistości. Warto więc, aby uczeń był rzeczywistym podmiotem i zaangażowanym uczestnikiem szkolnej edukacji, a nie tylko kimś, kto umie się przystosować do regulaminów i zarządzeń.

Jeśli uczeń ma funkcjonować podmiotowo w procesie edukacji, ważne jest uznanie go za jednostkę w pełni autonomiczną, która ma prawo do wewnętrznej niezależności i która ponosi odpowiedzialność za swoje postępowanie. Podmiotowość ucznia przejawia się w tym, że podejmuje on różnorodną aktywność zgodnie ze swoimi zainteresowaniami i potrzebami oraz współuczestniczy w miarę możliwości w doborze celów, treści, metod i sposobów pracy na lekcji. Jest więc osobą współdecydującą, ale też osobą

⁶ D. Tuohy, *Dusza szkoły. O tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi*, przekł. K. Kruszewski, Warszawa 2002, s. 23.

⁷ D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy o szkole*, s. 98.

⁸ M. Czerepaniak-Walczak, *Emancypacja w codzienności*, s. 103.

współkontrolującą i współoceniającą efekty własnej pracy oraz pracy kolegów. Upodmiotowiony uczeń potrafi formułować i rozwiązywać problemy oraz posiada możliwość zgłaszania własnych inicjatyw i podejmowania decyzji. Ma również prawo wyboru partnerów relacji interpersonalnych⁹. D. Klus-Stańska twierdzi, że jednym z głównych celów edukacji powinno być „umożliwienie rozumienia codzienności”¹⁰, co wymaga uwzględnienia w procesie kształcenia również wiedzy ucznia, która jest rezultatem jego doświadczeń osobistych. Uczniowie nie mają poczucia, że ich wiedza osobista czy opinie mają w szkole jakiegokolwiek znaczenie i tym samym nie są zachęceni do poszukiwania wiedzy poza szkolną rzeczywistością ani do krytycznej refleksji, a w rezultacie stają się biernymi uczestnikami szkolnej codzienności, którą traktują jako odrębny, nie powiązany z innymi, obszar swojego życia.

Prezentowane w niniejszym tekście badania szkolnej codzienności z perspektywy uczniów mają dostarczyć przesłanek do wnikliwszego namysłu nad praktyką procesu edukacji i funkcjonowania uczniów w szkolnych relacjach. Przedstawiony w dalszej części materiał badawczy i jego interpretacja pozwolą, jak sądzę, poszerzyć wiedzę na temat oczekiwań, wymagań, interpretacji zdarzeń i sposobu doświadczania codzienności szkolnej przez uczniów. Podjęte badania mają więc ukazać to, czego na co dzień nie możemy lub nie chcemy zobaczyć, ponieważ funkcjonujemy w schematach czy dogmatach, które traktujemy jako kwestie niewymagające wyjaśnienia – szkołę postrzegając oczami uczniów.

Podstawy badań własnych

Codziennność szkoły z perspektywy uczniów można rozpatrywać biorąc pod uwagę różne aspekty. W przeprowadzonym badaniu zastosowano kwestionariusz TROFLEI¹¹ (Technology-Rich Outcomes-Focused Learning Environment Inventory), przeznaczony do badania środowiska szkolnego oraz rezultatów wykorzystania nowych technologii. Kwestionariusz ten został przetłumaczony na język polski oraz dostosowany do potrzeb niniejszych badań, z zachowaniem oryginalnej struktury i parametrów. Za pomocą narzędzia TROFLEI badane są następujące obszary szkolnej codzienności: integracja uczniów w klasie; wsparcie otrzymywane od nauczyciela; zaanga-

⁹ A. Popławska, *Multidyscyplinarne podstawy podmiotowości ucznia we współczesnej szkole*, Edukacja, 2007, 4, s. 45-46.

¹⁰ D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy o szkole*, s. 403.

¹¹ J.M. Aldridge, J.P. Dorman, B.J. Fraser, *Use of multitrait-multimethod modelling to validate actual and preferred forms of the Technology-Rich Outcomes-Focused Learning Environment Inventory (TROFLEI)*, Australian Journal of Educational and Developmental Psychology, 2004, 4, s. 110-125.

zowanie w życie klasy; orientacja na zadania (wypełnianie obowiązków i wymagań); dociekanie, zastanawianie się, analizowanie; współpraca z uczniami w klasie; sprawiedliwość; zróżnicowanie (indywidualne traktowanie); korzystanie z komputera/smartfona; etos młodego dorosłego. Każdy z tych 10 wymiarów jest określony przez 8 aspektów (wskaźników).

W tabeli 1. przedstawiono charakterystykę badanych obszarów szkolnej codzienności w powiązaniu z ich przyporządkowaniem odnoszącym się do 3 następujących wymiarów: relacji (**R**), rozwoju osobistego (**P**) oraz systemu utrzymania i zmiany (**S**)¹². Wymiar relacji określa charakter i intensywność relacji interpersonalnych w środowisku szkolnym oraz w jakim zakresie ludzie są zaangażowani w tym środowisku, jak też wspierają i pomagają sobie nawzajem. Wymiar rozwoju osobistego dotyczy podstawowych kierunków rozwoju i samodoskonalenia. Wymiar utrzymania i zmiany obejmuje zakres, w jakim środowisko szkolne jest uporządkowane w dziedzinie jasnych wymagań, zachowania kontroli oraz reagowania na zmiany¹³.

Tabela 1

Badane obszary szkolnej codzienności oraz ich wskaźniki

Badany obszar	Opis	Wymiar
Integracja uczniów w klasie	Określa, w jakim stopniu uczniowie się znają, pomagają i wzajemnie wspierają.	R
Wsparcie otrzymywane od nauczyciela	Zakres, w jakim nauczyciel pomaga, zaprzyjaźnia się, ufa uczniom i jest nimi zainteresowany.	R
Zaangażowanie w życie klasy	Poziom zainteresowania uczniów, udział w dyskusjach, wykonywanie dodatkowej pracy i radość z zajęć.	R
Orientacja na zadania (wypełnianie obowiązków i wymagań)	Zakres, w jakim ważne jest ukończenie zaplanowanych działań i zachowanie merytoryczności.	P
Dociekanie, zastanawianie się, analizowanie	Zakres i sposoby kształtowania umiejętności rozwiązywania problemów oraz ich wykorzystywania.	P
Współpraca z uczniami w klasie	Zakres, w jakim uczniowie współpracują ze sobą, a nie konkurują w dziedzinie zadań edukacyjnych.	P
Sprawiedliwość	Stopień, w jakim uczniowie są traktowani jednako przez nauczyciela.	S

¹² R.H. Moos, E. Trickett, *Classroom environment scale manual* (2nd ed.), Palo Alto 1986, s. 2.

¹³ A.G. Welch i in., *The relationship between gender and classroom environment in Turkish science classrooms*, *Educational Research and Reviews*, 2014, 9(20), s. 896.

Zróżnicowanie (indywidualne traktowanie)	Zakres, w jakim nauczyciele w różny sposób uwzględniają potrzeby uczniów na podstawie zdolności, osiągnięć i zainteresowań.	S
Korzystanie z komputera lub smartfona	Zakres, w jakim uczniowie używają swoich komputerów jako narzędzia do komunikacji z innymi i dostępu do informacji.	S
Etos młodego dorosłego	Zakres, w jakim nauczyciele zobowiązują uczniów do odpowiedzialności i traktują ich jak młodych dorosłych.	P

Źródło: opracowanie własne na podstawie: J.P. Dorman, B.J. Fraser, *Psychosocial environment and affective outcomes in technology-rich classrooms: testing a causal model*, *Social Psychology of Education*, 2009, 12(1), s. 82.

Badania przeprowadzono wykorzystując samoocenę uczniów w zakresie rzeczywistych i preferowanych doświadczeń dotyczących funkcjonowania w środowisku klasowym, odnoszącą się do każdego wskazanego w formularzu aspektu. Uczniowie byli pytani, jak często przedstawiona sytuacja faktycznie występuje w klasie (stan aktualny) oraz jak często ta sama sytuacja powinna występować (stan preferowany) za pomocą 5-stopniowej skali Likerta (prawie zawsze, często, czasami, rzadko, prawie nigdy). Wyniki analizowano za pomocą średniej arytmetycznej odpowiedzi udzielonych przez ucznia w kwestionariuszu, liczby modalnej oraz odchylenia standardowego.

Badania zostały przeprowadzone w roku szkolnym 2017 - 2018, w maju i czerwcu, wśród 1036 uczniów klas 4 - 7 szkół podstawowych oraz klas 2 i 3 gimnazjum (2g i 3g). Uczniowie podczas lekcji, pod opieką nauczycieli, wypełniali ankietę on-line, na smartfonach lub komputerach, korzystając z udostępnionego im linku. Charakterystykę grupy badawczej przedstawiono w tabeli 2.

Tabela 2

Charakterystyka respondentów

Klasa	Liczba uczniów		Płeć			
	N	%	K		M	
			N	%	N	%
4	157	15,15	81	7,82	76	7,34
5	165	15,93	87	8,40	78	7,53
6	229	22,10	111	10,71	118	11,39
7	194	18,73	92	8,88	102	9,84
2g	135	13,03	68	6,56	67	6,47
3g	156	15,06	82	7,92	74	7,14
Razem	1036	100	521	50,29	515	49,71

W badaniu wzięło udział 1036 uczniów, w tym 521 dziewcząt i 515 chłopców. Liczebność badanych uczniów kolejnych klas była zbliżona do danych na ten temat przedstawionych w raporcie GUS¹⁴ obejmujących okres przeprowadzonych badań.

Preferowany i rzeczywisty obraz szkolnej codzienności uczniów

Badani uczniowie oceniali szkolną rzeczywistość, oznaczoną za pomocą 10 wybranych obszarów, przypisując każdemu z 8 wskaźników, określających te obszary, wartość liczbową od 1 do 5, wyznaczającą stan aktualny (pytanie, jak jest rzeczywiście) oraz wartość liczbową określającą w ich opinii stan preferowany (pytanie, jak być powinno). Wyniki otrzymane wśród uczniów szkoły podstawowej oraz gimnazjów przedstawiono w tabeli 3.

Tabela 3
Stan aktualny i preferowany szkolnej rzeczywistości badanych uczniów

Kategorie	Szkoła podstawowa						Gimnazjum					
	N = 746						N = 292					
	stan						stan					
	aktualny			preferowany			aktualny			preferowany		
M	Mo	SD	M	Mo	SD	M	Mo	SD	M	Mo	SD	
Integracja uczniów w klasie	3,41	4	1,01	4,26	5	0,96	3,42	4	1,02	4,21	5	1,06
Wsparcie otrzymywane od nauczyciela	3,23	4	1,12	3,99	4	0,99	3,23	4	1,12	3,93	4	1,01
Zaangażowanie w życie klasy	3,15	3	1,12	4,00	4	1,08	3,16	3	1,14	3,70	5	1,35
Orientacja na zadania (wypełnianie obowiązków i wymagań)	3,54	4	1,19	4,00	5	1,22	3,39	4	1,36	3,98	4	1,25

¹⁴ Główny Urząd Statystyczny, *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2017/2018*, Warszawa 2018, s. 34-36.

Dociekanie, zastanawianie się, analizowanie	3,32	3	0,88	4,02	4	0,92	3,41	4	0,91	3,69	4	1,20
Współpraca z uczniami w klasie	3,19	3	1,12	4,15	4	0,88	3,04	3	1,16	4,09	4	0,98
Sprawiedliwość	3,69	4	1,23	4,33	4	0,73	3,63	4	1,26	4,45	5	0,72
Indywidualne traktowanie	2,25	1	1,42	2,57	1	1,65	2,28	1	1,46	2,55	1	1,06
Korzystanie z komputera/ smartfona	3,41	3	1,19	3,93	4	1,04	3,42	3	1,15	3,87	4	1,07
Etos młodego dorosłego	3,45	3	1,05	4,18	4	0,83	3,54	4	1,14	4,30	4	0,79
Podsumowanie	3,26	4	1,13	3,94	4	1,03	3,25	4	1,17	3,88	4	1,05

Na podstawie wyników badań przedstawionych w tabeli 3 można zauważyć, że największe znaczenie wśród badanych obszarów szkolnej rzeczywistości, zarówno dla uczniów szkół podstawowych, jak i szkół gimnazjalnych, ma sprawiedliwość. Wyniki otrzymane w badaniu stanu preferowanego stanowią odpowiednio: $M = 4,33$ i $M = 4,45$, co może oznaczać, że młodzi ludzie wraz z wiekiem zwracają coraz większą uwagę na sprawiedliwe traktowanie w szkole. Badani uczniowie szkoły podstawowej najczęściej wskazywali wartość 4 ($M_o = 4$), natomiast uczniowie szkoły gimnazjalnej wartość 5 ($M_o = 5$), przy czym zróżnicowanie odpowiedzi miało niewielki, podobny poziom (odpowiednio $SD = 0,73$ i $SD = 0,72$). Wskaźniki określające obszar sprawiedliwości były sformułowane w postaci zdań dotyczących równego traktowania uczniów w klasie przez nauczyciela, w tym: wsparcia, pochwał, reagowania na odpowiedzi ucznia, pomocy, wysłuchania, pytania i odpowiadania, motywowania. Stąd wynika, że te aspekty codziennego życia szkolnego wymagają większej uwagi ze strony nauczyciela, a sprawiedliwe odnoszenie się do uczniów powinno być priorytetem szkolnej rzeczywistości.

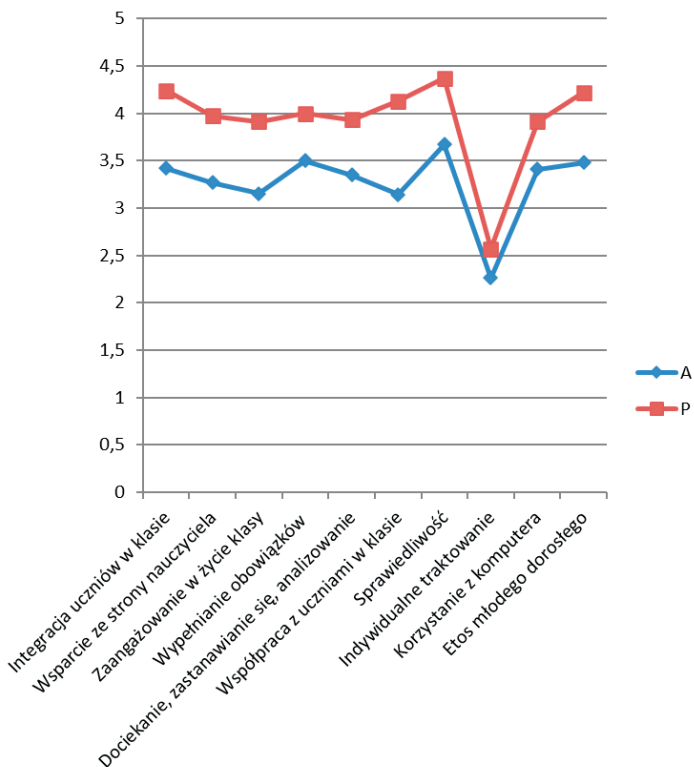
Uczniowie szkół podstawowych i gimnazjów również duże znaczenie przypisują integracji uczniów w klasie (odpowiednio $M = 4,26$ i $M = 4,21$). Wskaźniki określające ten obszar odnosiły się do wzajemnego poznania, życzliwości, nawiązywania przyjaźni, współpracy, dawania i otrzymywania pomocy, bycia lubianym. Otrzymane wyniki pokazują, że dla badanych uczniów istotne znaczenie ma atmosfera w klasie oraz wzajemne relacje. Potwierdzają to również wyniki otrzymane w obszarze współpracy z innymi uczniami (odpowiednio $M = 4,15$ i $M = 4,09$), co świadczy o potrzebie wspólnego wykonywania zadań czy klasowych projektów, pracy w grupie, wzajemnego uczenia się od siebie, ale bez konkurowania ze sobą.

Uczniowie gimnazjum chcieliby być traktowani jak młodzi dorośli ($M = 4,30$), co ma nieco mniejsze znaczenie dla uczniów szkoły podstawowej ($M = 4,18$). Oznacza to, że wraz z wiekiem młodzi ludzie chcieliby być traktowani jak osoby odpowiedzialne, wiarygodne, godne zaufania, samodzielnie myślące, niezależne, nie wymagające kontroli.

Wyniki przedstawione w tabeli 3 świadczą o tym, że badani uczniowie szkół podstawowych dużą wagę przywiązują również do zaangażowania w życie klasy ($M = 4,0$); orientacji na zadania, wypełniania obowiązków i wymagań ($M = 4,0$); dociekania, analizowania, zastanawiania się, poszukiwania i znajdowania odpowiedzi, rozwiązywania problemów ($M = 4,02$).

Badania stanu aktualnego (jak jest w rzeczywistości) i stanu preferowanego (jak powinno być) umożliwiły też identyfikację wśród badanych obszarów szkolnej codzienności tych, które są najmniej istotne dla uczniów. Najniższe wskazania otrzymano w obszarze indywidualnego traktowania, zarówno w przypadku szkół podstawowych ($M = 2,25$ w stanie aktualnym i $M = 2,57$ w stanie preferowanym), jak i gimnazjów ($M = 2,28$ w stanie aktualnym i $M = 2,55$ w stanie preferowanym). Wyniki te pokazują, że uczniowie obu etapów edukacyjnych mniejszą wagę niż do innych badanych obszarów szkolnej rzeczywistości przywiązują do pracy we własnym tempie, możliwości wyboru realizowanych na lekcjach zagadnień, otrzymywania zadań innych niż pozostali uczniowie, oceniania innymi metodami niż uczniowie w klasie. Największe zróżnicowanie odpowiedzi uczniów wystąpiło przy ocenianiu obszaru indywidualnego traktowania w szkole podstawowej ($SD = 1,42$ w stanie aktualnym i $SD = 1,65$ w stanie preferowanym) oraz przy ocenianiu tej samej kategorii przez uczniów gimnazjum w stanie aktualnym ($SD = 1,46$), przy czym najczęściej wskazywaną wartością w obu typach szkół była wartość 1 ($M_o = 1$).

Warto także przeprowadzić analizę różnic między otrzymanymi wynikami badań dotyczących stanu aktualnego i preferowanego badanych obszarów szkolnej rzeczywistości uczniów. Otrzymane różnice przedstawiono na rycinie 1.



Ryc. 1. Porównanie wyników stanu aktualnego i preferowanego badanych obszarów szkolnej rzeczywistości

Linie A (stan aktualny) i P (stan preferowany) ilustrują otrzymane wyniki badanych kategorii szkolnej rzeczywistości. Rycina 1 obrazuje wyraźnie, że w każdym analizowanym obszarze otrzymano wyższe wyniki dotyczące stanu preferowanego niż aktualnego, co potwierdza dość oczywiste przypuszczenie, że uczniowie chcieliby poprawy obecnego stanu szkolnej rzeczywistości. W jednej kategorii – indywidualnego traktowania – otrzymane wyniki są wyraźnie niższe niż wyniki otrzymane w pozostałych kategoriach i mają zbliżoną wartość w stanie aktualnym i preferowanym.

Można też zauważyć podobną odległość między liniami w większości punktów odpowiadających poszczególnym kategoriom, jednak dokładniejsza analiza różnic między otrzymanymi wynikami badań stanu aktualnego i preferowanego jest możliwa przy ustaleniu wartości liczbowych tych różnic, które przedstawiono w tabeli 4.

Tabela 4

Różnice między wynikami badań stanu aktualnego i stanu preferowanego szkolnej rzeczywistości

Kategorie	Szkoła podstawowa			Gimnazjum		
	N = 746			N = 292		
	stan		różnica	stan		różnica
	aktualny	preferowany		aktualny	preferowany	
	M	M		M	M	
Integracja uczniów w klasie	3,41	4,26	0,85	3,42	4,21	0,79
Wsparcie otrzymywane od nauczyciela	3,23	3,99	0,76	3,23	3,93	0,70
Zaangażowanie w życie klasy	3,15	4,00	0,85	3,16	3,70	0,54
Orientacja na zadania (wypełnianie obowiązków i wymagań)	3,54	4,00	0,46	3,39	3,98	0,59
Dociekanie, zastanawianie się, analizowanie	3,32	4,02	0,70	3,41	3,69	0,28
Współpraca z uczniami w klasie	3,19	4,15	0,96	3,04	4,09	1,05
Sprawiedliwość	3,69	4,33	0,64	3,63	4,45	0,82
Indywidualne traktowanie	2,25	2,57	0,32	2,28	2,55	0,27
Korzystanie z komputera/ smartfona	3,41	3,93	0,52	3,42	3,87	0,45
Etos młodego dorosłego	3,45	4,18	0,73	3,54	4,30	0,76
Podsumowanie	3,26	3,94	0,68	3,25	3,88	0,63

Na podstawie danych zawartych w tabeli 4 można stwierdzić, że największa różnica między stanem preferowanym a stanem aktualnym szkolnej rzeczywistości, zarówno w przypadku uczniów szkół podstawowych, jak i gimnazjum, występuje w obszarze współpracy między uczniami (odpowiednio

0,96 i 1,05). Stąd wynika, że uczniom obu typów szkół najbardziej brakuje wspólnych działań, realizacji zadań i projektów, kooperacji. Kolejne wysokie wyniki dotyczące różnic między stanem aktualnym i preferowanym otrzymano w obszarze integracji uczniów w klasie (odpowiednio 0,85 i 0,79), co potwierdza potrzebę zwrócenia uwagi na wzajemne relacje, współpracę oraz integrowanie uczniów. W obu etapach edukacyjnych występuje także wyraźny deficyt w zakresie wsparcia otrzymywanego od nauczyciela (odpowiednio 0,76 i 0,70), przy czym uczniowie szkoły podstawowej odczuwają ten brak w nieco większym stopniu. Młodzi ludzie oczekują zaangażowania nauczyciela; wychodzenia poza rutynowe obowiązki; pomagania w nauce; rozmów; uwzględniania uczuć ucznia; zainteresowania uczniem i jego problemami; zadawania pytań w taki sposób, aby umożliwiły zrozumienie tematu.

Wartości liczbowe różnic w wynikach między stanem aktualnym a preferowanym kategorii określonej jako etos młodego dorosłego w obu typach szkół (odpowiednio 0,73 i 0,76) świadczą o tym, że traktowanie ucznia jako osoby odpowiedzialnej, wiarygodnej, samodzielnej, nie wymagającej nadmiernej kontroli stanowi kolejny deficyt szkolnej rzeczywistości uczniów.

Istnieje też wyraźna potrzeba poprawy funkcjonowania uczniów szkół podstawowych w obszarze ich zaangażowania w życie klasy (różnica między stanem aktualnym a preferowanym to 0,85), a także w obszarze dociekania, analizowania, zastanawiania się, poszukiwania odpowiedzi, rozwiązywania problemów (0,70). Natomiast, uczniowie gimnazjów wskazują na istotne braki w zakresie sprawiedliwego traktowania przez nauczycieli (0,82).

Podsumowanie

Współczesna szkoła jest nastawiona na realizację formalnych celów nauczania – przede wszystkim zdawania przez uczniów testów i egzaminów na kolejnych etapach edukacyjnych. O wiele mniej uwagi poświęca się integralnemu rozwojowi ucznia, przygotowaniu go do życia i funkcjonowania w zmieniających się warunkach społecznych oraz kulturowych. Brakuje troski, jakim człowiekiem będzie absolwent szkoły, jak będzie postępował i jak radził z różnymi trudnościami, barierami i wyzwaniem. Badania wskazują na fakt, że nastawienie nauczycieli na osiąganie przez uczniów wyników w nauce a nie na ich rozwój jest czynnikiem ryzyka zachowań problemowych i zdrowia psychicznego¹⁵, natomiast nastawienie kadry pedagogicznej na zaspokajanie potrzeb i aspiracji uczniów oraz ich osobisty rozwój stanowią

¹⁵ K. Okulicz-Kozaryn, *Klimat i kultura szkoły a zachowania problemowe uczniów*, Studia Edukacyjne, 2013, 29, s. 96; tenże, *Klimat i kultura szkoły a zdrowie psychiczne uczniów i nauczycieli*, Warszawa 2015, s. 4.

warunki prawidłowego klimatu społecznego szkoły, determinującego możliwość realizowania jej funkcji, w tym również formalnych¹⁶. Jeśli

kształt edukacji wyznacza formalizm procesu nauczania i obiektywne wyniki egzaminów, mierzone wymiernym sukcesem edukacyjnym – w mniejszym stopniu kładziemy nacisk na ogólny klimat szkoły i sposób jej percepcji przez ucznia¹⁷.

Wiele szkolnych problemów można by więc rozwiązać, a nawet ich uniknąć, jeśli by uwzględnić również subiektywne postrzeganie szkolnej rzeczywistości przez uczniów, a nie samą obiektywną rzeczywistość, w której nauczyciele i uczniowie funkcjonują¹⁸.

Przeprowadzone badania dostarczają interesującej wiedzy na temat doświadczeń, odczuć i ocen uczniów dotyczących własnego funkcjonowania w szkolnej rzeczywistości oraz umożliwiają zidentyfikowanie potrzeb i braków w różnych obszarach szkolnego życia również z ich perspektywy. Wyniki badań pokazują, że wśród obszarów szkolnej codzienności najbardziej istotna dla uczniów szkół podstawowych i gimnazjów jest sprawiedliwość, obejmująca różne aspekty równego traktowania uczniów w klasie przez nauczyciela (tab. 3). Autorzy kwestionariusza TROFLEI, który został wykorzystany w niniejszych badaniach, przypisali sprawiedliwość wymiarowi utrzymania i zmiany **S** (tab. 1), który obejmuje: jasny zakres wymagań, sposoby kontroli oraz reagowanie na zmiany. Istotne znaczenie dla badanych uczniów ma integracja uczniów w klasie, przypisana do wymiaru relacji **R** (tab. 1), określającego charakter i intensywność relacji interpersonalnych w środowisku klasy oraz zakres zaangażowania w tym środowisku, wsparcia i wzajemnej pomocy. Dla badanych uczniów ważna jest też współpraca uczniów w klasie (tab. 3), czyli zakres, w jakim uczniowie ze sobą współpracują, a nie konkurują przy wykonywaniu zadań edukacyjnych, przypisana do wymiaru rozwoju osobistego **P** (tab. 1), który dotyczy podstawowych kierunków rozwoju i samodoskonalenia. Uczniowie obu etapów edukacyjnych dużą wagę

¹⁶ M.in.: M. Kulesza, *Klimat szkoły a zachowania agresywne i przemocowe uczniów*, Łódź 2011; M. Karwowski, „Pogoda dla wysokiej jakości kształcenia”. Jak klimat klasy i szkoły wiąże się ze wskaźnikami edukacyjnej wartości dodanej? [w:] *Ścieżki rozwoju edukacyjnego młodzieży – szkoły progimnazjalne*, red. M. Karwowski, Warszawa 2013; A. Borucka i in., *Spostrzeganie klimatu szkoły przez uczniów i nauczycieli gimnazjów warszawskich*, [w:] *Zdrowie dzieci i młodzieży w wymiarze socjomedycznym*, red. J. Szyborski, W. Zatoński, Warszawa 2013; Z.B. Gaś, *Profilaktyka w szkole*, Warszawa 2006; B. Adrjan, *Kultura szkoły. W poszukiwaniu nieuchwytnego*, Kraków 2011; K. Ostaszewski, *Pojęcie klimatu szkoły w badaniach zachowań ryzykownych młodzieży*, *Edukacja*, 2012, 4(120).

¹⁷ E. Wysocka, K. Tomiczek, *Szkoła jako środowisko życia i codzienność ucznia – analiza teoretyczna i empiryczne egzemplifikacje percepcji i sposobu wartościowania szkoły przez uczniów*, *Przegląd Pedagogiczny*, 2014, 1, s. 185.

¹⁸ J. Przewłocka, *Klimat szkoły i jego znaczenie dla funkcjonowania uczniów w szkole. Raport o stanie badań*, Warszawa 2015, s. 3.

przypisują do traktowania ich, jak osoby dorosłe – odpowiedzialne, wiarygodne, samodzielnie myślące i nie wymagające nadmiernej kontroli, przy czym obszar ten nabiera coraz większego znaczenia wraz z wiekiem (tab. 3). Etos młodego dorosłego jest przypisany wymiarowi rozwoju osobistego **P** (tab. 1). Badania wykazały też, że dla uczniów szkoły podstawowej istotne znaczenie ma zaangażowanie w życie klasy (wymiar **R**); orientacja na zadania, wypełnianie obowiązków i wymagań (wymiar **P**) oraz dociekanie, analizowanie, zastanawianie się, poszukiwanie i znajdowanie odpowiedzi, rozwiązywanie problemów (wymiar **P**).

Badania umożliwiły też określenie zakresu, w jakim występują różnice między stanem aktualnym a preferowanym badanych aspektów szkolnej codzienności (ryc. 1 i tab. 4), co umożliwia wskazanie obszarów, w których występują potrzeby i braki. Wśród badanych uczniów obu etapów edukacyjnych największe różnice wystąpiły w obszarze współpracy z innymi uczniami (wymiar **P**), integracji uczniów w klasie (wymiar **R**), wsparcia otrzymywanego od nauczyciela (wymiar **R**), etosu młodego dorosłego (wymiar **P**). Uczniowie szkół podstawowych odczuwają wyraźną potrzebę większego zaangażowania w życie klasy (wymiar **R**) oraz w dziedzinie dociekania, analizowania, poszukiwania, rozwiązywania problemów (wymiar **P**), natomiast uczniowie gimnazjów wskazali na braki w zakresie istotnego aspektu szkolnej rzeczywistości, jakim jest sprawiedliwość (wymiar **S**).

Badani uczniowie wskazali zarówno te obszary szkolnej codzienności, które mają dla nich największe znaczenie, a także – poprzez ocenę stanu aktualnego i preferowanego – obszary, w których występują największe różnice między wskazaniami. Otrzymane wyniki badań nie stanowią pełnego obrazu szkolnej rzeczywistości; jest ona bardziej złożona niż badane aspekty, pozwalają jednak uchwycić pewne istotne, z perspektywy uczniów, zjawiska tworzące klimat klasy i warunkujące funkcjonowanie ucznia w klasie. Wskazują konkretne obszary ważne dla uczniów i te, które należy poprawić. Instytucje edukacyjne mają obowiązek takiego oddziaływania na jednostkę, które wspomaga jej rozwój i zdolności do przystosowania się do zmieniającej się sytuacji społeczno-kulturowej, budowania relacji z innymi, rozwijania oraz wykorzystania talentów i umiejętności. Przeprowadzone badania wykazały braki w dziedzinie relacji interpersonalnych między uczniami, między nauczycielami i uczniami oraz w obszarze warunków rozwoju osobistego. Poważne problemy dotyczące klimatu szkoły w Polsce, a w szczególności w wymiarze relacji wykazały też badania PISA¹⁹, w których wyniki wskaźników dotyczących relacji nauczyciel-uczeń sytuują Polskę na ostatnim miejscu

¹⁹ OECD, *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices* (Volume IV), OECD Publishing, 2013; <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-IV.pdf>, [dostęp: 15.05.2020], s. 170.

wśród 29 badanych krajów OECD. Badania międzynarodowe wykazały również niskie poczucie przynależności polskich uczniów do szkoły. W badaniu z 2018 roku Polska zajęła 15 miejsce od końca wśród 79 badanych krajów OECD, przy czym niskie poczucie przynależności polskich uczniów do szkoły wykazały też wcześniejsze badania PISA²⁰.

Według Z.B. Gasia²¹, rozwojowi ucznia sprzyjają następujące warunki, które powinien tworzyć wychowawca: doświadczanie przez wychowanka zrozumienia i akceptacji (akceptacja osoby wychowanka, rozumienie mechanizmów jego zachowania, informacja zwrotna umożliwiająca uczniowi wzięcie odpowiedzialności za swoje życie); poczucie więzi uczuciowych z wychowawcą (poczucie przynależności, doświadczanie ciepła i opiekuńczości); otwartość we wzajemnych relacjach (wzajemna wymiana uczuć i myśli, konkretność, specyficzność, zaufanie); wzajemny szacunek wychowawcy i wychowanka (wzajemne zainteresowanie cudzym dobrem, poszanowanie indywidualności i ochrona godności osobistej drugiej osoby); świadomość granic w życiu i rozwoju (destrukcyjne znaczenie braku granic w wychowaniu, znajomość granic i zasad oraz odniesienie ich do wartości, kierowanie się wartościami); dzielenie się odpowiedzialnością za osiąganie zmian w procesie wychowania (jasne określenie zakresu odpowiedzialności: wychowawca jest odpowiedzialny za tworzenie warunków do rozwoju, a uczeń za realizację zadań, co pozwoli wychowawcy ustrzec się przed manipulacją i przemocą pedagogiczną, a uczniowi – świadomie uczestniczyć w procesie własnego rozwoju oraz nabywaniu i doskonaleniu odpowiedzialności za swoje życie). Realizacja takich warunków rozwoju ucznia zależy przede wszystkim od samych nauczycieli, ich przygotowania, zaangażowania i kreatywności, a w znacznie mniejszym stopniu od systemu organizacji szkoły i kształcenia uczniów oraz konieczności spełniania różnych wymagań, które często stanowią wygodną wymówkę i usprawiedliwienie dla wielu pedagogów. Jak pisze E. Radanowicz, poprawa jest możliwa

pod warunkiem przełamania schematów myślowych i „oderwania” się od utartych sposobów funkcjonowania szkoły, (...) W tej formule organizacji pracy potrzebna jest elastyczność i chęć współpracy w celu dopracowania i uszczegółowienia wszystkich oczekiwań i możliwości²².

Wśród kilkuset tysięcy nauczycieli jest wielu odważnych, pełnych pasji pedagogów, którzy zmieniają szkołę skostniałą, od lat zakotwiczoną w wielu

²⁰ K. Bulkowski, M. Sitek, *Komponent kwestionariuszowy badania PISA: dobrostan uczniów i klimat szkoły*, [w:] *PISA 2018, Czytanie, rozumienie, rozumowanie*, red. M. Sitek, E.B. Ostrowska, Warszawa 2020, s. 252-253.

²¹ Z.B. Gaś, *Profilaktyka w szkole*, s. 17-19.

²² E. Radanowicz, *W szkole wcale nie chodzi o szkołę*, Warszawa 2020, s. 44.

brakach, zaniechaniach, przyzwyczajeniach, wygodnictwie i pozorantwie. Są to nauczyciele, którzy nie czekają, aż ktoś coś im da, załatwi czy zabezpieczy, tylko podejmują trudną, pełną poświęcenia walkę z barierami i przeszkodami, aby stworzyć uczniom warunki rozwoju, a napotykanne trudności stają się dla nich impulsem do codziennego uczenia się oraz zaangażowania we własny i cudzy rozwój. Tacy pedagodzy powinni być szczególnie doceniani i promowani tak, aby ich styl działania oraz podejście do wykonywanej pracy dominowały w szkole, stawały się standardem, a nie wyjątkiem we współczesnej szkolnej rzeczywistości.

BIBLIOGRAFIA

- Adrian B., *Kultura szkoły. W poszukiwaniu nieuchwytnego*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.
- Aldridge J.M., Fraser B.J., *Effectiveness of a technology-rich and outcomes-focused learning environment*, [w:] *Technology-rich learning environments: A future perspective*, red. M.S. Khine, D. Fisher, World Scientific, Singapore 2003.
- Aldridge J.M., Dorman J.P., Fraser B.J., *Use of multitrait – multimethod modelling to validate actual and preferred forms of the Technology-Rich Outcomes-Focused Learning Environment Inventory (TROFLEI)*, *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, 2004, 4.
- Borucka A., Raduj J., Okulicz-Kozaryn K., Pisarska A., Ostaszewski K., *Spostrzeżenie klimatu szkoły przez uczniów i nauczycieli gimnazjów warszawskich*, [w:] *Zdrowie dzieci i młodzieży w wymiarze socjomedycznym*, red. J. Szymborski, W. Zatoński, Wszelchnica Polska Szkoła Wyższa w Warszawie, Warszawa 2013.
- Bulkowski K., Sitek M., *Komponent kwestionariuszowy badania PISA: dobrostan uczniów i klimat szkoły*, [w:] *PISA 2018, Czytanie, rozumienie, rozumowanie*, red. M. Sitek, E.B. Ostrowska, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2020.
- Czerepaniak-Walczak M., *Emancypacja w codzienności i przez codzienność. Egzemplifikacje edukacyjne*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty*, tom 5, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010.
- Day Ch., *Od teorii do praktyki. Rozwój zawodowy nauczyciela*, przekł. J. Michalak, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008.
- Dorman J.P., Fraser B.J., *Psychosocial environment and affective outcomes in technology-rich classrooms: testing a causal model*, *Social Psychology of Education*, 2009, 12(1).
- Dróżka W., *Młode pokolenie nauczycieli: studium autobiografii młodych nauczycieli polskich lat dziewięćdziesiątych*, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce 2004.
- Dróżka W., *Refleksyjność jako postawa wobec zmiany – na kanwie autobiografii, pamiętników, wypowiedzi osobistych nauczycieli z ostatniego ćwierćwiecza*, [w:] *Codziennosc jako wyzwanie edukacyjne. Refleksyjność w codzienności edukacyjnej*, tom II, red. I. Paszenda, Wydawnictwo Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2017.
- Dudzikowa M., *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia: eseje etnopedagogiczne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2004.
- Dudzikowa M., *Esej o codzienności szkolnej z perspektywy metafory*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010.

- Dudzikowa M., *Użyteczność pojęcia działań pozornych jako kategorii analitycznej. Egzemplifikacje z obszaru edukacji (i nie tylko)*, [w:] *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, red. M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falberska, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Ferenz K., *Szkola w świecie codzienności szkolnej dziecka*, Rocznik Lubuski, 2003, XXIX, II.
- Ferenz K., *Cele bliskie i dalekie edukacji szkolnej*, [w:] *Przestrzeń edukacyjna – dylematy, doświadczenia i oczekiwania społeczne: obszary pracy współczesnej szkoły*, red. K. Ferenc, K. Błaszczak, I. Rudek, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.
- Gaś Z.B., *Profilaktyka w szkole*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2006.
- Główny Urząd Statystyczny, *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2017/2018*, GUS, Warszawa 2018.
- Janowski A., *Uczeń w teatrze życia codziennego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1998.
- Karwowski M., „*Pogoda dla wysokiej jakości kształcenia*”. *Jak klimat klasy i szkoły wiąże się ze wskaźnikami edukacyjnej wartości dodanej?* [w:] *Ścieżki rozwoju edukacyjnego młodzieży – szkoły progimnazjalne*, red. M. Karwowski, Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk, Warszawa 2013.
- Klus-Stańska D., *Konstruowanie wiedzy o szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2000.
- Klus-Stańska D., *Dzień jak co dzień. O barierach zmiany kultury szkoły*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty*, tom 5, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010.
- Knasiecka-Falberska K., *Nauczyciel w przestrzeni illusio*, [w:] *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, red. M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falberska, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Kruszewski K., *Zrozumieć szkołę*, Młodzieżowa Agencja Wydawnicza, Warszawa 1985.
- Kruszewski K., *Od tłumacza*, [w:] D. Tuohy, *Dusza szkoły. O tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi*, przekł. K. Kruszewski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
- Kruszewski K., *O wychowaniu w szkole*, [w:] *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, red. K. Kruszewski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Kulesza M., *Klimat szkoły a zachowania agresywne i przemocowe uczniów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2011.
- Kwieciński Z., *Socjopatologia edukacji*, Wydawnictwo Edytor, Warszawa – Toruń 1992.
- Kwieciński Z., *Modele myślenia o reformowaniu oświaty*, Neodidagmata, 2011-2012, 33/34.
- Łukasik J., Jagielska K., Solecki R., *Nauczyciel, wychowawca, pedagog: szkolne wyzwania*, Wydawnictwo Jedność, Kielce 2013.
- Łukasik J., Kwatera A., Kowal S., *Odpowiedzialność, wspólnotowość, współpraca w szkole: nauczyciele i rodzice*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2018.
- Maciaszkowa J., *Podmiotowość w kształceniu i wychowaniu czyli współdecydowanie i współodpowiedzialność*, Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze, 1990, 4.
- Moos R.H., Trickett E., *Classroom environment scale manual* (2nd ed.), Consulting Psychology Press, Palo Alto 1986.
- Nowosad I., *Możliwości i ograniczenia oddziaływania polityki oświatowej na jakość pracy szkoły*, [w:] *Jakość życia i jakość szkoły. Wprowadzenie w zagadnienia jakości i efektywności pracy szkoły*, red. I. Nowosad, I. Mortag, J. Ondráková, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2010.
- Nowosad I., *Obszary wspierania i zabezpieczania jakości edukacji*, [w:] *Codziennosc szkoły. Uczeń*, red. E. Bochno, I. Nowosad, M. Szymański, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2014.

- OECD, *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices* (Volume IV), OECD Publishing, 2013; <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-IV.pdf>, [dostęp: 15.05.2020].
- Okulicz-Kozaryn K., *Klimat i kultura szkoły a zachowania problemowe uczniów*, *Studia Edukacyjne*, 2013, 29.
- Okulicz-Kozaryn K., *Klimat i kultura szkoły a zdrowie psychiczne uczniów i nauczycieli*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2015.
- Ostaszewski K., *Pojęcie klimatu szkoły w badaniach zachowań ryzykownych młodzieży*, *Edukacja*, 2012, 4(120).
- Popławska A., *Multidyscyplinarne podstawy podmiotowości ucznia we współczesnej szkole*, *Edukacja*, 2007, 4.
- Przewłocka J., *Klimat szkoły i jego znaczenie dla funkcjonowania uczniów w szkole. Raport o stanie badań*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2015.
- Radanowicz E., *W szkole wcale nie chodzi o szkołę*, Wydawnictwo Deloitte, Warszawa 2020.
- Szymański M.J., *Socjologia edukacji – zarys problematyki*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Szymański M.J., *Problematyka codzienności w badaniach społecznych i pedagogicznych*, [w:] *Codziennosc szkoły. Uczeń*, red. E. Bochno, I. Nowosad, M. Szymański, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2014.
- Szymański M.J., *Szkoła – między tradycją, dążeniem do nowoczesności i chaosem*, [w:] *Zrozumieć szkołę: konteksty zmiany*, red. M.J. Szymański, B. Walasek-Jarosz, Z. Zbróg, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2016.
- Śliwerski B., *Jak zmieniać szkołę? Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1998.
- Śliwerski B., *Program wychowawczy szkoły*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2001.
- Welch A.G., Cakir M., Peterson C.M., Ray C.M., *The relationship between gender and classroom environment in Turkish science classrooms*, *Educational Research and Reviews*, 2014, 9(20).
- Wysocka E., Tomiczek K., *Szkoła jako środowisko życia i codzienność ucznia – analiza teoretyczna i empiryczne egzemplifikacje percepcji i sposobu wartościowania szkoły przez uczniów*, *Przegląd Pedagogiczny*, 2014, 1.