

Adrianna Sarnat-Ciastko

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie
a.sarnat-ciastko@ajd.czyst.pl

Szkoła dla dziecka – cyfrowego tubylca. Postrzeżenie szkoły przez uczniów edukacji wczesnoszkolnej – uczestników projektu „Wychować człowieka mądrego”

Summary

School for the child – digital native. Perception of school by early education children, participants of the “Raise a wise man” project

The main goal of this article is to show how early education pupils see school as a place of their development. This presentation is built upon two resources used by the contemporary Polish school – information and communication technologies and personalization of education. The presented image is based on data collected through on-line questionnaires from 1,772 pupils from Classes I–III at primary schools taking part in the project of implementing the method of tutoring “Raise a wise man”. As a result of the analysis, it can be stated that the group of the youngest students rates the school best, and the growing need to contact tutors who build with them individual relationships based on trust may indicate room for modeling the proper use of information and communication technologies.

Słowa kluczowe: technologie informacyjno-komunikacyjne (TIK), edukacja spersonalizowana, tutoring, szkoła, edukacja wczesnoszkolna

Keywords: information and communication technologies, personalization of education, tutoring, school, early childhood education

Współcześnie można dostrzec dwie ścieżki rozwoju polskiej szkoły. Z jednej strony dostrzegamy edukację spersonalizowaną, skoncentrowaną na uczniu jako podmiocie kształcenia. Ten „powrót do personalizacji” (Handke 1990: 10) legł u założeń trwającej permanentnie reformy oświaty wpisanej w transformację ustrojową po 1989 roku w Polsce. Z drugiej strony mamy do czynienia z wizją nowoczesnej edukacji zakładającej włączenie w przestrzeń dydaktyczną technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK) tak, by szkoła zsynchronizowała się z dynamicznymi zmianami, które dzieją się poza jej murami i je przenikają. Perspektywa tych dwóch ścieżek edukacyjnych staje się ciekawym obszarem do obserwacji, szczególnie w odniesieniu do najmłodszych uczestników życia szkoły. Ważne zatem wydaje się to, jak nowo przybyli odbierają ją jako miejsce ich rozwoju i czy widzą potrzebę zaistnienia personalistycznych relacji z bądź co bądź cyfrowymi imigrantami.

Dyskusje o TiK

W 2014 roku Instytut Badań Edukacyjnych wydał komunikat prezentujący wnioski z prowadzonych analiz pn. „Nowe technologie mogą pomóc się uczyć, ale i mogą zaszkodzić” (IBE 2014). Tytuł tego krótkiego komunikatu jest znaczący wobec toczącej się dyskusji o wykorzystaniu nowych technologii w edukacji. Bezspornie należy przyznać, że uczniowie polskich szkół wkraczając w ich mury są już – korzystając z określenia Prensky’ego – cyfrowymi tubylcami (Morbitzer 2014), podczas gdy „(...) współczesni rodzice i nauczyciele mają mało, jeśli w ogóle, doświadczenia z narzędziami, które ich dzieci będą wykorzystywać każdego dnia w ich dorosłym życiu” (OECD 2015: 185). Raport „Polska szkoła w dobie cyfryzacji. Diagnoza 2017” potwierdza niejako ten problem, dostrzegając, że placówki są wyposażone w sprzęt umożliwiający stosowanie TiK, który jednak nie jest wykorzystywany na lekcjach. Jak zauważają autorzy raportu, dotyczy to około 50% szkół, przy czym zajęcia z wykorzystaniem TiK w 70% placówek opierają się na metodach podających (Plebańska 2017: 9), nastawionych na przekaz informacji bez uwzględniania wielowymiarowego rozwoju ucznia. W ten sposób sprzęt elektroniczny spełnia swoje funkcje połowicznie, a jego posiadanie przez szkołę jedynie pozoruje nowoczesność. W tej perspektywie warto dostrzec, że obecna w placówkach oświatowych własna aktywność uczniów w zakresie korzystania z Internetu oraz smartfonów traktowana jest częstokroć jako zagrożenie wiążące się z takimi zjawiskami jak: uzależnienia, cyberprzemoc czy problemy z socjalizacją (Pejs, Turek 2016: 229–230; Pyżalski 2017: 167). Czy jednak nadmierna koncentracja na ryzyku nie odwraca uwagi „(...) od potencjalnych korzyści i stanowi generalizację utożsamiającą użytkowanie TiK przez (...) dzieci z zagrożeniem dla ich rozwoju” (Pyżalski 2017: 160)? Jak zauważają Plebańska i Halska, poprawę tego stanu rzeczy „(...) mogłoby przynieść nie tylko podnoszenie kompetencji pedagogów i głębsze wykorzystanie funkcjonalności narzędzi TiK, ale także postawienie na współpracę i kreatywność uczniów oraz zaangażowanie ich w proces nowoczesnej edukacji” (2017: 133). W ten sposób TiK mogłyby zmieniać „(...) środowisko uczenia się w klasie ze zdominowanego przez nauczyciela na ucznia w centrum” (Pitler i in. 2015: 10–11).

Tutoring i personalizacja kształcenia

Pitler, Hubbell, Kuhn, prowadzący obserwacje nad metodyką nauczania wspomaganego komputerowo, odnotowali cechy takiej formy pracy, które szczególnie korzystnie wpływają na proces uczenia się. Nauczanie takie: „(...) nie osądza i motywuje, umożliwia częste i szybkie przekazywanie informacji zwrotnej, indywidualizuje proces uczenia się poprzez dostosowanie do potrzeb uczniów, pozwala uczniom na większą samodzielność, zapewnia multisensoryczne środowisko uczenia się (obrazy, dźwięki i symbole)” (2015: 11). Biorąc pod uwagę wymienione zasoby, można przyznać, że praca z TiK w pewien sposób ukierunkowana jest na działalność spersonalizowaną, opartą na paradygmacie

podmiotowym, która „(...) zasadza się przede wszystkim na wzorze autokreacji, wsparcia młodego człowieka w budowaniu swojej podmiotowości w relacjach społecznych” (Bałachowicz 2013: 17). W ten sposób wpisuje się w perspektywę edukacji spersonalizowanej, stanowiącej ważny cel dla polskich szkół, realizowanej m.in. w postaci tutoringu opartego na relacji nauczyciel – uczeń (Karpińska-Musiał, Panońko 2018: 9).

Jak zauważają Herman, Meissner, Plak: „Głównym założeniem tutoringu jest wspieranie podopiecznego przez nauczyciela w odkrywaniu i rozwijaniu zdolności oraz zdobywaniu wiedzy i budowaniu osobistej ścieżki rozwojowej. Innymi słowy, tutoring polega na wdrażaniu ucznia do ciągłego samorozwoju” (2014: 51). Jest to forma pracy realizowanej w indywidualnym kontakcie z podopiecznym, która jest nastawiona na cel, realizowana systematycznie i długoterminowo z uwzględnieniem jego mocnych stron. Co ważne, doświadczenia praktyków tutoringu wskazują, że jest on „(...) procesem składającym się z pięciu wyraźnych etapów: poznania podopiecznego (budowania dobrych relacji, diagnozy), wyznaczania celów rozwojowych, planowania rozwoju, realizacji planów (motywowania, monitorowania) i oceny rezultatów (ewaluacji)” (Traczyński 2009: 36). Etapy te stają się kluczowe dla rozwijania relacji tutorskiej przynoszącej satysfakcję zarówno obu jej stronom, jak i szkole, „(...) która staje się miejscem bezpiecznym oraz przyjaznym, co i dla uczniów, i dla ich rodziców ma duże znaczenie” (Herman i in. 2014: 53). Nic więc dziwnego, że po tutoring chętnie sięgają placówki¹ szukające dodatkowych źródeł wsparcia dla realizacji swoich zadań wychowawczych i dydaktycznych.

Projekt „Wychować człowieka mądrego” i założenia badawcze jego ewaluacji

Biorąc pod uwagę powyższe rozważania, wskazujące na obecność w polskich szkołach TiK i tutoringu, warto dostrzec, że obie te perspektywy mogą przenikać się w dwójaki sposób, wskazując jednocześnie kierunki eksploracji badawczych. W pierwszej kolejności personalizacja kształcenia może oddziaływać na efektywność wykorzystywania w szkole TiK. W drugiej – można zakładać, że zastosowanie obu propozycji może mieć znaczenie na przykład dla odbieranego przez uczniów i nauczycieli klimatu szkoły.

W kontekście niniejszej prezentacji kluczowy pozostaje drugi kierunek rozważań, przy czym szansą na jego rozwinięcie stała się realizacja badań służących ewaluacji projektu „Wychować człowieka mądrego. Wprowadzenie modelu pracy wychowawczej i resocjalizacyjnej z zastosowaniem metody tutoringu szkolnego jako profilaktyki pozytywnej problemów w polskiej szkole”. Projekt ten (trwający w latach 2016–2018) stał się odpowiedzią na wyrażaną przez Ministerstwo Edukacji Narodowej potrzebę wdrażania tutoringu do placówek oświatowych w Polsce². Jego realizacji podjęło się Towarzystwo Edukacji Otwartej z Wrocławia przy wsparciu Akademii im. Jana Długosza w Częstoch-

¹ Obecnie trudno jest wskazać jaka jest skala tutoringu w polskich szkołach, ale można założyć, że w roku 2013 było ich 316 (Sarnat-Ciastko 2015: 108).

² Chodzi o realizację zadania publicznego pn. „Metoda tutoringu innowacyjnym sposobem pracy wychowawczej, profilaktycznej i resocjalizacyjnej” <https://men.gov.pl/finansowanie-edukacji/zadania-publicz->

wie. Zgodnie z założeniami wdrożenie tutoringu nastąpiło w 76 placówkach oświatowych i objęło minimum 1368 nauczycieli oraz 9576 uczniów.

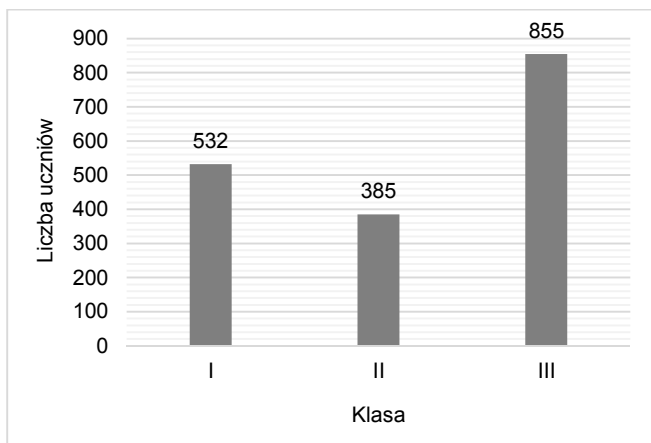
Celem podejmowanych działań ewaluacyjnych w projekcie stało się określenie efektywności tutoringu wdrażanego w postaci rocznej innowacji pedagogicznej. Przyjęta procedura opierała się na weryfikacji szeregu problemów badawczych m.in. tego, jak uczestnicy projektu oceniają klimat swojej szkoły w kontekście wprowadzenia tutoringu. Przyjęto przy tym, że kategoria „klimatu szkoły” będzie definiowana jako „sposób spostrzegania przez nauczycieli i uczniów środowiska swojej pracy lub nauki oraz wpływ tej percepcji na ich zachowania” (Ostaszewski 2012: 23). Co ważne, zdecydowano, aby prowadzone badania realizowane były na początku i końcu wdrażanej innowacji, co służyłoby dostrzeżeniu ewentualnych efektów zastosowanego tutoringu. Do weryfikacji powyższej problematyki badawczej wykorzystano sondaż diagnostyczny z zastosowaniem kwestionariuszy on-line. Dotyczyło to także uczniów klas I–III szkoły podstawowej, dla których przygotowano narzędzie zawierające 18 pytań zamkniętych z wykorzystaniem 5-stopniowej skali Likerta wzbogaconej emotikonami.

Szkoła oczami uczniów – analiza badań

Na wstępie prezentacji uzyskanych wyników badań należy zauważyć, że ogólna problematyka postrzegania szkoły przez uczniów edukacji wczesnoszkolnej nie stanowi *novum* w literaturze przedmiotu. W zależności od przyjmowanej perspektywy obserwacje w tym zakresie czynione były m.in. przez: Struzik (2006), Żegnałką (2011), Konopnicką (2010), Krauze-Sikorską (2010) i wielu innych. Prezentowane poniżej efekty badań wyróżnia jednak ich znaczny zasięg (badaniami objęto 1772 uczniów klas I–III z 35 szkół podstawowych, przy czym mowa jest tutaj o pierwszym etapie procedury badawczej), a także odniesienie do tutora jako osoby współpracującej z uczniem.

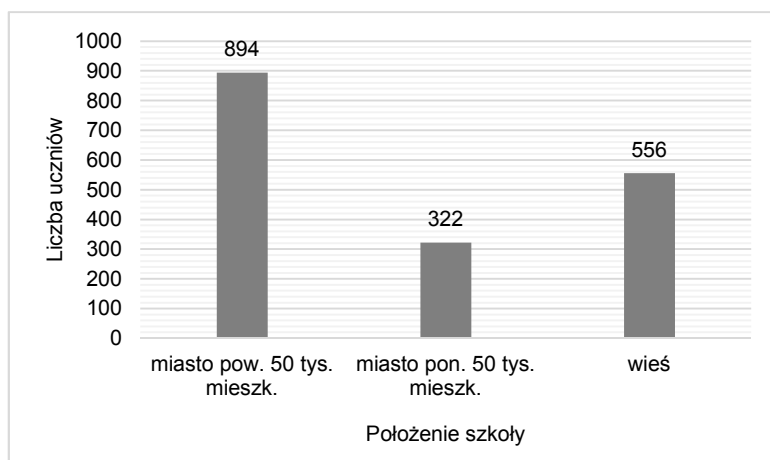
Dokonując wglądu w zebrane dane, warto zauważyć, że badania objęły 931 chłopców (52,54%) i 841 (47,46%) dziewczynek. Ponadto wśród odnotowywanych zmiennych zwracano uwagę na klasę oraz umiejscowienia szkoły uczniów, co ilustrują wykresy 1 i 2.

Należy zaznaczyć, że uczniowie wypełniający kwestionariusz mieli ocenić klimat szkoły przez odniesienie się do szeregu kategorii z nim związanych. Kategorie te dotyczyły m.in.: ich sympatii do szkoły, jakości panujących w placówce relacji interpersonalnych, a także indywidualnej otwartości na współpracę z tutorem. Zebrane dane odniesiono do przyjętych zmiennych niezależnych, tj. klasy i płci uczniów oraz umiejscowienia szkoły. W poniższej prezentacji wzięto pod uwagę jedynie tę pierwszą zmienną, która zawiera w sobie w pewnym stopniu informacje o wieku i dojrzałości szkolnej uczniów.



Wykres 1. Klasa, do której uczęszczali badani

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 2. Umiejscowienie szkoły badanych uczniów

Źródło: opracowanie własne.

Odpowiedzi badanych uczniów zostały zilustrowane za pomocą statystyk opisowych ujętych w tabeli 1.

Tabela 1. Wyniki podstawowych statystyk opisowych wybranych kategorii oceny klimatu szkoły przez uczniów klas I–III (N = 1772)

	Klasa	Liczba uczniów	Średnia	Mediana	Wariancja	Odechl. Stand.	Min.	Maks.	Skośność	Kurtoza
Sympatia do szkoły	I	532	4,69	5	0,65	0,810	1	5	-3,16	10,210
	II	385	4,64	5	0,61	0,780	1	5	-2,96	9,870
	III	855	4,53	5	0,73	0,860	1	5	-2,31	5,620
Jakość relacji	I	532	4,40	5	0,86	0,940	1	5	-1,63	2,130
	II	385	4,40	5	0,70	0,840	1	5	-1,31	1,310
	III	855	4,29	5	0,80	0,893	1	5	-1,03	0,323
Otwartość na tutora	I	532	4,65	5	0,60	0,780	1	5	-2,31	5,210
	II	385	4,73	5	0,47	0,690	1	5	-2,77	7,960
	III	855	4,73	5	0,56	0,750	1	5	-3,09	9,710

Źródło: opracowanie własne.

Biorąc pod uwagę powyższe dane, należy stwierdzić, że uzyskane przez uczniów poszczególnych klas średnie sugerują, że odbierają swoją szkołę w sposób pozytywny. Dotyczy to w szczególności klas I i II. Nieco inaczej postrzegana jest otwartość uczniów na tutora, gdyż tę samą wartość średniej posiadają zarówno uczniowie klasy II, jak i III, a zatem grupa dzieci bardziej doświadczonych. Warto jednak dostrzec inne uwzględnione w tabeli parametry, szczególnie wartości skośności i kurtozy. Pierwsza we wszystkich przypadkach przyjmuje wartości ujemne, natomiast druga – dodatnie, co wskazuje na rozkład leptokurtyczny i lewostronny. W ten sposób odbiega od rozkładu normalnego, co też zostało potwierdzone za pomocą testów Kołmogorowa-Smirnowa i Shapiro-Wilka. Do dalszych analiz, pozwalających ustalić obecność istotnych statystycznie różnic między średnimi, wykorzystano test nieparametryczny dla k-prób niezależnych Kruskala-Wallisa. Wykonane za pomocą programu SPSS obliczenia ilustruje tabela 2.

Powyższe wyniki wskazują, że w każdym z analizowanych przypadków zaistniały różnice istotne statystycznie przynajmniej w jednej badanej parze klas. Aby wskazać jednak, między którymi klasami różnice te występują, zwrócono uwagę na wyniki automatycznie pojawiającego się w programie SPSS (przy wykorzystywaniu testu Kruskala-Wallisa) porównania par za pomocą testu Dunna³. W przypadku pierwszej kategorii, związanej z sympatią do szkoły, okazało się, że istotne różnice dotyczą uczniów klas I i III ($p = 0,000$ skorygowane metodą Bonferroniego) oraz II i III ($p = 0,025$ skorygowane metodą Bonferroniego), przy czym najbardziej pozytywne emocje przejawiają względem szkoły uczniowie klasy I ($M_{rang} = 952,51$). W przypadku drugiej kategorii, związanej z oceną jakości relacji interpersonalnych w szkole, stwierdzono obecność istotnych różnic jedynie między

³ Dla porównania wykonano dodatkowo serię testów U Manna-Whitneya z uwzględnieniem poprawki poziomu istotności na liczbę porównań, których wyniki okazały się analogiczne.

Tabela 2. Wyniki testu H Kruskala-Wallisa

Lp.	Hipoteza zerowa	Klasa	Liczba uczniów	Średnia ranga	Wskaźnik H Kruskala-Wallisa	Wartość istotności asymptotycznej (dwustronnej) ($p < 0,05$)	Decyzja o przyjęciu hipotezy zerowej
1.	Rozkład „Sympatia do szkoły” jest taki sam dla kategorii klasa	I	532	952,51	28,373	0,000	Odrzuć hipotezę zerową
		II	385	902,00			
		III	855	838,45			
3.	Rozkład „Ocena relacji w szkole” jest taki sam dla kategorii klasa	I	532	933,40	12,353	0,002	Odrzuć hipotezę zerową
		II	385	906,11			
		III	855	848,48			
4.	Rozkład „Chęć wejścia w relację tutorską” jest taki sam dla kategorii klasa	I	532	854,30	7,346	0,025	Odrzuć hipotezę zerową
		II	385	894,38			
		III	855	902,99			

Źródło: opracowanie własne.

klasami I i III ($p = 0,002$ skorygowane metodą Bonferroniego), przy czym ponownie najbardziej pozytywnie odbierają w tym zakresie swoją szkołę uczniowie z klas I ($M_{rang} = 933,40$). Ostatnia analizowana kategoria, dotycząca otwartości uczniów z danych klas na tutora, również istotnie różnicowała klasy I i III ($p = 0,024$ skorygowane metodą Bonferroniego). W tym przypadku jednak okazało się, że to uczniowie z klas III w największym stopniu są otwarci na budowanie nowych relacji z tutorem ($M_{rang} = 902,99$). Obserwacja ta sugeruje, że tutor (przy mniej pozytywnych opiniach związanych z pozostałymi kategoriami) może stać się dla trzecioklasistów ważną postacią, której obecność może przyczynić się do lepszego odbioru samej szkoły i lepszego w niej funkcjonowania. Ta hipoteza wymaga jednak koniecznie prowadzenia dalszych poszerzonych obserwacji (wynikających z drugiego etapu badań ewaluacyjnych). Warto zauważyć, że uzupełnione w ten sposób dane mogą mieć duże znaczenie dla szczegółowego ilustrowania procesu przejścia uczniów z edukacji wczesnoszkolnej na etap nauczania przedmiotowego, który w swojej strukturze jest zupełnie inny i znacznie bardziej wymagający dla uczniów. W tej perspektywie języckiem u wagi staje się postać tutora, który zgodnie z założeniami samego wdrożenia, mógłby stać się dla nich godnym zaufania towarzyszem w szkole, mając przy tym unikatową możliwość jednoczesnego bycia moderatorem w świecie TiK, osobą która modeluje (Pyżalski 2017: 173).

Podsumowanie

We wspomnianym na wstępie raporcie OECD można przeczytać następujące zdanie, wskazujące kierunek działań szkoły w obszarze wykorzystywania TiK: „Jeśli chcemy, aby uczniowie stawali się mądrzejsi niż smartfony, musimy starannie przemyśleć pedagogie, które stosujemy w nauczaniu. Technologia może wzmocnić bardzo dobre nauczanie, ale nawet bardzo dobra technologia nie zastąpi słabego nauczania” (OECD 2015: 4). Kluczowymi elementami dla twórców tego raportu są „(...) nauczyciele, szkolni liderzy i inni decydenci, którzy mają wizję i możliwość wytworzenia połączenia między uczniami, komputerami i procesem uczenia się” (tamże: 191). To wydaje się być szczególnie istotne dla tych przedstawicieli placówek oświatowych w Polsce, którzy przyjmują założenia edukacji spersonalizowanej i zwracają uwagę na podmiotowość podopiecznych, rozumianą jako „(...) atrybut człowieka, jako właściwość dana, przynależna człowiekowi” (Bałachowicz 2013: 16).

Prezentowany w niniejszym artykule obraz jest wielowymiarowy. Jak zauważono, wykorzystywanie TiK może stanowić wyzwanie dla osób, które nie urodziły się w cyfrowej rzeczywistości, jednakże ponoszona odpowiedzialność za losy nowych generacji winna przewyższać ich lęk i niechęć. W tym miejscu można przyjąć, że wartościową platformą porozumienia poprzez współtowarzyszenie staje się tutoring. W szczególności dotyczy to dostrzeżonej potrzeby posiadania tutora przez uczniów III klas szkoły podstawowej. Wydaje się, że tutor może stawać się dla dzieci znaczącym wsparciem w przeddzień zmiany poziomu kształcenia, którego negatywne reperkusje dostrzec można w spadającej ocenie sympatii do szkoły. Warto zauważyć jednak, że zasygnalizowane tutaj zagadnienia wymagają dodatkowych, pogłębionych analiz, które wynikać będą choćby z dalszych obserwacji szkół biorących udział w projekcie „Wychować człowieka mądrego”. To z pewnością będzie kontynuowane przez autorkę prezentowanego artykułu.

Literatura

- Bałachowicz J. (2013), *Tutoring w rozwoju podmiotowym dziecka*. W: J. Bałachowicz, A. Rowicka (red.), *Nowoczesny wychowawca – tutor, mentor, coach*. Warszawa, WSP im. Janusza Korczaka.
- Handke M. (1999), *Wychowanie na tle reformy edukacji*. W: K. Korab (red.), *Ministerstwo Edukacji Narodowej o wychowaniu w szkole. Biblioteczka Reformy nr 13*. Warszawa.
- Herman T., Meissner K., Plak J. (2014), *Tutoring nauczycielski*. W: A.I. Brzezińska i in. (red.), *6-latki w szkole edukacja i pomoc*. Poznań, Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- <https://men.gov.pl/finansowanie-edukacji/zadania-publiczne-ogloszenia/metoda-tutoringu-innowacyjnym-sposobem-pracy-wychowawczej-profilaktycznej-i-resocjalizacyjnej.html>, 01.03.2018.
- Instytut Badań Edukacyjnych (2014), *Informacja prasowa: Nowe technologie mogą pomóc się uczyć, ale i mogą zaszkodzić* http://www.ibe.edu.pl/images/prasa/nowe_technologie_informacja_prasowa_IBE_17.06.2014.pdf, 10.03.2018.
- Karpińska-Musiał B., Panońko M. (red.) (2018), *Tutoring jako spotkanie. Historie indywidualnych przypadków*. Warszawa, Wolters Kluwer.

- Konopnicka I. (2010), *Obraz nauczyciela w marzeniach dzieci w młodszym wieku szkolnym (komunikat z badań)*. W: E. Murawska (red.), *Obraz szkoły i nauczyciela: egzemplifikacje teoretyczne i empiryczne*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Krauze-Sikorska H. (2010), *Wsparcie społeczne w sytuacji wystąpienia Syndromu Adaptacyjnej Dekompensacji u dzieci i młodzieży z niepowodzeniami szkolnymi*. W: M. Piorunek (red.), *Pomoc – wsparcie społeczne – poradnictwo. Od teorii do praktyki*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Morbitz J. (2014), *Ekspertyza dotycząca zmian uczenia się osób urodzonych po 1990 r. (pokolenie C, pokolenie homo mediens), z uwzględnieniem rekomendacji dotyczących dostosowania metod i treści nauczania, w szczególności e-podręczników, do potrzeb i sposobu uczenia się współczesnych uczniów oraz wyzwań wynikających z rozwoju technologii informacyjnych*. Warszawa, ORE.
- OECD (2015), *Students, Computers and Learning: Making the Connection*. PISA, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en>
- Ostaszewski K. (2012), *Pojęcie klimatu szkoły w badaniach zachowań ryzykownych młodzieży*. „Edukacja”, 4 (120).
- Pejś A., Turek P. (2016), *Edukacja młodzieży elementem przeciwdziałania zagrożeniom cyberprzestrzeni w zglobalizowanym świecie*. W: V. Tanaś, W. Welskop (red.), *Edukacja w zglobalizowanym świecie*. Łódź, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Biznesu i Nauk o Zdrowiu.
- Pitler H., Hubbell E.R., Kuhn M. (2015), *Efektywne wykorzystanie nowych technologii na lekcjach*. Warszawa, CEO.
- Plebańska M. (red.) (2017), *Polska szkoła w dobie cyfryzacji. Diagnoza 2017*. Warszawa, Uniwersytet Warszawski i PCG Edukacja.
- Plebańska M., Halska B. (2017), *Rola wykorzystania nowych technologii we współczesnych szkołach – rezultaty pierwszego etapu badań*. „Kwartalnik Naukowy Uczelni Vistula”, 1(51).
- Pyżalski J. (red.), *Małe dzieci w świecie technologii informacyjno-komunikacyjnych. Między utopijnymi szansami a przesadzonymi zagrożeniami*. Łódź, Wydawnictwo Eter.
- Sarnat-Ciastko A. (2015), *Tutoring w polskiej szkole*. Warszawa, Difin.
- Struzik A. (2006), *Współczesna szkoła w percepcji uczniów klas I–III*. W: B. Muchacka (red.), *Szkoła w nauce i praktyce edukacyjne*. T. 2. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Traczyński J. (2009), *Kim jest (mógłby być...) tutor w polskiej szkole?* W: P. Czekierda i in. (red.), *Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*. Wrocław, Towarzystwo Edukacji Otwartej.
- Żegnałek K. (2011), *Zewnętrzny obraz nauczyciela wczesnej edukacji*. W: A. Tyl (red.), *Nauczyciel wczesnej edukacji wobec zmieniającej się rzeczywistości edukacyjnej, kulturowej i społecznej*. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.