



Marta Kondracka-Szala

<https://orcid.org/0000-0003-0539-7820>
e-mail: marta.kondracka-szala@uwr.edu.pl
Uniwersytet Wrocławski, Polska

Weronika Mazurek

<https://orcid.org/0009-0005-9814-791X>
Uniwersytet Wrocławski, Polska

Anna Miszke

<https://orcid.org/0009-0005-3832-9084>
Uniwersytet Wrocławski, Polska

Katarzyna Stańczyk

<https://orcid.org/0009-0005-1880-1951>
Uniwersytet Wrocławski, Polska

Podejście mozaikowe w badaniach partycypacyjnych z udziałem dzieci. Dziecięce spojrzenie na przestrzeń edukacyjną¹

The Mosaic Approach in Participatory Research Involving Children: Children's Perspectives on Educational Space

KEYWORDS

Mosaic approach,
participatory
research, children's
voice, visual
methodology,
educational space,
well-being

ABSTRACT

This article presents the Mosaic approach as a framework for participatory research with children and illustrates its application through the author's project *School Space and Students' Well-Being* (June 2025). The study explored children's perspectives on school space in relation to well-being, addressing five specific questions: how children perceive school spaces; which places they find supportive or stressful; what meanings and emotions they attribute to different locations; how they visualize school space in self-created maps; and what changes they propose to make school more supportive.

¹ Projekt badawczy został sfinansowany w ramach *Konkursu projakościowego na inicjatywy edukacyjne skierowane do studentów o charakterze ponadprogramowym*, Uniwersytet Wrocławski, 2025.

The research employed Mosaic methods combining child-led photo-walks, individual mapping of school space with children's photographs, participatory observation ("adult tile"), and an incomplete-sentences worksheet. Qualitative analysis of photographs, maps, observation notes, and children's comments showed that children experience school space as multidimensional and relational. Three recurring patterns were identified: space as a facilitator of peer relations and belonging; space as a resource for emotional regulation and concentration, especially in quiet and predictable classroom environments; and space as a domain of expression and agency, reflected in children's appreciation of thematic rooms and proposals for spatial improvements. The findings confirm that the Mosaic approach enables ethically sensitive and developmentally appropriate access to children's lived experiences of educational environments.

SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

połączenie
mozaikowe, badania
partycypacyjne,
głos dziecka,
metodologia
wizualna, przestrzeń
edukacyjna,
dobrostan

Artykuł przedstawia połączenie mozaikowe jako ramę badań partycypacyjnych z dziećmi i ilustruje jego zastosowanie na przykładzie projektu autorek *Przestrzeń szkolna a dobrostan uczniów* (czerwiec 2025). Badanie koncentrowało się na dziecięcych sposobach doświadczania przestrzeni szkolnej w odniesieniu do dobrostanu i obejmowało pięć problemów szczegółowych: postrzeganie przestrzeni szkolnej przez dzieci; identyfikację miejsc sprzyjających nauce, relacjom i odpoczynkowi oraz postrzeganych jako stresujące; znaczenia i emocje przypisywane poszczególnym przestrzeniom; sposoby wizualizacji szkoły w tworzonych mapach, a także postulowane przez dzieci zmiany.

W badaniu zastosowano połączenie mozaikowe, łącząc spacer fotograficzny prowadzony przez dzieci, mapowanie przestrzeni szkolnej z wykorzystaniem wykonanych zdjęć, obserwację uczestniczącą („płytka dorosłego”) oraz arkusz zdań niedokończonych. Analiza jakościowa ujawniła, że dzieci doświadczają przestrzeni szkolnej w sposób wielowymiarowy i relacyjny. Wyodrębniono trzy dominujące sposoby jej rozumienia: przestrzeń jako miejsce relacji i poczucia przynależności; przestrzeń jako zasób regulacji emocji i koncentracji, szczególnie w kontekście „własnej” sali lekcyjnej oraz przestrzeń jako obszar ekspresji i sprawczości, związany z możliwością wpływu na organizację i estetykę szkoły. Wyniki potwierdzają użyteczność połączenia mozaikowego w badaniach nad doświadczeniami dzieci.

Wprowadzenie

W nurcie badań partycypacyjnych dzieci postrzegane są jako kompetentni uczestnicy życia społecznego, posiadający własną wiedzę i refleksję o świecie, dlatego w procesie badawczym traktuje się je podmiotowo – jako współbadaczy, a nie wyłącznie obiekty badań. Zastosowane w projekcie podejście mozaikowe (Clark i Moss, 2001) umożliwia wielowymiarowe uchwycenie dziecięcej perspektywy poprzez łączenie metod, takich jak rozmowa, rysunek, fotografia, mapowanie przestrzeni czy wspólne wędrówki po szkole. Umożliwia to zebranie bogatego materiału empirycznego i stworzenie dzieciom warunków do autentycznego wyrażania siebie. Celem artykułu jest przedstawienie metodologicznych założeń i praktycznych aspektów zastosowania podejścia mozaikowego w badaniach przestrzeni edukacyjnej z udziałem dzieci. Refleksja nad sposobem, w jaki dzieci postrzegają przestrzeń szkolną, sprzyja lepszemu rozumieniu relacji między środowiskiem fizycznym szkoły a dobrostanem uczniów, umożliwiając poznanie dzieciństwa w jego subiektywnym wymiarze (Jarosz, 2017).

Ramy teoretyczne badań partycypacyjnych z udziałem dzieci

Dziecko przez długi czas postrzegano tradycyjnie – jako przedmiot badań, a nie ich podmiot, co wynikało z „utrwalonej kulturowo tendencji do bagatelizowania i deprecjonowania pozycji osób nieletnich” (Lisek-Michalska, 2012). Zmianę przyniósł rozwój „nowej socjologii dzieci i dzieciństwa”, postulującej odejście od dotychczasowych ujęć i uznanie dzieci za kompetentnych uczestników życia społecznego. Nurt ten podkreśla potrzebę zmiany myślenia o relacji dorosły–dziecko, o stosowanych metodach badawczych i interpretacji wyników (Bunio-Mroczek, 2021). Jak wskazuje Maria Szczepka-Pustkowska (2011), relacje te powinny opierać się na współuczestnictwie i wzajemnym szacunku, a dzieciństwo ujmowane jest wówczas w modelu izonomicznym – jako „bycie takim samym jak dorośli” (Śliwerski, 2007). Dzieci stają się zatem aktywnymi współtwórcami rzeczywistości społecznej (Jenks, 2008).

Koncepcja ta wpisuje się w konstruktywizm społeczny, który odrzuca pozytywistyczne ujęcie dzieciństwa jako zdeteminowanego biologicznie czy społecznie. Z perspektywy konstruktywistycznej dzieci tworzą własny świat znaczeń w relacjach z dorosłymi i rówieśnikami, a ich rzeczywistość jest równie autentyczna jak świat dorosłych (Jenks, 2008). Dziecko jawi się tu jako współtwórca wiedzy, tożsamości i kultury – „bogate dziecko”, pełne potencjału i kompetencji (Dahlberg i in., 2013).

Zmiana ta pozostaje w zgodzie z Konwencją o prawach dziecka (1989), która podkreśla prawo dzieci do uczestnictwa w życiu społecznym. Badania partycypacyjne,

zakorzenione w nurcie *childhood studies* z lat 80. i 90. XX wieku, opierają się na przekonaniu, że dzieci są podmiotami „tu i teraz”, a ich indywidualne doświadczenia stanowią cenne źródło wiedzy. Aleksandra Zalewska-Królak (2025), powołując się na Martyna Hammersleya, podkreśla kluczowe założenia tego podejścia: dzieciństwo jako konstrukt społeczny, metody partycypacyjne jako „złoty standard” oraz dzieci jako aktywni aktorzy społeczni. Badania partycypacyjne zakładają zatem aktywne włączanie dzieci w proces badawczy oraz uznanie ich kompetencji poznawczych. Wymaga to uznania prawa dzieci do bycia wysłuchanym i do wyrażania własnych opinii, co wiąże się z koniecznością okazywania im szacunku i uznania ich sposobu postrzegania rzeczywistości.

Metodologiczne i etyczne założenia badań partycypacyjnych z udziałem dzieci

Uczestnictwo dzieci w życiu i w badaniach bywa objaśniane na podstawie wielu ram teoretycznych. Klasycznym odniesieniem jest „drabina uczestnictwa” Rogera A. Harta (1992), rozróżniająca poziomy realnego udziału – od konsultacji po współdecydowanie – oraz formy pozornego uczestnictwa (manipulacja, dekoracja, tokenizm). Drabina składa się z ośmiu szczebli symbolizujących stopnie, w jakich dzieci angażują się w procesy decyzyjne. Im wyższy szczebel, tym większa sprawczość i podmiotowość dziecka. Na najwyższym poziomie dzieci współuczestniczą w projektowaniu, realizacji i analizie wyników badań. Dolne szczeble oznaczają brak realnego uczestnictwa (*non-participation*), a górne – autentyczną partycypację (*degrees of participation*). Ukazanie poziomów uczestnictwa według R.A. Harta pozwala dostrzec, że partycypacja nie jest zjawiskiem jednorodnym, lecz obejmuje różne stopnie zaangażowania – od wykonywania zadań wyznaczonych przez dorosłych po pełne współdecydowanie. Rozwinięciem tej perspektywy jest model Harry’ego Shiera (2001), w którym najwyższy poziom oznacza współdzielenie władzy i odpowiedzialności decyzyjnej przez dzieci i dorosłych. Wokół badań partycypacyjnych z udziałem dzieci toczy się szeroka dyskusja, pojawiają się również stanowiska krytyczne (Lundy, 2007; Kinash i Hoffman, 2008; Tisdall, 2013). W literaturze akcent przesuwają się z samego „uczestnictwa” na „wysłuchanie” i „włączenie”. Autorzy zwracają uwagę, że bez stworzenia przestrzeni, odbiorcy i realnego wpływu sam „głos” dziecka nie wystarcza; ponadto należy mówić o wielu głosach dzieci, a nie jednym (Sevón i in., 2025).

Włączanie dzieci w badania, szczególnie w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, stanowi wyzwanie. Wciąż brakuje badań wspierających rozwój poprawnych praktyk partycypacyjnych, co jest szczególnie ważne wobec licznych zagrożeń natury metodologicznej i etycznej. Dorośli nie zawsze właściwie rozumieją głosy dzieci,

sposoby komunikacji i wyrażania opinii, ponieważ ich doświadczenia życiowe kształtują sposób postrzegania rzeczywistości (Zwiernik, 2018). Tymczasem to dzieci są najlepszymi ekspertami w sprawach dotyczących ich życia, dlatego warto poznawać ich perspektywę (Gierczyk i Dobosz, 2024). Metody wykorzystywane w badaniach z udziałem dzieci powinny być dostosowane do ich możliwości i potrzeb rozwojowych, a nie adaptowane z metodologii dorosłych.

Wymiar etyczny badań z udziałem dzieci stanowi ważny obszar refleksji i budowania właściwych praktyk badawczych. Poza standardowymi zasadami etycznymi – dobrowolnym uczestnictwem, niekrzywdzeniem, anonimowością i poufnością (Babbie, 2013) – odchodzi się od praktyki, w której o udziale dziecka decydowali wyłącznie opiekunowie prawni. Prawo dziecka do współdecydowania o własnym udziale w badaniach zostało podkreślone w Deklaracji helsińskiej. Dokument ten, odnoszący się do dorosłych i nieletnich uczestników badań, zawiera szczególny zapis – oprócz zgody opiekuna prawnego konieczne jest uzyskanie zgody samego dziecka (Lisek-Michalska, 2012). Proces świadomej zgody polega na przekazaniu dziecku pełnych i zrozumiałych informacji o celu, przebiegu i konsekwencjach udziału w badaniu. Tylko wtedy zgoda dziecka może być uznana za rzeczywiście świadomą i dobrowolną.

Zgodnie z wytycznymi National Children's Bureau badacz ma obowiązek przekazać dzieciom informacje obejmujące:

- cel i charakter badania,
- tożsamość i odpowiedzialność badacza,
- oczekiwania wobec uczestników, sposób prowadzenia badania i liczebność grup,
- formę rejestrowania odpowiedzi (notatki, nagrania audio lub wideo),
- zasady przetwarzania i ochrony danych,
- poziom anonimowości i poufności,
- planowane wykorzystanie wyników badań,
- dostęp do zgromadzonych danych,
- potencjalne korzyści dla uczestników i/lub społeczeństwa,
- prawo do odmowy udziału bez konsekwencji,
- prawo do wycofania się z badania w dowolnym momencie (Lisek-Michalska, 2012).

Badacz powinien upewnić się, że dzieci rozumieją przekazane informacje i są świadome, iż ich zgoda lub odmowa nie pociąga za sobą negatywnych skutków. Ważne jest, aby potrafił rozpoznawać sygnały wskazujące na niechęć czy dyskomfort dziecka i odpowiednio na nie reagował (Lisek-Michalska, 2012).

Prawa dziecka, takie jak możliwość bycia wysłuchanym, poszanowanym oraz uczestniczenia w działaniach dotyczących rzeczywistości społecznej, stanowią istotę partycypacji w rozumieniu Konwencji o prawach dziecka (Brzozowska, 2017). Ich znaczenie można wzmocnić poprzez praktykę podpisywania formularzy zgody przez

dzieci, także w formie rysunków lub innych twórczych zapisów. Takie rozwiązanie, stosowane m.in. przez Interdyscyplinarny Zespół Badań nad Dzieciństwem, ma nie tylko wymiar praktyczny, lecz także symboliczny i performatywny – akt podpisania zgody staje się wyrazem uznania dziecka za aktywnego uczestnika procesu badawczego (Bunio-Mroczek, 2021).

Takie podejście, oparte na szacunku i uznaniu autonomii dziecka, jest zgodne z zasadami etyki badań naukowych i sprzyja pełniejszemu włączeniu dzieci w proces badawczy, akcentując ich aktywną rolę, sprawczość i prawo do samostanowienia. Aleksandra Zalewska-Królak (2025), odwołując się do modelu Laury Lundy (2007), zwraca uwagę na cztery obszary refleksji w badaniach partycypacyjnych: głos, przestrzeń, publiczność i wpływ. Głos dotyczy sposobu przedstawienia dzieciom informacji i świadomości dobrowolności udziału; przestrzeń – tworzenia warunków do swobodnego wyrażania opinii; publiczność – formy publikacji danych i świadomości ich wykorzystania; wpływ – pytania, czy głosy dzieci zostaną wzięte pod uwagę przez osoby decyzyjne i potraktowane równie poważnie jak głosy dorosłych.

Marcin Gierczyk i Dagmara Dobosz (2024) podkreślają, że w badaniach z udziałem dzieci należy uwzględniać różnice indywidualne wynikające między innymi z wieku dzieci biorących udział w badaniu, ich pochodzenia, płci, wrażliwości, relacji władzy oraz miejsca prowadzenia badań, zwłaszcza wtedy, gdy badania realizowane są w placówkach edukacyjnych.

W badaniach z udziałem dzieci istotne jest, aby zastosowane metody były adekwatne do ich potrzeb i możliwości oraz pozwalały w jak najlepszy sposób uchwycić dziecięcą perspektywę badanych zjawisk. Interesującym rozwiązaniem metodologicznym w podejściu partycypacyjnym jest podejście mozaikowe (*The Mosaic Approach*) opracowane przez Alison Clark i Petera Mossa (Clark i Moss, 2001; Clark, 2010), które umożliwia aktywne włączanie dzieci w proces badawczy oraz traktowanie ich jako kompetentnych współtwórców wiedzy. W podejściu tym zakłada się, że dzieci najpełniej wyrażają swoje doświadczenia poprzez różne formy ekspresji, a rolą badacza jest stworzenie przestrzeni i narzędzi umożliwiających im artikulację własnego głosu (Brown i Kara, 2025). W przeciwieństwie do tradycyjnych metod badawczych, koncentrujących się na perspektywie dorosłych, podejście mozaikowe pozwala na tworzenie wielowymiarowego obrazu dzieciństwa opartego na metodach wizualnych, werbalnych i performatywnych, umożliwiających współtworzenie znaczeń w sposób kontekstowy i kulturowo adekwatny. Co istotne, podejście to jest osadzone w praktyce edukacyjnej, gdyż wywodzi się bezpośrednio z niej. Dotyka codzienności dzieci i pozwala zanurzyć się w ich realnym świecie (Gözütok i Özgün, 2024).

Zgodnie z koncepcją Clark i Mossa (Clark, 2005) proces badawczy w podejściu mozaikowym przebiega w trzech etapach:

- zbieranie perspektyw dzieci i dorosłych z wykorzystaniem różnorodnych narzędzi, takich jak fotografie wykonane przez dzieci, rozmowy, obserwacje czy mapowanie przestrzeni;
- omówienie i analiza materiałów – wspólna refleksja nad zebranymi danymi, pozwalająca na ich interpretację i nadanie znaczeń;
- decydowanie o obszarach ciągłości i zmiany – identyfikacja elementów praktyki edukacyjnej, które warto zachować oraz tych wymagających modyfikacji.

Podejście mozaikowe bierze swoją nazwę od „kawałków” i „płytek” metodologicznych, które tworzą wspólnie „mozaikowy dywan” (Clark, 2005) dzięki zastosowaniu różnych metod gromadzenia danych. Sposoby słuchania głosu dziecka/głosów dzieci, które mogą być zastosowane w podejściu mozaikowym to:

- obserwacja,
- wywiady, rozmowy, konferencje z dziećmi,
- fotografowanie i robienie albumów – fotografie i książki o ważnych dla dzieci miejscach,
- wycieczki,
- tworzenie map i rysunków,
- *role play*,
- rozmowy z dorosłymi.

Obserwacja to podstawowa metoda stosowana w podejściu mozaikowym i punkt wyjścia do „słuchania” głosu dzieci. Zazwyczaj jest pierwszym etapem badań. Wymaga określenia celu i zakresu obserwacji: co, gdzie, kiedy i kto będzie obserwował. Ma charakter jakościowy, może być uczestnicząca i/lub nieuczestnicząca w zależności od kontekstu badawczego. Uczestniczący obserwator zyskuje zaufanie grupy i staje się jej częścią, co jest kluczowe dla procesu pozyskiwania danych. Wywiad z dziećmi może przybierać formę rozmowy, spotkania, konferencji dostosowanej do wieku i możliwości dzieci. Może odbywać się w ruchu, w pomieszczeniach lub na zewnątrz, indywidualnie, w parach lub grupowo. Głos dzieci wybrzmiewa pełniej, gdy badacze stosują pytania otwarte, aktywne słuchanie i respektują milczenie dziecka (Clark, 2010). Fotografia w podejściu mozaikowym to jeden z języków ekspresji dziecka. Zdjęcia pozwalają mówić bez słów, stają się punktem wyjścia do rozmowy. Dzieci wybierają, opisują i komentują swoje fotografie, tworząc albumy lub książki (Gözütok i Özgün, 2024). Wycieczki w podejściu mozaikowym prowadzone są przez dzieci. Badacz podąża za dzieckiem przewodnikiem, stając się obserwatorem. Pozwala to na zmianę układu władzy i uzyskanie informacji o miejscach szczególnie ważnych dla dziecka. Dziecko wskazuje przestrzenie istotne, mówi o swoich odczuciach i ocenia cechy środowiska (Clark i Moss, 2001). Tworzenie map i rysunków to sposób wyrażania tego, co niewerbalne. Wykorzystuje się do tego zdjęcia wykonane przez dzieci podczas procesu badawczego. Metoda ta jest jednocześnie sposobem słuchania i produktem

badania – unikalnym odzwierciedleniem przestrzennych doświadczeń dzieci (Darbyshire i in., 2005). Rysunek, osadzony w rozmowie z dzieckiem, pozwala poznać znaczenie symboli użytych w jego pracy (Tan, 2019). *Role play*, czyli zabawy dramatyczne i odgrywanie historii, stanowi kolejną metodę w podejściu mozaikowym. Badacz inicjuje sytuację, np. poprzez rozpoczęcie opowieści, zapraszając dzieci do wykorzystania zabawy i postaci do opowiadania własnych historii i emocji. Rozmowy z dorosłymi, którzy są bliscy dzieciom (rodzicami, nauczycielami), stanowią cenne uzupełnienie, pozwalając uzyskać „płytki” dorosłych perspektyw jako części mozaiki, które dopełniają spojrzenie dzieci (Tan, 2019).

Twórcy podejścia mozaikowego zachęcają badaczy do wzbogacania zestawu metod i włączania innych sposobów badania, które umożliwią autentyczny dialog z dziećmi. Badacze powinni uznawać dziecięcy sposób postrzegania świata i umożliwiać rozumienie, omawianie oraz prezentowanie ich spostrzeżeń.

Podejście mozaikowe, jak każda metoda badawcza, ma swoje ograniczenia. Wymaga ono świadomości wyzwań etycznych i metodologicznych, zwłaszcza relacji władzy oraz ryzyka pozornego uczestnictwa czy manipulacji głosem dziecka. Dane uzyskane w tym podejściu są subiektywne i wieloznaczne, dlatego potrzebne są doświadczenie i samoświadomość badacza, by uniknąć nadinterpretacji (Einarsdottir, 2014). Należy też uwzględniać zróżnicowane możliwości komunikacyjne dzieci wynikające z nieśmiałości, ograniczeń językowych czy manualnych (Clark & Moss, 2001; Tay-Lim i Lim, 2013).

Podejście mozaikowe jest metodą wymagającą i czasochłonną, zależną od kontekstu kulturowego, społecznego i instytucjonalnego (Gözütok i Özgün, 2024). Ograniczenia techniczne, np. przechowywanie i analiza danych, również mają znaczenie (Clark, 2010). Mimo to podejście to pozostaje jednym z najbardziej innowacyjnych i inkluzyjnych sposobów prowadzenia badań z udziałem dzieci. Jego skuteczność zależy od etycznej wrażliwości, kompetencji interpretacyjnych, odpowiedzialności badacza oraz gotowości dorosłego do przyjęcia zmiany swojej roli w relacji z dzieckiem uczestniczącym w badaniu.

Podejście mozaikowe – przykład autorskiego projektu badawczego „Przestrzeń szkolna a dobrostan uczniów”

Przedstawione powyżej założenia badań partycypacyjnych z udziałem dzieci w podejściu mozaikowym zostaną zilustrowane przykładem badań własnych zrealizowanych w ramach autorskiego projektu *Przestrzeń szkolna a dobrostan uczniów*. Projekt badawczy przeprowadzono w czerwcu 2025 r. pod kierunkiem Marty Kondrackiej-Szali w ramach działalności naukowo-badawczej Studenckiego Koła Naukowego

Studentów Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej „Zielone Wzgórze” działającego w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego wraz z innymi studentkami tego kierunku.

Nadrzędnym celem projektu była eksploracja, pogłębione poznanie i zrozumienie sposobów, w jakie dzieci doświadczają, interpretują i wartościują przestrzeń szkolną w odniesieniu do własnego dobrostanu. Problemy badawcze sformułowano następująco:

1. Jak dzieci postrzegają przestrzeń szkolną w kontekście dobrostanu psychicznego, społecznego i edukacyjnego?
2. Które miejsca w szkole uznają za sprzyjające nauce, zabawie, odpoczynkowi i budowaniu relacji, a które za nieprzyjazne lub stresujące?
3. Jakie znaczenia i emocje dzieci przypisują poszczególnym przestrzeniom szkolnym (ulubione, nieulubiane, ważne)?
4. W jaki sposób dzieci wizualizują i organizują przestrzeń szkolną w przygotowanych mapach oraz jakie obrazy szkoły z nich się wyłaniają?
5. Jakie zmiany w przestrzeni szkolnej postulują dzieci, aby szkoła była bardziej przyjazna i wspierająca ich potrzeby?

Zrealizowany projekt lokuje się na poziomie 6. drabiny partycypacji Harta (1992), zatem jest to badanie partycypacyjne, jednak nie na najwyższym poziomie, ponieważ dzieci nie uczestniczyły w projektowaniu badań. Zastosowano podejście mozaikowe z wybranymi, typowymi dla niego metodami i narzędziami. Przy doborze metod kierowano się ich adekwatnością do badań partycypacyjnych i możliwości rozwojowych dzieci. Uczestniczki i uczestnicy mogli działać autonomicznie oraz posługiwać się językiem obrazu. Nie wymagano rozbudowanych wypowiedzi pisemnych, dzięki czemu zniknęła presja językowa – dzieci mogły w sposób dla siebie komfortowy, poprzez obrazy, rysunki, symbole i zdjęcia, wyrażać swoje zdanie na zadany temat.

Dobór uczestników miał charakter celowy i dostępnościowy. W badaniu uczestniczyły dzieci z klas 1–3 uczęszczające do szkoły, w której realizowano projekt, których rodzice/opiekunowie prawni oraz same dzieci wyraziły świadomą zgodę na udział w badaniu. Kryterium włączenia stanowiła:

- zgoda dziecka i rodzica,
- gotowość dziecka do udziału w działaniach wizualnych i przestrzennych,
- obecność dziecka w szkole w dniu realizacji badań.

Nie stosowano kryteriów wykluczających związanych z poziomem osiągnięć szkolnych czy kompetencjami językowymi, co było zgodne z założeniami badań partycypacyjnych i inkluzyjnych.

W prezentowanym projekcie wykorzystano metodę obserwacji uczestniczącej prowadzoną przez badaczki przez cały czas przebywania w szkole i towarzyszenia dzieciom w procesie badawczym. Obserwacja została uzupełniona arkuszem, wypełnianym

indywidualnie przez badaczki – tzw. „płytką dorosłego”. Metoda ta odgrywała rolę dopełniającą wobec wiodącej perspektywy dzieci, uzyskanej dzięki spacerowi fotograficznemu, kwestionariuszowi zdań niedokończonych oraz mapie szkoły. Spacer fotograficzny łączy „zalety klasycznego wywiadu i obserwacji, przewyższając ich ograniczenia w zakresie oferowania dostępu do wielozmysłowego doświadczenia stanowiącego fundament społecznych praktyk przestrzennych i zachowań terytorialnych” (Martini i Nózka, 2015). W projekcie spacer odbywał się pod przewodnictwem dzieci biorących udział w badaniu – jedno dziecko i dwie badaczki. Dzieci, korzystając z aparatów natychmiastowych, fotografowały ważne dla siebie miejsca w przestrzeni szkoły, jednocześnie je pokazując i komentując. Każde dziecko miało kartę pracy – kwestionariusz zdań niedokończonych obejmujący obszary istotne z perspektywy celu badań. Wskazywano miejsca, w których dzieci czują się dobrze, lubią się bawić, dobrze im się uczy, oraz te, których nie lubią. Badaczki towarzyszyły dzieciom, prowadząc rozmowy uzupełniające dotyczące preferencji i cech wskazywanych miejsc. Zwracano uwagę, by nie naruszać prywatności innych osób, m.in. poprzez unikanie utrwalania ich wizerunku.

Po zakończeniu spacerów dzieci w specjalnie przygotowanej przestrzeni wykonywały mapy szkoły z wykorzystaniem wykonanych autorskich zdjęć, dużych arkuszy papieru i kredek. Każde dziecko tworzyło własną mapę – wyobrażenie szkoły, do której uczęszcza – i umieszczało na niej przestrzenie znaczące (miejsca bezpieczeństwa, radości, spokoju, stresu itp.) w postaci fotografii. W efekcie powstały mapy pokazujące wyjątkową perspektywę postrzegania przestrzeni szkolnej przez dzieci biorące udział w badaniu.

Na podkreślenie zasługuje rola badaczek, które towarzyszyły dzieciom na każdym etapie w sposób niedyrektywny: od wprowadzenia i realizacji poszczególnych etapów po analizę powstałej mapy, zawsze w dialogu z dzieckiem. Zadawano pytania: dlaczego właśnie tak zaprezentowano szkołę, dlaczego i w jaki sposób umieszczono poszczególne przestrzenie na tle szkoły, z jakiego powodu są one ważne. Obserwacja i rozmowa były kluczowe – pominięcie tego etapu mogłoby skutkować nadinterpretacją i pochopnym, mylnym wnioskowaniem.

Badania przeprowadzono w Społecznej Szkole Podstawowej im. Astrid Lindgren w Miliczu. Uczestniczyło w nich szesnaścioro dzieci z klas 1–3, w tym 3 chłopców i 13 dziewczynek. Nierównomierna reprezentacja płci w próbie (13 dziewczynek i 3 chłopców) nie była wynikiem intencjonalnego doboru, lecz konsekwencją dobrowolności udziału dzieci w badaniu. Warto podkreślić, że celem projektu nie było porównywanie doświadczeń dzieci ze względu na płeć, lecz eksploracja indywidualnych sposobów postrzegania przestrzeni szkolnej. Niemniej aspekt płci może stanowić istotny kierunek dalszych badań. Przystąpienie placówki do badań poprzedziło przesłanie informacji o projekcie do szkoły i uzyskanie zgody dyrekcji. Następnie

przygotowano informacje o badaniu dla dzieci (w formie ulotki) oraz dla rodziców. Zawierały one dane o prowadzących, przebiegu badań i sposobie postępowania z wytworami dzieci. Przekazano również formularze zgody na udział skierowane do dzieci i rodziców. Po zebraniu zgód zaplanowano termin i szczegóły realizacji. Badanie partycypacyjne z udziałem dzieci odbyło się 2 czerwca 2025 r. Przeprowadziła je opiekunka Studenckiego Koła Naukowego Studentów Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej „Zielone Wzgórze” wraz z członkiniami koła oraz innymi studentkami wybranymi do projektu w toku rekrutacji. Proces badawczy został opisany wyżej.

Analiza materiału miała charakter jakościowy i refleksyjny. Obejmowała:

- analizę wizualną fotografii wykonanych przez dzieci,
- analizę treści map szkolnych tworzonych przez dzieci,
- analizę notatek z obserwacji uczestniczącej („płytek dorosłego”),
- analizę wypowiedzi dzieci towarzyszących spacerom fotograficznym i pracy nad mapami.

Zastosowano analizę ukierunkowaną ramami kategorii, otwartą na nowe znaczenia. Punktem wyjścia były ramowe kategorie tematyczne obecne w kwestionariuszu zdań niedokończonych (np. miejsca, w których dzieci czują się dobrze, bezpiecznie, lubią się bawić lub których nie lubią). Jednocześnie pozostawiono przestrzeń dla ujawniania się dodatkowych znaczeń i sensów wynikających bezpośrednio z materiału empirycznego, w szczególności z fotografii, map oraz spontanicznych wypowiedzi dzieci. Interpretacja danych była każdorazowo konfrontowana z komentarzem dziecka, co miało na celu ograniczenie ryzyka nadinterpretacji perspektywą dorosłego badacza oraz zachowanie dzieciocentrycznego charakteru analizy.

Po przeprowadzeniu badań i analizie wyników opracowano raport przeznaczony dla dorosłych (dyrekcji szkoły, nauczycieli, rodziców) oraz – w bardziej przystępnej formie – dla dzieci biorących udział w badaniu. Ten etap jest istotny z punktu widzenia metodologii badań partycypacyjnych: dostarczenie informacji zwrotnej osobom zaangażowanym, w szczególności dzieciom, dopełnia procedurę badawczą i wynika z partnerskiego podejścia.

Zastosowane metody, przede wszystkim spacer fotograficzny, mapowanie przestrzeni oraz obserwacja uczestnicząca, umożliwiły dzieciom aktywne współtworzenie wiedzy o środowisku szkolnym, w którym funkcjonują. Ich wykorzystanie pokazało, że w podejściu mozaikowym kluczowa jest sama procedura badawcza rozumiana jako przestrzeń współdziałania, dialogu i negocjowania znaczeń między dziećmi a dorosłymi badaczami. Zrealizowany projekt badawczy potwierdził, że partycypacyjne metody wizualne mogą stanowić skuteczne narzędzie badania doświadczeń dzieci, o ile badacz zachowuje świadomość etyczną, refleksyjność oraz gotowość do rezygnacji z pozycji dominującej na rzecz współuczestnictwa. Tym samym projekt „Przestrzeń szkolna a dobrostan uczniów” stanowi przykład praktycznej aplikacji podejścia mozaikowego

w pedagogice, ukazując jego potencjał poznawczy i edukacyjny w kontekście badań z dziećmi.

Dyskusja – przykładowe sposoby doświadczania przestrzeni szkolnej przez dzieci

Analiza wypowiedzi dzieci, wykonanych przez nie fotografii oraz map szkoły ujawnia, że przestrzeń szkolna jest przez dzieci doświadczana wielowymiarowo i relacyjnie, a jej znaczenie wykracza daleko poza funkcję organizacyjną czy dydaktyczną. Z perspektywy dzieci przestrzeń ta staje się jednocześnie miejscem relacji, regulacji emocjonalnej, ekspresji oraz sprawczości. Takie rozumienie przestrzeni jest spójne z założeniami podejścia mozaikowego, w którym znaczenia wyłaniają się z codziennych praktyk i doświadczeń dzieci, a nie z narzuconych z góry kategorii interpretacyjnych (Clark i Moss, 2001; Clark, 2010).

Przestrzeń jako miejsce relacji i współobecności

Wypowiedzi dzieci wskazują, że przestrzenie szkolne są silnie wartościowane poprzez relacje społeczne, które się w nich realizują. Plac zabaw, korytarze szkolne oraz sala sportowa były postrzegane jako miejsca sprzyjające wspólnemu działaniu, zabawie i byciu razem. W tym ujęciu przestrzeń nie funkcjonuje jako neutralne tło, lecz jako aktywny czynnik umożliwiający lub ograniczający interakcje rówieśnicze. Takie rozumienie przestrzeni koresponduje z podejściami podkreślającymi społeczny i relacyjny wymiar dzieciństwa (Jenks, 2008). W wypowiedziach dzieci pojawiały się stwierdzenia takie jak: „bardzo dobrze bawię się z koleżankami”, „odpoczywam tu z kolegą”, „jest przyjemnie”. Dziecięce mapy szkoły wykonane podczas procesu badawczego często eksponowały te miejsca, co może świadczyć o ich centralnym znaczeniu w codziennym doświadczeniu szkolnym. Wyniki te wpisują się w badania wskazujące, że dobrostan dzieci pozostaje w ścisłym związku z możliwością budowania relacji i poczuciem przynależności do wspólnoty szkolnej (Dahlberg i in., 2013).

Przestrzeń jako narzędzie regulacji emocji i koncentracji

Drugim istotnym sposobem doświadczania przestrzeni była jej funkcja regulacyjna. Dzieci wskazywały na znaczenie ciszy, spokoju oraz przewidywalności organizacji przestrzeni, szczególnie w kontekście uczenia się. Sale przypisane do własnych klas były opisywane jako miejsca „bezpieczne” i „swoje”, co sprzyjało koncentracji i poczuciu

kontroli nad otoczeniem. W wypowiedziach dzieci biorących udział w badaniu pojawiały się określenia: „bo jest moje”, „bo jest cicho”, „tu jest spokojnie”, „łatwiej się skupić”. Elementy takie jak elastyczne ustawienie mebli, stonowana kolorystyka czy dostęp do miejsc wyciszenia odgrywały istotną rolę w doświadczaniu komfortu psychicznego. W tym sensie przestrzeń szkolna pełni funkcję wspierającą samoregulację dzieci, co jest zgodne z ujęciami akcentującymi znaczenie środowiska edukacyjnego dla dobrostanu i funkcjonowania uczniów (Markowska-Manista, 2021).

Przestrzeń jako obszar ekspresji i sprawczości dzieci

Istotnym wątkiem była także potrzeba ekspresji i wpływu na otoczenie. Dzieci pozytywnie wartościowały sale tematyczne, w których mogły realizować swoje zainteresowania i działać w sposób mniej sformalizowany. Sala plastyczna i sala gimnastyczna były opisywane jako miejsca, w których dzieci mogą „robić to, co lubią” i „rozwijać swoje pasje”. Widoczna na mapach dbałość o detale, elementy dekoracyjne oraz sposób rozmieszczania fotografii wskazują na emocjonalne zaangażowanie dzieci w przedstawianie swojej szkoły. Jednocześnie dzieci formułowały konkretne postulaty zmian dotyczące organizacji, estetyki i warunków sensorycznych niektórych przestrzeni. Takie wypowiedzi potwierdzają, że dzieci są kompetentnymi aktorami społecznymi, zdolnymi do krytycznej refleksji nad środowiskiem, w którym funkcjonują (Hart, 1992; Shier, 2001).

Znaczenie podejścia mozaikowego w interpretacji doświadczeń dzieci

Zastosowanie podejścia mozaikowego umożliwiło uchwycenie złożoności dziecięcych doświadczeń przestrzeni szkolnej poprzez połączenie perspektywy wizualnej, werbalnej i performatywnej. Fotografie, mapy i rozmowy nie tylko dokumentowały preferencje dzieci, lecz także ujawniały emocjonalne i relacyjne wymiary przestrzeni, które trudno byłoby uchwycić za pomocą tradycyjnych narzędzi badawczych. Szczególnie istotne okazało się konfrontowanie interpretacji z komentarzem dziecka, co odpowiada postulatowi etycznej refleksyjności i ograniczania dominacji perspektywy dorosłego badacza (Clark, 2005; Christensen i Prout, 2002).

Wyniki te potwierdzają, że przestrzeń szkolna – widziana oczami dzieci – nie jest jednorodna ani oczywista, lecz dynamicznie konstruowana w codziennych praktykach, relacjach i emocjach. Tym samym podejście mozaikowe okazuje się użytecznym narzędziem nie tylko poznawczym, lecz także refleksyjnym, umożliwiającym włączanie dzieci w dialog o jakości i znaczeniu środowiska edukacyjnego (Lundy, 2007; Clark, 2010).

Wnioski i rekomendacje

Zastosowanie podejścia mozaikowego w badaniach partycypacyjnych z udziałem dzieci, zwłaszcza metod takich jak spacer fotograficzny i tworzenie map, ujawnia dziecięce sposoby doświadczania świata. Metody wizualne umożliwiają dzieciom komunikowanie znaczeń i emocji w sposób zgodny z ich możliwościami rozwojowymi, choć są wymagające na etapie przygotowania, realizacji i interpretacji badań.

Podejście mozaikowe wymaga od badacza uważności, wrażliwości etycznej i metodologicznej oraz elastyczności. Jego zastosowanie stanowi wyraz postawy badawczej opartej na uznaniu dzieci za sprawczych i kompetentnych uczestników procesu badawczego oraz nadaniu ich głosom znaczenia nie tylko w środowisku akademickim, lecz także społecznym. To proces dążenia do etycznej symetrii w relacji dziecko–dorosły, który przełamuje tradycyjne modele poznania i hierarchiczne relacje badacz–badany (Christensen i Prout, 2002; Markowska-Manista, 2021).

Oryginalność ujęcia zaprezentowanego w artykule polega na szczegółowej refleksji metodologicznej nad zastosowaniem podejścia mozaikowego w badaniach nad przestrzenią szkolną i dobrostanem dzieci w polskim kontekście edukacyjnym przy jednoczesnym przesunięciu akcentu z prezentacji pełnych wyników empirycznych na analizę samego procesu badawczego. Procedura badawcza została ukazana jako przestrzeń współdziałania, negocjowania znaczeń oraz redefiniowania relacji władzy pomiędzy dziećmi a dorosłymi badaczami. Takie ujęcie pozwala dostrzec, że samo uczestnictwo dzieci w badaniu – rozumiane jako proces – posiada istotną wartość poznawczą i edukacyjną, a podejście mozaikowe może być traktowane nie tylko jako zestaw technik badawczych, lecz także jako refleksyjna praktyka pedagogiczna.

Na tej podstawie można sformułować rekomendacje istotne zarówno dla praktyki badawczej, jak i edukacyjnej. W badaniach z udziałem dzieci zasadne jest konsekwentne włączanie ich w proces badawczy w roli współbadaczy, a nie jedynie respondentów, co sprzyja lepszemu rozumieniu ich doświadczeń oraz wzmacnia poczucie sprawczości i podmiotowości. Warto również stosować metody wizualne i partycypacyjne, szczególnie w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, gdyż umożliwiają one artykulację znaczeń i emocji trudnych do wyrażenia w formie werbalnej. Istotnym kierunkiem działań praktycznych jest także projektowanie i modyfikowanie przestrzeni szkolnej z uwzględnieniem głosu dzieci, również na poziomie drobnych decyzji organizacyjnych, co może pozytywnie wpływać na ich dobrostan i poczucie przynależności do szkoły.

Metodologia badań partycypacyjnych z udziałem dzieci, zwłaszcza w Polsce, wymaga dalszej refleksji. W przyszłości warto koncentrować się nie tylko na wynikach, ale również na analizie samych procesów badawczych, by lepiej rozumieć, jak dzieci uczestniczą w tworzeniu wiedzy oraz jakie metody są adekwatne do wieku, kontekstu

kulturowego i celu badań. Konieczne jest też rozwijanie standardów etycznych i upowszechnianie dobrych praktyk.

Badania prowadzone z dziećmi, a nie na czy o dzieciach, sprzyjają budowaniu pedagogiki dialogu, zaufania i współtworzenia znaczeń. Podejście mozaikowe pozwala dzieciom mówić własnym językiem, a dorosłym – usłyszeć ich głos (Clark, 2005). Uznanie dzieci za ekspertów od ich życia jest kluczowe dla pełnowartościowego włączania ich w proces badawczy oraz refleksji nad jakością współczesnej edukacji.

Bibliografia

- Babbie, E. (2013). *The practice of social research*. Wadsworth Cengage Learning.
- Brown, J. i Kara, H. (2025). From the Mosaic approach to cultural probes: Why research improves when participants can choose. *European Early Childhood Education Research Journal*, 33(5), 779–791. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2025.2452548>
- Brzozowska, M. (2017). Ryba, która ma głos. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 16(2), 47–56. <https://dzieckokrzywdzone.fdds.pl/index.php/DK/article/view/631>
- Bunio-Mroczek, P. (2021). Badania skoncentrowane na dzieciach, badania z udziałem dzieci, dzieci jako badacze. Etyczne i metodologiczne aspekty badań prowadzonych w nurcie nowej socjologii dzieci i dzieciństwa. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 17(4), 6–26. <https://doi.org/10.18778/1733-8069.17.4.01>
- Christensen, P. i Prout, A. (2002). Working with ethical symmetry in social research with children. *Childhood*, 9(4), 477–497. <https://doi.org/10.1177/0907568202009004007>
- Clark, A. (2005). Ways of seeing: Using the Mosaic approach to listen to young children's perspectives. W: A. Clark, A.T. Kjorholt i P. Moss (red.), *Beyond listening: Children's perspectives on early childhood services* (s. 29–49). Policy Press.
- Clark, A. (2010). Young children as protagonists and the role of participatory, visual methods in engaging multiple perspectives. *American Journal of Community Psychology*, 46(1–2), 115–123. <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9332-y>
- Clark, A. i Moss, P. (2001). *Listening to young children: The Mosaic approach*. National Children's Bureau & Joseph Rowntree Foundation.
- Dahlberg, G., Moss, P. i Pence, A. (2013). *Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation* (wyd. 3). Routledge.
- Darbyshire, P., MacDougall, C. i Schiller, W. (2005). Multiple methods in qualitative research with children: More insight or just more? *Qualitative Research*, 5(4), 417–436. <https://doi.org/10.1177/1468794105056921>
- Einarsdottir, J. (2014). Children's perspectives on play. W: L. Brooker, M. Blaise i S. Edwards (red.), *The SAGE handbook of play and learning in early childhood* (s. 319–329). SAGE.
- Gierczyk, M. i Dobosz, D. (2024). Etyka badań partycypacyjnych z udziałem dzieci – wybrane wyzwania i rozwiązania. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 23(4), 9–28. <https://dzieckokrzywdzone.fdds.pl/index.php/DK/article/view/944>

- Gözütok, A. i Özgün, Ö. (2024). Empowering young voices through the Mosaic approach: A methodological framework for inclusive childhood research. *International Journal of Pedagogy, Innovation and New Technologies*, 11(1), 15–27. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0054.6853>
- Hart, R.A. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. UNICEF International Child Development Centre.
- Jarosz, E. (2017). Dziecko i dzieciństwo – pejzaż współczesny. Rzecz o badaniach nad dzieciństwem. *Pedagogika Społeczna*, 16(2/64), 57–81.
- Jenks, C. (2008). Socjologiczne konstrukty dzieciństwa (M. Kościelniak, tłum.). W: M.J. Kehily (red.), *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem* (s. 114–134). Wydawnictwo WAM.
- Kinash, S. i Hoffman, M. (2008). Child as researcher: Within and beyond the classroom. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 33(6), 76–93. <https://search.inform-it.org/doi/10.3316/informit.799327017174468>
- Konwencja o prawach dziecka. (1989). Dz. U. z 1991 r., nr 120, poz. 526. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19911200526/O/D19910526.pdf>
- Lisek-Michalska, J. (2012). Etyczne aspekty badań fokusowych z udziałem dzieci i młodzieży. *Acta Universitatis Lodziensis. Folia Sociologica*, 42, 37–49.
- Lundy, L. (2007). 'Voice' is not enough: Conceptualising article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927–942. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>
- Markowska-Manista, U. (2021). Research 'about' and 'with' children from diverse cultural backgrounds in Poland – dilemmas and ethical challenges. *Edukacja Międzykulturowa*, 13(1), 19–39. <https://doi.org/10.15804/em.2021.01.14>
- Martini, N. i Nózka, M. (2015). Metody mobilne i wizualne w praktyce badawczej. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 11(4), 34–50. <https://doi.org/10.18778/1733-8069.11.4.02>
- Sevón, E., Mustola, M., Siippainen, A. i Vlasov, J. (2025). Participatory research methods with young children: A systematic literature review. *Educational Review*, 77(3), 1000–1018. <https://doi.org/10.1080/00131911.2023.2215465>
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children & Society*, 15(2), 107–117. <https://doi.org/10.1002/chi.617>
- Szczepska-Pustkowska, M. (2011). *Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii życia. Casus władzy (i demokracji)*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwerski, B. (2007). *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Tan, P. (2019). Listening to young children: A Mosaic approach. *SFU Educational Review*, 12(2), 64–78. <https://doi.org/10.21810/sfuer.v12i2.932>
- Tay-Lim, J. i Lim, S. (2013). Privileging younger children's voices in research. *International Journal of Qualitative Methods*, 12(1), 65–83. <https://doi.org/10.1177/160940691301200135>
- Tisdall, E.K.M. (2013). The transformation of participation? Exploring the potential of 'transformative participation' for theory and practice around children and young

- people's participation. *Global Studies of Childhood*, 3(2), 183–193. <https://doi.org/10.2304/gsch.2013.3.2.183>
- Zalewska-Królak, A. (2025). *Metodologia badań otwarta na dzieci*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Zwiernik, J. (2018). Partycypacyjne badania dzieci jako proces emancypacyjny. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 21(1/81), 25–41. <https://bibliotekanauki.pl/articles/2140746.pdf>