
ARTYKUŁY

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

2023 NUMER 3(269)

ISSN 0023-5938; e-ISSN 2657-6007

Copyright © by Kamila Wichrowska, Paulina Marchlik, 2023
CREATIVE COMMONS: UZNANIE AUTORSTWA 3.0 Polska (CC BY 3.0 PL)

[HTTP://CREATIVECOMMONS.ORG/LICENSES/BY/3.0/PL/](http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/pl/)

[HTTPS://DOI.ORG/10.31338/2657-6007.KP.2023-3.1](https://doi.org/10.31338/2657-6007.kp.2023-3.1)

Kamila Wichrowska

*Uniwersytet Warszawski**

E-mail: kamila.wichrowska@uw.edu.pl

ORCID: 0000-0003-3559-9706

Paulina Marchlik

*Uniwersytet Warszawski**

E-mail: p.marchlik@uw.edu.pl

ORCID: 0000-0002-4609-1900

Zdalne lekcje języka angielskiego dla najmłodszych dzieci**

Summary

REMOTE ENGLISH LESSONS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION**

The article aims to present the views of teachers of English to young learners on their experiences of remote teaching during the pandemic. In this article, we present a selection of findings from two original qualitative studies conducted in July–August 2020 and February–March 2021. The authors of the article want to show how the respondents dealt with the situation of remote teaching English to young learners. In the results section, the authors considered, among other things, what aspects of online language teaching posed the greatest challenges for the teachers and children, and what elements of the remote education experience the teachers incorporated into their daily practice in the language classroom. The language teachers interviewed highlighted challenges in working with young learners that differ from lessons with older pupils, namely problems with switching on and operating equipment and a very short attention span. However, a noteworthy aspect emerging from the research is that all participants taking part in the interviews saw the positive sides of remote teaching. Most of them noted that there developed collaboration and mutual support among teachers during the pandemic, and that by exploring new materials, teachers explored a multitude of new sites, apps and tools that still accompany them in their classroom lessons.

* Adres uczelni: Uniwersytet Warszawski, Wydział Pedagogiczny, ul. Mokotowska 16/20, 00-561 Warszawa

** Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

Keywords: remote teaching, early childhood education, pre-school education, English language teachers, teaching English as a foreign language, teaching English to young learners

Wprowadzenie

Na początku 2020 r. wiele krajów zostało dotkniętych wirusem SARS-CoV-2. W związku z rozprzestrzenianiem się pandemii bardzo ograniczono funkcjonowanie wielu placówek edukacyjnych w Polsce. Zamknięcia instytucji edukacyjnych wpłynęły na proces kształcenia 1 401 026 dzieci objętych wychowaniem przedszkolnym i 4 891 056 uczniów szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych oraz ponad 513 000 nauczycieli we wszystkich typach szkół i przedszkoli (GUS, 2020). Placówki edukacyjne musiały rozpocząć pracę w zupełnie nowej formule, do której nie byli przygotowani ani nauczyciele, ani uczniowie. Pierwsze zawieszenie zajęć stacjonarnych w Polsce nastąpiło 12 marca 2020 r. (Dz.U., 2020 poz. 410). Zaistniała sytuacja wywołała niepokój wśród nauczycieli, uczniów i ich najbliższych. Głównym zadaniem, przed którym stanęli nauczyciele, było zorganizowanie kształcenia na odległość i wypracowanie nowych sposobów pracy z dziećmi. W wyniku tego długotrwałego procesu doszło do zmiany z nauczania asynchronicznego na synchroniczne, eksploracji nowych metod oraz modyfikacji tych już znanych (Marchlik, Wichrowska, Zubala, 2021). Chociaż zamknięcie szkół spowodowane pandemią koronawirusa jest już za nami, to warto zastanowić się nad dobrymi praktykami, które można wykorzystać w przyszłości, w razie potrzeby ponownego wdrożenia nauczania zdalnego.

Artykuł ten przedstawia, w jaki sposób nauczyciele języka angielskiego dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym radzili sobie z sytuacją kształcenia na odległość. W tekście analizowane są te aspekty nauczania języka w formie online, które były największym wyzwaniem dla najmłodszych uczniów i ich nauczycieli. Ponadto pokazane jest, jak zdobyte doświadczenia nauczyciele wprowadzili do swojej codziennej praktyki edukacyjnej w szkole. Aby uniknąć powtórzeń korzystamy zamiennie z terminów: edukacja, lekcje, nauczanie, kształcenie zdalne, online i na odległość.

Wczesne nauczanie języka obcego

Nauczanie języka angielskiego młodych uczniów na pierwszym poziomie edukacyjnym zyskuje coraz większą popularność (Shin, 2006). W Polsce jest ono obowiązkowe od pierwszej klasy szkoły podstawowej, od roku szkolnego 2008/2009, kiedy obniżono wiek rozpoczynania nauki języka obcego z 10 roku życia (klasa 4

szkoły podstawowej) do 7 roku życia (klasa 1 szkoły podstawowej) (Komisja Europejska, EACEA, Eurydice, 2017). Powszechne wdrażanie języków obcych w szkołach podstawowych zostało określone jako potencjalnie najbardziej znacząca innowacja w polityce edukacyjnej na świecie (Johnstone, 2009). W polskich szkołach najczęściej nauczany językiem obcym jest język angielski – według danych Eurydice z 2023 r. Polska jest krajem z wysokim odsetkiem uczniów (ponad 90%), którzy uczą się języka angielskiego w szkolnictwie podstawowym i średnim, już od pierwszej klasy szkoły podstawowej (Komisja Europejska, EACEA, Eurydice, 2023, s. 85).

Zgodnie z założeniami podstawy programowej (Dz.U. 2017 poz. 356), dziecko zaczyna naukę języka obcego w pierwszej klasie szkoły podstawowej. Nie znaczy to, że nie ma wcześniej kontaktu z językiem obcym/ angielskim, jednak należy podkreślić, że prawdziwa nauka języka zaczyna się dopiero w szkole. W 2014 r. w podstawie programowej dla przedszkoli i innych form wychowania przedszkolnego pojawił się obszar wskazujący na konieczność przygotowania dzieci do posługiwania się językiem obcym nowożytnym (Dz.U. 2014 poz. 803). Korzyściami z rozpoczęcia nauki drugiego języka we wczesnym dzieciństwie są: wymowa i intonacji zbliżonej do natywnej. By było to możliwe dzieci muszą mieć taką sposobność i korzystać z wielu okazji do płynnej i znaczącej interakcji w języku docelowym, chociażby podczas lekcji języka obcego (Muñoz, 2008; Muñoz, Singleton, 2011). Młody wiek uczenia odgrywa znaczącą rolę w przyswajaniu drugiego języka, ale warto pamiętać, że sposób oraz jakość proponowanych zajęć ma znaczenie. Rozpoczęcie nauki języka w młodszym wieku jest jednym ze sposobów na zapewnienie większego wkładu językowego (*language input*), co może mieć wpływ na uczenie się języka, nawet jeśli ów wkład jest minimalny (Larson-Hall, 2008). Trzeba nadmienić, że sposób pracy nauczyciela pracującego z uczniami w młodszym wieku szkolnym „jest ważniejszy niż jej wymierny efekt, gdyż motywacja do pracy jako fundament dalszej wieloletniej pracy jest w tej grupie wiekowej ważniejsza niż wymierne efekty językowe” (Komorowska, 2002, s. 29).

Przygotowanie do nauki języka obcego nowożytnego, takiego jak język angielski, w przedszkolu przybiera ze względu na wczesny etap rozwoju uczniów przede wszystkim formę zabawy i powinno być realizowane w ramach różnych zajęć i działań wynikających z programu wychowania przedszkolnego. Należy dzieciom dać możliwość osłuchania się z językiem obcym w różnych naturalnych sytuacjach życia codziennego, wynikających ze swobodnej zabawy dzieci, takich jak np. wspólna lektura książeczek w nauczonym języku. Ponadto nauczyciele powinni kierować do dzieci proste polecenia w języku obcym, wykorzystywać w tym języku krótkie wierszyki, rymowanki i piosenki oraz materiały audiowizualne. W tym czasie dzieci mają zrozumieć, że ludzie posługują się różnymi językami, a zadaniem nauczyciela jest rozbudzenie w przedszkolakach ciekawości do poznawania ich i nowych kultur (Iluk, 2015; Kic-Drgas, 2015; Szpotowicz, Szulc-Kurpaska, 2017).

Nauczanie języka obcego dzieci musi być oparte na ich możliwościach poznawczych. Metody i podejścia do nauczania języka obcego powinny być dostosowane do wieku i potrzeb dzieci. Rozwój poznawczy dzieci uczących się języka obcego, niezależnie od ich języka ojczystego, przebiega według dość przewidywalnego schematu wraz z rozwojem neurologicznym, niosącym za sobą ograniczone (jeszcze na tym etapie rozwoju) zdolności myślenia i rozumowania (Kastuhandani, 2014; Kuhn, 2006; Linse, 2005). Nauka nie może być dla dzieci stresująca, powinna być zabawą. Młodzi uczniowie muszą być motywowani do nauki języka obcego poprzez wykorzystanie piosenek, rymowanek oraz zabaw i gier. Wiek można uznać za czynnik wpływający na motywację uczącego się języka obcego (Sung, 2013). Wykorzystanie materiałów, metod i podejść odpowiednich do wieku dzieci i uznanych przez nie za atrakcyjne umożliwi młodym uczniom rozwijanie umiejętności językowych, jednocześnie zwiększając ich motywację. Jako że młodzi uczniowie potrafią tylko krótki czas koncentrować swoją uwagę (Cameron, 2001), niezbędne jest umiejętne pokierowanie uczniami w czasie jednostki lekcyjnej i utrzymywanie ich w skupieniu na danym zadaniu. Co istotne, dzięki odpowiedniemu prowadzeniu zajęć języka angielskiego „można osiągnąć wiele na polu wychowania” (Pamuła, 2002, s. 9). Ucząc się nowego języka, dziecko poznaje nie tylko nowy kod językowy, lecz również kulturę i wiedzę o innych tradycjach, przez co może ukształtować się w nim otwartość i tolerancja.

Wczesne nauczanie języka angielskiego w pandemii

Głównym celem zdalnego nauczania podczas pandemii nie było odtworzenie świetnie działającego systemu edukacyjnego, ale zapewnienie tymczasowego dostępu do nauki i wsparcia pedagogicznego w sposób, który można szybko zorganizować i który jest dostępny w sytuacji wyjątkowej lub kryzysowej (Hodges i in., 2020). Nauczyciele, uczniowie i rodzice nie tylko w Polsce, czy w Europie, ale w wielu miejscach na świecie doświadczyli licznych wyzwań spowodowanych gwałtownymi zmianami w sposobie nauczania w czasie zamknięcia szkół podczas pandemii COVID-19. Badania wskazują na to, że zarówno dzieci (jak i ich rodzice) wolą nauczanie w klasie szkolnej niż lekcje na odległość (Canlı & Canlı, 2020; Statistics Canada, 2020; Zubala, Wichrowska, Marchlik, 2022). W klasie są inni uczniowie, z którymi mogą się bawić, w każdej chwili mogą poprosić nauczyciela o pomoc, natomiast zdalna edukacja wydaje się uczniom, na dłuższą metę, nudna.

Zdalne nauczanie języka angielskiego młodych uczniów wymagało więcej wysiłku i energii w procesie przygotowania lekcji i podczas ich realizacji (Khaula, 2022). Napotykanie przez uczniów i nauczycieli problemy w edukacji zdalnej to

słaba łączność z siecią, trudności w dostępie do stabilnego połączenia internetowego i rozłączanie się między kolejnymi lekcjami. Dodatkowo nadmierne spędzanie czasu przed ekranem przez dzieci w wieku szkolnym podczas lockdownu było jedną z najważniejszych obaw, jakie wyraziło 64% rodziców ankietowanych przez Statistics Canada (2020).

Ograniczenia edukacji zdalnej są jeszcze bardziej dotkliwe w przypadku najmłodszych, którzy mogą nie mieć na co dzień dostępu do internetu lub mieli przed pandemią ograniczone doświadczenia z komputerem lub tabletem, a co za tym idzie niskie umiejętności w zakresie technologii informacyjno-komunikacyjnych. W edukacji zdalnej dużą odpowiedzialność za proces nauczania najmłodszych przejmowali rodzice. Musieli pomagać dzieciom w kwestiach technicznych, ale również merytorycznych – wyjaśniać niezrozumiałe kwestie, pomagać w lekcjach. Jeśli w grę wchodziła zdalna nauka języka obcego, to można się domyślać, że nie wszyscy rodzice mieli równe szanse, jako że nie wszyscy władali językiem obcym (Fontenelle-Tereshchuk, 2021). W sytuacji nauczania zdalnego rodzice najmłodszych uczniów musieli wypełnić czas w domu dzieciom, pozbawionym z konieczności kontaktu z rówieśnikami. Powodowało wiele niespodzianek, stresów i sytuacji konfliktowych, wymuszało inną organizację codziennych zajęć i utrudniało życie (Parczewska, 2020).

Badanie

W niniejszym artykule prezentujemy wybrane wyniki dwóch naszych autorskich badań przeprowadzonych w lipcu i sierpniu 2020 r. oraz w lutym i marcu 2021 r.¹ Pierwsze z nich, przeprowadzone po pierwszej fali pandemii koronawirusa, miało charakter pilotażowy i objęło wywiady z dwunastoma nauczycielami języka angielskiego pracującymi z najmłodszymi uczniami – w publicznych i niepublicznych przedszkolach, szkołach podstawowych (uczących klasy 1–3) oraz prywatnych szkołach językowych zlokalizowanych na wsiach, w małych i dużych miastach.

Drugie badanie przeprowadzone zostało po drugiej fali pandemii i zawierało wywiady z dwudziestoma nauczycielami edukacji wczesnoszkolnej, nauczycielami języka angielskiego pracującymi z uczniami pierwszego etapu edukacyjnego (klasy 1–3 szkoły podstawowej) w szkołach publicznych, a także wywiady z dwudziestoma rodzicami najmłodszych uczniów, jednak w tym tekście dane zebrane w wywiadach z rodzicami nie są prezentowane. Wszystkie osoby biorące udział w obu badaniach – nauczyciele i rodzice – miały doświadczenia związane ze zdalnym nauczaniem – w formie synchronicznej i asynchronicznej. W niniejszym tekście

¹ Badanie przeprowadziłyśmy wraz z Ewelina Zubalą.

prezentujemy dane zebrane podczas obu badań w wywiadach wyłącznie z nauczycielami języka angielskiego ($N = 19$).

W pierwszym badaniu przeprowadziłyśmy wywiady narracyjne, a w drugim wywiady częściowo ustrukturyzowane. Dobór uczestników do badań był celowy, oparty na dostępności badanych w bliskim nam zasięgu (Babbie, 2009). W badaniach wzięli udział nauczyciele, którzy odpowiedzieli na nasze zaproszenie i wyrazili zgodę na nagrywanie wywiadu. Respondentów zapewniłyśmy, że przekazane przez nich informacje będą poufne i zanonimizowane. Poinformowałyśmy ich również o tym, że w każdej chwili mogą wycofać swoją zgodę. Badania można określić jako eksploracyjne i opisowe.

Wszystkie przeprowadzone wywiady zostały spisane w formie transkrypcji w celu dalszej analizy. Podczas wstępnego kodowania zostały zidentyfikowane kluczowe wątki poruszane w czasie wywiadów. Dalsza analiza danych oparta została na kodowaniu *in vivo*.

Ograniczenia obu badań związane były głównie z procesem zbierania danych. Ze względu na restrykcje związane z rozprzestrzenianiem się wirusa SARS-CoV-2 niemożliwe było zrealizowanie wywiadów osobiście. Z tego względu do przeprowadzenia i nagrania wywiadów w obu cyklach, wykorzystaliśmy narzędzie wideokonferencyjne Zoom.

Wyniki

Zarówno pierwsze, jak i drugie badanie dotyczyło doświadczeń nauczycieli języka angielskiego związanych z nauczaniem na odległość najmłodszych dzieci (w wieku przedszkolnym i z klas I-III) podczas zamknięcia placówek edukacyjnych z powodu pandemii. Dla wszystkich badanych, nawet tych z długoletnim stażem i doświadczeniem pracy w różnych typach szkół (publicznych, niepublicznych i językowych) nauczanie zdalne tak małych dzieci było nowością:

Prowadziłam już wcześniej takie zajęcia, ale nie na tym poziomie [nie dla tak młodych uczniów – przyp. aut.] i nie z formatami, które przynajmniej wydawały się nowe, jak Zoom czy Teams. (N4, I)

Wyzwania

Badani nauczyciele wskazywali na trudności i wyzwania związane z nowymi doświadczeniami, takimi jak nauczanie synchroniczne z wykorzystaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych. Poniżej zostały przez nas przedstawione te, które najczęściej powtarzały się w wypowiedziach nauczycieli anglistów.

Jedną z trudności najczęściej wymienianych przez uczestniczących w badaniu nauczycieli był – co nie powinno dziwić – wiek uczniów:

Myszę, że jednak im starsze dzieci, tym dużo łatwiej. (N3, I)

Spora część wyzwań wskazanych przez respondentów bezpośrednio lub pośrednio wynikała właśnie z młodego wieku uczniów. Najmłodsze dzieci przejawiają niski poziom kompetencji cyfrowych, co w połączeniu z problemami z płynnym czytaniem i pisaniem stanowi niezwykle trudną przeszkodę. Oprócz trudności wynikających z braku umiejętności cyfrowych najmłodszych uczniów, nauczyciele wskazywali również na wyzwania związane z pracą z podręcznikami w pierwszych klasach:

No cóż, nawet pracując z podręcznika, z ćwiczeń, takich podstaw, to one nie wszystkie wiedzą, która to jest na przykład 32 strona, bo w zakresie pierwszej klasy jest liczenie do 20, więc też nie wszystkie muszą wiedzieć. (N6, II)

Nauczyciele podkreślali znaczenie obecności osoby dorosłej, która pomoże dziecku w pełni uczestniczyć w lekcji:

Na pewno wsparcie rodziców było bardzo ważne. Takie są moje obserwacje. Bo jeżeli rodzic się nie angażował, zostawiał tylko dziecko gdzieś tam w pokoju, to było dużo dużo trudniej. U nas jednak to zaangażowanie było takie pełne. (N8, I)

Tym dzieciom małym jednak online potrzebny jest rodzic, albo ktoś, kto będzie im towarzyszył, i dobrze jest, jeśli zawsze jest to ta sama osoba, czyli albo mama, albo tata, albo babcia. (N7, I)

Najmłodsze dzieci, które jeszcze nie umiały czytać ani pisać, potrzebowały ciągłej asysty dorosłego np. w takich momentach, jak zapoznanie się z przesłanymi materiałami edukacyjnymi w przypadku nauczania asynchronicznego, które miało miejsce podczas pierwszego zamknięcia szkół, od marca 2020 r. Szczególnie ważna była pomoc osoby, która choć trochę znała język angielski – na tyle, by móc wspomóc dziecko w rozwiązywaniu przesyłanych przez nauczyciela materiałów do samodzielnej pracy w ramach lekcji języka angielskiego. Jednak rodzice nie zawsze umieli sami pracować ze swoimi dziećmi, więc potrzebowali wsparcia od nauczycieli. Tak opowiadała o tym anglistka, pracująca w wiejskiej szkole:

U nas są dwie „zerówki”: 4-5-latki i 6-latki, taka [faktyczna – przyp. aut.] zerówka. I te 4-5-latki to tylko kilka osób uczestniczyło, bo rodzice stwierdzili, że oni są jeszcze mali, i że nie będą, że oni nie umieją z nimi przerabiać... No, ale wysyłałam... Umieszczałam to na stronie, te notatki, np. z tłumaczeniami typowo, że jak jest „kot”, to jest „cat” i tam taką przybliżoną wymowę-transkrypcję. Tak, żeby rodzice też mogli sprawdzić. (N1, I)

Osoby dorosłe były potrzebne, aby pomóc dzieciom połączyć się z nauczycielem na lekcje odbywające się online, wpisać hasło, zalogować się, czy czasem pomóc w odrobieniu pracy domowej. Czasem zdarzały się problemy techniczne, niemożność połączenia się z internetem – a w takiej sytuacji asysta kogoś dorosłego była niezbędna.

Te problemy techniczne były denerwujące i były wyzwaniem. (N10, I)

Jeżeli chodzi o te maluchy, to właśnie takie sytuacje jak ten internet przerywający, to dla tych dzieci takie bardzo frustrujące było, jednak wytrącało z równowagi. Zresztą chyba to dla każdego jest takie trudne, ale u tych małych dzieci to szczególnie. (N8, I)

Podczas drugiej fali pandemii, w roku szkolnym 2020/2021, już we wszystkich szkołach prowadzono lekcje online w czasie rzeczywistym. Zdalne lekcje w szkołach podstawowych odbywały się według planu, lecz zamiast standardowej długości 45 minut trwały krócej – 30 minut. Zgodnie z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej (Dz.U. 2020 poz. 1539), dyrektorzy – w wyjątkowych przypadkach – mogli zdecydować o skróceniu długości godziny lekcyjnej do minimum 30 minut, i często ta możliwość była stosowana. Pedagodzy i rodzice chcieli, by czas spędzany przez dzieci przed monitorami był możliwie jak najkrótszy. Było to podyktowane tym, że uczniom trudno byłoby utrzymać koncentrację przed ekranem komputera przez wiele godzin lekcyjnych, zwłaszcza w młodszych klasach szkoły podstawowej. Respondenci zauważali to, mówiąc:

Nie wyobrażam sobie, żeby dzieci w takim młodym wieku siedziały tam nie wiem 5–6 godzin przed komputerem. Więc w moim odczuciu byłoby dobrze, gdybyśmy ograniczyli czas przed komputerem do minimum. (N6, II)

Tak więc, więc te lekcje się odbywają zgodnie z planem online. Hmm... łączymy się i ta lekcja trwa tak, powiedziałabym, co najmniej 30 minut. Nie dłużej, te dzieci nie wytrzymują dłużej już po prostu przy tym komputerze jest im ciężko wysiedzieć. Natomiast te lekcje też nie wyglądają, też nie wyglądają w ten sposób, że mają robić ćwiczenia, że i nauczyciel coś mówi one mają tam robić. (N2, II)

Nie we wszystkich jednak szkołach lekcje były skrócone do 30 minut. Tak opowiadała o tym jedna z nauczycielek:

U nas dyrekcja nie zgodziła się na 30-minutowe lekcje, gdzie rzeczywiście... nauczyciele mam na myśli, prosiliśmy o to tak, bo padła taka prośba, że takie jest zalecenie, że tak jest w innych szkołach, że to jest lepsze dla dzieci... [...] No, ale to spotkało się z taką odpowiedzią, że „same przecież dobrze wiecie (do nauczycieli), że zanim włączy się komputer, zanim sprawdzicie listę, zanim ktoś tam włączy mikrofonik, żeby odpowiedzieć, to już te 15 minut zleci lekcji, więc nie wyrażam na to zgody. Macie prowadzić po 45 minut zajęć”. (N6, II)

Rozpoczęcie nauki w szkole przyczynia się do intensywnego rozwoju procesów poznawczych u dziecka. W tym czasie silnie rozwija się funkcja skupienia uwagi na podejmowanej nauce i ćwiczeniach związanych z uczeniem się (Farnicka, Miłkowska, 2018; Matczak, 2003). Dziecko zaczyna wykonywać kilka zadań na raz, np. słuchać nauczyciela i pisać w zeszytach. Stopniowo czas skupienia i koncentracji u dzieci staje się coraz dłuższy. W tym okresie rozwija się także uwaga dowolna, która pomaga w celowym skupieniu się na wykonywanych zadaniach i nie zwracaniu uwagi na rozpraszające czynniki, takie jak głosy innych dzieci rozmawiających w klasie (Appelt, 2006). Jednak gdy lekcje przeniesione zostaną do środowiska domowego, rozpraszaczy może być za dużo, a dziecku bez bezpośredniej pomocy nauczyciela trudno skupić uwagę na nowo. Badani angielscy zauważali to, mówiąc:

No, ale generalnie jest dużo trudności ze skupieniem ich uwagi. Tak więc wymyślam, co się da, żeby skupić ich uwagę na tych lekcjach, na zajęciach. (N6, II)

[...] może to, że w domu są inni domownicy, którzy mogą wejść do pokoju i rozpraszać (N4, I)

Językowcy przy okazji uczenia tak małych dzieci w nauczaniu zdalnym pracowali na co dzień nie tylko ze swoimi uczniami, ale także z ich rodzicami, starszym rodzeństwem, a czasem całymi rodzinami. Instrukcje do zadań trzeba było zostawiać oraz tłumaczyć osobom, które mogły pomóc dzieciom nierozumiejącym języka obcego. Powodowało to często dodatkową pracę, trudne sytuacje, a także było powodem dodatkowego stresu.

Oczywiście pierwsza trudność to był właśnie moment zderzenia się z rodzicami, przekazania im informacji i opór ze strony rodziców spowodowany strachem i niewiedzą jak to będzie wyglądało. (N5, I)

No największą trudnością, podsumowując, było sprawdzanie osiągnięć dzieci, a drugą trudnością a właściwie rzeczą, która bardzo mnie irytowała, było robienie zadań przez rodziców. (N6, I)

Dla mnie tym wyzwaniem to po pierwsze były te lekcje onlajnowe. Dla mnie był dodatkowy powód do stresu, jak wiem, że oprócz dzieci byli jeszcze rodzice. Więc ja też wiedziałam, że jestem obserwowana. To było stresujące. (N11, II)

Dzieci w pierwszych latach szkoły podstawowej przeżywają intensywny rozwój społeczny związany z bardziej świadomymi kontaktami z rówieśnikami, potrzebą socjalizacji i współpracy, którą niejako narzuca szkoła (Bałachowicz, 2016; Stefańska-Klar, 2000). W tym wieku dziecko coraz bardziej liczy się z opinią grupy rówieśniczej. Zaczyna też rozumieć zasady rządzące dynamiką kontaktów w grupach równoletków. Przyjaźnie wczesnodziecięce sprzyjają takim uczuciom, jak empatia i lojalność (Bałachowicz, 2017; Hetmańczyk, 2018; Matczak, 2003;

Stefańska-Klar, 2000). Przy okazji zajęć online relacje nie mogły rozwijać się tak, jak zazwyczaj ma to miejsce w szkole, na co także zwracali uwagę badani nauczyciele:

[...] a widzę, że po prostu mają problemy teraz dzieci z takimi stosunkami, taka aktywność społeczna. (N4, II)

Natomiast to, co było najtrudniejsze szczególnie w przypadku małych dzieci, to interakcja... W jaki sposób wzbudzić tę interakcję. (N8, I)

Formy pracy

Uczestniczący w badaniu nauczyciele podzielili się też z nami stosowanymi przez siebie technikami, formami pracy i ćwiczeniami, które najlepiej sprawdzały się z tak małymi dziećmi w wirtualnej rzeczywistości. Zdecydowana większość z nich zauważyła, że małym dzieciom brakuje materiałów, które łatwo wykorzystać w klasie szkolnej – przedmiotów, kart obrazkowych, zabawek. Dlatego też nauczyciele bardzo często odwoływali się do materiałów, które każde dziecko ma w domu. Prosimi o przyniesienie misia, lalki, łyżki, szamponu czy innych przedmiotów, które na pewno każdy uczeń jest w stanie dość szybko odnaleźć. Swoje doświadczenia komentowali w ten sposób:

Tak, czyli na przykład dzieciom mówię, przynieś coś niebieskiego, przynieś coś czerwonego, żółtego, one biegają, przynoszą, pokazują; strasznie to im się podobało. Więc lubią takie rzeczy, jak właśnie zabawy, jakieś ruchowe, mimo że, mimo że właśnie, żeby nie siedzieć, nie robić, nic nie słuchać tylko. (N2, II)

[...] kiedy wykorzystujemy właśnie przedmioty [z otaczającego świata – przyp. aut.] dziecka do produkcji językowych, czyli nazywamy, zgadujemy, opisujemy. Myślę, że ta metoda doświadczania świata była tą metodą, która najbardziej na tym zdalnym nauczaniu się sprawdziła, ponieważ sprawiała, że dzieci autentycznie chcą uczestniczyć w tej lekcji i korzystając z tego, że są w swoim środowisku domowym. (N1, II)

Przeniosłam do onlajnu zaangażowanie ręki i mowy. Czyli dzieciaki miały swoje pudełeczka w domu, gdzie był kubeczek z nakrętkami. Wiedziałam, że jesteście zamknięci i nie mogę wymyślać takich, wiesz, kosmicznych rzeczy, ale chciałam, żeby było zaangażowanie. (N5, I)

Oprócz przedmiotów realnych językowcy wykorzystywali bardzo wiele materiałów audiowizualnych i multimedialnych. Poza dedykowanymi pomocami, takimi jak e-podręcznik czy platformy z grami do nauczania języka angielskiego, wykorzystywali także wszystkie możliwe pomoce, które można było pokazać na ekranie, takie jak: obrazki i zdjęcia znalezione w zasobach internetowych, piosenki z teledyskami, krótkie filmiki edukacyjne oraz bajki w formie krótkich filmów. O tym mówili tak:

No właśnie, ja też zwracam uwagę na te wizualne pomoce. Jeśli oni widzą na ekranie, no bo tutaj akurat na ekran musieli zerkać, to po prostu wiedzą, o co chodzi. (N5, II)

[dzieciom podobało się...] tak mi się wydaje, że prezentowanie nowych rzeczy z udziałem właśnie krótkich filmików. (N4, II)

Badani nauczyciele angielskiego dość często zwracali uwagę, że dzieci w wieku wczesnoszkolnym mają dużą potrzebę ruchu, którą trudno zaspokoić w warunkach zajęć online. Nie było to jednak niemożliwe. Nauczyciele języka obcego byli niezwykle kreatywni i planowali podczas lekcji różnorodne działania, służące uaktywnieniu dzieci przed komputerem. Te zadania były dla dzieci bardzo ciekawe i wzbudzały motywację do słuchania poleceń nauczyciela.

Z takimi elementami ruchu, czyli mówię, przynieś coś niebieskiego na przykład „bring something blue” i dzieci biegają, lecą do kuchni czy lecą do łazienki. Coś przynoszą, pokazują do komputera. (N2, II)

Nauczyciele pytani o metody, które sprawdzały się w nauczaniu zdalnym, niemalże jednogłośnie odpowiadali, że są to te, które aktywizują uczniów. Inaczej tak małe dzieci nie były w stanie skupić się przez dłuższy czas na lekcji języka obcego.

Te metody aktywizujące to było zawsze sukcesem. No i tylko uzależnione było głównie od tego, co się da zrobić. I one [dzieci – przyp. aut.] po prostu wtedy były gotowe na tę część główną lekcji. (N3, II)

Metody aktywizujące dzieci, czyli przede wszystkim chyba te gry, które ja tworzyłam dla nich. (N4, II)

Warto na koniec wspomnieć o tym, że przy pierwszym lockdownie nauczyciele wysyłali uczniom lub publikowali na stronie szkoły listy ćwiczeń do zrobienia przez dzieci samodzielnie albo z pomocą rodziców lub opiekunów. Nauczyciele jednak zgodnie stwierdzili, że synchroniczne lekcje online, podczas których łączyli się z uczniami na żywo były lepsze niż lekcje asynchroniczne, które wymagały od nich więcej przygotowywania. Zwłaszcza w przypadku małych dzieci.

Zalety pracy online

Nauczanie zdalne języka obcego nawet tak młodych uczniów miało swoje zalety. Każdy z badanych nauczycieli był w stanie podać pozytywne aspekty takiej formy pracy z dziećmi. Te korzyści były obustronne – zarówno z perspektywy nauczycieli, jak i uczniów. Uczniowie, szczególnie ci, którzy rzadko odzywali się na lekcjach stacjonarnych w szkole, w domu często się uaktywniali. O pozytywnych skutkach nauczania na odległość mówili sami respondenci tak:

Na pewno to, że można było jakoś tak zmotywować tych uczniów, którzy mieli trudności z taką koncentracją w grupie. Że oni się jednak odnaleźli świetnie w tych warunkach, gdzie nie mieli tych dodatkowych rozproszeń związanych z obecnością w grupie czy z obecnością w klasie. (N8, I)

W tym roku zrobiłam sobie takie patyczki imienne, żeby nie zapomnieć o żadnym dziecku. To gdy była szansa na wypowiedzenie się, ja po prostu brałam sobie, losowałam patyczek. I w ten sposób udawało mi się zrobić tak, że każde dziecko miało szansę coś powiedzieć. (N3, II)

Nauczanie zdalne przyczyniło się także do realizacji zajęć inicjowanych przez dzieci, chcące pochwalić się swoimi pasjami, na które w szkole nie było przestrzeni. Nierzadko zwiększyło to chęć aktywnego uczestnictwa uczniów w zajęciach. Wskazuje na to poniższa wypowiedź:

Więc to był ten moment, kiedy to szkoła przyszła do mnie do domu i one mogły właśnie tymi zwierzętami się pochwalić. I to właśnie było i opisywanie i bardzo duża motywacja wewnętrzna dzieciaków, że to było ich życie, coś co kochają i naprawdę dzieliły się tym, a nawet jeżeli któreś dziecko nie miało tego zwierzęcia, to o tym swoim wymarzonem też było zmotywowane właśnie opowiadać i też odnosiły się do tego, co widzą na monitorach, że po prostu. I była to lekcja taka pełna energii. (N14, II)

Jednak nie tylko uczniowie zyskali na zajęciach online. Nauczyciele zaczęli współpracować ze sobą, dzielić się materiałami oraz wiedzą na temat pracy w nowych warunkach.

Na pewno dużo dobrego co wyszło to, że nauczyciele zaczęli współpracować ze sobą, tworzyć materiały, wysyłać sobie nawzajem, i było wiele webinarów dla nauczycieli, darmowych. I to też było bardzo fajne. Dla dzieci z edukacyjnego punktu, to obsługa komputera. Nawet u nas na wydziale były nowe technologie, różne aplikacje i faktycznie dzieci mogły nauczyć się obsługiwać komputer, tablet, sami i z rodzicami. (N11, I)

A i jeszcze materiałami dzieliliśmy się ze sobą – lektorzy z różnych placówek. Chyba na grupie na FB wrzucaliśmy – kto chciał się dzielić, kto mógł, to wrzucał. dzieliliśmy się materiałami, fajnymi stronami, gramami. To też fajnie, bo można było jakąś inspirację złapać. (N12, I)

Przyszłość

Zdecydowana większość badanych nauczycieli przyznała, że woli pracę z dziećmi w klasie szkolnej i bardzo cieszyła się z powrotu do zajęć stacjonarnych. Nie oznacza to jednak, że doświadczenia lekcji prowadzonych w czasie zamknięcia szkół idą w niepamięć. Respondenci deklarowali, że z pewnością przeniosą do szkoły wiele narzędzi i platform, które odkryli podczas pracy zdalnej.

Więcej wykorzystania tych różnych takich... form... Korzystałam głównie z Kahoota na lekcjach, od czasu do czasu coś tam się zrobiło. No więc teraz... Z tego Quizleta też można coś tam. Poznałam te inne platformy też, które można by jednak wykorzystać. Głównie to. (N8, I)

Niektóre z platform. Na przykład Wordwall, z tego nie zrezygnuję! (N7, I)

Oj te wszystkie metody i te wszystkie właśnie narzędzia, z których korzystałam. (N5, II)

Co ciekawe, nauczyciele odkryli narzędzia, które mieli do dyspozycji już wcześniej, ale przyzwyczajeni byli do korzystania ze znanych już sobie materiałów. Kilka osób nadmieniło, że dopiero podczas nauczania zdalnego sięgnęło po (dostępne już wcześniej) podręczniki w formie cyfrowej, które okazały się zdecydowanie bardziej przyjazne w użytkowaniu.

Podręcznik multimedialny, dlatego, że ma wbudowaną ścieżkę audio. Jest to znacznie wygodniejsze niż szukanie danego nagrania na zużytej już płycie CD bądź też na odszukiwanie nagrania na liście nagrań. (N1, II)

Niektórzy z badanych nauczycieli pracujących w szkołach językowych lub udzielających prywatnych lekcji języka angielskiego nie chcą całkowicie zrezygnować z zajęć online.

Ale online też ma swoje plusy – nie musisz wychodzić, jeśli nie chcesz, możesz lepiej zorganizować swój czas, masz więcej materiałów, to bardziej przystępne. Może zostaną z niektórymi zajęciami w takiej formie. (N4, I)

Podsumowanie

Przejście z klasy stacjonarnej do klasy online (bez wcześniejszego przygotowania) doprowadziło do tego, że nauczyciele, jak i uczniowie znaleźli się w trudnej sytuacji. Ponieważ najmłodszy uczniowie łatwo tracą zainteresowanie, ważne jest, aby skupić ich uwagę na procesie uczenia się. Ze wszystkich wywiadów przeprowadzonych w obu edycjach badania zarysowuje się jeden, bardzo wyraźny wniosek – nauczyciele tak małych dzieci uważają, że nauczanie zdalne nie jest dobrym rozwiązaniem dla ich podopiecznych. Nie chodzi jednak o samą edukację językową. W wywiadach na pierwszy plan mocno wysuwał się jeden wniosek – nie da się zastąpić kontaktami w środowisku zdalnym relacji budowanych na realnych spotkaniach między nauczycielem a uczniem ani między samymi uczniami (Champeaux, Mangiavacchi, Marchetta, Piccoli, 2022; Turczyk, Jaskulska, 2020; Watts, Pattnaik, 2022). W końcu, jak zauważyła Małgorzata Żytka, „[e]dukacja to obszar aktywności społecznej, w którym dochodzi do spotkania ludzi funkcjonujących w różnych ro-

lach w społeczeństwie, realizujących odmienne zadania, mających różne potrzeby i różne możliwości” (2021, s. 7). W klasie szkolnej uczniowie mają możliwość wejścia w realne interakcje z rówieśnikami, mogą poprosić o pomoc, nauczyciel może podejść do ławki i wyjaśnić trudniejsze kwestie. Uczenie się online pozbawione jest większości bezpośrednich relacji dość oczywistych, gdy nauczanie odbywa się w murach szkolnych.

Jak pokazują badania, role nauczycieli i rodziców w procesie edukacyjnym musiały ulec zmianie. Rodzice i opiekunowie mogli obserwować i uczestniczyć w procesie uczenia się dzieci, jednocześnie realizując inne obowiązki, takie jak praca (Plotka, Guirguis, 2022). Skutkiem pandemii była większa zależność dzieci od wsparcia członków rodziny, np. pomocy we włączeniu i obsłudze komputera, nadzoru, jak i udzielania wsparcia w procesie zdalnej edukacji (Nevo, 2023; Tao, Xu, 2022). Wyniki jednoznacznie pokazują, że w sytuacji kryzysu ogromne znaczenie dla rozwoju edukacyjnego dzieci ma aktywne zaangażowanie ich rodziców w proces nauczania. Niezwykle istotna jest współpraca między nauczycielami a rodzicami, aby w sytuacji nauczania zdalnego proces kształcenia mógł przebiegać jak najsprawniej i z jak najmniejszym uszczerbkiem dla edukacji najmłodszych.

Nauczyciele języka angielskiego w większości mieli pewną przewagę nad innymi nauczycielami. Już przed pandemią często korzystali z materiałów online, różnorodnych platform, takich jak Quizlet, Kahoot! lub Wordwall, więc przy przejściu na zajęcia online nie musieli tworzyć wszystkich materiałów od zera (Wichrowska, Marchlik, 2021). Konieczność prowadzenia zajęć z tak małymi dziećmi całkowicie zdalnie okazała się bardzo trudna nawet dla nauczycieli języka. Skupienie uwagi i utrzymanie motywacji tak młodych uczniów było niezwykle trudne, a nauczyciele uciekali się do różnorodnych strategii – od pokazywania przedmiotów w domu przez uczniów i wykorzystywania ich zainteresowań aż po wspólne śpiewanie lub jedzenie posiłków (głównie śniadań lub przekąsek). Nauczyciele widzieli, że niektórzy z uczniów są w stanie (z pomocą rodziców lub opiekunów) zorganizować sobie zdalne nauczanie języka obcego tak, aby korzystać z niego w pełni, jednak takich dzieci było mniej niż tych, które na lekcji stacjonarnej nauczyłyby się więcej.

Podsumowaniem niniejszego artykułu niech będzie cytat, w którym nauczycielka kończy rozpoczęte przez badaczkę zdanie: „Z perspektywy czasu o nauczaniu zdalnym mogę powiedzieć...”:

Że ma i wady i zalety. Na pewno pomogło rozwinąć różne kompetencje i nauczycielom, i uczniom. Dla niektórych uczniów okazało się [...] np. szczególnie dla tych introwertycznych dzieci, że nagle rozkwitły przy zdalnym. (N14, II)

References

- Babbie, E. (2009). *Podstawy badań społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bałachowicz, J. (2016). Uczynimy skarb z dzieciństwa. Kreatywny uczeń i nauczyciel wczesnej edukacji w okresie zmian kulturowych. W: J. Adamek, J. Bałachowicz (red.), *Pomiędzy dwiema edukacjami. Dziecko/ uczeń wobec czasu zmiany* (s. 17–34). Łódź: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Łodzi.
- Bałachowicz, J. (2017). Szkoła jako przestrzeń budowania przyszłości. W: J. Bałachowicz, A. Korwin-Szymanowska, E. Lewandowska, A. Witkowska-Tomaszewska (red.), *Zrozumieć uczenie się: Zmienić wczesną edukację* (s. 11–96). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej. Pobrane z http://www.aps.edu.pl/media/2391423/balachowicz_zrozumiec_uczenie_sie_internet-1.pdf
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Canlı, Z., Canlı, B. (2020). Distance education and young learners of English during curfew period due to coronavirus pandemic. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(2), 241–251.
- Champeaux, H., Mangiacavchi, L., Marchetta, F., Piccoli, L. (2022). Child development and distance learning in the age of COVID-19. *Review of Economics of the Household*, 20, 659–685.
- Farnicka, M., Miłkowska, M. (2018). Rozwój kreatywności dzieci w okresie średniego dzieciństwa i jego uwarunkowania. *Psychologiczne Zeszyty Naukowe*, 1, 93–108.
- Fontenelle-Tereshchuk, D. (2021). ‘Homeschooling’ and the COVID-19 crisis: The insights of parents on curriculum and remote learning. *Interchange*, 52, 167–191.
- GUS (2020). *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2019/2020*. Warszawa; Gdańsk: Główny Urząd Statystyczny.
- Hetmańczyk, H. (2018). Poczucie kompetencji społecznych uczniów w młodszym wieku szkolnym. *Chowanna*, 50(1), 161–178.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., Bond, A. (2020). *The difference between emergency remote teaching and online learning*. EDUCAUSE Review. Pobrane z <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Iluk, J. (2015). Przygotowanie dzieci do posługiwania się językiem obcym w kontekście nowego rozporządzenia Ministerstwa Edukacji Narodowej. W: J. Iluk (red.), *Nauczanie języków obcych w przedszkolu i na etapie wczesnoszkolnym na przykładzie języka niemieckiego. Podstawa programowa – założenia teoretyczne – zasady nauczania – efekty – kompetencje nauczycieli – opinie* (s. 15–36). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Johnstone, R. (2009). An early start: What are the key conditions for generalized success? W: J. Enever, J. Moon, U. Raman (red.), *Young learner English language policy and implementation: International perspectives* (s. 31–41). Reading, UK: Garnet Publishing.
- Kastuhandani, F. C. (2014). Technology and young learners. *LLT Journal: A Journal on Language and Language Teaching*, 17(1), 1–8.
- Khaula, A. (2022). Online teaching English for young learners – The new challenges encountered by primary school teachers. Pobrano z https://www.researchgate.net/publication/357569890_Online_Teaching_English_for_Young_Learners_-_The_New_Challenges_Encountered_by_Primary_School_Teachers
- Kic-Drgas, J. (2015). Czy skorupka za młodu nasiąknie..., czyli kilka uwag o kształceniu interkulturowym najmłodszych. *Języki Obce w Szkole*, 1, 36–42.

- Komisja Europejska/EACEA/Eurydice (2017). *Key data on teaching languages at school in Europe – 2017 edition. (Kluczowe dane o nauczaniu języków w szkołach w Europie – 2017)*. Raport Eurydice. Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej. Pobrano z http://publications.europa.eu/resource/cellar/73ac5ebd-473e-11e7-aea8-01aa75ed71a1.0007.01/DOC_1
- Komisja Europejska/EACEA/Eurydice (2023). *Key data on teaching languages at school in Europe – 2023 Edition. (Kluczowe dane o nauczaniu języków w szkołach w Europie – 2023)*. Raport Eurydice. Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej. Pobrane z https://eurydice.org.pl/brepo/panel_repo_files/2023/03/30/dbabi2/key-data-on-languages-2023-en.pdf
- Komorowska, H. (2002). *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Kozubska, A., (2020). Kształcenie hybrydowe w dobie kryzysu – zagrożenie czy szansa rozwoju? *Zeszyty Naukowe WSG (Wyższej Szkoły Gospodarki)*. Seria: Edukacja–Rodzina–Społeczeństwo, 36(5), 15–28.
- Kuhn, D. (2006). Do cognitive changes accompany development in the adolescent brain? *Perspectives on Psychological Science*, 1(1), 59–67
- Larson-Hall, J. (2008). Weighing the benefits of studying a foreign language at a younger starting age in a minimal input situation. *Second Language Research*, 24(1), 35–63.
- Linse, C., T. (2005). *Practical English language teaching: Young learners*. New York: McGraw-Hill, ESL/ELT.
- Marchlik, P., Wichrowska, K., Zubala, E. (2021). The use of ICT by ESL teachers working with young learners during the early COVID-19 pandemic in Poland. *Education and Information Technologies*, 26, 7107–7131.
- Muñoz, C. (2008). Symmetries and asymmetries of age effects in naturalistic and instructed L2 learning. *Applied Linguistics*, 29(4), 578–596.
- Muñoz, C., Singleton, D. (2011). A critical review of age-related research on L2 ultimate attainment. *Language Teaching*, 44(1), 1–35.
- Nevo, E. (2023). The effect of the COVID-19 pandemic on low SES kindergarteners' language abilities. *Early Childhood Education Journal*.
- Pamuła, M. (2002). *Wczesne nauczanie języków obcych: integracja języka obcego z przedmiotami artystycznymi w młodszych klasach szkoły podstawowej*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Parczewska, T. (2020). Difficult situations and ways of coping with them in the experiences of parents homeschooling their children during the COVID-19 pandemic in Poland. *Education 3-13*, 49(3), 1–12.
- Patkowski, M. S. (1990). Age and accent in a second language: A reply to James Emil Flege. *Applied Linguistics*, 11(1), 73–90.
- Plotka, R., Guirguis, R. (2022). Distance learning in early childhood during the COVID-19 crisis: Family and educators' experiences. *Early Childhood Education Journal*.
- Saumure, K., Given, L. M. (2008). Convenience sampling. W: L.M. Given (red.), *The Sage encyclopedia of qualitative research methods* (s. 124–125). Sage Publications.
- Shin, J. K. (2006). Ten helpful ideas for teaching English to young learners. *English Teaching Forum*, 44(2), 2–7. Pobrane z <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1107890.pdf>
- Statistics Canada. (2020). The impact of the COVID-19 pandemic on Canadian families and children. Pobrane z <https://www150.statcan.gc.ca/n1/en/pub/11-627-m/11-627-m2020043-eng.pdf?st=P7OcpY3s>

- Sung, K. (2013). L2 motivation in foreign language learning. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 9(2), 19–30.
- Szpotowicz, M., Szulc-Kurpaska, M. (2017). *Język angielski w wychowaniu przedszkolnym. Program nauczania 3, 4, 5 i 6-latków*. Oxford University Press.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. 2014 poz. 803).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. 2017 poz. 356).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 marca 2020 r. w sprawie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 (Dz.U. 2020 poz. 410).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 4 września 2020 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie szczególnych rozwiązań w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 (Dz.U. 2020 poz. 1539).
- Tao, J., Xu, Y. (2022). Parental support for young learners' online learning of English in a Chinese primary school. *System*, 105, 102718.
- Turczyk, M., Jaskulska, S. (2020). Distance education and children's rights: New Dimensions of school exclusion during the COVID-19 outbreak. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 15(3), 9–20.
- Watts, R., Pattnaik, J. (2022). Perspectives of parents and teachers on the impact of the COVID-19 pandemic on children's socio-emotional well-being. *Early Childhood Education Journal*.
- Wichrowska, K., Marchlik, P. (2021). Nauczyciel języka obcego a kształcenie zdalne dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. W: J. Pękala, K. Białożył-Wielonek (red.), *Obszary (nie) pewności w pracy współczesnego nauczyciela* (s. 167–185). Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Zubala, E., Wichrowska, K., Marchlik, P. (2022). Personal and social education carried out by Polish primary schools during the Covid-19 pandemic. Two insights into early childhood education. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 36(1), 21–42.
- Żytko, M. (2021). *Edukacja w dialogu*. Warszawa: Wolters Kluwer.