

Dorota Zaworska-Nikoniuk

<https://doi.org/10.26881/pwe.2021.53.07>

ORCID: 0000-0003-3645-4939

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

d.zaworska-nikoniuk@uwm.edu.pl

„Obyś swoje dzieci uczył” – rodzice najmłodszych uczniów o edukacji zdalnej podczas pierwszej fazy pandemii COVID-19

Summary

“May you teach your own children” – parents of the youngest pupils on distance learning during the first phase of the COVID-19 pandemic

In the conducted research, I was interested in the assessment of selected aspects of distance learning by parents of pupils in grades 1–3 of primary schools, on which I focused my attention in the undertaken research. Their aim was to diagnose the needs and expectations of parents regarding distance learning in the future, based on their experiences during the first phase of the COVID-19 pandemic. The research was conducted with the use of qualitative interviews conducted on 157 people, and supplemented by the analysis of the “Librus” distance learning reports. They showed that parents did not question the purposefulness of introducing distance learning model, but were critical of the forms of its administration, especially when lessons were not conducted online. Parents were very reluctant to send tasks to students via the Electronic Journal by teachers and the requirement to fill them in and send them back for evaluation. The teacher’s involvement in conducting online lessons, while activating students, was assessed positively. In the case of such young children, parents were disturbed by the lack of care in day-care centres, the closure of schools and the need to educate children at home.

Keywords: distance education, online education, cooperation between parents and teachers, parents’ assessment of remote education, pandemic – COVID-19, learning, early childhood education

Słowa kluczowe: edukacja na odległość, edukacja online, współpraca rodziców z nauczycielami, ocena rodziców edukacji zdalnej, pandemia – COVID-19, uczenie się, wczesna edukacja

Potrzeba i specyfika edukacji zdalnej w okresie wczesnoszkolnym – uwagi wprowadzające

Stare przysłowie o nieznanym rodowodzie: „Obyś cudze dzieci uczył” wskazuje trudny zawodu nauczyciela, z których niewielu rodziców zdaje sobie sprawę. Stan pandemii COVID-19 skutkujący zamknięciem szkół w większości krajów europejskich, w tym w Polsce (od 16 marca 2020 r.), i koniecznością błyskawicznej reorganizacji procesu edukacyjnego:

z systemu tradycyjnego w zdalny (bez uprzedniego przygotowania nauczycieli, uczniów i rodziców) spowodował konieczność ścisłej współpracy wymienionych trzech grup. Szczególnie widoczne stało się to na poziomie nauczania początkowego, gdzie objęci obowiązkiem szkolnym uczniowie wymagali nieustannego wsparcia ze strony rodziców nie tylko w zakresie zapewnienia sprzętu technicznego i obsługi komputerowych aplikacji, ale przede wszystkim – edukacyjnego (w zrozumieniu treści materiałów przesyłanych przez nauczycieli, ich opanowaniu, wykonaniu zdjęć i odesłaniu zadań) oraz psychologicznego (w wyjaśnieniu sytuacji, przygotowaniu do procesu edukacji zdalnej, wyrabianiu motywacji do nauki). Tym samym wielu spośród rodziców czekała nowa rola: nauczyciela wspomagającego rozwój własnego dziecka i pedagoga wspierającego go w radzeniu sobie z trudnościami emocjonalnymi i edukacyjnymi.

Edukacja zdalna najmłodszych uczniów wymaga ścisłej i regularnej współpracy, dobrego porozumienia i współdziałania rodziców (opiekunów), nauczycieli oraz uczniów, aby mogła przynieść zadowalające efekty i nie stała się jednocześnie edukacją polegającą na biernej realizacji podstawy programowej opartej na realizacji podręcznika szkolnego (Klus-Stańska 2015b; Szyller 2018: 96; Żytko 2020). Gdy poszukuje się ujęć definicyjnych „edukacji zdalnej”, można odnieść wrażenie, że pojęcie jest niejednorodne ze względu na rozwój nowych możliwości technologicznych i sposobów zastosowania cyfryzacji w procesie edukacyjnym (Walter 2020: 65). W *Słowniku języka polskiego PWN* definiuje się ją jako: edukację sterowaną i kontrolowaną za pomocą specjalnej aparatury, prowadzoną na odległość, odnosząc do uczenia się zdalnego. Uczenie się zdalne (*distance learning*) zaś sprowadza się do: „usług edukacyjnych oferowanych zdalnie, najczęściej za pomocą sieci komputerowych (Internetu) lub systemu wideokonferencji” (*Słownik języka polskiego PWN*). Maciej Tanaś (2004, 2015) używa tego terminu, odnosząc go do sposobu prowadzenia procesu uczenia się przy wykorzystaniu komputerów i sieci informatycznej w dowolnym miejscu i czasie poprzez stosowanie komunikacji zapośredniczonej (CMC – *computer mediated communication*) typu asynchronicznego i synchronicznego: głównie poprzez jej działanie na sferę emocjonalno-wolicjonalną ucznia (Walter 2020: 66). Choć ta forma edukacji istniała od dawna, korzystanie z jej wielorakich możliwości było wyborem dokonywanym przez studentów lub uczniów zamieszkujących odległe miejsca, którzy z różnorodnych przyczyn (np. miejsca zamieszkania lub niepełnosprawności) nie mogli uczestniczyć w stacjonarnej edukacji, bądź czasem stanowiła także formę uzupełniającą proces edukacji domowej (Pyżalski 2020: 65). Natalia Walter wyróżnia trzy modele cyfrowej edukacji: 1) tradycyjną – czyli stosowaną jako rodzaj wsparcia w procesie stacjonarnego kształcenia (cyfrowa tradycyjna); 2) hybrydową – prowadzoną jako wspomaganie cyfrowej edukacji zajęciami stacjonarnymi w dowolnej formie oraz 3) wyłącznie cyfrową – bez konieczności uczestnictwa w zajęciach stacjonarnych (Walter 2020). W okresie lockdownu, skutkującego zamknięciem szkół i innych instytucji oraz zakładów pracy, wykorzystywany był trzeci z wymienionych modeli. Od 25 marca 2020 r. nauczyciele mieli podjąć regularne nauczanie zdalne, ze wskazaniem na formę on-line, czyli prowadzenie edukacji za pośrednictwem platform internetowych w czasie rzeczywistym, najczęściej

zgodnie z planami lekcji. W ten sposób polskie szkoły oparte na nauczaniu transmisyjnym i dydaktyce behawioralnej, dalekie od kognitywizmu (Klus-Stańska 2015a), miały dostosować w ciągu niespełna dwóch tygodni system pracy do nauczania cyfrowego. Trzeba zaznaczyć, że wymagał on od nauczycieli wysokich kompetencji informatycznych i zastosowania kreatywniejszych form pracy niż jedynie formy podające (Olczak 2011; Szyller 2018). Nauczycielom nie zapewniono szkoleń z zakresu obsługi platform edukacyjnych, na których mieli pracować, często także nie otrzymali służbowego sprzętu komputerowego. Wielu z nich samodzielnie i pośpiesznie budowało nowy warsztat pracy na potrzeby cyfrowej rzeczywistości. Na poziomie nauczania początkowego było to szczególnie trudne¹.

Założenia badań własnych

Najmłodszymi uczestnikami edukacji zdalnej w szkole stały się dzieci uczące się w klasach I–III, praca z nimi zaś stała się dużym wyzwaniem dla współczesnych nauczycieli. Dzieci w tym wieku wymagają interakcji z rówieśnikami, uczą się poprzez zabawę i naśladownictwo, a obecność nauczyciela jest dla nich bardzo istotna, przy tym czas korzystania z komputera w trosce o higienę psychiczną powinien być ograniczony do 2–3 godzin dziennie. Najmłodszy uczniowie dopiero wkraczają w proces edukacji, przechodzą okres adaptacji szkolnej, uczą się zdobywać wiadomości i nowe umiejętności, wymagają szczególnej opieki i troski pedagogicznej oraz pomocy rodziców w procesie edukacji. Organizacja nauki zdalnej w tej grupie wiekowej była mocno skomplikowana, wymagała dużego nakładu pracy od nauczycieli i równocześnie od rodziców. Rodzicom przysporzyła nowych obowiązków, często obnażając słabe strony procesu edukacyjnego, z których nie zdawali sobie oni sprawy, od nauczycieli wymagała umiejętności, których wcześniej nie posiadali. W niniejszych badaniach interesowała mnie ocena wybranych aspektów edukacji zdalnej dokonana przez rodziców uczniów klas I–III², na których skupiałam uwagę w podjętych badaniach; zwłaszcza skupiałam się na następujących kwestiach: 1) jak wyglądało czasowe zaabsorbowanie uczniów, rodziców i nauczycieli edukacją zdalną; 2) jakie są oczekiwania rodziców wobec edukacji zdalnej w przyszłości; 3) jakie pozytywne i negatywne strony edukacji zdalnej zauważają rodzice. Wykorzystując klasyfikację metod zaproponowaną przez Krzysztofa Konarzewskiego, podzieliłam je na: doboru próby (dobór celowy), zbierania danych (wywiad indywidualny oraz netnografia), analizy danych (analiza treści oraz danych zastanych) (Konarzewski 2000). Dobór celowy polegał na włączeniu do próby rodziców dzieci z klas I–III, uczęszczających do różnych typów

¹ Nauczyciele starszych klas szkół podstawowych (VI–VIII) – jak wykazał w badaniach Grzegorz Ptaszek – również nie byli przygotowani do prowadzenia takiej formy zajęć, w trakcie nauczania zdalnego wykorzystywali formy podające. Zob. Ptaszek i in. (2020).

² Badania były prowadzone przeze mnie od kwietnia do czerwca 2020 r. na populacji 316 rodziców za pomocą metod ilościowych oraz jakościowych. W artykule prezentuję wyłącznie część badań jakościowych opartą na 157 wywiadach z rodzicami, temat kontynuowany jest w innych opracowaniach.

szkół: publicznych, niepublicznych, zlokalizowanych w środowisku miejskim i wiejskim. Ze względu na ograniczenia związane z trwającą pandemią COVID-19, aby przeprowadzić badania, musiałam się posłużyć platformą internetową: <https://docs.google.com>, na której umieściłam dyspozycje w formie pytań. Link był rozsyłany do rodziców za pośrednictwem zaprzyjaźnionych nauczycieli oraz przy wykorzystaniu sieci prywatnych kontaktów z rodzicami mającymi dzieci w tym wieku (drogą e-mailową). Próbę stanowiły przy tym także raporty z nauczania zdalnego, przeprowadzone za pomocą Dziennika Elektronicznego Librus w kwietniu i maju 2020 r., dostępne w sieci (Librus 2020a). Metodą zbierania danych był wywiad indywidualny w formie pisemnej na podstawie przygotowanych uprzednio pytań otwartych (Konarzewski 2000: 120) adresowanych do rodziców (łącznie przeprowadzono ich 157). Dopełniającą metodą była netnografia – prowadzona była w sposób bierny poprzez wykorzystanie raportów dostępnych w sieci. Tym samym etnografię uznałam za rodzaj badania dokumentów (raportów zdalnego nauczania) o charakterze wirtualnym (Kozinets 2012: 16). Metodą analizy danych była analiza treści wywiadów, która zmierzała przede wszystkim do redukcji obszernego materiału badawczego i pogrupowania wypowiedzi w określone jednostki analityczne, przy czym za jednostkę kodową przyjąłm zdanie, zaś za kontekstową – akapit pozwalający wnioskować o całości kształcie wypowiedzi (Konarzewski 2000: 172). Kolejną z metod była analiza danych zastanych (*desk research*), często nazywana w języku potocznym „badaniem zza biurka” (Makowska 2013: 82). Służyła ona do zestawiania, kompilacji oraz wzajemnej weryfikacji danych pochodzących z dwóch raportów Librus opublikowanych kolejno w kwietniu oraz maju 2020 r. (Makowska 2013: 82).

Rodzice o edukacji zdalnej – wnioski z badań własnych

Kto uczył dzieci? – czasowe kryterium zaabsorbowania edukacją zdalną rodziców (analiza danych zastanych)

Analiza i diagnoza nauczania zdalnego oraz wyzwań stojących przed szkołami, nauczycielami i rodzicami oraz uczniami prowadzona była w kwietniu, a później maju 2020 r. na populacji 20 989 (w kwietniu 2020) oraz 18 346 (w maju 2020), przy użyciu Dziennika Elektronicznego Librus. Wyniki tej analizy opublikowano w dwóch raportach tj.:

- *Nauczanie zdalne – jak wygląda w naszych domach? (raport z badania ankietowego)* (Librus 2020b);
- *Nauczanie zdalne – jak zmieniło się na przestrzeni czasu? (raport z badania ankietowego)* (Librus 2020a).

Na podstawie obliczonej w raportach korelacji pomiędzy prowadzeniem wideo-lekcji w poszczególnych kategoriach wiekowych (klasy I–III; IV–VI; VII–VIII) wykazano, że najrzadziej zajęcia on-line odbywały się na poziomie nauczania początkowego, obciążając koniecznością pracy z dzieckiem rodziców, rodzeństwo lub krewnych (zob. tab. 1).

Tabela 1. Nauczyciele realizujący lekcje on-line w klasach I–III według wskazań rodziców

Nauczyciele realizujący lekcję on-line w klasach I–III – w opinii rodziców	Populacja (%)
Wszyscy nauczyciele	15
Więcej niż połowa nauczycieli	8
Połowa nauczycieli	6
Mniej niż połowa nauczycieli	30
Żaden nauczyciel	41

Zestawienie własne: na podstawie raportu Librus, N = 18 346.

Źródło: https://files.librus.pl/articles/00pic/20/05/29/librus/Librus_RAPORT2_nauczanie_zdalne_maj2020.pdf, 6.07.2020.

Brak zajęć on-line przyczyniał się do późniejszej negatywnej oceny pracy nauczycieli, co często uwidaczniało się w niepochlebnych komentarzach internautów wyrażanych na forach internetowych, z których wyłaniał się obraz nauczyciela pasożytniczego zrzucającego swoją pracę na innych (Nowicka 2020). Nauczyciele odczuwali przemęczenie i nadmierne zaangażowanie w pracę przy ograniczeniu czasowym kontaktów z rodziną. Rodzice nie zdawali sobie sprawy z problemów nauczycieli, pozostawionych często samym sobie, bez służbowego sprzętu i z nikłym przygotowaniem metodycznym (Plebańska i in. 2020), ani z wieloletnich zaniedbań polskiego systemu oświatowego (m.in. Śliwerski 2015), zwłaszcza na poziomie edukacji wczesnoszkolnej (m.in. Klus-Stańska, Nowicka 2009; Klus-Stańska 2015b), patrzyli bowiem na rzeczywistość z perspektywy własnego zaabsorbowania nauczaniem dzieci. Powodowało to często antagonizmy w relacji rodzice–nauczyciele zamiast wzajemnej współpracy.

Jednym z kryteriów oceny pracy nauczyciela, rodzica i dziecka jest kryterium czasowe, choć zdają sobie sprawę, że nie jest ono wymierne – zależy bowiem od wielu czynników indywidualnych (choćby zdolności dziecka czy umiejętności pedagogicznych rodzica) – to jego wymiar zroszowałby dla wszystkich rodziców. W analizowanym raporcie Librus czas rozumiany był jako: fizyczny, zamknięty w wymiarze jednostki lekcyjnej o długości 45 minut (Groenwald 2000). Podczas edukacji stacjonarnej prowadzonej w szkole czas przeznaczony na naukę szkolną w nauczaniu początkowym nie przekracza dziennie 5 godzin lekcyjnych. Dodatkowym obciążeniem ucznia jest realizacja zadań domowych, która w klasie I wynosi 80 minut, w II – 78 minut, zaś w III – 73 minuty (Groenwald 2000). Z prostych obliczeń matematycznych (dodania czasu nauki w szkole do odrabiania pracy domowej) wynika, że realizacja obowiązku szkolnego i zadań szkolnych zajmuje dziecku ok. 7 godzin dziennie, czyli niemal 1/3 doby. Uczniowie wymagają pomocy w nauce ze strony rodziców, nawet wówczas gdy proces edukacyjny odbywa się w formie stacjonarnej. Podczas edukacji zdalnej zaangażowanie czasowe rodziców znacznie się zwiększyło, dzieci wymagały większej pomocy, pracy z nimi i sprawdzania jej efektów. Wykazało to zestawienie czasu pracy rodziców z jednym dzieckiem zaprezentowane w analizowanym raporcie Librus (tab. 2).

Tabela 2. Czas pracy rodzica lub innego członka rodziny z jednym dzieckiem podczas nauki zdalnej (w jednostce lekcyjnej) deklarowany przez rodziców

Czas poświęcony na pracę z jednym dzieckiem podczas nauki zdalnej	Populacja (%)
Pięć godzin dziennie	15
Cztery godziny dziennie	21
Trzy godziny dziennie	28
Dwie godziny dziennie	22
Jedną godzinę dziennie	7
Mniej niż jedną godzinę dziennie	4
Moje dziecko nie wymagało wsparcia	3

Zestawienie własne na podstawie raportu Librus, N = 18 346.

Źródło: https://files.librus.pl/articles/00pic/20/05/29/librus/Librus_RAPORT2_nauczanie_zdalne_maj2020.pdf, 6.07.2020.

Zaabsorbowani nauką z jednym dzieckiem rodzice często również pracowali zawodowo, krytycznie oceniali pracę nauczycieli, obawiali się braków w edukacji szkolnej, co skutkowało frustracją i napięciem uwidaczniającym się m.in. w medialnych wypowiedziach.

Oczekiwania i doświadczenia rodziców podczas edukacji zdalnej ich dzieci – analiza wywiadów

Oczekiwania rodziców

Rodzice byli znużeni i zmęczeni prowadzeniem nauczania własnych dzieci, 80 spośród nich pragnęło, aby ich dzieci mogły powrócić do stacjonarnego systemu edukacji. Inni (77) udzielili obszernych wypowiedzi w tym zakresie, które pogrupowałam w kilka kategorii (zob. tab. 3).

Zaledwie 7 badanych rodziców było usatysfakcjonowanych zdalną edukacją swoich dzieci i nie chciało nic zmieniać (kategoria 1). Pisali: „sensowny dobór zadań, formy niewymagające pomocy rodziców”; „żeby nauczyciele byli tak bardzo zaangażowani dalej”. Zajęcia w szkole, do której uczęszczały ich dzieci, odbywały się on-line w trybie rzeczywistym, nie zadawano także prac domowych.

Z kolei 37 rozmówców (kategoria 2) oczekiwało większego zaangażowania ze strony nauczycieli w prowadzenie zajęć on-line. W szkołach, do których uczęszczały ich dzieci, nauczanie zdalne przybierało formę wysyłania zadań (najczęściej za pośrednictwem Librusa) do uczniów, którzy mieli je odesłać po wykonaniu. Zajęcia on-line albo nie odbywały się w ogóle, albo odbywały się sporadycznie, np. 2 lub 3 lekcje tygodniowo, i miały na celu „odpytanie uczniów” z materiału zadanego do wykonania w domu przez nauczyciela. Rodzice zgłaszali tu potrzebę: „prowadzenia lekcji on-line zgodnie z planem

zajęć”; „lekcji on-line w takiej samej ilości, jak lekcje stacjonarne z przerwami”; „więcej lekcji on-line z utrzymaniem na nich dyscypliny”; „trochę zainteresowania oczekuję, żeby dziecko odrabiało lekcje on-line z nauczycielem, a nie rodzicem”. Analizując wypowiedzi rodziców, można zauważyć, że nie mają oni negatywnych doświadczeń związanych z nauczaniem zdalnym (poza trudnościami z zapewnieniem opieki dzieciom), rozumieją sytuację pandemiczną, wówczas gdy nauczyciele prowadzą lekcję on-line, solidnie się do tego przykładając, a przy tym dbając o interesujące jej formy.

Tabela 3. Kategorie wyróżnione w wypowiedziach rodziców, wyrażające ich oczekiwania wobec edukacji zdalnej w przyszłości

Lp.	Oczekiwanie rodziców wobec edukacji zdalnej w przyszłości	Liczba komentarzy
1.	„Aby nauczyciele uczyli – jak uczą teraz”	7
2.	„Aby zajęcia on-line odbywały się realnie, a nie na papierze”	37
3.	„Aby nauczyciele angażowali się w swoją pracę zdalną, a nie robili sobie urlop”	15
4.	„Aby uczniom zapewniono wsparcie psychologiczne i pedagogiczne”	5
5.	„Aby nauczyciele przesyłali mniej zadań do samodzielnego wykonywania przez dzieci”	5
6.	„Aby oceny wystawiane były za realne prace, a nie zawyżane czy zaniżane”	5
7.	„Aby nauczyciele odbywali konsultacje z pojedynczymi uczniami”	3

Źródło: badania własne, N = 77 (80 rodziców nie odpowiedziało na to pytanie, chcieli bowiem powrotu dzieci do szkół)

Krytyczne oceny dotyczyły edukacji zdalnej, gdy przybierała formę wysyłania zadań do realizacji przez rodziców i ucznia, komentarze te zawierały sugestię, że rodzice pracują wówczas za nauczyciela, który robi sobie urlop (kategoria 3). Rozczarowanie taką postawą nauczyciela widoczne było w wypowiedziach 15 rodziców, którzy pisali: „A na zakończenie roku każdy nauczyciel potrafił nauczyć się, w jaki sposób zorganizować spotkanie on-line. Wcześniej wszyscy mieli dwie lewe rączki i zero chęci do prowadzenia zajęć na żywo”; „Rodzic nie posiada wiedzy w zakresie nauczania i chyba jest zbyt pobłażliwy”.

Okres izolacji społecznej był dla uczniów młodszych klas szczególnie trudny, budził negatywne emocje, lęk, dezorganizował codzienne życie, uruchamiając mechanizmy lękowe (Poleszak, Pyżalski 2020). Nie zawsze rodzice byli przygotowani do rozmowy i wsparcia psychicznego dzieci doświadczających sytuacji kryzysowych (Bilicki 2020), wielu z nich także wymagało pomocy psychologicznej, co sugerowali w badaniach. Wśród uczniów objętych edukacją zdalną znalazły się dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych, wymagające szczególnej troski i zindywidualizowanego podejścia nauczyciela, którego w tym przypadku zupełnie zabrakło (Plichta 2020). Podkreślało to 5 rodziców (kategoria 4): „Nauczyciele zachowali się, jakby nic się nie stało. Prowadzili lekcję,

przesyłałi zadania. Wymagali, oceniali. Tymczasem dziecku runął świat”; „Dla dzieci ważne jest również, by wychowawca okazał wsparcie uczniom, porozmawiał, pocieszył czy uspokoił”.

W innych wypowiedziach pojawiły się zarzuty, że przesyłana przez nauczycieli liczba zadań była zbyt duża i zupełnie nieadekwatna do liczby zadań wykonywanych w szkole (kategoria 5). Mówiło o tym 5 rodziców, dążyli oni do szybkiego przywrócenia nauki w trybie stacjonarnym lub choćby on-line. Zauważali: „Przesyłanie zadań i odsyłanie ich to praca dla rodzica, a nie dla dziecka”; „Uważam, że przynajmniej te najtrudniejsze tematy, nowe, nauczyciel wprowadzać powinien online, aby dzieci miały choć namiastkę normalnego nauczania”. W czasie zdalnej edukacji nauczyciele zobowiązani byli do archiwizowania i przechowywania prac nadsyłanych przez uczniów, prawdopodobnie z tego powodu zadawali ich dość dużo. Na uwagę zasługuje wypowiedź jednej z matek, która po szczegółowej analizie zadań przesyłanych przez nauczyciela sama dokonywała ich wyboru, kierując się postęпами edukacyjnymi swojej córki: „Na początku robiłyśmy wiele zadań, przez pięć godzin. Dopóki córka nie powiedziała, że to nie działa. Potem maksymalnie przez 1 godzinę. Opanowała cały materiał klasy pierwszej na naprawdę dobrym poziomie. Kiedy przestałam zwracać uwagę na ilość zadań przesyłanych przez nauczyciela, a widziałam, czego one dotyczą, robiłam maksymalnie jedną godzinę ciekawych zadań”.

Komentarze krytyczne odnosiły się też do sposobu oceniania – 5 rodziców zwracało uwagę, że prace posyłane nauczycielowi do sprawdzenia nie były po sprawdzeniu odsyłane do uczniów, lub kwestionowało rzetelność ocen wystawionych przez nauczyciela (kategoria 6). Brakowało informacji na temat tego, czy oceny były zawyżane czy zaniżane.

Pozytywne strony edukacji zdalnej

Badani rodzice pisali o zmęczeniu edukacją zdalną, w większości dostrzegali jej pozytywne strony (117 osób). Zaledwie 40 rozmówców nie zauważało „żadnych dobrych stron edukacji zdalnej”. Podobieństwo doświadczeń rodziców umożliwiło kategoryzację ich wypowiedzi (tab. 4).

Edukacja zdalna wymusiła nie tylko na nauczycielach, lecz także na uczniach konieczność nabywania nowych umiejętności informatycznych (kategoria 1). Uczniowie uczący się w trybie on-line musieli opanować służące ku temu programy, m.in. Microsoft Teams, Zoom, Google Meet, odbierać pocztę internetową oraz ją wysyłać. Wielu z nich pozbawionych kontaktów rówieśniczych nauczyło się je podtrzymywać za pomocą rozmów prowadzonych przez Skype czy Zooma. Biorąc pod uwagę wiek dzieci, były to ich pierwsze doświadczenia z użytkowym wykorzystaniem komputera. Nauczyciele wysyłali przy tym uczniom linki do stron internetowych zawierających treści edukacyjne, zachęcali do odsłuchiwania lektur w audiobookach, częściej niż w szkole przygotowywali prezentacje, aby wytłumaczyć materiał lekcyjny. Rodzice uznawali to za pozytywny aspekt tej formy edukacji. Wymieniło go 20 badanych, wśród zalet zdalnej edukacji najczęściej wskazywali na: „naukę dziecka posługiwania się programami użytkowymi”; „wdrożenie

do samodzielnej pracy przy wykorzystaniu technologii wirtualnych oraz zarządzania czasem”; „poznanie innej formy nauczania i zaangażowanie w samodzielną naukę”. Rodzice zwracali uwagę, że umożliwiło to najmłodszym konfrontację z własnymi umiejętnościami informatycznymi oraz ich poszerzenie.

Tabela 4. Kategorie wyróżnione w wypowiedziach rodziców ukazujące pozytywne strony edukacji zdalnej

Lp.	Pozytywne strony edukacji zdalnej	Liczba komentarzy
1.	Nabywanie przez dziecko nowych umiejętności w zakresie obsługi komputera i opanowanie nowych technologii	20
2.	Zindywidualizowany sposób nauki i rozkład dnia adekwatny do potrzeb i możliwości dziecka	19
3.	Lepszy stan zdrowia psychicznego dzieci związany z brakiem stresu szkolnego	7
4.	Szybsze i dokładniejsze opanowanie podstawy programowej	16
5.	Możliwość obserwowania swojego dziecka w roli ucznia	12
6.	Możliwość obserwowania pracy nauczyciela	9
7.	Wiele innych zalet dla dzieci	28

Źródło: badania własne, N = 111; nie wliczyłam do komentarzy rodziców niedostrzegających pozytywnych stron (40 osób)

Atrakcyjnym rozwiązaniem w przypadku dzieci i rodziców był zindywidualizowany sposób nauki i rozkład dnia adekwatny do potrzeb i możliwości rozwojowych dziecka (kategoria 2), na co zwróciło uwagę 19 badanych. Pisali oni o większej (niż w nauczaniu stacjonarnym) możliwości skupienia uwagi przez dzieci na wykonywanych zadaniach, pozytywnych walorach elastycznego czasu nauki, spokoju oraz braku stresu szkolnego przy przerabianiu poszczególnych partii materiału, możliwości indywidualnego rozszerzania interesujących dziecko treści i zagadnień, doceniali również brak pośpiechu w realizacji programu szkolnego, unikali trudności związanych z dojazdem do szkoły (zwłaszcza w środowisku wiejskim) oraz koniecznością długotrwałego przebywania najmłodszych dzieci w świetlicy szkolnej, podczas gdy rodzice nadal są w pracy. Pojawiały się następujące wypowiedzi: „to nauka samodzielności i planowania czasu pracy”; „daje możliwość odrabiania lekcji w dogodnym czasie, w ciągu dnia i po pracy”; „dziecko jest wyspane, przystępuje do nauki wtedy, kiedy ma siłę”. Jedna z matek po doświadczeniu edukacji zdalnej zdecydowała się wystąpić o edukację domową dla dwójki spośród swoich dzieci, co jak podkreślała: „było dla mojej rodziny bardzo istotną życiową decyzją, do której inaczej nie dojrzałabym”.

Doświadczenie edukacji zdalnej, a często obserwacja lekcji on-line przez rodziców uświadomiła im stresogenny charakter pobytu w szkole masowej. Siedmiu rodziców

piśało o lepszym stanie zdrowia psychicznego dzieci (kategoria 3), ich pogodniejszym nastroju pomimo stresu związanego z pandemią COVID-19, ustaniu wybuchów złości i porannego płaczu towarzyszącego codziennemu wychodzeniu do szkoły.

Z kolei 16 rodziców zaangażowanych w codzienną w edukację swoich dzieci (kategoria 4) zwracało uwagę, że przebywając w domu, dzieci szybciej niż w szkole opanowały podstawę programową, dokładniej przerabiały zadany materiał, czytały lektury, dopytywały o interesujące je zagadnienia, chętniej współpracowały z rodzicem niż z nauczycielem, a nauka zajmowała im mniej czasu niż w szkole. Pisali np.: „Realizacja podstawy programowej w krótszym czasie niż w szkole, wdrażanie dziecka do samodzielnej nauki”; „Dziecko szybciej się nauczyło czytać i nadrobiło trochę materiału”; „Zastanawiam się, po co synowi szkoła? No może w aspekcie socjalizacyjnym to ma sens”.

Dla części rodziców istotna była możliwość „poznania swojego dziecka jako ucznia” oraz możliwość „ogłędania pracy nauczyciela” (podczas prowadzenia lekcji on-line). Na pierwszą prawidłowość (poznanie dziecka jako ucznia – kategoria 5) zwróciło uwagę 12 badanych. Doświadczenie indywidualnej pracy z własnym dzieckiem uświadomiło rodzicom poziom edukacyjny dziecka, pozwoliło docenić wysiłek i wkład pracy konieczny do realizacji zadań wynikających z podstawy programowej, poznać i zgłębić treści podręczników szkolnych itp. Wypowiedzi rodziców bardzo często wskazywały, że uprzednio (przed doświadczeniem nauki zdalnej) nie znali oni podstawy programowej obowiązującej w klasach, do których uczęszcza dziecko, wykazu lektur oraz treści zadań szkolnych, niektórzy nawet nie odrabiali z dzieckiem prac domowych. Rodzice zauważali: „Szczerze mówiąc, przyglądałam się lekcji, tak jakby była w szkole. Widziałam, jak pracuje, aby zdobyć tą piątkę czy szóstkę. Mnie to bardzo cieszyło w tej nauce”; „Poznanie możliwości edukacyjnych dziecka, słabych i mocnych stron”.

Możliwość poznania i obserwacji pracy nauczyciela podczas lekcji związaną z nauczaniem on-line jako pozytywną stronę edukacji zdalnej wymieniło 9 osób (kategoria 6). Ukazała ona rodzicom wymagania nauczycieli wobec uczniów, pozwoliła poznać stosowane przez nich metody nauczania i zaobserwować umiejętności nawiązywania kontaktu z dziećmi. Niektórzy spośród badanych uważali, że uczniowie podczas edukacji zdalnej przerabiali więcej materiału niż podczas tradycyjnej nauki szkolnej. Pisali: „nadmierna ilość zadań wysyłanych w pliku zniechęcała do odrabiania lekcji”; „ilość nauki w szkole była nieadekwatna do wymagań”; „odkryłam żenująco niski poziom nauczania języka obcego”; „zauważyłam, że Pani krzyczy na dzieci”.

Wypowiedzi innych udzielających wywiadu rodziców (28) były tak różnorodne, że trudno byłoby je skategoryzować (kategoria 7 – wiele czynników). Zwracali uwagę m.in. na: sprawniejszą organizację życia rodzinnego, gdy dzieci są w domu (3 osoby); poprawę zachowania (1 osoba); możliwość pomocy przez dziecko w domu (2 osoby); większe bezpieczeństwo w sytuacji pandemii ze względu na choroby przewlekłe i współistniejące członków rodziny (2); możliwość kontynuacji nauki w innym mieście, gdyż rodzice przebywali w delegacji lub na stażach (3); głębszą więź z rodzicami (2); możliwość wspólnego spędzania czasu wolnego (2); brak zwolnień lekarskich związanych

z chorobami dzieci, które mogły doprowadzić do utraty pracy przez rodzica (3) oraz inne czynniki – choć nie zostały jednoznacznie określone (3).

Negatywne strony edukacji zdalnej

Rodzice, choć wymieniali opisane pozytywne strony edukacji zdalnej, dostrzegali także jej wady. Analiza wypowiedzi 151 rodziców, którzy odpowiedzieli na to pytanie, umożliwiła mi wyłonienie 8 kategorii (tab. 5).

Tabela 5. Kategorie wyróżnione w wypowiedziach rodziców ukazujące negatywne strony edukacji zdalnej

Lp.	Negatywne strony edukacji zdalnej	Liczba komentarzy
1.	Brak kontaktów społecznych z rówieśnikami	30
2.	Trudno nakłonić dzieci do nauki i realizacji przesyłanych zadań	12
3.	Brak wsparcia ze strony szkoły i nauczycieli	20
4.	Brak edukacji on-line i ciągłe przysyłanie zadań do samodzielnego wykonania	50
5.	Przeciążenie dziecka i poczucie braku kompetencji rodzica do nauczania	17
6.	Obawa o jakość i efekty edukacji zdalnej na dalszych szczeblach edukacji	10
7.	Monotonia zdalnych form edukacji (w tym edukacji on-line)	7
8.	Konieczność zostawiania dzieci samych w domu i trudności w związku z tym na skupieniu się na pracy zawodowej	5

Źródło: badania własne, N = 151 (6 rodziców nie odpowiedziało na to pytanie)

Brak kontaktów społecznych z rówieśnikami to najczęściej wymieniana (30 osób) przez rodziców wada edukacji zdalnej (kategoria 1). Izolacja od rówieśników, brak wspólnych zabaw i interakcji, a dodatkowo stres związany z pandemią COVID-19 wywoływały negatywne zmiany w zachowaniu dzieci. Były one szczególnie widoczne w okresie największego lockdownu, do którego psychicznie nie byli przygotowani ani uczniowie, ani ich rodzice. Rodzice skarżyli się, że dzieci stały się: „smutne”, „osowiałe”, „płaczliwe”, „zdziczałe”, „straciły motywację do nauki i realizacji własnych pasji”. Pisali: „Trudno zmusić mi go do czegokolwiek. Najchętniej siedziałby na kanapie z pilotem w ręku, choć nigdy nie lubił oglądać telewizji”; „Syn stał się nerwowy i płaczliwy”, „Jeszcze trochę, a psychiatry dziecięcego zaczęłabym szukać”. Bierność i brak zaangażowania przekładały się także na płaszczyznę edukacyjną, uwidaczniały się trudności edukacyjne, wynikające głównie z niemożności skupienia uwagi oraz zaburzeń koncentracji.

Kilkunastu rodzicom (12 osób; kategoria 2) trudno było nakłonić dzieci do nauki oraz realizacji zadań przesyłanych przez nauczycieli. Jeśli edukacja odbywała się w formie on-line, obserwowali większe zmęczenie dzieci, które dodatkowo musiały odrabiać zadania domowe. W przypadku edukacji zdalnej polegającej na przysyłaniu zadań przez

nauczyciela rodzice musieli uczyć dzieci, co czynili często po wykonaniu pracy zawodowej i innych obowiązków domowych, w późnych godzinach wieczornych, gdy dzieci były już zmęczone całodzienną aktywnością. Częste przebywanie najmłodszych uczniów przed komputerem powodowało trudności z koncentracją i niemożność skupienia uwagi na zadaniach, co zmniejszało efektywność w odrabianiu prac domowych. Brak kontroli dzieci podczas lekcji był przyczyną ich opuszczania lub dekoncentracji uczniów wykonujących w czasie lekcji on-line inne czynności. Rodzice zwracali uwagę: „Edukacja on-line wymagała jeszcze więcej zaangażowania niż nauka w szkole”; „Dziecko wyłącza kamerę i zajmuje się czymś innym, później nie jest w temacie. Rozprasza się”; „Na lekcji składa samolociki, bawi się zabawkami, które są w pokoju”.

Niektórzy rodzice (20 rozmówców) odczuwali brak wsparcia ze strony nauczycieli i szkoły (kategoria 3), zarzucali im: małe zaangażowanie w edukację zdalną (wyłącznie przysyłanie kart poleceń), unikanie kontaktu telefonicznego oraz on-line z dziećmi mimo posiadanych przez nauczycieli warunków („szkoła zakupiła Microsoft Teams”, „pracownice komputerowe były dobrze wyposażone”) i „natłok” zadań przesyłanych do samodzielnej realizacji przez dzieci (a także rodziców). Analizując tę część prowadzonych badań, zdają sobie sprawę, że negatywne opinie na temat pracy nauczycieli i szkoły mogły być spowodowane przemęczeniem i frustracją rodziców, którzy sami zmuszeni byli uczyć swoje dzieci, oraz brakiem znajomości sytuacji, w której znalazły się szkoły, a tym samym – nauczyciele. Rodzice mówili: „Wykonuję pracę za nauczyciela, ja uczę dziecko 4 godziny, nauczyciel przygotowuje wysyłany materiał około 2 godzin”; „Wymagania stawiane przy nauce psują relacje z rodzicami, dziecko chętniej pracuje w grupie, w klasie. Nigdy nie chciałam być nauczycielką”.

Wielu badanych rodziców (50 rozmówców, kategoria 4) obawiało się ponownego zamknięcia szkół w przypadku drugiej fazy rozwoju pandemii COVID-19. Ich obawy były spowodowane nie tylko koniecznością zapewnienia opieki najmłodszym uczniom podczas ich nieobecności związanej z wykonywaniem zawodowych obowiązków, lecz przede wszystkim brakiem edukacji on-line i doświadczoną wcześniej formą edukacji zdalnej – polegającą na przysyłaniu kart pracy do samodzielnego wykonania oraz odesłania przez ucznia. Mówili np.: „Mam przekonanie, że jak wróci nauczanie zdalne, to znowu zostaniemy z tym sami”; „To za duże obciążenie dla pracujących rodziców”.

Ostatnia z wypowiedzi odzwierciedla dylematy rodziców, niektórzy (17 osób) pisali o przeciążaniu nauką zdalną i poczuciu braku własnych kompetencji w tym zakresie (kategoria 5). Zauważali, że choć nie ukończyli studiów pedagogicznych, musieli poświęcać kilka godzin dziennie na naukę własnych dzieci, zwracali uwagę na zaniedbywanie innych sfer domowej oraz rodzinnej aktywności, na konflikty pojawiające się pomiędzy rodzicami oraz rodzicami a dziećmi wynikające z nadmiernej koncentracji rodziców na nauce szkolnej. Jedna z matek skwitowała sytuację krótko: „To jest koszmar dla rodzica i dziecka. Nie byłam przygotowana na taką formę. Nie miałam dość czasu, żeby nauczać tak, jak trzeba, więc syn ma ogromne zaległości”.

Rodzice obawiali się także efektów i jakości edukacji zdalnej (kategoria 6), zwłaszcza gdy zajęć nie prowadzono on-line albo dzieci uczestniczyły w niej bez kontroli rodzicielskiej (np. pozostawały same w domu). Takie obawy zgłosiło 10 badanych. Wynikały one z przekonania o braku skutecznej weryfikacji efektów kształcenia u dzieci. Rodzice uważali, że dzieci „obchodzą system szkolny”, wysyłając sobie zadania, logują się na lekcje, w których nie uczestniczą, przy pomocy innych uczniów piszą prace klasowe, nieuczciwie zdobywają oceny. Nieufność dotycząca nowej formy edukacji zdawała się wynikać z przekonania rodziców, że bez nadzoru i kontroli nauczyciela uczniowie nie opanują podstawy programowej.

Z kolei 7 badanych (kategoria 7) uważało, że edukacja zdalna, nawet prowadzona on-line, jest formą monotonną dla dziecka, wymaga przy tym długiego czasu korzystania z komputera, co nie jest wskazane w przypadku tak małych dzieci. Byli to rodzice uczniów klasy I, którzy znaleźli się w najtrudniejszym położeniu. Zamknięcie szkół przypadło na drugie półrocze klasy pierwszej, a zatem okres, w którym dziecko nabywa podstawowych umiejętności w zakresie pisania, czytania i liczenia, a obecność nauczyciela i rówieśników jest szczególnie istotna. Mówili np.: „Dostajemy polecenie zadań do wykonania i odesłania adresowane do dzieci. Tylko że one dobrze przeczytać ich nie potrafią”; „to przypomina wykład, a nie lekcję”.

Nieliczni rodzice – 8 osób (kategoria 8) – nie mogli się skupić na aktywności zawodowej, gdyż ich dzieci przebywały same w domu, choć podczas normalnego funkcjonowania szkoły miałyby zapewnioną opiekę świetlicową i wyżywienie. Nie przysługiwał im już zasiłek opiekuńczy lub nie chcieli z niego korzystać, obawiając utraty pracy. Zauważali, że ciągły lęk o bezpieczeństwo dziecka i nieustanne wykonywanie telefonów do domu nie pozwalały im skoncentrować się na własnej pracy.

Podsumowanie

Wprowadzenie edukacji zdalnej w marcu 2020 r. wywołało wiele dylematów i napięć w relacji rodzice–nauczyciele, uwidaczniających się w dyskursie publicznym. W prowadzonych przeze mnie badaniach wykazałam, że wątpliwości dotyczyły częściej sposobu realizacji zdalnej nauki przez młodszych uczniów, nie zaś celowości wprowadzenia takiego rozwiązania w sytuacji pandemii COVID-19. Problematyczna była przede wszystkim jakość zdalnych lekcji oraz sposób przygotowania do nich i zaangażowania nauczycieli. W niektórych przypadkach nauka zdalna przybrała formę starannie i interesująco prowadzonych lekcji on-line, w innych – przesyłania przez nauczycieli poleceń, zadań i kart pracy, które uczniowie musieli odesłać po wypełnieniu. Pierwsza z opisanych form wymagała dużego zaangażowania nauczycieli oraz uczniów, a także konieczności zapewnienia uczniom opieki ze strony rodziców, bliskich czy krewnych. Często była pozytywnie oceniana przez rodziców, umożliwiała im przy tym obserwację pracy własnych dzieci czy sposobu prowadzenia lekcji. Pozwoliła poznać własne dzieci w relacjach szkolnych, ukazała jednocześnie bolączki

procesu edukacji (stres szkolny, monotonne metody nauczania, często nieprzystające do rzeczywistości programy szkolne itp.) oraz różnorodność postaw nauczycieli wobec własnej pracy i procesu edukacji. Druga zaś (zdalne przesyłanie lekcji) oceniana była przez rodziców krytycznie. Analizując wypowiedzi rodziców, można zauważyć, że doświadczenie edukacji zdalnej nierzadko powodowało antagonizmy w relacjach rodzice–nauczyciele oraz rodzice–dzieci. Rodzice nie zastanawiali się nad sytuacją szkół zamkniętych niemal z dnia na dzień, nad sytuacją oświaty w Polsce, nad ich złą organizacją czy nieskutecznym systemem edukacji zdalnej. Z kolei uczniom trudno było się dostosować do takiej formy edukacji, gdyż od najmłodszych lat wdrażani byli do restrykcyjnego i kontrolowanego przez nauczyciela modelu edukacji, a nie modelu samokształcenia. W rezultacie można odnieść wrażenie, że choć sama edukacja on-line zdaje się interesującą formą do wykorzystania w przyszłości, wymaga zmiany w sposobie myślenia o procesie edukacji zarówno od uczniów, rodziców, jak i przede wszystkim nauczycieli.

Literatura

- Beilmann M., Opermann S., Kalmus V., Donoso V., Retzmann N., d’Haenens L. (2020), *Home-school communication on children’s digital skills development: Based on interviews with experts from the education sector*. Zenodo. <http://doi.org/10.5281/zenodo.4395695>.
- Bilicki T. (2020), *Jak pracować z uczniem w kryzysie w czasie pandemii Covid 19*. W: J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19*. Warszawa, EduAkcja.
- Creswell W. (2013), *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Groenwald M. (2020), *Czas w uczeniu się. Analiza krytyczna perspektywy obiektywistycznej*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 48(1).
- Klus-Stańska D. (2015a), *Wyjść poza instytucjonalną standaryzację dziecka. Nowe inspiracje teoretyczne dla wczesnej edukacji*. „Studia Pedagogiczne”, 68.
- Klus-Stańska D. (2015b), *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Klus-Stańska D., Nowicka M. (2009), *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa, WSiP.
- Konarzewski K. (2000), *Jak uprawiać badania oświatowe*. Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Kozinets R.V. (2012), *Netnografia. Badania etnograficzne on-line*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Librus (2020a), *Nauczanie zdalne. Jak zmieniło się na przestrzeni czasu. Raport nr 2 z badania ankietowego. Maj 2020*. http://files.librus.pl/articles/00pic/20/05/29/librus/Librus_RAPORT2_nauczanie_zdalne_maj2020.pdf, 2.09.2020.
- Librus (2020b), *Nauczanie zdalne – jak wygląda w naszych domach? (raport z badania ankietowego)*. https://www.librus.pl/wp-content/uploads/2020/06/Nauczanie_zdalne_jak_wyglada_w_naszyc_domach_raport_kwiecien_2020.pdf, 2.09.2020.
- Makowska M. (2013), *Desk research*. W: M. Makowska (red.), *Analiza danych zastanych*. Warszawa, Wydawnictwo Scholar.

- Nowicka M. (2020), *Wizerunek nauczyciela w czasach pandemii na forach internetowych rodziców*. Referat wygłoszony podczas V Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej z cyklu „Dziecko-cyfrowy tubylec w szkole. Problemy i Wyzwania: Cyfrowość w kontekstach akademickich”, organizowanej przez Instytut Nauk Pedagogicznych Wydział Nauk Społecznych Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Katedrę Dydaktyki i Wczesnej Edukacji, przy współpracy Oddziału Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego w Olsztynie.
- Olczak A. (2011), *O zjawisku zniewolenia w rzeczywistości edukacyjnej*. W: D. Klus-Stańska, D. Bronk, A. Malenda (red.), *Pedagogika wczesnej edukacji. Dyskursy, problemy, otwarcia*. Warszawa, Żak.
- Plebańska M., Szyller A., Sieńczewska M. (2020), *Edukacja zdalna w czasach COVID-19. Raport z badania*. https://files.librus.pl/articles/00pic/20/07/09/librus/a_nauczanie_zdalne_oczami_nauczycieli_i_uczniow_RAPORT.pdf, 13.02.2021.
- Plichta P. (2020), *Różnorodne konteksty nierówności cyfrowych a wyzwania dla zdalnej edukacji – propozycje rozwiązań*. W: J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19*. Warszawa, EduAkcja.
- Poleszak W., Pyżalski J. (2020), *Psychologiczna sytuacja dzieci i młodzieży w dobie pandemii*. W: J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19*. Warszawa, EduAkcja.
- Ptaszek G., Stunża G.D., Pyżalski J., Dębski M., Bigaj M. (2020), *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami*. Gdańsk, GWP.
- Pyżalski J. (2020), *Wstęp*. W: J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19*. Warszawa, EduAkcja.
- Szyller A. (2018), *Bezrefleksyjna codzienność refleksyjnych uczniów czyli polska edukacja wczesnoszkolna z podręcznikiem w tle*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 40(1).
- Śliwerski B. (2015), *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Tanaś M. (2004), *Dydaktyczny kontekst kształcenia na odległość*. W: M. Tanaś (red.), *Pedagogika a środki informatyczne i media*. Warszawa–Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Tanaś M. (2015), *Distance Education as an Object of Study and Reflection of Pedagogy in Poland*. „International Journal of Electronics and Telecommunications”, 61(3).
- Walter N. (2020), *Mamy (za)duży wybór – jak nie zgubić się wśród cyfrowych narzędzi*. W: J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19*. Warszawa, EduAkcja.
- Żytko M. (2020), *Wczesna edukacja – między standaryzacją w upodmiotawianiu*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 49(2).