

**Aleksandra Szyller**

Uniwersytet Warszawski\*

E-mail: [szyllerola@gmail.com](mailto:szyllerola@gmail.com)

ORCID: 0000-0003-1438-1150

## **Polska szkoła podstawowa w obliczu braku obligatoryjnych prac domowych uczniów\*\***

### **Summary**

POLISH PRIMARY SCHOOL IN THE FACE OF NO COMPULSORY HOMEWORK FOR PUPILS\*\*

This article contributes to the discussion on primary school students' homework by examining the conditions for its use in the context of historical and contemporary challenges of child and adolescent development. The aim of this paper is to deepen the discussion on the issue of homework in education, its objectives, functions, and to analyse existing research findings concerning its effectiveness in primary schools. The findings highlight the excessive burden of homework on Polish students and indicate a range of negative consequences stemming from poorly designed, overly frequent assignments. However, research results remain inconclusive, and their methodological foundations are often debatable. The Ministry of National Education's regulation limiting the use of homework in primary schools has reignited the debate about its role in the educational and developmental process, as well as the broader approach to implementing changes in Polish education. Instead of asking *whether homework should be assigned*, a better question might be: *how can homework be assigned to ensure it is effective, developmental, and motivating for students?* Addressing these questions requires a review of both Polish and international research and analyses to provide a solid empirical basis for informed conclusions.

**Keywords:** homework, effectiveness, learning, teaching, optionality, autonomy, decisiveness

---

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

\*\* Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

## Wprowadzenie

Tradycja zadawania prac domowych zdaje się być stara jak świat. Śmiało można powiedzieć, że powstanie instytucji, jaką jest szkoła niejako automatycznie spowodowało pojawienie się zadań domowych wychowanków. Niemal od zawsze, dla większości uczniów, rodziców i nauczycieli, szkoła oraz praca domowa funkcjonowały jak dwa naczynia połączone. Nie istniało jedno bez drugiego. Również i dziś prace domowe, nazywane „czarna dziurą” w procesie kształcenia, stanowią drugą po szkolnej, najbardziej popularną formę uczenia się. Uważane są przez nauczycieli, paradoksalnie też przez zmęczonych i często narzekających na nią rodziców, za nieodłączny element szkolnej rzeczywistości uczniów, bez którego większość dorosłych nie wyobraża sobie efektywnej edukacji. W badaniach Romana Dolaty i zespołu tylko 2% badanych nauczycieli było zdania, że możliwe jest prowadzenie skutecznej edukacji bez zadawania prac domowych (Dolata i in., 2015).

Pierwsze prace domowe pojawiły się już w starożytności i polegały przede wszystkim na pamięciowej nauce tekstów oraz doskonaliły umiejętność pisania, wykorzystując do tej czynności papirus, gliniane i kamienne tabliczki. Od tego czasu forma, cel, zakres prac domowych podlegał wielokrotnym modyfikacjom i mimo zmian w zasobie wiedzy dotyczącej także samego procesu nauczania i uczenia się, roli i funkcji szkoły, podejścia pedagogicznego, stosowanych środków dydaktycznych, ich idea ciągle pozostaje niezmienna (Puślecki, 2005). Mimo że prace domowe znane były w starożytności ich apogeum przypada na okres odrodzenia, kiedy to wzrosło zapotrzebowanie na wiedzę z zakresu różnych nauk i co najważniejsze nastąpiło rozpowszechnienie książek i podręczników. Jak pisze Władysław Puślecki to właśnie ogólna dostępność podręczników dla uczniów legła u podstaw zwyczaju systematycznego zadawania prac domowych (Puślecki, 2005). W XVII w. obowiązki nauczyciela w czasie lekcji sprowadzały się przede wszystkim do zadawania i odpytywania z tego, co było uczniom zlecone do domu. Na przestrzeni wieków funkcje, rodzaje, częstotliwość prac domowych ulegały dalszym zmianom. Większość nurtów i pedagogów akceptowało jednak zwyczaj ich zadawania, co spowodowane było przede wszystkim brakiem efektywności szkoły, która nie mogła pozwolić sobie na całkowitą rezygnację z zadań domowych zleczanych podopiecznym. Z historycznego punktu widzenia autorka artykułu *Nauki szkolnej i domowej...* tak opisuje sytuację:

Rozbudowa programów nauczania, jednolitość wymagań prowadziły do nadmiernego obciążenia uczniów nauką szkolną i domową, przynosząc niekorzystne skutki uboczne w postaci pogorszenia stanu zdrowia i ogólnego rozwoju dzieci i młodzieży. Sytuacja taka wyzwała protesty higienistów, rodziców. Mnożyły się propozycje zniesienia nauki domowej (Łukawska, 2004, s. 12).

Najbardziej intensywnie i zdecydowanie działały w tym zakresie szkoły eksperymentalne nowego wychowania. To właśnie one postulowały i wdrażały nacisk na samodzielne uczenie się dziecka w szkole, często nawet kosztem wydłużonego pobytu w placówce w celu ostatecznego ograniczania lub zlikwidowania nauki w domu. Istniały również rozmaite nurty edukacji alternatywnej, koncepcje, formy i metody uznające absolutną zbyteczność prac domowych uczniów. Wśród nich można wymienić popularny dziś plan daltoński, metodę projektów czy uczenie się pod kierunkiem. W tradycyjnym systemie szkolnym wartość pracy domowej była i jest jednak ciągle przeceniana.

W polskiej przestrzeni publicznej (nie tylko edukacyjnej) praca domowa uczniów oraz skuteczność jej oddziaływań również niemal od zawsze stanowiły temat burzliwych dyskursów. Problem związany z powszechnym występowaniem, nadużywaniem, przeciążeniem uczniów pracą własną, wykonywaną poza obowiązkowymi godzinami dydaktycznymi, bliski był w naszym kraju nie tylko dzieciom i młodzieży, ale również ich rodzicom, równie silnie obciążonych pracą międzylekcyjną swoich pociech. Pomimo braku jednoznacznych dowodów naukowych potwierdzających jej korzystny wpływ na wyniki w nauce (szczególnie w przypadku uczniów szkoły podstawowej) oraz rozwój takich cech, jak samodzielność czy odpowiedzialność (Hattie, 2009; Kohn, 2018), duże grono nauczycieli i rodziców było zdania, że rezygnacja z prac międzylekcyjnych uczniów nie jest dobrym rozwiązaniem, a nieudokumentowane zalety, które niesie za sobą ich stosowanie, są zdecydowanie istotniejsze niż zagrożenia wynikające z ich wykorzystywania. Wśród zagorzałych zwolenników, jak i radykalnych przeciwników zadawania prac domowych bardzo często dochodziło do silnej wymiany zdań, nie powodujących jednak poważnych zmian prawnych. Organem decyzyjnym w kwestii zadawania prac domowych były na ogół placówki edukacyjne, które nie poświęcały temu tematowi szczególnej uwagi, traktując go jako pozaszkolną codzienność uczniów. Przez ostatnie lata byliśmy świadkami niepokojącej tendencji, zlecania już od przedszkola, na coraz wcześniejszych etapach edukacji, większej liczby, coraz bardziej czasochłonnnych, często również bezcelowych, nieprzemysłanych, niezwiązanych z realizowanym na zajęciach procesem dydaktycznym prac domowych. Sytuacja ta ostatecznie, doprowadziła do podjęcia przez Ministerstwo Edukacji Narodowej dość radykalnej, niepoprzedzonej szerokimi konsultacjami społecznymi, eksperckimi, zaskakującej w kontekście działania innych państw europejskich, decyzji dotyczącej centralnego regulowania pracami domowymi uczniów.

W większości krajów europejskich obserwujemy tendencję w postaci ograniczenia liczby zadawanych prac domowych, ich modyfikacji, zmiany jakości, częstotliwości. Na ogół jednak odgórne, centralne dyrektywy ustępują miejsca rekomendacjom i zaleceniom, pozostawiając swobodę co do ostatecznej organizacji prac

domowych szkołom i nauczycielom. Spotykamy się raczej z zaleceniami, proponowanymi rozwiązaniami, pozwalając na autonomiczne działanie, elastycznie postępującym w tym zakresie placówkom i ich pracownikom. Wyjątkiem jest tu Francja – gdzie od roku 1956 obowiązuje zakaz zadawania prac domowych, z różnym skutkiem respektowany jednak przez nauczycieli. Szczególny nacisk na promowanie decyzyjności szkół obserwujemy w Finlandii, która dalej pozostaje wzorem edukacji dla wielu europejskich sąsiadów. To tu autonomia pedagogów jest niezwykle widoczna, a ich status społeczny naprawdę wysoki. Podstawowa programowa nie jest przy tym tak przeładowana jak w Polsce, a nauczyciel ostatecznie decyduje o formie, terminie i realizacji określonych zagadnień. Prace domowe zadawane są tu systematycznie, są jednak bardzo krótkie i proste w realizacji<sup>1</sup>. Unika się zlecenia ich na weekend i w czasie wolnym od zajęć dydaktycznych. Podobny trend obserwujemy w Szwecji, gdzie brak konkretnych regulacji prawnych w zakresie prac domowych, umożliwia decyzyjność nauczycieli i indywidualizację pracy uczniów. Jak piszą Paweł Penszko, Michał Sitek i Olga Wasilewska:

W części państw (np. w Austrii, Belgii, na Cyprze, w Grecji, Luksemburgu i Rumunii) stosowane są rozwiązania ograniczające ilość czasu poświęcanego przez uczniów szkoły podstawowej na prace domowe, określające moment ich zlecenia lub charakter wykonywanych zadań, najczęściej za pomocą wydawanych przez ministerstwo wytycznych (Penszko i in., 2024, s. 2–3).

Polskie ministerstwo edukacji podjęło jednak w tym zakresie inną decyzję. 22 marca 2024 r. zostało podpisane rozporządzenie dotyczące prac domowych (Dz.U. z 2024 r., poz. 438) stanowiące nowelizację rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania, promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz.U. z 2023 r., poz. 2572)<sup>2</sup>. Głównym celem zaproponowanych i błyskawicznie wprowadzonych zmian<sup>3</sup> było uregulowanie kwestii zadań domowych, ograniczenie ich zadawania przez nauczycieli oraz „uwolnienie” od nich przemęczonych i przeciążonych nimi uczniów, na co wskazywały nie tylko wyniki badań naukowych, ale również liczne sygnały napływające od dzieci, młodzieży i ich rodziców (Penszko i in., 2024; Dolata i in., 2015; Jarnutowska, Grygiel, 2015).

<sup>1</sup> Badania OECD z 2013 r. wskazują Finlandię jako kraj, gdzie uczniowie poświęcają najmniej czasu na prace domowe (OECD, 2013)

<sup>2</sup> <https://www.infor.pl/akt-prawny/DZU.2024.085.0000438,rozporzadzenie-ministra-edukacji-zmieniajace-rozporzadzenie-w-sprawie-oceniania-klasyfikowania-i-promowania-uczniow-i-sluchaczy-w-szkolach-publicznych.html> [otwarte 20 września 2024].

<sup>3</sup> Rozporządzenie weszło w życie niemal natychmiastowo, w trakcie roku szkolnego, w drugiej połowie semestru letniego.

Zapisy w rozporządzeniu objęły uczniów wszystkich klas szkoły podstawowej. Zgodnie z treścią ww. dokumentu w edukacji wczesnoszkolnej nauczyciele nie mogą zadawać prac domowych pisemnych, jak i praktyczno-technicznych do wykonania przez ucznia w czasie wolnym od zajęć dydaktycznych. Wyjątkiem są prace dotyczące usprawniania motoryki małej, które mogą być zlecone jako obowiązkowe i z których to nauczyciel może (ale nie musi) ustalić ocenę. W klasach IV–VIII nauczycielom również nie wolno wyznaczać uczniom obligatoryjnych prac domowych. Na tym etapie rozporządzenie dopuszcza prace pisemne lub praktyczno-techniczne wykonywane poza zajęciami szkolnymi, ale są one dla ucznia fakultatywne. Nauczyciel nie wystawia za nie oceny, ale ma obowiązek sprawdzić taką pracę i udzielić uczniowi informacji zwrotnej, wskazującej, co robi dobrze, co i jak wymaga poprawy oraz wyznaczyć wskazówki do dalszej pracy. Co warto podkreślić, wbrew obiegowym opiniom, wprowadzenie nowych przepisów nie zniosło obowiązku uczenia się w domu, np. nauki czytania technicznego i semantycznego, czytania lektur, nauki słówek z języków obcych czy powtarzania materiału omówionego podczas lekcji (Czerkawska i in., 2024). Od 1 kwietnia 2024 r., kiedy rozporządzenie weszło w życie, z konsekwencjami jego zapisów mierzą się przede wszystkim uczniowie, nauczyciele, dyrektorzy oraz rodzice. Od tego czasu obserwujemy niegasnącą intensyfikację debat społecznych związanych z tematem pracy uczniów w domu.

Dlaczego Ministerstwo Edukacji Narodowej zdecydowało się na tak poważny krok w postaci centralnej regulacji pracami domowymi uczniów? Czy został on odpowiednio przemyślany, powiązany z innymi koniecznymi zmianami w systemie edukacyjnym, podparty głęboką analizą istniejących wyników badań? Czy prace domowe były rzeczywiście sposobem na osiągnięcie wysokich wyników w nauce, stanowiąc bazę dla doskonalenia umiejętności poznawczych uczniów, ale także wyrabiając u nich skuteczne sposoby na doskonalenie, samodzielne uczenie się? Co oznacza szkoła bez prac domowych? Jak wypełnić niszę powstałą po systemowej rezygnacji z nich? Ten artykuł będzie próbą odpowiedzi na te pytania.

### **Praca domowa i jej funkcje – krótki przegląd terminologiczny**

Prace domowe nazywane inaczej nauką domową, pracą lekcyjno-domową, pracą międzylekcyjną, nauką własną, odrabianiem lekcji to zadania wykonywane przez uczniów przeznaczone do realizacji poza obowiązkowymi godzinami dydaktycznymi, najczęściej w domu, z zachowaniem własnego tempa, metod i czasu realizacji (Łukawska, 2004). Celem takich prac, zdaniem Wincentego Okonia, jest „rozszerzenie, utrwalenie i pogłębienie wiedzy oraz wdrożenie do samodzielności w posługi-

waniu się wiedzą, w zbieraniu informacji, dokonywaniu obserwacji, rozwiązywaniu zagadnień oraz pisemnym ich opracowaniu” (Okoń, 1981, s. 238). Na cel prac domowych, jakim jest utrwalenie wiadomości i umiejętności nabytych w szkole wskazuje również Halina Kozak (1984). Podobne rozumienie istoty i funkcji zadań domowych prezentuje np. Jan Zborowski (1995) czy Czesław Kupisiewicz (1985).

Innowacyjne i praktyczne podejście do prac domowych, nazywanych międzylekcyjnymi, prezentowane jest przez Jerzego Kujawińskiego. Postrzega je on jako ogniwo łączące następujące po sobie lekcje, w trakcie których prace te są zadawane, a następnie wykorzystywane. W przeciwieństwie do innych badaczy stawia nacisk nie na działalność indywidualną, ale twórczą działalność społeczną mogącą służyć dla dobra innych (Kujawiński, 1990). Gdyby współcześni nauczyciele podobnie rozumieli ideę zadań domowych, mogłoby to przyczynić się do chociaż do częściowej eliminacji prac zadawanych niejako mechanicznie, pozostawiając namysł nad ich szerszym sensem, nie tylko poznawczym celem oraz tematycznym i metodycznym powiązaniem ich z procesem uczenia się i nauczania odbywającym się podczas lekcji.

O korzyściach, jakie niesie za sobą odrabianie prac pozalekcyjnych wspomina także Halina Filipczuk, identyfikując je jako dodatkową działalność jednostki pozwalającą na rozpoznanie własnych strategii uczenia się, samopoznanie „[...] nauka domowa to indywidualny, dodatkowy wkład pracy w realizację osobistych zainteresowań, poznanie własnych możliwości, słabych i mocnych stron, indywidualnych cech np. typu pamięci” (Filipczuk, 1985). O rozwoju samooceny, samokontroli, jako jednych z celów pracy domowej czytamy również w pracach Renaty Reclick (2005).

Dość obszerną definicję pracy domowej, opisującą również jej atuty, akcentującą silnie indywidualizację pracy proponuje Marianna Szpiter:

Nauka domowa to dodatkowy, indywidualny wkład pracy w realizację osobistych zainteresowań ucznia, który pozbawiony bezpośredniej kontroli ze strony nauczyciela, staje się aktywną i samodzielnie pracującą jednostką, sam reguluje sobie tempo pracy, poznaje swoje możliwości, słabe i mocne strony. Może korzystać z różnych źródeł informacji, sam szukać tych źródeł, planować i organizować własną działalność poznawczą, wreszcie przez samokontrolę sprawdzić osiągnięte wyniki (Szpiter, 1992, s. 475).

O kształtowaniu samodzielności, nauce krytycznego myślenia, kształtowaniu umiejętności uczenia się jako jednych z licznych celów prac domowych wspominają również Elżbieta Miodek (1988), Józefa Bałachowicz (2006) czy Barbara Dudel (2007). Anna Kołodziej i Bernadeta Niesporek-Szamburska (2009) idą o krok dalej, wskazując na dodatkowy benefit wynikający z odrabiania prac domowych, jakim jest rozwój myślenia krytycznego, poszukiwanie nowych sposobów rozwiązywania problemów.

Podsumowując, na podstawie przeglądu literatury przedmiotu, można wskazać różnorodne funkcje, jakie potencjalnie mogą być spełniane **przez właściwie zorganizowane** zadania domowe uczniów:

- służą do przygotowania treści nauczania do kolejnej lekcji,
- wzbogacają wiedzę deklaratywną, proceduralną i kontekstową uczniów, pomagają utrwalić treści, opanować materiał nauczania i umiejętność posługiwania się nim w teorii i praktyce,
- uczą umiejętności krytycznego myślenia, rozwiązania problemów i stosowania różnych strategii dojścia do wyniku,
- umożliwiają wykonywanie prac o charakterze twórczym, rozwijają pomysłowość,
- są sposobem na konstruktywne spędzanie czasu wolnego przez dzieci<sup>4</sup>,
- motywują do dalszej nauki, poszerzania wiedzy, pogłębionego poznawania zagadnień programowych, rozwijania indywidualnych uzdolnień i zainteresowań,
- wspierają procesy i rozwijają umiejętności uczenia się, samokształcenia – samodzielność, pilność, wytrwałość, poczucie obowiązku, staranność, rzetelność, systematyczność, odpowiedzialność,
- dają możliwość pracy indywidualnej, przebiegającej we własnym tempie, z wykorzystaniem własnych metod, z możliwością wyboru czasu i miejsca, skłaniają do podejmowania inicjatywy, uczą niezależności,
- odślaniają przed uczniami braki w wiedzy, pozwalają na samodzielne sprawdzenie stopnia zrozumienia materiału, ocenę swoich kompetencji,
- pozwalają na kontrolę opanowania przez uczniów treści nauczania, sprawdzenie, czy zrozumieli oni program realizowany na lekcji i osiągnęli wymagane umiejętności,
- mogą być okazją do otrzymania wzmacniającej pochwały,
- są źródłem satysfakcji z poprawnie i samodzielnie wykonanego zadania,
- są formą dyscyplinowania uczniów, samodyscyplinowania,
- informują rodziców o procesie nauczania (są swoistym oknem na świat szkolny dzieci, wzmacniają zainteresowanie rodziców szkołom oraz ich zaangażowanie

---

<sup>4</sup> U źródła zadawania prac domowych leży także brak zaufania dorosłych do dzieci i ich decyzji o konstruktywnym spędzaniu wolnego czasu; przekonanie, że podopiecznym należy dokładnie wypełnić czas, by nie zmarnowali go lub nie przeznaczyli na bezsensowną czy wręcz szkodliwą aktywność. Jak wynika z badań, zainteresowania dzieci i młodzieży ograniczają się do gier komputerowych, słuchania muzyki, oglądania telewizji. Te, które powiązane są z przedmiotami nauczanyymi w szkole, eksploracją, poznawaniem świata, schodzą na dalszy plan. Wielu badaczy nie wierzy więc, że uczniowie sami podejmą działania poszerzające ich wiedzę, doskonalące umiejętności wymagane w programach szkolnych. Wierzą zaś, że prace domowe nawet początkowo realizowane z oporem i bez entuzjazmu, z czasem zaciekawia ich treścią, formą, metodą oraz zadziwią wynikiem. Stanie się to przyczynkiem do rozwoju ich zainteresowań.

w proces uczenia własnych pociech, wpływają na poprawę komunikacji między rodzicami i ich dziećmi na temat znaczenia nauki),

- przygotowują do przyszłej pracy zawodowej, kształcąc nawyki, umiejętność uczenia się, samodyscypliny, poczucie odpowiedzialności, umiejętność zarządzania czasem i zadaniami, niezależność w rozwiązywaniu problemów (Kołodziej, Niesporek-Szamburska 2009; Kowolik 2006; Okoń, 1998; Kujawiński, 1990; Kupisiewicz, 1985; Miodek 1988, Okoń, 1998; Reclick 2005).

### **(Nie)efektywność prac domowych uczniów szkoły podstawowej w wynikach badań**

Wśród pozytywnych rezultatów odrabiania zadań domowych przedstawionych powyżej, badacze zdecydowanie najczęściej wymieniają te związane z poprawą osiągnięć szkolnych dzieci i młodzieży, utrwaleniem wiedzy, zrozumieniem materiału oraz rozwojem samego procesu uczenia się. Jednocześnie możemy mówić o braku jednoznacznych wyników badań potwierdzających pozytywne rezultaty wykonywania zadań domowych przez uczniów. Badacze napotykają tu liczne problemy metodologiczne. Dla przykładu już samo wyizolowanie zmiennych tj. środowisko rodzinne, profesjonalizm nauczyciela, czy zdolności i umiejętności uczniów jest bardzo trudne do realizacji (Kohn, 2018). Nie wiadomo również jak zdefiniować wyniki uczenia się, jeśli nie chcemy bazować na ocenach i wynikach testów. W takiej sytuacji próba interpretacji i uogólnienia wyników badań, a co z tym się wiąże odpowiedź na pytanie o konieczność i przydatność pracy domowej może być problematyczna (Hallam, 2006; Hattie, 2009; Rudman, 2014). Jasper Jull wnioskuje z badań, twierdzi, że zadania domowe są kontrproduktywne, hamują postęp w nauce, zamiast go rozwijać (Jull, 2014). Podobne wnioski w swoich badaniach prezentuje Harris Cooper (za: Stańczyk, 2014). Jak pisze Alfie Kohn: „dostępne dowody nie potwierdzają korzystnych efektów odrabiania prac domowych ani w postaci lepszych wyników w nauce, ani rozwoju takich cech, jak samodyscyplina lub odpowiedzialność” (Kohn, 2018). Zdaniem autora *The homework myth* rzetelna analiza wyników badań, których przedmiotem jest praca domowa, nie uzasadnia potrzeby, celowości zlecania jej uczniom. Brakuje bowiem dowodów na to, że odrabianie prac domowych poprawia osiągnięcia edukacyjne uczniów szkół podstawowych. Większość badań dotyczących prac domowych opiera się na badaniach korelacyjnych, gdzie oceny szkolne i wyniki testów mylone są z uczeniem się. Badaczom nie udaje się potwierdzić tezy, że praca domowa spełnia funkcje wychowawcze, takie jak np.: nauka samodyscypliny, odpowiedzialności, samodzielności, nawyków skutecznego uczenia się. Jednocześnie nie ma też wyników na poparcie argumentu, że

praca domowa pogłębia rozumienie materiału i budzi motywację do nauki (Kohn, 2018). Nie dysponujemy dowodami na wkład prac domowych w rozwój umiejętności szkolnych, ale także pozaszkolnych uczniów. Zdaniem Coopera nie istnieją żadne badania mierzące skutki odrabiania pracy domowej, które fokusowałyby się na jej pozaszkolnych rezultatach, na przykład schematach wykorzystywanych w nabywaniu wiedzy (Cooper, 2001). Nie dysponujemy również dowodami, które wskazywałyby na to, że odrabianie prac domowych przekłada się na rozwój umiejętności efektywniejszego zarządzania procesem własnego uczenia się (Jasińska-Maciążek, Stelmach, 2023), czy zarządzania czasem (Hattie, 2009, za: Penszko i in. 2024, s. 8)

Wykorzystanie sondażu diagnostycznego, techniki ankiety, w większości badań prowadzonych w celu zebrania deklaracji uczniów, nauczycieli i rodziców, odnoszących się do czasu przeznaczanego na odrabianie prac domowych, niesie za sobą również poważne niebezpieczeństwo w postaci obecności czynników zakłócających, które mogą wpłynąć na otrzymane dane, brak wiernego odzwierciedlenia faktycznych postaw w wynikach badań.

Niezależnie od przedstawionych wyżej kontrowersji, trudności w prowadzeniu badań dotyczących prac domowych i ich efektywności, otrzymywane wyniki wskazują na fakt, najsłabszego związku między długością czasu, jaki uczniowie spędzają na odrabianiu prac domowych, a ich osiągnięciami w przypadku uczniów szkół podstawowych. To tu prace pozalekcyjne zdają się przynosić najmniej korzyści. Tym bardziej martwi fakt, że polscy uczniowie poświęcają im więcej czasu niż ich rówieśnicy z innych krajów, także europejskich. W badaniu PISA w 2012 r. piętnastoletni uczniowie deklarowali, że odrabianie prac domowych ze wszystkich przedmiotów łącznie zajmuje im prawie pięć godzin tygodniowo (średnia międzynarodowa), zaś w Polsce między sześć a siedem godzin, co przekracza o prawie dwie godziny średnią dla badanych krajów (PISA, 2012). Obciążenie polskich uczniów pracami domowymi wynika także z nowszych badań OECD w raporcie *Education at a Glance* (2018). W ostatnich badaniach PISA 2022, również możemy porównać wyniki polskich i fińskich piętnastolatków. Fińscy uczniowie spędzają mniej czasu w szkole i na odrabianiu prac domowych w porównaniu z polskimi uczniami, ale ich efektywność edukacyjna jest zdecydowanie wyższa. Wyniki badań wskazują na fakt, że zwłaszcza na poziomie szkół podstawowych, prace domowe i czas poświęcony na ich wykonanie nie mają wpływu na osiągnięte rezultaty edukacyjne. Wspominany wyżej Cooper, badacz zajmujący się problematyką prac domowych, na podstawie wieloletnich analiz badań z całego świata, obejmujących ćwierć wieku szkolnej kariery tysięcy uczniów, doszedł do wniosku, że ilość czasu poświęcana na odrabianie zadań domowych nie przynosi rezultatów w postaci lepszych wyników osiągniętych w szkole i na egzaminach (Cooper, 2001).

Wyniki badań OECD PISA z roku 2015, czy 2022 również przeczą tezie, że im więcej uczniowie pracują w domu, tym lepsze są ich rezultaty w nauce. Dzieci i młodzież poświęcający dużo czasu na odrabianie prac domowych nie osiągają wyższych wyników w obszarach językowych czy matematycznych. Co więcej, związek ten bywa negatywny (PISA, 2015; PISA, 2022). Brak związku między częstotliwością zadawania prac domowych a osiągnięciami uczniów w zakresie umiejętności matematycznych i przyrodniczych uczniów czwartej klasy szkoły podstawowej stwierdzono także w polskiej części badań TIMSS 2019 (TIMSS, 2019).

Badania przeprowadzone w naszym kraju również zdają się potwierdzać powyższe rezultaty. Paweł Grygiel i Ewelina Jarnutowska na podstawie analizy wyników standaryzowanych testów osiągnięć szkolnych w zakresie świadomości językowej, czytania i matematyki, wskazują na to, że im więcej czasu poświęca się na odrabianie prac domowych, tym odnotowuje się niższy przyrost wiedzy uczniów. Bardziej negatywny wpływ zaobserwowano w przypadku matematyki u uczniów z wyższymi osiągnięciami po ukończeniu klasy trzeciej szkoły podstawowej. W przypadku umiejętności językowych, uczniowie zarówno z wyższymi, jak i niższymi wynikami, po skończeniu edukacji wczesnoszkolnej dużo czasu poświęcający na odrabianie prac domowych osiągnęli niższe wyniki (Jarnutowska, Grygiel, 2015). Wyniki analiz dokonane w badaniach zespołu Dolaty również pokazują, że – uwzględniając zróżnicowanie uczniów ze względu na płeć, wiek, wcześniejsze osiągnięcia, poziom inteligencji, samoocenę, motywację do nauki, status społeczno-ekonomiczny rodziny – im więcej czasu uczniowie inwestują w odrabianie zadań domowych, tym gorsze ich efekty edukacyjne (mniejszy przyrost wiedzy) (Dolata i in., 2015). Wyniki badań Coopera potwierdzone zostały więc również na gruncie polskim „W przypadku uczniów szkół podstawowych, szczególnie młodszych klas, efekt odrabiania prac domowych jest znikomy lub zerowy” (Jasińska-Maciążek, Stelmach 2023). Dodatkowo wiemy już również, że uczniowie, którym rodzice pomagają w odrabianiu zadań (co jest bardzo częstym zjawiskiem), nie tylko spędzają nad nimi więcej czasu, ale także osiągają gorsze efekty edukacyjne (mniejszy przyrost wiedzy).

Zaangażowanie rodziców w odrabianie zadań domowych dzieci wydłuża czas, jaki poświęca się na ich wykonanie i nie przynosi pozytywnego rezultatu. Wyniki badań wskazują, że współcześni rodzice coraz bardziej angażują się w prace domowe podopiecznych (szczególnie na wcześniejszych etapach). Aż 82,4% rodziców – udziela doraźnej pomocy swoim dzieciom w nauce oraz monitoruje ich prace domowe. Z kolei 9,6% rodziców, w źle pojętym interesie swoich dzieci, dając im zły przykład, stawiając je w niezręcznej i niejasnej sytuacji, wykonuje za nie wiele zadań domowych (Puślecki, 2005, s.55–56). Są też rodzice pozostawiający dzieci same sobie, dla których praca domowa staje się źródłem niepowodzeń szkolnych, obniżenia poczucia własnej wartości, zniechęcenia, braku wiary w siebie. Ostatecz-

nie jednak możemy mówić o prostej zależności – im bardziej rodzice pomagają dzieciom w nauce, tym większe napięcie i zwrótnie gorsze wyniki uzyskują uczniowie (Dolata in., 2015). Krótszy czas spędzany na odrabianiu prac domowych (bez udziału rodziców) wpływa pozytywnie na osiągnięcia uczniów.

Jak się okazuje rodzice sami stresują się efektami prac domowych uczniów, w których uczestniczą, przez co proces uczenia się przebiega na niższym poziomie i przynosi gorsze rezultaty. Uwidacznia się to w wynikach badań, w których rodzice razem z dziećmi uczyli się wierszyków. Uprzedzeni o fakcie, że nauczyciel będzie weryfikował opanowanie materiału przez podopiecznych, okazywali się bardziej kontrolujący w interakcjach, a ich dzieci osiągały ostatecznie słabsze rezultaty w testach (Grolnic, 2022). Jak wskazują wyniki badań, presja wywierana przez rodziców podczas odrabiania prac domowych na swoich podopiecznych, odwoływanie się do rozwiązań sprzecznych ze współczesną metodyką nauczania i wiedzą na temat procesów uczenia się, mogą przynieść więcej szkód niż pożytku (Dolata i in. 2015, s. 99).

Dotychczasowe badania pokazują, że efektywne zaangażowanie rodziców w proces edukacyjny powinno polegać raczej na kształtowaniu motywacji do nauki, tworzeniu odpowiedniego dla niej środowiska (materialnego, ale także emocjonalnego) niż na bezpośredniej pomocy w odrabianiu zadań z dzieckiem lub za dziecko (Dolata i in. 2015, s.108).

Jeżeli prace domowe mają mieć jakikolwiek sens, odrabiane muszą być samodzielnie. Jak stwierdza Penszko:

Zapewne z tych powodów w niektórych krajach, np. w Austrii i Belgii, wprowadzono przepisy stanowiące, że nauczyciel może zadawać jedynie takie prace domowe, które nie wymagają od ucznia sięgania po pomoc innych osób. Nie wiadomo jednak, czy wprowadzenie tego rodzaju regulacji przynosi lepsze czy gorsze rezultaty niż „miękkie” rozwiązania w postaci wskazówek lub poradników dotyczących zadawania prac domowych i innych form w ramach kształcenia i doskonalenia nauczycieli (Penszko i in., 2024, s. 7).

Oprócz samodzielności wykonywania zadań domowych bardzo istotna jest również sumienność i dokładność. To właśnie te dwa czynniki mogą być kluczowe w osiągnięciu pozytywnych rezultatów (Gollner i in., 2017). Sumienność zależna jest nie tylko od stanu zaangażowania i zainwestowanego wysiłku, ale i od wieku. Pośpieszne odrabianie prac domowych, odpisywanie ich od rówieśników, korzystanie z nadmiernej pomocy rodziców, ściąganie z internetu, permanentna rezygnacja z odrabiania lekcji przez młodzież, może być właśnie rezultatem spadku sumienności wykonywania zadań charakterystycznym dla okresu dojrzewania (Iluk, 2020).

Nauczyciele weryfikujący poprawność wykonania pracy domowej, nie mają wglądu w to, czy zrealizowana została ona samodzielnie, z pomocą innych, czy z wykorzystaniem cudzej własności intelektualnej. „W związku z tym nie są w sta-

nie kontrolować tego, czy uczniowie w ogóle zmierzili się z danym zadaniem, jak radzą sobie z jego wykonaniem, gdzie popełniają błędy i czy ktoś z domowników je koryguje” (Jarnutowska, Grygiel, 2015, s. 97). Nierzadko więc oceniają pracę rodziców, a nie dzieci.

Przeciwnicy prac domowych w edukacji nie tylko powołują się na wyniki powyższych badań, stwierdzających brak jednoznacznego związku między pracami domowymi uczniów a wynikami edukacyjnymi, ale wskazują także na fakt, że w niektórych okolicznościach mogą one wywołać skutek odwrotny od zamierzonego, przynosząc bardzo niekorzystne, a często nawet szkodliwe rezultaty.

Przytoczone wyniki badań potwierdzają znaczne przeciążenie polskich uczniów pracami domowymi. Dysponujemy też wynikami, które wskazują na to, że prace domowe są dla dzieci przykrym obowiązkiem. Traktuje je tak już połowa badanych uczniów klas trzecich szkoły podstawowej. Jedynie 12,5% uczniów czerpie przyjemność z ich odrabiania (Dudel, 2007, s. 156–165). W ocenie uczniów zadania domowe są mało atrakcyjną formą działań edukacyjnych, kojarzone są z czymś nudnym, nieinteresującym, nieprzyjemnym i uciążliwym, zabierającym cenny czas, powodującym irytację. Te wszystkie negatywne emocje powodują, że wykonywane są one niechętnie lub z emocjonalnym oporem, stąd nie przynoszą zamierzonych korzyści.

Przeciążenie pracami domowymi, brak przyjemności z ich wykonywania, nieprawidłowa ich forma, rodzaj, niepowiązanie z tematem lekcji, odtwórczość, wszystko to powoduje zamianę motywacji w demotywację, zabrana jest radość z uczenia się, słabnie ciekawość poznawcza, zainteresowanie nauką (także na skutek wywołanej nudy, powtarzalności treści), rośnie lęk przed szkołą, utrwalają się postawy unikowe, bierność (Iluk, 2020). Na miejsce poczucia obowiązku wkracza lekceważenie, minimalizacja wysiłków, nacisk na wynik, nie na proces, „bylejakość”. Spiętrzenie prac domowych w jednym dniu pochodzących z różnych przedmiotów zmusza uczniów do uciekania się do nieetycznych strategii, niewykonywania pracy samodzielnie, co zwrótnie pozbawia ją jakiegokolwiek edukacyjnego znaczenia. Co więcej, na skutek przeciążenia organizmu, niemożności odrobienia wszystkich prac na najwyższym poziomie, rośnie niepokój, złość, frustracja i poziom stresu. Pojawiają się zaburzenia nastroju, depresja (na które narażone są przede wszystkim nastolatki), konflikty i napięcia oraz zaburzone funkcjonowanie całych rodzin, wywołane przeciążeniem uczniowskimi pracami domowymi jej członków.

Jak dowiedli badacze z Université de Montréal, dzieci, którym zadania domowe zajmują więcej niż pół godziny dziennie, wykazują symptomy nasilonego stresu. Uczniowie, a także ich rodzice postrzegają prace domowe jako jedno z głównych, niepożądanych i uciążliwych jego źródeł. W badaniach wykazano negatywną korelację wysokiego poziomu stresu, z motywacją wewnętrzną, a pozytywną – z motywacją zewnętrzną ucznia (za: Burda, 2017). Stres, który generuje praca domowa,

przekłada się także na niższe osiągnięcia szkolne uczniów (Katz, Buzukashvili i in., 2012). Nasilony stres nie pozostaje też bez wpływu na zdrowie psychiczne i fizyczne dzieci. Wysoki poziom stresu wpływa bowiem na gospodarkę hormonalną i przyczynia się do łatwiejszego odkładania się tkanki tłuszczowej w dziecięcych organizmach, co grozi otyłością (za: Burda, 2017). W przypadku uczniów szkół podstawowych możemy mówić również o bardzo intensywnych zmianach w zakresie rozwoju fizycznego i psychicznego. Kluczowe staje się tu racjonalne zagospodarowanie czasu, z miejscem na odpoczynek, rozrywkę, rozwijanie zainteresowań, poszerzanie więzi z rówieśnikami. Zbyt duża liczba prac domowych ogranicza powyższe możliwości, skutecznie niweczy szansę na zaspokojenie podstawowych potrzeb, realizowanie własnych pasji, aktywności pozaszkolnych, spotkań ze znajomymi i rodziną. Paradoksalnie, rodzice oczekujący od nauczycieli zadawania prac domowych sami narzekają na fakt, że powodują one narzucanie przez placówkę edukacyjną sposobu spędzania czasu popołudniami i wieczorami. Pracom domowym podporządkowane są często wszystkie inne aktywności po szkole. Stąd pierwsze pytanie, jakie rodzice zadają własnemu dziecku po skończonych lekcjach często brzmi: „Co masz zadane?”.

Na koniec rozważań w tej części artykułu, warto zasygnalizować jeszcze jeden problem. Prace domowe stanowią wyzwanie nie tylko dla młodszych uczniów (wrażliwych na obecność dystraktorów, u których uwaga dowolna dopiero się kształtuje), dla młodzieży (u których wzrasta tendencja do niesumienności przy wykonywaniu zadań), ale również, a może przede wszystkim, dla uczniów w każdym wieku mających trudności w nauce lub pochodzących z rodzin, obciążonych dodatkowymi obowiązkami domowymi, nieposiadających własnego miejsca do odrabiania lekcji oraz wystarczającej ilości czasu na ich wykonanie. Braki w wykształceniu rodziców, brak zainteresowania nauką dzieci, brak możliwości finansowych pozwalających na zapewnienie potrzebnych zasobów, może nasilać w przypadku dzieci z rodzin o niższym statusie społeczno-ekonomicznym niepokój, poczucie niekompetencji, a w konsekwencji przypadki niestarannego odrabiania prac domowych lub całkowitej rezygnacji z ich wykonywania. Zwrotnie pogłębia to różnice między dziećmi pochodzącymi z rodzin o różnym statusie ekonomiczno-społecznym [SES], nie pozwala na wyrównywanie szans. Co więcej w przypadku uczniów z trudnościami w uczeniu się [SPE, specjalne potrzeby edukacyjne], praca domowa może przynosić szczególnie niekorzystne efekty. „Możliwe, że zmuszanie tych dzieci do jeszcze częstszego robienia, tego czego nie potrafią, to najgorsze wyjście z sytuacji” (DeVries, Kohlberg, 1990). Brak zrozumienia sensu wykonywanych zadań, niemożność ukończenia ich z poprawnym rezultatem, może utrwalić błędy i dać poczucie bezradności. Zdaniem Kohna takie działania wzmacniają też błędne strategie, przyzwyczajają uczniów do robienia czegoś za wszelką cenę, bez względu

na poprawność realizacji zadania. Odbierają poczucie własnej wartości, wiarę we własne możliwości. Nie uczą odpowiedzialności, ale oszukiwania. Pozwalają na przyjęcie założenia, że nauka ze zrozumieniem nie ma znaczenia (Kohn, 2018). Przyczyniają się do powstania nowego pokolenia podporządkowanych konformistów. Co więcej, u dzieci gorzej radzących sobie z nauką, stres w rodzinie i negatywne relacje spowodowane nagminnym odrabianiem prac domowych mogą być szczególnie nasilone. To właśnie oni odrabiają zadania domowe pod silną presją rodziców, często zbyt ambitnych lub niecierpliwych. „Nie dziwi więc, że w takich warunkach efektywność odrabianych zadań domowych jest niska lub żadna” (Jarnutowska, Grygiel, 2015, s. 103). Dla dzieci z trudnościami w uczeniu się niezwykle ważna jest obecność wrażliwego, mądrego nauczyciela. Szczególnie w ich przypadku większe korzyści przyniesie uczęszczanie na zajęcia dodatkowe niż odrabianie prac domowych.

### **Wokół pozytywnych zmian w organizacji prac domowych uczniów**

Dotychczasowe rozważania pozwalają na stwierdzenie, że we współczesnym systemie edukacyjnym, rodzaj prac domowych, ich częstotliwość, sposób organizacji, nie pozwala uczniom na osiągnięcie wyższych wyników edukacyjnych, samorozwój, doskonalenie strategii uczenia się. Uzyskane wyniki badań nie muszą skutkować całkowitą rezygnacją ze stosowania prac domowych. Powinny jednak zainspirować nauczycieli do namysłu nad wypracowaniem nowych strategii organizacji przemysłanych, celowych, rozwojowych, zindywidualizowanych, okazjonalnych, zadań domowych oraz organizacji samej nauki szkolnej.

Jak więc zadawać prace domowe, aby przynosiły wymierne rezultaty? Materiału do namysłu nad ich organizacją, dostarczają wyniki badań mówiące o rodzajach zleczanych uczniom zadań przez nauczycieli oraz praktykach przyjmowanych w tym zakresie. Większość prac domowych koncentruje się na treningu pamięciowym, umiejętności powtarzania informacji, a nie nauce krytycznego myślenia, na której najbardziej powinno nam zależeć. Zdecydowana większość prac domowych w edukacji wczesnoszkolnej (87%) to zadania utrwalające wiedzę, rozwijające umiejętności i nawyki, dotyczące tego, za co powinien być odpowiedzialny nauczyciel i co powinno stanowić dużą część lekcji na tym etapie – czytanie, pisanie, obliczanie. Zadania transgresyjne i praktyczne, najważniejsze z punktu widzenia samodzielnego uczenia się stosowane są najrzadziej (ponad 9% zadań domowych). Prace domowe rzadko mają również charakter twórczy, a prace praktyczno-techniczne często wykonywane są mechanicznie lub z braku czasu, w obliczu zmęczenia dziecka, braku możliwości fizycznych, realizowane przez rodzica, co totalnie pozbawia

je sensu. Wśród prac domowych brakuje też prac badawczych. Razem z pracami praktycznymi stanowią one 7% wszystkich zadań (Puślecki, 2005, s. 46). Przynoszą zaś najlepsze pod względem poznawczym i wychowawczym rezultaty. Wpisują się w zainteresowania dzieci, motywują do zdobywania wiedzy, poszukiwań, samodzielnego uczenia się. Rozmowa z rodzicem, wywiad, kontynuacja eksperymentu lub sprawdzenie go w innych warunkach, wspólne gotowanie, projekty, mogą być dobrymi przykładami zadań, które niezłeczone dzieciom jako obligatoryjne i tak zostaną przez nie wykonane z ogromnym zaangażowaniem. Wspierają one również samoregulację poznawczą, budują poczucie kompetencji, zachęcają do brania odpowiedzialności (Jasińska-Maciążek, Stelmach, 2023).

Jak wynika z badań, nauczyciele nie potrafią planować, przygotowywać i zadawać prac domowych. Są one często zlecane bez namysłu, bez związku rzeczowego z lekcją, przed dzwonkiem lub na przerwie. Tymczasem, aby przynosiły wymierne rezultaty, angażowały, motywowały do działania, muszą być dogłębnie przemyślane, nieprzypadkowe, powiązane z zajęciami edukacyjnymi. A co najważniejsze – celowe. Jak podkreśla Deborah i Kelley dokładność i poziom wykonania pracy domowej wzrasta przy rozsądnie wyznaczonych celach, które są łatwe do osiągnięcia i ewaluacji (Miller, Deborah i in., 1994).

Warto wspomnieć tu także o wpływie uczniów na rodzaj, charakter prac domowych. W przeprowadzonych przez Puśleckiego badaniach, tylko około 31% uczniów klas 1–3 stwierdziło, że mieli wpływ na wybór zadania domowego. W zdecydowanej większości (69,2% badanych) były one narzucane przez nauczyciela (Puślecki, 2005, s. 64). Dobrze zorganizowane prace domowe, nawet te nieobligatoryjne, wymagałyby pełnomocności uczniów, wpływu na wybór zadań. Badania naukowe jasno wskazują na fakt, że na efektywność wykonania zadań domowych, wpływa możliwość ich wyboru przez ucznia (Reclick, 2004). Z badań prowadzonych wśród dzieci wynika, że w momencie, gdy w jakikolwiek sposób uczestniczą oni w przygotowaniu i współdecydują o zadawaniu danej pracy domowej, chętniej i rzetelniej ją realizują. Niestety niewielu nauczycieli ma odwagę, aby zapytać uczniów, czy zaplanowana przez nich praca domowa wydaje im się sensowna, czy wolą wykonać ją na lekcji czy poza placówką (Puślecki, 2005).

Obserwujemy również istotny brak zróżnicowania prac domowych, co zaprzecza indywidualizacji pracy. Dopasowanie zadań do możliwości, potrzeb i zainteresowań uczniów to obowiązek każdego nauczyciela. Część dzieci w ogóle nie potrzebuje ćwiczeń w danym zakresie, część nie skorzysta z nich ze względu na niezrozumienie zadania. Prace domowe są skuteczne o tyle, o ile są rozwiązywane przez ucznia samodzielnie, stąd powinny być dla niego intelektualnym wyzwaniem, wpisując się jednocześnie w strefę najbliższego rozwoju, aby miał szansę sam poradzić sobie z ich wykonaniem. Badania naukowe wskazują na fakt, że na

efektywność wykonania zadań domowych, wpływa możliwość ich wyboru przez ucznia (Reclik 2004).

Jak wskazuje Reclik, indywidualizacja zadań domowych oraz ich samodzielny wybór zgodny z możliwościami uczniów wpływają na wyższy poziom realizacji zadania i motywację do dalszej pracy (Reclik, 2004, s. 165–171). Wyniki badań są jednak niepokojące. Szpiter stwierdza, że nauczyciele sporadycznie różnicują zadania domowe ze względu na ich trudność. Spośród 603 zadanych prac domowych tylko 22 uwzględniały potrzebę indywidualizacji (Szpiter, 1992, s. 64). Podobne wyniki uzyskała (Reclik, 2004) stwierdzając, że nieliczni nauczyciele dostosowują pracę domową do potrzeb i możliwości uczniów. Jeśli nawet okazjonalnie różnicują zadania, to decyzja o rodzaju i trudności zadania zawsze pozostaje po stronie nauczyciela, co zaprzecza wpływowi ucznia. Co więcej, zadania proponowane uczniom nie wpisują się nie tylko w ich możliwości (34% zadań za łatwych lub za trudnych), ale także potrzeby i zainteresowania (Puślecki, 2005, s. 43). W rezultacie zmierzamy się ze zniechęceniem, zniecierpliwieniem i nudą. Wyniki badań Dolaty również potwierdzają, że na drugim etapie edukacyjnym indywidualizacja zadań domowych w praktyce nie funkcjonuje (Dolata, 2015).

Do rejestru błędów popełnianych przez nauczycieli Tadeusz Mróz (1999) dodaje niedostateczne przygotowanie uczniów do odrabiania prac domowych oraz braki w zakresie ich kontroli i oceny (tamże, s. 144–163). Zgodnie z nowym rozporządzeniem, każda praca domowa musi być sprawdzona przez nauczyciela i dawać uczniowi informację zwrotną. Zadania domowe, które nie są obowiązkowe, nie podlegają ocenie stopniem, nie stanowią w klasie elementu etykietującego. W takich okolicznościach zwiększa się również prawdopodobieństwo samodzielnego ich wykonania (Liljedahl, 2023). Niesprawdzona praca traci sens i skuteczność, a uczeń zaangażowanie. Bez oceny poprawności wykonania zadania nie działa zasada profilaktyki, uczeń powtarza i utrwała błędy. Bez pochylenia się nauczyciela nad sposobami dojścia do rozwiązania przez ucznia niemożliwe staje się również dalsze wsparcie wychowanków w procesie zdobywania nowych umiejętności, pogłębiania wiedzy. Tym samym zaprzecza się również indywidualizacji pracy, która nie jest dziś wyborem, a obowiązkiem każdego nauczyciela. Udzielanie konstruktywnej informacji zwrotnej (zawierającej mocne i słabe strony, wskazówki do pracy) pomaga uzyskać prawidłowy obraz własnych możliwości, pogłębia proces refleksyjnego uczenia się, ma duży wpływ na jakość pracy ucznia (Abramowicz, 2019; Iluk 2020; Jakubowski, Wiśniewski, 2017; Schimmer, 2016; Taranowicz-Karcz, 2019). Oprócz nauczycielskiej informacji zwrotnej warto pamiętać też o ocenie koleżeńskiej oraz samoocenie.

Dobrowolnie podjęta i samodzielnie wykonywana praca domowa zakończona informacją zwrotną może więc zwiększać szanse kształtowania pozytywnego po-

dejęcia do uczenia się, wzmacniać wytrwałość, samodzielność w uczeniu się. Co więcej, wyniki badań pokazują, że uczniowie, którzy poświęcają czas na wykonanie zadań nieobowiązkowych osiągają lepsze wyniki w testach wiedzy (Dolata i in., 2015). Fakultatywność prac domowych (choć szkoda, że narzucona a nie proponowana) może być pierwszym krokiem w powolnym wprowadzeniu nowych tendencji, ograniczaniu liczby zleczanych dzieciom zadań dodatkowych, na rzecz namysłu nad ich jakością. Mniejsza ilość prac domowych lub rzadsze, bardziej okazjonalne, a nie systematyczne, ale dogłębnie przemyślane ich zadawanie, może przyczynić się do zwiększenia ich efektywności w kontekście osiągnięć edukacyjnych uczniów. Wpływa również na „uwolnienie czasu” dzieci, stwarza możliwość przeznaczenia go na rozwijanie własnych zdolności, pasji i zainteresowań. Pozostawia przestrzeń na szerszy udział w różnych formach aktywności pozaszkolnej – kulturalnej, sportowej lub społecznej, co pozwala na budowanie wspomnianej już samodzielności, odpowiedzialność za siebie, swoją naukę i wszechstronny rozwój.

Podsumowując dotychczasowe rozważania, aby praca domowa była efektywna, powinna być przemyślana, celowa, sensowna, łącząca się z procesem nauczania i uczenia się, który odbywa się na lekcji, fakultatywna, ustalona z uczniem lub przez niego wybrana, niezasochłonna, niezadawana zbyt często, wykonywana samodzielnie, zindywidualizowana, związana z zainteresowaniem dziecka, jego potrzebami, możliwościami, angażująca, twórcza, zwieńczona informacją zwrotną. Jak wskazują wyniki badań jej znaczenie może być wyższe, im starsi są uczniowie.

## Konkluzje

Decyzja Ministerstwa Edukacji dotycząca centralnego regulowania pracami domowymi, mimo słusznych stojących za nią przesłanek, wydaje się bardzo radykalna. Wprowadzenie tak poważnych reform wymaga czasu, niezwykle przemyślanego działania. O ile sama potrzeba zmiany w funkcjonowaniu prac domowych polskich uczniów jest konieczna, o tyle wprowadzenie centralnych uwarunkowań w tym zakresie i ograniczanie autonomii pracującym na co dzień z dziećmi nauczycielom, jest już kontrowersyjne. Praca domowa jest jednym z elementów układanki, jaką tworzy system edukacyjny. Nie można wyjąć jej z budowli, bez wprowadzenia powiązanych i koniecznych modyfikacji w całej konstrukcji. Zmiana w postaci centralnego systemu zarządzania pracami domowymi musi być częścią całego, szerszego, stopniowo wprowadzanego projektu, wiązać się z modyfikacją dotychczasowego myślenia o szkole, miejscu edukacji, roli ucznia i nauczyciela. Zminimalizowanie podstawy programowej w klasach starszych, rekonstrukcja zawartych w niej treści, zaproponowanie innej siatki godzin, integracja treści i umiejętności, przeobraże-

nia w konstrukcji programów, to tylko niektóre działania, które należałoby rozważyć wraz z jakimikolwiek reformami związanymi z regulacją prac domowych. Bez tego możemy mówić o braku konceptualizacji zmian na poziomie systemowym, z którym niestety właśnie się zmagamy.

Z całą pewnością potrzebna jest dogłębna refleksja na podstawie danych z badań, czerpanie z doświadczeń innych krajów europejskich, gdzie decyzja o zadaniu prac domowych w większości pozostaje po stronie nauczyciela. Centralna regulacja pracami domowymi w Polsce, dość „oryginalna” na arenie europejskiej, sprzeczna jest z licznymi postulatami demokratyzacji pracy szkoły. Zaprzecza decyzyjności nauczyciela, ale i partycypacji ucznia. Każdy pedagog sam powinien wiedzieć w uzgodnieniu z dziećmi, jakie zadania podejmowane w czasie wolnym od zajęć dydaktycznych będą dla nich interesujące, prorozwojowe. Być może wzorem innych państw europejskich, należałoby wypracować szeroki katalog rekomendacji, wytycznych, a nie kolejnych narzucanych odgórnie regulacji pracy nauczyciela. Prace domowe, jak i sposób ich wykorzystania, podlegający regulacjom wewnętrznym, pozwalają bowiem na indywidualizację pracy, dopasowanie sposobów oddziaływań, stosowanych metod, form, rozwiązań do potrzeb danej jednostki, środowiska edukacyjnego.

Wprowadzone rozporządzenie z całą pewnością nasiliło społeczną, merytoryczną dyskusję związaną z problematyką pracy międzylekcyjnej uczniów, częstotliwością, efektywnością, celowością jej zlecenia. Zmusiło również wielu badaczy, naukowców, teoretyków i praktyków do przyjrzenia się najnowszym wynikom badań związanych z omawianym zagadnieniem. W dłuższej perspektywie przyczynić się to powinno do wypracowania nowych rozwiązań w zakresie sposobów zadawania, organizacji pracy domowej uczniów oraz zmiany samego procesu uczenia i nauczania się mającego miejsce w murach szkolnych.

Wyniki przedstawionych w tym artykule analiz, wskazują na głęboką potrzebę upowszechniania wśród nauczycieli szkół podstawowych wiedzy na temat pozytywnych, i jak i negatywnych konsekwencji odrabiania prac domowych oraz dobrych praktyk, które pomogą im lepiej zorganizować ten ważny, ale w polskiej szkole podstawowej w większości już fakultatywny, element procesu kształcenia. Przemysłane, kreatywne, rozwijające, badawcze, twórcze, wyzwalające krytyczne myślenie, wpisujące się w zainteresowania, możliwości uczniów, dobrze przygotowane, krótkie i nie zadawane codziennie, zindywidualizowane zadania domowe, mogłyby okazać się bardzo korzystne dla ucznia. Nie mogą jednak być panaceum na zbyt przeładowaną podstawę programową, nadrabianie braków i zaległości wynikających z nieprawidłowo przeprowadzonego przez nauczyciela procesu kształcenia w szkole. Ostateczna decyzja o organizacji prac międzylekcyjnych uczniów nie powinna jednak należeć do państwa, ale do – autonomicznego, refleksyjnego,

profesjonalnego, znającego wyniki najnowszych badań, rekomendacje – nauczycielka i wynikać z podjętej przez niego diagnozy środowiska edukacyjnego, w którym przyszło mu pracować.

## References

- Abramowicz, D. (2019). Zadania domowe w perspektywie uczniów na przykładzie przedmiotu geografia. *Studia Edukacyjne*, 55, 244–257.
- Bałachowicz, J. (2006). Wczesna edukacja dziecka – problemy teoretyczne i praktyczne. Rola wczesnej edukacji w rozwoju człowieka. W: J. Bałachowicz, A. Kowalska (red.), *Wczesna edukacja dziecka. Stan obecny – perspektywy – potrzeby* (s. 5–15). Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP.
- Bednarska, N. (2020). Budowanie strategii szkoły wobec prac domowych uczniów. *Kultura i Wychowanie*, 17(1), 91–101.
- Burda, K. (2017). *Wyrobnicy z Ilc*, <https://www.newsweek.pl/zdrowie-i-nauka/nauka/wyrobnicy-z-ii-c/p3vyktr> [otwarte 7.08.24].
- Cooper, H. (2001). *The battle over homework: common ground for administrators, teachers, and parents*. Thousand Oaks California: Corwin Press
- Czerkawska, B., Dwojak-Matras, A., Leśniewska, K., Nawrat-Wyraz, D., Rostworowski, M., Staszewicz, M., Walczak, D., Okuniewska, J., Ostrowska, M., Stojak, J., Żmijewska-Kwirąg, S. (2024). *Jak wspierać uczniów w samodzielnym uczeniu się? Informator dla nauczycieli klas I–III oraz IV–VIII szkoły podstawowej*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- DeVries, R., Kohlberg, R. (1990). *Constructivist early education: Overview and comparison with other programs*. National Association for the Education of Young Children. Washington: Uniwersytet Wisconsin – Madison.
- Dolata, R., Grygiel, P., Jankowska, D., Jarnutowska, E., Jasińska-Maciążek, A., Karwowski, M., Modzelewski, M., Pisarek, J. (2015). *Szkolne pytania: Wyniki badań nad efektywnością nauczania w klasach IV–VI*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Dudel, B. (2007). Praca domowa – krok do samokształcenia w klasie III. W: R. Piwowarski (red.). *Dziecko sukcesy i porażki* (s. 155–166). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Düwell, H. (2002). Motivation, emotion und motivierung im kontext des lehrens und lernens fremder sprachen. *Französisch Heute*, 2, 166–181.
- Edelmann, W. (1994). *Lernpsychologie. Eine Einführung*. Weinheim: Beltz.
- Filipczuk, U. (1985). *Zapobiegamy trudnościom i niepowodzeniom szkolnym*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych.
- Glasman, D., Besson L. (2005). *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*. Sociétés Religions Politiques, 2. Bretagne: Editions de Université de Savoie.
- Gollner, R., Damian, R. I., Rose, N., Spengler, M., Trautwein, U., Nagengast, B., Roberts, B. W. (2017). Is doing your homework associated with becoming more conscientious? *Journal of Research in Personality*, 71(1–12).
- Grolnic, W., Gurland, S.T., DeCoursey, W., Jacob, K. (2022). Antecedents and consequences of mothers' autonomy support. *Developmental Psychology*, 38, 143–155.
- Hallam, S. (2006). *Homework: its uses and abuses*. London: Institute of Education.

- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London; New York: Routledge.
- Hattie, J. (2015). *Widoczne uczenie się dla nauczycieli. Jak maksymalizować siłę oddziaływania uczenie się*. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Iluk, J. (2020). Obraz nauczania języków obcych na podstawie autobiografii językowych. *Języki Obce w Szkole*, 1, 81–89.
- Jakubowski, M., Wiśniewski, J. (2017). *Zadawać czy nie? Prace domowe w świetle badań*. Policy Note 3. Pobrane z <https://www.evidin.pl/wp-content/uploads/publications/policy-notes/EIPolicy-Note-3-I-1.pdf>
- Jarnutowska, E., Grygiel, P. (2015). O pracach domowych – czy więcej znaczy lepiej? W: R. Dolata, P. Grygiel, D. M. Jankowska, E. Jarnutowska, A. Jasińska-Maciążek, M. Karwowski, J. Pisarek (red.), *Szkolne pytania. Wyniki badań nad efektywnością nauczania w klasach IV – VI* (s. 85–95). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Jasińska-Maciążek, A., Stelmach, J. (2023). *Pomóż mi zrobić to samodzielnie – czyli o pracach domowych*. Ostrołęckie obserwatorium oświatowe 2022/23. [Broszura]. Warszawa: Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego.
- Jerusalem, M., Pekrun, R. (1999). *Emotion, Motivation und Leistung*. Göttingen: Hogrefe.
- Jull, J. (2014). *Kryzys szkoły. Co możemy zrobić dla uczniów, nauczycieli i rodziców?* Podkowa Leśna: Wydawnictwo MiND.
- Katz, I., Buzukashvili T., Faingold L. (2012). Homework stress: Construct validation of a measure. *The Journal of Experimental Education*, 80(4), 405–421.
- Kohn, A. (2018). *Mit pracy domowej*. Podkowa Leśna: Wydawnictwo MiND.
- Kołodziej, A., Niesporek-Szamburska, B. (2009). *Konteksty i uwarunkowania zadań domowych*. II część cyklu: *O pracach domowych z języka polskiego prawie wszystko*. Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.
- Kowolik, P. (2006). Praca domowa w procesie nauczania-uczenia się uczniów klas początkowych: rekonesans badawczy. *Nauczyciel i Szkoła*, 32–33(3–4), 183–203.
- Kozak, H. (1984). *Organizacja pracy domowej uczniów klas początkowych*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych.
- Kujawiński, J. (1990). *Doskonalenie pracy lekcyjno-domowej w klasach początkowych*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kupisiewicz, Cz. (1985). *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Liljedahl, P. (2023). *Budowanie myślących klas na lekcjach matematyki: 14 praktyk nauczycielskich wspierających uczenie się: dla szkół podstawowych i średnich*. Warszawa: Fundacja Dobrej Edukacji.
- Łukawska, A., (2004). Nauka domowa uczniów: uwagi kierowane do kandydatów na nauczycieli. *Nauczyciel i Szkoła*, 22–23(1–2), 11–18.
- Miller, D. L., Kelley, M. L. (1994). The use of goal setting and contingency contracting for improving children's homework performance. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27(1), 73–84.
- Miódek, E. (1988). O problemach pracy domowej ucznia klas I–III. *Chowanna*, 1, 48–54.
- Mról, T. (1999). *Wybrane problemy dydaktyki na progu reformy edukacji*. Zielona Góra: Wydawnictwo Organon.
- OECD. (2013). *PISA 2012 Results: What makes schools successful*, t. 4: *Resources, policies and practices*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2016). *PISA 2015 Results*, t. 1: *Excellence and equity in education, PIS*. Paris: OECD Publishing.

- OECD. (2023). *PISA 2022 Results, t.1: The state of learning and equity in education, PISA*. Paris: OECD Publishing.
- Okoń, W. (1981). *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Okoń, W. (1998). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Penszko, P., Sitek, M., Wasilewska, O. (2024). *Prace domowe: Wyniki badań dotyczących prac domowych i ich efektywności edukacyjnej. Analizy IBE dla polityki publicznej*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Puślecki, W. (2005). *Praca domowa najmłodszych uczniów*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Reclik, R. (2004). Samodzielny wybór pracy domowej przejawem pełnomocności uczniów w kształceniu zintegrowanym. W: W. Puślecki (red.), *Zintegrowana edukacja wczesnoszkolna w teorii i praktyce*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Reclik, R. (2005). Rola i miejsce pracy domowej w kształceniu zintegrowanym. W: Z. Ratajek, (red.), *Uczeń we współczesnej szkole. Problemy reformy edukacji wczesnoszkolnej* (s. 137–141). Kielce: Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej.
- Rudman, A. (2014). Review of homework literature as a precursor to practitioner-led doctoral research in a primary school. *Research in Education, 91*, 12–29.
- Schimmer, T. (2016). *Grading from the inside out. Bringing accuracy to student assessment through a standards-based mindset*. Bloomington, Indiana: Solution Tree Press.
- Sitek, M. (red.). (2020). *TIMSS 2019. Wyniki międzynarodowego badania osiągnięć czwartoklasistów w matematyce i przyrodzie*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Stańczyk, M. (2014). Dodatkowe zajęcia – zabawa czy obowiązek? *Dyrektor Szkoły, 9*, 62–65.
- Szpiter, M. (1992). *Doskonalenie nauki domowej uczniów klas początkowych*. Słupsk: Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
- Taranowicz-Karcz, E. (2019). Praca domowa ucznia – konieczność versus zbędność. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika, 20*, 39–48.
- Zborowski, J. (1995). Praca domowa ucznia – problem niepokojący. *Życie Szkoły, 10*, 10–14.