



1/2024

ANALIZY IBE DLA POLITYKI PUBLICZNEJ

Prace domowe

Wyniki badań dotyczących prac domowych i ich efektywności edukacyjnej

Paweł Penszko, Michał Sitek, Olga Wasilewska – Instytut Badań Edukacyjnych

KLUCZOWE WNIOSKI

- ▶ Obciążenie polskich uczniów związane z pracami domowymi jest nieco większe niż przeciętnie w innych krajach, chociaż zmniejszyło się w ostatnich latach.
- ▶ Nauczyciele uznają prace domowe za nieodłączny element edukacji i zazwyczaj regularnie je zadają.
- ▶ Co trzeci rodzic uważa, że prac domowych jest zbyt dużo i że jego dziecko nie potrafi ich odrabiać samodzielnie.
- ▶ W polskich szkołach podstawowych większa częstotliwość zadawania prac domowych i dłuższy czas poświęcany na ich wykonanie nie prowadzi do większego przyrostu wiedzy i umiejętności uczniów.
- ▶ Efektywność pracy domowej zależy od jej jakości, a nie jej częstotliwości i intensywności.
- ▶ Lepsze rezultaty przynoszą prace domowe, które nie wymagają od ucznia sięgania po pomoc innych osób, mają jasny dla niego cel i są dopasowane do jego poziomu umiejętności, potrzeb i zainteresowań.
- ▶ Efektywności zadań domowych sprzyja przekazywanie uczniowi informacji zwrotnej związanej z wykonaną pracą, natomiast nie sprzyja ich efektywności wystawianie stopni szkolnych.
- ▶ Wskazane jest opracowanie wskazówek dla nauczycieli dotyczących zadawania prac domowych po wejściu w życie ograniczeń w tym obszarze

Wprowadzenie

W ostatnich latach w Polsce dużo dyskutowano o praktyce korzystania z prac domowych i nadmiernym obciążeniu nimi uczniów. 26 stycznia 2024 roku minister edukacji Barbara Nowacka skierowała do konsultacji publicznych i uzgodnień międzyresortowych projekt nowelizacji rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych, który ogranicza możliwość zadawania prac domowych przez nauczycieli szkół podstawowych¹. Zgodnie z projektem, w klasach I–III nie będzie można zadawać uczniowi pisemnych lub praktycznych prac domowych. w klasach IV–VIII tego rodzaju prace nie będą mogły być obowiązkowe i nie będą mogły stanowić podstawy do wystawienia oceny, natomiast nauczyciel będzie je sprawdzał i przekazywał uczniowi informację zwrotną – poprzez wskazanie, co robi dobrze, co i jak wymaga poprawy oraz jak powinien dalej się uczyć. Ograniczenia nie dotyczą prac domowych o innym charakterze, na przykład polegających na przeczytaniu wskazanego tekstu albo ogólnym przygotowywaniu się do zajęć lekcyjnych.

Funkcjonujące w innych krajach rozwiązania w zakresie prac domowych są bardzo zróżnicowane. Przykładowo we Francji od 1956 roku nie ma pisemnych prac domowych w szkołach podstawowych. w Estonii prace domowe nie są zadawane tylko w klasie pierwszej. 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 zadawania lub charakter wykonywanych zadań, najczęściej za pomocą wydawanych przez

¹ <https://legislacja.rcl.gov.pl/projekt/12381254> .

ministerstwo wytycznych, rzadziej (jak w Belgii) za pomocą uchwalanych aktów prawnych. W innych krajach nie wprowadzono przepisów regulujących kwestię prac domowych, pozostawiając swobodę co do ich stosowania szkołom i nauczycielom. Podobnie jak w Polsce, w wielu państwach temat efektywności prac domowych jest przedmiotem debaty publicznej.

Opracowanie podsumowuje wyniki badań naukowych dotyczących prac domowych ze szczególnym uwzględnieniem danych z międzynarodowych badań porównawczych (TIMSS, PIRLS i PISA).

Czas poświęcony na prace domowe i częstotliwość ich zadawania

Kwestia częstotliwości zadawania prac domowych w Polsce uwzględniona jest w badaniach TIMSS i PIRLS przeprowadzanych w czwartej klasie szkoły podstawowej oraz w badaniu PISA obejmującym 15-latków – obecnie przede wszystkim uczniów klas pierwszych szkół ponadpodstawowych.

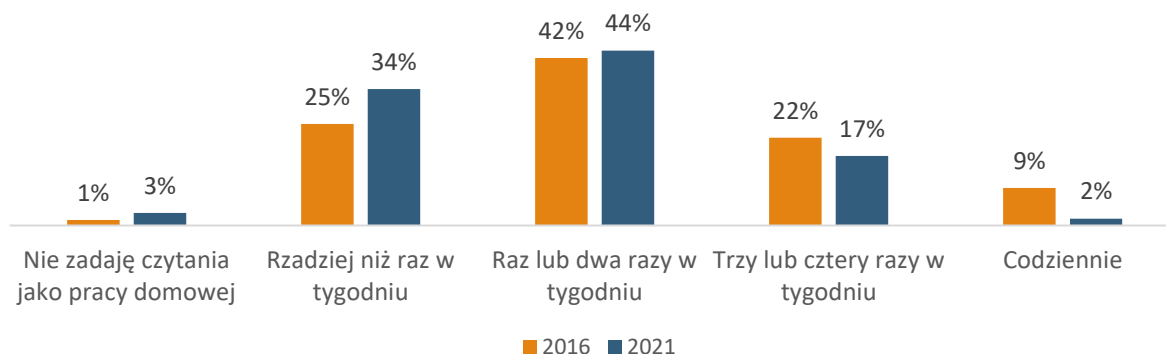
Z badania TIMSS, skupiającego się na umiejętnościach matematycznych i przyrodniczych z 2019 r. wynika, że **praktyka zadawania prac domowych w Polsce była powszechna** – według nauczycieli większość uczniów odrabiała zadania z matematyki codziennie lub prawie codziennie, a prace domowe z przyrody były zadawane co najmniej raz w tygodniu przez połowę nauczycieli. W wielu krajach obciążenia związane z pracami domowymi w 2019 roku były mniejsze niż w Polsce. Skrajnym przypadkiem jest Francja, w której – jak wspomniano wcześniej – obowiązuje zakaz zadawania pisemnych prac domowych. Aż 69% francuskich uczniów nie miało – według deklaracji ich nauczycieli – zadawanych prac domowych z przyrody, a 35% z matematyki (w Polsce odpowiednio 2% i 1%). Ale można też wskazać kraje, w których prace takie były zadawane częściej niż w Polsce. Należą do nich np. Bułgaria i Finlandia (Sitek, 2020). **Między 2015 a 2019 rokiem częstotliwość zadawania prac domowych w Polsce zarówno z matematyki, jak i przyrody zmniejszyła się** (Sitek, 2015). Trend spadkowy w okresie 2003–2015 zaobserwowano prawie we wszystkich krajach uczestniczących w tym badaniu (Fernández-Alonso, Muñiz, 2022).

Nowszych danych dostarcza badanie PIRLS 2021, które pozwala na przyjrzenie się praktykom na lekcjach języka polskiego w klasie czwartej. Nauczyciele uczący języka ojczystego badanych uczniów pytani byli jedynie o zadawanie prac domowych polegających na przeczytaniu określonego materiału. Badanie pokazało duże różnice między krajami. W 2021 roku, według deklaracji nauczycieli, 2% uczniów w Polsce miało codziennie w charakterze pracy domowej do przeczytania tekst, podczas gdy przykładowo na Litwie dotyczyło to aż 56% uczniów. **Polscy czwartoklasiści na tle rówieśników z innych krajów nie byli mocno obciążeni pracami domowymi związanymi z czytaniem** – średnia dla wszystkich uczestniczących w badaniu krajów wyniosła 27%. z drugiej strony tylko 3% uczniów w naszym kraju w ogóle nie miało zadawanych tego rodzaju zadań do wykonania po lekcjach, co pokazuje **powszechność zadawania prac domowych**. Odsetek ten był podobny w Niemczech. W Finlandii i na Litwie nie było takich uczniów, ale np. w Singapurze stanowili oni aż 20%.

Średnio w krajach uczestniczących w badaniu PIRLS 2021 6% uczniów nie miało zadawanych prac domowych polegających na czytaniu tekstu. Około połowy (51%) polskich czwartoklasistów otrzymywało teksty, których przeczytanie przeciętnie nie powinno, zdaniem nauczycieli, zająć więcej niż 15 minut, a kolejne 44% teksty wymagające przeznaczenia od 16 do 30 minut. a zatem tylko od 5% uczniów klasy czwartej w Polsce regularnie wymagano dłuższego czytania. Również pod względem objętości tekstów wyróżnia się Litwa, gdzie 35% uczniów miało zadawane teksty przekraczające

30 minut czytania. Średnia dla wszystkich krajów wynosiła 23%. Podobnie jak w przypadku badania TIMSS, gdzie pytano o lekcje matematyki i przyrody, **częstotliwość zadawania prac domowych na lekcjach języka polskiego zmniejszyła się między 2016 a 2021 rokiem**, co pokazuje wykres 1. Jednocześnie nie odnotowano znaczących zmian deklarowanego przez nauczycieli czasu potrzebnego na przeczytanie zadanego tekstu (Kaźmierczak, Bulkowski, 2023).

Wykres 1. Częstotliwość zadawania prac domowych z czytania w Polsce w PIRLS 2016 i PIRLS 2021



Odsetek uczniów w zależności od deklarowanej przez nauczyciela częstotliwości zadawania uczniom przeczytania tekstu jako pracy domowej.

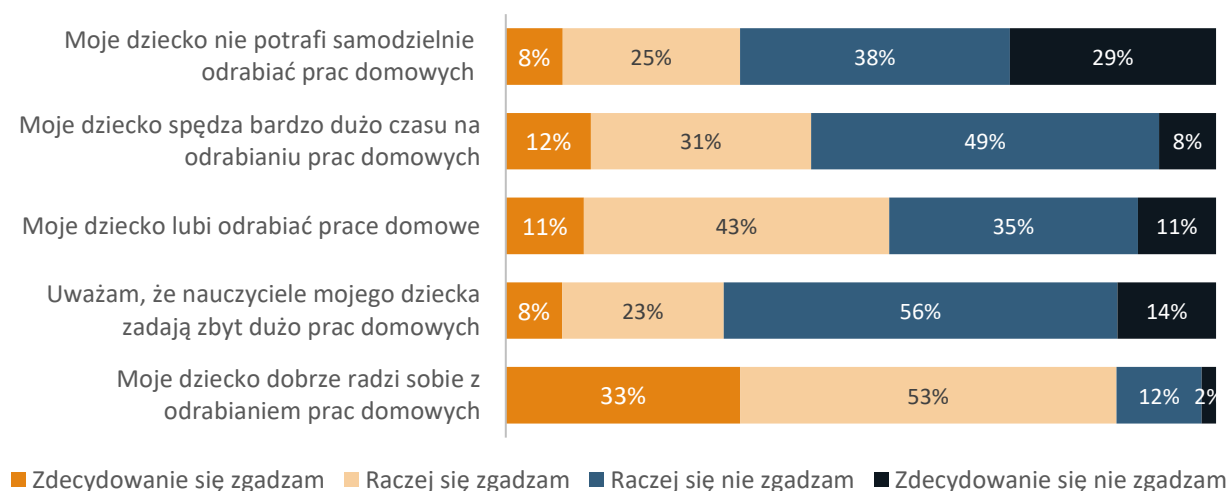
Źródło: Kaźmierczak, Bulkowski, 2023.

Informacji o czasie poświęcanym na prace domowe przez uczniów szkół ponadpodstawowych dostarcza badanie PISA 2022. Uczestniczą w nim piętnastolatki. Według własnych deklaracji uczniowie w krajach OECD średnio poświęcają na pracę domową w typowym tygodniu szkolnym około 1,5 godziny dziennie. Jeśli porównania ograniczyć do krajów UE, to **Polska, ze średnią ok. 1,7 godz. dziennie, znajduje się w grupie krajów, gdzie piętnastolatki poświęcają stosunkowo dużo czasu na zadania domowe**. Do tej grupy należy też np. Hiszpania, Litwa i Grecja (średnio 1,7–2 godz. dziennie). Niższy czas poświęcony na pracę domową cechuje takie kraje jak Finlandia, Czechy i Niemcy (0,8–1,2 godz. dziennie). Osiemnaście procent polskich uczniów zadeklarowało, że poświęca na prace domowe więcej niż 3 godziny dziennie, a 24% – że mniej niż 30 minut. Średnio w OECD było to, odpowiednio, 15% i 27% (OECD, 2023, Table II.B1.5.56). Polskie dane pokazują, że uczniowie różnych typów szkół średnich w Polsce różnią się pod względem czasu poświęcanego na pracę domową z matematyki, języka polskiego i przedmiotów przyrodniczych. Najwięcej czasu poświęcają na prace domowe licealiści, a najmniej uczniowie branżowych szkół i stopnia. Chłopcy oraz uczniowie pochodzący z rodzin o niższym statusie społeczno-ekonomicznym zazwyczaj poświęcają mniej czasu na pracę domową. Na podstawie informacji z ankiet wypełnianych w badaniu PISA 2022 przez dyrektorów szkół szacuje się, że w Polsce szkoła zapewnia miejsce do odrabiania prac domowych dla ok. 64% uczniów, a 42% może liczyć na pomoc nauczycieli (średnio w krajach OECD było to odpowiednio 74% i 62%). Tego rodzaju wsparcie łączy się z lepszymi wynikami uczniów. Według dyrektorów 84% uczniów w Polsce korzysta przy odrabianiu prac domowych z pomocy rówieśników. Jest to znacznie więcej niż średnio w krajach OECD, gdzie odsetek ten wyniósł 51% (OECD, 2023, Table II.B1.5.83 oraz Table II.B1.5.102).

Opinie rodziców na temat prac domowych

W Polsce rodzicom czwartoklasistów badanych w PIRLS 2021 zadano dodatkowe pytanie dotyczące prac domowych – poproszono ich o odniesienie się do kilku stwierdzeń przedstawionych na wykresie 2. Odpowiedzi pokazują **zróżnicowane doświadczenia i opinie rodziców**. Zdecydowana większość rodziców oceniała, że ich dzieci dobrze sobie radzą z pracami domowymi, lecz z drugiej strony prawie co trzeci (32%) stwierdził, że nie potrafią samodzielnie ich odrabiać. Również blisko jedna trzecia rodziców zgodziła się ze stwierdzeniem, że nauczyciele zadają zbyt dużo prac domowych, a około 43% uważało, że ich dziecko spędza nad nimi bardzo dużo czasu.

Wykres 2. Wypowiedzi rodziców o pracach domowych w badaniu PIRLS 2021



Dane w zaokrągleniu do całkowitej liczby procent. Odpowiedzi rodziców na pytanie: „Proszę pomyśleć o pracach domowych zadawanych Pani/Pana dziecku w klasie czwartej. W jakim stopniu zgadza się Pani/Pan z następującymi stwierdzeniami?”

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych PIRLS 2021.

Prace domowe a osiągnięcia uczniów

W wielu krajach prowadzono badania naukowe nad związkiem między pracą domową a osiągnięciami edukacyjnymi. Opublikowano już kilka przeglądów systematycznych, czyli podsumowań stanu wiedzy naukowej, na temat skuteczności prac domowych, opartych na metaanalizie statystycznej wszystkich odnalezionych prac naukowych spełniających określone kryteria. W jednym z tego rodzaju opracowań, po syntezie wyników 161 badań, stwierdzono, że średni efekt zadawania prac domowych jest pozytywny, choć niezbyt silny – przyspieszają one tempo uczenia się o 15%. Ten ogólny wskaźnik może być mylący, bo efekty są bardzo zróżnicowane. W szczególności średni efekt był ponad czterokrotnie niższy w szkołach podstawowych niż w szkołach średnich. Stwierdzono również, że lepsze rezultaty przynoszą krótsze prace domowe (Hattie, 2009). Do podobnych wniosków prowadzi metaanaliza 43 badań przeprowadzona przez Education Endowment Foundation (2021): średni efekt okazał się pozytywny zarówno w szkole podstawowej, jak i średniej, lecz silniejszy w tej drugiej.

Do bardziej pogłębionych interpretacji przydatne są międzynarodowe badania porównawcze, takie jak TIMSS, PIRLS czy PISA. Umożliwiają one zestawienie czasu poświęcanego na prace domowe z poziomem mierzonych umiejętności uczniów i analizy zróżnicowania w tym zakresie zarówno a)

między poszczególnymi krajami, jak i b) między uczniami z tego samego kraju lub c) między szkołami lub oddziałami klasowymi z tego samego kraju.

- a) Dane z międzynarodowych badań porównawczych pozwalają odpowiedzieć na pytanie, czy kraje, w których uczniowie poświęcają więcej czasu na wykonywanie prac domowych, osiągają wyższy poziom mierzonych umiejętności. Okazuje się, że zależność jest w tym przypadku negatywna: **im mniej czasu przeznaczanego na prace domowe, tym, statystycznie rzecz biorąc, wyższy średni poziom umiejętności uczniów z danego kraju** (Fernández-Alonso, Muñiz, 2022). Na podstawie tych analiz nie można jednak orzec, co jest przyczyną, a co skutkiem. Możliwe jest, że zakorzeniona w danym kraju tradycja zadawania prac domowych ma wpływ na osiągnięte wyniki uczniów, ale możliwe również, że skuteczniejsze nauczanie przekłada się na mniejszą potrzebę zadawania prac domowych.
- b) Analizy czasu poświęcanego na zadania domowe przez uczniów pokazują, że najwyższy poziom umiejętności osiągany jest przy umiarkowanej ilości tego czasu. Wraz ze zwiększaniem czasu poświęcanego na prace domowe, po osiągnięciu pewnego progu średni poziom umiejętności już nie rośnie, a w niektórych krajach wręcz spada. Niskie umiejętności wiążą się z małą ilością czasu poświęcanego na prace domowe (Fernández-Alonso, Muñiz, 2022). Sugeruje to, że mechanizmy tej zależności są bardziej złożone. Barbara Flunger wraz ze współpracownikami na podstawie badania przeprowadzonego w Szwajcarii wyróżniła pięć typów uczniów różniących się stosunkiem do uczenia się. Dwa z nich – uczniowie wkładający dużo wysiłku w naukę (ang. *high-effort learners*) i uczniowie zmagający się z nauką (ang. *struggling learners*) – cechowały się dużą ilością czasu poświęcanego na prace domowe, ale różniły się bardzo pod względem wyników uzyskiwanych na egzaminach: w przypadku pierwszego typu były one wysokie, w przypadku drugiego niskie (Flunger i in., 2015). Pokazuje to, że **czas wykonywania zadań domowych może wydłużać zarówno zaangażowanie i wysiłek ucznia uzyskującego dobre oceny, jak i trudności doświadczane przez ucznia słabo radzącego sobie z nauką szkolną**. Trudno w tej sytuacji oczekiwać prostej i silnej zależności między czasem wykonywania prac domowych a poziomem umiejętności. Opisane relacje między cechami ucznia a czasem wykonywania przez niego prac domowych mogą również wyjaśniać, dlaczego w polskim Badaniu szkolnych uwarunkowań efektywności kształcenia (SUEK) stwierdzono, że większa ilość czasu poświęcanego przez ucznia na prace domowe wiąże się z mniejszym przyrostem wiedzy z matematyki w klasach IV–VI szkoły podstawowej, podczas gdy ilość czasu poświęcanego na prace domowe z języka polskiego nie ma znaczenia dla osiągnięć edukacyjnych (Dolata i in., 2015).
- c) Innym sposobem podejścia do analiz jest rozpatrywanie prac domowych na poziomie oddziału klasowego lub szkoły. W ten sposób koncentruje się uwagę na metodach dydaktycznych stosowanych przez danego nauczyciela, a nie na zachowaniach indywidualnego ucznia czy zwyczajach panujących w danym kraju. Wyniki międzynarodowych badań porównawczych są w tym przypadku bardziej jednoznaczne: w większości krajów wraz ze wzrostem liczby, a zwłaszcza częstości zadawania prac domowych średni poziom umiejętności uczniów nieznacznie rośnie (Falch, Rønning, 2012; Fernández-Alonso, Muñiz, 2022). Dotyczy to również czasu poświęcanego na naukę przez polskich piętnastolatków uczestniczących w badaniu PISA 2012 (Jakubowski, Wiśniewski, 2017). Wyniki analiz dotyczących szkół podstawowych przeprowadzonych we wspomnianym już polskim badaniu SUEK są jednak odmienne. **W przypadku matematyki ani częstotliwość zadawania prac domowych, ani szacowany czas**

konieczny do ich wykonania nie były związane ze wzrostem poziomu wiedzy uczniów. w przypadku języka polskiego najbardziej efektywne okazało się zadawanie prac domowych nie częściej niż raz w tygodniu, a wraz ze wzrostem tej częstotliwości przyrost wiedzy uczniów między III a VI klasą szkoły podstawowej małał, choć bardzo nieznacznie (Dolata i in., 2015). Związku między częstotliwością zadawania prac domowych a osiągnięciami szkolnymi nie stwierdzono również w badaniu ostrołęckich ósmoklasistów prowadzonym w latach 2021– 2022 (Jasińska-Maciążek, Stelmach, 2023).

Co zwiększa efektywność prac domowych?

Wielu autorów podkreśla, że **efektywność edukacyjna korzystania z prac domowych zależy nie od ich częstotliwości i intensywności, ale jakości** (Dettmers i in., 2010; Education Endowment Foundation, 2021; Jakubowski, Wiśniewski, 2017; Jasińska-Maciążek, Stelmach, 2023). Niestety bardzo nieliczne badania naukowe potraktowały jako osobną kategorię pisemne lub praktyczne prace domowe, o których mówi projekt polskiego rozporządzenia. W badaniu TIMSS 2007, w którym Polska nie brała udziału, wyróżniono 7 typów zadań domowych z przedmiotów matematyczno-przyrodniczych: „znalezienie zastosowania dla przekazanych treści”, „zbieranie danych i raportowanie”, „odpowiadanie na zestawy pytań/problemów”, „czytanie podręcznika lub materiałów dodatkowych”, „pracę projektową”, „małe prace badawcze lub zbieranie danych” i „pisanie definicji i inne małe zadania pisemne”. Wykryto pewne zależności między typem zadawanych prac domowych a poziomem umiejętności uczniów – wyższe umiejętności mieli ci uczniowie, którzy częściej otrzymywali zestawy problemów do rozwiązania lub prowadzili małe prace badawcze, a niższe ci uczniowie, którzy często mieli zbierać dane i je raportować lub wykonywać drobne prace pisemne (Fernández-Alonso, Muñiz, 2022). To ostatnie spostrzeżenie sugeruje, że prace pisemne – ogólnie rzecz biorąc – nie są skuteczne edukacyjnie, choć należy zastrzec, że tego rodzaju analizy nie dają podstaw do wnioskowania o związkach przyczynowo-skutkowych.

Gorsze wyniki osiągają ci uczniowie, którym przy zadaniach domowych pomagają rodzice lub inne osoby. Wyjątkiem jest sytuacja, gdy uczniowie odczuwali pomoc innych jako oczekiwane wsparcie w samodzielnej pracy (Dolata i in., 2015; Fernández-Alonso, Muñiz, 2022; Hattie, 2009). Jak stwierdzono już w badaniu SUEK, „dotychczasowe badania pokazują, że efektywne zaangażowanie rodzica 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). Jest to jeden z argumentów przemawiających za **zadawaniem przez nauczycieli takich prac domowych, które uczniowie mogą wykonać samodzielnie**, tak by rozwijać nawyki uczenia się oraz umiejętność samoregulacji (zob. np. Xu, 2022). Innym argumentem są obawy, że prace domowe przyczyniają się do zwiększenia nierówności edukacyjnych z powodu zróżnicowanych warunków w domu i różnego poziomu wsparcia uczniów przez rodziców. Trzecim argumentem jest zmniejszenie obciążenia rodziców. Zapewne z tych powodów w niektórych krajach, na przykład 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 efekty niż „miękkie” środki w postaci wskazówek lub poradników dotyczących zadawania prac domowych i innych form w ramach kształcenia i doskonalenia nauczycieli.

W badaniu TIMSS 2015 stwierdzono, że **wystawianie uczniom stopni na podstawie wykonania prac domowych jest związane z niższym poziomem ich umiejętności matematyczno-przyrodniczych** (Fernández-Alonso, Muñiz, 2022). Nie należy jednak mylić wystawiania oceny szkolnej z przekazywaniem uczniowi sygnału zwrotnego na temat tego, jakie błędy popełnił, co zrobił dobrze

i w jaki sposób może się doskonalić. **Informacja zwrotna wysokiej jakości zwiększa pozytywne efekty prac domowych, a najgorsze wydaje się połączenie dużej liczby zadawanych prac domowych z niesprawdzaniem ich przez nauczyciela** (Education Endowment Foundation, 2021; Hattie, 2009; Jakubowski, Wiśniewski, 2017).

W podsumowaniach wyników badań dotyczących prac domowych formułowane były również inne warunki, jakie powinna spełniać praca domowa, by przynosiła korzystne efekty edukacyjne. Zalecano mianowicie, by:

- ▶ ograniczać częstotliwość zadawania prac domowych i czas potrzebny na ich wykonanie (Dolata i in., 2015; Jakubowski, Wiśniewski, 2017);
- ▶ indywidualizować zadania domowe, dopasowując je do poziomu umiejętności i potrzeb konkretnego ucznia (Dettmers i in., 2010; Dolata i in., 2015);
- ▶ zadania domowe były interesujące dla uczniów i o umiarkowanej trudności (stanowiące pewne wyzwanie, ale nie nadmiernie trudne) (Dettmers i in., 2010);
- ▶ prace domowe rozwijały samodzielność uczniów (Dolata i in., 2015; Education Endowment Foundation, 2021);
- ▶ stosować w szkole średniej prace domowe wymagające uczenia się na pamięć oraz ćwiczenia i powtarzania materiału (Hattie, 2009);
- ▶ praca domowa miała określony, klarowny dla uczniów cel, np. poszerzenie wiedzy w konkretnym obszarze (Education Endowment Foundation, 2021);
- ▶ praca domowa nawiązywała do lekcji, była integralną częścią nauki, a nie dodatkiem (Education Endowment Foundation, 2021);
- ▶ nie stosować prac domowych jako kary za słabe postępy w nauce (Education Endowment Foundation, 2021);
- ▶ zapewniać uczniom dogodną przestrzeń dla wykonywania prac domowych w szkole (np. w postaci sal cichej pracy) (Education Endowment Foundation, 2021, OECD 2023).

W tym opracowaniu analizowane były jedynie osiągnięcia edukacyjne uczniów, rozumiane jako zmierzony poziom umiejętności językowych lub matematyczno-przyrodniczych, wyniki egzaminów szkolnych lub testów przeprowadzonych w ramach badań naukowych. Pominęliśmy inne skutki, jakie wykonywanie prac domowych może powodować u uczniów, czy to pozytywne, jak rozwój samodzielności i samodyscypliny, czy to negatywne, jak przemęczenie, spadek motywacji do nauki lub brak czasu na aktywność fizyczną i własne zainteresowania. Są to przeważnie efekty trudne do zmierzenia i rzadziej będące przedmiotem badań. Z tych ostatnich wypływa jednak przynajmniej jeden wniosek: brak jest przekonujących dowodów na to, że wykonywanie prac domowych rozwija umiejętność zarządzania procesem własnego uczenia się (Jasińska-Maciążek, Stelmach, 2023), czy szerzej – zarządzania czasem (Hattie, 2009). Warto też dodać, że istotną komplikacją w ocenie efektywności prac domowych jest coraz częstsze wykorzystanie narzędzi cyfrowych i platform edukacyjnych – zarówno przez nauczycieli stosujących nowe formy pracy domowej, jak i przez uczniów przy ich odrabianiu (zob. np. Chen i in., 2023). Charakter i sposób odrabiania prac domowych na przestrzeni ostatnich lata znacząco się zmienia i wymagać będzie dalszych badań i analiz pod tym kątem.

Konkluzje

Choć polscy nauczyciele uznają prace domowe za nieodłączny składnik edukacji (Dolata i in., 2015), to badania pokazują, że w polskich szkołach podstawowych większa częstotliwość i intensywność prac domowych nie przyczyniają się do polepszenia efektów nauczania. Prace pisemne, a zwłaszcza wystawianie w oparciu o nie stopni szkolnych, może mieć nawet szkodliwe konsekwencje. Skutki ograniczenia możliwości zadawania prac domowych będą zależeć od reakcji nauczycieli na to ograniczenie. Jeżeli na przykład wprowadzenie ograniczeń skłoni nauczycieli do rzadszego zadawania prac domowych i zarazem przekazywania uczniom użyteczniejszej informacji zwrotnej na jej temat, zmiana ta może przynieść korzystne rezultaty. Możliwe są jednak również inne sposoby reakcji na wprowadzone zmiany, niekoniecznie sprzyjające jakości kształcenia. Dlatego też ważne jest stworzenie opracowania zawierającego wskazówki dla nauczycieli dotyczące zadawania prac domowych w nowych uwarunkowaniach prawnych.

Bibliografia:

Dettmers, S., Trautwein, U., Lüdtke, O., Kunter, M. i Baumert, J. (2010). Homework works if homework quality is high: Using multilevel modelling to predict the development of achievement in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 102, 467–482. <https://doi.org/10.1037/a0018453>.

Chen, L., Wong, S. L., & How, S. P. (2023). a systematic review of factors influencing students' behavioral intention to adopt online homework. *Journal of Computers in Education*, 1–24.

Dolata, R., Grygiel, P., Jankowska, D. M., Jarnutowska, E., Jasińska-Maciążek, A., Karwowski, M., Modzelewski, M. i Pisarek, J. (2015). *Szkolne pytania. Wyniki badań nad efektywnością nauczania w klasach IV–VI*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Education Endowment Foundation (2021) <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/teaching-learning-toolkit/homework>.

Falch, T., Rønning, M. (2012). *Homework assignment and student achievement in OECD countries*. Discussion Papers No. 711. Oslo, Norway: Statistics Norway, Research Department. <https://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/DP/dp711.pdf>

Fan, H., Xu, J., Cai, Z., He, J. i Fan, X. (2017). Homework and students' achievement in math and science: a 30-year meta-analysis, 1986–2015. *Educational Research Review*, 20, 35–54

Fernández-Alonso, R., Muñiz, J. (2022). Homework: Facts and Fiction, *International Handbook of Comparative Large-Scale Studies in Education*, doi:10.1007/978-3-030-88178-8_40, (1209–1239).

Flunger, B., Trautwein, U., Nagengast, B., Lüdtke, O., Niggli, A. i Schnyder, I. (2015). The Janus-faced nature of time spent on homework: Using latent profile analyses to predict academic achievement over a school year. *Learning and Instruction*, 39, 97–106.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London and New York: Routledge.

Jakubowski, M., Wiśniewski, J. (2017). Zadawać czy nie? Prace domowe w świetle badań. Policy Note 3/2017. EVIDIN. <https://www.evidin.pl/wp-content/uploads/publications/policy-notes/EI-Policy-Note-3-I-1.pdf>

Jasińska-Maciążek, A., Stelmach, J. (2023). *Pomóż mi zrobić to samodzielnie – czyli o pracach domowych. Ostrołęckie obserwatorium oświatowe 2022/23*. Warszawa: Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego

Jerrim, J., Lopez-Agudo, L. A. i Marcenaro-Gutierrez, O. D. (2020). The association between homework and primary school children's academic achievement. International evidence from PIRLS and TIMSS. *European Journal of Education*, 55(2), 248–260.

Kaźmierczak, J., Bulkowski, K. (red.). (2023). *Przeczytać i zrozumieć. Wyniki międzynarodowego badania osiągnięć czwartoklasistów w czytaniu – PIRLS 2021*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

OECD (2023) PISA 2022 Results. Learning During – and From – Disruption (Volume II). Paris: OECD, <https://doi.org/10.1787/a97db61c-en>

Scheerens, J. (red.) (2013). *Productive time in education: a review of the effectiveness of teaching time at school, homework and extended time outside school hours*. Universiteit Twente. https://ris.utwente.nl/ws/portalfiles/portal/5143337/Productive_time_in_education.pdf

Sitek, M. (red.). (2020). *TIMSS 2019. Wyniki międzynarodowego badania osiągnięć czwartoklasistów w matematyce i przyrodzie*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Xu, J. (2022). More than minutes: a person-centered approach to homework time, homework time management, and homework procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, 70, 102087. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2022.102087>

Autorzy:

Paweł Penszko, Michał Sitek, Olga Wasilewska



Instytut Badań Edukacyjnych

www.ibe.edu.pl

E-mail: bm@ibe.edu.pl



twitter.com/ibe_edu



www.facebook.com/IBEDU/



www.linkedin.com/company/ibe_edu/

Warszawa 2024

Wzór cytowania:

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.

Publikacja dostępna na licencji Creative Commons Uznanie Autorstwa 4.0.

Nie dotyczy zdjęcia z okładki.



DOI: 10.24131/r20240229

Opracowanie powstało w ramach projektu: Przygotowanie i realizacja międzynarodowych badań edukacyjnych w obszarze kompetencji kluczowych finansowanego ze środków Unii Europejskiej i środków budżetu państwa (program Fundusze Europejskie dla Rozwoju Społecznego).