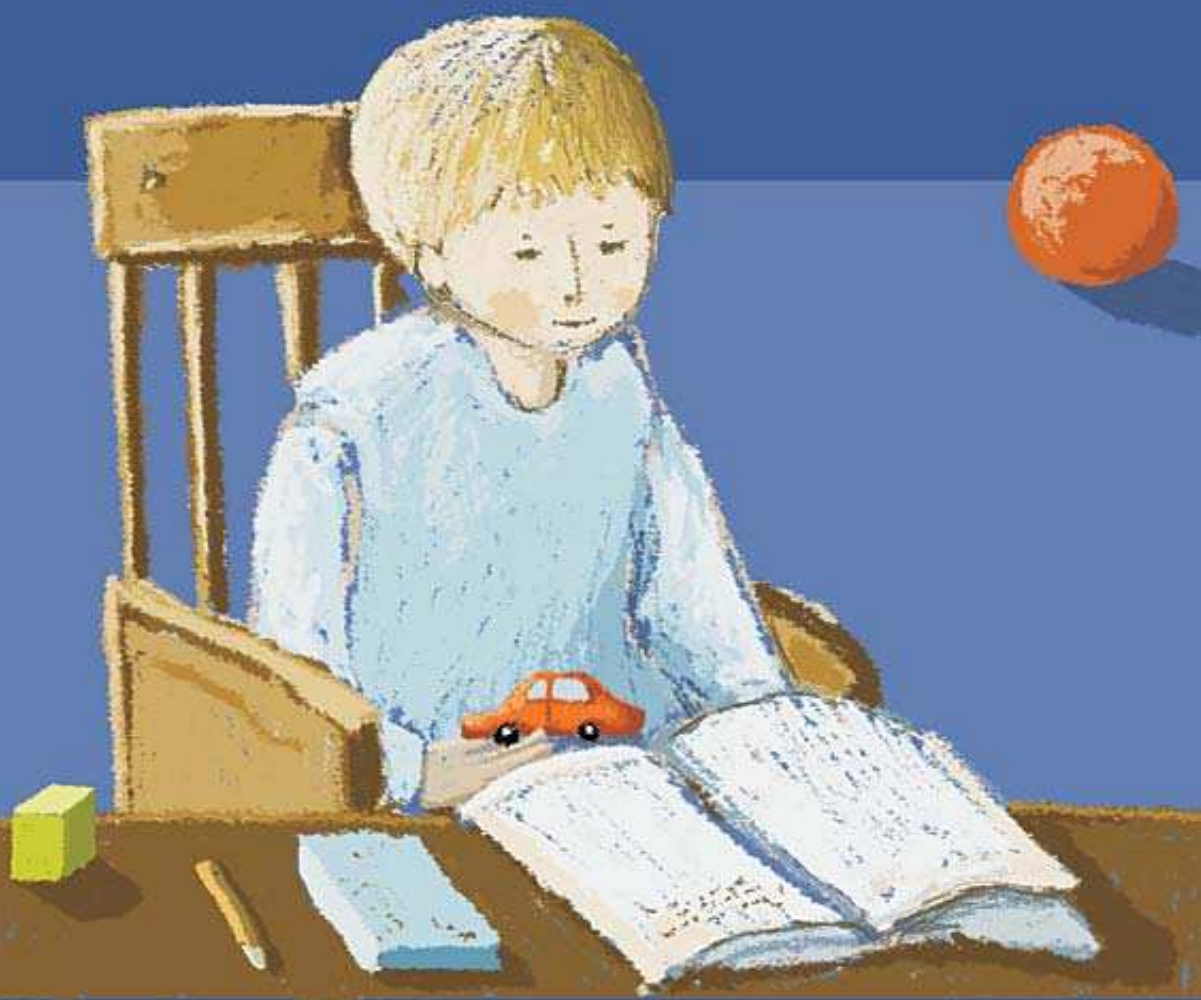


Praca domowa

najmłodszych uczniów



Praca domowa najmłodszych uczniów

Władysław Puślecki

Praca domowa
najmłodszych uczniów



Oficyna Wydawnicza „Impuls”
Kraków 2005

© Copyright by Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005

Redakcja wydawnicza:

Beata Bednarz

Korekta:

Ewa Ślusarczyk

Projekt okładki:

Ewa Tatiana Beniak

ISBN 83-7308-531-9

Oficyna Wydawnicza „Impuls”
30-619 Kraków, ul. Turniejowa 59/5
tel. (012) 422-41-80, fax (012) 422-59-47
www.impulsoficyna.com.pl
e-mail: impuls@impulsoficyna.com.pl
Wydanie I, Kraków 2005

Spis treści

| | |
|--|----|
| Wstęp | 7 |
| 1. Pojęcie, geneza i rozwój pracy domowej | 9 |
| 2. Od centralnego sterowania pracami domowymi uczniów do szkolnej autonomii | 12 |
| 3. Luki w aktach normatywnych i pomiarze funkcjonowania prac domowych uczniów | 18 |
| 4. Metodologiczne podstawy pomiaru pracy domowej uczniów zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej | 20 |
| 5. Praca domowa uczniów zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej | 23 |
| 5.1. Stan sprawdzania prac domowych | 24 |
| 5.2. Sposoby sprawdzania pracy domowej uczniów | 25 |
| 5.3. Metodyka oceniania pracy domowej uczniów | 30 |
| 5.4. Zadawanie pracy domowej | 35 |
| 5.5. Treść prac domowych | 39 |
| 5.6. Rodzaje prac domowych uczniów | 43 |
| 5.7. Formy zadań domowych | 47 |
| 5.8. Prace domowe uczniów a dzienne zajęcia edukacyjne | 50 |
| 6. Praca domowa uczniów w ocenie ich rodziców | 53 |
| 7. Praca domowa w opinii uczniów | 57 |
| 7.1. Miejsce nauki domowej uczniów | 57 |
| 7.2. Pory odrabiania zadań domowych | 59 |
| 7.3. Osoby pomagające uczniom w ich pracy domowej | 61 |
| 7.4. Wpływ uczniów na ich prace domowe | 63 |
| 7.5. Motywy odrabiania pracy domowej | 65 |
| Zakończenie | 69 |

Wstęp

Każdy dorosły, nawet w podeszłym wieku – zachował wspomnienia z czasów szkolnych związane z odrabianiem lekcji w domu. Dla wielu z nich owe odrabianie lekcji wymagało nie lada samozaparcia, wytrwałości, wysiłku, pomocy domowników, łez, a nawet nieprzespanych ze strachu nocy.

Czasy się zmieniły, a szkolne prace domowe uczniów pozostały. Co prawda, trochę inna jest ich rola, są mniej praco- i czasochłonne niż dawniej, nieco inna jest technika ich wykonywania, niemniej podstawowe jej cechy zachowały się.

Niniejsze opracowanie zawiera teoretyczny i logistyczny opis podstaw pracy domowej uczniów oraz omówienie i analizę wyników badań nad funkcjonowaniem prac domowych uczniów zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej.

1. Pojęcie, geneza i rozwój pracy domowej

W kontekście dydaktycznym pojęcie „praca domowa ucznia” jest zastępowane zadaniem domowym, odrabianiem lekcji, nauką domową, a nawet pracą lekcyjno-domową.

Bez względu na przyjętą nazwę jej istota w praktyce sprowadza się do zadawania uczniom zadań przeznaczonych do realizacji po obowiązkowych godzinach dydaktycznych, czyli najczęściej w domu.

Zwyczaj zadawania przez szkołę pracy domowej uczniom istnieje od zarania szkoły jako integralna część procesu dydaktyczno-wychowawczego. Jednak w różnych okresach historycznych przybierał zróżnicowane formy.

Najskromniejszy repertuar pracy domowej uczniów był w starożytności. Dominowała w nim nauka pamięciowa tekstów podanych werbalnie przez mistrza w szkole. Sporadycznie stosowano także ćwiczenia w pisaniu (na papirusie, tabliczkach glinianych, kamiennych i innych) oraz w czytaniu (z zapisów na papirusie i różnych tabliczkach). Czyniono to w zależności od dostępności uczniów do tych zasobów.

Taka praktyka przetrwała do wczesnego średniowiecza, kiedy to książkę posiadał jedynie nauczyciel, z której czytał lekcje. Uczniowie słuchali, a następnie głośno powtarzali, ucząc się na pamięć określonych wiadomości. Strach przed karą motywował uczniów do powtarzania w domu poznanej w szkole wiedzy.

W późnym średniowieczu pojawiają się: nowa metoda nauczania – *wykład* oraz uczniowski przybór szkolny – *tabliczka woskowa*, używany do sporządzania dosłownych notatek z wykładu, z których uczniowie uczyli się na pamięć zarówno w szkole, jak i w domu. Tabliczki nadawały się do wielokrotnego użytku (tekst można było zmasać). Wykorzy-

stywano je również do ćwiczeń w pisaniu, czytaniu i liczeniu. Pod koniec tej epoki wynaleziono druk.

W odrodzeniu – na skutek odkryć geograficznych, wynalazków, rozwoju gospodarczego i handlu, fascynacji starożytną kulturą, nauką i sztuką – wzrosło zapotrzebowanie na wiedzę z zakresu różnych nauk. To wymagało wzbogacenia pracy szkoły o nowe treści nauczania oraz polepszenia jej efektywności¹.

W epoce tej nastąpiło rozpowszechnienie książek i podręczników szkolnych. Doszło do tego, że podręcznik mógł w określonym zakresie zastąpić nauczyciela. Dostępność uczniów do podręczników legła u podstaw zwyczaju systematycznego zadawania im pracy domowej.

Apogeum „podręcznikowych” prac domowych uczniów (zapoczątkowanych w XVII wieku) przypada na XVIII stulecie, kiedy to obowiązki nauczyciela w czasie lekcji sprowadzały się głównie do zadawania i odpytywania tego, co było uczniom zadane do domu. Można rzec, że cały proces uczenia się przeniesiono na naukę domową uczniów, zadawaną z podręcznika mechanicznie za pomocą metody „paznokciowej”² – nauczyciel wyznaczał podręcznikowy tekst – „odtąd dotąd” – do wyuczenia się na pamięć. Było to „pamięciowe”, bezmyślne i mechaniczne „wkuwanie” przez uczniów niezrozumiałych z reguły treści.

Inaczej rzecz się miała w herbartowskim systemie kształcenia formalnego, w którym prymat nauczania skoncentrowanego na rozwijaniu umysłu i zdolności poznawczych³ nad uczeniem się przez uczniów określonych wiadomości zmarginalizował zainteresowanie procesem uczenia się i samą nauką domową uczniów, zgodnie z przekonaniem, że procesy te są wtórne w stosunku do procesu nauczania. Stąd też pracę domową uczniów ograniczono do minimum bądź po prostu zrezygnowano z niej.

Z czasem kształcenie formalne przekształciło się w nauczanie mechaniczne, wymagające od uczniów – podobnie jak w okresie poprzednim – bezmyślnego, pamięciowego „wkuwania” i nauki domowej.

¹ J. Kujawiński, *Doskonalenie pracy lekcyjno-domowej w klasach początkowych*, WSiP, Warszawa 1990, s. 8.

² Por. J. Zborowski, *Nauka domowa ucznia szkoły średniej*, PWN, Warszawa 1975, s. 14.

³ J. F. Herbart, *Wykłady pedagogiczne w zarysie*, tłum. F. Jakóbiec, NTP, Warszawa 1937, s. 62 i n.

Dopiero lata dwudzieste XX wieku, pod wpływem rozwoju psychologii, przyniosły nowe idee i prądy pedagogiczne, określane w USA mianem progresywizmu pedagogicznego, a w Europie – nowego wychowania. Pierwszy z tych prądów zapoczątkował J. Dewey. Prąd ten charakteryzował się pajdocentrycznym podejściem do ucznia, które polegało na skoncentrowaniu treści oraz metod kształcenia wokół psychicznych właściwości, potrzeb i zainteresowań dziecka.

W tym samym czasie w Europie zbliżone idee reprezentuje międzynarodowy ruch pedagogiczny nazwany nowym wychowaniem, którego głównymi przedstawicielami byli: R. Steiner, M. Montessori, A. S. Neill, O. Decroly i C. Freinet⁴.

Zarówno progresywiści, jak i zwolennicy „nowego wychowania” dążyli do radykalnej zmiany w postrzeganiu dziecka, nauczania i wychowania. Walczyli o szkołę swobodną, pozbawioną kar i lęku, w której dzieci czułyby się bezpiecznie oraz w toku działania, w sposób naturalny uczyły się, rozwijały swoje zainteresowania i zdolności.

W tej jedności pajdocentrycznych i na wskroś emancypacyjnych poglądów wystąpiły jednak znaczące różnice stanowisk w odniesieniu do prac domowych uczniów. I tak, dla przykładu, zwolennicy *s z k o ł y a k t y w n e j* uznali naukę domową uczniów za pożądaną. Z kolei R. Steiner – chociaż marzył o „uwolnieniu dzieci od uciążliwych prac domowych” – ograniczył się jedynie do żądania ich przekształcenia⁵. Zaakceptował je, ponieważ szkoła nie doczekała się jeszcze takiej efektywności, by mogła sobie na to pozwolić. Inne kierunki – chociażby takie, jak *plan daltoński*, *metoda projektów* czy *uczenia się pod kierunkiem* – uznały pracę domową uczniów za całkowicie zbyteczną.

Opisane tendencje występowały również w szkolnictwie polskim, a ich ślady przetrwały nie tylko w piśmiennictwie pedagogicznym, lecz głównie w centralnym prawodawstwie szkolnym, regulującym pracę domową uczniów.

⁴ Patrz: Wł. Puślecki, *Kształcenie wyzwajające w edukacji wczesnoszkolnej*, „Impuls”, Kraków 1996, s. 34–46.

⁵ Por. Ch. Lindenberg, *Szkoła bez lęku*, tłum. B. Miłuińska, Jacek Santorski, Warszawa 1993, s. 54.