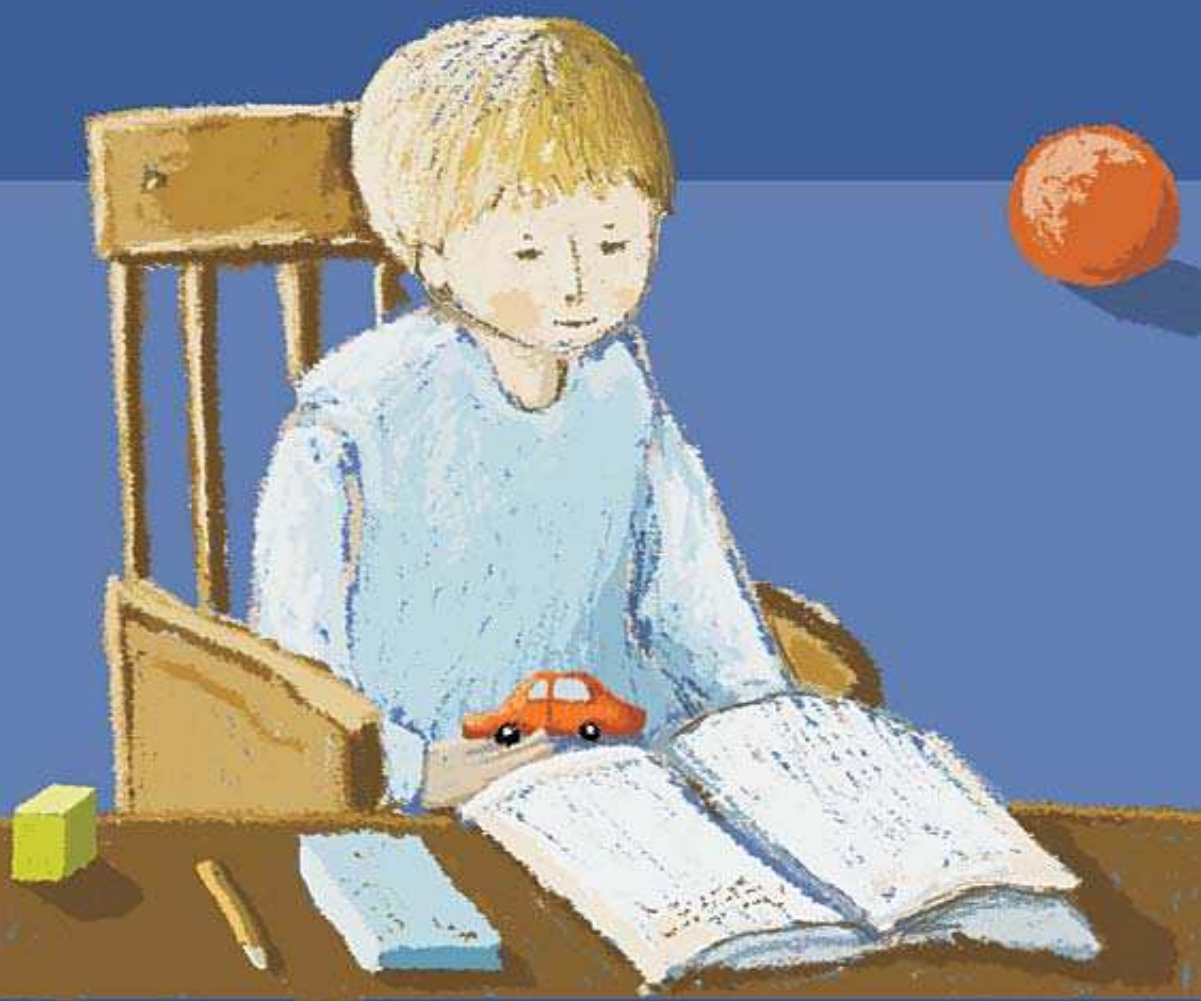


Praca domowa

najmłodszych uczniów



WŁADYSŁAW PUŚLECKI

Niniejsza **darmowa publikacja** zawiera jedynie fragment pełnej wersji całej publikacji.

Aby przeczytać ten tytuł w pełnej wersji [kliknij tutaj](#).

Niniejsza publikacja może być kopiowana, oraz dowolnie rozprowadzana tylko i wyłącznie w formie dostarczonej przez NetPress Digital Sp. z o.o., operatora [sklepu na którym można nabyć niniejszy tytuł w pełnej wersji](#). Zabronione są jakiegokolwiek zmiany w zawartości publikacji bez pisemnej zgody NetPress oraz wydawcy niniejszej publikacji. Zabrania się jej od-sprzedaży, zgodnie z [regulaminem serwisu](#).

Pełna wersja niniejszej publikacji jest do nabycia w sklepie internetowym [Złote Ebooki](#).

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 samozaparć, 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 – w y k ł a d d y k t o w a n y oraz uczniowski przybór szkolny – t a b l i c z k a w o s k o w a, 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 zwyczajowi 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 szkoły aktywnej 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 wyzwalające w edukacji wczesnoszkolnej*, „Impuls”, Kraków 1996, s. 34–46.

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

Niniejsza **darmowa publikacja** zawiera jedynie fragment pełnej wersji całej publikacji.

Aby przeczytać ten tytuł w pełnej wersji [kliknij tutaj](#).

Niniejsza publikacja może być kopiowana, oraz dowolnie rozprowadzana tylko i wyłącznie w formie dostarczonej przez NetPress Digital Sp. z o.o., operatora [sklepu na którym można nabyć niniejszy tytuł w pełnej wersji](#). Zabronione są jakiegokolwiek zmiany w zawartości publikacji bez pisemnej zgody NetPress oraz wydawcy niniejszej publikacji. Zabrania się jej od-sprzedaży, zgodnie z [regulaminem serwisu](#).

Pełna wersja niniejszej publikacji jest do nabycia w sklepie internetowym [Złote Ebooki](#).