

dialogi

miesięcznik pedagogiczny

Nr 5(286)
maj 2025
Szczecin
ISSN 2300-9691



**Prace domowe
do poprawki?**

„Dialogi”

Miesięcznik Pedagogiczny
e-mail: portal@palac.szczecin.pl

OKŁADKA

[Iwona Sarnicka](#)

WYDAWCA:

Pałac Młodzieży.
Pomorskie Centrum Edukacji
w Szczecinie

REDAKCJA:

Redaktor naczelna: Ewa Karasińska
Redaktor techniczny: Iwona Sarnicka

ADRES:

al. Piastów 7
70-327 Szczecin
tel. 91 422 52 61 wew. 39
Strona internetowa:
[https://pe.szczecin.pl/
chapter_201347.asp](https://pe.szczecin.pl/chapter_201347.asp)

KOLEGIUM REDAKCYJNE:

Paweł Bartnik
Katarzyna Fenczak
Róża Czerniawska-Karcz
Monika Chmielewska

*Zastrzegamy sobie prawo
do skracania, opracowań,
redagowania i adiustacji tekstów oraz
zmiany ich tytułów.
Za treść ogłoszeń odpowiedzialności
nie ponosimy.*

Spis treści

| | |
|---|----|
| Za i przeciw zadaniom domowym_____ | 4 |
| Prace domowe_____ | 10 |
| Odejście od obowiązkowych prac domowych_____ | 20 |
| Opinie szczecińskiego środowiska nauczycielskiego i rodziców_____ | 23 |
| Program Edukacji Wodnej i Żeglarskiej_____ | 27 |
| Wykluczenie zawodowe osób w spektrum autyzmu_____ | 31 |
| Relaks z książką- maj_____ | 41 |
| Konkurs plastyczny na projekt Pała- cowej maskotki_____ | 43 |



FOT. MONIKA WILCZYŃSKA I IZABELA GINETT



Za i przeciw zadaniom domowym

Od 1 kwietnia 2024 r. obowiązują przepisy ograniczające zadawanie prac domowych w podstawówkach. Zgodnie z nimi w klasach I-III szkół podstawowych nie zadaje się prac domowych, z wyjątkiem ćwiczeń usprawniających motorykę małą. W klasach IV-VIII prace domowe nie są obowiązkowe, a zamiast oceny uczeń ma otrzymać informację, co zrobił dobrze, a co wymaga poprawy.

Resort edukacji wielokrotnie podkreślał, że zmiana jest oczekiwana m.in. przez młode osoby i ma służyć ich dobrostanowi, zapewnić więcej wolnego czasu, który mogą poświęcić na pogłębianie wiedzy, rozwijanie pasji czy sport.

ZNP wówczas miał wątpliwości co do rozwiązań. Związkowcy zgłaszali zdanie odmienne jeszcze na etapie projektowania. Wskazywali wówczas, że nowe rozwiązania uderzają w autonomię nauczyciela. Argumentowali, że zdaniem nauczycieli „prace domowe rozwijają u uczniów systematyczność, odpowiedzialność oraz motywują do pogłębiania wiedzy” i to „nie one są powodem przeciążenia uczniów nauką, a w ogromnej części nadmierna ilość treści zawarta w podstawach programowych dla poszczegól-

nych przedmiotów”.

Proponowali też, by nauczyciel miał możliwość oceny pracy domowej. Po roku ZNP podtrzymuje, że byłoby to dobre rozwiązanie. Kwestią przedyskutowania byłoby, czy miałyby to być ocena na wniosek ucznia, czy miałyby to być ocena pozytywna, tzn., że nauczyciel nie mógłby postawić oceny niedostatecznej.

ZNP zwrócił uwagę, że zmieniły się też okoliczności. - Zapis pojawił się, gdy mieliśmy przeładowaną podstawę programową, wtedy mieliśmy przemęczonych uczniów. W tym roku mamy ją odchudzoną o 20 proc., a w przyszłym roku ma wejść duża reforma programowa do szkół. Uważamy, że także ze względu na ten kontekst, przepisy powinny się zmienić. ZNP przekazał także, że jak wynika z rozmów z nauczycielami, krytycznie oceniają oni wprowadzone rozwiązanie.

- W ciągu tego roku obserwujemy też, że zmieniło się podejście wielu rodziców, którzy na początku entuzjastycznie podchodzili do tej zmiany. Po roku coraz częściej zdarza się, że podczas zebrań z nauczycielami rodzice proszą o prace domowe!

Na stronie internetowej Rzecznika Praw Dziecka ukazał się komunikat, w którym stwierdza się, że „praca domowa spełnia ważne funkcje dydaktyczne, począwszy od utrwalania wiadomości zdobytych podczas zajęć w szkole, poprzez rozwijanie inicjatywy ucznia, po kształcenie samodzielności myślenia i działania.

Po pierwsze - odrabianie lekcji to dodatkowy czas na przyswojenie treści. Pod-

stawa programowa jest obszerna, a programy jeszcze obszerniejsze. Lekcje nie są z gumy. W klasie jest często ponad 30 osób. Bywa trudno omówić materiał w ciągu 45 minut na tyle przejrzyście i wyczerpująco, by każdy w pełni pojął omawiane zagadnienie. Praca domowa może służyć utrwaleniu zdobytych informacji i umiejętności w dodatkowym czasie, w warunkach, które dla wielu uczniów są bardziej komfortowe (we własnym pokoju, w skupieniu, z możliwością sięgnięcia do dodatkowych źródeł).

Po drugie - z pracami domowymi wiąże się lepsze zrozumienie przyswojonych treści. Krótkie ćwiczenie, które uczeń wykona samodzielnie w domu, może pozwolić mu lepiej pojąć materiał zrealizowany podczas lekcji. Jeśli polecenia, zawarte w pracach domowych są aktywizujące, twórcze, jeśli wymagają zastosowania w praktyce zdobytych informacji, to wykonanie ich na pewno przyczyni się do pełniejszego zrozumienia poruszanych zagadnień. Przykładem takiego zadania może być np. polecenie: „Przeprowadź eksperyment...”, „Przemyśl, jakie były przyczyny wybuchu II wojny światowej. Przygotuj prezentację na ten temat” itd. Po trzecie - prace domowe to ukierunkowanie. Mogą one skierować uwagę zainteresowanych uczniów na kwestie, które wymagają większego namysłu, a które trudno zrealizować w przestrzeni klasowej. Ich odbiorcami byłiby uczniowie, szczególnie zaciekawieni danym przedmiotem. Przykładowe zadania tego typu: „Zastanów się, w jaki sposób można sprawdzić, jak dana substancja reaguje

z innymi”, „Na podstawie zestawienia przyczyn wybuchu II wojny światowej, stwórz plan, który mógłby powstrzymać wybuch konfliktu”

Na temat prac domowych zabrała niedawno, ponownie, ministra edukacji. Podsumowując miniony rok zaznaczyła, że prace domowe stały się nieobowiązkowe i nie są oceniane, „natomiast prace domowe są i są zadawane”. Dodała, że to, w jaki sposób nauczyciele pracują, „to jest kawałek autonomii zawodu nauczyciela”.

Zapowiedziała też ewaluację tego, „w jaki sposób nieobowiązkowość działa, jaki przynosi efekt edukacyjny, jak wpływa na dobrostan dzieci”. Zaznaczyła, że będzie to działanie długofalowe. Instytut Badań Edukacyjnych ma zająć się, do września, oceną funkcjonowania roku bez prac domowych. Wyda nową ekspertyzę.

Ile stron tyle stanowisk. My, przyjrzymy się niektórym.

Prace domowe kwestie sporne

Zadania domowe niosą ze sobą także pewne wątpliwości, które trudno zlekceważyć.

Prace domowe a czas wolny uczniów
Przede wszystkim prace domowe zajmują wolny czas uczniów. Nikt z nas, dorosłych, nie czułby się dobrze, mając codziennie

po pracy kilka godzin, zagospodarowanych przez obligatoryjne, ustalone przez przełożonego zadania. Nawet, gdyby uzasadniał, że ich wyznaczenie wynika z troski o nas. Każdy z nas ma prawo do wypoczynku. Każdy potrzebuje wytchnienia od obowiązków. Także uczniowie. Uczeń spędza w szkole sześć — osiem godzin i potem ma prawo do czasu wolnego, który wykorzysta, jak chce. Podobnie jak dorośli. W wolnym czasie może porozmawiać z kolegami, zadbać o relacje rodzinne i spędzić czas z rodzicami, pograć, obejrzeć serial, poczytać.

Oczywiście uczeń w czasie wolnym może także wykonać zadania, zaproponowane przez nauczycieli - jeśli go interesują, jeśli widzi w nich sens, jeśli przerabiane treści są dla niego ważne, jeśli dzięki nim może poprawić sobie oceny. Decyzja powinna jednak należeć do niego. Ma on prawo działać zgodnie z własnymi potrzebami i zainteresowaniami. Nawet jeśli nie odpowiadają one naszemu wyobrażeniu sensownego działania.

Czas wolny dziecka to czas wolny. Czas dla siebie. Może być przeznaczony na zabawę, kontakt z innymi lub rozwój własnych zainteresowań.

Skuteczność prac domowych

Prace domowe nie działają u wszystkich tak samo. Nie ma prostego przełożenia na to, że zadania domowe prowadzą do zwiększenia poziomu wiedzy i kompetencji uczniów. Wszystko zależy od tego,

jak są one formułowane. Jeśli polegają na mechanicznym wykonywaniu narzuconych poleceń, to ich skuteczność jest ograniczona.

W literaturze pedagogicznej można znaleźć tezy, że wymuszanie na uczniach wykonywania zadań domowych daje efekty odwrotne od oczekiwanych. Alfie Kohn w książce *Mił pracy domowej* wskazuje (cytuując liczne badania), że do końca szkoły podstawowej zadania domowe nie przynoszą żadnych zauważalnych wyników. Jego zdaniem, dopiero na poziomie szkoły średniej (gdy uczeń osiąga większy poziom samodzielności i świadomości) sensowne (!) prace domowe mogą dać jakieś rezultaty.

Prace domowe odpowiedzialność czy postuszeństwo?

Autor książki kwestionuje także tezę, że zadania domowe przyzwyczajają uczniów do systematycznej, ciężkiej pracy. Zadaje pytanie, czy ta praca jest potrzebna? Czy istotnie służy uczniom? Czy chodzi po prostu o wymuszanie zadań dla samego wymuszenia? Nie jest chyba tajemnicą, że spora część uczniów zadań domowych nie odrabia. W wyższych klasach szkoły podstawowej uczniowie wymieniają się rozwiązaniami na grupach facebookowych (czy innych), szukają ich w sieci (są specjalne portale temu poświęcone)

lub spisują je na przerwach.

Zobaczmy na przykładzie zadań z matematyki. Po pierwsze - wszystkie zadania z podręczników i innych materiałów od wydawnictw są już w internecie z gotowymi rozwiązaniami. Wystarczy wiedzieć, gdzie szukać. Po drugie - za pomocą aplikacji Photomath uczniowie mogą zrobić zdjęcie dowolnego działania, a aplikacja obliczy wynik, poda procedurę rozwiązania i narysuje wykres (jeśli się da). Po trzecie - są też aplikacje do zadań tekstowych, gdzie po prostu wstawia się odpowiednie wartości, a algorytm wylicza rozwiązanie. Po czwarte - jeśli ktoś nie umie korzystać z aplikacji, to bierze rozwiązania z zamkniętych grup facebookowych. Po piąte - w ostateczności uczniowie korzystają z tradycyjnej metody odpisania przed lekcją.

Problemem szczególnie istotnym jest sam przymus pracy domowej. Prace domowe mogłyby uczyć odpowiedzialności za własny sukces - gdyby uczeń podejmował decyzje i działał zgodnie z dokonanymi wyborami. Czy tak jednak jest w przypadku przydzielonych zadań? Czy uczniowie uznają je za ważne z innych powodów niż obawa przed karą? Większość robi je... bo musi. To raczej kształtuje posłuszeństwo niż odpowiedzialność. Odpowiedzialność jest efektem realizowania samodzielnie podejmowanych zobowiązań.

Zwróćmy uwagę, że niejednokrotnie odpowiedzialność za prace domowe przejmują na siebie rodzice. Wymuszają ich wykonywanie. Zdarza się nawet,

że w końcu sami odrabiają te zadania za swoje dzieci - w obawie przed negatywną oceną. To jest ta nauka odpowiedzialności?

Odrabianie zadań domowych a inne aktywności

Zwolennicy prac domowych argumentują także, że zadania domowe powodują, że uczeń nie traci czasu na mało istotne rzeczy. „Gdyby uczeń nie odrabiał prac domowych, to w tym czasie siedziałby przy komputerze i grał” - zacytuję fragment wypowiedzi, na jaką się natknąłem. Sednem tej tezy jest przekonanie, że my wiemy z góry, co jest lepsze dla ucznia. Tymczasem możliwość wyboru aktywności w czasie wolnym stanowi fundament naszego poczucia bezpieczeństwa i samorealizacji. Jeśli dziecko za dużo czasu spędza przy narzędziach, związanych z nowymi mediami, można poświęcić mu czas i uwagę (towarzyszyć mu, porozmawiać z nim), zamiast odciągać go od nich za pomocą schematycznych zadań.

Warto zwrócić uwagę na pewną fikcję zadań domowych. W sumie podczas lekcji i tak brakuje czasu na ich sprawdzenie. Oczywiście można to robić po lekcjach, ale w tym momencie tworzy się błędne

koło. Uczniowie po lekcjach robią zadania, a nauczyciel po lekcjach je sprawdza. A gdzie przestrzeń na inne aktywności? Gdzie miejsce na twórczy luz? Pewnie można też zadawać... i nie sprawdzać. Ale to buduje w uczniach przekonanie, że to, co robią, pozbawione jest sensu.

Jakie prace warto zadawać?

Prace domowe są problemem samym w sobie. Jeśli zadania są sensownie konstruowane, mogą pomagać części uczniów w rozwijaniu ich zainteresowań. W wielu przypadkach nauczyciele niewłaściwie je stosują i nie rozumieją, czemu służą zadania domowe. Czym kierować się zatem przy zadawaniu prac domowych?

Jeśli zadajemy zadania - pamiętajmy o ich dobrowolności. Nie możemy uczniom stawiać ocen za zadania, realizowane poza szkołą - jeśli się na nie nie godzą. Jeżeli ktoś z własnej woli chce robić zadania dodatkowe — ma do tego prawo. Niektórzy będą mieli z tego niezłą frajdę. Ale jeśli ktoś chce w wolnym czasie zająć się innymi rzeczami - jego wola.

W związku z tym, prace domowe mogą być szansą na zdobycie dodatkowych punktów - dla chętnych. To działa dużo skuteczniej. „Czy ktoś chciałby zaprezentować wnioski do jakich doszedł?”, „Czy ktoś chciałby pokazać jak rozwiązał zagadkę z matematyki?”, „Czy ktoś chciałby pochwalić się filmem jaki zmonto-

wał?”. Niech to będzie okazja dla uczniów na nadrobienie zaległości. I na ukazanie czegoś w czym są mocni. Niech zadania będą konstruowane w ten sposób, by uczeń mógł podjąć samodzielną pracę i za jej pomocą mógł pokazać siebie, swoje mocne strony.

Jeśli zadania mają służyć jako POKAZ możliwości ucznia, powinny być jak najbardziej:

- Praktyczne - kształtujące kompetencje, które przydają się w życiu, poruszające konkretne problemy - niech uczniowie planują budżety i przygotowują się do dyskusji na ważne dla nich tematy.

- Otwarte - dające uczniom przynajmniej pewną swobodę w zakresie wyboru formy i narzędzi - niech uczniowie przygotowują indywidualne projekty za pomocą takich środków, w których czują się pewnie.

- Kreatywne - twórcze, pozwalające wyrazić siebie przez tworzenie nowych, wartościowych rzeczy. Zrobienie plakatu czy lapbooka może być dla nich bardziej inspirujące niż rozwiązanie quizu (uczeń, który woli rozwiązywać quizy, powinien mieć także szansę na pochwalenie się wynikiem).

- Ambitne - atrakcyjne, stanowiące jakieś wyzwanie, zachęcające do działania - przygotowanie kampanii społecznej w języku angielskim na temat bezpieczeństwa nastolatków może być bardziej inspirujące niż wypełnienie zadania z lukami.

- Znaczące - poruszające kwestie ważne dla ucznia, związane z ich zainteresowaniami. Tu już warto zadbać o dobry kontakt z uczniami, by wyczuć ich pasje i ważne dla nich tematy.

Podsumowanie

Zadania domowe mogą być dla uczniów rozwijającym doświadczeniem - pod warunkiem, że będą mogli oni zdecydować o udziale w nich, że będą mogli się poprzez nie wykazać w obszarach, które są im bliskie, że nie będą obawiać się kary za ich złe wykonanie. Prace domowe powinny być dla ucznia, służyć odkrywaniu siebie i lepszemu zrozumieniu materiału. Takie zadania mają sens. I wtedy warto je stosować.

Tomasz Tokarz

doktor nauk humanistycznych, wykładowca, nauczyciel, trener kompetencji społecznych, trener kompetencji cyfrowych, autor książek, twórca projektów edukacyjnych.



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 zainte-

resowań.

- ▶ 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

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

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.
- 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 poświęcany 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 sta-

nowili 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).

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 dyrekto-

rów 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%

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. Odpowiedzi pokazują zróżnicowane doświadczenia i opinie rodziców. Zdecydowana większość rodziców oceniła, 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.

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?*”

Prace domowe a osiągnięcia uczniów

W wielu krajach prowadzono badania naukowe nad związkami 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 nie- zbyt 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 między poszczególnymi krajami, jak i między uczniami z tego samego kraju lub między szkołami lub oddziałami klasowymi z tego samego kraju.

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.

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. Opisanie 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 oddziały 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 malał, 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

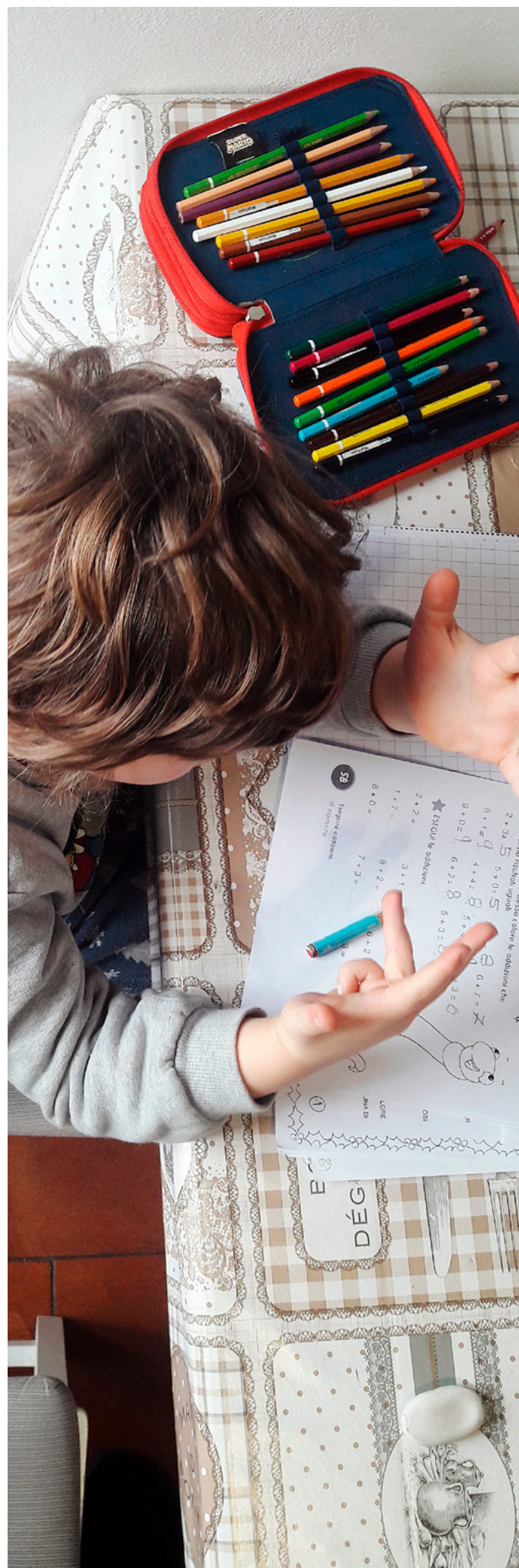
pracy) (Education Endowment Foundation, 2021, OECD 2023).

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 wyływa jednak przynajmniej jeden wniosek: brak jest przekonujących dowodów na to, że wykonywanie prac domowych rozwija umiejętność zarządzania procesem własnego uczenia się (Jasińska-Maciąg, 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 lat 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 zależę 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.

**Opracowano na podstawie analizy
Instytutu Badań Edukacyjnych
dla polityki publicznej.**



ODEJŚCIE OD OBOWIĄZKOWYCH PRAC DOMOWYCH

*„Sami musimy stać się zmianą, do której
dążymy w świecie”
(Mahatma Gandhi)*

Przyzwyczajenie i zmiana. Te dwa elementy są nieodłączną częścią naszego życia.

Przyzwyczajenie do tego, co znamy daje nam poczucie bezpieczeństwa. Zmiana, choć towarzyszy nam na co dzień, często wywołuje w nas niechęć, opór, a nawet lęk przed tym, co nieznanne. Skoro jednak zmiany są nieuchronne, warto potraktować je jako wyzwanie i źródło nowych możliwości i podejście takie zastosować także do zmian w środowisku zawodowym.

Szkoła zmienia się, dostosowuje się do potrzeb ucznia. Ostatnio wprowadzona zmiana rezygnacja z obowiązkowych prac domowych wywołała lawinę dyskusji, dzieląc środowiska szkolne, rodziców i uczniów na obozy zwolenników i przeciwników tego rozwiązania.

Przeciwnicy i sceptycy wyrażają obawy, że brak prac domowych znacznie obniży poziom nauki.

Tymczasem badania naukowe (IBE) po-

kazują, że prace domowe nie wpływają znacznie na poprawę wyników nauczania, oraz wskazują, że „efektywność edukacyjna korzystania z prac domowych zależy nie od ich częstotliwości i intensywności, ale jakości [...]

oraz od samodzielności ucznia i jego poziomu motywacji do nauki”.

Skoro nie ma obowiązkowej nauki w domu, jak skłonić ucznia, aby uczył się efektywnie i jak zarządzać tą zmianą w edukacji, aby wpłynęła na podniesienie jakości kształcenia i zgodnie z wynikiem powyższych badań rozwijała samodzielność i motywację uczniów? Jak zmienić swoje przyzwyczajenia co do sposobu planowania i prowadzenia lekcji? Zestawy narzędzi edukacyjnych dostępne na Zintegrowanej Platformie Edukacyjnej (ZPE)

proponują wiele rozwiązań, które mogą wesprzeć nauczyciela w realizacji kształcenia. Poniżej przedstawione zostaną przykłady, ilustrujące propozycje dla nauczycieli języków obcych

(na podstawie przykładów z języka angielskiego) w kontekście rozwijania samodzielności i motywacji wewnętrznej ucznia.

1. Metody i techniki pracy rozwijające poczucie przydatności nauki języka obcego oraz sprzyjające:

- aktywności własnej ucznia w procesie uczenia się języka obcego i rozwijające umiejętności potrzebne do samodzielnego myślenia i działania
- wykorzystywaniu wcześniej nabytej wiedzy, dzieleniu się nią i budowaniu na niej nowych treści
- zaspakajaniu ciekawości poznawczej

poprzez wykorzystywanie tematyki interesującej ucznia

- zróżnicowanym formom powtarzania wiedzy
- pracy w zespole, budującej pozytywne relacje w klasie oraz z nauczycielem i pomagającej w uczeniu się od siebie nawzajem
- refleksyjnej ocenie postępów ucznia oraz procesowi samooceny.

| Temat scenariusza i autor | Aktywności ucznia | Rozwijane kompetencje |
|--|--|--|
| Stwórz swoje własne wideo na temat bezpieczeństwa Cybernetycznego, kl VII (Muszyńska B.) Lekcja 1 (otwórz w nowym oknie) Lekcja 2 (otwórz w nowym oknie) | dzielą się posiadaną wiedzą na temat bezpieczeństwa w sieci | <ul style="list-style-type: none"> • kompetencje w zakresie rozumienia i tworzenia informacji; • kompetencje w zakresie wielojęzyczności • kompetencje cyfrowe • kompetencje osobiste, społeczne i w zakresie umiejętności uczenia się |
| Leo Messi trains every day – opisujemy codzienne życie niecodziennych osób, kl IV (Tengowska N.) (otwórz w nowym oknie) | podjąją wspólne decyzje co do sposobu realizacji projektu, wyszukują informacje, itp. | <ul style="list-style-type: none"> •kompetencje w zakresie przedsiębiorczości (rozwój wyobraźni, kreatywności, zdolność wykorzystywania pomysłów, podejmowanie inicjatywy) |
| The Human Desire for Exploration. Odkrycia, odwieczne dążenie ludzkości, kl. VI (Sepioło A.) (otwórz w nowym oknie) | posługują się technologią informatyczną (quiz online, nagrywanie filmików telefonem, praca na platformie TwinSpace | <ul style="list-style-type: none"> • kompetencje matematyczne poprzez zadania pozwalające odnaleźć zastosowanie matematyki w sytuacjach życia codziennego; (ostatni scenariusz) |

Tych kilka przykładów może posłużyć do zaplanowania zadań, jakie uczeń będzie chciał wykonać po lekcjach, samodzielnie, bądź wspólnie z innymi uczniami.

1. Uczenie się/utrwalenie/powtarzanie słownictwa można zaproponować lub oddać inicjatywę uczniom w celu przygotowania (w zależności od możliwości językowych ucznia):

- mini słowniczka, z definicjami w języku polskim, angielskim lub za pomocą ilustracji

- mapy myśli,
- lapbooka,
- fiszek,
- quizu

2. Utrwalenie struktur leksykalno-gramatycznych poprzez np.: nagranie wywiadu z członkiem rodziny lub inną osobą, przygotowanie prezentacji z danego tematu, przygotowanie przez osobę chętną materiałów dla uczniów w klasie na np. lekcję powtórzeniową.

3. Prowadzenie dzienniczka „Moje postępy w angielskim” – gdzie uczeń monitoruje swoją naukę, i ocenia co pamięta, a co musi jeszcze utrwalić (rozłożenie nauki w czasie i odtwarzanie wiedzy).

Ważne jest, aby w swoich działaniach uczeń otrzymał wsparcie i wskazówki od nauczyciela oraz ocenę słowną, opartą na rzetelnej refleksji. Istotne jest, aby planując zadania dodatkowe dla ucznia, wspierać go w rozwijaniu umiejętności takich jak: samodzielność i odpowiedzialność, planowanie czasu, zarządzanie nim, organizacja pracy oraz samodzielność w rozwiązywaniu problemów, jak również radzenie sobie ze stresem związanym z terminami.

Te umiejętności będą dla ucznia niezwykle istotne w życiu codziennym i zawodowym, a także mają kluczowe znaczenie w kontekście czekających egzaminów.

Dodatkowo, zadania wykonywane przez ucznia poza lekcjami umożliwią utrwalenie

materiału i lepsze zrozumienie go, co z kolei przyczyni się do lepszych wyników w nauce i pozytywnie wpłynie na rozwój jego motywacji i zainteresowania nauką. Nauczyciel może także ocenić postępy ucznia poza szkołą i zidentyfikować obszary, w których potrzebuje on dodatkowej pomocy czy wsparcia. Dzięki temu uczniowie będą czuć się bardziej zaangażowani w proces nauki i osiągną postępy zgodne z własnymi możliwościami.

ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI z dnia 22 marca 2024 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz.U. Warszawa, dnia 25 marca 2024 r. Poz. 438); § 1 pkt 1.

<https://ibe.edu.pl/pl/publikacje-przygotowanie-i-realizacja-miedzynarodowych-badan> (dostęp na 15.04.2024)

<https://zpe.gov.pl/a/zestawy-narzedzi-edukacyjnych/DdkFeif7i> (dostęp na 15.04.2024)

Prace domowe – tak czy nie?

OPINIE SZCZECIŃSKIEGO ŚRODOWISKA NAUCZYCIELSKIEGO I RODZICÓW

- Temat ten od lat dzieli nauczycieli, uczniów i rodziców. Jedni widzą w nich szansę na utrwalenie materiału, inni przyczynę przemęczenia i zniechęcenia młodych ludzi do nauki. W dobie coraz częstszych dyskusji o reformie systemu edukacji, warto zadać sobie pytanie: czy zadania domowe rzeczywiście przynoszą korzyść uczniom?

- Zadania domowe od lat były postrzegane jako przedłużenie nauki szkolnej - narzędzie pozwalające utrwalić wiedzę zdobytą na lekcji i nauczyć dzieci samodzielności. Wielu nauczycieli wierzy, że dzięki nim uczeń uczy się systematyczności, organizacji czasu i odpowiedzialności za własny rozwój. Prace domowe są także dla pedagoga formą sprawdzenia, czy dany materiał został zrozumiany i opanowany.

Zwolennicy tej praktyki przytaczają również wyniki badań edukacyjnych, które pokazują, że w przypadku uczniów starszych klas - zwłaszcza licealistów - umiarkowana ilość pracy domowej może poprawiać wyniki w nauce i przygotować do egzaminów zewnętrznych. Dobrze zaplanowane zadania mogą rozbudzać ciekawość, rozwijać logiczne myślenie i uczyć kreatywnego podejścia do problemów.

Jednak coraz częściej słychać głosy krytyczne wobec obecnej formy zadawania prac domowych. Główny zarzut? Ich nadmiar. W wielu przypadkach uczniowie – już po kilku godzinach spędzonych w szkolnej ławce – wracają do domu, gdzie czeka na nich kolejnych kilka godzin przy biurku. Nie zostaje czasu na odpoczynek, pasje, sport ani zwykłe bycie dzieckiem.

Psychologowie ostrzegają, że nadmierne obciążenie może prowadzić do chronicznego stresu, wypalenia edukacyjnego, a nawet depresji u młodych ludzi. Rodzice natomiast często muszą angażować się w pomoc przy odrabianiu zadań, co bywa źródłem napięć i frustracji w rodzinach.

Warto również zauważyć, że nie każde dziecko ma w domu takie same warunki do nauki. Nierówności społeczne sprawiają, że dla jednych zadania domowe są rutyną, dla innych – powodem do wstydliwych i stresu.

- Niektóre kraje, jak Finlandia, znana z nowoczesnego i skutecznego systemu edukacji, niemal całkowicie zrezygnowały z tradycyjnych zadań domowych. Zamiast tego stawia się tam na jakość lekcji, indywidualne podejście do ucznia i rozwój pasji. W Polsce również pojawiają się szkoły, które wprowadzają politykę „prac domowych z wyboru” lub proponują zadania projektowe, wymagające współpracy, kreatywności i planowania.

Takie podejście znajduje coraz więcej zwolenników. Zamiast codziennego rozwiązywania dziesiątek przykładów matematycznych, uczniowie tworzą prezentacje, wykonują doświadczenia czy analizują materiały wideo. Tego typu aktywności uczą nie tylko wiedzy, ale także kompetencji XXI wieku – pracy zespołowej, krytycznego myślenia i odpowiedzialności.

- Pytanie, czy zadania domowe są korzystne, nie ma jednej prostej odpowiedzi. Dużo zależy od wieku ucznia, przedmiotu, a przede wszystkim – od jakości zadania. Krótkie, sensowne prace mogą być wartościowe. Zadania długie, mechaniczne i powtarzalne – przeciwnie.

Kluczem wydaje się równowaga i elastyczność. Zadanie domowe nie powinno być karą ani testem cierpliwości, ale przemyślanym narzędziem dydaktycznym. Potrzebna jest też większa autonomia nauczycieli w decydowaniu o formie i ilości pracy zadawanej uczniom a także wstępowanie się w głosy samych zainteresowanych: dzieci i ich rodziców.

- I na koniec. Zadania domowe mają potencjał wspierania procesu uczenia się pod warunkiem, że są dobrze przemyślane, ciekawe i dostosowane do wieku ucznia. W przeciwnym razie mogą przynieść więcej szkody niż pożytku. Współczesna edukacja powinna iść w stronę bardziej zróżnicowanych i indywidualnych rozwiązań, które uwzględniają potrzeby młodych ludzi. Bo przecież

ostatecznym celem szkoły nie jest tylko przekazywanie wiedzy, ale przede wszystkim - wychowywanie świadomych, zmotywowanych i szczęśliwych ludzi.

mgr Paulina Duraj

Szkoła Podstawowa na Głębokiem

- Po początkowej euforii uczniów, a zapewne i części nauczycieli, sprawa zadań domowych okazała się jednak nie tak prosta jak zakładano i powróciła w dyskusjach. Uczniowie mniej chętni do nauki przyjęli to jako uwolnienie od uciążliwych obowiązków, zaś uczniowie bardziej ambitni – początkowo dzieląc radość – szybko zorientowali się, że to droga na manowce. Już po pierwszym miesiącu zaczęła się regularnie zgłaszać grupa uczniów, którzy domagali się wskazania dodatkowych ćwiczeń, prosili o tematy prac pisemnych. Znając środowisko uczniowskie nie łudzę się, że to oddolny ruch samych uczniów, część zapewne działa pod wpływem rodziców, zdających sobie sprawę, że tylko ćwiczenie czyni mistrza.

Prace domowe, jeśli są zadawane, podlegają ocenie lub nie (na życzenie ucznia) i opatrzone są komentarzem. Ponieważ jest to dodatkowa praca dla zainteresowanych, to szybko wydzieliła się frakcja „chętnych” i „niechętnych”. Jak nietrudno się domyślić, prace przynoszą ciągle te same osoby. Wniosek stąd jest taki, że jedni utralają i pogłębiają wiedzę, inni nie. Jest to zaprzeczenie idei wyrównywania szans. Rozwarstwienie między uczniami rośnie. Rodzice, którym zależy na eduka-

cji dzieci, naciskają na zadawanie prac domowych, nie wyobrażają sobie, że ich pociechy niewiele będą robić po powrocie do domu lub jedynym ich zajęciem będzie wpatrywanie się w ekran.

Dlaczego zadania domowe nie powinny zniknąć z grafiku wyznaczającego rytm tygodnia? To jasne – bez nich uczeń bazuje tylko na tym, czego dowie się w szkole. Jeśli i w szkole nie przyłoży się do utrwalania wiedzy i poznawania nowych wiadomości, to po prostu się nie rozwija. Taki uczeń nie widzi potrzeby i celu wkładania wysiłku w naukę, a w dalszej perspektywie zamyka sobie drogę do szkół, które kształcą na wyższym poziomie. Owszem, nie każdy musi kończyć studia, a nawet szkołę średnią – potrzeba też ludzi do wykonywania prostych prac, niewymagających specjalistycznej wiedzy. Nie chodzi jednak o samą wiedzę, ale o wykształcenie pewnych nawyków, takich jak systematyczność, odpowiedzialność, terminowość itp.

Przy stałym obniżaniu wymagań i braku prac domowych edukacja naszych uczniów przestaje być gwarantem jakości wykształcenia pracowników na rynku pracy. Może wielu podkreśli, że czasy się zmieniają, potrzebne są inne umiejętności, ale ogólnego wykształcenia naprawdę będzie brakować w wielu sytuacjach. Rezultaty powyższych działań można obserwować już teraz, a w perspektywie czasu pokażą się zapewne jakieś tendencje, w których będzie się musiała odnaleźć szkoła i jej wychowankowie.

Podsumowując, zadania domowe należy utrzymać jako formę utrwalania wie-

dzy oraz impuls do rozwijania ciekawości świata, np. poprzez projekty.

Nauczyciel języka polskiego SP Nr 3

- Moim zdaniem prace domowe są niezbędnym elementem w procesie edukacji.

Praca domowa pozwala uczniom powtórzyć i utrwalić wiedzę zdobytą na lekcji. Nie wszyscy uczniowie przyswajają wiedzę równie szybko, dlatego zadania i ćwiczenia wykonywane w domu dają możliwość spokojnego powtórzenia materiału w tempie dostosowanym do indywidualnych potrzeb.

Regularne wykonywanie prac domowych ma wpływ na kształtowanie i utrwalanie pozytywnych nawyków związanych z nauką, takich jak systematyczność i konsekwencja. Uczy odpowiedzialności, planowania czasu i samodzielnego rozwiązywania problemów.

Prace domowe wykonywane przez uczniów stanowią także informację zwrotną dla nauczyciela. Może on sprawdzić, czy uczniowie zrozumieli omawiany materiał i w razie potrzeby wrócić do trudniejszych tematów i zagadnień.

Magdalena Falkowska-Kleszcz nauczycielka języka niemieckiego w VI LO i I LO w Szczecinie

Opinie rodziców

- Mój syn, niestety, ma problemy z przyswajaniem nowego materiału. I chociaż od roku nie ma zadawanych prac domowych to muszę wieczorami i tak siedzieć z nim i powtarzać przerobione tematy. Mam nadzieję, że wrócą prace domowe. To będzie ambitna motywacja, by syn sam chciał cokolwiek zrobić w domu. Ja mogę, w finale, sprawdzić jego wysiłki.

Joanna, mama 9-letniego Bartka

- Jestem zadowolona, że córka ma spokój w domu, nie musi siedzieć nad zeszytami. Ma czas dla siebie i swoje zainteresowania. Uwielbia modeling i twierdzi, że zostanie modelką. Trzymam kciuki!
Iza, mama 8-letniej Andżeliki

- Nie jestem zwolenniczką przeciążania nadmiernego małych dzieci. Muszą mieć dzieciństwo ale też wiedzieć, że nauka to podstawa rozwoju człowieka. Moja córka to rozumie i choć nie ma aktualnie zadań domowych to sama sobie wynajduje dodatkowe zajęcia w domu, na przykład, pisze pamiętnik i prowadzi swoje rachunki – ile i na co wydała, poza tym bardzo dużo czyta i chętnie sama uczy się języków obcych. Jest znakomitą uczennicą i mam nadzieję, że ta ciekawość świata i ukochanie nauki jej pozostanie.

mama 8-letniej Magdy

Program Edukacji Wodnej i Żeglarskiej

Dzieci pięknie śpiewały!

Organizatorem konkursu na piosenkę morską było Szkolne Koło z Programu Edukacji Morskiej. Konkurs adresowany był do dzieci 6-letnich uczęszczających do przedszkoli oraz oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych i miał charakter przeglądu. Jury dokonało oceny według następujących kryteriów: dobór repertuaru, warunki głosowe, muzykalność, interpretację, czy ogólny wyraz artystyczny.

Wyniki:

- I miejsce – Przedszkole Publiczne Nr 9
- II miejsce – Przedszkole Publiczne Nr 46
- III miejsce – Szkoła Podstawowa Nr 2 (ZSO 4)
- Wyróżnienie – Przedszkole Publiczne Nr 46

Opiekuna SKEM p. Emilia Kaczocho



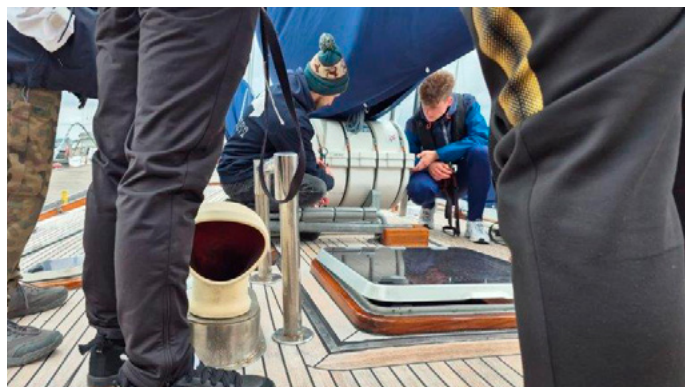
Rejsy na Darze Szczecina oraz Zrywie

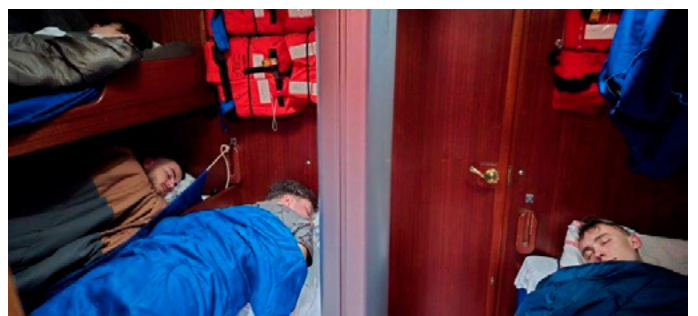
Po zeszłorocznych regatach The Tall Ships Races 2024 na pokładzie żaglowca STS Kapitan Borchartt w tym roku Pałac Młodzieży zaplanował cztery rejsy w ramach działań Szczecińskiego Programu Edukacji Wodnej i Żeglarskiej. Rejsy odbywać się będą na Darze Szczecina oraz Zrywie, jednostkach Centrum Żeglarskiego.

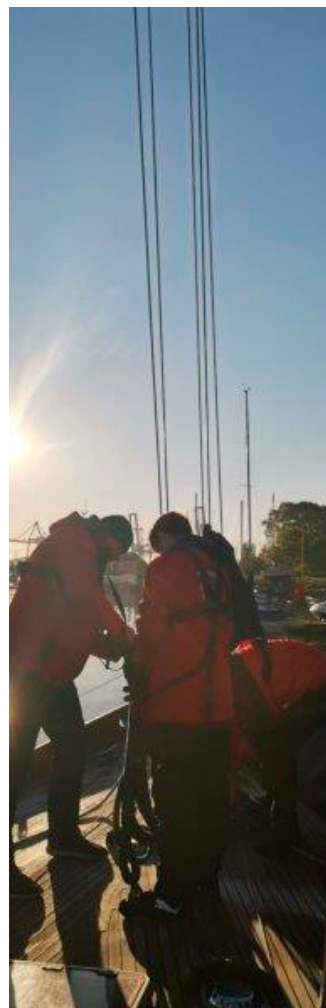
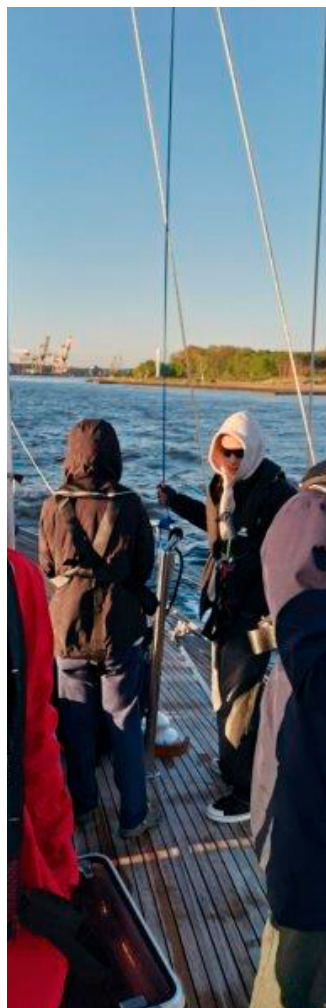
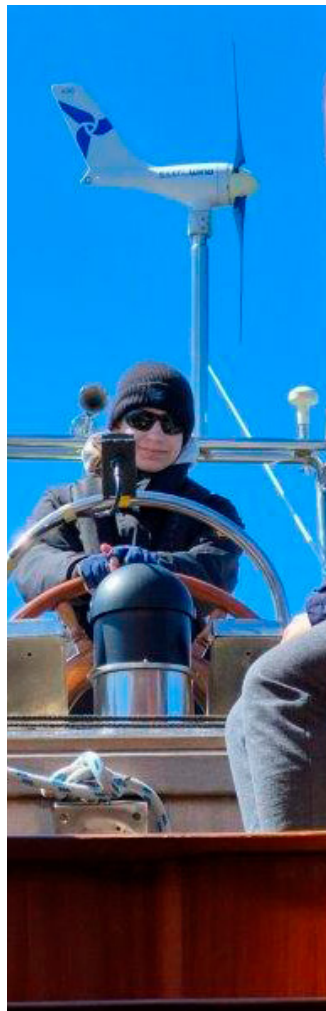
Dwa rejsy w terminie 18-24 maja z udziałem uczniów szczecińskich szkół ponadpodstawowych ze Szkolnych Kół Edukacji Morskiej. Dwa w formie nagrody za zajęcie I miejsca w Wojewódzkim Konkursie Wiedzy Morskiej i Żeglarskiej dla uczniów klas V-VI na s/y Zryw oraz na s/y Dar Szczecina dla uczniów kl. VII-VIII oraz szkoły ponadpodstawowej. Rejsy odbywają się na trasie Szczecin – Kołobrzeg, Kołobrzeg – Szczecin z możliwością zawinięcia do portu w Danii, Szwecji lub Niemczech.

Obecnie trwają rejsy dla uczniów z programu Edukacji Morskiej.

A oto fotorelacja Jerzego Łukaszewicza z IX LO i p. Dariusza Mnicha, opiekuna SKEM z MOS 2...







WYKLUCZENIE ZAWODOWE OSÓB W SPEKTRUM AUTYZMU

Wyzwania, kierunki działań i rola placówek oświa- towych w inte- gracji na rynku pracy

Umożliwienie osobom w spektrum autyzmu podjęcia pracy oraz aktywne niwelowanie wykluczenia zawodowego wydają się kwestią niezwykle istotną ze względu na aspekty społeczne i etyczne, a tak-

że z uwagi na epidemiologię zjawiska. Determinować to musi działania szkół nie tylko ogólnodostępnych ale również specjalistycznych w kierunku przysposobienie uczniów neuroatypowych do realiów aktywnego uczestnictwa na rynku pracy. Problematyka ta z uwagi na znaczący wzrost liczby osób ze zdiagnozowanym spektrum autyzmu wydaje się kluczowym wyzwaniem przed jakim stoi polski system szkolnictwa.

W Polsce liczba uczniów z diagnozą ASD zwiększa się corocznie o około 20%. Oznacza to, że coraz większa grupa osób wchodzących na rynek pracy będzie miała specyficzne potrzeby i wymagania, które muszą zostać uwzględnione, aby zapobiec ich marginalizacji zawodowej po ukończeniu szkoły. Wykluczenie na rynku pracy osób w ASD nie tylko pogłębia ich izolację społeczną i ogranicza możliwości samorealizacji, ale także generuje znaczące koszty ekonomiczne, zarówno dla rodzin, jak i dla całego społeczeństwa. Marginalizacja zawodowa tej grupy osób jest również sprzeczna z założeniami Konstytucji RP, Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych, oraz innych aktów prawnych, które w ogólny sposób odnoszą się do zagadnień związanych z wymowiem wsparcia osób z niepełnosprawnościami przez państwo zarówno całościowo jak również bezpośrednio odnosząc się do umożliwienia samorealizacji na rynku pracy na. Umożliwienie osobom w spektrum autyzmu odnalezienia się na rynku pracy jest zatem kluczowe dla zrównowa-

zonego rozwoju społecznego i gospodarczego, a także dla budowania bardziej inkluzywnego i sprawiedliwego państwa. Autyzm - epidemiologia zjawiska oraz jego wpływ na strukturę społeczno-ekonomiczną.

Spektrum autyzmu, to złożony i heterogeniczny zespół cech neurorozwojowych, który charakteryzuje się przede wszystkim trudnościami w komunikacji społecznej, ograniczonymi, powtarzalnymi wzorcami zachowań oraz często nietypową reakcją na bodźce sensoryczne. ASD obejmuje w tym aspekcie szerokie spektrum objawów i poziomów funkcjonowania – od osób wymagających intensywnego, całodobowego wsparcia do tych, które są w stanie prowadzić samodzielne życie, choć często napotykają na znaczące wyzwania w obszarze społecznym, emocjonalnym i zawodowym.

Szacuje się, że około 1% światowej populacji znajduje się w spektrum autyzmu, co przekłada się na około pięć milionów osób w Europie. W Polsce liczba osób zdiagnozowanych dynamicznie rośnie, a udział uczniów z takim rozpoznaniem zwiększa się corocznie o około 20%. Ten trend wskazuje na pilną potrzebę opracowania skutecznych strategii wsparcia, szczególnie w kontekście integracji zawodowej dla osób, które w dalszej lub bliższej przyszłości ukończą swoją edukację.

Zatrudnianie osób w spektrum autyzmu niesie ze sobą zarówno wyzwania, jak i korzyści. Z jednej strony, osoby te często wykazują unikalne kompetencje,

takie jak duże przywiązanie do szczegółów, drobiazgowość w działaniu, sumienność, punktualność oraz zdolność do długotrwałego wykonywania powtarzalnych zadań. Te cechy sprawiają, że mogą one odnaleźć się w zawodach wymagających precyzji i rutyny, takich jak praca biurowa, analiza danych, rachunkowość, finanse czy branża IT. Ponadto, ich specyficzne zainteresowania często prowadzą do rozwoju bardzo szczegółowej wiedzy w danym obszarze, co może być cenne dla pracodawców. Z drugiej strony, osoby w spektrum autyzmu mogą mieć trudności w zadaniach wymagających szybkiego podejmowania decyzji, wielozadaniowości czy wysokich umiejętności interpersonalnych. Jednak nawet te ograniczenia mogą stać się atutem w przypadku stanowisk wymagających izolacji społecznej lub pracy w ściśle określonych warunkach.

Mimo tych potencjalnych korzyści, osoby w spektrum autyzmu spotykają się z wysokim stopniem dyskryminacji na rynku pracy lub niemożnością otrzymania gratyfikacji finansowej za wykonaną pracę. W powyższym aspekcie problematyka wykluczenia zawodowego osób autystycznych ma wymiar zarówno społeczny, jak i ekonomiczny. Z jednej strony, osoby te często doświadczają marginalizacji, poczucia izolacji i braku możliwości samorealizacji, co negatywnie wpływa na ich jakość życia i zdrowie psychiczne. Z drugiej strony, społeczeństwo traci potencjał osób, które mogą wносить znaczący wkład w rozwój gospodarczy,

szczególnie w obszarach wymagających precyzji, kreatywności i specjalistycznej wiedzy.

Wykluczenie zawodowe osób w spektrum autyzmu stanowi zatem istotne wyzwanie, które wymaga kompleksowych działań na poziomie edukacyjnym, społecznym i legislacyjnym. Konieczne jest wdrożenie rozwiązań systemowych, takich jak praktyki wspomagane, doradztwo zawodowe dostosowane do potrzeb osób w spektrum, a także zwiększenie świadomości społecznej na temat korzyści płynących z zatrudniania osób w spektrum. Tylko w ten sposób można wykorzystać potencjał opisywanych osób, zapewniając im równoczesne szanse na samorealizację i niezależność ekonomiczną.

Wykluczenie zawodowe osób neuroatypowych – przyczyny i przejawy

Osoby ze spektrum autyzmu często doświadczają trudności w podejmowaniu i utrzymaniu zatrudnienia, co skutkuje ich znaczącym wykluczeniem zawodowym. Pomimo rosnącej świadomości na temat neuroróżnorodności, wskaźnik zatrudnienia osób w ASD jest znacząco niższy niż w przypadku populacji neurotypowej. Przyczyny tego zjawiska można podzielić na trzy główne kategorie: bariery społeczne, środowiskowe oraz systemowe.

Jednym z kluczowych czynników utrudniających aktywizację zawodową osób autystycznych są bariery społeczne. Ste-

reotypy i uprzedzenia wobec autyzmu wciąż pozostają powszechne, a wielu pracodawców nie posiada odpowiedniej wiedzy na temat specyfiki funkcjonowania osób w spektrum. Często dominuje przekonanie, że osoby w ASD nie są zdolne do efektywnej pracy w zespołach lub wymagają nadmiernej opieki i nadzoru. Brak świadomości na temat autyzmu w miejscu pracy prowadzi do marginalizacji kandydatów do zatrudnienia będących w spektrum oraz ograniczenia ich szans na rozwój kariery. Ponadto, komunikacja społeczna i interakcje w środowisku zawodowym bywają dużym wyzwaniem, a brak elastycznego podejścia ze strony pracodawców często skutkuje brakiem możliwości adaptacji do zespołu.

Osoby w ASD napotykają również trudności związane z adaptacją do tradycyjnych modeli pracy. Nadwrażliwość sensoryczna, typowa dla wielu osób w spektrum, może sprawiać, że standardowe środowiska pracy są dla nich zbyt obciążające. Hałas, ostre światło czy intensywne zapachy mogą prowadzić do przeciążenia sensorycznego i obniżonej wydajności. Kolejnym wyzwaniem są trudności w komunikacji społecznej, które mogą wpływać na współpracę w zespole oraz zdolność do efektywnego porozumiewania się z przełożonymi. Tradycyjne wymagania dotyczące interakcji międzyludzkich mogą stanowić barierę nie do pokonania dla wielu osób w spektrum.

Oprócz problemów społecznych i środowiskowych, istotnym czynnikiem wykluczenia zawodowego tej grupy osób są bariery systemowe. Wsparcie instytucjonalne dla osób w spektrum w zakresie aktywizacji zawodowej jest niewystarczające, a dostępne programy nie są dostosowane do ich specyficznych potrzeb. W Polsce brakuje kompleksowych strategii integracji zawodowej, co sprawia, że osoby w ASD pozostają na marginesie rynku pracy. Wsparcie w postaci coachingu zawodowego czy programów mentoringowych, specjalizacja agencji pośrednictwa pracy mogłoby znacząco zwiększyć szanse na zatrudnienie, jednak tego rodzaju inicjatywy wciąż pozostają niszowe.

Koncepcja praktyk wspomaganych jako narzędzie integracji zawodowej

Integracja zawodowa osób w spektrum autyzmu stanowi istotne wyzwanie, które wymaga innowacyjnych i zindywidualizowanych rozwiązań. Jednym z najbardziej obiecujących narzędzi w tym zakresie jest koncepcja praktyk wspomaganych, która opiera się na holistycznym podej-

ściu do wsparcia osób w ASD podczas procesu wejścia na rynek pracy. Praktyki wspomagane nie tylko umożliwiają osobom w spektrum rozpoznanie swoich predyspozycji zawodowych ale przede wszystkim zmierzenie się z realiami pracy przy minimalizowaniu (dzięki wsparciu) szans na niepowodzenie zawodowe. Zwiększa to szanse na sukces w powyższym aspekcie oraz społeczną integrację.

Praktyki wspomagane to model zatrudnienia, który zakłada indywidualne dostosowanie wsparcia do potrzeb osoby autystycznej. Głównym założeniem jest zapewnienie indywidualnego trenera pracy, który towarzyszy osobie w spektrum na każdym etapie procesu zatrudnienia – od przygotowania do pracy, przez adaptację w nowym środowisku, aż do długoterminowego wsparcia w miejscu pracy. Trener ten pomaga w rozwijaniu umiejętności zawodowych, radzeniu sobie z wyzwaniami społecznymi oraz dostosowaniu warunków pracy do specyficznych potrzeb osoby w spektrum. Kluczowym elementem praktyk wspomaganych jest również ścisła współpraca z pracodawcą, która ma na celu edukację i zwiększenie świadomości na temat korzyści płynących z zatrudnienia osób neuroatypowej.

Szkoły specjalistyczne jak i ogólnodostępne powinny odgrywać w tym aspekcie kluczową rolę, przygotowując osoby w spektrum do wejścia na rynek pracy, szczególnie w wymiarze wdrożeniowym. W ramach programu edukacyj-

nego szkoły powinny oferować indywidualne plany rozwoju zawodowego, które uwzględniają mocne strony, zainteresowania oraz potrzeby ucznia. Dodatkowo, szkoły mogą organizować treningi umiejętności społecznych, które pomagają uczniom w radzeniu sobie z wyzwaniami związanymi z komunikacją, współpracą w zespole, czy rozwiązywaniem konfliktów. Współpraca szkół z pracodawcami oraz instytucjami wspierającymi osoby w ASD jest niezbędna do zapewnienia płynnego przejścia z etapu edukacji do zatrudnienia.

Wśród przykładów dobrych praktyk w zakresie edukacji zawodowej warto wyróżnić:

1. Indywidualne plany rozwoju zawodowego – opracowywane we współpracy z uczniem, jego rodziną oraz specjalistami, uwzględniające cele zawodowe i ścieżkę kariery dostosowaną do potrzeb osoby neuroatypowej, które mogą być swoistym aneksem do Indywidualnego Programu Edukacyjnego.
2. Trening umiejętności społecznych – programy, które uczą osób w spektrum skutecznej komunikacji, rozumienia norm społecznych oraz radzenia sobie w sytuacjach stresowych w miejscu pracy oraz ogólnie kontaktach interpersonalnych, rozbudowując zakres umiejętności miękkich.
3. Współpraca z pracodawcami – inicjatywy mające na celu edukację pracodawców na temat autyzmu oraz wsparcie w dostosowaniu środowiska pracy do potrzeb osób w ASD, np.

poprzez wprowadzenie elastycznych godzin pracy czy cichych stref.

4. Współpraca z centrami wsparcia osób z niepełnosprawnościami – centra te odgrywają kluczową rolę w łączeniu osób w ASD z pracodawcami, którzy są otwarci na zatrudnianie osób w spektrum. Dzięki specjalistycznemu wsparciu wyżej wymienionych instytucji, osoby ubiegające się o zatrudnienie mogą otrzymać pomoc w przygotowaniu CV, przejściu procesu rekrutacji oraz adaptacji w nowym miejscu pracy. Centra te często pełnią rolę pośrednictwa pracy, współpracują również z trenerami pracy, co zwiększa szanse na długoterminowe zatrudnienie.
5. Współpraca z zakładami aktywności zawodowej (ZAZ) – zakłady te oferują osobom z niepełnosprawnościami, w tym osobom w ASD, możliwość zdobycia doświadczenia zawodowego w przyjaznym i dostosowanym środowisku. ZAZ często zapewniają wsparcie psychologiczne, szkolenia zawodowe oraz pomoc w rozwoju umiejętności społecznych, co przygotowuje osoby w spektrum do podjęcia pracy na otwartym rynku. Współpraca szkół i agencji pośrednictwa pracy z ZAZ może stanowić ważny element w procesie integracji zawodowej osób w spektrum.

Doradztwo zawodowe dla osób w ASD

Doradztwo zawodowe odgrywa kluczową rolę w procesie integracji zawodowej osób w spektrum autyzmu. Ze względu na specyficzne potrzeby i wyzwania, z jakimi mierzy się ta grupa osób. Tradycyjne metody doradztwa często okazują się niewystarczające, chociażby z uwagi na problemy komunikacyjne. Dlatego konieczne jest dostosowanie procesu doradczego do indywidualnych potrzeb. Umożliwia to skuteczne przygotowanie do wejścia na rynek pracy i budowanie satysfakcjonującej ścieżki kariery. Doradcy zawodowi odgrywają kluczową rolę w identyfikacji mocnych stron, zainteresowań oraz predyspozycji wszystkich osób (w tym neuroatypowych), warto więc aby osoby pełniące tę funkcję dysponowały wiedzą z zakresu pedagogiki specjalnej. Dzięki specjalistycznej wiedzy na temat spektrum autyzmu, doradcy mogą być w stanie dostrzec unikalne talenty, takie jak zdolność do koncentracji na szczegółach, doskonała pamięć wzrokowa czy umiejętność wykonywania powtarzalnych zadań, które mogą być cenne na dla pracodawcy. Proces ten często wymaga zastosowania niestandardowych narzędzi diagnostycznych, takich jak obserwacja zachowań w naturalnym środowisku czy analiza zainteresowań i pasji osoby w ASD.

Aby doradztwo zawodowe było skuteczne, musi być dostosowane do specyficznych potrzeb osób w spektrum. Oznacza to m.in. stosowanie jasnych, konkretnych instrukcji, unikanie metafor i niejednoznacznych sformułowań, a także zapewnienie przewidywalności i struktury podczas spotkań doradczych. Warto również wykorzystywać wizualne pomoce, takie jak schematy, mapy myśli czy prezentacje multimedialne, które ułatwiają zrozumienie i przyswojenie informacji. Dodatkowo, doradcy powinni być przygotowani na pracę w środowisku przyjaznym sensorycznie, np. w cichych pomieszczeniach z ograniczoną ilością bodźców. Doradztwo zawodowe dla osób w spektrum powinno obejmować nie tylko identyfikację mocnych stron, ale także wsparcie w budowaniu realistycznej i satysfakcjonującej ścieżki kariery, co nie zawsze jest tak oczywiste.

Agencje pracy dla osób neuroatypowych – nowe kierunki działań

Agencje pracy specjalizujące się w zatrudnianiu osób w spektrum autyzmu mogą odgrywać ważną rolę w procesie integracji zawodowej tej grupy. Proces specjalizacji w pośrednictwie pracy wydaje się więc dobrym pomysłem. Dzięki specjalistycznemu wsparciu, agencje te nie tylko mogą pomagać

osobom autystycznym w znalezieniu zatrudnienia, ale także przyczynić się do zapewnienia bezpieczeństwa pod kątem prawnym, a w konsekwencji pośrednio również do zmiany postaw pracodawców i tworzenia bardziej inkluzywnego otoczenia społecznego. W ostatnich latach obserwujemy wyjście na przeciw tym wyzwaniom oraz rozwój nowych modeli działania agencji pracy, które uwzględniają specyficzne potrzeby osób neuroatypowych oraz promują współpracę z pracodawcami.

Agencje pracy dla osób w spektrum opierać powinny swoje działania na indywidualnym podejściu do każdego klienta. Obejmuje to m.in. ocenę predyspozycji zawodowych, przygotowanie do procesu rekrutacji oraz długoterminowe wsparcie w miejscu pracy. Kluczowym elementem w tym aspekcie musi być współpraca z trenerami pracy, którzy towarzyszą ubiegającym się o zatrudnienie na każdym etapie rekrutacji oraz pracy – od adaptacji w nowym środowisku po rozwiązywanie pojawiających się problemów. Ważnym wydaje się również aspekt edukacyjny tych instytucji przejawiający się w szkoleniach dla osób w spektrum, które obejmują m.in. trening umiejętności społecznych, zarządzanie stresem czy naukę radzenia sobie z wyzwaniami sensorycznymi.

W kontekście modyfikowania postaw społecznych niechętnych lub obojętnych ASD jest edukacja pracodawców na temat korzyści płynących z zatrudniania

osób autystycznych. Możliwa jest organizacja szkoleń, które mają na celu zwiększenie świadomości na temat autyzmu oraz dostarczenie praktycznych wskazówek dotyczących dostosowania środowiska pracy do potrzeb osób w spektrum. Przykłady takich dostosowań to wprowadzenie elastycznych godzin pracy, stworzenie cichych stref czy jasne określenie procedur komunikacyjnych. Współpraca z pracodawcami obejmować musi również wsparcie w procesie rekrutacji oraz monitorowanie postępów osoby w ASD w miejscu pracy.

W Polsce jedną z wiodących organizacji promujących zatrudnienie osób w spektrum jest Fundacja SYNAPSIS, która od lat prowadzi programy aktywizacji zawodowej. Fundacja oferuje m.in. wsparcie w poszukiwaniu pracy, szkolenia dla pracodawców oraz indywidualne konsultacje dla osób w spektrum i ich rodzin. Kolejnym przykładem jest Centrum Doradztwa Zawodowego i Wspierania Osób z Niepełnosprawnością Intelktualną „DZWONI”, które specjalizuje się w przygotowaniu osób w ASD do wejścia na rynek pracy poprzez doradztwo zawodowe, treningi oraz współpracę z lokalnymi pracodawcami, a także doradztwo prawne.

Podsumowanie

Wykluczenie zawodowe osób w spektrum autyzmu stanowi jedno z najpoważniejszych wyzwań współczesnych społeczeństw, zarówno w wymiarze spo-

łecznym, jak i ekonomicznym. Dynamiczny wzrost liczby osób z diagnozą ASD, wymaga pilnego opracowania i wdrożenia skutecznych strategii integracji zawodowej. Osoby w spektrum autyzmu, pomimo posiadania unikalnych kompetencji i predyspozycji, takich jak zdolność do koncentracji na szczegółach, sumienność czy umiejętność wykonywania powtarzalnych zadań, często napotykają na liczne bariery w dostępie do rynku pracy. Bariery te mają charakter społeczny (stereotypy, brak świadomości pracodawców), środowiskowy (trudności w adaptacji do tradycyjnych modeli pracy, nadwrażliwość sensoryczna) oraz systemowy (niewystarczające wsparcie instytucjonalne, brak dostosowanych programów aktywizacji zawodowej).

Aby przeciwdziałać wykluczeniu zawodowemu osób w spektrum, konieczne jest podjęcie kompleksowych działań na wielu poziomach. Kluczową rolę odgrywają placówki oświatowe, zarówno szkoły specjalistyczne, jak i ogólnodostępne, które powinny przygotowywać uczniówneuroatypowych do realiów rynku pracy poprzez indywidualne plany rozwoju zawodowego, treningi umiejętności społecznych oraz współpracę z pracodawcami. Praktyki wspomagane stanowią obiecujące narzędzie integracji zawodowej, oferując osobom w spektrum długoterminowe wsparcie w miejscu pracy oraz pomoc w adaptacji do nowych warunków. Doradztwo zawodowe dostosowane do specyficznych potrzeb osób w spektrum, oparte na ja-

nych i strukturalnych metodach, może znacząco zwiększyć ich szanse na znalezienie i utrzymanie zatrudnienia.

Również agencje pracy specjalizujące się w zatrudnianiu osób w ASD odgrywać mogą coraz ważniejszą rolę, łącząc osoby w spektrum z pracodawcami otwartymi na różnorodność. Przykłady takich inicjatyw, jak programy Fundacji SYNAPSIS czy Centrum Doradztwa Zawodowego i Wspierania Osób z Niepełnosprawnością Intelektualną „DZWONI”, pokazują, że współpraca międzysektorowa – obejmująca agencje pracy, pracodawców i instytucje publiczne – jest kluczem do sukcesu. Wsparcie to obejmuje nie tylko przygotowanie osób w spektrum do pracy, ale także edukację pracodawców oraz dostosowanie środowiska pracy do ich potrzeb.

Integracja zawodowa osób w spektrum autyzmu wymaga holistycznego podejścia, które łączy edukację, wsparcie indywidualne oraz systemowe rozwiązania. Tylko poprzez współpracę różnych podmiotów – od szkół przez agencje pracy po pracodawców – możliwe jest stworzenie bardziej inkluzywnego rynku pracy, który wykorzysta potencjał osób w spektrum, zapewniając im równoczesne szanse na samorealizację, niezależność ekonomiczną i pełne uczestnictwo w życiu społecznym. Działania te są nie tylko zgodne z założeniami Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych, ale także stanowią inwestycję w zrównoważony rozwój społeczny i gospodarczy.

Bibliografia

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5th ed.)*. Arlington, VA: American Psychiatric Publishing. (Kluczowe źródło definiujące spektrum autyzmu i jego charakterystykę.)
- Fundacja SYNAPSIS. (2023). Programy aktywizacji zawodowej dla osób z ASD. Retrieved from <https://www.synapsis.org.pl> (Strona internetowa Fundacji SYNAPSIS, zawierająca informacje o programach wsparcia dla osób z ASD.)
- Happé, F., & Frith, U. (2020). Annual Research Review: Looking back to look forward – changes in the concept of autism and implications for future research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 61(3), 218-232. (Artykuł omawiający zmiany w rozumieniu autyzmu i ich implikacje.)
- Howlin, P. (2013). Social disadvantage and exclusion: Adults with autism lag far behind in employment prospects. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 52(9), 897-899. (Badanie dotyczące wykluczenia społecznego i zawodowego osób z ASD.)
- National Disability Authority. (2017). *Models of Good Practice in Effectively Supporting the Needs of Adults with Autism, without a Concurrent Intellectual Disability, Living in the Community*. (Raport zawierający modele dobrych praktyk w zakresie wsparcia osób z ASD.)
- Najwyższa Izba Kontroli (NIK). (2019). *Edukacja i wsparcie osób z autyzmem w Polsce*. Warszawa: NIK. (Raport NIK dotyczący sytuacji osób z ASD w Polsce.)
- Płatos, M., & Pisula, E. (2021). Employment of people with autism spectrum disorder in Poland: Barriers and opportunities. *Polish Journal of Special Education*, 12(2), 45-60. (Artykuł naukowy analizujący bariery i możliwości zatrudnienia osób z ASD w Polsce.)
- Roux, A.M., et al. (2013). Postsecondary employment experiences among young adults with an autism spectrum disorder. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 52(9), 931-939. (Badanie dotyczące doświadczeń zawodowych młodych dorosłych z ASD.)
- Scott, M., et al. (2019). Employers' perception of the costs and the benefits of hiring individuals with autism spectrum disorder in open employment in Australia. *PLoS ONE*, 14(5), e0217604. (Badanie dotyczące postrzegania korzyści i kosztów zatrudniania osób z ASD przez pracodawców.)
- Specialisterne. (2023). *Our approach to autism and employment*. Retrieved from <https://www.specialisterne.com>

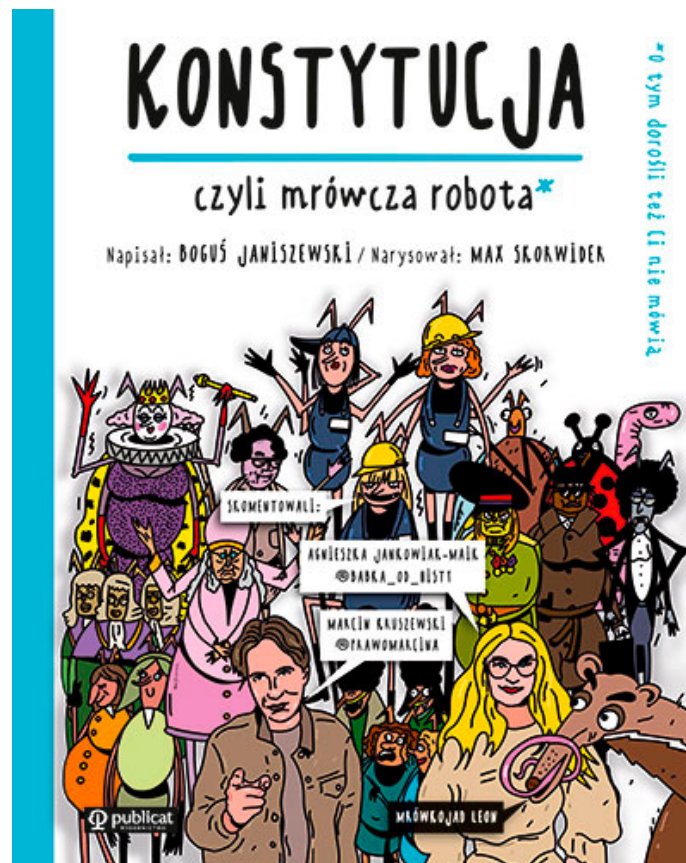
(Strona internetowa organizacji Specjalistycznej, promującej zatrudnienie osób z ASD w branży IT.)

- Centrum Doradztwa Zawodowego i Wspierania Osób z Niepełnosprawnością Intelektualną „DZWONI”. (2023). Oferta wsparcia zawodowego. Retrieved. <https://centrumdzwoni.pl> (Strona internetowa Centrum „DZWONI”, zawierająca informacje o programach wsparcia zawodowego.)
- United Nations. (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Retrieved from <https://www.un.org> (Tekst Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych, odnoszący się do kwestii zatrudnienia.)
- World Health Organization (WHO). (2021). Autism spectrum disorders: Key facts. Retrieved from <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders> (Raport WHO dotyczący kluczowych faktów na temat autyzmu.)



Relaks z książką

MAJ



Książki jak wiemy, nie tylko bawią i dają relaks ale również edukują. Aby nauka w nich zawarta była łatwiej przyswajalna dla młodych ludzi, potrzebny jest sposób. Czy można przekazać wiedzę w sposób, lekki, przyjemny i zabawny? Oczywiście? Oto dwa przykłady książek, które ukazały się niedawno, po to by edukować w nowoczesnym stylu. Zapraszamy na najbardziej niesamowitą lekcję edukacji obywatelskiej.

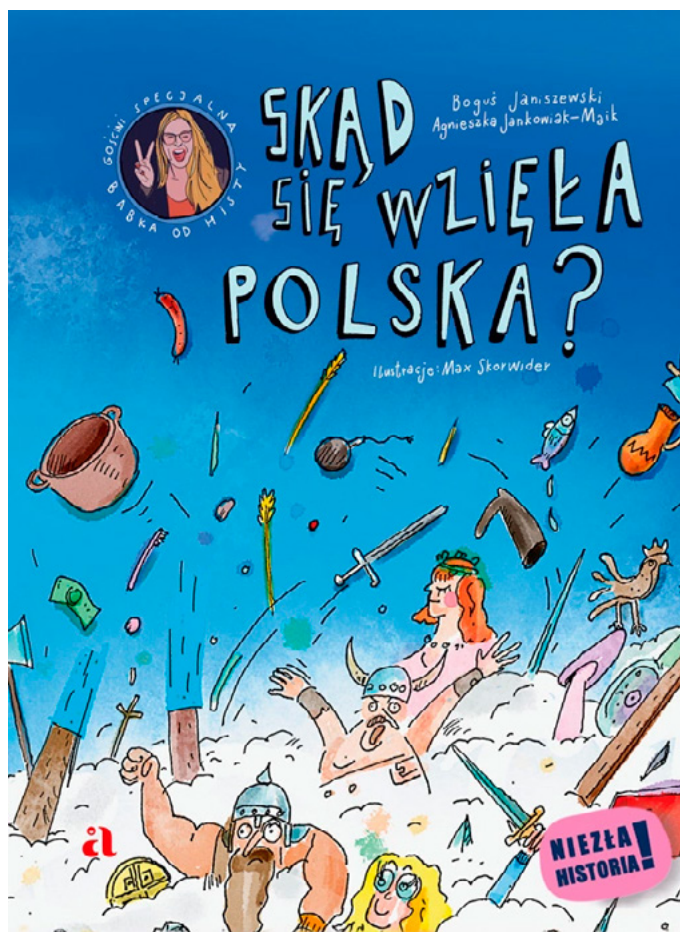
Znany duet autorski Boguś Janiszewski (tekst) i Max Skowider (ilustracje) oraz eksperci: dr Agnieszka Jankowiak-Malik (Babka od histy) i Marcin Kruszewski (Prawo Marcina) opowiadają o mechanizmach władzy, podstawach demokracji i wolności obywatelskiej. Wciągająca historia, komiksowa formuła oraz spora dawka humoru.

W mrowisku jedni zasuważą przez cały dzień jak mróweczki, a drudzy leżą do góry brzuchem i wcinają cukierki. To niesprawiedliwe, ale rządzi królowa matka i to ona decyduje, kto pracuje i ile za to dostaje. Czyli niby wszystko jest zgodnie z prawem...

Przeczytaj o tym, jak dzięki dwóm małym mrówkom i ich mrówczej pracy autokrację zastąpiła demokracja, a królową matkę – matką wszystkich praw, czyli konstytucja. I co to wszystko ma wspólnego z naszym światem.

Książka pod patronatem Fundacji Edukacji Prawnej IUSTITIA

„Konstytucja, czyli mrówcza robota. O tym dorośli też Ci nie mówią”, Boguś Janiszewski, Max Skorwider, Publicat 2025



Co wiemy o powstaniu Polski, a czego nie przeczytamy w podręcznikach szkolnych?

Oto fascynująca podróż przez mroki dziejów. Ale czy można opowiedzieć o początkach Polski z humorem? Skąd się wzięła Polska? Jak ochrzcić całe państwo? Komu Mieszko podarował żywego wielbłąda? Co się stało z wiarą naszych przodków? Czy anonimowym francuskim kronikarzem można wierzyć na słowo? I czy Popiel nie był aby dziadersem? Opowieści o początkach państwa Polskiego: dowcipnie, współcześnie i z pazurem. W dodatku w komiksowej formie!

„Skąd się wzięła Polska?”, seria: Nieżła historia!, Boguś Janiszewski i Agnieszka Jankowiak-Maik, Wydawnictwo Agora dla dzieci, 2025

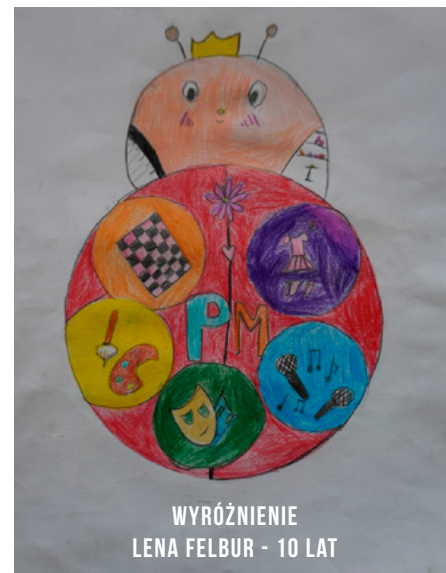
Monika Wilczyńska



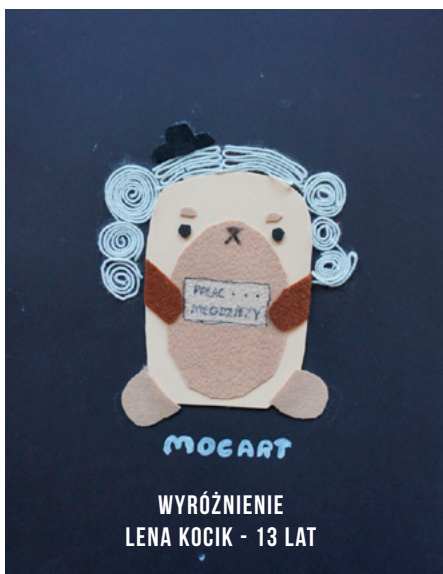
WYRÓŻNIENIE
BARTEK POTYRALSKI - 7 LAT



I MIEJSCE
SARA RZECZYCKA - 10 LAT



WYRÓŻNIENIE
LENA FELBUR - 10 LAT



MOCART
WYRÓŻNIENIE
LENA KOCIK - 13 LAT

KONKURS PLASTYCZNY NA PAŁACOWĄ MASKOTKĘ



WYRÓŻNIENIE
MARTYNA ROMANOWSKA - 10 LAT

