



INSTYTUT BADAŃ
EDUKACYJNYCH
Państwowy Instytut Badawczy



Ocena pierwszych efektów zmiany w zadawaniu i ocenianiu prac domowych w szkołach podstawowych

Raport z badań ewaluacyjnych

Warszawa 2025

Autorzy:

dr Joanna Woźniak

dr Robert Zieliński

dr Dominika Walczak

dr Monika Staszewicz

Bartosz Mirucki

Redakcja językowa i korekta: Marta Zuchowicz

Skład: Wojciech Maciejczyk

Wydawca:

Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy

ul. Górczewska 8, 01-180 Warszawa

tel. (22) 241 71 00; www.ibe.edu.pl



INSTYTUT BADAŃ
EDUKACYJNYCH
Państwowy Instytut Badawczy

ISBN: 978-83-68313-95-6

DOI: 10.24131/9788368313956

Copyright © Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy 2025

Wzór cytowania:

Woźniak, J., Zieliński, R., Walczak, D., Staszewicz, M., Mirucki, B. (2025). *Ocena pierwszych efektów zmiany w zadawaniu i ocenianiu prac domowych w szkołach podstawowych. Raport z badań ewaluacyjnych*. Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy.

Warszawa 2025

Egzemplarz bezpłatny

Spis treści

Wprowadzenie	5
1. Podstawy koncepcyjne badania.....	7
1.1. Cel badań.....	7
1.2. Podmiot badań.....	7
1.3. Przedmiot badań	7
2. Opis metodologii badania	9
2.1. Metoda i technika badawcza	9
2.2. Dobór próby.....	9
2.3. Przebieg badania	12
2.4. Braki odpowiedzi i ważenie próby	13
3. Wdrożenie zmiany	17
3.1. Działania wewnętrzne szkoły.....	17
3.2. Wsparcie zewnętrzne	26
3.2.1. Dyrektorzy i dyrektorki szkół.....	27
3.2.2. Nauczyciele i nauczycielki klas I–III	37
3.2.3. Nauczyciele i nauczycielki klas IV–VIII	39
3.3. Podsumowanie	44
4. Praktyki przed 1 kwietnia 2024 roku	45
4.1. Nauczyciele i nauczycielki klas I–III	45
4.2. Nauczyciele i nauczycielki klas IV–VIII.....	51
4.3. Podsumowanie	59
5. Praktyki po 1 kwietnia 2024 roku	60
5.1. Dyrektorzy i dyrektorki szkół.....	60
5.2. Nauczyciele i nauczycielki klas I–III	73
5.3. Nauczyciele i nauczycielki klas IV–VIII.....	88
5.4. Podsumowanie	100
6. Wpływ zmian na uczennice i uczniów oraz rodziców	103
6.1. Dyrektorzy i dyrektorki szkół.....	104
6.2. Nauczyciele i nauczycielki klas I–III	109

6.3. Nauczyciele i nauczycielki klas IV–VIII.....	118
6.4. Podsumowanie	127
7. Wpływ zmian na funkcjonowanie szkoły oraz praktykę pedagogiczną nauczycieli i nauczycielek.....	129
7.1. Dyrektorzy i dyrektorki szkół.....	129
7.2. Nauczyciele i nauczycielki klas I–III	131
7.3. Nauczyciele i nauczycielki klas IV–VIII.....	133
7.4. Podsumowanie	141
8. Oczekiwane wsparcie w zakresie stosowania nowych zasad pracy domowej.....	143
8.1. Dyrektorzy i dyrektorki szkół.....	143
8.2. Nauczyciele i nauczycielki klas I–III	145
8.3. Nauczyciele i nauczycielki klas IV–VIII.....	147
8.4. Podsumowanie	149
9. Rekomendacje	151
9.1. Dyrektorzy i dyrektorki szkół.....	151
9.2. Nauczycielki i nauczyciele klas I–III	162
9.3. Nauczycielki i nauczyciele klas IV–VIII.....	167
9.4. Podsumowanie	171
Zakończenie	174
Bibliografia.....	178
ANEKS – tabele do wykresów	181

Wprowadzenie

W dniu 22 marca 2024 roku Minister Edukacji Narodowej podpisała nowelizację rozporządzenia w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w publicznych szkołach podstawowych. Wprowadzone zmiany dotyczą zasad zadawania i oceniania prac domowych w szkołach podstawowych. Zostały one podjęte w odpowiedzi na wieloletnie sygnały napływające do Ministerstwa Edukacji Narodowej od rodziców/opiekunów, uczniów i środowisk eksperckich, wskazujące na nadmierne przeciążenie uczniów obowiązkami szkolnymi realizowanymi w domu. Krytyka ta znalazła potwierdzenie w wynikach badań międzynarodowych, takich jak Międzynarodowe Badanie Postępów Biegłości w Czytaniu (Progress in International Reading Literacy Study, PIRLS) i Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów (Programme for International Student Assessment, PISA), oraz w polskich badaniach Instytutu Badań Edukacyjnych – Państwowego Instytutu Badawczego, które wykazały brak istotnego związku między intensywnością prac domowych a wzrostem osiągnięć edukacyjnych uczniów. Jednocześnie zwracano uwagę na to, że nadmiar zadań domowych może pogłębiać nierówności edukacyjne, zwiększać stres i obniżać motywację do uczenia się.

W klasach I–III szkoły podstawowej wprowadzono zakaz zadawania pisemnych i praktyczno-technicznych prac domowych, z wyjątkiem ćwiczeń rozwijających motorykę małą. Celem tej zmiany jest zapewnienie najmłodszym uczniom odpowiednich warunków do odpoczynku, zabawy i rozwijania zainteresowań oraz przeniesienie głównej odpowiedzialności za proces uczenia się na szkołę.

W klasach IV–VIII szkoły podstawowej nauczyciele mogą nadal zadawać pisemne lub praktyczno-techniczne prace domowe, jednak ich wykonanie jest nieobowiązkowe, a prace te nie mogą być oceniane stopniami. W zamian nauczyciele są zobowiązani do udzielania uczniom informacji zwrotnej, wskazującej mocne strony oraz obszary wymagające poprawy. Zmiana ta ma na celu wspieranie wewnętrznej motywacji uczniów, rozwijanie ich odpowiedzialności za własną naukę oraz zmniejszenie presji wynikającej z oceniania.

W ramach projektu badawczego „Nowe zasady pracy szkoły – ocena pierwszych efektów zmiany dotyczącej zadawania i oceniania prac domowych” przeprowadzono badania ilościowe wśród dyrektorów i dyrektorek szkół podstawowych oraz nauczycieli i nauczycielek w związku z przedmiotowym rozporządzeniem. Przedmiot badań obejmował m.in. praktyki nauczycieli i nauczycielek w zakresie zadawania prac domowych, ich oceniania (lub rezygnacji z oceniania), przekazywania informacji zwrotnej oraz postrzeganych skutków tych zmian dla procesu

uczenia się i funkcjonowania szkoły. Prezentowany raport stanowi efekt końcowy powyższych badań. Raport składa się z dziewięciu rozdziałów. W rozdziale pierwszym przedstawiono podstawy koncepcyjne badania, tj. cel, podmiot i przedmiot badań. Drugi rozdział zawiera opis zastosowanej metodologii, w tym m.in. dobór próby, przebieg badania oraz sposób analizy zebranego materiału empirycznego. Kolejne siedem rozdziałów to wyniki badań ankietowych, gdzie omówiono wdrożenie zmiany, praktyki nauczycieli i nauczycielek w zakresie prac domowych przed 1 kwietnia 2024 roku oraz praktyki w tym zakresie po wprowadzeniu zmiany. Zaprezentowano także wyniki w zakresie wpływu wprowadzonych zmian na uczennice i uczniów, rodziców, szkołę oraz nauczycieli i nauczycielki. Część analityczna kończy się opisem oczekiwanego wsparcia w zakresie stosowania nowych zasad oraz rekomendacjami dyrektorów i dyrektorek oraz nauczycieli i nauczycielek. Ostatnia część raportu to podsumowanie niniejszego projektu badawczego.

1. Podstawy koncepcyjne badania

1.1. Cel badań

Celem głównym badań było poznanie sposobu wdrażania zmian wynikających z rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 marca 2024 roku dotyczących prac domowych w szkołach podstawowych oraz analiza postaw, opinii i doświadczeń dyrektorów i dyrektorek szkół oraz nauczycieli i nauczycielek w związku z tymi zmianami, a także analiza procesu zmiany kultury pracy szkoły i praktyk edukacyjnych.

1.2. Podmiot badań

Podmiotem badania były szkoły podstawowe publiczne i niepubliczne. Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 22 marca 2024 roku dotyczy szkół podstawowych publicznych, jednak ze względu na poniżej wskazane czynniki także szkoły niepubliczne zostały objęte badaniem.

- Cele poznawcze i porównawcze: badanie miało charakter ogólnosystemowy i obejmowało diagnozę praktyk edukacyjnych w polskich szkołach. Celem była m.in. weryfikacja, czy i w jakim zakresie szkoły niepubliczne – mimo braku obowiązku prawnego – przyjmują lub adaptują nowe zasady zadawania i oceniania prac domowych.
- Spójność struktury próby: szkoły niepubliczne zostały ujęte w próbie losowej zgodnie ze strukturą populacji szkół podstawowych. Ich wykluczenie mogłoby zaburzyć możliwość porównań i ograniczyć wartość poznawczą badania.
- Analizy rozdzielne: na etapie analizy i raportowania wyniki szkół publicznych i niepublicznych są prezentowane odrębnie, co pozwala na przejrzyste pokazanie podobieństw i różnic w podejściu do prac domowych.
- Znaczenie informacyjne: choć rozporządzenie nie obejmuje szkół niepublicznych, mogą one – zgodnie z autonomią programową – dobrowolnie wprowadzać zasady zgodne z jego duchem. Wiedza o skali takich działań jest cenna z perspektywy polityki edukacyjnej.

1.3. Przedmiot badań

W konceptualizacji badania wyróżniono bloki pytań odnoszących się do kluczowych obszarów funkcjonowania szkół oraz dotyczących pracy nauczycieli i nauczycielek. W przypadku badania skierowanego do dyrektorów i dyrektorek szkół wyróżniono następujące obszary badawcze:

1. Wdrożenie – działania organizacyjne
2. Praktyki nauczycieli i nauczycielek
3. Reakcje uczennic i uczniów oraz rodziców
4. Kultura organizacyjna i funkcjonowanie szkoły
5. Potrzeby, warunki i rekomendacje

W badania skierowanych do nauczycieli i nauczycielek wytypowano poniższe obszary badawcze:

1. Praktyki przed 1 kwietnia 2024 roku
2. Praktyki po 1 kwietnia 2024 roku
3. Ocena efektów zmian
4. Wpływ zmiany na pracę nauczycieli i nauczycielek
5. Potrzeby i rekomendacje

2. Opis metodologii badania

2.1. Metoda i technika badawcza

Badania przeprowadzono z zastosowaniem podejścia ilościowego, które opiera się na analizie danych liczbowych zebranych za pomocą ustandaryzowanego kwestionariusza. Wybór tej metody miał na celu umożliwienie uogólnienia wyników na całą badaną populację oraz ułatwienie porównań między różnymi grupami uczestników. Podejście ilościowe pozwala również na obiektywne badanie związków między zmiennymi i weryfikację hipotez badawczych przy użyciu metod statystycznych. Do realizacji badania wykorzystano technikę CAWI (*Computer Assisted Web Interviewing*), czyli internetowy wywiad wspomagany komputerowo. W tej metodzie respondenci samodzielnie wypełniają ankietę dostępną online, zazwyczaj za pośrednictwem formularza w przeglądarce internetowej. Technika ta charakteryzuje się niskimi kosztami w porównaniu z tradycyjnymi metodami, takimi jak wywiady bezpośrednie (PAPI) czy telefoniczne (CATI), szybkim dostępem do licznej grupy respondentów oraz możliwością automatycznego gromadzenia i wstępnego przetwarzania danych.

2.2. Dobór próby

Dobór próby w niniejszym badaniu został przeprowadzony w sposób probabilistyczny warstwowy, co pozwoliło na zapewnienie wysokiej jakości uzyskanych danych oraz ich reprezentatywności w odniesieniu do całej populacji szkół podstawowych w Polsce. Przyjęte rozwiązanie umożliwia analizę zarówno na poziomie ogólnokrajowym, jak i regionalnym, uwzględniając zróżnicowanie przestrzenne systemu edukacji oraz specyfikę poszczególnych województw. Pierwszym poziomem warstwowania były województwa. Takie podejście pozwoliło na zachowanie odpowiednich proporcji w doborze próby, zgodnych ze strukturą terytorialną populacji szkół. Uwzględnienie podziału administracyjnego państwa jest szczególnie istotne z punktu widzenia różnic w sposobie organizacji procesu dydaktycznego, poziomie urbanizacji, dostępności zasobów edukacyjnych czy specyfice lokalnych społeczności. Dzięki temu możliwe było zarówno uchwycenie wspólnych tendencji, jak i identyfikacja odmienności regionalnych związanych z wdrażaniem zmiany. W ramach każdej z warstw, tj. poszczególnych województw, szkoły podstawowe dobierano losowo metodą systematyczną, która polega na wyborze co k -tego elementu z operatu losowania. Metoda ta zapewnia równomierne rozproszenie jednostek w próbie, co redukuje ryzyko przypadkowej nadreprezentacji szkół z określonych obszarów. Co istotne, operat losowania obejmował pełną listę szkół podstawowych w kraju, dzięki czemu dobór próby był oparty na rzetelnej i kompletnej bazie jednostek.

Całkowita liczba szkół podstawowych objętych operatem wynosiła 14 061. Rozkład częstości w poszczególnych województwach przedstawiał się następująco: województwo mazowieckie – 1915 szkół (13,6%), małopolskie – 1510 (10,7%), śląskie – 1428 (10,2%), wielkopolskie – 1300 (9,2%), podkarpackie – 1049 (7,5%), lubelskie – 893 (6,4%), łódzkie – 875 (6,2%), dolnośląskie – 864 (6,1%), pomorskie – 781 (5,6%), kujawsko-pomorskie – 697 (5%), warmińsko-mazurskie – 536 (3,8%), świętokrzyskie – 532 (3,8%), zachodniopomorskie – 531 (3,8%), podlaskie – 409 (2,9%), opolskie – 397 (2,8%) oraz lubuskie – 343 (2,4%). Taki rozkład wskazuje na wyraźne zróżnicowanie liczby szkół pomiędzy poszczególnymi województwami, co zostało w pełni uwzględnione w procesie doboru próby.

Tabela 1. Rozkład szkół i zespołów szkół publicznych i niepublicznych w województwach

Województwo	Częstość	Procent
Dolnośląskie	864	6,1
Kujawsko-pomorskie	697	5,0
Lubelskie	893	6,4
Lubuskie	343	2,4
Łódzkie	875	6,2
Małopolskie	1510	10,7
Mazowieckie	1915	13,6
Opolskie	397	2,8
Podkarpackie	1049	7,5
Podlaskie	409	2,9
Pomorskie	781	5,6
Śląskie	1428	10,2
Świętokrzyskie	532	3,8
Warmińsko-mazurskie	536	3,8
Wielkopolskie	1300	9,2
Zachodniopomorskie	531	3,8
Ogółem	14061	100,0

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z SIO.

Wielkość próby ustalono na podstawie tzw. wzoru Cohena, stosowanego powszechnie w badaniach ilościowych. Przyjęto konserwatywne założenie frakcji (p) = 0,5, które zapewnia największą wariancję i tym samym najbardziej wymagającą estymację liczebności próby. Poziom istotności ustalono na 95% ($Z = 1,96$), maksymalny dopuszczalny błąd oszacowania wyniósł 2% (0,02). W rezultacie uzyskano minimalną wymaganą wielkość próby 2081 szkół.

W każdej wybranej szkole zakładano pełny zwrot ankiety od dyrekcji. Tym samym minimalna liczba respondentów w tej grupie wyniosła 2081 dyrektorów i dyrektorek szkół podstawowych bądź ich przedstawicieli (wicedyrektorów i wicedyrektorek). Oczywiście wskazuje się na minimalność zwrotów, ponieważ w jednej szkole dopuszczalny był zwrot ankiet większy niż 1 sztuka ze względu na to, że zarówno dyrektor, jak i wicedyrektor mógł wypełnić ankietę. Założenie to było uzasadnione faktem, iż w większości szkół dyrekcja aktywnie uczestniczy w procesach organizacyjnych i decyzyjnych związanych z wdrażaniem zmiany, a udział tej kategorii respondentów miał kluczowe znaczenie dla uzyskania wiarygodnych wyników. Równolegle badaniem objęto także nauczycieli i nauczycielki, aby możliwe było uchwycenie ich doświadczeń i ocen związanych z praktycznym wymiarem zmiany. Liczbę respondentów w tej grupie oszacowano w zależności od wielkości placówki, przyjmując, że z małych szkół (do 150 uczniów) uczestniczyć będzie średnio dwóch nauczycieli, ze szkół średnich (151–600 uczniów) – 3–4 osoby, natomiast z dużych placówek (powyżej 600 uczniów) – 5–6 osób. Na podstawie struktury próby obejmującej 897 szkół małych, 841 średnich oraz 343 duże oszacowano, że minimalna łączna liczba nauczycieli biorących udział w badaniu wyniesie około 6032 osób. Jest to liczba minimalna, zapewniająca wystarczającą moc statystyczną i umożliwiającą przeprowadzenie szczegółowych analiz porównawczych w ramach badanej populacji.

Tabela 2. Szacowana liczba nauczycieli w próbie w zależności od wielkości szkoły

Typ szkoły	Szacunkowa liczba nauczycieli	Propozycja liczby ankiet
Małe (≤ 150 uczniów)	ok. 10–15	1–2 nauczycieli
Średnie (151–600)	ok. 20–40	3–4 nauczycieli
Duże (> 600)	50+	5–6 nauczycieli
Minimalna łączna liczba nauczycieli		6032
Maksymalna łączna liczba nauczycieli		7216

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z SIO.

Tak skonstruowany dobór próby pozwala na kompleksowe ujęcie perspektyw dwóch kluczowych grup respondentów: dyrektorów, odpowiedzialnych za organizację wdrażania zmiany w szkołach, oraz nauczycieli, którzy bezpośrednio realizują proces dydaktyczny i w największym stopniu odczuwają skutki zmian. W konsekwencji uzyskane dane mają charakter zarówno diagnostyczny, jak i prognostyczny, czyli pozwalają na ocenę obecnej sytuacji oraz prognozowanie potencjalnych kierunków dalszego rozwoju systemu edukacji.

2.3. Przebieg badania

Badanie zostało przeprowadzone w okresie od 27 czerwca do 21 lipca 2025 roku przy wykorzystaniu specjalistycznego oprogramowania do badań internetowych LimeSurvey, w formule CAWI (*Computer Assisted Web Interviewing*), tj. wywiadu internetowego wspomaganego komputerowo. Cały proces organizacyjny i techniczny został samodzielnie przeprowadzony przez zespół ekspertów specjalizujących się w badaniach ilościowych i jakościowych Instytutu Badań Edukacyjnych – Państwowego Instytutu Badawczego (IBE PIB).

Po opracowaniu operatu badania wygenerowano indywidualny link do kwestionariusza. Następnie linki te przesyłano bezpośrednio na adresy mailowe szkół znajdujące się w próbie badawczej wyodrębnionej z operatu (informacje powyżej), z zachowaniem zasad bezpieczeństwa i ochrony danych. Narzędzia badawcze kolportowano do szkół podstawowych przez System Informacji Oświatowej dzięki wsparciu MEN i CIE oraz wewnętrznymi kanałami IBE PIB. Ponadto w proces dystrybucji ankiet byli zaangażowani kuratorzy oświaty. Dyrektorzy szkół za pośrednictwem pisma przewodniego i informacji mailowych zostali poproszeni nie tylko o wypełnienie ankiety, lecz także o skierowanie do nauczycieli i nauczycielek próśb o uczestnictwo w badaniu. Każdorazowo informowano o celu badania, jego dobrowolnym charakterze oraz zasadach poufności. Łącznie przeprowadzono trzy monity do szkół, przypominające o udziale w badaniu i zachęcające do jego ukończenia.

Kwestionariusz został zaprojektowany w sposób zapewniający maksymalną czytelność, prostotę obsługi oraz przejrzystość pytań. Średni czas wypełnienia ankiety wynosił około 20 minut, co pozwalało na sprawną realizację bez nadmiernego obciążenia respondentów.

System LimeSurvey umożliwiał monitorowanie postępu wypełniania ankiet w czasie rzeczywistym. Dzięki temu zespół badawczy mógł na bieżąco identyfikować placówki szkolne, które nie przystąpiły jeszcze do badania, a następnie podejmować działania przypominające. Zastosowanie tej funkcji znacznie zwiększyło stopień kompletności zebranych danych. Wszystkie odpowiedzi były automatycznie zapisywane i archiwizowane w zabezpieczonym środowisku

LimeSurvey, zgodnie z przepisami RODO oraz wewnętrznymi procedurami ochrony danych osobowych obowiązującymi w IBE PIB.

Po zakończeniu zbierania danych przeprowadzono wielostopniową weryfikację techniczną i logiczną, której celem było wyeliminowanie błędów, duplikatów, odpowiedzi niekompletnych lub niezgodnych ze strukturą próby. Do analiz statystycznych włączono wyłącznie dane pochodzące z szkół objętych wcześniej określonym operatem badania. Procedury tego typu stosuje się, aby zapewnić reprezentatywność próby i wiarygodność wyników.

2.4. Braki odpowiedzi i ważenie próby

Tabela 3 ukazuje relację pomiędzy planowaną liczebnością próby a rzeczywistą liczbą zwrotów ankiet wśród dyrektorów oraz nauczycieli. W przypadku dyrektorów założono udział 2081 osób, z czego odpowiedzi udzieliło 1468, co daje wskaźnik zwrotu na poziomie 70,5%. W odniesieniu do nauczycieli I i II etapu kształcenia przyjęto zróżnicowane warianty liczebności próby, uzależnione od wielkości szkół: minimalny – 6032 oraz maksymalny – 7216. Ostatecznie uzyskano 6082 zwroty. Wynik ten przewyższa założenia wariantu minimalnego (100,82%), a w odniesieniu do wariantu maksymalnego stanowi 84,3%. Dane te potwierdzają, że próba nauczycielska została zrealizowana w pełnym wymiarze, a nawet z nadwyżką względem dolnego założenia, co gwarantuje wysoką moc statystyczną i reprezentatywność wyników.

Tabela 3. Zakres liczby nauczycieli w próbie a faktyczna liczba zwrotów (wariant minimalny i maksymalny)

	Zakładana liczba dyrektorów i nauczycieli w próbie (N)	Liczba zwrotów ankiet (N)	Procent zwrotów (%)
Dyrektorzy	2081	1468	70,50
Nauczyciele I i II stopnia kształcenia	min. 6032	6082	100,82
Nauczyciele I i II stopnia kształcenia	maks. 7216	6082	84,28

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych SIO.

Tabela 4 przedstawia zestawienie faktycznej liczby zwrotów ankiet w całej próbie oraz z uwzględnieniem wyłącznie respondentów ze szkół publicznych. Spośród 1468 zwrotów od dyrektorów 1376 pochodziło ze szkół publicznych, co stanowi ponad 93% tej grupy. W przypadku nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej (klasy I–III) zebrano 2038 ankiet

ogółem, z czego 1938 (95%) pochodziło z placówek publicznych. Podobnie w grupie nauczycieli przedmiotowych klas IV–VIII, gdzie na 4044 zwroty aż 3900 (96%) dotyczyło szkół publicznych. Łącznie w badaniu wzięło udział 6082 nauczycieli (bez dyrektorów), z czego 5836 reprezentowało sektor publiczny.

Tabela 4. Liczba zwrotów ankiet wśród dyrektorów i nauczycieli – ogółem oraz w szkołach publicznych

	Liczba zwrotów ankiet (N)	Liczba zwrotów ankiet tylko dyrektorów i nauczycieli szkół publicznych
Dyrektorzy	1468	1376
Nauczyciele nauczania wczesnoszkolnego (klasy I–III)	2038	1938
Nauczyciele uczący danego przedmiotu/danych przedmiotów (klasy IV–VIII)	4044	3900
Wszyscy nauczyciele biorący udział w badaniu z wykluczeniem dyrektorów	6082	5836

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z SIO.

Obie tabele uzupełniają się i dostarczają istotnych informacji o zakresie i strukturze próby badawczej. Dane wskazują, że udział nauczycieli przekroczył minimalne założenia, co podkreśla wiarygodność i pełność zebranych danych. Ponadto widać dominującą rolę szkół publicznych w materiale badawczym – zarówno wśród dyrektorów, jak i wśród nauczycieli zdecydowana większość odpowiedzi pochodziła z tego sektora (ponad 90% we wszystkich kategoriach). Tak silna reprezentacja szkół publicznych odzwierciedla strukturę polskiego systemu edukacji, w którym to właśnie ten sektor stanowi główną część populacji badanej. Łącznie zestawienia potwierdzają zarówno solidność realizacji badania, jak i możliwość uogólniania wniosków na ogólnopolską populację szkół podstawowych.

Wagi analityczne skonstruowano na podstawie proporcji liczby szkół w poszczególnych województwach do liczby jednostek danej kategorii, które odpowiedziały w badaniu. Na tej podstawie określono współczynniki wagowe służące odtworzeniu struktury populacji przy zachowaniu rzeczywistej liczby obserwacji.

$$W_i = N_i / n_i$$

gdzie:

W_i – waga przypisana każdej jednostce z kategorii

N_i – liczba jednostek danej kategorii w populacji

n_i – liczba odpowiedzi w danej kategorii

W ten sposób szkoły nadreprezentowane w próbie uzyskują wagę mniejszą niż 1, a niedoreprezentowane – wagę większą niż 1, co pozwala zbilansować strukturę próby względem populacji.

Zastosowanie ważenia statystycznego pozwala:

- a) uzyskać bardziej trafne i reprezentatywne estymacje parametrów populacyjnych (średnie, rozkłady, wskaźniki procentowe),
- b) ograniczyć ryzyko błędu selekcji wynikającego z nierównomiernej zwrotności,
- c) umożliwić wiarygodne porównania między placówkami publicznymi i niepublicznymi.

Zastosowane podejście jest zgodne z przyjętymi standardami metodologicznymi, np. zaleceniami Eurostatu i OECD dotyczącymi postępowania w sytuacjach niskiego udziału w badaniu (*low response rate*), przy zachowaniu transparentności i jasności konstrukcji wag.

Należy jednak podkreślić, że stosowanie wag nie gwarantuje pełnej reprezentatywności próby. Dotyczy to szczególnie sytuacji, gdy braki odpowiedzi są nielosowe – na przykład jeśli szkoły z określonych regionów lub typów rzadziej przesyłają ankiety, wagi nie są w stanie w pełni skompensować tej nierównomierności. Ponadto w badaniach z wykorzystaniem doboru warstwowego wagi mogą korygować jedynie liczebność warstw w próbie, ale nie eliminują błędów wynikających z nielosowego doboru w kolejnych etapach próby, np. w obrębie mniejszych grup w ramach województwa.

W związku z tym wyniki ważone należy interpretować jako przybliżone odwzorowanie struktury populacji, przy jednoczesnym uwzględnieniu potencjalnych ograniczeń związanych z nielosowymi brakami odpowiedzi oraz złożonymi procedurami doboru próby.

W tabeli 5 zaprezentowano porównanie struktury wojewódzkiej populacji szkół podstawowych bazujących na danych z SIO z wynikami badania w ujęciu nieważonym oraz po zastosowaniu wag analitycznych w strukturze województwa.

Tabela 5. Szkoły podstawowe w rozkładzie na województwo (dane ważne i nieważne w stosunku do populacji)

Województwo	Dyrektorzy						Nauczyciele klas I–III						Nauczyciele klas IV–VIII					
	populacja		dane nieważne		dane ważne		dane nieważne		dane ważne		dane nieważne		dane nieważne		dane ważne		dane nieważne	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Dolnośląskie	864	6,1	81	5,5	128	6,1	74	3,6	84	4,1	149	3,7	279	6,1				
Kujawsko-pomorskie	697	5,0	121	8,2	103	5,0	159	7,8	160	7,7	301	7,4	225	5,0				
Lubelskie	893	6,4	39	2,7	132	6,4	48	2,4	47	2,2	102	2,5	289	6,4				
Lubuskie	343	2,4	41	2,8	51	2,4	26	1,3	26	1,2	70	1,7	111	2,4				
Łódzkie	874	6,2	104	7,1	129	6,2	180	8,8	199	9,6	386	9,5	282	6,2				
Małopolskie	1511	10,7	188	12,8	224	10,7	274	13,4	280	13,5	512	12,7	488	10,7				
Mazowieckie	1915	13,6	121	8,2	283	13,6	134	6,6	144	6,9	326	8,1	619	13,6				
Opolskie	397	2,8	33	2,2	59	2,8	29	1,4	27	1,3	47	1,2	129	2,9				
Podkarpackie	1049	7,5	120	8,2	155	7,5	114	5,6	121	5,8	254	6,3	339	7,5				
Podlaskie	409	2,9	46	3,1	61	2,9	59	2,9	57	2,7	107	2,6	133	2,9				
Pomorskie	781	5,6	80	5,4	116	5,6	107	5,3	96	4,6	188	4,6	252	5,6				
Śląskie	1428	10,2	198	13,5	211	10,2	363	17,7	361	17,4	663	16,4	461	10,2				
Świętokrzyskie	532	3,8	73	5,0	79	3,8	154	7,6	163	7,8	322	8,0	172	3,8				
Warmińsko-mazurskie	536	3,8	35	2,4	79	3,8	44	2,2	52	2,5	90	2,2	173	3,8				
Wielkopolskie	1300	9,2	136	9,4	192	9,2	228	11,2	210	10,1	441	10,9	420	9,2				
Zachodniopomorskie	532	3,8	52	3,5	79	3,8	45	2,2	53	2,6	86	2,1	172	3,8				
Ogółem	14061	100,0	1468	100,0	2081	100,0	2038	100,0	2081	100,0	4044	100,0	4544	100,0				

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z SIO.

3. Wdrożenie zmiany

W ostatnich latach polski system edukacji przeszedł szereg istotnych zmian, a jedną z najbardziej dyskutowanych była zmiana dotycząca prac domowych w szkołach podstawowych. Zmiana ta została zapoczątkowana rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 marca 2024 roku, które weszło w życie 1 kwietnia 2024 roku i znacząco zmieniło dotychczasowe zasady zadawania prac domowych w klasach I–VIII szkół podstawowych¹. Celem zmiany było ograniczenie przeciążenia uczniów obowiązkami szkolnymi poza lekcjami oraz wyrównanie szans edukacyjnych dzieci z różnych środowisk. Prace domowe często były odrabiane między innymi przez rodziców lub korepetytorów, co wypaczało ich sens i pogłębiało nierówności edukacyjne. Zmiana zakładała, że w klasach I–III dopuszczalne będą jedynie zadania rozwijające motorykę małą, natomiast w klasach IV–VIII prace domowe mogą być zlecane wyłącznie dla chętnych i nie podlegają ocenie. Nauczyciel ma jedynie przekazać uczniowi informację zwrotną, bez wpływu na ocenę końcową. Zamierzeniem zmiany było nie tylko odciążenie uczniów, lecz także zmiana podejścia do nauki poza szkołą – z obowiązku na dobrowolność, z oceny na refleksję. Wprowadzenie tych regulacji miało również na celu zachęcenie dzieci do rozwijania pasji, czytania książek i odpoczynku, co w dłuższej perspektywie ma sprzyjać ich dobrostanowi i efektywności edukacyjnej.

3.1. Działania wewnętrzne szkoły

W kontekście wdrożenia zmiany dotyczącej prac domowych działania wewnętrzne szkoły odgrywają kluczową rolę w zapewnieniu zgodności z nowymi przepisami oraz w dostosowaniu praktyk dydaktycznych do zmienionych oczekiwań. Każda placówka oświatowa jest zobowiązana do przeanalizowania zapisów własnego statutu, regulaminów oceniania oraz procedur wewnętrznych, tak aby były one spójne z obowiązującym prawem.

Działania te obejmują m.in.:

- aktualizację zapisów statutu szkoły w zakresie oceniania wewnątrzszkolnego, jeśli zawierały odniesienia do prac domowych jako formy sprawdzania osiągnięć edukacyjnych,
- opracowanie wytycznych dla nauczycieli dotyczących form i zakresu zadań możliwych do zlecenia uczniom,
- zapewnienie spójnej komunikacji z rodzicami i uczniami na temat nowych zasad zadawania prac domowych,

¹ 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. 2024, poz. 438.

- monitorowanie praktyk nauczycieli i udzielanie wsparcia w zakresie interpretacji przepisów.

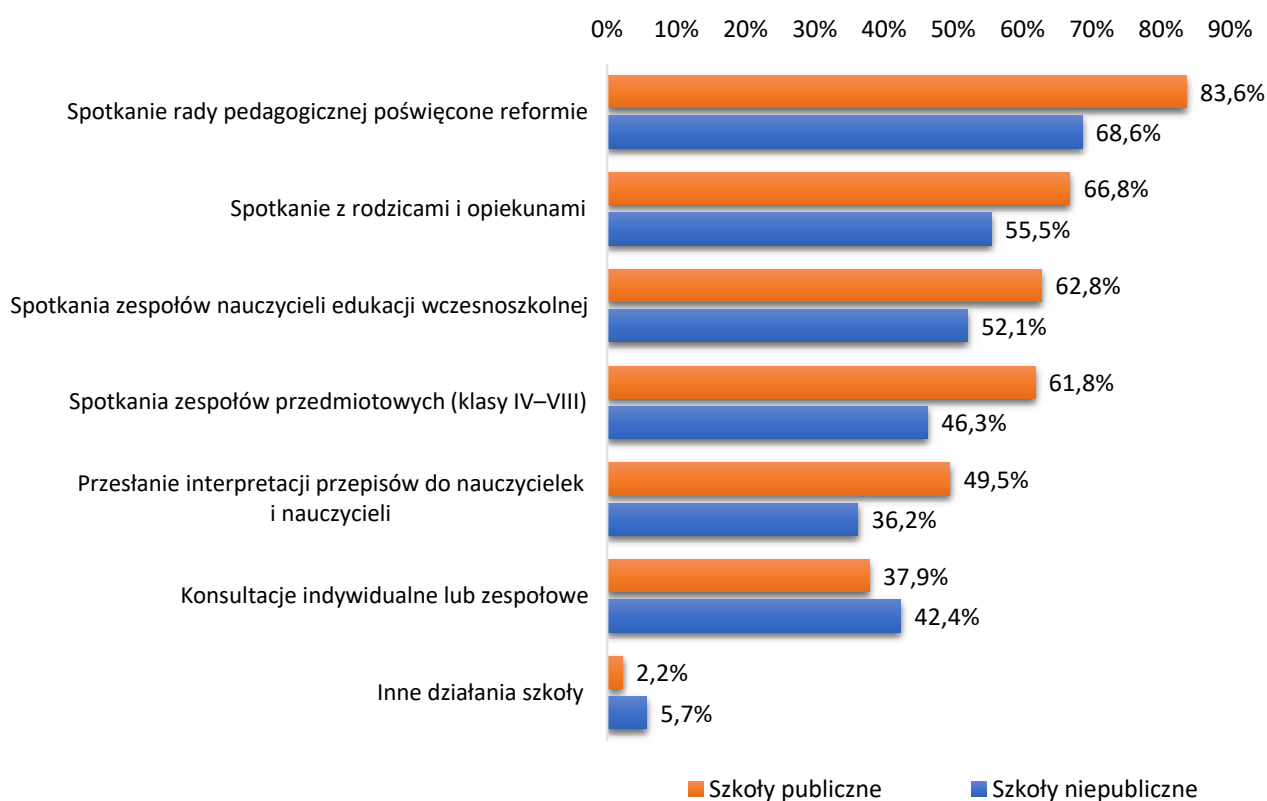
Podstawą prawną dla tych działań jest art. 98 ust. 1 pkt 8 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 roku – Prawo oświatowe, który stanowi, że statut szkoły publicznej określa m.in. szczegółowe warunki i sposób oceniania wewnątrzszkolnego uczniów². W związku z wejściem w życie rozporządzenia Ministra Edukacji z dnia 22 marca 2024 roku, zmieniającego zasady zadawania prac domowych, szkoły muszą dostosować swoje dokumenty i praktyki do nowych regulacji. Jednym z kluczowych etapów wdrożenia do praktyki szkół podstawowych rozporządzenia MEN z 22 marca 2024 roku były działania, jakie placówki podjęły w związku z przedmiotowymi zmianami.

Wykres 1 przedstawia działania informacyjne i organizacyjne, jakie podjęły szkoły w związku z rozporządzeniem z 22 marca 2024 r. Należy zaznaczyć, że jedynie 10 spośród badanych szkół publicznych nie podjęło żadnych działań w tym zakresie. Szkoły, które stosowne działania wdrożyły, wskazały na ich zakres. Dyrektorzy i dyrektorki szkół publicznych najczęściej wskazywali na organizację spotkań rady pedagogicznej, które były poświęcone zmianie (83,6%). Stosunkowo często organizowano spotkania z rodzicami i opiekunami (66,8%), spotkania zespołów nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej (62,8%) i zespołów przedmiotowych, czyli nauczycieli klas IV–VIII (61,8%). Blisko połowa dyrekcji szkół publicznych (49,5%) przesłała interpretację przepisów do nauczycieli i nauczycielek, a jedynie 37,9% wskazało na organizację konsultacji indywidualnych bądź zespołowych. W tym przypadku dyrektorzy i dyrektorki szkół niepublicznych częściej wykazywali na działania w tym zakresie (42,4%).

² Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe, Dz.U. 2023 poz. 900 z późn. zm.

Wykres 1. Działania informacyjne i organizacyjne podjęte w szkołach w związku z nowym rozporządzeniem – szkoły publiczne i niepubliczne

Odpowiedzi na pytanie: „Jakie działania informacyjne i organizacyjne zostały podjęte w Pana/i szkole w związku z nowym rozporządzeniem?” z wykluczeniem kategorii „Nie podjęto żadnych działań”



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród dyrektorów i dyrektorek szkół podstawowych. Dane nie sumują się do 100%, ponieważ respondent mógł wybrać więcej niż jedną odpowiedź.

Jeśli przeanalizujemy rozkład odpowiedzi w zależności od wielkości szkoły mierzonej liczbą uczniów, okaże się, że im mniejsza szkoła publiczna, tym częściej organizowała spotkania z rodzicami (szkoły do 150 uczniów – 70%, szkoły z ponad 600 uczniami – 63,3%). Z kolei im większa szkoła, tym częściej podejmowano pozostałe działania, a największe zróżnicowanie odnotowano w przypadku przesłania interpretacji przepisów do nauczycieli i nauczycielek (szkoły do 150 uczniów – 44,3%, szkoły z ponad 600 uczniami – 60,5%) oraz organizacji spotkań zespołów edukacji wczesnoszkolnej (szkoły do 150 uczniów – 53,9%, szkoły z ponad 600 uczniami – 77,4%) i zespołów przedmiotowych (szkoły do 150 uczniów – 51,1%, szkoły z ponad 600 uczniami – 79,1%). W przypadku typu miejscowości, w jakiej zlokalizowana jest szkoła, nie ma tutaj wyraźnych zależności, jednak należy zwrócić uwagę na konsultacje indywidualne i zespołowe, które były najczęściej organizowane przez szkoły zlokalizowane w miastach powyżej 500 tys. mieszkańców – 51,6%, a najrzadziej na wsiach – 35,2%. Z kolei na wsiach

najczęściej w porównaniu z innymi kategoriami miejscowości organizowano spotkania z rodzicami i opiekunami – 70,8%.

Tabela 6. Działania informacyjne i organizacyjne podjęte w szkołach w związku z nowym rozporządzeniem – według wielkości szkoły i typu miejscowości (szkoły publiczne)

Odpowiedzi na pytanie: „Jakie działania informacyjne i organizacyjne zostały podjęte w Pana/i szkole w związku z nowym rozporządzeniem?” z wykluczeniem kategorii „nie podjęto żadnych działań”

Działania informacyjne i organizacyjne	Wielkość szkoły – liczba uczniów			Typ miejscowości w tys. mieszkańców				
	do 150	151–600	ponad 600	wieś	miasto do 20	miasto 20–100	miasto 100–500	miasto pow. 500
Spotkanie rady pedagogicznej poświęcone zmianie dot. prac domowych	82,3%	84,5%	85,5%	83,6%	89,6%	80,4%	84,4%	81,3%
Przesłanie interpretacji przepisów do nauczycielek i nauczycieli	44,3%	51,9%	60,5%	48,5%	48,0%	57,9%	41,1%	51,9%
Konsultacje indywidualne lub zespołowe	35,0%	39,7%	41,4%	35,2%	42,8%	38,0%	40,1%	51,6%
Spotkanie z rodzicami i opiekunami	70,0%	64,8%	63,3%	70,8%	66,0%	59,3%	55,7%	61,6%
Spotkania zespołów nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej	53,9%	67,7%	77,4%	59,9%	72,9%	61,9%	70,4%	66,8%
Spotkania zespołów przedmiotowych (klasy IV–VIII)	51,1%	67,7%	79,1%	57,2%	74,5%	64,4%	69,8%	69,7%
Inne	2,1%	2,1%	3,2%	2,4%	1,2%	1,7%	3,6%	0,8%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród dyrektorów i dyrektorek szkół podstawowych.

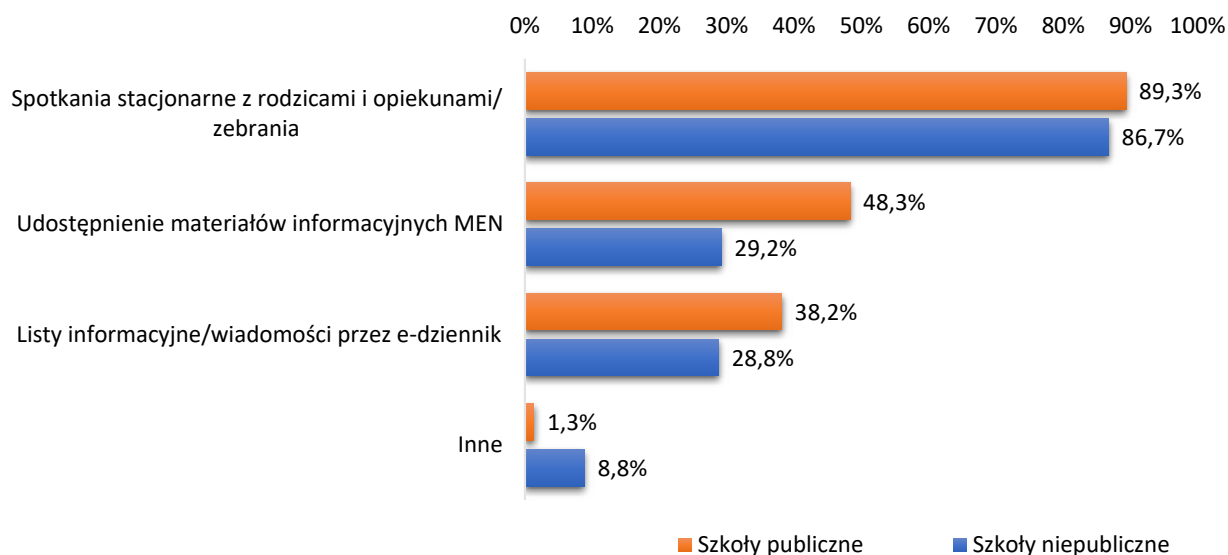
Dane nie sumują się do 100%, ponieważ respondent mógł wybrać więcej niż jedną odpowiedź.

Dyrektorki i dyrektorzy szkół podstawowych zostali także zapytani o działania informacyjne lub komunikacyjne skierowane jedynie do rodziców i opiekunów w związku ze zmianami po 1 kwietnia 2024 roku. Jedynie 25 szkół publicznych i 2 szkoły niepubliczne wskazały, że nie podjęto żadnych działań informacyjnych lub komunikacyjnych wobec tej grupy. Pozostali przedstawiciele szkół

publicznych i niepublicznych najczęściej wskazywali na organizację spotkań stacjonarnych z rodzicami i opiekunami (publiczne – 89,3%, niepubliczne – 86,7%). Należy zwrócić uwagę, że we wcześniejszym pytaniu o działania podjęte przez szkołę w związku z nowym rozporządzeniem na spotkania z rodzicami i opiekunami wskazywało mniej badanych, bo 66,8% szkół publicznych. Może to świadczyć o tym, że respondenci pytani o działania wobec konkretnej grupy przeprowadzili dokładną weryfikację sytuacji w tym zakresie. W szkołach publicznych stosunkowo często udostępniano rodzicom i opiekunom materiały informacyjne MEN (48,3%) oraz wysyłało listy informacyjne lub wiadomości przez e-dziennik (38,2%). Pomimo tego, że rozporządzenie z 22 marca 2024 roku nie dotyczy szkół niepublicznych, to jednak 29,2% ich przedstawicieli wskazało, że udostępniło rodzicom i opiekunom swoich uczniów materiały informacyjne MEN. 8,8% badanych dyrektorów szkół niepublicznych i 1,3% publicznych wybrało kategorię „inne”, gdzie najczęściej wskazywano na indywidualne rozmowy lub konsultacje z rodzicami bądź też podczas spotkań rady rodziców.

Wykres 2. Działania informacyjne lub komunikacyjne podjęte wobec rodziców i opiekunów w związku ze zmianami po 1 kwietnia 2024 roku – szkoły publiczne i niepubliczne

Odpowiedzi na pytanie: „Jakie działania informacyjne lub komunikacyjne wobec rodziców i opiekunów zostały podjęte w związku ze zmianami po 1 kwietnia 2024 r.?” z wykluczeniem kategorii „Nie podjęto żadnych działań informacyjnych lub komunikacyjnych”



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród dyrektorów i dyrektorek szkół podstawowych. Dane nie sumują się do 100%, ponieważ respondent mógł wybrać więcej niż jedną odpowiedź.

Po raz kolejny potwierdziła się zależność, że częściej organizowano spotkania z rodzicami w małych szkołach publicznych i zlokalizowanych w małych miejscowościach. W mniejszych szkołach rzadziej udostępniano materiały MEN (szkoły do 150 uczniów – 45,8%, szkoły z ponad

600 uczniami – 55,4%) oraz wysyłano listy informacyjne lub wiadomości przez e-dziennik (szkoły do 150 uczniów – 31,5%, szkoły z ponad 600 uczniami – 53,9%). Podsumowując, można wnioskować, że im mniejsza szkoła, tym częściej organizowano spotkania bezpośrednie, a im ona większa, tym częściej wykorzystywano inne kanały komunikacji pośredniej.

Tabela 7. Działania informacyjne lub komunikacyjne podjęte wobec rodziców i opiekunów w związku ze zmianami po 1 kwietnia 2024 roku – według wielkości szkoły i typu miejscowości (szkoły publiczne)

Odpowiedzi na pytanie: „Jakie działania informacyjne lub komunikacyjne wobec rodziców i opiekunów zostały podjęte w związku ze zmianami po 1 kwietnia 2024 r.?” z wykluczeniem kategorii „Nie podjęto żadnych działań informacyjnych lub komunikacyjnych”

Działania	Wielkość szkoły – liczba uczniów			Typ miejscowości w tys. mieszkańców				
	do 150	151–600	ponad 600	wieś	miasto do 20	miasto 20–100	miasto 100–500	miasto pow. 500
Spotkania stacjonarne z rodzicami i opiekunami/zebrania	91,5%	88,3%	85,2%	90,8%	88,7%	88,2%	88,5%	80,7%
Udostępnienie materiałów informacyjnych MEN	45,8%	49,1%	55,4%	48,1%	49,4%	47,1%	44,4%	55,4%
Listy informacyjne/wiadomości przez e-dziennik	31,5%	40,8%	53,9%	35,2%	37,5%	41,1%	41,0%	55,5%
Inne	1,4%	1,1%	2,2%	0,8%	2,6%	1,3%	2,0%	3,4%

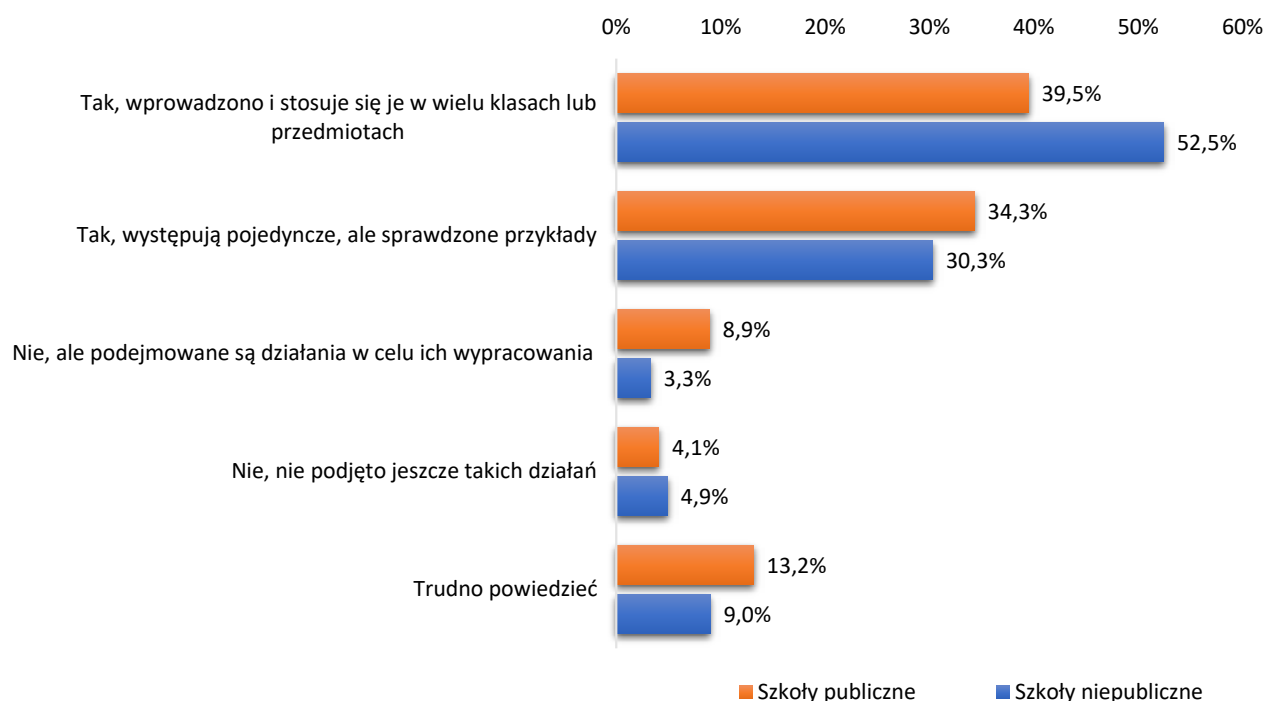
Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród dyrektorów i dyrektorek szkół podstawowych.

Dane nie sumują się do 100%, ponieważ respondent mógł wybrać więcej niż jedną odpowiedź.

Istotnym wymiarem wdrażania nowych zasad pracy szkoły jest wypracowanie dobrych praktyk w tym zakresie. Na pytanie, czy w szkołach wypracowano takie praktyki, jedynie 39,5% dyrektorek i dyrektorów szkół publicznych wskazało, że działania takie miały miejsce, tj. wprowadzono je i stosuje się w wielu klasach lub przedmiotach. W przypadku szkół niepublicznych było to odpowiednio 52,5% wskazań. Na pojedyncze, sprawdzone przykłady wskazało 34,3% szkół publicznych i 30,3% niepublicznych. Łącznie 13% szkół publicznych nie podejmowało działań w tym zakresie, z czego 8,9% podejmuje już stosowne działania celem ich wypracowania.

Wykres 3. Wypracowanie w szkołach dobrych praktyk związanych z nowymi zasadami pracy domowej – szkoły publiczne i niepubliczne

Odpowiedzi na pytanie: „Czy w Pani/Pana szkole wypracowano dobre praktyki związane z nowymi zasadami pracy domowej?”



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród dyrektorów i dyrektorek szkół podstawowych.

Kiedy analizuje się rozkład odpowiedzi szkół publicznych w zależności od wielkości szkoły, wyraźnie widać, że dobre praktyki najczęściej wypracowano w największych szkołach i są one stosowane są w wielu klasach lub przedmiotach (52,9%). Istotny jest także wpływ typu miejscowości, bowiem najczęściej dobre praktyki stosowane w wielu klasach lub na wielu przedmiotach deklarowali dyrektorzy i dyrektorki szkół zlokalizowanych w miastach z powyżej 500 tys. mieszkańców (56,6%), gdzie też najrzadziej wskazywano na brak działań w tym zakresie – łącznie 6,6%.

Tabela 8. Wypracowanie w szkołach dobrych praktyk związanych z nowymi zasadami pracy domowej – według wielkości szkoły i typu miejscowości (szkoły publiczne)

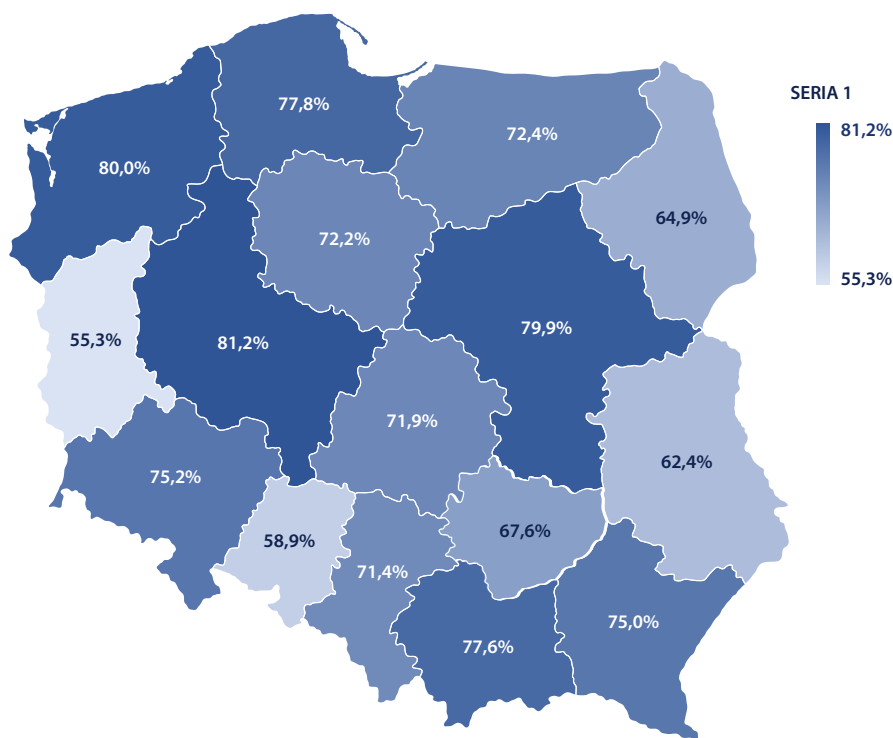
Odpowiedzi na pytanie: „Czy w Pani/Pana szkole wypracowano dobre praktyki związane z nowymi zasadami pracy domowej?”

Działania	Wielkość szkoły – liczba uczniów			Typ miejscowości w tys. mieszkańców				
	do 150	151–600	ponad 600	wieś	miasto do 20	miasto 20–100	miasto 100–500	miasto pow. 500
Tak, wprowadzono i stosuje się je w wielu klasach lub przedmiotach	37,5%	38,5%	52,9%	36,2%	51,3%	35,0%	43,1%	56,6%
Tak, występują pojedyncze, ale sprawdzone przykłady	33,8%	35,9%	28,3%	37,5%	25,6%	35,3%	24,2%	27,2%
Nie, ale podejmowane są działania w celu ich wypracowania	9,4%	9,5%	4,3%	10,0%	8,7%	9,8%	5,2%	2,9%
Nie, nie podjęto jeszcze takich działań	4,5%	4,0%	2,7%	4,4%	0,5%	5,2%	4,6%	3,7%
Trudno powiedzieć	14,8%	12,1%	11,8%	11,9%	13,9%	14,7%	22,9%	9,6%
Ogółem	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród dyrektorów i dyrektorek szkół podstawowych.

Wykres 4. Wypracowanie w szkołach dobrych praktyk związanych z nowymi zasadami pracy domowej – szkoły publiczne

Odsetek odpowiedzi „Tak, wprowadzono i stosuje się je w wielu klasach lub przedmiotach” oraz „Tak, występują pojedyncze, ale sprawdzone przykłady” na pytanie: „Czy w Pani/Pana szkole wypracowano dobre praktyki związane z nowymi zasadami pracy domowej?”



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród dyrektorów i dyrektorek szkół podstawowych.

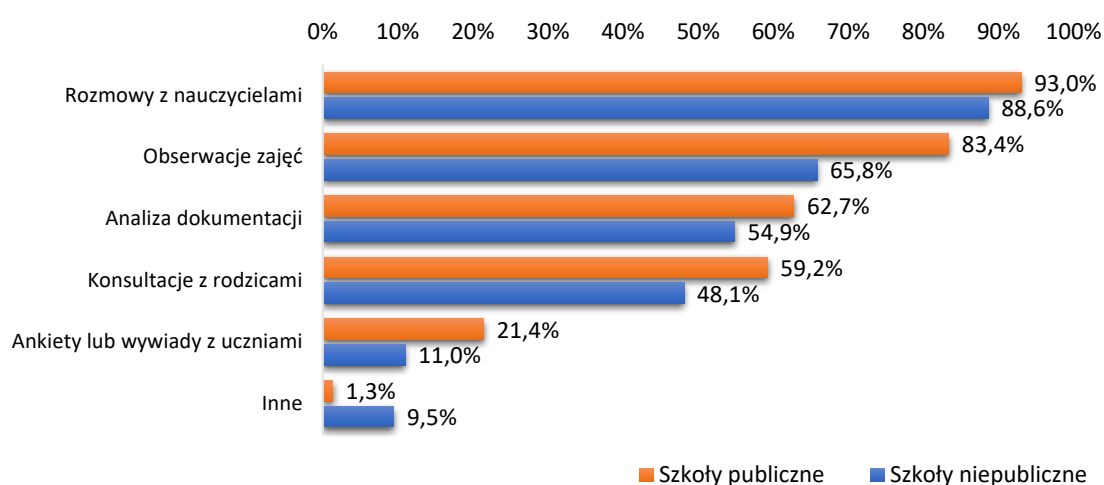
Powyższa mapa prezentuje rozkład szkół publicznych w poszczególnych województwach, które mają wypracowane dobre praktyki w zakresie prac domowych i jest to suma wskazań na kategorię wprowadzenia i stosowania ich w wielu klasach lub na wielu przedmiotach oraz pojedynczych, lecz sprawdzonych przykładów. Najwyższe wskaźniki w tym zakresie odnotowano w województwach wielkopolskim (81,2%), zachodniopomorskim (80%) i mazowieckim (79,9%), a najniższe – w lubuskim (55,3%) i opolskim (58,9%).

Problematykę pogłębiono poprzez zadanie pytania o to, w jaki sposób szkoły monitorowały stosowanie nowych zasad dotyczących prac domowych. Jedynie 38 szkół publicznych i 4 szkoły niepubliczne (odpowiednio – 0,6% i 1,3%) wskazały, że kwestia ta ich nie dotyczy, bowiem szkoły nie monitorują stosowanych zasad. Pozostałe placówki edukacyjne prowadziły monitoring w tym zakresie, najczęściej poprzez rozmowy z nauczycielami (93% – szkoły publiczne, 88,6% – niepubliczne), obserwację zajęć (83,4% – szkoły publiczne, 65,8% – niepubliczne), analizę dokumentacji (62,7% – szkoły publiczne, 54,9% – niepubliczne) i konsultacje z rodzicami

(59,2% – szkoły publiczne, 48,1% – niepubliczne). Najczęściej wykorzystywane są ankiety lub wywiady z uczniami (21,4% – szkoły publiczne, 11% – niepubliczne). Należy podkreślić, że w każdym ze wskazanych sposobów monitorowania częstotliwość wskazań była wyższa dla szkół publicznych. Nie uwidoczniono w przypadku tego pytania wyraźnych różnic w zależności od wielkości szkoły czy typu miejscowości, w której szkoła jest zlokalizowana.

Wykres 5. Sposoby monitorowania stosowania nowych zasad dotyczących prac domowych w szkołach – szkoły publiczne i niepubliczne

Odpowiedzi na pytanie: „W jaki sposób szkoła monitoruje stosowanie nowych zasad dotyczących prac domowych?” z wykluczeniem kategorii „Nie dotyczy – szkoła nie monitoruje stosowania zasad”



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród dyrektorów i dyrektorek szkół podstawowych.

Dane nie sumują się do 100%, ponieważ respondent mógł wybrać więcej niż jedną odpowiedź.

3.2. Wsparcie zewnętrzne

W procesie wdrażania nowych rozwiązań edukacyjnych niezwykle istotne staje się zapewnienie dyrektorom i nauczycielom różnego rodzaju wsparcia zewnętrznego, obejmującego zarówno pomoc metodyczną, jak i organizacyjną. Szczególnego znaczenia nabierają tu materiały opracowane przez wyspecjalizowane instytucje, które wskazują strategie postępowania oraz dobre praktyki możliwe do wykorzystania w szkołach. W opracowaniach IBE PIB wskazane jest, że odpowiednie przygotowanie materiałów informacyjnych i poradników pozwala nauczycielom i dyrektorom nie tylko lepiej zrozumieć kontekst zmian, lecz także skutecznie adaptować własny warsztat pracy do nowych warunków (Instytut Badań Edukacyjnych, 2024a).

Kolejnym ważnym wymiarem wsparcia jest przestrzeń do wymiany doświadczeń i konsultacji. Nauczyciele klas I–III oraz IV–VIII zgłaszają potrzebę nie tylko dostępu do materiałów

dydaktycznych, lecz także możliwości omówienia praktycznych problemów, jakie pojawiają się w codziennej pracy. W literaturze przedmiotu podkreśla się, że brak takich rozwiązań może prowadzić do poczucia izolacji zawodowej i trudności w konsekwentnym wdrażaniu nowych praktyk (Głos Nauczycielski, 2024).

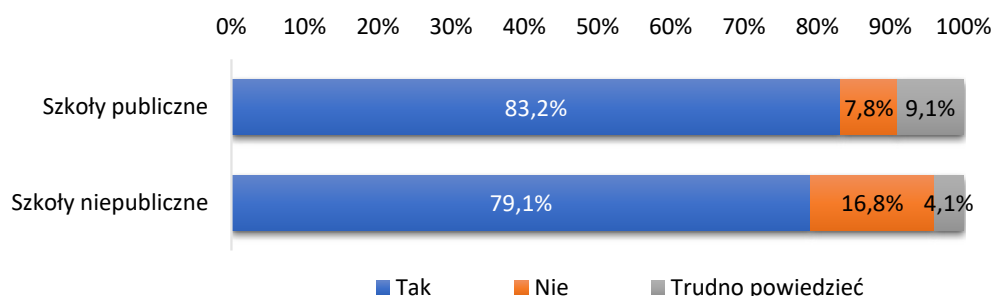
Na szczególną uwagę zasługuje rola dyrektorów, którzy stają się pośrednikami pomiędzy instytucjami centralnymi a gronem pedagogicznym. To od ich zaangażowania i umiejętności komunikacyjnych zależy, w jakim stopniu szkoła potrafi korzystać z oferowanego wsparcia zewnętrznego. Wsparcie to, w postaci informatorów, szkoleń i wytycznych, ma więc charakter nie tylko merytoryczny, lecz także systemowy, i wpływa na spójność działań w całych społecznościach szkolnych (Instytut Badań Edukacyjnych, 2024b).

3.2.1. Dyrektorzy i dyrektorki szkół

83,2% dyrektorów i dyrektorek szkół publicznych i 79,1% niepublicznych wskazało, że otrzymało wsparcie zewnętrzne w tym zakresie interpretacji i wdrażania przepisów w zakresie nowych zasad pracy domowej. Informacje, że placówki nie otrzymały wsparcia, dotyczyły 7,8% szkół publicznych (252 szkoły) i 16,8% niepublicznych (31 szkół). Choć w większym stopniu brak wsparcia dotyczył szkół niepublicznych, skala jest niewielka, jeśli weźmiemy pod uwagę, że rozporządzenie z 22 marca 2024 roku dotyczyło tylko placówek publicznych, co nie znaczy, że szkoły niepubliczne nie mogły tych zasad także wdrożyć.

Wykres 6. Otrzymanie przez szkoły wsparcia zewnętrznego w zakresie interpretacji i wdrażania przepisów – szkoły publiczne i niepubliczne

Odpowiedzi na pytanie: „Czy szkoła otrzymała wsparcie zewnętrzne w zakresie interpretacji i wdrażania przepisów?”



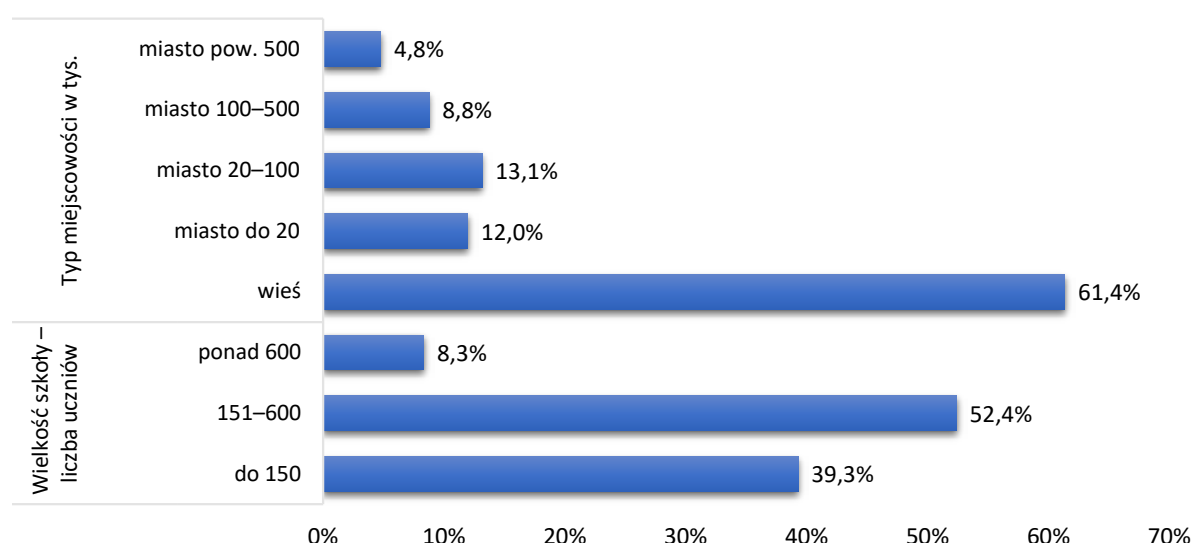
Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród dyrektorów i dyrektorek szkół podstawowych.

Poniżej przedstawiono statystyki dla szkół publicznych, które nie otrzymały wsparcia zewnętrznego w zakresie interpretacji i wdrażania przepisów związanych z rozporządzeniem

MEN z 22 marca 2024 roku. Biorąc pod uwagę typ miejscowości, w której zlokalizowana jest szkoła, w grupie tej przeważały szkoły umiejscowione na wsiach (61,4%), najmniej było natomiast szkół z miast z powyżej 500 tys. mieszkańców (4,8%). W przypadku wielkości placówek przeważały szkoły średniej wielkości (od 151 do 600 uczniów) – 52,4%, a najmniej odnotowano szkół największych (ponad 600 uczniów) – 8,3%.

Wykres 7. Charakterystyka szkół, które nie otrzymały wsparcia zewnętrznego w zakresie interpretacji i wdrażania przepisów – szkoły publiczne

Odsetek odpowiedzi „Nie, nie otrzymaliśmy wsparcia” na pytanie: „Czy szkoła otrzymała wsparcie zewnętrzne w zakresie interpretacji i wdrażania przepisów?”

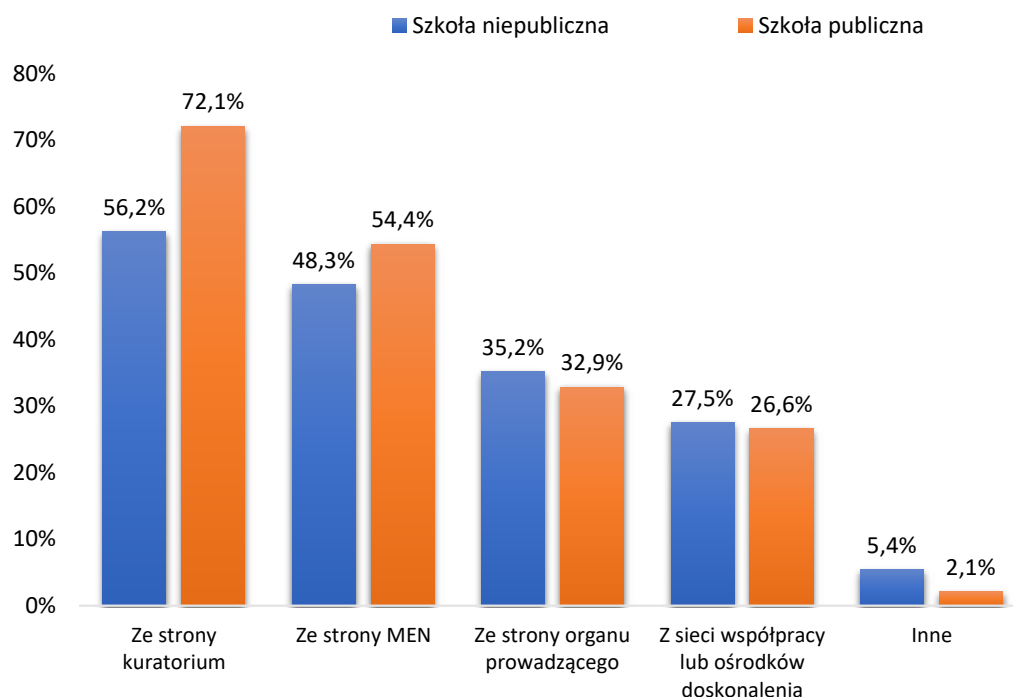


Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród dyrektorów i dyrektorek szkół podstawowych.

Szkoły, które otrzymały wsparcie zewnętrzne w zakresie interpretacji i wdrażania przepisów, najczęściej wskazywały na wsparcie ze strony kuratorium (szkoły publiczne – 72,1%, niepubliczne – 56,2%) oraz Ministerstwa Edukacji Narodowej (szkoły publiczne – 54,4%, niepubliczne – 48,3%). W tych przypadkach wsparcie to częściej deklarowały szkoły publiczne. Kolejne formy to wsparcie ze strony organu prowadzącego (szkoły publiczne – 32,9%, niepubliczne – 35,2%) oraz sieci współpracy lub ośrodków doskonalenia (szkoły publiczne – 26,6%, niepubliczne – 27,5%). W tych przypadkach wsparcie to częściej deklarowały szkoły niepubliczne.

Wykres 8. Otrzymane przez szkoły wsparcie zewnętrzne w zakresie interpretacji i wdrażania przepisów – szkoły publiczne i niepubliczne

Odpowiedzi na pytanie: „Czy szkoła otrzymała wsparcie zewnętrzne w zakresie interpretacji i wdrażania przepisów?” z wykluczeniem kategorii „Nie, nie otrzymaliśmy wsparcia”



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród dyrektorów i dyrektorek szkół podstawowych.

Dane nie sumują się do 100%, ponieważ respondent mógł wybrać więcej niż jedną odpowiedź.

Największe zróżnicowanie form wsparcia odnotowano w przypadku organu prowadzącego, gdzie najczęściej otrzymaną pomoc deklarowały szkoły największe – ponad 600 uczniów (46%), a pozostałe, tj. małe i średnie, odpowiednio – 32,4% i 30,6%. W przypadku wielkości miejscowości najczęściej były to szkoły zlokalizowane w miastach z liczbą mieszkańców od 100 do 500 tys. (59,8%), a najrzadziej na wsiach (26,8%). W przypadku wsparcia z sieci współpracy lub ośrodków doskonalenia także widać zależność, że im większa szkoła, tym częściej wskazywano na to wsparcie.

Tabela 9. Otrzymane przez szkoły wsparcie zewnętrzne w zakresie interpretacji i wdrażania przepisów – według wielkości szkoły i typu miejscowości (szkoły publiczne)

Odpowiedzi na pytanie: „Czy szkoła otrzymała wsparcie zewnętrzne w zakresie interpretacji i wdrażania przepisów?” z wykluczeniem kategorii „Nie, nie otrzymaliśmy wsparcia”

Działania	Wielkość szkoły – liczba uczniów			Typ miejscowości w tys. mieszkańców				
	do 150	151–600	ponad 600	wieś	miasto do 20	miasto 20–100	miasto 100–500	miasto pow. 500
Ze strony organu prowadzącego	32,4%	30,6%	46,0%	26,8%	30,8%	40,1%	59,8%	47,7%
Ze strony kuratorium	70,0%	74,1%	71,4%	71,2%	73,2%	71,1%	89,4%	64,1%
Z sieci współpracy lub ośrodków doskonalenia	23,1%	28,1%	34,6%	25,5%	22,9%	29,3%	28,6%	33,8%
Ze strony MEN	52,7%	55,9%	54,2%	54,8%	57,9%	54,9%	49,5%	49,9%
Inne	2,5%	2,0%	1,0%	2,1%	1,2%	1,9%	0,9%	4,5%

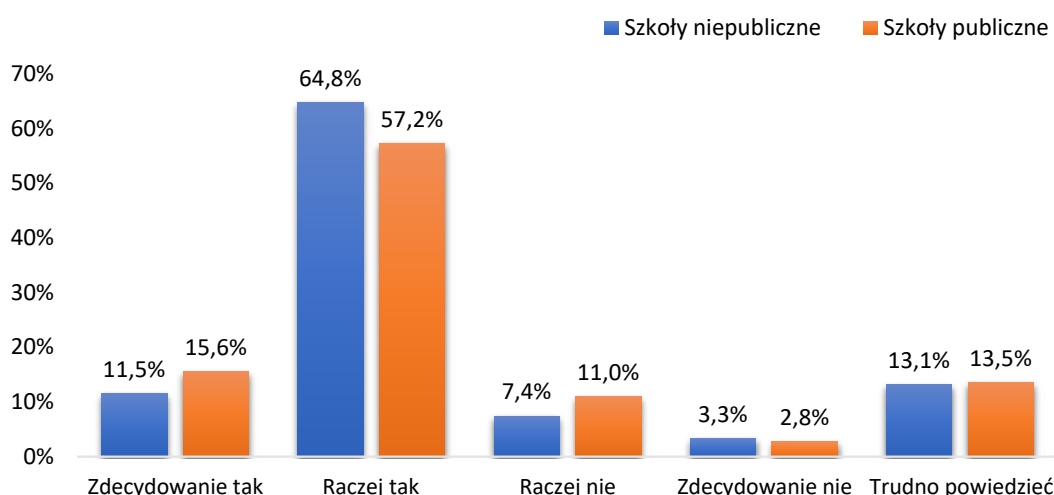
Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród dyrektorów i dyrektorek szkół podstawowych.

Dane nie sumują się do 100%, ponieważ respondent mógł wybrać więcej niż jedną odpowiedź.

Kwestia wsparcia zewnętrznego została pogłębiona o ocenę tego, czy informacje dotyczące wdrożenia zmiany, jakie szkoła otrzymała od MEN, były wystarczające. Przeważająca liczba dyrektorów i dyrektorek szkół – zarówno publicznych (72,8%), jak i niepublicznych (76,3%) – wskazała, że wsparcie to było wystarczające (suma odpowiedzi „zdecydowanie tak” i „raczej tak”), przeciwnego zdania (suma odpowiedzi „zdecydowanie nie” i „raczej nie”) było odpowiednio 13,8% przedstawicieli szkół publicznych i 10,7% niepublicznych.

Wykres 9. Ocena dyrektorów i dyrektorek, czy informacje w zakresie wdrożenia zmiany, jakie szkoła otrzymała od MEN, były wystarczające – szkoły publiczne i niepubliczne

Odpowiedzi na pytanie: „Czy Pana/i zdaniem szkoła otrzymała wystarczające informacje od MEN dotyczące wdrożenia zmiany?”

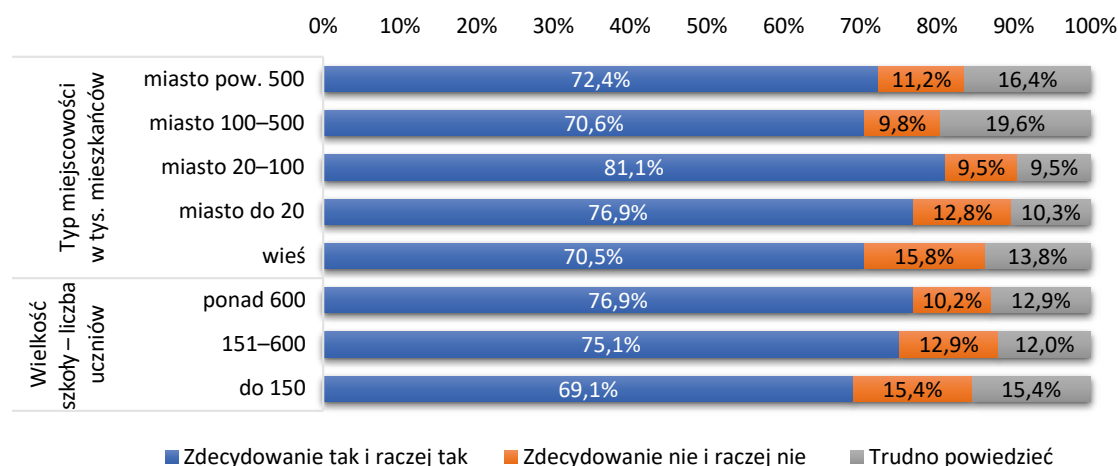


Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród dyrektorów i dyrektorek szkół podstawowych.

Ocena wsparcia w przedmiotowym zakresie ze strony MEN jest nieco zróżnicowana w zależności od wielkości szkoły. Im szkoła większa, tym częściej jej przedstawiciele wskazywali, że wsparcie było wystarczające (szkoły do 150 uczniów – 69,1%, szkoły ponad 600 uczniów – 76,9%), odwrotną zależność odnotowano w przypadku oceny negatywnej (szkoły do 150 uczniów – 15,4%, szkoły ponad 600 uczniów – 10,2%). W przypadku typu miejscowości, w której zlokalizowana jest szkoła, warto zwrócić uwagę, że najczęściej negatywne odpowiedzi wybierali przedstawiciele szkół zlokalizowanych na wsi (15,8%).

Wykres 10. Ocena dyrektorów i dyrektorek, czy informacje w zakresie wdrożenia zmiany, jakie szkoła otrzymała od MEN, były wystarczające – według wielkości szkoły i typu miejscowości (szkoły publiczne)

Odpowiedzi na pytanie: „Czy Pana/i zdaniem szkoła otrzymała wystarczające informacje od MEN dotyczące wdrożenia zmiany?”

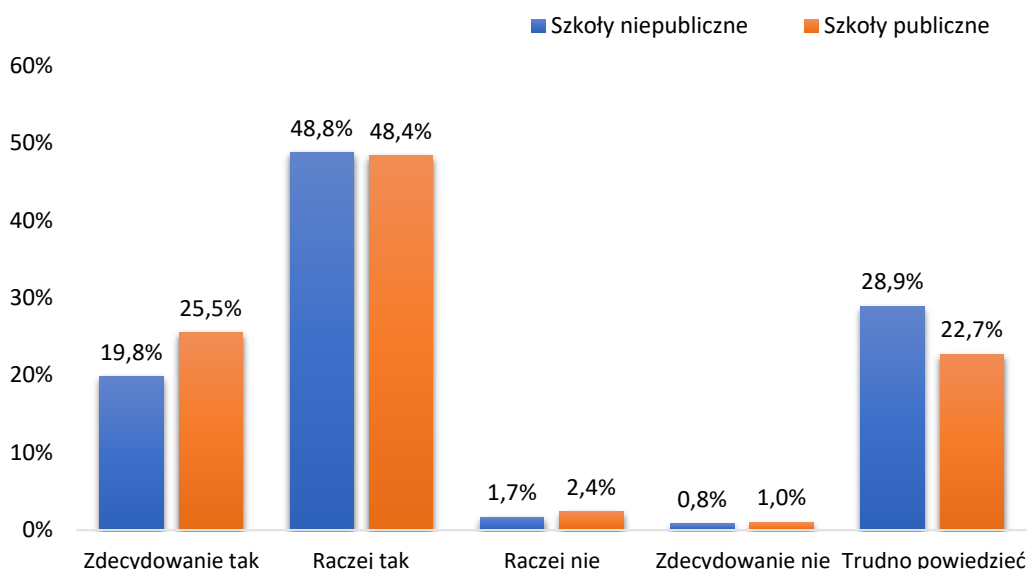


Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród dyrektorów i dyrektorek szkół podstawowych.

Niejako pochodną wsparcia są uregulowania prawne związane z wejściem w życie rozporządzenia z 22 marca 2024 roku. W związku z powyższym zapytano przedstawicieli szkół, czy obowiązki dokumentacyjne i nadzorcze (np. wymagania kuratorium) są spójne z nowymi założeniami dotyczącymi zasad zadawania i oceniania prac domowych. Zdecydowana większość przedstawicieli szkół publicznych i niepublicznych wskazała odpowiedź twierdzącą (łącznie odpowiedzi „zdecydowanie tak” i „raczej tak” – odpowiednio 73,9% i 68,6%). Jedynie 3,4% dyrekcji szkół publicznych i 2,5% niepublicznych było przeciwnego zdania. Niepokojące jest, że aż 22,7% dyrektorów i dyrektorek szkół publicznych wskazało odpowiedź „trudno powiedzieć”, co może świadczyć o niewiedzy w obszarze ich działalności zawodowej. W przypadku dyrekcji szkół niepublicznych był to nieco wyższy wskaźnik – 28,9%, jednak należy przypomnieć, że rozporządzenie z 22 marca 2024 roku dotyczy placówek publicznych, stąd w tym wypadku uzasadniona może być taka skala tego zjawiska.

Wykres 11. Ocena dyrektorów i dyrektorek, czy obowiązki dokumentacyjne i nadzorcze są spójne z nowymi założeniami dotyczącymi zasad zadawania i oceniania prac domowych – szkoły publiczne i niepubliczne

Odpowiedzi na pytanie: „Czy obowiązki dokumentacyjne i nadzorcze (np. wymagania kuratorium) są spójne z nowymi założeniami dot. zasad zadawania i oceniania prac domowych w szkołach podstawowych?”

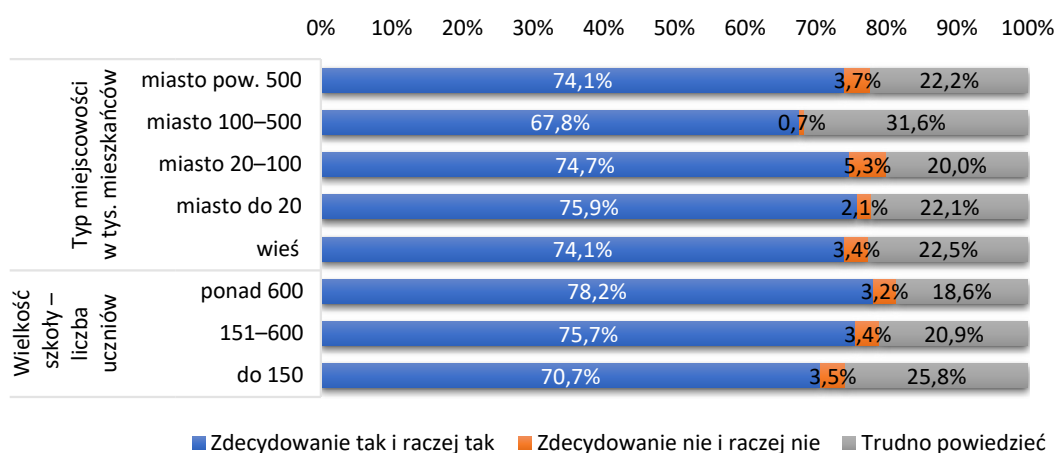


Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród dyrektorów i dyrektorek szkół podstawowych.

Im większa szkoła publiczna, tym częściej jej przedstawiciele wskazywali, że omawiane powyżej obowiązki są spójne ze zmianą dotyczącą prac domowych (suma odpowiedzi „zdecydowanie tak” i „raczej tak”) – 70,7% w szkołach do 150 uczniów, 78,2% w szkołach powyżej 600 uczniów. Niepokojący jest rozkład odpowiedzi w szkołach zlokalizowanych w miastach liczących od 100 do 500 tys. mieszkańców, gdzie aż 31,6% badanych wybrało odpowiedź „trudno powiedzieć”.

Wykres 12. Ocena dyrektorów i dyrektorek, czy obowiązki dokumentacyjne i nadzorcze są spójne z nowymi założeniami dotyczącymi zasad zadawania i oceniania prac domowych – według wielkości szkoły i typu miejscowości (szkoły publiczne)

Odpowiedzi na pytanie: „Czy obowiązki dokumentacyjne i nadzorcze (np. wymagania kuratorium) są spójne z nowymi założeniami dot. zasad zadawania i oceniania prac domowych w szkołach podstawowych?”

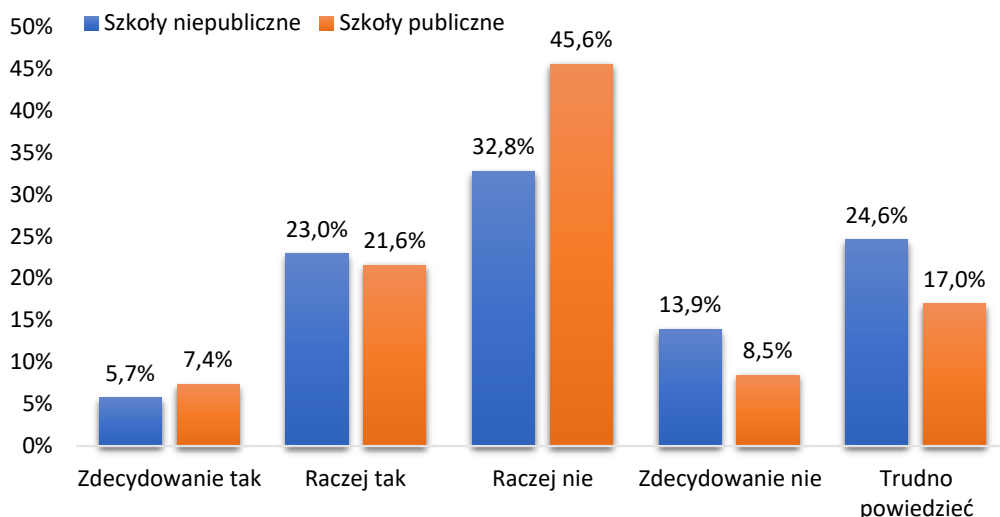


Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród dyrektorów i dyrektorek szkół podstawowych.

Istotny z punktu widzenia socjologii regionu jest wpływ lokalnego środowiska, np. wielkości miejscowości, statusu społeczno-ekonomicznego rodzin, na wdrażanie zmiany dotyczącej prac domowych. Wykres 13 ilustruje rozkład odpowiedzi dyrektorów i dyrektorek szkół podstawowych w kwestii wpływu środowiska na analizowane zjawisko. Przedstawiciele szkół publicznych i niepublicznych najczęściej wskazywali, że środowisko to nie miało wpływu na wdrażanie zmiany (suma odpowiedzi „zdecydowanie nie” i „raczej nie”) – odpowiednio 54,1% i 46,7%, z kolei na jego wpływ (suma odpowiedzi „zdecydowanie tak” i „raczej tak”) wskazało odpowiednio 29% szkół publicznych i 28,7% szkół niepublicznych.

Wykres 13. Wpływ środowiska lokalnego na sposób wdrażania zmiany – szkoły publiczne i niepubliczne

Odpowiedzi na pytanie: „Czy środowisko lokalne (np. wielkość miejscowości, status społeczno-ekonomiczny rodzin) miało wpływ na sposób wdrażania zmiany?”

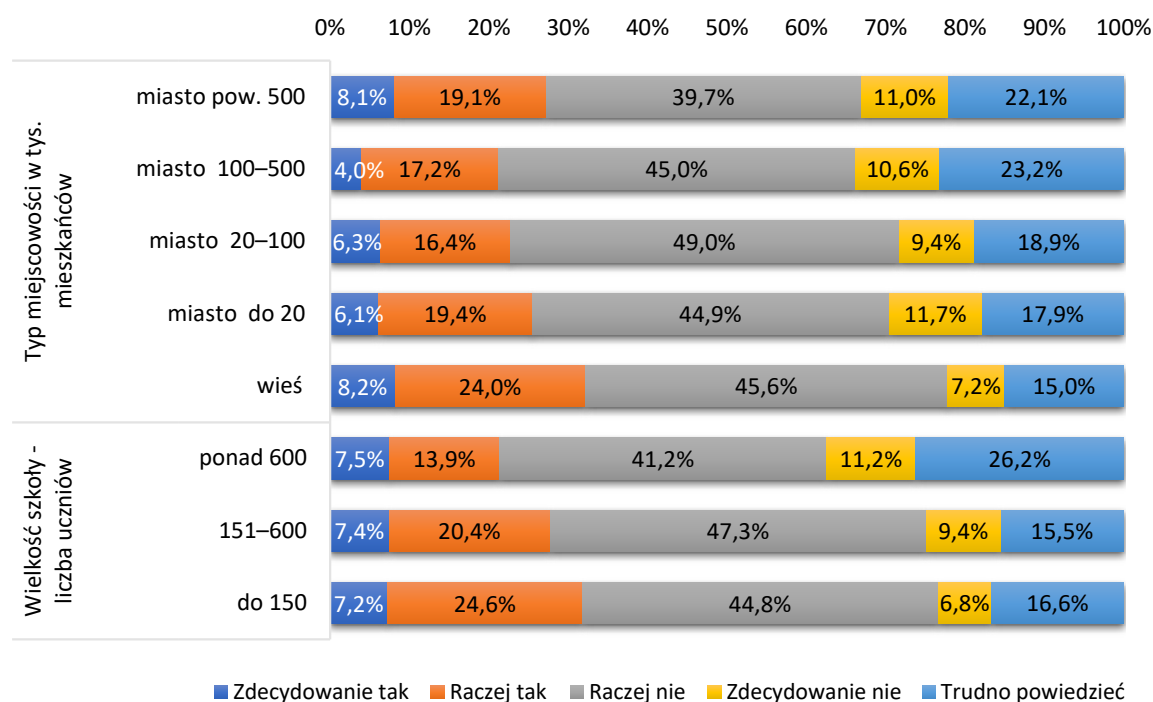


Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród dyrektorów i dyrektorek szkół podstawowych.

Wpływ środowiska lokalnego różnicuje się w zależności od wielkości szkoły oraz typu miejscowości, w której jest ona zlokalizowana. Najczęściej na jego wpływ wskazywali dyrektorzy szkół publicznych, które zlokalizowane są na wsi – 32,2% (suma odpowiedzi „zdecydowanie tak” i „raczej tak”). Ponadto widoczny jest związek między wpływem środowiska lokalnego a wielkością szkoły – im mniejsza szkoła, tym częściej jej dyrektorzy wskazywali na wpływ środowiska lokalnego (suma odpowiedzi „zdecydowanie tak” i „raczej tak”) – szkoły do 150 uczniów – 31,8%, szkoły z ponad 600 uczniami – 21,4%. Wśród największych szkół odnotowano najwyższy odsetek odpowiedzi „trudno powiedzieć” – 26,2%.

Wykres 14. Wpływ środowiska lokalnego na sposób wdrażania zmiany – według wielkości szkoły i typu miejscowości (szkoły publiczne)

Odpowiedzi na pytanie: „Czy środowisko lokalne (np. wielkość miejscowości, status społeczno-ekonomiczny rodzin) miało wpływ na sposób wdrażania zmiany?”

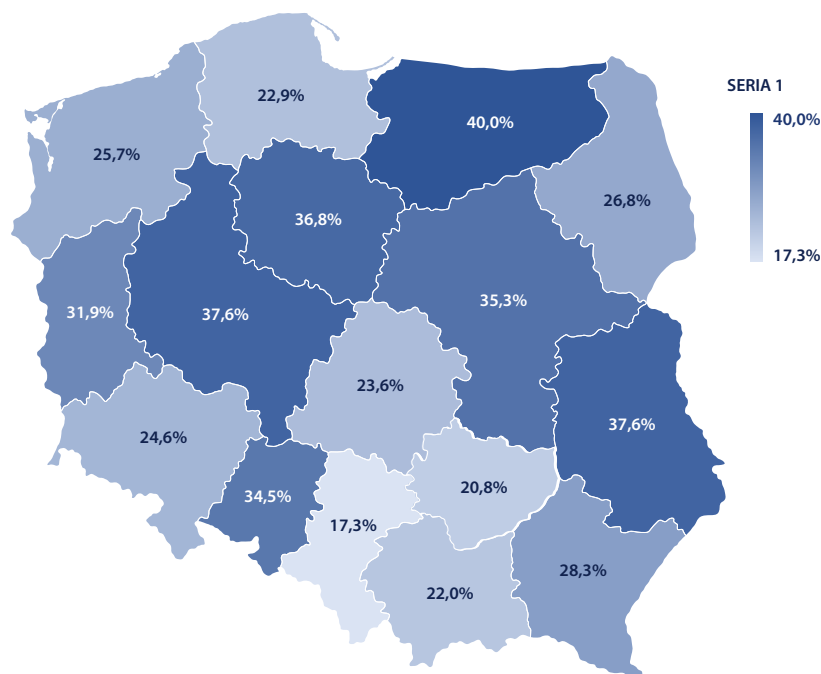


Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród dyrektorów i dyrektorek szkół podstawowych.

Najczęściej na wpływ środowiska lokalnego (suma odpowiedzi „zdecydowanie tak” i „raczej tak”) wskazywali dyrektorzy i dyrektorki szkół z województw warmińsko-mazurskiego (40%), wielkopolskiego i lubelskiego (po 37,6%), kujawsko-pomorskiego (36,8%) oraz mazowieckiego (35,3%). Najrzadziej natomiast ze śląskiego (17,3%), świętokrzyskiego (20,8%), małopolskiego (22%) i pomorskiego (22,9%).

Wykres 15. Wpływ środowiska lokalnego na sposób wdrażania zmiany, tj. suma odpowiedzi „zdecydowanie tak” i „raczej tak” – szkoły publiczne

Odsetek odpowiedzi „zdecydowanie tak” i „raczej tak” na pytanie: „Czy środowisko lokalne (np. wielkość miejscowości, status społeczno-ekonomiczny rodzin) miało wpływ na sposób wdrażania zmiany?”



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród dyrektorów i dyrektorek szkół podstawowych.

3.2.2. Nauczyciele i nauczycielki klas I–III

Kolejną grupą, która wskazała zakres wsparcia w związku z wdrażaniem zmiany, w tym wypadku metodycznego, byli nauczyciele klas I–III. Należy zaznaczyć, że odpowiednio 13,1% nauczycieli szkół publicznych i 13,7% niepublicznych wskazało, że nie otrzymali żadnego wsparcia metodycznego w tym zakresie. Jednocześnie odpowiednio 25,2% i 17,8% badanych miało trudności z odpowiedzią bądź też nie pamiętało. Najczęściej wskazywaną formą było wsparcie w ramach zespołu nauczycielskiego (88,9% – szkoły publiczne i 78,4% – niepubliczne), korzystanie z ogólnodostępnych źródeł online (87,2% – szkoły publiczne i 80,4% – niepubliczne) oraz z materiałów lub wskazówek udostępnionych przez dyrektora, wicedyrektora szkoły lub lidera zespołu (70,4% – szkoły publiczne i 67,6% – niepubliczne). Nieco rzadziej badani wskazywali na udział w webinarium lub zapoznanie się z nagraniem szkoleniem online (69,1% – szkoły publiczne i 55,9% – niepubliczne), udział w szkoleniu stacjonarnym organizowanym przez szkołę, organ prowadzący lub zewnętrzną instytucję (57% – szkoły publiczne i 54,5% – niepubliczne) oraz pisemne materiały dydaktyczne lub informacyjne (43,7% – szkoły publiczne

i 40,6% – niepubliczne). Zdecydowanie rzadziej nauczyciele i nauczycielki deklarowali udział w konsultacjach z doradcą metodycznym lub innym specjalistą (28,5% – szkoły publiczne i 21,6% – niepubliczne) oraz inny rodzaj wsparcia (3,2% – szkoły publiczne i 3% – niepubliczne).

Tabela 10. Deklaracja otrzymania poszczególnych form wsparcia metodycznego związanego z wdrażaniem nowych zasad pracy domowej – szkoły publiczne i niepubliczne

Odsetek odpowiedzi „tak” na pytanie: „Czy otrzymał/a Pan/i wsparcie metodyczne związane z wdrażaniem nowych zasad pracy domowej?”

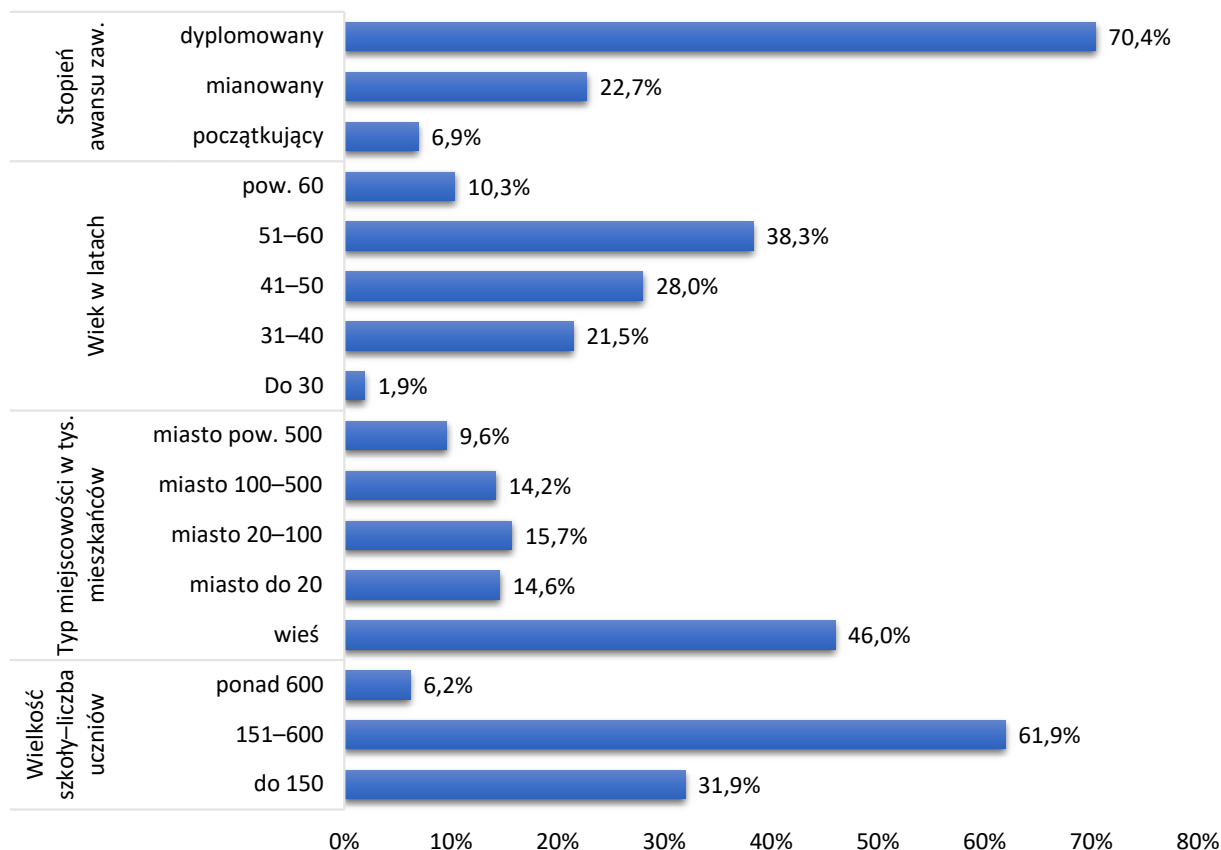
	Typ szkoły	
	szkoły publiczne	szkoły niepubliczne
Uzyskałem/am wsparcie w ramach zespołu nauczycielskiego w szkole	88,9%	78,4%
Korzystałem/am z ogólnodostępnych źródeł online	87,2%	80,4%
Korzystałem/am z materiałów lub wskazówek udostępnionych przez dyrektora szkoły/wicedyrektora/lidera zespołu	70,4%	67,6%
Uczestniczyłem/am w webinarium lub obejrzałem/am nagranie szkoleniowe online	69,1%	55,9%
Uczestniczyłem/am w szkoleniu stacjonarnym organizowanym przez szkołę, organ prowadzący lub instytucję zewnętrzną	57,0%	54,5%
Otrzymałem/am pisemne materiały dydaktyczne lub informacyjne	43,7%	40,6%
Miałem/am możliwość konsultacji z doradcą metodycznym lub innym specjalistą	28,5%	21,6%
Trudno powiedzieć/nie pamiętam	25,2%	17,8%
Nie otrzymałem/am żadnego wsparcia metodycznego w tym zakresie	13,1%	13,7%
Inne	3,2%	3,0%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród nauczycieli i nauczycielek klas I–III.

Poniżej przedstawiona jest charakterystyka nauczycieli szkół publicznych, którzy nie otrzymali wsparcia metodycznego w związku z wdrażaniem nowych zasad dotyczących pracy domowej. Najczęściej na brak wsparcia wskazywali nauczyciele dyplomowani (70,4%), w średnim wieku (41 do 50 lat – 28% i 51 do 60 lat – 38,3%), ze szkół zlokalizowanych na wsi (46%) oraz szkół o średniej wielkości (od 151 do 600 uczniów) – 61,9%.

Wykres 16. Charakterystyka nauczycieli, którzy nie otrzymali żadnego wsparcia metodycznego w zakresie wdrażania nowych zasad pracy domowej – szkoły publiczne

Odsetek odpowiedzi „tak” dla kategorii „Nie otrzymałem/am żadnego wsparcia metodycznego w tym zakresie” w pytaniu: „Czy otrzymał/a Pan/i wsparcie metodyczne związane z wdrażaniem nowych zasad pracy domowej?”



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród nauczycieli i nauczycielek klas I–III.

3.2.3. Nauczyciele i nauczycielki klas IV–VIII

Opinia nauczycieli, którzy bezpośrednio realizują założenia zmiany dotyczącej prac domowych, jest bardzo istotna. Ich doświadczenia i poziom otrzymanego wsparcia metodycznego stanowią istotny element oceny skuteczności działań wewnętrznych szkoły. W szczególności warto przyjrzeć się, w jaki sposób nauczyciele klas IV–VIII zostali przygotowani do wdrożenia nowych zasad zadawania prac domowych, które od 1 kwietnia 2024 roku mają charakter dobrowolny i nie podlegają ocenie.

Tabela 11. Deklaracja otrzymania poszczególnych form wsparcia metodycznego związanego z wdrażaniem nowych zasad pracy domowej – szkoły publiczne i niepubliczne

Odsetek odpowiedzi „tak” na pytanie: „Czy otrzymał/a Pan/i wsparcie metodyczne związane z wdrażaniem nowych zasad pracy domowej?”

	Typ szkoły	
	szkoły publiczne	szkoły niepubliczne
Korzystałem/am z ogólnodostępnych źródeł online	83,6%	80,6%
Uzyskałem/am wsparcie w ramach zespołu nauczycielskiego w szkole	82,9%	75,9%
Uczestniczyłem/am w webinarium lub obejrzałem/am nagranie szkoleniowe online	63,6%	53,5%
Korzystałem/am z materiałów lub wskazówek udostępnionych przez dyrektora szkoły/wicedyrektora/lidera zespołu	63,2%	65,1%
Uczestniczyłem/am w szkoleniu stacjonarnym organizowanym przez szkołę, organ prowadzący lub instytucję zewnętrzną	49,1%	49,7%
Otrzymałem/am pisemne materiały dydaktyczne lub informacyjne	33,5%	33,3%
Miałem/am możliwość konsultacji z doradcą metodycznym lub innym specjalistą	28,8%	20,8%
Trudno powiedzieć/nie pamiętam	23,6%	17,0%
Nie otrzymałem/am żadnego wsparcia metodycznego w tym zakresie	13,5%	12,7%
Inne	3,9%	4,6%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród nauczycieli i nauczycielek klas IV–VIII.

Tabela 11 przedstawia zestawienie procentowe nauczycieli, którzy skorzystali z różnych form wsparcia metodycznego w związku z wdrażaniem zmiany dotyczącej prac domowych. Dane porównują odpowiedzi nauczycieli zatrudnionych w szkołach publicznych i niepublicznych, uwzględniając zarówno działania organizowane przez instytucje zewnętrzne, jak i te podejmowane wewnątrz placówek.

W szkołach publicznych 49,1% nauczycieli uczestniczyło w szkoleniach stacjonarnych, podczas gdy w szkołach niepublicznych odsetek ten wyniósł 49,7%. Webinaria oraz nagrania szkoleniowe online cieszyły się większym zainteresowaniem – skorzystało z nich 63,6% nauczycieli w szkołach publicznych i 53,5% w niepublicznych. Pisemne materiały dydaktyczne lub informacyjne

otrzymało 33,5% nauczycieli w szkołach publicznych oraz 33,3% w niepublicznych. Możliwość konsultacji z doradcą metodycznym lub innym specjalistą zadeklarowało 28,8% nauczycieli w szkołach publicznych i 20,8% w niepublicznych.

Wysoki poziom odnotowano w zakresie współpracy zespołowej – aż 82,9% nauczycieli w szkołach publicznych i 75,9% w niepublicznych uzyskało pomoc w ramach zespołu nauczycielskiego. Z materiałów lub zasobów udostępnionych przez dyrektora, wicedyrektora lub lidera zespołu skorzystało 63,2% nauczycieli w szkołach publicznych i 65,1% w niepublicznych. Ogólnodostępne źródła online były wykorzystywane najczęściej – przez 83,6% nauczycieli w szkołach publicznych i 80,6% w niepublicznych, co potwierdza ich dominującą rolę jako źródła wiedzy metodycznej. Brak jakiegokolwiek wsparcia zadeklarowało 13,5% nauczycieli w szkołach publicznych i 12,7% w niepublicznych. Inne formy wsparcia zgłosiło 3,9% nauczycieli w szkołach publicznych i 4,6% w niepublicznych.

Z powyższych danych wynika, że nauczyciele klas IV–VIII otrzymali wsparcie w różnym zakresie, przy czym dominującą rolę odgrywały źródła cyfrowe oraz współpraca zespołowa. Szkoły publiczne częściej oferowały formalne formy wsparcia, takie jak szkolenia i konsultacje, natomiast szkoły niepubliczne wykazywały większą aktywność w zakresie bezpośredniego wsparcia ze strony kadry kierowniczej. Niezależnie od typu placówki, kluczowe jest zapewnienie systemowego, dostępnego i zróżnicowanego wsparcia metodycznego, które umożliwi nauczycielom skuteczne wdrażanie zmiany w praktyce.

W celu bliższego przyjrzenia się sposobom, w jakie nauczyciele różnych stopni awansu zawodowego korzystają ze wsparcia metodycznego w kontekście wdrażania nowych zasad pracy domowej, opracowano zestawienie procentowe przedstawione w tabeli 12. Analiza ta pozwala uchwycić różnice w dostępności i wykorzystaniu poszczególnych form pomocy, a także wskazać, które z nich cieszą się największym zainteresowaniem wśród nauczycieli początkujących, mianowanych i dyplomowanych.

Tabela 12. Deklaracja otrzymania poszczególnych form wsparcia metodycznego związanego z wdrażaniem nowych zasad pracy domowej – według stopnia awansu zawodowego (szkoły publiczne)

Odsetek odpowiedzi „tak” na pytanie: „Czy otrzymał/a Pan/i wsparcie metodyczne związane z wdrażaniem nowych zasad pracy domowej?”

	Stopień awansu zawodowego		
	początkujący	mianowany	dplomowany
Uczestniczyłem/am w szkoleniu stacjonarnym organizowanym przez szkołę, organ prowadzący lub instytucję zewnętrzną (np. rada pedagogiczna, szkolenie prowadzone przez doradcę metodycznego, ODN)	52,0%	54,9%	47,6%
Uczestniczyłem/am w webinarium lub obejrzałem/am nagranie szkoleniowe online (np. szkolenie dostępne na platformie szkoleniowej, YouTube, Teams, Zoom) związane z wdrażaniem nowych zasad pracy domowej	63,3%	67,8%	62,5%
Otrzymałem/am pisemne materiały dydaktyczne lub informacyjne (np. przewodniki dla nauczycieli, scenariusze lekcji, przykładowe zadania, broszury metodyczne)	40,3%	35,3%	33,0%
Miałem/am możliwość konsultacji z doradcą metodycznym lub innym specjalistą (np. indywidualne lub grupowe spotkania, konsultacje telefoniczne lub online)	30,8%	29,8%	28,3%
Uzyskałem/am wsparcie w ramach zespołu nauczycielskiego w szkole (np. współpraca w ramach zespołu przedmiotowego, wymiana dobrych praktyk między nauczycielami)	78,1%	83,3%	82,9%
Korzystałem/am z materiałów lub wskazówek udostępnionych przez dyrektora szkoły/wicedyrektora/lidera zespołu (np. prezentacje, instrukcje, rekomendacje dotyczące organizacji pracy domowej)	63,5%	64,5%	63,0%
Korzystałem/am z ogólnodostępnych źródeł online (samodzielnie) (np. blogi edukacyjne, portale metodyczne, fora nauczycielskie, grupy w mediach społecznościowych)	87,4%	84,7%	82,8%
Nie otrzymałem/am żadnego wsparcia metodycznego w tym zakresie	9,4%	13,9%	13,1%
Trudno powiedzieć/nie pamiętam	17,8%	18,1%	24,8%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród nauczycieli i nauczycielek klas IV–VIII.

Z danych wynika, że najczęściej wybieraną formą wsparcia przez wszystkie grupy nauczycieli było samodzielne korzystanie z ogólnodostępnych źródeł online, takich jak blogi edukacyjne, portale metodyczne czy grupy w mediach społecznościowych. W tej kategorii najwyższy odsetek odnotowano wśród nauczycieli początkujących (87,4%), nieco niższy wśród mianowanych (84,7%) i dyplomowanych (82,8%). Wysoką popularnością cieszyło się również wsparcie zespołu nauczycielskiego w szkole, z którego skorzystało ponad 78% nauczycieli początkujących i ponad 83% nauczycieli mianowanych oraz dyplomowanych. Webinaria i szkolenia online również były chętnie wybierane, szczególnie przez nauczycieli mianowanych (67,8%). Z kolei najmniejszym zainteresowaniem cieszyły się konsultacje z doradcą metodycznym lub innym specjalistą – z tej formy skorzystało jedynie około 30% nauczycieli, niezależnie od stopnia awansu. Podobnie niskie wyniki odnotowano w kategorii pisemnych materiałów dydaktycznych, które otrzymało mniej niż 41% respondentów. Co istotne, odsetek nauczycieli deklarujących brak jakiegokolwiek wsparcia metodycznego był najwyższy wśród nauczycieli mianowanych (13,9%) i dyplomowanych (13,1%), a najniższy wśród początkujących (9,4%).

Analiza wskazuje na wyraźne preferencje nauczycieli wobec form wsparcia, z dominacją źródeł online i współpracy zespołowej. Jednocześnie ujawnia obszary wymagające wzmocnienia, takie jak dostępność konsultacji specjalistycznych czy dystrybucja materiałów dydaktycznych. Wyniki te mogą stanowić cenną wskazówkę dla instytucji odpowiedzialnych za doskonalenie zawodowe nauczycieli i mogą umożliwić lepsze dopasowanie działań wspierających do rzeczywistych potrzeb nauczycieli i nauczycielek. Na podstawie danych można sformułować kilka istotnych wniosków. Po pierwsze, wsparcie organizowane wewnątrz szkoły – zarówno przez dyrekcję, jak i zespoły nauczycielskie – okazało się najczęściej dostępne i najskuteczniejsze. Po drugie, nauczyciele wykazali dużą inicjatywę w samodzielnym poszukiwaniu zasobów edukacyjnych, co może być zarówno pozytywnym przejawem autonomii zawodowej, jak i sygnałem niedoboru systemowego wsparcia zewnętrznego. Po trzecie, stosunkowo niski poziom udziału w szkoleniach stacjonarnych oraz ograniczony dostęp do konsultacji ze specjalistami wskazują na potrzebę wzmocnienia tych form pomocy, szczególnie w kontekście wdrażania nowych rozwiązań programowych i metodycznych. Warto również podkreślić, że choć rozporządzenie zobowiązywało szkoły publiczne do zapewnienia wsparcia, jego realizacja przybrała różnorodne formy, a poziom dostępności poszczególnych działań był zróżnicowany. Wsparcie nie może być traktowane jako jednorazowa interwencja administracyjna, lecz powinno stać się trwałym elementem kultury organizacyjnej szkoły. Szczególnie nauczyciele klas IV i VIII, pracujący na etapach przejściowych edukacji, wymagają stabilnego, wielowymiarowego wsparcia – zarówno metodycznego, technologicznego, jak i emocjonalnego. Dane potwierdzają, że szkoły publiczne w większości przypadków wywiązały się z obowiązku zapewnienia wsparcia nauczycielom. Niemniej jednak,

aby działania te miały trwały charakter i realnie wpływały na jakość edukacji, konieczne jest ich systemowe zakorzenienie oraz dalsze rozwijanie – nie tylko w odpowiedzi na regulacje prawne, lecz przede wszystkim w trosce o profesjonalny rozwój nauczycieli i dobro uczniów.

Niemniej jednak zróżnicowany poziom dostępności poszczególnych form pomocy oraz obecność grup nauczycieli, którzy nie odczuli wsparcia, wskazują na potrzebę dalszego doskonalenia mechanizmów komunikacji, organizacji i monitorowania działań wspierających. W kontekście długofalowego rozwoju edukacji wsparcie metodyczne powinno być traktowane nie jako interwencja regulacyjna, lecz jako stały element kultury profesjonalnej szkoły.

3.3. Podsumowanie

Wdrożenie zmian wynikających z nowych zasad dotyczących prac domowych wiązało się zarówno z działaniami wewnętrznymi szkoły, jak i ze wsparciem z zewnątrz. Dyrektorzy i dyrektorki szkół publicznych najczęściej organizowali spotkania – rady pedagogicznej (83,6%), z rodzicami i opiekunami (66,8%), zespołów nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej (62,8%) i zespołów przedmiotowych, tj. nauczycieli klas IV–VIII (61,8%). 39,5% dyrektorek i dyrektorów szkół publicznych zadeklarowało, że wypracowali dobre praktyki związane z nowymi zasadami pracy domowej, które są stosowane w wielu klasach lub przedmiotach. Z kolei monitorowanie nowych zasad najczęściej odbywa się poprzez rozmowy z nauczycielami (93% – szkoły publiczne) i obserwację zajęć (83,4% – szkoły publiczne).

Zdecydowana większość szkół otrzymała wsparcie zewnętrzne w zakresie interpretacji i wdrażania przepisów dotyczących nowych zasad pracy domowej (83,2% szkół publicznych), najczęściej wskazywano na wsparcie ze strony kuratorium (szkoły publiczne – 72,1%, niepubliczne – 56,2%) oraz Ministerstwa Edukacji Narodowej (szkoły publiczne – 54,4%, niepubliczne – 48,3%). Ponadto większość dyrekcji szkół (72,8% publicznych) oceniała, że informacje dotyczące wdrożenia zmiany, jakie otrzymały ze strony MEN, były wystarczające. Podobnie większość dyrektorów i dyrektorek szkół wskazała, że obowiązki dokumentacyjne i nadzorcze są spójne z nowymi założeniami dotyczącymi zasad zadawania i oceniania prac domowych (73,9% szkół publicznych).

Otrzymanie wsparcia w zakresie wdrożenia nowych zasad deklarowali także w większości nauczyciele, choć odpowiednio 13,1% nauczycieli klas I–III i 13,5% nauczycieli klas IV–VIII ze szkół publicznych przyznało, że nie otrzymało żadnego wsparcia metodycznego w tym zakresie. Badani, którzy taką pomoc otrzymali, najczęściej wskazywali na wsparcie w ramach zespołu nauczycielskiego, ogólnodostępne źródła on-line oraz materiały lub wskazówki udostępnione przez dyrektora, wicedyrektora szkoły lub lidera zespołu.

4. Praktyki przed 1 kwietnia 2024 roku

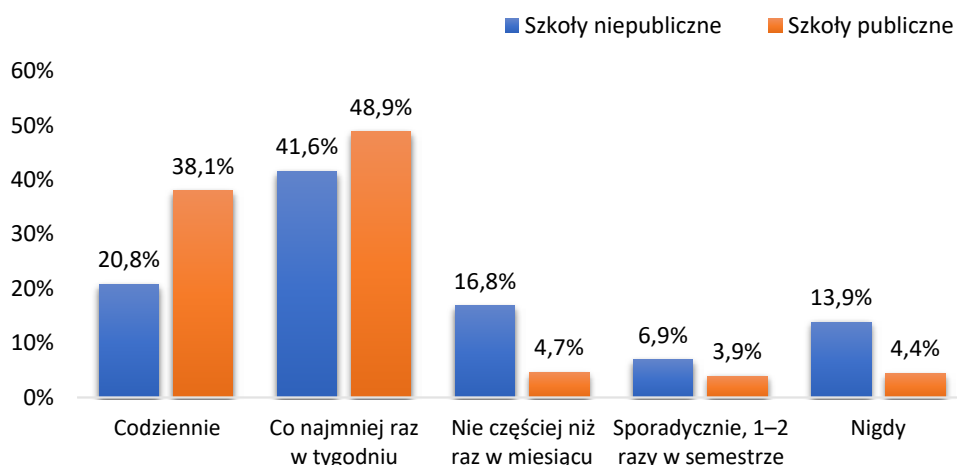
Debata nad zasadnością pracy domowej w edukacji nie rozpoczęła się wraz ze zmianą w zakresie prac domowych z 2024 roku – była ona poprzedzona wieloletnimi obserwacjami i krytycznymi analizami praktyk szkolnych. Praca domowa często nie spełnia oczekiwanych funkcji edukacyjnych, a jej wpływ na rozwój ucznia bywa przeceniany, zwłaszcza w edukacji wczesnoszkolnej (Kohn, 2018). W polskich szkołach przed 1 kwietnia 2024 roku dominowały zróżnicowane podejścia do zadawania prac domowych, zależne m.in. od stopnia awansu zawodowego nauczyciela, wielkości placówki oraz lokalnych uwarunkowań organizacyjnych. Analiza tych praktyk pozwala nie tylko uchwycić punkt wyjścia dla wdrażanych zmian, lecz także zrozumieć, które elementy dotychczasowego systemu mogą wspierać lub utrudniać ich skuteczne wdrożenie.

4.1. Nauczyciele i nauczycielki klas I–III

Istotne dla ewaluacji prac domowych jest porównanie praktyk nauczycieli i nauczycielek w tym zakresie, nim wdrożono zmiany. Wykres 17 przedstawia częstotliwość zadawania prac domowych przez nauczycielki i nauczycieli klas I–III przed 1 kwietnia 2024 roku. Nauczyciele i nauczycielki szkół publicznych stosunkowo częściej zadawali prace domowe niż nauczyciele szkół niepublicznych. Codziennie prace domowe zadawało 38,1% nauczycieli szkół publicznych i 20,8% niepublicznych, z kolei co najmniej raz w tygodniu odpowiednio – 48,9% i 41,6%. Im niższa częstotliwość zadawania prac domowych, tym wyższy udział nauczycieli szkół niepublicznych. Prace domowe nie częściej niż raz w miesiącu zadawało już jedynie 4,7% nauczycieli szkół publicznych i 16,8% niepublicznych, natomiast sporadycznie odpowiednio – 3,9% o 6,9%. Podobnie jedynie 4,4% nauczycieli szkół publicznych zadeklarowało, że nigdy nie zadawało prac domowych, a w przypadku przedstawicieli szkół niepublicznych był to wyższy odsetek wskazań – 13,9%.

Wykres 17. Częstotliwość zadawania uczniom i uczennicom prac domowych przed 1 kwietnia 2024 roku – szkoły publiczne i niepubliczne

Odpowiedzi na pytanie: „Jak często zadawał/a Pan/i prace domowe uczniom i uczennicom przed 1 kwietnia 2024 r.?”



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród nauczycieli i nauczycielek klas I–III.

Analizując rozkłady odpowiedzi dla szkół publicznych w zależności od wielkości szkoły, można wysnuć dwa wnioski. Im mniejsza szkoła, tym częściej nauczyciele w klasach I–III codziennie zadawali prace domowe (szkoły do 150 uczniów – 42,8%, szkoły ponad 600 uczniów – 32,9%). Odwrotną zależność można zaobserwować w przypadku zadawania prac domowych co najmniej raz w tygodniu – im większa szkoła, tym częściej nauczyciele zadawali prace domowe (szkoły ponad 600 uczniów – 53,7%, szkoły do 150 uczniów – 45,4%). W przypadku typu miejscowości, w której zlokalizowana jest szkoła, charakterystyczne jest, że nauczyciele klas I–III ze szkół w miastach liczących od 20 do 100 tys. mieszkańców najczęściej wskazywali, że prace domowe zadawali codziennie (44%), dla porównania – nauczyciele ze szkół na wsiach – 29,9%. Ci sami nauczyciele (ze szkół na wsiach) stosunkowo często w porównaniu z pozostałymi zadeklarowali, że przed 1 kwietnia 2024 roku nigdy nie zadawali prac domowych – 6,8%, a im większa miejscowość, tym poziom wskazań tej odpowiedzi nieco spada, np. miasta liczące powyżej 500 tys. mieszkańców – 4,1%.

Tabela 13. Częstotliwość zadawania uczniom i uczennicom prac domowych przed 1 kwietnia 2024 roku – według wielkości szkoły i typu miejscowości (szkoły publiczne)

Odpowiedzi na pytanie: „Jak często zadawał/a Pan/i prace domowe uczniom i uczennicom przed 1 kwietnia 2024 r.?”

Działania	Wielkość szkoły – liczba uczniów			Typ miejscowości w tys. mieszkańców				
	do 150	151–600	ponad 600	wieś	miasto do 20	miasto 20–100	miasto 100–500	miasto pow. 500
Codziennie	42,8%	35,2%	32,9%	29,9%	34,7%	44,0%	35,8%	30,45%
Co najmniej raz w tygodniu	45,4%	52,2%	53,7%	51,6%	51,2%	41,9%	52,0%	55,45%
Nie częściej niż raz w miesiącu	3,7%	4,5%	5,6%	7,2%	5,5%	4,2%	4,6%	5,9%
Sporadycznie, 1–2 razy w semestrze	3,7%	4,5%	4,2%	4,5%	3,1%	4,95%	3,3%	4,1%
Nigdy	4,4%	3,6%	3,6%	6,8%	5,5%	4,95%	4,3%	4,1%
Ogółem	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród nauczycieli i nauczycielek klas I–III.

Istotne różnice w przedmiotowym zakresie zaobserwowano także w zależności od wieku i stopnia awansu zawodowego nauczycieli i nauczycielek klas I–III szkół publicznych. Im starszy nauczyciel, tym częściej codziennie zadawał prace domowe (nauczyciele do 30. roku życia – 20,8%, nauczyciele między 51. a 60. rokiem życia – 42,4%). Jednakże w grupie nauczycieli powyżej 60. roku życia odsetek ten spadł – 36%. Odwrotną tendencję zaobserwowano w przypadku nauczycieli, którzy nigdy nie zadawali prac domowych – im młodszy nauczyciel, tym częściej deklarował, że nigdy nie zadawał prac domowych (nauczyciele do 30 lat – 9,4%, nauczyciele między 51. a 60. rokiem życia – 2,3%). Podobnie jak poprzednio, wskazana prawidłowość nie dotyczy najstarszych nauczycieli, którzy nieco częściej niż ci między 51. a 60. rokiem życia nie zadawali prac domowych – 3,4%. Weryfikując rozkład odpowiedzi w zależności od stopnia awansu zawodowego, można wysnuć dwa główne wnioski. Po pierwsze, im wyższy poziom awansu nauczycieli i nauczycielek klas I–III szkół publicznych, tym częściej deklarowali, że codziennie zadawali prace domowe (nauczyciel początkujący – 21,3%, nauczyciel dyplomowany – 41%). Im niższy poziom awansu, tym rzadziej nauczyciele deklarowali, że nigdy nie zadawali prac domowych (nauczyciel początkujący – 14,8%, nauczyciel dyplomowany

– 2,7%). Podobne tendencje zaobserwowano dla odpowiedzi „co najmniej raz w tygodniu” i „nie częściej niż raz w miesiącu”.

Tabela 14. Częstotliwość zadawania uczniom i uczennicom prac domowych przed 1 kwietnia 2024 roku – według wieku i stopnia awansu zawodowego nauczycieli i nauczycielek (szkoły publiczne)

Odpowiedzi na pytanie: „Jak często zadawał/a Pan/i prace domowe uczniom i uczennicom przed 1 kwietnia 2024 r.?”

	Wiek w latach					Stopień awansu zaw.		
	do 30	31–40	41–50	51–60	pow. 60	początkujący	mianowany	dypłomowany
Codziennie	20,8%	36,0%	36,9%	42,4%	36,0%	21,3%	37,3%	41,0%
Co najmniej raz w tygodniu	54,7%	49,1%	49,8%	47,5%	48,3%	54,0%	49,6%	47,8%
Nie częściej niż raz w miesiącu	7,55%	3,7%	4,7%	4,4%	7,3%	5,9%	4,8%	4,4%
Sporadycznie, 1–2 razy w semestrze	7,55%	3,4%	4,5%	3,4%	5,1%	4,0%	3,5%	4,1%
Nigdy	9,4%	7,8%	4,1%	2,3%	3,4%	14,8%	4,8%	2,7%
Ogółem	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród nauczycieli i nauczycielek klas I–III.

Nauczyciele i nauczycielki klas I–III, którzy zadawali prace domowe, wskazali także na ich formy. Najczęściej były to zadania pisemne z zakresu edukacji polonistycznej (szkoły publiczne – 80,6%, szkoły niepubliczne – 66,6%) i matematycznej (szkoły publiczne – 78,2%, szkoły niepubliczne – 63,5%), gdzie charakterystyczny jest wyższy procent obserwacji w przypadku nauczycieli reprezentujących szkoły publiczne. Nieco rzadziej badani wskazywali na edukację przyrodniczą lub społeczną (szkoły publiczne – 33,7%, szkoły niepubliczne – 30,6%). Pozostałe formy były wskazywane znacznie rzadziej, zarówno w przypadku nauczycieli reprezentujących szkoły publiczne, jak i niepubliczne. Należy jednak zwrócić uwagę, że w przypadku nauczycieli ze szkół niepublicznych odnotowano nieco wyższy procent obserwacji dla kategorii zadań rozwijających zainteresowania (21,8%) oraz kompetencje cyfrowe lub medialne (18,2%) niż reprezentujących publiczne placówki (odpowiednio 14% i 9,1%). W kategorii „inne” badani najczęściej wskazywali na naukę czytania i ćwiczenia grafomotoryczne.

Tabela 15. Najczęstsze formy prac domowych przed 1 kwietnia 2024 roku – szkoły publiczne i niepubliczne

Odpowiedzi na pytanie: „Jaką formę najczęściej miały prace domowe przed 1 kwietnia 2024 r.?”

	Typ szkoły	
	szkoły publiczne	szkoły niepubliczne
Pisemne zadania z zakresu edukacji polonistycznej	80,6%	66,6%
Pisemne zadania z zakresu edukacji matematycznej	78,2%	63,5%
Zadania z zakresu edukacji przyrodniczej lub społecznej	33,7%	30,6%
Zadania do realizacji z udziałem rodziny lub opiekunów	17,1%	18,2%
Zadania rozwijające zainteresowania	14,0%	21,8%
Zadania o charakterze praktyczno-technicznym lub artystycznym	9,6%	11,7%
Zadania rozwijające kompetencje cyfrowe lub medialne	9,1%	18,2%
Inne	9,9%	8,2%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród nauczycieli i nauczycielek klas I–III. Dane nie sumują się do 100%, ponieważ respondent mógł wybrać więcej niż jedną odpowiedź.

Weryfikując rozkład form prac domowych w zależności od wieku czy stopnia awansu zawodowego nauczyciela, należy wskazać, że brak w tym przypadku wyraźnych zależności. Jednakże warto zwrócić uwagę, że najmłodszy nauczyciele, tj. do 30. roku życia, stosunkowo często w porównaniu z innymi kategoriami wiekowymi wskazywali na kategorię zadań domowych do realizacji z udziałem rodziny lub opiekunów (30,3%). Podobną zależność odnotowano dla nauczycieli dyplomowanych i mianowanych, którzy nieco częściej wskazywali na zadania rozwijające kompetencje cyfrowe lub medialne (odpowiednio 10,1% i 7,6%).

Tabela 16. Najczęstsze formy prac domowych przed 1 kwietnia 2024 roku – według wieku i stopnia awansu zawodowego nauczycieli i nauczycielek (szkoły publiczne)

Odpowiedzi na pytanie: „Jaką formę najczęściej miały prace domowe przed 1 kwietnia 2024 r.?”

	Wiek w latach					Stopień awansu zaw.		
	do 30	31–40	41–50	51–60	pow. 60	początkujący	mianowany	dplomowany
Pisemne zadania z zakresu edukacji polonistycznej	78,3%	79,4%	79,2%	82,6%	80,2%	74,1%	82,7%	80,7%
Pisemne zadania z zakresu edukacji matematycznej	74,4%	75,9%	77,5%	80,6%	77,5%	70,1%	77,8%	79,4%
Zadania z zakresu edukacji przyrodniczej lub społecznej	20,1%	31,1%	31,4%	39,3%	29,3%	30,8%	32,2%	34,6%
Zadania do realizacji z udziałem rodziny lub opiekunów	30,3%	19,4%	13,8%	16,3%	21,7%	19,5%	17,5%	16,7%
Zadania rozwijające zainteresowania	19,3%	12,0%	15,5%	13,6%	14,1%	14,4%	12,6%	14,4%
Zadania o charakterze praktyczno-technicznym lub artystycznym	10,5%	9,0%	10,8%	8,6%	11,4%	12,5%	10,1%	9,1%
Zadania rozwijające kompetencje cyfrowe lub medialne	13,5%	6,0%	9,0%	10,5%	9,7%	4,7%	7,6%	10,1%
Inne	6,7%	10,3%	9,2%	9,8%	12,2%	8,0%	10,1%	10,1%

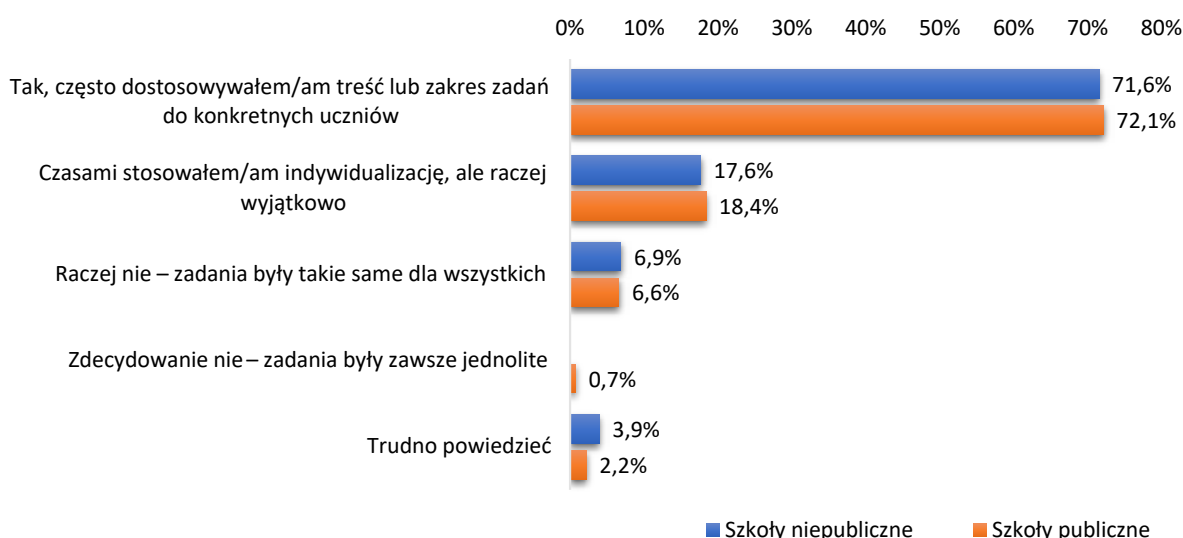
Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród nauczycieli i nauczycielek klas I–III. Dane nie sumują się do 100%, ponieważ respondent mógł wybrać więcej niż jedną odpowiedź.

Istotnym elementem prac domowych jest ich dostosowywanie do indywidualnych potrzeb uczniów i uczennic, np. ich możliwości, trudności, zainteresowań. Zdecydowana większość badanych nauczycieli i nauczycielek klas I–III wskazała, że przed 1 kwietnia 2024 roku dostosowywała prace domowe do indywidualnych potrzeb uczniów i uczennic, tj. często – 72,1% nauczycieli szkół publicznych i 71,6% niepublicznych, natomiast czasami, ale raczej wyjątkowo –

18,4% nauczycieli szkół publicznych i 17,6% niepublicznych. Jedynie 6,6% badanych ze szkół publicznych i 6,9% niepublicznych wskazało, że raczej nie, i jedynie 0,7% nauczycieli szkół publicznych, że zdecydowanie nie.

Wykres 18. Dostosowywanie prac domowych do indywidualnych potrzeb uczniów i uczennic przed 1 kwietnia 2024 roku – szkoły publiczne i niepubliczne

Odpowiedzi na pytanie: „Czy przed 1 kwietnia 2024 r. dostosowywał/a Pan/i prace domowe do indywidualnych potrzeb uczniów i uczennic (np. ich możliwości, tempa pracy, trudności, zainteresowań)?”



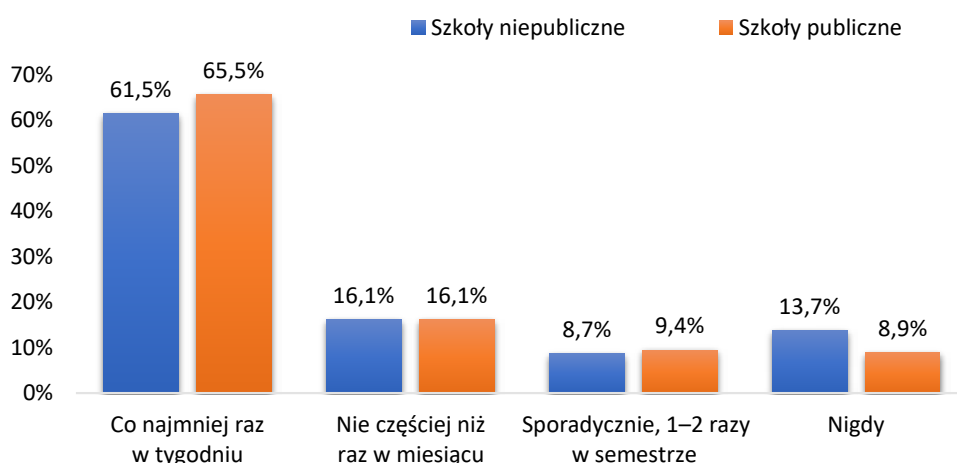
Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród nauczycieli i nauczycielek klas I–III.

4.2. Nauczyciele i nauczycielki klas IV–VIII

Zmiana zasad dotyczących zadawania i oceniania prac domowych w sposób szczególny objęła nauczycieli klas IV–VIII, funkcjonujących na etapie edukacyjnym, który łączy jeszcze elementy nauczania zintegrowanego z coraz bardziej przedmiotowym podejściem do treści kształcenia. To właśnie w tym obszarze szkolnym prace domowe były dotychczas stosowane najczęściej i pełniły różnorodne funkcje dydaktyczne – od utrwalania materiału po rozwijanie samodzielności uczniów. W niniejszym podrozdziale poddano analizie praktyki nauczycieli klas IV–VIII w okresie poprzedzającym zmianę, ze szczególnym uwzględnieniem częstotliwości zadawania prac domowych, ich form oraz stopnia indywidualizacji. Zebrane dane pozwalają lepiej zrozumieć punkt wyjścia, z którego nauczyciele przystępowali do wdrażania nowych zasad, a także ocenić, w jakim zakresie wcześniejsze doświadczenia mogą wspierać lub modyfikować ich obecne podejście do pracy dydaktycznej.

Wykres 19. Częstotliwość zadawania prac domowych przed zmianą – szkoły publiczne i niepubliczne

Odpowiedzi na pytanie: „Jak często zadawał/a Pan/i prace domowe uczniom i uczennicom, z którymi miał/a Pan/i regularne zajęcia (co najmniej raz w tygodniu) przed 1 kwietnia 2024 r.?”



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród nauczycieli i nauczycielek klas IV–VIII.

Wykres 19 przedstawia deklarowaną częstotliwość zadawania prac domowych przez nauczycieli prowadzących regularne zajęcia (co najmniej raz w tygodniu) przed 1 kwietnia 2024 roku.

Dane zostały zestawione w podziale na szkoły publiczne i niepubliczne. Z analizy wynika, że dominującą praktyką w obu typach szkół było zadawanie prac domowych co najmniej raz w tygodniu – taką odpowiedź wskazało 65,5% nauczycieli ze szkół publicznych i 61,5% z niepublicznych, co daje średnią ogólną na poziomie 65%. Pozostałe częstotliwości zadawania prac domowych, takie jak „nie częściej niż raz w miesiącu” (16,1%) oraz „sporadycznie, 1–2 razy w semestrze” (9,4% szkoły publiczne i 8,7% niepubliczne%), występowały z podobną częstotliwością niezależnie od typu placówki. Z kolei brak zadawania prac domowych przed zmianą zadeklarowało 13,7% nauczycieli ze szkół niepublicznych i 8,9% z publicznych, co może świadczyć o większej swobodzie metodycznej w placówkach niepublicznych.

Wnioski płynące z wykresu 19 potwierdzają, że przed zmianą prace domowe były powszechnym narzędziem dydaktycznym, szczególnie w szkołach publicznych. Jednocześnie dane wskazują na istnienie grupy nauczycieli, którzy już wcześniej ograniczali tę formę pracy lub całkowicie z niej rezygnowali, co może świadczyć o ich gotowości do wdrożenia nowych zasad.

W kontekście zmiany, która nadaje pracom domowym charakter dobrowolny i pozbawia je funkcji ocenającej, szczególnie istotne jest wsparcie nauczycieli w rozwijaniu alternatywnych metod pracy z uczniami. Słuszne wydaje się zatem nie tylko monitorowanie zmian w praktyce dydaktycznej, lecz także zapewnienie przestrzeni do dzielenia się doświadczeniami i dobrymi praktykami, które mogą stanowić fundament nowego podejścia do uczenia się poza klasą.

Kolejny obszar analiz to typologia zadań domowych realizowanych przez uczniów, która stanowi istotny obszar badań dydaktycznych, ponieważ odzwierciedla nie tylko cele edukacyjne nauczycieli, lecz także sposób organizacji procesu uczenia się poza klasą. Zadania domowe pełnią różnorodne funkcje – mogą służyć utrwalaniu wiedzy, rozwijaniu umiejętności praktycznych, kształtowaniu samodzielności, a także budowaniu nawyków systematyczności. Ich charakter, częstotliwość i poziom trudności zależą często od typu placówki, jej kultury pedagogicznej oraz przyjętych strategii nauczania. Porównanie szkół publicznych i niepublicznych w zakresie stosowanych typów zadań domowych pozwala uchwycić różnice w podejściu do pracy ucznia poza lekcjami, a także może wskazywać na odmienne priorytety dydaktyczne i organizacyjne. Takie zestawienie stanowi cenne źródło wiedzy dla badaczy edukacji, praktyków oraz decydentów, którzy dążą do lepszego zrozumienia mechanizmów wspierających uczenie się w różnych kontekstach szkolnych.

Tabela 17. Typy zadań domowych realizowanych przed zmianą – szkoły publiczne i niepubliczne

Odpowiedzi na pytanie: „Jaką formę najczęściej miały prace domowe przed 1 kwietnia 2024 r.?”

	Typ szkoły	
	szkoły publiczne	szkoły niepubliczne
Zadania rozwijające kompetencje cyfrowe lub medialne	33,1%	39,8%
Pisemne zadania z zakresu edukacji polonistycznej	26,6%	26,6%
Zadania rozwijające zainteresowania	24,7%	23,4%
Pisemne zadania z zakresu edukacji matematycznej	24,4%	19,8%
Zadania z zakresu edukacji przyrodniczej, geograficznej, biologicznej, fizycznej lub chemicznej	21,7%	20,7%
Zadania o charakterze praktyczno-technicznym lub artystycznym	15,4%	17,6%
Zadania z zakresu edukacji historycznej i społecznej	11,1%	13,4%
Zadania do realizacji z udziałem rodziny lub opiekunów	10,4%	13,0%
Inne	14,4%	19,7%

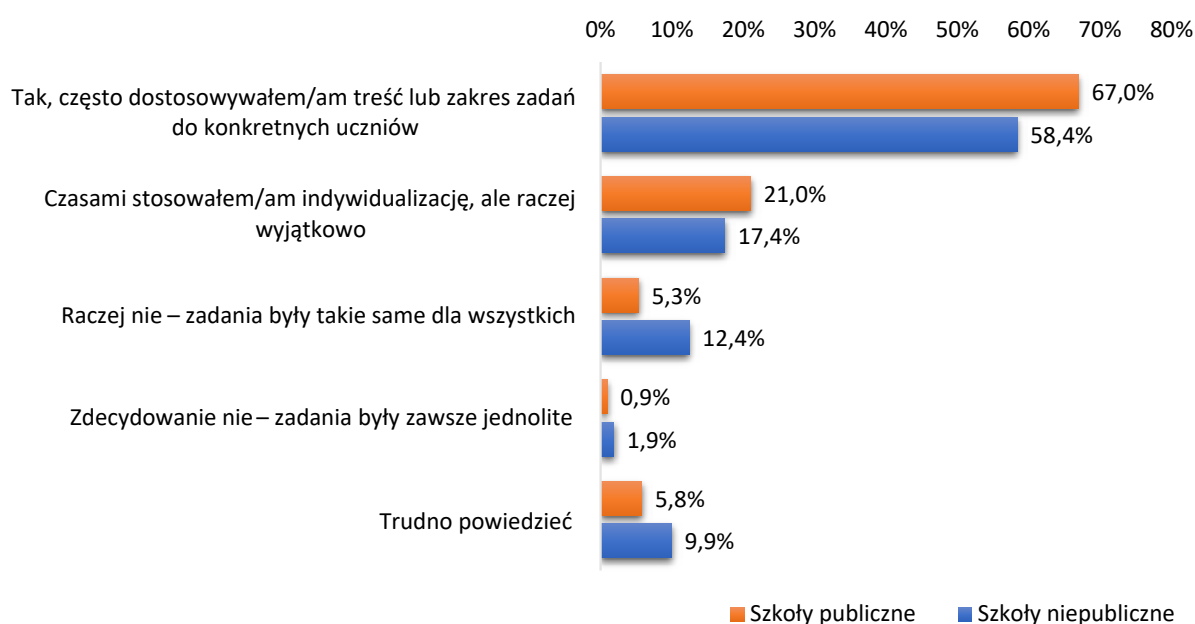
Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród nauczycieli i nauczycielek klas IV–VIII. Dane nie sumują się do 100%, ponieważ respondent mógł wybrać więcej niż jedną odpowiedź.

Z analizy wynika, że w obu typach szkół najczęściej zadawano zadania rozwijające kompetencje cyfrowe lub medialne, lecz były wyraźnie częściej obecne w szkołach niepublicznych (39,8%) niż publicznych (33,1%), co może świadczyć o większym nacisku na nowoczesne formy edukacji w placówkach niepublicznych. Wysoką popularnością cieszyły się również pisemne zadania z zakresu edukacji polonistycznej – wskazało je 26,6% nauczycieli zarówno w szkołach publicznych, jak i niepublicznych, zadania rozwijające zainteresowania (24,7% w szkołach publicznych i 23,4% w niepublicznych) oraz pisemne zadania z zakresu edukacji matematycznej (24,4% w publicznych i 19,8% w niepublicznych). Z kolei zadania z zakresu edukacji przyrodniczej, geograficznej, biologicznej, fizycznej lub chemicznej były nieco częściej zadawane w szkołach publicznych (21,7%) niż niepublicznych (20,7%). Zadania o charakterze praktyczno-technicznym lub artystycznym, a także te z zakresu edukacji historycznej i społecznej występowały z podobną częstotliwością w obu typach szkół, choć nieco częściej w niepublicznych. Zadania do realizacji z udziałem rodziny lub opiekunów były zadawane przez 13% nauczycieli w szkołach niepublicznych i 10,4% w publicznych. W kategorii „inne” znalazło się 19,7% odpowiedzi w szkołach niepublicznych i 14,4% w publicznych, co może wskazywać na większą różnorodność podejść w placówkach niepublicznych. Wnioski płynące z powyższych danych wskazują, że choć podstawowe typy zadań domowych były zbliżone w obu sektorach edukacyjnych, szkoły niepubliczne częściej sięgały po formy bardziej zindywidualizowane i nowoczesne, takie jak zadania cyfrowe czy angażujące rodzinę. W kontekście zmiany, która redefiniuje rolę pracy domowej, warto uwzględnić te różnice przy projektowaniu nowych rozwiązań dydaktycznych. Słuszne wydaje się promowanie różnorodnych form aktywności pozaklasowej, które nie tylko wspierają rozwój uczniów, lecz także odpowiadają na potrzeby współczesnej edukacji, która powinna być elastyczna, angażująca i dostosowana do realiów życia ucznia.

Stopień indywidualizacji prac domowych stanowi istotny wymiar praktyki dydaktycznej, który może odzwierciedlać zarówno filozofię nauczania przyjętą w danej placówce, jak i możliwości organizacyjne oraz kompetencje pedagogiczne zespołu nauczycielskiego. Porównanie szkół publicznych i niepublicznych w tym zakresie może dostarczyć informacji o różnicach w podejściu do ucznia jako jednostki o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych. Tego typu zestawienie pozwala na analizę potencjalnych zależności między typem szkoły a sposobem konstruowania zadań domowych, uwzględniających indywidualne tempo pracy, styl uczenia się czy poziom zaawansowania ucznia.

Wykres 20. Stopień indywidualizacji prac domowych przed zmianą – szkoły publiczne i niepubliczne

Odpowiedzi na pytanie: „Czy przed 1 kwietnia 2024 r. dostosowywał/a Pan/i prace domowe do indywidualnych potrzeb uczniów i uczennic (np. ich możliwości, tempa pracy, trudności, zainteresowań)?”



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród nauczycieli i nauczycielek klas IV–VIII.

Pytając nauczycieli o indywidualizację, zwrócono uwagę na takie aspekty jak możliwości uczniów, tempo pracy, trudności edukacyjne oraz zainteresowania, co pozwala ocenić, na ile zadania domowe były zróżnicowane i dopasowane do konkretnych potrzeb. Z danych wynika, że nauczyciele ze szkół publicznych częściej deklarowali regularne dostosowywanie treści lub zakresu zadań do indywidualnych uczniów – aż 67% z nich wskazało odpowiedź „tak, często”, podczas gdy w szkołach niepublicznych odsetek ten wyniósł 58,4%. W obu typach placówek występowały również przypadki sporadycznej indywidualizacji – 21% nauczycieli w szkołach publicznych i 17,4% w niepublicznych zadeklarowało, że czasami ją stosowali. Jednolite zadania, bez dostosowania, były zdecydowanie rzadziej praktykowane – tylko 0,9% nauczycieli w szkołach publicznych i 1,9% w niepublicznych zadawało zawsze takie same prace wszystkim uczniom. Odpowiedź „raczej nie” wskazało 5,3% nauczycieli w szkołach publicznych i 12,4% w niepublicznych, natomiast 5,8% i 9,9% odpowiednio w publicznych i niepublicznych zaznaczyło „trudno powiedzieć”.

Indywidualizacja prac domowych była stosunkowo powszechną praktyką, szczególnie w szkołach publicznych. Może to wynikać z większego zróżnicowania uczniów w tych placówkach lub z większego nacisku na inkluzyjne podejście do nauczania. Niezależnie od typu szkoły widoczna jest gotowość nauczycieli do uwzględniania indywidualnych potrzeb uczniów,

co stanowi istotny fundament dla wdrażania nowych zasad pracy domowej. W kontekście zmiany, która promuje dobrowolność i rezygnację z oceniania prac domowych, warto kontynuować i rozwijać praktyki indywidualizacji, traktując je jako narzędzie wspierające ucznia w jego własnym stylu uczenia się.

Zanim zmiana w zakresie pracy domowej nadała jej nowy, dobrowolny charakter, nauczyciele już wcześniej podejmowali decyzje dotyczące tego, w jakim stopniu zadania kierowane do uczniów powinny uwzględniać ich indywidualne możliwości, tempo pracy czy zainteresowania. Tabela 18 nie tylko rejestruje te decyzje, ale odsłania subtelne różnice w podejściu do indywidualizacji zadań w zależności od etapu rozwoju zawodowego nauczyciela – od początkującego, przez mianowanego, aż po dyplomowanego. To nie jest jedynie statystyczne zestawienie – to obraz praktyki dydaktycznej, w której doświadczenie zawodowe może przekładać się na większą świadomość potrzeb ucznia i elastyczność w planowaniu pracy.

Tabela 18. Indywidualizacja prac domowych przed zmianą – według stopnia awansu zawodowego (szkoły publiczne)

Odpowiedzi na pytanie: „Czy przed 1 kwietnia 2024 r. dostosowywał/a Pan/i prace domowe do indywidualnych potrzeb uczniów i uczennic (np. ich możliwości, tempa pracy, trudności, zainteresowań)?”

	Stopień awansu zawodowego nauczycieli		
	początkujący	mianowany	dyplomowany
Tak, często dostosowywałem/am treść lub zakres zadań do konkretnych uczniów	62,1%	67,4%	67,8%
Czasami stosowałem/am indywidualizację, ale raczej wyjątkowo	19,5%	20,0%	20,9%
Raczej nie – zadania były takie same dla wszystkich	5,1%	5,5%	5,4%
Zdecydowanie nie – zadania były zawsze jednolite	2,5%	1,0%	0,7%
Trudno powiedzieć	10,8%	6,2%	5,0%
Ogółem	100,0%	100,0%	100,0%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród nauczycieli i nauczycielek klas IV–VIII.

Najczęściej wybieraną odpowiedzią we wszystkich trzech grupach było stwierdzenie „Tak, często dostosowywałem/am treść lub zakres zadań do konkretnych uczniów”, co wskazuje na wysoki poziom świadomości i praktyki indywidualizacji w pracy dydaktycznej. Odsetek

nauczycieli deklarujących częste dostosowywanie zadań wynosił odpowiednio 62,1% wśród nauczycieli początkujących, 67,4% wśród mianowanych oraz 67,8% wśród dyplomowanych, co może sugerować, że wraz z doświadczeniem zawodowym rośnie gotowość do stosowania zindywidualizowanego podejścia. Drugą najczęściej wybieraną odpowiedzią było stwierdzenie „Czasami stosowałem/am indywidualizację, ale raczej wyjątkowo”, które uzyskało podobne wartości we wszystkich grupach (od 19,5% do 20,9%). Niewielki odsetek nauczycieli zadeklarował brak indywidualizacji, wybierając odpowiedzi „Raczej nie – zadania były takie same dla wszystkich” oraz „Zdecydowanie nie – zadania były zawsze jednolite”. Szczególnie zauważalny jest spadek liczby nauczycieli dyplomowanych, którzy zdecydowanie nie stosują indywidualizacji (0,7%), co może świadczyć o większym zrozumieniu potrzeb uczniów i większym doświadczeniu w pracy z klasą zróżnicowaną pod względem kompetencji. Warto również zwrócić uwagę na odpowiedź „Trudno powiedzieć”, która była najczęściej wybierana przez nauczycieli początkujących (10,8%), a znacznie rzadziej przez mianowanych (6,2%) i dyplomowanych (5,0%). Może to świadczyć o niepewności lub braku doświadczenia w zakresie indywidualizacji zadań wśród osób rozpoczynających pracę w zawodzie nauczyciela.

Dane te wskazują, że indywidualizacja treści i zadań jest powszechnie stosowaną praktyką wśród nauczycieli, a jej częstotliwość wzrasta wraz z poziomem awansu zawodowego. Jednocześnie widoczna jest potrzeba wsparcia nauczycieli początkujących w rozwijaniu kompetencji związanych z dostosowywaniem pracy dydaktycznej do zróżnicowanych potrzeb uczniów.

Tabela 19 prezentuje odpowiedzi nauczycieli dotyczące stopnia dostosowywania prac domowych do indywidualnych potrzeb uczniów przed 1 kwietnia 2024 roku, z uwzględnieniem wielkości placówki, w której pracują. Szkoły zostały podzielone na trzy kategorie: małe (do 150 uczniów), średnie (151–600 uczniów) oraz duże (powyżej 600 uczniów). Analiza pozwala uchwycić, czy skala organizacyjna szkoły wpływała na praktyki indywidualizacji zadań.

Tabela 19. Indywidualizacja prac domowych przed zmianą – według wielkości szkoły (szkoły publiczne)

Odpowiedzi na pytanie: „Czy przed 1 kwietnia 2024 r. dostosowywał/a Pan/i prace domowe do indywidualnych potrzeb uczniów i uczennic (np. ich możliwości, tempa pracy, trudności, zainteresowań)?”

	Wielkość szkoły – liczba uczniów		
	do 150	151–600	ponad 600
Tak, często dostosowywałem/am treść lub zakres zadań do konkretnych uczniów	68,2%	66,0%	67,9%
Czasami stosowałem/am indywidualizację, ale raczej wyjątkowo	20,3%	21,3%	19,9%
Raczej nie – zadania były takie same dla wszystkich	5,3%	5,3%	6,1%
Zdecydowanie nie – zadania były zawsze jednolite	0,8%	1,1%	0,6%
Trudno powiedzieć	5,4%	6,3%	5,5%
Ogółem	100,0%	100,0%	100,0%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród nauczycieli i nauczycielek klas IV–VIII.

Z danych wynika, że nauczyciele we wszystkich typach szkół najczęściej deklarowali częste dostosowywanie treści lub zakresu zadań do konkretnych uczniów – odpowiedź „tak, często” wskazało 68,2% nauczycieli w szkołach małych, 66,0% w średnich i 67,9% w dużych. Sporadyczna indywidualizacja była stosowana przez około 20% respondentów we wszystkich grupach, z nieznacznymi różnicami. Jednolite zadania, bez uwzględnienia różnic uczniowskich, były stosowane marginalnie – od 0,6% do 1,1% w zależności od wielkości szkoły. Odpowiedź „raczej nie” wskazało od 5,3% do 6,1% nauczycieli, natomiast „trudno powiedzieć” pojawiło się u około 5–6% respondentów.

Powyższe dane wskazują, że wielkość szkoły nie miała istotnego wpływu na poziom indywidualizacji prac domowych – nauczyciele niezależnie od skali wielkości placówki wykazywali podobną gotowość do dostosowywania zadań do potrzeb uczniów. Może to świadczyć o rosnącej świadomości pedagogicznej i powszechnym uznaniu wartości indywidualnego podejścia w pracy dydaktycznej. W kontekście zmiany w zakresie prac domowych, która promuje dobrowolność i elastyczność w zadawaniu prac domowych, warto kontynuować działania wspierające nauczycieli w rozwijaniu kompetencji związanych z indywidualizacją, niezależnie od warunków organizacyjnych szkoły.

4.3. Podsumowanie

Nauczyciele i nauczycielki – zarówno klas I–III, jak i klas IV–VIII – stosunkowo często zadawali prace domowe przed 1 kwietnia 2024 roku. Codziennie prace domowe zadawało 38,1% nauczycieli klas I–III ze szkół publicznych, a co najmniej raz w tygodniu – 48,9%. Wśród nauczycieli i nauczycielek klas IV–VIII, którzy mieli regularne zajęcia z uczniami i uczennicami, dominującą praktyką było zadawanie prac domowych co najmniej raz w tygodniu (65,5%). Nauczyciele i nauczycielki, którzy zadawali prace domowe, wskazali na ich formy. W przypadku nauczycieli klas I–III szkół publicznych najczęściej były to zadania pisemne z zakresu edukacji polonistycznej (80,6%) i matematycznej (78,2%), a w przypadku nauczycieli i nauczycielek klas IV–VIII szkół publicznych – zadania rozwijające kompetencje cyfrowe lub medialne (33,1%), pisemne zadania z zakresu edukacji polonistycznej czy matematycznej (odpowiednio – 26,6% i 24,4%) oraz zadania rozwijające zainteresowania (24,7%). Obie grupy badanych stosunkowo często deklarowały, że przed 1 kwietnia 2024 roku dostosowywały prace domowe do indywidualnych potrzeb uczniów i uczennic. Odpowiedź „często” wybrało 72,1% nauczycieli klas I–III i 67% nauczycieli klas IV–VIII ze szkół publicznych.

5. Praktyki po 1 kwietnia 2024 roku

Od 1 kwietnia 2024 roku szkolna codzienność zaczęła podlegać nowym zasadom, które zmieniły sposób myślenia o pracach domowych. To, co przez dekady było uznawane za nieodzowny element procesu nauczania, zostało poddane rewizji. Wywołało to szeroką dyskusję zarówno w środowisku edukacyjnym, jak i wśród rodziców oraz uczniów. Zmiana ta wzbudziła duże zainteresowanie opinii publicznej i stała się tematem licznych debat, komentarzy i analiz. Wprowadzenie nowych rozwiązań spotkało się z mieszkanką nadziei, obaw i ciekawości, a ich praktyczne zastosowanie zaczęło kształtować nową rzeczywistość szkolną³. Już w pierwszych tygodniach obowiązywania rozporządzenia nauczyciele i dyrektorzy szkół raportowali zarówno pozytywne efekty, jak i trudności organizacyjne. Wielu rodziców podkreślało, że dzieci zyskały więcej czasu na odpoczynek i rozwijanie pasji, choć pojawiały się też głosy obaw o spadek systematyczności w nauce⁴.

5.1. Dyrektorzy i dyrektorki szkół

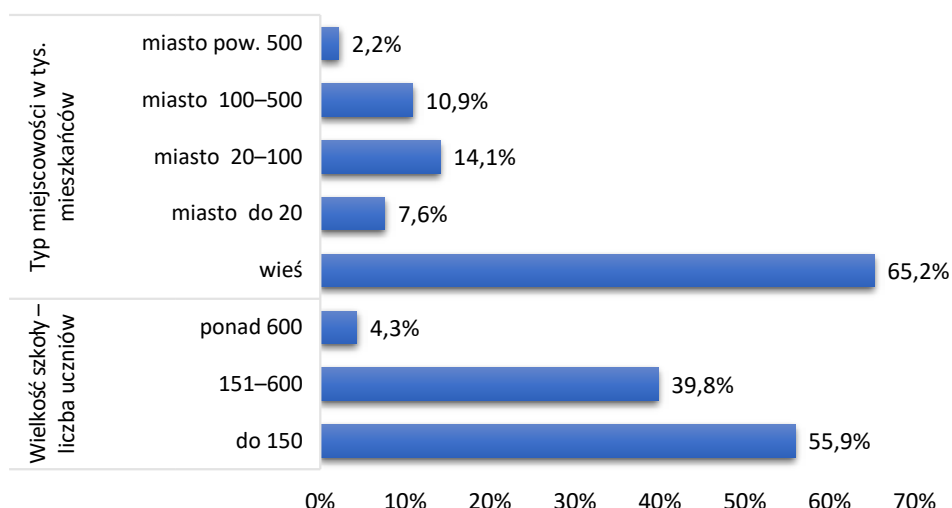
Dyrektorzy i dyrektorki szkół podstawowych wskazali na formy wsparcia z zakresu samodzielnej nauki uczennic i uczniów, jakie zapewniono w ich szkołach po 1 kwietnia 2024 roku. Jednak należy podkreślić, że 2,2% przedstawicieli szkół publicznych (92 placówki) i 1,4% niepublicznych (3 placówki) wskazało, że nie zorganizowali takich form wsparcia. W przypadku szkół publicznych najczęściej były to szkoły zlokalizowane na wsi (65,2%) oraz szkoły małe, tj. do 150 uczniów (55,9%), i średnie, tj. od 151 do 600 uczniów (39,8%).

³ <https://www.gov.pl/web/edukacja/podpisanie-rozporzadzenia>

⁴ <https://strefaedukacji.pl/rodzice-krytykuja-reformy-w-szkolach-ta-jedna-zmiana-szczegolnie-im-sie-nie-spodobala/ar/c5p2-27409059;>
<https://strefaedukacji.pl/rodzice-maja-dosc-polska-szkola-nie-przygotowuje-dzieci-do-zycia/ar/c5p2-27413587>

Wykres 21. Charakterystyka szkół, które nie zorganizowały form wsparcia z zakresu samodzielnej nauki uczennic i uczniów po 1 kwietnia 2024 roku – szkoły publiczne

Odsetek odpowiedzi „Nie zorganizowano takich form” na pytanie: „Które formy wsparcia z zakresu samodzielnej nauki uczennic i uczniów po 1 kwietnia 2024 r. zapewniono w Pana/i szkole?”

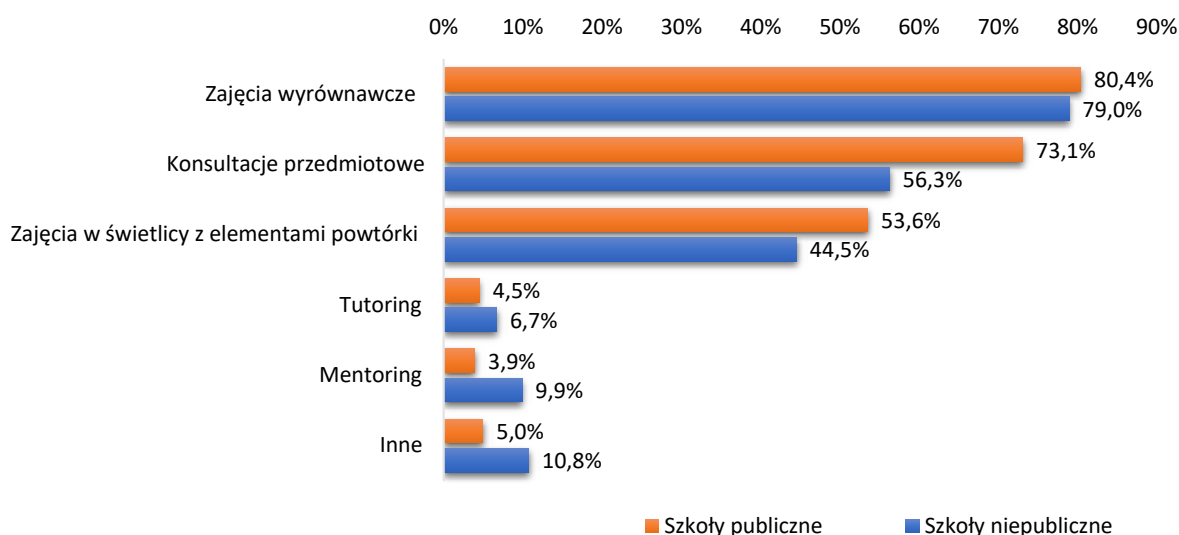


Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród dyrektorów i dyrektorek szkół podstawowych.

Szkoły, które zadeklarowały wsparcie w przedmiotowym zakresie, najczęściej wskazywały na zajęcia wyrównawcze, konsultacje przedmiotowe i zajęcia w świetlicy z elementami powtórki. Każda z tym form częściej była wskazywana przez przedstawicieli szkół publicznych – odpowiednio 80,4%, 73,1% i 53,6%. Tutoring i mentoring były zapewniane w nielicznych placówkach, jednak częściej w niepublicznych (odpowiednio 6,7% i 9,9%) niż publicznych (odpowiednio 4,5% i 3,9%). Na inne formy wsparcia wskazało odpowiednio 5% szkół publicznych i 10,8% niepublicznych i najczęściej były to różnego rodzaju zajęcia dodatkowe i rozwijające.

Wykres 22. Formy wsparcia z zakresu samodzielnej nauki uczennic i uczniów, jakie szkoły zapewniły po 1 kwietnia 2024 roku – szkoły publiczne i niepubliczne

Odpowiedzi na pytanie: „Które formy wsparcia z zakresu samodzielnej nauki uczennic i uczniów po 1 kwietnia 2024 r. zapewniono w Pana/i szkole?” z wykluczeniem kategorii „Nie zorganizowano takich form”



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród dyrektorów i dyrektorek szkół podstawowych. Dane nie sumują się do 100%, ponieważ respondent mógł wybrać więcej niż jedną odpowiedź.

Wsparcie dla uczniów było nieznacznie zróżnicowane w zależności od wielkości szkoły i typu miejscowości, w jakiej jest zlokalizowana. Można zaobserwować, że im większa szkoła (do 150 uczniów – 61,1%, ponad 600 uczniów – 88,2%) i większa miejscowość, w której szkoła jest zlokalizowana (wieś – 69,7%, miasto ponad 500 tys. mieszkańców – 83,8%), tym częściej zapewniano konsultacje przedmiotowe. Widoczny jest również wpływ wielkości szkoły na pozostałe formy wsparcia, takie jak tutoring (do 150 uczniów – 2,4%, ponad 600 uczniów – 7,1%) i mentoring (do 150 uczniów – 2,1%, ponad 600 uczniów – 10,6%) – im większa szkoła, tym częściej wsparcie było zapewniane. W przypadku mentoringu widoczny jest również duży udział szkół, które zapewniały tę formę, a które są zlokalizowane w największych miastach, tj. z liczbą powyżej 500 tys. mieszkańców (12,3%).

Tabela 20. Formy wsparcia z zakresu samodzielnej nauki uczennic i uczniów, jakie szkoły zapewniły po 1 kwietnia 2024 roku – według wielkości szkoły i typu miejscowości (szkoły publiczne)

Odpowiedzi na pytanie: „Które formy wsparcia z zakresu samodzielnej nauki uczennic i uczniów po 1 kwietnia 2024 r. zapewniono w Pana/i szkole?” z wykluczeniem kategorii „Nie zorganizowano takich form”

Działania	Wielkość szkoły – liczba uczniów			Typ miejscowości w tys. mieszkańców				
	do 150	151–600	ponad 600	wieś	miasto do 20	miasto 20–100	miasto 100–500	miasto pow. 500
Zajęcia wyrównawcze	81,1%	78,5%	86,9%	81,4%	80,5%	75,7%	83,5%	78,6%
Konsultacje przedmiotowe	61,1%	80,3%	88,2%	69,7%	73,7%	77,6%	80,7%	83,8%
Zajęcia w świetlicy z elementami powtórki	55,2%	51,9%	54,5%	52,5%	58,5%	50,5%	59,1%	55,4%
Tutoring	2,4%	5,8%	7,1%	3,7%	2,3%	6,6%	7,6%	7,4%
Mentoring	2,1%	4,1%	10,6%	2,8%	4,2%	2,8%	6,5%	12,3%
Inne	5,5%	4,6%	4,6%	4,3%	6,6%	3,9%	7,8%	7,8%

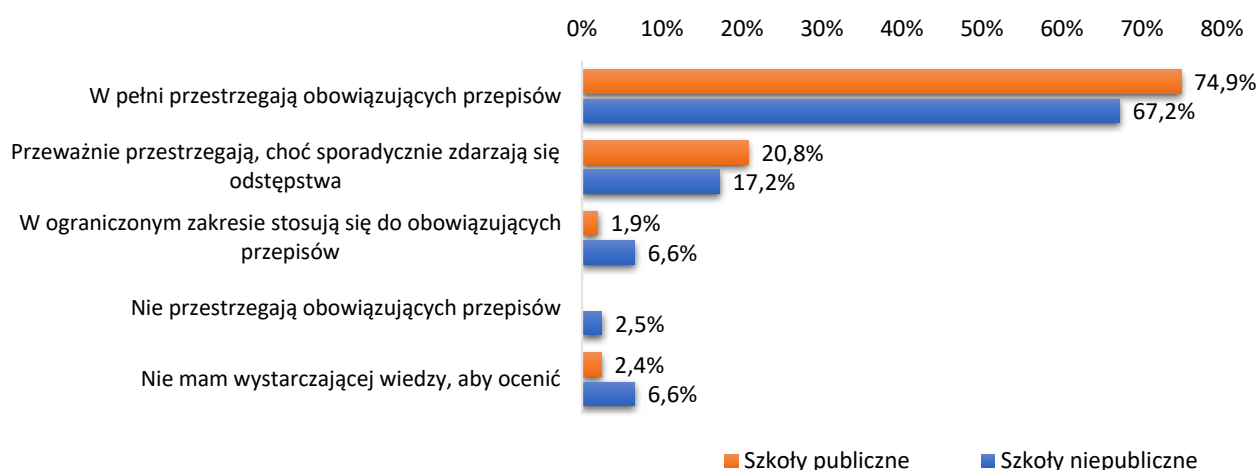
Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród dyrektorów i dyrektorek szkół podstawowych.

Dane nie sumują się do 100%, ponieważ respondent mógł wybrać więcej niż jedną odpowiedź.

Dyrektorzy i dyrektorki szkół podstawowych wypowiedzieli się także w kwestii stosowania się przez nauczycieli i nauczycielki edukacji wczesnoszkolnej do zakazu zadawania pisemnych i praktyczno-technicznych prac domowych. Zdecydowana większość respondentów – zarówno przedstawicieli szkół publicznych, jak i niepublicznych (odpowiednio 74,9% i 67,2%) – wskazała, że nauczyciele w pełni przestrzegają obowiązujących przepisów. Nieco mniej badanych wskazało, że przeważnie przepisy są przestrzegane, choć sporadycznie zdarzają się odstępstwa (szkoły publiczne – 20,8% i niepubliczne – 17,2%), i tylko 1,9% przedstawicieli szkół publicznych i 6,6% niepublicznych stwierdziło, że przepisy są stosowane w ograniczonym zakresie. Jedynie 2,5% dyrektorów i dyrektorek szkół niepublicznych wskazało, że nauczyciele nie stosują się do obowiązujących przepisów. Pozostali uczestnicy badania (tj. 2,4% ze szkół publicznych i 6,6% z niepublicznych) nie mieli wystarczającej wiedzy w tym zakresie.

Wykres 23. Opinie dyrektorów i dyrektorek nt. stosowania się przez nauczycielki i nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej do zakazu zadawania pisemnych i praktyczno-technicznych prac domowych – szkoły publiczne i niepubliczne

Odpowiedzi na pytanie: „Czy nauczycielki i nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej stosują się do zakazu zadawania pisemnych i praktyczno-technicznych prac domowych?”



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród dyrektorów i dyrektorek szkół podstawowych.

Przestrzeganie obowiązujących przepisów przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej szkół publicznych, które zostało poddane ocenie dyrektorom szkół, jest nieco zróżnicowane ze względu na wielkość szkoły oraz typ miejscowości, w której jest zlokalizowana placówka. W przypadku pierwszej ze zmiennych charakterystyczne jest, że przedstawiciele średnich szkół, tj. liczących od 151 do 600 uczniów, najczęściej wskazywali, że ich nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej w pełni przestrzegają obowiązujących przepisów (79,4%). Biorąc pod uwagę typ miejscowości, w której zlokalizowana jest szkoła, należy wskazać, że dyrektorzy szkół mających siedzibę w największych miastach (tj. liczących ponad 500 tys. mieszkańców) i w miastach do 20 tys. mieszkańców najczęściej wskazywali, że nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej z ich placówek w pełni przestrzegają obowiązujących przepisów (odpowiednio 83,7% i 83,2%).

Tabela 21. Opinie dyrektorów i dyrektorek nt. stosowania się przez nauczycielki i nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej do zakazu zadawania pisemnych i praktyczno-technicznych prac domowych – według wielkości szkoły i typu miejscowości (szkoły publiczne)

Odpowiedzi na pytanie: „Czy nauczycielki i nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej stosują się do zakazu zadawania pisemnych i praktyczno-technicznych prac domowych?”

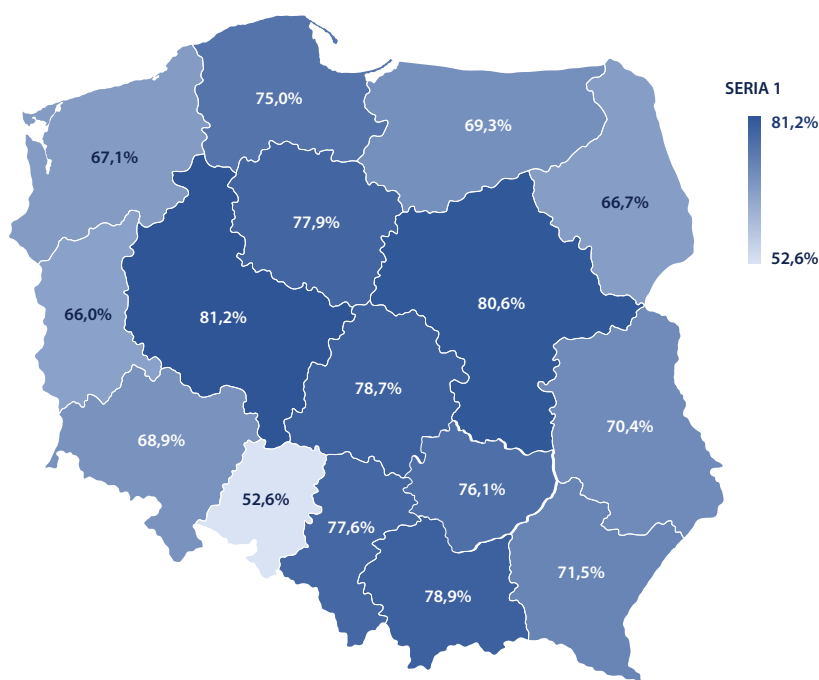
	Wielkość szkoły – liczba uczniów			Typ miejscowości w tys. mieszkańców				
	do 150	151–600	ponad 600	wieś	miasto do 20	miasto 20–100	miasto 100–500	miasto pow. 500
W pełni przestrzegają obowiązujących przepisów	70,6%	79,4%	70,2%	72,7%	83,2%	74,4%	73,7%	83,7%
Przeważnie przestrzegają, choć sporadycznie zdarzają się odstępstwa	23,6%	17,3%	25,5%	22,7%	14,8%	19,3%	22,4%	14,8%
W ograniczonym zakresie stosują się do obowiązujących przepisów	2,7%	1,6%	1,1%	2,5%	0,0%	1,4%	1,3%	1,5%
Nie mam wystarczającej wiedzy, aby ocenić	3,1%	1,7%	3,2%	2,1%	2,0%	4,9%	2,6%	0,0%
Ogółem	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród dyrektorów i dyrektorek szkół podstawowych.

Wykres 24 przedstawia opinię dyrektorów szkół publicznych, którzy wskazali, że nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej w pełni przestrzegają obowiązujących przepisów, tj. stosują się do zakazu zadawania pisemnych i praktyczno-technicznych prac domowych. Najczęściej wskazywano tę kategorię odpowiedzi w szkołach zlokalizowanych w województwach wielkopolskim (81,2%) i mazowieckim (80,6%), a najrzadziej w opolskim (52,6%).

Wykres 24. Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej, którzy zdaniem dyrektorów i dyrektorek szkół w pełni przestrzegają obowiązujących przepisów – szkoły publiczne

Odsetek odpowiedzi „W pełni przestrzegają obowiązujących przepisów” na pytanie: „Czy nauczycielki i nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej stosują się do zakazu zadawania pisemnych i praktyczno-technicznych prac domowych?”

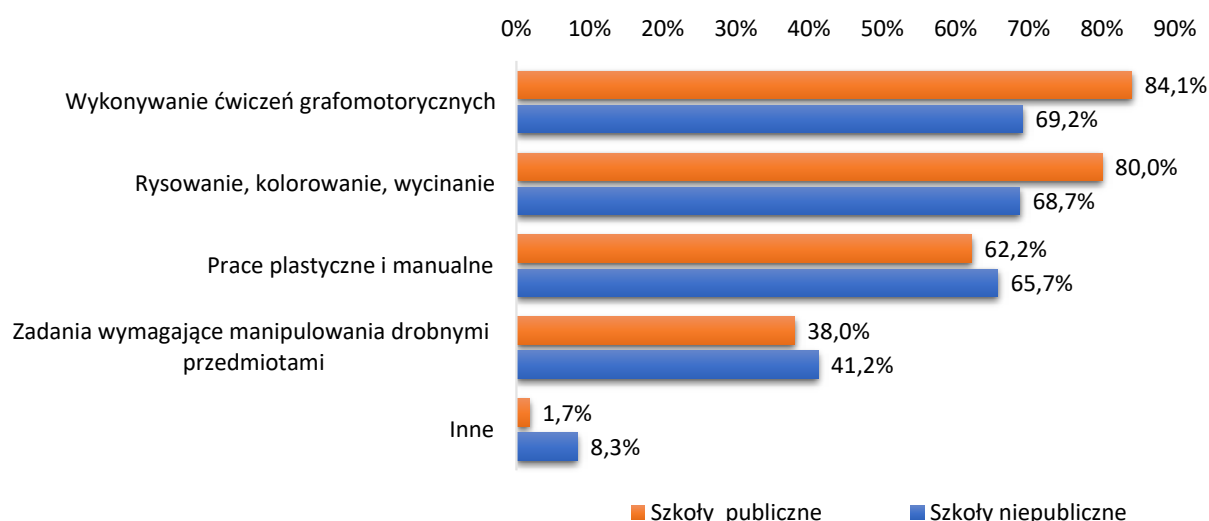


Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród dyrektorów i dyrektorek szkół podstawowych.

Dyrekcja szkół podstawowych wskazała także sposób, w jaki nauczyciele i nauczycielki edukacji wczesnoszkolnej wykorzystują ćwiczenia motoryki małej jako dopuszczalną formę pracy domowej. Jedynie 2% badanych ze szkół publicznych i 2,3% z niepublicznych wskazało na odpowiedź „trudno powiedzieć”. Jak ilustruje wykres 25, pozostali przedstawiciele szkół publicznych najczęściej wskazywali na wykonywanie ćwiczeń grafomotorycznych (84,1%) oraz rysowanie, kolorowanie, wycinanie (80%). Wśród przedstawicieli szkół niepublicznych nieco rzadziej pojawiały się wskazania na te kategorie odpowiedzi. Stosunkowo często dyrekcja szkół publicznych deklarowała prace plastyczne i manualne (62,2%), a nieco rzadziej zadania wymagające manipulowania drobnymi przedmiotami (38%).

Wykres 25. Sposoby, w jakie nauczycielki i nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej wykorzystują ćwiczenia motoryki małej jako dopuszczalną formę pracy domowej – szkoły publiczne i niepubliczne

Odpowiedzi na pytanie: „W jaki sposób nauczycielki i nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej wykorzystują ćwiczenia motoryki małej jako dopuszczalną formę pracy domowej?” z wykluczeniem kategorii „trudno powiedzieć”



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród dyrektorów i dyrektorek szkół podstawowych.
Dane nie sumują się do 100%, ponieważ respondent mógł wybrać więcej niż jedną odpowiedź.

Tabela 22. Sposoby, w jakie nauczycielki i nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej wykorzystują ćwiczenia motoryki małej jako dopuszczalną formę pracy domowej – według wielkości szkoły (szkoły publiczne)

Odpowiedzi na pytanie: „W jaki sposób nauczycielki i nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej wykorzystują ćwiczenia motoryki małej jako dopuszczalną formę pracy domowej?” z wykluczeniem kategorii „trudno powiedzieć”

	Wielkość szkoły – liczba uczniów		
	do 150	151–600	ponad 600
Rysowanie, kolorowanie, wycinanie	78,4%	80,6%	84,2%
Prace plastyczne i manualne	58,6%	63,9%	69,2%
Wykonywanie ćwiczeń grafomotorycznych	80,7%	85,4%	92,4%
Zadania wymagające manipulowania drobnymi przedmiotami	33,0%	40,3%	48,4%
Inne	2,7%	1,1%	0,5%

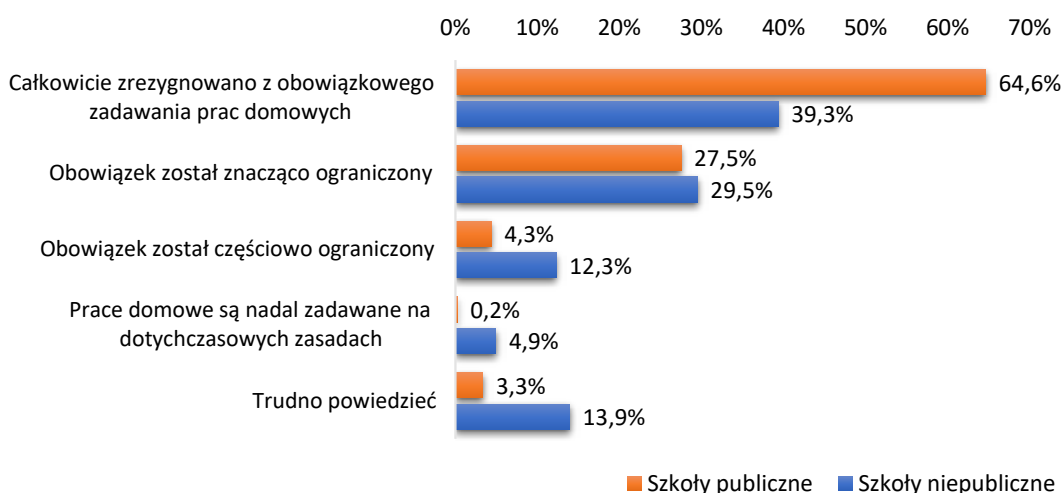
Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród dyrektorów i dyrektorek szkół podstawowych.
Dane nie sumują się do 100%, ponieważ respondent mógł wybrać więcej niż jedną odpowiedź.

Zakres wykorzystywania ćwiczeń motoryki małej jako dopuszczalnej formy pracy domowej różnicuje się w zależności od wielkości szkoły. Im większa szkoła, tym częściej pojawiały się deklaracje o wykorzystywaniu poszczególnych ćwiczeń z zakresu motoryki małej.

Kolejne pytanie skierowane do dyrekcji szkół podstawowych dotyczyło stopnia, w jakim w klasach IV–VIII ograniczono obowiązek zadawania prac domowych. Zdecydowana większość przedstawicieli szkół publicznych (64,6%) wskazała, że całkowicie zrezygnowała z obowiązkowego zadawania prac domowych w tych klasach, a 27,5% badanych, że obowiązek ten został znacząco ograniczony. Jedynie 4,3% dyrekcji szkół publicznych wskazało na częściowe ograniczenie w tym zakresie, a 0,2% przyznało, że prace domowe są nadal zadawane na dotychczasowych zasadach. W przypadku szkół niepublicznych zdecydowanie mniej badanych wskazało na całkowitą rezygnację z obowiązkowego zadawania prac domowych (39,3%), a w 4,9% szkół są nadal zadawane na dotychczasowych zasadach. Jednocześnie 13,9% dyrekcji placówek niepublicznych wskazało odpowiedź „trudno powiedzieć”.

Wykres 26. Sposoby ograniczenia w klasach IV–VIII obowiązku zadawania prac domowych – szkoły publiczne i niepubliczne

Odpowiedzi na pytanie: „W jakim stopniu w klasach IV–VIII ograniczono obowiązek zadawania prac domowych?”



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród dyrektorów i dyrektorek szkół podstawowych.

Tabela 23 przedstawia zależność omawianej kwestii od wielkości szkoły publicznej i typu miejscowości, w której jest ona zlokalizowana. Najczęściej całkowicie z obowiązkowego zadawania prac domowych w klasach IV–VIII zrezygnowano w szkołach średniej wielkości (151–600 uczniów) – 68,3%, a najrzadziej w małych (do 150 uczniów) – 60,8%. Istotne różnice odnotowano w przypadku typu miejscowości – w największych miastach (ponad 500 tys.

mieszkańców) odnotowano najniższy odsetek szkół, które zadeklarowały, że w klasach IV–VIII całkowicie zrezygnowano z obowiązkowego zadawania prac domowych (57,5%), a jednocześnie najwyższy w przypadku znaczącego ograniczenia tego obowiązku (38,8%).

Tabela 23. Sposoby ograniczenia w klasach IV–VIII obowiązku zadawania prac domowych – według wielkości szkoły i typu miejscowości (szkoły publiczne)

Odpowiedzi na pytanie: „W jakim stopniu w klasach IV–VIII ograniczono obowiązek zadawania prac domowych?”

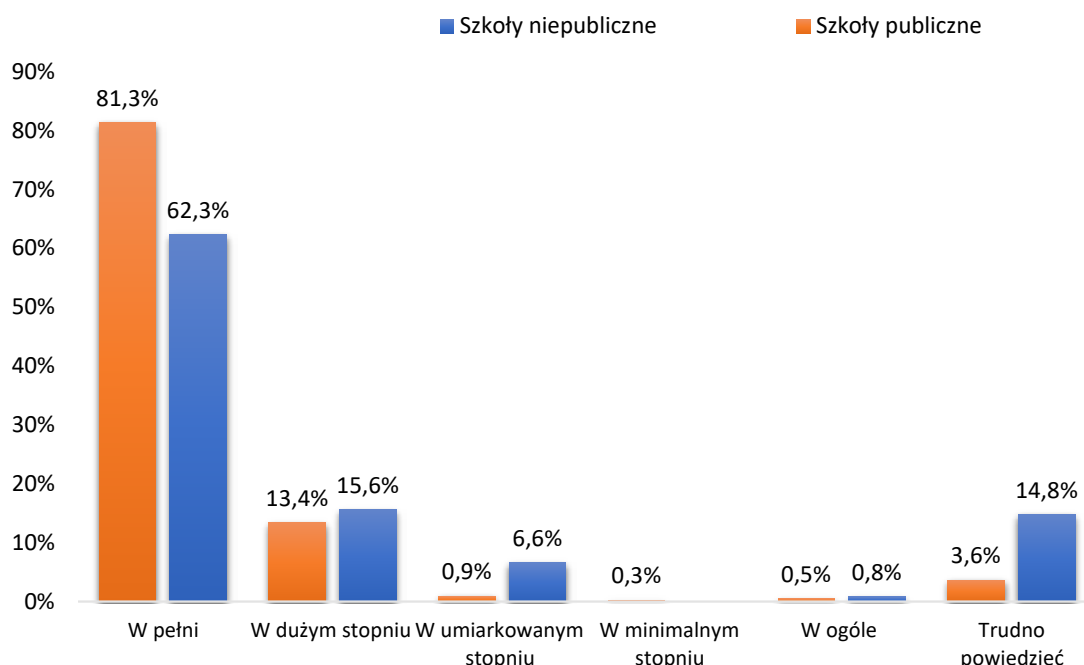
	Wielkość szkoły – liczba uczniów			Typ miejscowości w tys. mieszkańców				
	do 150	151–600	ponad 600	wieś	miasto do 20	miasto 20–100	miasto 100–500	miasto pow. 500
Całkowicie zrezygnowano z obowiązkowego zadawania prac domowych	60,8%	68,3%	63,7%	64,1%	68,2%	65,5%	69,5%	57,5%
Obowiązek został znacząco ograniczony	29,0%	25,7%	30,5%	27,3%	24,6%	27,1%	23,8%	38,8%
Obowiązek został częściowo ograniczony	5,2%	4,3%	0,5%	5,4%	3,1%	2,8%	2,7%	1,5%
Prace domowe są nadal zadawane na dotychczasowych zasadach	0,2%	0,0%	0,5%	0,1%	0,0%	0,0%	0,0%	1,5%
Trudno powiedzieć	4,8%	1,7%	4,8%	3,1%	4,1%	4,6%	4,0%	0,7%
Ogółem	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród dyrektorów i dyrektorek szkół podstawowych.

Dyrekcja szkół podstawowych wskazała także stopień, w jakim nauczyciele i nauczycielki klas IV–VIII zrezygnowali z oceniania prac domowych. Zdecydowana większość (81,3%) przedstawicieli szkół publicznych wskazała, że nauczyciele w pełni zrezygnowali z oceniania prac domowych, a 13,4% – że w dużym stopniu. W przypadku szkół niepublicznych odnotowano nieco niższy odsetek szkół, które zadeklarowały rezygnację z oceniania prac domowych w pełnej skali (62,3%). Jedynie odpowiednio 0,5% przedstawicieli szkół publicznych i 0,8% niepublicznych wskazało, że nauczyciele w ogóle nie zrezygnowali z oceniania.

Wykres 27. Stopień, w jakim nauczycielki i nauczyciele klas IV–VIII zrezygnowali z oceniania prac domowych – szkoły publiczne i niepubliczne

Odpowiedzi na pytanie: „W jakim stopniu nauczycielki i nauczyciele klas IV–VIII zrezygnowali z oceniania prac domowych?”



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród dyrektorów i dyrektorek szkół podstawowych.

Weryfikując wpływ wielkości szkoły i typu miejscowości, w której jest zlokalizowana, na podejście do oceniania prac domowych, można wskazać kilka związków. Wśród dyrektorów szkół publicznych o średniej wielkości (151–600 uczniów) charakterystyczny jest najwyższy odsetek wskazań, że nauczyciele i nauczycielki w pełni zrezygnowali z oceniania pracy domowych (85,9%). Z kolei w przypadku typu miejscowości najczęściej tę odpowiedź wskazywali dyrektorzy szkół zlokalizowanych w największych miastach (pow. 500 tys. mieszkańców) – 86,7%.

Tabela 24. Stopień, w jakim nauczycielki i nauczyciele klas IV–VIII zrezygnowali z oceniania prac domowych – według wielkości szkoły i typu miejscowości (szkoły publiczne)

Odpowiedzi na pytanie: „W jakim stopniu nauczycielki i nauczyciele klas IV–VIII zrezygnowali z oceniania prac domowych?”

	Wielkość szkoły – liczba uczniów			Typ miejscowości w tys. mieszkańców				
	do 150	151–600	ponad 600	wieś	miasto do 20	miasto 20–100	miasto 100–500	miasto pow. 500
W pełni – prace domowe nie są oceniane stopniami	76,9%	85,9%	79,0%	81,4%	79,0%	81,0%	79,6%	86,7%
W dużym stopniu – większość prac domowych nie jest oceniana stopniami	15,7%	11,0%	14,5%	13,2%	12,3%	13,4%	17,8%	11,1%
W umiarkowanym i minimalnym stopniu – część prac domowych nadal jest oceniana i niemal wszystkie prace domowe są nadal oceniane	1,4%	1,2%	0,55%	1,3%	2,1%	1,1%	0,0%	0,7%
W ogóle – wszystkie prace domowe są oceniane stopniami	0,3%	0,5%	0,55%	0,4%	1,5%	0,3%	0,0%	0,0%
Trudno powiedzieć	5,7%	1,4%	5,4%	3,7%	5,1%	4,2%	2,6%	1,5%
Ogółem	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

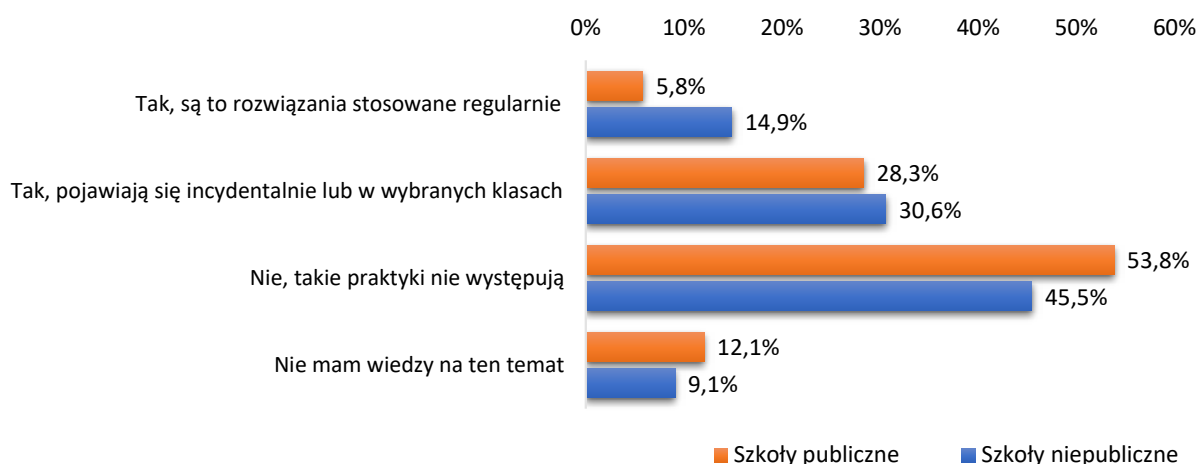
Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród dyrektorów i dyrektorek szkół podstawowych.

Istotnym elementem ewaluacji zmiany w zakresie prac domowych było pytanie o próby zastępowania prac domowych innymi formami zobowiązań, np. zadaniami do wykonania z rodzicami czy pracami do przyniesienia. Nieco ponad połowa przedstawicieli szkół publicznych (53,8%) odpowiedziała, że takie praktyki nie występują, a 28,3% – że pojawiają się incydentalnie lub w wybranych klasach. Jedynie 5,8% dyrekcji szkół publicznych wskazało na rozwiązania stosowane regularnie. Niepokojące jest, że 12,1% przedstawicieli tej grupy nie miało wiedzy

w tym zakresie. W przypadku szkół niepublicznych nieco mniej badanych (45,5%) niż w przypadku publicznych wskazało odpowiedź przeczącą.

Wykres 28. Próby zastępowania prac domowych innymi formami zobowiązań – szkoły publiczne i niepubliczne

Odpowiedzi na pytanie: „Czy pojawiły się próby zastępowania prac domowych innymi formami zobowiązań (np. zadania do wykonania z rodzicami, prace do przyniesienia)?”

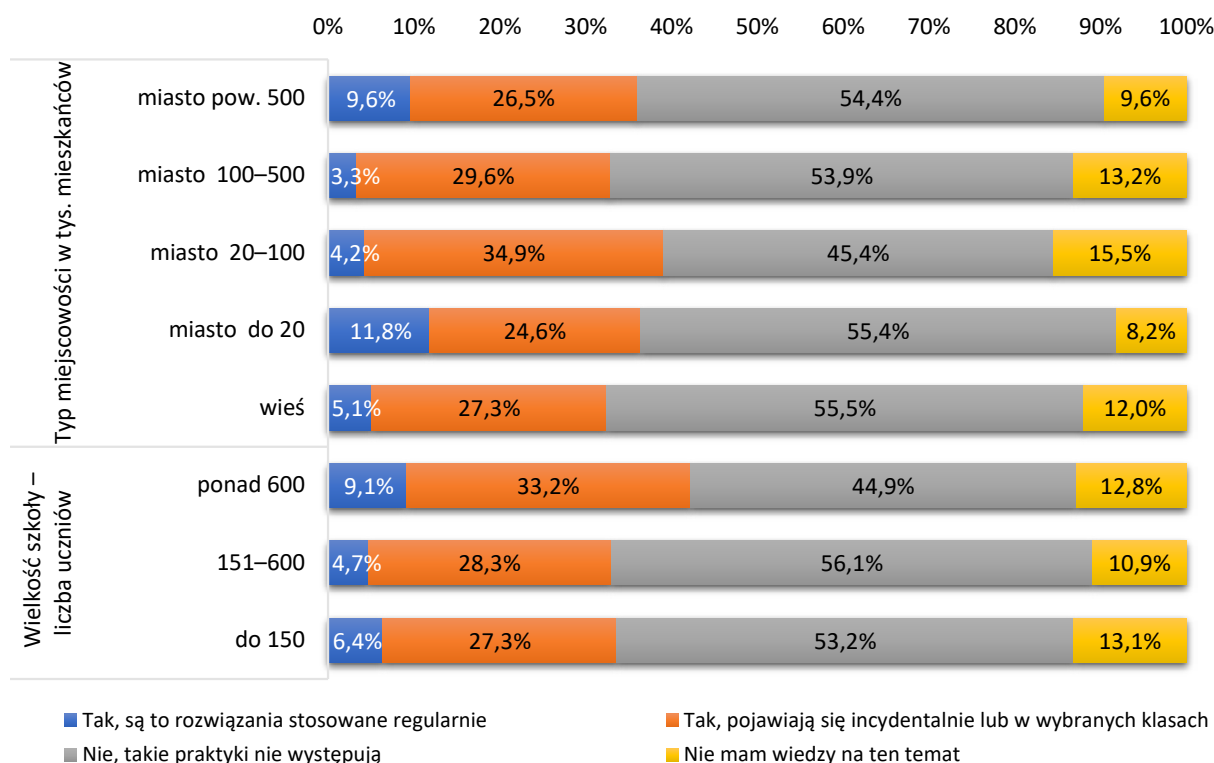


Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród dyrektorów i dyrektorek szkół podstawowych.

Problematyka została pogłębiona w przypadku szkół publicznych oraz wpływu innych zmiennych, takich jak wielkość szkoły czy typ miejscowości, w której szkoła jest zlokalizowana. Biorąc pod uwagę wielkość szkoły, należy wskazać, że przedstawiciele największych szkół (ponad 600 uczniów) najczęściej deklarowali, że pojawiały się u nich próby zastępowania prac domowych innymi formami i były to rozwiązania stosowane regularnie (9,1%) oraz incydentalnie lub w wybranych klasach (33,2%). Jeśli weźmiemy pod uwagę wielkość miejscowości, to przedstawiciele szkół zlokalizowanych w miejscowościach liczących od 20 do 100 tys. mieszkańców najrzadziej wskazywali, że w ich szkołach nie występują praktyki w zakresie zastępowania prac domowych innymi formami zobowiązań (45,4%). Z kolei najczęściej na stosowanie tych praktyk regularnie wskazywali dyrektorzy i dyrektorki szkół zlokalizowanych w miastach liczących do 20 tys. (11,8%) oraz powyżej 500 tys. mieszkańców (9,6%).

Wykres 29. Próby zastępowania prac domowych innymi formami zobowiązań – według wielkości szkoły i typu miejscowości (szkoły publiczne)

Odpowiedzi na pytanie: „Czy pojawiły się próby zastępowania prac domowych innymi formami zobowiązań (np. zadania do wykonania z rodzicami, prace do przyniesienia)?”



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród dyrektorów i dyrektorek szkół podstawowych.

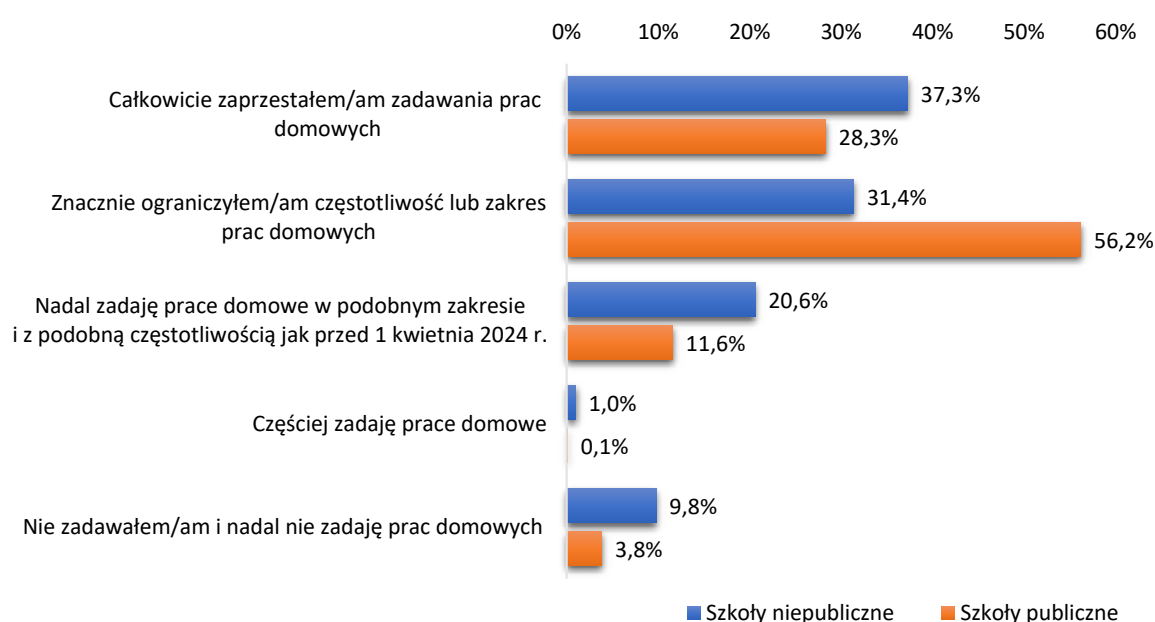
5.2. Nauczyciele i nauczycielki klas I–III

Kluczowe z perspektywy wdrożenia zmiany dotyczącej prac domowych są praktyki w tym zakresie po 1 kwietnia 2024 roku. Jak obrazuje wykres 30, podejście to jest zróżnicowane w zależności od publicznego lub niepublicznego charakteru szkół, w których nauczyciele uczą. Nieco ponad połowa (56,2%) nauczycieli klas I–III ze szkół publicznych wskazała, że znacznie ograniczyła częstotliwość lub zakres zadawania prac domowych, a nieco ponad 1/4 (28,3%) całkowicie zaprzestała zadawania prac domowych. W przypadku nauczycieli szkół niepublicznych nieco częściej padały wskazania na całkowite zaprzestanie zadawania prac domowych (37,3%) niż znaczne ich ograniczenie (31,4%). Brak zmian w przedmiotowym zakresie, tj. zadawanie prac domowych w podobnym zakresie i z podobną częstotliwością jak przed 1 kwietnia 2024 roku, zadeklarowało 11,6% nauczycieli ze szkół publicznych i 20,6% ze szkół niepublicznych. Mając na uwadze to, że rozporządzenie z 22 marca 2024 roku dotyczy szkół publicznych, przedstawione deklaracje nauczycieli szkół niepublicznych świadczą o tym, że

w dużej mierze zastosowali ten dokument także do swojej praktyki pedagogicznej. Interesujący jest udział nauczycieli, którzy nie zadawali i nadal nie zadają prac domowych – w przypadku kadry szkół publicznych odnotowano wskazania na poziomie 3,8%, a w szkołach niepublicznych 9,8%. Przeciwnym kierunkiem jest częstsze zadawanie prac domowych, na które wskazało jedynie 0,1% nauczycieli szkół publicznych i 1% szkół niepublicznych.

Wykres 30. Zmiana podejścia do zadawania prac domowych po 1 kwietnia 2024 roku – szkoły publiczne i niepubliczne

Odpowiedzi na pytanie: „Czy po 1 kwietnia 2024 r. zmienił/a Pan/i swoje podejście do zadawania prac domowych?”



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród nauczycieli i nauczycielek klas I–III.

Podejście nauczycieli klas I–III szkół publicznych do zadawania prac domowych jest nieco zróżnicowane w zależności od ich wieku i stopnia awansu. Najmłodsi nauczyciele, do 30. roku życia, podobnie jak pozostali najczęściej wskazywali na znaczne ograniczenie zadawania prac domowych (44,4%) i całkowite zaprzestanie ich zadawania (37%). Jednak proporcje między tymi częstotliwościami są znacznie mniejsze niż w przypadku pozostałych grup wiekowych, np. wśród nauczycieli w wieku od 51 do 60 lat odsetki te to odpowiednio 27% i 61,9%. Ponadto należy zwrócić uwagę na nieco wyższy udział odpowiedzi, że nauczyciel nie zadawał i nadal nie zadaje prac domowych w najmłodszych grupach, tj. do 30 i do 40 lat (odpowiednio 5,6% i 6,3%), niż w grupie najstarszych nauczycieli – od 51 do 60 i powyżej 60 lat (odpowiednio 2% i 2,3%). Biorąc pod uwagę stopie awansu, charakterystyczny jest wysoki odsetek deklaracji o znacznym ograniczeniu prac domowych przez nauczycieli dyplomowanych (60%). Stosunkowo

wysoki odsetek wskazań, że nauczyciele zadają prace domowe w podobnym zakresie jak przed 1 kwietnia 2024 roku, oraz odpowiedzi, że przed 1 kwietnia 2024 roku nie zadawali i nadal nie zadają prac domowych, odnotowano w grupie nauczycieli początkujących (odpowiednio 17,8% i 8,9%). Dla porównania nauczyciele dyplomowani stosunkowo rzadziej wskazywali na te odpowiedzi (odpowiednio 9,9% i 2,7%).

Tabela 25. Zmiana podejścia do zadawania prac domowych po 1 kwietnia 2024 roku – według wieku i stopnia awansu zawodowego nauczycieli i nauczycielek (szkoły publiczne)

Odpowiedzi na pytanie: „Czy po 1 kwietnia 2024 r. zmienił/a Pan/i swoje podejście do zadawania prac domowych?”

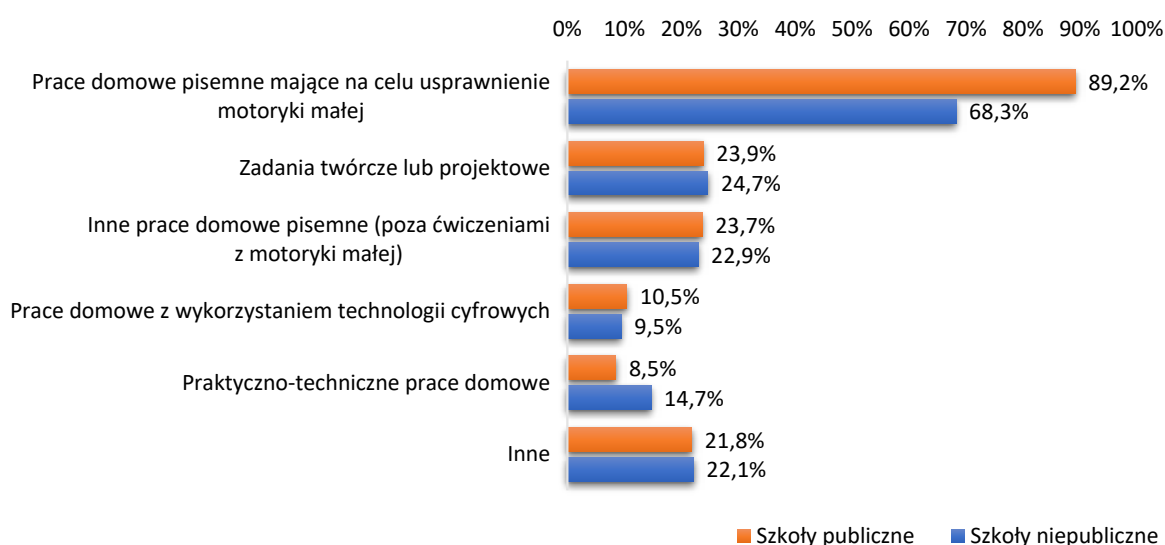
	Wiek w latach					Stopień awansu zaw.		
	do 30	31–40	41–50	51–60	pow. 60	początkujący	mianowany	dyplomowany
Całkowicie zaprzestałem/am zadawania prac domowych	37,0%	27,4%	30,0%	27,0%	27,1%	29,7%	30,4%	27,3%
Znacznie ograniczyłem/am częstotliwość lub zakres prac domowych	44,4%	51,7%	52,4%	61,9%	61,6%	43,6%	50,7%	60,0%
Nadal zadaję prace domowe w podobnym zakresie i z podobną częstotliwością jak przed 1.04.2024 r.	13,0%	14,2%	13,1%	9,0%	9,0%	17,8%	13,5%	9,9%
Częściej zadaję prace domowe	0,0%	0,4%	0,0%	0,1%	0,0%	0,0%	0,4%	0,1%
Nie zadawałem/am i nadal nie zadaję prac domowych	5,6%	6,3%	4,5%	2,0%	2,3%	8,9%	5,0%	2,7%
Ogółem	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród nauczycieli i nauczycielek klas I–III.

Nauczyciele, którzy wskazali, że zadają prace domowe (tj. znacznie je ograniczyli, nadal zadają jak przed 1 kwietnia 2024 roku i częściej zadają), wskazali na rodzaje zadawanych przez siebie prac domowych. Zdecydowana większość badanych zadaje prace domowe pisemne, które mają na celu usprawnienie motoryki małej, gdzie odnotowano nieco wyższy odsetek wskazań w grupie nauczycieli szkół publicznych (89,2%) niż niepublicznych (68,3%). Pozostałe kategorie odpowiedzi były znacznie rzadziej wskazywane przez nauczycieli, a odnotowany procent obserwacji dla obu badanych grup był na zbliżonym poziomie. Co piąty badany wskazał na zadania twórcze lub projektowe oraz inne prace domowe pisemne poza ćwiczeniami z motoryki małej. Na prace domowe z wykorzystaniem technologii cyfrowych wskazało jedynie 10,5% nauczycieli szkół publicznych i 9,5% niepublicznych. Najrzadziej badani ze szkół publicznych wskazywali na praktyczno-techniczne prace domowe (8,5%). Stosunkowo często nauczyciele wybierali kategorię innych prac, gdzie najczęściej wskazywano naukę czytania i doskonalenie techniki w tym zakresie.

Wykres 31. Prace domowe zadawane uczniom i uczennicom – szkoły publiczne i niepubliczne

Odpowiedzi na pytanie: „Które z poniżej wskazanych prac domowych zadaje Pan/i uczniom i uczennicom?”



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród nauczycieli i nauczycielek klas I–III. Dane nie sumują się do 100%, ponieważ respondent mógł wybrać więcej niż jedną odpowiedź.

Omawiany zakres prac domowych w szkołach publicznych nie różni się znacznie w zależności od wieku czy stopnia awansu nauczyciela, jednak można wskazać na kilka zróżnicowań w tym zakresie. Niepokojący jest bardzo niski procent obserwacji dla prac domowych z wykorzystaniem technologii cyfrowych w przypadku najmłodszych nauczycieli, tj. do 30. roku życia (2,1%), podczas gdy np. w grupie od 41 do 50 lat było to już 13,3% obserwacji. Podobnie niski procent obserwacji odnotowano w grupie nauczycieli początkujących (4,9%). Z kolei zadania twórcze

i projektowe były stosunkowo często wskazywane przez nauczycieli początkujących (28,8%), a rzadziej przez nauczycieli mianowanych (19,1%).

Tabela 26. Prace domowe zadawane uczniom i uczennicom – według wieku i stopnia awansu zawodowego nauczycieli i nauczycielek (szkoły publiczne)

Odpowiedzi na pytanie: „Które z poniżej wskazanych prac domowych zadaje Pan/i uczniom i uczennicom?”

	Wiek w latach					Stopień awansu zaw.		
	do 30	31–40	41–50	51–60	pow. 60	początkujący	mianowany	dplomowany
Prace domowe pisemne mające na celu usprawnienie motoryki małej	86,8%	90,5%	87,8%	89,4%	90,1%	89,4%	91,4%	88,5%
Zadania twórcze lub projektowe	31,3%	22,6%	22,2%	22,7%	35,3%	28,8%	19,1%	24,8%
Inne prace domowe pisemne (poza ćwiczeniami z motoryki małej)	13,8%	20,5%	26,7%	23,7%	24,4%	16,5%	26,4%	23,8%
Prace domowe z wykorzystaniem technologii cyfrowych	2,1%	9,4%	13,3%	10,3%	7,2%	4,9%	12,1%	10,7%
Praktyczno-techniczne prace domowe	16,0%	10,9%	8,5%	7,0%	6,6%	12,5%	10,0%	7,5%
Inne	21,9%	15,9%	21,2%	25,3%	24,6%	10,5%	15,8%	25,3%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród nauczycieli i nauczycielek klas I–III. Dane nie sumują się do 100%, ponieważ respondent mógł wybrać więcej niż jedną odpowiedź.

Bardzo istotną kwestią jest sposób, w jaki nauczyciele udzielają uczniom i uczennicom informacji zwrotnej dotyczącej prac domowych. Najczęściej badani przekazywali informacje ustnie, podczas rozmowy indywidualnej z uczniem czy uczennicą (64,8% nauczyciele szkół publicznych i 65,1% niepublicznych). Nieco mniej badanych nauczycieli szkół publicznych (60,8%) wpisuje komentarze do zeszytów, ćwiczeń czy na wydrukowanych kartach pracy. Praktyka ta znacznie rzadziej była

wskazywana przez nauczycieli ze szkół niepublicznych (35,5%). Blisko 1/3 nauczycieli udziela ustnej informacji zwrotnej podczas lekcji na forum klasy, a 26% nauczycieli szkół publicznych przekazuje informacje rodzicom lub opiekunom. Co piąty nauczyciel szkół publicznych (21,8%) stosuje ocenę cyfrową lub literową z krótkim komentarzem, co zdecydowanie rzadziej praktykują nauczyciele szkół niepublicznych (6,4%), ci z kolei stosunkowo często stosują ocenę opisową w dzienniku elektronicznym lub papierowym (18,4%), w porównaniu z nauczycielami szkół publicznych (11,2%). Mniej popularną formą było umożliwienie uczniom samooceny lub oceny koleżeńskiej (13,1% w szkołach publicznych) i jedynie 0,7% nauczycieli szkół publicznych oraz 4,9% niepublicznych przekazuje informację zwrotną za pośrednictwem platformy cyfrowej czy aplikacji edukacyjnej.

Tabela 27. Najczęstsze sposoby przekazywania informacji zwrotnej dotyczącej prac domowych – szkoły publiczne i niepubliczne

Odpowiedzi na pytanie: „W jaki sposób najczęściej przekazuje Pan/i uczniom i uczennicom informację zwrotną dotyczącą wykonanych prac domowych?”

	Typ szkoły	
	szkoły publiczne	szkoły niepubliczne
Udzielam ustnej informacji zwrotnej w rozmowie indywidualnej z uczniem/uczennicą	64,8%	65,1%
Wpisuję komentarze do zeszytów, ćwiczeń lub na wydrukowanych kartach pracy	60,8%	35,5%
Udzielam ustnej informacji zwrotnej podczas lekcji na forum klasy	35,8%	31,5%
Przekazuję informację zwrotną rodzicom/opiekunom uczniów	26,0%	33,3%
Stosuję ocenę cyfrową lub literową z krótkim komentarzem	21,8%	6,4%
Umożliwiam uczniom samoocenę lub ocenę koleżeńską w odniesieniu do zadania domowego	13,1%	10,9%
Stosuję ocenę opisową w dzienniku elektronicznym lub papierowym	11,2%	18,4%
Przekazuję informację zwrotną za pośrednictwem platformy cyfrowej/ aplikacji edukacyjnej	0,7%	4,9%
Inne	1,0%	7,9%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród nauczycieli i nauczycielek klas I–III. Dane nie sumują się do 100%, ponieważ respondent mógł wybrać więcej niż jedną odpowiedź.

Sposób przekazywania informacji zwrotnej nieco różni się w zależności od wieku i stopnia awansu nauczyciela. Warto zwrócić uwagę na bardzo niski procent obserwacji wśród najmłodszych nauczycieli, którzy wskazali na stosowanie oceny cyfrowej lub literowej z krótkim komentarzem (2,7%). Dla porównania – w grupie najstarszych nauczycieli to 27,3%. Stopień awansu także różnicuje ten sposób przekazywania informacji, bowiem wskazało na niego 13% nauczycieli początkujących i 24,9% dyplomowanych. Odwrotne tendencje odnotowano przy stosowaniu oceny opisowej w dzienniku elektronicznym lub papierowym – korzysta z niej 29,3% nauczycieli do 30. roku życia, a już jedynie 5,3% powyżej 60 lat. Warto zwrócić również uwagę na wpisywanie komentarzy np. do zeszytów oraz przekazywanie informacji rodzicom – w przypadku tych praktyk odnotowano wyższy procent odpowiedzi wśród nauczycieli dyplomowanych i mianowanych niż początkujących.

Tabela 28. Najczęstsze sposoby przekazywania informacji zwrotnej dotyczącej prac domowych – według wieku i stopnia awansu zawodowego nauczycieli i nauczycielek (szkoły publiczne)

Odpowiedzi na pytanie: „W jaki sposób najczęściej przekazuje Pan/i uczniom i uczennicom informację zwrotną dotyczącą wykonanych prac domowych?”

	Wiek w latach					Stopień awansu zaw.		
	do 30	31–40	41–50	51–60	pow. 60	początkujący	mianowany	dyplomowany
Udzielam ustnej informacji zwrotnej w rozmowie indywidualnej z uczniem/uczennicą	63,0%	67,0%	65,9%	62,7%	65,4%	69,7%	69,2%	62,8%
Wpisuję komentarze do zeszytów, ćwiczeń lub na wydrukowanych kartach pracy	53,5%	58,4%	58,6%	63,6%	64,3%	44,3%	63,1%	62,3%
Udzielam ustnej informacji zwrotnej podczas lekcji na forum klasy	40,5%	32,6%	34,6%	37,2%	40,2%	38,0%	29,1%	37,6%

	Wiek w latach					Stopień awansu zaw.		
	do 30	31–40	41–50	51–60	pow. 60	początkujący	mianowany	dplomowany
Przekazuję informację zwrotną rodzicom/ opiekunom uczniów	29,8%	17,8%	25,9%	28,7%	35,4%	18,0%	24,8%	27,5%
Stosuję ocenę cyfrową lub literową z krótkim komentarzem	2,7%	15,9%	20,9%	25,9%	27,3%	13,0%	15,9%	24,9%
Umożliwiam uczniom samoocenę lub ocenę koleżeńską w odniesieniu do zadania domowego	11,8%	10,4%	14,6%	13,5%	13,9%	9,9%	13,8%	13,3%
Stosuję ocenę opisową w dzienniku elektronicznym lub papierowym	29,3%	12,6%	13,2%	9,1%	5,3%	14,7%	14,0%	9,8%
Przekazuję informację zwrotną za pośrednictwem platformy cyfrowej/ aplikacji edukacyjnej	0,0%	1,5%	0,7%	0,4%	0,0%	0,0%	0,3%	0,9%
Inne	0,0%	1,4%	1,2%	0,7%	0,5%	0,0%	1,7%	0,9%

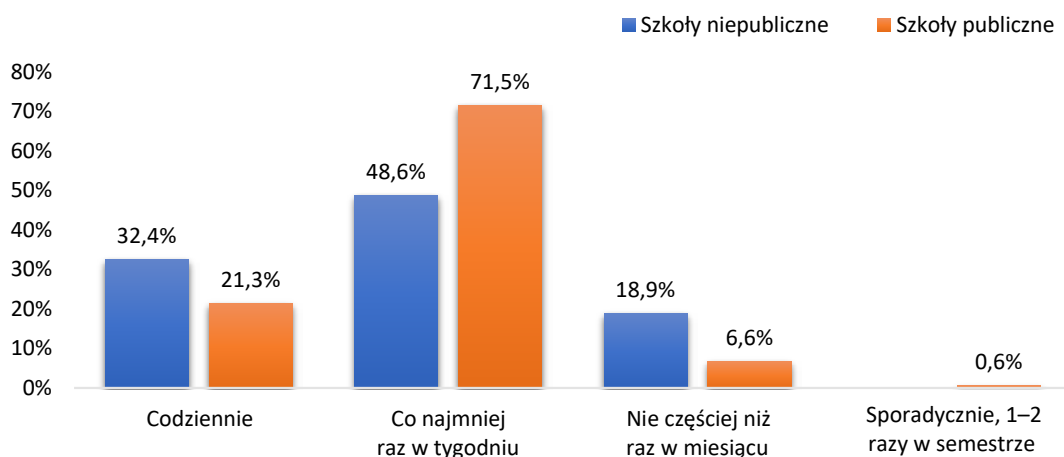
Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród nauczycieli i nauczycielek klas I–III. Dane nie sumują się do 100%, ponieważ respondent mógł wybrać więcej niż jedną odpowiedź.

Nauczyciele klas I–III wskazali również, jak często obecnie proponują uczniom i uczennicom ćwiczenia z zakresu motoryki małej jako prace domowe. Nauczyciele szkół publicznych najczęściej wskazywali, że ma to miejsce co najmniej raz w tygodniu (71,5%), podobnie w przypadku nauczycieli ze szkół niepublicznych, choć tutaj odsetek wskazań był znacznie niższy (48,6%). Kolejną wskazywaną odpowiedzią było codzienne stosowanie prac domowych – 21,3% w szkołach publicznych i 32,4% w niepublicznych. Jedynie 6,6% nauczycieli ze szkół publicznych

i 18,9% niepublicznych wskazało, że proponuje te ćwiczenia, ale nie częściej niż raz w miesiącu. Nieliczni badani ze szkół publicznych (0,6%) stosują je sporadycznie, tj. 1–2 razy w semestrze.

Wykres 32. Częstotliwość proponowania uczniom i uczennicom ćwiczeń z zakresu motoryki małej jako prac domowych – szkoły publiczne i niepubliczne

Odpowiedzi na pytanie: „Jak często obecnie proponuje Pan/i uczniom i uczennicom ćwiczenia z zakresu motoryki małej jako prace domowe?”

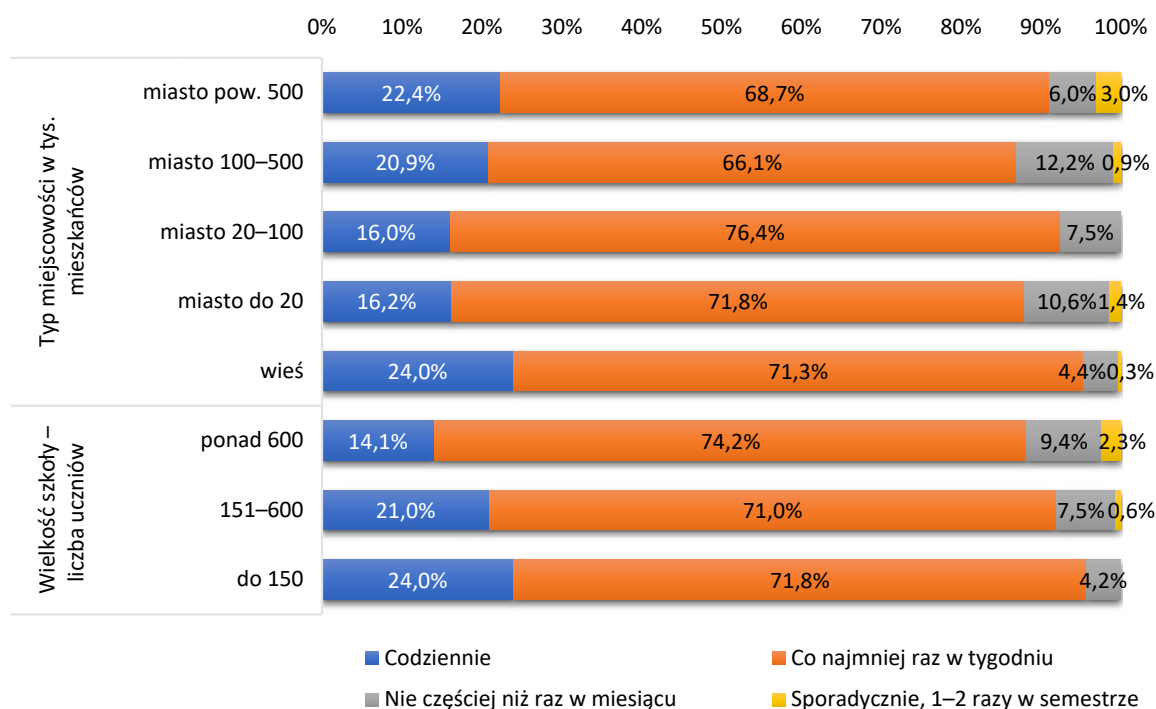


Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród nauczycieli i nauczycielek klas I–III.

Analizowana powyżej kwestia różnicuje się nieco w zależności od wielkości szkoły czy typu miejscowości, w której jest zlokalizowana. Im mniejsza szkoła publiczna, tym częściej nauczyciele proponują uczniom i uczennicom ćwiczenia z zakresu motoryki małej. W przypadku typu miejscowości charakterystyczny jest wysoki odsetek wskazań stosowania tych ćwiczeń w szkołach zlokalizowanych na wsi, bowiem aż 95,3% nauczycieli z tego typu szkół zadawało te prace codziennie lub co najmniej raz w tygodniu.

Wykres 33. Częstotliwość proponowania uczniom i uczennicom ćwiczeń z zakresu motoryki małej jako prac domowych – według wielkości szkoły i typu miejscowości (szkoły publiczne)

Odpowiedzi na pytanie: „Jak często obecnie proponuje Pan/i uczniom i uczennicom ćwiczenia z zakresu motoryki małej jako prace domowe?”

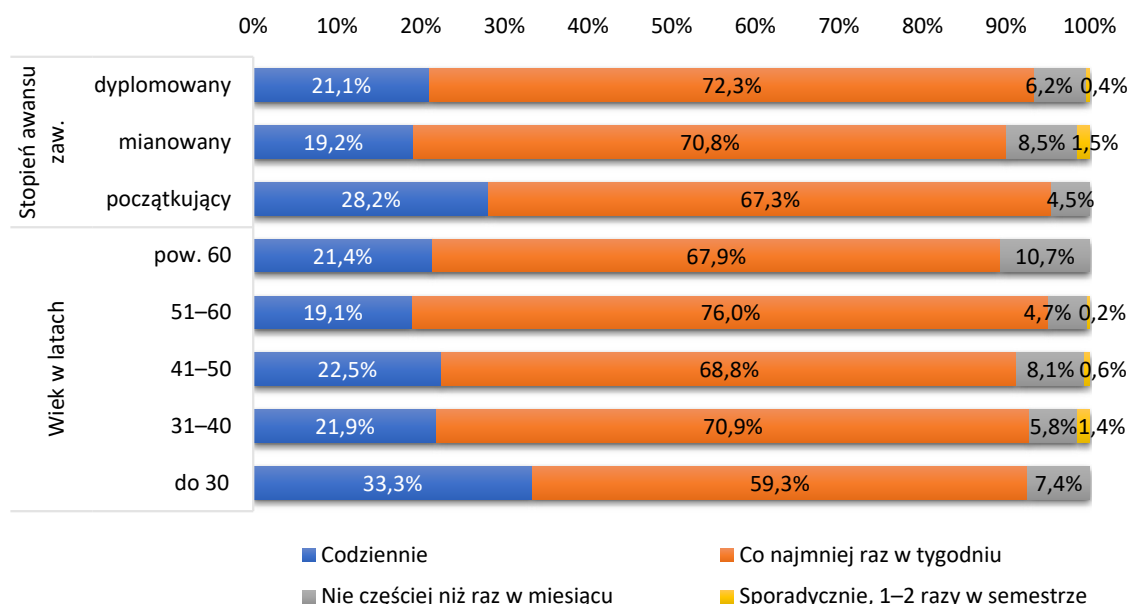


Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród nauczycieli i nauczycielek klas I–III.

Weryfikując rozkład częstotliwości proponowania uczniom i uczennicom ćwiczeń z zakresu motoryki małej jako pracy domowej w zależności od wieku i stopnia awansu nauczycieli szkół publicznych, można dostrzec jedną istotną prawidłowość. W przypadku najmłodszych nauczycieli, tj. do 30. roku życia, oraz nauczycieli początkujących odnotowano wysoki odsetek wskazań na codzienne zadawanie omawianych ćwiczeń – odpowiednio 33,3% i 28,2%.

Wykres 34. Częstotliwość proponowania uczniom i uczennicom ćwiczeń z zakresu motoryki małej jako prac domowych – według wieku i stopnia awansu zawodowego nauczycieli i nauczycielek (szkoły publiczne)

Odpowiedzi na pytanie: „Jak często obecnie proponuje Pan/i uczniom i uczennicom ćwiczenia z zakresu motoryki małej jako prace domowe?”



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród nauczycieli i nauczycielek klas I–III.

Nauczyciele klas I–III wskazali również na najczęściej stosowane aktywności z zakresu motoryki małej. Dominującą formą są ćwiczenia grafomotoryczne, np. pisanie, kreślenie wzorów, szlaczków, na co wskazało aż 87,4% nauczycieli szkół publicznych i 89,2% niepublicznych. Bardzo wysoki poziom odnotowano również dla prac plastycznych, czyli rysowania, kolorowania czy wycinania – 63,8% w szkołach publicznych i 63,1% w niepublicznych. Pozostałe aktywności były rzadziej wskazywane, jednak należy zwrócić uwagę na jedną istotną różnicę – a mianowicie manipulowanie drobnymi przedmiotami, na które bardzo rzadko wskazywali nauczyciele ze szkół niepublicznych (4,6%), a znacznie częściej z publicznych (19,6%).

Tabela 29. Najczęściej stosowane aktywności z zakresu motoryki małej – szkoły publiczne i niepubliczne

Odpowiedzi na pytanie: „Jakie aktywności z zakresu motoryki małej obecnie najczęściej Pan/i stosuje?”

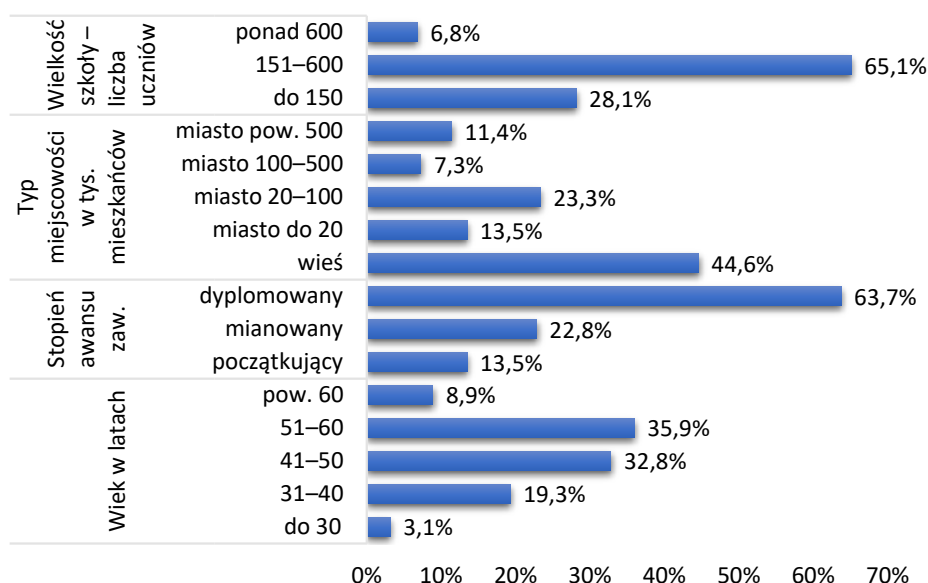
	Typ szkoły	
	szkoły publiczne	szkoły niepubliczne
Ćwiczenia grafomotoryczne (np. pisanie, kreślenie wzorów, szlaczków)	87,4%	89,2%
Prace plastyczne (np. rysowanie, kolorowanie, wycinanie)	63,8%	63,1%
Użycie precyzyjnych narzędzi (np. posługiwanie się nożyczkami, pęsetą, pędzlem)	30,5%	35,7%
Manipulowanie drobnymi przedmiotami (np. nawlekanie koralików, układanie małych elementów)	19,6%	4,6%
Czynności codzienne (np. zapinanie guzików, wiązanie sznurowadeł, używanie sztućców)	18,4%	20,2%
Zabawy sensoryczne (np. przesypywanie materiałów, ugniatanie mas plastycznych)	17,9%	18,1%
Prace techniczne (np. sklejanie modeli, wykonywanie karmników, składanie konstrukcji)	17,2%	21,7%
Inne	1,3%	3,7%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród nauczycieli i nauczycielek klas I–III. Dane nie sumują się do 100%, ponieważ respondent mógł wybrać więcej niż jedną odpowiedź.

Na pytanie, jakie kroki podjęli nauczyciele i nauczycielki, aby dostosować się do nowych zasad dotyczących prac domowych, jedynie po 3,7% ogółu badanych nauczycieli zatrudnionych w szkołach publicznych (192 badanych) i niepublicznych (10 badanych) wskazało na brak szczegółowych działań i kontynuację dotychczasowych metod działania. Poniżej przedstawiono charakterystykę nauczycieli szkół publicznych, którzy wskazali na brak działań w omawianym zakresie. Można wyszczególnić tu stosunkowo wysoki udział nauczycieli pracujących w średniej wielkości szkołach (65,1%) oraz szkołach zlokalizowanych na wsi (44,6%). W przypadku nauczycieli odnotowano wysoki udział nauczycieli dyplomowanych (63,7%) oraz w wieku od 41 do 50 lat (32,8%) i między 51. a 60. rokiem życia (35,9%).

Wykres 35. Charakterystyka nauczycieli i nauczycielek, którzy wskazali na brak szczególnych działań, tj. kontynuację dotychczasowych metod nauczania w pytaniu o kroki podjęte, aby dostosować się do nowych zasad dotyczących prac domowych – szkoły publiczne

Odsetek odpowiedzi „Brak szczególnych działań – kontynuacja dotychczasowych metod nauczania” na pytanie: „Jakie kroki podjął/a Pan/Pani, aby dostosować się do nowych zasad dotyczących prac domowych?”



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród nauczycieli i nauczycielek klas I–III.

Pozostali nauczyciele wskazali na liczne działania mające na celu dostosowanie się do nowych zasad w zakresie prac domowych. Działaniem najczęściej wskazywanym przez nauczycieli ze szkół publicznych było zwiększenie liczby ćwiczeń lub zadań z zakresu edukacji polonistycznej lub matematycznej wykonywanych w szkole (57,1%). Działanie to w przypadku nauczycieli szkół niepublicznych było wskazane jako czwarte najczęściej przez nich podejmowanie (42,2%). Nauczyciele szkół publicznych jako kolejne działania wskazali prowadzenie ćwiczeń rozwijających motorykę małą (55,8%) oraz indywidualizację zadań dla uczniów, czyli dostosowanie poziomu trudności do ucznia (55,5%). Stosunkowo często badani wskazywali na włączenie projektów grupowych lub kreatywnych (np. wspólne tworzenie plakatów, modeli czy prezentacji) – 39,3% szkoły publiczne i 41,8% niepubliczne – oraz wykorzystanie technologii edukacyjnych takich jak aplikacje, gry edukacyjne czy platformy online – 34,6% szkoły publiczne i 31,7% niepubliczne. Duże różnice w zależności od typu szkoły (publiczna czy niepubliczna) odnotowano w przypadku zwiększenia czasu na aktywności ruchowe lub zabawowe (np. gry zespołowe czy zabawy na świeżym powietrzu), na co wskazało aż 57% nauczycieli ze szkół niepublicznych i znacznie mniej ze szkół publicznych – 34,4%.

Tabela 30. Działania podjęte przez nauczycieli i nauczycielki celem dostosowania się do nowych zasad dotyczących prac domowych – szkoły publiczne i niepubliczne

Odpowiedzi na pytanie: „Jakie kroki podjął/a Pan/Pani, aby dostosować się do nowych zasad dotyczących prac domowych?”

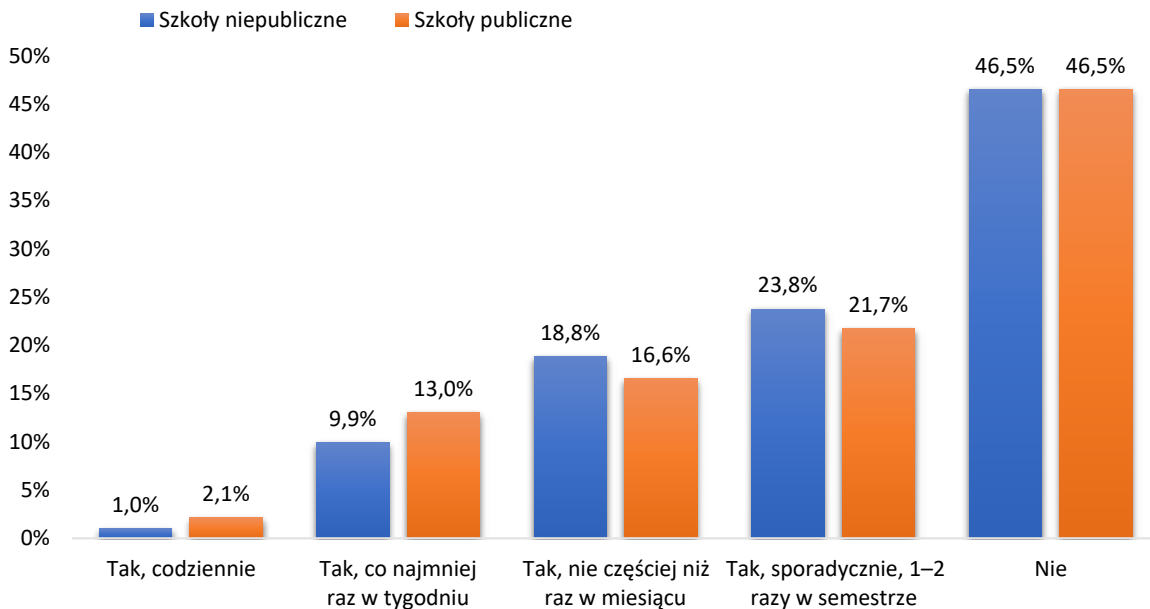
	Typ szkoły	
	szkoły publiczne	szkoły niepubliczne
Zwiększenie liczby ćwiczeń/zadań z zakresu edukacji polonistycznej lub matematycznej wykonywanych w szkole	57,1%	42,2%
Wprowadzenie ćwiczeń rozwijających motorykę małą (np. rysowanie, wycinanie, nawlekane koralików)	55,8%	58,4%
Indywidualizacja zadań dla uczniów (np. dostosowanie poziomu trudności do potrzeb ucznia)	55,5%	45,2%
Włączenie projektów grupowych lub kreatywnych (np. wspólne tworzenie plakatów, modeli, prezentacji)	39,3%	41,8%
Wykorzystanie technologii edukacyjnych (np. aplikacje, gry edukacyjne, platformy online)	34,6%	31,7%
Zwiększenie czasu na aktywności ruchowe lub zabawowe (np. gry zespołowe, zabawy na świeżym powietrzu)	34,4%	57,0%
Inne	1,9%	4,2%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród nauczycieli i nauczycielek klas I–III. Dane nie sumują się do 100%, ponieważ respondent mógł wybrać więcej niż jedną odpowiedź.

Weryfikacją dla działań nauczycieli po 1 kwietnia 2024 roku było pytanie o podejmowanie przez nich po tym okresie innych form zobowiązania uczniów do aktywności poza szkołą, np. zadań do realizacji z udziałem rodziny lub opiekunów. Blisko połowa nauczycieli, zarówno ze szkół publicznych, jak i niepublicznych, zaprzeczyła (po 46,5%). Biorąc pod uwagę nauczycieli i nauczycielki szkół publicznych, na sporadyczne działania podejmowane 1 czy 2 razy w semestrze wskazało 21,7% badanych, nie częściej niż raz w miesiącu zadeklarowało 16,6%, co najmniej raz w tygodniu – 13% i jedynie 2,1% nauczycieli szkół publicznych wskazało, że codziennie podejmuje takie działania. Nie odnotowano w zakresie częstotliwości podejmowania tych zobowiązań wyraźnych różnic między środowiskiem szkół publicznych i niepublicznych.

Wykres 36. Stosowanie innych form zobowiązania uczniów i uczennic do aktywności poza szkołą po wejściu w życie nowych zasad dotyczących prac domowych – szkoły publiczne i niepubliczne

Odpowiedzi na pytanie: „Czy po wejściu w życie nowych zasad pojawiły się inne formy zobowiązania uczniów do aktywności poza szkołą (np. zadania do realizacji z udziałem rodziny lub opiekunów)?”



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród nauczycieli i nauczycielek klas I–III.

Weryfikując rozkład powyżej analizowanej kwestii w zależności od zmiennych demograficznych, można wykazać stosunkowo wysoki udział najmłodszych nauczycieli, którzy wskazali, że nie stosowali innych form zobowiązania uczniów do aktywności poza szkołą (56,6%).

Tabela 31. Stosowanie innych form zobowiązania uczniów i uczennic do aktywności poza szkołą po wejściu w życie nowych zasad dotyczących prac domowych – według wieku nauczycieli i nauczycielek (szkoły publiczne)

Odpowiedzi na pytanie: „Czy po wejściu w życie nowych zasad pojawiły się inne formy zobowiązania uczniów do aktywności poza szkołą (np. zadania do realizacji z udziałem rodziny lub opiekunów)?”

	Wiek w latach				
	do 30	31–40	41–50	51–60	pow. 60
Tak, codziennie	0,0%	0,8%	3,1%	2,4%	2,2%
Tak, co najmniej raz w tygodniu	13,2%	13,8%	14,6%	12,1%	10,1%
Tak, nie częściej niż raz w miesiącu	17,0%	21,1%	13,1%	17,5%	12,9%
Tak, sporadycznie, 1–2 razy w semestrze	13,2%	20,5%	22,2%	21,8%	25,1%

	Wiek w latach				
	do 30	31–40	41–50	51–60	pow. 60
Nie	56,6%	43,8%	47,0%	46,2%	49,7%
Ogółem	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

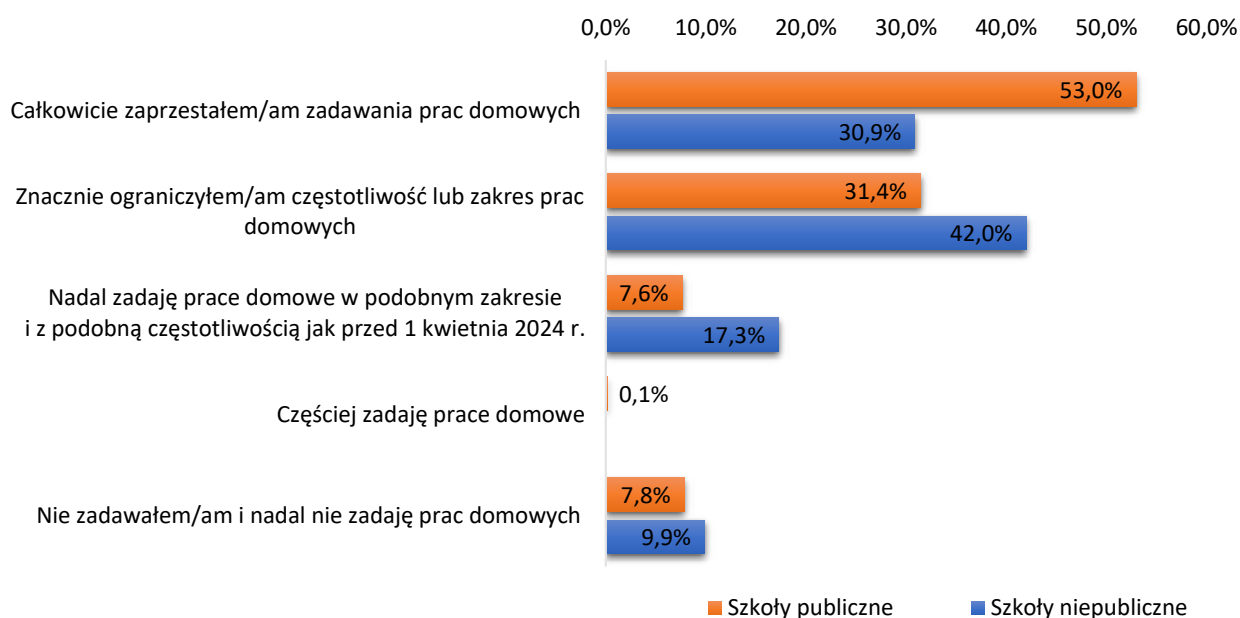
Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród nauczycieli i nauczycielek klas I–III.

5.3. Nauczyciele i nauczycielki klas IV–VIII

Wykres 37 przedstawia porównanie zmian w podejściu do zadawania prac domowych po 1 kwietnia 2024 roku w szkołach publicznych i niepublicznych. Wynika z niego, że całkowite zaprzestanie zadawania prac domowych zadeklarowało 53,0% szkół publicznych oraz 30,9% szkół niepublicznych. Znaczne ograniczenie częstotliwości lub zakresu prac domowych wskazało 31,4% szkół publicznych i 42,0% szkół niepublicznych, natomiast brak zmian w tym zakresie – czyli kontynuowanie wcześniejszych praktyk – dotyczył 7,6% szkół publicznych i 17,3% szkół niepublicznych. Częstsze zadawanie prac domowych było zjawiskiem marginalnym, występującym jedynie w 0,1% szkół publicznych i w ogóle niewystępującym w szkołach niepublicznych. Z kolei brak prac domowych zarówno przed, jak i po 1 kwietnia 2024 roku utrzymywało 7,8% nauczycieli szkół publicznych oraz 9,9% szkół niepublicznych. Dane te pokazują, że zmiana w największym stopniu wpłynęła na szkoły publiczne, gdzie odsetek całkowitego odejścia od prac domowych jest znacznie wyższy, podczas gdy szkoły niepubliczne częściej decydowały się na stopniowe ograniczenia. Różnice te istnieją ze względu na podejście do wdrażania zmian, wynikające z odmiennych priorytetów, organizacji pracy czy oczekiwań rodziców i uczniów. W dłuższej perspektywie interesujące będzie obserwowanie, czy te strategie przyniosą odmienne efekty w jakości kształcenia i motywacji uczniów.

Wykres 37. Zmiana podejścia do zadawania prac domowych po 1 kwietnia 2024 roku – szkoły publiczne i niepubliczne

Odpowiedzi na pytanie: „Czy po 1 kwietnia 2024 r. zmienił/a Pan/i swoje podejście do zadawania prac domowych?”



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród nauczycieli i nauczycielek klas IV–VIII.

Tabela 32 przedstawia działania podjęte przez nauczycieli szkół publicznych i niepublicznych w celu dostosowania się do nowych zasad obowiązujących po 1 kwietnia 2024 roku. W tym wypadku należy nadmienić, że w ankiecie założono tzw. „blokadę” w postaci stwierdzenia „Brak szczególnych działań – kontynuacja dotychczasowych metod nauczania”. Blokadę zastosowano po to, aby wykluczyć z dalszych pytań osoby, które nie wprowadziły żadnych zmian w sposobie zadawania prac domowych, co pozwalało skupić analizę wyłącznie na respondentach podejmujących konkretne działania. Tę odpowiedź wskazało 3,6% nauczycieli i nauczycielek reprezentujących szkoły publiczne i 3,1% reprezentujących szkoły niepubliczne.

Tabela 32. Zakres zmian w podejściu do zadawania prac domowych po 1 kwietnia 2024 roku – szkoły publiczne i niepubliczne

Odpowiedzi na pytanie: „Jaki jest zakres zmian względem zadawanych przez Pana/ią prac domowych po 1 kwietnia 2024 r.?” z wykluczeniem kategorii „Brak szczególnych działań – kontynuacja dotychczasowych metod nauczania”.

	Typ szkoły	
	szkoły publiczne	szkoły niepubliczne
Przeniesienie części aktywności typowych dla prac domowych na lekcje	61,3%	66,3%
Wprowadzenie dobrowolnych zadań domowych zamiast obowiązkowych	59,5%	51,8%
Wykorzystanie technologii edukacyjnych	24,1%	27,8%
Indywidualizacja zadań dla uczniów	17,5%	23,1%
Zlecanie innych form dobrowolnych zadań domowych	17,4%	19,7%
Włączenie projektów grupowych lub kreatywnych	16,8%	18,0%
Rezygnacja z krótkich, rutynowych zadań domowych na rzecz większych projektów długoterminowych	7,5%	9,2%
Zwiększenie czasu na aktywności ruchowe lub zabawowe	2,2%	3,0%
Inne	1,9%	2,2%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród nauczycieli i nauczycielek klas IV–VIII. Dane nie sumują się do 100%, ponieważ respondent mógł wybrać więcej niż jedną odpowiedź.

Najczęściej wskazywaną zmianą było przeniesienie części aktywności typowych dla prac domowych na lekcje – tak postąpiło 61,3% nauczycieli szkół publicznych i 66,3% nauczycieli szkół niepublicznych. Popularnym rozwiązaniem było także wprowadzenie dobrowolnych zadań domowych zamiast obowiązkowych (odpowiednio 59,5% i 51,8%). Wykorzystanie technologii edukacyjnych zadeklarowało 24,1% nauczycieli szkół publicznych i 27,8% z niepublicznych, a indywidualizację zadań – 17,5% i 23,1%. Inne formy dobrowolnych zadań domowych zleca 17,4% nauczycieli szkół publicznych i 19,7% niepublicznych, natomiast projekty grupowe lub kreatywne wprowadza odpowiednio 16,8% i 18%. Rezygnacja z krótkich, rutynowych zadań na rzecz większych projektów długoterminowych jest rzadziej stosowana (7,5% i 9,2%), podobnie jak zwiększenie czasu na aktywności ruchowe lub zabawowe (2,2% i 3%) czy inne rozwiązania (1,9% i 2,2%).

Dane wskazują, że zarówno szkoły publiczne, jak i niepubliczne w większości skupiły się na przeniesieniu części obowiązków domowych do pracy na lekcji oraz na wprowadzeniu dobrowolności zadań. Różnice między typami szkół są niewielkie, co sugeruje, że zmiana wywołała podobne reakcje w całym środowisku edukacyjnym, a głównym celem zmian stało się odciążenie uczniów i lepsze wykorzystanie czasu lekcyjnego. Należy także zwrócić uwagę na odpowiedź alternatywną „inne”, gdzie odpowiedzi odzwierciedlają różnorodne podejścia nauczycieli do nowych regulacji – wskazują zarówno na próby dostosowania się poprzez przenoszenie aktywności na lekcje, jak i na trudności związane z demotywowaniem uczniów oraz brakiem czasu na realizację programu. Stanowią wskaźnik różnorodnych strategii adaptacji do nowych warunków.

„Zachęcam do wykonywania dobrowolnych zadań utrwalających i porządkujących materiał, szczególnie dla uczniów z zaleceniami poradni psychologiczno-pedagogicznej, jednak większość uczniów nie podejmuje tych aktywności”.

„Zadania domowe dla chętnych, np. dokończenie ćwiczeń z lekcji, często spotykały się z nieprzyjemnymi reakcjami rodziców, którzy powoływali się na przepisy o dobrowolności, co zniechęciło mnie do ich zadawania”.

„Uczniowie z domów, w których nie przywiązuje się wagi do nauki, mają coraz większe braki. Brak możliwości zadawania obowiązkowych prac domowych ogranicza narzędzia do motywowania ich do pracy w domu, co prowadzi do większego rozwarstwienia w klasie”.

„Regularnie wprowadzam krótkie kartkówki sprawdzające materiał omawiany na lekcji, aby utrwaląc wiedzę w klasie wobec braku prac domowych”.

„Przeniosłam aktywności praktyczno-techniczne i artystyczne na lekcje, co wymagało wydłużenia czasu ich realizacji w szkole, np. z jednej do dwóch lub trzech godzin lekcyjnych”.

„Całkowicie zrezygnowałam z zadawania prac domowych, ponieważ uczniowie, powołując się na rozporządzenie MEN, odmawiali ich wykonywania, uznając, że brak oceny zwalnia ich z obowiązku”.

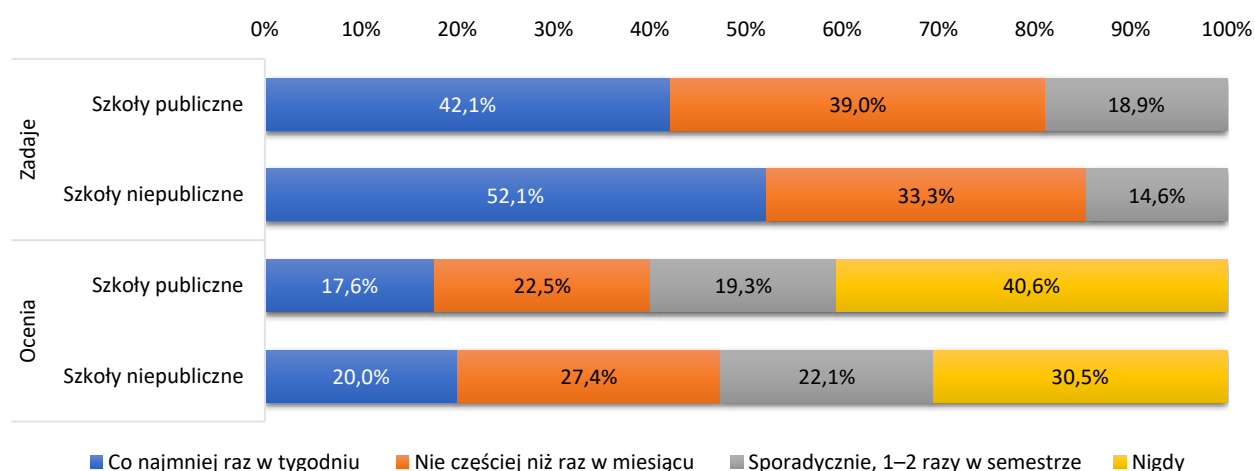
„Ograniczono możliwość realizacji ciekawych zadań i projektów, ponieważ nie można ich zadawać do domu, co wpłynęło na jakość nauczania”.

Z analiz wynika, że jeżeli nauczyciele zadają prace domowe – należy podkreślić, że rozporządzenie tego nie zabrania – w praktyce częstotliwość ich zadawania i oceniania różni się w zależności od typu szkoły. W szkołach niepublicznych 52,1% nauczycieli deklaruje, że zadaje

prace domowe co najmniej raz w tygodniu, podczas gdy w szkołach publicznych odsetek ten wynosi 42,1%. Zadawanie prac domowych nie częściej niż raz w miesiącu zadeklarowało 33,3% nauczycieli szkół niepublicznych i 39,0% nauczycieli szkół publicznych. Sporadyczne zadawanie, 1–2 razy w semestrze, dotyczy 14,6% nauczycieli w szkołach niepublicznych oraz 18,9% w publicznych.

Wykres 38. Częstotliwość zadawania i oceniania prac domowych po 1 kwietnia 2024 roku – szkoły publiczne i niepubliczne

Odpowiedzi na pytania: „Jak często obecnie zadaje Pan/i prace domowe?” i „Jak często obecnie ocenia Pan/i prace domowe?”



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród nauczycieli i nauczycielek klas IV–VIII.

Jeśli wziąć pod uwagę ocenianie prac domowych, 20% nauczycieli szkół niepublicznych i 17,6% publicznych robi to co najmniej raz w tygodniu. Ocenianie nie częściej niż raz w miesiącu deklaruje 27,4% nauczycieli szkół niepublicznych i 22,5% publicznych. Sporadyczne ocenianie, 1–2 razy w semestrze, występuje u 22,1% nauczycieli szkół niepublicznych i 19,3% publicznych. Natomiast całkowity brak oceniania prac domowych wskazało 30,5% nauczycieli szkół niepublicznych oraz aż 40,6% publicznych. Dane pokazują, że w szkołach niepublicznych zarówno zadawanie, jak i ocenianie prac domowych odbywa się częściej niż w szkołach publicznych. Może to wynikać z większej presji na systematyczną pracę uczniów, innego modelu organizacji zajęć lub oczekiwań rodziców. W szkołach publicznych widoczny jest wyższy odsetek nauczycieli, którzy w ogóle nie oceniają prac domowych, co może świadczyć o większym dystansie do tej formy pracy lub o zmianach priorytetów w procesie dydaktycznym.

Przedstawienie danych w podziale na stopień awansu zawodowego nauczycieli szkół publicznych pozwala uchwycić różnice w praktykach dydaktycznych pomiędzy osobami

o różnym doświadczeniu i stażu pracy. Analiza częstotliwości zadawania oraz oceniania prac domowych w tej perspektywie umożliwia lepsze zrozumienie, w jaki sposób poziom awansu może wpływać na organizację procesu nauczania i podejście do pracy z uczniem.

Tabela 33. Częstotliwość zadawania i oceniania prac domowych – według stopnia awansu zawodowego nauczycieli i nauczycielek (szkoły publiczne)

Odpowiedzi na pytania: „Jak często obecnie zadaje Pan/i prace domowe?” i „Jak często obecnie ocenia Pan/i prace domowe?”

		Stopień awansu zawodowego		
		początkujący	mianowany	dyplomowany
Zadaje	Co najmniej raz w tygodniu	49,2%	42,4%	41,8%
	Nie częściej niż raz w miesiącu	31,1%	43,5%	38,4%
	Sporadycznie, 1–2 razy w semestrze	19,7%	14,1%	19,8%
	Ogółem	100,0%	100,0%	100,0%
Ocenia	Co najmniej raz w tygodniu	18,5%	16,8%	18,0%
	Nie częściej niż raz w miesiącu	20,2%	22,4%	23,1%
	Sporadycznie, 1–2 razy w semestrze	21,3%	17,3%	19,8%
	Nigdy	39,9%	43,5%	39,1%
	Ogółem	100,0%	100,0%	100,0%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród nauczycieli i nauczycielek klas IV–VIII.

Wśród nauczycieli początkujących 49,2% deklaruje zadawanie prac domowych co najmniej raz w tygodniu, co jest najwyższym wynikiem w porównaniu z nauczycielami mianowanymi (42,4%) i dyplomowanymi (41,8%). Zadawanie nie częściej niż raz w miesiącu jest najczęstsze w grupie nauczycieli mianowanych (43,5%), a nieco rzadziej występuje u dyplomowanych (38,4%) i początkujących (31,1%). Sporadyczne zadawanie, 1–2 razy w semestrze, jest najbardziej widoczne u nauczycieli początkujących i dyplomowanych (19,7% i 19,8%), a najmniej u mianowanych (14,1%). Ocenianie co najmniej raz w tygodniu deklaruje 18,5% nauczycieli początkujących, 16,8% mianowanych i 18,0% dyplomowanych. Ocenianie nie częściej niż raz w miesiącu jest najczęstsze w grupie dyplomowanych (23,1%), a najrzadsze wśród początkujących (20,2%). Sporadyczne ocenianie, 1–2 razy w semestrze, występuje u 21,3% początkujących, 17,3% mianowanych i 19,8% dyplomowanych. Najwyższy odsetek nauczycieli,

którzy w ogóle nie oceniają prac domowych, występuje w grupie mianowanych (43,5%), a najniższy wśród początkujących (39,9%) i dyplomowanych (39,1%).

Dane wskazują, że nauczyciele początkujący częściej zadają prace domowe regularnie, natomiast nauczyciele mianowani i dyplomowani częściej ograniczają częstotliwość ich zadawania lub oceniania. Może to sugerować, że wraz z doświadczeniem rośnie skłonność do selektywnego wykorzystywania prac domowych i większego nacisku na inne formy pracy dydaktycznej.

Analiza częstotliwości zadawania prac domowych w szkołach publicznych w podziale na przedmioty pozwala uchwycić, w których obszarach nauczania ta forma pracy jest stosowana najczęściej, a w których marginalnie. Dane te są istotne z punktu widzenia statystyki, ponieważ nie tylko pokazują różnice wynikające ze specyfiki przedmiotu, lecz także odzwierciedlają przyjęte strategie dydaktyczne nauczycieli. W przypadku niektórych zajęć, takich jak wychowanie fizyczne, muzyka czy plastyka, niski odsetek zadawania prac domowych jest naturalny i wynika z charakteru przedmiotu.

Tabela 34. Częstotliwość zadawania prac domowych według przedmiotu nauczania – szkoły publiczne

Odpowiedzi na pytanie: „Jak często obecnie zadaje Pan/i prace domowe?”

	Co najmniej raz w tygodniu	Nie częściej niż raz w miesiącu	Sporadycznie, 1–2 razy w semestrze
Język polski	12,5%	17,0%	10,0%
Język obcy nowożytny	9,4%	8,2%	6,0%
Drugi język obcy nowożytny	1,4%	1,8%	1,2%
Matematyka	29,2%	10,6%	5,1%
Informatyka	6,1%	4,1%	3,4%
Historia	1,9%	6,3%	6,7%
Wiedza o społeczeństwie	1,7%	3,5%	3,8%
Geografia	2,2%	3,4%	5,3%
Biologia	1,3%	4,9%	7,7%
Chemia	2,9%	3,1%	4,4%
Fizyka	6,0%	3,9%	3,3%
Przyroda	1,9%	4,4%	7,3%
Muzyka	2,1%	1,8%	2,7%

	Co najmniej raz w tygodniu	Nie częściej niż raz w miesiącu	Sporadycznie, 1–2 razy w semestrze
Plastyka	1,9%	2,4%	4,2%
Technika	2,4%	2,8%	3,9%
Wychowanie fizyczne	0,9%	3,0%	4,8%
Edukacja dla bezpieczeństwa	1,3%	1,6%	4,2%
Religia	0,6%	2,4%	2,7%
Etyka	0,1%	0,3%	0,8%
Zajęcia z wychowawcą	14,4%	14,5%	12,4%
Ogółem	100,0%	100,0%	100,0%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród nauczycieli i nauczycielek klas IV–VIII.

Z danych wynika, że najczęściej prace domowe zadawane są z matematyki – aż 29,2% nauczycieli tego przedmiotu deklaruje, że robi to co najmniej raz w tygodniu. Wysokie wyniki odnotowano także w przypadku języka polskiego (12,5%) oraz języków obcych nowożytnych (9,4%). W przypadku informatyki i fizyki regularne zadawanie prac domowych deklaruje odpowiednio 6,1% i 6,0% nauczycieli. Z kolei w przedmiotach przyrodniczych, takich jak biologia (1,3%) czy geografia (2,2%), odsetki te są wyraźnie niższe, a prace domowe częściej pojawiają się w cyklu miesięcznym lub sporadycznie. Najrzadziej prace domowe zadawane są z przedmiotów praktycznych i artystycznych, takich jak wychowanie fizyczne (0,9% co najmniej raz w tygodniu), muzyka (2,1%) czy plastyka (1,9%), co jest zgodne z ich specyfiką. Podobnie niski poziom regularnego zadawania dotyczy religii (0,6%) i etyki (0,1%).

Statystyka pokazuje wyraźny podział – przedmioty wymagające systematycznego ćwiczenia umiejętności teoretycznych i analitycznych (matematyka, język polski, języki obce) charakteryzują się najwyższą częstotliwością zadawania prac domowych. Natomiast w przedmiotach praktycznych, artystycznych i wychowawczych prace domowe pojawiają się rzadko lub wcale, co wynika z odmiennej metodyki nauczania.

Analiza sposobów przekazywania informacji zwrotnej nauczycieli pozwala uchwycić, jakie formy komunikacji z uczniami i rodzicami są stosowane w praktyce szkolnej oraz jak różnią się one w zależności od typu placówki. W badaniu respondenci mogli wskazać więcej niż jedną odpowiedź, co oznacza, że wielu nauczycieli łączy różne metody, dostosowując je do sytuacji,

przedmiotu czy indywidualnych potrzeb uczniów. Najczęściej stosowaną formą w szkołach publicznych jest ustna informacja zwrotna w rozmowie indywidualnej z uczniem lub uczennicą (63,3%), podczas gdy w szkołach niepublicznych ten odsetek jest niższy i wynosi 49,4%. W placówkach niepublicznych częściej niż w publicznych pojawia się natomiast ustna informacja zwrotna na forum klasy (56,3% wobec 52,4%).

Tabela 35. Sposób przekazywania informacji zwrotnej – szkoły publiczne i niepubliczne

Odpowiedzi na pytanie: „W jaki sposób najczęściej przekazuje Pan/i uczniom i uczennicom informację zwrotną za wykonane prace domowe?”

	Typ szkoły	
	szkoły publiczne	szkoły niepubliczne
Udzielam ustnej informacji zwrotnej w rozmowie indywidualnej z uczniem	63,3%	49,4%
Udzielam ustnej informacji zwrotnej podczas lekcji na forum klasy	52,4%	56,3%
Wpisuję komentarze do zeszytów, ćwiczeń lub na wydrukowanych kartach pracy	39,4%	46,4%
Umożliwiam uczniom samoocenę/ocenę koleżeńską w odniesieniu do zadania domowego	16,3%	6,7%
Stosuję ocenę cyfrową lub literową z krótkim komentarzem	13,0%	21,6%
Przekazuję informację zwrotną rodzicom/opiekunom uczniów	12,0%	10,6%
Stosuję ocenę opisową w dzienniku elektronicznym (lub papierowym)	3,9%	9,9%
Przekazuję informację zwrotną za pośrednictwem platformy cyfrowej/aplikacji edukacyjnej	1,5%	2,8%
Inne	2,2%	2,7%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród nauczycieli i nauczycielek klas IV–VIII. Dane nie sumują się do 100%, ponieważ respondent mógł wybrać więcej niż jedną odpowiedź.

Komentarze pisemne w zeszytach, ćwiczeniach lub na kartach pracy są częstsze w szkołach niepublicznych (46,4%) niż publicznych (39,4%). Samoocena lub ocena koleżeńską jest wyraźnie popularniejsza w szkołach publicznych (16,3%) niż w niepublicznych (6,7%). Ocena cyfrowa lub literowa z krótkim komentarzem częściej stosowana jest w szkołach niepublicznych (21,6%) niż publicznych (13,0%). Przekazywanie informacji rodzicom lub opiekunom utrzymuje się na zbliżonym poziomie w obu typach szkół (12,0% w publicznych i 10,6% w niepublicznych). Ocena opisowa w dzienniku elektronicznym lub papierowym jest ponad dwukrotnie częstsza w szkołach niepublicznych (9,9%) niż publicznych (3,9%), a przekazywanie informacji

za pośrednictwem platform cyfrowych lub aplikacji edukacyjnych jest rzadkie, choć nieco częstsze w szkołach niepublicznych (2,8% wobec 1,5%). Dane te pokazują, że w obu typach szkół dominuje bezpośrednia, ustna forma informacji zwrotnej, jednak szkoły niepubliczne częściej sięgają po narzędzia pisemne i cyfrowe, a szkoły publiczne nieco chętniej angażują uczniów w proces samooceny. Niewątpliwie najbardziej efektywne jest łączenie różnych metod, tak aby informacja zwrotna była nie tylko oceną, lecz także realnym wsparciem w procesie uczenia się i motywowania uczniów.

W kategorii „inne” nauczyciele mogli swobodnie opisać te sposoby przekazywania informacji zwrotnej za wykonane prace domowe, które nie znalazły się wśród odpowiedzi zamkniętych. Tego rodzaju wypowiedzi są szczególnie wartościowe, ponieważ pokazują zarówno indywidualne, kreatywne praktyki, jak i trudności czy ograniczenia, z jakimi mierzą się nauczyciele i nauczycielki. Warto zaznaczyć, że część z nich ma charakter pozytywny i inspirujący, a część ujawnia problemy lub brak systematycznych działań. Do pozytywnych przykładów można zaliczyć takie odpowiedzi jak: „Chwalę i mobilizuję do dalszej pracy”, „Indywidualny system wzmocnień”, „Omawiam prawidłowe rozwiązanie”, „Omawiamy rozwiązania tych zadań na lekcji”, „Pisemna informacja zwrotna”, „Pochwała na forum klasy, gdy zadanie jest wykonane bezbłędnie”, „Pochwała w dzienniku za wykonanie dodatkowego zadania dla chętnych”, „Uczniowie prezentują swoje prace na forum klasy i są oceniani”, „Wprowadziłam innowację pedagogiczną *Edupunkty*” czy „Wystawy prac, galerie jednego autora, konkursy, występy artystyczne itp.”. Z kolei wśród odpowiedzi o wydźwięku negatywnym znalazły się m.in.: „Nie mam”, „Nie przekazuję informacji zwrotnej”, „Nie przekazuję, ponieważ w bieżącym roku szkolnym żaden uczeń nie wykonał zadania domowego (oprócz przeczytania lektury)”, „Mimo że zadaję i proszę o wykonanie ćwiczenia utrwalającego, uczniowie tego nie robią, bo nie można oceniać ani źle, ani docenić wysiłku”, „Przecież zabronione było ocenianie prac domowych” czy „Większość klasy nie odrabia zadawanych prac domowych, ponieważ są tylko dla chętnych”. Analiza tych wypowiedzi pokazuje, że część nauczycieli aktywnie poszukuje sposobów na motywowanie uczniów i uatrakcyjnienie procesu uczenia się, stosując indywidualne wzmocnienia, pochwały czy innowacyjne rozwiązania, natomiast inni zmagają się z brakiem zaangażowania uczniów, ograniczeniami formalnymi lub rezygnują z przekazywania informacji zwrotnej. Warto promować i upowszechniać dobre praktyki z grupy pozytywnej, a jednocześnie analizować przyczyny problemów z grupy negatywnej, aby wspierać nauczycieli w skutecznym przekazywaniu informacji zwrotnej.

Trudności w realizacji zadań dydaktycznych po zmianach dotyczących prac domowych stanowią istotny obszar refleksji pedagogicznej, ponieważ ujawniają mechanizmy, które mogą ograniczać skuteczność nauczania i uczenia się. Ich identyfikacja pozwala nie tylko diagnozować problemy organizacyjne czy metodyczne, lecz także dostrzegać szerszy kontekst funkcjonowania szkoły jako instytucji edukacyjnej. Porównanie szkół publicznych i niepublicznych pod kątem najczęściej wskazywanych trudności umożliwia analizę różnic w warunkach pracy nauczycieli, dostępnych zasobach, kulturze organizacyjnej oraz sposobach reagowania na zmiany w praktyce dydaktycznej. Tego rodzaju zestawienie może stanowić punkt wyjścia do pogłębionej dyskusji nad tym, jakie czynniki sprzyjają realizacji celów edukacyjnych w różnych typach placówek, a jakie ją utrudniają.

Tabela 36. Najczęściej wskazywane trudności w realizacji zadań dydaktycznych po zmianach dotyczących prac domowych – szkoły publiczne i niepubliczne

Odpowiedzi na pytanie: „Jakie trudności napotkał/a Pan/i w związku z wprowadzeniem nowych zasad dotyczących prac domowych?” z wykluczeniem kategorii „Nie napotkałem/am żadnych trudności”

	Typ szkoły	
	szkoły publiczne	szkoły niepubliczne
Trudność w realizacji programu bez wsparcia pracami domowymi	62,4%	53,2%
Rodzice oczekują kontynuowania wcześniejszych praktyk	58,5%	58,4%
Brak jasnych wytycznych lub spójnej interpretacji przepisów	28,1%	29,4%
Uczniowie nie rozumieją nowych zasad dotyczących prac domowych	27,7%	18,2%
Brak narzędzi lub czasu na przygotowanie alternatywnych metod pracy	4,5%	7,2%
Brak wsparcia ze strony dyrekcji lub zespołu nauczycielskiego	0,8%	4,3%
Inne	8,9%	14,4%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród nauczycieli i nauczycielek klas IV–VIII. Dane nie sumują się do 100%, ponieważ respondent mógł wybrać więcej niż jedną odpowiedź.

Najczęściej wskazywaną trudnością – zarówno w szkołach publicznych, jak i niepublicznych – jest „trudność w realizacji programu bez wsparcia pracami domowymi” (odpowiednio 62,4% i 53,2%). Na drugim miejscu znalazło się „oczekiwanie rodziców kontynuowania wcześniejszych praktyk” (odpowiednio 58,5% i 58,4%), co pokazuje, że presja ze strony środowiska domowego jest równie silna w sektorze publicznym i prywatnym. Wysoki odsetek odpowiedzi dotyczy

także „braku jasnych wytycznych lub spójnej interpretacji przepisów” (28,1% w szkołach publicznych i 29,4% w niepublicznych) oraz problemu, że „uczniowie nie rozumieją nowych zasad dotyczących prac domowych” (27,7% i 18,2%). Stosunkowo rzadziej wskazywano na „brak narzędzi lub czasu na przygotowanie alternatywnych metod pracy” (4,5% i 7,2%) oraz „brak wsparcia ze strony dyrekcji lub zespołu nauczycielskiego” (0,8% i 4,3%). Kategoria „inne” obejmuje 8,9% odpowiedzi w szkołach publicznych i 14,4% w niepublicznych.

Zestawienie pokazuje, że największym wyzwaniem jest pogodzenie realizacji programu z ograniczeniem lub zmianą formy prac domowych, a także sprostanie oczekiwaniom rodziców przy jednoczesnym braku pełnej klarowności przepisów. Warto zwrócić uwagę, że problemy te dotyczą w podobnym stopniu obu typów szkół. Skuteczne wsparcie nauczycieli powinno obejmować zarówno doprecyzowanie wytycznych, jak i dostarczenie narzędzi oraz przykładów dobrych praktyk, które pozwolą efektywnie zastąpić tradycyjne prace domowe innymi formami utrwalania wiedzy. Nauczyciele wskazują, że w niektórych przypadkach brak obowiązkowych prac domowych nie wpłynął negatywnie na proces nauczania, szczególnie w przedmiotach takich jak wychowanie fizyczne, gdzie zadania domowe nie są standardową praktyką: „W zakresie wychowania fizycznego brak prac domowych nie wpływa na jakość mojej pracy”. Część nauczycieli zauważyła, że zdolniejsi uczniowie nadal podejmują się dobrowolnych zadań, co pozwala im utrzymać wysoki poziom wiedzy: „Systematyczne postępy w opanowaniu treści programowych uzyskują uczniowie, którzy z własnej woli odrabiają zaproponowane zadania”. Niektórzy nauczyciele i nauczycielki próbowali dostosować się do zmian, przenosząc aktywności na lekcje lub wprowadzając alternatywne formy pracy, takie jak kartkówki czy projekty realizowane w klasie: „Częściej stosuję zapowiadane kartkówki, aby sprawdzać wiedzę uczniów na bieżąco”. Inni wskazywali, że brak konieczności oceniania prac domowych pozwolił skupić się na pracy w klasie, co w niektórych przypadkach usprawniło organizację lekcji.

Dominującą obserwacją nauczycieli jest znaczący spadek motywacji uczniów do samodzielnej pracy w domu, co negatywnie wpływa na utrwalanie wiedzy i umiejętności. Uczniowie często postrzegają brak obowiązkowych prac domowych jako zwolnienie z wszelkich obowiązków edukacyjnych: „Uczniowie czują się zwolnieni z jakichkolwiek prac domowych, uważają, że nie muszą nic robić w domu, nawet powtarzać materiału”. Wielu nauczycieli podkreśla, że brak ocen za zadania domowe demotywuje uczniów, szczególnie tych słabiej sobie radzących: „Uczniowie nie odrabiają zadań, bo nie są obowiązkowe i nie otrzymują za nie oceny”. W efekcie obserwuje się obniżenie poziomu wiedzy i umiejętności, zwłaszcza w przedmiotach wymagających systematycznych ćwiczeń, takich jak matematyka czy języki obce: „Brak utrwalania materiału w domu powoduje trudności w opanowaniu umiejętności matematycznych i językowych”.

Nauczyciele wskazują również na brak systematyczności i samodzielności uczniów: „Uczniowie nie uczą się na bieżąco, nie zaglądają do podręczników, co prowadzi do większych zaległości”. Dodatkowym problemem jest błędne rozumienie zmiany w zakresie prac domowych przez uczniów i rodziców, którzy często uważają, że w domu nie trzeba w ogóle podejmować żadnych działań związanych z nauką: „Uczniowie i rodzice błędnie interpretują przepisy, twierdząc, że nie wolno zadawać żadnych prac domowych”. W przypadku przedmiotów takich jak język polski czy matematyka brak czasu na lekcjach uniemożliwia pełne przećwiczenie materiału: „Brak czasu na realizację podstawy programowej, bo zadania takie jak wypracowania trzeba wykonywać na lekcjach”. Nauczyciele zauważają również pogłębianie się różnic między uczniami – ci, którzy z własnej inicjatywy wykonują zadania, osiągają lepsze wyniki, podczas gdy pozostali tracą motywację i pogłębiają braki edukacyjne: „Uczniowie z trudnościami w nauce, nie wykonując ćwiczeń w domu, pogłębiają swoje braki, zwłaszcza w zakresie sprawności rachunkowej”.

Analiza odpowiedzi nauczycieli wskazuje na wyraźne wyzwania związane z wprowadzeniem dobrowolności prac domowych. Główne problemy to spadek motywacji uczniów, brak systematyczności w nauce oraz trudności w utrwalaniu materiału, szczególnie w przedmiotach wymagających regularnych ćwiczeń, takich jak matematyka, języki obce czy język polski. Uczniowie często mylą dobrowolność zadań z brakiem konieczności jakiegokolwiek zaangażowania w naukę w domu, co prowadzi do obniżenia poziomu wiedzy i umiejętności oraz pogłębiania różnic między uczniami. Pozytywne aspekty, takie jak większa swoboda w organizacji lekcji czy aktywność zdolniejszych uczniów, są marginalne w porównaniu z negatywnymi skutkami. Nauczyciele wskazują na potrzebę jasnych wytycznych dotyczących tego, co stanowi „pracę domową”, oraz na konieczność wprowadzenia mechanizmów motywujących, takich jak oceny lub inne formy gratyfikacji za dobrowolne zadania. Brak wsparcia ze strony niektórych rodziców dodatkowo komplikuje sytuację, szczególnie w przypadku uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Konieczne wydaje się zwiększenie liczby godzin lekcyjnych na przedmioty wymagające intensywnych ćwiczeń, lepsze komunikowanie nowych zasad pracy domowej oraz poszukiwanie alternatywnych metod utrwalania wiedzy w klasie, takich jak regularne kartkówki czy projekty grupowe.

5.4. Podsumowanie

Po 1 kwietnia 2024 roku szkoły – poza nielicznymi wyjątkami – zapewniły wsparcie z zakresu samodzielnej nauki uczennic i uczniów. W przypadku szkół publicznych najczęściej były to zajęcia wyrównawcze (80,4%), konsultacje przedmiotowe (73,1%) i zajęcia w świetlicy z elementami powtórki (53,6%). Połowa przedstawicieli i przedstawicielek szkół publicznych zadeklarowała, że w ich szkołach nie mają miejsca próby zastępowania prac domowych innymi formami zobowiązań (53,8%).

W kwestii stosowania się przez nauczycieli i nauczycielki edukacji wczesnoszkolnej do zakazu zadawania pisemnych i praktyczno-technicznych prac domowych wypowiedzieli się dyrektorzy i dyrektorki szkół publicznych. 74,9% przedstawicieli szkół publicznych odpowiedziało, że nauczyciele w pełni przestrzegają obowiązujących przepisów. W tej kwestii wypowiedzieli się również nauczyciele klas I–III: w przypadku szkół publicznych 56,2% badanych zadeklarowało, że znacznie ograniczyli częstotliwość lub zakres zadawania prac domowych, a 28,3% całkowicie zaprzestało zadawania prac domowych. Nauczyciele klas I–III ze szkół publicznych informację zwrotną dotyczącą pracy domowej najczęściej przekazują ustnie, podczas rozmowy indywidualnej z uczniem czy uczennicą (64,8%) oraz poprzez wpisywanie komentarzy do zeszytów, ćwiczeń czy na wydrukowanych kartach pracy (60,8%). Jednocześnie nauczyciele i nauczycielki klas I–III zadeklarowali, że najczęściej stosowaną aktywnością z zakresu motoryki małej są ćwiczenia grafomotoryczne, np. pisanie, kreślenie wzorów, szlaczków (87,4% w szkołach publicznych). Z kolei ćwiczenia z zakresu motoryki małej najczęściej są proponowane uczniom i uczennicom co najmniej raz w tygodniu (71,5%). Nauczyciele wskazali także na działania, jakie podjęli, aby dostosować się do nowych zasad dotyczących prac domowych. W przypadku szkół publicznych badani najczęściej zwiększali liczbę ćwiczeń lub zadań z zakresu edukacji polonistycznej lub matematycznej wykonywanych w szkole (57,1%), wprowadzali ćwiczenia rozwijające motorykę małą (55,8%) oraz indywidualizację zadań dla uczniów (55,5%). Blisko połowa nauczycieli klas I–III zaprzeczyła, jakoby po 1 kwietnia 2024 roku podejmowała inne formy zobowiązywania uczniów do aktywności poza szkołą.

Dyrektorki i dyrektorzy szkół ocenili stopień, w jakim nauczyciele klas IV–VIII ograniczyli obowiązek zadawania prac domowych. Większość badanych ze szkół publicznych odpowiedziało, że całkowicie zrezygnowano z obowiązkowego zadawania prac domowych (64,6%), a na znaczące ograniczenie tego obowiązku wskazało 27,5%. Dyrekcja szkół oceniła również, w jakim stopniu nauczyciele i nauczycielki klas IV–VIII zrezygnowali z oceniania prac domowych, i według badanych najczęściej w pełni z tego zrezygnowali – 81,3% w szkołach publicznych. Również nauczyciele i nauczycielki klas IV–VIII określili zakres, w jakim ograniczyli zadawanie prac domowych, najczęściej wskazując na całkowite zaprzestanie zadawania prac domowych (53% – szkoły publiczne) oraz znaczne ograniczenie częstotliwości lub zakresu tych prac (31,4% – szkoły publiczne). Nauczyciele, którzy nadal zadają prace domowe, wskazali na częstotliwość ich zadawania i oceniania. Prace domowe co najmniej raz w tygodniu w szkołach publicznych zadaje 42,1% nauczycieli klas IV–VIII, a nie częściej niż raz w miesiącu – 39%. Aż 40,6% nauczycieli klas IV–VIII ze szkół publicznych wskazało, że nigdy nie ocenia prac domowych. Najczęściej prace domowe w tych klasach są zadawane z matematyki, języka polskiego i języków obcych nowożytnych. Podobnie jak w przypadku deklaracji nauczycieli edukacji

wczesnoszkolnej, również nauczyciele klas IV–VIII ze szkół publicznych najczęściej przekazują ustną informację zwrotną dotyczącą wykonanej pracy domowej w rozmowie indywidualnej z uczniem lub uczennicą (63,3%). Nauczyciele klas IV–VIII zgłaszali również problemy w realizacji zadań dydaktycznych po zmianach w zakresie prac domowych, najczęściej deklarując trudność w realizacji programu bez wsparcia pracami domowymi (62,4% – szkoły publiczne) i oczekiwania rodziców, którzy chcą kontynuowania wcześniejszych praktyk (58,5% – szkoły publiczne).

6. Wpływ zmian na uczennice i uczniów oraz rodziców

Ocena efektów zmian w edukacji jest procesem złożonym, wymagającym zarówno analizy ilościowej, jak i jakościowej, uwzględniającej kontekst społeczny, instytucjonalny oraz indywidualne doświadczenia uczestników procesu dydaktycznego. W literaturze pedagogicznej podkreśla się, że skuteczna ewaluacja reform edukacyjnych powinna obejmować nie tylko pomiar wyników uczniów, lecz także zmiany w postawach, motywacji, organizacji pracy nauczycieli oraz relacjach w środowisku szkolnym (Korporowicz, 2011; Sztobryn, 2015). Ocena efektu zmiany – rozumiana jako systematyczna analiza wpływu interwencji na określone cele – wymaga zastosowania narzędzi badawczych opartych na kryteriach trafności, skuteczności, użyteczności i trwałości (Scriven, 1991). W kontekście zmiany dotyczącej dobrowolności prac domowych kluczowe staje się uchwycenie nie tylko bezpośrednich skutków dydaktycznych, lecz także szerszych konsekwencji społecznych i organizacyjnych. Wprowadzenie zmian w zakresie obowiązkowości prac domowych stanowi przykład interwencji systemowej, której efekty są rozproszone i zależne od wielu czynników – w tym od kultury organizacyjnej szkoły, kompetencji nauczycieli oraz postaw uczniów i rodziców. Jak zauważa Bogdan Suchodolski (Szwarc, 2020), edukacja nie może być traktowana jako mechaniczny proces przekazywania wiedzy, lecz jako dynamiczna interakcja społeczna, w której zmiany strukturalne wpływają na codzienne praktyki pedagogiczne. Dlatego też ocena efektów tej zmiany powinna uwzględniać zarówno dane empiryczne, jak i refleksję nad wartościami, które kształtują współczesną szkołę. W niniejszym rozdziale podjęto próbę analizy odpowiedzi nauczycieli i nauczycielek oraz dyrektorów i dyrektorek dotyczących w wpływu zmiany systemowej na środowisko szkolne, tj. uczniów i uczennice oraz rodziców.

Współczesna pedagogika postrzega ucznia nie jako biernego odbiorcę treści, lecz jako aktywnego uczestnika procesu edukacyjnego, którego rozwój zależy od jakości interakcji, środowiska uczenia się oraz struktury obowiązków szkolnych. Zmiany w organizacji pracy dydaktycznej, takie jak zniesienie obowiązkowych prac domowych, wpływają nie tylko na rytm nauki, lecz także na kształtowanie kompetencji samoregulacyjnych, motywacji wewnętrznej i poczucia odpowiedzialności za własny rozwój. Jak podkreśla Tadeusz Lewowicki (2002), edukacja musi uwzględniać „indywidualne drogi rozwoju ucznia, jego potrzeby, możliwości i aspiracje”, a każda zmiana powinna być oceniana przez pryzmat jej wpływu na podmiotowość uczennic i uczniów. W tym kontekście analiza skutków zmian staje się nie tylko zadaniem

diagnostycznym, ale również etycznym – dotyczy bowiem fundamentalnych pytań o to, jak szkoła wspiera młodego człowieka w stawaniu się sobą.

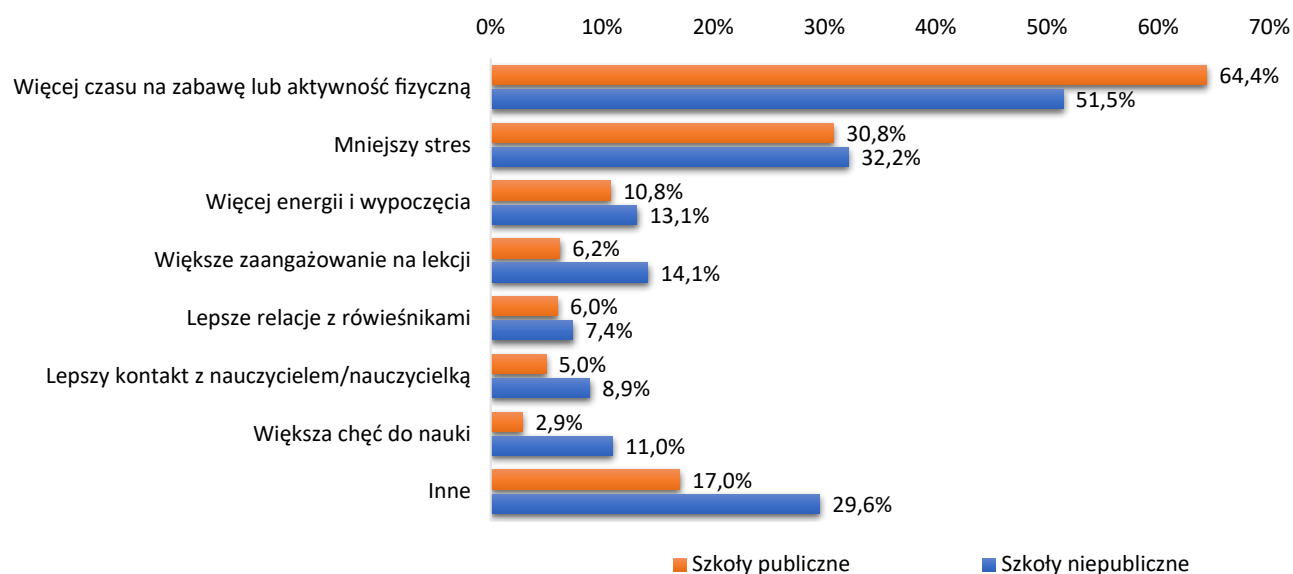
Współczesna debata o jakości edukacji coraz częściej wykracza poza suche wyniki egzaminacyjne. Coraz większą wagę przykładą się do dobrostanu uczniów – ich poczucia bezpieczeństwa, komfortu psychicznego i relacji społecznych. Dobrostan uczniów (*student well-being*) jest w literaturze definiowany jako wielowymiarowy stan, obejmujący aspekty psychologiczne (np. emocje, stres, samoocena), społeczne (relacje z rówieśnikami i nauczycielami, poczucie przynależności), a także komponent poznawczy i fizyczny (Lindfors i in., 2023). Poczucie bezpieczeństwa w szkole, jasność i stabilność zasad oraz pozytywne relacje interpersonalne są elementami, które wpływają istotnie na dobrostan; ich brak może nie tylko obniżać jakość doświadczeń szkolnych, lecz także ograniczać efektywność nauczania (Gase i in., 2018). W niektórych badaniach dobrostan jest także połączony z teorią autodeterminacji (Deci i Ryan, 2000), która podkreśla, że ważne są: poczucie kompetencji, autonomia i relacje społeczne jako podstawowe potrzeby dla rozwoju dobrostanu uczniów (Hascher i in., 2022). Dobrostan szkolny bywa definiowany jako konstrukcja obejmująca zarówno komponent afektywny (uczucia związane z relacjami i wymaganiami), jak i poznawczy (przekonania o własnych zdolnościach i o szkole jako instytucji) (Hascher i in., 2022). W literaturze rozróżnia się również dobrostan subiektywny, odnoszący się do indywidualnej oceny doświadczeń ucznia, oraz dobrostan obiektywny, związany z warunkami instytucjonalnymi i środowiskowymi (Chen i in., 2021).

6.1. Dyrektorzy i dyrektorki szkół

Dyrektorzy i dyrektorki szkół podstawowych zgłaszali zarówno pozytywne, jak i negatywne reakcje uczniów i uczennic po zniesieniu prac domowych. Wykres 39 przedstawia pozytywne reakcje uczniów klas I–III. Najczęściej wskazywaną reakcją w szkołach publicznych i nieco rzadziej w niepublicznych było więcej czasu na zabawę lub aktywność fizyczną (odpowiednio 64,4% i 51,5%). Stosunkowo często obserwowano mniejszy stres, zarówno w szkołach publicznych, jak i niepublicznych (odpowiednio 30,8% i 32,2%). Dyrektorzy szkół publicznych rzadziej wskazywali na więcej energii i wypoczęcia wśród uczniów klas I–III (10,8%), większe zaangażowanie na lekcji (6,2%), lepsze relacje z rówieśnikami (6%), lepszy kontakt z nauczycielem (5%) i stosunkowo nieliczni na większą chęć do nauki (2,9%). Należy zwrócić uwagę, że w przypadku większego zaangażowania na lekcji i większej chęci do nauki odnotowano nieco wyższy procent obserwacji dla przedstawicieli placówek niepublicznych (odpowiednio 14,1% i 11%). Istotna jest kategoria „inne”, na którą wskazało 17% dyrekcji szkół publicznych i 29,6% niepublicznych. Zdecydowana większość badanych zgłaszała brak zmian czy reakcji uczniów i uczennic w tym zakresie.

Wykres 39. Pozytywne reakcje uczennic i uczniów klas I–III zaobserwowane po zniesieniu prac domowych – szkoły publiczne i niepubliczne

Odpowiedzi na pytanie: „Jakie pozytywne reakcje uczennic i uczniów klas I–III zaobserwowano po zniesieniu prac domowych?”

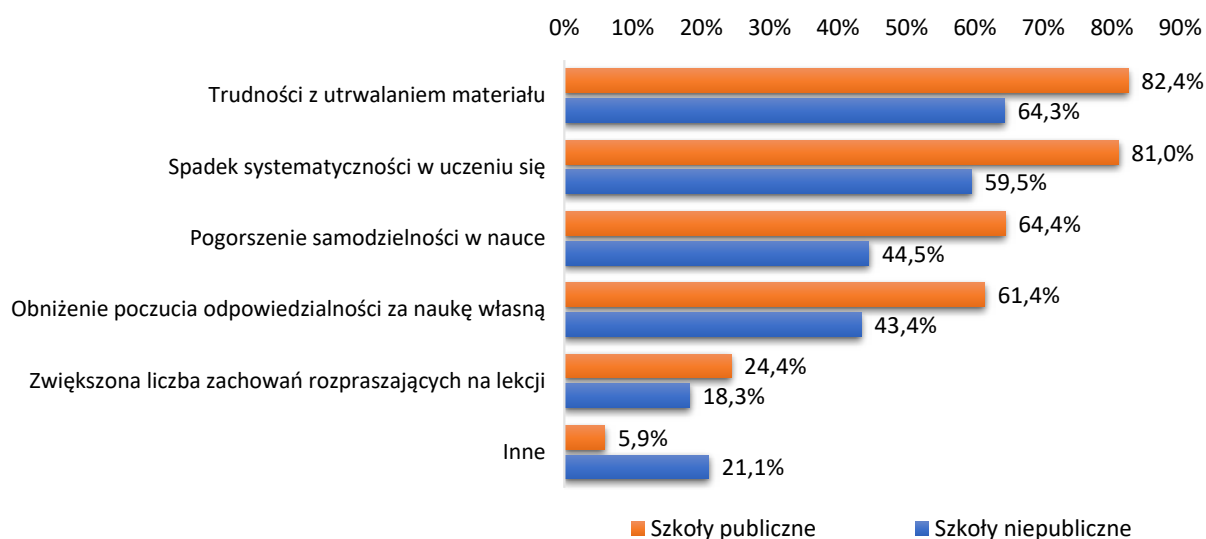


Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród dyrektorów i dyrektorek szkół podstawowych. Dane nie sumują się do 100%, ponieważ respondent mógł wybrać więcej niż jedną odpowiedź.

Zdecydowanie częściej badani wskazywali na negatywne reakcje uczniów i uczennic klas I–III, dla których poza kategorią „inne” odnotowano zdecydowanie wyższy procent obserwacji w przypadku dyrektorów szkół publicznych niż niepublicznych. Dyrektorzy i dyrektorki szkół publicznych najczęściej zgłaszali trudności z utrwalaniem materiału (82,4%) i spadek systematyczności w uczeniu się (81%). Bardzo często ta grupa badanych wskazywała również na pogorszenie samodzielności w nauce (64,4%) i obniżenie poczucia odpowiedzialności za naukę własną (61,4%). Blisko 1/4 badanych odnotowała zwiększoną liczbę zachowań rozpraszających na lekcji. Kategorię „inne” wybierało 5,9% dyrekcji szkół publicznych i 21,1% niepublicznych. Najczęściej badani wskazywali na brak zmian i reakcji uczniów i uczennic w tym zakresie. Ponadto dyrektorzy i dyrektorki wymienili również inne negatywne reakcje, m.in. większą ilość czasu, jaki uczennice i uczniowie spędzają w świecie wirtualnym – „więcej czasu dzieci spędzają przed ekranem komputera, telefonu na grach i mediach społecznościowych”. Pojawiły się także wskazania na mniejszą motywację do nauki, a na pewne uwarunkowania w tym zakresie zwrócił uwagę jeden z respondentów – „słabsi uczniowie zaczęli traktować brak zadań jako usprawiedliwienie dla unikania pracy w domu, co negatywnie wpływa na ich postępy edukacyjne”.

Wykres 40. Negatywne reakcje uczennic i uczniów klas I–III zaobserwowane po zniesieniu prac domowych – szkoły publiczne i niepubliczne

Odpowiedzi na pytanie: „Jakie negatywne reakcje uczennic i uczniów klas I–III zaobserwowano po zniesieniu prac domowych?”

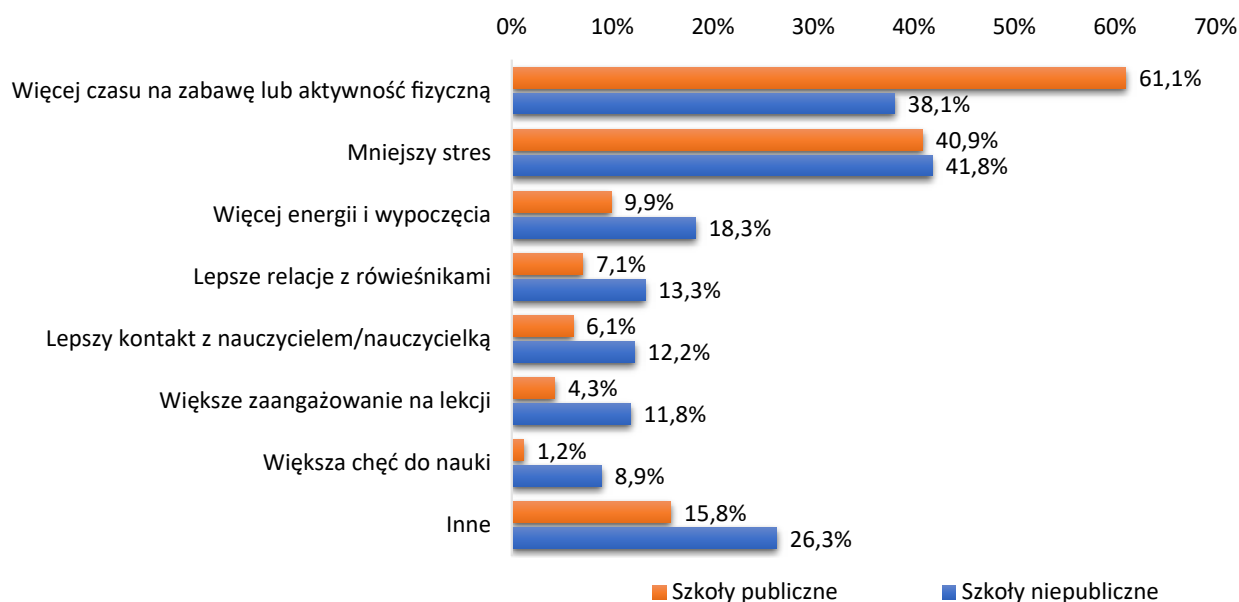


Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród dyrektorów i dyrektorek szkół podstawowych. Dane nie sumują się do 100%, ponieważ respondent mógł wybrać więcej niż jedną odpowiedź.

Dyrekcja szkół podstawowych wypowiedziała się również w kwestii reakcji po zniesieniu prac domowych wśród uczniów klas IV–VIII. Podobnie jak w przypadku oceny uczniów klas I–III, tak i tutaj najczęściej wskazywaną pozytywną reakcją na omawiane zmiany wśród uczniów i uczennic klas IV–VIII szkół publicznych było więcej czasu na zabawę i aktywność fizyczną (61,1%), a następnie mniejszy stres (40,9%). Dyrektorzy i dyrektorki szkół niepublicznych nieco częściej wskazywali na mniejszy stres (41,8%) niż na większą ilość czasu na zabawę lub aktywność fizyczną (38,1%). Stosunkowo rzadziej badani wybierali pozostałe kategorie. Biorąc pod uwagę deklaracje przedstawicieli szkół publicznych, kolejne pozytywne reakcje były związane z większą ilością energii i wypoczyniem (9,9%), lepszymi relacjami z rówieśnikami (7,1%) oraz lepszym kontaktem z nauczycielem (6,1%). Większe zaangażowanie na lekcji było rzadziej wskazywane (4,3%) niż w przypadku oceny reakcji pozytywnych wśród uczniów klas I–III szkół publicznych (6,2%), podobnie jak większa chęć do nauki (1,2% w klasach IV–VIII i 2,9% w klasach I–III). Dla wszystkich kategorii reakcji pozytywnych, poza większą ilością czasu na zabawę lub aktywność fizyczną, odnotowano nieco wyższy procent obserwacji wśród przedstawicieli placówek niepublicznych. Stosunkowo często badani wybierali kategorię „inne”, tj. 15,8% dyrekcji szkół publicznych i 26,3% niepublicznych, przy czym najczęściej wskazywali na brak zmian czy reakcji uczniów i uczennic w tym zakresie.

Wykres 41. Pozytywne reakcje uczennic i uczniów klas IV–VIII zaobserwowane po zniesieniu prac domowych – szkoły publiczne i niepubliczne

Odpowiedzi na pytanie: „Jakie pozytywne reakcje uczennic i uczniów IV–VIII zaobserwowano po zniesieniu prac domowych?”

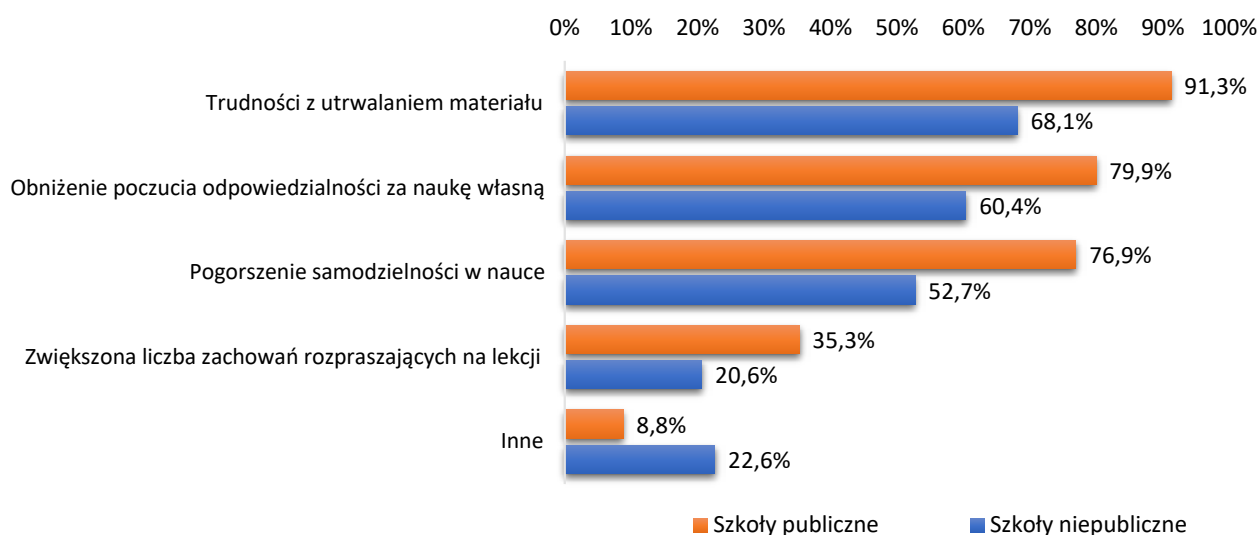


Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród dyrektorów i dyrektorek szkół podstawowych. Dane nie sumują się do 100%, ponieważ respondent mógł wybrać więcej niż jedną odpowiedź.

Podobnie jak w przypadku oceny negatywnych reakcji wśród uczniów klas I–III, tak i względem uczniów klas IV–VIII przedstawiciele szkół podstawowych zdecydowanie częściej na nie wskazywali niż na wcześniej omawiane reakcje pozytywne. Ponadto dla poszczególnych kategorii reakcji negatywnych odnotowano zdecydowanie wyższy procent obserwacji w przypadku dyrektorów szkół publicznych niż niepublicznych. Dyrekcja szkół publicznych najczęściej wskazywała na trudności z utrwaleniem materiału – 91,3%. 79,9% przedstawicieli i przedstawicielek szkół publicznych wskazało na obniżenie poziomu odpowiedzialności za naukę, 76,9% na pogorszenie samodzielności w nauce, a 35,3% na zwiększoną liczbę zachowań rozpraszających na lekcji. Kategorię „inne” wybrało 8,8% dyrekcji szkół publicznych i 22,6% niepublicznych. Najczęściej badani wskazywali na inne negatywne skutki, tj. większą ilość czasu spędzanego w świecie wirtualnym – „przed ekranem telefonu, komputera – gry, media społecznościowe” oraz niechęć do nauki, a co za tym idzie gorsze wyniki w nauce. Ponadto dyrektorzy i dyrektorki deklarowali również, że nie nastąpiły zmiany w zakresie negatywnych zachowań wśród uczniów i uczennic.

Wykres 42. Negatywne reakcje uczennic i uczniów klas IV–VIII zaobserwowane po zniesieniu prac domowych – szkoły publiczne i niepubliczne

Odpowiedzi na pytanie: „Jakie negatywne reakcje uczennic i uczniów klas IV–VIII zaobserwowano po zniesieniu prac domowych?”

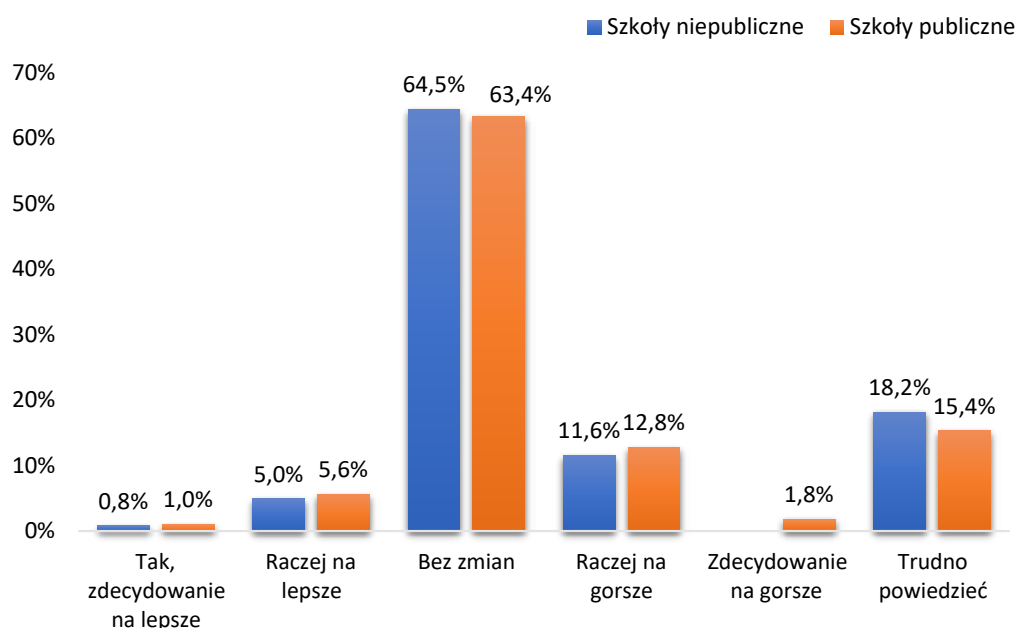


Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród dyrektorów i dyrektorek szkół podstawowych. Dane nie sumują się do 100%, ponieważ respondent mógł wybrać więcej niż jedną odpowiedź.

Dyrektorzy i dyrektorki szkół wskazali również na wpływ zmiany na relacje z rodzicami i opiekunami uczniów i uczennic. Większość przedstawicieli szkół wskazało na brak zmian w tym zakresie (63,4% szkoły publiczne i 64,5% niepubliczne). W dalszej kolejności badani częściej wskazywali na pogorszenie relacji (szkoły publiczne – łącznie odpowiedzi „raczej na gorsze” i „zdecydowanie na gorsze” 14,6%) niż zmiany na lepsze (szkoły publiczne – łącznie odpowiedzi „zdecydowanie na lepsze” i „raczej na lepsze” 6,6%). Nie odnotowano w tym przypadku istotnych różnic ze względu na wielkość szkoły czy typ miejscowości.

Wykres 43. Wpływ wprowadzonej zmiany w zakresie prac domowych na zmianę relacji szkoły z rodzicami i opiekunami – szkoły publiczne i niepubliczne

Odpowiedzi na pytanie: „Czy reforma zmieniła relacje szkoły z rodzicami i opiekunami?”



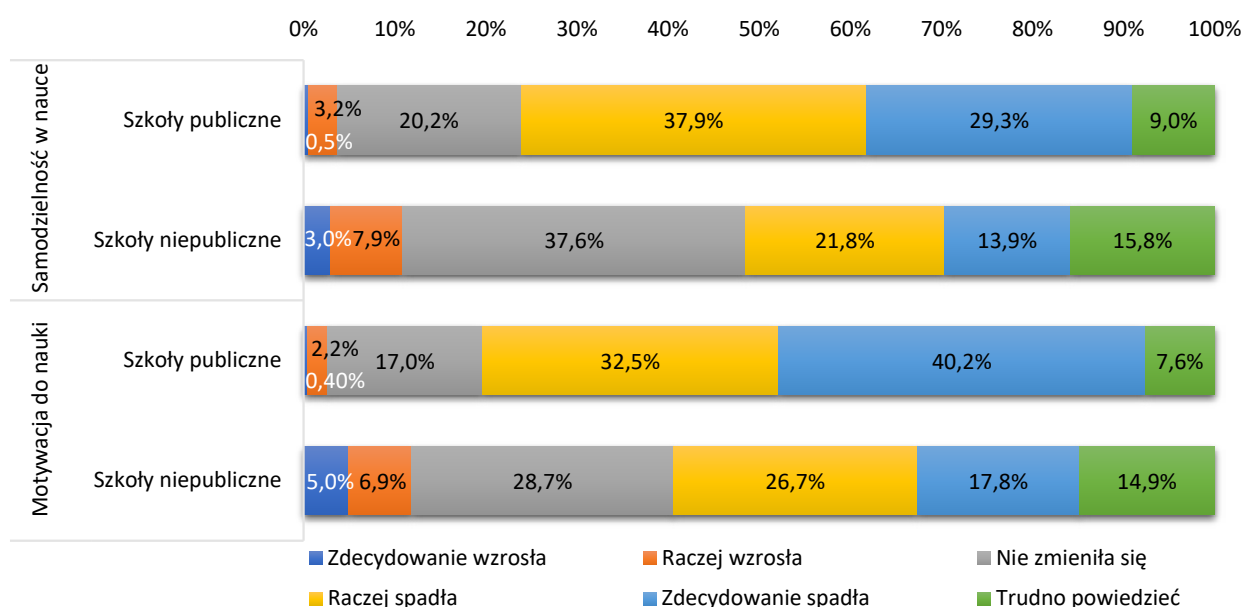
Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród dyrektorów i dyrektorek szkół podstawowych.

6.2. Nauczyciele i nauczycielki klas I–III

Zdaniem nauczycieli i nauczycielek klas I–III po wprowadzeniu prac domowych znacząco spadła motywacja uczniów i uczennic do nauki oraz ich samodzielność w procesie uczenia się. Zdecydowanie częściej na spadek motywacji do nauki wskazywali nauczyciele ze szkół publicznych (72,7% – suma odpowiedzi „zdecydowanie spadła” i „raczej spadła”) niż niepublicznych (44,5% – suma odpowiedzi „zdecydowanie spadła” i „raczej spadła”). Jedynie 2,6% nauczycieli ze szkół publicznych i 11,9% ze szkół niepublicznych wskazało na wzrost motywacji (suma odpowiedzi „zdecydowanie wzrosła” i „raczej wzrosła”). Odnotowano również znaczący odsetek wskazań na brak zmian w tym zakresie, tj. 28,7% wskazań wśród nauczycieli szkół niepublicznych i 17% ze szkół publicznych. Podobne tendencje odnotowano w przypadku spadku samodzielności w procesie uczenia się, gdzie częściej spadek zgłaszano w szkołach publicznych (67,2%) niż niepublicznych (35,7%). Wzrost samodzielności (suma odpowiedzi „zdecydowanie wzrosła” i „raczej wzrosła”) w procesie uczenia się miał miejsce zdaniem 3,7% nauczycieli szkół publicznych i 10,9% niepublicznych. Brak zmian w tym zakresie zadeklarowało aż 37,6% nauczycieli ze szkół niepublicznych i nieco mniej – 20,2% z placówek publicznych.

Wykres 44. Zmiany w zakresie motywacji do nauki oraz samodzielność uczennic i uczniów w procesie uczenia się po wprowadzeniu nowych zasad dotyczących prac domowych – szkoły publiczne i niepubliczne

Odpowiedzi na pytania: „Jak zmieniła się motywacja uczennic i uczniów do nauki po wprowadzeniu nowych zasad dotyczących prac domowych?” i „Jak zmieniła się samodzielność uczennic i uczniów w procesie uczenia się po wprowadzeniu nowych zasad dotyczących prac domowych?”

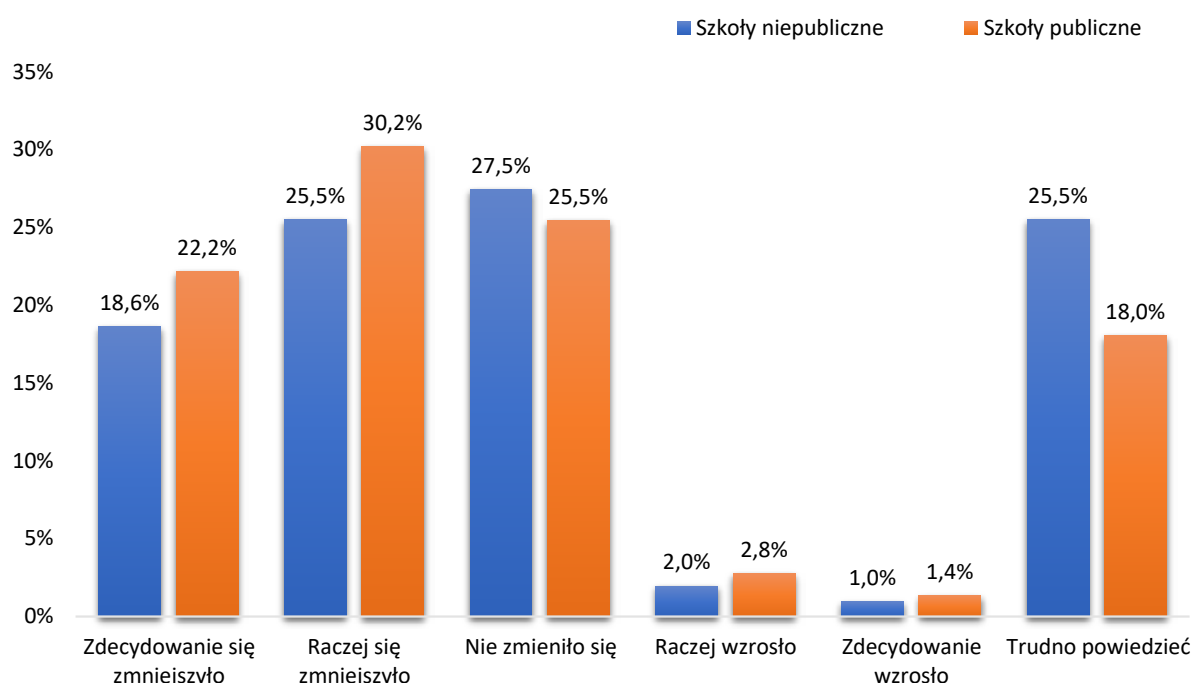


Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród nauczycieli i nauczycielek klas I–III.

Pozytywny wpływ zmian w zakresie prac domowych na życie uczniów i uczennic odnotowano w przypadku poziomu ich obciążenia obowiązkami edukacyjnymi, na co wskazują dane na wykresie 45. Połowa (52,4%) nauczycieli szkół publicznych wskazała, że obciążenie to się zmniejszyło (suma odpowiedzi „zdecydowanie się zmniejszyło” i „raczej się zmniejszyło”), a 1/4 wskazała, że się nie zmieniło. Jedynie 4,2% nauczycieli szkół publicznych wskazało, że obciążenie wzrosło (suma odpowiedzi „zdecydowanie wzrosło” i „raczej wzrosło”), a 18% wybrało odpowiedź „trudno powiedzieć”. Podobne tendencje odnotowano w grupie nauczycieli szkół niepublicznych, lecz w ich przypadku odnotowano niższym poziom wskazań na zmniejszenie obciążenia w przedmiotowym zakresie (44,1%) oraz wysoki odsetek wskazań kategorii „trudno powiedzieć” (25,5%).

Wykres 45. Wpływ nowych zasad dotyczących zadawania prac domowych na poziom obciążenia uczniów i uczennic obowiązkami edukacyjnymi – szkoły publiczne i niepubliczne

Odpowiedzi na pytanie: „Jak nowe zasady dotyczące zadawania prac domowych wpłynęły na poziom obciążenia uczniów i uczennic obowiązkami edukacyjnymi?”

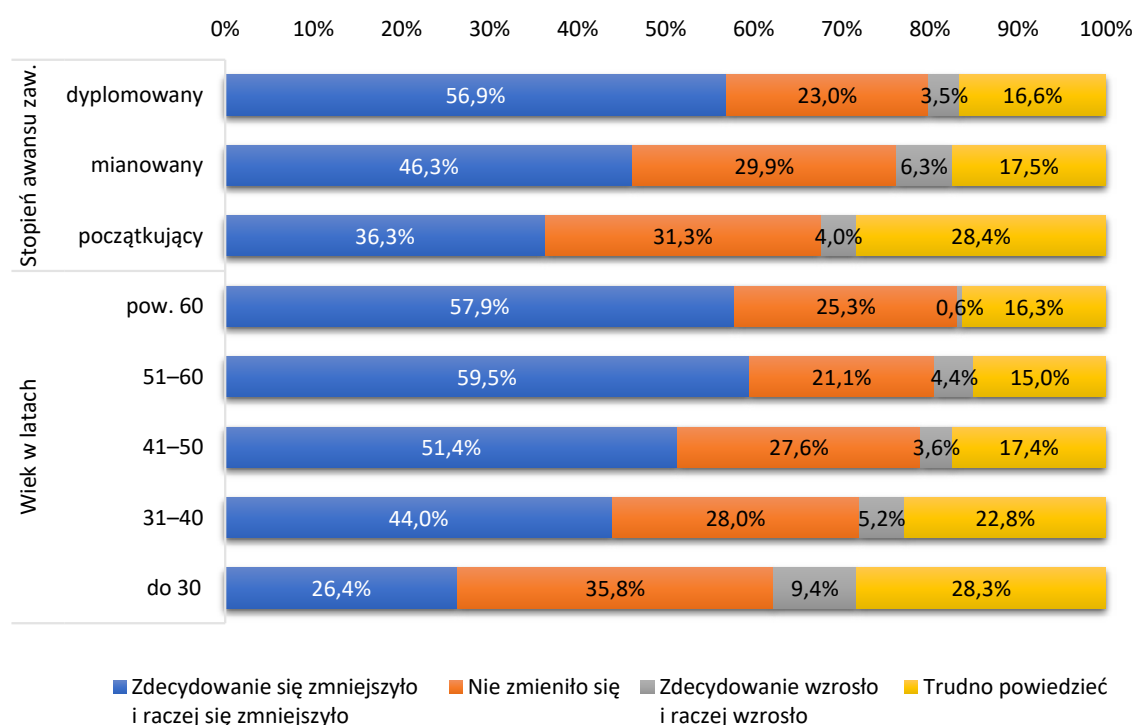


Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród nauczycieli i nauczycielek klas I–III.

Odnotowano również zależności analizowanej problematyki od zmiennych społeczno-demograficznych nauczycieli. Im starszy nauczyciel, tym częściej wskazywał na to, że obciążenie uczniów i uczennic po wprowadzeniu nowych zasad dotyczących prac domowych się zmniejszyło (nauczyciele do 30. roku życia – 26,4%, nauczyciele między 51. a 60. rokiem życia – 59,5%). Jednocześnie im młodszy nauczyciel, tym częściej wybierał odpowiedź „trudno powiedzieć” (nauczyciele do 30. roku życia – 28,3%, nauczyciele między 51. a 60. rokiem życia – 15%) oraz deklarował, że obciążenie wzrosło (nauczyciele do 30. roku życia – 9,4%, nauczyciele powyżej 60 lat – 0,6%). Podobne obserwacje odnotowano w przypadku stopnia awansu zawodowego nauczycieli. Im wyższy stopień, tym nauczyciele częściej wskazywali na zmniejszenie się obciążenia (początkujący – 36,3%, dyplomowani – 56,9%), a im stopień niższy, tym częściej wybierali odpowiedź „trudno powiedzieć” (początkujący – 28,4%, dyplomowani – 16,6%).

Wykres 46. Wpływ nowych zasad dotyczących zadawania prac domowych na poziom obciążenia uczniów i uczennic obowiązkami edukacyjnymi – według wieku i stopnia awansu zawodowego nauczycieli i nauczycielek (szkoły publiczne)

Odpowiedzi na pytanie: „Jak nowe zasady dotyczące zadawania prac domowych wpłynęły na poziom obciążenia uczniów i uczennic obowiązkami edukacyjnymi?”

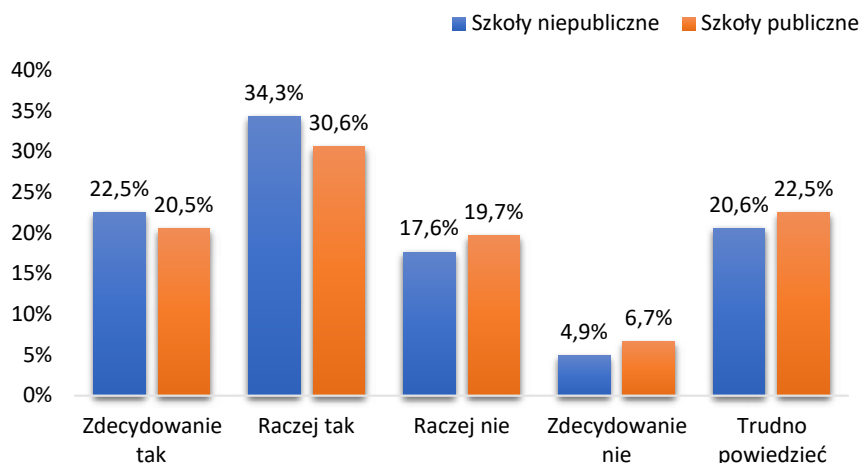


Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród nauczycieli i nauczycielek klas I–III.

Nauczyciele odpowiedzieli również na pytanie o to, czy po wprowadzeniu zmian w zakresie prac domowych uczniowie i uczennice mają więcej czasu na odpoczynek, zabawę czy aktywność fizyczną. Połowa (51,1%) nauczycieli szkół publicznych oceniła, że uczniowie mają więcej czasu (suma odpowiedzi „zdecydowanie tak” i „raczej tak”), przeciwnego zdania (suma odpowiedzi „zdecydowanie nie” i „raczej nie”) było 26,4% badanych, a 22,5% wybrało odpowiedź „trudno powiedzieć”. Podobny rozkład odpowiedzi odnotowano w grupie nauczycieli szkół niepublicznych, przy czym oni stosunkowo częściej wskazywali na to, że uczniowie mają więcej czasu (56,8%).

Wykres 47. Opinie nt. większej ilości czasu na odpoczynek, zabawę lub aktywność fizyczną po szkole, jakim dysponują uczennice i uczniowie po wprowadzeniu zmian w zakresie prac domowych – szkoły publiczne i niepubliczne

Odpowiedzi na pytanie: „Czy według Pana/i po wprowadzeniu zmian uczennice i uczniowie mają więcej czasu na odpoczynek, zabawę lub aktywność fizyczną po szkole?”

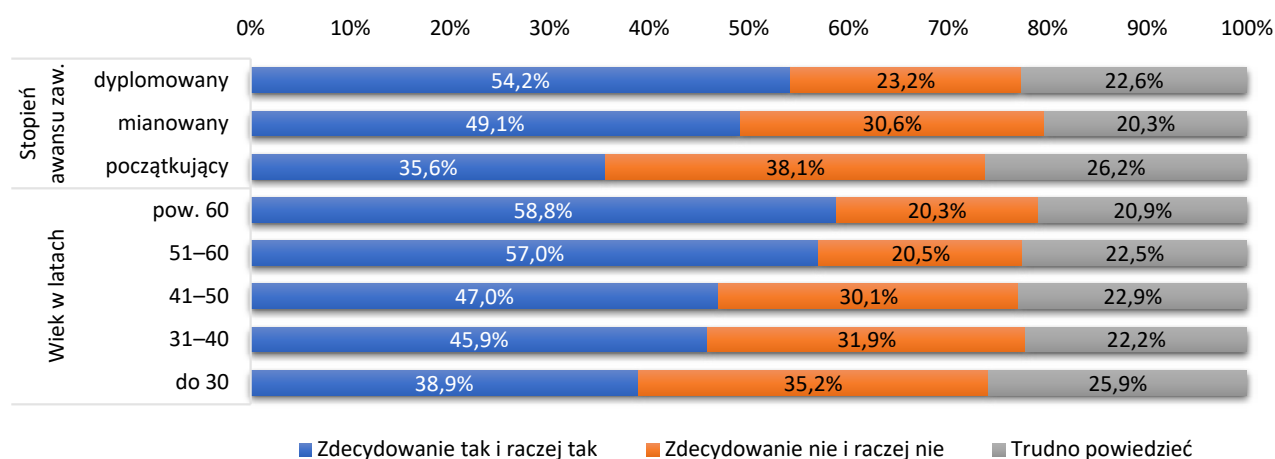


Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród nauczycieli i nauczycielek klas I–III

Zdanie w przedmiotowej kwestii różnicuje się nieco w zależności do wieku czy stopnia awansu nauczycieli. Im starsi nauczyciele, tym częściej wskazywali, że po wprowadzeniu zmian uczennice i uczniowie mają więcej czasu na odpoczynek, zabawę czy aktywności fizyczne (nauczyciele do 30. roku życia – 38,9%, nauczyciele powyżej 60 lat – 58,8%), a im młodszy, tym częściej byli przeciwnego zdania (nauczyciele do 30. roku życia – 35,2%, nauczyciele powyżej 60 lat – 20,3%). Podobne tendencje odnotowano w przypadku stopnia awansu – im on wyższy, tym częściej nauczyciele wskazywali na większą ilość czasu w przedmiotowym obszarze (początkujący – 35,6%, dyplomowani – 54,2%), a im niższy stopień, tym częściej byli przeciwnego zdania (początkujący – 38,1%, dyplomowani – 23,2%).

Wykres 48. Opinie nt. większej ilości czasu na odpoczynek, zabawę lub aktywność fizyczną po szkole, jakim dysponują uczennice i uczniowie po wprowadzeniu zmian w zakresie prac domowych – według wieku i stopnia awansu zawodowego nauczycieli i nauczycielek (szkoły publiczne)

Odpowiedzi na pytanie: „Czy według Pana/i po wprowadzeniu zmian uczennice i uczniowie mają więcej czasu na odpoczynek, zabawę lub aktywność fizyczną po szkole?”

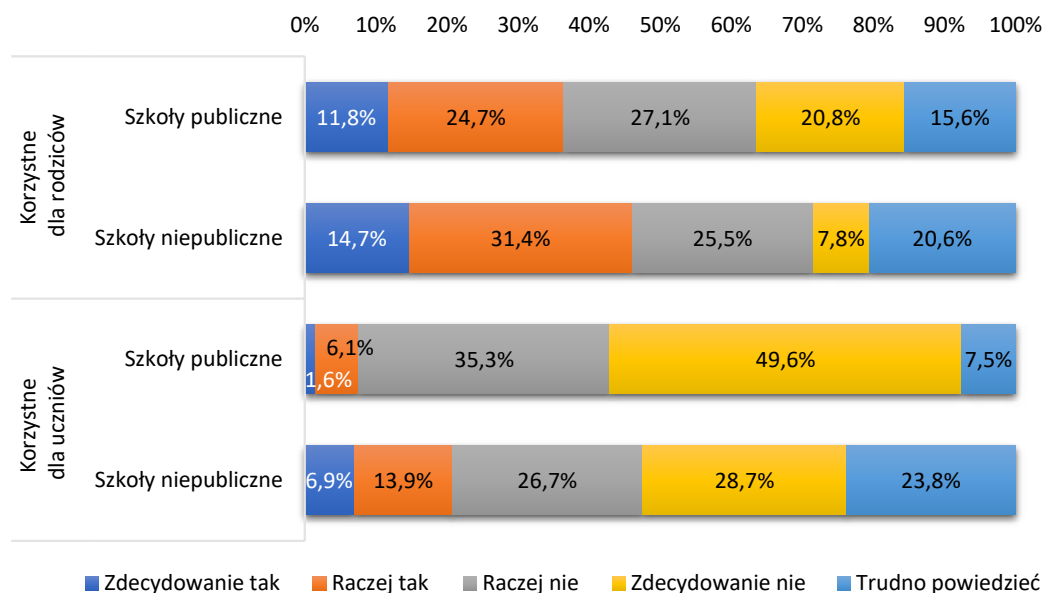


Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród nauczycieli i nauczycielek klas I–III.

Celem zmiany dotyczącej prac domowych były m.in. korzyści dla uczniów i uczennic, tym samym można uznać, że również dla ich rodziców. Z poniższej przedstawionych danych wynika, że nowe zasady dotyczące prac domowych zdaniem większości nauczycieli i nauczycielek klas I–III szkół publicznych nie są korzystne dla uczniów (suma odpowiedzi „zdecydowanie nie” i „raczej nie”) – zarówno w opinii nauczycieli szkół publicznych (84,9%), jak i niepublicznych (55,4%). Przeciwnego zdania (suma odpowiedzi „zdecydowanie tak” i „raczej tak”) było 7,7% nauczycieli ze szkół publicznych i 20,8% niepublicznych, a odpowiednio 7,5% i 23,8% wybrało odpowiedź „trudno powiedzieć”. Z kolei opinie nauczycieli na temat korzyści z nowych zasad dla rodziców były bardziej wyśrodkowane. Na korzyści wskazało 36,5% nauczycieli szkół publicznych i 46,1% niepublicznych, przeciwnego zdania było odpowiednio 47,9% i 33,3% badanych.

Wykres 49. Opinie nauczycieli nt. tego, czy nowe zasady pracy domowej są korzystne dla uczennic i uczniów oraz rodziców – szkoły publiczne i niepubliczne

Odpowiedzi na pytania: „Czy uważa Pan/i, że nowe zasady pracy domowej są korzystne dla uczennic i uczniów?” i „Czy uważa Pan/i, że nowe zasady pracy domowej są korzystne dla rodziców?”

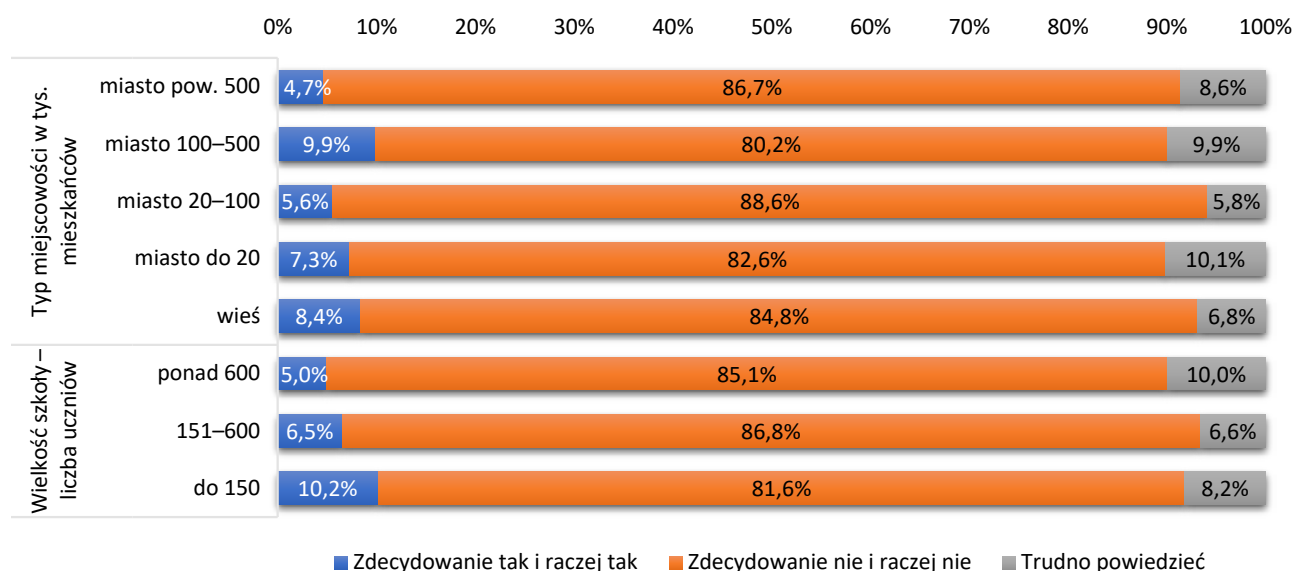


Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród nauczycieli i nauczycielek klas I–III.

Poniżej przedstawiono zależność opinii nauczycieli szkół publicznych na temat korzyści z omawianych zmian dla uczniów w zależności do wielkości szkoły, w której pracują nauczyciele, oraz typu miejscowości, w której szkoła jest zlokalizowana. Im mniejsza szkoła, tym nauczyciele nieco częściej wskazywali na korzyści (szkoły do 150 uczniów – 10,2%, szkoły ponad 600 uczniów – 5%), a im szkoła większa, tym nauczyciele częściej zgłaszali ich brak (szkoły małe – 81,6%, szkoły ponad 600 uczniów – 85,1%). W przypadku typu miejscowości najczęściej na korzyści wskazywali nauczyciele ze szkół zlokalizowanych w miastach liczących od 100 do 500 tys. mieszkańców – 9,9%, a na ich brak – nauczyciele ze szkół w miastach liczących od 20 do 100 tys. mieszkańców – 88,6%.

Wykres 50. Opinie nauczycieli nt. tego, czy nowe zasady pracy domowej są korzystne dla uczennic i uczniów – według wielkości szkoły i typu miejscowości (szkoły publiczne)

Odpowiedzi na pytanie: „Czy uważa Pan/i, że nowe zasady pracy domowej są korzystne dla uczennic i uczniów?”

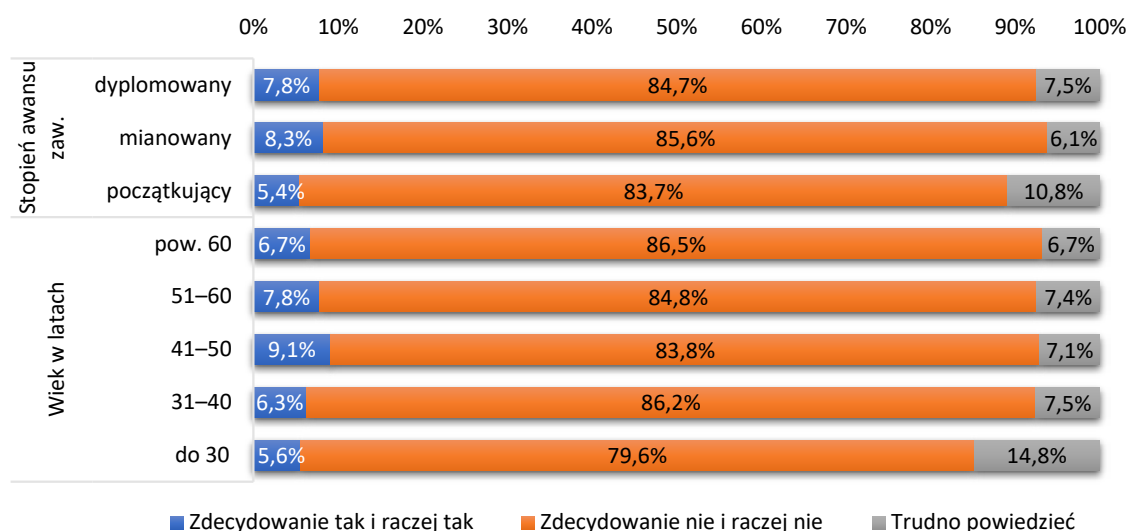


Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród nauczycieli i nauczycielek klas I–III.

Warto wskazać także na zróżnicowanie opinii nauczycieli szkół publicznych w zależności od ich wieku i stopnia awansu zawodowego. Nauczyciele najmłodszy wiekiem i stopniem awansu najrzadziej wskazywali na korzyści dla uczniów i uczennic w związku ze zmianami w zakresie prac domowych (nauczyciele do 30 lat – 5,6%, nauczyciele początkujący – 5,4%) i na ich brak (nauczyciele do 30 lat – 79,6%, nauczyciele początkujący – 83,7%) a jednocześnie najczęściej wybierali odpowiedź „trudno powiedzieć” (do 30. roku życia – 14,8%, początkujący – 10,8%). Nauczyciele w średnim wieku oraz mianowani i dyplomowani najczęściej wskazywali na korzyści dla uczniów i uczennic w związku ze zmianami w zakresie prac domowych (nauczyciele od 41 do 50 lat – 9,1%, nauczyciele mianowani – 8,3%, dyplomowani – 7,8%).

Wykres 51. Opinie nauczycieli nt. tego, czy nowe zasady pracy domowej są korzystne dla uczniów i uczennic – według wieku i stopnia awansu zawodowego nauczycieli i nauczycielek (szkoły publiczne)

Odpowiedzi na pytanie: „Czy uważa Pan/i, że nowe zasady pracy domowej są korzystne dla uczennic i uczniów?”

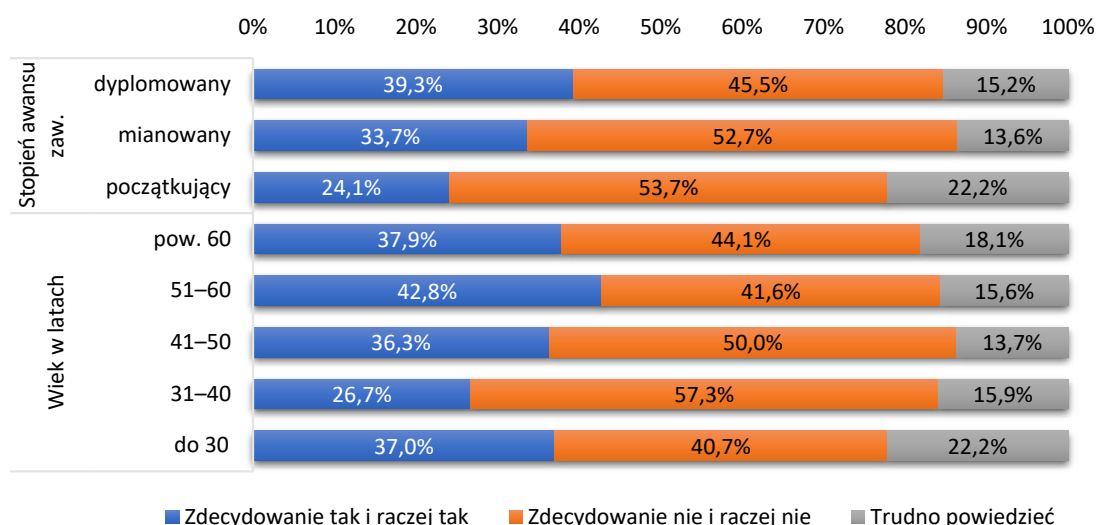


Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród nauczycieli i nauczycielek klas I–III.

Wykres 52 przedstawia opinie nauczycieli szkół publicznych w zakresie korzyści z nowych zasad w zakresie prac domowych dla rodziców w zależności od cech społeczno-demograficznych nauczycieli. Im starszy stopniem awansu nauczyciel, tym częściej wskazywał na korzyści dla rodziców (początkujący – 24,1%, dyplomowany – 39,3%), a im młodszy, tym częściej stwierdzał ich brak (początkujący – 53,7%, dyplomowany – 45,5%). W przypadku wieku nauczycieli najczęściej na korzyści dla rodziców wskazywali nauczyciele w wieku od 51 do 60 lat – 42,8%, a na ich brak nauczyciele w wieku od 31 do 40 lat – 57,3%.

Wykres 52. Opinie nauczycieli nt. tego, czy nowe zasady pracy domowej są korzystne dla rodziców – według wieku i stopnia awansu zawodowego nauczycieli i nauczycielek (szkoły publiczne)

Odpowiedzi na pytanie: „Czy uważa Pan/i, że nowe zasady pracy domowej są korzystne dla rodziców?”



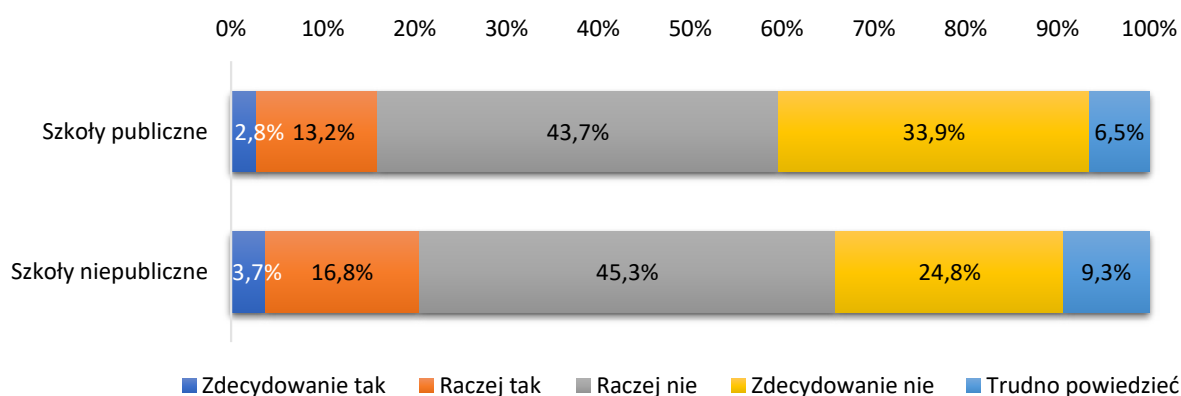
Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród nauczycieli i nauczycielek klas I–III.

6.3. Nauczyciele i nauczycielki klas IV–VIII

Dobrowolna aktywność edukacyjna uczniów stanowi istotny wskaźnik ich motywacji wewnętrznej, poczucia odpowiedzialności za własny rozwój oraz jakości relacji między szkołą a uczniem. W kontekście zmiany znoszącej obowiązkowe prace domowe analiza poziomu zaangażowania uczniów w działania edukacyjne poza formalnym obowiązkiem nabiera szczególnego znaczenia.

Wykres 53. Dobrowolna aktywność edukacyjna uczniów klas IV–VIII – szkoły publiczne i niepubliczne

Odpowiedzi na pytanie: „Czy według Pana/i obserwacji uczniowie i uczennice klas IV–VIII, z którymi Pan/i pracuje, podejmują dobrowolnie aktywność edukacyjną poza szkołą (tj. poza godzinami lekcyjnymi)?”



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród nauczycieli i nauczycielek klas IV–VIII.

Dane z wykresu 53 ukazują wyraźną przewagę odpowiedzi negatywnych – zarówno w szkołach publicznych (43,7% „raczej nie” i 33,9% „zdecydowanie nie”), jak i niepublicznych (45,3% „raczej nie” i 24,8% „zdecydowanie nie”). Odpowiedzi pozytywne („zdecydowanie tak” i „raczej tak”) stanowią zaledwie 16% w szkołach publicznych i 20,5% w niepublicznych, co wskazuje na niski poziom dobrowolnego zaangażowania uczniów.

W dobie rosnącej liczby bodźców zewnętrznych i konkurencyjnych form spędzania czasu wolnego, warto przyjrzeć się, jak nauczyciele – w zależności od stopnia awansu zawodowego – postrzegają zaangażowanie swoich uczniów w działania edukacyjne wykraczające poza obowiązkowe lekcje. Takie zestawienie pozwala nie tylko uchwycić ogólny obraz aktywności uczniów, lecz także zidentyfikować ewentualne różnice wynikające z doświadczenia pedagogicznego i perspektywy zawodowej nauczycieli. Poniższe zestawienie pokazuje, że nauczyciele niezależnie od stopnia awansu zawodowego rzadko obserwują wyraźną dobrowolną aktywność edukacyjną uczniów poza szkołą. Łączny odsetek odpowiedzi pozytywnych („zdecydowanie tak” i „raczej tak”) wynosi zaledwie 18,4% wśród nauczycieli początkujących, 16,7% wśród mianowanych i 15,5% wśród dyplomowanych. Średnia ogólna dla wszystkich grup to 16%, co wskazuje na bardzo niski poziom spontanicznego zaangażowania uczniów poza godzinami lekcyjnymi. Z kolei odpowiedzi negatywne („raczej nie” i „zdecydowanie nie”) dominują we wszystkich grupach: 74,1% wśród nauczycieli początkujących, 77,1% wśród mianowanych i 78,1% wśród dyplomowanych. Średnia ogólna to aż 77,6%, co stanowi wyraźny sygnał, że większość uczniów nie podejmuje aktywności

edukacyjnej z własnej inicjatywy poza szkołą. Odpowiedzi „trudno powiedzieć” utrzymują się na poziomie około 6–7%, co może świadczyć o braku jednoznacznych obserwacji lub trudności w ocenie tego zjawiska. Na podstawie wyników można stwierdzić, że dobrowolna aktywność edukacyjna uczniów klas IV–VIII poza szkołą jest zjawiskiem marginalnym i niewystarczająco rozwiniętym. Niezależnie od doświadczenia zawodowego nauczycieli ich obserwacje wskazują na niski poziom motywacji wewnętrznej uczniów do nauki poza obowiązkowymi zajęciami. Zarówno poprzez kulturę organizacyjną, jak i codzienne praktyki dydaktyczne warto aktywniej wspierać rozwój autonomii ucznia, zachęcać do eksploracji wiedzy poza klasą i tworzyć warunki, w których uczenie się staje się naturalnym wyborem, a nie tylko obowiązkiem.

Tabela 37. Dobrowolna aktywność edukacyjna uczniów klas IV–VIII poza szkołą – według stopnia awansu zawodowego nauczycieli (szkoły publiczne)

Odpowiedzi na pytanie: „Czy według Pana/i obserwacji uczniowie i uczennice klas IV–VIII, z którymi Pan/i pracuje, podejmują dobrowolnie aktywność edukacyjną poza szkołą (tj. poza godzinami lekcyjnymi)?”

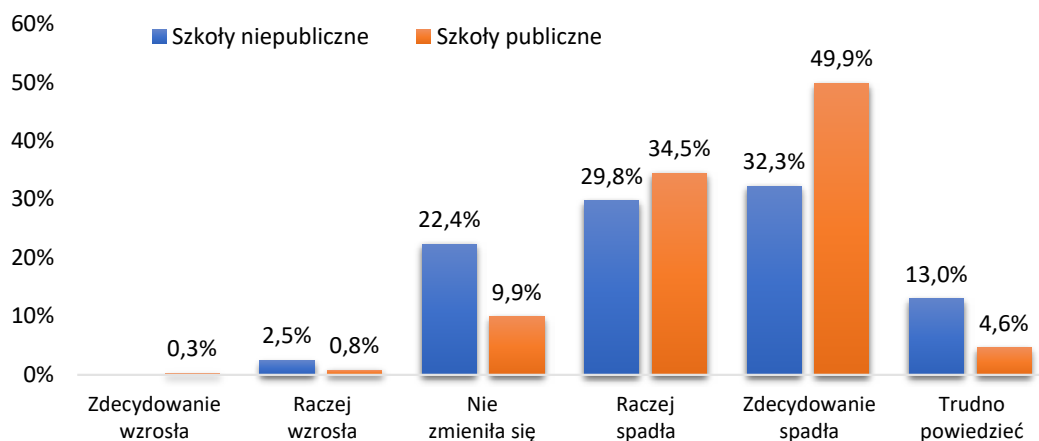
	Stopień awansu zawodowego		
	początkujący	mianowany	dyplomowany
Zdecydowanie tak	3,9%	3,4%	2,5%
Raczej tak	14,5%	13,3%	13,0%
Raczej nie	36,9%	41,9%	44,9%
Zdecydowanie nie	37,2%	35,2%	33,2%
Trudno powiedzieć	7,5%	6,2%	6,4%
Ogółem	100,0%	100,0%	100,0%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród nauczycieli i nauczycielek klas IV–VIII.

Motywacja uczniów do nauki jest jednym z najważniejszych czynników warunkujących efektywność procesu edukacyjnego. Uczniowie uczą się najskuteczniej wtedy, gdy odczuwają autonomię, kompetencję i przynależność – a więc wtedy, gdy nauka staje się ich własnym wyborem, a nie tylko obowiązkiem.

Wykres 54. Zmiana motywacji uczniów do nauki po wprowadzeniu nowych zasad prac domowych – szkoły publiczne i niepubliczne

Odpowiedzi na pytanie: „Jak zmieniła się motywacja uczennic i uczniów do nauki po wprowadzeniu nowych zasad dotyczących prac domowych?”



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród nauczycieli i nauczycielek klas IV–VIII.

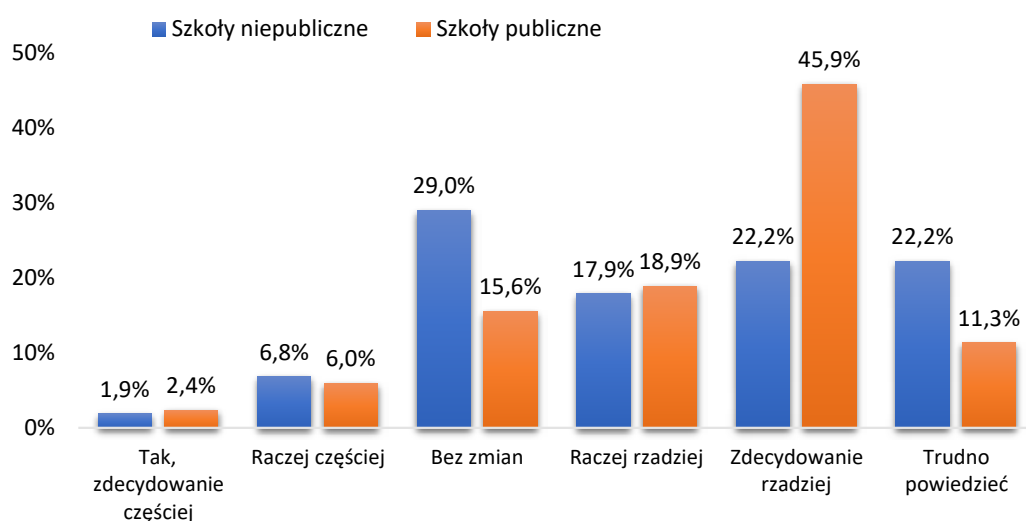
Wykres 54 przedstawia rozkład odpowiedzi nauczycieli na pytanie o zmianę motywacji uczniów i uczennic po wprowadzeniu dobrowolności prac domowych, z podziałem na szkoły publiczne i niepubliczne. Dane wskazują, że w obu typach szkół dominują odpowiedzi sugerujące spadek motywacji: aż 84,4% nauczycieli ze szkół publicznych i 62,1% z niepublicznych zauważyło jej pogorszenie (suma odpowiedzi „raczej spadła” i „zdecydowanie spadła”). Jedynie niewielki odsetek respondentów dostrzegł wzrost motywacji (1,1% w szkołach publicznych i 2,5% w niepublicznych), co może świadczyć o ograniczonym zasięgu pozytywnych efektów. Zmiana, która miała wspierać samodzielność uczniów, w praktyce może prowadzić do dezorganizacji ich rytmu pracy i osłabienia wewnętrznej motywacji, szczególnie w środowiskach, gdzie brakuje systemowego wsparcia dla ucznia jako podmiotu uczącego się. Warto zauważyć, że większy odsetek odpowiedzi „nie zmieniła się” oraz „trudno powiedzieć” w szkołach niepublicznych może wynikać z większej elastyczności organizacyjnej lub bardziej zindywidualizowanego podejścia do ucznia. Niemniej jednak ogólny obraz wskazuje na potrzebę ponownego przemyślenia mechanizmów wspierających motywację w warunkach zmniejszonej presji zewnętrznej. Kluczowe staje się pytanie nie o to, czy uczniowie muszą się uczyć, ale czy chcą – i czy szkoła potrafi stworzyć warunki, w których to „chcę” staje się realnym motorem rozwoju.

Jednym z kluczowych wskaźników skuteczności wprowadzonych zmian dotyczących prac domowych jest częstotliwość, z jaką uczniowie informują nauczycieli o samodzielnym wykonywaniu zadań poza obowiązkiem. Wykres 55 przedstawia rozkład odpowiedzi nauczycieli z placówek publicznych i niepublicznych na pytanie o tę aktywność. Dane pokazują, że w obu

typach szkół dominują odpowiedzi wskazujące na spadek częstotliwości informowania: aż 64,8% nauczycieli ze szkół publicznych i 40,1% z niepublicznych wskazało odpowiedzi „raczej rzadziej” lub „zdecydowanie rzadziej”. Co więcej, w szkołach publicznych aż 45,9% nauczycieli zauważyło zdecydowany spadek, podczas gdy w publicznych ten odsetek wynosi 22,2%. Jedynie niewielki procent respondentów dostrzegł wzrost tej aktywności (łącznie 8,7% w szkołach niepublicznych i 8,4% w publicznych). W tym kontekście warto rozważyć wprowadzenie mechanizmów wspierających dobrowolne działania uczniów – takich jak informacja zwrotna, uznanie czy elementy oceniania kształtującego – aby zmiana nie pozostała jedynie formalna, lecz realnie wspierała rozwój ucznia jako podmiotu uczącego się.

Wykres 55. Częstotliwość informowania przez uczniów o wykonywaniu zadań domowych z własnej inicjatywy po 1 kwietnia 2024 roku – szkoły publiczne i niepubliczne

Odpowiedzi na pytanie: „Czy w Pana/i ocenie po 1 kwietnia 2024 r. uczennice i uczniowie częściej niż wcześniej informują o wykonywaniu zadań domowych z własnej inicjatywy?”



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród nauczycieli i nauczycielek klas IV–VIII.

W pracy nauczyciela jednym z najcenniejszych sygnałów jest moment, gdy uczeń sam z siebie mówi: „Zrobiłem to w domu, bo chciałem”. Taka deklaracja, choć pozornie drobna, może świadczyć o wewnętrznej motywacji, poczuciu odpowiedzialności i rosnącej autonomii edukacyjnej. Dlatego warto przyjrzeć się, czy uczniowie w różnych typach miejscowości częściej niż wcześniej informują o wykonywaniu zadań domowych z własnej inicjatywy, ponieważ może to mówić wiele nie tylko o nich, ale też o środowisku, w którym się uczą.

Wyniki pokazują, że w skali ogólnopolskiej tylko niewielki odsetek nauczycieli szkół publicznych dostrzega wzrost samodzielnego zgłaszania przez uczniów wykonanych zadań domowych –

zaledwie 2,4% wskazuje „zdecydowanie częściej”, a 6,0% „raczej częściej”. Najwięcej odpowiedzi koncentruje się w kategoriach negatywnych: 45,9% nauczycieli uważa, że uczniowie „zdecydowanie rzadziej” informują o takich działaniach, a 18,9% – „raczej rzadziej”. Odpowiedzi neutralne („bez zmian”) stanowią 15,6%, a 11,4% respondentów deklaruje, że trudno im to ocenić. Warto zauważyć, że w największych miastach (powyżej 500 tys. mieszkańców) odsetek wskazań „zdecydowanie rzadziej” jest najwyższy – 50,4%, co może sugerować inne dynamiki relacji nauczyciel–uczeń w dużych aglomeracjach. Na podstawie tych danych można odnieść wrażenie, że samodzielne zgłaszanie przez uczniów wykonanych zadań domowych nie tylko nie wzrosło, ale wręcz osłabło. To może być sygnał, że uczniowie nie traktują pracy domowej jako przestrzeni do wyrażania własnej inicjatywy, lecz raczej jako obowiązek, który nie wymaga komunikowania.

Tabela 38. Samodzielne informowanie o wykonywaniu prac domowych przez uczniów po 1 kwietnia 2024 roku – według wielkości miejscowości, w której znajduje się szkoła (szkoły publiczne)

Odpowiedzi na pytanie: „Czy w Pana/i ocenie po 1 kwietnia 2024 r. uczennice i uczniowie częściej niż wcześniej informują o wykonywaniu zadań domowych z własnej inicjatywy?”

	Wielkość miejscowości – w tys. mieszkańców				
	wieś	miasto do 20	miasto 20–100	miasto 100–500	miasto pow. 500
Tak, zdecydowanie częściej	2,4%	3,6%	1,4%	1,9%	3,6%
Raczej częściej	5,6%	6,3%	6,7%	6,4%	5,6%
Bez zmian	15,6%	15,5%	14,0%	18,2%	16,4%
Raczej rzadziej	20,5%	17,9%	18,6%	16,6%	10,0%
Zdecydowanie rzadziej	46,0%	43,1%	47,2%	43,4%	50,4%
Trudno powiedzieć	9,9%	13,7%	12,2%	13,4%	14,0%
Ogółem	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

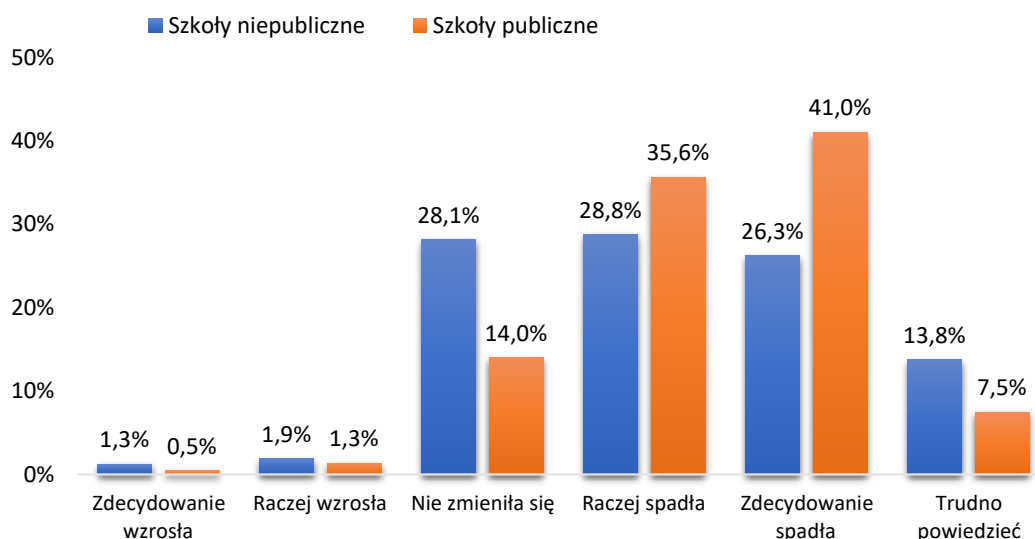
Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród nauczycieli i nauczycielek klas IV–VIII.

Współczesna edukacja coraz częściej stawia na rozwój kompetencji kluczowych, wśród których samodzielność w uczeniu się zajmuje miejsce szczególne. To właśnie ona decyduje o tym, czy uczeń potrafi planować, analizować, wyciągać wnioski i podejmować decyzje w procesie zdobywania wiedzy. Wprowadzenie nowych zasad dotyczących prac domowych w szkołach publicznych i niepublicznych stanowi interesujący punkt wyjścia do oceny, czy i jak

zmienia się poziom tej samodzielności. Wykres 56 ilustruje percepcję tych zmian w obu typach placówek – i daje nam materiał do głębszej analizy.

Wykres 56. Zmiana samodzielności uczniów klas IV–VIII w procesie uczenia się po wprowadzeniu nowych zasad dotyczących prac domowych – szkoły publiczne i niepubliczne

Odpowiedzi na pytanie: „Jak zmieniła się samodzielność uczennic i uczniów w procesie uczenia się po wprowadzeniu nowych zasad dotyczących prac domowych?”



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród nauczycieli i nauczycielek klas IV–VIII.

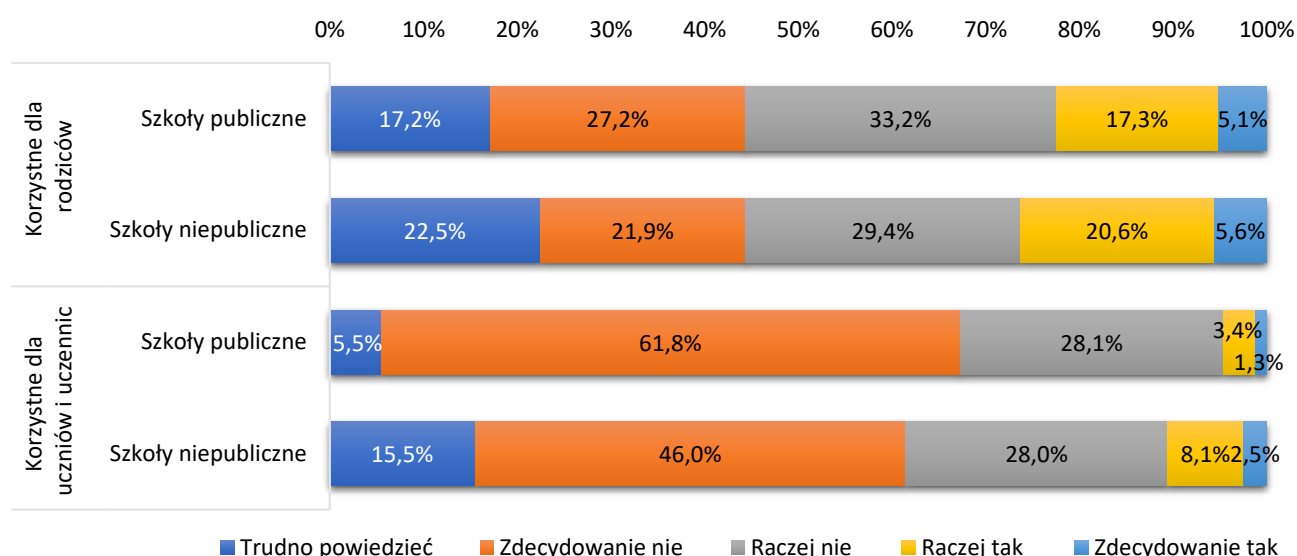
Z analizy danych wynika, że w szkołach publicznych aż 76,6% respondentów uważa, iż samodzielność uczniów raczej lub zdecydowanie spadła po zmianach w zasadach zadawania prac domowych. W szkołach niepublicznych ten odsetek jest niższy i wynosi 55,1%. Jednocześnie w szkołach niepublicznych znacznie więcej osób wskazuje, że samodzielność uczniów się nie zmieniła (28,1%) lub trudno to jednoznacznie ocenić (13,8%). W obu typach szkół odsetek odpowiedzi wskazujących na wzrost samodzielności jest marginalny – zaledwie 1,8% w publicznych i 3,2% w niepublicznych – co może budzić niepokój. Aby skutecznie wspierać samodzielność uczniów, nie wystarczy ograniczyć liczbę prac domowych. Konieczne jest równoczesne wdrażanie metod aktywizujących, projektów edukacyjnych, pracy zespołowej i indywidualnych ścieżek rozwoju. Samodzielność nie rozwija się w próżni – potrzebuje mądrego wsparcia, inspirujących zadań i przestrzeni do refleksji.

W każdej szkole, niezależnie od jej typu, nauczyciele pełnią rolę obserwatorów i pośredników między uczniami, rodzicami a systemem edukacyjnym. Ich opinie na temat skutków zmian organizacyjnych – takich jak nowe zasady dotyczące prac domowych – są szczególnie cenne, ponieważ wynikają z codziennej praktyki i bezpośredniego kontaktu z uczniami oraz ich

rodzinami. Zestawienie ocen nauczycieli dotyczących tego, czy zmiany są korzystne dla uczniów i rodziców, pozwala uchwycić różnice w odbiorze tych zasad w szkołach publicznych i niepublicznych.

Wykres 57. Ocena zasad dotyczących prac domowych wprowadzonych po 1 kwietnia 2024 roku – perspektywa nauczycieli w odniesieniu do uczniów i rodziców (szkoły publiczne i niepubliczne)

Odpowiedzi na pytania: „Czy w Pana/i ocenie wprowadzone po 1 kwietnia 2024 r. zasady dotyczące prac domowych są korzystne dla uczennic i uczniów?” i „Czy uważa Pan/i, że nowe zasady pracy domowej są korzystne dla rodziców?”



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród nauczycieli i nauczycielek klas IV–VIII.

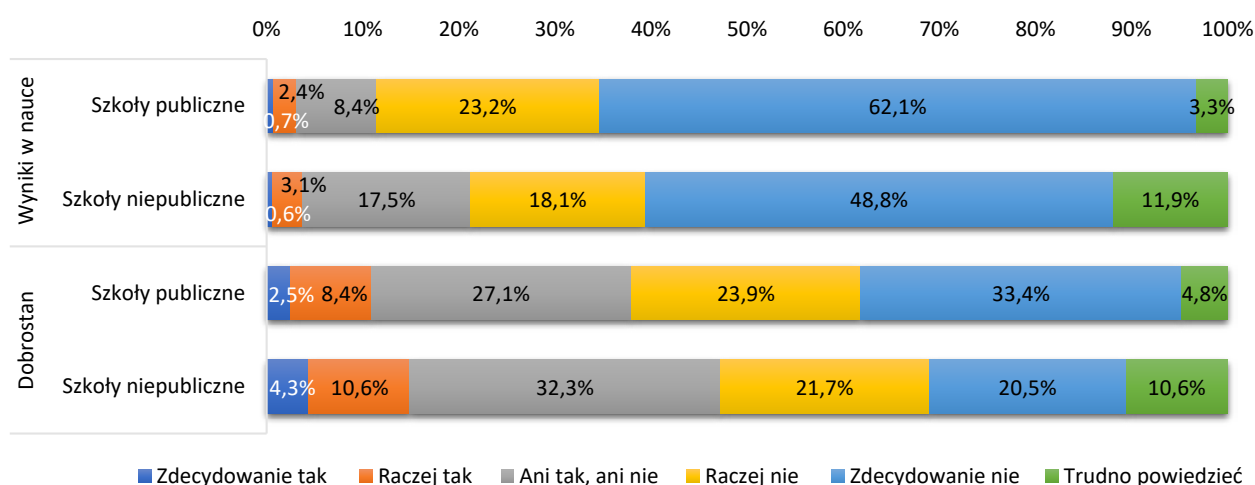
W przypadku uczniów i uczennic nauczyciele ze szkół publicznych znacznie częściej oceniają nowe zasady jako niekorzystne – 61,8% wskazuje „zdecydowanie nie”, a 28,1% „raczej nie”. W szkołach niepublicznych te wartości są niższe: 46% „zdecydowanie nie” i 28% „raczej nie”. Odpowiedzi pozytywne („zdecydowanie tak” i „raczej tak”) są nieliczne – łącznie 4,7% w szkołach publicznych i 10,6% w niepublicznych. Warto też zauważyć, że nauczyciele ze szkół niepublicznych częściej zaznaczają „trudno powiedzieć” (15,5%) niż ich koledzy z placówek publicznych (5,5%). W odniesieniu do rodziców rozkład odpowiedzi jest bardziej zrównoważony. W szkołach niepublicznych 27,2% nauczycieli uważa, że zmiany są korzystne („zdecydowanie tak” lub „raczej tak”), a 29,4% – że raczej nie. W szkołach publicznych pozytywne oceny wynoszą 22,4%, a negatywne – 33,2% „raczej nie” i 27,2% „zdecydowanie nie”. Odpowiedzi „trudno powiedzieć” są relatywnie częste w obu typach szkół – 22,5% w niepublicznych i 17,2% w publicznych.

Z danych wynika, że nauczyciele częściej postrzegają nowe zasady jako niekorzystne dla uczniów niż dla rodziców, szczególnie w szkołach publicznych. Może to świadczyć o tym, że zmiany nie wspierają w wystarczającym stopniu procesu uczenia się, a ich odbiór przez nauczycieli jest krytyczny. Jednocześnie większy odsetek pozytywnych ocen w odniesieniu do rodziców może sugerować, że zmiany przyniosły pewne korzyści organizacyjne – być może zmniejszyły obciążenie rodzin lub uprościły komunikację ze szkołą. Tak wyraźna różnica w postrzeganiu efektów zmian między uczniami a rodzicami wskazuje na potrzebę pogłębionej analizy – zarówno dydaktycznej, jak i społecznej – oraz na konieczność uwzględnienia głosu uczniów w ocenie skuteczności rozwiązań edukacyjnych.

W zakresie dobrostanu uczniów nauczyciele szkół publicznych zdecydowanie częściej wskazywali, że nowe zasady z zakresu prac domowych nie wpłynęły korzystnie na dobrostan uczniów i uczennic – 57,3% (suma odpowiedzi „zdecydowanie nie” i „raczej nie”), w szkołach niepublicznych odpowiednio – 42,2%. Warto jednak zauważyć, że w obu typach szkół dominują odpowiedzi neutralne („ani tak, ani nie”) oraz negatywne („raczej nie” i „zdecydowanie nie”), co może świadczyć o ogólnym niedostatku w zakresie zapewnienia uczniom komfortu psychicznego i emocjonalnego. Szczególnie niepokojący jest wysoki odsetek odpowiedzi „zdecydowanie nie” w szkołach publicznych (33,4%), co może wskazywać na poważne problemy systemowe w obszarze dobrostanu.

Wykres 58. Porównanie wyników w nauce i dobrostanu uczniów – szkoły publiczne i niepubliczne

Odpowiedzi na pytania: „Czy w Pana/i ocenie nowe zasady dotyczące prac domowych korzystnie wpływają na wyniki uczennic i uczniów w nauce (np. poziom wiedzy, umiejętności, postępy)?” i „Czy w Pana/i ocenie nowe zasady dotyczące prac domowych korzystnie wpływają na dobrostan uczennic i uczniów (np. mniej stresu, więcej czasu wolnego)?”



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród nauczycieli i nauczycielek klas IV–VIII.

W kontekście wyników w nauce zarówno szkoły publiczne, jak i niepubliczne uzyskały niskie oceny. W szkołach niepublicznych jedynie 3,8% respondentów wskazało, że nowe zasady korzystnie wpływają na wyniki uczniów i uczennic („zdecydowanie tak” lub „raczej tak”), natomiast w szkołach publicznych było to zaledwie 3,1%. Dominującą kategorią w obu przypadkach była odpowiedź „zdecydowanie nie” – 48,8% dla szkół niepublicznych i aż 62,1% dla szkół publicznych. Tak wysoki poziom negatywnych ocen może świadczyć o głębokim kryzysie zaufania do efektywności edukacyjnej placówek, niezależnie od ich statusu organizacyjnego. Dane wskazują na wyraźnie lepsze postrzeganie dobrostanu uczniów w szkołach niepublicznych, choć również tam nie osiągnięto jednoznacznie pozytywnych wyników. W zakresie wyników w nauce sytuacja jest alarmująca w obu typach szkół, z przewagą negatywnych ocen w szkołach publicznych. Wyniki te sugerują potrzebę systemowych działań na rzecz poprawy jakości edukacji oraz warunków psychospołecznych uczniów, niezależnie od typu placówki.

6.4. Podsumowanie

Dyrektorzy i dyrektorki szkół zauważyli zarówno pozytywne, jak i negatywne reakcje uczniów i uczennic po zniesieniu prac domowych. Jednak należy zaznaczyć, że badani zdecydowanie częściej wskazywali na negatywne niż pozytywne reakcje. Wśród pozytywnych reakcji – zarówno uczniów klas I–III, jak i klas IV–VIII szkół publicznych – badani najczęściej zauważali większą ilość czasu na zabawę lub aktywność fizyczną (klasy I–III: 64,4%, klasy IV–VIII: 61,1%) i mniejszy stres (klasy I–III: 30,8%, klasy IV–VIII: 40,9%). Najczęściej wskazywaną przez dyrekcje szkół publicznych negatywną reakcją były trudności z utrwalaniem materiału (klasy I–III: 82,4%, klasy IV–VIII: 91,3%). Badani bardzo często podkreślali również spadek systematyczności w uczeniu się, obniżenie poziomu odpowiedzialności za naukę oraz pogorszenie samodzielności w nauce.

Również odpowiedzi nauczycieli i nauczycielek potwierdzają pozytywny wpływ omawianych zmian na kilka wymiarów życia uczennic i uczniów. 52,4% nauczycieli i nauczycielek klas I–III ze szkół publicznych oceniło, że obciążenie uczniów i uczennic obowiązkami edukacyjnymi się zmniejszyło, a 51,1% badanych stwierdziło, że uczniowie mają więcej czasu na odpoczynek, zabawę czy aktywność fizyczną. Kolejny wymiar to dobrostan uczniów i uczennic oraz ich wyniki w nauce, na co wskazali nauczyciele klas IV–VIII. W przypadku dobrostanu uczniów nauczyciele szkół publicznych częściej odpowiadali, że nowe zasady z zakresu prac domowych nie wpłynęły korzystnie na dobrostan uczniów i uczennic – 57,3%. W przypadku wyników w nauce zdecydowanie dominowały negatywne opinie w tym zakresie – 85,3% badanych ze szkół publicznych oceniło, że zmiany w zakresie prac domowych nie wpłynęły pozytywnie.

Nauczyciele i nauczycielki uważają, że po wprowadzeniu zmian dotyczących prac domowych spadła motywacja uczniów i uczennic do nauki (nauczyciele ze szkół publicznych w klasach I–III: 72,7% i IV–VIII: 84,4%) oraz ich samodzielność w procesie uczenia się (nauczyciele ze szkół publicznych w klasach I–III: 67,2% i IV–VIII: 76,6%). Ponadto 64,8% nauczycieli klas IV–VIII ze szkół publicznych wskazało, że uczniowie rzadziej informują o samodzielnym wykonywaniu zadań poza obowiązkiem. Z kolei dobrowolna aktywność edukacyjna poza szkołą zdaniem większości badanych ze szkół publicznych nie jest podejmowana przez uczniów i uczennice (77,6%).

W kwestii wpływu omawianych zmian na relację szkoły z rodzicami i opiekunami uczniów i uczennic większość dyrektorów i dyrektorek szkół wskazała na brak zmian w przedmiotowym zakresie (63,4% – szkoły publiczne i 64,5% – niepubliczne). Jednocześnie zdaniem większości nauczycieli i nauczycielek nowe zasady w zakresie prac domowych nie są korzystne dla uczniów i ich rodziców. 84,9% nauczycieli klas I–III i 89,9% klas IV–VIII ze szkół publicznych oceniło, że zmiany te nie są korzystne dla uczniów. Opinie nauczycieli na temat tego, czy nowe zasady są korzystne dla rodziców, były bardziej zróżnicowane. 36,5% nauczycieli klas I–III i 22,4% klas IV–VIII ze szkół publicznych wskazało na korzyści w tym zakresie, natomiast przeciwnego zdania było odpowiednio 47,9% i 60,4% badanych.

7. Wpływ zmian na funkcjonowanie szkoły oraz praktykę pedagogiczną nauczycieli i nauczycielek

Wprowadzenie regulacji dotyczących prac domowych w polskim systemie edukacji po 1 kwietnia 2024 roku stanowi przełomowy moment dla praktyki pedagogicznej, ponieważ wymusza redefinicję paradygmatów nauczania i uczenia się. Zmiana, ukierunkowana na ograniczenie obciążenia uczniów zadaniami pozalekcyjnymi, stawia przed nauczycielami wyzwanie krytycznego przeformułowania strategii dydaktycznych w celu wspierania autonomii uczniów oraz ich wewnętrznej motywacji. Proces ten wymaga od pedagogów ciągłego dialogu między działaniem a refleksją i umożliwia adaptację do zmieniających się warunków edukacyjnych poprzez świadome eksperymentowanie i analizę własnych praktyk (Schön, 1987). Tego rodzaju podejście pozwala nauczycielom nie tylko reagować na nowe wymogi systemowe, ale także aktywnie kształtować środowisko uczenia się, które sprzyja rozwojowi samodzielności i odpowiedzialności uczniów. Perspektywa zmian w zakresie prac domowych otwiera przestrzeń do analizy wpływu zmian systemowych na dynamikę procesów edukacyjnych w zróżnicowanych kontekstach instytucjonalnych, takich jak szkoły publiczne i niepubliczne. Skuteczność transformacji edukacyjnych zależy od zdolności nauczycieli do budowania profesjonalnego kapitału poprzez refleksję i współpracę, co umożliwia adaptację praktyk pedagogicznych do nowych realiów (Hargreaves i Fullan, 2012). W tym kontekście zmiany w polityce prac domowych mogą być postrzegane jako katalizator refleksyjnego doskonalenia zawodowego, które wymaga od nauczycieli nie tylko technicznej implementacji nowych zasad, lecz także głębokiego zrozumienia ich implikacji dla motywacji i autonomii uczniów. Niniejsza analiza opiera się na teoretycznych ramach pedagogiki refleksyjnej oraz danych empirycznych, oferując wgląd w złożoność procesów adaptacyjnych w edukacji.

7.1. Dyrektorzy i dyrektorki szkół

Dyrektorów i dyrektorki szkół podstawowych poproszono o wskazanie, jak zmiany w systemie oświaty po 1 kwietnia 2024 roku wpłynęły na organizację pracy szkoły. Wśród aspektów, na które zmiany w systemie oświaty po 1 kwietnia 2024 roku wpłynęły, badani ze szkół publicznych najczęściej wskazywali na większy nacisk na rozwój metod pracy aktywizujących (69,3%), problemy z jednoznaczną interpretacją nowych zasad (56,4%), wydłużenie czasu poświęcanego na przygotowanie lekcji (50%) oraz zmianę sposobu planowania lekcji na bardziej elastyczny (47,5%). Stosunkowo często wskazywano większe zaangażowanie zespołu

nauczycielskiego w rozwój wewnątrzszkolny (41,5%), a jednocześnie zwiększenie obciążenia nauczycieli w zakresie komunikacji z rodzicami (40,7%). Pozostałe kategorie były wskazywane przez mniej niż 1/4 badanych ze szkół publicznych. Porównując rozkład odpowiedzi szkół publicznych i niepublicznych, należy wskazać, że dla przedstawicieli szkół niepublicznych odnotowano stosunkowo wyższy procent obserwacji dla kategorii „większy nacisk na rozwój metod pracy aktywizującej” (81,4%), a stosunkowo niższy dla zmian sposobu planowania lekcji na bardziej elastyczny (38,3%), zmniejszenia liczby konfliktów z uczniami (13,8%) oraz trudności w dostosowaniu tygodniowego planu zajęć (9,3%). Różnice te mogą wynikać z pewnej autonomii szkół niepublicznych w zakresie stosowania prac domowych, nie jest bowiem wykluczone, że część tych szkół już wcześniej zrezygnowała z ich stosowania, lub też mogła wprowadzić swoje dobre praktyki w tym zakresie – co z resztą potwierdzono w tym badaniu. Konieczne jest przeprowadzenie badań uzupełniających zarówno w szkołach publicznych, jak i niepublicznych oraz weryfikacja okresu, od kiedy szkoły nie stosowały prac domowych lub zmian wewnętrznych w tym zakresie, a co za tym idzie – analiza dobrych praktyk w przedmiotowym temacie.

Tabela 39. Aspekty organizacji pracy w szkole, na które wpłynęły zmiany w systemie oświaty po 1 kwietnia 2024 roku – szkoły publiczne i niepubliczne

Odpowiedzi na pytanie: „Proszę wskazać jak zmiany w systemie oświaty po 1 kwietnia 2024 r wpłynęły na organizację pracy szkoły?” z wykluczeniem kategorii „brak zauważalnych zmian” i „trudno powiedzieć”

	Typ szkoły	
	szkoły publiczne	szkoły niepubliczne
Większy nacisk na rozwój metod pracy aktywizującej	69,3%	81,4%
Problemy z jednoznaczną interpretacją nowych zasad	56,4%	54,0%
Wydłużenie czasu poświęcanego na przygotowanie lekcji	50,0%	47,5%
Zmiana sposobu planowania lekcji na bardziej elastyczny	47,5%	38,3%
Większe zaangażowanie zespołu nauczycielskiego w rozwój wewnątrzszkolny	41,5%	37,7%
Zwiększenie obciążenia nauczycieli w zakresie komunikacji z rodzicami	40,7%	38,1%
Ułatwienie współpracy między nauczycielami edukacji wczesnoszkolnej a nauczycielami klas starszych	24,4%	28,7%
Wzrost napięć w zespole nauczycielskim	24,0%	27,1%

	Typ szkoły	
	szkoły publiczne	szkoły niepubliczne
Zmniejszenie liczby konfliktów z rodzicami	21,4%	23,9%
Zmniejszenie liczby konfliktów z uczniami i uczennicami	20,0%	13,8%
Trudności w dostosowaniu tygodniowego planu zajęć	15,3%	9,3%
Zwiększenie liczby konfliktów z uczniami i uczennicami	14,5%	12,7%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród dyrektorów i dyrektorek szkół podstawowych.

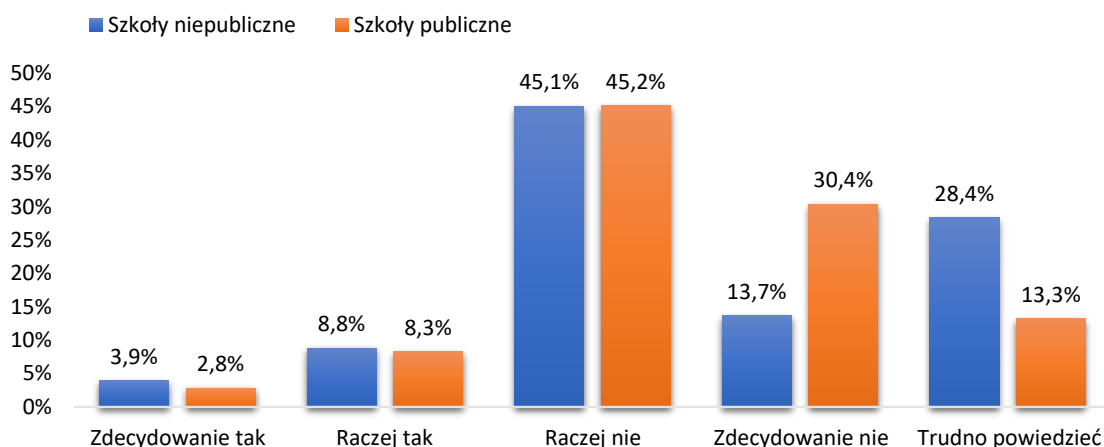
Dane nie sumują się do 100%, ponieważ respondent mógł wybrać więcej niż jedną odpowiedź.

7.2. Nauczyciele i nauczycielki klas I–III

Kolejnym wymiarem wpływu zmiany w zakresie prac domowych jest płaszczyzna pracy dydaktycznej w szkołach. Z danych przedstawionych poniżej wynika, że zarówno w opinii nauczycieli szkół publicznych (75,6%), jak i niepublicznych (58,8%) wprowadzenie nowych zasad dotyczących pracy domowej nie wpłynęło pozytywnie (suma odpowiedzi „zdecydowanie nie” i „raczej nie”) na codzienną pracę nauczycieli z uczniami. Przeciwnego zdania (suma odpowiedzi „zdecydowanie tak” i „raczej tak”) było 11,1% nauczycieli ze szkół publicznych i 12,7% z niepublicznych, a odpowiednio 13,3% i 28,4% wskazało na odpowiedź „trudno powiedzieć”.

Wykres 59. Opinie nauczycieli nt. tego, czy wprowadzenie nowych zasad pracy domowej pozytywnie wpłynęło na ich codzienną pracę z uczennicami i uczniami – szkoły publiczne i niepubliczne

Odpowiedzi na pytanie: „Czy uważa Pan/i, że wprowadzenie nowych zasad pracy domowej pozytywnie wpłynęło na Pana/i codzienną pracę z uczennicami i uczniami?”

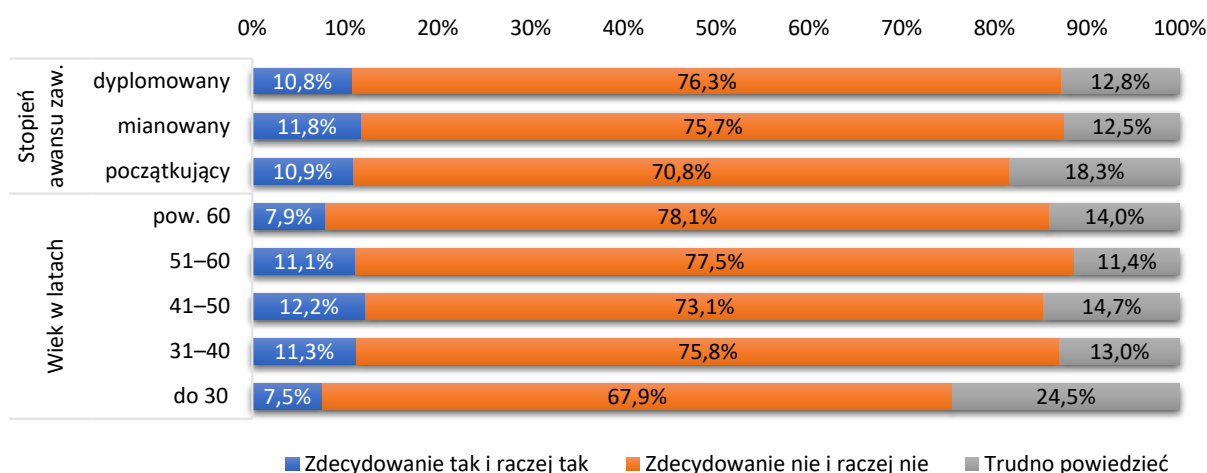


Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród nauczycieli i nauczycielek klas I–III.

Warto zwrócić uwagę na zróżnicowanie opinii w powyższej kwestii w zależności od sytuacji społeczno-demograficznej nauczycieli, choć jest ono wprawdzie niewielkie. Biorąc pod uwagę stopień awansu zawodowego nauczycieli najczęściej opinie o tym, że wprowadzenie nowych zasad nie wpłynęło pozytywnie na ich pracę z uczniami, przedstawiali nauczyciele dyplomowani (76,3%), a najrzadziej – początkujący (70,8%). Z kolei biorąc pod uwagę wiek nauczycieli, najczęściej opinie o tym, że wprowadzenie nowych zasad nie wpłynęło pozytywnie na ich pracę z uczniami, przedstawiali najstarsi nauczyciele, tj. od 51 do 60 lat (77,5%) i powyżej 60 lat (78,1%), a najrzadziej nauczyciele do 30. roku życia (67,9%). Warto zaznaczyć, że zarówno najmłodszy wiekiem, jak i stażem nauczyciele stosunkowo często w porównaniu z pozostałymi grupami wybierali odpowiedź „trudno powiedzieć” – odpowiednio 24,5% i 18,3%.

Wykres 60. Opinie nauczycieli nt. tego, czy wprowadzenie nowych zasad pracy domowej pozytywnie wpłynęło na ich codzienną pracę z uczennicami i uczniami – według wieku i stopnia awansu zawodowego nauczycieli i nauczycielek (szkoły publiczne)

Odpowiedzi na pytanie: „Czy uważa Pan/i, że wprowadzenie nowych zasad pracy domowej pozytywnie wpłynęło na Pana/i codzienną pracę z uczennicami i uczniami?”



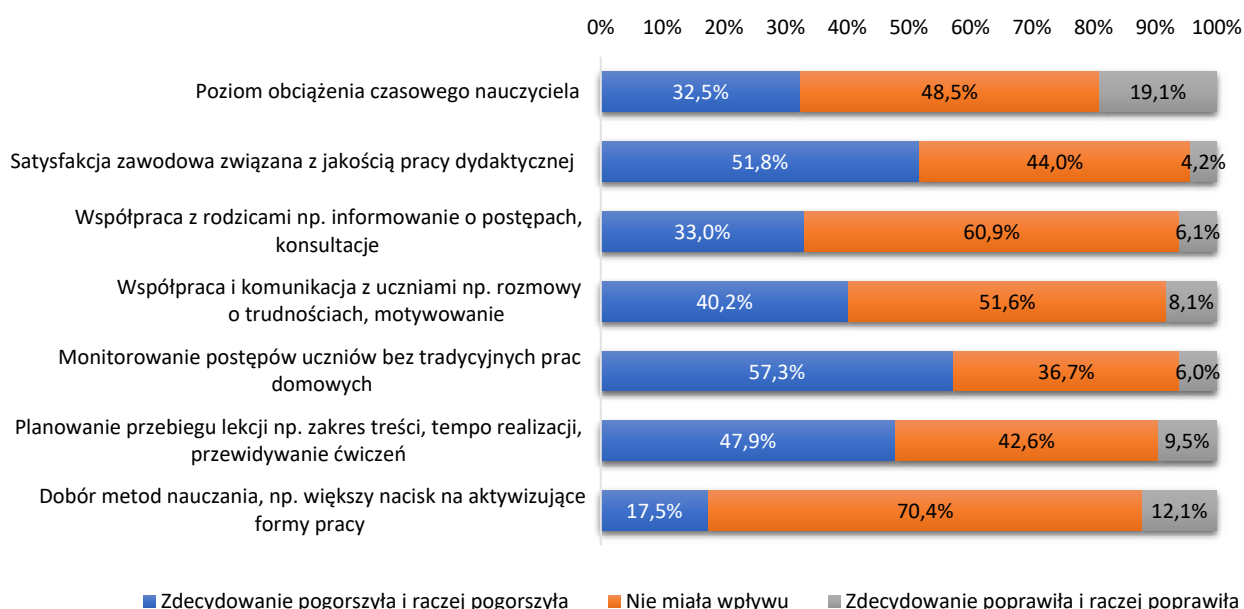
Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród nauczycieli i nauczycielek klas I–III.

Analizowana problematyka została pogłębiona poprzez wskazanie przez nauczycieli szkół publicznych, w jakim stopniu zmiany dotyczące prac domowych wpłynęły na poszczególne aspekty pracy nauczycielskiej. W przypadku wszystkich wskazanych aspektów najczęściej wskazywano na pogorszenie lub brak wpływu. Najwyższy stopień poprawy (suma odpowiedzi „zdecydowanie poprawiła” i „raczej poprawiła”) odnotowano w przypadku poziomu obciążenia czasowego nauczyciela i doboru metod nauczania – odpowiednio 19,1% i 12,1%. W przypadku pozostałych kategorii poziom poprawy był poniżej 10%. Najczęściej pogorszenie sytuacji (suma

odpowiedzi „zdecydowanie pogorszyła” i „raczej pogorszyła”) miało miejsce w przypadku monitorowania postępów uczniów bez tradycyjnych prac domowych (57,3%), satysfakcji zawodowej związanej z jakością pracy dydaktycznej (51,8%) oraz planowania przebiegu lekcji (np. zakres treści, tempo realizacji, przewidywanie ćwiczeń) – 47,9%. Z kolei wpływ neutralny (zmiana nie miała wpływu) widoczny jest w przypadku doboru metod nauczania (70,4%), współpracy z rodzicami, np. informowania o postępach, konsultacjach (60,9%), oraz współpracy i komunikacji z uczniami (51,6%).

Wykres 61. Stopień, w jakim zmiany po 1 kwietnia 2024 roku wpłynęły na wybrane aspekty pracy nauczycielskiej – szkoły publiczne

Odpowiedzi na pytanie: „W jakim stopniu w Pana/i ocenie zmiany po 1 kwietnia 2024 r. dotyczące prac domowych wpłynęły na poniższe aspekty pracy nauczycielskiej?”



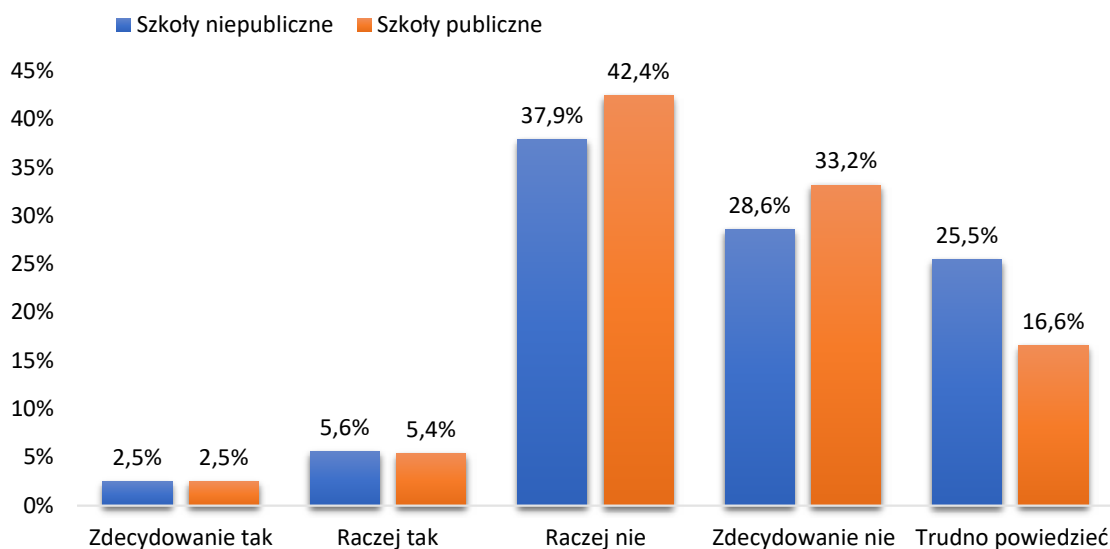
Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród nauczycieli i nauczycielek klas I–III.

7.3. Nauczyciele i nauczycielki klas IV–VIII

Nauczycielom klas IV–VIII zadano pytanie, czy wprowadzenie nowych zasad dotyczących prac domowych pozytywnie wpłynęło na ich codzienną pracę z uczniami. W kontekście porównawczym szczególnie interesujące jest zestawienie opinii nauczycieli klas IV–VIII zatrudnionych w szkołach publicznych i niepublicznych, ponieważ różnice strukturalne, organizacyjne i kulturowe między tymi typami placówek mogą wpływać na percepcję efektywności stosowanych rozwiązań edukacyjnych.

Wykres 62. Ocena wpływu nowych zasad pracy domowej na codzienną pracę nauczycieli – szkoły publiczne i niepubliczne

Odpowiedzi na pytanie: „Czy uważa Pan/i, że wprowadzenie nowych zasad pracy domowej pozytywnie wpłynęło na Pana/i codzienną pracę z uczennicami i uczniami?”



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród nauczycieli i nauczycielek klas IV–VIII.

W obu typach placówek odsetek odpowiedzi pozytywnych jest bardzo niski – jedynie 2,5% nauczycieli zarówno w szkołach publicznych, jak i niepublicznych wskazało „zdecydowanie tak”, a odpowiedzi „raczej tak” uzyskały odpowiednio 5,4% i 5,6%. Oznacza to, że mniej niż co dziesiąty nauczyciel postrzega nowe zasady dotyczące prac domowych jako czynnik pozytywnie wpływający na jego codzienną praktykę dydaktyczną. Zdecydowanie dominują odpowiedzi negatywne. W szkołach publicznych aż 42,4% nauczycieli wybrało „raczej nie”, a 33,2% „zdecydowanie nie”. W szkołach niepublicznych proporcje te wyniosły odpowiednio 37,9% i 28,6%. Wskazuje to na wyraźny brak przekonania co do użyteczności obecnych zasad w zakresie pracy domowej w codziennej pracy pedagogicznej. Warto również zwrócić uwagę na kategorię „trudno powiedzieć”, która w szkołach niepublicznych osiągnęła aż 25,5%, podczas gdy w publicznych – 16,6%. Może to świadczyć o większej niepewności lub zróżnicowaniu doświadczeń w placówkach niepublicznych i może sugerować potrzebę dalszych badań jakościowych, które pozwolą lepiej zrozumieć, jakie czynniki wpływają na ocenę efektywności pracy domowej w praktyce szkolnej.

Współczesna edukacja stoi przed wyzwaniami wynikającymi z dynamicznych zmian społecznych, technologicznych i kulturowych, które wpływają na sposób organizacji procesu dydaktycznego. W obliczu rosnących oczekiwań wobec szkół oraz zróżnicowanych potrzeb uczniów kluczowe staje się pytanie o skuteczność stosowanych metod nauczania. Badania nad efektywnością nauczania

koncentrują się nie tylko na treściach programowych, ale również na formach ich przekazu, sposobach organizacji lekcji, komunikacji nauczyciela z uczniem oraz współpracy z rodzicami. Celem niniejszej analizy jest porównanie percepcji wpływu wybranych metod nauczania na wybrane aspekty pracy nauczycielskiej w szkołach publicznych i niepublicznych, na podstawie danych zebranych w badaniu ankietowym. Analiza ta pozwala nie tylko zidentyfikować najbardziej efektywne praktyki dydaktyczne, lecz także wskazać obszary wymagające dalszej refleksji i ewentualnej interwencji systemowej. Wnioski płynące z porównania obu typów placówek mogą stanowić istotny wkład w dyskusję nad kierunkami rozwoju edukacji w Polsce oraz nad sposobami podnoszenia jakości nauczania w różnych kontekstach instytucjonalnych.

Tabela 40. Stopień, w jakim zmiany po 1 kwietnia 2024 roku wpłynęły na poszczególne aspekty pracy nauczycielskiej – szkoły publiczne

Odpowiedzi na pytanie: „W jakim stopniu w Pana/i ocenie zmiany po 1 kwietnia 2024 r. dotyczące prac domowych wpłynęły na poniższe aspekty pracy nauczycielskiej?”

	Zdecydowanie pogorszyła	Raczej pogorszyła	Nie miała wpływu	Raczej poprawiła	Zdecydowanie poprawiła	Ogółem
Dobór metod nauczania	5,7%	12,3%	69,3%	11,0%	1,7%	100,0%
Planowanie przebiegu lekcji	11,6%	37,5%	41,5%	8,2%	1,2%	100,0%
Monitorowanie postępów uczniów bez tradycyjnych prac domowych	17,5%	44,2%	34,4%	2,9%	1,0%	100,0%
Współpraca i komunikacja z uczniami	11,3%	39,4%	44,1%	4,4%	0,8%	100,0%
Współpraca z rodzicami	7,8%	28,3%	60,7%	2,7%	0,5%	100,0%
Poziom obciążenia czasowego nauczyciela	10,5%	18,2%	49,1%	18,2%	4,0%	100,0%
Organizacja zajęć pozalekcyjnych	7,2%	16,0%	71,3%	4,4%	1,1%	100,0%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród nauczycieli i nauczycielek klas IV–VIII.

Tabela 41. Stopień, w jakim zmiany po 1 kwietnia 2024 roku wpłynęły na poszczególne aspekty pracy nauczycielskiej – szkoły niepubliczne

Odpowiedzi na pytanie: „W jakim stopniu w Pana/i ocenie zmiany po 1 kwietnia 2024 r. dotyczące prac domowych wpłynęły na poniższe aspekty pracy nauczycielskiej?”

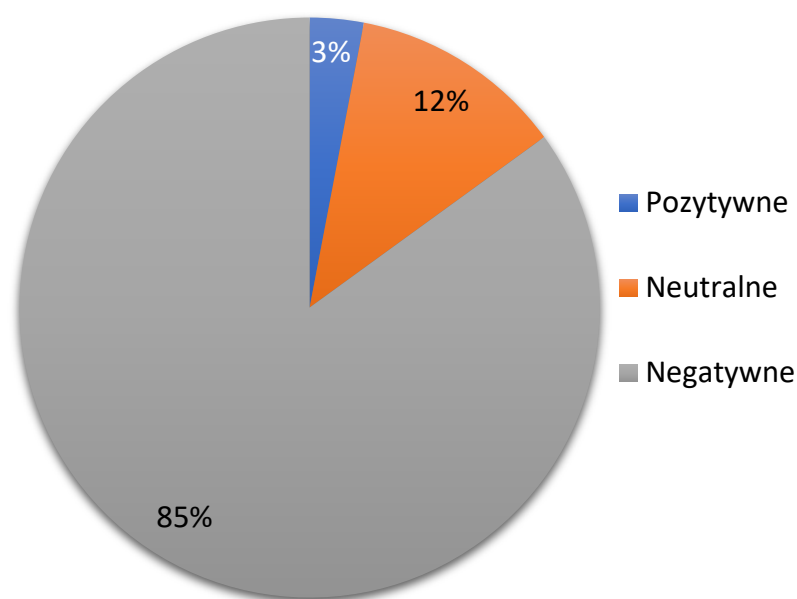
	Zdecydowanie pogorszyła	Raczej pogorszyła	Nie miała wpływu	Raczej poprawiła	Zdecydowanie poprawiła	Ogółem
Dobór metod nauczania	6,8%	9,9%	65,8%	14,3%	3,2%	100,0%
Planowanie przebiegu lekcji	11,1%	37,0%	42,0%	9,3%	0,6%	100,0%
Monitorowanie postępów uczniów bez tradycyjnych prac domowych	14,3%	36,6%	46,0%	3,1%	0,0%	100,0%
Współpraca i komunikacja z uczniami	10,6%	21,1%	60,9%	6,8%	0,6%	100,0%
Współpraca z rodzicami	5,6%	26,1%	64,0%	3,7%	0,6%	100,0%
Poziom obciążenia czasowego nauczyciela	6,9%	13,1%	60,2%	15,5%	4,3%	100,0%
Organizacja zajęć pozalekcyjnych	2,5%	11,8%	77,6%	6,2%	1,9%	100,0%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród nauczycieli i nauczycielek klas IV–VIII.

W obu typach szkół wyniki są zbliżone. Skupiając się na szkołach publicznych, należy zaznaczyć, że nauczyciele i nauczycielki najczęściej pozytywny (suma odpowiedzi „zdecydowanie poprawiła” i „raczej poprawiła”) wpływ zmian po 1 kwietnia 2024 roku wykazywali w przypadku poziomu obciążenia czasowego nauczycieli (22,3%), a negatywny (suma odpowiedzi „zdecydowanie pogorszyła” i „raczej pogorszyła”) w przypadku monitorowania postępów uczniów bez tradycyjnych prac domowych (61,7%). W szkołach niepublicznych to odpowiednio 19,9% i 50,9%.

Poniżej przedstawione są analizy pytania otwartego, które brzmiało: „Czy dostrzega Pan/Pani inne skutki wprowadzonych po 1 kwietnia 2024 r. zmian dotyczących prac domowych, które nie zostały uwzględnione powyżej? Jeśli tak, prosimy o ich opis i określenie stopnia tych zmian wpływających na pracę nauczycieli”. Trzeba podkreślić, że po dokładnej weryfikacji i usunięciu słów niekwalifikujących się pozostało 970 odpowiedzi. Efektem było zbudowanie wykresu wskazującego na trzy rodzaje odpowiedzi: pozytywne, neutralne i negatywne (wykres 63).

Wykres 63. Ocena skutków zmian dotyczących prac domowych wprowadzonych po 1 kwietnia 2024 roku – rozkład nastrojów nauczycieli szkół publicznych i niepublicznych



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród nauczycieli i nauczycielek klas IV–VIII.

Analiza odpowiedzi ujawnia wyraźną dominację opinii negatywnych, które stanowią aż 85% wszystkich 970 odpowiedzi, co podkreśla powszechną frustrację wśród nauczycieli związaną z brakiem motywacji uczniów, spadkiem systematyczności i pogorszeniem wyników nauczania. Opinie pozytywne, obejmujące zaledwie 3% odpowiedzi, skupiają się na korzyściach takich jak redukcja stresu czy więcej czasu na aktywności pozaszkolne. Natomiast opinie neutralne, reprezentujące 12%, ograniczają się głównie do braku dostrzegalnych zmian lub irrelewantności dla konkretnych przedmiotów. W grupie pozytywnych odpowiedzi, choć nielicznych, warto wyróżnić te, które podkreślają poprawę dobrostanu uczniów, na przykład: „Brak prac domowych lub ocen za prace domowe znacznie wpłynął na poprawę atmosfery pracy i wywarł pozytywny wpływ na uczniów odczuwających lęki przed ocenianiem tego typu prac”, co wskazuje na zmniejszenie presji oceniania i lepszą dynamikę w klasie. Inna opinia akcentuje korzyści dla aktywności fizycznej: „Biorąc pod uwagę wychowanie fizyczne, to brak prac domowych

spowodował, że dzieci mają więcej wolnego czasu i chętniej biorą udział w pozalekcyjnych zajęciach sportowych, na które niestety nie ma pieniędzy na tyle, by zadowolić wszystkich. Jest to bardzo dobry skutek braku prac domowych, ale dotyczy ok. 30% dzieci ze szkół podstawowych” i sugeruje, że zmiana może sprzyjać rozwijaniu pasji sportowych u części uczniów, choć z zastrzeżeniem ograniczonego zasięgu. Podobne pozytywne nuty pojawiają się w wypowiedziach o osobistym odciążeniu nauczycieli, jak: „Mam więcej czasu dla siebie, na rozwijanie pasji i zainteresowań oraz do przygotowania się do pracy zawodowej”, co pokazuje potencjalne korzyści dla nauczycieli i nauczycielek w postaci lepszej równowagi między pracą a życiem prywatnym.

W grupie opinii neutralnych, która jest nieco liczniejsza, ale wciąż marginalna, odpowiedzi często sprowadzają się do lakonicznych stwierdzeń braku wpływu, takich jak: „Bez uwag” lub „nie dostrzegam”, co może odzwierciedlać obojętność w kontekstach, gdzie prace domowe nie były kluczowe, na przykład w nauczaniu WF czy w szkołach specjalnych, np.: „Nie dotyczy nauczanego przeze mnie przedmiotu” lub „Nie dostrzegam innych skutków”. Pokazuje to, że dla niektórych nauczycieli nowe zasady w zakresie prac domowych nie zmieniły znacząco codziennej praktyki, a w niektórych przypadkach są po prostu irrelewantne, np.: „Nie dostrzegam w mojej szkole. Szkoła przyszpitalna”, gdzie podkreślono specyfikę środowiska edukacyjnego.

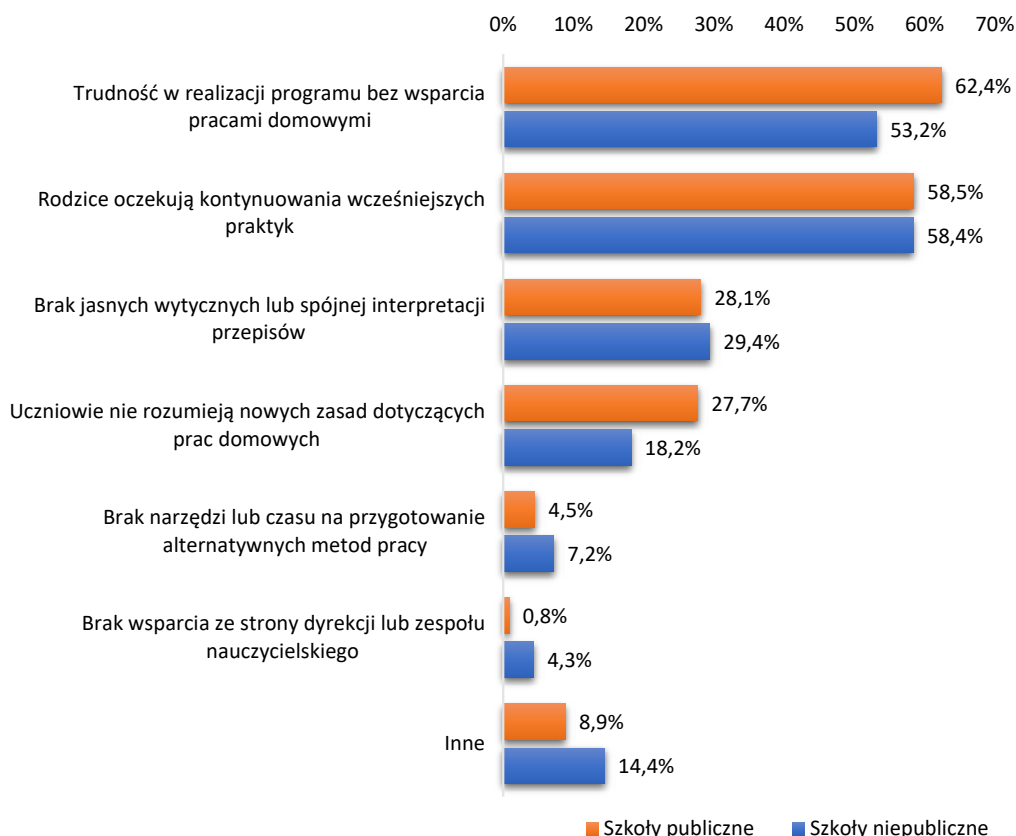
Dominująca grupa negatywnych odpowiedzi, licząca aż 825 wpisów, obfituje w szczegółowe i wartościowe przykłady ilustrujące wieloaspektowe problemy, takie jak spadek motywacji i systematyczności, na co wskazuje: „Brak motywacji do nauki, obniżenie poziomu wiedzy, gorsze formy spędzania wolnego czasu”, gdzie podkreślono nie tylko edukacyjne, ale i społeczne konsekwencje. Bardziej rozbudowana wypowiedź: „Brak prac domowych spowodował spadek zaangażowania uczniów, nie wykonują dobrowolnie zadawanych ćwiczeń, a na lekcjach ciężko zrealizować podstawę, gdyż brak systematycznych ćwiczeń w domu powoduje, iż wszystkie zagadnienia trzeba dłużej ćwiczyć na lekcji” ujawnia presję czasową na nauczycieli i wolniejsze tempo realizacji programu. Liczne wypowiedzi akcentują rozleniwienie i brak utrwalania wiedzy, np.: „Uczniowie nie utrwalają materiału w domu, coraz mniej czytają, nie powtarzają materiału, który został przedstawiony na lekcji”, co prowadzi do powierzchownej wiedzy i trudności w nauczaniu. Inna wypowiedź: „Matematyka wymaga systematycznych ćwiczeń i samodzielnego utrwalania tego, czego dzieci uczą się na lekcji. Brak zadań domowych spowodował całkowite zaprzestanie u wielu uczniów utrwalania matematycznych algorytmów, które potrzebne są w dalszej edukacji. Brak poczucia obowiązku i całkowity, luz’ w podejściu do nauki niestety ma wpływ na wyniki nauczania z tego przedmiotu” szczegółowo wyjaśnia specyfikę przedmiotów ścisłych i długoterminowe skutki dla edukacji. Krytyka obejmuje też pogłębianie nierówności

edukacyjnych, np.: „Wzrost nierówności edukacyjnych – Uczniowie z mniej zaangażowanymi rodzicami mają utrudniony dostęp do powtórek – niektórzy są skazani na korepetycje”, co wskazuje na rosnące dysproporcje społeczne. Podkreślano również zwiększone obciążenie nauczycieli: „Nauczyciele muszą przeznaczyć więcej czasu na ćwiczenia i utrwalenie materiału w trakcie zajęć, co ogranicza możliwości realizacji podstawy programowej w przewidzianym czasie”, co podkreśla organizacyjne wyzwania. Wartościowe są też te wypowiedzi, które łączą problemy z szerszym kontekstem wychowawczym, np.: „Brak systematycznego utrwalania materiału w domu. Bez utrwalenia i samodzielnych ćwiczeń matematyki nie da się zrozumieć. Starsi uczniowie mówili wprost, że jeżeli nie muszą, to nie robią zadań. Szkoda, że tych którzy robili, nie mogłam od czasu nagrodzić oceną. Było im bardzo przykro, że mogę tylko napisać komentarz, pochwały też im nie wystarczały” – ilustruje to demotywację nawet ambitnych uczniów i brak narzędzi motywacyjnych dla nauczycieli i nauczycielek. „Dzieci nie uczą się systematyczności, brak prac domowych je rozleniwia, a proponowane inne formy zastępcze w ogóle nie są podejmowane przez uczniów” – wypowiedź akcentująca utratę kluczowych nawyków życiowych. Wiele odpowiedzi podkreśla nadużywanie czasu wolnego na media cyfrowe, jak: „Uczniowie więcej czasu poświęcają grom internetowym i obserwowaniu tego, co dzieje się na portalach społecznościowych niż zdobywaniu wiedzy”, co wiąże zmianę w zakresie prac domowych z problemami uzależnień i pogorszeniem koncentracji. Także: „Dzieci mają więcej wolnego czasu, przez co mogą rozwijać swoje zainteresowania. Rezygnacja z prac domowych moim zdaniem niekorzystnie wpływa na uczniów, gdyż wiedza pozyskana w szkole nie jest utrwalana na bieżąco. Dzieci nie uczą się systematyczności i obowiązkowości” – równoważenie potencjalnych korzyści z rzeczywistymi stratami edukacyjnymi.

Analiza wskazuje na zdecydowaną przewagę negatywnych opinii wskazujących na demotywację, brak utrwalania wiedzy i zwiększone obciążenie systemu edukacyjnego. Opinie te dominują nad sporadycznymi pozytywami, co sugeruje potrzebę rewizji zmian w kontekście rzeczywistych potrzeb uczniów i nauczycieli. Neutralne opinie podkreślają, że nowe zasady w zakresie prac domowych nie zawsze są odczuwalne, ale ogólny obraz to ostrzeżenie przed konsekwencjami dla jakości edukacji w Polsce.

Wykres 64. Trudności nauczycieli klas IV–VIII w realizacji zmiany w zakresie prac domowych – szkoły publiczne i niepubliczne

Odpowiedzi na pytanie: „Jakie trudności napotkał/a Pan/i w związku z wprowadzeniem nowych zasad dotyczących prac domowych?” z wykluczeniem kategorii „Nie napotkałem/am żadnych trudności”



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród nauczycieli i nauczycielek klas IV–VIII. Dane nie sumują się do 100%, ponieważ respondent mógł wybrać więcej niż jedną odpowiedź.

Aby pogłębić rozumienie praktycznych wyzwań, z jakimi mierzą się nauczyciele w obliczu wdrażania zmiany w zakresie pracy domowej, konieczne było zestawienie ich doświadczeń w kontekście typu placówki, w której pracują. Choć ogólne założenia zmiany zostały już omówione wcześniej, wykres 64 stanowi uzupełnienie dotychczasowej analizy i ukazuje konkretne trudności zgłaszane przez nauczycieli szkół publicznych i niepublicznych. Należy zaznaczyć, że 7,9% ogółu nauczycieli szkół publicznych i 14% szkół niepublicznych wskazało, iż nie napotkali na żadne trudności w tym zakresie. Wykres 64 prezentuje procentowy rozkład odpowiedzi pozostałych respondentów, co pozwala uchwycić różnice w odbiorze i realizacji nowych zasad w zależności od kontekstu instytucjonalnego. Z analizy wynika, że największym wyzwaniem dla nauczycieli w szkołach publicznych jest trudność w realizacji programu bez wsparcia pracami domowymi – wskazało na nią aż 62,4% respondentów, podczas gdy

w szkołach niepublicznych odsetek ten wyniósł 53,2%. Istotnym problemem w obu typach placówek są również oczekiwania rodziców dotyczące kontynuowania wcześniejszych praktyk – 58,5% nauczycieli ze szkół publicznych i 58,4% z niepublicznych wskazało ten czynnik jako utrudnienie. Brak jasnych wytycznych lub spójnej interpretacji przepisów był kolejną barierą, choć mniej dotkliwą – odnotowano ją u 28,1% nauczycieli w szkołach publicznych i 29,4% w niepublicznych.

Ciekawym zjawiskiem jest różnica w postrzeganiu trudności przez uczniów – w szkołach niepublicznych jedynie 18,2% nauczycieli zauważyło, że uczniowie nie rozumieją nowych zasad dotyczących prac domowych, podczas gdy w szkołach publicznych wskazało na to aż 27,7%. Z kolei brak narzędzi lub czasu na przygotowanie alternatywnych metod pracy był bardziej odczuwalny w szkołach niepublicznych (7,2%) niż publicznych (4,5%). Nauczyciele rzadko wskazywali na brak wsparcia ze strony dyrekcji lub zespołu nauczycielskiego – odpowiednio 0,8% w szkołach publicznych i 4,3% w niepublicznych. W kategorii „inne” częściej wypowiadali się nauczyciele z placówek niepublicznych (14,4%) niż publicznych (8,9%). Wykres 64 ukazuje, że choć wiele wyzwań jest wspólnych dla obu typów szkół, ich natężenie i charakter różnią się w zależności od kontekstu instytucjonalnego. Wyniki te mogą stanowić cenną wskazówkę dla decydentów edukacyjnych, gdyż wskazują na potrzebę bardziej zindywidualizowanego wsparcia dla nauczycieli oraz lepszego przygotowania systemowego do wdrażania zmiany w zakresie pracy domowej.

Zgromadzone dane jednoznacznie pokazują, że nauczyciele, jako bezpośredni realizatorzy zmian, potrzebują nie tylko jasnych wytycznych, lecz także przestrzeni do wymiany doświadczeń, dostępu do zasobów metodycznych oraz możliwości konsultacji. Różnice między szkołami publicznymi i niepublicznymi, a także między nauczycielami o różnym stopniu awansu zawodowego, wskazują na konieczność elastycznego podejścia do organizacji wsparcia. W kontekście dalszych etapów wdrażania zmiany w zakresie pracy domowej niezbędne będzie systemowe wzmocnienie działań wspierających, które uwzględnią zarówno potrzeby nauczycieli i nauczycielek, jak i specyfikę funkcjonowania poszczególnych typów szkół.

7.4. Podsumowanie

Wprowadzone po 1 kwietnia 2024 roku zmiany w zakresie prac domowych wpłynęły na organizację pracy szkół podstawowych, najczęściej w obszarze pracy dydaktycznej nauczycieli i nauczycielek. Dyrektorzy i dyrektorki szkół publicznych najczęściej oceniali, że zmiana spowodowała większy nacisk na rozwój metod pracy aktywizującej (69,3%), a jednocześnie problemy z jednoznaczną interpretacją nowych zasad (56,4%) oraz wydłużenie czasu

poświęcanego na przygotowanie lekcji (50%) i zmianę sposobu planowania lekcji na bardziej elastyczny (47,5%).

Zdaniem większości nauczycieli i nauczycielek ze szkół publicznych, zarówno w klasach I–III, jak i IV–VIII, wprowadzenie nowych zasad dotyczących pracy domowej nie wpłynęło pozytywnie na ich codzienną pracę z uczniami i uczennicami (odpowiednio po 75,6%). Badani ocenili również wpływ zmiany na poszczególne aspekty pracy nauczycielskiej, gdzie najczęściej wykazywali brak wpływu albo pogorszenie sytuacji. Największą poprawę nauczyciele i nauczycielki ze szkół publicznych zauważyli w przypadku poziomu obciążenia czasowego nauczyciela (nauczyciele klas I–III: 19,1%, nauczyciele klas IV–VIII: 22,3%), a największe pogorszenie – w przypadku monitorowania postępów uczniów bez tradycyjnych prac domowych (nauczyciele klas I–III: 57,3%, nauczyciele klas IV–VIII: 61,7%). Nauczyciele klas IV–VIII wskazali także na inne skutki zmiany i tu zdecydowanie dominowały negatywne opinie badanych (85%), znacznie rzadziej pojawiały się opinie neutralne (12%), a nieliczne były pozytywne (3%). Wśród negatywnych opinii przeważały wskazania nauczycieli i nauczycielek na brak motywacji uczniów, spadek systematyczności i pogorszenie wyników nauczania.

8. Oczekiwane wsparcie w zakresie stosowania nowych zasad pracy domowej

Nauczyciele, jako kluczowi aktorzy procesu edukacyjnego, stoją wobec konieczności adaptacji praktyk dydaktycznych do nowych wymagań. Zmiany te dotyczą m.in. charakteru i celów zadań, sposobu udzielania informacji zwrotnej oraz wspierania samodzielności uczniów (Trautwein i Köller, 2003). Literatura wskazuje jednoznacznie, że efektywne wdrażanie takich zmian wymaga szerokiego wsparcia metodycznego – od szkoleń i warsztatów, poprzez konsultacje z doradcami metodycznymi, aż po dostęp do materiałów dydaktycznych i przykładów dobrych praktyk (Desimone i Garet, 2015). Badania prowadzone w Polsce i za granicą podkreślają, że potrzeby nauczycieli w zakresie wsparcia różnią się w zależności od doświadczenia, kontekstu szkolnego i przedmiotowego (Mędrzecka, 2021).

W tym kontekście analiza deklarowanych potrzeb nauczycieli staje się kluczowa dla skutecznej implementacji nowych zasad pracy domowej. Celem niniejszego rozdziału jest zatem identyfikacja oczekiwań nauczycieli i dyrektorów szkół oraz wskazanie obszarów wymagających szczególnej interwencji. Wyniki pozwolą sformułować rekomendacje dotyczące dalszego kształtowania polityki edukacyjnej i praktyki szkolnej w zakresie pracy domowej.

Zgodnie z rozporządzeniem Ministra Edukacji z dnia 22 marca 2024 roku szkoły publiczne zostały zobowiązane do zapewnienia nauczycielom wsparcia merytorycznego i technicznego w związku z wdrażaniem nowych standardów edukacyjnych. Szkoły niepubliczne nie były objęte tym obowiązkiem, co oznacza, że ich działania w tym zakresie miały charakter dobrowolny i zależały od decyzji organów prowadzących oraz dyrekcji. Pominięcie tego faktu mogłoby prowadzić do błędnych wniosków, sugerujących równorzędność warunków wsparcia w obu typach placówek.

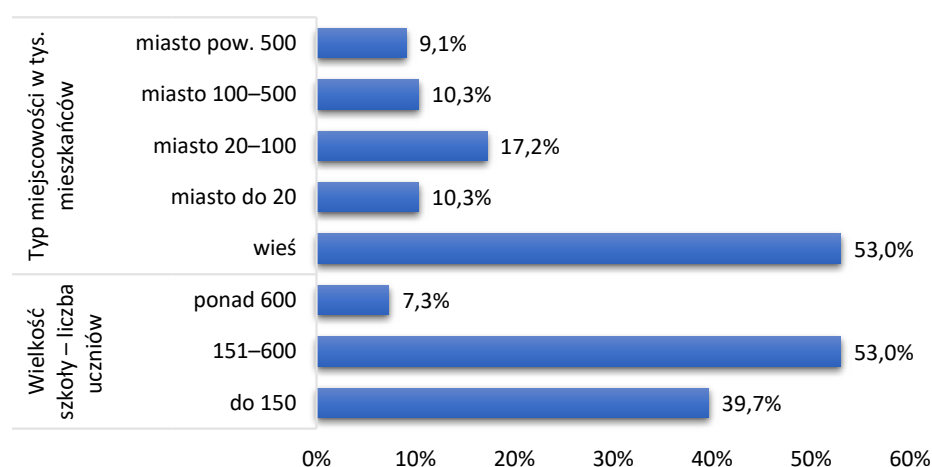
8.1. Dyrektorzy i dyrektorki szkół

Istotnym wymiarem zmiany w zakresie prac domowych jest wsparcie, jakie potrzebne jest jej interesariuszom, w związku z czym respondentom zadano pytanie, jakiego wsparcia potrzebuje ich szkoła, by skutecznie realizować nowe założenia dotyczące zasad zadawania i oceniania prac domowych w szkołach podstawowych. 5,8% dyrekcji szkół publicznych i 13,7% niepublicznych wskazało, że nie potrzebuje wsparcia. Biorąc pod uwagę jedynie szkoły publiczne, bo to oni są głównymi odbiorcami zmiany dotyczącej prac domowych, dokonano ich charakterystyki. Nieco

ponad połowa (53%) to szkoły zlokalizowane na wsi oraz szkoły średniej wielkości, tj. liczące od 151 do 600 uczniów (53%), a najrzadziej największe szkoły, tj. liczące ponad 600 uczniów (7,3%).

Wykres 65. Charakterystyka szkół, które wskazały odpowiedź „nie potrzebujemy wsparcia” na pytanie o wsparcie, jakiego potrzebuje szkoła, by skutecznie realizować nowe założenia dotyczące zasad zadawania i oceniania prac domowych w szkołach podstawowych – szkoły publiczne

Odsetek odpowiedzi „Nie potrzebujemy wsparcia” na pytanie: „Jakiego wsparcia potrzebuje szkoła, by skutecznie realizować nowe założenia dot. zasad zadawania i oceniania prac domowych w szkołach podstawowych?”

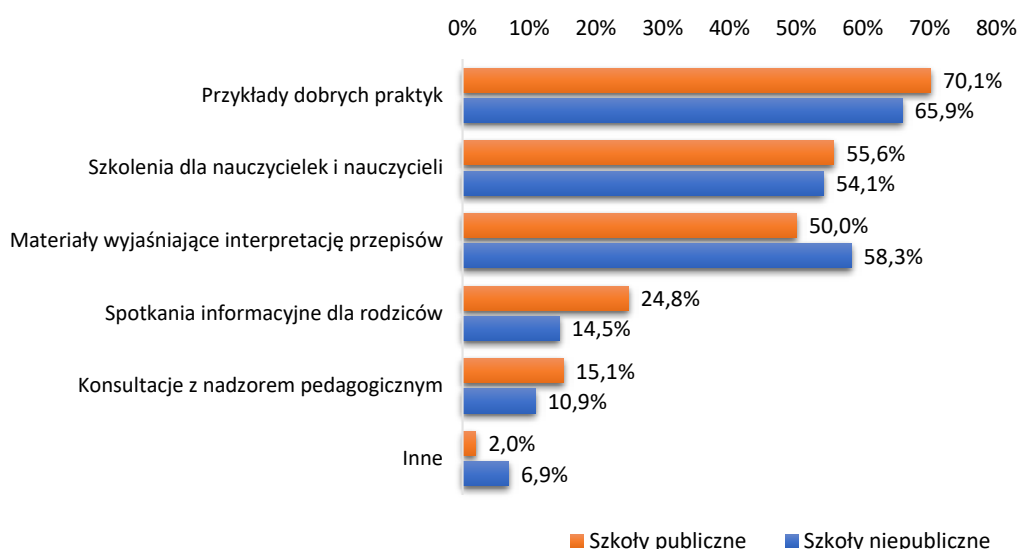


Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród dyrektorów i dyrektorek szkół podstawowych.

Wykres 66 przedstawia zakres wsparcia wskazany przez dyrekcje szkół, który jest im potrzebny, aby ich placówki mogły skutecznie realizować nowe założenia dotyczące prac domowych. Najistotniejszą potrzebą dla badanych są przykłady dobrych praktyk w przedmiotowym zakresie, na co wskazywali zarówno przedstawiciele szkół publicznych, jak i niepublicznych (odpowiednio 70,1% i 65,9%). Następnie dyrekcja szkół publicznych wskazała szkolenia dla nauczycieli i nauczycielek (55,6%) oraz materiały wyjaśniające interpretację przepisów (50%), w szkołach niepublicznych było to odpowiednio 54,1% i 58,3% wskazań. W przypadku potrzeby realizacji spotkań informacyjnych dla rodziców oraz konsultacji z nadzorem pedagogicznym odnotowano wyższy procent obserwacji w przypadku szkół publicznych (odpowiednio 24,8% i 15,1%) niż niepublicznych (odpowiednio 14,5% i 10,9%). Kategorię „inne” wybrało 6,9% przedstawicieli szkół niepublicznych i 2% publicznych. Rodzaje wykazanego wsparcia nie są zróżnicowane w zależności od wielkości szkoły czy typu miejscowości, w której jest ona zlokalizowana. Mając powyższe na uwadze, działania w tym zakresie należy przeprowadzić na skalę ogólnopolską.

Wykres 66. Wsparcie, jakiego potrzebują szkoły, by skutecznie realizować nowe założenia dotyczące zasad zadawania i oceniania prac domowych w szkołach podstawowych – szkoły publiczne i niepubliczne

Odpowiedzi na pytanie: „Jakiego wsparcia potrzebuje szkoła, by skutecznie realizować nowe założenia dot. zasad zadawania i oceniania prac domowych w szkołach podstawowych?”



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród dyrektorów i dyrektorek szkół podstawowych. Dane nie sumują się do 100%, ponieważ respondent mógł wybrać więcej niż jedną odpowiedź.

8.2. Nauczyciele i nauczycielki klas I–III

Kluczowe dla dalszych systemowych działań związanych ze zmianami dotyczącymi prac domowych jest poznanie potrzeb nauczycieli. Dlatego nauczycielom klas I–III zadano pytanie o formy wsparcia, jakie byłyby dla nich najbardziej przydatne w doskonaleniu praktyk pracy domowej. Zaznaczyć należy, że jedynie 1,3% ogółu nauczycieli szkół publicznych (90 osób) i 1,6% niepublicznych (5 osób) wskazało, że nie potrzebuje wsparcia. Jak obrazuje tabela 42, najbardziej oczekiwaną formą wsparcia są zestawy ćwiczeń rozwijających motorykę małą (53,1% szkoły publiczne i 60,5% niepubliczne). Kolejne priorytetowe wsparcie w opinii nauczycieli szkół publicznych to gotowe zestawy zadań domowych zgodnych z nowymi zasadami do wykorzystania i modyfikacji (47,1%), materiały do pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (43,4%) oraz materiały edukacyjne dla rodziców wyjaśniające cel i charakter nowego podejścia do pracy domowej (42,5%). Nieco rzadziej nauczyciele wskazywali na potrzebę: webinarium lub dostępu do nagrania z ekspertami lub praktykami (34,2%), dobrych praktyk z innych szkół czy regionów (31,1%), warsztatów dotyczących wspierania samodzielności i motywacji uczniów (26,4%), szkoleń stacjonarnych z zakresu organizacji pracy domowej (25,4%) oraz publikacji i opracowań metodycznych

z tego zakresu (24,4%). Co piąty badany wskazał na platformę wymiany doświadczeń między nauczycielami (20,3%), a najrzadziej wskazywano na potrzebę indywidualnych czy grupowych konsultacji z doradcą metodycznym czy coachem edukacyjnym (11,2%).

Tabela 42. Najbardziej przydatne formy wsparcia w doskonaleniu praktyki pracy domowej zgodnej z nowymi zasadami – szkoły publiczne i niepubliczne

Odpowiedzi na pytanie: „Jakie formy wsparcia byłyby dla Pana/i najbardziej przydatne w doskonaleniu praktyki pracy domowej zgodnej z nowymi zasadami?” z wykluczeniem kategorii „Nie potrzebuję wsparcia”

	Typ szkoły	
	szkoły publiczne	szkoły niepubliczne
Zestawy ćwiczeń rozwijających motorykę małą	53,1%	60,5%
Gotowe zestawy zadań domowych zgodnych z nowymi zasadami – do wykorzystania i modyfikacji	47,1%	36,8%
Materiały do pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w kontekście pracy domowej	43,4%	30,1%
Materiały edukacyjne dla rodziców wyjaśniające cel i charakter nowego podejścia do pracy domowej	42,5%	26,0%
Webinarium lub dostęp do nagrania z ekspertami/praktykami	34,2%	33,1%
Przykłady dobrych praktyk z innych szkół lub regionów	31,1%	35,1%
Warsztaty dla nauczycieli dotyczące wspierania samodzielności i motywacji uczniów	26,4%	22,7%
Szkolenie stacjonarne z zakresu organizacji pracy domowej zgodnej z nowymi zasadami	25,4%	26,7%
Publikacje i opracowania metodyczne dotyczące organizacji pracy domowej w edukacji wczesnoszkolnej	24,4%	18,7%
Platforma wymiany doświadczeń między nauczycielami	20,3%	33,6%
Indywidualne lub grupowe konsultacje z doradcą metodycznym lub coachem edukacyjnym	11,2%	16,7%
Inne	1,0%	0,9%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród nauczycieli i nauczycielek klas I–III. Dane nie sumują się do 100%, ponieważ respondent mógł wybrać więcej niż jedną odpowiedź.

8.3. Nauczyciele i nauczycielki klas IV–VIII

Zagadnienie wsparcia merytorycznego i technicznego dla nauczycieli stanowi istotny element polityki oświatowej, szczególnie w kontekście dynamicznych zmian zachodzących w systemie edukacji. Współczesna szkoła funkcjonuje w środowisku wymagającym nieustannego doskonalenia kompetencji zawodowych, elastyczności metodycznej oraz umiejętności pracy w warunkach cyfryzacji i rosnących oczekiwań społecznych. Nauczyciele, zwłaszcza ci prowadzący zajęcia w klasach od IV do VIII, pełnią kluczową rolę w procesie kształcenia, są odpowiedzialni za przygotowanie uczniów do kolejnych etapów edukacyjnych. W związku z tym dostępność adekwatnych form wsparcia – zarówno instytucjonalnego, jak i środowiskowego – staje się nie tylko warunkiem efektywnej pracy dydaktycznej, lecz także czynnikiem wpływającym na jakość edukacji i stabilność zawodową kadry pedagogicznej.

Na wstępie należy wskazać, iż 3,3% nauczycieli szkół publicznych zadeklarowało, że nie potrzebuje wsparcia w zakresie doskonalenia praktyki pracy domowej zgodnej z nowymi zasadami. W szkołach niepublicznych odsetek ten był nieco wyższy i wyniósł 4,5%, co może świadczyć o większej autonomii lub odmiennym podejściu do zmian systemowych. Dane te, choć marginalne, pokazują, że część nauczycieli czuje się wystarczająco kompetentna, by samodzielnie wdrażać nowe rozwiązania bez dodatkowej pomocy. Pozostali nauczyciele najczęściej wskazywali na potrzebę gotowych zestawów zadań domowych zgodnych z nowymi zasadami, nieco częściej na tę formę wskazywali nauczyciele szkół niepublicznych (56%) niż publicznych (45,8%). Kolejne potrzeby to materiały do pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, przykłady dobrych praktyk z innych szkół lub regionów, materiały edukacyjne dla rodziców wyjaśniające cel i charakter nowego podejścia do prac domowych oraz webinary, nagrania i warsztaty z zakresu wspierania samodzielności i motywacji uczniów.

Tabela 43. Najbardziej przydatne formy wsparcia w doskonaleniu praktyki pracy domowej zgodnej z nowymi zasadami – szkoły publiczne i niepubliczne

Odpowiedzi na pytanie: „Jakie formy wsparcia byłyby dla Pana/i najbardziej przydatne w doskonaleniu praktyki pracy domowej zgodnej z nowymi zasadami?” z wykluczeniem kategorii „Nie potrzebuję wsparcia”

	Typ szkoły	
	szkoły publiczne	szkoły niepubliczne
Gotowe zestawy zadań domowych zgodnych z nowymi zasadami – do wykorzystania i modyfikacji	45,8%	56,0%

	Typ szkoły	
	szkoły publiczne	szkoły niepubliczne
Materiały do pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w kontekście pracy domowej	41,8%	36,3%
Przykłady dobrych praktyk z innych szkół lub regionów	37,7%	41,7%
Materiały edukacyjne dla rodziców wyjaśniające cel i charakter nowego podejścia do pracy domowej	37,1%	42,4%
Webinarium lub dostęp do nagrania z ekspertami/praktykami	36,7%	35,5%
Warsztaty dla nauczycieli dotyczące wspierania samodzielności i motywacji uczniów	31,8%	34,5%
Platforma wymiany doświadczeń między nauczycielami	23,2%	20,2%
Szkolenie stacjonarne z zakresu organizacji pracy domowej zgodnej z nowymi zasadami	20,5%	29,2%
Indywidualne lub grupowe konsultacje z doradcą metodycznym lub coachem edukacyjnym	13,0%	18,6%
Zestawy ćwiczeń rozwijających motorykę małą	11,5%	13,9%
Publikacje i opracowania metodyczne dotyczące organizacji pracy domowej w edukacji wczesnoszkolnej	5,3%	5,0%
Inne	1,6%	2,1%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród nauczycieli i nauczycielek klas IV–VIII. Dane nie sumują się do 100%, ponieważ respondent mógł wybrać więcej niż jedną odpowiedź.

Współczesna szkoła nie przypomina już tej sprzed dekady – zmieniają się nie tylko programy nauczania, lecz także filozofia pracy z uczniem. Praca domowa, przez lata traktowana jako rutynowy element edukacji, dziś staje się polem eksperymentu, refleksji i redefinicji. Nie chodzi już o liczbę zadań, lecz o ich sens, celowość i wpływ na rozwój ucznia. W tym kontekście nauczyciel nie jest wykonawcą poleceń systemu, lecz projektantem doświadczeń edukacyjnych. Szczególnie istotne jest to dla nauczycieli klas IV–VIII, którzy pracują na etapach edukacyjnych wymagających dużej elastyczności metodycznej i świadomego kształtowania kompetencji uczniów. Analiza dostępnych form wsparcia w tym zakresie pozwala ocenić, w jakim stopniu szkoły – zwłaszcza publiczne – realizują swoje zadania w kontekście aktualnych wyzwań edukacyjnych.

Dyskusja wokół nowych zasad zadawania prac domowych ujawnia głębokie napięcia między intencjami tej zmiany a realiami szkolnej praktyki. Wypowiedzi nauczycieli pokazują nie tylko potrzeby związane z wdrażaniem nowych zasad pracy domowej, lecz także emocje i konkretne oczekiwania wobec systemu edukacji. Wśród najbardziej konstruktywnych propozycji pojawiły się głosy wskazujące na potrzebę „materiałów dla uczniów uzmysławiających im nową sytuację dotyczącą prac domowych”. Inni postulowali „szkolenie, jak przekonać uczniów, że teraz odpowiedzialność za to, czego się nauczą, przejmują oni”, co wskazuje na potrzebę budowania świadomości uczniowskiej i kształtowania postaw odpowiedzialności. Z drugiej strony wiele wypowiedzi miało charakter krytyczny wobec form wsparcia, które dominują w systemie. Nauczyciele pisali wprost: „Mam już dosyć ciągłych szkoleń, webinarów. Nie mam czasu normalnie pracować z uczniami, ciągłe zmiany w oświacie irytują mnie”, co pokazuje, że nadmiar działań doskonalących może prowadzić do przeciążenia i demotywacji. Pojawiły się też głosy, które kwestionowały zasadność samej zmiany: „Nie potrzebuję wsparcia – jak można wspierać nauczycieli we wdrażaniu szkodliwego rozporządzenia?” oraz „Pytanie zadawane w tej chwili po ponad rocznej pracy jest dla mnie śmieszne. Ktoś próbuje coś na siłę naprawiać, co z gruntu nie może działać dobrze”. Warto również zwrócić uwagę na wypowiedzi, które wskazują na potrzebę systemowego podejścia: „A czy to przypadkiem nie pracodawca, czyli MEN, powinien przeszkolić nauczycieli? Na rynku prywatnym tak to wygląda”. Tego typu głosy pokazują, że nauczyciele oczekują nie tylko materiałów czy konsultacji, ale przede wszystkim odpowiedzialności instytucjonalnej i profesjonalnego przygotowania do zmian. Najbardziej wartościowe propozycje to te, które rozszerzają perspektywę wsparcia poza nauczyciela – uwzględniając ucznia, rodzica i kontekst społeczny szkoły. W tym świetle zasadne staje się pytanie nie o to, czy nauczyciele potrzebują wsparcia, lecz o to, jakiego rodzaju wsparcie jest rzeczywiście sensowne, skuteczne i godne ich profesjonalizmu.

8.4. Podsumowanie

Istotnym wymiarem analizy jest zakres potrzeb badanych grup. Dyrektorzy i dyrektorki szkół najczęściej deklarowali, że aby ich placówki mogły skutecznie realizować nowe założenia dotyczące prac domowych, najważniejsze są dla nich przykłady dobrych praktyk w zakresie prac domowych, szkolenia dla nauczycieli i nauczycielek oraz materiały wyjaśniające interpretację przepisów (szkoły publiczne odpowiednio: 70,1%, 55,6%, 50%). Nauczyciele i nauczycielki ze szkół publicznych wśród najbardziej pożądanых form wsparcia w przedmiotowym zakresie wybierali zestawy ćwiczeń rozwijających motorykę małą (53,1% – nauczyciele klas I–III) oraz gotowe zestawy zadań domowych zgodnych z nowymi zasadami do wykorzystania i modyfikacji (nauczyciele klas I–III: 47,1% i klas IV–VIII: 45,8%). Stosunkowo często badani wskazywali również

materiały do pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, materiały edukacyjne dla rodziców wyjaśniające cel i charakter nowego podejścia do prac domowych, przykłady dobrych praktyk z innych szkół lub regionów oraz webinary, nagrania i warsztaty z zakresu wspierania samodzielności i motywacji uczniów.

9. Rekomendacje

Rozdział poświęcony rekomendacjom stanowi podsumowanie wielogłosowej refleksji nad wdrażaniem nowych zasad pracy domowej w szkołach. Zostaną w nim przedstawione propozycje działań sformułowane przez trzy kluczowe grupy uczestniczące w procesie edukacyjnym: kadrę kierowniczą placówek szkolnych (dyrektorów i dyrektorki), nauczycieli i nauczycielki edukacji wczesnoszkolnej oraz nauczycieli i nauczycielki klas IV–VIII. Rekomendacje te nie są jedynie odpowiedzią na formalne zmiany w przepisach – są wyrazem doświadczeń, obserwacji i troski o jakość edukacji w codziennej praktyce szkolnej. Wypowiedzi nauczycieli i dyrektorów nie tylko ujawniają skutki wdrożonych rozwiązań, lecz także wskazują na konkretne potrzeby systemowe, organizacyjne i komunikacyjne, które wymagają uwzględnienia w dalszych działaniach. Znaczna część zgłoszonych opinii miała charakter postulatywny i kwalifikowała się jako rekomendacje, co pozwoliło uchwycić realne potrzeby środowiska szkolnego oraz sformułować konkretne kierunki dalszych działań.

W niniejszym rozdziale przedstawiono analizy odpowiedzi dyrektorów i dyrektorek szkół oraz nauczycieli i nauczycielek na pytanie otwarte: „Prosimy o przekazanie jednej rekomendacji dotyczącej zadawania i oceniania prac domowych, którą chciałby/aby Pan/i skierować do Ministerstwa Edukacji Narodowej”. Wypowiedzi te należy traktować jako cenny materiał jakościowy, ponieważ pozwalają uchwycić nie tylko dominujące oceny samej zmiany, lecz także sposób, w jaki osoby kierujące szkołami interpretują rolę prac domowych w procesie dydaktycznym i wychowawczym. Wypowiedzi te zostały poddane analizie treści i kategoryzacji tematycznej, czego efektem są proste wskaźniki ilościowe pokazujące częstość pojawiania się poszczególnych wątków. W ten sposób możliwe było zarówno zidentyfikowanie kluczowych nurtów opinii, jak i pokazanie skali ich występowania. Umożliwia to pogłębioną refleksję nad tym, które głosy mają charakter jednostkowy, a które wskazują na utrwalone tendencje w polu edukacyjnym.

9.1. Dyrektorzy i dyrektorki szkół

Podrozdział ten stanowi próbę wnikliwej rekonstrukcji i interpretacji opinii dyrektorek i dyrektorów szkół podstawowych na temat konsekwencji zmian w zakresie zasad zadawania i oceniania prac domowych, wprowadzonej rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 marca 2024 roku. Analizie poddano 1081 odpowiedzi dyrektorów i dyrektorek. Warto podkreślić, że głosy dyrektorek i dyrektorów mają szczególne znaczenie, ponieważ odgrywają

oni rolę pośredników między polityką oświatową a codzienną praktyką szkoły. Dysponują perspektywą obejmującą zarówno pracę nauczycieli, jak i reakcje uczniów i rodziców, a ich wypowiedzi ujawniają, jak ogólnokrajowe regulacje przekładają się na codzienne doświadczenia całej społeczności szkolnej. Analiza tych opinii pozwala zatem lepiej zrozumieć, jakie są rzeczywiste konsekwencje wprowadzonych zmian, jakie rodzą one napięcia i jakie rozwiązania są rekomendowane na poziomie praktyki szkolnej. Celem analizy jest zatem uchwycenie dominujących ocen względem zmiany w zakresie prac domowych, postrzegania roli prac domowych oraz wskazań, które mogą stanowić punkt odniesienia dla dalszego kształtowania polityki edukacyjnej. Odpowiedzi dyrektorów stanowią ważny głos środowiska oświatowego, który – zestawiony z danymi ilościowymi, badaniami uczniów, nauczycieli i rodziców – może przyczynić się do całościowej i opierającej się na dowodach ewaluacji skutków omawianej zmiany.

Charakter odpowiedzi dyrektorek i dyrektorów szkół podstawowych wskazuje na dużą różnorodność w sposobie formułowania rekomendacji. Analiza ilościowa pokazuje, że dominują wypowiedzi krótkie, często o charakterze hasłowym. Mediana długości wyniosła 116 znaków, co odpowiada około 16 słowom. Oznacza to, że typowa odpowiedź była zwięzła, sprowadzająca się najczęściej do prostego postulatu: „powrót prac domowych”, „przywrócić ocenianie” czy „wprowadzić wyjątek dla matematyki”. Jednocześnie w materiale odnajdujemy również wypowiedzi rozbudowane i argumentacyjne. Najdłuższa odpowiedź liczyła 330 słów, co stanowiło wieloaspektowy komentarz do obecnej sytuacji, łączący diagnozę problemów, propozycje szczegółowych rozwiązań i uzasadnienia oparte na obserwacjach praktyki szkolnej. Takie wpisy, choć nieliczne, wnoszą do materiału bardziej pogłębioną perspektywę i pozwalają lepiej zrozumieć motywacje stojące za prostszymi hasłami. Typowa odpowiedź dyrektora miała charakter zwięzłego komunikatu, co podkreśla wagę najczęściej powtarzających się haseł (powrót, ocenianie, selektywność). Jednocześnie obecność dłuższych wypowiedzi pokazuje, że za tymi hasłami kryją się złożone racje i obawy, które warto brać pod uwagę w procesie formułowania rekomendacji politycznych.

Najsilniej wybrzmiewającym wątkiem w wypowiedziach dyrektorek i dyrektorów szkół podstawowych jest pytanie fundamentalne: czy zmiana ograniczająca zadawanie i ocenianie prac domowych powinna zostać utrzymana, czy też należy ją skorygować poprzez przywrócenie wcześniejszych praktyk. W tym obszarze ujawnia się zasadnicza oś sporu, która dzieli zgromadzone odpowiedzi na dwa nierównomierne obozy.

Po pierwsze, bardzo wyraźnie zaznacza się nurt postulujący powrót do obowiązkowych prac domowych. Ten kierunek wskazało około jednej trzeciej osób badanych (33%, 358 spośród 1081 odpowiedzi), co czyni go najczęściej występującym wątkiem w całym materiale. Zwolennicy tej

perspektywy argumentują, że brak obligatoryjnych prac obniża systematyczność i dyscyplinę uczniów oraz pozbawia szkołę ważnego narzędzia kształtowania odpowiedzialności. Wypowiedzi tego typu często łączą postulat przywrócenia prac domowych z innymi oczekiwaniami – przede wszystkim możliwością ich oceniania oraz zarezerwowaniem ich dla przedmiotów egzaminacyjnych, takich jak język polski czy matematyka. Jak podkreśla jedna z dyrektorek: „Cała społeczność szkolna jest ZA PRZYWRÓCENIEM OBOWIĄZKOWYCH PRAC DOMOWYCH”. W podobnym tonie inna osoba wskazuje: „Część prac domowych w klasach IV–VIII (zwłaszcza z przedmiotów egzaminacyjnych) powinna być obowiązkowa”. Wypowiedzi te dowodzą, że dla wielu kierujących szkołami powrót do obligatoryjnych zadań stanowiłby remedium na problemy zaobserwowane po wprowadzeniu zmiany.

Po drugie, choć zdecydowanie mniej liczny, w materiale obecny jest także nurt, który broni utrzymania kierunku zmian i ograniczeń. Tylko niewielka część odpowiedzi (ok. 2,5%) wskazuje jednoznacznie na pozytywne skutki rezygnacji z tradycyjnych prac domowych. W tych wypowiedziach akcentowane są przede wszystkim kwestie dobrostanu uczniów – zmniejszenie stresu, więcej czasu na odpoczynek – a także zmieniający się kontekst edukacyjny, w którym tradycyjne zadania pisemne tracą sens wobec rozwoju narzędzi sztucznej inteligencji. Jak wskazuje jedna z dyrektorek: „Brak pracy domowej ma wpływ na zmniejszenie stresu ucznia...”. W innej wypowiedzi czytamy: „...w dobie pełnego dostępu do sztucznej inteligencji, pisemne prace domowe są bezsensowne”.

W materiale zdecydowanie dominuje dążenie do przywrócenia prac domowych, przy czym najczęściej nie chodzi o powrót w pełnym zakresie, lecz o formy ograniczone i dostosowane. Zwolennicy utrzymania dotychczasowego ograniczenia są nieliczni i argumentują głównie dobrem uczniów i nowymi realiami technologicznymi. Zestawiając oba nurty, widać wyraźnie, że w dyskursie dyrektorów przeważa krytyka obecnych rozwiązań i oczekiwanie korekty wprowadzonej zmiany w stronę przywrócenia przynajmniej części dotychczasowych praktyk. Jednocześnie warto zauważyć, że nawet głosy postulujące powrót do poprzednich rozwiązań rzadko mają charakter absolutny. Zdecydowanie częściej pojawia się propozycja przywrócenia prac domowych w sposób selektywny i warunkowy – na przykład tylko w starszych klasach, tylko w przedmiotach egzaminacyjnych albo z możliwością ich oceny. Bezwarunkowe poparcie dla pełnej rezygnacji z prac domowych pojawia się sporadycznie i nie stanowi w tym zbiorze odpowiedzi nurtu dominującego.

Jednym z najczęściej powracających tematów w wypowiedziach dyrektorek i dyrektorów jest kwestia oceniania prac domowych, która pojawiła się w niemal jednej trzeciej wszystkich wypowiedzi (30%, 329/1081). Wypowiedzi te odwołują się do powszechnie podzielanego

przekonania, że ocena stanowi kluczowy mechanizm motywacyjny dla uczniów i uczennic. Brak możliwości wystawienia stopnia – jak argumentują dyrektorzy – prowadzi do spadku systematyczności, osłabia poczucie odpowiedzialności i zmniejsza wysiłek wkładany w naukę. Wskazuje to na silne zakorzenienie w polskiej kulturze szkolnej tradycyjnego przekonania, że ocenianie stanowi podstawowe narzędzie dyscyplinowania i podtrzymywania aktywności edukacyjnej. W wielu wypowiedziach podkreśla się, że informacja zwrotna – choć zgodna z nowoczesnymi podejściami dydaktycznymi – w praktyce nie ma tej samej siły oddziaływania. Dyrektorzy zauważają, że w sytuacji, gdy praca domowa nie przekłada się na stopień, znacząco spada liczba uczniów faktycznie ją wykonujących. Innymi słowy, informacja zwrotna jest postrzegana jako wartościowa, ale niewystarczająca do mobilizowania większości uczniów. Ten sceptycyzm wobec samej informacji zwrotnej pokazuje, jak głęboko zakorzeniona jest rola stopnia jako symbolu i sygnału wartości pracy. Jednocześnie pojawiają się propozycje kompromisowych rozwiązań, które mogłyby pogodzić cele zmiany w zakresie prac domowych z praktycznymi oczekiwaniami szkół. Najczęściej wskazywane są trzy możliwości:

1. Ocenianie prac dobrowolnych – w tym modelu uczeń, który zdecyduje się wykonać dodatkowe zadanie, mógłby otrzymać ocenę wpisaną do dziennika. Jak wyraża to jedna z dyrektorek: „Możliwość oceny zadania domowego wykonanego przez chętnych uczniów jako stopnia w dzienniku”.
2. Ocenianie tylko niektórych zadań – np. dłuższych form pisemnych, projektów czy cykli zadań przygotowujących do egzaminu. W tym duchu inna osoba pisze: „Możliwość oceniania chociaż niektórych prac domowych w klasach 4–8”.
3. Ocenianie wyłącznie w przedmiotach egzaminacyjnych – tu widoczna jest logika selektywnego traktowania prac domowych jako narzędzia przygotowania do egzaminu ósmoklasisty.

Z analizy wypowiedzi wynika, że dla wielu dyrektorów brak stopnia jako wzmocnienia odbiera pracy domowej jej sens, ponieważ staje się ona jedynie dodatkowym ćwiczeniem, a nie obowiązkiem. Ocena postrzegana jest więc nie tylko jako mechanizm sprawdzający, lecz przede wszystkim jako czynnik nadający powagę i rangę zadaniu, sygnalizujący jego wagę w procesie dydaktycznym. Podsumowując, dominuje przekonanie, że całkowita rezygnacja ze stopni osłabia funkcję wychowawczą i dydaktyczną prac domowych. Dyrektorzy chętnie proponują kompromisy, które przywracałyby możliwość oceniania w ograniczonym zakresie. Jednocześnie można zauważyć, że koncepcja oceny kształtującej, choć obecna w narracjach, nie została jeszcze w pełni uznana za wystarczający substytut stopnia.

Szczególnie wyrazistym nurtem w wypowiedziach dyrektorek i dyrektorów jest przekonanie, że prac domowych nie należy traktować jednolicie we wszystkich przedmiotach. W tej perspektywie pojawia się propozycja selektywnego podejścia, w którym zadania domowe – często w wersji obowiązkowej lub ocenianej – powinny być dopuszczalne przynajmniej w tych przedmiotach, które kończą się egzaminem zewnętrznym. Odwołania do matematyki, języka polskiego oraz języków obcych odnajdujemy w 13,8% wszystkich wypowiedzi (149/1081). Choć liczbowo ten odsetek jest niższy niż w przypadku haseł ogólnych dotyczących powrotu czy oceniania, w warstwie argumentacyjnej wypowiedzi te są wyjątkowo spójne i konsekwentne. Dyrektorzy akcentują, że to właśnie w przedmiotach egzaminacyjnych uczniowie i uczennice potrzebują systematycznego treningu umiejętności – rozwiązywania zadań matematycznych, redagowania wypowiedzi pisemnych czy utrwalania struktur językowych. W ich ocenie prace domowe pełnią tu funkcję nie tyle dodatkowego obciążenia, ile kluczowego narzędzia przygotowawczego, którego nie sposób zastąpić jedynie czasem lekcyjnym. Jedna z wypowiedzi wyraźnie podkreśla: „Dopuszczenie możliwości zadawania prac domowych z przedmiotów ścisłych i ich oceniania, np. matematyki”. Podobnie inna osoba wskazuje, że obowiązkowe zadania mogłyby powrócić „zwłaszcza z przedmiotów egzaminacyjnych”.

Ta selektywna optyka pokazuje, że część dyrektorów akceptuje ogólne założenia zmiany w zakresie prac domowych, lecz jednocześnie postrzega je jako zbyt radykalne i nieelastyczne, ponieważ nie różnicują one specyfiki poszczególnych dyscyplin. W opinii wielu kierujących szkołami brak możliwości zadawania prac domowych z matematyki czy języka polskiego pozbawia uczniów systematycznego wsparcia w przygotowaniach do egzaminu ósmoklasisty, co może rzutować na ich dalsze losy edukacyjne. Warto również zauważyć, że wątek selektywności często łączy się z innymi postulatami: ocenianiem prac (właśnie w tych kluczowych przedmiotach), a także ograniczeniem ich liczby i objętości. Oznacza to, że w propozycjach dyrektorów nie chodzi o prosty powrót do wcześniejszych praktyk, ale o stworzenie modelu zróżnicowanego, w którym intensywność i obowiązkowość prac domowych zależą od charakteru i znaczenia danego przedmiotu. Analiza materiału wskazuje na selektywne podejście, w którym przedmioty egzaminacyjne traktowane są jako szczególna kategoria wymagająca wsparcia w postaci obowiązkowych i ocenianych prac domowych. Wpisuje się to w szerszą logikę troski o wyniki egzaminacyjne szkoły i losy edukacyjne uczniów, a zarazem pokazuje, że dyrektorzy nie postrzegają zmiany, jako uniwersalnie skutecznej dla wszystkich dziedzin nauczania.

W analizowanym materiale stosunkowo wyraźnie zaznacza się wątek negatywnych konsekwencji braku prac domowych. Choć wprost i jednoznacznie odnosi się do tego zagadnienia jedynie

5% odpowiedzi, to w praktyce wiele uwag o podobnym charakterze rozproszonych jest po innych kategoriach, takich jak motywacja, ocenianie czy przygotowanie do egzaminów. Można więc mówić o ukrytej dominancie – o zbiorze obaw i diagnoz, które często przewijają się w tle rekomendacji. Najczęściej podnoszony problem dotyczy spadku systematyczności i dyscypliny uczniów. Dyrektorzy zauważają, że w warunkach ograniczonej liczby godzin lekcyjnych nauczyciele nie mają możliwości dostatecznego powtarzania i utrwalania materiału na zajęciach. Jak pisze jedna z osób: „Brak prac domowych jest bardzo złym pomysłem, na lekcji brak czasu by powtórzyć i utrwalić wszystkie wiadomości...”. Podobne przekonanie wyraża inna odpowiedź: „Brak możliwości zadawania prac domowych ma negatywny wpływ na utrwalanie wiedzy...”. Widać tu wyraźnie, że dla wielu dyrektorów prace domowe pełnią funkcję nieodzownego mechanizmu utrwalającego, którego nie można w pełni zastąpić pracą w szkole. Drugim kluczowym wątkiem jest obniżenie motywacji. Brak konieczności samodzielnej powtarzania materiału w domu prowadzi – zdaniem badanych – do osłabienia wewnętrznej dyscypliny i większej bierności uczniów. W jednej z wypowiedzi czytamy wprost: „Obniżenie motywacji do nauki (brak samodzielnej powtórki materiału)”. Dyrektorzy wskazują, że nie chodzi jedynie o same stopnie, ale także o utrwalanie nawyku pracy własnej, który w ich ocenie zanika w warunkach braku prac domowych.

W odpowiedziach często pojawia się również diagnoza, że „odzyskany czas” – który miał być korzyścią omawianej zmiany – nie jest wykorzystywany zgodnie z założeniami. Zamiast na sport, odpoczynek czy rozwijanie zainteresowań, znacząca część uczniów przeznaczą go na aktywności w mediach społecznościowych, gry komputerowe czy bezrefleksyjne korzystanie ze smartfonów. W kilku wypowiedziach pojawia się wręcz sugestia, że brak obowiązkowych zadań sprzyja pogłębianiu bierności, frustracji i agresji. To wskazuje, że intencje zmiany – ukierunkowane na dobrostan – w percepcji części dyrektorów nie przełożyły się na realne zmiany w zachowaniach uczniów, a wręcz przyniosły skutki odwrotne od zamierzonych. Warto także zwrócić uwagę, że narracja o negatywnych skutkach braku prac domowych łączy się z innymi postulatami, np. powrotem obowiązkowych zadań w przedmiotach egzaminacyjnych czy możliwością ich oceniania. Jest to więc nie tylko diagnoza problemu, ale i argument wspierający szerszą krytykę zmiany. Podsumowując wątek negatywnych konsekwencji braku prac domowych, należy zwrócić uwagę, że wśród dyrektorów stosunkowo silne jest przekonanie, że brak prac domowych prowadzi do osłabienia systematyczności, spadku motywacji i utraty okazji do samodzielnej pracy uczniów. Obawy te wzmacnia obserwacja, że dodatkowy czas wolny bywa wykorzystywany w sposób nieproduktywny, co w oczach wielu osób niweczy zakładane cele zmiany.

Znaczącym wątkiem w wypowiedziach dyrektorek i dyrektorów jest kwestia roli rodziców oraz komunikacji wokół zmiany. Odniesienia do rodziców pojawiają się w 14,1% odpowiedzi (152/1081), co pokazuje, że ta grupa interesariuszy jest postrzegana jako kluczowa w ocenie i wdrażaniu zmian. Dyrektorzy zwracają uwagę, że oczekiwania rodziców wobec szkoły są często sprzeczne z intencjami zmiany w zakresie prac domowych – wielu rodziców oczekuje zadawania i oceniania prac domowych, bo traktuje je jako wyznacznik jakości pracy nauczyciela, a jednocześnie część rodziców nie podejmuje żadnych działań, aby wspierać dzieci w samodzielnej nauce w domu. Taki rozdźwięk prowadzi do napięć i dezorientacji wśród uczniów. W licznych wypowiedziach podkreślana jest potrzeba spójnego i jasnego komunikatu kierowanego do rodziców, który wyjaśniałby, na czym polegają nowe zasady i jakie są ich cele. Brak takiego komunikatu skutkuje nieufnością, rozbieżnymi interpretacjami i presją wywieraną na nauczycieli. Jak ujęła to jedna z dyrektorek: „Jasna dla rodziców interpretacja przepisów dotyczących zadawania prac domowych...”. W innym wpisie czytamy: „Dbałość o jasność interpretacji przepisów... w przekazie medialnym...”. Cytaty te dobrze ilustrują oczekiwanie, by Ministerstwo Edukacji Narodowej przejęło odpowiedzialność za konsekwentne i zrozumiałe komunikowanie zmian, zamiast pozostawiać szkoły samym sobie w dialogu z rodzicami.

Z tym wiąże się także wyraźny postulat dotyczący ram prawnych i interpretacyjnych. Około 2% wypowiedzi wprost odnosi się do potrzeby doprecyzowania rozporządzenia, jednak motyw ten pojawia się w tle wielu innych odpowiedzi. Dyrektorzy proszą o wskazówki, które rozwiewałyby wątpliwości: co należy uznawać za pracę domową, co może być zadaniem „dla chętnych”, jak rozumieć nieobowiązkowość i jak rozliczać informacje zwrotne. Brak takich wytycznych prowadzi do niejednorodnych praktyk – jedni nauczyciele z ostrożności rezygnują prawie całkowicie z prac domowych, inni próbują balansować między formalnym zakazem a oczekiwaniami rodziców. W tym znaczeniu wątek rodzicielski i prawny łączy się w jedną szerszą diagnozę: zmiana została źle zakomunikowana i nie dość precyzyjnie uregulowana, co zrodziło pole do chaosu interpretacyjnego. W materiale wyraźnie rysuje się potrzeba spójnego i konsekwentnego przekazu do rodziców, a także jednoznacznych wytycznych prawnych i interpretacyjnych. Bez tych elementów szkoły pozostają w trudnej pozycji negocjacyjnej – między formalnymi ograniczeniami a presją rodziców, którzy często oczekują powrotu do wcześniejszych praktyk.

Istotnym, choć mniej licznie reprezentowanym wątkiem w wypowiedziach dyrektorek i dyrektorów jest kwestia autonomii szkoły i nauczyciela w zakresie zadawania i oceniania prac domowych. Odniesienia do tej problematyki pojawiły się w 5,3% wszystkich wypowiedzi (57/1081), co nie czyni z niej nurtu dominującego, lecz nadaje jej wagę jako wyrazowi głębszej refleksji nad granicami ingerencji państwa w codzienną praktykę dydaktyczną. W tej

perspektywie rozporządzenie z 22 marca 2024 roku interpretowane jest jako nadmiernie szczegółowa regulacja, która odbiera nauczycielkom i nauczycielom prawo do samodzielnego decydowania o narzędziach dydaktycznych. Dyrektorzy podkreślają, że to właśnie osoby pracujące bezpośrednio z uczniami są najlepiej przygotowane, aby ocenić, kiedy praca domowa jest potrzebna, a kiedy można z niej zrezygnować. Jak ujęła to jedna z badanych osób: „Autonomia nauczyciela w zakresie zadawania i oceniania prac domowych...”. Inna wskazuje wprost: „O pracach domowych powinien decydować nauczyciel, nie należy regulować tego przepisami”. W kilku wypowiedziach pojawia się szersza krytyka logiki zmiany, interpretowanej jako przykład nieadekwatnej centralizacji decyzji, która wkracza w obszary zbyt drobne, aby były przedmiotem regulacji ministerialnej. W jednym z wpisów czytamy: „Jesteśmy za pozostawieniem autonomii... ingerowanie ministerstwa w tak drobne obszary wydaje się nieracjonalne”. Ten głos wskazuje, że problem nie sprowadza się wyłącznie do samych prac domowych, ale dotyczy ogólniejszego zagadnienia relacji między państwem a szkołą. W tle tej narracji kryje się przekonanie, że szkoły są zróżnicowane, a rozwiązania jednolite dla całego kraju nie uwzględniają lokalnego kontekstu, specyfiki środowisk uczniowskich czy potrzeb poszczególnych przedmiotów. Z tego względu część dyrektorów sugeruje, że zamiast narzucania uniwersalnych zakazów i nakazów, lepszym rozwiązaniem byłoby pozostawienie decyzji na poziomie szkoły i nauczyciela, przy jednoczesnym wyposażeniu ich w rekomendacje i narzędzia wspierające.

Wśród analizowanych odpowiedzi stosunkowo często pojawia się propozycja rozwiązań pośrednich – zamiast całkowitego zakazu zadawania prac domowych w części klas, postulowane jest wprowadzenie czytelnych limitów i harmonogramów. Tego typu rekomendacje pojawiły się w 7,5% wszystkich odpowiedzi (81/1081), co wskazuje, że dla istotnej grupy dyrektorów kluczowym problemem nie jest samo istnienie prac domowych, lecz ich nadmierna liczba i brak koordynacji między nauczycielami. Dyrektorzy sugerują, że regulacja mogłaby przyjąć formę precyzyjnych ograniczeń ilościowych – na przykład maksymalnej liczby prac zadawanych w ciągu miesiąca albo ustanawiania „tygodni bez zadań”, które pozwalałyby uczniom odpocząć od obowiązków dodatkowych. Jedna z wypowiedzi formułuje to wprost: „Dopuszczyć możliwość zadawania do maksymalnie 2 prac w miesiącu...”. Inna rozwija tę ideę w formie harmonogramu: „Jeden tydzień w miesiącu jest wolny od zadawania prac domowych...”. Takie rozwiązania interpretowane są jako kompromis między oczekiwaniami rodziców i nauczycieli a potrzebą ochrony dobrostanu uczniów. Dyrektorzy zwracają uwagę, że problem nadmiaru zadań domowych w przeszłości wynikał często z braku współpracy między nauczycielami, co prowadziło do kumulacji obciążeń i przeciążenia uczniów w poszczególnych dniach lub tygodniach. W tym sensie ograniczenia ilościowe i harmonogramy miałyby wprowadzać więcej sprawiedliwości

i przewidywalności do organizacji życia szkolnego. Narracja ta odsłania także specyficzne rozumienie roli państwa: zamiast regulować „czy w ogóle można zadawać prace”, ministerstwo powinno – zdaniem części dyrektorów – określić ramy chroniące uczniów przed przeciążeniem, pozostawiając jednocześnie nauczycielom możliwość korzystania z prac domowych jako narzędzia dydaktycznego. Oznaczałoby to zmianę logiki: z pełnej rezygnacji na rzecz regulowanego umiaru.

Wśród analizowanych odpowiedzi wyraźnie wyłania się także nurt poszukiwania alternatywnych form pracy domowej, które różniłyby się od tradycyjnych zadań pisemnych i ćwiczeń mechanicznie powtarzających treści lekcyjne. Ten kierunek pojawił się w 4,2% wypowiedzi (45/1081) i najczęściej przyjmował postać propozycji projektów, zadań kreatywnych oraz oceny kształtującej. Dyrektorzy podkreślają, że odejście od klasycznych prac domowych nie musi oznaczać całkowitego porzucenia idei pracy własnej ucznia, lecz raczej jej przemyślane przekształcenie. Zamiast powtarzalnych ćwiczeń z podręcznika sugerują zadania wymagające kreatywności, współpracy, poszukiwania informacji czy prezentacji efektów pracy. Jak czytamy w jednej z wypowiedzi: „Realizację zadań domowych w formie projektów – prezentacja i ocena wykonanego zadania”. W innym wpisie podkreślono: „...zasadne jest całkowite odejście od prac, a zastąpienie ich metodą projektu...”. Takie podejście łączy się z ideą oceny kształtującej – zamiast tradycyjnego stopnia uczniowie otrzymywaliby informację zwrotną dotyczącą mocnych stron i obszarów do poprawy. Dyrektorzy dostrzegają w tym szansę na rozwijanie kompetencji kluczowych, takich jak krytyczne myślenie, współpraca czy komunikacja. Jednocześnie pojawia się motyw celowości i sensowności: prace domowe, jeśli mają istnieć, powinny być krótsze, lepiej dopasowane do potrzeb ucznia i zawsze powiązane z realnym celem dydaktycznym. Wypowiedzi te zawierają wspólny przekaz: nie chodzi o ilość, ale o jakość. Formuła „mniej, ale lepiej” powtarza się w różnych wariantach – od pomysłu ograniczenia objętości zadań, przez ich większą indywidualizację, po nacisk na obowiązkową informację zwrotną. Oznacza to, że część dyrektorów nie tyle sprzeciwia się samym pracom domowym, ile ich dotychczasowemu charakterowi, który w ich ocenie był schematyczny i mało angażujący. Podsumowując, nurt projektowy i kształtujący wskazuje, że w debacie o pracach domowych pojawia się przestrzeń do innowacji dydaktycznych. Dyrektorzy poszukują bardziej sensownych i angażujących form, które mogłyby godzić cele zmiany w zakresie prac domowych z potrzebą rozwijania samodzielności uczniów. W ich oczach to nie rezygnacja, lecz przekształcenie prac domowych może być najlepszym kierunkiem.

Choć stosunkowo nieliczne, w wypowiedziach dyrektorek i dyrektorów wyraźnie zaznaczają się głosy wskazujące na potrzebę różnicowania podejścia do prac domowych w zależności od etapu edukacyjnego oraz indywidualnych potrzeb uczniów. Wprost odniesienia do klas I–III pojawiają się w 1,9% odpowiedzi, a do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

(SPE) w 0,9%, jednak są to wypowiedzi nacechowane silnym przekonaniem o konieczności elastyczności i dopasowania. W przypadku klas I–III pojawia się przekonanie, że całkowity zakaz prac domowych może być zbyt restrykcyjny. Dyrektorzy wskazują, że na tym etapie szczególnie ważne są ćwiczenia grafomotoryczne, nauka czytania i pisania, które wymagają krótkiej, regularnej praktyki także poza lekcjami. Jak podkreśla jedna z wypowiedzi:

„...w klasach 1–3 wdrożyć konieczne ćwiczenia grafomotoryczne w przypadku trudności z nauką pisania”. Proponowane rozwiązania są jednak precyzyjnie zawężone: chodzi o zadania krótkie, proste i celowe, a nie o obciążanie najmłodszych dzieci rozbudowanymi pracami domowymi. Z kolei w kontekście uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi akcentowany jest postulat indywidualizacji. Dyrektorzy wskazują, że dla tej grupy uczniów prace domowe mogą pełnić funkcję dodatkowego wsparcia w budowaniu samodzielności, o ile są dobrze dostosowane do możliwości dziecka i nie wymagają nadmiernego zaangażowania rodziców. Jak wskazuje jedna z wypowiedzi: „Zadawanie prostych zadań domowych... bez angażowania rodziców – w celu utrwalenia i samodzielności”. W innym wpisie wyrażono sugestię, że decyzja o zadaniach domowych dla uczniów ze SPE „...powinna być indywidualnie ustalona z rodzicami uczniów”. W obu przypadkach widać zatem potrzebę odejścia od jednolitych regulacji na rzecz bardziej elastycznego podejścia, które uwzględnia zarówno specyfikę wieku rozwojowego, jak i indywidualne trudności. Narracja ta kontrastuje z dominującym wątkiem obowiązkowych zadań w starszych klasach i przedmiotach egzaminacyjnych, wskazując, że w młodszych klasach i w pracy z uczniami ze SPE kluczowe jest dopasowanie jakościowe i ilościowe, a nie sztywne rozwiązania systemowe.

Analiza otwartych wypowiedzi dyrektorek i dyrektorów szkół podstawowych pokazuje, że zmiana w zakresie prac domowych stała się jednym z najbardziej wyrazistych pól sporu wokół kształtu współczesnej szkoły. W głosach osób kierujących szkołami słychać nie tylko krytykę aktualnych rozwiązań, ale przede wszystkim dążenie do wypracowania bardziej zrównoważonego modelu – takiego, który łączy ochronę uczniów przed przeciążeniem z potrzebą utrwalania wiedzy i budowania systematyczności. Istotne jest, że rekomendacje dyrektorek i dyrektorów nie ograniczają się do prostego postulatu „powrotu do dawnych prac domowych”. Przeciwnie – w wielu wypowiedziach pojawia się oczekiwanie nowej jakości, wyrażającej się w limitach, lepszej koordynacji, większej autonomii, a także w różnicowaniu rozwiązań w zależności od etapu kształcenia i indywidualnych potrzeb uczniów. Taka perspektywa wskazuje, że szkoły są gotowe na bardziej elastyczne podejście, które unika zero-jedynkowych rozstrzygnięć i szuka kompromisów możliwych do zaakceptowania zarówno przez nauczycieli, jak i rodziców. Na uwagę zasługuje także ton wielu wypowiedzi – emocjonalny, a momentami alarmowy – świadczący o tym, że zmiany w obszarze prac domowych dotyczą

fundamentalnych kwestii odpowiedzialności szkoły i rodziny za proces uczenia się. Wypowiedzi te są ważnym sygnałem, że przyszłe decyzje polityczne powinny być nie tylko oparte na dowodach, ale także uwzględniać głosy praktyków codziennie mierzących się z efektami wprowadzonej zmiany. Ostatecznie podrozdział ten ukazuje, że prace domowe – choć mogą wydawać się jedynie technicznym elementem procesu dydaktycznego – stały się symbolem szerszej debaty o kulturze uczenia się w polskiej szkole. Wypowiedzi dyrektorek i dyrektorów stanowią cenny wkład w tę dyskusję i pokazują, że poszukiwanie rozwiązań powinno iść w stronę zrównoważenia: pomiędzy autonomią a regulacją, między wymaganiami a troską o dobrostan, między tradycją a nowymi wyzwaniami technologicznymi.

W świetle zebranych wypowiedzi dyrektorek i dyrektorów szkół podstawowych można sformułować następujące rekomendacje dla polityki edukacyjnej w obszarze prac domowych:

1. Selektywne przywrócenie prac domowych.
Dyrektorki i dyrektorzy wskazują na potrzebę przywrócenia obowiązkowych prac domowych, zwłaszcza w przedmiotach egzaminacyjnych, takich jak matematyka, język polski i języki obce. W innych przedmiotach akcentują możliwość zadawania zadań jedynie w ograniczonym zakresie i pod warunkiem ich wyraźnej celowości.
2. Ocenianie jako element motywacyjny.
Z wypowiedzi wynika przekonanie, że sama informacja zwrotna nie jest wystarczającym narzędziem motywacyjnym. Dyrektorki i dyrektorzy rekomendują, aby dopuścić możliwość oceniania wybranych form prac domowych – np. dłuższych wypowiedzi pisemnych czy cykli zadań przygotowujących do egzaminu – a także rozważyć rozwiązania dla chętnych uczniów i uczennic, którzy mogliby otrzymać ocenę za prace dobrowolne.
3. Wprowadzenie limitów i koordynacji.
Zamiast sztywnego zakazu rekomendowane jest wprowadzenie limitów liczbowych (np. maksymalna liczba prac w miesiącu uzależniona od liczby godzin danego przedmiotu) oraz mechanizmów koordynacji, takich jak „tydzień bez zadań” raz w miesiącu.
4. Doprecyzowanie definicji i komunikacja z rodzicami.
Dyrektorki i dyrektorzy oczekują jasnych definicji, co należy, a co nie należy do kategorii prac domowych. Wskazują także na potrzebę przygotowania spójnych materiałów informacyjnych dla rodziców, które wyjaśniałyby cele, formy oraz zasady zadawania zadań, a także różnicę między zadaniami dobrowolnymi a obowiązkowymi.
5. Promowanie jakościowych i alternatywnych form.
W rekomendacjach pojawia się postulat ograniczenia liczby tradycyjnych prac domowych na rzecz krótkich, sensownych i weryfikowalnych zadań, a także rozwijania form projektowych

i zadań kreatywnych. Podkreślane jest również unikanie zadań łatwych do zastąpienia przez sztuczną inteligencję.

6. Zachowanie autonomii szkół i nauczycieli.

Dyrektorki i dyrektorzy rekomendują, aby regulacje ministerialne wyznaczały jedynie ogólne ramy, a pozostawiały szkołom i nauczycielom przestrzeń do podejmowania decyzji w zakresie praktyki zadawania i oceniania prac domowych.

7. Uwzględnienie etapów edukacyjnych i specjalnych potrzeb.

W rekomendacjach pojawia się wątek różnicowania rozwiązań w zależności od etapu kształcenia. W klasach I–III uzasadnione jest dopuszczenie krótkich ćwiczeń grafomotorycznych, czytania i pisanie, natomiast w odniesieniu do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi rekomendowane jest zadawanie prostych, indywidualnie dopasowanych prac wspierających samodzielność.

9.2. Nauczycielki i nauczyciele klas I–III

W ramach badania ankietowego przeprowadzonego wśród nauczycieli klas I–III szkół podstawowych 1711 badanych z tej grupy w odpowiedzi na pytanie otwarte wskazało rekomendacje, propozycje oraz uwagi dotyczące problematyki prac domowych. Tabela 44 przedstawia zestawienie statystyczne wszystkich odpowiedzi, które zostały sklasyfikowane do ośmiu różnych kategorii tematycznych.

Tabela 44. Rekomendacje i propozycje nauczycieli i nauczycielek klas I–III dotyczące powrotu prac domowych – szkoły publiczne i niepubliczne

	N	%
Prace domowe jako forma utrwalania materiału i rozwijania umiejętności – nauczyciele, którzy podkreślają znaczenie prac domowych w utrwalaniu wiedzy i rozwijaniu samodzielności	688	40,2
Powrót obowiązkowych prac domowych (ogólnie) – nauczyciele, którzy jednoznacznie popierają przywrócenie obowiązkowych prac domowych bez szczegółowych warunków	444	26,0
Negatywne skutki braku prac domowych – nauczyciele, którzy wskazują na pogorszenie motywacji, poziomu wiedzy i umiejętności uczniów po zniesieniu prac domowych	160	9,4
Propozycje alternatywne lub inne uwagi – nauczyciele, którzy proponują inne rozwiązania (np. praca domowa w szkole, regulacje systemowe) lub nie mają zdania	137	8,0

	N	%
Ograniczona forma prac domowych – nauczyciele, którzy popierają powrót prac domowych, ale w ograniczonej formie (np. limit ilościowy, określone dni, krótkie zadania)	132	7,7
Elastyczność i autonomia nauczyciela – nauczyciele, którzy domagają się pozostawienia decyzji o zadawaniu prac domowych w gestii nauczyciela	81	4,7
Krytyka systemu i ogólne uwagi o edukacji – nauczyciele, którzy łączą temat prac domowych z szerszymi problemami systemu edukacji	45	2,6
Ocena prac domowych – nauczyciele, którzy zwracają uwagę na konieczność oceniania prac domowych, w tym dla chętnych	24	1,4
Ogółem	1711	100,0

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród nauczycieli i nauczycielek klas I–III.

Nauczyciele i nauczycielki klas I–III najczęściej wskazywali, że prace domowe pełnią istotne znaczenie w utrwalaniu wiedzy i rozwijaniu samodzielności wśród uczniów i uczennic (40,2%): „Praca domowa to narzędzie, które utrwała pamięć trwałą i z tego powodu powinna wrócić”. Część badanych wskazywała m.in. na to, że jedynie nieliczni uczniowie i uczennice odrabiają dobrowolne prace domowe: „...od kiedy zadaję zadania domowe tylko dla chętnych (odrabiają je pojedyncze osoby), dzieci i ich rodzice przyjęli, że uczeń w domu nie ma obowiązków i nawet nie zaglądają do plecaków”. Inni respondenci wskazują na potrzebę powrotu obowiązkowych prac domowych ze względu na zróżnicowany poziom edukacyjny oraz zwiększanie się liczby uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi: „Prace domowe dawały szansę na wyrównanie zaległości uczniom słabszym”, „...przy obecnym bardzo zróżnicowanym poziomie edukacyjnym i zwiększeniu ilości uczniów o SPE w szkołach, przećwiczenie i utrwalenie treści nauczania na lekcji jest niemożliwe i na pewno niewystarczające”. Kolejna osoba wskazała na czynnik, który jej zdaniem może być powodem przeciążenia uczniów i uczennic: „Uważam, że to nie prace domowe są powodem przeciążenia uczniów nauką, a w ogromnej części nadmierna ilość treści zawarta w podstawach programowych dla poszczególnych przedmiotów i zbyt długi czas pobytu ucznia w szkole”.

Kolejna grupa badanych to osoby, które wskazały na konieczność przywrócenia prac domowych bezwarunkowo (26%). Wśród tej grupy badanych często pojawiały się opinie, że prace domowe są bardzo potrzebne na etapie edukacji wczesnoszkolnej i powinny zostać przywrócone ponieważ służy to rozwojowi uczniów i uczennic: „Przywrócenie pracy domowej, ponieważ działa

to na uczniów kształtująco”, „...uczniom klas młodszych utrwalanie materiału z lekcji w postaci prac domowych jest potrzebne”, „...Systematyczne wykonywanie prostych, dostosowanych do wieku ucznia zadań wpływa pozytywnie na jego rozwój poznawczy, organizację pracy oraz kształtowanie odpowiedzialności”. Badani podkreślali znaczenie prac domowych w utrwalaniu materiału z lekcji: „Zadania domowe powinny wrócić – zawsze traktowałam je jako ćwiczenia utrwalające poznany materiał”, pojawiały się także opinie, że sami uczniowie na tym etapie edukacji lubią odrabiać zadania domowe: „uczniowie kl. I–III w większości lubią odrabiać prace domowe”. Często postulowano przywrócenie prac domowych z języka polskiego i matematyki: „Przywrócić obowiązkowe prace domowe dotyczące czytania i pisanie”, „Przywrócenie zadań w zakresie ćwiczeń rachunkowych i ortograficznych”.

Zdaniem części badanych o formach prac domowych powinien decydować nauczyciel: „Przywrócić prace domowe, pozostawić możliwość wyboru form nauczycielom”. Z kolei w zakresie częstotliwości zadawania prac domowych opinie wśród badanych były zróżnicowane: „Wznowić pracę domową przynajmniej raz w tygodniu”, „Wznowienie prac domowych z limitem do maksymalnie 2 zadań dziennie”. Często pojawiał się także wątek rodziców, którzy chcą przywrócenia tradycyjnych prac domowych: „Wszyscy rodzice moich uczniów poprosili o zadawanie prac domowych, tak jak to robiłam wcześniej”, „...praca domowa pełni funkcję łącznika między szkołą a domem – pozwala rodzicom aktywnie uczestniczyć w procesie edukacyjnym dziecka”, lecz w tym zakresie pojawiała się także inna opinia: „Praca domowa powinna być tak zadana, aby uczeń sam wiedział, jak ją zrobić w domu – nie angażując w to rodziców. To ma być jego wkład w pracę nad swoją nauką”. Jeden z nauczycieli wskazał na potrzebę wytłumaczenia rodzicom założeń zmiany w zakresie prac domowych: „Wytłumaczenie rodzicom, że to nie był zakaz jakichkolwiek prac domowych, że można było zadawać prace domowe, ale inne niż dotychczas”, a kolejny, że: „warto bardziej uświadomić rodziców o konieczności pracy w domu”. Odnotowano także opinię nauczycielki pracującej z uczniami z niepełnosprawnościami, która podkreślała, że obecne zasady nie służą tej grupie uczniów i uczennic: „Wprowadzone zmiany nie pomagają w rozwoju uczniom niepełnosprawnym, którym i tak zadaje się mało, nie wyobrażam sobie całkowitego wyeliminowania zadań domowych”.

Nauczyciele i nauczycielki klas I–III wskazali także m.in. na potrzebę rozszerzenia dopuszczalnych form pracy domowej, które powinny być zależne od tematyki zajęć: „Rozszerzenie form (...) o zadania zróżnicowane, które rozwijają nie tylko motorykę małą, lecz także kompetencje społeczne, poznawcze i ruchowe, a przy tym angażują dzieci w twórcze działania, zabawy ruchowe oraz wspólne aktywności z rodziną”, „...prostych projektów edukacyjnych, które angażowałyby dzieci po lekcjach w działania koleżeńskie i twórcze”, „...zadawane adekwatnie do

tematu zajęć lub w celu utrwalenia czy przypomnienie sobie przerobionego materiału". Wśród innych postulatów wskazywano m.in. na wprowadzenie oceniania kształtującego.

Trzecia grupa to nauczyciele i nauczycielki, którzy wskazywali głównie na negatywne konsekwencje braku prac domowych (9,4%). Badania często odnosili się do obniżonej motywacji do nauki wśród uczniów i uczennic, brak systematyczności, odpowiedzialności, samodzielności w nauce: „Brak codziennego kontaktu z materiałem poza szkołą wpływa niekorzystnie na utrwalanie wiedzy, rozwój nawyku systematyczności, odpowiedzialności oraz samodzielnej pracy”, „Dzieci stały się leniwe, nawet do tego stopnia, że nie otwierały w domu w ogóle zeszytów ani ćwiczeń”. Jedna z respondentek wskazała, że „pomimo stosowania różnorodnych metod i form pomocy w nauce uczniowie otwarcie twierdzili, że nic nie muszą robić w domu, a pani nie może im nic zadawać”. W konsekwencji badani nauczyciele i nauczycielki zaobserwowali, że uczniowie i uczennice: „...czas wolny niestety w większości spędzają, korzystając z gier komputerowych i gier na telefonie”.

Kolejna grupa nauczycieli i nauczycielek skupiła się głównie na wskazaniu alternatywnych rozwiązań w zakresie prac domowych (8%), gdzie często wskazywano potrzebę dobrych praktyk z zakresu prac domowych, gotowych zestawów „...do zadań domowych do wykorzystania i modyfikacji”, opracowań metodycznych, publikacji: „...w formie zadań i ćwiczeń jako wsparcie nauczycieli w zadawaniu prac domowych z wykorzystaniem nowoczesnych technologii informacyjnych”, materiałów „...wspomagających samodzielne uczenie się” oraz możliwości konsultacji z nauczycielami praktykami. Inne rozwiązanie, jakie wskazali badani, to m.in. biblioteka online umożliwiająca dostęp do materiałów w przedmiotowym obszarze: „...dostęp do bazy scenariuszy i pomysłów na zadania domowe (...), podzielonych według klas, umiejętności i celów edukacyjnych” czy „...wprowadzenia innych form nauki jak np. eksperymenty, doświadczenia z zakresu różnych obszarów edukacyjnych”.

Część badanych zwróciła uwagę na złożoność prac domowych oraz czas ich wykonania: „Zadania domowe powinny być proste i możliwe do wykonania w ciągu 10–20 minut”, „Dziecko powinno być w stanie wykonać zadanie samodzielnie. (...) Warto, aby zadania zawierały elementy zabawy – łamigłówki, rebusy, rysunki czy gry edukacyjne”. Pojawiały się także postulaty wprowadzenia indywidualizacji prac domowych: „Dostosowanie prac do indywidualnych możliwości uczniów”, „...filozofia Marii Montessori, gdzie podejście do prac domowych, indywidualizacja pracy, podejście do dziecka jest w pełni zgodne z jego potrzebami wynikającymi z naturalnego rozwoju i naturalnych jego potrzeb wynikających ze wzrastania”. Nauczyciele i nauczycielki często wskazywali na potrzebę ograniczenia podstawy programowej: „Odchudzenie podstawy programowej w kl. I–III, co spowoduje większe możliwości utrwalenia przerobionego materiału i zmniejszy konieczność zadawania prac

domowych”...proszę okroić zadania w ćwiczeniach i podręcznikach, bardzo trudno jest zdołać z materiałem, niektórych ćwiczeń czasowo nie da się zrobić”.

7,7% respondentów to osoby, które popierają powrót prac domowych, lecz w ograniczonej formie, np. poprzez nałożenie limitów ilościowych, wskazanie określonych dni, kiedy mogą być zadawane, czy ograniczenia prac domowych do krótkich zadań. Nauczyciele i nauczycielki często wskazywali na dopuszczenie krótkich prac domowych: „...z edukacji polonistycznej i matematycznej utrwalające określone umiejętności”, „Krótkich, interaktywnych zadaniach, które można wykonać w ciągu kilku minut, np. powtórzenie słówek czy szybkie ćwiczenie matematyczne”, „...które nie przekraczają 20 minut dziennie i nie wymagają specjalnego nadzoru dorosłych”, „praca domowa w formie projektu – poszukiwanie, czytanie, zbiór informacji (często w parach i grupach), prezentacja projektów na forum klasy”. W zakresie częstotliwości zadawania prac domowych często wskazywano „by choćby raz w tygodniu dzieci mogły dostawać dodatkowe prace do domu”. Pojawiły się także opinie, że prace domowe nie powinny być zadawane na weekendy, ferie czy święta: „Brak prac domowych na weekendy, ferie i święta”.

Kolejna grupa nauczycieli i nauczycielek wskazywała na potrzebę elastyczności i autonomii nauczyciela w zakresie zadawania prac domowych (4,7%): „Dać swobodę nauczycielom w decydowaniu o ilości i jakości zadawanych prac domowych”, „Nauczyciele są dostatecznie wykształceni, aby sami mogli decydować o konieczności zadawania prac domowych lub jej braku oraz zakresu materiału”. Badani często wskazywali, że „dostosowują ilość [prac domowych] oraz poziom trudności do indywidualnych potrzeb i możliwości uczniów”, że sami najlepiej wiedzą, z jakimi uczniami pracują, a poprzez wprowadzenie nowych zasad w zakresie prac domowych: „Odebrano nam decyzyjność metod, którymi pracujemy z danym zespołem/ uczniem”.

Stosunkowo rzadko nauczyciele wskazywali na krytykę systemu i kierowali ogólne uwagi o edukacji (2,6%): „Bardzo mi się nie podoba nowa reforma”, „MEN nie powinno ingerować z poziomu rozporządzenia w obszar prac domowych”, „Należy zadbać o godziwe wynagrodzenie dla nauczycieli”.

Ostatnia grupa to nauczyciele, którzy zwracali uwagę na konieczność oceniania prac domowych (1,4%), jednocześnie wskazywali na przyczyny tej sytuacji: „Ogromnie spadła im motywacja do robienia dodatkowych prac z powodu braku możliwości otrzymania dodatkowej dobrej oceny. Natomiast słabsi uczniowie stracili możliwość podniesienia ocen końcowych, co jest bardzo złe!!!”, „Obecny brak spowodował u uczniów myślenie, że nic nie muszą”, „W klasach I–III brak zadań domowych nie jest korzystny dla uczniów. Dzieci nie mają obowiązków, nie uczą

się planowania, nie utrwalają poznanych w szkole umiejętności, spada motywacja. Nie ćwiczą z rodzicami czytania w domu, więcej czasu spędzają przed ekranem komputera czy telefonu”.

9.3. Nauczycielki i nauczyciele klas IV–VIII

W ramach przeprowadzonego badania ankietowego 2165 nauczycieli klas IV–VIII udzieliło wolnych wypowiedzi zawierających rekomendacje, propozycje oraz uwagi dotyczące problematyki prac domowych. Wskazania te dostarczyły bogatego materiału empirycznego, który poddano rygorystycznej analizie jakościowej i ilościowej. Wyodrębniono 10 kategorii tematycznych, tworzących kafeterię odpowiedzi (szczegóły w tabeli 45). Wyniki wskazują na silną polaryzację poglądów, z dominacją głosów popierających przywrócenie prac domowych w różnych formach, co może być interpretowane w świetle teorii pedagogicznych, takich jak teoria uczenia się przez powtarzanie (*spaced repetition*) czy model motywacji zewnętrznej w edukacji.

Tabela 45. Rekomendacje i propozycje nauczycieli klas IV–VIII dotyczące powrotu prac domowych – szkoły publiczne i niepubliczne

	N	%
Powrót obowiązkowych prac domowych (ogólnie) – nauczyciele, którzy jednoznacznie popierają przywrócenie obowiązkowych prac domowych bez szczegółowych warunków	789	36,4
Prace domowe jako forma utrwalania materiału i rozwijania umiejętności – nauczyciele, którzy podkreślają znaczenie prac domowych w utrwalaniu wiedzy i rozwijaniu samodzielności	258	11,9
Specyficzne potrzeby przedmiotowe – nauczyciele, którzy wskazują na konieczność prac domowych w kontekście konkretnych przedmiotów (np. projekty językowe, ćwiczenia matematyczne, obserwacje przyrodnicze)	229	10,6
Ocena prac domowych – nauczyciele, którzy zwracają uwagę na konieczność oceniania prac domowych, w tym dla chętnych	185	8,5
Powrót obowiązkowych prac domowych z przedmiotów egzaminacyjnych – nauczyciele, którzy wskazują na konieczność przywrócenia prac domowych, szczególnie z matematyki, języka polskiego i języków obcych	166	7,7
Negatywne skutki braku prac domowych – nauczyciele, którzy wskazują na pogorszenie motywacji, poziomu wiedzy i umiejętności uczniów po zniesieniu prac domowych	161	7,4

	N	%
Ograniczona forma prac domowych – nauczyciele, którzy popierają powrót prac domowych, ale w ograniczonej formie (np. limit ilościowy, określone dni, krótkie zadania)	112	5,2
Propozycje alternatywne lub inne uwagi – nauczyciele, którzy proponują inne rozwiązania (np. praca domowa w szkole, regulacje systemowe) lub nie mają zdania	110	5,1
Elastyczność i autonomia nauczyciela – nauczyciele, którzy domagają się pozostawienia decyzji o zadawaniu prac domowych w gestii nauczyciela	99	4,6
Krytyka systemu i ogólne uwagi o edukacji – nauczyciele, którzy łączą temat prac domowych z szerszymi problemami systemu edukacji	56	2,6
Ogółem	2165	100,0

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród nauczycieli i nauczycielek klas IV–VIII.

Wyniki wskazują, że ponad 36% wypowiedzi stanowiło bezpośrednie poparcie dla powrotu obowiązkowych prac domowych bez warunków, co może być interpretowane przez pryzmat teorii behawioryzmu edukacyjnego, gdzie prace domowe pełnią rolę wzmacniaczy zachowania ucznia. Mniejsze kategorie, takie jak krytyka systemu (2,6%), odzwierciedlają bardziej holistyczne spojrzenie, łączące temat z szerszymi wyzwaniami, jak przeciążenie programowe czy wpływ technologii na rozwój psychospołeczny młodzieży. Pozostałe kategorie odpowiedzi nauczycieli ujawniają zróżnicowane podejścia do funkcji i formy prac domowych, wskazując na potrzebę bardziej zniuansowanej debaty edukacyjnej. Znaczący odsetek respondentów (11,9%) akcentował rolę prac domowych jako narzędzia utrwalania materiału oraz rozwijania kompetencji poznawczych i samodzielności ucznia. Tego typu wypowiedzi można osadzić w paradygmacie konstruktywizmu, gdzie aktywne przetwarzanie informacji poza klasą sprzyja głębszemu uczeniu się. Kolejna grupa (10,6%) wskazywała na specyficzne potrzeby przedmiotowe, argumentując, że charakter niektórych dyscyplin – takich jak języki obce, matematyka czy nauki przyrodnicze – wymaga systematycznego ćwiczenia i obserwacji, które trudno realizować wyłącznie w warunkach szkolnych. W tym kontekście prace domowe pełnią funkcję rozszerzenia środowiska edukacyjnego i umożliwiają uczniom eksplorację treści w sposób bardziej zindywidualizowany. Wypowiedzi dotyczące konieczności oceniania prac domowych (8,5%) oraz ich obligatoryjnego charakteru w przedmiotach egzaminacyjnych (7,7%) wskazują na silne powiązanie między zadaniami domowymi a systemem ewaluacji osiągnięć ucznia. Tego typu opinie mogą być interpretowane jako wyraz przekonania o instrumentalnej roli prac domowych w przygotowaniu do egzaminów zewnętrznych i w utrzymaniu wysokich

standardów akademickich. Z kolei 7,4% nauczycieli zwróciło uwagę na negatywne skutki zniesienia prac domowych, takie jak spadek motywacji, obniżenie poziomu wiedzy oraz pogorszenie umiejętności organizacyjnych uczniów. Tego rodzaju obserwacje mogą być rozpatrywane w kontekście teorii samoregulacji, gdzie brak zewnętrznych struktur zadaniowych może prowadzić do osłabienia mechanizmów kontroli poznawczej i emocjonalnej. Warto również odnotować głosy postulujące ograniczoną formę prac domowych (5,2%), elastyczność i autonomię nauczyciela (4,6%) oraz propozycje alternatywne (5,1%), które wskazują na potrzebę większej adaptacyjności systemu edukacyjnego wobec zróżnicowanych potrzeb uczniów i nauczycieli. Takie stanowiska wpisują się w nurt pedagogiki zindywidualizowanej, promującej elastyczne podejście do organizacji procesu dydaktycznego.

Struktura wypowiedzi nauczycieli ujawnia nie tylko dominujące tendencje konserwatywne, ale również obecność refleksyjnych i krytycznych głosów, które mogą stanowić punkt wyjścia do projektowania dalszej polityki edukacyjnej w zakresie prac domowych. Na zakończenie analizy warto wskazać i omówić szczególnie interesujące odpowiedzi, które wyróżniają się głębią, innowacyjnością lub kontrowersyjnością i ilustrują różnorodność perspektyw nauczycielskich. Te przykłady nie tylko wzbogacają interpretację danych ilościowych, lecz także dostarczają podstaw do dalszych badań jakościowych, np. w ramach wywiadów pogłębionych.

Jedną z interesujących odpowiedzi jest propozycja nauczyciela klas III–IV, podkreślająca specyficzne potrzeby rozwojowe: „Klasy III powinny częściej ćwiczyć kaligrafię i pisanie całych wyrazów/zdań, ponieważ uczniowie są głównie przyzwyczajeni w IV klasie do zakreślania i łączenia, natomiast bardzo wolno piszą”. Ta wypowiedź, zaliczana do kategorii „specyficzne potrzeby przedmiotowe”, akcentuje aspekt motoryczny i poznawczy w edukacji wczesnoszkolnej, co rezonuje z teorią rozwoju Piageta, gdzie etap operacji konkretnych wymaga praktycznych ćwiczeń. Przytoczona wypowiedź ujawnia lukę w bieżących programach, gdzie przejście między klasami może prowadzić do deficytów w umiejętnościach podstawowych, i sugeruje potrzebę integracji prac domowych z celami rozwojowymi.

Inna godna uwagi wypowiedź dotyczy szerszego kontekstu technologicznego: „W szkole podstawowej powinien być całkowity zakaz korzystania z telefonów komórkowych”. Klasyfikowana w kategorii „krytyka systemu i ogólne uwagi o edukacji”, ta rekomendacja łączy prace domowe z problemem rozproszenia uwagi, wspieranym przez badania neuropsychologiczne wskazujące na negatywny wpływ smartfonów na koncentrację (np. metaanalizy z „Journal of Educational Psychology”). Omówienie podkreśla, jak brak prac domowych może być potęgowany przez czynniki zewnętrzne, i proponuje interwencję systemową dla poprawy efektywności uczenia.

Kontrowersyjna opinia brzmi: „W czasach chatu GPT zadawanie prac domowych: rozprawka, przemówienie, opowiadanie, opis nie ma sensu”. Ta odpowiedź, wpisująca się w „propozycje alternatywne lub inne uwagi”, kwestionuje tradycyjne formy zadań w erze AI, odwołując się do teorii konstruktywizmu edukacyjnego, gdzie autentyczność zadań jest kluczowa. Omówienie tej wypowiedzi sugeruje potrzebę adaptacji curriculum do narzędzi cyfrowych, potencjalnie poprzez integrację AI w proces uczenia, co mogłoby przeciwdziałać plagiatom i promować krytyczne myślenie.

Kolejna interesująca odpowiedź to: „Moim zdaniem likwidacja prac domowych jest bardzo dobrym rozwiązaniem. Należałoby jednak zmniejszyć wymagania edukacyjne dla uczniów, aby mieć więcej czasu na przećwiczenie i utrwalenie materiału podczas zajęć”. Zaliczana do kategorii „propozycje alternatywne lub inne uwagi”, ta wypowiedź popiera zmianę w zakresie prac domowych, ale warunkuje ją redukcją podstawy programowej, co jest zgodne z modelem obciążenia poznawczego Swellera. Omówienie wskazuje na potencjalny kompromis między autonomią ucznia a efektywnością lekcyjną, sugerując badania porównawcze z systemami edukacyjnymi o mniejszym obciążeniu (np. fińskim).

Szczególnie rozbudowana jest rekomendacja dotycząca stresu i mediów: „Nie wiem, czy moja rekomendacja dotyczy prac domowych, ale w kwestii stresu, zaburzonego rozwoju i relacji dzieci i młodzieży, a także kryzysu zdrowia psychicznego przyjrzałabym się bardziej danym dotyczącym korzystania z mediów społecznościowych i Internetu. Na polskim rynku wydawniczym pojawiła się ostatnio świetna pozycja, która na podstawie badań pokazuje związki między wspomnianymi przeze mnie zagadnieniami: *Niespokojne pokolenie. Jak wielkie przeprogramowanie dzieciństwa wywołało epidemie chorób psychicznych*, autor: Jonathan Haidt, wyd. Zys i S-ka, 2025”. Ta wypowiedź, z kategorii „krytyka systemu”, rozszerza dyskusję na zdrowie psychiczne, cytując literaturę empiryczną. Omówienie podkreśla intersekcjonalność problemów edukacyjnych z psychospołecznymi, proponując multidyscyplinarne podejście oparte na dowodach.

Nauczyciel klas IV–VIII proponuje szczegółowe zasady: „Rekomenduję poniższe zasady, by prace domowe nadal pełniły funkcję wspierającą proces nauczania: 1. Prace domowe jako dobrowolne utrwalenie (...) 6. Konsultacje dla uczniów i rodziców”. Ta kompleksowa odpowiedź, wpisująca się w kategorię „ograniczona forma prac domowych”, oferuje praktyczne ramy, inspirowane pedagogiką motywacyjną Deci i Ryana. Omówienie akcentuje jej wartość aplikacyjną, sugerując pilotażowe wdrożenia w szkołach.

Inna propozycja to: „Przywrócenie możliwości zadawania obowiązkowych prac domowych, ale w ograniczonej i przemyślanej formie – z jasno określonym celem edukacyjnym, maksymalnym czasem wykonania (np. do 30 minut dziennie łącznie ze wszystkich przedmiotów) i zróżnicowaniem zadań według poziomu ucznia”. Zaliczana do tej samej kategorii, podkreśla personalizację, co jest zgodne z teorią zróżnicowanego nauczania. Omówienie wskazuje na potencjał w redukcji nierówności edukacyjnych.

Odpowiedź nauczyciela chemii: „Prace domowe pozwalały uczniom utrwalać wiedzę zdobytą na lekcjach... Uważam, że prace domowe powinny być przywrócone chociażby z przedmiotów egzaminacyjnych”. Wypowiedź z kategorii „powrót obowiązkowych prac domowych z przedmiotów egzaminacyjnych” podkreśla deficyty w logice i obliczeniach, wspierane przez badania PISA. Omówienie sugeruje priorytetyzację przedmiotów kluczowych.

Kontrowersyjna krytyka: „Ówczesna młodzież jest bardzo pretensjonalna i nie nauczona pracy... Szkoła jest przygotowaniem do życia dorosłego” z kategorii „negatywne skutki braku prac domowych” odwołuje się do socjalizacji, co rezonuje z teorią Durkheima. Omówienie ostrzega przed generalizacjami, ale podkreśla rolę edukacji w budowaniu odporności. Nieoczekiwana: „Zaprzestanie egzaminu 8-klasisty” – nietypowa, wskazująca na szersze zmiany, z kategorii „proponuje alternatywne”. Omówienie sugeruje powiązanie z presją egzaminacyjną.

Przykłady takie jak krótkie afirmacje powrotu prac („Powrót prac domowych”) czy specyficzne dla przedmiotów („Prace domowe z matematyki”) ilustrują konsensus, podczas gdy te o autonomii („Pozostawić decyzję nauczycielowi”) podkreślają decentralizację. Ograniczona forma („Krótka praca domowa do 10 minut”) i ocena („Możliwość ocenienia pracy”) wskazują na motywację, a utrwalanie („Zadanie domowe to nauka samodzielnej pracy”) na pedagogikę kognitywną. Specyficzne potrzeby („Ćwiczenia matematyczne”) i negatywne skutki („Brak motywacji”) dostarczają dowodów empirycznych, alternatywy („Dodatkowe godziny w szkole”) – innowacji, a krytyka („Edukacja leci na łeb”) – holistycznego spojrzenia.

9.4. Podsumowanie

Głównym wnioskiem wynikającym z analizy pytania otwartego o rekomendacje w obszarze zadawania i oceniania prac domowych jest postulat ich przywrócenia, lecz niekoniecznie w takim zakresie, jak to miało miejsce przed 1 kwietnia 2024 rokiem. Opinie badanych są bowiem zróżnicowane. W tej kwestii pojawiło się wiele propozycji, lecz najczęściej zgłaszano potrzebę przywrócenia prac domowych zwłaszcza w przedmiotach egzaminacyjnych oraz możliwość stawiania stopni za prace domowe. Według badanych stopnie pełnią rolę

czynnika mobilizującego dla uczniów i uczennic, więc przyczyniłyby się do podniesienia ich systematyczności i zaangażowania.

Około 1/3 dyrektorów i dyrektorek szkół wskazywało na konieczność powrotu do obligatoryjnych prac domowych, co pomogłoby rozwiązać problemy zaobserwowane po wprowadzeniu zmiany, takich jak obniżona systematyczność i dyscyplina uczniów oraz pozbawienie szkoły ważnego narzędzia kształtowania odpowiedzialności. Ponadto w tej grupie często pojawiał się również postulat przywrócenia oceniania prac domowych, zwłaszcza w przypadku przedmiotów egzaminacyjnych. Kolejna liczna grupa badanych, około 1/3 wszystkich wypowiedzi, wskazuje, że ocena stanowi kluczowy mechanizm motywacyjny dla uczniów i uczennic, a brak możliwości wystawienia stopnia skutkuje spadkiem systematyczności, osłabieniem poczucia odpowiedzialności, a w konsekwencji zmniejsza wysiłek wkładany w naukę. Badani zwracają również uwagę, że informacja zwrotna jest wartościowa, ale nie wystarczy do mobilizowania większości uczniów. Ponadto pojawiły się propozycje kompromisowych rozwiązań, m.in. oceniania prac dobrowolnych, ocenianie tylko niektórych zadań oraz ocenianie jedynie w przedmiotach egzaminacyjnych. Kolejna liczna grupa dyrektorów i dyrektorek szkół (około 13,8% wszystkich wypowiedzi) zwraca uwagę na problem matematyki, języka polskiego i języków obcych. Badani ci podkreślają, że prace domowe w przypadku przedmiotów egzaminacyjnych są kluczowym narzędziem przygotowawczym, którego nie sposób zastąpić jedynie czasem lekcyjnym. Około 14,1% odpowiedzi dyrektora szkół odnosi się do rodziców uczniów i uczennic, wskazując, że wielu rodziców oczekuje przywrócenia prac domowych, a jednocześnie część z nich nie wspiera swoich dzieci w samodzielnej nauce w domu. W tym przypadku badani zgłaszali potrzebę doprecyzowania definicji prac domowych i lepszej komunikacji z rodzicami w celu wyjaśnienia im założeń owej zmiany. Przedstawiciele i przedstawicielki szkół podawali także inne propozycje rozwiązań, np. wprowadzenie limitów liczbowych w zakresie prac domowych i mechanizmów koordynacji, ograniczenia prac na rzecz krótkich i weryfikowalnych zadań oraz rozwijania form projektowych i zadań kreatywnych, pozostawienie szkołom i nauczycielom autonomii w zakresie prac domowych. Dyrektorzy i dyrektorki szkół odpowiadali, że projektowane rozwiązania powinny być zróżnicowane w zależności od etapu kształcenia oraz potrzeb edukacyjnych.

Rekomendacje w zakresie prac domowych przedstawili również nauczyciele i nauczycielki. Najliczniejsza grupa nauczycieli i nauczycielek klas I–III podkreślała znacznie prac domowych jako formy utrwalania materiału i rozwijania umiejętności (40,2%). Kolejna grupa wskazywała na potrzebę powrotu obowiązkowych prac domowych (25,9%) na etapie edukacji wczesnoszkolnej, ponieważ służy to rozwojowi uczniów i uczennic, pomaga utrwalać materiał z lekcji, a sami

uczniowie i uczennice na tym etapie edukacji lubią odrabiać zadania domowe, ponadto ich powrotu oczekują rodzice. Opinie co do częstotliwości zadawania prac domowych były zróżnicowane wśród badanych, lecz pojawiały się także postulaty, aby rozszerzyć dopuszczalne formy pracy domowej i uzależnić je od tematyki zajęć. Stosunkowo liczna grupa odniosła się do negatywnych skutków braku prac domowych (9,4%), takich jak pogorszenie motywacji, brak systematyczności, odpowiedzialności, samodzielności w nauce. Kolejna grupa badanych nauczycieli i nauczycielek (8%) formułowała propozycję alternatywnych rozwiązań, np. potrzebę przygotowania dobrych praktyk oraz gotowych zestawów materiałów z zakresu prac domowych. Badani zwracali także uwagę, że zadania domowe powinny być proste i możliwe do wykonania w krótkim czasie, a jednocześnie pojawiały się postulaty, aby ograniczyć podstawę programową. Część nauczycieli i nauczycielek klas I–III w swoich wypowiedziach popierała powrót prac domowych, lecz w ograniczonej formie (7,7%). Ta grupa wskazywała m.in. na konieczność wskazania limitów ilościowych i określonych dni, kiedy prace mogą być zadawane, oraz ograniczenia prac domowych do krótkich zadań.

Podobne wypowiedzi dominowały wśród nauczycieli i nauczycielek klas IV–VIII, przy czym oni najczęściej zgłaszali potrzebę powrotu obowiązkowych prac domowych bez warunków (36,4%). Kolejna grupa podkreślała znaczenie prac domowych w utrwalaniu wiedzy, rozwijaniu umiejętności i samodzielności uczniów (11,9%). Stosunkowo często badani wskazywali na konieczność prac domowych w przypadku konkretnych przedmiotów (10,6%), ponieważ w przypadku niektórych dyscyplin – takich jak matematyka, języki obce czy nauki przyrodnicze – konieczne są systematyczne ćwiczenia i obserwacja, a trudno je realizować wyłącznie w warunkach szkolnych. Kolejna grupa podkreślała znaczenie oceniania prac domowych (8,5%). Nauczyciele i nauczycielki zwracali również uwagę na konieczność przywrócenia prac domowych, zwłaszcza w przypadku przedmiotów egzaminacyjnych (7,7%). Stosunkowo często badani skupiali się na negatywnych skutkach braku prac domowych (7,4%), takich jak pogorszenie motywacji do nauki, poziomu wiedzy czy umiejętności wśród uczniów i uczennic.

Wypowiedzi dyrektorów i dyrektorek szkół oraz nauczycieli i nauczycielek klas I–III i IV–VIII przedstawiają zróżnicowane stanowiska, zależne od wielu czynników wewnętrznych i zewnętrznych. Zebrane opinie i propozycje rozwiązań mogą stanowić punkt wyjścia do projektowania dalszej polityki edukacyjnej w zakresie prac domowych.

Zakończenie

Wyniki badań pokazują, że zmiana w zakresie zadawania i oceniania prac domowych wpłynęła na życie szkoły, praktyki nauczycieli i nauczycielek oraz postawy uczniów i uczennic. Poniżej przedstawiono główne wnioski wynikające z przedstawionego materiału badawczego, które można traktować jako punkt wyjścia do dalszej dyskusji w przedmiotowym zakresie.

83% dyrektorów i dyrektorek szkół publicznych wskazało, że ich szkoły otrzymały wsparcie zewnętrzne w zakresie interpretacji i wdrażania przepisów dotyczących rozporządzenia w zakresie prac domowych. Szkoły publiczne najczęściej wskazywały na wsparcie w tym zakresie ze strony kuratorium (72%) oraz MEN (54%). 73% dyrektorów i dyrektorek szkół publicznych uznało, że informacje ze strony MEN w zakresie wdrożenia zmiany były wystarczające. Zdaniem 73% dyrektorów i dyrektorek szkół publicznych obowiązki dokumentacyjne i nadzorcze są spójne z nowymi założeniami dotyczącymi prac domowych.

13% nauczycielek i nauczycieli klas I–III oraz 14% nauczycielek i nauczycieli klas IV–VIII szkół publicznych nie otrzymało żadnego wsparcia metodycznego w zakresie wdrażania nowych zasad dotyczących prac domowych. Obie grupy nauczycieli oraz dyrektorzy i dyrektorki szkół wskazali na potrzebę wsparcia w doskonaleniu praktyki pracy domowej zgodnie z nowymi zasadami, wskazując na liczne jej formy.

Zmiany w zakresie prac domowych wpłynęły na organizację pracy szkoły. Dyrektorzy i dyrektorki szkół publicznych najczęściej wskazywali na większy nacisk na rozwój metod pracy aktywizującej (69%), problemy z jednoznaczną interpretacją nowych zasad (56%) i wydłużenie czasu poświęcanego na przygotowanie lekcji (50%).

Szkoły niepubliczne w większym zakresie niż publiczne wypracowały dobre praktyki w zakresie prac domowych. Aż 52% dyrektorów i dyrektorek szkół niepublicznych i znacznie mniej, bo 39%, szkół publicznych wskazało, że były wprowadzane i stosuje się je w wielu klasach lub przedmiotach. Na pojedyncze przypadki w tym zakresie wskazało 34% przedstawicieli szkół publicznych i 30% niepublicznych. Tu należy podkreślić, iż eksperci IBE PIB uwzględnili w badaniach szkoły niepubliczne, aby móc je porównać ze szkołami publicznymi.

Najczęściej zapewnionymi formami wsparcia w zakresie samodzielnej nauki uczniów i uczennic były zajęcia wyrównawcze (80%) i konsultacje przedmiotowe (73%). Sporadycznie przedstawiciele szkół publicznych wskazywali na tutoring (5%) czy mentoring (4%), które nieco częściej miały miejsce w szkołach niepublicznych – odpowiednio 7% i 10%.

Przed 1 kwietnia 2024 roku nauczyciele klas I–III szkół publicznych najczęściej zadawali prace domowe co najmniej raz w tygodniu (49%) oraz codziennie (38%), jedynie 4% nigdy ich nie zadawało. Dla porównania nauczyciele szkół niepublicznych zdecydowanie częściej wskazywali na odpowiedź „nigdy” – 14% wskazań. W przypadku nauczycieli klas IV–VIII szkół publicznych, którzy mieli zajęcia z uczniami i uczennicami co najmniej raz w tygodniu, najczęściej zadawali prace domowe w tej częstotliwości, tj. co najmniej raz w tygodniu (66%), znacznie rzadziej „nie częściej niż raz w miesiącu” (16%) i jedynie 9% nauczycieli wskazało na odpowiedź „nigdy”. Także w tym przypadku nauczyciele i nauczycielki szkół niepublicznych częściej wskazywali na odpowiedź „nigdy” (14%).

Zdaniem 75% dyrektorów i dyrektorek szkół publicznych nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej w pełni przestrzegają obowiązujących przepisów dotyczących prac domowych. Próby zastępowania prac domowych innymi formami zobowiązań w stosunku do uczniów zdaniem 28% kadry kierowniczej szkół publicznych pojawiają się incydentalnie lub w wybranych klasach, a 6% wskazało na rozwiązania stosowane regularnie. 28% nauczycieli i nauczycielek klas I–III szkół publicznych wskazało, że po 1 kwietnia 2024 roku całkowicie zaprzestało zadawania prac domowych, a 56% znacznie ograniczyło częstotliwość lub zakres tych prac. W przypadku nauczycieli szkół niepublicznych to odpowiednio 37% i 31%. Obecnie 72% nauczycieli i nauczycielek klas I–III szkół publicznych ćwiczenia z zakresu motoryki małej proponuje co najmniej raz w tygodniu.

65% dyrektorów i dyrektorek szkół publicznych wskazało, że w klasach IV–VIII całkowicie zrezygnowano z obowiązkowego zadawania prac domowych, w przypadku szkół niepublicznych odsetek ten wynosi 39%. 81% kadry kierowniczej szkół publicznych zadeklarowało, że nauczyciele i nauczycielki klas IV–VIII w pełni zrezygnowali z oceniania prac domowych. 53% nauczycieli i nauczycielek klas IV–VIII szkół publicznych wskazało, że po 1 kwietnia 2024 roku całkowicie zaprzestało zadawania prac domowych, a 31% znacznie ograniczyło częstotliwość lub zakres tych prac. W przypadku nauczycieli szkół niepublicznych to odpowiednio 31% i 42%. Odpowiednio 42% i 39% nauczycieli klas IV–VIII zadaje prace domowe co najmniej raz w tygodniu (szkoły niepubliczne – 52%) i nie częściej niż raz w miesiącu i najczęściej nigdy ich nie ocenia – 41% (szkoły niepubliczne – 31%).

Dyrektorzy i dyrektorki szkół publicznych zdecydowanie częściej wskazywali na negatywne reakcje uczniów i uczennic po zniesieniu prac domowych niż reakcje pozytywne. Wśród skutków pozytywnych najczęściej wskazywano większą ilość czasu na zabawę i aktywność fizyczną (odpowiednio 64% w przypadku uczniów klas I–III i 61% uczniów klas IV–VIII) i mniejszy stres (odpowiednio 31% w przypadku uczniów klas I–III i 41% uczniów klas IV–VIII).

Wśród negatywnych reakcji wskazywano m.in. na trudności z utrwalaniem materiału, spadek systematyczności w uczeniu się, obniżenie odpowiedzialności za naukę własną oraz pogorszenie samodzielności w nauce (wskazania w tych obszarach oscylowały w zakresie od 61% do 91%).

Nauczyciele i nauczycielki klas I–III i IV–VIII wskazali, w jakim stopniu zmieniała się motywacja do nauki i samodzielność w procesie uczenia się wśród uczniów i uczennic po wprowadzeniu nowych zasad dotyczących prac domowych. W obu przypadkach dostrzegalny jest wyraźny spadek motywacji i samodzielności. 73% nauczycieli klas I–III i 84% nauczycieli klas IV–VIII szkół publicznych wskazało, że motywacja spadła, w przypadku samodzielności to odpowiednio 67% – nauczyciele klas I–III i 77% – nauczyciele klas IV–VIII. Ponadto zdaniem 78% nauczycieli klas IV–VIII szkół publicznych uczniowie nie podejmują po szkole dobrowolnych aktywności edukacyjnych. 65% tych respondentów wskazało, że po 1 kwietnia 2024 roku uczniowie rzadziej informują ich o wykonaniu zadań domowych z własnej inicjatywy. Nauczyciele klas IV–VIII szkół publicznych najczęściej wskazywali, że nowe zasady nie wpływają korzystnie na wyniki w nauce i dobrostan uczniów – odpowiednio 85% i 57%.

Zmiany dotyczące zadawania prac domowych nie są korzystne dla uczniów, na co wskazywali zarówno nauczyciele klas I–III, jak i IV–VIII szkół publicznych – odpowiednio 85% i 90%. Na pytanie, czy są one korzystne dla rodziców, odsetek odpowiedzi negatywnych był nieco niższy niż w przypadku poprzedniej oceny uczniów, tj. nauczyciele klas I–III oraz IV–VIII szkół publicznych wskazali odpowiednio 48% i 60%.

Negatywne wskazania dominują również w przypadku oceny wpływu wprowadzenia nowych zasad dotyczących prac domowych na codzienną pracę nauczycieli z uczniami. Nauczyciele klas I–III oraz IV–VIII szkół publicznych najczęściej wskazywali, że zmiany te nie wpłynęły pozytywnie na ten aspekt pracy – po 75% wskazań. Wśród aspektów pracy nauczyciela, gdzie nastąpiła poprawa w wyniku przedmiotowych zmian, zarówno nauczyciele klas I–III, jak i IV–VIII szkół publicznych najczęściej wskazywali poziom obciążenia czasowego nauczyciela (odpowiednio 19% i 22%). Jednak zdecydowanie częściej wskazywane były kwestie, w których nastąpiło pogorszenie – najczęściej było to monitorowanie postępów uczniów bez tradycyjnych prac domowych (I–III – 57% i IV–VIII – 62%).

W wypowiedziach dyrektorów i dyrektorek oraz nauczycieli i nauczycielek (pytania otwarte) dominuje postulat przywrócenia prac domowych, zwłaszcza w przedmiotach egzaminacyjnych (matematyka, język polski, języki obce), przy czym często łączony jest on z możliwością ich oceniania. Wskazywane są różne formy kompromisu: ocenianie tylko części zadań, ocenianie prac wykonywanych przez chętnych uczniów czy dopuszczenie ocen w wybranych kategoriach

przedmiotowych. Badani podkreślają, że sama informacja zwrotna, choć wartościowa, nie jest wystarczającym bodźcem dla większości uczniów i uczennic. Stopień w dzienniku postrzegany jest jako silny czynnik mobilizujący, a jego brak – jako przyczyna spadku systematyczności i zaangażowania. Wnioski płynące z analizy ukazują obraz krytyczny wobec obecnej regulacji, lecz jednocześnie konstruktywny: dyrektorzy i nauczyciele nie postulują prostego powrotu do dawnego modelu, lecz szukają elastycznych, selektywnych i jakościowych rozwiązań, które pozwoliłyby łączyć troskę o dobrostan ucznia z potrzebą utrwalania wiedzy i przygotowania do egzaminów.

Bibliografia

- Chen, X., Fan, W., Cheung, H. Y., Leung, K. (2021). The development and psychometric properties of an Education Well-Being Scale among elementary school students. *Healthcare*, 9(8), 1045, 1–13. <https://doi.org/10.3390/healthcare9081045>
- Ciążela, A. (2017). Polska pedagogika wychowania dla alternatywnej cywilizacji humanistycznej w latach 1947–2017. *Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej. Seria: Organizacja i Zarządzanie*, (112), 95–108.
- Cooper, H. (1989). *Homework*. Longman.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Desimone, L. M., Garet, M. S. (2015). Best practices in teachers’ professional development in the United States. *Psychology, Society & Education*, 7(3), 252–263. <https://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/3930/DesimoneEningles.pdf?sequence=1>
- Fan, H., Xu, J., Cai, Z., He, J., Fan, X. (2017). Homework and students’ achievement in math and science: a 30-year meta-analysis, 1986–2015. *Educational Research Review*, 20, 35–54. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.11.003>
- Głos Nauczycielski (2024). *Mija rok od wprowadzenia ograniczeń w zadawaniu prac domowych. Minister Nowacka zapowiada, że MEN sprawdzi, jaki przyniosło to efekt edukacyjny*. 31 marca 2025. <https://glos.pl/mija-rok-od-wprowadzenia-ograniczen-w-zadawaniu-prac-domowych-minister-nowacka-zapowiada-ze-men-sprawdzi-jaki-przynioslo-to-efekt-edukacyjny>
- Hargreaves, A., Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Hascher, T., Hagenauer, G., Schiefele, U. (2022). Differences in students’ scholastic well-being induced by familial and scholastic context. *British Journal of Educational Psychology*, 92(3), 674–694. <https://doi.org/10.1111/bjep.12484>
- Instytut Badań Edukacyjnych (2024a). *Informatory dotyczące prac domowych już do pobrania*. <https://ibe.edu.pl/pl/aktualnosci/2316-informatory-dotyczace-prac-domowych-juz-do-pobrania>

Instytut Badań Edukacyjnych (2024b). *Jak wspierać nauczycieli w organizacji i monitorowaniu samodzielnego uczenia się uczniów?* <https://www.ibe.edu.pl/files/BIBLIOTEKA/Jak-wspierac-uczniow-w-samodzielnym-uczeniu/vademecum-dla-dyrektorow-szkol.pdf>

Instytut Badań Edukacyjnych (2024c). *Jak wspierać uczniów w samodzielnym uczeniu się?* <https://ibe.edu.pl/pl/jak-wspierac-uczniow-w-samodzielnym-uczeniu-sie-opis-projektu>

Kocurek, D., Szuścik, U. (red.). (2011). *Ewaluacja w edukacji: teoria i praktyka*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Kohn, A. (2018). *Mit pracy domowej*. Wydawnictwo Mind.

Korporowicz, L. (2011). Zmienne losy polskiej ewaluacji: Pomiędzy nadzieją, animacją i konfuzją. W: B. Niemierko (red.), *Ewaluacja w edukacji* (s. 1–10). Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej. <https://pte.org.pl/wp-content/uploads/2018/05/ZMIENNE-LOSYPOLSKIEJ-EWALUACJI-Krak%C3%B3w-22-wrze%C5%9Bnia-2011-OKE.pdf>

Kutsyuruba, B., Klinger, D. A., Hussain, A. (2015). Relationships among school climate, school safety, and student achievement and well-being: A review of the literature. *Review of Education*, 3(2), 103–135. <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/rev3.3043>

Lewowicki, T. (2002). *Wieloaspektowość i złożoność edukacji międzykulturowej*. Wydawnictwo Akademickie Żak.

Lindfors, P., Löfgren, H., Wiberg, C. (2023). Relations between students' well-being and academic achievement: Evidence from Swedish compulsory school. *European Journal of Psychology of Education*, 38(1), 1–18. <https://doi.org/10.1007/s10212-023-00690-9>

Mędrzecka, A. (2021). English language teachers' professional development: a survey study of needs and expectations. *Lingwistyka Stosowana / Applied Linguistics*, 25(9), 85–98. <https://czasopisma.filologia.uwb.edu.pl/index.php/l/article/view/1683>

Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass. <https://www.wiley.com/en-us/Educating+the+Reflective+Practitioner%3A+Toward+a+New+Design+for+Teaching+and+Learning+in+the+Professions-p-9781555422202>

Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus* (4th ed.). Sage Publications.

Sztobryn, S. (2015). *Historiografia edukacyjna i jej metodologia. Wybrane zagadnienia*. Uniwersytet Łódzki. <https://dspace.uni.lodz.pl/xmlui/bitstream/handle/11089/1337/Metodologia.doc?sequence=1>

Szwarc, A. (2020). Uczeń i treści kształcenia w myśli humanistycznej Bogdana Suchodolskiego. W: E. J. Kryńska, A. Suplicka, Ł. Kalisz (red.), *Dziecko w historii. Sytuacja dziecka w odrodzonym państwie polskim* (s. 227–238). Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.

Trautwein, U., Köller, O. (2003). The relationship between homework and achievement – Still much of a mystery. *Educational Psychology Review*, 15(2), 115–145. <https://doi.org/10.1023/A:1023460414243>

ANEKS – tabele do wykresów

Tabela do wykresu 1. Działania informacyjne i organizacyjne podjęte w szkołach w związku z nowym rozporządzeniem – szkoły publiczne i niepubliczne

Odpowiedzi na pytanie: „Jakie działania informacyjne i organizacyjne zostały podjęte w Pana/i szkole w związku z nowym rozporządzeniem?” z wykluczeniem kategorii „nie podjęto żadnych działań”

	Szkoły niepubliczne	Szkoły publiczne
Spotkanie rady pedagogicznej poświęcone reformie	68,6%	83,6%
Spotkanie z rodzicami i opiekunami	55,5%	66,8%
Spotkania zespołów nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej	52,1%	62,8%
Spotkania zespołów przedmiotowych (klasy IV–VIII)	46,3%	61,8%
Przesłanie interpretacji przepisów do nauczycielek i nauczycieli	36,2%	49,5%
Konsultacje indywidualne lub zespołowe	42,4%	37,9%
Inne działania szkoły	5,7%	2,2%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród dyrektorów i dyrektorek szkół podstawowych. Dane nie sumują się do 100%, ponieważ respondent mógł wybrać więcej niż jedną odpowiedź.

Tabela do wykresu 2. Działania informacyjne lub komunikacyjne podjęte wobec rodziców i opiekunów w związku ze zmianami po 1 kwietnia 2024 roku – szkoły publiczne i niepubliczne

Odpowiedzi na pytanie: „Jakie działania informacyjne lub komunikacyjne wobec rodziców i opiekunów zostały podjęte w związku ze zmianami po 1 kwietnia 2024 r.?” z wykluczeniem kategorii „Nie podjęto żadnych działań informacyjnych lub komunikacyjnych”

	Szkoły niepubliczne	Szkoły publiczne
Spotkania stacjonarne z rodzicami i opiekunami/zebrania	86,7%	89,3%
Udostępnienie materiałów informacyjnych MEN	29,2%	48,3%
Listy informacyjne/wiadomości przez e-dziennik	28,8%	38,2%
Inne	8,8%	1,3%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród dyrektorów i dyrektorek szkół podstawowych. Dane nie sumują się do 100%, ponieważ respondent mógł wybrać więcej niż jedną odpowiedź.

Tabela do wykresu 3. Wypracowanie w szkołach dobrych praktyk związanych z nowymi zasadami pracy domowej – szkoły publiczne i niepubliczne

Odpowiedzi na pytanie: „Czy w Pani/Pana szkole wypracowano dobre praktyki związane z nowymi zasadami pracy domowej?”

	Szkoły niepubliczne	Szkoły publiczne
Tak, wprowadzono i stosuje się je w wielu klasach lub przedmiotach	52,5%	39,5%
Tak, występują pojedyncze, ale sprawdzone przykłady	30,3%	34,3%
Nie, ale podejmowane są działania w celu ich wypracowania	3,3%	8,9%
Nie, nie podjęto jeszcze takich działań	4,9%	4,1%
Trudno powiedzieć	9,0%	13,2%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród dyrektorów i dyrektorek szkół podstawowych.

Tabela do wykresu 4. Wypracowanie w szkołach dobrych praktyk związanych z nowymi zasadami pracy domowej – szkoły publiczne

Odsetek odpowiedzi „Tak, wprowadzono i stosuje się je w wielu klasach lub przedmiotach” oraz „Tak, występują pojedyncze, ale sprawdzone przykłady” na pytanie: „Czy w Pani/Pana szkole wypracowano dobre praktyki związane z nowymi zasadami pracy domowej?”

Województwo	Odsetek odpowiedzi
Dolnośląskie	75,2%
Kujawsko-pomorskie	72,2%
Lubelskie	62,4%
Lubuskie	55,3%
Łódzkie	71,9%
Małopolskie	77,6%
Mazowieckie	79,9%
Opolskie	58,9%
Podkarpackie	75,0%
Podlaskie	64,9%
Pomorskie	77,8%
Śląskie	71,4%
Świętokrzyskie	67,6%
Warmińsko-mazurskie	72,4%
Wielkopolskie	81,2%

Województwo	Odsetek odpowiedzi
Zachodniopomorskie	80,0%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród dyrektorów i dyrektorek szkół podstawowych.

Tabela do wykresu 5. Sposoby monitorowania stosowania nowych zasad dotyczących prac domowych w szkołach – szkoły publiczne i niepubliczne

Odpowiedzi na pytanie: „W jaki sposób szkoła monitoruje stosowanie nowych zasad dotyczących prac domowych?” z wykluczeniem kategorii „Nie dotyczy – szkoła nie monitoruje stosowania zasad”

	Szkoły niepubliczne	Szkoły publiczne
Rozmowy z nauczycielami	88,6%	93,0%
Obserwacje zajęć	65,8%	83,4%
Analiza dokumentacji	54,9%	62,7%
Konsultacje z rodzicami	48,1%	59,2%
Ankiety lub wywiady z uczniami	11,0%	21,4%
Inne	9,5%	1,3%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród dyrektorów i dyrektorek szkół podstawowych.

Dane nie sumują się do 100%, ponieważ respondent mógł wybrać więcej niż jedną odpowiedź.

Tabela do wykresu 6. Otrzymanie przez szkoły wsparcia zewnętrznego w zakresie interpretacji i wdrażania przepisów – szkoły publiczne i niepubliczne

Odpowiedzi na pytanie: „Czy szkoła otrzymała wsparcie zewnętrzne w zakresie interpretacji i wdrażania przepisów?”

	Szkoły niepubliczne	Szkoły publiczne
Tak	79,1%	83,2%
Nie	16,8%	7,8%
Trudno powiedzieć	4,1%	9,1%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród dyrektorów i dyrektorek szkół podstawowych.

Tabela do wykresu 7. Charakterystyka szkół, które nie otrzymały wsparcia zewnętrznego w zakresie interpretacji i wdrażania przepisów – szkoły publiczne

Odsetek odpowiedzi „Nie, nie otrzymaliśmy wsparcia” na pytanie: Czy szkoła otrzymała wsparcie zewnętrzne w zakresie interpretacji i wdrażania przepisów?”

Wielkość szkoły – liczba uczniów	do 150	39,3%
	151–600	52,4%
	ponad 600	8,3%
Typ miejscowości w tys.	wieś	61,4%
	miasto do 20	12,0%
	miasto 20–100	13,1%
	miasto 100–500	8,8%
	miasto pow. 500	4,8%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród dyrektorów i dyrektorek szkół podstawowych.

Tabela do wykresu 8. Otrzymane przez szkoły wsparcie zewnętrzne w zakresie interpretacji i wdrażania przepisów – szkoły publiczne i niepubliczne

Odpowiedzi na pytanie: „Czy szkoła otrzymała wsparcie zewnętrzne w zakresie interpretacji i wdrażania przepisów?” z wykluczeniem kategorii „Nie, nie otrzymaliśmy wsparcia”

	Szkoła niepubliczna	Szkoła publiczna
Ze strony kuratorium	56,2%	72,1%
Ze strony MEN	48,3%	54,4%
Ze strony organu prowadzącego	35,2%	32,9%
Z sieci współpracy lub ośrodków doskonalenia	27,5%	26,6%
Inne	5,4%	2,1%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród dyrektorów i dyrektorek szkół podstawowych.

Dane nie sumują się do 100%, ponieważ respondent mógł wybrać więcej niż jedną odpowiedź.

Tabela do wykresu 9. Ocena dyrektorów i dyrektorek, czy informacje w zakresie wdrożenia zmiany, jakie szkoła otrzymała od MEN, były wystarczające – szkoły publiczne i niepubliczne

Odpowiedzi na pytanie: „Czy Pana/i zdaniem szkoła otrzymała wystarczające informacje od MEN dotyczące wdrożenia zmiany?”

	Szkoły niepubliczne	Szkoły publiczne
Zdecydowanie tak	11,5%	15,6%
Raczej tak	64,8%	57,2%
Raczej nie	7,4%	11,0%

	Szkoły niepubliczne	Szkoły publiczne
Zdecydowanie nie	3,3%	2,8%
Trudno powiedzieć	13,1%	13,5%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród dyrektorów i dyrektorek szkół podstawowych.

Tabela do wykresu 10. Ocena dyrektorów i dyrektorek, czy informacje w zakresie wdrożenia zmiany, jakie szkoła otrzymała od MEN, były wystarczające – według wielkości szkoły i typu miejscowości (szkoły publiczne)

Odpowiedzi na pytanie: „Czy Pana/i zdaniem szkoła otrzymała wystarczające informacje od MEN dotyczące wdrożenia zmiany?”

	Wielkość szkoły – liczba uczniów			Typ miejscowości w tys. mieszkańców				
	do 150	151– 600	ponad 600	wieś	miasto do 20	miasto 20–100	miasto 100– 500	miasto pow. 500
Zdecydowanie tak i raczej tak	69,1%	75,1%	76,9%	70,5%	76,9%	81,1%	70,6%	72,4%
Zdecydowanie nie i raczej nie	15,4%	12,9%	10,2%	15,8%	12,8%	9,5%	9,8%	11,2%
Trudno powiedzieć	15,4%	12,0%	12,9%	13,8%	10,3%	9,5%	19,6%	16,4%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród dyrektorów i dyrektorek szkół podstawowych.

Tabela do wykresu 11. Ocena dyrektorów i dyrektorek, czy obowiązki dokumentacyjne i nadzorcze są spójne z nowymi założeniami dotyczącymi zasad zadawania i oceniania prac domowych – szkoły publiczne i niepubliczne

Odpowiedzi na pytanie: „Czy obowiązki dokumentacyjne i nadzorcze (np. wymagania kuratorium) są spójne z nowymi założeniami dot. zasad zadawania i oceniania prac domowych w szkołach podstawowych?”

	Szkoły niepubliczne	Szkoły publiczne
Zdecydowanie tak	19,8%	25,5%
Raczej tak	48,8%	48,4%
Raczej nie	1,7%	2,4%
Zdecydowanie nie	0,8%	1,0%
Trudno powiedzieć	28,9%	22,7%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród dyrektorów i dyrektorek szkół podstawowych.

Tabela do wykresu 12. Ocena dyrektorów i dyrektorek, czy obowiązki dokumentacyjne i nadzorcze są spójne z nowymi założeniami dotyczącymi zasad zadawania i oceniania prac domowych – według wielkości szkoły i typu miejscowości (szkoły publiczne)

Odpowiedzi na pytanie: „Czy obowiązki dokumentacyjne i nadzorcze (np. wymagania kuratorium) są spójne z nowymi założeniami dot. zasad zadawania i oceniania prac domowych w szkołach podstawowych?”

	Wielkość szkoły – liczba uczniów			Typ miejscowości w tys. mieszkańców				
	do 150	151– 600	ponad 600	wieś	miasto do 20	miasto 20–100	miasto 100– 500	miasto pow. 500
Zdecydowanie i raczej tak	70,7%	75,7%	78,2%	74,1%	75,9%	74,7%	67,8%	74,1%
Zdecydowanie i raczej nie	3,5%	3,4%	3,2%	3,4%	2,1%	5,3%	0,7%	3,7%
Trudno powiedzieć	25,8%	20,9%	18,6%	22,5%	22,1%	20,0%	31,6%	22,2%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród dyrektorów i dyrektorek szkół podstawowych.

Tabela do wykresu 13. Wpływ środowiska lokalnego na sposób wdrażania zmiany – szkoły publiczne i niepubliczne

Odpowiedzi na pytanie: „Czy środowisko lokalne (np. wielkość miejscowości, status społeczno-ekonomiczny rodzin) miało wpływ na sposób wdrażania zmiany?”

	Szkoły niepubliczne	Szkoły publiczne
Zdecydowanie tak	5,7%	7,4%
Raczej tak	23,0%	21,6%
Raczej nie	32,8%	45,6%
Zdecydowanie nie	13,9%	8,5%
Trudno powiedzieć	24,6%	17,0%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród dyrektorów i dyrektorek szkół podstawowych.

Tabela do wykresu 14. Wpływ środowiska lokalnego na sposób wdrażania zmiany – według wielkości szkoły i typu miejscowości (szkoły publiczne)

Odpowiedzi na pytanie: „Czy środowisko lokalne (np. wielkość miejscowości, status społeczno-ekonomiczny rodzin) miało wpływ na sposób wdrażania zmiany?”

	Wielkość szkoły – liczba uczniów			Typ miejscowości w tys. mieszkańców				
	do 150	151– 600	ponad 600	wieś	miasto do 20	miasto 20–100	miasto 100– 500	miasto pow. 500
Zdecydowanie tak	7,2%	7,4%	7,5%	8,2%	6,1%	6,3%	4,0%	8,1%
Raczej tak	24,6%	20,4%	13,9%	24,0%	19,4%	16,4%	17,2%	19,1%
Raczej nie	44,8%	47,3%	41,2%	45,6%	44,9%	49,0%	45,0%	39,7%
Zdecydowanie nie	6,8%	9,4%	11,2%	7,2%	11,7%	9,4%	10,6%	11,0%
Trudno powiedzieć	16,6%	15,5%	26,2%	15,0%	17,9%	18,9%	23,2%	22,1%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród dyrektorów i dyrektorek szkół podstawowych.

Tabela do wykresu 15. Wpływ środowiska lokalnego na sposób wdrażania zmiany, tj. suma odpowiedzi „zdecydowanie tak” i „raczej tak” – szkoły publiczne

Odsetek odpowiedzi „zdecydowanie tak” i „raczej tak” na pytanie: „Czy środowisko lokalne (np. wielkość miejscowości, status społeczno-ekonomiczny rodzin) miało wpływ na sposób wdrażania zmiany?”

Województwo	Odsetek odpowiedzi
Dolnośląskie	24,6%
Kujawsko-pomorskie	36,8%
Lubelskie	37,6%
Lubuskie	31,9%
Łódzkie	23,6%
Małopolskie	22,0%
Mazowieckie	35,3%
Opolskie	34,5%
Podkarpackie	28,3%
Podlaskie	26,8%
Pomorskie	22,9%
Śląskie	17,3%
Świętokrzyskie	20,8%
Warmińsko-mazurskie	40,0%

Województwo	Odsetek odpowiedzi
Wielkopolskie	37,6%
Zachodniopomorskie	25,7%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród dyrektorów i dyrektorek szkół podstawowych.

Tabela do wykresu 16. Charakterystyka nauczycieli, którzy nie otrzymali żadnego wsparcia metodycznego w zakresie wdrażania nowych zasad pracy domowej – szkoły publiczne

Odsetek odpowiedzi „tak” dla kategorii „Nie otrzymałem/am żadnego wsparcia metodycznego w tym zakresie” w pytaniu: „Czy otrzymał/a Pan/i wsparcie metodyczne związane z wdrażaniem nowych zasad pracy domowej?”

		Wskazania „tak”
Wielkość szkoły – liczba uczniów	do 150	31,9%
	151–600	61,9%
	ponad 600	6,2%
Typ miejscowości w tys. mieszkańców	wieś	46,0%
	miasto do 20	14,6%
	miasto 20–100	15,7%
	miasto 100–500	14,2%
	miasto pow. 500	9,6%
Wiek w latach	do 30	1,9%
	31–40	21,5%
	41–50	28,0%
	51–60	38,3%
	pow. 60	10,3%
Stopień awansu zaw.	początkujący	6,9%
	mianowany	22,7%
	dyplomowany	70,4%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród nauczycieli i nauczycielek klas I–III.

Tabela do wykresu 17. Częstotliwość zadawania uczniom i uczennicom prac domowych przed 1 kwietnia 2024 roku – szkoły publiczne i niepubliczne

Odpowiedzi na pytanie: „Jak często zadawał/a Pan/i prace domowe uczniom i uczennicom przed 1 kwietnia 2024 r.?”

	Szkoły niepubliczne	Szkoły publiczne
Codziennie	20,8%	38,1%
Co najmniej raz w tygodniu	41,6%	48,9%
Nie częściej niż raz w miesiącu	16,8%	4,7%
Sporadycznie, 1–2 razy w semestrze	6,9%	3,9%
Nigdy	13,9%	4,4%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród nauczycieli i nauczycielek klas I–III.

Tabela do wykresu 18. Dostosowywanie prac domowych do indywidualnych potrzeb uczniów i uczennic przed 1 kwietnia 2024 roku – szkoły publiczne i niepubliczne

Odpowiedzi na pytanie: „Czy przed 1 kwietnia 2024 r. dostosowywał/a Pan/i prace domowe do indywidualnych potrzeb uczniów i uczennic (np. ich możliwości, tempa pracy, trudności, zainteresowań)?”

	Szkoły niepubliczne	Szkoły publiczne
Tak, często dostosowywałem/am treść lub zakres zadań do konkretnych uczniów	71,6%	72,1%
Czasami stosowałem/am indywidualizację, ale raczej wyjątkowo	17,6%	18,4%
Raczej nie – zadania były takie same dla wszystkich	6,9%	6,6%
Zdecydowanie nie – zadania były zawsze jednolite	-	0,7%
Trudno powiedzieć	3,9%	2,2%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród nauczycieli i nauczycielek klas I–III.

Tabela do wykresu 19. Częstotliwość zadawania prac domowych przed zmianą – szkoły publiczne i niepubliczne

Odpowiedzi na pytanie: „Jak często zadawał/a Pan/i prace domowe uczniom i uczennicom, z którymi miał/a Pan/i regularne zajęcia (co najmniej raz w tygodniu) przed 1 kwietnia 2024 r.?”

	Szkoły niepubliczne	Szkoły publiczne
Co najmniej raz w tygodniu	61,5%	65,5%
Nie częściej niż raz w miesiącu	16,1%	16,1%
Sporadycznie, 1–2 razy w semestrze	8,7%	9,4%
Nigdy	13,7%	8,9%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród nauczycieli i nauczycielek klas IV–VIII.

Tabela do wykresu 20. Stopień indywidualizacji prac domowych przed zmianą – szkoły publiczne i niepubliczne

Odpowiedzi na pytanie: „Czy przed 1 kwietnia 2024 r. dostosowywał/a Pan/i prace domowe do indywidualnych potrzeb uczniów i uczennic (np. ich możliwości, tempa pracy, trudności, zainteresowań)?”

	Szkoły niepubliczne	Szkoły publiczne
Tak, często dostosowywałem/am treść lub zakres zadań do konkretnych uczniów	58,4%	67,0%
Czasami stosowałem/am indywidualizację, ale raczej wyjątkowo	17,4%	21,0%
Raczej nie – zadania były takie same dla wszystkich	12,4%	5,3%
Zdecydowanie nie – zadania były zawsze jednolite	1,9%	0,9%
Trudno powiedzieć	9,9%	5,8%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród nauczycieli i nauczycielek klas IV–VIII.

Tabela do wykresu 21. Charakterystyka szkół, które nie zorganizowały form wsparcia z zakresu samodzielnej nauki uczennic i uczniów po 1 kwietnia 2024 roku – szkoły publiczne

Odsetek odpowiedzi „Nie zorganizowano takich form” na pytanie: „Które formy wsparcia z zakresu samodzielnej nauki uczennic i uczniów po 1 kwietnia 2024 r. zapewniono w Pana/i szkole?”

Wielkość szkoły – liczba uczniów	do 150	55,9%
	151–600	39,8%
	ponad 600	4,3%
Typ miejscowości w tys.	wieś	65,2%
	miasto do 20	7,6%
	miasto 20–100	14,1%
	miasto 100–500	10,9%
	miasto pow. 500	2,2%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród dyrektorów i dyrektorek szkół podstawowych.

Tabela do wykresu 22. Formy wsparcia z zakresu samodzielnej nauki uczennic i uczniów, jakie szkoły zapewniły po 1 kwietnia 2024 roku – szkoły publiczne i niepubliczne

Odpowiedzi na pytanie: „Które formy wsparcia z zakresu samodzielnej nauki uczennic i uczniów po 1 kwietnia 2024 r. zapewniono w Pana/i szkole?” z wykluczeniem kategorii „Nie zorganizowano takich form”

	Szkoły niepubliczne	Szkoły publiczne
Zajęcia wyrównawcze	79,0%	80,4%
Konsultacje przedmiotowe	56,3%	73,1%
Zajęcia w świetlicy z elementami powtórki	44,5%	53,6%
Tutoring	6,7%	4,5%
Mentoring	9,9%	3,9%
Inne	10,8%	5,0%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród dyrektorów i dyrektorek szkół podstawowych.

Dane nie sumują się do 100%, ponieważ respondent mógł wybrać więcej niż jedną odpowiedź.

Tabela do wykresu 23. Opinie dyrektorów i dyrektorek nt. stosowania się przez nauczycielki i nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej do zakazu zadawania pisemnych i praktyczno-technicznych prac domowych – szkoły publiczne i niepubliczne

Odpowiedzi na pytanie: „Czy nauczycielki i nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej stosują się do zakazu zadawania pisemnych i praktyczno-technicznych prac domowych?”

	Szkoły niepubliczne	Szkoły publiczne
W pełni przestrzegają obowiązujących przepisów	67,2%	74,9%
Przeważnie przestrzegają, choć sporadycznie zdarzają się odstępstwa	17,2%	20,8%
W ograniczonym zakresie stosują się do obowiązujących przepisów	6,6%	1,9%
Nie przestrzegają obowiązujących przepisów	2,5%	-
Nie mam wystarczającej wiedzy, aby ocenić	6,6%	2,4%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród dyrektorów i dyrektorek szkół podstawowych.

Tabela do wykresu 24. Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej, którzy zdaniem dyrektorów i dyrektorek szkół w pełni przestrzegają obowiązujących przepisów – szkoły publiczne

Odsetek odpowiedzi „W pełni przestrzegają obowiązujących przepisów” na pytanie: „Czy nauczycielki i nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej stosują się do zakazu zadawania pisemnych i praktyczno-technicznych prac domowych?”

Województwo	Odsetek odpowiedzi
Dolnośląskie	68,9%
Kujawsko-pomorskie	77,9%
Lubelskie	70,4%
Lubuskie	66,0%
Łódzkie	78,7%
Małopolskie	78,9%
Mazowieckie	80,6%
Opolskie	52,6%
Podkarpackie	71,5%
Podlaskie	66,7%
Pomorskie	75,0%
Śląskie	77,6%
Świętokrzyskie	76,1%

Województwo	Odsetek odpowiedzi
Warmińsko-mazurskie	69,3%
Wielkopolskie	81,2%
Zachodniopomorskie	67,1%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród dyrektorów i dyrektorek szkół podstawowych.

Tabela do wykresu 25. Sposoby, w jakie nauczycielki i nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej wykorzystują ćwiczenia motoryki małej jako dopuszczalną formę pracy domowej – szkoły publiczne i niepubliczne

Odpowiedzi na pytanie: „W jaki sposób nauczycielki i nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej wykorzystują ćwiczenia motoryki małej jako dopuszczalną formę pracy domowej?” z wykluczeniem kategorii „trudno powiedzieć”

	Szkoły niepubliczne	Szkoły publiczne
Wykonywanie ćwiczeń grafomotorycznych	69,2%	84,1%
Rysowanie, kolorowanie, wycinanie	68,7%	80,0%
Prace plastyczne i manualne	65,7%	62,2%
Zadania wymagające manipulowania drobnymi przedmiotami	41,2%	38,0%
Inne	8,3%	1,7%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród dyrektorów i dyrektorek szkół podstawowych.

Dane nie sumują się do 100%, ponieważ respondent mógł wybrać więcej niż jedną odpowiedź.

Tabela do wykresu 26. Sposoby ograniczenia w klasach IV–VIII obowiązku zadawania prac domowych – szkoły publiczne i niepubliczne

Odpowiedzi na pytanie: „W jakim stopniu w klasach IV–VIII ograniczono obowiązek zadawania prac domowych?”

	Szkoły publiczne	Szkoły niepubliczne
Całkowicie zrezygnowano z obowiązkowego zadawania prac domowych	64,6%	39,3%
Obowiązek został znacząco ograniczony	27,5%	29,5%
Obowiązek został częściowo ograniczony	4,3%	12,3%
Prace domowe są nadal zadawane na dotychczasowych zasadach	0,2%	4,9%

	Szkoły publiczne	Szkoły niepubliczne
Trudno powiedzieć	3,3%	13,9%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród dyrektorów i dyrektorek szkół podstawowych.

Tabela do wykresu 27. Stopień, w jakim nauczycielki i nauczyciele klas IV–VIII zrezygnowali z oceniania prac domowych – szkoły publiczne i niepubliczne

Odpowiedzi na pytanie: „W jakim stopniu nauczycielki i nauczyciele klas IV–VIII zrezygnowali z oceniania prac domowych?”

	Szkoły publiczne	Szkoły niepubliczne
W pełni	81,3%	62,3%
W dużym stopniu	13,4%	15,6%
W umiarkowanym stopniu	0,9%	6,6%
W minimalnym stopniu	0,3%	-
W ogóle	0,5%	0,8%
Trudno powiedzieć	3,6%	14,8%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród dyrektorów i dyrektorek szkół podstawowych.

Tabela do wykresu 28. Próby zastępowania prac domowych innymi formami zobowiązań – szkoły publiczne i niepubliczne

Odpowiedzi na pytanie: „Czy pojawiły się próby zastępowania prac domowych innymi formami zobowiązań (np. zadania do wykonania z rodzicami, prace do przyniesienia)?”

	Szkoły niepubliczne	Szkoły publiczne
Tak, są to rozwiązania stosowane regularnie	14,9%	5,8%
Tak, pojawiają się incydentalnie lub w wybranych klasach	30,6%	28,3%
Nie, takie praktyki nie występują	45,5%	53,8%
Nie mam wiedzy na ten temat	9,1%	12,1%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród dyrektorów i dyrektorek szkół podstawowych.

Tabela do wykresu 29. Próby zastępowania prac domowych innymi formami zobowiązań – według wielkości szkoły i typu miejscowości (szkoły publiczne)

Odpowiedzi na pytanie: „Czy pojawiły się próby zastępowania prac domowych innymi formami zobowiązań (np. zadania do wykonania z rodzicami, prace do przyniesienia)?”

	Wielkość szkoły – liczba uczniów			Typ miejscowości w tys. mieszkańców				
	do 150	151– 600	ponad 600	wieś	miasto do 20	miasto 20–100	miasto 100– 500	miasto pow. 500
Tak, są to rozwiązania stosowane regularnie	6,4%	4,7%	9,1%	5,1%	11,8%	4,2%	3,3%	9,6%
Tak, pojawiają się incydentalnie lub w wybranych klasach	27,3%	28,3%	33,2%	27,3%	24,6%	34,9%	29,6%	26,5%
Nie, takie praktyki nie występują	53,2%	56,1%	44,9%	55,5%	55,4%	45,4%	53,9%	54,4%
Nie mam wiedzy na ten temat	13,1%	10,9%	12,8%	12,0%	8,2%	15,5%	13,2%	9,6%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród dyrektorów i dyrektorek szkół podstawowych.

Tabela do wykresu 30. Zmiana podejścia do zadawania prac domowych po 1.04.2024 r. – szkoły publiczne i niepubliczne

Odpowiedzi na pytanie: „Czy po 1 kwietnia 2024 r. zmienił/a Pan/i swoje podejście do zadawania prac domowych?”

	Szkoły niepubliczne	Szkoły publiczne
Całkowicie zaprzestałem/am zadawania prac domowych	37,3%	28,3%
Znacznie ograniczyłem/am częstotliwość lub zakres prac domowych	31,4%	56,2%
Nadal zadaję prace domowe w podobnym zakresie i z podobną częstotliwością jak przed 1 kwietnia 2024 r.	20,6%	11,6%
Częściej zadaję prace domowe	1,0%	0,1%
Nie zadawałem/am i nadal nie zadaję prac domowych	9,8%	3,8%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród nauczycieli i nauczycielek klas I-III.

Tabela do wykresu 31. Prace domowe zadawane uczniom i uczennicom – szkoły publiczne i niepubliczne

Odpowiedzi na pytanie: „Które z poniżej wskazanych prac domowych zadaje Pan/i uczniom i uczennicom?”

	Szkoły niepubliczne	Szkoły publiczne
Prace domowe pisemne mające na celu usprawnienie motoryki małej	68,3%	89,2%
Zadania twórcze lub projektowe	24,7%	23,9%
Inne prace domowe pisemne (poza ćwiczeniami z motoryki małej)	22,9%	23,7%
Prace domowe z wykorzystaniem technologii cyfrowych	9,5%	10,5%
Praktyczno-techniczne prace domowe	14,7%	8,5%
Inne	22,1%	21,8%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród dyrektorów i dyrektorek szkół podstawowych.

Dane nie sumują się do 100%, ponieważ respondent mógł wybrać więcej niż jedną odpowiedź.

Tabela do wykresu 32. Częstotliwość proponowania uczniom i uczennicom ćwiczeń z zakresu motoryki małej jako prac domowych – szkoły publiczne i niepubliczne

Odpowiedzi na pytanie: „Jak często obecnie proponuje Pan/i uczniom i uczennicom ćwiczenia z zakresu motoryki małej jako prace domowe?”

	Szkoły niepubliczne	Szkoły publiczne
Codziennie	32,4%	21,3%
Co najmniej raz w tygodniu	48,6%	71,5%
Nie częściej niż raz w miesiącu	18,9%	6,6%
Sporadycznie, 1–2 razy w semestrze	-	0,6%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród nauczycieli i nauczycielek klas I-III.

Tabela do wykresu 33. Częstotliwość proponowania uczniom i uczennicom ćwiczeń z zakresu motoryki małej jako prac domowych – według wielkości szkoły i typu miejscowości (szkoły publiczne)
Odpowiedzi na pytanie: „Jak często obecnie proponuje Pan/i uczniom i uczennicom ćwiczenia z zakresu motoryki małej jako prace domowe?”

	Wielkość szkoły – liczba uczniów			Typ miejscowości w tys. mieszkańców				
	do 150	151–600	ponad 600	wieś	miasto do 20	miasto 20–100	miasto 100–500	miasto pow. 500
Codziennie	24,0%	21,0%	14,1%	24,0%	16,2%	16,0%	20,9%	22,4%
Co najmniej raz w tygodniu	71,8%	71,0%	74,2%	71,3%	71,8%	76,4%	66,1%	68,7%
Nie częściej niż raz w miesiącu	4,2%	7,5%	9,4%	4,4%	10,6%	7,5%	12,2%	6,0%
Sporadycznie, 1–2 razy w semestrze		0,6%	2,3%	0,3%	1,4%		0,9%	3,0%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród nauczycieli i nauczycielek klas I–III.

Tabela do wykresu 34. Częstotliwość proponowania uczniom i uczennicom ćwiczeń z zakresu motoryki małej jako prac domowych – według wieku i stopnia awansu zawodowego nauczycieli i nauczycielek (szkoły publiczne)

Odpowiedzi na pytanie: „Jak często obecnie proponuje Pan/i uczniom i uczennicom ćwiczenia z zakresu motoryki małej jako prace domowe?”

	Wiek w latach					Stopień awansu zaw.		
	do 30	31–40	41–50	51–60	pow. 60	początkujący	mianowany	dyplomowany
Codziennie	33,3%	21,9%	22,5%	19,1%	21,4%	28,2%	19,2%	21,1%
Co najmniej raz w tygodniu	59,3%	70,9%	68,8%	76,0%	67,9%	67,3%	70,8%	72,3%
Nie częściej niż raz w miesiącu	7,4%	5,8%	8,1%	4,7%	10,7%	4,5%	8,5%	6,2%
Sporadycznie, 1–2 razy w semestrze	-	1,4%	0,6%	0,2%	-	-	1,5%	0,4%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród nauczycieli i nauczycielek klas I–III.

Tabela do wykresu 35. Charakterystyka nauczycieli i nauczycielek, którzy wskazali na brak szczególnych działań, tj. kontynuację dotychczasowych metod nauczania w pytaniu o kroki podjęte, aby dostosować się do nowych zasad dot. prac domowych – szkoły publiczne

Odsetek odpowiedzi „Brak szczególnych działań – kontynuacja dotychczasowych metod nauczania” na pytanie: „Jakie kroki podjął/a Pan/Pani, aby dostosować się do nowych zasad dotyczących prac domowych?”

Wielkość szkoły – liczba uczniów	do 150	28,1%
	151–600	65,1%
	ponad 600	6,8%
Typ miejscowości w tys. mieszkańców	wieś	44,6%
	miasto do 20	13,5%
	miasto 20–100	23,3%
	miasto 100–500	7,3%
	miasto pow. 500	11,4%
Stopień awansu zaw.	początkujący	13,5%
	mianowany	22,8%
	dyplomowany	63,7%
Wiek w latach	do 30	3,1%
	31–40	19,3%
	41–50	32,8%
	51–60	35,9%
	pow. 60	8,9%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród nauczycieli i nauczycielek klas I–III.

Tabela do wykresu 36. Stosowanie innych form zobowiązania uczniów i uczennic do aktywności poza szkołą po wejściu w życie nowych zasad dot. prac domowych – szkoły publiczne i niepubliczne

Odpowiedzi na pytanie: „Czy po wejściu w życie nowych zasad pojawiły się inne formy zobowiązania uczniów do aktywności poza szkołą (np. zadania do realizacji z udziałem rodziny lub opiekunów)?”

	Szkoły niepubliczne	Szkoły publiczne
Tak, codziennie	1,0%	2,1%
Tak, co najmniej raz w tygodniu	9,9%	13,0%
Tak, nie częściej niż raz w miesiącu	18,8%	16,6%

	Szkoły niepubliczne	Szkoły publiczne
Tak, sporadycznie, 1–2 razy w semestrze	23,8%	21,7%
Nie	46,5%	46,5%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród nauczycieli i nauczycielek klas I–III.

Tabela do wykresu 37. Zmiana podejścia do zadawania prac domowych po 1 kwietnia 2024 roku – szkoły publiczne i niepubliczne

Odpowiedzi na pytanie: „Czy po 1 kwietnia 2024 r. zmienił/a Pan/i swoje podejście do zadawania prac domowych?”

	Szkoły niepubliczne	Szkoły publiczne
Całkowicie zaprzestałem/am zadawania prac domowych	30,9%	53,0%
Znacznie ograniczyłem/am częstotliwość lub zakres prac domowych	42,0%	31,4%
Nadal zadaję prace domowe w podobnym zakresie i z podobną częstotliwością jak przed 1 kwietnia 2024 r.	17,3%	7,6%
Częściej zadaję prace domowe	-	0,1%
Nie zadawałem/am i nadal nie zadaję prac domowych	9,9%	7,8%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród nauczycieli i nauczycielek klas IV–VIII.

Tabela do wykresu 38. Częstotliwość zadawania i oceniania prac domowych po 1 kwietnia 2024 roku – szkoły publiczne i niepubliczne

Odpowiedzi na pytania: „Jak często obecnie zadaje Pan/i prace domowe?” i „Jak często obecnie ocenia Pan/i prace domowe?”

	Ocenia		Zadaje	
	Szkoły niepubliczne	Szkoły publiczne	Szkoły niepubliczne	Szkoły publiczne
Co najmniej raz w tygodniu	20,0%	17,6%	52,1%	42,1%
Nie częściej niż raz w miesiącu	27,4%	22,5%	33,3%	39,0%
Sporadycznie, 1–2 razy w semestrze	22,1%	19,3%	14,6%	18,9%
Nigdy	30,5%	40,6%	-	-

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród nauczycieli i nauczycielek klas IV–VIII.

Tabela do wykresu 39. Pozytywne reakcje uczennic i uczniów klas I–III zaobserwowane po zniesieniu prac domowych – szkoły publiczne i niepubliczne

Odpowiedzi na pytanie: „Jakie pozytywne reakcje uczennic i uczniów klas I–III zaobserwowano po zniesieniu prac domowych?”

	Szkoły niepubliczne	Szkoły publiczne
Więcej czasu na zabawę lub aktywność fizyczną	51,5%	64,4%
Mniejszy stres	32,2%	30,8%
Więcej energii i wypoczęcia	13,1%	10,8%
Większe zaangażowanie na lekcji	14,1%	6,2%
Lepsze relacje z rówieśnikami	7,4%	6,0%
Lepszy kontakt z nauczycielem/nauczycielką	8,9%	5,0%
Większa chęć do nauki	11,0%	2,9%
Inne	29,6%	17,0%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród dyrektorów i dyrektorek szkół podstawowych.

Dane nie sumują się do 100%, ponieważ respondent mógł wybrać więcej niż jedną odpowiedź.

Tabela do wykresu 40. Negatywne reakcje uczennic i uczniów klas I–III zaobserwowane po zniesieniu prac domowych – szkoły publiczne i niepubliczne

Odpowiedzi na pytanie: „Jakie negatywne reakcje uczennic i uczniów klas I–III zaobserwowano po zniesieniu prac domowych?”

	Szkoły niepubliczne	Szkoły publiczne
Trudności z utrwalaniem materiału	64,3%	82,4%
Spadek systematyczności w uczeniu się	59,5%	81,0%
Pogorszenie samodzielności w nauce	44,5%	64,4%
Obniżenie poczucia odpowiedzialności za naukę własną	43,4%	61,4%
Zwiększona liczba zachowań rozpraszających na lekcji	18,3%	24,4%
Inne	21,1%	5,9%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród dyrektorów i dyrektorek szkół podstawowych.

Dane nie sumują się do 100%, ponieważ respondent mógł wybrać więcej niż jedną odpowiedź.

Tabela do wykresu 41. Pozytywne reakcje uczennic i uczniów klas IV–VIII zaobserwowane po zniesieniu prac domowych – szkoły publiczne i niepubliczne

Odpowiedzi na pytanie: „Jakie pozytywne reakcje uczennic i uczniów IV-VIII zaobserwowano po zniesieniu prac domowych?”

	Szkoły niepubliczne	Szkoły publiczne
Więcej czasu na zabawę lub aktywność fizyczną	38,1%	61,1%
Mniejszy stres	41,8%	40,9%
Więcej energii i wypoczęcia	18,3%	9,9%
Lepsze relacje z rówieśnikami	13,3%	7,1%
Lepszy kontakt z nauczycielem/nauczycielką	12,2%	6,1%
Większe zaangażowanie na lekcji	11,8%	4,3%
Większa chęć do nauki	8,9%	1,2%
Inne	26,3%	15,8%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród dyrektorów i dyrektorek szkół podstawowych.

Dane nie sumują się do 100%, ponieważ respondent mógł wybrać więcej niż jedną odpowiedź.

Tabela do wykresu 42. Negatywne reakcje uczennic i uczniów klas IV–VIII zaobserwowane po zniesieniu prac domowych – szkoły publiczne i niepubliczne

Odpowiedzi na pytanie: „Jakie negatywne reakcje uczennic i uczniów klas IV–VIII zaobserwowano po zniesieniu prac domowych?”

	Szkoły niepubliczne	Szkoły publiczne
Trudności z utrwalaniem materiału	68,1%	91,3%
Obniżenie poczucia odpowiedzialności za naukę własną	60,4%	79,9%
Pogorszenie samodzielności w nauce	52,7%	76,9%
Zwiększona liczba zachowań rozpraszających na lekcji	20,6%	35,3%
Inne	22,6%	8,8%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród dyrektorów i dyrektorek szkół podstawowych.

Dane nie sumują się do 100%, ponieważ respondent mógł wybrać więcej niż jedną odpowiedź.

Tabela do wykresu 43. Wpływ wprowadzonej zmiany w zakresie prac domowych na zmianę relacji szkoły z rodzicami i opiekunami – szkoły publiczne i niepubliczne

Odpowiedzi na pytanie: „Czy reforma zmieniła relacje szkoły z rodzicami i opiekunami?”

	Szkoły niepubliczne	Szkoły publiczne
Tak, zdecydowanie na lepsze	0,8%	1,0%
Raczej na lepsze	5,0%	5,6%
Bez zmian	64,5%	63,4%
Raczej na gorsze	11,6%	12,8%
Zdecydowanie na gorsze	-	1,8%
Trudno powiedzieć	18,2%	15,4%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród dyrektorów i dyrektorek szkół podstawowych.

Tabela do wykresu 44. Zmiany w zakresie motywacji do nauki oraz samodzielność uczennic i uczniów w procesie uczenia się po wprowadzeniu nowych zasad dotyczących prac domowych – szkoły publiczne i niepubliczne

Odpowiedzi na pytania: „Jak zmieniła się motywacja uczennic i uczniów do nauki po wprowadzeniu nowych zasad dotyczących prac domowych?” i „Jak zmieniła się samodzielność uczennic i uczniów w procesie uczenia się po wprowadzeniu nowych zasad dotyczących prac domowych?”

	Motywacja do nauki		Samodzielność w nauce	
	Szkoły niepubliczne	Szkoły publiczne	Szkoły niepubliczne	Szkoły publiczne
Zdecydowanie wzrosła	5,0%	0,4%	3,0%	0,5%
Raczej wzrosła	6,9%	2,2%	7,9%	3,2%
Nie zmieniła się	28,7%	17,0%	37,6%	20,2%
Raczej spadła	26,7%	32,5%	21,8%	37,9%
Zdecydowanie spadła	17,8%	40,2%	13,9%	29,3%
Trudno powiedzieć	14,9%	7,6%	15,8%	9,0%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród nauczycieli i nauczycielek klas I–III.

Tabela do wykresu 45. Wpływ nowych zasad dotyczących zadawania prac domowych na poziom obciążenia uczniów i uczennic obowiązkami edukacyjnymi – szkoły publiczne i niepubliczne

Odpowiedzi na pytanie: „Jak nowe zasady dotyczące zadawania prac domowych wpłynęły na poziom obciążenia uczniów i uczennic obowiązkami edukacyjnymi?”

	Szkoły niepubliczne	Szkoły publiczne
Zdecydowanie się zmniejszyło	18,6%	22,2%
Raczej się zmniejszyło	25,5%	30,2%
Nie zmieniło się	27,5%	25,5%
Raczej wzrosło	2,0%	2,8%
Zdecydowanie wzrosło	1,0%	1,4%
Trudno powiedzieć	25,5%	18,0%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród nauczycieli i nauczycielek klas I–III.

Tabela do wykresu 46. Wpływ nowych zasad dotyczących zadawania prac domowych na poziom obciążenia uczniów i uczennic obowiązkami edukacyjnymi – według wieku i stopnia awansu zawodowego nauczycieli i nauczycielek (szkoły publiczne)

Odpowiedzi na pytanie: „Jak nowe zasady dotyczące zadawania prac domowych wpłynęły na poziom obciążenia uczniów i uczennic obowiązkami edukacyjnymi?”

	Wiek w latach					Stopień awansu zaw.		
	do 30	31–40	41–50	51–60	pow. 60	początkujący	mianowany	dplomowany
Zdecydowanie się zmniejszyło i raczej się zmniejszyło	26,4%	44,0%	51,4%	59,5%	57,9%	36,3%	46,3%	56,9%
Nie zmieniło się	35,8%	28,0%	27,6%	21,1%	25,3%	31,3%	29,9%	23,0%
Zdecydowanie wzrosło i raczej wzrosło	9,4%	5,2%	3,6%	4,4%	0,6%	4,0%	6,3%	3,5%
Trudno powiedzieć	28,3%	22,8%	17,4%	15,0%	16,3%	28,4%	17,5%	16,6%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród nauczycieli i nauczycielek klas I–III.

Tabela do wykresu 47. Opinie nt. większej ilości czasu na odpoczynek, zabawę lub aktywność fizyczną po szkole, jakim dysponują uczennice i uczniowie po wprowadzeniu zmian w zakresie prac domowych – szkoły publiczne i niepubliczne

Odpowiedzi na pytanie: „Czy według Pana/i po wprowadzeniu zmian uczennice i uczniowie mają więcej czasu na odpoczynek, zabawę lub aktywność fizyczną po szkole?”

	Szkoły niepubliczne	Szkoły publiczne
Zdecydowanie tak	22,5%	20,5%
Raczej tak	34,3%	30,6%
Raczej nie	17,6%	19,7%
Zdecydowanie nie	4,9%	6,7%
Trudno powiedzieć	20,6%	22,5%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród nauczycieli i nauczycielek klas I–III

Tabela do wykresu 48. Opinie nt. większej ilości czasu na odpoczynek, zabawę lub aktywność fizyczną po szkole, jakim dysponują uczennice i uczniowie po wprowadzeniu zmian w zakresie prac domowych – według wieku i stopnia awansu zawodowego nauczycieli i nauczycielek (szkoły publiczne)

Odpowiedzi na pytanie: „Czy według Pana/i po wprowadzeniu zmian uczennice i uczniowie mają więcej czasu na odpoczynek, zabawę lub aktywność fizyczną po szkole?”

	Wiek w latach					Stopień awansu zaw.		
	do 30	31–40	41–50	51–60	pow. 60	początkujący	mianowany	dplomowany
Zdecydowanie tak i raczej tak	38,9%	45,9%	47,0%	57,0%	58,8%	35,6%	49,1%	54,2%
Zdecydowanie nie i raczej nie	35,2%	31,9%	30,1%	20,5%	20,3%	38,1%	30,6%	23,2%
Trudno powiedzieć	25,9%	22,2%	22,9%	22,5%	20,9%	26,2%	20,3%	22,6%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród nauczycieli i nauczycielek klas I–III.

Tabela do wykresu 49. Opinie nauczycieli nt. tego, czy nowe zasady pracy domowej są korzystne dla uczennic i uczniów oraz rodziców – szkoły publiczne i niepubliczne

Odpowiedzi na pytania: „Czy uważa Pan/i, że nowe zasady pracy domowej są korzystne dla uczennic i uczniów?” i „Czy uważa Pan/i, że nowe zasady pracy domowej są korzystne dla rodziców?”

	Korzystne dla uczniów		Korzystne dla rodziców	
	Szkoły niepubliczne	Szkoły publiczne	Szkoły niepubliczne	Szkoły publiczne
Zdecydowanie tak	6,9%	1,6%	14,7%	11,8%
Raczej tak	13,9%	6,1%	31,4%	24,7%
Raczej nie	26,7%	35,3%	25,5%	27,1%
Zdecydowanie nie	28,7%	49,6%	7,8%	20,8%
Trudno powiedzieć	23,8%	7,5%	20,6%	15,6%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród nauczycieli i nauczycielek klas I–III.

Tabela do wykresu 50. Opinie nauczycieli nt. tego, czy nowe zasady pracy domowej są korzystne dla uczennic i uczniów – według wielkości szkoły i typu miejscowości (szkoły publiczne)

Odpowiedzi na pytanie: „Czy uważa Pan/i, że nowe zasady pracy domowej są korzystne dla uczennic i uczniów?”

	Wielkość szkoły – liczba uczniów			Typ miejscowości w tys. mieszkańców				
	do 150	151–600	ponad 600	wieś	miasto do 20	miasto 20–100	miasto 100–500	miasto pow. 500
Zdecydowanie tak i raczej tak	10,2%	6,5%	5,0%	8,4%	7,3%	5,6%	9,9%	4,7%
Zdecydowanie tak i raczej nie	81,6%	86,8%	85,1%	84,8%	82,6%	88,6%	80,2%	86,7%
Trudno powiedzieć	8,2%	6,6%	10,0%	6,8%	10,1%	5,8%	9,9%	8,6%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród nauczycieli i nauczycielek klas I–III.

Tabela do wykresu 51. Opinie nauczycieli nt. tego, czy nowe zasady pracy domowej są korzystne dla uczniów i uczennic – według wieku i stopnia awansu zawodowego nauczycieli i nauczycielek (szkoły publiczne)

Odpowiedzi na pytanie: „Czy uważa Pan/i, że nowe zasady pracy domowej są korzystne dla uczennic i uczniów?”

	Wiek w latach					Stopień awansu zaw.		
	do 30	31–40	41–50	51–60	pow. 60	początkujący	mianowany	dplomowany
Zdecydowanie tak i raczej tak	5,6%	6,3%	9,1%	7,8%	6,7%	5,4%	8,3%	7,8%
Zdecydowanie nie i raczej nie	79,6%	86,2%	83,8%	84,8%	86,5%	83,7%	85,6%	84,7%
Trudno powiedzieć	14,8%	7,5%	7,1%	7,4%	6,7%	10,8%	6,1%	7,5%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród nauczycieli i nauczycielek klas I–III.

Tabela do wykresu 52. Opinie nauczycieli nt. tego, czy nowe zasady pracy domowej są korzystne dla rodziców – według wieku i stopnia awansu zawodowego nauczycieli i nauczycielek (szkoły publiczne)

Odpowiedzi na pytanie: „Czy uważa Pan/i, że nowe zasady pracy domowej są korzystne dla rodziców?”

	Wiek w latach					Stopień awansu zaw.		
	do 30	31–40	41–50	51–60	pow. 60	początkujący	mianowany	dplomowany
Zdecydowanie tak i raczej tak	37,0%	26,7%	36,3%	42,8%	37,9%	24,1%	33,7%	39,3%
Zdecydowanie nie i raczej nie	40,7%	57,3%	50,0%	41,6%	44,1%	53,7%	52,7%	45,5%
Trudno powiedzieć	22,2%	15,9%	13,7%	15,6%	18,1%	22,2%	13,6%	15,2%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród nauczycieli i nauczycielek klas I–III.

Tabela do wykresu 53. Dobrowolna aktywność edukacyjna uczniów klas IV–VIII – szkoły publiczne i niepubliczne

Odpowiedzi na pytanie: „Czy według Pana/i obserwacji uczniowie i uczennice klas IV–VIII, z którymi Pan/i pracuje, podejmują dobrowolnie aktywność edukacyjną poza szkołą (tj. poza godzinami lekcyjnymi)?”

	Szkoły niepubliczne	Szkoły publiczne
Zdecydowanie tak	3,7%	2,8%
Raczej tak	16,8%	13,2%
Raczej nie	45,3%	43,7%
Zdecydowanie nie	24,8%	33,9%
Trudno powiedzieć	9,3%	6,5%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród nauczycieli i nauczycielek klas IV–VIII.

Tabela do wykresu 54. Zmiana motywacji uczniów do nauki po wprowadzeniu nowych zasad prac domowych — szkoły publiczne i niepubliczne

Odpowiedzi na pytanie: „Jak zmieniła się motywacja uczennic i uczniów do nauki po wprowadzeniu nowych zasad dotyczących prac domowych?”

	Szkoły niepubliczne	Szkoły publiczne
Zdecydowanie wzrosła	-	0,3%
Raczej wzrosła	2,5%	0,8%
Nie zmieniła się	22,4%	9,9%
Raczej spadła	29,8%	34,5%
Zdecydowanie spadła	32,3%	49,9%
Trudno powiedzieć	13,0%	4,6%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród nauczycieli i nauczycielek klas IV–VIII.

Tabela do wykresu 55. Częstotliwość informowania przez uczniów o wykonywaniu zadań domowych z własnej inicjatywy po 1 kwietnia 2024 roku – szkoły publiczne i niepubliczne

Odpowiedzi na pytanie: „Czy w Pana/i ocenie po 1 kwietnia 2024 r. uczennice i uczniowie częściej niż wcześniej informują o wykonywaniu zadań domowych z własnej inicjatywy?”

	Szkoły niepubliczne	Szkoły publiczne
Tak, zdecydowanie częściej	1,9%	2,4%
Raczej częściej	6,8%	6,0%
Bez zmian	29,0%	15,6%
Raczej rzadziej	17,9%	18,9%
Zdecydowanie rzadziej	22,2%	45,9%
Trudno powiedzieć	22,2%	11,3%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród nauczycieli i nauczycielek klas IV–VIII.

Tabela do wykresu 56. Zmiana samodzielności uczniów klas IV–VIII w procesie uczenia się po wprowadzeniu nowych zasad dotyczących prac domowych – szkoły publiczne i niepubliczne

Odpowiedzi na pytanie: „Jak zmieniła się samodzielność uczennic i uczniów w procesie uczenia się po wprowadzeniu nowych zasad dotyczących prac domowych?”

	Szkoły niepubliczne	Szkoły publiczne
Zdecydowanie wzrosła	1,3%	0,5%
Raczej wzrosła	1,9%	1,3%
Nie zmieniła się	28,1%	14,0%
Raczej spadła	28,8%	35,6%
Zdecydowanie spadła	26,3%	41,0%
Trudno powiedzieć	13,8%	7,5%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród nauczycieli i nauczycielek klas IV–VIII.

Tabela do wykresu 57. Ocena zasad dotyczących prac domowych wprowadzonych po 1 kwietnia 2024 roku – perspektywa nauczycieli w odniesieniu do uczniów i rodziców (szkoły publiczne i niepubliczne)

Odpowiedzi na pytania: „Czy w Pana/i ocenie wprowadzone po 1 kwietnia 2024 r. zasady dotyczące prac domowych są korzystne dla uczennic i uczniów?” i „Czy uważa Pan/i, że nowe zasady pracy domowej są korzystne dla rodziców?”

	Korzystne dla uczniów i uczennic		Korzystne dla rodziców	
	Szkoły niepubliczne	Szkoły publiczne	Szkoły niepubliczne	Szkoły publiczne
Trudno powiedzieć	15,5%	5,5%	22,5%	17,2%
Zdecydowanie nie	46,0%	61,8%	21,9%	27,2%
Raczej nie	28,0%	28,1%	29,4%	33,2%
Raczej tak	8,1%	3,4%	20,6%	17,3%
Zdecydowanie tak	2,5%	1,3%	5,6%	5,1%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród nauczycieli i nauczycielek klas IV–VIII.

Tabela do wykresu 58. Porównanie wyników w nauce i dobrostanu uczniów – szkoły publiczne i niepubliczne

Odpowiedzi na pytania: „Czy w Pana/i ocenie nowe zasady dotyczące prac domowych korzystnie wpływają na wyniki uczennic i uczniów w nauce (np. poziom wiedzy, umiejętności, postępy)?” i „Czy w Pana/i ocenie nowe zasady dotyczące prac domowych korzystnie wpływają na dobrostan uczennic i uczniów (np. mniej stresu, więcej czasu wolnego)?”

	Dobrostan		Wyniki w nauce	
	Szkoły niepubliczne	Szkoły publiczne	Szkoły niepubliczne	Szkoły publiczne
Zdecydowanie tak	4,3%	2,5%	0,6%	0,7%
Raczej tak	10,6%	8,4%	3,1%	2,4%
Ani tak, ani nie	32,3%	27,1%	17,5%	8,4%
Raczej nie	21,7%	23,9%	18,1%	23,2%
Zdecydowanie nie	20,5%	33,4%	48,8%	62,1%
Trudno powiedzieć	10,6%	4,8%	11,9%	3,3%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród nauczycieli i nauczycielek klas IV–VIII.

Tabela do wykresu 59. Opinie nauczycieli nt. tego, czy wprowadzenie nowych zasad pracy domowej pozytywnie wpłynęło na ich codzienną pracę z uczennicami i uczniami – szkoły publiczne i niepubliczne

Odpowiedzi na pytanie: „Czy uważa Pan/i, że wprowadzenie nowych zasad pracy domowej pozytywnie wpłynęło na Pana/i codzienną pracę z uczennicami i uczniami?”

	Szkoły niepubliczne	Szkoły publiczne
Zdecydowanie tak	3,9%	2,8%
Raczej tak	8,8%	8,3%
Raczej nie	45,1%	45,2%
Zdecydowanie nie	13,7%	30,4%
Trudno powiedzieć	28,4%	13,3%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród nauczycieli i nauczycielek klas I–III.

Tabela do wykresu 60. Opinie nauczycieli nt. tego, czy wprowadzenie nowych zasad pracy domowej pozytywnie wpłynęło na ich codzienną pracę z uczennicami i uczniami – według wieku i stopnia awansu zawodowego nauczycieli i nauczycielek (szkoły publiczne)

Odpowiedzi na pytanie: „Czy uważa Pan/i, że wprowadzenie nowych zasad pracy domowej pozytywnie wpłynęło na Pana/i codzienną pracę z uczennicami i uczniami?”

	Wiek w latach					Stopień awansu zaw.		
	do 30	31–40	41–50	51–60	pow. 60	początkujący	mianowany	dplomowany
Zdecydowanie tak i raczej tak	7,5%	11,3%	12,2%	11,1%	7,9%	10,9%	11,8%	10,8%
Zdecydowanie nie i raczej nie	67,9%	75,8%	73,1%	77,5%	78,1%	70,8%	75,7%	76,3%
Trudno powiedzieć	24,5%	13,0%	14,7%	11,4%	14,0%	18,3%	12,5%	12,8%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród nauczycieli i nauczycielek klas I–III.

Tabela do wykresu 61. Stopień, w jakim zmiany po 1 kwietnia 2024 roku wpłynęły na wybrane aspekty pracy nauczycielskiej – szkoły publiczne

Odpowiedzi na pytanie: „W jakim stopniu w Pana/i ocenie zmiany po 1 kwietnia 2024 r. dotyczące prac domowych wpłynęły na poniższe aspekty pracy nauczycielskiej?”

	Zdecydowanie pogorszyła i raczej pogorszyła	Nie miała wpływu	Zdecydowanie poprawiła i raczej poprawiła
Dobór metod nauczania np. większy nacisk na aktywizujące formy pracy	17,5%	70,4%	12,1%
Planowanie przebiegu lekcji np. zakres treści, tempo realizacji, przewidywanie ćwiczeń	47,9%	42,6%	9,5%
Monitorowanie postępów uczniów bez tradycyjnych prac domowych	57,3%	36,7%	6,0%
Współpraca i komunikacja z uczniami np. rozmowy o trudnościach, motywowanie	40,2%	51,6%	8,1%
Współpraca z rodzicami np. informowanie o postępach, konsultacje	33,0%	60,9%	6,1%
Satysfakcja zawodowa związana z jakością pracy dydaktycznej	51,8%	44,0%	4,2%
Poziom obciążenia czasowego nauczyciela	32,5%	48,5%	19,1%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród nauczycieli i nauczycielek klas I–III.

Tabela do wykresu 62. Ocena wpływu nowych zasad zadawania pracy domowej na codzienną pracę nauczycieli – szkoły publiczne i niepubliczne

Odpowiedzi na pytanie: „Czy uważa Pan/i, że wprowadzenie nowych zasad pracy domowej pozytywnie wpłynęło na Pana/i codzienną pracę z uczennicami i uczniami?”

	Szkoły niepubliczne	Szkoły publiczne
Zdecydowanie tak	2,5%	2,5%
Raczej tak	5,6%	5,4%
Raczej nie	37,9%	42,4%
Zdecydowanie nie	28,6%	33,2%
Trudno powiedzieć	25,5%	16,6%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród nauczycieli i nauczycielek klas IV–VIII.

Tabela do wykresu 63. Ocena skutków zmian dotyczących prac domowych wprowadzonych po 1 kwietnia 2024 roku – rozkład nastrojów nauczycieli szkół publicznych i niepublicznych

Ocena skutków zmian dotyczących prac domowych wprowadzonych po 1 kwietnia 2024 r. – rozkład nastrojów nauczycieli szkół publicznych i niepublicznych	
Pozytywne	3%
Neutralne	12%
Negatywne	85%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród nauczycieli i nauczycielek klas IV–VIII.

Tabela do wykresu 64. Trudności nauczycieli klas IV–VIII w realizacji zmiany w zakresie prac domowych – szkoły publiczne i niepubliczne

Odpowiedzi na pytanie: „Jakie trudności napotkał/a Pan/i w związku z wprowadzeniem nowych zasad dotyczących prac domowych?” z wykluczeniem kategorii „Nie napotkałem/am żadnych trudności”

	Szkoły niepubliczne	Szkoły publiczne
Trudność w realizacji programu bez wsparcia pracami domowymi	53,2%	62,4%
Rodzice oczekują kontynuowania wcześniejszych praktyk	58,4%	58,5%
Brak jasnych wytycznych lub spójnej interpretacji przepisów	29,4%	28,1%
Uczniowie nie rozumieją nowych zasad dotyczących prac domowych	18,2%	27,7%
Brak narzędzi lub czasu na przygotowanie alternatywnych metod pracy	7,2%	4,5%
Brak wsparcia ze strony dyrekcji lub zespołu nauczycielskiego	4,3%	0,8%
Inne	14,4%	8,9%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród nauczycieli i nauczycielek klas IV–VIII. Dane nie sumują się do 100%, ponieważ respondent mógł wybrać więcej niż jedną odpowiedź.

Tabela do wykresu 65. Charakterystyka szkół, które wskazały odpowiedź „nie potrzebujemy wsparcia” na pytanie o wsparcie, jakiego potrzebuje szkoła, by skutecznie realizować nowe założenia dotyczące zasad zadawania i oceniania prac domowych w szkołach podstawowych – szkoły publiczne

Odsetek odpowiedzi „Nie potrzebujemy wsparcia” na pytanie: „Jakiego wsparcia potrzebuje szkoła, by skutecznie realizować nowe założenia dot. zasad zadawania i oceniania prac domowych w szkołach podstawowych?”

Wielkość szkoły – liczba uczniów			Typ miejscowości w tys. mieszkańców				
do 150	151–600	ponad 600	wieś	miasto do 20	miasto 20–100	miasto 100–500	miasto pow. 500
39,7%	53,0%	7,3%	53,0%	10,3%	17,2%	10,3%	9,1%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród dyrektorów i dyrektorek szkół podstawowych.

Tabela do wykresu 66. Wsparcie, jakiego potrzebują szkoły, by skutecznie realizować nowe założenia dotyczące zasad zadawania i oceniania prac domowych w szkołach podstawowych – szkoły publiczne i niepubliczne

Odpowiedzi na pytanie: „Jakiego wsparcia potrzebuje szkoła, by skutecznie realizować nowe założenia dot. zasad zadawania i oceniania prac domowych w szkołach podstawowych?”

	Szkoły niepubliczne	Szkoły publiczne
Przykłady dobrych praktyk	65,9%	70,1%
Szkolenia dla nauczycielek i nauczycieli	54,1%	55,6%
Materiały wyjaśniające interpretację przepisów	58,3%	50,0%
Spotkania informacyjne dla rodziców	14,5%	24,8%
Konsultacje z nadzorem pedagogicznym	10,9%	15,1%
Inne	6,9%	2,0%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania wśród dyrektorów i dyrektorek szkół podstawowych.

Dane nie sumują się do 100%, ponieważ respondent mógł wybrać więcej niż jedną odpowiedź.