

Ks. Janusz Mastalski (PAT, Kraków)

Aktywność uczniów na lekcjach religii

Uściślenia terminologiczne

Efektywne nauczanie wymaga szczególnej fachowości w nauczaniu, a odpowiedzialni za nie muszą „(...) troszczyć się o dobro swoich uczniów, a miarą sukcesu zawodowego są osiągnięcia szkolne i społeczna dojrzałość uczniów”¹. Tak pisze R. Arends dodając, iż na efektywność nauczania - uczenia się, mają wpływ następujące czynniki: zasób wiedzy nauczyciela, sposoby postępowania pedagogicznego, postawy i umiejętność systematycznej refleksji i rozwiązywania problemów oraz ustawiczne kształcenie swojego warsztatu dydaktycznego². Biorąc pod uwagę wszystkie te elementy, spróbujmy zastanowić się nad intensyfikacją procesu edukacyjnego.

Problemem tym zajmowało się dotychczas niewielu dydaktyków, którym przyświecało jedno wspólne założenie, iż „(...) warunkiem podniesienia poziomu pracy szkół jest zastosowanie takich metod, które spowodowałyby maksymalną aktywność uczniów w toku procesu nauczania - uczenia się”³. Mając na uwadze badanie dokonane w latach sześćdziesiątych dwudziestego wieku przez psychologów amerykańskich R. Sperry i J. Bogana⁴ a doty-

¹ R. I. Arends, *Uczymy się nauczać*, Warszawa 1995, s. 36

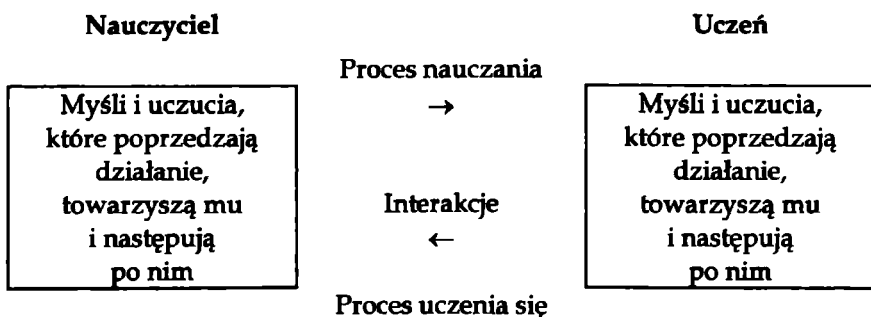
² Tamże.

³ M. Śnieżyński, *Wielostronne nauczanie w świetle badań empirycznych*, Kraków 1991, s. 7.

⁴ W. Okoń, *Jedność osobowości a wielostronność wychowania*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1981, nr 3.

czące znaczenia obu półkul mózgowych w życiu człowieka, dydaktycy zaczęli troszczyć się o rozwój nie tylko lewej półkuli, ale również i prawej. Wychodzą z założenia, iż aby uniknąć jednostronności w rozwoju, należy zadbać o wszystkie rodzaje poznania, którym odpowiadają specyficzne sposoby aktywizowania⁵.

W tym miejscu należy podkreślić, iż w procesie kształcenia zarówno działania nauczyciela jak i ucznia są ważne i muszą być ze sobą powiązane, aby nastąpił pożądaný rozwój. M. Pellerey zobrazował tę zależność następującym diagramem⁶:



Zatem, jak widać, bardzo ważną staje się współpraca między uczniem a nauczycielem. Powyższy schemat ukazuje wzajemne oddziaływanie i wpływ obu podmiotów w procesie kształcenia. Aby odkryć w sposób szczegółowy konkretne zależności, najpierw trzeba dokonać pewnych uściśleń.

I tak, jednym z najważniejszych terminów w nauczaniu jest pojęcie aktywizacji. W. Okoń definiuje ją jako „(...) ogół poczynań dydaktycznych i wychowawczych umożliwiających zwiększenie stopnia aktywności uczniów w realizacji zadań nauczania i wychowania”⁷. Tak pojęta aktywizacja niewątpliwie zwiększa efektywność nauczania, ułatwia rozwiązywanie problemów, a także

⁵ Z. Włodarski, *Psychologia uczenia się*, Warszawa 1996.

⁶ M. Pellerey, *La comunicazione educativa nell'azione didattica*, [w]: *Educazione scuola*, a cura: M. Delpiano, Torino 1995, s. 211.

⁷ W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1992, s. 15.

sprzyja twórczości samodzielnej uczniów. Ważny zatem jest motyw uczenia się⁸. Zwrócił na to uwagę E. Fleming, uważając, iż warunkiem aktywizacji uczniów jest wywołanie zainteresowania tematem. Autor zatem opowiadał się za tworzeniem sytuacji problemowych, które dostarczą motywów do uczenia się, a więc zaktywizują uczniów⁹.

Próbie połączenia obu definicji podjął M. Śnieżyński, który zaproponował następujące ujęcie aktywizacji:

Акtywizacja to zespół świadomych oddziaływań nauczycieli, które wspomagane odpowiednimi właściwościami psychofizycznymi uczniów oraz sprzyjającymi warunkami obiektywnymi, pozwalają wyzwolić lub zintensyfikować aktywność uczniów¹⁰.

Wyzwolenie takie lub intensyfikacja może odbywać się pod wpływem różnych czynników. W historii badań psychologicznych autorzy wymieniali następujące stymulatory: intensywność bodźców wpływających na aktywizację¹¹, emocje, które wyzwalaają i pobudzają człowieka¹², czy ciekawość, która jest motywem do aktywności¹³. Zatem jak pisze I. Stańczak¹⁴, centralne ogniwo aktywizacji stanowią procesy myślowe, które w swej istocie są aktywne, ponieważ zachodzą wówczas, kiedy uczeń znajduje się w sytuacjach wymagających rozwiązania jakiegoś zadania praktycznego lub teoretycznego i nie dysponuje gotowym sposobem rozwiązania.

W ten sposób dotarliśmy do drugiego ważnego pojęcia w omawianym zagadnieniu, to znaczy do pojęcia aktywności. Zdaniem A. Jurkowskiego¹⁵, pojęcie aktywności odgrywa nad-

⁸ M. Pellerey, *Progettazione didattica*, Torino 1994, s. 97.

⁹ E. Fleming, *Unowocześnienie systemu dydaktycznego*, Warszawa 1974, s. 101.

¹⁰ M. Śnieżyński, *Nauczanie aktywizujące*, Kraków 1984, s. 8.

¹¹ N. E. Miller, *Extending the domain of learning*, 1966.

¹² D. B. Lindsley, *Psychophysiology and Motivation*, Lincoln 1957.

¹³ D. E. Berlyne, *Curiosity and Exploration*, Science, t. 1, 1966.

¹⁴ I. Stańczak, *Kształtowanie samodzielności i aktywności poznawczej uczniów klas I-III szkoły podstawowej*, Kielce 1995, s. 20-21.

¹⁵ A. Jurkowski, *Rozwój umysłowy i aktywność poznawcza uczniów*, Warszawa 1986, s. 119.

zwyczaj ważną rolę w dydaktyce, bowiem aktywność uczniów stanowi główny czynnik efektywnego nauczania. W myśli pedagogicznej można odnaleźć wiele definicji, które jednak, jak się wydaje, są raczej lakoniczne w ujmowaniu problemu¹⁶. I tak, S. Szuman uważa, iż aktywność to „(...) potencjalna gotowość do działania”¹⁷. Aktywność w ujęciu M. Tyszkowej¹⁸ oznacza wszelkie przejawy funkcjonowania organizmu – tak fizjologiczne, jak i psychologiczne. Zarówno to określenie, jak i definicja K. Sośnickiego¹⁹, iż aktywność to samodzielne pokonywanie trudności, nie wyczerpują złożonej problematyki. Próby ujęcia syntetycznego pojęcia aktywności dokonał W. Okoń, określając aktywność jako „(...) właściwość indywidualną jednostki polegającą na większej niż u innych częstotliwości i intensywności jakiegoś rodzaju działań”²⁰. Autor niniejszej rozprawy proponuje inne ujęcie aktywności. Aktywność polega na chęci wywołania i dokonywania określonych zmian w sobie lub w otoczeniu pod wpływem wewnętrznych bodźców (zainteresowanie, fascynacja, radość itp.), a także zewnętrznych stymulatorów (np. czynności nauczyciela). Takie pojmowanie aktywności wymusza na nauczycielu niejako określone działania, które – jak pisze F. Frabboni – zrywają z tradycyjną formą nauczania na rzecz poszukiwań nowych pomysłów wyzwalających aktywność ucznia²¹. Jak widać z definicji, aktywność ucznia zależy od wielu czynników, a więc stanowi rzeczywistość zmienną.

Problemem aktywności zajmował się również A. Agazzi, który uważał, iż nie tylko ważne jest określenie teoretyczne aktywności,

¹⁶ E. P. Lamanna, *Filosofia e pedagogia*, Firenze 1979.

¹⁷ S. Szuman, *Rola działania w rozwoju umysłowym małego dziecka*, Wrocław 1958, s. 34.

¹⁸ M. Tyszkowa, *Aktywność i działalność dzieci i młodzieży*, Warszawa 1977, s. 13.

¹⁹ K. Sośnicki, *Dydaktyka ogólna*, Wrocław 1959, s. 50.

²⁰ W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1992, s. 15.

²¹ F. Frabboni, *Manuale di didattica generale*, Bari 1992, s. 97.

ale i empiryczne uzasadnienie i wskazanie konkretnych metod²². Myśl tę rozwinął Cz. Kupisiewicz podając reguły dydaktyczne, które wpływają na aktywność. Autor ujął je w ten sposób:

Nauczyciel powinien starać się poznać indywidualne zainteresowania uczniów i rozwijać je w taki sposób, aby coraz bardziej uwzględniały potrzeby społeczeństwa.

Nauczyciel powinien stawiać uczniów w sytuacjach, w których są zmuszeni rozwiązywać określony problem przy pomocy zdobytej wiedzy.

Nauczyciel powinien dbać o stworzenie warunków sprzyjających pracy zespołowej²³.

W tym miejscu należy wspomnieć o badaniach, jakie przeprowadził S. Palka²⁴ udowadniając, iż zwiększenie aktywności uczniów poprzez zastosowanie metody badawczej w nauczaniu poprawia efektywność przyswajania wiedzy. Metoda badawcza, w której uczniowie samodzielnie formułują problemy i je rozwiązują, pokazuje, jak nauczanie problemowe podnosi aktywność uczniów. Trzeba również stwierdzić, iż również sam uczeń zobowiązany jest do poszukiwań własnych form swojej aktywności a wtedy – jak udowadniają P. Angers i C. Bouchard – nie będą skazani na działania jedynie nauczyciela²⁵.

Tak mocne podkreślenie aktywności uczniów i nauczycieli w procesie nauczania przyczyniło się do tego, iż powstała tzw. „koncepcja aktywistyczna”, która coraz mocniej ugruntowuje się w polskiej teorii kształcenia, a także w dydaktyce światowej. Opiera się ona na założeniu, że zmiany zachodzące w wychowankach pod wpływem kształcenia zależą przede wszystkim od podmiotowej aktywności samych wychowanków²⁶. Koncepcja ta uwypukla wykorzystywanie przez uczniów swych umiejętności!

²² A. Agazzi, *L'attivismo pedagogico*, in *Questioni di storia della pedagogia*, Brescia 1963.

²³ Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1994, s. 121-122

²⁴ S. Palka, *Praca badawcza uczniów w procesie kształcenia*, Kraków 1977.

²⁵ P. Angers, C. Bouchard, *Attivita educativa*, Bologna 1994, s. 80-82.

²⁶ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1997, s. 131.

Kreatywność uczniów i twórcze działanie nauczyciela to jednak nie wszystkie aspekty aktywizacji. W procesie edukacyjnym liczą się również warunki subiektywne (np. zdolności uczniów), oraz obiektywne (np. ilość uczniów w klasie, odpowiednie wyposażenie klasy, zaplecze środków dydaktycznych itp.)

Powtarzające się stwierdzenia, dotyczące wymagania aktywności zarówno ze strony nauczyciela, jak i ucznia nasuwają pytanie o istotę aktywności własnej.

J. Makselon pisze, że

(...) aktywność własna jest czynnikiem, którego rola wzrasta wraz z wiekiem jednostki. Inicjowanie przez człowieka różnorodnych kontaktów ze światem przyrody, techniki, kultury, przyczynia się do ilościowego rozwoju uczuć. Bardzo ważną dziedziną własnej aktywności są kontakty interpersonalne i związane z nimi więzi emocjonalne. One właśnie najmocniej przyczyniają się do właściwego rozwoju²⁷.

Z powyższego stwierdzenia można wysunąć wniosek, że aktywność najlepiej wyzwała się i rozwija w klasie, w gronie rówieśników, podczas pracy w grupach.

Z problemem aktywności związany jest jeszcze jeden problem: rodzaje aktywności! M. Śnieżyński omawiając teorię wielostronnego kształcenia wymienia cztery rodzaje aktywności: intelektualną, recepcyjną, emocjonalną oraz sensomotoryczną!²⁸

Próbując opisać aktywność intelektualną, za W. Okoniem można powiedzieć, że

(...) zmierza ona do poznawania siebie i świata, realizuje ją uczący się podmiot w dwojaki sposób. Przede wszystkim więc przyswajają nagromadzoną przez ludzkość wiedzę przyrodniczą i społeczną, korzystając z pomocy nauczycieli i licznych źródeł tej wiedzy. Ale jednocześnie znaczną jej część odkrywa sam, rozwiązując odpowiednio dobrane problemy i doskonaląc w ten sposób własne zdolności twórcze w dziedzinie intelektualnej²⁹.

²⁷ J. Makselon, *Psychologia dla teologów*, Kraków 1990, s. 97.

²⁸ M. Śnieżyński, *Teoretyczne podstawy kształcenia wielostronnego*, Kraków 1990, s. 12.

²⁹ W. Okoń, *Wprowadzenie...*, dz. cyt., s. 197.

Na lekcjach aktywność ta uwidacznia się przede wszystkim przez rozwiązywanie problemów.

Kolejna sfera aktywności ucznia to jego emocje. Aktywizacja emocjonalna polega na wywołaniu pozytywnych emocji, do których należy: radość, zainteresowanie i zadowolenie, które uczeń może czerpać z przeżywania dostępnych mu wartości poznawczych, moralnych i estetycznych³⁰.

Zaangażowanie emocjonalne rozbudza aktywność i twórczość wychowanków. M. Śnieżyński podkreśla wartość nastawienia uczuciowego twierdząc, że jest to jeden z istotnych czynników, od których uzależniona jest aktywność ucznia na lekcji³¹. Aktywność emocjonalną można osiągnąć za pomocą dyskusji, przez stworzenie sytuacji problemowej, wykorzystanie obrazu, a także muzykę³².

Kolejnym rodzajem aktywności jest aktywność recepcyjna związana z postrzeganiem i słuchaniem. Wymaga ona „(...) skupienia uwagi, gdyż tylko koncentracja umożliwi właściwy odbiór przekazywanych wiadomości”³³. Sama uwaga jest skierowaniem świadomości na określone zjawisko lub przedmiot. Jest ona takim stanem i poziomem aktywności nerwowej w korze mózgowej, który przygotowuje i podtrzymuje sprawną pracę organizmu w zakresie jego poznawczej orientacji i celowej działalności w otaczającym świecie³⁴. Wyróżniamy dwa rodzaje uwagi: dowolną i mimowolną³⁵. Uwaga mimowolna jest wywołana bez udziału naszej woli. Przyczyną jej mogą być dwa rodzaje zjawisk: pierwsze tkwi w cechach zjawisk i przedmiotów, a drugie związane jest z zainteresowaniem. Zainteresowanie wynika z wcześniejszych doświadczeń i przeżyć. Dlatego też wszystko, co ma z nimi związek dużo łatwiej znajduje się w centrum uwagi niż

³⁰ W. Okoń, *Wprowadzenie...*, dz. cyt., s. 198.

³¹ M. Śnieżyński, *Nauczanie aktywizujące*, Kraków 1984, s. 28.

³² W. Kubik, *Zarys dydaktyki katechetycznej*, Kraków 1990, s. 214–215.

³³ Tamże.

³⁴ J. Makselon, *Psychologia...*, dz. cyt., s. 124.

³⁵ Tamże, s. 126–127.

rzeczy nas nie interesujące. Zatem koncentracja, napięcie i trwałość uwagi mimowolnej zależy zarówno od intensywności i jakości bodźca, który ją wywołał, jak i od tego, w jakiej mierze dane zjawisko nas zainteresowało³⁶.

Uwaga dowolna (zwana też kognitywną) jest tą, którą musimy obudzić własną wolą, natężyć i skupić na zadaniu czy przedmiocie, na który ją skierowaliśmy i podtrzymać tak długo, jak tego wymaga poznanie danego przedmiotu lub wykonanie zadania!³⁷

Przy wywoływaniu aktywności recepcyjnej ważne jest, aby pozyskać zarówno uwagę mimowolną jak i dowolną ucznia. Dlatego dobrze jest używać takich pomocy, środków dydaktycznych, które nie tylko wzbudzają zainteresowanie, lecz także są nośnikami istotnych treści.

Kolejny i ostatnim rodzajem aktywności jest aktywność sensomotoryczna. Zdaniem E. Fleminga jest ona realizowana przez organizowanie spostrzegania i działania³⁸. Pobudzanie tego rodzaju aktywności ma prowadzić do tego, by uczeń umiał poznać treści wykorzystać i realizować w życiu. Jest to bardzo ważna sfera aktywności człowieka, ponieważ uczy zdolności praktycznych. Nauczanie wykorzystujące aktywność sensomotoryczną przynosi dobre wyniki, a dzieje się tak dlatego, że poznanie rzeczywistości w toku poznania i działania jest pełne, całkowite i adekwatne. Natomiast poznanie rzeczywistości na podstawie przedstawienia werbalnego nie jest wystarczające³⁹.

Badania empiryczne dotyczące aktywności uczniów

Jedną z ważniejszych zasad dydaktycznych jest zasada świadomego i aktywnego udziału uczniów w procesie nauczania – uczenia się. Można śmiało powiedzieć, iż ani herbartyzm ani

³⁶ Tamże.

³⁷ Tamże.

³⁸ E. Fleming, *Unowocześnienie...*, dz. cyt., s. 102-103.

³⁹ Tamże, s. 103-104.

progresywizm nie stwarzały warunków do realizacji tej zasady. W systemie tradycyjnym uczeń był pozbawiony inicjatywy a w systemie progresywnym zmuszano uczniów do zbyt częstego uczenia się metodą prób i błędów, co utrudniało przyswajanie usystematyzowanej wiedzy⁴⁰. Współczesne systemy dydaktyczne stwarzają korzystniejsze warunki do realizacji wspomnianej zasady! Trudno sobie bowiem obecnie wyobrazić proces edukacyjny bez aktywności uczniów i nauczycieli. Można zatem zaryzykować twierdzenie, iż o efektywności nauczania decyduje stopień zaangażowania uczniów w lekcję. Częstotliwość odpowiadania, zainteresowanie tematem, a także rodzaj aktywności uczniów to czynniki, które należy wziąć pod uwagę przy efektywności nauczania - uczenia się. Autor niniejszego opracowania pragnie ją udowodnić poprzez dokonane badania. Zostaną zanalizowane wyniki otrzymane w ramach badań diagnostycznych i eksperymentalnych, a dotyczące aktywności uczniów w świetle ich wypowiedzi.

Badania prowadzone były w dwóch etapach. Pierwszy z nich można nazwać etapem diagnostycznym, obejmującym badania w Polsce i we Włoszech, a drugi etapem właściwym, zawierającym w sobie eksperyment pedagogiczny przeprowadzony w szkołach polskich. Przejdźmy do omówienia szczegółowego tych faz.

W Polsce badania zostały przeprowadzone w dziesięciu szkołach podstawowych miasta Krakowa, w pięciu klasach ósmych i pięciu klasach siódmych. Ankietę wypełniło 265 uczniów, w tym 142 dziewczynki i 123 chłopców. W tych samych klasach zostały przeprowadzone hospitacje, na których zostały dokonane badania przy pomocy kwestionariusza obserwacyjnego. Było ich 40, po 4 w każdej klasie. Na oddzielnych lekcjach uczniowie tych samych klas napisali swobodne wypracowanie na temat: „Idealny, a rzeczywisty obraz katechety”. Hospitowani katecheci udzielili również wywiadu po ostatnich obserwowanych katechezach.

⁴⁰ Cz. Kupisiewicz, *Podstawy....*, dz. cyt., s. 120-121.

We Włoszech badania zostały przeprowadzone w pięciu prywatnych szkołach włoskich. Ankiety przetłumaczoną na język włoski wypełniło 107 trzynastolatków (69 chłopców i 38 dziewcząt).

Po dokonaniu badań diagnostycznych przystąpiono do badań właściwych. Miejscem badań było dziesięć szkół podstawowych na terenie Krakowa. Po części pokrywały się one z placówkami badanymi w fazie diagnostycznej. I tak pięć z nich były to klasy kontrolne. Po przeprowadzonych lekcjach religii 131 uczniów (62 chłopców i 69 dziewcząt) wypełniło ankietę dotyczącą swojej aktywności na katechezie dopiero co zakończonej. W tych samych klasach zostały przeprowadzone obserwacje lekcji przy pomocy kwestionariusza nr 2. W sumie było ich 20 (w każdej po 4).

Równocześnie pięć pozostałych klas wybrano do eksperymentu. Na początku została przeprowadzona ankieta dotycząca aktywności uczniów na lekcji. Przebadano 135 uczniów, w tym 70 dziewcząt i 65 chłopców. Następnie przystąpiono do eksperymentu. Katecheci uczący w pięciu klasach eksperymentalnych zostali poproszeni o prowadzenie zajęć dydaktycznych różnymi tokami oraz zróżnicowanymi metodami nauczania. Zostało przeprowadzonych 50 obserwacji (po 10 w każdej klasie), przy dokonaniu obserwacji przy pomocy kwestionariusza. Na zakończenie badań ponownie rozdano uczniom klas eksperymentalnych ankietę dotyczącą ich aktywności na lekcjach, uzyskując kolejny pomiar.

Uzupełnieniem badań właściwych był eksperyment przeprowadzony osobiście przez autora niniejszego artykułu. Autor prowadził zajęcia dydaktyczne z katechezy w dwóch klasach siódmych (50 uczniów), w jednej ze szkół podstawowych Krakowa. Badania przeprowadzone były w ten sam sposób, co w klasach eksperymentalnych. Zebrano zatem dwa razy po 50 ankiet (na początku eksperymentu i na końcu), a w wyniku autoobserwacji dokonano pomiaru, wypełniając 60 kwestionariuszy.

Aktywność uczniów w świetle ich wypowiedzi

Stopień aktywności uczniów na lekcji można ustalić biorąc pod uwagę częstość odpowiadania. W poniższej tabeli zostały umieszczone wyniki badań. Oto one:

Tabela 1. Częstość odpowiadania uczniów na zajęciach z katechezy

Lp.	Częstość odpowiedzi	Klasy kontrolne		Klasy na początku eksperymentu		Klasy po eksperymencie	
		i. uczniów	%	i. uczniów	%	i. uczniów	%
1.	1 raz	26	19,8%	37	20,0%	62	33,5%
2.	2 razy	19	14,5%	20	10,8%	26	14,1%
3.	3 razy i więcej	21	16,0%	21	11,4%	30	16,2%
4.	Zostali wywołani	30	22,9%	50	27,0%	28	15,1%
5.	Brak odpowiedzi	35	26,7%	57	30,8%	39	21,1%

Dokonując analizy ilościowych wyników należy wyciągnąć z zamieszczonych danych następujące wnioski:

W klasach kontrolnych 26,7% uczniów ani raz nie odpowiadało, co świadczy o ich małym zaangażowaniu w katechezę. Podobne wyniki zostały uzyskane w klasach eksperymentalnych na początku eksperymentu (30,8%). Obserwacje tych lekcji dowiodły, iż katecheta miał kontakt jedynie z częścią klasy; reszta natomiast albo zajmowała się czymś innym, albo przeszkadzała.

Eksperyment przyniósł w tym względzie pewną poprawę. Tylko 39 uczniów (21,1%) nie zabierało głosu. Zmianę tych wyników należy upatrywać w następujących elementach:

Katecheci większą uwagę zwracali na uczniów przeciętnych i słabych.

Wszyscy uczniowie mieli szansę odpowiedzi, ponieważ nie obowiązywała zasada: „Kto pierwszy, ten lepszy”

Katecheci zwiększyli liczbę pytań, co podniosło aktywność całej klasy.

Stawiane pytania były prostsze, a odpowiedzi nie wymagały od uczniów dużej wiedzy.

W badaniach eksperymentalnych zwiększyła się znacznie ilość uczniów, którzy zgłaszali się raz dobrowolnie na katechezę. Na początku eksperymentu było takich uczniów 37 (20,0%), a po nim 62 (33,5%).

Pocieszający jest również fakt, iż o ile w klasach kontrolnych uczniów wywołanych do odpowiedzi przez katechetę było 22,9%, to w wyniku eksperymentu w ten sposób aktywizowanych uczniów było zaledwie

15,1%. Stało się tak dlatego, iż katechizowani z własnej woli brali czynny udział w lekcji. Atrakcyjność zajęć spowodowała, iż 45,4% uczniów zgłosiło się 2, 3 lub więcej razy.

Poprawa wyników uzyskanych w eksperymencie w stosunku do badań diagnostycznych nastąpiła prawdopodobnie pod wpływem następujących czynników:

Katecheci próbowali prowadzić więcej lekcji tokiem problemowym i ekspozycyjnym, co zwiększyło aktywność uczniów.

Na wielu katechezach stosowano zasadę polimetodyczności, co zwiększało atrakcyjność zajęć.

Na wielu lekcjach katecheci w odpowiedni sposób wzbudzili motywację u uczniów do brania udziału w katechezie.

Styl demokratyczny ułatwił większy kontakt katechety z uczniem, co sprzyjało zgłaszaniu się do odpowiedzi.

Niewątpliwie na aktywność uczniów wpływ miało również zainteresowanie tematyką zajęć. Na podstawie przeprowadzonej wśród uczniów ankiety zostały uzyskane wyniki, przedstawione w tabeli 2.

Tabela 2. Czas zainteresowania uczniów tematem na zajęciach katechetycznych

Lp.	Czas zainteresowania tematem	Klasy kontrolne		Klasy na początku eksperymentu		Klasy po eksperymencie	
		l. uczniów	%	l. uczniów	%	l. uczniów	%
1.	Przez 45 minut	25	18,1%	88	37,3%	89	48,1%
2.	Przez 25 minut	63	48,1%	33	17,8%	57	30,8%
3.	Mniej niż 25 minut	36	27,5%	63	34,1%	28	15,7%
4.	W ogóle nie	7	5,3%	16	8,6%	10	5,4%

Powyższe wyniki upoważniają do sformułowania następujących wniosków:

W badaniach kontrolnych tylko 19,1% uczniów było zainteresowanych tematem lekcji przez 45 minut. Przyczyn należy upatrywać w prowadzeniu zajęć często nużącym tokiem podającym.

Badania eksperymentalne przyniosły w tym względzie znaczną poprawę. O ile na początku eksperymentu 37,3% uważało przez 45 minut, to po eksperymencie takich uczniów była blisko połowa (48,1%). A oto przyczyny tego niewątpliwie sukcesu:

- Katecheci wielokrotnie podkreślali ważność poruszanego problemu.

- Stosowane były różnego rodzaju czynniki aktywizujące uwagę uczniów, takie jak: dygresje, przykłady z życia wzięte, własne świadectwo.
- Katecheci używali poprawnie środków dydaktycznych.
- Stosowanie metod eksponującym sprawiało, iż uczniowie przeżywali przez całą lekcję omawiane zagadnienie.

Cieszy fakt, iż tylko mniej niż 10% uczniów zarówno w badaniach kontrolnych jak i eksperymentalnych temat katechezy w ogóle nie interesował.

W klasach kontrolnych największy procent uczniów stanowiła grupa zainteresowana przez 25 minut tematem (48,1%). Może to być sygnał, iż ten wymieniony czas jest najbardziej efektywny w pracy ucznia. Jego uwaga dowolna jest wtedy najbardziej skoncentrowana.

W badaniach eksperymentalnych stwierdzono jeszcze jedną prawidłowość. Okazało się bowiem, iż pod wpływem omówionych wyżej czynników aktywizujących ucznia zwiększyła się liczba uczniów zainteresowanych tematyką przez 25 minut trwania lekcji. O ile przed eksperymentem było takich uczniów 17,7% to przy końcu badań liczba wzrosła do 30,8% badanych osób.

Aby uzyskać pełniejszy obraz stopnia aktywności uczniów w świetle ich wypowiedzi, należy dokonać analizy wyników dotyczących odpowiedzi na pytania o przeszkody stymulujące aktywność katechizowanych. A oto tabelaryczne zestawienie uzyskanych wyników:

Tabela 3. Przeszkody wpływające na aktywność uczniów na zajęciach z katechezy

Lp.	Przeszkody	Klasy kontrolne		Klasy na początku eksperymentu		Klasy po eksperymentcie	
		l. uczniów	%	l. uczniów	%	l. uczniów	%
1.	Zbyt szybkie tempo pracy	12	9,2%	32	17,3%	41	22,2%
2.	Niezrozumienie omawianego tematu	27	20,6%	30	16,2%	19	10,3%
3.	Zmęczenie	39	29,8%	51	27,6%	28	15,1%
4.	Zbyt obszerny materiał	38	29,0%	46	24,6%	40	21,6%
5.	Nic nie przeszkadza	15	11,5%	26	14,1%	57	30,8%

Powyższe wyniki upoważniają do sformułowania następujących wniosków:

Największą przeszkodą w aktywności uczniów jest ich zmęczenie. W klasach kontrolnych 39 uczniów (29,8%) podało powyższy powód. Również w klasach eksperymentalnych 27,6% katechizowanych stwierdziło, iż zmęczenie uniemożliwiało im skupienie i czynny udział w lekcji. A oto wypowiedzi samych uczniów:

Katecheza jest na piątej lekcji, przed obiadem i dlatego trudno jest się skupić na tym, co ksiądz mówi.

W naszej klasie panuje słaba dyscyplina. Mnie męczy przekrzykiwanie się wzajemne katechety i uczniów.

Nudne mówienie katechety powoduje moje zmęczenie. Nie chce mi się nawet zgłaszać.

Należy w tym miejscu podkreślić, iż eksperyment przyniósł w tym względzie pewną poprawę. Tylko 15,1% uczniów skarżyło się na zmęczenie w czasie katechezy.

Wielu uczniów skarżyło się na zbyt obszerny materiał, który obowiązywał na lekcji. I tak w klasach kontrolnych takich uczniów było 29,9%, a w klasach eksperymentalnych 24,9%. Oto wypowiedzi ilustrujące ten problem:

Nasz katecheta bierze za dużo materiału na lekcji. Najczęściej mamy za mało czasu i dlatego bardzo się spieszymy. Wielu z nas po prostu się wyłącza z lekcji.

Za dużo jest na lekcjach fragmentów jakichś tekstów. Później się one mylą i wielu z nas się gubi, co zniechęca nas do odpowiadania na pytania katechety.

Niestety eksperyment nie przyniósł w tej kwestii dużej poprawy. Katecheci w wielu przypadkach chcieli za dużo przekazać, co odbiło się na mniejszej przejrzystości całej katechezy.

Ciekawe zjawisko zostało zaobserwowane w badaniach eksperymentalnych. Otóż, w wyniku eksperymentu zwiększyła się grupa uczniów, którym przeszkadzało zbyt wysokie tempo pracy. I tak na początku eksperymentu było ich 17,3%, a w końcowej fazie badań 22,2%. Jak się wydaje, jest to cena, jaką musi płacić

uczeń wtedy, gdy katecheta chce przekazać wiele rzeczy w krótkim czasie przy pomocy różnych, nieraz czasochłonnych metod.

Pocieszający natomiast jest fakt, iż niezbyt duża grupa uczniów stwierdziła, iż powodem małej ich aktywności jest niezrozumienie tematu. Zarówno w badaniach diagnostycznych jak i eksperymentalnych takich uczniów nie było więcej niż 21,0%, a po przeprowadzeniu eksperymentu 10,3%. Można więc mówić o trudnych tematach w taki sposób, aby były one zrozumiałe dla większości. Istotne jest to szczególnie dla katechezy, bowiem tematyka tych zajęć często przekracza granice rozumu ludzkiego.

Jako uzupełnienie powyższej analizy należy podać, iż w klasach po zakończeniu eksperymentu 30,6% uczniów stwierdziło, iż nic im nie przeszkadza na lekcjach religii. Niewątpliwie jest to ideał, do którego wszyscy katecheci powinni zdążyć.

Aby obraz stopnia aktywizacji uczniów na zajęciach katechetycznych był pełny, należy dokonać jeszcze analizy rodzajów aktywności.

Rodzaje aktywności uczniów

W czasie prowadzonych badań dokonywana była również ocena aktywności uczniów. Wzięte zostały pod uwagę cztery rodzaje aktywności: recepcyjna, intelektualna, emocjonalna oraz praktyczna. Zanim zostaną omówione uzyskane wyniki, najpierw należy uściślić elementy, które były brane pod uwagę przy ocenie poszczególnych aktywności:

Przy aktywności recepcyjnej brane były pod uwagę następujące elementy:

- Uwaga uczniów na katechezie.
- Recepcja nowego materiału (faktów, zdarzeń, zjawisk).
- Wykorzystanie odpowiednich analizatorów.

Przy aktywności intelektualnej oceniano następujące składniki:

- Samodzielność rozwiązywania problemów.
- Propozycje rozwiązywania problemów.
- Formułowanie samodzielne wniosków czy uogólnień.

Aktywność emocjonalną oceniano według takich kryteriów, jak:

- Stopień nasilenia stanów uczuciowych.
 - Spontaniczność zgłaszania się do odpowiedzi.
 - Manifestowanie swoich stanów uczuciowych (np. radości czy wzruszenia).
 - Przejaw zaciekawienia i zainteresowania lekcją.
 - Ogólny nastrój na lekcji.
- Przy aktywności praktycznej oceniane były:
- Samodzielne projektowanie.
 - Umiejętność praktycznego stosowania odpowiednich reguł, praw czy zasad.
 - Podejmowanie działań operacyjnych.
 - Przygotowanie potrzebnych przyborów i materiałów do zajęć.

A oto zestawienie tabelaryczne uzyskanych wyników w trakcie badań diagnostycznych oraz eksperymentalnych:

Tabela 4. Aktywny udział uczniów na katechezach w klasach kontrolnych

Lp.	Aktywny udział uczniów w lekcji	Receptywna		Intelektualna		Emocjonalna		Praktyczna	
		l. lekcji	%	l. lekcji	%	l. lekcji	%	l. lekcji	%
1.	większość uczniów przez większą część lekcji	3	15,0%	4	20,0%	2	10,0%	0	0%
2.	większość uczniów przez część lekcji	5	25,0%	2	10,0%	3	15,0%	0	0%
3.	część uczniów przez większość lekcji	5	25,0%	4	20,0%	3	15,0%	0	0%
4.	część uczniów przez część lekcji	4	20,0%	4	20,0%	4	20,0%	0	0%
5.	Brak	3	15,0%	6	30,0%	8	40,0%	0	0%

Tabela 5. Aktywny udział uczniów na katechezach w klasach eksperymentalnych

Lp.	Aktywny udział uczniów w lekcji	Receptywna		Intelektualna		Emocjonalna		Praktyczna	
		l. lekcji	%	l. lekcji	%	l. lekcji	%	l. lekcji	%
1.	większość uczniów przez większą część lekcji	25	22,7%	28	25,5%	22	20,0%	0	0%
2.	większość uczniów przez część lekcji	35	31,8%	33	30,0%	28	25,5%	0	0%
3.	część uczniów przez większość lekcji	30	27,3%	23	20,9%	31	28,2%	0	0%
4.	część uczniów przez część lekcji	14	12,7%	18	14,5%	21	19,1%	0	0%
5.	Brak	6	5,5%	10	9,1%	8	7,3%	0	0%

Analizując dokładnie powyższe wyniki można dojść do następujących wniosków:

Zarówno w badaniach kontrolnych, jak i eksperymentalnych stwierdzono, iż uczniowie wykazywali największą aktywność in-

telektualną. I tak: w klasach eksperymentalnych większość uczniów przez większą część lekcji była w ten sposób aktywna na 20,0% katechez, a w klasach eksperymentalnych podczas 25,5% zajęć.

Na 9,1% katechez eksperymentalnych nie stwierdzono aktywności intelektualnej uczniów. W klasach kontrolnych takich lekcji było aż 30,0%. Tak wielką różnicę w otrzymanych wynikach należy upatrywać w następujących przyczynach:

- Katecheci w klasach kontrolnych odbierali uczniom samodzielność w rozwiązywaniu konkretnych problemów.
- Katechizowani mieli za mało czasu, aby formułować samodzielne wnioski.
- Bardzo często w badaniach diagnostycznych obserwowano wyręczanie uczniów przez katechetę przy dokonywaniu uogólnień.
- Często tok problemowy przybierał postać toku podającego, który nie sprzyjał zwiększeniu aktywności intelektualnej.

Pocieszające jest również to, iż w klasach eksperymentalnych na 33 katechezach (30,0%) większość uczniów przez część lekcji wykazywała aktywność intelektualną. Związane to było między innymi z zainteresowaniem tematyką, o czym była mowa w poprzednim paragrafie.

Dzięki przeprowadzeniu eksperymentu poprawiła się wśród uczniów aktywność receptywna. W klasach kontrolnych na 15,0% katechez stwierdzono zupełny brak tego rodzaju aktywności, natomiast w klasach eksperymentalnych było ich tylko 5,5%. Cieszy również fakt, iż na 25 lekcjach religii (22,7%) większość uczniów przez większą część lekcji była aktywna w sposób receptywny (w badaniach kontrolnych: 15,0%). Przyczyn poprawy wyników należy upatrywać w następujących zjawiskach:

- Katecheci ciągle kontrolowali uwagę dowolną uczniów, często ją mobilizując słownie lub sytuacyjnie.
- Poprzez liczne powtórki w czasie trwania katechezy uczniowie mieli okazję utrwalić przekazywany materiał.

- Przy dobrym wykorzystaniu środków dydaktycznych zwiększa się efektywność nauczania.

Niepokojący jest fakt, iż w klasach kontrolnych zauważono aż 40% katechez, na których nie stwierdzono aktywności emocjonalnej. Na szczęście eksperyment przyniósł w tym względzie znaczną poprawę. Tylko na 7,3% lekcji uczniowie nie wykazywali omawianej aktywności. Ponadto na 50 katechezach eksperymentalnych (45,5%) większość uczniów przez większą część lekcji lub w części była aktywna emocjonalnie. A oto przyczyny, dla których eksperyment zakończył się niewątpliwym sukcesem:

- Katecheci wielokrotnie stosowali metody eksponujące, zwiększając stopień przeżycia przez uczniów zdobywanych treści.
- Bardzo często w wyniku zachęty uczącego katechizowani spontanicznie zgłaszali się do odpowiedzi opisując swoje przeżycia.
- Poprzez wytworzenie intymnego klimatu na lekcji wielu uczniów manifestowało bez skrępowania swoje stany emocjonalne.
- Autentyczność w zachowaniu katechety oraz jego bezpośredniość sprawiały, iż uczniowie czuli się bezpieczni, nie ukrywając swoich wewnętrznych odczuć.
- Traktowanie przez uczących religii z szacunkiem każdej wypowiedzi uczniów kształtowało klimat wzajemnego zrozumienia i chęci podzielenia się z innymi swoimi przeżyciami.

Na zakończenie tego artykułu poświęconego aktywności w nauczaniu nasuwają się następujące wnioski:

1. Wszechstronna aktywizacja uczniów poprawia efektywność procesu nauczania – uczenia się! Badania wykazują, iż im więcej nauczyciel używa środków aktywizujących, tym większa jest aktywność uczniów.

2. Aktywność uczniów niesie ze sobą konsekwencje większej „ruchliwości” w klasie, co wymaga od nauczyciela większej uwagi dotyczącej dyscypliny!

3. Wychowawcy muszą dbać o likwidowanie tzw. aktywności pozornej, czyli koncentracji uczniów na działaniach nieistotnych (działanie dla działania).

4. Przy używaniu środków aktywizujących istnieje potrzeba obserwacji aktywności uczniów (czyli ocena efektywności interakcji: aktywizacja – aktywność).

Na zakończenie niniejszego artykułu należy podkreślić z wielkim naciskiem, iż głównym zadaniem nauczyciela jest nie tylko przekazanie wiadomości w gotowej formie, ale organizowanie zajęć w taki sposób, aby aktywnie i samodzielnie uczniowie odkrywali tajniki wiedzy. Chodzi zatem o stworzenie warunków dla wszechstronnej aktywności wychowanków. Istotę tego zagadnienia dobrze ujmuje zasada sformułowana przez Konfucjusza: *powiedz mi, a zapomnę; pokaż, a zapamiętam; pozwól wziąć udział, a zrozumiem.*

L'attività di allievi durante la catechesi

Riassunto

L'insegnamento efficace esige dall'insegnante un alto professionismo. I fattori che intensificano il processo d'insegnamento insieme a quello d'apprendimento sono: la scienza dell'insegnante stesso, il suo modo pedagogico di comportarsi, la capacità di risolvere problemi e di riflettere, infine il continuo arricchimento delle sue tecniche didattiche. L'autore di quest'articolo nella sua ricerca scientifica ha dimostrato un alto livello dell'influsso dell'attività di allievo sulla qualità della scienza da lui assimilata. Secondo la diagnosi effettuata nelle scuole di Cracovia la stimolazione di allievi all'attività versatile migliora l'efficacia del processo d'insegnamento insieme a quello d'apprendimento; più mezzi d'attivizzazione usa l'insegnante, più aumenta l'attività di allievi. Una delle sue conseguenze è troppa vivacità del gruppo, il che esige dall'insegnante più intensa attenzione alla disciplina in classe. L'insegnante dovrebbe inoltre eliminare cosiddetta «attività apparente» cioè la concentrazione di allievi su azioni secondarie (agire per agire). È indispensabile che l'insegnante, applicando diversi metodi di attivizzazione,

osservi attentamente l'attività del gruppo cioè valuti efficacia dell'interazione: l'attivizzazione - l'attività. Sembra, dunque, ben giustificata la conclusione che la funzione principale dell'insegnante non consiste solo nel trasmettere agli allievi informazioni pronte, ma soprattutto nell'organizzare lezioni in modo che ognuno di loro scopra da solo vari segreti della scienza.

Bibliografia

- Agazzi A., *L'attivismo pedagogico*, in *Questioni di storia della pedagogia*, Brescia 1963.
- Angers P., Bouchard C., *Attività educativa*, Bologna 1994, ss. 80-82.
- Arends R. I., *Uczymy się nauczać*, Warszawa 1995.
- Berlyne D. E., *Curiosity and Exploration*, Science, t.1, 1966.
- Fleming E., *Unowocześnieńie systemu dydaktycznego*, Warszawa 1974.
- Frabboni F., *Manuale di didattica generale*, Bari 1992.
- Jurkowski A., *Rozwój umysłowy i aktywność poznawcza uczniów*, Warszawa 1986.
- Kubik W., *Zarys dydaktyki katechetycznej*, Kraków 1990.
- Kupisiewicz Cz., *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1994.
- Lamanna E. P., *Filosofia e pedagogia*, Firenze 1979.
- Lindsley D. B., *Psychophysiology and Motivation*, Lincoln 1957.
- Makselon J., *Psychologia dla teologów*, Kraków 1990.
- Miller N. E., *Extending the domain of learning*, 1966.
- Okoń W., *Jedność osobowości a wielostronność wychowania*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1981, nr 3.
- Okoń W., *Słownik Pedagogiczny*, Warszawa 1992.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1997, s. 131.
- Palka S., *Praca badawcza uczniów w procesie kształcenia*, Kraków 1977.
- Pellerey M., *La comunicazione educativa nell'azione didattica*, [w:] *Educazione scuola*, a cura: M. Delpiano, Torino 1995.
- Pellerey M., *Progettazione didattica*, Torino 1994.
- Sośnicki K., *Dydaktyka ogólna*, Wrocław 1959.
- Stańczak I., *Kształtowanie samodzielności i aktywności poznawczej uczniów klas I-III szkoły podstawowej*, Kielce 1995.
- Szuman S., *Rola działania w rozwoju umysłowym małego dziecka*, Wrocław 1958.
- Śnieżyński M., *Nauczanie aktywizujące*, Kraków 1984.
- Śnieżyński M., *Teoretyczne podstawy kształcenia wielotronnego*, Kraków 1990.
- Śnieżyński M., *Wielostronne nauczanie w świetle badań empirycznych*, Kraków 1991.
- Tyszkowa M., *Aktywność i działalność dzieci i młodzieży*, Warszawa 1977, s. 13.
- Włodarski Z., *Psychologia uczenia się*, Warszawa 1996.