

EFEKTYWNOŚĆ NAUCZANIA RELIGII W SZKOŁACH O RÓŻNYCH PROFILACH*

Treść: — I. Wprowadzenie, cel, postawienie zagadnienia. — II. Krótki zarys badań nad efektywnością czterech metod nauczania szkolnego (podająca, problemową, eksponującą, praktyczną). — III. Metoda, materiał, sposób badań. — IV. Wyniki badań i wnioski ogólne. — Aneks (konspekty katechez).

I. WPROWADZENIE, CEL PRACY, POSTAWIENIE ZAGADNIENIA

Skuteczność nauczania szkolnego intriguje wielu socjologów, psychologów i pedagogów. Istnieje ogromna ilość badań nad czynnikami determinującymi proces nauczania i uczenia się. Można podzielić je na czynniki wewnętrzne czyli na: motywacje, potrzeby psychiczne, zainteresowania, poziom inteligencji i uzdolnienia, aspiracje, poziom lęku, typ układu nerwowego, system wartości, aktywność poznawczą uczniów oraz czynniki zewnętrzne takie jak: metody i środki stosowane w tymże procesie, celowość nauczania, postawa nauczyciela i jego osobowość, ocena szkolna, środowisko rodzinne, status socjoekonomiczny, nagroda i kara w dydaktyce.

W niniejszej pracy zwrócę jedynie uwagę na czynniki zewnętrzne warunkujące efektywność procesu nauczania, uwzględniając szczególnie wpływ metod kształcenia na ową skuteczność.

Analizę wpływu czynników zewnętrznych na powyższy proces rozpocznę od celowości nauczania.

Problemem celowości kształcenia zajmowali się: I. Ochendusko, A. Tokarz, W. Szewczuk i W. Okoń.

I. Ochendusko (1983) i A. Tokarz (1989) uważają, że procesy nauczania i uczenia się będą tym skuteczniejsze, im działania te będą bardziej zorganizowane, zaplanowane i prowadzące do celu. Warunkiem skuteczności pracy nauczyciela i ucznia jest pełne i jasne określenie celów dydaktycznych i wychowawczych.

W. Szewczuk (1972) sądzi, że świadomość celów uczenia się jest warunkiem aktywności ucznia.

W. Okoń (1987) wymienia cztery funkcje uczenia się i nauczania: opisową, wyjaśniającą, oceniającą i normatywną. Ten funkcjonalny wymiar nauczania

* Na str. 445–446 zamieszczono konspekty katechez prowadzonych metodą eksponującą.

wyraża się według niego w postaci celów nauczania, które stanowią element wiodący. Operacjonalizacja celów jest warunkiem wzbogacającym treść nauczania.

Szczególną uwagę na wpływ postawy nauczyciela i jego osobowości na efektywność nauczania zwrócili w swoich badaniach: Z. Putkiewicz, E. Perrot, L. Niebrzydowski.

Z. Putkiewicz (1969) sądzi, że najważniejsze osiągnięcia w nauce zależą od jednoczesnego wkładu pracy nauczyciela i ucznia. Nauczyciel powinien zapewnić uczniom rozwój potrzeby osiągnąć poprzez współuczestnictwo w zajęciach, poważne traktowanie młodzieży, umożliwienie własnych osiągnięć, wdrażanie do samodzielności, nienarzucanie zbyt wysokich rygorów, zachęcanie do podejmowania odpowiedzialnych zadań, stawianie za wzór wybitnych osiągnięć.

Taki rodzaj pracy z uczniem umożliwi mu podejmowanie świadomych prób swoich możliwości oraz wykorzystanie własnych umiejętności.

Putkiewicz wymienił także cechy dobrego nauczyciela takie jak: komunikatywność w sposobie porozumiewania się z uczniem, znajomość ucznia zwłaszcza jego zainteresowań i potrzeb, wzbudzanie zainteresowania ucznia nauką szkolną i wytwarzanie umiejętności łączenia jej z życiem, zachęcanie do swobodnego wypowiedziania swoich opinii i sądów o tym czego się uczy a także liczenie się z jego zdaniem.

E. Perrot (1995), L. Niebrzydowski (1972) i K. Kruszewski (1973) zwrócili uwagę na wpływ czynnika emocjonalnego na proces kształcenia.

Sądzą oni, że prowadzący lekcje powinien pamiętać, iż nie tylko otrzymuje sygnały werbalne i niewerbalne od swoich uczniów, ale także je wysyła. One właśnie rzutują na wytworzenie klimatu, który może sprzyjać bądź utrudniać proces uczenia się i nauczania. Tworzenie więzi emocjonalnej między nauczycielem a uczniem aktywizuje i utrwala najbardziej wartościowe motywy uczenia się.

Innym, nie mniej istotnym czynnikiem wpływającym na skuteczność nauki szkolnej jest jego ocena szkolna.

L. Niebrzydowski (1972) sądzi, że ocena jest czynnikiem motywującym uczniów do intensywniejszej nauki. Najbardziej korzystne według niego jest nierygorystyczne stosowanie oceny wiedzy uczniów połączone z umiarkowanym i łagodnym podejściem oraz z pochwałą.

B. Huras (1995) twierdzi, że kryteria ocen wywołują wielostronną aktywność uczniów oraz mobilizują siły stosownie do zadań jakie uczeń sobie stawia. Zachęcają jednocześnie do systematycznego przygotowywania się do wszystkich zajęć oraz pomagają w nabywaniu samokontroli i samooceny.

Determinującym wpływem środowiska rodzinnego oraz statusu socjoekonomicznego na proces kształcenia zajmowali się: L. Niebrzydowski (1972), K. Kotlarski (1986) i A. Wichrowski (1996). Sądzą oni, że pozytywny wpływ na motywy uczenia się ma wykształcenie rodziców, ich pozytywny stosunek do szkoły, poziom ich aspiracji życiowych, dochody oraz stan materialny. Wyraźny wpływ na sprawności intelektualne uczniów, ich postawy, zainteresowania i motywacja ma, według T. Lewowickiego (1977) środowisko rodzinne.

A. Dąbrowska (1977) jako istotny czynnik wpływający dodatnio na uczenie się i nauczanie wymienia wzmocnienie pozytywne w postaci nagród i pochwał.

Przeprowadzone dotychczas badania dotyczyły efektywności nauczania szkolnego. Nie zajmowano się natomiast problematyką nauczania religii. Brak takich badań może wiązać się ze swoistym charakterem i pewną odrębnością tej dziedziny. Efektywność nauczania religii mierzy się nie tylko zdobytą wiedzą, lecz także umiejętnością zastosowania jej w różnych sytuacjach życiowych, co można określić mianem „życia wiarą”.

Niniejsza praca jest więc próbą odpowiedzi na pytanie, która z metod nauczania jest najbardziej efektywna w całej populacji także w każdej z dwóch badanych szkół. Swoje badania opieram na koncepcji kształcenia wielostronnego Mariana Śnieżyńskiego, który wyróżnia cztery metody (toki) nauczania.

Metodę podającą, która polega na przyswajaniu przez uczniów gotowej wiedzy podanej przez nauczyciela i zawiera następujące ogniwa:

1. Uświadomienie uczniom celu lekcji.
2. Opracowanie nowego materiału.
3. Uogólnienie nowego materiału.
4. Utrwalenie nowego materiału.
5. Kontrola i ocena ucznia.
6. Zadanie pracy domowej (Śnieżyński 1990, s. 14).

Metodę problemową — czyli uczenie przez odkrywanie i rozwiązywanie problemów przez uczniów, w której występują następujące ogniwa:

1. Tworzenie sytuacji problemowej.
2. Formułowanie problemu.
3. Formułowanie hipotez roboczych.
4. Logiczna i empiryczna weryfikacja rozwiązywania problemu.
5. Sprawdzanie pracy uczniów (Śnieżyński 1990, s. 28).

Metodę eksponującą, która pobudza uczniów do przeżycia poprzez eksponowanie wartości, postaw, dzieł sztuki, dzieł literackich i składa się z następujących ogniwi:

1. Przygotowanie uczniów do odbioru treści — informacja o utworze lub dziele.
2. Eksponowanie utworu lub dzieła.
3. Analiza utworu lub dzieła.
4. Formułowanie i uzasadnianie ocen.
5. Zastosowanie (Śnieżyński 1990, s. 35).

Metodę praktyczną — czyli ćwiczenie umiejętności poprzez organizowanie działalności praktycznej, w skład której wchodzi:

1. Uświadomienie znaczenia danej czynności.
2. Podanie reguł i zasad związanych z wykonywaniem danej czynności.
3. Pokaz danej czynności.
4. Ćwiczenie uczniów pod kontrolą nauczyciela lub katechety.
5. Samodzielne czynności uczniów.
6. Kontrola i ocena (Śnieżyński 1990, s. 42–43).

Wszystkie cztery metody uwzględniają podstawowe funkcje człowieka, takie jak: poznawanie, odkrywanie, przeżywanie oraz zmienianie samego siebie i świata.

Do realizacji wymienionych funkcji niezbędna jest aktywizacja recepcyjna (osiągana drogą przyswajania materiału), aktywizacja intelektualna (przyswajanie materiału a w szczególności odkrywanie go), aktywizacja emocjonalna (osiągana

poprzez wywołanie u uczniów przeżyć oraz przez rozbudzenie zainteresowań), aktywizacja praktyczna (realizowana poprzez poznanie rzeczywistości i jej przekształcanie — Śnieżyński 1990, s. 10–11).

II. KRÓTKI ZARYS BADAŃ NAD EFEKTYWNOŚCIĄ CZTERECH METOD NAUCZANIA SZKOLNEGO (PODAJĄCĄ, PROBLEMOWĄ, EKSPONUJĄCĄ, PRAKTYCZNA)

Badania dotyczące problematyki skuteczności różnych strategii nauczania prowadzili w Polsce: T. Lewowicki, M. Tyszkowa, E. Lenczerowicz, M. Czerwińska-Jasiewicz, M. Śnieżyński, E. Chmielewska.

Zagadnieniem efektywności czterech metod dydaktycznych według koncepcji wielostronnego kształcenia M. Śnieżyńskiego zajmowali się: T. Lewowicki, M. Czerwińska-Jasiewicz oraz M. Śnieżyński.

T. Lewowicki (1977) próbował określić związki między właściwościami układu nerwowego, temperamentem, inteligencją i neurotycznością a czterema strategiami nauczania: podającą, problemową, eksponującą i praktyczną. U osób o dużej oraz małej sile pobudzenia za najbardziej sprzyjającą uczeniu się i najbardziej efektywną uznał on strategię eksponującą, następnie problemową, dalej podającą i operacyjną czyli praktyczną.

Uczniowie o dużej sile ruchliwości procesów nerwowych uczą się szybciej i osiągają lepsze wyniki w strategii eksponującej i problemowej, gdyż strategie te wymagają dużej plastyczności myślenia, łatwości i szybkości tworzenia nowych połączeń i aktywizacji kory mózgowej.

Dla uczniów o silnym typie układu nerwowego (sangwinik, flegmatyk i choletryk) najefektywniejszą okazała się także strategia eksponująca i problemowa. Zaś uczniowie o słabym typie układu nerwowego najwyższe wyniki osiągnęli na lekcjach strategii operacyjnej (praktycznej).

Przy wysokiej inteligencji najbardziej skuteczna okazała się strategia problemowa i eksponująca oraz podająca. Uczniowie o niskim poziomie inteligencji osiągnęli stosunkowo wysokie wyniki na lekcjach prowadzonych według strategii operacyjnej.

Strategia eksponująca oraz problemowa okazały się najbardziej skuteczne dla uczniów o niskim poziomie neurotyczności. Natomiast uczniowie o wysokim poziomie neurotyczności preferowali także strategię eksponującą lecz również strategię podającą.

Badania T. Lewowickiego wykazały, że metody eksponująca i problemowa są bardziej złożone i zawierają elementy różnych strategii, zaś metody operacyjna i podająca są mniej złożone i nie wzbogacone o dodatkowe treści. Strategia eksponująca i problemowa okazały się najbardziej skuteczne (T. Lewowicki, 1977, s. 183–200).

Poszukiwaniami zależności między aktywnością poznawczą uczniów a czterema metodami według koncepcji Śnieżyńskiego zajmowała się M. Czerwińska-Jasiewicz. Zastosowała w swoich badaniach owe cztery metody: podającą, problemową, eksponującą i praktyczną, ściśle związane z celami i strategią

kształcenia. Badania przeprowadzono w szkole podstawowej na lekcjach języka polskiego, matematyki i biologii.

Autorka stwierdziła zależność między metodami nauczania a liczbą i charakterem spontanicznych wypowiedzi uczniów. Aktywność poznawczą uczniów najbardziej pobudza problemowa metoda kształcenia. Odgrywa ona bardzo ważną rolę zwłaszcza w rozwoju poznawczym dzieci uzdolnionych intelektualnie (M. Czerwińska-Jasiewicz, 1983, s. 210–213).

M. Śnieżyński, twórca teorii wielostronnego kształcenia, przeprowadził badania mające na celu wykazanie, że istnieje realna możliwość organizacji takich lekcji, aby poszczególne zagadnienia tematyczne mogły być opracowane z zastosowaniem zróżnicowanych strategii nauczania oraz która z tych strategii najbardziej aktywizuje uczniów. Do badań włączyło się czterech nauczycieli klas I–IV, którzy zdecydowali się poprowadzić lekcje metodą podającą, problemową, eksponującą i praktyczną, z języka polskiego, matematyki i środowiska społeczno-przyrodniczego. Każdy z nauczycieli był 20–25 razy hospitowany. Łącznie shospitowano 268 lekcji.

Tokiem podającym przeprowadzono 104 lekcje, tokiem problemowym 68 lekcji, tokiem eksponującym 39 lekcji i tokiem praktycznym 57 lekcji.

Pierwszym ogniwem w toku podającym jest uświadomienie celu lekcji, w toku problemowym — zaaranżowanie sytuacji problemowej, w toku eksponującym — informacja o autorze lub dziele, w toku praktycznym — uświadomienie celu danej czynności.

Przy realizacji pierwszego ogniwa każdego toku nauczania, największy udział uczniów zaznaczył się w toku eksponującym, gdzie informacje o autorze lub dziele przekazywali sami uczniowie. Najmniejszy zaś udział wykazali uczniowie w toku problemowym i praktycznym. Najczęściej realizacja I ogniwa w toku podającym, problemowym i praktycznym przebiegała przy współudziale uczniów i nauczyciela.

Drugie ogniwo w poszczególnych tokach dotyczyło: opanowania nowego materiału (tok podający), sformułowania problemu (tok problemowy), eksponowania utworu lub dzieła (tok eksponujący) i podania reguł danej czynności (tok praktyczny).

Biorąc pod uwagę bezpośredni udział uczniów w realizacji wyżej wymienionych ogniw najlepiej przedstawiały się wyniki w toku eksponującym, zaś w toku podającym i problemowym uczniowie wraz z nauczycielem bądź opracowywali nowy temat, bądź formułowali problemy. W toku praktycznym realizatorem II ogniwa był nauczyciel.

W toku lekcji podającej trzecim ogniwem jest uogólnienie nowego materiału, w lekcji problemowej — sformułowanie hipotez (tok dedukcyjny) lub analiza materiałów i źródeł (tok indukcyjny), w lekcji eksponującej — analiza utworu lub dzieła i w lekcji praktycznej — pokaz czynności przez nauczyciela.

Największy udział uczniów w realizacji III ogniwa miał miejsce w toku problemowym, gdzie uczniowie sformułowali hipotezy bądź analizowali dostępne im materiały i źródła.

Uczniowie wraz z nauczycielami najlepiej współpracowali w toku podającym i eksponującym, zaś w III ogniwie toku praktycznego najlepiej realizowali sami nauczyciele.

Czwarte ogniwo w toku podającym dotyczyło utrwalenia nowego materiału, w toku problemowym — weryfikacji, w toku eksponującym — formułowania ocen i uogólnień oraz w toku praktycznym — ćwiczeń uczniów.

Największy wkład uczniów w realizacji tego ogniwa wystąpił w toku praktycznym, także wysoki ich udział zaznaczył się w toku eksponującym. W toku podającym i problemowym najwyższy wskaźnik osiągnięto przy współpracy uczniów z nauczycielem.

Efektom tak przeprowadzonych zajęć przez M. Śnieżyńskiego są uzyskane przez nauczycieli wskaźniki aktywizacji uczniów. Nauczanie wielostronne posiada duży walor wszechstronnego rozwoju.

Pominąwszy tok podający, w którym owa wszechstronność jest najniższa, w pozostałych tokach występowały w mniejszym lub większym stopniu zarówno aktywność recepcyjna, jak i intelektualna, emocjonalna i praktyczna. W toku podającym większa część uczniów przejawiała tylko aktywność recepcyjną.

Autor stwierdził, że nauczanie wielostronne wywołując wielostronną aktywność uczniów wpływa w sposób istotny na wszechstronny rozwój ich osobowości. Największy zakres współwystępowania różnych rodzajów aktywności miał miejsce w toku eksponującym i problemowym. Lepsze efekty w zakresie aktywizacji uczniów przez nauczycieli klas niższych wiążą się także z wysoką ich identyfikacją z zawodem nauczycielskim, a także z korzystnymi cechami i ich osobowości (M. Śnieżyński, 1983, s. 80–88).

M. Śnieżyński zajmował się także badaniami nad aktywizacją uczniów szkół podstawowych i średnich tylko w podającej strategii nauczania. Wyniki przeprowadzonych badań można zestawić w trzech grupach.

Do pierwszej grupy, o najwyższym wskaźniku aktywizacji, zaliczono: geografię, j. rosyjski i biologię. Do drugiej grupy zaliczono: matematykę, j. polski, fizykę i historię. Do trzeciej grupy: przysposobienie obronne, wychowanie obywatelskie i chemię.

Realizacja poszczególnych ogniw metody podającej przebiegała lepiej w badanych szkołach podstawowych niż w liceach ogólnokształcących.

Wśród aktywizowanych reguł dydaktycznych najczęściej pomijana była indywidualizacja. Najwyższy wskaźnik aktywizacji uzyskali nauczyciele geografii, a najniższy nauczyciele chemii (M. Śnieżyński, 1983, s. 141).

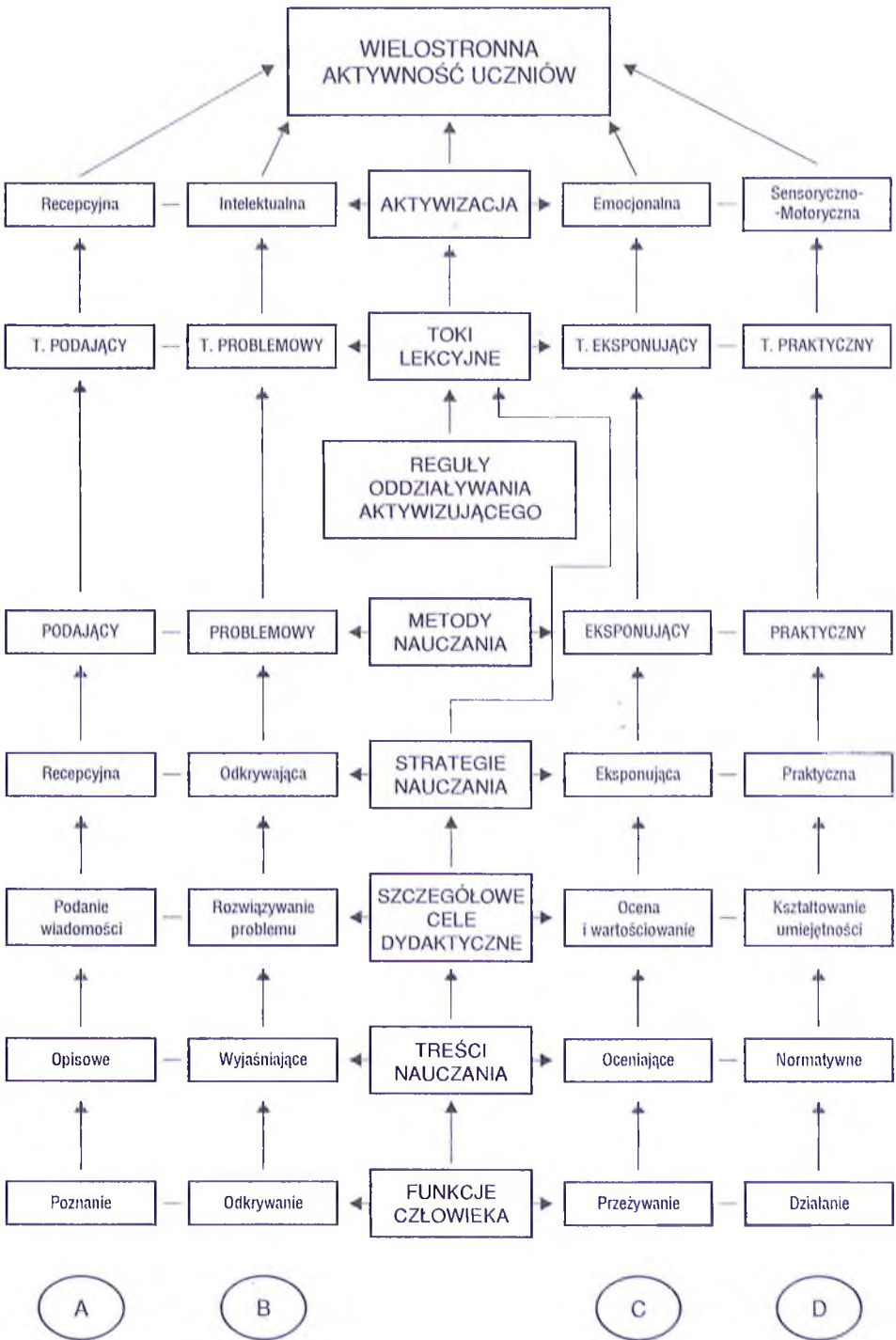
III. METODA, MATERIAŁ, SPOSÓB BADANIA

W badaniach wykorzystano:

a) cztery metody kształcenia (podającą, problemową, eksponującą i praktyczną), preferowane przez M. Śnieżyńskiego, przeprowadzając nimi 8 jednostek katechetycznych,

b) test wiadomości religijnych.

Koncepcję wielostronnej aktywności uczniów według Śnieżyńskiego przedstawia wykres na stronie obok.



Zróznicowanie metod jest bardzo istotne ze względu na różny wskaźnik ilorazu inteligencji uczniów.

Pierwszym ogniwem w toku podającym jest uogólnienie nowego materiału, dokonuje się poprzez analizę i porównanie. Nauczyciel bądź katecheta kierując i sterując samodzielnym procesem uogólnienia aktywizuje uczniów pobudzając ich do myślenia.

Kolejnym, ważnym zadaniem katechety w toku podającym jest utrwalenie wiedzy nabytej przez uczniów w procesie nauczania. Do najczęściej spotykanych błędów przy utrwalaniu należy tzw. powtarzanie łańcuchowe, w którym zachowujemy ten sam układ, jaki występował przy opracowaniu materiału (Śnieżyński, 1990, s. 18–20).

Od najmłodszych lat uczniowie są przyzwyczajani do motywacji zewnętrznej, czują się zwolnieni od czynnego udziału w lekcji, nie zdając sobie sprawy, że mogą być w toku zajęć nagradzani. Okazuje się jednak, że stosowanie ocen, czy nawet plusów, bądź minusów za udział w lekcji stanowi czynnik mobilizujący uczniów do pracy.

Wskazane jest także stosowanie sprawdzianów obejmujących swoim zakresem określone partie materiału. Metoda ta mobilizuje uczniów do systematycznej pracy a nauczyciela bądź katechetę informuje o poziomie wiedzy uczniów i ewentualnych lukach w dotychczas przyswojonych treściach.

Istotne jest także tzw. wzmocnienie pozytywne, czyli zachęta w formie pochwały, wyróżnienia, pozytywnej oceny, która podnosi poziom aktywności uczniów (Śnieżyński, 1990, s. 21–22).

Ostatnim ogniwem toku podającego jest zadanie pracy domowej. Interesująca praca domowa, w różnorodnej formie: wykresy, zestawienia, wykonanie plansz, przeprowadzenie wywiadów, swobodne wypracowania uczniów na określone tematy, przygotowanie materiałów do następnej jednostki lekcyjnej itp., może przyczynić się do dalszej, pozalekcyjnej, aktywności uczniów (Śnieżyński, 1990, s. 22).

Innym rodzajem aktywności, wzbudzonej w kształceniu wielostronnym jest aktywność intelektualna i werbalna. Polega ona na pobudzaniu uczniów do samodzielnego i twórczego myślenia, odkrywania, wyjaśniania i rozwiązywania problemów na drodze edukacji i indukcji, wysuwania hipotez oraz ich weryfikacji (refleksja nad własnym postępowaniem w oparciu o pracę z tekstem, zaś na katechezie szczególnie z Pismem Świętym).

Aktywizację werbalną osiąga się poprzez pobudzanie uczniów do samodzielnego wyrażania swoich myśli, spostrzeżeń, przeżyć i działań. Zarówno aktywizację intelektualną jak i werbalną osiąga się w katechezie, bądź lekcji prowadzonej tokiem problemowym. Problemowy przekaz wiedzy wywołuje zaciekawienie, zainteresowanie, oraz pobudza do myślenia (W. Kubik, 1990, s. 212–213).

Najnowsze teorie nauczania wskazują na ukazywanie uczniom drogi do poszukiwania i dochodzenia do prawdy, stwarzając na zajęciach sytuacje skłaniające ich do stawiania pytań, do prowadzenia dyskusji nad wieloma problemami. Właśnie pytania stawiane przez uczniów stanowią wyraz zainteresowania przedmiotem i są wyrazem ich krytycznego myślenia (Śnieżyński, 1990, s. 24).

J. Starościak pisze, że: „nasze sądy i przekonania kształtują się w toku społecznej wymiany myśli, polegającej na kontroli własnych sądów i przekonań z poglądami i opiniami innych ludzi. Ścieranie się różnych stanowisk w toku dyskusji zmusza do posługiwania się rzeczowymi argumentami, rozwija krytycyzm i ułatwia wartościowanie wypowiedzanych opinii i twierdzeń” (Śnieżyński, 1990, s. 24 za J. Starościakiem, 1962).

Władysław Okoń sądzi, że w toku nauczania problemowego uczniowie poprzez samodzielne myślenie wdrażają się do aktywnego poznania świata, przysposabiając się jednocześnie do jego zrozumienia. Taki rodzaj aktywności gwarantuje nie tylko głębsze, trwalsze i systematyczne przyswajanie wiedzy, lecz zapewnia wszechstronny rozwój zdolności poznawczych. Samodzielność uczniów realizująca się w myśleniu i działaniu jest głównym przejawem ich aktywności.

Droga poznania wymaga dużego wysiłku i pokonywania trudności. Stąd dodatkowym walorem strategii problemowej jest rozwijanie woli i kształtowanie wytrwałości i krytycyzmu (Czerwińska-Jasiewicz, 1983, s. 210).

Istotą uczenia się poprzez rozwiązywanie problemów jest stworzenie sytuacji zmuszającej uczącego się do samodzielnych prób poszukiwania rozwiązań.

Zadaniem nauczyciela bądź katechety jest w tym przypadku określenie pewnego systemu zabiegów mających na celu:

- wzbudzenie u uczniów odczucia trudności teoretycznej bądź praktycznej,
- sformułowanie podstawowego problemu przez uczniów,
- pobudzenie chęci do rozwiązania zaistniałego problemu na miarę możliwości uczniów (M. Śnieżyński, 1990, s. 28).

Istotą tworzenia sytuacji problemowej jest wywołanie u uczniów zaciekawienia danym zagadnieniem, pobudzenie ich intelektu do poszukiwania rozwiązań. Uczniowie winni znaleźć się w sytuacji zaniepokojenia intelektualno-emocjonalnego, co pozwoliłoby na pojawienie się refleksji poznawczej.

Formułowanie problemu stanowi bardzo ważne ogniwo, od którego zależy w dużym stopniu realizacja ogniw dalszych.

Formułowanie hipotez roboczych wymaga od uczniów szczególnej aktywności intelektualnej, emocjonalnej i praktycznej. W toku formułowania hipotez uczniowie posługują się operacjami logicznymi, analizą, porównywaniem, abstrahowaniem, syntezą i wnioskowaniem. Ogniwo to pozwala rozwinąć w uczniach samodzielność myślenia, nastawienie badawczo-twórcze, inicjatywę, pomysłowość, spontaniczność i niekonwencjonalność myślenia uczeń sam może dojść do rozwiązania określonej trudności metodą prób i błędów.

Weryfikacja rozwiązywania problemu sprowadza się do oceny i wyboru pomysłów, rozwiązania ich na drodze ćwiczeń i doświadczeń bądź konfrontacji z dostępnymi materiałami źródłowymi. Bardzo ważne jest, by uczniowie na tym etapie zwłaszcza na katechezie mogli swoje propozycje i stanowiska ujednoczyć ze względu na jednoznacznie określony wymiar etyczno-moralny lub teologiczny. Szczególne znaczenie w tym toku ma kontrola i ocena pracy uczniów. Jest ona czynnikiem mobilizującym uczniów do nauki i pobudzającym do działania. W nauczaniu problemowym sprawdzanie pracy ucznia powinno odbywać się w toku poszczególnych ogniw tego typu zajęć (Śnieżyński, 1990, s. 28–32).

Innym rodzajem aktywności jaką można wzbudzić u uczniów w trakcie kształcenia wielostronnego jest aktywizacja emocjonalna wzbudzana w toku eksponującym. Wszelkie ekspozycje dzieł sztuki, utworów literackich, muzycznych, stosowanie środków wzrokowo-dźwiękowych takich jak: obrazy ekranowe bądź symboliczne, przeżrocza czy piosenki religijne pobudzają u uczniów prawdziwe przeżycie, ożywiają sferę zadowolenia (Kubik, 1990, s. 211, 214–215).

Uczuciowość spełnia w życiu człowieka bardzo ważną rolę, musi ona jednak przejść określony proces rozwoju. Prawidłowy rozwój uczuciowości powinien doprowadzić do pełnej dojrzałości uwzględniającej właściwą hierarchię wartości. To zadanie przypada właśnie katechezie.

Odpowiednio przekazane treści katechetyczne mogą wyzwolić takie stany uczuciowe jak: solidarność, koleżeństwo, ambicję, wdzięczność, współczucie, szacunek, przebaczenie, przyjaźń, odpowiedzialność. Mogą one prowadzić do przeżywania: radości, wzruszenia, zadumy, zachwyty, żalu czy niepokoju.

Właściwie zorganizowana katecheza winna otwierać oczy uczniów na prawdę, dobro i piękno.

Wychowanie przez sztukę jest wychowaniem moralnym. Młodzież poprzez ten rodzaj wychowania kształtuje swój system wartości estetycznych i moralnych, wzbogacając i kształtując swoją osobowość.

Przeżywanie estetyczne pozwala na nawiązanie uczuciowej więzi ze światem przyrodzonym i nadprzyrodzonym. Pod wpływem przeżyć człowiek inaczej postrzega codzienność. Przeżycia wpływają na motywację działania, na przebieg jego procesów poznawczych, na zainteresowania oraz wyniki ludzkich działań, ułatwiając funkcjonowanie w grupach społecznych.

Emocjonalne zabarwienie jest efektem wartościowania i wyboru oraz uznania określonych poglądów za własne. Informacje o autorze lub dziele stanowią ważny element wyjściowy, od którego zależy wynik całej strategii. Celem tego ognia jest umożliwienie młodzieży skupienia się na samych doznaniach estetycznych, lub moralno-etycznych płynących z czystej poezji, utworu muzycznego lub reprodukcji malarskich.

Moment eksponowania utworu lub dzieła, decyduje w dużej mierze o sile i kierunku przeżyć uczniów. R. Ingarden uważa, że przeżycie estetyczne rozpoczyna się w chwili, gdy jakaś wartość dzieła zwróciła uwagę obserwatora, zaabsorbowała jego myśli i uczucia. Ten moment fascynacji podmiotu jakością estetyczną nazywa autor „emocją wstępną”. Ta „emocja wstępna” jest stanem pewnego podniecenia jakością spostrzeganego przedmiotu, stanem fascynacji, któremu towarzyszy niepokój i pragnienie głębszego poznania wartości. Wyraźnie widać, że w „emocji wstępnej” procesy uczuciowe zdecydowanie dominują nad procesami intelektualnymi (Śnieżyński, 1990, s. 36 za Ingardenem, 1970).

Ekspozycja utworu lub dzieła powinna odbywać się bez komentowania ich na gorąco, gdyż każdy przeżywa określone stany wewnątrz swojej jaźni.

Ognio analizy utworu lub dzieła to percepcja wartości inicjujących „emocję wstępną”. Zachodzą w nim następujące procesy intelektualne: analiza, porównywanie, synteza, uogólnienie, które konkretyzują estetycznie eksponowane dzieło. W fazie tej koniecznym staje się zracjonalizowanie tego, co było dostarczone w bezpośrednim, przesyconym emocjami obcowaniu z przedmiotem oraz ujęcie

tęgo w świadome pojęcia i sądy. Zatem po ekspozycji utworu lub dzieła należy raz jeszcze do niego powrócić, by uczniowie mogli wypowiedzieć swoje doznania zarówno pod względem treści jak i formy.

W kolejnym ogniwie, które nazywamy formułowaniem ocen, znów do głosu dochodzą emocje.

Uczniowie na tle zaprezentowanego utworu mają w pamięci jego klimat i jego wyraz, stąd po przeprowadzeniu analizy intelektualnej mogą określić swój stosunek uczuciowy do omawianego tematu. Jest to dobrą okazją do przedstawienia swoich ocen w sferze etyczno-moralnej w konfrontacji z omawianym utworem literackim, obrazem artystycznym, czy współczesnym bohaterem. Ogniwo to pozwala uczniowi na dużą swobodę oraz samodzielność. Ostatnim ogniwem w toku eksponującym jest zastosowanie. Najczęściej na jego zastosowanie na lekcji nie wystarcza już czasu. Daje to więc doskonałą okazję do przedłużenia przeżycia emocjonalnego z katechezy bądź innej lekcji poprzez pisemną pracę domową. Uczeń wówczas ma możliwość ustosunkowania się do omawianego problemu i uzasadnienia swojego stanowiska w danej kwestii (Śnieżyński, 1990, s. 37–39).

Kształcenie wielostronne pobudza także aktywność sensomotoryczną, która realizuje się głównie przez organizowanie spostrzegania i działania.

Aktywizacja sensomotoryczna polega na obserwacji obrazu, bądź sytuacji z życia według instrukcji określającej pod jakim kątem należy je oglądać, jakie treści i odnajdywać i jakich szukać rozwiązań, a także na pobudzaniu ekspresji motorycznej uczniów poprzez wykonywanie plansz, ilustracji, plakatów. Wykonywanie owych plansz powinno zawierać pytanie rozważane podczas katechezy, prawdę odkrytą w Słowie Bożym oraz odpowiedź uczniów na Boże wezwanie (Kubik, 1990, s. 212, 216).

Główny sens realizowania toku praktycznego polega na wykształceniu wśród uczniów umiejętności stosowania odpowiednich metod, reguł, twierdzeń, opisów i projektów w konkretnych sytuacjach.

Pierwszym etapem jest werbalizacja wiedzy, która polega na udzielaniu uczniom dokładnej instrukcji słownej. Nauczyciel bądź katecheta na tym etapie kształtuje umiejętności wykonawcze uczniów. Ten typ nauczania praktycznego aktywizuje uczniów fizycznie.

Jednym z ważnych celów toku praktycznego jest wiązanie teorii z praktyką. K. Lech (1967) wymienia cztery zasady rozwijania myślenia przy łączeniu teorii z praktyką:

- Myślenie uczniów rozwija się najskuteczniej, a treści nauczania mają najbardziej trwałe charakter, gdy uczniowie przechodzą od treści o charakterze praktycznym do treści o charakterze teoretycznym lub odwrotnie.

- Aktywność poznawcza uczniów ulega wzrostowi, gdy uczą się oni posługiwać posiadaną wiedzą przy zdobywaniu dalszej.

- Łączenie w nauczaniu praw nauki i zasad techniki.

- Łączenie umiejętności i nawyków umysłowych z umiejętnościami i nawykami ruchowymi w działaniu.

Pełne łączenie w procesie nauczania — uczenia się teorii z praktyką umożliwia odzwierciedlanie rzeczywistości w toku działania oraz wyrabia umiejętności,

sprawności i nawyki w działaniu. Bez aktywności umysłowej i emocjonalnej nie może być mowy o aktywności praktycznej (Lech, 1967, s. 84–85).

Celem pierwszego ogniwa toku praktycznego jest wyzwolenie u uczniów właściwej motywacji. Aby motyw stał się siłą napędową działania, musi być poparty osobistym wyborem i uczuciowym zaangażowaniem uczniów. Istotnym warunkiem dalszych etapów działań prowadzących do poprawnego utrwalenia określonej czynności jest podanie przez katechetę zasad i reguł postępowania, tak aby na ich podstawie można było bezpośrednio przejść do pokazu.

Sam przekaz ma na celu zetknięcie się uczniów z przedmiotami i zjawiskami. Nauczyciel lub katecheta w czasie ich demonstrowania musi pamiętać o umiejętnym kierowaniu uwagą uczniów tak, aby spostrzegli w danym przedmiocie jego istotne cechy. Pokazywane plakaty powinny dotyczyć innej problematyki niż temat lekcji lub katechezy, by uniknąć ewentualnego naśladownictwa.

W czasie wyjaśnień i pokazu formuje się świadomościowy obraz działania. Obraz ten dopełnia się i wyodrza w świadomości uczniów już w trakcie wykonywania czynności. Dzięki wyjaśnieniom i korektom nauczyciela lub katechety formuje się taki obraz, w którym wszelkie trudności, na które napotyka uczeń są dostatecznie wyjaśnione.

Nieodzowną czynnością w toku praktycznym jest bezpośrednia kontrola nad wykonywanymi czynnościami ucznia, która pozwala na wyeliminowanie błędnych nawyków i przyzwyczajzeń, które w przyszłości z trudem podlegają korygowaniu (M. Śnieżyński, 1990, s. 42–45).

W niniejszych badaniach chcąc określić poziom podstawowej wiedzy religijnej badanej młodzieży zastosowano testy wiadomości religijnych: Pretest Wiadomości Religijnych oraz Właściwy Test Wiadomości Religijnych.

Pretest miał na celu określenie „wyjściowego” poziomu wiedzy religijnej badanej młodzieży, jeszcze przed przeprowadzeniem katechez. Zawierał on 8 pytań związanych z tematami katechez jakie później przeprowadzono. Pytania dotyczyły wiedzy o Jezusie Chrystusie, o życiu pozagrobowym, o Duchu Świętym, o grzechu pierworodnym, o Sakramencie Pokuty, o Matce Bożej, o modlitwie i o Mszy świętej. Każde z pytań Pretestu miało 4 możliwości odpowiedzi: a, b, c, d, które były odpowiednio punktowane w skali od 0 do 3.

Właściwy Test Wiadomości Religijnych zastosowano dopiero po przeprowadzeniu katechez. Badał on przyrost wiedzy religijnej uzyskanej podczas realizacji 8 jednostek tematycznych przeprowadzonych czterema metodami (tokami) nauczania w oparciu o koncepcję wielostronnego nauczania Mariana Śnieżyńskiego.

Właściwy Test Wiadomości Religijnych zawierał 24 pytania, po 3 z każdej jednostki tematycznej. Sprawdzały one poziom zapamiętanych treści, poziom zrozumienia zapamiętanych wiadomości oraz umiejętność zastosowania uzyskanej wiedzy w sytuacjach typowych i problemowych (patrz, B. Niemierko, 1975, s. 21). Każde z pytań Właściwego Testu Wiadomości Religijnych zawierał jak Pretest 4 możliwości odpowiedzi: a, b, c, d punktowane w skali od 0 do 3.

Oba testy wiadomości religijnych zostały skonstruowane w oparciu o tematy i cele katechez przeprowadzonych z badaną grupą młodzieży.

Wyboru przeprowadzonych katechez dokonano metodą sędziów kompetentnych w oparciu o podręcznik do nauki religii dla klas III szkół średnich J. Szpeta „Człowiek wobec problemu wiary”.

Wybrane katechez przeprowadzono czterema metodami (tokami): podającą, problemową, eksponującą i praktyczną według następującego schematu:

- Tokiem podającym — katechez: Jezus z Nazaretu — Zbawiciel oraz Sakrament Pokuty i pojednania.
- Tokiem problemowym — katechez: Tajemnica odrzucenia. Piekło oraz Maryja wzorem wiary Ludu Bożego.
- Tokiem eksponującym — katechez: Wierzę w Ducha Świętego oraz Eucharystia buduje Kościół.
- Tokiem praktycznym — katechez: Tajemnica zła w świecie oraz Bóg w dialogu z człowiekiem.

IV. WYNIKI BADAŃ i WNIOSKI OGÓLNE

Materiał badawczy niniejszej pracy stanowiła młodzież klas III Technikum Gastronomicznego (TG) w liczbie 52 osób oraz młodzież Liceum Ogólnokształcącego (LO) w liczbie 156 osób. Badania przeprowadzono w Braniewie woj. elbląskie w latach 1996/1997.

Testowano istotność przyrostu. Uzyskano średnią porównywaną z teoretyczną wynoszącą zero.

Analiza danych statystycznych dokonana w oparciu o tabelę nr 1 wykazuje, że metodą najbardziej skuteczną dla całej badanej populacji (młodzieży LO i TG) jest metoda eksponująca, dalej praktyczna, następnie problemowa, na końcu zaś podająca.

Tabela 1. Skuteczność czterech metod nauczania w całej badanej populacji młodzieży (156 osób z LO i 52 os. z TG)

Metoda kształcenia	N	X	s	t	df	alfa
Podająca (PD)	208	0,245	1,319	2,68	207	0,008
Problemowa (PB)	208	0,312	1,278	3,53	207	0,001
Eksponująca (EK)	208	0,415	1,264	4,74	207	0,0001
Praktyczna (PR)	208	0,336	1,196	4,06	207	0,0001

W Liceum Ogólnokształcącym najlepsze wyniki nauczania wiadomości religijnych osiągnięto stosując metodę problemową, następnie praktyczną i podającą. Metoda eksponująca okazała się najmniej efektywna (tabela nr 2).

**Tabela 2. Skuteczność metod nauczania
w Liceum Ogólnokształcącym (156 osób z klas III)**

Metoda kształcenia	N	X	s	t	df	alfa
Podająca (PD)	156	0,346	1,330	3,25	155	0,001
Problemowa (PB)	156	0,444	1,224	4,53	155	0,0001
Eksponująca (EK)	156	0,290	1,132	3,21	155	0,002
Praktyczna (PR)	156	0,384	1,224	3,93	155	0,0001

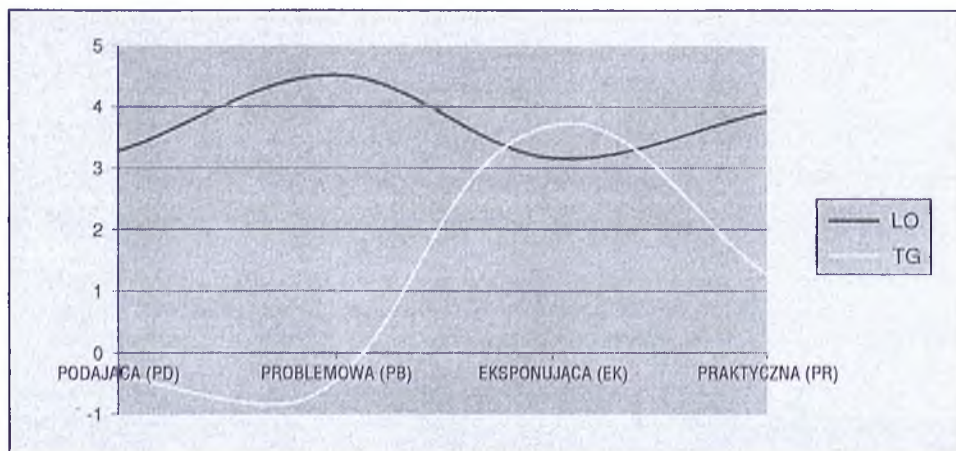
Młodzież Technikum Gastronomicznego osiągnęła najwyższy przyrost wiedzy religijnej przy zastosowaniu metody eksponującej. Wyniki uzyskane przy zastosowaniu pozostałych metod dydaktycznych okazały się nieistotne statystycznie (tabela nr 3).

**Tabela 3. Skuteczność metod nauczania
w Technikum Gastronomicznym (52 osoby z klas III)**

Metoda kształcenia	N	X	s	t	df	alfa
Podająca (PD)	52	-0,057	1,250	-0,33	51	n.i.
Problemowa (PB)	52	-0,083	1,365	-0,44	51	n.i.
Eksponująca (EK)	52	0,788	1,55	3,67	51	0,001
Praktyczna (PR)	52	0,192	1,109	1,25	51	n.i.

Miarę przyrostu wiedzy religijnej w Liceum Ogólnokształcącym i Technikum Gastronomicznym, uzyskanej przez zastosowanie metody podającej, problemowej, eksponującej i praktycznej obrazuje poniższy wykres.

Rysunek 1. Efektywność metod nauczania w LO i TG



Jako miarę przyrostu na rysunku przyjęto wartość t — studenta, co pozwala poddać kontroli różnice indywidualne w grupie oraz różnice wielkości grupy. Przedstawione wartości nie mają bezpośredniego odniesienia do skali pomiarowej.

Wariancje w badanych populacjach (Liceum Ogólnokształcące i Technikum Gastronomiczne) przy zastosowaniu Właściwego Testu Wiadomości Religijnych były homogeniczne.

Istotność różnic wyników przyrostu wiedzy religijnej między dwiema badanymi grupami okazała się znaczna przy zastosowaniu metody eksponującej ($t = -4,45$ dla $p = 0,001$), co wskazuje, że metoda ta jest najbardziej skuteczna.

Wyniki przyrostu wiedzy religijnej uzyskane metodą podającą ($t = -1,83$ dla $p = 0,07$) wskazują na tendencję do preferowania przez badaną młodzież te same metody (tabela nr 4).

Tabela 4. Istotność różnic między grupą młodzieży z klas III LO i grupą młodzieży klas III TG przy zastosowaniu Właściwego Testu Wiadomości Religijnych

Metoda kształcenia	Technikum		Liceum		Levene		t – studenta		alfa
	X	S	X	S	F	α	t	df	
Podająca (PD)	13,3	2,5	14,2	3,08	1,95	n.i.	-1,83	206	0,07
Problemowa (PB)	13,5	2,5	14,7	2,30	0,339	n.i.	-3,09	206	0,002
Eksponująca (EK)	12,8	2,6	14,6	2,40	2,64	n.i.	-4,54	206	0,001
Praktyczna (PR)	14,0	2,7	13,9	2,40	0,15	n.i.	0,19	206	0,848

Za skutecznością metody eksponującej przemawia fakt, że uczniowie Technikum Gastronomicznego, który w Preteście Wiadomości Religijnych, wykazali najniższy poziom wiedzy religijnej (tabela nr 5) przekazanej im później metodą eksponującą, we Właściwym Teście Wiadomości Religijnych w tej samej metodzie osiągnęli wyniki najwyższe.

Tabela 5. Istotność różnic między grupą młodzieży z klas III LO i grupą młodzieży klas III TG przy zastosowaniu Pretestu Wiadomości Religijnych

Metoda kształcenia	Technikum		Liceum		Levene		t – studenta		alfa
	X	S	X	S	F	α	t	df	
Podająca (PD)	4,5	0,8	4,4	1,1	5,3	0,02	0,81	112	0,4
Problemowa (PB)	4,5	1,2	4,5	1,1	1,3	0,3	0,7	206	0,5
Eksponująca (EK)	3,5	1,2	4,6	1,0	6,3	0,01	-5,71	77	0,0001
Praktyczna (PR)	4,5	0,7	4,2	1,0	2,9	0,09	1,4	206	0,2

Porównując efektywności czterech metod nauczania w całej badanej populacji młodzieży stwierdza się, że najwyższe różnice w przyroście wiedzy religijnej zaznaczają się między grupami Liceum Ogólnokształcącego i Technikum Gastronomicznego przy metodzie eksponującej, następnie przy metodzie podającej i metodzie problemowej. Różnice wyników uzyskanych metodą praktyczną okazały się nieistotne statystycznie (tabela nr 6).

Tabela 6. Różnice efektywności czterech metod kształcenia w LO i TG

Metoda kształcenia	Technikum		Liceum		Levene		t – studenta		alfa
	X	S	X	S	F	α	t	df	
Podająca (PD)	-0,05	1,3	0,3	1,3	0,7	n.i.	-1,9	206	0,05
Problemowa (PB)	-0,08	1,3	0,4	1,2	0,6	n.i.	-2,6	206	0,01
Eksponująca (EK)	0,79	1,5	0,3	1,1	7,39	0,007	2,13	70	0,04
Praktyczna (PR)	0,19	1,1	0,4	1,2	1,43	n.i.	-1,0	206	0,3

Wyniki przeprowadzonych badań wykazują, że najefektywniejszą z czterech metod kształcenia w zakresie wiadomości religijnych jest metoda eksponująca. Otrzymane wyniki potwierdzają wcześniejsze badania T. Lewowickiego (1977) i M. Śnieżyńskiego (1983), przeprowadzone na materiale szkolnym. Autorzy uznali tę metodę za najbardziej aktywizującą uczniów, pobudzającą zarówno aktywność recepcyjną, jak intelektualną, emocjonalną i praktyczną.

Metoda eksponująca choć tak rzadko stosowana przez nauczycieli bądź katechetów jest metodą uniwersalną zarówno w procesie edukacji szkolnej jak i religijnej. Pozwala ona osiągnąć najlepsze wyniki kształcenia oraz pomaga we wszechstronnym rozwoju osobowości uczniów.

Mimo, że metoda eksponująca okazała się najefektywniejsza dla całej badanej populacji, młodzież z Liceum Ogólnokształcącego osiągnęła najwyższy przyrost wiedzy religijnej przy zastosowaniu metody problemowej, zaś młodzież z Technikum Gastronomicznego przy metodzie eksponującej.

Metoda problemowa wymaga od uczniów większego zaangażowania intelektualnego, samodzielności myślenia i wypowiedzania własnych opinii i sądów, umiejętności odkrywania, wyjaśniania i rozwiązywania zaistniałych problemów, co najprawdopodobniej wiąże się z wyższym poziomem inteligencji, a do Liceum trafia zazwyczaj młodzież inteligentniejsza.

Metoda eksponująca natomiast polega na przeżywaniu, ocenianiu i wartościowaniu, angażując bardziej sferę emocjonalną uczniów, choć aktywizuje ich także intelektualnie.

W celu stwierdzenia czy istnieje zależność między poziomem inteligencji uczniów a metodą dydaktyczną najbardziej preferowaną przez uczniów należy przeprowadzać dalsze badania.

ANEKS

I.

WIERZĘ W DUCHA ŚWIĘTEGO, KTÓRY OD OJCA I SYNA POCHODZI**Tok eksponujący**

Cel dydaktyczny: Pogłębienie wiadomości o Duchu Świętym.

Cel wychowawczy: Zachęta do modlitwy do Ducha Świętego jako stałego elementu w życiu chrześcijanina.

Modlitwa: *Chwała Ojcu...*

1. Przygotowanie uczniów do odbioru treści (wprowadzenie).

Duch Święty — co wiemy o Nim? Na ile Go znamy? Kim jest i jakiego dzieła dokonał i dokonuje w Kościele i w każdym poszczególnym człowieku?

By przybliżyć sobie postać Ducha Świętego za chwilę obejrzymy fragment filmu „Syn Człowieczy” ukazujący scenę Zesłania Ducha Świętego na Apostołów w Wieczerniku.

2. Projekcja filmu (około 30 min.).

Duch Święty działał nie tylko za życia Apostołów. Działa także i dzisiaj. Wielu ludzi doznało Jego mocy i dają o tym świadectwo. (Czytanie świadectwa z książki „Duch Święty w działaniu” J. Kozłowskiego, s. 15–18) – około 30 min.

3. Analiza utworu.

Uczniowie odpowiadają na pytania:

- a) Jak nazywamy Ducha Świętego?
- b) W jakich okolicznościach Jezus mówi o Duchu Świętym?
- c) Od kogo pochodzi Duch Święty?
- d) Na czym polegała przemiana jaka nastąpiła w Apostołach po Zesłaniu Ducha Świętego?
- e) Co oznacza określenie: „*Weźmiecie w darze Ducha Świętego*”?
- f) W czym Duch Święty pomaga człowiekowi?
- g) Jakie są owoce działania Ducha Świętego w człowieku?

4. Formowanie i uzasadnienie ocen.

Uczniowie w oparciu o powyższe wypowiedzi powinni dać odpowiedź na pytanie: „*Dlaczego Duch Święty jest nazywany dawcą prawdziwej wolności?*”

5. Zastosowanie.

Praca domowa: „*Kim dla Ciebie jest Duch Święty?*”

Modlitwa: Pieśń „*Przyjdź, Duchu Święty*”.

2.

EUCHARYSTIA BUDUJE KOŚCIÓŁ

Tok eksponujący

Cel dydaktyczny: Ukazanie eklezjotwórczego charakteru Mszy św.

Cel wychowawczy: Wypracowanie wspólnototwórczej postawy uczestników Eucharystii.

Modlitwa: Pieśń „*Jak łania pragnie wody ze strumienia*”.

1. Przygotowanie uczniów do odbioru treści.

Bóg zawsze interesował się człowiekiem, jego losem. Interesował się, ponieważ kocha człowieka. Już Izraelici w starym testamencie odczuwali bliskość Boga i Jego pomoc. Bóg kochający człowieka zsyła swego Syna na Ziemię, aby jeszcze pełniej okazać ludziom swoją miłość. Syn oddaje się w ofierze, a wcześniej pozostawia swoje Ciało i Krew jako pokarm dla nas w drodze do Ojca. Eucharystia jest Sakramentem jednoczącym chrześcijan.

Za chwilę obejrzymy dwa fragmenty filmów, ukazujące ucztę paschalną Izraelitów, którą czynią na pamiątkę wyjścia z niewoli egipskiej oraz Ostatnią Wieczerzę.

2. Ekspozycja dzieła:

Fragment filmu „Syn Człowieczy”;

Fragment filmu „Życie Jezusa według Świętego Mateusza”, reż. Regardt van den Bergh.

3. Analiza dzieła:

- Na jaką pamiątkę Izraelici obchodzą Święto Paschy?
- Zapowiedzią czego było to Święto?
- Co ustanowił Jezus w Wieczerniku?
- Jakie polecenia otrzymali Apostołowie od swego Mistrza?
- Kto obecnie kontynuuje dzieło Apostołów?
- Czym jest Msza Św.?

4. Formułowanie i uzasadnienie ocen:

- Czy warto chodzić na Mszę Świętą?
- Co daje człowiekowi udział w Eucharystii?

5. Zastosowanie:

Uczniowie piszą recenzję z przeprowadzonej katechezy.
Modlitwa: Pieśń „*Uwielbiam Cię Jezu*”.

BIBLIOGRAFIA

- Chmielowska Elżbieta, Zależność efektów uczenia się tekstu od sposobu uwypuklenia jego struktury, *Psychologia Wychowawcza* 1(1984), s. 17–28 oraz *Psychologia Wychowawcza* 2(1984), s. 150–158.
- Czerwińska-Jasiewicz Maria, Metody nauczania stosowane w procesie dydaktycznym a aktywność poznawcza uczniów, *Psychologia Wychowawcza* 2(1983), s. 210–213.
- Cwiok Edward, Obraz siebie licealnej młodzieży wybitnie i przeciętnie zdolnej, *Psychologia Wychowawcza* 2(1996), s. 140–147.
- Dąbrowska Anna, Wpływ kary i nagrody na efektywność uczenia się, Nie publikowana praca magisterska, WSP, Olsztyn, 1997.
- Galas Barbara, Zdolności i zainteresowania a poziom i treść aspiracji młodzieży, *Psychologia Wychowawcza* 4(1986), s. 422–433.
- Huras Bolesław, Próba wywołania wielostronnej aktywności uczniów, *Szkola Zawodowa* 1(1995), s. 14–16.
- Jagodzińska Maria, Obraz w procesach poznania i uczenia się, Warszawa, 1991.
- Jagodzińska Maria, Rola obrazów wzrokowych w uczeniu się materiału słownego, *Psychologia Wychowawcza* 4(1973), nr 4, s. 469–484.
- Kotlarski Kazimierz, Wyniki w nauce i poziom inteligencji u uczniów klas ósmych a ich rozwój fizyczny, *Przegląd Psychologiczny* 29:1986, nr 2, s. 461–469.
- Kruszewski Kazimierz, Kształcenie w szkole wyższej. Poradnik dydaktyczny, Warszawa 1973.
- Kubik Władysław, Zarys dydaktyki katechetycznej, Kraków, 1990.
- Lewowicki Tadeusz, Psychologiczne różnice indywidualne a osiągnięcia uczniów, Warszawa 1977.
- Na wroczyński Bogdan, Dzieła Wybrane II, Warszawa, 1987.
- Niebrzydowski Leon, Wpływ motywacji na uczenie się, Warszawa, 1972.
- Niemierko Bolesław (red.), ABC testów osiągnięć szkolnych, Warszawa, 1975.
- Niemierko Bolesław, Treść nauczania jako naczelnne pojęcie i dźwiganie rozwoju dydaktyki, *Edukacja* 1(1988), s. 33–57.
- Niemierko Bolesław, Pomiar sprawdzający w dydaktyce, 1990.
- Ochenduszkó Julian, Kategorie celów nauczania, *Oświata i Wychowanie*, 4(1983), s. 20–21.
- Okon Wincenty, Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej, Warszawa, 1987.
- Pałka Stanisław, Warunki efektywności nauczania w szkole średniej, Warszawa, 1977.

- Perrot Elizabeth, Efektywne nauczanie — praktyczny przewodnik doskonalenia nauczania. Tłumacz. z jęz. angielskiego Andrzej Janowski, Warszawa, 1996.
- Putkiewicz Zygmunt, Współdziałanie nauczyciela z uczniem a efekty uczenia się, *Ruch Pedagogiczny* 4(1969), s. 463–475.
- Putkiewicz Zygmunt, Uczenie się i nauczanie. Czynniki wpływające na efekty nauki szkolnej, Warszawa, 1969.
- Rogała Grzegorz, O otwartym i elastycznym nauczaniu, *Szkola Zawodowa* 5(1995), s. 38–39.
- Szcwczuk W., Psychologiczne podstawy zasad wychowania, Warszawa, 1972.
- Szpetta Jan (red.), Człowiek wobec problemu wiary, Poznań, 1992.
- Śnieżyński Marian, Aktywizacja uczniów w asocjacyjnej strategii nauczania, *Ruch Pedagogiczny* 1(1983), s. 133–141.
- Śnieżyński Marian, Z badań nad problemem wielostronnego nauczania i uczenia się, *Ruch Pedagogiczny* 6(1983), s. 80–88.
- Śnieżyński Marian, Teoretyczne podstawy kształcenia wielostronnego, Kraków, 1990.
- Tokarz Aleksander, O wzbudzaniu ciekawości, *Przegląd Psychologiczny* 32:1989 nr 4, s. 899–920.
- Tyszkowa Maria, Pozaintelektualne przyczyny niepowodzeń w nauce, *Nowa Szkoła* 6(1973), s. 22–25.
- Tyszkowa Maria, Lenczerowicz Elżbieta, Efektywność rozwiązywania zadań intelektualnych przez młodzież w zależności od profilu kształcenia, *Psychologia Wychowawcza* 4(1982), s. 329–343.
- Wichrowski Andrzej, Psychologiczne i społeczno-demograficzne korelaty powodzenia w nauce uczniów klas VIII, *Psychologia Wychowawcza* 3(1996), s. 232–239.
- Zaczyński Władysław P., Uczenie się przez przeżywanie. Rzecz o teorii wielostronnego kształcenia, Warszawa, 1990.