

Duksa, Piotr

Dydaktyczno-wychowawcze aspekty formułowania pytań w szkolnym nauczaniu religii

Studia Redemptorystowskie nr 5, 175-185

2007

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

DYDAKTYCZNO-WYCHOWAWCZE ASPEKTY FORMUŁOWANIA PYTAŃ W SZKOLNYM NAUCZANIU RELIGII

W codziennym życiu spotykamy się z pytaniami stawianymi przez socjologów, psychologów, lekarzy, filozofów, a także naszych bliskich w rodzinie, przyjaciół i znajomych. Współczesne środki masowego przekazu chętnie uciekają się do formy wywiadu, rozmowy, odpowiedzi na zadawane pytania. Pytania są także istotnym elementem procesu dydaktycznego. Wynikają one z pełnionej przez nauczyciela funkcji przewodniczenia. I właśnie ten ostatni rodzaj pytań, a w szczególności jego dydaktyczno-wychowawcze uwarunkowania, stanowiąc będąc temat niniejszej publikacji.

Pytanie – według Wincentego Okonia – to zdanie pytajne, będące bądź wyrazem sytuacji problemowej, którą ma odczuć uczeń, aby wzbudzić w sobie chęć rozwiązania problemu i znalezienia odpowiedzi, bądź wyrazem sytuacji, która wymaga tylko posłużenia się wiedzą pamiętaną przez ucznia lub łatwo dostępną w gotowej postaci¹.

Poprawnie stawiane pytania – także podczas lekcji religii – są niezbędnym warunkiem efektywności i skuteczności procesu kształcenia. Znamienne jest to, że nauczyciele należą do wąskiej grupy dorosłych, którzy zadając uczniom pytania, najczęściej znają już na nie odpowiedź.

W niniejszym artykule przedstawione zostaną następujące zagadnienia: rodzaje pytań, cele stawiania pytań, treść i forma pytania (oba te elementy powinny być poprawne), zasady dotyczące stawiania pytań oraz kwestie związane z udzielaniem odpowiedzi przez ucznia i pytaniami uczniów kierowanymi do nauczycieli religii.

¹ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1998, s. 325.

1. Rodzaje pytań

Pytania stawiane przez nauczyciela mogą dotyczyć poznawanych wcześniej treści, tworzyć proces kształcenia, ale mogą też mieć charakter syntetyzujący. Mogą oczekiwać opisu zjawiska lub przedmiotu znanego z własnego doświadczenia, z opowiadań, lektury, zajęć. Opis taki powinien być uporządkowany, zawierać ważne i istotne składniki i być zgodny z rzeczywistością².

Pytania mogą także pobudzać do uogólnień. Wymagają wówczas myślenia indukcyjnego. Błędem przy tego rodzaju pytaniach jest zbyt szybkie dochodzenie do uogólnień z pominięciem przypadków jednostkowych zaprzeczających ogólnemu stwierdzeniu³.

Ponadto pytania mogą być ukierunkowane na wykrycie związku przyczynowego między zjawiskami. Rozwijają one samodzielne myślenie oraz wymagają weryfikacji stawianych hipotez⁴.

Występują także pytania typu dedukcyjnego, które wymagają uzupełnienia przez ucznia zdobytych wcześniej wiadomości lub doświadczeń życiowych. Zadaniem ich jest uzdolnienie do zastosowania ogólnego prawa do szczegółowych przypadków⁵.

Niektóre pytania wymagają myślenia przez analogię. Zadaniem ich jest stwierdzenie podobieństwa lub różnicy między przedmiotami, zjawiskami, prawami⁶. Z kolei pytania skojarzeniowe wymagają od ucznia przypomnienia sobie zjawiska, pojęcia, faktu, prawa przez uprzytomnienie okoliczności skojarzonych z tym zjawiskiem⁷.

Jeżeli jakaś część wiedzy jest już uczniowi znana, to z kolei pytanie pobudzające, badawcze ma go zachęcić do samodzielnego uzupełnienia nieznaney treści. Uczniowie czynią to pod kierunkiem nauczyciela, który naprowadza na nową treść pytaniami pomocniczymi⁸.

Nauczyciel może zadawać pytania wspomagające myślenie i interpretację treści. Celowi temu mogą służyć minikonkursy, minikonferencje prasowe, testy z pytaniami otwartymi lub zamkniętymi⁹.

Można także wyróżnić pytania filozoficzno-refleksyjne, poszerzające generalnie kontekst nauczania (na przykład: „Jakie to ma znaczenie?”, „Skąd my to wszystko wiemy?”, „Do czego to prowadzi?”)¹⁰.

² J. Szpet, *Dydaktyka katechezy*, Poznań 1999, s. 149.

³ Tamże.

⁴ Tamże.

⁵ Tamże.

⁶ Tamże.

⁷ Tamże.

⁸ M. Korgul, *Dydaktyka na lekcjach religii*, Wrocław 1998, s. 202.

⁹ M. Taraszkiewicz, *Jak uczyć lepiej, czyli refleksyjny praktyk w działaniu*, Warszawa 1996, s. 94.

¹⁰ Tamże, s. 95.

2. Cele stawiania pytań

Anegdota głosi, że pewien sześciolatek nie odpowiedział nauczycielce na pytanie, ile jest $8 + 4$, bo, jak wyjaśnił, „nauczycielka to wiedziała i ja to wiedziałem, więc nie wiem, po co pytała”. Z sytuacji tej wpływa ważny wniosek, że nauczyciele nie tylko powinni mieć pewność co do celów pytania, lecz powinni także zadbać, by cele te znali również uczniowie. Wyróżnić można wiele potencjalnych powodów, dla których nauczyciel zadaje pytania, na przykład:

- aby wzbudzić zainteresowanie i zaciekawienie tematem,
- aby skierować uwagę ucznia na konkretną sprawę lub pojęcie,
- aby wyrobić w uczniach aktywne podejście do nauki, zachęcić do myślenia, pojmowania idei, zjawisk, procedur i wartości,
- aby zachęcić uczniów do zadawania pytań o sobie samych i innych ludziach,
- aby zdiagnozować konkretne trudności wpływające hamująco na naukę,
- aby zakomunikować grupie, że oczekuje się zaangażowania i że widoczny udział w lekcji wszystkich członków grupy jest mile widziany,
- aby umożliwić uczniom przyswojenie informacji i ich przemyślenie,
- aby włączyć uczniów we wnioskowaną operację poznawczą z założeniem, że przyczyni się to do rozwinięcia ich umiejętności myślenia,
- aby skłonić uczniów do rozważania i komentowania odpowiedzi innych członków grupy, zarówno uczniów, jak i nauczycieli,
- aby dać uczniom możliwość pośredniego uczenia się poprzez dyskusję,
- aby sprawdzić zrozumienie, wiedzę i umiejętności,
- aby powtórzyć, przypomnieć, ugruntować niedawno przyswojone tezy, wcześniejsze procedury,
- aby dać wyraz autentycznemu zainteresowaniu pomysłami i uczuciami uczniów¹¹.

Na tej podstawie można zorientować się, że nauczyciele zadają pytania nie tylko z przyczyn poznawczych, intelektualnych, dotyczących materiału lekcyjnego, lecz także emocjonalnych i społecznych oraz porządkowych, aby ograniczyć do minimum niewłaściwe zachowania uczniów i skłonić ich do wykonywania zleconych zadań¹².

¹¹ L. Cohen, L. Manion, K. Morrison, *Wprowadzenie do nauczania*, Poznań 1999, s. 267-268.

¹² Tamże, s. 267.

Na lekcjach sami uczniowie także powinni zadawać pytania. Dlatego też nauczyciele mają za zadanie zachęcić dzieci i młodzież do zadawania trafnych pytań oraz uznawania, że na różne rodzaje pytań można odpowiadać w różny sposób i że nie każde pytanie ma jedną właściwą odpowiedź¹³.

Należy zwrócić uwagę na to, że umiejętne przepytывanie przez nauczyciela klasy pełni kilka istotnych funkcji. W sferze społecznej przyczynia się do powstania relacji w grupie i sprzyja jej integracji. W sferze psychologicznej służy budowaniu i utrzymywaniu właściwego klimatu emocjonalnego i intelektualnego oraz ustanowieniu odpowiedniego poziomu motywacyjnego¹⁴.

W sferze edukacyjnej jedną z funkcji przepytывania jest wydobywanie informacji od uczniów. Pytania mogą wy badać, przed wprowadzeniem nowego materiału, zakres dotychczasowej wiedzy, pomóc w powtórzeniu i utwalić ostatnio przyswojone treści. Przepytывanie jest najważniejszym czynnikiem przyczyniającym się do osiągnięcia przez uczniów dobrych wyników, jeżeli tylko pytania służą ocenianiu ich wiedzy i skłaniają do myślenia¹⁵.

3. Treść pytań

Na każde pytanie składają się treść i forma. Oba te elementy powinny być poprawne. Treść pytania nie może być ani zbyt łatwa, ani zbyt trudna. Musi być ściśle dostosowana do poziomu i możliwości intelektualnych uczniów. Pytanie zbyt trudne męczy i zniechęca do pracy. Natomiast zbyt łatwe demobilizuje grupę, nudzi uczniów¹⁶.

W pytaniu nigdy nie powinno się używać wyrazów i pojęć niezrozumiałych. Jeżeli ich użycie jest konieczne, przed postawieniem pytania należy wyjaśnić ich znaczenie.

Pytania powinny być jasne, jednoznaczne, zrozumiałe dla uczniów. Nie powinny budzić wątpliwości co do tego, o co w nich chodzi. Nie należy zadawać pytań ogólnych, które są niejasne i bezcelowe, na przykład: „Co wiesz o Kościele?”. Od razu należy dążyć do precyzji i jasności¹⁷.

Nauczyciel nie powinien stawiać pytań, które sugerują możliwość udzielenia błędnej odpowiedzi (w zamierzeniu zawierają błąd)¹⁸.

¹³ Tamże, s. 269.

¹⁴ Tamże, s. 270.

¹⁵ Tamże.

¹⁶ M. Korgul, *Dydaktyka na lekcjach religii*, dz. cyt., s. 203.

¹⁷ L. Cohen, L. Manion, K. Morrison, *Wprowadzenie do nauczania*, dz. cyt., s. 274.

¹⁸ M. Korgul, *Dydaktyka na lekcjach religii*, dz. cyt., s. 203.

Na przykład pytanie „Ile razy można przyjąć sakrament bierzmowania?” jest źle postawione, ponieważ zawiera stwierdzenie, że można go przyjąć więcej niż jeden raz i trzeba tylko wiedzieć ile.

Pytania powinny być kształtujące, tzn. powinny rozwijać myślenie uczniów, a więc zmuszać ich do wysiłku umysłowego, do wykrywania związków i zależności między faktami. Dlatego nie są w zgodzie z tymi warunkami pytania podsumowujące odpowiedź czy też wymagające tylko odpowiedzi potwierdzającej lub przeczącej¹⁹. Są to pytania rozpoczynające się od partykuły pytajnej „czy...?”, na przykład „Czy Mojżesz wyprowadził lud z niewoli?”

Należy także zwracać uwagę na kolejność pytań. Przy pytaniach sprawdzających może ona być dowolna. Natomiast przy innych rodzajach pytań konieczne jest logiczne następstwo. Dobrze, gdy to następstwo przebiega zgodnie z poziomem myślowym grupy uczniów, a nie zgodnie z poziomem myślowym nauczyciela. Optymalna jest sytuacja, w której następne pytanie łączy się z poprzednią odpowiedzią ucznia²⁰.

U konsekwentnego nauczyciela pytanie raz postawione nie powinno być nigdy cofnięte. Jeżeli okaże się ono zbyt trudne, trzeba postawić pytania naprowadzające, a po nich wrócić do pytania zasadniczego²¹.

Należy unikać pytań, na które można udzielić kilku równie dobrych odpowiedzi, jeżeli nauczycielowi chodzi tylko o jedną z nich, na przykład: „Co kierowca powinien mieć przy sobie?” – mapę? prawo jazdy? latarkę? zestaw narzędzi? apteczkę? Sformułowania tego typu zachęcają do zgadywania. Pytania mogące mieć kilka równie dobrych odpowiedzi są natomiast dopuszczalne w sytuacji, gdy nauczyciel wprowadza jakieś nowe zagadnienie czy problem²².

4. Forma pytań

Każde pytanie powinno być zbudowane i postawione całym zdaniem i w normalnym szyku wyrazów. Powinno być sformułowane precyzyjnie i jednoznacznie, by móc uzyskać od uczniów odpowiedzi, na jakich zależy nauczycielowi. Prawdopodobieństwo nieporozumienia i otrzymania nieprawidłowych odpowiedzi jest większe, gdy pytania są improwizowane lub nieprzygotowane²³.

¹⁹ Tamże.

²⁰ Tamże.

²¹ Tamże, s. 202.

²² L. Cohen, L. Manion, K. Morrison, *Wprowadzenie do nauczania*, dz. cyt., s. 273.

²³ Tamże, s. 270.

Zależnie od logicznej budowy możemy mówić o pytaniu rozstrzygnięcia lub pytaniu dopełnienia.

Pytanie rozstrzygnięcia składa się najczęściej z partykuły pytajnej „czy?” i ze zdania orzekającego, na przykład „Czy Maryja była obecna podczas cudu w Kanie Galilejskiej?”. Na tak postawione pytanie można udzielić jedynie odpowiedzi potwierdzającej lub zaprzeczającej. W formie skrótowej będzie to odpowiedź „tak” lub „nie”. Co więcej, na tak postawione pytanie można nawet odpowiedzieć samym kiwnięciem głowy. Koleżanki, koledzy, którzy chcieliby podpowiedzieć, mają ułatwione zadanie, a uczeń, któremu zadaje się takie pytanie, nie znając odpowiedzi, może próbować szczęścia w zgadywaniu. Nie musi myśleć, jaką dać odpowiedź, wystarczy, że powtórzy pytanie w formie negatywnej lub pozytywnej. Ponadto pytania rozpoczynające się od partykuły „czy” najczęściej prowokują chóralne odpowiedzi uczniów. Z tych względów należy unikać tego typu pytań. Jeżeli już zostało postawione przez nauczyciela, można je wesprzeć kolejnym pytaniem precyzującym poprzednie, ewentualnie użyć członu uściślającego (na przykład dlaczego?, po co?).

Są tylko dwie okoliczności dopuszczające tego rodzaju pytania. Można je stosować, gdy czynimy rachunek sumienia, odpowiadamy na pytanie sobie samemu, na przykład „Czy jestem uczciwym człowiekiem?”, „Czy szanuję swoich rodziców?”. Drugi wyjątek to pytanie retoryczne, mające na celu zwrócenie uwagi uczniów na jakiś problem. Wtedy jednak partykuła powinna stać się spójnikiem pomiędzy dwoma pytaniami retorycznymi, na przykład „jest czy nie jest...”, „pójść czy nie pójść...”²⁴. Sformułowanie pytania w tym wypadku nie ma na celu uzyskania odpowiedzi, lecz zasygnalizowanie wątpliwości, zaprezentowanie swoich przekonań, podkreślenie własnego punktu widzenia.

Natomiast na pytanie dopełnienia nie sposób odpowiedzieć „tak” lub „nie”. Zaczyna się ono często od zaimka pytającego kto? lub od partykuł jaki?, czyj?, ile?, gdzie?, dlaczego? itp. Można pytać o definicję jakiegoś zjawiska, o właściwości rzeczy, przedmiotów, cechy ludzi, o cel działania, przyczyny powstawania jakichś zjawisk czy zachowania ludzi, o okoliczności zdarzeń, ich przebieg itp.²⁵.

Wyróżniamy także pytania otwarte i pytania zamknięte. Pierwsze to takie, na które nie możemy ani nie potrafimy dać ścisłej odpo-

²⁴ M. Korgul, *Dydaktyka na lekcjach religii*, dz. cyt., s. 204.

²⁵ Tamże, s. 205.

wiedzi, na przykład: „Jaka będzie Polska w przyszłości?“, natomiast pytania zamknięte to takie, na które możemy udzielić odpowiedzi ściśle określonej, na przykład: „Ile lat trwa nauka w gimnazjum?“²⁶.

Przy formułowaniu pytań warto także rozróżnić dwa ich rodzaje – pytania testujące wiedzę i pytania wzbogacające wiedzę. Te pierwsze nazywa się pytaniami poznawczymi niższego rzędu (o „fakty“), te drugie zaś pytaniami poznawczymi wyższego rzędu (o „myślenie“). Pytania poznawcze niższego rzędu obejmują przede wszystkim pamiętanie, rozumienie i stosowanie. Natomiast pytania poznawcze wyższego rzędu wymagają analizy, syntezy i oceny. Pytania niższego rzędu są zwykle zamknięte, poszukują odpowiedzi znanej, podczas gdy pytania wyższego rzędu mają z reguły charakter otwarty (motywy, przyczyny, wnioski, przewidywanie i rozwiązywanie problemów, ocena jakości pomysłów i rozwiązań)²⁷.

Przeprowadzone badania wskazują, że wiele stawianych przez nauczycieli pytań podpada pod kategorię pamięciową, a pytania poznawcze wyższego rzędu stosowane są rzadko. Z pewnością pytania pamięciowe są szczególnie przydatne przy sprawdzaniu, czy uczniowie się uczą. Jednak ograniczenie się tylko do nich może powodować nudę i niepotrzebnie akcentować pamięciowy styl uczenia się. Jeżeli nauczyciele wymagają od uczniów raczej przypominania sobie konkretnego materiału niż ewaluacji czy kreatywnego myślenia, to najbardziej prawdopodobnym wnioskiem, do jakiego dojdą uczniowie, będzie to, że kształcenie nie obejmuje wykraczania poza otrzymaną informację, a zajmuje się przede wszystkim zapamiętywaniem.

Pytaniom poznawczym niższego rzędu powinny towarzyszyć starannie dobrane pytania wyższego rzędu, dzięki którym uczniów zachęca się do rozważenia implikacji faktów i prowadzących do nich okoliczności. Nauczyciel powinien rozsądnie wyważyć proporcje między oboma typami pytań, porządkując je starannie w zaplanowane sekwencje²⁸.

5. Zasady stawiania pytań

Należy pamiętać o tym, że pytanie powinno być kierowane do wszystkich uczniów. Najpierw nauczyciel stawia pytanie, a następnie – po upływie pewnego czasu przewidzianego na zastanowienie się

²⁶ Tamże.

²⁷ L. Cohen, L. Manion, K. Morrison, *Wprowadzenie do nauczania*, dz. cyt., s. 271.

²⁸ D. Fontana, *Psychologia dla nauczycieli*, Poznań 1995, s. 103-104.

– wskazuje ucznia, który ma udzielić odpowiedzi. Taką kolejność działania stosuje się w tym celu, aby wszyscy uczniowie słuchali, myśleli i przygotowywali odpowiedź na wypadek zostania wywołanym²⁹.

Kiedy pytanie zostało już skierowane do konkretnego ucznia, należy dać mu wystarczająco dużo czasu na udzielenie odpowiedzi. Brak przygotowania lub niecierpliwość mogą skłonić nauczyciela do zadawania od razu kolejnych pytań, modyfikowania pierwszego pytania, opatrywania go zastrzeżeniami, przeformułowania lub wyjaśniania. Takie sytuacje tylko dezorientują uczniów³⁰.

Nauczyciel oczekuje odpowiedzi na postawione pytanie od jednego ucznia, więc nie może tolerować odpowiedzi chóralnych, całej klasy. Sytuacja ta prowadziłaby bowiem do zakłócenia dyscypliny i porządku na lekcji³¹.

Pytanie stawiamy po „przydechu”, którym może być sformułowanie: „posłuchajcie”, „uwaga”, „zastanówcie się uważnie”. Dopiero potem można postawić pytanie. Zabieg ten dyscyplinuje uczniów, skupia uwagę na treści pytania. Bez „przydechu” uczniowie często nie usłyszą pytania lub przynajmniej jego pierwszej części. Swojego rodzaju „przydechem” jest dźwięk gongu, używany przed zapowiedzią spikera na dworcu kolejowym. Sygnał ten wyzwała u podróżnych konieczność skupienia uwagi i wysłuchania komunikatu. Podobny cel przyświeca „przydechowi” na lekcji.

Nauczyciel nie powinien pytać tylko tych uczniów, którzy się zgłaszają, albo tylko tych, którzy rąk nie podnoszą. Nie powinno tu być schematów. Nawet uczeń, który już raz odpowiadał, powinien wiedzieć, że może być w każdej chwili poproszony o odpowiedź. W klasie nie powinno być tzw. „martwych miejsc”, tzn. takich, o których wiadomo, że nauczyciel rzadko pyta uczniów w nich siedzących, albo wcale ich nie pyta³². Czasami nauczyciele stosują schematy – nigdy nie pytają uczniów siedzących w pierwszej ławce czy też siedzących na końcu klasy.

Błędem jest, gdy nauczyciel podpowiada uczniowi, na przykład jednym słowem czy pierwszą sylabą, po czym uczniowie kończą odpowiedź³³.

Należy unikać pytań sugerowanych, tj. takich, w których zawarta jest odpowiedź, na przykład: „Jakie nazwisko nosi Jarosław, rodzony brat Lecha Kaczyńskiego?”

²⁹ M. Korgul, *Dydaktyka na lekcjach religii*, dz. cyt., s. 205.

³⁰ L. Cohen, L. Manion, K. Morrison, *Wprowadzenie do nauczania*, dz. cyt., s. 275.

³¹ M. Korgul, *Dydaktyka na lekcjach religii*, dz. cyt., s. 205.

³² Tamże, s. 205-206.

³³ Tamże, s. 206.

Nie powinno się stawiać pytań, na które wypada odpowiedzieć pozytywnie, tzn. zgodnie z życzeniem pytającego. Uczeń domyśla się, jaka odpowiedź mogłaby sprawić przyjemność nauczycielowi, i takiej udziela, na przykład: „Jak sądzisz, dlaczego odnoszę sukcesy w pracy dydaktycznej?”³⁴.

6. Odpowiedź ucznia

Nauczyciel po postawieniu pytania nie powinien zbyt długo czekać na odpowiedź uczniów. Trzeba odczekać tylko taki czas, jaki jest potrzebny na myślenie. Jeżeli uczniowie nie zgłaszają się do odpowiedzi, to znaczy, że czegoś nie rozumieją i nie ma sensu uparcie powtarzać pytania³⁵.

Odpowiedź powinna być udzielona pełnym zdaniem, poprawnie sformułowana pod względem językowym. Nie należy krytykować ucznia przy całej grupie, chociaż źle odpowiedział. Nie można też dopuścić do takiej sytuacji, by koleżanki czy koledzy wyśmiali ucznia z powodu jego błędnej odpowiedzi³⁶.

Warto jednocześnie zauważyć, że nieprawidłowe odpowiedzi ucznia mogą przyczynić się do wyjaśnienia nieporozumień, niejasności i trudności, o ile nauczyciel reaguje na nie taktownie i o ile nie zakłócają w większym stopniu lekcji. Reagowanie na niewłaściwe odpowiedzi uwagami typu „to nonsens”, „co za bzdura” lub „co ty za głupoty wygadujesz” w skuteczny sposób może zniechęcić uczniów do udzielania odpowiedzi³⁷.

Nauczyciel może stosować techniki naprowadzania i dociekania. Naprowadzanie polega na udzielaniu uczniowi wskazówek, by mu pomóc. Sugestie, którym towarzyszy zachęta nauczyciela, nie tylko sprzyjają uzyskiwaniu prawidłowych odpowiedzi, ale także pomagają wahającym się uczniom odpowiadać z większym przekonaniem. Po otrzymaniu odpowiedzi czasem konieczne jest nakłanianie ucznia do udzielenia dodatkowych informacji, szczególnie gdy idzie o fakty. W takim kontekście dociekanie może przybrać formę podsunęcia jakichś informacji, które pomogą uczniowi w głębszym przemyśleniu odpowiedzi, zachęcą do krytycznej interpretacji, skoncentrują odpowiedź na związanej z informacją sprawie lub nakłonią ucznia do jaśniejszego wystawiania się³⁸.

³⁴ Tamże.

³⁵ Tamże, s. 207.

³⁶ Tamże.

³⁷ L. Cohen, L. Manion, K. Morrison, *Wprowadzenie do nauczania*, dz. cyt., s. 276.

³⁸ Tamże.

Niezmiernie ważne jest, aby uczniowie otrzymywali informację o stopniu prawidłowości swojej odpowiedzi. Informacja zwrotna od nauczyciela jest najłatwiejszym sposobem utrzymania zainteresowania i działa najefektywniej, gdy udziela się jej po odpowiedzi indywidualnej. Zazwyczaj informacja ta nie musi być długa. Krótki komunikat czy nawet aprobujące przytaknięcie głową i przyjazny uśmiech na twarzy wystarczą, by dać uczniowi do zrozumienia, że jest na dobrej drodze. Czasami jedno zwykłe słowo „dziękuję” może mieć dla ucznia duże znaczenie motywacyjne³⁹. Nauczyciel powinien ustosunkować się do odpowiedzi ucznia, nie może jednak jej powtarzać (echo pedagogiczne). Kiedy nauczyciel głośno, na forum klasy, powtórzy odpowiedź ucznia, ten może poczuć się z niej „okradziony”. Wyjątek może stanowić sytuacja, gdy odpowiedź ucznia była niesłyszalna dla całej klasy, wówczas nauczyciel, powtarzając ją, powinien podać także jej autora.

7. Pytania uczniów do nauczyciela

Nic lepiej nie dowodzi, że nauczyciel i uczniowie są w przyjaznych relacjach, niż to, że uczniowie często zadają nauczycielowi pytania. Choć taki rodzaj relacji jest bardzo pożądanym, niekiedy może stwarzać problemy, zwłaszcza mniej doświadczonym nauczycielom. Zbyt często zadawane pytania przerywają tok lekcji i odwodzą od głównego jej tematu. Jedną z metod radzenia sobie z tą trudnością jest wyprzedzenie pytań klasy pytaniami zadawanymi uczniom. Czasami jednak nauczyciele odczuwają trudność w zachęceniu uczniów do stawiania pytań w odpowiednich momentach lekcji, na przykład na zakończenie omówienia konkretnego zagadnienia. Niektóre pytania mogą nie wiązać się bezpośrednio z tematem lekcji. Wówczas nauczyciel może poinformować uczniów, że kwestia ta zostanie omówiona w przyszłości⁴⁰.

Jeżeli nauczyciel nie zna odpowiedzi na pytanie postawione przez ucznia, powinien się do tego przyznać i zobowiązać się, że jak najszybciej ją znajdzie.

Przeprowadzone badania ukazują, że pytania uczniów stawiane na lekcjach należą niestety do rzadkości, około 90% pytań formułują nauczyciele. Zauważono też ciekawą prawidłowość: im wyższy szczebel nauczania – tym mniej pytań stawianych przez uczniów. Nieprawidłową

³⁹ Tamże.

⁴⁰ Tamże, s. 278.

tendencją jest blokowanie jednej z naturalnych potrzeb człowieka, jaką jest zadawanie pytań. Zamiast pogłębienia umiejętności i motywacji stawiania pytań, niekiedy uczniowie uczą się tego, że ich zadawanie jest oznaką głupoty, złego wychowania, słysząc komentarze nauczyciela typu: „przeszkadzasz mi swymi pytaniami”, „takiej prostej rzeczy nie rozumiesz”, „pytasz nie na temat”. Efektem tego typu działań nauczycielskich jest doprowadzenie uczniów do takiego stanu, że w ogóle przestają pytać, tym bardziej jeżeli otrzymują opryskliwe odpowiedzi, pełne ironii, wzmocnione odpowiednim gestem czy mimiką⁴¹.

Skuteczne blokowanie dialogu między nauczycielem a uczniami może także nastąpić poprzez wydawane przez nauczyciela rozkazy, nakazy, polecenia, groźby, ostrzeżenia, moralizatorstwo, podpowiadanie rozwiązań, pouczanie, osądzanie i obwinianie. Ten typ porozumiewania może doprowadzić do zahamowania płaszczyzny pozytywnej komunikacji, a tym samym motywacji stawiania pytań nauczycielowi⁴².

Tymczasem psychologowie zgodnie twierdzą, że ignorowanie pytań uczniów jest równoznaczne z odrzuceniem niepowtarzalnej szansy na przyspieszenie ich rozwoju umysłowego i psychicznego. Zachęcanie uczniów do stawiania pytań ożywia ich ciekawość, wspierając tym samym procesy dokonywania przez nich odkryć i procesy niezależnego myślenia. Wypływa stąd jasny wniosek, że zadaniem szkoły powinno być stworzenie uczniom odpowiednich warunków do stawiania pytań, zachęcanie ich, inspirowanie tego typu działań⁴³.

Konkludując, należy podkreślić, że pytania są niezwykle ważnym narzędziem pracy zarówno nauczyciela religii, jak i ucznia. Prawidłowe stawianie pytań wymaga uwzględnienia następujących warunków: poprawności ich formułowania, jasności, jednoznaczności, zwięzłości, celowości, dostosowania pytań do możliwości intelektualnych ucznia, unikania nadmiaru pytań, unikania pytań rozpoczynających się od „czy...” i wymagających jedynie odpowiedzi „tak” lub „nie”. Duże znaczenie rozwojowe ma również sposobność stawiania pytań przez uczniów. Charakter edukacji domaga się dzisiaj ich uwzględniania, a nie unikania. To właśnie nauczyciel religii, szczególnie jego takt i życzliwość, może ułatwić relacje interpersonalne z uczniami, wzajemne porozumienie, i tym samym przyczynić się do efektywności kształcenia.

⁴¹ M. Snieżyński, *Zarys dydaktyki dialogu*, Kraków 1997, s. 148.

⁴² Tamże, s. 147.

⁴³ Tamże, s. 173.