

Tadeusz Mróz

FUNKCJONOWANIE CELÓW KSZTAŁCENIA W ŚWIADOMOŚCI NAUCZYCIELI I REALIZACJA TYCH CELÓW W PRAKTYCE

1. Problem doskonalenia celów kształcenia

Ogólne tendencje rozwojowe współczesnego świata (stały wzrost roli nauki i techniki, osiągnięcia w zakresie automatyzacji i komputeryzacji, „eksplozja” informacji itp.) wymagają natychmiastowych i radykalnych przemian w różnych sferach naszego życia społecznego. Podstawową dziedziną, która pozwoli nam utrzymać się w ogólnym nurcie rozwoju i postępu jest doskonale funkcjonujący system kształcenia¹. Tymczasem na ogół wszyscy (władze polityczne i oświatowe, naukowcy, nauczyciele, uczniowie i ich rodzice itd.) są zgodni co do tego, że nasz system kształcenia nie jest wystarczająco sprawny i wymaga dość radykalnej i niezwłocznej modernizacji². Jednak, chyba niewielka grupa wysokiej klasy specjalistów próbuje z różnym powodzeniem, w zdecydowany sposób rozwiązać ten podstawowy problem społeczny.

Wśród różnych propozycji i prób modernizacji i optymalizacji procesu kształcenia we współczesnej szkole, która wcześniej czy później musi stać się szkołą i to nie tylko na miarę aktualnych, lecz również perspektywicznych potrzeb naszego społeczeństwa, kluczowe miejsce zajmują cele kształcenia³. Cele stanowią zarówno punkt wyjścia jak i punkt odniesienia dla organizacji, przebiegu i efektów procesu kształcenia. Z uwagi na swą kluczową pozycję w tym procesie muszą być systematycznie doskonalone⁴.

Zagadnienie doskonalenia celów kształcenia jest bardzo złożone i wielostronnie uwarunkowane⁵. Możemy w nim wyodrębnić co najmniej dwa

¹ (James i inn. 1982, Faure i in. 1975).

² (Bortnowski 1982).

³ (Bartecki i Chabior 1962, Fleming 1974, Lech 1968, Okoń 1972, Babański 1979, Kupisiewicz 1985).

⁴ (Denek 1986b, Guilbert 1983, Kupisiewicz 1985).

⁵ (Denek 1984, Poplucz 1984).

problemy o znaczeniu podstawowym. Pierwszy z nich to problem stnowienia celów, a drugi to problem doskonałości ich realizacji⁶.

W problemie doskonalenia celów kształcenia realizowanych głównie na lekcji i poprzez lekcję⁷ możemy z kolei wyodrębnić szereg problemów bardziej szczegółowych. Dwa z nich są szczególnie istotne z uwagi na rolę i znaczenie lekcji w systemie kształcenia. Pierwszy z nich, genetycznie pierwotny, to problem funkcjonowania celów kształcenia w świadomości nauczycieli. Chodzi tutaj głównie o wiedzę nauczycieli o celach kształcenia i sposobach ich realizacji. Problem drugi, wtórny, dotyczy już samej realizacji celów w codziennej praktyce pedagogicznej. O powodzeniu w realizacji celów decyduje wiele czynników wewnętrznych — podmiotowych nauczyciela (wiedza, umiejętności o charakterze ogólnym i specyficznym itp.) oraz czynników zewnętrznych — przedmiotowych (warunki organizacyjne, techniczne itp.).

2. Istota, rodzaje i realizacja celów kształcenia

Cele kształcenia to świadome z góry założone efekty, które chcemy osiągnąć w wyniku kształcenia. Są to wyobrażone, korzystne i pożądane stany, które zamierzamy uzyskać poprzez kształcenie przebiegające w odpowiednich warunkach określonych przez możliwości ucznia i środowiska oraz z zastosowaniem odpowiednich środków. Cele spełniają rolę drogowskazów wytyczających pracę nauczyciela i uczniów w procesie kształcenia⁸.

Charakteryzując cele kształcenia wymienia się szereg cech konstytutywnych określających ich istotę.

Każdy cel powinien być:

- a) wyraźnie dostrzegalny, łatwy do rozróżnienia i tak określony, aby można ustalić stan jego realizacji,
- b) wykonalny w określonym czasie,
- c) logicznie spójny,
- d) rzeczowy i precyzyjny,
- e) wymierny⁹.

Cele kształcenia odpowiadają na podstawowe pytanie: Co w wyniku kształcenia chcemy osiągnąć? (rys. 1). Cele realizowane w procesie kształcenia wyprowadzamy w naszym systemie edukacyjnym z przyjętego ideału wychowawczego i mają układ piramidalny (rys. 2)¹⁰.

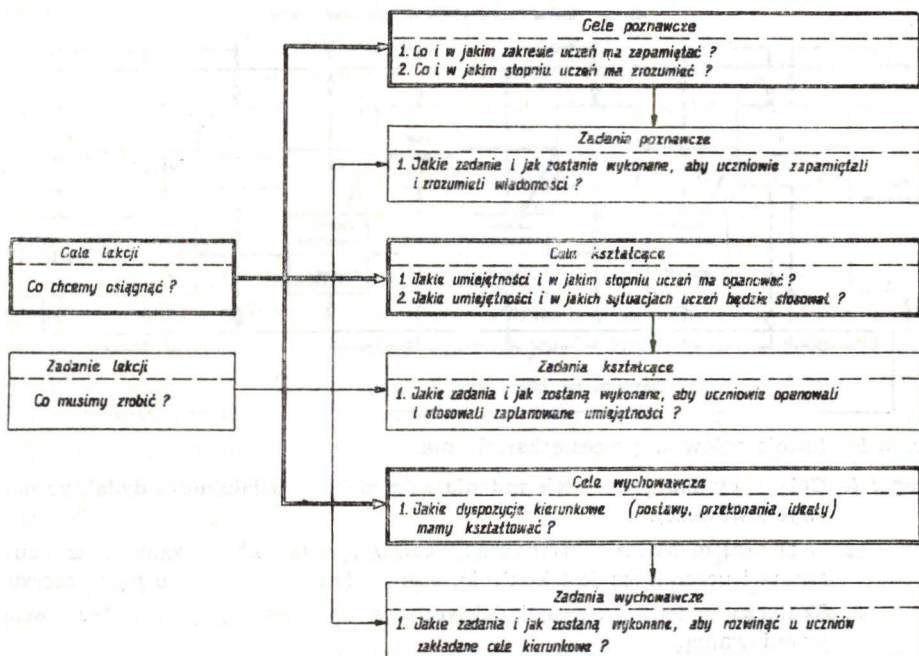
⁶ (Davis i in. 1983, Tatarkiewicz 1976, Muszyński 1974, 1976, Suchodolski 1985).

⁷ (Okoń 1979 s. 272, Poplucz 1984).

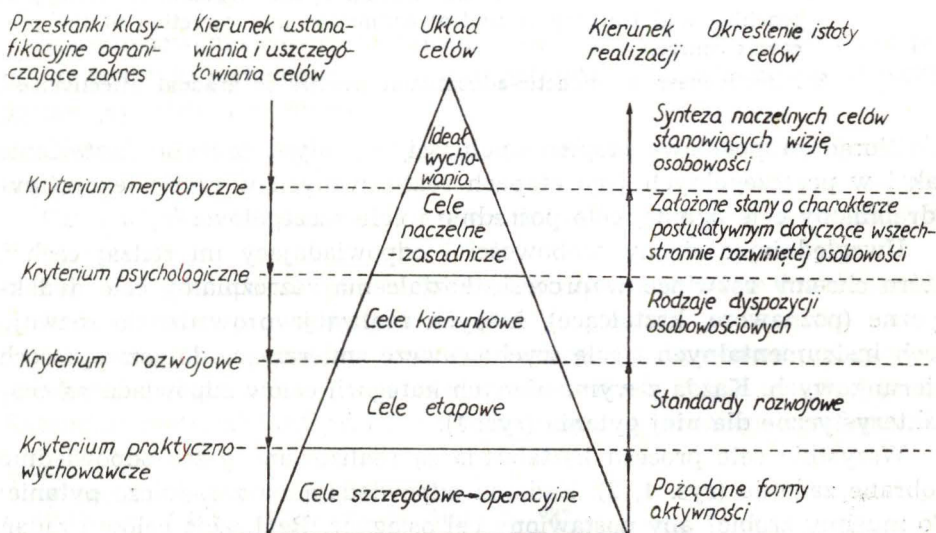
⁸ (Okoń 1981, Kuligowska 1984 s. 21—25, Sośnicki 1959 s. 24).

⁹ (Denek 1986a s. 19).

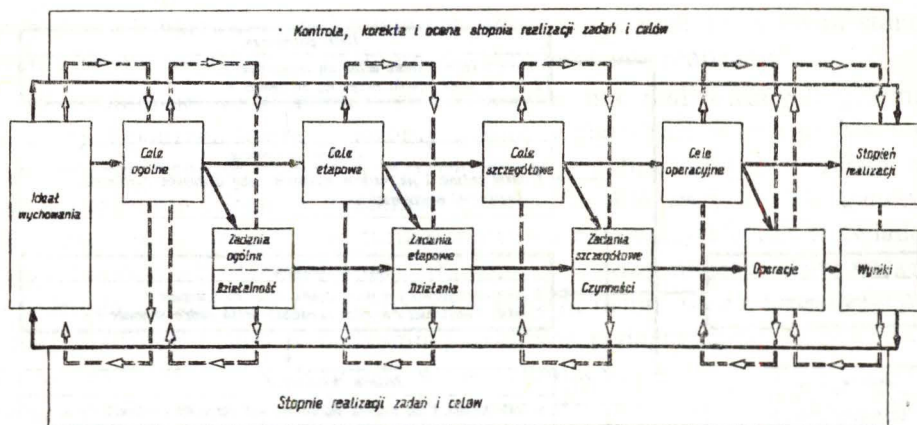
¹⁰ (Muszyński 1976 s. 150—193, Kotarbiński 1967 s. 147—157).



Rys. 1. Rodzaje oraz istota celów i zadań lekcji
Fig. 1. Types and essence of aims and lessoris tasks.



Rys. 2. Piramidalny układ celów kształcenia.
Fig. 2. Pyramidal scheme of education aims.



Rys. 3. Realizacja celów w procesie kształcenia.

Uwaga: 1. Cele i wynikające z nich zadania są podstawą działalności dydaktyczno-wychowawczej.

2. Warunkiem skutecznej realizacji celów i zadań wychowania oraz nauczania i uczenia się jest kontrola, ocena i korekta przebiegu tego procesu.
3. Skuteczność tego procesu dydaktyczno-wychowawczego jest skutecznością stopniową.

Fig. 3. Realization of aims in educational process.

Remarks: 1. Aims and following them tasks are the basis of didactic-educational actions.

2. Condition of effective realization of aims and bringing-up tasks also teaching and learning is central estimation and corection of the processes course.
3. Effectiveness of didactic-educational process is gradual effectiveness.

Biorąc za podstawę stopień ogólności, w całym procesie kształcenia jak i w poszczególnych jego etapach realizowanych w czasie lekcji, wyodrębniamy cele ogólne, cele pośrednie i cele szczegółowe¹¹.

Uwzględniając strony osobowości i odpowiadający im rodzaj cech¹², które chcemy rozwinąć w procesie kształcenia rozróżniamy cele dydaktyczne (poznawcze, kształcące), których realizacja prowadzi do rozwoju cech instrumentalnych i cele wychowawcze zmierzające do rozwoju cech kierunkowych. Każda z wymienionych kategorii celów odpowiada na charakterystyczne dla niej pytania (rys. 1).

Wszystkie cele procesu kształcenia są realizowane przez odpowiednio dobrane zadania (rys. 1, 2). Zadania odpowiadają na zasadnicze pytanie: Co musimy zrobić? aby postawiony cel osiągnąć. Realizacja celów i zadań

¹¹ (Denek 1986b s. 39).

¹² (Myszyński 1971 s. 41).

procesu kształcenia przebiega w układzie cyklicznym (rys. 3) i w sposób najbardziej wymierny dokonuje się na lekcjach. Lekcja stanowi nadal podstawową formę nauczania — uczenia się. Na lekcji i dzięki lekcji nauczyciel, przy aktywnym udziale uczniów, ma osiągać podstawowe cele kształcenia¹³.

Do wyrażania celów kształcenia coraz częściej stosujemy różne taksonomie, które pozwalają na hierarchiczne ich uporządkowanie i precyzyjne określenie¹⁴.

Aby ogólne cele kształcenia mogły być realizowane w praktyce pedagogicznej muszą być wyrażone w kategoriach szczegółowych celów kształcenia, którym nadaje się postać operacyjną¹⁵. Szczegółowe cele kształcenia muszą posiadać następujące cechy: a) odpowiedniość, b) jednoznaczność, c) wykonalność, d) logiczność, e) obserwowalność, f) mierzalność¹⁶. Ich struktura zawiera w sobie: działania, treści i warunki (jako elementy każdego zadania) oraz kryteria określające akceptowany poziom realizacji¹⁷.

Operacyjne cele kształcenia składają się z następujących elementów: a) zachowania końcowe, b) warunki ich przejawiania określone w testach, c) standardy osiągania zachowań końcowych¹⁸. Wyrażanie celów w postaci operacji pozwala na jednoznaczne i konkretne opisywanie zachowań (czynności) uczniów nabywanych w wyniku kształcenia w kategoriach podlegających obserwacji i pomiarowi.

3. Przedmiot i organizacja badań

Zainteresowanie celami kształcenia jest odpowiedzią na aktualne potrzeby praktyki pedagogicznej. Aby tę potrzebę zaspokoić trzeba najpierw poznać jej źródła i rozmiary.

Celem podjętych badań jest udzielenie odpowiedzi na następujące pytania:

1. Czy i w jakim stopniu cele kształcenia funkcjonują w świadomości nauczycieli?
2. Czy i w jaki sposób oraz w jakim zakresie nauczyciele realizują cele kształcenia na prowadzonych lekcjach?

W celu zgromadzenia materiału badawczego do rozwiązania pierwszego problemu posłużono się kwestionariuszem ankiety typu audytoryjnego. Natomiast materiał faktograficzny do rozwiązania drugiego problemu zo-

¹³ (Okoń 1971 s. 266—278).

¹⁴ (Nosal i Obara 1978 s. 51—94, Guilbert 1983).

¹⁵ (Denek i Kuźniak 1980, Kujawiński 1985, Denek 1986a s. 38—40, 1987, Piotrowski 1987, Kuźniak 1987).

¹⁶ (Guilbert 1983).

¹⁷ (Denek 1986a s. 41).

¹⁸ (Davis i in. 1983).

stał zgromadzony w wyniku obserwacji lekcji prowadzonej przy pomocy specjalnie skonstruowanego arkusza obserwacyjnego. Badania zostały przeprowadzone w pierwszym kwartale 1988 roku. Objęto nimi nauczycieli studiujących zaocznie pedagogikę (II rok studiów pięcioletnich i I rok studiów trzyletnich) w dwóch ośrodkach akademickich (Wyższej Szkole Pedagogicznej w Bydgoszczy, Uniwersytecie im. A. Mickiewicza w Poznaniu). Ze zgromadzonego materiału badawczego wytypowano do wstępnej analizy 200 ankiet i 200 korespondujących z nimi protokołów lekcji. Pozwoliło to ustalić i ocenić różnice między stanem wiedzy w zakresie celów kształcenia i sposobów ich realizacji prezentowanych przez badanych nauczycieli a faktycznym poziomem wiedzy i umiejętności określającym na podstawie protokołów obserwowanych lekcji.

4. Informacje o badanej grupie

Zdecydowaną większość badanej grupy (96,0%) stanowią kobiety a tylko 4,0% mężczyźni. Wszyscy badani pracują w szkołach podstawowych zgodnie z kierunkiem studiów (NP) w klasach I—III i nauczają głównie takich przedmiotów: j. polski, matematyka, środowisko społeczno-przyrodnicze. 56,5% badanych pracuje w szkołach miejskich a 43,5% w szkołach wiejskich. Większość badanych (88,5%) posiada już przygotowanie do pracy w swojej specjalności (44,5% SN, 37,5% SO, 6,5% LP) lub przygotowanie w innych specjalnościach (7,5%). Pozostałe 4,0% badanych ukończyło tylko LO i nie posiada jeszcze innego przygotowania poza obecnymi studiami. Staż pracy badanych w zawodzie nauczycielskim jest bardzo zróżnicowany. Zdecydowaną większość stanowi grupa nauczycieli (76,0%) których staż pracy nie przekroczył 10 lat (5—6 lat — 33,5%, 3—4 lata — 17,0%, 7—8 lat — 11,0%, 9—10 lat — 8,5%, do 2 lat — 6,0%). Staż pracy w zawodzie w granicach od 10 do 20 lat posiada 14,5% badanych. Pozostałe 9,5% badanych nauczycieli pracuje w swoim zawodzie ponad 20 lat.

5. Cele kształcenia w świadomości nauczycieli

Badania wskazują, że posiadana wiedza badanych nauczycieli o celach kształcenia oraz sposobach i warunkach ich osiągania nie wystarcza do skutecznej ich realizacji na prowadzonych lekcjach.

Zaledwie 15,5% badanych poprawnie określiła cele kształcenia traktując je jako: zakładane, pozytywne efekty procesu kształcenia. Pozostała grupa badanych (84,5%) utożsamia cele z działaniami zapewniającymi uzyskiwanie planowanych efektów procesu kształcenia (61,5%) lub też czynnikami warunkującymi prawidłowy jego przebieg (23,0%).

Żadna z badanych osób nie potrafiła, z podanego zestawu, wybrać wszystkich konstytutywnych cech celów kształcenia. Zdaniem badanych cel kształcenia powinien być:

- a. Wykonalny i możliwy do realizacji w określonym czasie (80,5%).
- b. Rzeczowy i precyzyjny, aby syntetycznie ukazywał co chcemy osiągnąć (65,5%).
- c. Logiczny nie zawierający wewnętrznych sprzeczności (57,5%).
- d. Wyraźnie dostrzegalny, łatwo rozróżniany i określany w taki sposób, aby ustalić stan jego realizacji (43,5%).
- e. Wymierny (6,0%).

Wysoce zastanawiający jest fakt, że zaledwie 12,5% badanych potrafi dokonać wyczerpującego podziału celów na podstawie stopnia ich uszczegółowienia wskazując cele ogólne, cele pośrednie i cele szczegółowe. Pozostałe 87,5% badanych, albo w ogóle nie potrafi dokonać podziału celów na podstawie tego kryterium, lub dokonuje podziału na podstawie różnych kryteriów dowolnie dobranych. Aż 78,0% badanych zna, akceptuje i formułuje na lekcjach cele poznawcze, kształcące i wychowawcze.

Nikt z badanej grupy nauczycieli nie potrafił dobrać wszystkich konstytutywnych cech celów szczegółowych. Badani wskazali także ich warunki jak: a) wykonalność (71,5%), b) logiczność (63,5%), c) jednoznaczność (33,5%), d) odpowiedniość (30,5%), e) obserwowalność (13,0%), f) mierzalność (4,0%).

Znaczna większość badanych (67,0%) dostrzega różnicę między celem a zadaniem, ale zaledwie 20,5% potrafi tę różnicę wykazać i uzasadnić. Niepokoi fakt, że 19,5% badanych wcale nie rozróżnia celów od zadań, a 13,5% nie ma wyrobionego sądu na ten temat.

Wiedza badanych o celach i zadaniach jest dość powierzchowna i słabo zrozumiana. Świadczy o tym między innymi i to, że badani w jednym miejscu twierdzą i wskazują na istnienie różnic między celami i zadaniami. W innym miejscu traktują je jako tożsame i używają zamiennie twierdząc przy tym, że i cele i zadania odpowiadają na te same pytania (16,5%). Są i tacy którzy uważają, że przez cele należy realizować zadania dydaktyczno-wychowawcze (12,5%).

Konsekwentna w prezentacji swoich poglądów na temat istoty celów i zadań oraz relacji zachodzących między nimi w procesie kształcenia okazała się grupa badanych (56,5%), która starała się wykazać podstawowe różnice między nimi i sformułowała podstawowe pytania na które one odpowiadają. Ich zdaniem, cele odpowiadają na pytania: co zamierzamy osiągnąć? (51,0%), a zadania na pytania: co musimy zrobić? (44,5%). Jednak tylko część badanych (26,5%) ustaliła prawidłową kolejność ich stawiania i realizacji na lekcji (cele → zadania).

Ciekawych informacji dostarczyła ankieta w kwestii formułowania i samej realizacji celów i zadań kształcenia na lekcjach. Aż 17,0% badanych przyznała się, że tylko czasami formułuje cele na lekcji. Jeszcze go-

rzej wygląda określanie zadań lekcji. 12,5% badanych przyznaje, że wcale nie stawia zadań na lekcji, a 28,0% stwierdziło że robi to tylko czasami.

Większość (71,5%) badanych uświadamia cele procesu kształcenia na początku lekcji, natomiast 23,0% robi to sukcesywnie w środku lekcji. Jest na szczęście niewielka grupa nauczycieli (5,5%) którzy uświadamiają uczniom cele na końcu lekcji.

Badania stwierdzają, że najbardziej systematycznie określają na prowadzonych przez siebie lekcjach cele poznawcze (81,5%) następnie cele kształcące (78,0%), a najmniej systematycznie cele wychowawcze (76,5%).

W różny sposób badani określają cele lekcji: 42,5% formułuje je w sposób ogólny, 35,0% ukazuje je w postaci wykazu planowanych zamierzeń, a 28,5% ujmuje cele w postaci operacji.

Znikoma część badanych (12,0%) ukazuje uczniom możliwości osiągnięcia celów na lekcji. Większość przyznaje, że tylko czasami (69,5%) lub wcale nie informuje uczniów o sposobach osiągania stawianych celów.

Badani przyznają, że tylko sporadycznie (71,0%) lub nawet wcale (17,0%) nie zapoznają uczniów z przewidywanymi wynikami prowadzonych lekcji. Na efekty procesu kształcenia niewątpliwie wpływ ma ocena stopnia realizacji celów i zadań lekcji. Tymczasem tylko 45,5% nauczycieli ocenia systematycznie realizację celów lekcji, 39,0% robi to sporadycznie, a 15,5% nie dokonuje oceny wcale. Niewiele lepiej przedstawia się kwestia oceny realizacji zadań na lekcji. Na każdej lekcji ocenia zadania 58,5% badanych, 34,0% ocenia je tylko czasami, a 7,5% nie ocenia wcale.

6. Realizacja celów kształcenia na lekcjach

Obserwacje lekcji ujawniły pewne rozbieżności między tym co nauczyciele wiedzą i deklarują, a tym co i jak robią w zakresie realizacji celów kształcenia na prowadzonych lekcjach.

Badani nauczyciele stosunkowo częściej i bardziej systematycznie na prowadzonych przez siebie lekcjach określają cele niż zadania lekcji. Wcale nie zapoznano uczniów z celami na 13,5% lekcji, natomiast zadań nie określono aż na 27,5% lekcji. Najczęściej cele i zadania lekcji nauczyciele uświadamiają w czasie jej trwania (61,5%), rzadziej na początku lekcji (32,5%). Są jednak i tacy nauczyciele, na szczęście nieliczni, którzy określają cele i zadania na końcu lekcji (6,0%).

Niepokoi fakt, że wielu nauczycieli traktuje uświadamianie celów (38,0%) i kreślenie zadań (36,0%) jako zwykłą formalność. Zupełnie poprawnie podano cele i postawiono do nich zadania w sposób budzący pozytywną motywację do pracy oraz rozwijający ich zainteresowania poznawcze na 46,5% lekcji.

Stosunkowo najczęściej nauczyciele określają cele w postaci sformu-

lowań ogólnych (44,0%). Znacznie rzadziej ukazują cele lekcji w postaci indeksu celów (24,0%) czy też w postaci operacji (16,0%). Podobnie i zadania na prowadzonych lekcjach nauczyciele określają najczęściej w sposób ogólny (37,5%). Tylko niewielka grupa nauczycieli określa nie tylko samo zadanie lecz również sposób jego wykonania (19,5%). Tylko na 15,5% obserwowanych lekcji nauczyciele określili dokładnie zadania uwzględniając wszystkie jego elementy: działania, treści, warunki i kryteria ich oceny.

Nauczyciele najczęściej stawiają na lekcjach cele poznawcze (86,5%), rzadziej już kształcące (60,0%) i wychowawcze (58,0%). Dość rzadko ukazują sposoby i możliwości ich realizacji. Tylko na 28,0% lekcji nauczyciele zapoznali uczniów z przewidywanymi przez siebie wynikami lekcji. Na 32,0% obserwowanych lekcji zrobili to czysto formalnie, a aż na 40,0% nie zrobili tego wcale.

Wiele do życzenia pozostawia realizacja zadań lekcji. Zadania zostały w pełni wykonane a przez nie cele osiągnięte na 71,0% lekcji. Na pozostałych lekcjach udało się to nauczycielom osiągnąć jedynie częściowo. Wykonanie zadań i realizację celów na prowadzonych lekcjach sami nauczyciele ocenili na 62,0%. Ocena ta jest tylko minimalnie wyższa od oceny osób hospitujących te lekcje. Niepokoi fakt, że tylko w sporadycznych przypadkach nauczyciele zapoznają, mniej lub bardziej szczegółowo, z celami i zadaniami następnej lekcji.

Faktyczny udział uczniów w realizacji zadań i celów lekcji w 72,0% można określić jako wysoki a na pozostałych lekcjach jako niski (25,0%) i bardzo niski (3,0%).

Realizację celów utrudniały nauczycielom, zdaniem osób hospitujących lekcje, głównie przyczyny przedmiotowe (zbyt liczne klasy, trudne warunki lokalowe, braki w wyposażeniu szkół itp.) i dość wyraźnie zaznaczające się przyczyny podmiotowe (przygotowanie merytoryczne i metodyczne prowadzących).

Konkluzje

Analiza zgromadzonego materiału faktograficznego pozwala na sformułowanie szeregu konkluzji, które skłaniają do głębszych refleksji nad naszym systemem kształcenia.

1. Aktualna wiedza i umiejętności badanych nauczycieli w zakresie celów kształcenia nie pozwalają na w pełni poprawną i efektywną ich realizację w codziennej praktyce pedagogicznej.
2. Istnieje znaczna rozbieżność między wiedzą o celach kształcenia i sposobach ich osiągania funkcjonującą w świadomości nauczycieli, a faktycznymi umiejętnościami jej wykorzystania w czasie prowadzonych lekcji.

3. U badanych nauczycieli dominuje dość jednostronne i bardziej tradycyjne pojmowanie istoty, rodzajów i sposobów wyrażania oraz realizacji celów kształcenia.
4. Badani nauczyciele najlepiej znają i werbalnie akceptują podział na cele: dydaktyczne (poznawcze, kształcące) i wychowawcze. W znacznie niższym stopniu poprawnie i konsekwentnie realizują te cele w codziennej praktyce.
5. Badania wykazały, że nauczyciele napotykają na duże trudności i doświadczają wielu niepowodzeń w realizacji celów kształcenia w codziennej praktyce pedagogicznej. Są one spowodowane zarówno przyczynami podmiotowymi (braki w wiedzy, niski poziom umiejętności ogólnych i specyficznych itp.) jak i przedmiotowymi (warunki ekonomiczne i organizacyjne pracy szkół).

LITERATURA

- Babański J.K., 1979, *Optymalizacja procesu nauczania*, Warszawa, WSiP.
- Bartecki J., Chabior E., 1962, *O nową organizację procesu nauczania*, Warszawa, NK.
- Bortnowski S., 1982, *Spór ze szkołą*, Kraków, WL
- Davis R.H. i in., 1983, *Konstruowanie systemu kształcenia*, Warszawa, PWN
- Danek K., Kuźniak I., 1980, *Kwalifikowanie wiedzy uczniów we współczesnej szkole*, Koszalin, IKNiBO
- Denek K., 1984, *Cele kształcenia jako kategoria ukierunkowująca działalność szkoły*, Biuletyn Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, nr 3—4
- Denek K., 1986a, *Doskonalenie celów kształcenia lekcji*, Koszalin, IKN ODN
- Denek K., 1986b, *Konstruowanie celów kształcenia jako wyjściowy punkt optymalizacji kształcenia*, w: Denek K., Olszewska G., red., *Doskonalenie procesu kształcenia*, Poznań AWF
- Denek K., 1987, *Rola formułowania celów lekcji w zwiększaniu efektywności procesu nauczania i uczenia się*, w: Thomas J., red., *Doskonalenie lekcji w drodze optymalizacji celów*, Koszalin, IKN ODN
- Faure E. i in., 1975, *Uczyć się aby być*, Warszawa, PWN
- Fleming E., 1974, *Unowocześnienie systemu dydaktycznego*, Warszawa WSiP
- Guilbert J.J., 1983, *Zarys pedagogiki medycznej*, Warszawa, PZWL
- James W. i in., 1982, *Uczyć się bez granic*, Warszawa, PWN
- Kotarbiński T., 1967, *Medytacje o życiu godziwym*, Warszawa WP
- Kujawiński J., 1985, *Próby optymalizacji celów w nauczaniu początkowym*, Poznań, IKN ODN
- Kuligowska K., 1984, *Doskonalenie lekcji*, Warszawa, WSiP
- Kupisiewicz Cz., 1982, *Szkolnictwo w procesie przebudowy*, Warszawa, WSiP
- Kupisiewicz Cz., 1985, *Paradygmaty i wizje reform oświatowych*, Warszawa, PWN
- Kuźniak I., 1987, *Operacjonalizacja celów na lekcjach fizyki*, w: Thomas J., red., *Doskonalenie lekcji ...*, Koszalin, IKN ODN

- Lech K., 1968, System nauczania, Warszawa, PWN
- Muszyński H., 1971, Wstęp do metodologii pedagogiki, Warszawa, PWN
- Muszyński H., 1974, Ideał i cele wychowania, Warszawa, WSiP
- Muszyński H., 1976, Zarys teorii wychowania, Warszawa, PWN
- Nosal Cz., Obara M., 1978, Organizacja systemu kontroli i oceny nauczania medycyny, Warszawa
- Okoń W., 1970, Zarys dydaktyki ogólnej, Warszawa, PZWS
- Okoń W., red., 1972, System dydaktyczny, Warszawa, WSiP
- Okoń W., 1981, Słownik pedagogiczny, Warszawa, PWN
- Piotrowski E., 1987, Operacjonalizacja celów lekcji a operatywność wiedzy uczniów, w: Thomas J., red., Doskonalenie lekcji ..., Koszalin, IKN ODN
- Poplucz J., 1984, Optymalizacja działania pedagogicznego na lekcjach, Warszawa, PWN
- Sośnicki K., 1959, Dydaktyka ogólna, Wrocław, Ossolineum
- Suchodolski B., red., 1985, Pedagogika, Warszawa, PWN
- Tatarkiewicz W., 1976, O doskonałości, Warszawa, PWN

TADEUSZ MRÓZ

**EDUCATIONAL AIMS' FUNCTIONING IN TEACHERS' CONSCIOUSNESS AND
THEIR PRACTICAL REALIZATION**

SUMMARY

The aim of the present research is finding out whether and if so, to what extent, primary school I—III-form teachers are aware of and pursue the didactic and educational aims in their every-day pedagogical practice.

The necessary data were collected by the present writer by means of a questionnaire, filled in by teachers in presance of a research-worker and programme observation of lessons.

The tested teachers showed weak awareness of educational aims, which rendered the proper realization of these aims in course of lessons taught difficult or even impossible. The reasons for this situation were both of internal and external nature.