

FRANCISZKA WANDA WAWRO
Lublin

NAUCZYCIEL I SZKOŁA JAKO ZMIENNE WARUNKUJĄCE ASPIRACJE EDUKACYJNE MŁODZIEŻY UZDOLNIONEJ (OLIMPIJCZYKÓW)

Ukierunkowanie młodzieży ku wartości wykształcenia i aspiracje edukacyjne ludzi młodych stanowią wypadkową oddziaływania wielorakich zmiennych, usytuowanych zarówno w kontekście makrośrodowiskowym, jak i w układach mikrośrodowiskowych. W szerszym kontekście społecznym istotną rolę odgrywa społeczno-ustrojowy model, status ekonomiczny czy cechy kulturowe danego społeczeństwa, a także ogólne warunki jego stabilizacji. W płaszczyźnie mikrośrodowiskowej szczególne znaczenie przypisać można rodzinie i szkole. W przypadku rodziny decydują prawdopodobnie: „zasobność” kapitału kulturowego rodziny oraz jej sytuacja społeczno-ekonomiczna, w przypadku zaś szkoły warunki jej funkcjonowania oraz styl pracy dydaktycznej i oddziaływań wychowawczych.

W badaniach socjologicznych i pedagogicznych dotyczących aspiracji edukacyjnych nie zawsze łatwo można ustalić znaczenie i siłę wpływu poszczególnych zmiennych pochodzących ze społecznego kontekstu, w którym młodzież uczy się oraz kreuje swoje potrzeby i dążenia.

W społecznym tle wspomnianych uwarunkowań, które mogą przyspieszyć lub osłabić trendy proedukacyjnych wyborów i dążeń młodzieży, istnieje niezwykle interesujące zjawisko tych szczególnych okoliczności i cech środowiskowych, będących korzystnym kontekstem dla ukierunkowania i realizacji dążeń edukacyjnych młodzieży uzdolnionej i ambitnej. Mamy na myśli w tym przypadku młodzież biorącą udział i osiągającą sukcesy w szkolnych olimpiadach przedmiotowych, organizowanych na różnych szczeblach. W przypadku tej młodzieży potrzeba, możliwości i wytrwałość w dążeniu do osiągnięcia wiedzy wykraczającej poza program nauczania przedmiotowego, a potem jej aspiracje do kształcenia na wyższym poziomie, wydają się efektem korzystnie

kumulujących się wpływów wybranych zmiennych środowiska szkolnego i rodzinnego.

Zasygnalizowane na wstępie zagadnienia, które mieszczą się w ramach podjętego tematu, wymagają uszczegółowionych opisów zarówno w warstwie teoretycznej, jak i empirycznej. W warstwie teoretycznej koniecznym zabiegiem jest sprecyzowanie przyjętego rozumienia pojęcia „aspiracje edukacyjne”, jak również zaprezentowanie przynajmniej ogólniejszego opisu założeń, na których opiera się organizacja olimpiad i konkursów przedmiotowych, będących szczególnym rodzajem „współdziałania” na płaszczyźnie dydaktycznej z uczniem uzdolnionym i ambitnym. W punkcie wyjścia analiz empirycznych konieczne jest również sprecyzowanie podstawowych pytań badawczych oraz metodycznych założeń, na podstawie których zostały przeprowadzone badania. Właściwe analizy empiryczne i interpretacja uzyskanych danych poprzedzone zostaną także charakterystyką warunków pracy dydaktycznej w wybranych szkołach w Stalowej Woli oraz prezentacją społecznodemograficznych cech badanych uczniów-„olimpijczyków”.

I. ASPIRACJE EDUKACYJNE – ICH WSKAŹNIKI I DETERMINANTY

Posługiwanie się zawartym w tytule artykułu pojęciem „aspiracje edukacyjne” wymaga sprecyzowania sposobu jego rozumienia. Samo pojęcie „aspiracje” doczekało się już licznych definicji w obrębie poszczególnych nauk społecznych (socjologii, psychologii czy pedagogiki), dla których zjawisko aspiracji stanowi interesujący obiekt badań.

Najbardziej ogólna definicja aspiracji, cytowana za A. Sokołowską, ujmuje to zjawisko jako „ogół pragnień i dążeń dotyczących osobistej przyszłości jednostki”¹. W słownikowych ujęciach aspiracje rozumiane są jako „dążenia do osiągnięcia zamierzonych celów, do realizacji jakichś ideałów życiowych”². W takim rozumieniu aspiracje wytyczają niejako pewien upragnio-

¹ A. S o k o ł o w s k a, *Stosunek młodzieży do jej perspektyw życiowych*, Warszawa 1967, s. 14.

² W. O k o ń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1992, s. 20-21.

ny pułap osiągnięć osoby w jakimś przedmiocie działania³. Przyjmując za Z. Skornym rozróżnienie na aspiracje życzeniowe i działaniowe, te drugie określałyby realne cele wyznaczone sobie przez jednostkę do realizacji, stanowiąc zarazem „stymulator” pobudzający do ich osiągnięcia, w przeciwieństwie do życzeniowych, które są skierowane na cele lub ideały, jakich osoba nie spodziewa się zrealizować czy osiągnąć⁴. Cytowany autor podkreśla, że aspiracje działaniowe zakładają „skuteczne wykonanie podjętego zadania za pośrednictwem czynności prowadzących do powstania wytworu lub wytworów w określonej ilości i jakości, przy odpowiednim nakładzie ponoszonych kosztów”⁵.

W ujęciu socjologicznym za znaczące można uznać dwa sposoby pojmowania aspiracji. Aspiracje rozumiane jako „zespół dążeń wyznaczonych przez hierarchię celów, które jednostka akceptuje oraz definiuje jako ważne, a które przesądzają o jej planach życiowych”⁶. Określenie to dopełnione jest przez ujęcie cytowane za A. Janowskim: „aspiracje to w miarę trwałe i względnie silne życzenie osoby dotyczące właściwości lub stanów, jakimi ma się charakteryzować jej życie w przyszłości oraz obiektów, jakie w tym życiu będzie chciała uzyskać”⁷. To określenie uwzględnia zarówno życzeniowy, jak i działaniowy wymiar aspiracji.

Z przytoczonych określeń aspiracji wynika, że podstawową ich cechą jest ukierunkowanie na określone wartości wybrane jako upragniony albo urzeczywistniany cel działań. Na ścisłe powiązanie aspiracji z wartościami wskazuje M. Misztal⁸. Można sądzić, że wartości preferowane przez osobę lub lansowane w społecznym kontekście jej życia mogą określać aspiracje do osiągnięcia tychże wartości w bliższym lub dalszym planie jej życia. Możemy także uznać w tym miejscu, że aspiracje edukacyjne są wyrazem zarówno docenienia wartości wiedzy, kompetencji i wykształcenia, jak i wyrażenia potrzeby ich osiągnięcia. Potrzeby, będąc komponentem aspiracji – zauważa I. Gniazdowski – określają aspiracje edukacyjne jako pewnego rodzaju antycypowane potrzeby tworzące określony stan gotowości intelektualno-emocjo-

³ M. T y s z k o w a, *Aktywność i działalność dzieci i młodzieży*, Warszawa 1990, s. 228.

⁴ Z. S k o r n y, *Pojęcie aspiracji oraz mechanizmy ich funkcjonowania*, Wrocław 1980, s. 9-12. *Prace Psychologiczne*, t. 13.

⁵ Z. S k o r n y, *Mechanizmy regulacyjne ludzkiego działania*, Warszawa 1989, s. 107.

⁶ B. G o ł ę b i o w s k i, *Společno-kulturalne aspiracje młodzieży*. Warszawa 1966, s. 90. *Studium Socjologiczne*, z. 5.

⁷ A. J a n o w s k i, *Aspiracje młodzieży szkół średnich*, Warszawa 1977, s. 11.

⁸ *System wartości a aspiracje edukacyjne*, „Edukacja”, 1989, nr 4, s. 48.

nalnej, któremu towarzyszy wyobrażenie i zamiar osiągnięcia określonego poziomu wykształcenia i zawodu⁹. Potrzeby te mogą ulegać systematycznej stymulacji w miarę ich realizowania na wyznaczonych kolejnych etapach. W. Wiśniewski, określając aspiracje edukacyjne jako pewien poziom oczekiwań lub dążeń w zakresie wykształcenia albo też pozycji społeczno-zawodowej w stosunku do poziomu wykształcenia, jakie osoba ma, stwierdza na podstawie własnych badań, że „im dłużej ktoś się kształci, tym częściej przejawia potrzebę dalszego kształcenia – zdobywania nowej wiedzy”¹⁰. W tym przypadku więc może ujawnić się swoisty mechanizm samowyzwalania potrzeby do zdobywania wiedzy i kształcenia się ze względu na ich wcześniejsze definiowanie i włączanie w kategorie wartości związanych z własnym rozwojem intelektualnym, systematycznie stymulowanym i podtrzymywanym.

Aspiracje edukacyjne badane w odniesieniu do młodzieży uczącej się mogą być rozumiane jako „zamierzenia dotyczące wyników pracy szkolnej oraz uzyskiwanych w niej ocen”¹¹, ale też jako „życzenie lub cel (dążenie), jakie jednostka określa dla siebie w przyszłości, gdy chodzi o wykształcenie oraz samokształcenie”¹². Aspiracje w tym znaczeniu mogą odnosić się do treści, typu, a także poziomu wykształcenia.

Przyjmując we własnych badaniach powyższe rozumienie aspiracji edukacyjnych uwzględniamy również fakt, że u poszczególnych jednostek kształtują się one na różnych poziomach. W literaturze wyróżnia się trzy zasadnicze poziomy aspiracji (w tym edukacyjnych): wysoki, przeciętny i niski, przyjmując za kryterium podziału stopień trudności zadania, które jednostka pragnie lub zamierza zrealizować¹³.

Typowymi wskaźnikami aspiracji edukacyjnych i ich poziomu mogą być: 1) potrzeba uzupełniania lub pogłębiania wiedzy podawanej w szkole (wskaźnikami poziomu tych aspiracji mogą być: dla poziomu wysokiego potrzeba stałego, systematycznego pogłębiania wiedzy w obrębie poszczególnych

⁹ I. G n i a z d o w s k i, *Przemiany aspiracji edukacyjnych maturzystów Opola*, „Studia Socjologiczne”, 1990, nr 3-4, s. 108.

¹⁰ W. W i ś n i e w s k i, *Przemiany aspiracji edukacyjnych młodzieży w latach 1977-1983*, „Edukacja”, 1985, nr 3, s. 52.

¹¹ Z. S k o r n y, *Aspiracje*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, pod red. W. Pomykała, Warszawa 1993, s. 31.

¹² F. W. W a w r o, *Szkoła jako środowisko kształtujące aspiracje edukacyjno-zawodowe i społeczno-polityczne młodzieży*, „Roczniki Nauk Społecznych”, 23(1995), z. 2, s. 120.

¹³ S k o r n y, *Aspiracje*, s. 30; M i s z t a l, dz. cyt., s. 49; W. W i ś n i e w s k i, dz. cyt., s. 52-53.

przedmiotów, zwłaszcza objętych nauczaniem; średniego – potrzeba pogłębiania wiedzy w sytuacji szczególnego zainteresowania; niskiego – przyswajanie wiedzy tylko podawanej w szkole); 2) potrzeba i zamiar podjęcia dalszej nauki po ukończeniu dotychczasowej szkoły (wskaźnikami wysokiego poziomu aspiracji w tym przypadku byłyby potrzeba i zamiar ukończenia studiów wyższych jeśli chodzi o uczniów szkół średnich, zaś przynajmniej średniej z zamiarem dalszego kształcenia się, jeśli chodzi o uczniów szkół podstawowych; średni poziom aspiracji odnosi się do zamiaru kształcenia na poziomie szkół policealnych lub kursów po maturze; poziom niski (aspiracje zaniżone), gdy uczeń wyznacza sobie zbyt łatwe zadania, poniżej swych możliwości, czyli uzdolnień i umiejętności, zatrzymując się na aktualnym poziomie kształcenia¹⁴. W przypadku uczniów-„olimpijczyków” można założyć istnienie „maksymalnego”, a więc najwyższego progu aspiracji edukacyjnych, określanego też jako „idealny standard kształcenia”, równoznaczny z dążeniem do osiągnięcia własnych życzeń, marzeń, dążeń¹⁵, albo poziom określany jako „realistyczny”, czyli dostosowany do odczytanych przez siebie warunków indywidualnych i sytuacyjnych¹⁶.

Ocenę indywidualnych możliwości i warunków tkwiących w społecznym kontekście życia młodzieży można uznać za najbardziej istotne determinanty jej aspiracji edukacyjnych.

Na strukturę samooceny jednostki składają się m.in. obraz samego siebie, w tym przypadku co do własnych dyspozycji intelektualnych (np. zdolności, umiejętności), i cechy charakteru, zachowania¹⁷. Osobę o wysokiej samoocenie w tych płaszczyznach cechować będzie prawdopodobnie wysoki poziom aspiracji edukacyjnych. J. Reykowski uważa, że w przypadkach, gdy samoocena jest zbieżna z posiadanymi faktycznie cechami (warunkami osobistymi), istnieje duże prawdopodobieństwo kształtowania się aspiracji realistycznych¹⁸. Jednocześnie czynnikami kształtującymi indywidualne możliwości osoby są najczęściej: jej poczucie zintegrowania dwóch płaszczyzn – realnej (taki jestem) z życzeniową (taki chciałbym być) oraz przeszłe doświadczenia sukcesów lub niepowodzeń. Im większa rozbieżność między sferą życzeń

¹⁴ W a r o, dz. cyt., s. 120.

¹⁵ W i ś n i e w s k i, dz. cyt., s. 52-53.

¹⁶ Tamże.

¹⁷ E. Ć w o k, *Obraz siebie licealnej młodzieży wybitnie i przeciętnie zdolnej*, „Psychologia Wychowawcza”, 1996, nr 2, s. 140.

¹⁸ J. R e y k o w s k i, *Osobowość jako centralny system regulacji i integracji czynności człowieka*, [w:] *Psychologia ogólna*, pod red. T. Tomaszewskiego, Warszawa 1978, s. 762-825.

a realną oceną siebie oraz im częściej osoba doświadczała niepowodzeń, tym niższa samoocena ją charakteryzuje, co z kolei wpływa na obniżenie poziomu jej aspiracji¹⁹.

Wspomnieliśmy na wstępie artykułu, że poziom aspiracji edukacyjnych jest też warunkowany kontekstem społecznym życia i nauki w przypadku młodzieży²⁰. Liczne badania socjologiczne, w tym badania własne autorki, odnoszące się do orientacji młodzieży ku wartościom wskazują, że osoby młode mają szczególnie wyostrożony zmysł oceny własnych szans na samo-realizację w określonych układach społecznych²¹. Ocena własnego miejsca w strukturach społecznych, społecznej „aury” wytwarzanej wokół określonych wartości, istniejących propozycji i wzorów dla realizacji własnego życia w dalszej jego perspektywie, szans na usytuowanie się np. w korzystnych (prestizowych) układach wpływa na orientację młodzieży ku określonym wartościom, na jej cele, plany życiowe, aspiracje²².

Ta sama zasada dotyczy oceny możliwości, jakie stwarza rodzina i szkoła.

W przypadku rodziny podstawowe znaczenie mają oczywiście obiektywne działania i warunki stwarzane w jej obrębie, które kreują korzystny lub „osłabający” dla aspiracji kontekst. Wyróżnić należy działania intencjonalne rodziców, skierowane na rozwijanie zdolności dziecka i kształtowanie u niego pożądanego ukierunkowania ku wartościom i aspiracjom. Nie bez znaczenia jest także preferowany przez samych rodziców (rodzinę) system wartości, kultywowane tradycje czy wzory określonego poziomu czy typu wykształcenia, przekazywane w kolejnych pokoleniach²³. Ponieważ rodzina bardzo często stanowi dla młodzieży grupę odniesienia i identyfikacji, funkcjonujące w niej wartości, wzory, sposoby oceniania rzeczywistości młodzież może tak-

¹⁹ M. D u d z i k o w a, *O trudnej sztuce tworzenia samego siebie*, Warszawa 1985, s. 262.

²⁰ Zob. F. W. W a w r o, *Społeczny kontekst preferencji wartości młodzieży polskiej*, [w:] *Nauki społeczne o młodzieży*, pod red. T. Ożoga, Lublin 1994, s. 73-82.

²¹ Tutaj przykładem mogą być preferencje maturzystów badanych na próbie ogólnopolskiej we wstępnej fazie przełomu społeczno-politycznego w Polsce (w latach 1989-1991). Badani maturzyści dali wyraz żywej reakcji na przemiany społeczne i rozbudzone nimi nadzieje, postrzegając także dla siebie możliwości samorealizacji. W ich wyborze wartości na pierwszym planie znalazły się wartości z kategorii instrumentalnych, takie jak zdolności i kompetencje, ambicja i sukces, racjonalność, dobra organizacja życia. Zob. R. J u s i a k, F. W. W a w r o, *Przemiany w preferencji wartości młodzieży polskiej okresu „Przełomu”*, „Ethos”, 1993, nr 23, s. 73-96.

²² Tamże.

²³ Zob. M. S c i s ł o w i c z, *Aspiracje edukacyjne młodzieży szkół ponadpodstawowych*, „Szkoła Zawodowa”, 1996, nr 1, s. 4.

że uznać za „obowiązujące” i atrakcyjne dla siebie²⁴. W odniesieniu do wartości i celów edukacyjnych J. Piekarski podkreśla, że rodzina jest platformą międzypokoleniowej wymiany oraz przekazu – wiedzy, doświadczeń, zasad postępowania – udostępniając dziecku w tym względzie swe dziedzictwo²⁵. Zatem wiedza, doświadczenie, wykształcenie rodziców, wartości przez nich uznawane i realizowane w codziennych sytuacjach, a zwłaszcza ujawniane przez rodziców priorytety w wartościowaniu, stanowią ważny składnik kapitału kulturowego rodziny, który daje podstawy do prognozowania o kierunku wyborów dokonywanych przez młodzież, o jej preferencjach co do wartości i aspiracjach.

Jeśli chodzi o preferowanie wartości wykształcenia i aspiracje ukierunkowane na osiągnięcie tej wartości, istotną rolę odgrywa także kondycja materialna rodziny. Jeżeli warunki materialne nie są determinantą ostatecznie warunkującą aspiracje edukacyjne, to z całą pewnością można je uznać za czynnik „współdecydujący” o kierunku dokonywanych wyborów i ocenie własnych szans na realizację preferowanych wartości i celów.

Podsumowując, najistotniejszymi determinantami aspiracji edukacyjnych młodzieży odnoszącymi się do środowiska rodzinnego są: kapitał kulturowy rodziny, własne aspiracje rodziców co do dziecka, pozycja społeczna rodziny i jej status materialny. Czynniki te stanowią kontekst dokonywanych przez dzieci i młodzież wyborów i jeśli nie prowadzą do bezpośredniego naśladowania, np. pozycji społecznej, zawodu, typu wykształcenia czy aktywności rodziców, to w znacznej mierze mogą stanowić zabezpieczenie i wsparcie dla własnych pragnień, dążeń, wyborów i aspiracji młodzieży²⁶.

W odniesieniu do szkoły ustalenie kierunku zależności między warunkami, jakie stwarza, a aspiracjami edukacyjnymi młodzieży jest trudniejsze niż w odniesieniu do rodziny. Szkoła bowiem stanowi „układ” złożony zarówno pod względem charakterystyk osobowościowych, stylów pracy dydaktycznej i wychowawczej czy poziomu wykształcenia kadry nauczycielskiej, jak i organizacji, wyposażenia i innych warunków jej funkcjonowania.

Zasadniczą determinantą aspiracji edukacyjnych młodzieży poddanej wpływom szkoły jest przede wszystkim sytuacja uzgodnienia normatywnie ustalonych działań dydaktyczno-wychowawczych i programów z realnymi dążenia-

²⁴ J. A. P i e l k o w a, *Aspiracje życiowe wychowanków domu dziecka*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 1993, nr 8, s. 346.

²⁵ J. P i e k a r s k i, *Wartości wychowawcze i cele edukacyjne w środowisku rodzinnym w małym mieście*, „Edukacja”, 1985, nr 2, s. 86.

²⁶ W a r o, *Szkoła jako środowisko*, s. 129.

mi i solidarnym współdziałaniem nie tylko nauczycieli (czy innych osób) odpowiedzialnych za dydaktykę i wychowanie, ale i samej uczącej się młodzieży.

Zwracając uwagę na te czynniki, które od młodzieży nie zależą, wyszczególnić należy przede wszystkim: 1) klimat i poziom pracy dydaktyczno-wychowawczej wyznaczony przez „kierunkowe” wartości²⁷; 2) styl oddziaływań dydaktycznych i wychowawczych nastawiony na partnerstwo, co oznacza m.in. nie tyle nadzorowanie ucznia, ile stymulowanie jego inicjatywy, samodzielności i pomysłowości w aurze życzliwego nastawienia²⁸; 3) dobrze opracowany, przy współdziałaniu poszczególnych nauczycieli, program pracy dydaktycznej, uwzględniający także możliwości kształcenia pozalekcyjnego, co pozwoliłoby rozwijać zainteresowania osób szczególnie uzdolnionych czy pomagać uczniom z trudnościami²⁹; 4) odpowiednie kwalifikacje merytoryczne, pedagogiczne i etyczne grona nauczycielskiego i wychowawców; 5) tradycje kulturowe i pedagogiczne szkoły; 6) dbałość o uaktualnianie wiedzy i umożliwianie uczniom dostępu do naukowych źródeł; 7) dbałość o wyposażenie szkoły w podstawowe i – w miarę możliwości – nowoczesne środki i pomoce dydaktyczne; 8) wypracowanie stylu efektywnej współpracy nauczycieli z rodzicami; 9) odpowiednie warunki higieniczne i ekonomiczne szkoły pozwalające na usprawnienie jej pracy dydaktycznej i całościowe funkcjonowanie.

Na szczególną uwagę w kontekście podjętego tematu zasługują te zmienne, które odnoszą się do pracy wychowawczo-dydaktycznej, nauczyciela, co jest także związane z jego wielostronnymi kwalifikacjami. W zakres tych kwalifikacji merytorycznych i pedagogicznych, o których była wcześniej mowa, wchodzi zarówno poziom wykształcenia i związana z tym wiedza przedmiotowa, jak i umiejętność pracy z uczniem, rozpoznawania jego zdolności, prag-

²⁷ Do kierunkowych wartości należą nie tylko wiedza i kształcenie, ale też uwrażliwianie na prawdę i zdolność wyboru własnego dobra i dobra innych, nastawienie na współpracę, uczciwość i odpowiedzialność w pełnieniu własnej roli – zob. J. M a j k a, *Wychowanie personalistyczne – wychowaniem integralnym*, [w:] *Człowiek – Wychowanie – Kultura*, pod red. F. Adamskiego, Kraków 1993, s. 103.

²⁸ J. Homplewicz postrzega partnerstwo jako „otwarcie się na czyjeś przeżycia, na czyjś świat i czyjąś prawdę [...] na wspólne przeżywanie określonych wartości” (*Etyka pedagogiczna*, Warszawa 1996, s. 174). Autor podkreśla, że „autentycznym, samodzielnym i twórczym musi być sam wychowawca, gdy jego wychowanie ma ukształtować samodzielną i twórczą osobowość wychowanka” (s. 223).

²⁹ Chodzi też o to, by szkoła wskazywała na zróżnicowane zainteresowania uczniów i dawała im możliwości ich wyboru i pielęgnowania.

nień i dążeń (obserwowanie przemian, jakie w ich obrębie zachodzą)³⁰, dbałość o obiektywne kryteria oceny pracy ucznia, konsekwencja w stawianiu wymagań i egzekwowaniu wykonania zadań, umiejętność włączania samego ucznia do wysiłku samokontroli i zdyscyplinowania, a także wzbudzanie w nim entuzjazmu i pozytywnego nastawienia do nauki oraz wiary we własne możliwości osiągnięcia sukcesu w tym zakresie. Dodatkowo kwalifikacje etyczne oznaczają umiejętność określania priorytetu dobra ucznia, własną konsekwencję i klarowność w ukierunkowaniu ku wartościom, bezinteresowność, ukazywanie sensu i nadziei co do podejmowanych działań – by wymienić najważniejsze aspekty omawianych predyspozycji nauczyciela³¹.

Definiując rolę nauczyciela w kreowaniu właściwej aury pracy dydaktycznej, uwzględniając współpracę z innymi nauczycielami i uczniem, W. Cichoń zauważa, że pierwszorzędne znaczenie odgrywa w tym przypadku poziom wiedzy aksjologicznej i merytorycznej, umiejętność jej przekazania uczniom oraz jego właściwa postawa moralna. Nauczyciel-wychowawca „[...] wyposażony we wszystkie te walory i sprawności będzie w stanie dokonać właściwego wyboru treści, celów i ideałów wychowania moralnego, a także nawiązać bezpośrednią, polegającą na zrozumieniu i poszanowaniu więź wychowawcy z wychowankiem, która jest koniecznym warunkiem autentycznego oddziaływania w tej dziedzinie”³².

Nauczyciel charakteryzujący się wyżej wymienionymi sprawnościami ma jednocześnie szansę stać się dla uczniów autorytetem, czego warunkiem jest jego wiarygodność i skuteczność oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych³³. Nauczyciel wywołujący zaś „negatywne skojarzenia swymi cechami indywidualnymi – poziomem wiedzy i etycznym, nie ma większych szans na wpojenie wskazywanych wartości uczniom czy rozbudzenie ich zainteresowań; mówiąc generalnie będzie miał nikłą szansę wpływu na konstruktywne motywacje i dążenia ucznia”³⁴.

³⁰ W. S i k o r s k i, *Korelacje zawyżonych aspiracji edukacyjno-zawodowych młodzieży*, „Psychologia Wychowawcza”, 1997, nr 4, s. 350.

³¹ Zob. Z. F r y d a l, *Olimpijczycy*, „Nowa Szkoła”, 1996, nr 8, s. 19.

³² W. C i c h o ń, *Aksjologiczne ujęcie procesu wychowania*, [w:] *Człowiek – Wychowanie – Kultura*, s. 124.

³³ M. Łobocki zauważa, że „wychowawcy i nauczyciele będący autorytetem dla swoich wychowanków mają na nich dużo większy pozytywny wpływ niż osoby pozbawione autorytetu” – zob. *Autorytet w wychowaniu*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 1994, nr 9, s. 9.

³⁴ M. Ł o p a t k o w a, *Pedagogika serca*, Warszawa 1992, s. 168.

Opisane wyżej warunki funkcjonowania szkoły, umożliwiające młodzieży dostęp do wiedzy i efektywność w jej przyswajaniu, mają budować ubogacający kontekst wspomagający pracę samego nauczyciela, która w procesie dydaktycznym stanowi jednak podstawowy, zasadniczy element. (Wymaga to oczywiście również wsparcia ze strony rodziców i środowiska, w którym nauczyciel i szkoła funkcjonują).

Analizując optymalne warunki pracy dydaktycznej i wychowawczej, którymi dysponuje nauczyciel i szkoła, chcemy zwrócić szczególną uwagę na współpracę tych dwóch sprzężonych ze sobą „ogni” dydaktyki w rozbudzaniu zainteresowań, rozpoznawaniu uzdolnień i talentów oraz motywowaniu do osiągania coraz to wyższych poziomów aspiracji edukacyjnych, gdy chodzi o młodzież ambitną i uzdolnioną. Szczególnym wyrazem takiego solidarnego wysiłku wspomnianych ogni w kreowaniu jak najkorzystniejszych warunków dla rozbudzania i ukierunkowania aspiracji edukacyjnych tej młodzieży są olimpiady i konkursy przedmiotowe.

II. OLIMPIADY I KONKURSY PRZEDMIOTOWE JAKO SPECYFICZNY TYP DZIAŁAŃ DYDAKTYCZNYCH WSPIERAJĄCYCH ASPIRACJE EDUKACYJNE MŁODZIEŻY AMBITNEJ I UZDOLNIONEJ

Podstawowe działania dydaktyczne opierają się na założeniu, by m.in. motywować ucznia do zdobywania wiedzy, przekazać mu wiarę w sens podejmowanego wysiłku oraz umożliwić wykrycie własnych możliwości ze wskazaniem sposobów na ich ukierunkowanie, by osiągnąć pożądany efekt czy nawet pewien typ „mistrzostwa” w obranej dziedzinie³⁵.

W przypadku ucznia o ustalonych zdolnościach ukierunkowanie i wzmacnianie jego możliwości intelektualnych należy do priorytetowych zadań i obowiązków nauczyciela, który jednakże potrzebuje niejako instytucjonalnego wsparcia dla swych wysiłków. W takim sensie olimpiady i konkursy przedmiotowe stanowią wypracowaną przez nauczyciela, przy współudziale wyspecjalizowanych w danym przedmiocie osób (najczęściej nauczycieli akademickich), formę przemyślanej i zorganizowanej pracy z uczniami zdolnymi i am-

³⁵ Z. F r y d e l, *Olimpijczycy*, „Nowa Szkoła”, 1996, nr 8, s. 21.

bitnymi. Są one tym samym szansą weryfikowania własnych możliwości ucznia w sytuacji konkurencji z innymi oraz osiągnięcia widocznych, satysfakcjonujących efektów.

We wstępnych założeniach olimpiady i konkursy przedmiotowe pełniły funkcję „zobiektywizowanych egzaminów”³⁶, a ich organizacja regulowana była odpowiednimi zarządzeniami Ministerstwa Oświaty i Szkolnictwa Wyższego (później Ministerstwa Oświaty i Wychowania). Współorganizatorami były instytucje naukowe i społeczne. W pewnym sensie olimpiady te były – i są nadal – traktowane na zasadzie swoistego „filtra talentów”³⁷.

W szczegółowych ustaleniach regulaminowych, które były wielokrotnie zmieniane, regulacji podlegał zarówno cel i sposób ich organizowania, jak i uprawnienia, kryteria i zasady uczestnictwa.

Obowiązujące w interesującym nas okresie (lata dziewięćdziesiąte) ustalenia są związane z wejściem w życie nowej ustawy o systemie oświaty (art. 22, ust. 2, pkt 8 ustawy z dn. 7 IX 1991 r.). Odnoszą się one m.in. do zadań, jakie stawia się uczestnikom olimpiad, oraz sposobu sprawdzania i oceniania wiedzy uczniów. Można je ująć syntetycznie w następujący sposób:

- 1) olimpiady mają wspierać i usprawniać uaktywnianie uzdolnień ucznia i jego zainteresowania;
- 2) powinny inicjować twórcze myślenie;
- 3) powinny uczyć zastosowania wiedzy teoretycznej w praktyce;
- 4) przysposabiać do wykonywania zawodu, zaś w przypadku uczniów szczególnie uzdolnionych przysposabiać do studiów kierunkowych, specjalistycznych.

Z zarządzenia z dn. 14 IX 1992 r., ustalającego zasady organizacji olimpiad i konkursów wynika, że weryfikacji podlega wiedza z przedmiotów ogólnokształcących, zawodowych, mieszczących się w programie szkolnym lub też wykraczających poza zakres nauczania szkolnego³⁸.

Zgodnie z tymi ustaleniami olimpiadę określa się jako „trójstopniowe zawody o zasięgu krajowym, w których wymagany jest od uczestników następujący zakres wiedzy oraz umiejętności:

³⁶ B. Niemierko, *Studium porównawcze teorii i praktyki oceniania osiągnięć szkolnych w polskim szkolnictwie ogólnokształcącym*, „Edukacja”, 1993, nr 3, s. 21.

³⁷ J. Papiież, *Funkcja selekcyjna i wychowawcza olimpiad przedmiotowych*, Warszawa 1990, s. 10.

³⁸ Zarządzenie nr 28 MEN z dn. 14 IX 1992, „Dziennik Urzędowy”, nr 7, poz. 31.

1) w zawodach I stopnia (szkolnych i międzyszkolnych) wystarczający do uzyskania oceny bardzo dobrej w zakresie nauki przedmiotu w szkole średniej;

2) w zawodach II stopnia (okręgowych, wojewódzkich) – poziom wiedzy niezbędny do uzyskania oceny celującej na zakończenie nauki przedmiotu w szkole średniej;

3) w zawodach III stopnia (centralnych) wiedza wykraczająca poza program szkoły średniej – w zakresie wskazanym w materiałach programowych danej olimpiady³⁹.

Współorganizatorami olimpiad mogą być: uczelnie wyższe, instytucje oraz stowarzyszenia naukowe wyspecjalizowane w danej dziedzinie wiedzy, które mają powołać osoby merytorycznie przygotowane, by ustalały szczegółowe treści, zasady, a także kryteria oceny wiedzy olimpijczyków. Do uczestnictwa w olimpiadach uprawnieni są uczniowie szkół średnich, laureaci konkursów rekomendowani przez wojewódzkie komisje konkursowe oraz uczniowie szkół podstawowych poddani indywidualnemu programowi nauki, typowani przez szkołę.

Kolejne zarządzenia, wydane 20 X 1994 oraz 27 II 1997 r. przez Ministra Edukacji Narodowej, mają na celu usprawnienie organizacji olimpiad i konkursów, rozszerzenie zakresu wiedzy z poszczególnych przedmiotów i dziedzin podlegających weryfikacji (co w sposób szczególny ma sprzyjać rozwojowi możliwości uczniów uzdolnionych) oraz bliższe ustalenie kryteriów kwalifikacji uczestników i przywilejów, jakie im przysługują w przypadku znaczących efektów⁴⁰.

Uprawnienia laureatów olimpiad i konkursów (takie np., jak zwolnienie z egzaminu dojrzałości w zakresie tego przedmiotu, zwolnienie z egzaminów wstępnych do szkół wyższych i uniwersytetów, a w przypadku uczniów klas niższych – możliwość realizowania indywidualnego toku nauczania), stanowią nie tylko bezpośrednią gratyfikację podjętych już wysiłków, ale także rodzaj silnej stymulacji, by kontynuować dalsze samokształcenie. W każdym przypadku są one silnym impulsem „stymulującym aspiracje edukacyjne olimpijczyków”.

³⁹ Tamże, s. 131.

⁴⁰ Zarządzenie nr 19 MEN z dn. 20 X 1994; „Dziennik Urzędowy”, nr 5, poz. 27; Zarządzenie nr 4 MEN z dn. 27 II 1997, „Dziennik Urzędowy”, nr 3, poz. 11.

III. PROBLEMY BADAWCZE ORAZ CHARAKTERYSTYKA WYBRANEGO DO BADAŃ ŚRODOWISKA OLIMPIJCZYKÓW

Zasadniczym przedmiotem analiz w prezentowanych przez nas badaniach przeprowadzonych wśród olimpijczyków ze szkół w Stalowej Woli jest stwierdzenie poziomu aspiracji edukacyjnych tych uczniów i zarazem ustalenie, na ile są one warunkowane cechami podstawowymi środowisk socjalizujących, a przede wszystkim pracą nauczyciela i szkoły⁴¹.

Badania zostały zrealizowane na wiosnę 1998 r. na próbie 158 uczniów, którzy brali udział w konkursach i olimpiadach niezależnie od ich rodzaju i etapu. Reprezentują oni 4 typy szkół: Publiczną Szkołę Podstawową nr 10 (SP – 63 uczniów), Liceum Ogólnokształcące im. Komisji Edukacji Narodowej (LO – 63 uczniów), liceum techniczne (LT – 14 uczniów), technikum mechaniczne (TM – 16 uczniów). Zasadniczym powodem doboru próby badawczej olimpijczyków z tych właśnie szkół w Stalowej Woli jest fakt, że wyróżniają się one szczególnym zaangażowaniem w ten typ działań dydaktycznych, jakimi są olimpiady i konkursy przedmiotowe, do których co roku kwalifikuje się stosunkowo wielu uczniów. Można przypuszczać, że reprezentowane przez typowanych do badań olimpijczyków szkoły tworzą korzystniejsze warunki, sprzyjające rozbudzeniu zainteresowań i rozwijaniu możliwości intelektualnych uczniów. W pobieżnej charakterystyce dostrzegalnych warunków, jakimi dysponują wymienione szkoły, warto podkreślić te z nich, które mogą usprawniać proces dydaktyczny i stymulować zainteresowania uczniów. Są nimi: 1) dobre przygotowanie i wykształcenie kadry dydaktycznej (w zdecydowanej większości nauczyciele wszystkich szkół mają wykształcenie wyższe), 2) indywidualny tok pracy dydaktycznej z uczniami szczególnie zdolnymi, 3) zróżnicowane profile kształcenia (dotyczy to zwłaszcza wymienionych szkół średnich), pozwalające na uwzględnienie indywidualnych zainteresowań, uzdolnień i predyspozycji psychofizycznych uczniów, 4) czynna współpraca z poradniami psychopedagogicznymi i rodzicami, 5) dbałość o wyposażenie szkół w pracownie przedmiotowe (w tym komputerowe, techniczne, biologiczne, chemiczne, elektroniczne, językowe itp.) oraz obiekty służące rozwojowi fizycznemu (sale gimnastyczne, siłownie, korty tenisowe,

⁴¹ Na podstawie badań prowadzonych w ramach seminarium z socjologii wychowania została opracowana monografia pt. *Środowiskowe uwarunkowania aspiracji edukacyjnych olimpijczyków różnych typów szkół stalowowolskich* (mps), Stalowa Wola 1998.

boiska), 6) organizowanie spotkań, imprez społeczno-kulturalnych, konkursów tematycznych na terenie szkoły – co pozwala na odpowiednie przygotowanie uczniów do wyboru dziedziny zainteresowań i podjęcia decyzji o kontynuowaniu nauki na dalszych etapach.

Każda z wymienionych szkół ma oczywiście także specyficzne dla siebie atuty, np. Szkoła Podstawowa nr 10 ma większą możliwość indywidualizacji pracy z uczniami, gdyż klasy liczą od 20 do 25 uczniów. Liceum ogólnokształcące kultywuje 60-letnią tradycję wielokierunkowego przygotowania uczniów do podjęcia nauki w szkołach wyższych, a także ukierunkowuje się oddziaływania wychowawcze na kształtowanie właściwych postaw patriotycznych i moralnych. W szkole tej tradycyjnie także akcentuje się współzawodnictwo uczniów w nauce i pracy społecznej (przyznawany jest Puchar dyrektora szkoły tym uczniom, którzy osiągają dobre wyniki).

Liceum techniczne i technikum mechaniczne przyjęły taki plan kształcenia, by obok przedmiotów ogólnokształcących znalazły się także tzw. bloki tematyczne wspomagane przez zajęcia fakultatywne z takich dziedzin, jak racjonalizacja, wynalazczość, przysposobienie czytelnicze i informacyjne, podstawy prawa, wychowanie sportowe i zdrowotne.

Badaniami zostali objęci olimpijczycy w wieku 14-20 lat, a więc są to przede wszystkim uczniowie ostatnich klas szkoły podstawowej i szkół średnich. Najliczniej reprezentowani są 14-latkowie – 23,4%, uczniowie w 18. roku życia – 20,9% oraz uczniowie w wieku 19-20 lat – 20,2%. Wszyscy badani znajdują się więc na tym etapie kształcenia, kiedy to staje się konieczne tworzenie dalszych planów edukacyjnych i związane z tym ukierunkowanie decyzji co do wyboru zawodu w przyszłości. Najliczniej reprezentowaną grupę badanych stanowią uczniowie ze Szkoły Podstawowej nr 10 – 41,1% oraz uczniowie liceum ogólnokształcącego – 39,9%. W mniejszości pozostają respondenci z technikum mechanicznego – 10,1% oraz liceum technicznego – 8,9%.

Wszyscy badani byli uczestnikami konkursów lub olimpiad przedmiotowych; brali w nich udział kilkakrotnie lub przynajmniej jeden raz. Struktura częstości udziału badanych w olimpiadach i konkursach według typu szkoły przedstawia się następująco: uczniowie szkoły podstawowej uczestniczyli przynajmniej raz w olimpiadach i konkursach w 46,1%. Olimpijczycy z tejże szkoły byli uczestnikami konkursów z 11 przedmiotów nauczania, m.in. z języka angielskiego, języka polskiego, ortografii, matematyki, biologii, geografii, chemii, historii, informatyki. Uczniowie z LO im. KEN uczestniczyli w olimpiadach jeden raz w 58,7%, dwukrotnie w 25,4% oraz trzykrotnie i więcej – w 15,9%. Brali oni udział w 18 rodzajach olimpiad i konkursów,

m.in. z chemii, matematyki, geografii, nautologii, w konkursach językowych, plastycznych i sportowych. Uczniowie liceum technicznego w takiej samej liczbie (42,8%) uczestniczyli w olimpiadach jednokrotnie oraz dwukrotnie. Trzykrotnie (i więcej razy) brało udział w olimpiadach 14,3% badanych tejże szkoły. Olimpijczycy z technikum uczestniczyli najczęściej w olimpiadach z ekonomii, ekologii, przedsiębiorczości, biologii i fotografii. Uczniowie z technikum mechanicznego brali udział najczęściej w olimpiadach z matematyki, fizyki oraz wiedzy technicznej, a także z ochrony środowiska oraz w turniejach o wynalazczości. W populacji badanych z tej szkoły 50% uczniów uczestniczyło w olimpiadach co najmniej dwukrotnie, 31,2% – trzykrotnie, zaś 18,7% – wielokrotnie.

Ogólnie można stwierdzić, że prawie 50% wszystkich badanych (48,1%) uczestniczyło przynajmniej jeden raz w konkursach bądź olimpiadach, co oznacza, że respondenci mają już dość skonkretyzowane zainteresowania oraz dobrą znajomość tematyczną i przedmiotową.

Dotychczasowa charakterystyka środowisk szkolnych i badanej populacji olimpijczyków stanowi tło dla wyeksponowania szczegółowych pytań badawczych. Przyjmując funkcjonujące w literaturze przedmiotu rozróżnienie na aspiracje życzeniowe i działania⁴², wybierzemy dla stwierdzenia aspiracji edukacyjnych olimpijczyków te przede wszystkim wskaźniki, które oznaczają ukierunkowanie na ubogacanie własnych zainteresowań działania, zmierzające także do planowego zdobywania wyższego poziomu wykształcenia. Zakładamy bowiem, że uczniowie olimpijczycy charakteryzują się wyższą niż przeciętnie sprawnością intelektualną, wysokim poziomem zainteresowań przedmiotowych, a także wyrazistą zdolnością do projektowania celów w perspektywie przyszłości. Mamy na myśli te zwłaszcza cele, które związane są z doskonaleniem intelektu i zdobyciem określonego statusu społecznego, jaki można osiągnąć poprzez wyższe wykształcenie.

Podstawowe pytanie badawcze brzmi: jaki jest poziom aspiracji edukacyjnych badanych uczniów, biorąc pod uwagę, że jako wysoki poziom przyjmujemy określone plany przyszłej edukacji w uczelniach wyższych: średni poziom oznacza plany zakończenia nauki w szkole pomaturalnej, zaś niski poziom – plany ukończenia edukacji na etapie szkoły średniej. Przyjmując, że wykształ-

⁴² Aspiracje życzeniowe pozostają najczęściej na poziomie marzeń, życzeń i pragnień – nie zawsze możliwych do osiągnięcia w przekonaniu zainteresowanych. Aspiracje działania związane są z tworzeniem planów i jednocześnie podjęciem konkretnych kroków umożliwiających ich konkretyzację i realizację, choć może się to realizować etapami; zob. S k o r n y, dz. cyt., s. 30 nn.

cenie może być traktowane jako wartość, której osiągnięcie pozwoli na uzyskanie wyższego prestiżu społecznego lub może być instrumentem samorealizacji, pytamy również o motywy badanych, które zadecydowały o planach edukacyjnych tych uczniów (może to być osiągnięcie satysfakcji osobistej, realizacja zainteresowań i spełnienie pragnień, potrzeba szybkiego usamodzielnienia się lub chęć osiągnięcia wyższego statusu społecznego bądź materialnego).

Następna grupa pytań badawczych odnosi się do oceny warunków szkolnych, czyli tego, na ile w opinii respondentów były one sprzyjające dla realizacji własnych zainteresowań i planów edukacyjnych, biorąc pod uwagę zarówno przygotowanie i zaangażowanie w proces dydaktyczny nauczycieli, jak i organizację procesu dydaktycznego w szkole i jej wyposażenie w pomoce dydaktyczne.

Chcemy poznać także oczekiwania respondentów i ich ewentualne roszczenia odnoszące się do optymalnych warunków szkolnych. Mamy na myśli zarówno atrakcyjność zajęć dydaktycznych i zaangażowanie nauczycieli, jak też ogólne warunki, w których praca dydaktyczna się odbywa.

Wreszcie ostatnia grupa pytań badawczych ma na celu wysondowanie, który z czynników środowiskowych, w opinii respondentów, rodzina (m.in. jej kapitał kulturowy, wykształcenie rodziców, kultywowane w domu wartości, wsparcie uzyskiwane od rodziców czy rodzeństwa, wyposażenie domu rodzinnego w dobra kultury) czy też szkoła – we wspomnianych aspektach atrakcyjności prowadzonej pracy dydaktycznej i wyposażeniu w pomoce – stanowi wiodącą zmienną warunkującą zainteresowania i aspiracje edukacyjne badanych.

Wyniki uzyskane po przeprowadzeniu ankiety, w której znalazły się odpowiednie itemy sondujące poszczególne obszary interesujących nas zagadnień, zostaną zaprezentowane w dalszej części artykułu.

IV. TREŚĆ I POZIOM ASPIRACJI EDUKACYJNYCH BADANYCH OLIMPIJCZYKÓW

Definiując aspiracje edukacyjne w kontekście rzeczywistości empirycznej należy pamiętać, że ich treść jest złożona, wielowymiarowa. Przede wszystkim podkreślić należy powiązanie tych aspiracji z systemem wartości i przekonaniami, które mogą stanowić mechanizm dynamizujący lub osłabiający as-

piracje danej osoby. W tym sensie też same aspiracje stają się rzeczywistością dynamiczną, gdyż przemiany w systemie wartości osoby, a także w obrębie jej przekonań wpływają w konsekwencji na określone zachowania ukierunkowane na cele edukacyjne. Powołując się na M. Rokeacha, który uważa, że system przekonań jednostki obejmuje wartości i postawy zmierzając do ich wewnętrznej równowagi, M. Misztal proponuje definiowanie aspiracji edukacyjnych w terminach postawy („jest to pewna kategoria postaw”)⁴³. Ten termin obejmuje zarówno wartościowanie, stosunek emocjonalny do tych wartości, wewnętrzne motywy ich wyboru, jak i zachowania zmierzające do realizacji wybranych i uzasadnionych wartości – celów.

W analizie treści i poziomu aspiracji edukacyjnych wybranej grupy olimpijczyków uwzględniliśmy powyższe założenie, co znalazło wyraz w sposobie operacjonalizacji aspiracji na użytek badań. Braliśmy pod uwagę przede wszystkim potrzebę ustalenia systemu wartości badanych, a w tym kontekście – pozycji wykształcenia wśród innych wartości. Istotne jest również ustalenie, jak sami respondenci oceniają swoje szanse na osiągnięcie wybranych wartości (szczególnie chodzi nam o wykształcenie). Zależy nam również na porównaniu aspiracji życzeniowych z konkretnymi planami, gdy chodzi o wybór kształcenia i jego realizację w perspektywie własnego życia, a także na ustaleniu deklarowanych przez olimpijczyków działań, jakie zamierzają podjąć, by osiągnąć pożądaną poziom realizacji wybranej wartości. W tym kontekście sama decyzja udziału w olimpiadach i konkursach jest traktowana jako konkretne działanie, którego podjęcie respondent w określony sposób motywuje.

Zdeklarowane przez respondentów motywy udziału w konkursie czy olimpiadzie pozwolą na wychwycenie, na ile spójny jest ich wewnętrzny system wartościowania i działań. Konkretnie mówiąc, można wstępnie weryfikować realne miejsce kształcenia się, pragnienia wiedzy i rozwoju intelektualnego jako wartości usytuowanej pośród innych wartości wysoko cenionych. Wreszcie podejmiemy wstępne próby ustalenia, jak młodzież postrzega rolę tych środowisk, które ze swej funkcji mają promować jej dążenia, by osiągnąć pożądaną wartość kształcenia i własnego rozwoju.

Zgodnie z przyjętym wcześniej założeniem, warto prześledzić w pierwszej kolejności, na ile potwierdzi się przypuszczenie, iż wartości kształcenia, osiągnięć twórczych, rozwijania własnych zainteresowań sytuują się na pierwszoplanowych pozycjach w wyborach dokonywanych przez respondentów.

⁴³ M. Misztal, *System wartości a aspiracje edukacyjne*, „Edukacja”, 1985, nr 4, s. 48.

Badani olimpijczycy pytani o wartości dla nich najważniejsze⁴⁴ mieli do dyspozycji zestaw skategoryzowanych wersji odpowiedzi. Tabela 1 ilustruje uzyskane wyniki.

Tab. 1. Preferowane przez respondentów wartości – według typu szkoły

Wartości	Typ szkoły								Ogółem (N = 158)	
	SP (N = 65)		LO (N = 63)		LT (N = 14)		TM (N = 16)		L	%
	L	%	L	%	L	%	L	%		
Szczęście rodzinne	58	32,3	56	88,9	7	50,0	16	100,0	137	86,7
Zdobycie wykształcenia	53	40,0	41	65,1	8	57,1	9	56,3	111	70,3
Praca przynosząca korzyści materialne	15	24,6	22	34,9	7	50,0	7	43,8	51	32,3
Praca dająca satysfakcję i możliwość samorealizacji	55	84,6	43	68,2	7	50,0	12	75,0	117	74,1
Osiągnięcia twórcze	9	13,8	11	17,5	2	14,3	3	18,8	25	15,8
Sława	5	7,7	6	9,5	-	-	1	6,3	12	7,6

Z prezentowanej tabeli można wnioskować, że badani podzielają ogólnie postrzeganą tendencję dotyczącą polskiej młodzieży generacji powojennych⁴⁵, jeśli chodzi o preferowaną wartość „szczęście rodzinne”. Wartość ta również w badanym przez nas przypadku okazała się zdecydowanie najważniejsza dla 86,7% ogółu badanych. Jedynie respondenci z liceum mechanicznego stawiają tę wartość na drugim miejscu, po „wykształceniu”. W wyborze wykształcenia różnicują się olimpijczycy ze względu na typ szkoły w ten sposób, że uczniowie z LT stawiają tę wartość na drugiej

⁴⁴ Pyt. 51: Które z wymienionych wartości uważasz za najważniejsze w swym życiu? (zakreśl najwyżej 3 odpowiedzi): a) szczęście rodzinne; b) zdobycie wykształcenia; c) praca przynosząca korzyści materialne; d) praca dająca satysfakcję i możliwość samorealizacji; e) osiągnięcia twórcze; f) sława.

⁴⁵ Wartości afiliacyjne, takie jak „szczęście rodzinne”, „miłość”, „przyjaźń”, należą do pierwszoplanowych w wyborach kilku generacji młodzieży polskiej okresu powojennego. Tendencję tę zgodnie zauważa wielu socjologów – zob. np. *Studenci Warszawy. Studium długofalowych przemian postaw i wartości*, pod red. S. Nowaka, Warszawa 1991; J. M a r i a n s k i, *Młodzież między tradycją a ponowoczesnością*, Lublin 1995; L. D y c z e w s k i, *System wartości w świadomości młodzieży*, [w:] *Nauki społeczne o młodzieży*, pod red. T. Ożoga, Lublin 1994, s. 47-71; F. W. W a w r o, *Przemiany w preferencji wartości młodzieży polskiej w okresie przelomu*, „Ethos”, 1993, nr 23, s. 75-96.

pozycji (57,1% wybierających), zaś w przypadku pozostałych szkół sytuuje się ona na trzecim miejscu (SP – 81,5%, LO – 65,1%, TM – 56,3%), po takiej wartości, jak „praca” dająca satysfakcję i możliwość samorealizacji, którą zgodnie olimpijczycy tych szkół stawiają na drugim miejscu (SP – 84,6%, LO – 68,2%, TM – 75%).

Dla olimpijczyków LT wartość pracy dającej satysfakcję i szansę na samorealizację, jak też pracy dającej korzyści materialne, mają tę samą rangę (w każdym przypadku 50% wybierających). W symptomatycznym dysonansie do deklarowanych dotąd priorytetowych wyborów wartości wykształcenia nisko sytuuje się kategoria wartości „osiągnięcia twórcze”, bowiem we wszystkich typach szkół jest to wartość najniżej ceniona przez olimpijczyków (czwarte miejsce).

Szansę na realizację wartości, jakie badana młodzież ceni, można określić sondując, jak respondenci oceniają swoje własne możliwości, jaki poziom samooceny przejawiają, jak „mierzą” swe siły. Posługując się odpowiednim pytaniem⁴⁶ można było ustalić, iż 94,3% badanych zgadza się z twierdzeniem, że należą oni do osób inteligentnych, deklarujących jednocześnie wytrwałość w pracy nad podjętym zadaniem (78,9%). Znaczny odsetek badanych – 79,1% – zgadza się ze stwierdzeniem, że zdolności intelektualne pozwalają im na uzyskanie bardzo dobrych wyników w nauce, zaś 66,5% respondentów zdecydowanie wierzy we własne możliwości. Badani olimpijczycy w 65,8% deklarują, iż zawsze cierpliwie znoszą niepowodzenia.

Wysoka samoocena w płaszczyźnie intelektualnej i samozaparcie w podjętym wysiłku mogą zapowiadać także konsekwencję w zmierzaniu ku wybranej wartości wykształcenia, a także dużą szansę na jej osiągnięcie. Weryfikację dotychczasowych ustaleń spodziewamy się uzyskać, porównując aspiracje „życzeniowe” (deklarowane pragnienia uzyskania wykształcenia) z konkretnymi planami co do kształcenia w przyszłości oraz pytając wprost o ocenę szans na realizację własnych planów edukacyjnych olimpijczyków.

⁴⁶ Pyt. 6: „Czy zgadzasz się z następującymi twierdzeniami (zaznacz w odpowiednim miejscu tak lub nie): a) wytrwale pracuję nad podjętym zadaniem – tak, nie; b) moje zdolności intelektualne pozwalają mi na uzyskiwanie dobrych wyników w nauce – tak, nie; c) jestem osobą inteligentną – tak, nie; d) zawsze wierzę we własne możliwości – tak, nie; e) cierpliwie znoszę niepowodzenia – tak, nie”.

Odpowiedzi na pytanie o to, jaki poziom wykształcenia pragnęliby badani osiągnąć, prezentuje tab. 2⁴⁷.

Tab. 2. Aspiracje życzeniowe co do poziomu dalszego kształcenia olimpijczyków badanych typów szkół

Poziom kształcenia	Typ szkoły								Ogółem (N = 158)	
	SP (N = 65)		LO (N = 63)		LT (N = 14)		TM (N = 16)			
	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%
Podstawowe	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Zasadnicze zawodowe	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Średnie	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Pomaturalne	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Wyższe	45	69,2	40	63,5	11	78,6	12	75,0	108	68,4
Podyplomowe	20	30,8	23	36,5	3	21,4	4	25,0	50	31,6
Ogółem	65	100,0	63	100,0	14	100,0	16	100,0	158	100,0

Tabela 2 ujawnia dość jednoznaczną tendencję. Mianowicie nikt z badanych nie zadeklarował pragnienia „zastopowania” edukacji na poziomie szkoły podstawowej, zasadniczej zawodowej, średniej czy nawet pomaturalnej. Respondenci wszystkich typów szkół deklarują życzenie ukończenia studiów wyższych (olimpijczycy z SP – w 69,2%, LO – w 63,5%, LT – w 78,6%, TM – w 75%). Podyplomowe studia pragnie zrealizować 31,6% badanych. Już w tej płaszczyźnie (aczkolwiek chodzi tu o aspiracje życzeniowe) można wstępnie rozpoznać tendencję do ustalania się dość wysokiego ich poziomu – mierząc stopniem upragnionego etapu wykształcenia.

Analogicznie do postawionego wcześniej pytania, respondenci mieli zadeklarować swe rzeczywiste zamierzenia i plany edukacyjne⁴⁸.

Wyniki prezentuje tab. 3.

⁴⁷ Pyt. 43: „Jaki poziom wykształcenia pragnąłbyś posiadać, osiągnąć (zaznacz właściwą odpowiedź): a) podstawowe; b) zasadnicze zawodowe; c) średnie ogólne; d) pomaturalne; e) wyższe; f) podyplomowe”.

⁴⁸ Pyt. 44: „Który z wymienionych wyżej poziomów wykształcenia zamierzasz rzeczywiście osiągnąć (zob. pyt. 43 – wpisz literę odpowiedzi w kratkę)”.

Tab. 3. Poziom wykształcenia w zamierzeniach respondentów
– według typu szkoły

Poziom kształcenia	Typ szkoły								Ogółem (N = 158)	
	SP (N = 65)		LO (N = 63)		LT (N = 14)		TM (N = 16)			
	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%
Podstawowe	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Zasadnicze zawodowe	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Średnie	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Pomaturalne	4	6,2	–	–	1	7,1	–	–	5	3,2
Wyższe	50	76,9	50	79,4	12	85,7	13	81,2	125	79,1
Poddyplomowe	11	16,9	13	20,6	1	7,1	3	18,8	28	17,7
Ogółem	65	100,0	63	100,0	14	100,0	16	100,0	158	100,0

Zasadnicza tendencja ujawniona wcześniej w przypadku aspiracji życzeniowych także co do tworzonych projektów osiągnięcia dobrego wykształcenia znajduje potwierdzenie. Jak wynika z tab. 3 respondenci planują osiągnięcie przynajmniej etapu szkoły pomaturalnej (dotyczy to uczniów z SP oraz LT). W pozostałych przypadkach konsekwentnie są deklarowane plany osiągnięcia poziomu studiów wyższych (79,1% badanych) oraz studiów podyplomowych (17,7% badanych). W szczegółowej analizie preferencji plany uzyskania wyższych studiów ujawniają głównie uczniowie z LT (85,7% tej reprezentacji) oraz TM (81,2%). Studia podyplomowe planują osiągnąć głównie uczniowie z LO (20,6%) oraz TM (18,8%). Opierając się na dotychczasowych wypowiedziach olimpijczyków, już na tym etapie można stwierdzić wyraźną spójność między życzeniowymi aspiracjami a rzeczywistymi planami realizacji wartości wykształcenia.

Interesujące jest to, jaki typ przyszłego kształcenia preferują badani olimpijczycy, co obrazuje tab. 4⁴⁹.

⁴⁹ Pyt. 45: „Jaki kierunek studiów zamierzasz osiągnąć (wpisz X we właściwe miejsce): a) medyczny; b) prawniczy; c) ekonomiczny; d) pedagogiczny; e) inny, jaki? ...”.

Tab. 4. Preferowany przez respondentów kierunek studiów
– według typu szkoły

Kierunek studiów	Typ szkoły								Ogółem (N = 158)	
	SP (N = 65)		LO (N = 63)		LT (N = 14)		TM (N = 16)			
	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%
Medyczny	15	23,1	11	17,5	–	–	–	–	26	16,5
Prawniczy	8	12,3	10	15,9	1	7,1	–	–	19	12,0
Ekonomiczny	11	16,9	13	20,6	3	21,4	–	–	27	17,1
Pedagogiczny	14	21,5	10	15,9	–	–	–	–	24	15,2
Inny	16	24,6	15	23,8	9	64,3	16	100,0	56	35,4
Nie wiem	1	1,5	4	6,3	1	7,1	–	–	6	3,8
Ogółem	65	100,0	63	100,0	14	100,0	16	100,0	158	100,0

Jak wynika z tab. 4, respondenci deklarują przede wszystkim wybór kierunku studiów „ukryty” w kategorii „inne”, przy czym podawane są takie specjalizacje, jak techniczna, elektroniczna, informatyka, architektura, języki obce, handel zagraniczny, chemia, biologia, geografia, farmacja. Są to kierunki wymagające tyleż sprawności intelektualnej, sprecyzowanego zainteresowania, co samozaparca i wytrwałości w ich realizacji. Pośród wymienionych w pytaniu zamkniętym kategorii studiów ich preferencja uzależniona jest od typu szkoły. Mianowicie olimpijczycy z TM preferują kierunki: techniczny, elektryczny, informatyczny, nie deklarując wyboru żadnej z proponowanych wersji. Uczniowie LT preferują kierunek ekonomiczny – 21,4%, podobnie jak uczniowie LO – 20,6%. Uczniowie SP preferują medycynę – 23,1% i pedagogikę – 21,5%.

Główne typy motywów wyboru dalszego kształcenia prezentuje tab. 5⁵⁰.

⁵⁰ Pyt. 46: „Jakie motywy zadecydowały o wyborze dalszego kształcenia (zaznacz najwyżej 3 odpowiedzi): a) satysfakcja osobista; b) spełnienie pragnień; c) możliwość realizacji własnych zainteresowań; d) zdobycie określonego statusu społecznego; e) przekonanie o potrzebie kształcenia wyższego; f) korzyści materialne; g) kontynuowanie rodzinnych tradycji kształceniowych; h) chęć usamodzielnienia się”.

Tab. 5. Deklarowane przez respondentów motywy wyboru dalszego kształcenia w ich planach (według typu szkoły)

Wyszczególnienie	Typ szkoły								Ogółem (N = 158)	
	SP (N = 65)		LO (N = 63)		LT (N = 14)		TM (N = 16)			
	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%
Satysfakcja osobista	35	53,8	29	46,0	9	64,3	9	56,3	82	51,9
Spełnienie pragnień	27	41,5	21	33,3	5	35,7	5	31,3	58	36,7
Możliwość realizacji własnych zainteresowań	50	76,9	37	58,7	8	57,1	5	31,3	100	63,3
Zdobycie określonego statusu społecznego	19	29,2	23	36,5	5	35,7	5	31,3	52	32,9
Przekonanie o potrzebie kształcenia wyższego	11	16,9	20	31,7	2	14,3	9	56,3	42	26,6
Korzyści materialne	18	27,7	28	44,4	5	35,7	5	31,3	56	35,4
Kontynuowanie rodzinnych tradycji kształceniowych	8	12,3	2	3,2	1	7,1	–	–	11	7,0
Chęć usamodzielnienia się	14	21,5	25	39,7	7	50,0	8	50,0	54	34,2

Ogólnie biorąc, głównym motywem planowania studiów wyższych deklarowanym przez respondentów jest możliwość realizacji własnych zainteresowań – 63,3%, w drugiej kolejności satysfakcja osobista – 51,9%, na trzecim zaś miejscu spełnienie pragnień – 36,7%. Dwie następne pozycje zajmuje motyw korzyści materialnych – 35,4% oraz chęć usamodzielnienia się – 34,2%. Zastanawiająca jest stosunkowo niska pozycja motywu „przekonanie o potrzebie kształcenia wyższego” – 26,6%.

Uwzględniając zróżnicowanie typem szkoły można zauważyć, że uczniowie z SP jako główny motyw kształcenia wyższego podają „możliwość realizacji własnych zainteresowań” – 76,9% tej populacji, podobnie jak uczniowie z LO – 58,7%, natomiast olimpijczycy z LT zdecydowanie akcentują satysfakcję osobistą – 64,3%, a uczniowie z TM na tej samej pozycji sytuują zarówno motyw satysfakcji osobistych, jak i przekonanie o potrzebie kształcenia wyższego (ten sam odsetek) – 56,3%.

Preferowane typy motywacji mogą świadczyć o tym, że dążenia edukacyjne badanych olimpijczyków wyznaczone są głównie potrzebą rozwoju własnych zainteresowań oraz satysfakcją osobistą, w mniejszym zaś stopniu korzyściami wtórnymi. Przewidywania respondentów co do możliwości realizacji ich planów edukacyjnych prezentuje tab. 6⁵¹.

⁵¹ Pyt. 47: „Jak myślisz, czy uda Ci się zrealizować własne plany odnośnie do wykształcenia? (zaznacz właściwą odpowiedź): a) tak; b) nie; c) nie wiem”.

Tab. 6. Deklarowane przekonania co do możliwości realizacji własnych planów edukacyjnych badanych olimpijczyków

Czy uda Ci się zrealizować własne plany edukacyjne?	Typ szkoły								Ogółem (N = 158)	
	SP (N = 65)		LO (N = 63)		LT (N = 14)		TM (N = 16)			
	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%
Tak	44	67,7	27	42,8	6	42,9	12	75,0	89	56,3
Nie	–	–	–	–	1	7,1	–	–	1	0,6
Nie wiem	21	32,2	36	57,1	7	50,0	4	25,0	68	43,0

Uzyskane dane wskazują, że młodzi w większości przypadków są przekonani, iż uda im się zrealizować własne plany edukacyjne (przekonanie to wyraża 56,3% badanych), stosunkowo znaczny jednak odsetek respondentów – 43% – nie potrafi zdecydowanie odpowiedzieć na postawione pytanie.

Olimpijczycy zapytani, od jakich czynników uzależniają szansę na realizację własnych planów edukacyjnych, w 55,7% odpowiadają, że od własnych starań i wysiłków, następnie (44,3% odpowiedzi) – od czynników zewnętrznych. Na siebie liczą przede wszystkim licealiści (LO – 61,9%) oraz uczniowie ze szkoły podstawowej (60%); na czynniki zewnętrzne liczą najbardziej olimpijczycy z TM (75%) oraz LT (57,1%). Udało się ustalić także, na jakie czynniki młodzi liczą przede wszystkim, jeśli chodzi o inne niż wymienione. W pierwszej kolejności badani typują warunki społeczne i ekonomiczne kraju, następnie zaś liczą na wsparcie ze strony nauczycieli, mniej zaś na starania i wysiłki rodziców.

Dla uzyskania pełniejszych informacji na temat własnego wkładu olimpijczyków w realizację wytyczonych planów edukacyjnych zostali oni zapytani o własny wkład w realizację podjętych zamierzeń⁵². Wyniki przedstawia tab. 7.

⁵² Pyt. 17: „Jaki rodzaj działań podejmujesz, by pogłębić swoją wiedzę, swoje zainteresowania? (zaznacz 1 lub kilka odpowiedzi): a) czytelnictwo literatury poszerzającej zainteresowania; b) zajęcia w szkolnych kołach zainteresowań; c) uczestnictwo w pozaszkolnych formach rozwijania zainteresowań (np. kursy językowe, komputerowe itp.); d) inne (jakie? ...); e) nie podejmuję żadnych działań”.

Tab. 7. Deklarowane przez olimpijczyków formy działań, jakie podejmują oni dla pogłębienia swej wiedzy i zainteresowań

Formy zajęć	Typ szkoły								Ogółem (N = 158)	
	SP (N = 65)		LO (N = 63)		LT (N = 14)		TM (N = 16)		L	%
	L	%	L	%	L	%	L	%		
Czytelnictwo literatury poszerzającej zainteresowania	46	70,7	44	69,8	9	64,3	16	100,0	115	72,8
Zajęcia w szkolnych kołach zainteresowań	42	64,6	11	17,5	3	21,4	4	25,0	60	38,0
Udział w pozaszkolnych formach rozwijania zainteresowań	26	40,0	42	66,7	3	21,4	8	50,0	79	50,0
Nie podejmują żadnych działań	1	1,5	4	6,3	2	14,3	–	–	7	4,4
Inne	3	4,6	4	6,3	3	21,4	3	18,8	13	8,2

Olimpijczycy deklarują przede wszystkim takie typy i formy działań, jak czytelnictwo literatury poszerzającej zainteresowania (72,6%), udział w pozaszkolnych formach rozwijania zainteresowań (50%) oraz zajęcia szkolne w kołach zainteresowań (53,8% ogółu respondentów). W kategorii „inne” (wybrało ją 8,2% respondentów) znalazły się przede wszystkim następujące działania: dyskusje i spotkania z interesującymi osobami, udział w organizacjach szkolnych i pozaszkolnych, telewizyjne programy edukacyjne.

Traktując udział w konkursach i olimpiadach jako istotny wskaźnik i sprawdzian zarazem podejmowanych przez olimpijczyków działań, zapytaliśmy badanych, jakie motywy przede wszystkim decydują o zaangażowaniu w ten rodzaj aktywności⁵³.

Wyniki ilustruje tab. 8.

⁵³ Pyt. 5: „Jakie motywy zadecydowały o Twym udziale w konkursie, olimpiadzie? (zaznacz 1 odpowiedź): a) sprawdzenie własnej wiedzy, umiejętności; b) szansa na zwolnienie z egzaminów wstępnych do szkoły średniej, na wyższe studia; c) udowodnienie sobie i innym, że jest się lepszym; d) ciekawość, jaki jest stopień trudności zadań konkursowych; e) zachęta ze strony nauczycieli”.

Tab. 8. Motywy udziału respondentów w konkursach i olimpiadach

Rodzaj motywacji	Typ szkoły								Ogółem (N = 158)	
	SP (N = 65)		LO (N = 63)		LT (N = 14)		TM (N = 16)			
	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%
Sprawdzenie własnej wiedzy, umiejętności	16	27,7	41	65,1	7	50,0	13	81,2	79	50,0
Szansa zwolnienia z egzaminów wstępnych do szkoły średniej, na studia wyższe	40	61,5	15	23,8	2	14,3	2	12,5	59	37,3
Udowodnienie sobie i innym, że jest się lepszym	–	–	2	3,2	–	–	–	–	2	1,3
Ciekawość, jaki jest stopień trudności zadań konkursowych	3	4,6	2	3,2	3	21,4	1	6,2	9	5,7
Zachęta ze strony nauczycieli	4	6,2	3	4,8	2	14,3	–	–	9	5,7

Jak wynika z tab. 8, decydującym motywem stała się potrzeba sprawdzenia własnej wiedzy i umiejętności (50% ogółu odpowiadających). W drugiej kolejności (37,3%) jako motyw podawano szansę na zwolnienie z egzaminów wstępnych do szkoły średniej czy też na studia. Na dwóch równorzędnych pozycjach znalazły się takie motywy, jak „ciekawość, jaki jest stopień trudności zadań konkursowych” (5,7%) oraz „zachęta ze strony nauczycieli” (5,7%). „Udowodnienie sobie i innym, że jest się lepszym” jako motyw udziału w olimpiadzie podało 1,3% badanych.

Wyraźne zróżnicowanie ze względu na typ szkoły widoczne jest w przypadku uczniów SP, którzy w znacznej przewadze (61,5%) wskazują na motyw przewidywanej szansy na zwolnienie z egzaminów do szkoły średniej.

Na podstawie dotychczasowych analiz można stwierdzić, że badani olimpijczycy wykazują zdecydowaną preferencję wartości poznawczych i edukacyjnych, a także wysoki poziom aspiracji kształceniowych. W większości przypadków okazuje się, że olimpijczycy są osobami ufnymi we własne możliwości i zarazem aktywnymi, podejmującymi wysiłki, by zamierzone plany edukacyjne w przyszłości sfinalizować. Podawane przez respondentów uzasadnienia własnych dążeń tworzą obraz konsekwentnie wyznawanych wartości, przekonań i działań. Przejawiając dość konsekwentny „system” wartościowania i działań, na wsparcie liczą przede wszystkim ze strony szkoły, a konkretnie nauczycieli.

W dalszej analizie zamierzamy zaprezentować bliższą charakterystykę opinii, jakie olimpijczycy formułują szczególnie na temat uwarunkowań w środowisku szkolnym, pozwalających na ocenę z jednej strony, na ile młodzież znajduje w tych środowiskach stymulację i wsparcie dla swych zainteresowań, planów i ich realizacji, z drugiej zaś na stwierdzenie, czego jeszcze oczekiwałaby ona, wskazując na określoną rolę szkoły i nauczyciela.

IV. NAUCZYCIEL I SZKOŁA W OCENIE I OCZEKIWANIACH OLIMPIJCZYKÓW ZE SZKÓŁ W STAŁOJEJ WOLI

W podstawowym założeniu nauczyciel i szkoła mają tworzyć optymalne warunki tak, by sprzyjały one rozbudzeniu i rozwojowi zainteresowań uczniów, stymulowały i wspomagały ich dążenia edukacyjne. W sposób widoczny, jak to wynikało z poprzednio przytoczonych wypowiedzi, także badani olimpijczycy postrzegają na pierwszoplanowej pozycji środowisko szkolne, licząc na to, że będzie ich ono wspomagać w dążeniu do wartości kształceńiowych.

Stwierdzenie, jaką konkretnie potrzebę wsparcia ze strony nauczyciela i warunków szkolnych odczuwają badani oraz jak oceniają oni środowisko szkolne w realnej jego pracy, wymaga uwzględnienia faktu, że należy pytać o wielorakie czynniki i aspekty funkcjonowania analizowanej zmiennej. Środowisko szkolne jest bowiem złożonym układem wzajemnie ze sobą powiązanych zmiennych zarówno organizacyjnych, jak i merytorycznych, a także wychowawczo-psychologicznych. W analizie przyjmiemy tylko niektóre z możliwych licznych czynników reprezentujących poszczególne wymiary funkcjonowania szkoły, te mianowicie, które zalicza się do najbardziej istotnych.

W kontekście ogólnych sądów respondentów na temat szkoły i jej powinności chcemy usytuować te, które odnoszą się do czynników decydujących o dobrym samopoczuciu ucznia w szkole, a także do właściwego przygotowania i cech nauczyciela – ważnych zdaniem badanych w pracy nauczyciela z uczniem.

W drugiej płaszczyźnie uszczegółowione zostaną kwestie wzajemnych relacji nauczyciela i ucznia w sędach i oczekiwaniach badanych. Ważna będzie również ocena oraz roszczenia odnoszące się do warunków stwarzanych uczniom przez szkołę w aspekcie wyposażenia oraz pomocy dydaktycznej, ale

także opieki zdrowotnej i działań sprzyjających rozwojowi społecznemu i kulturowemu uczniów.

Posługując się stosownym pytaniem⁵⁴, uzyskaliśmy schemat ogólnych poglądów badanej przez nas młodzieży na temat wspomnianych aspektów funkcjonowania szkoły. Wyniki przedstawia tab. 9.

Tab. 9. Ogólne oceny respondentów odnoszące się do roli szkoły wyrażone w akceptacji lub negacji określonych twierdzeń

Twierdzenie	Odpowiedzi badanych						Ogółem	
	Tak		Nie		Nie mam zdania			
	L	%	L	%	L	%	L	%
Nauka szkolna jest ważna dla mojej przyszłości	152	96,2	2	1,3	4	2,5	158	100,0
Wiedza, którą zdobywam w szkole, jest interesująca i nowoczesna	48	30,4	61	38,6	49	31,0	158	100,0
Szkoła wyrabia umiejętność samokształcenia	83	52,5	38	24,1	37	23,4	158	100,0
W szkole mogę rozwijać zainteresowania i osobowość	69	43,7	59	37,3	30	19,0	158	100,0
Szkoła rozwija moją inteligencję	103	65,2	29	18,4	26	16,4	158	100,0
Moi nauczyciele są autorytetami	34	21,5	65	41,1	59	37,3	158	100,0
Miła atmosfera wpływa na efektywność uczenia się	128	81,0	21	13,3	9	5,7	158	100,0
Wyposażenie szkoły w nowoczesny sprzęt i pomoce naukowe ułatwia zdobywanie sukcesów szkolnych	109	69,0	29	18,4	20	12,7	158	100,0
Ogółem	726	58,1	304	24,3	234	18,7	1264	100,0

W dość bogatym zestawie możliwych kategorii twierdzeń, odpowiedź twierdzącą uzyskało w pierwszej kolejności przekonanie, że „nauka szkolna ważna jest dla przyszłości samych badanych” – 96,2% ogółu badanych.

⁵⁴ Pyt. 13: „Czy zgadzasz się z niżej wymienionymi twierdzeniami (wstaw X we właściwą kratkę): – nauka szkolna jest ważna dla mojej przyszłości (tak, nie); – wiedza, którą zdobywam w szkole jest interesująca i nowoczesna (tak, nie); – szkoła wyrabia umiejętność samokształcenia (tak, nie); – w szkole mogę rozwijać zainteresowania i osobowość (tak, nie); – szkoła rozwija moją inteligencję (tak, nie); – moi nauczyciele są autorytetami (tak, nie); – miła atmosfera wpływa na efektywność uczenia się (tak, nie); – wyposażenie szkoły w nowoczesny sprzęt i pomoce naukowe ułatwia zdobywanie sukcesów szkolnych (tak, nie)”.

W następnej kolejności wyróżnione zostało twierdzenie, że „miła atmosfera w szkole wpływa na efektywność uczenia się” – 81% badanych. Olimpijczycy przykładają także dość dużą wagę do twierdzenia, że „wyposażenie szkoły w nowoczesny sprzęt i pomoc naukowe ułatwia zdobywanie sukcesów szkolnych” – 69% oraz że „szkoła rozwija inteligencję ucznia” – 65,2%, „wyrabia umiejętność samokształcenia” – 52,5%. Najmniej popularne (wybrało je 21,5% badanych) jest twierdzenie „moi nauczyciele są dla mnie autorytetem”. Ponieważ pełne rozumienie kontekstu tegoż sądu nie zostało poddane bliższym analizom, nie możemy na razie orzec, czy chodzi o autorytet w kwestiach przedmiotowych, czy też psychologiczno-pedagogicznych i moralnych. Ze względu na fakt, że wyróżniona została przez olimpijczyków zmienna dobrego samopoczucia ucznia w szkole, zależało nam na ustaleniu, co je – zdaniem respondentów – szczególnie warunkuje⁵⁵. Odpowiedzi ilustruje tab. 10.

Tab. 10. Czynniki szczególnie warunkujące dobre samopoczucie ucznia w szkole – w opinii olimpijczyków

Kat. odp.	Odpowiedzi badanych								Ogółem (N = 158)	
	SP (N = 65)		LO (N = 63)		LT (N = 14)		TM (N = 16)		L	%
	L	%	L	%	L	%	L	%		
A	21	32,3	34	53,9	8	57,1	9	56,3	72	45,6
B	26	40,0	15	23,8	4	28,6	13	81,3	58	36,7
C	16	24,6	13	20,6	3	21,4	6	37,5	38	24,1
D	2	3,1	8	12,7	4	28,6	6	37,5	20	12,7
E	–	–	1	1,6	–	–	3	18,8	4	2,5

Okazuje się, że pośród takich możliwości wyboru, jak pozytywny stosunek nauczyciela do ucznia, dobre kontakty z rówieśnikami, miła atmosfera w klasie, sposób oceniania i poziom wymagań nauczyciela, estetyczny wygląd pomieszczeń szkolnych zdecydowanie wybierana była kategoria odpowiedzi „pozytywny stosunek nauczyciela do ucznia” (45,6% ogółu badanych),

⁵⁵ Pyt. 14: „Który z wymienionych niżej czynników w stopniu najwyższym wpływa na dobre samopoczucie w szkole (zaznacz jedną odpowiedź): a) pozytywny stosunek nauczyciela do ucznia; b) dobre kontakty z rówieśnikami; c) miła atmosfera w klasie; d) sposób oceniania i poziom wymagań nauczyciela; e) estetyczny wygląd pomieszczeń szkolnych”.

przy czym było to szczególnie ważne dla uczniów szkół średnich. (Uczniowie szkoły podstawowej docenili przede wszystkim dobre kontakty z rówieśnikami).

Pozytywne relacje między nauczycielem a uczniem są możliwe dzięki określonym cechom kadry pedagogicznej. Akceptacja bądź odrzucenie zauważonych u nauczyciela cech – zarówno w płaszczyźnie osobowościowej, jak i co do przygotowania zawodowego i sposobów działania dydaktycznego – zdecydowanie może utrudniać wzajemne kontakty oraz warunkować trudności w przyjmowaniu przez ucznia przekazywanych treści.

Uznaliśmy w związku z powyższym, że istotną informację na temat doświadczanych przez olimpijczyków relacji z nauczycielem wprowadzą dane na temat cech cenionych przez nich u kadry pedagogicznej, także ocena jej przygotowania zawodowego oraz wyszczególnienie tematów, które uczniowie są skłonni poruszać w rozmowie z nauczycielem.

W odpowiedzi na skategoryzowane pytanie⁵⁶ uzyskaliśmy dane pozwalające niejako na zrekonstruowanie sylwetki nauczyciela, z którym olimpijczycy pracują. W swoistej charakterystyce znalazły się takie cechy, jak „poszanowanie godności i wolności ucznia” (70,3% wskazujących), „wysoki poziom wiedzy” (65,8%), „poczucie humoru” (41,1%), „tolerancja” (36,1%), „cierpliwość” (33,5%), „mądrość” (21,5%). Są to cechy, które postrzegają i cenią badani u swych nauczycieli, ale sądzić można, że są to zarazem atuty warunkujące wzajemne relacje obu stron stosunku dydaktycznego i wychowawczego. Nietrudno zauważyć, że kompetencje merytoryczne zostały usytuowane na bardzo wysokim, bo drugim miejscu, po poszanowaniu godności i wolności ucznia. Aby zweryfikować, na ile jest to sąd konsekwentny, zapytano wprost olimpijczyków o opinie na temat przygotowania zawodowego grona nauczycielskiego, z którym współpracują.

W tym przypadku odpowiedzi twierdzących udzieliła zdecydowana większość (74,6%) olimpijczyków reprezentujących LO oraz SP (63,1%). Najniżej poziom przygotowania zawodowego swoich nauczycieli oceniali uczniowie z TM, gdyż twierdząco odpowiedziało tylko 18,8% reprezentujących tę szkołę olimpijczyków, zaś 12,5% powstrzymało się od wyrażania opinii. Olimpijczycy z LT, choć nieco wyżej niż ich koledzy z technikum, ocenili

⁵⁶ Pyt. 21: „Jakie cechy – wartości najbardziej cenisz u nauczyciela (proszę zaznaczyć najwyżej 3 odpowiedzi i uszeregować ją od 1 do 3): a) wysoki poziom wiedzy; b) mądrość; c) poszanowanie godności i wolności ucznia; d) cierpliwość; e) życzliwość; f) bezinteresowność; g) tolerancja; h) szczerłość; i) poczucie humoru”.

swych nauczycieli, to jednak również oni udzielili odpowiedzi twierdzącej tylko w 28,6%.

Postrzeganie nauczycieli jako osób, którym można w określonych sprawach zaufać, ujawnili olimpijczycy w odpowiedzi na pytanie odnoszące się do dziedzin i tematów, jakie stanowią treść ich wzajemnych relacji. Olimpijczycy zostali zapytani konkretnie, na jakie tematy są skłonni rozmawiać ze swymi nauczycielami⁵⁷.

Strukturę udzielonych odpowiedzi przedstawia tab. 11.

Tab. 11. Kwestie podejmowane najczęściej przez olimpijczyków w rozmowach z ich nauczycielami

Kategorie odpowiedzi	Typ szkoły								Ogółem (N = 158)	
	SP (N = 65)		LO (N = 63)		LT (N = 14)		TM (N = 16)			
	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%
Nauka, szkoła	61	93,8	55	87,3	13	92,8	12	75,0	141	89,3
Życie osobiste	29	44,6	19	30,2	1	7,1	–	–	49	31,0
Problemy i trudności życiowe	25	38,5	24	38,1	3	21,4	2	12,5	54	34,2
Inne	–	–	2	3,2	–	–	–	–	2	1,3
Żadne	–	–	5	7,9	–	–	–	–	5	3,2
Brak odpowiedzi	–	–	–	–	2	14,2	3	18,7	5	3,2

Na podstawie danych można stwierdzić, że głównie nauka i szkoła są tematami szczerych rozmów olimpijczyków z ich nauczycielami (89,3%), co wyraźnie ma także związek z wybraną na drugiej pozycji kategorią „problemy i trudności w szkole” (34,2%). O życiu osobistym rozmawia 31% badanych. Odpowiedzi nie udzieliło 3,2% respondentów, tyleż samo stwierdza, że nie rozmawia z nauczycielem na żadne tematy. Spośród tematów w kategorii „inne” respondenci wymieniali szczegółowe zainteresowania, np. muzykę.

W dotychczasowej ocenie cech nauczyciela i szkoły środowisko szkolne olimpijczyków może jawić się jako wyspecjalizowana instytucja, ukierunkowana przede wszystkim na działania dydaktyczne. Olimpijczycy cenią swych

⁵⁷ Pyt. 23: „Na jakie tematy możesz szczerze i otwarcie porozmawiać z nauczycielami: a) nauka, szkoła; b) życie osobiste; c) problemy i trudności życiowe; d) inne, jakie? ...”.

nauczycieli głównie za respektowanie podstawowych zasad wzajemnej komunikacji (poszanowanie wolności i godności osobistej ucznia) oraz kompetencje merytoryczne, mniej zaś za inne cechy, np. życzliwość, szczerłość, bezinteresowność. Nauczyciel ceniony jest głównie jako dobrze przygotowany specjalista w swej dziedzinie, szkoła zaś jako instytucja, w której dokonuje się głównie przekaz wiedzy w możliwie sprzyjających warunkach organizacyjnych.

Charakterystyki środowiska szkolnego można dokonywać w pełnym wymiarze, opierając się na deklarowanych oczekiwaniach olimpijczyków przejawianych wobec nauczycieli i szkoły w ogóle.

Badani olimpijczycy wypowiedzieli się najpierw na temat pożądanych cech nauczycieli pracujących z nimi⁵⁸. Dane prezentuje tab. 12.

Tab. 12. Pożądane cechy nauczycieli w wypowiedziach respondentów – według typu szkoły

Cechy nauczyciela	Typ szkoły								Ogółem (N = 158)	
	SP (N = 65)		LO (N = 63)		LT (N = 14)		TM (N = 16)		L	%
	L	%	L	%	L	%	L	%		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Walory intelektualne nauczyciela i umiejętność przekazywania wiedzy	18	27,7	35	55,5	5	35,7	2	12,5	60	38,0
Wyrozumiałość i chęć udzielania pomocy	17	26,1	24	38,1	3	21,4	3	18,7	47	29,8
Życzliwość i partnerskie traktowanie uczniów	15	23,1	26	41,3	2	14,3	2	12,5	45	28,4
Obiektywizm i sprawiedliwe ocenianie uczniów	20	30,8	19	30,2	–	–	2	12,5	41	26,0
Tolerancja	25	38,5	18	28,6	3	21,4	1	6,2	47	29,8
Cierpliwość	8	12,3	7	11,1	1	7,1	–	–	16	10,1
Szczerłość	3	4,6	3	4,8	1	7,1	–	–	7	4,4
Bezinteresowność	5	7,7	4	6,3	–	–	–	–	9	5,7
Powołanie do pracy	–	–	2	3,2	–	–	–	–	2	1,3

⁵⁸ Pyt. 24: „Jakie są Twoje oczekiwania wobec nauczycieli?”

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Umiejętność komunikacji interpersonalnej, rozmowy na każdy temat	6	9,2	2	3,2	–	–	–	–	8	5,1
Poczucie humoru	18	27,7	4	6,3	–	–	–	–	22	13,9
Konsekwencja i wysoki poziom wymagań wobec uczniów	4	6,2	5	7,9	–	–	1	6,2	10	6,3
Mniejsze wymagania	–	–	1	1,5	–	–	–	–	1	0,6
Nie mam żadnych oczekiwań	–	–	–	–	2	14,3	5	31,2	7	4,4
Brak odpowiedzi	8	12,3	9	14,3	2	14,3	4	25,0	23	14,6

W odpowiedzi na otwarte pytanie respondenci wyszczególniali przede wszystkim takie oczekiwane walory nauczycieli, jak intelekt nauczyciela i umiejętności przekazywania wiedzy (38%). W następnej kolejności można zauważyć swoisty syndrom oczekiwanych cech, na który składają się: wyrozumiałość i chęć udzielania pomocy (28,8%), tolerancja (29,8%), życzliwość i partnerskie traktowanie ucznia (28,4%), obiektywizm i sprawiedliwe ocenianie uczniów (26%).

Inne cechy z kategorii osobowościowo-moralnych są wymieniane na dalszym planie. Są nimi: szczerłość (4,4%), bezinteresowność (5,7%), powołanie do pracy (1,3%).

Znamiennie zaznacza się fakt, że tylko 0,6% respondentów oczekuje od nauczycieli zaniżonych wymagań („mniejsze wymagania”). Analiza szczegółowa tabeli ujawnia jednocześnie, że olimpijczycy poszczególnych typów szkół różnicują się w preferencji poszczególnych cech, przyznając im specyficzną dla swych potrzeb kolejność. Nic nie zmienia jednak faktu, że ogólnie w układzie cech pożądanых u nauczyciela można rozpoznać potrzebę równowagi walorów intelektualnych i pedagogicznych nauczyciela. Uczniowie postrzegają zatem taką równowagę jako optymalną kondycję wzajemnych relacji, która da im szansę na osiągnięcie spodziewanych rezultatów w realizacji celów edukacyjnych.

Oczekiwania olimpijczyków wobec szkoły mogły być wyrażone poprzez wybór odpowiadających respondentom kategorii wyszczególnionych w pytaniu zamkniętym⁵⁹. Dane prezentuje tab. 13.

⁵⁹ Pyt. 20: „Jakie warunki – cechy winna spełniać szkoła, aby zaspokoić Twoje oczekiwania (zaznacz 1 lub kilka odpowiedzi): a) wysoki poziom nauczania i wychowania, b) stwarzać

Tab. 13. Warunki, jakie powinna zapewnić szkoła w oczekiwaniach olimpijczyków

Oczekiwania wobec szkoły	Typ szkoły								Ogółem (N = 158)	
	SP (N = 65)		LO (N = 63)		LT (N = 14)		TM (N = 16)		L	%
	L	%	L	%	L	%	L	%		
Wysoki poziom nauczania i wychowania	45	69,2	55	87,3	10	71,4	15	93,7	125	79,1
Stworzenie możliwości rozwijania zainteresowań	55	84,6	56	88,9	12	85,7	16	100,0	139	88,0
Zapewnienie uczniom dobrego samopoczucia	54	83,1	46	73,0	13	92,8	14	87,5	127	80,4
Zaspokajanie potrzeb psychicznych, emocjonalnych	18	27,7	31	49,2	7	50,0	6	37,5	62	39,2
Stworzenie atmosfery wzajemnego zrozumienia, życzliwości, zaufania, służenia pomocą	55	84,6	48	76,2	13	92,8	14	87,5	130	82,3
Zatrudnianie nauczycieli o wysokich kwalifikacjach zawodowych	48	73,8	52	82,5	8	57,1	14	87,5	122	77,2
Inne	10	15,4	3	4,8	–	–	1	6,2	14	8,9

Uwaga: Dane nie sumują się do 100% ze względu na wielokrotne wybory.

Uzyskany obraz preferowanych przez respondentów warunków, jakich oczekują oni, by szkoła im zapewniła, potwierdza uprzednio wyrażoną opinię, że olimpijczycy odczuwają potrzebę równoważenia w środowisku szkolnym tych cech, które są ważne dla rozwoju intelektualnego, z warunkami odpowiedniego klimatu pedagogicznego oraz społecznego. Zdecydowaną preferencję uzyskała opinia, że szkoła winna „stwarzać możliwość rozwijania zainteresowań” (88%). Olimpijczycy oczekują również, by szkoła „stwarzała atmosferę zrozumienia, życzliwości, zaufania, służenia pomocą” (82,3%) oraz „zapewniała uczniom dobre samopoczucie” (80,4%). Przez znaczny odsetek olimpijczyków zaznaczone były również oczekiwania związane „z wysokim

możliwość rozwijania zainteresowań, c) zapewnienie uczniom dobrego samopoczucia, d) zaspokojenie potrzeb psychicznych i emocjonalnych, e) stwarzać atmosferę wzajemnego zrozumienia, życzliwości, zaufania, służenia pomocą, f) zatrudnienie nauczycieli o wysokich kwalifikacjach zawodowych, g) inne (jakie? ...)”.

poziomem nauczania i wychowania” (79,1%) oraz „zatrudniania nauczycieli o wysokich kwalifikacjach zawodowych” (77,2%). W kategorii „inne” wyszczególniano takie oczekiwania, jak dłuższe przerwy, muzyka na przerwach, prowadzenie zajęć ułatwiających rozpoznanie własnego powołania.

Wyszczególniona gradacja pożądanych przez olimpijczyków warunków pracy szkolnej świadczy o tym, że młodzież postrzega szkołę jako bardzo ważne dla nich środowisko, w którym widieliby jako optymalne skupienie cech służących wszechstronnemu ich rozwojowi – zatem zarówno w sferze wiedzy, jak i społecznej, i emocjonalnej.

Można ostatecznie skonstatować, że olimpijczycy mający wysoki poziom aspiracji edukacyjnych stawiają sobie, nauczycielom i szkole wymagania, które potrafią wyraźnie sprecyzować. Jednocześnie warto podkreślić, że pośrednio ocena środowiska szkolnego i wymagania, jakie wobec niego formułują zdolni, ambitni i ufni we własne siły olimpijczycy charakteryzuje także w pewien sposób ich bezpośredni kontekst szkolny. Wprawdzie w przypadku uczniów ze szkoły podstawowej i LO ocena ta może wydawać się korzystniejsza, nie na tyle jednak, by zaistniał wyraźny dysonans pozwalający na ostre zróżnicowanie zarówno poziomu przejawianych aspiracji edukacyjnych olimpijczyków reprezentujących poszczególne szkoły, jak i co do poziomu przypuszczalnie stwarzanych na terenie ich szkół warunków prowadzenia pracy dydaktycznej i pedagogicznej. Nie chodziło nam zresztą o dokonywanie ostatecznych ocen, gdyż w takim przypadku należałoby uwzględnić inne jeszcze kryteria, niż same tylko wypowiedzi i opinie olimpijczyków.

Przykład przeprowadzonych analiz pozwala na dokonanie kilku podstawowych spostrzeżeń i wniosków.

Po pierwsze, odnoszą się one najpierw do znaczenia, jakie należy przypisać tej formie pracy dydaktycznej, jaką są olimpiady i konkursy przedmiotowe. Wyniki badań pozwoliły na potwierdzenie przypuszczenia, że istnieje ścisły związek między typem pracy dydaktycznej a aspiracjami edukacyjnymi uczniów. Jeśli wspomniane szkoły mają tak znaczny udział uczniów w tego typu aktywności kształceniowej, jakimi są olimpiady i konkursy przedmiotowe, z pewnością mają przynajmniej niektóre z ważnych cech warunkujących efektywność ich pracy dydaktycznej.

Po drugie, lansowana coraz częściej w praktyce szkolnej idea izolowania funkcji dydaktycznej szkoły od jej działań pedagogiczno-wychowawczych wydaje się nie znajdować oparcia w potrzebach i oczekiwaniach samych uczniów, przynajmniej tych zdolnych i ambitnych. Jeśli nawet postrzegają oni szkołę jako środowisko faktycznie i w oczekiwaniach powołane do tego przede wszystkim, by przekazywać wiedzę i rozwijać możliwości intelektualno-

-poznawcze, to jednocześnie w odczuciu uczniów pełne możliwości w tym względzie można osiągnąć, respektując zasady szacunku, tolerancji, ale i potrzeby społeczno-emocjonalne.

Po trzecie, poprzez swe oczekiwania młodzież sygnalizuje niedobór, jeśli chodzi o możliwość wskazania na autorytet nauczyciela w środowisku szkolnym. Badani uczniowie wykazują dość wysoki poziom samooceny, zwłaszcza gdy dotyczy ona oceny własnego intelektu i konsekwencji w dążeniach. Jednocześnie jednak podkreślają potrzebę znalezienia w osobie nauczyciela silnego przewodnika, dostarczającego ważnych kryteriów w wyborze i ocenie ich własnych dróg rozwoju.

Z całą pewnością podjęty temat daje możliwości badania wielu innych jeszcze płaszczyzn pracy nauczyciela i szkoły oraz ich roli w osiągnięciu jak najkorzystniejszego poziomu efektywności dydaktycznej, służącej stałemu rozwojowi potrzeb poznawczych uczniów i ich zaspokajaniu. Uwarunkowania edukacji XXI wieku dotyczą tak zróżnicowanego i niekiedy trudnego kontekstu społeczno-ekonomicznego, iż konieczne będzie uwzględnianie konieczności weryfikacji zarówno programów szkolnych i całego systemu organizacji pracy dydaktycznej, jak i czuwania nad adekwatnością kompetencji nauczyciela do istniejących potrzeb edukacyjnych. Nauczyciel i szkoła jednakże w zmiennym kontekście społecznym wydają się nic nie tracić ze swej roli w procesie kształcenia ucznia, jego rozwoju potrzeb intelektualnych, poznawczych i społecznych, jak też nie słabnie (widoczne w oczekiwaniach uczniów) znaczenie humanistycznego tła przebiegu procesu dydaktycznego w szkole.

TEACHER AND SCHOOL AS VARIABLES WHICH CONDITION
THE EDUCATIONAL ASPIRATIONS OF TALENTED ADOLESCENTS
(OLYMPIANS)

S u m m a r y

The paper entitled "Teacher and School as Variables which Condition the Educational Aspirations of Talented Adolescents" discusses the problem of how important is a teacher's job and of the optimal conditions at school for stimulating and developing the educational aspirations among talented and ambitious adolescents. On the basis of empirical research concerning a sample of Olympians representing 44 types of schools in Stalowa Wola, the author attempts to determine how the Olympians themselves evaluate the work of their teachers and schools, what they expect of them in order to carry out their own educational aims. The findings make us conclude that school adolescents attach much importance not only to talents,

knowledge and didactic engagement of their teachers, not only to the fact whether their school is well equipped in modern teaching aids, not only to a good organization of didactic work, but to an equal measure of the so-called humanistic condition of the whole process of education. It is also emphasized how important are the following: kindness, respect for a student's freedom and dignity, partner relations in the relations: teacher-student and school-student. Adolescents expect that in the school context they could find authorities helpful both in defining and legitimizing educational values and in their putting into practice. Therefore all those variables should cooperate when it comes to determine a teacher's traits and the conditions of school work. If they are imbued with humanistic values, then they are optimal – according to adolescents – for their own efforts and educational aspirations.

Translated by Jan Kłos