

УДК 373.543(438)

## **ГІМНАЗІЙНЕ НАВЧАННЯ У ПОЛЬЩІ: ВТРАЧЕНИЙ ШАНС РЕФОРМИ?**

**Дорота Турська**

*Інститут Психології Університету Марії Кюрі-Склодовської  
Люблін, Польща*

Проаналізовано деякі аспекти гімназійного навчання у контексті реформи системи шкільної освіти в Польщі. Наведено результати експериментального дослідження щодо впровадження гімназійного навчання та його ефективності.

*Ключові слова:* гімназія, гімназійне навчання, дидактичні вимоги, едукція, система освіти, освітні інновації, реформа.

Реформа системи освіти у Польщі, розпочата у 1991-му й значно прискорена після 1998 року, пов'язана не лише зі структурними змінами в системі освіти, але й з глибокими інноваційними освітніми програмами. Зауважимо, що головною освітньою метою 8-річної початкової школи і 4-річного загальноосвітнього ліцею, що належали до структури системи освіти до реформи, було нагромадження готових знань аж “до меж інтелектуальної місткості” [14, s. 61]. Натомість тепер учень “набуває уміння щодо планування, організації та самооцінки власного навчання”, навчаючись у 6-річній початковій школі, 3-річній гімназії та 3-річному ліцеї [1, s. 11]. У цьому контексті слід зазначити, що особливо вирізняється гімназійний рівень освіти, де навчальний процес (едукція) спрямований на “навчання учня навичок вчитися, перцепцію нової інформації, творчу самореалізацію школяра у нових ситуаціях у світі, що невинно змінюється” [1, s. 84].

З огляду на це ми ставили за мету з'ясувати, до якого рівня ці благородні цілі, які беруть до уваги значення та сенс саморегуляції у процесі навчання, чи – споглядаючи ще масштабніше – потребу набуття особистістю метапізнавального досвіду (наприклад, [16, s. 51–57]), є суттєвим змістом буденної дійсності в освітній практиці.

Отож проаналізуємо шляхи розв'язання окресленої проблеми організації навчання учнів у гімназіях Польщі на основі проведеного нами наукового пошуку. Зазначимо, що основною експериментальною групою в емпіричному дослідженні були учні гімназії — відмінники навчання. Вони найефективніше реалізують поставлені перед ними дидактичні вимоги, пов'язані з роллю учня. У своєму дослідженні ми ґрунтувались на тому, що

саме ці учні розуміють і виконують навчальні функції у той спосіб, який найбільше відповідає дидактичним вимогам та схвалюється педагогами гімназії. Головними критеріями реалізації дидактичних вимог визначено такі:

- найвищу середню оцінку в таблиці успішності навчання у попередньому класі;
- найвищу середню семестрову оцінку у поточному навчальному році.

Ми проводили порівняльний аналіз навчальної діяльності найкращих учнів та їхніх менш результативних однолітків. У дослідженні брали до уваги таке:

- рівень самооцінки, а також тих її індикаторів, котрі є особливо важливими з погляду специфіки освітніх вимог (тому впроваджено коефіцієнт (індекс) інтелектуальної самооцінки, декларацію самооцінки (оцінюю себе високо, низько тощо), а також визначено перелік рис, що суб'єктивно є найважливішими, та тих, що є найменш суттєвими в уяві про себе) [18];
- суб'єктивне відчуття контролю (контроль сили волі) та можливість його фактичного здійснення (на цьому підґрунті виділено спеціальні параметри: сферичні — “шкільне” відчуття контролю, а також виконавчий та емоціональний аспекти сили волі) [9];
- характеристику пізнавальної функції (як в інтелектуальному, так і творчому аспектах) [11];
- змістову та формальну характеристики сформульованих цілей, особливо актуальних, поточних.

Анкетування [17], яке ми проводили за окресленою проблемою, виявило, наявність у гімназійному навчанні множини цілей, різних способів постановки цілей (інтервального, точкового) та аспектів (виконавчого, потенційного).

Множину цілей розглядають як сукупність відмінних категорій прагнень, котрі трактовані як однаково суттєві. Відмінність “інтервального” (відрізкового) і “точкового” способів постановки цілей стосується діапазону (ширини, спрямованості) цілі, котра веде до суб'єктивного задоволення (заспокоєння, сатисфакції). Зокрема, “точковики” можуть сприймати тільки одну, чітко визначену форму кінцевого виявлення своїх прагнень: “дістатися до ліцею імені Сташці, решта мене не цікавить”. “Інтервалівці” приймають більшу кількість рівнозначних, з погляду привабливості, об'єктів: “вступити до доброго ліцею” [19].

“Виконавчий” і “потенційний” аспекти стосуються лише освітніх цілей. “Виконавчий” аспект цілей полягає у здійсненні виконавчого критерію, що поставлено ззовні, зазвичай, учителем. Наприклад, учні мають “написати контрольну роботу з географії на оцінку шість”(це максимальна можлива оцінка, яку виставляють як нагороду за непересічні надпрограмні

знання) [4]. “Потенційний” аспект цілей пов’язаний, відповідно, з визначенням учнем своїх власних, внутрішніх стандартів компетентності у цій галузі: “бути насправді добре обізнаним у механіці”.

Експериментальні дані, які ми одержали в результаті наукового пошуку, наведено у таблиці. Зазначимо, що у ній наведено лише ті коефіцієнти співвідношення, що досягли достовірності не менше 0,05 (\*). Суттєвість вищого ряду позначено додатково (\*\*  $\rho < 0,01$ ; \*\*\*  $\rho < 0,001$ ).

Коефіцієнти співвідношення  $\tau$  Кендолла рангами, пов’язаними із середнім числом оцінок і показниками, передбаченими у дослідженнях

Показники	Середнє значення оцінок
Глобальна самооцінка	н. с. (несуттєве)
Інтелектуальна самооцінка	<b>-0,48 ***</b>
Вияв самооцінки (оцінюю себе....)	<b>-0,54 ***</b>
Генералізоване відчуття контролю	н. с.
Шкільне LOC	<b>0,46 ***</b>
Емоціональний аспект сили волі (орієнтація з врахуванням невдачі)	<b>-0,38**</b>
Сила волі у процесах планування та прийняття рішень	н. с.
Виконавчий аспект сили волі	0,44***
Творче числення	-0,17*
Рівень інтелектуального розвитку	н. с.
Множина актуальних, поточних цілей	-0,42***
“Точковість” актуальних, поточних цілей	0,45***
Виконавчий аспект освітніх цілей	0,71***

Результати шкільного процесу навчання, наведені у вигляді оцінок, створюють разом з аналізованими змінними різноманітні конфігурації взаємних зв’язків. Виявлені взаємозв’язки у більшості своїй можна назвати помірними (0,42 – 0,70). Вони свідчать про існування суттєвої залежності між середнім значенням одержаних оцінок і показниками (виявом самооцінки й інтелектуальною самооцінкою, відчуттям контролю та пануванням над

ситуаціями у школі, досконалістю виконавчого контролю, множиною цілей, а також точковим методом їх формулювання).

Зауважимо наявність виразної, хоча й невеликої (0,38), залежності між шкільними оцінками і невмінням учнів справлятися з невдачами. Полярні величини коефіцієнтів співвідношення (високі та низькі) виявляються лише щодо зв'язків середнього числа оцінок з виконавчим аспектом формулювання освітніх цілей (0,71), а також з результатами тесту творчого мислення (-0,17). Низький коефіцієнт співвідношення набуває від'ємної величини, яка є відповідною також і до чотирьох інших виявлених взаємозв'язків з вищезазначеними показниками (самооцінки, множиною цілей, деструкційною реакцією на невдачі). Зазначимо про принцип інверсії, котрий беруть до уваги під час інтерпретації результатів самооцінки, що описує у психологічному (а не у статистичному значенні) позитивну залежність цієї змінної від шкільних оцінок. Не виявлено, натомість, суттєвих зв'язків між успішністю у школі та генералізованими параметрами (самооцінкою і почуттям контролю). Зауважимо, що параметри сили волі, пов'язані з контролем над процесами планування та прийняття рішень, і рівень загальних здібностей також не пов'язані із середнім числом балів шкільних оцінок.

Наші дослідження доводять, що найкращі шкільні оцінки мають небагато спільного з аналізованими параметрами пізнавального (когнітивного) функціонування. Тож можна припустити, що під час виставлення відмінникам оцінок деякою мірою беруть до уваги ті здібності, котрі сприяють засвоєнню та використанню знань. Особливо тривожними, на наш погляд, є негативні взаємозв'язки шкільної успішності з результатами тесту творчого мислення. Це свідчить про те, що творчі здібності у широкому розумінні виявляються зайвими та непридатними за наявної системи виставлення найкращих оцінок у гімназії. Зауважимо, що найкращі учні мають суттєво нижчий рівень творчих (креативних) здібностей порівняно з їхніми однолітками, що мають нижчі оцінки.

У контексті аналізу більш суттєвих залежностей слід звернути увагу на проблему зв'язку оцінок з формальною і змістовою характеристиками сформульованих цілей. Зауважимо, що тут простежується найбільший зв'язок шкільних оцінок з виконавчим аспектом освітніх цілей, які назвали відмінники у гімназіях, а також високий ступінь взаємозв'язку результатів шкільного навчання з ефективністю виконавчого контролю та з обмеженням різноманіття "точкових" актуальних цілей. Це дає змогу припустити, що частка мотиваційних і вольових чинників у величині виставлених оцінок значно перевищує ту частку, яка виникає з оцінення обсягу знань та навичок і вміння їх застосовувати. Специфіка зв'язків шкільних оцінок із такою складною структурою, якою є сила волі, потребує глибшого аналізу. Виявлена на обох етапах навчання роздільність найвищої евальвації прогресу

в школі стосується лише параметра вольового контролю, що відповідає за прийняття рішення. Це свідчить про те, що контроль над плануванням умов для власної діяльності й, врешті, свідоме прийняття рішення („що й як” слід вчинити) й надалі є несуттєвими для шкільної успішності. Ідеальне виконання вимог учителів не сприяє ефективному використанню розвинутих стратегій саморегулювання у навчанні, котрі ми розглядаємо як „здібність планування, контролю (моніторингу) та регуляції власної поведінки” [15], і які багато дослідників сприймають „як головний механізм змін у навчанні, що зростають” [8]. Виявляється, що для ефективного навчання важливим є лише один аспект саморегулятивної діяльності – послідовність у дотриманні прийнятого напрямку діяльності. Проте є підстави припустити, що учень гімназії, навіть найкращий, може сприймати ментальний процес, яким є навчання, досить обмежено. Бйорген [2] виявив, що у шкільних ролевих ситуаціях наявний специфічний поділ діяльності між учителем та учнем:

*Учитель розпочинає:*

Оцінює мету та обсяг (діапазон).....	В
Вибирає обсяг (діапазон) матеріалу .....	В
Формулює завдання .....	В
Мотивує.....	В
Дає інструкції щодо вправ.....	В

*Учень переймає ситуацію:*

Одержує завдання виконання вправи.....	У
Отримує інструкцію.....	У
Виконує діяльність, пов'язану з навчанням .....	У
Віддає працю .....	У

*Учитель закінчує:*

Оцінює працю учня.....	В
Виставляє оцінку.....	В
Оцінює програму.....	В
Прищеплює і розвиває нові ідеї та зацікавлення .....	В

Аналіз причин такої закономірності свідчить про необхідність детальнішого аналізу двох чинників: зворотної інформації та способу формулювання цілей. Зазначимо, що зворотну інформацію у контексті проблематики навчання найчастіше розглядають як інформацію про результати. Кожен учень одержує її у вигляді офіційного документа про закінчення певного етапу навчання, отже, з деяким запізненням. Проте найкращий учень, згідно з девізом прихованої програми [5], є об'єктом більшої зацікавленості вчителя, має полегшені можливості у доступі до вчителя та до його дієвої (фактичної) підтримки. Можемо припустити, що зворотна інформація про результати надається відмінникам частіше, можна

сказати, у реальному часі (відразу, без зволікання), а менш ефективні учні прагнуть якомога менше контактувати з учителем під часу уроку.

Якщо, крім того, візьмемо до уваги пізнавальний (когнітивний) аспект зворотних інформацій, то стане зрозумілою необхідність їх віднесення до репрезентації цілі. У випадку розуміння цілі навчання як визначеної вчителем найбільш ефективним видається спільний з ним пошук бажаної кінцевої ситуації. Так „опора” на вчителів значно збільшує ефективність моніторингу перебігу власного процесу навчання. Так можна пояснити безумовно домінуючі у гімназії на тлі цілої картини взаємозв'язків величини (вартості) шкільних оцінок, їхнє взаємовідношення з виконавчим аспектом визначення освітніх цілей.

Якщо, однак, звернемося до наданих у літературі однозначних висновків щодо наявності зв'язку глибокого метаболізму інформації з визначенням (формулюванням) не виконавчих, а кондиційних цілей [15], то з'явиться припущення, що відмінники у гімназії є ефективними тому, що оптимально використовують репродуктивно-мнемонічні стратегії. Це припущення підтверджує висока валоризація у самопізнанні, опису “добра пам'ять”, а дуже низька – у широкому сенсі – індексів некерованої пізнавальної (когнітивної) активності („спостережливий”, „відкритий”, „творчий”, „активний”).

На підставі вищезазначеного можемо підсумувати, що найкращі гімназисти розуміють навчання як ментальний процес нагромадження інформації про факти у пам'яті. Це є тривожним сигналом на тлі тези [13] Перкінса, Джея і Тішмана, що значно молодші діти, котрі відвідують початкову школу, починають розуміти, що основний аспект розумової праці полягає в опрацюванні інформації з різних джерел, а не в самому лише її нагромадженні.

Окрім того, результати наших досліджень дають підстави припустити, що відмінники у гімназії свідомо обмежують джерела інформації. Причина полягає у тому, що вони формулюють актуальні сьогоденні цілі набагато частіше, ніж їхні однолітки, пов'язуючи їх лише з програмними навчальними вимогами.

Отже, специфічна гімназійна освіта аж ніяк не винагороджує цілого різноманітного багатства життєдіяльності молодої людини, а схвалює лишень „ощадність”, котра змушує відмовлятися від величезного обсягу того досвіду, що його дає позашкільне повсякденне життя.

Ще одне, спільне для обох рівнів освіти, поле суттєвих взаємозв'язків стосується співвідношення між шкільними оцінками і суб'єктивною оцінкою компетенції. Результати наших досліджень засвідчують, що між глобальною самооцінкою та успіхами в навчанні немає зв'язку. Суттєво відмінна конфігурація взаємозв'язків з'являється у тому випадку, коли візьмемо до

уваги самооцінку в аспекті пізнавального (когнітивного) функціонування; сила взаємних зв'язків стає ще інтенсивнішою у вияві самооцінки. Ідентичний висновок можна сформулювати й відповідно до відчуття контролю (панування над чимось): як взятого в глобальному аспекті, так і обмеженого до шкільних ситуацій. Це означає, що основний ракурс бачення самого себе (вияв самооцінки) у відмінників перебуває у безпосередньому зв'язку з одержаними шкільними оцінками, а ті, відповідно, можна сприймати лише у зв'язку з силою та оцінкою власних старань на тлі активності у навчанні (відчуття контролю, панування над шкільними ситуаціями). Наведені дані, крім того, свідчать про те, що високі одержувані оцінки генерують у відмінників у гімназії впевненість про свої напрочуд високі пізнавальні здібності, хоча результати порівняльних аналізів (з групою однолітків, що мають гіршу успішність у школі) не дають жодних підстав до такого ствердження.

Спробуємо з'ясувати відмінність між постульованим і справжнім становищем. Згідно з концепцією Міністерства про „школу нової філософії освіти”, гімназія не справляється зі своїми обов'язками навчання. Оскільки максимальна концентрація на самому процесі виконання завдання завжди винагороджується, натомість навички та вміння прийняття рішення щодо того, що і чому повинно бути реалізовано, відірване від контексту шкільної успішності. У результаті, як наслідок, учень починає очікувати, що вчитель розпочне процес його власної освіти (вказуючи мету, діапазон та критерії правильного виконання завдання), а також закінчить його (оцінюючи його відповідним балом). Такий висновок з власних досліджень суперечить твердженням реформи освіти про образ школи як закладу, який „дає імпульс та можливість подальшого самостійного розвитку” [3].

Оптимальна реалізація дидактичних вимог на рівні гімназії потребує застосування репродуктивно-мнемонічних стратегій. Результатом є фіксування у досвіді відмінника інформації про те, що основним аспектом розумової праці є нагромадження та зберігання відомостей, доступ до яких контролює школа. У цьому значенні школа може становити потужний гальмівний чинник (інгібітор) мотивації розвитку вихованця як особистості, оскільки ефективній реалізації едукативних вимог, безсумнівно, сприяє „ощадність” у позашкільній життєдіяльності.

Виявляється, що юридичні регуляції та чергові розпорядження освітніх бонз неспроможні змінити освітню дійсність, коли вона вперто та наполегливо винагороджує вміння та навички присвоєння схоластичних знань. Закономірно виникає питання про причини пропонування вчителями гімназій тих нескладних чи навіть поверхневих форм пізнання. Оскільки не маємо достатніх підстав припустити, що під час набору дидактичних кадрів до новостворюваних гімназій було застосовано критерії, що ставили в

привілейоване становище осіб, що вимагають точного відтворення інформації, то можемо припустити, що наявна ситуація підтверджує тезис Андерсона [3] про раціональність поведінки не тільки учнів, але й вчителів. Репродуктивне навчання видається найбільш ефективним у ситуації тестової перевірки як найважливішої складової процесу оцінювання учня у часі цілого етапу навчання у гімназії, і водночас є підстави для кваліфікації (зарахування) його до наступного і вищого етапів. Можна лише припустити, що чиновники від освіти шляхом інтенсивного впровадження зовнішніх тестових іспитів, мали на меті ті економічні та організаційні зручності та вигоди, що пов'язані з цією формою перевірок. Завдяки тестам можна проекзаменувати велику кількість осіб одночасно, метод нуль–одиниця є дуже швидким і безсумнівним, а одержані результати дають можливість однозначно порівняти ефективність навчання випускників [11; 17]. Однак не було взято до уваги, що тестова перевірка знань дає змогу принципово визначати рівень репродуктивно-когнітивних знань. Підготовка до такого кінцевого іспиту знеохочує до звернення більшої уваги на власні розмірковування, творче розуміння навчання, розвиток зацікавлень, котрі виходять за межі того, що окреслено шкільною програмою [12]. Добрий вчитель у гімназії, навіть якщо стане перед дилемою навчання (самостійність у навчанні (що може виявитись корисним у далекому майбутньому) чи ефективне складання тестових іспитів), обере тестові іспити. Він таким чином збільшить можливість едукативного успіху своїх вихованців на найближчому етапі здобуття освіти. Зробить престижнішою власну особу, а також рідний осередок освіти.

Реформа системи освіти створила у Польщі цікаве суспільне явище: знаходження міри вартості певної гімназії в середньому результаті кінцевих оцінок, набраних її учнями у фінальному тесті. На цій підставі створюються ранги рівня престижу „найкращих шкіл”. Інформація про кількість набраних балів доступна через місцеву пресу, мережу Інтернет чи в бюлетенях окружних екзаменаційних комісій. Для батьків учнів 6-х класів вони стають важливим критерієм вибору майбутньої школи їхньої дитини. Отож положення реформи, що визначають гімназію як осередок освіти, що вчить самостійного ефективного навчання, залишаються на рівні декларацій, оскільки суперечать способу перевірки досягнень.

Результати власних досліджень та зроблені на їх підставі висновки стосуються освітньої дійсності наприкінці 2001/02 навчального року. Ці висновки потребують постійної верифікації, тому що піонерський кшталт такого навчального закладу може значно розвиватись разом із процесом „зміцнення” гімназій. Можна лише сподіватися, що напрямок змін у специфіці освіти в гімназії відповідатиме постулатами реформи.



1. Biblioteczka reformy. Ministerstwo edukacji narodowej o reformie programowej. 1999, 9.
2. *Bjorgen I. A.* Ograniczone i pełne pojęcie uczenia się. W: W.Pilecka i J.Kossewska (red.). Dziecko-Społeczeństwo-Edukacja: Dylematy psychologiczne. Kraków. 1996. S.75–101.
3. *Czerniawska E.* Dynamika zachowań strategicznych w uczeniu się tekstów podręcznikowych. Warszawa, 1999.
4. *Dweck C. S.* Implicit theories as organizers of goals and behavior. W: P.M.Gollwitzer, J.A.Bargh (eds). The psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior. N-J. 1996.
5. *Jackson Ph.* Life in the Classrooms. N-J. 1968.
6. *Jaworowska A. i Szustrowa T.* Podręcznik do Testu Matryc Ravena. Polska standaryzacja 1989 (5,11-15-11). Warszawa, 1991.
7. *Krasowicz G; Kurzyp A; Drwal R.Ł.* Kwestionariusz KBPK jako rzetelna i trafna metoda pomiaru poczucia kontroli u młodzieży dorastającej. Psychologia Wychowawcza, 1985, 1. S. 79–92.
8. *Ledzińska M.* Przetwarzanie informacji przez uczniów o zróżnicowanym poziomie zdolności a ich postępy szkolne. Warszawa, 1996.
9. *Marszał-Wiśniewska M.* Kwestionariusz siły woli Kuhla. Adaptacja do warunków polskich. W: A. Eliaz i M. Marszał-Wiśniewska (red.). Temperament a rozwój młodzieży. Warszawa, 1992.
10. *Matczak A; Jaworowska A; Stańczak J.* Rysunkowy Test Twórczego Myślenia K.K. Urbana i H.G. Jellena. TCT-DP. Warszawa, 2000.
11. *Noizet G. I Caverni J-P.* Psychologiczne aspekty oceniania osiągnięć szkolnych. Warszawa, 1988.
12. *Paris S.G. i Ayres L.R.* Stawanie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem. Warszawa, 1997.
13. *Perkins D., Jay E. I Tishman S.* Beyond Abilities: A dispositional theory of thinking. Merrill-Palmer Quarterly. 1993, 39, 1–21.
14. *Rickover H. G.* European vs. American secondary schools. Phi Delta Kappa. 1958. S.61.
15. *Sedek G.* Psychologia kształcenia. W: J.Strelau (red.). Psychologia. Podręcznik akademicki. T.3.Gdańsk, 2000.
16. *Sternberg R.J. i Davidson J.E.* Insight in the gifted. Educational Psychologist. 1983. 18, 51-57.
17. *Turska D. i Wiechnik R.* Problemy rekrutacji uniwersyteckiej. Lublin, 2001.
18. *Wiechnik R. i Drwal R. Ł.* Inwentarz Samowiedzy. (W:) R.Ł. Drwal (red.). Techniki kwestionariuszowe w diagnostyce psychologicznej. Wybrane zagadnienia. Lublin, 1989.

19. *Wieczorkowska-Siarkiewicz G.* Punktowe i przedziałowe reprezentacje celu. Uwarunkowania i konsekwencje. Warszawa, 1992.

**GYMNASIUM EDUCATION IN POLAND: THE LOST CHANCE  
OF REFORMING**

**Dorota Turs'ka**

*Psychology Institute of the University of Mariya Kiuri-Sclodovs'ka  
Liublin, Poland*

The paper analyses some aspects of gymnasium education in the context of secondary education system reforming in Poland. It describes the research results of gymnasium education effectiveness.

*Key words:* gymnasium, gymnasium education, didactic requirements, education, education system, educational innovations, reform.

Стаття надійшла до редколегії 20.11.2006

Прийнята до друку 20.12.2006