

УДК 37.03 ≅ 371.212.3

У ПОШУКАХ ПРОЯВІВ КРЕАТИВНОСТІ УЧНІВ З ВИСОКОЮ УСПІШНІСТЮ В НАВЧАННІ

Дорота Турська

*Інститут психології Університет ім. Марії Кюрі-Склодовської,
Люблін, Польща*

Наведено результати дослідження інтелектуального розвитку учнів з високою успішністю у навчанні. Розглянуто співвідношення між творчою активністю, рівнем розвитку дивергентного мислення учнів та їхніми навчальними успіхами.

Ключові слова: гімназія, система оцінювання, дивергентне мислення, інтелектуальний розвиток, навчальна успішність.

В освіті вже склалася традиція, що учні з “доброю” (згідно зі шкільними оцінками) успішністю значно рідше виявляють свої творчі здібності, ніж “відстаючі” (Попек, 1989; Турська, 1994, 1997, 2000). Однак це не дає підстави стверджувати, що “відмінники” не мають творчого потенціалу. Учні, які навчаються на відмінно, засвоїли *modus vivendi*, що дає змогу досягти успіхів у польській школі без використання творчих пошуків, пов’язаних із дивергентною моделлю мислення. Річ у тім, що вчителі значно краще ідентифікують активного учня, ніж творчого, уособлюють його активність із “попаданням в унісон”, із власним стилем мислення (Юрковський, 1989; Турська, 2000). Учень, який замість “контрольованої” активності демонструє власний погляд, винахідливість і самостійну творчість, зазвичай натрапляє на сувору (а іноді навіть агресивну) реакцію учителя. Відомі у польській літературі дослідження Тшебінського (1978) демонструють явище зниження рівня оригінальності процесів мислення в тих ситуаціях, коли в особі індукують негативні емоції або коли вона відчуває незадоволення з боку авторитету. Результати вищезазначених досліджень дають підстави стверджувати, що чимала сфера потенційного когнітивного розвитку учня надалі залишається поза увагою учнів. Якщо творчі можливості й здібності виявляються непотрібними (а навіть шкідливими), то починає домінувати адаптаційний тип поведінки і подібний процес може найбільше проявитися власне в учнів-відмінників.

З 50-х років ХХ ст. у світовій літературі простежується збільшення кількості досліджень, що підтверджують гальмуючу, себто руйнівну, деструктивну, дію шкільного процесу освіти на потенційний когнітивний розвиток молоді та юнацтва. Натомість у польській бібліографії такі

дослідження з'явилися протягом останніх тридцяти років. Отже, емпіричній верифікації можемо піддати передусім минуле нашої освіти.

Протягом десятиліття [1] ми досліджували цю проблему, відколи набув чинності закон про систему освіти (вересень 1991), зміни та доповнення до нього. Зазначимо, що “конституція освіти” перебуває у тісному зв'язку із змінами, пов'язаними з політичною трансформацією, соціальною невпевненістю, видозмінами ринку праці, величезним безробіттям.

Головну увагу ми зосереджували на внутрішньошкільній системі оцінювання. Це суттєвий елемент шкільного статуту, що повинен бути опрацьований в кожному освітньому закладі й оформлений у вигляді регламентного запису. Також це стосується гімназії* – нового типу навчального закладу. Запровадження гімназій у вересні 1999 року було складовою реформи всієї структури освіти, котра, відповідно, була обмежена реформою Міністерських програм. У методичних матеріалах для вчителів зазначається, що гімназія є школою “нової філософії освіти”, творчого вирішення проблем, маючи на меті “поліпшення підготовки до праці в мінливих умовах сучасного світу” [1]. Важливе значення надається критеріям оцінювання. Для прикладу розглянемо, як оцінюють знання учнів у гімназії № 10 у м. Люблін (1999). Оцінка “добре” виставляється за такої умови: учень засвоїв необхідний, основний та додатковий матеріал; уміє самостійно працювати з підручником і джерелами інформації; використовує специфічну для певного предмета термінологію в усній та письмовій формі; розв'язує типові задачі із застосуванням вивчених методів; активний на заняттях. Отже, як бачимо, учень “добрий” (“хорошист”) цілком відповідає вимогам уніфікації, стандартизації та підконтрольної активності. Однак найвищі оцінки виставляються за таких критеріїв, які виходять за межі звичайного банального відтворення: оцінка “дуже добра” – учень у змозі самостійно інтерпретувати й тлумачити факти і явища, вміє захищати свої погляди, у виконанні завдання, наявний елемент творчості; оцінка “відмінно” – вміє формулювати оригінальні та продумані висновки, висловлює власну точку зору, проводить власну дослідницьку діяльність під керівництвом учителя. Щоб норми внутрішньошкільної системи оцінювання стали частиною освітньої практики, слід довести їхню корисність і придатність.

Ми спробували верифікувати вищезазначені положення серед групи гімназистів, які першими закінчили трирічний етап освіти (1999–2002) у школі такого типу і серед групи ліцеїстів.

Визначили такий перелік запитань:

* Сучасна структура шкільної освіти у Польщі має такий вигляд: шестирічна основна школа, трирічна гімназія і трирічний загальноосвітній чи профільний ліцей або чотирирічний професійний технікум.

1. Який рівень творчого мислення “найкращих учнів” (“відмінників”) у гімназії та ліцеї?

2. Чи наявні суттєві розбіжності значень аналізованої змінної між найкращими та типовими учнями? Чи ці відмінності зумовлені різним рівнем освіти?

3. Яке суб’єктивне значення (в самооцінці) мають особистісні ознаки найкращих учнів, що полегшують “дивергентні пошуки”?

4. Чи наявна диференціація цих рис залежно від:

а) рівня освіти;

б) групи, що досліджується (найкращі й типові учні)?

Рівень творчого мислення діагностовано за допомогою Тесту Єллена-Урбана у сучасній польській адаптації Матчак, Яворовської та Станчак (2000). Отримані дані свідчать про те, що найкращі учні, незалежно від рівня освіти, вирізняються нижчим рівнем розвитку творчого мислення, ніж їхні “типові” однолітки. У групі найкращих гімназистів ця відмінність виявилася статистично суттєвою.

Отримані дані серед найкращих були такими: понад 50% тестованих осіб одержали середній (пересічний) результат, що є значною репрезентацією цього типу результатів; тільки дві особи з усіх досліджуваних (1,3%) опинилися в групі з дуже високими результатами.

Отримані результати дали змогу проаналізувати структуру груп найкращих учнів з погляду спроможності до дивергентного, творчого і конвергентного (синтетично-інтелектуального) мислення. Застосовуючи класичні дослідження Уоллака і Когана (1965), учнів поділили на чотири групи:

- творчі та інтелектуально високорозвинені (ТІ);
- творчі й інтелектуально низькорозвинені (Т nІ);
- нетворчі та інтелектуально низькорозвинені (nТ nІ);
- нетворчі й інтелектуально високорозвинені (nТ І).

Найнижчий рівень пристосування (адаптивності) до шкільних умов виявлено в творчих та інтелектуально низькорозвинених учнів, а найвищий – у творчих та інтелектуально високорозвинених. Зауважимо, що дослідження було проведене багато років тому в групі 12-річних школярів в умовах, які не відповідають сучасним реаліям освіти в Польщі. У польських умовах такі дослідження проводив Р. Студенський (1992) у групі учнів 3-го класу (44 особи) загальноосвітнього ліцею. Він довів, що найкомфортніше почуває себе у школі інтелектуально високорозвинена молодь з порівняно низьким рівнем творчих здібностей, а погано – порівняно менше інтелектуально розвинена молодь з високим рівнем творчих здібностей. Зважаючи на відмінності у складі групи, яку досліджував Р. Студенський (усі учні одного рівня освіти), і групи нашого дослідження (найкращі учні), а також з огляду на різні

застосовані методи у цих дослідженнях, ми вважали за доцільне визначити структуру поділу основної групи досліджуваних осіб на чотири поля. Результати засвідчили правильність висновків, попередньо зазначених – найкраще функціонують у школі нетворчі та водночас інтелектуально високорозвинені учні. Ці дані відрізняються від результатів, опублікованих Уоллаком і Коганом (Wallach and Kogan, 1965). Виявилось, що у групах найкращих учнів, незалежно від рівня освіти, немає творчих і водночас інтелектуально низькорозвинених. Отже, самі по собі творчі здібності не відіграють компенсаційну роль у ситуації низького рівня інтелектуального розвитку – такий учень не має жодних шансів здобути титул “відмінника”. Однак привертає увагу той факт, що до групи учнів з доброю успішністю можемо також зачислити і учнів з низькими творчими здібностями, і дітей з низьким рівнем інтелектуального розвитку (щоправда, на рівні ліцею їхня кількість мінімальна).

Група нетворчих й інтелектуально високорозвинених учнів є найчисельнішою, коефіцієнт їхньої успішності виявився найкращим. Зауважимо, що учні з творчими здібностями і водночас з високим рівнем інтелектуального розвитку (а це свідчить про наявність дивергентного і конвергентного потенціалу) в суспільстві функціонують гірше, ніж високоінтелектуальні учні.

Цікавими, з педагогічної точки зору, є результати дослідження, спрямованого на визначення рис, що є значущими для учнів.

Відповідно до завдання дослідження учні вибирали ті риси (із запропонованих тридцяти), які є винятково важливі, й ті, що не мають великого значення в їхній самооцінці. Одержані дані наведено в табл. 1, 2.

Таблиця 1.

Риси, вибрані учнями як винятково важливі

Гімназія		Ліцей	
Основна група	Контрольна група	Основна група	Контрольна група
Високоінтелектуальний	Товариський	Високоінтелектуальний	Чесний
Чесний	Веселий	Чесний	Товариський
Честолюбний	Чесний	Честолюбний	Відкритий
З доброю пам'яттю	Винахідливий	Швидко мислячий	Активний
Працьовитий	Доброзичливий	Доброзичливий	Веселий
Товариський	Високоінтелектуальний	Працьовитий	Доброзичливий
Доброзичливий	Спритний	Обережний	Спритний

Вдалося виділити кілька рис, які вибирались охочіше і частіше. Щодо позитивних характеристик, то у групі відмінників найчастіше (близько 70%) перевага надавалася *високому рівневі інтелектуальності*. Це простежували і у групі гімназистів, і учнів ліцеїв.

Таблиця 2.

Риси, вибрані учнями як найменш важливі

Гімназія		Ліцей	
Основна група	Контрольна група	Основна група	Контрольна група
Красивий	Красивий	Красивий	Красивий
Привабливий	Елегантний	Елегантний	Елегантний
Активний	Наполегливий	Сміливий	Привабливий
Творчий	Обережний	Спостережливий	Обережний
Відкритий	Честолюбний	Привабливий	Нижний, лагідний
Спостережливий	З доброю пам'яттю	Відкритий	Наполегливий
Сміливий	Привабливий	Винахідливий	Честолюбний

Рису *добра пам'ять* найважливішою вважав кожний п'ятий відмінник–гімназист; 30% анкетованих учнів ліцею важливе значення надавали *швидкості мислення*. Зазначимо, що ознаку *товариський* як винятково важливу обирали лише учні гімназії.

Риси, що були вибрані учнями як найменш важливі, характеризуються більшою різноманітністю ознак, ніж риси, визначені як винятково важливі. Однак аналіз цих даних свідчить, що домінування змінних ознак не таке значне, щоб дати підстави провести аналогію між їх частотою і послідовністю (як у випадку ознаки *високий інтелектуальний рівень*). В обох анкетованих групах найвищий коефіцієнт вибору найменше важливих рис було виявлено щодо ознак, пов'язаних із зовнішньою фізичною привабливістю: *красивий* і *привабливий* (учні гімназії), *елегантний* (учні ліцею).

Інтерпретуючи отримані дані, доцільно взяти до уваги результати досліджень Р. Вехнік (2000). Ця дослідниця образ ідеального учня розглядає з погляду вчителя основної школи. Очевидною є подібність переліку ідеальних рис учня з погляду педагогів та відмінників. Це такі: чесний, честолюбний (з амбіціями), працьовитий, доброзичливий. Не суперечать цьому дані А. Юрковського (1989), який на підставі досліджень Яндо і Кагана (1968) робить висновок, що учні уподібнюють свій стиль буття до стилю функціонування учителя у досить короткий відтинок часу їхньої співпраці.

Отож можна припустити, що вчителі шляхом схвалення зовнішніх проявів тих рис, які вони вважають важливими для своїх вихованців, підкреслюють їх важливість корисність у самооцінці молоді. Оскільки

відсутня гратифікація (нагорода, схвалення) стилів поведінки, дивергентних і нонконформістських рис, то вони “вдруковуються” у свідомість відмінників як риси неважливі на практиці.

Зазначимо, що вибір “типових” учнів відрізняється наявністю таких ознак, що вважаються найбільш важливими: винахідливий (у гімназії), а також відкритий і активний (у ліцеї). У цій ситуації не можна не помітити величезну неузгодженість між декларованими критеріями найвищих оцінок, що виходять за межі стандартизації та відтворення знань, і суб’єктивним ставленням вчителів і учнів до творчості як вагомого критерія оцінки. Цей тривожний висновок підтверджує також об’єктивно зафіксований факт відсутності творчих та інтелектуально низькорозвинених осіб у анкетованій основній групі нашого дослідження. Крім того, назріває думка, що творчий стиль навчання в умовах польської школи не вважається головним показником високого рівня інтелектуального розвитку учнів.

Навіть тепер, після завершення першого етапу програмно-структурної реформи польської школи, найкращі учні не мають змоги для розвитку свого творчого потенціалу, а тому не розуміють й не усвідомлюють позитивне значення цього потенціалу для своїх інтелектуальних здібностей. Проте створення лише атмосфери в процесі навчання, що вказувала б на значимість творчого стилю мислення для інтелектуального розвитку особистості в умовах сьогодення, а також врахування його як вагомого критерію оцінювання учнів в школі, не змінить актуального стану в освіті.

1. Biblioteczka Reformy. Ministerstwo Edukacji Narodowej o reformie programowej. Warszawa, 1999.

2. *Jurkowski. A.* Szkoła jako źródło specyficznych doświadczeń uczniów w zakresie funkcji poznawczych. / Podmiotowość w doświadczeniach wychowawczych dzieci i młodzieży. Warszawa, 1989. T. 3.

3. *Matczak. A., Jaworowska. A., Stańczak. J.* Rysunkowy Test Twórczego Myślenia K. K. Urbana i H. G. Jellena. TCT-DP. Warszawa, 2000.

4. *Popek. S.* Zdolności i uzdolnienia a skuteczność procesu nauczania młodzieży w świetle ocen szkolnych / Podmiotowość w doświadczeniach wychowawczych dzieci i młodzieży. Warszawa, 1989. T. 3.

5. *Studenski R.* Stres szkolny i rola uzdolnień twórczych w przystosowaniu się do szkoły // Psychologia Wychowawcza. 1992. N 5. S. 347–353.

6. *Trzebiński J.* Zaangażowanie egocentryczne, aprobata ze strony autorytetu i oryginalność myślenia // Studia Psychologiczne. 1975. N 14. S. 39.

7. *Turska D.* Dynamika postawy twórczej a typ kształcenia szkolnego młodzieży. Lublin, 1994.

8. *Turska D.* Nietwórcze kierowanie uczniem twórczym / Twórczość jako wymiar sztuki kierowania. Lublin, 1997. S. 16–26.
9. *Turska D.* Zmiany w postawach twórczych licealistów // *Psychologia Rozwojowa*. 2000. T. 5. N 3–4. S. 247–254.
10. *Wallach. M. A., Kogan. N.* Modes of thinking in young children. New York, 1965.
11. *Wiechnik R.* Obraz ucznia idealnego w percepcji nauczycieli szkół podstawowych // *Psychologia Rozwojowa*. 2000. T. 5. N 3–4. S. 255–265.
12. *Wiechnik. R., Drwal. R. Ł.* Inwentarz Samowiedzy / Techniki kwestionariuszowe w diagnostyce psychologicznej. Wybrane zagadnienia. Lublin, 1989.

IN SEARCH OF ACADEMICALLY SUCCESSFUL STUDENTS' CREATIVITY

Dorota Turs'ka

*Institute for Research on Psychology of Mariya Curie-Sclodovs'ka,
Lublin, Poland*

The paper considers the research data on academically successful students' cognitive development. The author explores the correlation of students' creativity and divergent thinking, and their academic success.

Key words: gymnasium, evaluation, divergent thinking, cognitive development, academic success.

Стаття надійшла до редколегії 09.09.2003
Прийнята до друку 28.01.2004