C O P E
Member since 2019
JM14482

Teresa Giza*

Teoria i praktyka edukacji inkluzyjnej uczniów zdolnych

Abstrakt

Dominujące obecnie w teorii i praktyce edukacji uczniów zdolnych i utalentowanych podejście zakłada wspólne kształcenie wszystkich uczniów, niezależnie od ich potencjałów. Zróżnicowane klasy szkolne powinny odzwierciedlać strukturę i cechy coraz bardziej heterogenicznych społeczeństw. W artykule przedstawiono zmiany w pedagogice zdolności, które doprowadziły do ukształtowania się w niej paradygmatu inkluzyjnego. Opinie nauczycieli wobec grupowania uczniów według zdolności są jednak niejednorodne. Z badań empirycznych wynika, że aprobata dla doboru pedagogicznego wzrasta, im niższa jest efektywność i poziom kształcenia ogólnego w szkołach. Ta prawidłowość znalazła potwierdzenie w międzynarodowych badaniach porównawczych, jakie przeprowadzono wśród nauczycieli w sześciu krajach Europy (N=630). Nauczyciele z Polski, na poziomie istotnie wyższym niż respondenci ze Słowacji, Ukrainy, Białorusi, Bułgarii i Rumunii, przeciwni są kształceniu uczniów zdolnych w specjalnych klasach lub szkołach.

Słowa kluczowe: kształcenie uczniów zdolnych, postawy nauczycieli, edukacja inkluzyjna.

Theory and Practice of Inclusive Education of Gifted Students

Abstract

The approach that is currently dominant in the theory and practice of educating gifted and talented students is to educate all students together, regardless of their potentials. Diverse classrooms should reflect the structure and characteristics of increasingly heterogeneous societies. The article discusses the changes occurring in the pedago-

* Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny w Radomiu.
Artykuł otrzymano: 15.10.2022; akceptacja: 16.12.2022.

https://doi.org/10.18778/2450-4491.16.04

gy of abilities that led to the formation of the inclusive paradigm. However, teachers' opinions regarding the grouping of students by ability are mixed. Empirical research shows that the lower the effectiveness and level of general education in schools, the higher the approval for pedagogical selection. This regularity was confirmed in international comparative studies conducted among teachers in six European countries (N=630). Teachers from Poland are opposed to educating gifted students in special classes or schools at a level significantly higher than the respondents from Slovakia, Ukraine, Belarus, Bulgaria and Romania.

Keywords: educating gifted students, teachers' attitudes, inclusive education.

Wprowadzenie

W wielu krajach szkoły i klasy stają się coraz bardziej zróżnicowane pod względem etnicznym, narodowościowym, językowym, ekonomicznym, tożsamości płciowej i orientacji seksualnej, specjalnych potrzeb edukacyjnych i uzdolnień. Ta heterogeniczność stawia przed systemami oświatowymi nowe zadania w zapewnieniu równości i integracji oraz we wspieraniu dobrostanu i uczenia się wszystkich uczniów.

Edukacja osób zdolnych i utalentowanych (*Gifted and Talented Education*, GATE) ma długą historię, która obejmuje kontinuum zmian od podejść specjalnych do włączających. Pedagogika specjalna i pedagogika zdolności, jako obszary praktyki i teorii, powstały oraz rozwijają się równolegle. Wspólnym mianownikiem obu dyscyplin są testy inteligencji mające na celu kategoryzację populacji uczniów. Główne różnice ujawniają się w zakresie metod i celów (Dai, Chen 2013), a ich wzajemne związki i odrębności były niejednokrotnie przedmiotem analiz (Giza 2009). Obecny dyskurs edukacji włączającej, wywodzący się z GATE, jest równoległy do dominującego nurtu w pedagogice specjalnej, podejmując problemy równości, różnorodności i praktyk integracyjnych (Lo, Lin-Yang, Chrostowski 2022). Edukacja włączająca uczniów zdolnych oznacza, podobnie jak każda inna inkluzja, tworzenie takich warunków w przestrzeni kształcenia, aby zaspokoić indywidulne potrzeby jednostek oraz zapewnić im pełne uczestnictwo w życiu wspólnot szkolnych. Realizacja tych celów wymaga ponownej legitymizacji kształcenia uczniów zdolnych (Guedes, Bahia 2022).

Relacje między pedagogiką zdolności, pedagogiką inkluzyjną i pedagogiką specjalną są poddawane krytycznym analizom z punktu widzenia polityki oświatowej czy teorii naukowych (Dell'Anna, Marsili 2022; Ziegler et al. 2022). Obie perspektywy rekomendują podejście włączające. W artykule wskazane zostaną przesłanki, które doprowadziły do ukształtowania się paradygmatu inkluzyjnego. Skuteczność jego wdrażania zależy od stanu praktyki, w szczególności od nastawień i pracy nauczycieli. W celu poznania postaw nauczycieli wobec edukacji włączającej uczniów zdolnych dokonano przeglądu badań empirycznych. Analiza koncepcji teoretycznych oraz

wyników badań stały się punktem wyjścia do prezentacji fragmentu z badań autorskich nad postawami nauczycieli wobec kształcenia uczniów zdolnych, dotyczącego ich stosunku do doboru pedagogicznego. Badania objęły nauczycieli z sześciu krajów Europy Środkowo-Wschodniej. Wyniki pomiaru pozwoliły na wyjaśnienie różnic w podejściu nauczycieli do inkluzji zmiennymi kulturowymi i makrosystemowymi. Taki dobór terenu badań był celowy: dotychczas ani w Polsce, ani w regionie Europy Środkowo-Wschodniej tego rodzaju badania – ani porównawcze, ani przedmiotowe – nie były prowadzone. W zakończeniu artykułu sformułowano wnioski teoretyczne i praktyczne.

Ku paradygmatowi inkluzyjnemu w edukacji uczniów zdolnych

Największy wkład w rozwój teorii i praktyki kształcenia uczniów zdolnych mają badacze angloamerykańscy, stąd w poniższej analizie odwołam się przede wszystkim do ich publikacji. Stany Zjednoczone posiadają najdłuższą tradycję w identyfikowaniu i wspieraniu talentów – to tam powstawały pierwsze na świecie szkoły dla zdolnych i wprowadzono masowy pomiar inteligencji. Przy wielu uniwersytetach funkcjonują centra badań nad zdolnościami, a kształcenie uczniów zdolnych jest ważnym problemem w polityce edukacyjnej tego kraju. Najważniejsze problemy i zmiany w podejściu do tego obszaru edukacji w Stanach Zjednoczonych znajdują swoje odzwierciedlenie w innych krajach, przy uwzględnieniu różnic kulturowych i odrębności tradycji oświatowych.

Jak zauważył James H. Borland (2005), od samego początku edukacja zdolnych była krytykowana za to, że jest sprzeczna z zasadami demokracji i łamie najważniejszą z nich – zasadę równości społecznej. Pomimo dekad wysiłków na rzecz wyeliminowania nierównowagi rasowej i społeczno-ekonomicznej w sposobie identyfikowania osób zdolnych oraz w ich kształceniu programy szkolne nadal służą białym dzieciom z klasy średniej i wyższej klasy średniej w stopniu nieproporcjonalnym do ich liczby w populacji (Ambrose 2013). Nierówność ta w amerykańskich szkołach publicznych jest dobrze udokumentowana co najmniej od lat 70., a jej podstawową przyczyną są źle zaprojektowane systemy identyfikacji (Peters 2021).

Kryzys gospodarczy 2007–2009 spotęgował zainteresowanie problemem nierówności i wzmocnił przekonania egalitarne. Jednym z głównych problemów w dziedzinie GATE jest to, że chociaż w istocie promowanie doskonałości niekoniecznie pociąga za sobą nierówności, istnieje trwała nieufność, że zapewnianie lepszych możliwości dla osób o wysokich predyspozycjach może stanowić formę elitaryzmu (Dai 2009). Jest to zarazem obszar utrzymujących się mitów i stereotypów, uniemożliwiających utalentowanym uczniom odpowiednią edukację wskutek chronicznych niepowodzeń społeczeństw w rozwiązywaniu problemów nierówności społecznych (Guedes, Bahia 2022). Nowe badania potwierdzają nierówności

w identyfikacji uczniów zdolnych oraz w dostępie do programów dedykowanych takim uczniom, co dotyka szczególnie Afroamerykanów (Pearman, McGee 2022; Owens et al. 2018) oraz uczniów z rodzin o niskim statusie socjoekonomicznym (Backes, Cowan, Goldhaber 2021). W 2021 roku tylko 9% uczniów, którzy dostali się do najlepszych szkół w Nowym Jorku, pochodziło z rodzin latynoskich lub afroamerykańskich. W najlepszych placówkach publicznych liczba tych uczniów sukcesywnie spada. Ponad połowę miejsc natomiast zajmują dzieci pochodzenia azjatyckiego. Co więcej, czas pandemii spotęgował te różnice (Shapiro 2021).

Kryzys gospodarczy spowodował, że priorytetowe stało się finansowanie szkół regularnych i wstrzymano środki na działania wzbogacające. Edukacja uzdolnionych jest wyjątkowo wrażliwa na zmiany kontekstów społecznych. Zainteresowanie nią wzrastało w wyniku międzynarodowej rywalizacji o przywództwo polityczne, o dominację gospodarczą, o doskonałość edukacyjną. To samo w sobie jest problemem dla uzdolnionych uczniów, ponieważ znaczenie ich edukacji uzasadniane jest potrzebami społecznymi, a nie indywidualnymi. Istotną motywacją do wspierania osób uzdolnionych poprzez politykę edukacyjną są społeczne i ekonomiczne konsekwencje uzdolnień (Sahlgren 2018)[1].

Wraz z zarzutami o społeczną niesprawiedliwość GATE pojawiły się głosy o nieskuteczności programów specjalnych adresowanych do zdolnych. Świadczą o tym rezultaty standaryzowanych egzaminów zewnętrznych, w których uczestnicy takich programów nie uzyskują najwyższych wyników (Redding, Grissom 2021). Polemizując z tymi opiniami, Joseph Renzulli (2021) podkreślił, że celem edukacji zdolnych nie są wyłącznie wskaźniki ilościowe i podwyższanie wyników w standaryzowanych testach. Do osiągnięcia przez ludzi wybitności w jakiejś dziedzinie nie wystarczają wysokie wyniki testowe. Innowacje w sztuce i nauce oraz we wszystkich dziedzinach ludzkiej działalności, mającej na celu uczynienie świata lepszym, wymagają też pasji poznawczej, zaangażowania, analitycznego i kreatywnego myślenia oraz szeregu umiejętności wykonawczych. Co więcej, to właśnie wysokie wyniki w testach szkolnych i testach inteligencji są najtrudniejsze do osiągnięcia przez uczniów zdolnych z grup defaworyzowanych, tak więc skupianie się na wskaźnikach ilościowych wyklucza takich uczniów z programów dla zdolnych (Renzulli 2021).

Równolegle do krytyki kształcenia uczniów zdolnych toczy się dyskusja nad zaniedbaniami w tym zakresie. Włączenie uczniów zdolnych do grupy ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi nie skutkowało realnym wsparciem dla tej grupy. Popularność podejść inkluzyjnych od początku XXI wieku miała wpływ na uczniów z deficytami, ale w żadnym stopniu nie poprawiła sytuacji zdolnych. Dyskurs na temat kształcenia uczniów zdolnych w środowisku włączającym jest słabo rozwinięty, jeśli nie zaniedbywany, ponieważ subpopulacja nie mieści się w kategoriach humanitar-

[1] Dobrze ilustruje to Natalia Kolioglo, która charakteryzując cele kształcenia zdolnych w Rosji, wskazuje na potrzebę zapewnienia globalnej konkurencyjności rosyjskiej gospodarki, a także wejścia Rosji do pierwszej dziesiątki krajów świata pod względem jakości kształcenia ogólnego (Kolioglo 2022).

nych, a jej specjalne potrzeby są uważane za mniej ważne w porównaniu z uczniami z deficytami i niepełnosprawnościami.

Podobna sytuacja ma miejsce także w Polsce. W *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach* (uaktualniona wersja: Dz.U. 2022 poz. 1594) wymieniono uczniów zdolnych, jako tę grupę – obok 11 innych – która wymaga objęcia pomocą psychologiczno-pedagogiczną w przedszkolu, szkole lub placówce, oraz wskazano formę zajęć dla nich. Do chwili obecnej dane dotyczące kategorii uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, gromadzone i dostępne w systemie informacji oświatowej, nie uwzględniają uczniów zdolnych (Informatyczne Centrum Edukacji i Nauki 2019). Natomiast informacje o zajęciach dodatkowych specjalistycznych nie obejmują zajęć organizowanych dla uczniów zdolnych (Główny Urząd Statystyczny 2021). Trudno zatem ocenić wpływ polityki włączającej na sytuację uczniów zdolnych, ponieważ brakuje stosownych danych.

Zakres opieki nad uczniami zdolnymi w Polsce został określony w ustawie z dnia 14 grudnia 2016 r. *Prawo oświatowe*. Zgodnie z nią system oświatowy umożliwia uczniom szczególnie uzdolnionym rozwój ich uzdolnień oraz ukończenie szkoły w skróconym czasie. Takie regulacje zostały wprowadzone już w *Ustawie z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty* (Dz.U. 1991 nr 95 poz. 425): „warunki do rozwoju zainteresowań i uzdolnień uczniów są zapewniane przez organizowanie zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych"; „zajęcia rozwijające zainteresowania i uzdolnienia są podstawowymi formami działalności dydaktyczno-wychowawczej szkoły"; „uczniowie uzdolnieni artystycznie mogą uczęszczać do szkół artystycznych"; „zajęcia pozaszkolne są realizowane w placówkach oświatowo--wychowawczych i artystycznych". W rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków i trybu udzielania zezwoleń na indywidualny program lub tok nauki oraz organizacji indywidualnego programu lub toku nauki (Dz.U. poz. 1569) zawarto przepisy wykonawcze do tych działań. Zgodnie z tymi podstawami prawnymi obowiązujące w Polsce strategie pracy z uczniami zdolnymi to wzbogacanie i przyspieszanie kształcenia. Realizacja zajęć specjalistycznych dla zdolnych, przewidziana w ramach wsparcia dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, oznacza poszerzenie strategii wzbogacania ich kształcenia.

Gregory Stanley i Lawrence Baines (2002) donoszą, że amerykańskie fundusze na edukację dla uzdolnionych stanowią 1% (lub mniej) kwoty przeznaczanej na edukację specjalną i wyrównawczą, a potrzeby uzdolnionych i utalentowanych są chronicznie niezaspokajane. W systemie oświatowym giną uczniowie podwójnie (Minnaert 2022) i potrójnie wyjątkowe (Davis, Robinson 2018).

Inny wątek polemik wiąże się z 50. rocznicą publikacji „Raportu Marlanda" (Marland 1972) i analizami zmian, jakie się dokonały w tym czasie. Wydanie raportu w 1972 roku wyznaczyło kierunki amerykańskiej i światowej polityki oświatowej na kolejne lata; było momentem przełomowym dla edukacji zdol-

nych[2]. Okazuje się, że wiele problemów wówczas ujawnionych nadal nie doczekało się rozwiązania. Przede wszystkim chodzi tu o niestabilność wsparcia, spowodowaną niespójnym i niewystarczającym finansowaniem, oraz brak obligatoryjnych wymagań wobec nauczycieli w zakresie doskonalenia w obszarze zdolności (Jolly, Robins 2022).

Wzrost zainteresowania edukacją zdolnych i liczby badań przyczynkarskich na przełomie wieków skutkował rozproszeniem filozoficznym, teoretycznym i praktycznym. Sformułowano tezę o kryzysie tożsamości GATE (Ambrose et al. 2010).

David Yun Dai i Fei Chen (2013) podjęli próbę uporządkowania tego obszaru z perspektywy paradygmatycznej. Autorzy wyróżnili trzy paradygmaty, które odzwierciedlają różne stanowiska i światopoglądy w kwestii zdolności: paradygmat dziecka uzdolnionego, paradygmat rozwojowy i paradygmat różnicowania. Każdy z nich skutkuje odmiennym podejściem do identyfikacji i wsparcia zdolnych.

Historycznie pierwszym był paradygmat dziecka uzdolnionego, związany z powstaniem testów inteligencji. Wysokie zdolności postrzegano jako samoistną, uwarunkowaną genetycznie, stabilną cechę, a ludzi uzdolnionych – jako wyjątkowych, istotnie różniących się od pozostałych. Od osób zdolnych oczekiwano, że będą osiągać sukcesy oraz wniosą znaczący wkład w społeczeństwo i kulturę; w konsekwencji oferowano im specjalne usługi edukacyjne. Użycie terminu „zdolni" stało się etykietą dla nielicznych, było statyczne i wskazywało konfrontacyjnie drugą grupę – niezdolnych. Ze względu na binarny charakter, termin interpretowano jako redukcjonistyczny, deterministyczny, elitarny i kontrowersyjny w społeczeństwach, które cenią egalitaryzm (Lo et al. 2019). Przekonania na temat natury talentów ukształtowały obawy, że GATE jest środkiem do podtrzymywania pozycji elity poznawczej. Sztywne procedury identyfikacji oparte na pomiarach inteligencji blokowały rozwój edukacji zdolnych (Boley 2021).

Paradygmat rozwojowy (Dai, Chen 2013) ukształtował się w drugiej połowie XX w. Związany był z rozumieniem zdolności jako cechy potencjalnej, podlegającej

[2] „Raport Marlanda" to dokument przygotowany na zlecenie Kongresu Stanów Zjednoczonych przez komisję kierowaną przez Sidneya P. Marlanda Jr. Jest to pierwszy krajowy raport na temat edukacji uczniów zdolnych. W świetle zgromadzonych danych i przeprowadzonych analiz dotychczasowe wsparcie dla zdolnych w systemie szkolnictwa amerykańskiego uznano za niewystarczające. Dostrzeżono szkodliwe skutki deprywacji ich potrzeb. Na poziomie federalnym nie podejmowano żadnych działań w tym zakresie. Tylko nieliczni uczniowie otrzymywali pomoc, kształcenie zdolnych miało niski priorytet a istniejące ustawodawstwo oceniono jako nieskuteczne. Wskazano na problemy wysokich kosztów testów, trudności finansowania specjalnych usług, brak specjalistów, apatię i niechęć wśród nauczycieli, administratorów, doradców zawodowych i psychologów. Jednym z najważniejszych ustaleń było sformułowanie dla potrzeb edukacji definicji zdolności. Wyróżniono sześć rodzajów zdolności, które powinny być rozpoznawane i wspierane: intelektualne, akademickie, twórcze, przywódcze, artystyczne oraz psychomotoryczne. Ustalono zalecenia dla administracji szkolnej w kwestii diagnozy oraz organizacji i metod kształcenia. Wprowadzono federalne regulacje mające na celu zwiększenie dostępności odpowiednich form nauczania (przyspieszanie, wzbogacanie, grupowanie) i zajęć pozaszkolnych. Usystematyzowano dokumentację odnoszącą się do uczniów, aby kolejni nauczyciele byli świadomi ich potrzeb edukacyjnych. Raport wyznaczył kierunki kształcenia zdolnych w Stanach Zjednoczonych oraz pozwolił na jego dynamiczny rozwój. Jest często cytowany w literaturze przedmiotu oraz wykorzystywany dla potrzeb polityki oświatowej w innych krajach.

rozwojowi i transformacji według kryteriów empirycznych i kontekstowych. Pod koniec lat 70. Joseph Renzulli, przedstawiając *Trójpierścieniowy Model Zdolności*, przekonywał, że zdolności intelektualne są niewystarczające do wybitnych osiągnięć. Autor wskazał na rolę czynników pozaintelektualnych, takich jak motywacja, przywództwo, kreatywność, określone umiejętności dziedzinowe. Zmiany, które nastąpiły w definiowaniu zdolności (rozwojowe, społeczno-kulturowe, koncepcje wielu inteligencji), doprowadziły do rozwoju pedagogiki i dydaktyki zdolności, opartych na programach wzbogacających.

W paradygmacie różnicowania (Dai, Chen 2013) zakłada się rozwój każdego ucznia, a identyfikacja jako sposób ustalania, kto jest uzdolniony, ma mniejsze znaczenie. Jest to podejście inkluzyjne i egalitarne. Koncentruje się, w miejsce „zdolności" lub „potencjału", na zaspokajaniu potrzeb uczniów. Zamiast dążyć do długofalowych celów edukacyjnych, które zakłada paradygmat dziecka uzdolnionego i paradygmat rozwoju talentów, bierze pod uwagę to, co jest aktualnie ważne, umożliwiając natychmiastowe podejmowanie decyzji w odniesieniu do problemów ucznia. Nie ma tu unikalnego programu nauczania ani pedagogiki, która działa wyłącznie dla „uzdolnionych", a cele mogą wydawać się mniej ambitne. Podstawą kształcenia uczniów zdolnych jest regularny program nauczania, a praktyka różnicowania ma na celu lepsze dostosowanie usług do ich zaawansowanych potrzeb w zwykłej klasie. Nauczanie powinno być spersonalizowane ze względu na zainteresowania, tempo pracy, styl uczenia się.

W ramach paradygmatu różnicowania, badacze zdolności proponują zmianę terminu „uczeń zdolny" na „uczeń z zaawansowanymi potrzebami edukacyjnymi" (ALN, *students with advanced learning needs*) oraz „uczeń podwójnie wyjątkowy" na „uczeń z zaawansowanymi i specjalnymi potrzebami edukacyjnymi" (ASLN, *students with advanced and special learning needs*) (Lo, Lin-Yang, Chrostowski 2022).

Zmiany następują także w obszarze konstruowania sprawiedliwych społecznie zasad identyfikacji uzdolnień. Przykładem jest tu model CASA, przygotowany dla Departamentu Edukacji Stanów Zjednoczonych, obejmujący cztery kryteria: *Cost*, *Alignment*, *Sensitivity*, *Access*, których jednoczesne zastosowanie ma zapewnić reprezentatywność wyłonionej grupy. Nie chodzi o identyfikowanie bystrych dzieci, z silnym zapleczem rodzinnym – te kryteria to soczewki pozwalające na dostrzeżenie zdolnych, którzy umykają dotychczasowej selekcji (Peters et al. 2022).

W obszarze polityki oświatowej warto wskazać projekt OECD *Strength through Diversity: Education for Inclusive Societies* (Cerna et al. 2021). W jego ramach dokonano przeglądu regulacji prawnych i praktyk w zakresie edukacji uzdolnionych w krajach członkowskich. Celem projektu jest pomoc rządom i systemom edukacji w rozwiązywaniu problemu zaspokajania potrzeb uczniów uzdolnionych i wspieranie ich sprawiedliwego włączania do systemów edukacji (Rutigliano, Quarshie 2021). Teorie pedagogiczne i polityki oświatowe na rzecz inkluzji mają kluczowe znaczenie dla projektowania na poziomie szkół wysokiej jakości działań i dla zapewnienia zasobów do ich skutecznego wdrażania.

Realizacja założeń edukacji inkluzyjnej w praktyce napotyka wiele wyzwań i problemów. Zdaniem nauczycieli kształcenie uczniów uzdolnionych i utalentowanych w szkołach ogólnodostępnych utrudniają: różnice kulturowe, środowiskowe i różnice płci, nierealistyczne oczekiwania, obawy przed odmiennością, problemy z samooceną, perfekcjonizm, wrażliwość emocjonalna, niecierpliwość i problemy w relacjach społecznych, występujące u tych dzieci. Druga grupa utrudnień to cechy dotyczące samych nauczycieli: nieodpowiednie strategie nauczania, brak wiedzy merytorycznej, brak umiejętności zarządzania klasą, brak czasu na planowanie, brak odpowiednich umiejętności pedagogicznych, problemy z realizacją programu nauczania i kwestie finansowania (Nweke et al. 2021). Wymienione czynniki powodują kształtowanie się określonych postaw wobec edukacji zdolnych, w tym wobec podstawowej kwestii, a mianowicie selekcji według zdolności, czyli przekonania, czy uczniów zdolnych należy kształcić razem z innymi, czy osobno, tworząc specjalne klasy lub szkoły. Każda z odpowiedzi skutkuje innym podejściem do identyfikacji i metodyki wspierania zdolnych.

Opinie nauczycieli wobec doboru uczniów według zdolności

Od wielu lat w badaniach nad stosunkiem nauczycieli do kształcenia uczniów zdolnych wykorzystywana jest skala *Opinions toward Gifted Education* (OGE), opracowana przez Françoysa Gagné (Gagné 2018). Narzędzie pozwala na ocenę sześciu szczegółowych wymiarów pracy ze zdolnymi oraz ocenę postawy ogólnej z wykorzystaniem 5-punktowej skali typu Likerta. Kwestionariusz obejmuje 34 twierdzenia, z czego cztery wyrażają stosunek do grupowania uczniów według zdolności. Aprobata dla selekcji jest wyrazem przyzwolenia na kształcenie zdolnych w specjalnie dla nich utworzonych klasach lub szkołach. Brak zgody na stosowanie doboru pedagogicznego oznacza akceptację dla edukacji włączającej, w której potrzeby edukacyjne uczniów zdolnych będą zaspokajane w regularnych klasach szkolnych.

Badania z różnych krajów, w których wykorzystano to narzędzie, potwierdzają, że nauczyciele generalnie mają pozytywne nastawienie do rozpoznawania i wspierania potrzeb uczniów uzdolnionych, ale negatywne do grupowania według zdolności (Jung 2014)[3]. Tę prawidłowość odnotowano w badaniach amerykańskich (McCoach, Siegle 2007), w Kanadzie (Gagné 2018), w Irlandii (Cross, Cross, O'Reilly 2018) oraz w Serbii (Blanuša et al. 2021). Również nauczyciele przedszkolni w Serbii i Chorwacji kwestionują segregację jako formę pracy z dziećmi (Kadum, Kopas-Vukašinović, Miljković 2021). Ambiwalentne postawy wobec selekcji według zdolności przyjmują nauczyciele w Australii (Lassig 2009), Grecji (Polyzopoulou et al. 2014) i Słowenii (Juriševič, Žerak 2019).

[3] Nauczyciele nie akceptują także strategii przyspieszania, ale ten wątek nie będzie tu przedmiotem analiz.

W najnowszych badaniach studenci kierunków nauczycielskich w Serbii pozytywnie odnieśli się do edukacji zdolnych, akceptując zarazem dobór pedagogiczny (Radulović et al. 2022). Podobne wyniki uzyskano wcześniej w Chorwacji, gdzie Ivana Perković Krijan, Lana Jurčec i Edita Borić (2015) wskazały na pozytywną korelację między stosunkiem nauczycieli do uczniów uzdolnionych a akceptacją dla ich grupowania. Autorki uznały, że jest to charakterystyczne dla krajów o niskim poziomie edukacji. W państwach, w których poziom kształcenia obowiązkowego jest niski, możliwości wsparcia najlepszych uczniów upatruje się w procedurach selekcji i przyspieszania (Freeman 2015). Tam, gdzie poziom ogólnej edukacji jest wysoki, nauczyciele wyrażają pozytywny ogólny stosunek do uzdolnionych, ale w większości negatywny wobec grupowania i przyspieszania (Lassig 2009; Troxclair 2013). Samuel D. Mandelman et al. (2010) wskazali, że istnieje wyraźny związek między efektywnością całego systemu edukacji w danym kraju a podejściem do uczniów zdolnych. Na dużą skalę ta korelacja nigdy nie została dokładnie zbadana. Na małą skalę, obserwacje z kilku krajów na świecie potwierdzają tę prawidłowość, np. Finlandia, Singapur (OECD 2012).

Percepcja doboru według zdolności przez nauczycieli jest zróżnicowana kulturowo. Nauczyciele z Finlandii są istotnie bardziej przeciwni wszelkim specjalnym formom wsparcia dla uczniów uzdolnionych, poza typową zróżnicowaną klasą, niż ich amerykańscy koledzy (Tallent-Runnels, Tirri, Adams 2000). Brak aprobaty Finów dla doboru uczniów jest wyjaśniany cechami ich systemu kulturowego i szkolnego, w którym główny nacisk kładzie się na zapewnienie równych szans i wysokiej jakości usług edukacyjnych dla wszystkich uczniów. W innym badaniu porównano nauczycieli fińskich, amerykańskich i z Hongkongu (Tirri et al. 2002). Jedną z pięciu najbardziej różnicujących respondentów opinii było ustosunkowanie się do twierdzenia: „Najlepszym sposobem na zaspokojenie potrzeb uzdolnionych dzieci są klasy specjalne". Nauczyciele z Hongkongu najbardziej aprobowali selekcję, z Finlandii – sprzeciwili się, a z USA – byli najbardziej podzieleni w poglądach. Strategie grupowania uczniów uzdolnionych są przedmiotem kontrowersji, głównie ze względu na obawy dotyczące elitarności.

Marcin Gierczyk (2018) zapytał nauczycieli polskich i angielskich o opinię na temat tworzenia odrębnych szkół dla uczniów zdolnych. Ponad połowa ankietowanych w obu krajach uważa, że rozwiązanie to jest złe. W istotnym statystycznie stopniu polscy nauczyciele częściej niż angielscy oceniają to rozwiązanie jako złe, zaś w grupie nauczycieli z Anglii opinie były bardziej podzielone.

Warto tu nadmienić, że badania nad postawami nauczycieli klas regularnych wobec edukacji inkluzyjnej uczniów niepełnosprawnych dowodzą aprobaty dla segregacji i nauczania tych dzieci w szkołach specjalnych (Gaines, Barnes 2017).

Badania własne

Doniesienia z badań wskazują na zróżnicowanie opinii nauczycieli wobec edukacji włączającej uczniów zdolnych, a różnice obserwowane są na poziomie różnic kulturowych i polityk oświatowych.

Przedstawione poniżej dane stanowią fragment z badań nad postawami nauczycieli z sześciu krajów Europy Środkowo-Wschodniej wobec kształcenia uczniów zdolnych. Uczestniczyli w nich nauczyciele szkół publicznych, ogólnodostępnych, uczący dzieci i młodzież w wieku obowiązku szkolnego, z dużych miast Białorusi, Bułgarii, Polski, Rumunii, Słowacji oraz Ukrainy (N=630). Badania przeprowadzono w formie audytoryjnej, wśród nauczycieli uczestniczących w kursach doskonalenia zawodowego.

Tabela 1. Liczebność badanej grupy

Kraj	Liczba osób
Białoruś	123
Bułgaria	110
Polska	127
Rumunia	57
Słowacja	75
Ukraina	138
Ogółem	630

Źródło: badania własne.

W toku badań dokonano walidacji skali postaw oraz ustalono predyktory postaw. Skonstruowano kwestionariusz o prawidłowej charakterystyce psychometrycznej, złożony z 33 itemów (Giza 2022). Dwa z nich dotyczyły ustosunkowania wobec doboru pedagogicznego:

- twierdzenie 17: „Uczniowie zdolni powinni kształcić się w specjalnych szkołach";
- twierdzenie 18: „W ogólnodostępnych szkołach powinny być klasy przeznaczone dla zdolnych".

Różnice wystąpiły jedynie ze względu na kraj. Żadna z kontrolowanych zmiennych osobowych – płeć, staż pracy, poziom nauczania, doświadczenie w pracy ze zdolnymi ani specjalizacja zawodowa – nie różnicowały poglądów osób badanych. Ten wynik koresponduje z ustaleniami z badań przeprowadzanych z wykorzystaniem skali OGE i rekomendacjami Gagné (2018), aby wyjaśnień zróżnicowanych postaw wobec edukacji zdolnych poszukiwać na poziomie wartości, ideologii oraz zmiennych kulturowych.

W tabelach 2. i 3. zamieszczono istotne statystycznie różnice między krajami oraz ich wartości.

Tabela 2. Różnice w ustosunkowaniu się nauczycieli z sześciu krajów do twierdzenia: „Uczniowie zdolni powinni kształcić się w specjalnych szkołach”[4]

Kraj	M	SD	Post hoc
Białoruś	3,20	1,31	Bułgaria (p=0,013) – niższe Polska (p<0,001) – wyższe Słowacja (p=0,009) – wyższe Ukraina (p=0,004) – niższe
Bułgaria	3,70	1,09	Białoruś (p=0,013) – wyższe Polska (p<0,001) – wyższe Rumunia (p=0,007) – wyższe Słowacja (p<0,001) – wyższe
Polska	2,16	1,11	Białoruś (p<0,001) – niższe Bułgaria (p<0,001) – niższe Rumunia (p<0,001) – niższe Ukraina (p<0,001) – niższe
Rumunia	3,05	1,35	Bułgaria (p=0,007) – niższe Polska (p<0,001) – wyższe Ukraina (p=0,003) – niższe
Słowacja	2,64	0,94	Białoruś (p=0,009) – niższe Bułgaria (p<0,001) – niższe Ukraina (p<0,001) – niższe
Ukraina	3,71	0,94	Białoruś (p=0,004) – wyższe Polska (p<0,001) – wyższe Rumunia (p=0,003) – wyższe Słowacja (p<0,001) – wyższe

$F(5,606)=20,37$; $p<0,001$; $\eta_p^2=0,14$

Źródło: badania własne.

Nauczyciele z Polski są najbardziej przeciwni kształceniu uczniów zdolnych w specjalnych szkołach. W mniejszym stopniu tezy tej nie akceptują także nauczyciele ze Słowacji. Warto nadmienić, że Słowacja jest jedynym spośród badanych krajów, w którym funkcjonuje sieć publicznych szkół dla uczniów zdolnych – APROGEN (*The Alternative Educational Program for Gifted Children*). Najwyższy poziom zgodności wyrazili nauczyciele z Ukrainy i Bułgarii, istotnie różniąc się od respondentów z pozostałych krajów. Badani z Białorusi i Rumunii przyjęli postawy ambiwalentne[5].

[4] W tabeli uwzględniono tylko te porównania z innymi krajami, które skutkowały różnicami istotnymi statystycznie.

[5] W interpretacji średnich arytmetycznych przyjęto ustalenia Gagné za Perković et al. (2015: 168): wynik powyżej 4,00 wskazuje na postawę bardzo pozytywną, a poniżej 2,00 – na postawę bardzo negatywną. Średnie, pomiędzy 2,75 a 3,25, odzwierciedlają postawę ambiwalentną; średnie, ale powyżej 2,00 lub poniżej 2,75 wskazują na postawę negatywną, natomiast powyżej 3,25, ale poniżej 4,00 wskazują na nastawienie pozytywne.

Z powyższymi opiniami umiarkowanie i dodatnio skorelowane jest ustosunkowanie się nauczycieli do drugiego twierdzenia: „W ogólnodostępnych szkołach powinny być klasy przeznaczone dla zdolnych" (r=0,441; p<0,001). Akceptacja dla selekcji uczniów do klas w regularnych szkołach stanowi jeden z trzynastu poglądów składających się na negatywną (antyzdolnościową) postawę nauczycieli wobec kształcenia uczniów zdolnych. Nie zgadzają się z tym poglądem Polacy, istotnie różniąc się od pozostałych pięciu grup (tabela 3.). Nauczyciele ze Słowacji nie aprobują szkół dla zdolnych, ale akceptują tworzenie dla nich osobnych klas.

Tabela 3. Różnice w ustosunkowaniu nauczycieli z sześciu krajów do twierdzenia: „W ogólnodostępnych szkołach powinny być klasy przeznaczone dla zdolnych"

Kraj	M	SD	Post hoc
Białoruś	3,59	1,23	Polska (p<0,001) – wyższe
Bułgaria	3,77	1,25	Polska (p<0,001) – wyższe
Polska	2,61	1,39	Białoruś (p<0,001) – niższe Bułgaria (p<0,001) – niższe Rumunia (p=0,019) – niższe Słowacja (p<0,001) – niższe Ukraina (p<0,001) – niższe
Rumunia	3,26	1,33	Polska (p=0,019) – wyższe
Słowacja	3,47	0,95	Polska (p<0,001) – wyższe
Ukraina	3,32	1,36	Polska (p<0,001) – wyższe

$F(5,606)=9,49$; $p<0,001$; $\eta_p^2=0,07$

Źródło: badania własne.

Zmiennymi makrosystemowymi pozwalającymi na wyjaśnienie różnic między Polską a pięcioma krajami w podejściu do segregacyjnego czy inkluzyjnego kształcenia uczniów zdolnych są zmienne kulturowe oraz efektywność systemu szkolnego kraju pochodzenia nauczycieli. Poziom edukacji jest zmienną istotnie różniącą Polskę i pozostałe państwa. W badaniach PISA 2018 polscy uczniowie w trzech mierzonych obszarach uzyskali wyniki wyższe od przeciętnych dla krajów OECD, w tym odsetek uczniów z najlepszymi wynikami był także wyższy niż średnia (PISA 2018). Uczniowie z Białorusi, Rumunii, Słowacji i Ukrainy uzyskiwali wyniki niższe niż przeciętne, a najniższe odnotowano w Bułgarii. Może więc być tak, że mając na uwadze dobry poziom kształcenia w szkołach publicznych, polscy nauczyciele przychylają się ku edukacji włączającej, będąc przekonanymi, że mają wystarczające ku temu zasoby. Niska jakość kształcenia w pozostałych państwach skłania nauczycieli ku opinii o potrzebie przesunięcia edukacji zdolnych do sektora specjalnego, z oczekiwaniem, że tam mogą liczyć na lepsze wsparcie. Główną cechą kulturową, która odróżnia Polskę od badanych państw, jest indywidualizm (Hofstede Insights b.d.). W kulturach indywidualistycznych osiągnięcia ludzi zależą od ich własnego wysiłku, pracowitości i zaangażowa-

nia. Przyczynę braku aprobaty polskich nauczycieli dla specjalnego kształcenia uczniów zdolnych mogą stanowić obawy o stwarzanie uczniom nierównych szans na drodze do sukcesu. W kulturach kolektywistycznych jest inaczej, osiągnięcia ludzi zdolnych są postrzegane jako dobro społeczne, więc ich specjalne wspieranie nie budzi kontrowersji. Taka interpretacja wyników jest hipotetyczna, związki zmiennych makrosystemowych z edukacją uzdolnionych wciąż bowiem są mało znane (Ziegler, Balestrini, Stoeger 2018).

Podsumowanie i wnioski

Poznawanie oraz zrozumienie postaw i przekonań nauczycieli wobec edukacji uczniów zdolnych jest ważne w celu zapewnienia jej skuteczności. Aprobata nauczycieli dla powoływania specjalnych klas i szkół dla zdolnych wyjaśnia, dlaczego wielu z nich nie dostrzega specyficznych potrzeb takich uczniów w klasie i w szkole. Realizacja paradygmatu inkluzyjnego staje się w tych warunkach trudna, ponieważ kształcenie uczniów zdolnych w regularnych klasach oznacza, że nauczyciele kształcenia ogólnego są odpowiedzialni za zaspokajanie potrzeb tych uczniów.

Badacze zgadzają się co do tego, że pozytywne nastawienie nauczycieli do edukacji zdolnych wiąże się z ich wykształceniem, dzięki któremu poznają narzędzia umożliwiające wdrażanie dobrych praktyk wspierających (Lassig 2009, Sahlgren 2018). Javier Tourón i Joan Freeman (2017) zauważyli w swoich badaniach, że 68,92% respondentów-nauczycieli nie przeszło żadnego specjalnego szkolenia w obszarze pedagogiki zdolności, mimo że dostępne były dla nich możliwości doskonalenia zawodowego. Brak przygotowania staje się jeszcze większym wyzwaniem dla nauczycieli, gdy muszą radzić sobie z kulturowymi i/lub społeczno-ekonomicznymi różnicami wśród uczniów uzdolnionych (Gómez-Arizaga, Conejeros-Solar, Martin 2016). Nieliczne kraje mają wyraźne odniesienie prawne dotyczące przygotowania nauczycieli do kształcenia uzdolnionych – m.in. Korea Południowa, gdzie traktuje się je obligatoryjnie podczas studiów (Cho, Suh 2016).

Celem edukacji włączającej jest zapewnienie wszystkim niedyskryminacyjnej edukacji wysokiej jakości. Zmiana kultury szkoły na inkluzyjną wymaga przedefiniowania myślenia o pracy ze zdolnymi. W literaturze przedmiotu toczy się debata na temat tego, jak organizacja nauki w regularnych szkołach mogłaby zapewnić uczniom akademicki i ogólny dobrostan.

Z etycznego punktu widzenia prawa zdolnych do uczenia się i zdobywania doświadczeń stosownie do możliwości, w zróżnicowanych klasach, są równie ważne, jak analogiczne prawa pozostałych uczniów (Tirri, Laine 2017). Jest to szczególnie istotne w przypadku dzieci i młodzieży utalentowanej, pochodzących ze środowisk z deficytami społeczno-kulturowymi, którzy częściej niż rówieśnicy są zdani wyłącznie na system edukacji publicznej.

Bibliografia

Ambrose D. (2013) *Socioeconomic Inequality and Giftedness: Suppression and Distortion of High Ability*, "Roeper Review", nr 2, s. 81–92, https://doi.org/10.1080/02783193.2013.766960.

Ambrose D., Van Tassel-Baska J., Coleman L. J., Cross T. L. (2010) *Unified, Insular, Firmly Policed, or Fractured, Porous, Contested, Gifted Education?*, "Journal for the Education of the Gifted", nr 4, s. 453–478, https://doi.org/10.1177/016235321003300402.

Backes B., Cowan J., Goldhaber D. (2021) *What Makes for a "Gifted" Education? Exploring How Participation in Gifted Programs Affects Students' Learning Environments*, "CALDER Working Paper", nr 256-0821, Washington, https://caldercenter.org/sites/default/files/CALDER%20WP%20256-0821_0.pdf (dostęp: 7.01.2023).

Blanuša J., Barzut V., Krstić D., Hilčenko S. (2021) *Effects of Preschool Teachers' Training and Practice on The Attitudes Toward Giftedness* w: *Giftedness in a Variety of Educational Fields*, J. Herzog (red.), s. 31–42, Hamburg, Verlag dr. Kovač, https://doi.org/10.31234/osf.io/9u7ey.

Boley V. (2021) *Gifted Programming Identification Procedures: A Hidden Curriculum. Advance*, Preprint, https://doi.org/10.31124/advance.15040629.v1.

Borland J. H. (2005) *Gifted Education Without Gifted Children: The Case for No Conception of Giftedness* w: *Conceptions of Giftedness*, R. J. Sternberg, J. E. Davidson (red.), s. 1–19, New York, Cambridge University Press, https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455.002.

Cerna L., Mezzanotte C., Rutigliano A., Brussino O., Santiago P., Borgonovi F., Guthrie C. (2021) *Promoting Inclusive Education for Diverse Societies: A Conceptual Framework*, OECD Education Working Papers, nr 260, Paris, OECD Publishing, https://doi.org/10.1787/94ab68c6-en.

Cho S., Suh Y. (2016) *Korean Gifted Education: Domain-Specific Developmental Focus*, "Turkish Journal of Giftedness and Education", nr 1, s. 3–13, https://www.theeducationjournals.com/index.php/talent/article/view/46/40.

Cross T. L., Cross J. R., O'Reilly C. (2018) *Attitudes About Gifted Education Among Irish Educators*, "High Ability Studies", nr 2, s. 169–189, https://doi.org/10.1080/13598139.2018.1518775.

Dai D. Y. (2009) *Essential Tensions Surrounding the Concept of Giftedness* w: *International Handbook on Giftedness*, L. Shavinina (red.), Berlin, Springer Science & Business Media, s. 39–80, https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6162-2_3.

Dai D. Y., Chen F. (2013) *Three Paradigms of Gifted Education: In Search of Conceptual Clarity in Research and Practice*, "Gifted Child Quarterly", nr 3, s. 151–168, https://doi.org/10.1177/0016986213490020.

Davis J. L., Robinson S. A. (2018) *Being 3e, A New Look at Culturally Diverse Gifted Learners with Exceptional Conditions: An Examination of the Issues and Solutions for Educators and Families* w: *Twice Exceptional: Supporting and Educating Bright and Creative Students with Learning Difficulties*, New York, Oxford Academic, s. 278–289, https://doi.org/10.1093/oso/9780190645472.003.0017.

Dell'Anna S., Marsili F. (2022) *Parallelisms, Synergies and Contradictions in the Relationship Between Special Education, Gifted Education and Inclusive Education*, "Form@re – Open Journal Per La Formazione in Rete", nr 1, s. 12–29, https://doi.org/10.36253/form-12659.

Freeman J. (2015) *Cultural Variations in Ideas of Gifts and Talents with Special Regard to the Eastern and Western Worlds* w: *Gifted Education in Asia*, D. Y. Dai, C. K. Ching (red.), Charlotte, Information Age Publishing, s. 231–244.

Gagné F. (2018) *Attitudes Toward Gifted Education: Retrospective and Prospective Update*, "Psychological Test and Assessment Modeling", nr 1, s. 403–428.

Gaines T., Barnes M. (2017) *Perceptions and Attitudes About Inclusion: Findings Across all Grade Levels and Years of Teaching Experience*, "Cogent Education", nr 4: 1313561, https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1313561.

Gierczyk M. (2018) *Segregacja uczniów w perspektywie uzdolnień* w: *Edukacja i społeczeństwo. Dynamika socjopedagogicznych konstrukcji*, A. Gromkowska-Melosik, E. Grzesiak, J. Drozdowicz, M. Gierczyk (red.), Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 139–149.

Giza T. (2009) *O specjalności pedagogiki zdolności* w: *Zdolności i twórczość jako perspektywa współczesnej edukacji*, J. Łaszczyk, J. Jabłonowska (red.), Warszawa, Wydawnictwo Universitas Rediviva, s. 32–39.

Giza T. (2022) *Theoretical Assumptions and Validation of the Scale for International Comparative Research on Teachers' Attitudes towards Talented Students Education*, "Multidisciplinary Journal of School Education", nr 11(2:22), s. 139–161, https://doi.org/10.35765/mjse.2022.1122.07.

Gómez-Arizaga M. P., Conejeros-Solar M. L., Martin A. (2016) *How Good is Good Enough? A Community-Based Assessment of Teacher Competencies for Gifted Students*, "SAGE Open", nr 4(6), http://dx.doi.org/10.1177/2158244016680687.

Guedes D., Bahia S. (2022) *The Purpose of Giftedness and Talent Education: A Values-Based Perspective* w: *Educational Inclusion in High Capacities: Arguments and Perspectives*, A. Rocha, R. García Perales, A. Ziegler, J. S. Renzulli, F. Gagné, S. I. Pfeiffer, T. Lubart, Braga, ANEIS, s. 439–476.

Jolly J. L., Robins J. H. (2022) *The Marland Report: A Defining Moment in Gifted Education*, "Journal for the Education of the Gifted", nr 45(1), s. 3-3, https://doi.org/10.1177/01623532211064366.

Jung J. Y. (2014) *Predictors of Attitudes to Gifted Programs/Provisions: Evidence From Preservice Educators*, "Gifted Child Quarterly", nr 58, s. 247–258, http://dx.doi.org/10.1177/0016986214547636.

Juriševič M., Žerak U. (2019) *Attitudes towards Gifted Students and Their Education in the Slovenian Context*, „Psychology in Russia: State of the Art", nr 4, s. 101–117, https://doi.org/10.11621/pir.2019.0406.

Kadum S., Kopas-Vukašinović E., Miljković A. (2021) *Attitudes of Students from the Faculty of Education on the Potentially Gifted Preschool Children*, „TEM Journal. Technology, Education, Management, Informatics", nr 4, s. 1548–1557, https://doi.org/10.18421/TEM104-08.

Kolioglo N. V. (2022) *Organization of Psychological and Pedagogical Support the Process of Developing Creativity, Supporting Gifted and Talented Children in an Educational Institution* w: *Международная научнопрактическая конференция "Наука. Образование. Культура": 31-ая годовщина Комратского государственного университета: Сборник статей*, С. К. Захария (red.), Комрат, A&V Poligraf, s. 45–48.

Lassig C. (2009) *Teachers' Attitudes Towards the Gifted: The Importance of Professional Development and School Culture*, „Australasian Journal of Gifted Education", nr 2, s. 32–42, http://dx.doi.org/10.21505/AJGE.2015.0012.

Lo C. O., Lin-Yang R. C., Chrostowski M. (2022) *Giftedness as a Framework of Inclusive Education*, „Gifted Education International", nr 3, s. 431–437, https://doi.org/10.1177/02614294211049157.

Lo C. O., Porath M., Yu H. P., Chen C. M., Tsai K. F., Wu I. C. (2019) *Giftedness in the Making: A Transactional Perspective,* „Gifted Child Quarterly", nr 3, s. 172–184, https://doi.org/10.1177/0016986218812474.

Mandelman S. D., Tan M., Aljughaiman A. M., Grigorenko E. L. (2010) *Intellectual Giftedness: Economic, Political, Cultural, and Psychological Considerations*, „Learning and Individual Differences", nr 4, s. 287–297, https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.04.014.

Marland S. P. (1972) *Education of the Gifted and Talented*, t. 1: *Report to Congress of the United States by the U. S. Commissioner of Education*, [online:] https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED056243.pdf (dostęp: 7.01.2023).

McCoach D. B., Siegle D. (2007) *What Predicts Teachers' Attitudes Toward the Gifted?*, „Gifted Child Quarterly", nr 3, s. 246–254, https://doi.org/10.1177/0016986207302719.

Minnaert A. (2022) *Inclusive Support to Safeguard the Strengths of Twice-Exceptional Students*, „Madridge Journal of Behavioural and Social Sciences", nr 1, s. 86–88, https://doi.org/10.18689/mjbss-1000115.

Nweke P. O., Boh S. A., Isiaku W. B., Dede C., Okpala E. A., Onu V. C. (2021) *Contemporary Issues and Challenges of Teaching Special Education for Gifted and Talented Children*, „Journal of Critical Reviews", nr 2, s. 2111–2118, https://doi.org/10.31838/jcr.08.02.211.

OECD (2012) *Lessons from PISA for Japan. Strong Performers and Successful Reformers in Education*, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264118539-en.

Owens D., Middleton T. J., Rosemond M. M., Meniru M. O. (2018) *Underrepresentation of Black Children in Gifted Education Programs: Examining Ethnocentric Monoculturalism* w: *Curriculum Development for Gifted Education Programs*, J. Cannaday (red.), Hershey, IGI Global, s. 135–150, https://doi.org/10.4018/978-1-5225-3041-1.ch006.

Pearman F. A., McGee E. O. (2022) *Anti-Blackness and Racial Disproportionality in Gifted Education*, „Exceptional Children", nr 4, s. 359–380, https://doi.org/10.1177/00144029211073523.

Perković Krijan I., Jurčec L., Borić E. (2015) *Attitudes of Primary School Teachers Toward Gifted Students*, „Croatian Journal of Education", nr 17(3), s. 681–724, https://doi.org/10.15516/cje.v17i3.1199.

Peters S. J. (2021) *The Challenges of Achieving Equity Within Public School Gifted and Talented Programs*, „Gifted Child Quarterly", nr 2, s. 82–94, https://doi.org/10.1177/00169862211002535.

Peters S. J., Stambaugh T., Makel, M. C., Lee L. E., McBee M., McCoach D. B., Johnson K. (2022) *The CASA Criteria for Evaluating Gifted and Talented Identification Systems: Cost, Alignment, Sensitivity, and Access*, EdArXiv, https://doi.org/10.35542/osf.io/jf8uc.

PISA 2018 Country-Specific Overviews, [online:] https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-snapshots.htm (dostęp: 9.09.2020).

Polyzopoulou K., Kokaridas D., Patsiaouras A., Gari A. (2014) *Teachers' Perceptions Toward Education of Gifted Children in Greek Educational Settings*, „Journal of Physical Education and Sport", nr 2, s. 211–221, https://doi.org/10.7752/jpes.2014.02033.

Radulović B., Stojanović M., Džinović M., Zajkov O. (2022) *Students' Opinion of Gifted Education and Teaching Profession*, „Education and Self Development", nr 1, s. 80–88, https://doi.org/10.26907/esd.17.1.07.

Redding C., Grissom J. A. (2021) *Do Students in Gifted Programs Perform Better? Linking Gifted Program Participation to Achievement and Nonachievement Outcomes*, „Educational Evaluation and Policy Analysis", nr 3, s. 520–544, https://doi.org/10.3102/01623737211008919.

Renzulli J. (2021) *The Major Goals of Gifted Education And Talent Development Programs*, „Academia Letters", article 2585, https://doi.org/10.20935/AL2585.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków i trybu udzielania zezwoleń na indywidualny program lub tok nauki oraz organizacji indywidualnego programu lub toku nauki (Dz.U. z 2017 poz. 1569).

Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 22 lipca 2022 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2022 poz. 1594).

Rutigliano A., Quarshie N. (2021) *Policy Approaches and Initiatives for the Inclusion of Gifted Students in OECD Countries*, OECD Education Working Papers, 262, Paris, OECD Publishing, https://doi.org/10.1787/c3f9ed87-en.

Sahlgren G. (2018) *What Works in Gifted Education?* London, Centre for Education Economics, [online:] https://potentialplusuk.org/wp-content/uploads/2019/01/What-Works-in-Gifted-Education-CfEE.pdf (dostęp: 7.09.22).

Shapiro E. (2021) *Only 8 Black Students are Admitted to Stuyvesant High School*, [online:] https://www.nytimes.com/2021/04/29/nyregion/stuyvestant-black-students.html (dostęp: 7.09.2022).

Stanley G., Baines L. (2002) *Celebrating Mediocrity? How Schools Shortchange Gifted Students*, „Roeper Review", nr 25, s. 11–13, https://doi.org/10.1080/02783190209554190.

Tallent-Runnels M. K., Tirri K. A., Adams A. M. (2000) *A Cross-Cultural Study of Teachers' Attitudes Toward Gifted Children and Programs for Gifted Children*. „Gifted and Talented International", nr 15, s. 103–115, https://doi.org/10.1080/15332276.2000.11672939.

Tirri K., Laine S. (2017) *Ethical Challenges in Inclusive Education: The Case of Gifted Students* w: *Ethics, Equity, and Inclusive Education*, t. 1: *International Perspectives on Inclusive Education*, A Gajewski (red.), Bingley, Emerald Group Publishing, s. 239–257, https://doi.org/10.1108/S1479-363620170000009010.

Tirri K., Tallent-Runnells M., Adams A., Yuen M., Lau P. (2002) *Cross-Cultural Predictors of Teachers' Attitudes Toward Gifted Education: Finland, Hong Kong, and the United States*, "Journal for the Education of the Gifted", nr 26, s. 112–131, https://doi.org/10.1177/016235320202600203.

Tourón J., Freeman J. (2017) *Gifted Education in Europe: Implications for Policymakers and Educators* w: *APA Handbook of Giftedness and Talent*, S. Pfeiffer (red.), Washington, American Psychological Association (APA), http://dx.doi.org/10.1037/0000038-004.

Troxclair D. A. (2013) *Preservice Teacher Attitudes Toward Giftedness*, „Roeper Review", nr 1, s. 58–64, https://doi.org/10.1080/02783193.2013.740603.

Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. 1991 nr 95 poz. 425).

Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. prawo oświatowe (Dz.U. 2021 poz. 1082).

Ziegler A., Balestrini D., Stoeger H. (2018) *An International View on Gifted Education: Incorporating the Macro-Systemic Perspective* w: *Handbook of giftedness in children*, S. Pfeiffer (red.), Cham, Springer, s. 15–28, http://doi.org/10.1007/978-3-319-77004-8_2.

Ziegler A., Nunez M., Gläser-Zikuda M., Stoeger H. (2022) *Toward Inclusive Gifted Education: Rethinking and Redefining the Terms Heterogeneity, Homogeneity, Exclusion, and Inclusion from the Perspective of School Pedagogy* w: A. Rocha, R. García Perales, A. Ziegler, J. S. Renzulli, F. Gagné, S. I. Pfeiffer, T. Lubart, *A inclusão educativa nas altas capacidades: argumentos e perspetivas*, Braga, ANEIS, s. 293–318.

Źródła internetowe

Główny Urząd Statystyczny, Urząd Statystyczny w Gdańsku (2021) *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2020/2021*, Warszawa–Gdańsk, [online:] https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/oswiata-i-wychowanie-w-roku-szkolnym-20202021,1,16.html (dostęp: 7.01.2023).

Hofstede Insights (b.d.) *Country Comparison*, [online:] https://www.hofstede-insights.com/country-comparison/ (dostęp: 09.09.2020).

Informatyczne Centrum Edukacji i Nauki (2019) *Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, [online:] https://bip-cie.men.gov.pl/sio-strona-glowna/dane-statystyczne/niepelnosprawnosci-dane-statystyczne/ (dostęp: 7.01.2023).

System Informacji Oświatowej, [online:] https://bip-cie.men.gov.pl/sio-strona-glowna/dane-statystyczne/niepelnosprawnosci-dane-statystyczne/ (dostęp 7.09.2022).

O Autorce

Teresa Giza – pracuje na stanowisku profesora na Uniwersytecie Technologiczno-Humanistycznym w Radomiu. Autorka i redaktorka wielu prac naukowych. Prowadziła badania eksperymentalne, diagnostyczne, studia przypadków oraz międzykulturowe studia porównawcze w dziedzinie pedagogiki zdolności i twórczości. Jest autorką skali do pomiaru postaw nauczycieli wobec kształcenia uczniów zdolnych. Upowszechnia wiedzę o zdolnościach i twórczości w formie wykładów i artykułów popularnonaukowych.

Teresa Giza works as a professor at the University of Technology and Humanities in Radom. Author and editor of many scientific publications. She conducted experimental and diagnostic research, case studies and cross-cultural comparative studies in the field of the pedagogy of abilities and creativity. She is the author of the scale for measuring teachers' attitudes towards educating gifted students. She disseminates knowledge about abilities and creativity in the form of lectures and popular science articles.

Cytowanie

Giza T. (2023) *Teoria i praktyka edukacji inkluzyjnej uczniów zdolnych*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne", nr 1(16), s. 57–74, https://doi.org/10.18778/2450-4491.16.04.

creative commons © by the author, licensee University of Lodz – Lodz University Press, Lodz, Poland. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution license CC BY 4.0