

## Nauczyciele czescy i polscy wobec kształcenia uczniów zdolnych

Czech and Polish teachers towards education of gifted students

DOI 10.25951/12947

### Wstęp

Modele teoretyczne zdolności oraz dane empiryczne przekonują o znaczącej roli nauczycieli dla rozwoju zdolności uczniów (Matheis i in. 2017, Subotnik i in. 2011). To, jaką definicją zdolności i jaką koncepcją posługuje się dany nauczyciel, bezpośrednio przekłada się na identyfikację ucznia zdolnego oraz zaspokojenie jego potrzeb na poziomie szkoły (Tirri, 2017). Beata Dyrda podkreśla, że „opinie i przekonania nauczycieli związane z postrzeganiem sylwetki ucznia zdolnego mają istotny wpływ na stosunek do owych uczniów oraz zaangażowanie w proces dydaktyczno-wychowawczy, a także przekładają się na sądy formułowane wobec tych uczniów” (Dyrda 2012, s. 326).

Najnowsze badania empiryczne potwierdzają wcześniejsze doniesienia, że nauczyciele zazwyczaj mają błędne wyobrażenia na temat uczniów zdolnych i nie rozumieją ich specjalnych potrzeb. Większość badaczy wyjaśnia te wyniki przekonaniem egalitarnym nauczycieli oraz brakiem wiedzy (Woo, Cumming, O'Neill 2024).

Obraz nauczycieli uczniów zdolnych jest niejednoznaczny. Można wskazać na dwa kierunki badań: poszukiwanie cech decydujących o skuteczności w pracy z uczniami zdolnymi (Tirri 2008) oraz identyfikowanie postaw (McCoach, Siegle 2007). Niniejszy artykuł mieści się w tym drugim obszarze problemowym. Postawy nauczycieli pomagają zrozumieć relacje z utalentowanymi uczniami oraz wyjaśnić pracę podejmowaną na rzecz rozwoju zdolności (Bégin, Gagné 1994). W badaniach empirycznych wykorzystywane są zwykle kwestionariusze postaw opracowane w latach osiemdziesiątych XX wieku przez François'a Gagné i jego współpracowników: Lorraine Nadeau oraz Jeana Bégina (Gagné 2018), Opinions toward Gifted Education (OGE) oraz Attitudes Toward Gifted Education (ATGE) Kwestiona-

riusze cieszyły się dużym zainteresowaniem, co znajdowało wyraz w doniesieniach z badań w literaturze światowej (Giza 2022b). Niedawno Gagné poddał analizie krytycznej właściwości psychometryczne skal. Autor wskazał na główne ich słabości: nie uwzględniają zmian w teorii i praktyce edukacji zdolnych uczniów, jakie zaszły na przestrzeni czterech dekad, nie pozwalają na poznanie związków między postawami a wartościami politycznymi, kulturowymi i cechami systemów edukacyjnych; brakuje aktualnych badań na próbach reprezentatywnych, wyniki kontroli psychometrycznej narzędzi są niskie (Gagné 2018). W Polsce nie dokonano adaptacji tych skal. Takie badania przeprowadzono natomiast w Czechach (Portešová, Budíková, Koutková 2011). Nie potwierdzono w nich sześciowymiarowej struktury postaw nauczycieli. Ponadto wskazano na ambiwalencję postaw. Za Gagné należy przyjąć, że aktualnie brakuje dobrego kwestionariusza oceniającego postawę ogólną wobec zdolnych i ich kształcenia.

Najnowszym i stosunkowo najmniej poznany obszar badań nad zdolnościami są ich kulturowe uwarunkowania i różnice obserwowane na poziomie międzykulturowym (Giza, Boczarowa 2023). Organizacja i efektywność kształcenia uczniów zdolnych w szkole odzwierciedla cechy społeczeństwa, jego wartości, interesy oraz nastawienia do tych uczniów i do roli ludzi zdolnych w społeczeństwie. Zgodnie z systemowymi koncepcjami zdolności, badanie postaw ma podwójne znaczenie: postawy kształtują się w określonych warunkach edukacyjnych i kulturowych danego kraju, a ponadto stanowią dla uczniów kulturowy zasób edukacyjny (Ziegler, Stoeger, Balestrini 2017). To podejście zostanie wykorzystane w założeniach badań własnych.

### Kształcenie uczniów zdolnych – zakres podobieństw i różnic

Czechy i Polska należą do obszaru politycznego Europy Środkowo-Wschodniej. Wspólne dla krajów tego regionu doświadczenie dominacji radzieckiej w drugiej połowie XX wieku nie było doświadczeniem jednolitym kulturowo – ze względu na odmienną historię, tożsamość religijną i etniczną. Kraje bloku wschodniego rozpoczynały okres przekształceń systemowych na początku lat dziewięćdziesiątych od odrzucenia struktur dawnego ustroju. Znaczącą rolę odegrała w tym edukacja. Kierunki polityki oświatowej były podobne i oscyływały między nawiązaniem do własnych tradycji a inspiracjami pochodzącymi z Unii Europejskiej. Najważniejsze było: odpolitycznienie szkoły, wprowadzenie krajowych programów nauczania, decentralizacja systemu administracyjnego, likwidacja monopolu państwa, jednolitych treści i podręczników oraz

kontroli nauczycieli. Przyjmowanie standardów zachodnich skutkowało przemianami kulturowymi szkoły ku wartościom neoliberalnym i urynkowieniu edukacji. W konsekwencji radykalna zmiana objęła także systemy wartości społecznych w kierunku indywidualizmu opartego na osiągnięciach, majątku i dobrobycie (Moree 2013).

W zakresie pracy z uczniami zdolnymi w obu tych krajach funkcjonował odziedziczony po systemie radzieckim system konkursów i olimpiad przedmiotowych, zajęć pozalekcyjnych, sieć placówek pozaszkolnych i szkół artystycznych. Cechą wschodniego podejścia do zdolnych były z jednej strony przekonania równościowe związane ze sprawiedliwością społeczną, zgodnie z którymi nikogo nie należy wyróżniać, a z drugiej strony zainteresowanie rozpoznawaniem i wykorzystywaniem wybitnych zdolności dla społecznego „dobra wspólnego”. Uczniów zdolnych łatwo można było rozpoznać na podstawie wyników w nauce, ponieważ systemy szkolne były scentralizowane i jednolite. System edukacji nie pozwalał na akcelerację, wzbogacanie programów nauczania, edukację domową i inne działania edukacyjne, znacznie ograniczając wybór metod i kreatywność nauczyciela. Dzieci przydzielano do szkół wyłącznie ze względu na miejsce zamieszkania; niedozwolony był żaden inny wybór szkoły ani nauczyciela (Portešová, Budíková, Koutková 2011). Problematyka zdolności w badaniach naukowych była podejmowana rzadko.

Powstałe w Czechach i w Polsce po 1989 roku regulacje prawne należy uznać za wartościowe i dające dobre podstawy do pracy z uczniami zdolnymi. Już w pierwszych ustawach oświatowych (1995 i 1992) wskazano na kategorię uczniów zdolnych i możliwości ich wspierania, m. in. uregulowano kwestię akceleracji i indywidualizacji kształcenia. Podobnie jak w innych krajach europejskich, edukacja uczniów zdolnych stanowi integralną część systemu ogólnodostępnego, w którym działają też szkoły i klasy profilowane przeznaczone dla uzdolnionych kierunkowo. Rozpoznawanie uzdolnień uczniów jest zadaniem nauczycieli, którzy w tym obszarze mogą współpracować z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi.

Aktywizacja działań na rzecz kształcenia zdolnych nastąpiła wraz z reformami szkolnymi oraz akcesją nowych państw do Unii Europejskiej: realizacją zaleceń Rady Europy w zakresie intensyfikacji wsparcia dla uczniów zdolnych (*Education for Gifted Children. Parliamentary Assembly, Recommendation 1248*, 1994), przyjęciem założeń tzw. strategii lizbońskiej i wsparcia edukacji uczniów zdolnych środkami z Europejskich Funduszy Społecznych w latach 2007–2013 i 2014–2020 (Giza 2016b). Ta tendencja została wzmocniona wraz z upowszechnieniem idei edukacji włączającej, która uwzględnia różno-

rodność populacji uczniów i zapewnia wszystkim wysoką jakość kształcenia z uwzględnieniem ich indywidualnych potrzeb, w tym uczniom zdolnym. Włączenie zdolnych do grupy o specjalnych potrzebach edukacyjnych (w Czechach od 2016, a w Polsce od 2010 roku) nie wpłynęło jednak znacząco na jakość udzielanego im edukacyjnego wsparcia (Giza 2016b; Kadrnožková, Janyskova 2023). W pełni potwierdziło to badanie nt. *Dzieci zdolne i wyjątkowo uzdolnione – zaniedbana grupa ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, przeprowadzone w 2020 roku przez Narodowy Instytut Pedagogiczny Republiki Czeskiej (Národním pedagogickým institutu České republiky, NPI ČR) wśród 355 dyrektorów i 6349 nauczycieli przedszkoli, szkół podstawowych i średnich (*Nadané a mimořádně nadané děti...* 2020). Ilustracją skali problemu niech stanie się jeden z wyników: 36% dyrektorów stwierdziło, że w ich szkole nie ma dzieci zdolnych.

Obowiązujące ramy prawne stawiają przed nauczycielami bardzo wysokie wymagania w zakresie wsparcia uczniów zdolnych. Do takiej pracy potrzebna jest wysokiej jakości edukacja. Efekty związane z wiedzą i umiejętnościami nauczycieli w zakresie rozpoznawania i wspierania talentów są określone – zarówno w Czechach (2023), jak i w Polsce (2022) – w aktualnych standardach kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela. Te zadania są realizowane autonomicznie przez uczelnie w różnym stopniu: od pojedynczych treści po specjalistyczne przedmioty studiów. W obu krajach oferowanych jest wiele form doskonalenia zawodowego w obszarze pedagogiki zdolności (Giza 2016b; Kadrnožková, Janyskova 2023). Nauczyciele mają dostęp do tematycznych publikacji naukowych i metodycznych. W Czechach wdrażany jest System Wspierania Talentów koordynowany przez NPI. Nauczycielom udostępniono wiele materiałów szkoleniowych (<https://www.talentovani.cz/>) oraz poradników (np. *Tvoříme individuální vzdělávací plán mimořádně nadaného žáka: krok za krokem s nadaným žákem*, 2009; *Příručka pro práci s nadanými žáky*, 2012). W Polsce można wskazać na publikacje powstałe w ramach projektu *Opracowanie i wdrożenie kompleksowego systemu pracy z uczniem zdolnym*, realizowanego w latach 2010–2014 przez Ośrodek Rozwoju Edukacji (<https://www.ore.edu.pl/category/ksztalcenie-i-wychowanie/uczen-zdolny/>). Istnieją też lokalne inicjatywy wsparcia dla zdolnych (np. projekty *Talent w Pradze* i *Wars i Sawa* w Warszawie).

Mimo powyżej zarysowanych możliwości prawnych i doskonalących nauczycieli, w obu krajach wskazuje się na zaniedbania i deficyty w obszarze wsparcia uczniów zdolnych. Wiele problemów jest wspólnych:

- skupianie się nauczycieli – przy definiowaniu uzdolnień – na dobrych wynikach uczniów, co powoduje koncentrację na osiąganiu sukcesów i rywalizacji w szkole (Giza 2016a; Klimecká 2024);
- ograniczenie pracy z uczniami zdolnymi do udziału w konkursach (Bochniarz, Grabowiec, 2019; Šťáva, Věchtová, 2017);
- ryzyko skierowania wsparcia uczniów zdolnych wyłącznie poza obszar edukacji formalnej, tj. przeniesienia jego zakresu na zajęcia w czasie wolnym, co nie jest rozwiązaniem pożądanym, bo stanowi dodatkowe obciążenie dla ucznia (Giza 2006; Kadrnožková, Janyskova 2023);
- brak zainteresowania uczniami podwójnie wyjątkowymi (Giza, Boczarowa 2023; Portešová 2010);
- brak współpracy szkół z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi w zakresie rozpoznawania i wspierania potrzeb uczniów zdolnych (Dyrda 2012; Šťáva, Věchtová 2017);
- istotnie częstsze rozpoznawanie jako uczniów zdolnych dzieci i młodzieży z rodzin o wysokim kapitale kulturowym, co powoduje, że szkoły nie wyrównują szans edukacyjnych uczniów utalentowanych ze środowisk o niskim statusie socjoekonomicznym (Giza 2006; Lipovská, Fischer 2016);
- konkluzja Jana Šťávy i Gabrieli Věchtovej: „Współczesny stan opieki nad uczniami zdolnymi – zwłaszcza w zakresie wychodzenia naprzeciw ich potrzebom i przygotowania szkoły oraz poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego – jest obecnie w Czechach sprawą rodziny i przypadku” (2017, s. 245). Również badania polskie potwierdzają, że rodzina odgrywa ważniejszą rolę w rozwoju ucznia zdolnego niż szkoła (Łukasiewicz-Wieleba 2018, Dyrda 2012).

Jako jedna z przyczyn nierealizowania w praktyce zadań w zakresie pracy z uczniami zdolnymi wskazywany jest brak motywacji i kompetencji nauczycieli (Klimecká 2024). Ten problem podjęty został w badaniach nad postawami nauczycieli. To postawy nauczycieli, obejmujące wiedzę, wartościowanie i nastawienia, mogą trafniej wyjaśnić stan opieki nad uczniami zdolnymi.

## Metoda i pytania badawcze

W badaniach wykorzystano Skalę Postaw Nauczycieli wobec Kształcenia Uczniów Zdolnych (Scale of Teachers' Attitudes Toward Educating Talented Students, STATETS) autorstwa Teresy Gیزی. Kwestionariusz służy do pomiaru

typów postaw oraz ich predyktorów. Narzędzie zostało przygotowane i poddane walidacji dla potrzeb międzynarodowych badań porównawczych nauczycieli z sześciu krajów Europy Środkowo-Wschodniej: Białorusi, Bułgarii, Polski, Rumunii, Słowacji i Ukrainy ( $N = 630$ ) (Giza 2022b). Pierwotna wersja skali zawierała 64 twierdzenia wybrane z szerokiej puli opinii. Poddano je weryfikacji merytorycznej i językowej. Przeprowadzono analizę podstawowych statystyk opisowych dla każdej pozycji. Ostateczna selekcja itemów nastąpiła w wyniku analiz czynnikowych. CFA nie wykazała wystarczającego dopasowania struktury teoretycznej kwestionariusza do danych. EFA pozwoliła natomiast na przyjęcie wersji kwestionariusza o strukturze trójczynnikowej. Wyłoniono trzy typy postaw: jedną, wyrażającą negatywne ustosunkowanie do kształcenia zdolnych (postawa antyzdolnościowa, PA) i dwie pozytywne (postawa prozdolnościowa społeczna, PPS i postawa prozdolnościowa metodyczna, PPM). W skład tych postaw wchodzi zarówno komponenty poznawcze, emocjonalne, jak i behawioralne. Kwestionariusz STATETS posiada prawidłową charakterystykę psychometryczną, jest skalą typu Likerta, złożoną z 33 itemów.

Problematyka badawcza została sformułowana następująco:

1. Jakie postawy przyjmują nauczyciele czescy i polscy wobec kształcenia uczniów zdolnych?
2. Czy i jakie różnice występują między badanymi grupami?

Założono, że badania porównawcze nauczycieli czeskich i polskich potwierdzą prawidłowości, jakie sformułowano w wyniku badań międzynarodowych w sześciu krajach regionu (Giza 2022a).

### Charakterystyka badanych prób

W tabeli 1 zaprezentowano charakterystykę nauczycieli z Polski i Czech, którzy wzięli udział w badaniu. Dodatkowo za pomocą testu  $\chi^2$  niezależności dokonano analizy porównawczej obu krajów pod względem danych metryczkowych. W obu badanych grupach przeważającą część stanowiły kobiety, przy czym w polskiej próbie kobiet było więcej niż w czeskiej. Pod względem stażu zawodowego grupy nie różniły się – w obu najmniej liczną grupą były osoby ze stażem do 6 lat, a ok. 40% badanych to grupy ze stażem 6–18 lat oraz powyżej 18 lat.

Różnic między grupami nie odnotowano także dla poziomu nauczania. W obu grupach większy odsetek to nauczyciele klas starszych. Wśród polskiej grupy nauczycieli dominowała inna specjalność niż humanistyczna czy matematyczno-przyrodnicza. Byli to przede wszystkim nauczyciele edukacji wcze-

snoszkołnej. Wśród nauczycieli z próby czeskiej wyższy był odsetek nauczycieli o specjalności matematyczno-przyrodniczej niż w próbie polskiej. Pod względem doświadczenia zawodowego również odnotowano istotne różnice między grupami. Wśród Polaków odsetek nauczycieli posiadających duże doświadczenie był wyższy niż w grupie czeskiej, natomiast w grupie czeskiej wyższy był odsetek osób posiadających niewielkie doświadczenie zawodowe. W obu grupach odsetek osób o przeciętnym poziomie doświadczenia był podobny.

Tabela 1. Charakterystyka badanej próby wraz z analizą porównawczą nauczycieli polskich i czeskich

| Zmienne                   | Polska<br>(N = 127) |      | Czechy<br>(N = 158) |      | $\chi^2$ | p      | $\varphi/V$ |
|---------------------------|---------------------|------|---------------------|------|----------|--------|-------------|
|                           | n                   | %    | n                   | %    |          |        |             |
| Płeć                      |                     |      |                     |      | 4,90     | 0,027  | 0,13        |
| Kobieta                   | 111                 | 87,4 | 122                 | 77,2 |          |        |             |
| Mężczyzna                 | 16                  | 12,6 | 36                  | 22,8 |          |        |             |
| Staż pracy zawodowej      |                     |      |                     |      | 3,03     | 0,219  | 0,10        |
| Do 6 lat                  | 21                  | 16,5 | 37                  | 23,4 |          |        |             |
| 6–18 lat                  | 50                  | 39,4 | 65                  | 41,1 |          |        |             |
| Powyżej 18 lat            | 56                  | 44,1 | 56                  | 35,4 |          |        |             |
| Poziom nauczania          |                     |      |                     |      | 1,02     | 0,313  | 0,06        |
| Edukacja wczesnoszkolna   | 59                  | 46,5 | 64                  | 40,5 |          |        |             |
| Klasy starsze             | 68                  | 53,5 | 94                  | 59,5 |          |        |             |
| Specjalność zawodowa      |                     |      |                     |      | 11,73    | 0,003  | 0,20        |
| Humanistyczne             | 41a                 | 32,3 | 37a                 | 23,4 |          |        |             |
| Matematyczno-przyrodnicze | 24a                 | 18,9 | 59b                 | 37,3 |          |        |             |
| Inne                      | 62a                 | 48,8 | 62a                 | 39,2 |          |        |             |
| Doświadczenie             |                     |      |                     |      | 20,82    | <0,001 | 0,27        |
| Małe                      | 13a                 | 10,2 | 38b                 | 24,1 |          |        |             |
| Przeciętne                | 68a                 | 53,5 | 96a                 | 60,8 |          |        |             |
| Duże                      | 46a                 | 36,2 | 24b                 | 15,2 |          |        |             |

## Analiza danych

Obliczenia wykonano w programie IBM SPSS Statistics 29.0 oraz w programie Jasp 0.18.2.0. Punktem wyjścia była walidacja kwestionariusza STATETS dla badanych grup. W celu ustalenia struktury narzędzia wykonano eksploracyjną analizę czynnikową metodą największej wiarygodności z rotacją promax. Wyodrębnianie optymalnej liczby czynników ustalono na podstawie kryterium Kaisera, wykresu osypiska oraz analizy równoległej. Z analiz wykluczono pozycje testowe, dla których wartości ładunków czynnikowych były niższe niż 0,4 (Samuels 2017).

Rzetelność wyodrębnionych czynników oszacowano za pomocą współczynnika  $\alpha$  Cronbacha oraz  $\omega$  McDonalda. Trafność różnicową oszacowano za pomocą korelacji  $r$  Pearsona.

W celu ustalenia równoważności pomiarowej przyjętej struktury kwestionariusza w obu grupach, przeprowadzono analizę MGCFA. Ocenie poddano dwa kolejne modele z rosnącym poziomem ograniczeń, czyli konfiguralny, metryczny i skalarny (Meredith 1993). Do oceny równoważności pomiarowej zastosowano standardowe zalecenia (Chen 2007) – model był równoważny, jeśli wartości  $\Delta CFI$  oraz  $\Delta RMSEA$  nie przekraczały progu 0,010.

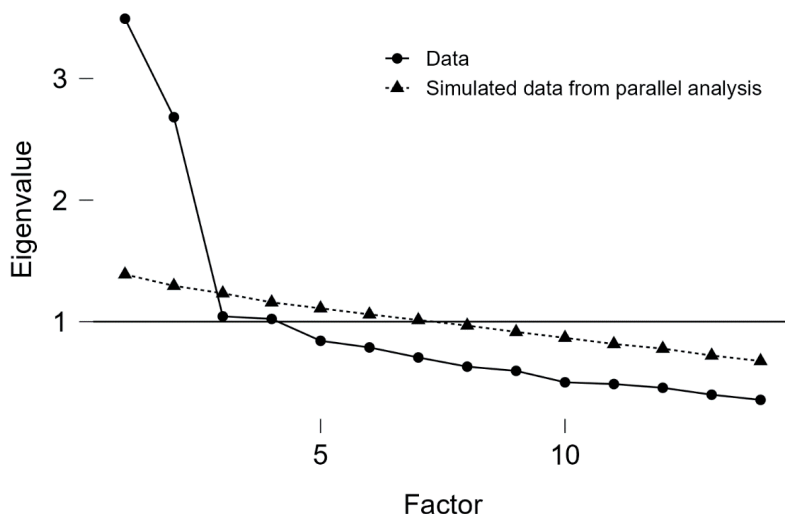
Za pomocą testu  $U$  Manna Whitney'ego porównano ze sobą odpowiedzi badanych grup – w próbie polskiej i czeskiej. Jako poziom istotności przyjęto  $\alpha = 0,05$ .

## Eksploracyjna analiza czynnikowa

W celu ustalenia struktury czynnikowej kwestionariusza przeprowadzono eksploracyjną analizę czynnikową metodą największej wiarygodności z rotacją promax. Wartość KMO wyniosła 0,710, a wynik testu Bartletta okazał się statystycznie istotny,  $\chi^2(528) = 2571,55$ ;  $p < 0,001$ , co potwierdza zasadność przeprowadzenia analizy czynnikowej. Na podstawie wartości własnych wyodrębniono 10 czynników, które łącznie wyjaśniały 55,9% wariancji. Na podstawie analizy równoległej można wyodrębnić 8 czynników, przy czym część z nich zawierała jeden item. W związku z tym zdecydowano się na przyjęcie rozwiązania 2-czynnikowego zgodnie z wykresem osypiska, które wyjaśniały łącznie 35,8% wariancji.

Z analiz wykluczono pozycje, których wartości ładunków czynnikowych były mniejsze niż 0,4 oraz jedną pozycję, dla której odnotowano zjawisko cross-loadingu.

Wartości ładunków czynnikowych dla ostatecznego rozwiązania zaprezentowano w tabeli 2, natomiast na wykresie 1 zaprezentowano wykres osypiska wraz z analizą równoległą po wykluczeniu pozycji z niższym ładunkiem.



Wykres 1. Wykres osypiska wraz z analizą równoległą

Tabela 2. Wartości ładunków czynnikowych

| Pozycja testowa                                                                                                 | Czynnik 1 | Czynnik 2 | Unikalność <sup>a</sup> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|-----------|-------------------------|
| p27 Kształcenie zdolnych powinno być sprawą prywatną takich uczniów                                             | 0,829     |           | 0,330                   |
| p32 Szkoła nie ma większego wpływu na ujawnianie i rozwój uzdolnień                                             | 0,712     |           | 0,494                   |
| p21 Jest mało prawdopodobne aby dziecko zdolne z rodziny o niskim statusie społecznym osiągnęło sukces w szkole | 0,673     |           | 0,559                   |
| p44 W społeczeństwie demokratycznym nie należy specjalnie wspierać uczniów zdolnych w szkole publicznej         | 0,553     |           | 0,665                   |
| p49 Wspieranie uczniów zdolnych jest rzadko podejmowane przez nauczycieli w moim środowisku zawodowym           | 0,528     |           | 0,634                   |
| p20r <sup>b</sup> Rodzice uczniów zdolnych bardzo wspierają ich rozwój                                          | 0,468     |           | 0,779                   |

|                                                                                         |       |       |       |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|-------|-------|-------|
| p51 Uczniowie zdolni są zwykle mało kreatywni                                           | 0,464 |       | 0,791 |
| p60 Ludzie zdolni są bogactwem narodów i należy o nich szczególnie się troszczyć        |       | 0,720 | 0,488 |
| p54 Ludzie zdolni mają na rynku pracy lepszą pozycję niż osoby przeciętnie utalentowane |       | 0,663 | 0,538 |
| p59 Z wyników nauki i pracy ludzi zdolnych wszyscy czerpią korzyści                     |       | 0,516 | 0,740 |
| p36 Sukcesy uczniów zdolnych są też sukcesami ich nauczycieli                           |       | 0,508 | 0,734 |
| p45 Uczniowie zdolni lubią rywalizować                                                  |       | 0,487 | 0,751 |
| p53 Sukcesy ludzi zdolnych podnoszą prestiż szkoły, rodziny, państwa                    |       | 0,478 | 0,711 |
| p30 Nawet największy talent nie rozwinie się bez wysiłku (pracy, treningu)              |       | 0,440 | 0,805 |

<sup>a</sup> wariancja, która jest unikalna dla danej zmiennej i nie dzielona w modelu z innymi pozycjami testowymi

<sup>b</sup> r oznacza, że punktacja dla danej pozycji testowej powinna być odwrócona

Eksploacyjna analiza czynnikowa nie potwierdziła trójczynnikowej struktury STATETS dla próby czeskiej. Struktura postaw wobec kształcenia uczniów zdolnych okazała się odmienna od postaw charakteryzujących nauczycieli z Białorusi, Bułgarii, Polski, Rumunii, Słowacji i Ukrainy (PPM, PPS i PA). Walidacja skali w celu możliwości porównania nauczycieli polskich i czeskich pozwoliła na ustalenie struktury dwuczynnikowej obejmującej 14 itemów, po 7 dla każdego wymiaru. Analiza treściowa twierdzeń pozwala, by twierdzenia składające się na czynnik 1. nazwać postawą antyzdolnościową indywidualistyczną (PAI), a na czynnik 2. postawą prozdolnościową rywalizacyjną (PPR).

### Rzetelność i interkorelacje

W tabeli 3 zaprezentowano wyniki analizy rzetelności w próbie polskiej, czeskiej oraz dla całej próby. Wykazano, że wszystkie wartości dla obu wskaźników (alfa Cronbacha i omega McDonalda) plasowały się na akceptowalnym poziomie (Taber 2018). Czynnik 1 (postawa antyzdolnościowa indywidualistycz-

na, PAI) cechował się wyższym poziomem rzetelności niż czynnik 2 (postawa prozdolnościowa rywalizacyjna, PPR) w obu grupach nauczycieli. W polskiej próbie oraz dla całej badanej próby nie wykazano związku pomiędzy czynnikiem 1 i 2, natomiast w próbie czeskiej związek ten był słaby i dodatni. Wyniki te potwierdzają trafność różnicową wyróżnionych czynników. Na tym etapie analiz można dodać, że średnie wartości dla PAI w grupie nauczycieli czeskich były wyraźnie wyższe niż wśród Polaków. W przypadku PPR wyższe wartości charakteryzują nauczycieli polskich.

Tabela 3. Statystyki opisowe, rzetelność oraz interkorelacje czynników

|                                 | Polska                 |          |          | Czechy                |          |          | Całość                 |          |          |
|---------------------------------|------------------------|----------|----------|-----------------------|----------|----------|------------------------|----------|----------|
|                                 | <i>M (SD)</i>          | $\alpha$ | $\omega$ | <i>M (SD)</i>         | $\alpha$ | $\omega$ | <i>M (SD)</i>          | $\alpha$ | $\omega$ |
| <b>Czynnik 1</b>                | 2,09<br>(0,64)         | 0,702    | 0,724    | 2,90<br>(0,63)        | 0,759    | 0,786    | 2,54<br>(0,75)         | 0,800    | 0,811    |
| <b>Czynnik 2</b>                | 4,09<br>(0,58)         | 0,665    | 0,673    | 3,66<br>(0,56)        | 0,746    | 0,770    | 3,85<br>(0,61)         | 0,741    | 0,749    |
| <b>Interkorelacje czynników</b> | $r = -0,13; p = 0,136$ |          |          | $r = 0,29; p < 0,001$ |          |          | $r = -0,11; p = 0,055$ |          |          |

### Równoważność pomiarowa

Równoważność pomiarowa oznacza testowanie możliwości porównań i badania relacji pomiędzy wynikami pomiaru w badanych grupach. Pozwala na „sprawdzenie, a najlepiej wykazanie, że przedstawiciele różnych badanych przez nas grup tak samo rozumieją badany konstrukt i taką samą wagę przypisują pozycjom testowym skali odpowiadając na nie, przez co odpowiedzi uzyskane w obu grupach są ze sobą porównywalne” (Lubiewska, Głogowska 2018, s. 331). Analiza równoważności pomiarowej jest powszechnie stosowana w psychologii międzykulturowej. Choć jest zalecana do wszelkich badań porównawczych, to dotychczas nie miała zastosowania w badaniach pedagogicznych.

W celu oszacowania równoważności pomiarowej między modelem dla grupy polskiej i czeskiej, przeprowadzono MGCFA (tabela 4). Przeprowadzona analiza nie potwierdziła równoważności pomiarowej – zarówno dla modelu metrycznego jak i skalarnej wartości  $\Delta RMSEA$  i  $\Delta CFI$  były wyższe niż 0,01.

Oznacza to, że wyniki uzyskane w obu tych grupach nie powinny być bezpośrednio ze sobą porównywane.

Tabela 4. Analiza równoważności pomiarowej – MGCFA

| Równoważność        | $\chi^2$ | df  | p      | RMSEA | 90%<br>RMSEA | CFI   | $\Delta$ RMSEA | $\Delta$ CFI |
|---------------------|----------|-----|--------|-------|--------------|-------|----------------|--------------|
| <b>Konfiguralna</b> | 172,44   | 152 | 0,123  | 0,031 | 0,000; 0,051 | 0,983 |                |              |
| <b>Metryczna</b>    | 333,61   | 164 | <0,001 | 0,085 | 0,072; 0,099 | 0,858 | 0,054          | -0,125       |
| <b>Skalarna</b>     | 444,13   | 176 | <0,001 | 0,104 | 0,092; 0,116 | 0,775 | 0,073          | -0,208       |

Brak równoważności pomiarowej może wynikać z różnic międzykulturowych w obu krajach. Można również wskazać hipotetycznie na różnice na poziomie doświadczeń indywidualnych badanych osób, ich zakresu i częstości, wiedzy o treściach twierdzeń, rozumienia pewnych zachowań i ich uwarunkowań. Może także być konsekwencją różnic międzygrupowych (w doświadczeniu pracy ze zdolnymi i specjalności zawodowej); choć trzeba zauważyć, że w badaniu sześciu krajów żadna ze zmiennych charakteryzujących nauczycieli (oprócz kraju pochodzenia) nie różnicowała ich postaw (Giza 2022a).

Ten wynik uzasadnia przeprowadzenie analizy porównawczej jedynie na podstawie ukazania istotnych różnic w ustosunkowaniu do 33 twierdzeń kwestionariusza STATETS.

### Analiza wyników

W tabeli 5 zaprezentowano analizę porównawczą odpowiedzi na poszczególne pytania STATETS w grupie polskiej i czeskiej.

Szczegółowa analiza uzyskanych rezultatów wykazała, że Polacy bardziej niż Czesi zgadzali się ze stwierdzeniami, że każdy uczeń zdolny ma u nas możliwość rozwijania zainteresowań na zajęciach pozalekcyjnych, a uczniowieolni lubią rywalizować. W grupie tej dominowało też przekonanie, że wszyscy uczniowie niezależnie od zdolności powinni być traktowani równo, sukcesy ludzi zdolnych podnoszą prestiż szkoły, rodziny i państwa, a także że ludzieolni są bogactwem narodów i należy o nich szczególnie się troszczyć. Nauczyciele

uważali również, że osoby zdolne mają lepszą pozycję na rynku pracy niż osoby przeciętnie utalentowane. Nauczyciele w tej grupie, bardziej niż w grupie czeskiej, twierdzili, że sukcesy uczniów zdolnych są też sukcesami ich nauczycieli, a osiągnięcia uczniów zdolnych zależą od pracy nauczycieli. W większym stopniu niż nauczyciele z Czech pozyskiwali wiedzę na temat zdolności na studiach lub podczas szkoleń zawodowych oraz zgadzali się ze stwierdzeniem, że nawet największy talent nie rozwinie się bez wysiłku. Grupa ta uważała, że rodzice uczniów zdolnych bardzo wspierają ich rozwój oraz, że uczniowie zdolni z rodzin o niskim statusie mogą osiągnąć sukces szkolny dzięki wyższej niż u rówieśników motywacji.

Wśród Czechów nauczyciele w większym stopniu niż nauczyciele polscy zgadzali się z tym, że uczniowie zdolni często otrzymują pomoc materialną pozwalającą na rozwój talentów, uczniowie ci powinni kształcić się w specjalnych szkołach. W grupie tej przeważało też przekonanie, że mało prawdopodobne jest, aby dziecko zdolne z rodziny o niskim statusie społecznym osiągnęło sukces w szkole. W większym stopniu zgadzano się także ze stwierdzeniem, że nauczyciele nie potrafią rozpoznać zdolności dziecka zaniedbanego środowiskowo, wspieranie uczniów zdolnych jest rzadko podejmowane przez nauczycieli w środowisku zawodowym, a szkoła nie ma większego wpływu na ujawnianie i rozwój uzdolnień. Bardziej niż w grupie polskiej zgadzano się także z tym, że uczniom zdolnym zależy przede wszystkim na sukcesie, a u uczniów zdolnych często występują zaburzenia rozwoju emocjonalnego. Czesi uważali też, że w życiu ważne są inne uzdolnienia niż te, które są rozwijane w szkole; kształcenie zdolnych powinno być sprawą prywatną takich uczniów, a w społeczeństwie demokratycznym nie należy specjalnie wspierać uczniów zdolnych w szkole publicznej.

Tabela 5. Porównanie odpowiedzi na poszczególne pytania kwestionariuszowe w grupie polskiej i czeskiej (utrzymano podwójną numerację twierdzeń z pierwotnej i ostatecznej wersji STATETS)

| Zmienna zależna                                                          | Polska (n = 127) |      |      | Czechy (n = 158) |      |      | Z     | p     | r    |
|--------------------------------------------------------------------------|------------------|------|------|------------------|------|------|-------|-------|------|
|                                                                          | średnia<br>ranga | Mdn  | IQR  | średnia<br>ranga | Mdn  | IQR  |       |       |      |
| 7. P1. Mamy w szkole jasne procedury dotyczące pracy z uczniami zdolnymi | 152,48           | 4,00 | 1,00 | 135,38           | 3,00 | 1,00 | -1,80 | 0,071 | 0,11 |

|                                                                                                                     |        |      |      |        |      |      |       |        |       |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|------|------|--------|------|------|-------|--------|-------|
| 2. P2. Każdy uczeń zdolny ma u nas możliwości rozwijania zainteresowań na zajęciach pozalekcyjnych                  | 171,33 | 4,00 | 1,00 | 120,23 | 3,00 | 1,00 | -5,40 | <0,001 | 0,32  |
| 21. P3. Zdolni mają dobry dostęp do placówek pozaszkolnych (domów kultury, pałaców młodzieży i in.)                 | 143,22 | 3,00 | 2,00 | 142,83 | 3,00 | 1,00 | -0,04 | 0,967  | <0,01 |
| 16. P4. Uczniowie zdolni często otrzymują pomoc materialną pozwalającą na rozwój talentów                           | 113,72 | 3,00 | 2,00 | 166,53 | 3,00 | 1,00 | -5,55 | <0,001 | 0,33  |
| 4. P8 Wiedza na temat zdolności była wykładana na moich studiach lub podczas szkoleń zawodowych                     | 163,43 | 4,00 | 2,00 | 126,58 | 3,00 | 1,00 | -3,91 | <0,001 | 0,23  |
| 33. P12. Z uczniami zdolnymi w szkole pracują tylko nauczyciele wyjątkowo zaangażowani zawodowo                     | 143,77 | 3,00 | 2,00 | 142,38 | 3,00 | 2,00 | -0,15 | 0,884  | <0,01 |
| 25. P14. Sądzę, że osiągnięcia uczniów zdolnych zależą od mojej pracy                                               | 170,27 | 4,00 | 2,00 | 121,08 | 3,00 | 1,00 | -5,28 | <0,001 | 0,31  |
| 29. P17. Uczniowie zdolni powinni kształcić się w specjalnych szkołach                                              | 132,26 | 2,00 | 2,00 | 151,63 | 2,00 | 1,00 | -2,05 | 0,040  | 0,12  |
| 10. P19 Uczniowie zdolni sprawiają mniej problemów wychowawczych w szkole niż ich rówieśnicy                        | 145,33 | 3,00 | 2,00 | 141,13 | 3,00 | 1,00 | -0,45 | 0,656  | 0,03  |
| 30. P20. Rodzice uczniów zdolnych bardzo wspierają ich rozwój                                                       | 176,71 | 3,00 | 1,00 | 115,90 | 3,00 | 1,00 | -6,48 | <0,001 | 0,38  |
| 6. P21 Jest mało prawdopodobne, aby dziecko zdolne z rodziny o niskim statusie społecznym osiągnęło sukces w szkole | 106,59 | 2,00 | 2,00 | 172,27 | 3,00 | 2,00 | -6,89 | <0,001 | 0,41  |

|                                                                                                                         |        |      |      |        |      |      |        |        |      |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|------|------|--------|------|------|--------|--------|------|
| 11. P25. Nauczyciele nie potrafią rozpoznać zdolności dziecka zaniedbanego środowiskowo.                                | 122,46 | 2,00 | 2,00 | 159,51 | 2,00 | 1,00 | -3,96  | <0,001 | 0,23 |
| 27. P27. Kształcenie zdolnych powinno być sprawą prywatną takich uczniów                                                | 102,04 | 1,00 | 1,00 | 175,92 | 3,00 | 2,00 | -7,81  | <0,001 | 0,46 |
| 23. P28. Uczniowi wybitnie uzdolnionemu w jakiejś dziedzinie można obniżyć wymagania z innych przedmiotów               | 144,84 | 2,00 | 2,00 | 141,52 | 2,00 | 1,00 | -0,35  | 0,723  | 0,02 |
| 12. P 30. Nawet największy talent nie rozwinie się bez wysiłku (pracy, treningu)                                        | 167,37 | 5,00 | 1,00 | 123,41 | 4,00 | 1,00 | -4,89  | <0,001 | 0,29 |
| 8. P31 Uczniowie zdolni z rodzin o niskim statusie mogą osiągnąć sukces szkolny dzięki wyższej niż rówieśnicy motywacji | 172,19 | 4,00 | 2,00 | 119,54 | 3,00 | 0,00 | -5,62  | <0,001 | 0,33 |
| 18. P32. Szkoła nie ma większego wpływu na ujawnianie i rozwój uzdolnień                                                | 108,82 | 2,00 | 2,00 | 170,47 | 3,00 | 2,00 | -6,50  | <0,001 | 0,39 |
| 1. P33 W typowej klasie szkolnej nie ma warunków do pracy ze zdolnymi                                                   | 133,99 | 3,00 | 2,00 | 150,24 | 3,00 | 1,00 | -1,73  | 0,084  | 0,10 |
| 31. P34. W życiu ważne są inne uzdolnienia niż te, które są rozwijane w szkole                                          | 116,80 | 3,00 | 1,00 | 164,06 | 4,00 | 1,00 | -5,10  | <0,001 | 0,30 |
| 28. P36. Sukcesy uczniów zdolnych są też sukcesami ich nauczycieli                                                      | 178,74 | 4,00 | 1,00 | 114,27 | 4,00 | 1,00 | -7,25  | <0,001 | 0,43 |
| 14. P39. Wszyscy uczniowie, niezależnie od zdolności, powinni być traktowani równo                                      | 201,82 | 5,00 | 1,00 | 95,72  | 3,00 | 1,00 | -11,30 | <0,001 | 0,67 |

|                                                                                                              |        |      |      |        |      |      |       |        |       |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|------|------|--------|------|------|-------|--------|-------|
| 15. P44. W społeczeństwie demokratycznym nie należy specjalnie wspierać uczniów zdolnych w szkole publicznej | 109,72 | 1,00 | 1,00 | 169,75 | 2,00 | 2,00 | -6,35 | <0,001 | 0,38  |
| 5. P45 Uczniowie zdolni lubią rywalizować                                                                    | 172,36 | 4,00 | 2,00 | 119,40 | 3,00 | 1,00 | -5,72 | <0,001 | 0,34  |
| 20. P48. Zdolne dziewczynki, częściej niż chłopcy, są perfekcjonistkami                                      | 143,55 | 3,00 | 1,00 | 142,56 | 3,00 | 2,00 | -0,11 | 0,914  | <0,01 |
| 3. P49. Wspieranie uczniów zdolnych jest rzadko podejmowane przez nauczycieli w moim środowisku zawodowym    | 98,37  | 2,00 | 2,00 | 178,87 | 3,00 | 1,00 | -8,50 | <0,001 | 0,50  |
| 24. P51. Uczniowie zdolni są zwykle mało kreatywni                                                           | 141,22 | 2,00 | 2,00 | 144,43 | 2,00 | 1,00 | -0,35 | 0,729  | 0,02  |
| 9.P52 Uczniom zdolnym zależy przede wszystkim na sukcesie                                                    | 132,62 | 3,00 | 2,00 | 151,34 | 4,00 | 2,00 | -1,97 | 0,049  | 0,12  |
| 19. P 53. Sukcesy ludzi zdolnych podnoszą prestiż szkoły, rodziny, państwa                                   | 164,73 | 5,00 | 1,00 | 125,53 | 4,00 | 0,00 | -4,44 | <0,001 | 0,26  |
| 17. P54. Ludzie zdolni mają na rynku pracy lepszą pozycję niż osoby przeciętnie utalentowane                 | 153,37 | 4,00 | 2,00 | 134,66 | 4,00 | 1,00 | -2,00 | 0,046  | 0,12  |
| 26. P55. Dziewczynki w szkole są mniej zachęcane do rozwijania swoich uzdolnień niż chłopcy                  | 137,61 | 2,00 | 2,00 | 147,33 | 2,00 | 1,00 | -1,04 | 0,296  | 0,06  |
| 13. P 56. U uczniów zdolnych często występują zaburzenia rozwoju emocjonalnego                               | 131,16 | 3,00 | 2,00 | 152,52 | 3,00 | 1,00 | -2,29 | 0,022  | 0,14  |
| 32. P59. Z wyników nauki i pracy ludzi zdolnych wszyscy czerpią korzyści                                     | 150,27 | 4,00 | 2,00 | 137,16 | 4,00 | 1,00 | -1,41 | 0,159  | 0,08  |

|                                                                                       |        |      |      |        |      |      |       |        |      |
|---------------------------------------------------------------------------------------|--------|------|------|--------|------|------|-------|--------|------|
| 22. P60. Ludzie zdolni są bogactwem narodów i należy o nich szczególnie się troszczyć | 177,22 | 5,00 | 1,00 | 115,50 | 4,00 | 1,25 | -6,63 | <0,001 | 0,39 |
|---------------------------------------------------------------------------------------|--------|------|------|--------|------|------|-------|--------|------|

## Dyskusja i wnioski

Mimo staranności w zapewnieniu adekwatności kulturowej testu i kilkuetapowej jego weryfikacji okazało się, że nie pozwala on na porównanie dwóch badanych grup nauczycieli. Dzięki analizie ekwiwalencji pomiarowej dało się zaobserwować, że konstrukt „postawa wobec kształcenia uczniów zdolnych” jest inaczej postrzegany w Czechach i w Polsce. Coraz dokładniejsze analizy statystyczne pozwalają na trafniejsze i rzetelniejsze wnioskowanie o wynikach badań. W tym przypadku można odwołać się wyłącznie do istotności różnic w ustosunkowaniu do poszczególnych opinii.

Z pewnością nie ujawniła się w tym pomiarze postawa zbliżona do PPM, czyli prozdolnościowa, skoncentrowana na metodyce pracy z uczniem zdolnym. Ten typ postaw był dominujący na Słowacji. W Polsce przeważały postawy wspierające uczniów zdolnych i akcentujące znaczenie społeczne takich działań (PPS) (Giza 2022a). Uzyskany rozkład odpowiedzi częściowych pozwala sformułować hipotezę o zróżnicowaniu opinii nauczycieli. W ocenach Czechów ujawniają się nastawienia niechętnie wobec edukacji uczniów zdolnych, na które składają się przekonania o małym wpływie szkoły, a dużym rodziny na rozwój zdolności, o małej kreatywności oraz zaburzeniach emocjonalnych tych uczniów, niesprawiedliwości pomagania takim dzieciom, potrzebie ich kształcenia w specjalnych szkołach. Nieliczne doświadczenia praktyczne i obserwacje oraz niewielka wiedza nauczycieli powodują, że to, co mało znane, jest oceniane krytycznie. Można uznać, że są to poglądy niesprzyjające podejmowaniu pracy ze zdolnymi w szkołach ogólnodostępnych i lokujące ich edukację w obszarze prywatnych decyzji ucznia i jego rodziny. W przypadku polskich nauczycieli można mówić o stanowiskach pozytywnych, ale akcentujących wartości rynkowe i neoliberalne: doskonałość, wysokie osiągnięcia, sukces, pracowitość, prestiż, korzyści, konkurencyjność. Są to opinie, które skłaniają do pracy z uczniami zdolnymi opartej na zasadzie rywalizacji szkolnej i społecznej. Takie podejście jest korzystne tylko wobec uczniów kierujących się motywacją współzawodnictwa. Hipotetycznie można stwierdzić, że wśród czeskich nauczycieli ujawnia się postawa wobec kształcenia uczniów zdolnych,

którą można nazwać antyzdolnościową indywidualistyczną (PAI), a wśród polskich postawa prozdolnościowa rywalizacyjna (PPR).

W badaniach kwestionariuszem STATETS w sześciu krajach Europy Środkowo-Wschodniej zaobserwowane różnice w postawach dały się wyjaśnić na poziomie zmiennych systemowych: wymiarów kulturowych oraz efektywności systemu oświatowego (Giza 2022a). W przypadku Czech i Polski te cechy nie różnicują istotnie obu państw. Pod względem dwóch dymensji kulturowych, ważnych dla rozwoju zdolności: indywidualizm–kolektywizm oraz męskość–kobiecość, Czesi i Polacy są podobni do siebie, a wyniki lokują się wokół wartości przeciętnych (Hofstede, Hofstede, Minkov 2011). Jako wskaźniki efektywności funkcjonowania systemów oświaty przyjęto krajowe wyniki Programu Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów PISA 2022 (Bulkowski, Dobosz-Leszczyńska, Kaźmierczak 2023). Te dane świadczą o stosunkowo wysokich kompetencjach zarówno czeskich, jak i polskich uczniów. Polscy piętnastolatki utrzymują wysoką pozycję na świecie pod względem umiejętności matematycznych, rozumienia czytanego tekstu oraz rozumowania w naukach przyrodniczych. We wszystkich trzech obszarach objętych badaniem wyniki naszych uczniów są powyżej średniej dla krajów OECD. Na podobnym poziomie są też Czesi.

Uzyskane wyniki badań opisują różnicowanie postaw nauczycieli. W celu ich wyjaśnienia potrzebne są kolejne analizy kulturowe. Będą one prowadzone na poziomie zmiennych charakteryzujących kultury szkolne.

## BIBLIOGRAFIA

- Bochniarz A., Grabowiec A. (2019), *Uczeń zdolny w rzeczywistości polskiej szkoły*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, 38 (3), s. 255–269.
- Bulkowski K., Dobosz-Leszczyńska W., Kaźmierczak J. (2023), *Umiejętności polskich piętnastolatków. Najważniejsze wyniki badania PISA 2022*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Chen F.F. (2007), *Sensitivity of goodness of fit indexes to lack of measurement invariance*, „Structural Equation Modeling”, 14, s. 464–504.
- Dyrda B. (2012), *Edukacyjne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych: studium społeczno-pedagogiczne*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Education for Gifted Children. Parliamentary Assembly. Recommendation 1248* (1994). Council of Europe, <https://pace.coe.int/en/files/15282/html> (data dostępu: 08.12.2023).

- Gagné F. (2018), *Attitudes toward gifted education: Retrospective and prospective update*, „Psychological Test and Assessment Modeling”, 60 (4), s. 403–428.
- Giza T., Bocharova O. (2023), *Zdolności i twórczość w perspektywie międzykulturowej*, „Edukacja Międzykulturowa”, 2 (21), s. 223–239.
- Giza T. (2006), *Socjopedagogiczne uwarunkowania procesów identyfikacji i rozwoju zdolności uczniów w szkole*, Kielce: Wydawnictwo AŚ.
- Giza T. (2016a), *Sukces ucznia zdolnego jest też sukcesem jego nauczyciela*, w: M.J. Szymański, B. Walasek-Jarosz, Z. Zbróg (red.), *Zrozumieć szkołę. Konteksty zmiany*, s. 188–202, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Giza T. (2016b), *Zmiany w polityce oświatowej a jakość wsparcia dla uczniów zdolnych*, „Państwo i Społeczeństwo”, 2, s. 25–38.
- Giza T. (2022a), *Różnice kulturowe a postawy nauczycieli wobec kształcenia uczniów zdolnych* (referat), XI Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny, Przesilenie. Budujemy lepszy świat w sobie i pomiędzy nami, sekcja VI Wielokulturowość, pluralizm wartości i przemiany kultury współczesnej, Uniwersytet Adama Mickiewicza, 20–22 września 2022, Poznań.
- Giza T. (2022b), *Theoretical Assumptions and Validation of the Scale for International Comparative Research on Teachers' Attitudes towards Talented Students Education*, „Multidisciplinary Journal of School Education”, 2, s. 139–161.
- Hofstede G., Hofstede G.J., Minkov M. (2011), *Kultury i organizacje*, Warszawa: PWE.
- Kadrnožková M., Janyskova K. (2023), *Vzdělávání (mimořádně) nadaných žáků: přehledová studie tuzemských periodik (2016–2021)*, „Gramotnost, Přegramotnost a Vzdělávání”, 1, s. 101–131.
- Klimecká E. (2024), *Favouring of Gifted Pupils by Elementary Teachers: A Labelling Theory Perspective*, „The Qualitative Report”, 1, s. 50–67.
- Lipovská H., Fischer J. (2016), *Gifted Students and Human Capital Accumulation*, „Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science”, 3, s. 60–69.
- Lubiewska K., Głogowska K. (2018), *Zastosowanie analizy równoważności pomiarowej w badaniach psychologicznych*, „Polskie Forum Psychologiczne”, 23, s. 330–356.
- Łukasiewicz-Wieleba J. (2018), *Rozpoznawanie potencjału oraz wzmocnienia i ograniczenia rozwoju zdolności dzieci w narracjach rodziców*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Matheis S., Kronborg L., Schmitt M., Preckel F. (2017), *Threat or challenge? Teacher beliefs about gifted students and their relationship to teacher motivation*, „Gifted and Talented International”, 2, s. 134–160.
- McCoach D.B., Siegle D. (2007), *What Predicts Teachers' Attitudes Toward the Gifted?*, „Gifted Child Quarterly”, 3, s. 246–254.
- Meredith W. (1993), *Measurement invariance, factor analysis and factorial invariance*, „Psychometrika”, 58, s. 525–543.

- Moree D. (2013), *Teachers and school culture in the Czech Republic before and after 1989*, „The Curriculum Journal”, 4, s. 586–608.
- Nadané a mimořádně nadané děti – opomíjená skupina se speciálními vzdělávacími potřebami (2020), Tým projektu APIV B, „Učiteléské noviny”, 6, s. 20–22, Praha: Gnosis spol. s.r.o.
- Portešová Š. (2010), *Learning Disabilities and Intellectual Giftedness in Educational Context: Present State of Research and Situation in Czech Schools*, „The New Educational Review”, 3–4, s. 333–352.
- Portešová S., Budíková M., Koutková H. (2011), *Crucial determinants affecting the attitude of Czech educators toward education of extraordinarily gifted learners*, „New Educational Review”, 2, s. 305–323.
- Samuels P. (2017), *Advice on Exploratory Factor Analysis. Technical Report. ResearchGate*, 9/06.
- Štáva J., Novotná M., Janda M., Věchtová G., Dan J., Škrabánková J. (2012), *Příručka pro práci s nadanými žáky*, Ostrava: Ediční středisko VŠB-TU.
- Štáva J., Věchtová G. (2017), *Praca z uczniami zdolnym w czeskiej szkole*, w: M. Humeniuk, I. Paszenda, W. Żłobicki (red.), *Sukces jako zjawisko edukacyjne*, s. 239–248, Wrocław: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Subotnik R.F., Olszewski-Kubilius P., Worrell F.C. (2011), *Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science*, „Psychological Science in the Public Interest”, 1, s. 3–54.
- Taber K.T. (2018), *The Use of Cronbach's Alpha When Developing and Reporting Research Instruments in Science Education*, „Research in Science Education”, 48, s. 1273–1296.
- Tirri K. (2008), *Who should teach gifted students?*, „Revista Española de Pedagogía”, 240, s. 315–324.
- Tirri K. (2017), *Teacher education is the key to changing the identification and teaching of the gifted*, „Roeper Review”, 3, s. 210–212
- Tvoříme individuální vzdělávací plán mimořádně nadaného žáka: krok za krokem s nadaným žákem* (2009), Praca zbiorowa, J. Fořtíková J. i in., Česko Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Praha: Výzkumný ústav pedagogický.
- Woo H., Cumming T.M., O'Neill S.C. (2024), *South Korean University Lecturers' Opinions About Initial Teacher Education in Gifted Education*, „Journal of Advanced Academics”, 3, s. 482–508.
- Ziegler A., Stoeger H., Balestrini D.P. (2017), *Systemic gifted education*. In J.R. Cross, C. O'Reilly & T.L. Cross, *Providing for the special needs of students with gifts and talents*, s. 15–55, CTYI Press.

## STRESZCZENIE

Przedmiotem artykułu jest analiza porównawcza postaw nauczycieli czeskich i polskich wobec edukacji uczniów zdolnych. Jest to temat łączący perspektywę teoretyczną pedagogiki zdolności, pedeutologii oraz pedagogiki porównawczej z wynikami badań empirycznych. Modele teoretyczne zdolności oraz dane empiryczne przekonują o istotnej roli nauczycieli dla rozwoju zdolności uczniów. W pierwszej części artykułu scharakteryzowano główne założenia pracy z uczniami zdolnymi w systemie oświatowym Republiki Czeskiej i Polski. Istnieje podobieństwo w zakresie rozwiązań stosowanych w obu krajach. Jednocześnie zakres wsparcia dla uczniów zdolnych jest oceniany jako niedostateczny. Jedną z istotnych przyczyn takiego stanu stanowią postawy nauczycieli. Druga część artykułu obejmuje raport z badań empirycznych. Różnice w podejściu nauczycieli do edukacji zdolnych w badanych krajach wyjaśniono zmiennymi kulturowymi.

**SŁOWA KLUCZOWE:** kształcenie uczniów zdolnych, postawy nauczycieli, walidacja, badania porównawcze

## SUMMARY

The subject of the article is a comparative analysis of the attitudes of Czech and Polish teachers towards the education of gifted students. It is a topic combining the theoretical perspective of ability pedagogy, pedeutology and comparative pedagogy with the results of empirical research. Theoretical models of abilities and empirical data underline the important role of teachers in the development of students' abilities. The first part of the article characterizes the main assumptions of working with gifted students in the educational systems of the Czech Republic and Poland. There are similarities in the solutions used in both countries. At the same time, the scope of support for gifted students is assessed as insufficient. One of the important reasons for this state of affairs are teachers' attitudes. The second part of the article includes a report on empirical research. Differences in teachers' approaches to education of gifted students in the studied countries were explained by cultural variables.

**KEYWORDS:** educating gifted students, teachers' attitudes, validation, comparative research

TERESA GIZA – Uniwersytet Radomski im. Kazimierza Pułaskiego  
JUSTYNA BOJANOWICZ – Uniwersytet Radomski im. Kazimierza Pułaskiego  
DANA VICHERKOVÁ – University of Ostrava

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 16.04.2023

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 15.12.2023