

Kształcenie uczniów zdolnych – między inkluzją a segregacją

Gifted students education – between inclusion and segregation

DOI 10.25951/3819

Wstęp

Uczniowie zdolni to grupa o wysokim potencjale intelektualnym. Nie jest jednolita, ponieważ obok ponadprzeciętnych predyspozycji poznawczych, uczniowie ci mają różnorodne uzdolnienia kierunkowe i twórcze, różną motywację, różne poziomy i dziedziny osiągnięć oraz doświadczają niejednolitego wsparcia psychospołecznego i edukacyjnego w swoich środowiskach. Dobór i specjalne kształcenie uczniów uzdolnionych psychomotorycznie czy artystycznie nie budzi takich kontrowersji jak selekcja według zdolności intelektualnych.

Główną problematykę artykułu można sprowadzić do pytania: „Jak kształcić uczniów zdolnych – razem z rówieśnikami o przeciętnych i obniżonych możliwościach intelektualnych czy oddzielnie?”. Jest to podstawowe zagadnienie w pedagogice zdolności. Wiąże się z legitymizacją kształcenia zdolnych, a w konsekwencji z organizacją ich kształcenia. Przyjęcie określonej formy powoduje, że mamy do czynienia z innymi oddziaływaniami w ramach pedagogiki zdolności. I tak, szkoły przeznaczone wyłącznie dla zdolnych koncentrują się na ich kształceniu specjalnym, stają się „kuźniami talentów”, co zbliża pedagogikę zdolności do pedagogiki specjalnej (Giza 2009). Natomiast wsparcie dla zdolnych w szkołach ogólnodostępnych związane jest z indywidualizacją nauczania i zaspokajaniem specjalnych potrzeb edukacyjnych w zróżnicowanym środowisku klasy szkolnej¹.

Wyniki badań naukowych nie uprawniają do jednoznacznych rozstrzygnięć. Jak stwierdził James Gallanger,

¹ W Polsce zdolni zostali włączeni do kategorii uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych w 2010 r.

wiedza o zdolnościach nie uzasadnia żadnego – spośród dotychczasowych – sposobu kształcenia uczniów zdolnych, przeto ich wybór podlega takim samym regułom stanowienia, jak każde zróżnicowanie dróg oświatowych, jak każda selekcja. W ostateczności wybór taki może być uprawomocniony tylko systemem społecznych wartości (za: Szumski 1995, s. 73).

W Europie oraz w USA dominuje model kształcenia zdolnych w szkołach ogólnodostępnych, uzupełniany o programy wzbogacające². Do mniej licznej grupy krajów, w których realizowana jest koncepcja specjalnego kształcenia, należy np. Słowacja, gdzie funkcjonuje sieć APROGEN (Alternative PROgram for Gifted EducatioN in Slovakia), skupiająca 28 szkół przeznaczonych dla uczniów uzdolnionych intelektualnie. Jeszcze w innych krajach, np. na Ukrainie, spotykane są zarówno specjalne szkoły dla zdolnych, jak i rozbudowane programy pracy w szkołach ogólnodostępnych.

Polemiki nad tworzeniem oddzielnych szkół lub klas dla zdolnych powracają co pewien czas. Nowy etap dyskusji rozpoczął się wraz z upowszechnieniem idei inkluzji.

W artykule odtworzono główne argumenty podnoszone w sporze o sposób kształcenia zdolnych przez zwolenników przeciwnych opcji. Następnie analizie poddano paradygmat inkluzji w pedagogice oraz w pedagogice zdolności. Niezależnie od rozwiązań systemowych, realne wsparcie dla zdolnych zależy od nauczycieli. Ten problem stał się przedmiotem badań własnych na temat poglądów nauczycieli na kwestie inkluzji i segregacji w kształceniu uczniów zdolnych. Wyniki z badań empirycznych przedstawiono w końcowej części artykułu.

² Jak podaje Deborah Deutsch Smith, w USA działa 12 szkół publicznych z internatami dla uczniów zdolnych. O przyjęciu decydują wyniki egzaminów wstępnych. Koncentrują się one na specjalnych obszarach kształcenia (nauki matematyczne, przyrodnicze oraz artystyczne). W szkołach rejonowych jest możliwość tworzenia homogenicznych klas dla uczniów zdolnych. Jeszcze inną opcją kształcenia zdolnych są ekskluzywne szkoły prywatne (2009, s. 308). W Polsce natomiast jedyną szkołą publiczną przeznaczoną dla uczniów zdolnych jest Zespół Szkół Uniwersytetu Mikołaja Kopernika Gimnazjum i Liceum Akademickie w Toruniu, działająca od 1998 r. Istnieje natomiast sieć szkół dla uczniów utalentowanych artystycznie i sportowo.

Kształcenie zdolnych: razem czy oddzielnie? Przegląd stanowisk

Kwestie organizacji kształcenia uczniów zdolnych podjęto na przełomie XIX i XX w., kiedy w praktyce oświatowej i w teorii wzrosło zainteresowanie problematyką zdolności. Początki szkolnictwa dla zdolnych to specjalne szkoły w USA oraz zróżnicowane według zdolności uczniów klasy w szkołach w Mannheim w Niemczech. Podstawową zasadą systemu mannhemskiego była selekcja uczniów, będących w tym samym wieku, według ich osiągnięć szkolnych oraz ujawnianych uzdolnień, oparta na diagnozie psychologiczno-pedagogicznej. Anton Sickinger, autor koncepcji, dowiódł, że 80% uczniów ze szkół w Mannheim nie kończy obowiązkowej szkoły ośmioklasowej z powodu niewystarczających predyspozycji intelektualnych. Aby uniknąć masowych niepowodzeń szkolnych wprowadzono zasadę „każdemu to, co dla niego właściwe” (Kupisiewicz 1978, s. 175), dopasowując programy nauczania do możliwości uczniów. Ten system zwracał uwagę na niejednakowe potrzeby dzieci. Jednak taki sposób różnicowania krytykowano. Doboru uczniów dokonywano bowiem na podstawie już rozpoznanych talentów (po klasie czwartej), nie uwzględniając społecznych warunków kształtowania uzdolnień. Pominięto fakt, że część dzieci nie ma możliwości ujawniania i rozwoju predyspozycji wskutek zaniedbań środowiskowych. Ponadto jednostronność diagnozy w kierunku uzdolnień intelektualnych skutkowałą jednostronnością oddziaływań szkolnych (przeciążania nauką). W systemie mannhemskim nie uwzględniano wagi procesów edukacyjnych, dzięki którym można wspierać rozwój zdolności. Dobór pedagogiczny bez uwzględnienia czynników społecznych stał się narzędziem selekcji społecznej. Wśród uczniów rozpoznawanych w systemie mannhemskim jako najmniej zdolne, w stosunku do których realizowano ograniczone programy nauczania (bez możliwości kontynuowania nauki na poziomie średnim), dominowały dzieci robotników i robotników sezonowych (Kupisiewicz 1978, s. 185).

Zwolennikiem systemu mannhemskiego w Polsce był Bogdan Nawroczyński. W opublikowanej w 1923 r. książce *Uczeń i klasa. Zagadnienia pedagogiczne związane z nauczaniem i organizowaniem klasy szkolnej* przedstawił zbiór argumentów za i przeciw selekcji uczniów w szkołach według ich zdolności. W dyskusji powoływał się na literaturę zagraniczną oraz wyniki własnych badań eksperymentalnych nad skutecznością nauczania jednostkowego i grupowego, w tym w grupach jednorodnych pod względem uzdolnień (Nawroczyński 1987, s. 198–227). Nawroczyński dowodził, że celem doboru pedagogicznego nie jest usunięcie wszystkich różnic w poziomie uzdolnień między ucznia-

mi (jest to nierealne), lecz usunięcie *nadmiernych* różnic. Nadmierne różnice występują wówczas, kiedy skutek odmienności uzdolnień niemożliwa staje się współpraca i rywalizacja między uczniami. W warunkach nauczania szkolnego rodzi to zniechęcenie, tłumi aspiracje i nie motywuje do zwiększonego wysiłku, a więc nie sprzyja rozwojowi. Zalecał, aby w doborze pedagogicznym uwzględniać zmienne osobowościowe, a za optymalne uznał połączenie badań psychologicznych z obserwacjami pedagogicznymi. Na zarzuty o pomyłkach diagnostycznych odpowiadał, że nikt rozsądny nie rezygnuje z diagnozy medycznej, mimo że też zdarzają się w niej błędy. W ten sposób rozumiany dobór pedagogiczny miałby prowadzić do utworzenia w szkołach ciągu równoległych klas dla każdego wieku, dostosowanych do różnych poziomów uzdolnień (Nawroczyński 1987, s. 226). Taka organizacja zapewniłaby realizację postulatu indywidualizacji. Eksperymentalna weryfikacja zasady doboru pedagogicznego wykazała, że jest on skuteczniejszą niż klasy zróżnicowane formą nauczania wobec wszystkich trzech grup uczniów: słabych, przeciętnych i najzdolniejszych. Nawroczyński widział sens społeczny doboru w tym, aby „każde dziecko znalazło się w najodpowiedniejszej dla niego szkole, a każdy dorosły człowiek na najodpowiedniejszym dla niego stanowisku” (1987, s. 229).

Dyskusje nad doбором pedagogicznym towarzyszą reformom oświatowym, mającym na celu podniesienie efektów kształcenia. Kwestia ta np. od lat dzieli polityków oświatowych oraz nauczycieli w Wielkiej Brytanii. W szkołach brytyjskich dopuszczalna jest praktyka łączenia uczniów w klasy według poziomu zdolności, zw. *streamingiem*. W latach siedemdziesiątych Neville Bennett dowiódł, że 60% nauczycieli było przekonanych, że „Streaming według zdolności nie jest pożądany w szkole podstawowej”. Prawie co trzeci nauczyciel był jednak zwolennikiem streamingu, choć w praktyce stosowano go w 13% szkół (Janowski 1989, s. 86–87). Praktyka ta powoli zanikała, ale w ostatnim czasie brytyjskie władze oświatowe próbowały wrócić do doboru uczniów według zdolności, co wywołało duże kontrowersje.

Najnowsze analizy dotyczące efektów streamingu przeprowadziły Susan Hallam i Samantha Parsons (Hallam, Parsons 2013, s. 514–544). Spośród sześć- i siedmiolatków z państwowych szkół podstawowych w Anglii (tzw. kohorta Millenium) 16,4% dzieci w drugim roku nauki było w klasach objętych streamingiem. Wyniki dowiodły, że dzielenie uczniów młodszych na klasy według umiejętności powoduje pogłębianie się zróżnicowania osiągnięć szkolnych między dziećmi z najwyższymi oraz przeciętnymi i niskimi uzdolnieniami. Spodziewano się, że streaming w klasach młodszych zmniejszy lukę i wyrówna deficyty występujące u dzieci ze środowisk defaworyzowanych. Zwolennicy

streamingu twierdzili, że może on pomóc wszystkim grupom poprzez dostosowanie lekcji do ich możliwości. Efekt okazał się przeciwny do oczekiwanego. Uczniom słabszym streaming nie przyniósł korzyści rozwojowych: uzyskali gorsze wyniki z matematyki i czytania niż ich rówieśnicy o podobnej sytuacji społecznej i potencjałach do uczenia się umieszczeni w klasach heterogenicznych pod względem zdolności. Streaming służy więc wyłącznie uczniom najlepszym, którzy dobrani w specjalne klasy uzyskują wyższe wyniki niż odpowiednio ich rówieśnicy w klasach mieszanych. Dane z badania kohorty Millenium pokazały również, że dzieci z rodzin o niższym statusie społeczno-ekonomicznym były nieproporcjonalnie często umieszczane przez nauczycieli w klasach słabszych. Zmiany poziomu nauczania w postaci przejścia z klasy słabszej do klasy dla uczniów zdolniejszych były sporadyczne, i dzieci pozostawały w tych samych grupach przez cały okres kariery szkolnej. W grupach *dolnego strumienia* nadreprezentowani byli chłopcy, urodzeni wiosną/latem 2001 r., mający problemy z zachowaniem, pochodzący z samotnej rodziny rodzicielskiej i z niskimi zdolnościami poznawczymi (Hallam, Parsons 2013).

Na inny aspekt doboru pedagogicznego zwraca uwagę Lucyna Preuss-Kuchta (2004). Dobór jawny budzi sprzeciw w szkole z powodów mentalnych oraz organizacyjnych, ale w jego miejsce stosowany jest dobór nieformalny, w ramach programu ukrytego szkoły. Między selekcją jawną a ukrytą autorka lokuje selekcję na skutek przyzwolenia, czyli selekcję wynikającą ze zgody uczniów na ich podział na lepszych i gorszych, oraz aprobaty dla takich podziałów. Uczniowie widzą dla siebie korzyści takich podziałów. Zgody na formalne podziały udzieliło 75% uczniów osiągających dobre wyniki w nauce oraz 18% uczniów słabszych (Preuss-Kuchta 2004, s. 231). Najlepsi cieszą się, że są najlepsi, a słabsi, że mają mniej stresu, bo zmniejszane są wobec nich wymagania. Na te deklaracje uczniów wywiera wpływ kultura szkoły i jawne opinie nauczycieli. Zróżnicowana klasa szkolna przestaje być ważnym rozwojowo miejscem.

Krytyka idei doboru pedagogicznego wywodzi się zarówno z obszaru ideologii liberalnych, jak i egalitarnych. Z jednej więc strony pojawiają się opinie, że narusza wolność wyboru uczniów i rodziców, a z drugiej, że prowadzi do pogłębiania różnic społecznych między uczniami. Kształcenie zdolnych jest utożsamiane z edukacją elitarną (sprzyjającą istniejącym grupom uprzywilejowanym) i niedemokratyczną. Selekcja bywa zaburzona poprzez presję i ambicje rodziców. Homogenizacja środowisk edukacyjnych jest rozwojowo niekorzystna. Stwarza niebezpieczeństwo jednostronnego rozwoju, bez możliwości doświadczania całego spektrum życia społecznego. Opowiadając się za koncepcjami tworzenia specjalnych form kształcenia dla uzdolnionych, zawsze nale-

ży uwzględnić czynniki społeczne, np. że będą powstawały w dużych miastach i dotrą do nich dzieci z rodzin o wyższym SES.

Zwolennicy tworzenia specjalnych szkół dla uczniów zdolnych przytaczają także argumenty ekonomiczne. Jolana Laznibatova (2005) – pedagog zdolności i autorka słowackiego programu APROGEN – wskazuje tu oszczędności czasu i nakładów oraz właściwą organizację nauczania (od diagnozy po zatrudnienie wyspecjalizowanej kadry). W warunkach typowej szkoły, gdzie może być kilkoro uczniów zdolnych, stworzenie warunków dla ich właściwego rozwoju bywa niemożliwe (od nieuniknionego etykietyzowania po konieczność prawnej regulacji nieco „innego” statusu dziecka zdolnego w szkole oraz jego nauczyciela). Ujmując problem od strony statystycznej – w stutysięcznym mieście istnienie 2% zdolnych w grupie uczniów pozwoliłoby na wydzielenie dla nich odrębnej szkoły.

Inkluzja – obszary znaczeń

Wzrost zainteresowania problematyką inkluzji nastąpił wraz z krytyką integracyjnego kształcenia uczniów z niepełnosprawnościami oraz wraz z zainicjowaniem nowego systemu wsparcia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole od 2010 r. Kształcenie inkluzyjne oznacza wspólne kształcenie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi z ich sprawnymi rówieśnikami w szkole ogólnodostępnej, przy zapewnieniu wszystkim pełnego poczucia przynależności do społeczności szkolnej oraz zaspokojenia potrzeb wynikających z ich indywidualnego rozwoju (Głodkowska 2010). Do grupy ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi zaliczani są m.in. uczniowie z niepełnosprawnościami, zagrożeni niedostosowaniem społecznym, z rodzin migrantów, zdolni³.

Przyjmując za kryterium trudności w pełnym społecznym funkcjonowaniu, w dziedzinie pedagogiki idea inkluzji jest przedmiotem badań dwóch sybdyscyplin:

- pedagogiki specjalnej, w której problematyka inkluzji obejmuje osoby niepełnosprawne

³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 28 sierpnia 2017 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z dn. 31 sierpnia 2017, poz. 1643).

- pedagogiki społecznej, w której zwraca się uwagę na społeczne marginalizowanie osób, np. ze względu na ich status społeczno-ekonomiczny, płeć, cechy kulturowe czy etniczność.

Powyższe kategorie nie są nierozłączne, ale akcentują inne główne przyczyny wykluczenia społecznego.

Pierwszą grupą, którą zaczęto postrzegać z perspektywy izolacji, wyłączenia i segregacji byli ludzie niepełnosprawni. Pojęcie inkluzji zostało zdefiniowane na gruncie pedagogiki specjalnej. Było to związane ze zmianą paradygmatu w jej teorii i praktyce, kiedy model medyczny w podejściu do niepełnosprawnych zastąpiony został przez model społeczny. Ta zmiana była radykalna i dokonała się w konsekwencji zmian kulturowych. W praktyce oznaczała odejście od akcentowania deficytów fizycznych, intelektualnych, emocjonalnych, społecznych, kulturowych, odchyłeń od normy na rzecz zapewnienia niepełnosprawnym korzystnego społecznego funkcjonowania, przy uwzględnieniu ich odmiennych potrzeb. Akcentowanie negatywnych skutków niepełnosprawności w modelu defektologicznym (w tym także uciążliwości, poczucia mniejszej wartości, tragedii, obciążeń finansowych) skutkowało przekonaniem, że w pracy z osobami niepełnosprawnymi potrzebni są eksperci oraz specjalne programy i terapie. Specjalność sprzyjała segregacji, a różnice dzieliły.

W społecznym modelu niepełnosprawności założono, że źródło odmienności tkwi w barierach instytucjonalnych, strukturalnych, materialnych i ideologicznych, jakie wytwarza ogół społeczeństwa wobec osób z odchyleniami od normy, narzucając im jako obowiązujące standardy własnej kultury. Kategoria inkluzji oznacza włączanie osób niepełnosprawnych i ich obecność we wszystkich obszarach życia społecznego na równych prawach. Inkluzja obejmuje tworzenie wspólnej przestrzeni edukacyjnej dla wszystkich uczniów w szkole; od programów szkolnych i metod nauczania do likwidowania barier technicznych dla szkolnego funkcjonowania niepełnosprawnych. Pedagogika inkluzyjna nie pomniejsza roli ani nie zastępuje pedagogiki specjalnej. Dotychczasowe dane na temat skuteczności edukacji inkluzyjnej w szkołach nie są jednak zadowalające. Jedną z podstawowych przeszkód nauczania włączającego są postawy nauczycieli: nieakceptacja, sceptycyzm, nieufność, upatrywanie źródeł niepowodzeń jedynie w zaburzeniach dziecka, brak wiary w efektywność kształcenia włączającego (Chrzanowska 2014, s. 109–117). Z raportu Najwyższej Izby Kontroli (NIK) nad efektami wdrażania systemu pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych wynika, że 75% nauczycieli pracujących z uczniami z niepełnosprawnościami uważa, że dzieci te powinny uczęszczać do szkół specjalistycznych (17% do szkół ogólnodostęp-

nych, 8% nie miało zdania na ten temat). Jako główne przyczyny zastrzeżeń dotyczących edukacji włączającej wskazywano na niewystarczające przygotowanie szkół ogólnodostępnych na przyjęcie uczniów z niepełnosprawnościami (42%) oraz to, że uczniowie z niepełnosprawnościami nie skorzystają z lekcji (nie opanują programu) – 33%. 15% ankietowanych stwierdziło, że uczniowie z niepełnosprawnościami dezorganizują lekcje, a 10%, że zaniżają poziom klasy (Raport NIK 2012).

Drugim obszarem odniesień idei inkluzji jest pedagogika społeczna. Zmiany społeczno-kulturowe w społeczeństwach ponowoczesnych doprowadziły do wzrostu czynników ryzyka. Poszerzyły się granice i kryteria ekskluzji społecznej: bieda, stan zdrowia, brak wiedzy, niezajomość kultury, niezajomość języka, niezaradność, niezajomość prawa, odmienność religijna, stały bądź czasowy brak pracy, niskie kompetencje zawodowe (Lechta 2010). Osobom zagrożonym wykluczeniem społecznym inkluzja stwarza możliwości uzyskania zasobów niezbędnych do pełnego uczestnictwa w życiu ekonomicznym, społecznym, kulturalnym, jak również poziomu życia traktowanego jako standard w danym społeczeństwie (Szatur-Jaworska 2005, s. 64). Współczesne zróżnicowanie społeczeństw dotyczy także społeczności uczniowskich. Idea edukacji włączającej objęła dzieci i młodzież o specyficznych oczekiwaniach i potrzebach, w celu przeciwdziałania ich wczesnej dyskryminacji. Pewnym grupom uczniów potrzebne jest szczególne wsparcie w nabywaniu kompetencji społecznych i kulturowych.

Procesy społecznej marginalizacji są ściśle powiązane z procesami wykluczania i selekcji szkolnej. Punktem wyjścia do udanej inkluzji społecznej musi być inkluzja edukacyjna.

Problem inkluzji w pedagogice zdolności

Jak już wspomniano przy kwestii doboru pedagogicznego, opinie na temat kształcenia zdolnych: razem czy osobno?, są podzielone, a wyniki badań dowodzą, że korzyści z selekcji odnoszą tylko uczniowie zdolni. Argumenty dotyczące doboru pedagogicznego są zarazem argumentami na rzecz inkluzji edukacyjnej i tworzenia wspólnej przestrzeni edukacyjnej dla wszystkich uczniów.

Przyjęcie perspektywy społecznej pozwala, by zobaczyć nowe problemy identyfikacji i kształcenia zdolnych. Ludziom zdolnym społeczeństwo wyznacza zwykle wysokie miejsca w strukturze społecznej, wiążąc z ich aktywnością oczekiwania korzyści dla całej wspólnoty, w której funkcjonują. Przeciwnie miej-

sce zajmują niepełnosprawni. Podobnie jednak jak niepełnosprawność, także zdolności są wytworem społecznym, ponieważ obok wrodzonych predyspozycji ważne są warunki, jakie społeczeństwo stwarza osobie zdolnej do rozwoju. Osiągnięcia świadczące o uzdolnieniach są wartościowane społecznie i mają znaczenie w określonych ramach kulturowych. Obok tradycyjnych pytań o wspólne czy oddzielne kształcenie uczniów o różnym poziomie uzdolnień, ważne stają kwestie wykluczania z grupy zdolnych lub dostępu do programów dla zdolnych dzieci z rodzin dysfunkcyjnych, migrantów czy mniejszości etnicznych.

Zdaniem Victora Lechty, problem inkluzji dotyczy także pedagogiki zdolności, ponieważ osoby utalentowane są zagrożone jawną lub ukrytą segregacją (Lechta 2010, s. 28–29). Te zagadnienia były przedmiotem dyskusji w trakcie 15. Międzynarodowej Konferencji Europejskiej Rady ds. Wybitnych Zdolności (ECHA, European Council for High Ability), jaka odbyła się w 2016 r. w Wiedniu nt. *Talents in Motion. Encouraging the Gifted in the context of Migration and Intercultural Exchange*. Podczas obrad zwrócono uwagę, że nie powinny istnieć społeczne granice dla ujawniania talentów: ani religijne ani narodowościowe, ani z uwagi na wiek czy płeć. W społeczeństwach wielokulturowych wpieranie rozwoju zdolności wymaga współpracy, zrozumienia i wzajemnego szacunku różnych społeczności. Podczas obrad w Wiedniu przedstawiano także programy edukacji włączającej dla uczniów zdolnych ze środowisk mniejszościowych i migrantów. Takie programy realizowane są m.in. w Stuttgarcie, Monachium i Hamburgu, w Wiedniu i w Nijmegen. Akcentuje się w nich partycypację społeczną osób zdolnych, mniej poświęca uwagi wykluczeniu ekonomicznemu (jest ono łatwiejsze w identyfikacji i zapewnieniu wsparcia), więcej kulturowemu.

Te problemy i doświadczenia są stosunkowo nowe w Europie, ale od wielu lat badane były w wielokulturowym społeczeństwie amerykańskim⁴. Deborah Deutsch Smith wskazała dwie prawidłowości edukacji specjalnej dzieci pochodzących ze środowisk wielokulturowych i dwujęzycznych, jakie wynikają z analizy danych statystycznych: występowanie nadreprezentacji uczniów z grup etnicznych w kategoriach niepełnosprawności i ich niedoreprezentacja w kształceniu wybitnie zdolnych (Deutsch Smith 2009, s. 236). O skali tego zjawiska świadczy fakt, że statystycznie rzecz ujmując, co trzeci uczeń niepełnosprawny w szkole amerykańskiej należy do grup mniejszości etnicznej bądź rasowej (z wyjątkiem uczniów z rodzin pochodzących z Azji południowo-wschodniej). Ryzyko niepeł-

⁴ Na tę kwestię zwraca uwagę Eugenia Potulicka w książce *Edukacja mniejszości rasowych i etnicznych w Stanach Zjednoczonych* (2017, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM).

nosprawności wśród uczniów ze środowisk zróżnicowanych językowo i kulturowo wynika z nierówności społecznych i ekonomicznych oraz ich konsekwencji. Dzieci te są częściej otoczone ubóstwem, żyją w środowiskach, do których nie docierają programy dla zdolnych, w ich rodzinach edukacja nie jest ceniona, nauczyciele mają wobec nich niskie oczekiwania, występują duże różnice kulturowe między środowiskiem domowym a szkolnym, słabo (w stosunku do możliwości) wypadają w testach (kiedy stosowane są wąskie procedury diagnostyczne), co wynika z braku biegłości w języku angielskim, wreszcie zaś cenione talenty i osiągnięcia w rodzimej kulturze są inne niż w kulturze dominującej, inne są też miary osiągnięć (Deutsch Smith 2009, s. 296). Dzieci z rodzin migrujących narażone są ponadto na częste zmiany szkoły, placówek pomocy społecznej i opieki medycznej, przez co ich wspieranie staje się dorywcze i przypadkowe. Niedoreprezentacja w kształceniu wybitnie zdolnych uczniów ze środowisk zróżnicowanych kulturowo dotyczy także udziału w programach wzbogacających (Deutsch Smith 2009, s. 296). Ich szanse wzrastają, kiedy takie programy obejmują szerokie grupy 10–15% populacji. Uczniowie zdolni z grup odmiennych kulturowo często też mają specyficzne problemy i potrzeby edukacyjne. W programach wzbogacających ich kształcenie trzeba uwzględnić: stawianie uczniom wyzwań i wysokich oczekiwań oraz uznanie dla rodzimych wartości i kultur (adekwatne wzorce osobowe, metody nauczania i motywowania uwzględniające różnice) (Deutsch Smith 2009, s. 278).

Jeśli przyjmiemy model edukacji wspólnej dla wszystkich uczniów, niezależnie od ich uzdolnień poznawczych, za optymalny w sensie rozwojowym i społecznym, to niezbędne jest tworzenie środowiska włączającego zdolnych do życia klasy i szkoły, bez zapewniania im wyjątkowego miejsca, ale z poszanowaniem specjalnych potrzeb. To jest troska o taką kulturę szkoły i jej klimat, w której inkluzja staje się realną praktyką szkolną, a nie jedynie elementem retoryki edukacyjnej (Speck 2011). Szczególna rola przypada tu nauczycielom.

Nauczyciele wobec problemu inkluzji v. segregacji w kształceniu uczniów zdolnych

Tak jak dla polityki oświatowej podstawowe jest rozstrzygnięcie, czy zdolnych należy kształcić w szkołach/klasach specjalnych czy ogólnodostępnych, podobnie odpowiedź na to pytanie jest punktem wyjścia dla ukształtowania indywidualnych postaw nauczycieli wobec kształcenia zdolnych. Zdaniem Stefana Nowaka, postawa

jest to ogół względnie trwałych dyspozycji do oceniania przedmiotu i emocjonalnego nań reagowania, oraz ewentualnie towarzyszących tym emocjonalno-oceniających dyspozycjom względnie trwałych przekonań o naturze i własnościach tego przedmiotu i względnie trwałych dyspozycji do zachowania się wobec tego przedmiotu (Nowak 1973, s. 75).

Jeśli zatem nauczyciele opowiadają się za inkluzyjną czy ekskluzyjną edukacją zdolnych, to ich oceny są wyrazem prezentowanych postaw, a te wynikają z posiadania pewnej wiedzy, określonych emocji z nią związanych i preferowania jakiegoś systemu wartości społecznych. Jeśli nauczyciele aprobują kształcenie zdolnych w ramach szkół/klas ogólnodostępnych, wówczas istnieje zgodność między ich postawami a zadaniami polityki oświatowej, jakie realizują. Jeśli jednak są zwolennikami specjalnych szkół/klas dla zdolnych, wówczas pojawia się sprzeczność w realizacji roli zawodowej. Ta sprzeczność może być źródłem niskiej efektywności pracy nauczyciela. Badania nauczycieli są ważne, gdyż to oni tworzą klimat i kształtują kulturę szkolną jako wspólną, włączającą przestrzeń dla zróżnicowanej zbiorowości uczniów.

Przedmiotem badań własnych był stosunek nauczycieli wobec wspólnego/rozłącznego kształcenia uczniów zdolnych, na podstawie poziomu aprobaty dla twierdzeń: *Uczniowie zdolni powinni kształcić się w specjalnych szkołach* oraz *Powieram tworzenie klas ze względu na poziom zdolności* (skala 1–5, gdzie 1 oznacza zdecydowanie nie zgadzam się, a 5 – zdecydowanie zgadzam się). Celem pomiaru było poznanie opinii dwóch grup nauczycieli, dokonanie porównania, a także wskazanie praktycznych implikacji. Dobór był celowy. Pierwsza z grup to nauczyciele uczniów zdolnych (NZ): finalistów i laureatów konkursów przedmiotowych dla gimnazjalistów⁵. Drugą grupę respondentów stanowili nauczyciele niemający doświadczenia w przygotowywaniu do konkursów przedmiotowych (N, z mniejszym niż NZ doświadczeniem). Założono, że niejednolite zasoby pracy ze zdolnymi będą różnicowały postawy nauczycieli.

Nauczyciele *raczej nie zgadzają się* z poglądem o potrzebie tworzenia specjalnych szkół dla zdolnych (tabela 1; NZ – 2,15; N – 2,14).

⁵ Więcej na temat badań tej grupy: T. Giza (2016), *Zmiany w polityce oświatowej a jakość wsparcia dla uczniów zdolnych*, „Państwo i Społeczeństwo”, 2.

Tabela 1. Aprobata dla twierdzenia: *Uczniowie zdolni powinni kształcić się w specjalnych szkołach*⁶

Og	s	M	W	Hum	MatP	InP	Mł	St	DD	PD	MD	ŚK	ŚP	ŚN
NZ N = 95		57	38	46	49	-	33	62	58	37	-	30	49	16
2,15	1,06	2,05	2,30	2,39	1,92	-	2,21	2,11	2,00	2,38	-	2,03	2,27	2,00
N N = 106		44	62	41	24	41	52	54	43	55	8	-	-	-
2,14	1,04	2,14	2,15	2,17	2,08	2,14	2,09	2,18	2,18	2,16	1,75	-	-	-

Źródło: opracowanie własne.

⁶ Opis skrótów w tabelach: M – miasto, W – wieś; Hum – nauczyciel przedmiotów humanistycznych, MatP – nauczyciel przedmiotów matematyczno-przyrodniczych, InP – nauczyciel innych przedmiotów; Mł – grupa nauczycieli młodszych (18 i mniej lat pracy w zawodzie), St – grupa nauczycieli starszych; DD – duże doświadczenie w pracy ze zdanymi (samoocena nauczycieli), PD – przeciętne doświadczenie w pracy ze zdanymi, MD – małe doświadczenie w pracy ze zdanymi; ŚK – korzystne otoczenie społeczne szkoły, ŚP – przeciętne/typowe otoczenie społeczne szkoły, ŚN – środowisko społeczne szkoły niekorzystne. Nie kontrolowano zróżnicowania ze względu na płeć, z uwagi na duże dysproporcje w próbie liczebności kobiet i mężczyzn. Dane o liczebności grupy wpisano kursywą, natomiast wyniki pomiaru przedstawiono w postaci średnich arytmetycznych (skala 1–5) czcionką pogrubioną. W grupie N nie pytano o cechy środowiska szkoły. W grupie NZ nie było nauczycieli InP i nikt nie ocenił swojego doświadczenia w pracy ze zdanymi jako małego.

Na poziomie wyników *ogółem* średnia ocen jest niemal identyczna, ale zaobserwować można pewne różnicowanie wewnątrz i między grupami. Przeciwni szkołom dla zdolnych są w większym stopniu nauczyciele zdolnych z miast, wykładający przedmioty matematyczno-przyrodnicze, z dużym doświadczeniem zawodowym i ze skrajnych środowisk lokalnych: o kumulacji korzystnych lub niekorzystnych czynników otoczenia społecznego szkoły. W przypadku różnicowania środowiskowego działa zapewne ten sam czynnik – obawa przed pogłębianiem różnic społecznych między uczniami. U nauczycieli ze szkół ulokowanych w środowiskach typowych/przeciętnych takich obaw jest mniej. W grupie N istotnie wyróżnili się nauczyciele z małym doświadczeniem pracy ze zdolnymi, którzy najmniej aprobują opinię o potrzebie tworzenia specjalnych szkół dla zdolnych (1,75).

Inne postawy przyjmują nauczyciele pytani o tworzenie klas dla zdolnych. Aprobata dla doboru pedagogicznego na poziomie klasy wyniosła dla NZ – 3,20 a dla N – 2,68 (tabela 2).

Przede wszystkim należy zauważyć, że opinie w kwestii tworzenia klas ze względu na poziom zdolności są skoncentrowane wokół odpowiedzi *trudno powiedzieć*. Wraz ze wzrostem doświadczenia w pracy ze zdolnymi, wzrasta zgoda na tworzenie klas dla zdolnych (najmniejsza w grupie MD – 2,46). W grupie N wyraźnie odmienne poglądy od pozostałych i przychylne wobec idei doboru mają nauczyciele przedmiotów matematyczno-przyrodniczych (3,12). W tej grupie przedmiotowców nie ma różnic między NZ i N. Porównując poziom aprobaty dla tworzenia szkół i klas dla zdolnych zarysowuje się pewien wzorzec myślenia – im mniej nauczyciel godzi się na selekcję według zdolności na poziomie szkół, tym bardziej aprobuje segregację na poziomie klas w szkole. I odwrotnie. Ta rysująca się prawidłowość nie dotyczy całej badanej grupy nauczycieli uczniów zdolnych; selekcje na każdym poziomie: szkół i klas, bardziej skłonni są popierać nauczyciele młodszy oraz uczący przedmiotów humanistycznych.

Badani nauczyciele są przeciwni kształceniu zdolnych w specjalnych szkołach, natomiast zajmują niezdecydowane stanowisko wobec tworzenia specjalnych klas i doborowi pedagogicznemu wewnątrz szkół. Poglądy o potrzebie edukacji inkluzyjnej występują na poziomie organizacji szkolnictwa. W przestrzeni szkoły wzrasta aprobata dla selekcji uczniów. Trudno mówić jednoznacznie o przyczynach, ale przypuszczalnie może to wynikać np. z pozytywnych przekonań, że praca z grupą zdolnych będzie łatwiejsza niż z grupą heterogeniczną i uniknie się problemów z motywowaniem do nauki czy nierównym tempem pracy, bądź z oczekiwań na sukcesy zdolnych. Tu warto przypomnieć o barie-

Tabela 2. Aprobata dla twierdzenia: *Popieram tworzenie klas ze względu na poziom zdolności*

Og	s	M	W	Hum	MatP	InP	Mi	St	DD	PD	MD	ŚK	ŚP	ŚN
NZ N = 95		57	38	46	49	-	33	62	58	37	-	30	49	16
3,20	1,35	3,26	3,13	3,33	3,08	-	3,27	3,16	3,17	3,24	-	3,07	3,29	3,19
N N = 106		44	62	41	24	41	52	54	43	55	8	-	-	-
2,68	1,20	2,57	2,76	2,63	3,12	2,46	2,61	2,74	2,53	2,83	2,37	-	-	-

Źródło: opracowanie własne.

rach dla edukacji włączającej uczniów niepełnosprawnych, jakimi są negatywne nastawienia nauczycieli: obawiają się oni zwiększenia obowiązków, konieczności doksztalcenia i szkoleń, zagrożenia utratą pracy, braku czasu, obniżenia wymagań (Chrzanowska 2015, s. 560).

Ponadto, warto także zwrócić uwagę, że być może wyraźny brak zgody na tworzenie szkół dla zdolnych jest nie tyle wyrazem myślenia inkluzyjnego, ale egalitarnego, gdyż w myśleniu potocznym edukacja zdolnych kojarzona jest z elitarną. Kiedy nauczyciele oceniają tworzenie klas dla zdolnych w obrębie szkół, wówczas wyraźnie zmieniają orientację: z postawy niezgody na selekcję uczniów do szkół dla zdolnych na niezdecydowanie w sytuacji, kiedy ta selekcja miałaby zachodzić już w szkołach.

Wnioski

Przedstawione dane są krótką ilustracją empiryczną dla omawianej kwestii zróżnicowanych podejść do edukacji zdolnych. Na ich podstawie można sformułować hipotezę o ambiwalencji postaw nauczycieli wobec kształcenia uczniów zdolnych; ambiwalencja ta charakteryzuje się głoszeniem sprzecznych, prawdopodobnie nieuświadomionych, opinii. W konkluzji do przeprowadzonej analizy można stwierdzić, że opinie badanych nauczycieli o różnych doświadczeniach w pracy ze zdolnymi lokują się w przestrzeni między inkluzją a segregacją.

Opinie na temat inkluzji w pedagogice zdolności są inne niż w pedagogice specjalnej. Nie ma tu zgody na tworzenie szkół dla zdolnych, ale w kwestii klas dla zdolnych nauczyciele się wahają. Ta różnica poglądów na styku szkoła/klasa jest wyraźna. Opinie nauczycieli są zróżnicowane ze względu na zakres ich doświadczeń. Nauczyciele pracujący z uczniami zdolnymi (uczestnikami konkursów i olimpiad przedmiotowych) bardziej niż nauczyciele o małym doświadczeniu próbują dobór pedagogiczny.

BIBLIOGRAFIA

- Chrzanowska I. (2014), *Nauczanie inkluzyjne w doświadczeniach polskich – podstawy prawne i społeczne uwarunkowania*, „Studia Edukacyjne”, 30, s. 109–117.
- Chrzanowska I. (2015), *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Deutsch Smith D. (2009), *Pedagogika specjalna. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. nauk. A. Firkowska-Mankiewicz, G. Szumski, Warszawa: PWN.
- Giza T. (2009), *O specjalności pedagogiki zdolności*, w: J. Łaszczyk, M. Jabłonowska (red.), *Zdolności i twórczość jako perspektywa współczesnej edukacji* (s. 32–39), Warszawa: Wydawnictwo Universitas Rediviva.
- Giza T. (2016), *Zmiany w polityce oświatowej a jakość wsparcia dla uczniów zdolnych*, „Państwo i Społeczeństwo”, 2, s. 25–38.
- Głodkowska J. (2010), *Dydaktyka specjalna w poszukiwaniu wzorców – współczesne tendencje w edukacji źródłem uogólniających inspiracji*, w: J. Głodkowska (red.), *Dydaktyka specjalna w przygotowaniu do kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi* (s. 13–34), Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Hallam S., Parsons S. (2013), *Prevalence of streaming in UK primary schools: evidence from the Millennium Cohort Study*, „British Educational Research Journal”, 3, s. 514–544.
- Janowski A. (1989), *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa: WSiP.
- Kupisiewicz C. (1978), *System mannheimski*, w: W. Okoń (red.), *Szkoły eksperymentalne w świecie 1900–1974* (s. 174–185), Warszawa: WSiP.
- Laznibatova J. (2005), *Uczeń zdolny na Słowacji – koncepcja opieki na podstawie projektu alternatywnej opieki nad uzdolnionymi dziećmi*, w: W. Limont, J. Cieślukowska (red.), *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*, t. 2: *Uczeń – Nauczyciel – Edukacja* (s. 105–122), Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Lechta V. (2010), *Pedagogika integracyjna kontra edukacja inkluzywna*, w: J. Wyczesany, E. Dyduch (red.), *Krakowska pedagogika specjalna* (s. 28–31), Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Nawroczyński B. (1987), *Dzieła wybrane*, t. 1, wybór, przedmowa i wstęp A. Mońko-Stanikowa, Warszawa: WSiP.
- Nowak S. (1973), *Pojęcie postawy w teoriach i stosowanych badaniach społecznych*, w: S. Nowak (red.), *Teorie postaw*, Warszawa: PWN.
- Potulicka E. (2017), *Edukacja mniejszości rasowych i etnicznych w Stanach Zjednoczonych*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Preuss-Kuchta L. (2001), *Uczeń zdolny i mało zdolny w koncepcjach jawnego doboru do klas*, „Edukacja”, 4, s. 67–76.
- Preuss-Kuchta L. (2004), *Przyzwolenie uczniów na działania selekcyjne w procesie kształcenia*, Słupsk: Wydawnictwo Pomorskiej Akademii Pedagogicznej.
- Raport NIK (2012), *Kształcenie uczniów z niepełnosprawnościami o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, Warszawa: NIK.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 28 sierpnia 2017 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z dn. 31 sierpnia 2017, poz. 1643).

- Speck O. (2011), *Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht. Rhetorik und Realität*, München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Szatur-Jaworska B. (2005), *Uwagi o ekskluzji i inkluzji na przykładzie polityki społecznej wobec ludzi starych*, w: J. Grotowska-Leder, K. Faliszek (red.), *Ekskluzja i inkluzja społeczna. Diagnoza – uwarunkowania – kierunki działań* (s. 63–72), Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Szumski G. (1995), *Dobór i kształcenie uczniów zdolnych*, Warszawa: Wydawnictwo WSPS.

STRESZCZENIE

Główną problematykę artykułu można sprowadzić do pytania: „Jak kształcić uczniów zdolnych: razem z rówieśnikami o przeciętnych i obniżonych możliwościach intelektualnych, czy oddzielnie?”. Wyniki badań naukowych nie uprawniają do jednoznacznych rozstrzygnięć. W artykule wskazano najważniejsze argumenty podejmowane w dyskusjach na ten temat. Niezależnie od rozwiązań systemowych, ważne są faktyczne postawy nauczycieli wobec uczniów zdolnych. Były one przedmiotem badań własnych. Wyniki dowodzą, że nauczyciele raczej nie popierają idei tworzenia specjalnych szkół dla uczniów zdolnych, natomiast opinie o potrzebie specjalnych klas dla zdolnych koncentrują się wokół odpowiedzi „trudno powiedzieć”.

SŁOWA KLUCZOWE: kształcenie uczniów zdolnych, inkluzja, nauczyciele

SUMMARY

Main problema of this article is to answer the question: „How to educate gifted students: with peers of average and below average intellectual abilities or separately?”. Research shows no straight implications. In this article showed the most important arguments in discussion about it. Except system solutions important are teacher's attitudes towards gifted students. It was part of the research. Results shows that teachers rather not approve idea of creating separate schools for gifted students. Opinion about need of separate classes for gifted students are concentrated around answer „hard to say”.

KEYWORDS: gifted students education, inclusion, teachers

TERESA GIZA – Wszechnica Świętokrzyska
e-mail: gizateresa@gmail.com

Historia / Article history

Przysłano do redakcji / Received: 6.02.2019

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 10.10.2019

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 15.10.2019

Dyscyplina naukowa: pedagogika