

## Konteksty (między)kulturowe kształcenia uczniów zdolnych na przykładzie badań wśród nauczycieli

(Inter)cultural contexts of educating talented students based on the example of research among teachers

DOI 10.25951/4162

### Wprowadzenie

Artykuł ma na celu przedstawienie wstępnych wyników badań nad postawami nauczycieli z sześciu krajów Europy Środkowo-Wschodniej wobec kształcenia uczniów zdolnych. W badaniach tych zastosowano podejście kulturowe. Analizy kulturowe stanowią w ostatnich latach ważny kierunek badań nad zdolnościami i twórczością. Wraz ze wzrostem zainteresowania tą problematyką powstały nowe modele teoretyczne. Wyraźna jest tendencja do ujęć szerokich, z perspektyw rozwojowych, systemowych i kulturowych. Zdolności i kreatywność ludzi ujawniają się i rozwijają zawsze w kontekście środowiska życia, w którym jednostki są motywowane, wspierane i doceniane. To w nim kształtują się neuronalne wzorce myślenia i zachowania oraz udostępniane są obszary aktywności zgodnie z potrzebami i wartościami społecznymi. Środowisko życia obejmuje zasoby społeczne i kulturowe.

W obszarze badań nad twórczością przykładami takich podejść są koncepcje społecznej psychologii twórczości (Hennessey, Amabile 2010) oraz kulturowej psychologii kreatywności (Glăveanu 2010). W badaniach nad zdolnościami wskazać można systemowy Aktiotopowy Model Zdolności (*Actiotope Model of Giftedness*, AMG) opracowany przez Alberta Zieglera (2005) oraz rozwojowy Mega Model Rozwoju Talentu (*Talent-Development Mega-Model*, TDMM) autorstwa Reny F. Subotnik, Pauli Olszewski-Kubilius i Franka C. Worrella (Subotnik, Olszewski-Kubilius, Worrell 2015). Jak napisała Joan Freeman (2015), mimo że wąskie teorie zdolności nadal dominują w światowych badaniach naukowych, to wyraźnie wzrasta zainteresowanie modelami rozwojowymi.

Szerszego wyjaśnienia wymaga podejście kulturowe. Tytułowe sformułowanie *konteksty (między)kulturowe* znajduje swoje uzasadnienie w komentarzu Anny Kwiatkowskiej, która powołując się na czołowych metodologów w psychologii międzykulturowej – Fonsa van de Vijvera i Kwoka Leunga – pisze, że zastosowali oni zapis *(cross)cultural psychology* (Kwiatkowska 2014, s. 9). Autorka stwierdziła, że „badania prowadzone w obrębie jednej tylko kultury nie pozwolą osiągnąć pewnego wglądu w naturę czynników kulturowych. Aby zidentyfikować to, co jest wspólne, uniwersalne, i to, co jest różne, specyficzne dla danej kultury, należy kultury porównywać” (Kwiatkowska 2014, s. 9). W praktyce badawczej zacierają się granice tych podziałów terminologicznych. Sformułowanie *(między)kulturowe* oznacza, że analizowane będą zarówno cechy kulturowe wybranych krajów, jak i różnice i podobieństwa między nimi. Prezentację badań autorskich poprzedzono krótkim przeglądem badań międzykulturowych nad zdolnościami.

### Obszary badań (między)kulturowych nad zdolnościami

W badaniach kulturowych nad zdolnościami można wskazać, zgodnie z powyższymi ustaleniami, dwa kierunki. Pierwszy obejmuje opis, wyjaśnienie i interpretację różnych aspektów zdolności (i kreatywności) w kontekście cech społeczno-kulturowych oraz ich zmian. Drugi koncentruje się na porównywaniu koncepcji zdolności i kształcenia zdolnych w krajach i grupach odmiennych kulturowo. Te podejścia wzajemnie się uzupełniają.

Przykładem pierwszego typu badań są studia nad rozwojem teorii i praktyk kształcenia zdolnych w różnych realiach politycznych i społecznych oraz nad dynamiką zmian inteligencji (ilorazu inteligencji) i jej uwarunkowaniami. Scott B. Kaufman i Robert J. Sternberg (2007) przeprowadzili analizę roli zdolności w kulturze euroamerykańskiej, dzięki czemu dowiedli, że sposób, w jaki społeczeństwo identyfikuje i wspiera talenty, ma istotne konsekwencje dla rozwoju tego społeczeństwa. Wskazali na wyjątkowość amerykańskiego podejścia do uzdolnień, które opiera się na powszechnej praktyce pomiaru inteligencji. Testowanie w celu rozpoznania osób o wysokich zdolnościach intelektualnych oraz ich wspomaganie jest w Stanach Zjednoczonych powszechną i aprobowaną praktyką oraz jedną z ważnych cech czy priorytetów kulturowych.

Na ukształtowanie się psychologii rozwoju zdolności oraz popularność ujęć społeczno-kulturowych znaczący wpływ miały badania nad dynamiką zmian w mierzalnej inteligencji w krajach zachodnich prowadzone przez Jamesa

Roberta Flynn (Freeman 2015). Ten nowozelandzki socjolog i badacz inteligencji w 1984 r. sformułował wniosek o systematycznym przyroście inteligencji w krajach zachodnich w kolejnych pokoleniach od lat trzydziestych. (Flynn 2012). W ostatnich latach stwierdzono obniżenie tej tendencji. Naukowcy z Ragnar Frisch Centre for Economic Research w Norwegii, Bernd Bratsberg i Ole Rogeberg (2018) wykazali, że średnia inteligencja spada w rocznikach urodzonych po 1975 r. Jako przyczyny obserwowalnego odwrócenia trendu wymienia się przede wszystkim imigrację, obniżenie wartości wykształcenia, standardów edukacyjnych i jakości systemów szkolnych, telewizję i media, gorszą edukację w rodzinach, słabszą jakość odżywiania, słabsze zdrowie (Bratsberg, Rogeberg 2018). Istotny spadek średniego poziomu inteligencji dotyczy Norwegii, Danii i Finlandii. Te same czynniki, które przez wiele lat dwudziestego stulecia stymulowały uzdolnienia intelektualne, pod koniec wieku (kiedy zmieniła się ich wartość) stały się blokadą rozwoju.

W badaniach międzykulturowych najczęściej porównywane są ze sobą kraje Zachodu i Wschodu, gdzie Zachód oznacza Stany Zjednoczone i Europę Zachodnią a Wschód – Azję Południowo-Wschodnią.

Joan Freeman (2015) wskazała rozbieżności w podejściu do zdolności między kulturami zachodnimi i wschodnimi, które wynikają z opozycji między ich ujęciem elitarnym i egalitarnym. U podstaw znajdują się odmienne przekonania o roli czynników genetycznych i środowiskowych dla rozwoju talentów. Założenie o wrodzonym pochodzeniu zdolności (prowadzące do wsparcia nielicznej grupy uczniów o dużym potencjale intelektualnym, wyłonionej na podstawie pomiarów testowych) dominuje w USA (w innych krajach zachodnich przybrało mniejszy zasięg; Freeman 2015). W kulturach azjatyckich przyjmuje się, że dzieci rodzą się z podobnym potencjałem. Różnice w ich osiągnięciach są konsekwencją wytrwałości, pilności w uczeniu się oraz doboru odpowiednich nauczycieli. Dodatkowa oferta kształcenia – szkolna lub pozaszkolna – jest dostępna dla wszystkich uczniów. Każdy uczeń musi zapracować na swoje miejsce w szkole. To skutkuje dużym odsetkiem uczniów osiągających bardzo wysokie wyniki nauczania. W Europie nigdy nie było aprobaty dla szerokich działań wspierających uczniów uzdolnionych, paradoksalnie właśnie z powodu przypisywanemu mu elitaryzmu (Freeman 2005).

Najczęściej pojawiającą się dywergencją w analizach międzykulturowych jest opozycja indywidualizm – kolektywizm, jako jeden z wymiarów kultur narodowych za Geertem Hofstede (2007). Badania porównawcze obejmują kraje Zachodu, w których dominuje orientacja indywidualistyczna, oraz Wschodu, o orientacji kolektywistycznej (Lau, Hui, Ng 2004). Wyniki dowodzą związku

między indywidualizmem i kreatywnością (Lau 1992). Azjaci częściej postrzegają kreatywność jako mającą wartości społeczne i moralne oraz łączącą to, co nowe i stare. Cenione są przez nich te wytwory i idee, które znajdują uznanie i wzmacniają istniejące więzi społeczne. Ludzie na Zachodzie bardziej koncentrują się na cechach indywidualnych jednostek twórczych oraz na nowości i oryginalności wytworu twórczego (Niu, Sternberg 2006).

Trzecie zróżnicowanie uwzględniane w badaniach międzykulturowych nad zdolnościami to opozycja merytokracja – egalitaryzm. Samuel D. Mandelman, Mei Tan, Abdullah M. Aljughaiman i Elena L. Grigorenko (2010) uznali, że każde z tych stanowisk pozwala na inne uzasadnienie edukacji zdolnych. W społeczeństwach merytokratycznych dominuje przekonanie, że każdy uczeń może uzyskać wysokie wyniki dzięki talentowi i ciężkiej pracy. W egalitarnych natomiast przeważają poglądy, że sukces szkolny dla części uzdolnionych dzieci jest trudny do osiągnięcia z powodu nierówności społecznych. Autorzy zauważają też, że systemy merytokratyczne częściej bazują na wąskich teoriach uzdolnień, zwykle obejmujących uzdolnienia intelektualne. Natomiast systemy egalitarne zakładają, że zdolności ludzi ujawniają się w wielu dziedzinach i odwołują się szerokich koncepcji zdolności, umożliwiając objęcie wsparciem edukacyjnym liczniejszej grupy uczniów. W tym ujęciu opozycja merytokracja – egalitaryzm staje się tożsama z opozycją indywidualizm – egalitaryzm. Autorzy zaobserwowali także związek między efektywnością krajowych systemów edukacji i kształceniem zdolnych. Im wyższy ogólny poziom kształcenia, tym większa jest skuteczność wsparcia dla zdolnych w ramach tego systemu. Przykładem są tu kraje azjatyckie i Finlandia. Im niższy poziom kształcenia, tym częściej stosowane są specjalne programy dla zdolnych.

Europa Środkowo-Wschodnia jako obszar zapomniany w badaniach edukacyjnych. Charakterystyka kulturowa

Do lat dziewięćdziesiątych XX w. zróżnicowanie świata i kultur z perspektywy mieszkańców Europy Środkowo-Wschodniej było względnie proste: był świat kapitalistyczny, świat komunistyczny i trzeci świat. Kraje Europy Środkowo-Wschodniej rozwijały się pod dyktando swojego hegemonu – Związku Socjalistycznych Republik Radzieckich. Były państwami „socjalistycznymi”, podkreślano ich jednomysłność, jednorodność, równość, a wszelkie różnice (statusowe, materialne, płci, pochodzenia) tuszowano. Także wielobarwność kulturowa regionu była ukrywana.

Tytułowe kształcenie uczniów zdolnych organizowano w praktyce i rozwijano w teorii na wzór radziecki. Cechą wschodniego/radzieckiego podejścia do zdolnych były z jednej strony – przekonania równościowe związane ze sprawiedliwością społeczną, zgodnie z którymi nikogo nie należy wyróżniać, ale z drugiej strony – społeczeństwa, w szczególności radzieckie, zawsze jednak były zainteresowane rozpoznawaniem i wykorzystywaniem wybitnych zdolności dla społecznego „dobra wspólnego”. Kultura rosyjska kojarzy się z pasją promowania talentu i dumy narodowej z wielkich osiągnięć jednostek (Jeltova, Grigorenko 2005). Uczniów zdolnych łatwo można było rozpoznać na podstawie wyników w nauce, ponieważ systemy szkolne były scentralizowane i jednolite. Upowszechnił się w tych państwach system identyfikacji i wspierania zdolnych poprzez olimpiady i konkursy w różnych dyscyplinach. Są one do tej pory bardzo cenioną formą pracy.

Kraje bloku wschodniego rozpoczynały okres przekształceń systemowych na początku lat dziewięćdziesiątych od odrzucenia struktur dawnego reżimu, odzyskiwania tożsamości narodowej i tworzenia nowego ustroju politycznego, a następnie budowania relacji z Zachodem (w tym realizacji aspiracji związanych z przynależnością do NATO i UE). Wszystkie musiały zmierzyć się z nowymi problemami społecznymi i własną historią. Obraz państw postkomunistycznych radykalnie się zmienił. Znaczącą rolę odegrała w tym edukacja. Była ona przedmiotem reform, dyskusji i kontrowersji w przestrzeni publicznej. Obecnie kontakty wzajemne środowisk naukowych i pedagogów z Europy Środkowo-Wschodniej są nieliczne. Do rozwoju nauk pedagogicznych (w tym wiedzy o zdolnościach) w regionie przyczyniła się recepcja publikacji anglojęzycznych oraz współpraca z ośrodkami naukowymi w Europie Zachodniej.

W okresie transformacji ustrojowej po 1989 r. i obecnie nie były prowadzone edukacyjne studia porównawcze dotyczące regionu. W rezultacie wiemy niewiele o różnicach i podobieństwach systemów oświatowych krajów do niedawna będących pod wpływem ideologii sowieckiej. Źródłem takich danych mogą być wyniki międzynarodowych badań porównawczych. Są one jednak głównie wskaźnikami efektywności funkcjonowania systemów oświaty, informując o poziomie umiejętności uczniów w badanych zakresach programów szkolnych. Te dane świadczą np. o stosunkowo wysokich kompetencjach polskich uczniów. Nie pozwalają jednak na wyjaśnienie i zrozumienie różnic. Kierunki polityki oświatowej w tych krajach były podobne. Doceniano w nich także rangę kształcenia uczniów zdolnych. Nastąpiło to pod wpływem dyrektyw i rekomendacji Unii Europejskiej oraz dzięki wsparciu ze środków

Europejskich Funduszy Społecznych. Nie ma jednak prostego związku między korzystnymi zmianami w polityce oświatowej oraz rozwojem wiedzy na temat zdolności i stanem praktyki edukacyjnej. Ważnym czynnikiem są tu postawy nauczycieli.

Kraje dawnego bloku wschodniego, mimo różnych potencjałów i wewnętrznych problemów, wciąż kulturowo są bardziej podobne do Rosji niż do krajów zachodnich (Hofstede 2007, Boski 2009, Sowa 2011, Zarycki 2014).

Projektując badania w sześciu krajach Europy Środkowo-Wschodniej, dokonałam ich podstawowej charakterystyki kulturowej z wykorzystaniem wymiarów kultur narodowych autorstwa Geerta Hofstede. Kultura danego kraju, zdaniem autora, obejmuje zbiór prawdopodobnych zachowań ludzi o takim samym zaprogramowaniu umysłowym; oznacza częstotliwość występowania pewnych zachowań, wzorców myślenia i odczuwania. Nabywanie systemu wartości, charakterystycznych dla wymiarów kultury narodowej, rozpoczyna się już w szkole (Hofstede, Hofstede 2007). Na podstawie operacjonalizacji kultury i wyników analizy czynnikowej Hofstede wskazał sześć wymiarów kultury (zmiennych dających się zmierzyć i porównać), które opisują najważniejsze cechy krajów oraz wyjaśniają różnice między nimi. Są to: dystans władzy, indywidualizm – kolektywizm, męskość – kobiecość, unikanie niepewności, orientacja czasowa długo- lub krótkoterminowa oraz pobłażanie i powściągliwość (<https://www.hofstede-insights.com/country-comparison/>; data dostępu: 7.09.2018). W tabeli 1 przedstawiono dane obejmujące opozycję indywidualizm – kolektywizm, którą wykorzystuje się w badaniach międzykulturowych, badaniach porównawczych, oraz męskość – kobiecość, która była drugą dymensją istotnie różniącą wybrane kraje.

Tabela 1. Wartości dwóch wymiarów kultur narodowych dla badanych krajów

| Wymiary kultur narodowych<br>(6-D Model©)<br>Geert Hofstede 2018 | Bułgaria | Polska | Rumunia | Słowacja | Ukraina |
|------------------------------------------------------------------|----------|--------|---------|----------|---------|
| indywidualizm – kolektywizm                                      | 30       | 60     | 30      | 52       | 25      |
| męskość – kobiecość                                              | 40       | 64     | 42      | 100      | 27      |

Źródło: opracowanie własne na podstawie raportów krajowych 6-D Model© Geert Hofstede 2018, <https://www.hofstede-insights.com/country-comparison/> (data dostępu: 7.09.2018).

Indywidualizm oznacza priorytet dobra i potrzeb jednostkowych nad interesem społecznym. Orientacja indywidualistyczna wiązana jest z potrzebą wyróżnienia się jednostki i polegania na sobie samej. W społeczeństwach

kolektywnych dużą uwagę przywiązuje się do więzi społecznych opartych na współpracy, a cele grupowe są ważniejsze od indywidualnych. Jednostka jest lojalna wobec grupy, ale też znajduje w niej pomoc i wsparcie.

Drugi wymiar różniący badane kraje to męskość – kobiecość. Dotyczy on opozycji między wartościami wpływającymi na motywację ludzi. Wysoki wynik oznacza dominację w społeczeństwie cech postrzeganych jako męskie: konkurowanie, dążenie do wysokich osiągnięć, chęć zwyciężania, wyróżnianie się. W kulturze męskiej ludzi motywuje do pracy i działania chęć „bycia najlepszym” oraz osiągnięcia wysokiego statusu. Natomiast w kulturze kobiecej (niskie wyniki wymiaru) ważniejsza jest osobista satysfakcja i troska o innych; wskaźnikiem sukcesu jest jakość życia, a nie materialne symbole powodzenia.

W świetle tego zestawienia Polska i Słowacja odróżniają się kulturowo od trzech pozostałych państw. Są krajami, w których dominuje indywidualizm. Dodatkowo zwraca uwagę – zwłaszcza na Słowacji – wysoki wymiar męskości. Bułgaria, Rumunia i Ukraina są krajami wspólnotowym i kobiecymi (w szczególności Ukraina. Badania Hofstede nie obejmują Białorusi. Arbitralnie przyjęto, że jest to kraj wspólnotowy. Choć inne różnice nie będą tu analizowane, to jednak warto przypomnieć, że Słowacja jest jedynym spośród badanych państw (ale także w Europie), gdzie istnieje sieć szkół dla uczniów zdolnych.

### Badania własne

Dobór terenu badań był celowy. Nauczyciele pochodzili ze szkół podstawowych oraz gimnazjalnych z dużych miast z Bułgarii (N = 110), Białorusi (N = 123), Rumunii (N = 57), Ukrainy (N = 138), Polski (N = 106) i Słowacji (N = 75). Łączna liczba badanych: N = 609. Badania empiryczne przeprowadzono w ramach współpracy z uniwersytetami w Szumen, Witebsku, Alba Julii, Lwowie oraz Bańskiej Bystrzycy. Poprzedzono je analizami systemów szkolnych, polityki oświatowej, wskaźników efektywności kształcenia i wskaźników społeczno-gospodarczych. Ich tematem były wybrane konteksty kulturowe postaw nauczycieli wobec kształcenia uczniów zdolnych. Założono, że różnice lub podobieństwa w postawach można tłumaczyć różnicami kulturowymi, zgodnie z założeniami modelu Hofstede, a cechy i wartości czy oczekiwania kulturowe mają wpływ na prywatne, ukryte nauczycielskie teorie zdolności i twórczości. Poznanie nastawień nauczycieli pomaga zrozumieć ich relacje z utalentowa-

nymi uczniami oraz wyjaśnić pracę podejmowaną na rzecz rozwoju zdolności (Bégin, Gagné 1994).

Badano postawy nauczycieli w sześciu zróżnicowanych kulturowo krajach Europy Środkowo-Wschodniej; a następnie przeprowadzono analizę porównawczą, aby poznać związki (podobieństwa lub różnice) między nimi lub brak zależności. Badanie to spełnia kryteria badań międzykulturowych, które zdefiniowano we wprowadzeniu.

W zbieraniu danych wykorzystano metodę skalowania: nauczyciele oceniali swój stosunek do 64 twierdzeń w skali pięciostopniowej. Twierdzenia wybrano na podstawie analizy treści literatury przedmiotu (naukowej, metodycznej i popularnonaukowej).

Głównym celem analiz przedstawionych w niniejszym artykule jest eksploatacja związków między dominującym w kulturze narodowej systemem wartości związanych z opozycją indywidualizm – kolektywizm i ustosunkowaniem nauczycieli wobec ośmiu twierdzeń wyrażających wartości indywidualne i wspólnotowe oraz elitarne i egalitarne, odnoszących się do uczniów zdolnych i osób zdolnych. Wyniki przedstawiono w postaci średnich arytmetycznych dla sześciu grup respondentów.

Problem badawczy brzmi następująco: Jak nauczyciele z sześciu krajów Europy Środkowo-Wschodniej ustosunkowują się do twierdzeń opisujących uczniów i osoby zdolne? Czy te oceny są zróżnicowane ze względu na dominujący w kulturze narodowej wymiar indywidualizm/kolektywizm?

Rozkład uzyskanych wyników nie pozwolił na wskazanie prostych zależności między wymiarami kulturowymi i ocenami nauczycieli, nawet między grupami państw o odmiennym profilu. Największe różnice dzielą nauczycieli polskich i ukraińskich.

Nauczyciele są wysoce przekonani o potrzebie równego podejścia do uczniów w szkole, co znalazło wyraz w wysokiej akceptacji dla egalitarnej tezy *Wszyscy uczniowie, niezależnie od zdolności, powinni być w szkole traktowani jednakowo* (diagram 1). Jej poparcie jest najwyższe w grupie polskich nauczycieli reprezentujących kulturę indywidualistyczną, natomiast najniższe – wśród ukraińskich, reprezentujących kulturę wspólnotową. Wyższe jest w krajach indywidualistycznych niż kolektywnych.

Wszyscy respondenci, choć w nierównej mierze, uznają edukację zdolnych za sprawę publiczną. Ta opinia wyraża egalitarne podejście do zdolności. Najmniej zgadzają się z poglądem o *prywatności* kształcenia zdolnych nauczyciele z indywidualistycznej Polski, najbardziej – z kolektywnej Ukrainy i Białorusi.



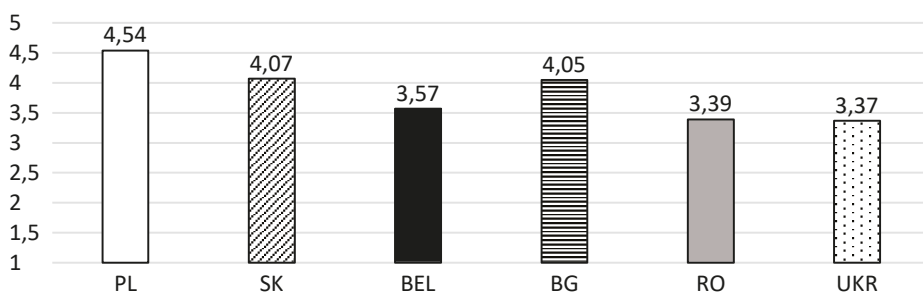


Diagram 1. Wszyscy uczniowie, niezależnie od zdolności, powinni być w szkole traktowani jednakowo

Źródło: opracowanie własne.

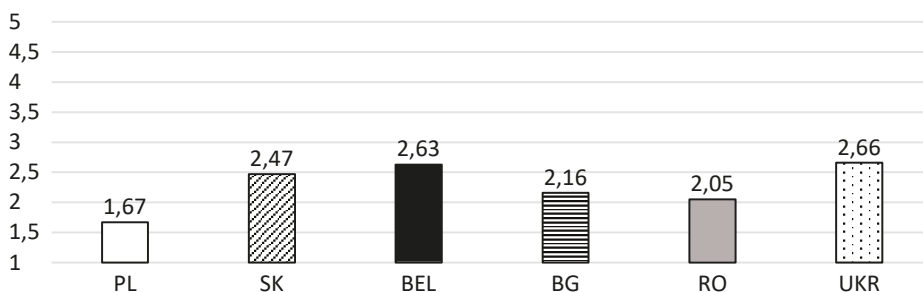


Diagram 2. Kształcenie zdolnych powinno być sprawą prywatną takich uczniów i ich rodzin

Źródło: opracowanie własne.

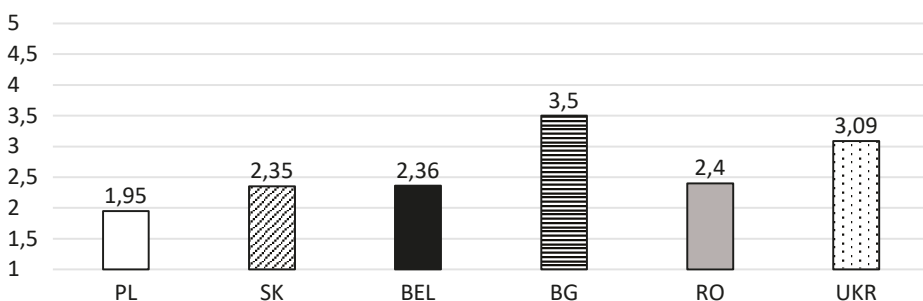


Diagram 3. Szkoła nie ma większego wpływu na ujawnianie i rozwój uzdolnień

Źródło: opracowanie własne.

Badani są podzieleni co do przekonania o roli szkoły dla wspierania zdolności. W istocie jest tak, że wiele talentów rozwija się poza szkołą i sama szkoła nie wystarcza dla rozwoju potencjałów (Subotnik, Olszewski-Kubilius, Worell 2015). Niżej od pozostałych krajów oceniony został wpływ szkoły w kolektywnych: Ukrainie i Bułgarii. Można to tłumaczyć niską jakością publicznej edukacji. Polscy nauczyciele są najbardziej przeświadczeni o wysokiej roli szkoły w ujawnianiu i rozwoju talentów. W każdej z trzech powyższych kwestii wystąpiły wyraźne różnice w poglądach Polaków i Słowaków. Polscy nauczyciele wyrażają bardziej egalitarne opinie, bardziej angażują się w kształcenie zdolnych i wyżej oceniają znaczenie szkoły niż nauczyciele słowaccy.

Twierdzenie *Nawet bez specjalnej pomocy uczniowie zdolni osiągną sukces w życiu* nawiązuje do wartości merytokratycznych. Największe różnice ujawniły się między kolektywnymi Bułgarią (najwyższa zgodność) i Ukrainą (najniższa zgodność). Można to próbować wytłumaczyć *opiekuńczością* kultury ukraińskiej, wynikającą z bardzo wysokiego wymiaru kobiecości.

Nauczyciele bardzo wysoko oceniają znaczenie ludzi zdolnych w społeczeństwie, czego wyrazem jest poziom aprobaty dla kolejnych twierdzeń.

Wartość „prestizowa” ludzi zdolnych dla wspólnoty jest wysoka i bardzo wysoka. Wyraźna różnica dzieli dwa kraje o kulturze indywidualistycznej: Polskę i Słowację. I podobnie jak wcześniej, różnic można szukać w bardzo wysokim wskaźniku wymiaru męskości/rywalizacji i motywacji osiągnięciowej na Słowacji. Przeciętna (najniższa spośród badanych krajów) ocena wartości wspólnotowej zdolnych występuje na Słowacji.

Zgodność z twierdzeniem dotyczącym korzyści, jakie wspólnotom dają ludzie zdolni, jest niższa niż z poprzednią tezą, ale nadal wysoka. Zdolni są najbardziej doceniani w kolektywnej Rumunii. Ponownie rysuje się różnica między Polską i Słowacją i analogicznie można ją interpretować.

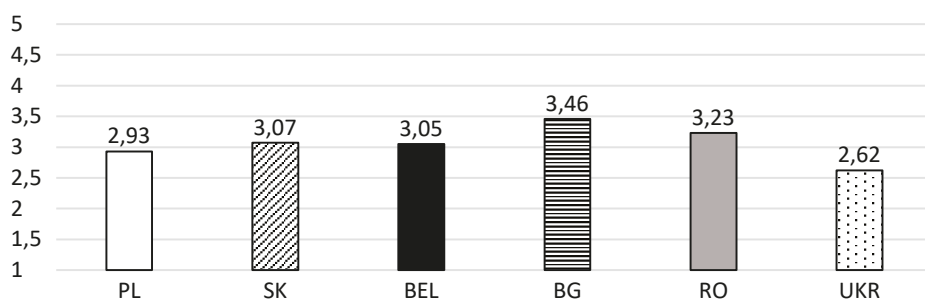


Diagram 4. Nawet bez specjalnej pomocy uczniowie zdolni osiągną sukces w życiu

Źródło: opracowanie własne.

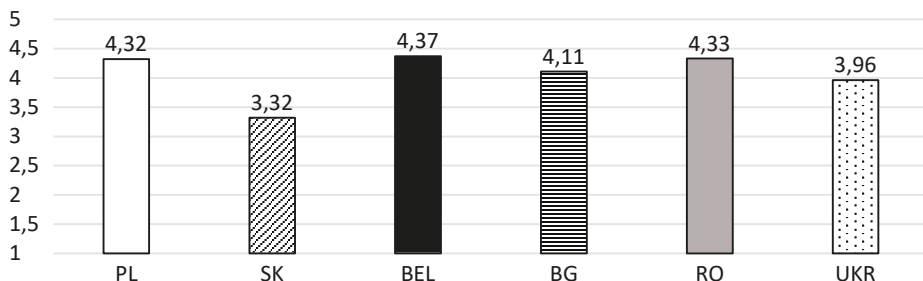


Diagram 5. Sukcesy ludzi zdolnych podnoszą prestiż szkoły, rodziny, państwa

Źródło: opracowanie własne.

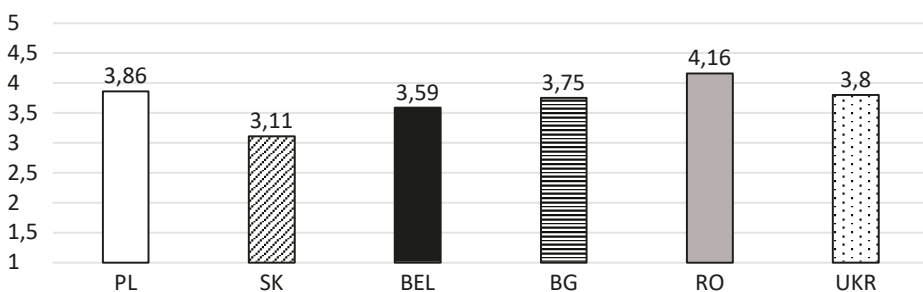


Diagram 6. Z wyników nauki i pracy ludzi zdolnych wszyscy czerpią radość i korzyści

Źródło: opracowanie własne.

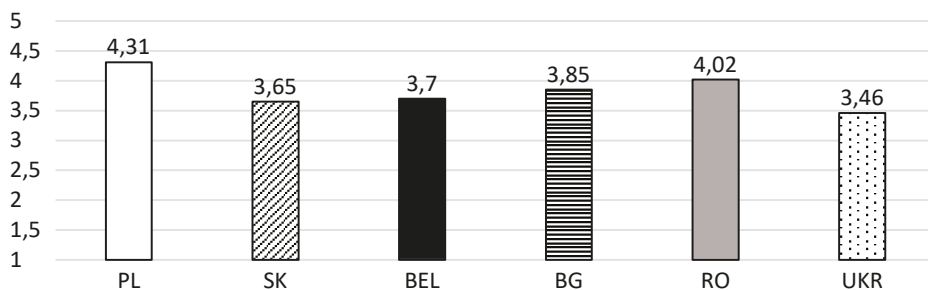


Diagram 7. Ludzie zdolni są bogactwem narodów i należy się o nich szczególnie troszczyć

Źródło: opracowanie własne.

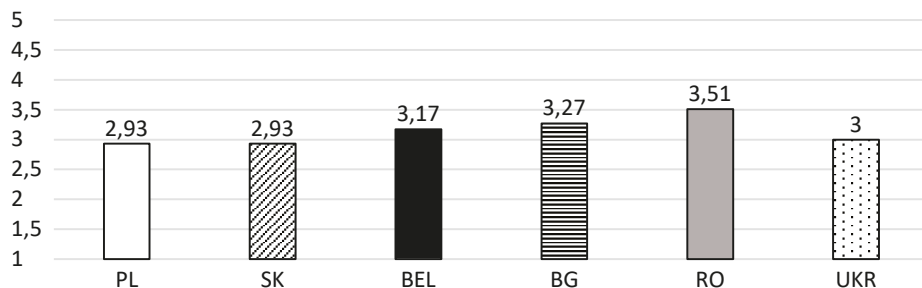


Diagram 8. Zdolni tworzą elity społeczne i wywierają wpływ na życie innych ludzi

Źródło: opracowanie własne.

W interpretacji danych z diagramu 7 należy wskazać ponownie na wysoką wartość ludzi zdolnych dla społeczeństwa; najwyżej ocenianą w indywidualistycznej Polsce, najniżej – na kolektywnej Ukrainie. Po raz kolejny duża różnica występuje między indywidualistycznymi Słowacją i Polską.

Ostatnie twierdzenie wprost odwoływało się do elitarności zdolnych. Zyskało ono przeciętną aprobatę, niższą niż wcześniejsze twierdzenia, co może oznaczać nieufność wobec zastosowanej wprost kategorii *elitarności*. Mniej zgadzają się z tezą o elitarniej roli ludzi zdolnych nauczyciele z krajów indywidualistycznych, bardziej – kolektywnych. Najsilniej tę tezę popierają nauczyciele rumuńscy.

## Podsumowanie i wnioski

Edukacja zdolnych zawsze istnieje w kontekście jakiegoś ogólnego systemu kształcenia i w kontekście kultury społeczeństwa. Procesy kształcenia uczniów zdolnych w szkole odzwierciedlają cechy społeczeństwa, jego wartości i interesy oraz nastawienie do uczniów zdolnych i do roli ludzi zdolnych w społeczeństwie. W realiach szkoły te cechy reprezentują nauczyciele. Na podstawie ustosunkowania nauczycieli z sześciu krajów do wybranych twierdzeń można sformułować wnioski:

- Nie ma prostej zależności między cechami kultury narodowej i poziomem akceptacji tezy, wyrażających elitarne i merytokratyczne lub egalitarne podejście do zdolnych.
- Większe różnice między krajami indywidualistycznymi i wspólnotowymi występują w odniesieniach nauczycieli wobec uczniów zdolnych niż osób zdolnych w społeczeństwie.

- Nauczyciele polscy reprezentujący wśród badanych najbardziej indywidualistyczną kulturę narodową wyrazili wysoką (najwyższą) aprobatę dla twierdzeń wyrażających egalitarne nastawienie wobec uczniów zdolnych. Kolektywni kulturowo Ukraińcy najbardziej w badanej grupie akceptują przekonania elitarne.
- Wszystkie grupy nauczycieli wysoko oceniły znaczenie wspólnotowe osób zdolnych – najwyżej nauczyciele z indywidualistycznej Polski.
- Różnice w poglądach nauczycieli z krajów o podobnych profilu kulturowym, w szczególności Polski i Słowacji, skłaniają do poszukiwania innych źródeł rozbieżności.

Przedstawiona tu analiza ma charakter eksploracji, sprawdzenia możliwości zastosowania wymiarów kulturowych w analizie porównawczej postaw nauczycieli z sześciu krajów Europy Środkowo-Wschodniej wobec kształcenia zdolnych. Przedstawione dane nie mogą być podstawą do uogólnień. Mają jednak wartość heurystyczną i stanowią podstawę do formułowania hipotez, wyznaczając kierunki dalszych badań:

1. Jedna zmienna, jaką jest wymiar kulturowy, nie różnicuje postaw związanych z edukacją zdolnych. Ważną zmienną objaśniającą różnice może być dodatkowo poziom edukacji publicznej oraz inne wymiary kulturowe.
2. Wartości kulturowe polskich nauczycieli ujawnione w ich ustosunkowaniu do zdolności są odmienne od tych, które dominują w kulturze narodowej (dotyczy to także Ukrainy, innych krajów w mniejszym zakresie). Wartości kulturowe, mimo że według Hofstede nabywane są w już w szkole – w szkole „nie działają”.
3. Nie ma zgodności kultury szkoły reprezentowanej przez nauczycieli wobec zdolnych z kulturą narodową. Czy jest to wskaźnik *nieadekwatności kulturowej szkoły*? Czy ma to pożytek i sens rozwojowy?
4. Wyniki potwierdzają doniesienia z innych badań o hybrydowości wielu systemów edukacyjnych, w których łączone są elementy merytokracji i egalitaryzmu (Frantz, McClarty 2016).
5. W podejściu nauczycieli do zdolnych ujawnia się dualizm: „równościo-we” traktowanie uczniów w szkole i jednocześnie wykorzystywanie wybitnych jednostek dla społecznego „dobra wspólnego”.
6. Hofstede charakteryzując kulturę polską wskazał na jej specyfikę: napięcie między indywidualizmem i współpracą, sprawiedliwością i równością społeczną. Ta specyfika występuje też w postawach, jakie nauczyciele przyjmują wobec zdolnych.

## BIBLIOGRAFIA

- Bégin J., Gagné F. (1994), *Predictors of attitudes toward gifted education: A review of the literature and blueprints for future research*, „Journal for the Education of the Gifted”, 17.
- Boski P. (2009), *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*, Warszawa: PWN, Academica Wydawnictwo SWPS.
- Bratsberg B., Rogeberg O. (2018), *Flynn effect and its reversal are both environmentally caused*, „Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America”, 6 (115).
- Flynn J.R. (2012), *Are We Getting Smarter? Rising IQ in the Twenty-First Century*, New York: Cambridge University Press.
- Flynn J.R. (2018), *Reflections about Intelligence over 40 Years*, „Intelligence”, 70.
- Frantz R.S., McClarty K.L. (2016), *Gifted education's reflection of country-specific cultural, political, and economic features*, „Gifted and Talented International”, 31.
- Freeman J. (2005), *Permission to Be Gifted, How Conceptions of Giftedness Can Change Lives*, w: eds R.J. Sternberg, J.E. Davidson, *Conceptions of Giftedness*, Ed. 2, New York: Cambridge University Press.
- Freeman J. (2015), *Cultural Variations in Ideas of Gifts and Talents With Special Regard to the Eastern and Western Worlds*, w: D.Y. Dai, C.K. Ching (eds), *Gifted Education in Asia*, Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Glăveanu V.P. (2010), *Principles for a cultural psychology of creativity*, „Culture & Psychology”, 16, 2.
- Hennessey B.A., Amabile T.M. (2010), *Creativity*, „Annual Review of Psychology”, 61.
- Hofstede G., Hofstede G.J. (2007), *Kultura i organizacje*, Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, <https://www.hofstede-insights.com/country-comparison/> (data dostępu: 7.09.2018).
- Jeltova I., Grigorenko E.L. (2005), *Systemic Approaches to Giftedness Contributions of Russian Psychology*, w: R.J. Sternberg, J.E. Davidson (eds), *Conceptions of Giftedness*, Ed. 2., New York: Cambridge University Press.
- Kaufman S.B., Sternberg, R.J. (2007), *Giftedness in the Euro-American Culture*, w: S.N. Phillipson, M. McCann (eds), *Conceptions of giftedness: Socio-cultural perspective*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kwiatkowska A. (2014), *Problemy metodologiczne w badaniach międzykulturowych i kulturowych*, „Psychologia Społeczna”, 1.
- Lau S. (1992), *Collectivism's individualism: Value preference, personal control, and the desire for freedom among Chinese in Mainland China, Hong Kong, and Singapore*, „Personality and Individual Differences”, 13.
- Lau S., Hui A.N.N., Ng G.Y.C. (eds), (2004). *Creativity: When East meets West*, Singapore: World Scientific Publishing Company.

- Mandelman S.D., Tan M., Aljughaiman A.M., Grigorenko E.L. (2010), *Intellectual giftedness: Economic, political, cultural, and psychological considerations*, „Learning and Individual Differences”, 20.
- Niu W., Sternberg R.J. (2006), *The Philosophical Roots of Western and Eastern Conceptions of Creativity*, „Journal of Theoretical and Philosophical Psychology”, 1–2.
- Sowa J. (2011), *Fantomowe ciało króla. Peryferyjne zmagania z nowoczesną formą*, Kraków: Universitas.
- Subotnik R.F., Olszewski-Kubilius P., Worrell F.C. (2015), *Od tradycyjnych perspektyw na temat zdolności do psychologii rozwoju talentu: zmiana oparta na wiedzy psychologicznej*, „Psychologia Wychowawcza”, 8.
- Zarycki T. (2014), *Ideologies of Eastness in Central and Eastern Europe*, London: Routledge.
- Ziegler A. (2005), *The Actiotope Model of Giftedness*, w: R.J. Sternberg, J.E. Davidson (eds), *Conceptions of Giftedness*, Ed. 2., New York: Cambridge University Press.

## STRESZCZENIE

Przedmiotem artykułu jest porównanie ustosunkowania nauczycieli z Bułgarii, Białorusi, Rumunii, Ukrainy, Polski i Słowacji (N = 609) wobec kilku kwestii związanych z kształceniem uczniów zdolnych. Obszar badań wybrano celowo. Od lat dziewięćdziesiątych jest to region rzadko eksplorowany. Mimo transformacji ustrojowej Europa Środkowo-Wschodnia kulturowo nadal bardziej podobna jest do Rosji niż do Zachodu. Zastosowano metodę skalowania oraz porównawczą. Studia porównawcze oznaczają szukanie podobieństw i różnic w praktykach edukacyjnych oraz pozwalają na krytyczny namysł nad pracą ze zdolnymi. Badanie nauczycieli pomaga zrozumieć ich relacje z utalentowanymi uczniami oraz wyjaśnić działania podejmowane na rzecz rozwoju zdolności. W interpretacji danych wykorzystano jeden z sześciu wymiarów kultur narodowych: indywidualizm – kolektywizm.

**SŁOWA KLUCZOWE:** nauczyciel, kształcenie uczniów zdolnych, różnice kulturowe, indywidualizm-kolektywizm

## SUMMARY

The subject of the article is to compare the attitudes of teachers from Bulgaria, Belarus, Romania, Ukraine, Poland and Slovakia (N = 609) towards several issues related to the education of talented students. The research area was chosen intentionally. Since the nineties it is a region rarely explored. Despite the political transformation, Central and Eastern Europe is culturally still more similar to Russia than to the Western

Europe. The scaling and comparative methods were used. Comparative studies mean searching similarities and differences in educational practices and allow for critical reflection on working with talented students. Research conducted among teachers helps to understand their relationships with talented students and explain the actions taken to develop skills. Individualism-collectivism as one of six dimensions of national cultures was used in the interpretation of the data.

**KEYWORDS:** teacher, educating talented students, cultural differences, individualism-collectivism

TERESA GIZA – Wszechnica Świętokrzyska

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 24.09.2019

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 26.11.2019; 27.05.2020

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 3.06.2020