

ANDRZEJ SĘKOWSKI

WSPÓŁCZESNE TENDENCJE W BADANIACH WYBITNYCH ZDOLNOŚCI

Rozumienie istoty funkcjonowania poznawczego osób wybitnie zdolnych nie jest procesem prostym i jednoznacznym. Wielość podejść teoretycznych do zagadnienia inteligencji, zdolności i twórczości nie pozwala na jednoznaczne sklasyfikowanie procesów prowadzących do nadzwyczajnych osiągnięć. Okazuje się, że osiągnięcia te związane są nie tylko z poziomem inteligencji i zdolności specjalnych, ale także z osobowością, zdolnościami twórczymi, a także motywacją. Określenie predyktorów wybitnych osiągnięć jest przedmiotem zainteresowania psychologów od wielu lat (Manturzevska, 1974; Sękowski, 1989; 2000; Renzulli, 1986; Sternberg, 1997). Mimo iż rzadko kwestionuje się rolę inteligencji i zdolności, to coraz częściej podkreśla się znaczenie uwarunkowań pozaintelektualnych, a zwłaszcza społecznych i emocjonalnych. Zainteresowanie rozwojem społecznym i emocjonalnym związane jest z celami, jakie stawia sobie psychologia wychowawcza, a także organizatorzy procesu nauczania i wychowania osób szczególnie zdolnych. Problematyka ta w pewnych okresach jest bardzo popularna, w innych zaś nie znajduje należytego zrozumienia. Cele badań nad wybitnymi zdolnościami również mają różnorodny charakter. Niektóre z nich koncentrują się na aspekcie teoretycznym nawiązującym do struktury inteligencji i zdolności, inne zaś na aspekcie praktycznym, odnoszącym się do procesu kształcenia i wychowania. Wielu badaczy (Webb, 1993) podkreśla specyfikę problematyki funkcjonowania emocjonalnego i poznawczego osób szczególnie zdolnych. Uważają oni, że w przypadku osób szczególnie zdolnych, badając rozwój emocjonalny

i społeczny, należy brać pod uwagę specyfikę funkcjonowania intelektualnego. Pewne cechy związane z funkcjonowaniem intelektualnym (np. zdolności werbalne, zdolności twórcze, duża podzielność uwagi, wyjątkowa pamięć, zainteresowania intelektualne, nieprzeciętne możliwości szybkiego uczenia się i inne) mają bezpośredni wpływ na kontakty społeczne osób wybitnie zdolnych. Jakość zaś kontaktów społecznych ma istotne znaczenie dla funkcjonowania emocjonalnego i ewentualnych trudności w tej sferze życia psychicznego. Te zależności występują nie tylko wśród osób szczególnie zdolnych, niemniej w tym przypadku mają one specyficzny charakter. Omawiane zagadnienie rozwoju społecznego i emocjonalnego nabiera szczególnego znaczenia, gdy pojawiają się nowe koncepcje inteligencji, podkreślające znaczenie nie tylko inteligencji analitycznej, lecz także zdolności twórczych, inteligencji praktycznej, inteligencji społecznej, a także inteligencji emocjonalnej.

I. INTELIGENCJA SPRZYJAJĄCA POWODZENIU ŻYCIOWEMU A WYBITNE ZDOLNOŚCI

Koncepcją uwzględniającą znaczenie inteligencji praktycznej i społecznej jest teoria inteligencji sprzyjającej sukcesowi życiowemu (*theory of successful intelligence*) autorstwa Sternberga (1997). Analiza tej koncepcji pozwala na dostrzeżenie dodatkowych uwarunkowań intelektualnych w procesie odnoszenia sukcesu życiowego. Można postawić hipotezę, że sukces w pracy naukowej jest w większym stopniu związany z inteligencją analityczną, zaś sukces w życiu rodzinnym – z inteligencją praktyczną. W obu jednak przypadkach mamy do czynienia z inteligencją, która powinna być rozwijana. Według wspomnianej koncepcji wszystkie trzy rodzaje inteligencji (analityczna, praktyczna i twórcza) mogą być rozwijane w procesie kształcenia. Autorzy propagujący tę koncepcję zalecają tzw. nauczanie uwzględniające trzy wymienione rodzaje inteligencji (*triarchic teaching*) (Sternberg, Grigorenko, 2000; Grigorenko, Sternberg, Jarvin, 2000; Grigorenko i in. 2000; Sternberg i in. 1999). Wiele danych wskazuje na to, że efekty takiego kształcenia pozwalają na bardziej harmonijny rozwój różnych rodzajów inteligencji i prowadzą do sukcesów bardziej trwałych i wszechstronnych.

Podejście reprezentowane przez zwolenników teorii inteligencji sprzyjającej powodzeniu życiowemu (*theory of successful intelligence*) jest obecnie bardzo propagowane w Stanach Zjednoczonych. Podkreśla ono znaczenie nauczania i wychowania w rozwoju ludzkiej inteligencji. Jedną z konsekwencji tej teorii

jest specyficzny stosunek do ludzkich osiągnięć. W badaniach dotyczących związku między mądrością a inteligencją głównym wskaźnikiem sukcesu jest sukces materialny, finansowy, zaś w odniesieniu do uczniów i studentów – oceny szkolne lub sukcesy w różnych konkursach o zasięgu międzyszkolnym, krajowym i międzynarodowym. W przypadku obydwu wymienionych kryteriów osiągnięć podkreśla się ich znaczenie jako wskaźnika inteligencji. Dziedzina, w jakiej odnoszone są sukcesy, determinuje rodzaj inteligencji, który jest szczególnie istotny w konkretnej sytuacji. Koncepcja inteligencji sprzyjającej powodzeniu życiowemu dobrze charakteryzuje stosunek jego twórcy do oceny osiągnięć i zjawiska zaniżonych i zawyżonych osiągnięć w stosunku do możliwości intelektualnych. Akceptuje też zjawisko posiadania zaniżonych osiągnięć (*underachievers*). Inaczej wygląda stosunek do osób mających wysokie osiągnięcia i przeciętny iloraz inteligencji (Sternberg, 1997). Czy mamy wśród nas osoby mające zawyżone osiągnięcia w stosunku do własnych możliwości intelektualnych?

Robert Sternberg jest przekonany, że nazywanie jakiegokolwiek ucznia osobą mającą zawyżone osiągnięcia w stosunku do własnych możliwości nie ma sensu. Jego przekonanie wynika z przeświadczenia, że testy mierzące poziom inteligencji i zdolności są zawodne. Świadczą o tym liczne doświadczenia psychologów z różnych krajów świata. Często zdarza się, że osoby mające przeciętne wyniki w testach inteligencji odnoszą później w działalności intelektualnej nadzwyczajne sukcesy. Według Sternberga, nadzwyczajne osiągnięcia wynikają z nie do końca zbadanych możliwości intelektualnych. Jest to właściwie jeden z kluczy pozwalający na zrozumienie istoty jego triarchicznej teorii inteligencji, jak również później powstałej teorii inteligencji sprzyjającej powodzeniu życiowemu, a nawet teorii mądrości zwanej przez niego teorią równowagi (*balance theory of wisdom*) (Sternberg, 2000). Badania dotyczące mądrości nabierają coraz większego znaczenia, gdyż pozwalają spojrzeć na problematykę zdolności i inteligencji z perspektywy wartości i celów życiowych (Baltes, Staudinger, 2000).

Baltes i Staudinger uważają, że jeżeli uczeń ma niski wynik w teście inteligencji, a jednocześnie jego osiągnięcia w nauce są nadzwyczajne, świadczy to raczej o niedoskonałości technik pomiaru inteligencji niż o nieadekwatności poziomu zdolności ucznia w stosunku do jego osiągnięć. Jest to jednak przekonanie mające swoje źródło głównie z założeniach teoretycznych. Nauczyciele i pedagodzy dostrzegają uczniów, których osiągnięcia przekraczają ich możliwości. W odniesieniu do uczniów można zgodzić się z poglądem Sternberga, ale obserwacja życia codziennego pokazuje nam, że istnieje spora

grupa osób mających niewspółmiernie wysokie osiągnięcia w stosunku do własnych możliwości intelektualnych. Można podać wiele przykładów. Są to m.in. wszyscy dyletanci, którzy odnoszą niewspółmierne do własnych możliwości sukcesy w różnych dziedzinach aktywności. Gdy wyniki badań wskazują na to, że inteligencja emocjonalna jest ważniejsza niż inteligencja analityczna w odniesieniu do osiągnięć szkolnych, wówczas trudno mówić o niewspółmiernie wysokich osiągnięciach w stosunku do własnych możliwości. Trudno dziwić się, że w sukcesach szkolnych taką samą rolę odrywają zdolności przewodzenia i inteligencja społeczna, a także emocjonalna, a nie inteligencja analityczna czy też wysoki poziom funkcjonowania takich procesów poznawczych, jak uwaga i pamięć.

Niedoskonałość technik pomiaru zdolności jest szczególnie widoczna tam, gdzie staramy się przewidzieć, a także ocenić możliwości rozwijania inteligencji sprzyjającej powodzeniu życiowemu (*successful intelligence*). Wysokie osiągnięcia szkolne też są pewną kategorią sukcesu. Niewątpliwie charakter rozwiązywanych zadań, a także kryteria oceny osiągnięć szkolnych są ze swojej natury czymś szczególnym i charakterystycznym dla danego okresu rozwojowego i danej formy aktywności.

II. CHARAKTERYSTYKA FUNKCJONOWANIA EMOCJONALNEGO I SPOŁECZNEGO UCZNIÓW ZDOLNYCH

Webb (1993) i inni podkreślają, że rozwój społeczny i emocjonalny rozpatrywane są łącznie. Nie jest to tylko specyfika osób wybitnie zdolnych, ale w tym przypadku związek ten wydaje się szczególnie wyraźny i znaczący. Faktem jest, że literatura psychologiczna podejmująca zagadnienie rozwoju emocjonalnego i społecznego uwzględnia w sposób szczególnie związki między obydwojoma aspektami rozwoju psychicznego człowieka.

Charakterystycznym spojrzeniem na czynniki wpływające na funkcjonowanie w obu wymienionych sferach jest podkreślanie konieczności zachowania równowagi między funkcjonowaniem poznawczym a funkcjonowaniem emocjonalnym i społecznym.

Uczeń zdolny ma duże możliwości zapamiętywania i szybkiego przetwarzania informacji. Cechy te w pewnych sytuacjach mogą prowadzić do braku cierpliwości i zrozumienia dla wolniejszego stylu zachowania i rozwiązywania problemów przez innych. Dziecko zdolne nie lubi rutyny i konieczności podporządkowania się ogólnym regułom. Może ono przeciwstawiać się opanowa-

niu podstawowych sprawności, wytwarza nowe złożone pojęcia, które nie zawsze są w pełni zrozumiałe dla otoczenia. Pracuje w innym tempie niż rówieśnicy. Potrzebuje innych zadań i innej ich liczby. Mniejsze możliwości w tym zakresie u rówieśników nie zawsze są przez dziecko zdolne należycie ocenione. Może to prowadzić do konfliktów zarówno z rówieśnikami, jak i nauczycielami.

Podkreśla się niekiedy, że wybitnie zdolne dzieci przejawiają trudności w zachowaniach społecznych. Przyczyn tych trudności można doszukiwać się w nadmiernym koncentrowaniu się na własnym rozwoju intelektualnym. Badania dotyczące samooceny osób wybitnie zdolnych wskazują na to, iż uczniowie zdolni nisko oceniają swoje możliwości w dziedzinie funkcjonowania społecznego. Wyższa samoocena dotyczy tzw. samooceny akademickiej, a także „ogólnej samooceny”.

Istotnym problemem, który pojawia się w procesie wspomagania osób wybitnie zdolnych, jest zagadnienie wszechstronnie uzdolnionych osób. Wtedy, gdy profil zdolności jest jednoznaczny i oczywisty, wiadomo mniej więcej, w jakim kierunku powinien zmierzać proces nauczania i kształcenia. Wtedy, gdy uczeń jest wszechstronnie uzdolniony, poradnictwo psychologiczne i pedagogiczne musi uwzględniać w większym stopniu preferencje pozaintelektualne, sferę zainteresowań, motywacji i celów życiowych.

Uczeń zdolny charakteryzuje się dociekliwością intelektualną, szczególną ciekawością świata, silną motywacją wewnętrzną ukierunkowaną na eksplorowanie istotnych cech obserwowalnych zjawisk. Jednocześnie ma silną wolę i potrafi przeciwstawiać się potocznym poglądom otoczenia. W praktyce pedagogicznej konsekwencją omawianej cechy dociekliwości intelektualnej jest zadawanie nauczycielowi wielu, często trudnych pytań. Uczeń taki może mieć wiele pomysłów, nie zawsze jednak muszą mieć one najwyższą wartość. Sfera weryfikacji pomysłów często nie jest najsilniejszą stroną osób w wieku szkolnym. Dociekliwość może się łączyć z nadmierną koncentracją na jednym wybranym problemie, przy jednoczesnym zaniedbywaniu innych ważnych aspektów rzeczywistości.

Inną cechą uczniów zdolnych jest zdolność do konceptualizacji, a także abstrakcyjnego i syntetycznego myślenia, wyraźne preferowanie aktywności intelektualnej. W centrum zainteresowania uczniów zdolnych stają głównie problemy intelektualne. Uczniowie ci oczekują tego samego, szczególnego zainteresowania problemami intelektualnymi od swoich rówieśników. Często nie potrafią zrozumieć odmienności w zakresie własnego funkcjonowania

intelektualnego w porównaniu z funkcjonowaniem intelektualnym swoich rówieśników (Sękowski, 1998).

Nadzwyczaj intensywna aktywność tych dzieci może prowadzić do zaniedbań w dziedzinie funkcjonowania społecznego, a także sprawności fizycznej. Trudno im podporządkować się rygorom programowym. Nie chcą poprzestać na powierzchownym zapoznaniu się z zadaniem czy problemem, ale dążą do jego zgłębienia. Nie zawsze taka postawa spotyka się z pełnym zrozumieniem ze strony otoczenia, w tym nauczycieli, którzy bywają ograniczeni rygorami programowymi. Dziecko wybitnie zdolne często nie potrafi dobrze i trafnie ocenić wagi podejmowanych zagadnień, a także konieczności podkreślenia określonych treści programowych.

Dziecko wybitnie zdolne potrafi dostrzegać zależności przyczynowo-skutkowe. Cecha ta może jednak również prowadzić do trudności w akceptowaniu subiektywnie ocenianego braku logiki i pewnych poglądów ze względu na zaufanie do autorytetu przekazującego informacje. Stąd może wystąpić szczególnie krytycyzm w stosunku do tradycyjnych wartości. Istotnym zagadnieniem, o którym należy tu wspomnieć, jest kwestia autorytetu osoby będącej modelem postępowania. Dziecko wybitnie zdolne odczuwa silną potrzebę takiego autorytetu, a jednocześnie trudno mu zaakceptować jako własny autorytet, który nie spełnia wszystkich, niekiedy bardzo wysokich wymagań ucznia.

Charakterystyczną cechą wybitnie zdolnych uczniów jest – jak podkreślają liczni autorzy, a także praktycy – idealizm, umiłowanie prawdy i uczciwości. Idealizm połączony z brakiem doświadczenia może być źródłem rozczarowań, ale także bardzo dobrą podstawą dla oddziaływań wychowawczych. Idealizm idący w parze z bezkompromisowością prowadzi niekiedy do stawiania sobie i otoczeniu bardzo wysokich wymagań odnoszących się do sfery moralności, uczciwości oraz bezkompromisowości. Postawa idealizmu charakteryzuje się dużą wrażliwością, a daje również możliwości podejmowania czasami trudnych zadań w imię preferowanych wartości. Jednak brak dobrej opieki pedagogicznej może prowadzić do zaniku wiary w preferowane wartości, do frustracji wynikającej stąd, iż realizacja wartości w życiu codziennym bywa niekiedy trudna, z czego nie zdają sobie w pełni sprawy osoby młode i wybitnie zdolne. To rozczarowanie może być źródłem pojawiania się postawy cynizmu i braku wiary w możliwość realizowania wartości w życiu codziennym.

Dziecko zdolne jest skłonne organizować sytuacje i ludzi w struktury według określonego porządku. Usiłuje ono wszystko systematyzować. Może w związku z tym być spostrzegane jako arbitralne, niegrzeczne, opryskliwe mające skłonność do dominacji, jako inne. Musi mieć ono odwagę wyrażenia

własnych pomysłów i ich realizowania. Niestety konsekwencja realizowania własnego systemu porządkowania i układania zdarzeń i informacji w struktury jest często taka, że uczniowie zdolni spostrzegani są jako zarozumiali, charakteryzujący się nadmierną „przebojowością”.

Inną szczególną cechą uczniów zdolnych jest bogate słownictwo i łatwość wysławiania się. Mają oni często wiedzę z różnych dziedzin, której nie mają zarówno ich rówieśnicy, jak i nauczyciele. Mogą zatem wykorzystywać te umiejętności w przekonywaniu otoczenia do swoich pomysłów, jednocześnie zaś dzięki sprawności operowania materiałem werbalnym mogą mieć dużą łatwość uzasadniania słuszności działań, które są błędne. Mimo że często nie mają oni racji, dzięki sprawności operowania słowem mogą starać się narzucić otoczeniu własne zdanie, nie licząc się w stopniu wystarczającym z innymi osobami. Jest to niekiedy przyczyną trudności nauczycieli pracujących z osobami wybitnie zdolnymi. Brak doświadczenia utrudnia dostrzeżenie problemów z różnych punktów widzenia, a tego doświadczenia uczniowie jeszcze nie mają. Jednocześnie werbalnie potrafią bardzo wiarygodnie uzasadniać treści, które nie są prawdziwe lub najbardziej wartościowe.

Inną często spotykaną cechą uczniów zdolnych jest duży krytycyzm zarówno wobec siebie, jak i wobec otoczenia. Są skłonni oceniać innych, opierając się na wiedzy nie mającej związku z doświadczeniem. Oceniają ludzi, mając wobec nich oczekiwania, którym nie mogą sprostać. Przeceniają wartości związane z funkcjonowaniem intelektualnym i odnoszeniem sukcesów. Ponieważ inni nie mają na ogół tych zdolności rozwiniętych w równym stopniu jak oni, może to prowadzić do niedoceniań, a nawet postawy lekceważącej wobec innych osób, a u rówieśników budzić poczucie zagrożenia i niechęć. Skłonności do oceniania mogą mieć swój pozytywny skutek i same w sobie nie są niczym niekorzystnym. Ważne jest jednak to, aby opierały się na wiedzy, faktach i aby towarzyszyła im świadomość tego, że dokonywana ocena nie zawsze musi być trafna i doskonała. Spotykamy się tu również z dużym samokrytycyzmem. Niepowodzenia mogą być przyczyną załamania i zaniechania podjętych działań. Brak doświadczenia i należytego dystansu do otaczającego świata i samego siebie sprawia, iż uczniowie ci często popełniają błędy w ocenianiu siebie, innych ludzi, a także innych aspektów otaczającej rzeczywistości.

Również duża podzielność uwagi i koncentracja na problemie i dziedzinie, która jest przedmiotem zainteresowania, mogą stać się przyczyną trudności u tych uczniów. „Nadmierna koncentracja” może w pewnych sytuacjach być również źródłem problemów natury emocjonalnej i społecznej. Osoby zdolne

charakteryzują się silną motywacją osiągnięć. Dążą do celu często kosztem innych zainteresowań i istotnych celów, co może spowodować zaniedbywanie kontaktów społecznych z innymi ludźmi, przede wszystkim w okresach aktywności twórczej. Sprawiają oni wrażenie, jakby liczył się tylko cel, do którego w tej chwili dążą. Osoby, zwłaszcza najbliższe, odczuwają brak bliskości emocjonalnej, co może prowadzić do poważnych konfliktów. Zagadnienie, o którym mowa, dotyczy nie tylko uczniów, ale także dorosłych osób szczególnie zdolnych. Koncentracja na określonym zadaniu i celu powoduje zaniedbywanie obowiązków rodzinnych czy zawodowych. Uczniowie, u których ten problem występuje, charakteryzują się dużym zróżnicowaniem poziomu osiągnięć w różnych dziedzinach wiedzy.

Innymi cechami, które mogą mieć i pozytywne, i negatywne konsekwencje dla funkcjonowania emocjonalnego i społecznego omawianej grupy uczniów, są: wrażliwość, empatia, pragnienie bycia zaakceptowanym przez innych, co sprzyja nadmiernej wrażliwości na krytykę. Uczniowie ci mają skłonności do akceptowania przede wszystkim tych ludzi, którzy mają podobną hierarchię wartości, jak oni sami. Obdarzeni zdolnościami empatycznymi z trudem tylko akceptują ludzi mało wrażliwych. Duża wrażliwość połączona z umiejętnościami empatycznymi występuje często u młodzieży uzdolnionej artystycznie. Zauważa się u niej szczególną potrzebę bycia zaakceptowanym przez innych. Duża wrażliwość jest warunkiem dostrzegania różnorodnych problemów, np. natury społecznej, jednocześnie jednak może być źródłem trudności emocjonalnych i przykrych przeżyć.

Dziecko zdolne jest niezależne, preferuje pracę indywidualną, polega raczej na samym sobie. Odrzuca często opinie rodziców i rówieśników, jest zdecydowanie nonkonformistyczne, może być niekonwencjonalne. Indywidualizm wiąże się z oryginalnością i sprzyja aktywności twórczej. Gdy przybiera jednak krańcową formę, może prowadzić do alienacji i poczucia obcości, a w konsekwencji – do trudności w relacjach interpersonalnych. Cecha ta wiązać się może z brakiem umiejętności współpracy z innymi osobami. Ta umiejętność powinna być nauczana w szkole. Jeśli nawet uczeń taki nie ma specjalnych predyspozycji w kierunku dobrej współpracy, to można przekazać mu informacje na ten temat i nauczyć go podstawowych form współpracy. Zadania te powinny być w większym stopniu uwzględniane przez różne systemy nauczania i wychowania we współczesnej szkole.

Charakterystyczna dla uczniów zdolnych jest różnorodność zainteresowań i zdolności, a w związku z tym brak czasu oraz trudności ze skoncentrowaniem się na jednym konkretnym zadaniu, co rodzi frustrację, problemy zwią-

zane z podjęciem decyzji dotyczących kierunku kształcenia, wyboru studiów. Wybór jednego czy nawet dwóch kierunków studiów związany jest jednocześnie z rezygnacją z innych możliwości. Problem ten występuje znacznie częściej niż się powszechnie sądzi. Następstwem takiej sytuacji może być również zmienianie kierunku zainteresowań, powracanie do wcześniejszych, brak konsekwencji w realizowaniu podjętych celów. Wszechstronność zainteresowań jest przyczyną poważnych dylematów życiowych. Dotyczą one wyboru szkoły i zawodu. Niekiedy trudno rozpoznać strukturę zdolności i rzeczywistych preferencji ucznia. Kierunek zainteresowań nie zawsze jest zgodny ze strukturą zdolności. Predykatorem osiągnięć są jednak zarówno zdolności, jak i zainteresowania. Zainteresowania niekiedy w większym stopniu niż zdolności gwarantują konsekwencję działania i zaangażowanie w pracę.

W literaturze psychologicznej, a zwłaszcza w pracy z młodzieżą wybitnie zdolną, dostrzega się specyficzne poczucie humoru tych osób, które jest jedną z cech będących wskaźnikiem i predykatorem zdolności twórczych, ułatwia dostrzeganie absurdalności sytuacji. Żarty uczniów wybitnie zdolnych mogą być czasami niezrozumiałe dla rówieśników. Jednym z kryteriów zdolności twórczych bywa właśnie poczucie humoru (Urban, 1990).

Interpretacja przedstawionych tendencji i problemów psychologicznych jest zgoła inna, gdy jako podstawę teoretyczną przyjmujemy np. teorię inteligencji sprzyjającej powodzeniu życiowemu (*theory of successful intelligence*), niż wówczas, gdy podstawą teoretyczną jest np. teoria inteligencji odwołująca się do istnienia czynnika „g” (*general factor*) (Brody, 2000).

W przypadku tzw. osoby wszechstronnie uzdolnionej interpretacja odwołująca się do czynnika „g” podkreśla znaczenie inteligencji ogólnej i zdolności ogólnych w odróżnieniu od tzw. zdolności specjalnych, np. matematycznych czy językowych (Sternberg, Grigorenko, 2002). Interpretacja odwołująca się do *theory of successful intelligence* dostrzegałaby zjawisko wszechstronności zdolności w różnicach w zakresie funkcjonowania inteligencji analitycznej, praktycznej i twórczej. Harmonijne funkcjonowanie trzech wymienionych rodzajów inteligencji sprzyja wszechstronnym osiągnięciom w różnych dziedzinach wiedzy. Zdolności dostrzegania wszystkich trzech aspektów rzeczywistości pozwalają na bardziej efektywne uczenie się, wykorzystywanie nabytych informacji i ich przetwarzanie.

Inteligencja emocjonalna, o której wspomina coraz więcej psychologów, pozwala na wyjaśnienie istotnych procesów związanych z funkcjonowaniem emocjonalnym i społecznym uczniów zdolnych. Wydaje się, że połączenie dwóch koncepcji: inteligencji sprzyjającej powodzeniu życiowemu oraz inteli-

gencji emocjonalnej daje bardzo dobrą podstawę do analizy i interpretacji dojrzałości społecznej i emocjonalnej osób wybitnie zdolnych. Koncepcje te pozwalają również na konstruowanie strategii edukacyjnych, które mogą być niezwykle wartościowe i potrzebne w procesie kształcenia i wychowania uczniów wybitnie zdolnych.

Wiele badań wskazuje na trudności w funkcjonowaniu społecznym uczniów wybitnie zdolnych (Sękowski, 1998). Podkreśla się często trudności we współpracy, brak tolerancji dla osób mniej sprawnych intelektualnie, radykalizm w ocenie rówieśników. Opisywane w literaturze psychologicznej przypadki kształcenia uczniów wybitnie zdolnych w różnych środowiskach szkolnych (Monks, 1987) wskazują na to, iż w klasach, do których uczęszczają tylko uczniowie szczególnie zdolni, występuje inny rodzaj trudności w relacjach interpersonalnych niż w klasach tzw. integracyjnych. W klasach specjalnych, przeznaczonych tylko dla uczniów szczególnie zdolnych, panuje atmosfera rywalizacji, ale jednocześnie obserwuje się lepszą współpracę między poszczególnymi uczniami. W klasach integracyjnych uczeń wybitnie zdolny nie cieszy się szczególną popularnością (Webb, 1993). Jego wiedza jest doceniana wówczas, gdy pomaga uczniom mającym trudności w nauce szkolnej. Relacje między szczególnie zdolnymi uczniami a pozostałymi zależą w dużym stopniu od nauczyciela, który nie zawsze jest przygotowany do rozwiązywania tego typu problemów.

Inną cechą, która często jest przytaczana w literaturze psychologicznej podejmującej problematykę wybitnych zdolności, jest nadmierny perfekcjonizm osób wybitnie zdolnych (Clark, 1992; Webb, 1993; Sękowski, 2000). Ocenia się, iż od 5 do 20% wybitnie zdolnych dzieci charakteryzujących się nadmiernym perfekcjonizmem ma zaniżone osiągnięcia szkolne (Webb, 1993). Uczniowie wybitnie zdolni dostrzegają niedoskonałość swoich wytworów i potrafią z większą precyzją opisać te niedoskonałości i braki we własnej pracy.

*

Kształcenie osób wybitnie zdolnych powinno względnie trzy rodzaje inteligencji: inteligencję analityczną, inteligencję twórczą i inteligencję praktyczną, w której zawiera się również inteligencja społeczna. Istnieje potrzeba opracowywania konkretnych programów nauczania, które uwzględniłyby te rodzaje inteligencji, jej aspekt analityczny, twórczy i praktyczny. Tymczasem

programy szkolne koncentrują się na aspekcie analitycznym, pomijając aspekt twórczy i praktyczny.

Istnieje potrzeba kształcenia nauczycieli w zakresie teorii uwzględniających różne aspekty inteligencji, a także przekazywanie uczniom wiedzy psychologicznej w zakresie problematyki inteligencji, twórczości, osiągnięć, celów życiowych i zdolności.

Koncepcje wybitnych zdolności (Sternberg, Davidson 1986; Renzulli, 1986) podkreślają znaczenie zarówno sfery intelektualnej, jak i emocjonalnej, i społecznej. Psychologowie o orientacji wychowawczej dostrzegają brak zintegrowanych programów kształcenia i wychowania prowadzących do pozytywnych efektów w zakresie różnych osiągnięć. Zwraca się uwagę na rozbieżność między osiągnięciami zawodowymi a osiągnięciami w sferze życia osobistego i rodzinnego. Zachwiana równowaga prowadzi nie tylko do poczucia braku zadowolenia i satysfakcji z życia osobistego, ale także obniża jakość aktywności intelektualnej i jakość pracy zawodowej. Dążenie do sukcesu zawodowego za wszelką cenę, rozbieżność między wartościami indywidualnymi i społecznymi prowadzi do frustracji i niepowodzeń życiowych. Współczesna cywilizacja niejako inspiruje ludzi do podejmowania trudnych zadań zawodowych. Osiągnięcia w tej dziedzinie są gratyfikowane społecznie, a jednocześnie zarówno psychologiczne wyjaśnienie zaistnienia tych sukcesów, jak i ich konsekwencji dla rozwoju osobowości i relacji interpersonalnych nie jest satysfakcjonujące. Podejmowane są różnorodne próby wspomaganie osób wybitnie zdolnych. W różnych częściach świata i w różnych kulturach metody psychologicznego wspomaganie osób wybitnie zdolnych nie są jednorodne, jednak dzięki współpracy specjalistów z różnych krajów i korzystaniu z różnorodnych doświadczeń psychologicznych i edukacyjnych upodabniają się do siebie (Urban, Sękowski, 1993).

Współczesne koncepcje mądrości starają się odpowiedzieć na wiele nurtujących pytań. Mimo zróżnicowanych psychologicznych definicji i teorii mądrości, mają one wiele wspólnych cech, np. branie pod uwagę systemu wartości i doświadczenia życiowego, odpowiedni dystans i umiejętności spostrzegania otaczającej rzeczywistości z różnorodnych punktów widzenia (Sternberg, 2000; Baltes, Staudinger, 2000).

Współczesne badania dotyczące problematyki wybitnych zdolności uwzględniają zarówno inteligencję, twórczość, osobowość, jak i mądrość. Biorą one również pod uwagę uwarunkowania środowiskowe. Rozumienie struktury i wskaźników wybitnych zdolności jest w istotnym stopniu uwarunkowane kulturowo.

Wnioski płynące z badań nad inteligencją sprzyjającą powodzeniu życiowemu świadczą o znaczeniu takiego kształcenia, które uwzględnia analityczne, twórcze i praktyczne jej aspekty. Zachowanie równowagi między tymi aspektami funkcjonowania intelektualnego w procesie kształcenia i wychowania może przyczynić się nie tylko do podniesienia poziomu osiągnięć, ale także do zwiększenia poziomu zadowolenia i satysfakcji w sferze życia osobistego i zawodowego.

BIBLIOGRAFIA

- Baltes, P. B., Staudinger, U. M. (2000). Wisdom: A metaheuristic (pragmatic) to orchestrate mind and virtue toward excellence. *American Psychologist*, 55, 122-135.
- Brody, N. (2000). History of theories and measurements of intelligence. [W:] R. J. Sternberg (red.), *Handbook of intelligence* (s. 16-33). New York: Cambridge University Press.
- Clark, B. (1992). *Growing up gifted*. New York: Merrill.
- Grigorenko, E. L., Sternberg, R. J. (2001). Analytical, creative, and practical intelligence as predictors of self-reported adaptive functioning: A case study in Russia. *Intelligence*, 28, 1-17.
- Grigorenko, E. L., Gil, G., Jarvin, L., Sternberg, R. J. (2000). Toward a validation of aspects of the theory of successful intelligence (nie opublikowany mps).
- Grigorenko, E. L., Sternberg, R. J., Jarvin, L. (w druku). School-based tests of the triarchic theory of intelligence: three settings, three samples, three syllabi. *Contemporary Educational Psychology*.
- Manturzevska, M. (1974). *Psychologiczne wyznaczniki powodzenia w studiach muzycznych*. Warszawa: COPSA.
- Monks, F. J. (1987). Beratung und forderung besonders begabter Schuler. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 34, 214-222.
- Renzulli, J. (1986). The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. W: R. J. Sternberg, J. E. Davidson (red.), *Conceptions of giftedness* (s. 53-93). Cambridge-London: Cambridge University Press.
- Sękowski, A. (1989). *Osobowość a osiągnięcia artystyczne uczniów szkół muzycznych*. Warszawa-Kraków-Wrocław: Ossolineum.
- Sękowski, A. (1998). Różnice indywidualne a osiągnięcia uczniów zdolnych. *Przegląd Psychologiczny*, 1-2, 105-120.
- Sękowski, A. (2000). *Osiągnięcia uczniów zdolnych*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Sternberg, R. J. (1997). *Successful intelligence*. New York: Plume.
- Sternberg, J. R. (2000). Wisdom as a form of giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 44, 4, 252-260.
- Sternberg, R. J., Davidson, J. E. (1986). *Conceptions of giftedness*. London-New York, NY: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., Grigorenko, E. L. (2000). *Teaching for successful intelligence*. Arlington Heights, IL: Skylight Training and Publishing Inc.

- Sternberg, R. J., Grigorenko, E. L. (red.) (2002). *The general factor of intelligence: Fact or fiction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sternberg, R. J., Grigorenko, E. L., Ferrari, M., Clinkenbeard, P. (1999). A triarchic analysis of an aptitude-treatment interaction. *European Journal of Psychological Assessment*, 15, 1-11.
- Urban, K. K. (1990). Recent trends in creativity research and theory in Western Europe. *European Journal for High Ability*, 1, 99-113.
- Urban, K. K., Sękowski, A. (1993). Programs and practices for identifying and nurturing giftedness and talent in Europe. W: K. A. Heller, F. J. Monks, H. A. Passow (red.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (s. 779-797). Oxford: Pergamon Press.
- Webb, J. T. (1993). Nurturing social-emotional development of gifted children. W: K. A. Heller, F. J. Monks, A. H. Passow (red.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (s. 525-539). Oxford-New York: Pergamon Press.

CONTEMPORARY TENDENCIES IN RESEARCH ON GIFTEDNESS

S u m m a r y

The article examines contemporary tendencies in the research of giftedness in both American and European psychology. The theory of Successful Intelligence by Robert J. Sternberg, which is supported by many, is being reviewed carefully, and the specific characteristics of analytical, creative and practical intelligence are presented. Some of the thesis needs to be verified empirically. The theory, however, is useful and might be beneficial not only in the basic study, but also in practical psychology. Primarily, the article describes characteristics of emotional and social functions of gifted students. The importance of both emotional and social development as well as purpose of experiments that take into consideration both aspects are emphasized. This article tries to define the most important tasks being undertaken in the field of psychology of giftedness.