



Dr hab. Beata Dyrda
Katedra Pedagogiki Społecznej
Uniwersytet Śląski

Najnowsze koncepcje zdolności i ich weryfikacja w badaniach naukowych

Naczelne miejsce w studiach nad problematyką zdolności zajmują koncepcje i teorie zdolności. Niektóre z tych koncepcji są zweryfikowane empirycznie, inne mają ważną wartość praktyczną. We wszystkich opracowaniach dotyczących roli koncepcji zdolności (por. Sękowski, 2004; Siekańska, 2004; Moon, 2006; Miller, 2008) autorzy podkreślają ogromne znaczenie teoretycznych koncepcji zdolności dla praktyki edukacyjnej, są one bowiem wykorzystywane w projektowaniu działań o charakterze diagnostycznym, programowym czy dydaktycznym (w wielu amerykańskich szkołach adaptuje się wybrane koncepcje zdolności i na ich podstawie buduje program nauczania dla zdolnych, opracowuje procedury rozpoznawania zdolności uczniów, formułuje cele nauczania – por. Miller, 2008). Charakteryzując obecny stan badań nad teoriami i koncepcjami zdolności E. Miller (2008) porządkuje omawiane koncepcje zdolności w dwie zasadnicze grupy. Pierwsza z nich to formalne teorie zdolności tzw. *formal/explicit theory of giftedness* (Miller, 2008, s. 108) Teorie formalne są rezultatem modeli teoretycznych zweryfikowanych w empirycznych badaniach nad zdolnościami czy inteligencją. Druga grupa to nieformalne teorie zdolności tzw. *informal/implicit theory of giftedness* (Miller, 2008, s. 108), które są modelowymi wyjaśnieniami natury zdolności w oparciu o indywidualne refleksje autora danej koncepcji, wyniesione z doświadczeń w pracy z osobami zdolnymi. Wśród formalnych teorii zdolności można wymienić trójpierścieniowy model zdolności J. Renzulli'ego (1981 za: Limont, 1994), wielowymiarowy model zdolności F. Mönksa (1985 za: Limont, 1994), teoria inteligencji wielorakiej H. Gardnera (2002), triarchiczna koncepcja wybitnych zdolności R. Sternberga (1986), model A.J. Tannenbauma (1986 za: Limont, 1994, 2010), piramidę rozwoju talentu J. Piirto (za: Limont, 2010), zróżnicowany model zdolności i talentu F. Gagné (za: Limont, 2010). Teorie i koncepcje te były w okresie ostatnich kilku lat wielokrotnie poddawane weryfikacjom empirycznym (Miller, 2009, s. 110-112). W grupie nieformalnych





teorii zdolności należałyby wymienić tzw. potoczne teorie zdolności, które dana grupa ludzi (na przykład nauczyciele konkretnej szkoły) formułuje na podstawie własnych doświadczeń w pracy z uczniami zdolnymi. Studia nad funkcjonowaniem nieformalnych teorii zdolności są prowadzone od niedawna zatem potoczne nauczycielskie teorie zdolności są w stadium badań (Miller, 2008, s. 113; Karwowski, 2008, s. 145-162).

Podobne podejście do zagadnień teorii wybitnych zdolności przytacza A. Sękowski (2001, 2004) opierając się na wyróżnionych przez R. Sternberga i J. Davidsona, (1986 za: Sękowski, 2001, s. 25) czterech zasadniczych stanowiskach: implicite teoretyczne, explicite teoretyczne – teorie poznawcze, explicite teoretyczne – teorie rozwojowe, explicite teoretyczne nawiązujące do konkretnych uzdolnień specjalnych.

S. Moon (2006, s.24) wyróżnia dwa rodzaje definicji zdolności: pojęciowe (konceptualne) i operacyjne. Definicje pojęciowe oparte są na teoretycznych koncepcjach zdolności oraz opisują osobę zdolną. Definicje operacyjne przekładają koncepcje zdolności na język praktyki, dostarczają informacji związanych z procesem diagnozowania z populacji osób zdolnych. A. Tannenbaum (2000 za: Moon, 2006, s. 24) stoi na stanowisku, iż w ciągu ostatnich kilku lat koncepcje zdolności ulegały wielokrotnym przeobrażeniom. Na kształtowanie i rozumienie pojęcia zdolności wpływały zmiany kulturowe, polityczne i przede wszystkim doniesienia z badań naukowych. Biorąc pod uwagę historię badań nad problematyką zdolności można sformułować wniosek, iż koncepcje zdolności ewoluowały od ujęcia wąskiego do szerokiego i całościowego. Początkowo badacze (Terman, 1925; Hollingworth, 1926 za: Moon, 2006, s. 24) utożsamiali zdolności z możliwością osiągania bardzo wysokich wyników w testach badających inteligencję. Dla zwolenników tego podejścia zdolności w pierwszym rzędzie przejawiały się umiejętnością myślenia i uczenia się. Obecnie taki pogląd nie jest popularny, a badacze postrzegają zdolności w sposób bardziej złożony, gdzie poszczególne składniki koncepcji czy modeli zdolności nie są mierzone poprzez tradycyjne testy inteligencji (dla przykładu można tu wymienić teorie inteligencji wielorakiej H. Gardner'a, inteligencji sprzyjającej powodzeniu R. Sternberga, modele J. Renzulli'ego, F. Monks'a czy F. Gagné). Wspomniane teorie i modele charakteryzuje ujęcie, w którym poszczególne komponenty zdolności wchodzi z sobą w różnorodne interakcje i zależności. Wśród predyktorów wybitnych





zdolności można zatem odnaleźć czynniki związane z motywacją, twórczością, emocjami, wskazuje się także na czynnik przypadku oraz środowisko zewnętrzne. We współczesnych teoriach zdolności nie neguje się znaczenia poziomu inteligencji, jest on jednak niewystarczającym wskaźnikiem wybitnych zdolności i wymaga wsparcia środowiska zewnętrznego, czynników motywacyjnych, myślenia twórczego i innych. Według S. Moon (2006, s. 25) powstałe w trakcie rozwoju badań nad zdolnościami koncepcje i ujęcia definicyjne można pogrupować w pięć następujących kategorii. Kategoria pierwsza to definicje psychometryczne – bazujące na wynikach standaryzowanych testów inteligencji. Na przykład dla L. Termiana zdolność przejawiała się w wysokim (powyżej 140) wyniku uzyskanym w teście inteligencji Stanford-Binet'a. Współcześnie niektórzy badacze podzielają ten pogląd i definiują zdolności jako wysokie wyniki uzyskiwane w testach inteligencji oraz badających rozumienie matematyczne i werbalne. Na drugą kategorię składają się definicje neurobiologiczne/poznawcze wywodzące się z badań psychologii poznawczej i neurobiologii. Przykładem takich definicji są poglądy H. Gardniera (teoria inteligencji wielorakiej) czy R. Sternberga (inteligencja analityczna, twórcza, praktyczna). Badanie zdolności jest tu nieco bardziej złożone i opiera się zarówno na psychometrycznych testach oraz na ocenie wytworów, przejawów zachowania i nieprzeciętnych umiejętności. Trzecią kategorię stanowią definicje twórczo-produktywne (creative-productive), których przykładem jest koncepcja J. Renzulli'ego. Diagnostowanie zdolności oparte na poznaniu historii życia osób zdolnych i wybitnie twórczych, stosowaniu testów zdolności intelektualnych i twórczych, analizowaniu poziomu osiągnięć, zaangażowania (motywacji) prowadzeniu wywiadów, obserwacji i innych subiektywnych metod oceny przejawów zdolności twórczych. Kategoria czwarta to definicje psychospołeczne – podkreślające rolę indywidualnych i środowiskowych komponentów zdolności. Przykładem koncepcji psychospołecznych są koncepcje A. Tannenbaum i F. Gagné (za: Moon, 2006), których poglądy zakładają szeroki udział tzw. sił czy katalizatorów o charakterze środowiskowym, intrapersonalnym, społecznym czy ekonomicznym w rozwoju wybitnych zdolności. F. Gagné w swoim modelu zdolności i talentu (*DMGT – Differentiated Model of Giftedness and Talent*) postuluje rozróżnienie pomiędzy zdolnościami i talentem. Zdolność to spontaniczna i niewyćwiczona biegłość, naturalna skłonność w co najmniej jednej z domen zdolności (intelektualnej, twórczej,





społecznej, motorycznej etc.). Na bazie zdolności naturalnych, w sprzyjających warunkach, dzięki interakcjom interpersonalnych i środowiskowych katalizatorów rozwijają się talenty (Miller, 2008, s. 109). Diagnozowanie zdolności jest długotrwałym, trudnym i złożonym procesem ze względu na wielość komponentów składających się i wpływających na wybitne zdolności. Ostatnia piąta kategoria to definicje złożone, zakładające pluralizm perspektyw teoretycznych. Przykładem takiego ujęcia zdolności są dokumenty opublikowane w USA - tzw. Raport Marlanda z 1972 roku oraz *National Excellence Report* z 1993 roku (Marland, 1972; *U.S. Departament of Education*, 1993 za: Moon, 2006, s. 25). Diagnozowanie zdolności w oparciu o to podejście polega na wykorzystaniu różnorodnych narzędzi diagnostycznych pozwalających rozpoznawać poszczególne rodzaje zdolności: intelektualne, akademickie, twórcze, artystyczne, przywódcze, psychomotoryczne.

W. Limont (2010) dokonując syntezy funkcjonujących modeli i definicji zdolności podkreśla ich wielowymiarowość, a w swojej najnowszej pracy poświęconej uczniom zdolnym, dokonuje wyczerpującego opisu i szczegółowej charakterystyki aktualnie funkcjonujących koncepcji zdolności. Autorka zwraca uwagę, iż przyjmując kryterium definiowania pojęcia zdolności, na podstawie przeprowadzonych do tej pory badań, istniejące koncepcje zdolności można podzielić na modele zdolności ogólnych; modele zdolności specyficznych, modele systemowe i modele rozwojowe (Limont, 2010, s. 42-76). Modele zdolności ogólnych odwołują się do klasycznych teorii inteligencji, ujmujących ją w charakterze dyspozycji ogólnych i warunkujących uczenie się i działanie człowieka we wszystkich rodzajach aktywności. W modelach tych zwrócono uwagę, iż inteligencja ma naturę złożoną, składa się z czynników ogólnych i specyficznych, a dla rozwoju wybitnego talentu ważne są również właściwości środowiska wewnętrznego i zewnętrznego osoby zdolnej. Wśród omawianych modeli zdolności ogólnych autorka wskazuje na dokonania F. Glatona; A. Bineta; W. Sterna; Ch. Spearmana; L.M. Termana; S. Hollingworth (za: Limont, 2010, s. 42-44). Modele zdolności specyficznych wyodrębniają różne komponenty inteligencji, wskazują na zróżnicowanie zdolności w obrębie konkretnej dziedziny, dyscypliny czy pola aktywności Teoria Ch. Spearmana; koncepcje P. E. Vernona; koncepcja inteligencji płynnej i skryzalizowanej R. Cattella; modele czynników równorzędnych L. Thurstona; J. Carroll; koncepcja inteligencji wielorakich





H. Gardnery; model struktur uzdolnień kierunkowych W. Limont - reprezentują modele zdolności specyficznych, w których co prawda nie ujmują się osobowościowych i środowiskowych aspektów rozwoju zdolności, ale podkreśla się rodzaje zależności pomiędzy poszczególnymi komponentami oraz ich relacje ze środowiskiem, zwracając uwagę na potrzeby edukacyjne osób zdolnych i konieczność ich rozwijania do mistrzowskiego poziomu (Limont, 2010, s. 45-54). Modele systemowe wyjaśniają zdolności jako strukturę powiązanych ze sobą i wzajemnie oddziałujących na siebie komponentów. W modelach systemowych podkreśla się istotę uwarunkowań wewnętrznych, na które składają się cechy osobowościowe, właściwości procesów poznawczych i psychicznych, zdolności ogólne, kierunkowe i twórcze. Wśród najważniejszych systemowych modeli zdolności należy wymienić: koncepcję J. S. Renzulli'ego; koncepcję zdolności R. J. Sternberga; koncepcję K. Dąbrowskiego, w których autorzy wskazują, iż zdolności są całościową strukturą powiązanych ze sobą procesów psychicznych, a także z wewnętrznymi i zewnętrznymi uwarunkowaniami i składają się na funkcjonalny system umożliwiający jednostce rozwój posiadanego potencjału (za: Limont, 2010, s. 54-66). Rozwojowe modele zdolności zorientowane są na ich dynamiczny i rozwojowy charakter. Podkreśla się w nich rodzaj, charakter (ilościowy vs. jakościowy) zmian, jakie zachodzą w jednostce pod wpływem czynników wewnętrznych i zewnętrznych a także znaczenie różnych zmiennych uczestniczących w procesie rozwoju zdolności, w tym spontanicznych i intencjonalnych oddziaływań edukacyjnych. Wśród modeli tych należy wymienić: wieloczynnikowy model zdolności F. J. Mönksa; model A. Tannenbauma; piramidę rozwoju talentu J. Piirto; zróżnicowany model zdolności i talentu F. Gagné (za: Limont, 2010, 66-76).

Wymienione modele zdolności mają znaczenie aplikacyjne w edukacji, zaznaczają bowiem jak istotną rolę w rozwoju zdolności, odgrywają takie czynniki jak: działanie związane z procesem uczenia się, aktywność własna jednostki w określonej dziedzinie oraz stymulujące środowisko. Syntetyczne spojrzenie na modele zdolności pozwala wyodrębnić trzy zasadnicze kierunki w aspekcie możliwości edukacji osób zdolnych. W pierwszym podkreśla się rolę osoby zdolnej, jej różnorodnych cech osobowości, sfery poznawczej, emocjonalnej i motywacyjnej oraz procesów odpowiedzialnych za proces uczenia się. W drugim zauważa się rolę znaczących osób i instytucji, które mogą wspierać rozwój osoby zdolnej,





w trzecim natomiast dostrzegana jest rola rówieśników i środowiska, w którym funkcjonują osoby zdolne.

Bibliografia

- 1) Chruszczewski M. H. (2009) *Profile uzdolnień. Intelktualne i osobowościowe składniki uzdolnień plastycznych i muzycznych*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa
- 2) Karwowski M. (2008) *O niektórych niebezpieczeństwach nauczycielskich ukrytych teorii kreatywności*. [w:] Limont W.; Cieślukowska J.; Dreszer J. (red.) *Zdolności. Talent. Twórczość*. Tom 1. Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń s. 145-162
- 3) Limont W. (1994) *Synektyka z zdolności twórcze*. Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń
- 4) Limont W. (2010) *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*. GWP, Gdańsk
- 5) Miller E. M. (2008) *Conceptions of Giftedness* [w:] Plucker J. A.; Callahan C. M. (2008), (red.) *Critical Issues and Practices in Gifted Education. What the Research Says*. National Association for Gifted Children, Prufrock Press Inc, Waco, s. 107-117
- 6) Moon S. M. (2006) *Developing a Definition of Giftedness*. [w:] Purcell J. H.; Eckert R. D. (red.) *Designing Services and Programs for High-Ability Learners*. National Association for Gifted Children, Corwin Press, A Sage Publication Company, Thousand Oaks, London, New Delhi, s. 23-32
- 7) Sękowski A. (2001) *Osiągnięcia uczniów zdolnych*. Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin
- 8) Sękowski A. (2004) *Psychologiczne uwarunkowania wybitnych zdolności*. [w:] Sękowski A. (red.) *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 30-46
- 9) Siekańska M. (2004) *Koncepcje zdolności a identyfikacja uczniów zdolnych*. [w:] Sękowski A. (red.) *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 115-125
- 10) Sternberg R. (1986) *A triarchic theory of intellectual giftedness*. [w:] Sternberg R. J.; Davidson J. E. (red.) *Conceptions of giftedness*. Cambridge University Press, Cambridge, s. 223-246

