

Zdolności człowieka jako wymiar psychologiczny

Andrzej E. Sękowski¹, Olha Bilyakovska²

Instytut Psychologii Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II



Wprowadzenie

Problematyka zdolności od dawna budziła duże zainteresowanie wielu uczonych. Niewątpliwym potwierdzeniem tego faktu jest obecna różnorodność teorii dotyczących tego zagadnienia. Jego popularność i ważność przyczyniły się do pewnego braku precyzji w rozumieniu i definicjach zdolności. Do tej pory powstało wiele koncepcji podkreślających wewnętrzne i zewnętrzne uwarunkowania ich rozwoju. Do czynników wewnętrznych, odgrywających ważną rolę w rozwoju wybitnych zdolności najczęściej zalicza się: ponadprzeciętny poziom inteligencji lub zdolności kierunkowych, określone wymiary osobowości oraz zdolności twórcze. W tym artykule chcemy przedstawić główne definicje, teorie inteligencji i zdolności oraz wprowadzić czytelnika w problematykę znaczenia zdolności dla życiowych osiągnięć osoby.

Definicje zdolności i inteligencji

W nauce zagadnienie zdolności pojawia się już w momencie powstania psychologii jako osobnej dyscypliny, a obecnie problematyka ta omawiana jest głównie na gruncie psychologii różnic indywidualnych (Strelau, 2002). Badania nad wybitnymi zdolnościami i inteligencją często są wynikiem

potrzeb społecznych i oczekiwań dotyczących praktycznego zastosowania uzyskiwanych rezultatów (Sękowski, 2004b: 9). W psychologii nie ma spójnego rozumienia pojęcia „zdolności”. Jednak przez wielu badaczy jest ono pojmowane jako indywidualna właściwość osobowości człowieka, której nie można sprowadzić do wykształconych nawyków, ale dzięki której można kształtować różnego rodzaju nawyki, sprawności i umiejętności (Hornowski, 2009: 36).

Według Feldmana zdolność jest pewną potencjalnością osoby, dzięki której możliwa jest konstruktywna interakcja różnych aspektów doświadczenia świata. Ważną rolę w ujawnianiu się zdolności w odmiennych działaniach mają nie tyle różne procesy leżące u ich podstaw, ile cele, dążenia lub zainteresowania jednostki. O zdolnościach mówimy, gdy interakcja między tymi procesami prowadzi do powstania wysokiej jakości wytworów. Feldman uważa, że jeśli mówimy o zdolnościach z perspektywy rozwojowej, to należy uwzględnić proces psychiczny, fazy rozwojowe i specyfikę dyscypliny, w której dana osoba się realizuje (Limont, 1994: 9).

Nosal utożsamia zdolności z dyspozycjami poznawczymi, dokonując podziału na zdolności ogólne i specjalne (matematyczne, plastyczne, muzyczne). Zdolności ogólne to globalne dyspozycje umysłowe. Natomiast zdolności specjalne są ukierunkowane na odbiór i przetwarzanie określonego rodzaju bodźców (Nosal, 1990: 22).

1 Prof. dr hab. Andrzej Sękowski jest kierownikiem Katedry Psychologii Różnic Indywidualnych (KUL) i autorem ponad 200 publikacji, m.in. książek *Osiągnięcia uczniów zdolnych*, *Osobowość a osiągnięcia artystyczne uczniów szkół muzycznych*, *Osobowościowe uwarunkowania postaw wobec osób niepełnosprawnych* i *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań*. Publikuje w prestiżowych międzynarodowych czasopismach naukowych, takich jak *Journal of Personality and Social Psychology*, *Science*, *High Ability Studies*, *Journal of Visual Impairment & Blindness*, *Zeitschrift für Heilpädagogik*. Obecnie pełni funkcję, wiceprzewodniczącego PTP (Polskie Towarzystwo Psychologiczne), redaktora naczelnego *Przeglądu Psychologicznego*. Jest Dziekanem Wydziału Nauk Społecznych KUL. Jego zainteresowania naukowe dotyczą przede wszystkim problematyki wybitnych zdolności oraz postaw społecznych wobec osób niepełnosprawnych. Od dziesięciu lat prowadzi treningi i warsztaty psychologiczne ze szczególnie uzdolnionymi dziećmi i dorosłymi w Polsce, Niemczech i USA.

Zdaniem Pietrasińskiego zdolności to takie różnice indywidualne, dzięki którym osoby przy jednakowej motywacji i uprzednim przygotowaniu w porównywalnych warunkach osiągają w uczeniu się i działaniu niejednakowe rezultaty (Pietrasiński, 1976: 736).

Przez długi czas uważano, że wybitne zdolności są związane głównie z wysoką inteligencją, a szczególnie z takimi procesami umysłowymi jak pamięć, uwaga,

² Autorka jest doktorantką w katedrze Psychologii Różnic Indywidualnych KUL.

myślenie czy wyobraźnia. Ujęcie zagadnienia zdolności w ten sposób znajduje odbicie w definicjach, które określają zdolności jako rodzaj różnic indywidualnych, aktualną umiejętność wykonywania zadań, podstawowe właściwości indywidualne lub jako względnie trwałe cechy procesów poznawczych. Podejście to jest zgodne w tym, że zdolności mają wpływ na osiągnięcia i umiejętności jednostki. Współczesne koncepcje zdolności zwracają szczególną uwagę na znaczenie czynników osobowościowych i na interakcję tych czynników z procesami poznawczymi (Ledzińska, 2004: 19).

Inteligencja jest jednym z czynników współdeterminujących osiągnięcia człowieka i stanowi jedną z najcenniejszych jego cech (Strelau, 1997: 7). Po raz pierwszy pojęcie inteligencja (łac. *intelligentia*) użyte zostało przez Cyserona, który określił nim zdolności intelektualne. Według Spearmana inteligencja jest czynnikiem ogólnym i nieodróżnionym, na który składają się procesy wnioskowania i rozumowania. Obok inteligencji ogólnej Spearman wyróżnił tzw. zdolności specjalne, które umożliwiają rozwiązywanie zadań szczególnego rodzaju. Od czasów Spearmana zainteresowanie inteligencją rosło, a zgodność badaczy co do rozumienia tego pojęcia i sposobu jego pomiaru malała. Z tego powodu na początku lat 20. ubiegłego stulecia zorganizowane zostało sympozjum, w którym wzięło udział 17 wybitnych badaczy inteligencji. W ramach sympozjum mieli oni między innymi odpowiedzieć na pytanie, jak rozumieją inteligencję i jaki według nich jest najlepszy sposób jej pomiaru. Opublikowane później wypowiedzi kilku uczestników sympozjum dowiodły braku zgodności w rozumieniu pojęcia inteligencji (Strelau, 2002: 14–71; Sternberg, 2000: 8). Większość definicji jest jednak zgodna z tym, że inteligencja jest zdolnością do adaptacji do środowiska i uczenia się.

W podejściach do inteligencji możemy wyróżnić kilka głównych nurtów. Pierwszy nurt traktuje inteligencję jako specyficzną zdolność adaptacyjną. Głównym jego reprezentantem jest W. Stern, który wprowadził do psychologii pojęcie ilorazu inteligencji. Zdaniem Sterna, inteligencja jest ogólną zdolnością adaptacji do nowych warunków i do wykonywania nowych zadań. Ciekawym faktem jest to, że choć zdolność tę rozumiemy w sensie

psychologicznym, to jednak jest ona właściwa nie tylko człowiekowi, lecz również zwierzętom. Koncepcja Sterna wyraźnie nawiązywała do teorii ewolucji. Nieco podobne spojrzenie na inteligencję reprezentowali przedstawiciele behawioryzmu i neobehawioryzmu, definiując ją jako zdolność do uczenia się.

Autorzy następnego nurtu uważają inteligencję za właściwość psychiczną, która przejawia się w efektywności wykonywania zadań. Efektywność ta jest względnie stała i charakterystyczna dla jednostki. Takie traktowanie inteligencji z jednej strony zwiększa możliwość jej pomiaru, z drugiej, nie uwzględnia wpływu innych czynników na efektywność (np.: motywacja, doświadczenie, cechy osobowości itp.).

Jeszcze inne stanowisko reprezentuje J. Piaget, który ujmuje inteligencję jako zdolność do rozwiązywania problemów. Tak rozumiana inteligencja jest nie tyle właściwością jednostki, ile zespołem procesów umysłowych, które uczestniczą w rozwiązywaniu zadań. W tym podejściu mówi się raczej o zachowaniu inteligentnym, a nie o samej inteligencji. Podkreśla się tym samym, że istotą inteligencji są procesy umysłowe (np.: rozumienie, wnioskowanie lub porównywanie).

Wśród badaczy nie ma także zgodności co do genezy inteligencji – poglądy na ten temat są bardzo zróżnicowane. Jedni mówią, że inteligencja jest wyłącznie wynikiem oddziaływań środowiska, a drudzy, że jest ona zdeterminowana genetycznie. Biorąc pod uwagę genezę inteligencji, D. Hebb wprowadził pojęcia inteligencji A i B. Inteligencja A jest intelektualnym potencjałem organizmu wynikającym z wyposażenia genetycznego. Inteligencja B jest natomiast wynikiem interakcji między inteligencją A i szeroko rozumianym środowiskiem. Są to zdolności intelektualne, które przejawiają się na zewnątrz, w zachowaniu (Strelau, 1995: 86).

Kontynuując myśl Hebba, Vernon dodał jeszcze inteligencję C – psychometryczną. Inteligencja psychometryczna przejawia się w zachowaniach, które są ujawniane na podstawie testów inteligencji (Strelau, 2002: 67).

Według J. Strelaua (2002: 68) „inteligencja to konstrukt teoretyczny odnoszący się do względnie stałych warunków

wewnętrznych człowieka, determinujących efektywność wykonywania zadań lub rozwiązywania problemów wymagających typowo ludzkich procesów poznawczych. Warunki te kształtują się w wyniku specyficznego dla jednostki oddziaływania między genotypem a środowiskiem”.

Zdolności twórcze

Jednym z pierwszych badaczy problematyki twórczości był J.P. Guilford. W ramach swojej koncepcji struktury intelektu wyróżnił on zdolności myślenia konwergencyjnego i dywergencyjnego. Myślenie konwergencyjne charakterystyczne jest dla sytuacji mających jedno rozwiązanie lub ograniczoną ich liczbę. Myślenie dywergencyjne natomiast występuje w sytuacjach, dla których charakterystyczna jest nieskończona liczba rozwiązań. Myślenie twórcze można określić jako myślenie dywergencyjne. Zdaniem Guilforda, dla myślenia twórczego istotne jest poszukiwanie różnorodnych, niekonwencjonalnych z punktu widzenia logiki i norm społecznych rozwiązań tego samego problemu. Charakterystycznymi dla myślenia twórczego są płynność, giętkość i oryginalność rozwiązań. Płynność jest zdolnością wytwarzania dużej liczby pomysłów. Można wyróżnić płynność słowną (np. podanie jak największej liczby słów zaczynających się na określonej literę), ideacyjną (polegającą na tworzeniu jak największej liczby rozwiązań problemu) oraz skojarzeniową (np. podanie jak największej liczby słów, kojarzących się z podanym wyrazem). Giętkość określa na jest jako gotowość do zmiany kierunku myślenia, a jej wskaźnikiem może być różnorodność wytwarzanych pomysłów. Giętkość może przejawiać się spontanicznie (zmiana kierunku myślenia nie jest wymuszona), bądź też może mieć charakter adaptacyjny (zmiana jest spowodowana właściwościami zadania). Oryginalność jest najbardziej pożądaną cechą myślenia dywergencyjnego w ocenie społecznej wytworu. Jest to zdolność do tworzenia nietypowych i oryginalnych rozwiązań. Według Torrance’a, do wymienionych przez Guilforda cech myślenia twórczego należy także dodać czwarty element, a mianowicie staranność. Jest ona mierzona ilością pracy włożonej w ekspresję pomysłu (Nęcka, 2001: 27–29).

Zdolności twórcze mają szczególne znaczenie w aktywności i osiągnięciach człowieka oraz w jego samorealizacji. Przez zdolności twórcze rozumiemy indywidualne właściwości osobowości, dzięki którym skuteczne działanie charakteryzuje się nowością i oryginalnością. Właściwości te mogą przejawiać się jako potencjalność, wtedy można je zmierzyć za pomocą testów psychologicznych bądź też jako pewna aktywna właściwość realizacyjna, która ujawnia się w jakości wytworów (Popek, 1988:17). Limont (1998: 75) uważa, że zdolności twórcze można rozpatrywać jako: proces, wytwór, cechy osobowości lub właściwości intelektualne.

Osoba przejawiająca zdolności twórcze łatwo wpada na nowe pomysły i jest gotowa do zmiany kierunku myślenia bądź modyfikowania informacji. Jest ona również zdolna do dawania oryginalnych, niecodziennych odpowiedzi. Osoby twórcze są wrażliwe na problemy i zdolne do zmiany znaczeń treści symbolicznych i semantycznych. Dzięki temu szybciej dostrzegają problem i np. mogą w niekonwencjonalny sposób wykorzystać jakiś przedmiot. Tak powstają nowe i zaskakujące wytwory.

Twórczość przejawia się w różnych dziedzinach aktywności człowieka (nauka, praca, zabawa itp.). Osoba może być wszechstronnie uzdolniona twórczo lub może posiadać zdolności twórcze tylko w jednej, wąskiej dziedzinie (Sękowski, 2004a: 175).

Predyktory osiągnięć szkolnych i akademickich

Najczęściej wśród uwarunkowań osiągnięć uczniów zdolnych wymienia się inteligencję, zdolności specjalne, zdolności twórcze, strukturę zainteresowań oraz cechy osobowości, które mają wpływ na sferę motywacyjną (obraz siebie, samoocenę i system wartości).

Badania przeprowadzone wśród uczniów zdolnych w Polsce i w Niemczech wskazują na to, że wysoki poziom inteligencji ogólnej sprzyja znacznym szkolnym osiągnięciom matematycznym, humanistycznym oraz muzycznym. Uczniowie z wysokim ilorazem inteligencji wyróżniają

się wśród rówieśników osiągnięciami szkolnymi. Osoby mające dobre wyniki z matematyki uzyskują wyższe niż pozostali wyniki w testach badających zdolności operowania materiałem liczbowym. Uczniowie o znacznych osiągnięciach humanistycznych mają wyższe wyniki w testach badających poziom zdolności operowania materiałem werbalnym. Dla osiągnięć szkolnych znaczące okazały się takie wymiary jak: poziom inteligencji ogólnej, zdolności operowania liczbami lub materiałem werbalnym, wyobrażenia przestrzenna oraz samoocena. Jeśli chodzi o zdolności twórcze, to stwierdzono niską zależność. Przyczyną tego może być system nauczania szkolnego, w którym główny nacisk kładzie się na inteligencję ogólną, natomiast zdolności twórcze bardzo często nie mają w warunkach szkolnych możliwości rozwijania i ujawniania się w wystarczającym stopniu (Sękowski, 1998: 110–111). Osoby wybitnie zdolne wielokrotnie przewyższają grupę osób o przeciętnym ilorazie inteligencji pod względem osiągnięć szkolnych i zawodowych. Osoby zdolne o wysokich i niskich osiągnięciach różnią się głównie cechami osobowościowymi. Wybitnie zdolne osoby charakteryzują się lepszym zdrowiem psychicznym oraz lepszym przystosowaniem społecznym. Zdolności i inteligencja najistotniejsze znaczenie mają przy osiągnięciach związanych z wykonywaniem konkretnego działania i konkretnej czynności (Strelau, 1995: 146).

Niewątpliwie, niezbędnym warunkiem wybitnych osiągnięć jest wysoka motywacja. Podwyższa ona ludzką efektywność. Ważne znaczenie ma też struktura tej motywacji. Na przykład dla osiągnięć twórczych najbardziej efektywna jest motywacja wewnętrzna. Jeśli działanie jest zainspirowane własnymi zainteresowaniami, to będzie ono bardziej skuteczne (Sękowski, 2004a: 175). Nęcka (1994: 293) zauważa, że aby dane zadanie mogło być wykonane, niezbędny jest pewien optymalny poziom pobudzenia motywacyjnego. Musi ono być na tyle silne, by efektywnie wykorzystywać zasoby uwagi, a jednocześnie nie ograniczać pojemności pamięci roboczej. Ten optymalny poziom pobudzenia jest niezbędny dla osiągnięcia sukcesu.

Szczególne znaczenie dla osiągnięć uczniów zdolnych ma ich postawa wobec zadania. Jeśli bowiem osoba zdolna

ocenia zadanie jako wartościowe i fascynujące, to chętnie się w nie angażuje. Często przyczyną rozbieżności między poziomem inteligencji, zdolności ogólnych i specjalnych oraz twórczych a osiągnięciami jest wadliwa i „mało skuteczna” postawa wobec zadania i wobec sposobu jego wykonania (Sękowski, 2000: 302–303).

Zwykle zagadnienie osiągnięć rozpatrywane jest w perspektywie motywacji i zdolności. Zasadne jednak jest uosunkowanie się też do innych wymiarów osobowości, np.: samooceny i obrazu siebie. Badania empiryczne wskazują na duże znaczenie tych cech dla indywidualnych osiągnięć. Kształtowanie się własnego obrazu jest wynikiem procesów poznawczych. Obraz własnej osoby i samoocena pełnią więc ważną rolę regulacyjną. Z jednej strony nieprawidłowości poznawcze mogą zaburzać samoocenę, a z drugiej niewłaściwa samoocena i negatywny obraz siebie mogą przyczyniać się do nieharmonijnego funkcjonowania poznawczego. Znaczenie obrazu siebie i samooceny szczególnie podkreślone jest w psychologii humanistycznej. Trudności i problemy w funkcjonowaniu społecznym spowodowane są w tym ujęciu nieadekwatnym obrazem siebie i zaniżoną bądź zawyżoną samooceną człowieka. Adekwatna lub nieco zawyżona samoocena motywuje osobę uczącą się do podejmowania działań sprzyjających rozwojowi jej cech intelektualnych i osobowościowych, a więc do osiągnięć i sukcesów. Z kolei osiągnięcia te przyczyniają się do kształtowania pozytywnego obrazu siebie i podwyższenia samooceny (Sękowski, 2006: 103).

Teoria inteligencji sprzyjającej powodzeniu życiowemu Sternberga

Zaprezentowane wcześniej dane wskazują na to, że wybitne osiągnięcia są uwarunkowane wieloma zmiennymi osobowościowymi i środowiskowymi. Z tego punktu widzenia interesujące jest podejście Sternberga, a szczególnie jego teoria inteligencji sprzyjającej powodzeniu życiowemu.

Według Sternberga, inteligencja polega na formułowaniu znaczących i spójnych celów oraz na posiadaniu umiejętności i dyspozycji do osiągnięcia tych celów. Ktoś chce zostać politykiem, ktoś naukowcem, a jeszcze ktoś inny lekarzem. Znaczenie ma nie to, jaki rodzaj celu wybierze dana osoba, lecz co ta osoba będzie robić dla realizacji tego celu. W tym procesie znajdują się: a) identyfikacja znaczących celów; b) skoordynowanie tych celów w taki sposób, by tworzyły spójną historię tego, czego się szuka w życiu oraz c) pokonanie znaczącego dystansu do osiągnięcia tego celu. Chociaż psychologowie mówią o inteligencji ogólnej, w rzeczywistości nie można być dobrym czy złym we wszystkim. Osoby, które są intelektualnymi liderami społeczeństwa identyfikują swoje mocne i słabe strony i znajdują sposób efektywnego wykorzystania posiadanych możliwości. Poza tym szeroko rozumiana inteligencja jest czymś więcej niż „adaptacją do środowiska”, jak zakładają tradycyjne jej definicje. Teoria inteligencji sprzyjającej powodzeniu życiowemu wyróżnia adaptację, kształtowanie i wybór. Zdolność w adaptacji w środowisku jest szczególnie ważna dla osób wkraczających w „nowe życie”. Jednak sama zdolność do adaptacji nie wystarcza. Osoba inteligentna, zdaniem Sternberga, potrafi nie tylko adaptować się do środowiska, ale również w pewien sposób go zmieniać. Jeśli jednak adaptacja i kształtowanie środowiska są niemożliwe, osoba ta jest zdolna do wyboru innego środowiska. Wiele wybitnych osób zaczynało działać w jednej sferze, a później zmieniało ją na inną, w której mogło lepiej się rozwijać i osiągnąć sukces.

Większość testów inteligencji mierzy głównie pamięć i zdolności analityczne. Natomiast Sternberg mówi o tym, że pamięć i zdolności analityczne nie są wystarczające, a inteligencja sprzyjająca powodzeniu życiowemu obejmuje szerszy zakres zdolności. Wyróżnia on trzy rodzaje inteligencji: analityczną, twórczą i praktyczną (Sternberg, 2003: 141–143; 2005: 189–191).

Inteligencja analityczna jest odpowiednikiem tradycyjnie pojmowanej inteligencji, dotyczy ona głównie funkcjonowania procesów poznawczych (pamięć, uwaga). Inteligencja twórcza (zdolności twórcze) wiąże się ze zdolnościami wytwarzania

nowych i oryginalnych rozwiązań. W nauce szkolnej szczególną uwagę obdarza się inteligencję analityczną, natomiast o sukcesie w dalszych etapach kształcenia się i w pracy zawodowej decyduje raczej inteligencja praktyczna, która umożliwia zastosowanie nabytej wiedzy. Człowiek może w znacznym stopniu rozwijać inteligencję. Szczególne znaczenie w tym procesie mają nauczyciele oraz osoby dorosłe, a także metody i cele nauczania. Wskaźnikiem poziomu i rodzaju osiągnięć człowieka w teorii Sternberga jest sukces. Warunkiem sukcesu życiowego jest zharmonizowanie zdolności analitycznych, twórczych i praktycznych (Sękowski, 2006: 99–101).

Gardner, mówiąc o inteligencji, przedstawia siedem jej typów, które według autora mają charakter równorzędny. Popularne testy inteligencji najczęściej badają inteligencję językową i logiczno-matematyczną. Obok nich Gardner wyróżnia także inteligencję przestrzenną (tworzenie umysłowych modeli świata zewnętrznego i umiejętność działania w oparciu o te modele), muzyczną i cielesno-kinestetyczną (zdolność rozwiązywania problemów i wytwarzania przedmiotów za pomocą całego ciała lub jego części). Ostatnie dwa rodzaje inteligencji Gardniera to inteligencja interpersonalna (zdolność do rozumienia innych ludzi i współdziałania z nimi) i inteligencja intrapersonalna, dzięki której człowiek jest zdolny do stworzenia adekwatnego obrazu siebie i wykorzystuje go w skutecznym działaniu. Wszystkie rodzaje inteligencji współdziałają ze sobą i to dzięki temu osoba jest zdolna do skutecznego rozwiązywania problemów i do tworzenia. Szkoły powinny rozwijać różne rodzaje inteligencji oraz kształtować zainteresowania uczniów ze względu na posiadane spektrum inteligencji (Gardner, 2002: 25–27).

Ciekawym podejściem do inteligencji jest teoria inteligencji emocjonalnej, zaproponowana przez Saloveya i Mayera. Inteligencja emocjonalna jest traktowana jako zbiór zdolności umysłowych. Do podstawowych umiejętności emocjonalnych zalicza się: percepcję i ekspresję emocji, wykorzystywanie emocji w myśleniu, rozumienie i analizowanie emocji oraz refleksyjną regulację emocji (Mayer, Salovey, Caruso, 2004: 200). Autorzy koncepcji inteligencji emocjonalnej

podkreślają, że może ona być predyktorem osiągnięć i sukcesów życiowych obok inteligencji ogólnej. Popularność inteligencji emocjonalnej nadało podejście Golemana (2007), który uważa, że sukces w życiu osobistym i zawodowym jest uzależniony od poziomu inteligencji emocjonalnej człowieka. Główne umiejętności emocjonalne wyróżnione przez Golemana to: samoświadomość emocjonalna, panowanie nad emocjami, empatia oraz stosunki z innymi.

Teoria wybitnych zdolności Renzulliego

Koncepcja J. Renzulliego (1986) jest jedną z najciekawszych koncepcji wybitnych zdolności. Autor zwraca uwagę na ścisłe powiązanie cech intelektualnych i pozaintelektualnych. Zgodnie z jego trójpierścieniowym modelem szczególną cechą osób wybitnie zdolnych jest występowanie ścisłej interakcji między ponadprzeciętną inteligencją lub ponadprzeciętnymi uzdolnieniami kierunkowymi, wysokim stopniem zaangażowania w zadanie i wysokim poziomem zdolności twórczych, rozumianych jako zdolności dywergencyjne. Do pierwszej grupy zdolności można zaliczyć ponadprzeciętną inteligencję albo specyficzne uzdolnienia. Przykładem zdolności kierunkowych mogą być uzdolnienia baletowe, kompozytorskie, rzeźbiarskie. Te z kolei można podzielić na jeszcze bardziej specyficzne, np. fotografia portretowa lub prasowa. Te części zdolności kierunkowych, które są związane z inteligencją (np. zdolności matematyczne), można badać testami, natomiast o innych zdolnościach można wnioskować na podstawie wytworów. Autor podkreśla też, że zdolności kierunkowe idą raczej w parze z inteligencją wyższą niż przeciętną.

Zaangażowanie w zadanie jest możliwe dzięki takim cechom osobowości jak: motywacja, upór, wytrzymałość, ciężka praca, samozaparcie w ćwiczeniach, pewność siebie, wiara w swoje zdolności i wykonywaną pracę. Dla osób wybitnie zdolnych charakterystyczne jest zaangażowanie w działanie i fascynacja zadaniem. Można to dostrzec nawet już u małych dzieci posiadających wybitne zdolności.

Trzecim elementem w modelu Renzulliego są zdolności twórcze. Możemy do nich zaliczyć: płynność, giętkość i oryginalność myślenia, otwartość na doświadczenia, przyjmowanie tego co nowe w myśleniu, ciekawość, badawczość, poszukiwanie przygód, preferowanie ryzyka w myśleniu i działaniu, wrażliwość na szczegóły, estetyzm w rozwiązywaniu problemów, gotowość odbioru bodźców zewnętrznych, tworzenie własnych idei, wrażliwość na odczucia (Limont, 1994: 21–22).

Dla ujawnienia się i rozwoju wybitnych zdolności ważna jest interakcja pomiędzy tymi trzema elementami (Siekańska, 2004: 117).

Koncepcję Renzulliego rozwinął F. Möns. Uznał on, że dla rozwoju i wykorzystania zdolności istotne znaczenie ma współdziałanie z otoczeniem. W związku z tym w swojej koncepcji zdolności wyodrębnił trzy komponenty środowiskowe: rodzinne, szkolne i rówieśnicze. Każde ze środowisk współdziała ze sobą oraz ma pozytywny lub negatywny wpływ na każdą z trzech grup cech (ponadprzeciętne zdolności poznawcze, zaangażowanie w pracę i twórczość). Brak lub słabszy wpływ jednego z komponentów środowiskowych nie sprzyja efektywności działań jednostki. Tak samo, jeśli nie ma współdziałania między elementami, może to utrudniać bądź hamować rozwój zdolności (Limont, 1994: 23–24; Sękowski, Siekańska, Klinkosz, 2009: 477).

Model zdolności A. Tannenbauma składa się z pięciu czynników. Są to zdolności ogólne, uzdolnienia kierunkowe, czynniki środowiskowe, czynniki „niezwiązane z myśleniem” oraz czynniki „przypadku” (*chance factors*). Do czynników niezwiązanych z myśleniem Tannenbaum zalicza np. motywację do osiągnięć, dojrzałość emocjonalną i odporność psychiczną. Czynniki przypadku rozumiany jest jako wydarzenie losowe. Waga tego czynnika często jest pomijana przez badaczy wybitnych zdolności. Prawdopodobnie przyczyną tego jest fakt, że czynnik ten jest trudno uchwycić, a także też kontrolować lub mierzyć. Wszystkie czynniki są odpowiedzialne za ujawnienie się wybitnych zdolności. Swoją model autor przedstawia w kształcie pięcioramiennej gwiazdy. Jej środek jest obszarem wybitnych zdolności (Limont, 1994: 24).

Strelau uważa, że nie można mówić o wybitnych zdolnościach i osiągnięciach bez myślenia twórczego, więc dodaje ten element do pięciu elementów wyodrębnionych przez Tannenbauma (Limont, 1994: 24).

Zdolności językowe jako rodzaj zdolności specjalnych

Wszystkie zdolności możemy podzielić na zdolności ogólne, nazwane przez Spearmana inteligencją oraz zdolności specjalne. Zdolności specjalne to „względnie stałe warunki wewnętrzne człowieka determinujące efektywność wykonywania czynności w specyficznej sferze jego działalności” (Strelau, 1997: 223). Możemy do nich zaliczyć na przykład zdolności plastyczne, muzyczne, matematyczne czy językowe. Często do określenia zdolności specjalnych używa się terminu „uzdolnienia”. W taki sposób podkreśla się, że wiele zdolności specjalnych jest konfiguracją bardziej specyficznych zdolności. Przykładem tu mogą być takie zdolności, jak pamięć liczb, szybkość wykonywania ruchów, koordynacja wzrokowo-ruchowa, wyobraźnia przestrzenna czy też słuch tonalny, słuch harmoniczny, wycucie rytmu czy pamięć melodii. Liczba i różnorodność kategorii uzdolnień jest związana z działalnością człowieka. Powstawanie nowych rodzajów działalności prowadzi do rozwoju nowych uzdolnień (Strelau, 1997: 224).

Rodzajem zdolności specjalnych, którym szczególnie zainteresowani są nauczyciele i osoby uczące się języków obcych, są zdolności językowe. Istnieją jako związane z kompetencją językową oraz kompetencją komunikacyjną. Ze względu na składnik kompetencji językowej możemy wyróżnić zdolności fonologiczne, zdolności wpływające na rozwój słownika umysłowego oraz zdolności syntaktyczne. Pierwsze z nich zwane są też słuchem fonematycznym, odpowiedzialne za subtelne odróżnianie poszczególnych fonemów danego języka, zarówno w procesie percepcji, jak i produkcji. Im wyższy jest poziom zdolności fonologicznych, tym słabszy jest obcy akcent. Zdolności związane ze słownikiem umysłowym sprzyjają łatwemu zapamiętywaniu nowych słów oraz gotowości ich przywoływania i umiejętności tworzenia

z nich różnorodnych kombinacji. Dzięki zdolnościom syntaktycznym osoba konstruuje zdania i teksty. Większość testów językowych bada takie zdolności: pamięć mechaniczną słuchową i wzrokową; słuch fonematyczny i zdolność artykulacyjną; zdolność kojarzenia dźwięku z symbolem i zdolności naśladowania intonacji oraz rytmu, melodii zdania; płynność myślową i płynność słowną; zdolność do analizy językowej; łatwość wypowiedzi i zdolność ustnego wypowiadania się (Kurcz, 2005: 205).

Poszczególne osoby różnią się poziomem i strukturą zdolności językowych, mogą one mieć zatem decydujący wpływ na występowanie różnic indywidualnych między ludźmi (Kurcz, 1992: 214).

Znaczenie zdolności językowych w procesie przyswajania języka ojczystego jest stosunkowo małe, ponieważ każda osoba potrafi nauczyć się jednego języka. Niemniej jednak zdolności językowe ułatwiają proces przyswajania języka i dlatego mają szczególne znaczenie przy uczeniu się języków obcych (Kurcz, 1992: 211; 2005: 204–205).

Możliwości rozwijania zdolności

Zdolności odgrywają bardzo ważną rolę w życiu ludzi. W połączeniu z innymi cechami osobowości i środowiska mają wpływ na osiągnięcie przez daną osobę ważnych celów i sukcesów życiowych. Dlatego też warto zwrócić uwagę na możliwość ich rozwijania. Wiele danych pochodzących z literatury psychologicznej i pedagogicznej potwierdza rolę oddziaływań środowiskowych w procesie realizowania celów i aktualizowania osiągnięć w różnych dziedzinach działalności człowieka. W sytuacji dzieci zdolnych ważne jest jak najwcześniejsze podjęcie pracy z nimi. Trudno jest jednak stwierdzić, jaka forma wspomagania osób wybitnie zdolnych jest najbardziej skuteczna. Jedni wypowiadają się za kształceniem specjalnym uczniów zdolnych, inni natomiast twierdzą, że najlepsza jest pełna integracja z innymi uczniami. Duże zamieszanie wprowadzają liczne koncepcje i teorie wybitnych zdolności. Część z nich przypisuje największą

wagę inteligencji, część podkreśla znaczenie czynników osobowościowych i środowiskowych. To, zwolennikiem jakiej koncepcji jest osoba wspomagająca, wpływa na wybór formy pracy z uczniem zdolnym.

Z perspektywy rozwoju zdolności ciekawa i użyteczna jest omawiana wcześniej teoria inteligencji sprzyjającej powodzeniu życiowemu Sternberga. Jeśli przyjmiemy, że warunkiem sukcesów życiowych osób zdolnych jest harmonijny rozwój trzech rodzajów inteligencji (analitycznej, twórczej i praktycznej), możemy stworzyć tym osobom możliwości ich rozwijania. Rozwijanie inteligencji analitycznej koncentruje się na identyfikacji problemu, dokonywaniu wyboru źródeł istotnych informacji, ich reprezentacji i organizacji, formułowaniu strategii oraz oceny rozwiązań. Chociaż stymulowanie inteligencji analitycznej jest mniej skuteczne w porównaniu do pobudzania inteligencji twórczej i praktycznej, daje jednak pozytywne wyniki. Praca nad inteligencją twórczą polega na rozwijaniu umiejętności przededefiniowania problemu, podejmowania nowych zadań, generowania oryginalnych pomysłów, podejmowania intelektualnego ryzyka itp. Bardzo użyteczne są tutaj różnorodne treningi twórczości. Rozwijanie inteligencji praktycznej jest skoncentrowane głównie na motywacji, kontroli impulsów, umiejętności wykorzystania właściwych zdolności, planowaniu działania, zorientowaniu na produktywność, określaniu priorytetów, podnoszeniu samooceny i zaufania do siebie (Sękowski, 2006: 99–101).

Wśród form pracy z uczniem zdolnym można wymienić szkoły specjalne oraz klasy specjalne dla uczniów zdolnych funkcjonujące w szkołach powszechnych, różnorodne koła zainteresowań oraz fundacje zabezpieczające uczniom zdolnym wsparcie finansowe i merytoryczne. Uniwersytety zakładają na przykład średnie szkoły uniwersyteckie czy gimnazja akademickie, niektóre państwa mają dobrze zorganizowany system olimpiad, który służy wyselekcjonowaniu uczniów zdolnych. Osoby takie później mają możliwość podjęcia często dość kosztownych studiów na renomowanych uczelniach oraz ubiegania się o przyznanie stypendium.

Jedną z form pracy z uczniem zdolnym są obozy i warsztaty. Są one bardzo atrakcyjne, ponieważ nie stanowią elementu systemu kształcenia szkolnego. Dają uczniowi zdolnemu przez kilkanaście dni możliwość nauki i prezentowania swoich możliwości poza środowiskiem szkolnym. Ze względu na cele, jakie stawiają sobie organizatorzy takich warsztatów lub obozów, można wyróżnić obozy ogólnorozwojowe oraz specjalistyczne, np.: matematyczne, muzyczne lub plastyczne. Celem obozów ogólnorozwojowych jest wspomaganie ogólnego rozwoju uczniów. Często w nowych warunkach zdolni uczniowie mogą pogłębić swoją wiedzę i poznać te obszary wiedzy, których dotychczas nie znali. Takie obozy sprzyjają również rozwojowi społecznemu, emocjonalnemu oraz fizycznemu uczniów zdolnych. Często ze względu na indywidualny tryb nauczania zdolni uczniowie mają ograniczone kontakty nieformalne z rówieśnikami, a tego typu spotkania stwarzają możliwość zaistnienia takich kontaktów.

Udział w obozach i warsztatach specjalistycznych umożliwia uczniom zdolnym pogłębienie wiedzy w konkretnej dziedzinie. Zajęcia na takich spotkaniach często są prowadzone przez wybitnych specjalistów. To bardzo efektywny i wskazany rodzaj pomocy. Osoby zajmujące się wspomaganie uczniów wybitnie zdolnych podkreślają, że zabezpieczenie merytoryczne jest bardziej efektywną formą wsparcia niż wspomaganie materialne (np. stypendium). Jednak ważne jest, by wybitnie zdolny uczeń mógł korzystać z niezbędnego sprzętu, a to oczywiście jest związane z określonymi potrzebami materialnymi.

Zakończenie

Zdolności i inteligencja mają istotne znaczenie w życiu osoby. Potwierdzeniem tego jest obecna różnorodność podejść teoretycznych i definicji tych zagadnień. Przez wielu zdolności rozumiane są jako pewna potencjalność jednostki lub dyspozycja poznawcza, która sprzyja wykształceniu różnego rodzaju nawyków, sprawności i umiejętności. Wśród uczonych do tej pory nie ma zgody w rozumieniu i definiowaniu zdolności, niemniej jednak większość

zgadza się z podejściem Spearmana, który wyróżnił zdolności ogólne – inteligencję – i zdolności specjalne. Jak dowodzą liczne badania prowadzone w różnych krajach, są one ważnymi predyktorami sukcesów życiowych. O ile wcześniej znaczącą rolę w osiągnięciach szkolnych i akademickich przypisywano tylko inteligencji, to współcześnie podkreśla się, że osiągnięcie sukcesu jest możliwe dzięki aktywnej interakcji poznawczych i osobowościowych cech jednostki. Wśród najważniejszych można wymienić motywację, samoocenę i system wartości. Zwraca się uwagę również na możliwość rozwijania zdolności. Wobec tego ważnym zadaniem staje się wspomaganie wszechstronnego rozwoju uczniów zdolnych.

Bibliografia

- Gardner H. (2002), *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, Poznań: Media Rodzina.
- Goleman D. (2007), *Inteligencja emocjonalna*, Poznań: Media Rodzina.
- Hornowski B. (2009), *Teoretyczne i psychometryczne podstawy psychologicznych badań zdolności i rozwoju człowieka*, Poznań: Poznańskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk.
- Kurcz I. (1992), *Język a psychologia*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kurcz I. (2005), *Psychologia języka i komunikacji*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Ledzińska M. (2004), *W poszukiwaniu powiązań między inteligencją i osobowością*, w: A. Sękowski (red.), *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 15–29.
- Limont W. (1994), *Synektyka a zdolności twórcze*, Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Limont W. (1998), *Uzdolnienia plastyczne a inteligencja, zdolności twórcze i style poznawcze*, „Przegląd Psychologiczny”, 41 (1/2), s. 73–88.

- Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. R. (2004), *Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications*, „Psychological Inquiry”, 15 (3), s. 197–215.
- Nęcka E. (1994), *Inteligencja i procesy poznawcze*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nęcka E. (2001), *Psychologia twórczości*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Nosal Cz.S. (1990), *Psychologiczne modele umysłu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Pietrasiński Z. (1976), *Zdolności*, w: T. Tomaszewski (red.), *Psychologia*, Warszawa: PWN, s. 735–762.
- Popek S. (1988), *Struktura zdolności i uzdolnień*, w: S. Popek (red.), *Twórczość. Zdolności. Wychowanie*, Warszawa: IBM, s. 8–34.
- Renzulli J. (1986), *The Three Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Creative Productivity*, w: R.J. Sternberg, J. E. Davidson (ed.), *Conceptions of Giftedness*, Cambridge: Cambridge University Press, s. 53–92.
- Sękowski A.E. (1998), *Wybrane różnice indywidualne a osiągnięcia uczniów zdolnych*, „Przegląd Psychologiczny”, 41 (1/2), s. 105–120.
- Sękowski A.E. (2000), *Predyktory osiągnięć a koncepcje wybitnych zdolności*, w: W. Jankowski, B. Kamińska, A. Miśkiewicz (red.), *Człowiek – Muzyka – Psychologia*, Warszawa: Akademia Muzyczna im. F. Chopina, s. 295–307.
- Sękowski A.E. (2004), *Inteligencja, twórczość, mądrość a wybitne zdolności*, w: A.E. Sękowski (red.) *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 173–192.
- Sękowski A.E. (2004b), *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sękowski A.E. (2006), *Stymulowanie rozwoju zdolności w świetle teorii inteligencji sprzyjającej powodzeniu życiowemu Roberta J. Sternberga*, „Roczniki Psychologiczne”, 9, 1, s. 95–105.
- Sękowski A.E., Siekańska M., Klinkosz W. (2009), *On Individual Differences in Giftedness*, w: L. Shavinina, L.V. (ed.) *International Handbook on Giftedness*: Springer Verlag, s. 467–485.
- Siekańska M. (2004), *Koncepcje zdolności a identyfikacja uczniów zdolnych*, w: A. Sękowski (red.) *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 115–124.
- Sternberg R.J. (2000), *The Concept of Intelligence*, w: R.J. Sternberg (ed.), *Handbook of Intelligence*, Cambridge: Cambridge University Press, s. 3–15.
- Sternberg R.J. (2003), *A Broad View of Intelligence. The Theory of Successful Intelligence*, „Consulting Psychology Journal, Practice and Research”, 55 (3), s. 139–154.
- Sternberg R.J. (2005), *The Theory of Successful Intelligence*, „Interamerican Journal of Psychology”, 39 (2), s. 189–202.
- Strelau J. (1995), *Temperament i inteligencja*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Strelau J. (1997), *Inteligencja człowieka*, Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne Żak.
- Strelau J. (2002), *Psychologia różnic indywidualnych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.