Zdolny, czyli jaki?

Kilka uwag o zdolnościach i pracy nad ich rozwojem

Maciej KARWOWSKI

„Zdolny, ale leniwy", „wyjątkowo utalentowany", „wąsko uzdolniony"... Te sformułowania często pojawiają się, gdy charakteryzujemy uczniów, własne dzieci, ale również osoby dorosłe. Zastanówmy się, o czym w istocie mówimy.

Wprowadzenie

W praktyce pedagogicznej o określeniu kogoś jako zdolnego najczęściej decyduje kilka elementów. Są nimi: osiągnięcia szkolne rozumiane zarówno jako wysoka średnia ocen, jak również sukcesy w konkursach i olimpiadach. Drugim często przyjmowanym kryterium jest utożsamianie osób zdolnych z tymi, które mają wyższą od przeciętnej inteligencję. Tak więc osoba, która w wyniku badania testem inteligencji uzyskuje wynik np.: 130 i wyższy uznawana jest automatycznie za zdolną. Trzecim często wspominanym kryterium, według którego określa się kogoś mianem zdolnego, są zdolności i uzdolnienia twórcze. Warto jednak pamiętać, iż większość definicji twórczości bywa mało przydatna w przypadku dzieci i młodzieży. Dzieje się tak za sprawą faktu, iż w literaturze przedmiotu podkreśla się, że na miano twórczego zasługuje coś, co jest połączeniem nowości i wartości, w przypadku dzieci i młodzieży trudno zaś wymagać, by tworzyły rzeczy obiektywnie nowe (nieznane społeczeństwu) i dodatkowo użyteczne społecznie. Z drugiej strony podkreśla się, iż mówienie o twórczości przez pryzmat produktu nie jest rozwiązaniem najlepszym i warto by zwrócić uwagę na pozostałe elementy pozwalające na definiowanie twórczości, szczególnie na proces, czy też twórcze zachowanie. Często zakłada się, iż tym, co wspólne dla osób twórczych, jest postawa twórcza rozumiana jako otwarty, aktywny stosunek do otaczającego świata i niezależność. Często określa się ją mianem kreatywności. Warto zauważyć, iż wymienione kryteria uznawania kogoś za zdolnego nie są jedynymi. Wymienia się jeszcze: zdolności przywódcze i kierownicze, talenty w sztukach wykonawczych i inne elementy.

Wielość kryteriów zdolności sprawia, że często pojawiają się problemy z charakterystyką osób określanych mianem „zdolnych". Bo inaczej przecież zachowuje się dziecko twórcze, inaczej osoba z ponadprzeciętną inteligencją, a w jeszcze inny sposób osoby uzdolnione plastycznie czy muzycznie. Z tego też powodu próby charakterystyki uczniów zdolnych „w ogóle" często są bardzo problematyczne, tak jak kontrowersje wzbudzają pedagogiczne programy pracy z uczniami zdolnymi.

Problemy definicyjne potwierdzają znani badacze niemieccy Ziegler i Raul, którzy w interesującym artykule opublikowanym w piśmie *High Ability Studies* dokonują analizy wszystkich artykułów dotyczących badań nad zdolnościami opublikowanych w latach 1997-1998 w pięciu najbardziej znanych światowych czasopismach poświęconych zdolnościom (*Roeper Review, Gifted Child Quarterly, Journal for the Education of the Gifted, High Ability Studies oraz Gifted Education International*). Jak stwierdzają, kryteria, wedle których definiowano zdolności można podzielić na pięć kategorii: (1) inteligencja mierzona testami inteligencji; (2) osiągnięcia szkolne rozumiane zarówno jako oceny, jak i aktywności takie jak olimpiady przedmiotowe, konkursy; (3) zdolności twórcze – najczęściej ujmowane jako wynik w testach myślenia twórczego; (4) kryteria odnoszące się do zachowania, pozwalające na „wychwycenie" uczniów zdolnych oraz tych, którzy cechują się syndromem nieadekwatnych osiągnięć na podstawie odpowiedzi na pytania ujęte w ankiecie samoopisu; (5) nominacje – zarówno nauczycieli, jak i rodziców czy rówieśników. Analiza prac opublikowanych w ciągu dwóch lat w liczących się periodykach naukowych wskazuje, iż najczęściej przyjmowanymi kryteriami zdolności są: inteligencja oraz osiągnięcia szkolne uczniów. Autorzy zwracają uwagę, iż jedynie w bardzo niewielkim procencie spośród analizowanych 90 artykułów pojawiło się więcej niż jedno kryterium zdolności. Jedynie jeden artykuł ujmował zdolności jako kreatywność – warto wspomnieć, iż był to artykuł polskiej autorki – profesor Ireny Pufal-Struzik.

O zdolnościach z perspektywy złożonej

Wspominana wyżej złożoność zdolności sprawiła, iż w ostatnim czasie zaczęły bardzo intensywnie pojawiać się naukowe koncepcje, wedle których osobą zdolną nie jest tylko ktoś z wysokim ilorazem inteligencji, ale również osoba twórcza czy dobrze współdziałająca z ludźmi. Temu poglądowi należy przypisywać powstawanie nowych teorii zdolności, wyróżniających się przede wszystkim zwróceniem uwagi na inne rodzaje i typy inteligencji niż jedynie inteligencja akademicka. Przyjrzenie się poważnym pracom naukowym publikowanym w ostatnich latach pokazuje, iż naukowcy, poza inteligencją akademicką (określaną też mianem klasycznej, ogólnej czy analitycznej), wymieniają jeszcze inteligencje: emocjonalną, twórczą, dywergencyjną, konwergencyjną, motywacyjną, intuicyjną, muzyczną, kinestetyczną, słowno-językową, matematyczną, ruchową, intrapersonalną, interpersonalną, praktyczną – i prawdopodobnie nie jest to wyliczenie kompletne... Szczególnie znane stało się w ostatnich latach pojęcie inteligencji emocjonalnej, spopularyzowane dzięki książkom Daniela Golemana. Podobnie nośne koncepcje zdolności i wielu inteligencji zostały stworzone przez wybitnych psychologów amerykańskich – Howarda Gardnera i Roberta J. Sternberga.

Teoria inteligencji wielorakich (*multiple intelligences*) autorstwa Howarda Gardnera – profesora Uniwersytetu Harvarda – jest teorią najczęściej chyba obecnie cytowaną i równie często chwaloną, jak krytykowaną. Zasadniczą myślą podejścia Gardnera jest stwierdzenie, iż dotychczasowe empiryczne i teoretyczne dociekania związane z inteligencją człowieka były zbyt ograniczone i *de facto* skupiały się na dwóch rodzajach uzdolnień – uzdolnieniach językowych oraz logiczno-matematycznych. Zdaniem autora prowadziło to do wielu problemów wynikających w bezpośredni sposób z faktu, iż testy mające mierzyć inteligencję w rzeczywistości mierzyły sprawność słowną i matematyczną. Prowadziło to do tego, iż dzieci, młodzież i dorośli mniej uzdolnieni językowo czy matematycznie byli automatycznie uznawani za mniej inteligentnych. Gardner, sprzeciwiając się takiemu podejściu, postuluje istnienie siedmiu rodzajów inteligencji: językowej, logiczno-matematycznej, przestrzennej, muzycznej, cielesno-kinestetycznej, interpersonalnej i intrapersonalnej. Podaje szereg przykładów osób z dobrze rozwiniętym jednym z siedmiu typów inteligencji i propozycje ćwiczeń rozwijających pozostałe z nich. Niewątpliwą zaletą omawianego podejścia są duże możliwości stosowania go w praktyce – Harvardzki *Project Zero* kierowany przez Gardnera, stawiający sobie za cel wypracowywanie metod pracy z dziećmi o różnym poziomie rozwoju poszczególnych rodzajów inteligencji, okazuje się być projektem niezwykle skutecznym i uznawanym za międzynarodowy sukces pedagogów i psychologów.

Inny wybitny współczesny psycholog amerykański – Robert J. Sternberg wraz ze swoją współpracownicą Eleną Griegorienko stworzyli tzw. teorię inteligencji sukcesu (inteligencji sprzyjającej sukcesowi – *successfull intelligence*), na którą składają się trzy wymiary inteligencji – inteligencja praktyczna, analityczna i twórcza. Inteligencję twórczą definiuje Sternberg jako zdolność do wytwarzania jednej lub większej liczby pomysłów, które są nowe i wysokiej jakości. Inteligencja analityczna to nic innego jak inteligencja akademicka (czyli sprawność myślenia i rozwiązywania problemów), zaś inteligencja praktyczna jest połączeniem intuicji, zdrowego rozsądku nasilenia i kombinacji, Sternberg tworzy typologię, gdzie wyróżnia siedem szczegółowych typów różniących się poziomem zdolności: analityka, twórcę, praktyka, analitycznego twórcę, analitycznego praktyka, twórczego praktyka oraz zrównoważonego.

Analityk jest typem osoby inteligentnej akademicko, czy też analitycznie przy deficycie pozostałych inteligencji. Osoba taka, zdaniem Sternberga, może dobrze radzić sobie w sytuacjach szkolnych, jednak nie zawsze odnosi sukcesy w życiu. Sternberg przedstawia przykłady dwóch postaci – Alice i Allana. Alice – bardzo solidna i analitycznie inteligentna uzyskiwała wysokie noty w testach inteligencji i na studiach, jednak przy pisaniu doktoratu, gdy wymagana była od niej kreatywność – nie poradziła sobie. Allan – jeszcze lepszy analitycznie niż Alice, był osobą przesadnie krytyczną, która przede wszystkim zwracała uwagę na braki i przez to nie była w stanie stworzyć czegokolwiek. Sternberg twierdzi, iż skrajni analitycy pokroju Alice i Allana są „produktem" systemu edukacyjnego, który kładzie nacisk na rozwój tych właśnie zdolności.

Drugim typem jest twórca, czyli osoba z dużymi zdolnościami twórczymi, lecz niskimi analitycznymi i praktycznymi. Osoby takie łatwo tworzą pomysły, ale później nie są w stanie ich w pełni przeanalizować lub wprowadzić w życie.

Trzeci typ to praktyk – osoba z silnie rozwiniętą inteligencją praktyczną i słabo analityczną i twórczą. Osoby takie są dobrymi sprzedawcami, dobrze też radzą sobie w sytuacjach typowych, codziennych problemów, jednak bardziej złożone czy wymagające inwencji problemy przekraczają ich możliwości. Sternberg pisze wiele o nauczycielach – praktykach, którzy dobrze wprowadzają w życie pomysły wymyślone przez kogoś innego, jednak sami nie dążą do kreowania własnych, autorskich programów.

Analityczny twórca – czwarty typ wyróżniony przez Sternberga – znajduje się pomiędzy osobą inteligentną analitycznie i twórczo, bowiem potrafi nie tylko wytwarzać nowe pomysły, ale również je oceniać. Jednak problemem analitycznego twórcy jest brak inteligencji praktycznej, czyli również emocjonalnej. Sprawia to, iż w sytuacji chociażby rozmowy o pracę, zdolności analityczne i twórcze, nie „sprzedane" w odpowiedni sposób, mogą okazać się niewystarczające do osiągnięcia sukcesu.

Kolejnym typem wyróżnionym przez Sternberga jest analityczny praktyk, więc osoba zdolna analitycznie i praktycznie, ale nie twórczo. Do niedawna uważano, iż osoba taka jest w stanie odnieść sukces w większości profesji, gdyż potrafi współdziałać z ludźmi i działać w typowych sytuacjach oraz cechuje się odpowiednim poziomem inteligencji akademickiej. Współcześnie jednak brak zdolności twórczych urasta do rangi problemu, gdyż coraz bardziej widoczna jest potrzeba tworzenia.

Szóstym typem jest twórczy praktyk – osoba „silna" twórczo i praktycznie, lecz „słaba" analitycznie. Ludzie tacy mają zdolność wytwarzania pomysłów i przekonywania innych do ich racji, nawet, gdy pomysły nie są dobrze sformułowane i wyłożone.

Ostatnim typem wyróżnionym przez Sternberga jest typ zrównoważony, czyli osoba, która *ma duże szanse dalekiego rozwoju zdolności analitycznych, praktycznych i twórczych. Jednostka taka jest zdolna stosować jedną lub wszystkie z tych zdolności, gdy jest to potrzebne...*

Zastanawiając się nad typologią Sternberga w kontekście poglądów na naturę zdolności, moglibyśmy próbować przewidzieć, który typ ma największe szanse na efektywne funkcjonowanie

i sukcesy w szkole i życiu. Nasuwająca się – dość oczywista – odpowiedź, iż byłby to typ zrównoważony, jest być może słuszna, ale wydaje się, iż możliwe jest to również w przypadku sześciu pozostałych typów, pod warunkiem odpowiedniego treningu i motywacji.

Jak wspomagać rozwój zdolności, jak motywować?

Mimo coraz większej ilości publikacji z zakresu pedagogiki zdolności, nieczęsto można znaleźć wyraźnie sformułowane zasady pracy z uczniami zdolnymi. Różni badacze i specjaliści podkreślają znaczenie i rolę zajęć integracyjnych, rozwijających nie tylko intelekt osób zdolnych, ale również elementy ich funkcjonowania społecznego. Wspomina się o potrzebie odpowiedniego motywowania osób zdolnych, to zaś za sprawą faktu, iż pojawia się wśród nich zjawisko „słomianego zapału", czyli silnego, ale krótkotrwałego angażowania się w jakieś działanie. Urzeczywistnienie zdolności, czyli przełożenie potencjału na osiągnięcia, wymaga wytrwałości, zaangażowania i czasu. Dlatego priorytetem każdego nauczyciela, ale również psychologa, pedagoga, czy rodzica powinno być umiejętne motywowanie młodych ludzi do podejmowania działań. Szczególną rolę należy przypisać tu tak zwanej motywacji samoistnej, określanej też mianem motywacji autotelicznej, czy immanentnej. Na czym polega ten typ motywacji i dlaczego jest tak istotny? Spróbujmy to wytłumaczyć, odwołując się do bardzo popularnej na świecie amerykańskiej teorii motywacji *intrinsic*.

Elektroniczny angielsko-polski słownik Collinsa jako jedno z możliwych tłumaczeń angielskiego terminu *intrinsic* podaje „mający wartość sam w sobie". Twórczynią podejścia *intrinsic motivation* i jego – już od ponad dwudziestu lat – propagatorem – jest Teresa Amabile. Ta wybitna specjalistka, profesor Uniwersytetu Harvarda, wniosła znaczny wkład w rozwój teorii mówiącej (w pewnym uproszczeniu), iż osoby wykonujące jakieś działanie powinny czerpać satysfakcję z samego faktu działania, a nie innych powodów. Badania pokazały, iż ludzie, którzy są oceniani czy też nagradzani – czy to poprzez pochwały, lepsze stopnie, punkty w uniwersyteckich kursach, itp., uzyskują gorsze rezultaty niż osoby, które czerpią przyjemność z samej aktywności. Zasadniczą ideą zawartą w koncepcji Amabile jest podkreślenie faktu, iż każda aktywność może i powinna być działalnością autoteliczną, tj. dającą satysfakcję z samego wykonywania działania. Inaczej mówiąc – uczeń powinien uczyć się nie po to, by sprawić przyjemność rodzicom czy dostać piątkę, ale dlatego, że zdobywanie wiedzy jest przyjemne, a zajęcia ciekawe. Taka nauka jest efektywniejsza, bo wiedza zdobyta w ten sposób jest bardziej trwała, a uczniowie bardziej angażują się w lekcje, gdy uczą się dla siebie, a nie nagród czy ocen.

Czy teorię tę da się w praktyczny sposób przenieść na grunt praktycznych, pedagogicznych oddziaływań? Nie jest to proste, wydaje się jednak, iż jest możliwe. Badania psychologów wykazały, że jakość pracy młodych ludzi wzrasta, gdy działają oni powodowani wewnętrznym przekonaniem o ważności tejże. I tak Dong I. Jung w artykule opublikowanym w *Creativity Research Journal* – najlepszym światowym piśmie poświęconym twórczości – opisuje eksperyment mający ustalić wpływ różnych stylów przywództwa i motywacji na kreatywność rozwiązań tworzonych przez licealistów. Uczniowie pracowali w dwóch grupach nad opracowaniem jak największej liczby rozwiązań problemu niskiego prestiżu amerykańskich liceów zawodowych. Jedna grupa – „dowodzona" przez nauczyciela określonego mianem „przywódcy (lidera) transakcyjnego" działała pod wpływem takich uwag, jak: „rozumiem, że wzięliście udział w badaniach, by dostać lepsze oceny albo więcej punktów z różnych uniwersyteckich kursów". Grupa pracująca pod kierunkiem nauczyciela – „przywódcy transformacyjnego" była motywowana stwierdzeniami takimi, jak: „bez waszej pomocy ten eksperyment nie ma szans się powieść", „tego typu działania mają ogromne znaczenie dla rozwoju nauki". Tak więc pierwszy nauczyciel wpływał na uczniów, obiecując im nagrody (lepsze oceny), podczas gdy nauczyciel drugi odwoływał się do ich poczucia odpowiedzialności (rola ich zaangażowania dla nauki). Jak się okazało, w grupie drugiej pomysły były zdecydowanie bardziej pomysłowe, bowiem uczniowie angażowali się w działanie bez sztucznych wpływów w postaci obietnicy nagrody.

Gdyby spróbować przenieść założenia omówionych teorii na grunt praktyki szkolnej, należałoby spróbować sformułować kilka konkretnych wytycznych dla nauczycieli i wychowawców. Mogłyby być to, np.: (1) Zmniejszenie znaczenia oceniania – podkreślanie na każdym kroku, iż uczniowie edukują się wyłącznie dla siebie samych. (2) Akcentowanie pożytków płynących z samego uczenia się – pożytków intelektualnych, nie materialnych czy innych. (3) Mniejszy nacisk na pamięciowe opanowanie materiału, podkreślanie znaczenia zrozumienia, dyskusji i sporów dotyczących różnych zagadnień. Tego typu oddziaływania mogłyby stymulować ciekawość i aktywność uczniów. Czy da się to urzeczywistnić? Wydaje się, iż elementy te już są wdrażane w kształceniu zintegrowanym...

***

Ograniczoność miejsca nie pozwala na poruszenie wielu innych kwestii związanych z problematyką zdolności – szczególnie ważne są tu konkretne strategie rozpoznawania i rozwijania szczegółowych zdolności i uzdolnień – na przykład językowych, plastycznych czy muzycznych. Zainteresowany Czytelnik znajdzie więcej szczegółowych informacji w książkach publikowanych w Polsce na przestrzeni ostatnich lat.

Celem tego artykułu była sygnalizacja kilku istotnych problemów – po pierwsze, że osoba zdolna to nie tylko ktoś z bardzo wysokim IQ, ale również ktoś twórczy czy też ładnie rysujący, bądź lubiany przez innych, podobnie jak osoba dobrze ucząca się. Po drugie – najbardziej popularne, nowe teorie uwzględniające pojęcie „inteligencji", podkreślają rolę inteligencji, ale również emocji czy zdrowego rozsądku. Innymi słowy – sam intelekt nie wystarczy, by osiągnąć sukces w szkole, a tym bardziej w życiu. Potrzebna jest jeszcze wytrwałość, umiejętność współpracy z ludźmi, a czasem intuicja i zdrowy rozsądek. O elementy te należy dbać i starać się je rozwijać. Trzecim elementem, na który zwrócono uwagę w tym krótkim artykule, jest ogromna rola samoistnej motywacji dla rozwoju zdolności. Jako osoby pracujące z ludźmi – i nie ma tu znaczenia ich wiek – musimy dążyć do tego, by ich inspirować, zachęcać i pobudzać do podejmowania rozmaitych aktywności dlatego, że aktywności te są ciekawe i wartościowe, a nie dlatego, że dostaną piątkę czy pochwałę. Wewnętrzna motywacja gwarantuje bardziej twórcze podejście do wykonywanych działań i trwalsze przyswojenie wiedzy i w tym tkwi jej ogromna siła.

Kończąc, wypada mieć nadzieję, że uda się przełożyć założenia teoretyczne na ich realizację w praktyce, czyli w szkole, przedszkolu czy uniwersytecie. Wszyscy powinniśmy sobie tego życzyć.

Dr hab. Maciej KARWOWSKI jest doktorem habilitowanym nauk humanistycznych, psychologiem, pedagogiem i socjologiem, profesorem nadzwyczajnym w Instytucie Psychologii Uniwersytetu Wrocławskiego, wcześniej profesorem Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie.