

Wybitne zdolności – wyjątkowość czy codzienność?

Andrzej Sękowski*

Instytut Psychologii, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Lublin

GIFTEDNESS – EXCEPTIONALITY OR COMMONNESS

Giftedness and genius have been the subject of research almost since the time psychology started to exist as a science. They are, on the one hand, exceptional, but on the other hand, they are observable in many areas of everyday life. There is a need for supporting gifted individuals. While much has been done in the field of diagnosing giftedness, there still exists a large group of underachievers. The views of psychologists on giftedness presented in this article point to the specific character of its social functioning and characteristic attitudes toward it. This requires development of appropriate forms of educating and supporting gifted individuals. Subservient to this purpose are studies concerning the structure of intelligence, creativity, motivation, and wisdom. Studies of giftedness and genius are a source of inspiration and information for inquiries into the nature of the human mind.

Zagadnienie wybitnych zdolności nurtowało uczonych niemal od początku istnienia psychologii jako nauki. Różnice indywidualne w zakresie funkcjonowania intelektualnego są bardzo widoczne i łatwo zauważalne. Fakt istnienia owych różnic, nie poddawany jest wątpliwościom. Zasadnicze są jednak pytania dotyczące ich struktury, rozwoju, identyfikacji a także społecznych konsekwencji oraz uwarunkowań. Jeden z twórców psychologii różnic indywidualnych F. Galton (1892) podejmując problematykę genialności, zauważył, że wiąże się ona z energią działania i wrażliwością zmysłową a także predyspozycją do długotrwałego wysiłku intelektualnego. Zainteresowanie genialnością i osobami wybitnie zdolnymi połączone było nie tylko ze sferą ich funkcjonowania intelektualnego, ale również z obserwowanymi oraz antycypowanymi zachowaniami, świadczącymi o ich odmienności i wyjątkowości. Studiując dorobek wybitnych uczonych psychologów, można zauważyć, że wielu z nich podejmowało problematykę wybitnych zdolności (Sternberg, 2000; Eysenck, 1998),

Problematyka wybitnych zdolności jest jednym z ważnych zagadnień podejmowanych przez psychologię różnic indywidualnych (Sękowski, Siekańska i Klinkosz, 2009, Strelau, 2002, Nęcka, 2002). Badania tego wymiaru odnoszą się między innymi do inteligencji, twórczości, zainteresowań i mądrości.

Postawione w tytule artykułu pytanie ma swoje wielorakie uzasadnienie, co znajduje wyraz w badaniach naukowych oraz w różnych formach wspomagania psychologicznego osób wybitnie zdolnych. Wybitne zdolności i genialność wiążą się ze sferą intelektualną, osobowościową i społeczną. Wszystkie wymienione aspekty są ze sobą ściśle powiązane, co jest widoczne w kierunkach prowadzonych badań i uzyskiwanych wynikach. Zainteresowanie tą problematyką wyraża się między innymi w istnieniu licznych międzynarodowych, czasopism naukowych specjalizujących się w zagadnieniu wybitnych zdolności. Można wśród nich wymienić takie jak: *High Ability Studies*, *Creativity Research Journal*, *Exceptional Children*, *Gifted and Talented International*, *Gifted Child Quarterly*, *Gifted Child Today*, *Intelligence: A Multidisciplinary Journal*, *Journal for the Education of the Gifted*, *Journal of Secondary Gifted Education*, *Mensa Research Journal*, *Parenting for High Potential*, *Teaching*

* Korespondencję dotyczącą artykułu można kierować na adres: Andrzej Sękowski, Instytut Psychologii, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Al. Raławskie 14, 20-950 Lublin.
e-mail: sekowski@kul.pl

Exceptional Children, The Australasian Journal of Gifted Education, Journal of Creative Behavior, Understanding our Gifted, Gifted Education International.

Ukazują się ponadto międzynarodowe podręczniki (Heller, Mönks i Passow, 1993; Heller, Mönks, Sternberg i Subotnik, 2000; Shavinina, 2009) w których publikowane są najnowsze opracowania dotyczące różnych aspektów badań oraz wspomagania osób wybitnie zdolnych. Należy wspomnieć też o istnieniu międzynarodowych organizacji skupiających osoby zajmujące się tą problematyką. Można tu wymienić np. European Council for High Ability oraz World Council for Gifted and Talented Children.

Badania wybitnych zdolności napotykały w pewnych okresach na bariery natury społecznej. Pojawiały się głosy, że większą uwagę powinno się poświęcać innym grupom osób, bo osoby wybitnie zdolne i tak są w jakimś sensie uprzywilejowane i nie wymagają szczególnej interwencji psychologicznej. Przykładem takiej sytuacji są Niemcy. Praktycznie od drugiej połowy lat czterdziestych XX wieku do początków lat osiemdziesiątych bardzo rzadko podejmowano zagadnienie wybitnych zdolności. Pojawiały się głosy, że wyróżnianie ludzi, ze względu na poziom inteligencji i zdolności prowadzić może do rodzaju segregacji i dzielenia ich na „lepszych i gorszych”. To podejście i te obawy pokutują w niektórych środowiskach do dzisiaj, ale już w znacznie mniejszym stopniu. Od początku lat 80-tych XX wieku również w Niemczech badania oraz praktyczne działania dotyczące wybitnych zdolności stały się jednym z istotnych aspektów polityki społecznej i edukacyjnej. Prowadzone są one w różnych ośrodkach naukowych, powstała instytucja Bildung und Begabung, która współpracuje z instytucjami rządowymi zajmującymi się nauką i edukacją a także ze środowiskiem akademickim. Na podkreślenie zasługują też osiągnięcia innych Krajów Europy w dziedzinie badań wybitnych zdolności. Należy tu wymienić liczne badania i konkretne działania podejmowane w Anglii, Włoszech oraz Francji. Na Uniwersytecie w Nijmegen w Holandii powstało założone przez prof. F. Mönksa Centrum Badań Wybitnych Zdolności, które do dzisiaj rozwija się i uczestniczy w promowaniu tej problematyki. Pracownicy Centrum czynnie uczestniczą w tworzeniu właściwych form wspomagania psychologicznego i pedagogicznego osób wybitnie zdolnych. Holenderscy uczeni mają duże zasługi w tworzeniu form współpracy ośrodków naukowych i eduka-

cyjnych z rodzinami osób wybitnie zdolnych. Tak funkcjonujący system ich wspomagania uwzględnia zatem środowisko rodzinne.

Niewątpliwie szczególne miejsce wśród badaczy zajmujących się wybitnymi zdolnościami mają uczeni amerykańscy. Podejmują oni to zagadnienie w szerszym kontekście badań nad inteligencją i osobowością. W Amerykańskim Towarzystwie Psychologicznym (American Psychological Association) istnieje dział zajmujący się wybitnymi zdolnościami, kierowany przez Dr. Renę Subotnik. Szczególne znaczenie zajmuje stworzone przez R.J. Sternberga centrum o nazwie Center for Psychology of Abilities Competencies and Expertise (PACE).

W psychologii amerykańskiej funkcjonuje kategoria „exceptional people”. Do tej grupy zalicza się zarówno osoby niepełnosprawne jak i wybitnie zdolne. Należy zauważyć, że należą do niej również wybitnie zdolne osoby niepełnosprawne. Jednym z podstawowych kryteriów wyróżnienia tej grupy osób jest ich społeczne funkcjonowanie, a zwłaszcza to w jaki sposób spostrzegane są one przez innych ludzi. Wyjątkowość tych osób wiąże się z pewną odmiennością, która ma swoje wielorakie konsekwencje psychologiczne. Dotyczą one w dużym stopniu postaw społecznych wobec nich. Badania z zakresu postaw wobec osób niepełnosprawnych a także osób wybitnie zdolnych wskazują na to, że spostrzeganie odmienności tych osób jest niekiedy źródłem postaw negatywnych, przejawiających się przypisywaniem im różnorodnych, mało akceptowanych społecznie cech. Wiąże się to z pojawianiem się dystansu społecznego i związanymi z nim konsekwencjami. Wyjątkowość osób należących do grupy „exceptional” sprawia, że pojawiają się trudności w zakresie współpracy z nimi, a także oczekiwań kierowanych wobec nich, które mogą niekiedy prowadzić nawet do pojawienia się uprzedzeń. Badania dotyczące postaw społecznych wobec osób wyróżniających się mają swoje korzenie w tradycji badań na postawami wobec grup mniejszościowych. Podkreśla się różnorodność źródeł owych nieadekwatnych i negatywnych postaw, wśród których można wymienić uwarunkowania środowiskowe oraz osobowościowe. Podkreśla się tu znaczenie takich cech jak dogmatyzm, brak otwartości na nowe doświadczenie, wysoki poziom lęku, niski poziom zdolności twórczych, niski poziom inteligencji a także niska samoocena oraz struktura wartości preferująca wartości materialne i prestiżowe ponad wartości społeczne i moralne.

WYJĄTKOWOŚĆ A CODZIENNOŚĆ

Kategorie wyjątkowości i codzienności mają swoje głębokie psychologiczne uzasadnienie. Wyjątkowość wiąże się z rzadkością występowania. Zachowania wyjątkowe stanowią niekiedy „wyjątek od reguły”. Wyjątkowy oznacza raczej pozytywnie odróżniający się. Wyjątkowe zachowania to takie, które wyróżniają się szczególną efektywnością i wymagają specyficznych predyspozycji. Jak piszą pytani o znaczenie słowa „wyjątkowość” studenci „wyjątkowość błyszczy i przyćmiewa inne zdarzenia”, a także „bywa szczególnie interesująca”. Opisuując codzienność, osoby badane mówią o powszechności występowania, powtarzających się faktach, które nie zasługują z reguły na aplauz i uznanie. „Codzienność bywa szara i mało interesująca”. Opisywanie wybitnych zdolności w kategoriach wyjątkowości i codzienności pozwala na dostrzeżenie zarówno ich aspektu poznawczego jak i społecznego. Z wybitnością łączy się zarówno wyjątkowość jak i codzienność, poczucie spełnienia i zadowolenia z jednej strony, z drugiej zaś zmęczenie, niepewność i poczucie alienacji a także samotność. Podobnie jak w innych sferach życia również i w tej oba aspekty wzajemnie się przeplatają i uzupełniają. Być może są sobie nawzajem potrzebne i dla siebie niezbędne.

Odpowiedź na pytanie o wyjątkowość lub codzienność wybitnych zdolności ma swoje wielorakie uwarunkowania i konsekwencje. Są one natury teoretycznej i praktycznej. Podobne pytanie zadał sobie Guilford publikując w 1950 roku artykuł dotyczący natury zdolności twórczych (Guilford, 1950). Stał się on inspiracją do refleksji naukowej i badań empirycznych na wiele następnych lat. Guilford zastanawia się na elitarnym i egalitarnym charakterem twórczości. Twórczość podobnie jak wybitne zdolności rozpatrywać można w kategoriach wyjątkowości i elitarności. W tym sensie odnosi się ona jedynie do jednostek wyjątkowych, wybitnych, mających najwyższe osiągnięcia artystów, uczonych, ludzi kultury i techniki. Guilford prezentuje stanowisko typowe dla ujęcia psychologicznego. Stawia on tezę, że twórczość ma charakter egalitarny. Jest ona nie tylko wyrazem wybitnych możliwości człowieka ale również jedną z ważnych jego potrzeb. Twórczość ma charakter względny o tyle, o ile jej jedna z zasadniczych cech jaką jest nowość rozpatrywana może być jako wymiar ciągły a nie dychotomiczny. Naturalna potrzeba człowieka do wykroczenia poza własne możliwości, potrzeba ciągłego rozwoju i przekraczania barier niemożności jest wpisana w naturę człowieka i sprawia, że on sam

pnie się ku rozwojowi i wpływa na postęp cywilizacyjny w jego społecznym i materialnym wymiarze (Kozielecki, 2007). Podejście egalitarne do twórczości niesie ze sobą praktyczne konsekwencje. Zakłada się zatem, że można rozwijać zdolności twórcze poprzez np. trening twórczości, działania twórcze i szeroko rozumianą aktywność własną. Pytanie, które stawiał sobie Guilford dotyczy również fenomenu jakim są wybitne zdolności. Istnieją różne kryteria wybitnych zdolności. Wyróżnia się między innymi kryterium psychologiczne i kryterium psychopedagogiczne. Kryterium psychologicznym jest zwykle iloraz inteligencji, a także inne wyniki uzyskiwane w badaniach testami zdolności. Kryterium psychopedagogicznym jest poziom osiągnięć. Stanowi on podstawowe kryterium zdolności stosowane np. przez różne fundacje wspomagające osoby wybitnie zdolne. Podobnie, na różnego rodzaju konkursach stawiających sobie za cel wyłonienie osób wybitnie zdolnych osiągnięcia stanowią podstawowe kryterium. Wyniki uzyskiwane w testach inteligencji stanowią na ogół jedynie uzupełnienie informacji, ale nie są decydujące o ostatecznych wynikach i decyzjach. Uznanie osiągnięć jako kryterium zdolności sprawia, że pojawia się bardzo wiele ich rodzajów, które wyróżnione są nie na podstawie analizy czynnikowej, ale kryteriów zewnętrznych.

Badania dotyczące omawianego zagadnienia wskazują na istnienie osób mających zaniżone osiągnięcia w stosunku do własnych możliwości (*underachievers*). Są to osoby mające wysoki poziom inteligencji i jednocześnie nie odnoszące sukcesu w różnych dziedzinach aktywności w tym w dziedzinie osiągnięć akademickich. Istnienie tej grupy osób stanowi jedną z ważnych przyczyn podejmowania badań dotyczących natury wybitnych zdolności a także form ich rozwijania i wspomagania.

Zastanawiając się nad przyczyną zaniżonych osiągnięć osób wybitnie zdolnych a także związku inteligencji z osiągnięciami życiowymi należy przytoczyć znane i często przytaczane w literaturze psychologicznej badania longitudinalne Lee Termana, twórcy Stanfordzkiej Skali Inteligencji Bineta. Terman prowadził z Melitą Oden przez 40 lat badania, których wyniki opublikował w sześciu tomach (Terman, 1925; Terman i Oden, 1947, 1959). Unikalność prowadzonych przez nich badań polegała na ich podłużnym charakterze. Starali się oni odpowiedzieć na pytania dotyczące charakterystyki dzieci wybitnie zdolnych, ich losów życiowych a także czynników, które mają istotne znaczenie dla ich późniejszych osiągnięć. Badane dzieci wywodziły się spośród 11-letnich uczniów

ze stanu Kalifornia. Badacze wyselekcjonowali 1528 dzieci (857 chłopców i 671 dziewcząt) mających iloraz inteligencji równy lub wyższy niż 140. Wybór ten oparty był na badaniach Stanfordzką Skalą Inteligencji Bineta. Dokonano następnie bardzo wszechstronnej charakterystyki badanych osób uwzględniającej funkcjonowanie intelektualne, społeczne a także emocjonalne. Okazało się, że uczniowie ci w późniejszych okresach swojego życia odnosili zdecydowanie wyższe wyniki w nauce, studiach a także aktywności zawodowej niż ich rówieśnicy charakteryzujący się przeciętnym poziomem inteligencji. Na szczególną uwagę zasługują wyniki porównawcze 150 osób mających najwyższe osiągnięcia życiowe i podobnie licznej grupy osób mających najniższe osiągnięcia. Osoby o wysokich osiągnięciach charakteryzowały się lepszym przystosowaniem społecznym, emocjonalnym a także zdrowiem fizycznym. Można zatem powiedzieć, że obie grupy różniły się głównie w zakresie przystosowania emocjonalnego, społecznego a także motywacji osiągnięć. Zaprezentowane badania wskazują na związek jaki istnieje między poziomem inteligencji, osobowością i osiągnięciami człowieka. Mimo, że przeprowadzone zostały one wiele lat temu, to uzyskane wyniki są bardzo zgodne z wynikami uzyskanymi w badaniach prowadzonych aktualnie.

Istnieje uzasadnienie dla stosowania zarówno kryterium psychologicznego jak i psychopedagogicznego wybitnych zdolności. Na podkreślenie zasługuje jednak fakt wyróżnienia zmiennej jaką jest motywacja osiągnięć (Klinkosz i Sękowski, 2006). Okazuje się, iż jest ona jednym z najistotniejszych predyktorów osiągnięć człowieka. Dotyczy to zarówno jej poziomu jak i struktury. Jest ona związana ze sferą wartości i celów do których człowiek dąży.

TENDENCJE W BADANIACH WYBITNYCH ZDOLNOŚCI

Tradycja badań dotyczących wybitnych zdolności łączy się z terminem inteligencja. Przez wiele lat wybitne zdolności utożsamiane były z wybitną inteligencją (Ledzińska, 2005). Przyjmowanie takiej perspektywy wiązało się z toczącą się dyskusją dotyczącą struktury inteligencji. Dotyczyła ona głównie znaczenia i istnienia czynnika ogólnego (*general factor*) i inteligencji ogólnej. Powstawanie nowych czynnikowych koncepcji inteligencji stanowiło ważną inspirację dla badań wybitnych zdolności. Różnorodność stanowisk teoretycznych dotyczących struktury inteligencji była zachętą do podejmowania nowych badań nad specyfiką wybitnych zdolności.

Nie podważano na ogół wyrażanych przez uczonych poglądów mówiących o tym, iż inteligencja ogólna jest istotnym predykatorem osiągnięć, szkolnych i akademickich. Wiele badań potwierdza znaczenie inteligencji ogólnej dla funkcjonowania człowieka w różnorodnych sferach życia. Dotyczy to sfery zawodowej, życia rodzinnego, a nie tylko osiągnięć akademickich. Wieloletnia dyskusja dotycząca „general factor” zaowocowała między innymi powstaniem nowych koncepcji inteligencji, które podważają istnienie czynnika ogólnego. Przykładem takiej koncepcji jest teoria inteligencji sprzyjającej powodzeniu życiowemu R.J. Sternberga (1997, 1999). Bazuje ona na triarchicznej teorii inteligencji tego Autora. Sternberg podważa pogląd, że istnieje inteligencja ogólna. Wymienia On natomiast trzy rodzaje inteligencji: analityczną, twórczą i praktyczną. Są one tylko w nieznacznym stopniu związane ze sobą. O znaczeniu inteligencji analitycznej psychologowie mówią od dawna. Podkreślenie znaczenia inteligencji twórczej posiada pewne znamiona nowości. Na uwagę zasługuje szczególnie dostrzeżenie znaczenia inteligencji praktycznej, która zdaniem Sternberga nie była w wystarczającym stopniu dostrzegana przez badaczy przez wiele lat. Mówiąc o inteligencji praktycznej podkreśla On znaczenie inteligencji emocjonalnej oraz społecznej. Ta interesująca koncepcja uznaje ponadto możliwości rozwojowe każdej z trzech wymienionych rodzajów inteligencji. Sternberg proponuje nauczanie inteligencji (*teaching for successful intelligence*) (Sternberg i Grigorienko, 2000). Koncepcja ta odnosi się również do fenomenu wybitnych zdolności. Sternberg twierdzi, że podstawowym kryterium inteligencji jest sukces rozumiany wielorako, głównie jako osiągnięcie stawianych sobie przez człowieka celów. Osiągnięcie ich jest uwarunkowane harmonią w występowaniu trzech wymienionych rodzajów inteligencji. Osoby wybitnie zdolne charakteryzuje owa harmonia. Zaniżone osiągnięcia osób wybitnie zdolnych wiążą się najczęściej z deficytami w zakresie inteligencji praktycznej i twórczej. Podobna w swojej wymowie jest koncepcja inteligencji wielorakiej H. Gardnera (2002) zakładająca istnienie względnie niezależnych siedmiu rodzajów inteligencji. Wymienia on inteligencję językową, logiczno-matematyczną, przestrzenną, muzyczną, cielesno-kinestetyczną, interpersonalną i intrapersonalną.

Wielorakość rozumienia terminu „inteligencja” nie przeszkadza uznać, iż była ona i jest nadal głównym punktem odniesienia przy opisie wyjątkowo sprawnego i efektywnego funkcjonowania

poznawczego człowieka. Różnorodność koncepcji wybitnych zdolności wiąże się z uwzględnieniem różnych aspektów i roli jaką spełniają owe zdolności w edukacji i funkcjonowaniu społecznym (Sternberg i Davidson, 2005). Wyróżnia się koncepcje psychometryczne (Terman, 1925; Hollingworth, 1942); koncepcje cech (Reynolds i Birch, 1977); koncepcje podkreślające znaczenie uwarunkowań społecznych oraz potrzeby z nimi związane (Newland, 1976; Kirk i Gallagher, 1983), oraz koncepcje mające wyraźnie charakter edukacyjny (Marland, 1971; Gallagher, 1989). Inna grupa koncepcji podkreśla znaczenie zdolności specjalnych w takich dziedzinach jak muzyka, plastyka, matematyka, nauki humanistyczne, a także talentu, sukcesu szkolnego i zawodowego (Howe i Sloboda, 1991; Feldhusen, 1992; Sękowski, 1989, 2004). Poza koncepcjami psychometrycznymi wszystkie pozostałe uwzględniają w szczególności sposób znaczenie cech pozaintelektualnych. Wśród nich można wymienić sferę osobowości, a także znaczenie środowiska, w tym oddziaływań edukacyjnych.

Koncepcje wybitnych zdolności odnoszą się często do różnorodnych ich modeli. Modele te są jedną z często stosowanych form prezentacji różnych stanowisk teoretycznych. Należy podkreślić, że często nie są one zweryfikowane empirycznie w sposób satysfakcjonujący, niemniej stanowią interesującą inspirację badawczą, a także podstawę do refleksji mającej swoje odbicie w praktyce psychologicznej. Wymienić można tu modele strukturalno-interakcyjne, oraz modele rozwojowe. Wśród modeli strukturalno-interakcyjnych wymienia się model Renzulliego (2005), Mönksa (2004), Tanenbauma (1983) i Feldmana (1992). Strukturalno-interakcyjny charakter ma też model struktur uzdolnień plastycznych Limont (1994). Do modeli rozwojowych można zaliczyć wszystkie te koncepcje, które nawiązują do rozwoju człowieka. Należy tu wymienić model rozwoju poznawczego dziecka Piageta (1966), a także koncepcję zdolności Gardnera (2002). Mówiąc o koncepcjach rozwojowych należy wspomnieć o koncepcji Wygotskiego (1989), Leontiewa (1971) i Tiepłowa (1971).

Wśród różnorodnych koncepcji wybitnych zdolności na szczególną uwagę zasługuje trójpierścieniowy model J. Renzulliego (2005). Jest on oparty na licznych badaniach empirycznych i stosowany bywa w różnorodnych formach praktycznych oddziaływań edukacyjnych. Jego twórca zakłada, że na wybitne zdolności składają się: wysoki poziom inteligencji, wysoki poziom zdolności twórczych oraz silna motywacja. Dopiero zaistnienie trzech

wymienionych warunków sprawia, że można mówić o wybitnych zdolnościach. Wymienienie wysokiego poziomu inteligencji jest zgodne z tendencjami istniejącymi w psychologii od przeszło stu lat. Podkreślenie jednak znaczenia zdolności twórczych oraz specyficznej, silnej motywacji zwraca uwagę na znaczenie czynników osobowościowych. Renzulli podkreśla, że osoby wybitnie zdolne potrafią pracować długo i wytrwale, są skłonne do konsekwentnego zajmowania się przedmiotem zainteresowania. Ta konsekwencja działania sprawia, że mają one osiągnięcia w nauce i aktywności zawodowej. Model Renzulliego został rozbudowany i wzbogacony przez F. Mönksa, który dołączył do niego aspekt społeczny. Podkreślił on znaczenie rodziny i grupy w której człowiek wzrasta i żyje.

Współczesne koncepcje wybitnych zdolności podkreślają znaczenie czynników pozaintelektualnych w tym głównie środowiskowych i osobowościowych. Osiągnięcie sukcesu związane jest z posiadaniem struktury osobowości, która sprzyja pokonywaniu trudności, odporności na stres, właściwemu radzeniu sobie z niepowodzeniami. Istnieje wiele przykładów świadczących o tym, że wybitnie inteligentne osoby nie odnosiły sukcesów akademickich i zawodowych. Jednocześnie sukcesy te były udziałem osób, których osobowość i motywacja sprzyjały osiągnięciu celów uznanych społecznie.

WYBITNIE ZDOLNE DZIECI I MŁODZIEŻ

Badania psychologiczne dotyczące wybitnych zdolności koncentrują się na jej strukturze, rozwoju a także na konkretnej grupie osób. Przeszło 80 procent opracowań naukowych dotyczących tego zagadnienia odnosi się do dzieci i młodzieży. Związane jest to z istnieniem wielu organizacji rządowych i społecznych zajmujących się wspieraniem rozwoju i młodzieży. Jest ono wpisane w strategię polityki edukacyjnej wielu rządów, niezależnie od aktualnej ich orientacji politycznej. Zaledwie kilkanaście procent badań dotyczy osób dorosłych. Zaś gdy mówimy o wybitnie zdolnych osobach w podeszłym wieku to odnosi się do nich jedynie ułamek procenta wszystkich publikacji dotyczących wybitnych zdolności. Badania wybitnych zdolności u dzieci dotyczą głównie predyktorów osiągnięć szkolnych i akademickich, funkcjonowania społecznego i emocjonalnego. Istnieje bogata tradycja badań nad charakterystyką dzieci wybitnie zdolnych. Obejmuje ona cechy intelektualne, emocjonalne i motywacyjne. Rozwój wybitnie zdolnego dziecka przebiega często nieharmonijnie. Za rozwojem in-

telektualnym nie zawsze nadaża rozwój społeczny i emocjonalny. Mówiąc zatem o wieku dziecka wybitnie zdolnego, poza jego oczywistym metrykalnym charakterem, należy uwzględniać możliwość wystąpienia różnic z zakresie wieku rozwojowego w sferze społecznej i emocjonalnej. Psychologiczne konsekwencje tego zjawiska znajdują swój wyraz w formach pracy szkolnej, a zwłaszcza w procesie wychowawczym mającym swoje miejsce zwłaszcza w domu rodzinnym i szkole (Trost, 1993, Sękowski 2001).

Charakteryzując dziecko wybitnie zdolne podkreśla się często kontekst społeczny i konsekwencje społeczne wystąpienia szczególnych możliwości intelektualnych. Cechy, które z natury są bardzo pozytywne, w pewnych sytuacjach mogą jednak być źródłem trudności w funkcjonowaniu społecznym. Występowanie w dużym nasileniu pewnych pozytywnych cech, może nawet prowadzić do trudności w procesie uczenia i funkcjonowania w grupie rówieśniczej. Dziecko zdolne ma duże zdolności zapamiętywania i szybkiego przetwarzania informacji. Te cechy mogą jednak w pewnych sytuacjach być przyczyną braku cierpliwości i zrozumienia dla powolności i mniejszych możliwości rówieśników. Ponadto mogą być one związane z niechęcią do zachowań rutynowych, podporządkowywania się i uczenia się rzeczy prostych. Pracując w innym tempie niż rówieśnicy dziecko zdolne oczekuje trudniejszych zadań. Nie ma ono jeszcze umiejętności zrozumienia, że jego rówieśnicy nie są w stanie za nim podążać przy rozwiązywaniu zadań intelektualnych. Może to prowadzić nawet do konfliktów z rówieśnikami i nauczycielami.

Innym przytaczanym w literaturze psychologicznej przykładem jest charakterystyczna postawa dociekliwości, intelektualnej ciekawości, wewnętrzna motywacja oraz poszukiwanie istotnych cech obserwowanych zjawisk. Te charakterystyki mogą w pewnych okolicznościach prowadzić do nadmiernego skoncentrowania się na określonym zagadnieniu i problemie. Można tu wręcz mówić o pewnego rodzaju „fiksacji” na jednym zagadnieniu. Uczeń taki pragnie zgłębić podejmowany temat. Nie może pogodzić się z istniejącą często koniecznością porzucenia na aktualnym poziomie jego poznania. Nie posiada jeszcze doświadczenia, które pozwoliłoby zrozumieć konieczność zaakceptowania wymagań nauczyciela.

Często wymienianą cechą ucznia wybitnie zdolnego jest zdolność do abstrakcyjnego i syntetycznego myślenia. Konsekwencją tego bywa często preferowanie aktywności intelektualnej kosztem aktywno-

ści fizycznej, czy też aktywności w sferze relacji rówieśniczych. Duża aktywność intelektualna może sprzyjać trudnościom w relacjach społecznych.

Inną często wymienianą w literaturze cechą jest zdolność dostrzegania zależności przyczynowo-skutkowych. Jest ona połączona z brakiem doświadczenia i dystansu do własnych poglądów. Cecha ta z natury pozytywna może w pewnych sytuacjach prowadzić do trudności z zaakceptowaniem autorytetów tak potrzebnych młodemu człowiekowi w okresie dojrzewania. Brak krytycyzmu i nadmierna pewność siebie może być przyczyną nietrafnych ocen i rozczarowania osobami, które wcześniej stanowiły dla młodego człowieka autorytet.

Interesujące są badania dotyczące preferencji wartości przez wybitnie zdolne dzieci i młodzież. Zaskakująco często pojawia się w opracowaniach dotyczących osób wybitnie zdolnych pogląd o szczególnie pozytywnym ich stosunku do takich wartości jak uczciwość i prawda. Swoisty idealizm połączony z brakiem doświadczenia bywa często źródłem rozczarowań. Prowadzone badania dotyczące struktury preferowanych wartości przez osoby wybitnie zdolne wskazują na to, iż preferują one wartości moralne oraz artystyczno-estetyczne a także teoretyczne. Młodzieńcze pragnienie dobra, sprawiedliwości i uczciwości napotyka na konfrontację z otaczającą rzeczywistością. Młodzieńcza skłonność do oceniania świata w kategoriach dychotomicznych prowadzi niekiedy do głębokiego przeżycia rozczarowania światem zewnętrznym oraz sobą samym. Wkraczanie w świat osób dorosłych okazuje się trudnym zadaniem. Pojawiają się niekiedy tendencje o charakterze depresyjnym. Poczucie osamotnienia w okresie adolescencji potęgowane bywa silnym odczuwaniem rozbieżności i dystansu między „ja realnym” i „ja idealnym”.

Dziecko wybitnie zdolne jest skłonne organizować sytuacje w struktury społeczne według własnego porządku, własnych schematów i oczekiwań. Ta „samodzielność”: i „niezależność” prowadzi z jednej strony do wpływania na kształtowanie otaczającej rzeczywistości, z drugiej zaś może być przyczyną konfliktów z rówieśnikami. Uczeń wybitnie zdolny może być spostrzegany jako zarozumiały, opryskliwy i arbitralny. Wyrażenie własnej woli i okazanie swojej indywidualności napotyka często na niezrozumienie ze strony otoczenia. W sytuacji wyraźnej przewagi intelektualnej nad otoczeniem, dziecko wybitnie zdolne jest skłonne do ukrywania swoich ponadprzeciętnych możliwości, tylko po to, aby uzyskać sympatię i akceptację otoczenia. Ciągłe wyróżnianie się w dziedzinie osiągnięć szkolnych,

otrzymywanie pochwał, słów uznania spotyka się często z zazdrością rówieśników, a także niekiedy ich rodziców. Zjawisko ukrywania swoich możliwości, poprzez np. zaniechanie zgłaszania się do odpowiedzi jest zjawiskiem często spotykanym w klasie szkolnej. Chęć bycia zaakceptowanym, lubianym i popularnym jest ważniejsza niż sukces szkolny.

Dziecko wybitnie zdolne charakteryzuje się bogatym słownictwem, wysokim poziomem inteligencji werbalnej, posiada szczegółowe informacje dotyczące różnych dziedzin nauki. Może być ono w związku z tym spostrzegane jako zarozumiałe, jako „besserwisser”. Zdolności językowe, bogate słownictwo, płynność słowna pozwalają przekonać otoczenie do własnych racji. Niestety negatywną konsekwencją tego stanu rzeczy może być trudność w utrzymaniu właściwych relacji z nauczycielami i rodzicami. W procesie wychowawczym nauczyciele a także rodzice napotykają na przeszkodę wynikającą z trudności przekonania młodego człowieka do ich racji.

Dziecko wybitnie zdolne jest krytyczne, ma duże oczekiwania i wymagania. Z jednej strony jest samokrytyczne, z drugiej zaś skłonne jest do oceniania innych. Innowacyjność i twórczość przejawiają się w sytuacjach szkolnych. Duży krytycyzm może budzić poczucie zagrożenia ze strony rówieśników. Słuszne przeświadczenie o własnych szczególnych możliwościach intelektualnych zostaje przeniesione na inne sfery życia. Bezkompromisowość w ocenach i ich radykalizm, połączony z brakiem dystansu wobec własnych poglądów prowadzić mogą do konfliktów i frustracji.

Uczniowie wybitnie zdolni charakteryzują się szczególną umiejętnością koncentracji uwagi na przedmiocie zainteresowania. Ta pozytywna cecha prowadzi niekiedy do zawężenia obszaru własnych zainteresowań i koncentracji jedynie na wąskim obszarze zagadnień. Wiąże się to niekiedy ze specyficznym funkcjonowaniem społecznym. Koncentracja na nauce szkolnej lub obszarze wiedzy sprawia, że osoby te ograniczają swoje relacje z najbliższymi a także środowiskiem rówieśników. Spostrzegane są one jako skoncentrowane na własnej karierze i sukcesie.

Inną cechą, wymienianą przez badaczy i osoby zajmujące się praktycznym wspomaganiem osób zdolnych, jest duża wrażliwość emocjonalna i empatia. Dotyczy to głównie młodzieży uzdolnionej artystycznie. Cechy te połączone są z silną potrzebą bycia akceptowanym przez otoczenie.

Wymienia się też pewne cechy związane bezpośrednio z funkcjonowaniem społecznym. Dziecko zdolne

jest skłonne do preferowania pracy indywidualnej, odrzucania opinii rodziców, charakteryzuje się non-konformizmem a w zachowaniach bywa niekonwencjonalne. Ten indywidualizm sprzyja z jednej strony aktywności twórczej, z drugiej zaś bywa też przyczyną konfliktów. Trudności w zakresie podejmowania współpracy mogą prowadzić do nadmiernego indywidualizmu, braku krytycyzmu wobec własnej aktywności i wytworów.

Wśród uczniów wybitnie zdolnych wyróżnia się osoby wszechstronnie uzdolnione, oraz osoby uzdolnione wyraźnie kierunkowo. Specyfika zdolności w tym zakresie wiąże się z potrzebą określenia korzystnego profilu kształcenia. Osoby wszechstronnie uzdolnione mają często problemy z określeniem najbardziej właściwego kierunku studiów, czy też profilu kształcenia na poziomie licealnym lub gimnazjalnym. Osoby ukierunkowane wąsko wymagają natomiast wspierania ich ogólnego rozwoju.

Interesującym zagadnieniem jest samoocena uczniów wybitnie zdolnych. Wbrew stereotypowym poglądom, nie jest ona szczególnie wysoka. Dotyczy to zwłaszcza oceny własnych możliwości w zakresie funkcjonowania społecznego, emocjonalnego oraz sprawności fizycznej. Osoby te spostrzegane są jednak jako mające bardzo wysoką samoocenę. Występuje tu zatem pewna niezgodność. Psychologowie pracujący z osobami wybitnie zdolnymi wskazują na potrzebę posiadania na tyle wysokiej samooceny, aby skutecznie przeciwstawić się występującej nierzadko tzw. „destrukcyjnej krytyce” ze strony otoczenia. Wynika ona z zazdrości, zawiści a także braku możliwości zrozumienia i docenienia wartości reprezentowanych przez nich.

Z wybitnymi zdolnościami, a zwłaszcza zdolnościami twórczymi wiąże się również specyficzne poczucie humoru. Jest ono nawet jednym z kryteriów, które bierze się pod uwagę w diagnozie zdolności twórczych (Urban, 1990). Badania dotyczące poczucia humoru (Ruch, 1998) wskazują na ich związek z funkcjonowaniem intelektualnym i emocjonalnym. Poczucie humoru jest w dużym stopniu uwarunkowane społecznie. Ocena poczucia humoru zależy od tradycji kulturowych, a także od poziomu zdolności. Poczucie humoru uczniów wybitnie zdolnych bywa niezrozumiałe dla rówieśników.

Przedstawiona charakterystyka ucznia wybitnie zdolnego wskazuje na powiązanie sfery intelektualnej ze społeczną i emocjonalną. Fakt odróżniania się od otoczenia, ze względu na wysokie możliwości intelektualne ma konsekwencje w funkcjonowaniu społecznym osób wybitnych. Już na poziomie kształcenia szkolnego dostrzegana jest ich odmienność.

Niejednokrotnie formułowana jest opinia, że bycie wybitnym wymaga odwagi (Webb, 1993, Sękowski 2001).

WYJĄTKOWOŚĆ I CODZIENNOŚĆ A FORMY KSZTAŁCENIA OSÓB WYBITNIE ZDOLNYCH

Psychologiczne wspomaganie osób wybitnie zdolnych związane jest ich kształceniem.

Ważną formą wspomagania osób wybitnie zdolnych są różnorodne olimpiady przedmiotowe o zasięgu krajowym i międzynarodowym. Odbývają się one w wielu krajach świata i stanowią istotny element działań na rzecz osób wybitnie zdolnych (Sękowski i Siekańska, 2008).

Ciągle aktualny i nie rozwiązany do końca pozostaje dylemat, czy osoby wybitnie zdolne powinny się kształcić w szkołach powszechnie dostępnych czy też w placówkach tworzonych i wyspecjalizowanych w kształceniu osób wybitnie zdolnych. Dominującym jest pogląd, iż formy kształcenia powinny być bardzo zróżnicowane, jak bardzo zróżnicowany bywa poziom i specyfika zdolności człowieka. Sposób kształcenia powinien z jednej strony uwzględniać ich wyjątkowość z drugiej zaś powszechność. Istnieje tu zatem duża różnorodność form kształcenia. Zwolennicy poglądu, że dzieci wybitnie zdolne powinny kształcić się w szkołach „masowych” podkreślają pozytywny wpływ tej formy kształcenia na proces socjalizacji. Codzienne życie, szczególnie w okresie dorosłości wymaga umiejętności współpracy z osobami o różnym poziomie zdolności. Dotyczy to również sfery życia rodzinnego. Jest to najbardziej powszechny pogląd, który uzupełniony jest ideą wprowadzania w szkołach powszechnie dostępnych specjalnych programów kształcenia dla osób wybitnie zdolnych. Tworzone są klasy o różnych profilach nauczania, a także wprowadzane są formy kształcenia wykraczające poza zajęcia lekcyjne (Borland, 1989).

Alternatywną formą kształcenia są szkoły specjalnie przygotowane do kształcenia uczniów wybitnie zdolnych. Program zajęć jak i formy pracy dostosowane są tu do młodzieży, która wykazuje się szczególnymi osiągnięciami na poziomie szkolnym.

Należy także wspomnieć o formach wspomagania realizowanych przez różne instytucje publiczne. Przykładem takich inicjatyw jest Krajowy Fundusz na rzecz Dzieci, który realizuje program dla uczniów wszystkich poziomów nauczania. Współpracują z nim wybitni uczeni, prowadzący swoje badania w renomowanych uczelniach wyższych

oraz w placówkach PAN. Opieka dotyczy uczniów mających wybitne osiągnięcia poznawcze oraz artystyczne i techniczne. Wspomaganie ich obejmuje między innymi organizowanie warsztatów specjalistycznych w różnych dyscyplinach naukowych. Są to np. warsztaty matematyczne, fizyczne, chemiczne, polonistyczne, filozoficzne, plastyczne, muzyczne oraz inne. Młodzież wywodząca się zarówno z największych ośrodków miejskich jak i ze środowiska wiejskiego objęta programem może uczestniczyć w zajęciach prowadzonych przez najwybitniejszych specjalistów. Poza warsztatami specjalistycznymi, odbywają się również obozy ogólnorozwojowe, w których uczestniczą stypendyści specjalizujący się w różnych dyscyplinach i dziedzinach. Zajęcia tu prowadzone mają na celu z jednej strony rozwój umiejętności w konkretnych specjalnościach z drugiej zaś wspieranie ogólnego rozwoju młodzieży. Obok wybitnych uczonych zajęcia z młodzieżą prowadzą najwybitniejsi polscy literaci, reżyserzy i ludzie kultury. Od niemal dwudziestu lat prowadzone są na tych i innych warsztatach oraz obozach zajęcia psychologiczne, mające na celu rozwijanie umiejętności komunikacji interpersonalnej, poznanie siebie, inspirowanie refleksji dotyczącej sukcesu, celów i wartości. Doświadczenia te wskazują na dużą potrzebę młodzieży dotyczącą wiedzy psychologicznej. Te formy wspomagania osób wybitnie zdolnych realizowane są również w innych krajach Europy i w USA.

Szczególne i specyficzne miejsce w systemie kształcenia i wspomagania osób wybitnie zdolnych zajmuje szkolnictwo artystyczne. Kształcenie wybitnych muzyków i plastyków wymaga form typowych dla konkretnej dziedziny sztuki. Szkoły muzyczne i plastyczne różnych poziomów kształcą artystycznie a jednocześnie muszą uwzględniać ogólny rozwój intelektualny uczniów. Elitarność szkół artystycznych wiąże się z koniecznością rozpoczęcia kształcenia już w pierwszych latach nauki szkolnej a także ze specyfiką zdolności artystycznych, które stosunkowo wcześniej można zdiagnozować. Ich rozwój wymaga wsparcia i kształcenia od pierwszych lat nauki szkolnej. Na uwagę zasługuje tu podkreślenie specyfiki kształcenia muzycznego polegającej na indywidualnym kontakcie nauczyciela z uczniem w klasach instrumentalnych. Na podkreślenie zasługuje fakt relacji mistrz – uczeń, która odgrywa szczególną rolę w procesie kształtowania się autorytetów i rozwoju psychicznego uczniów.

Kształcenie uczniów wybitnie zdolnych wymaga stosowania różnorodnych form kształcenia. Koniecz-

ne jest dostosowanie ich do określonych dziedzin kształcenia, specyfiki rodzajów zdolności, a także indywidualnych preferencji i możliwości uczniów. Szczególną rolę w procesie kształcenia uczniów wybitnie zdolnych odgrywa nauczyciel. Podkreśla się, że najlepszymi predyktorami osiągnięć uczniów wybitnie zdolnych są opinie i oceny wyrażane przez nauczycieli a także rodziców (Trost, 1993; Urban i Sękowski, 1993).

PODSUMOWANIE

Badania dotyczące poznawczego funkcjonowania człowieka uwzględniają zarówno aspekt intelektualny, emocjonalny jak i motywacyjny. Początkowo koncentrowano się na inteligencji. Obecnie podkreśla się również znaczenie zdolności twórczych i inteligencji praktycznej. Ze względów pragmatycznych szczególne miejsce zajmuje tu inteligencja praktyczna, która ma jak się wydaje duży związek z osiągnięciami życiowymi. Podkreśla się też rolę preferencji w zakresie stylów poznawczych i stylów myślenia.

Wśród psychologicznych uwarunkowań wybitnych zdolności podkreśla się znaczenie sery emocjonalnej i społecznej. Zrównoważenie emocjonalne, odporność na stres, umiejętność znoszenia porażek a także właściwe ocenianie sukcesów życiowych stanowią istotne predyktory osiągnięć osoby wybitnie zdolnej w wielu dziedzinach życia. Dostrzega się też znaczenie temperamentu (Siekańska i Sękowski, 2006).

Istotne wydają się badania dotyczące sfery wartości i celów życiowych. Ciągłe pozostaje wiele pytań odnoszących się do dziedziny podejmowania decyzji, zwłaszcza tych życiowo doniosłych. Ponadto pogłębienia wymaga poznanie różnych aspektów dokonywania oceny świata i siebie samego.

Interesujące są próby psychologicznej eksploracji wymiaru jakim jest mądrość. Definiowana bywa ona bardzo różnorodnie. Rozumienie jej jako szczególnej równowagi między sferą poznawczą i emocjonalną, specyficzna metapoznawcza postawa wobec siebie, wiedza na temat własnych możliwości i ograniczeń, czy też umiejętność podejmowania trafnych decyzji w trudnych i nowych sytuacjach dostarcza interesujących inspiracji dla przyszłych badań wielorakich uwarunkowań wybitnych zdolności.

Wybitne zdolności są czymś wyjątkowym, ale spotykamy się z nimi w życiu codziennym. Często nie są one dostrzegane, a przecież mają decydujący wpływ na rozwój kultury i cywilizacji.

LITERATURA

- Borland, J.H. (1989). *Planning and implementing programs for the gifted*. New York-London: Teachers College Press.
- Eysenck, H. (1998). *Genius. The natural history of creativity*. Cambridge University Press.
- Feldhusen, J.F. (1992). *Talent identification and development in education (TIDE)*. Sarasoa, FL: Center for Creative Learning.
- Gallagher, (1989). Synthesis of research on gifted youth. *Educational Leadership*, 46, 6–11.
- Galton, F. (1982). *Hereditary genius*. London: Macmillan.
- Gardner H. (2002). *Inteligencje wielorakie*. Poznań, Media Rodzina.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Press.
- Guilford, J.P. (1950). Creativity. *America Psychologist*, 5, 444–454.
- Heller, K.A., Mönks, F.J., Passow, H.A. (red.). (1993). *International handbook of research and development of giftedness and talent*. Oxford: Pergamon Press.
- Heller, K.A., Mönks, F.J., Sternberg, R.J., Subotnik R.F. (red.). (2000) *International handbook of giftedness and talent*. Oxford: Pergamon Press.
- Hollingworth, L. (1942). *Children above 180 IQ Stanford – Binet: Origin and development*. New York: World Book.
- Howe M.J., Sloboda, J.A. (1991). Early signs of talent and special interests in the lives of young musicians. *European Journal of High Ability*, 2, 102–111.
- Kirk, S., Hallagher, J. (1983). *Educating exceptional children*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Klinkosz, W., Sękowski, A. (2006). H. Schuler i M. Prochaska. Polska wersja Inwentarza Motywacji Osiągnąć – „Leistungsmotivations-inventar“ (LMI). *Czasopismo Psychologiczne*, 12, 2, 253–265.
- Kozielecki, J. (2007). *Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek w psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”.
- Leontiew, A.N. (1971). O kształtowaniu zdolności. W: J. Strelau (red.), *Zagadnienia psychologii różnic indywidualnych* (s. 227–241). Warszawa: PWN.
- Limont, W. (1994). *Synektyka a zdolności twórcze*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Ledzińska, M. (2005). W poszukiwaniu powiązań między inteligencją a osobowością. W: A. Sękowski (red.), *Psychologia i zdolności. Współczesne kierunki badań* (s. 15–29). Warszawa: PWN.
- Marland, S.P. (1971). *Education of gifted and talented. Report to the Congress of the United States by the Commissioner of Education*. Washington, DC: US Government Printing Office.
- Mönks, F. (2004). Zdolności a twórczość. W: W. Limont (red.), *Teoria i praktyka edukacji uczniów zdolnych* (s. 19–30). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nęcka, E. (2002). Inteligencja. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki* (t. 2, s. 783–808). Gdańsk: GWP.
- Newland, T.E. (1976). *The gifted in socio-educational Perspectives*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Piaget, J. (1966). *Narodziny inteligencji człowieka*. Warszawa: PWN.
- Renzulli, J. (2005). The three-ring conception of giftedness: A Developmental Model of Promoting Creative Productivity. W: R.J. Sternberg, J.E. Davidson (red.), *Concept-*

- tions of giftedness (s. 246–280). Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Reynolds, M.C., Birch, J.S. (1977). *Teaching exceptional children in all America's schools*. Reston, VA: The Council of Exceptional Children.
- Ruch, W. (red.). (1998). *The sense of humor. Explorations of a personality characteristics*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Sękowski, A. (1989). *Osobowość a osiągnięcia artystyczne uczniów szkół muzycznych*. Wrocław, Warszawa: Wydawnictwo Ossolineum.
- Sękowski A. (2001). *Osiągnięcia uczniów zdolnych*. Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Sękowski, A. (red.). (2004). *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań*. Warszawa: PWN.
- Siekańska, M., Sękowski, A. (2006). Job satisfaction and temperament structure of gifted people. *High Ability Studies*, 17, 1, 75–87.
- Sękowski A., Siekańska M. (2008). National academic award winners over time: Their family situation, education and interpersonal relations. *High Ability Studies*, 19, 2, 155–171.
- Sękowski, A., Siekańska, M., Klinkosz, W. (2009). On Individual Differences in Giftedness. W: L. Shavinina (red.), *International handbook on giftedness* (s. 467– 85). Toronto: Springer Verlag.
- Shavinina, L.V. (red.). (2009). *International handbook on giftedness*. Toronto: Springer Verlag.
- Sternberg, R.J. (1997). *Successful intelligence*. New York: Plume.
- Sternberg, R.J. (1999). The theory of successful intelligence. *Review of General Psychology*, 3, 4, 292–316.
- Sternberg, R.J. (2000). Wisdom as a form of giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 44, 4, 252–260.
- Sternberg, R.J., Grigorienko E. (2000). *Teaching for successful intelligence*. Arlington Heights, IL: Skylight Training and Publishing Inc.
- Sternberg, R.J., Davidson, J.E. (red.). (2005). *Conceptions of giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Strelau, J. (2002). *Psychologia różnic indywidualnych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Tannenbaum, A.J. (1983). *Gifted children: Psychological and educational perspectives*. New York: Macmillan Publishing Co, Inc.
- Terman, L.M. (1925). *Genetic studies of genius. T. 1: Mental and physical traits of thousand gifted children*. Stanford Ca.: Stanford University Press.
- Terman, L.M., Oden, M.H. (1947). *The gifted child grows up: Twenty-five years's follow up of a superior group. Genetic studies of genius: Vo. 4*. Stanford, Ca: Stanford University Press.
- Terman, L.M., Oden, M.H. (1959). *The gifted group at mid-life*. Stanford, Ca: Stanford University Press.
- Tieplow, B.M. (1971). Zdolności i uzdolniania. W: J. Strelau (red.), *Zagadnienia psychologii różnic indywidualnych* (s. 207–227). Warszawa: PWN.
- Trost, G. (1993). Prediction of excellence in school, university and work. W: K.A. Heller, F.J. Mönks, A.H. Passow (red.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (s. 325–336). Oxford: Pergamon Press.
- 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). Pergamon Press, Oxford.
- 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.
- Wygotski, L.S. (1989). *Myślenie i mowa*. Warszawa: PWN.