

Wybrane aspekty funkcjonowania społecznego zdolnych uczniów o zróżnicowanych osiągnięciach szkolnych¹

Anna Wołpiuk-Ochocińska*

Katedra Psychologii Różnic Indywidualnych, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Andrzej Sękowski

Katedra Psychologii Różnic Indywidualnych, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

ASPECTS OF SOCIAL FUNCTIONING OF GIFTED STUDENTS WITH DIFFERENT LEVEL OF THEIR ACHIEVEMENTS

In present study the attempt of outlining basic measurement of social individual functioning have been undertaken. The emphasis was put on functioning of gifted individual and relation between outstanding skills and their personal and environmental conditions. We mentioned about a syndrome of non-adequate achievements as well. For needs of mentioned study 450 pupils were examined by questionnaire tests which were able to measure escalation of social functioning, the level of school achievements and analytical intelligence. The aim for that examination was to give an answer for a question: "Are there any crucial differences that exists in social functioning of pupils at different level of intellectual skills and school achievements?". The statistic analysis showed that there is a relationship between these dimensions. It was also stipulated that within the examined groups their achievements are determined by – next to their intellectual skills – by cooperating style of functioning the individuals in group. The communication style is based on avoiding social relationships and there is also changeable orientation to people (girls) and the communication style is also based on submissive behaviors and shyness (boys).

W niniejszym opracowaniu podjęto próbę zarysowania podstawowych wymiarów funkcjonowania społecznego jednostki z naciskiem na funkcjonowanie jednostki zdolnej. Ponadto poruszono zagadnienie wybitnych zdolności, ich uwarunkowań osobowościowych i środowiskowych, jak również istniejących zależności pomiędzy zdolnościami ogólnymi ucznia a jego osiągnięciami szkolnymi. Wspomniano o syndromie nieadekwatnych osiągnięć jako coraz powszechniejszym zjawisku, z którym borykają się uczniowie, ich nauczyciele i rodziny.

Na potrzeby niniejszego artykułu przebadano ponad 450 uczniów ze szkół średnich województwa podlaskiego i lubelskiego. Każdy z nich został poddany badaniom kwestionariuszowym testami mierzącym nasilenie wymiarów funkcjonowania społecznego, jak też Testem Matrycy Ravena badającym poziom inteligencji ogólnej i ankietą badającą osiągnięcia uczniów. Celem badań była odpowiedź na pytanie: Czy i jakie istotne różnice istnieją w funkcjonowaniu społecznym uczniów o różnym poziomie zdolności intelektualnych i osiągnięć szkolnych?, Jakie czynniki psychospołeczne decydują o wysokich osiągnięciach szkolnych?

* Korespondencję dotyczącą artykułu można kierować na adres: Anna Wołpiuk-Ochocińska, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, ul. Al. Raławickie 14, 20-950 Lublin.
annawolpiuk@o2.pl.

¹ Artykuł został zrealizowany w ramach grantu promotorskiego KBN 1 H01F 027 30.

Analiza statystyczna wyników pozwoliła na uzyskanie odpowiedzi na powyższe pytania. Z przeprowadzonych badań wynika, że istnieje zależność między pewnymi wymiarami funkcjonowania społecznego a zdolnościami intelektualnymi i osiągnięciami szkolnymi. Wyniki pozwoliły ponadto na ustalenie cech, które mogą być predyktorami poziomu osiągnięć szkolnych. Ustalono, że w badanych grupach dziewcząt i chłopców osiągnięcia są determinowane przez, obok zdolności intelektualnych, współpracujący styl funkcjonowania jednostki w grupie, styl komunikacji oparty na unikaniu relacji społecznych oraz zmienna orientacja na ludzi (dziewczęta) i styl komunikacji oparty o zachowania uległe i nieśmiałość (chłopcy).

WPROWADZENIE

Jeszcze do niedawna sądzono, iż wystarczy wybitna inteligencja tzw. akademicka, mierzona tradycyjnymi testami inteligencji, aby można było przewidywać na jej podstawie potencjalne wybitne osiągnięcia ludzi: wysokie oceny w przypadku uczniów w życiu szkolnym i pozaszkolnym, a w przypadku dorosłych chociażby sukcesy w ich pracy zawodowej. Wysoki wynik Ilorazu Inteligencji miał stanowić główny predyktor osiągnięć i przyszłej sławy jednostki.

Dzisiaj mało który psycholog czy pedagog zgodziłby się z tymi poglądami. Owszem nadal autorzy wymieniają inteligencję analityczną jako czynnik w pierwszym rzędzie warunkujący potencjalne osiągnięcia. Jednocześnie zauważa się, iż poziom osiągnięć człowieka w rozmaitych sytuacjach problemowych nie zależy bezpośrednio od poziomu jego inteligencji (Mönks, 2004; Tokarz, 2004; Markiewicz i Zachariasz, 1996; Goleman, 1997, 1999, 2007; Sękowski, 2004; Heller, Perleth i Toch Keng Lim, 2005).

Przejsiowe okoliczności wewnętrzne (jak na przykład zmęczenie czy stres) bądź zewnętrzne (np. brzydka pogoda, brak dostatecznych informacji) mogą w znacznym stopniu wpływać niekorzystnie na aktualny poziom osiągnięć niezależnie od poziomu inteligencji analitycznej danej jednostki. Aby wskazać zależność pomiędzy inteligencją a osiągnięciami należy jeszcze wskazać kontekst, w którym ta zależność ma zachodzić (Mietzel, 2003). Kontekstem w tym przypadku określamy okoliczności, z którymi jednostka jest oswojona na skutek swoich doświadczeń, a przez to jest pewniejsza w takich sytuacjach i skłonna osiągać w nich większe sukcesy. Jednostka ta już od chwili narodzin podlega tzw. procesowi uspołecznienia rozumianego jako ciągle przystoso-

wywanie się do życia społecznego, rozwój i kształtowanie wewnętrznych mechanizmów regulujących zachowanie człowieka zgodne z pewnymi zasadami obowiązującymi w społeczeństwie, nabywanie umiejętności współżycia z innymi ludźmi oraz podejmowania zadań i ról społecznych. Ogólnie można ująć to zjawisko jako zdobywanie poziomu tzw. wyrobienia społecznego (Lipińska, 2001). Obecnie więc duży nacisk kładzie się również na społeczny wymiar funkcjonowania człowieka, także człowieka zdolnego. Coraz głośniej wspomina się o tym, iż inteligencja emocjonalna, kompetencja społeczna czy umiejętności społeczne są tym ogniwem, które stanowią pomost umożliwiający zrealizowanie swoich możliwości intelektualnych w kontekście społecznym, a dzięki temu uzyskanie jak największych osiągnięć. Ocenia się, że blisko dwie trzecie kompetencji bezpośrednio związanych z osiągnięciami w życiu zawodowym to umiejętności emocjonalne i społeczne, szczególnie zdolności komunikacyjne, empatia, wywieranie wpływu i zdolności pracy w zespole. Wysokie kompetencje społeczne szczególnie mają istotne znaczenie w przypadku pracowników wyższego szczebla, np. kierowników (Dickson i Hargie, 2004, za: Smółka, 2005). Jednocześnie wielu autorów podkreśla znaczenie tychże kompetencji dla osiągnięć szkolnych jednostki. Spitzberg i Cupach (2002) wskazują, że umiejętności komunikacyjne są predyktorem efektywnego funkcjonowania w różnego typu sytuacjach: egzaminu, rozmowy kwalifikacyjnej, etc. Zdolności społecznego funkcjonowania, a co za nimi idzie kompetencje społeczne, mogą także przejawiać się w umiejętności kierowania, a nawet manipulowania innymi ludźmi – osiągnąć to można na przykład przez adekwatne odczytywanie nastrojów, potrzeb innych ludzi, całej sytuacji, w której dana jednostka się znalazła. Dlatego uzasadnione jest analizowanie społecznego funkcjonowania człowieka między innymi w kategoriach kompetencji (Markiewicz, Zachariasz-Lobodzińska, 1996) czy stylów komunikacji interpersonalnej. Każdy bowiem człowiek funkcjonuje w sytuacjach społecznych. Stąd zainteresowanie innymi potencjalnymi wyznacznikami efektywności funkcjonowania człowieka (szczególnie tego, uznawanego za zdolnego) w rzeczywistych sytuacjach życiowych, a w związku z tym próba dokonania pewnej systematyzacji wiedzy odnoszącej się do kompetencji społecznych, stylów komunikacji i stylów funkcjonowania w grupie w aspekcie ich relacji do jednostki zdolnej.

Na rozumienie pojęcia ucznia zdolnego (o którym będzie mowa w niniejszym artykule) mają wpływ dwa konteksty: społeczny i psychologiczny, które

bardzo często bywają rozbieżne względem siebie. Pierwotnie badacze pragnęli wyodrębnić te wrodzone czynniki w osobie jednostki (Gardner, Kornhaber i Wake, 2001), które determinowały różnice w zakresie intelektualnych możliwości poszczególnych ludzi. Miałby to być argument na rzecz zróżnicowania programów nauczania. Jednak wyniki długoletnich badań z coraz większą pewnością dowodzą, iż zdolności, mierzone w jakikolwiek sposób, nie są zdeterminowane tylko i wyłącznie przez naturalne predyspozycje człowieka. Dołącza tu bowiem czynnik wpływu środowiskowego, który jest równie ważny w rozwoju zdolności jak elementy wrodzone, na co zwracają uwagę omawiane wcześniej modele zdolności Mönksa czy Tannenbauma. Istotną więc rolę w pełnym rozwoju uzdolnień u dziecka odgrywa wczesne rozpoznanie potencjalnych możliwości dziecka, właściwa atmosfera w rodzinie i w szkole, zindywidualizowany system kształcenia na wszystkich szczeblach szkolnych, w których dochodzi do rozwijania samodzielności, niepokoju twórczego, pracowitości, etc. (Gondzik, 1976).

Uczeń zdolny w potocznym znaczeniu, a także szkolnym, to dziecko grzeczne, uprzejme, ciche, takie, które dobrze się uczy, ma osiągnięcia szkolne (rozumiane najczęściej jako bardzo dobre oceny) i nie sprawia kłopotów wychowawczych. W tym przypadku w większości pomija się czynnik intelektualny, a zwraca się uwagę na inne aspekty osoby ucznia. Dziecko uznawane jest za zdolne dlatego, że dobrze się uczy, nie zadaje trudnych pytań, porządnie zachowuje się na lekcji, etc. Na taką ogólną ocenę dziecka i zakwalifikowanie go do grupy dzieci zdolnych ma wpływ wiele czynników nie zawsze obiektywnych, np. płeć, wygląd dziecka, kontakty rodziców ze szkołą, status rodziny dziecka, itp. (Ledzińska, 1996; Partyka, 1999). Często badania psychologiczne nie potwierdzają tego typu opinii.

W rozumieniu psychologicznym uczeń zdolny to taki, który nie tylko rozwija się szybciej od swoich rówieśników, ale również wykazuje cechy jakościowo różne od swoich rówieśników (Winner, 2000). Posiada między innymi wysoki iloraz inteligencji (Lewowicki, 1986), duże osiągnięcia, wysoki poziom zdolności twórczych, to znaczy, że „charakteryzuje go niepokój poznawczy” (Partyka, 1999, s. 54). Taki uczeń umie wychodzić poza utarte schematy myślowe, potrafi efektywnie działać w nowych warunkach. Jednocześnie odznacza się dużą płynnością myślenia, ma dużo nowych pomysłów co do rozwiązań starych problemów, nie boi się nowych sytuacji i nowych rzeczy. Tacy uczniowie uczą się szybko i łatwo, zaś rezultaty zmęczenia nie pojawiają się u niego zbyt wcześnie (Gondzik, 1976).

Lewowicki (1986) podkreśla jednocześnie, iż uczniowie uzdolnieni posiadają szeroki wachlarz określonych zdolności specjalnych. Zdolni w wieku szkolnym wykazują zadatki niezwykłych możliwości w jakiejś dziedzinie społecznie użytecznej. Podobne podejście przyjmuje Witty (1965, za: Szumski, 1995) określając dzieckiem zdolnym taką osobę, której osiągnięcia są traktowane jako wartościowe w obszarze ludzkiej aktywności. W ten sposób pojawia się kolejny aspekt w definiowaniu wybitnie uzdolnionej osoby. Są to osiągnięcia. To kolejne kryterium decydujące o identyfikacji osoby jako „zdolnej”. Na ten aspekt kładzie nacisk między innymi Feger (1993 za: Szumski, 1995). Dzieci zdolne demonstrują wysokie osiągnięcia lub posiadają potencjał do takich osiągnięć w takich dziedzinach jak: ogólne zdolności intelektualne, specyficzne uzdolnienia akademickie, myślenie twórcze, uzdolnienia przywódcze, artystyczne i uzdolnienia psychomotoryczne. Do tego ujęcia nawiązuje definicja dziecka utalentowanego zaakceptowana przez amerykańskie ministerstwo edukacji (Marland, 1988, za: Landau, 2003), która mówi, że dzieci uzdolnione to takie, które przejawiają możliwości zaawansowanych dokonań w dziedzinie umysłowej, twórczej, artystycznej, w zakresie zdolności przywódczych czy w poszczególnych dziedzinach nauczania i które w celu pełnego rozwinięcia tych możliwości wymagają usług lub zajęć niedostarczanych zwykle przez szkołę, a więc wymagają zajęć ponadprogramowych, prowadzonych przez wykwalifikowanych specjalistów.

Sękowski (1998, s. 106) sugeruje, by za uczniów zdolnych uważać takie osoby, które mają wysoki iloraz inteligencji oraz wysoki poziom zdolności ogólnych lub specjalnych albo też wybijają się szczególnymi osiągnięciami w nauce szkolnej, w różnego rodzaju konkursach i olimpiadach przedmiotowych. Na tej drodze możemy wyodrębnić:

- a) kryterium psychologiczne, które jest równoznaczne z uzyskaniem wysokiego wskaźnika ilorazu inteligencji, zmierzonego przy użyciu testu inteligencji;
- b) kryterium psychopedagogiczne, jakim jest ponadprzeciętny poziom osiągnięć szkolnych i pozaszkolnych.

W ten sposób będzie pojmowany uczeń zdolny w poniższym artykule.

W opisywanej sytuacji, wydaje się być istotne zastanowienie się również, co się dzieje i dlaczego tak się dzieje, gdy powyższej opisane kryteria dziecka zdolnego – zdolności ogólne i osiągnięcia szkolne

nie współwystępują ze sobą. Od dziecka zdiagnozowanego jako inteligentne otoczenie oczekiwało by towarzyszących inteligencji osiągnięć na polu szkolnym na przykład. Często jednakże osiągnięcia te się nie pojawiają. Uwarunkowań tego stanu rzeczy jest tak wiele jak wiele jest typów dzieci. Ogólnie zjawisko to określa się jako tak zwany Syndrom lub Zespół Nieadekwatnych Osiągnięć (SNO) (Nęcka, 2000).

Czym jest wspomniany syndrom nieadekwatnych osiągnięć? Można go w pewnym sensie porównywać z niepowodzeniem szkolnym, jednakże nie jest to pojęcie tożsame. Ogólnie można powiedzieć, iż syndrom ten to pewna nieadekwatność pomiędzy rzeczywistymi zdolnościami i możliwościami intelektualnymi ucznia a jego realnymi osiągnięciami (szkolnymi) (Peters, Grager-Loidl i Supplee, 2000; Gardner, 2002). Jest pewna grupa dzieci zdolnych, które późno (lub wcale) ujawniają swoje talenty, a przez to we wcześniejszym okresie swojej edukacji są niedoceniane w środowisku szkolnym. Zaplątują się w „błędne koło niepowodzeń”, jak je określa S. Rimm (2000), często nawet porzucają szkołę. Wykazują niewielkie osiągnięcia szkolne i bardzo małe zainteresowanie nauką (Sehr, 1999), a potem w dorosłym życiu podejmują pracę poniżej swoich możliwości i prowadzą życie, w których nie wykorzystują w pełnym wymiarze swoich bogatych zdolności. Prowadzi to do frustracji u tych osób i realnych strat dla społeczeństwa.

„Dzieci bez sukcesów”, czyli dzieci z SNO często zaczynają swoją karierę szkolną jako niezwykle rozwinięte pierwszaki, zachwycają swoimi dużymi, jak na ich wiek, wiadomościami, bogatym słownictwem i ogólną zaradnością. Jednak z czasem, a często nagle ich niezwykle osiągnięcia szkolne ulegają zmianie. Ich wyniki w nauce się obniżają znacznie. Dzieci takie stają się mało zorganizowane, zapominają odrabiać lekcje lub nie pamiętają, co było zadane. Są nieobecne duchem na lekcji – albo są znużone, albo na tyle mało skoncentrowane, że nie wiedzą, co jest tematem lekcji. W rezultacie czas spędzony na lekcji jest dla nich czasem zmarnowanym. Bywają i tacy uczniowie, którzy mimo posiadanej wiedzy są na tyle nieśmiali lub niepewni siebie, nie potrafią pokazać, „że wiedzą”. Nie posiadają kompetencji komunikacyjnych, które pozwoliłyby im na przedstawienie swych umiejętności i wiedzy nauczycielom w sposób zrozumiały i jasny - w czasie odpowiedzi nie potrafią ubrać myśli w słowa, gubią się w wątkach, mówią nie na temat. Często u takich uczniów występuje wyraźna dysproporcja pomiędzy wysokim poziomem zdolności poznawczych wyrażających się np. w formu-

waniu zadawanych pytań a niskim poziomem wykonywania zadań domowych i testów wiadomości, także znaczna rozbieżność między wiedzą ogólną i szczegółową wyniesioną z czytanej w domu, pozaobowiązkowej lektury a niezajomością lektury szkolnej (obowiązkowej). Przy okazji szerokim zainteresowaniom pozaszkolnym towarzyszy minimalny wysiłek wkładany w prace szkolne.

Ponadto opisywany uczeń „bez sukcesów” ma nieskończenie wiele wymówek na własną obronę, dlatego na przykład jest nieprzygotowany do lekcji. Usprawiedliwia się, że: szkoła jest nudna, że nie miał czasu. Za słabe stopnie obwinia nauczycieli. Wielu z takich uczniów potrafi doskonale manipulować otoczeniem: nastawić jednego z rodziców przeciw drugiemu, nauczyciela przeciw nauczycielowi, kolegę przeciw koleżce; potrafią tak pokierować rodzicami, że będą odrabiać za nich lekcje, a nauczycielami tak, że poświęcą im więcej uwagi.

Z powyższych analiz wynika, iż zagadnienie nieadekwatnych osiągnięć jest zjawiskiem wielowymiarowym, uwarunkowanym wieloma czynnikami. Istnieją bogate badania potwierdzające fakt, iż pewne grupy społeczne są bardziej podatne na zaniżone osiągnięcia niż inne (np. badania Felera i Prado, 1998, za: Peters, Grager-Loidl i Supplee, 2000). Przyczyn upatruje się również w konfliktach między akceptacją siebie a wymaganiami otoczenia, konformistycznym wpływem rówieśników (Limont, 2004; De Bono, 1998), niewłaściwych relacjach rodzinnych (Butler-Por, 1993; Brophy, 2004; Convington i Teel, 2004), specyficznym systemie wartości (Radlińska, 1983) czy też czynnikach dydaktyczno-wychowawczych (Grzywak-Kaczyńska, 1960) lub niskim poziomem kompetencji społecznych (Lodzińska, 2005).

Uwarunkowania zaniżonych osiągnięć i niepowodzeń szkolnych są szerokie, co podkreśla tylko fakt, iż niezbędna jest pogłębiona analiza tego zjawiska. Jednocześnie konieczne są szeroko pojmowane działania profilaktyczne polegające między innymi na wykrywaniu i likwidowaniu przyczyn niepowodzeń. Samo zaś postępowanie z uczniem z Syndromem Nieadekwatnych Osiągnięć wymaga wnikliwości, uwagi, konsekwencji i wiedzy. Intuicja pedagogiczna i psychologiczna i wola rozwiązania problemu będą tu pełnić zapewne równie ważną, jeśli nie zasadniczą rolę (Convinton i Teel, 2004).

UZASADNIENIE DOBORU ZMIENNYCH

W literaturze przedmiotu można napotkać różne podejścia do mierzenia tak ogólnego wymiaru, jakim jest funkcjonowanie społeczne. Wielość stano-

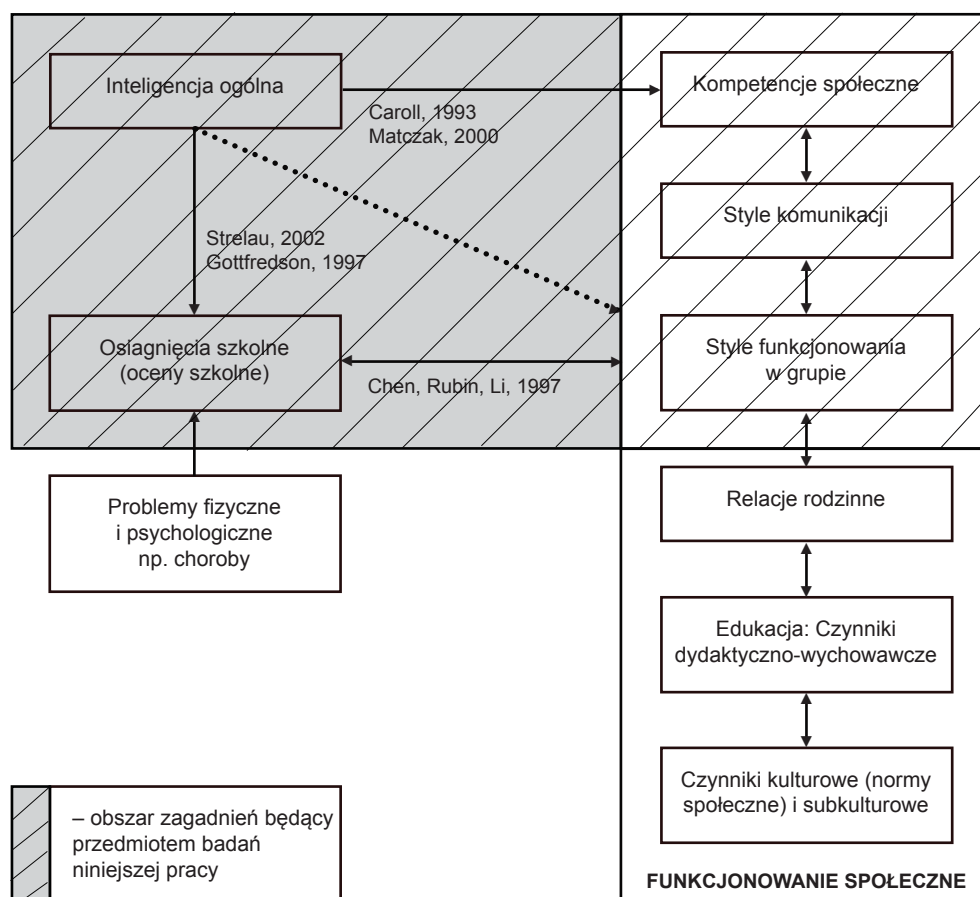
wisk metodologicznych wiąże się między innymi z wielością zmiennych, jakie mogą wchodzić w zakres omawianego pojęcia. Zdaniem Cavella (1990) można jednakże dokonać syntezy tych kierunków i przedstawić je w trzech głównych podejściach, które koncentrują się na:

- a) wskaźniku interakcji społecznej
- b) przejawianiu specyficznych społecznie zachowań
- c) zakresie, w jakim zachowanie odpowiada wymaganiom społecznie ważnych zadań.

Wskaźnik interakcji społecznej odnosi się do częstości interakcji dziecka (w tym przypadku ucznia) z rówieśnikami. Niektórzy autorzy wiązali relatywnie rzadkie kontakty z rówieśnikami z tzw. **niekompetencją społeczną**. Jednakże badania

wskazały na niskie korelacje istniejące pomiędzy tymi wymiarami, jednocześnie sugerując, iż deficytom umiejętności społecznych towarzyszą nierzadko interakcje negatywne (Gresham, 1981). Stąd w niniejszych badaniach wskaźnik ten będzie traktowany nie jako ilość interakcji z rówieśnikami, lecz ich jakość i zostanie zoperacjonalizowany w postaci wyników uzyskiwanych przez osoby badane w kwestionariuszach badających style funkcjonowania w grupie (Kwestionariusz Stylów Funkcjonowania Jednostki w Grupie K. Węgrowskiej-Rzepy) i style komunikacji (Interpersonalne Skale Przymiotnikowe J. Wigginsa).

Przejawianie się społecznych specyficznych zachowań wiązałoby się zdaniem niektórych autorów (Oden i Asher, 1977; Michelson i Wodo, 1980, za: Cavell, 1990) z ilością zachowań prospołecznych



Ryc. 1. Model zależności pomiędzy poziomem inteligencji, osiągnięciami szkolnymi a funkcjonowaniem społecznym jednostki (opracowanie własne)

okazywanych przez badane dzieci, takie jak na przykład skłonność do współpracy, bycie asertywnym czy dawanie komplementów. Obecność tych zachowań można by było szacować na kilka sposobów, łącznie z obserwacją bezpośrednią, samoopisem i opisami innych (np. nauczycieli). Zarzut do tego sposobu pomiaru odnosił się do braku społecznej i empirycznej ważności powiązanej z tymi zachowaniami i jednocześnie sugerował, aby ten wymiar połączyć z wymiarem ważnych wytworów społecznych, którymi mogą być na przykład osiągnięcia jako jeden aspektów produktów funkcjonowania społecznego (Aster, 1985, za: Cavell, 1990). Zagadnienie osiągnięć jednostki będzie poruszone w niniejszych badaniach w postaci zmiennej **osiągnięć szkolnych**, operacjonalizowanej jako średnia ocen wystawionych na koniec pierwszego i drugiego semestru nauki szkolnej.

Zakres, w jakim zachowanie odpowiada wymaganiom społecznie ważnych zadań bezpośrednio wiąże się kontekstem, w jakim występuje to zachowanie. Stąd nacisk na operacjonalizację funkcjonowania społecznego w odniesieniu do adekwatnych zachowań społecznych realizowanych w trakcie konkretnych zadań. Wartościowe w tym przypadku byłyby wszystkie te metody pomiaru, które miałyby charakter sytuacyjny i w których aranżowane byłyby określone sytuacje społeczne. Zadaniem osoby byłoby adekwatne, kompetentne zachowanie w danej sytuacji. W związku z tym tenże wymiar został w niniejszych badaniach zoperacjonalizowany w postaci kompetencji społecznych odnoszących się do efektywnego funkcjonowania społecznego (Matczak, 2001).

Opisany model przedstawiono schematycznie na Rycinie 1.

PRÓBA

Badania do niniejszego opracowania zostały przeprowadzone w latach 2005–2006 w szkołach średnich na terenie województwa podlaskiego i lubelskiego. Wzięło w nich udział ponad 450 uczniów.

Uczniowie, po wyjaśnieniu im celu i procedury badania, wypełnili ankietę „Osiągnięcia szkolne”, dzięki której zostały zebrane informacje m.in. o osiągnięciach szkolnych uczniów. W dalszej kolejności badani rozwiązywali Test Matrycy Ravena dla Zaawansowanych. Ostatnim etapem badań było wypełnienie przez uczniów kwestionariuszy badających poszczególne aspekty ich funkcjonowania społecznego: Kwestionariusz Interpersonalne Skale Przymiotnikowe Wigginsa, Kwestionariusz Kompetencji Społecznych A. Matczak i kwestionariusz Stylów Funkcjonowania Jednostki w Grupie K. Węgrowskiej-Rzepy.

Ostateczne grupy badane do niniejszej pracy zostały wyodrębnione na podstawie dwóch kryteriów: psychologicznego i pedagogicznego (Sękowski, 1998). Jako kryterium psychologiczne posłużył wynik w Teście Matrycy Ravena – Wersja dla Zaawansowanych, który umożliwił wyodrębnienie grupy uczniów zdolnych. Na podstawie analizy średnich ocen uzyskanych przez uczniów na poszczególne semestry nauki szkolnej (ujęte przez badanych w ankiecie „Osiągnięcia szkolne”), wyodrębniono grupy osób z tzw. osiągnięciami szkolnymi.

W ten sposób po uwzględnieniu poziomu inteligencji analitycznej i średnich ocen z I i II semestru roku szkolnego wyodrębniono cztery grupy uczniów:

- A – zdolnych z adekwatnymi osiągnięciami (ZA)
- B – zdolnych z zaniżonymi osiągnięciami (ZZn)

Tabela 1

Charakterystyka czterech grup badanych w odniesieniu do TM Ravena i średnich ocen

	GRUPY BADANE	TEST MATRYCY RAVENA	
		pow. 75 centyla	25 – 75 centyl
ŚREDNIE OCEN	1 kwadryl (średnia 4.85 – 5.69)	ZA	PZw
	4 kwadryl (średnia 2.45 – 4.08)	ZZn	PA

C – przeciętnych z zawyżonymi osiągnięciami (PZw)

D – przeciętnych z adekwatnymi osiągnięciami (PA)

W aspekcie wyników w Teście Matryc ZA i ZZn istotnie różniły się wynikami w odniesieniu do grup PZw i PA ($p < .0001$), natomiast różnice istotne nie wystąpiły między grupą ZA a ZZn oraz PZw a PA.

Różnice między średnimi ocen między grupą ZA a grupą PZw oraz grupą ZZn i grupą PA nie były istotne statystycznie ($p = .978$), natomiast wystąpiły istotne różnice (poziom istotności różnic $< .0001$) między średnimi ocen między grupami ZA a ZZn i PA oraz grupami ZZn a ZA i PZw.

PROBLEM BADAWCZY

Przeprowadzone badania miały na celu rozstrzygnięcie dwóch kwestii: Po pierwsze: **Czy i jakie istotne różnice istnieją w funkcjonowaniu społecznym uczniów o różnym poziomie zdolności intelektualnych i osiągnięć szkolnych?** Po drugie, zamierzano określić, jakie czynniki psychospołeczne decydują o wysokich osiągnięciach szkolnych.

Za zmienne funkcjonowania społecznego przyjęto:

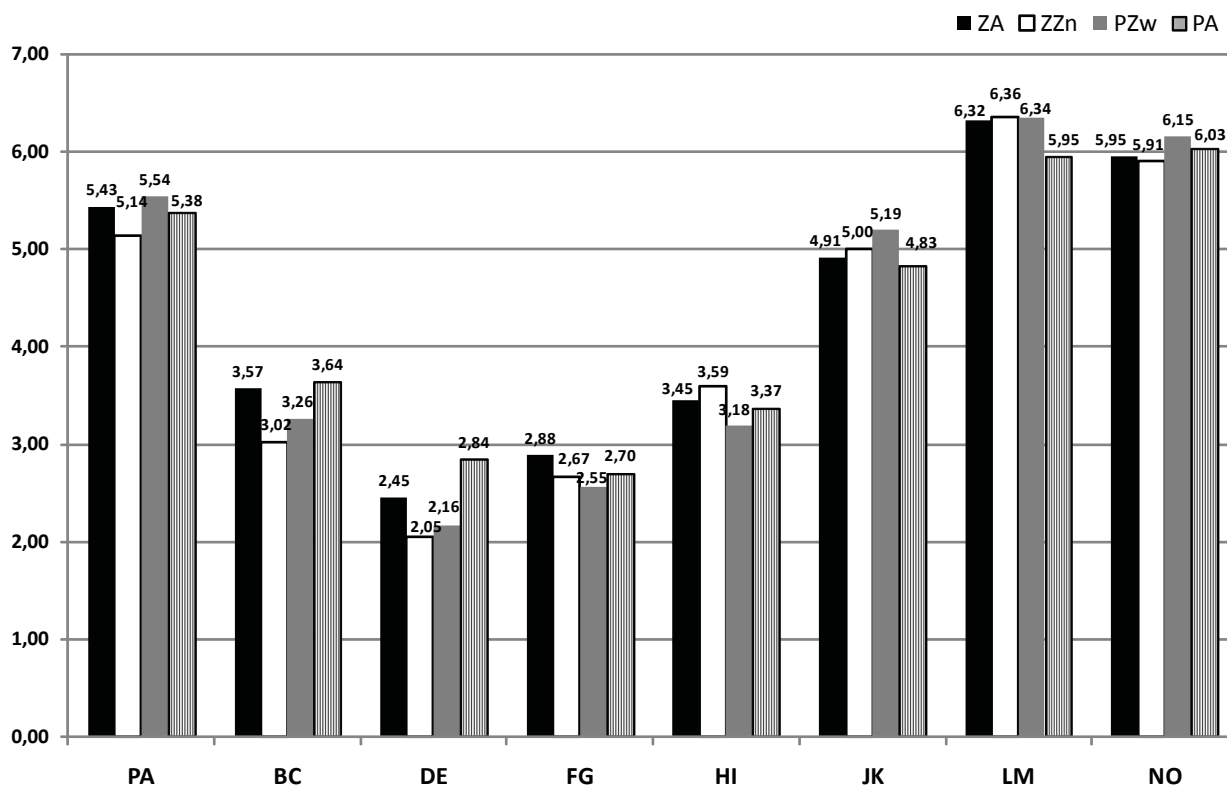
- kompetencje społeczne,
- style funkcjonowania jednostki w grupie,
- style komunikacji. Zoperacjonalizowano je w postaci wyników metod wymienionych we wcześniejszej części niniejszego artykułu.

PREZENTACJA WYNIKÓW

Aby sprawdzić, na ile badane grupy uczniów różnią się pomiędzy sobą pod względem zmiennych psychospołecznych, dane poddano jednoczynnikowej analizie wariancji.

Wyniki testu IAS-R Wiggins'a dla poszczególnych grup przedstawiono na Rycinie 2.

Wyniki wskazują, iż u uczniów ze wszystkich badanych grup dominują style komunikacji związane z otwartością na inne osoby, pogodnym nastawieniem i byciem ciepłym. Osoby te chętnie nawiązują kontakty z innymi. W zakresie zmiennych LM (Ciepły – Zgodny) i NO (Towarzyski – Ekstrawertywny), świadczących o opisanym powyżej, stylu komunikacji nie zauważono różnic między średnimi, które byłyby istotne statystycznie.



Ryc. 2. Średnie wyniki otrzymane przez poszczególne grupy w skali IAS-R Wiggins'a

Analiza zależności prostych pomiędzy grupami, wskazuje, iż istotne różnice pomiędzy badanymi grupami wystąpiły przede wszystkim w skalach DE (**Zimny – Nieczuły**) oraz BC (**Arogancki – Rozmyślny**).

Zauważa się istotną różnicę między średnimi wyników w skali BC dla grupy ZA i ZZn ($t=3.129$, $p=.002$). Na tej podstawie można wnioskować, iż osoby z grupy ZA osiągają istotnie wyższe wyniki w tej skali, co sugerowałoby, iż w kontekście interpersonalnym styl komunikowania osób z tej grupy charakteryzuje wyższa skłonność do okazywania podejrzliwości i braku zaufania oraz mniejsza umiejętność zaspokajania potrzeb innych ludzi. W związku z tym, iż, mimo istotnych różnic statystycznych, nasilenie tej cechy u uczniów z grupy ZA jest poniżej średniej, ich styl komunikowania będzie wiązał się tylko z nieznacznie wyższą tendencją do niezależności i współzawodnictwa, co potwierdza także istotna statystycznie różnica w między średnimi w skali DE ($t=2.132$, $p=.036$). Styl komunikacji uczniów z tej grupy będzie wykazywał większą tendencję do zachowywania dystansu i pewnej nieczułości w kontaktach z innymi (lub mówiąc odwrotnie, mniejszą tendencję do szybkiego okazywania zaufania innym ludziom i niesienia im wsparcia).

Różnica między średnimi w skali DE jest również zauważalna i istotna statystycznie dla grup PZw i PA ($t=-2.035$, $p=.046$) oraz różnic dla grup ZZn i PA ($t=-2.881$, $p=.005$).

Różnica ta, tak jak w omawianym powyżej wypadku sugeruje, iż uczniowie z grupy PZw częściej będą wykazywali tendencję do ciepłych i zgodnych zachowań interpersonalnych aniżeli grupa PA. Ła-

twiej będą wyrażać emocje i okazywać zaufanie do innych.

Tabela istotności zależności między grupami ZZn i PA również wskazuje na istnienie różnic w zakresie skal BC ($t=-2.881$, $p=.005$) i DE ($t=-3.212$, $p=.002$), co sugerowałoby, iż uczniowie zdolni z zaniżonymi osiągnięciami (PZn), także w porównaniu z uczniami przeciętnie zdolnymi o adekwatnych osiągnięciach, wykazują większą tendencję do niesienia pomocy innym, współpracy i dbania o relacje z innymi. Uczniowie zdolni z zaniżonymi osiągnięciami będą więc preferowali styl komunikacji związany z chęcią nawiązywania ciepłych relacji i unikaniem konfliktów.

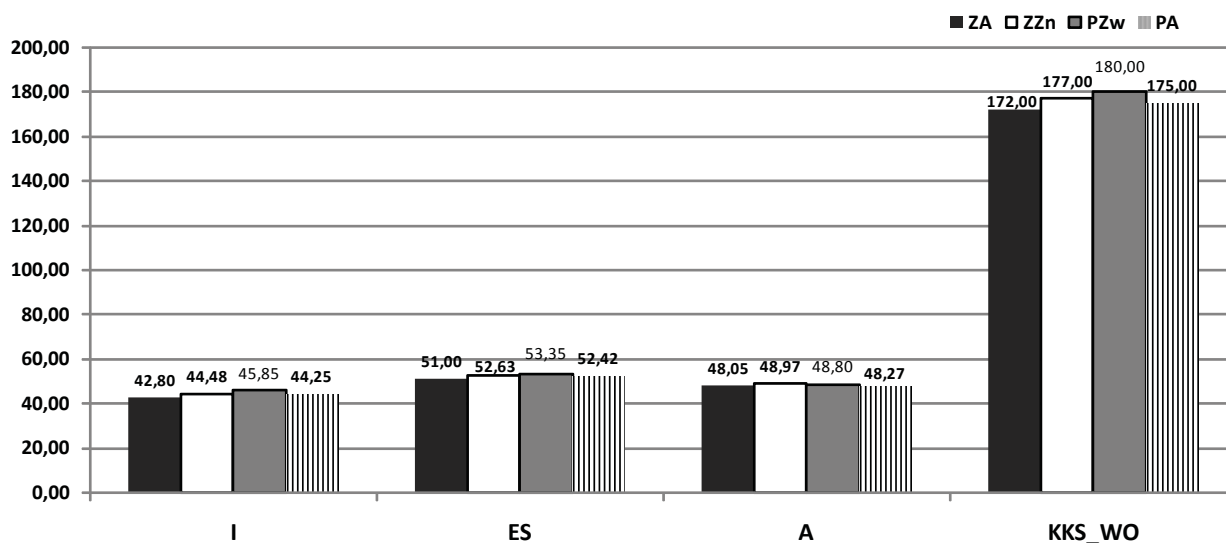
Na podstawie wszystkich wyników w Interpersonalnych Skalach Przymiotnikowych Wiggins'a dokonano analizy efektów międzyobiektowych (Tabela 2), która wykazała istnienie silnego związku pomiędzy działaniem zmiennych inteligencji analitycznej i osiągnięć szkolnych (mierzonych średnią ocen) w wymiarach BC – **Arogancki – Rozmyślny** i DE – **Zimny – Nieczuły**. Jest to wpływ o tyle ważny i interesujący, bo nie pojawia się on przy uwzględnieniu tylko jednej zmiennej czy to zmiennej inteligencji analitycznej (wówczas p dla BC wynosi .361, dla DE $p=.140$), czy zmiennej osiągnięć szkolnych (dla której w BC $p=.614$, dla DE $p=.386$) (Tabela 2).

Należy więc wnioskować, iż dopiero uwzględnienie dwóch wymienionych zmiennych (test macryc \times średnie ocen) będzie wskazywało na występowanie różnic w zakresie stylu komunikacji między poszczególnymi uczniami.

W przypadku wyników skali badającej kompetencje społeczne, wyniki przedstawiają się jak na Rycinie 3.

Tabela 2
Analiza efektów międzyobiektowych dla poszczególnych skal w IAS-R Wiggins'a

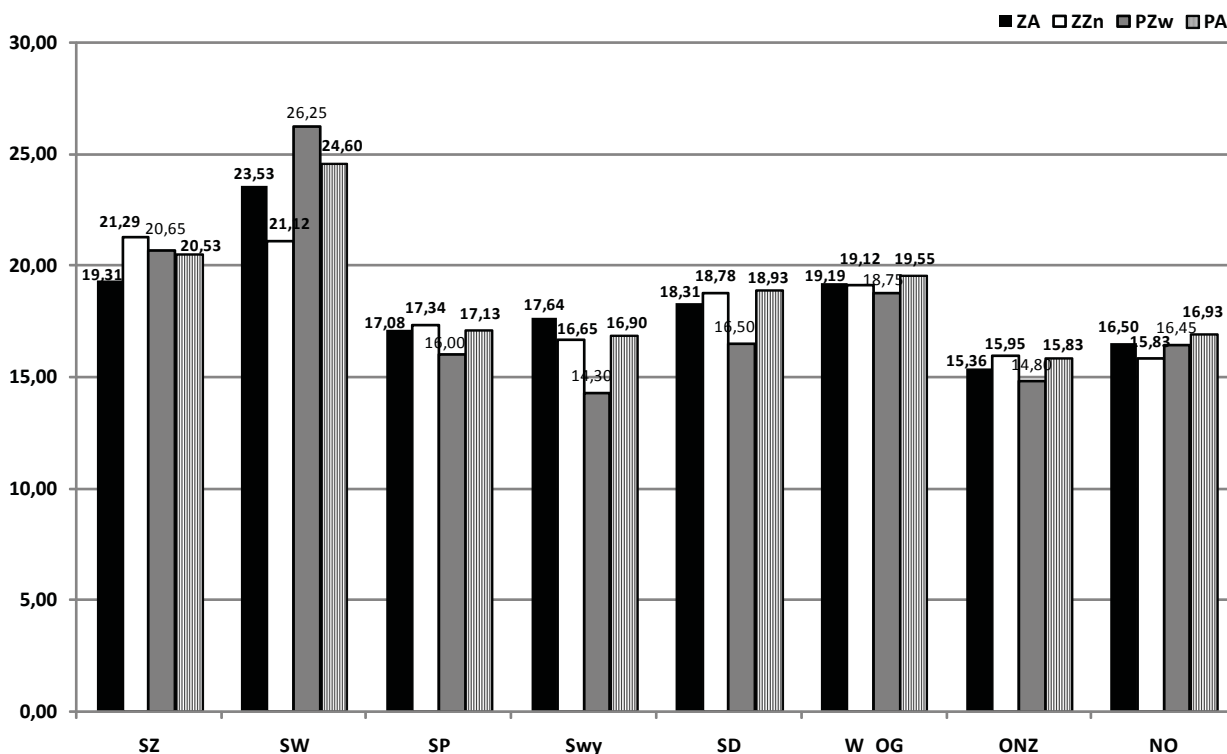
Źródło zmienności	Zmienna zależna	Test Levene'a	Istotność	F	Istotność	Moc obserwowana(a)
test_matryc* średnie_ocen	PA	1.595	.194	.101	.751	.061
	BC	1.105	.350	7.484	.007	.775
	DE	3.696	.014	10.756	.001	.902
	FG	.335	.800	1.008	.317	.169
	HI	1.404	.244	.014	.906	.052
	JK	2.365	.074	1.298	.257	.205
	LM	3.303	.022	1.472	.227	.226
	NO	.434	.729	.063	.803	.057



Ryc. 3. Średnie wyniki otrzymane przez poszczególne grupy w skali KKS Matczak

Jak wynika z powyższych danych średnie wyniki dla poszczególnych skal są bardzo zbliżone pomiędzy badanymi grupami, w związku z tym nie występują pomiędzy nimi różnice istotne na po-

ziomie statystycznym. Powyższe wyniki sugerują, iż uczniowie ze wszystkich grup badanych wykazują się przeciętną efektywnością w zakresie kompetencji społecznych, zarówno tych związanych



Ryc. 4. Średnie wyniki otrzymane przez poszczególne grupy w skali SFJwG Węglowskiej-Rzepy

z ekspozycją społeczną, jak i tych wpływających z ich asertywności, czy radzenia sobie w sytuacjach intymnych.

Zauważono istotną statystycznie ($t= 2.124$, przy $p<.05$) różnicę pomiędzy średnimi grup ZA i ZZn w skali mierzącej nasilenie stylu współpracującego w teście SFJwG Węglowskiej-Rzepy. Rycina 4 wskazuje, iż uczniowie zdolni o adekwatnych osiągnięciach wykazują istotnie wyższe nasilenie cech związanych z tym stylem funkcjonowania, co sugeruje, iż wykazują wyższy poziom aktywności i chęci pracy w zespole, dążąc do uzgadniania decyzji ze wszystkimi członkami grupy. Uczniowie z grupy ZZn w tym zakresie wykazują wyższy stopień niezależności, mniejszą chęć angażowania się w pracę grupy.

Zauważa się również istotną różnicę ($t=2.385$, przy $p=.02$) pomiędzy grupami ZA i PZw w zakresie skali SWy (styl wycofujący). Uczniowie przeciętni o wysokich wynikach w porównaniu z uczniami zdolnymi o adekwatnych osiągnięciach istotnie częściej wykazują tendencję do aktywnego nawiązywania kontaktów z innymi ludźmi i większej otwartości w stosunku do nich.

W zakresie różnic pomiędzy grupami PA i ZZn można zauważyć, iż w skali SW uczniowie przeciętnie zdolni o adekwatnych osiągnięciach wyka-

zują wyższe nasilenie ($t=-2.588$, przy $p<.05$) stylu współpracującego w porównaniu z grupą uczniów zdolnych o zaniżonych osiągnięciach. Są więc oni bardziej nastawieni na współdziałanie, gotowe do niesienia pomocy i wsparcia. Uczniowie z grupy ZZn wykazują w tym aspekcie więcej autonomii i mniejszą tendencję do współpracy z innymi. Jednocześnie mniej koncentrują się na zadaniach, które mają do realizacji (skala ONZ, $t=-2.076$, $p=.041$) w porównaniu z uczniami z grupy PA.

PREDYKTORY OSIĄGNIĘĆ SZKOLNYCH

Przedstawione powyżej wyniki wskazują na istnienie pewnego zespołu cech psychospołecznych, które w pewnym stopniu decydują o poziomie osiągnięć szkolnych. W celu pogłębienia dotychczasowych analiz i zdiagnozowania dodatkowych zależności istniejących pomiędzy zmiennymi zależnymi i niezależnymi zdecydowano się w niniejszej pracy na poddanie uzyskanych wyników badań analizie regresji.

Ze względu na zauważoną powyżej rozbieżność między wynikami szkolnymi badanych dziewcząt i chłopców analiz dokonywano przy uwzględnieniu podziału na płeć badanych.

Tabela 3

Regresja krokowa poziomu osiągnięć szkolnych względem wszystkich analizowanych zmiennych niezależnych dla badanych chłopców

Zmienna zależna	Ocena parametru (B)	Błąd standardowy	Współczynnik β	t	p
(Constant)	3.333	.189		17.588	.000
RAVEN	.014	.002	.602	8.297	.000
HI	-.114	.054	-.153	-2.111	.037

Zmienna zależna: średnia ocen, $R=.60$, $R^2=.35$

Tabela 4

Regresja krokowa poziomu osiągnięć szkolnych względem wszystkich analizowanych zmiennych niezależnych dla badanych dziewcząt

Zmienna zależna	Ocena parametru (B)	Błąd standardowy	Współczynnik β	t	p
(Constant)	2.809	.271		10.378	.000
RAVEN	.014	.002	.478	8.806	.000
SW	.030	.008	.238	3.920	.000
FG	.135	.045	.173	2.992	.003
ONL	-.041	.015	-.165	-2.734	.007

Zmienna zależna: średnia ocen, $R=.54$, $R^2=.29$

W przypadku tej pracy posłużono się metodą regresji krokowej postępującej (Tabela 3, Tabela 4).

Z powyższych analiz wynika, iż z badanych zmiennych zależnych tylko dwie z nich na poziomie statystycznie istotnym wpływa na poziom osiągnięć szkolnych.

Pierwszą zmienną w istotny sposób wpływającą na sukcesy ucznia w szkole jest inteligencja akademicka (w tym wypadku mierzona testem Ravena). Jest to zależność oczywista i niepodlegająca dyskusji. Związek osiągnięć szkolnych i inteligencji jest obszernie opisany przez wielu autorów (Sękowski, 2004, Strelau, 2002, etc.), jednakże $R^2=.30$ sugeruje, iż pozostała część zmienności jest aż w 70% rezultatem oddziaływania innych zmiennych, między innymi zmiennej HI.

W przypadku chłopców zmienna „HI”, oznaczająca skalę **Skromny – Uległy**, związaną ze stylem komunikacji opartym na uległości i nieśmiałości, wyjaśnia wspólnie ze zmienną inteligencji akademickiej 35% ($R^2=.35$) wariancji wyniku poziomu osiągnięć w tej grupie. Związek tej zmiennej jest ujemny ($\beta=-.153$). Siła związku między zmienną zależną a zmienną niezależną wynosi $R=.60$. Jak widać, im chłopiec mniej podporządkowuje się grupie i podejmuje działania bez oczekiwania na wskazówki, tym większa szansa na to, iż będzie odnosił sukcesy szkolne. Jest to wynik potwierdzający badania Karwowskiego (2005), który wskazywał na istnienie ujemnej zależności pomiędzy ocenami szkolnymi uczniów płci męskiej a niską tendencją do uległości mierzona skalą nonkonformizmu.

W przypadku chłopców pozostała część zmienności jest aż w 65% rezultatem oddziaływania innych zmiennych (Tabela 3).

Z analiz w grupie dziewcząt (Tabela 4) wynika, iż z badanych zmiennych zależnych tylko zmienna inteligencji akademickiej jest wspólna dla grupy dziewcząt i chłopców jako ta, która jest istotnym predyktorem sukcesów szkolnych. Ponadto w grupie kobiet można wskazać większą liczbę statystycznie istotnych zależności, które wyjaśniają 29% istniejących zależności ($R=.29$)

Obok inteligencji akademickiej, zmiennymi w istotny sposób wpływającymi na sukcesy ucznia w szkole są: SW, skala opisująca współpracujący styl funkcjonowania jednostki w grupie, wymiar FG – **Powściągliwy – Introwertywny** związany ze stylem komunikacji opartym na unikaniu relacji społecznych oraz zmienna ONL – orientacja na ludzi. Zmienne te wskazują, iż uczennica preferująca styl funkcjonowania oparty na współpracy i dzieleniu się wiedzą, a jednocześnie powściągliwa w nawią-

zywaniu wielu relacji interpersonalnych, skupiona na zadaniach będzie odnosiła większe sukcesy szkolne w porównaniu do koleżanki, która takich cech nie posiada.

Pamiętając o podstawowym założeniu analizy regresji, jakim jest ocena wpływu poszczególnych zmiennych przy kontroli pozostałych, można by stwierdzić, iż niezależnie od tego, czy kobieta jest nastawiona na współpracę, zorientowana na realizację wyznaczonych zadań czy unikająca nadmiernego angażowania się w bliskie relacje, to, jeżeli ma wysoką inteligencję, są duże szanse, że będzie uczyła się dobrze. Podobny tok rozumowania można zastosować w odniesieniu do pozostałych predyktorów – jeżeli uczennica jest bardziej zorientowana na zadania niż na ludzi to, niezależnie od pozostałych zmiennych będzie się uczyła lepiej niż jej koleżanka o wyższym nasileniu orientacji na ludzi, etc.

PODSUMOWANIE

Podsumowując powyższe analizy można wysnuć kilka interesujących wniosków. Po pierwsze zauważono, iż uczniowie o wysokich osiągnięciach wykazują istotnie wyższe nasilenie cech związanych ze współpracującym stylem funkcjonowania, co sugeruje, iż wykazują wyższy poziom aktywności i chęci pracy w zespole, dążąc do uzgadniania decyzji ze wszystkimi członkami grupy.

W kontekście interpersonalnym styl komunikowania uczniów zdolnych o adekwatnych osiągnięciach osób charakteryzuje wyższa skłonność do okazywania podejrzliwości i braku zaufania oraz mniejsza umiejętność zaspokajania potrzeb innych ludzi. W związku z tym, iż, mimo istotnych różnic statystycznych, nasilenie tej cechy u uczniów z grupy ZA jest poniżej średniej przewidzianej dla skali DE i BC (w IAS – R), ich styl komunikowania będzie wiązał się tylko z nieznacznie wyższą tendencją do współzawodnictwa i podkreślania swojej niezależności. Styl komunikacji uczniów z tej grupy będzie wykazywał większą tendencję do zachowywania dystansu i pewnej nieczułości w kontaktach z innymi (lub mówiąc odwrotnie, mniejszą tendencję do szybkiego okazywania zaufania innym ludziom i niesienia im wsparcia).

Natomiast uczniowie zdolni z zaniżonymi osiągnięciami (ZZn), wykazują większą tendencję do niesienia pomocy innym, współpracy i dbania o relacje z innymi, nawet kosztem własnego dobra. Uczniowie zdolni z zaniżonymi osiągnięciami będą więc preferowali styl komunikacji związany z chęcią nawiązywania ciepłych relacji i unikaniem sporów.

Z przeprowadzonych badań wynika, że istnieje zależność między pewnymi wymiarami funkcjonowania społecznego a zdolnościami intelektualnymi i osiągnięciami szkolnymi. Wyniki pozwoliły na ustalenie cech, które mogą być predyktorami poziomu osiągnięć szkolnych. W oparciu o analizę regresji ustalono, że w badanych grupach dziewcząt i chłopców osiągnięcia są determinowane przez, obok zdolności intelektualnych, współpracujący styl funkcjonowania jednostki w grupie, wymiar FG – Powściągliwy – Introwertywny związany ze stylem komunikacji opartym na unikaniu relacji społecznych oraz zmienna ONL – orientacja na ludzi (dziewczęta) i niski wynik w oktanie HI (skala IAS-R Wiggins'a), oznaczający podskale Skromny – Uległy, związaną ze stylem komunikacji opartym o zachowania uległe i nieśmiałość (chłopcy).

Autorzy niniejszego opracowania są przekonani, że praca ta dostarcza nowych danych, które mogą wzbogacić koncepcje dotyczące funkcjonowania społecznego uczniów zdolnych oraz uwarunkowań ich osiągnięć, przy uwzględnieniu analizy zjawiska zaniżonych, nieadekwatnych osiągnięć. Uzyskane wyniki dowodzą, jak bogata i zróżnicowana jest problematyka społecznego funkcjonowania młodego, zdolnego człowieka, a jednocześnie wskazują szerokie pole do dalszych analiz i odpowiedzi na kolejne rodzące się w związku z nimi pytania: Jakie znaczenie dla osiągnięć szkolnych ma motywacja? Jakie inne wymiary funkcjonowania społecznego wpływają na nieadekwatne osiągnięcia uczniów zdolnych?

Przeprowadzone badania wykazały na istnienie pewnych interesujących aspektów funkcjonowania uczniów zdolnych, które mają także wpływ na osiągnięcia szkolne. Jednakże należy pamiętać, że badane grupy nie były zupełnie jednolite pod względem psychologicznym i wnioski, którymi opisano grupę, niekoniecznie muszą być prawdziwe dla poszczególnych jednostek.

LITERATURA

- Brophy, J. (2004). *Motywowanie uczniów do nauki*. Warszawa: PWN
- Butler-Por, N. (1993). Underachieving gifted students. W: K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Sternberg, R.F. Subotnik (red.), *International handbook of giftedness and talent* (s. 649–668). Oxford: Pergamon.
- Carroll, J.B. (1993). *Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cavell, T.A. (1990). Social adjustment, social performance, and social skills: A Tri – component Model of Social Competence. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19, 2, 111–122.
- Chen, X., Rubin, K.H., Li, Z. (1997). Relation between academic achievement and social adjustment: Evidence from Chinese children. *Developmental Psychology*, 33, 3, 518–525.
- Convington, M.V., Teel, K.M. (2004). *Motywacja do nauki*. Gdańsk: GWP.
- De Bono, E. (1998). *Naucz się myśleć kreatywnie*. Warszawa: Prima.
- Feger, B. (1993). Uczniowie uzdolnieni z grup ryzyka: Problemy identyfikacji. *Nowa Szkoła*, 4, 222–223.
- Gardner, H. (2002). *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*. Poznań: Media Rodzina.
- Gardner, H., Kornhaber, M.L., Wake, W.K. (2001). *Inteligencja. Wielorakie perspektywy*. Warszawa: WSiP.
- Gottfredson, L.S. (1997). Intelligence and social policy (special issue). *Intelligence*, 24, 1, 1–320.
- Goleman, D. (1997). *Inteligencja emocjonalna*. Poznań: Media Rodzina.
- Goleman, D. (1999). *Inteligencja emocjonalna w praktyce*. Poznań: Media Rodzina.
- Goleman, D. (2007). *Inteligencja społeczna*. Poznań: Rebis.
- Gondzik, E. (1976). *Kariery szkolne uczniów zdolnych*. Warszawa: WSiP.
- Gresham, F.M. (1981). Assessment of children's social skills. *Journal of School Psychology*, 19, 120–13.
- Grzywak-Kaczyńska, M. (1960). *Testy w szkole*. Warszawa: PZWS.
- Heller K., Perleth C., Toch Keng Lim (2005). The Munich Model of Giftedness Designer to Identify and Promote Gifted Students. W: R.J. Sternberg, J.E. Davidson (red.), *Conceptions of giftedness* (s. 147–170). New York: Cambridge University Press.
- Karwowski, M. (2005). *Konstelacje zdolności. Typy inteligencji a kreatywność*. Kraków: Impuls.
- Landau, E. (2003). *Twoje dziecko jest zdolne*. Warszawa: PAX.
- Ledzińska, M. (1996). *Przetwarzanie informacji przez uczniów o zróżnicowanym poziomie zdolności a ich postępy w nauce*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Wydziału Psychologii UW.
- Ledzińska, M. (2005). *Inteligencja jednostki a siła doznań stresu informacyjnego – perspektywa edukacyjna*. Referat wygłoszony na sympozjum w ramach XXXII Zjazdu Naukowego PTP w Krakowie.
- Lewowicki, T. (1986). *Kształcenie uczniów zdolnych*. Warszawa: WSiP
- Limont, W. (2004). Szkoła – szansa czy zagrożenie dla ucznia zdolnego? *Psychologia w Szkole*, 3, 3, 83–93.
- Lipińska, J. (2001). Kompetencje społeczne dzieci niepełnosprawnych w klasach integracyjnych. W: A. Maciarz (red.), *Człowiek niepełnosprawny w rodzinie i środowisku lokalnym* (s. 415–425). Zielona Góra: Lubuskie Towarzystwo Naukowe.
- Maczak, A. (2001). *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Markiewicz, K., Zachariasz, A.E. (1996). Funkcjonowanie społeczne człowieka jako rodzaj uzdolnienia – stan i perspektywy badań. W: S. Popek (red.), *Zdolności i uzdolnienia jako osobowościowe właściwości człowieka* (s. 33–45). Lublin: Wyd. UMCS.

- Michelson, L., Wodo, R. (1980). A group assertive training program for elementary school children. *Child Behaviour Therapy*, 2, 1–9.
- Mietzel, G. (2003). Psychologia kształcenia. Gdańsk: GWP.
- Mönks, F.J. (2004). Zdolności i twórczość. W: W. Limont (red.), *Teoria i praktyka edukacji uczniów zdolnych* (s. 19–30). Kraków: Impuls.
- Nęcka, E. (2000). *Pobudzenie intelektu. Zarys formalnej teorii inteligencji*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych UNIVERSITAS.
- Oden, S., Asher, S.R. (1977). Coaching children in social skills for friendship making. *Child Development*, 48, 495–506.
- Partyka, M. (1999). *Zdolni utalentowani twórczy. Poradnik dla pedagogów, psychologów i rodziców*. Warszawa: CMPP – P MEN.
- Peters, W.A., Grager-Loidl, H., Supplee, P. (2000). Underachievement in gifted children and adolescents: Theory and practise. W: K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Sternberg, R.F. Subotnik (red.), *International handbook of giftedness and talent* (s. 609–620). Oxford: Pergamon.
- Radlińska, H. (1983). *Sprawność działania socjalnego w pedagogice społecznej Heleny Radlińskiej*. Wrocław: PWN.
- Rimm, S., (2000). *Dlaczego zdolne dzieci nie radzą sobie w szkole?* Poznań: Wydawnictwo Moderski i S –ka.
- Sehr, M. (1999). *Inteligencja emocjonalna. Testy EQ*. Warszawa: Diogenes.
- Sękowski, A.E. (1998). Wybrane różnice indywidualne a osiągnięcia uczniów zdolnych. *Przegląd Psychologiczny*, 41, 1/2, 105–120.
- Sękowski, A.E. (2004). Psychologiczne uwarunkowania wybitnych zdolności. W: A.E. Sękowski (red.), *Psychologia zdolności – współczesne kierunki badań* (s. 30–44). Warszawa: PWN.
- Smółka, P. (2005). *Jak skutecznie szkolić umiejętności interpersonalne?* [on-line] Dostępne: <http://www.psychologia.net.pl/index2.php?category=artykul&level=160>.
- Spitzberg, B.H., Cupach, W.R. (2002). Interpersonal skills. W: H.L. Knapp, J.A. Daly (red.), *Handbook of interpersonal communication* (s. 564–611). Thousand Oaks: Sage.
- Strelau, J. (2002). *Psychologia różnic indywidualnych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Szumski, G. (1995). *Dobór i kształcenie uczniów zdolnych*. Warszawa: WSiP.
- Tokarz, A. (2004). Stymulowanie motywacji sprzyjającej aktywności twórczej w szkole. W: W. Limont (red.), *Teoria i praktyka edukacji uczniów szkolnych* (s. 63–94). Kraków: Impuls.
- Winner, E. (2000) Giftedness: Current theory and research. *Current Directions in Psychological Science*, 9, 5, 153–156.