

ANDRZEJ E. SĘKOWSKI

STYMULOWANIE ROZWOJU ZDOLNOŚCI
W ŚWIETLE TEORII INTELIGENCJI
SPRZYJAJĄCEJ POWODZENIU ŻYCIOWEMU
ROBERTA J. STERNBERGA

W artykule dokonano próby przedstawienia poglądów na temat możliwości stymulowania rozwoju zdolności i inteligencji. Szczególną perspektywą widzenia tego zagadnienia stała się teoria inteligencji sprzyjającej powodzeniu życiowemu (*theory of successful intelligence*) R. J. Sternberga. Jest ona przykładem istniejącej tendencji do widzenia inteligencji jako zbioru różnych wymiarów stosunkowo niezależnych od siebie. W omawianej teorii wymienione są: inteligencja analityczna, twórcza i praktyczna. Termin „inteligencja” używany jest tu zamiennie z terminem „zdolności”. Ze względu na duże zapotrzebowanie, wyrażane głównie przez praktyków zajmujących się edukacją młodzieży, ważne są poszukiwania służące rozwijaniu tych zdolności, które w istotny sposób wpływają na osiągnięcia pozaakademickie. Podejście to uzupełnia tradycyjne widzenie inteligencji ogólnej, mającej szczególny związek z osiągnięciami akademickimi.

Słowa kluczowe: inteligencja sprzyjająca powodzeniu życiowemu, inteligencja analityczna, inteligencja twórcza, inteligencja praktyczna, osiągnięcia.

Znane próby stworzenia przez Cattela (1971) testów wolnych kulturowo (*free culture test*) potwierdziły tezę, że aby były one użyteczne, powinny uwzględniać kontekst kulturowy. W przeciwnym razie stają się one mało predyktywne i nie spełniają funkcji diagnostycznej.

Koncepcje inteligencji często dosyć jednostronnie opowiadają się za lub przeciw uwzględnianiu aspektu kulturowego czy środowiskowego. Teorie nawiązują-

ce do czynnika ogólnego (*general factor*) zdają się nie doceniać znaczenia wpływu środowiska na rozwój inteligencji i jej związku z praktyczną aktywnością człowieka. Jednocześnie wiele danych empirycznych wskazuje na to, że tak rozumiana inteligencja jest dobrym predyktorem różnych przejawów życia społecznego, takich jak np. sukces w pracy zawodowej, zamożność czy poziom przystosowania społecznego. Podejście to podkreśla niezależność inteligencji od środowiska, z drugiej zaś strony jej uniwersalność przejawiającą się w konkretnych związkach z różnymi, w tym społecznymi przejawami funkcjonowania człowieka. Współczesne koncepcje inteligencji Sternberga (1997) czy Gardnera (1999) znacznie wyraźniej podkreślają związek środowiska z inteligencją. Zwłaszcza Sternberg (1997) stara się udowodnić, że inteligencja ma ścisły związek ze środowiskiem, co stwarza duże możliwości jej kształtowania w toku nauczania.

Zagadnienie osiągnięć człowieka jest od dawna przedmiotem zainteresowania psychologów. Szczególnie wyraźnie widać to w badaniach dotyczących motywacji, wybitnych zdolności, a także psychologii celów oraz dążeń ludzkich (Steptoe, 1998). Termin „osiągnięcia” jest często zamiennie stosowany z terminem „dokonania”, powodzenie czy też sukces. Odnosi się on do realizacji zamierzonych celów i ma ścisły związek z szeregiem ważnych zjawisk psychologicznych czy procesów psychicznych. Brak możliwości osiągnięcia celów może być przyczyną stresu i frustracji. Deficyt w dziedzinie osiągnięć wpływa na obraz siebie, samoocenę, a pośrednio również na relacje z innymi ludźmi. Osiągnięcia bywają psychopedagogicznym kryterium poziomu zdolności i inteligencji. W teorii Sternberga szczególne znaczenie pełni wymiar nazwany sukcesem, który jest wskaźnikiem poziomu i rodzaju osiągnięć człowieka.

I. ROLA OSIĄGNIĘĆ W FUNKCJONOWANIU PSYCHICZNYM CZŁOWIEKA

Zagadnienie osiągnięć rozpatrywane jest głównie w perspektywie motywacji i zdolności. Wydaje się jednak, że celowe jest zajęcie się nim w odniesieniu do innych wymiarów osobowości, szczególnie samooceny i obrazu siebie. Psychologia podkreśla ich znaczenie, opierając się na wynikach badań empirycznych (Sękowski, 2001). W ostatnich kilkudziesięciu latach powstała niezwykle bogata literatura naukowa na ten temat. Odnosi się ona do różnych podejść psychologicznych i koncepcji człowieka. Należy zwrócić szczególną uwagę na ujęcie tej problematyki w psychologii poznawczej i humanistycznej. Psychologia poznaw-

cza podkreśla znaczenie procesów poznawczych dla kształtowania się obrazu siebie. Obraz siebie i samoocena stają się w tym ujęciu ważnym elementem regulacyjnym osobowości człowieka. Zaburzenia w tej dziedzinie są wynikiem nieprawidłowości występujących w poznawczym funkcjonowaniu człowieka, z drugiej zaś strony mogą wpływać na dysharmonię owego funkcjonowania. Psychologia humanistyczna (Satir, 1983) w sposób bezpośredni podkreśla szczególną rolę obrazu siebie i samooceny. Problemy w funkcjonowaniu społecznym i trudności z tym związane spowodowane są nieadekwatnym obrazem siebie i często zaniżoną samooceną człowieka. Jednym z regulatorów tej samooceny są osiągnięcia. Brak osiągnięć zaburza samoocenę, sprawia, że człowiek czuje się mało wartościowy i staje się też mało produktywny. Dotyczy to zarówno produktywności, która nie wymaga szczególnych kompetencji intelektualnych, jak i zdolności twórczych. Dążenie do osiągnięć i sukcesu sprawia, że dynamika procesów kształtowania się obrazu siebie i samooceny z jednej strony inspiruje człowieka do osiągania trudnych celów, z drugiej zaś owe osiągnięcia kształtują obraz siebie i wpływają bezpośrednio na samoocenę.

Interesujące jest rozróżnienie pomiędzy osiągnięciami długofalowymi (*achievement*) i osiągnięciami związanymi z wykonywaniem konkretnego działania i konkretnej czynności (*performance*). O pierwszej kategorii decydują takie czynniki, jak motywacja, długofalowe planowanie, system wartości, a także możliwości intelektualne. W przypadku drugiej kategorii najistotniejsze znaczenie mają zdolności i inteligencja.

II. TEORIA INTELIGENCJI SPRZYJAJĄCEJ POWODZENIU ŻYCIOWEMU A OSIĄGNIĘCIA CZŁOWIEKA

Wiele danych empirycznych mówiących o potocznym rozumieniu terminu „inteligencja” wskazuje na to, iż sukces życiowy człowieka tylko w niewielkim stopniu zależy od tych zdolności, które podkreślane są w tradycyjnych teoriach inteligencji uwzględniających istnienie czynnika ogólnego (*general factor*). Badania Sternberga i jego współpracowników (Sternberg, 1977) potwierdzają to, że osoby, które nie zajmowały się profesjonalnie psychologią, definiując ją, wymieniały zdolności rozwiązywania problemów praktycznych, zdolności werbalne i społeczne. Tradycyjne testy inteligencji uwzględniają przeważnie tylko jeden z wymienionych wymiarów, a mianowicie werbalny. W badaniach prowadzonych w Kenii stwierdzono występowanie czterech odrębnych określeń inteligencji –

rieko (wiedza i umiejętności), *luoro* (szacunek do wartości), *winjo* (umiejętność radzenia sobie z problemami życiowymi) oraz *paro* (inicjatywa). Definicje podawane przez laików wskazywały na to, iż łączą oni inteligencję – znacznie częściej, niż ma to miejsce w nauce – z umiejętnościami i sprawnościami pozwalającymi odnieść sukces w życiu codziennym, a nie tylko z sukcesem akademickim. Teoria inteligencji sprzyjającej powodzeniu życiowemu prezentuje podejście zbliżone w dużym stopniu do potocznego rozumienia inteligencji. Opiera się ona na badaniach takiego rozumienia inteligencji w różnych krajach i kulturach.

Badania zaprezentowane w znanej, kontrowersyjnej książce Richarda Herrnsteina i Charlesa Murraya (1994) wskazują na to, że konwencjonalne testy osiągnięć tylko w 10 procentach wyjaśniają osiągnięcia człowieka w realnym, codziennym życiu. Na pytanie, co się dzieje z pozostałymi 90 procentami, stara się odpowiedzieć w swojej teorii Sternberg.

Inteligencja należy do wymiarów najlepiej opisanych w literaturze psychologicznej. Tradycyjne ujęcie inteligencji ma ciągle wielu zwolenników. Opiera się ono na przeświadczeniu, że istnieje czynnik ogólny, który jest w dużym stopniu dziedziczny i wpływa na wiele działań człowieka, szczególnie zaś na te, które są związane z funkcjonowaniem poznawczym. W swojej teorii inteligencji sprzyjającej powodzeniu życiowemu Sternberg (2001) wyróżnił trzy rodzaje inteligencji: analityczną, twórczą oraz praktyczną. Twierdzi on, że te trzy rodzaje inteligencji są względnie niezależne od siebie, co w dużym stopniu podważa istnienie czynnika ogólnego inteligencji. Teoria ta odnosi się bezpośrednio do triarchicznej teorii inteligencji (*thriarchic theory of intelligence*), która w latach osiemdziesiątych XX wieku zrewolucjonizowała na swój sposób podejście do zagadnienia inteligencji i zdolności człowieka. Należy podkreślić, że teoria inteligencji sprzyjającej powodzeniu życiowemu była weryfikowana w wielu badaniach empirycznych, prowadzonych głównie w kierowanym przez Sternberga Centrum Psychologii Zdolności, Kompetencji i Ekspertyz (Center for Psychology of Abilites, Competencies and Expertise) na Uniwersytecie Yale. Ponadto ma ona charakter praktyczny i może być z powodzeniem zastosowana w wielu sytuacjach życiowych i środowiskach. Wydaje się, że odnosi się ona głównie do warunków szkolnych związanych z edukacją oraz do sytuacji, w których ocena poziomu intelektualnego związana jest z praktyką życiową (np. procesem kwalifikowania ludzi do pracy i oceniania ich kompetencji). Autor omawianej teorii wyraża przekonanie, że inteligencję można rozwijać. Mogą temu służyć programy rozwijania inteligencji analitycznej, twórczej i praktycznej. Owe możliwości przedstawione zostały mi-

dzy innymi w książce zatytułowanej *Teaching for successful intelligence* (Sternberg, Grigorienko, 2000). Założenie, że istnieją duże możliwości rozwijania inteligencji i zdolności, pozwala zastosować omawianą teorię w różnych warunkach i sytuacjach, zwłaszcza wśród ludzi młodych pobierających naukę w szkołach i uniwersytetach.

Rozwijanie wymienionych rodzajów inteligencji opiera się na założeniu, że każde zadanie szkolne może być rozpatrywane przynajmniej z trzech punktów widzenia odpowiadających specyfice każdego rodzaju inteligencji. Przygotowanie uczniów do postrzegania problemów od strony analizy, twórczości i praktycznych konsekwencji służy rozwijaniu ogólniejszych sprawności intelektualnych. Aby takie widzenie inteligencji było możliwe, również nauczyciele powinni być przygotowani do prowadzenia zajęć rozwijających różne rodzaje inteligencji. Należy podkreślić, że każde zadanie ma swoją specyfikę ze względu na rodzaj inteligencji, który w szczególny sposób może być zastosowany przy jego rozwiązywaniu. Niemniej często te trzy rodzaje inteligencji biorą udział w tym procesie, ale rzadko w jednakowym stopniu.

Istotnym elementem rozwijania wymienionych rodzajów inteligencji jest dokonywanie oceny na wielu poziomach, z uwzględnieniem różnorodnych aspektów rzeczywistości. Ocenianie dotyczy wyboru problemu, strategii oraz sposobów poszukiwania rozwiązań. Problematyka oceniania jest stosunkowo rzadko przedmiotem zainteresowania psychologii różnic indywidualnych, a przecież proces ten ma w wielu przypadkach decydujące znaczenie dla funkcjonowania inteligencji.

Inteligencja analityczna odnosi się do tradycyjnego rozumienia inteligencji i dotyczy głównie funkcjonowania procesów poznawczych, takich jak uwaga i pamięć. Program rozwijania inteligencji analitycznej odnosi się do identyfikacji problemu, wyboru źródeł istotnych informacji, ich reprezentacji i organizacji, formułowania strategii oraz oceny rozwiązań. Działania służące rozwijaniu wyżej wymienionych sprawności mogą z powodzeniem być zastosowane w nauce szkolnej i w innych oddziaływaniach edukacyjnych. Opisane przez Sternberga i Grigorienko (2000) działania zmierzające do uczenia inteligencji analitycznej wskazują na efektywność takich oddziaływań i możliwość ich stosowania. Stymulowanie rozwoju inteligencji analitycznej jest możliwe, ale w mniejszym stopniu niż w przypadku inteligencji twórczej i praktycznej.

Rozwijanie inteligencji twórczej nie jest nową ideą. W swojej „inwestycyjnej twórczości” Sternberg i Lubart (1995) stosują metaforę kupowania i sprzedawania. Metafora taniego kupowania i drogiego sprzedawania pozwala w ich rozu-

mieniu przedstawić istotę twórczości w różnych jej przejawach. Rozwijanie inteligencji twórczej odnoszone jest do umiejętności redefiniowania problemu (np. synektyka), podejmowania nowych zadań, generowania oryginalnych pomysłów, podejmowania intelektualnego ryzyka, rozwijania tolerancji na odmienność i wieloznaczność, budowania samooceny, kształtowania właściwych postaw wobec gratyfikacji, ośmielania, a także podkreślania różnych punktów widzenia i wielorakich możliwości rozwiązań.

Od lat badacze i praktycy podejmują zagadnienie treningu twórczości, który ma za zadanie rozwijać możliwości człowieka w tej dziedzinie. Wśród wskazań twórcy teorii inteligencji sprzyjającej powodzeniu życiowemu dotyczących oddziaływań w tym zakresie należy wymienić dwie kategorie: specyficzne i niespecyficzne. Specyficzne odnoszą się do rozwijania zdolności myślenia dywergencyjnego i funkcji intelektualnych, zaś niespecyficzne służą kształtowaniu cech osobowości sprzyjających działalności twórczej. Rozwijanie inteligencji twórczej jest najbardziej efektywne w odniesieniu do dzieci i młodzieży. Trening twórczości ma na celu również poprawę możliwości współpracy z innymi ludźmi i w ten sposób umożliwienie grupowego rozwiązywania problemów. Ponadto twórczości sprzyja otwarta postawa, charakteryzująca się możliwościami podejmowania ryzyka i poszukiwania nowych oraz oryginalnych rozwiązań. Ponadto trening twórczości ma na celu zminimalizowanie emocjonalnych kosztów twórczości. Służy on rozwijaniu tych zdolności, przynosząc niewątpliwe efekty, które następnie utrwalane są poprzez działania praktyczne i twórcze w konkretnych dziedzinach ludzkiego życia. Specyficzne oddziaływania polegają ponadto na odnoszeniu treningu twórczości do konkretnych dziedzin aktywności człowieka. Twórczość przejawia się w różnych dziedzinach życia i aktywności umysłowej. Rozwijanie inteligencji twórczej, na przykład u muzyków, ma swoją niewątpliwą specyfikę i różni się od tego procesu ukierunkowanego na plastyków, matematyków i specjalistów w innych dziedzinach ludzkiej działalności.

Szczególne miejsce w procesie rozwijania inteligencji zajmuje inteligencja praktyczna (*practical intelligence*), wyodrębniona stosunkowo niedawno. Przyczynił się do tego fakt, iż zauważono dużą rozbieżność pomiędzy wynikami uzyskiwanymi w nauce akademickiej i w testach psychologicznych a osiągnięciami praktycznymi dzieci, młodzieży i osób dorosłych. Inteligencja praktyczna pozwala zastosować wiedzę, a także inteligencję analityczną i twórczą w praktycznych sytuacjach życiowych. Wyróżnić w niej można między innymi inteligencję społeczną i emocjonalną, zdolności manualne oraz te, które pozwalają efektywnie

funkcjonować w świecie. Fakt dużej rozbieżności pomiędzy poziomem inteligencji analitycznej i często twórczej a osiągnięciami w życiu codziennym stał się inspiracją do przemyśleń na temat czynników wpływających na owe osiągnięcia. Wśród elementów inteligencji praktycznej, które mogą być rozwijane w toku kształcenia, wymienia się (Sternberg, Grigorienko, 2000): rozwijanie motywacji, kontrolowanie impulsów, umiejętność wykorzystania właściwych zdolności, planowanie działania, zorientowanie na produktywność, rozwijanie konsekwencji w działaniu, uczenie wykonywania zadania aż do momentu jego rozwiązania, właściwe ocenianie własnych możliwości i ograniczeń, pokonywanie trudności tkwiących w nastawieniach, doskonalenie koncentracji, określanie priorytetów, rozwijanie równowagi stylów myślenia, podnoszenie samooceny i rozwijanie zaufania do siebie.

Istotnym elementem rozwijania inteligencji praktycznej jest kształtowanie sfery motywacyjnej. Wysoka motywacja to niezbędny warunek wybitnych osiągnięć i jeden z podstawowych elementów podnoszących ludzką efektywność. Działania skierowane na kształtowanie motywacji mogą być wielorakie. Nie ulega jednak wątpliwości, że tę sferę można rozwijać i na nią wpływać. Dotyczy to zarówno celowych oddziaływań edukacyjnych, jak i aktywności własnej człowieka. Okazuje się, że brak wystarczającego poziomu motywacji powoduje obniżenie wyników aktywności intelektualnej. Dowodzą tego eksperymenty Sternberga (1997), który motywując we właściwy sposób studentów, osiągnął znaczący wzrost poziomu rozwiązywania przez nich zadań testowych. Praca nad kontrolowaniem impulsów jest możliwa, chociaż niektóre osoby niewątpliwie mają predyspozycje lub ograniczenia w stosunku do tej sprawności. Ten aspekt zdolności odnosi się bezpośrednio do inteligencji emocjonalnej, która stanowi element inteligencji praktycznej. Bogata literatura dotycząca istoty inteligencji emocjonalnej, a także odnosząca się do możliwości zastosowania wiedzy na jej temat w warunkach szkolnych wskazuje na duże możliwości jej rozwijania i kształtowania. Element kontrolowania własnych emocji i wykorzystania ich we właściwy sposób w procesie rozwiązywania problemów intelektualnych jest istotą inteligencji emocjonalnej. Okazuje się, że już na poziomie nauki szkolnej zdolności te mają decydujący wpływ na osiągnięcia, nawet niejednokrotnie większy niż poziom inteligencji ogólnej. Dane te sprawiły, że badacze podejmujący zagadnienie inteligencji emocjonalnej koncentrują się w swoich dociekaniach na istocie zależności pomiędzy umiejętnością kontrolowania własnych emocji a efektywnością działania.

Badania dotyczące osób wybitnie zdolnych wskazują, że potrafią one w sposób bardziej efektywny niż osoby przeciętnie zdolne wykorzystywać emocje w procesie rozwiązywania problemów intelektualnych. Ponadto można mówić w ich przypadku o pasji, która niekiedy spostrzegana jest przez otoczenie jako nadmierna koncentracja na pracy i nauce oraz na problemach intelektualnych kosztem relacji interpersonalnych. Działania wpływające na podniesienie motywacji i inteligencji emocjonalnej dają możliwość rozwijania inteligencji praktycznej. Ważnym elementem programu uczenia inteligencji praktycznej jest rozwijanie zdolności metapoznawczych. Metapoznanie definiowane bywa jako wiedza na temat funkcjonowania własnych procesów poznawczych. W jej zakres wchodzi również metapamięć, czyli wiedza dotycząca własnej pamięci. Osoby mające wybitne osiągnięcia charakteryzują się wyższym niż przeciętny poziomem metapoznania. Szybciej potrafią określić właściwe i najbardziej efektywne dla siebie strategie rozwiązywania problemów. Umieją ponadto określić swoje tzw. mocne i słabe strony, co pozytywnie wpływa na proces rozwiązywania zadań intelektualnych. Programy poznawania samego siebie pozwalają określić własne predyspozycje intelektualne, ale także emocjonalne i społeczne, które również są związane z inteligencją praktyczną. Istotnym elementem programu rozwijania inteligencji praktycznej jest kształtowanie motywacji osiągnięć. Warunkiem wysokich osiągnięć jest umiejętność określania właściwych i możliwych do osiągnięcia celów. Dotyczy to celów, jakimi są konkretne zadania intelektualne, jak i celów bardziej perspektywicznych. Istotne jest stymulowanie człowieka do realizowania rozpoczętych działań i ukierunkowania go na efektywność działania.

Wśród umiejętności kształtowanych w procesie rozwijania inteligencji praktycznej należy wskazać na odpowiedzialność i ryzyko. Umiejętność podejmowania ryzyka poznawczego jest w dużym stopniu wynikiem przyzwyczajień i informacji zdobytych w toku kształcenia. Odpowiednie ćwiczenia służą rozwijaniu umiejętności podejmowania ryzyka i uwzględniania w procesie planowania aktywności intelektualnej kwestii odpowiedzialności.

Jedną z przeszkód stojących na drodze do uzyskiwania wysokich osiągnięć jest nadmierny perfekcjonizm. Okazuje się, że osiągnięcia osób wybitnie zdolnych są często zaniżone ze względu na tę właśnie cechę. Nadmierny perfekcjonizm prowadzić może do obniżenia aktywności intelektualnej, lęków przed ośmieszeniem i negatywną oceną. Ponadto wiele ciekawych i wartościowych pomysłów zostaje odrzuconych i zaniechanych, co w rezultacie prowadzi do zaniżonych osiągnięć w stosunku do możliwości człowieka.

Rozwijanie inteligencji praktycznej wiąże się ściśle z kształtowaniem umiejętności społecznych i rozwijaniem inteligencji społecznej. Efektywne są odpowiednio prowadzone treningi interpersonalne, pozwalające poznać swoje silne i słabe strony w kontaktach interpersonalnych. Zwraca się tu uwagę na adekwatne spostrzeganie swojej roli, zachowań i intencji innych osób, kontrolowanie i rozumienie własnych emocji w sytuacji wchodzenia w relacje z innymi ludźmi. Rozumienie sytuacji społecznych ma istotne znaczenie dla komunikacji interpersonalnej. Zdarza się, że osoby wybitnie zdolne zaniedbują owe relacje i w konsekwencji odczuwają wyalienowanie. Nie jest to oczywiście zgodne z ich intencjami, ale wynika z nadmiernej koncentracji na realizowaniu zadań i osiąganiu celów (Stephoe, 1998). Brak satysfakcjonujących relacji interpersonalnych prowadzi do obniżenia efektywności działania i kryzysów pojawiających się u osób odnoszących niekiedy spektakularne sukcesy w nauce szkolonej czy też pracy zawodowej.

Jednym z istotnych aspektów uczenia inteligencji praktycznej jest kształtowanie właściwej samooceny i obrazu siebie. Zaniżona samoocena i nieadekwatny obraz siebie są przyczyną podejmowania niewłaściwych zadań, unikania ponoszenia ryzyka i nieadekwatnej oceny własnych osiągnięć. Pomoc psychologiczna w zakresie kształtowania właściwej samooceny i obrazu siebie ma długą tradycję. W pracy z wybitnie zdolnymi uczniami są stosowane techniki V. Satir (1983). Badania prowadzone wśród wybitnie zdolnych uczniów wskazują na to, iż bardziej adekwatnie niż uczniowie przeciętnie uzdolnieni potrafią oni ocenić własne możliwości, predyspozycje i ograniczenia. W rezultacie wybierają oni właściwe dla siebie formy aktywności i wykorzystują adekwatne strategie rozwiązywania problemów.

Ważnym elementem procesu rozwijania i uczenia inteligencji praktycznej jest zwrócenie uwagi na umiejętności zachowania równowagi pomiędzy różnymi stylami myślenia i plastycznego dostosowywania właściwego stylu myślenia do sytuacji i rozwiązywanego problemu. Zastosowanie właściwego stylu myślenia zależy od istniejących uwarunkowań. Wybór stylu wykonawczego, ustawodawczego czy oceniającego ma wpływ na sposób rozwiązywania problemów. Preferencje w zakresie stosowania stylu demokratycznego lub konserwatywnego decydują o perspektywie widzenia istniejącej sytuacji i podejmowanego zagadnienia.

Ustalenie priorytetów, a więc hierarchii celów, stanowi istotny wyznacznik osiągnięć człowieka. Proces ten jest również przedmiotem oddziaływania psychologów, pedagogów i osób mających wpływ na rozwój konkretnego ucznia.

*

Rozwój inteligencji analitycznej, twórczej i praktycznej związany jest z kontekstem społecznym. Szczególnie inteligencja praktyczna i twórcza odnoszą się do procesu podejmowania decyzji wykraczających poza procesy poznawcze. Dlatego ważne jest zwrócenie uwagi na rozwój innego wymiaru, który stał się również przedmiotem zainteresowania badaczy, a mianowicie mądrości (Baltes, Staudinger, 2000). Mądrość jest różnie definiowana przez psychologów, niemniej w definicjach często pojawia się aspekt doświadczenia, umiejętności spostrzegania wieloaspektowości otaczającej człowieka rzeczywistości, dostrzeżenia własnych możliwości i ograniczeń, a więc poznania siebie. Konsekwencją tego zainteresowania są programy, które zmierzają do uczenia i rozwijania mądrości (*teaching for wisdom*), podobnie jak wcześniej omówiony program uczenia inteligencji (*teaching for successful intelligence*). Widoczny jest tu związek inteligencji twórczej, zwłaszcza praktycznej, z mądrością (Sękowski, 2004). Umiejętność planowania, dokonywania właściwych wyborów i dojrzałych ocen rzeczywistości to między innymi elementy, które łączą inteligencję praktyczną z mądrością. Na uwagę zasługuje tu konieczność pogłębienia refleksji nad sprawami o różnym poziomie ogólności i abstrakcji. Owa refleksja wpływa na adekwatne zrozumienie świata, wykorzystanie własnych potencjalnych możliwości, a także lepsze zrozumienie własnych preferencji intelektualnych.

Pytania dotyczące możliwości stymulowania rozwoju inteligencji znajdują coraz więcej odpowiedzi. Teoretyczne kontrowersje, zwłaszcza te, które dotyczą inteligencji ogólnej i inteligencji sprzyjającej powodzeniu życiowemu (analitycznej, twórczej i praktycznej), często służą praktyce psychologicznej. Zarówno jedno, jak i drugie podejście pozwala na właściwe dla siebie rozumienie funkcjonowania intelektualnego człowieka w jego wieloaspektowym charakterze. Harmonijny rozwój różnych aspektów inteligencji sprzyja lepszemu funkcjonowaniu psychicznemu człowieka. Nie ma uzasadnienia radykalne zerwanie z tradycyjnym podejściem podkreślającym istnienie i rolę inteligencji ogólnej. Jedno i drugie podejście wzajemnie się uzupełniają, co stwarza nowe możliwości rozwijania programów edukacyjnych, konstruowania wartościowych metod diagnostycznych, a także wzbogacania koncepcji teoretycznych.

BIBLIOGRAFIA

- Baltes, P. B., Staudinger, U. M. (2000). Wisdom: A metaheuristic (pragmatic) to orchestrate mind and virtue toward excellence. *American Psychologist*, 55, 122-135.
- Cattell, R. B. (1971). *Abilities: Their structure, growth, and action*. Boston: Houghton Mifflin.
- Gardner, H. (1999). *Reframing intelligence*. New York: Basic Books.
- Hernstein, R. J., Murray, C. (1994). *The bell curve*. New York: The Free Press.
- Satir, V. (1983). *Conjoint family therapy*. Palo Alto: Science and Behavior Books, Inc.
- Sękowski, A. E. (2001). *Osiągnięcia uczniów zdolnych*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Sękowski, A. E. (2004). *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań*. Warszawa: PWN.
- Stepoe, A. (red.) (1998). *Genius and the mind*. New York: Oxford University Press.
- Sternberg, R. J. (1997). *Successful intelligence*. New York: Plume.
- Sternberg, R. J. (2001). Próba wersyfikacji teorii inteligencji sprzyjającej powodzeniu życiowemu poprzez operacje konwergencyjne. *Przegląd Psychologiczny*, 44, 4, 375-405.
- Sternberg, R. J., Grigorienko, E. L. (2000). *Teaching for successful intelligence: To increase student learning and achievement*. Arlington Heights, IL: SkyLight Professional Development.
- Sternberg, R. J., Lubart, T. (1995). *Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity*. New York: The Free Press.

STIMULATION OF GIFTS DEVELOPMENT IN THE LIGHT
OF R. J. STERNBERG'S THEORY OF SUCCESSFUL INTELLIGENCE

S u m m a r y

The article aims at presenting views on possibilities of stimulation of gifts and intelligence. This issue is discussed in the perspective of R. J. Sternberg's theory of successful intelligence. This theory is an example of the tendency to perceive intelligence as a combination of diverse, relatively independent dimensions. This theory distinguishes analytical, creative and practical intelligence. The term *intelligence* is used in this theory interchangeably with the term *gift*. Due to increasing need expressed mainly by practitioners working in youth education, it is important to search for the possibilities of developing those skills which particularly influence extra-academic achievements. This approach is complementary to the traditionally hold view of general intelligence as closely related to academic achievements.

Key words: successful intelligence, analytical intelligence, creative intelligence, practical intelligence, achievements.

Translated by Konrad Janowski