

RENA F. SUBOTNIK

American Psychological Association, Washington, DC USA

PAULA OLSZEWSKI-KUBILIUS

Northwestern University, Evanston, Illinois, USA

FRANK C. WORRELL

University of California, Berkeley, Berkeley, CA USA

OD TRADYCYJNYCH PERSPEKTYW NA TEMAT ZDOLNOŚCI DO PSYCHOLOGII ROZWOJU TALENTU: ZMIANA OPARTA NA WIEDZY PSYCHOLOGICZNEJ

Streszczenie: W artykule przedstawiono przyczyny zmiany z tradycyjnego rozumienia zdolności w kierunku psychologii rozwoju talentu. Autorzy przyjmują, że jednostki mają zróżnicowaną liczbę wrodzonych i nabytych zdolności, ale główną cechą tego podejścia jest założenie, że zdolności, zarówno intelektualne, jak i artystyczne lub fizyczne, są plastyczne i podatne na zmiany. Wymagają one nieustannego rozwoju, by sprostać, z czasem, coraz bardziej wymagającym wskaźnikom uzdolnień. Subotnik, Olszewski-Kubilius oraz Worrell w 2011 r. dokonali przeglądu

obszernej literatury psychologicznej na temat uzdolnień. Dzięki temu mogli połączyć koncepcje z wcześniejszych modeli z badaniami z zakresu eksperckości, związanymi z osiągnięciem wysokich wyników w sporcie i sztuce, a także wybitności w nauce. Efektem tej syntezy jest Mega Model, którego nazwa wskazuje na źródła i powiązania z wcześniejszymi teoriami i modelami.

Słowa kluczowe: rozwój talentu, edukacja osób zdolnych, umiejętności społeczne, wybitność, eksperckość

Do późnych lat 70. XX w. dzieci zdolne oraz edukacja osób zdolnych w Stanach Zjednoczonych były nierozdzielnie kojarzone z wysokim ilorazem inteligencji (Dai, 2010; Tannenbaum, 1983, 1986). To sprawiło, że dominującym sposobem identyfikacji zdolności były indywidualne lub grupowe testy inteligencji, które były podstawą do opracowania odpowiednich programów i świadczeń. Ten sposób identyfikacji spowodował przyjęcie założenia, że zdolności są stałym stanem wybitnego funkcjonowania, niezależnie od uzyskanego poziomu osiągnięć. Paradoks ten nie mógł trwać w nieskończoność, ponieważ trudno jest uzyskać wsparcie publiczne dla wąskiej grupy uczniów, którzy nie podlegają takim samym zasadom jak inni uczniowie, a także dla-

tego, że badacze zauważyli istotną rozbieżność między osiągnięciami w dorosłym życiu dzieci z wysokim IQ a doświadczeniami z dzieciństwa wybitnie uzdolnionych osób dorosłych. W artykule opisano przyczyny odejścia od tradycyjnych poglądów na kwestie uzdolnień w kierunku psychologii rozwoju talentu. Autorzy przyjmują, że jednostki posiadają zróżnicowaną liczbę wrodzonych i nabytych zdolności, ale główną cechą koncepcji, nazwanej Mega Modelem, jest założenie, że zdolności, czy to intelektualne, artystyczne czy fizyczne, zmieniają się i wymagają nieustannego rozwoju, by sprostać z czasem coraz bardziej wymagającym wskaźnikom uzdolnień (Subotnik, Olszewski-Kubilius, Worrell, 2011). W Mega Modelu uwzględniono także zagadnienia związane z umiejętnościami psychospołecznymi, szansami oraz przypadkowymi zdarzeniami jako czynnikami ważnymi dla rozwoju talentu przez całe życie.

Artykuł rozpoczyna się krótką charakterystyką podstaw teoretycznych, które miały wpływ na powstanie Mega Modelu. Następnie przedstawione są główne założenia modelu oraz ich powiązania z danymi, które można znaleźć w literaturze psychologicznej. W kolejnej części porównano podejście rozwojowe talentu z tradycyjnymi poglądami na temat uzdolnień. Na zakończenie autorzy opisują własną propozycję programu, który powstał w wyniku przeglądu literatury przedmiotu.

OD ZDOLNOŚCI ROZUMIANYCH JAKO IQ DO MEGA MODELU

Pierwsze odejście od ilorazu inteligencji jako dominującego źródła identyfikacji uzdolnienia pojawiło się w artykule Renzulliego z 1978 roku. Renzulli twierdził, że zdolności są wynikiem interakcji trzech konstruktów – ponadprzeciętnych (ale niekoniecznie wybitnych) zdolności, twórczości i motywacji – prowadzących do efektywności twórczej. Niezależnie od tego, czy jego koncepcja była zgodna z ówczesnym podejściem, czy też posłużyła jako impuls dla innych w pracy naukowej, w latach 80. pojawiło się wiele teorii oraz modeli, które kwestionowały wyjątkowość IQ (patrz Sternberg, Davidson, 1986, 2005). Dalej przedstawiono krótki opis wybranych koncepcji, których znaczenie nadal pozostaje istotne.

W modelu Tannenbauma, który po raz pierwszy opublikowano w 1983 r., autor rozróżniał potencjalne zdolności istniejące u dzieci od rzeczywistych uzdolnień, które ujawniają się tylko u osób dorosłych, mających wkład w poprawę kondycji człowieka. Pięć kluczowych czynników ważnych dla transformacji posiadanego przez dziecko potencjału w rzeczywisty talent osoby dorosłej, to: (a) czynnik *g* lub zdolności ogólne, (b) uzdolnienia kierunkowe, (c) wsparcie środowiska, (d) czynniki pozaintelektualne oraz (e) przypadek. Ta koncepcja uzdolnień miała istotny wpływ na nasze myślenie, że udział zdolności, zarówno ogólnych, jak i kierunkowych, jest niezbędny, ale niewystarczający do osiągnięcia twórczych życiowych celów. We współczesnej literaturze psychologicznej można znaleźć potwierdzenie istotnej roli (a) dostarczonych szans, (b) umiejętności psychospołecznych oraz (c) roli przypadku w transformacji potencjału w rzeczywiste zdolności (Subotnik, Olszewski-Kubilius, Worrell, 2011).

Jednocześnie Sternberg (1985) opublikował szeroko dyskutowaną oraz bardzo popularną triadową teorię inteligencji, którą następnie rozwinął w triadową teorię zdolności intelektualnych (Sternberg, 1986). Trzy główne elementy modelu triadowego to: inteligencja analityczna, wykorzystywana w rozwiązywaniu problemów, inteligencja twórcza, pochodząca z wglądów uzyskiwanych przez analizę doświadczenia oraz inte-

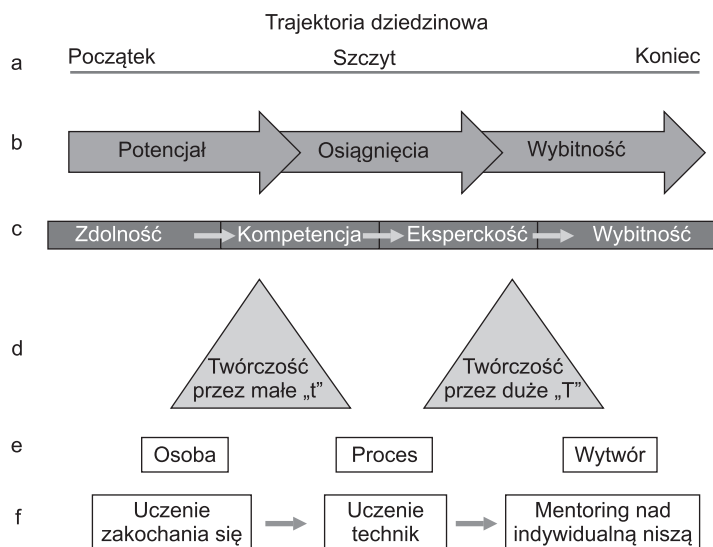
ligencja praktyczna, która ma swoje przełożenie na zdolność „odczytywania” i zmieniania środowiska, w celu zoptymalizowania sukcesu w realizacji pomysłów jednostki. Autorzy artykułu przyjęli kilka kluczowych aspektów z modelu Sternberga, w szczególności przełożenie inteligencji praktycznej na umiejętności psychospołeczne lub psychiczne, które podtrzymują motywację oraz wytrwałość poprzez rywalizujące oraz coraz bardziej wymagające etapy rozwoju. Mimo że Sternberg przedstawił trzy rodzaje inteligencji jako trzy różne możliwe zdolności, to jednak autorzy uważają, że w procesie rozwoju talentu łączą się one ze sobą. Podwyższona inteligencja analityczna i praktyczna może stwarzać możliwości dla produktywności twórczej.

Psycholog Benjamin Bloom wraz z kolegami (1985) przeprowadzili obszerne badania retrospektywne nad wybitnymi osobami dorosłymi w sześciu obszarach aktywności: dwóch związanych ze sztuką (gra na pianinie oraz rzeźba), dwóch z naukami ścisłymi (matematyka i neurologia) oraz dwóch ze sportem (tenis i pływanie). W badaniach Blooma analizowano unikalne cechy rozwoju talentu w każdym obszarze oraz wspólne w sześciu obszarach. We wszystkich obszarach początkowy etap jest rozpoznawczy i stosunkowo swobodny, drugi etap zaś dotyczy nabywania wiedzy i umiejętności fachowej oraz ustalania zawartości i tożsamości z dziedziną. Trzeci etap związany jest z tworzeniem unikatowego miejsca (*niche*) lub wkładem w daną dziedzinę. Autorzy w swoim Mega Modelu (patrz rys. 1.) połączyli etapy Blooma z koncepcją zaproponowaną przez Sternberga (1998), która dotyczy rozwijania eksperckości. Sternberg opisał nabywanie eksperckości jako serię transformacji zdolności w kompetencje, a kompetencji w eksperckość. Mega Model proponuje dodatkową transformację eksperckości w etap, który można nazwać wybitnością lub efektywnością naukową/mistrzostwem (Subotnik, Jarvin, 2005).

Kolejne teorie pojawiły się w pierwszej dekadzie XXI w.; dwie w nich miały szczególny wpływ na opracowanie Mega Modelu. Model akcjotopowy (Ziegler, 2005) dotyczy interakcji środowiska z działaniami jednostki w konkretnej dziedzinie. Ziegler połączył teorię motywacji (dążenia, atrybucje oraz przekonania jednostki) z teorią systemów. Według Ziegera, zdolności i talenty nie są atrybutami osobowości. Na działania jednostki wpływ ma raczej interakcja środowiska i motywacji, które są ściśle powiązane z konkretną aktywnością w ogromnej pętli przyczynowo-skutkowej. Akcjotopowa teoria doprowadziła Zieglera oraz jego kolegów (Ziegler, Stoeger, Vialle, 2012) do twierdzenia, że należy połączyć edukację osób zdolnych z wynikami analiz nad osobami wybitnymi, głównie poprzez przesunięcie punktu ciężkości z identyfikacji uzdolnień na fakty oparte na dowodach uzyskanych z dostarczanych usług i świadczeń.

Na koniec, Subotnik i Jarvin (2005; Jarvin, Subotnik, 2010), na podstawie badań przeprowadzonych w szkołach muzycznych, opracowali model rozwoju umiejętności psychospołecznych, zwany efektywnością naukową/mistrzostwem (lub SP/A)¹⁾. Celem SP/A było dokładne określenie umiejętności psychospołecznych, które odgrywają istotną rolę w procesie przygotowania muzyków oraz umiejętności psychologicznych, których znaczenie z czasem maleje lub się nasila. Model SP/A dotyczy również koncepcji, zgodnie z którą zdolności nie są rozpoznawalne tylko w jednym momencie rozwoju (np. w szkole podstawowej lub w gimnazjum), lecz zmieniają się w zależności od dziedziny lub subdziedziny. Ta zasada jest najbardziej oczywista w muzyce, gdzie gra na instrumentach strunowych uprawiana jest w młodszym wieku, a wokół (poza dziecięcymi wokalistami) znacznie później. Mega Model opiera się na rozwoju umiejętności

¹⁾ Skrót SP/A od słów *scholarly productivity/artisty* (przypis redaktora).



Ograniczenia:

Czynniki zewnętrzne i przypadkowe:

Późne wejście w dziedzinę

Słaby związek zainteresowań z możliwościami

Czynniki psychospołeczne:

g

Niska motywacja

Nieproduktywny sposób myślenia

Niski poziom siły psychicznej

Słabo rozwinięte umiejętności społeczne

Wzmocnienia:

Czynniki zewnętrzne i przypadkowe:

Proponowane możliwości

Zasoby finansowe oraz kapitał społeczny i kulturowy

h

Czynniki psychospołeczne:

Wykorzystane możliwości

Produktywny sposób myślenia

Rozwinięta siła psychiczna

Rozwinięte umiejętności społeczne

RYSUNEK 1. Od zdolności do wybitności w dziedzinie. Dziedziny posiadają drogi rozwojowe zdolności z różnymi punktami początkowymi, szczytowymi oraz końcowymi (a). Uzdolnienia w konkretnej dziedzinie oceniane są w stosunku do innych osób (b) – na początku jako potencjał, następnie jako uzyskane osiągnięcia, a na końcu, w wieku dojrzałym, przez osiągnięte sukcesy. Proces rozwoju talentu obejmuje kilka transformacji, przez co zdolności są rozwijane w kompetencje, kompetencje w eksperckość, a eksperckość w wybitność (c). Te transformacje rozróżniane są poprzez poziomy twórczości (d), rozpoczynając twórczością przez małe „t” (niezależne myślenie, rozważanie różnych perspektyw, tworzenie projektów i wytworów, które w porównaniu z tymi tworzonymi przez rówieśników są nowatorskie), a kończąc twórczością przez duże „T”, która jest niezbędna do osiągnięcia wybitności. Transformacje wymagają przesunięcia znaczenia z „osoby” (podejście i nastawienie twórcze) na „proces” (nabywanie umiejętności działania oraz sposobów myślenia), a następnie na „wytwór” (tworzenie intelektualnych, estetycznych lub praktycznych wytworów lub występów). Każdy etap procesu rozwoju talentu charakteryzuje się różnymi strategiami i celami udzielanych wskazówek (f) – na początku celem jest zainteresowanie młodych osób danym tematem lub dziedziną („zakochanie się”), następnie pomaganie konkretnej jednostce w rozwijaniu niezbędnych umiejętności, wiedzy i wartości („uczenie technik”) i wreszcie pomaganie utalentowanym jednostkom w rozwijaniu ich wyjątkowej niszy, stylu, metody lub obszaru zastosowania („mentoring nad indywidualną niszą”). Przejście od zdolności do wybitności może być ograniczone (g) przez takie czynniki jak niska motywacja, nastawienie, które utrudniają radzenie sobie z przeszkodami lub blokują odporność psychiczną, możliwości edukacyjne poniżej optymalnych lub przypadkowe zdarzenia. Rozwój może być zwiększony, utrzymany lub przyspieszony (h) poprzez dostęp do edukacyjnych okazji, w tym pozaszkolnego wzbogacania i mentoringu, wsparcie psychologiczne i społeczne ze strony znaczących osób oraz poprzez kapitał społeczny.

Źródło: Subotnik, Olszewski-Kubilius, Worrell, 2011.

	Dzieciństwo	Adolescencja			Dorosłość		
		Wczesna	Średnia	Późna	Wczesna	Średnia	Późna
Muzyka							
Wczesna specjalizacja (np. chłopięcy sopran)	Początek/Szczyt	Koniec					
Wczesna specjalizacja (np. skrzypce)	Początek		Szczyt				Koniec
Późniejsza specjalizacja (np. flet)			Początek		Szczyt		Koniec
Najpóźniejsza specjalizacja (np. sztuka wokalna)				Początek		Szczyt	Koniec
Sport							
Wczesna specjalizacja (np. gimnastyka)	Początek			Szczyt/Koniec			
Późniejsza specjalizacja (np. lekkoatletyka)		Początek				Szczyt/Koniec	
Akademickość							
Wczesna specjalizacja (np. matematyka)	Początek	Szczyt					Koniec
Późniejsza specjalizacja (np. psychologia)				Początek		Szczyt	Koniec

RYSUNEK 2. Drogi rozwojowe zdolności w różnych dziedzinach

Źródło: Subotnik, Olszewski-Kubilius, Worrell, 2011.

psychospołecznych modelu SP/A oraz na koncepcji, według której zdolności związane z dziedzinami i subdziedzinami podlegają różnym drogom rozwoju, z różnymi punktami początkowymi identyfikacji talentu i pierwszej instrukcji (patrz rys. 2.).

MEGA MODEL

W roku 2011 autorzy dokonali przeglądu obszernej literatury z dziedziny psychologii zdolności (Subotnik, Olszewski-Kubilius, Worrell, 2011). Połączyli koncepcje wcześniejszych, opisanych powyżej modeli z tradycjami badawczymi w obszarze eksperckości, z badaniami związanymi z wysokimi osiągnięciami w sporcie i sztuce oraz, dodatkowo, z pracami, w których badano rozwój wybitności w obszarach naukowych. W wyniku otrzymanej syntezy powstał Mega Model, którego nazwa ma na celu wskazanie wkładu innych teoretyków i wcześniej powstałych teorii i modeli.

Mega Model opiera się na następujących założeniach:

- Zdolności są istotne dla rozwoju talentu, w szczególności zdolności specyficzne dziedzinowo. To twierdzenie może wydać się oczywiste dla tych, którzy prowadzą badania i pracują z dziećmi i młodzieżą zdolną, lecz w literaturze przedmiotu można znaleźć liczne koncepcje, w których wskazuje się, że wybitne osiągnięcia

wynikają głównie z przypadkowych czynników (Colvin, 2008; Syed, 2010), bycia najstarszym w kohorcie (Gladwell, 2008) lub celowych ćwiczeń (Ericsson, Crutcher, 2014). Autorzy artykułu zgadzają się, że mają one duży wpływ na uzyskanie wysokich wyników, ale wpływ ten jest istotnie większy w obecności posiadanych zdolności (patrz: Macnamara, Hambrick, Oswald, 2014).

- Zdolności są plastyczne i należy je nieustannie rozwijać poprzez dostarczanie okazji do wymagających wysiłków doświadczeń i kontaktów z rówieśnikami. Koncepcja, według której zdolności są podatne na kształtowanie, pochodzi z opisanych wcześniej modeli, np. Sternberga (1985, 1986), a przede wszystkim z teorii motywacji pochodzących z psychologii społecznej, w szczególności z mentalności (*mindsets*) (Dweck, 2006).
- Wiek związany z optymalnym momentem rozpoczęcia rozwoju talentu zależy od danej dziedziny; w niektórych dziedzinach jest to okres dzieciństwa, a w innych okres dojrzewania lub wiek dojrzały (patrz rys. 2.). Jak wskazano w opisie modelu SP/A, w niektórych obszarach muzyki rozwój rozpoczyna się wcześniej niż w pozostałych. Ponadto trening w takich sportach jak jazda figurowa na lodzie czy gimnastyka rozpoczyna się w dzieciństwie, natomiast w innych sportach – jak piłka nożna – w okresie dojrzewania (Malina, 2010). Istnieje ograniczona liczba dziedzin, w których pojawiają się cudowne dzieci (np. matematyka, szachy, muzyka; Feldman, 1986). W pozostałych dziedzinach, ze względu na tradycje lub zależność od dojrzałości emocjonalnej i doświadczenia, talent ujawnia się w późnym okresie adolescencji lub we wczesnej dorosłości (np. nauki społeczne, zawody związane z opieką nad ludźmi lub dyplomacja).
- Jeżeli oferuje się możliwości rozwoju talentu, ważne jest, by skorzystały z nich jednostki, które są gotowe zaangażować się, przynajmniej na jakiś czas, w zwiększanie swojej wiedzy i umiejętności fachowej w danej dziedzinie. Jest to ważne zwłaszcza gdy zwróci się uwagę na limitowaną, z różnych względów, ilość dostępnych okazji w rywalizacji o fundusze. Utalentowana młodzież, która ze względu na brak zainteresowania, presję ze strony rówieśników lub brak pewności nie wykorzystuje oferowanych okazji, trwoni możliwości rozwoju talentu, które mogłyby przynieść korzyści im samym oraz społeczeństwu.
- Takie umiejętności psychospołeczne jak pewność siebie, nastawienie oraz zaangażowanie w zadanie odgrywają coraz istotniejszą rolę w osiągnięciu celów krótkoterminowych i długoterminowych przez osoby zdolne. Niektóre okazje są dostępne dzięki przypadkowi. Podobnie jak w przypadku możliwości oferowanych w sposób zaplanowany, szanse oferowane przez przypadek (np. główny aktor nagle choruje), muszą być wykorzystane przez jednostki, które są przygotowane na podjęcie takiego ryzyka. Przygotowanie, ćwiczenia oraz motywacja zwiększają poczucie pewności. Bardzo cenne są również umiejętności społeczne, szczególnie w obszarach, które wymagają pracy zespołowej, np. w diagnostyce laboratoryjnej, w salach operacyjnych, grupach aktorskich lub muzycznych, przedsięwzięciach biznesowych.
- Długoterminowe cele edukacji osób zdolnych powinny inspirować jednostki utalentowane, które marzą o tym, by mieć swój wkład w zdrowie świata lub jego piękno, do dążenia do takich aspiracji. Choć bardzo trudno jest przewidzieć, kto będzie miał znaczący wkład, to dużo wiemy o umiejętnościach, wiedzy oraz doświadczeniach, które mogą skierować jednostki utalentowane ku najbardziej obiecującym ścieżkom prowadzącym do sukcesu. Edukacja osób zdolnych odpowiada za zapewnianie z roku na rok wyzwań oraz rozwoju uczestniczącym w nim

uczniom, niemniej powinna również uwzględniać długoterminowy plan dla dzieci i młodzieży, które posiadają aspiracje, by zmieniać świat.

Dokonana przez autorów synteza wszechstronnie przeanalizowanej literatury przedmiotu została uwieńczona roboczą definicją zdolności:

Zdolności to *proces rozwojowy*, który jest *specyficzny dziedzinowo* i plastyczny. Choć ścieżka rozwoju może rozpocząć się widocznym *potencjałem*, zdolności muszą być rozwijane i wspierane poprzez ćwiczenia oraz ingerencje w umiejętności specyficzne dziedzinowo, programy oraz poprzez *zamierzony rozwój umiejętności psychologicznych i społecznych*, które są niezbędne w podążaniu trudnymi, nowymi ścieżkami. Celem tego procesu rozwojowego jest *transformacja potencjalnego talentu* w okresie młodości w wybitne osiągnięcia i innowacyjność w wieku dorosłym (Subotnik, Olszewski-Kubilius, Worrell, 2011, s. 7).

WAŻNOŚĆ ZGODNEJ DEFINICJI ZDOLNOŚCI

Istnienie we wszystkich dziedzinach rywalizujących ze sobą punktów widzenia dotyczących badań, zasad i praktyk nie jest niczym niezwykłym, ale napięcia w dziedzinie edukacji osób zdolnych skupiają się na samej jej istocie: czym są zdolności? Jaki jest cel edukacji osób zdolnych? Napięcia te przekazują środowisku edukacji ogólnej oraz decydentom niejasny komunikat odnośnie do tego, co wiemy i co postulujemy. To zamieszanie dodatkowo uniemożliwia zaproponowanie w sposób efektywny spójnego zbioru zaleceń, dotyczących istotnych problemów edukacyjnych, np. w jaki sposób zmniejszyć różnicę między najbardziej uprzywilejowanymi a najbardziej pokrzywdzonymi uczniami lub w jaki sposób zreformować i zorganizować szkoły, by angażować więcej uczniów i poprawiać ich osiągnięcia.

W tradycyjnym podejściu do edukacji osób zdolnych, zdolności postrzegane są jako stała cecha jednostki (Dai, 2010). Pod względem ogólnych zdolności intelektualnych jednostka zdolna jest w sposób wyjątkowy i jakościowy inna od swoich rówieśników, jest także inna psychologicznie, emocjonalnie, a nawet moralnie. Zgodnie z tym podejściem określone przez jednostkę osobiste standardy doskonałości są bardziej cenione niż te społeczne, a własny rozwój jest priorytetem, nawet ponad rozwój talentu jako takiego (tamże).

Natomiast w podejściu rozwojowym talentu zdolności postrzegane są jako coś, co jednostka rozwija w danej dziedzinie, zaś różne dziedziny mają różne drogi rozwoju, wartości oraz sposoby działania, które wymagają różnych umiejętności poznawczych, psychospołecznych oraz wsparcia ze strony środowiska. W przeciwieństwie do poglądu tradycyjnego, zainteresowanie skupione jest na rozwijaniu talentu oraz indywidualnych cech i umiejętności, które są niezbędne do osiągnięcia celu efektywności twórczej wewnątrz danej dziedziny.

Te dwa poglądy z pewnością posiadają punkty wspólne. W obu podejściach istotne są zarówno ogólne, jak i kierunkowe zdolności. Ponadto oba podejścia są zgodne odnośnie do tego, że uczniowie zdolni mają specjalne potrzeby, nawet jeśli nie są zgodne w tym, że potrzeby te związane są przede wszystkim z wrodzonymi zdolnościami lub są wynikiem wyboru i podążania ścieżką zdobywania wybitnych osiągnięć. W rozwoju talentu istotne dla osiągnięć są czynniki pozapoznawcze, które należy aktywnie doskonalić. Należą do nich m.in. motywacja i wytrwałość.

Prowadzone aktualnie badania w dziedzinie zdolności oraz poza nią nie potwierdzają założeń tradycyjnego podejścia dotyczącego dzieci zdolnych. W szczególności, według Subotnik i wsp. (2011), teoria i wyniki badań potwierdzają następujące twierdzenia:

- Choć pomiary ogólnych zdolności mogą być przydatne, szczególnie w przypadku małych dzieci, u których zdolności są bardziej rozproszone, to dzięki wzorcom zdolności kierunkowych znacznie łatwiej przewidzieć sukces w życiu dorosłym (Feldhusen, 2005; Lubinski, 2010; Sosniak, 1985a, 1985b; Subotnik, Jarvin, 2005; Winner, 1996).
- Inteligencja jest podatna na zmiany, a wraz z ingerencją oraz odpowiednią edukacją jej poziom może radykalnie wzrosnąć (Dweck, 2006; Sternberg, 1998; Subotnik i in., 2012).
- Dzieci zdolne, podobnie jak dzieci nieuzdolnione, różnią się między sobą osobowością, a empiryczne potwierdzenie wielu pozytywnych cech przypisywanych uczniom zdolnym jest niewielkie. Brakuje również mocnych dowodów empirycznych, które potwierdzałyby, że wrażliwość oraz kruchość emocjonalna jest rezultatem bycia zdolnym. Takie zachowania jak dezadaptacyjny perfekcjonizm, poczucie bycia innym, skrajna wrażliwość i intensywność są zbyt często przedstawiane jako cechy definiujące uzdolnienie. W rzeczywistości mogą one być wynikiem interakcji między dzieckiem zdolnym a jego środowiskiem domowym, społecznym oraz szkolnym, mogą być efektem nadanej etykiety lub niezależne od niej (Freeman, 2010; Neihart, 1999; Worrell, 2010). W przypadku każdego dziecka cechy pozytywne i negatywne są wynikiem interakcji między nim a jego środowiskiem.
- Jeśli istnieje psychologia dzieci zdolnych, to najprawdopodobniej wynika ona z dążenia do bycia wyjątkowym oraz nieznajdowania wspólnego języka w konkretnym środowisku kulturowym i społecznym, a niekoniecznie jest związana z samym faktem bycia zdolnym.

PROGRAM ROZWOJU TALENTU SPECYFICZNIE DZIEDZINOWEGO

Wyobraźmy sobie program nauczania osób zdolnych, który skupiałby się na talencie specyficznym dziedzinowym. Co przedstawiałby taki program? Po pierwsze, program kładący nacisk na zdolności kierunkowe wykorzystywałby pewną formę procedury identyfikacji lub system, który byłby właściwy pod względem treści oraz związany z wynikami i przewidujący wyniki w danej dziedzinie. W przypadku programu rozwoju talentu w naukach humanistycznych najważniejsze byłyby umiejętności werbalne, a oceny mogłyby być wykorzystywane w celu zapewnienia, że niezbędne umiejętności akademickie w pisaniu, rozumieniu oraz syntetyzowaniu są wystarczająco rozwijane. Choć przydałaby się dobra znajomość matematyki, to uczeń utalentowany w innej dziedzinie i głęboko nią zainteresowany nie zostałby odrzucony z powodu wyników ilościowych poniżej wybitnych. Co więcej, zamiast polegać wyłącznie na testach standaryzowanych, kandydat do danego programu byłby identyfikowany na podstawie próbnych prac stanowiących zapis zainteresowania daną dziedziną oraz wstępnych dociekań w danej dziedzinie, w tym być może prac przygotowanych poza szkołą w pisarskich społecznościach on-line.

Głębokie zainteresowania są doskonałymi predyktorami trwałego dążenia w obszarach stawiających wysokie wymagania (Tai i in., 2006). Poleganie na pomiarach

zainteresowań ma jednak dwie wady. Przedłożona praca może, oprócz lub zamiast dziecka, odzwierciedlać zainteresowania oraz wkład rodziny. Rozwiązanie tego problemu, które polega na przeprowadzaniu rozmów kwalifikacyjnych twarzą w twarz lub przesłuchań „prac”, jest czasochłonne, ale potencjalnie dające satysfakcję. Ważniejszą oraz systemową trudnością związaną z ocenianiem zainteresowania jest fakt, że zainteresowania są kształtowane przez doświadczenia, a dzieci, które nie miały styczności ze wzbogacaniem w różnych dziedzinach, mogły nie mieć okazji rozwinąć swoich zainteresowań w stopniu wystarczającym, by brać je pod uwagę w takim programie lub sprawić, żeby ich talent był oczywisty. Rozwiązanie tego problemu, które jest drogie i wymagające, polega na zapewnianiu szerokiego wachlarza doświadczeń związanych ze wzbogacaniem, który byłby dostępny bez żadnej lub za niewielką opłatą dla wszystkich dzieci w danej społeczności i odpowiednio wcześniej pod względem rozwojowym.

Program nauczania związany z rozwojem talentu byłby bardziej specjalistyczny niż w ogólnym programie akademickim dla osób zdolnych. Zapewnione byłyby wszelkie wymagania związane z treścią oraz umiejętnościami, na przykład określone standardy programu nauczania. Niemniej większość przedmiotów fakultatywnych służyłaby danej dziedzinie, jak w przypadku szkół artystycznych. W specjalistycznej szkole nauk przyrodniczych, na przykład, mogłyby znaleźć się ćwiczenia pisania, które wykraczają poza te zwykle wymagane i proponowane, jak choćby kursy technicznego pisania lub metod badawczych. Znajdowałby się tam również szerszy wachlarz przedmiotów z dziedziny nauk przyrodniczych, technologii, inżynierii i matematyki, zapewniając zarówno szeroki kontakt z obszarami naukowymi, jak i zwiększenie możliwości pogłębionych badań. Inne możliwości, jak nauka zawodu, mentoring, rywalizacje, konferencje lub doświadczenia związane z autentyczną pracą badawczą byłyby dostępne dla wszystkich, którzy się nimi interesują.

Rozwój talentu na wysokim poziomie nie może dokonywać się wyłącznie w szkole (Bloom, Sosniak, 1981; Olszewski-Kubilius, Thomson, 2014, 2015). Program wszechstronnego rozwoju talentu wymaga koordynatora terenowego, który potrafi pomóc nawiązać współpracę między uczniami a społeczeństwem, korporacyjnymi lub uniwersyteckimi programami oraz zasobami, podobnymi do tych powiązanych z Europejską Siecią Wspierania Talentu (*European Talent Support Network*) (<http://www.talentcentrebudapest.eu/>). Szkoły letnie i zajęcia pozaszkolne oraz mentorstwo w postaci Poszukiwania Talentów (*Talent Search*) lub Akademickiego Programu Rozwoju Talentu (*Academic Talent Development Program*) są stowarzyszone z poszczególnymi uniwersytetami w Stanach Zjednoczonych, Irlandii i Hiszpanii (Corwith, Olszewski-Kubilius, 2012; Erwin, Worrell, 2012; Worrell, 2003). Zaangażowanie w rozwój talentu na wysokim poziomie wymaga od szkół większej otwartości na to, by uczniowie realizowali wymagane, dodatkowe lub zaawansowane studia poprzez programy uzupełniające lub pozaszkolne. Szkoły współpracowałyby z uniwersytetami i organizacjami społecznymi w celu utworzenia połączonych ścieżek dla uczniów, w zależności od ich poszczególnych obszarów zainteresowań i zdolności.

Wreszcie ważnym elementem w programie rozwoju talentu jest ćwiczenie umiejętności psychospołecznych, które ma na celu pomóc uczestnikom w dążeniu za wyzwaniami wykraczającymi poza ich aktualny stan wiedzy, branie udziału w zawodach lub wykorzystywanie przypadkowo pojawiających się szans. Może ono obejmować zmianę negatywnego mówienia do samego siebie, ćwiczenie podejmowania wysokiego ryzyka intelektualnego w bezpiecznych warunkach, które imitują nieprzyjemne okolicz-

ności oraz uświadomienie tego, że każdy ma wątpliwości w momencie, gdy coś nie układa się zgodnie z oczekiwaniami. Rozwoju umiejętności psychospołecznych mogą przez podjąć się wyszkoleni nauczyciele, trenerzy i mentorzy, którzy zapewniają uczniom wsparcie w różnorodnych, stawiających wysokie wymagania zajęciach akademickich, związanych z daną dziedziną.

Nadszedł czas, by na nowo przemyśleć zagadnienia edukacji osób zdolnych. Nie ma to na celu pomniejszenia lub zastąpienia programów dla osób zdolnych, które są aktualnie dostępne dla dzieci z wysokim IQ. Celem jest raczej zachęcenie decydentów oraz osób z obszaru edukacji do wspierania młodych ludzi, którzy są wyjątkowo utalentowani w konkretnej dziedzinie, do rozwijania i wzmacniania ich talentów. Wspierając osoby, których talent dziedzinowy nie zależy od wysokiego IQ, zwiększa się zdolność wykorzystania ich efektywności twórczej.

BIBLIOGRAFIA

- Bloom, B.S. (red.). (1985). *Developing Talent in Young People*. New York, NY: Ballantine Books.
- Bloom, B.S., Sosniak, L.A. (1981). Talent development vs. schooling. *Educational Leadership*, 39, 86–94.
- Colvin, G. (2008). *Talent is Overrated: What Really Separates World-Class Performers from Everybody Else*. New York, NY: Penguin Books.
- Corwith, S., Olszewski-Kubilius, P. (2012). Talent search. W: T. Cross, J.R. Cross (red.), *Handbook for School Counselors Serving Gifted Students* (s. 543–554). Waco, TX: Prufrock Press.
- Dai, D. (2010). *The Nature and Nurture of Giftedness: A New Framework for Understanding Gifted Education*. New York, NY: Teachers College Press.
- Dweck, C.S. (2006). *Mindsets. The Psychology of Success*. New York, NY: Ballantine.
- Ericsson, K.A., Crutcher, R.J. (2014). The nature of exceptional performance. W: P.B. Baltes, D.L. Featherman, R.M. Lerner (red.), *Life-Span Development and Behavior*, 10, 187–217.
- Erwin, J.O., Worrell, F.C. (2012). Assessment practices and the underrepresentation of minority students in gifted and talented education. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30, 74–87. doi:10.1177/0734282911428197.
- Feldhusen, J.F. (2005). Giftedness, talent, expertise, and creative achievement. W: R.J. Sternberg, J.E. Davidson (red.), *Conceptions of Giftedness* (wyd. 2., s. 64–79). New York, NY: Cambridge University Press.
- Feldman, D.H. (1986). *Nature's Gambit: Child Prodigies and the Development of Human Potential*. New York, NY: Basic Books.
- Freeman, J. (2010). *Gifted Lives: What Happens When Gifted Children Grow Up*. New York, NY: Routledge.
- Gladwell, M. (2008). *Outliers: The Story of Success*. New York, NY: Little, Brown & Company.
- Jarvin, L., Subotnik, R.F. (2010). Wisdom from conservatory faculty: Insights on success in classical music performance. *Roeper Review*, 32, 78–87. doi:10.1080/02783191003587868.
- Lubinski, D. (2010). Spatial ability and STEM: A sleeping giant for talent identification and development. *Personality and Individual Differences*, 49, 344–351. doi:10.1016/j.paid.2010.03.022.
- Macnamara, B.N., Hambrick, D.Z., Oswald, F.L. (2014). Deliberate practice and performance in music, games, sports, education, and professions: A meta-analysis. *Psychological Science*, 25, 1608–1618. doi:10.1177/0956797614535810.
- Malina, R.M. (2010). Early sport specialization: Roots, effectiveness, risks. *Current Sports Medicine Reports*, 9, 364–371. doi:10.1249/JSR.0b013e3181fe3166.
- Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say? *Roeper Review*, 22, 10–17. doi:10.1080/0278319990955.

- Olszewski-Kubilius, P., Thomson, D. (2014). Talent search. W: J.A. Plucker, C.M. Callahan (red.), *Critical Issues and Practices in Gifted Education. What the Research Says* (s. 633–644). Waco, TX, Prufrock Press.
- Olszewski-Kubilius, P., Thomson, D. (2015). Talent development: What does it look like in practice? *Gifted Child Today*, 38, 5–6. doi:10.1177/11076217514556280.
- Renzulli, J.S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60, 180–184, 261.
- Sosniak, L.A. (1985a). Becoming an outstanding research neurologist. W: B.J. Bloom (red.), *Developing Talent in Young People* (s. 348–408). New York, NY: Ballantine.
- Sosniak, L.A. (1985b). Learning to be a concert pianist. W: B.J. Bloom (red.), *Developing Talent in Young People* (s. 19–67). New York, NY: Ballantine.
- Sternberg, R.J. (1985). *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Human Intelligence*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J. (1986). A triarchic theory of intellectual giftedness. W: R.J. Sternberg, J.E. Davidson (red.), *Conceptions of Giftedness* (s. 223–243). New York, NY: Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J. (1998). Abilities are forms of developing expertise. *Educational Researcher*, 27(3), 11–20. doi:10.3102/0013189X027003011.
- Sternberg, R.J., Davidson, J.E. (red.). (1986). *Conceptions of Giftedness*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J., Davidson, J.E. (red.). (2005). *Conceptions of Giftedness* (wyd. 2.). New York, NY: Cambridge University Press.
- Subotnik, R.F., Jarvin, L. (2005). Beyond expertise: Conceptions of giftedness as great performance. W: R.J. Sternberg, J.E. Davidson (red.), *Conceptions of Giftedness* (wyd. 2., s. 343–357). New York, NY: Cambridge University Press.
- Subotnik, R.F., Olszewski-Kubilius, P., Worrell, F.C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12, 3–54. doi:10.1177/1529100611418056.
- Subotnik, R.F., Robinson, A., Callahan, C.M., Johnson, P. (red.). (2012). *Malleable Minds: Translating Insights from Psychology and Neuroscience to Gifted Education*. Storrs, CT: National Center for Research on Giftedness and Talent.
- Syed, M. (2010). *Bounce: Mozart, Federer, Picasso, Beckham, and the Science of Success*. New York, NY: HarperCollins Publishers.
- Tai, R.H., Liu, C.Q., Maltese, A.V., Fan, X. (2006). Planning early for careers in science. *Science*, 312, 1143–1144. doi:10.1126/science.1128690.
- Tannenbaum, A.J. (1983). *Gifted Children: Psychological and Educational Perspectives*. New York, NY: Macmillan.
- Tannenbaum, A.J. (1986). Giftedness: A psychosocial approach. W: R.J. Sternberg, J.E. Davidson (red.), *Conceptions of Giftedness* (s. 21–52). New York, NY: Cambridge University Press.
- Winner, E. (1996). *Gifted Children: Myths and Realities*. New York, NY: Basic Books.
- Worrell, F.C. (2003). Why are there so few African Americans in gifted programs? W: C.C. Yeakey, R.D. Henderson (red.), *Surmounting the Odds: Education, Opportunity, and Society in the New Millennium* (s. 423–454). Greenwich, CT: Information Age, Inc.
- Worrell, F.C. (2010). Psychosocial stressors in the development of gifted learners with atypical profiles. W: J.L. VanTassel-Baska (red.), *Patterns and Profiles of Promising Learners from Poverty* (s. 33–58). Waco, TX: Prufrock Press.
- Ziegler, A. (2005). The Actiotope model of giftedness. W: R.J. Sternberg, J.E. Davidson (red.), *Conceptions of Giftedness* (wyd. 2., s. 411–436). New York, NY: Cambridge University Press.
- Ziegler, A., Stoeger, H., Vialle, W. (2012). Giftedness and gifted education: The need for a paradigm change. *Gifted Child Quarterly*, 56, 194–197.

Tłum. Robert Szewczuk