

Halina Monika Wróblewska

ORCID: 0000-0002-1985-3877

DOI: 10.15290/dhmgz.01.2021.20

Dziecko zdolne w perspektywie potrzeb rozwojowych i oczekiwań społecznych

A gifted child in the perspective of developmental needs and social expectations

STRESZCZENIE: W perspektywie dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości i oczekiwań społecznych, zarządzanie zdolnościami stanowi swoisty rodzaj wyzwania dla współczesnej koncepcji edukacji: do (dla) rozwoju zdolności – rozumianej jako inwestycja w sukces. Rodzi to potrzebę nowego spojrzenia na naturę zdolności i uzdolnień oraz wspierania prozdolnościowych zasobów człowieka. W prezentowanym opracowaniu problematyka zdolności i uzdolnień dziecka jako zasobów rozpatrywana jest w dwóch perspektywach: mechanizmów i potrzeb rozwojowych oraz oczekiwań społecznych. Troska o zdolności stanowi korzyść dla aktualnego i prognozowanego rozwoju. Zdolności w perspektywie oczekiwań społecznych należy rozpatrywać jako szansę i wyzwanie.

SŁOWA KLUCZOWE: zdolności, zasoby, rozwój, koncepcja edukacji, oczekiwania społeczne

ABSTRACT: In the perspective of dynamically changing reality and social expectations, ability management constitutes a challenge for the modern concept of education for development of abilities – understood as an investment in success. This raises the need for a new look at the nature of abilities and talents as well as supporting human resources. In the presented study, the issue of the child's abilities and talents as resources is considered in two perspectives: development mechanisms and needs and social expectations. Concern for abilities is a benefit

for current and projected development. Abilities in the light of social expectations should be seen as an opportunity and a challenge.

KEYWORDS: abilities, resources, development, education concept, social expectations

Wprowadzenie

Problematyka zdolności i uzdolnień dziecka jako zasobów rozpatrywana jest w dwóch perspektywach: mechanizmów i potrzeb rozwojowych oraz oczekiwań społecznych. Kwestią podstawową jest identyfikacja potencjału, predyspozycji i zasobów rozwojowych oraz tworzenie warunków dla optymalnej realizacji zdolności i osiągnięć. Troska o zdolności stanowi korzyść dla aktualnego i prognozowanego rozwoju. Perspektywa dynamicznych zmian rzeczywistości, nowych możliwości i oczekiwań społecznych sprawia, że zdolności stanowią swoisty rodzaj wyzwania dla współczesnej koncepcji edukacji. Jest to edukacja do (dla) rozwoju zdolności – rozumianej jako inwestycja w sukces. Edukacja doby współczesnej powinna być edukacją dla kształtowania umysłów przyszłości. Tylko edukacja ukierunkowana na ich rozwijanie będzie edukacją odkrywania zdolności i talentów. Ludzkie zdolności stały się rzadkim zasobem nie tylko edukacyjnym, ale również ekonomicznym.

Zdolności i uzdolnienia jako zasoby

Zdolności są na ogół rozumiane jako: 1) potencjalna szansa, aktualnie niewystępująca, którą można nabyć; 2) biegłość, sprawność w wykonaniu jakiejś czynności; 3) aktualna możliwość jednostki do wykonania jakiejś czynności; 4) indywidualne właściwości człowieka, zapewniające mu powodzenie w jakimś działaniu¹. Czynnikiem warunkującymi optymalne funkcjonowanie dzieci zdolnych są: harmonijny rozwój zdolności poznawczych (w tym uzdolnień specjalnych) i emocjonalno-społecznych oraz zdolności twórczych zmotywowanych

¹ J. Eby, J.F. Smutny, *Jak kształcić uzdolnienia dzieci i młodzieży*, Warszawa 1998; W. Limont, *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, Gdańsk 2010.

wewnętrznie przy wsparciu i zaangażowaniu osób dorosłych, wspomagających ich rozwój. Szczególną rolę w ich rozwoju odgrywa system edukacyjny oraz rodzina. Uczeń zdolny charakteryzuje się co najmniej jedną z trzech wymienionych cech: 1) wysokim poziomem zdolności ogólnych; 2) wysokim poziomem uzdolnień specjalnych/kierunkowych (na przykład artystycznych, sportowych, organizacyjnych, poznawczych związanych często z przedmiotami szkolnymi); najwyższy ich stopień określany jest mianem talentu; 3) postawą twórczą – predyspozycjami do działań twórczych czy twórczego rozwiązywania problemów, umiejętnościami znajdowania wielu różnych i oryginalnych zadań i rozwiązań problemów. Wymienione cechy poparte są walorami osobowości, między innymi wysoką motywacją, aktywnością własną, zaangażowaniem zadaniowym, zdolnościami przewidywania. Zdaniem Roberta J. Sternberga fałszywe przekonania o uczniach zdolnych dotyczą tego, że uczniowie zdolni to uczniowie mający wysokie IQ, zajmujący od 3% do 5% populacji oraz tego, że uczniowie zdolni i utalentowani to taka sama grupa, a ich zdolności oparte są na tych samych podstawach².

W ostatnich latach wiedza z zakresu zdolności została wzbogacona o nowy, do tej pory nieuwzględniany punkt widzenia związany z wybitnie zdolnymi osobami, które jednocześnie charakteryzują się określonymi deficytami poznawczymi, fizycznymi lub psychicznymi, z dysfunkcjami, z trudnościami w uczeniu się, z syndromem ADHD, z zespołem Aspergera³, z dyssynchronią rozwojową⁴. Osoby te o specjalnych potrzebach edukacyjnych określa się jako **podwójnie**

² Za K.J. Szmida (red.), *Zasoby twórcze człowieka. Wprowadzenie do pedagogiki pozytywnej*, Łódź 2013, s. 21-22.

³ Osoby z zespołem Aspergera często odznaczają się wysokim poziomem inteligencji z jednoczesnymi zaburzeniami w rozwoju społecznym (sztywne wzory zachowań, agresja, wybuchowość, hiperaktywność, niemożność skupienia uwagi: W. Limont, M. Martinkova, *Osoby zdolne z zespołem Aspergera a myślenie wizualne*, [w:] W. Limont, B. Didkowska (red.), *Edukacja artystyczna a metafora*, Toruń 2008.

⁴ Charakterystyczną cechą często występującą u wybitnie zdolnych, małych dzieci jest dyssynchronia rozwojowa. Pojęcie to wprowadził Jean-Charles Terrassier, którego badania związane były z rozwojem dzieci wybitnie uzdolnionych. Dyssynchronię rozwojową rozumiał jako brak synchronii w tempie rozwoju zdolności intelektualnych, psychomotorycznych, językowych i emocjonalnych, co jego zdaniem, jest przyczyną licznych problemów psychologicznych.

wyjatkowe (*twice-exceptional*)⁵. Mimo wybitnych zdolności osiągają one często w nauce szkolnej wyniki poniżej swoich możliwości, wymagają bowiem specjalnych programów kształcenia, w których powinny zostać uwzględnione ich silne i słabe strony z wykorzystaniem odpowiednich metodyk i strategii nauczania oraz wychowania i terapii, ułatwiających im proces uczenia się⁶.

Dzieci z układu ryzyka

Przyjęcie interakcyjnego punktu widzenia pozwala przy definiowaniu czynników ryzyka uwzględniać trzy elementy układu „jednostka-otoczenie”, to znaczy: zasoby dziecka, czyli jego możliwości działania w różnych sytuacjach; właściwości otoczenia, w którym dziecko działa; jakość relacji zachodzącej między dzieckiem a otoczeniem. Na specyfikę „układu ryzyka” składają się: 1) etap w rozwoju człowieka, na przykład wiek szkolny jako okres krytyczny dla rozwoju poznawczego, 2) faza w cyklu rozwoju, na przykład faza kryzysu w nabywaniu umiejętności szkolnych, 3) zgromadzone zasoby, na przykład opanowanie, nieopanowanie lub opanowanie wadliwe we wcześniejszych okresach rozwoju kompetencji, które decydują o efektywności zaspokajania własnych potrzeb i spełniania wymagań otoczenia, 4) aktualny kontekst rozwoju, czyli warunki życia i rozwoju, 5) interakcje z osobami znaczącymi, czyli interakcje z osobami dorosłymi, które stanowią najważniejszy czynnik socjalizacji w okresie dzieciństwa i dorastania⁷. Identyfikowanie dzieci z „układu ryzyka” wymaga wieloaspektowego i dynamicznego podejścia do diagnozowania, uwzględniającego trzy różne perspektywy czasowe: a) teraźniejszości – pozwala dokonać analizy sytuacji na tle związku „dziecko-otoczenie”, czyli odpowiedzieć na pytanie o to, jak dziecko radzi sobie z problemem, wykorzystuje posiadane zasoby i aktualnie doświadczane wsparcie ze strony otoczenia; b) przeszłości – pozwala dokonać analizy genezy sytuacji, czyli zrekonstruować drogę, która doprowadziła do obecnego

⁵ S. Baum, *Twice-exceptional and special populations of gifted students*, Thousand Oaks 2004.

⁶ W. Limont, op. cit.

⁷ A. Brzezińska, *Dzieci z układu ryzyka*, [w:] A. Brzezińska, S. Jabłoński (red.), *Ukryte piękno. Zagrożenia rozwoju w okresie dzieciństwa*, Poznań 2003, s. 11-37.

stanu i odpowiedzieć na pytania o to, jakie czynniki odegrały w tym procesie istotną rolę, jakie czynniki ryzyka przekształcały się w czynniki znacząco zaburzające funkcjonowanie i rozwój dziecka; c) przyszłości – służący przewidywaniu, jak będzie się toczył dalszy rozwój dziecka, gdyby pozostawić je samo sobie i jakie działania należy podjąć, aby drogę znacząco odmienić⁸.

Optimalizacja rozwoju zdolności i osiągnięć w procesie edukacji

Zajęcia szkolne powinny być szansą wykazania się dla każdego ucznia, by każdy mógł doświadczyć powodzenia w jakiejś dziedzinie. Doznawane sukcesy w sferze zadaniowej i w kontaktach społecznych, prowadzą do rozwoju poczucia kompetencji oraz do budowania przekonania o efektywności własnych działań podejmowanych w przyszłości. Rozwinięte w wieku szkolnym **poczucie kompetencji** jest źródłem szczególnej siły, która czyni dziecko spragnionym pełnienia w dalszym życiu określonych ról, dających mu szansę na zdobycie uznania nie tylko w najbliższym otoczeniu. Nabywanie różnych kompetencji osobistych oznacza: zwiększanie się poczucia kompetencji w różnych obszarach, poczucie pewności siebie w nowych sytuacjach, zwiększanie się poczucia własnej wartości, rozpoznawanie i ekspresję własnych potrzeb, wzrost świadomości własnych i cudzych problemów oraz świadomość możliwości ich rozwiązywania. Tymczasem wyniki badań diagnostycznych opisują wiele zjawisk niepokojących. Nauczycieli bardziej zajmują diagnozy negatywne niż pozytywne. Trafność nominacji nauczycielskich wynosi około 20%. Jeśli prowadzą jakąkolwiek diagnozę, to prawie wyłącznie wtedy gdy uczeń sprawia trudności wychowawcze. Dokonując selekcji uczniów zdolnych nauczyciele kierują się kryteriami średniej ocen oraz rodzajem obserwowanych zdolności. Najczęściej i najłatwiej nauczyciele identyfikują u uczniów uzdolnienia artystyczne⁹.

⁸ A. Brzezińska, op. cit. s. 20-21.

⁹ T. Giza, *Socjopedagogiczne uwarunkowania procesu identyfikowania oraz rozwoju zdolności uczniów w szkole*, Kielce 2006; W. Limont, op. cit..

W celu stymulacji i wspomagania rozwoju uczniów zdolnych w procesie edukacji wśród sposobów można wymienić: **akcelerację** (*acceleration*) – przyspieszenie, które pozwala na szybsze opanowanie danego materiału (na przykład skrócenie czasu nauki, wcześniejsze rozpoczęcie nauki, przeskakiwanie klasy); **wzbogacanie** (*enrichment*) – rozszerzanie, pogłębianie zróżnicowanie materiału; strukturalizację – różnicowanie poziomu trudności; wprowadzanie **nowości** (*novelty*) – wprowadzanie do programu najnowszych treści, które nie znajdują się w standardowych programach, nacisk na **interdyscyplinarny** charakter treści programowych oraz wykorzystanie **twórczego** myślenia¹⁰. Według J. Eby i J. Smutny¹¹ można mówić o pięciu modelach organizowania kształcenia uczniów zdolnych. Pierwszy, związany z **indywidualnym** nauczaniem, drugi, dotyczący **grupowania** najzdolniejszych uczniów według poziomu ogólnych zdolności intelektualnych, trzeci, polegający na rozwijaniu **szczególnych** umiejętności szkolnych podczas zajęć **przyspieszających** lub wzbogacających realizację treści z danego przedmiotu. Model czwarty to model **drzwi obrotowych** oraz piąty model, który polega na własnej **aktywności** uczniów w zakresie uczęszczania na dodatkowe zajęcia stymulujące rozwój ich zdolności. Zdaniem E.P. Torrance'a twórczość stała się ważną i niezbędną częścią nowej edukacji i procesu nauczania, jak się uczyć¹².

¹⁰ N. Colangelo, G.A. Davis (red.), *Handbook of Gifted education*, Third edition, Boston, New York, San Francisco 2003, s. 19-24.

¹¹ J.W. Eby, J.F. Smutny, op. cit., s. 100.

¹² Ellis Paul Torrance, określany mianem Ojca Twórczości, twórca testów myślenia twórczego i konkursu umiejętności twórczych. Future Problem Solving, program wymyślony przez Torrance'a i jego żonę Pansy Torrance. Powstał w 1974 roku z inspiracji modelem twórczego rozwiązywania problemów Osborna i Parnesa i jest obecnie jednym z największych projektów rozwoju zdolności twórczych w Stanach Zjednoczonych (obok Odysei Umysłu). Uczestniczy w nim co roku przeszło 250 tysięcy uczniów z całego świata. Głównym celem jest motywowanie uczniów do rozwijania myślenia twórczego, rozwijanie umiejętności pracy w grupie, ulepszania umiejętności badawczych, zwiększenia zainteresowania przyszłością, stosowanie strategii rozwiązywania problemów w życiu praktycznym. Uczestnictwo w nim ma wdrożyć uczniów do myślenia interdyscyplinarnego. Uczniowie podzieleni na grupy wiekowe (klasy I-XII) pracują cały rok pod kierunkiem pedagogów, współzawodniczą w wymyślaniu najlepszych rozwiązań problemów, które dotyczą przyszłości. Istnieją trzy poziomy problemów: I – „burzy mózgow” do wytworzenia najlepszych rozwiązań, II – wymaga ustalenia ewaluacji rozwiązań, podjęcia decyzji,

Rozwijanie twórczego potencjału dotyczy: 1) sfery poznawczej (wyobraźnia twórcza, płynność, giętkości i oryginalność myślenia, myślenie dywergencyjne, zdolność do generowania wielu rozwiązań, pomysłów, idei, abstrahowanie, kojarzenie i metaforyzowanie); 2) sfery emocjonalno-motywacyjnej (otwartość na nowe idee i doświadczenia, ciekawość poznawcza, zaangażowanie w działanie, niezależność i nonkonformizm, chęć eksperymentowania i podejmowania zadań, gotowość do podejmowania wyzwań i związanego z nim ryzyka); 3) sfery behawioralnej (działaniowej).

Edukacja odkrywania zdolności i talentów. Od potencjału – do realizacji

Troska o zdolności stanowi korzyść dla aktualnego i prognozowanego rozwoju. W perspektywie dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości, nowych możliwości i oczekiwań społecznych, zarządzanie zdolnościami stanowi swoisty rodzaj wyzwania dla współczesnej koncepcji edukacji: do (dla) rozwoju zdolności – rozumianej jako inwestycja w sukces. Edukacja doby współczesnej powinna być edukacją dla kształtowania umysłów przyszłości. Tylko edukacja ukierunkowana na ich rozwijanie będzie edukacją **odkrywania** zdolności i talentów¹³. Ludzkie zdolności stały się rzadkim zasobem nie tylko edukacyjnym, ale również ekonomicznym¹⁴.

Kluczem do sukcesu w realizacji planów osobistych, zawodowych, społecznych jest umiejętność **wychodzenia poza**, przekraczania własnych możliwości, efektywne zarządzanie osobistymi zasobami, aktywność ukierunkowana na zmiany. Idea kształcenia transgresyjnego,

ulepszenia najlepszego rozwiązania, III – najwyższy poziom – wymaga zastosowania najlepszego rozwiązania w praktyce.

¹³ K.J. Szmidt, *Współczesne koncepcje wychowania do kreatywności i nauczania twórczości: przegląd stanowisk polskich*. [w:] Idem (red.), *Dydaktyka twórczości. Koncepcje – problemy – rozwiązania*, Kraków 2003.

¹⁴ M. Wróblewska, *Potencjał podmiotowy i kompetencje jako istotne zasoby zapewniające efektywne radzenie sobie w sytuacjach społecznych i zawodowych*, [w:] M. Wróblewska, A. Pogorzelska, S. Nowel (red.), *Potencjał podmiotowy i kompetencje – w perspektywie rozwoju kariery zawodowej*, Suwałki 2018, s. 8-30.

którą proponuje J. Koziellecki¹⁵, nawiązuje do odkrywczych myśli J. Dewey'a¹⁶. Stwierdza on, że strategicznym celem kształcenia transgresyjnego jest stymulowanie wielostronnego rozwoju osobowości regulującej działania człowieka, a przede wszystkim – działania transgresyjne, czyli transgresje twórcze i ekspansywne, przekraczające dotychczasowe granice osiągnięć jednostki. Dzięki temu rodzajowi kształcenia człowiek staje się sprawcą nie tylko zdolnym przystosować się do zastanego świata, ale umiejącym go zmienić. Transgresje potwierdzają i zwiększają poczucie własnej wartości¹⁷.

Robert J. Sternberg, twórca triadowej teorii inteligencji¹⁸ w nawiązaniu do opracowanej przez siebie koncepcji inteligencji sprzyjającej powodzeniu (*successfulintelligence*)¹⁹ zauważa, że w szkole najbardziej są zaniedbywani uczniowie ceniący inteligencję twórczą i praktyczną, a wymagania nauczycieli i programy nauczania najbardziej sprzyjają uczniom o inteligencji analitycznej²⁰. Wobec wspomnianego wcześniej niskiego poziomu trafności nominacji nauczycielskich w odniesieniu do zdolności, uzasadnionym jest wyodrębnienie nauczycielskich kompetencji²¹ w zakresie wiedzy o najnowszych koncepcjach:

¹⁵ J. Koziellecki, *Koncepcja transgresyjna człowieka. Analiza psychologiczna*, Warszawa 1987; J. Koziellecki, *Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek psychologii*, Warszawa 2001.

¹⁶ J. Dewey, *Moje pedagogiczne credo*, [w:] Idem, *Wybór pism pedagogicznych*, Wrocław 1967.

¹⁷ M. Wróblewska, *Granice i transgresje (w) edukacji?* „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2020, 3 (39), s. 203-215. <http://dx.doi.org/10.17951/lrp.2020.39.3.203-215>

¹⁸ R.J. Sternberg, T.I. Lubart, *An Investment of Creativity and Its Development*, “Human Development” 1991.

¹⁹ R.J. Sternberg, *Próba weryfikacji teorii inteligencji sprzyjającej powodzeniu życiowemu poprzez operacje konwergencyjne*, „Przegląd Psychologiczny” 2001, nr 44. s. 375-403.

²⁰ R.J. Sternberg, L. Spear-Swerling, *Jak nauczyć dzieci myślenia*, Gdańsk 2003.

²¹ Termin kompetencje można definiować w aspekcie charakterystyk jednostki (wiedzy, umiejętności, sprawczości), w aspekcie świadomości, że takie charakterystyki jednostka posiada oraz w aspekcie przyjęcia przez jednostkę odpowiedzialności za rezultaty swoich działań. Termin ten stosuje się do określenia dyspozycji człowieka, którą osiąga się w ciągu życia przez wyuczenie: M. Czerepaniak-Walczak, *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy antycypacyjnej teorii edukacji*, Szczecin 1995.

Dyspozycje stanowią zespół cech psychofizycznych, na który składa się wiedza, umiejętności, zdolności, motywacja, postawy, wartości, a także style działania,

inteligencji wielorakich²², inteligencji twórczej i sukcesu²³, inteligencji emocjonalnej²⁴, inteligencji intuicyjnej²⁵ oraz inteligencji sprzyjającej powodzeniom²⁶. Poziom inteligencji jednostki determinuje jej osiągnięcia w sferze emocjonalnej i stanowi kryterium jej kompetencji emocjonalnej. Ujawnianie zdolności i umiejętności emocjonalnych w toku rozwoju pozwala na adekwatne funkcjonowanie w sytuacjach społecznych. Zgodnie z teorią inwestycyjną R.J. Sternberga i T.J. Lubarta²⁷ twórczość wymaga współdziałania (*a confluence*) sześciu powiązanych ze sobą czynników: zdolności intelektualnych, wiedzy, stylu myślenia (szczególnie legislacyjnego), cech osobowości, motywacji o charakterze wewnętrznym oraz środowiska (wspierającego otoczenie społeczne). Teoria inteligencji efektywnej Sternberga (*theory of successful intelligence*), opisywanej jako (*successful intelligence*)” funkcja równowagi pomiędzy analitycznym, twórczym i praktycznym sposobem przetwarzania danych”²⁸. Ludzie inteligentni w sposób efektywny (*successfully intelligent people*) niekoniecznie są dobrzy

których posiadanie, rozwijanie i wykorzystywanie umożliwia realizację celów i zadań życiowych.

- ²² H. Gardner, *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, Poznań 2002; H. Gardner, *Niepospolite umysły. O czterech niezwykłych postaciach i naszej własnej wyjątkowości*, Warszawa 1998; H. Gardner, *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, Poznań 2002; H. Gardner, M.I. Kornhaber, W.K. Wake, *Inteligencja. Wielorakie perspektywy*, Warszawa 2001.
- ²³ R.J. Sternberg, I.Q. Beyond, *The Triarchic Mind. Successful Intelligence*, New York 1996; R.J. Sternberg, *Wisdom, Intelligence, and Creativity Synthesized*, Cambridge 2003.
- ²⁴ P. Salovey, D. J. Sluyter (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna. Problemy edukacyjne*, Poznań 1999; M. Śmieja, J. Orzechowski (red.), *Inteligencja emocjonalna. Fakty, mity, kontrowersje*, Warszawa 2008.
- ²⁵ W. Dobrołowicz, *Myśleć intuicyjnie*, Warszawa 1995; Idem, *W stronę treningu inteligencji intuicyjnej*, [w:] W. Dobrołowicz, M. Karwowski (red.), *W stronę kreatywności*, Warszawa 2002.
- ²⁶ M.E. Seligman, *Optymizmu można się nauczyć*, Poznań 1996; Eadem, *Prawdziwe szczęście. Psychologia pozytywna a urzeczywistnienie naszych możliwości trwałego spełnienia*, Poznań 2005.
- ²⁷ R.J. Sternberg, I.Q. Beyond, *The Triarchic Mind. Successful Intelligence*, New York 1996.
- ²⁸ R.J. Sternberg, T.I. Lubart, *An Investment Theory of Creating and Its Development*, “Human Development” 1995, nr 34, s. 1-31.

we wszystkich trzech typach myślenia, ale to, co ich wyróżnia, to umiejętność wykorzystywania swojego potencjału. Inteligencja analityczna, twórcza i praktyczna są jednakowo ważne w działaniu zarówno efektywnym, jak i działaniu twórczym.

Umiejętności i wysiłek stanowią dwa główne elementy, które wpływają na osiągnięcia. Warto nadmienić w tym miejscu, iż istnieją opinie²⁹ o istnieniu czynnika, będącego lepszym predyktorem osiągnięć w różnych dziedzinach niż inteligencja – czynnikiem tym jest zacięcie (*grit*). Zacięcie definiowane jest jako wytrwałość i pasja w osiąganiu celów długoterminowych. Wiąże się ono z mozolną pracą, utrzymywaniem wysokiego wysiłku wkładanego w realizację zadania, pomimo przeciwności i niepowodzeń. Inną ważną indywidualną własnością podtrzymującą wysiłek jest poziom samodyscypliny. Nie wykazuje ona związków z ilorazem inteligencji, natomiast koreluje silnie z sumiennością. Samodyscyplina okazuje się być czynnikiem, którego wartość predykcyjna dla szacowania szans na przyszły sukces edukacyjny i zawodowy wykracza poza przydatność takich zmiennych jak iloraz inteligencji czy sumiennosc. Uzyskane wyniki sugerują, że osiąganie trudnych celów zależy nie tylko od wrodzonego talentu, lecz również od umiejętności skoncentrowanego i długotrwałego wykorzystania swojego talentu w dłuższej perspektywie czasowej³⁰.

²⁹ A. Duckworth, Ch. Peterson, M. Matthews, *Grit: Perseverance and Passion for Long-Term Goals*, "Journal of Personality and Social Psychology" 2007, t. 92 (6), s. 1087-1101.

³⁰ Zatem dzieci, które prezentują wyjątkową wytrwałość w dążeniu do konkretnych celów powinny być wspierane w podobnym stopniu, jak te, które zostają zidentyfikowane jako utalentowane i uzdolnione. Powinno się również przygotować zawczasu dzieci i młodzież do przewidywania nieuchronnych przeciwieństw losu i niepowodzeń, zwracając uwagę na fakt, iż doskonałość w jakiegokolwiek dziedzinie wymaga wielu lat systematycznej pracy. Za: A. Duckworth, Ch. Peterson, M. Matthews, *Grit: Perseverance and Passion for Long-Term Goals*, "Journal of Personality and Social Psychology" 2007, t. 92 (6), s. 1087-1101.

Zdolności w perspektywie oczekiwań społecznych: szansa i wyzwanie

Twórca koncepcji inteligencji wielorakich Howard Gardner, autor *Pięciu umysłów przyszłości*³¹, proponuje koncepcję umysłu dyscyplinarnego, kreatywnego, syntetyzującego, etycznego i respektującego. Tylko edukacja ukierunkowana na rozwijanie tych rodzajów umysłu będzie edukacją odkrywania zdolności i talentów. Jednostki ukierunkowane na wybraną dyscyplinę, kreatywne, zdolne do syntetyzowania wiedzy, kierujące się etyką i pełne szacunku będą w stanie sprostać wymaganiom przyszłości. Według Howarda Gardniera obecnie obserwuje się cztery trendy globalizacyjne. Pierwszy – związany jest z ogólnoswiatowym przepływem kapitału i innych instrumentów rynkowych, drugi – to przepływ ludzi, trzeci – dotyczy przepływu informacji w cyberprzestrzeni, a czwarty – stanowi przepływ kultury popularnej. Procesy globalizacyjne zaznaczają się w coraz większej liczbie obszarów aktywności człowieka, natomiast ludzkie zdolności stają się rzadkim zasobem nie tylko edukacyjnym, ale również ekonomicznym. Rodzi to **ideę nowego spojrzenia** na naturę zdolności i uzdolnień oraz wspierania prozdolnościowych zasobów człowieka³². Wyznacza to główne cele i działania w obszarze **zarządzania** zdolnościami. Dotyczy rozpoznawania, ujawniania się i realizacji indywidualnych zdolnościowych zasobów. Prowadzi do optymalizowania ich rozwoju i związanej z nim animacji działań na rzecz wspierania rozwoju

³¹ H. Gardner, *Pięć umysłów przyszłości*, Warszawa 2007.

³² Autorskie opracowanie rozwoju zdolnościowych zasobów – w perspektywie twórczych kompetencji – pozwoliło na ujęcie wieloaspektowe: od adaptacyjnego i rozwojowego kontekstu – przez podmiotowo-twórcze i transgresyjne wyznaczniki – do zindywidualizowanego (doświadczeniowo-biograficznego) kontekstu. Twórczy charakter zasobów podkreśla przyjęty humanistyczny paradygmat twórczości. Tworzy on przestrzeń dla rozwoju, ujmowanego w świetle założeń humanistycznych jako zespół kompetencji podmiotu sprzyjających samorealizacji. Samorealizacja jako metapotrzeba oznacza najlepsze wykorzystanie zasobów podmiotowych w określonych warunkach życiowych. Pozytywna perspektywa człowieka i jakości życia – ukazana jako kontekst rozwoju twórczych kompetencji – umożliwi poczucie życiowej satysfakcji, wyrażonej możliwością autokreacji człowieka, realizacją potrzeb i celów życiowych, zgodnie z przyjętymi wartościami i oczekiwaniami. Patrz: M. Wróblewska, *Kompetencje twórcze w dorosłości*, Białystok 2015.

zdolności. Praca z potencjałem zdolnościowym powinna być realizowana w perspektywie rozwoju osobistego, edukacyjnego oraz kariery zawodowej – z wykorzystaniem różnych form pracy coachingowej, projektowej i tutorskiej. Dotyczy opracowywania projektów, warsztatów i szkoleń skierowanych do szkół oraz instytucji oświatowych, zainteresowanych ideą wspierania zdolnościowych zasobów człowieka w rozwoju i edukacji. Całość tego obszaru tworzy **prorozwojowy, twórczy i pozytywny model realizacji zdolnościowych zasobów człowieka.**