

RELACJE Z BADAŃ

Ruch Pedagogiczny nr 2/2017

Tomasz Knopik

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej

Urszula Oszwa

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej

Ewa Domagała-Zyśk

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

DIAGNOZA KOMPETENCJI EMOCJONALNO-SPOŁECZNYCH UCZNIÓW ZDOLNYCH W ŚRODKOWYM WIEKU SZKOLNYM Z WYKORZYSTANIEM BATERII TROS-KA – DONIESIENIE Z BADAŃ

Środkowy wiek szkolny (Brzezińska, 2005; Rękosiewicz, Jankowski, 2014), obejmujący okres od 9 do 13 lat życia, stanowi końcowy etap dzieciństwa przed przejściem do okresu dojrzewania. Z rozwojowego punktu widzenia jest to okres szczególnie, ponieważ obfituje w specyficzne wyzwania i zadania, z którymi zmagają się młody człowiek już jako autonomiczny podmiot ponoszący odpowiedzialność za własne wybory i zachowania. Zgodnie z koncepcjami rozwoju Erika Eriksona (1997; 2004) oraz Roberta Havighursta (za: Bates i in., 2007; Bakiera, Stelter, 2011), zarówno kryzysy rozwojowe, jak i zadania rozwojowe stanowią siłę napędową procesu dojrzewania człowieka. W środkowym wieku szkolnym wydają się pełnić one rolę szczególną w kształtowaniu osobowości jednostki, gdyż pozwalają jej na autonomizację i samodzielność (w wyraźnym kontraście do dotychczasowego współdecydowania i współodpowiedzialności dorosłych). Zgodnie z koncepcją Eriksona (1997) główny kryzys jednostki w tym okresie wynika ze starcia dwóch sił, tkwiących w poczuciu produktywności i poczuciu niższości. Uzyskanie względnej równowagi między nimi jest wyzwaniem tego okresu. Zgodnie z teorią Havighursta (za: Brzezińska, 2005) główne zadania rozwojowe środkowego wieku szkolnego dotyczą osiągania niezależności osobistej, rozwijania postaw społecznych oraz budowania własnej hierarchii wartości, obok innych nie mniej ważnych, jak doskonalenie umiejętności czytania, pisanie, liczenia, rozwój myślenia pojęciowego czy uczenie się roli płciowej.

Radzenie sobie z kryzysami i wyzwaniami rozwojowymi wymaga wysokich zdolności adaptacyjnych. W tym kontekście uczniowie zdolni jako ponadprzeciętnie inteligentni powinni wykazywać się szerokimi zasobami odpornościowymi (funkcjonalne podejście do inteligencji jako grupy zdolności przystosowawczych, por. Knopik, 2015;

Sternberg, 2003), które pozwolą im efektywniej poradzić sobie z pojawiającymi się trudnościami. Jednocześnie dość częsty pogląd dotyczący deficytów emocjonalno-społecznych uczniów zdolnych (objawiających się m.in. w postaci dysharmonii rozwojowej) połączony ze stanowiskiem wskazującym na ich nadwrażliwość emocjonalną i sensoryczną (Limont, 2011) sugeruje, że omawiany obszar może charakteryzować się deficytami o charakterze parcjalnym lub globalnym. W obliczu tej kontrowersji, która implikuje liczne stereotypy i uprzedzenia wobec osób zdolnych (Sękowski, Knopik, 2010; 2008), zasadne jest podjęcie raz jeszcze próby opisu funkcjonowania emocjonalno-społecznego uczniów zdolnych ze szczególnym uwzględnieniem specyfiki środkowego wieku szkolnego.

Uczeń zdolny w środkowym wieku szkolnym wobec wyzwań rozwojowych

Osoba zdolna wymyka się jednoznacznym ustaleniom terminologicznym. Nieco inaczej charakteryzuje ją pedagogika (kluczowe kryterium osiągnięć), nieco inaczej psychologia (kluczowe kryterium inteligencji). Zazwyczaj odróżnia się pojęcia: *uczeń zdolny* i *uczeń uzdolniony*, podkreślając, że w pierwszym przypadku chodzi o ponadprzeciętne ogólne zdolności poznawcze, a w drugim o przejawiane w konkretnych dziedzinach/przedmiotach osiągnięcia (por. Limont, 2011; Sękowski, 2001; Knopik, 2012). *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach* wskazuje na *uczniów ze szczególnymi uzdolnieniami*, choć praktyka diagnostyczna zredukowana zazwyczaj do pomiaru inteligencji, sugerowałaby raczej używanie pojęcia *uczeń zdolny*. Warto zauważyć, że utożsamianie zdolności z uzdolnieniami wskazuje na konieczność uwzględnienia w procesie identyfikacji uczniów zdolnych już zrealizowanych przejawów posiadanego potencjału, gdy tymczasem we wczesnych etapach edukacji ważniejsze jest swobodne eksplorowanie swoich talentów niż ich usystematyzowany trening, który takie osiągnięcia mógłby wygenerować (por. *Model Wzbogaconej Triady* jako proces rozpoznawania i wspomagania osób uzdolnionych, Renzulli, Reis, 1997).

Klasycznym modelem zdolności, który próbuje połączyć oba podejścia (tj. potencjał vs aktualizacja w postaci wymiernych rezultatów) i doczekał się już bogatej tradycji badań edukacyjnych jest trójpierścieniowa koncepcja Renzullego (2004). Wedle tego ujęcia zdolności to relacja (o charakterze synergii) między: ponadprzeciętnymi właściwościami poznawczymi (szybkość przetwarzania informacji, dobrze rozwinięte procesy uwagi, pamięci i myślenia), twórczością (płynność, giętkość, oryginalność, otwartość na nowości, ciekawość poznawcza, wnikliwość) i motywacją (wytrwałość, wytrzymałość, pracowitość, pewność siebie). Zasadne jest zatem mówienie o zdolnościach jako zjawisku poznawczo-osobowościowym, a nie tylko (co ma zazwyczaj miejsce) przejawie wysokiej inteligencji. Stąd właściwa identyfikacja zdolności powinna opierać się na modelu diagnozy funkcjonalnej przełamującej paradygmat sztucznego wydzielania tego, co poznawcze, emocjonalno-społeczne czy osobowościowe. Opierając się zatem na założeniach Renzullego, autorzy artykułu definiują ucznia zdolnego jako osobę o ponadprzeciętnym potencjale poznawczym, która jest zmotywowana do uczenia się (tj. nabywania nowej wiedzy i umiejętności – nie tylko w odniesieniu do treści szkolnych) i wykazuje się postawą

kreatywną, tj. otwartością na problemy oraz oryginalnością i wytrwałością w ich rozwiązywaniu. Takie ujęcie pozwala z jednej strony na identyfikację potencjału, z drugiej zaś na optymalne i zrównoważone wspieranie w jego aktualizacji zgodnie z ideą opisaną przez Renzulliego jako *from high potential to gifted performance* (por. Renzulli, Reis, 1997). Środkowy wiek szkolny ma w tym procesie kluczowe znaczenie, gdyż to właśnie wówczas kształtuje się tożsamość podmiotu jako osoby zdolnej („posiadam zdolności i chcę je rozwijać”) ze względu na intensywne eksplorowanie swoich zainteresowań oraz permanentne konfrontowanie swoich kompetencji z zasobami rówieśników.

Zgodnie z teorią zadań rozwojowych Havighursta, w każdym okresie życia pojawiają się inne zadania rozwojowe, które poddawane są naciskom: a) biologicznym (zmieniającego się organizmu), b) psychicznym (nabytych wcześniej kompetencji), c) społecznym (aktualnych oczekiwań społecznych) (por. Brzezińska, 2005). Szczególnie widoczne są one w zakresie kompetencji społeczno-emocjonalnych, które obejmują swym zasięgiem liczne umiejętności i funkcje, stanowiąc kompetencyjną bazę dla nich (tzw. *zasoby transferowalne*, por. Domagała-Zyśk i in., 2017). Uczeń zdolny w środkowym wieku szkolnym zmagają się z sytuacjami problemowymi i trudnościami, poszukując najbardziej efektywnych strategii radzenia sobie w zasadzie tak, jak każdy jego rówieśnik. Jego charakterystyczna nadwrażliwość afektywna i poznawcza sprzyja jednak znacznie częstszemu rozpoznawaniu sytuacji trudnych, hiperbolizowaniu ich znaczenia i reagowaniu z siłą nieadekwatną do ewokujących to zachowanie bodźców (Sękowski, 2001). Intensywna koncentracja na przynależności grupowej, tak charakterystyczna dla tego okresu, pokazuje jednocześnie „inność” osób zdolnych: specyficzne zainteresowania, niestandardowe poczucie humoru, idealizm aksjologiczny, perfekcjonizm. Młody człowiek staje wobec dylematu: przystosować się kosztem utraty indywidualizmu, czy też pozostać sobą, ponosząc ryzyko społecznego odrzucenia (Robinson, 2002).

Środkowy wiek szkolny to czas wylaniania się samowiedzy i samooceny wskutek licznych sposobności do spostrzegania swoich kompetencji w konfrontacji z rówieśnikami. Powoduje to, że kształtujący się obraz własnej osoby jest niestabilny. Uczeń zdolny, wobec którego otoczenie często formułuje konkretne oczekiwania, czasem przewyższające jego możliwości, dąży jednocześnie do uzyskania niezależności oraz poczucia sprawczości. Badania pokazują, że osoby ponadprzeciętne bywają postrzegane przede wszystkim przez pryzmat ich osiągnięć, co obniża ich poczucie bezpieczeństwa i powoduje, że na pewnym etapie bardziej kierują się celami otoczenia (laury w konkursach i olimpiadach jako wyróżnienie dla nauczycieli i szkoły, ambicje rodziców) niż motywacją wewnętrzną (por. Neihart, 2002; Limont, 2011). W okresie tym od ucznia oczekuje się większej kontroli afektu (nacisk społeczny), jednak nie zawsze podąża za tym osiągnięta gotowość układu nerwowego (nacisk biologiczny i psychiczny), co rodzi frustracje, konflikty i negatywnie oddziałuje na sposoby radzenia sobie z trudnościami, relacje społeczne, samoocenę oraz poczucie sprawczości. W przypadku osób zdolnych dochodzi ponadto do specyficznego złudzenia percepcyjnego polegającego na tym, że ze względu na zdecydowanie przyspieszony rozwój poznawczy, sferę emocjonalno-społeczną, nawet jeśli jest aktualnie zgodna z normą, postrzega się jako deficytową (por. Knopik, Knopik, 2015). Zjawisko to bywa źródłem uprzedzeń w stosunku do osób zdolnych i traktowania ich jako problemowych, gdy w rzeczywistości przejawiane trudności wychowawcze są

charakterystyczne dla danego etapu, przy czym *implicite* zakłada się, że ponadprzeciętni uczniowie powinni być również wyróżniający w zachowaniu (Ledzińska, 2010).

Kompetencje emocjonalno-społeczne uczniów zdolnych

Przez kompetencje emocjonalno-społeczne należy rozumieć zbiór umiejętności efektywnego wchodzenia w interakcje z innym ludźmi opartych na gotowości do świadomego zarządzania emocjami adekwatnie do wieku i kontekstu sytuacyjnego (LeBuffe, Shapiro, Naglieri, 2009). Oddzielanie kompetencji emocjonalnych i społecznych w podejściu rozwojowym jest nieuprawnione, gdyż w zasadzie każdy przejaw afektu uwikłany jest w kontekst środowiskowy (emocje jako regulator relacji podmiotu z otoczeniem), każde zaś zachowanie społeczne czerpie w większym bądź mniejszym stopniu z repertuaru możliwych reakcji emocjonalnych.

Warto podkreślić, że podejście kompetencyjne zakłada możliwość uczenia się i rozwijania pożądanych zachowań, stąd jego popularność w ostatnich latach w programach profilaktycznych i wychowawczych. Spośród licznych kompetencji emocjonalno-społecznych, w badaniach własnych uwzględniono te, które uznano za wiodące w środkowym wieku szkolnym w kontekście rozwoju psychicznego ucznia i zadań rozwojowych aktualnych i przyszłych. Są to: a) radzenie sobie z trudnościami, b) relacje społeczne, c) obraz siebie, d) poczucie sprawczości, e) kontrola afektu. Jako zbiór umiejętności wspólnie odpowiedzialnych za ogólne poczucie kompetencji uczniów zostały one zoperacjonalizowane i szczegółowo opisane w modelu TROS-KA (por. Domagała-Zysk i in., 2017).

Napotykanne trudności i strategie radzenia sobie z nimi. W obliczu wyłaniania się tożsamości i kształtowania poczucia własnej wartości, uczniowie zdolni w środkowym wieku szkolnym, silniej niż ich rówieśnicy, zmagają się z sytuacjami problemowymi zarówno w aspekcie społecznym, jak i emocjonalnym. Związane to jest z ich nadaktywnością poznawczą, sensoryczną i afektywną (Limont, 2014). Z jednej strony umiejętność dostrzegania trudności ma znaczenie adaptacyjne i pozwala podmiotowi na opracowywanie i stosowanie indywidualnych strategii radzenia sobie z trudnościami, z drugiej zaś może przekraczać zasoby odpornościowe i spowodować reakcje unikowe, lękowe lub nerwicowe. Osoby wrażliwe przejawiają tendencję do traktowania bodźców neutralnych jako zagrażających im, co zwiększa częstotliwość odczuwania dyskomfortu psychicznego i postrzegania wielu sytuacji jako potencjalnych przeszkód do pokonania. Trudno zaadaptować się do środowiska, które ciągle stwarza nowe wyzwania (a taki jest skrypt poznawczo-emocjonalny wielu osób wybitnie nadwrażliwych) i utrzymuje podmiot w stanie chronicznego niepokoju. Rzutuje to na jej relacje społeczne, ponieważ zachowania osób w najbliższym otoczeniu odbierane są zazwyczaj jako nieprzychylnie, ukierunkowane na poniżenie i zdyskredytowanie, gdy w rzeczywistości są neutralne lub wprost nastawione na wsparcie.

Nowy wymiar relacji interpersonalnych. Rodzinne relacje dziecka w środkowym wieku szkolnym warunkują jego dobrostan, jednak stopniowo tracą na ważności. Ich jakość nadal zależy od aktywności rodziców, wychowawców i innych osób znaczących oraz od zachowań samego dziecka. Poznanie rodzaju i jakości doświadczanych przez niego relacji

interpersonalnych, a także związków, jakie zachodzą między nimi z różnych perspektyw – dziecka, rodzica oraz jego nauczycieli i wychowawców, jest ważne dla lepszego zrozumienia dziecka oraz udzielenia mu wsparcia. Rodzice i rówieśnicy stanowią dla dziecka w środkowym wieku szkolnym wiodące grupy osób znaczących (por. Domagała-Zyśk 2004). Osoba znacząca może redukować bądź wzmacniać poczucie niepewności, bezradności i własnej wartości młodego człowieka. Ten etap rozwoju jest także czasem intensywnych zmian w zakresie relacji z rodzicami i rówieśnikami. Uczeń w tym wieku często marginalizuje relacje z rodzicami, dąży do autonomii od rodzicielskich regulacji. Staje się coraz silniej związany z rówieśnikami i od nich czerpie wzorce osobowe. Wzrasta wówczas potrzeba wsparcia doznawanego od rówieśników, Rodzina nadal pozostaje miejscem nabywania doświadczeń emocjonalnych i społecznych. Fundamentem utrzymania dobrych relacji dorastającego dziecka z rodzicami jest efektywna komunikacja. Kontakty z rówieśnikami są źródłem pozytywnych, ale niełatwych doświadczeń. Dążenie do spójności z grupą, do której się przynależy, z jednej strony, a potrzeba autonomii, z drugiej strony, stawiają młodego człowieka wobec konieczności wyboru oraz poszukiwania równowagi między potrzebą bliskości rówieśniczej a potrzebą niezależności i indywidualności. Janos i Robinson (1985) stwierdzili, że od 20 do 25% uzdolnionych dzieci doświadcza trudności społecznych z częstotliwością dwa razy większą niż ich „przeciętni” rówieśnicy. Peterson i Ray (2006) donoszą, że w szkole podstawowej zdolni uczniowie często doświadczają dokuczania z powodu ich inteligencji lub niepospolitych umiejętności. Według ich obserwacji apogeum tej przemocy relacyjnej przypada na szósty rok nauki, a więc omawiany środkowy wiek szkolny. Jednocześnie ci sami badacze uznali inteligencję jako czynnik ochronny w subiektywnym doświadczeniu uczniów sytuacji bycia zastraszonym oraz wspomagający konstruktywne rozwiązanie tego problemu.

Wielu badaczy kwestionuje zasadność mówienia o specyficznych problemach uczniów zdolnych i przewartościowuje klasyczny paradygmat wyodrębniana trudności endo- i egzogennych charakterystycznych dla osób ponadprzeciętnych (por. Sękowski, 2001). Badania podłużne oraz metaanalizy zespołu Neihart, Reis, Robinson i Moon (2002, s. 268) doprowadziły do konkluzji, iż nie ma dowodów na to, że utalentowane dzieci lub młodzież – jako grupa – z natury są bardziej podatne na niedopasowane społeczne niż jakkolwiek inna grupa. Analizy Wellisch i in. (2011) prowadzone w Nowej Zelandii i Australii pozwoliły stwierdzić, że rodzice nie zgłosili żadnych znaczących różnic w zakresie częstotliwości i jakości problemów w zachowaniu między dziećmi z IQ poniżej i powyżej 120.

Obraz własnej osoby i jego niestabilność. Mimo ciągłości i płynności rozwoju, w środkowym wieku szkolnym uczeń ma sposobność dowiadywania się nowych informacji o sobie samym, ze względu na rosnącą liczbę obszarów podejmowanych aktywności. Obraz siebie, oznaczający sposób, w jaki jednostka postrzega siebie i swoje możliwości, rozwija się w ciągu całego życia na podstawie informacji o sposobie, w jaki człowiek widzi siebie, jak postrzegają go inni, a także na ile jest to dla niego ważne (Wiliński, 2005). W wieku 9–13 lat życia występuje w tym obszarze duża niestabilność. Uczeń buduje wiedzę na swój temat (samowiedza). Obejmuje ona wygląd, umiejętności, osiągnięcia, kompetencje, atrakcyjność interpersonalną i sprawczość (por. Kołodziejczyk, 2011). Na jej podstawie kształtuje się poczucie własnej wartości. Emocjonalny stosunek do siebie samego, wartościowanie siebie

w kategoriach pozytywnych i negatywnych, stopień odczucia szacunku, sympatii do własnej osoby (samoocena) pozostają w ścisłej zależności z tą wiedzą. Wiara we własną skuteczność, a także szacunek do siebie (Branden, 2009), stanowią warunek zaspokajania własnych potrzeb, pragnień, dążenie do osiągania satysfakcji, zadowolenia i spełnienia. Okres średniego wieku szkolnego to intensywny czas budowania obrazu siebie, samowiedzy i samooceny ze względu na podejmowanie działań, za które podmiot jest sam od początku do końca odpowiedzialny. Wyniki badań ujawniają różnice płciowe w tym zakresie (Gentile i in., 2009). Dziewczęta budują samoocenę na podstawie atrakcyjności fizycznej, natomiast chłopcy troszczą się o sprawność fizyczną i oceniają siebie według osiągnięć sportowych. Przesadnie wyidealizowany obraz własnej osoby stanowi źródło nieadekwatnych działań jednostki. Może prowadzić do stawiania sobie zbyt wysokich wymagań, obwiniania się za porażki, dążenia do perfekcji, zarozumiałości i pychy, co z kolei nie sprzyja byciu lubianym w grupie rówieśniczej. Warto dodać, że w przypadku uczniów zdolnych stawianie sobie samemu wysokich standardów przenoszone jest na innych, stąd nadmierny krytycyzm wobec otoczenia i odbieranie osób zdolnych jako zarozumiałych i nieprzystępnych. Obniżone poczucie własnej wartości jest zjawiskiem rzadziej spotykanym u uczniów zdolnych, ale może przejawiać w postaci braku wiary we własne możliwości w zakresie kompetencji, w których nie czują się wybitni (Obuchowska, 2005). Nieadekwatny obraz siebie przeszkadza w nawiązywaniu i utrzymywaniu satysfakcjonujących relacji interpersonalnych i może prowadzić do konfliktów z innymi albo wycofywania się.

Potrzeba autonomii i poczucie sprawczości. Są one istotnymi czynnikami, decydującymi o adekwatnej samoocenie. Zdolność do kończenia rozpoczętych zadań i poczucie posiadania kontroli oraz sprawstwa nad realizowanymi aktywnościami prowadzi do zgeneralizowanej pozytywnej oceny własnych kompetencji, co w rezultacie daje uczniowi poczucie satysfakcji. Poczucie sprawczości i potrzeba autonomii są ściśle związane z procesem uczenia się (Filipiak, 2012), a samosterowność (albo wyuczona bezradność jako jej odwrotność) może być widoczna w rozumieniu tego, czego uczeń się uczy, umiejętności transformowania wiedzy na własny język (por. asymilacja i akomodacja w teorii J. Piageta, 1966a, 1966b), adekwatna ocena umiejętności potrzebnych do wykonania zadania, uruchomienie skutecznych strategii uczenia się, zdolność do planowania, organizowania i monitorowania kolejnych kroków we własnym procesie uczenia się (rola funkcji zarządzających – por. Brzezińska, 2005; Boyd, Bee, 2008). Sprawczość stanowi pochodną motywacji człowieka (Oszwa, Chmiel, 2017), ma także ścisły związek z kształtowaniem się poczucia umiejscowienia kontroli (Jaros, Oszwa, 2014). Zgodnie z teorią motywacyjną Richarda M. Ryana i Edwarda Deciego (2004) należy ona do trzech uniwersalnych potrzeb psychicznych człowieka, obok poczucia kompetencji i bliskości w relacjach z innymi. Z badań T. Knopika przeprowadzonych na grupie 960 zdolnych gimnazjalistów wynika, że potrzeba autonomii jest zmienną, która w największym stopniu różnicuje uczniów zdolnych z wysoką i niską średnią (średnia w grupie z wysokimi ocenami: 9,85, z niskimi ocenami: 7,78, $p < 0,001$). Wielu badaczy podkreśla, że uczniowie zdolni, pomimo wysokiego poziomu umiejętności, nie osiągają wysokich wyników akademickich. Obliczono, że 15–40% utalentowanych uczniów nie wykazuje osiągnięć adekwatnych do potencjału (Seeley, 1993). Z prezentowanych analiz wynika, że utalentowani uczniowie mają większe szanse powodzenia, gdy czują, że sprawują kontrolę nad procesem uczenia się i sami dokonują

wyboru kierunków pogłębiania swojej wiedzy i umiejętności (Figg i in., 2012). Angażują się w wyzwania szkolne i akademickie, kiedy mają poczucie, że nauczyciele dbają o nich i są bezpośrednio zainteresowani ich sukcesem, przy jednoczesnym poszanowaniu ich wolności oraz prawa do samostanowienia (Figg i in., 2012). W tym kontekście badacze rozróżniają trzy typy uzdolnionych uczniów:

- a. osiagających wysokie wyniki w wielu dziedzinach;
- b. z nieadekwatnymi osiągnięciami, znacznie poniżej możliwości (często na skutek perfekcjonistycznych inklinacji powodujących frustrację i wycofanie się; częstym błędem jest sięganie po zadania nieadekwatne do zidentyfikowanego potencjału);
- c. tzw. „selektywnych konsumentów zdolności” (podczas gdy perfekjoniści tracą czas na wątplenie we własne umiejętności na skutek poniesionych porażek, selektywni konsumenci pewni siebie i swoich umiejętności, decydują się zaangażować cały swój wysiłek tylko w przedmioty i projekty, które ich interesują i które są zgodne z ich predyspozycjami i preferencjami, por. Figg i in., 2012).

Kontrola afektu. Jest to złożona umiejętność, odpowiedzialna za regulację nastawienia ucznia do samego siebie, do innych osób oraz do sytuacji problemowych. W literaturze psychopedagogicznej (por. DeBellis, Goldin, 2006) rozumiana jest jako zdolność do kodowania wiedzy o świecie z uwzględnieniem poznawczych i emocjonalno-społecznych komunikatów, napływających z otoczenia, mająca na celu integrację wielowymiarowej psychiki ludzkiej (por. Domagała-Zyśk i in., 2017). Przekonania, postawy, stany emocjonalne i wartości stanowią główne elementy składowe, integrowane przez jednostkę w procesie kształtowania kontroli afektu (DeBellis, Goldin, 2006). Kompetencja ta, budowana intensywnie w środkowym wieku szkolnym stanowi jednocześnie duże wyzwanie rozwojowe o znaczeniu strategicznym – funkcja ochronna pełniona podczas znajdującego się w strefie najbliższego rozwoju kryzysu tożsamości. Niski poziom kontroli, świadczący o trudnościach w integrowaniu procesów psychicznych, może być przyczyną zaburzeń w relacjach interpersonalnych uczniów zdolnych oraz nieosiągania przez nich sukcesów mimo uzdolnień (por. syndrom nieadekwatnych osiągnięć szkolnych – Dyrda, 2009). Kontrola emocji, polegająca na umiejętności ich hamowania oraz na skutecznym odbiorze komunikatów emocjonalnych stanowi istotny czynnik powodzenia w relacjach z innymi oraz czerpania satysfakcji z życia (Goleman, 1997).

Metoda

Celem teoretycznym badania było znalezienie odpowiedzi na następujące pytania badawcze:

1. Jaki jest poziom rozwoju kompetencji emocjonalno-społecznych uczniów zdolnych w wieku 9-13 lat?
2. Czy występują różnice istotne statystycznie w zakresie poziomu kompetencji emocjonalno-społecznych między uczniami zdolnymi, a ich rówieśnikami niezidentyfikowanymi jako zdolni?

3. Jaki jest związek między kompetencjami emocjonalno-społecznymi a osiągnięciami u uczniów zdolnych i uczniów niezidentyfikowanych jako zdolni?

Celem praktycznym było określenie założeń optymalnego modelu wspierania rozwoju uczniów zdolnych, którego efektem nie będą jedynie wymierne osiągnięcia i sukcesy, ale samorealizacja przekładająca się na wysoką jakość życia tych osób (zgodnie z rdzeniową funkcją inteligencji).

Badania zostały przeprowadzone w ramach współpracy z Ośrodkiem Rozwoju Edukacji w Warszawie polegającej na przeprowadzeniu procedury normalizacji pakietu TROS-KA przeznaczonego do diagnozy kompetencji emocjonalno-społecznych uczniów w wieku 9–13 lat. Identyfikacja uczniów zdolnych odbyła się za pomocą Nauczycielskiego Formularza Rekomendacji autorstwa Judy Eby (Eby, Smutny, 1998). Każdy uczeń wskazany potencjalnie jako zdolny był oceniany przez dwóch nauczycieli w kryteriach: zdolności ogólne, myślenie twórcze i motywacja do pracy (zgodnie z modelem trójpierścieniowym Renzullo). Średni wynik uzyskany z dwóch niezależnych rekomendacji nauczycielskich powyżej 37 pkt wskazywał na posiadanie zdolności (wynik osoby badanej mieścił się w przedziale od 15 pkt do 60 pkt). W ten sposób wyłoniono grupę 107 uczniów zdolnych (przy 1229 uczniów objętych normalizacją, co stanowi 8,7% próby), w tym 55 dziewcząt i 52 chłopców. Uzyskana liczba zgodna jest z większością modeli zdolności wskazujących na procentowy udział osób zdolnych w populacji w przedziale od 2 do 20% (podejście elitarne vs egalitarne). Oznacza to, że grupą porównawczą w projektowanych badaniach (uczniami niezidentyfikowanymi jako zdolni) jest grupa 1122 osób, przy czym w analizach uwzględniono wyniki otrzymane od 1052 uczniów (niepełna charakterystyka w odniesieniu do ocen szkolnych oraz braki danych w ocenie 270 stopni).

Do pomiaru wskaźników kompetencji emocjonalno-społecznych wykorzystano baterię TROS-KA opracowaną przez E. Domagałę-Zyśk, T. Knopika i U. Oszwę (2017), zbudowaną z następujących testów:

- a. Skala T – radzenie sobie z trudnościami (18 sytuacji diagnostycznych, punktacja: 0–72 pkt);
- b. Skala R – relacje z innymi (18 sytuacji diagnostycznych, punktacja: 0–72 pkt);
- c. Skala O – obraz siebie (20 sytuacji diagnostycznych, punktacja: 0–80 pkt);
- d. Skala S – sprawczość (20 sytuacji diagnostycznych, punktacja: 0–80 pkt);
- e. Skala KA – kontrola afektu (18 sytuacji diagnostycznych, punktacja: 0–72 pkt) – skala ta wykorzystywana jest do przeprowadzenia oceny kompetencji emocjonalno-społecznych badanego w modelu 270 stopni, tzn. że wypełnia ją sam uczeń, jego wychowawca (nauczyciel) i rodzic.

Wszystkie testy baterii TROS-KA zostały wystandaryzowane i znormalizowane. Właściwości psychometryczne skal (rzetelność, trafność teoretyczna oraz trafność zewnętrzna) są zadowalające, co zostało zweryfikowane w toku badań pilotażowych, standaryzacyjnych oraz aktualizacyjnych.

Badania zostały przeprowadzone w modelu diagnozy funkcjonalnej, co oznacza, że uczniowie oprócz oceny stopnia rozwoju kompetencji emocjonalno-społecznych

otrzymali również adekwatne wsparcie o charakterze terapeutyczno-rozwojowym ukierunkowane na wzmacnianie posiadanych zasobów i uzupełnianie deficytów. Wsparcie to zostało zaprojektowane w oparciu o materiały postdiagnostyczne zebrane w formie czterech poradników metodycznych (por. Domagała-Zyśk i in., 2017 a, b, c, d).

Zgodnie z założeniem oceny 270 stopni w badaniu skalą KA wzięli udział również rodzice (99 osób) i nauczyciele uczniów zdolnych (107 osób). Takie podejście pozwala na skonfrontowanie tego, jak postrzegają swoje kompetencje emocjonalno-społeczne sami uczniowie z tym, jak je odbierają rodzice oraz nauczyciele.

Wyniki

Uzyskane wyniki (tabela 1) pokazują, że uczniowie zdolni w każdym badanym teście osiągnęli średnie wyższe niż ich „przeciętni” rówieśnicy z grupy porównawczej. Odnosząc te wyniki do norm można stwierdzić, że średnie wyników uczniów zdolnych wskazują na przeciętny poziom rozwoju kompetencji emocjonalno-społecznych (6. sten). Największe różnice dotyczą skal: obraz siebie (O), sprawczość (S) i kontrola afektu (KA). Co ciekawe: najniższe różnice dotyczą ocen dokonanych przez nauczycieli. Można uznać, że ta ocena jest na podobnym poziomie: w jednej i drugiej grupie znacząco poniżej oceny dokonanej przez samych uczniów. Na uwagę zasługuje wartość minimów osiąganych przez badanych w obu grupach. W przypadku uczniów niezidentyfikowanych jako zdolni są one znacznie niższe, co można, biorąc pod uwagę również wartość odchyłeń standardowych, uznać za symptom większego zróżnicowania wyników wśród tej grupy, a także potwierdzenie nieuzyskiwania przez uczniów zdolnych bardzo niskich wyników w analizowanych testach.

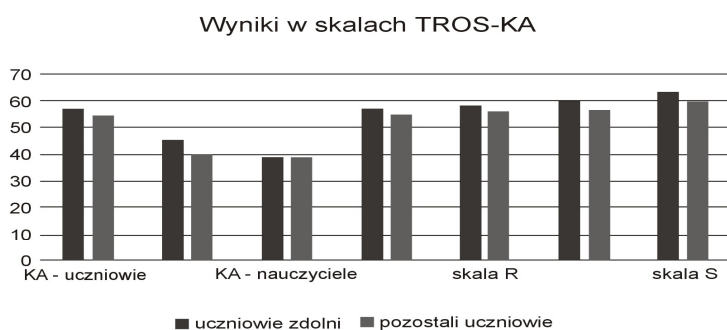
Tabela 1. Statystyki opisowe dla skal TROS-KA

Skala	Grupa	Minimum	Maksimum	Średnia	Odchylenie standardowe
KA – ocena uczniów	UZ	39,00	72,00	57,07	7,94
	UbZ	17,00	72,00	54,36	9,30
KA – ocena rodziców	UZ	20,00	51,00	45,74	5,20
	UbZ	15,00	54,00	39,99	5,69
KA – ocena nauczycieli	UZ	23,00	53,00	39,10	5,59
	UbZ	17,00	54,00	38,94	6,24
Skala T	UZ	37,00	68,00	57,19	7,12
	UbZ	18,00	71,00	55,13	8,08
Skala R	UZ	34,00	71,00	58,21	7,97

	UbZ	16,00	72,00	56,26	9,05
Skala O	UZ	22,00	77,00	60,21	10,33
	UbZ	12,00	80,00	56,65	11,95
Skala S	UZ	37,00	80,00	63,53	10,55
	UbZ	24,00	80,00	60,29	12,08

Oznaczenia: UZ – uczniowie zdolni, UbZ – uczniowie bez zidentyfikowanych zdolności

Wykres 1. Średnie uzyskane przez obie grupy badanych w testach TROS-KA



Szczegółowa analiza istotności różnic między średnimi uzyskanymi przez badanych w obu grupach (tabela 2) pozwala stwierdzić, że najbardziej istotne różnice dotyczą obrazu siebie ($p=0,002$), kontroli afektu ($p=0,004$) i poczucia sprawczości ($p=0,009$). Różnice w skalach T i R są istotne na poziomie $p<0,05$.

Tabela 2. Testy istotności różnic międzygrupowych

Aspekt analizy	KA – ocena uczniów	Skala T	Skala R	Skala O	Skala S
U Manna-Whitneya	48925,50	51613,00	52823,00	48612,50	50439,50
W Wilcoxona	654475,50	672668,00	677226,00	669667,50	670380,50
Z	-2,885	-2,294	-1,987	-3,155	-2,617
Istotność asymptotyczna (dwustronna)	0,004	0,022	0,047	0,002	0,009

Dodatkowo określono poziom istotności i siłę związków między poszczególnymi kompetencjami emocjonalno-społecznym a osiągnięciami szkolnymi, traktowanymi w literaturze jako psychopedagogiczny wskaźnik uzdolnień (por. Sękowski, 2001). Tabela 3 pokazuje, że w obu grupach otrzymane wskaźniki korelacji są istotne statystycznie co najmniej na poziomie $p < 0,01$, przy czym zdecydowanie silniejsze dotyczą grupy uczniów zdolnych

Tabela 3. Korelacje między wynikami w skalach TROS-KA a ocenami szkolnymi (średnia ocena za poprzedni semestr)

Skala	Grupa	Współczynnik korelacji ρ Spearmana	Istotność
KA – ocena uczniów	UZ	0,32	<0,01
	UbZ	0,22	<0,01
KA – ocena rodziców	UZ	0,32	<0,01
	UbZ	0,26	<0,01
KA – ocena nauczycieli	UZ	0,62	<0,001
	UbZ	0,41	<0,001
Skala T	UZ	0,41	<0,001
	UbZ	0,24	<0,01
Skala R	UZ	0,28	<0,01
	UbZ	0,16	<0,01
Skala O	UZ	0,42	<0,001
	UbZ	0,19	<0,01
Skala S	UZ	0,45	<0,001
	UbZ	0,27	<0,01

Oznaczenia: UZ – uczniowie zdolni, UbZ – uczniowie bez zidentyfikowanych zdolności

Dyskusja wyników i implikacje praktyki pedagogicznej

Przeprowadzone badania mogą stanowić podstawę istotnych implikacji w zakresie nauczania i wychowania uczniów zdolnych.

Badania jednoznacznie pokazują, iż uczniowie zdolni prezentują przeciętny poziom rozwoju kompetencji emocjonalno-społecznych. Potwierdza to tezę zespołu Neihart, Reis, Robinson i Moon (2002) kwestionującą specyficzne trudności w tym obszarze rozwojowym wśród osób zdolnych. Należy zaznaczyć, że testy TROS-KA uwzględniają społeczne zaangażowanie i relacje towarzyskie uczniów organizowane po szkole. W przypadku uczniów zdolnych to ważna modyfikacja w stosunku do dotychczasowych prób diagnostycznych, z których większość skupiała się na społecznym funkcjonowaniu uczniów jedynie w środowisku szkolnym. Okazuje się, że uczniowie zdolni, nie zaspokajając w pełni potrzeby przynależności w szkole, czynią to bardzo często podczas zajęć dodatkowych w grupie innych osób zdolnych. To kontekstowe, dynamiczne podejście do relacji społecznych jest postulatem diagnozy funkcjonalnej, a w przypadku uczniów zdolnych pozwala na bardziej adekwatną ocenę posiadanych przez ich kompetencji w tym obszarze (por. Knopik, 2015). Jednocześnie taki wniosek pokazuje, jak ważne jest stworzenie w szkole warunków do integrowania się uczniów zdolnych.

Ważne jest przeanalizowanie wyników uczniów zdolnych w kontekście wyników całej badanej populacji uczniów w środkowym wieku szkolnym. Pomimo osiągnięcia przeciętnych wyników w badanych obszarach, uczniowie zdolni wykazują się istotnie wyższym poziomem kompetencji emocjonalno-społecznych szczególnie w zakresie: obrazu siebie, poczucia sprawczości i kontroli afektu w stosunku do grupy uczniów niezidentyfikowanych jako zdolni. Z jednej strony może to być efekt większego wglądu w siebie, z drugiej zaś skutek poradzenia sobie z dużo większą liczbą wyzwań rozwojowych (wynikających z nadwrażliwości, a także szerokiego zakresu podejmowanych działań). Aktywność uczniów zdolnych, która często spotyka się ze społecznym uznaniem (nagrody w konkursach, olimpiadach, wystawy, wysokie oceny) daje niewątpliwie okazję do wzmacniania swojej samooceny. Jednocześnie wielość zainteresowań i stawianie sobie celów nieadekwatnych do potencjału może obniżyć poczucie pewności siebie. Dlatego tak istotne jest przewartościowanie myślenia o rozwijaniu swoich talentów z perspektywy konkursów i chronicznej rywalizacji na rzecz zbudowania *flow* wokół samej czynności uczenia się (w każdym obszarze aktywności ucznia). Warto podkreślić, że zarówno testy, jak i materiały postdiagnostyczne zawarte w pakiecie TROS-KA taką nową perspektywę budują (np. zamiast rywalizacji tworzone są okazje do dzielenia się swoją wiedzą z innymi, zamiast indywidualnej wygranej – proponowana jest wspólna akcja społeczna).

Badania potwierdziły istotny statystycznie związek między kompetencjami emocjonalno-społecznymi a ocenami szkolnymi w obu grupach. Okazuje się jednak, że zdecydowanie silniejsze korelacje występują w grupie uczniów zdolnych, co potwierdza rolę identyfikowanych kompetencji jako swoistych zasobów pomocnych w aktualizowaniu potencjału poznawczego podmiotu. Oczywiście należy również pamiętać o swoistym sprzężeniu zwrotnym, z jakim mamy do czynienia w przypadku ocen szkolnych w tym etapie rozwojowym: poczucie sprawczości, pozytywny obraz siebie (w przypadku tych

zmiennych różnice w sile związków między obiema grupami są największe) stymuluje osiągnięcia szkolne, ale jednocześnie oceny wzmacniają te kompetencje.

Warto także dodać, że w przypadku uczniów zdolnych poza ocenami ważnym sposobem przejawiania się ich potencjału zgodnie z koncepcją Renzullego i wykorzystanym w badaniach formularzem Eby jest zaangażowanie zadaniowe. Skoro warunkiem zakwalifikowania się do grupy uczniów zdolnych był wysoki poziom tej zmiennej można przypuszczać, że mierzone w modelu TROS-KA kompetencje (wyższe u uczniów zdolnych) pozytywnie oddziałują na owo zaangażowanie. Wniosek ten jest szczególnie istotny w kontekście projektowania wsparcia dla uczniów zdolnych.

Zastosowana w badaniach ocena 270 stopni, zakładająca ocenę tego samego zjawiska przez ucznia, jego rodzica i nauczyciela pokazuje, że nauczycielskie oceny kompetencji społeczno-emocjonalnej uczniów mają najniższe wartości. Wynik ten jest zaskakujący, gdyż zazwyczaj uczniowie o wysokich ocenach (średnia ocen w grupie UZ=4,84) są bardziej pozytywnie postrzegani przez nauczycieli. Może to świadczyć o dużych kompetencjach diagnostycznych nauczycieli – są wszak osobami, które profesjonalnie zajmują się zagadnieniami wychowawczymi i jest prawdopodobne, że w związku z tym dostrzegają więcej, niż rodzice czy sam uczeń (szczególnie prowadząc obserwację podłużną). Jednocześnie można przypuszczać, że część niskich wyników może wiązać się ze słabą znajomością ucznia i trudnością w zakresie przewidywania jego reakcji w zaproponowanych sytuacjach diagnostycznych (szczególnie tymi oderwanymi od pragmatyki szkolnej) oraz z funkcjonującymi w środowisku nauczycielskim stereotypami dotyczącymi rzekomych deficytów uczniów zdolnych w sferze społecznoemocjonalno-emocjonalnej społecznej. W modelu diagnostycznym TROS-KA (Domagała-Zyśk i in., 2017) rozbieżność wyników w ocenie 270 stopni traktowana jest jako czynnik ryzyka wychowawczego, stąd konieczne są dalsze, bardziej szczegółowe badania zaobserwowanego fenomenu.

Zakończenie

Uczniowie zdolni wbrew dość popularnym przekonaniom nie wykazują specyficznych deficytów w obszarze emocjonalno-społecznym. Co więcej – poziom ich funkcjonowania w zakresie radzenia sobie z trudnościami, poczucia sprawczości i obrazu siebie jest wyższy niż w grupie uczniów niezidentyfikowanych jako zdolni. Należy jednak pamiętać, że w badaniu nie brali udziału uczniowie wybitnie zdolni (wówczas kryterium doboru to maksymalnie 2% populacji), u których prawdopodobnie charakterystyka tych kompetencji prezentowałaby się nieco inaczej.

W zasadzie taki wniosek zgodny jest z ideą inteligencji jako umiejętności rozwiązywania problemów, nie tylko analitycznych, ale także praktycznych: twórczych i związanych z pragmatyką życiową. Warto tę równowagę między sferą poznawczą a emocjonalno-społeczną w rozwoju potencjału osób zdolnych wzmacniać, gdyż, jak wskazują badania Roberta Sternberga nad inteligencją sprzyjającą powodzeniu, tylko takie podejście daje szansę na optymalną aktualizację możliwości, które drzemą w ponadprzeciętnych umysłach (por. Sternberg, 2010), a nie mogą się wybudzić między innymi z braku poczucia kompetencji i samowiedzy.

Literatura

- Bakiera L., Stelter Ź. (2011): *Leksykon psychologii rozwoju człowieka. t. 1 i 2*. Engram Difin, Warszawa
- Bates A. L., Ilg F., Baker S. (2007): *Rozwój psychiczny dziecka od 0 do 10 lat*. GWP, Gdańsk
- Boyd D., Bee H. (2008): *Psychologia rozwoju człowieka*. Zysk i S-ka, Warszawa
- Branden N. (2009): *Sześć filarów poczucia własnej wartości*. Wydawnictwo Feeria, Łódź
- Brzezińska A. (2005): *Spoleczna psychologia dziecka*. WN Scholar, Warszawa
- Czapiński J. (2004): Psychologiczne teorie szczęścia. W: J. Czapiński (red.): *Psychologia pozytywna - nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*. PWN, Warszawa
- DeBellis V., Goldin G. (2006): *Affect and meta-affect in mathematical problem solving: A representational perspective*. „Educational Studies in Mathematics”, 63, 2, 131-147
- Domagała-Zyśk E. (2004): *Autonomia czy odłączenie? O roli osób znaczących w życiu młodzieży z trudnościami w nauce*. Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego KUL, Lublin
- Domagała-Zyśk E., Knopik T., Osza U., Knopik M., Konowalek A., Krajewska M., Mazur J., Sudewicz K., Zakrzewska E. (2017): *Jak rozwijać wśród uczniów umiejętność radzenia sobie z trudnościami i poczucie sprawczości? Poradnik dla pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych. TROS-KA Materiały postdiagnostyczne cz. I*.
- Domagała-Zyśk E., Knopik T., Osza U., Knopik M., Konowalek A., Krajewska M., Mazur J., Sudewicz K., Zakrzewska E. (2017a): *Jak Rozwijać wśród uczniów umiejętność radzenia sobie z trudnościami i poczucie sprawczości? Poradnik dla pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych. TROS-KA Materiały postdiagnostyczne cz. I*. Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa
- Domagała-Zyśk E., Knopik T., Osza U., Knopik M., Konowalek A., Krajewska M., Mazur J., Sudewicz K., Zakrzewska E. (2017b): *Jak rozwijać wśród uczniów konstruktywne relacje społeczne? Poradnik dla pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych. TROS-KA Materiały postdiagnostyczne cz. II*. Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa
- Domagała-Zyśk E., Knopik T., Osza U., Knopik M., Konowalek A., Krajewska M., Mazur J., Sudewicz K., Zakrzewska E. (2017a): *Jak rozwijać kompetencje społeczno-emocjonalne uczniów? Poradnik dla wychowawców i nauczycieli. TROS-KA Materiały postdiagnostyczne cz. III*. Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa
- Domagała-Zyśk E., Knopik T., Osza U., Knopik M., Konowalek A., Krajewska M., Mazur J., Sudewicz K., Zakrzewska E. (2017): *Jak rozwijać kompetencje społeczno-emocjonalne uczniów? Poradnik dla wychowawców i nauczycieli. TROS-KA Materiały postdiagnostyczne cz. IV*.
- Domagała-Zyśk, E., Knopik, T., Osza, U. (2017). *Diagnoza funkcjonalna rozwoju społeczno-emocjonalnego uczniów w wieku 9-13 lat*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Dyrda B. (2009): The underachievement syndrome of the gifted and creative children – the diagnostic approach and the research results. *The Learning Teacher Journal*, 3, 1, 3-17.
- Eby J., Smutny J. (1998): *Jak kształcić uzdolnienia dzieci i młodzieży?* Warszawa: WSiP.
- Erikson E. (1997): *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań: Rebis.
- Erikson E. (2004): *Tożsamość a cykl życia*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Figg S., Rogers K., McCormick J., Low, R. (2012): Differentiating low performance of the gifted learner: Achieving, underachieving, and selective consuming students. *Journal of Advanced Academics*, 23, 53-71.
- Filipiak E., Szymczak J. (2014): *Edukacja szkolna - środkowy wiek szkolny*. Warszawa: IBE.
- Filipiak E. (2012): *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*. Gdańsk: GWP.
- Filipiak E., Lemańska-Lewandowska E. (2014): *Opieka i wychowanie - środkowy wieki szkolny*. Warszawa: IBE.
- Gentile B., Grabe S., Dolane-Pascoe B., Twenge J., Wells B., Maintino A. (2009): Gender difference in domain specific self-esteem: A meta-analysis. *Review of General Psychology*, 13, 34-45.
- Goleman D. (1997): *Inteligencja emocjonalna*. Poznań: Media Rodzina.
- Janos P., Robinson N. (1985): *Psychosocial development in intellectually gifted children*. W: F. Horowitz, M. O'Brien (red.) *The gifted and talented: Developmental Perspectives* Washington, DC: American Psychological Association, s.149-195.
- Jaros K., Osza U. (2014): Poczucie kontroli dziewcząt z syndromem gotowości anorektycznej. *Psychiatria Polska*, 48, 3, 441-451.
- Knopik T. (2012): *Trening mądrości jako innowacyjna metoda wspierania rozwoju uczniów wybitnie zdolnych*. W: E. Domagała-Zyśk (red.), *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w środowisku rówieśniczym*. Lublin: Wyd. KUL, s. 167-192.

- Knopik T., Knopik, M. (2015): *Czy zdolny człowiek może być szczęśliwy? Model zrównoważonego rozwoju dzieci zdolnych*. W: B. Sidor-Piekraska, A. Bujnowska (red.), *Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka w teorii i w praktyce*. Lublin: Wydawnictwo KUL, 121-136.
- Knopik T., Koperwas A., Filipiuk D., Pękalska E. (2015): *Kotwice kariery*. Lublin: Wyd. LECHAA.
- Kołodziejczyk A. (2011): *Późne dzieciństwo - młodszy wiek szkolny*. W: J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Podręcznik akademicki* (s. 234-258). Warszawa: WN PWN.
- LeBuffe, P. A., Shapiro, V. B., & Naglieri, J. A. (2009): *Devereux student strengths assessment*. Lewisville, NC: Kaplan Early Learning Company.
- Ledzińska M. (2010): *Wiedza na temat uczniów zdolnych i jej edukacyjne konsekwencje*. W: A. Sękowski i W. Klinkosz (red.), *Zdolności człowieka w ujęciu współczesnej psychologii* (s. 63-79). Tow. Naukowe KUL Jana Pawła II, Lublin
- Limont W. (2011): *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować?* GWP, Sopot
- Limont W. (2014): „Inny świat? czy nieznany ich własny?”. *Potencjał rozwojowy, wzmożona pobudliwość psychiczna a zdolności*. „Psychologia Wychowawcza”, 5, 9-19.
- Neihart M. (2002): Gifted children and depression. W: Neihart, S.Reis, N. Robinson, S. Moon (red.): *The Social and Emotional Development of Gifted Children. What Do We Know?*. Prufrock Press, Inc, Washington, s. 93-102.
- Obuchowska I. (2005): *Psychologia kliniczna dzieci i młodzieży - wybrane zagadnienia*. W: H. Sęk (red). *Psychologia kliniczna*. T.2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 26-73).
- Oszwa U., Chmiel G. (2016): *Motywacja do uczenia się a lęk przed matematyką w klasach starszych szkoły podstawowej*. „Annales UMCS Sectio J, Paedagogia-Psychologia”, 29, 3, 104-117
- Oszwa U., Kasperek K. (2017): *Wiedza nauczycieli przedszkoli na temat zaburzeń rozwojowych w kontekście specjalnych potrzeb edukacyjnych*. „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, 12, 1, 43, 79-98
- Peterson J., Ray K. (2006): *Bullying Among the gifted: The subjective experience*. „Gifted Child Quarterly”, 50, 252-269
- Piaget J. (1966a): *Narodziny inteligencji dziecka*. PWN, Warszawa
- Piaget J. (1966b): *Studia z psychologii dziecka*. PWN, Warszawa
- Renzulli J. S. (2005): *The three-ring conception of giftedness*. W: R. J. Sternberg, J. E. Davidson (red.) *Conceptions of giftedness*. Cambridge University Press, New York: s. 246-279
- Renzulli J. S., Reis S. M. (1997): *The schoolwide enrichment model: A how-to guide for educational excellence*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Rękosiewicz M., Jankowski P. (2014): *Rozwój dziecka - środkowy wiek szkolny*. IBE, Warszawa
- Robinson N. (2002): Individual Differences in Gifted Students' Attributions for Academic Performances. W: M. Neihart, S.Reis, N. Robinson, S. Moon (red.): *The Social and Emotional Development of Gifted Children. What Do We Know?* Prufrock Press, Inc., Washington, s. 267-288
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach*. Dz U 25.08.2-17, poz. 1591.
- Ryan R. M., Deci E. L. (2004): *Autonomy is no illusion: Self-determination theory and the empirical study of authenticity, awareness, and will*. W: J. Greenberg, S. L. Koole, T. Pyszczynski (red.): *Handbook of experimental existential psychology*. Guilford Press, New York: s. 449-479
- Seeley K. (1993): *Gifted students at risk*. W: L. Silverman (red.): *Counseling the gifted and talented*. Love Publishing, Denver: s.263-276
- Sękowski A. (2012): *Osiągnięcia uczniów zdolnych*. TN KUL, Lublin
- Sękowski A., Knopik T. (2008): *Mity a rzeczywistość. Uwagi na temat społecznego funkcjonowania osób wybitnie zdolnych*. „Psychologia. Edukacja i Społeczeństwo”, 5, 9-21.
- Sternberg R. J. (2003): *Wisdom, intelligence, and creativity synthesized*. Cambridge University Press, New York
- Wellisch M., Brown J., Taylor A., Knight, Berresford L., Campbell L., Cohen A. (2011): *Secure attachment and high IQ: Are gifted children better adjusted?* „Australasian Journal of Gifted Education”, 20, 23-33.
- Wiliński P. (2005): *Wiek szkolny. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać?* W: A. Brzezińska (red.): *Psychologiczne portrety człowieka*GWP, Gdańsk: s.303-344.

Diagnoza kompetencji emocjonalno-społecznych uczniów zdolnych w środkowym wieku szkolnym z wykorzystaniem baterii TROS-KA

Artykuł podejmuje zagadnienie funkcjonowania emocjonalno-społecznego uczniów zdolnych w środkowym wieku szkolnym. Jako uczniów zdolnych zidentyfikowano osoby posiadające wysoko rozwinięte: ogólne zdolności poznawcze, kreatywność i zaangażowanie zadaniowe (zgodnie z modelem trójpierścieniowym Josepha Renzulliego) według nominacji nauczycieli. Dość rozpowszechnione stanowisko wskazujące na niski poziom kompetencji emocjonalno-społecznych osób ponadprzeciętnych nie zostało potwierdzone w prezentowanych badaniach. Wykazano, że badani uczniowie zdolni (n=107, z 30 szkół podstawowych z terenu 6 województw) wykazują się istotnie statystycznie wyższymi wynikami w każdym obszarze diagnozowanym w modelu TROS-KA (radzenie sobie z trudnościami, relacje z innymi, obraz siebie, sprawczość, kontrola afektu) niż ich rówieśnicy z grupy porównawczej. Ponadto skutecznie wykorzystują posiadane zasoby emocjonalno-społeczne do podejmowania wyzwań o charakterze poznawczym (w obszarze interesujących ich przedmiotów/dyscyplin). W tym znaczeniu kompetencje opisane w modelu TROS-KA stanowią fundamentalne zaplecze aktualizacji uzdolnień uczniów, a ich usystematyzowane wspieranie w postaci spójnego programu rozwojowego powinno zostać uwzględnione podczas planowania pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Słowa kluczowe: pedagogika, psychologia, uczeń zdolny, kompetencje społeczno-emocjonalne, środkowy wiek szkolny, TROS-KA

Diagnosis of social-emotional competences of gifted adolescents using TROS-KA battery – research report

The article addresses the issue of emotional and social functioning of gifted students in middle school age. Gifted students were identified as having high level of general cognitive abilities, creativity and task engagement (according to the Joseph Renzulli's tri-ring model of giftedness), according to the teacher's nomination. The research did not confirm the fairly widespread opinion indicating a low level of emotional and social competence of gifted students. It was shown that the gifted students (n = 107, of 30 primary schools from 6 voivodships) show statistically significantly higher scores in each diagnosed area in the TROS-KA model (coping strategies, relationships with others, self-image, efficiency, affect

Keywords: pedagogy, psychology, gifted students, social and emotional competence, middle school age TROS-KA