

KATOLICKI UNIWERSYTET LUBELSKI JANA PAWŁA II
WYDZIAŁ NAUK SPOŁECZNYCH
INSTYTUT PSYCHOLOGII

Weronika Augustynowicz

Nr albumu 79841

Wybrane psychospołeczne korelaty wysokich osiągnięć szkolnych
Badania w Polsce i na Ukrainie

Rozprawa doktorska napisana na seminarium
z psychologii różnic indywidualnych
pod kierunkiem prof. dr hab. Andrzeja E. Sękowski

Lublin 2013

Spis treści

Wstęp	6
Rozdział I Problematyka wysokich osiągnięć szkolnych w literaturze przedmiotu	10
1. Osiągnięcia szkolne a problematyka zdolności	10
1.1. Osiągnięcia szkolne a pojęcie zdolności	11
1.2. Modele zdolności	18
2. Oceny szkolne oraz ocenianie	30
2.1. Ocenianie kształtujące – nową perspektywą systemów edukacyjnych.....	41
3. Przepisy dotyczące uczniów zdolnych w systemach edukacyjnych w Polsce i na Ukrainie	47
3.1. Wspieranie uczniów zdolnych w polskim systemie edukacyjnym	50
3.2. Wspieranie uczniów zdolnych w ukraińskim systemie edukacyjnym	57
Rozdział II Psychospołeczne funkcjonowanie uczniów z wysokimi osiągnięciami szkolnymi.....	61
1. Inteligencja emocjonalna jako zmienna funkcjonowania psychospołecznego.....	61
1.1. Rozwój pojęcia inteligencja emocjonalna.....	62
1.2. Koncepcje inteligencji emocjonalnej	66
1.3. Model zdolności poznawczych – koncepcja inteligencji emocjonalnej Petera Saloveya i Johna D. Mayera.....	67
1.4. Modele mieszane – koncepcje inteligencji emocjonalnej Daniela Goldmana oraz Reuvena Bar-Ona.....	71
1.5. Inteligencja emocjonalna a osiąganie sukcesu	74
2. Poczucie osamotnienia jako zmienna funkcjonowania psychospołecznego.....	76
2.1. Samotność i osamotnienie – definiowanie terminów.....	76

2.2. Typologie samotności	79
2.3. Przyczyny samotności	83
3. Czynniki osobowości w modelu Wielkiej Piątki	87
3.1. Pięciodzownikowy model osobowości	88
4. Funkcjonowanie społeczne – przystosowanie społeczne i społeczne kompetencje	98
4.1. Funkcjonowanie społeczne a społeczne przystosowanie osoby	99
4.2. Kompetencje społeczne jako wyznaczniki funkcjonowania i przystosowania społecznego osoby.....	108
5. Psychospołeczna charakterystyka uczniów o wysokich osiągnięciach szkolnych	115
Rozdział III Metodologia badań własnych	129
1. Problem badawczy i hipotezy	129
2. Opis grupy badawczej	132
3. Procedura badawcza.....	134
4. Opis metod	135
4.1. Test Niedokończonych Zdań J. B. Rottera – RISB (Rotter Incomplete Sentences Blank).....	135
4.2. Kwestionariusz Kompetencji Społecznych A. Matczak – KKS	136
4.3. Dwuwymiarowy Inwentarz Inteligencji Emocjonalnej A. Matczak, A. Jaworowskiej, A. Ciechanowicz, J. Stańczak i E. Zalewskiej – DINEMO	138
4.4. Inwentarz Osobowości P. T. Costy Jr. i R. R. McCrae’a – NEO-PI-R.....	141
4.5. Kalifornijska Skala Osamotnienia D. Russella – UCLA	144
Rozdział IV Prezentacja i analiza wyników badań własnych.....	146
1. Wyniki Dwuwymiarowego Inwentarza Inteligencji Emocjonalnej DINEMO.....	150

1.1. Prezentacja wyników uzyskanych w Dwuwymiarowym Inwentarzu Inteligencji Emocjonalnej w grupie uczniów z Polski	151
1.2. Prezentacja wyników uzyskanych w Dwuwymiarowym Inwentarzu Inteligencji Emocjonalnej w grupie uczniów z Ukrainy	153
1.3. Porównanie wyników uzyskanych w Dwuwymiarowym Inwentarzu Inteligencji Emocjonalnej w grupach uczniów z Polski i Ukrainy	155
2. Wyniki Kalifornijskiej Skali Osamotnienia UCLA	158
2.1. Prezentacja wyników uzyskanych w Kalifornijskiej Skali Osamotnienia w grupie uczniów z Polski	159
2.2. Prezentacja wyników uzyskanych w Kalifornijskiej Skali Osamotnienia w grupie uczniów z Ukrainy	160
2.3. Porównanie wyników uzyskanych w Kalifornijskiej Skali Osamotnienia w grupie uczniów z Polski i Ukrainy	161
3. Wyniki Testu Niedokończonych Zdań J. B. Rottera RISB.....	161
3.1. Prezentacja wyników uzyskanych w Teście Niedokończonych Zdań J. B. Rottera w grupie uczniów z Polski	161
3.2. Prezentacja wyników uzyskanych w Teście Niedokończonych Zdań J. B. Rottera w grupie uczniów z Ukrainy	162
3.3. Porównanie wyników uzyskanych w Teście Niedokończonych Zdań J. B. Rottera w grupie uczniów z Polski i Ukrainy	162
4. Wyniki Kwestionariusza Kompetencji Społecznych KKS.....	163
4.1. Prezentacja wyników uzyskanych w Kwestionariuszu Kompetencji Społecznych w grupie uczniów z Polski	164
4.2. Prezentacja wyników uzyskanych w Kwestionariuszu Kompetencji Społecznych w grupie uczniów z Ukrainy	165
4.3. Porównanie wyników uzyskanych w Kwestionariuszu Kompetencji Społecznych w grupach uczniów z Polski i Ukrainy	168
5. Wyniki Inwentarza Osobowości NEO-PI-R.....	170

5.1. Prezentacja wyników uzyskanych w Inwentarzu Osobowości NEO-PI-R w grupie uczniów z Polski	170
5.2. Prezentacja wyników uzyskanych w Inwentarzu Osobowości NEO-PI-R w grupie uczniów z Ukrainy	178
5.3. Porównanie wyników uzyskanych w Inwentarzu Osobowości NEO-PI-R w grupach uczniów z Polski i Ukrainy	185
Rozdział V. Weryfikacja hipotez oraz próba interpretacji uzyskanych wyników	188
Zakończenie	200
Bibliografia	203
Spis tabel	226
Spis rysunków	230
Spis wykresów	231

Wstęp

Żadne państwo nie może pozwolić na marnotrawienie talentów, na stratę ludzkiego bogactwa, żadne państwo europejskie nie jest tak bogate, aby marnować talenty swoich obywateli (Komisja ds. Kultury i Edukacji Unii Europejskiej, 1994).

Przez wiele lat uważano, że dla odniesienia sukcesu w szkole, a następnie w życiu dorosłym wystarczy wysoka inteligencja. Iloraz inteligencji traktowano jako jedyny i niepodważalny predyktor przyszłych osiągnięć człowieka. Tymczasem wiele danych wskazuje na to, że osoby, które cechuje wysoki potencjał intelektualny, nie zawsze osiągają oczekiwane wyniki. Eksploracja pozaintelektualnych czynników warunkujących osiągnięcia człowieka stała się ważnym obszarem współczesnej nauki. Znaczenie tego nurtu poszukiwań wydaje się szczególnie ważne z dwóch powodów – podmiotowego oraz społecznego. Każda osoba dąży do samorealizacji, wyrażania siebie, optymalnego rozwoju i osiągnięć. Stąd też ważne jest, aby współczesna nauka dostrzegała te potrzeby, wychodziła im naprzeciw i wspomagała rozwój jednostki, który w efekcie wpływa na funkcjonowanie całego społeczeństwa. Staje się to szczególnie ważne w dobie postępu cywilizacyjnego, którego jednym z priorytetów są działania skuteczne. Wyraża się to między innymi w powstaniu nurtów filozoficznych eksponujących efektywność działań człowieka – utylitaryzmu, którego centralną kategorią jest użyteczność, pragmatyzmu, za naczelną zasadę aktywności ludzkiej uznającego jej efektywność i praktyczną użyteczność, oraz prakseologii jako specjalnej dziedziny działań skutecznych opracowanej przez T. Kotarbińskiego (Markiewicz, Zachariasz-Łobodzińska, 1996). Kiedy okazało się, że wybitna inteligencja, tak zwana „akademicka”, nie jest wystarczającym warunkiem wysokich osiągnięć jednostki na płaszczyźnie jej życia szkolnego czy zawodowego, podjęto rozważania nad innymi istotnymi czynnikami. Obecnie nie neguje się roli inteligencji analitycznej jako niezbędnego potencjału, jednakże uznaje się, że równie znaczące są posiadane przez jednostkę, szeroko rozumiane, cechy osobowości czy też czynniki środowiskowe. Promowane jest podejście integrujące wszystkie aspekty umysłu: poznanie, emocje i motywację (Ledzińska, 2004; Sękowski, 2000). Po wiekach podziału na umysł i ciało,

dokonanego przez Kartezjusza, nadszedł czas ponownych syntez i formułowania uogólnień.

Pomimo wielu prowadzonych współcześnie badań nad związkami osiągnięć ze sferą poznawczą, emocjonalną, społeczną, moralną, wolitywną czy religijną jednostki, wnioski z nich płynące często ukazują znacząco różny obraz rzeczywistości. Stąd wydaje się uzasadnione dalsze zgłębianie omawianych zależności z poszerzeniem prowadzonych badań o aspekt międzynarodowy. Wynika to nie tylko z potrzeby ustaleń teoretycznych, które mają przybliżyć do poznania prawdy. Niezmiernie istotny jest również cel aplikacyjny – przełożenie teorii na życiową praktykę. Efektem badań podjętych na rzecz niniejszej pracy są dane, które mogą być pomocne w lepszym zrozumieniu specyfiki funkcjonowania ucznia z wysokimi osiągnięciami szkolnymi w Polsce i na Ukrainie. Poznanie psychospołecznych korelatów, w tej rozprawie zawężonych do takich zmiennych jak: cechy osobowości w ujęciu Modelu Wielkiej Piątki, inteligencja emocjonalna, poczucie osamotnienia, przystosowanie oraz kompetencje społeczne, pozwoli na dostosowanie oddziaływań edukacyjnych oraz wychowawczych otoczenia społecznego uczniów do ich potrzeb. Błędne jest wciąż jeszcze często spotykane przekonanie, że uczeń zdolny nie wymaga wsparcia ze strony środowiska szkolnego czy rodzinnego, a koncentrować się należy raczej na wspomaganiu jednostek wykazujących trudności edukacyjne. Jednakże specyficzne cechy psychiczne uczniów zdolnych niejednokrotnie mogą być powodem ich trudności w funkcjonowaniu społecznym, przyczyną zaburzonych kontaktów rówieśniczych, powodem nieporozumień w relacjach z nauczycielami, a nawet mieć wpływ na osiągnięcie przez nich wyników nieadekwatnych do możliwości poznawczych (Goleman, 1997; 1999; Sękowski, 1998; 2000; 2004; Rimm, 2000; Przybylska, 2007; Boryszewska, 2008; Ledzińska, 2010; Wołpiuk-Ochocińska, 2010). Im wcześniej otrzymają oni odpowiednie wsparcie, tym większe szanse na ich prawidłowy i harmonijny rozwój w sferze poznawczej, emocjonalnej oraz społecznej. To z kolei będzie miało znaczenie dla jego dalszych osiągnięć w trakcie trwania nauki szkolnej oraz w życiu dorosłym.

Dużą rolę w zgłębianiu czynników mających wpływ na osiągnięcia ma prowadzenie badań międzykulturowych (Sękowski, 2000). Pozwalają one lepiej zrozumieć psychospołeczne funkcjonowanie jednostki, stanowią opozycję wobec podejścia absolutystycznego poszukującego uniwersalnych – wspólnych dla wszystkich

ludzi – procesów, lekceważącego różnicującą rolę kultury (Koc, 2007). Jak podkreśla Brislin (1983), badania psychologiczne prowadzone w nurcie międzykulturowym powinny zmierzać do uchwycenia subtelnych różnic pomiędzy państwami bliskimi sobie pod względem kulturowym. Niniejsza praca stanowi próbę określenia poziomu zróżnicowania, czy też stopnia podobieństw, wybranych psychospołecznych korelatów wysokich osiągnięć szkolnych uczniów w Polsce i na Ukrainie.

Prowadzone badania empiryczne miały na celu udzielenie odpowiedzi na dwa pytania: 1) czy oraz jakie istnieją różnice w funkcjonowaniu psychospołecznym uczniów różniących się poziomem osiągnięć szkolnych? 2) czy i jakie występują różnice w funkcjonowaniu psychospołecznym uczniów charakteryzujących się niskimi, średnimi oraz wysokimi osiągnięciami szkolnymi w Polsce i na Ukrainie? Do wyodrębnienia uczniów o zróżnicowanym poziomie osiągnięć szkolnych wykorzystano kryterium psychopedagogiczne – średnią ocen ze wszystkich przedmiotów. Praca składa się ze spisu treści, wstępu, pięciu rozdziałów, zakończenia, bibliografii, spisu tabel, rysunków i wykresów. Dwa początkowe rozdziały mają charakter teoretyczny – w pierwszym dokonano próby analizy pojęć wysokie osiągnięcia szkolne vs zdolności, opisano proces oceniania szkolnego oraz zaprezentowano główne akty prawne dotyczące uczniów zdolnych, obowiązujące w polskim oraz ukraińskim ustawodawstwie. Rozdział drugi to próba opisu oraz operacjonalizacji psychospołecznych zmiennych, które zostały poddane pomiarowi w późniejszych badaniach empirycznych – inteligencji emocjonalnej, poczucia osamotnienia, czynników osobowości w ujęciu Modelu Wielkiej Piątki, przystosowania oraz kompetencji społecznych. Tę część pracy kończy analiza psychospołecznego funkcjonowania uczniów o wysokich osiągnięciach szkolnych z uwzględnieniem wyżej wymienionych zmiennych.

Trzeci rozdział stanowi opis metodologii badań własnych z uwzględnieniem podjętego problemu oraz postawionych hipotez, opisu badanych w Polsce i na Ukrainie grup oraz procedury prowadzonych analiz empirycznych. Kończy go punkt dotyczący charakterystyki metod wykorzystanych w badaniach własnych.

Rozdział czwarty nosi tytuł *Prezentacja i analiza wyników badań własnych*. Zachowano w nim następującą strukturę przedstawiania danych – opis wyników uzyskanych w danym teście, następnie prezentacja wyników testu z rozróżnieniem na

dwa kraje i na zakończenie porównanie danych dotyczących uczniów z Polski i Ukrainy.

Rozdział piąty to weryfikacja hipotez oraz próba wyjaśnienia otrzymanych wyników w świetle rozważań teoretycznych dokonanych w pierwszych dwóch rozdziałach niniejszej pracy. Zawiera on również próbę wskazania praktycznego zastosowania uzyskanych danych empirycznych.

Rozdział I Problematyka wysokich osiągnięć szkolnych w literaturze przedmiotu

Rozdział ten ma charakter teoretyczny i składa się z trzech podrozdziałów, w których poruszone zostaną takie zagadnienia jak: osiągnięcia szkolne i ich związek ze zdolnościami, kwestie dotyczące ocen szkolnych oraz samego procesu oceniania, omówione zostaną również przepisy normujące zasady kształcenia oraz formy wsparcia uczniów z wysokimi osiągnięciami szkolnymi, obowiązujące w polskim oraz ukraińskim ustawodawstwie.

1. Osiągnięcia szkolne a problematyka zdolności

Jak podaje słownik języka polskiego, czasownik *osiągnąć* oznacza uzyskać coś; dojść do miejsca będącego celem bądź do pewnego momentu w rozwoju, będącego często kresem możliwości (sjp.pwn.pl). Dążenie do osiągnięć wpisane jest w naturę człowieka, stąd problematyka ta jest przedmiotem rozważań wielu dyscyplin naukowych. Również psychologowie dokonują analizy tego zjawiska. Jednym z istotnych dokonań człowieka są osiągane przez niego sukcesy w trakcie edukacji szkolnej, które stanowią obszar zainteresowań zarówno psychologów, jak i pedagogów. Zważywszy na to, że okres nauki to również czas intensywnego rozwoju wszystkich sfer funkcjonowania jednostki, stąd przeżywane w nim sukcesy oraz porażki stanowią istotny czynnik kształtujący dalsze, dorosłe życie człowieka. Mając tego świadomość, zarówno psychologowie jak i pedagodzy skupiają się na ustaleniu czynników, które mogą mieć istotny wpływ na sferę osiągnięć ucznia. Obecnie poszukiwania te nie ograniczają się jedynie do analizowania związków łączących wyniki w nauce z poznawczym obszarem funkcjonowania człowieka. Wiele badań wskazuje na istotny wpływ czynników osobowościowych oraz środowiskowych na sferę osiągnięć jednostki.

1.1. Osiągnięcia szkolne a pojęcie zdolności

Pojęcie *zdolność* ma wiele odcieni znaczeniowych, ponieważ można je odnieść zarówno do podmiotu – człowieka, posiadającego zdolności na danym poziomie, jak i do rodzaju oraz specyfiki ich samych (Klinkosz, 2010). W psychologii zachodniej zdolności rozumiane są jako aktualny poziom sprawności, biegłość w danej dziedzinie. Z kolei w psychologii radzieckiej i rosyjskiej przyjęto, że są to względnie utrwalone właściwości psychiczne osoby, które zależne są od wrodzonych właściwości OUN oraz od nabytych sposobów działania. O zdolnościach wnioskujemy na podstawie zewnętrznych wskaźników, np. wyników pomiaru pedagogicznego i psychologicznego, typu zachowań czy osiągnięć w jakiejś dziedzinie. Wskaźniki te są dla nas informacją, że dana osoba przekracza pewne normy właściwe dla większości ludzi (Giza, 2006, s. 36). T. Mądrycki definiuje zdolności jako: „warunki osobowe, które wyznaczają poziom wykonania określonych czynności czy działań oraz łatwość uczenia się. Ludziom, którzy przy jednakowej motywacji, uprzednim przygotowaniu i w tych samych warunkach zewnętrznych uzyskują lepsze wyniki w działaniu i uczeniu się, przypisujemy wyższe zdolności” (2002, s. 167).

W języku polskim posługując się przymiotnikiem *zdolny* opisujemy osobę, która ma predyspozycje do łatwego opanowania pewnych umiejętności (sjp.pwn.pl). Możemy używać różnych pojęć dla określenia tych dyspozycji, np.: *uzdolnienia*, *zdolności*, *dar*, *talent*. Określenie *zdolności* używane jest w celu opisania tych właściwości jednostki, które pozwalają jej szybko się uczyć, zapamiętywać i przetwarzać materiał, a więc są ściśle powiązane z procesami poznawczymi. Definicja ta jest odzwierciedleniem bardziej ogólnego rozumienia tego pojęcia. Używając terminu *uzdolnienia*, najczęściej określamy nim *uzdolnienia kierunkowe* czy inaczej *specjalne* – czyli takie właściwości jednostki, które pozwalają osiągnąć bardzo dobre rezultaty w określonej sferze aktywności, np. w nauce języków, matematyki, gry na instrumentach (Limont, Cieślukowska, 2005). Dokonane powyżej rozróżnienie na zdolności i uzdolnienia odzwierciedla najprostszy, opisany w literaturze przedmiotu, podział na zdolności ogólne oraz specjalne.

W literaturze angielskojęzycznej na określenie szczególnych uzdolnień są używane takie terminy, jak: *capacity*, *ability*, *aptitude*, *gifted*, *talented*. Termin *aptitude* jest używany w celu opisania naturalnych zdolności, dzięki którym człowiek może

zdobywać wiedzę ogólną i specjalistyczną. Pojęcie *ability* odnosi się do umiejętności jednostki w zakresie przystosowania się do otoczenia oraz rozumienia zachodzących w nim sytuacji. Z kolei określenie *capacity* wyraża potencjalność organizmu, dzięki której pewne umiejętności mogą się rozwinąć, a więc jest czymś pierwotnym – zadatkiem, na którym mogą wykształcić się zdolności (*ability*). Pojęcia *gifted* i *tallented* są używane w celu określenia wyższych poziomów rozwoju uzdolnień (Limont, 1994; Nęcka, 2006).

W ukraińskiej literaturze przedmiotu wyróżniamy dwa, znaczeniowo różniące się od siebie terminy – *zdatnosti* (здатності) i *zdibnosti* (здібності). Osoba określana przymiotnikiem *zdatnyj* to człowiek, który posiada zdolności do zrobienia czegokolwiek, z kolei jednostka *zhibna* to taka, która posiada zdolność do czegoś, osoba uzdolniona w jakiejś dziedzinie (Waszczenko, Jefimow, 2004). A więc *zdatnist'* to pewnego rodzaju zdolność pierwotna, z kolei *zhibnist'* jest to rodzaj kompetencji specjalnej, uzdolnienia. Według H. Kostiuka *zdatnist'* to: zdolność żywego organizmu do odzwierciedlania otaczającej rzeczywistości i okazywania swojego stosunku do niej; zdolność człowieka do dokonywania podstawowych procesów poznawczych – odczuwania, zapamiętywania, myślenia (Kostiuk, 2004, za: Skrypczenko i in., 2005). Pojęcie *zhibnist'* jest związane z procesem formowania i rozwoju różnorodnych *zdatnostej*. Można to zobrazować przykładem dzieci, które pobierają lekcje muzyki w jednakowych warunkach, cechuje je taka sama motywacja, podobna ilość czasu poświęcana na ćwiczenia, jednak uzyskują one różne osiągnięcia – świadczy to o odmiennym poziomie *zhibnostej* do muzyki. A więc *zhibnosti* to: indywidualne, psychiczne właściwości jednostki; osobiste uwarunkowania do opanowania pewnego rodzaju umiejętności; powiązane z wiedzą, kompetencjami, nawykami oraz potrzebami danego człowieka. Nie da się ich jednak sprowadzić tylko do posiadanych przez niego możliwości poznawczych i zwyczajów. Przejawiają się w ukierunkowanej na konkretny cel działalności osoby. Warunkują osiągnięcie przez nią sukcesu w pewnego rodzaju aktywności. Łączą się z wysokim poziomem integracji i generalizacji psychicznych procesów oraz z temperamentem i charakterem osoby, przede wszystkim jednak wyznaczają, na ile jednostka, znajdująca się w podobnych warunkach do pozostałych, szybko i skutecznie nabywa nową wiedzę, umiejętności oraz nawyki (Kostiuk, 2004, za: Skrypczenko i in., 2005).

Zarówno *zdatnosti* jak i *zhibnosti* formują się na podstawie *zadatkiw*, a więc: wrodzonych predyspozycji do pewnego rodzaju działalności, przekazywanych dziecku

przez geny rodziców. Bez odpowiednich *zadatków* nie jest możliwy rozwój *zdibnoste*, jednocześnie na ich podstawie mogą rozwijać się różnego rodzaju *zdibnosti*.

Reasumując, wyróżnione przez ukraińskich psychologów terminy możemy odpowiednio połączyć z angielskimi określeniami: *zadatki* – *aptitude*, rozumiane jako naturalna zdolność, dzięki której można nabywać wiedzę ogólną lub specjalną oraz kształtować konkretne umiejętności, *zdatnist'* – *ability* tłumaczone jako wykształcona umiejętność, przejawiająca się w wykonywaniu różnych działań, oraz *zdibnist'* – *talented*, rozumiane jako zdolność specjalna, uzdolnienie.

R. J. Sternberg zauważył, że zdolności są czymś, co ludzie wymyślili, a nie odkryli dlatego w opracowaniach naukowych można znaleźć mnóstwo definicji wyjaśniających ich istotę. Przegląd literatury pozwala na wyodrębnienie dwóch nurtów w analizie tego zjawiska: skupiającego się na zdolnościach poznawczych człowieka – ilościowej i jakościowej analizie inteligencji oraz akcentującego obszar uzdolnień – ich rodzaj i specyfikę (Strelau, 1995; 1997a; Czerniawska, 2000; Nęcka, 2005; 2006). W ostatnich latach można zauważyć również tendencję do łączenia tych dwóch stanowisk, poszukiwania związków pomiędzy inteligencją a różnymi uzdolnieniami człowieka, jak również wpływ tych powiązań na osiągnięcia jednostki w sferze osobistej, szkolnej czy zawodowej (Kossowska, Schouwenburg, 2000; Sękowski, 2000; 2004; Klinkosz, 2003; 2004; 2010; Siekańska, 2004; Boryszewska, 2008). Klasyczna definicja Z. Pietrasińskiego (1976, s. 736) ujmuje zdolności jako „różnice indywidualne, które sprawiają, że przy jednakowej motywacji i uprzednim przygotowaniu poszczególni ludzie osiągają w porównywalnych warunkach niejednakowe rezultaty w uczeniu się i działaniu”. Według M. Ledzińskiej (2010, s. 68), definicje zdolności można sprowadzić do czterech ujęć rozumiane jako:

1. Rodzaj różnic indywidualnych, wyjaśniających odmienne osiągnięcia w identycznych bądź podobnych sytuacjach, bez precyzowania genezy owych odmienności;

2. Aktualna umiejętność wykonywania określonych zadań (*ability*) lub jako potencjalność (*aptitude*), ewentualnie maksymalny możliwy poziom sprawności, jaki daje się osiągnąć dzięki wrodzonym predyspozycjom (*capacity*);

3. Względnie trwałe cechy procesów poznawczych, decydujące o wysokim poziomie osiągnięć w rozwiązywaniu zadań;

4. Podstawowe właściwości indywidualne, dzięki którym można kształtować pozostałe umiejętności.

Na podstawie szczegółowej analizy literatury przedmiotu I. Porter wyodrębniła osiem klas definicji zdolności i talentu (za: Uszyńska-Jarmoc, 2005, s. 119):

1. Utożsamianie zdolności z inteligencją wyrażaną w postaci ilorazu inteligencji. Jest to tradycyjne i wąskie podejście, obecnie krytykowane. Zarzuca mu się, że: pomija osiągnięcia dziecka w innych dziedzinach poza akademickimi, ignoruje metapoznawcze uzdolnienia i twórczość, nie uwzględnia dynamicznej, rozwojowej natury człowieka, różnorodności kultur oraz środowiskowych uwarunkowań rozwoju i funkcjonowania.

2. Utożsamianie zdolności z inteligencją rozumianą jako właściwości wielowymiarowe. Przykładem takiego ich rozumienia są modele zdolności Thurstone'a, Guilforda, Gardnera, Taylora, Sternberga.

3. Traktowanie zdolności w aspekcie umiejętności metapoznawczych. Podkreśla się, że zdolne dzieci uczą się szybciej, gdyż używają zdolności metapoznawczych. Podejście to również jest poddawane krytyce, ponieważ eksponuje ważne szczegóły funkcjonowania intelektualnego, ale nie uwzględnia uwarunkowań środowiskowych i społecznych.

4. Rozpatrywanie zdolności w aspekcie jakościowych różnic w przetwarzaniu informacji. Podkreśla się, że zdolne dzieci nie tylko przetwarzają szybciej informacje, używając zdolności metapoznawczych, ale posiadają również emocjonalną wrażliwość na problemy i wysoką motywację, dzięki którym lepiej je strukturalizują oraz redukują ich złożoność, przez co lepiej je rozumieją.

5. Rozpatrywanie zdolności w aspekcie działań twórczych. Zgodnie z tym podejściem zdolności twórcze są typowe dla uzdolnionych dzieci. Według niektórych badaczy, twórczość jest wiodącym aspektem zdolności, według innych – jest tylko ich częścią składową.

6. Traktowanie zdolności jako właściwości realizacyjnej, czyli tzw. definiowanie zdolności po fakcie. Termin *zdolność* odnosi się tylko do osób dorosłych i jest dojrzałą cechą człowieka, która warunkuje znakomite osiągnięcia w życiu społecznym i zawodowym.

7. Utożsamianie zdolności z talentem. Zestawienie tych pojęć pojawia się w wielu publikacjach, m.in. Tannenbauma czy Gagne'a. Inni badacze podkreślają różnice

znaczeniowe między nimi, twierdząc, że zdolność to wewnętrzna możliwość, a talent to już rozwinięta zdolność przejawiająca się w codziennym funkcjonowaniu.

8. Podejście kulturowe i historyczne w definiowaniu zdolności i ustalaniu kryteriów jednostek uzdolnionych. Zgodnie z tą grupą koncepcji, definicje zdolności człowieka zależą od wartości cenionych w danej grupie społecznej, kulturze, narodzie.

O zdolnościach najczęściej mówimy na podstawie ich zewnętrznych wskaźników, sukcesów w określonej dziedzinie. Są one informacją o przekroczeniu pewnych norm charakterystycznych dla większości ludzi (Giza, 2005; 2006). Możemy więc wyróżnić m.in. osiągnięcia sportowe, zawodowe czy muzyczne. Możemy też mówić o osiągnięciach szkolnych. Klasyczną ich definicję podaje W. Okoń (1996, s. 201), uznając je za „wynik procesu dydaktyczno-wychowawczego, który uczniowie zawdzięczają szkole, a więc stopień opanowania przez uczniów wiedzy i sprawności, rozwinięcia zdolności, zainteresowań i motywacji, ukształtowania przekonań i postaw; do osiągnięć szkolnych zalicza się również takie formalne efekty pracy szkolnej, jak zdanie egzaminu, ukończenie klasy, szkoły czy zdobycie zawodu”. Dość podobna znaczeniowo jest definicja osiągnięć edukacyjnych zaproponowana przez B. Niemierkę (1993, s. 498-503), w której autor podkreśla znaczenie środowiska szkolnego, jego celowego działania opartego na systemach kształcenia, które zawierają opis dróg prowadzących do uzyskania sukcesu. Również Jensen utożsamia osiągnięcia szkolne z poziomem wiedzy i umiejętności zdobytych w placówce oświatowej (za: Strelau, 1997, s. 210). J. Boryszewska (2008, s. 17) łączy osiągnięcia w edukacji z pojęciem sukcesu szkolnego definiowanego jako zwieńczenie budzących podziw działań, których efekt wykracza poza standard, poza przeciętność. Z punktu widzenia praktyki pedagogicznej niezmiernie ważne jest określenie jaki poziom osiągnięć reprezentuje dany uczeń. Przekłada się to na rodzaj oddziaływań pedagogicznych, którym jest poddawany. Są to m.in. metody przekazywania treści programowych, poziom trudności materiału, sposób sprawdzania i egzekwowania wiedzy. Jednym z istotniejszych mierników osiągnięć szkolnych są oceny uzyskane przez danego ucznia z określonych przedmiotów. Średnia ocen jest jedną z najczęściej używanych miar sprawności funkcjonowania młodych ludzi w środowisku szkolnym (Sękowski, 2000; Boryszewska, 2008). Do identyfikacji uczniów zdolnych możemy wykorzystać trzy kryteria: pedagogiczne, pedagogiczno-psychologiczne oraz psychologiczne (Ćwiok, 2000; por. Ministerstwo Edukacji Narodowej Departament Funduszy Strukturalnych, 2010). W myśl pierwszego

kryterium, uczeń wybitnie zdolny to taki, który osiąga bardzo dobre wyniki w nauce oraz w różnorodnych konkursach i olimpiadach. Kryterium psychologiczno-pedagogiczne przypisuje mu, oprócz wysokiej średniej ocen, również określone cechy psychiczne, związane z motywacją i dobrym funkcjonowaniem społecznym. Psychologiczne rozumienie wybitności jest znacznie węższe i opiera się na diagnozie cech osobowości, intelektu i temperamentu, bądź też ogranicza i definiuje, i diagnozę do cech intelektu (Tokarz, 2005; por. Sękowski, 2000; Siekańska, 2004; Klinkosz, 2010).

W literaturze przedmiotu używa się wielu terminów na określenie zdolnych dzieci i młodzieży. Mogą się one znacząco różnić w zależności od przyjętej etymologii, kontekstu kulturowego czy definicji zdolności. W dziedzinie badań, jak również w praktyce edukacyjnej, można wyodrębnić dwa sposoby wyróżnienia ucznia zdolnego: równościowy (egalitarystyczny) – każdy może być twórczy – oraz elitystyczny – tylko nieliczni są wybitni (Tokarz, 2005, s. 36). Terminologia stosowana w danym kraju jest często powiązana z polityką edukacyjną w nim obowiązującą. W definicjach przyjętych w większości państw Europy najpowszechniej na określenie dzieci i młodzieży cechującej się pewnymi predyspozycjami czy wykazującej ponadprzeciętne osiągnięcia używa się terminów *zdolny* i *utalentowany* (bądź *uzdolniony* – zależnie od kontekstu; ang. *gifted* i *talented*). Występują one w 13 krajach i regionach Europy. W innych preferuje się takie wyrażenia jak: *młody człowiek o dużych potencjalnych zdolnościach*; *dzieci i młodzież o dużych zdolnościach*; *dzieci nad wiek rozwinięte umysłowo*; *uczniowie o dużych zdolnościach umysłowych*; *uczniowie z predyspozycjami do osiągania dobrych wyników*; *uczniowie o wybitnych zdolnościach* (Dyrekcja Generalna ds. Edukacji i Kultury, 2008, s. 7). W niniejszej pracy terminy *uczeń zdolny* oraz *uczeń o wysokich osiągnięciach szkolnych* będą stosowane zamiennie. Jest to zgodne z pedagogicznym kryterium identyfikacji uczniów. Jak wykazały liczne badania, średnia ocen w istotny sposób koreluje z ilorazem inteligencji i jest miarodajnym predyktorem osiągnięć ucznia (Czerniawska, 2000; Ćwiok, 2000; Kossowska, Schouwenburg, 2000; Sękowski, 2000; 2004; Kossowska, 2004; Tokarz, 2005; Turska, 2006; 2006 a). W badaniach prowadzonych przez Kossowską i Schouwenburga (2000) wykazano istotną statystycznie korelację pomiędzy osiągnięciami szkolnymi a poziomem inteligencji. M. Ledzińska (1996) porównała średnie ocen szkolnych uzyskane przez uczniów o odmiennym poziomie inteligencji – różnice wykazały wysoki poziom istotności statystycznej. Uczniowie zdolni uzyskiwali znacząco wyższe oceny niż ich mało zdolni

koledzy. Również średnia ocen z końcowych egzaminów w szkole średniej, uzyskana przez badanych studentów uczelni wyższych, była związana z ich osiągnięciami szkolnymi. E. Czerniawska (2000), w prowadzonych przez siebie badaniach wśród uczniów rozpoczynających naukę w szkole średniej, wykazała, iż wyższe wskaźniki bezradności intelektualnej łączą się z gorszymi wynikami w nauce. Wyniki analiz prowadzonych przez E. Ćwioka (2000) wskazują, że statystycznie wyższe oceny niż uczniowie przeciętni otrzymują jednostki wybitnie inteligentne. Według A. Sękowskiego (2004), wiele danych empirycznych wskazuje na to, że szczególne osiągnięcia związane są z wysokim IQ. Wysoki iloraz inteligencji jest niezbędnym czynnikiem warunkującym wybitne osiągnięcia rozumiane jako realizacja celów wymagających długotrwałej aktywności, jak i rozwiązywanie problemów o charakterze konwergencyjnym i dywergencyjnym stawianych w toku procesu edukacji czy pracy zawodowej. Niezbędna jest więc wysoka inteligencja, której wskaźnikiem może być wynik w teście IQ, ale również sukcesy w określonej dziedzinie wiedzy. Psychologowie podkreślają iż inteligencja ma wartość progową, powyżej której jej poziom nie ma decydującego znaczenia dla uzyskiwanych osiągnięć. W licznych badaniach stwierdzono, że towarzyszy im wysoki IQ, ale jednocześnie nie gwarantuje wybitnych osiągnięć w sferze edukacji. Jak wskazują Lin i Humphreys (1977; por. Strelau, Zawadzki, 2008; Ledzińska, Czerniawska, 2011), słaby, ale jednocześnie pozytywny związek pomiędzy inteligencją a wynikami w nauce da się wykryć na początkowych etapach kształcenia. Im wyższy poziom edukacji, tym słabszy związek pomiędzy poziomem inteligencji a osiągnięciami w nauce szkolnej. Fakt ten może być spowodowany większą jednorodnością uczniów pod względem intelektualnym oraz decydującym wpływem innych – pozaintelektualnych – czynników. Jak podkreśla D. Turska (2006; 2006a), w ostatnich latach można zaobserwować w psychologii zmiany zachodzące w rozumieniu oraz sposobie wyrażania pojęcia „skuteczność”. Podmiotowe odczucia zastępuje się obiektywnymi miernikami umiejętności realizacji wymogów. Taką rolę spełniają oceny stawiane przez nauczycieli. „To właśnie wysokość szkolnych not (lub precyzyjniej – wysokość średniej ocen) stanowi społecznie akceptowaną podstawę weryfikacji powodzenia edukacyjnego, a nawet – formułowania oczekiwań wobec przyszłości młodego człowieka” (Turska, 2006, s. 7).

1.2. Modele zdolności

Na przestrzeni lat, na której zajmowano się problematyką zdolności – ich rozumienia, podziału, gradacji – badacze starali się wprowadzić różne modele, systemy, sposoby uporządkowania ustaleń na ten temat. Zmiany w próbach usystematyzowania tej obszernej wiedzy postępowały w kierunku rozszerzania perspektywy badań. W ten sposób powstały najbardziej znane teorie zdolności, począwszy od historycznych koncepcji F. Galtona, A. Bineta, W. Sterna, L. M. Termana oraz C. Spearmana do bardziej współczesnych ujęć, takich jak Model zdolności Leontiewa, Modele Renzulliego oraz Mönksa, Monachijski Model Zdolności i Talentu Hellera czy teoria inteligencji sprzyjającej powodzeniu życiowemu R. J. Sternberga (*Theory of successful intelligence*).

Jeszcze w wieku XIX szkoła była miejscem kształcenia intelektualnego oraz rozwoju jedynie zdolności umysłowych. Uczniów traktowano jako jednorodną grupę, pomijając ich potrzeby oraz społeczny i emocjonalny aspekt ich życia. Przełomem stał się wiek XX. Zmiany zapoczątkowało ukazanie się w 1900 roku książki szwedzkiej nauczycielki Ellen Key *The Century of the Child* (1900) – od tego momentu można odnotować inne rozumienie ucznia i edukacji szkolnej (Mönks, 2005, s. 19). Cały wiek XX jest okresem płynnego przejścia od zainteresowań wyłącznie zdolnościami do poznawania osoby uzdolnionej (Ledzińska, 2004).

Już pod koniec wieku XIX Francis Galton – jeden z twórców psychologii różnic indywidualnych – wprowadził takie pojęcia jak: indywidualna zmienność cech oraz przystosowanie do wymagań środowiska. Prowadził on badania nad geniuszem, który – jego zdaniem – charakteryzował się zdolnością do długotrwałego, wyężonego wysiłku oraz podwyższoną wrażliwością zmysłową. Istoty zdolności umysłowych upatrywał w energii działania oraz wrażliwości sensualnej. Zasługą F. Galtona było również zapoczątkowanie badań empirycznych nad zdolnościami i wprowadzenie pierwszych testów (2006; Sternberg, 1999).

Innym wybitnym twórcą koncepcji inteligencji oraz zdolności jest Alfred Binet. Interesował się on, w przeciwieństwie do Galtona, zjawiskiem upośledzenia umysłowego. Rozpoczął od rozważań teoretycznych i próby zdefiniowania, czym jest inteligencja. Za kluczową zdolność intelektualną uznał dokonywanie sądów, co określił zdrowym rozsądkiem. Zasługą tego badacza jest również stworzenie baterii testów do

miaru inteligencji – które miały za zadanie ocenę zdolności umysłowych uczniów i przyporządkowanie ich do odpowiednich placówek edukacyjnych – powszechnych bądź specjalnych (Galas, Lewowicki, 1991; Sternberg, 1999; Nęcka, 2006; Sękowski, 2010).

Kolejnym krokiem do poznania specyfiki funkcjonowania intelektualnego człowieka stały się prace niemieckiego psychologa Wilhelma Sterna. Znany jest on przede wszystkim z wprowadzenia pojęcia ilorazu inteligencji (*intelligence quotient, IQ*; Galas, Lewowicki, 1991; Sternberg, 1999; Nęcka, 2006; Sękowski, 2010). Stwierdził, że wybitne osiągnięcia w każdej dziedzinie wymagają współdziałania wielu właściwości – oprócz inteligencji konieczne są również zainteresowania czy silna wola (Ledzińska, 2004; Stachowski, 2007). Współczesne teorie inteligencji często definiują to pojęcie poprzez zdolność radzenia sobie osoby w nowych sytuacjach. Prekursorem takiego poglądu był W. Stern, który za przejaw inteligencji uważał właśnie umiejętność przystosowania się jednostki do nowych zadań i okoliczności (Nęcka, 2006). Zaslugą tego badacza, jak podkreśla F. J. Mönks (2005, s. 20-21), jest zapoczątkowanie myślenia, iż posiadane zdolności umożliwiają uzyskanie osiągnięć, jednakże same w sobie osiągnięciami tymi nie są. W 1916 roku Stern opublikował artykuł, w którym postulował, by programy przyspieszonego kształcenia obejmowały nie tylko 2% najbardziej uzdolnionych uczniów, lecz także dalsze 10% (Mönks, 2005, s. 20).

Również L. M. Terman przyczynił się do zmiany kierunku myślenia dotyczącego osiągnięć – na podstawie longitudinalnych badań na 1500 osobach, których iloraz inteligencji wynosił 135 i wyżej – stwierdził on iż sam potencjał intelektualny nie gwarantuje sukcesu. Koniecznymi warunkami są odpowiednia motywacja osoby oraz wsparcie społeczne (Mönks, 2005, s. 21; por. Ledzińska, 1996; Giza, 2006; Strelau, 2008).

Charles Spearman, uczeń Francisa Galtona, stworzył podwaliny rozważań nad strukturą inteligencji. W swoich badaniach, prowadzonych wśród uczniów, brał pod uwagę uzyskane przez nich oceny oraz pomiar progów wrażliwości zmysłowej. Spearman stwierdził, że we współczynnikach korelacji pomiędzy poszczególnymi pomiarami występuje pewna hierarchia. Na tej podstawie wyróżnił dwa czynniki odpowiedzialne za wariancję pomiarów – czynnik ogólny (*g – general factor*) oraz czynnik specyficzny (*s – specific factor*). Czynnik *g* występował we wszystkich dokonanych pomiarach i był tym wyższy, im bardziej w rozwiązanie zadania były

zaangażowane procesy umysłowe. W ten oto sposób w 1904 roku Spearman sformułował *dwuczynnikową teorię zdolności*. Według niej, układają się one w sposób hierarchiczny – na szczycie w strukturze inteligencji znajduje się czynnik *g*, a poniżej czynniki *s* (Galas, Lewowicki, 1991; Sternberg, 2001; Nęcka, 2006; Boryszewska, 2008; Strelau, 2008; Ledzińska, Czerniawska, 2011). Należy podkreślić, iż do dnia dzisiejszego inteligencja ogólna jest uznawana za jeden z najistotniejszych psychologicznych predyktorów osiągnięć człowieka (Sękowski, 2010). Spearman również przyczynił się do empirycznego potwierdzenia, że za sukces akademicki są odpowiedzialne dwa czynniki – *g* (*inteligencja*) i *w* (*charakter*) – które w 1915 roku Webb uznał za istotne w osiąganiu sukcesów szkolnych. Czynnik *w* Spearman określił jako samokontrolę (Kossowska, Schouwenburg, 2000; Kossowska, 2004).

Niewątpliwie jedną z pierwszych prób spojrzenia na osiągnięcia ucznia w sposób odbiegający od determinizmu intelektualnego jest podejście Raymonda Cattella, który postulował, aby jednostkę zdolną ujmować w kontekście jej osobowości. Stanowisko badacza opierało się na założeniu, iż zarówno zdolności, jak i osobowość mają wspólne podłoże, a więc są one powiązane z psychofizycznym całokształtem funkcjonowania jednostki. Cattell podkreślał, że istnieją cechy specyficzne dla osób o ponadprzeciętnych zdolnościach, które są zarazem zmienne i zależne od warunków życia człowieka (Ledzińska, 1996; por. Borzym, 1979). Warto zauważyć, iż właśnie ten uczony dokonał podziału na inteligencję płynną (G_f) oraz skryształizowaną (G_c). Pierwsza z nich jest wrodzona i „definiowana jako zdolność dostrzegania złożonych relacji między symbolami oraz wykonywania manipulacji na symbolach, niezależnie od doświadczenia osobniczego i znaczenia tych symboli” (Ledzińska, Czerniawska, 2011; s. 139). Z kolei inteligencja skryształizowana jest nabywana w trakcie doświadczeń życiowych osoby i polega na dysponowaniu wiedzą i umiejętnościami istotnymi w danym kontekście społecznym (Ledzińska, Czerniawska, 2011).

Na gruncie polskim, zainspirowana podejściem R. Cattella, Maria Tyszkowa (1990) opracowała Triadowy Model. W jego skład autorka włączyła: zdolności, osobowość oraz działalność. Te trzy elementy wspólnie kształtują i wyznaczają właściwy dla danej jednostki obraz aktywności. O charakterze oraz efektach działań decydują posiadane przez osobę zdolności, które w trakcie tych aktywności również się kształtują i rozwijają. Osobowość ma wpływ na wyznaczane przez człowieka cele oraz sposoby działania podejmowane w kierunku ich osiągnięcia. Stanowi ona źródło oceny

podejmowanych działań, sama zaś kształtuje się w kontekście dwóch pozostałych elementów modelu – zdolności i działalności. Wszystkie trzy elementy łączą się ze sobą genetycznie oraz funkcjonalnie. „Ukształtowana osobowość podporządkowuje sobie zdolności, korzystając z nich zgodnie ze sformułowanymi celami życiowymi. [...] Główny akcent w rozważaniach Tyszkowej spoczywa na tezie, iż aktywność ucznia zależy od jego właściwości. Zdolności i osobowość, warunkując aktywność, kształtują się pod wpływem zwrotnych informacji o wynikach działalności i rezultatach interakcji społecznych. Wskaźnikiem tych ostatnich pozostaje m.in. pozycja w rówieśniczej grupie” (Ledzińska, 1996, s. 41).

Z kolei A. N. Leontiew dokonał podziału zdolności na (Giza, 2006, s. 37):

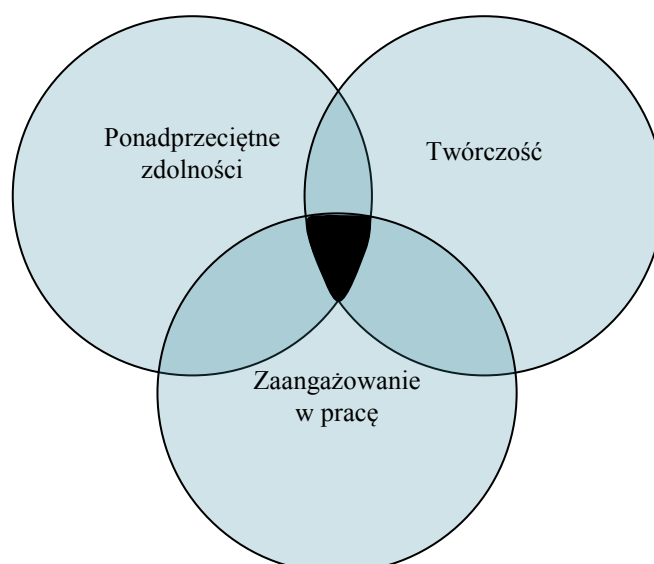
- Naturalne – inaczej nazywane podstawowymi. Są one bezpośrednio zależne od dziedzicznych zadatków, szczególnie od właściwości układu nerwowego.
- Rzeczywiste – specyficznie ludzkie, których podstawą są zdolności naturalne, lecz powstające jedynie w kontakcie osoby z określonymi wytworami ludzkimi.

Zgodnie z tą teorią, natura i środowisko współdziałają od najmłodszych lat człowieka w rozwoju jego zdolności. Podsumowując rozważania, można stwierdzić, że zdolności rozwijają się pod jednoczesnym wpływem dwóch rodzajów czynników: biologicznych i społecznych.

Należy pamiętać, że modele zdolności wyrastają z teorii inteligencji. Wśród tych, które akcentują opis struktury zdolności, można wyróżnić: modele J. S. Renzulliego, F. Mönksa, A. J. Tannenbauma, S. Popka czy J. Strelaua. Główny nacisk na element rozwojowy jest położony w teorii J. Piageta czy H. Gardnera (Boryszewska, 2008).

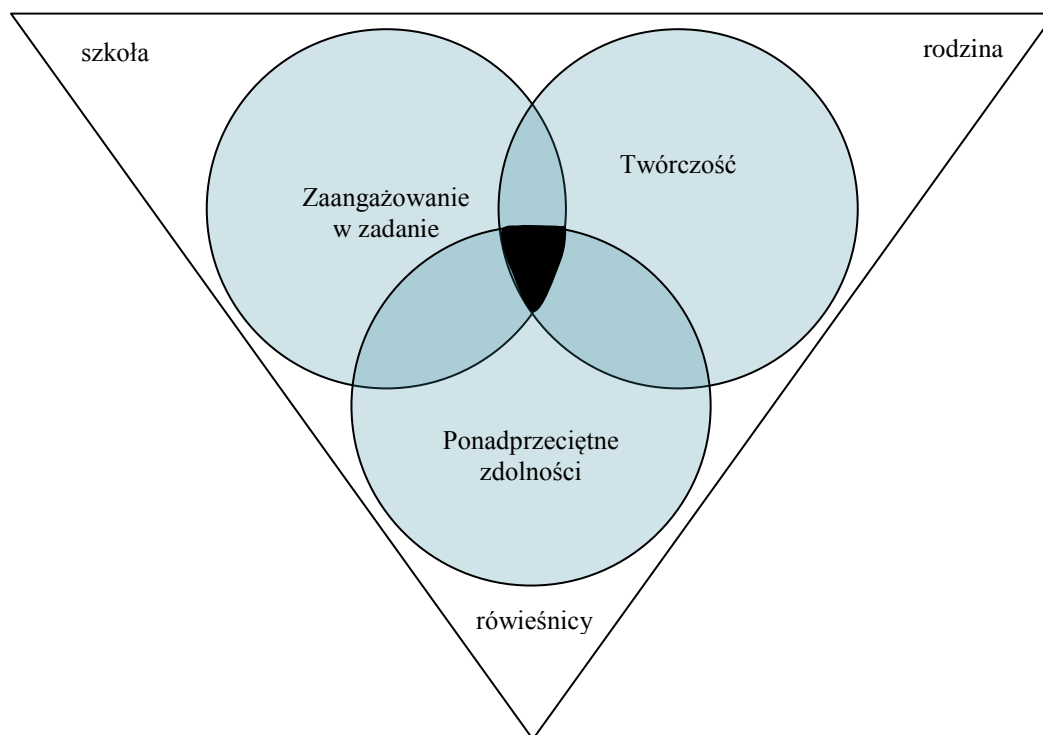
Jednym z najbardziej znanych i najczęściej cytowanych jest trójpierzścieniowy model zdolności autorstwa Josepha Renzulliego. Punktem wyjścia dla autora było pytanie: od czego zależy efektywność działania, w tym również uczenia się? Renzulli założył, że nie jest to prosty efekt posiadanych zdolności, lecz złożona kombinacja takich elementów jak: ponadprzeciętne zdolności, twórczość oraz zaangażowanie w pracę – motywacja (rys. 1). Ponadprzeciętne zdolności mogą być rozumiane w dwojaki sposób: jako ogólne, które można zmierzyć za pomocą testów do badania inteligencji

ogólnej, oraz specyficzne – dotyczące konkretnych dziedzin i wiążące się z odpowiednimi działaniami (np. uzdolnienia chemiczne, matematyczne, malarskie; Siekańska, 2004 a). Motywacja jest rozumiana jako zaangażowanie się w rozwiązywanie konkretnego zadania w określonym środowisku. Ważny jest również kontekst środowiskowy – nastawienie, oczekiwania, wymagania ze strony otoczenia czy też osób znaczących. Postawa twórcza, z kolei, przejawia się w myśleniu dywergencyjnym, refleksyjności czy też wyobraźni jednostki (Tyszkowa, 1990; Limont, 1994; Ledzińska, 1996; 2010; Popek, 1996; Sękowski, 2000; 2004; Korczakowska, 2004; Giza, 2006). Wyróżnienie w modelu elementu motywacyjnego wyraźnie nawiązuje do uwarunkowań osobowościowych. W literaturze przedmiotu podkreśla się, że osoby wybitnie zdolne często pracują ciężiej oraz bardziej wytrwale dążą do wytyczonego celu niż ich przeciętnie zdolni rówieśnicy. Wprowadzając wymiar osiągnięć jako wskaźnika inteligencji i zdolności, Renzulli dokonał pewnego przełomu w sposobie myślenia. Wszystkie trzy elementy modelu są niezmiernie ważne, niemniej to inteligencja i zdolności twórcze stanowią element niezbędny do uzyskiwania wysokich osiągnięć. Zasługą tego autora jest również wprowadzenie, wraz z S. M. Reis, rozróżnienia na zdolności szkolne oraz twórczo-produktywne. Rozwinęli oni w ten sposób problem związków pomiędzy inteligencją i twórczością (Mönks, 2005; Boryszewska, 2008). Zdolności szkolne sprzyjają szybkiemu uczeniu się i rozwiązywaniu testów. Jak podkreśla Mönks (2005, s. 24): „wiele badań wskazuje na to, że istnieje duże prawdopodobieństwo, iż uczniowie osiągający wysokie wyniki w testach badających inteligencję lub w testach zdolności będą również osiągać wysokie wyniki w szkole. Tacy uczniowie uzyskują dobre rezultaty w myśleniu odtwórczym oraz są dobrze przystosowani do funkcjonowania w systemie szkolnym; zależy im przy tym na osiągnięciu jak najlepszych ocen”. Natomiast zdolności twórczo-produktywne mają wiele wspólnego z identyfikowaniem i rozwiązywaniem problemów oraz niekonwencjonalnością działań (Boryszewska, 2008).



Rysunek 1. Trójpierścieniowy Model Zdolności J. S. Renzullego

Wielowymiarowy Model Zdolności F. Mönksa uwzględnia, poza cechami wyróżnionymi przez Renzullego, wpływ czynników zewnętrznych determinujących rozwój – podkreśla on rolę kontekstu jako wyznacznika efektywności funkcjonowania. Najważniejsze – według Mönksa – środowiska to: rodzina, szkoła i rówieśnicy. A więc wysokie osiągnięcia ucznia wyznaczają: wysoki poziom zdolności, silna motywacja oraz twórcze myślenie (rys. 2). Te trzy elementy współzależne są ze sferą funkcjonowania ucznia – jeżeli któraś z nich nie współdziała z pozostałymi, to osoba zdolna przestaje być efektywna. Mönks niezwykle silnie akcentuje współzależności występujące pomiędzy właściwościami podmiotowymi jednostki a jej zewnętrznym środowiskiem, co ma bezpośrednie przełożenie na skuteczność działania (Limont, 1994; Ledzińska, 1996; Poppek, 1996; Sękowski, 2000; 2004; Korczakowska, 2004; Siekańska, 2004; 2004 a, Boryszewska, 2008). Przyczyn niskiej efektywności może być wiele, m.in. zahamowanie rozwoju zdolności, ograniczenie zakresu aktywności, zawężenie kontaktów społecznych (Ledzińska, 2010, s. 70).

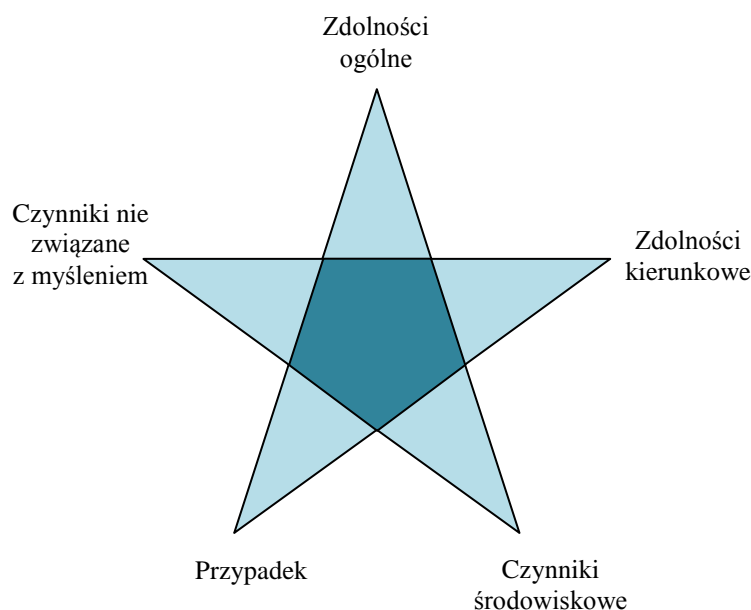


Rysunek 2. Wielowymiarowy Model Zdolności F. Mönksa

Stwierdzić należy iż model zdolności F. Mönksa jest kontynuacją trójpierścieniowego modelu zdolności J. S. Renzullego. Uwzględnia on dodatkowo kontekst środowiskowy, który jest niezmiernie istotny dla rozwoju zdolności.

W swoim modelu zdolności Abraham Tannenbaum (rys. 3) wyróżnia pięć elementów składających się na wybitne zdolności:

1. zdolności ogólne;
2. zdolności kierunkowe;
3. czynniki nie związane z myśleniem (pozaintelektualne) – np. motywacja osiągnięć, dojrzałość emocjonalna, odporność na stres, osobowość;
4. czynniki środowiskowe – rodzina, szkoła oraz rówieśnicy;
5. czynnik przypadku – tzw. „uśmiech losu” często pomijany w innych koncepcjach, gdyż jest on trudny do uchwycenia i zmierzenia (Limont, 1994; Sękowski, 2000; Korczakowska, 2004; Siekańska, 2004; 2004a, Boryszewska, 2008).

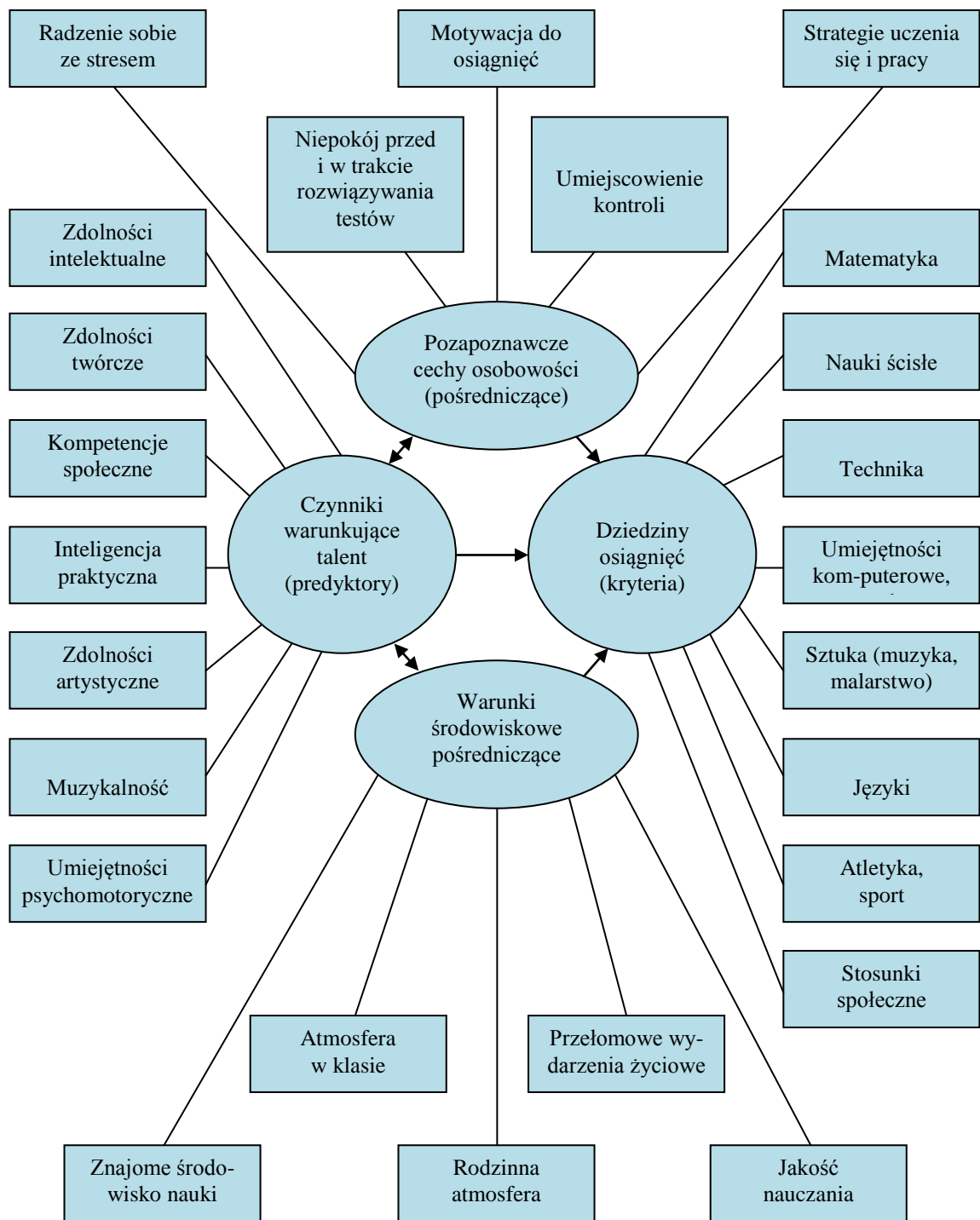


Rysunek 3. Gwiazda A. Tannenbauma

A. Tannenbaum wyróżniając w swoim modelu pięć czynników, w odróżnieniu od F. Mönksa i J. S. Renzullego, dzieli zdolności na ogólne i kierunkowe. Należy również zwrócić uwagę na czynnik nazwany przez autora przypadkiem. Uznać trzeba iż ten element ma znaczenie nie tylko dla rozwoju wybitnych zdolności, często jest niezmiernie ważny również w innych obszarach życia człowieka. Może być uznany jako symbol różnych niepoznanych do tej pory czynników, które mogą mieć wpływ na rozwój wybitnych zdolności.

Wszystkie trzy opisane powyżej modele należą do grupy strukturalno-interakcyjnej.

Monachijski Model Zdolności i Talentu był opracowany przez Kurta Hellera i współpracowników dla celów edukacyjnych (rys. 4). Wyróżnione są w nim moderatory osobowościowe i środowiskowe, dzięki którym następuje aktywizowanie i rozwój potencjalnych możliwości i zdolności jednostki. Model ten jest próbą zdefiniowania pomostu łączącego potencjał z osiągnięciami (Limont, 2005; Mönks, 2005; Kosiarek, 2009; Śliwińska, Limont, 2009; por. Terepyszczew, 2008).



Rysunek 4. Monachijski Model Zdolności i Talentu Kurta Hellera

Model ten jest znacznie bardziej rozbudowany niż zaprezentowane przed nim, mimo że również skupia się na czynnikach o charakterze środowiskowym i osobowościowym. Jego zaletą jest próba wyróżnienia pośredniczących elementów o naturze podmiotowej oraz zewnętrznej. Nie jest to model skończony – pozwala na uzupełnianie, w miarę rozwoju i postępu nauki, jego struktury nowo poznanymi czynnikami, które mają wpływ na rozwój zdolności.

Powyższe modele funkcjonowania osób zdolnych wykazują szereg podobieństw. Przejawiają się one w staraniach autorów o:

1. Rozbudowanie opisu sfery poznawczej i pozapoznawczej oraz ich wzajemnych odniesień;
2. Ekspozowanie społecznych warunków rozwoju, życia i funkcjonowania jednostek, tworzonych przez wiele środowisk;
3. Ukazywanie efektywności działania ucznia jako rezultatu harmonijnego współdziałania wyróżnionych grup zmiennych (Ledzińska, 1996, s. 42-43).

Jednym z najbardziej popularnych współczesnych podejść do zagadnienia zdolności jest stanowisko prezentowane przez Roberta Sternberga. Na bazie triarchicznej teorii inteligencji, stanowiąc niejako jej przedłużenie, wyrosła koncepcja inteligencji sprzyjającej powodzeniu życiowemu. Zgodnie z, wywodzącymi się z poznawczego nurtu w rozumieniu inteligencji, poglądami Sternberga – inteligencja jest nieodłącznym elementem towarzyszącym człowiekowi w życiu szkolnym, zawodowym i osobistym. „Triarchiczna teoria inteligencji jest teorią o jednostkach i ich relacji do świata wewnętrznego, ich świata zewnętrznego i ich doświadczeń, które są mediatorami między wewnętrznym i zewnętrznym światem jednostek” (Sternberg, 1985, s. 317). W ramach swojej koncepcji Sternberg wyróżnia trzy subteorie, wynikające z poznawczego funkcjonowania człowieka. Są one związane z relacjami „(I) ze światem wewnętrznym osoby, (II) z doświadczeniem, (III) ze światem zewnętrznym” (Sternberg, 2001, s. 383):

I. Subteoria składników – bazująca na koncepcji inteligencji płynnej Cattella – odwołuje się do rozwiązywania tego rodzaju problemów, które są ważne dla inteligencji: m.in. rozumowanie logiczne, właściwe stawianie problemów i rozumienie ich istoty, znajdowanie powiązań pomiędzy pojęciami. Wszystkie te zadania odwołują się do rozumowania indukcyjnego. W ramach tej subteorii autor wyróżnił kolejne trzy składniki:

1. Wykonawcze – są to procesy przetwarzania informacji biorące udział w rozwiązywaniu zadań. Rola i układ tych elementów zależy od właściwości wykonywanego zadania.

2. Nabywanie wiedzy – są to procesy przetwarzania informacji biorące udział w uczeniu się i nabywaniu wiedzy. Miarą inteligencji jest szybkość, z jaką osoba uczy się.

3. Metaskładniki – nadzorują przebieg procesów niższego rzędu, czyli wykonawczych i nabywania wiedzy. Metaskładniki, jako procesy wyższego rzędu, odpowiadają za planowanie, kontrolę i podejmowanie decyzji.

II. Subteoria doświadczenia – w jej skład wchodzi dwie podstawowe zdolności:

1. Radzenie sobie z nowym zadaniem.

2. Automatyzacja procesów myślenia

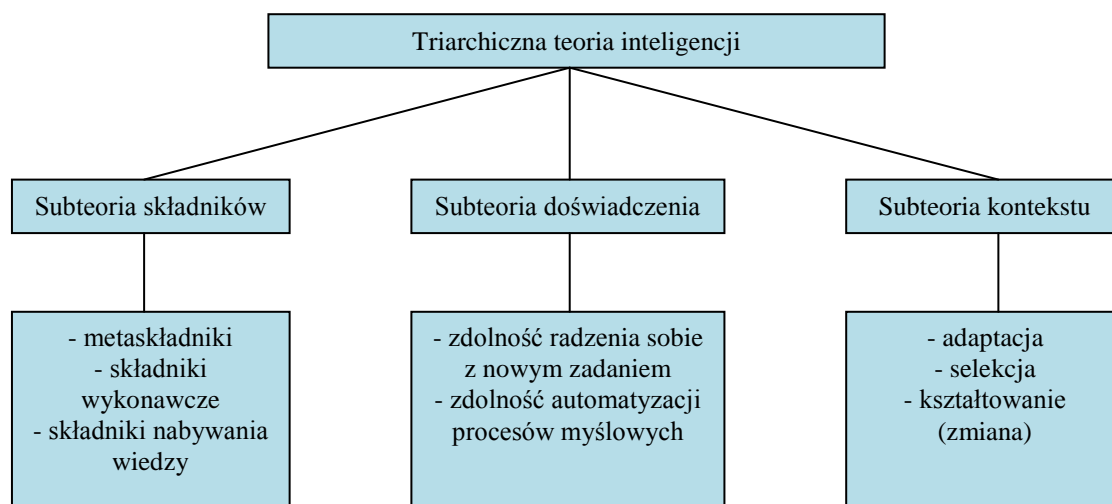
III. Subteoria kontekstu – inteligencja jest rozumiana jako zdolność przystosowania do środowiska. Jeśli jednostka uzna, że adaptacja jest niemożliwa, to podejmuje kroki zmierzające do zmiany tej rzeczywistości. Jeśli nie jest to osiągalne, dokonuje selekcji środowiska odpowiednio do swoich możliwości adaptacyjnych. Możemy więc wyróżnić w tej subteorii trzy elementy związane z funkcjonowaniem zewnętrznym jednostki:

1. Adaptacja

2. Selekcja

3. Kształtowanie, czyli zmiana (Popek, 1996; Mądrycki, 2002; Boryszewska, 2008; Strelau, 2008; por. Ledzińska, Czerniawska, 2011).

Zależności pomiędzy poszczególnymi subteoriami i ich komponentami są przedstawione na poniższym rysunku.



Rysunek 5. Struktura triarchicznej teorii inteligencji

Źródło: Sternberg 1985, s. 320.

Sternberg stoi na stanowisku, że inteligencja powinna ujawniać się w osiągnięciu sukcesu życiowego przez człowieka. Stwierdzenie to znalazło odzwierciedlenie w jego teorii inteligencji sprzyjającej powodzeniu życiowemu (*theory of successful intelligence*). Zgodnie z poglądem prezentowanym przez tego autora, tradycyjne rozumienie omawianego pojęcia nie wyjaśnia wielu życiowych sytuacji, chociażby problemu nieadekwatnych osiągnięć (zawyżonych bądź zaniżonych względem poziomu intelektualnego jednostki). Koncepcja inteligencji sprzyjającej powodzeniu życiowemu opiera się na czterech założeniach (Ledzińska, Czerniawska, 2011, s. 144, za: Sternberg, 2001; 2001a):

1. Inteligencja jest definiowana w kategoriach zdolności do osiągnięcia sukcesu życiowego według osobistych standardów w konkretnej sytuacji społeczno-kulturowej.
2. Zdolność do osiągnięcia sukcesu zależy od wykorzystania własnych możliwości i od korygowania lub rekompensowania słabości.
3. Zharmonizowanie zdolności sprzyja kształtowaniu, wyborowi otoczenia i adaptacji do środowiska.
4. Sukces jest osiąganym dzięki spójnemu połączeniu zdolności analitycznych, twórczych i praktycznych.

Sternberg wprowadza rozróżnienie na trzy rodzaje inteligencji, względnie niezależne od siebie (Sękowski, 2004; Sękowski, Siekańska, Klinkosz, 2009; Ledzińska, Czerniawska, 2011):

1. Analityczną (*analytical intelligence*) – inaczej zwaną inteligencją akademicką. W dużej mierze jest ona tożsama z rozumieniem inteligencji mierzonej przy pomocy IQ i odpowiada za powodzenia szkolne, mniej za osiągnięcia akademickie. Inteligencja ta jest definiowana poprzez procesy leżące u podstaw myślenia i rozwiązywania problemów.

2. Twórczą (*creative intelligence*) – ten rodzaj inteligencji może przejawiać się w każdej dziedzinie życia jednostki. Jest ona rozumiana jako zdolność do radzenia sobie w nowych, nieznanach sytuacjach, pomaga również odkrywać oraz stosować nowatorskie rozwiązania znanych już problemów, dostrzegać odmienne relacje między pojęciami.

3. Praktyczną (*practical intelligence*) – często określaną jako zdrowy rozsądek lub mądrość życiowa. Ten rodzaj inteligencji przejawia się poprzez radzenie sobie w codziennym życiu, umiejętność kształtowania otoczenia zewnętrznego odpowiednio do posiadanych przez jednostkę potrzeb. Jak potwierdzono w badaniach empirycznych, możliwe jest posiadanie wysokiej inteligencji praktycznej bez wysokiego IQ. Tak więc to ona jest w dużej mierze wyznacznikiem osiągnięć życiowych jednostki. „Ogólnie można określić, że ten rodzaj inteligencji polega na stosowaniu zdobytej wcześniej wiedzy, deklaratywnej czy proceduralnej, która pochodzi z kształcenia formalnego, szkolnego (wiedzy zimnej), ale także jest rezultatem codziennych, życiowych doświadczeń (wiedzy gorącej). Przejawem inteligencji praktycznej są także umiejętności społeczne” (Ledzińska, Czerniawska, 2011, s. 145).

Podjęcie proponowane przez Roberta Sternberga ma znaczący wymiar praktyczny, wskazuje również na to, że inteligencja nie jest homogenicznym tworem odpowiedzialnym jedynie za osiągnięcie sukcesów naukowych. Wskaźnikiem jej poziomu są sukcesy osoby w różnych dziedzinach życia. Teoria ta wskazuje również możliwości rozwoju oraz kształtowania zdolności intelektualnych, szczególnie praktycznych.

2. Oceny szkolne oraz ocenianie

Ocenianie jest nieodłącznie wpisane w życie człowieka – od najmłodszych lat do późnej starości. Podlegają mu różne sfery ludzkiej egzystencji, m.in. zachowanie, osiągnięcia, wygląd. Szczególnie istotne dla jednostki i jej dalszego funkcjonowania są

etapy oceny dokonywanej w trakcie trwania jej edukacji oraz pracy zawodowej. Ocena szkolna ma duży wpływ na wybór kierunku studiów oraz podjęcie pracy zawodowej. Z kolei ocena, której osoba podlega w pracy, w dużej mierze przekłada się na rozwój ścieżki kariery zawodowej (por. Siekańska, 2004).

W tym miejscu zostanie dokonana próba opisu specyfiki oceniania dokonywanego w szkole. Jest to istotne ze względu na temat pracy, gdzie w samym tytule ujęte jest wyrażenie *osiągnięcia szkolne* – aby zweryfikować osiągnięcia należy najpierw dokonać ich oceny.

Termin ocenianie oznacza czynność, wynikiem której jest sąd o przedmiocie, osobie lub zjawisku. Jest on wydawany na podstawie odwołania się do jednego lub kilku kryteriów, niezależnie od tego, jaki jest przedmiot oceny oraz te kryteria (Noizet, Caverni, 1988). Kontrola i wartościowanie osiągnięć uczniów stanowi jedną z ważniejszych składowych procesów dydaktyczno-wychowawczego. Ocenianie w szkole jest postrzegane jako proces gromadzenia informacji o uczniu, co umożliwia monitorowanie jego postępów oraz uwzględnienie w toku kształcenia jego indywidualnych potrzeb. Ocenie podlega nie tylko jednostka, ale również postęp poczyniony przez całą klasę (Kozłowska, 1999; Ostrowski, 2008). „Ocenianie to czynność wartościowania wyników sprawdzania, pomiaru lub innych form diagnozy osiągnięć ucznia polega na przypisaniu tym wynikom, w drodze decyzji odpowiednich pozycji na skali wartości. Skala taka może być dychotomiczna, np. zdał – nie zdał (jak w przypadku egzaminu na prawo jazdy) lub wielostopniowa. [...], w praktyce szkolnej sprowadza się stopnie końcoworoczne do skali sześciostopniowej (niedostateczny – dopuszczający – dostateczny – dobry – bardzo dobry – celujący)” (Stróżyński, 2003, s. 172). Proces dydaktyczny wymaga nieustannego sprawdzania, czy i w jakim stopniu uczniowie opanowali przekazywany im materiał dydaktyczny, jak go zrozumieli oraz jakie napotkali trudności (Pańtak, 1998). Ocenianie postępów w nauce odbywa się długofalowo i urasta do ważnego elementu ewaluacji procesu dydaktyczno-wychowawczego oraz efektywności pracy szkoły. Rezultat nie ogranicza się do stopnia szkolnego. Ma przede wszystkim dostarczyć uczniom informacji o ich kompetencjach, ukazać sukcesy i niedociągnięcia. Uzupełnienie tych danych musi stanowić konstruktywny komentarz udzielony podopiecznemu przez nauczyciela – co ma zrobić, żeby uporać się z ewentualnymi trudnościami. Uczniowie zostają włączeni do współodpowiedzialności za efekty edukacji w szkole (Denek, 2007; por. Niemierko,

2005). Celem oceniania starań uczniów jest sformułowanie opinii o poziomie ich osiągnięć, ale jeszcze bardziej – uzyskiwanie informacji, które mogą przyczynić się do lepszej, a więc bardziej skutecznej, pracy ucznia i nauczyciela (Wojciechowska, 2005).

Ocenianie nie jest celem samym w sobie. Jest ono procesem i systemem, którego zadaniem jest wspomaganie wysiłków pedagoga i rodzica nad prawidłowym rozwojem podopiecznego. Działanie to zmierza ku ewaluacji teoretycznych i praktycznych umiejętności młodego człowieka. Ocenianie ma za zadanie mu pomóc w następujących aspektach (Kosińska, 2000, s. 11-13):

- 1. Poznanie własnych możliwości** – w efekcie procesu oceniania uczeń dowiadyuje się, jaki posiada zakres wiedzy z danej dziedziny, jakie musi nabyć umiejętności oraz co jeszcze powinien zrobić, aby podnieść poziom wiedzy. Nauczyciel wystawiając ocenę od 1 do 6, informuje podopiecznego, w którym miejscu skali znajduje się pod względem posiadanej wiedzy i umiejętności. Informacja ta jest rzetelna, jeśli dodatkowo zastosuje się odpowiedni komentarz słowny oraz pod warunkiem, że uczeń zna kryteria ocen na dany poziom, określane cyfrą.
- 2. Rozwój psychospołeczny** – ocena wpływa na określenie siebie jako ucznia w stosunku do innych osób z klasy. Określa status jednostki w grupie rówieśniczej. Zainteresowany może również przy pomocy oceny, która odzwierciedla jego poziom wiedzy i kwalifikacji, zmieniać ten status – przejść do grupy uczniów, którzy są uważani za zdolnych, w sytuacji uzyskania dobrych ocen, bądź znaleźć się w gronie słabych, w momencie uzyskania niskich stopni. Ważne jest, aby ocena została opatrzona, przez nauczyciela, właściwym komentarzem, szczególnie, jeśli jest zła – opinia powinna zawierać informację wskazującą drogę do poprawy. Nadzieja na podwyższenie oceny może działać na ucznia mobilizująco i zwiększyć jego zaangażowanie w naukę.
- 3. Budowanie właściwej motywacji** – uogólniając sprawę motywacji ucznia do nauki można powiedzieć, że bardzo rzadko spotyka się dziecko, które chciałoby się regularnie i systematycznie uczyć. W szkole jednym z najważniejszych czynników motywacyjnych są oceny. Stopień opatrzony stosownym komentarzem wzbudza nadzieję, że może być lepiej, jeśli spełni się określone warunki. Zachęta do uczenia się oparta jest na poczuciu

zadowolenia lub nadziei wzbudzanej przez osobę znaczącą, którą powinien być nauczyciel. Jeśli nie jest on kimś ważnym dla uczniów, nie stanowi dla nich autorytetu i wzorca do naśladowania – nie może również wzbudzić pozytywnej motywacji do nauki.

4. Kształtowanie zainteresowań – odpowiedni komentarz do oceny, szczególnie taki, który zachęca ucznia do dalszej pracy i rozwoju w określonym kierunku, może wywrzeć decydujący wpływ na ukierunkowanie, rozwój i utwierdzenie zainteresowań związanych z danym przedmiotem. Ocena może motywować dziecko do wysiłku, może również zniechęcić je do dalszej nauki.

5. Nabywanie wiedzy – stan wiedzy ucznia musi być co jakiś czas sprawdzany i poddawany ocenie, aby miał on orientację w swoich umiejętnościach, ale też brakach, żeby mógł podnosić swoje kwalifikacje. Tu również nie wystarczy określenie punktowe w skali do 1 do 6 – konieczny jest komentarz, który wyjaśni, jaki poziom osiągnął uczeń, jakie ma jeszcze braki i co powinien uzupełnić.

Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 roku (z późniejszymi zmianami) w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych: „Ocenianiu podlegają:

- 1) osiągnięcia edukacyjne ucznia;
- 2) zachowanie ucznia” (DzU 2012 nr 0 poz. 262).

Z kolei ocenianie osiągnięć szkolnych, zgodnie z §2.1 pkt 2: „polega na rozpoznawaniu przez nauczycieli poziomu i postępów w opanowaniu przez ucznia wiadomości i umiejętności w stosunku do wymagań edukacyjnych wynikających z podstawy programowej, określonej w odrębnych przepisach, i realizowanych w szkole programów nauczania uwzględniających tę podstawę” (DzU 2012 nr 0 poz. 262).

Zgodnie z wyżej wymienionym rozporządzeniem ocenianie osiągnięć edukacyjnych ucznia zachodzi w ramach oceniania wewnątrzszkolnego i ma na celu (§3.2.):

- 1) informowanie ucznia o poziomie jego osiągnięć edukacyjnych i jego zachowaniu oraz o postępach w tym zakresie;
- 2) udzielanie uczniowi pomocy w samodzielnym planowaniu swojego rozwoju;

- 3) motywowanie ucznia do dalszych postępów w nauce i zachowaniu;
- 4) dostarczenie rodzicom (prawnym opiekunom) i nauczycielom informacji o postępach, trudnościach w nauce, zachowaniu oraz **specjalnych uzdolnieniach ucznia**;
- 5) umożliwienie nauczycielom doskonalenia organizacji i metod pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Jedną z form oceny osiągnięć edukacyjnych uczniów są egzaminy – w szóstej klasie szkoły podstawowej, gimnazjalny oraz maturalny. Sprawdzian w VI klasie szkoły podstawowej jest powszechny i obowiązkowy, co oznacza, że muszą do niego przystąpić wszyscy uczniowie. Jest on jednym z warunków ukończenia szkoły. Jego wynik ma jedynie znaczenie informacyjne, nie może być podstawą do jakiegokolwiek selekcji, nie można go nie zdać. Na sprawdzianie badany i oceniany jest poziom osiągnięć uczniów w zakresie pięciu obszarów umiejętności: czytania, pisania, rozumowania, korzystania z informacji, wykorzystywania wiedzy w praktyce. Umiejętności te mają charakter ponadprzedmiotowy. Sprawdzian jest prowadzony w macierzystej placówce edukacyjnej ucznia, trwa 60 minut, a wynik stanowi suma punktów uzyskanych za wykonanie zadań – maksymalnie 40. Wyniku sprawdzianu nie odnotowuje się na świadectwie szkolnym. Podstawę do przeprowadzenia sprawdzianu stanowią standardy wymagań egzaminacyjnych. Ich wykaz powstał w wyniku wnikliwej analizy *Podstawy programowej kształcenia ogólnego dla pierwszego i drugiego etapu edukacyjnego*. Poprzez zabiegi interpretacyjne przełożono zapisy dotyczące celów edukacyjnych, zadań ogólnych szkoły, treści nauczania i osiągnięć uczniów na standardy wymagań szczegółowo określające pożądane umiejętności ucznia kończącego sześcioletnią szkołę podstawową (<http://www.cke.edu.pl/>). Pisemna forma sprawdzianu uniemożliwia ujęcie w wykazie słuchania i mówienia, które są szczególnie istotnymi umiejętnościami, niezbędnymi w procesie nabywania wiedzy. Standardy wymagań egzaminacyjnych ogłoszone są w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 10 sierpnia 2001 r. w sprawie standardów wymagań będących podstawą przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów (DzU 2001 nr 92 poz. 1020 z późn. zm.). Pierwszy sprawdzian przeprowadzony w szóstej klasie szkoły podstawowej odbył się 10 kwietnia 2002 roku (<http://www.cke.edu.pl/>).

Egzamin gimnazjalny przeprowadza się w ostatnim roku nauki w gimnazjum na mocy ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (DzU 2004 nr 256 poz. 2572 z późn. zm.). Zakres wiadomości i umiejętności sprawdzanych na egzaminie określa

podstawa programowa kształcenia ogólnego wprowadzona rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (DzU 2009 nr 4 poz. 17). „Od roku szkolnego 2011/2012 egzamin gimnazjalny będzie przeprowadzany na nowych zasadach.

- Egzamin będzie sprawdzał opanowanie przez uczniów wiadomości i umiejętności określonych w wymaganiach ogólnych i szczegółowych zawartych w podstawie programowej kształcenia ogólnego.

- Egzamin będzie się składał z takich samych części jak dotychczasowy, ale każda część będzie miała inną strukturę. Inaczej też będzie wyglądać zaświadczenie o szczegółowych wynikach egzaminu gimnazjalnego.

- Część egzaminu z języka obcego nowożytnego będzie podzielona na dwa poziomy: podstawowy i rozszerzony. Do sześciu języków obcych, z których obecnie można zdawać egzamin, dojdzie język ukraiński” (Centralna Komisja Egzaminacyjna i wsp., 2010, s. 7).

Egzamin gimnazjalny obejmuje wiadomości i umiejętności zawarte w wymaganiach określonych w podstawie programowej kształcenia ogólnego w odniesieniu do wybranych przedmiotów nauczanych w trzecim i wcześniejszych etapach edukacyjnych. Ma on formę pisemną, a przystąpienie do niego jest warunkiem ukończenia gimnazjum. Nie jest określony minimalny wynik, jaki zdający powinien uzyskać, a więc, podobnie jak w sprawdzianie po szóstej klasie szkoły podstawowej, egzaminu nie można nie zdać. Składa się on z trzech części: humanistycznej, matematyczno-przyrodniczej i dotyczącej języka obcego nowożytnego. Części humanistyczna i matematyczno-przyrodnicza trwają po 150 minut, z kolei z języka obcego nowożytnego - 60 minut. Każdy uczeń otrzymuje zaświadczenie o szczegółowych wynikach swego egzaminu – procentowy i centylowy (Centralna Komisja Egzaminacyjna i wsp., 2010, s. 7-8).

Egzamin maturalny jest sposobem oceny poziomu wykształcenia ogólnego. Sprawdza wiadomości i umiejętności, ustalone w standardach wymagań będących podstawą do przeprowadzania egzaminu maturalnego określonych w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 sierpnia 2001 r. w sprawie standardów wymagań będących podstawą przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów (DzU nr 92 poz. 1020 z późn. zm). Do egzaminu mogą przystąpić uczniowie szkół

ponadgimnazjalnych. Przeprowadzany jest raz do roku, w okresie od maja do września. Należy podkreślić, że egzamin maturalny nie jest obowiązkowy. Składa się on z części ustnej, ocenianej w szkole przez powołany przedmiotowy zespół egzaminacyjny, oraz z części pisemnej, ocenianej przez egzaminatorów wpisanych do ewidencji egzaminatorów i obejmuje przedmioty obowiązkowe i przedmioty dodatkowe. W ramach przedmiotów obowiązkowych absolwent zdaje:

- język polski (część ustna i pisemna),
- język obcy nowożytny - do wyboru: angielski, francuski, hiszpański, niemiecki, rosyjski lub włoski (część ustna i pisemna),
- matematykę (część pisemna),
- język mniejszości narodowej - dla absolwentów szkół lub oddziałów z nauczaniem języka danej mniejszości narodowej (część ustna i pisemna).

Egzamin maturalny w części pisemnej z przedmiotów obowiązkowych jest zdawany na poziomie podstawowym. Dla części ustnej egzaminu maturalnego z przedmiotów obowiązkowych i przedmiotów dodatkowych nie określa się poziomu. W ramach egzaminu maturalnego absolwent może wybrać do sześciu przedmiotów dodatkowych – mogą one być zdawane na poziomie podstawowym bądź rozszerzonym. Absolwent zdał egzamin maturalny, jeżeli w części ustnej i części pisemnej ze wszystkich przedmiotów obowiązkowych uzyskał co najmniej 30% punktów możliwych do uzyskania z egzaminu z danego przedmiotu. (https://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=556).

Na Ukrainie egzaminy przeprowadzane są po 4, 9 oraz 11 klasie. W szkole początkowej państwowej atestacji podsumowującej podlegają wyniki działalności edukacyjnej uczniów klas czwartych w zakresie: języka ukraińskiego (pisanie i czytanie), matematyki oraz języka nauczania w szkołach mniejszości narodowych (pisanie i czytanie). Zadania egzaminacyjne mają różny poziom trudności, wśród nich są pytania testowe o zamkniętym charakterze, gdzie należy wybrać jedną, prawidłową odpowiedź, pytania o charakterze otwartym, w których należy udzielić krótkiej pisemnej odpowiedzi oraz o charakterze twórczym (№ 1/9-92).

Egzaminy w szkole zasadniczej (po 9 klasie) dotyczą następujących przedmiotów: język ukraiński, biologia, geografia, matematyka oraz język obcy bądź inny przedmiot humanistyczny - zgodnie z wyborem danej placówki edukacyjnej. W

klasach z rozszerzonym nauczaniem, specjalistycznych placówkach edukacyjnych, liceach, gimnazjach, kolegiach przedmiotem takim może być ten, który był zgłębiany na poziomie rozszerzonym. Egzaminy ze wszystkich przedmiotów obowiązkowych mają formę pisemną (№ 1/9-92).

Państwowa atestacja w starszej szkole (po 11 klasie) obejmuje trzy przedmioty: język ukraiński; przedmiot profilowy (dla uczniów, którzy uczęszczali do klas profilowanych), historia Ukrainy bądź matematyka (dla uczniów klas o uniwersalnym profilu); przedmiot do wyboru. Poza tym w szkołach, gdzie językiem nauczania jest język mniejszości narodowej, uczniowie dodatkowo zdają z niego egzamin (№ 1/9-92).

Dostrzegając ogromne znaczenie procesu oceniania w trakcie edukacji, można wymienić różnorodne klasyfikacje celów i funkcji spełnianych przez stopnie szkolne (por. Niemierko, 1991; Meighan, 1993; Stróżyński, Giermakowski, 1998; Arends, 2002).

Arends (2002) wyróżnia ocenianie kształcące i zbierające (sumujące). Pierwsze polega na gromadzeniu informacji o posiadanych przez ucznia umiejętnościach przed rozpoczęciem nauki oraz w trakcie jej trwania i ma za zadanie ułatwić nauczycielowi proces planowania pracy. Drugi, wymieniony przez badacza, sposób oceniania opiera się na zebraniu danych o postępach dokonanych przez uczniów już po zakończeniu nauki, co pozwala na oszacowanie, w jakim stopniu każdy z nich oraz cała klasa osiągnęli założone przez nauczyciela cele dydaktyczne.

Podobną klasyfikację proponuje Bloom, który wyróżnia ocenę sumatywną oraz formatywną (kształtującą). Pierwsza ma postać uogólnioną i składają się na nią wszystkie otrzymane przez ucznia oceny śródroczne i cząstkowe. Na jej podstawie nadaje się uczniom rangę w klasie – od prymusów do najsłabszych (por. Denek, 2007). Należy zwrócić uwagę, że taki sposób oceniania ma negatywny charakter, ponieważ sprzyja stygmatyzacji wartościującej. Ocenie formatywnej jest nadawane znaczenie wychowawcze i jest ona stopniem, który dziecko osiągnęło w ciągu semestru w toku nauczania. Jego zadaniem jest wychwycenie trudności ucznia na wczesnym poziomie w celu ich eliminacji (Bloom, Hastings, Madaus, 1971, za: Kozłowska, 1999, s. 14).

Ze względu na miejsce ewaluacji osiągnięć, jakie uzyskują uczniowie w nauce, Denek (2007) wyróżnia ocenianie wewnątrzszkolne (wewnętrzne) i zewnątrzszkolne (zewnętrzne). Wewnątrzszkolna ewaluacja osiągnięć uczniów ma na celu ustalenie poziomu oraz rozpoznanie postępów w opanowaniu przez nich wiadomości i

umiejętności w stosunku do obowiązującego programu. Ma ona poinformować dzieci o ich osiągnięciach edukacyjnych, dostarczyć wskazówek do samodzielnego planowania własnego rozwoju i motywować ku temu. Zadaniem oceniania wewnątrzszkolnego jest również dostarczenie wiedzy o postępach ucznia jego rodzicom oraz umożliwienie nauczycielom doskonalenia organizacji, technik i metod pracy dydaktyczno-wychowawczej. Z kolei ocenianie zewnętrzne daje obraz wiedzy ucznia po ukończeniu kolejnych etapów kształcenia. Metodą oceny jest szeroko rozumiany sprawdzian po szkole podstawowej oraz egzaminy gimnazjalne i maturalne.

Ocenianie szkolne to ustalenie i komunikowanie stopni. Te zaś informują o wyniku uczenia się wraz z komentarzem (Niemierko, 2002, s. 184-185). Stróżyński (2003, s. 172) definiuje ocenę szkolną jako: „informację o wyniku kształcenia wraz ze sposobem zakomunikowania go uczniowi. Zawiera wyrażony za pomocą stopnia szkolnego wynik uczenia się – i w tym pojęciu zawiera się kryterialność (czyli ustalenie rodzaju umiejętności) oraz powiązanie z poziomami wymagań. W przypadku oceny szkolnej ważny jest jej cel nadrzędny, tożsamy z nadrzędnym celem edukacji – czyli pozytywne wpływanie na rozwój ucznia. Dla osiągnięcia tego nadrzędnego celu nie należy manipulować wysokością stopnia, lecz wykorzystać możliwości jego komentowania. Ocena powinna – w miarę możliwości – precyzyjnie określać wiedzę i umiejętności ucznia. W rzeczywistości szkolnej sposób zakomunikowania oceny uczniowi jest przynajmniej tak samo ważny, jak jej wysokość”. Stopniom szkolnym jest przypisywane ogromne znaczenie – są one bowiem powszechnie uznanym i wyrazistym wskaźnikiem poziomu realizacji wymogów dydaktycznych, co można utożsamiać z miarą wartości ucznia. Są uznawane za jeden z ważnych predyktorów przyszłych osiągnięć w studiowaniu czy w pracy zawodowej. Wpływają na samopoczucie ucznia i jego nastawienie do pracy i szkoły (Babiuch, Czerniawska, 2002; Turska, 2006; Denek, 2007). Na uwagę zasługuje podział zaproponowany przez W. Okonia (1996), który ujął cele i funkcje ocen szkolnych w trzy główne kryteria:

- **Kryterium poznawcze**, które dotyczy jakości i zakresu wiedzy oraz stanowi punkt wyjścia oceny osiągnięć uczniów.
- **Kryterium kształcące** odnosi się do rozwoju ucznia i obejmuje wymagania związane z myśleniem, mową, dotyczące zdolności, obserwacji, wyobraźni i pamięci.

- **Kryterium wychowawcze** obejmuje wymagania dotyczące naukowego charakteru poglądów ucznia oraz jednolitości stanowisk w podstawowych kwestiach.

Z kolei Sołtys i Szmigiel (1997; por. Kosińska, 2000) wyróżniają siedem, możliwych do spełnienia przez oceny szkolne, funkcji:

- **Dydaktyczna** – polega na dostarczeniu uczniowi informacji o stopniu opanowania przez niego treści nauczania.
- **Dydaktyczno-prognostyczna** – powiadamia o znajomości zagadnienia przez ucznia i stanowi podstawę do przewidywania jego przyszłych osiągnięć.
- **Sterująco-metodyczna** – ma na celu ukazanie nauczycielowi konieczności zmiany dotychczasowego sposobu pracy z uczniem w sytuacji, gdy stosowane przez niego metody okazały się nieskuteczne, bądź odwrotnie – wzmocnienie przekonania nauczyciela o słuszności jego postępowania.
- **Psychologiczna** – obejmuje kontekst zdrowia psychofizycznego ucznia.
- **Wychowawcza** – powinna uwzględniać włożoną przez ucznia pracę, jego zaangażowanie i podejmowany wysiłek oraz warunki środowiskowe, w których przebywa.
- **Selektywna** – ma za zadanie odróżnić uczniów, którzy są w stanie kontynuować dalszą naukę od tych, którzy mają z tym trudności.
- **Spoleczna** – kształtuje stosunki w klasie i określa predyspozycje jednostek do podjęcia dalszej nauki bądź pracy.

Jak wykazały badania H. Łęczyckiej (1998), prowadzone wśród licealistów ostatnich klas, uważają oni, że ocena jest w procesie nauczania elementem aprobowanym i pożądanym. Stopnie lokują uczniów w określonych miejscach w hierarchii wyników w klasie, wpływają na poziom doświadczanego sukcesu, odbierane są jako nagroda za aktywność naukową lub kara za jej brak (za: Denek, 2007). Jak wskazują wyniki badań, postępy uczniów wyznacza, wynikająca ze sposobu funkcjonowania umysłu, specyfika przetwarzania danych, sprzyjająca opanowywaniu treści programowych. Bardzo ważny jest także system ocen mało różnicujący osiągnięcia. Stopnie szkolne – stanowiące rodzaj informacji zwrotnej o wynikach – są

przez uczniów uważnie przetwarzane. W wyniku tego działania osoby zdolne, niejednokrotnie formułując uogólnienie o braku wpływu na stopnie, nie rezygnują z aktywności poznawczej (Ledzińska, 1996, s. 242). Ważne jest, aby ocenianie w szkole było efektywne – rozbudzało w młodzieży wewnętrzną motywację do zdobywania wiedzy i nowych umiejętności, wzmacniało chęć do dalszego kształcenia się w celu zdobycia przydatnych w życiu sprawności.

Jedną z metod oceniania osiągnięć szkolnych jest pomiar dydaktyczny, który dokonuje się poprzez przypisanie poziomowi osiągnięć poznawczych jednostki w zakresie określonego programu kształcenia konkretnego stopnia określającego ten poziom w wybranej skali osiągnięć – skali ocen. Niemierko (2002, s. 153) definiuje pomiar dydaktyczny jako: „przyporządkowywanie uczniom – według empirycznie sprawdzalnych reguł – symboli (liczb, liter, słów, zdań, innych znaków) reprezentujących ich określone osiągnięcia”. Z kolei Gnitecki (1993, s. 294) uważa, że: „pomiar pedagogiczny to czynność badawcza polegająca na ustaleniu, czy jednostka (jako indywidualność ludzka) spełniła (sformułowane *a priori* lub *a posteriori*) określone wymagania w zakresie umiejętności wykonywania pewnych operacji na materiale nauczania (wychowania) w ściśle ustalonych zewnętrznych i wewnętrznych warunkach edukacji. Innymi słowy, w pomiarze pedagogicznym chodzi o stwierdzenie, które z operacji na materiale nauczania (wychowania) zostały przez jednostkę opanowane i w jakim zakresie”.

Stąd też można wnioskować, iż trafnym wskaźnikiem funkcjonowania w roli ucznia jest średnia ocen ze wszystkich przedmiotów (Turska, 2006). Średnia stopni z przedmiotów obowiązkowo realizowanych podczas roku szkolnego jest wskaźnikiem osiągnięć edukacyjnych danego dziecka – im jest wyższa, tym lepiej opanowało ono wymagane treści programowe. Średnia ocen ze wszystkich przedmiotów stanowi powszechnie dostępny i wyrazisty wskaźnik poziomu realizacji najbardziej specyficznych oraz istotnych wymogów dydaktycznych, wykraczający poza standard typowy dla właściwej grupy odniesienia – klasy szkolnej. Jest ona istotnym wskaźnikiem realizacji roli ucznia (Nikitorowicz, 1990; Turska, 2006). Należy podkreślić, iż od lat w badaniach nad osiągnięciami szkolnymi rolę głównej zmiennej niezależnej przypisywano inteligencji (Kohlberg, Ricks, Snarey, 1984, za: Turska, 2006). Dzięki badaniom korelacyjnym pomiędzy inteligencją a osiągnięciami szkolnymi wykryto istnienie silnego związku pomiędzy tymi zmiennymi (Seligman,

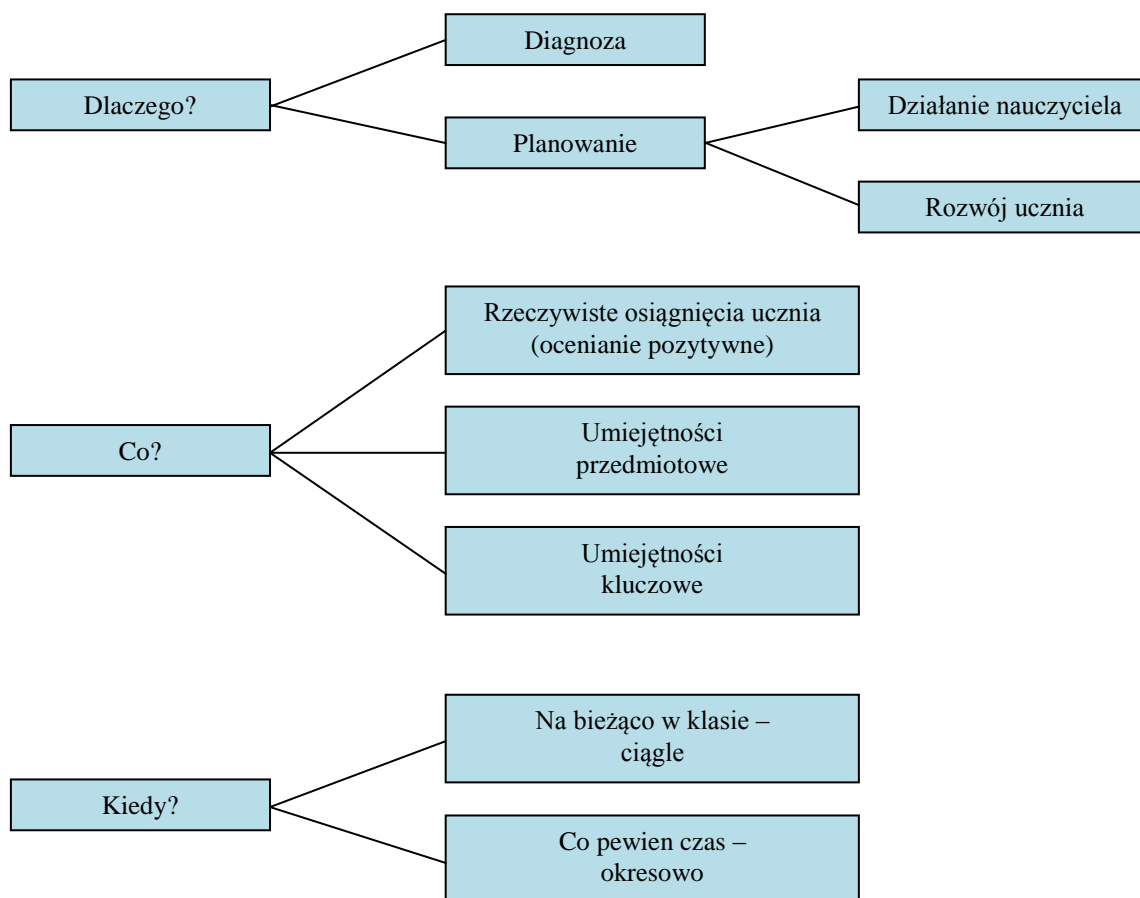
1995; Ledzińska, 1996). Jak wykazują E. Nęcka (2005) i J. Strelau (2008), związek ten jest jeszcze silniejszy, gdy miarą osiągnięć edukacyjnych jest wynik testu osiągnięć szkolnych. Udowodniona relacja pomiędzy wynikami w nauce a inteligencją uprawnia do posługiwania się średnią ocen szkolnych jako wskaźnikiem zdolności. Jak wynika z badań prowadzonych przez Ledzińską (1996, s. 235) uczniowie zdolni uzyskują wyższą średnią ocen szkolnych, to jednak poziom inteligencji stanowi słaby predyktor ich postępów szkolnych, zdolności ogólne nie znajdują należytego odzwierciedlenia w osiągnięciach ucznia szkoły średniej.

2.1. Ocenianie kształtujące – nową perspektywą systemów edukacyjnych

„Jak ocenić »pracę, postępy – nie stan, wskazując uczniowi, co zrobił dobrze, ile potrafi – nie, czego nie umie?«” (Reforma Systemu Edukacji. Projekt WSIP, 1998, za: Gałązka i in., 1999, s. 1). Na to pytanie poszukują wciąż odpowiedzi nauczyciele, pedagodzy oraz psychologowie szkolni. Ocena pracy i postępów ucznia to bardzo ważne zadanie nauczyciela, a jej efekty mają bezpośrednie przełożenie na funkcjonowanie młodego człowieka. Stąd należy dążyć do odejścia od oceniania mającego na celu jedynie funkcję klasyfikacyjną – określenie, czego uczeń jeszcze nie umie i przyporządkowanie go do odpowiedniej „szufladki” – i zmierzać w kierunku oceniania wspierającego (kształtującego; por. Stróżyński, 2003; Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju, 2005; Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju, 2006), którego celem jest zintegrowanie procesów nauczania i oceniania, obserwowanie rozwoju podopiecznego, stworzenie mu możliwości pełnego zademonstrowania swojej wiedzy i umiejętności. Takie rozumienie procesu oceniania ma pozytywny wydźwięk i skupia się bardziej na dostrzeganiu postępów ucznia, nie koncentruje się jedynie na jego brakach i niedociągnięciach. W procesie uczenia wspierającego ocena służy jako nośnik informacji o tym, jaką wiedzę uczeń już przyswoił, ale również czego powinien się jeszcze nauczyć, aby podnieść swoje umiejętności. Tak rozumiane ocenianie ma za zadanie motywować młodych ludzi do dalszego wysiłku, wspierać i wzmocniać proces nauczania, stwarzać okazję do samooceny (Gałązka i in., 1999; por. Denek, 2007). Proces oceniania wspierającego powinien zmierzać ku odpowiedzi na trzy pytania:

1. Dlaczego oceniamy?
2. Co oceniamy?
3. Kiedy oceniamy?

Odpowiedzi na tak postawione pytania winny być wieloaspektowe i zmierzać w kilku kierunkach, co zostało zobrazowane na poniższym rysunku 6.



Rysunek 6. Proces oceniania wspierającego

Ocenianie kształtujące – częste, interaktywne ocenianie wiedzy i postępów ucznia, mające na celu określenie potrzeb związanych z uczeniem się i przystosowanie do nich nauczania, jest często przeciwstawiane ocenianiu sumującemu, czyli powszechnie znanym testom i egzaminom, których celem jest ustalenie poziomu umiejętności podopiecznych (Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju, 2006 s. 7). Ocenianie kształtujące różni się od sumującego tym, że informacja zgromadzona w procesie kształcenia jest wykorzystywana do wprowadzenia zmian, a nie podsumowywania wyników (por. Niemierko, 2002, s. 186-189). Ma ono na celu przewartościowanie zazwyczaj negatywnego podejścia dzieci do nauki szkolnej oraz przygotowanie ich do kształcenia się przez całe życie. Ma się ono opierać na układzie partnerskim, gdzie powiadomienie płynie nie tylko w kierunku nauczyciel – uczeń, ale

również z powrotem. Taka zasada informacji zwrotnych buduje w procesie kształcenia relację partnerską pomiędzy tymi dwoma podmiotami. Nauczyciel nie tylko przekazuje swoją wiedzę uczniom, ale również prosi ich o zwrotne informacje, które pozwolą mu na dokonanie merytorycznej oceny materiału, sposobu jego przekazywania oraz zrozumienia przez podopiecznych. Dane te służą ciągłemu dostosowywaniu się prowadzącego lekcje do indywidualnych potrzeb każdego z uczestników, angażują biernych w proces doskonalenia, pozwalają na wypracowanie metod i technik przekazu wiedzy stosownych do indywidualnego tempa rozwoju każdego z nich. Wartością tak rozumianego nauczania jest budowanie wspólnej odpowiedzialności nauczyciela i ucznia za wyniki kształcenia. W tym procesie każdy z nich ma odmienną rolę do spełnienia, ale jednocześnie wzajemnie się uzupełniają i dzięki współpracy mogą osiągnąć optymalny rezultat. Budowanie relacji partnerskich, współodpowiedzialności i otwartości na nowe doświadczenia oraz ciągłego poszukiwania nowych sposobów rozwiązań, to cechy charakterystyczne dla współcześnie rozwijającej się cywilizacji wiedzy, stąd placówka oświatowa winna dopasowywać proces edukacji do nowych wymagań społecznych. Szkoła, w której stosuje się ocenianie kształtujące, wspiera uczniów w zdobywaniu umiejętności uczenia się, która jest coraz bardziej potrzebna w społeczeństwie informacyjnym, ponieważ wiedza szybko się dezaktualizuje. Tak rozumiana nowoczesna szkoła będzie kształciła młodzież przygotowaną do funkcjonowania w nowych realiach, będzie spełniała oczekiwania wynikające z rozwoju współczesnej cywilizacji (Black, Rarrison, Lee, Marshall, Wiliam, 2006; Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju, 2006; Turewicz, 2009).

Ocenianie kształtujące jest wprowadzane do systemu edukacji szeregu państw, m.in. Australii, Kanady, Danii, Anglii, Niemiec, Finlandii, Włoch, Nowej Zelandii czy Szkocji. Wszystkie władze krajowe i regionalne wymienionych krajów promują ten model oceniania jako sposób osiągania celów uczenia się przez całe życie. Analizy prowadzone przez Centre for Educational Research and Innovation (CERI) Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD – znane w Polsce z prowadzenia badań PISA) wykazały, że w szkołach stosujących ocenianie kształtujące nastąpił nie tylko ogólny wzrost osiągnięć, ale również zauważalne postępy w nauce wśród uczniów, którzy do tej pory uzyskiwali niewystarczające wyniki. Wprowadzenie tej formy oceniania miało bezpośredni wpływ na jakość pracy uczniów i wzrost poziomu osiągnięć (Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju, 2005; 2006). Okazało się

ono metodą pomocną w wyrównywaniu szans edukacyjnych i przynosi duże efekty w pracy z osobami mającymi trudności w uczeniu się.

Na proces oceniania kształtującego składa się osiem etapów (Sterna, 2005):

1. **Określenie celów lekcji i formułowanie ich w języku zrozumiałym dla ucznia.** Kluczową rolę na tym etapie odgrywa nauczyciel, który jeszcze przed lekcją określa, jakie cele chce zrealizować. Powinien zastanowić się, po co uczy właśnie tego materiału i w jaki sposób chce to zrobić. Winien też określić, co chce, żeby uczniowie osiągnęli. Cel powinien być tak sformułowany, żeby każdy słuchający go zrozumiał. Pod koniec lekcji nauczyciel sprawdza wraz z uczniami, czy zamiar został osiągnięty. Proces określania celów przebiega więc przez następujące fazy: przed lekcją nauczyciel zastanawia się, jakie cele chce osiągnąć – podaje je uczniom bądź ustala wspólnie z nimi; uczniowie wiedzą, czego i po co będą się uczyć – po lekcji zastanawiają się, czego się nauczyli.
2. **Ustalanie wraz z uczniami kryteriów oceniania, czyli tego, co nauczyciel będzie brał pod uwagę przy wystawianiu stopni.** W realizację tego etapu są zaangażowane obydwie strony. Należy określić, jakie dowody, fakty wskażą na to, że cel lekcji został zrealizowany. Ustalenie kryteriów jest również pomocne w przygotowywaniu się do sprawdzianu oraz takim wykonaniu pracy, żeby postawiony cel został osiągnięty. Nauczyciel powinien oceniać tylko to, co wcześniej zostało ustalone.
3. **Rozróżnianie funkcji oceny sumującej i kształtującej.** Pierwsza ma znaczenie przy podsumowaniu wiedzy nabytej przez ucznia i zwykle ogranicza się do stopnia. Druga uświadamia uczniowi, co zrobił dobrze, a co źle i jak ma to poprawić. W tym modelu stosuje się mniej ocen – not, a więcej komentarzy zwrotnych od nauczyciela i innych uczniów.
4. **Budowanie atmosfery uczenia się.** W momencie podjęcia decyzji o wprowadzeniu oceniania kształtującego należy zastanowić się wraz z uczniami nad tym, jak zdobywają wiedzę i co im w tym pomaga. Atmosfera sprzyjająca uczeniu się przejawia się większym poczuciem własnej wartości młodych osób, zaangażowaniem w proces kształcenia się, samodzielnością,

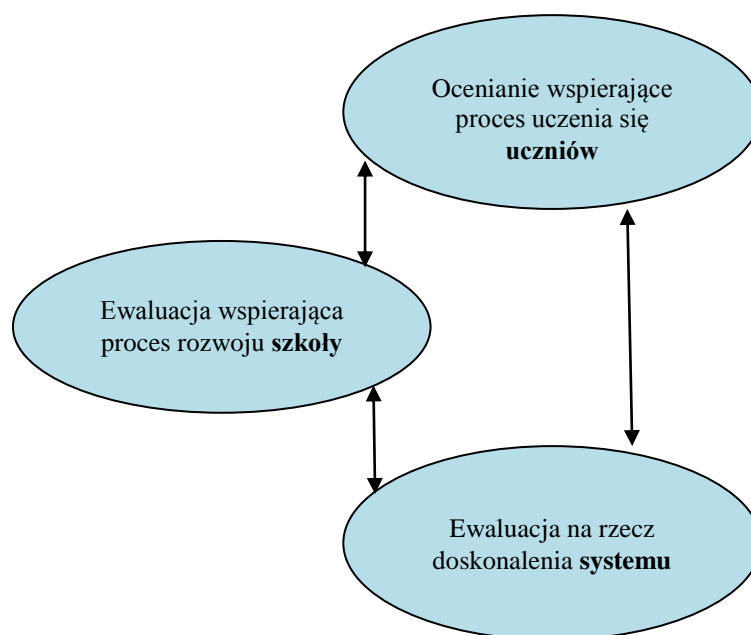
umiejętnością współpracy oraz świadomym poszerzaniem horyzontów wiedzy.

5. **Umiejętność formułowania pytań kluczowych**, czyli takich, które skłaniają ucznia do myślenia. Ukazują mu one szerszy kontekst omawianego zagadnienia, zachęcają do poszukiwania odpowiedzi, a przez to silniej angażują w naukę.
6. **Znajomość technik zadawania pytań**. W ocenianiu kształtującym polega ono na włączaniu wszystkich uczniów w klasie w myślenie nad rozwiązaniem problemu. Ma temu służyć m.in.: wydłużenie czasu oczekiwania na odpowiedź ucznia, kierowanie przez nauczyciela pytania do wszystkich osób w klasie, a nie tylko zgłaszających się, poszukiwanie w parach odpowiedzi na pytanie, niekaranie za błędne odpowiedzi.
7. **Stosowanie efektywnej informacji zwrotnej** jako kluczowego elementu oceniania kształtującego. Nauczyciel przekazuje uczniowi komentarz do jego pracy. Dobra informacja zwrotna powinna zawierać 4 składniki:
 - Podkreślenie dobrych elementów pracy ucznia;
 - Wskazanie tego, co wymaga poprawienia i dodatkowego zaangażowania ze strony ucznia;
 - Wskazówki, w jaki sposób należy poprawić to konkretne zadanie;
 - Rady, w jakim kierunku uczeń powinien pracować dalej.

Informacja zwrotna musi być ściśle związana z ustalonymi na etapie drugim kryteriami. Powinna ona również zawierać informacje przekazywane nauczycielowi przez ucznia.

8. **Wprowadzenie oceny koleżeńskiej i samooceny uczniowskiej**. Uczniowie mają na uwadze ustalone wcześniej kryteria oceny, wzajemnie recenzują swoją pracę, udzielają uwag, jak ją poprawić. Ma to dwojaki sens: po pierwsze, dobrze rozumieją kolegę, gdyż wykonywali to samo zadanie, a po drugie, uczą się od rówieśników: ustalania kryteriów oceniania (co oceniam?) oraz umiejętności dawania informacji zwrotnej (jak to komunikuję?). Samoocena z kolei polega na ocenie własnej pracy – uczeń sam określa, ile się nauczył i co jeszcze powinien zrobić, aby osiągnąć określony cel. W ten sposób staje się on aktywnym uczestnikiem procesu.

Mimo że skuteczność oceniania kształtującego została udowodniona w wielu badaniach (Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju, 2006), to istnieje dużo przeszkód w szerszym zastosowaniu tego podejścia. Jedną z głównych barier, uniemożliwiających wprowadzenie go do polityki edukacyjnej, jest dostrzegane napięcie pomiędzy wewnątrzszkolnym ocenianiem kształtującym a zewnętrznymi testami sumującymi, których wyniki są wykorzystywane do rozliczania szkoły z osiągnięć uczniów. Drugą ważną barierą jest brak związku pomiędzy podejściem do oceniania a ewaluacją na poziomie systemu edukacyjnego, szkoły i klasy. Bardzo często informacje napływające z krajowych czy też regionalnych systemów monitorowania, lub w czasie wewnętrznej ewaluacji szkoły, traktowane są jako niemające związku z nauczaniem. Bywa też, że dane zbierane w klasach uważane są za nieistotne dla tworzenia kierunku polityki. Idealnym rozwiązaniem byłoby, gdyby informacje gromadzone w czasie oceny i ewaluacji, były wykorzystywane do tworzenia strategii, mających na celu doskonalenie każdego poziomu systemu oświaty (polityka edukacyjna – szkoła – klasa). Na poziomie klasy nauczyciele zbieraliby informacje o zrozumieniu przez uczniów materiału w celu dopasowania nauczania do indywidualnych potrzeb osoby. W szkole dyrekcja wykorzystywałaby informacje w celu zdiagnozowania mocnych i słabych stron placówki oraz opracowania strategii doskonalenia. Na etapie kształtowania polityki, decydenci mogliby wykorzystywać dane zebrane w ramach ogólnokrajowych i regionalnych testów, lub w trakcie monitorowania osiągnięć szkół, w celu wyznaczenia kierunku inwestycji w szkolenia i wsparcie dla szkół oraz nauczycieli. W ten sposób informacje sumujące mogłyby być uzyskane w sposób kształtujący na każdym poziomie systemu edukacyjnego. Przebieg tak rozumianej koordynacji oceniania i ewaluacji został zobrazowany na poniższym rysunku.



Uwaga: Informacje zbierane na każdym poziomie systemu mogą być wykorzystywane w celu określenia słabych i mocnych stron oraz w celu opracowania strategii na rzecz doskonalenia.

Rysunek 7. Koordynowanie oceniania i ewaluacji

Źródło: Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju, 2006, s. 28.

Wiele przesłanek płynących z doświadczeń innych krajów, wyników badań, licznych publikacji międzynarodowych wskazuje na dużą skuteczność oceniania kształtującego. Możliwe, że oparty właśnie na nim system kształcenia jest przyszłością edukacyjną. Jednakże minie jeszcze sporo czasu, zanim zdominuje on mocno zakorzenione, zarówno w oświacie Polski jak i Ukrainy, podejście oparte na ocenianiu sumującym.

3. Przepisy dotyczące uczniów zdolnych w systemach edukacyjnych w Polsce i na Ukrainie

Od dawna przyjęto, iż system oświaty spełnia wiele funkcji, z których dwie najbardziej istotne koncentrują się na ogóle społeczeństwa oraz na poszczególnych jego członkach. Pierwsza skupia się na ustawicznym zapewnianiu ciągłości funkcjonowania ładu społecznego poprzez nauczanie młodzieży systemu cenionych społecznie wartości,

obowiązujących norm, przekazywanie wiedzy, umiejętności, prawidłowych zachowań. Druga funkcja połączona jest z pierwszą, ale koncentruje się bardziej na jednostce niż na zbiorowości – jej celem jest przygotowanie młodego człowieka do życia w społeczeństwie, pomoc w znalezieniu stosownego w nim miejsca (por. Lewowicki, 1994; Ogrodzka-Mazur, 1999).

Wskazywanie dziecku jego miejsca w społeczeństwie oraz uczenie go szacunku dla obowiązujących w nim norm, wartości oraz zasad powinno odbywać się od najmłodszych lat. Niemniej jednak szczególnie ważny w procesie socjalizacji jest okres nauki, szczególnie lata szkoły ponadpodstawowej. „Kształcenie ogólne stanowi obecnie podstawę systemów edukacyjnych wysoko rozwiniętych państw współczesnego świata. Szczególne miejsce ma w nim szkoła średnia ogólnokształcąca. Jest ona bowiem instytucją edukacyjną, która umożliwi kontynuację i rozwój zainteresowań młodych pokoleń po ukończeniu szkoły obowiązkowej – początkowej czy podstawowej. Właśnie szkoła średnia ogólnokształcąca zapewnia pełną dojrzałość intelektualną, umożliwiając świadomy wybór kierunków kształcenia w szkołach wyższych. Dlatego też poziom upowszechnienia szkoły średniej jest obecnie jednym z głównych mierników scholaryzacji współczesnych społeczeństw” (Majewski, 1998, s. 123). Edukacja winna stwarzać każdemu człowiekowi możliwości swobodnego rozwoju, poprzez instytucje państwowe powołane od kształcenia. Złe się dzieje, gdy staje się ona całkowicie uzależniona od tych instytucji, opcji politycznej czy władzy (Lewowicki, 1994). Jeszcze około 20 lat temu zarówno system edukacyjny w Polsce (w mniejszym stopniu), jak i na Ukrainie (całkowicie) podporządkowany był wzorom narzuconym przez komunistyczną ideologię Związku Radzieckiego. Oto kilka cech charakterystycznych dla radzieckiej oświaty, która w mniejszym bądź większym stopniu wpływała na edukację we wszystkich krajach komunistycznych w okresie po zakończeniu II Wojny Światowej aż do transformacji ustrojowej (Wasyluk, Korsak, 1998, s. 411):

- Centralizacja strategicznych dla systemu edukacyjnego zagadnień, takich jak: cel, treści, sposób przygotowania nauczycieli, rozmieszczenie ich w instytucjach oświatowych, szkolenie itp.
- Metodyka wychowania i kształtowania uczniów wywodziła się z założenia iż nowo narodzony człowiek stanowi *tabula rasa*, którą tylko system pedagogiczny może odpowiednio wypełnić. Konsekwencją

takiego podejścia był szereg, tragicznych dla rozwoju młodej osoby, błędów, m.in. zakwestionowanie pedagogii i pedagogiki; skrajna podejrzliwość wobec rodziny jako systemu kształcącego i wychowawczego; dążenie do jak najwcześniejszego wdrożenia dzieci do kolektywów wielorodzinnych – instytucji komunistycznego kształtowania; brak tolerancji dla jakichkolwiek indywidualnych zainteresowań ucznia; unifikacja wszystkich podręczników dla niższych jednostek oświatowych (częściowo i szkół wyższych); bezwzględne, dokładne przestrzeganie przez nauczycieli programów nauczania powstających w Moskwie, przygotowywanie zgodnie z moskiewskimi wytycznymi wszystkich konspektów, metod nauczania; ignorowanie sądów uczniów, rodziców i nauczycieli dotyczących systemu oświatowego.

- Dążenie do szybkiego i taniego przygotowania odpowiedniej liczby nauczycieli, co miało bezpośrednie przełożenie na jakość nauczania. Bardziej istotne było aby nauczyciel był poprawny politycznie, a nie dobrze wykształcony.

Po transformacji ustrojowej należało rozpocząć na nowo budowę systemu edukacyjnego, przywracając rangę uniwersalnym wartościom. W 1992 roku, w czasie genewskich obrad zorganizowanych przez UNESCO oraz Międzynarodowe Biuro Wychowania (BIE), edukację określono jako realizację procesu ewolucji jednostki w toku całego jej życia i jej integralnym rozwoju w zakresie funkcjonowania fizycznego, psychicznego, emocjonalnego, moralnego oraz duchowego. „Edukacja zatem, zgodnie z wcześniejszym hasłem „Uczyć się aby być”, to proces obejmujący nie tylko przekazywanie wiedzy i umiejętności czy szeroko pojętych wartości kultury, lecz także inspirowanie aktywności twórczej, samodzielności myślenia, wyobraźni, zdolności do samokształcenia. To także sprzyjanie integracji jednostki z życiem kulturalnym, społecznym i ekonomicznym określonej wspólnoty, a tym samym przygotowywanie potencjału ludzkiego dla jej wzbogacania” (Wojnar, 1995, s. 60). Z kolei w Raporcie UNESCO z 1998 roku stwierdza się, że zasadami reformowania oświaty są cztery filary: „uczyć się, aby wiedzieć; uczyć się, aby działać; uczyć się, aby żyć wspólnie; uczyć się, aby być” (Edukacja: jest w niej ukryty skarb, 1998). System nauczania wciąż podlega przemianom, związane jest to z ciągłymi procesami przebiegającymi w kraju i

na świecie. To, co było właściwe dziesięć lat temu, nie jest dostosowane do obecnych realiów, stąd jesteśmy świadkami ciągle przebiegającej reformy oświaty zarówno w Polsce, jak i na Ukrainie. Przykładem zmian zachodzących w społeczeństwach, które muszą znaleźć swoje odzwierciedlenie w przemianach oświatowych, jest chociażby postępująca globalizacja i procesy migracyjne. Stąd coraz częściej mówi się o wychowaniu wielokulturowym, w którym istotną rolę odgrywa szkoła. Celem takiej pedagogiki jest z jednej strony pogłębienie w wychowanku autonomii i tożsamości narodowej, z drugiej zaś – promowanie postawy otwartości wobec Innych i ich kultur (Paszko, 2004; por. Lewowicki, 2001; Nikitorowicz, 2004). „Zasadniczymi ideami i zadaniami współczesnej edukacji są: *kształcenie dla przyszłości, rozumieć świat – kierować sobą oraz edukacja przez całe życie*” (Banach, 2007, s. 89).

Wśród wielu zadań szkoły, szczególnie ważne, z perspektywy omawianego w pracy tematu, jest rozwijanie w uczniach ich uzdolnień. Jak podkreśla W. Okoń (2003), okres adolescencji jest fazą, w której często manifestowane są uzdolnienia czy talenty, które umożliwiają młodej osobie twórcze uczestnictwo w życiu społeczno-kulturowym. Rozwijanie zdolności staje się więc ważnym zadaniem kształcenia ponadgimnazjalnego. Jako odpowiedź na tak rozumiane zadania szkoły powstała dyscyplina naukowa nazywana pedagogiką zdolności, której przedmiotem jest ogół oddziaływań zmierzających do formowania się potencjalnych zdolności ucznia. „Pedagogika zdolności to nauka o procesach wychowania, kształcenia i samokształtowania, sprzyjających rozwojowi zdolności człowieka w cyklu całego jego życia. Zakłada ona, że wielu ludzi ma predyspozycje, które pozwalają im na łatwiejsze, szybsze lub lepsze opanowanie wiedzy, nabycie umiejętności lub uzyskanie twórczych rezultatów. Rozwój tych potencjałów jest możliwy poprzez ich rozpoznawanie oraz wspieranie w toku odpowiedniego zorganizowania oddziaływań edukacyjnych, przy uwzględnieniu wpływów środowiskowych oraz aktywności własnej człowieka” (Giza, 2006, s. 27).

3.1. Wspieranie uczniów zdolnych w polskim systemie edukacyjnym

Możliwości szkoły we wspomaganiu rozwoju uczniów zdolnych w dużej mierze są wyznaczone przez obowiązujące normy prawne. Podstawowe zapisy, nadające kierunek pracy szkół z uczniami zdolnymi w Polsce, są zawarte w ustawie o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 roku z późniejszymi zmianami. Zgodnie z tą ustawą:

„Szkoła winna zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju, przygotować go do wypełniania obowiązków rodzinnych i obywatelskich w oparciu o zasady solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności” (DzU z 1994 r. nr 45 poz. 184 ad art. 36 ust. 5.)

W rozdziale I ustawy *Przepisy ogólne*, z punktu widzenia omawianego tematu, szczególnie ważne są trzy zapisy zawarte w artykule 1 w punktach 4, 6 oraz 15: System oświaty zapewnia w szczególności: „4) dostosowanie treści, metod i organizacji nauczania do możliwości psychofizycznych uczniów, a także możliwość korzystania z pomocy psychologiczno-pedagogicznej i specjalnych form pracy dydaktycznej”, „6) opiekę nad uczniami szczególnie uzdolnionymi poprzez umożliwianie realizowania indywidualnych programów nauczania oraz ukończenia szkoły każdego typu w skróconym czasie” i „15) warunki do rozwoju zainteresowań i uzdolnień uczniów przez organizowanie zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych oraz kształtowanie aktywności społecznej i umiejętności spędzania czasu wolnego” (DzU z 1994 r. nr 45 poz. 184 ad art. 36 ust. 5.) Ponadto w artykule 22 punkt 2 podpunktach 8 i 11 mowa jest o tym, że minister właściwy do spraw oświaty i wychowania określi w drodze rozporządzenia: „8) organizację oraz sposób przeprowadzania konkursów, turniejów i olimpiad, uwzględniając, że konkursy, turnieje i olimpiady powinny służyć odkrywaniu i rozwijaniu uzdolnień uczniów, pobudzaniu twórczego myślenia, wspomaganie zdolności stosowania zdobytej wiedzy w praktycznym działaniu, a także lepszemu przygotowaniu uczniów do nauki w szkołach wyższego stopnia lub do wykonywania zawodu” oraz „11) zasady udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkołach i placówkach, które powinny tworzyć warunki dla zaspokajania potrzeb rozwojowych i edukacyjnych uczniów, w szczególności wspomagać rozwój uczniów i efektywność uczenia się” (DzU z 1994 r. nr 45 poz. 184 ad art. 36 ust. 5.) Zgodnie z artykułem 64, podstawowymi formami działalności dydaktyczno-wychowawczej szkoły – oprócz wspomnianych w podpunkcie 1 obowiązkowych zajęć edukacyjnych – są wyróżnione w podpunkcie 2 m.in. zajęcia rozwijające zainteresowania i uzdolnienia. Przepisy zawarte w ustawie dają również uczniowi możliwość realizacji indywidualnego programu bądź toku nauczania. Zapis taki zawarty jest w artykule 66 punkt 1: „Na wniosek lub za zgodą rodziców albo pełnoletniego ucznia dyrektor szkoły po zasięgnięciu opinii rady pedagogicznej i publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym poradni specjalistycznej,

może zezwolić uczniowi na indywidualny program lub tok nauki oraz wyznaczyć nauczyciela – opiekuna. Odmowa udzielenia zezwolenia następuje w drodze decyzji administracyjnej” (DzU z 1994 r. nr 45 poz. 184 ad art. 36 ust. 5.) Tryb udzielania zezwolenia na indywidualnym program bądź tryb nauczania określa minister właściwy do spraw oświaty i wychowania: „uwzględniając umożliwienie uczniom szczególnie uzdolnionym rozwoju ich uzdolnień oraz ukończenie szkoły w skróconym czasie” (art. 66 pkt 2 DzU z 1994 r. nr 45 poz. 184 ad art. 36 ust. 5.). Wyżej wymienione przepisy, zawarte w ustawie o systemie oświaty, nakładają na szkołę szereg obowiązków oraz stwarzają możliwości wspierania edukacyjnego uczniów zdolnych. Ponadto ustawa określa również zasady ich motywowania oraz nagradzania. Elementem zachęty do pracy jest szereg stypendiów określonych w rozdziale 8a *Pomoc materialna dla uczniów*. Zgodnie z artykułem 90c punkt 3: „Świadczeniami pomocy materialnej o charakterze motywacyjnym są:

- 1) stypendium za wyniki w nauce lub za osiągnięcia sportowe;
- 2) stypendium Prezesa Rady Ministrów;
- 3) stypendium ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania” (DzU z 1994 r. nr 45 poz. 184 ad art. 36 ust. 5.).

Ad. 1 Dyrektor szkoły może udzielać stypendium za wyniki w nauce lub za osiągnięcia sportowe (art. 90g pkt 1 DzU z 1994 r. nr 45 poz. 184 ad art. 36 ust. 5.). Kolejne punkty określają warunki, które powinien spełnić zainteresowany, aby uzyskać dane stypendium: „Stypendium za wyniki w nauce może być przyznane uczniowi, który uzyskał wysoką średnią ocen oraz co najmniej dobrą ocenę z zachowania w okresie (semestrze) poprzedzającym okres (semestr), w którym przyznaje się to stypendium, a stypendium za osiągnięcia sportowe może być przyznane uczniowi, który uzyskał wysokie wyniki we współzawodnictwie sportowym na szczeblu co najmniej międzyszkolnym oraz co najmniej dobrą ocenę z zachowania w okresie (semestrze) poprzedzającym okres (semestr), w którym przyznaje się to stypendium” (art. 90g pkt 2 DzU z 1994 r. nr 45 poz. 184 ad art. 36 ust. 5.). Zgodnie z punktami 7, 9 oraz 11 artykułu 90g, średnią ocen ustala stosowna komisja, po konsultacji z radą pedagogiczną i samorządem uczniowskim. Stypendium takie jest wypłacane raz w semestrze i pochodzi ze środków przyznanych na ten cel w budżecie szkoły przez organ prowadzący.

Ad. 2. Zgodnie z art. 90h punkt 1 – „Stypendium Prezesa Rady Ministrów przyznaje się uczniowi, który otrzymał promocję z wyróżnieniem, uzyskując przy tym najwyższą w danej szkole średnią ocen lub wykazuje szczególne uzdolnienia w co najmniej jednej dziedzinie wiedzy, uzyskując w niej najwyższe wyniki, a w pozostałych dziedzinach wiedzy wyniki co najmniej dobre” (art. 90h pkt 2 DzU z 1994 r. nr 45 poz. 184 ad art. 36 ust. 5.). Kolejne punkty (3 i 4) artykułu 90h stanowią iż stypendium owo udziela jednemu uczniowi z danej szkoły Prezes Rady Ministrów na okres od września do czerwca danego roku szkolnego. Dotyczy to szkół, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości.

Ad. 3. Zgodnie z art. 90i punkt 1: „Stypendium ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania może być przyznane uczniowi szkoły publicznej dla młodzieży lub szkoły niepublicznej o uprawnieniach szkoły publicznej dla młodzieży, uzyskującemu wybitne osiągnięcia edukacyjne, w szczególności:

1) laureatowi międzynarodowej olimpiady lub laureatowi i finaliście olimpiady przedmiotowej o zasięgu ogólnopolskim lub turnieju;

2) laureatowi konkursu na pracę naukową, organizowanego przez instytucję naukową lub stowarzyszenie naukowe;

3) uczniowi szkoły ponadgimnazjalnej uzyskującemu najwyższe wyniki w nauce według indywidualnego programu lub toku nauki;

4) uczniowi uczestniczącemu w zajęciach w uczelni przewidzianych tokiem studiów na podstawie postanowień regulaminu studiów dotyczących warunków uczestniczenia wybitnie uzdolnionych uczniów w zajęciach przewidzianych tokiem studiów;

5) uczniowi, który uzyskał wysokie wyniki we współzawodnictwie sportowym na szczeblu krajowym lub międzynarodowym” (DzU z 1994 r. nr 45 poz. 184 ad art. 36 ust. 5.)

Stypendium to przyznaje minister właściwy do spraw oświaty i wychowania i ogłasza liczbę beneficjentów oraz wysokość kwoty w każdym roku szkolnym na ministerialnej stronie internetowej (art. 90i pkt 2, 3 DzU z 1994 r. nr 45 poz. 184 ad art. 36 ust. 5.). W artykule 90 j punkty 1-3 zawarte są odrębne przepisy dotyczące udzielania stypendiów ministra właściwego do spraw kultury i ochrony dziedzictwa narodowego uczniowi szkoły artystycznej prowadzącej kształcenie w zawodzie artystycznym.

Nie tylko szkoła ma możliwość motywowania uczniów szczególnie zdolnych poprzez stypendia o charakterze motywacyjnym. Zgodnie z zapisami zawartymi w ustawie o systemie oświaty, również społeczność lokalna ma możliwość wspierania dzieci i młodzieży zdolnej, zamieszkującej na danym terenie. W artykule 90t punkt 1 podpunkt 2 mowa o tym, że również jednostki samorządu terytorialnego mogą tworzyć regionalne lub lokalne programy wspierania edukacji uzdolnionych dzieci i młodzieży. Na ich realizację samorzady mogą wykorzystywać środki własne oraz publiczne, zgodnie z art. 5 ust. 1 pkt 2 i 3 ustawy z dnia 30 czerwca 2005 r. o finansach publicznych (art. 90t pkt 2 DzU z 1994 r. nr 45, poz. 184 ad art. 36 ust. 5.). W przypadku przyjęcia tych programów: „organ stanowiący jednostki samorządu terytorialnego określa szczegółowe warunki udzielania pomocy dzieciom i młodzieży, formy i zakres tej pomocy, w tym stypendia dla uzdolnionych uczniów oraz tryb postępowania w tych sprawach, uwzględniając w szczególności przedsięwzięcia sprzyjające eliminowaniu barier edukacyjnych, a także osoby lub grupy osób uprawnione do pomocy oraz potrzeby edukacyjne na danym obszarze” (art. 90t pkt 4 DzU z 1994 r. nr 45 poz. 184 ad art. 36 ust. 5.).

Również *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół* nakłada na nauczycieli obowiązek podjęcia odpowiednich działań w celu identyfikacji uzdolnień uczniów, pomocy w ich rozwijaniu i prezentowaniu (DzU 2012 nr 0 poz. 977).

Promocją ucznia zdolnego jest możliwość jego udziału w olimpiadach przedmiotowych organizowanych przez Centralną Komisję Egzaminacyjną (CKE) pod egidą Ministerstwa Edukacji Narodowej. Na mocy *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych*: „Laureaci i finaliści olimpiad przedmiotowych są zwolnieni z egzaminu maturalnego z danego przedmiotu” (§60.1 DzU 2012 nr 0 poz. 262) oraz uzyskują najwyższą ocenę w jego części ustnej (§60.4 DzU 2012 nr 0 poz. 262).

Od 2010 roku w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki realizowany jest projekt dotyczący podniesienia efektywności pracy z uczniem zdolnym. Jego realizacja ma zakończyć się w 2013 roku. Działania te zmierzają do zbadania i analizy obecnej sytuacji w obszarze pracy z uczniem zdolnym. Efekty projektu mają posłużyć

wdrożeniu nowego, bardziej skutecznego, systemu pracy z dziećmi szczególnie uzdolnionymi (Stanowski, 2010).

Od września 2012 roku we wszystkich szkołach zaczęła obowiązywać Karta Potrzeb i Świadczeń dla osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Zapisywane są w niej zdiagnozowane przez specjalistę zdolności i umiejętności ucznia, które, zgodnie z – opracowanym przez działający w szkole zespół ds. specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów – zintegrowanym planem działań będą rozwijane (Ministerstwo Edukacji Narodowej Departament Funduszy Strukturalnych, 2010).

W 2007 roku Najwyższa Izba Kontroli przeprowadziła kontrolę w 74 szkołach podstawowych, gimnazjalnych oraz ponadgimnazjalnych z terenu 12 województw oraz w Ministerstwie Edukacji Narodowej i Stowarzyszeniu Krajowy Fundusz na rzecz Dzieci. Celem była: „ocena stanu opieki nad uczniami szczególnie uzdolnionymi, zwłaszcza sposobu realizacji ustawowych zadań w zakresie zapewnienia im optymalnej drogi kariery szkolnej, indywidualnych programów nauczania oraz ukończenia każdego z typów szkół w skróconym czasie. Powinny one dać również odpowiedź na pytanie, czy liczna grupa uczniów uzdolnionych kształcona jest w warunkach pozwalających im na rozwinięcie posiadanych predyspozycji” (Matosiuk i in., 2006, s. 7). Najwyższa Izba Kontroli negatywnie oceniła realizację zadań w zakresie opieki nad uczniami szczególnie uzdolnionymi przez Ministra Edukacji Narodowej oraz dyrektorów szkół publicznych. Opinia ta wynikała m.in. z faktu, iż corocznie maleje liczba uczniów posiadających ponadprzeciętne zdolności intelektualne, która jest objęta specjalnymi formami kształcenia i pomocą stypendialną innych istotnych dysfunkcji. Ponadto w 57 szkołach (77%) stwierdzono nieprawidłowości lub uchybienia. Stwierdzono, iż (Informacja o wynikach kontroli opieki nad uczniami szczególnie uzdolnionymi, 2007, s. 2):

„1. Działania podejmowane przez Ministerstwo Edukacji Narodowej nie miały charakteru działań systemowych i nie zapewniały dostatecznej opieki nad uczniami szczególnie uzdolnionymi;

2. Kształcenie uczniów szczególnie uzdolnionych traktowane było przez skontrolowane szkoły publiczne w sposób marginalny. W efekcie liczba uczniów realizujących indywidualny program lub tok nauki była niewielka i w skontrolowanym okresie zmniejszyła się;

3. W okresie objętym kontrolą zmalała liczba stypendiów dla uczniów zdolnych, przyznawanych przez Prezesa Rady Ministrów oraz ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania, odpowiednio o 19,9% i 2,3%.

4. NIK negatywnie ocenia zakres oraz efekty działań większości skontrolowanych szkół, dotyczące identyfikacji przypadków szczególnych uzdolnień uczniów;

5. Nie w pełni wykorzystano doświadczenia wynikające z eksperymentu pedagogicznego, podjętego przez Ministerstwo i Uniwersytet im. Mikołaja Kopernika w Toruniu, w zakresie kształcenia uczniów szczególnie uzdolnionych, który zakończył się w roku szkolnym 2003/2004;

6. NIK pozytywnie ocenia organizowanie, w okresie objętym kontrolą, około 30 różnorodnych olimpiad i konkursów przedmiotowych o zasięgu ogólnokrajowym oraz działania skontrolowanych szkół służące rozwojowi uzdolnień i poszerzaniu wiedzy uczniów poprzez stymulowanie liczego udziału w konkursach wewnątrzszkolnych i pozaszkolnych;

- NIK pozytywnie ocenia działania związane z opieką nad uczniami szczególnie uzdolnionymi, podejmowane przez stowarzyszenie Krajowy Fundusz na rzecz Dzieci w Warszawie”.

Wśród programów pozarządowych, które wspierają dzieci i młodzież zdolną, należy wymienić:

- Krajowy Fundusz na rzecz Dzieci – stowarzyszenie o charakterze organizacji pożytku publicznego, którego jednym z głównych celów, realizowanych od 1983 roku, są działania na rzecz dzieci wybitnie uzdolnionych;
- Fundację Dzieło Nowego Tysiąclecia – której jednym z założeń statutowych jest wspieranie szczególnie uzdolnionej młodzieży z małych miast i wsi, poprzez udzielanie jej pomocy stypendialnej oraz kształtowanie osobowości w duchu nauczania Jana Pawła II.

Inne organizacje pozarządowe zajmujące się dziećmi zdolnymi, to m.in.: Fundacja Działań Twórczych w Kulturze i Edukacji PAIDEIA, Stowarzyszenie Szkół Twórczych, Centrum Informacyjno-Konsultacyjne ds. Dzieci Zdolnych, Bank Dziecięcych Uśmiechów, Porozumienie bez Barier i szereg innych (Dragan, 2010).

Zdolna młodzież stanowi potencjał kraju, stąd tak ważne jest, aby wspierać jej rozwój nie tylko intelektualny, ale również społeczny, emocjonalny i duchowy. Szczególnie zdolni uczniowie powinni być poddawani szybszemu programowi kształcenia, często z uwzględnieniem indywidualnego toku nauczania i specjalnie opracowanych treści programowych. Podejmowane działania powinny zmierzać do zrównoważonego rozwoju we wszystkich sferach funkcjonowania ucznia. Zaplecze legislacyjne od strony formalnej zapewnia duże możliwości rozwoju zdolnej młodzieży. Ważne jest jednak, aby możliwości te były wykorzystywane przez kadre pedagogiczną szkoły, co obecnie pozostawia wiele do życzenia. Istotne jest, aby wsparcie dla zdolnej młodzieży płynęło również z organizacji pozarządowych, gdyż specyfika tych instytucji pozwala na większą swobodę i różnorodność oddziaływań, nie tylko o charakterze poznawczym, ale szczególnie społecznym, emocjonalnym oraz duchowym.

3.2. Wspieranie uczniów zdolnych w ukraińskim systemie edukacyjnym

Zasadnicze akty prawne regulujące system edukacyjny na Ukrainie znajdują swoją podstawę w Konstytucji Ukrainy. W ich skład wchodzi: Закон України „Про освіту” (Ustawa Ukrainy „O edukacji”), Закон України „Про загальну середню освіту” (Ustawa Ukrainy „O ogólnej średniej edukacji”) oraz szereg formalno-prawnych dokumentów i międzynarodowych umów przyjętych przez Najwyższą Radę Ukrainy (№ 651-XIV, z późniejszymi zmianami z 4 czerwca 2008).

Zgodnie z Ustawą Ukrainy „O edukacji”: „Edukacja to podstawa intelektualnego, kulturowego, duchowego, społecznego, ekonomicznego rozwoju społeczeństwa i państwa. Celem edukacji jest wszechstronny rozwój osoby, jako największej wartości w społeczeństwie, rozwój jej talentów, intelektualnych oraz fizycznych zdolności, wykształcenie najwyższych moralnych wartości, wykształcenie obywateli zdolnych do dokonywania społecznie świadomych wyborów, wzbogacania na ich podstawie intelektualnego, twórczego, kulturowego potencjału narodu, podwyższanie edukacyjnego poziomu narodu, zabezpieczenie narodowej gospodarki wykwalifikowanymi specjalistami. Edukacja w Ukrainie jest ugruntowana na zasadach humanizmu, demokracji, narodowej świadomości, wzajemnego szacunku pomiędzy narodowościami i narodami” (№ 1060-XII, ze zmianami z 11 czerwca 2008). W artykule 6 wymienione są podstawowe zasady edukacji na Ukrainie, m.in.: „Równe

szanse każdej osoby na pełną realizację jej zdolności, talentu, wszechstronnego rozwoju” (№ 1060-XII, ze zmianami z 11 czerwca 2008). Z kolei w artykule 14 wskazane są prawa i obowiązki miejscowych organów władzy wykonawczej oraz samorządów w zakresie edukacji, a wśród nich obowiązek: „tworzenia należnych warunków, zgodnie z miejscem zamieszkania, dla wychowania dzieci i młodzieży, rozwoju ich zdolności oraz zainteresowań”. Artykuł 36 punkt 6 bezpośrednio odnosi się do form pracy oraz możliwości wsparcia zdolnej młodzieży: „W celu rozwoju dzieci uzdolnionych oraz utalentowanych tworzone są profilowane klasy (z pogłębionym poziomem nauczania wybranych przedmiotów lub początkowym przysposobieniem do zawodu), wyspecjalizowane szkoły, gimnazja, licea, kolegia oraz różnego rodzaju placówki oświatowo-wychowawcze oraz stowarzyszenia. Szczególnie uzdolnionym dzieciom państwo zapewnia wsparcie i zachętę (stypendia, skierowania na szkolenia i staże w wiodących krajowych i międzynarodowych oświatowych oraz kulturalnych ośrodkach)” (№ 1060-XII, ze zmianami z 11 czerwca 2008). Poza rozwojem zdolności dzieci i młodzieży w ramach zajęć szkolnych Ustawa Ukrainy „O edukacji” reguluje również przepisy dotyczące pozaszkolnych form nauczania. W artykule 38 punkt 1 stwierdza się, że: „Pozaszkolna edukacja oraz wychowanie jest częścią systemu edukacyjnego, skierowaną na rozwój zdolności i talentów dzieci, uczniów oraz studentów, rozwijanie ich zainteresowań i duchowych potrzeb również w zakresie przygotowania zawodowego” (№ 1060-XII, ze zmianami z 11 czerwca 2008). Zadanie rozwoju zdolności dzieci, uczniów oraz studentów delegowane jest pracownikom pedagogicznym oraz naukowo-pedagogicznym, o czym mowa w artykule 56 tejże Ustawy. Z kolei rodzice oraz prawni opiekunowie zobowiązani są do ciągłego dbania o zdrowie fizyczne i kondycję psychiczną swych dzieci oraz tworzenie należytych warunków dla rozwoju ich zdolności (artykuł 59 № 1060-XII, ze zmianami z 11 czerwca 2008).

Zgodnie z artykułem 4 Rozporządzenia Najwyższej Rady Ukrainy z dnia 21 czerwca 2001 roku dotyczącego stanu, kierunku reform i finansowania oświaty na Ukrainie, należy wspierać rozwój państwowych programów mających na celu poszukiwanie, wspieranie, organizowanie procesu edukacji oraz zapewnianie miejsc pracy dla zdolnej oraz utalentowanej młodzieży (№ 2551-III).

Obowiązujący Закон України „Про позашкільну освіту” (Ustawa Ukrainy „O pozaszkolnej edukacji”) jest kolejnym dokumentem prawnym regulującym wspieranie

uczniów zdolnych na Ukrainie. W artykule 4 powyższej Ustawy zdefiniowane jest pojęcie pozaszkolnej edukacji, jako elementu kształcenia ustawicznego określonego przez Konstytucję Ukrainy, Ustawę Ukrainy „O edukacji”, Ustawę Ukrainy „O pozaszkolnej edukacji”, która ma na celu rozwijanie umiejętności i talentów uczniów oraz studentów, zaspokajanie ich interesów oraz potrzeb zgodnie z ich potencjałem (№ 1841-III, ze zmianami z 6 czerwca 2005). Jednym z najważniejszych zadań systemu pozaszkolnej edukacji, zgodnie z artykułem 8 wyżej cytowanej Ustawy jest: „poszukiwanie, rozwój oraz wsparcie zdolnych i utalentowanych wychowanków oraz uczniów” (№ 1841-III, ze zmianami z 6 czerwca 2005). Ustawa Ukrainy „O pozaszkolnej edukacji” wyodrębnia trzy jej etapy, z których trzeci – najwyższy poziom – jest bezpośrednio przeznaczony dla zdolnych oraz utalentowanych uczniów i wychowanków, odpowiednio do kierunku ich uzdolnień (№ 1841-III, ze zmianami z 6 czerwca 2005).

Uczniowie – laureaci oraz zwycięzcy krajowych oraz międzynarodowych olimpiad z przedmiotów włączonych do programu nauczania – otrzymują stypendium Prezydenta Ukrainy. Stypendium prezydenckie przysługuje również osobom biorącym udział w „Małej Akademii Nauk”, które zwyciężyły w ogólnoukraińskim konkursie polegającym na obronie prac o charakterze naukowo-badawczym. Oprócz tej formy motywacji zainteresowani mogą się ubiegać o stypendium Gabinetu Ministrów Ukrainy dla zwycięzców Ogólnoukraińskiej Olimpiady z Języka oraz Literatury Ukraińskiej. Zasady oraz wysokość wyżej wymienionych stypendiów reguluje Постанова Кабінету Міністрів України Питання стипендіального забезпечення (Uchwała Gabinetu Ministrów Ukrainy ds. stypendialnych zabezpieczeń; № 1078). Zgodnie z Наказом про стипендії імені Тараса Шевченка (Uchwałą dotyczącą stypendium im. Tarasa Szewczenki), uczniowie, którzy wykazują szczególne osiągnięcia w dziedzinie języka oraz literatury ukraińskiej, od 2011 roku, otrzymują stypendium im. Tarasa Szewczenki. Przysługuje ono beneficjentom przez rok i wypłacane jest ze środków, jakimi dysponuje jednostka oświatowa, w której uczy się dany stypendysta (№ 1082).

Jedną z najdłużej działających instytucji, której głównym zadaniem jest wspieranie naukowo-badawczych zainteresowań uczniów, jest Mała Akademia Nauk Ukrainy. MAN istnieje już od ponad 70 lat. W ramach Akademii młodzi ludzie uczęszczają na odpowiednio zorganizowane zajęcia, które odbywają się w szkołach wyższych i prowadzone są przez kadrę akademicką. W latach 2011-2012 w skład Małej

Akademii Nauk Ukrainy wchodziło 60 tematycznych sekcji, posiadała ona 11 oddziałów na terenie całego kraju (http://man.gov.ua/ua/about_the_academy/macsu).

Wśród organizacji pozarządowych, wspierających zdolną młodzież na Ukrainie, można wymienić Młodzieżową Organizację AIESEC, która od ponad 20 lat pomaga młodzieży, m.in. poprzez organizację międzynarodowych wymian oraz możliwość staży w krajach Europy. Należy podkreślić, że większość inicjatyw dotyczących wsparcia zdolnej młodzieży to akcje organizowane przez wiodących ukraińskich polityków. Generalnie, sprowadzają się one do finansowej opieki wobec tej grupy poprzez różnorodne fundusze stypendialne. Inicjatywy takie mają najczęściej charakter polityczny – służą zwiększeniu popularności danej osoby i jej ugrupowania wśród wyborców. Poniżej autorka wskazuje kilka przykładów tego typu akcji. Fundacja Wiktora Pinczuka realizuje program stypendialny *Завтра.ua* (*Jutro.ua*) – jest to pierwsza ogólnoukraińska pozarządowa inicjatywa na rzecz utalentowanej młodzieży. Głównym jej celem jest formowanie oraz wspieranie przyszłego pokolenia, które będzie stanowiło intelektualną elitę państwa (<http://old.pinchukfund.org/zavtra/uk/>). Wołodymyr Lytwyn, były przewodniczący Najwyższej Rady Ukrainy, wiodący polityk, stworzył Fundusz charytatywny „*Майбутнє Полісся*” („Przyszłość Polesia”), którego głównym celem jest pomoc zdolnym uczniom i studentom, szczególnie wywodzącym się z mało rozwiniętych, biednych regionów kraju.

Jak wynika z powyższego przeglądu aktów prawnych, na Ukrainie istnieją podstawy formalne do wspomagania zdolnej młodzieży oraz dzieci. Jednakże w dużej mierze ma ono postać pomocy finansowej, chociażby przez dość dobrze rozwinięty system stypendialny. Działalność organizacji pozarządowych również ukierunkowana jest na pomoc pieniężną i najczęściej wynika z pobudek politycznych założycieli. Organizacje tworzone przez polityków mają to do siebie, że najczęściej ich działalność trwa tak długo, jak długo popularny jest ich lider. Mało jest więc instytucji pozarządowych, które wolne byłyby od jakiejś konkretnej ideologii, a tym samym bardziej koncentrowały się na rozwijaniu zdolności swoich podopiecznych. Oferta takich ośrodków powinna wykraczać o wiele dalej niż comiesięczna zapomoga finansowa dla osób zdolnych.

Rozdział II Psychospołeczne funkcjonowanie uczniów z wysokimi osiągnięciami szkolnymi

W rozdziale tym zostanie podjęta próba teoretycznej analizy psychospołecznych zmiennych, takich jak: inteligencja emocjonalna, poczucie osamotnienia, przystosowanie osobiste, kompetencje społeczne, cechy osobowości w modelu Wielkiej Piątki. Zaprezentowana zostanie również charakterystyka ucznia uzyskującego wysokie wyniki w nauce szkolnej, z uwzględnieniem wyżej wymienionych zmiennych.

1. Inteligencja emocjonalna jako zmienna funkcjonowania psychospołecznego

Pojęcie inteligencji emocjonalnej zostało wprowadzone do słownika psychologicznego w 1990 roku, a więc należy stwierdzić, że jest czymś bardzo nowym. Niemniej jednak, jak żaden inny termin, wzbudził wyjątkowe zainteresowanie wśród ludzi nie związanych na co dzień z psychologią oraz wiele kontrowersji wśród naukowców uprawiających tę dyscyplinę jako swój codzienny zawód. Skąd więc taka niezwykła popularność tego pojęcia? Jedną z odpowiedzi na to pytanie mogą być pojawiające się od pewnego czasu wątpliwości dotyczące funkcjonowania osób, które odznaczają się wysokim poziomem tak zwanej inteligencji ogólnej czy „akademickiej” (Jaworowska, Matczak, 2001; Nęcka, 2005), co ma swoje odzwierciedlenie m.in. w wysokich osiągnięciach na uczelni, w życiu zawodowym, jednak w relacjach interpersonalnych ponoszą porażkę (Sękowski, 2000; 2004). Nie dziwi więc fakt, że inteligencja emocjonalna, która wśród swoich zagorzałych propagatorów (Goleman, 1997; 1999) jest uważana za jedyny skuteczny predyktor sukcesów życiowych, ponieważ sprawia, że łatwiej nawiązujemy relacje interpersonalne, nabywamy wiedzę, sprawniej funkcjonujemy w środowisku pracy, czujemy się osobami spełnionymi i szczęśliwymi, jest tak popularna w dzisiejszych czasach. Kariera tego pojęcia łączy się również z poglądem, że poziom inteligencji emocjonalnej może wzrastać przy zastosowaniu odpowiedniego treningu, stąd też mnogość oferowanych szkoleń oraz poradników z ćwiczeniami, które mają pomóc w inteligentnym przeżywaniu i

zarządzaniu emocjami własnymi oraz innych ludzi (Goleman, 1999; Konrad, Hendl, 2000; Kępińska, 2005a; 2005b).

1.1. Rozwój pojęcia inteligencja emocjonalna

Całe ubiegłe stulecie, od momentu gdy Alfred Binet opracował pierwszy test do mierzenia inteligencji a William Stern wprowadził pojęcie ilorazu inteligencji (*intelligence quotient, IQ*; Nęcka, 2006), to właśnie inteligencja, na którą składają się – według definicji odzwierciedlających podejścia teoretyczne różnych badaczy zajmujących się danym zagadnieniem – zdolności uczenia się, przystosowania, rozumienia, samokierowania, abstrakcyjne myślenie i, ogólnie rzecz ujmując, typowo ludzkie procesy poznawcze, była najlepszym wyznacznikiem sukcesu (Reber, 2000; Nęcka, 2005; Rathus, 2006). Łączyć się to może z panującym przez wieki poglądem o wyższości rozumu nad emocjami, które były uważane za coś irracjonalnego (Tatarkiewicz, 1981). Lecz jak wspomina A. Maslow: „Nie sądzimy, że wyodrębnienie specyficznego rozumienia wysokiego ilorazu inteligencji przyniosło jakąś wielką szkodę. Jedyne kłopot polega na tym, że w psychologii, która sama tak się ogranicza, ważniejsze kwestie, jak mądrość, wiedza, wgląd, rozumienie, zdrowy rozsądek, zdolność trafnego oceniania, są zaniedbywane na rzecz ilorazu inteligencji, ponieważ jest on bardziej zadowalający metodologicznie” (Maslow, 2006, s. 264). Zaniechanie kwestii społecznego funkcjonowania człowieka można również tłumaczyć dominującym w psychologii korelacyjnym podejściem do inteligencji, gdzie wyróżnione w ten sposób grupy inteligencji werbalno-pojęciowej oraz inteligencji przestrzenno-wykonawczej były silnie skorelowane z inteligencją społeczną, co tłumaczono tak, iż poziom tej ostatniej jest w sposób istotny zależny od funkcjonowania werbalnego i przestrzenno-wykonawczego osoby. W tej sytuacji traktowanie inteligencji społecznej jako odrębnej zdolności nie było czymś uzasadnionym. Stąd też Salovey i Mayer zastąpili ją w swej koncepcji inteligencją emocjonalną, gdyż obejmuje ona, ich zdaniem, grupę zdolności istotnie różniących się od tych, które wchodzi w skład inteligencji werbalno-pojęciowej oraz przestrzenno-wykonawczej (Mayer, Salovey, 1999).

Jak wynika z przedstawionego powyżej opisu, możemy wyróżnić albo grupy definicji inteligencji, które odwołują się wyłącznie do poznawczych umiejętności

człowieka, pomijając sferę funkcjonowania emocjonalnego czy społecznego, albo koncepcje wyróżniające odrębny rodzaj inteligencji, nawiązujący do emocjonalnej strony życia jednostki. Greenspan, definiując inteligencję, łączy procesy poznawcze z emocjonalnymi, jest jednak daleki od wyodrębniania nowego jej rodzaju. „Inteligencja w najbardziej ogólnym sensie opiera się na naszej zdolności do wiązania uczucia czy zamiaru z naszą rosnącą zdolnością do sekwencjonowania zachowania i symboli zarówno werbalnych, jak i przestrzennych. [...] Obserwujemy jej postęp poprzez globalne wzorce i reakcje w interakcyjnych wymianach zawierających afektywne sygnały. Kiedy nasze uczucia wiążą się z bardziej złożonymi zdolnościami, aby w dynamicznych sytuacjach rozwiązywania problemów sekwencjonować symbole, obserwujemy inteligencję w jej wyższych formach” (Greenspan, Benderly, 2000, s. 158-159). W ten sposób autor daje wyraz pogładowi, że inteligencja człowieka rozwija się dzięki procesowi tworzenia i opracowywania emocjonalnych doświadczeń.

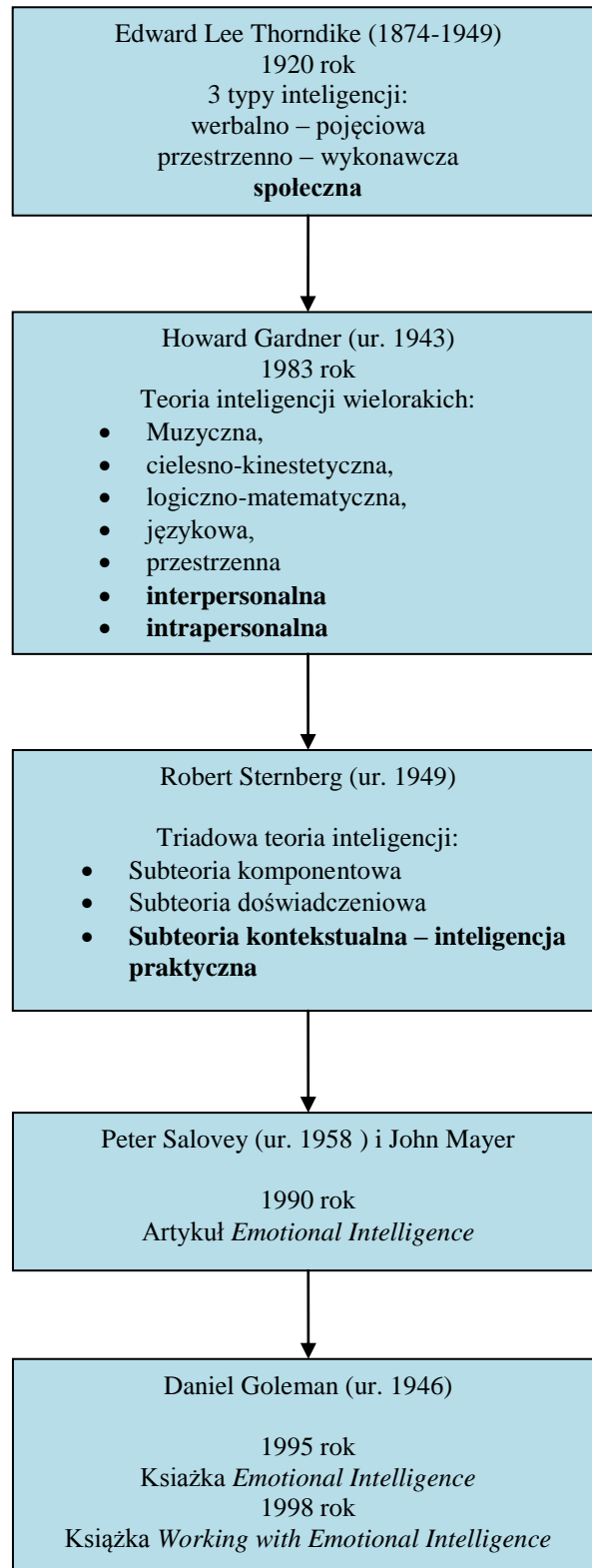
Samo sformułowanie – inteligencja emocjonalna – pierwszy raz zostało użyte przez krytyka literackiego Van Ghenta w latach sześćdziesiątych ubiegłego stulecia. Następnie pojawiło się w pracach Leunera, a w 1986 roku szerzej termin ten opisał w rozprawie doktorskiej Payn (Przybylska, 2007). Jednak „za twórców koncepcji inteligencji emocjonalnej uważa się psychologów Saloveya z Uniwersytetu Harvarda i Mayera z Uniwersytetu w New Hampshire. Po raz pierwszy użyli oni pojęcia »inteligencja emocjonalna«, w rozumieniu nowego typu inteligencji, w 1990 roku w artykule *Emotional intelligence* w czasopiśmie naukowym »Imagination, Cognition and Personality«” (Salovey, Mayer, red., 1990, s. 189, za: Przybylska, 2007, s. 12). Jednakże pewnymi zwiastunami koncepcji inteligencji emocjonalnej należy uznać teorie inteligencji autorstwa Thorndike’a, Sternberga czy Gardnera.

Thorndike już w 1920 roku zaproponował ujmowanie inteligencji społecznej jako umiejętności rozumienia ludzi, mądrego postępowania z nimi. Jednocześnie doszedł do wniosku, że nie da się jej zmierzyć żadnym testem, mimo że jej przejawy można obserwować w życiu codziennym osób (Nęcka, 2005).

Robert Sternberg w swojej triadowej teorii inteligencji, oprócz subteorii komponentowej, odwołującej się do wewnętrznych procesów poznawczych, oraz subteorii doświadczeniowej, odnoszącej się do funkcjonowania w sytuacjach o zróżnicowanym poziomie nowości w stosunku do wiedzy i doświadczeń osoby trzech uniwersalnych dla każdego człowieka składników: komponentów wykonawczych,

nabywania wiedzy oraz metakomponentów opisanych w subteorii komponentowej – wyróżnia jako trzeci komponent subteorię kontekstualną, która opisuje działanie wyżej wymienionych komponentów w realiach życia codziennego (Nęcka, 2006). To nic innego jak inteligencja praktyczna czy ogólnie rzecz ujmując zaradność życiowa – „zdolność do przystosowania się do wymagań własnego środowiska i zastosowania posiadanej wiedzy do rozwiązywania praktycznych problemów” (Rathus, 2006, s. 414). W ten sposób rozumiana inteligencja praktyczna łatwo daje się powiązać z koncepcją inteligencji emocjonalnej (Przybylska, 2007).

Howard Gardner jest autorem koncepcji inteligencji wielorakich. Wyróżnia on siedem zdolności uniwersalnych i właściwych dla rodzaju ludzkiego, które tworzą spektrum inteligencji, między innymi: muzyczną, cielesno-kinestetyczną, logiczno-matematyczną, językową, przestrzenną, interpersonalną oraz intrapersonalną (Gardner, 2002). Szczególnie inteligencja interpersonalna, rozumiana przez Gardniera jako: „zdolność dostrzegania różnic między innymi osobami, w szczególności różnic w ich nastrojach, temperamentach, motywacji i intuicjach” (Gardner, 2002, s. 47) oraz intrapersonalna definiowana jako: „wiedza o wewnętrznych aspektach samego siebie, obejmująca dostęp do życia uczuciowego i odczuwanych przez siebie emocji oraz zdolność rozróżniania ich, określania i nazywania, a wreszcie zrozumienia na ich podstawie własnego zachowania i kierowania nim” (Gardner, 2002, s. 49) łączą się szczególnie wyraźnie z pojęciem inteligencji emocjonalnej (Mayer, Salovey, 1999; Karwowski, 2005). To właśnie koncepcja inteligencji wielorakich Gardniera, a szczególnie zdefiniowana przez niego inteligencja interpersonalna, którą można określić również mianem społecznej, pozwoliła Saloveyowi na sformułowanie pojęcia inteligencji emocjonalnej (Przybylska, 2007; Rathus, 2006).



Rysunek 8. Proces dochodzenia do sformułowania pojęcia inteligencji emocjonalnej (por. Przybylska, 2007, s. 15)

Powyższy rysunek obrazuje proces dochodzenia do skryzalizowania się pojęcia inteligencja emocjonalna w ciągu minionych kilkudziesięciu lat.

1.2. Koncepcje inteligencji emocjonalnej

Emocje odgrywają istotną rolę w życiu każdego człowieka. Można je opisać, jako reakcję ludzkiego organizmu na codzienne zdarzenia, jako czynnik uruchamiający gotowość do realizacji zadania, mechanizm pobudzający do działania, szczególny rodzaj stanu psychicznego, którego przeżywanie powoduje zmiany somatyczne, zmiany w zachowaniu oraz ekspresję mimiczną czy pantomimiczną osoby (Doliński, 2006). Kartezjusz nazywał emocje „namiętnościami duszy” (Descartes, 1986). Emocje, mimo że od wieków starożytnych były utożsamiane z czymś destrukcyjnym a nawet chorobotwórczym oraz były przeciwstawiane rozumowi (Tatarkiewicz, 1986), pełnią istotną rolę w życiu człowieka, a Le Doux uważa, że zajmują one nawet uprzywilejowaną pozycję (Le Doux, 2000, za: Przybylska, 2007). O ich szczególnym znaczeniu może świadczyć zaburzenie zwane aleksytymią, w którym objawy chorobowe wyrażają się jako trudności z uświadamianiem własnych procesów emocjonalnych, odkrywaniem oraz wyrażaniem uczuć (Maruszewski, Ścigała, 1998; Jaworowska, Matczak, 2001; Carson, Butcher, Mineka, 2005; Maruszewski, Zdankiewicz-Ścigała, 2006; Przybylska, 2007). Nic więc dziwnego, że inteligencja emocjonalna stała się tak popularna w dzisiejszych czasach, gdzie emocje są uważane za istotny element naszego życia codziennego, służą do nawiązywania i utrzymywania pozytywnych relacji interpersonalnych. „*Myślę, więc jestem* – to słynne zdanie Kartezjusza przez długi czas było wzorcem obrazu człowieka. Powszechna była wiara, że ciało, intelekt i dusza działają niezależnie od siebie i jedynie myślenie określa nasze działanie. Ale wyniki najnowszych badań potwierdzają to, czego od dawien dawna uczy codzienne życie: sam intelekt i rozsądek nie tworzą pełnego człowieka, dopiero zrozumienie i uczucia sprawiają, że nabiera on cech ludzkich” (Sehr, 1999, s. 22).

Wydaje się jednak, że niektórzy z popularyzatorów inteligencji emocjonalnej (Goleman, 1997; 1999; Sehr, 1999) wpadają w skrajności i tak jak starożytni oraz średniowieczni uczeni wychwalali potęgę rozumu, tak oni zbyt wielkie znaczenie w życiu człowieka przypisują emocjom. Przyglądając się różnorodnym koncepcjom inteligencji emocjonalnej, można wyróżnić kilka szczególnie ważnych z naukowego

punktu widzenia. Można je podzielić, ze względu na ich charakter kognitywny, na: koncepcje poznawcze, których najlepszym przykładem jest zdolnościowy model (*ability model*) twórców, pojęcie inteligencja emocjonalna – Saloveya i Mayera oraz modele mieszane (*mixed models*) Golemana czy Bar-Ona (Przybylska, 2007; Śmieja, Orzechowski, 2007).

1.3. Model zdolności poznawczych – koncepcja inteligencji emocjonalnej Petera Saloveya i Johna D. Mayera

Jak uważają sami autorzy koncepcji, definicja inteligencji emocjonalnej powinna łączyć w sobie pojęcie emocji i inteligencji, nie zmieniając jednak znaczeń tych terminów (Mayer, Salovey, 1999). Należy jednak podkreślić, że nie wszystko, co łączy uczucia z procesami poznawczymi, jest inteligencją emocjonalną. W wielu badaniach potwierdzono, że emocje mogą wpływać na myślenie na wiele różnych sposobów, czasami nawet mogą zaburzać ten proces, czego z pewnością nie można nazwać inteligencją emocjonalną. Zdaniem Saloveya i Mayera, nazywanie wprowadzonego przez nich pojęcia mianem inteligencji jest całkowicie uzasadnione. „Z przeprowadzonych przez autorów badań empirycznych wynika, że inteligencja emocjonalna ujmowana jako zdolność spełnia kryteria stawiane inteligencji: jest zoperacjonalizowana w postaci zbioru powiązanych ze sobą zdolności umysłowych, koreluje z już istniejącymi rodzajami inteligencji, wykazując się równocześnie pewną specyfiką, oraz rozwija się z wiekiem” (Śmieja, Orzechowski, 2007, s. 11).

W początkowym etapie prac nad koncepcją Salovey i Mayer w następujący sposób definiowali inteligencję emocjonalną: „»zdolność do postrzegania emocji, dostępu do nich i takiego ich aktywowania, by towarzyszyły myśleniu; zdolność do rozumienia emocji i posiadania emocjonalnej wiedzy, które pozwalają regulować emocje i sprzyjają rozwojowi emocjonalnemu oraz intelektualnemu«. Definicja ta łączy w sobie idee, iż emocje mogą sprzyjać lepszemu myśleniu oraz, że myśląc o emocjach, wykorzystujemy inteligencję. Łączy zatem inteligencję z emocjami” (Mayer, Salovey, 1999, s. 26). W dalszych pracach nad koncepcją autorzy doszli do wniosku, że ograniczali się w wyjaśnianiu inteligencji emocjonalnej do związanych z nią zdolności. Definicja, w której błędy te zostały poprawione, brzmi następująco: „Inteligencja

emocjonalna obejmuje umiejętność właściwej percepcji, oceny i wyrażania emocji, umiejętność dostępu do uczuć, zdolność ich generowania w momentach, gdy mogą wspomóc myślenie, umiejętność rozumienia emocji i zrozumienie wiedzy emocjonalnej, oraz umiejętność regulowania emocji tak, by wspomagać rozwój emocjonalny i intelektualny” (Mayer, Salovey, 1999, s. 34; por. Jaworowska, Matczak, 2001; Nęcka, 2005; Rathus, 2006; Schmidt, 2006; Przybylska, 2007; Ogińska-Bulik, Juczyński, 2008; Asanowicz, Orzechowski, Taraday, Śmieja, 2009; Stolarski, 2009). Zdaniem autorów, zdolności zaliczane przez nich do inteligencji emocjonalnej, różnią się od komponentów tradycyjnie rozumianej inteligencji „akademickiej”, gdyż operują na innego typu materiale – emocjonalnym (Matczak, 2007). Jednakże należy podkreślić, że Salovey i Mayer w sposób przemyślany i celowy, systematycznie starają się odnosić inteligencję emocjonalną do przyjętego w nauce pojęcia inteligencji, co obrazuje poniższa tabela (Śmieja, Orzechowski, 2007; Piekarska, 2008).

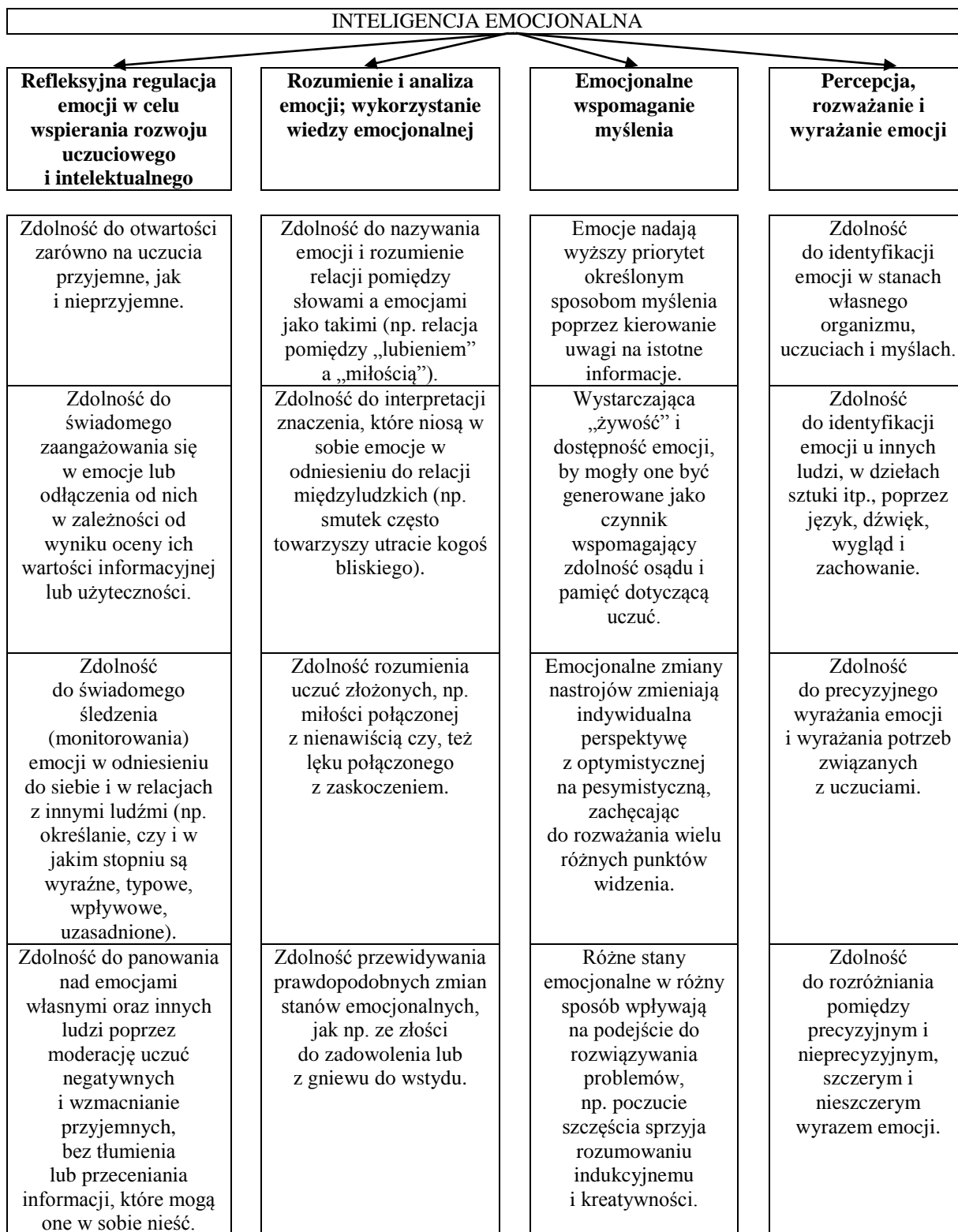
Tabela 1. Mayera i Saloveya koncepcja inteligencji emocjonalnej oraz jej związek z inteligencją i osobowością

Aspekt inteligencji	Przykład z dziedziny inteligencji emocjonalnej	Grupa zdolności	Związek z inteligencją i osobowością
Metaprzetwarzanie (<i>meta-processing</i>)	Świadomość, że udzielenie komuś pomocy może sprawić, że ktoś poczuje się lepiej	(4) zarządzanie emocjami	Punkt styczności z osobowością i osobistymi celami
Myślenie abstrakcyjne i rozumienie (<i>abstract understanding and reasoning</i>)	Bycie zdolnym do analizowania emocji i identyfikowania jej składników	(3) rozumienie emocji	Punkt centralny abstrakcyjnego myślenia o emocjach i przetwarzania niesionych przez nie informacji
Przetwarzanie podstawowej wiedzy (<i>knowledge base processing</i>)	Posiadanie wiedzy (i pamiętanie analiz) o wcześniej doświadczanych uczuciach	(2) wspomaganie myślenia przez emocje	Kalibrowanie i dostosowywanie myślenia, aby zadania poznawcze wykorzystywały informację emocjonalną
Przetwarzanie wprowadzające (<i>input processing</i>)	Bycie zdolnym do percepcji emocji na twarzy	(1) Percepcja emocji	Wprowadzenie informacji do systemu poznawczego

Opracowano na podstawie: Mayer i Mitchell, 1998 oraz Mayer i in., 2001, za: Piekarska, 2008, s. 235.

W początkowej postaci koncepcji na inteligencję emocjonalną składały się trzy główne grupy komponentów. W ostatecznej wersji, do której powstania przyczynił się również Caruso, wyróżniono ostatecznie cztery grupy zdolności oraz uznano aspekt

rozwojowy, wyróżniając w ramach każdej grupy cztery stopnie rozwoju (Jaworowska, Matczak, 2001; Karwowski, 2005; Nęcka, 2005; Przybylska, 2007). Na poniższym rysunku przedstawione zostały, w kolejnych czterech kolumnach, procesy psychiczne uszeregowane zgodnie z malejącym stopniem ich złożoności. Każda z nich liczy cztery wiersze, na które składają się cztery klasy umiejętności. Są one rozmieszczone od dołu do góry, zgodnie z pojawianiem się ich w toku rozwoju jednostki.



Rysunek 9. Cztery grupy zdolności składające się na inteligencję emocjonalną z uwzględnieniem aspektu rozwojowego

1.4. Modele mieszane – koncepcje inteligencji emocjonalnej Daniela Goldmana oraz Reuvena Bar-Ona

W odróżnieniu od omówionej powyżej koncepcji inteligencji emocjonalnej autorstwa Saloveya i Mayersa, którą zaliczamy do nurtu poznawczego, koncepcje Golemana czy Bar-Ona są nazywane modelami mieszanymi, gdyż w swoich założeniach odwołują się nie tylko do zdolności poznawczych osoby, ale również jej cech osobowości, charakteru czy czynników motywacyjnych (Jaworowska, Matczak, 2001; Nęcka, 2005; Matczak, 2007; Przybylska, 2007; Śmieja, Orzechowski, 2007). Takie pomieszczenie elementów spotkało się z krytyczną opinią twórców koncepcji inteligencji emocjonalnej w rozumieniu poznawczym, gdyż ułatwia krytykę samego pojęcia „inteligencja emocjonalna”, podważając zasadność używania słowa „inteligencja” w tym terminie.

Model inteligencji emocjonalnej Golemana należy uznać za jeden z najbardziej znanych. Do jego popularności przyczyniły się poglądy głoszone przez autora na stronach książek „Inteligencja emocjonalna” oraz „Inteligencja emocjonalna w praktyce”. Goleman twierdzi, że to wysoki poziom inteligencji emocjonalnej, a nie IQ, jak uważano do tej pory, jest wyznacznikiem sukcesów życiowych jednostki (Greenspan, Benderly, 2000). „67 procent – dwie trzecie – umiejętności uważanych za niezbędne dla skutecznej pracy to kompetencje emocjonalne. W porównaniu z ilorazem inteligencji i wiedzą fachową kompetencja emocjonalna miała dwukrotnie większe znaczenie” (Goleman, 1999, s. 55).

Goleman definiuje inteligencję emocjonalną jako samokontrolę, zapał, wytrwałość i zdolność do motywowania się (Goleman, 1997, s. 15). Inteligencja emocjonalna określa posiadane przez nas potencjalne zdolności do nabywania umiejętności praktycznych, które opierają się na pięciu składnikach:

1. Samoświadomość, czyli wiedza o własnych stanach wewnętrznych, preferencjach, możliwościach i intuicyjnych ocenach.
2. Motywacja rozumiana jako skłonności emocjonalne, które prowadzą do nowych celów lub ułatwiają ich osiągnięcie.
3. Kierowanie samym sobą, inaczej samoregulacja – panowanie nad swoimi stanami wewnętrznymi, impulsami i możliwościami.

4. Empatia rozumiana jako uświadamianie sobie uczuć, potrzeb i niepokojów innych osób.
5. Umiejętności społeczne czy inaczej dobre układanie relacji interpersonalnych – umiejętność wzbudzania w innych pożądanych reakcji (Goleman, 1999, s. 48-50).

Wyżej wymienione składniki autor zalicza do dwóch grup kompetencji: „osobistych” – determinujących stopień radzenia sobie ze sobą (trzy pierwsze składniki) i „społecznych” – wpływających na umiejętność radzenia sobie z innymi (pozostałe dwa składniki; Goleman, 1999; Jaworowska, Matczak, 2001). Tak rozumiana inteligencja emocjonalna wydaje się wskazywać na to, że autor, poszukując cech, które składają się na to pojęcie, poszedł drogą wykluczenia i nazwał inteligencją emocjonalną wszystkie te pozytywne cechy człowieka, które nie wchodzą w skład inteligencji ogólnej (Śmieja, Orzechowski, 2007). Włączenie do koncepcji inteligencji emocjonalnej pozapoznawczych składników, takich jak empatia, samokontrola czy motywacja, prowadzi do zatarcia granic pomiędzy inteligencją a osobowością i wydaje się nieuzasadnione, a wręcz wprowadzające pewien chaos terminologiczny. Ulrick Neisser stwierdził, że opisywane przez Golemana umiejętności są niewątpliwie ważnymi wyznacznikami osiągnięć życiowych, jednakże niczego nie zyskujemy, nazywając je pewnym rodzajem inteligencji (Neisser, 1997, za: Rathus, 2006).

Bar-On stworzył swoją koncepcję inteligencji emocjonalnej, poszukując odpowiedzi na pytanie o źródło sukcesów życiowych. Odnalazł on w literaturze przedmiotu cechy, które zdawały się w największym stopniu determinować te osiągnięcia (Śmieja, Orzechowski, 2007). Definiuje on inteligencję emocjonalną jako: „pewną liczbę pozapoznawczych zdolności, kompetencji i umiejętności, które pozwalają jednostce efektywnie radzić sobie z wymaganiami i naciskami otoczenia” (Bar-On, 1997, s. 3). Tak samo jak Goleman, łączy on w swojej teorii cechy osobowości, które nazywa zdolnościami (*ability*) z cechami poznawczymi. Autor wyróżnia 5 grup, na które składają się poszczególne komponenty. Są to kompetencje:

1. Kompetencje intrapersonalne – emocjonalna samoświadomość, asertywność, samoakceptacja i szacunek dla własnej osoby, samoaktualizacja, niezależność,
2. Kompetencje interpersonalne – empatia, zdolność do utrzymywania więzi międzyludzkich, odpowiedzialność społeczna,

3. Kompetencje przystosowawcze – zdolność rozwiązywania problemów, konfrontowania subiektywnych doświadczeń z rzeczywistością, giętkość przystosowawcza,
4. Kompetencje związane z radzeniem sobie ze stresem – tolerancja na stres, kontrola impulsów,
5. Komponenty związane z ogólnym nastrojem – poczucie szczęścia, optymizm (Jaworowska, Matczak, 2001, s. 6-7).

Poniższa tabela przedstawia zestawienie opisanych powyżej modeli inteligencji emocjonalnej w podejściu poznawczym oraz mieszanym.

Tabela 2. Zestawienie modeli inteligencji emocjonalnej

(por. Mayer, Caruso i Salovey, 2000, s. 401; Mayer, 2001, s. 10, za: Przybylska, 2007, s. 23)

Peter Mayer i John D. Salovey (podejście poznawcze)	Reuven Bar-Ona (podejście mieszane)	Daniel Goleman (podejście mieszane)
DENINICJA INTELIGENCJI EMOCJONALNEJ		
Inteligencja emocjonalna obejmuje umiejętność właściwej percepcji, oceny i wyrażania emocji, umiejętność dostępu do uczuć, zdolność ich generowania w momentach, gdy mogą wspomóc myślenie, umiejętność rozumienia emocji i zrozumienie wiedzy emocjonalnej, oraz umiejętność regulowania uczuć tak, by wspomagać rozwój emocjonalny i intelektualny.	Inteligencja emocjonalna to pewna liczba pozapoznawczych zdolności, kompetencji i umiejętności, które pozwalają jednostce efektywnie radzić sobie z wymaganiami i naciskami otoczenia.	Inteligencja emocjonalna to umiejętności obejmujące samokontrolę, zapał, wytrwałość i zdolność do motywowania się.
PODSTAWOWE UMIEJĘTNOŚCI EMOCJONALNE		
Refleksyjna regulacja emocji w celu wspierania rozwoju emocjonalnego i intelektualnego.	Kompetencje intrapersonalne – emocjonalna samoświadomość, asertywność, samoakceptacja i szacunek dla własnej osoby, samoaktualizacja, niezależność.	Samoświadomość.
Rozumienie i analiza emocji; wykorzystanie wiedzy emocjonalnej.	Kompetencje interpersonalne – empatia, zdolność do utrzymywania więzi międzyludzkich, odpowiedzialność społeczna.	Motywacja.
Emocjonalne wspomaganie myślenia.	Kompetencje przystosowawcze – zdolność rozwiązywania problemów, konfrontowania subiektywnych doświadczeń z rzeczywistością, giętkość przystosowawcza.	Samoregulacja.
Percepcja, rozważanie i wyrażanie emocji.	Kompetencje związane z radzeniem sobie ze stresem – tolerancja na stres, kontrola impulsów.	Empatia.
	Komponenty związane z ogólnym nastrojem – poczucie szczęścia, optymizm.	Umiejętności społeczne.

1.5. Inteligencja emocjonalna a osiągnięcie sukcesu

Inteligencja emocjonalna stała się pojęciem tak popularnym ze względu na jej moc predykcyjną w odnoszeniu sukcesu życiowego, jak głoszą zwolennicy tej koncepcji. Już od dawna istnieje pogląd, że ludzie, którzy uzyskują wysokie rezultaty w testach inteligencji, nie zawsze radzą sobie równie dobrze w życiu codziennym i odwrotnie – sukcesom osobistym może towarzyszyć niewysoka inteligencja testowa. Te wnioski często potwierdzają się w badaniach naukowych, gdzie przeciętny współczynnik korelacji pomiędzy ocenami szkolnymi a IQ wynosi około 0,5, a z aktualnymi osiągnięciami zawodowymi koreluje w jeszcze mniejszym stopniu (Maczak, 1994).

Zwolennicy mieszanych teorii inteligencji emocjonalnej, w szczególności Daniel Goleman, przypisują temu pojęciu szczególną rolę w odniesieniu sukcesu życiowego. Autor popiera swoje poglądy licznymi badaniami, które prowadził w wielu amerykańskich przedsiębiorstwach oraz międzynarodowych koncernach. Wynika z nich, że tajemnica sukcesu tych firm tkwi w zatrudnianiu osób, które są emocjonalnie inteligentne (Goleman, 1999). Jeżeli jednak dokładnie przyjrzeć się ludziom badanym przez Golemana, okaże się, że są to najczęściej managerowie bądź pracownicy zajmujący się dystrybucją czy sprzedażą towaru. Zawody te opierają się w większości na kontaktach z ludźmi – podwładnymi, klientami – i skuteczność działań zależy tu w większym stopniu od umiejętności czy kompetencji interpersonalnych niż szczegółowej wiedzy. Wniosek ten zgodny jest z poglądami Geralda Matthews, który uważa, że to iloraz inteligencji (IQ) jest o wiele silniejszym wyznacznikiem sukcesu zawodowego, szczególnie w pracy, która charakteryzuje się wysokim poziomem złożoności. Z kolei inteligencja emocjonalna może być, zdaniem tego naukowca, ważniejsza w życiu codziennym, gdzie wchodzimy w bliskie kontakty międzyludzkie, znaczenie ma rozwój osobisty i jakość relacji interpersonalnych (Matthews, Chrzanowska, 2009).

Przed bardzo entuzjastycznym traktowaniem inteligencji emocjonalnej jako predyktora, który ma największą moc przewidywania osiągnięć zawodowych czy powodzenia życiowego przestrzegają sami twórcy tego pojęcia. Salovey i Mayer uważają, że ten rodzaj inteligencji przyczynia się do szeroko rozumianego sukcesu, akcentując szczególnie jej rolę w kontaktach interpersonalnych. „Jednostki o wyższym poziomie inteligencji emocjonalnej mogą odnosić sukcesy np. na płaszczyźnie

zapewnienia swym pracownikom lepszego samopoczucia, posiadać umiejętność interesującego opowiadania czy też potrafić projektować produkty, które »tchną« uczuciem i pięknem» (Mayer, Salovey, 1999, s. 49).

Rozważając wpływ inteligencji emocjonalnej na uzyskiwanie wysokich rezultatów w nauce, należy stwierdzić, że jest ona traktowana jako istotna zmienna interweniująca. Prowadzone badania wskazują na inteligencję ogólną, inaczej nazywaną „akademicką”, jako najważniejszy czynnik warunkujący osiągnięcia szkolne (Karwowski, 2005). Ciekawą przesłanką analiz prowadzonych przez Karwowskiego jest to, że największy wpływ na wyniki w nauce mężczyzn, w odróżnieniu od kobiet, mają ich nonkonformizm i inteligencja emocjonalna (Karwowski, 2005).

Na podstawie literatury traktującej o uczniach zdolnych można jednak wysunąć hipotezę, że nie odznaczają się oni zbyt wysokim poziomem inteligencji emocjonalnej. Jak wskazują liczne opracowania, są to osoby, do których możemy zaliczyć jednostki z wysoką średnią ocen z przedmiotów szkolnych, często mają problemy natury emocjonalnej oraz trudności w nawiązywaniu i utrzymywaniu satysfakcjonujących relacji rówieśniczych, co może świadczyć o niskiej inteligencji emocjonalnej. W ślad za tym przepuszczeniem idą dane świadczące o tym, że uczniowie, którzy osiągnęli wysokie wyniki w nauce w szkole czy na studiach, bardzo często nie odnoszą spektakularnych sukcesów zawodowych. „Umiejętności komunikowania się, negocjacji, rozwiązywania konfliktów, umiejętności empatyczne i inne związane z inteligencją społeczną, są szczególnie istotne i często decydują o rzeczywistych osiągnięciach nie tylko akademickich, ale również zawodowych. Brak osiągnięć odpowiadających potencjalnym intelektualnym możliwościom uczniów zdolnych często jest związany z deficytami w dziedzinie funkcjonowania społecznego, będącymi między innymi efektem zaniedbania tej dziedziny w toku kształcenia i wychowania” (Sękowski, 2004, s. 42).

Stąd też autorzy poznawczej koncepcji inteligencji emocjonalnej uważają, że szczególna rola w rozwijaniu zdolności emocjonalnych dzieci i młodzieży spoczywa na ich rodzinach oraz szkole. I nie jest konieczne, zdaniem Saloveya i Mayera, wdrażanie jakichś szczegółowych kursów podwyższających te kwalifikacje – wystarczy w szkołach kłaść większy nacisk na studiowanie sztuki, literatury, muzyki oraz kontakt z różnymi systemami wartości (Mayer, Salovey, 1999).

2. Poczucie osamotnienia jako zmienna funkcjonowania psychospołecznego

2.1. Samotność i osamotnienie – definiowanie terminów

Samotność jest zjawiskiem ponadczasowym, ponadkulturowym i dotyka każdego człowieka w którymś momencie jego życia. Jest pojęciem bardzo trudnym do zdefiniowania, gdyż odnosi się do ludzi z ich zindywidualizowanym, niepowtarzalnym światem wewnętrznym, łączy się z osobistymi przeżyciami i odczuciami jednostki, a co za tym idzie jest przeżywana w bardzo odmienny sposób i staje się zjawiskiem w dużej mierze subiektywnym. Samotność jest czymś, co w sposób intuicyjny bardzo łatwo jest zdefiniować, posługując się przykładami własnych przeżyć związanych z tym zjawiskiem. Więcej trudu nastęrcza stworzenie obiektywnej definicji, stąd więc można spotkać w literaturze przedmiotu mnogość określeń, pojęć oraz teorii na temat samotności, jej przyczyn, skutków oraz sposobów oddziaływań terapeutycznych (por. Rembowski, 1992; Olearczyk, 2007). Może to wynikać również z faktu, iż analizą fenomenu samotności zajmują się naukowcy związani z takimi naukami jak filozofia, antropologia, psychologia, socjologia, pedagogika czy teologia (Bukowska, 2008). O znaczeniu samotności w życiu współczesnego człowieka może świadczyć próba stworzenia na gruncie filozofii subdyscypliny, która ma za zadanie zjawisko to badać i opisywać – monoseologia (gr. *monosé* – samotność i *logos* – nauka; Domeracki, 2006; Parszutowicz, 2006). Analizując literaturę przedmiotu, zauważa się też mnogość określeń stosowanych do opisu samotności. Nie dziwi to, jeśli weźmie się pod uwagę, że język polski wyróżnia cztery pojęcia odnoszące się do omawianego fenomenu: „Mamy tu więc takie terminy, jak: „samotność” (stan konstytuowany przez introwertyczną autorefleksję), „osamotnienie” (stan/poczucie opuszczenia, odrzucenia), „odosobnienie” (pozostawanie w pojedynkę, samotnictwo) i „wyobcowanie” (stan/poczucie bycia obcym lub skazywanie na taką sytuację innych; alienacja, izolacja)” (Domeracki, 2006, s. 17). Twórcy różnych podejść teoretycznych, odnosząc się do fenomenu samotności, stosują różnorodne pojęcia jako synonimy lub określenia zbliżone znaczeniowo: samotność, osamotnienie, alienacja, izolacja, wykluczenie, odosobnienie, opuszczenie, odrzucenie, dezolacja, samość, bierność społeczna (Rembowski, 1989; 1992; Izdebska, 2004; Dubas, 2006; Olearczyk, 2007). Termin samotność, tak jak inne wyrazy o podobnej treści – smutek, cierpienie, miłość – jest

nieostry, a więc trudny do zdefiniowania (Król, 2006). Jednak Józef Rembowski wymienia kilka cech właściwych dla samotności:

1. Jest wynikiem braku pożądaných relacji międzyosobowych,
2. Jest subiektywnym odczuciem, dlatego nie można jej utożsamiać z obiektywnie społeczną izolacją,
3. Wiąże się z negatywnymi emocjami, dlatego jest doświadczeniem nieprzyjemnym (Rembowski, 1992, s. 27-28).

Ze względu na złożoność przeżycia samotności, subiektywność, empiryczną nieuchwytność – z czym się wiąże trudność prowadzenia badań naukowych – w literaturze przedmiotu można znaleźć wiele, często bardzo odmiennych, definicji tego zjawiska. Czesław Tarnogórski opisuje je w następujący sposób: „Samotność najczęściej jest stanem wybranym świadomie. Nie wyklucza otwarcia na światy innych ludzi; odwrotnie sprzyja mu. Często osoba samotna jest uważniejszym i wnikliwszym obserwatorem życia innych, dostrzega zdarzenia i problemy umykające uwadze osób zajętych swoim »światem codziennym«, nie mających czasu na refleksję, chwilę zamyślenia nad sprawami bliźnich” (Tarnogórski, 1988, s. 4). W podobny sposób postrzega samotność Jan Szczepański, jako umiejętność zamykania się we własnym wewnętrznym świecie, co daje człowiekowi możliwość odpoczynku od rzeczywistości zewnętrznej, stwarza szansę na chwilę refleksji, kontemplacji, modlitwy, sprzyja procesowi twórczemu (Szczepański, 1989). Obydwie przytoczone definicje skupiają się na pozytywnych aspektach samotności, pomijając kwestię emocji towarzyszących temu zjawisku (por. Wolf, 1995, s. 19). W odróżnieniu od powyższych autorów, Rembowski podkreśla negatywne emocje przeżywane przez osobę, która tego stanu doświadcza. Samotność to: „nieprzyjemny stan psychiczny, będący wynikiem niezadowolenia z ilości i jakości społecznych i emocjonalnych związków jednostki z innymi” (Rembowski, 1992, s. 33). Definicja ta, oprócz akcentowania emocji, które samotność wywołuje, skupia się również na jej przyczynach – niezadowalającej ilości i jakości relacji jednostki z innymi ludźmi. W ten sposób ujęcie zaproponowane przez Rembowskiego jest zbliżone znaczeniowo do definicji osamotnienia – stanu, który przez naukowców zajmujących się zjawiskiem samotności jest określany, jako bardziej dotkliwy i boleśnie przeżywany przez osobę. Przy opisie tego zjawiska uczeni najczęściej posługują się terminem poczucie osamotnienia, co ma na celu podkreślenie subiektywności tego stanu rzeczy. W odróżnieniu od samotności, której natężenie

możemy niejako zmierzyć poprzez analizę ilości i jakości kontaktów osoby z innymi ludźmi, co czyni ją zjawiskiem bardziej obiektywnym, poczucie osamotnienia jest doznaniem bardzo osobistym i różnie przeżywanym przez osoby go doświadczające. Słowo „poczucie” ma podkreślić podmiotowy i subiektywny charakter tego przeżycia. „Zgodnie z tym, mamy jasno zarysowujący się podział na uczucie i pojęcie samotności” (Dołęga, 1999; Parszutowicz, 2006, s. 165). Jedyną rzeczą, która łączy przeżywanie poczucia osamotnienia przez wszystkich ludzi, są negatywne emocje z nim związane – wrażenie odrzucenia, wyobcowania, braku miłości, zrozumienia i akceptacji. Poczucie samotności: „wiąże się z wieloma trudnymi do zaakceptowania emocjami negatywnymi, które kojarzy się z doświadczaniem rozpaczliwej pustki i poczuciem straty, a także z tęsknotą za bliskością i serdecznością innych” (Rembowski, 1989; Oleszkowicz, 2003, s. 16). Osamotnienie, nazywane przez Olearczyk samotnością psychiczną: „dotyczy indywidualnych odczuć jednostki, jej wrażliwości, potrzeb, to niewystarczający kontakt psychiczny z drugą osobą, nawet pomimo obecności fizycznej, który powoduje zachwianie równowagi wewnętrznej, dyskomfort psychiczny, poczucie marginalizacji w rodzinie czy innej grupie społecznej” (Olearczyk, 2007, s. 95; por. Izdebska, 2004, s. 23). Długotrwałe, boleśnie przeżywane poczucie osamotnienia może być zjawiskiem zagrażającym, które w skrajnych przypadkach może doprowadzić do samobójstwa (Hołyst, 2006).

Należy w tym miejscu podkreślić, że człowiek samotny nie musi zawsze doznawać poczucia osamotnienia. Samotność, jako świadomy i przemyślany wybór jednostki, nie wywołuje negatywnych konsekwencji, a wręcz odwrotnie – może prowadzić do wzbogacenia i rozwoju wewnętrznego świata człowieka, przyczyniać się do nawiązywania i utrzymywania satysfakcjonujących relacji interpersonalnych. Jest wręcz uważana za konieczność rozwojową, przed którą staje młody człowiek, budujący koncepcję siebie i swojego życia (Oleszkowicz, 2003). Przeciwnością tego jest zjawisko określane jako „samotność w tłumie” – kiedy mimo wielu osób, które nas otaczają, doświadczamy poczucia osamotnienia, bo nie potrafimy być z innymi. „Egzystencjaliści twierdzili, że większość z nas doświadcza dojmującego uczucia samotności, nawet, a może zwłaszcza wtedy, kiedy przebywamy wśród ludzi” (Heidtman, 2003, s. 8). Polscy badacze podkreślają ambiwalentny charakter tego zjawiska – może ono być nośnikiem zarówno pozytywnych, jak i negatywnych emocji. Samotność, jako nośnik wartości pozytywnych, jest warunkiem między innymi

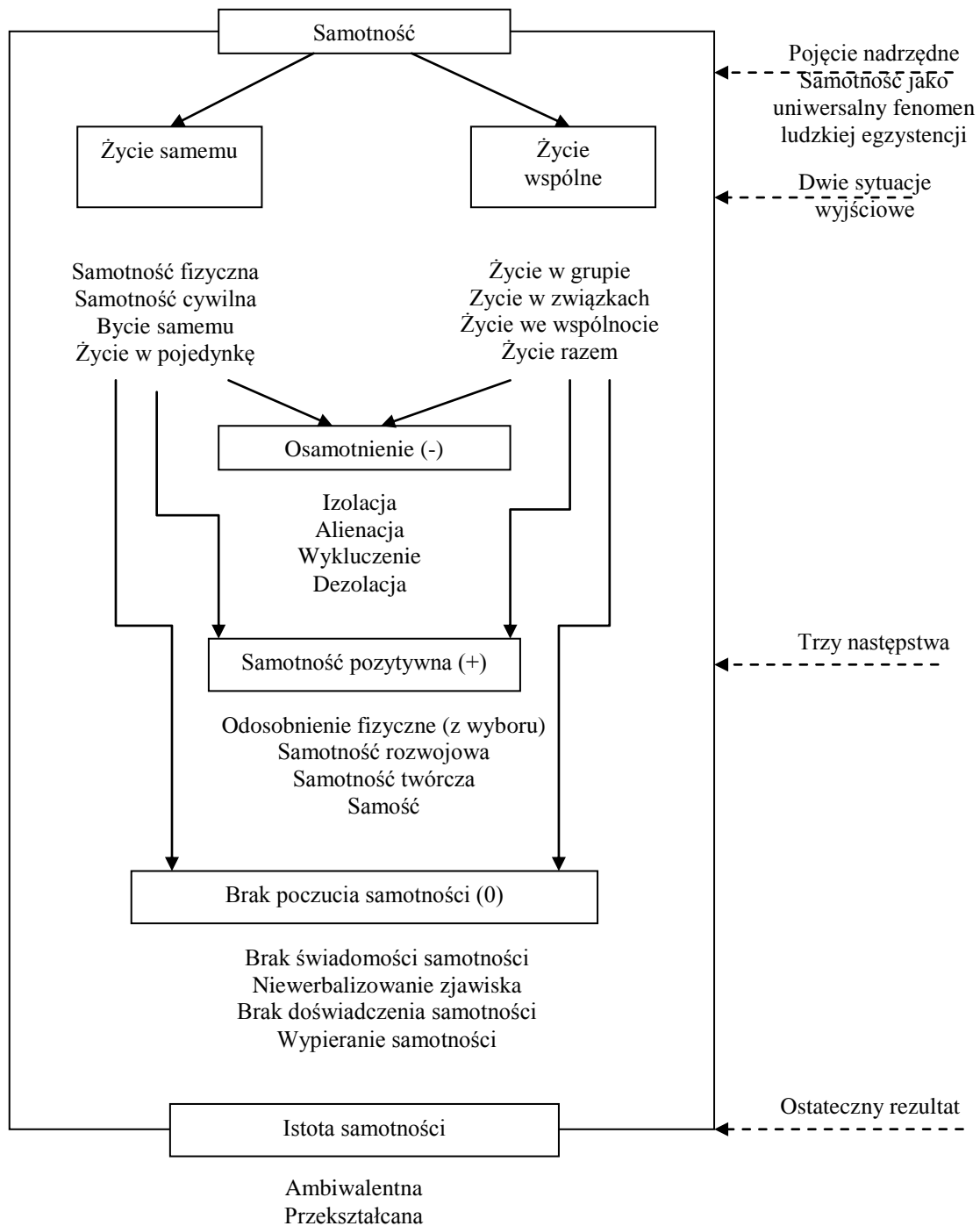
twórczości, kontemplacji, odpowiedzialności i ochrony prywatności. Dzięki niej kształtujemy swoją tożsamość, mamy większe zrozumienie siebie i otaczającego świata, jest ona warunkiem samodoskonalenia i rozwoju, dojrzałości czy spełnienia (Kobierzycki, 1998; Romanowska-Łakomy, 2006; Wadowski, 2006; Bukowska, 2008). Z kolei samotność negatywna, a więc zła: „jest ograniczeniem rozwoju jednostki, zaburzeniem jej normalnego funkcjonowania, jest obciążeniem i trudnym życiowym doświadczeniem, które często wydaje się jednostce nie do pokonania” (Dubas, 2000, s. 112). Jak wynika z badań, rozróżnienie pomiędzy samotnością dobrą, która łączy się z pozytywnymi konsekwencjami, jest następstwem własnego wyboru oraz służy do uporania się z aktualnymi zadaniami rozwojowymi, a samotnością złą (poczuciem osamotnienia), która jest długotrwałym stanem wiążącym się z negatywnymi konsekwencjami następuje w środkowej i późnej fazie dorastania (Dołęga, 1997).

Podsumowując rozważania, należy stwierdzić, że podstawową różnicą pomiędzy samotnością a poczuciem osamotnienia jest fakt, że pierwsza jest stanem obiektywnym, który może mieć pozytywne następstwa rozwojowe, przyczyniać się do lepszego zrozumienia świata wewnętrznego oraz zewnętrznego, prowadzić do wzbogacania relacji interpersonalnych, być bodźcem do działań twórczych, z kolei drugie jest stanem podmiotowym zawsze wywołującym negatywne emocje i przeżywanym boleśnie na każdym z etapów rozwojowych życia człowieka, którego najbardziej tragicznym skutkiem może być samodestrukcja.

2.2. Typologie samotności

Mając na uwadze fakt, że samotność jest pojęciem nieostrym, wielowymiarowym i trudnym do zdefiniowania, nie dziwi mnogość podziałów i modeli systemowych, które można spotkać w literaturze przedmiotu. Jednym z najczęściej spotykanych jest dychotomiczne rozróżnienie samotności na fizyczną i psychiczną. Najogólniej rzecz ujmując – samotność fizyczna to obiektywny stan niewystarczającej liczby lub braku osób w otoczeniu jednostki, rodzaj cielesnego oddalenia od innych. Samotność psychiczna wiąże się z niezadowoleniem z istniejących relacji interpersonalnych, wynika z braku porozumienia, bliskości, satysfakcjonujących więzi międzyludzkich, niemożności nawiązania relacji emocjonalnych oraz intelektualnych i jest powodem bolesnych doświadczeń oraz rodzi negatywne emocje, jest znaczeniowo zbliżona do poczucia osamotnienia (Rembowski, 1992; Gadacz, 1995; Dubas, 2006;

Latawiec, 2006; Romanowska-Łakomy, 2006; Olearczyk, 2007). Przyczyny, wzajemne powiązania oraz skutki wywoływane przez obydwą, przedstawione powyżej, rodzaje samotności są odzwierciedlone na poniższym rysunku.



Rysunek 10. Samotność – interpretacja znaczenia pojęcia (Dubas, 2006, s. 337)

Jedną z najstarszych typologii, której autorem jest R. Weiss wyróżnia również dwa rodzaje samotności: emocjonalną oraz społeczną. Pierwsza wynika z braku bliskiej, intymnej relacji z inną osobą. Druga jest efektem braku sieci społecznych powiązań

(DiTommaso, Spinner, 1997; por. Pawłowska, Jundził, 2000; Bukowska, 2008). Podstawą typologii Weissa jest przekonanie, że różne typy oddziaływań społecznych napotykają odmienne interpersonalne potrzeby lub „prowizje społeczne”. Weiss wyróżnia sześć „prowizji” (stosunków społecznych):

1. Przywiązanie – daje poczucie bezpieczeństwa;
2. Integracja społeczna – działanie wspólnych spraw, zainteresowań;
3. Sposobność do opieki – poczucie odpowiedzialności za dobre samopoczucie innych;
4. Poczucie wartości – docenianie umiejętności danej osoby przez innych;
5. Wiarygodne przymierze – liczenie na pomoc grupy w różnych trudnych sytuacjach;
6. Kierownictwo zapewnione przez integrowanie z osobą godną szacunku i autorytatywną (Rembowski, 1992, s. 29-30).

Wielu naukowców uważa, że wyróżnienie tylko dwóch rodzajów samotności – fizycznej i psychicznej czy też emocjonalnej i społecznej – nie wyczerpuje całego zjawiska, stąd propozycje kolejnych podziałów. Najczęściej wyróżnianym trzecim rodzajem samotności jest jej odmiana duchowa (Kobierzycki, 2006; Latawiec, 2006). Romanowska-Łakomy uważa, że ten rodzaj samotności jest najmniej rozpoznawalny przez osobę ją przeżywającą, gdyż ma ona satysfakcjonujące relacje interpersonalne z bliskimi na poziomie biologicznym i psychicznym, a jednak przeżywa rodzaj wewnętrznej samotności, ma poczucie braku czegoś, co stanowi sens życia, przeżywa pustkę egzystencjalną, brak więzi duchowej (Romanowska-Łakomy, 2006). Ujmowanie w ten sposób samotności duchowej jest bliskie znaczeniowo do samotności moralnej, która łączy się z brakiem orientacji sensu życia oraz kryzysem wartości (por. Gadacz, 1996). „Brak sensu własnego życia, nieumiejętność precyzowania dalekosiężnych zadań wiążą się z kryzysem wartości. Wpędza on jednostkę w stan moralnej samotności. Dzieje się tak wówczas, gdy ideały, wartości i wzory zachowań są jej obce, tzn. wewnątrznie ich nie aprobuje” (Gajda, 2006, s. 182). Ten rodzaj samotności Zofia Dołęga nazywa samotnością egzystencjalną (Dołęga, 2003, s. 23; por. Janukowicz, 1996, s. 246).

Oprócz wymienionych powyżej postaci samotności napotkać można również rozróżnienie na odmianę metafizyczną, ontologiczną. Pierwsza z nich rodzi się w człowieku ze świadomości własnego przemijania i może być źródłem lęku oraz

rozpaczy. Druga jest wpisana w życie osoby ze względu na niepowtarzalność jej istnienia. Rodzi się z faktu, że przeżycia ludzkie są jedyne w swoim rodzaju i nikt nie może nam towarzyszyć w ich doświadczaniu – nikt nie może za mnie przeżyć mojej miłości, mojego bólu, mojego poczucia winy. Samotność umierania łączy w sobie zarówno odmianę fizyczną, jak i ontologiczną (Gadacz, 2002; Król, 2006). Śmierć jest, zdaniem Gadacza, idealnym stanem osamotnienia. Równocześnie wydaje się być obietnica ostatecznego przezwyciężenia samotności (Gadacz, 2002, s. 107).

Odmienny od wyżej wymienionych jest podział samotności zaproponowany przez Elżbietę Dubas. Wyróżnia ona rodzaje osamotnienia w zależności od sytuacji, w której one występują. W ten sposób podaje trzydzieści osiem typowych zadań życiowych człowieka, w których może on czuć się osamotniony. Ze względu na temat niniejszej rozprawy – psychospołeczne funkcjonowanie osób o wysokich osiągnięciach szkolnych – interesujące są cztery wyróżnione przez E. Dubas sytuacje rodzące poczucie osamotnienia.

1. Osamotnienie wobec sukcesu – doświadczenie różnego rodzaju powodzenia jest sytuacją trudną. Mimo że wiąże się ono z szeregiem pozytywnych emocji, takich jak radość, zadowolenie z siebie, poczucie satysfakcji i spełnienia, może również prowadzić do osamotnienia, w sytuacji, gdy osoba nie potrafi dzielić się swoimi osiągnięciami z otaczającymi ją ludźmi i tym samym wzbudza w nich uczucie zazdrości.
2. Osamotnienie twórców – proces twórczy wymaga odosobnienia i często wzbudza w innych niezrozumienie i zazdrość. Swoim dziełem autor przekracza obecną sytuację, a co za tym często idzie naraża się na wyobcowanie.
3. Osamotnienie indywidualisty – osoby, która jest inna, niepowtarzalna, łamie swoim zachowaniem normy i zwyczaje, nie pasuje do otaczającego ją środowiska, jest oryginalna i niekonwencjonalna. Jednostka taka płaci często wysoką cenę za bycie nonkonformistą – staje się samotna, chociaż nie zawsze ta rzeczywistość rodzi w niej poczucie osamotnienia.
4. Osamotnienie w młodości – w okresie życia, w którym osoba kształtująca swoją tożsamość podejmuje wiele nowych zadań i ról mających stać się podwalinami dorosłego życia. Przebieg tych procesów

może być bardzo kryzysowy i wzmacniać w młodym człowieku wewnętrzny niepokój i osamotnienie (Dubas, 2000, s. 121-122).

Wymienione powyżej postacie samotności, łącząc się w całość, dają nam zjawisko nazywane przez Dębińską samotnością całkowitą. „Samotność całkowita, w krystalicznej postaci, odczuwana jako brak akceptacji przez kogokolwiek, poczucie zupełnej beużyteczności, wrażenie, że świat jest pustynią, a istnienie na nim wynikiem straszliwej pomyłki i kary. To szamotanie się w mrocznym labiryncie, z którego nie ma wyjścia, to rozpaczliwe wołanie o pomoc bez cienia nadziei na odzew, to poczucie zawieszenia w próżni” (Dębińska, 1988, s. 64). Elżbieta Dubas podkreśla w samotności całkowitej również zerwanie relacji człowieka z Bogiem – w przypadku osób o uświadomionych wartościach transcendentálnych (Dubas, 2000). Taka sytuacja występuje bardzo rzadko, ponieważ zakłada całkowitą izolację człowieka od społeczeństwa przy równoczesnym braku wewnętrznego świata. Mówiąc o natężeniu samotności – częściej spotykamy jej postać częściową. „Odnosi się do jakichś odczuwanych przez jednostkę braków więzi osobowych, w tym też z Bogiem i samym sobą, a także może oznaczać brak obiektywnych związków z ludźmi, bez równoczesnego poczucia osamotnienia” (Dubas, 2000, s. 114).

Jak wynika z powyższych rozważań, istnieje wiele typologii samotności. W zależności od autora i jego podejścia naukowego, niektóre klasyfikacje są bardzo zwarte, inne cechuje bardziej ogólny i rozbudowany charakter. Fakt ten jedynie podkreśla pogląd, że samotność jest zjawiskiem złożonym i bardzo trudnym do zdefiniowania.

2.3. Przyczyny samotności

Aby lepiej zrozumieć samotność, należy przyjrzeć się jej przyczynom. Większość autorów upatruje je z jednej strony w obiektywnych czynnikach zewnętrznych, z drugiej zaś – w subiektywnym świecie wewnętrznym osoby.

Zofia Dołęga, wyodrębniając typy poczucia samotności, posłużyła się następującymi kategoriami formalnymi: czasem trwania, przyczynami oraz możliwością kontroli zjawiska. Na tej podstawie wyodrębniła dwa rodzaje: samotność epizodyczną mającą charakter stanu psychicznego oraz samotność chroniczną/

charakterologiczną – stanowiącą cechę psychologicznej (Dołęga, 2003, s. 54). Opis obydwu typów z uwzględnieniem trzech aspektów przedstawia poniższa tabela.

Tabela 3. Dwa typy poczucia samotności

KATEGORIE FORMALNE	TYP SAMOTNOŚCI	
	Samotność epizodyczna	Samotność chroniczna/ charakterologiczna
Czas trwania przeżyć związanych z przeżywaniem samotności	Stan przeżywania samotności krótkotrwały, wyznaczony bodźcem, aktualną sytuacją, położeniem życiowym itp.	Długotrwałe przeżycia niekoniecznie związane z bieżącą sytuacją
Spostrzeganie przyczyn , które je wywołały	Uznanie przyczyn samotności za zewnętrzne, przedmiotowe i krótkotrwałe	Uznanie przyczyn samotności za wewnętrzne, podmiotowe, stałe
Przekonanie o możliwości kontroli	Przekonanie o podmiotowych możliwościach zniesienia tego stanu	Przekonanie o braku lub utracie możliwości zniesienia tego stanu

Źródło: Dołęga, 2006, s. 269.

Analizując badania empiryczne, autorka dochodzi do wniosku, że nie da się jednoznacznie rozstrzygnąć, czy samotność jest stanem psychicznym, czy cechą, a więc może ona być wywołana zarówno przyczynami zewnętrznymi, jak i wewnętrznymi (Dołęga, 2003).

Z kolei Iwona Niewiadomska w swych analizach wykazała wpływ cech osobowości na dwa wymiary osamotnienia: poczucie braku bliskości i poczucie wyobcowania (wyodrębnionych w Skali UCLA, która została wykorzystana do badań własnych opisanych w dalszej części rozprawy). „Poczucie braku bliskości łączy się głównie z trudnościami w kontaktach interpersonalnych oraz z lękiem przed zaangażowaniem się w relacje z innymi. Na poczucie wyobcowania miały wpływ trzy rodzaje cech osobowościowych: a) cechy związane z obniżoną samokontrolą, impulsywnością, konfliktowością oraz zaangażowaniem w realizowanie własnych celów; b) cechy wynikające z niskiego zaufania do siebie i do innych osób, z ostrożności w kontaktach oraz nadmiernej kontroli zachowania; c) cechy związane z nastawieniem na realizację i osiągnięcie zamierzonych celów oraz z zaniedbywaniem kontaktów z innymi ludźmi” (Niewiadomska, 1997, s. 187-188). Jednak zasadniczo większość literatury przedmiotu wyodrębnia zarówno przyczyny zewnętrzne, jak i wewnętrzne samotności. Wśród tych pierwszych można wymienić: śmierć bliskiej osoby, rozpad małżeństwa, brak lub ograniczenie relacji interpersonalnych, wyjazd za granicę, starość. Po stronie przyczyn wewnętrznych leżą: niska samoocena, brak

pewności siebie, introwertywność, pesymizm, brak zaufania do innych, lęk przed zmianami i podejmowaniem ryzyka (Bukowska, 2008).

Elżbieta Dubas idzie dalej w swoich rozważaniach nad przyczynami samotności i wyróżnia kilka ich kategorii:

1. Przyczyny zewnętrzne – cywilizacyjne – błyskawiczny rozwój techniki, postępujące globalizacja, urbanizacja i uprzemysłowienie, konsumpcyjny styl życia, przewaga postawy „mieć” nad „być”, nastawienie na sukces, ciągła konkurencja, marginalizacja wartości i Boga w życiu człowieka – wszystko to przyczynia się do poczucia zagubienia i osamotnienia człowieka we współczesnym świecie.
2. Przyczyny zewnętrzne – środowiskowe – koncentrują się na najbliższym otoczeniu człowieka od momentu jego narodzin aż do śmierci. Ważna jest tu postawa matki wobec dziecka, relacje między rodzicami i innymi członkami rodziny, zaspokajanie poczucia bliskości, miłości i bezpieczeństwa. Istotną rolę odgrywają również relacje rówieśnicze, stosunki w pracy i sąsiedztwie. Samotność następuje wtedy, gdy zabraknie czasu na budowanie tych relacji lub gdy zabraknie w nich więzi emocjonalnych i wspólnotowych.
3. Przyczyny wewnętrzne – osobowościowe – opisują szczególną wrażliwość jednostki na zewnętrzne, niekorzystne dla niej wpływy. Składają się na nie takie cechy osobowości jak: pesymizm, apatyczność, bierność, sceptycyzm, cynizm, egoizm, silna koncentracja na samym sobie. Utrudniają budowanie właściwych relacji pomiędzy osobą i jej światem zewnętrznym, uniemożliwiają również tworzenie wewnętrznego świata, do którego można się schronić, w sytuacji, gdy otaczająca rzeczywistość nie spełnia oczekiwań jednostki.
4. Przyczyna ontologiczna – człowiek w swej istocie pełen jest przeciwieństw, dychotomii, paradoksów egzystencjalnych, niezaspokojony w swych dążeniach i marzeniach, pełen wewnętrznych rozdarć i rozdźwięków. Z tego wynika, że już ze względu na swoją istotę jest skazany na samotność. Jest ona immanentną cechą jego ludzkiej egzystencji. Nie da się jej „wyrwać” z ludzkiego istnienia, można jedynie

starać się przekraczać „złą” samotność, wydobywając z niej pozytywne aspekty, ukierunkowane na rozwój osoby (Dubas, 2000, s. 116-118).

Gdy prześledzimy etapy rozwoju samotności, wyróżnione w literaturze przedmiotu, dochodzimy do wniosku, że na ich ewolucję mają wpływ różne czynniki (Lake, 1993; Wolf, 1995). Przyczyną etapu pierwszego są czynniki zewnętrzne. Zazwyczaj trwa krótko, zaistniałe przyczyny odcinają osobę od kontaktów z innymi i tym samym pozbawiają ją tak zwanych zachowań wzajemnych, które dostarczają jednostce informacji, że jest ona lubiana, że innym na niej zależy. Tymi przyczynami mogą być przeprowadzka, zmiana pracy, pobyt w szpitalu, rozwód. Uczucie samotności, które ogarnia jednostkę w takich życiowych sytuacjach, ma pozytywny aspekt – jest reakcją na zmianę zachodzącą w jej życiu i motywuje ją do działania. Przejście w fazę drugą łączy się z pewnymi czynnikami wewnętrznymi. Główną cechą tego etapu jest utrata zaufania do siebie i do innych. Osoba zatracą zdolność kontaktowania się z innymi ludźmi poprzez komunikację pozawerbalną, np. uśmiech. Stopniowo zmienia się jej sposób wyrażania i zachowania, co w konsekwencji przyczynia się do braku jej atrakcyjności i zaniku kontaktów towarzyskich. Faza trzecia jest nazywana samotnością chroniczną. Na tym etapie człowiek zatracą wszelkie predyspozycje do nawiązywania i podtrzymywania kontaktów interpersonalnych, co utwierdza go w przekonaniu, że jest nieważny i nieinteresujący. Ten rodzaj samotności uniemożliwia jednostce rozwój, powstaje wskutek dysonansu pomiędzy tym, kim człowiek jest, a tym, kim chciałby być. Naukowcy przekonują, że przejście na etapy drugi i trzeci samotności zależne jest tylko od posiadanych cech osobowości i nie ma związku z okolicznościami zewnętrznymi. „Samotność to przede wszystkim stan ducha, który wywołany został przez negatywne i destrukcyjne zapatrywania” (Wolf, 1995, s. 23).

Niektórzy naukowcy wśród przyczyn samotności bardziej podkreślają czynniki związane ze światem wewnętrznym osoby – jej charakterem, cechami osobowości, nastawieniem do życia, inni są skłonni większą rolę przypisywać elementom zewnętrznym – otoczeniu, rodzinie, kulturze, przemianom gospodarczym i społecznym. Niezależnie od tego, należy stwierdzić, że obydwa rodzaje przyczyn mają istotny wpływ na powstanie, intensywność oraz sposoby radzenia sobie z samotnością i to, czy w danym przypadku przeważają czynniki zewnętrzne, czy wewnętrzne, należy

rozpatrywać z uwzględnieniem niepowtarzalności i indywidualności danej osoby oraz sytuacji, w której się znalazła.

3. Czynniki osobowości w modelu Wielkiej Piątki

Zachowanie osoby jest nie tylko wypadkową różnych sytuacji czy też bodźców, jest również pochodną specyficznych, wrodzonych czy też nabytych, właściwości jej organizmu. Właśnie te funkcje, stanowiące pomost pomiędzy bodźcem a reakcją na niego, stanowią przedmiot zainteresowania psychologów osobowości. Osobowość, klasycznie definiowana przez G. Allporta jako: „dynamiczna organizacja wewnątrz jednostki, obejmująca te układy psychofizyczne, które decydują o specyficznych dla niej sposobach przystosowania do środowiska” (za: Strelau, 2008, s. 167), stanowi przedmiot zainteresowania prawie wszystkich orientacji teoretycznych. Współcześnie możemy śledzić tendencję do coraz większego rozmycia tego pojęcia, gdyż termin ten jest używany w coraz szerszym znaczeniu, przez co staje się trudny do zdefiniowania (Spendel, 2010; por. Reber, 2000). Jeśli chodzi o psychologię różnic indywidualnych, to przedmiotem jej zainteresowań są te teorie osobowości, które podkreślają fakt trwałych różnic pomiędzy osobami, na podstawie których, do pewnego stopnia, można przewidywać zachowania ludzkie w określonej sytuacji życiowej. Jako jednostkę opisu osobowości, zgodnie z tymi teoriami, przyjmuje się cechę – które to pojęcie do psychologii wprowadził wspomniany powyżej G. Allport. Oprócz cechy, jako predyspozycji do reagowania przez osobę w określony sposób, autor wskazał również pojęcie dyspozycji osobistej, oznaczające zgeneralizowaną, właściwą dla danej jednostki, strukturę neuropsychiczną, która dostarcza bodźce, inicjuje oraz ukierunkowuje spójne formy zachowania adaptacyjnego, charakterystycznego dla danej jednostki (Strelau, 2008; Hall, Lindzey, 1990). Jedyna różnica pomiędzy wyróżnionymi pojęciami polega na tym, że cechy, w odróżnieniu od dyspozycji, nie są swoiste dla danej jednostki. Niemniej jednak, obydwie rzeczywistości w takim samym stopniu są wewnętrznymi własnościami jednostki, istnieją w niej, nie są jednak obserwowalne – można o nich wnioskować jedynie na podstawie zachowania danej osoby (Hall, Lindzey, 1990). Wprowadzenie rozróżnienia na cechę oraz dyspozycję zapoczątkowało dwa podstawowe nurty w badaniach nad osobowością – nomotetyczny (uniwersalny)

oraz idiograficzny (indywidualny). Pierwsze z podejść koncentruje się na cesze (wymiarze), drugie z kolei na konkretnej osobie. Stąd analizy oparte na stanowisku idiograficznym nie dają możliwości formułowania na ich podstawie ogólnych praw. Taką szansę stwarzają badania w paradygmacie nomotetycznym, które są typowe dla psychologii różnic indywidualnych. W wyniku rozważań nad mnogością cech składających się na strukturę osobowości, Allport i Odbert zapoczątkowali leksykalne dociekania dotyczące osobowości, które to obok badań psychometrycznych, są wykorzystywane przez naukowców opisujących strukturę osobowości za pomocą większych czynników. „Wiek XX był, jak wiadomo, czasem wielkich systemów teoretycznych, a każdy z nich aspirował do przedstawienia własnej koncepcji osobowości. Pierwsza połowa to czas koncepcji dynamicznych (Sigmund Freud, Carl Jung), psychospołecznych (Alfred Adler, Karen Horney, Erich Fromm), humanistycznych (Carl Rogers, Abraham Maslow), behawiorystycznych (Burrhus Skinner, Edwin Guthrie) czy czynnikowych (Hans Eysenck, Paul Costa), ale dużego znaczenia nabrały nurty ewolucyjne (David Buss, Steven Pinker), a w szczególności poznawcze (George Kelly) czy społeczno-poznawcze (Walter Mischel, Julian Rotter, Albert Bandura). Także w psychologii polskiej, w drugiej połowie XX wieku, pojawiły się wpływowe koncepcje osobowości, zwłaszcza poznawcze (Janusz Reykowski, Wiesław Łukaszewski) oraz eklektyczne (Andrzej Lewicki, Stanisław Gerstmann, Kazimierz Obuchowski, Tadeusz Mądrzycki)” (Łukaszewski, 2010, s. 34). Mając na uwadze mnogość podejść oraz teorii rozwiniętych na gruncie psychologii osobowości, w niniejszym podrozdziale zostanie przedstawiony pięcioczynnikowy model osobowości (PMO) P. T. Costy i R. R. McCrae, który to posłużył jako podłoże teoretyczne do badań własnych nad psychospołecznymi korelatami wysokich osiągnięć szkolnych uczniów w Polsce i na Ukrainie.

3.1. Pięcioczynnikowy model osobowości

Prace Allporta i Odberta oraz Cattella zapoczątkowały nowy nurt w czynnikowym podejściu do struktury osobowości – pięcioczynnikowy model osobowości (PMO). Badania te początkowo miały charakter leksykalny, a następnie poszerzone zostały o badania kwestionariuszowe. Punktem wyjścia dla wielu

naukowców była stworzona przez Cattella lista 35 dwubiegunowych przymiotników. W poniższej tabeli zostali wymienieni autorzy, którzy są zaliczani do pionierów badań prowadzonych nad modelem pięcioczynnikowym oraz podane nazwy wyróżnionych przez nich czynników.

Tabela 4. Pionierzy badań nad pięcioczynnikowym modelem osobowości oraz wyróżnione przez nich czynniki

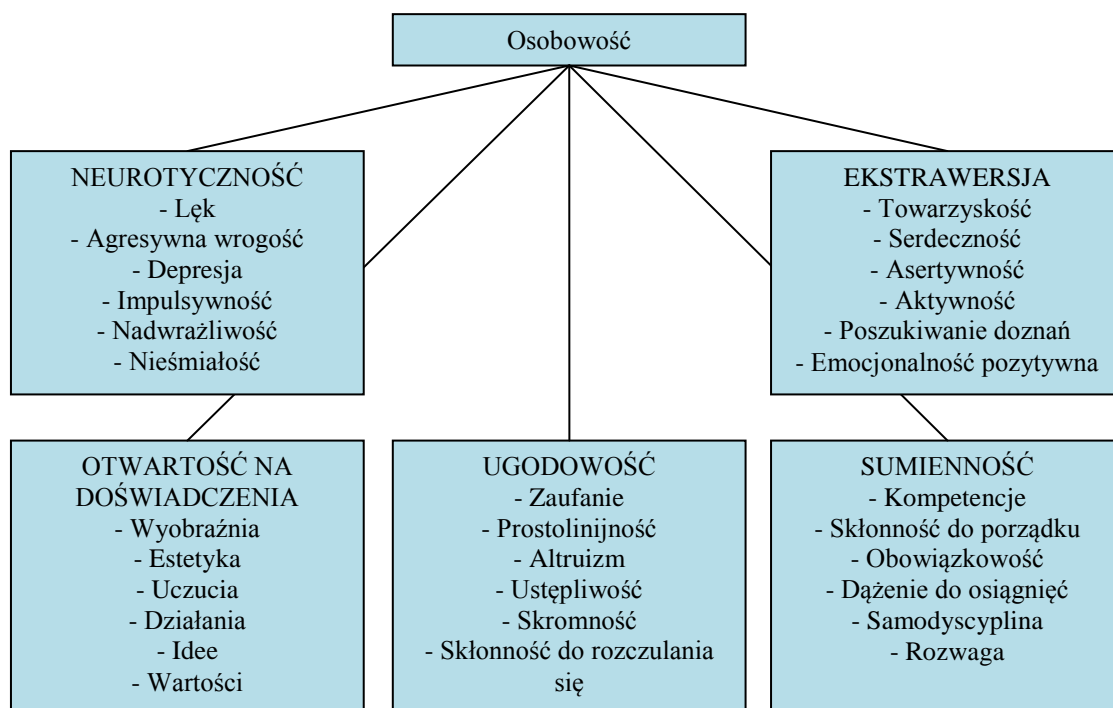
Autor	Czynniki
Donald Fiske	adaptowalność społeczna, konformizm, wola osiągnięć, kontrola emocjonalna, poszukujący intelekt
Ernest Tupes i Raymond Christal	surgencja, ugodowość, niezawodność, stałość emocjonalna, kultura
Warren Norman	ekstrawersja, ugodowość, sumienność, stałość emocjonalna, kultura
Lewis Goldberg	ekstrawersja, ugodowość, sumienność, neurotyczność – stałość emocjonalna, intelekt

Na gruncie polskim na uwagę zasługują badania prowadzone przez Piotra Szarotę. Na podstawie uzyskanych wyników naukowiec wyodrębnił 5 czynników: ugodowość, sumienność, dynamiczność (zamiast ekstrawersji), pobudliwość (zamiast neurotyczności) oraz intelekt (Szarota, 1995). Zmiana ogólnie przyjętego nazewnictwa została podyktowana faktem, że do opisu czynnika dynamiczność nie dołączono przymiotnika *towarzyski*, który jest osiowy dla wymiaru ekstrawersji, z kolei pobudliwość nie została opatrzona osiowymi przymiotnikami neurotyczności – *niespokojny* i *bojaźliwy*.

B. De Raad, zestawiając badania prowadzone w 6 europejskich krajach: Czechach, Holandii, Niemczech, Polsce, na Węgrzech oraz we Włoszech, doszedł do wniosku, że pomimo powtarzalności struktury Modelu Wielkiej Piątki w poszczególnych analizach model ten nie został potwierdzony w porównaniach pomiędzy taksonomiami, a więc nie jest możliwe sporządzenie jednej ogólnokulturowej struktury cech (Strealau, 2008).

Ze względu na liczne uwagi krytyczne pod adresem badań leksykalnych, przede wszystkim z powodu ich ugruntowania teoretycznego jedynie w hipotezie leksykalnej Cattela oraz Goldberga, jak również pominięcia przy użyciu listy słów (przymiotników, rzeczowników, przysłówków) kontekstu sytuacyjnego, rozwinął się nurt badań psychometrycznych. Rozpoczął się etap pomiaru pięciu czynników przy pomocy odpowiednio wyselekcjonowanych zdań, które uwzględniały kontekst sytuacyjny zachowania jednostki. W analizach struktury osobowości zaczęto posługiwać się nowo stworzonymi kwestionariuszami lub już istniejącymi inwentarzami osobowości.

Amerykańscy naukowcy Paul Costa i Robert McCrae pod koniec lat 70-ch XX wieku stworzyli w oparciu o 16-czynnikowy Kwestionariusz Osobowości Cattella trzyczynnikowy model osobowości, w skład którego weszły: neurotyczność, ekstrawersja i otwartość na doświadczenia (NEO). Następnie badacze ci rozszerzyli ten model o dwa kolejne elementy – ugodowość i sumienność (McCrae, Costa Jr., 2005; Strelau, 2008; Siuta, 2009a). Do pomiaru tych pięciu czynników autorzy skonstruowali kwestionariusz osobowości NEO (*NEO Personality Inventory* – *NEO-PI*). Po latach badań z wykorzystaniem tego narzędzia, Costa i McCrae dokonali jego modyfikacji, w ten sposób powstał *Revised NEO Personality Inventory NEO-PI-R*. Kwestionariusz ten składa się z 5 skal, w skład każdej z nich wchodzi 6 podskal (McCrae, Costa Jr., 2005; Siuta, 2006). Na poniższym rysunku przedstawiona została struktura osobowości według Costy i McCrae’a.



Rysunek 11. Struktura osobowości według P. T. Costy i R. McCrae'a

Źródło: Strelau 2008, s. 189).

Czynnik neurotyczność (*Neuroticism, N*) jest definiowany jako ten, który charakteryzuje przystosowanie emocjonalne *versus* emocjonalne niezrównoważenie (w zakresie uczuć negatywnych). Osoba przystosowana emocjonalnie uzyskuje niskie wyniki w skali neurotyczności, jest zadowolona z siebie i życia, odporna na sytuacje stresowe, z którymi potrafi sobie radzić, jest spokojna i zrównoważona. Natomiast jednostka, która uzyskuje wysokie wyniki w skali N, jest pod tym względem nieprzystosowana, niezrównoważona. Często przeżywa negatywne emocje, źle reaguje na sytuacje stresowe, skłonna jest do złości, przeżywania wstydu, poczucia winy, strachu i smutku (Siuta, 2006; Polczyk, 2009). W skład czynnika neurotyczność wchodzi sześć następujących składników (McCrae, Costa, 2005; Polczyk, 2009):

Lęk i agresywna wrogość – to efekt doświadczania dwóch stanów emocjonalnych: strachu i złości. Ludzie różnią się pod względem natężenia oraz częstotliwości ich przeżywania. Osoby o wysokim odczuwaniu lęku mają skłonność do przeżywania obaw, niepokoju i napięcia. Z kolei jednostki, które cechuje wysoki poziom agresywnej wrogości mają tendencję do doświadczania gniewu, rozgoryczenia.

Depresyjność i nadmierny samokrytycyzm – podstawą tych składników są emocje smutku i poczucia wstydu. Wysoka depresyjność przejawia się w przeżywaniu

poczucia winy, beznadziejności, samotności czy małej wartości siebie, natomiast nadmierny samokrytycyzm to tendencja do przeżywania wstydu, zakłopotania czy poczucia niższości.

Impulsywność i nadwrażliwość to dwa składniki, które bardziej przejawiają się w zachowaniu niż w przeżywanych emocjach. Impulsywna osoba często ulega pokusom, poddaje się pragnieniom i niezdolna jest je kontrolować. Z kolei nadwrażliwość to brak zdolności do radzenia sobie ze stresem, reagowanie na trudne sytuacje paniką, tendencja do załamywania się i uzależniania od pomocy innych ludzi.

Ludzie o wysokim poziomie neurotyczności najczęściej uzyskują wysokie wyniki w każdym z zaprezentowanych powyżej czynników. Costa i McCrae tworzą następujący portret takich jednostek: „w sytuacjach społecznych osoby te są lękliwe i zażenowane, a ich frustracja w kontaktach z innymi może wywołać w nich wrogość, jeszcze bardziej wszystko komplikując. Próbując to sobie zrekompensować, zaczynają nadużywać alkoholu bądź objadać się, co z czasem powoduje smutne konsekwencje” (McCrae, Costa, 2005, s. 67).

Czynnik ekstrawertyczność (*Extraversion, E*) to: „wymiar charakteryzujący jakość i ilość interakcji społecznych oraz poziom aktywności, energii i zdolność do odczuwania pozytywnych emocji” (Zawadzki, Strelau, Szczepaniak i Śliwińska, 1998, s. 14-15). Uważa się, że cecha ta w społeczeństwie ma rozkład normalny, czyli większość ludzi to tak zwani ambiwertycy. Osoby osiągające w tej skali wysokie wyniki cechują: towarzyskość, przyjacielskość, liczne kontakty interpersonalne, chociaż nie zawsze o głębokim charakterze. Są one rozmowne, spontaniczne oraz energiczne. Z kolei jednostki introwertywne, z mniej nasiloną orientacją na świat zewnętrzny oraz społeczne kontakty, są wycofane, powściągliwe, zahamowane, z małą ilością relacji interpersonalnych (Siuta, 2006; Szpitalak, Polczyk, 2009).

Zgodnie z poglądem Costy i McCrae’a składniki ekstrawertyczności można podzielić na trzy cechy interpersonalne – serdeczność, towarzyskość i asertywność – oraz trzy temperamentalne – aktywność, poszukiwanie doznań i emocjonalność w zakresie reakcji pozytywnych (McCrae, Costa, 2005).

Wysokie wyniki w składniku serdeczność (przywiązanie) oznaczają, że osoba jest przyjazna, szczerza, mocno zaangażowana w relacje z innymi o głębokim, trwałym charakterze oraz udzielająca się w sferze funkcjonowania społecznego. Natomiast

jednostki uzyskujące niskie wyniki są zimne, oficjalne i bezosobowe. (McCrae, Costa, 2005; Szpitalak, Polczyk, 2009).

Towarzystwo jest definiowana jako potrzeba bycia z innymi ludźmi. Nasilenie tej cechy możemy określić poprzez ilość nawiązywanych kontaktów oraz ich zakres. Serdeczność i towarzyskość mają związek z uspołecznieniem osoby, która zazwyczaj dąży do posiadania jak największej liczby znajomych oraz znajduje upodobanie w samej ilości relacji społecznych.

Asertywność to trzeci składnik wchodzący do grupy cech interpersonalnych. Jej duże nasilenie jest właściwe dla osób przywódczych i skłonnych do dominacji. Tacy ludzie łatwo podejmują decyzje oraz wyrażają swoje emocje i pragnienia, chętnie komunikują własne opinie i poglądy na określony temat.

Aktywność to cecha, której duże natężenie charakteryzuje jednostki zaangażowane we wiele różnorodnych działań, pełne energii. Lubią one być zajęte, brać czynny udział w wielu inicjatywach.

Poszukiwanie doznań to kolejny składnik z grupy cech temperamentalnych, łączy się on z poszukiwaniem wrażeń, doznań oraz tendencją do podejmowania zachowań ryzykownych. Osoby, które cechuje wysoki wynik w tej skali, lubią barwne życie, hałaśliwe otoczenie, intensywne kolory, wyraziste smaki.

Pozytywna emocjonalność to ostatni temperamentalny składnik ekstrawersji. Osoby przejawiające tę cechę w wysokim nasileniu często się śmieją, są optymistycznie nastawione do życia, zazwyczaj reagują pozytywnymi emocjami, towarzyszy im dobry nastrój oraz pogodny sposób bycia.

Wszystkie wymienione powyżej składniki wchodzące w skład czynnika ekstrawertyczności wzajemnie się wzmacniają i tworzą spójny syndrom osobowości, który autorzy tego pięcioczynnikowego modelu opisują następująco: „Aktywność prowadzi do doznań, a doznania do szczęścia; szczęśliwej osobie łatwiej układa się w relacjach z innymi ludźmi, a tworzenie wokół siebie miłej atmosfery może łatwo uczynić z niej przywódcę” (McCrae, Costa, 2005, s. 68).

Czynnik otwartość na doświadczenia (*Openness to Experience, O*) łączy się z wewnętrznymi doznaniem osoby, równocześnie ma istotny wpływ na jej społeczne funkcjonowanie. Czynnik ten utrzymuje wysoką stabilność w ciągu życia i jest w dużej mierze odziedziczalny. Jednostki otwarte na doświadczenia są chłonne, ciekawe

otaczającego świata (McCrae, 2007). W skład tego czynnika wchodzi sześć różnych sfer, uwzględnianych w jego pomiarze.

Wyobraźnia – wysokie wyniki w tym składniku świadczą o bogatym świecie wewnętrznym osoby, tendencji do fantazjowania i zdolnościach wyobrazeniowych, snuciu doprecyzowanych do najmniejszego szczegółu marzeń. Nie oznacza to jednak, że człowiek poszukuje w ten sposób ucieczki od świata rzeczywistego.

Estetyka – w tej sferze akcentuje się otwartość na sztukę i piękno. Ludzie o wysokich wynikach są żywo zainteresowani wszelkimi rodzajami sztuki, nie oznacza to jednak, że sami są uzdolnieni w tym kierunku. Jednakże dzięki swym zainteresowaniom posiadają bogatą wiedzę w zakresie sztuk pięknych.

Uczucia – osoby z wysokimi wynikami w tej skali są bardzo świadome własnej emocjonalności, która jest bogata, złożona i urozmaicona, silnie doświadczają własnych uczuć, równocześnie są one otwarte na tę sferę u innych osób, którą cenią jako ważny element wiedzy o otaczających ich ludziach. Uczucia i emocje to ich zdaniem bardzo ważna część życia.

Otwartość na działania świadczy o poszukiwaniu nowych, często niezwykłych, doświadczeń. Jest przeciwieństwem sztywności. Ludzie wyposażeni w tę cechę często posiadają niezwykle hobby, lubią kosztować nowe potrawy, podróżować.

Idee – osoby otwarte w tym kontekście cenią sobie wiedzę dla niej samej. Wartościowe są dla nich doznania intelektualne, ciekawi są nowych pomysłów i niekonwencjonalnych rozwiązań. Preferują zadania i rozrywki o charakterze intelektualnym często angażują się w dyskusje.

Wartości – jednostki, które cechuje ten wymiar, są liberalne w swoich poglądach dotyczących wartości religijnych, społecznych oraz politycznych. Nie są one konserwatywne, nie zważają na autorytety oraz tradycyjny przekaz. Uważają, że to co jest właściwe w danej sytuacji, może nie mieć zastosowania w innych warunkach.

Czynnik ugodowość (*Agreeableness, A*) ogólnie można opisać jako akceptację bądź odrzucenie danego poglądu przez osobę, w zależności od stosunku do niego innych członków społeczności, do której dana jednostka przynależy. Ugodowość jest w dużej mierze odpowiedzialna za nawiązywanie oraz podtrzymywanie relacji z innymi. Charakteryzuje ona nastawienie do innych ludzi (McCrae, Costa, 2005). Osoby ugodowe można opisać jako: prostolinijne, taktowne, bezpośrednie, powściągliwe, adekwatne w ocenie własnych osiągnięć, altruistyczne, godne zaufania, wyrozumiałe,

ufne, uczynne, uprzejme, współdziałające, serdeczne, troskliwe, czułe, ofiarne, szlachetne, hojne (Szarota, 1995; Ziółkowska, 2009). Natomiast osoby cechujące się niską ugodowością mają zawsze odmienne zdanie, które wyrażają, nie dbając zbyt o uczucia innych, są konfliktowe, cyniczne, nieuprzejme, samolubne, nieżyczliwe, nieufne, zimne, niekooperatywne (Szarota, 1995; Ziółkowska, 2009). Można je określić jako kłótlive, nie uznające własnych błędów, niedostosowane społecznie (Siuta, 2006; Ziółkowska, 2009). Warto podkreślić, że niska ugodowość jest łączona z większą kreatywnością (Eysenck, Eysenck, 1985). W skład tego czynnika również wchodzi sześć składników, pokrótce opisanych poniżej (Piedmont, 1998; McCrae, Costa, 2005; Siuta, 2006; Ziółkowska, 2009).

Zaufanie w wysokim nasileniu cechuje osoby ufne, przekonane o dobrych intencjach kierujących innymi, pobłażliwe oraz zgodne. Z kolei ludzie z niskimi wynikami w tym składniku są podejrzliwi, nieufni, sceptyczni. Zgodnie z poglądami Eriksona (1950, za: McCrae, Costa, 2005) osoby, które nie wykształcą u siebie zaufania, będą wykazywały problemy w dążeniu do pracowitości, własnej tożsamości oraz podczas nawiązywania bliskich relacji z innymi.

Prostolinijność – osoby o wysokich wynikach charakteryzuje otwartość, szczerść, prostoduszność. Są godne zaufania i szczerze. Z kolei badani uzyskujący niskie wyniki w tym składniku są przebiegli, skłonni do oszustw, sprytni, łatwo manipulujący innymi.

Altruizm to kolejny składnik ugodowości. Osoby cechujące się jego wysokim poziomem są troskliwe, skoncentrowane na innych i ich sprawach, można je opisać jako serdeczne, życzliwe, wielkoduszne, taktowne w swoim zachowaniu oraz niosące pomoc innym. Z kolei jednostki uzyskujące niskie wyniki są egocentryczne, niechętnie angażujące się w problemy i sprawy innych osób, niezbyt dobrze współpracujące i współdziałające z innymi.

Ustępliwość to składnik, który w dużym natężeniu cechuje osoby potulne, zgodne z innymi, zdolne do hamowania reakcji agresywnych, spokojne, łagodne, łatwo przebaczące oraz uprzejme. Jednostki mało ustępliwe charakteryzuje upartość, rywalizacja, skłonność do agresywnych reakcji w sytuacji konfliktów interpersonalnych.

Wysokie wyniki w składniku skromność uzyskują ludzie, których można opisać jako unikających rozgłosu, taktownych, bezpretensjonalnych, skromnych w ocenie

swoich zdolności oraz znaczenia własnej osoby. Z kolei ci z niskim nasileniem tego składnika są narcystyczni – przekonani o swojej niezwykłości, byciu kimś wyjątkowym i nadzwyczajnym, często aroganccy, postrzegani jako zarozumiali.

Skłonność do rozczulania się – jednostki, które uzyskują wysokie wyniki w tym składniku, są pełne współczucia, przejmujące się potrzebami i problemami innych, życzliwe, przyjazne oraz sentymentalne, często biorą udział w różnego rodzaju inicjatywach charytatywnych i społecznych. Z kolei te z niskim nasileniem tego składnika są wyrachowane, uważające się za realistów, oziębłe, postrzegane jako nietolerancyjne, w mniejszym stopniu kierujące się współczuciem.

Czynnik sumienność (*Conscientiousness, C*) opisuje stopień zorganizowania, wytrwałości i motywacji osoby w działaniach zorientowanych na cel, jest to wola dążenia człowieka do osiągnięć. Wymiar ten charakteryzuje jego stosunek do pracy (Zawadzki, Strelau, Szczepaniak, Śliwińska, 1998). Tak jak pozostałe cztery czynniki, sumienność jest konstituowana przez sześć składników opisanych poniżej (Costa, McCrae, 1995; 1998; Zawadzki, Strelau, Szczepaniak, Śliwińska, 1998; McCrae, Costa, 2005; Siuta, 2006; Hołda, 2009).

Kompetencja – to przekonanie o możliwościach radzenia sobie w różnych sytuacjach życiowych vs przekonanie o braku umiejętności do rozwiązywania zadań. Osoby osiągające wysokie wyniki w tym składniku można opisać jako rozsądne, rozważne i skuteczne w działaniu.

Skłonność do porządku to składnik charakteryzujący z jednej strony uporządkowanie oraz schludność, z drugiej zaś – brak konsekwencji oraz ładu w działaniach i życiu. Jednostki uzyskujące wysokie wyniki w tej sferze można opisać jako dobrze zorganizowane, schludne, rozsądne, utrzymujące porządek. Są one uznawane za dobrych pracowników – sumiennych, precyzyjnych, efektywnych i konsekwentnych w swoich działaniach.

Obowiązkowość cechuje kierowanie się własnymi zasadami, przekonaniami vs zawodność i nierzetelność. Osoby z wysokimi wynikami w tym czynniku kierują się posiadanymi przekonaniami etycznymi i moralnymi, mogą być postrzegane jako zahamowane i skrupulatne.

Dążenie do osiągnięć to składnik, którego dwoma biegunami są: wysoki poziom aspiracji, dążenie do sukcesów vs brak ambicji i sprecyzowanych celów życiowych. Jednostki uzyskujące wysokie wyniki w tym składniku charakteryzuje duże

zaangażowanie i wytrwałość w wykonywanej pracy, dbałość o perfekcję we wszystkim co robią, ambicja, pilność i stanowczość. Osoby o niskich wskaźnikach są rozleniwione, mało ambitne, nieposiadające sprecyzowanych celów życiowych oraz niedbałe.

Samodyscyplina to umiejętność automotywacji do ukończenia nawet mało atrakcyjnych zadań vs skłonność od porzucania ich przed ukończeniem. Osoby o wysokich wynikach w składniku sumienność nie odwołają rozpoczęcia działania, nie poddają się znudzeniu, doprowadzają do końca rozpoczętą pracę, nawet mimo zniechęcenia czy różnorodnych przeszkód, potrafią samomotywować się, aby osiągnąć wyznaczony cel.

Rozwaga to składnik mierzący z jednej strony skłonność do rozważnej analizy przed zaangażowaniem się w dane działanie, z drugiej zaś impulsywność przy podejmowaniu decyzji, umiejętność szybkich reakcji, jeżeli jest to konieczne. Osoby charakteryzujące się wysoką rozwagą są skłonne do szczegółowego przemyślenia tego, co mają zrobić, planują wcześniej i zastanawiają się, zanim podejmą decyzję o działaniu.

Należy podkreślić, że wymienione powyżej cechy OCEAN opisują tzw. osobowość normalną – jedynie skrajne ich nasilenie może świadczyć o zaburzeniach czy chorobach psychosomatycznych. Cechy te mają charakter ciągły i normalny rozkład w populacji, mimo że w komentarzach stosowanych zarówno przez samych autorów modelu, jak i w różnych podręcznikach i publikacjach, najczęściej opisane są skrajne bieguny. Nie należy również wartościować powyższych cech, chociaż łatwo jest oceniać, że neurotyczność jest zła a pozostałe czynniki dobre. W rzeczywistości posiadanie pewnej struktury cech jest przydatne w jednych sytuacjach, z kolei w innych może być elementem utrudniającym przystosowanie (Zawadzki, Strelau, Szczepaniak, Śliwińska, 1998; Mc Crae, Costa, 2005; McCrae, Terracciano, 2005).

Costa i McCrae przytaczają cztery argumenty, które – ich zdaniem – uprawniają do traktowania wyodrębnionych przez nich czynników jako podstawowych wymiarów osobowości (Strelau, 2008, s. 192-194):

1. Czynniki OCEAN istnieją realnie, co zastało potwierdzone w szeregu badań przeprowadzonych zarówno metodą samopisu, jak i szacowania. Wyniki analiz podłużnych wskazują również na ich dużą stałość. Stwierdzono również duży wpływ pięciu czynników na przystosowanie życiowe jednostki, m.in. otwartość na doświadczenia można traktować jako ważny predyktor zainteresowań zawodowych,

sumienność daje możliwość przewidywania osiągnięć akademickich, ma również wpływ na jakość wykonywanej pracy, z kolei ugodowość, sumienność, ekstrawersja oraz neurotyczność są związane z satysfakcją z życia.

2. Czynniki OCEAN charakteryzuje niezmiennosc udokumentowana zarówno w badaniach leksykalnych, jak i psychometrycznych. Największą niezmiennością cechują się, gdy kwestionariusz NEO jest stosowany wspólnie z innymi kwestionariuszami do pomiaru osobowości i temperamentu. Ponadto składniki te wysoko korelują z wyodrębnionymi na podstawie list przymiotnikowych.

3. Czynniki OCEAN są uniwersalne, co potwierdzają badania z zastosowaniem kwestionariusza NEO, w których, niezależnie od płci, rasy, wieku oraz kultury, uzyskano tę samą pięcioczynnikową strukturę.

4. Czynniki OCEAN mają podstawę biologiczną. Charakteryzuje je dość wysoki stopień odziedziczalności – w granicach 30-40% – przy czym dotyczy to przede wszystkim neurotyczności i ekstrawersji.

Zdaniem autorów, pięć wyodrębnionych przez nich elementów stanowi uniwersalny, surowy materiał osobowości, który jest uwarunkowany genetycznie i właściwy dla wszystkich ludzi – dlatego też struktura osobowości ma charakter uniwersalny.

4. Funkcjonowanie społeczne – przystosowanie społeczne i społeczne kompetencje

W ciągu swojego życia jednostka przechodzi przez określone etapy rozwoju społecznego, jako szeregu zmian zachodzących w jej osobowości. Od momentu narodzin podlega ona tzw. procesowi uspołecznienia – ciągłemu przystosowywaniu się do życia wśród innych, rozwojowi i kształtowaniu wewnętrznych mechanizmów regulujących jej zachowanie zgodnie z normami obowiązującymi w grupie, nabywania umiejętności współżycia z innymi ludźmi oraz podejmowania zadań i ról społecznych (Wołpiuk-Ochocińska, 2010). Sprawnie przebiegający rozwój społeczny jest warunkiem jej prawidłowego funkcjonowania w środowisku ludzkim, którego przejawem są zachowania zgodne z zasadami danej grupy czy pełnienie określonych ról. A więc prawidłowy rozwój pod tym względem jest warunkiem adaptacji osoby do otoczenia społecznego, co ma wyraz w regulacji jej stosunków z innymi (Wołpiuk-

Ochocińska, 2008). Jak podkreśla J. Rymaszewska, relacje jednostki z jej otoczeniem określają takie pojęcia jak: funkcjonowanie społeczne, przystosowanie społeczne, umiejętności i role społeczne. Schaffer (2006 s. 350) wyróżnia dwa rodzaje relacji, z których każda ma ogromny wpływ na rozwój osoby w młodym wieku – są to związki pionowe oraz poziome.

- Związki pionowe – relacje nawiązywane z kimś, kto ma większą władzę i wiedzę. Zwykle jest to ktoś starszy jak rodzic czy nauczyciel. Główną funkcją tych stosunków jest zaspokajanie poczucia bezpieczeństwa. Pozwalają one również na zdobywanie wiedzy, co obrazuje relacja dziecko – nauczyciel.
- Związki poziome – to relacje nawiązywane z kimś, kto ma taką samą władzę. Ich funkcją jest dawanie możliwości uczenia się takich umiejętności, które nabywa się, tylko będąc wśród osób równych sobie, i które dotyczą kooperacji i rywalizacji. Pozwalają one dziecku zdobywać doświadczenia w interakcji z rówieśnikiem, a zatem spełniają pewne niepowtarzalne funkcje, których nie mogą zapewnić relacje pionowe. To, czy dziecko jest, czy nie jest popularne w grupie rówieśniczej, wpływa na jego psychiczny dobrostan. Stopień akceptacji czy odrzucenia przez grupę oddziałuje również w znacznym stopniu na poziom przystosowania społecznego jednostki.

4.1. Funkcjonowanie społeczne a społeczne przystosowanie osoby

Funkcjonowanie społeczne jest pojęciem niejednoznacznym i szerokim, obejmującym wiele sfer życia człowieka (Rymaszewska, 2004, s. 18). Załuska (za: Rymaszewska, Dobrzyńska, Kiejna, 2006, s. 99) definiuje je jako jakąkolwiek formę uczestnictwa jednostki w jakimkolwiek jej społecznym układzie odniesienia. Z kolei Tyrer (za: Rymaszewska, Dobrzyńska, Kiejna, 2006, s. 99) określa je jako poziom, na jakim jednostka funkcjonuje w jej ludzkim kontekście – od podstawowych umiejętności życiowych po relacje z innymi osobami z otoczenia. Według I. Obuchowskiej, funkcjonowanie, rozpatrywane w perspektywie psychologicznej, polega na zaspokajaniu potrzeb człowieka oraz na realizowaniu zadań stawianych mu przez środowisko oraz przez niego samego (Obuchowska, 1983). Możemy więc mówić o

funkcjonowaniu społecznym oraz wewnętrznym – pierwsze z nich jest procesem adaptacji człowieka do otoczenia, drugie zaś ma charakter introspekcyjny i wyraża się stosunkiem osoby do siebie samej (Węglowska-Rzepa, 2000). Warto podkreślić, że obydwa rodzaje funkcjonowania oddziałują na siebie wzajemnie.

Funkcjonowanie społeczne jednostki jest zjawiskiem złożonym, jest pewnego rodzaju kompetencją a zarazem procesem, ponieważ może ewoluować i zależy od wielu czynników (Kochanowska, Oleksy-Zborowska, 2012). Zdaniem Rymaszewskiej, jest ono częścią bardziej szerokiego pojęcia, jakim jest przystosowanie społeczne i zawiera w sobie ocenę funkcjonowania społecznego. Są to poczynania jednostki, które przybliżają ją do uzyskania równowagi między własnymi potrzebami a oczekiwaniami i warunkami otoczenia, w jakim działa. Można je określić jako poziom, na jakim osoba funkcjonuje w jej społecznym kontekście, od podstawowych umiejętności życiowych po relacje z innymi ludźmi z otoczenia (Rymaszewska, 2004, s. 18). Dokonując operacjonalizacji pojęcia funkcjonowanie społeczne, należy zauważyć iż jego oszacowanie powinno się skupić na aktualnych lub typowych zachowaniach osoby, a nie na jej potencjalnym lub optymalnym poziomie osiągnięć. Zwrócenie uwagi jedynie na osiągnięcia nie daje nam bowiem odpowiedzi na pytanie, które zdolności w tym celu zostały przez nią wykorzystane, albowiem wymagane umiejętności i społeczne funkcjonowanie nie są tożsame (Wołpiuk-Ochocińska, 2008). Opisując relacje osoby z otoczeniem, często nawiązujemy do pełnionych przez nią ról społecznych. W antropologii są to zewnętrzny konstrukty narzucone jednostce i określające a priori jej pozycję w środowisku. W ujęciu psychologicznym są one rozpatrywane jako relacje człowieka z otoczeniem – interaktywny proces. W socjologii rola społeczna jest rozumiana jako zespół stałych zachowań osoby, zgodnych z systemem oczekiwań, reguł i wzorów społecznych. W różnych grupach istnieje wiele rozmaitych ról, a pełnienie ich jest ważnym czynnikiem regulującym postępowanie człowieka i kształtującym jego postawy. Wpływ na obraz roli mają cechy jednostki (osobowość, intelekt) oraz jej otoczenia (normy kulturowe, struktura i cele; Rymaszewska, 2004, s. 19).

Analizując zjawisko przystosowania, trudno o ścisłą definicję tego terminu, ze względu na zainteresowanie daną problematyką autorów z różnych dziedzin – psychologii, socjologii, pedagogiki – a co za tym idzie, akcentowanie różnych jego aspektów. Najbardziej ogólna definicja mówi o relacjach zachodzących pomiędzy jednostką a środowiskiem, w którym ona żyje (Jackowska, 1980). Termin ten zawiera w

sobie obiektywną i subiektywną ocenę funkcjonowania. Zdaniem Girlanda, przystosowanie społeczne to efektywne pełnienie ról i zadań, do których jednostka była przygotowana oraz satysfakcja z ich wykonywania (za: Słupczyńska, 1985). Z kolei Katz i Lyrler (za: Rymaszewska, 2004) definiują je jako równowagę między jednostką a jej otoczeniem, brak objawów psychopatologicznych, odpowiednie wzory interakcji społecznych i właściwe pełnienie ról. W swoim podejściu analizują elementy przystosowania społecznego: kliniczne, społeczne (poziom satysfakcji osób z otoczenia), adekwatne funkcjonowanie w środowisku, adaptacja osobnicza (stopień zadowolenia osoby) oraz zachowania dysfunkcjonalne (np. wycofanie czy wrogość).

Definicje przystosowania podzielić można na trzy grupy, które rozpatrują je w kategoriach: adaptacji organizmu, zaspokajania potrzeb oraz podejmowania aktywności w grupie (Sękowska, 1991).

- Adaptacja organizmu – definicje z tej grupy podkreślają związek procesu przystosowania z adaptacją. Pierwsze pojęcie zostało zapożyczone z nauk biologicznych i oznacza dokonywanie zmian przez organizm w celu dopasowania się do otaczającego środowiska. Można je również stosować w sytuacji regulowania przez człowieka jego stosunków z otoczeniem społecznym (Tomaszewski, 1975).
- Zaspokajanie potrzeb – definicje z tej grupy podkreślają znaczenie aktywności osoby w tej kwestii. Osiągnięcie równowagi pomiędzy potrzebami człowieka a wymogami otoczenia jest wyznacznikiem przystosowania (Jackowska, 1980). Osoba dobrze przystosowana to ta, która ma orientację we własnych możliwościach oraz w warunkach środowiska społecznego i to pozwala jej na podjęcie działań umożliwiających zaspokojenie potrzeb.
- Podejmowanie aktywności w grupie – zgodnie z definicjami z tej grupy, przystosowanie to postępowanie zgodnie z normami przyjętymi w danej społeczności. W przypadku dorosłego człowieka jest ono uzależnione od jego udziału w różnorodnych zespołach – zawodowych, towarzyskich, politycznych itd. Mogą one wywierać pozytywny lub negatywny wpływ na jednostkę, co ma przełożenie na jej dobrą lub złą adaptację w środowisku ludzkim (Mariańczyk, Otrębski, 2008).

Analizując różne podejścia w rozumieniu przystosowania społecznego, Słupczyńska (1985, s. 218) proponuje w jego opisie brać pod uwagę cztery aspekty:

- Aktywność społeczna – wykonywanie oczekiwanych przez otoczenie zadań lub funkcji;
- Zachowania uciążliwe – m.in. wrogość, wycofanie, manipulacja, podejrzliwość, nadmierna zależność;
- Satysfakcja osoby ze swojego poziomu funkcjonowania;
- Wpływ jednostki na jej środowisko (np. badanie zadowolenia rodziny ze sposobu życia danej osoby).

Kołodziej (1973) za osobę przystosowaną uważa taką, której interesy nie są sprzeczne z dążeniami jej grupy społecznej, jednocześnie funkcjonowanie w niej i ona sama dają jednostce możliwość zaspokojenia własnych potrzeb. Autor ten wyróżnia dwa podstawowe zespoły czynników warunkujących dobrą adaptację w otoczeniu:

- cechy osobowości człowieka – wśród nich najważniejszą jest pozytywna samoocena (ani zaniżona, ani zawyżona – adekwatna), która kształtuje się w procesie jego socjalizacji, m.in. poprzez kontakty z różnymi grupami społecznymi oraz z osobami znaczącymi – autorytetami.
- postawy innych ludzi wobec jednostki – wśród nich najważniejsze: akceptacja i szacunek przejawiany przez innych oraz postawa nagradzająca.

Kołodziej (1973 s. 173-174) dokonuje również kategoryzacji przejawów świadczących o przystosowaniu, wyróżniając cztery grupy:

- realistyczna percepcja życia – świadomość własnych braków i ograniczeń, rzetelna ich ocena, świadomość nieuchronności pewnych trudności w życiu osobistym i społecznym;
- dojrzałość emocjonalna – obiektywne podejście do problemów, umiejętność akceptowania porażek i stabilność emocjonalna;
- dojrzałość społeczna;
- efektywne i społecznie akceptowane zachowania;

Na poziom przystosowania do otoczenia jednostki mogą mieć wpływ posiadane przez nią zdolności społeczne. Jak podkreślają Markiewicz i Zachariasz-Łobodzińska (1996, s. 40), stosunki międzyludzkie wymagają specyficznych umiejętności, ponieważ

zadania społeczne cechuje pewna odrębność wynikająca z odmiennej struktury informacji behawioralnej. Takie zdolności mogą odnosić się do poznawania zachowań innych osób – bycia świadomym, co one robią, czują, pragną, jak odbierają otaczającą ich rzeczywistość, jakie mają plany na przyszłość i – co najważniejsze – jakie znaczenie mają ich działania. Zdolności społecznego funkcjonowania mogą również znaleźć swój przejaw w umiejętnościach kierowniczych czy nawet manipulowania innymi ludźmi. Autorki traktują je jako rodzaj uzdolnień specjalnych i definiują jako zdolność rozwiązywania i wykonywania interpersonalnych zadań. W oparciu o opracowaną przez Popka przestrzenną strukturę współzależności czynników zdolności, stworzyły one model struktury zdolności społecznego funkcjonowania. Zgodnie z nim, ich kształtowanie się jest procesem wielopoziomowym i wielokierunkowym, który odbywa się pod wpływem zewnętrznych i wewnętrznych sił napędowych. Elementami konstytuującymi uzdolnienie do społecznego funkcjonowania są: **potrzeby, motywy, uczucia, pragnienia**. Musi bowiem zaistnieć wola nawiązania i podtrzymania interakcji społecznej oraz **percepcja** – umożliwiająca ocenę sytuacji, własnego położenia i osobistych szans. W rozwoju tych zdolności biorą udział: **uczenie się, procesy asocjacji, ćwiczenia społeczne, dążenie do urzeczywistnienia własnego „ja”, nabywanie doświadczeń**. Zewnętrzne czynniki modelujące ich kształtowanie to: **rodzina, szkoła, środowisko kulturowe i społeczne**. Należy również podkreślić znaczenie **aktywności własnej** osoby. Zgodnie z założeniem, że zdolności społecznego funkcjonowania to jeden z rodzajów uzdolnień specjalnych, ich model można przedstawić, odwołując się do interakcyjnej teorii zdolności S. Popka (Markiewicz, Zachariasz-Łobodzińska, 1996, s. 40-41).

Również zdaniem Rymaszewskiej (2004), funkcjonowanie w otoczeniu jest bezpośrednio powiązane z umiejętnościami społecznymi jednostki. Obejmują one werbalne oraz pozawerbalne elementy zachowania. Zawierają w sobie zdolność osiągania celów materialnych, społeczno-emocjonalnych, z jednoczesnym uwzględnieniem celów i dążeń innych ludzi. Posiadanie umiejętności społecznych i zdolność posługiwania się nimi pozwalają na prawidłowe funkcjonowanie w otoczeniu i wypełnianie w nim odpowiednich ról. Argyle (1998) definiuje te umiejętności jako wzorce zachowań, które sprawiają, że jednostki są społecznie kompetentne, tzn. są zdolne do wywierania pożądanego wpływu na innych. Stanowią one aspekt

zachowaniowy omawianego typu zdolności, na które składają się również: wiedza, zrozumienie, brak niepokoju, przyczyniające się do wzrostu osiągnięć społecznych.

Literatura przedmiotu często koncentruje się na drugim biegunie przystosowania – nieprzystosowaniu. Dzieje się tak ze względu na wiele negatywnych konsekwencji płynących z niego – dla samej osoby oraz otoczenia społecznego, w którym funkcjonuje. Stąd istnieje duża potrzeba poznania przyczyn, objawów oraz konsekwencji tego zjawiska, aby móc lepiej mu zapobiegać. Autorzy podkreślają jednak, że uwzględnienie w jego analizie jak największej liczby dymensji czy też komponentów nie daje możliwości stworzenia skończonego i pełnego obrazu. Duże zróżnicowanie, wielowymiarowość oraz dynamika zachodzących procesów sprawiają, że mamy do czynienia ze zmiennością właściwości jednostki oraz wymagań środowiska, w którym funkcjonuje. Tak więc, badając osobę dobrze bądź źle przystosowaną, skupiamy się przede wszystkim na jej osobowości. Z kolei w analizie jej otoczenia bierzemy pod uwagę otoczenie społeczne, w którym przebiega proces jej przystosowania (Gindrich, 2007).

Definicje nieprzystosowania można podzielić na cztery zasadnicze grupy:

- objawowe – koncentrują się na opisie objawów oraz elementarnych wskaźników o charakterze behawioralnym;
- teoretyczne – w których poza opisem symptomów, pojawiają się także pojęcia teoretyczne, wynikające z ogólnej teorii przystosowania;
- operacyjne – w których, oprócz wskazania symptomów, podaje się też możliwości pomiaru, często odsyłając do konkretnych narzędzi;
- administracyjne – ujmujące nieprzystosowanie społeczne od strony określonej bezradności środowiska wychowawczego wobec osoby nieprzystosowanej (Siemionow, 2011, s. 81).

Do polskiej literatury przedmiotu termin nieprzystosowanie został wprowadzony przez Grzegorzewską (1989), jednakże ze względu na pejoratywny wydźwięk tego określenia, coraz częściej jest ono zastępowane pojęciem „zaburzenia w sferze zachowania i emocji”. W tym miejscu należy podkreślić różnicę pomiędzy często mylnie stosowanymi pojęciami „nieprzystosowanie społeczne” i „niedostosowanie społeczne”. Pierwszy termin jest szerszy, drugi znajduje zastosowanie wyłącznie w pedagogice resocjalizacyjnej (Doroszewska, 1981). W kontekście problematyki badań

własnych najbardziej odpowiednią, chociaż historyczną, definicją wydaje się zaproponowana przez Spionek (1969, s. 274): „Społeczne nieprzystosowanie jest terminem, którym należy posługiwać się w znaczeniu węższym. Ma ono miejsce u dziecka, u którego zaburzona jest sfera emocjonalno-wolowa oraz rozwój charakteru i osobowości, co jest przyczyną zakłócenia stosunków społecznych między nim a otoczeniem”. W definicji tej autorka podkreśla znaczenie czynników psychologicznych, które są pierwotne wobec problemów w relacjach z innymi. W kontekście dziecka zdolnego można wysunąć przypuszczenie, że specyficzne cechy jego funkcjonowania psychicznego, m.in. perfekcjonizm, nonkonformizm, idealizm, wrażliwość emocjonalna, labilność, specyficzne cechy funkcjonowania poznawczego, mogą być powodem wystąpienia problemów z najbliższym otoczeniem społecznym, przede wszystkim szkolnym i rówieśniczym. Mogą być one powodem jego nieprzystosowania. Jest ono, zdaniem A. Frączka, konsekwencją tzw. frustracji generalnej, polegającej na niezaspokojeniu większości potrzeb. Wśród częstych przejawów takiego stanu rzeczy można wymienić: poczucie niższości, niesprawiedliwości, depresję, przewrażliwienie, niezwykle zależność w stosunkach przyjacielskich, nieumiejętność dostosowania się do okoliczności stwarzanych przez życie społeczne, obawę przed niepowodzeniem i nieokreślony lęk w nowych sytuacjach, poczucie izolacji, dużą wrażliwość na pochwałę i naganę, nieliczenie się z wymaganiami życia społecznego (Sendyk, 1999, s. 154).

Wśród teorii wyjaśniających przystosowanie jednostki (lub jego brak) do otoczenia można wymienić teorię anomii R. Mertona (2002, s. 198). Wyróżnia on dwa znaczące elementy struktury społecznej i kulturowej:

- cele – kulturowo zdefiniowane zamierzenia i zainteresowania dla wszystkich lub dla różnie umiejscowionych członków zbiorowości; mają one różny poziom zintegrowania i są uporządkowane w hierarchię wartości;
- środki – określają, kontrolują i regulują przyjęte sposoby dążenia do celów.

We wszystkich wypadkach dobór środków jest ograniczony przez zinstytucjonalizowane normy. Na przykładzie środowiska szkolnego celem mogą być wysokie oceny, można też wyróżnić szereg środków, które prowadzą do ich osiągnięcia, np. wysoka frekwencja czy wykonywanie zadań. Środki te są

zinstytucjonalizowane przez system szkolnictwa i środowisko danej placówki edukacyjnej. Merton wyróżnia pięć typów indywidualnego przystosowania jednostki do warunków społeczno-kulturowych (tabela 5).

Tabela 5. Typologia sposobów indywidualnego przystosowania według R. Mertona

Sposoby przystosowania	Cele kulturowe	Zinstytucjonalizowane środki
I Konformizm	+	+
II Innowacja	+	-
III Rytualizm	-	+
IV Wycofanie	-	-
V Bunt	+/-	+/-

(+) oznacza „akceptację”, (-) „odrzućenie”, (+/-) „odrzućenie wartości panujących i zastąpienie ich wartościami nowymi”.

Źródło: Merton, 2002, s. 205.

- I. Konformizm – typ przystosowania I charakteryzuje jednostki, które akceptują zarówno powszechne cenione cele, jak i społecznie określone środki ich realizacji. Ten sposób indywidualnej adaptacji jest najczęściej spotykany w kulturze;
- II. Innowacja – typ przystosowania II cechuje osoby, które cenią sobie cele powszechnie uznane jako ważne, lecz wykorzystują dla ich zdobycia instytucjonalnie zakazane, chociaż często skuteczne, środki. „Reakcja ta występuje wtedy, kiedy jednostka bez zinternalizowania w równym stopniu norm instytucjonalnych kierujących sposobami i środkami prowadzącymi do jego osiągnięcia przyswoiła kulturowy nacisk na cel” (s. 206);
- III. Rytualizm – typ przystosowania III jest właściwy dla osób odrzucających kulturowe cele, jednakże nadal przymusowo przestrzegających normy instytucjonalne;
- IV. Wycofanie – typ przystosowania IV jest najrzadziej spotykany i cechuje jednostki, które odrzucają zarówno cele kulturowe, jak i środki. „Ludzie, którzy się w ten sposób przystosowują (lub nie przystosowują), pozostają – ściśle rzecz biorąc – w społeczeństwie, ale do niego nie należą [...] to autentyczni obcy” (Merton, 2002, s. 218);

- V. Bunt – typ przystosowania V wyprowadza ludzi na zewnątrz otaczającej struktury społecznej, aby tworzyli nową. Zakłada to wyobcowanie z panujących celów oraz wzorców i zastępowanie ich nowymi.

Chociaż w swoich analizach Merton odwołuje się do kultury oraz szeroko pojętego społeczeństwa, założenia jego teorii z równym powodzeniem można testować na mniejszych grupach. Wielu autorów zwraca jednak uwagę na to, że przystosowanie nie polega jedynie na zgodności norm i wartości, którymi kieruje się jednostka, z systemem celów i zasad powszechnie akceptowanych, ale jest ono formą aktywnego ustosunkowania się wobec środowiska z jednoczesnym respektowaniem jego wymagań. Proces ten oznacza pewną równowagę między dwoma przeciwstawnymi mechanizmami adaptacyjnymi: akomodacją – dostosowaniem do otoczenia i asymilacją – dostosowaniem środowiska do podmiotu. Nadmierny wzrost poziomu akomodacji prowadzi do konformizmu społecznego, zaś – asymilacji – do nonkonformizmu, nadmiaru autonomii i zerwania więzi z innymi (Sendyk, 1999, s. 153).

W rozumieniu J. Rottera, nieprzystosowanie osobiste oznacza: „występowanie długotrwałych stanów przygnębienia czy poczucia nieszczęścia, trudności lub nieumiejętności radzenia sobie z frustracją, brak konstruktywnej aktywności lub zakłócenia w podejmowaniu czy kontynuowaniu działań, niezdolność do nawiązywania i utrzymywania satysfakcjonujących relacji z ludźmi. Przystosowanie rozumiane jest nie tylko jak niewystępowanie u jednostki symptomów psychopatologicznych, lecz także oznacza zdolność do efektywnego działania oraz do nawiązywania i utrzymywania kontaktów interpersonalnych” (Jaworowska, Matczak, 2003, s. 9). Zdaniem Rottera, autora projekcyjnej metody do badania przystosowania – RISB, przystosowanie lub jego brak znajduje odzwierciedlenie w wypowiedziach osoby o sobie, własnej pracy czy innych rodzajach aktywności, związkach interpersonalnych oraz otaczającym ją świecie.

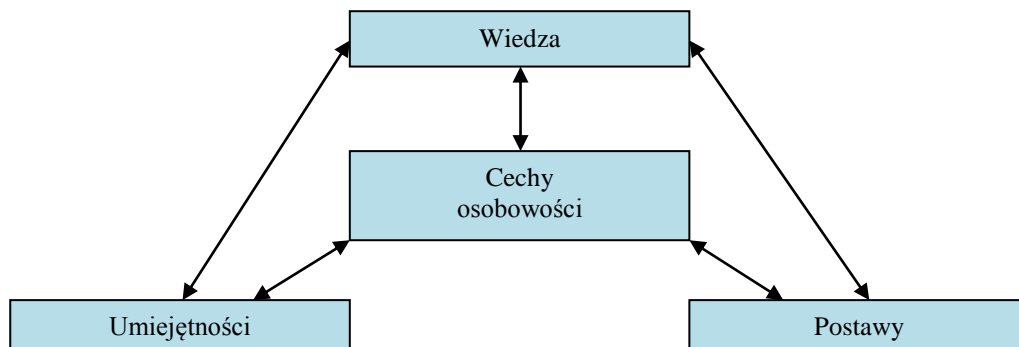
Za to, jak człowiek funkcjonuje i przystosowuje się do warunków swojego społecznego otoczenia, w dużej mierze odpowiedzialne są posiadane przez niego kompetencje. Zdaniem Cavella, poszczególne ich elementy można ułożyć hierarchicznie – zaczynając od umiejętności społecznych, przez funkcjonowanie społeczne i kończąc na przystosowaniu społecznym (za: Konarski, Turek, 2008; Wołpiuk-Ochocińska, 2010).

4.2. Kompetencje społeczne jako wyznaczniki funkcjonowania i przystosowania społecznego osoby

Pojęcie kompetencji etymologicznie wywodzi się od łacińskiego słowa *competentia* co oznacza odpowiedniość, zgodność. Termin ten ogólnie oznacza zdolność do wykonania jakiegoś zadania lub dokonania czegoś (Reber, 2000 s. 307; por. Konarski, Turek, 2008; Czechowska-Bieluga, Kanios, Sarzyńska, 2009). Odnosi się do wielu dziedzin nauki, przez to wymaga doprecyzowania. Podstawową cechą kompetencji jest jej związek z określonym zadaniem lub działalnością (Wołpiuk-Ochocińska, 2010). W takim rozumieniu kompetencja społeczna odnosić się będzie do zdolności wykonywania zadań lub osiągania dokonań w płaszczyźnie funkcjonowania jednostki w otoczeniu (por. Levy-Leboyer, 1997).

Definiując kompetencję, można mówić, że jest to zdolność do realizacji zadań w zakresie określonej formy aktywności społecznej lub zdolność spełniania określonych funkcji zgodnie z przyjętymi standardami (Rakowska, Sito-Lutek, 2000, s. 11). Terminu tego można używać również do określenia dyspozycji człowieka osiągananej poprzez wyuczenie w ciągu całego życia – jest to wypracowany, satysfakcjonujący poziom sprawności, warunkujący efektywne zachowanie w danej dziedzinie (Czerepaniak-Walczak, 1994, za: Czechowska-Bieluga, Kanios, Sarzyńska, 2009, s. 12).

Warte podkreślenia jest to, że podstawą każdej kompetencji jest wiedza rozważana na trzech poziomach: deklaratywnym – „wiem, że...”, umiejętności, czyli wiedza proceduralna – „wiem, jak...”, postawa – „chcę tak zrobić”. W literaturze przedmiotu wyżej wymienione składniki są ujmowane w model KSA – skrót od angielskich wyrazów *knowledge*, *skills*, *attitudes* (Kossowska, Sołtysińska, 2002; Filipiak, 2004; Konarski, Turek, 2008). Zależności pomiędzy powyższymi elementami zostały graficznie zobrazowane na poniższym rysunku 12 z uwzględnieniem jeszcze jednego, istotnego z psychologicznego punktu widzenia, składnika, jakim są cechy osobowości jednostki.



Rysunek 12. Interakcyjny model kompetencji społeczno-psychologicznych

Źródło: Konarski, Turek, 2008, s. 39.

W holistycznym ujęciu kompetencja składa się z wielu komponentów. Wśród nich Cheetham i Chivers wymieniają następują wymiary:

- poznawczy – zawierający wiedzę *know-that* oraz *know-why*, a także wiedzę ukrytą;
- funkcjonalny – dotyczący umiejętności, czyli *know-how*;
- osobisty – związany z zachowaniem, czyli *know how to behave*;
- etyczny – odnoszący się do posiadanych wartości i zdolności do wydawania rozsądnych ocen;
- meta-kompetencji – związany ze zdolnościami do radzenia sobie w sytuacjach nieznanych, jak np. uczenie się (Konarski, Turek, 2008 s. 34).

W ujęciu psychologicznym kompetencje są konstruktem służącym opisowi obserwowalnych zachowań, które są reprezentantami konkretnych cech osobowości, wiedza zaś stanowi dla nich pewnego rodzaju spoiwo (Wołpiuk-Ochocińska, 2010).

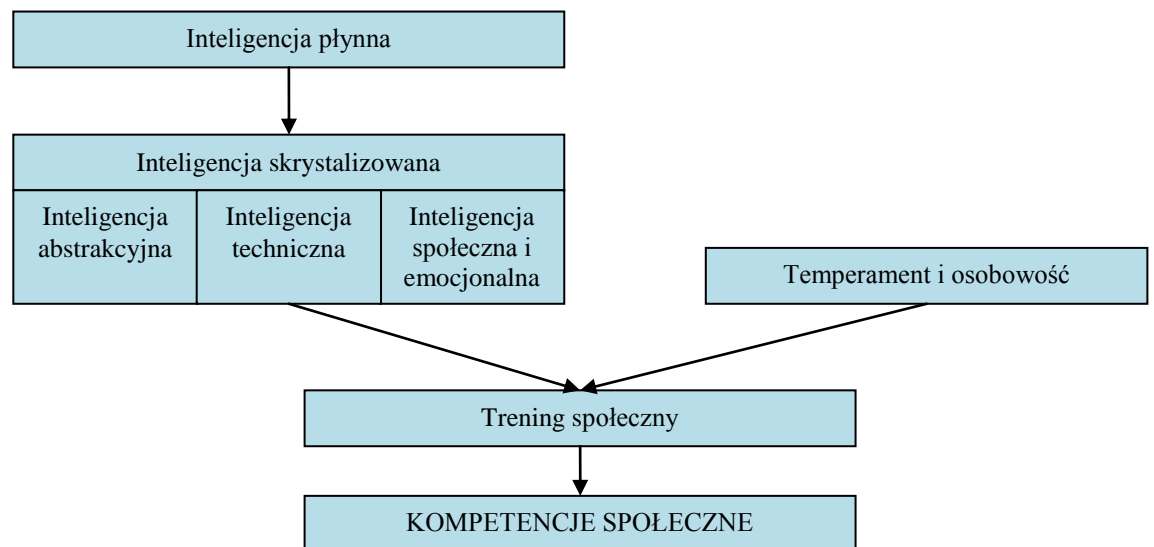
Zdaniem H. Sęk (1985, za: Czechowska-Bieluga, Kanios, Sarzyńska, 2009, s. 12), mówiąc o kompetencjach społecznych, szczególnie należy podkreślić te, które warunkują skuteczność w działaniach z ludźmi – trafność spostrzegania i rozumienia sytuacji społecznych, zdolność do współpracy w toku interakcji, dążenie do rozwiązywania problemów interpersonalnych i skuteczność w tym zakresie, szczególnie umiejętność podtrzymywania kontaktu, komunikacji i negocjacji. Mając na uwadze efektywność funkcjonowania jednostki, kompetencje społeczne są traktowane jako umiejętności czy zdolności (Argyle, 1998; Skrzypczak, 1998; Matczak, 2001), rzadziej

jako dyspozycje (Jakubowska, 1996). Skrzypczak (1998, s. 20) definiuje je jako: „zdolność do czegoś, zależną zarówno od znajomości wchodzących w nią wiadomości, umiejętności i sprawności, jak i od stopnia przekonania o potrzebie posługiwania się tą zdolnością. Chodzi więc o sposób wykorzystania własnych zdolności do posługiwania się wyuczonymi umiejętnościami, wspartymi określoną wiedzą teoretyczną dla efektywnego radzenia sobie w otaczającym świecie w wybranym zakresie”. Matczak (2001, s. 7) z kolei określa je jako: „złożone umiejętności warunkujące efektywność radzenia sobie w określonego typu sytuacjach społecznych, nabywane przez jednostkę w toku treningu społecznego”. Mówiąc o kompetencji społecznej należy zwrócić uwagę na trzy aspekty: kryteria jej efektywności, charakter wyznaczającej ją dyspozycji oraz jej strukturę (Matczak, 2001, s. 5-6).

- Kryterium efektywności – wskaźnikami najczęściej wymienianymi w literaturze przedmiotu są, z jednej strony, osiągnięcie przez jednostkę własnych celów, z drugiej zaś – zgodność jej zachowań z oczekiwaniami zbiorowości. A więc istota tej kompetencji leży w godzeniu interesów własnych ze społecznymi oraz w radzeniu sobie z ich rozbieżnościami.
- Dyspozycje – kompetencja społeczna niekiedy jest utożsamiana z inteligencją społeczną, co znaczy, że jest traktowana jako zbiór pewnych zdolności intelektualnych. Niektórzy autorzy mianem tak rozumianej kompetencji określają pewne cechy osobowości, które ułatwiają kontakty interpersonalne (m.in. ekstrawersja, zrównowazenie czy aktywność). Są też badacze, którzy łączą obydwa podejścia – np. Greenspan wśród składników kompetencji społecznej wyróżnia inteligencję społeczną, charakter oraz pewne cechy temperamentu. Najczęściej jednak pod tym pojęciem rozumiane są pewne umiejętności radzenia sobie w relacjach z innymi, które wynikają z inteligencji oraz osobowości jednostki i są kształtowane w procesie treningu dokonywanego się w rzeczywistych sytuacjach społecznych.
- Struktura – najczęściej zadawanym przez badaczy pytaniem dotyczącym struktury kompetencji społecznych jest to, czy ma ona ogólny, czy specyficzny charakter? Autorzy, którzy przyjmują, że jest

ona zdolnością ogólną, ujawniającą się w różnych sytuacjach, upatrują jej istotę w w plastyczności zachowań społecznych, umiejętności budowania więzi emocjonalnych, efektywności komunikacji (Jakubowska, 1996). Z kolei Argyle stoi na stanowisku, iż radzenie sobie z poszczególnego typu sytuacjami społecznymi warunkują różne, specyficzne umiejętności. Zgodnie z poglądami tego autora można więc kompetencję społeczną uznać za zbiór wielu różnych kompetencji. Stanowisko to jest zgodne z poglądami A. Matczak, która wśród kompetencji wymienia te warunkujące efektywność zachowań w sytuacjach: intymnych, formalnych, ekspozycji społecznej czy wymagających asertywności (por. Wołpiuk-Ochocińska, 2010).

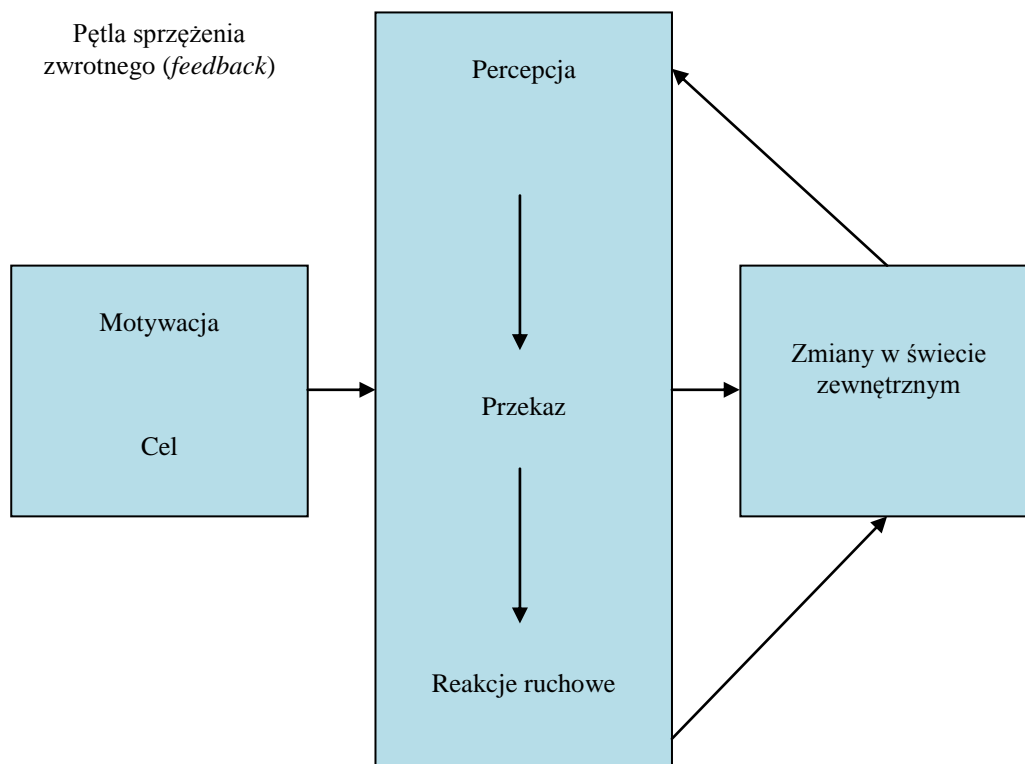
Kompetencje społeczne nie są czymś stałym i ulegają zmianom pod wpływem doświadczeń jednostki w różnych relacjach z innymi. Efektywność takiego treningu zależy jest od możliwości intelektualnych osoby, w tym inteligencji społecznej i emocjonalnej, które obok innych zdolności stanowią składniki inteligencji skryształowanej, która z kolei rozwija się w wyniku angażowania potencjału inteligencji płynnej w określone rodzaje działalności. Natomiast intensywność takiego treningu jest zależna w dużej mierze od cech osobowości i temperamentu osoby (szczególnie ekstrawersji, reaktywności czy lęku) oraz od kierowanych na jednostkę oddziaływań środowiskowych (Matczak, 2001, s. 7; por. Wołpiuk-Ochocińska, 2010). Wymienione powyżej zależności obrazuje poniższy rysunek.



Rysunek 13. Uwarunkowania kompetencji społecznych

Źródło Matczak 2001 s. 8.

Również Argyle (1998) wychodzi z założenia, że radzenie sobie w poszczególnych typach sytuacji społecznych wymaga zaangażowania różnych specyficznych umiejętności. Kompetencje społeczne stanowią zbiór tych zdolności i są wobec nich nadrzędne. Mówimy więc nie o jednej, ale o wielu kompetencjach. Argyle przedstawia te zależności obrazowo w analogii do umiejętności ruchowych, co ukazuje poniższy rysunek. Osoba dąży do osiągnięcia określonych celów, podejmuje działania, dostrzega ich następstwa i wprowadza zachowania korygujące. Uczy się kompetencji społecznych, wykorzystując informacje pochodzące ze sprzężenia zwrotnego, które w efekcie stają się coraz sprawniejsze i zautomatyzowane. Argyle wyodrębnia sześć umiejętności: nagradzanie i wzmocnianie, niewerbalna oraz werbalna komunikacja, empatia, poznanie i rozwiązywanie problemów, autoprezentacja.

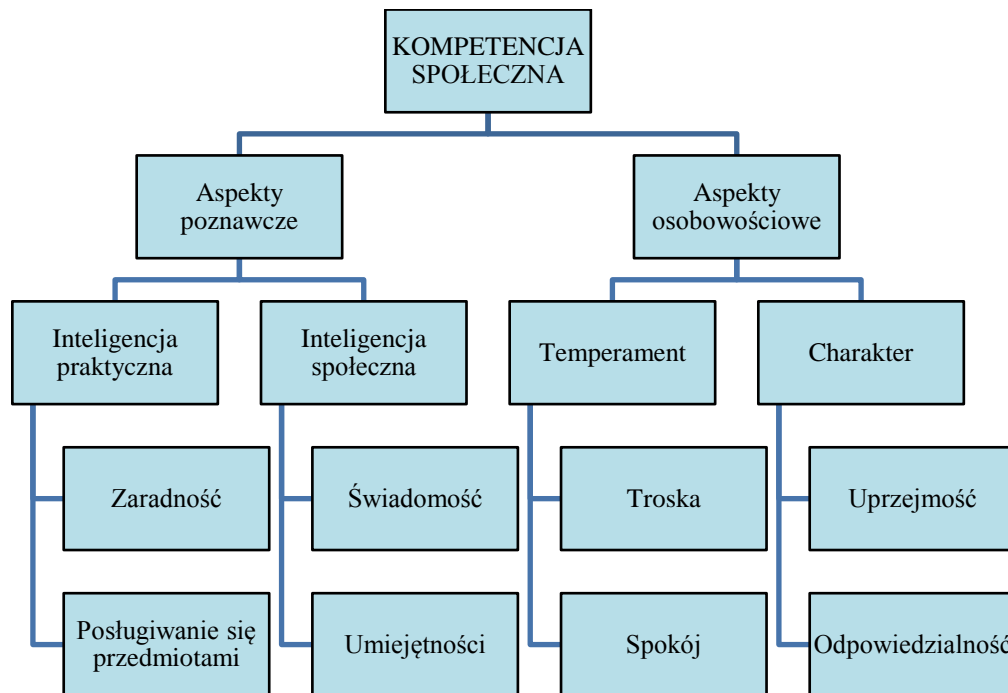


Rysunek 14. Model kompetencji społecznych według Argyle

Źródło: Argyle 1998 s. 81.

Bardziej złożony model kompetencji społecznej przedstawia Greenspan (rysunek 15). Ujmuje ją jako zmienną zależną od poznawczych oraz osobowościowych aspektów funkcjonowania człowieka. Zależna jest więc od zbioru pewnych zdolności intelektualnych – inteligencji praktycznej oraz społecznej oraz od cech osobowości

ułatwiających ludziom kontakty interpersonalne. Kompetencje społeczne, według Greenspana, to: „pewien aspekt podejmowanej przez jednostkę aktywności w sytuacjach interpersonalnych, związanych również z pełnieniem ról społecznych, która jest uwarunkowana cechami temperamentu, charakteru i świadomości społecznej” (Pilecka, Pilecki, 1990, s. 72).

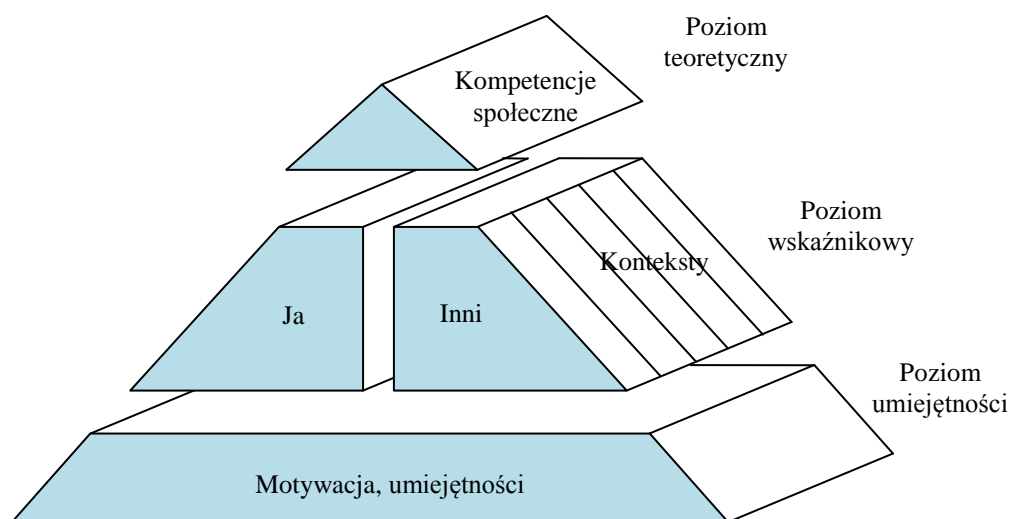


Rysunek 15. Model zasadniczy kompetencji społecznych według Greenspana

Źródło: Wołpiuk-Ochocińska, 2010, s. 111.

Na uwagę zasługuje również pryzmatyczny model kompetencji społecznych stworzony przez L. Rose-Krasnor (1997). U szczytu struktury leży kompetencja społeczna jako szeroko rozumiana efektywność w interakcjach z ludźmi, mających na celu spełnienie wymagań rozwojowych. Kompetencje te stanowią teoretyczny fragment modelu. Drugi poziom, wskaźnikowy, odzwierciedla jakość interakcji społecznych; został podzielony na dwie grupy Ja i Inni. Ja – łączy w sobie składniki, które wskazują na realizację własnych potrzeb jednostki. Inni – to domena zawierająca powiązania z innymi ludźmi. Obydwa systemy, Ja i Inni, są zależne od kontekstu sytuacyjnego. Najniżej w modelu są usytuowane umiejętności i motywacja, które pochodzą wyłącznie od jednostki. Koncepcja Rose-Krasnor podkreśla społeczny wymiar kompetencji – nie

ujmuje ich jako właściwości człowieka, Lae – jako wynik międzyludzkich interakcji. Zachowania osoby oceniamy jako kompetentne bądź nie w zależności od ich kontekstu sytuacyjnego. Kompetencja jest więc ujmowana jako umiejętność pogodzenia własnych celów z dążeniami innych ludzi przy zachowaniu właściwych relacji. U podstaw kompetencji społecznej leżą umiejętności o charakterze motywacyjno-behawioralnym, m.in. komunikacja, zdolność przyjmowania perspektywy innego człowieka, rozwiązywania konfliktów, empatia, cele i wartości preferowane przez osobę. Przy założeniu spójności wszystkich trzech komponentów możemy mówić o efektywnym funkcjonowaniu społecznym człowieka. Model wyżej opisanych zależności przedstawiony został na rysunku 16.



Rysunek 16. Pryzmatyczny model kompetencji społecznych L. Rose-Krasnor

Źródło: Rose-Krasnor 1997 s. 120.

Wspomniany już wcześniej Cavell integruje w swoim modelu trzy elementy – przystosowanie, funkcjonowanie oraz umiejętności społeczne, które tworzą hierarchiczną strukturę składającą się na ogólnie rozumiane kompetencje społeczne. Są one pojmowane jako wytwór funkcjonowania człowieka w środowisku. Na szczycie trójczynnиковego modelu znajduje się przystosowanie społeczne, definiowane jako zakres, w jakim jednostki uzyskują zdeterminowane przez otoczenie i rozwojowo aktualne cele, tzw. statusy cząstkowe. Możemy wyróżnić więc status społeczny – powodzenie wśród rówieśników, emocjonalny – obraz siebie i oceny innych, towarzyski – jakość przyjaźni i częstość spotkań. Przystosowanie tu jest traktowane

jako samodzielny konstrukt, a nie jako produkt funkcjonowania człowieka. To ostatnie jest definiowane jako stopień, w jakim odpowiedzi osoby na podstawowe sytuacje społeczne pokrywają się z powszechnie ważnymi kryteriami. Zaś umiejętności społeczne to specjalne zdolności, które dają jednostce możliwość zachowywać się kompetentnie podczas wykonywania zadań społecznych. Są to ukryte zdolności poznawcze (związane z szybkim podejmowaniem decyzji) oraz związane z kontrolą emocji (np. zdolność do pracy w warunkach stresu). Model Cavella jest postrzegany jako próba integracji wielu różnych metodologii (Czechowska-Bieluga, Kanios, Sarzyńska, 2009; Wołpiuk-Ochocińska, 2010, s. 112-113).

Z powyższych rozważań można wysnuć wniosek, iż problematyka kompetencji społecznych jest wielce złożona i co najmniej niejednoznaczna. Kompetencja jako wrodzona zdolność czy nabyta umiejętność? Konstrukt ogólny czy złożony? Wciąż nie ma jednoznacznej odpowiedzi na powyższe pytania, a co najważniejsze, badania prowadzone we wszystkich nurtach potwierdzają zasadność własnych założeń teoretycznych. Nie zmienia to jednak faktu, że wszystkie dostarczają dowodów na istotne znaczenie tych kompetencji dla rozwoju społecznego człowieka oraz osiągnięcia przez niego celów życiowych.

5. Psychospołeczna charakterystyka uczniów o wysokich osiągnięciach szkolnych

Historycznie badania nad zdolnymi dziećmi oraz młodzieżą koncentrowały się na ich funkcjonowaniu intelektualnym wyrażającym się osiągnięciami szkolnych oraz akademickich (Silverman, 1993; Webb, 1993). Obecnie literatura przedmiotu jest bogata w charakterystyki oraz opisy funkcjonowania psychospołecznego uczniów o zróżnicowanym poziomie sukcesów edukacyjnych. Wiele jest również analiz z zakresu psychologii czy pedagogiki, które dostarczają interesujących danych przybliżających specyfikę funkcjonowania tej grupy osób. Jednakże niejednokrotnie wyniki uzyskane przez różnych badaczy zarysowują znacząco różny obraz psychospołecznego funkcjonowania zdolnych uczniów. Nierzadko przyczyną takiego stanu rzeczy jest różna operacjonalizacja testowanych zmiennych, m.in. osobowości czy samego uczenia się. Stąd poniżej przedstawiona zostanie charakterystyka uczniów o wysokich osiągnięciach szkolnych uwzględniająca te zmienne psychospołeczne, których pomiar

nastąpił w ramach badań własnych, a które teoretycznie opisane zostały w poprzednich podrozdziałach.

Już W. Stern postulował ideę, iż znaczące osiągnięcia w jakiegokolwiek dziedzinie to efekt współdziałania wielu właściwości (za: Stachowski, 2007). Jednakże przez długi okres koncentrowano się jedynie na sferze intelektu osób badanych. Dopiero zmiana obiektu dociekań, którym obecnie stał się uczeń zdolny wraz z jego licznymi właściwościami psychicznymi, fizycznymi, społecznymi czy duchowymi oraz określonym środowiskiem funkcjonowania, daje możliwość szczegółowego poznania zjawiska (Ledzińska, 1996; Sękowski, Łubianka, 2009). Zauważono, że nie wszystkie jednostki, które mają wysoki poziom inteligencji, dobrze funkcjonują w życiu szkolnym, zawodowym czy społecznym. Cattell (za: Kossowska, Schouwenburg, 2000; por. Kossowska, 2004) wykazał, że studenci wyselekcjonowani pod względem intelektu oraz cech osobowości uzyskiwali lepsze wyniki w porównaniu z tymi, którzy zostali przyjęci jedynie na podstawie testu inteligencji. Z kolei Webb (za: Kossowska, Schouwenburg, 2000; por. Kossowska, 2004) wykazał empirycznie, iż czynnik „w” rozumiany jako charakter – trwałość motywów lub wola – wysoko i pozytywnie koreluje z wynikami egzaminów w trakcie studiów. E. Ćwiok (2000; por. Sękowski, 1998; Tokarz, 2005) proponuje podział koncepcji diagnozujących wybitne uzdolnienia na: pedagogiczne, pedagogiczno-psychologiczne oraz psychologiczne. Pierwsze z nich koncentrują się jedynie na osiągnięciach ucznia zdolnego, mierzonych ocenami szkolnymi, wynikami w konkursach oraz olimpiadach przedmiotowych. Drugie przypisuje mu ponadto pewne elementy funkcjonowania poznawczego oraz społecznego. Z kolei psychologiczne podejście w rozumieniu zdolności bierze pod uwagę cechy osobowości, intelektu oraz temperamentu, co daje możliwość diagnozy potencjału, którym dysponuje dany uczeń.

W wielu badaniach empirycznych wykazano istotny związek pomiędzy cechami osobowości w ujęciu modelu Wielkiej Piątki a osiągnięciami edukacyjnymi. Ma on zmienny charakter w zależności od poziomu sukcesów (szkoła podstawowa, średnia, studia) oraz miary samych osiągnięć (średnia ocen, wyniki egzaminów czy prac zaliczeniowych; Czerniawska, Zawadzki, 2010; Ledzińska, Czerniawska, 2011).

Pierwotnie uważano, że **ekstrawersja**, rozumiana jako ilość i jakość społecznych interakcji oraz zdolność do przeżywania pozytywnych emocji, powinna pozytywnie korelować z wysokimi osiągnięciami szkolnymi. Jednakże wyniki badań są

niejednoznaczne. Ekstrawersja jest ich pozytywnym predyktorem w przypadku dzieci, z kolei w wieku młodzieńczym koreluje z nimi ujemnie (Kossowska, 2004; Bratko, Chamorro-Premuzic, Saks, 2006; Polczyk, 2009; Limont, Dreszer, Bedyńska, Śliwińska, 2010; Szpitalak). Znaczenie ekstrawersji w osiągnięciach akademickich jest niejednoznaczne ze względu na specyfikę procesu studiowania – z jednej strony wymaga ono dużej refleksyjności i samodzielnego myślenia, którym sprzyjają cechy posiadane przez introwertyków, z drugiej zaś – wymaga oryginalności i odkrywczosci charakteryzujących ekstrawertyków. Wykazano, że pozytywnie koreluje z ocenami za aktywność na zajęciach (Rothstein i in., 1994, za: Czerniawska, Zawadzki, 2010). Z pewnością można stwierdzić, że ekstrawertyczność będzie silnie, pozytywnie kojarzona z funkcjonowaniem społecznym jednostki (Szpitalak, Polczyk, 2009). Fakt niejednoznacznego związku pomiędzy ekstrawersją a osiągnięciami szkolnymi Eysenck wyjaśniał zdecydowanie większą koncentracją ekstrawertyków na relacjach z innymi – ich zawieraniu oraz podtrzymywaniu – niż na zadaniach edukacyjnych stawianych przed nimi w szkole (za: Kossowska, Schouwenburg, 2000; por. Kossowska, 2004).

Najsilniejszym predyktorem osiągnięć edukacyjnych jest **sumienność** – związek pomiędzy tym czynnikiem a ocenami pozostaje niezmienny bez względu na poziom edukacji czy sposób pomiaru dydaktycznego (Schouwenburg, Lay, 1995; Wolfe, Johnson, 1995; Zawadzki, Strelau, Szczepaniak, Śliwińska, 1998; Kossowska Schouwenburg, 2000; Bratko, Chamorro-Premuzic, Saks, 2006; Hołda, 2009; Czerniawska, Zawadzki, 2010; Limont, Dreszer, Bedyńska, Śliwińska, 2010; Ledzińska, Czerniawska, 2011). Sumienność jest często uznawana za „osobowościowy produkt uboczny” rozwoju zdolności, efekt kompensacji (Moutafi i in., 2004; 2006, za: Limont, Dreszer, Bedyńska, Śliwińska, 2010). W badaniach amerykańskich na próbie 1200 studentów przy użyciu czterech kwestionariuszy opartych na pięcioczynnikowym modelu osobowości stwierdzono, że poziom sumienności pozytywnie koreluje z ocenami w trakcie studiów. Związek ten był istotny i silny niezależnie od płci czy ocen uzyskiwanych w trakcie szkoły średniej przez respondentów (Nofle, Robins, 2007). Na podstawie analizy wielu badań można stwierdzić, że wśród sześciu składników czynnika sumienność najlepszym predyktorem wysokich ocen szkolnych i akademickich jest dążenie do osiągnięć (Hołda, 2009).

Jak wykazują badania (Gray i Watson, 2002, za: Czerniawska, Zawadzki, 2010), **ugodowość** wykazuje dodatni związek z aktualną oceną sukcesów akademickich. Z

kolei w pracach Rothstein i in. (za: Czerniawska, Zawadzki, 2010) dowiedziono ujemnej korelacji tego czynnika z oceną zajęć oraz ogólnymi stopniami akademickimi. A więc również w tym przypadku wyniki badań nie przedstawiają jednoznacznego obrazu związków pomiędzy tym czynnikiem a osiągnięciami (Limont, Dreszer, Bedyńska, Śliwińska, 2010). Wykryto jednak, że niska ugodowość istotnie, negatywnie, wpływa na wyniki osób agresywnych (De Raad i Schouwenburg, 1996, za: Ledzińska, Czerniawska, 2011). Z kolei podłużne badania prowadzone przez Laursen, Adams i Pulkkinen (2002, za: Ziólkowska, 2009) ujawniły, że w ocenie nauczycieli, można wyróżnić dwa typy zachowań uczniów odpowiadających wysokiej i niskiej ugodowości w wieku dorosłym. Dzieci, które cechowały zachowania ugodowe, były bardziej posłuszne, miały mniejsze problemy z koncentracją uwagi, otrzymywały wyższe oceny, stwarzały mniej problemów wychowawczych, w porównaniu z zachowującymi się nieugodowo.

Wyniki badań dotyczące związku **neurotyczności** i osiągnięć szkolnych przedstawiają bardziej spójny obraz – negatywną rolę neurotyczności, która wzrasta wraz z poziomem kształcenia. Najmniejszy wpływ pomiędzy obydwoma zmiennymi wykazano na podstawowym szczeblu edukacji, najsilniejszy ujemny związek pomiędzy neurotycznością a osiągnięciami można odnotować na etapie akademickim (Czerniawska, Zawadzki, 2010; por. Limont, Dreszer, Bedyńska, Śliwińska, 2010; Ledzińska, Czerniawska, 2011). Chociaż analiza 20 badań przeprowadzona przez Nofle i Robins (2007) wykazała, że jedynie w czterech z nich odnotowano ujemny, statystycznie istotny związek pomiędzy neurotycznością a powodzeniem w nauce. Z kolei w analizach Trapmann, Hella, Hirna i Schulera (2007, za: Polczyk, 2009) wykryto go w niewielkim nasileniu, jednocześnie wskazując, że jest silnym predyktorem satysfakcji ze studiowania. Może to więc świadczyć o tym, że czynnik ten determinuje nie niższe osiągnięcia, lecz mniejsze z nich zadowolenie.

Z kolei **otwartość na doświadczenia** w większości badań ma pozytywny wpływ na osiągnięcia edukacyjne (Schouwenburg, Lay, 1995; Wolfe, Johnson, 1995). Wpływ ten, podobnie jak w przypadku negatywnego związku neurotyczności i osiągnięć, wzrasta stopniowo – od najsłabszego w trakcie szkoły podstawowej, do najsilniejszego podczas nauki akademickiej (Bratko, Chamorro-Premuzic, Saks, 2006; Czerniawska, Zawadzki, 2010; Limont, Dreszer, Bedyńska, Śliwińska, 2010; Ledzińska, Czerniawska, 2011). Otwartość wiąże się bezpośrednio z poziomem umiejętności

płynnych, uwarunkowanych biologicznie, które później oddziałują na kształtowanie się zdolności skrytalizowanych (Chamorro-Premuzic i in., 2005, za: Limont, Dreszer, Bedyńska, Śliwińska, 2010)

W badaniach Busato, Prins, Elshout i Hamaker (1999, za: Kossowska, 2004, s. 52-53; por. Czerniawska, Zawadzki, 2010) wykazano związek pomiędzy wszystkimi czynnikami modelu Wielkiej Piątki a stylami uczenia się, które mają wpływ na poziom osiągnięć. Ekstrawersja koreluje ze stylem nastawionym na bezpośrednie odpamiętywanie materiału. Sumienność jest pozytywnie skorelowana ze stylem polegającym na zapamiętywaniu konkretnych faktów, na podejmowaniu działań nastawionych na dokładne zrozumienie materiału, który należy przyswoić, a negatywnie ze stylem ukierunkowanym na samodzielne odnajdywanie faktów i podejmowanie decyzji, które z nich doprowadzą do osiągnięcia celu. Otwartość na doświadczenia ma pozytywny związek ze stylem nastawionym na samodzielne zdobywanie danych, z kolei ugodowość łączy się ze stylem nastawionym na realizowanie wskazówek zewnętrznych (uczenie się tylko tego co pomoże zdać egzamin). Interesujący jest fakt pozytywnego związku neurotyzmu ze stylem polegającym na uczeniu się wielu różnych rzeczy, u którego podłoża jest lęk, że w procesie nauki pominię się istotne dla zrealizowania celu elementy. Z kolei w badaniach na gruncie polskim, prowadzonych przez Kossowską (2000), wykazano związek pomiędzy motywacyjno-osobowościowym aspektem uczenia się i strategią głębokiego przetwarzania a sumiennością, otwartością na doświadczenia oraz neurotycznością.

W analizach Schouwenburg i Lay (1995) wykryto korelację pomiędzy sumiennością a takimi zachowaniami jak robienie notatek, poświęcanie należytej ilości czasu na naukę, czytanie lektur, powtarzanie materiału, które uczeni połączyli w obszar nazwany: aktualne zachowania związane z uczeniem się. Sumienność również pozytywnie korelowała z następującymi działaniami: analiza przeczytanego materiału, zadawanie i udzielanie sobie odpowiedzi na temat aktualnie studiowanych zagadnień, szukanie związków przyczynowo-skutkowych czy abstrahowanie, które autorzy określili jako poznawcze nawyki związane z uczeniem się. Obszar ten w badaniach również korelował negatywnie z neurotyzmem. Kolejny wyróżniony przez Schouwenburg i Lay zakres zachowań to nawyki metapoznawcze, na które składają się: umiejętność planowania działań oraz odpowiednich warunków związanych z procesem uczenia się, częste powtarzanie materiału czy monitorowanie postępów w nauce,

przewycięzanie barier w dążeniu do wiedzy. Wszystkie wymienione powyżej starania również wykazywały pozytywny związek z czynnikiem sumiennosci, z kolei polegające na usuwaniu trudności w nauce negatywnie korelowały z neurotyzmem. Ostatni wyodrębniony przez autorów obszar łączony z edukacją został nazwany: motywacyjne przeszkody w uczeniu się. Można do niego zaliczyć takie czynniki jak: opóźnianie wykonania czynności, lęk przed niepowodzeniem, niezdyscyplinowanie pracy, brak zainteresowania czy rozczarowanie przedmiotem studiów. Zakres ten negatywnie koreluje z sumiennoscią a pozytywnie z neurotyzmem.

Zdaniem Czerniawskiej i Zawadzkiego (2010, s. 18; por. Ledzińska, Czerniawska, 2011), nie możemy jednak mówić o bezpośrednim związku pomiędzy cechami osobowości a osiągnięciami, ma on raczej charakter pośredni i realizuje się m.in. przez aktywność strategiczną ucznia (stosowane i preferowane sposoby przyswajania wiedzy, metody kontrolowania przebiegu procesu uczenia się) oraz motywację. Hipotezę tę autorzy testowali empirycznie na grupie uczniów z szkół ponadpodstawowych. Wyniki badań wskazały, że jedynie sumiennosc i otwartosc na doświadczenia są wskaźnikami ocen szkolnych. Z wyróżnionych stylów uczenia się istotnymi predyktorami stopni były styl głęboki oraz chwiejny. Na podstawie dokonanej analizy ścieżek, gdzie zmiennymi niezależnymi były cechy osobowości, pośredniczącymi – style uczenia się, zaś zmienną zależną – oceny, wykazano, że styl głęboki uczenia się jest uwarunkowany przez otwartosc i sumiennosc, zaś chwiejny przez neurotyczność, małą sumiennosc oraz małą otwartosc. Pierwszy sprzyja osiągnięciu wyższych stopni szkolnych, z kolei drugi – niższych. W ten sposób można wnioskować, że cechy osobowości wpływają pośrednio na oceny poprzez stosowane style uczenia się.

Dobrze zbadany jest również związek ekstrawertyczności z emocjami. Już sami autorzy Pięciodzennikowego Modelu podjęli refleksję nad tą zależnością, wykazując, że ekstrawertywnosc predysponuje osobę do przeżywania pozytywnego afektu (Costa, McCrae, 1980). W badaniach Fleeson, Malanos, Achille (2002, za: Szpitalak, Polczyk, 2009) stwierdzono, że traktowana jako stan również wiąże się ze wzrostem pozytywnych emocji. McAdams (2000, za: Szpitalak, Polczyk, 2009) uważa, że ekstrawertycy są osobami posiadającymi wysokie kompetencje interpersonalne, przez co otrzymują również więcej wsparcia społecznego, co współwystępuje z przeżywaniem dodatnich stanów uczuciowych.

Aspekt identyfikowania uczuć własnych i przeżywanych przez innych, zdolność wykorzystywania ich do wspomagania i usprawniania procesów myślowych, rozumienie tychże oraz ich znaczenia dla sytuacji i sekwencji zachowań ludzkich czy umiejętność modyfikacji własnych oraz cudzych stanów emocjonalnych to ważne składniki inteligencji emocjonalnej, jako stosunkowo nowego pojęcia, które od samego początku wzbudzało zastrzeżenia oraz sceptyczne nastawienie wielu naukowców. Jednakże prowadzone w ostatnich latach badania wykazały duże znaczenie tego konstruktów dla procesu uczenia się (Śmieja, Orzechowski, 2007; Sękowski, 2010). Inteligencja emocjonalna ma bezpośredni wpływ na społeczną egzystencję jednostki, jednocześnie pozwala na wykorzystanie zasobów o charakterze uczuciowym w działaniu poznawczym. Goleman (1997) przypisuje jej aż 80% wariancji powodzenia życiowego, w tym również w zakresie osiągnięć edukacyjnych. Ocenia się, że blisko dwie trzecie kompetencji bezpośrednio związanych z osiągnięciami w życiu zawodowym to umiejętności emocjonalne i społeczne, zdolności komunikacyjne, empatia, wywieranie wpływu i zdolności pracy w zespole (Wołpiuk-Ochocińska, 2010, s. 94). Jednocześnie wielu autorów podkreśla znaczenie tychże kompetencji dla osiągnięć szkolnych jednostki. Związek pomiędzy sferą intelektu i emocji ma duże, ale wciąż nie do końca zbadane znaczenie dla obszaru osiągnięć. W analizach Piekarskiej (2008) wykazano umiarkowany związek pomiędzy inteligencjami emocjonalną a płynną, zdolnościami społecznymi oraz abstrakcyjno-logicznymi. Niektórzy psychologowie wskazują na wewnętrzne predyspozycje uczniów zdolnych, które są odpowiedzialne za powstawanie problemów w ich życiu społeczno-emocjonalnym. Od wielu lat znane jest zjawisko występowania takich problemów u osób posiadających wysokie IQ (Limont, 2005). M. Piechowski (1997, za: Limont, 2005; por. Sękowski, 2000), adaptując koncepcję dezintegracji pozytywnej K. Dąbrowskiego do badań nad osobami wybitnie zdolnymi, wskazuje, że jednostki te cechuje duża nadwrażliwość: psychomotoryczna, emocjonalna, intelektualna i wyobrażeniowa. Nadwrażliwość w jednej bądź wszystkich sferach może być związana z osobowością tych ludzi, a nie ich zaburzeniami w dziedzinie uczuć. Ponadto odnotowuje się często nierównomierny rozwój uczniów zdolnych – często w kwestii poznawczej jest on przyspieszony i może prowadzić do problemów w funkcjonowaniu pozostałych sfer, szczególnie społecznej i emocjonalnej (Limont, 2005; Tokarz, 2005). Seligman (1993) z kolei uważa, że w obrazie dzieci o zaniżonych osiągnięciach w stosunku do swoich możliwości

intelektualnych można zauważyć wiele cech osobowościowych, które zakłócają ich funkcjonowanie w szkole, m.in. uczniowie ci wykazują zaburzenia w sferze emocjonalnej i motywacyjnej, cechuje ich niska samoocena i brak wiary we własne możliwości. Z kolei w badaniach Boryszewskiej (2008) nad źródłami sukcesu szkolnego, grupa uczniów klas matematycznych reprezentowała najwyższy poziom inteligencji poznawczej, natomiast osoby z klas humanistycznych – wysoki poziom inteligencji emocjonalnej. Zdaniem autorki, jest to idealny układ zdolności, adekwatny do wybranego profilu, który predysponuje tę grupę do osiągnięcia sukcesu szkolnego. Również Przybylska (2007) należy do grona naukowców, którzy są zdania, że o sukcesie szkolnym decydują, oprócz inteligencji, również cechy emocjonalne i społeczne. M. Karwowski (2004) w swoich badaniach wykazał, iż osoby lepiej uczące się cechuje również wyższy poziom zdolności emocjonalnych mierzonych Kwestionariuszem Inteligencji Emocjonalnej INTE, z kolei brakuje różnic między jednostkami z niskimi i przeciętnymi rezultatami w nauce. Autor wykazał również, że zarówno inteligencja akademicka, emocjonalna, jak i zdolności twórcze wyjaśniają niewielki procent wariacji rezultatów szkolnych (odpowiednio zmienne te wyjaśniają 4%, 1% oraz 2% zróżnicowania). Badania prowadzone przez Jaworowską i Matczak (2001) w szkołach średnich z wykorzystaniem kwestionariusza INTE wykazały niejednoznaczną zależność pomiędzy poziomem inteligencji emocjonalnej a osiągnięciami szkolnymi uczniów. W grupie chłopców wykazano istotne korelacje pomiędzy obydwoma zmiennymi, z kolei wśród dziewcząt poziom inteligencji emocjonalnej nie różnicował uzyskiwanych ocen, a w wypadku stopni z matematyki uzyskano korelację ujemną. W Przybylska (2007, s. 68, 70) w badaniach własnych wykazała jedynie nieznaczną zależność pomiędzy tymi zmiennymi. Autorka przypuszcza, że albo inteligencja emocjonalna nie odgrywa szczególnej roli w osiągnięciach szkolnych, albo związek ten nie jest zbyt silny, ponieważ relacje pomiędzy zmiennymi nie są bezpośrednie. Podsumowując, stwierdza ona, iż inteligencja emocjonalna ani żadna z jej zdolności nie mogą być predyktorami osiągnięć szkolnych badanych uczniów. Tylko zdolności wykorzystania emocji w działaniu i myśleniu odgrywają nieznaczną rolę w uzyskiwaniu dobrych ocen. Natomiast Schutte i współpracownicy (1998) wykazali, że inteligencja emocjonalna dodatnio koreluje ze średnią stopni otrzymywanych przez studentów. Istnieją jednak również badania, w

których nie uzyskano istotnych zależności (Woitaszewski, Aalsma, 2004, za: Stolarski, 2010).

Na podstawie dostępnych w literaturze wyników badań dotyczących związku inteligencji emocjonalnej z poziomem osiągnięć nie można stworzyć jednoznacznego i precyzyjnego obrazu zależności. Stąd konieczność dalszego zgłębiania powyższych relacji.

Od dawna zauważono również, że nie wszystkie osoby z wysokim ilorazem inteligencji dobrze sobie radzą w sytuacji szkolnej. Zdaniem wielu badaczy, kompetencja społeczna i umiejętności w tej sferze są pomostem umożliwiającym realizację dyspozycji intelektualnych w kontekście innych osób, a dzięki temu uzyskanie jak największych osiągnięć. Ocenia się, że blisko dwie trzecie kompetencji bezpośrednio związanych z karierą w życiu zawodowym to umiejętności emocjonalne i społeczne (Wołpiuk-Ochocińska, 2008). Rozwój społeczny jednostek wybitnie zdolnych odgrywa decydującą rolę w osiąganiu późniejszych sukcesów zawodowych, a także w ich życiu osobistym i rodzinnym. Dobre relacje interpersonalne gwarantują poczucie bezpieczeństwa i pewność siebie, dzięki czemu człowiek może w pełni wykorzystywać posiadane zdolności (Przybylska, 2007; por. Goleman, 2007). Brak osiągnięć uczniów zdolnych, na odpowiadającym intelektualnym zdolnościom poziomie, jest często wynikiem deficytów w dziedzinie funkcjonowania społecznego, które mogą być efektem zaniedbania tej dziedziny w procesie wychowania oraz nauki szkolnej. Pomimo przedstawionych powyżej faktów wciąż mało jest badań dotyczących funkcjonowania osób zdolnych w otoczeniu, dużo jest za to krzywdzących je stereotypów (Sękowski, 2000; 2004). Generalnie można wyróżnić dwa stanowiska badaczy w tym zakresie. Jedni wskazują, na to, że jednostki zdolne są bardziej narażone na przeżywanie problemów natury emocjonalnej i społecznej ze względu na fakt dysharmonijnego rozwoju, gdzie przyspieszony jest aspekt intelektualny, a procesy wychowawcze w rodzinie i szkole bardziej są skoncentrowane na wzmacnianiu umiejętności poznawczych dziecka, z pominięciem jego potrzeb emocjonalnych i społecznych. Druga grupa stoi na stanowisku, że osoby z wysokimi osiągnięciami nie odbiegają znacząco od swoich rówieśników w zakresie funkcjonowania społecznego i emocjonalnego. Klasyczne badania Termana (1925, za: Sękowski, 2000) nie wykazały, że zdolni uczniowie mają więcej problemów natury społecznej oraz emocjonalnej niż ich przeciętnie uzdolnieni rówieśnicy. Dopiero jednostki charakteryzujące się wynikami

w teście inteligencji 145 i wyżej miały więcej problemów w sferze emocji i kontaktów z innymi niż te o niższym IQ. Również dzieci twórcze, myślące w sposób dywergencyjny były bardziej narażone na trudności w tym zakresie (Sękowski, 2000). Należy jednak stwierdzić, że zdolne dzieci oraz młodzież znajdują się w grupie ryzyka wystąpienia problemów natury psychologicznej oraz społecznej ze względu na posiadanie pewnych cech poznawczych oraz osobowościowych, takich jak: perfekcjonizm, nonkonformizm, specyficzne – często wszechstronne – zainteresowania, dociekliwość, zamiłowanie do zdobywania wiedzy, uczciwość, nadmierny samokrytycyzm. Cechy te mogą być powodem problemów w sferze emocjonalnej oraz trudności w nawiązywaniu satysfakcjonujących relacji z innymi (Webb, 2006). Webb (1993) zaproponował stosowanie istniejącego już w psychologii podziału na kategorie endogenne oraz egzogenne w aspekcie trudności społecznych oraz emocjonalnych dzieci zdolnych. Problemy natury egzogennej wynikają z ich interakcji ze środowiskiem, z kolei endogenne ze specyficznych cech osoby zdolnej. Paradoksalny może wydawać się fakt, że cechy, które są uważane za zalety, a wręcz wyznaczniki wybitnych zdolności (intelektualna ciekawość, duże możliwości zapamiętywania i szybkie przetwarzanie informacji, duża podzielność i koncentracja uwagi, abstrakcyjne i syntetyczne myślenie, łatwość wysławiania się i bogate słownictwo, preferowanie aktywności intelektualnej, dostrzeganie zależności przyczynowo-skutkowych, umiłowanie prawdy i uczciwości, idealizm, specyficzne poczucie humoru, nonkonformizm, empatia i pragnienie bycia akceptowanym i in.), mogą stanowić źródło problemów emocjonalnych oraz społecznych uczniów zdolnych. Relacje rówieśnicze w dużej mierze decydują o funkcjonowaniu zdolnych uczniów w tej sferze. Bardzo często kontakty te są zaburzone ze względu na specyficzne wewnętrzne cechy osób zdolnych, takie jak: nieumiejętność współpracy, brak tolerancji dla mniej zdolnych rówieśników czy radykalizm w ich ocenie (Sękowski, 2000; 2009; Czelakowska, 2007; Sękowski, Siekańska, 2008; Sękowski, Jurko, 2010). Nawiązywaniu pozytywnych relacji z otoczeniem nie sprzyjają również cechy uczniów wykryte w badaniu nad obrazem siebie licealistów wybitnie i przeciętnie zdolnych, przeprowadzonym przez Ćwioka (1996). Okazało się, że osoby zdolne są bardziej cyniczne, impulsywne, aroganckie, buntownicze i labilne, niż ich mniej zdolni rówieśnicy. Jednostki labilne ujawniają działanie silnych, wzajemnie sprzecznych tendencji reagowania, które powodują psychiczne napięcie oraz problemy w przystosowaniu (Siek, 1982). Oprócz wymienionych powyżej cech wybitni licealiści

istotnie różnili się od swoich kolegów w następujących obszarach: zaufanie do samego siebie, samokontrola, potrzeba osiągnięć, dominacji, wytrwałości, współodczuwania, zmienności, zdolność rozumienia siebie i innych. Jak podkreśla Radochoński (1993, s. 7), młodzież zdolną cechują, oprócz rozległej wiedzy i złożoności poznawczej, rozległe zainteresowania, duża wrażliwość emocjonalna oraz nerwowość. Dodatkowo jej powodzenie szkolne zależy od stopnia samoakceptacji, posiadanego systemu wartości, oczekiwań stawianych sobie i innym oraz poziomu dojrzałości emocjonalnej. Higham i Buescher (1989, s. 96, za: Ćwiok, 1996, s. 146) określają jednostki wybitnie zdolne jako „inne”: „Chociaż jest prawdą, że wszystkim młodym ludziom nadzwyczaj zależy na akceptacji rówieśników, to młodzież zdolna jest szczególnie podatna na stresy, wynikające z traktowania jej jako „odmiennej”. Wybitne zdolności często wywołują uznanie i zapewniają wyższy status niż osiągany przez niezdolnionych kolegów, jednak wiele czynników – zwiększone oczekiwania, zazdrość lub urazy innych, antyintelektualne nastawienia – może prowadzić do separowania się zdolnych od rówieśników. Stresy typowe dla dorastających mogą się wzmacniać i komplikować wskutek trudności, jakie młodzi ludzie odczuwają niekiedy w wyniku manifestacji swoich wybitnych uzdolnień”. Wykazane w przytoczonych powyżej badaniach cechy osób zdolnych mogą wywoływać wobec nich niezbyt pozytywne postawy społeczne, a nawet odrzucenie takich jednostek przez środowisko, które postrzega je jako wyniosłe, zarozumiałe, „inne” (Sękowski, 1998; Włodarczyk, 2009; Sękowski; Jurko, 2010). Włodarczyk (2009, s. 8) wyróżnia pięć możliwych pozycji społecznych, jakie uczniowie zdolni mogą zajmować w klasie: akceptacja – do jednostek, które jej doświadczają, można zaliczyć te, które są atrakcyjne w różnorodnych kontaktach w klasie; pozycja przeciętna – osoby zajmujące ją są raczej lubiane, choć nie piastują ważniejszych miejsc w strukturze społecznej; polaryzacja – takie jednostki balansują pomiędzy akceptującą częścią klasy, a tą, która je odrzuca; izolacja – uczniowie odsuwani są obojętni dla innych, żyją poza marginesem zespołu; odrzucenie – osoby w tej sytuacji doświadczają wrogości i niechęci ze strony grupy, co owocuje wyłącznie negatywnymi doświadczeniami społecznymi.

Dociekania naukowe wskazują na pozytywny związek między poczuciem akceptacji społecznej a samooceną oraz osiągnięciami w nauce i pracy. Można przyjąć, że inteligencja emocjonalna sprzyja nabywaniu kompetencji społecznych. W polskich badaniach potwierdzono istotną, dodatnią korelację pomiędzy tymi elementami

(Jaworowska, Matczak, 2001). Przybylska wykazała, że poziom inteligencji emocjonalnej uczniów uzdolnionych twórczo wpływa na jakość uczuć, którymi darzą swoich rówieśników. Autorka wyciąga wniosek, że w większości wypadków młodzi żywią do innych członków grupy uczucia analogiczne do tych, którymi sami są obdarzani (Przybylska, 2007, s. 82). Z kolei A. Matczak w badaniach normalizacyjnych nad Kwestionariuszem Kompetencji Społecznych KKS wykazała, że w grupie chłopców korelacja pomiędzy ocenami szkolnymi a wynikami kwestionariusza jest praktycznie zerowa. W zespole dziewcząt dostrzeżono szereg istotnych, choć słabych związków o ujemnym charakterze (Matczak, 2001, s. 37-38).

Osoby zdolne, szczególnie w okresie dorastania, mogą odczuwać osamotnienie czy wręcz alienację. Powodem takiego stanu rzeczy może być brak akceptacji przez środowisko rówieśnicze. Jednocześnie poczucie to może nasilać częsta u osób zdolnych cecha, jaką jest nadmierny krytycyzm, który może przyjmować formę dezaprobaty i ogólnego negowania poglądów, a nawet wartości drugiego człowieka (Sękowski, 2000). Innymi elementami, które mogą nasilać poczucie alienacji, są niezależność, preferowanie indywidualnej pracy, poleganie tylko na sobie. Uczeń zdolny często odrzuca opinie dorosłych – rodziców, nauczycieli oraz rówieśników – jest nonkonformistyczny i niekonwencjonalny. W krańcowych przypadkach indywidualizm może prowadzić do alienacji, która jest źródłem trudności w stosunkach interpersonalnych (Sękowski, 2000). Jak podkreślają młode osoby, samotność często rodzi się z poczucia inności, kiedy sposób myślenia odbiega od ogólnie przyjętego (Dołęga, 2003). Z pewnością można stwierdzić, że przeżywanie samotności przez osoby zdolne może wynikać z niemożności zaspokojenia potrzeb więzi emocjonalnych o specjalnym znaczeniu – jakimi w tym wieku są relacje interpersonalne z rówieśnikami. Izdebska (2004) zwraca uwagę, że niektóre cechy osobowe jednostki mogą sprzyjać stanom osamotnienia, wśród nich wymienia unikanie towarzystwa czy brak zaufania dla innych. Źródłem osamotnienia młodej osoby w grupie rówieśniczej może być nieakceptowanie jej przez kolegów na skutek jej odmienności. Należy podkreślić, że poczucie osamotnienia jest naturalnie wpisane w okres adolescencji, gdyż na tym etapie rozwojowym wzrasta się wrażenie izolacji i dążenie do wolności, szczególnie przeżywane są problemy własnej tożsamości (Rembowski, 1992). Badania prowadzone przez Janukowicz wykazały, że 51,8% uczniów I klasy szkoły ogólnokształcącej odczuwa osamotnienie od czasu do czasu, 21,8% uznaje, że są osamotnieni „do

pewnego stopnia”, 8,1% często, a 3,6% bardzo często. Wśród podmiotowych źródeł poczucia osamotnienia respondenci wymieniali: nieśmiałość, trudny charakter, skłonność do zmiennych nastrojów, trudności w nawiązywaniu dialogu z inną osobą (Izdebska, 2004). Rembowski wykazał, iż pozycja w strukturze socjometrycznej uczniów w klasie odgrywa ważną rolę w procesie nauczania i wychowania, wywiera również wpływ na kształtowanie się poczucia osamotnienia. Popularność jednostki w klasie determinuje poziom jej samotności i wyznacza samopoczucie, stosunek rówieśników do siebie oraz oddziaływanie na szersze układy społeczne (Rembowski, 1992). W świetle powyższego stwierdzenia szczególnie dotkliwie samotność będą przeżywać uczniowie zdolni, którzy zajmują w klasie pozycję polaryzacji, izolacji czy odrzucenia. Wrażenie osamotnienia w okresie adolescencji bywa potęgowane silnym odczuwaniem rozbieżności i dystansu między „ja realnym” i „ja idealnym” wybitnych jednostek (Sękowski, 2009). Badania wskazują na związek poczucia osamotnienia z nieśmiałością, neurotyzmem, introwersją oraz wycofaniem społecznym (Ernst, Capioppo, 1999). Koreluje także z niskimi kompetencjami społecznymi, brakiem głębszych relacji z rówieśnikami i odrzuceniem przez nich, słabszym przystosowaniem do otoczenia (Ernst, Capioppo, 1999; DiTommaso, Spinner, 1997). Można zauważyć również wpływ cech osobowości na poczucie osamotnienia młodzieży. Odkryto, że ekstrawersja wpływa negatywnie na nie w aspekcie społecznym, ale oddziałuje również pośrednio na aspekt emocjonalny i społeczny osamotnienia, gdzie mediatorem jest pewność siebie (Cheng i Furnham, 2002).

Według literatury przedmiotu, osoby zdolne cechuje specyficzne funkcjonowanie poznawcze, wysokie IQ i/lub uzdolnienia kierunkowe, twórcze oraz odpowiednie cechy osobowości. Gdy powyższe właściwości będą się cechowały odpowiednią równowagą, strukturą oraz syntezą, efektem końcowym będzie powstanie wybitnych zdolności (Sękowski, 2000; Limont, Dreszer, Bedyńska, Śliwińska, 2010). Do tej pory nie udało się jednak stworzyć profilu cech osobowości jednostek wybitnych, a tworzone przez różnych autorów listy owych wyróżników są rozbieżne, a często nawet sprzeczne. Niespójne są również dane dotyczące psychospołecznego funkcjonowania osób zdolnych. Na przykład Mittering (2000, za: Tokarz, 2005) w swoich badaniach nad zaburzeniami zachowań u dzieci wybitnie zdolnych istotę psychologicznych problemów tej grupy streścił w stwierdzeniu: „niezrozumienie, izolacja, samotność”. Limont zaś wskazuje na szereg problemów w rozwoju społeczno-

emocjonalnym takich osób (2005). Z kolei inne badania polskie, podsumowane przez Sękowskiego (1998), nie ujawniły znaczących trudności adaptacyjnych, właściwości emocjonalno-motywacyjnych czy osobowościowych, które współwystępują z wybitnymi zdolnościami i są powodem problemów. Również Ledzińska wyraża pogląd, że mitem jest separowanie pracy umysłu uczniów zdolnych od pozostałych sfer ich psychiki oraz powszechne przekonanie o życiowej niezaradności, alienacji, problemach tej grupy osób (Ledzińska, 2010). Zdaniem Tokarz (2005), dane płynące z badań wskazują na dużą moc predykcyjną wcześniejszych osiągnięć na przyszłe wyniki, które można również dobrze przewidywać na podstawie testowych pomiarów inteligencji i innych cech funkcjonowania poznawczego. Z kolei szeroko rozumiane zmienne osobowościowe wskazują na występowanie zależności bardzo złożonych oraz niewystarczająco zbadanych. Opozycyjną tezę głosi chociażby Goleman (1997; 1999). Jego zdaniem, osoby z wysokim IQ czy takie, które wykazywały znaczące osiągnięcia w trakcie edukacji, bardzo często mają problemy w funkcjonowaniu zawodowym i nie odnoszą sukcesów, o których mogłyby świadczyć wcześniejsze dokonania i inteligencja.

Przedstawiona powyżej charakterystyka ucznia z wysokimi wynikami edukacyjnymi nie przedstawia pełnego obrazu funkcjonowania psychospołecznego tych osób. Tak szczegółowy opis mógłby stanowić osobną monografię. Powyżej skupiono się jedynie na przybliżeniu obszarów funkcjonowania jednostek zdolnych, istotnych ze względu na przedmiot niniejszej rozprawy. Starano się jednak wykazać, że występują powiązania pomiędzy sferą osobowościową oraz społeczno-emocjonalną uczniów o wysokich osiągnięciach szkolnych. Występujące zależności są złożone, a konsekwencje bycia zdolnym często mają negatywny wydźwięk w życiu społecznym i emocjonalnym. W świetle powyższych danych należy się zgodzić z niejednokrotnie formułowaną opinią, że bycie wybitnym wymaga odwagi (Webb, 1993; Sękowski, 2000; 2009). Warto jednak rozpatrywać funkcjonowanie jednostek wybitnych z dialektycznej perspektywy – uwzględniając zarówno szanse, jak i zagrożenia wynikające ze specyfiki ich rozwoju. Może to uchronić przed stereotypowym, często krzywdzącym, spojrzeniem na te osoby (Sękowski, Knopik, 2008).

Rozdział III Metodologia badań własnych

W rozdziale tym zawarty został program badań własnych. Składa się on z czterech części, w których kolejno omówione zostały: problem oraz postawione hipotezy, opis analizowanych grup uczniów w Polsce i na Ukrainie, procedura postępowania oraz metody, którymi posłużono się w celu odpowiedzi na postawione pytania oraz weryfikacji hipotez.

1. Problem badawczy i hipotezy

Głównym celem prezentowanych rozważań jest poszukiwanie psychospołecznych cech współwystępujących z wysokimi osiągnięciami szkolnymi, czyli korelatów. Problem badawczy niniejszej pracy można przedstawić w formie pytania: *Jaka jest specyfika psychospołecznych korelatów wysokich osiągnięć szkolnych?* Ponieważ autorka zakłada, że charakter zależności między niektórymi zmiennymi psychospołecznymi a osiągnięciami szkolnymi ma charakter krzywoliniowy, stąd stosuje strategię różnicową w poszukiwaniu cech (korelatów) charakterystycznych dla uczniów z wysokimi osiągnięciami w edukacji szkolnej. Korelaty zaś są sposobem operacjonalizacji funkcjonowania psychospołecznego uczniów.

Na podstawie analizy literatury przedmiotu zostały sformułowane pytania badawcze oraz postawione hipotezy o charakterze kierunkowym.

Pytanie badawcze:

Czy oraz jakie istnieją różnice w funkcjonowaniu psychospołecznym uczniów różniących się poziomem osiągnięć szkolnych?

Pytanie dodatkowe:

Czy i jakie różnice występują w funkcjonowaniu psychospołecznym uczniów charakteryzujących się niskimi, średnimi oraz wysokimi ocenami szkolnymi w Polsce i na Ukrainie?

Hipoteza ogólna:

Istnieją istotne różnice w sposobie funkcjonowania psychospołecznego uczniów o zróżnicowanym poziomie osiągnięć szkolnych.

H1: Osoby o wysokich osiągnięciach szkolnych cechują się niższym poziomem inteligencji emocjonalnej w porównaniu do osób o średnich osiągnięciach szkolnych.

H2: Osobom o wysokich osiągnięciach szkolnych towarzyszy wyższy poziom poczucia osamotnienia w porównaniu z osobami o przeciętnych osiągnięciach szkolnych.

H3: Osoby o wysokich osiągnięciach szkolnych są gorzej przystosowani osobiście niż ich średnio zdolni rówieśnicy.

H4: Uczniowie z wysoką średnią ocen szkolnych będą wykazywali niższy poziom kompetencji społecznych w porównaniu do swoich rówieśników uzyskujących średnie wyniki w nauce szkolnej.

Tak sformułowane hipotezy znajdują uzasadnienie w literaturze przedmiotu. Jak uważa Sękowski (2000), osoby wybitnie zdolne są skłonne do emocjonalnych i społecznych problemów ze względu na swoją szczególną wrażliwość i aktywność intelektualną. Według Clarka i Webba, te same cechy, które są zaletami jednostek o wysokich osiągnięciach szkolnych mogą być przyczyną ich problemów w funkcjonowaniu społecznym i emocjonalnym (za: Sękowski, 2000). Uczniowie zdolni często są zamknięci w sobie i nieprzystępni, perfekcjonistyczni i nadmiernie krytyczni wobec siebie i własnej aktywności, mają także trudności z dostosowaniem się do wymagań społecznych. Dzieci uzdolnione są szczególnie wrażliwe, a nawet przewrażliwione, mają znacząco mniej kontaktów z rówieśnikami w porównaniu z innymi uczniami (Limont, 2005). Badacze i praktycy zajmujący się zagadnieniami rozwoju jednostek szczególnie zdolnych wskazują na wewnętrzne uwarunkowania charakterystyczne dla tej grupy, które są odpowiedzialne za poważne problemy w ich funkcjonowaniu społecznym i emocjonalnym (Limont, 2005). Wielu psychologów i pedagogów praktyków uważa, iż ci uczniowie często mają kłopoty z odnalezieniem swojego miejsca w grupie, bywają egocentryczni, chwiejni uczuciowo, a czasami nieśmiali lub wprost przeciwnie – nadpobudliwi (Boryszewska, 2008). Nadmierny krytycyzm sprawia, iż mogą się pojawiać zachowania świadczące o nie zrównoważeniu emocjonalnym. Może on przyjmować formę dezaprobaty i ogólnego negowania poglądów, a nawet wartości drugiego człowieka. Postawa ta jest charakterystyczna dla

wybitnie zdolnych dzieci w okresie adolescencji. Opisanym zachowaniom towarzyszy często poczucie osamotnienia i zagrożenia (Sękowski, 2000 s. 58).

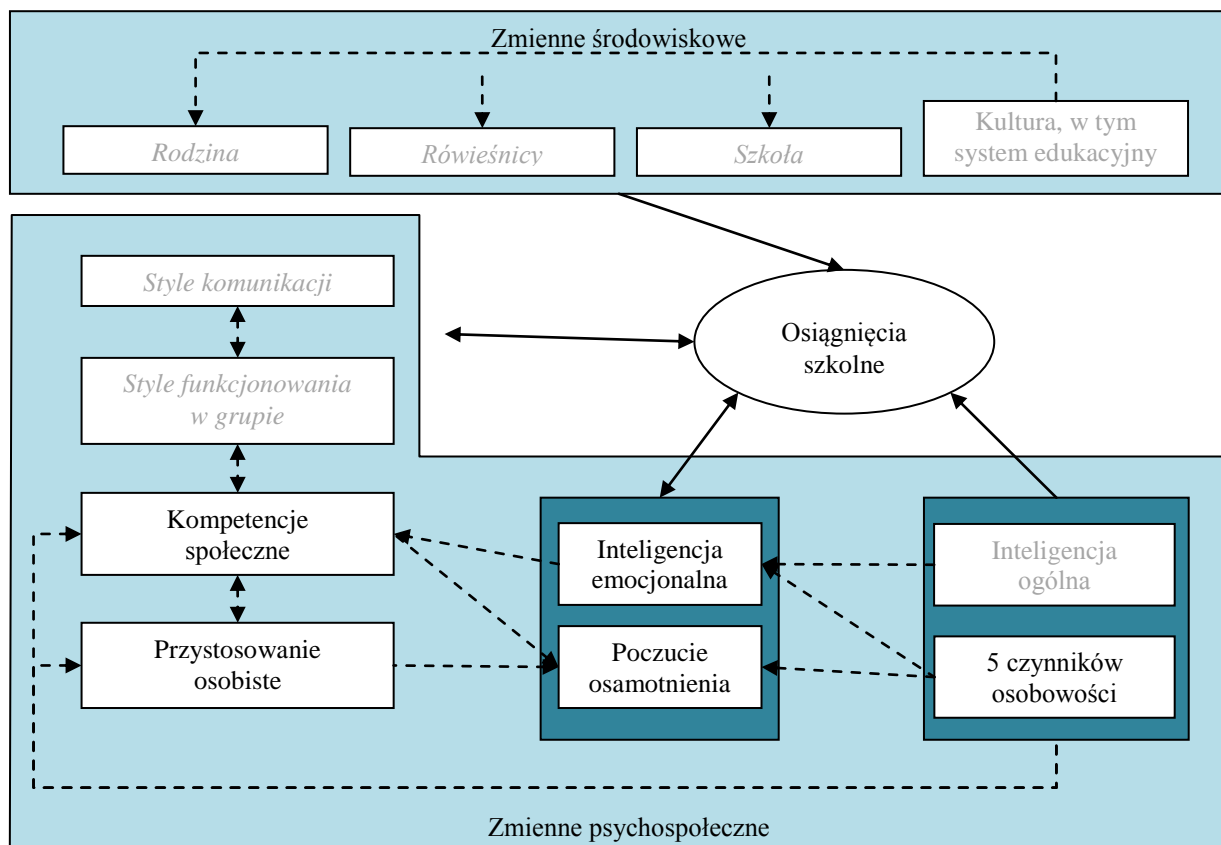
H5: Istnieje związek pomiędzy poziomem osiągnięć szkolnych a cechami osobowości wyróżnionymi przez Costę i McCrae przejawianymi przez uczniów, tzn.: uczniowie o wysokich osiągnięciach szkolnych są bardziej: neurotyczni, introwertywni, otwarci na doświadczenia, ugodowi oraz sumienni niż uczniowie osiągający przeciętne wyniki w nauce.

Costa i McCrae zgromadzili szereg danych wskazujących, że zwłaszcza sumienność i otwartość na doświadczenia są predyktorami osiągnięć szkolnych na różnych szczeblach kształcenia (Costa i McCrae, 1992). Dane dostarczone przez Blicklego (1996, za: Kossowska, Shouwenburg 2000) dowodzą korelacji otwartości na doświadczenia ze sprawnym funkcjonowaniem w szkole lub na studiach, zaś Digman i Takemoto-Chock (1981, za: Kossowska, Shouwenburg 2000) oraz Wolfe i Johnson (1995) wskazują na pozytywny związek sumienności z poziomem osiągnięć szkolnych. (za: Kossowska, Schouwenburg, 2000).

Przez pewien czas uważano, że ekstrawersja powinna być dodatnio połączona z wynikami w nauce. Dowody empiryczne okazały się jednak niejednoznaczne (Astington, 1960; Bendig, 1960; Savage, 1962; Child, 1964; Eysenck, 1992, za: Kossowska, 2004, s. 51). Brak wyraźnych związków między ekstrawersją a poziomem osiągnięć szkolnych Eysenck (1992, za: Kossowska, 2004) wyjaśnia zorientowaniem ekstrawertyków na poszukiwanie i podtrzymywanie interakcji społecznych, co nie sprzyja koncentracji na zadaniach szkolnych.

W badaniach Busato i współpracowników (1999) wykryto związki wszystkich cech modelu ze stylami uczenia się, które z kolei wpływają na osiągnięcia. Badacze znaleźli pozytywny związek neurotyzmu ze stylem polegającym na uczeniu się wielu różnych rzeczy. Jest to spowodowane lękiem, że jakiś detal, istotny z punktu widzenia efektu końcowego, może zostać pominięty.

Zależności występujące pomiędzy zmiennymi niezależnymi (inteligencja emocjonalna, poczucie osamotnienia, kompetencje społeczne, przystosowanie osobiste oraz czynniki modelu Wielkiej Piątki) a zmienną zależną – osiągnięcia szkolne są przedstawione na poniższym rysunku.



Rysunek 17. Model zależności pomiędzy zmienną zależną a zmiennymi niezależnymi (autorstwo własne)

2. Opis grupy badawczej

Badaniami objęta została młodzież ze szkół średnich ucząca się w Polsce i na Ukrainie. W Polsce badania były prowadzone w II klasach liceów, na Ukrainie zaś w 9-11 klasach szkół średnich. Łącznie objęto nimi 402 uczniów, z czego do analiz zakwalifikowano komplety metod pochodzące od 366 uczniów z obydwu krajów. Licealiści z Polski stanowili 58% osób badanych, a uczniowie szkół średnich na Ukrainie – 42%. W Polsce poddano ostatecznej analizie komplety badań pochodzące od 211 respondentów z dwóch liceów w Lublinie – 160 licealistów uczęszczających do IX Liceum Ogólnokształcącego im. Mikołaja Kopernika oraz 51 z Prywatnego Liceum Ogólnokształcącego im. Ignacego J. Paderewskiego. Z Ukrainy zakwalifikowano do analiz komplety metod wypełnione przez 155 osób uczęszczających do trzech polskich szkół średnich – 75 z ogólnokształcącej szkoły średniej nr 10 we Lwowie, 32 z ogólnokształcącej szkoły średniej nr 24 im. Marii Konopnickiej we Lwowie oraz 48

uczniów z ogólnokształcącej szkoły średniej nr 3 w Mościskach w obwodzie lwowskim. Powyższe dane zostały zawarte w tabeli 6.

Tabela 6. Liczebność badanych grup w podziale na kraj oraz szkołę

Szkoła	N	%	N	%
IX LO im. M. Kopernika w Lublinie	160	76		
Prywatne LO im. I.J. Paderewskiego	51	24		
Ogólnokształcąca szkoła nr 10 we Lwowie			75	48
Ogólnokształcąca szkoła nr 24 im. M. Konopnickiej we Lwowie			32	21
Ogólnokształcąca szkoła nr 3 w Mościskach			48	31
Suma	211	100	155	100

Wśród wszystkich osób badanych znalazło się 228 kobiet i 138 mężczyzn, co stanowi odpowiednio 62% i 38% ogółu opisywanej próby. Rozkład płci w podziale na kraje przedstawia się następująco: w Polsce uwzględniono 130 licealistek (62%) i 81 licealistów (38%), na Ukrainie – 98 uczennic (61%) i 57 uczniów (39%).

Średni wiek osób badanych wyniósł 17 lat w tym respondenci w Polsce charakteryzowali się takim właśnie wskaźnikiem, z kolei średnia wieku uczniów z Ukrainy to 16 lat. Różnica ta jest spowodowana rozbieżnością w liczbie lat na poszczególnych szczeblach nauki w systemie edukacyjnym Polski i Ukrainy oraz obowiązkiem posyłania do szkoły sześciolatków na Ukrainie. W tabeli 7 zostały przedstawione wyżej wymienione charakterystyki demograficzne badanych grup.

Tabela 7. Rozkład płci oraz wieku osób badanych w podziale na kraje

Kraj	Płeć				Ogółem				Średnia wieku	Ogółem
	Kobiety		Mężczyźni		Kobiety		Mężczyźni			
	N	%	N	%	N	%	N	%		
Polska	130	62	81	38	228	62	138	38	17 lat	17 lat
Ukraina	98	61	57	39			16 lat			

W gronie uczniów o wysokich osiągnięciach szkolnych znalazło się 20% badanych o najwyższej średniej ocen, analogicznie wyznaczono grupę tych o niskich wynikach – czyli 20% osób o najniższej średniej ocen. Uczniowie ze środka rozkładu uzyskali średnie stopnie. Zgodnie z powyższym, w Polsce do osób o wysokich osiągnięciach szkolnych włączono 30 uczniów (14%), którzy uzyskali średnią ocen powyżej 4,51, do grupy ze średnimi wynikami weszło 122 badanych (58%) ze średnią ocen mieszczącą się w przedziale 4,5-3,3, a w grupie z niskimi osiągnięciami znalazło się 58 respondentów (28%) ze średnim wynikiem poniżej 3,4. Na Ukrainie w gronie z

wysokimi stopniami odnotowano 30 osób (24%) ze średnią ocen powyżej 9,84, wśród tych z średnimi notami uplasowało się 67 (53%) uczniów z średnim wynikiem w przedziale 9,83-6,3 oraz w grupie z niskimi osiągnięciami szkolnymi 29 osób (23%) ze średnią poniżej 6,4. Powyższe dane zostały uwzględnione w tabeli 8.

Tabela 8. Podział na grupy uczniów z wysokimi, średnimi oraz niskimi osiągnięciami szkolnymi ze względu na średnią ocen w Polsce i na Ukrainie

Kraj	Wysokie osiągnięcia szkolne ($\geq 4,51$)		Średnie osiągnięcia szkolne (4,5-3,3)		Niskie osiągnięcia szkolne ($\leq 3,4$)	
	N	%	N	%	N	%
Polska	30	14	122	58	58	28
Ukraina	Wysokie osiągnięcia szkolne ($\geq 9,84$)		Średnie osiągnięcia szkolne (9,83-6,3)		Niskie osiągnięcia szkolne ($\leq 6,4$)	
	N	%	N	%	N	%
	30	24	67	53	29	23

3. Procedura badawcza

Badania miały charakter międzynarodowy – wzięli w nich udział licealiści z Polski oraz uczniowie uczęszczający do szkół średnich na Ukrainie. Ze względu na brak tłumaczeń oraz normalizacji niektórych, z ustalonych w procesie pracy koncepcyjnej nad rozprawą doktorską, metod badawczych na Ukrainie, do badań została wytypowana młodzież, która uczęszcza do trzech polskich szkół mieszczących się na terenie obwodu lwowskiego. Takie rozwiązanie eliminowało problem bariery językowej, gdyż wszyscy ci uczniowie biegle władają językiem polskim. Procedura badawcza we wszystkich placówkach była prowadzona analogicznie. Badania odbywały się w poszczególnych klasach podczas lekcji wyznaczonych przez dyrekcję każdej ze szkół. Wypełnienie wszystkich ankiet zabierało jednej klasie dwie godziny lekcyjne, czyli 90 minut. Autorka rozprawy na początku badań wyjaśniała ich cel, prosiła o rzetelne wypełnianie kwestionariuszy, zapewniała o anonimowości wypowiedzi – miało to za zadanie wzmocnienie motywacji uczniów do udziału w przedsięwzięciu. Następnie każdy uczestnik dostawał komplet arkuszy zapakowany w teczkę opatrzoną naklejką, na której należało wpisać: pseudonim, płeć, nazwę szkoły, klasę, wiek oraz średnią ocen uzyskaną w poprzedzającym badanie semestrze nauki szkolnej (por. Ćwiok, 2002). Średnia ocen wpisywana przez uczniów była konsultowana z nauczycielem również

obecnym pod czas lekcji, który sprawdzał jej prawdziwość w dzienniku szkolnym. W każdej teczce znalazły się następujące metody badawcze:

1. Test Niedokończonych Zdań J. B. Rottera – RISB;
2. Kwestionariusz Kompetencji Społecznych A. Matczak – KKS;
3. Dwuwymiarowy Inwentarz Inteligencji Emocjonalnej A. Matczak, A. Jaworowskiej, A. Ciechanowicz, J. Stańczak i E. Zalewskiej – DINEMO;
4. Inwentarz Osobowości P. T. Costy Jr. i R. R. McCrae’a – NEO-PI-R;
5. Skala Poczucia Osamotnienia D. Russella – UCLA.

Autorka była obecna w trakcie pracy i odpowiadała na pytania osób badanych, jak również zachęcała ich do wypełniania kwestionariuszy w sytuacjach, gdy widoczny był spadek ich motywacji.

4. Opis metod

4.1. Test Niedokończonych Zdań J. B. Rottera – RISB (Rotter Incomplete Sentences Blank)

RISB powstał na bazie eksperymentalnej formy testu wykorzystywanej w armii amerykańskiej w 1947 roku przez Rottera i Willermana. Test został stworzony jako narzędzie do wykrywania osób nieprzystosowanych. Łączy w sobie walory metody projekcyjnej i obiektywnej – pozwala łatwo i rzetelnie ocenić wyniki i porównywać odpowiedzi udzielone przez różne osoby, jak również cechuje się swobodą wypowiedzi i ukryciem celu badania. RISB posiada system obiektywnej oceny odpowiedzi, który daje możliwość uzyskania wyniku liczbowego stanowiącego *Wskaźnik Ogólnego Przystosowania*. Jako technika projekcyjna umożliwia również poddanie jakościowej analizie odpowiedzi udzielane przez respondenta (Jaworowska, Matczak, 2003).

Podstawą dla polskiej adaptacji było drugie wydanie testu z 1992 roku. Zarówno w oryginalnym jak i polskim wariacie RISB ma trzy wersje przeznaczone do badania dzieci, młodzieży oraz dorosłych. W niniejszej pracy została wykorzystana wersja do badania młodzieży – uczniów szkoły średniej. Test składa się z 40 trzonów, po każdym z nich następuje rząd kropek, gdzie osoba badana dokonuje uzupełnienia. Dzięki wieloznaczności, początki zdań stwarzają szeroki zakres dopuszczalnych reakcji i dotyczą najważniejszych obszarów funkcjonowania człowieka (Pietkiewicz,

Sokołowska, 1997; 1997a). Analizując odpowiedzi osoby badanej, przypisujemy im określoną w kluczu liczbę punktów. W tym celu należy każde zdanie zaklasyfikować do jednej z siedmiu kategorii możliwych ocen: treściom pozytywnym są przypisywane punkty od 0 do 2, neutralnym 3, zaś konfliktowym przyznaje się od 4 do 6 punktów. Suma punktów uzyskanych we wszystkich zdaniach stanowi wynik w teście. Im jest on wyższy, tym gorsze przystosowanie osoby badanej. Ze względu na to, że może ona nie dokonać uzupełnienia wszystkich trzonów, do obliczenia wyniku stosujemy wzór:

$$\text{wskaźnik przystosowania} = \text{suma uzyskanych punktów} \times \frac{\text{liczba zadań do uzupełnienia}}{\text{liczba uzupełnionych zadań}}$$

Uzyskana w powyższym równaniu wartość może być wykorzystana zarówno do celów przesiewowych, jak i do porównań międzygrupowych (Niewiadomska, 2007; 2011).

Oprócz obliczenia wskaźnika ogólnego przystosowania możemy również dokonać analizy jakościowej i klinicznej udzielonych przez respondenta odpowiedzi (Stęplewska-Żakowicz, 2010). Ze względu na przedmiot i charakter prowadzonych na potrzeby niniejszej rozprawy badań – etap ten został pominięty.

Wartość psychometryczna metody

Współczynniki korelacji między wynikami pochodzącymi z ocen dokonanych przez dwóch sędziów są dla wszystkich wersji testu bardzo wysokie – w wariancie dla młodzieży współczynnik r Spearmana wynosi 0,96, zaś współczynnik zgodności wewnętrznej α -Cronbacha – 0,73. Trafność metody mierzona różnicami w grupach kontrastowych wskazuje na to, że osoby nieprzystosowane uzyskują znacznie wyższe wyniki niż osoby przystosowane oraz te z grupy normalizacyjnej (Jaworowska, Matczak, 2003).

4.2. Kwestionariusz Kompetencji Społecznych A. Matczak – KKS

Różnorodne podejścia w rozumieniu kompetencji społecznej można podzielić na dwa bardziej ogólne nurty – w pierwszym jest ona pojmowana jako umiejętność (zdolność) o charakterze ogólnym, przejawiająca się w różnego rodzaju sytuacjach społecznych, w drugim ma charakter specyficzny. Reprezentacją drugiego ujęcia – w

myśl którego różne specyficzne umiejętności warunkują radzenie sobie w sytuacjach społecznych poszczególnego typu, kompetencję tę można uznać za zbiór różnych specyficznych umiejętności lub wręcz mówić o odmiennych jej postaciach – jest Kwestionariusz Kompetencji Społecznych (KKS; Matczak, 2001). Składają się na nie pewne podstawowe umiejętności elementarne i nie mają one charakteru hierarchicznego. „Tak więc kompetencje społeczne mierzone KKS są rozumiane jako **złożone umiejętności warunkujące efektywność radzenia sobie w określonego typu sytuacjach społecznych, nabywane przez jednostkę w toku treningu społecznego**” (Matczak, 2001, s. 7). Z kolei efektywność treningu jest zależna od możliwości intelektualnych jednostki, w tym od inteligencji społecznej i emocjonalnej. Natomiast na intensywność i rodzaj treningu wpływają pewne cechy temperamentu czy osobowości.

Do pomiaru kompetencji społecznych powinny być wykorzystywane metody, które pozwalają ocenić efektywność funkcjonowania osoby w realnych sytuacjach społecznych. Szczególnie przydatne w tej sytuacji są kwestionariusze, w tym Kwestionariusz Kompetencji Społecznych. KKS jest narzędziem samoopisowym, w którym osoba badana określa na czterostopniowej skali (*zdecydowanie dobrze, nieźle, raczej słabo, zdecydowanie źle*), jak poradzi sobie z różnymi zadaniami. W KKS są zawarte itemy, które opisują czynności o charakterze społecznym (one stanowią podstawę oceny kompetencji społecznych badanego) oraz stwierdzenia odnoszące się do działań o charakterze intelektualnym, technicznym, ruchowo-sportowym, manualnym czy artystycznym (nie podlegające ocenie). Kwestionariusz Kompetencji Społecznych posiada dwie wersje – przeznaczoną dla młodzieży (KKS-A/M) oraz wykorzystywaną w przypadku osób dorosłych (KKS-A/D). Łączna liczba pozycji w arkuszu wynosi 90, w tym 60 pozycji ma charakter diagnostyczny. W skład tego narzędzia wchodzi trzy czynnikowe skale, z których każda mierzy kompetencje warunkujące efektywność zachowań w podanych sytuacjach:

Skala I – intymnych (15 pozycji)

Skala ES – ekspozycji społecznej (18)

Skala A – wymagających asertywności (17).

Rezultatem badania jest wynik łączny oraz trzy wyniki cząstkowe, informujące o poszczególnych rodzajach kompetencji. Pierwszy stanowi sumę punktów uzyskanych w 60 pytaniach diagnostycznych (minimum – 60, maksimum – 240). Kolejne (cząstkowe)

dla poszczególnych skal również oblicza się przez dodanie punktów otrzymanych w odpowiedziach na pytania wchodzące do danej skali:

Skala	Minimalny wynik w punktach	Maksymalny wynik w punktach
I	15	60
ES	18	72
A	17	68

Do obliczania wyników służy specjalny klucz. Otrzymane dane odnosi się do norm wyrażonych w stenach (Matczak, 2001).

Ze względu na przedmiot analiz niniejszej pracy, do badań została wykorzystana wersja KKS dla młodzieży.

Wartość psychometryczna metody

Zgodność wewnętrzną wyniku ogólnego wyrażona współczynnikiem α -Cronbacha dla grup uczniów, studentów oraz osób dorosłych jest wysoka i wynosi od 0,93 do 0,95. W odniesieniu do poszczególnych skal również jest wysoka: współczynnik α na ogół przekracza wartość 0,80. W wyniku przeprowadzonych analiz czynnikowych potwierdzono zasadność struktury kwestionariusza w podziale na pozycje dotyczące kompetencji społecznych i umiejętności niespołecznych. Uzyskane wyniki pozwoliły również na stwierdzenie istnienia w strukturze kompetencji mierzonych KKS trzech stosunkowo niezależnych kompetencji szczegółowych. Na podstawie analiz czynnikowych do wyniku ogólnego włączono wszystkie pozycje pierwotnie zaklasyfikowane jako dotyczące kompetencji społecznych. Przeprowadzono również szereg badań, korelując dane uzyskane w KKS z takimi zmiennymi jak intensywność treningu społecznego, wybrane cechy temperamentu, lokalizacja kontroli, style reagowania na stres, inteligencja społeczna i emocjonalna. „Ogólnie rzecz biorąc, przedstawione dane korzystnie świadczą o trafności KKS jako narzędzia do pomiaru kompetencji społecznych” (Matczak, 2001, s. 21).

4.3. Dwuwymiarowy Inwentarz Inteligencji Emocjonalnej A. Matczak, A. Jaworowskiej, A. Ciechanowicz, J. Stańczak i E. Zalewskiej – DINEMO

Podstawą teoretyczną prezentowanego narzędzia jest teoria Saloveya i Mayera, zgodnie z którą inteligencja emocjonalna jest postrzegana jako zbiór zdolności do

przetwarzania informacji emocjonalnych. Kwestionariusz DINEMO ma na celu ocenę posiadanego przez jednostkę dostępu do własnych i cudzych emocji, respektowanie i ich rozumienie funkcji, które pełnią. Ocena ta jest dokonywana na podstawie odpowiedzi udzielanych przez osobę badaną, które świadczą o tym, jak interpretuje ona emocjonogenne sytuacje i jak na nie reaguje. Kwestionariusz składa się z 33 pozycji, które stanowią krótki opis sytuacji o charakterze społecznym. Cztery możliwe do wyboru odpowiedzi są podane jako różne sposoby reakcji na dane sytuacje (w formie myśli lub zachowania), z których respondent ma za zadanie wybrać tę, która jest najbliższa jego sposobowi reagowania. Odpowiedzi diagnostyczne świadczą o rozpoznaniu przez ankietowanego emocjonalnego charakteru sytuacji, rozpoznaniu emocji zawartych w opisie, ich akceptowanie, tendencję do liczenia się z niesionymi przez nie informacjami, trafne identyfikowanie ich źródeł i przewidywanie możliwych konsekwencji. Odpowiedzi diagnostycznej jest przypisywany jeden punkt zgodnie z kluczem, tak więc minimalna liczba uzyskanych w kwestionariuszu punktów to 0, maksymalna – 33. Po dokonaniu analizy czynnikowej ujawniono dwie skale: interpersonalną (INNI) oraz intrapersonalną (JA). Wyniki stanowią sumę punktów otrzymanych za odpowiedzi na pozycje kwestionariuszowe wchodzące w skład danej skali:

Skala	Minimalny wynik w punktach	Maksymalny wynik w punktach
INNI	0	21
JA	0	14

Ponieważ dwie pozycje kwestionariusza są włączone do obydwu skal – wynik ogólny nie jest więc sumą punktów przyznanych w każdej z nich (Matczak, Jaworowska, 2006). Uzyskanie wysokiego wyniku w kategorii INNI świadczy o tym, że osoba potrafi trafnie rozpoznawać emocje innych ludzi, rozumie powody przejawianych przez nich stanów emocjonalnych, jest też zdolna przewidywać skutki, jakie jej emocje są w stanie wywołać, potrafi skutecznie wpływać na emocje innych osób. Wysoki wynik w skali JA świadczy o tym, że osoba badana jest świadoma własnych stanów emocjonalnych, rozumie ich przyczyny, potrafi docenić ich wartość informacyjną i bierze je pod uwagę przy podejmowaniu decyzji. Potrafi również adekwatnie do sytuacji wyrażać swoje emocje.

Wartość psychometryczna metody

Rzetelność Dwuwymiarowego Inwentarza Inteligencji Emocjonalnej szacowano metodą oceny zgodności wewnętrznej. Dla wyniku ogólnego i obu skal obliczono współczynnik α -Cronbacha. W grupie uczniów szkoły średniej otrzymano następujące wartości współczynnika zgodności wewnętrznej:

Tabela 9. Współczynniki zgodności wewnętrznej α -Cronbacha dla kobiet i mężczyzn w grupie uczniów szkoły średniej

Próba		Skala INNI	Skala JA	Wynik ogólny
		α -Cronbacha		
Uczniowie szkoły średniej	Kobiety	0,72	0,58	0,70
	Mężczyźni	0,64	0,66	0,67

Źródło: Matczak, Jaworowska, 2006, s. 14.

Trafność czynnikową sprawdzono oddzielnie w trzech grupach normalizacyjnych. Stosując metodę głównych składowych z rotacją *Varimax*, wyodrębniono dwa czynniki. Ujawniona struktura czynnikowa jest różna od czterech podstawowych komponentów modelu Saloveya i Mayera. Jednak inne prace, w których dokonywano odrębnego pomiaru inteligencji emocjonalnej Inter- i intrapersonalnej dowiodły zasadności tego rozróżnienia (Matczak, Jaworowska, 2006). W celu sprawdzenia trafności DINEMO dokonano korelacji z innymi miarami tego modelu inteligencji – Kwestionariuszem Inteligencji Emocjonalnej INTE A. Jaworowskiej i A. Matczak oraz Popularnym Kwestionariuszem Inteligencji Emocjonalnej PKIE A. Jaworowskiej i A. Matczak. Współczynniki korelacji r Pearsona między wynikami DINEMO i INTE oraz DINEMO i PKIE w grupie uczniów szkoły średniej zostały przedstawione poniżej.

Tabela 10. Współczynnik korelacji r Pearsona między wynikami DINEMO i INTE w grupie uczniów

Wyniki DINEMO	Uczniowie szkoły średniej	
	Kobiety N=176	Mężczyźni N=100
INNI	0,38*	0,29*
JA	0,20*	0,19*
Wynik ogólny	0,39*	0,33*

* $p < 0,05$

Źródło: Matczak, Jaworowska, 2006, s. 23.

Tabela 11. Współczynnik korelacji r Pearsona między wynikami DINEMO i PKIE w grupie uczniów

PKIE	Uczniowie					
	Kobiety N=68			Mężczyźni N=28		
	INNI	JA	Wynik ogólny	INNI	JA	Wynik ogólny
AKC	0,40*	0,38*	0,49*	0,30	0,06	0,29
EMP	0,29*	-0,03	0,20	-0,09	-0,06	-0,10
KON	0,21	0,31*	0,32*	-0,05	0,11	0,001
ROZ	0,23	0,26*	0,30*	0,14	0,24	0,26
Wynik ogólny	0,45*	0,35*	0,51*	0,18	0,12	0,22

* p<0,05

Źródło: Matczak, Jaworowska, 2006, s. 24.

Istotna statystycznie korelacja pomiędzy danymi z DINEMO a wynikami innych narzędzi wykorzystywanych do pomiaru inteligencji emocjonalnej pozwala stwierdzić iż Dwuwymiarowy Inwentarz Inteligencji Emocjonalnej jest metodą trafną.

4.4. Inwentarz Osobowości P. T. Costy Jr. i R. R. McCrae'a – NEO-PI-R

Podstawą teoretyczną Inwentarza Osobowości NEO-PI-R, opublikowanego w 1992 roku, jest pięcioczynnikowa teoria osobowości. Inwentarz ten składa się z 240 twierdzeń umożliwiających pomiar pięciu czynników: neurotyczności, ekstrawersji, otwartości na doświadczenia, ugodowości i sumienności oraz sześciu składników wchodzących w skład każdego z wymienionych elementów:

Czynniki	Opis czynnika	Składniki
neurotyczność	spokojny – zamartwiający się zrównoważony – kapryśny zadowolony z siebie – użalający się nad sobą zrelaksowany – napięty nieemocjonalny – emocjonalny odporny – podatny na zranienia	N1. lęk N2. agresywna wrogość N3. depresyjność N4. nadmierny samokrytycyzm N5. impulsywność N6. nadwrażliwość
ekstrawertyczność	skryty – serdeczny nietowarzyski – towarzyski małomówny – rozmowny bierny – aktywny trzeźwy – skłonny do zabawy nieczuły – namiętny	E1. serdeczność E2. towarzyskość E3. asertywność E4. aktywność E5. poszukiwanie doznań E6. emocje pozytywne
otwartość na doświadczenia	praktyczny – obdarzony wyobraźnią nietwórczy – twórczy konwencjonalny – oryginalny preferujący ustalony porządek – preferujący urozmaicenie niezainteresowany – zainteresowany konserwatywny – postępowy	O1. wyobraźnia O2. estetyka O3. uczucia O4. działania O5. idee O6. wartości

ugodowość	bezwzględny – pobłażliwy podejrzliwy – ufny skąpy – hojny wrogi – uległy krytyczny – wyrozumiały drażliwy – dobroduszny	U1. zaufanie U2. prostolinijność U3. altruizm U4. ustępliwość U5. skromność U6. skłonność do rozczulania się
sumienność	niedbały – sumienny leniwy – pracowity niezorganizowany – dobrze zorganizowany niepunctualny – punctualny nie mający celów życiowych – ambitny wycofujący się – wytrwały	S1. kompetencja S2. skłonność do porządku S3. obowiązkowość S4. dążenie do osiągnięć S5. samodyscyplina S6. rozważa

Źródło: McCrae, Costa, Jr., 2005, s. 16; Siuta, 2006; 2009; Hołda, 2009; Polczyk, 2009; Szpitalak, Polczyk, 2009; Ziółkowska, 2009.

Osoba badana ma do wyboru pięć możliwości odpowiedzi na każde z 240 twierdzeń kwestionariusza (*całkowicie się nie zgadzam, nie zgadzam się, nie mam zdania, zgadzam się, całkowicie zgadzam się*). Przy obliczaniu wyników należy zwrócić uwagę na braki w odpowiedziach – jeśli jest ich więcej niż 41, to nie dokonujemy obliczeń w żadnym czynniku ani składniku. Jeśli brakuje 40 lub mniej odpowiedzi, to przyjmujemy, że chodzi o stanowisko *nie mam zdania*. Należy również sprawdzić, jak badany zareagował na pytania dodatkowe dotyczące szczerości udzielanych odpowiedzi, ich kompletności i poprawności wpisania – jeśli osoba ta odpowiedziała, zaznaczając opinię *całkowicie się nie zgadzam* bądź *nie zgadzam się*, to nie opracowujemy takiego arkusza. Procedurę obliczeń rozpoczynamy od zsumowania punktów przypisanych odpowiednio każdej z odpowiedzi na twierdzenie z danego składnika. Następnie dodajemy wyniki uzyskane w sześciu składnikach należących do danego czynnika i otrzymujemy w ten sposób wynik surowy w danym czynniku (np. dla N jest to suma punktów przyznanych w składnikach od N1 do N6). Następnie przeliczamy wyniki surowe na wyrażone w stenach, wykorzystując do tego arkusz *Profil osobowości*, dzięki któremu możemy również zaklasyfikować wyniki badanej osoby do grupy niskich, średnich bądź wysokich i narysować sześć profili osobowości. Przy ich interpretacji stosuje się następującą zasadę:

Steny	Wyniki
1 i 2	bardzo niskie
3 i 4	niskie
5 i 6	średnie
7 i 8	wysokie
9 i 10	bardzo wysokie

Źródło: Siuta, 2006, s. 96.

Załączony do metody arkusz *Twój wynik w Inwentarzu NEO-PI-R* pozwala na przekazanie uzyskanych obliczeń osobie badanej, poprzez zaznaczenie jednej z trzech ogólnych charakterystyk odpowiadających wysokim, średnim oraz niskim wynikom w zakresie każdego z pięciu czynników.

Wartość psychometryczna metody

Trafność czynnikowa. Przeprowadzona na wynikach polskiej grupy normalizacyjnej analiza czynnikowa, metodą głównych składowych z rotacją ortogonalną Varimax, również wskazała na rozwiązanie pięcioczynnikowe. Analiza statystyczna współczynników korelacji między skalami NEO-PI-R ujawniła związek o umiarkowanej sile pomiędzy Ekstrawertycznością i Otwartością na doświadczenia ($r=0,49$).

Tabela 12. Korelacje między skalami NEO-PI-R

	E	O	U	S
N	-0,20**	0,02	-0,01	-0,39**
E		0,49**	-0,16**	0,12**
O			-0,09*	0,05
U				0,32**

* $p < 0,05$ (test dwustronny), ** $p < 0,01$ (test dwustronny)

Źródło: Siuta, 2006, s. 54.

Wartości wszystkich współczynników korelacji między podskalami w obrębie poszczególnych czynników mieszczą się pomiędzy 0,14 a 0,63, z medianą 0,35, i co najmniej na poziomie istotności $p=0,01$, co potwierdza uzyskaną strukturę inwentarza (Siuta, 2006).

Rzetelność skal i podskal. Dane zgromadzone w polskich badaniach normalizacyjnych umożliwiły jedynie określenie zgodności wewnętrznej (współczynników α -Cronbacha) poszczególnych skal i podskal NEO-PI-R (patrz tabela 13) Większość podskal charakteryzuje się współczynnikami α -Cronbacha w granicach 0,60-0,70. Osiem podskal uzyskało niższe współczynniki (od 0,51 do 0,57). Z kolei rzetelność podskal: skłonność do rozczulania się (U6) i dążenie do osiągnięć (S4) jest niewystarczająca – odpowiednio 0,17 i 0,46 (Siuta, 2006).

Tabela 13. Wartości współczynników α -Cronbacha dla skal i podskal NEO-PI-R

Skala/Podskala	α-Cronbacha	Podskala	α-Cronbacha
neurotyczność	0,86	O1	0,67
ekstrawertyczność	0,85	O2	0,64
otwartość na doświadczenia	0,86	O3	0,66
ugodowość	0,81	O4	0,54

sumienność	0,85	O5	0,67
N1	0,68	O6	0,51
N2	0,60	U1	0,57
N3	0,65	U2	0,61
N4	0,56	U3	0,60
N5	0,51	U4	0,61
N6	0,70	U5	0,64
E1	0,64	U6	0,17
E2	0,66	S1	0,53
E3	0,57	S2	0,57
E4	0,61	S3	0,61
E5	0,72	S4	0,46
E6	0,63	S5	0,60
		S6	0,64

4.5. Kalifornijska Skala Osamotnienia D. Russella – UCLA

Pierwsze wydanie Kalifornijskiej Skali Osamotnienia, opracowane przez D. Russella, L. A. Peplau i M. L. Ferguson, ukazało się w 1978 roku (Allen, Oshagan, 1995). W oryginalnej wersji skala UCLA składa się z 20 pozycji kwestionariuszowych i przeznaczona jest do badania poczucia osamotnienia rozumianego jako niewłaściwa struktura relacji interpersonalnych. Skala ta pozwala oszacować satysfakcję osoby badanej z posiadanych przez nią relacji społecznych (Cramer, Barry, 1999; Allen, Oshagan, 1995). W założeniu UCLA miała opisywać poczucie osamotnienia jako konstrukt jednowymiarowy, jednak w wielu analizach wykazano, że skala ta ma charakter wielowymiarowy (por. McWhirter, 1990; Niewiadomska, 1996; Lasgaard, 2007). Russell i współpracownicy doszli do wniosku, że koncepcja Weissa (rozdzielenie samotności społecznej i emocjonalnej) może być przyjęta pod warunkiem zastosowania sprawdzonej pod względem psychometrycznym techniki, np. skali UCLA (Rembowski, 1992, s. 31). Obydwa aspekty samotności nie są od siebie zależne, ale jednocześnie oba istotnie korelują ze skalą UCLA do badania poczucia osamotnienia (Ernst, Capioppo, 1999). Jest ona dobrym narzędziem do wykazywania niedostatków kontaktów społecznych w grupie (Rembowski, 1992, s. 65). Kalifornijska Skala Osamotnienia UCLA doczekała się kilku wersji skróconych, zawierających siedem, osiem lub dziesięć twierdzeń (Allen, Oshagan, 1995). Na cele niniejszej rozprawy została wykorzystana 20-itemowa wersja metody, w której osoba badana ma 4 możliwości odpowiedzi na każde z twierdzeń (*nigdy*, *rzadko*, *czasem*, *często*), którym odpowiadają kolejno cyfry od 1 do 4. Skala UCLA jest powszechną techniką

odzwierciedlenia przykrych dla człowieka stanów psychicznych jak np. samotność (Rembowski, 1992).

Wartość psychometryczna metody

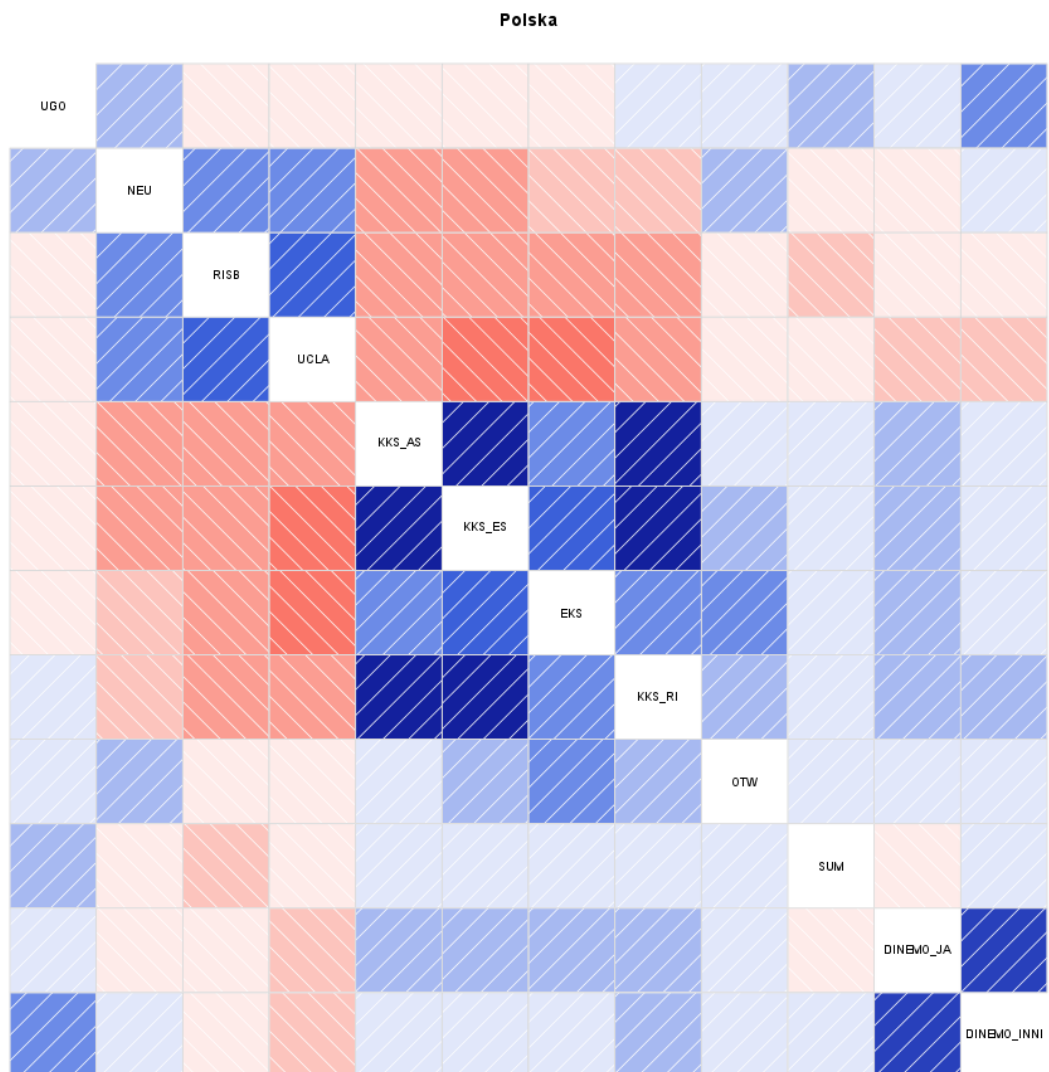
W badaniach przeprowadzonych na 239 studentach pierwszą wersją metody uzyskano współczynnik rzetelności α -Cronbacha równy 0,96, co świadczy o bardzo wysokiej rzetelności testu (Russell, Peplau, Ferguson, 1978, s. 292). W wersji zrewidowanej współczynnik ten również był wysoki i wyniósł $\alpha=0,94$. W badaniach wersją trzecią metody wykazano równie dobre wskaźniki psychometryczne – współczynniki rzetelności $\alpha=0,89-0,94$ oraz współczynnik stałości mierzony po roku $r=0,73$ (Russell i in., 1978; Hartshorne, 1993; Russell, 1996; Cramer, Barry, 1999).

Trafność skali również została potwierdzona w badaniach – wykazano istotne korelacje pomiędzy wynikami uzyskanymi w UCLA a deklarowanym poziomem osamotnienia i depresją. Wykryto również, że pacjenci, którzy byli leczeni klinicznie z powodu doświadczanego poczucia osamotnienia, uzyskiwali znacząco wyższe wyniki w Kalifornijskiej Skali Osamotnienia UCLA.

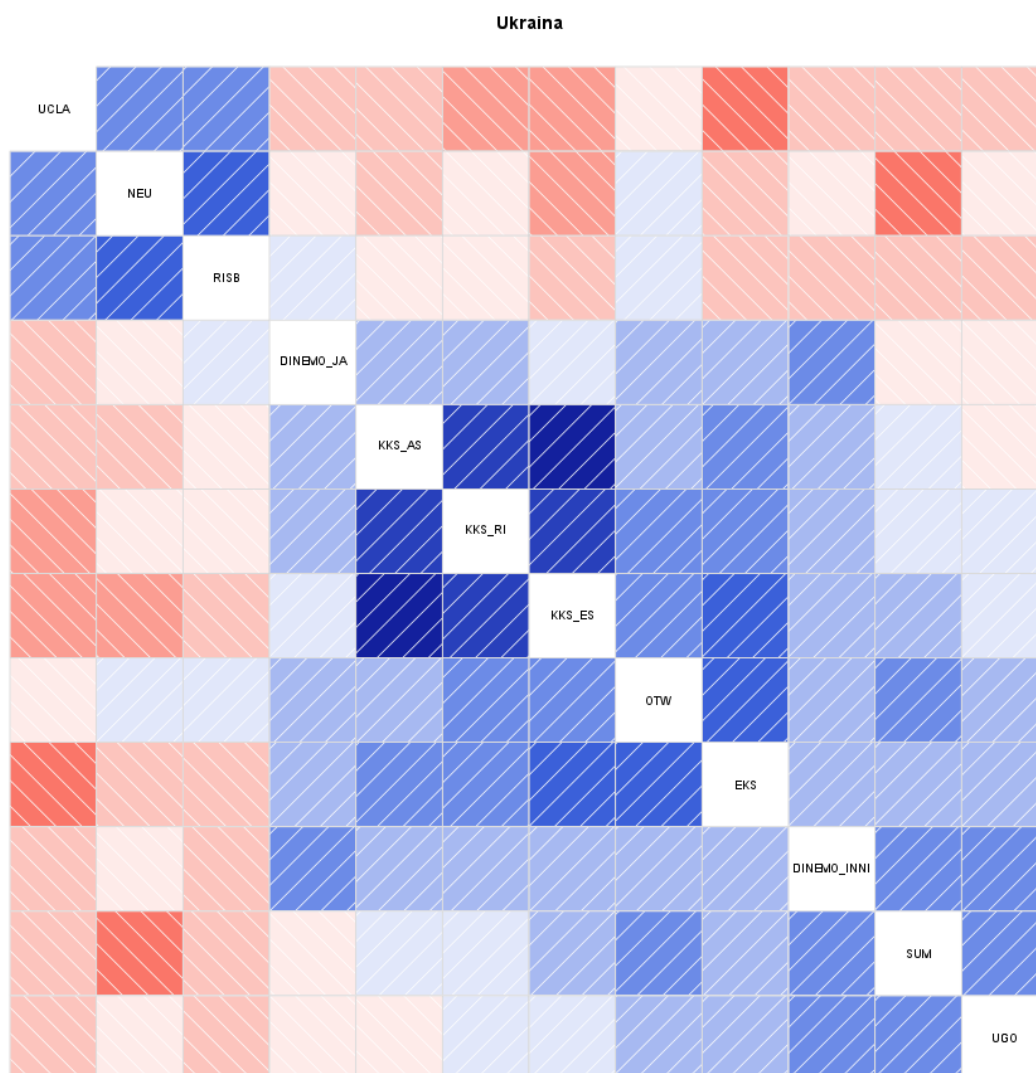
Rozdział IV Prezentacja i analiza wyników badań własnych

W rozdziale tym zostaną przedstawione wyniki uzyskane w badaniach własnych przeprowadzonych wśród młodzieży szkół średnich z Polski i Ukrainy. W celu zachowania przejrzystości oraz jasności interpretacyjnej będą one opisywane z zachowaniem jednolitej struktury. Mianowicie zostaną omówione w podziale dokonanym ze względu na pięć postawionych hipotez badawczych. Na początku będą przedstawione wyniki uzyskane przez polskich licealistów w podziale na trzy grupy, wyróżnione na podstawie uzyskiwanych ocen szkolnych; następnie, według tych samych zasad, będą omawiane wyniki uczniów szkół średnich z Ukrainy; na końcu zostanie dokonane porównanie obu grup danych uzyskanych przez młodzież o zróżnicowanym poziomie osiągnięć edukacyjnych w obydwu krajach. Wszystkie istotne statystycznie różnice, wykryte pod czas analiz, zostaną zobrazowane przy pomocy wykresów.

Na początku podjęto próbę sprawdzenia związków występujących pomiędzy zmiennymi niezależnymi uwzględnionymi w modelu badań, czyli: inteligencją emocjonalną, poczuciem osamotnienia, pięcioma czynnikami osobowości, przystosowaniem oraz kompetencjami społecznymi. W tym celu przeprowadzono analizę korelacji z uwzględnieniem podziału na grupę uczniów z Polski i Ukrainy. Jej wynik został ukazany na dwóch poniższych korelogramach, gdzie obok siebie umieszczone zostały zmienne, które najsilniej się łączą. Natężenie związków pomiędzy zmiennymi zostało wyrażone przy pomocy intensywności koloru – im ciemniejszy odcień, tym silniejszy zachodzi związek, przy czym kolorem niebieskim zostały oznaczone dodatnie, a czerwonym ujemne korelacje.



Rysunek 9. Korelogram prezentujący związki pomiędzy mierzonymi zmiennymi niezależnymi w grupie uczniów z Polski



Rysunek 18. Korelogram prezentujący związki pomiędzy mierzonymi zmiennymi niezależnymi w grupie uczniów z Ukrainy

Przed przystąpieniem do testowania poszczególnych hipotez badawczych, postawionych w niniejszej pracy, dokonano ogólnej analizy związków występujących pomiędzy testowanymi zmiennymi a osiągnięciami szkolnymi uczniów w Polsce i na Ukrainie. W wyniku zastosowania analizy korelacyjnej wykazano istnienie, w grupie polskiej, dodatniego, statystycznie istotnego, związku pomiędzy wynikami w czynniku sumienność a osiągnięciami w nauce oraz dodatnią zależność o charakterze tendencji pomiędzy wynikami w skali mierzącej kompetencje warunkujące efektywność zachowań w sytuacjach wymagających asertywności w Kwestionariuszu Kompetencji Społecznych (KKS-A) a sukcesami edukacyjnymi. W grupie uczniów z Ukrainy

wykazano występowanie istotnych statystycznie dodatnich korelacji pomiędzy wynikami w nauce a: Otwartością na doświadczenia; wynikiem ogólnym w Kwestionariuszu Kompetencji Społecznych (KKS-WO), wynikiem uzyskanym w skalach mierzących kompetencje warunkujące efektywność zachowań w sytuacjach intymnych (KKS-I) oraz ekspozycji społecznej (KKS-ES) w Kwestionariuszu Kompetencji Społecznych; wynikiem ogólnym w Dwuwymiarowym Inwentarzu Inteligencji Emocjonalnej (DINEMO-WO) oraz uzyskanymi w skalach interpersonalnej (DINEMO-Inni) i intrapersonalnej (DINEMO-Ja) Dwuwymiarowego Inwentarza Inteligencji Emocjonalnej. Powyższe zależności zostały przedstawione w tabeli 14.

W efekcie przeprowadzenia testu istotności różnic pomiędzy korelacjami wykryto ich występowanie pomiędzy uzyskanymi wynikami w obydwu krajach. Rozbieżności dotyczą rezultatów otrzymanych w: wyniku ogólnym Dwuwymiarowego Inwentarza Inteligencji Emocjonalnej (DINEMO-WO) oraz jednej z jego skal – intrapersonalnej (DINEMO-Ja); wyniku ogólnym Kwestionariusza Kompetencji Społecznych (KKS-WO) oraz dwóch jego skal – mierzącej kompetencje warunkujące efektywność zachowań w sytuacjach ekspozycji społecznej (KKS-ES) oraz wymagających asertywności (KKS-A); czynnika otwartość na doświadczenia. Wykryto również występowanie dwóch tendencji statystycznych – w wyniku uzyskanym w Kalifornijskiej Skali Osamotnienie (poczucie osamotnienia) oraz w czynniku ekstrawersja. Dane te zostały zawarte w poniższej tabeli.

Tabela 14. Związek pomiędzy nieprzystosowaniem osobistym, poczuciem osamotnienia, inteligencją emocjonalną, kompetencjami społecznymi, cechami osobowości a osiągnięciami szkolnymi uczniów z Polski i Ukrainy

	Kraj						test istotności różnic między korelacjami	
	Polska			Ukraina			z	p
	r	p	N	r	p	N		
Nieprzystosowanie osobiste	0,07	0,301	198	-0,06	0,463	145	1,226	0,220
Poczucie osamotnienia	0,11	0,108	207	-0,08	0,342	152	1,769	0,077
DINEMO-Inni	0,02	0,774	210	0,17	0,041	152	1,373	0,170
DINEMO-Ja	-0,07	0,349	210	0,22	0,007	152	2,658	0,008
DINEMO-WO	-0,01	0,860	210	0,24	0,004	152	2,341	0,019
KKS-I	0,07	0,338	203	0,22	0,007	151	1,425	0,154
KKS-ES	0,02	0,748	204	0,25	0,002	151	2,097	0,036
KKS-A	-0,13	0,059	204	0,11	0,168	151	2,283	0,022
KKS-WO	-0,04	0,611	204	0,23	0,005	151	2,475	0,013
Neurotyczność	0,03	0,621	209	0,02	0,790	146	0,110	0,912
Ekstrawersja	-0,09	0,197	209	0,10	0,246	146	1,723	0,085
Otwartość	0,03	0,681	209	0,35	0,000	146	3,039	0,002
Ugodowość	0,07	0,285	209	0,12	0,139	146	0,455	0,649
Sumienność	0,26	0,000	209	0,13	0,110	146	1,166	0,243

DINEMO-Inni – skala interpersonalna w Dwuwymiarowym Inwentarzu Inteligencji Emocjonalnej; DINEMO-Ja – skala intrapersonalna w Dwuwymiarowym Inwentarzu Inteligencji Emocjonalnej; DINEMO-WO – wynik ogólny w Dwuwymiarowym Inwentarzu Inteligencji Emocjonalnej; KKS-I – skala kompetencji warunkujących efektywność zachowań w sytuacjach intymnych w Kwestionariuszu Kompetencji Społecznych; KKS-ES – skala kompetencji warunkujących efektywność zachowań w sytuacjach ekspozycji społecznej w Kwestionariuszu Kompetencji Społecznych; KKS-A – skala mierząca kompetencje warunkujące efektywność zachowań w sytuacjach wymagających asertywności w Kwestionariuszu Kompetencji Społecznych; KKS-WO – wynik ogólny w Kwestionariuszu Kompetencji Społecznych.

Poniżej przedstawiono wyniki przeprowadzonych analiz statystycznych zastosowanych w celu weryfikacji pięciu postawionych hipotez badawczych.

1. Wyniki Dwuwymiarowego Inwentarza Inteligencji Emocjonalnej

DINEMO

Do przetestowania pierwszej hipotezy – *Osoby o wysokich osiągnięciach szkolnych cechują się niższym poziomem inteligencji emocjonalnej w porównaniu z tymi o średnich wynikach* – zastosowano wielozmienną analizę wariancji (MANOVA). Została ona wykorzystana w celu stwierdzenia, czy występują różnice pomiędzy grupami uczniów o zróżnicowanych wynikach szkolnych (grupy z wysoką, przeciętną i niską średnią ocen) w inteligencji emocjonalnej mierzonej Dwuwymiarowym Inwentarzem Inteligencji Emocjonalnej A. Matczak, A. Jaworowskiej, A. Ciechanowicz, J. Stańczak i E. Zalewskie – DINEMO.

1.1. Prezentacja wyników uzyskanych w Dwuwymiarowym Inwentarzu Inteligencji Emocjonalnej w grupie uczniów z Polski

W poniższej tabeli są przedstawione statystyki dotyczące inteligencji emocjonalnej w grupie uczniów z Polski.

Tabela 15. Porównanie wyników uzyskanych w Dwuwymiarowym Inwentarzu Inteligencji Emocjonalnej (DINEMO) przez uczniów o zróżnicowanym poziomie osiągnięć szkolnych z Polski – wielowymiarowa analiza wariancji

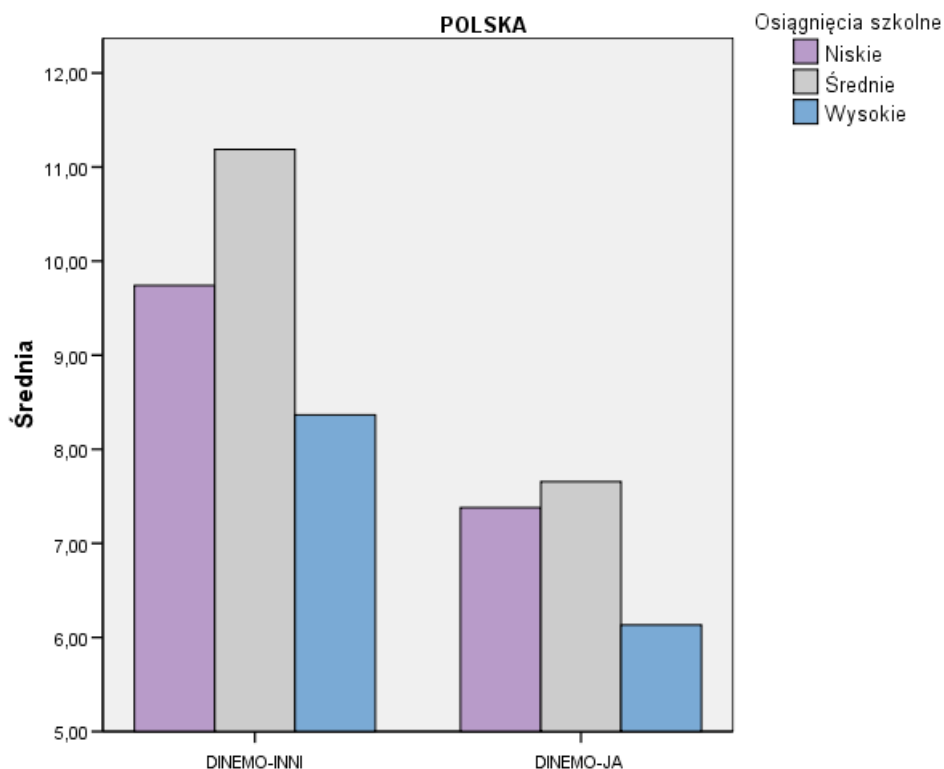
	Osiągnięcia szkolne						F	p	Eta-kwadrat	Wyniki kontrastu	
	Niskie (n=58)		Średnie (n=122)		Wysokie (n=30)					N-W	Ś-W
	M	SD	M	SD	M	SD					
DINEMO-Inni	9,74	4,05	11,19	4,25	8,37	6,24	5,484	0,005	0,05	0,179	0,003
DINEMO-Ja	7,38	2,69	7,66	2,93	6,13	4,33	2,900	0,057	0,03	0,076	0,017

MANOVA: lambda Wilksa=0,942; p=0,015; eta-kwadrat=0,03.

DINEMO-Inni – Skala interpersonalna kwestionariusza DINEMO; DINEMO-Ja – skala intrapersonalna kwestionariusza DINEMO.

Zostały zaobserwowane istotne statystycznie różnice w inteligencji emocjonalnej pomiędzy grupami uczniów o zróżnicowanych osiągnięciach szkolnych z Polski (p=0,015). Analiza poszczególnych wymiarów ujawniła istotną różnicę w skali DINEMO-Inni (p=0,005) oraz tendencję w DINEMO-Ja (p=0,057).

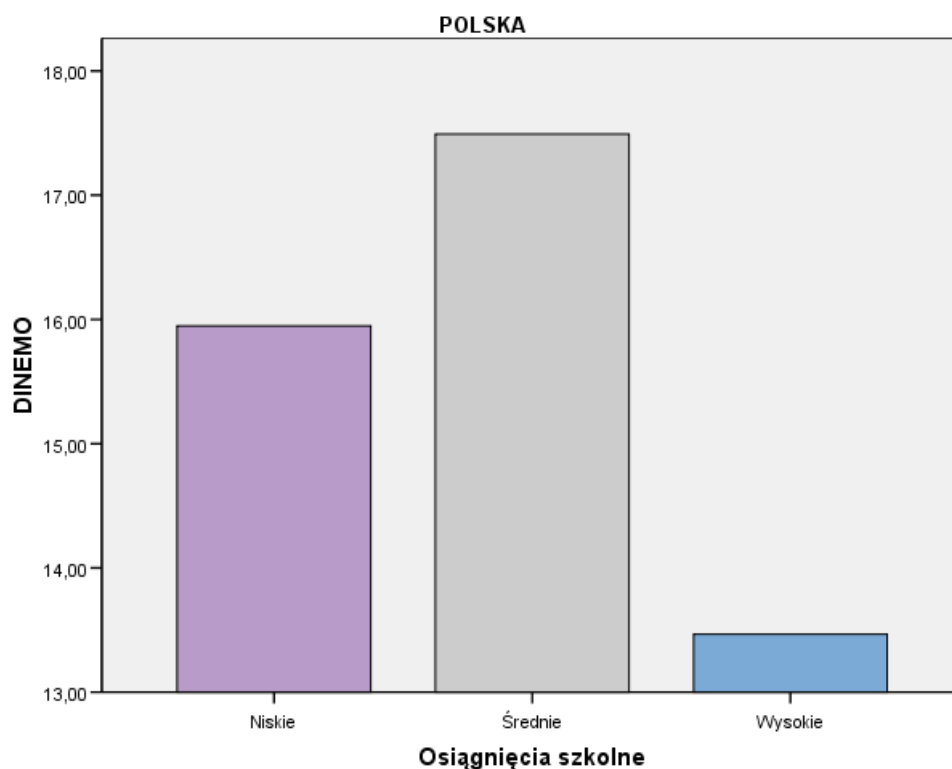
Analiza kontrastów dokonana dla skali DINEMO-Inni wykazała istotną statystycznie różnicę pomiędzy wynikami w grupie osób z wysoką średnią ocen a wynikami grupy osób o średnich osiągnięciach szkolnych (p=0,003). W skali DINEMO-Ja, w analizie kontrastów, również zaobserwowano taką rozbieżność (pomiędzy wynikami uczniów w zespołach o wysokich i średnich osiągnięciach; p=0,017). Zależności te obrazuje poniższy wykres.



Wykres 1. Średnie wyniki uzyskane w skali interpersonalnej (INNI) oraz intrapersonalnej (JA) Dwuwymiarowego Inwentarza Inteligencji Emocjonalnej przez uczniów o zróżnicowanym poziomie osiągnięć szkolnych z Polski

Z przedstawionych na wykresie danych można wnioskować, że zarówno w skali DINEMO-Ja jak i DINEMO-Inni grupa uczniów uzyskująca średnie wyniki w nauce uzyskuje najwyższe stopnie w stosunku tych z wysoką i niską średnią ocen szkolnych.

Analiza wariancji przeprowadzona dla wyniku ogólnego DINEMO potwierdziła powyższe ustalenia. Stwierdzono, że uczniowie o zmiennym poziomie osiągnięć szkolnych różnią się również ze względu na poziom inteligencji emocjonalnej ($F(2; 207)=4,884$; $p=0,008$; $\eta^2=0,045$). Istotna różnica wystąpiła pomiędzy osobami o wysokich i średnich ocenach ($p=0,003$), co obrazuje poniższy wykres.



Wykres 2. Średnie wyniki uzyskane w Dwuwymiarowym Inwentarzu Inteligencji Emocjonalnej przez uczniów o zróżnicowanym poziomie osiągnięć szkolnych z Polski

1.2. Prezentacja wyników uzyskanych w Dwuwymiarowym Inwentarzu Inteligencji Emocjonalnej w grupie uczniów z Ukrainy

W tabeli 16 zostały przedstawione wyniki uzyskane w Dwuwymiarowym Inwentarzu Inteligencji Emocjonalnej przez uczniów o zróżnicowanych osiągnięciach szkolnych uczących się na Ukrainie.

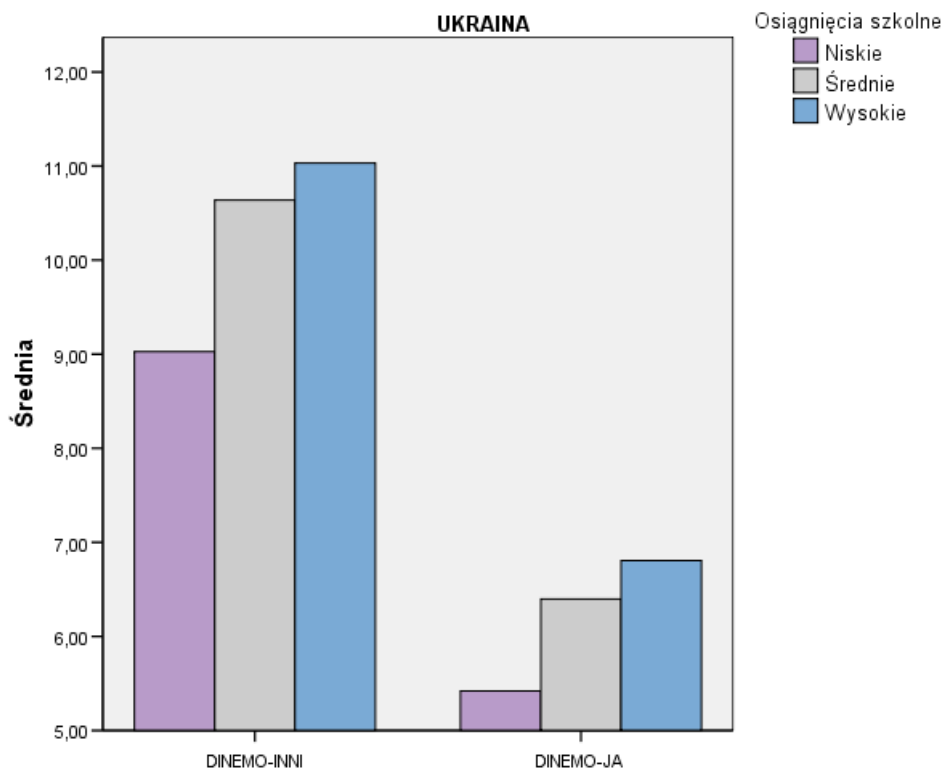
Tabela 16. Porównanie wyników uzyskanych w Dwuwymiarowym Inwentarzu Inteligencji Emocjonalnej przez uczniów o zróżnicowanym poziomie osiągnięć szkolnych z Ukrainy – wielowymiarowa analiza wariancji

	Osiągnięcia szkolne						F	p	Eta-kwadrat	Wyniki kontrastu	
	Niskie (n=38)		Średnie (n=83)		Wysokie (n=31)					N-W	Ś-W
	M	SD	M	SD	M	SD					
DINEMO-Inni	9,03	4,41	10,64	3,61	11,03	3,83	3,070	0,049	0,040	0,030	0,621
DINEMO-Ja	5,42	2,38	6,40	2,03	6,81	2,04	4,157	0,018	0,053	0,008	0,362

MANOVA: lambda Wilksa=0,929; p=0,027; eta-kwadrat=0,036

DINEMO-Inni – skala interpersonalna; DINEMO-Ja – skala intrapersonalna

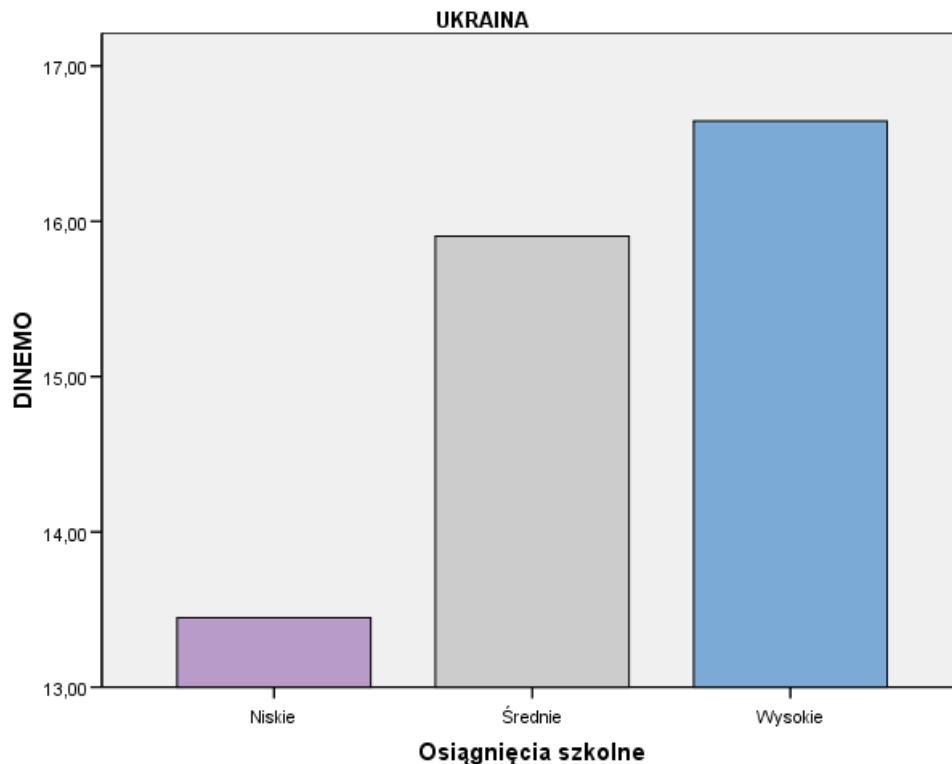
Jak wynika z powyższej tabeli, istnieją różnice w inteligencji emocjonalnej pomiędzy uczniami o różnych osiągnięciach szkolnych ($p=0,027$). Ujawniły się one zarówno w skali DINEMO-Ja ($p=0,049$) jak i DINEMO-Inni ($p=0,018$). W obydwu przypadkach została przeprowadzona analiza kontrastów. Okazało się, że zaobserwowane różnice zachodzą pomiędzy grupami uczniów o wysokich i niskich osiągnięciach szkolnych w obydwu skalach Dwuwymiarowego Inwentarza Inteligencji Emocjonalnej. Omówione zależności zostały zobrazowane na poniższym wykresie.



Wykres 3. Średnie wyniki uzyskane w skali interpersonalnej (INNI) oraz intrapersonalnej (JA) Dwuwymiarowego Inwentarza Inteligencji Emocjonalnej przez uczniów o zróżnicowanym poziomie osiągnięć szkolnych z Ukrainy

Uczniowie z wysoką średnią ocen szkolnych na Ukrainie uzyskują istotnie statystycznie wyższe wyniki w obydwu skalach Dwuwymiarowego Inwentarza Inteligencji Emocjonalnej niż ich koledzy z niskimi osiągnięciami w nauce.

W wyniku zastosowania analizy wariancji stwierdzono różnice, wśród uczniów o różnym poziomie osiągnięć szkolnych, w wyniku ogólnym uzyskanym w DINEMO ($F(2; 149)=5,312$; $p=0,006$; $\eta^2=0,067$). Zaobserwowana różnica dotyczy, podobnie jak w skalach DINEMO-Ja oraz DINEMO-Inni, grup osób o wysokiej i niskiej średniej ocen ($p=0,004$).



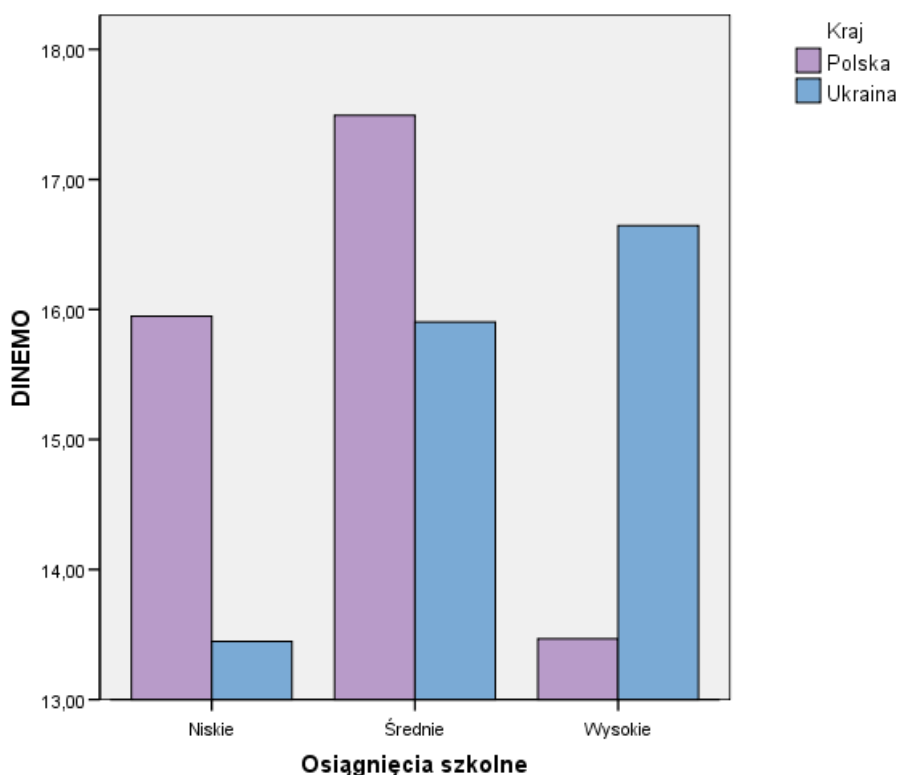
Wykres 4. Średnie wyniki uzyskane w Dwuwymiarowym Inwentarzu Inteligencji Emocjonalnej przez uczniów o zróżnicowanym poziomie osiągnięć szkolnych z Ukrainy

Uczniowie z Ukrainy, charakteryzujący się wysoką średnią ocen szkolnych, uzyskali istotnie statystycznie wyższy wynik ogólny w Dwuwymiarowym Inwentarzu Inteligencji Emocjonalnej niż ci z niskimi osiągnięciami w nauce.

1.3. Porównanie wyników uzyskanych w Dwuwymiarowym Inwentarzu Inteligencji Emocjonalnej w grupach uczniów z Polski i Ukrainy

W celu stwierdzenia, czy występują istotne różnice w wyniku ogólnym inteligencji emocjonalnej uczniów o zróżnicowanym poziomie osiągnięć szkolnych w Polsce i na Ukrainie zastosowano dwuczynnikową analizę wariancji. Zmiennymi niezależnymi były: kraj, poziom osiągnięć szkolnych oraz interakcja poziomu osiągnięć z krajem. W wyniku przeprowadzonej analizy statystycznej stwierdzono, że różnice między krajami w kwestii inteligencji emocjonalnej nie zachodzą ($F(1; 356)=0,194$; $p=0,66$; $\eta^2=0,001$).

Stwierdzono natomiast istotną interakcję czynników kraju i poziomu osiągnięć ($F(2; 356)=5,069$; $p=0,007$; $\eta^2=0,028$). Testy efektów prostych wykazały, że istnieją istotne statystycznie różnice między osobami pochodzącymi z Polski i Ukrainy dla niskiego ($F(1; 94)=4,862$; $p=0,030$; $\eta^2=0,049$) i średniego poziomu osiągnięć ($F(1; 203)=4,303$; $p=0,039$; $\eta^2=0,021$), zaś dla wysokiego wykazano jedynie tendencję ($F(1; 59)=2,922$; $p=0,093$; $\eta^2=0,047$).

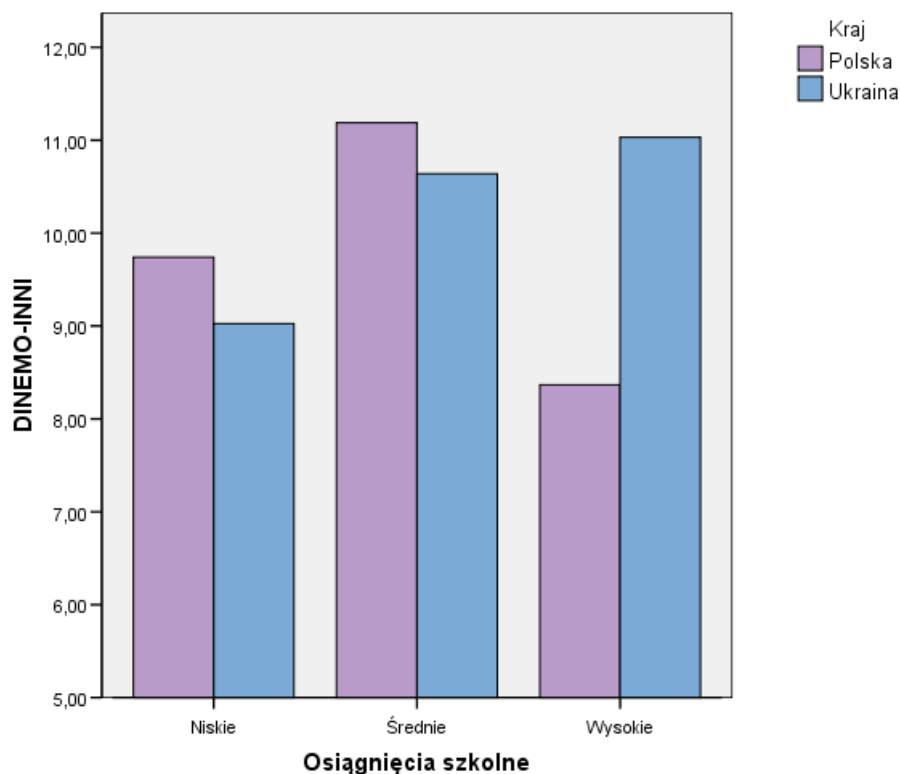


Wykres 5. Średnie wyniki uzyskane w Dwuwymiarowym Inwentarzu Inteligencji Emocjonalnej przez uczniów o zróżnicowanym poziomie osiągnięć szkolnych z Polski i Ukrainy.

Jak zostało zobrazowane na powyższym wykresie, w grupach uczniów o niskich i średnich osiągnięciach w nauce wyższe wyniki ogólne w DINEMO uzyskali licealiści polscy, zaś w wśród osób z wysokimi stopniami szkolnymi wyższy wynik ogólny miała młodzież z Ukrainy.

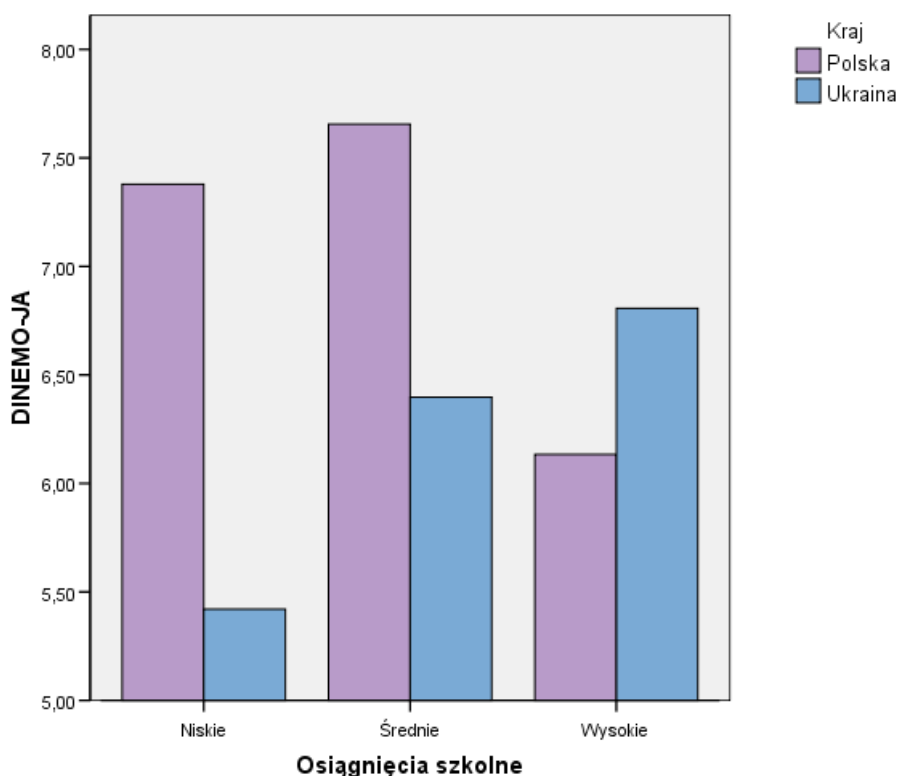
W celu przetestowania, czy zachodzą odmienności pomiędzy zespołami o zróżnicowanych osiągnięciach szkolnych z Polski i Ukrainy w poszczególnych skalach DINEMO, zastosowano dwuczynnikową wielozmiennową analizę wariancji. W ten sposób został ujawniony efekt interakcji kraju z grupą (λ Wilksa=0,970; $p=0,027$; η^2 -kwadrat=0,015). Stwierdzono wystąpienie statystycznie istotnych różnic w skali

DINEMO-Inni ($F(2; 356)=3,766$; $p=0,024$; $\eta^2=0,021$) oraz DINEMO-Ja ($F(2; 356)=4,414$; $p=0,013$; $\eta^2=0,024$). W celu interpretacji wykazanych interakcji przeprowadzono testy efektów prostych, w których porównano różnice pomiędzy Polską i Ukrainą w grupach osób o wysokich, przeciętnych oraz niskich osiągnięciach w nauce. Dla zespołu uczniów z niskimi stopniamii szkolnymi stwierdzono jedynie różnicę pomiędzy wynikami w skali DINEMO-Ja ($F(1;94)=13,328$; $p<0,001$; $\eta^2=0,124$). W grupie osób o średnich osiągnięciach w edukacji również zauważono różnicę między Polską i Ukrainą w skali DINEMO-Ja ($F(1; 203)=11,540$; $p=0,001$; $\eta^2=0,054$). Dla grupy osób z wysokimi osiągnięciami szkolnymi uzyskano różnicę w obydwu krajach w skali DINEMO – Inni ($F(1; 59)=4,354$; $p=0,041$; $\eta^2=0,069$). Powyższe zależności są zobrazowane na wykresach.



Wykres 6. Średnie wyniki uzyskane w skali interpersonalnej (INNI) Dwuwymiarowego Inwentarza Inteligencji Emocjonalnej przez uczniów o zróżnicowanym poziomie osiągnięć szkolnych z Polski i Ukrainy.

Uczniowie z wysokimi stopniami, uczący się na Ukrainie, uzyskali istotnie statystycznie wyniki w skali DINEMO-Inni niż ich koledzy z polskich liceów charakteryzujący się wysokimi wynikami w nauce. Zależności te zostały zobrazowane na powyższym wykresie.



Wykres 7. Średnie wyniki uzyskane w skali intrapersonalnej (JA) Dwuwymiarowego Inwentarza Inteligencji Emocjonalnej przez uczniów o zróżnicowanym poziomie osiągnięć szkolnych z Polski i Ukrainy

Z danych przedstawionych na wykresie 7 wynika, że grupa polskich licealistów charakteryzująca się niskimi osiągnięciami szkolnymi uzyskuje znacznie wyższe wyniki w skali DINEMO-Ja niż uczniowie z niską średnią ocen z Ukrainy. Również Polacy mający średnie stopnie otrzymali istotnie statystycznie wyższy wynik w skali DINEMO-Ja niż ich koledzy z Ukrainy.

2. Wyniki Kalifornijskiej Skali Osamotnienia UCLA

W celu sprawdzenie hipotezy drugiej – *osobom o wysokich osiągnięciach szkolnych towarzyszy wyższy poziom poczucia osamotnienia w porównaniu z osobami o przeciętnych osiągnięciach szkolnych* – została zastosowana analiza wariancji (ANOVA). Wyniki uzyskane przez badanych z obydwu krajów, w Kalifornijskiej Skali Osamotnienia D. Russella – UCLA, zostały poddane analizom statystycznym w celu

ustalenia, czy występują różnice pomiędzy grupami uczniów o zróżnicowanych osiągnięciach szkolnych w poczuciu osamotnienia.

2.1. Prezentacja wyników uzyskanych w Kalifornijskiej Skali Osamotnienia w grupie uczniów z Polski

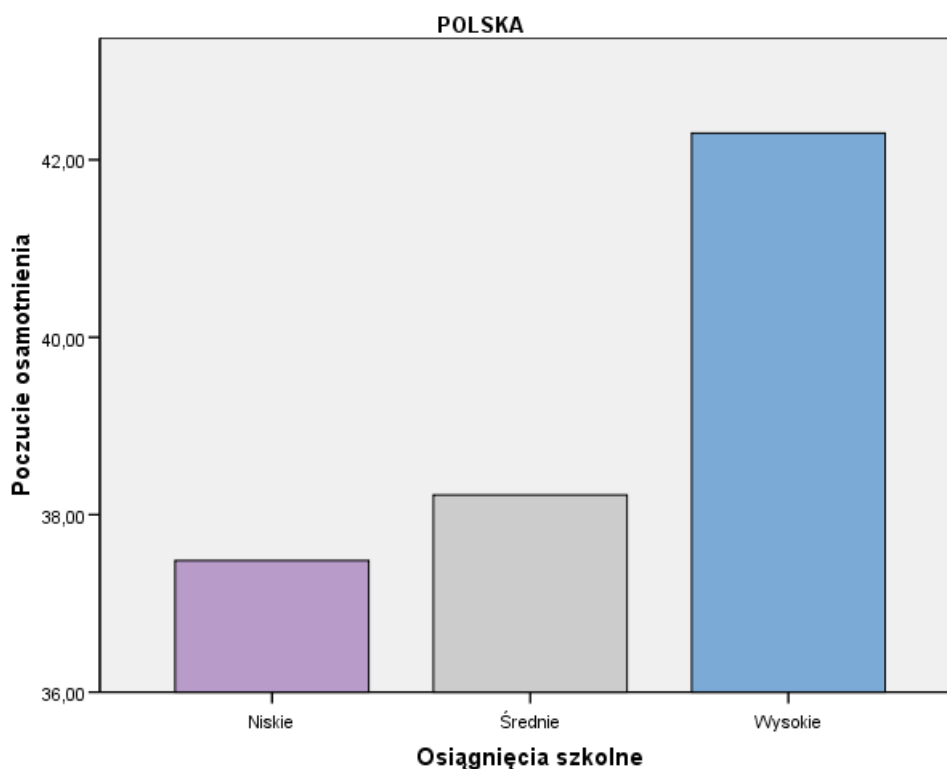
Prezentacja uzyskanych przez 207 polskich licealistów wyników w Kalifornijskiej Skali Osamotnienia (UCLA) jest zamieszczona w tabeli 17.

Tabela 17. Porównanie wyników uzyskanych w Kalifornijskiej Skali Osamotnienia (UCLA) przez uczniów o zróżnicowanym poziomie osiągnięć szkolnych z Polski – analiza wariancji

Osiągnięcia szkolne						F	p	Eta- kwadrat	Wyniki kontrastu	
Niskie (n=56)		Średnie (n=121)		Wysokie (n=30)					N-W	Ś-W
M	SD	M	SD	M	SD					
37,48	8,43	38,22	9,55	42,3	11,84	2,684	0,071	0,026	0,028	0,039

W wyniku zastosowania analizy kontrastów zaobserwowano istotne różnice w poczuciu osamotnienia pomiędzy grupami uczniów o wysokich i niskich osiągnięciach w nauce ($p=0,028$). Metoda ta wykazała również istotną statystycznie różnicę pomiędzy osobami o średnich i wysokich stopniach szkolnych ze względu na doświadczane poczucie osamotnienia ($p=0,039$).

Jak zostało to przedstawione na poniższym wykresie uczniowie z Polski charakteryzujący się wysoką średnią ocen uzyskali znacznie wyższy wynik w Kalifornijskiej Skali Osamotnienia niż ich koledzy mający niskie oraz średnie rezultaty w nauce szkolnej.



Wykres 8. Średnie wyniki uzyskane w Kalifornijskiej Skali Osamotnienia przez uczniów o zróżnicowanym poziomie osiągnięć szkolnych z Polski

2.2. Prezentacja wyników uzyskanych w Kalifornijskiej Skali Osamotnienia w grupie uczniów z Ukrainy

Jak wskazują dane zaprezentowane w tabeli 18, nie wykazano żadnych istotnych różnic w doświadczaniu poczucia osamotnienia ($p=0,766$) w trzech grupach uczniów, wyróżnionych ze względu na poziom osiągnięć szkolnych, uczących się na Ukrainie.

Tabela 18. Porównanie wyników uzyskanych w Kalifornijskiej Skali Osamotnienia (UCLA) przez uczniów o zróżnicowanym poziomie osiągnięć szkolnych z Ukrainy – analiza wariancji

Osiągnięcia szkolne						F	p	Eta-kwadrat
Niskie (n=38)		Średnie (n=83)		Wysokie (n=31)				
M	SD	M	SD	M	SD			
40,16	8,65	39,28	9,24	40,59	10,26	0,267	0,766	0,004

2.3. Porównanie wyników uzyskanych w Kalifornijskiej Skali Osamotnienia w grupie uczniów z Polski i Ukrainy

Aby stwierdzić, czy zachodzą różnice w poczuciu osamotnienia doświadczanym przez uczniów o niskich, średnich oraz wysokich osiągnięciach szkolnych w Polsce i na Ukrainie zastosowano dwuczynnikową analizę wariancji (MANOVA). W wyniku przeprowadzonych obliczeń stwierdzono brak interakcji kraju z grupą ($F(2; 353)=0,978$; $p=0,377$; $\eta^2=0,006$). Na tej podstawie możemy wnioskować, że nie ma statystycznie istotnych różnic pomiędzy grupami osób o zróżnicowanym poziomie osiągnięć szkolnych w obydwu krajach.

3. Wyniki Testu Niedokończonych Zdań J. B. Rottera RISB

W celu przetestowania hipotezy trzeciej, która brzmi: *osoby o wysokich osiągnięciach szkolnych są gorzej przystosowane osobiście niż ich średnio zdolni rówieśnicy*, została wykorzystana analiza wariancji (ANOVA). Analizy statystyczne zostały przeprowadzone na wynikach uzyskanych przez uczniów z Polski i Ukrainy w Teście Niedokończonych Zdań J. B. Rottera – RISB. Ich celem było sprawdzenie, czy występują statystycznie istotne różnice w wynikach pomiędzy osobami z różnych grup badawczych.

3.1. Prezentacja wyników uzyskanych w Teście Niedokończonych Zdań J. B. Rottera w grupie uczniów z Polski

W poniższej tabeli zostały przedstawione wyniki uzyskane przez 198 licealistów z Polski w Teście Niedokończonych Zdań RISB.

Tabela 19. Porównanie wyników uzyskanych w Teście Niedokończonych Zdań (RISB) przez uczniów o zróżnicowanym poziomie osiągnięć szkolnych z Polski – analiza wariancji

Osiągnięcia szkolne						F	p	Eta- kwadrat
Niskie (n=51)		Średnie (n=117)		Wysokie (n=30)				
M	SD	M	SD	M	SD			
122,58	12,66	124,94	14,51	126,86	15,88	0,919	0,401	0,009

Jak wynika z danych umieszczonych w powyższej tabeli, licealiści z trzech wyróżnionych grup (uczniowie charakteryzujący się wysokimi, średnimi oraz niskimi

wynikami w nauce szkolnej) nie różnią się między sobą ze względu na poziom nieprzystosowania osobistego ($p=0,401$).

3.2. Prezentacja wyników uzyskanych w Teście Niedokończonych Zdań J. B. Rottera w grupie uczniów z Ukrainy

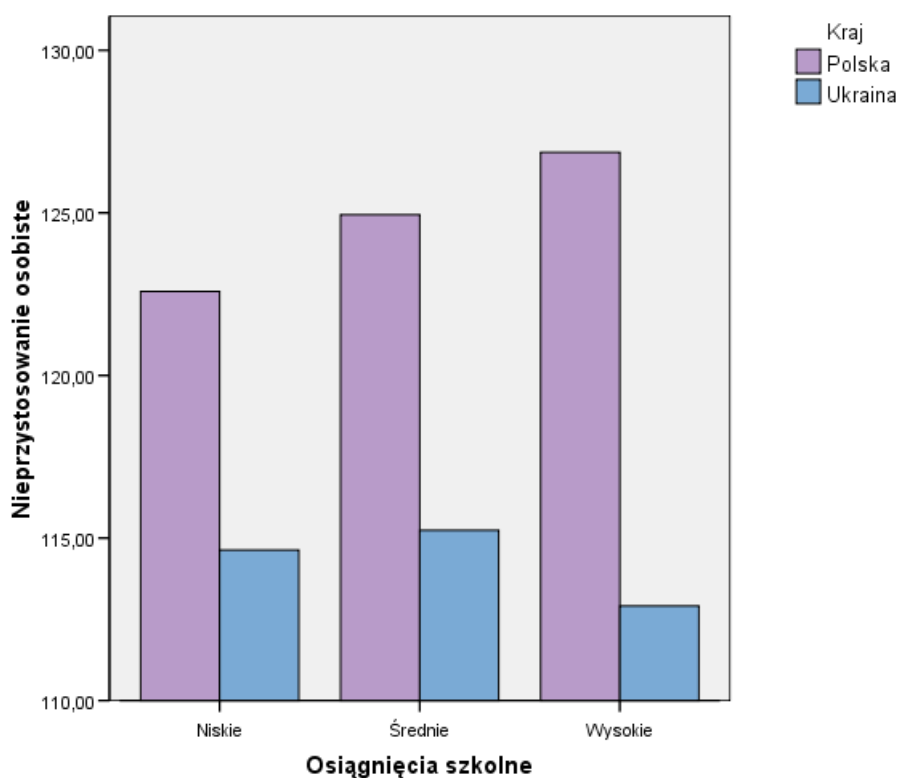
Tabela 20 zawiera wyniki uzyskane przez 145 uczniów z Ukrainy w Teście Niedokończonych Zdań J. B. Rottera (RISB). Na podstawie tych danych można stwierdzić brak różnic w nieprzystosowaniu osobistym wśród uczniów o różnym poziomie osiągnięć szkolnych uczących się na Ukrainie ($p=0,718$).

Tabela 20. Porównanie wyników uzyskanych w Teście Zdań Niedokończonych (RISB) przez uczniów o zróżnicowanym poziomie osiągnięć szkolnych z Ukrainy – analiza wariancji

Osiągnięcia szkolne						F	p	Eta-kwadrat
Niskie (n=39)		Średnie (n=79)		Wysokie (n=39)				
M	SD	M	SD	M	SD			
114,63	11,55	115,24	14,75	112,91	11,19	0,331	0,718	0,005

3.3. Porównanie wyników uzyskanych w Teście Niedokończonych Zdań J. B. Rottera w grupie uczniów z Polski i Ukrainy

W celu zbadania, czy występują różnice w nieprzystosowaniu osobistym w dwóch krajach pomiędzy grupami uczniów o niskich, przeciętnych oraz wysokich wynikach w edukacji szkolnej, zastosowana została MANOVA. Zmiennymi niezależnymi były: kraj, poziom osiągnięć edukacyjnych oraz interakcja kraju i grupy. W wyniku analiz stwierdzono występowanie różnic statystycznych w przystosowaniu osobistym w obydwu krajach ($F(1; 337)=38,283$; $p<0,001$; $\eta^2=0,102$). Zależności te obrazuje poniższy wykres. Nie stwierdzono natomiast istotnej statystycznie interakcji czynników kraju i poziomu osiągnięć szkolnych ($F(2; 337)=0,847$; $p=0,429$; $\eta^2=0,005$).



Wykres 9. Średnie wyniki uzyskane w Teście Niedokończonych Zdań przez uczniów o zróżnicowanym poziomie osiągnięć szkolnych z Polski i Ukrainy

Jak zostało to zobrazowane na powyższym wykresie – licealiści z Polski, w trzech wyróżnionych ze względu na poziom osiągnięć szkolnych grupach, otrzymali istotnie statystycznie wyższe wyniki w Teście Niedokończonych Zdań niż ich koledzy ze szkół na Ukrainie. Liczby te wskazują na wyższy poziom nieprzystosowania osobistego wśród młodzieży licealnej w Polsce w porównaniu z uczniami szkół średnich na Ukrainie.

4. Wyniki Kwestionariusza Kompetencji Społecznych KKS

Hipoteza czwarta brzmi: Uczniowie z wysoką średnią ocen szkolnych będą wykazywali niższy poziom kompetencji społecznych w porównaniu do swoich rówieśników uzyskujących średnie wyniki w nauce szkolnej. Została ona przetestowana przy zastosowaniu wielozmiennowej analizy wariancji (MANOVA). Procedury

statystyczne zostały wykonane na wynikach uzyskanych przez badanych uczniów w Kwestionariuszu Kompetencji Społecznych A. Matczak.

4.1. Prezentacja wyników uzyskanych w Kwestionariuszu Kompetencji Społecznych w grupie uczniów z Polski

W tej części pracy zostaną przedstawione wyniki uzyskane w Kwestionariuszu Kompetencji Społecznych przez polskich licealistów w trzech grupach wyróżnionych ze względu na poziom osiągnięć szkolnych.

Tabela 21. Porównanie wyników uzyskanych w Kwestionariuszu Kompetencji Społecznych (KKS) przez uczniów o zróżnicowanym poziomie osiągnięć szkolnych z Polski – wielowymiarowa analiza wariancji

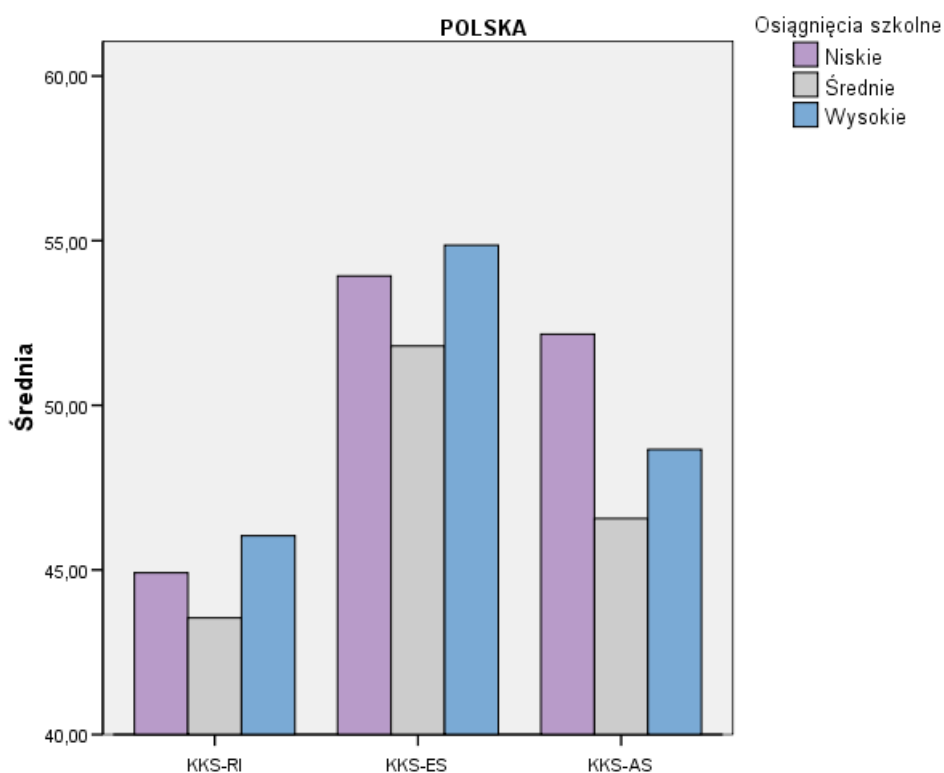
	Osiągnięcia szkolne						F	p	Eta-kwadrat	Wyniki kontrastu	
	Niskie (n=56)		Średnie (n=118)		Wysokie (n=29)					N-W	Ś-W
	M	SD	M	SD	M	SD					
KKS-RI	44,91	7,99	43,54	7,87	46,03	7,09	1,444	0,238	0,014	0,530	0,125
KKS-ES	53,93	10,33	51,80	10,62	54,86	10,58	1,404	0,248	0,014	0,700	0,163
KKS-AS	52,16	8,20	46,56	11,13	48,56	9,10	5,815	0,004	0,055	0,132	0,319

MANOVA: lambda Wilksa=0,897; p=0,001; eta-kwadrat=0,053

KKS-RI – skala mierząca kompetencje warunkujące efektywność zachowań w sytuacjach intymnych w Kwestionariuszu Kompetencji Społecznych; KKS-ES – skala mierząca kompetencje warunkujące efektywność zachowań w sytuacjach ekspozycji społecznej w Kwestionariuszu Kompetencji Społecznych; KKS-AS – skala mierząca kompetencje warunkujące efektywność zachowań w sytuacjach wymagających asertywności w Kwestionariuszu Kompetencji Społecznych

W wyniku zastosowania wielozmiennowej analizy wariancji stwierdzono, że zachodzą istotne różnice pomiędzy licealistami z trzech wyróżnionych grup w posiadanych kompetencjach społecznych ($p=0,001$). Porównania w obrębie poszczególnych wymiarów pozwoliły stwierdzić istotną statystycznie różnicę jedynie w skali Asertywności (KKS-AS; $p=0,004$). Analiza kontrastów, przeprowadzona pomiędzy grupami uczniów o niskich i wysokich osiągnięciach szkolnych oraz średnich i wysokich wynikach w nauce, nie wykazała istotnych statystycznie różnic (odpowiednio: $p=0,132$ i $p=0,391$). Stąd wnioskuje się, że wystąpiły one między parą grup nieobjętą analizą kontrastów (grupy uczniów o niskich i średnich stopniach).

Zgodnie z danymi przedstawionymi na poniższym wykresie n uczniowie z Polski, którzy osiągają niskie oceny w nauce, uzyskali znacząco wyższy wynik w skali Asertywności niż ich koledzy charakteryzujący się średnimi osiągnięciami szkolnymi.



Wykres 10. Średnie wyniki uzyskane w skalach RI, ES oraz AS Kwestionariusza Kompetencji Społecznych przez uczniów o zróżnicowanym poziomie osiągnięć szkolnych z Polski

W celu stwierdzenia, czy występują różnice pomiędzy trzema grupami uczniów w wyniku ogólnym w Kwestionariuszu Kompetencji Społecznych, wykorzystana została analiza wariancji. W jej wyniku stwierdzono, że licealiści z Polski prezentują podobny poziom kompetencji społecznych bez względu na uzyskiwane oceny szkolne ($F(2; 201)=1,960$; $p=0,144$; $\eta^2=0,019$).

4.2 Prezentacja wyników uzyskanych w Kwestionariuszu Kompetencji Społecznych w grupie uczniów z Ukrainy

W tabeli 21 zostały zaprezentowane wyniki uzyskane w Kwestionariuszu Kompetencji Społecznych przez uczniów o zróżnicowanym poziomie osiągnięć szkolnych, pobierających edukację na Ukrainie. Dane te wskazały na występowanie różnic międzygrupowych w skalach wyróżnionych w tej metodzie ($p=0,004$). Ich porównanie poszczególnych skal pozwoliło stwierdzić różnice w dwóch z trzech skal:

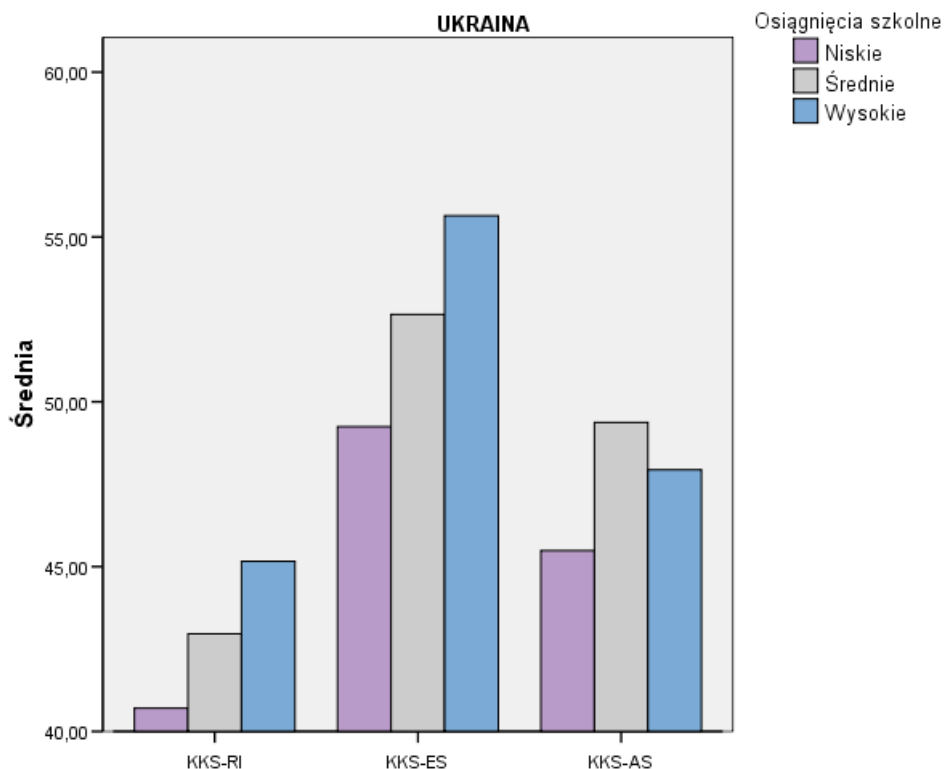
Relacje Intymne (KKS-RI) oraz Ekspozycja Społeczna (KKS-ES; odpowiednio: $p=0,05$; $p=0,02$). W analizie kontrastów ujawniono, że istotnie różne statystycznie wyniki w tych dwóch skalach uzyskują uczniowie z zespołów o niskiej i wysokiej średniej ocen. Poziom istotności w skali Relacji Intymnych dla tej pary grup wyniósł 0,015, z kolei w skali Ekspozycji Społecznej $p=0,006$.

Tabela 22. Porównanie wyników uzyskanych w Kwestionariuszu Kompetencji Społecznych (KKS) przez uczniów o zróżnicowanym poziomie osiągnięć szkolnych z Ukrainy – wielowymiarowa analiza wariancji

	Osiągnięcia szkolne						F	p	Eta-kwadrat	Wyniki kontrastu	
	Niskie (n=37)		Średnie (n=83)		Wysokie (n=31)					N-W	Ś-W
	M	SD	M	SD	M	SD					
KKS-RI	40,70	9,94	42,96	6,47	45,16	6,23	3,060	0,050	0,040	0,015	0,162
KKS-ES	49,24	11,07	52,65	8,18	55,64	10,05	4,007	0,020	0,051	0,006	0,130
KKS-AA	45,49	13,98	49,37	7,43	47,93	9,46	2,016	0,137	0,027	0,307	0,487

MANOVA: lambda Wilksa=0,125; $p=0,004$; eta-kwadrat=0,063

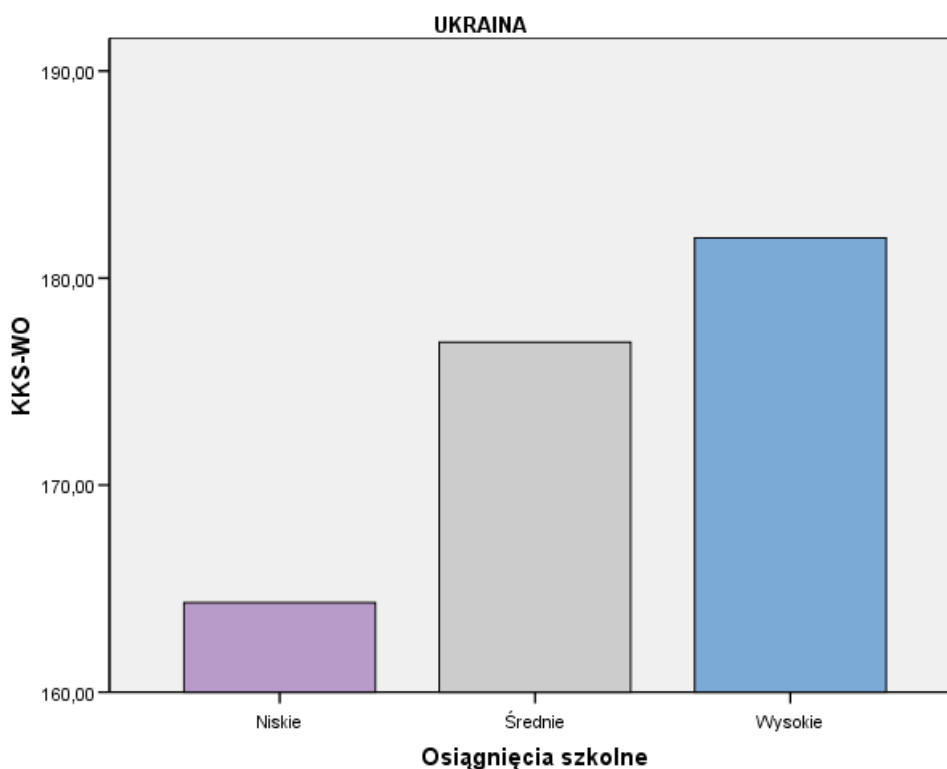
KKS-RI – skala mierząca kompetencje warunkujące efektywność zachowań w sytuacjach intymnych w Kwestionariuszu Kompetencji Społecznych; KKS-ES – skala mierząca kompetencje warunkujące efektywność zachowań w sytuacjach ekspozycji społecznej w Kwestionariuszu Kompetencji Społecznych; KKS-AS – skala mierząca kompetencje warunkujące efektywność zachowań w sytuacjach wymagających asertywności w Kwestionariuszu Kompetencji Społecznych



Wykres 11. Średnie wyniki uzyskane w skalach RI, ES oraz AS Kwestionariusza Kompetencji Społecznych przez uczniów o zróżnicowanym poziomie osiągnięć szkolnych z Ukrainy

Jak zostało to zobrazowane na powyższym wykresie, uczniowie uczęszczający do szkół średnich na Ukrainie i charakteryzujący się wysokimi osiągnięciami szkolnymi uzyskują istotnie statystycznie wyższe wyniki w skalach Relacje Intymne (KKS-RI) oraz Ekspozycja Społeczna (KKS-ES) niż ich koledzy z grupy o niskiej średniej ocen.

Następnie została wykonana analiza wariancji w celu sprawdzenia czy istnieją różnice w trzech, wskazanych ze względu na poziom osiągnięć w nauce, zespołach w wyniku ogólnym Kwestionariusza Kompetencji Społecznych. Na podstawie obliczeń statystycznych stwierdzono, iż taka różnica istnieje ($F(2;148)=3,530$; $p=0,032$; $\eta^2=0,046$). Uczniowie, którzy uzyskują wysoką średnią ocen szkolnych, otrzymali znacząco wyższy wynik ogólny w Kwestionariuszu Kompetencji Społecznych niż ci z niskimi wynikami w nauce.

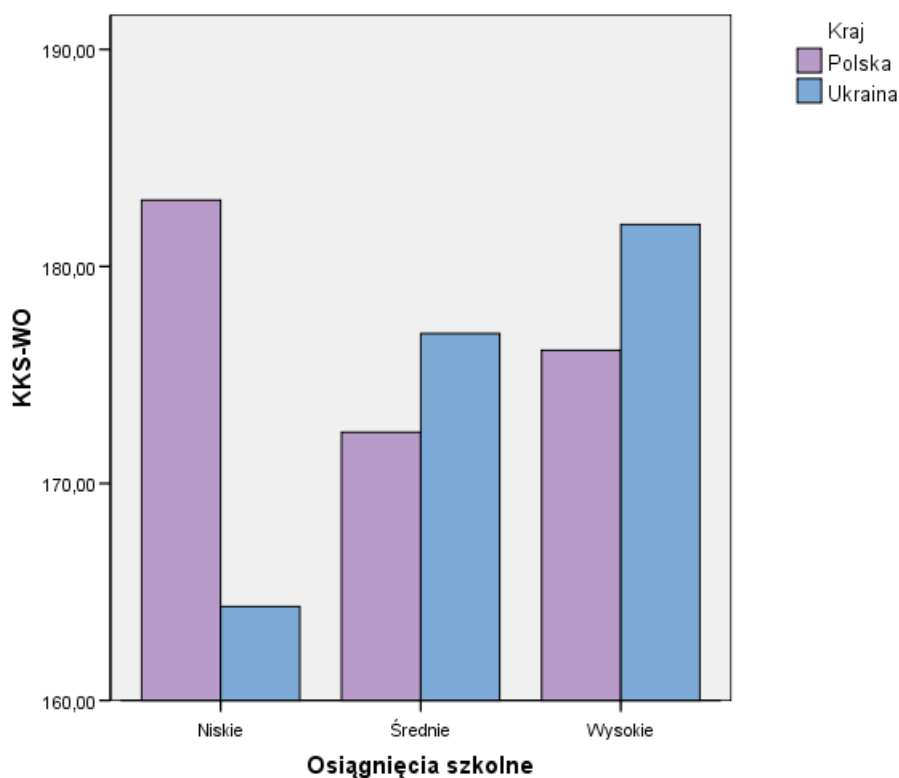


Wykres 12. Średnie wyniki uzyskane w Kwestionariuszu Kompetencji Społecznych przez uczniów o zróżnicowanym poziomie osiągnięć szkolnych z Ukrainy

4.3. Porównanie wyników uzyskanych w Kwestionariuszu Kompetencji Społecznych w grupach uczniów z Polski i Ukrainy

Aby stwierdzić, czy występują różnice w kompetencjach społecznych (wynik ogólny w KKS) uczniów prezentujących różny poziom osiągnięć szkolnych, uczęszczających do szkół w Polsce i na Ukrainie, została zastosowana dwuczynnikowa analiza wariancji, gdzie zmiennymi niezależnymi były: poziom osiągnięć szkolnych, kraj oraz interakcja tych dwóch zmiennych. W wyniku badania stwierdzono brak istotnych statystycznie różnic między krajami w poziomie kompetencji społecznych ($F(1; 349)=0,536$; $p=0,465$; $\eta^2=0,002$).

W wyniku dalszych analiz stwierdzono jednak istotną interakcję kraju i poziomu osiągnięć w nauce ($F(2; 349)=4,603$; $p=0,011$; $\eta^2=0,026$). Testy efektów prostych wykazały istotną statystycznie różnicę między badanymi z obydwu państw jedynie w grupie z niskimi stopniami szkolnymi ($F(1; 91)=6,615$; $p=0,012$; $\eta^2=0,068$).

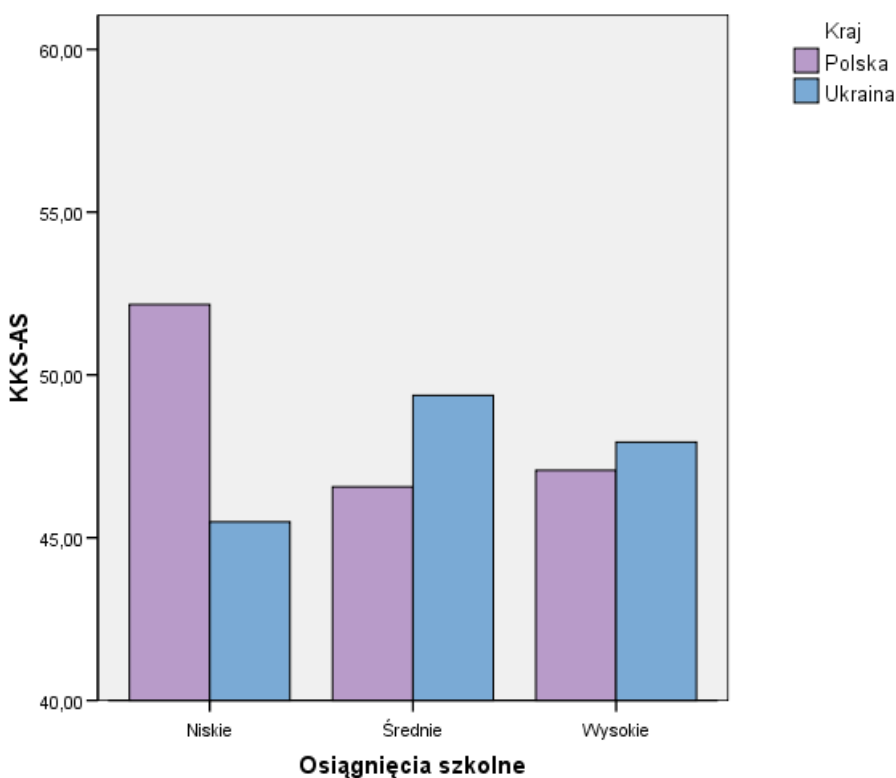


Wykres 13. Średnie wyniki uzyskane w Kwestionariuszu Kompetencji Społecznych przez uczniów o zróżnicowanym poziomie osiągnięć szkolnych z Polski i Ukrainy

Na powyższym wykresie została przedstawiona interakcja zachodząca pomiędzy krajem i poziomem osiągnięć szkolnych. Istotna statystycznie różnica

zachodzi jedynie w grupie osób z niską średnią ocen – znacząco wyższy wynik ogólny w Kwestionariuszu Kompetencji Społecznych uzyskują polscy licealiści.

Następnym etapem analiz była próba sprawdzenia, czy ma miejsce ważne statystycznie zróżnicowanie pomiędzy zespołami uczniów o odmiennym poziomie osiągnięć szkolnych z Polski i Ukrainy w trzech skalach Kwestionariusza Kompetencji Społecznych. W ten sposób stwierdzono, że występuje efekt interakcji kraju z grupą (lambda Wilksa=0,953; $p=0,010$; eta-kwadrat=0,024). Statystycznie istotne różnice występują w wyniku uzyskanym w skali Asertywność (KKS-AA; $F(2; 348)=6,907$; $p=0,001$; $\eta^2=0,038$). Aby zinterpretować uzyskane interakcje, zostały przeprowadzone testy efektów prostych, które wykazały obecność różnic w wyniku uzyskanym w skali KKS-AS pomiędzy Polską a Ukrainą w grupach uczniów: z niskimi wynikami w nauce szkolnej ($F(1; 91)=8,412$; $p=0,005$; $\eta^2=0,085$) oraz średnimi ($F(1; 199)=4,036$; $p=0,046$; $\eta^2=0,020$).



Wykres 14. Średnie wyniki uzyskane w skali A Kwestionariusza Kompetencji Społecznych przez uczniów o zróżnicowanym poziomie osiągnięć szkolnych z Polski i Ukrainy

Na powyższym wykresie są przedstawione różnice w wyniku otrzymanym w skali mierzącej asertywność pomiędzy uczniami, z trzech grup wyróżnionych na

podstawie uzyskiwanej średniej ocen, w Polsce i na Ukrainie. Wyższe wskaźniki w skali KKS-A uzyskali licealiści polscy charakteryzujący się niską średnią ocen w stosunku do analogicznego zespołu osób ze szkół na Ukrainie. Istotna statystycznie różnica w wyniku uzyskanym w skali mierzącej zachowania asertywne zachodzi również pomiędzy grupami licealistów o średnich osiągnięciach edukacyjnych z Polski i Ukrainy – wyższe wyniki uzyskali uczniom z Ukrainy.

5. Wyniki Inwentarza Osobowości NEO-PI-R

Poniżej zostaną przedstawione wyniki wielozmiennowej analizy wariancji, która została zastosowana w celu weryfikacji piątej hipotezy badawczej – *Istnieje związek pomiędzy poziomem osiągnięć szkolnych a cechami osobowości wyróżnionymi przez Costę i McCrae przejawianymi przez uczniów, tzn.: uczniowie o wysokich osiągnięciach szkolnych są bardziej: neurotyczni, introwertywni, otwarci na doświadczenia, ugodowi oraz sumienni niż uczniowie osiągający przeciętne wyniki w nauce.* Analizom statystycznym poddane zostały wyniki uzyskane przez uczniów z Polski i Ukrainy w Inwentarzu Osobowości NEO-PI-R P. T. Costy Jr. i R. R. McCrae’a.

5.1. Prezentacja wyników uzyskanych w Inwentarzu Osobowości NEO-PI-R w grupie uczniów z Polski

W tabeli 23 dokonano prezentacji wyników w inwentarzu NEO-PI-R uzyskanych przez młodzież z różnymi osiągnięciami szkolnymi, uczącą się w polskich liceach. Prezentowane dane zostały uzyskane przy zastosowaniu wielozmiennowej analizy czynnikowej.

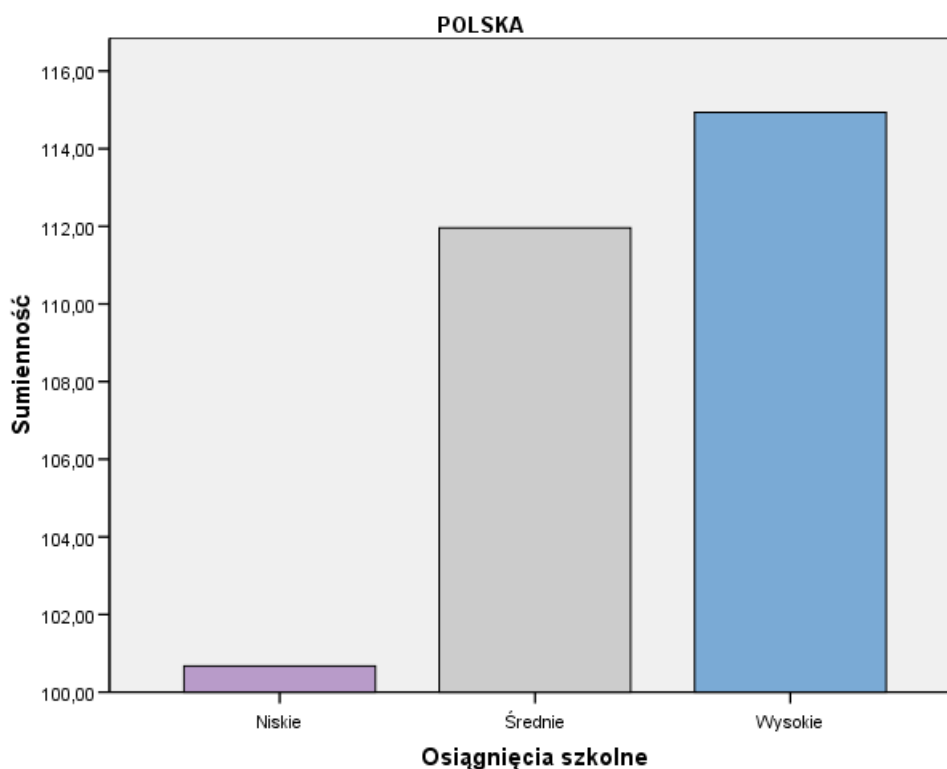
Tabela 23. Porównanie wyników uzyskanych w Inwentarzu Osobowości NEO-PI-R przez uczniów o zróżnicowanym poziomie osiągnięć szkolnych z Polski – wielowymiarowa analiza wariancji

	Osiągnięcia szkolne						F	p	Eta-kwadrat	Wyniki kontrastu	
	Niskie (n=58)		Średnie (n=121)		Wysokie (n=30)					N-W	Ś-W
	M	SD	M	SD	M	SD					
N	99,15	20,32	102,75	24,33	104,67	20,93	0,721	0,487	0,007	0,284	0,681
E	116,07	21,39	113,64	22,19	111,00	23,01	0,546	0,580	0,005	0,309	0,559
O	114,59	19,29	113,19	18,33	117,23	15,91	0,609	0,545	0,006	0,521	0,280
U	103,21	19,78	109,45	16,29	106,33	19,04	2,487	0,086	0,024	0,434	0,389
S	100,67	18,09	111,96	21,46	114,93	19,79	7,396	0,001	0,067	0,002	0,474

MANOVA: lambda Wilksa=0,900; p=0,018; eta-kwadrat=0,051

N – neurotyczność; E – ekstrawersja; O – otwartość na doświadczenia; U – ugodowość; S – sumienność.

Jak wynika z powyższej tabeli – wykryto istotne statystycznie różnice w cechach osobowości mierzonych inwentarzem NEO-PI-R wśród licealistów prezentujących różny poziom osiągnięć edukacyjnych ($p=0,018$). Pogłębiona analiza danych wskazała, że wyodrębnione zespoły różnicuje wynik uzyskany w skali mierzącej poziom sumienności (S; $p=0,001$). W wyniku analizy kontrastów, przeprowadzonej w parach grup uczniów o wysokich i niskich oraz średnich i wysokich osiągnięciach szkolnych stwierdzono, że istotna statystycznie różnica występuje pomiędzy osobami uzyskującymi wysokie i niskie średnie ocen ($p=0,002$). Znacząco wyższe wyniki w czynniku sumienność uzyskują jednostki cechujące się wysoką średnią stopni, co widać na poniższym wykresie 15.



Wykres 15. Średnie wyniki uzyskane w czynniku sumienność w Inwentarzu Osobowości NEO-PI-R przez uczniów o zróżnicowanym poziomie osiągnięć szkolnych z Polski

W celu bardziej szczegółowego zgłębienia problematyki posiadanych przez uczniów otrzymujących różne oceny cech osobowości dokonano porównań uzyskanych przez nich wyników w sześciu składnikach każdego z pięciu czynników modelu.

Składniki neurotyczności

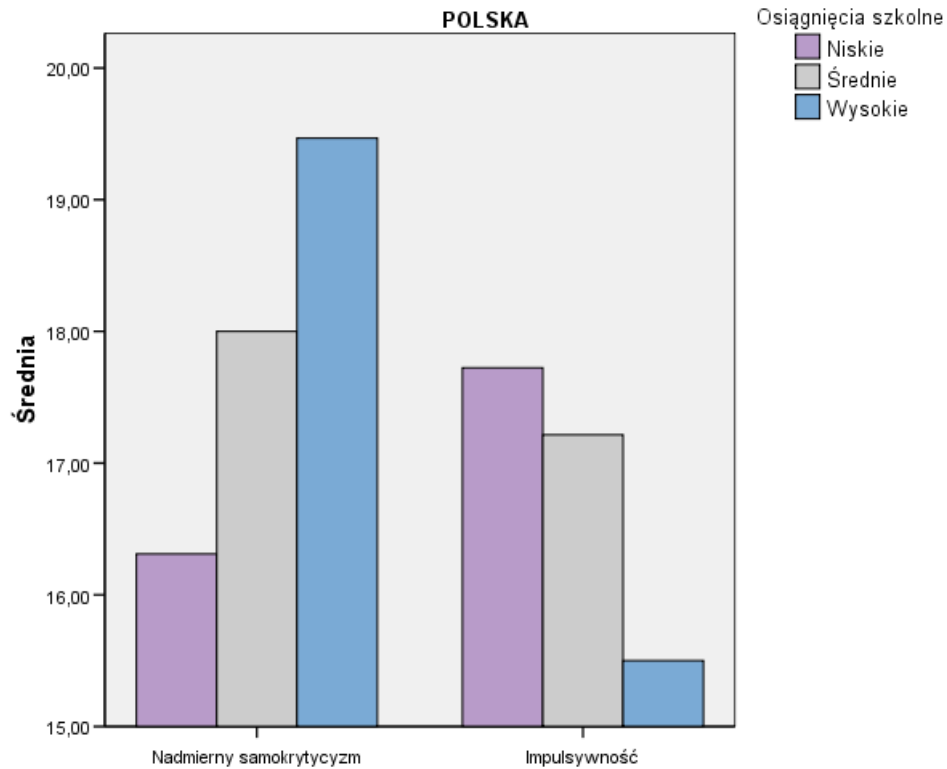
Poniższa tabela zawiera wyniki otrzymane w sześciu składnikach czynnika neurotyczność. Dane te zostały uzyskane dzięki zastosowaniu wielozmiennej analizy wariancji.

Tabela 24. Porównanie wyników uzyskanych w składnikach czynnika neurotyczność w Inwentarzu Osobowości NEO-PI-R przez uczniów o zróżnicowanym poziomie osiągnięć szkolnych z Polski – wielowymiarowa analiza wariancji

	Osiągnięcia szkolne						F	p	Eta-kwadrat	Wyniki kontrastu	
	Niskie (n=58)		Średnie (n=121)		Wysokie (n=30)					N-W	Ś-W
	M	SD	M	SD	M	SD					
N1 Lęk	16,60	4,87	18,20	5,71	18,97	6,14	2,311	0,102	0,022	0,060	0,503
N2 agresywna wrogość	16,67	4,06	15,93	4,86	15,73	3,44	0,659	0,519	0,006	0,352	0,826
N3 depresyjność	16,64	4,99	17,85	6,20	18,10	6,19	0,983	0,376	0,009	0,271	0,836
N4 nadmierny samokrytycyzm	16,31	4,87	18,00	5,29	19,47	4,74	4,153	0,017	0,039	0,006	0,160
N5 impulsywność	17,72	4,31	17,21	4,18	15,50	3,80	2,909	0,057	0,027	0,019	0,045
N6 nadwrażliwość	15,20	4,65	15,54	5,63	16,90	5,33	1,046	0,353	0,010	0,160	0,215

MANOVA: lambda Wilksa=0,893; p=0,027; eta-kwadrat=0,055

Licealiści polscy o innym poziomie osiągnięć szkolnych różnią się w zakresie wyników składników neurotyczności ($p=0,027$). Istotna różnica została wykazana w składniku nadmierny samokrytycyzm ($p=0,017$) oraz tendencja w składniku impulsywność ($p=0,057$). Analiza kontrastów ujawniła, że powyższe różnice dotyczą grup uczniów o niskich i wysokich osiągnięciach edukacyjnych (w przypadku obydwu składników) oraz zespołów osób uzyskujących średnie i wysokie rezultaty w nauce szkolnej (w przypadku składnika impulsywność). Zależności te zostały zobrazowane na poniższym wykresie.



Wykres 16. Średnie wyniki uzyskane w składnikach czynnika neurotyczność: Nadmierny samokrytycyzm oraz Impulsywność w Inwentarzu Osobowości NEO-PI-R przez uczniów o zróżnicowanym poziomie osiągnięć szkolnych z Polski

Uczniowie charakteryzujący się wysoką średnią ocen szkolnych uzyskali istotnie statystycznie wyższe wyniki w składniku nadmierny samokrytycyzm w porównaniu do grupy osób z niskimi stopniami. Jednocześnie zdolnych licealistów cechuje znacznie niższy poziom impulsywności niż ich kolegów charakteryzujących się średnimi i niskimi wynikami w nauce.

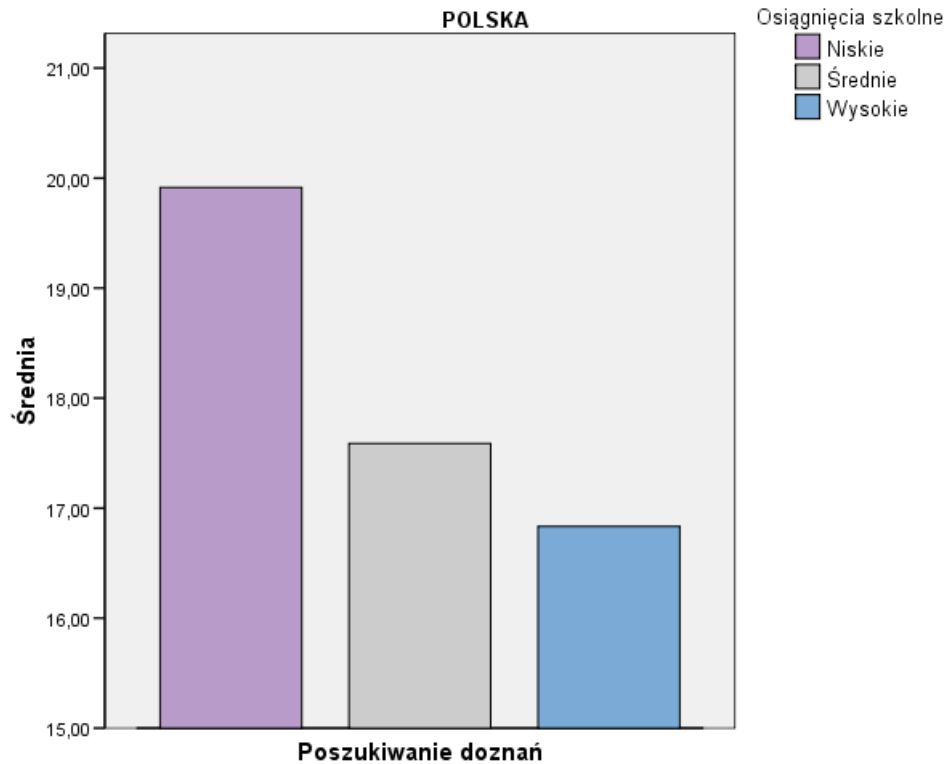
Składniki ekstrawersji

Tabela 25. Porównanie wyników uzyskanych w składnikach czynnika ekstrawersja w Inwentarzu Osobowości NEO-PI-R przez uczniów o zróżnicowanym poziomie osiągnięć szkolnych z Polski – wielowymiarowa analiza wariancji

	Osiągnięcia szkolne						F	p	Eta-kwadrat	Wyniki kontrastu	
	Niskie (n=58)		Średnie (n=121)		Wysokie (n=30)					N-W	Ś-W
	M	SD	M	SD	M	SD					
E1 serdeczność	21,22	4,76	21,86	4,21	20,47	4,33	1,350	0,261	0,013	0,444	0,121
E2 towarzyskość	18,38	5,64	18,32	6,18	18,07	6,10	0,028	0,972	0,000	0,818	0,835
E3 asertywność	15,09	5,12	15,35	5,60	16,67	5,90	0,873	0,419	0,008	0,204	0,245
E4 aktywność	20,14	4,35	19,67	4,64	19,47	4,20	0,292	0,747	0,003	0,508	0,825
E5 poszukiwanie doznań	19,91	5,83	17,59	4,95	16,83	6,02	4,702	0,010	0,044	0,011	0,492
E6 emocje pozytywne	21,33	4,03	20,84	4,98	19,50	4,20	1,564	0,212	0,015	0,081	0,156

MANOVA: lambda Wilksa=0,898; p=0,040; eta-kwadrat=0,052

Dostrzeżono również obecność różnic w wynikach składników ekstrawersji w trzech grupach uczniów z Polski ($p=0,040$). Bardziej szczegółowa analiza wykazała, że różnice te występuje jedynie w składniku poszukiwanie doznań ($p=0,010$). Wynik ten różnicuje zespoły osób o niskich i wysokich osiągnięciach szkolnych ($p=0,011$), co udowodniła analiza kontrastów. Powyższe dane zostały przedstawione w tabeli i zobrazowane na wykresie 17.



Wykres 17. Średnie wyniki uzyskane w składniku Poszukiwanie doznań, w czynniku ekstrawersja, w Inwentarzu Osobowości NEO-PI-R przez uczniów o zróżnicowanym poziomie osiągnięć szkolnych z Polski

Jak zostało to przedstawione na powyższym wykresie, uczniowie z grupy z wysoką średnią ocen szkolnych uzyskali istotnie niższe wyniki w składniku poszukiwanie doznań niż ich rówieśnicy z grona z niskimi osiągnięciami edukacyjnymi.

Składniki otwartości na doświadczenia

Z danych zawartych w tabeli 26 można wnioskować, że wyniki uzyskane przez polskich licealistów o zróżnicowanym poziomie osiągnięć szkolnych w składnikach Otwartości na doświadczenia nie różnicują tych trzech grup uczniów.

Tabela 26. Porównanie wyników uzyskanych w składnikach czynnika Otwartość na doświadczenia w Inwentarzu Osobowości NEO-PI-R przez uczniów o zróżnicowanym poziomie osiągnięć szkolnych z Polski – wielowymiarowa analiza wariancji

	Osiągnięcia szkolne						F	p	Eta-kwadrat
	Niskie (n=58)		Średnie (n=121)		Wysokie (n=30)				
	M	SD	M	SD	M	SD			
O1 wyobraźnia	20,22	5,57	19,53	5,03	19,60	5,60	0,352	0,703	0,003
O2 estetyka	17,88	4,63	18,35	6,09	17,03	5,20	0,701	0,497	0,007
O3 uczucia	20,74	5,08	20,59	4,79	20,97	4,28	0,077	0,926	0,001
O4 działania	17,03	4,26	16,60	4,46	17,93	4,81	1,099	0,335	0,011
O5 idee	19,00	5,41	18,99	5,09	21,13	4,76	2,225	0,111	0,021
O6 wartości	19,71	4,31	19,11	3,92	20,57	4,29	1,631	0,198	0,016

MANOVA: lambda Wilksa=0,933; p=0,295; eta-kwadrat=0,034

Składniki ugodowości

W tabeli 27 dokonano prezentacji wyników składników ugodowości w grupach osób z niskimi, przeciętnymi oraz wysokimi osiągnięciami szkolnymi.

Tabela 27. Porównanie wyników uzyskanych w składnikach czynnika ugodowość w Inwentarzu Osobowości NEO-PI-R przez uczniów o zróżnicowanym poziomie osiągnięć szkolnych z Polski – wielowymiarowa analiza wariancji

	Osiągnięcia szkolne						F	p	Eta-kwadrat
	Niskie (n=58)		Średnie (n=121)		Wysokie (n=30)				
	M	SD	M	SD	M	SD			
U1 zaufanie	17,14	5,19	17,56	4,25	16,77	4,39	0,439	0,645	0,004
U2 prostolinijność	16,62	4,79	18,54	5,09	17,50	5,95	2,833	0,061	0,027
U3 altruizm	20,09	4,67	20,59	4,32	19,33	4,66	1,027	0,360	0,010
U4 ustępliwość	14,02	5,24	15,32	5,13	15,87	4,54	1,756	0,175	0,017
U5 skromność	17,19	5,05	18,43	5,42	18,47	6,02	1,113	0,330	0,011
U6 skłonność do rozczulania się	18,15	3,73	19,00	2,97	18,40	3,06	1,489	0,228	0,014

MANOVA: lambda Wilksa=0,942; p=0,439; eta-kwadrat=0,029

Zamieszczone powyżej dane świadczą o braku różnic pomiędzy trzema grupami uczniów z Polski w sześciu składnikach czynnika ugodowość.

Składniki sumiennosci

Tabela 28 zawiera prezentację wyników uzyskanych przez trzy grupy polskich uczniów w inwentarzu NEO-PI-R w sześciu składnikach czynnika sumiennosci, który, jak wykazano powyzej, różnicuje badane zespoły licealistów.

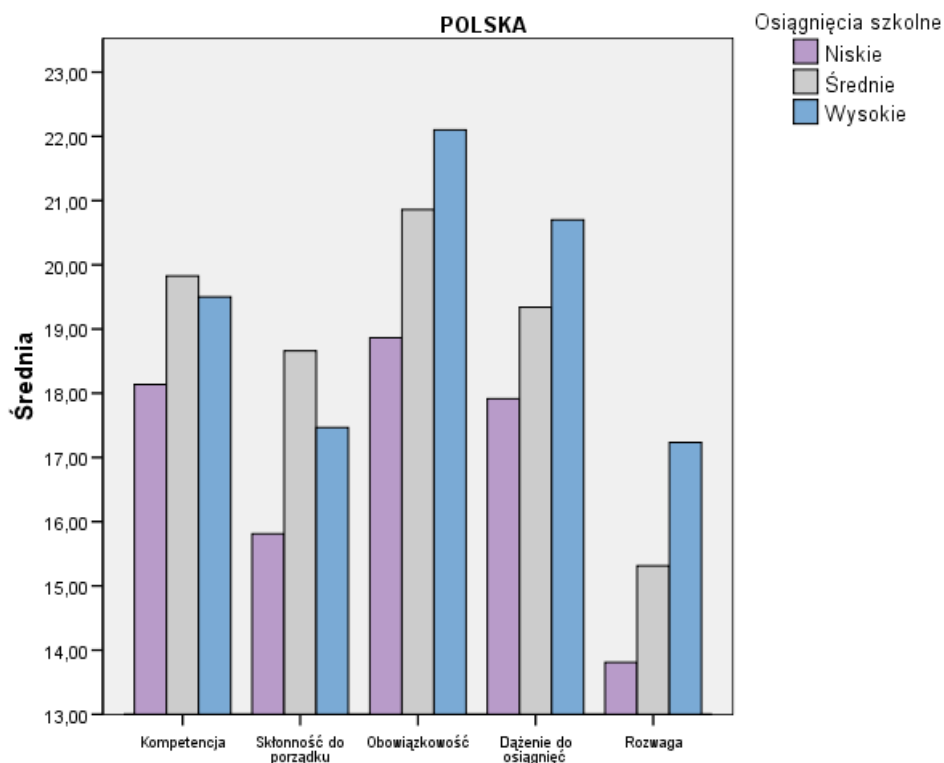
Tabela 28. Porównanie wyników uzyskanych w składnikach czynnika sumiennosci w Inwentarzu Osobowości NEO-PI-R przez uczniów o zróżnicowanym poziomie osiągnięć szkolnych z Polski – wielowymiarowa analiza wariancji

	Osiągnięcia szkolne						F	p	Eta-kwadrat	Wyniki kontrastu	
	Niskie (n=58)		Średnie (n=121)		Wysokie (n=30)					N-W	Ś-W
	M	SD	M	SD	M	SD					
S1 kompetencja	18,14	3,79	19,83	3,81	19,50	3,74	3,923	0,021	0,037	0,112	0,674
S2 skłonność do porządku	15,81	5,23	18,66	5,23	17,47	5,18	5,869	0,003	0,054	0,160	0,264
S3 obowiązkowość	18,86	4,35	20,86	4,79	22,10	4,76	5,694	0,004	0,052	0,002	0,194
S4 dążenie do osiągnięć	17,91	3,95	19,34	4,75	20,70	4,82	3,978	0,020	0,037	0,007	0,144
S5 samodyscyplina	16,14	4,32	17,96	5,32	17,93	5,61	2,645	0,073	0,025	0,120	0,981
S6 rozważa	13,81	5,02	15,31	5,56	17,23	4,84	4,199	0,016	0,039	0,005	0,078

MANOVA: lambda Wilksa=0,868; p=0,004; eta-kwadrat=0,068

W efekcie obliczeń statystycznych wykryto, że istotne różnice w badanych grupach występują w pięciu z sześciu składników czynnika sumiennosci. Różnice zaobserwowano w składniku: kompetencja (p=0,021), skłonność do porządku (p=0,003), obowiązkowość (p=0,004), dążenie do osiągnięć (p=0,020) oraz rozważa (p=0,016). We wnioskach z analizy kontrastów ustalono, że wyniki w składnikach: obowiązkowość, dążenie do osiągnięć i rozważa różnicują grupy uczniów o niskich i wysokich osiągnięciach szkolnych (odpowiednio: p=0,002; p=0,007; p=0,005). Z kolei odmiennosci w składnikach: kompetencja i skłonność do porządku różnicują zespoły nie objęte analizą kontrastów (grupy osób o niskich i średnich stopniach).

Różnice te zostały przedstawione na wykresie 18. Wynika z niego, iż uczniowie charakteryzujący się wysoką średnią ocen szkolnych uzyskali istotnie wyższe wyniki w składnikach obowiązkowość, dążenie do osiągnięć i rozważa niż licealiści uzyskujący niskie stopnie.



Wykres 18. Średnie wyniki uzyskane w składnikach czynnika sumienność: kompetencja, skłonność do porządku, obowiązkowość, dążenie do osiągnięć oraz rozwaga w Inwentarzu Osobowości NEO-PI-R przez uczniów o zróżnicowanym poziomie osiągnięć szkolnych z Polski

5.2. Prezentacja wyników uzyskanych w Inwentarzu Osobowości NEO-PI-R w grupie uczniów z Ukrainy

Poniżej zostanie dokonana prezentacja wyników otrzymanych w Inwentarzu Osobowości NEO-PI-R w zespołach uczniów o zróżnicowanych osiągnięciach szkolnych z Ukrainy. Na początku będą przedstawione dane ustalone w pięciu czynnikach, następnie zostaną one pogłębione o analizę wyników w poszczególnych składnikach każdego z czynników.

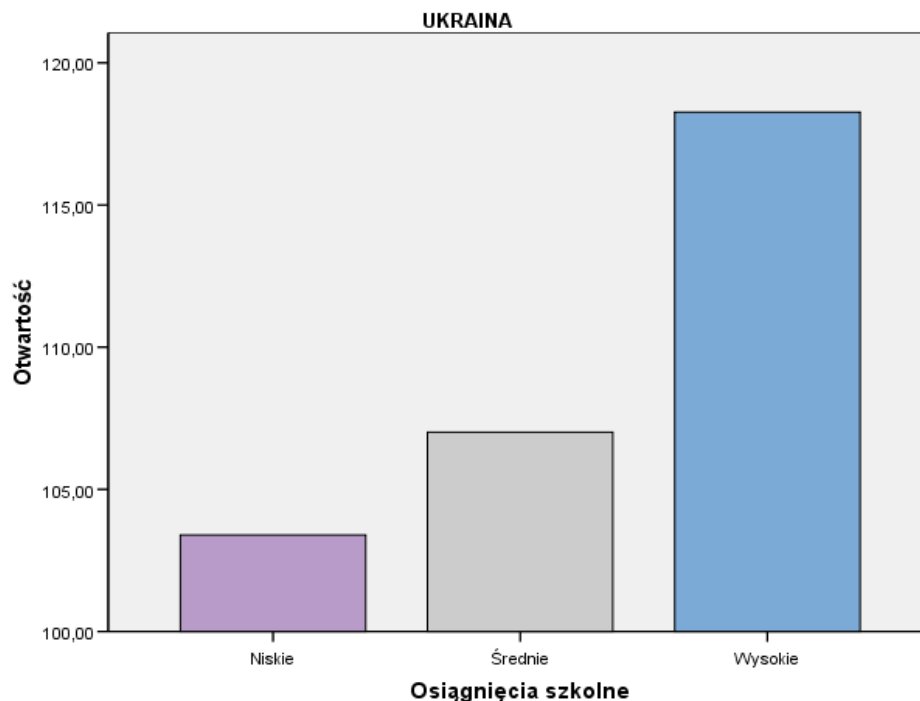
Tabela 29. Porównanie wyników uzyskanych w Inwentarzu Osobowości NEO-PI-R przez uczniów o zróżnicowanym poziomie osiągnięć szkolnych z Ukrainy – wielowymiarowa analiza wariancji

	Osiągnięcia szkolne						F	p	Eta-kwadrat	Wyniki kontrastu	
	Niskie (n=38)		Średnie (n=82)		Wysokie (n=26)					N-W	Ś-W
	M	SD	M	SD	M	SD					
N	94,34	14,82	93,27	19,42	96,07	23,55	0,218	0,804	0,003	0,723	0,516
E	112,50	13,69	114,40	20,21	113,92	23,99	0,124	0,884	0,002	0,775	0,913
O	103,39	13,64	107,01	16,59	118,27	16,97	7,127	0,001	0,091	0,000	0,002
U	105,16	13,90	104,56	18,86	109,38	19,48	0,737	0,481	0,010	0,353	0,231
S	106,97	18,53	111,30	21,08	113,42	21,44	0,888	0,414	0,012	0,219	0,647

MANOVA: lambda Wilksa=0,873; p=0,039; eta-kwadrat=0,066

N – neurotyczność; E – ekstrawersja; O – otwartość na doświadczenia; U – ugodowość; S – sumienność.

Zastosowanie wielozmiennowej analizy wariancji umożliwiło stwierdzenie występowania istotnie statystycznych różnic w obrębie czynników osobowości u uczniów o zróżnicowanym poziomie osiągnięć szkolnych, pobierających edukację na Ukrainie (p=0,039). Analiza poszczególnych czynników wykazała, że różnica zachodzi w obrębie otwartości na doświadczenia (p=0,001). Czynnik ten różnicuje zarówno grupy osób z niską i wysoką średnią ocen, jak również zespoły uczniów o średnich i wysokich wynikach w nauce (odpowiednio p<0,001 i p=0,002).



Wykres 19. Średnie wyniki uzyskane w czynniku Otwartość na doświadczenia, w Inwentarzu Osobowości NEO-PI-R przez uczniów o zróżnicowanym poziomie osiągnięć szkolnych z Ukrainy

Jak wynika z danych przedstawionych na wykresie 19, uczniowie z wysoką średnią ocen szkolnych uzyskali znacząco wyższe wyniki w czynniku Otwartość na doświadczenia niż ich rówieśnicy z grup z niskimi i średnimi stopniami.

Składniki neurotyczności

Tabela 30. Porównanie wyników uzyskanych w składnikach czynnika neurotyczność w Inwentarzu Osobowości NEO-PI-R przez uczniów o zróżnicowanym poziomie osiągnięć szkolnych z Ukrainy – wielowymiarowa analiza wariancji

	Osiągnięcia szkolne						F	p	Eta-kwadrat
	Niskie (n=38)		Średnie (n=82)		Wysokie (n=26)				
	M	SD	M	SD	M	SD			
N1 Lęk	16,16	3,76	16,30	4,45	17,35	5,73	0,627	0,536	0,009
N2 agresywna wrogość	15,95	4,04	15,18	4,76	14,85	4,53	0,541	0,583	0,008
N3 depresyjność	16,39	4,18	15,85	4,95	16,35	6,22	0,195	0,823	0,003
N4 nadmierny samokrytycyzm	16,58	2,97	16,66	4,35	17,73	4,98	0,747	0,476	0,010
N5 impulsywność	15,39	3,79	15,58	4,09	15,08	3,52	0,170	0,844	0,002
N6 nadwrażliwość	13,87	4,29	13,68	4,58	14,73	5,01	0,518	0,597	0,007

MANOVA: lambda Wilksa=0,960; p=0,926; eta-kwadrat=0,020

Jak wykazano w powyższej tabelce, uczniowie o wysokich, przeciętnych i niskich osiągnięciach szkolnych nie różnią się między sobą pod względem wszystkich sześciu składników czynnika neurotyczność.

Składniki ekstrawersji

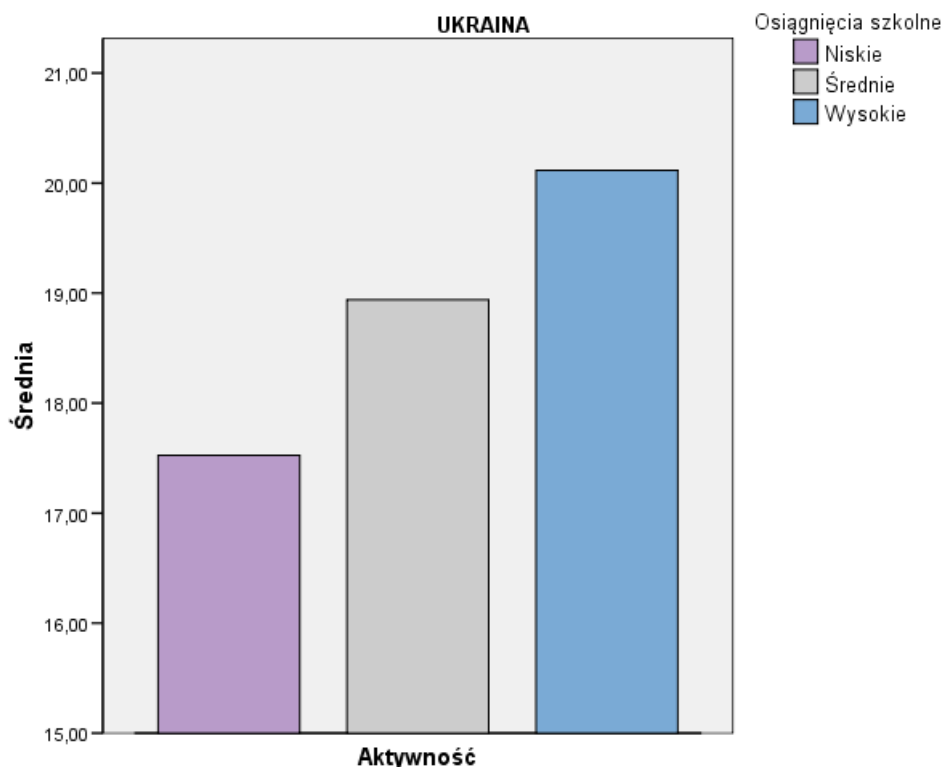
Tabela 31 zawiera przedstawienie wyników uzyskanych w składnikach czynnika ekstrawersja w grupie uczniów z Ukrainy, z uwzględnieniem ich poziomu osiągnięć edukacyjnych.

Tabela 31. Porównanie wyników uzyskanych w składnikach czynnika ekstrawersja w Inwentarzu Osobowości NEO-PI-R przez uczniów o zróżnicowanym poziomie osiągnięć szkolnych z Ukrainy – wielowymiarowa analiza wariancji

	Osiągnięcia szkolne						F	p	Eta-kwadrat	Wyniki kontrastu	
	Niskie (n=38)		Średnie (n=82)		Wysokie (n=26)					N-W	Ś-W
	M	SD	M	SD	M	SD					
E1 serdeczność	22,00	4,60	21,94	4,59	21,69	5,56	0,035	0,965	0,000	0,801	0,819
E2 towarzyskość	19,00	4,55	19,34	5,57	17,65	7,35	0,869	0,421	0,012	0,354	0,190
E3 asertywność	15,10	3,56	15,05	4,54	16,35	5,11	0,898	0,410	0,012	0,272	0,194
E4 aktywność	17,53	3,40	18,94	3,86	20,11	4,68	3,546	0,031	0,047	0,010	0,183
E5 poszukiwanie doznań	19,05	4,75	18,58	5,19	16,85	5,40	1,560	0,214	0,021	0,093	0,133
E6 emocje pozytywne	19,81	3,73	20,55	4,22	21,27	5,15	0,909	0,405	0,013	0,185	0,456

MANOVA: lambda Wilksa=0,868; p=0,070; eta-kwadrat=0,068

W wyniku zastosowania wielozmiennowej analizy wariancji wykryto jedynie różnice na poziomie tendencji statystycznej ($p=0,070$). Ogląd poszczególnych składników umożliwił wykrycie jednej, statystycznie istotnej, różnicy w składniku aktywność ($p=0,031$). Jak wynika z analizy kontrastów, wynik uzyskany w tym składniku różnicuje grupy uczniów z niskimi i wysokimi osiągnięciami szkolnymi ($p=0,010$). Osoby otrzymujące wysokie stopnie, miały również istotnie wyższy wynik w porównaniu z zespołem z niską średnią ocen, co zostało zobrazowane na poniższym wykresie.



Wykres 20. Średnie wyniki uzyskane w składniku aktywność, w czynniku ekstrawersja w Inwentarzu Osobowości NEO-PI-R przez uczniów o zróżnicowanym poziomie osiągnięć szkolnych z Polski

Składniki otwartości na doświadczenia

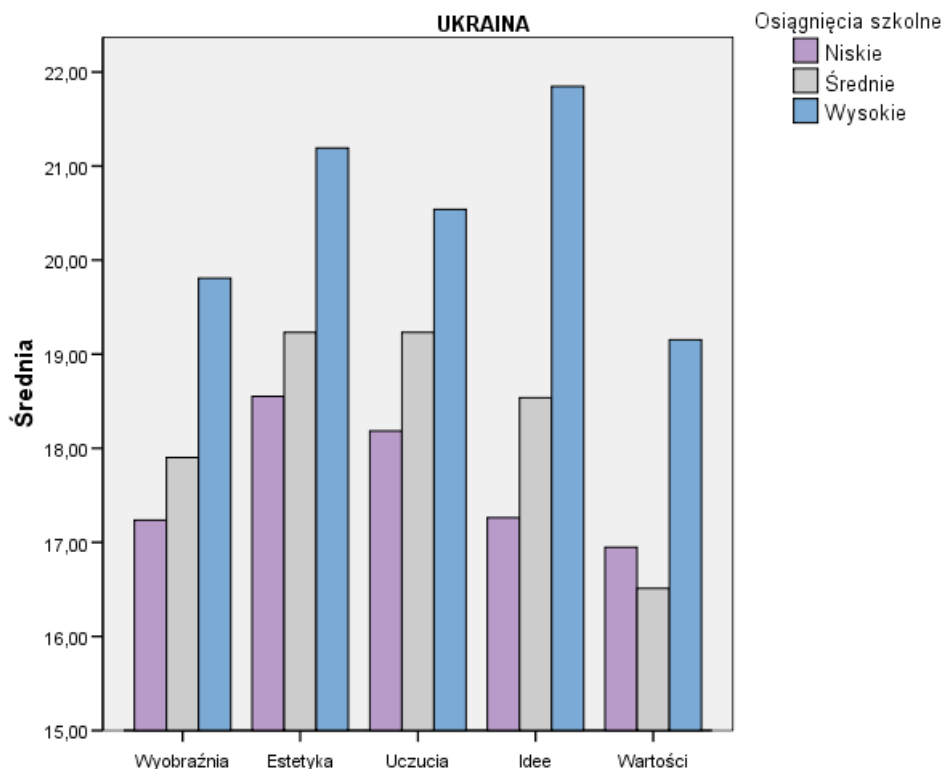
Tabela 32. Porównanie wyników uzyskanych w składnikach czynnika Otwartość na doświadczenia w Inwentarzu Osobowości NEO-PI-R przez uczniów o zróżnicowanym poziomie osiągnięć szkolnych z Ukrainy – wielowymiarowa analiza wariancji

	Osiągnięcia szkolne						F	p	Eta-kwadrat	Wyniki kontrastu	
	Niskie (n=38)		Średnie (n=82)		Wysokie (n=26)					N-W	Ś-W
	M	SD	M	SD	M	SD					
O1 wyobraźnia	17,24	3,89	17,90	4,83	19,81	4,99	2,495	0,086	0,034	0,031	0,070
O2 estetyka	18,55	4,61	19,23	4,32	21,19	6,37	2,442	0,091	0,033	0,033	0,072
O3 uczucia	18,18	3,64	19,23	5,01	20,54	4,15	2,076	0,129	0,028	0,044	0,204
O4 działania	15,21	3,68	15,60	3,98	15,73	3,32	0,183	0,833	0,003	0,591	0,876
O5 idee	17,26	4,40	18,54	5,45	12,85	5,17	6,343	0,002	0,081	0,001	0,005
O6 wartości	16,95	2,76	16,51	3,38	19,15	3,78	6,334	0,002	0,081	0,010	0,001

MANOVA: lambda Wilksa=0,846; p=0,024; eta-kwadrat=0,080

Jak wynika z danych umieszczonych w tabeli 32, zachodzą istotne statystycznie różnice w obrębie składników czynnika Otwartość na doświadczenia pomiędzy grupami uczniów o wysokich, średnich oraz niskich wynikach w nauce szkolnej (p=0,024). Różnice te zachodzą w zakresie składników idee oraz wartości (w

obydwu przypadkach $p=0,002$). Analiza kontrastów pozwoliła stwierdzić, że powyższe różnice mają miejsce między zespołami osób o niskich i wysokich osiągnięciach szkolnych oraz uczniami zdobywającymi średnie i wysokie oceny. Dodatkowo wykryto – również w analizie kontrastów – różnice w obrębie składników czynnika otwartość na doświadczenia, pomiędzy grupami o niskiej i wysokiej średniej stopni. Różnice te dotyczą następujących składników: wyobraźnia, estetyka oraz uczucia (odpowiednio: $p=0,031$, $p=0,033$, $p=0,044$).



Wykres 21. Średnie wyniki uzyskane w składnikach czynnika ekstrawersja: wyobraźnia, estetyka, uczucia, idee oraz wartości, w Inwentarzu Osobowości NEO-PI-R, przez uczniów o zróżnicowanym poziomie osiągnięć szkolnych z Ukrainy

Jak wynika z powyższego wykresu, uczniowie charakteryzujący się wysoką średnią ocen szkolnych uzyskują istotnie wyższe wyniki w składnikach idee oraz wartości w stosunku do licealistów z grup z średnimi i niskimi stopniami. Dodatkowo, zdolne osoby uzyskały znacząco wyższe wyniki, od tych z niską średnią ocen, w składnikach wyobraźnia, estetyka oraz uczucia.

Składniki ugodowości

Jak wynika z danych zawartych poniżej, nie zachodzą żadne istotne statystycznie różnice w obrębie składników czynnika ugodowość w grupach uczniów z

trzech zespołów badawczych, wyróżnionych ze względu na poziom prezentowanych osiągnięć szkolnych.

Tabela 33. Porównanie wyników uzyskanych w składnikach czynnika ugodowość w Inwentarzu Osobowości NEO-PI-R przez uczniów o zróżnicowanym poziomie osiągnięć szkolnych z Ukrainy – wielowymiarowa analiza wariancji

	Osiągnięcia szkolne						F	p	Eta-kwadrat
	Niskie (n=38)		Przeciętne (n=82)		Wysokie (n=26)				
	M	SD	M	SD	M	SD			
U1 zaufanie	17,45	3,80	17,56	4,68	17,92	4,56	0,094	0,910	0,001
U2 prostolinijność	17,45	3,67	16,78	4,70	17,04	5,34	0,276	0,759	0,004
U3 altruizm	20,47	3,85	20,74	4,56	20,69	4,81	0,049	0,952	0,001
U4 ustępliwość	15,03	5,08	15,30	4,66	17,15	4,13	1,869	0,158	0,025
U5 skromność	15,13	4,03	14,84	4,67	16,35	5,27	1,046	0,354	0,014
U6 skłonność do rozczulania się	19,63	2,93	19,33	3,58	20,23	4,05	0,656	0,520	0,009

MANOVA: lambda Wilksa=0,936; p=0,673; eta-kwadrat=0,033

Składniki sumienności

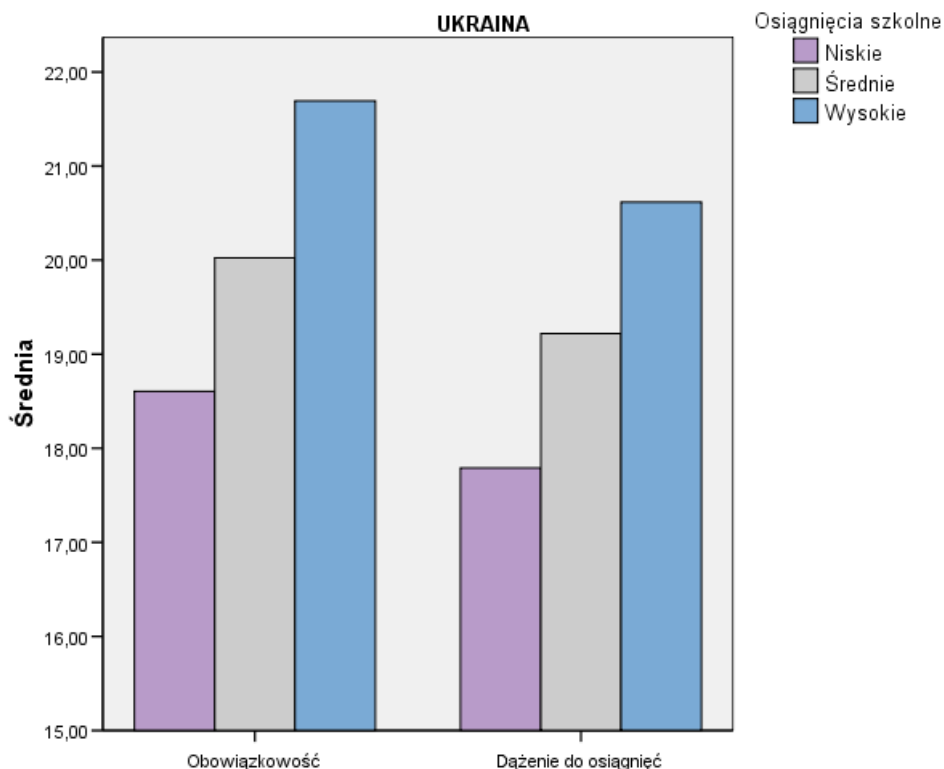
Tabela 34 zawiera prezentację wyników uzyskanych dzięki wielozmiennej analizie wariancji w sześciu składnikach czynnika sumiennosc, w grupie uczniów z Ukrainy.

Tabela 34. Porównanie wyników uzyskanych w składnikach czynnika sumiennosc w Inwentarzu Osobowości NEO-PI-R przez uczniów o zróżnicowanym poziomie osiągnięć szkolnych z Ukrainy – wielowymiarowa analiza wariancji

	Osiągnięcia szkolne						F	p	Eta-kwadrat	Wyniki kontrastu	
	Niskie (n=38)		Średnie (n=82)		Wysokie (n=26)					N-W	Ś-W
	M	SD	M	SD	M	SD					
S1 kompetencja	18,74	2,97	19,62	3,82	19,23	3,96	0,774	0,463	0,011	0,596	0,635
S2 skłonność do porządku	17,84	4,05	18,01	4,94	17,96	4,83	0,017	0,983	0,000	0,921	0,962
S3 obowiązkowość	18,60	4,71	20,02	4,94	21,69	5,43	2,996	0,053	0,040	0,016	0,138
S4 dążenie do osiągnięć	17,79	3,95	19,22	4,07	20,61	4,13	3,844	0,024	0,051	0,007	0,128
S5 samodyscyplina	17,74	3,80	17,79	5,03	18,58	5,48	0,296	0,744	0,004	0,496	0,472
S6 rozwaga	16,26	4,20	16,63	4,74	15,35	5,46	0,729	0,484	0,010	0,449	0,230

MANOVA: lambda Wilksa=0,868; p=0,071; eta-kwadrat=0,068

W wyniku zastosowanych analiz statystycznych ujawniono różnice na poziomie tendencji ($p=0,071$). Istotna statystycznie różnica została wykryta w składniku dążenie do osiągnięć ($p=0,024$), oraz tendencja w składniku obowiązkowość ($p=0,053$). W analizie kontrastów ujawniono, że różnice w obrębie tych dwóch składników sumienności dotyczą grupy o niskich i wysokich osiągnięciach szkolnych.



Wykres 22. Średnie wyniki uzyskane w składnikach czynnika sumienność: obowiązkowość oraz dążenie do osiągnięć, w Inwentarzu Osobowości NEO-PI-R, przez uczniów o zróżnicowanym poziomie osiągnięć szkolnych z Ukrainy

Uczniowie uzyskujący wysoką średnią ocen otrzymali również znacząco wyższe wyniki w składnikach obowiązkowość i dążenie do osiągnięć w porównaniu z osobami charakteryzującymi się niskimi osiągnięciami szkolnymi, co zostało przedstawione na powyższym wykresie.

5.3. Porównanie wyników uzyskanych w Inwentarzu Osobowości NEO-PI-R w grupach uczniów z Polski i Ukrainy

W wyniku zastosowania dwuczynnikowej analizy wariancji, gdzie zmiennymi niezależnymi były: kraj, poziom osiągnięć szkolnych oraz interakcja kraju z poziomem

osiągnięć, stwierdzono brak różnic między państwami w strukturze osobowości (lambda Wilksa=0,965; $p=0,261$; eta-kwadrat=0,018). Nie stwierdzono interakcji kraju z grupą w pięciu czynnikach: neurotyczność ($F(2; 349)=0,377$; $p=0,686$; $\eta^2=0,002$), ekstrawersja ($F(2; 349)=0,495$; $p=0,610$; $\eta^2=0,003$), Otwartość na doświadczenia ($F(2; 349)=2,153$; $p=0,118$; $\eta^2=0,012$), ugodowość ($F(2; 349)=1,772$; $p=0,171$; $\eta^2=0,010$), sumienność ($F(2; 349)=1,039$; $p=0,355$; $\eta^2=0,006$).

W celu pogłębienia analiz sprawdzono również, czy zachodzą rozbieżności pomiędzy grupami uczniów o zróżnicowanym poziomie osiągnięć szkolnych z obydwu krajów w poszczególnych składnikach każdego z czynników pięcioczynnikowego modelu osobowości.

Składniki neurotyczności

Po zastosowaniu dwuczynnikowej analizy wariancji nie ujawniono efektu interakcji kraju z grupą (lambda Wilksa=0,982; $p=0,896$; eta-kwadrat=0,009). Nie stwierdzono jej również w żadnym ze składników neurotyczności: lęk ($F(2; 349)=0,628$; $p=0,534$; $\eta^2=0,004$), agresywna wrogość ($F(2; 349)=0,006$; $p=0,994$; $\eta^2=0,000$), depresyjność ($F(2; 349)=0,799$; $p=0,450$; $\eta^2=0,005$), nadmierny samokrytycyzm ($F(2; 349)=1,115$; $p=0,329$; $\eta^2=0,006$), impulsywność ($F(2; 349)=0,953$; $p=0,387$; $\eta^2=0,005$), nadwrażliwość ($F(2; 349)=0,136$; $p=0,873$; $\eta^2=0,001$).

Składniki ekstrawersji

W wyniku zastosowania MANOVA nie został ujawniony efekt interakcji kraju z grupą (lambda Wilksa=0,949; $p=0,109$; eta-kwadrat=0,026). Nie zachodzi ona również w żadnym z pięciu składników czynnika ekstrawersja: serdeczność ($F(2; 349)=0,423$; $p=0,655$; $\eta^2=0,002$), towarzyskość ($F(2; 349)=0,322$; $p=0,725$; $\eta^2=0,002$), asertywność ($F(2; 349)=0,035$; $p=0,966$; $\eta^2=0,000$), poszukiwanie doznań ($F(2; 349)=1,006$; $p=0,367$; $\eta^2=0,006$), emocje pozytywne ($F(2; 349)=2,315$; $p=0,1$; $\eta^2=0,013$). W przypadku składnika aktywność – możemy mówić o tendencji ($F(2; 349)=2,775$; $p=0,064$; $\eta^2=0,016$).

Składniki otwartości na doświadczenia

Nie stwierdzono efektu interakcji kraju z grupą w wyniku zastosowania dwuczynnikowej analizy wariancji (lambda Wilksa=0,969; $p=0,546$; eta-kwadrat=0,015). W żadnym z sześciu składników Otwartości na doświadczenia również nie ujawniono takiej zależności: wyobraźnia ($F(2; 349)=2,348$; $p=0,172$; $\eta^2=0,010$),

estetyka ($F(2; 349)=2,348$; $p=0,097$; $\eta^2=0,013$), uczucia ($F(2; 349)=0,962$; $p=0,383$; $\eta^2=0,005$), działania ($F(2; 349)=0,586$; $p=0,557$; $\eta^2=0,003$), idee ($F(2; 349)=1,033$; $p=0,357$; $\eta^2=0,006$), wartości ($F(2; 349)=0,639$; $p=0,528$; $\eta^2=0,004$).

Składniki ugodowości

Nie stwierdzono efektu interakcji kraju z grupą (λ Wilksa=0,978; $p=0,811$; $\eta^2=0,011$). Nie zachodzi ona również w żadnym z sześciu składników czynnika ugodowość: zaufanie ($F(2; 349)=0,358$; $p=0,379$; $\eta^2=0,002$), prostolinijność ($F(2; 349)=2,222$; $p=0,110$; $\eta^2=0,013$), altruizm ($F(2; 349)=0,400$; $p=0,671$; $\eta^2=0,002$), ustępliwość ($F(2; 349)=0,568$; $p=0,567$; $\eta^2=0,003$), skromność ($F(2; 349)=0,916$; $p=0,401$; $\eta^2=0,005$), skłonność do rozczulania się ($F(2; 349)=1,594$; $p=0,205$; $\eta^2=0,009$).

Składniki sumienności

Po zastosowaniu dwuczynnikowej analizy wariancji nie ujawniono efektu interakcji kraju z grupą (MANOVA; λ Wilksa=0,959; $p=0,275$; $\eta^2=0,021$). Nie stwierdzono jej również w pięciu z sześciu składników sumienności: kompetencja ($F(2; 349)=0,404$; $p=0,668$; $\eta^2=0,002$), skłonność do porządku ($F(2; 349)=2,247$; $p=0,107$; $\eta^2=0,013$), obowiązkowość ($F(2; 349)=0,129$; $p=0,879$; $\eta^2=0,001$), dążenie do osiągnięć ($F(2; 349)=0,000$; $p=1,000$; $\eta^2=0,000$), samodyscyplina ($F(2; 349)=0,988$; $p=0,373$; $\eta^2=0,006$). Natomiast w składniku rozważa stwierdzono występowanie statystycznie istotnych różnic ($F(2; 349)=3,254$; $p=0,040$; $\eta^2=0,018$). W celu zinterpretowania tej interakcji przeprowadzono analizę kontrastów, w wyniku której stwierdzono, że zachodzi różnica pomiędzy parą grup uczniów nie objętą analizą (licealistami o przeciętnych i niskich osiągnięciach szkolnych).

Rozdział V. Weryfikacja hipotez oraz próba interpretacji uzyskanych wyników

Rozdział ten jest próbą psychologicznej interpretacji wyników uzyskanych w badaniach własnych, których prezentację oraz analizę ukazano w poprzednim etapie rozważań. Jego celem jest wyjaśnienie uzyskanych danych empirycznych w świetle literatury przedmiotu oraz badań, które zostały przedstawione w teoretycznej części niniejszej pracy. Poza próbą umiejscowienia rezultatów, uzyskanych w efekcie przeprowadzonych badań, w kontekście już znanych faktów dotyczących psychospołecznego funkcjonowania osób o wysokich osiągnięciach szkolnych, w rozdziale tym będą przedstawione sugestie dotyczące możliwości praktycznego wykorzystania wyników.

Pierwsze, postawione w tej pracy, pytanie badawcze brzmiało: czy istnieją różnice w funkcjonowaniu psychospołecznym uczniów różniących się poziomem osiągnięć szkolnych? Wyniki badań pozwalają na udzielenie twierdzącej odpowiedzi. Aby sprecyzować, które z testowanych zmiennych oraz jak różnicują sposób funkcjonowania psychospołecznego uczniów cechujących się niskimi, średnimi oraz wysokimi osiągnięciami szkolnymi, poniżej zostaną przedstawione wyniki weryfikacji postawionych hipotez z uwzględnieniem obydwu krajów.

Pierwsza hipoteza, która brzmiała: *osoby o wysokich osiągnięciach szkolnych cechują się niższym poziomem inteligencji emocjonalnej w porównaniu do osób o średnich osiągnięciach szkolnych* potwierdziła się w odniesieniu do wyniku ogólnego oraz skali DINEMO-Inni w grupie osób z Polski. Stwierdzono, że uczniowie o wysokich osiągnięciach edukacyjnych uzyskali statystycznie niższe wyniki od charakteryzujących się średnimi stopniami. Wykazano również podobną zależność, na poziomie tendencji statystycznej, w skali DINEMO-Ja. Z kolei wyniki uzyskane przez grupę osób z Ukrainy nie potwierdziły powyższej hipotezy, gdyż nie stwierdzono statystycznie istotnych różnic ani w wyniku ogólnym, ani w poszczególnych skalach kwestionariusza DINEMO pomiędzy zespołem uczniów o średnich i wysokich stopniach. Wykryto natomiast istotne różnice pomiędzy licealistami o wysokich i niskich osiągnięciach zarówno w ogólnym poziomie inteligencji emocjonalnej, jak i w

poszczególnych skalach. Jednostki, które nie odnoszą sukcesów w nauce mają znacząco niższy poziom inteligencji emocjonalnej niż ich zdolni rówieśnicy. Należy również podkreślić, że uczniowie z wysokimi osiągnięciami szkolnymi na Ukrainie reprezentują najwyższy poziom tejże inteligencji w stosunku do pozostałych grup. Na podstawie przedstawionych powyżej danych można stwierdzić, że polscy licealiści, charakteryzujący się wysokimi ocenami, gorzej radzą sobie z rozpoznawaniem, rozumieniem i respektowaniem emocji innych ludzi niż ich przeciętnie zdolni koledzy. Mogą również, w odróżnieniu od uczniów osiągających przeciętne wyniki w nauce, słabiej funkcjonować w zakresie uświadamiania, rozumienia i respektowania, a także wyrażania własnych uczuć. Powodem takiego stanu rzeczy może być, podkreślany przez wielu autorów, dysharmonijny rozwój jednostek wybitnych. Możliwe, że przyśpieszony rozwój poznawczy jest powodem gorszego funkcjonowania emocjonalnego uczniów zdolnych (Sękowski, Urban, 1993; Sękowski, 2000; Limont, 2005; Tokarz, 2005, za: Sękowski, 2000; Kiedewicz-Nappi, 2005). Może się do tego przyczyniać również system szkolny, który premiuje przede wszystkim osoby wykazujące wysoki poziom zdolności oraz rozległą wiedzę. Stymulowanie jedynie obszaru intelektualnego może prowadzić do problemów rozwojowych w sferze emocjonalnej i społecznej. Jak podkreśla Limont, (2005) dzieci zdolne cechuje podwyższona wrażliwość emocjonalna oraz zauważalny brak emocjonalnej i społecznej równowagi rozwojowej. Możliwe, że uczniowie, którzy uzyskują przeciętne wyniki w nauce szkolnej ze względu na brak środowiskowej presji na osiągnięcie wysokich ocen, mają szansę rozwijać również swoje zdolności emocjonalne. A – jak wiadomo – trening jest istotnym elementem rozwoju kompetencji emocjonalnych na bazie zdolności stanowiących inteligencję emocjonalną w rozumieniu Saloveya i Mayera (Matczak, Jaworowska, 2006). Jak ustalono, zdolne dzieci często nie osiągają w dorosłym życiu sukcesów oczekiwanych i stosownych do ich intelektualnego poziomu. Wielu autorów upatruje przyczyny takiego stanu rzeczy właśnie w gorszym rozwoju inteligencji emocjonalnej (Goleman, 1997; 1999). Warunkiem niezbędnym do optymalnego funkcjonowania zdolnych jednostek jest harmonijny rozwój zdolności poznawczych i emocjonalno-społecznych zmotywowanych wewnątrznie przy wsparciu i zaangażowaniu dorosłych – nauczycieli, wychowawców, rodziców (Kiedewicz-Nappi, 2005). Żeby uwzględnić potrzeby uczniów, nie tylko zdolnych, konieczna jest indywidualizacja procesu nauczania (Ledzińska, 2010). W świetle prezentowanych

wyników badań, widoczna jest potrzeba wzmocnienia zdolności emocjonalnych polskich licealistów z wysokimi osiągnięciami szkolnymi, np. poprzez pracę z psychologiem szkolnym, częstsze angażowanie takiej młodzieży do zadań zespołowych, organizowanie treningów interpersonalnych czy nowatorska metoda coachingu (Soszyńska, 2010; Englert-Bator, Wołpiuk-Ochocińska, 2012).

Jak zostało to przedstawione w teoretycznej części niniejszej pracy, dane dotyczące związków pomiędzy osiągnięciami a inteligencją emocjonalną są niejednoznaczne, a często też sprzeczne. Niektórzy autorzy stoją na stanowisku, że uczeń zdolny niejednokrotnie wykazuje problemy natury emocjonalnej (Mittering, 2000, za: Seligman, 1993; Goleman, 1997; 1999; Limont, 2005; Tokarz, 2005) inni nie wykryli w swoich badaniach takiego związku albo ustalili wręcz przeciwną zależność (Karwowski, 2004; Przybylska, 2007). Wyniki uzyskane w niniejszej pracy również nie pozwalają na potwierdzenie poglądów którejs z powyższych grup naukowców. Dane uzyskane na próbie respondentów z Ukrainy wykazały, że choć nie zachodzą różnice w inteligencji emocjonalnej pomiędzy uczniami z wysokimi oraz średnimi osiągnięciami w nauce, to jednak, porównując grupy jednostek z wysokimi i niskimi osiągnięciami, stwierdzono, że tę pierwszą cechuje znacząco wyższy poziom zdolności emocjonalnych. Z kolei na próbie osób z Polski, zakładane w hipotezie różnice w poziomie inteligencji emocjonalnej uczniów z wysokimi oraz średnimi wynikami w nauce, znalazły częściowe potwierdzenie, na niekorzyść tych pierwszych. Nie wykryto natomiast rozbieżności w poziomie zdolności emocjonalnych licealistów z wysoką i niską średnią ocen. Można wysunąć przypuszczenie, że w związku pomiędzy osiągnięciami szkolnymi a inteligencją emocjonalną występuje moderator w postaci czynnika kulturowego, bądź związany ze specyfiką oddziaływań edukacyjnych w obydwu krajach.

Hipoteza druga brzmi: *osobom o wysokich osiągnięciach szkolnych towarzyszy wyższy poziom poczucia osamotnienia w porównaniu z osobami o przeciętnych osiągnięciach szkolnych*. Hipoteza ta została pozytywnie zweryfikowana w grupie polskich licealistów – uczniowie z wysokimi osiągnięciami szkolnymi znacznie bardziej przeżywają poczucie osamotnienia niż ich koledzy uzyskujący średnie wyniki w nauce. Zależność taką wykryto również w stosunku do osób z niskimi ocenami. Hipoteza druga nie znalazła potwierdzenia w grupie badanych z Ukrainy – uczniowie o średnich i wysokich stopniach doświadczali poczucia osamotnienia na podobnym poziomie.

Można więc stwierdzić, że polscy licealiści cechujący się wysokimi osiągnięciami szkolnymi, oceniają swoje społeczne relacje jako niesatysfakcjonujące pod względem jakościowym bądź ilościowym, co jest powodem nieprzyjemnych odczuć, które składają się na przeżywanie przez nich osamotnienia w większym stopniu niż doświadczają go ich mniej zdolni koledzy. Przepuszczalnie może się to wiązać z brakiem poczucia przynależności zdolnych uczniów do grona klasy, co jest jednym z wyznaczników społecznego osamotnienia (Makara-Studzińska, Zaborska, 2006). Wiadomo, że – szczególnie w okresie adolescencji – młodzieży nadzwyczaj zależy na akceptacji rówieśników, jest silnie odczuwana potrzeba przynależności do grupy rówieśniczej. Popularność ucznia w klasie determinuje jego poziom osamotnienia i wyznacza samopoczucie, stosunek kolegów oraz wpływ na szersze układy społeczne (Rembowski, 1992). Zdolni licealiści są często traktowani przez resztę klasy jako „odmienni”, „inni”, co nie przysparza im popularności, a wręcz przeciwnie – może być powodem obojętności, izolacji, a czasami nawet odrzucenia (Higham, Buescher, 1989, za: Ćwiok, 1996; Sękowski, 1998; Dołęga, 2003; Sękowski, Włodarczyk, 2009; Jurko, 2010). Zjawisko to mogą nasilać również specyficzne właściwości zdolnych uczniów, m.in.: nadmierny krytycyzm, niezależność, preferowanie indywidualnej pracy, poleganie tylko na sobie, odrzucanie opinii innych, (Sękowski, 2000; Izdebska, 2004). Wyjątkowe cechy psychicznego funkcjonowania jednostek wybitnych są bardziej prawdopodobnym wytłumaczeniem braku satysfakcjonujących relacji społecznych niż niskie kompetencje w tej sferze czy gorsze przystosowanie, które zgodnie z literaturą przedmiotu, również mogą mieć wpływ na nasilenie poczucia osamotnienia (DiTommaso, Spinner, 1997; Ernst, Capioppo, 1999). Jako potwierdzenie tego poglądu mogą służyć wyniki niniejszych badań i brak różnic w kompetencjach społecznych oraz przystosowaniu pomiędzy uczniami z Polski osiągającymi różne wyniki w nauce szkolnej. Nie należy lekceważyć przeżywanego przez zdolnych licealistów osamotnienia, gdyż prowadzić ono może do wielu negatywnych następstw – depresji, poczucia alienacji i anomii, społecznego lęku, braku zaufania czy nawet prób samobójczych (Moor, Schultz, 1983; Hołyst, 1983; 1991; Rembowski, 1992; Dudek, Zięba, 2002; Stefańska-Klar, 2002; Rosa, 2007; Śliwak, Zarzycka, 2011). Warto więc w środowisku szkolnym stwarzać częstsze okazje do integracji zdolnych dzieci z resztą zespołu, np. poprzez wyznaczanie grupom uczniów wspólnych zadań, organizowanie warsztatów integracyjnych oraz z zakresu kształtowania empatii, spotkań z

psychologiem. Ważne, żeby nie skupiać uwagi jedynie na jednostce, która jest samotna, ale również na reszcie klasy, chociażby poprzez uwrażliwianie jej na uczucia innych.

Zakładane zależności pomiędzy poczuciem osamotnienia a osiągnięciami szkolnymi nie znalazły potwierdzenia w badaniach prowadzonych na Ukrainie. Wśród możliwych tłumaczeń, szczególnie warto podkreślić dwa, związane ze specyfiką kształcenia w tym kraju. Tamtejszy system edukacji obejmuje troską dzieci i młodzież od początku nauki do jej końca w jednej placówce. A więc uczniowie, którzy spotykają się jako dzieci w pierwszej klasie, pozostają w prawie niezmiennym gronie przez kolejnych 11 lat edukacji (№651-XIV, z późniejszymi zmianami z 4 czerwca 2008). Drugim ważnym aspektem jest mała liczebność osób w klasach, w których były prowadzone badania. Ze względu na brak tłumaczeń i adaptacji metod stosowanych na polskiej próbie do warunków ukraińskich, były one prowadzone w polskich szkołach na Ukrainie. Uczęszcza do nich zazwyczaj polska mniejszość narodowa, stąd średnia liczebność klas to kilkunastu uczniów. Występowanie powyższych dwóch czynników – niewielka liczba osób w klasie oraz długi okres nauki w tym samym gronie – może być wytłumaczeniem braku różnic w poczuciu osamotnienia pomiędzy osobami o różnym poziomie osiągnięć szkolnych. Przebywanie w wąskim gronie rówieśników przez wiele lat, od okresu późnodziecięcego do wieku adolescencji, może sprzyjać nawiązywaniu bardzo pozytywnych bliskich relacji i więzi wewnątrzgrupowych, kształtowaniu się przyjaźni, co może stanowić czynnik chroniący przed występowaniem poczucia osamotnienia uczniów w klasie.

Trzecia hipoteza, która brzmi *osoby o wysokich osiągnięciach szkolnych są gorzej przystosowane osobiście niż ich średnio zdolni rówieśnicy*, nie znalazła potwierdzenia w wynikach badań w obydwu krajach. Poziomy przystosowania uczniów z wysokimi i średnimi ocenami są porównywalne. Nie wykryto również istotnych różnic w tej kwestii między jednostkami o niskich i wysokich stopniach. Ważną rolę w tłumaczeniu takiego stanu rzeczy może mieć sposób rozumienia przystosowania przez Rottera – autora metody, która posłużyła do operacjonalizacji tego pojęcia. Rotter (Jaworowska, Matczak, 2003), tworząc definicję nieprzystosowania, określa je jako osobiste – łączy w tym ujęciu zarówno aspekty psychicznego, jak i społecznego funkcjonowania jednostki. Takie rozumienie jest znaczeniowo bliskie do wyróżnionego przez Obuchowską funkcjonowania społecznego oraz wewnętrznego – gdzie pierwsze jest procesem adaptacji do środowiska, drugie zaś ma charakter introspekcyjny i wyraża

się stosunkiem osoby do siebie samej. Obydwa rodzaje funkcjonowania wzajemnie na siebie oddziałują (Obuchowska, 1983; Węglowska-Rzepa, 2000). Pogląd Rottera na zjawisko przystosowania rzutuje również na sposób jego pomiaru. Autor uważa, że stopień przystosowania lub nieprzystosowania osoby można zmierzyć jedynie dokonując analizy jej wypowiedzi na temat siebie samej i otaczającego świata, swoich osiągnięć, związków oraz relacji z innymi ludźmi. Taki właśnie charakter ma test RISB zastosowany w niniejszych badaniach – na poły ustrukturalizowana metoda projekcyjna polegająca na kończeniu przez badaną jednostkę zdania, które rozpoczyna się od podanych początkowych słów (trzonów). Poza tym RISB, jak każda metoda projekcyjna, utrudnia jej odkrycie właściwego celu badań. A więc na podstawie pomiaru dokonanego przy pomocy RISB, który zakłada ujawnienie się tendencji jednostki do nadawania subiektywnych znaczeń bodźcom słownym, możemy wnioskować o jej pragnieniach, dążeniach, lękach, postawach itd. (Jaworowska, Matczak, 1998). Możemy więc ocenić nie tylko, jak funkcjonuje w sytuacjach społecznych, ale również jaki ma wobec nich stosunek poznawczy i emocjonalny oraz jak ocenia w nich siebie. Z kolei w literaturze przedmiotu o przystosowaniu społecznym uczniów najczęściej wnioskuje się na podstawie zewnętrznych objawów (zachowania, przejawianych cech) ich funkcjonowania w grupie społecznej. Pomimo że wiele osób (Siek, 1982; Higham, Buescher, 1989; Webb, 1993; Ćwiok, 1996; Limont, 2005; Tokarz, 2005; 2006, za: Ćwiok, 1996) postrzega jednostki zdolne jako mające większe problemy w relacjach z innymi niż ich mniej zdolni rówieśnicy, to w konfrontacji z uzyskanymi wynikami badań pogląd ten nie znajduje potwierdzenia – wybitni licealiści oceniają swoje przystosowanie podobnie jak ich mniej zdolni koledzy. Ważne jest więc, żeby nie stygmatyzować zdolnych uczniów, określając ich sposób funkcjonowania jako mniej przystosowawczy tylko na podstawie zewnętrznych, obserwowalnych wskaźników. Trzeba również uwzględnić aspekt ich osobistej oceny – jeżeli określają oni swoje przystosowanie podobnie jak reszta rówieśników, to może nie warto zmieniać ich stylu bycia funkcjonowania.

Hipoteza czwarta: *uczniowie z wysoką średnią ocen szkolnych będą wykazywali niższy poziom kompetencji społecznych w porównaniu do swoich rówieśników uzyskujących średnie wyniki w nauce szkolnej*, nie znalazła potwierdzenia na próbie osób z Polski. Uczniowie z wysoką średnią ocen nie różnili się od swoich rówieśników uzyskujących średnie wyniki w nauce pod względem przejawianych

kompetencji społecznych, mających wyraz w wyniku ogólnym oraz w poszczególnych skalach kwestionariusza KKS. Zauważono natomiast prawidłowość różnicującą dane w skali mierzącej asertywność pomiędzy jednostkami o niskich i średnich osiągnięciach edukacyjnych. Uczniowie z niską średnią ocen są znacząco bardziej asertywni niż ich przeciętnie uczący się rówieśnicy. Również w badaniach prowadzonych na Ukrainie hipoteza dotycząca różnic w poziomie przejawianych kompetencji społecznych licealistów z wysokimi oraz średnimi wynikami w nauce nie znalazła potwierdzenia. Wykryto natomiast, że grupa zdolnych uczniów jest znacząco bardziej kompetentna w sytuacjach relacji intymnych oraz ekspozycji społecznej w stosunku do swoich kolegów, którzy prezentują niskie osiągnięcia w nauce szkolnej. Jednostki uzdolnione uzyskały również istotnie wyższy wynik ogólny w KKS niż ich mało zdolni rówieśnicy. Zgodnie z podejściem prezentowanym przez A. Matczak – kompetencje społeczne są rozwijane między innymi w toku odpowiedniego treningu (Matczak, 2001). Założenie to może posłużyć jako podstawa do wyjaśnienia wykrytych zależności. Zarówno uczniowie z wysoką średnią ocen, jak i ci, którzy mają przeciętne wyniki w nauce wykazują podobny poziom kompetencji społecznych w obydwu krajach. Można założyć, że są poddawani podobnemu treningowi – w toku nauki często stają się obiektem uwagi i oceny ze strony innych osób, takich jak nauczyciele, koledzy z klasy, muszą radzić sobie w sytuacjach formalnych, na przykład w trakcie odpytywania, dostosowywać się do wymogów oraz reguł ustanowionych przez szkołę, dążąc do realizacji celów edukacyjnych, muszą czasami przeciwstawiać się wpływowi innych. A więc wprowadzony, trochę odgórnie na podstawie otrzymywanych ocen, podział na zdolnych i mniej zdolnych nie ma przełożenia na zakładane w hipotezie różnice w poziomie społecznych kompetencji. Nieco inaczej przedstawia się sytuacja przy podziale uczniów na grupy z wysokimi i niskimi osiągnięciami szkolnymi. Jak wskazują wyniki uzyskane w badaniach ukraińskich, zdolni licealiści lepiej radzą sobie w sytuacjach ekspozycji społecznej. Przepuszczalnie można to również tłumaczyć tym, że właśnie oni znacznie częściej stają się obiektem uwagi i oceny w trakcie zajęć, różnorodnych konkursów i olimpiad, w których biorą udział ze względu na swoje wysokie osiągnięcia edukacyjne. Można założyć też, że sytuacje te łączą się z pozytywnym wzmocnieniem w postaci dobrych ocen, wyróżnień, nagród. W przypadku uczniów, którzy mają złe oceny możliwość treningu w tym obszarze jest mocno ograniczona z obiektywnych oraz subiektywnych powodów – te osoby nie są typowane

do prezentowania szkoły w konkursach, olimpiadach czy innych tego typu przedsięwzięciach, ale też same nie są skore do eksponowania siebie i poddawania się ocenie innych, gdyż łączy się to w ich sytuacji najczęściej z negatywnymi wzmocnieniami. Można założyć, że w wyżej omówionych sytuacjach występuje zjawisko sprzężenia zwrotnego, które uwzględnione jest również w modelu kompetencji społecznych Argyle'a (1998). Uczniowie zdolni, z uwagi na swoje osiągnięcia, częściej mają możliwość trenowania własnych kompetencji w sytuacjach ekspozycji społecznej, dostrzegają ich następstwa, potrafią dokonać potrzebnych modyfikacji, przez co stają się jeszcze bardziej sprawni. Ich mało zdolni koledzy nie mogą liczyć na tego typu sytuacje. Można założyć, że osiągnięcia oraz funkcjonowanie społeczne pozostają we wzajemnej interakcji (Hinshaw, 1992, za: Chen, Rubin, Li, 1997) – kompetencje społeczne mają wpływ na funkcjonowanie szkolne ucznia i równocześnie osiągnięcia edukacyjne odciskują znaczące piętno na jego przystosowanie do otoczenia. Zgodnie z tym podejściem (Chen, Rubin, Li, 1997), niepowodzenia szkolne mogą oddziaływać na wzrost poziomu frustracji licealistów, co w konsekwencji skutkuje zaburzeniami w funkcjonowaniu społecznym. Ponadto osiągnięcia mają wpływ na prestiż jednostki oraz wykształcany przez nią wizerunek własnej osoby. Uczniowie, którzy mają niskie wyniki w nauce, mogą mieć trudności z osiągnięciem pozytywnego obrazu siebie oraz niską samooceną, co ma znaczenie dla ich funkcjonowania w grupie społecznej, szczególnie w relacjach rówieśniczych. Podejście to znalazło potwierdzenie w uzyskanych, na próbie młodzieży z Ukrainy, wynikach – jednostki z niskimi osiągnięciami szkolnymi są ogólnie znacząco mniej kompetentne oraz przejawiają niższy poziom umiejętności niezbędnych w sytuacjach relacji intymnych niż ich rówieśnicy, którzy odnoszą sukcesy edukacyjne.

Piąta hipoteza brzmi: *istnieje związek pomiędzy poziomem osiągnięć szkolnych a cechami osobowości wyróżnionymi przez Costę i McCrae przejawianymi przez uczniów, tzn.: uczniowie o wysokich osiągnięciach szkolnych są bardziej: neurotyczni, introwertywni, otwarci na doświadczenia, ugodowi oraz sumienni niż uczniowie osiągający przeciętne wyniki w nauce.* W Polsce hipoteza ta nie znalazła potwierdzenia w żadnym z pięciu czynników. Natomiast wykryto istotną różnicę pomiędzy uczniami zdolnymi oraz uzyskującymi niskie wyniki w nauce w czynniku sumiennosc – wybitni licealiści okazali się znacząco bardziej sumienni niż ich mało zdolni koledzy. W celu pogłębienia analiz podjęto próbę wykazania ewentualnych różnic zachodzących między

uczniami z wysokimi oraz średnimi wynikami w nauce w poszczególnych składnikach każdego z pięciu czynników. Ustalono, że grupy te różnicuje jedynie jeden ze składników neurotyczności – impulsywność. Z kolei wykryto więcej istotnie różnicujących wyników, w poszczególnych składnikach pięciu czynników, w grupie zdolnych uczniów i ich kolegów z niskimi osiągnięciami szkolnymi. Wybitni licealiści są bardziej: samokrytyczni (N), obowiązkowi (S), rozważni (S), dążący do osiągnięć (S) oraz mniej: impulsywni (N) i poszukujący doznań (E) niż ich mało zdolni koledzy.

Badania prowadzone wśród osób z Ukrainy potwierdziły testowaną hipotezę jedynie w zakresie czynnika otwartość na doświadczenia – uczniowie z wysoką średnią ocen są bardziej otwarci niż ich koledzy ze średnimi osiągnięciami. Analogiczna różnica występuje pod tym względem pomiędzy zdolnymi i mało zdolnymi uczniami. Pogłębiając analizę poszukiwano różnic pomiędzy grupami uczniów, ujętymi w hipotezie 5, w poszczególnych składnikach czynników Wielkiej Piątki. Wykryto, że licealiści z wysoką średnią ocen są bardziej: aktywni (E), otwarci na idee i wartości (O), obowiązkowi (S), dążący do osiągnięć (S), uzyskują wyższe wyniki w składnikach: wyobraźnia (O), estetyka (O) oraz uczucia (O) niż ich rówieśnicy w grupie z niską średnią ocen szkolnych.

Brak zależności pomiędzy poziomem osiągnięć szkolnych a czynnikami osobowości w polskiej próbie badawczej może potwierdzać założenie, że relacja ta ma charakter pośredni i realizuje się poprzez inne zmienne (De Raad i Schouwenburg, 1996; Czerniawska, Zawadzki, 2010, za: Ledzińska, Czerniawska, 2011). Chociaż literatura przedmiotu jest bogata w dane dotyczące związków występujących pomiędzy ocenami a cechami osobowości w ujęciu Wielkiej Piątki, to jednak wyniki badań często niosą ze sobą różne a czasem nawet sprzeczne informacje (Kossowska, 2004; Bratko, Chamorro-Premuzic, Saks, 2006; Szpitalak, Polczyk, 2009; Limont, Dreszer, Bedyńska, Śliwińska, 2010). Dane płynące z niniejszych analiz skłaniają do zastanowienia się, czy nie należałoby podejmować próby poszukiwania punktów stykowych pomiędzy inteligencją a osobowością (por. Ledzińska, 2004; Kossowska, 2004). Różnice wykryte w czynniku sumienność pomiędzy uczniami z wysoką oraz niską średnią ocen wydają się potwierdzać dane z literatury, które dość jednoznacznie wskazują na związek tego czynnika z osiągnięciami (Schouwenburg, Lay, 1995; Wolf, Johnson, 1995; Zawadzki, Strelau, Szczepaniak, Śliwińska, 1998; Kossowska Schouwenburg, 2000; Bratko, Chamorro-Premuzic, Saks, 2006; Hołda, 2009; Czerniawska, Zawadzki, 2010; Limont,

Dreszer, Bedyńska, Śliwińska, 2010; Ledzińska, Czerniawska, 2011). To, że w tym czynniku, nie zaszyły, zakładane w hipotezie piątej, różnice pomiędzy uczniami z wysokimi i średnimi osiągnięciami, można tłumaczyć występowaniem innych, istotnych zmiennych, które warunkują sukcesy, a nie zostały ujęte w tych badaniach, np. style uczenia się, motywacja osiągnięć, zmienne o charakterze środowiskowym. Możliwe, że większa impulsywność osób ze średnimi wynikami w nauce szkolnej może być jednym z czynników, który uniemożliwia im wysokie rezultaty edukacyjne, pomimo porównywalnego do uczniów zdolnych poziomu sumienności. Wyższe wyniki w składniku impulsywność wskazują na to, że licealiści ze średnimi wynikami, częściej niż ich koledzy z wysoką średnią ocen, ulegają pokusom, poddają się pragnieniom, są niezdolni do sprawowania nad nimi kontroli, co znajduje odzwierciedlenie w ich zachowaniu. W sytuacji nauki szkolnej mogą wystąpić takie reakcje, jak np. rezygnacja z odrobienia lekcji na rzecz bardziej preferowanej, przyjemnej i kuszącej czynności.

Wynik różnicujący grupę uczniów o wysokich i średnich osiągnięciach, uczęszczającą do szkół na Ukrainie, wydaje się zgodny z danymi w literaturze przedmiotu. Otwartość na doświadczenia w większości badań ma pozytywny wpływ na sukcesy edukacyjne (Schouwenburg, Lay, 1995; Wolf, Johnson, 1995). Wzrasta ona stopniowo i najsilniej oddziałuje w okresie nauki akademickiej (Bratko, Chamorro-Premuzic, Saks, 2006; Czerniawska, Zawadzki, 2010; Limont, Dreszer, Bedyńska, Śliwińska, 2010; Ledzińska, Czerniawska, 2011). Wyniki w poszczególnych składnikach pięciu czynników, różnicujące grupę osób z wysokimi i niskimi osiągnięciami szkolnymi, wydają się również zbieżne z przedstawionym w literaturze przedmiotu obrazem zdolnego ucznia. Oznacza to, że licealiści z wysoką średnią ocen są aktywni, zaangażowani w wiele różnorodnych działań, wytrwali, lubią być zajęci, cenią wiedzę dla niej samej, wartościowe są dla nich doznania intelektualne, ciekawi są nowych pomysłów i niekonwencjonalnych rozwiązań, preferują zadania i rozrywki o charakterze intelektualnym, często angażują się w dyskusje, są liberalni w swoich poglądach, nie zważają na autorytety oraz tradycyjny przekaz, kierują się posiadanymi przekonaniem etycznymi i moralnymi, są skrupulatni, ambitni, pilni, mają bogaty wewnętrzny świat, tendencje do fantazjowania i zdolności wyobrazeniowe, są otwarci na sztukę i piękno, świadomi własnej bogatej i złożonej emocjonalności oraz otwarci na emocje innych. Powyższe cechy są istotnie mniej rozwinięte u uczniów z niskimi osiągnięciami szkolnymi, co potwierdzają wyniki uzyskane w badaniach własnych.

W niniejszej pracy postawiono również dodatkowe pytanie badawcze dotyczące *występowania, a jeśli tak to jakich, różnic w funkcjonowaniu psychospołecznym uczniów charakteryzujących się niskimi, średnimi oraz wysokimi osiągnięciami szkolnymi w Polsce i na Ukrainie?* W tym przypadku nie były formułowane hipotezy, gdyż w literaturze przedmiotu nie odnaleziono informacji dotyczących ewentualnych wcześniejszych analiz w tej płaszczyźnie. Stąd niniejsze badania wydają się mieć w tym aspekcie nowatorski charakter.

Nie stwierdzono różnicy w poziomie inteligencji emocjonalnej pomiędzy uczniami z Polski i Ukrainy. Natomiast jeśli uwzględnić podział na grupy uczniów ze względu na poziom ich osiągnięć, to wykryto, iż polscy licealiści z niskimi i średnimi wynikami w nauce są bardziej emocjonalnie inteligentni niż ich rówieśnicy z odpowiednich grup na Ukrainie. Porównanie wyników w poszczególnych skalach wskazuje, że zdolni uczniowie z Ukrainy uzyskują wyższy poziom tego typu inteligencji przejawianej w kontaktach interpersonalnych niż ich rówieśnicy z analogicznego zespołu w Polsce. Natomiast poziom tejże inteligencji przejawianej w stosunku do własnej osoby (intrapersonalny wymiar IE) w przypadku polskich licealistów z niskimi oraz średnimi wynikami w nauce szkolnej jest znacząco wyższy niż u ich kolegów z Ukrainy.

Również w porównaniach dotyczących doświadczanego poczucia osamotnienia ogólnie wśród uczniów z Polski i Ukrainy nie wykazano różnic. Zestawienia dokonane pomiędzy zespołami z obu krajów, wyróżnionymi ze względu na osiągnięcia szkolne, potwierdziły wykryty na ogólnym poziomie brak rozbieżności.

Zaobserwowano z kolei, że licealistów z Polski, w każdej z wyróżnionych ze względu na oceny grup, cechuje istotnie wyższy stopień nieprzystosowania osobistego niż ich rówieśników na Ukrainie.

Stwierdzono, że nie występują różnice pod względem poziomu kompetencji społecznych wyrażonych w wyniku ogólnym kwestionariusza KKS, ogólnie pomiędzy uczniami obydwu krajów. Jednakże udało się zauważyć, że polscy licealiści uzyskujący niskie wyniki w nauce są znacząco bardziej kompetentni niż ich rówieśnicy z Ukrainy z analogicznej grupy. Również poziom kompetencji społecznych przejawianych w zachowaniach wymagających asertywności różnicuje zespoły badanych z niskimi oraz średnimi osiągnięciami szkolnymi w Polsce i na Ukrainie. Źle uczący się licealiści polscy przejawiają wyższy poziom asertywności. Natomiast w grupie o średnich

wynikach w nauce szkolnej to uczniowie z Ukrainy są bardziej asertywni niż ich polscy koledzy.

Na poziomie pięciu czynników badani uczniowie z Polski i Ukrainy nie różnią się w strukturze osobowości. W celu uszczegółowienia tej informacji przeprowadzono analizy pod kątem różnic w poszczególnych składnikach. Jednakże tutaj również nie wykryto istotnych statystycznie różnic.

Przedstawione powyżej dane uprawniają do udzielenia twierdzącej odpowiedzi na postawione dodatkowo pytanie badawcze – wykryto szereg (choć niewiele) istotnych różnic pomiędzy grupami uczniów o odmiennym poziomie osiągnięć szkolnych w obydwu krajach. Może to świadczyć o tym, że w związkach pomiędzy ocenami a psychospołecznym funkcjonowaniem jednostki odgrywają również rolę czynniki kulturowe, szczególnie ważny może się okazać aspekt związany ze specyfiką systemów edukacji w obydwu krajach.

Zakończenie

Współczesny świat potrzebuje mądrych, wykształconych, odnoszących sukces ludzi, którzy są nastawieni na osiągnięcie wyznaczonych celów we wszystkich możliwych dziedzinach życia – prywatnej, społecznej, zawodowej. Ważne jest jednak, aby osoby te czuły się również szczęśliwe w tym co robią, żeby mogły realizować swoje zainteresowania, pasje, tkwiący w nich potencjał, żeby miały satysfakcjonujące kontakty interpersonalne, poczucie bliskości i przynależności do innych. Do niedawna wydawać się mogło, że wystarczy wysoka inteligencja, bycie prymusem w szkole i sukces zawodowy w życiu dorosłym jest gwarantowany. Jednak przykłady wielu młodych ludzi, którzy „świetnie zapowiadali się” w szkole, a w życiu dorosłym funkcjonowali zaledwie na przeciętnym poziomie, często nie odnosili spektakularnych sukcesów i nie robili błyskawicznej kariery, zmusiły do zweryfikowania wcześniejszych poglądów. Okazało się, że inteligencja, tak zwana akademicka, jest ważna, ale stanowi ona jedynie pewien potencjał, który bez innych istotnych czynników, nie jest w stanie gwarantować rozwoju osoby na odpowiednim do posiadanych możliwości poznawczych poziomie. Zaczęła się więc era poszukiwania innych – pozaintelektualnych – czynników, które warunkują osiągnięcia. Znalazło to odzwierciedlenie również w rozwoju nauki, szczególnie takich dziedzin jak psychologia, pedagogika, socjologia. Na gruncie psychologicznym powstały nowe modele stanowiące próbę wyjaśnienia istoty ponadprzeciętnych zdolności, jak np. Trójpierścieniowy Model Zdolności J. S. Renzulliego, Wielowymiarowy Model Zdolności F. Mönksa, Model Zdolności A. Tannenbauma, Monachijski Model Zdolności i Talentu K. Hellera i współpracowników czy teoria inteligencji sprzyjającej powodzeniu życiowemu R. Sternberga. Jednocześnie nastąpił rozwój takich pojęć jak inteligencja emocjonalna i społeczna oraz zwiększone zainteresowanie nimi. W wielu badaniach potwierdzono występowanie związków pomiędzy osiągnięciami człowieka a cechami jego osobowości, sferą funkcjonowania emocjonalnego, społecznego, duchowego czy czynnikami środowiskowymi. Jednakże dokonując analizy wyników wielu badań, nie można stworzyć jasnego i spójnego obrazu funkcjonowania osoby charakteryzującej się wysokimi osiągnięciami w którejkolwiek z dziedzin jej życia. Ustalenia naukowców niejednokrotnie wskazują na zupełnie różny kierunek zależności,

często jedne potwierdzają występowanie związku opisywanych czynników ze zmienną osiągnięć, w innych zaś zależności te są słabe albo całkiem nie zachodzą. Prowadzi to do bardzo konkretnego wniosku – kwestia osiągnięć człowieka jest zjawiskiem złożonym oraz wielowymiarowym. Nie oznacza to jednak, że należy zaprzestać prowadzenia badań zmierzających do jej zgłębiania i lepszego poznania. Niniejsza praca jest właśnie jedną z takich prób analizy zależności występujących pomiędzy psychospołecznymi czynnikami funkcjonowania człowieka a jego osiągnięciami, precyzując zaś – jest próbą poszukiwania korelatów wysokich osiągnięć uczniów. Miała ona na celu znalezienie odpowiedzi na pytanie, *czy i ewentualnie jakie istnieją różnice w funkcjonowaniu psychospołecznym uczniów różniących się poziomem osiągnięć szkolnych?* Mając również na uwadze współczesne trendy w opisywaniu wybitnych zdolności, które wskazują na celowość prowadzenia badań międzykulturowych (Brislinem, 1983; Sękowski, 2000; Koc, 2007) wprowadzono dodatkowe pytanie badawcze: *czy i jakie występują różnice w funkcjonowaniu psychospołecznym uczniów charakteryzujących się niskimi, średnimi oraz wysokimi osiągnięciami szkolnymi w Polsce i na Ukrainie?* W polu zainteresowań autorki znalazły się takie psychospołeczne zmienne jak: inteligencja emocjonalna w rozumieniu P. Saloveya i J. D. Mayera, kompetencje społeczne jako złożone umiejętności warunkujące efektywność radzenia sobie w określonego typu sytuacjach społecznych, nabywane przez jednostkę w toku odpowiedniego treningu (Matczak, 2001, s. 7), poczucie osamotnienia rozumiane jako niewłaściwa struktura relacji interpersonalnych, przystosowanie osobiste w rozumieniu J. Rottera oraz czynniki osobowości wyróżnione przez P. T. Costę i R. R. McCrae’a w modelu Wielkiej Piątki. Postawiono pięć hipotez badawczych, które zostały zweryfikowane na podstawie badań przeprowadzonych wśród 366 licealistów oraz uczniów szkół średnich w Polsce i na Ukrainie. Pomiaru zmiennych psychospołecznych wyróżnionych w niniejszej pracy dokonano przy użyciu takich metod badawczych jak: Test Niedokończonych Zdań J. B. Rottera – RISB, Kwestionariusz Kompetencji Społecznych A. Matczak – KKS, Dwuwymiarowy Inwentarz Inteligencji Emocjonalnej A. Matczak, A. Jaworowskiej, A. Ciechanowicz, J. Stańczak i E. Zalewskiej – DINEMO, Inwentarz Osobowości P. T. Costy Jr. i R. R. McCrae – NEO-PI-R, Skala Poczucia Osamotnienia D. Russella – UCLA. Grupy uczniów o wysokich, średnich oraz niskich osiągnięciach szkolnych w obydwu krajach zostały wyróżnione przy zastosowaniu kryterium psychopedagogicznego – średniej ocen ze wszystkich

przedmiotów. Opis uzyskanych wyników badań został przedstawiony w rozdziale IV, z kolei próba ich interpretacji oraz dyskusji z danymi już znanymi w literaturze przedmiotu zawarta została w rozdziale V. Na podstawie analizy wyników badań własnych udzielono twierdzącej odpowiedzi na obydwie postawione w pracy pytania – wykryto szereg istotnych różnic w funkcjonowaniu psychospołecznym uczniów o odmiennych osiągnięciach szkolnych w obydwu krajach, wykazano również rozbieżności w poziomie poszczególnych zmiennych psychospołecznych u licealistów charakteryzujących się niskimi, średnimi oraz wysokimi wynikami edukacyjnymi w Polsce i na Ukrainie. Wykryte zależności skłaniają do przeprowadzenia, że czynnik kulturowy może być istotny w rozważaniach na temat osiągnięć. Szczególnie ważny może się okazać system nauczania, chociaż wyciąganie jednoznacznych wniosków na tym etapie nie jest uprawnione, gdyż zmienna ta nie była kontrolowana w niniejszych badaniach. Warto jednak kontynuować poszukiwania naukowe w tym kierunku, nie ograniczając się przy tym jedynie do systemu kształcenia w Polsce i na Ukrainie, tylko rozszerzając analizy na funkcjonowanie oświaty w innych krajach. Opierając się na rzetelnych, empirycznych podstawach, można stworzyć model edukacji wspierającej rozwój zdolności uczniów, wybierając z systemów nauczania różnych państw elementy, które okażą się istotnymi czynnikami sprzyjającymi powodzeniu szkolnemu. Taki model opierałby się więc na dobrych praktykach, zweryfikowanych naukowo, zaczerpniętych z międzynarodowych doświadczeń.

Wyniki niniejszych analiz mogą znaleźć praktyczne zastosowanie w obydwu krajach wśród osób zajmujących się wychowaniem oraz nauczaniem dzieci zdolnych. W Polsce warto zwrócić szczególną uwagę na aspekt bardziej nasilonego, w stosunku do mniej zdolnej młodzieży, poczucia osamotnienia czy niższej, niż u mniej zdolnych osób, inteligencji emocjonalnej. Dane płynące z niniejszych badań mogą posłużyć również do wspierania uczniów, którzy osiągają średnie wyniki w nauce szkolnej, gdyż mając wiedzę na temat psychospołecznych korelatów funkcjonowania jednostek zdolnych, możemy podjąć wysiłek kształtowania ich u mniej zdolnej młodzieży szkolnej.

Bibliografia

- Allen, R. L., Oshagan, H. (1995). The UCLA Loneliness Scale: Invariance of Social Structural Characteristics. *Personality and Individual Differences*, 19, 2, 185-195.
- Arends, R. I. (2002). *Uczymy się nauczać*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Argyle, M. (1998). Zdolności społeczne. [W:] S. Moscovici (red.), *Psychologia społeczna w relacji ja – inni* (s. 77-104). Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Asanowicz, D., Orzechowski, J., Tarday, M., Śmieja, M. (2009). Podłoże inteligencji emocjonalnej: rola procesów uwagowych w percepcji informacji afektywnych. [W:] M. Ledzińska, M. Zajenkowski (red.), *Z badań nad pograniczem intelektu i osobowości* (s. 25-48). Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Babiuch, M. E., Czerniawska, E. (2002). Predyktory powodzenia na studiach. [W:] M. Ledzińska, G. Rudkowska, L. Wrona (red.), *Osoba Edukacja Dialog* (t. 2, s. 61-70). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Banach, Cz. (2007). O strategii i kierunkach rozwoju edukacji. [W:] T. Lewowicki (red.), *„Gorące” problemy edukacji w Polsce* (s. 89-98). Warszawa: Komitet Nauk Pedagogicznych PAN, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP.
- Bar-On, R. (1997). *EQ-i. Bar-On Emotional Quotient Inventory. A measure of emotional intelligence. User's manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Black, P., Harrison, Ch., Lee, C., Marshall, B., Wiliam, D. (2006). *Jak oceniać, aby uczyć?* Warszawa: Polish Edition by CEO.
- Boryszewska, J. K. (2008). *Źródła sukcesu szkolnego młodzieży licealnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Borzyn, I. (1979). *Uczniowie zdolni*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Bratko, D., Chamorro-Premuzic, T., Saks, Z. (2006). Personality and school performance: Incremental validity of self- and peer-ratings over intelligence. *Personality and Individual Differences*, 41, 131-142.
- Brislin, R. (1983). Cross-cultural research in psychology. *Annual Review of Psychology*, 34, 363-400.
- Bukowska, M. (2008). *Zagadnienie samotności we współczesnej polskiej literaturze naukowej*. Kraków: Wydawnictwo MCDN.

- Busato, V., Prins, F., Elshout, J., Hamaker, C. (1999). The relation between learning styles, the Big Five personality traits and achievement motivation in higher education. *Personality and Individual Differences*, 6, 129-140.
- Carson, C. C., Butcher, J. N., Mineka, S. (2005). *Psychologia zaburzeń. Człowiek we współczesnym świecie* (t.1). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Centralna Komisja Egzaminacyjna we współpracy z okręgowymi komisjami egzaminacyjnymi w Gdańsku, Jaworznie, Krakowie, Łodzi, Łomży, Poznaniu, Warszawie i Wrocławiu oraz z Instytutem Badań Edukacyjnych w Warszawie. (2010). *Informator o egzaminie gimnazjalnym od roku szkolnego 2011/2012*. Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna.
- Chen, X., Rubin, K. H., Li, Z. (1997). Relation between Academic Achievement and Social Adjustment: Evidence from Chinese Children, *Development Psychology*, 33, 3, 518-525.
- Cheng, H., Furnham, A. (2002). Personality, peer relations, and self-confidence as predictors of happiness and loneliness, *Journal of Adolescence*, 25, 327-339.
- Costa, P. T. Jr., McCrae, R. R. (1980). Influence of extraversion and neuroticism on subjective well-being: Happy and unhappy people. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38, 668-678.
- Costa, P. T., McCrae, R. R. (1992). Four ways five factors are Basic. *Personality and Individual Differences*, 6, 653-665.
- Costa, P. T., McCrae, R. R. (1995). Domains and facets: Hierarchical personality assessment Rusing the Revised NEO Personality Inventory. *Journal of Personality Assessment*, 64, 21-50.
- Costa, P. T., McCrae, R. R. (1998). Six approaches to the explication of facet-level traits: examples from conscientiousness. *European Journal of Personality Assessment*, 12, 117-134.
- Cramer, K. M., Barry, J. E. (1999). Conceptualizations and measures of loneliness a comparison of subscales. *Personality and Individual Differences*, 27, 491-502.
- Ćwiok, E. (1996). Obraz siebie licealnej młodzieży wybitnie i przeciętnie zdolnej, *Psychologia Wychowawcza*, 2, 140-147.
- Ćwiok, E. (2000). Nieadekwatne osiągnięcia wybitnie zdolnych uczniów LO w procesie edukacji szkolnej, *Psychologia Rozwojowa*, 3/4, 5, 227-244.

- Ćwiok, E. (2002). Inteligencja i płeć młodzieży a akceptacja obrazu samego siebie („JA”). [W:] M. Ledzińska, G. Rudkowska, L. Wrona (red.), *Osoba Edukacja Dialog* (t. 1, s. 190-203). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Czechowska-Bieluga, M., Kanios, A., Sarzyńska, E. (2009). *Profile kompetencji społecznych osób pracujących i bezrobotnych*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Czelakowska, D. (2007). *Inteligencja i zdolności twórcze dzieci w początkowym okresie edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Czerniawska, E. (2000). Interprzedmiotowe różnicowanie aktywności strategicznej, bezradność intelektualna i osiągnięcia w uczeniu się, *Przegląd Psychologiczny*, 43, 4, 499-512.
- Czerniawska, E., Zawadzki B. (2010). Aktywność strategiczna jako czynnik pośredniczący w relacji osobowość – osiągnięcia w nauce. [W:] A. E. Sękowski, W. Klinkosz (red.), *Zdolności człowieka w ujęciu współczesnej psychologii* (s. 15-31). Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II.
- Dębińska, E. (1988). Samotność kobiety. [W:] M. Szyszkowska (red.), *Samotność i osamotnienie* (s. 63-82). Warszawa: Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych.
- Denek, K. (2007). Ocenianie uczniowskich postępów w nauce. [W:] J. Grzesiak (red.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji* (s. 9-19). Konin: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie.
- Descartes, R. (1986). *Namiętności duszy*. Warszawa: PWN.
- DiTommaso, E., Spinner, B. (1997). Social and Emotional Loneliness: A Re-examination of Weiss' Typology of Loneliness, *Personality and Individual Differences*, 22, 3, 417-427.
- Dołęga, Z. (1997). Rozumienie samotności przez dzieci i młodzież. *Psychologia Wychowawcza*, 5, 437-448.
- Dołęga, Z. (1999). Poczucie samotności a zachowania agresywne uczniów. *Psychologia Wychowawcza*, 2, 146-153.
- Dołęga, Z. (2003). *Samotność młodzieży – analiza teoretyczna i studia empiryczne*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Doliński, D. (2006). Mechanizmy wzbudzania emocji. [W:] J. Strelau (red.), *Psychologia* (t. 2, 319-349). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

- Domeracki, P. (2006). Meandry filozofii samotności. [W:] P. Domeracki, W. Tyburski (red.), *Zrozumieć samotność Studium interdyscyplinarne* (s. 15-25). Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Doroszewski, J. (1981). *Pedagogika specjalna*. Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Dragan, A. (2010). *Pomoc Państwa i Instytucji pozarządowych dla dzieci zdolnych*. Warszawa: Kancelaria Senatu.
- Dubas, E. (2000). *Edukacja dorosłych w sytuacji samotności i osamotnienia*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Dubas, E. (2006). Samotność – uniwersalny „temat” życia ludzkiego i wychowania. [W:] P. Domeracki, W. Tyburski (red.), *Zrozumieć samotność Studium interdyscyplinarne* (s. 329-349). Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Dudek, D., Zięba A. (2002). *Depresja – wiedzieć, aby pomóc*. Kraków: Krakowskie Wydawnictwo Medyczne.
- Dyrekcja Generalna ds. Edukacji i Kultury (2008). *Wspieranie rozwoju uczniów zdolnych: specjalne rozwiązania stosowane w szkołach w Europie*. Warszawa: Eurydice: Sieć informacji o edukacji w Europie.
- Englert-Bator, A., Wołpiuk-Ochocińska, A. (2012) Coaching w systemie szkolnictwa jako nowatorska forma wsparcia studenta i ucznia. [W:] K. Barłóg, D. Ochojska (red.), *Edukacja, rehabilitacja i terapia osób oczekujących wsparcia. Dyskurs Psychologiczny* (t. 2, s. 257-272). Jarosław: Wydawnictwo PWSTE.
- Ernst, J. M., Capioppo, J. T. (1999). Lonely hearts: Psychological perspectives on loneliness, *Applied and Preventive Psychology*, 8, 1-22.
- Eysenck, H. J., Eysenck, M. W. (1985). *Personality and individual differences: A natural science approach*. New York: Plenum.
- Filipiak, G. (2004). *Zarządzanie kompetencjami zawodowymi*. Warszawa: PWE.
- Gadacz, T. (1995). *O samotności – o spotkaniu*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Gadacz, T. (1996). *O cierpieniu – o przyjemności*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Gadacz, T. (2002). *O umiejętności życia*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Gajda, J. (2006). Trzy aspekty samotności jako determinanty stylu życia i uczestnictwa w kulturze. [W:] P. Domeracki, W. Tyburski (red.), *Zrozumieć samotność Studium*

- interdyscyplinarne* (s. 179-187). Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Galas, B., Lewowicki, T. (1991). *Osobowość a aspiracje*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Gałązka, K., Janowska, K., Kowzanowicz, W., Nowosielska, M., Olszowska, G., Szum, M., Wazner, E., Wszolek, E., Żuchowska, W. (1999). *Ocenianie wspierające – próba zastosowania Materiały edukacyjne programu Kreator*. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- Gardner, H. (2002). *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*. Poznań: Media Rodzina.
- Gindrich, P. (2007). *Psychospołeczne komponenty nieprzystosowania*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Giza, T. (2005). Uczniowie zdolni w opiniach nauczycieli. [W:] W. Limont, J. Cieślukowska (red.), *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych. Uczeń – Nauczyciel – Edukacja* (t. 2, s. 153-164). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Giza, T. (2006). *Socjopedagogiczne uwarunkowania procesów identyfikowania oraz rozwoju zdolności uczniów w szkole*. Kielce: Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej.
- Gnitecki, J. (1993). *Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej*. Zielona Góra: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Goleman, D. (1997). *Inteligencja emocjonalna*. Poznań: Media Rodzina.
- Goleman, D. (1999). *Inteligencja emocjonalna w praktyce*. Poznań: Media Rodzina.
- Greenspan, S. I., Benderly, B. L., (2000). *Rozwój umysłu. Emocjonalne podstawy inteligencji*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Grzegorzewska, M. (1989). *Wybór pism*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych.
- Hall, C. S., Lindzey, G. (1990). *Teorie osobowości*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Hartshorne, T. (1993). Psychometric Properties and Confirmatory Factor Analysis of the UCLA Loneliness Scale. *Journal of Personality Assessment*, 61, 1, 182-195.
- Heidman, J. (2003). Każdy jest samotną wyspą. *Charaktery*, 12, 83, 8-12.
- Hołda, M. (2009). Czynniki Sumiennosc w Pięciodzynnikowej Teorii Osobowości. [W:] J. Siuta (red.), *Diagnoza osobowości Inwentarz NEO-PI-R w teorii i praktyce* (s. 93-

- 109). Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Hołyst, B. (1983). *Samobójstwo. Przypadek czy konieczność*. Warszawa: PWN.
- Hołyst, B. (1991). *Przywróceniu życia*. Warszawa: PWN.
- Hołyst, B. (2006). Suicydogenne aspekty samotności. [W:] P. Domeracki, W. Tyburski (red.), *Zrozumieć samotność Studium interdyscyplinarne* (s. 277-291). Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Informacja o wynikach kontroli opieki nad uczniami szczególnie uzdolnionymi* (2007). Warszawa: Najwyższa Izba Kontroli, Departament Nauki, Oświaty i Dziedzictwa Narodowego.
- Izdebska, J. (2004). *Dziecko osamotnione w rodzinie kontekst pedagogiczny*. Białystok: Trans Humana.
- Jackowska, E. (1980). *Środowisko rodzinne a przystosowanie społeczne dziecka w młodszym wieku szkolnym*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Jakubowska, U. (1996). Wokół pojęcia „kompetencja społeczna” – ujęcie komunikacyjne. *Przegląd Psychologiczny*, 39, 3/4, 29-40.
- Janukowicz, M. (1996). O dramacie osamotnienia młodzieży. [W:] D. Marzec (red.), *Opieka i wychowanie w okresie transformacji systemowej* (s. 245-250). Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie.
- Jaworowska, A., Matczak, A. (2001). *Kwestionariusz Inteligencji emocjonalnej INTE. Schutte N. S., Malouffa J. M., Hall L. E., Haggerty'ego D. J., Cooper J. T., Golden C. J., Dornheim L.* Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Jaworowska, A., Matczak, A. (2003). *Test Niedokończonych Zdań Rottera RISB Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Karwowski, M. (2004). Inteligencja „akademicka”, emocjonalna i zdolności twórcze uczniów o różnych osiągnięciach szkolnych. *Studia Psychologica UKSW*, 5, 103-115.
- Karwowski, M. (2005). *Konstelacje zdolności. Typy inteligencji a kreatywność*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kępińska, Z. (2005a). Inteligencja emocjonalna. Wprowadzenie do kursu. *Trendy uczenia się w XXI wieku. Internetowy magazyn CODN*, 1, 1-9.

- Kępińska, Z. (2005b). Inteligencja emocjonalna w praktyce. *Trendy uczenia się w XXI wieku Internetowy magazyn CODN*, 2, 1-51.
- Kiedewicz-Nappi, H. (2005). Zaspokajanie potrzeb uczniów szczególnie uzdolnionych. [W:] W. Limont (red.), *Teoria i praktyka edukacji uczniów zdolnych* (s. 309-313). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Klinkosz, W. (2003). *Sukces akademicki studentów niewidomych i słabowidzących a ich osobowość*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Klinkosz, W. (2004). Wybrane aspekty badań nad uzdolnionymi uczniami niepełnosprawnymi. [W:] A. E. Sękowski (red.), *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań* (s. 91-112). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Klinkosz, W. (2010). Zdolności intelektualne a motywacja osiągnięć studentów. [W:] A. E. Sękowski, W. Klinkosz (red.), *Zdolności człowieka w ujęciu współczesnej psychologii* (s. 117-137). Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Kobierzycki, T. (1998). Samotność i rozwój. *Zeszyty Naukowe WSP*, 2, 157-164.
- Kobierzycki, T. (2006). Filozoficzne problemy samotności (H. Elzenberg, *Kłopot z istnieniem* 1907-1963). [W:] P. Domeracki, W. Tyburski (red.), *Zrozumieć samotność Studium interdyscyplinarne* (s. 115-127). Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Kołodziej, A. (1973). Rola grup społecznych i osób znaczących w procesie przystosowania społecznego jednostki. *Psychologia Wychowawcza*, 16, s. 173-181.
- Konarski, S., Turek, D. (2008). Kompetencje społeczno-psychologiczne niezbędnym składnikiem kompetencji pracowników współczesnych przedsiębiorstw. [W:] K. Makowski (red.), *Zarządzanie zasobami ludzkimi a zdolności adaptacyjne przedsiębiorstw* (s. 31-50). Warszawa: Szkoła Główna Handlowa w Warszawie.
- Konrad, S., Hendl, C. (2000). *Inteligencja emocjonalna. Poradnik z zestawem ćwiczeń*. Katowice: Videograf II.
- Korczakowska, J. (2004). Psychologiczne uwarunkowania poczucia zadowolenia z życia rodzinnego osób wybitnie zdolnych. [W:] A. E. Sękowski (red.), *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań* (s. 159-169). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kosińska, E. (2000). *Ocenianie w szkole. Krótki poradnik psychologiczny*. Kraków: Rubikon.

- Kossowska, M. (2000). *Strategie działania*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- Kossowska, M. (2004). Psychologiczne uwarunkowania osiągnięć szkolnych. [W:] A. E. Sękowski (red.), *Psychologia zdolności Współczesne kierunki badań* (s. 47-64). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kossowska, M., Schouwenburg, H. (2000). Inteligencja, osobowość i osiągnięcia szkolne. *Przegląd Psychologiczny*, 43, 1, 81-99.
- Kossowska, M., Sołtysińska, I. (2002). *Szkolenia pracowników a rozwój organizacji*. Kraków: Oficyna Ekonomiczna.
- Kozłowska, A. (1999). *Ocenianie w szkole na progach edukacyjnych*. Częstochowa: Wydawnictwo WOM.
- Król, J. (2006). Kultura masowa jako katalizator poczucia samotności. [W:] P. Domeracki, W. Tyburski (red.), *Zrozumieć samotność Studium interdyscyplinarne* (s. 189-199). Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Lake, T. (1993). *Samotność: Jak sobie z nią radzić*. Warszawa: Wydawnictwo Książka i Wiedza.
- Lasgaard, M. (2007). Reliability and validity of the Danish version of the UCLA Loneliness Scale. *Personality and Individual Differences*, 42, 1359-1366.
- Latawiec, A. (2006). Destrukcyjny czy twórczy charakter samotności (ujęcie systemowe). [W:] P. Domeracki, W. Tyburski (red.), *Zrozumieć samotność. Studium interdyscyplinarne* (s. 83-92). Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Łęczycka, H. (1998). Kilka uwag o ocenie szkolnej na podstawie wypowiedzi uczniów. [W:] B. Niemierko, E. Kowalik (red.), *Perspektywy diagnostyki edukacyjnej* (s. 275-279). Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Ledzińska, M. (1996). *Przetwarzanie informacji przez uczniów o zróżnicowanym poziomie zdolności a ich postępy szkolne*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Wydziału Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego.
- Ledzińska, M. (2004). W poszukiwaniu powiązań między inteligencją i osobowością. [W:] A. E. Sękowski (red.), *Psychologia zdolności Współczesne kierunki badań* (s. 15-29). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ledzińska, M. (2010). Wiedza na temat uczniów zdolnych i jej edukacyjne konsekwencje. [W:] A. E. Sękowski, W. Klinkosz (red.), *Zdolności człowieka w*

- ujęciu współczesnej psychologii (s. 63-79). Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II.
- Ledzińska, M. Czerniawska, E. (2011). *Psychologia nauczania Ujęcie poznawcze*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Levy-Leboyer, C. (1997). *Kierowanie kompetencjami. Bilanse doświadczeń zawodowych*. Warszawa: Poltext.
- Lewowicki, T. (1994) *Przemiany oświaty*. Rzeszów: Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego FOTO-ART. S.C.
- Lewowicki, T. (2001). Uwarunkowania i odmiany edukacji wielokulturowej oraz międzykulturowej. [W:] Z. Jasiński, T. Lewowicki (red.), *Oświata etniczna w Europie Środkowej* (s. 17-24). Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Limont, W. (1994). *Synektyka a zdolności twórcze*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Limont, W. (2005). Uczeń zdolny jako problem wychowawczy. [W:] W. Limont, J. Cieślukowska (red.), *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych. Uczeń – Nauczyciel – Edukacja* (t. 2, s. 123-137). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Limont, W., Cieślukowska, J. (2005). Czy potrzebna jest pedagogika zdolności? [W:] W. Limont (red.), *Teoria i praktyka edukacji uczniów zdolnych* (s. 31-62). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Limont, W., Dreszer, J., Bedyńska, S., Śliwińska, K. (2010). Wzmoczona pobudliwość psychiczna, wybrane cechy osobowości a płeć szczególnie zdolnych uczniów. [W:] A. E. Sękowski, W. Klinkosz (red.), *Zdolności człowieka w ujęciu współczesnej psychologii* (s. 33-62). Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II.
- Lin, P. C., Humphreys, L. G. (1977). Predictions of academic achievement in graduate and professional school. *Applied Psychological Measurement*, 1, 249-257.
- Łukaszewski, W. (2010). Ślepe uliczki psychologii osobowości. [W:] A. Tokarz (red.), *Wielkie teorie osobowości. Koniec czy początek?* (s. 33-47). Lublin-Nowy Sącz: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, Wyższa Szkoła Biznesu – National Louis University w Nowym Sączu.
- Mądrzycki, T. (2002). *Osobowość jako system tworzący i realizujący plany*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Majewski, S. (1998). Szkoła średnia ogólnokształcąca w Polsce w XX wieku. Tradycje, przemiany, perspektywy rozwoju. [W:] R. Kucha, E. Kłos (red.), *Edukacja młodego*

- pokolenia Polaków i Ukraińców w kontekście integracji europejskiej Nadzieje i zagrożenia* (s. 123-141). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Makara-Studzińska, M., Zaborska, A. (2006). Samotność wśród osób starszych. Porównanie międzykulturowe, *Zdrowie Publiczne*, 116, 4, 619-622.
- Mariańczyk, K., Otrębski, W. (2008). Przystosowanie społeczne a strategie radzenie sobie z obciążeniem psychicznym w sytuacji pracy u osób niepełnosprawnych. *Studia z psychologii w KUL* (t. 15, s. 125-155).
- Markiewicz, K., Zachariasz-Łobodzińska, A. E. (1996). Funkcjonowanie społeczne człowieka jako rodzaj uzdolnienia – stan i perspektywy badań. [W:] S. Popek (red.), *Zdolności i uzdolnienia jako osobowościowe właściwości człowieka* (s. 33-45). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Maruszewski, T., Ścigała, E., (1998). *Emocje – aleksytymia – poznanie*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Maruszewski, T., Zdzankiewicz-Ścigała, E. (2006). Teorie emocji. [W:] J. Strelau (red.), *Psychologia* (t. 2, s. 395-426). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Maslow, A. (2006). *Motywacja i osobowość*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Matczak, A. (1994). *Diagnoza intelektu*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii.
- Matczak, A. (2001). *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych KKS Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Matczak, A. (2007). Wstęp. *Psychologia Edukacja i Społeczeństwo*, 4, 3-8.
- Matczak, A., Jaworowska A. (2006). *Dwuwymiarowy Inwentarz Inteligencji Emocjonalnej DINEMO. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Matosiuk, B. i In. (2006). *Kontrola państwowa*. Warszawa: Najwyższa Izba Kontroli.
- Matthews, G., Chrzanowska, A. (2009). Inteligentni inaczej. *Charaktery*, 1, 144, 62-65.
- Mayer, J. D., Salovey, P. (1999). Czym jest inteligencja emocjonalna? [w:] P. Salovey, D. J. Sluyter (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna. Problemy edukacyjne*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.

- Mayer, J. D., Caruso, D., Salovey, P. (2000). Models of Emotional Intelligence. [W:] R. Sternberg (red.), *Handbook of Intelligence* (s. 396-420). Cambridge: Cambridge University Press.
- McCrae, R. R. (2007). Aesthetic chills as a universal marker of openness to experience. *Motivation and Emotion*, 31, 5-11.
- McCrae, R. R., Costa, Jr., P. T. (2005). *Osobowość dorosłego człowieka*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- McCrae, R. R., Terracciano, A. (2005). Universal Features of Personality Traits From the Observer's Perspective: Data From 50 Cultures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88, 3, 547-561.
- McWhirter, B. T. (1990). Factor analysis of the revised UCLA Loneliness Scale. *Current Psychology*, 9, 1, 56-68.
- Meighan, R. (1993). *Socjologia edukacji*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Merton, R. K. (2002). *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej. Departament Funduszy Strukturalnych (2010). *Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Warszawa: Fundacja Fundusz Współpracy.
- Mönks, F. J. (2005). Zdolności a twórczość. [W:] W. Limont (red.), *Teoria i praktyka edukacji uczniów zdolnych* (s. 19-30). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Moor, W., Schultz, N. (1983). Loneliness at adolescence: correlates, attributions and coping, *Journal of Youth and Adolescence*, 12, 2, 95-100.
- Nęcka, E. (2005). *Inteligencja. Geneza. Struktura. Funkcje*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Nęcka, E. (2006). Inteligencja. [W:] J. Strelau (red.), *Psychologia* (t. 2, s. 721-760). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Niemierko, B. (1991). *Między oceną szkolną a dydaktyką*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Niemierko, B. (1993). Osiągnięcia szkolne. [W:] W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*. Warszawa: Fundacja Innowacja.
- Niemierko, B. (2002). *Ocenianie szkolne bez tajemnic*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

- Niewiadomska, I. (1996). *Osobowościowe uwarunkowania poczucia osamotnienia* (niepublikowana rozprawa doktorska), Biblioteka Główna KUL.
- Niewiadomska, I. (1997). Analiza osobowościowych przyczyn osamotnienia. [W:] P. Oleś (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii osobowości* (s. 177-191). Lublin: Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Niewiadomska, I. (2007). *Osobowościowe uwarunkowania skuteczności kary pozbawienia wolności*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Niewiadomska, I. (2011). *Zakorzenie społeczne więźniów Efektywne przeciwdziałanie marginalizacji*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Nikitorowicz, J. (1990). *Uczeń w sytuacjach szkolno-domowych*. Białystok: Uniwersytet Warszawski Filia w Białymstoku.
- Nikitorowicz, J. (2004). Dialog kultur w społeczeństwie wielokulturowym i w działaniach edukacji międzykulturowej w kontekście integracji. [W:] A. Paszko (red.), *Edukacja międzykulturowa w Polsce na przełomie XX i XXI wieku* (s. 13-30). Kraków: Wojewódzka Biblioteka Publiczna w Krakowie.
- Noftle, E. E., Robins, R. W. (2007), Personality predictors of academic outcomes; Big Five correlates of GPA and SAT scores. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93, 116-130.
- Noizet, J., Caverni, P. (1988). *Psychologiczne aspekty oceniania osiągnięć szkolnych*. Warszawa: PWN.
- Obuchowska, I. (1983). *Dynamika nerwic. Psychologiczne aspekty zaburzeń nerwicowych u dzieci i młodzieży*. Warszawa: PWN.
- Ogińska-Bulik, N., Juczyński, Z. (2008). *Osobowość: stres a zdrowie*. Warszawa: Difin.
- Grodzka-Mazur, E. (1999). Szkoła na pograniczu a proces wychowania wielokulturowego. [W:] J. Nikitorowicz, M. Sobecki (red.), *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym* (s. 113-119). Białystok: Trans Humana.
- Okoń, W. (1996). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Okoń, W. (2003). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

- Olearczyk, T. E. (2007). *Sieroctwo i osamotnienie. Pedagogiczne problemy kryzysu współczesnej rodziny*. Kraków: Wydawnictwo WAM, Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum”.
- Oleszkowicz, A. (2003). Uparte zатуptywanie samotności. *Charaktery*, 12, 83, 15-17.
- Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (2006). *Ocenianie kształtujące Doskonalenie kształcenia w szkole średniej*. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Ostrowski, K. (2008). *Ocenianie szkolne w pracy pedagogicznej nauczyciela*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Pańtak, L. (1998). O potrzebie badania osiągnięć uczniów, szkół i nauczycieli. [W:] B. Niemierko, E. Kowalik (red.), *Perspektywy diagnostyki edukacyjnej* (s. 133-140). Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Parszutowicz, P. (2006). O pojęciu samotności i uczuciu osamotnienia. [W:] P. Domeracki, W. Tyburski (red.), *Zrozumieć samotność Studium interdyscyplinarne* (s. 163-170). Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Paszko, A. (2004). Wstęp. [W:] A. Paszko (red.), *Edukacja międzykulturowa w Polsce na przełomie XX i XXI wieku* (s. 7-10). Kraków: Wojewódzka Biblioteka Publiczna w Krakowie.
- Pawłowska, R., Jundził, E. (2000). *Pedagogika człowieka samotnego*. Gdańsk: Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Humanistycznej.
- Piedmont, R. L. (1998). *The Revised NEO Personality Inventory: Clinical and research applications*. New York: Plenum Press.
- Piekarska, J. (2008). Związek inteligencji emocjonalnej z inteligencją ogólną. [W:] W. Ciarkowska, W. Oniszczenko (red.), *Szkice z psychologii różnic indywidualnych* (s. 235-244). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Pietkiewicz, B., Sokołowska, E. (1997). Nowe spojrzenie na Test Zdań Niedokończonych Rottera. *Nowiny Psychologiczne*, 1, 59-72.
- Pietkiewicz, B., Sokołowska, E. (1997a). Zagadnienia interpretacji Testu Zdań Niedokończonych J. Rottera. *Nowiny Psychologiczne*, 2, 57-75.
- Pietrasieński, Z. (1976). Zdolności. [W:] T. Tomaszewski (red.), *Psychologia* (s. 735-762). Warszawa: PWN.
- Pilecka, W., Pilecki, J. (1990). Model kompetencji społecznych w ujęciu S. Greenspana. *Rocznik Pedagogiki Specjalnej*, 1, 58-79.

- Polczyk, R. (2009). Czynniki Neurotyczność w Pięcioczynnikowej Teorii Osobowości. [W:] J. Siuta (red.), *Diagnoza osobowości Inwentarz NEO-PI-R w teorii i praktyce* (s. 13-31). Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Popek, S. (1996). Zdolności i uzdolnienia – ujęcie systemowe problemu. [W:] S. Popek (red.), *Zdolności i uzdolnienia jako osobowościowe właściwości człowieka* (s. 9-31). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Przybylska, I. (2007). *Inteligencja emocjonalna a uzdolnienia twórcze i funkcjonowanie szkolne młodzieży*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Radochoński, M. (1993). *Osobowość a wyniki w nauce: osobowościowe determinanty niskich osiągnięć szkolnych uczniów o inteligencji ponadprzeciętnej*. Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Rakowska, A., Sito-Lutek, A. (2000). *Doskonalenia kompetencji menedżerskich*. Warszawa: PWN.
- Rathus, S. A. (2006). *Psychologia współczesna. Lepiej. Więcej. Przystępniej*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Reber, A. S. (2000). *Słownik psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Rembowski, J. (1992). *Samotność*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Rembowski, J. (1989). Poczucie osamotnienia w świetle teorii i niektórych technik pomiaru. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 4, 3-11.
- Rimm, S. (2000). *Dlaczego zdolne dzieci nie radzą sobie w szkole?* Poznań: Wydawnictwo Moderski i S-ka.
- Romanowska-Łakomy, H. (2006). Przekraczanie murów samotności. [W:] P. Domeracki, W. Tyburski (red.), *Zrozumieć samotność. Studium interdyscyplinarne* (s. 293-303). Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Rosa, K. (2007). Młodzież podejmująca próby samobójcze. Charakterystyka socjologiczna, *Przegląd Lekarski*, 1, 24-30.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The Nature of Social Competence: A Theoretical Review. *Social Development*, 6, 1, 11-135.
- Rozporządzenie ministra edukacji narodowej w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych*. DzU 2012 nr 0 poz. 262.

- Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 10 sierpnia 2001 r. w sprawie standardów wymagań będących podstawą przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów. DzU 2001 nr 92 poz. 1020 z późn. zm.*
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. DzU 2009 nr 4 poz. 17.*
- Rozporządzenie ministra edukacji narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. DzU 2012 nr 0 poz. 977.*
- Russell, D. (1996). The UCLA Loneliness Scale (Version 3): Reliability, validity and factor structure. *Journal of Personality Assessment*, 66, 20-40.
- Russell, D., Peplau L. A., Ferguson M. L. (1978). Developing a measure of loneliness. *Journal of Personality Assessment*, 42, 290-294.
- Rymaszewska, J. (2004). *Funkcjonowanie społeczne i zawodowe osób mających zaburzenia psychiczne w Polsce w porównaniu do innych wybranych krajów europejskich*. Wrocław: Wydawnictwo Akademii Medycznej we Wrocławiu.
- Rymaszewska, J., Dobrzyńska, E., Kiejna, A. (2006). Funkcjonowanie społeczne i niesprawność społeczna – definicje, narzędzia oraz znaczenie kliniczne w psychiatrii. *Postępy Psychiatrii i Neurologii*, 15, 2, 99-104.
- Schaffer, H. R. (2006). *Rozwój społeczny: dzieciństwo i młodość*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Schmidt, P. (2006). *Sila pozytywnego myślenia. Techniki mentalne. Inteligencja emocjonalna*. Warszawa: KDC.
- Schouwenburg, H. C., Lay, C. H. (1995). Trait procrastination and the Big Five factors of personality. *Personality and Individual Differences*, 18, 481-490.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177.
- Sehr, M. M. (1999). *Inteligencja emocjonalna. Testy EQ*. Warszawa: Diogenes.
- Sękowska, Z. (1991). *Przystosowanie społeczne młodzieży niewidomej*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne..
- Sękowski, A. E. (1998). Wybrane różnice indywidualne a osiągnięcia uczniów zdolnych. *Przegląd Psychologiczny*, 41, 1/2, 105-120.

- Sękowski, A. E. (2000). *Osiągnięcia uczniów zdolnych*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Sękowski, A. E. (2004). Inteligencja, twórczość, mądrość a wybitne zdolności. [W:] Sękowski A. E. (red.), *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań* (s. 173-192). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sękowski, A. E. (2004a). Psychologiczne uwarunkowania wybitnych zdolności. [W:] A. E. Sękowski (red.), *Psychologia zdolności Współczesne kierunki badań* (s. 30-44). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sękowski, A. E. (2009). Wybitne zdolności – wyjątkowość czy codzienność? *Czasopismo Psychologiczne*, 15, 2, 267-276.
- Sękowski, A. E. (2010). Osiągnięcia człowieka w perspektywie psychologii zdolności. [W:] A. E. Sękowski, W. Klinkosz (red.), *Zdolności człowieka w ujęciu współczesnej psychologii* (s. 83-91). Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II.
- Sękowski, A. E., Jurko, M. (2010). Wybitne zdolności jako wymiar psychologiczny i pedagogiczny. [W:] W. Limont, J. Dreszer, J. Cieślukowska (red.), *Osobowościowe i środowiskowe uwarunkowania rozwoju ucznia zdolnego* (s. 11-31). Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Sękowski, A. E., Knopik, T. (2008). Mity i rzeczywistość. Uwagi na temat społecznego funkcjonowania osób wybitnie zdolnych. *Psychologia Edukacja i Społeczeństwo*, 1/2, 9-21.
- Sękowski, A. E., Łubianka B. (2009). System wartości osób zdolnych. [W:] M. Ledzińska, M. Zajenkowski (red.), *Z badań nad pograniczem intelektu i osobowości* (s. 137-151). Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Sękowski, A. E., Siekańska, M. (2008). National academic award winners over time: their family situation, education and interpersonal relations. *High Ability Studies*, 19, 2, 155-171.
- Sękowski, A. E., Siekańska, M., Klinkosz, W. (2009). On Individual Differences in Giftedness. [W:] L. V. Shavinina (red.), *International Handbook on Giftedness* (s. 467-485). Springer Verlag.
- Seligman, D. (1995). *O inteligencji prawie wszystko. Kontrowersje wokół ilorazu inteligencji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Seligmann, M. E. P. (1993). *Optymizmu można się nauczyć*. Poznań: Media Rodzina.

- Sendyk, M. (1999). Psychiczne przystosowanie studentów pedagogiki w uczelni wyższej. [W:] Z. Andrzejak, L. Kacprzak, K. Pająk (red.), *Polski system edukacji po reformie 1999 roku: stan, perspektywy, zagrożenia* (t. 2, s. 153-157). Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa.
- Siek, S. (1982). *Osobowość*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Teologii Katolickiej.
- Siekańska, M. (2004 a). Koncepcje zdolności a identyfikacja uczniów zdolnych. [W:] A. E. Sękowski (red.), *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań* (s. 115-123). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Siekańska, M. (2004). Wybrane aspekty osobowości a zadowolenie z pracy zawodowej osób wybitnie zdolnych. [W:] A. E. Sękowski (red.), *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań* (s. 145-158). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Siemionow, J. (2011). *Niedostosowanie społeczne nieletnich: działania, zmiana, efektywność*. Warszawa: Difin.
- Silverman, L. K. (1993). *Counseling the gifted and talented*. Denver: Love Publishing.
- Siuta, J. (2006). *Inwentarz osobowości NEO-PI-R Paula T. Costy Jr. i Roberta R. McCrae Adaptacja polska Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Siuta, J. (2009). Czynniki Otwartość na doświadczenia w Pięcioletniej Teorii Osobowości. [W:] J. Siuta (red.), *Diagnoza osobowości Inwentarz NEO-PI-R w teorii i praktyce* (s. 53-70). Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Siuta, J. (2009a). Wprowadzenie. [W:] J. Siuta (red.), *Diagnoza osobowości. Inwentarz NEO-PI-R w teorii i praktyce* (s. 5-10). Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Skrypczenko, O., Padalka, O., Skrypczenko, L. (2005). *Psychologo-pedagogiczne osnovy nawczannia*, Kyiv: Ukrainskyj Centr Duchownoji Kultury.
- Skrzypczak, J. (1998). Tak zwane kompetencje kluczowe, ich charakter i potrzeba kształtowania w toku edukacji ustawicznej. *Edukacja Dorosłych*, 3, 19-30.
- Słupczyńska, E. (1985). Metody pomiaru przystosowania społecznego w badaniach psychiatryczno-społecznych, cz. 1: pojęcia i definicje. *Psychiatria Polska*, 3, 217-223.

- Sołtys, D., Szmigel, M. K. (1997). *Doskonalenie kompetencji nauczycieli w zakresie diagnozy edukacyjnej*. Kraków: Wydawnictwo „Zamiast Korepetycji”.
- Soszyńska, E. K. (2010). Założenia i skuteczność eksperymentalna treningu dla dzieci zdolnych. [W:] A. E. Sękowski, W. Klinkosz (red.), *Zdolności człowieka w ujęciu współczesnej psychologii* (s. 139-162). Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II.
- Spendel, Z. (2010). Niektóre metodologiczne aspekty poznawania osobowości. [W:] A. Tokarz (red.), *Wielkie teorie osobowości Koniec czy początek?* (s. 11-32). Lublin-Nowy Sącz: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, Wyższa Szkoła Biznesu – National Louis University w Nowym Sączu.
- Spionek, H. (1969). *Zaburzenia psychoruchowego rozwoju dziecka*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Stachowski, R. (2007). *Historia współczesnej myśli psychologicznej Od Wundta do czasów najnowszych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Stęplewska-Żakowicz, K. (red.) (2010). *Nowe spojrzenia na Test Niedokończonych Zdań J. B. Rottera Interpretacja jakościowa*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Human Intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1999). *Wprowadzenie do psychologii*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Sternberg, R. J. (2001). *Psychologia poznawcza*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Spółka Akcyjna.
- Sternberg, R. J. (2001a). Próba weryfikacji teorii inteligencji sprzyjającej powodzeniu życiowemu poprzez operacje konwergencyjne. *Przegląd Psychologiczny*, 44, 4, 375-403.
- Stolarski, M. (2009). Inteligencja emocjonalna a procesy uwagi: poznawcze implikacje emocjonalnej kompetencji. [W:] M. Ledzińska, M. Zajenkowski (red.), *Z badań nad pograniczem intelektu i osobowości* (s. 73-93). Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Stolarski, M. (2010). Czy inteligencja emocjonalna ucznia wpływa na osiągnięcia edukacyjne? [w:] W. Limont, J. Dreszer, J. Cieślukowska (red.), *Osobowościowe i*

- środowiskowe uwarunkowania rozwoju ucznia zdolnego* (s. 67-86). Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Strelau, J., Zawadzki, B. (2008). Psychologia różnic indywidualnych. [W:] J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki* (t. 1, s. 765-846). Gdańsk: GWP.
- Strelau, J. (1995). *Temperament i inteligencja*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Strelau, J. (1997). *O inteligencji człowieka*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Strelau J. (1997a). *Inteligencja człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”.
- Strelau, J. (2008). *Psychologia różnic indywidualnych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Stróżyński, K. (2003). *Ocenianie szkolne dzisiaj. Poradnik dla nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.
- Stróżyński, K., Giermakowski, M. (1998). *Jak oceniać?* Jelenia Góra: Wydawnictwo Nauczycielskie.
- Szarota, P. (1995). Polska Lista Przymiotnikowa PLP: Narzędzie do diagnozy pięciu wielkich czynników osobowości. *Studia Psychologiczne*, 33, 227-255.
- Szczepański, J. (1989). *Socjologiczne problemy zmiany ustroju w Polsce*. Warszawa: PWN.
- Szpitalak, M., Polczyk, R. (2009). Czynniki Ekstrawertyczność w Pięcioczynnikowej Teorii Osobowości. [W:] J. Siuta (red.), *Diagnoza osobowości Inwentarz NEO-PI-R w teorii i praktyce*, 33-52, Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Śliwak, J., Zarzycka, B. (2011). Niepokój jako korelat poczucia osamotnienia u homoseksualnych mężczyzn, *Roczniki Psychologiczne*, 15, 1, 177-191.
- Śmieja, M., Orzechowski, J. (2007). O eksperymentalnych metodach badania inteligencji emocjonalnej. *Psychologia Edukacja i Społeczeństwo*, 4, 9-27.
- Tarnogórski, Cz. (1988). Wobec samotności i osamotnienia. [W:] M. Szyszkowska (red.), *Samotność i osamotnienie* (s. 3-18). Warszawa: Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych.
- Tatarkiewicz, W. (1981). *Filozofia*. Warszawa: PWN
- Terepyszczew, S. (2008). *Обдарована молодь У країни Оцінка сучасного стану та поширення перспективного досвіду роботи з обдарованою молоддю в регіонах*

- України*. Київ: Видано на кошти гранта Президента України для обдарованої молоді.
- Tokarz, A. (2005). Procesy motywacyjne a dyspozycje do wybitnych osiągnięć w kontekście rozwoju. [W:] W. Limont, J. Cieślikowska (red.), *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych* (s. 35-59). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Tomaszewski, T. (1975). Podstawowe formy organizacji i regulacji zachowania. [W:] T. Tomaszewski (red.), *Psychologia* (s. 491-533). Warszawa: PWN.
- Turska, D. (2006 a). Cele życiowe prymusów licealnych. *Psychologia Edukacja i Społeczeństwo*, 3, 2, 105-119.
- Turska, D. (2006) *Skuteczność ucznia Od czego zależy udana realizacja wymogów edukacyjnych?* Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Tyszkowa, M. (1990). *Zdolności, osobowość i działalność uczniów*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ustawa o systemie oświaty*. DzU 1994 nr 45 poz. 184 ad art. 36 ust. 5.; DzU 2004 r. nr 256 poz. 2572 z późn. Zm.
- Uszyńska-Jarmoc, J. (2005). Sposoby identyfikacji rozwojowego potencjału intelektualnego a modele stymulowania rozwoju uzdolnień dzieci we wczesnym dzieciństwie. [W:] W. Limont, J. Cieślikowska (red.), *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych. Zdolności i stymulowanie ich rozwoju* (t. 1, s. 117-139). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Wadowski, J. (2006). Samotność jako szansa – droga do doskonałości i spełnienia. [W:] P. Domeracki, W. Tyburski (red.), *Zrozumieć samotność Studium interdyscyplinarne* (s. 229-252). Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Wasyluk, A., Korsak, K. (1998). Edukacja pedagogiczna na Ukrainie w okresie transformacji politycznych. [W:] R. Kuchy, E. Kłós (red.), *Edukacja młodego pokolenia Polaków i Ukraińców w kontekście integracji europejskiej* (s. 411-420). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Waszczenko, L., Jefimow, O. (2004). *Tłumacznij słownik minimum ukraińskiej mowy* (s. 59, 160). Kyiv: Dowira.
- Webb, J. T. (1993). Nurturing Social-Emotional Development of Gifted Children. [W:] Heller K. A., F. J. Mönks, A. H. Passow (red.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (s. 525-538). Oxford: Pergamon Press.

- Węglowska-Rzepa, K. (2000). Style funkcjonowania młodzieży w grupie społecznej. [W:] D. Borecka-Biernat, K. Węglowska-Rzepa (red.), *Zachowanie młodzieży w sytuacji kontaktu społecznego* (s. 101-208). Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Wojnar, I. (1995). Kulturowy wymiar edukacji jako szansa i alternatywa. [W:] T. Lewowicki, S. Mieszalski, M. S. Szymański (red.), *Szkoła i pedagogika w dobie przełomu* (s. 55-62). Warszawa: Wydawnictwo „Żak”.
- Wolf, D. (1995). *Pokonać samotność*. Warszawa: Czytelnik.
- Wolfe, R. N., Johnson S. D. (1995). Personality as a predictor of college performance. *Educational and Psychological Measurement*, 55, 177-185.
- Wołpiuk-Ochocińska, A. (2008). *Wybrane aspekty funkcjonowania społecznego uczniów zdolnych* (niepublikowana rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem prof. dr hab. A. E. Sękowskiego), Biblioteka Główna KUL.
- Wołpiuk-Ochocińska, A. (2010). Kompetencja społeczna jako wymiar funkcjonowania społecznego jednostki. [W:] A. E. Sękowski, W. Klinkosz (red.), *Zdolności człowieka w ujęciu współczesnej psychologii* (s. 93-116). Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II.
- Zawadzki, B., Strelau, J., Szczepaniak, P., Śliwińska, M. (1998). *Inwentarz Osobowości NEO-FFI Costy i McCrae. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.
- Ziółkowska, A. M. (2009). Czynniki Ugodowości Pięcioczynnikowej Teorii Osobowości. [W:] J. Siuta (red.), *Diagnoza osobowości Inwentarz NEO-PI-R w teorii i praktyce* (s. 71-92). Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.

Źródła ukraińskiego ustawodawstwa

- Додаток 1 до листа Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 08.02.2013 р. (Dodatek 1 do listu Ministerstwa Edukacji i Nauki, Młodzieży i Sportu Ukrainy) (№ 1/9-92).
- Наказ МОНмолодьспорт Про стипендії імені Тараса Шевченка (Uchwała Ministerstwa Edukacji i Nauki, Młodzieży i Sportu Ukrainy dotycząca stypendium im. Tarasa Szewczenki) (№ 1082).

Постанова (Верховної Ради України від 21 червня 2001 року № 2551-III) Про стан, напрями реформування і фінансування освіти в Україні (Rozporządzenie Najwyższej Rady Ukrainy z dnia 21 czerwca 2001 roku dotyczące stanu, kierunku reform i finansowania edukacji na Ukrainie) (№ 2551-III).

Постанова Кабінету Міністрів України Питання стипендіального забезпечення (Uchwała Kabinetu Ministrów Ukrainy Sprawy stypendialnych zabezpieczeń) (№ 1078).

Закон України „Про освіту” (Ustawa Ukrainy „O edukacji”) (№ 1060-XII, ze zmianami z 11 czerwca 2008).

Закон України „Про позашкільну освіту” (Ustawa Ukrainy „O pozaszkolnej edukacji”) (№ 1841-III, ze zmianami z 6 czerwca 2005).

Закон України „Про загальну середню освіту” (Ustawa Ukrainy „O ogólnej średniej edukacji”) (№ 651-XIV, z późniejszymi zmianami z 4 czerwca 2008).

Źródła internetowe

Edukacja: jest w niej ukryty skarb (1998), Raport dla UNESCO.
http://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/4_Filary_Raport_Delorsa.pdf

<http://www.cke.edu.pl/>

http://man.gov.ua/ua/about_the_academy/macsu

https://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=556

<http://old.pinchukfund.org/zavtra/uk/>

Koc, R. (2007). *W nurcie międzykulturowych porównań – zamiast wprowadzenia*.
<http://www.psychologia-spoeczna.pl/artykuly-czytelnia-48/20-psychologia-spoeczno-miedzykulturowa/182-zjawisko-zmeczenia-w-badaniach-miedzykulturowych.html>

Kochanowska, E., Oleksy-Zborowska, M. (2012). *Funkcjonowanie społeczne adolescentów pochodzących z rodzin dysfunkcyjnych w środowisku szkolnym (komunikat z badań)*. <http://ebookbrowse.com/kochanowska-oleksy-pdf-d308835464>

Kosiarek, T. (2009). Edukacja uczniów zdolnych w wybranych krajach Europy. Opracowanie na podst. wywiadu z prof. W. Limont. *Gazeta Szkolna*, 11. www.ore.edu.pl

- Niemierko, B. (2005). Diagnostyka edukacyjna. *Wychowawca*, 2.
http://wychowawca.pl/miesiecznik_nowy/2005/02-2005/02.htm
- Organisation for Economic Co-operation and Development (November 2005).
Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms. *Policy Brief*
<http://www.oecd.org/dataoecd/19/31/35661078.pdf>
- Stanowski, K. (2010). *Odpowiedź podsekretarza stanu w Ministerstwie Edukacji Narodowej – z upoważnienia ministra – na interpelację nr 13963 w sprawie wyrównywania szans edukacyjnych dzieci i młodzieży.*
<http://orka2.sejm.gov.pl/IZ6.nsf/INTop/13963?OpenDocument>
- Stefańska-Klar, R. (2002). Z psychologii samotności, *Psychologia i Rzeczywistość*, 2.
<http://www.psycholog.alleluja.pl/tekst.php?numer=152>
- Sterna, D. (2005). Ocenianie kształtujące. *Szkolne Inspiracje*, 1.
http://www.doradcametodyczny.pl/Dokumenty%20na%20dysku/zeszyt_%20ocenia_nieksztaltujace.pdf
- Śliwińska, K., Limont, W. (2009). *Budujemy mosty między szkołą a talentem. Problematyka uwzględniania potrzeb dziecka wybitnie uzdolnionego w programach szkół i placówek edukacyjnych.*
http://www.oppstarogard.pl/attachments/224_sesja_wydawnictwo.pdf
- Turewicz, W. (2009) *Ocenianie kształtujące pedagogiczną dominantą pracy szkoły.*
http://www.ocenianie-ksztaltujace.pl/konferencja/konferencja_3wt.html
- Włodarczyk, (2009). *Uczeń zdolny. Kim jest i skąd się biorą jego zdolności.* Wrocław:
www.ppp1.wroc.pl/uczen_zdolny.pdf
- Webb, J. T. (2006). *Misdiagnosis and Dual Diagnosis of Gifted Children.*
<http://www.sengifted.org/archives/articles/misdiagnosis-and-dual-diagnosis-of-gifted-children>
- Wojciechowska, L. E. (2005). Ocenianie w szkole. *Wychowawca*, 2.
http://wychowawca.pl/miesiecznik_nowy/2005/02-2005/01.htm
www.sjp.pwn.pl

Spis tabel

Tabela 1. Mayera i Saloveya koncepcja inteligencji emocjonalnej oraz jej związek z inteligencją i osobowością.....	68
Tabela 2. Zestawienie modeli inteligencji emocjonalnej.....	73
Tabela 3. Dwa typy poczucia samotności.....	84
Tabela 4. Pionierzy badań nad pięcioczynnikowym modelem osobowości oraz wyróżnione przez nich czynniki.....	89
Tabela 5. Typologia sposobów indywidualnego przystosowania według R. Mertona	106
Tabela 6. Liczebność badanych grup w podziale na kraj oraz szkołę	133
Tabela 7. Rozkład płci oraz wieku osób badanych w podziale na kraje	133
Tabela 8. Podział na grupy uczniów z wysokimi, średnimi oraz niskimi osiągnięciami szkolnymi	134
Tabela 9. Współczynniki zgodności wewnętrznej α -Cronbacha dla kobiet i mężczyzn w grupie uczniów szkoły średniej	140
Tabela 10. Współczynnik korelacji r Pearsona między wynikami DINEMO i INTE w grupie uczniów	140
Tabela 11. Współczynnik korelacji r Pearsona między wynikami DINEMO i PKIE w grupie uczniów	141
Tabela 12. Korelacje między skalami NEO-PI-R.....	143
Tabela 13. Wartości współczynników α -Cronbacha dla skal i podskal NEO-PI-R	143
Tabela 14. Związek pomiędzy nieprzystosowaniem osobistym, poczuciem osamotnienia, inteligencją emocjonalną, kompetencjami społecznymi, cechami osobowości a osiągnięciami szkolnymi uczniów z Polski i Ukrainy.....	150
Tabela 15. Porównanie wyników uzyskanych w Dwuwymiarowym Inwentarzu Inteligencji Emocjonalnej (DINEMO) przez uczniów o zróżnicowanym poziomie osiągnięć szkolnych z Polski – wielowymiarowa analiza wariancji.....	151

Tabela 16. Porównanie wyników uzyskanych w Dwuwymiarowym Inwentarzu Inteligencji Emocjonalnej przez uczniów o zróżnicowanym poziomie osiągnięć szkolnych z Ukrainy – wielowymiarowa analiza wariancji.....	153
Tabela 17. Porównanie wyników uzyskanych w Kalifornijskiej Skali Osamotnienia (UCLA) przez uczniów o zróżnicowanym poziomie osiągnięć szkolnych z Polski – analiza wariancji.....	159
Tabela 18. Porównanie wyników uzyskanych w Kalifornijskiej Skali Osamotnienia (UCLA) przez uczniów o zróżnicowanym poziomie osiągnięć szkolnych z Ukrainy – analiza wariancji	160
Tabela 19. Porównanie wyników uzyskanych w Teście Niedokończonych Zdań (RISB) przez uczniów o zróżnicowanym poziomie osiągnięć szkolnych z Polski – analiza wariancji.....	161
Tabela 20. Porównanie wyników uzyskanych w Teście Zdań Niedokończonych (RISB) przez uczniów o zróżnicowanym poziomie osiągnięć szkolnych z Ukrainy – analiza wariancji	162
Tabela 21. Porównanie wyników uzyskanych w Kwestionariuszu Kompetencji Społecznych (KKS) przez uczniów o zróżnicowanym poziomie osiągnięć szkolnych z Polski – wielowymiarowa analiza wariancji.....	164
Tabela 22. Porównanie wyników uzyskanych w Kwestionariuszu Kompetencji Społecznych (KKS) przez uczniów o zróżnicowanym poziomie osiągnięć szkolnych z Ukrainy – wielowymiarowa analiza wariancji.....	166
Tabela 23. Porównanie wyników uzyskanych w Inwentarzu Osobowości NEO-PI-R przez uczniów o zróżnicowanym poziomie osiągnięć szkolnych z Polski – wielowymiarowa analiza wariancji.....	170
Tabela 24. Porównanie wyników uzyskanych w składnikach czynnika neurotyczność w Inwentarzu Osobowości NEO-PI-R przez uczniów o zróżnicowanym poziomie osiągnięć szkolnych z Polski – wielowymiarowa analiza wariancji.....	172
Tabela 25. Porównanie wyników uzyskanych w składnikach czynnika ekstrawersja w Inwentarzu Osobowości NEO-PI-R przez uczniów o	

zróznicowanym poziomie osiągnięć szkolnych z Polski – wielowymiarowa analiza wariancji.....	174
Tabela 26. Porównanie wyników uzyskanych w składnikach czynnika Otwartość na doświadczenia w Inwentarzu Osobowości NEO-PI-R przez uczniów o zróznicowanym poziomie osiągnięć szkolnych z Polski – wielowymiarowa analiza wariancji.....	176
Tabela 27. Porównanie wyników uzyskanych w składnikach czynnika ugodowość w Inwentarzu Osobowości NEO-PI-R przez uczniów o zróznicowanym poziomie osiągnięć szkolnych z Polski – wielowymiarowa analiza wariancji.....	176
Tabela 28. Porównanie wyników uzyskanych w składnikach czynnika sumienność w Inwentarzu Osobowości NEO-PI-R przez uczniów o zróznicowanym poziomie osiągnięć szkolnych z Polski – wielowymiarowa analiza wariancji.....	177
Tabela 29. Porównanie wyników uzyskanych w Inwentarzu Osobowości NEO-PI-R przez uczniów o zróznicowanym poziomie osiągnięć szkolnych z Ukrainy – wielowymiarowa analiza wariancji.....	179
Tabela 30. Porównanie wyników uzyskanych w składnikach czynnika neurotyczność w Inwentarzu Osobowości NEO-PI-R przez uczniów o zróznicowanym poziomie osiągnięć szkolnych z Ukrainy – wielowymiarowa analiza wariancji.....	180
Tabela 31. Porównanie wyników uzyskanych w składnikach czynnika ekstrawersja w Inwentarzu Osobowości NEO-PI-R przez uczniów o zróznicowanym poziomie osiągnięć szkolnych z Ukrainy – wielowymiarowa analiza wariancji.....	181
Tabela 32. Porównanie wyników uzyskanych w składnikach czynnika Otwartość na doświadczenia w Inwentarzu Osobowości NEO-PI-R przez uczniów o zróznicowanym poziomie osiągnięć szkolnych z Ukrainy – wielowymiarowa analiza wariancji.....	182
Tabela 33. Porównanie wyników uzyskanych w składnikach czynnika ugodowość w Inwentarzu Osobowości NEO-PI-R przez uczniów o zróznicowanym poziomie osiągnięć szkolnych z Ukrainy – wielowymiarowa analiza wariancji.....	184

Tabela 34. Porównanie wyników uzyskanych w składnikach czynnika sumienność w Inwentarzu Osobowości NEO-PI-R przez uczniów o zróżnicowanym poziomie osiągnięć szkolnych z Ukrainy – wielowymiarowa analiza wariancji	184
---	-----

Spis rysunków

Rysunek 1. Trójpierścieniowy Model Zdolności J. S. Renzullego.....	23
Rysunek 2. Wielowymiarowy Model Zdolności F. Mönksa	24
Rysunek 3. Gwiazda A. Tannenbauma.....	25
Rysunek 4. Monachijski Model Zdolności i Talentu Kurta Hellera.....	26
Rysunek 5. Struktura triarchicznej teorii inteligencji	29
Rysunek 6. Proces oceniania wspierającego.....	42
Rysunek 7. Koordynowanie oceniania i ewaluacji.....	47
Rysunek 8. Proces dochodzenia do sformułowania pojęcia inteligencji emocjonalnej	65
Rysunek 9. Cztery grupy zdolności składające się na inteligencję emocjonalną z uwzględnieniem aspektu rozwojowego	70
Rysunek 10. Samotność – interpretacja znaczenia pojęcia (Dubas, 2006, s. 337).....	80
Rysunek 11. Struktura osobowości według P. T. Costy i R. McCrae'a	91
Rysunek 12. Interakcyjny model kompetencji społeczno-psychologicznych	109
Rysunek 13. Uwarunkowania kompetencji społecznych	111
Rysunek 14. Model kompetencji społecznych według Argyle.....	112
Rysunek 15. Model zasadniczy kompetencji społecznych według Greenspana.....	113
Rysunek 16. Pryzmatyczny model kompetencji społecznych L. Rose- Krasnor.....	114
Rysunek 17. Model zależności pomiędzy zmienną zależną a zmiennymi niezależnymi (autorstwo własne).....	132
Rysunek 18. Korelogram prezentujący związki pomiędzy mierzonymi zmiennymi niezależnymi w grupie uczniów z Ukrainy	148

Spis wykresów

Wykres 1. Średnie wyniki uzyskane w skali interpersonalnej (INNI) oraz intrapersonalnej (JA) Dwuwymiarowego Inwentarza Inteligencji Emocjonalnej przez uczniów o zróżnicowanym poziomie osiągnięć szkolnych z Polski.....	152
Wykres 2. Średnie wyniki uzyskane w Dwuwymiarowym Inwentarzu Inteligencji Emocjonalnej przez uczniów o zróżnicowanym poziomie osiągnięć szkolnych z Polski.....	153
Wykres 3. Średnie wyniki uzyskane w skali interpersonalnej (INNI) oraz intrapersonalnej (JA) Dwuwymiarowego Inwentarza Inteligencji Emocjonalnej przez uczniów o zróżnicowanym poziomie osiągnięć szkolnych z Ukrainy.....	154
Wykres 4. Średnie wyniki uzyskane w Dwuwymiarowym Inwentarzu Inteligencji Emocjonalnej przez uczniów o zróżnicowanym poziomie osiągnięć szkolnych z Ukrainy.....	155
Wykres 5. Średnie wyniki uzyskane w Dwuwymiarowym Inwentarzu Inteligencji Emocjonalnej przez uczniów o zróżnicowanym poziomie osiągnięć szkolnych z Polski i Ukrainy.....	156
Wykres 6. Średnie wyniki uzyskane w skali interpersonalnej (INNI) Dwuwymiarowego Inwentarza Inteligencji Emocjonalnej przez uczniów o zróżnicowanym poziomie osiągnięć szkolnych z Polski i Ukrainy.	157
Wykres 7. Średnie wyniki uzyskane w skali intrapersonalnej (JA) Dwuwymiarowego Inwentarza Inteligencji Emocjonalnej przez uczniów o zróżnicowanym poziomie osiągnięć szkolnych z Polski i Ukrainy	158
Wykres 8. Średnie wyniki uzyskane w Kalifornijskiej Skali Osamotnienia przez uczniów o zróżnicowanym poziomie osiągnięć szkolnych z Polski	160
Wykres 9. Średnie wyniki uzyskane w Teście Niedokończonych Zdań przez uczniów o zróżnicowanym poziomie osiągnięć szkolnych z Polski i Ukrainy.....	163

Wykres 10. Średnie wyniki uzyskane w skalach RI, ES oraz AS Kwestionariusza Kompetencji Społecznych przez uczniów o zróżnicowanym poziomie osiągnięć szkolnych z Polski	165
Wykres 11. Średnie wyniki uzyskane w skalach RI, ES oraz AS Kwestionariusza Kompetencji Społecznych przez uczniów o zróżnicowanym poziomie osiągnięć szkolnych z Ukrainy	167
Wykres 12. Średnie wyniki uzyskane w Kwestionariuszu Kompetencji Społecznych przez uczniów o zróżnicowanym poziomie osiągnięć szkolnych z Ukrainy.....	167
Wykres 13. Średnie wyniki uzyskane w Kwestionariuszu Kompetencji Społecznych przez uczniów o zróżnicowanym poziomie osiągnięć szkolnych z Polski i Ukrainy.....	168
Wykres 14. Średnie wyniki uzyskane w skali A Kwestionariusza Kompetencji Społecznych przez uczniów o zróżnicowanym poziomie osiągnięć szkolnych z Polski i Ukrainy.....	169
Wykres 15. Średnie wyniki uzyskane w czynniku sumienność w Inwentarzu Osobowości NEO-PI-R przez uczniów o zróżnicowanym poziomie osiągnięć szkolnych z Polski.....	171
Wykres 16. Średnie wyniki uzyskane w składnikach czynnika neurotyczność: Nadmierny samokrytycyzm oraz Impulsywność w Inwentarzu Osobowości NEO-PI-R przez uczniów o zróżnicowanym poziomie osiągnięć szkolnych z Polski.....	173
Wykres 17. Średnie wyniki uzyskane w składniku Poszukiwanie doznań, w czynniku ekstrawersja, w Inwentarzu Osobowości NEO-PI-R przez uczniów o zróżnicowanym poziomie osiągnięć szkolnych z Polski.....	175
Wykres 18. Średnie wyniki uzyskane w składnikach czynnika sumienność: kompetencja, skłonność do porządku, obowiązkowość, dążenie do osiągnięć oraz rozważa w Inwentarzu Osobowości NEO-PI-R przez uczniów o zróżnicowanym poziomie osiągnięć szkolnych z Polski.....	178
Wykres 19. Średnie wyniki uzyskane w czynniku Otwartość na doświadczenia, w Inwentarzu Osobowości NEO-PI-R przez uczniów o zróżnicowanym poziomie osiągnięć szkolnych z Ukrainy	179

Wykres 20. Średnie wyniki uzyskane w składniku aktywność, w czynniku ekstrawersja w Inwentarzu Osobowości NEO-PI-R przez uczniów o zróżnicowanym poziomie osiągnięć szkolnych z Polski	182
Wykres 21. Średnie wyniki uzyskane w składnikach czynnika ekstrawersja: wyobraźnia, estetyka, uczucia, idee oraz wartości, w Inwentarzu Osobowości NEO-PI-R, przez uczniów o zróżnicowanym poziomie osiągnięć szkolnych z Ukrainy.....	183
Wykres 22. Średnie wyniki uzyskane w składnikach czynnika sumienność: obowiązkowość oraz dążenie do osiągnięć, w Inwentarzu Osobowości NEO-PI-R, przez uczniów o zróżnicowanym poziomie osiągnięć szkolnych z Ukrainy.....	185