Edukacja Etyczna 18/2021 ISSN 2083-8972

Tomasz Knopik
Instytut Psychologii, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie;
ORCID: 0000-0001-5253-7545

Renata Żurawska-Żyła
Instytut Psychologii, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie
ORCID: 000-0002-2161-4218

DOI 10.24917/20838972.18.15

Nauczanie promądrościowe jako strategia wspomagania zrównoważonego rozwoju uczniów zdolnych

Wprowadzenie

Psychologia zdolności po długiej fascynacji teoriami inteligencji utrzymującymi w mocy dychotomię intelekt – osobowość zaczęła podejmować próby integracji psychiki człowieka i proponować wyjaśnienia interesujących ją zjawisk, sięgając zarówno do sfery poznawczej, społeczno-emocjonalnej, jak i osobowościowej. Pojawiła się konieczność eksplikacji rozbieżności między wysoką inteligencją a niskimi osiągnięciami szkolnymi (co w literaturze określa się jako SNOS – syndrom nieadekwatnych osiągnięć szkolnych) oraz dość częstej sytuacji tzw. marnowania talentu (posiadania wybitnego potencjału bez jego aktualizacji). Uświadomiono sobie, że struktura uzdolnień jest znacznie bardziej zróżnicowana i nie można poszukiwać jej jedynie w specyficznej konfiguracji procesów poznawczych, stąd właściwie wszystkie współczesne koncepcje zdolności podkreślają znaczenie interakcji między osobowością a procesami poznawczymi[1]. Takie podejście zbieżne jest z popularnymi w ostatniej dekadzie koncepcjami, takimi jak: inteligencje wielorakie, inteligencja emocjonalna, czy emocjonalno-społeczna.

Okazuje się jednak, że pomoc psychologiczno-pedagogiczna kierowana do uczniów zdolnych skoncentrowana jest głównie na rozwijaniu zasobów poznawczych bez uwzględniania ich pozostałych potrzeb

1 Kurt A. Heller, "Identification of Gifted and Talented Students", *Psychology Science* 46 (2004): 302–323; Maria Ledzińska, W poszukiwaniu powiązań między inteligencją i osobowością, w: *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań,* red. Andrzej Sękowski (Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2004), 15–29.

psychicznych[2].Tymczasem współczesne badania dotyczące specyfiki funkcjonowania osób z ponadprzeciętnym potencjałem wskazują na charakterystyczne problemy i zagrożenia ich rozwoju właśnie w sferze motywacyjnej, emocjonalno-społecznej i osobowościowej, np. perfekcjonizm, idealizm, indywidualizm, asynchronia rozwojowa, czy nadwrażliwość[3]. Odpowiedzią na zidentyfikowane obszary trudności może być zrównoważone, tj. wieloaspektowe i spersonalizowane wsparcie uczniów zdolnych tak, aby faktycznie wysoka inteligencja posłużyła im do lepszego przystosowania i powiązanego z nim wysokiego dobrostanu, a nie stanowiła źródło trudności i swoisty balast w rozwoju.

Zdolności jako komponent poznawczo-osobowościowy

Wielość ujęć zjawiska zdolności sprawia, że problematyczne jest samo zdefiniowanie terminu: „uczeń zdolny". Inaczej czyni to psychologia (główne kryterium to iloraz inteligencji, stąd do grupy uczniów zdolnych należy ok. 16-20% populacji z inteligencją co najmniej powyżej przeciętnej), inaczej pedagogika (podejście egalitarne utożsamiające zdolności z mocnymi stronami danej osoby). Sami nauczyciele dysponują ponad dwudziestoma różnymi definicjami zdolności[4], co ma swoje istotne konsekwencje w procesie identyfikacji i udzielania wsparcia uczniom zdolnym (np. lekceważenie uczniów twórczych przy premiowaniu uczniów trzymających się wymaganego standardu).

Joseph Renzulli[5] uważa, że warunkiem niezbędnym mówienia o zdolnościach jest ścisły związek między ponadprzeciętnymi zdolnościami, twórczością i zaangażowaniem w pracę. Ponadprzeciętne zdolności mogą być rozumiane jako zdolności ogólne - warunkowane inteligencją płynną[6] oraz jako zdolności specyficzne przejawiane w konkretnych dziedzinach aktywności (np. muzyka, matematyka, chemia) – często określane jako uzdolnienia (czasem również talenty – choć talent wymaga również znaczących osiągnięć). Twórczość to postawa życiowa, charakteryzująca się specyficznym myśleniem, tj. płynnością, giętkością i oryginalnością oraz charakterystycznymi rysami osobowościowymi: otwartością na nowości, ciekawością, wnikliwością, tolerancją ryzyka poznawczego i związanego z relacjami z innymi. Zaangażowanie zadaniowe dotyczy

2 Tomasz Knopik, red., *Kotwice kariery* (Lublin: Wydawnictwo Lechaa, 2015).

3 Andrzej Sękowski, *Osiągnięcia uczniów zdolnych* (Lublin: Wydawnictwo KUL, 2000).

4 Tomasz Knopik, *Czas wolny... od nudy. Zrównoważony rozwój uczniów zdolnych w ramach zajęć pozalekcyjnych* (Warszawa: ORE, 2014).

5 Joseph Renzulli, "The three-ring conception of giftedness*: a* development model for creative productivity", w: *Conceptions of giftedness*, red. Robert Sternberg, Davidson Janet (Cambridge: Cambridge University Press, 1986), 53–92.

6 John L. Horn, Raymond B. Cattel, "Age differences in fluid and crystallized intelligence", *Acta Psychologica* 26 (1967): 107–129.

zakresu i intensywności działań podejmowanych przez podmiot na rzecz aktualizacji posiadanego potencjału, na co składają się: wytrwałość, wytrzymałość, pracowitość, pewność siebie, wysoka samoocena oraz fascynacja problemem. W przypadku uczniów zdolnych ważnym mechanizmem podtrzymywania motywacji jest umiejętność autodystansowania się, tj. neutralizowania przeżywanych porażek i frustracji (np. na skutek braku wygranych w licznych konkursach) poprzez odseparowanie ich od własnej osoby (np. każda osoba, która wiele robi, raz wygrywa, a raz przegrywa – to naturalne).

Szukając podobieństw między istniejącymi koncepcjami zdolności (obok ujęcia Renzullego, najczęściej przywoływanymi w literaturze przedmiotu są koncepcje: Mönksa, Tannenbauma, Feldhusena, Hellera), można stwierdzić, że kamieniem milowym aktualizacji potencjałów uczniów ponadprzeciętnych jest harmonijny rozwój wszystkich sfer psychiki, równowaga pomiędzy nimi. Idea ta znalazła swój szczególny wyraz w teorii inteligencji sprzyjającej powodzeniu życiowemu (*theory of successful intelligence*) autorstwa Roberta Sternberga[7].

Według Sternberga sukces człowieka warunkowany jest synergią pomiędzy inteligencją analityczną, praktyczną oraz twórczą. Inteligencja analityczna stanowi biologiczną podstawę dla wszelkiej aktywności człowieka i przejawia się głównie poprzez szybkość przetwarzania informacji (ma więc charakter poznawczy). Inteligencja praktyczna odpowiedzialna jest za rozwiązywanie problemów życiowych, regulowanie relacji ze światem zewnętrznym oraz celową adaptację do zmieniającej się rzeczywistości. Podmiot adaptuje się do otoczenia poprzez aktywne jego kształtowanie (wdrażanie modyfikacji) lub selekcję (opuszcza środowisko nieodpowiadające jego preferencjom po uznaniu, że możliwości jego zmiany zostały wyczerpane). Inteligencja twórcza definiowana przez takie właściwości, jak: oryginalność myślenia, otwartość na problemy, tolerancja dla odmienności, podejmowanie ryzyka poznawczego i odpowiada za generowanie nowych pomysłów oraz ich wdrażanie (innowacyjność jako zaktualizowana kreatywność – nie wystarczy sam pomysł, potrzebna jest również strategia działania uruchamiająca odpowiednie zasoby osobiste).

Współczesna psychologia różnic indywidualnych, dostrzegając wagę zrównoważonego rozwoju człowieka, zaadoptowała na swoim gruncie filozoficzne koncepcje mądrości. Warto przyjrzeć się im dokładniej, aby odnaleźć dla nich właściwe miejsce w edukacji uczniów zdolnych.

7 Robert Sternberg, *Successful intelligence: How practical and creative intelligence determine success in life* (New York: Simon&Schuster, 1996).

Podstawy teoretyczne nauczania mądrościowego

Psychologiczna eksplikacja terminu *mądrość* jest trudna ze względu na jego z jednej strony filozoficzny, z drugiej zaś potoczny rodowód, a także wieloaspektowość samego zjawiska. W Berlińskim Paradygmacie Mądrości (*Berlin Wisdom Paradigm*) przez mądrość określa się znawstwo w zakresie sensu i sposobu życia, wiedzę o kondycji ludzkiej oraz sposobach planowania, kierowania i pojmowania dobrego - tj. przynoszącego subiektywną satysfakcję - życia[8]. Autorzy tej koncepcji podkreślają, że mądrość wymaga zharmonizowania ze sobą czynników poznawczych, osobowościowych i interpersonalnych (przy czym przez czynniki interpersonalne należy rozumieć zarówno prywatne relacje – poziom mikro, jak i ogólną orientację prospołeczną – poziom makro).

Sternberg, którego teoria akcentuje dążenie podmiotu do zachowywania równowagi (*balance theory of wisdom*) między jego wartościami, celami, wiedzą, inteligencją, a także emocjami i motywacją[9], również podkreśla prospołeczny charakter mądrości. Wgląd w siebie, poznanie własnych ograniczeń i możliwości, krytyczna ocena społecznych konsekwencji swych działań to elementy kryterialne dla postawy mądrościowej. Równowaga tych komponentów powinna prowadzić do równowagi społecznej (troska o własny interes idzie w parze z troską o interesy ogółu). Nie są to jednak zasoby raz na zawsze ukształtowane. Ich dynamika skorelowana z dynamiką przemian rozwojowych wskazuje bardziej na modelowy charakter mądrości, tj. zbiór strategii ujmowania i rozwiązywania problemów możliwych do zastosowania wobec rożnych sytuacji życiowych, choć za każdym razem w nieco inny sposób. Elastyczność wpisana jest w naturę mądrości: nie ma algorytmów postępowania, są raczej metaheurystyki[10] wymagające za każdym razem podjęcia przez podmiot na nowo wysiłku systemowej refleksji. Mądrość należy zatem postrzegać bardziej jako ciągły proces rozwojowy przebiegający pod wpływem różnorodnych czynników zewnętrznych i wewnętrznych, niż konkretny rezultat posiadany przez jednostkę (mądrość jako działanie/perspektywa, a nie efekt).

Autorzy Berlińskiego Paradygmatu Mądrości wymieniają trzy grupy czynników warunkujących nabywanie mądrości:

8 Paul B. Baltes, Judith Glück, Ute Kunzmann, Mądrość. Jej struktura i funkcja w kierowaniu pomyślnym rozwojem w okresie całego życia, w: *Psychologia pozytywna,* red. Janusz Czapiński (Warszawa: PWN, 2004), 117–146.

9 Sternberg, "Successful intelligence: How practical and creative intelligence determine success in life".

10 Paul B. Baltes, Jacqui Smith, "The fascination of wisdom: Its nature, ontogeny, and function", *Perspectives on Psychological Science* 3 (2008): 56–64.

I) związane z kontekstem (wiek, wykształcenie, rodzicielstwo, uprawianie zawodu wymagającego potwierdzenia inteligencji społeczno-emocjonalnej, znajomość literatury pięknej oraz rozumienie okresów historycznych różnych od bieżącego);

II) związane z wiedzą ekspercką (doświadczenie życiowe, terminowanie u mistrza, posiadanie mentorów, autorytety, szkolenia zawodowe, czynniki motywacyjne);

III) związane z osobą (inteligencja, twórczość, style poznawcze, otwartość na doświadczenia, siła ego).

Różnorodność tych czynników pokazuje, jak skomplikowanym procesem jest kształtowanie mądrości. Można spojrzeć na zaprezentowaną typologię uwarunkowań nabywania mądrości jako charakterystykę optymalnej przestrzeni rozwoju ucznia zdolnego, w której bierze się pod uwagę zarówno zasoby osobowe, jak i czynniki społeczne, w tym rolę autorytetów, klimat grupowy, czy wsparcie rodzicielskie. Sam zaś trening mądrości ukierunkowany jest na rozwijanie zdolności i wiedzy, które stanowią kluczowe postawy promądrościowej, a więc:

(a) bogata wiedza deklaratywna dotycząca pragmatyki życiowej (chodzi o wiedzę ogólną o świecie ułatwiającą odnajdywanie się w nowych sytuacjach; autorzy dowodzą, że bycie erudytą bez wiedzy specjalistycznej nie jest wystarczające, ale jest niezbędne do łączenia informacji między dziedzinami i odnajdywania niestandardowych i skutecznych rozwiązań);

(b) bogata wiedza proceduralna dotycząca pragmatyki życiowej (jak radzić sobie z poszczególnymi problemami, np. w komunikacji z innymi ludźmi, podczas egzaminów);

(c) wiedza kontekstualna zdobywana w trakcie życia (dotycząca naturalności procesów i zadań rozwojowych pojawiających się na danym etapie życia);

(d) relatywizm wartości i tolerancja (akceptacja pluralizmu poglądów i idei, możliwości ich manifestowania bez krzywdzącego osądu);

(e) świadomość braku pewności wiedzy i umiejętność radzenia sobie z nią (świadomość nieistnienia tzw. „nagich faktów", akceptacja dynamiki zmian w nauce i teoriach wyjaśniających świat, otwartość na nowe interpretacje i reinterpretacje)[11].

Wskazane pięć kryteriów mądrości oczywiście nie wyczerpuje jej bogatej zawartości, ale identyfikuje kluczowe aspekty, które powinny zostać uwzględnione w edukacji ku mądrości. Treningi mądrości można by zatem określić jako systematyczne działania edukacyjne (a nie epizodyczne zdarzenia), których celem jest wzmac-

11 Baltes, Glück, Kunzmann, „Mądrość. Jej struktura i funkcja w kierowaniu pomyślnym rozwojem w okresie całego życia", 117–146.

nianie wyżej wymienionych pięciu komponentów mądrości oraz kształtowanie postawy prospołecznej. Nie musi odbywać się to w ramach specjalnych zajęć dodatkowych – można wdrażać ten model edukacji jako perspektywę metodyczną standardowej lekcji, w której uwaga ukierunkowana będzie zarówno na poznanie informacji, ich krytyczne zinterpretowanie, odniesienie do już posiadanej wiedzy, zidentyfikowanie znaczenia nowej wiedzy dla życia ucznia, jego społeczności, czy ludzkości. a wszystkie te działania zasadzają się na metodycznie prowadzonej refleksji, w tym autorefleksji.

Znaczenie myślenia refleksyjnego dla rozwoju wiedzy opartej na mądrości

Mądrość może być rozumiana jako specyficzny rodzaj refleksji o sobie i swoim życiu współdziałający z procesami metarefleksji i metaregulacji[12]. Byłby to taki sposób ujmowania życiowych doświadczeń, który cechowałby się dystansem psychologicznym, szeroką perspektywą, wieloaspektowością i dynamiczną integracją różnorodnych punktów widzenia.

Refleksja nad życiem jest podstawowym narzędziem kierowania rozwojem, sprzyja dojrzewaniu osobowości, ale i powiększaniu mądrości[13]. Podstawę poznawczą dla refleksyjnego ujmowania własnych doświadczeń stanowi decentracja oraz myślenie postformalne[14]. Decentracja polega na umiejętności przyjmowania punktu widzenia drugiej osoby. Współczesne badania pokazują, że dzieci 3-5 letnie są zdolne do decentracji, która pełni w ich funkcjonowaniu ważne funkcje regulacyjne wspomagając samokontrolę[15]. Natomiast myślenie postformalne rozwija się w okresie adolescencji. Podczas dorastania rozwój poznawczy jest na tyle zaawansowany, że umożliwia młodzieży rozumowanie według zasad myślenia formalnego i postformalnego[16]. Dorastający młody człowiek postawiony w sytuacji wyboru pasji, studiów, dziewczyny czy chłopaka,

12 Ursula M. Staudinger, "Life reflection: a social-cognitive analysis of life revive", *Reviev of General Psychology* 5 (2001): 148–160.

13 Piotr K. Oleś, *Psychologia człowieka dorosłego. Ciągłość – zmiana – integracja* (Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2011).

14 Gisela Labouvie-Vief, Gisela, Wisdom as integrated thought: Historical and developmental perspectives, w: *Wisdom: Its nature, origins, and development*, red. Robert J. Sternberg (New York: Cambridge University Press, 1990), 52–83.

15 Walter Mischel, *Test Marshmallow* (Sopot: Smak Słowa, 2015); Rachel E. White, Stephanie M. Carlson, "What would Batman do? Self-distancing improves executive function in young children", *Developmental Science* 19(3) (2016): 419–426.

16 Marta Białecka-Pikul, "Relatywizm myślenia młodzieży i młodych dorosłych jako przejaw rozwoju dojrzałej teorii umysłu", *Psychologia Rozwojowa* 10(3) (2005): 51–68; Labouvie-Vief, „Wisdom as integrated thought: Historical and developmental perspectives", 52–83.

określenia własnej tożsamości potencjalnie może dokonać refleksji nad sobą i swoim życiem. Głównymi cechami myślenia postformalnego są: (a) świadomość relatywistycznej natury wiedzy, (b) akceptacja sprzeczności i (c) integracja sprzeczności w dialektyczną całością[17]. Myślenie postformalne wskazywane jest jako właściwe dla mądrości, a nawet bywa z nią utożsamiane[18].

Sternberg[19] wskazuje, że z perspektywy wspierania rozwoju wiedzy opartej na mądrości ważne są trzy typy myślenia, które korespondują z myśleniem postformalnym: (1) myślenie refleksyjne (wyrażające się w metapoznaniu, kontroli emocjonalnej, monitoringu własnych stanów mentalnych, emocji i zachowań); (2) myślenie dialogiczne (polegające na uwzględnianiu różnych punktów widzenia i perspektyw np. przy rozwiązywaniu problemu czy konfliktu); (3) myślenie dialektyczne (polegające na integracji przeciwstawnych sobie podejść, czego efektem jest wypracowanie nowej myśli lub stanowiska zgodnie z podstawową regułą dialektyki Heglowskiej: teza – antyteza - synteza).

Na zasadność rozwijania u młodzieży umiejętności uzyskiwania dystansu do doświadczeń, przyjmowania różnych punktów widzenia, stymulowania myślenia dialogicznego wskazują badania Ursuli Staudinger i Paula Baltesa[20]. Badacze wyszli z założenia, że myślenie dialogiczne może przejawiać się na dwa sposoby: za pośrednictwem dialogów zewnętrznych i wewnętrznych (wyobrażonych). Następnie testowali ich wpływ na zdolność generowania działań wymagających mądrości. Okazało się, że osoby, które próbowały rozwiązać problem poprzez rozmowę z rzeczywistą osobą jak i wyobrażoną, oraz miały czas na refleksję, podawały rozwiązania cechujące się największym stopniem mądrości. Ani sama rozmowa z drugą osobą, ani sam czas na zastanowienie się nie powodowały wzrostu wskaźników mądrości. Dopiero zatem wzbudzanie specyficznego rodzaju refleksji, opartego na konfrontacji różnych stanowisk i perspektyw (czy to za pomocą rozmowy z drugą osobą czy też z jej wyobrażoną reprezentacją), ale i dystansie psychologicznym może stanowić drogę do rozwoju mądrości. Wyniki te poszerzają tezę Baltesa, mówiącą o tym, że mądrość wynika ze społecznego współdziałania i nie może rozwijać się w pełni bez interakcji społecznych. Mądrość wymaga

17 Deirdre A. Kramer, "Post-Formal Operations? A Need for Further Conceptualization", *Human Development* 26(2) (1983): 91–105.

18 Labouvie-Vief, "Wisdom as integrated thought: Historical and developmental perspectives", 52–83.

19 Robert Sternberg, "Why school should teach for wisdom: The balance theory of wisdom in educational settings", *Educational Psychologist* 36 (2001): 227–245.

20 Ursula M. Staudinger, Paul B. Baltes, "Interactive minds: a facilitative setting for wisdom-related performance?" *Journal of Personality and Social Psychology* 71(4) (1996): 746–762.

refleksyjnego opracowania tychże relacji i wynikających z nich konsekwencji.

W innym badaniu wykazano, że wzbudzanie myślenia dialogicznego może powodować wzrost relatywizmu i kontekstualizmu wiedzy. Susanne Böhmig-Krumhaar, Staudinger i Balthes[21] poprosili osoby badane o to, aby wzięły udział w wyobrażonej podróży dookoła świata (podróż na chmurce) i odwiedziły cztery odmienne kulturowo i obyczajowo kraje: Niemcy, Włochy, Egipt i Chiny. Oczekiwano, że mentalna podróż do różnych krajów zaktywizuje u osób badanych wiedzę na ich temat, a następnie zostanie ona wykorzystana przy rozwiązywaniu zagadnień wymagających mądrości. Okazało się, że zarówno grupa osób młodszych (20-30 lat) jak i starszych (60-70 lat)uzyskała wyższe wskaźniki na wymiarach charakterystycznych dla mądrości, takich jak relatywizm wartości i wiedza kontekstualna. Wyniki badań wskazują, że wyobrażona podróż dookoła świata pomogła osobom badanym uzyskać dystans do własnego systemu ocen, zyskać szerszą, ale i bardziej zróżnicowaną perspektywę w podejściu do problemu, co wyraziło się w większym relatywizmie i wzroście umiejętności kontekstualnego ujmowania zagadnień. Odnosząc rezultaty badań do możliwych praktycznych zastosowań w nauczaniu można stwierdzić, że instrukcje aktywizujące u osoby dystans psychologiczny oraz odmienne systemy odniesień, mogą stymulować generowanie rozwiązań i działań będących przejawem mądrości.

Dystans psychologiczny i myślenie dialogiczne w rozwoju mądrości

Jedną z istotnych kompetencji poznawczo-osobowościowych sprzyjających aktualizacji potencjału, ale i rozwoju postawy mądrościowej jest zdolność autodystansowania. Dystans psychologiczny, jak dowodzą badania sprzyja samokontroli, regulacji emocjonalnej, radzeniu sobie ze stresem i trudnymi doświadczeniami, pomaga podejmować mądre decyzje, ukierunkowuje zachowania na najważniejsze wartości i cele, sprzyja utrzymywaniu dobrych relacji z innymi[22]. Dystans psychologiczny

21 Susanne A. Böhmig-Krumhaar, Ursula M. Staudinger, & Paul B. Baltes, "Mehr Toleranz tut Not: Lässt sich wert-relativierendes Wissen und Urteilen mit Hilfe einer wissensaktivierenden Gedächtnisstrategie verbessern?" [In search of more tolerance: Testing the facilitative effect of a knowledge-activating mnemonic strategy on value relativism], *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 34(1) (2002): 30–43.

22 Ozlem Ayduk, Ethan Kross, „From a distance: Implications of spontaneous self-distancing for adaptive self-reflection", *Journal of Personality and Social Psychology* 98(5) (2010): 809–829; Ethan Kross, Ozlem Ayduk, "Making meaning out of negative experiences by self-distancing", *Current Directions in Psychological Science* 20 (2011): 187–191; Ethan Kross, Ozlem Ayduk, "Self-distancing: Theory, research and current directions", w: *HYPERLINK "http://selfcontrol.psych.lsa.umich.edu/wp-content/*

oparty na mechanizmie decentracji jest konieczny dla rozwijania wielu komponentów charakterystycznych dla mądrości, m.in. myślenia refleksyjnego, dialektycznego i dialogicznego[23]. Wypracowanie poczucia, że rzeczywistość jest wieloznaczna, a oceny zmienne i kontekstualne nie jest możliwe bez umiejętności dystansowania się do własnego punktu widzenia, swoich doświadczeń i historii życia[24].

Badania przeprowadzone wśród dzieci i młodzieży[25] wskazują, że autodystansowanie stanowi ważny składnik adaptacyjnych form autorefleksji w okresie dojrzewania i może zabezpieczać przed specyficznymi dla tego wieku problemami.

W wielu badaniach uzyskano potwierdzenia dobroczynnego wpływu dystansu psychologicznego dla regulacji emocji. Jest to kluczowa umiejętność życiowa, ale i kompetencja, która ułatwia uczenie się i rozwój zdolności. W okresie dorastania kontrola emocjonalna nadal jest niepełna[26]. Amerykańskie neurolożki Frances Jensen i Amy Nutt[27] prowadzące badania nad rozwojem mózgu u nastolatków obrazowo porównują go do rozpędzonego samochodu ze słabymi hamulcami. Metafora jest trafna ze względu na ograniczony zasób strategii radzenia sobie z emocjami u nastolatków oraz niedojrzałość struktur neuronalnych odpowiedzialnych za kontrolę poznawczą i funkcje wykonawcze ważne dla regulacji

*uploads/2016/12/1-s2.0-S0065260116300338-main-2.pdf"Advances in Experimental Social Psychology,*HYPERLINK "http://selfcontrol.psych.lsa.umich.edu/wp-content/uploads/2016/12/1-s2.0-S0065260116300338-main-2.pdf" red. James M. Olson, Mark P. Zanna (Cambridge, MA: Elviser, *HYPERLINK "http://selfcontrol.psych.lsa.umich.edu/wp-content/uploads/2016/12/1-s2.0-S0065260116300338-main-2.pdf"*HYPERLINK "http://selfcontrol.psych.lsa.umich.edu/wp-content/uploads/2016/12/1-s2.0-S0065260116300338-main-2.pdf"HYPERLINK "http://selfcontrol.psych.lsa.umich.edu/wp-content/uploads/2016/12/1-s2.0-S0065260116300338-main-2.pdf"2017), 81-136; Nira Liberman, Yaacov Trope, "The psychology of transcending the here and now", *Science* 322 (2008): 1201-1205; Lisa K. Libby, Richard P. Eibach, "Looking back in time: Self-concept change affects visual perspective in autobiographical memory", *Journal of Personality and Social Psychology* 82 (2002): 167-179.

23 Sternberg, "Why school should teach for wisdom: The balance theory of wisdom in educational settings", 227–245.

24 Paul B. Baltes, Jacqui Smith, "The fascination of wisdom: Its nature, ontogeny, and function", *Perspectives on Psychological Science* 3 (2008): 56–64.

25 Rachel E. White, Ethan Kross, Angela L. Duckworth, "Spontaneous Self-Distancing and Adaptive Self-Reflection Across Adolescence", *Child Development* 86(4) (2015): 1272–1281; Rachel E. White, Stephanie M. Carlson, "What would Batman do? Self-distancing improves executive function in young children", *Developmental Science* 19(3) (2016): 419–426.

26 Wouter van den Bos et al., "Adolescent impatience decreases with increased fronto-striatal connectivity", *Proceedings of the National Academy of Sciences of the USA* 112(29) (2015): E3765–E3774; White, Kross, Duckworth, "Spontaneous Self-Distancing and Adaptive Self-Reflection Across Adolescence", 1272–1281.

27 Frances E. Jensen, Amy E. Nutt, *The Teenage Brain:* a *Neuroscientist's Survival Guide to Raising Adolescents and Young Adults* (New York: Harper Collins, 2016).

emocjonalnej[28]. Jensen i Nutt[29]podkreślają, że przednie płaty mózgu odpowiedzialne za ocenę, kontrolę impulsów, nastrój i emocje dojrzewają najpóźniej, w okresie dorastania mózg nadal nie wie, jak regulować samego siebie.

O pozytywnym wpływie autodystansowania na kontrolę emocjonalną u nastolatków donoszą badania przeprowadzone przez White, Kross i Duckworth[30]. W badaniach tych wzięło udział 226 nastolatków w wieku od 11 do 20 lat. Badanych poproszono, aby przypomnieli sobie sytuację kłótni, która wywołała w nich silne negatywne emocje: złość i gniew. Okazało się, że badani, którzy stosowali zdystansowaną perspektywę w analizie i ocenie wspominanej sytuacji, wykazywali znacząco niższy poziom reaktywności emocjonalnej. Zauważono, że związek spontanicznego autodystansowania ze spadkiem reaktywności emocjonalnej nasilał się stopniowo od 11 do 20 roku życia, co sugeruje, że wraz z wiekiem młodzież staje się bardziej biegła w regulowaniu emocji. Co więcej, dystansowanie się do negatywnego doświadczenia powodowało, że nastolatkowie rekonstruowali poznawczo wspomnienie, jak też w mniejszym stopniu obwiniali partnera interakcji. Rekonstrukcja poznawcza i nadawanie nowych znaczeń doświadczeniom jest jednym z ważnych elementów adaptacyjnej autorefleksji i skutecznego radzenia sobie. Młodzież, która stosowała zdystansowaną perspektywę nie unikała sytuacji problemowej, starała się ją zrozumieć poprzez zmianę znaczenia[31]. Odnosząc wyniki badań do wspomagania rozwoju uczniów zdolnych warto odnotować, że zdolność autodystansowania może wspierać regulację emocjonalną (np. zmniejszając reaktywność emocjonalną, zwiększając kontrolę impulsów i zdolność odraczania gratyfikacji, neutralizując siłę przeżywanych emocji związanych z porażką czy krytyką), jak też sprzyjać radzeniu sobie z negatywnymi doświadczeniami (poprzez rekonstrukcję poznawczą i nadawanie nowych znaczeń).

Poprzez obniżenie funkcji regulacyjnych młodzież jest szczególnie narażona na dezorganizujący wpływ stresu[32] oraz skutki decyzji podyktowanych wpływem silnych emocji (np. porzucenie planów studiowa-

28 Rebecca E. Martin, Kevin N. Ochsner, "The Neuroscience of Emotion Regulation Development: Implications for Education", *Current Opinion in Behavioral Sciences* 10 (2016): 142–148.

29 Jensen, Nutt, "The Teenage Brain: a Neuroscientist's Survival Guide to Raising Adolescents and Young Adults".

30 White, Kross, Duckworth, "Spontaneous Self-Distancing and Adaptive Self-Reflection Across Adolescence", 1272–1281.

31 Ayduk, Kross, "From a distance: Implications of spontaneous self-distancing for adaptive self-reflection", 809–829; Kross, Ayduk, "Making meaning out of negative experiences by self-distancing", 187–191.

32 Angela L. Duckworth, Betty Kim, Eli Tsukayama, "Life Stress Impairs Self-Control in Early Adolescence", *Frontiers in Developmental Psychology* 3(608) (2013): 1–12.

nia wymarzonego kierunku z powodu konfliktu z nauczycielem czy nie zaliczenia egzaminu, próba samobójcza po zawodzie miłosnym, ucieczka z domu po kłótni z rodzicami). Strategie autodystansowania mogą stanowić skuteczne narzędzie poznawczo-emocjonalne wspierające samokontrolę. Autodystanowanie pozwala rozważyć problem na „chłodno", z różnych punktów widzenia, zrównoważyć interes własny i innych, określić priorytety. Jak pokazują badania osoby dystansujące się skuteczniej „neutralizują" agresywne myśli, uczucia i zachowania[33]. Co więcej, perspektywa zdystansowana do siebie i sytuacji powoduje, że jesteśmy w większym stopniu skłonni do uwzględniania priorytetowych wartości i długoterminowych celów[34], co jest szczególnie ważne w planowaniu celów i strategii długoterminowych (np. wybór ścieżki edukacyjno-zawodowej).

Podsumowanie i wnioski

Optymalne wspomaganie rozwoju uczniów zdolnych powinno uwzględniać zarówno pracę w obszarze poznawczym, osobowościowym, jak i emocjonalno-społecznym. Pozwoli to na zredukowanie ryzyka asynchronii rozwojowej i skuteczne wykorzystanie posiadanego potencjału. Inicjowanie i podtrzymywanie stałej i intensywnej interakcji między inteligencją analityczną, twórczą i praktyczną powinno stanowić podstawę edukacji uczniów zdolnych[35] (Sternberg, Elena Grigorenko, 2013). Sternberg jest jednocześnie orędownikiem pogłębiania u uczniów wiedzy opartej na mądrości, odnoszącej się do pragmatyki życia, a więc próbującej odpowiedzieć na pytania: jak żyć? czym jest wartościowe i sensowne życie? Włączenie treningów mądrości do programów nauczania uczniów zdolnych otwiera nowe możliwości wspierania ich rozwoju: (1) umożliwia zrównoważony rozwój wszystkich komponentów zdolności;(2) ukierunkowuje rozwój uczniów nie tylko na samorealizację indywidualnego potencjału, lecz także na poszukiwanie i pomnażanie dobra wspólnego; (3) prowadzi do realizacji kluczowego celu posiadania zdolności, tj. optymalnego przystosowania generującego dobrostan.

W artykule starano się wskazać, że rozwijanie zdolności nadzorujących związanych bezpośrednio z mądrością, takich jak: dystans psycho-

33 Dominik Mischkowski, Ethan Kross, Brad J. Bushman, "Flies on the wall are less aggressive: Self-distancing 'in the heat of the moment' reduces aggressive thoughts, angry feelings and aggressive behavior", *Journal of Experimental Social Psychology* 48(5) (2012): 1187–1191.

34 Liberman Trope, "The psychology of transcending the here and now", 1201–1205; Libby Eibach, "Looking back in time: Self-concept change affects visual perspective in autobiographical memory", 167–179.

35 Robert J. Sternberg, Elena L. Grigorenko, "The theory of Successful Intelligence as a Basis for Gifted Education", *Gifted Child Quarterly* 46(4) (2013): 265–277.

logiczny, samokontrola, myślenie refleksyjne, dialektyczne czy dialogiczne zabezpiecza zdolnych przed specyficznymi problemami endogennymi, co więcej stanowi uniwersalną strategię minimalizacji zagrożeń związanych z okresem dojrzewania. Poprzez wyposażenie uczniów w narzędzia poznawcze służące adaptacyjnym formom myślenia o sobie i swoich doświadczeniach można wspierać ich zrównoważony rozwój, a jednocześnie zabezpieczać przed wpływem sytuacji trudnych (np. skutkami porażek, zniechęceniem, podejmowaniem zachowań ryzykownych). Dzięki temu uczeń może bardziej świadomie kierować własnym rozwojem i podejmować decyzje sprzyjające rozwojowi jego potencjału.

Bibliografia

Ayduk, Ozlem, Kross, Ethan. „From a distance: Implications of spontaneous self-distancing for adaptive self-reflection". *Journal of Personality and Social Psychology* 98(5) (2010): 809–829.

Baltes, B. Paul, Glück, Judith, Kunzmann, Ute. "Mądrość. Jej struktura i funkcja w kierowaniu pomyślnym rozwojem w okresie całego życia". W: *Psychologia pozytywna,* red. Janusz Czapiński, 117–146. Warszawa: PWN, 2004.

Baltes, B. Paul, Smith, Jacqui. "The fascination of wisdom: Its nature, ontogeny, and function". *Perspectives on Psychological Science* 3 (2008): 56–64.

Białecka-Pikul, Marta. "Relatywizm myślenia młodzieży i młodych dorosłych jako przejaw rozwoju dojrzałej teorii umysłu". *Psychologia Rozwojowa* 10(3) (2005): 51–68.

Böhmig-Krumhaar, A. Susanne, Staudinger, M. Ursula, & Baltes, B. Paul. "Mehr Toleranz tut Not: Lässt sich wert-relativierendes Wissen und Urteilen mit Hilfe einer wissensaktivierenden Gedächtnisstrategie verbessern?" [In search of more tolerance: Testing the facilitative effect of a knowledge-activating mnemonic strategy on value relativism]. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 34(1) (2002): 30–43.

Duckworth, L. Angela, Kim, Betty, Tsukayama. Eli. "Life Stress Impairs Self-Control in Early Adolescence". *Frontiers in Developmental Psychology* 3(608) (2013): 1–12.

Heller, A. Kurt. "Identification of Gifted and Talented Students". *Psychology Science* 46 (2004): 302–323.

Horn, L. John, Cattel, B. Raymond. "Age differences in fluid and crystallized intelligence". *Acta Psychologica* 26 (1967): 107–129.

Jensen, E. Frances, Nutt, E. Amy. *The Teenage Brain:* a *Neuroscientist's Survival Guide to Raising Adolescents and Young Adults*. New York: Harper Collins, 2016.

Knopik, Tomasz. *Czas wolny… od nudy. Zrównoważony rozwój uczniów zdolnych w ramach zajęć pozalekcyjnych.* Warszawa: ORE, 2014.

Knopik, Tomasz, red. *Kotwice kariery*. Lublin: Wydawnictwo Lechaa, 2015.

Kramer, A. Deirdre. "Post-Formal Operations? A Need for Further Conceptualization". *Human Development* 26(2) (1983): 91–105.

Kross, Ethan, Ayduk, Ozlem. "Making meaning out of negative experiences by self-distancing". *Current Directions in Psychological Science* 20 (2011): 187–191.

Kross, Ethan, Ayduk, Ozlem. "Self-distancing: Theory, research and current directions". W: *HYPERLINK "http://selfcontrol.psych.lsa.umich.edu/wp-content/uploads/2016/12/1-s2.0-S0065260116300338-main-2.pdf"Advances in Experimental Social Psychology,*HYPERLINK "http://selfcontrol.psych.lsa.umich.edu/wp-content/uploads/2016/12/1-s2.0-S0065260116300338-main-2.pdf" red. James, M. Olson, Mark P. Zanna, 81-136. Cambridge, MA: Elviser, *HYPERLINK "http://selfcontrol.psych.lsa.umich.edu/wp-content/uploads/2016/12/1-s2.0-S0065260116300338-main-2.pdf"*HYPERLINK "http://selfcontrol.psych.lsa.umich.edu/wp-content/uploads/2016/12/1-s2.0-S0065260116300338-main-2.pdf"HYPERLINK "http://selfcontrol.psych.lsa.umich.edu/wp-content/uploads/2016/12/1-s2.0-S0065260116300338-main-2.pdf"2017.

Kross, Ethan, Duckworth, Angela, Ayduk, Ozlem, Tsukayama, Eli, Mischel, Walter. "The effect of self-distancing on adaptive versus maladaptive self-reflection in children". *Emotion 11*(5) (2011): 1032–1039.

Kunzmann, Ute. "Approaches to a good life: The emotional-motivational side to wisdom". W: *Positive Psychology in Practice*, red. Alex P. Linley, Stephen Joseph, 504–517. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 2004.

Kunzmann, Ute, Baltes B. Paul. "The psychology of wisdom: Theoretical and empirical challenges". W: *A handbook of wisdom: Psychological perspectives*, red. Robert J. Sternberg, Jennifer Jordan, 110–135. New York: Cambridge University Press, 2005.

Labouvie-Vief, Gisela. Wisdom as integrated thought: Historical and developmental perspectives. W: *Wisdom: Its nature, origins, and development*, red. Robert J. Sternberg, 52–83. New York: Cambridge University Press, 1990.

Ledzińska, Maria. W poszukiwaniu powiązań między inteligencją i osobowością. W: *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań,* red. Andrzej Sękowski, 15–29. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2004.

Libby, K. Lisa, Eibach, P. Richard. "Looking back in time: Self-concept change affects visual perspective in autobiographical memory". *Journal of Personality and Social Psychology* 82 (2002): 167–179.

Liberman, Nira, Trope, Yaacov. "The psychology of transcending the here and now". *Science* 322 (2008): 1201–1205.

Martin,E. Rebecca, Ochsner, N. Kevin. "The Neuroscience of Emotion Regulation Development: Implications for Education". *Current Opinion in Behavioral Sciences* 10 (2016): 142–148.

Mischel, Walter. *Test Marshmallow.* Sopot: Smak Słowa, 2015.

Mischkowski, Dominik, Kross, Ethan, Bushman, J. Brad. "Flies on the wall are less aggressive: Self-distancing 'in the heat of the moment' reduces aggressive thoughts, angry feelings and aggressive behavior". *Journal of Experimental Social Psychology* 48(5) (2012): 1187–1191.

Oleś, K. Piotr. *Psychologia człowieka dorosłego. Ciągłość – zmiana – integracja.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2011.

Renzulli, Joseph. "The three-ring conception of giftedness: a development model for creative productivity". W: *Conceptions of giftedness*, red. Robert Sternberg, Davidson Janet, 53–92. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

Sękowski, Andrzej. *Osiągnięcia uczniów zdolnych*. Lublin: Wydawnictwo KUL, 2000.

Sękowski, Andrzej. „Psychologiczne uwarunkowania wybitnych zdolności". W: *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań*, red. Andrzej Sękowski, 30–44. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2004.

Staudinger, M. Ursula. "Life reflection: a social-cognitive analysis of life revive". *Reviev of General Psychology* 5 (2001): 148–160.

Staudinger, M. Ursula, Baltes, B. Paul. "Interactive minds: a facilitative setting for wisdom-related performance?" J*ournal of Personality and Social Psychology* 71(4) (1996): 746–762.

Stange, Antje, Kunzmann, Ute. "Fostering Wisdom: Psychological perspective". W: *Teaching for Wisdom: Cross-cultural Perspectives on Fostering Wisdom,* red. Michel Ferrari, Georges Potworowski, 23–34. Dordrecht: Springer, 2008.

Sternberg, J. Robert, Grigorenko, L. Elena. "The theory of Successful Intelligence as a Basis for Gifted Education". *Gifted Child Quarterly* 46(4) (2013): 265–277.

Sternberg, Robert. *Successful intelligence: How practical and creative intelligence determine success in life*. New York: Simon&Schuster, 1996.

Sternberg, Robert. "Why school should teach for wisdom: The balance theory of wisdom in educational settings". *Educational Psychologist* 36 (2001): 227-245.

van den Bos, Wouter, Rodriguez, A. Christian, Schweitzer, B. Julie, McClure, M. Samuel. "Adolescent impatience decreases with increased fronto-striatal connectivity". *Proceedings of the National Academy of Sciences of the USA* 112(29) (2015): E3765–E3774.

White, E. Rachel, Kross, Ethan, Duckworth, L. Angela. "Spontaneous Self-Distancing and Adaptive Self-Reflection Across Adolescence". *Child Development* 86(4) (2015): 1272–1281.

White, E. Rachel, Carlson, M. Stephanie. "What would Batman do? Self-distancing improves executive function in young children". *Developmental Science* 19(3) (2016): 419–426.

Nauczanie promądrościowe jako strategia wspomagania zrównoważonego rozwoju uczniów zdolnych

Streszczenie

Celem artykułu jest konceptualizacja modelu wspomagania uczniów zdolnych opartego na psychologicznych ujęciach mądrości. Autorzy, wychodząc od analizy zjawiska zdolności i uzdolnień oraz czynników sprzyjających ich aktualizowaniu w procesie edukacji, a także dominujących aktualnie praktyk w zakresie wspomagania uczniów zdolnych, proponują oparcie działań (ze strony szkoły, poradni psychologiczno-pedagogicznych, lokalnych centrach wspomagania zdolności) na nauczaniu promądrościowym.

Z przeprowadzonych analiz wynika, że współczesne koncepcje zdolności pod-

kreślają znaczenie interakcji między osobowością a procesami poznawczymi, jednakże praktyczna pomoc psychologiczno-pedagogiczna kierowana do uczniów zdolnych nadal skoncentrowana jest głównie na rozwijaniu ich zasobów poznawczych bez uwzględniania pozostałych potrzeb psychicznych związanych z funkcjonowaniem sfery motywacyjnej, osobowościowej i społecznej. Włączenie treningów mądrości do programów nauczania uczniów zdolnych może być jednym ze sposobów zabezpieczającym przed ryzykiem asynchronii rozwoju i otwierającym nowe możliwości aktualizacji ich potencjału. Treningi mądrości mogą stanowić skuteczne narzędzie pracy z uczniami zdolnymi wykorzystywanym przez nauczycieli i praktyków w ramach udzielania profesjonalnej i kompleksowej pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Słowa klucze: psychologia mądrości, uczniowie zdolni, myślenie refleksyjne, autodystansowanie

Teaching for wisdom as a strategy for supporting the sustainable development of gifted students

Summary

The aim of the article is to conceptualize a model of supporting gifted students based on psychological perspectives of wisdom. Starting from the analysis of the phenomenon of both students' abilities and talents, and favorable factors influencing their application in the education process, as well as currently dominant practices in supporting gifted students, the authors propose to base supportive activities on the teaching for wisdom. The analysis shows that contemporary concepts of abilities emphasize the importance of interaction between personality and cognitive processes, however practical psychological and pedagogical help addressed at gifted students is still focused mainly on developing their cognitive resources without taking into account other psychological needs related to the functioning of the motivational, personality and social dimension.

The training of wisdom provided for the gifted students might be used as one of the ways of protecting against asynchrony of student's development and open up new opportunities to update their potential. Trainings of wisdom can be an effective tool for working with gifted students used by teachers and practitioners as part of providing professional and comprehensive psychological and pedagogical assistance.

Key words: psychology of wisdom, gifted students, reflective thinking, self-distancing