

# Anna Matczak

---

## Różne oblicza inteligencji : funkcjonowanie intelektu a osobowość

---

Studia Psychologica nr 2, 157-174

---

2001

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

ANNA MATCZAK

## RÓŻNE OBlicZA INTELIGENCJI: FUNKCJONOWANIE INTELEKTU A OSOBOWOŚĆ

### Diverse faces of intelligence: intellect functioning and personality

#### Summary

Deficiencies of traditional intelligence tests prompted the considerations presented in this paper. Among the deficiencies that significantly diminish prognostic value of tests, the following should be listed: exclusively convergent character of the tasks included in the test; excessive structuralization of problem situation that precludes revealing of individual strategies of problems solving; neglect of social content of given material. Resulting limitations can be overcome by inclusion of the following topics: creative abilities and preferences, cognitive styles, or styles of thinking, social and emotional intelligence and social competence. All those individual traits are significant for the effectiveness of man activity in everyday life. Due to that adaptative function those traits can be interpreted as diverse faces of intelligence, which should be taken into account in the diagnosis of intelligence, in addition to (but not instead of) „academic” intelligence measured with traditional tests.

#### 1. WPROWADZENIE

Problematyka z pogranicza psychologii osobowości i psychologii procesów poznawczych, które niegdyś uprawiano jako dwie odizolowane od siebie dyscypliny naukowe, ma już swoją historię. Na szerszą skalę zaczęto się nią zajmować w latach 40. i 50. XX w., czego najwyraźniejszym przejawem był rozwój technik projekcyjnych i badań nad stylami poznawczymi. I jedno, i drugie oparte były bowiem na założeniu o wpływie osobowości na procesy poznawcze – zarówno na ich treść (na czym głównie skoncentrowali się twórcy technik projekcyjnych), jak i na aspekty formalne (co bardziej interesowało badaczy stylów poznawczych).

W psychologii różnic indywidualnych, a w szczególności w psychologii inteligencji, idea wiązania funkcjonowania poznawczego z osobowością również pojawia się już od dawna (por. Ledzińska, 1999, 2000); szukając przykładów, należy zwrócić uwagę przede wszystkim na poglądy Dawida Wechslera (1940, 1958), silnie akcentującego rolę pozaintelektualnych składników inteligencji. Jednakże w ostatnim dwudziestolecu tendencje do szukania osobowościowych wyznaczników sprawności działań umysłowych znacznie się ożywiły. Główną tego przyczyną – związaną bardziej z potrzebami praktyki psychologicznej niż teorii – było narastające rozczarowanie do tradycyjnie stosowanych sposobów prognozowania osiągnięć życiowych ludzi. Wśród zmiennych uwzględnianych przy tym prognozowaniu centralna rola przypadała testowo mierzonej inteligencji.

Testy inteligencji, jak powszechnie wiadomo, powstały w celu przewidywania powodzenia szkolnego dzieci. Nic więc dziwnego, że tę właśnie funkcję stosunkowo nieźle pełnią do dziś, choć i w tym zakresie zastosowań ich użyteczność nasuwa wiele wątpliwości (por. Matczak, 1998). Oczekiwania, że wyniki testowe staną się wystarczającymi predyktorami sukcesów zawodowych i innych osiągnięć w dorosłym życiu, okazały się nieuzasadnione. Do mierzonej testami inteligencji przyłgnęło więc miano „akademicka”, które ma oznaczać, że może ona co najwyżej warunkować efektywność szkolnego uczenia się, a osiągnięcia pozaszkolne mają z nią – w najlepszym razie – niewielki związek.

Potrzeba trafnego przewidywania tych osiągnięć zainspirowała poszukiwania innych ich wyznaczników. Poszukiwania te zmierzały w dwu kierunkach. Pierwszy z nich związany był z przypuszczeniem, że wyniki testowe dlatego nie pozwalają na prognozowanie efektywności rzeczywistego funkcjonowania ludzi w różnych sytuacjach życiowych, iż nie zawsze wykorzystują oni w tym funkcjonowaniu posiadane możliwości intelektualne. Inteligencja jest wobec tego koniecznym, ale nie wystarczającym warunkiem sukcesów. Przy ich przewidywaniu należy zwracać uwagę na różne czynniki osobowościowo-temperamentalne, od których zależy stopień, w jakim człowiek wykorzystuje swoje zdolności. Do czynników tych z pewnością mogą należeć temperamentalnie uwarunkowane zasoby energii życiowej oraz – po części także związane z temperamentem (por. np. Strelau, 1982) – indywidualne preferencje: potrzeby (w tym potrzeba osiągnięć), zainteresowania, postawy, wartości itp. Drugi kierunek poszukiwań inspirowany był poglądem, że rozszerzenia wymaga samo pojęcie inteligencji. Trzeba więc szukać innych jej rodzajów, lepiej wyjaśniających funkcjonowanie ludzi w sytuacjach życia codziennego niż tradycyjnie rozumiana inteligencja akademicka, nazywana też „teoretyczną”, „analityczną”, „racjonalną”, czy wreszcie „zimną”, czyli – w odróżnieniu od „gorącej” – używaną w „sztucznych” zadaniach, narzucanych człowiekowi z zewnątrz i nie angażujących go osobiście.

Niniejszy artykuł dotyczy drugiego ze wskazanych wyżej kierunków poszukiwań. W ich wyniku ujawniły się nowe oblicza ludzkiej inteligencji, ale zarazem każde z nich okazało się silnie związane z pozaintelektualnymi właściwościami człowieka. Tym samym pogląd głoszący, że nie da się rozpatrywać funkcjonowania intelektu jednostki w oderwaniu od jej osobowości, znalazł kolejne potwierdzenie. Ponieważ w psychologii różnic indywidualnych zasygnalizowana powyżej problematyka jest ściśle związaną z krytyką testów inteligencji, zajmę się najpierw pokrótce wskazaniem trzech istotnych ograniczeń diagnozy testowej, by następnie omówić trzy grupy zmiennych, po których oczekuje się, że pozwolą na przezwycięzenie tych ograniczeń. Na koniec spróbuję zastanowić się, w jakim stopniu oczekiwania te mają uzasadnienie w wynikach dotychczasowych badań empirycznych.

## 2. OGRANICZENIA TESTÓW INTELIGENCJI

Krytyka testów, towarzysząca im niemal od początku istnienia, dotyczy kilku różnych aspektów. Pominę tu, jako niezwiązany z tematem tego artykułu, zarzut podstawowy, odnoszący się do statycznego charakteru diagnozy testowej i jej ukierunkowania na porównania interindywidualne, sprawiającego, że nie jest

dobrym punktem wyjścia do oddziaływań reedukacyjnych czy stymulujących rozwój (por. Matczak, 1994, 1998). Ze względu na rozważaną tu kwestię ograniczonej pojęcia inteligencji w takiej postaci, w jakiej mierzą ją testy, istotne są zarzuty formułowane pod adresem nie tyle ogólnego modelu diagnozy psychometrycznej, ile samych zadań testowych. Zadania te, zdaniem krytyków, nie uwzględniają pewnych ważnych zdolności człowieka, istotnych w przystosowaniu się i realizacji zadań życiowych.

I tak, po pierwsze, zadania testowe mają charakter problemów konwergencyjnych (z jednym tylko dobrym rozwiązaniem), często zamkniętych, wymagających jedynie wyboru właściwej – założonej przez konstruktora testu – odpowiedzi spośród podanych, a więc „gotowych”, możliwości. Tym samym stawiają osobę badaną w sytuacjach sztucznych, odległych od rzeczywistych zadań rozwiązywanych w życiu. W zakres inteligencji mierzonej testowo nie wchodzi więc zdolności do samodzielnego dostrzegania czy wręcz stawiania problemów, wielostronnego rozpatrywania rzeczywistości, generowania wielu pomysłów, potencjalnych rozwiązań i ich krytycznej analizy. Tymczasem takich właśnie zdolności, i to w coraz większym stopniu, wymaga od nas życie we współczesnym, szybko zmieniającym się świecie. Jeśli inteligencja jest zbiorem możliwości służących przystosowaniu do środowiska, a z takim rozumieniem jej funkcji zgadzają się chyba wszyscy współcześni autorzy (por. Sternberg, 1996; Strenberg i Detterman, 1986), trzeba włączyć w zakres tego pojęcia także te właściwości indywidualne, które określa się tradycyjnie mianem twórczości. Twórczość, dawniej w pewnym sensie przeciwstawiana inteligencji (patrz Czerwińska-Jasiewicz, 1979), zaczęła się jawić jako istotny jej składnik. Wynika z tego postulat, by badacze różnic indywidualnych, zainteresowani prognozowaniem osiągnięć człowieka, zwrócili uwagę na rolę, jaką mogą tu odgrywać dyspozycje jednostki do twórczego funkcjonowania. Zważywszy na to, jak często wśród wymagań formułowanych przez pracodawców poszukujących pracowników, pojawia się termin „kreatywność”, można powiedzieć, że ważność tego typu dyspozycji jest dziś oczywista nie tylko dla psychologów.

Druga grupa zarzutów, jakie stawia się testom, wiąże się z charakterystyczną dla diagnozy psychometrycznej standaryzacją procedury badania i oceniania wyników. Troska o to, by wszyscy badani jednakowo zrozumieli zadanie, prowadząca do maksymalnego uściślenia instrukcji, sprawia, że są oni stawiani w sytuacjach nadmiernie ustrukturalizowanych. Wskutek tego testy nie informują o indywidualnych sposobach podchodzenia do problemów i strategiach stosowanych przy ich rozwiązywaniu. Ujawnianiu ich nie sprzyja procedura badania, narzucająca z góry sposoby działania, a standardowy system ocen odpowiedzi ostatecznie wyklucza możliwość uwzględniania przy ich dokonywaniu jakichkolwiek przejawów indywidualności, nawet wówczas, gdyby badanemu udało się je wykazać. Tymczasem w świetle współczesnych badań nad inteligencją (por. np. Sternberg, 1985, 1996) to właśnie umiejętność wybierania odpowiednich strategii – ich elastycznego dostosowywania do rodzaju zadań z jednej strony, a własnych możliwości z drugiej – jest szczególnie istotnym warunkiem efektywności działania i oznaką osób inteligentnych. Należałoby więc, charakteryzując inteligencję ludzi, określać też ich style poznawcze, czyli indywidualne preferencje dotyczące

sposobu funkcjonowania poznawczego, i giętkość posługiwania się nimi. Pozwalałoby to nie tylko diagnozować stosowane przez badanych sposoby i strategie działań poznawczych, lecz także przewidywać stopień wykorzystywania przez nich posiadanych możliwości poznawczych. Możliwości te wyznaczają bowiem repertuar zasobów poznawczych, jakim dysponuje jednostka, ale to jej preferencje decydują o tym, ile i co z tego potencjału realizuje się w rzeczywistym funkcjonowaniu (por. Matczak, 1982).

Trzecie ograniczenie testów, na które chcę tu zwrócić uwagę, wiąże się z rodzajem typowo używanego w nich materiału zadań. Jest to najczęściej materiał o charakterze abstrakcyjnym: stanowią go słowa, liczby, pozbawione konkretnych znaczeń figury geometryczne, symbole. Rzadziej używa się materiału pod postacią rysunków znanych przedmiotów lub rzeczywistych przedmiotów, takich jak klocki czy układanki. Tym samym mierzone w testach zdolności to głównie zdolności do radzenia sobie ze „światem pojęć abstrakcyjnych” i „światem rzeczy”. Rzadko natomiast spotyka się w zadaniach testowych materiał określany przez J. P. Guilforda (1978) jako behawioralny, czyli materiał o charakterze społecznym – niosący informacje o ludzkich zachowaniach. Tymczasem większość aktywności życiowej jednostki, w tym praca zawodowa, przebiega w określonym kontekście społecznym – człowiek współdziała z innymi ludźmi, podlega im lub kieruje nimi, działa na rzecz innych lub potrzebuje ich pomocy, funkcjonuje w rozmaitego rodzaju relacjach społecznych. Musi więc umieć radzić sobie z innymi ludźmi i z sobą samym, jako elementem świata społecznego. Zdolności na to pozwalające pozostają poza zakresem pojęcia inteligencji akademickiej; z potrzeby ich uwzględnienia narodziły się takie pojęcia, jak inteligencja społeczna i kompetencje społeczne oraz inteligencja emocjonalna. Niestłuchana popularność ostatniego z wymienionych terminów, jaką obserwujemy od kilku lat, jest wymownym świadectwem faktu, jak potrzebne jest w powszechnym odczuciu wzbogacenie charakterystyki „człowieka inteligentnego”, widzianego dotąd jedynie jako osoba o abstrakcyjnym umyśle i w pełni racjonalna, o nowy wymiar.

### 3. TWÓRCZOŚĆ

Twórczość jest niewątpliwie terminem wieloznacznym, ale definiowana z punktu widzenia psychologii różnic indywidualnych da się ogólnie określić jako zbiór dyspozycji usposabiających człowieka do twórczego funkcjonowania, prowadzącego do powstawania wytworów nowych, a zarazem w szerokim tego słowa znaczeniu użytecznych, adekwatnych do wymagań sytuacji (por. Trzebiński, 1980).

Podstawowe pytanie, jakie się nasuwa w odniesieniu do podanej definicji, dotyczy charakteru dyspozycji twórczych, a w szczególności tego, czy mają one charakter instrumentalny, co znaczyłoby, że można je uważać za pewne specyficzne zdolności, czy też motywacyjny, co oznaczałoby, że mamy tu do czynienia raczej z osobowościowo uwarunkowanym stylem funkcjonowania (por. Matczak, 1996). Najprawdopodobniej jednak trafne są oba sposoby rozumienia, przy czym obie te grupy dyspozycji – zdolności twórcze i twórczy styl funkcjonowania – jeszcze nie wyczerpują zbioru indywidualnych wyznaczników osiągnięć twórczych.

Twórczość, rozumiana jako dyspozycja instrumentalna, najczęściej jest opisywana jako uzdolnienie dywergencyjne, na które składają się przede wszystkim elementarne zdolności do dywergencyjnego myślenia, wyróżnione w modelu Guilforda (1978): płynność, giętkość i oryginalność. Warto przypomnieć tu ich definicje. Płynność to łatwość produkowania wielu rozwiązań, pomysłów czy skojarzeń. Giętkość jest zdolnością do produkowania rozwiązań, pomysłów czy skojarzeń zróżnicowanych jakościowo. Oryginalność wreszcie, to zdolność do produkowania rozwiązań, pomysłów czy skojarzeń nietypowych (rzadko pojawiających się u innych ludzi). Powyższe określenia jasno pokazują, że w istocie zdolności te nie są mierzone testami inteligencji (których zadania wymagają podawania zawsze tylko jednego rozwiązania), a ostatnia z nich może nawet niekorzystnie ważyć na wynikach testów (ponieważ ich autorzy tak dobierają zadania i tak konstruują klucze do oceny odpowiedzi, by dobre rozwiązania były tymi, które są w populacji najpowszechniejsze).

Elementarne zdolności twórcze próbuje się mierzyć różnymi, mniej lub bardziej prostymi, zadaniami, których omówienia w języku polskim znaleźć można w wielu starszych i nowszych pracach (Chruszczewski, 2000; Dobrołowicz, 1995; Kubicka, 2000; Pietrasiński, 1969; Sołowiej, 1997; Żuk, 1986); zadania te oparte są głównie na pomysłach Guilforda (1978) i Torrance'a (1984). Zasadnicza wątpliwość, jaka dotyczy ich trafności, wiąże się z przypuszczeniem, że na uzyskiwane w nich wyniki wpływają także pewne – odpowiednie do rodzaju zadań – elementarne zdolności niezwiązane z myśleniem dywergencyjnym (a więc bliższe inteligencji akademickiej niż twórczości), warunkujące umiejętność radzenia sobie z danego typu materiałem. Zeby twórczo operować materiałem werbalnym, liczbowym, muzycznym czy plastycznym, trzeba mieć podstawowe umiejętności (i warunkujące ich opanowanie zdolności) werbalne, liczbowe, muzyczne czy plastyczne. Choć nie mają one twórczego charakteru, ich brak przesądza o niskich efektach danego rodzaju aktywności twórczej. Rozwiązanie wynikającego z tego problemu metodologicznego, polegające na maksymalnym upraszczaniu zadań przeznaczonych do pomiaru zdolności twórczych, tak by wszystkie potencjalne osoby badane w wystarczającym stopniu dysponowały innymi potrzebnymi zdolnościami, trudno uznać za w pełni satysfakcjonujące. Nawet tak proste zadanie, jak to, które wymaga wypisania w ciągu pięciu minut jak największej liczby wyrazów zaczynających się na literę „p”, stosowane jako miara płynności, wciąż wydaje się bardziej miarą elementarnych zdolności werbalnych aniżeli twórczych; co więcej – właśnie ze względu na to, że jest ono tak proste – pojawić się mogą zrozumiałe wątpliwości, czy w ogóle mamy tu do czynienia z jakimkolwiek „twórczym produktem”. Dlatego też badacze chętniej posługują się do celów pomiaru twórczości zadaniami nieco bardziej skomplikowanymi, jak np. testy niezwykłych zastosowań (wymagające wymyślenia nietypowych zastosowań powszechnie znanych przedmiotów) czy testy rysunkowe, w których chodzi o kończenie czy rozbudowywanie podanych elementów graficznych (jak np. Rysunkowy Test Twórczego Myślenia K. K. Urbana i H. G. Jellena; patrz Jaworowska, Matczak i Stańczak, 2000).

Zależność wykonania zadań testów twórczości od innych, „nietwórczych” zdolności nasuwać może ogólniejszy wniosek, że zakładanie istnienia specyficz-

nych zdolności twórczych jest w ogóle nieuzasadnione i niepotrzebne. Można by się obyć bez tego pojęcia, uznając twórczość jedynie za sposób wykorzystywania przez człowieka posiadanych możliwości (które same przez się nie mają twórczego charakteru). Dyspozycje twórcze byłyby wówczas osobowościowo uwarunkowanym stylem funkcjonowania.

Niezależnie od tego, jak zasadne wydaje się wyróżnianie i mierzenie specyficznych zdolności twórczych (jak płynność, giętkość i oryginalność), istnienie osobowościowych uwarunkowań aktywności twórczej nie budzi wątpliwości.

Wielość koncepcji dotyczących osobowościowych uwarunkowań twórczości (np. Eysenck, 1993, 1995; Renzulli, 1978; w Polsce – Poppek, 1987; Strzałecki, 1979, 2000; patrz też Limont, 1994) i różnorodność używanej w nich aparatury pojęciowej sprawiają, że nie sposób wymienić tu wszystkie wchodzące w grę wymiary, ani tym bardziej dokonać syntezy danych. Poprzestaną więc jedynie na wskazaniu kilku najczęściej wyróżnianych wyznaczników. Przede wszystkim należy do nich nonkonformizm, oznaczający niezależność od opinii innych ludzi i pozwalający jednostce na samodzielne myślenie i działanie, bez lęku przed dezaprobatą czy krytyką. W oczywisty sposób jest to warunek występowania przed innymi z niestereotypowymi – a więc niesprawdzonymi i niepewnymi – pomysłami, na co nieuchronnie narażony jest każdy twórca realizujący swoje możliwości w rzeczywistości społecznej (między innymi – w pracy zawodowej). Być może jest to również warunek formułowania takich pomysłów przed samym sobą, bez ponoszenia emocjonalnych kosztów tej twórczości (por. Nęcka, 1995), bez narażania na szwank poczucia własnej normalności i adekwatności.

Inna ważna cecha osób twórczych, którą można widzieć jako związaną z nonkonformizmem, to przewaga motywacji wewnętrznej nad zewnętrzną (patrz np. Kocowski i Tokarz, 1991). Skłonność do podejmowania działań, głównie z uwagi na spodziewane nagrody i inne zewnętrzne wzmocnienia, może być, jak wykazały badania (Amabile, 1983), wręcz szkodliwa dla twórczości.

Niekonwencjonalność osób twórczych jest na tyle duża, że zwykle uzyskują one wysokie wyniki na skalach mierzących skłonności do zaburzeń psychicznych, np. w skalach patologii w MMPI lub w skali psychotyzmu kwestionariusza EPQ (por. Brzozowski i Drwal, 1995), a także rzeczywiście częściej niż zdarza się do przeciętnie w populacji wykazują takie zaburzenia. Sprzeczne z tą prawidłowością może wydawać się inne stwierdzenie, poparte danymi empirycznymi, wiążące twórczość z dużą siłą ego (patrz np. Strzałecki, 1989, 1996, 2000; Trzebiński, 1980), oznaczającą wysoki poziom integracji psychicznej i związane z tym poczucie własnej wartości oraz odporność na wewnętrzne i zewnętrzne przeszkody w działaniu. Jednakże właśnie w nietypowym połączeniu psychotyzmu (skłonności do zaburzeń psychicznych) z siłą ego, które w ogólnej populacji są ujemnie skorelowane, Eysenck (1995) dopatruje się osobowościowych uwarunkowań twórczości. Silne ego pozwala bowiem twórczej jednostce konstruktywnie rozwiązywać wewnętrzne konflikty, które są nieodzowną siłą napędową twórczości.

Z siłą ego można też wiązać inną jeszcze właściwość osób twórczych, która jest określana jako tolerancja na sprzeczne doświadczenia (Trzebiński, 1980). Oznacza ona, że osoby te nie przyjmują postawy obronnej w obliczu wieloznaczności czy innych form niezgodności odbieranych informacji z wcześniejszymi nastawie-

niami, a nawet preferują sytuacje, które są źródłem tego rodzaju doświadczeń, i wręcz ich poszukują. Szczegółową cechą, którą można widzieć jako przejaw tej postawy, jest poczucie humoru. Na jego związek z twórczością zwraca uwagę wielu autorów (patrz np. Grochowska, 1996; Stypułkowska, 2000; Tokarz, 1991).

Do pomiaru tak rozumianych dyspozycji twórczych konstruuje się samoopisowe kwestionariusze. Tego typu narzędziami stosowanymi w Polsce są kwestionariusze A. Strzałeckiego (1979) i S. Popka (patrz Popek, 1987).

Ze względu na główny temat tego artykułu szczególnie ważne są dwa pytania – czy dyspozycje twórcze stanowią wymiary niezależne od tego, co nazywamy tu inteligencją akademicką? i: czy lepiej niż ona pozwalają przewidywać osiągnięcia życiowe?

Odpowiedź na pierwsze z tych pytań jest dość prosta. Ani zdolności do myślenia dywergencyjnego (co wykazały np. klasyczne już badania Hudsona; por. Jaworowska, 1979), ani cechy osobowości uznawane za wyznaczniki twórczości nie korelują ze zdolnościami konwergencyjnymi, które mierzą testy inteligencji.

Jeśli chodzi o związek dyspozycji twórczych z rzeczywistymi osiągnięciami ludzi, to trzeba przede wszystkim zauważyć, że liczba badań na ten temat – zwłaszcza oceniana w relacji do ogólnej ilości prac poświęconych twórczości – jest stosunkowo niewielka. Są to badania dwojakiego rodzaju. Pierwszy rodzaj to badania nad związkiem zdolności dywergencyjnych, a czasem także kwestionariuszowo mierzonych postaw twórczych, z osiągnięciami uczniów (patrz np. Czerwińska-Jasiewicz, 1984; Runco, 1986; Wiechnik, 1996). Choć często cytowana praca Getzelsa i Jacksona z lat 60. (por. Czerwińska-Jasiewicz, 1979) przedstawia fakty sugerujące, że zdolności twórcze mogą być równie dobrym predyktorem sukcesów szkolnych, jak inteligencja akademicka, to inne dane empiryczne świadczą o tym, że dyspozycje twórcze tylko wtedy sprzyjają funkcjonowaniu szkolnemu – dobrym wynikom w nauce, dobrej pozycji socjometrycznej, a także pozaszkolnym osiągnięciom artystycznym, gdy towarzyszy im wysoki poziom inteligencji akademickiej; w przeciwnym przypadku zdolności twórcze nie prowadzą do sukcesów, a nawet (patrz Czerwińska-Jasiewicz, 1979) mogą się wiązać z niepowodzeniami szkolnymi (słabymi ocenami i brakiem sympatii zarówno ze strony rówieśników, jak i nauczycieli).

Drugą grupę stanowią badania, w których poszukiwano osobowościowych uwarunkowań osiągnięć twórczych, porównując pod względem cech osobowości ludzi, którzy legitymowali się takim osiągnięciami w różnych dziedzinach (malarzy, pisarzy, architektów, naukowców różnych specjalności, biznesmenów), z odpowiednimi grupami kontrolnymi. Najbardziej znanym i wciąż chyba największym programem badawczym z tego zakresu są prace Kalifornijskiego Instytutu Badań i Pomiaru Osobowości (IPAR), opublikowane w latach 60. przez F. Barrona (por. Trzebiński, 1980). W Polsce badania tego rodzaju prowadził Strzałeczki (1989, 1996; patrz też Błotniak, 1996). Wyniki potwierdzają związek twórczych osiągnięć z omawianymi wcześniej cechami osobowości, tym razem jednak jako istotny składnik charakterystyki osób twórczych (np. we wspomnianych badaniach IPAR) ujawnia się inteligencja. Jej miejsce klarownie pokazuje model przedstawiony przez Eysencka (1993, 1995). W modelu tym inteligencja występuje wśród innych zmiennych poznawczych (wiedzy oraz specjalnych zdolności



i umiejętności), a obok zmiennych osobowościowych i zmiennych środowiskowych, jako czynnik warunkujący twórcze osiągnięcia. Jeśli produkt twórczego działania ma się odznaczać zarówno oryginalnością, jak i adekwatnością, to tradycyjnie pojmowaną inteligencję akademicką z pewnością można widzieć jako czynnik odpowiedzialny (czy współodpowiedzialny) za drugi z tych aspektów.

#### 4. STYLE POZNAWCZE

Jak już była o tym mowa, problematyka stylów poznawczych pojawiła się w pracach psychologów w latach 50. Wprowadzono wówczas wiele zmiennych, opisujących preferencje poznawcze; przeglądy tych zmiennych można znaleźć w pracach Matczak (1982, 2000) i Nosala (1979, 1990), który dokonał ich teoretycznej syntezy. Do najczęściej badanych należą refleksyjność–impulsywność, abstrakcyjność–konkretność, zależność–niezależność od pola i złożoność poznawcza. Wąskie ramy tego artykułu pozwalają jedynie na podanie ich krótkich definicji.

Refleksyjność, przejawiająca się w tendencji do długiego namysłu przy rozwiązywaniu problemów i dużej poprawności odpowiedzi, najczęściej jest rozumiana jako duże nasilenie kontroli poznawczej; impulsywność to przeciwstawna tendencja – do zadowalania się pierwszymi nasuwającymi się rozwiązaniami, co świadczy o słabej kontroli.

Abstrakcyjność, w przeciwstawieniu do konkretności, można najogólniej określić jako skłonność do posługiwania się w procesie kategoryzacji spostrzeganej rzeczywistości kategoriami o wysokim poziomie ogólności; w nowszych pracach jest ona rozumiana jako tendencja do ujmowania świata w kategoriach pojęć, podczas gdy konkretność jest skłonnością do posługiwania się reprezentacjami wyobrażeniowymi.

Niezależność od pola, nazywana też stylem analitycznym, oznacza tendencję do samodzielnego organizowania i reorganizowania odbieranych informacji, podczas gdy zależność od pola, nazywana stylem globalnym, jest skłonnością do akceptowania zastanych sposobów organizacji.

Złożoność poznawcza, najczęściej badana w odniesieniu do percepcji społecznej, oznacza dużą liczbę wymiarów wykorzystywanych przy spostrzeganiu rzeczywistości, znaczny stopień ich gradacji i wzajemnej niezależności oraz hierarchiczność uporządkowania.

Współcześni badacze, zajmujący się różnicami indywidualnymi w przebiegu czynności poznawczych, wolą posługiwać się terminami „strategie poznawcze” lub „style myślenia”. Nadal jednak zwracają uwagę na podobne aspekty funkcjonowania poznawczego. Na przykład wyróżniono takie strategie poznawcze, jak analityczna i globalna, ogólna i szczegółowa, abstrakcyjna i konkretna, werbalna i obrazowa. W odniesieniu do stylów myślenia wspomnieć warto o rozróżnieniu na styl intuicyjny i racjonalny, opartym na teorii S. Epsteina (por. Epstein, Pacini i Denes-Raj, 1996), u nas rozwijanej przez A. Kolańczyk (1999; patrz też Kolańczyk i Ćwierzyński, 1995) oraz o koncepcji poznawczego samokierowania stworzonej przez R. J. Sternberga (1994).

Myślenie intuicyjne, nazywane przez Epsteina doświadczeniowym, jest myśleniem słabo kontrolowanym, globalnym, polegającym na powierzchownym, ale za

to ekstensywnym przetwarzaniu. Myślenie racjonalne jest myśleniem analitycznym, polegającym na kontrolowanym, analitycznym, liniowym – „krok po kroku” – przetwarzaniu informacji. Warto dodać, że w świetle badań A. Kolańczyk (1999) intuicyjny styl myślenia wiąże się z większą jego płynnością i giętkością, które – jak była o tym mowa – stanowią o twórczości.

W koncepcji Sternberga (1994) style myślenia traktowane są jako sposoby kierowania posiadanymi zasobami poznawczymi. Autor ten wyróżnia kilka typów preferencji stylistycznych, odpowiadających różnym aspektom samokierowania. I tak np., z uwagi na preferowane funkcje poznawcze Sternberg wyodrębnił style: legislatora (nastawionego na ustalanie zasad i reguł), wykonawcy (nastawionego na realizację działań) i sędziego (nastawionego na ocenianie). W zależności od preferowanego poziomu ogólności funkcjonowania możemy mieć do czynienia ze stylem globalnym (oznaczającym abstrakcyjność i nieprzywiązywanie wagi do szczegółów) lub lokalnym (oznaczającym preferowanie problemów konkretnych, drobiazgowość i nastawienie pragmatyczne). W zależności od strategii rozkładania zasobów poznawczych na realizację różnych zadań wyróżnione zostały cztery style: monarchiczny (osoby koncentrującej się tylko na jednym celu), oligarchiczny (osoby skłonnej do traktowania wielu spraw jako równie ważnych), hierarchiczny (osoby dostosowującej czas i energię poświęcane różnym celom do ich ważności) i anarchiczny (osoby unikającej planowania i skłonnej do podejmowania działań w sposób przypadkowy). Inne wyróżnione style to introwertowny i ekstrawertowny, oraz postępowy (liberalny) i konserwatywny.

Zmienne używane do opisu stylów poznawczych czy stylów myślenia na ogół nie korelują z testowo mierzoną inteligencją, a w każdym razie z jej ogólnym wskaźnikiem, jakim jest iloraz inteligencji (stwierdzono natomiast związek niektórych stylów poznawczych z bardziej szczegółowymi zdolnościami, mierzonymi pewnego rodzaju zadaniami – np. abstrakcyjności ze zdolnościami werbalnymi, konkretności zaś, a także niezależności od pola – ze zdolnościami wyobrażeniowymi). Wszystko wskazuje na to, że można je uznać za wymiary niezależne od tradycyjnie pojmowanej inteligencji, stanowiące komplementarny wobec niej aspekt diagnozy intelektu (patrz Nosal, 1990, s. 237). Aspekt ten warto uwzględnić, ponieważ indywidualny styl myślenia, na co wskazuje np. Sternberg (1994), określa sposób, w jaki człowiek korzysta ze swych możliwości intelektualnych, – których niejednokrotnie nie jest w stanie należycie spozyszkować ze względu na niezgodność napotykanym wymogów zewnętrznych z posiadanymi preferencjami. Wspomniany autor szczególnie podnosi tę kwestię w odniesieniu do funkcjonowania uczniów w szkole, zwracając uwagę na to, że pewne typy zadań szkolnych, a także pewne sposoby sprawdzania wiadomości, faworyzują uczniów o określonych stylach, a zmniejszają szanse uzyskiwania wysokich osiągnięć osobom preferującym inne style.

Natomiast brak jest, jak dotąd, danych, które bezpośrednio świadczyłyby o związku stylów poznawczych czy stylów myślenia z innymi niż nauka szkolna rodzajami aktywności. Można jedynie pośrednio dowodzić ich zróżnicowanej przydatności w funkcjonowaniu zawodowym w zależności od rodzaju wykonywanej pracy. Na przykład osoby refleksyjne powinny lepiej funkcjonować w zawodach (czy na stanowiskach pracy) wymagających staranności i systematyczności,

dostarczających raczej konwergencyjnych aniżeli dywergencyjnych problemów, nie związanych z koniecznością podejmowania ryzyka i szybkich decyzji. Ludziom zależnym od pola można wróżyć powodzenie w zawodach o charakterze społecznym, czy na stanowiskach wymagających współpracy z innymi. Natomiast na stanowiskach kierowniczych i wymagających samodzielności prawdopodobnie lepiej będą sobie radziły osoby niezależne od pola, abstrakcyjne, preferujące sternbergowski styl legislatora. Na razie jednak tego typu zależności muszą pozostać w sferze hipotez.

### 5. INTELIGENCJA SPOŁECZNA I KOMPETENCJE SPOŁECZNE

Wprowadzenie pojęcia inteligencji społecznej przypisuje się Thorndike'owi (1920), który wyodrębnił ją jako jeden z trzech (obok inteligencji abstrakcyjnej i konkretnej) rodzajów zdolności ludzkich. Określał ją jako zdolność rozumienia innych ludzi oraz mądrego postępowania w kontaktach z nimi. Dwa występujące w tej definicji czynniki, które można określić jako poznawczy i behawioralny, w niejednakowym stopniu zajmowały uwagę późniejszych badaczy; na ogół większą wagę przypisywano czynnikowi poznawczemu (por. Plewicka, 1981). Aspekt behawioralny z czasem częściej zaczęto nazywać kompetencją społeczną.

Problematyka inteligencji i kompetencji społecznej z czasem częściej zaczęła występować w pracach z zakresu psychologii społecznej, psychologii osobowości, a także psychologii klinicznej i psychologii rozwojowej (por. Piotrowska, 1994), niż w badaniach psychologii różnic indywidualnych. Efektem tej wielości podejść stał się znaczny chaos pojęciowy i terminologiczny, z jaki mamy obecnie do czynienia.

W ostatnim dziesięcioleciu pojawiło się pokrewne inteligencji społecznej pojęcie inteligencji emocjonalnej, oznaczającej – ogólnie rzecz biorąc – zbiór zdolności warunkujących wykorzystywanie emocji przy rozwiązywaniu problemów. Pojęcie to wprowadzili P. Salovey i J. D. Mayer (1990), rozwijając tę koncepcję w późniejszych pracach (Mayer i Salovey, 1997; Mayer i Geher, 1996; Mayer, Salovey i Caruso, 2000; patrz też Maruszewski i Scigała, 1998). Wkrótce powstało kilka innych koncepcji, wśród których na uwagę zasługuje zwłaszcza koncepcja R. Barona (1997). Większość badaczy zajmujących się inteligencją emocjonalną za swego prekursora uważa H. Gardnera (1983; patrz też Gardner, 1993) – autora szczególnie znaczącego w dziedzinie poszukiwań innych niż akademicka rodzajów inteligencji. Wśród wyróżnionych przez niego rodzajów inteligencji, w tym tak nietypowych, jak inteligencja kinestetyczno-cieleśna czy muzyczna, znajduje się też inteligencja personalna, rozdzielona potem na interpersonalną i intrapersonalną. Pierwszą z nich Gardner (1983, s. 239) opisuje jako „zdolność do zauważania i rozróżniania (...) nastrojów, temperamentów i motywacji innych ludzi”, funkcję drugiej widzi głównie w uzyskiwaniu dostępu jednostki do własnego życia emocjonalnego. Jak się wydaje, właśnie gardnerowska inteligencja intrapersonalna ma najwięcej wspólnego z inteligencją emocjonalną.

Pojęcie inteligencji emocjonalnej niezwykle szybko zdobyło ogromną popularność (do czego w dużej mierze przyczyniły się poczytne książki D. Golemana, wydane i u nas; patrz Goleman, 1997, 1999). Stało się tematem wielu książek popularnych, poradników, sztyldem dla różnego rodzaju szkoleń i trenin-

gów. Nie przysłużyło się to jednak, niestety, precyzji terminologicznej, zwiększając jeszcze zamieszanie pojęciowe istniejące w tym obszarze badań w związku z wieloznacznością terminów „inteligencja społeczna” i „kompetencje społeczne”. Pojawiło się też pojęcie kompetencji emocjonalnej (patrz np. Saarni, 1999), dodatkowo komplikując obraz, jakiego dostarcza czytelnikom lektura prac z tego zakresu. Poniżej przedstawiam więc własną propozycję uporządkowania tych terminów i pojęć.

Inteligencja społeczna to zbiór zdolności do przetwarzania informacji behawioralnych – w znaczeniu, jakie nadał temu terminowi Guilford (1978) – dotyczących ludzkich zachowań. Inteligencja emocjonalna jest pojęciem węższym, odnoszącym się do zdolności do przetwarzania informacji dotyczących własnych i cudzych emocji. Obie stanowią elementy inteligencji skryształizowanej, odrębne od tej jej części, którą określa się mianem inteligencji akademickiej. Obie też – jako zdolności intelektualne – nie są równoznaczne z praktycznymi umiejętnościami, potrzebnymi do radzenia sobie w rzeczywistych sytuacjach społecznych. Najbardziej adekwatny na określenie tych umiejętności wydaje się termin „kompetencje społeczne”. Kompetencje społeczne powstają w efekcie treningu, jakiemu człowiek podlega przez całe życie, poczynając od najwcześniejszego okresu dzieciństwa, kontaktując się z ludźmi, uczestnicząc w różnego rodzaju sytuacjach społecznych i podejmując różne społeczne role. Niewątpliwie jednak efektywność tego treningu zależy w znacznej mierze od inteligencji społecznej i emocjonalnej; można je więc traktować jako intelektualne współwyznaczniki kompetencji społecznych.

Na inteligencję społeczną składa się wiele zdolności szczegółowych, tworzących prawdopodobnie strukturę hierarchiczną, nie w pełni jednak jeszcze wykrytą w efekcie dotychczasowych badań (patrz np. Brown i Anthony, 1990; Frederiksen, Carlson i Ward, 1984; Piotrowska, 1997; Sternberg i Smith, 1985). Do najczęściej opisywanych należą zdolności do: trafnej percepcji społecznej (np. rozpoznawania intencji innych osób), przewidywania zachowań innych ludzi, rozumienia relacji społecznych, rozumienia norm i rozwiązywania problemów interpersonalnych. Przykładem modelu teoretycznego opisującego inteligencję społeczną może być koncepcja S. Greenspana (1981). Autor ten, często określający inteligencję społeczną mianem „świadomości społecznej”, wyróżnia jej trzy główne elementy: wrażliwość społeczną (obejmującą zdolności do percepcyjnego, poznawczego i emocjonalnego wczuwania się w sytuacje innych ludzi oraz wnioskowania społecznego, pozwalającego na adekwatne odczytywanie sytuacji społecznych), wgląd społeczny (obejmujący zdolność do rozumienia relacji społecznych oraz zdolności do wglądu psychologicznego i osądu moralnego) oraz zdolności do rozumienia, jak można wpływać skutecznie na sytuacje społeczne i zachowanie innych osób.

Do pomiaru inteligencji społecznej stosuje się zadania testowe, których materiałem są obrazki lub fotografie przedstawiające ludzi, albo też werbalne określenia ludzkich cech, opisy zachowań czy sytuacji społecznych (np. sytuacji konfliktowych). Szczególnie chętnie używane są historyjki obrazkowe, przedstawiające sekwencje epizodów składających się na pewne społeczne zdarzenia. Zadania te mają charakter konwergencyjny; tym, co różni je od typowych zadań mie-

rzących inteligencję akademicką, jest zarówno ich społeczna treść, jak i rodzaj wymaganych operacji umysłowych – najczęściej odwołują się do myślenia przyczynowo-skutkowego, podczas gdy w wykonywanie „zadań akademickich” angażowane są zwykle takie formy rozumowania indukcyjnego, jak uzupełnianie serii, rozumowanie przez analogię, klasyfikowanie czy myślenie sylogistyczne. W klasycznych testach zadania oparte na materiale społecznym zdarzają się rzadko; do nielicznych wyjątków należą skale Wechslera (zawierające dwa testy o takim charakterze – Rozumowanie i Porządkowanie Obrazków), a jeśli chodzi o narzędzia rodzime – bateria APIS (Matczak, Jaworowska, Szustrowa i Ciechanowicz, 1995).

Inteligencja emocjonalna, jak powiedziano wyżej, może być traktowana jako jeden ze składników inteligencji społecznej. Zgodnie z koncepcją Saloveya i Mayera składają się na nią cztery grupy zdolności: do spostrzegania i wyrażania emocji; emocjonalnego wspomagania myślenia; rozumienia i analizowania emocji oraz do kontrolowania i regulowania emocji (własnych i cudzych). Do pomiaru tych zdolności autorzy proponują zadania testowe podobnego charakteru, jak wyżej omówione, choć nie wykluczają stosowania w tym celu także kwestionariuszy (patrz Jaworowska i Matczak, 2000).

Jednakże pojęcie inteligencji emocjonalnej bywa też pojmowane szerzej (i jest to, jak się wydaje, częściej spotykany sposób rozumienia go): w jego zakres włącza się oprócz zdolności także cechy osobowości. Najlepszym przykładem takiego sposobu podejścia jest model Bar-Ona (1997), wyróżniającego piętnaście komponentów inteligencji emocjonalnej, składających się na pięć głównych grup. Są to zdolności intrapersonalne (emocjonalna samoświadomość, asertywność, samoakceptacja, samoaktualizacja i niezależność), zdolności interpersonalne (empatia, zdolność do utrzymywania więzi interpersonalnych i odpowiedzialność społeczna), zdolności przystosowawcze (zdolność rozwiązywania problemów, poczucie realizmu i przystosowawcza giętkość), zdolności do radzenia sobie ze stresem (tolerancja na stres i kontrola impulsów) i wreszcie – w grupie ostatniej – poczucie szczęścia i optymizm. Jak widać, większość uwzględnionych w tym modelu składników, choć tu nazywa się je zdolnościami, to dyspozycje tradycyjnie uznawane za cechy osobowości. Do ich pomiaru autor proponuje samoopisowy kwestionariusz. Zarazem tak pojmowana inteligencja emocjonalna, przejawiająca się w różnych praktycznych umiejętnościach radzenia sobie z własnymi i cudzymi emocjami, staje się bliska pojęciu kompetencji społecznych. Być może więc słuszniejsze byłoby węższe jej rozumienie – tak jak proponują to autorzy tego pojęcia, Salovey i Mayer.

Kompetencje społeczne – wyuczone sposoby radzenia sobie w rzeczywistych sytuacjach – można widzieć jako efekty wykorzystywania w praktyce możliwości jedynie potencjalnie zawartych w posiadanej przez człowieka inteligencji społecznej czy emocjonalnej. Podstawowe pytanie stawiane w odniesieniu do kompetencji społecznych (por. Jakubowska, 1996) dotyczy tego, czy mamy tu do czynienia z pewną ogólną umiejętnością społeczną, ujawniającą się we wszelkiego typu sytuacjach, czy też z wieloma specyficznymi umiejętnościami, niekoniecznie ze sobą skorelowanymi. Na tym drugim stanowisku stoi np. M. Argyle (1991, 1999). Autor ten wyróżnia zarówno pewne kompetencje podstawowe, potrzebne

w wielu różnych sytuacjach (jak np. umiejętność udzielania wzmocnień społecznych, empatyzowania czy korzystnej autoprezentacji), jak i kompetencje bardziej złożone, związane z realizacją poszczególnego rodzaju celów społecznych (jak np. przekazywanie informacji, pozyskiwanie informacji czy wpływanie na postawy lub zachowania innych ludzi) lub z poszczególnego typu sytuacjami społecznymi (jak np. sytuacje ekspozycji społecznej, sytuacje intymne czy spotkania z nieznanymi).

Do pomiaru kompetencji społecznych próbuje się stosować tzw. testy sytuacyjne, w których aranżuje się określone sytuacje społeczne lub poleca badanemu odgrywanie pewnych ról; jednakże – jako niezbyt praktyczne – są one używane głównie w badaniach naukowych. Łatwiejsze do stosowania w praktyce są techniki obserwacyjne (np. skale ocen odwołujące się do spostrzeżeń osób znających osoby badane), a jeszcze bardziej samoopisowe kwestionariusze (np. Matczak, 2001; Riggio, 1989). Za diagnostyczny, choć niewątpliwie bardziej pośredni, wskaźnik można uznać określany za pomocą kwestionariuszy stopień satysfakcji człowieka z posiadanych kontaktów i relacji społecznych (por. Wojciszke i Pieńkowski, 1985).

Odpowiedź na pytanie o związek inteligencji społecznej i emocjonalnej oraz kompetencji społecznych z inteligencją mierzoną tradycyjnymi testami zależy od tego, jakiego rodzaju narzędzia stosowane są przy pomiarze tych pierwszych. Jeśli są to zadania testowe, uzyskuje się zwykle umiarkowane korelacje z inteligencją akademicką, na tyle jednak niewielkie, że uzasadnione jest twierdzenie o odrębności korelowanych zmiennych jako opisujących odmienne rodzaje inteligencji. Natomiast inteligencja emocjonalna i kompetencje społeczne mierzone kwestionariuszowo z zasady nie wykazują żadnych związków z wynikami tradycyjnych testów inteligencji (a także na ogół nie korelują z wynikami testów inteligencji społecznej i emocjonalnej).

Brak miejsca nie pozwala na przedstawienie tu przeglądu badań nad związkiem testowo mierzonej inteligencji społecznej z efektywnością ludzi w różnego rodzaju sytuacjach życiowych; ogólnie jednak związki tego typu udaje się wykazać stosunkowo rzadko. Więcej pozytywnych wyników przyniosły tego typu badania nad znaczeniem inteligencji emocjonalnej i kompetencji społecznych. Stwierdzono między innymi (Bar-On, 1997; Ciarrochi, Chan i Caputi, 2000; Jaworowska i Matczak, 2000; Mayer, Caruso i Salovey, 2000; Schutte i wsp., 1998), że osoby o wysokim poziomie inteligencji emocjonalnej (zwłaszcza mierzonej kwestionariuszowo) cieszą się wyższą pozycją socjometryczną, są lepszymi studentami, efektywniej pracują, mają większe poczucie kompetencji zawodowych i są bardziej zadowolone z pracy, a także odczuwają większą satysfakcję z życia i posiadanych związków interpersonalnych. Stwierdzono też wyższy, w porównaniu ze średnią lub wynikami odpowiednich grup kontrolnych, poziom inteligencji emocjonalnej u ludzi sukcesu, a niższy u osób chronicznie bezrobotnych, więźniów, pacjentów psychiatrycznych i kardiologicznych oraz osób zmuszonych do korzystania z psychoterapii. Jednak ogólnie rzecz biorąc, wyniki dotychczasowych badań nad inteligencją emocjonalną nie dają podstawy do tak optymistycznych wniosków na temat jej związku z wszelkiego rodzaju sukcesami życiowymi, jakie formułuje w swych pracach Goleman (1997, 1999). Jego twierdzenie, jako-

by inteligencja emocjonalna była odpowiedzialna za nie w 80%, nie ma rzetelnej podbudowy w faktach stwierdzonych naukowo (por. Mayer i Cobb, 2000).

#### 6. PODSUMOWANIE

Wskazane właściwości indywidualne – opisywane w literaturze psychologicznej jako „twórczość”, „style poznawcze” czy „style myślenia”, „inteligencja społeczna”, „kompetencje społeczne” czy wreszcie „inteligencja emocjonalna” – reprezentują aspekty funkcjonowania intelektualnego nie uwzględniane w testach inteligencji i tym samym nie wchodzące w zakres pojęcia inteligencji w rozumieniu tradycyjnym. Zarazem istnieją pewne dane bezpośrednio dowodzące ich funkcji przystosowawczych – znaczenia, jakie mogą mieć dla efektywności działań podejmowanych przez człowieka w toku realizacji zadań i ról życiowych. Pozwala to traktować je jako inne oblicza inteligencji, rozumianej jako ogólna zdolność adaptacyjna.

Jednocześnie jednak nie ma żadnych dowodów na to, by któraś z tych „innych inteligencji” (w tym tak ostatnio głośna inteligencja emocjonalna) korelowała z sukcesami życiowymi wyżej niż inteligencja mierzona tradycyjnymi testami. Tak więc warto je stosować przy prognozowaniu osiągnięć nie zamiast, ale obok inteligencji akademickiej. Ze złożonością działań ludzkich idzie w parze złożoność ich uwarunkowań; trudno więc oczekiwać, by przy przewidywaniu osiągnięć człowieka, np. szkolnych czy zawodowych, wystarczył jakiś jeden predyktor. Uwzględnianie różnych obliczy inteligencji powinno zwiększyć trafność prognoz.

#### BIBLIOGRAFIA

- Amabile, T. (1983). The social psychology of creativity: a componential conceptualization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 357-376.
- Argyle, M. (1991, wyd. 2. 1999). *Psychologia stosunków międzyludzkich*. Warszawa: PWN.
- Bar-On, R. (1997). *EQ-i. BarOn Emotional Quotient Inventory. A measure of emotional intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Błotniak, A. (1996). Osobowościowe wyznaczniki twórczej działalności w biznesie. *Studia z Psychologii*, 7, 238-260.
- Brown, L. T., Anthony, R. G. (1990). Continuing the search for social intelligence. *Personality and Individual Differences*, 5, 463-470.
- Brzozowski, P., Drwał, R. Ł. (1995). *Kwestionariusz Osobowości Eysencka. Polska adaptacja EPQ-R. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Chruszczewski, M. (2000). Czym zajmować się może psychologia twórczości? *Psychologia Wychowawcza*, 43, 11-25.
- Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y. C., Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28, 539-561.
- Czerwińska-Jasiewicz, M. (1984). Postawy nauczycieli i rówieśników w stosunku do uczniów wyróżniających się inteligencją i zdolnościami twórczymi. *Psychologia Wychowawcza*, 27, 421-431.

- Czerwińska-Jasiewicz, M. (1979). Inteligencja i zdolności twórcze jako specyficzne wymiary funkcjonowania intelektualnego. *Psychologia Wychowawcza*, 22, 206-221.
- Dobrołowicz, W. (1995). *Psychodydaktyka kreatywności*. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej.
- Epstein, S., Pacini, R., Denes-Raj, V., Heier, H. (1996). Individual differences in intuitive-experiential and analytical-rational thinking styles. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 390-405.
- Eysenck, H. J. (1993). Creativity and personality: a theoretical perspective. *Psychological Inquiry*, 4, 147-246.
- Eysenck, H. J. (1995). Creativity as a product of intelligence and personality. W: Saklofske, D.H., Zeidner, M. (red.), *International handbook of personality and intelligence* (s. 231-247). New York: Plenum Press.
- Frederiksen, N., Carlson, S., Ward, W. C. (1984). The place of social intelligence in a taxonomy of cognitive abilities. *Intelligence*, 8, 315-337.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences. The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Goleman, D. (1997). *Inteligencja emocjonalna*. Poznań: Media Rodzina.
- Goleman, D. (1999). *Inteligencja emocjonalna w praktyce*. Poznań: Media Rodzina.
- Greenspan, S. (1981). Defining childhood social competence: a proposed working model. W: Keogh, B. K. (red.), *Advances in special education*. t. 3, s. 1-39. Greenwich: JAI Press.
- Grochowska, A. (1996). Poczucie humoru jako cecha ludzi twórczych. *Studia z Psychologii*, 7, 232-237.
- Guilford, J. P. (1978). *Natura inteligencji człowieka*. Warszawa: PWN.
- Jakubowska, U. (1996). Wokół pojęcia „kompetencja społeczna” – ujęcie komunikacyjne. *Przegląd Psychologiczny*, 39, 29-40.
- Jaworowska, A. (1979). Twórczość i inteligencja w świetle poglądów Liama Hudsona. W: Wołoszynowa, L. (red.), *Materiały do nauczania psychologii*. seria II, t. 8, s. 135-191. Warszawa: PWN.
- Jaworowska, A., Matczak, A. (2000). *Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej INTE N. S. Schutte, J. M. Malouffa, L. E. Hall, D. J. Haggerty'ego, J. T. Cooper, C. J. Goldena i L. Dornheim. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego
- Kocowski, T., Tokarz, A. (1991). Prokreatywne i antykreatywne mechanizmy motywacji aktywności twórczej. W: Tokarz, A. (red.), *Stymulatory i inhibitory aktywności twórczej*. s. 79-95. Kraków: Wydawnictwo Instytutu Psychologii Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Kolańczyk, A. (1999). *Czuję, myślę, jestem. Świadomość i procesy psychiczne w ujęciu poznawczym*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kolańczyk, A., Cwierzyński, R. (1995). Emocjonalne wyznaczniki stylu i plastyczności myślenia. *Przegląd Psychologiczny*, 38, 279-304.
- Kubicka, D. (2000). Kontrowersje wokół pomiaru twórczości u dzieci. *Psychologia Wychowawcza*, 43, 208-220.



- Ledzińska, M. (1999). Elementy poznawcze i metapoznawcze w inteligencji – od inteligencji poznawczej do emocjonalnej. *Psychologia Wychowawcza*, 42, 1-10.
- Ledzińska, M. (2000). O niektórych próbach łączenia inteligencji i osobowości. *Psychologia Wychowawcza*, 43, 1-10.
- Limont, W. (1994). *Synektyka a zdolności twórcze*. Toruń: Uniwersytet Mikołaja Kopernika.
- Maruszewski, T., Ścigała, E. (1998). *Emocje, aleksytymia, poznanie*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Matczak, A. (1982). *Style poznawcze. Rola indywidualnych preferencji*. Warszawa: PWN.
- Matczak, A. (1994). *Diagnoza intelektu*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii.
- Matczak, A. (1996). Styl poznawczy a efektywność treningu myślenia twórczego. *Studia z Psychologii*, 7, 191-204.
- Matczak, A. (1998). O potrzebie modyfikacji procedury testowego badania zdolności – Znaczenie uzasadnień odpowiedzi. *Przegląd Psychologiczny*, 41, 89-104.
- Matczak, A. (2000). Style poznawcze. W: Strelau, J., (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*. t. 2, s. 761-782. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Matczak, A. (2001). *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Matczak, A., Jaworowska, A., Stańczak, J. (2000). *Rysunkowy Test Twórczego Myślenia K. K. Urbana i H. G. Jellena. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Matczak, A., Jaworowska, A., Szustrowa, T., Ciechanowicz, A. (1995). *Bateria testów APIS-P. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego
- Mayer, J. D., Cobb, C. D. (2000). Educational policy on emotional intelligence: does it make sense? *Educational Psychology Review*, 12, 163-183.
- Mayer, J. D., Geher, G. (1996). Emotional intelligence and identification of emotion. *Intelligence*, 22, 89-113.
- Mayer, J. D., Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? W: Salovey, P., Sluyter, D. J. (red.), *Emotional development and emotional intelligence* s. 3-31. New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. W: Sternberg, R. (red.), *Handbook of intelligence* s. 396-420. Cambridge, UK: Cambridge University.
- Nęcka, E. (1995). *Proces twórczy i jego ograniczenia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nosal, Cz. S. (1979). *Mechanizmy funkcjonowania intelektu: zdolności, style poznawcze, przetwarzanie informacji*. Wrocław: Wydawnictwo Politechniki Wrocławskiej.
- Nosal, Cz. S. (1990). *Psychologiczne modele umysłu*. Warszawa: PWN.
- Pietrasieński, Z. (1969). *Myślenie twórcze*. Warszawa: PZWS.

- Piotrowska, A. (1994). Pomiar inteligencji społecznej w psychologii osobowości i psychologii społecznej. *Psychologia Wychowawcza*, 37, 158-170.
- Piotrowska, A. (1997). Z badań nad inteligencją społeczną. *Psychologia Wychowawcza*, 40, 289-300.
- Plewicka, Z. (1981). Inteligencja społeczna – przegląd teorii i pomiarów. *Przeгляд Psychologiczny*, 24, 319-330.
- Popek, S. (1987). Kwestionariusz Twórczego Zachowania (KANH) – prezentacja narzędzia. W: Popek, S. (red.), *Z badań nad zdolnościami i uzdolnieniami specjalnymi młodzieży*. s. 127-149. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie Skłodowskiej.
- Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. W: Sternberg, J., Davidson J. E. (red.), *Conceptions of giftedness* (s. 53-93). Cambridge: Cambridge University Press.
- Riggio, R. E. (1989). *Social Skills Inventory. Manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Runco, M. A. (1986). Divergent thinking and creative performance in gifted and nongifted children. *Educational and Psychological Measurement*, 46, 375-384.
- Saarni, C. (1999). Kompetencja emocjonalna i samoregulacja w dzieciństwie. W: Salovey, P., Sluyter, D. J. (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*. s. 75-125. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Salovey, P., Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Schutte, P. i wsp. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177.
- Sołowiej, J. (1997). *Psychologia twórczości*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1994). Thinking styles: theory and assessment at the interface between intelligence and personality. W: Sternberg, R. J., Ruzgis, P. (red.), *Intelligence and personality*. s. 169-187. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1996). *Cognitive psychology*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace College Publishers.
- Sternberg, R. J., Detterman, D. K. (red.), (1986). *What is intelligence? Contemporary viewpoints on its nature and definition*. Norwood, NJ: Ablex.
- Sternberg, R. J., Smith, C. (1985). Social intelligence and decoding skills in nonverbal communication. *Social Cognition*, 3, 168-192.
- Strelau, J. (red.), (1982). *Regulacyjne funkcje temperamentu*. Wrocław, Warszawa: Zakład Narodowy imienia Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.
- Strzałecki, A. (1989). *Twórczość a style rozwiązywania problemów praktycznych. Ujęcie prakseologiczne*. Wrocław, Warszawa: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.
- Strzałecki, A. (1996). Styl twórczego zachowania: model ogólny i jego zastosowania. *Studia z Psychologii*, 7, 159-182.
- Strzałecki, A. (2000). Creativity in design. General model and its verification. *Technological Forecasting and Social Change*, 64, 241-260.

- Stypułkowska, J. (2000). Humor i inne aspekty wykonania Rysunkowego Testu Twórczego Myślenia. *Psychologia Wychowawcza*, 43, 221-226.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its use. *Harpers Magazine*, 140, 227-235.
- Tokarz, A. (1991). Poczucie humoru a aktywność twórcza człowieka. *Psychologia Wychowawcza*, 34, 299-311.
- Torrance, E. P. (1984). *Torrance tests of creative thinking: streamlined (revised) manual, Figural A and B*. Bensenville, IL: Scholastic Testing Services.
- Trzebiński, J. (1980). Osobowościowe warunki twórczości. W: Reykowski, J. (red.), *Osobowość a społeczne zachowanie się ludzi* (wyd. 2., s. 105-132). Warszawa: Książka i Wiedza.
- Wechsler, D. (1940). Non-intellective factors in general intelligence. *Psychological Bulletin*, 37, 444-445.
- Wechsler, D. (1958). *The measurement and appraisal of adult intelligence* (wyd. 4.). Baltimore, MD: Williams & Wilkins Company.
- Wiechnik, R. (1996). Wyznaczniki efektywności działań ludzkich w kontekście interakcyjnych koncepcji zdolności. W: Popek S. (red.), *Zdolności i uzdolnienia jako osobowościowe właściwości człowieka* (s. 125-158). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Wojciszke, B., Pieńkowski, R. (1985). Q-sort Funkcjonowania Społecznego (QSF) – Prezentacja narzędzia i przykłady jego zastosowań. *Przegląd Psychologiczny*, 28, 527-545.
- Żuk, T. (1986). *Uzdolnienie twórcze a osobowość*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.