

ALINA RYBAŁTOWSKA

 <https://orcid.org/0000-0001-9593-0021>

SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny
Instytut Psychologii, Wydział Psychologii
03-815 Warszawa, ul. Chodakowska 19/31
e-mail: arybaltowska@st.swps.edu.pl

ANNA M. ZALEWSKA

 <https://orcid.org/0000-0002-7285-4748>

SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny
Instytut Psychologii, Wydział Psychologii
03-815 Warszawa, ul. Chodakowska 19/31
e-mail: azalewsk@swps.edu.pl

KOMPETENCJE SPOŁECZNE I WARTOŚCI – ROLA INTELIGENCJI

Abstrakt. W badaniu analizowano, czy inteligencja różnicuje kompetencje społeczne (w samoocenie i ocenie innych), cenie wartości oraz związki między cieniem wartości a kompetencjami społecznymi. 56 członków stowarzyszenia Mensa Polska oraz 57 osób z grupy kontrolnej wypełniło on-line kwestionariusz PVQ-RR (wartości) i kwestionariusz PROKOS (samoocena kompetencji). Kompetencje badanych oszacowali on-line także ich znajomi za pomocą zmodyfikowanej wersji kwestionariusza PROKOS. Członkowie Mensy niżej oceniali swoje kompetencje kooperacyjne, a na poziomie trendu także społecznikowskie, a wyżej asertywne niż grupa kontrolna, ale nie było żadnych różnic w ocenach dokonanych przez innych. Wśród członków Mensy samooceny kompetencji (z wyjątkiem kompetencji towarzyskich i asertywnych) były niższe niż oceny rówieśników. Członkowie Mensy istotnie słabiej identyfikowali się z uniwersalnymi wartościami i niżej cenili wartości społeczne niż grupa kontrolna. W grupie kontrolnej samoocena kompetencji była powiązana z wartościami skoncentrowanymi na innych oraz na sobie. Wśród członków Mensy wartości nie korelowały z samooceną kompetencji.

Słowa kluczowe: kompetencje społeczne, wartości, inteligencja, stowarzyszenie Mensa



Received: 27.04.2022; verified: 19.05.2022. Accepted: 2.08.2022.

© by the author, licensee University of Lodz – Lodz University Press, Lodz, Poland. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution license CC-BY-NC-ND 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>)

SOCIAL SKILLS AND VALUES – THE ROLE OF INTELLIGENCE

Abstract. The study analyzed whether intelligence differentiates social competences (in self-reports and peer assessments), value importance, and the relationship between values and social skills. 56 members of Polish Mensa and 57 people from the control group completed on-line the PVQ-RR (values) and the PROKOS (skills) questionnaires. Their skills were also assessed on-line by their friends using a modified version of the PROKOS. Mensa members rated their cooperative skills lower and tended to rate societal skills lower and assertive skills higher than the control group, but there were no differences in peer assessments. Among Mensa members self-assessments of skills (besides social and assertive) were lower than peer assessments. Mensa members significantly less identified with universal values and valued social values lower than the control group. In the control group, the self-rated competences were associated with Social-Focused and Self-Focused values. Among Mensa members, values did not correlate with self-rated social skills.

Keywords: social skills, values, intelligence, Mensa

WSTĘP

Inteligencja

Inteligencja mimo długiej historii badań nadal nie jest jednoznacznie zdefiniowana, są też uzyskiwane sprzeczne rezultaty dotyczące jej znaczenia funkcjonalnego i prognostycznej wartości tego pomiaru. Część badań wskazuje, że ma ona związek z wieloma aspektami sukcesu życiowego, m.in. z wyższymi zarobkami i lepszym wykształceniem (Lynn, 2010; Nyborg, Jensen, 2001) czy osiągnięciami zawodowymi (Schmidt, Hunter, 1998). Inni badacze (Knopp, 2013; Matczak, 1994, 2001a; Sękowski, 2001) twierdzą, że testy inteligencji jedynie umiarkowanie korelują z osiągnięciami i mają wiele ograniczeń, gdyż promują ustrukturalizowane, logiczne myślenie, pomijając elastyczność i kreatywność w działaniu oraz potencjał twórczy w rozwiązywaniu problemów, a wybitna inteligencja może narażać na trudności w funkcjonowaniu społecznym, które ujawniają się już w wieku szkolnym. Stało się to przesłanką do zwrócenia uwagi na inne umiejętności, istotne zarówno w środowisku szkolnym, jak i zawodowym, w tym dysponowanie odpowiednim poziomem kompetencji społecznych (Knopp, 2013; Matczak, 2001a; Sękowski, 2001).

Kompetencje społeczne

Pojęcie kompetencji społecznych wywodzi się z definicji inteligencji społecznej Thorndike'a (1920, za: Matczak, 2001a), który nazwał tak „zdolność rozumienia innych ludzi i mądrego postępowania w kontaktach z nimi” (s. 166). Ten drugi czynnik, związany z zachowaniem, współcześnie jest określany mianem

kompetencji społecznych (Maczak, 2001a) rozumianych jako biegłość w pojmowaniu reguł społecznych oraz planowaniu strategii działania, tak aby skutecznie oddziaływać na inne osoby w sytuacjach społecznych i osiągać zamierzone cele (Argyle, 1999). W literaturze przedmiotu za kompetencje społeczne uznaje się czasem pojedynczą, niespecyficzną dyspozycję ujawniającą się we wszelkich sytuacjach społecznych, jednak najczęściej rozumie się je jako zestaw odrębnych umiejętności wykształconych w wyniku treningu społecznego (Jakubowska, 1996). Maczak (2001) sądzi, że efektywność treningu społecznego jest zależna od czynników intelektualnych, m.in. Spearmanowskiego czynnika *g* czy inteligencji emocjonalnej, a także od predyspozycji osobowościowo-temperamentalnych. Wśród podstawowych kompetencji, które ujawniają się w odmiennych sytuacjach i mogą być wykształcone na różnym poziomie, Maczak i Martowska (2013) wymieniają pięć: 1) kompetencje asertywne, czyli umiejętność komunikowania dezaprobaty, wyrażania sprzeciwu czy przekazywania niepopularnych decyzji; 2) kompetencje kooperacyjne – sprawność funkcjonowania w sytuacjach wymagających współdziałania, życzliwości i pomagania innym; 3) kompetencje towarzyskie, czyli swoboda w nieformalnych sytuacjach i relacjach; 4) kompetencje społecznikowskie – skłonność do angażowania siebie i innych w działania o charakterze społecznym; 5) zaradność społeczna, czyli umiejętność komunikowania swoich potrzeb i zaspokajania ich dzięki pomocy innych osób. Trening społeczny powyższych kompetencji odbywa się w naturalny sposób poprzez wchodzenie w relacje z ludźmi (w domu, szkole i pracy), ale też poprzez uczestniczenie w sytuacjach społecznych, takich jak występy czy działalność wolontariacka.

Inteligencja a kompetencje społeczne

Jak zauważyła Maczak (1994), wyniki uzyskiwane w badaniach związków inteligencji z kompetencjami społecznymi są zależne m.in. od stosowanego narzędzia. Z jednej strony używa się pomiaru kompetencji społecznych do oceny poziomu funkcjonowania społecznego jednostki, z drugiej – nie istnieje obiektywny test (jak w przypadku inteligencji emocjonalnej) pozwalający na jednoznaczne określenie poziomu tych umiejętności. Dokonując ocen za pomocą samoopisowych kwestionariuszy, nie obserwuje się związków z inteligencją płynną (Maczak, 2001, 2001a; Maczak, Martowska, 2013), a jedynie z inteligencją skryzalizowaną (Cattell, 1971, za: Maczak, 1994; Maczak i in., 1995; Mazurkowska, 2001, za: Maczak, 2001). Uwzględnienie ocen innych osób lub obserwacji wskazywało na co najmniej przeciętny bądź wyższy poziom adaptacji społecznej osób wybitnie zdolnych niż w populacji (Barnett, Fiscella, 1985; Çitil, Özkubat, 2020).

Badacze skłonni sądzić, że inteligencja powinna ułatwiać nabywanie kompetencji społecznych, upatrują przyczyn braku jednoznacznych związków w osobistych predyspozycjach osób wybitnie zdolnych. Wskazują na niekorzystny

temperament (ponoszenie zbyt dużych kosztów emocjonalnych w związku z wysoką reaktywnością czy neurotycznością), brak motywacji do rozwoju społecznego, niskie cenie wartości społecznych (Strelau, 1982, za: Matczak, 2001a; Matczak, Martowska, 2013), a także zbyt ostro odróżnianie się od rówieśników, będące przyczyną frustracji w kontaktach i konfliktów, oraz nadmierne skupienie na rozwoju intelektualnym jako łatwiej osiągalnym niż sukces w relacjach (Sękowski, 2001). Odmienne stanowisko prezentuje Baudson (2016), wskazując na problem stereotypu „oziębłego emocjonalnie geniusza”, który prowadzi zarówno do unikania kontaktów społecznych, jak i odrzucenia przez otoczenie. Hipotezę tę potwierdzają wyniki badań wskazujące, że osoby wybitnie zdolne czują się odrzucane przez otoczenie, a ich samoocena w zakresie funkcjonowania społecznego jest niska (Dauber, Benbow, 1990; Kerr i in., 1988; Sękowski, 2001). W tym kontekście kluczowe wydaje się to, czy osoby o wybitnym poziomie inteligencji same siebie identyfikują jako wybitnie zdolne i ulegają narracji o kosztowym charakterze zdolności (inteligencja za cenę kontaktów społecznych). Członkowie Mensy, czyli osoby świadome swoich zdolności, istotnie częściej identyfikują się jako osoby z problemami emocjonalnymi i lękami społecznymi (Karpinski i in., 2018).

Na podstawie powyższych danych sformułowano hipotezy:

H1. Kompetencje społeczne osób o wybitnym poziomie inteligencji są niższe niż osób z grupy kontrolnej a) w samoocenie badanych i b) w ocenie ich znajomych.

H2. Osoby o wybitnej inteligencji niedoszacowują swoich kompetencji społecznych – ich samooceny kompetencji będą niższe niż oceny ich kompetencji przez innych, natomiast w grupie kontrolnej efekt ten nie wystąpi.

Wartości a inteligencja

Hierarchia wartości w istotny sposób wpływa na zachowania i przekonania oraz niejednokrotnie determinuje je, wykluczając lub ograniczając znaczenie innych czynników (Cieciuch, 2013; Schwartz, 2006). Stanowi punkt odniesienia wyboru, oceny i modyfikacji własnych zachowań (Zalewska, 2000), a także interpretacji zachowań innych (Schwartz, 2006). Szczególną rolę odgrywają wartości społeczne, które w różnych katalogach wartości są wyodrębniane jako osobna kategoria (Cieciuch, 2013; Martowska, 2012).

Współcześnie dominującą koncepcją jest kołowy model wartości Schwartza. Autor ten początkowo wyodrębnił dziesięć podstawowych wartości, które zaspokajają trzy różne cele życiowej egzystencji: indywidualne potrzeby biologiczne, potrzeby kontaktów społecznych oraz potrzeby przetrwania jako grupy (Schwartz i in., 2012), przy czym wartości były podzielone na cztery kategorie: przekraczanie siebie (*self-transcendence*) vs. umacnianie siebie (*self-enhancement*) oraz

zachowawczość (*conservation*) vs. otwartość na zmiany (*openness to change*). W zmodyfikowanej wersji podstawowe wartości zostały podzielone na podtypy (np. kierowanie sobą podzielono na kierowanie sobą w działaniu oraz kierowanie sobą w myśleniu), a ponadto dodano nowe wartości, co pozwoliło na precyzyjniejszy pomiar. Wyróżniono również dodatkowe wymiary: wzrost (*self-growth, growth, self-expansion anxiety free*) vs. ochrona siebie (*self-protection, self-protection anxiety control*), a także koncentracja na sobie (*concern for self, personal focus*) vs. koncentracja na innych (*concern for others, social focus*) (Cieciuch, 2013a; Schwartz i in., 2012; Sortheix, Schwartz, 2017). Zestawienie wartości w ramach meta-wartości i wymiarów przedstawia tabela 1.

Tabela 1. Zestawienie wartości w ramach meta-wartości i wymiarów w koncepcji Schwartza

| Wymiary | Koncentracja na sobie | Koncentracja na innych |
|-----------------------|---|--|
| Wzrost | Otwartość na zmiany: Kierowanie sobą, stymulacja, hedonizm | Przekraczanie siebie: Uniwersalizm, życzliwość |
| Ochrona siebie | Umacnianie siebie: Osiągnięcia, władza, hedonizm | Zachowawczość: Tradycja, przystosowanie, bezpieczeństwo |

Źródło: opracowanie własne.

Sękowski i Łubianka w swojej pracy (2009) powołują się na liczne badania wskazujące, iż osoby wybitnie zdolne charakteryzują się odmienną preferencją wartości. Wyżej cenią one wartości związane z idealistycznym nastawieniem do świata (Webb, 1993, za: Sękowski, Łubianka, 2009), prawdą (Milcarz, 2019), wartości estetyczne i teoretyczne (Southern, Plant, 1968), osiągnięcia twórcze (Tyszkowa, 1990), wewnętrzną harmonię, wyobraźnię, szerokie horyzonty i bycie logicznym (Hogan, Mookherjee, 1981), bycie intelektualistą, uczciwym, niezależnym oraz szacunek do samego siebie i osiągnięcia (Czerniawska, 1995; Rim, 1984). Cechuje je też większa zgodność między deklarowanymi wartościami a własnym postępowaniem (Czerniawska, 1995). W kontraście do nich grupy kontrolne w badaniach wyżej ceniły „szczęście rodzinne” (Tyszkowa, 1990), bezpieczeństwo rodziny i państwa, bycie uprzejmym, pomocnym i odpowiedzialnym (Rim, 1984).

Odnosząc się do powyższych danych, wskazujących na różnice w preferencjach wartości między osobami o wysokich możliwościach intelektualnych a populacją, postawiono hipotezę:

H3. Osoby o wybitnym poziomie inteligencji cenią wartości społeczne (koncentracja na innych – przekraczanie siebie i zachowawczość) niżej, a wartości koncentracji na sobie (otwartość na zmiany i umacnianie siebie) wyżej niż grupa kontrolna.

Wartości i kompetencje społeczne a inteligencja

Wartości poznane i przyswojone w środowisku rodzinnym wynikają z procesu socjalizacji i stylu wychowania (Martínez, García, 2008) i mogą determinować rozwój kompetencji społecznych, gdyż są czynnikiem motywującym do zachowań prospołecznych (Schwartz, 1977; Martowska, 2012). System wartości wpływa na samoocenę i może skłaniać jednostkę do nabywania umiejętności społecznych, nawet w sytuacji gdy działania te nie realizują potrzeb jednostki bądź są wbrew jej predyspozycjom temperamentalnym, np. introwersji (Maczak, Martowska, 2009). W badaniach eksperymentalnych wykazano, że poziom kompetencji społecznych u dzieci podnosi się w wyniku nauki wartości społecznych i wspólnotowych (Gil-Madrona i in., 2016; Sapsaglam, Ömeroglu, 2016).

Na podstawie powyższych badań sformułowano następującą hipotezę:

H4. Cienienie wartości społecznych jest pozytywnie powiązane z ogólnym poziomem samooceny kompetencji społecznych.

Jednocześnie, uwzględniając hierarchiczną teorię inteligencji, zgodnie z którą wyższy poziom czynnika *g* sprzyja skuteczniejszej realizacji własnych wartości i zainteresowań (Maczak, 2001), sformułowano przypuszczenie:

H5. Związek wartości społecznych z samooceną kompetencji społecznych jest moderowany przez grupę – jest silniejszy u osób o wybitnym poziomie inteligencji niż w grupie kontrolnej.

METODA BADAŃ

Osoby badane

W badaniu analizowano dane 113 respondentów w wieku od 19 do 65 lat ($M = 35,02$, $SD = 8,59$); 56 badanych zadeklarowało przynależność do Stowarzyszenia Mensa Polska, które zrzesza osoby uzyskujące wynik wyższy o dwa odchylenia standardowe od średniej w teście inteligencji ogólnej (grupa kryterialna), pozostałe 57 osób nigdy nie należało do Mensy (grupa kontrolna). Dodatkowo kompetencje społeczne 39 członków Mensy oraz 27 osób spoza Mensy zostały ocenione przez kogoś znajomego. Ze względu na warunki pandemii respondentów rekrutowano i badano online. Członków Mensy zachęcono do wzięcia udziału przy użyciu oficjalnych dróg komunikacji stowarzyszenia (lista mailowa, forum dyskusyjne, oficjalne kanały social media). Osoby znajome były wskazywane przez badanych z zastrzeżeniem, że powinien być to ktoś spoza rodziny, dobrze znający zachowanie badanego w codziennych sytuacjach (np. znajomy z uczelni, pracy).

Obie grupy były równoliczne i nie było między nimi istotnych różnic w zakresie wieku, posiadania dzieci, sytuacji zawodowej i stażu pracy, natomiast w grupie kontrolnej istotnie przeważały kobiety (82,5%) oraz osoby będące w związkach (89,5%). Grupy różniły się także wykształceniem – tylko wśród członków Mensy pięć osób posiadało doktorat, a trzy realizowały studia doktoranckie. Szczegółową charakterystykę osób badanych z podziałem na grupę kryterialną i kontrolną oraz wyniki ich porównań zestawiono w tabeli 2.

Tabela 2. Charakterystyka badanych osób z uwzględnieniem podziału na grupę kryterialną i kontrolną

| Zmienna | Grupa kryterialna (Mensa) n = 56 | Grupa kontrolna n = 57 | Razem N = 113 | Wyniki testu |
|----------------------------------|----------------------------------|--------------------------|--------------------------|---|
| Płeć: | | | | $\chi^2(1) = 17,47;$ |
| Kobiety | 25 (44,6%) | 47 (82,5%) | 72 (63,7%) | $p < 0,001;$ |
| Mężczyźni | 31 (55,4%) | 10 (17,5%) | 41 (36,3%) | $V = 0,39$ |
| Wiek | M = 36,25 (SD = 9,29) | M = 33,81 (SD = 7,73) | M = 35,03 (SD = 8,59) | $t(111) = 1,52;$ $p = 0,131$ |
| Wykształcenie: | | | | |
| Średnie i niższe | 9 (16,1%) | 10 (17,5%) | 19 (16,8%) | |
| Wyższe (licencjat) | 11 (19,6%) | 12 (21,1%) | 23 (20,4%) | |
| Wyższe (magister) | 28 (50,0%) | 35 (61,4%) | 63 (55,8%) | $\chi^2(3) = 8,87;$ $p = 0,031;$ $V = 0,28$ |
| Studia doktoranckie/ doktorat | 8 (14,3%) | 0 (0,0%) | 8 (7,1%) | |
| Relacje intymne: | | | | |
| W związku | 35 (62,5%) | 51 (89,5%) | 86 (76,1%) | $\chi^2(2) = 12,75;$ $p = 0,01;$ $V = 0,34$ |
| Singiel | 19 (33,9%) | 4 (7,0%) | 23 (20,4%) | |
| Trudno określić | 2 (3,6%) | 2 (3,5%) | 4 (3,5%) | |
| Posiadanie dzieci: | | | | $\chi^2(1) = 1,20;$ $p = 0,27;$ $V = 0,10$ |
| Tak | 18 (32,1%) | 24 (42,1%) | 42 (37,2%) | |
| Nie | 38 (67,9%) | 33 (57,9%) | 71 (62,8%) | |
| Status zawodowy: | | | | |
| Studiuje i pracuje | 14 (25,0%) | 9 (15,8%) | 23 (20,4%) | $\chi^2(3) = 2,52;$ $p = 0,47;$ $V = 0,15$ |
| Tylko studiuje | 1 (1,8%) | 2 (3,5%) | 3 (2,7%) | |
| Tylko pracuje | 40 (71,4%) | 43 (75,4%) | 83 (73,5%) | |
| Nie studiuje i nie pracuje | 1 (1,8%) | 3 (5,3%) | 4 (3,5%) | |
| Staż pracy | M = 11,73 (SD = 8,95) | M = 11,00 (SD = 7,59) | M = 11,36 (SD = 8,27) | $t(111) = 0,47;$ $p = 0,64$ |

Źródło: opracowanie własne.

Procedura badania

Dane zbierano przy użyciu platformy Epsilon oraz formularza Google Forms. Badanie było anonimowe – do powiązania odpowiedzi respondenta z odpowiedziami osoby znajomej użyto procedury tworzenia identyfikatora. Po udzieleniu świadomej zgody i utworzeniu identyfikatora badani deklarowali przynależność bądź jej brak do stowarzyszenia Mensa Polska oraz wypełniali metryczkę. Wybór płci przenosił osobę badaną do Portretowego Kwestionariusza Wartości Shaloma Schwartza w wersji dla kobiet (PVQ-RR-f) bądź mężczyzn (PVQ-RR-m), następnie wypełniała ona kwestionariusz kompetencji społecznych PROKOS. Ostatnim etapem było uzyskanie oceny kompetencji społecznych osoby badanej na podstawie wypełnianej przez znajomego, zmodyfikowanej wersji kwestionariusza PROKOS. Kwestionariusz PVQ-RR zawierał dwa pytania kontrolne, sprawdzające uważność przy udzielaniu odpowiedzi.

Narzędzia badawcze i wskaźniki zmiennych

Portretowy Kwestionariusz Wartości PVQ-RR. Do pomiaru wartości społecznych zastosowano polską adaptację Kwestionariusza Wartości Shaloma Schwartza autorstwa Jana Ciecucha (Ciecuch, Schwartz, 2018). Kwestionariusz zawiera 57 pozycji odnoszących się do 19 różnych wartości (trzy itemy dla każdej wartości). Pozycje opisują istotne cele życiowe hipotetycznej osoby (w wersji m – mężczyzn, w wersji f – kobiet), a badany wskazuje, jak bardzo jest podobny do niej przy użyciu 6-stopniowej skali Likerta (6 – bardzo podobny do mnie, 5 – podobny do mnie, 4 – średnio podobny do mnie, 3 – trochę podobny do mnie, 2 – niepodobny do mnie, 1 – zupełnie niepodobny do mnie). Wskaźniki rzetelności dla poszczególnych wartości wynoszą od 0,53 (pokora) do 0,83 (uniwersalizm ekologiczny). Ciecuch (2013a, s. 30) podkreśla, że w dużej próbie (2516 osób) średni wskaźnik α Cronbacha jest satysfakcjonujący i wynosi 0,73.

Dla każdej meta-wartości utworzono wskaźnik ważności będący średnią wskazania dla poszczególnych itemów. Wartości graniczne dla dwóch grup (pokora, hedonizm, prestiż) włączono do obu kategorii.

Kwestionariusz Kompetencji Społecznych PROKOS. Kwestionariusz PROKOS Anny Matczak i Katarzyny Martowskiej (2013) zawiera dziewięćdziesiąt pytań zamkniętych, w których respondent ocenia, jak poradziłby sobie z daną czynnością, korzystając z 4-stopniowej skali (1 – zdecydowanie dobrze, 2 – raczej dobrze, 3 – raczej słabo lub 4 – zdecydowanie słabo). Sześćdziesiąt pozycji diagnozuje kompetencje społeczne, a trzydzieści to pytania buforowe. Kompetencje społeczne są diagnozowane za pomocą pięciu czynników: 1) Skala K (kompetencje kooperacyjne) składa się z 16 pozycji (ładunki

od 0,39 do 0,57); 2) Skala S (kompetencje społecznikowskie) zawiera 6 pytań (ładunki od 0,38 do 0,77); 3) Skala T (kompetencje towarzyskie) składa się z 11 pytań (ładunki od 0,43 do 0,71); 4) Skala A (kompetencje asertywne) zawiera 14 pytań (ładunki od 0,42 do 0,62); 5) Skala Z (zaradność społeczna) jest zbudowana z 13 pozycji (ładunki od 0,33 do 0,58). Wyniki każdej ze skal odwrócono oraz uśredniono, aby uzyskać rosnący wskaźnik poziomu danej kategorii kompetencji.

Modyfikacja własna Kwestionariusza Kompetencji Społecznych PROKOS. Znajomy badanego otrzymywał do wypełnienia zmodyfikowaną wersję kwestionariusza PROKOS, która zawierała piętnaście pytań (po trzy pozycje o najwyższych ładunkach czynnikowych dla każdej z pięciu skal PROKOS). Oceny dokonywano, korzystając – jak w oryginale – z 4-stopniowej skali (1 – zdecydowanie dobrze, 2 – raczej dobrze, 3 – raczej słabo lub 4 – zdecydowanie słabo). W celach porównawczych wyniki odwrócono oraz uśredniono, tworząc wskaźniki przyjmujące wartości od 1,00 do 4,00 (najwyższy poziom kompetencji).

Analizy statystyczne

Analizy zebranych wyników przeprowadzono przy użyciu programu IBM SPSS Statistics v 26. Policzono statystyki opisowe (uwzględniając wskaźniki kurtozy i skośności) oraz sprawdzono rzetelności (*Alfa Cronbacha*). Wykorzystano test *t*-Studenta dla prób niezależnych dla weryfikacji hipotez H1 i H3, test *t*-Studenta dla prób zależnych dla weryfikacji hipotezy H2. Związki pomiędzy zmiennymi (H4) zbadano przy użyciu współczynnika korelacji *r* Pearsona, a do analizy efektu moderacji (H5) użyto PROCESS Macro Hayes.

WYNIKI

W badanej próbie uzyskano zadowalający poziom rzetelności *Alfa Cronbacha* dla własnej wersji kwestionariusza PROKOS (od 0,61 do 0,80) oraz wysoki dla PVQ-RR (od 0,79 do 0,88 dla czterech meta-wartości, 0,87 dla wymiaru koncentracja na sobie, 0,91 dla wymiaru koncentracja na innych oraz 0,90 dla wartości ogólnie) i PROKOS (od 0,85 do 0,92 dla pięciu kompetencji i 0,96 dla wskaźnika ogólnego). Wskaźniki skośności i kurtozy nie przekraczały wartości bezwzględnej 2, co oznacza, że rozkłady nie odchylają się znacznie od rozkładu normalnego i pozwalają na użycie analiz parametrycznych (Byrne, 2010; George, Mallery, 2010; Hair i in., 2010).

Inteligencja a kompetencje społeczne w samoocenach i ocenach znajomych

W celu zbadania, czy badane grupy różnią się poziomem kompetencji społecznych w samoocenie i ocenie znajomych, zastosowano serię testów *t*-Studenta dla prób niezależnych. Ich wyniki przedstawiono w tabeli 3.

Tabela 3. Poziom kompetencji społecznych w grupie kryterialnej i kontrolnej w samoocenach (MENSA, n = 56 i nieMENSA, n = 57) i ocenach znajomych (MENSA, n = 39 i nieMENSA, n = 27) oraz różnice między grupami – wyniki testu *t*-Studenta dla prób niezależnych

| Kompetencje | MENSA | | nieMENSA | | <i>t</i> | <i>p</i> | <i>d</i> |
|---------------------------|----------|-----------|----------|-----------|----------|--------------|--------------|
| | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | | | |
| Samoocena_Wynik ogólny | 2,97 | 0,53 | 3,06 | 0,45 | -1,03 | 0,307 | 0,183 |
| S_Towarzyskie | 2,83 | 0,77 | 3,02 | 0,61 | -1,46 | 0,147 | 0,274 |
| S_Kooperacyjne | 3,15 | 0,52 | 3,35 | 0,41 | -2,29 | 0,024 | 0,427 |
| S_Asertywne | 2,91 | 0,60 | 2,73 | 0,54 | 1,67 | 0,098 | 0,315 |
| S_Społecznikowskie | 2,61 | 0,75 | 2,85 | 0,64 | -1,88 | 0,062 | 0,344 |
| S_Zaradność społeczna | 3,09 | 0,51 | 3,21 | 0,44 | -1,25 | 0,215 | 0,252 |
| Ocena innych_Wynik ogólny | 3,18 | 0,41 | 3,17 | 0,39 | 0,11 | 0,914 | 0,025 |
| O_Towarzyskie | 3,01 | 0,78 | 3,06 | 0,62 | -0,30 | 0,769 | 0,071 |
| O_Kooperacyjne | 3,54 | 0,42 | 3,65 | 0,45 | -1,08 | 0,285 | 0,253 |
| O_Asertywne | 3,03 | 0,65 | 2,78 | 0,62 | 1,61 | 0,113 | 0,394 |
| O_Społecznikowskie | 3,03 | 0,72 | 3,02 | 0,58 | 0,06 | 0,955 | 0,015 |
| O_Zaradność społeczna | 3,29 | 0,51 | 3,33 | 0,68 | -0,29 | 0,772 | 0,067 |

Oznaczenia: S – samoocena, O – ocena przez innych

Źródło: opracowanie własne.

Z danych zawartych w tabeli 3 wynika, że w samoocenach członkowie Mensy uzyskali umiarkowanie niższe wyniki dla kompetencji kooperacyjnych, na poziomie trendu także niższe dla społecznikowskich, a wyższe dla kompetencji asertywnych niż grupa kontrolna, ale nie różnili się wynikiem ogólnym. W przypadku oceny znajomych wszystkie różnice między grupami były nieistotne.

W celu sprawdzenia, czy istnieją różnice w poziomie kompetencji pomiędzy samoocenami a ocenami znajomych, wykonano serie testów *t*-Studenta dla prób zależnych odrębnie w grupie członków MENSY i w grupie kontrolnej. Ich wyniki zestawiono w tabeli 4.

Tabela 4. Różnice w poziomie kompetencji społecznych pomiędzy samoocenami i ocenami znajomych w grupie kryterialnej i kontrolnej – wyniki testu *t*-Studenta dla prób zależnych

| MENSA (n = 39) | Różnica | <i>SD</i> | <i>t</i> | <i>p</i> | <i>D</i> |
|--------------------------|---------|-----------|----------|--------------|----------|
| Wynik ogólny | -0,23 | 0,49 | -2,95 | 0,005 | -0,47 |
| Towarzyskie | -0,21 | 0,84 | -1,57 | 0,124 | -0,25 |
| Kooperacyjne | -0,39 | 0,52 | -4,67 | 0,001 | -0,75 |
| Asertywne | -0,16 | 0,60 | -1,65 | 0,107 | -0,26 |
| Społecznikowskie | -0,42 | 0,94 | -2,79 | 0,008 | -0,45 |
| Zaradność | -0,22 | 0,54 | -2,56 | 0,015 | -0,41 |
| nieMENSA (n = 27) | Różnica | <i>SD</i> | <i>t</i> | <i>p</i> | <i>D</i> |
| Wynik ogólny | -0,13 | 0,53 | -1,25 | 0,223 | -0,24 |
| Towarzyskie | -0,10 | 0,68 | -0,75 | 0,460 | -0,14 |
| Kooperacyjne | -0,29 | 0,50 | -3,01 | 0,006 | -0,58 |
| Asertywne | -0,08 | 0,70 | -0,60 | 0,551 | -0,12 |
| Społecznikowskie | -0,17 | 0,77 | -1,13 | 0,271 | -0,22 |
| Zaradność | -0,15 | 0,72 | -1,12 | 0,274 | -0,22 |

Źródło: opracowanie własne.

Wyniki zawarte w tabeli 4 pokazują, że wśród członków Mensy samooceny kompetencji kooperacyjnych, społecznikowskich, zaradności i wskaźnika ogólnego są istotnie niższe (siła efektów umiarkowana) niż oceny dokonane przez znajomych. Nie wykryto różnic dla kompetencji towarzyskich i asertywnych. W grupie kontrolnej nie wykryto istotnych różnic między samoocenami a ocenami znajomych z wyjątkiem kompetencji kooperacyjnych, dla których samooceny były niższe niż oceny znajomych.

Różnice w poziomie ceniienia wartości

Seria analiz testem *t*-Studenta wykazała cztery istotne różnice między grupami o umiarkowanej sile efektu w ważności wartości (tabela 5). Członkowie Mensy uzyskali istotnie niższy wynik dla wymiaru koncentracji na innych i jego składowych, meta-wartości: przekraczanie siebie i zachowawczość, a także dla ogólnego wskaźnika wartości niż osoby z grupy kontrolnej, co oznacza słabszą identyfikację z uniwersalnymi wartościami. Obie grupy podobnie ceniły wartości z wymiaru koncentracji na sobie (umacnianie siebie i otwartość na zmiany). Członkowie Mensy preferowali (uzyskali wyższy wynik niż średnia dla całego kwestionariusza) meta-wartości: otwartość na zmiany i przekraczanie siebie oraz koncentracja na sobie, grupa kontrolna natomiast: przekraczanie siebie, otwartość na zmiany i koncentracja na innych.

Tabela 5. Poziom ważności meta-wartości w grupie kryterialnej (MENSA, n = 56) i kontrolnej (nieMENSA, n = 57) i różnice między nimi – wyniki testu *t*-Studenta

| Wartości | MENSA | | nieMENSA | | <i>T</i> | <i>p</i> | <i>d</i> |
|------------------------|----------|-----------|----------|-----------|----------|--------------|--------------|
| | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | | | |
| Wynik ogólny | 4,10 | 0,48 | 4,34 | 0,52 | -2,54 | 0,013 | 0,480 |
| Koncentracja na innych | 4,05 | 0,66 | 4,45 | 0,65 | -3,19 | 0,002 | 0,611 |
| Przekraczanie siebie | 4,39 | 0,69 | 4,82 | 0,69 | -3,34 | 0,001 | 0,623 |
| Zachowawczość | 3,74 | 0,76 | 4,16 | 0,71 | -3,04 | 0,003 | 0,571 |
| Koncentracja na sobie | 4,16 | 0,61 | 4,22 | 0,59 | -0,57 | 0,571 | 0,100 |
| Umacnianie siebie | 3,77 | 0,83 | 3,88 | 0,70 | -0,79 | 0,434 | 0,143 |
| Otwartość na zmiany | 4,80 | 0,60 | 4,67 | 0,67 | 1,07 | 0,286 | 0,204 |

Źródło: opracowanie własne.

Związki między kompetencjami społecznymi a wartościami i różnice międzygrupowe

W celu weryfikacji, czy ważność meta-wartości jest związana z poziomem kompetencji społecznych, zastosowano korelację *r* Pearsona (tabela 6).

Tabela 6. Korelacje meta-wartości z samoocena kompetencji społecznych (N = 113, MENSA = 56, nieMENSA = 57)

| Kompetencje Wartości | Towarzyskie | Kooperacyjne | Asertywne | Społeczni-kowskie | Zaradność społeczna | Wynik ogólny |
|------------------------|---------------|---------------|---------------|-------------------|---------------------|--------------|
| Koncentracja na innych | 0,26** | 0,27** | -0,07 | 0,28** | 0,13 | 0,19* |
| MENSA | 0,18 | 0,14 | -0,18 | 0,16 | -0,01 | 0,06 |
| nieMENSA | 0,31* | 0,33* | 0,15 | 0,35** | 0,22 | 0,29* |
| Przekraczanie siebie | 0,29** | 0,31** | -0,04 | 0,34** | 0,15 | 0,22* |
| MENSA | 0,25 | 0,19 | -0,14 | 0,19 | 0,03 | 0,11 |
| nieMENSA | 0,29* | 0,35** | 0,16 | 0,45** | 0,21 | 0,31* |
| Zachowawczość | 0,11 | 0,11 | -0,17 | 0,11 | 0,03 | 0,03 |
| MENSA | -0,04 | -0,07 | -0,28* | 0,00 | -0,16 | -0,14 |
| nieMENSA | 0,24 | 0,21 | 0,05 | 0,14 | 0,19 | 0,18 |
| Koncentracja na sobie | 0,15 | 0,19* | 0,03 | 0,19* | 0,13 | 0,15 |
| MENSA | 0,03 | 0,04 | -0,07 | 0,15 | -0,08 | 0,01 |
| nieMENSA | 0,30* | 0,36** | 0,15 | 0,22 | 0,36** | 0,31* |
| Umacnianie siebie | 0,13 | 0,16 | 0,01 | 0,13 | 0,10 | 0,12 |
| MENSA | 0,04 | 0,04 | -0,08 | 0,11 | -0,11 | -0,01 |
| nieMENSA | 0,24 | 0,30* | 0,15 | 0,14 | 0,36** | 0,27* |
| Otwartość na zmiany | 0,22* | 0,23* | 0,13 | 0,26** | 0,19* | 0,23* |
| MENSA | 0,15 | 0,15 | 0,06 | 0,27 | 0,08 | 0,15 |
| nieMENSA | 0,34** | 0,39** | 0,16 | 0,30* | 0,34* | 0,34* |

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Źródło: opracowanie własne.

Wyniki przedstawione w tabeli 6 wykazują brak istotnych związków w przypadku członków Mensy dla wszystkich meta-wartości poza zachowawczością, dla której ujawniła się ujemna korelacja z kompetencjami asertywnymi. Wśród osób spoza Mensy jedynie zachowawczość nie była powiązana z kompetencjami i kompetencje asertywne nie wykazywały związku z żadnymi wartościami. Natomiast ogólny poziom kompetencji, kompetencje towarzyskie i kooperacyjne były powiązane z wartościami reprezentującymi koncentrację na sobie i koncentrację na innych. Meta-wartości: przekraczanie siebie i wymiar koncentracji na innych były dodatkowo powiązane z kompetencjami społecznikowskimi, a umacnianie siebie oraz wymiar koncentracji na sobie – z kompetencją zaradności. Otwartość na zmiany była powiązana ze wszystkimi kompetencjami z wyjątkiem asertywnych.

Sprawdzono również, przy użyciu makra PROCESS, czy przynależność do Mensy moderuje związek między wartościami z wymiaru koncentracja na innych a kompetencjami społecznymi. Uzyskano jeden bliski istotności statystycznej efekt moderacyjny dla kompetencji asertywnych – $F(1,109) = 3,04$, $p = 0,084$, R^2 -zmiana = 0,026. W grupie kontrolnej odnotowano dodatni związek między koncentracją na innych a poziomem kompetencji asertywnych ($B = 0,12$; $SE = 0,12$; $t = 1,05$; $p = 0,294$), podczas gdy w grupie osób należących do Mensy analogiczny związek był ujemny ($B = -0,16$; $SE = 0,12$; $t = -1,41$; $p = 0,161$).

DYSKUSJA WYNIKÓW

Celem pracy było zbadanie, czy inteligencja różnicuje kompetencje społeczne (w samoocenie i ocenie innych), cenie wartości, a także jakie są związki między cieniem wartości a kompetencjami społecznymi w grupach. Uzyskane wyniki częściowo potwierdzają hipotezę **H1a** – w samoocenach grupa Mensy charakteryzowała się istotnie niższym niż grupa kontrolna poziomem kompetencji kooperacyjnych, które są związane z umiejętnością współdziałania oraz potrzebą kontaktu z innymi ludźmi i wysoko korelują z zainteresowaniami społecznymi oraz chęcią pomagania innym (Matczak, Martowska, 2013). Na poziomie trendu ujawniały się także niższe kompetencje społecznikowskie, związane z angażowaniem siebie i innych w aktywność na rzecz wspólnego dobra. Jednocześnie członkowie Mensy ujawniali tendencje do wyższej samooceny kompetencji asertywnych (wyrażania sprzeciwu, dezaprobaty, własnych potrzeb w sytuacji konfliktu interesów) niż grupa kontrolna (niezgodnie z hipotezą **H1a**). Uzyskane wyniki potwierdzają tezę Sękowskiego (2001), że osoby zdolne doświadczają trudności we współpracy z innymi, preferują samodzielną pracę i są niezależne, lecz, niezgodnie z hipotezą **H1b**, nie wykryto żadnych różnic między grupami w ocenach kompetencji dokonywanych przez znajomych,

co sugeruje, że otoczenie nie dostrzega odmienności członków Mensy od grupy kontrolnej w odniesieniu do kompetencji społecznych.

Wyniki analiz w dużym stopniu potwierdzają hipotezę **H2**, zgodnie z którą oczekiwano, że osoby o wysokiej inteligencji niedoszacowują swoich kompetencji społecznych – niżej oceniły swoje kompetencje ogólne oraz kompetencje kooperacyjne, społecznikowskie i zaradność niż obserwatorzy zewnętrzni (nie różniąc się w ocenach kompetencji towarzyskich i asertywnych). W grupie kontrolnej istotna różnica między samoocenami a ocenami znajomych wskazująca na niedoszacowanie ujawniła się jedynie dla kompetencji kooperacyjnych. Te wyniki są zgodne z sugestiami, że osoby wybitnie zdolne czują, że ich zdolności nie są postrzegane pozytywnie przez otoczenie i mają niską samoocenę w zakresie funkcjonowania społecznego (Dauber, Benbow, 1990; Kerr i in., 1988; Sękowski, 2001).

Zgodnie z hipotezą **H3** członkowie Mensy preferowali wymiar wartości koncentracji na sobie. Chociaż nie różnili się ważnością koncentracji na sobie, to niżej cenili wartości społeczne niż grupa kontrolna, która preferowała wymiar koncentracji na innych, co potwierdza wcześniejsze wyniki (Czerniawska, 1995; Hogan, Mookherjee, 1981; Rim, 1984). Zgodnie z kołowym modelem wartości (Cieciuch, Schwartz, 2018) nie jest możliwe ceniecie wysoko zarówno osiągnięć i niezależności, jak i życzliwości i przystosowania do innych. Członkowie Mensy uzyskali też istotnie niższy wynik ogólny dla wartości, co mogłoby oznaczać, że powszechnie cenione wartości są dla nich mniej ważne, słabiej się z nimi identyfikują i w efekcie słabiej się socjalizują niż grupa kontrolna.

Hipoteza **H4** mówiąca o pozytywnym związku między wartościami społecznymi a kompetencjami społecznymi znalazła potwierdzenie jedynie w grupie kontrolnej. Co więcej, w tej grupie ogólny poziom kompetencji był skorelowany ze wszystkimi wartościami oprócz zachowawczości. Wśród członków Mensy kompetencje społeczne były niezależne od ważności wartości, wbrew danym wskazującym, że wartości społeczne sprzyjają kształtowaniu kompetencji społecznych (Gil-Madrona i in., 2016; Martowska, 2012; Sapsaglam, Ömeroglu, 2016). Uzyskane wyniki nie potwierdzają więc też hipotezy **H5**, zgodnie z którą oczekiwano, że związki między wartościami społecznymi a kompetencjami będą silniejsze u osób o wyższej inteligencji. Wyniki te są zgodne ze stanowiskiem Argyle'a (1999), który podkreśla, że różne sytuacje wymagają odmiennych kompetencji społecznych, nie wszystkie są związane z koniecznością współdziałania i wartościami społecznymi. Kompetencje mogą kształtować się przy różnych poziomach tych samych wartości i służyć realizacji różnych celów, nie tylko prospołecznych (Argyle, 1999). Brak różnic między grupami w ogólnym poziomie kompetencji społecznych (w samoocenach i ocenach znajomych) oraz brak korelacji między wartościami społecznymi a kompetencjami w grupie Mensy zaprzecza również tezie Sękowskiego (2001), iż rozwój osobisty ludzi wybitnie zdolnych odbywa się kosztem rozwoju społecznego.

Uzyskane wyniki dostarczają nowych danych o różnicującej roli inteligencji. Są interesujące, ale mają pewne ograniczenia i prowokują do dalszych, pogłębionych badań na większych próbach. Nie stanowią też odzwierciedlenia dla populacji, ponieważ rekrutacja badanych odbywała się w sposób nielosowy (za pośrednictwem internetu), a w grupie kontrolnej pojawiła się nadreprezentacja osób w związkach i kobiet. Niektóre badania wskazują, że kobiety w porównaniu do mężczyzn bardziej cenią wartości społeczne (Zalewska, 1998), inne sugerują brak różnic (Boczkowska, 2016), więc trudno ocenić wpływ tej dysproporcji na rezultaty.

Hollingworth (MacArthur, Shields, 2014) sądziła, że iloraz inteligencji – IQ pomiędzy 125 a 155 (skala Stanforda-Bineta) predysponuje do największego sukcesu społecznego, co by sugerowało krzywoliniowy związek między inteligencją a kompetencjami społecznymi. Potwierdzają to też wyniki Dauber i Benbow, gdzie wybitnie zdolni (górne 0,01%) byli mniej uspołecznieni niż umiarkowanie zdolni (górne 5%). Określenie IQ respondentów zostało uniemożliwione przez warunki pandemii, a członkowie Mensy nie są reprezentatywną grupą dla populacji osób o wybitnym poziomie inteligencji. Uwzględnienie IQ w przyszłych badaniach pozwoliłoby bardziej precyzyjnie ustalić związki między inteligencją a kompetencjami społecznymi i wartościami. Należy jednocześnie podkreślić, iż wyniki uzyskane w czasie pandemii mogły istotnie różnić się od wyników badań przeprowadzonych w innych warunkach. Kompetencje społeczne odgrywają ważną rolę w nawiązywaniu satysfakcjonujących relacji i radzeniu sobie w codziennych sytuacjach, środowisku zawodowym oraz szkolnym (Matczak, Martowska, 2013; Sękowski, 2001), a ich brak może być przeszkodą w wykorzystywaniu w pełni swojego potencjału intelektualnego i osiąganiu życiowych celów.

BIBLIOGRAFIA

- Argyle M. (1999). *Psychologia stosunków międzyludzkich*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Barnett L.A., Fiscella J. (1985). A child by any other name... A comparison of the playfulness of gifted and nongifted children. *Gifted Child Quarterly*, 29, 61–66. <https://doi.org/10.1177/001698628502900203>
- Baudson T.G. (2016). The mad genius stereotype: Still alive and well. *Frontiers in Psychology*, 7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00368>
- Boczkowska M. (2016). Wartości osobiste preferowane przez młodzież gimnazjalną a wybrane wskaźniki socjodemograficzne. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 35, 223–240. <https://doi.org/10.17951/lrp.2016.35.3.223>
- Byrne B.M. (2010). *Structural equation modeling with Amos: Basic concepts, applications, and programming*. New York: Taylor and Francis Group.
- Cieciuch J. (2013). *Kształtowanie się systemu wartości od dzieciństwa do wczesnej dorosłości*. Warszawa: Liberi Libri.

- Cieciuch J. (2013a). Pomiar wartości w zmodyfikowanym modelu Shaloma Schwartza. *Psychologia Społeczna*, 8, 22–41.
- Cieciuch J., Schwartz S.H. (2018). Pomiar wartości w kołowym modelu Schwartza. W: H. Gasiul (red.), *Metody badania emocji i motywacji* (307–334). Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Çitil M., Özkubat U. (2020). The comparison of the social skills, problem behaviours and academic competence of gifted students and their non-gifted peers. *International Journal of Progressive Education* 2020, 16, 296–312. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2020.280.18>
- Czerniawska M. (1995). *Inteligencja a system wartości: Studium psychologiczne*. Białystok: Trans Humana.
- Dauber S.L., Benbow C.P. (1990). Aspects of personality and peer relations of extremely talented adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 34, 10–14. <https://doi.org/10.1177/001698629003400103>
- George D., Mallery P. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference 17.0 update*. Boston: Pearson.
- Gil-Madrona P., Samalot-Rivera A., Kozub F.M. (2016). Acquisition and transfer of values and social skills through a physical education program focused in the affective domain. *Motricidade*, 12, 32–38. <https://doi.org/10.6063/motricidade.6502>
- Hair J.F., Black W.C., Babin B.J., Anderson R.E. (2010). *Multivariate data analysis*. New York: Pearson.
- Hogan H.W., Mookherjee H.N. (1981). Values and selected antecedents. *The Journal of Social Psychology*, 113, 29–35. <https://doi.org/10.1080/00224545.1981.9924346>
- Jakubowska U. (1996). Wokół pojęcia „kompetencja społeczna” – ujęcie komunikacyjne. *Przegląd Psychologiczny*, 39, 29–40.
- Karpinski R.I., Kolb A.M.K., Tetreault N.A., Borowski T.B. (2018). High intelligence: A risk factor for psychological and physiological overexcitabilities. *Intelligence*, 66, 8–23. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2017.09.001>
- Kerr B., Colangelo N., Gaeth J. (1988). Gifted adolescents' attitudes toward their giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 32, 245–247. <https://doi.org/10.1177/001698628803200201>
- Knopp K.A. (2013). Kompetencje społeczne – pomiar i aplikacja praktyczna. *Ośrodek Rozwoju Edukacji*. https://www.researchgate.net/publication/313877703_Kompetencje_spoleczne_-_pomiar_i_aplikacja_praktyczna/ (dostęp: 10 listopada 2022).
- Lynn R. (2010). In Italy, north–south differences in IQ predict differences in income, education, infant mortality, stature, and literacy. *Intelligence*, 38, 93–100. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2009.07.004>
- MacArthur H., Shields S.A. (2014). Hollingworth, Leta S. (1886–1939). W: R.N. Cautin, S.O. Lilienfeld (eds.), *The Encyclopaedia of Clinical Psychology*. <https://doi.org/10.1002/9781118625392.wbecp123>
- Martínez I., García J.F. (2008). Internalization of values and self-esteem among Brazilian teenagers from authoritative, indulgent, authoritarian, and neglectful homes. *Family Therapy*, 35, 43–59.
- Martowska K. (2012). *Psychologiczne uwarunkowania kompetencji społecznych*. Warszawa: Liberi Libri.
- Matczak A. (1994). *Diagnoza intelektu*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii.
- Matczak A. (2001). *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych KKS. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Matczak A. (2001a). Różne oblicza inteligencji: funkcjonowanie intelektu a osobowość. *Studia Psychologica*, 2, 157–174.
- Matczak A., Martowska K. (2009). Instrumental and motivational determinants of social competencies. W: A. Matczak (red.), *Determinants of social and emotional competencies* (13–35). Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.

- Matczak A., Martowska K. (2013). *Profil Kompetencji Społecznych. PROKOS. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Matczak A., Jaworowska A., Szustrowa T., Ciechanowicz A. (1995). *Bateria testów APIS-Z. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Milcarz M.M. (2019). Uczucia moralne, wartości i przekonania postkrytyczne członków stowarzyszenia Mensa Polska – analiza porównawcza. *Polskie Forum Psychologiczne*, 24, 42–56.
- Nyborg H., Jensen A.R. (2001). Occupation and income related to psychometric g. *Intelligence*, 29, 45–55. [https://doi.org/10.1016/S0160-2896\(00\)00042-8](https://doi.org/10.1016/S0160-2896(00)00042-8)
- Rim Y. (1984). Importance of values according to personality, intelligence and sex. *Personality and Individual Differences*, 5, 245–246. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(84\)90058-8](https://doi.org/10.1016/0191-8869(84)90058-8)
- Sapsaglam Ö., Ömeroglu E. (2016). Examining the effect of social values education program being applied to nursery school students upon acquiring social skills. *Educational Research and Reviews*, 11, 1262–1271.
- Schmidt F., Hunter J. (1998). The validity and utility of selection methods in personnel psychology. *Psychological Bulletin*, 124, 262–274. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.124.2.262>
- Schwartz S.H. (1977). Normative influences on altruism. *Advances in Experimental Social Psychology*, 10, 221–279. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60358-5](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60358-5)
- Schwartz S.H. (2006). Basic human values: Theory measurement and applications. *Revue française de sociologie*, 47, 929–968. <https://doi.org/10.3917/rfs.474.0929>
- Schwartz S.H., Cieciuch J., Vecchione M., Davidov E., Fischer R., Beierlein C., Ramos A., Verkasalo M., Lönnqvist J.-E., Demirutku K., Dirilen-Gumus O., Konty M. (2012). Refining the theory of basic individual values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 103, 663–688. <https://doi.org/10.1037/a0029393>
- Sękowski A.E. (2001). Współczesne tendencje w badaniach wybitnych zdolności. *Roczniki Psychologiczne*, 4, 243–255.
- Sękowski A.E., Łubianka B. (2009). Preferencja wartości uczniów zdolnych. *Przegląd Psychologiczny*, 52, 409–432.
- Sortheix F.M., Schwartz S.H. (2017). Values that underlie and undermine well-being: Variability across countries. *European Journal of Personality*, 31, 187–201. <https://doi.org/10.1002/per.2096>
- Southern M.L., Plant W.T. (1968). Personality characteristics of very bright adults. *The Journal of Social Psychology*, 75, 119–126. <https://doi.org/10.1080/00224545.1968.9712481>
- Tyszkowa M. (1990). *Zdolności, osobowość i działalność uczniów*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Zalewska A.M. (1998). Ważność wartości społecznych wśród młodzieży uczącej się. *Forum Psychologiczne*, 3, 144–165.
- Zalewska A.M. (2000). Adaptacja kwestionariusza „Orientacja na wartości zawodowe” Seiferta i Bergmanna do warunków polskich. *Studia Psychologiczne*, 38, 57–77.