PSYCHOLOGICZNE ZESZYTY NAUKOWE
PÓŁROCZNIK INSTYTUTU PSYCHOLOGII UNIWERSYTETU ZIELONOGÓRSKIEGO
NR 2/2017

Człowiek w całokształcie życia: rodzina – edukacja – praca

IRENA PUFAL-STRUZIK
Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

POCZUCIE ODMIENNOŚCI I OSAMOTNIENIA U DZIECI ZDOLNYCH

WSTĘP

Dzieci zdolne najczęściej od innych dzieci w tym samym wieku odróżniają następujące cechy: wysoki poziom osiągnięć szkolnych (dobre oceny, udział w olimpiadach, konkursach); wysoka (lub co najmniej wyższa od przeciętnej) inteligencja (IQ równe i wyższe od 130) oraz zdolności i uzdolnienia twórcze (postawa twórcza) (Karwowski, 2006). Te ostatnie zdolności są najtrudniejsze do identyfikacji, w przypadku dzieci nie można bowiem swobodnie posługiwać się kryteriami stosowanymi w ocenie twórczych wytworów osób dorosłych, takimi jak: nowość, oryginalność, użyteczność społeczna wytworu. Dziecięce wytwory (efekty działań) trzeba oceniać całościowo na podstawie żmudnych obserwacji aktywności i zachowania dziecka (Karwowski, 2006). Dzieci zdolne charakteryzuje i pobudza do zdobywania wiedzy silna ciekawość intelektualna oraz potrzeba zrozumienia. Po to, aby stworzyć swój własny świat, próbują one najpierw zrozumieć otaczający ich świat, a następnie zrozumieć samych siebie i odpowiedzieć na pytanie: kim jestem i dlaczego tak, a nie inaczej się zachowuję? (Sword, 2008). Dzieci zdolne cechuje analityczne myślenie i krytycyzm, dlatego inaczej – zwykle głębiej – postrzegają, analizują i przeżywają różne zjawiska. Jest to możliwe dzięki wyostrzonej samoświadomości skierowanej do wewnątrz i silnej koncentracji na sobie, co potwierdzają badania dzieci uzdolnionych plastycznie (m.in. Pufal-Struzik, 2009). Charakteryzujący myślenie dzieci zdolnych krytycyzm dotyczy także obrazu własnej

osoby. Podwyższony poziom intelektu wyróżniający te dzieci na tle rówieśników powoduje wewnętrzne napięcie, często bowiem czują, że są „inne", „obce", „odmienne", „nie pasują" do grupy. Są to przejawy zakłóceń w procesie adaptacji i – jak zauważają Marzanna Farnicka i Hanna Liberska (2015) – występują one w przypadku niejednego dziecka, a zależą od spełniania przez dziecko wymagań stawianych przez szkołę, poziomu rozwoju jego umiejętności niezbędnych do efektywnej nauki, rozwoju emocjonalnego i społecznego oraz odpowiedniego poziomu motywacji do nauki i wiary we własne możliwości (por. także Liberska, 2014). Dziecko dostrzegające swoje niedopasowanie do rówieśników może poczuć się osamotnione, a nawet izolowane.

SAMOTNOŚĆ, POCZUCIE OSAMOTNIENIA, IZOLACJA

Samotność osoby dorosłej często jest jej dobrowolną decyzją podyktowaną przez skoncentrowanie się na realizacji wartości wyższych, np. w działalności naukowej czy twórczości artystycznej, powołaniu, trwaniu w związku małżeńskim jedynie ze względu na dobro dziecka. W odniesieniu do problemu samotności dzieci i młodzieży można mówić o trzech jej aspektach. Pierwszy, emocjonalny aspekt samotności wiąże się z negatywną oceną siebie w relacjach społecznych oraz dostrzeganiem własnej winy za taki stan rzeczy. Towarzyszy mu wiele negatywnych emocji, takich jak niepokój, złość czy wrogość. Aspekt społeczny poczucia samotności przejawia się tym, że jednostka czuje się zignorowana, lekceważona i niezauważana przez innych. Ostatni aspekt egzystencjalny definiowany jest jako „brak identyfikacji z wartościami, normami i celami życiowymi, brak integracji ze światem" (Dołęga, 2003, s. 22-23). Wydaje się, że wszystkie trzy aspekty występują u samotnych, a raczej osamotnionych uczniów zdolnych.

Samotność jest złożonym i wielowymiarowym, psychospołecznym doświadczeniem człowieka występującym pod różną postacią i z różnym nasileniem. Samotność może wynikać z zaburzeń zachowania i postrzegania świata. Ściśle wiąże się ze stosunkami międzyludzkimi. Może występować w formie samotności jawnej bądź samotności ukrytej. O samotności jawnej można mówić wówczas, gdy jednostka ma świadomość swojej samotności i izolacji i nie boi się publicznie do tego przyznać. Mówi o swojej samotności i zachowuje się w sposób charakterystyczny dla osoby samotnej. Samotność jest wyborem takiej osoby, która decyduje się na życie w izolacji, zrywa kontakty z otoczeniem, ale ma silne poczucie własnego położenia i nie broni się przed nim. Natomiast samotność ukryta występuje wówczas, gdy jednostka ma silne poczucie odosobnienia, mimo że otoczenie nie spostrzega jej jako samotnej, wręcz przeciwnie – zachowanie tej osoby (manifestowanie pewności siebie i bycie duszą towarzystwa) wskazuje, jakby była stworzona do życia w grupie. W rzeczywistości osoba taka czuje się bardzo samotna, chociaż stara się tego nie pokazać innym, nie mówi o tym nikomu, wstydzi się bądź

jest bezradna wobec swojego położenia. Nie ufa ludziom i nie wierzy w ich sympatię do siebie. Ten rodzaj samotności jest źródłem stanów lękowych i cierpienia. Wykrycie takiego stanu u człowieka aktywnego jest procesem bardzo trudnym i złożonym. Odczuwanie samotności, która nie jest wyborem osoby, jest uczuciem nieprzyjemnym, które pojawia się na skutek niezgodności pomiędzy oczekiwaniami jednostki a realnymi możliwościami. Należy do stanów emocjonalnych, w których jednostka jest świadoma izolacji od innych osób i bardzo silnie to przeżywa (Rembowski, 1992).

W rozwoju psychicznym dzieci i młodzieży niebezpieczeństwo doświadczanej samotności wiąże się z przeżywaniem negatywnych emocji oraz tłumieniem ich w sobie, co może skutkować niedojrzałością emocjonalną, wystąpieniem zaburzeń nerwicowych i charakterologicznych, a także chorobami psychosomatycznymi. Na skutek zaburzeń emocjonalnych dochodzi do zaburzeń przystosowania społecznego, objawiających się nadpobudliwością psychoruchową, agresją, buntem, lekceważeniem lub zahamowaniem psychoruchowym (nieśmiałość, lękliwość, brak wiary w siebie) (Worobiej, 2011), co wskazuje na gorszy dobrostan psychospołeczny dziecka (Farnicka, Liberska, 2015).

W odróżnieniu od samotności, osamotnienienie nie jest stanem wybieranym świadomie, a jego przeżywanie najczęściej uzależnione jest sytuacją losową. Przyczyny samotności u dzieci i młodzieży związane są z ich obrazem rzeczywistości i relacji ze społeczeństwem, głównie z członkami rodziny i rówieśnikami. Jeśli w rodzinie dziecko nie doświadcza akceptacji, wsparcia w trudnych chwilach, ciepła czy opiekuńczości dorosłych, a jego więź z rodzicami jest zaburzona, zwykle z trudem zaspokaja potrzeby bezpieczeństwa, miłości, akceptacji, wsparcia i nie rozwija się prawidłowo (Jagieła, 2004). Przyczyna samotności, zwłaszcza nastolatka, często tkwi w środowisku rówieśniczym. Chodzi o akceptację lub odrzucenie dziecka przez grupę rówieśniczą czy też rezygnację z własnych potrzeb na rzecz przynależności do grupy (Jagieła, 2004). Dziecko odrzucone przez grupę ze względu np. na inny wygląd czy niepełnosprawność (bądź wyjątkowe zdolności) lub dlatego, że poświęca własne cele i wartości, by przyporządkować się normom i zasadom grupy, może poczuć się samotne psychicznie i fizycznie.

ŹRÓDŁA I PRZEJAWY OSAMOTNIENIA ORAZ IZOLACJI DZIECI ZDOLNYCH

Zjawisko osamotnienia niektórych uczniów zdolnych spowodowane jest nie tylko ich cechami indywidualnymi, które ich odróżniają od rówieśników. Czynnikiem dodatkowo nasilającym poczucie osamotnienia uczniów zdolnych jest świadomość, że nie pasują do tradycyjnego systemu edukacyjnego, w którym wielokrotnie stykają

się z doświadczeniem społecznego upokorzenia z powodu bycia zdolnym. Przyczyną takich doświadczeń bywa konflikt między potrzebami uczniów zdolnych i twórczych i normami obowiązującymi w tradycyjnych instytucjach edukacyjnych (Sohail, 2006). Dzieciom zdolnym nieobce jest poczucie, że nikt ich nie rozumie. Rówieśnicy często nie dysponują wiedzą na temat psychiki i natury tej grupy dzieci i dlatego postrzegają ich jako „dziwne" lub „złe". Uczeń może próbować zignorować sposób traktowania go przez kolegów poprzez odizolowanie się od grupy. Niestety negatywnym skutkiem izolacji bywają problemy emocjonalne. Z jednej strony, zdolne dziecko dostrzega, że różni się pod względem intelektualnym od przeciętnie zdolnych rówieśników i pozytywnie ocenia te różnice, wówczas szybko może doświadczyć z ich strony krytyki, wyśmiewania, lekceważenia, a to z kolei ma negatywny wpływ na samoocenę, powoduje cierpienie, poczucie wyobcowania, braku przyjaciół (Piechowski, 2015). Z drugiej strony dzieci te cierpią, gdyż inaczej widzą otaczający je świat i inaczej czują („martwimy się problemami świata i czujemy się bezradni wobec nich", zob. Schmitz, Galbraith, 1991).

Kolejną przyczyną izolowania dzieci zdolnych może być zazdrość o ich wyjątkowe zdolności ze strony rówieśników i próby upokarzania ich (Cornell, 1989). Zdarza się, że zdolni uczniowie są nawet zastraszani w klasie, a posiadanie talentu nie broni ich przed przemocą, wręcz przeciwnie – jest czynnikiem prowokującym. Joan Freeman (2001) opisuje syndrom wysokiego maku (*tall poppy*), który polega na niechęci, negatywnych odczuciach, zawiści i próbach zaszkodzenia osobom wyróżniającym się w otoczeniu i społeczeństwie, np. zdolnościami. Doświadczające prześladowania dzieci wycofują się, zamykają się w sobie i zachowują się tak, jakby próbowały być niewidoczne w nadziei, że dręczenie ustanie. Gdy strategia ta okazuje się nieskuteczna, pogłębia się poczucie samotności i odosobnienia (Peterson, Ray, 2006).

Odmienne są także doświadczenia społeczno-emocjonalne obu grup dzieci: bardzo zdolnych i przeciętnie zdolnych. Szczególnie zdolne dziewczynki martwią się z powodu poczucia własnej odmienności (m.in. Cross, Coleman, Stewart, 1995). Najbardziej sfrustrowane poczuciem odróżniania się od członków grupy (poczucie nieadekwatności) są zdolne dziewczynki o silnej wrażliwości i niezależności. Okazuje się, że długotrwałe poczucie „rozwojowego niezgrania z rówieśnikami" oraz przeżywanie konfliktu w związku z wyborem któregoś ze sposobów poradzenia sobie z tym problemem wydaje się centralnym psychospołecznym dylematem uzdolnionych dzieci. W poszukiwaniu rozwiązania dzieci kryją się za maską społecznego przystosowania. Silna izolacja społeczna w szkole doświadczana przez bardzo zdolne dzieci (zwłaszcza te z bardzo wysokim poziomem inteligencji) oraz intensywna samokontrola zachowania przy próbach wyjścia naprzeciw oczekiwaniom grupy rówieśniczej wywołują silną frustrację intelektualną i emocjonalną. Nie zawsze bowiem zdolnym uczniom udaje się wzbudzić u rówieśników tak silne zainteresowanie i koncentrację na problemach intelektualnych, jakie sami wykazują (Sękowski, 1981). Przyczyną doświadczanej fru-

stracji ucznia może być również niezauważenie i niezrozumienie przyczyn odmienności w zakresie własnego funkcjonowania.

Bywa również tak, że nie dostrzegają grupy rówieśniczej, z którą mogłyby się związać. Dodatkowym czynnikiem frustrującym jest nieatrakcyjny program nauczania w opinii dzieci zdolnych. Dlatego czasem nie wystarcza im psychicznej siły, motywacji i odporności do podejmowania codziennych zmagań o zachowanie satysfakcjonującej pozycji w grupie. Ceną, jaką za to płacą, bywa izolacja od innych, a w przypadkach skrajnych – depresja (Sands, Howard-Hamilton, 1994). Inteligentne dziewczęta, z wysokim poziomem osiągnięć i świadome swojej przewagi intelektualnej nad rówieśnikami, nie zawsze równie dobrze radzą sobie w relacjach społecznych. Czasem próbują stać się bardziej popularne wśród rówieśników poprzez upodobnienie się do nich. Oznacza to obniżenie poziomu własnych osiągnięć szkolnych i ukrywanie zdolności, czego skutkiem może być gorszy rozwój (Kerr, 1985).

Obawa przed osamotnieniem jest także problemem doświadczanym przez niektórych utalentowanych chłopców. W dążeniu do zyskania akceptacji w grupie, zdobycia męskich przyjaciół i rozwijania zdolności zabiegają o swój wizerunek, próbują radzić sobie z presją i naciskami otoczenia, intensywnie starają się o sukcesy w działaniu, wkładają wysiłek, by spełnić oczekiwania kulturowe związane z płcią (jako mężczyźni) i poradzić sobie z odmiennością od rówieśników zwłaszcza tej samej płci. Nie są to zadania łatwe. Także u wielu wybitnie uzdolnionych, zwłaszcza artystycznie, dorosłych mężczyzn dość wcześnie rozwijają się cechy osobowości, które społecznie uznawane są za „cechy kobiece". Dlatego zachowanie „męskiego" wizerunku przez zdolnego chłopca nie jest łatwe. Chodzi m.in. o takie cechy nietypowe dla przeciętnego mężczyzny, jak: kobiece zainteresowania, silna wrażliwość, mała agresywność. Z jednej strony, cechy te bywają bardzo korzystne dla rozwoju twórczego chłopca czy młodego mężczyzny (zwłaszcza w dziedzinie twórczości artystycznej), z drugiej strony mogą stać się powodem wyśmiewania i braku akceptacji ze strony przedstawicieli tej samej płci (Hébert, 2006).

Ciekawą hipotezę na ten temat sformułowali Lawrence N. Grossberg i Dewey G. Cornell (1988). Według nich problemy przystosowawcze dzieci zdolnych mogą być spowodowane nie tyle wysokim poziomem zdolności, ile innymi czynnikami występującymi również u mniej zdolnych dzieci, np. cechami osobowości, czynnikami rodzinnymi czy szkolnymi. Trudnościom dzieci zdolnych w znalezieniu przyjaciół o podobnych zdolnościach i zainteresowaniach towarzyszą czasem nierealistyczne, wygórowane oczekiwania rodziców i nauczycieli odnośnie do poziomu ich funkcjonowania i ostra krytyka, gdy oczekiwań nie spełniają (Powell, Haden, 1984). Krytykę ze strony otoczenia budzą intensywność dążeń, wysoki poziom energii uczniów wysoce uzdolnionych oraz uporczywość w dążeniu do rozwiązania zadania czy osiągnięcia celu, którą otoczenie uznaje za przesadną. Z kolei wysoki poziom ciekawości tych dzieci przejawiającej się

wielością zadawanych pytań bywa przez rodziców i nauczycieli traktowany jako próba zwrócenia na siebie uwagi, zakłócenia spokoju, a nawet jako przejaw złośliwości czy braku dobrych manier. Tymczasem ciekawość cechująca dzieci zdolne jest wyrazem ich wyjątkowej wrażliwości poznawczej i wnikliwości w odbiorze świata (Piechowski, 2015). Badania pokazują, że nauczyciele wolą uczniów, których pomysłowość, niekonwencjonalność i oryginalność jest niewielka. Często w szkole nagradzane są formy działania o charakterze odtwórczym i konwergencyjnym (Turska, 1994).

Czynnikiem stresującym dla dzieci zdolnych jest przeciwstawianie się powszechnym opiniom społecznym oraz stereotypom związanym z etykietką „dziecko zdolne" (Blackburn, Erickson, 1986; Roedell, 1986; Roeper, 1988). Dzieci próbują spełnić nadmiarowe lub wręcz błędne oczekiwania otoczenia, ale nie zawsze im się to udaje i wówczas przeżywają silny stres. Przyczyna niespełnienia oczekiwań tkwi w wąskim repertuarze skutecznych i konstruktywnych strategii radzenia sobie ze stresem przez dziecko. U dzieci bardzo zdolnych te umiejętności rozwijają się dużo wolniej niż u rówieśników przeciętnie zdolnych (Powell, Haden 1984).

Oczywiście można i trzeba dziecku zdolnemu wyjaśnić, na czym polegają i skąd biorą się cechy różniące je od rówieśników. Warto także pracować nad tym, aby dziecko zdolne niektóre unikalane cechy swojej osobowości zaakceptowało i uznało za wartościowe. Tu pojawia się problem, ponieważ wielu rodziców nie wie, co przeżywa ich zdolne dziecko, gdy stawiają mu bardzo wysokie oczekiwania, gdy jest odrzucone przez inne dzieci bądź doświadcza kryzysu egzystencjalnego (Silverman, 1983).

Jak wskazują np. badania własne autorki (Pufal-Struzik, 2006), jak również rezultaty zespołu badawczego Instytutu Psychologii UMCS pod kierunkiem Stanisława Popka (Wiechnik, 2000), do trudnej sytuacji niektórych uczniów zdolnych przyczyniają się nauczyciele. Z powodu niewystarczającej wiedzy o psychice i zachowaniu charakterystycznym dla tej grupy dzieci niektórzy nauczyciele bardziej cenią w szkole uczniów przeciętnie zdolnych i odtwórczych, myślących konwergencyjnie, silnie konformistycznych w zachowaniu niż twórczo myślących nonkonformistów, odważnie prezentujących swoje zdanie i unikalne opinie, a więc cechy, zdolności i umiejętności niezbędne w działaniach twórczych. Dlatego też prymusi szkolni bardziej koncentrują się na trafnym odczytaniu i dostosowaniu się do oczekiwań nauczycieli niż na rozwoju postawy twórczej (Turska, 2006). O wspomnianych brakach w wiedzy nauczycieli może świadczyć także ich niepokój, gdy obserwują samotne zabawy uzdolnionych dzieci i interpretują je jako sygnał ich niedojrzałości społecznej. Tymczasem bardzo uzdolnione dzieci (IQ powyżej 160) często są samotnikami na placu zabaw nie ze względu na ich małą towarzyskość, lecz dlatego, że wykorzystują swój zaawansowany rozwój intelektualny do organizowania skomplikowanych zabaw, których treść i używane w trakcie zabawy słownictwo bywa niezrozumiałe dla rówieśników. Zjawiska te mogą powodować problemy rozwojowe prowadzące do społecznej izolacji tych dzieci (Hollingworth, 1942).

PROBLEMY W POZNAWCZYM I SPOŁECZNO-EMOCJONALNYM ROZWOJU DZIECI ZDOLNYCH. POZYTYWNE I NEGATYWNE STRONY SAMOTNOŚCI OSÓB TWÓRCZYCH

W rozwoju dzieci wybitnie zdolnych nierzadko zdarzają się dysproporcje. Chodzi o brak równowagi między rozwojem sfery emocjonalnej i społecznej w stosunku do rozwoju sfery poznawczej. Rozwój takich dzieci bywa asynchroniczny. „Przyczyną asynchronii rozwojowej uzdolnionych dzieci i młodzieży jest wielość, różnorodność i intensywność ich wewnętrznych i zewnętrznych doświadczeń odbiegających od norm, co prowadzi do nieharmonijnego rozwoju osobowości" (Limont 2013, s. 129). Wspomniany już brak równowagi między rozwojem intelektualnym i emocjonalnym u niektórych dzieci zdolnych blokuje możliwość pełnej realizacji ich potencjału i zmusza je do zaangażowania dużej ilości energii, aby tę równowagę przywrócić.

Źródłem problemów, zarówno dla dziecka zdolnego, jak i dla jego opiekunów, jest towarzysząca wybitnym zdolnościom wyjątkowa intensywność przeżywania i wrażliwość. Właściwie nie można wyobrazić sobie żadnego talentu, „który nie żywiłby się wzmożonymi pobudliwościami psychicznymi? Czy talent bez nich nie byłby po prostu techniczną sprawnością, nawet bardzo wyrafinowaną, ale nie prawdziwym talentem osób posiadających serce i zapał?" (Piechowski, 2015, s. 129).

Lęk (zwłaszcza społeczny) i inne problemy emocjonalne oraz społeczne dziecka zdolnego mogą także wynikać z silnego perfekcjonizmu, który charakteryzuje pewną część bardzo zdolnych dzieci. Wynika on z kombinacji myśli i zachowań związanych z wysokimi standardami lub oczekiwaniami co do własnych osiągnięć i dotyczy ok. 15-20% wysoce uzdolnionych dzieci. Czynnikiem szczególnie stresującym, wzmacniającym neurotyczny perfekcjonizm u dziecka starającego się realizować zadania na najwyższym poziomie jest doświadczanie silnej presji, zarówno ze strony perfekcyjnych rodziców, jak i nauczycieli. W przypadku, gdy dziecko nie spełni oczekiwań, przeżywa to bardzo silnie (Roeper, 1988). Badania wskazują na współwystępowanie silnego perfekcjonizmu i różnorodnych psychospołecznych problemów adaptacyjnych dzieci zdolnych, np. nieśmiałości, strachu przed negatywną oceną, niższego poziomu samooceny, silnego lęku społecznego, a także intensywnej dokuczliwej samotności (Flett, Hewitt, Derosa, 1996).

Współwystępowanie nadmiernego perfekcjonizmu i niskich kompetencji dzieci zdolnych w zakresie radzenia sobie z silnym stresem może stanowić źródło poważnych zaburzeń, np. depresji, zaburzeń pokarmowych, zachowań obsesyjno-kompulsywnych czy nawet prób samobójczych (Neihart, 1999). Wśród badaczy nie ma konsensusu w kwestii częstości występowania stanów depresyjnych u jednostek zdolnych. Jak wskazuje dokonany przez Maureen Neihart przegląd rezultatów różnych badań przeprowadzonych w latach 80. (m.in. Bartell, Reynolds, Berndt i in.) i w latach 90. (m.in. Mash, Barkley, Baker, Parker, Neihart), poziom depresji u uczniów zdolnych

jest podobny lub niższy niż u ich mniej zdolnych rówieśników. Jeśli jednak dochodzi do prób samobójczych poprzedzonych smutkiem i depresją, to okazuje się, że częściej podejmują je wysoce zdolni uczniowie (Hayes, Sloat, 1990).

Nie sposób tu nie wspomnieć, że takie zjawiska jak refleksja w samotności, smutek, wycofanie, samotność z wyboru, a nawet nastroje depresyjne (bądź depresja) mogą mieć znaczenie pozytywne dla ujawniania się zdolności twórczych, a także towarzyszyć niektórym fazom procesu twórczego (Ludwig, 1992).

Problemy społeczne i emocjonalne utalentowanych dzieci są silnie związane z cechami ich osobowości. Dzieci te częściej niż rówieśnicy są charakteryzowane jako bardziej zamknięte w sobie (samotne, izolujące się od grupy), słabo przystosowane społecznie i mniej popularne, bardziej zahamowane, mniej aktywne w grupie (Dauber, Benbow 1990). Poziom samotności jest wyższy u utalentowanej młodzieży, którą cechuje mała zaradność, introwersja, niskie poczucie własnej wartości (Kaiser, Berndt, 1985).

Charakterystyczne dla jednostek wysoce kreatywnych (potencjalnie twórczych) są m.in. otwartość na nowe doświadczenia, wytrwałość, niezależność intelektualna, głęboka samowiedza i świadomość posiadanych zdolności, ale również skłonność do zamykania się w sobie, unikania kontaktów, poszukiwania samotności (Reis, Renzulli, http://gifted.uconn.edu/schoolwide-enrichment-model/promoting_creativity_talented_adolescents).

Przyczyną samotności i izolacji niektórych dzieci zdolnych jest nie tylko wspomniana odmienność od rówieśników pod względem właściwości indywidualnych rodząca poczucie obcości w grupie, ale także niektóre zachowania nieprzysparzające tym dzieciom sympatii otoczenia, np.: rywalizowanie, narzucanie innym własnego zdania, nieumiejętność współpracy, niska tolerancja dla braku wiedzy u innych uczniów, egocentryzm, zarozumialstwo, zaniedbywanie przyjaźni na skutek zbytniego zaangażowania się w naukę, chwiejność emocjonalna, nadmierne oczekiwania względem siebie i innych, preferowanie pracy indywidualnej, silna potrzeba bycia akceptowanym, mała odporność w sytuacji porażek, nadmierny samokrytyzm (Partyka, 1999).

Innymi przyczynami marginalizowania niektórych zdolnych uczniów w szkole jest wysoki stopień ujawnianej niezależności w myśleniu i działaniu, odważne i szczere prezentowanie swoich poglądów, niepowtarzalne zainteresowania i silna ciekawość świata, czasem jawne przeciwstawianie się grupie. Wobec małej akceptacji dla takich cech i zachowań ze strony rówieśników dziecko zdolne musi podjąć decyzję, które cechy w sobie dalej rozwijać, a które ukrywać przed rówieśnikami. Dokonanie wyboru nie jest łatwe, z jednej strony bowiem dzieci te pragną spełnić oczekiwania dorosłych co do wzorowych zachowań, z drugiej zaś są pod presją oczekiwań rówieśników, a jeszcze inny kierunek zachowań wynika z ich niepowtarzalnej osobowości.

Jeśli zdolne dziecko zdecyduje się obrać tożsamość, której grupa rówieśnicza nie akceptuje, wówczas ryzykuje, że będzie przez rówieśników odrzucone. Doświadczenie bycia odrzuconym rodzi poczucie osamotnienia. Oczywiście dziecko może obrać inny sposób rozstrzygnięcia wspomnianego dylematu. Nie będzie mu łatwo, gdy wybierze tożsamość akceptowalną dla kolegów, ale fałszywą, niepasującą do dziecka i opartą na powierzchownych jedynie podobieństwach do rówieśników, co spowoduje dyskomfort psychiczny. Zatem zintensyfikowane dążenie do tożsamości, autonomii, intymności i do osobistego sukcesu u zdolnej młodzieży może nasilić poczucie odstawania od grupy rówieśniczej, a nawet alienacji.

Na jedną z przyczyn osamotnienia i problemów adaptacyjnych uczniów zdolnych wskazuje Andreas Salcher (2009). Jego zdaniem wielu wśród tych uczniów to dzieci – ofiary tzw. pokolenia zaniedbanego przez rodziców, pozostawionego samemu sobie, pokolenia przeciążonego, któremu narzucone zostały zbyt wysokie wymagania lub samo narzuciło sobie nazbyt ambitne cele życiowe.

Jak wynika z badań wybitnych twórców, już w dzieciństwie niektórzy z nich preferowali przebywanie w samotności (Ochse, 1993). Dążenie to wynikało z potrzeby skoncentrowania się na dłużej na realizacji niektórych trudnych zadań twórczych. Taki rodzaj samotności z wyboru przez niektórych badaczy bywa uważany za istotny czynnik w twórczości, ponieważ pomaga w skupieniu się, oddaleniu od bodźców zewnętrznych, sprzyja wyobraźni twórczej i fantazji, wyciszeniu emocji i nabraniu dystansu wobec trudnych spraw i problemów codzienności (Chałas, 2005). Zwłaszcza w obliczu niekorzystnej (czasem traumatycznej) atmosfery w rodzinie dziecko szuka w fascynującej go aktywności odrobiny bezpieczeństwa psychicznego (Ochse, 1993; Olszewski-Kubilius, 2000).

Doświadczenia z dzieciństwa niektórych wybitnych dorosłych wskazują, że wychowywali się w rodzinach, gdzie było wiele okazji do przebywania samotnie z różnych powodów, np. odrzucenia dziecka przez rówieśników, niepełnosprawności fizycznej, a czasem także rodzice celowo wychowywali te dzieci z daleka od rówieśników w obawie przed ich negatywnym wpływem. Przyczyną małej popularności dziecka zdolnego w grupie bywa także jego silne dążenie do wysokich osiągnięć twórczych połączone z odmiennymi zainteresowaniami i unikalnym sposobem wyrażania siebie. Wzrasta wówczas ryzyko marginalizacji lub alienacji dziecka w gronie rówieśników (Olszewski-Kubilius, 2000). Jednak samotność i izolacja społeczna znikają, gdy wcześniej izolujące się dzieci zdolne znajdą grupę rówieśników o podobnym poziomie zdolności, z którymi będą mogły współdziałać (Olszewski-Kubilius, 2000).

Przykłady dorosłych wybitnych twórców (np. Eistein, Van Gogh) pokazują, że niektórzy z nich albo sami wybierali samotność, albo zostali na nią skazani z powodu odrzucenia, krytyki płynącej ze środowiska zewnętrznego czy też niezrozumienia ich

dzieł. Największym jednak źródłem samotności dorosłego twórcy są: poczucie utraty inwencji twórczej, pustka i niemoc tworzenia. Na przykład Van Gogh najprawdopodobniej miał wiele problemów psychicznych, z których żaden nie został odpowiednio zdiagnozowany w czasie jego życia. Wydaje się jednak, że najbardziej dokuczała mu nieuchronność jego samotności. Na podstawie listów do Theo można wnioskować, że ten wybitny twórca czuł, że ma do wybrania jedną z dwóch możliwości: albo zadowolić się samotnością, albo spróbować ją pozytywnie wykorzystać dla twórczości. Oznacza to, że samotność i cisza z nią związana mogą być bardzo silnym impulsem do twórczości.

PODSUMOWANIE

W artykule wskazano na pozytywne i negatywne aspekty samotności osób zdolnych i twórczych. Sprzyjają one refleksji nad własnym życiem, ale samotność może także spowodować doświadczenie odizolowania społecznego i przykre konsekwencje – depresję, alienację. U dzieci długotrwałe poczucie osamotnienia może zakłócić rozwój psychiczny. Natomiast dorosłemu twórcy samotność czasem pomaga w niestereotypowym (innowacyjnym, twórczym) myśleniu i działaniu, stwarza sposobność wglądu i lepszego poznania siebie (pogłębienia samoświadomości) oraz rozwoju wewnętrznego.

Samotność jest potrzebna dorosłym twórcom w niektórych fazach procesu tworzenia, natomiast poczucie osamotnienia stanowi problem dla dorosłych i dzieci zdolnych. Jednak w przypadku dzieci zdolnych poczucie osamotnienia może zmniejszyć ich szanse na twórczy rozwój, ponieważ nie wszystkie z nich są przygotowane na stres samotności i wykorzystanie jego dobrych stron.

Z przytoczonych w artykule badań nad samotnością i osamotnieniem oraz innymi trudnościami w sferze społecznej i emocjonalnej u dzieci zdolnych wynikają wnioski dla edukacji. Wychowawcy (rodzice, nauczyciele) z powodu nieznajomości psychiki dziecka zdolnego często jego talent uważają za główną przyczynę nieprzystosowania i ignorują go. Często także są w błędzie, wierząc, że dziecko zdolne poradzi sobie z problemami bez pomocy dorosłych, ponieważ jest zdolne. Ten sposób rozumowania może prowadzić do poważnych zaniedbań w opiece nad dzieckiem zdolnym (Nail, Evans, 1997).

Potrzebne są dalsze badania dotyczące trudności w rozwoju społecznym i emocjonalnym dzieci zdolnych, aby móc trafniej identyfikować je wśród rówieśników, rozpoznać ich specjalne potrzeby edukacyjne oraz zminimalizować liczbę popełnianych błędów w ich wychowaniu, w poradnictwie i leczeniu zaburzeń rozwojowych (Nail, Evans 1997). Wyjątkowa osobowość dziecka utalentowanego czyni je szczególnie

podatnym na zakłócenia w rozwoju i wymaga dopasowania oczekiwań i zachowań dorosłych do indywidualnych potrzeb dziecka.

Jak wynika z badań (Gross, 1998; por. także Sękowski, 1981), wysoce uzdolnione dzieci mają czasem niepokojąco niski poziom samooceny społecznej, szczególnie w klasach mieszanych (dzieci o różnym poziomie zdolności). Wpływ edukacyjnego niedopasowania tych dzieci na ich rozwój (szczególnie rozwój zdolności) dobrze ilustruje następująca analogia: „Jeśli duże ryby umieszczane są w zbyt małych dla nich stawach, i są tam trzymane zbyt długo, mogą przestać rosnąć" (Gross, 1998, s. 16). Rozwiązanie tego problemu nie jest łatwe. Wbrew częstym opiniom, że na rozwój dzieci zdolnych pozytywnie wpływa włączenie ich do grup innych zdolnych dzieci, okazuje się, że mniej pewne siebie dzieci zdolne w rezultacie porównań z innymi zdolnymi rówieśnikami mogą czuć się niekomfortowo. Wówczas bardzo potrzebują pomocy i wsparcia rodziców, którzy nie zawsze potrafią wesprzeć dziecko, a czasem wręcz tracą z nim kontakt. Tymczasem wsparcie i bliska więź z najbliższymi są najważniejszymi czynnikami zmniejszającymi poczucie osamotnienia u dziecka.

Utalentowane dzieci, podobnie jak ich „przeciętni" rówieśnicy, potrzebują wielu codziennych okazji do uczenia się nowych rzeczy, chociaż tempo, głębokość, a nawet przedmiot ich zainteresowań mogą je mocno różnić od rówieśników.

Na całym świecie można obserwować pewien paradoks edukacyjny. Chodzi o to, że w środowisku szkolnym podkreśla się potrzebę „pełnej integracji" dzieci z poważnymi upośledzeniami z innymi zdrowymi dziećmi w „zwykłych klasach", a równocześnie dzieci bardzo zdolne są wykluczane na wiele sposobów. Główną przyczyną tej sytuacji w tradycyjnych szkołach publicznych i prywatnych jest mała znajomość specjalnych potrzeb edukacyjnych i rozwojowych sporej liczby dzieci z różnymi wybitnymi uzdolnieniami oraz brak ich zaspokojenia w szkole (Feldman, 1986).

Pilnym zadaniem stojącym przed edukacją jest zatem wyposażenie nauczycieli w profesjonalną wiedzę na temat zdolności i uzdolnień oraz cech osobowości i zachowań charakterystycznych dla dzieci wybitnie zdolnych. Często bowiem nauczyciele i rodzice kierują się wiedzą zdroworozsądkową, a nie profesjonalną. W konsekwencji popełniają liczne błędy w wychowaniu i nauczaniu tych uczniów.

Problemy emocjonalne i społeczne dzieci zdolnych, w tym również ich osamotnienie, wskazują na potrzebę stałego monitorowania ich sytuacji w grupie rówieśniczej, udzielenia wsparcia w sytuacjach trudnych, rozwijania odporności na stres, podejmowania prób włączenia dziecka zdolnego do grona rówieśników, uczenia dzieci współdziałania z rówieśnikami mimo wszystkich różnic indywidualnych, jakie je dzielą, i umiejętności społecznych. Ważnym zadaniem dorosłych jest także rozwijanie u dzieci zdolnych poczucia własnej wartości, gdyż mimo zdolności, jakimi dysponują,

często nie doceniają siebie, szczególnie, gdy czują się samotne i odtrącone. Miejscem, w którym jest wiele możliwości zapewnienia dzieciom zdolnym profesjonalnej pomocy i wsparcia, jest szkoła. W niej powinny odbywać się interesujące formy zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych, kształtowanie motywacji uczniów, stwarzanie im możliwości współdziałania z grupą.

LITERATURA

Blackburn, C., Erickson, D.B. (1986). Predictable crises of the gifted student, *Journal of Counseling and Development*, 64(9), 552–554.

Chałas, K. (2005). Samotność siłą kreacji osobowej wychowanka. W: A. Zwolińska (red.), *Edukacja kreatywna*, Bydgoszcz: [brak wydawnictwa].

Cornell, G.C. (1989). Child adjustment and the use of the term gifted. *Gifted Child Quarterly*, 33(2), s. 59–64.

Cross, T.L, Coleman, L.J., Stewart, R.A. (1995). Psychosocial diversity among gifted adolescents: An exploratory study of two groups. *Roeper Review*, 17(3), 181–185.

Dauber, S.L, Benbow, C.P. (1990). Aspects of personality and peer relations of extremely talented adolescents, *Gifted Child Quarterly*, 34(1), 10–14.

Dołęga, Z. (2003). *Samotność młodzieży – analiza teoretyczna i studia empiryczne*. Katowice: Wydawnictwo UŚ.

Farnicka, M., Liberska, H. (2015). Uwarunkowania poczucia dobrostanu psychicznego u dzieci w środowisku szkolnym, *Problemy Wczesnej Edukacji*, 4(31), 77–91.

Feldman, D.H. (1986). *Giftedness as a developmentalist sees it*. W: R.J. Sternberg, J.E. Davidson (red.), *Conceptions of giftedness*. New York: Cambridge University Press.

Flett, G.L., Hewitt, P.L., Derosa, T. (1996). Dimensions of perfectionism, psychosocial adjustment, and social skills, *Personality and Individual Differences*, 20(2), 143–150.

Freeman, J. (2001). *Gifted children grown up.* London: David Fulton Publishers Ltd.

Gross, M. (1998). "Fishing" for the facts. A response to Marsh and Craven, *Australasian Journal for Gifted Education*, 7(1), 16–28.

Grossberg, L.N., Cornell, D.G., (1988). Relationship between personality adjustment and high intelligence: Terman versus Hollingworth, *Exceptional Children*, 55, 266–272.

Hayes, M.L., Sloat, R.S. (1989). Gifted students at risk for suicide, *Roeper Review*, 12, 202–207.

Hébert, T.P. (2006). Gifted university males in a Greek fraternity. Creating a culture of achievement, *Gifted Child Quarterly*, 50, 26-41.

Hollingworth, L.S. (1942). *Children above 180 IQ (Stanford-Binet): Origin and development*. New York: Yonkers-on-Hudson.

Jagieła, J. (2004). Samotność w szkole, *Psychologia w szkole*, 2, 3–16.

Kaiser, Ch.F., Berndt, D.J. (1985). Predictors of Loneliness in the Gifted Adolescent, *Gifted Child Quarterly Spring*, 29(2), 74–77.

Karwowski, M. (2006). Zdolny, czyli jaki? *Mazowiecki Kwartalnik Edukcyjny MERITUM*, 1, 9–12.

Kerr, B.A. (1985). *Smart girls, gifted women.* Columbus, OH: Ohio Psychology Publishing.

Kielar-Turska, M. (2011). Natura rozwoju psychicznego. W: J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Liberska, H. (2014), The Wellbeing of Children: Its Source and How It is Affected by a Sense of Exclu-

sion and Acculturation. W: H. Liberska, M. Farnicka (red.), *Child of many worlds*. Frankfurt am Main–Wien: Wydawnictwo Peter Lang GmbH.
Limont, W. (2013). "Stań na ramionach gigantów", czyli uczeń zdolny jako problem wychowawczy, *Psychologia Wychowawcza*, 45(3), 125–138.
Ludwig, A.M. (1992). Creative achievement and psychopathology: comparison among professions, *American Journal of Psychotherapy*, 46, 330–356.
Nail, J.M., Evans, J.G. (1997). The emotional adjustment of gifted adolescents: A view of global functioning, *Roeper Review*, 20(1), 18–21.
Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say?, *Roeper Review*, 22(1), 10–17.
Olszewski-Kubilius, P. (2000). The transition from childhood giftedness to adult creative productiveness, *Roeper Review*, 23(2), 65–71.
Ochse, M.R. (1993). *Before the Gates of Excellence. The Determinants of Creative Genius*. Cambridge: Cambridge University Press.
Peterson, J.S., Ray, K.E. (2006). Bullying and the gifted: Victims, perpetrators, prevalence, and effects, *Gifted Child Quarterly*, 50(2), 148–168.
Partyka, M. (1999). *Zdolni, utalentowani, twórczy. Poradnik dla pedagogów, psychologów, nauczycieli i rodziców*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN.
Piechowski, M.M. (2015). "Jak ptak wysokim lotem": wzmożone pobudliwości psychiczne u osób zdolnych, *Psychologia Wychowawcza*, 8, 122–137.
Powell, P.M., Haden T. (1984). The intellectual and psychosocial nature of extreme giftedness, *Roeper Review*, 6, 131-133.
Pufal-Struzik, I. (2009). Self-consciousness of potentially creative and artistically gifted adolescents. W: S. Popek, R.E. Bernacka, C.W. Domański, B. Gawda, D. Turska, A.M. Zawadzka (red.), *Psychologia twórczości. Nowe horyzonty*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
Pufal-Struzik, I. (2006). Twórczy uczeń w nauczycielskich naiwnych teoriach natury ludzkiej. W: W. Dobrołowicz, K.J. Szmidt, I. Pufal-Struzik, U. Ostrowska, J. Gralewski (red.), *Kreatywność – kluczem do sukcesu w edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo Wszechnica Polska.
Reis, S.M., Renzulli, J.S., *Promoting Creativity in Talented Adolescents*. http://gifted.uconn.edu/schoolwide-enrichment-model/promoting_creativity_talented_adolescents/ [dostęp: 24.08.2016].
Rembowski, J. (1992). *Samotność*. Gdańsk: Wydawnictwo UG.
Roedell, W.C. (1986). Socioemotional vulnerabilities of young gifted children. *Journal of Children in Contemporary Society*, 18(3-4), 17–29.
Roeper, A. (1988). Should educators of the gifted and talented be more concerned with world issues? *Roeper Review*, 11, 12-13.
Salcher, A. (2009). *Utalentowany uczeń i jego wrogowie* [Der talentiente Schuler und seine Feinde]. Tł. A. Rylska-Juru. Rzeszów: Wydawnictwo Oświatowe FOSZE.
Sands, T. Howard-Hamilton, M. (1994). Understanding depression among gifted adolescent females: Feminist therapy strategies, *Roeper Review*, 7(3), 192–195.
Schmitz C., Galbraith J. (1991*). Managing the social and emotional needs of the gifted*. Sydney: Hawker Brownlow Education.
Sękowski, A. (1981). Współczesne tendencje w badaniach wybitnych zdolności. *Roczniki Psychologiczne*, 4, 243–255.
Sohail, K. (2006). *Dilemmas of Creative Children*. http://www.chowk.com/site/articles/index.php?id=11293 [dostęp: 20.12.2016].
Silverman, L.K. (1983). Personality development: The pursuit of excellence, *Journal for the Education of the Gifted*, 6(10), 5–19.

Sword, L. (2008), *Understanding the Emotional, Intellectual and Social Uniqueness of Growing Up Gifted*. http://nswagtc.org.au/information/general-reference/278-understanding-the-emotional-intellectual-and-social-uniqueness-of-growing-up-gifted.html [dostęp: 18.08.2016].

Turska, D. (1994). *Dynamika postawy twórczej a typ kształcenia szkolnego młodzieży*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Turska, D. (2006). *Skuteczność ucznia. Od czego zależy udana realizacja wymogów edukacyjnych?* Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Wiechnik, R. (2000). Obraz ucznia idealnego w percepcji nauczycieli szkół podstawowych, *Psychologia Rozwojowa*, 5, 3-4, 255–267.

Worobiej, E. (2011). *Poczucie samotności dzieci i młodzieży w szkole jako czynnik ryzyka: istota, uwarunkowania, konsekwencje, zapobieganie*. W: Z. Gaś (red.), *Profesjonalna profilaktyka w szkole. Nowe wyzwania*. Lublin: Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie.

POCZUCIE ODMIENNOŚCI I OSAMOTNIENIA U DZIECI ZDOLNYCH

STRESZCZENIE: W artykule podjęto problem poczucia samotności u niektórych dzieci zdolnych. Jej przyczyną są ich unikalne cechy indywidualne, np. wysoki poziom intelektu, silna wrażliwość i intensywność przeżywania, niepowtarzalne spojrzenie na zjawiska otaczającego świata, głęboka samoświadomość (samorefleksja i wgląd w siebie), większy zakres wiedzy, odmienne niż u rówieśników sposoby myślenia i wiele innych cech. Wszystkie te właściwości wraz z odmiennymi doświadczeniami społeczno-emocjonalnymi odróżniają te dzieci od rówieśników i powodują wewnętrzne napięcie (jestem „inny", „obcy", „odmienny", „nie pasuję" do grupy). Prowadzi ono do izolacji i osamotnienia. Świadome własnej odmienności dzieci zdolne przeżywają ją bardzo silnie i albo ją ignorują, albo od niej „uciekają w twórczość". Poczucie niedopasowania do tradycyjnego systemu edukacyjnego, problemy wynikające ze stereotypów w myśleniu nauczycieli o uczniach zdolnych (trudni, kłopotliwi), czasem społeczne upokarzanie z powodu bycia zdolnym wskazują, że część tych dzieci nie ma wsparcia i dobrych warunków do zaspokojenia unikalnych potrzeb edukacyjnych i ma prawo czuć się osamotniona. Ponadto często występujący silny perfekcjonizm prowadzi do trudności adaptacyjnych, do których poza nieśmiałością należą także strach przed negatywną oceną, spadek samooceny, silny lęk społeczny. Warto jednak podkreślić, że takie stany jak: refleksja w samotności, smutek, wycofanie, samotność z wyboru, a nawet nastroje depresyjne mogą również wspomagać rozwój zdolności bądź/i być niezbędne w niektórych fazach procesu twórczego.

SŁOWA KLUCZOWE: dzieci zdolne, cechy indywidualne, poczucie samotności.

THE FEELING OF OTHERNESS AND LONELINESS OF GIFTED CHILDREN

SUMMARY: The article discusses the problem of loneliness of some gifted children. It is caused by their unique individual characteristics, e.g. their high level of intellect, a strong sensitivity and intensity of living, unique look at the phenomena of the surrounding world, a deep self-awareness (self-reflection and insight into each other), a wider range of knowledge, different than their peers' ways of thinking and many other features. All of these properties together with different social-emotional experiences distinguish these children from their peers and cause internal tension (I'm "different", "alien", "weird", "I do not fit" to the group). It leads to isolation and loneliness. Gifted children, being aware of their otherness, are going through it very strongly and either ignore it or "flee it to creativity." The feeling

of mismatch to the traditional system of education, problems arising from stereotypes in teachers' thinking of gifted students (difficult, troublesome), sometimes social humiliation because of being gifted, show that some of these children do not have the support and good conditions to meet the unique educational needs and have the right to feel lonely. In addition, severe perfectionism, frequently appearing, leads to difficulties of adaptation, which are beyond shyness also the fear of negative evaluation, decline of self-esteem, and strong social anxiety. It should be noted, however, that states such as the reflection in solitude, sadness, withdrawal, loneliness of choice and even depressive mood can also help develop the abilities or/ and be necessary in certain phases of the creative process.

KEYWORDS: Gifted children, individual qualities, a sense of loneliness.