

Uniwersytet Jana Kochanowskiego. Wydział Pedagogiczny i Artystyczny

IRENA PUFAL-STRUZIK

irenapufal@gmail.com

*Dysproporcje w rozwoju poznawczym
i emocjonalno-społecznym a potrzeby uczniów zdolnych*

Disparities in cognitive and emotional development and social needs
of gifted students

STRESZCZENIE

Rodzice i nauczyciele zmagają się z różnymi problemami dotyczącymi dzieci o dużej inteligencji, wybitnie uzdolnionych akademicko, o których zwykle mówi się jako o dzieciach zdolnych, zapominając, że do tej grupy należą także dzieci dysponujące innymi rodzajami zdolności specjalnych (m.in.: artystycznych, ścisłych, przywódczych). Przyczyn problemów jest wiele. Należą do nich np. asynchroniczny rozwój dzieci wybitnie zdolnych i ich unikalne cechy indywidualne. Inne przyczyny wynikają z czynników zewnętrznych. Do najważniejszych zaliczyć można: trudności diagnostyczne prowadzące do błędnej, często późnej identyfikacji uczniów zdolnych w gronie rówieśników i zaniedbania ich potrzeb. Kolejne to: niedostateczna wiedza profesjonalna rodziców i nauczycieli na temat specyfiki rozwoju dzieci zdolnych, korzystanie z wiedzy potocznej do wyjaśniania nietypowych zachowań tych dzieci w zależności od rodzaju i poziomu zdolności, niezrozumienie potrzeb osobistych i edukacyjnych dzieci zdolnych i brak wsparcia uwzględniającego owe potrzeby. W artykule skoncentrowano się na przypomnieniu najczęściej występujących trudności w rozwoju i zachowaniu dzieci zdolnych.

Słowa kluczowe: dziecko zdolne; asynchronia rozwojowa; trudności w rozwoju emocjonalnym i społecznym

WPROWADZENIE

Poznanie i zrozumienie dziecka zdolnego stanowi problem dla rodziców i nauczycieli. Dlatego też warto przypominać, z jakimi trudnościami w rozwoju i zachowaniu takiego dziecka mogą zetknąć się osoby odpowiedzialne za jego wy-

chowanie. Pierwszym problemem jest brak jednej, obligatoryjnie przyjętej definicji dziecka (ucznia) zdolnego, co utrudnia jego skuteczną i wczesną identyfikację. W powszechnej opinii za zdolnego uznawany bywa uczeń, który ma bardzo dobre oceny w szkole i zachowuje się nienagannie. Natomiast w wąskich ujęciach psychologicznych identyfikuje się osobę jako zdolną, jeśli jej IQ wynosi 130 lub więcej. W krajach zachodnich za dziecko umiarkowanie inteligentne uznaje się takie, którego IQ mieści się między 115 a 129. Najliczniejsza jest w populacji grupa dzieci uzdolnionych z IQ między 120 a 135, zwykle są one popularne w zespołach klasowych, dojrzałe społecznie i emocjonalnie, mają zdolności przywódcze. Natomiast do grupy bardzo utalentowanych zalicza się dzieci, których IQ jest równe lub wyższe od 145. Coraz częściej jednak stosuje się rozszerzone, wieloaspektowe konceptualizacje uzdolnień (zob. m.in. Sternberg, Davidson 1986; Renzulli, Reis 1997), w których nie zawęża się wybitnych uzdolnień wyłącznie do składników intelektualnych (wysokiego poziomu inteligencji), ale również podkreśla się kluczową rolę kreatywności i czynników motywacyjnych. W praktyce pedagogicznej w identyfikowaniu ucznia jako zdolnego najczęściej uwzględniane są następujące czynniki (Karwowski 2006, s. 9):

- osiągnięcia szkolne (dobre oceny, udział w olimpiadach, konkursach),
- inteligencja wyższa od przeciętnej (IQ równe i wyższe od 130),
- zdolności i uzdolnienia twórcze (postawa twórcza).

Rozpoznawanie uzdolnień twórczych u dzieci jest najtrudniejsze, ponieważ nie można swobodnie posługiwać się kryteriami stosowanymi wobec wytworów powstałych w rezultacie aktywności twórczej osób dorosłych, a mianowicie nowością, oryginalnością oraz użytecznością społeczną wytworu. Kryterium odnoszące się do wytworu nie sprawdza się w odniesieniu do dokonań twórczych dzieci. Trzeba obserwować aktywności i zachowania dziecięce, bowiem – jak słusznie zauważył Maciej Karwowski (2006, s. 9) – często nie bierze się pod uwagę faktu, iż rodzaj uzdolnień posiadanych przez dziecko wpływa na potrzeby, jakie odczuwa i na sposób, w jaki się zachowuje. Zatem ucznia zdolnego wyróżnia od rówieśników o przeciętnych predyspozycjach nie tylko inteligencja, ale również zdolności przedmiotowe (kierunkowe), które wyznaczają ponadprzeciętne możliwości wykonawcze w dziedzinie uzdolnień. Najpełniej charakteryzuje ucznia zdolnego Wiesława Limont, pisząc, że:

(...) dzieci szczególnie zdolne bardzo wczesnie ujawniają wysoki poziom rozwoju zdolności intelektualnych i/lub kierunkowych. Manifestują aktywność w określonej dziedzinie, szybciej się uczą i przejawiają pasję w nabywaniu wiedzy z interesującego ich obszaru. Wcześniej niż przeciętnie uzdolnione dzieci zaczynają chodzić i mówić, często przed pójściem do szkoły potrafią czytać. Cechuje je duża wiedza, dobra pamięć, bogate słownictwo, zainteresowanie liczbami. Są bardziej zainteresowane wiedzą abstrakcyjną niż zajęciami praktycznymi. Posiadają także samowiedzę i metawiedzę z zakresu procesów myślenia (Limont 2010, s. 90–91).

Dzieci zdolne mają dwie podstawowe potrzeby: (1) pragną czuć się komfortowo ze sobą (z wszystkimi cechami różniącymi je od rówieśników, które otwierają przed nimi nowe możliwości, ale także są źródłem trudności) oraz (2) pragną rozwijać swoje zdolności, posiadany potencjał.

Rozwój uczniów wybitnie zdolnych dość często wiąże się dysproporcjami. O dysproporcjach rozwojowych mówimy wówczas, gdy nie jest zachowana równowaga między trzema rodzajami zaspokajanych potrzeb dotyczących rozwoju emocjonalnego i społecznego a rozwojem poznawczym. Rozwój takich dzieci bywa asynchroniczny. W Polsce najwięcej informacji na ten temat znajdziemy w pracach Wiesławy Limont (zob. m.in. 2004, 2009, 2010, 2012, 2013a, 2013b). Jak zauważa autorka:

Przyczyną asynchronii rozwojowej uzdolnionych dzieci i młodzieży jest wielość, różnorodność i intensywność ich wewnętrznych i zewnętrznych doświadczeń odbiegających od norm, co w konsekwencji powoduje nieharmonijny rozwój osobowości (Limont 2013a, s. 129).

Brak równowagi między rozwojem intelektualnym a emocjonalnym u niektórych dzieci zdolnych blokuje im możliwość pełnego wykorzystania potencjału. Natomiast usilne próby uzyskania równowagi angażują mnóstwo energii, którą zdolne dziecko mogłoby spożytkować na rozwijanie zdolności twórczych.

WYJĄTKOWOŚĆ I ZDOLNOŚCI WYBITNE A PRZYSTOSOWANIE EMOCJONALNO-SPOŁECZNE DZIECI I MŁODZIEŻY

Nie ulega wątpliwości, że uzdolnienia wpływają na samopoczucie psychiczne jednostki (zob. m.in. Berndt i in. 1982, s. 142 i n.; Freeman 1994, s. 180–197). Różne są jednak stanowiska wobec efektów tego wpływu – rozbieżności wynikają z rodzaju uzdolnień dziecka, adekwatności edukacji do uzdolnień, jakimi dziecko dysponuje oraz jego cech indywidualnych.

Zgodnie z pierwszym stanowiskiem dzieci uzdolnione intelektualnie na ogół lepiej funkcjonują pod względem emocjonalno-społecznym niż ich rówieśnicy. Oznacza to, iż dzięki zdolnościom poznawczym potrafią lepiej zrozumieć siebie i innych, skuteczniej rozwiązują konflikty i radzą sobie ze stresem oraz towarzyszącą im asynchronią rozwojową (m.in. Baker 1995; Beer 1991; Freeman 1983, Garland, Zigler 1999; Scholwinski, Reynolds 1985). Dzieci te cechują: elastyczność, psychiczna, odporność emocjonalna i zdolność do pozytywnego myślenia, które mogą być podstawą lepszego funkcjonowania emocjonalnego (Beer 1991, s. 1128–1130). Z kolei Lawrence N. Grossberg i Dewey G. Cornell (1988, s. 266) formułują hipotezę, iż jeśli uzdolnione dzieci doświadczają problemów z przystosowaniem się, to przyczyną nie jest posiadanie uzdolnień, ale inne czynniki wpływające na rozwój, także mniej zdolnych dzieci, np. cechy indywidualne, uwarun-

kowania rodzinne czy szkolne. Philip Powell i Tony Haden (1984, s. 131–133) zauważyli, że dość często uczniowie uzdolnieni stają przed trudnymi wyzwaniami, np. radzeniem sobie z nierealistycznymi oczekiwaniami, naciskiem otoczenia na sprawne funkcjonowanie i wysoką jakość wykonywanych zadań, krytyką lub pochwałą, zmaganiem się z trudnościami w znalezieniu przyjaciół o podobnych zdolnościach i zainteresowaniach, a także przeciwstawieniem się powszechnym opiniom przypisanym do etykiety „dziecko utalentowane”. Wyzwania te mogą stawać się coraz trudniejsze wraz z doskonaleniem umiejętności, kiedy dziecko obawia się zarówno porażki, jak i sukcesu oraz związanych z nimi reakcji otoczenia (Blackburn, Erickson 1986, s. 552 i n.; Roedell 1986, s. 17 i n.; Roeper 1988, s. 12–13). Takim wyzwaniom dzieci i młodzież zdolna starają się sprostać, ale nie zawsze się to udaje, bowiem niektórym zdolnym jednostkom brakuje umiejętności skutecznego radzenia sobie ze stresem albo rozwój tej umiejętności następuje dużo wolniej w populacji zdolnych (Powell, Haden 1987, s. 131).

Badania nad przystosowaniem dzieci zdolnych spotykają się jednak z zarzutami dotyczącymi niewłaściwego sposobu dobierania prób dzieci zdolnych związanego z używaniem etykiety „dziecko zdolne”, co niemal bezpośrednio wpływa na budowanie pozytywnego obrazu dziecka w opinii rodziców i nauczycieli, ten z kolei jest jednym z kryteriów klasyfikowania uczniów do badań (McCallister i in. 1996, s. 273 i n.).

Zgodnie z drugim stanowiskiem dzieci zdolne są obciążone większym ryzykiem problemów przystosowawczych, ponieważ uzdolnienia należą do czynników zwiększających podatność dziecka na trudności dostosowawcze (Janos, Robinson 1985; Neihart 1999; Roedell 1986; Silverman 1983; Tannenbaum 1983). W populacji dzieci zdolnych mogą występować jakieś dodatkowe czynniki, które utrudniają wykorzystywanie skutecznych strategii radzenia sobie ze stresem i zdrową regulacją psychiczną (Coleman, Cross 1988, s. 41 i n.). Zauważono, że uczniowie, u których występują wysoki poziom rozwoju funkcji poznawczych i uzdolnienia werbalne, częściej doświadczają problemów emocjonalnych i są gorzej przystosowani społecznie niż ich mniej zdolni rówieśnicy. Szczególne ryzyko pojawienia się trudności o podłożu psychospołecznym dotyczy uczniów uzdolnionych intelektualnie. Dorośli mają duże oczekiwania wobec tych dzieci, a one usilnie próbują sprostać tym oczekiwaniom, aby zasłużyć na wyróżnienie i nie zawieść. Niestety, nie zawsze są w stanie uczynić zadość wymaganiom. Zagrożeniem dla rozwoju i zdrowia tej grupy dzieci stają się: perfekcjonizm, nonkonformizm, idealizm, asynchronia rozwojowa, nierealistyczne cele i oczekiwania, a także mnożące się trudności (Garland, Zigler 1999, s. 41 i n.). Jednostki zdolne z jednej strony bardziej intensywnie odczuwają i głębiej przeżywają rzeczywistość, co wyrażają w następujący sposób: „czuję nie-

zwykłą pełnię życia”, „każda komórka, mięsień są napięte...”, „czasem jestem tak szczęśliwy, że chce mi się śmiać i płakać, albo milczeć i krzyczeć jednocześnie” (Piechowski 2015, s. 123), z drugiej strony zaś, cierpią z powodu swojej odmienności, nie czują się rozumiane przez rówieśników i dorosłych, nie mają przyjaciół: „czujemy się inaczej”, „dzieci często dokuczają nam za to, że jesteśmy inteligentni”, „martwimy się problemami świata i czujemy się bezradni wobec nich” (Schmitz, Galbraith 1991). Te unikalne komentarze uzdolnionych dzieci wskazują, jak różnią się one od rówieśników – nie tylko potencjałem intelektualnym, ale również w zakresie doświadczeń społeczno-emocjonalnych. Szczególnie zdolne dziewczynki bardzo przeżywają swoją odmienność w gronie koleżanek. Dla przykładu Tracy L. Cross, Laurence J. Coleman i Roger A. Stewart (1995, s. 181 i n.) w rezultacie badań stwierdzili, że 26% intelektualnie uzdolnionych dziewcząt odczuwało dyskomfort z powodu silnego poczucia odróżniania się, zaś tylko 6% dziewcząt czuło się podobnymi do rówieśniczek. Najbardziej narażone na frustrację i problemy emocjonalne, łącznie z ryzykiem wystąpienia depresji, są wrażliwe, zdolne dziewczęta, wyraźnie broniące swojej autonomii (Sands, Howard-Hamilton 1994, s. 192–195). Świadomość, iż przewyższają inne dzieci pod względem zdolności nie świadczy o dobrym samopoczuciu, a jedynie oznacza dość wysoką ocenę swojego funkcjonowania szkolnego, której nie towarzyszy wysoka ocena funkcjonowania społecznego. Zdolne dziewczęta – bardziej niż chłopcy – czują się sfrustrowane, załężnione, mają poczucie niższego statusu w grupie rówieśników, co pogłębia ich wrażliwość, wątpliwość w sobie, a ponadto może zaburzać np. rozwój twórczego, niezależnego „ja”. Ceną, jaką intelektualnie zdolne dziewczęta płacą za zdobycie większej popularności w gronie kolegów, bywa zmniejszenie się liczby osiągnięć szkolnych i spowolnienie rozwoju umiejętności (Kerr 1990, s. 105 i n.). Ryzyko problemów emocjonalnych staje się jeszcze większe, gdy zdolne dziewczęta mają ubogie relacje społeczne, problemy z akceptacją swojej powierzchowności i poczuciem własnej wartości, o czym w wielu pracach pisała Barbara Kerr (m.in. 1987).

Doświadczenie problemów społecznych i emocjonalnych przez utalentowane dzieci silnie wiąże się z ich cechami osobowości. Dzieci takie częściej niż rówieśnicy są charakteryzowane jako bardziej zamknięte w sobie, słabiej adaptujące się w grupie, bardziej „zahamowane”, mniej popularne w zespole rówieśników, mniej aktywne w grupie (Dauber, Benbow 1990, s. 10–14). Te, które postrzegają siebie jako odmienne od rówieśników, mają niższe poczucie własnej wartości (Janos i in. 1985 s. 46–49). Kolejną cechą odróżniającą dzieci zdolne od mniej zdolnych rówieśników jest inny sposób odbierania i przeżywania otaczającego świata. Warto zauważyć, iż wiele cech charakterystycznych dla dzieci zdolnych naraża je na konflikty interpersonalne i stres (Neihart 1999; Grossberg,

Cornell 1988; Roedell 1986; Silverman 1983; Tannenbaum 1983). Wyróżniające się jednostki dość często stają się obiektami zazdrości ze strony rówieśników i doznają społecznego upokorzenia z powodu etykiety „zdolny uczeń” (Cornell 1989, s. 59 i n.).

Intensywność dążeń oraz duża energia u dzieci zdolnych bywają postrzegane jako nadmierne, zaś upór w dążeniu do rozwiązania zadania czy osiągnięcia celu – jako przesadny. Duża ciekawość tych dzieci i często zadawane pytania są traktowane przez część dorosłych jako próby zwrócenia na siebie uwagi, zakłócania spokoju czy dowody na brak ogłady i złośliwość. Tymczasem ponadprzeciętną ciekawość należałoby raczej uznać za bardzo ważny dowód wyjątkowości tych dzieci, ich większej wnikliwości i wrażliwości w odczuwaniu świata (Piechowski 2015, s. 122–123).

Intensywność w odczuwaniu emocji jest stałą cechą temperamentu, która daje się dość wcześnie zaobserwować. Znacznie trudniej dostrzec silną wrażliwość charakteryzującą dzieci zdolne. Duża intensywność odczuć stanowi źródło problemów nie tylko dla nich, ale także dla wielu dorosłych opiekunów, którzy nie wiedzą, jak reagować na różne nietypowe zachowania dziecka i jakiej udzielić mu pomocy w mierzeniu się z trudnościami. Warto w tym miejscu przytoczyć pytania, jakie zadaje Michael M. Piechowski:

Czy można wyobrazić sobie talent o jakimkolwiek rozmiarze, który nie żywiłby się wzmocnionymi 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).

Odpowiedzi na te pytania są bardzo ważne dla praktyki pedagogicznej, w której wzmoczona pobudliwość dzieci zdolnych często jest traktowana jako oznaka patologii i mylona z zespołem ADHD (*Attention Deficit Hyperactivity Disorder*).

Trajektoria rozwoju dzieci zdolnych wcześniej odbiega od normy i często już do niej nie wraca. Odstępstwa od reguł nie są łatwe do rozpoznania i zmierzenia. W okresie rozwoju talentu powstają znaczące napięcia intelektualne i psychiczne. Piechowski (2015, s. 127–128), odwołując się do teorii Kazimierza Dąbrowskiego, wskazuje, iż u dzieci zdolnych dość często można obserwować wzmoczoną pobudliwość, a właściwie kilka rodzajów wzmoczonych pobudliwości: psychomotoryczną (nadmiar energii, zapał do wyczerzonego wysiłku), sensoryczną (wzmoczone reakcje na sensoryczne pobudzenie; bogate, żywe, intensywne odczuwanie), intelektualną (wzmoczoną aktywność umysłu, zadawanie pytań, poszukiwanie prawdy, żądze wiedzy), wyobrażeniową (żywość wyobrażeń, zdolność do daleko idących skojarzeń, odległych analogii, marzeń o czymś nietypowym, wyszukanych metafor) czy emocjonalną (różnorodność i głębokość uczuć). Owe pobudliwości sprawiają, że jakość odczuwania pełni życia przez dzieci zdolne jest zu-

pełnie inna niż u rówieśników. Niejednokrotnie staje się źródłem trudności w procesie przystosowywania się do otoczenia, które nie zawsze rozumie odmiennosc przeżywania.

Zdolne jednostki mają większą świadomość, wcześniej towarzyszą im niepokój i lęk, które nasilają się w okresie dojrzewania (Dirkes 1983, s. 69). Niezwykła jasność myśli, głębia percepcji, silna empatia i moralny niepokój znajdują czasem ujście w nastrojach depresyjnych. Słabym kompetencjom dzieci zdolnych w zakresie radzenia sobie ze stresem może towarzyszyć nadmierny, czyli neurotyczny perfekcjonizm. Taki rodzaj perfekcjonizmu ma dezadaptacyjny charakter (Fong, Yuen 2009, s. 153) i może nieść za sobą poważne skutki, np. depresję, zaburzenia pokarmowe, zachowania obsesyjno-kompulsywne czy nawet próby samobójcze (Neihart 1999, s. 10–17; Orange 1997, s. 39). Różne są poglądy badaczy na temat częstości występowania stanów depresyjnych u jednostek zdolnych. Dokonany przez Maureen Neihart przegląd rezultatów badań przeprowadzonych przez różnych naukowców w latach 80. (m.in. Bartell, Reynolds, Berndt) i w latach 90. (m.in. Mash, Barkley, Baker, Parker, Neihart) wskazuje, że nasilenie stanów depresyjnych u uczniów zdolnych jest podobne lub mniejsze niż u ich mniej zdolnych rówieśników. Jeśli jednak z powodu depresji dochodzi do prób samobójczych, to częściej podejmują je bardzo zdolni uczniowie (Hayes, Sloat 1990, s. 202 i n.). Ryzyko prób suicydalnych wyraźnie wzrasta u dorosłych twórców, szczególnie pisarzy, artystów. Historia zna przypadki ludzi wybitnych – np. Vincenta van Gogha (37 lat), Sylvii Plath (31 lat), a także Ernesta Hemingwaya, Winstona Churchilla, Theodore’a Roosevelta – którzy targnęli się na swoje życie. W tym kontekście warto jednak wspomnieć interesującą opinię sformułowaną przez Arnolda M. Ludwiga, iż przeżywanie depresji może zwiększyć zdolności twórcze jednostki (1994, s. 330 i n.).

Kolejne zagrożenie dla prawidłowego rozwoju uczniów wybitnie zdolnych stanowi perfekcjonizm, który jest kombinacją myśli oraz zachowań związanych z wysokimi standardami lub oczekiwaniami co do własnych osiągnięć i dotyczy ok. 15–20% bardzo uzdolnionych uczniów. Dodatkowym i szczególnie szkodliwym czynnikiem stresującym oraz przyczyniającym się do powstania negatywnych skutków perfekcjonizmu dziecka zdolnego, które usiłuje wykonywać zadania na najwyższym poziomie, może być presja ze strony rodziców i nauczycieli będących perfekcjonistami (Roepel 1988, s. 12–13). Osoba zdolna o silnie zaznaczonej asynchronii rozwoju staje się skłonna do przyjęcia niezdrowego stylu życia, którego przejawami są nie tylko wspomniany już perfekcjonizm, ale także niska samoocena, nasilona samokrytyka bądź nieprzystosowanie ujawniające się w nastrojach depresyjnych czy zachowaniach antyspołecznych. W pewnym momencie edukacji neurotyczny perfekcjonizm może stać się istotną przyczyną trudności w nauce – zjawisko to określa się mianem syndromu nieadekwat-

nych osiągnięć, w skrócie: SNO (Dyrda 2000, Webb 1993). Wówczas uczeń prezentuje przeciętne zdolności, a jego prawdziwe umiejętności są maskowane przez zaburzenia uczenia się. Dzieci z omawianej grupy bardzo mocno przeżywają słabe osiągnięcia szkolne, niespełnienie oczekiwań dorosłych i krytykę z ich strony, a także długotrwały stan frustracji i obawę przed kolejnymi porażkami (Śliwińska i in., 2008, s. 103–119). Dominujące znaczenie w powstawaniu SNO mają wpływy zewnętrzne, głównie zaś brak wsparcia dziecka zdolnego, na co wskazują choćby obszerne badania Beaty Dyrdy (m.in. 2000).

Uczniowie zdolni wykorzystują różne sposoby radzenia sobie ze stresem, jakiego doświadczają z różnych wymienionych wyżej powodów. Niestety, nie zawsze są to sposoby skuteczne. Dla przykładu: uczniowie próbują ukrywać przed rówieśnikami swoje umiejętności i zdolności, a całą energię kierują nie na rozwijanie własnego potencjału, tylko na budowanie relacji społecznych, zresztą z różnym skutkiem. Wyniki badań ankietowych, w których wzięło udział 1465 uzdolnionych uczniów wykazały, że ponad połowa z nich stosowała takie zachowania zaradcze, które były skoncentrowane na kontrolowaniu informacji na swój temat (przede wszystkim o zdolnościach) adresowanych do rówieśników po to, aby zniwelować negatywny stereotyp społeczny (piętno) ucznia zdolnego. W związku z tym, młodzież (częściej dziewczęta) próbowała ukrywać cechy różniące ją od rówieśników, aby utrzymać normalne interakcje społeczne (Cross i in. 1993, s. 37 i n.).

Największe trudności w nawiązaniu pozytywnych relacji i zdobyciu wysokiej pozycji w gronie rówieśników mają inteligentne dziewczęta, intensywnie prezentujące niezależność w myśleniu i działaniu. Bywają one najbardziej odrzucanymi dziewczętami w klasie. Karze się je za przejawy niezależności, ponieważ jest ona postrzegana jako zagrożenie dla innych. Dziewczęta mało atrakcyjne zewnętrznie lub niedbające o swój wygląd, a bardziej skoncentrowane na zainteresowaniach i rozwijaniu swoich zdolności, bywają wręcz pogardzane w klasie. Powstające problemy z obrazem „ja” u tych dziewcząt skutkują frustracją i problemami emocjonalnymi, o czym wiele pisała Barbara Kerr (m.in. Kerr 1987). Z kolei badania Mary Pipher (1994) pokazują, że u wielu młodych dziewcząt uzdolnionych akademicko i artystycznie występują zaburzenia odżywiania. Nastolatki te dokonują samookaleczeń, stają się ofiarami wykorzystywania seksualnego, przemocy, zażywają narkotyki, piją alkohol itp. Jedną z powszechnych potrzeb zdolnych dziewcząt jest silna chęć upodobnienia się pod względem wyglądu do modelek prezentowanych w czasopiśmie i telewizji. W rezultacie takich porównań wiele dziewcząt nie jest zadowolonych z własnego ciała i wyglądu. Ale bywa i tak, że izolacja społeczna doświadczana przez zdolne nastolatki ma pozytywny wpływ na rozwój ich umiejętności. Jeśli bowiem przetrwają najtrudniejsze momenty, uciekając do ochronnej przestrzeni, jaką są ich zainteresowania, zdolno-

ści, pasje, wiara bądź wspierająca rodzina, mogą wyjść z okresu dorastania dużo silniejsze, samowystarczalne i bardziej pewne siebie niż ich mniej zdolne, ale akceptowane przez grupę koleżanki (Pipher 1994, s. 266).

Trudności w rozwoju doświadczają również zdolni chłopcy, którzy są silnie związani emocjonalnie z matką, mają trudne relacje z ojcem, są perfekcjonistami, zmagają się z problemami dotyczącymi własnej seksualności, nie radzą sobie z sukcesem, doświadczają silnej konkurencji w grupie lub charakteryzują się nadmierną emocjonalnością. Zwłaszcza ta ostatnia cecha nie jest społecznie akceptowana u mężczyzn (Hébert 2006, s. 21 i n.). W rozwoju utalentowanych chłopców Thomas P. Hébert ujawnił sześć problemów (wyzwań):

- jak dobrze zarządzać własnym wizerunkiem?
- jak radzić sobie z presją i oczekiwaniami społecznymi?
- jak spełnić oczekiwania kulturowe dotyczące zachowań?
- jak poradzić sobie z odmiennością od rówieśników, kolegów?
- jak znaleźć i utrzymać męskie przyjaźnie?
- jak poradzić sobie z konfliktem ról płciowych?

Wielu młodych, uzdolnionych mężczyzn – zwłaszcza artystów pasjonujących się sztuką – próbuje pielęgnować te cechy osobowości, które społecznie mogą być postrzegane jako mało męskie. Ze względu na swoje nietypowe (uznawane za typowo kobiece) zainteresowania bywają oni obiektem drwin (Hébert 2006, s. 209).

RADZENIE SOBIE JEDNOSTEK ZDOLNYCH Z WYMAGANIAMI ŚRODOWISKA

W literaturze podzielone są stanowiska w kwestii tego, jak osoby zdolne radzą sobie z wymaganiami otoczenia. Część autorów twierdzi, że dzieci wybitnie uzdolnione radzą sobie co najmniej tak dobrze jak inne dzieci, jeśli nie lepiej niż one. Zależy to od różnych czynników, m.in. dziedziny, w której dzieci są utalentowane, stopnia uzdolnień, percepcji własnej osoby, jak również charakterystyk indywidualnych (cech osobowych). Z badań australijskich wynika, że uzdolniona młodzież jest grupą bardzo zróżnicowaną pod względem kompetencji społecznych i radzenia sobie w sytuacjach trudnych (Frydenberg, Lewis 1993, s. 209 i n.). Najczęściej wykorzystywanymi przez zdolnych nastolatków strategiami radzenia sobie z trudnościami i stresem najczęściej okazały się: relaks, rekreacja (aktywność fizyczna), duże zaangażowanie w pracę, koncentracja na rozwiązaniu problemu. Najrzadziej stosowana była strategia polegająca na szukaniu wsparcia społecznego i duchowego, np. przez zwracanie się o profesjonalną pomoc. Badania dowiodły również, że w obliczu trudności zdolna młodzież najczęściej angażuje się w pracę, aby wykonać zadanie, przezwyciężyć trudność, lub próbuje zredukować napięcie, natomiast najrzadziej zwraca się o pomoc do przyjaciół. Część zdolnych nastolatków nie radzi sobie ze stresem w sytuacjach trudnych. Okazało się, że starsi uczniowie zdolni stosują więcej strategii niż młodszy,

zaś zdolni chłopcy stosują bardziej różnorodnie strategie niż zdolne dziewczęta, które częściej niż chłopcy szukają wsparcia i rady u przyjaciół (Frydenberg, Lewis 1993, s. 209 i n.).

ZAKOŃCZENIE – IMPLIKACJE DLA EDUKACJI

Rezultaty badań na temat społecznego i emocjonalnego przystosowania uzdolnionych uczniów mają implikacje dla ich edukacji. Należy pamiętać, że związek między uzdolnieniami a emocjonalnym niedostosowaniem wywiera wpływ na sposób spostrzegania uzdolnionych dzieci i decyzje dorosłych oraz profesjonalistów dotyczące ich wychowania i edukacji. Dość często zdarzają się sytuacje, w których symptomy nieprzystosowania uzdolnionych dzieci zostają przypisane posiadaniu talentu i w związku z tym są ignorowane, jak również takie, w których dominuje pogląd, że utalentowane dzieci charakteryzują się lepszym przystosowaniem emocjonalnym i społecznym do funkcjonowania w świecie i dlatego nie potrzebują żadnej pomocy dorosłych w rozwoju społeczno-emocjonalnym. W praktyce nietrafne interpretacje zachowań dzieci zdolnych mogą prowadzić do poważnych zaniedbań w opiece nad nimi (Nail, Evans 1997, s. 18 i n.). Dlatego potrzebne są dalsze badania dotyczące rozwoju społecznego i emocjonalnego dzieci zdolnych, które pomogą lepiej zrozumieć ich potrzeby edukacyjne, identyfikować uzdolnione jednostki, które są najbardziej zagrożone problemami emocjonalnymi, oraz doskonalić poradnictwo i metody leczenia (Nail, Evans 1997, s. 18–20). Wyjątkowość dzieci utalentowanych czyni je szczególnie podatnymi na zakłócenia w rozwoju i wymaga takich zmian w wychowywaniu, nauczaniu, aby je optymalnie dostosować do indywidualnych potrzeb tej grupy dzieci. Miraca Gross w wielu pracach wskazuje na niepokojąco niski poziom społecznej samooceny u wybitnie uzdolnionych uczniów, którzy chodzą do klas mieszanych (z dziećmi o różnym stopniu uzdolnień). W celu zilustrowania wpływu edukacyjnego niedopasowania tych uczniów do wymogów szkolnych na rozwój ich umiejętności autorka odwołuje się do pewnej analogii w następującym stwierdzeniu: „Jeśli duże ryby umieszczane są w stawach, które są zbyt małe dla nich, i są tam trzymane zbyt długo, mogą przestać rosnąć” (Gross 1997, s. 29).

Nie wolno także zapominać o tym, że utalentowane dzieci, jak wszystkie inne, potrzebują codziennych okazji do uczenia się nowych rzeczy, choć tempo nauki, wnikliwość, a nawet przedmiot ich zainteresowań mogą być diametralnie różne niż u rówieśników. Wbrew opinii na temat pozytywnego wpływu na rozwój uczniów zdolnych włączania ich do grup, gdzie są inne dzieci, również bardzo zdolne, okazuje się, że w niektórych przypadkach uzdolnione jednostki mogą czuć się niekomfortowo i gorzej myśleć o sobie, gdy porównują swoje umiejętności z tym, co potrafią inne bardzo zdolne dzieci (Brookover 1989).

Pewnym paradoksem jest to, iż w środowisku szkolnym na całym świecie podkreśla się konieczność „pełnej integracji” w zwykłych klasach dzieci z poważnymi upośledzeniami, a równocześnie dzieci bardzo utalentowane bywają wykluczone na wiele sposobów. Niestety, tradycyjne szkoły (publiczne i prywatne) nie spełniają specjalnych potrzeb sporej liczby jednostek z różnymi wybitnymi uzdolnieniami, np. z bardzo wysokim IQ (Feldman 1986, s. 285–305). Nauczyciele nadal nie dysponują wystarczającą wiedzą na temat zdolności i uzdolnień specjalnych oraz cech osobowości dzieci wybitnie zdolnych, zaś dokonując ich identyfikacji, nie posługują się wiedzą profesjonalną, a raczej zdroworozsądkową i popełniają wiele błędów. Jedną z przyczyn jest brak wspólnych kryteriów wyłaniania takich uczniów.

Sygnaly świadczące o trudnościach w rozwoju emocjonalnym i społecznym dzieci wybitnie zdolnych wskazują na potrzebę:

- wspierania ich odporności i postawy proaktywnej w podejściu do zadań codziennych,
- wytrwałości w radzeniu sobie z trudnościami,
- pomocy w nabywaniu świadomości tego, w jakich warunkach funkcjonują najlepiej,
- podejmowania działań mających na celu włączenie tych dzieci do grupy rówieśników, uczenia ich współdziałania i innych umiejętności społecznych, a w szczególności rozwijania u dzieci zdolnych poczucia własnej wartości.

Wymienione działania są ukierunkowane na zmianę postrzegania dzieci zdolnych oraz ich akceptację, nie tylko wówczas, gdy są grzeczne, uległe, dobrze się uczą i są chlubą rodziców oraz szkoły, ale także wtedy, gdy zachowują się nietypowo, stwarzają problemy i trudności wychowawcze, doświadczają niepowodzeń w nauce, izolują się bądź są izolowane. Zrozumienia i akceptacji potrzebują zwłaszcza dzieci przejawiające dużą niezależność w sądach i zachowaniach, którą dorośli błędnie przypisują niesubordynacji czy ekscentryczności.

BIBLIOGRAFIA

- Baker J.A. (1995), *Depression and suicidal ideation among academically talented adolescents*, „Gifted Child Quarterly”, 39 (4), 218–223.
- Berndt D.J., Kaiser C.F., Aalst F. van (1982), *Depression and self-actualization in gifted adolescents*, „Journal of Clinical Psychology”, 38, 142–150.
- Beer J. (1991), *Depression, general anxiety, test anxiety, and rigidity of gifted junior high and high school children*, „Psychological Reports”, vol. 69 (3, Pt 2) Spec Issue, 1128–1130.
- Blackburn C., Erickson D.B. (1986), *Predictable crises of the gifted student*, „Journal of Counseling and Development”, 64 (9), 552–554.
- Brookover W.B. (1989), *Self-concepts of ability Scale – a review and further analysis*, paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.

- Coleman L.J., Cross T.L. (1988), *Is Being Gifted a Social Handicap?* "Journal for the Education of the Gifted", 11 (4), 41–56, DOI: 10.1177/0162353214521486.
- Cornell G.C. (1989), *Child adjustment and the use of the term gifted*, "Gifted Child Quarterly", 33 (2), 59–64.
- Cross T. L., Coleman L.J., Stewart R.A. (1993), *The social cognition of gifted adolescents: An exploration of the stigma of giftedness paradigm*, "Roeper Review", 16, 37–40, DOI: 10.1177/0016986208326554.
- 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, DOI: 10.1177/001698629003400103.
- Dirkes M.A. (1983), *Anxiety in the gifted, pluses and minuses*, "Roeper Review", 6, 68–70.
- Dyrda B. (2000), *Syndrom Nieadekwatnych Osiągnięć jako niepowodzenie szkolne uczniów zdolnych. Diagnoza i terapia*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Feldman D.H., Benjamin A.C. (1986), *Giftedness as a developmentalist sees it*, [w:] R.J. Sternberg, J.E. Davidson (red.), *Conceptions of giftedness*, Cambridge: UCP, 285–305.
- Freeman J. (1983), *Emotional problems of the gifted child*, "Journal of Child Psychology and Psychiatry", 24 (3), 481–485.
- Freeman J. (1994), *Some emotional aspects of being gifted*, "Journal for the Education of the Gifted", 17, 180–197.
- Frydenberg E., Lewis R. (1993), *Boys play sport and girls turn to others: Age, gender, and ethnicity as determinants of coping*, "Journal of Adolescence", 1993, 16 (3), 209–217.
- Garland A.F., Zigler E. (1999), *Emotional and behavioural problems among highly intellectually gifted youth*, "Roeper Review", 22 (1), 41–44.
- Gross M.U.M. (1993), *Self-esteem and motivational orientation of gifted students in selective high schools: A research update*, paper presented at the Annual Conference of Principals of Selective High Schools, Sydney.
- 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. (1991), *Meeting the affective needs of bright boys through bibliotherapy*, "Roeper Review", 13 (4), 207–212.
- Hébert T.P. (2006), *Gifted university males in a Greek fraternity. Creating a culture of achievement*, "Gifted Child Quarterly", 50, 26–41.
- Janos P.M., Fung R.C., Robinson N.M. (1985), *Friendship patterns in highly intelligent children*, "Roeper Review", 8 (1), 46–49.
- Karwowski M., *Zdolny, czyli jaki?* „Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny Meritum”, 1, 9–12.
- Kerr B.A. (1987), *Smart girls, gifted woman*, Columbus: Ohio Psychology Publishing Company.
- Kerr B. (1990), *The career development of gifted girls and women*, [w:] J.L. Ellis, J.M. Willinsky (red.), *Girls, women, and giftedness*, Toronto: Trillium Press, 105–111.
- Limont W. (2004), *Szkola – szansa czy zagrożenie dla ucznia zdolnego?* „Psychologia w Szkole”, 3, 83–93.
- Limont W. (2009), *Wzmoczona pobudliwość uczniów zdolnych*, „Psychologia w Szkole”, 4, 37–44.
- Limont W. (2010), *Uczeń zdolny: jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Limont W., Cieślukowska J., Jastrzębska D. (red.) (2012), *Zdolni w szkole, czyli o zagrożeniach i możliwościach rozwojowych uczniów zdolnych: poradnik dla nauczycieli i wychowawców*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Limont W. (2013a), „*Stań na ramionach gigantów*”, czyli uczeń zdolny jako problem wychowawczy, „Psychologia Wychowawcza”, 45 (3), 125–138.

- Limont W. (2013b), *Zdolności jako asynchronia rozwojowa*, [w:] W. M. Jabłonowska (red.), *Uczeń zdolny i jego edukacja. Koncepcje. Badania. Praktyka*, Warszawa: Wydawnictwo Universitas Rediviva, 153–160.
- Ludwig A.M. (1992), *Creative achievement and psychopathology: comparison among professions*, "American Journal of Psychotherapy", 46, 330–356.
- McCallister C., Nash W.R., Meckstroth E. (1996), *The social competence of gifted children: Experiments and experience*, "Roeper Review", 18 (4), 273–276, DOI: 10.1080/02783199609553758.
- 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.
- Orange C. (1997), *Gifted students and perfectionism*, "Roeper Review", 20 (1), 39–41.
- Piechowski M. M. (2015), „*Jak ptak wysokim lotem*”: *Wzmożone pobudliwości psychiczne u osób zdolnych*, „Psychologia Wychowawcza”, 8, 122–137.
- Pipher M. (1994), *Reviving Ophelia: Saving the selves of adolescent girls*, Nowy Jork: Random House.
- Powell P.M., Haden T. (1984), *The intellectual and psychosocial nature of extreme giftedness*, "Roeper Review", 6, 131–133.
- Renzulli J.S., Reis S.M. (1997), *The schoolwide enrichment model: A how to guide for educational excellence*, Mansfield Center: Creative Learning Press.
- Fong R. W., Yuen M. (2009), *Associations among Measures of Perfectionism, Self-Concept and Academic Achievement Identified in Primary School Students in Hong Kong*, "Gifted and Talented International", 24 (1), 147–157.
- 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.
- Sands T., Howard-Hamilton M. (1994), *Understanding depression among gifted adolescent females: Feminist therapy strategies*, "Roeper Review", 17 (3), 192–195.
- Scholwinski E. I., Reynolds C.R. (1985), *Dimensions of anxiety among high IQ children*, "Gifted Child Quarterly", 29, 125–130.
- Silverman L.K. (1983), *Personality development: The pursuit of excellence*, "Journal for the Education of the Gifted", 6 (1), 5–19.
- Schmitz C., Galbraith J. (1991), *Managing the social and emotional needs of the gifted*, Sydney: Hawker Brownlow Education.
- Sternberg R.J., Davidson J.E. (red.) (1986), *Conceptions of giftedness*, Nowy Jork: Cambridge University Press.
- Śliwińska K., Limont W., Dreszer J., *Perfekcjonizm a osiągnięcia uczniów zdolnych*, [w:] W. Limont, J. Cieślukowska, J. Dreszer (red.), *Zdolności, talent, twórczość*, t. I, Toruń: Wydawnictwo UMK, 103–117.
- Tannenbaum A.J. (1983), *Gifted children: Psychological and educational perspectives*, Nowy Jork: Macmillan.
- Webb J.T. (1993), *Nurturing Social-Emotional Development of Gifted Children*, [w:] K.A. Heller, F.J. Monks, A.H. Passow (red.), *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*, Oxford–Nowy Jork: Pergamon Press, 525–539.

SUMMARY

Parents and teachers are struggling with various problems concerning children with high intelligence, outstanding academic abilities, who are usually called gifted children, without consideration that this group also includes children possessing other types of special abilities (e.g. artistic, scientific, leadership). There are many causes of the problems. One of them is asynchronous development of the child prodigies and their unique individual characteristics. Other causes result from external factors. The most important are: diagnostic difficulties leading to erroneous, often late identification of gifted students among peers and neglecting of their needs. Another is insufficient professional knowledge of parents and teachers on the specifics of the development of gifted children, the use of common knowledge to explain the unusual behaviour of these children, depending on the type and level of ability, lack of understanding of their needs and the lack of support that takes into consideration these personal and learning needs. The article focuses on reminding the most common problems in the development and behaviour of gifted children.

Keywords: gifted child; developmental asynchrony; difficulties in the emotional and social development