

TATIANA JEWSIEJEWA

Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław

e-mail: tatiana.jewsiejewa@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1384-3846

JOANNA KRUK-LASOCKA

Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław

e-mail: joanna.kruk-lasocka@dsw.edu.pl, ORCID 0000-0002-3859-8891

Trudności społecznej adaptacji dzieci zdolnych

Artykuł stanowi próbę wyjaśnienia trudności społecznej adaptacji dzieci zdolnych w młodszym wieku szkolnym, w świetle teorii dezintegracji pozytywnej K. Dąbrowskiego(1979).

W artykule krótko uzasadniamy wybór koncepcji teoretycznych, stanowiących podstawę podjętych badań oraz przedstawiamy poglądy wybranych badaczy, potwierdzające bądź zaprzeczające twierdzeniom o nieprzystosowaniu społecznym dzieci zdolnych. Prezentujemy dwa studia przypadków badanych dzieci, następnie podejmujemy dyskusję nad trudnościami w ich przystosowaniu społecznym jako pierwszymi objawami dezintegracji pozytywnej.

Słowa kluczowe: *dzieci zdolne, trudności społecznej adaptacji, dezintegracja pozytywna*

Wprowadzenie

Celem artykułu jest pokazanie: „Jak można rozumieć i wyjaśniać trudności społecznej adaptacji¹ dzieci zdolnych w młodszym wieku szkolnym?”. Zamierzamy podbudować tezę, w oparciu o koncepcję teoretyczną K. Dąbrowskiego, że liczne formy nieprzystosowania i konflikty są przejawem wewnętrznych dynamizmów osobowości, silnego instynktu rozwojowego, który popycha jednostkę w kierunku wyższego poziomu integracji. Teoria dezintegracji pozytywnej K. Dąbrowskiego (1979) uzasadnia

¹ Terminem adaptacja społeczna będziemy się posługiwać zamiennie z terminem przystosowanie społeczne (Kupisiewicz, Kupisiewicz 2009).

pogląd, iż dzieci twórcze, wysoko uzdolnione wykazują różnorodne formy nieprzystosowania, należy je jednak traktować jako nieprzystosowanie pozytywne, które jest niezbędne do osiągnięcia wyższego poziomu integracji osobowości oraz budowania bogatego środowiska wewnętrznego. Jako podstawa teoretyczna, umożliwiająca ustalenie kryteriów wyboru dzieci zdolnych², został obrany Trójpierścieniowy Model Zdolności J. S. Renzullego (1978). W artykule zostały przedstawione wyniki badań pilotażowych 2 wybranych losowo spośród 10 przebadanych, zgłoszonych przez rodziców dzieci z powodu trudności w przystosowaniu społecznym, o wysokich możliwościach intelektualnych (I.I. powyżej 130).

Uzasadnienie wybranych koncepcji teoretycznych

Teoria dezintegracji pozytywnej K. Dąbrowskiego wprowadza znaczne zmiany do tradycyjnego rozumienia zdrowia i choroby. Autor podkreślał wagę kryzysów rozwojowych i symptomów pozytywnej dezintegracji. Według niego trudności w przystosowaniu dziecka są wręcz konieczne dla jego ewaluowania w kierunku wyższego poziomu integracji. Dotyczy to w pierwszej kolejności dzieci twórczych, uzdolnionych, u których wcześniej uaktywnia się instynkt rozwojowy i które, jak określał K. Dąbrowski, są poniekąd *skazane na rozwój*. Jego zdaniem, buntowniczność, brak akceptacji niekorzystnych wpływów otoczenia, nastawienie nonkonformistyczne, kwestionowanie autorytetów, jak również nadpobudliwość psychoruchowa i nadaktywność, które mogą przypominać objawy ADHD i ADD, są objawami nieprzystosowania pozytywnego i stanowią nieodłączny etap w budowie złożonego, bogatego środowiska wewnętrznego. Z tego powodu teoria dezintegracji pozytywnej ma szczególne znaczenie dla referowanych badań. Nie tylko bowiem uzasadnia tezę, iż dzieci twórcze, zdolne mają kłopoty z przystosowaniem społecznym, ale również pozwala przedstawić ich trudności rozwojowe, wychowawcze w pozytywnym świetle.

Najbardziej cenionym wśród badaczy modelem wybitnych zdolności jest Trójpierścieniowy Model Zdolności J.S. Renzullego (1978). Autor wyróżnia trzy najistotniejsze komponenty tego modelu: ponadprzeciętne zdolności, twórczość oraz zaangażowanie w działanie. Autor pod terminem „ponadprzeciętne zdolności” rozumie wysoki iloraz inteligencji i (lub) osiągnięcia w określonej dziedzinie wiedzy. Zdolności twórcze są definiowane przez autora jako zdolność myślenia dywergencyjnego (Guilford 1978). Trójpierścieniowy Model Zdolności J.S. Renzullego stał się punktem odniesienia do definiowania zdolności dziecka, był pomocny w ustaleniu kryteriów doboru dzieci do prowadzonych badań. Oprócz swojej praktycznej użyteczności (możliwości badań

² Za dziecko zdolne uznajemy osobę o II powyżej 130 oraz o ponadprzeciętnym poziomie twórczego myślenia (Urban, Jellen 2000).

uczniów w jednostkach edukacyjnych celem dostosowania metod nauczania do ich zdolności) stanowi on również uzasadnienie teoretyczne obranego kierunku poszukiwań. Jego trzeci element – zaangażowanie w działanie, który obejmuje m.in. odporność na krytykę, upór, konsekwencję w dążeniu do celu u osób wysoko uzdolnionych.

Poglądy wybranych badaczy na temat przystosowania społecznego uczniów zdolnych

Problem funkcjonowania społecznego dzieci zdolnych nie został do tej pory ostatecznie rozstrzygnięty (Wiechnik 2005). Przegląd literatury przedmiotu ukazuje konkurencyjne i często przeciwstawne stanowiska badaczy w tej dziedzinie. Przedstawiciele jednego nurtu teoretycznego utwierdzają w przekonaniu, że jednostki zdolne nie są przystosowane społecznie. Już J. Górniewicz (1992) zwracał uwagę na fakt, że zdolne dzieci sprawiają kłopoty wychowawcze oraz nie radzą sobie w trudnych sytuacjach z rówieśnikami. Z jednej strony problem tkwi w ich niepokornej naturze – braku akceptacji norm społecznych, nonkonformizmie, potrzebie niezależności. Z drugiej zaś do powstawania konfliktów przyczynia się samo środowisko, gdyż nie rozumie, a co gorsza, nie akceptuje jednostek, które pragną być indywidualistami. Przedstawiciele innego nurtu teoretycznego zaprzeczają temu. I tak np. K. Obuchowski (1982) określił relację osoby twórczej z otoczeniem adaptacją twórczą, najbardziej pożądaną i idealną formą uspołecznienia. Byłoby uproszczeniem rozpatrywanie związku pomiędzy zdolnościami dziecka a jego trudnościami społecznej adaptacji w kategoriach są *versus* nie występują. Sygnalizuje się bowiem, że ów związek jest także uwarunkowany sytuacją dziecka w rodzinie i postawami rodzicielskimi. Inna kwestia dotyczy podwójnej etykiety przypinanej dziecku zdolnemu, to znaczy dziecka zdolnego obciążonego specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, wynikającymi z ADHD, niezgrabności ruchowej, Zespołu Aspergera (David 2016). Tak więc problem funkcjonowania emocjonalno-społecznego dzieci uzdolnionych wymaga podejmowania dalszych badań w tym zakresie.

W pierwszej kolejności przedstawiamy wyniki badań, które pokazują dobre przystosowanie emocjonalno-społeczne interesujących nas dzieci.

Badania A.F. Garland i E. Zigler (1999) są ciekawe z tego względu, że zaprzeczają twierdzeniom, że uzdolnione dzieci i młodzież są nieprzystosowane społecznie. A.F. Garland i E. Zigler przebadali wysoko uzdolnioną młodzież w wieku od 13 do 15 lat i stwierdzili, że ich wyniki na skali występowania problemów społecznych mieściły się w normie. Mało tego, najbardziej utalentowani z tej grupy dużo lepiej radzili sobie w sytuacjach społecznych niż ich średnio uzdolnieni koledzy. Badaczki Z. Shechtman i A. Silektor (2012) badały również młodzież zdolną, która uzyskała lepsze wyniki

na skali empatii, poczucia spełnienia, zaspokojenia własnych potrzeb oraz świadomości samego siebie. Wykazywała też niższe poczucie lęku emocjonalnego w porównaniu z mniej uzdolnionymi rówieśnikami. Do podobnych wniosków doszedł J.J. Gallagher (2015). W swoim badaniu próbował on odpowiedzieć na trzy pytania: 1. Czy wysoko uzdolnione dzieci uczęszczające do szkoły podstawowej są społecznie akceptowane? 2. Jaki jest poziom intelektualny dzieci, które wybierają je na swoich przyjaciół? 3. Jaki jest poziom intelektualny dzieci, które stają się ich przyjaciółmi? Wyniki badań wskazywały, że wysoko uzdolnieni jako grupa byli bardzo lubiani wśród kolegów i koleżanek z klasy. W końcu to właśnie oni byli przeważnie inicjatorami ciekawych zabaw, pomysłodawcami nowych form aktywności, co z pewnością było atrakcyjne dla innych. Dzieci zdolne zawierały przyjaźnie ze wszystkimi, bez względu na ich możliwości intelektualne. Badacze J. Gubbels, E. Segers i L. Verhoeven (2018) potwierdzili na podstawie przeprowadzonych badań hipotezę, że zdolności intelektualne mają bezpośredni wpływ na funkcjonowanie dziecka. Badana grupa uczniów zdolnych (513 osób) uzyskała w zakresie funkcjonowania poznawczego, socjalno-emocjonalnego oraz szkolnego lepsze wyniki niż 152 uczniów przeciętnie się rozwijających.

Trudności adaptacji społecznej dzieci zdolnych pojawiają się w badaniach wielu autorów równie często, jak poglądy o dobrym przystosowaniu społecznym tych dzieci. S.A. Nugent (2000) zasugerował, że uzdolnione dzieci mogą być nadmiernie perfekcjonistyczne, co z kolei może wpływać na ich relacje z rodzinami i przyjaciółmi. S.I. Pfeiffer i V.B. Stocking (2000) sygnalizują, że niektóre uzdolnione dzieci wykazują wysoki poziom pobudliwości. Ta cecha może mieć niekorzystny wpływ na ich interakcje społeczne. M. Zeidner, G. Matthews (2017) piszą, że choć zdolne dzieci nie są na ogół dysfunkcjonalne, niektóre mogą zmagać się z wyzwaniem i trudnościami społeczno-emocjonalnymi. V. Pilarinos i C.R. Solomon (2017) prezentują przegląd badań nad przystosowaniem społecznym uczniów zdolnych od 1987 roku. Wyniki tego przeglądu potwierdzają tezę o występowaniu w tej grupie dzieci problemów ze społeczną adaptacją. Wymienia się: lęk, depresję, niższą samoocenę, trudności w relacjach z rówieśnikami, niższą akceptację społeczną. Referowane przez V. Pilarinos i C.R. Solomon badania odnosiły się do różnych respondentów. Autorzy przytaczają na przykład wyniki badań D.G. Cornell i I.W. Grossberga z 1987 roku, które dotyczyły opinii rodziców dzieci zdolnych. Rodzice sygnalizowali, że ich dzieci nie mają przyjaciół czy wręcz są odrzucone przez rówieśników. W badaniach uczniów zdolnych przeprowadzonych przez W.D. Parkera w 1996 roku (a cytowanych przez Pilarinos i Solomon 2017), odsetek dzieci zdolnych i niedostosowanych społecznie wynosił 11%.

Przytaczając wyniki badań nad adaptacją emocjonalno-społeczną dzieci zdolnych, nie sposób pominąć tych badań, których autorzy upatrują trudności w przystosowaniu społecznym uczniów zdolnych bądź braku takich trudności w specyfice oddziaływań środowiska rodzinnego, w jakim dzieci się wychowują. J. Freeman (2006) na podstawie przeprowadzonych przez siebie badań, stwierdza, że te wyjątkowe dzieci są w stanie poradzić sobie w sytuacjach społecznych w takim samym stopniu, jak i ich przeciętnie

rozwijający się rówieśnicy. Jednak nie zawsze tak się dzieje. Przyczynę tego stanu rzeczy J. Freeman upatruje w oczekiwaniach społecznych wobec utalentowanych dzieci, które powodują u nich duże obciążenia psychiczne. W wyniku badań doszła do wniosku, że spełnienie takich warunków, jak zaspokojenie specjalnych potrzeb emocjonalnych, dobra komunikacja z bliskimi osobami, kontakt z rówieśnikami o podobnych zdolnościach i zainteresowaniach, a przede wszystkim akceptacja i pamiętanie o tym, że są dziećmi, a nie dorosłymi, może znacząco poprawić funkcjonowanie uzdolnionych dzieci. A. Morawska i M.R. Sanders (2008) na podstawie badań 211 rodzin wychowujących dzieci zdolne wykazały, że badane dzieci borykały się z problemami emocjonalnymi, a także nie zawsze radziły sobie w sytuacjach konfliktowych z rówieśnikami. Najczęściej przejawianie trudności było powiązane z autorytarnym stylem wychowania preferowanym przez ich rodziców. Nie pobłażano im w domu, a na sygnalizowanie kłopotów reagowano zbyt impulsywnie. Z kolei V. Pilarinos i C.R. Solomon (2017) zbadali 48 dzieci w wieku 7–17 lat, I.I. powyżej 130. Prawie 40% było opisywanych przez rodziców jako osoby mające problemy w relacjach z rówieśnikami. Nie znaleziono powiązań pomiędzy stylami wychowania a problemami w interakcjach z innymi dziećmi. Badania V. Pilarinos i C.R. Solomon (2017) pokazują, że zgłaszany styl rodzicielski był taki sam dla rodziców utalentowanych dzieci, które miały trudności w relacjach z rówieśnikami, jak i rodziców dzieci zdolnych, których relacje z rówieśnikami były poprawne. Wcześniej prowadzone badania wykazały również, że uzdolnione dzieci mają różne zachowania prospołeczne (Perham 2013; Pontes de França-Freitas i in. 2014). Trudno więc wyjaśnić przyczyny problemów uczniów zdolnych w interakcjach z innymi dziećmi.

W Polsce rozważania na temat ucznia zdolnego prowadzą już od wielu lat m.in. A.E. Sękowski (2004, 2005), analizując uwarunkowania wybitnych zdolności oraz sposoby identyfikacji uczniów zdolnych, a także W. Limont (1994, 2010), ukazując psychologiczny kontekst funkcjonowania dziecka uzdolnionego oraz warunki edukacyjne sprzyjające budowaniu poczucia sukcesu.

Ciekawe wydaje się stwierdzenie, że stopień przystosowania społecznego i psychicznego do szkoły zależy od poziomu inteligencji uczniów zdolnych. E. Jakubiak-Zapalska (2009) podaje, że uczniowie o ilorazie inteligencji wynoszącym od 125 do 150 punktów są bardzo dobrze przystosowani. Natomiast uczniowie wybitnie uzdolnieni, uzyskujący w teście inteligencji wynik powyżej 150 punktów, napotykały trudności przystosowawcze. Zdaniem E. Jakubiak-Zapalskiej to właśnie ich wysoki poziom intelektualny utrudnia porozumienie z rówieśnikami. Oznacza to, że uzdolnione dzieci też muszą się uczyć zasad i reguł życia społecznego. W przeciwnym razie grozi im izolacja w grupie, konkluduje autorka (Jakubiak-Zapalska 2009, s. 225).

Metoda badań

Badania zostały przeprowadzone w ramach przygotowywanej rozprawy doktorskiej: *Dezintegracja pozytywna i proces samorealizacji a manifestowanie trudności w przystosowaniu społecznym zdolnych dzieci w młodszym wieku szkolnym*. Rozprawa przygotowywana jest przez autorkę artykułu pod kierunkiem naukowym współautorki. W badaniach uczestniczyło 20 dzieci, a ostatecznie zostało wybranych 10, które odpowiadały przyjętym kryteriom. W artykule opisujemy wyniki badań dwójga dzieci, wybranych losowo spośród dziesięciorga. Analiza i interpretacja wyników badań została przeprowadzona zgodnie z podejściem w klinicznym studium przypadku (Denzin, Lincoln 2009).

Kryteria doboru uczniów

Dzieci, które zostały wybrane do badań, spełniały następujące kryteria: 1) zostały zgłoszone przez rodziców jako dzieci, z którymi rodzice przestali sobie radzić z powodu nasilających się trudności emocjonalno-społecznych, sygnalizowanych przez samo dziecko, nauczycieli, bądź występujących w relacjach dziecko – rodzic; trudności te zostały nazwane trudnościami społecznej adaptacji; 2) były w wieku 7. do 11. roku życia; 3) ich iloraz inteligencji był wysoki, powyżej 130; 4) manifestowały zdolności twórcze.

Uzasadnienie wyboru wykorzystanych narzędzi i krótkie ich omówienie

Do przeprowadzenia badań zostały wybrane narzędzia, które mogły pomóc w wykreowaniu obrazu dziecka, nie zamykając go w „sztywnych ramach norm i wyników” lecz pozwalając zobaczyć jego świat wewnętrzny, postrzeganie siebie, innych, lęki ale też marzenia. Jak pisze J. Rembowski (1978), metoda projekcyjna umożliwia wgląd w psychikę dziecka, aby wydobyć treści pokazujące stosunek do siebie i otaczającego go świata. Stąd wybrane narzędzia.

Iloraz inteligencji był badany za pomocą Skali Inteligencji D. Wechslera dla Dzieci – WISC-R (Matczak, Piotrowska, Ciarkowska 2012).

Zdolności twórcze oceniano na podstawie Rysunkowego Testu Twórczego Myślenia TCT-DP K.K. Urbana i H.G. Jellena (1996). Rysunki wykonane przez badanych podlegają ocenie według 14 kryteriów (Matczak, Jaworowska, Stańczak 2000).

Kwestionariusz Zachowania się Dziecka w Przedszkolu i Szkole (CBI) bada przede wszystkim przystosowanie szkolne dziecka (Rembowski 1978). Kwestionariusz zawiera 60 cech zachowania się ucznia w szkole.

Skala Poczucia Kontroli u Dzieci SPK-DP B. Szmigielskiej (1996) służy do pomiaru poczucia kontroli. Składa się z 18 pytań opisujących różne sytuacje z życia dziecka.

W celu dostosowania pytań i odpowiedzi do dzieci w młodszym wieku szkolnym wprowadzono nieznaczną modyfikację testu. I tak np. zostały zmienione niektóre określenia: zamiast „zepsułeś zabawkę” użyto „zepsułeś rower”, zamiast „rozlałeś kompot” – „rozlałeś sok”, zamiast „nie pamiętałeś, o czy była bajka” – „nie pamiętałeś, o czym był komiks” itd.

Test „Zaczarowana Rodzina” M. Kos i G. Biermanna (2002) należy do narzędzi diagnostycznych umożliwiających ocenę przystosowania dziecka w rodzinie. Test pozwala zobaczyć, jak dziecko postrzega swoje miejsce w rodzinie oraz innych jej członków (Kruk-Lasocka 2012).

Próba zdań niedokończonych została skonstruowana na podstawie Testu Niedokończonych Zdań J.B. Rottera – wersji dla dzieci (uczniów starszych klas szkoły podstawowej) (Jaworowska, Matczak 1998). Test pozwala na uzyskanie wglądu w psychikę dziecka i wydobycie z niej różnorodnych treści odzwierciedlających stosunek do siebie i otaczającego świata.

Organizacja badań

Badania przebiegały w dwóch etapach. Celem pierwszego było wyłonienie dzieci spełniających podane kryteria. 20 zgłoszonych przez rodziców do stowarzyszenia, przebadano indywidualnie testem – WISC-R oraz TCT-DP K. Następnie wybrano 10 dzieci i poddano je dalszym badaniom. (Wszystkie zgłoszone dzieci otrzymały wsparcie psychologiczne).

Nawiązanie pierwszego kontaktu z wybranymi dziećmi miało miejsce w ich domach rodzinnych. Każda rodzina potrzebowała dwóch spotkań w domu, a jedno odbywało się w szkole. Badane dzieci pochodziły z różnych miejscowości w Polsce.

Rozumienie i wyjaśnianie trudności społecznej adaptacji dzieci zdolnych w młodszym wieku szkolnym na podstawie studiów przypadków badanych dzieci

Kamil

1. Trudności adaptacji społecznej Kamila.

Kamil, 11 lat, uczeń 4. klasy szkoły podstawowej, od 3. klasy ma nauczanie domowe. Wychowuje się w rodzinie pełnej, ma młodszego brata. Rodzice mają wykształcenie wyższe. Mieszkają na wsi. Chłopiec był ciągle atakowany w szkole przez kolegów,

a nawet koleżanki. Nie odpowiadał na zaczepki, za co ponosił karę – był wyzywany i bity. Stąd rodzice zdecydowali się zabrać syna ze szkoły i nauczać go w domu. W celu nauki samoobrony wysłali go na kurs sztuki walki, gdzie dobrze sobie radzi. Chłopiec jest silny, sprawny fizycznie, a jednocześnie wrażliwy i delikatny. Wypowiedzi Kamila w Teście Zdań Niedokończonych świadczą o jego dużym poziomie świadomości i dojrzałości. Zaskakująca jak na tak młody wiek jest odpowiedź na pytanie: Gdybyś złowił złotą rybkę, o co byś ją poprosił? – *O dobro na świecie i oświecenie ludzi*. Nie mniej wyjątkowe jest dokończenie zdania: W życiu najważniejsze jest... – *miłość*. Trudności adaptacji społecznej osiągnęły punkt kulminacyjny, gdy chłopiec odmówił chodzenia do szkoły, rodzina przeprowadziła się na wieś i rodzice podjęli się nauczania domowego.

2. Poziom inteligencji i zdolności twórcze.

Na Skali Inteligencji Wechslera Kamil uzyskał 144 punkty, co świadczy o bardzo wysokim ilorazie inteligencji. W Rysunkowym Teście Twórczego Myślenia TCT-DP badany chłopiec też otrzymał bardzo wysokie wyniki, co pozwala zakwalifikować go do osób posiadających zdolności twórcze. Zarówno w rysunku A, jak i B Kamil wykorzystał zawarte w nich elementy w taki sposób, by stały się częścią większej całości. Na rysunku A widać chłopca, który z góry z uśmiechem spogląda na swój świat. Rysunek B przedstawia jedną z czynności, w której prawdopodobnie chłopiec brał już udział, jaką jest naprawa samochodu. Do pięciu z sześciu zawartych na rysunkach elementów Kamil dodał nową jakość, np. z półkola powstała buzia chłopca, a z jednej kropki – tęcza. Obydwa rysunki badanego chłopca mają wiodącą treść, która pozwala zidentyfikować temat przewodni. Wskutek tego tworzą one wypracowaną całość kompozycyjną. Należy zaznaczyć, że rysunki Kamila zostały wykonane z dużym poczuciem humoru, co jest dodatkowym atutem przy ocenie testu.

3. Trudności w przystosowaniu społecznym w opinii nauczyciela.

W opinii nauczycieli Kamil jest taktownym, skoncentrowanym, wytrwałym chłopcem, życzliwie nastawionym do innych, Świadczą o tym m. in. takie itemy, jak *Niechętnie odchodzi od rozpoczętej pracy, Gdy zabawka lub czynność go interesuje – bez reszty skupia na nich uwagę* oraz *Pracuje przy rozwiązywaniu łamigłówek, układaniu zabawek konstrukcyjnych itp., tak długo aż dana czynność doprowadzi do końca*. W skali czterostopniowej owe cechy zostały ocenione najwyżej. Z drugiej strony nauczyciel postrzega chłopca jako mało towarzyskiego, o tendencji do odsuwania się od innych, nieśmiałego. Jako całkowicie niezgodne z zachowaniem się dziecka zaznaczono m. in. takie twierdzenie, jak *Nie czeka aż inni zblizną się do niego, lecz pierwszy czyni przyjacielski krok*, zaś całkowicie zgodne – *Zwykle pracuje samotnie* oraz *Kiedy występuje przed grupą, ma cichy i niepewny głos*.

4. Umiejscowienie poczucia kontroli.

Wyniki testu SPK-DP świadczą o wewnętrznym umiejscowieniu kontroli. Oznacza to, że zarówno sukcesy, jak i porażki chłopiec postrzega jako następstwa własnych zachowań.

5. Miejsce dziecka w rodzinie.

Test *Zaczarowana Rodzina*, tak jak i wcześniejsze rysunki badanego chłopca, jest wykonany bardzo starannie i ładnie. Wszystkie postaci znajdują się obok siebie i są zwrócone do przodu. Jako pierwszego Kamil narysował ojca, w postaci silnego i dużego lwa, matkę natomiast jako ostatnią w kolejności, w postaci czarnej pantery. Na tej podstawie można uznać, że w tej chwili dla badanego chłopca to nie matka jest największym obiektem miłości i modelem dziecięcej identyfikacji, tylko ojciec. Narysowanie siebie obok ojca na drugim miejscu – w postaci małpki, bawiącej się na drzewie – potwierdza to założenie. Umieszczenie siebie w centrum kartki według Kos wskazuje, że dziecko jest obdarzane uwagą i miłością przez rodziców. Dowodzą tego wypowiedzi Kamila w *Teście Zdań Niedokończonych*. Obraz domu rodzinnego jawi się jako przytulne, miłe miejsce, do którego chętnie się wraca, gdzie chłopiec lubi, jak się go przytula, gdzie mama jest miła, a tata fajny, oboje rodzice przychodzą z pomocą, gdy pojawia się problem.

Karolina

1. Trudności adaptacji społecznej Karoliny.

Karolina, 10 lat, uczennica IV klasy szkoły podstawowej. Wychowuje się w rodzinie pełnej, ma starszą siostrę i młodszego brata. Rodzice mają wykształcenie wyższe. Ojciec jest rolnikiem i dlatego cała rodzina mieszka na wsi. Karolina nie ma koleżanek. Jej buntowniczy charakter, nieustępliwa postawa często prowadzą do konfliktów nie tylko z rodzeństwem i rodzicami, ale także z nauczycielami, kolegami i koleżankami w szkole. Dziewczynka kilkakrotnie była przenoszona z jednej szkoły do drugiej. Rodzice muszą dowozić córkę do pobliskiego miasta, gdyż na wsi jest tylko jedna szkoła podstawowa. Karolina dobrze sobie radzi z nauką, należy do grona najlepszych uczniów w klasie, co jednak nie wpływa na polepszenie relacji z innymi. Badana dziewczynka otwarcie przyznaje się, że nie lubi swoich rówieśników. Bywa gwałtowna, bezkompromisowa i wybuchowa. W *Teście Zdań Niedokończonych* Karolina określa ojca jako hipokrytę. Wspomina także, że nie lubi młodszego brata, że ma ochotę uciec, gdy brat jest nieznośny, że jest jej smutno, gdy jej dokucza, oraz wskazuje właśnie brata jako osobę, która najbardziej ją złości. Trudności adaptacji społecznej Karoliny osiągnęły apogeum, gdy dziewczynkę usunięto z kolejnej szkoły i rodzice zwrócili się o pomoc do psychologa.

2. Poziom inteligencji i zdolności twórcze.

W *Skali Inteligencji* Karolina uzyskała bardzo wysoki wynik – 147 punktów, co wyraźnie świadczy o jej wysokim intelekcie. W *teście TCT-DP* Karolina zmieściła się w obszarze nieco powyżej normy. Aczkolwiek warto zaznaczyć, że takie kryterium, jak niestereotypowość, wyraźnie wyróżnia prace dziewczynki na tle jej grupy wiekowej. Na rysunku w wersji A Karolina zastosowała połączenia figuralno-symboliczne, wprowadzając takie znaki symboliczne, jak litery. Jednocześnie wykroczyła poza ramę oraz szybko wykonała rysunek, za co uzyskała dodatkowe punkty. Na arkuszu

B dziewczynka wykorzystała podane elementy w sposób niespotykany, co także może wskazywać na posiadanie przez nią predyspozycji twórczych. Karolina przedłużyła i połączyła pięć z sześciu podanych fragmentów figur, zastosowała połączenia liniowe, jak również szybko wykonała rysunek, otrzymując za to dodatkowych pięć punktów (na sześć możliwych).

3. Trudności w przystosowaniu społecznym w opinii nauczyciela.

W teście CBI badana dziewczynka otrzymała ujemny wynik ogólny, który świadczy o jej niskim stopniu przystosowania. Oznacza to, że dziecko może popadać w liczne konflikty z otoczeniem, co znajduje potwierdzenie w życiu badanej dziewczynki. Z jednej strony analiza poszczególnych itemów ukazuje Karolinę w oczach nauczyciela jako skoncentrowaną, towarzyską i taktowną dziewczynkę. Świadczą o tym m. in. takie twierdzenia: *Dobiera kolegów i organizuje z nimi wspólne zabawy*, *Nie zabiera dzieciom zabawek czy przedmiotów, gdy te się nimi bawią* oraz *Otwiera innym drzwi i stara się nie stać w przejściu*. Na skali czterostopniowej przyznano im największą ilość punktów. Z drugiej zaś strony zdaniem nauczycieli Karolina jest roztargniona, zawzięta, nerwowa, o tendencji do odsuwania się od innych. Stwierdzono to m. in. na podstawie następujących, najwyżej ocenionych itemów: *Rozczarowuje się z powodu drobnych (błahych) spraw*, *Gdy ktoś jej dokuczy lub się z kimś posprzecza – ma ochotę bić i kopać* oraz *Każde najdrobniejsze zakłócenie z zewnątrz (krzyk, hałas) odrywa jej uwagę*.

4. Umiejscowienie poczucia kontroli.

Wyniki w teście SPK-DP wskazują na znaczną przewagę u badanej dziewczynki wewnętrznego poczucia kontroli. Można sądzić, że każdą sytuację, zarówno pozytywną, jak i negatywną, Karolina będzie traktowała jako skutek własnych zachowań. Oznacza to, że w przypadku porażek i nieudanych relacji z innymi, mogą pojawić się kryzysy polegające na nadmiernym krytykowaniu czy obwinianiu siebie samej B. Szmigielska (1996)

5. Miejsce dziecka w rodzinie.

Rysunek w teście *Zaczarowana Rodzina* jest umieszczony po prawej stronie kartki, co według J. Rembowskiego oznacza wybieganie w przyszłość i rzutowanie wyobraźni na rzeczy nowe. W pierwszej kolejności Karolina rysuje rodzeństwo – siostrę i brata. Siostra jest przedstawiona jako duży, ładny koń, który jest jednak pozbawiony kolorów. Dziewczynka pragnie we wszystkim naśladować starszą siostrę, ale jest przez nią odręczana. Młodsze brata dziewczynka rysuje w postaci małej, kolorowej osy. Ma to swój wyraźny powód. Z opowieści Karoliny brat bez pozwolenia ciągle wchodzi do jej pokoju i bawi się jej zabawkami, co ją denerwuje. Jako trzecią badana rysuje matkę w postaci małego pasterskiego psa, a po niej ojca – jako małego borsuka. Pomniejszone i też pozbawione kolorów postaci rodziców wyraźnie wskazują na obszar problemowy. Ojciec Karoliny jest odnoszącym sukcesy przedsiębiorcą, który utrzymuje całą rodzinę. Jednak dzieci wychowuje w stylu autorytarnym, stosuje wiele zakazów, co budzi sprzeciw dziewczynki. Dlatego nazywa go w Teście *Zdań Niedokończonych*

hipokrytą. Mama z kolei jest *super, ale ciągle zajęta*. Stąd bierze się pragnienie, *aby miała więcej czasu dla mnie*. Siebie Karolina narysowała na ostatnim miejscu jako największą postać, wyróżniającą się na tle innych – kolorowego smoka, który ma rozłożone skrzydła. Być może konflikty i brak porozumienia z innymi członkami rodziny wzmacniają w dziewczynce przekonanie, że nie pasuje do reszty, oraz rodzą w niej chęć ucieczki i wyzwolenia. Te przypuszczenia potwierdzają dane Testu Zdań Niedokończonych. I choć w domu rodzinnym jest miło i badana się cieszy, gdy jest z bliskimi, to jednak myśląc o przyszłości, wyobraża sobie swój własny dom. Założenia J. Rembowskiiego dotyczące wybiegania w przyszłość przy umieszczaniu rysunku po prawej stronie w teście Zaczarowana Rodzina są w tym przypadku słuszne. To samo dotyczy dużego kolorowego smoka, postaci, którą Karolina wybrała, rysując siebie. Wypowiedzi uzyskane w Teście Zdań Niedokończonych, a także rozłożone szeroko skrzydła smoka w Zaczarowanej Rodzinie mogą potwierdzać chęć opuszczenia rodzinnego gniazda przez badaną.

Trudności w przystosowaniu społecznym jako wyraz pierwszych objawów dezintegracji pozytywnej – dyskusja

U badanych dzieci trudności adaptacji społecznej wiązały się z wysokimi możliwościami intelektualnymi oraz zdolnościami twórczymi. Każde z nich było opisywane przez rodziców jako dziecko manifestujące zachowania nieprzystosowawcze, takie jak nerwowość, kłótniowość, nieustępliwość, rozdrażnienie, lęk, brak akceptacji ze strony rówieśników, występowanie długotrwałych stanów przygnębienia. Nauczyciele postrzegali dzieci jako bardzo inteligentne, twórcze, taktowne, a jednocześnie roszczeniowe, zawzięte, buntownicze, bezkompromisowe, nerwowe, mające tendencję do odsuwania się od innych. Badane dzieci opisywały siebie jako świadome, wrażliwe, pomysłowe, a także jako samotne, zamknięte w sobie, niespokojne, sfrustrowane, narzekały na brak dobrych kolegów i koleżanek oraz brak zrozumienia ze strony rodziców i nauczycieli. Na podstawie wyżej wymienionych cech trudno byłoby usytuować dzieci na pierwszym poziomie dezintegracji pozytywnej K. Dąbrowskiego, który autor nazwał integracją pierwotną. Charakterystyczne dla niego są m.in. brak konfliktów wewnętrznych i dążenie do zaspokojenia własnych potrzeb.

Na poziomie drugim zaczyna się proces jednopoziomowej dezintegracji. Przyjrzyjmy się jej, analizując trudności adaptacyjne opisywanych dzieci. K. Dąbrowski podaje jako istotną dla tego poziomu – zmienność nastrojów z przewagą smutku i przygnębienia. Niektóre zachowania Karoliny z pewnością mogą być uznane za przejaw tego stanu. Otóż jej matka kilkakrotnie zaznaczała w rozmowie, że córka często kaprysi i płacze, że łatwo ją wytrącić z równowagi, a gdy do tego dochodzi, silnie reaguje. Zdaniem

nauczycieli zaś badana jest bardzo nerwowa i zawzięta. K. Dąbrowski wymienia także jako charakterystyczne dla tego poziomu – silne uwrażliwienie, któremu towarzyszy drażliwość. Ową cechę posiada przede wszystkim Kamil. Nauczyciele podkreślali, iż badany nie zabiera dzieciom zabawek czy przedmiotów, gdy te się nimi bawią, a także stara się nie zakłócać spokoju innym, ale mimo to nie przyłącza się chętnie do grona bawiących się i zwykle pracuje samotnie. Na poziomie drugim zaczynają się pojawiać konflikty wewnętrzne, mające charakter przypadkowy. Napięcie i brak porozumienia z innymi u badanych dzieci – Kamila i Karoliny – mają jednak swój wyraźny powód, co dowodzi, że ich rozwój znajduje się lub zmierza w kierunku III poziomu dezintegracji pozytywnej.

Poziom trzeci, określany przez K. Dąbrowskiego jako dezintegracja wielopoziomowa ze spontanicznością, cechuje brak akceptacji tego, co jest, natomiast w zamian pojawia się silne dążenie do tego, co powinno być, któremu towarzyszą konflikty moralne, refleksyjność oraz egzystencjalny niepokój. Tak więc, jeśli chodzi o Karolinę, to otwarcie przyznaje się ona, że nie lubi swoich koleżanek i kolegów z klasy, jak również niektórych nauczycieli, z tego prostego powodu, że są głupszy od niej, że jej nie rozumieją. To budzi w niej duże zniecierpliwienie, frustrację i niechęć do podtrzymywania i pogłębiania więzi. W domu rodzinnym dziewczynka również pozostaje wierna swoim ideałom. Ma dużo odwagi, żeby otwarcie sprzeciwić się ojcu, jego autorytarnemu stylowi wychowania. Jako jedyny żywiciel rodziny powinien być dla córki autorytetem, a jednak jest jedynie *hipokrytą* (jedna z wypowiedzi z Testu Zdań Niedokończonych) oraz *małym, szarym borsukiem* (w teście Zaczarowana rodzina).

Natomiast Kamil jako kierujący swoją uwagę do wewnątrz introwertyk (ujemny wynik w wymiarze ekstrawersja-introwersja w CBI), krytycznie oceniający własne motywacje i cele postępowania, traktujący zarówno porażki, jak i sukcesy jako następstwa własnych zachowań (wewnętrzne umiejscowienie kontroli), indywidualista i non-konformista – nie jest rozumiany i akceptowany przez środowisko, w którym się wychowuje. Jego niepokorna natura przejawia się w zdecydowanym potępieniu wszelkich przejawów agresji. Kamil nie boi się też ponosić za to konsekwencji – być odrzuconym przez rówieśników. Stąd bierze się jego poczucie osamotnienia, które pogłębia się z uwagi na fakt, że chłopiec bardzo pragnie kontaktów z innymi (wysokie, dodatnie wyniki w wymiarach pozytywne–wrogie zachowanie oraz pozytywne–wrogie ustosunkowanie w CBI). W swoim małym wiejskim środowisku doświadcza tylko przemocy i agresji oraz biernej postawy, przyzwolenia na to ze strony dorosłych (nauczycieli), co wynika z rozmowy z rodzicami. Może dlatego pragnieniem chłopca, gdyby złowił złotą rybkę, jest, *żeby na świecie zapanowało dobro*.

Należy podkreślić, że dwójka opisywanych dzieci wykazywała liczne formy wzmożonej pobudliwości psychicznej. Wśród nich występują takie objawy, jak wytrwałość w dążeniu do celu, bujna wyobraźnia, wrażliwość, twórczość, samoświadomość, smutek, lęk, poczucie osamotnienia, duża potrzeba wolności, odporność na wpływy otoczenia. Na podstawie analizowanych przypadków dzieci można przypuszczać, że kieruje

nimi nie instynkt adaptacyjny (inaczej nie dochodziłoby do tak licznych konfliktów z otoczeniem: rówieśnikami, nauczycielami, rodzicami), lecz instynkt rozwojowy, który przekształca strukturę psychiczną w kierunku wyższego poziomu. Według K. Dąbrowskiego ten proces odbywa się poprzez dezintegrację, czyli rozluźnienie lub całkowitą utratę wewnętrznej spójności, co rzeczywiście się potwierdza w przypadku dwójga analizowanych dzieci.

Badania, których egzemplifikacja znajduje się w prezentowanym tekście, wpisują się w dyskurs nad edukacją (także włączającą) oraz nad percepcją innego przez dzieci w młodszym wieku szkolnym. Wśród objętych badaniami 10 uczniów, aż 4 korzysta z nauczania domowego, a pozostali są zagrożeni wydaleniem ze szkoły. Jak rozwiązać problem dziecka zdolnego z trudnościami społecznej adaptacji, aby działało się to z korzyścią dla rozwoju jego potencjału? Jak pomóc w rozwiązywaniu konfliktów bez konieczności uciekania się do środków radykalnych (ekskluzja)? Jak podejście do trudności adaptacyjnych dziecka zdolnego w świetle teorii dezintegracji pozytywnej K. Dąbrowskiego może wnieść nowe spojrzenie do badań nad uczniem zdolnym? Na te pytania próbujemy odpowiedzieć w sygnalizowanej rozprawie.

Bibliografia

- CORNELL D.G., GROSSBERG I.W., 1987, *Family environment and personality adjustment in gifted program children*, *Gifted Child Quarterly*, 31(2), 59–64.
- DĄBROWSKI K., 1979, *Dezintegracja pozytywna*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- DAVID H., 2016, *A Double Label: Learning Disabilities and Emotional Problems among Gifted Children*, *International Letters of Social and Humanistic Sciences*, V 75, 22-31.
- DENZIN N.K., LINCOLN Y.S. (red.), 2009, *Metody badań jakościowych*, t. 1 i 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- FREEMAN J., 2006, *The Emotional Development of Gifted and Talented Children*, *Journal Gifted and Talented International*, 21 (2),
- GALLAGHER J.J., 2015, *Peer Acceptance of Highly Gifted Children in Elementary School*, *Journal for the Education of the Gifted*, 38 (1), 51–57.
- GARDNER H., 1993, *Creating minds*, Plenum Press, New York.
- GARLAND A.F., ZIGLER E., 1999, *Emotional and behavioral problems among highly intellectually gifted youth*, *Roeper Review*, Vol. 22 (1).
- GÓRNIEWICZ J., 1992, *Rozwój i kształtowanie wyobraźni dziecka*, Wydawnictwo Naukowe Praksis, Warszawa-Toruń.
- GUBBELS J., SEGERS E., VERHOEVEN L., 2018, *How children's intellectual profiles relate to their cognitive, socio-emotional and academic functioning*, *Journal High Ability Studies*, published online: 17 Aug. 2018.
- GUILFORD J.P., 1978, *Natura inteligencji człowieka*, tłum. B. Czarniawska i in., PWN, Warszawa.
- JAKUBIAK-ZAPALSKA E., 2009, *Uczeń zdolny i jego rozpoznawanie*, [w:] B. Niemierko i in. (red.), *Badania międzynarodowe i wzory zagraniczne w diagnostyce edukacyjnej. XV Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej*, Grupa Tomami, Kielce.

- JAWOROWSKA A., MATCZAK A., 1998, *Test Niedokończonych Zdań Rottera (RISB) – podręcznik*, Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa.
- KOS M., BIERMANN G., 2002, *Die verzauberte Familie. Ein tiefenpsychologischer Zechentest*, E. Reinhardt Verlag, München/Basel.
- KRUK-LASOCKA J., 2012, *Dostrzec dziecko z perspektywy edukacji włączającej*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.
- LIMONT W., 1994, *Synektyka a zdolności twórcze*, Wyd. UMK, Toruń.
- LIMONT W., 2010, *Uczeń zdolny: jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, GWP, Sopot.
- MATCZAK A., JAWOROWSKA A., STANČZAK J., 2000, *Rysunkowy Test Twórczego Myślenia TCT-DP K.K. Urbana i H.G. Jellena. Podręcznik*, Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa.
- MATCZAK A., PIOTROWSKA A., CIARKOWSKA W., 2012, *Skala Inteligencji D. Wechslera dla dzieci – wersja zmodyfikowana (WISC-R)*, Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa.
- MORAWSKA A., SANDERS M.R., 2008, *Parenting gifted and talented children: what are the key child behaviour and parenting issues?*, Australian and New Zealand Journal of Psychiatry, 42 (9).
- NUGENT S.A., 2000, *Perfectionism: Its Manifestations and Classroom-Based Interventions*, DOI: 10.4219/jsg-2000-630.
- OBUCHOWSKI K., 1985, *Adaptacja twórcza*, GWP, Gdańsk.
- PFEIFFER S.I., STOCKING V.B., 2000, *Vulnerabilities of Academically Gifted Students*, Journal of Applied School Psychology, 16, 83–93.
- PILARINOS, V., SOLOMON, C. R. (2017). Parenting styles and adjustment in gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 61(1), 87-98.
- REMBOWSKI J., 1978, *Rodzina w świetle psychologii*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- RENZULLI J.S., 1978, *What makes giftedness? Reexamining a definition*, Chronical Guidance Publication Inc., Moravia.
- SĘKOWSKI A.E., 2004, *Porozmawiajmy o uczniach zdolnych*, „Psychologia w Szkole” nr 31/2004, s. 73–81.
- SĘKOWSKI A.E., 2005, *Psychologiczne uwarunkowania wybitnych zdolności*, [w:] A. E. Sękowski (red. nauk.), *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- SHECHTMAN Z., SILEKTOR A., 2012, *Social Competencies and Difficulties of Gifted Children Compared to Nongifted Peers*, Journal Roeper Review, 34 (1),
- SIEKAŃSKA M., 2005, *Koncepcje zdolności a identyfikacja uczniów zdolnych*, [w:] A. E. Sękowski (red. nauk.), *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- SZMIGIELSKA B., 1996, *Skala Poczucia Kontroli u Dzieci Przedszkolnych – SPK-DP*, Pracownia Testów Psychologicznych, Warszawa.
- TRZEBIŃSKI J., 1976, *Osobowościowe warunki twórczości*, [w:] J. Reykowski (red.), *Osobowość a społeczne zachowanie się ludzi*, Książka i Wiedza, Warszawa.
- URBAN K.K., JELLEN H.G., 1996, *Test for Creative Thinking – Drawing Production (TCT-DP)*, Swets & Zeitlinger, Lisse, the Netherlands.
- WIECHNIK R., 2005, *Popularność dzieci twórczych w grupie rówieśniczej*, [w:] A.E. Sękowski (red. nauk.), *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- ZEIDNER M., MATTHEWS G., (2017), Emotional intelligence in gifted students, *Gifted Education International*, Vol. 33(2) 163–182.

Difficulties in the social adaptation of talented children

The article relies on K. Dąbrowski's theory of positive disintegration (1979) to explain the difficulties which talented early school-age children face in social adaptation. We briefly explain the choice of theoretical concepts underpinning our research study and outline selected researchers' views which corroborate or reject the claim that talented children are socially maladapted. We discuss two case studies of talented children and address their difficulties in social adaptation as the first symptoms of positive disintegration.

Keywords: *talented children, difficulties in social adaptation, positive disintegration*