

Prof. UJK, dr hab. Irena Pufal-Struzik
Zakład Psychologii
Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Wybrane aspekty zdrowia psychicznego uczniów zdolnych

Wprowadzenie

W zależności od dyscypliny naukowej wykorzystuje się różne modele zdrowia bądź choroby: model biomedyczny, model socjomedyczny, model psychologiczny, model socjoekologiczny, w których zdrowie jest różnie definiowane. Najbardziej znaną na świecie i postępującą jest definicja zdrowia zaproponowana przez Światową Organizację Zdrowia, w której dominuje holistyczne (całościowe) podejście do zdrowia. Według WHO zdrowie to nie tylko całkowity brak choroby, czy kalectwa, ale także stan pełnego, fizycznego, umysłowego i społecznego dobrostanu (dobrego samopoczucia) (The World Health Report, 2001). W tym ujęciu zdrowie łączy się z życiem wewnętrznym i społecznym jednostki oraz jej kondycją fizyczną. Zarówno w definicji WHO, jak i w modelu psychologicznym zdrowia, człowiek traktowany jest podmiotowo, co oznacza, że ma prawo decydowania o swoim zdrowiu i brania za nie odpowiedzialności.

Irena Heszen-Niejodek wskazuje na dwie propozycje spojrzenia na zdrowie z perspektywy psychologii nawiązujące do definicji WHO. W pierwszym ujęciu zdrowie jawi się jako zasób, ogólna zdolność organizmu do wszechstronnego rozwoju i stawiania czoła aktualnym wymaganiom (poziom kompetencji życiowej). W drugim – zdrowie to proces poszukiwania i utrzymywania równowagi w obliczu obciążeń, jakie nieustannie nakłada na organizm otoczenie (podejście dynamiczne i interakcyjne) (Heszen-Niejodek, 1998). Zdrowie jest więc zjawiskiem dynamicznym uwarunkowanym wieloczynnikowo, można je traktować jako zasób człowieka, jako zdolność do sprostanania wymaganiom życia, obciążeniom, osiągania celów i utrzymywania równowagi (Antonovsky, 1995; Sęk, Ściężała, Beisert, Bleja, 1995;). Element dynamiczności jest także silnie podkreślony w salutogenetycznym modelu zdrowia, autorstwa Aarona Antonovsky'ego, który podkreśla, że prawidłowe, zdrowe funkcjonowanie człowieka polega na aktywnym przystosowaniu się do środowiska (Antonovsky, 1995). O przystosowaniu świadczy dobre radzenie sobie ze stresem i zdolność podejmowania działań umożliwiających rozpoznanie i aktywizowanie uogólnionych zasobów jednostki. Jak zauważa Lucyna Gromulska (2010), według Karty Ottawskiej zdrowie jest główną wartością służącą do „osiągania pełnego dobrostanu fizycznego, psychicznego i społecznego. Jednostka lub grupa muszą być w stanie rozpoznać swoje oczekiwania i potrzeby określające ten dobrostan, a także mieć umiejętności oraz możliwości ich realizacji (tamże, s. 127). W tym znaczeniu zdrowie traktowane jest jako wyznacznik

jakości życia opisanej w kategoriach aspiracji i potrzeb, czyli z perspektywy psychologii pozytywnej.

Wielu badaczy sygnalizuje występowanie objawów i zachowań wskazujących na problemy ze zdrowiem psychicznym młodzieży. Najczęściej są to objawy nerwicowe (lękowe i depresyjne), nadużywanie alkoholu, eksperymentowanie z narkotykami (Czabała i in., 2005), różne formy nieprzystosowania społecznego, uzależnienia, próby popełnienia samobójstwa, dolegliwości psychosomatyczne (Woynarowska, 2014).

W artykule podjęto problem wybranych aspektów zdrowia psychicznego młodzieży zdolnej. Przede wszystkim chodzi o dobrostan emocjonalny i społeczny i próbę odpowiedzi na pytanie: Jakie problemy natury emocjonalnej i społecznej stanowią zagrożenia dla zdrowia psychicznego uczniów zdolnych?

1. Aspekty emocjonalne zdrowia psychicznego osób zdolnych

Rezultaty badań dotyczące zdrowia psychicznego jednostek zdolnych nie są jednoznaczne, co może wynikać z wykorzystywania różnych paradygmatów przez badaczy (badania jakościowe, ilościowe, podłużne i poprzeczne) oraz różnego sposobu definiowania zdolności.

Część badaczy prezentuje stanowisko wskazujące, że dzieci uzdolnione intelektualnie na ogół lepiej funkcjonują pod względem emocjonalno-społecznym niż ich rówieśnicy, co wynika z większej wiedzy o sobie i znajomości siebie, odporności psychicznej, umiejętności skutecznego radzenia sobie z konfliktami, stresem i różnymi sytuacjami trudnymi oraz towarzyszącą im asynchronią rozwojową (m.in. Freeman, 1983; Baker, 1995; Garland, Zigler, 1999). Dla przykładu, podłużne badania porównawcze przeprowadzone przez Jean Freeman (2008, za: Mróz, 2012) wśród dzieci zdolnych w Wielkiej Brytanii, wskazują, iż uczniowie niezależnie od tego, jak wybitne zdolności posiadali i jak nieadekwatna była ich edukacja, nie mieli więcej emocjonalnych problemów niż inni znajdujący się w podobnych środowiskach. Natomiast inni badacze prezentują pogląd odmienny.

Inni badacze prezentują stanowisko przeciwne, zgodnie z którym dzieci zdolne doświadczają różnych problemów przystosowawczych, ale jako przyczynę wskazują nie sam fakt posiadania zdolności lecz inne czynniki wpływające na ich rozwój. Są to np. cechy ich osobowości, warunki wychowawcze i atmosfera w rodzinie czy też w szkole (m.in. Grossberg, Cornell, 1988). Wybitnie zdolne dzieci i młodzież to grupa szczególnie „wrażliwa”, charakteryzująca się przyspieszonym rozwojem poznawczym, intensywnością przeżyć i emocji jakie wynikają z ich wzmożonej wrażliwości psychicznej i nieprzeciętnej struktury uzdolnień oraz wyjątkową drogą rozwojową (Limont, Dreszer, 2010). James Webb (2008, za: Mróz, 2012) na podstawie rezultatów przeprowadzonych badań stwierdził, że jednostki zdolne są bardziej podatne na wystąpienie depresji egzystencjalnej, której przyczyn upatrywał w emocjonalności zdolnych.

Wysoka wrażliwość jednostek zdolnych, przeżywanie silnych napięć emocjonalnych, idealistyczne nastawienie do świata i odczuwanie dylematów moralnych, gdy dostrzegają niezgodność między zachowaniem innych osób a głoszonymi wartościami czyni je bardziej podatnymi na zaburzenia (Webb, 1993). W literaturze polskiej najczęściej o asynchronii rozwojowej uzdolnionych dzieci i młodzieży pisała Wiesława Limont (m.in. 2013a). Jej przyczynę autorka upatruje w wielości, różnorodności i intensywności wewnętrznych i zewnętrznych doświadczeń odbiegających od normy, co powoduje nieharmonijny rozwój osobowości uczniów zdolnych (tamże, s. 129).

Natomiast większość badaczy zdolności zgadza się z tym, że uczniowie zdolni mają specyficzne potrzeby edukacyjne, które wynikają z unikalności ich osobowości. Są to dzieci bardzo zmotywowane do działania, aby osiągnąć mistrzostwo w danej dziedzinie a przy tym czerpią przyjemność z wyzwań przed jakimi stają. Mają także niezwykle silne poczucie tego, kim są i co chcą w przyszłości osiągnąć. Są silnie niezależne, nonkonformistyczne, mają zaawansowane rozumowanie moralne, które wiąże się z występowaniem obaw dotyczących różnych kwestii moralnych i politycznych. Ich relacje z rówieśnikami są skomplikowane, ponieważ są dość zamknięci w sobie i skłonni do przebywania w samotności, aby nikt nie przeszkadzał im w rozwijaniu ich talentu (Winner, 1996, s. 212). Jak widać doświadczenia uzdolnionych są zarówno pozytywne, satysfakcjonujące, jak i bolesne i stresujące dużo bardziej, niż ma to miejsce u ich przeciętnie uzdolnionych rówieśników. Wiele rzeczy bowiem widzą i odczuwają inaczej niż rówieśnicy. Tę podwójność doświadczeń potęgują szczególnie wrażliwość emocjonalna i asynchronia między ich wysokimi zdolnościami poznawczymi a rozwojem fizycznym i emocjonalnym (Silverman, 1983).

Dzieci zdolne ujawniają także niezwykłą intelektualną ciekawość. Lesley Sword uważa, że silna potrzeba poznania otoczenia pobudza dzieci uzdolnione do poszukiwania informacji potrzebnych, aby mogły zrozumieć świat zewnętrzny i stworzyć własny świat wewnętrzny oraz odpowiedzieć sobie na pytania: Kim są?, Jak działają i dlaczego? Poznając świat dokonują analizy pogłębionej, krytycznej, potrafią dostrzegać jego zawikłość, złożoność, ale również szczegóły przez innych niedostrzegane¹).

Ponieważ u uczniów zdolnych często bardziej niż u ich rówieśników rozwinięta jest samoświadomość to ich krytycyzm może zwrócić się do wewnątrz. W przypadku, gdy przybiera dużą siłę powoduje nadmierne koncentrowanie się na swoich słabościach, niepowodzeniach, co nie pozostaje bez wpływu na najistotniejsze, najtrwalsze i najtrudniejsze zadanie rozwojowe czyli kształtowanie się własnego "ja" (Giddens, 2001). Powodzenie lub niepowodzenie tego procesu ma konsekwencje dla wielu funkcji psychicznych jednostki, jak samoregulacja, wyznaczanie celów, emocjonalność, percepcja ludzi i podejmowane zachowania wobec nich a także przetwarzanie informacji o sobie. Zbyt silnie krytyczny stosunek do siebie u zdolnych uczniów może także znacząco obniżyć ich samoocenę a przecież adekwatna do wysokiego poziomu ich zdolności samoocena jest

¹ <http://talentdevelop.com/articles/PsychosocNeeds.html>

jednym z warunków efektywnej działalności twórczej (Ścigała, 1991; Csikszentmihalyi, 1996; Gasiul, 2004).

Młodzież zdolna zwykle ma wysoki poziom aspiracji. Ponieważ jest świadoma dużych oczekiwań rodziców i nauczycieli stawia sobie ambitne cele, czasem nierealistyczne i przekraczające możliwości wykonawcze, ma także podwyższone standardy oceny własnych działań. Powoduje to, iż w sytuacji niepowodzenia uczniowie zdolni bardzo silnie przeżywają fakt niespełnienia oczekiwań dorosłych, skłonni są źle myśleć o sobie, swoich umiejętnościach a świat spozstrzegać jako okrutny i niesprawiedliwy. Powstające silne niezadowolenie powoduje drastyczne obniżanie samooceny, co może być źródłem kolejnych problemów, bowiem, jak zauważa Janina Uszyńska-Jarmoc (2003) negatywny obraz własnego "ja" jest jednym z najsilniejszych czynników hamujących bądź blokujących rozwój uzdolnień (tamże, s. 83). Jeśli jednostka ma negatywną opinię na własny temat znacznie trudniej podejmuje działania zaradcze w porównaniu z osobą o wysokiej lub średniej samoocenie zwłaszcza wówczas, gdy trzeba reagować szybko a ją przytłacza strach (Ekman i in., 1985).

Wśród osób utalentowanych jest wielu introwertyków. Cecha ta wraz z innymi właściwościami świadczącymi o złożonej osobowości jednostek zdolnych np. nietypowymi zainteresowaniami i pasjami, silną niezależnością w poglądach i nonkonformizmem w zachowaniu sprzyja oddalaniu się od rówieśników i doświadczaniu niezrozumienia z ich strony. Kolejnymi cechami zdolnych jednostek, które mogą, ale nie muszą być podłożem dla problemów psychicznych są: podwyższona wrażliwość emocjonalna a także moralna, pobudliwość psychomotoryczna, bogata wyobraźnia. Silna empatia i zdolność do współczucia powodują, że chcą naprawiać niedoskonałości świata (Silverman, 1994). Właściwości te decydują o większej podatności na występowanie trudności w funkcjonowaniu uczniów zdolnych. Jednak przy odpowiednim wsparciu ze strony otoczenia nie muszą powodować żadnych zakłóceń w funkcjonowaniu jednostek zdolnych.

Charakteryzująca zdolnych wrażliwość emocjonalna - z jednej strony jest niezbędna w realizacji twórczych działań, z drugiej zaś - stwarza większe ryzyko depresji egzystencjalnej czy nawet próby samobójczej w przypadku niepowodzenia (Delisle, 1986).

Szczególnie stresujący dla szczególnie wrażliwych uczniów zdolnych jest neurotyczny perfekcjonizm wyrażający się silną tendencją do unikania błędów i wykonywania różnych prac w życiu codziennym na bardzo wysokim poziomie, co wynika z wysokich czy wręcz nierealnych standardów osobistych i niemal obsesyjnej potrzeby sprostania oczekiwaniom osób znaczących (Hewitt i in., 1996). Uczniowie zdolni charakteryzujący się zdrowym perfekcjonizmem (nie neurotycznym) czerpią przyjemność z wysiłków podejmowanych w trakcie realizacji różnych pasjonujących ich zadań. Natomiast neurotyczny perfekcjonizm współwystępuje z silną samokrytyką, stresem, permanentnym lękiem przed porażką i kompromitacją, koncentrowaniem się na niedoskonałościach, błędach i słabościach. Zaburzeniu ulega obiektywizm w ocenie wykonanej pracy, która wydaje się niedostatecznie dobra w stosunku do oczekiwań ucznia i osób z jego otoczenia.

Gdy uczniowie próbują z zapałem i zaangażowaniem realizować trudne cele przekraczające ich możliwości i nie doświadczają wsparcia stres towarzyszy im bez przerwy (Yadusky-Holahan, Holahan, 1983).

M. Ann Dirkes (1983) sugeruje, że również uczucie lęku jest bardziej rozpowszechnione wśród dzieci zdolnych i chociaż lęk towarzyszy wielu dzieciom w rozwoju, to jednak dzieci zdolne często muszą sobie z nim poradzić w młodszym wieku a drugim okresem, w którym zdaniem autorki, wzrasta zagrożenie lękiem jest dojrzewanie (tamże, s. 70).

W przypadku, gdy aktywność poznawcza dążącego do perfekcji ucznia zdolnego nie zostaje zwieńczona sukcesem, wówczas mogą pojawić się trudności w nauce (Webb, 1993). Poczucie zawodu, jaki sprawiło się sobie i osobom znaczącym w otoczeniu, poczucie winy, wątpliwości co do swoich kompetencji a nawet ich podważanie, zniechęcenie i inne przykre przeżycia stanowią źródło poważnych problemów zdrowotnych jakimi są m.in.: zaburzenia psychospołeczne (depresja, zaburzenia pokarmowe np. anoreksja i bulimia), zaburzenia emocjonalne (lęki, fobie, obniżony nastrój), zachowania obsesyjno-kompulsywne czy próby samobójcze (Orange, 1997; Silverman, 1983).

Okazuje się, że funkcjonowanie w szkole z etykietką *dziecko zdolne* bywa znacznym obciążeniem dla tej grupy uczniów. Wiąże się bowiem nie tylko z oczekiwaniem przez rodziców i nauczycieli pasma sukcesów, ale często również z przecenianiem zdolności dziecka. David Garner na podstawie analizy badań dotyczących zaburzeń odżywiania i funkcjonowania stwierdził, że największe prawdopodobieństwo ich wystąpienia dotyczy zdolnych adolescentów (1991).

2. Aspekty społeczne zdrowia psychicznego osób zdolnych

U pewnej grupy uczniów zdolnych pojawiają się problemy społeczne, które nasilają się w okresie adolescencji (Levine, Tucker, 1986). Zarówno problemy społeczne, jak i emocjonalne, występują z powodu wyjątkowej struktury osobowości uczniów uzdolnionych i wysokiego poziomu zdolności. Jednym ze sposobów poradzenia sobie z tym problemem jest próba dopasowania się do otoczenia poprzez maskowanie swoich zdolności i talentu (aby się nie odróżniać), co wiąże się z kosztami emocjonalnymi i negatywnymi skutkami dla rozwoju zdolności. Z kolei odważne pokazywanie i rozwijanie posiadanych zdolności może prowadzić do zaburzeń w funkcjonowaniu społecznym np. marginalizacji, izolacji, samotności zdolnych uczniów w grupie. Wprawdzie rozwój talentu często wymaga spędzania czasu samotnie i silnego skoncentrowania się na działaniu, ale nie są wskazane skrajności w tym zakresie, ponieważ mogą prowadzić do groźnego dla zdrowia wyobcowania. Gdy jednostka ma silne poczucie odosobnienia, mimo, iż otoczenie nie spostrzega jej jako samotnej, ponieważ stara się tego nie pokazać innym, nie mówi o tym nikomu, wstydzi się, bądź jest bezradna wobec swojego położenia. Ten rodzaj samotności jest źródłem stanów lękowych i cierpienia (Rembowski, 1992, s. 33; Piechowski, 2015, s. 123).

Zdolna młodzież, podobnie jak rówieśnicy, potrzebuje kontaktów społecznych, poczucia przystawania do grupy, aby nie czuła się odmienna, dziwna, gorsza, społecznie upokorzona z powodu posiadanych zdolności.

Poza poczuciem odróżniania się od rówieśników uczniowie zdolni w skrajnych przypadkach są nawet stygmatyzowani w grupie. W typowej klasie szkolnej czują się niekomfortowo, a trudną sytuację potęguje towarzysząca im niska samoocena (Gross, 1993).

Jeśli w edukacji ma miejsce nadmierna koncentracja na sferze poznawczej a zaniedbywany jest rozwój innych sfer dziecka zdolnego np. sfery emocjonalnej czy społecznej może to rodzić poczucie nieadekwatności wśród rówieśników (Silverman, 1983). Ignorowanie rozwoju sfery emocjonalnej i społecznej na korzyść sfery poznawczej utalentowanych ma wpływ na ich życie intelektualne i motywację, ponieważ sfera afektywna i społeczna nie są oddzielone od sfery poznawczej, lecz wchodzi w interakcję i razem współdecydują o efektywności uczenia się i rozwoju uczniów utalentowanych. Zaobserwowany brak równowagi w rozwoju sfer psychicznych jednostek wysoce uzdolnionych czasem prowadzi do wspomnianych wcześniej przejawów niezdrowego stylu życia (np. perfekcjonizm, nadmierny samokrytycyzm, niska i nieadekwatna samoocena) a także do różnych rodzajów nieprzystosowania (np. depresja, zaburzenia odżywiania) i zachowań antyspołecznych (np. agresja). Uczniowie uzdolnieni mogą stać się niespokojni, przygnębieni, wyalienowani, społecznie nieudolni lub emocjonalnie zablokowani, gdy ich doświadczenia emocjonalne nie są pozytywne a otoczenie (członkowie rodziny, nauczyciele) nieproporcjonalnie więcej wysiłków kieruje na rozwój poznawczy dziecka niż na rozwój innych sfer jego psychiki (Silverman, 1994, s. 327).

Stopień samotności doświadczanej przez część utalentowanych uczniów może być funkcją gniewu, depresji i stresu w codziennym życiu. Czynnikiem indywidualnym narażającym uczniów na odczuwanie osamotnienia jest introwertywność, która charakteryzuje liczną grupę jednostek zdolnych o niskim poziomie towarzyskości. Poczucie bezradności wobec trudności u niektórych uzdolnionych uczniów nasila zaniżoną samoocena. Czynniki te wyzwalają nastroje depresyjne nawet wówczas, gdy zdolny uczeń osiąga sukces (Kaiser, Bernd, 1985).

Kiedy uczniowie zdolni nie radzą sobie z trudnymi wyzwaniami (nadmierne oczekiwania i naciski otoczenia na wysokie osiągnięcia, na sukces, duża krytyka w przypadku porażki) bardzo potrzebują pomocy i wsparcia najbliższych członków rodziny i przyjaciół. Niestety, dla ucznia różniącego się od rówieśników uzdolnieniami, zainteresowaniami, sposobami myślenia i percepcją świata trudne jest znalezienie przyjaciół o cechach podobnych (Blackburn, Erickson, 1986; Roedell, 1986). A przecież szczególnie w okresie dojrzewania i zmagania się z procesem kształtowania tożsamości każdy adolescent chce mieć grono akceptujących przyjaciół, przynależać do grupy odniesienia, działać zgodnie z zasadami, jakie w niej panują a równocześnie móc swobodnie rozwijać swoje uzdolnienia (Bardziejewska, 2005).

Jak sugerują niektórzy badacze (Hewitt i in., 1996) jednostki wysoce uzdolnione przejawiają problemy przystosowawcze wynikające z ich cech indywidualnych (m.in. duża nieśmiałość, strach przed negatywną oceną, niskie poczucie własnej wartości). Jak wiadomo, niedocenywanie własnej wartości i niska samoocena mogą pogarszać dobrostan psychiczny, ponieważ są bezpośrednio związane z samoregulacją i zdrowiem psychicznym jednostki (Bee, Mitchell, 1984). Wiele obaw i wątpliwości dotyczących jakości realizowanych działań może również spowodować bardzo wysoki poziom lęku społecznego u jednostek zdolnych. Aby go zminimalizować i zachować dobre stosunki społeczne z rówieśnikami, uczniowie zdolni muszą stale kontrolować swoje myśli, słowa i zachowania. Ellen Winner (1996) zaobserwowała, że uczniowie zdolni są nonkonformistami we wczesnych latach ich życia aż do momentu, w którym pojawia się presja rówieśnicza spowodowana brakiem ich podobieństwa do członków grupy. Jeśli znajdą kolegów podobnych do siebie są w stanie poradzić sobie z presją. Problem jednak w tym, że jest to trudne bez wsparcia rodziców czy nauczycieli.

Podsumowanie

Zaprezentowany oczywiście syntetyczny przegląd badań nad różnymi aspektami zdrowia psychicznego osób zdolnych, a szczególnie wysoce uzdolnionych, wskazuje na potrzebę dalszych eksploracji tego problemu w grupach osób o różnych rodzajach uzdolnień, nie tylko intelektualnych (akademickich), które zazwyczaj bierze się pod uwagę. Ponadto, konieczne jest wykorzystywanie przez badaczy podobnych paradygmatów w podejściu do zdrowia i zdolności, bowiem obecnie jest ich wiele, co utrudnia dokonywanie porównań rezultatów badań. Dlatego też przedstawiony przegląd badań nie umożliwia jednoznacznego stwierdzenia, że zdolni uczniowie ujawniają więcej problemów w sferze emocjonalnej i społecznej w porównaniu z mniej uzdolnionymi rówieśnikami.

Bez względu jednak skalę zasygnalizowanych problemów zdrowotnych u uczniów zdolnych, w praktyce warto zachować czujność i reagować w przypadku zaobserwowania następujących objawów w zachowaniu tej szczególnie wartościowej grupy uczniów: izolowanie się dziecka zdolnego od rówieśników, jak również izolowanie go przez rówieśników, przejawianie bezradności i nieskuteczność w radzeniu sobie z trudnościami, bardzo silny perfekcjonizm, manifestowanie niepokoju, lęku, agresji (buntu), nadmierne skoncentrowanie na sobie, uciekanie od codzienności w świat fantazji, zaburzenia odżywiania, nadużywanie szkodliwych substancji, częste przeżywanie poczucia winy, niezadowolenia, cierpienie psychiczne. Oczywiście są to tylko niektóre niepokojące objawy zachowania się dzieci uzdolnionych wymagające interwencji.

W celu niedopuszczenia do poważnych problemów zdrowotnych u dzieci i młodzieży zdolnej rodzice i nauczyciele powinni uruchomić możliwie wiele mechanizmów wsparcia społecznego i emocjonalnego w procesie zaspokajania specjalnych potrzeb dziecka zdolnego. Dzieciom tym potrzebna jest także specjalistyczna pomoc psychologiczna dla

optymalizowania ich rozwoju osobistego i społecznego. Rodzice i nauczyciele powinni zatem nie tylko zapewnić dzieciom szczególnie uzdolnionym dostęp do różnych form rozwijania talentu i nauki na miarę ich potrzeb i możliwości twórczych, ale także podejmować następujące działania:

- Pobudzać rozwój wszystkich sfer psychiki dziecka nie zaniedbując także sfery cielesnej.
- W przypadku zaobserwowania nasilonych negatywnych emocji u dziecka starać się złagodzić jego lęki, frustracje, smutek, a więc dać mu wsparcie emocjonalne i uczyć zarządzania lękiem. Rozwijać u dziecka umiejętność rozpoznawania, nazywania i komunikowania własnych lęków, frustracji, gniewu i bólu.
- Pomóc dziecku zrozumieć siebie i okazać, że jest rozumiane. Wyjaśnić, na czym polegają różnice między nim i rówieśnikami, pomóc mu dostrzec w sobie bogaty wewnętrzny świat doświadczeń i pokazać, co stanowi jego siłę i wartość. Uczyć tolerancji dla odmienności.
- Zapewnić dziecko, iż ma prawo do wyrażania swoich unikalnych cech, zdolności i emocji.
- Wspierać niezależność sądów, zachowań i ocen dokonywanych przez dziecko, pokazywać konsekwencje ich ujawniania oraz uczyć skutecznego radzenia sobie z nimi.
- Rozwijać i utrzymywać - poprzez dawanie wsparcia - wysoką i adekwatną samoocenę u dziecka.
- Pomagać dziecku traktować porażki jako cenne doświadczenia zdarzające się najlepszym (warto odwoływać się do przykładów osób wybitnych) i uczyć skutecznych strategii radzenia sobie w sytuacjach trudnych (porażka, krytyka, poczucie wyobcowania w grupie).
- Eliminować niezdrowy (neurotyczny) perfekcjonizm i przekonywać dziecko, że nie musi być doskonałe we wszystkim.
- Jak najwcześniej zapewnić dziecku warunki do nawiązywania kontaktów społecznych z rówieśnikami o podobnych pasjach i umiejętnościach i obserwować, czy nie jest izolowane.
- Uczyć dziecko określania priorytetów, formułowania realistycznych celów, konsekwencji i odpowiedzialności za ich realizację i radzenia sobie z konkurencją w dążeniu do osiągnięć i „zdrowego” reagowania w przypadku sukcesu.
- Znaleźć czas na słuchanie dziecka, na rozmowę z nim, wspólne realizowanie zajęć (zainteresowań, hobby), docenienie jego sposobu przeżywania, wrażliwości, intensywności i pasji jako silnych stron indywidualności dziecka.

Na zakończenie warto wspomnieć, iż spełnienie wymienionych zaleceń jest możliwe pod warunkiem, że osoby zapewniające wsparcie jednostkom zdolnym dysponują profesjonalną wiedzą na temat zdolności i specyfiki zachowania się dzieci i młodzieży uzdolnionej. Warunek ten dotyczy zarówno rodziców i nauczycieli, jak również

pracowników (psychologów, pedagogów, doradców) różnych placówek, w których dzieci, rodzice i nauczyciele mogą uzyskać wsparcie i pomoc w wychowaniu i pracy z uzdolnionymi. Chodzi o zapewnienie zróżnicowanych usług doradczych i poradnictwa dostosowanego do indywidualnych potrzeb dzieci zdolnych w różnych okresach ich rozwoju.

Bibliografia:

- Antonovsky A., (1995), *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia. Jak radzić sobie ze stresem i nie zachorować*, Warszawa: Fundacja IPN.
- Baker J.A. (1995), Depression and suicidal ideation among academically talented adolescents, *Gifted Child Quarterly*, 39 (4), 218–223.
- Bardziejewska M. (2005), Okres dorastania. Jak rozpoznać potencjał nastolatków, (w:) *Psychologiczne portrety człowieka*, A. Brzezińska (red.), Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Betts G.T. (1986), Development of the emotional and social needs of gifted individuals, *Journal of Counseling and Development*, 64, 587-589.
- Bee H.L., Mitchell S.K., (1984), *The developing person: A lifespan approach*, New York: Harper & Row.
- Blackburn C., Erickson D.B. (1986), Predictable crises of the gifted student, *Journal of Counseling and Development*, 64 (9), 552–554.
- Czabała C.J., Brykczyńska C., Bobrowski K., Ostaszewski K. (2005), Problemy zdrowia psychicznego w populacji gimnazjalistów warszawskich, *Postępy Psychiatrii i Neurologii*, 14 (1), 1-9.
- Csikszentmihalyi M., (1996), *Psychologia optymalnego doświadczenia. Przepływ. Jak poprawić jakość życia*, Warszawa: Wydawnictwo Studio Emka.
- Dąbrowski K., (1979), *Dezintegracja pozytywna*, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Delisle J. R. (1986), Death with honors: Suicide among gifted adolescents, *Journal of Counseling and Development*, 64, 558–560.
- Dirkes M.A. (1983), Anxiety in the gifted, pluses and minuses, *Roeper Review*, 6, 68–70.
- Ekman P., Friesen W.V., Simons R.C. (1985), Is the startle reaction an emotion?, *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 1416-1426.
- Freeman J. (1983), Emotional problems of the gifted child, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 24 (3), 481–485.
- Freeman J. (2012), Losy zdolnych. Co się zdarza, kiedy zdolne dzieci dorastają, (w:) *Zdolni w szkole, czyli o zagrożeniach i możliwościach rozwojowych uczniów zdolnych. Poradnik dla nauczycieli i wychowawców*, W. Limont, J. Cieślukowska, D. Jastrzębska (red.), (12-18), Warszawa: Wydawca: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Garland A.F., Zigler E. (1999), Emotional and behavioural problems among highly intellectually gifted youth, *Roeper Review*, 22 (1), 41–44.

- Garner D. (1991). Eating disorders in the gifted adolescents, (w:) *Understanding the gifted adolescents*, M. Bierely, J. Genshaft (red.), (50-64), New York: Teachers College Press.
- Gasiul H. (2004), W poszukiwaniu uwarunkowań rozwoju samoświadomości, (w:) *Samoświadomość i jakość życia*, L. Pytka, T. Rudowski (red.), (115-133), Warszawa: Eneteia.
- Giddens A., (2001), *Nowoczesność i tożsamość*, Warszawa: PWN.
- Gromulska L. (2010), Zdrowie psychiczne w świetle dokumentów Światowej Organizacji Zdrowia, *Przegląd Epidemiologiczny*, 64, 127-132.
- Gross M.U.M., (1993), *Exceptionally gifted children*, New York: Routledge.
- Grossberg L.N., Cornell D.G. (1988), Relationship between personality adjustment and high intelligence: Terman versus Hollingworth, *Exceptional Children*, 55, 266–272.
- Heszen-Niejodek I. (1998), Rozwój i perspektywy psychologii zdrowia, *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis, Facultas Philosophica Psychologica*, 32, 47-64.
- Hewitt P.L Flett G.L., Ediger, E. (1996), Perfekcjonizm i depresja: wzdłużna ocena konkretnej hipotezy podatności, *Journal of Abnormal Psychology*, 105 (2), 276-280.
- Kaiser C.F., Bernd D.J. (1985), Predictors of Loneliness in the Gifted Adolescent, *Gifted Child Quarterly*, 29 (2), 74-77.
- Levine E., Tucker S. (1986), Emotional needs of gifted children: A preliminary phenomenological view, *The Creative Child and Adult Quarterly*, 11, 156-165.
- Limont W., Dreszer J., Cieślukowska J., (2010), *Osobowościowe i środowiskowe uwarunkowania rozwoju ucznia zdolnego*, T. 1-2, Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- 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:) *Uczeń zdolny i jego edukacja. Koncepcje. Badania. Praktyka*, B. Jabłonowska (red.), (153-160), Warszawa: Wydawnictwo Universitas Rediviva.
- Mróz A. (2012), Rola wzmożonej pobudliwości emocjonalnej w przyspieszonym rozwoju osób zdolnych, (w:) *Zdolni w szkole, czyli o zagrożeniach i możliwościach rozwojowych uczniów zdolnych. Poradnik dla nauczycieli i wychowawców*, W. Limont, J. Cieślukowska, D. Jastrzębska (red.) (19-24), Warszawa: Wydawca: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Orange C. (1997). Gifted students and perfectionism, *Roepers Review*, vol. 20(1), 39 – 41.
- Piechowski M.M. (2015), „Jak ptak wysokim lotem”: Wzmożone pobudliwości psychiczne u osób zdolnych, *Psychologia Wychowawcza*, 8, 122-137.
- 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.
- Sęk H., Ścigała I., Beisert M., Bleja A. (1992), Subiektywne koncepcje zdrowia. Wybrane uwarunkowania, *Przegląd Psychologiczny*, 35 (3), (351-363).

- Silverman L. K. (1983), Personality development: The pursuit of excellence, *Journal for the Education of the Gifted*, 6 (10), 5-19.
- Silverman L.K. (1994), Affective curriculum for the gifted, (w:) *Comprehensive curriculum for gifted learners*, J. VanTassel-Baska (red.), (325-346), Boston: Allyn and Bacon.
- Sword L., Understanding The Emotional, Intellectual and Social Uniqueness of Growing Up Gifted Artykuł dostępny on-line:
<http://talentdevelop.com/articles/PsychosocNeeds.html> [19.11.2017].
- Ścigała I. (1991), Twórczość i zdrowie psychiczne we współczesnej myśli kreatywistycznej, (w:) *Twórczość i kompetencje życiowe a zdrowie psychiczne*, H. Sękowa (red.), (5-18), Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Śliwińska K., Limont W., J. Dreszer (2008), Perfekcjonizm, a osiągnięcia uczniów zdolnych, (w:) *Zdolności, talent, twórczość*, W. Limont, J. Cieślikowska, J. Dreszer (red.), (103-117), Toruń: Wydawnictwo UMK.
- The World Health Report 2001. Mental Health: New Understanding, New Hope. Geneva: World Health Organization.
- Uszyńska-Jarmoc J., (2003), *Twórcza aktywność dziecka*, Białystok: Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie.
- Webb J.T. (1993), Nurturing Social-Emotional Development of Gifted Children, (w:) *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*, K.A. Heller, F.J. Monks, A.H. Passow (red.), (525-539), Oxford • New York • Seoul • Tokyo: Pergamon Press Ltd.
- Winner E. (1996), *Gifted children: Myths and realities*. New York: Basic Books.
- Wojnarowska B. (2014), Stan zdrowia dzieci i młodzieży w Polsce, *Studia BAS*, 2 (38), 41-64.
- Yadusky-Holahan M., Holahan W. (1983), The effect of academic stress upon the anxiety and depression levels of gifted high school student, *Gifted Child Quarterly*, 27, 42-46.