

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Psychologica IX (2016)

ISSN 2084-5596

Katarzyna Tomaszek¹

Katedra Psychologii, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Doświadczenie alienacji u młodzieży a zróżnicowanie predyspozycji twórczych oraz deklarowanego typu uzdolnień

Streszczenie

Celem artykułu jest odpowiedź na pytanie, jaka jest relacja między doświadczaniem alienacji przez młodzież o zróżnicowanym typie zdolności i predyspozycji twórczych. Analizy statystyczne bazowały na wynikach 331 osób badanych w wieku 16–20 lat, które wypełniały *Skalę Poczucia Alienacji* Kmieciak-Baran, *Test Myślenia Twórczego* Urbana-Jellena oraz *Ankiętę Personalną*. Wyniki wskazują, że osoby uzdolnione artystycznie odznaczają się wyższym poziomem wyobcowania oraz poczucia osamotnienia i anomii niż młodzież deklarująca inny typ uzdolnień (językowe, ścisłe). W świetle uzyskanych danych zasadniczo brak jest istotnych korelacji między poczuciem alienacji a predyspozycjami twórczymi. Badania ujawniły jednak, że poczucie wyobcowania i osamotnienia sprzyja myśleniu twórczemu, ale tylko u dziewcząt.

Słowa kluczowe: alienacja, adolescencja, zdolności, myślenie twórcze

The Relationship Between Student Alienation, Creativity Predisposition and Declared Abilities

Abstract

This study investigated the relationship between student alienation, abilities and creativity predisposition. The adolescents completed the Kmieciak-Baran Scale of Alienation and the Urban-Jellen Creativity Thinking Test (TCT), and answered questions about personal characteristics. The analysis was based on results from a total of 331 undergraduate students, age 16–20. The outcome indicated that the level of alienation (mostly loneliness and anomie) is the highest among artistically gifted adolescents. In light of the obtained data, no correlation between the sense of alienation and creative predisposition was found. However, the relationship between student alienation and creativity predisposition was positive but very weak and only among girls.

Key words: alienation, isolation, abilities, creativity predispositions

¹ Adres do korespondencji: Katarzyna Tomaszek, Pracownia Psychologii Dzieci i Młodzieży, Katedra Psychologii, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, ul. Podchorążych 2, 30-084 Kraków; e-mail: kat.tomaszek@gmail.com.

Wprowadzenie

Poczucie alienacji w szerokim ujęciu obejmuje swym zakresem zarówno aspekt indywidualnych odniesień jednostki do siebie, jak i kwestie ustosunkowań do świata społecznego i kultury. W literaturze wymienia się różne jej rodzaje wskazujące na uniwersalny wymiar tego zjawiska, takie jak między innymi: alienacja szkolna, alienacja w miejscu pracy, alienacja polityczna, alienacja organizacyjna, alienacja młodzieży, alienacja osób starszych, alienacja osób z mniejszości etnicznych czy rasowych itd. (Hoy, 1972). Aktualnie coraz więcej prac empirycznych poświęconych jest wyobcowaniu adolescentów. Badacze podkreślają obecne u młodzieży poczucie izolacji od siebie samego oraz wyobcowania z naturalnego, społecznego, psychologicznego i kulturowego środowiska życia (Sidorkin, 2004; Erbas, 2014). W tym ujęciu wskazuje się na silne powiązania wyalienowania z brakiem zaangażowania w aktywność szkolną oraz z syndromem rezygnacji z dalszej edukacji (ustalenia między innymi: Case, 2007; Salmela-Aro i in., 2008; Gibson, 2010; Badge i in., 2012). Jednak w pierwotnym założeniu alienacja odnosiła się jedynie do relacji pomiędzy twórcą a jego wytworem – była więc zjawiskiem obiektywnym. Swym zakresem obejmowała sytuacje, w których przedmiot wykreowany nabierał właściwości wcześniej nieprzewidzianych przez autora. Jednocześnie właściwości te czyniły produkt zagrażającym, wrogim czy obcym dla twórcy. W ujęciu psychologicznym geneza poczucia alienacji związana jest z przekazem międzypokoleniowym, nie tylko norm i reguł społecznych, ale również wszelkich urazów psychicznych wynikających z nieprawidłowości systemu mikro- i makrospołecznego (Strods, 1999). Psychologiczne rozumienie alienacji ujmuje to zjawisko jako subiektywny wymiar ustosunkowania się człowieka do siebie, do innych ludzi i do całej rzeczywistości. Według niektórych badaczy doświadczenie wyobcowania jest koniecznym warunkiem rozwoju samoświadomości, usprawniającym podmiot do pełniejszej koegzystencji z innymi (Fromm, 1996) czy ukształtowania osobistej dojrzałości i integracji (Tillich, 1994). Doświadczenie alienacji jest jednak sytuacją związaną z obecnością u jednostki szeregu napięć i niepokojów, dlatego określane jest również jako swoisty kryzys rozwojowy. Seeman dokonał integracji dotychczasowych rozumień alienacji i dzięki temu wyznaczył obszar dla psychologicznych analiz tego zjawiska. Wielowymiarowa teoria alienacji Seemana dopracowana przez Kmiecik-Baran jest aktualnie najczęściej wykorzystywana w badaniach empirycznych. Zjawisko wyalienowania definiowane jest przez nich jako „przekonanie jednostki, że pewne obszary świata są obce, nie pozwalają na realizację jej potrzeb. Doświadczenie obcości może dotyczyć: norm społecznych; wartości; innych ludzi; siebie, a więc tego, co jednostka robi czy głosi, jeśli czyniąc to, czuje się do takich zachowań zmuszona” (Seeman, 1959, za: Kmiecik-Baran, 1995, s. 28). Alienacja jest tu traktowana jako jeden z krańców kontinuum. Jednostka, która nie doświadcza wyalienowania, cechuje się poczuciem zakorzenienia czy integracji. Stosując dla zjawiska wyalienowania nazwę „poczucie alienacji”, Seeman wyodrębnił pięć jego wymiarów: poczucie bezsilności, poczucie bezsensu, poczucie izolacji / osamotnienia, poczucie anomii i samowyobcowanie

(Seeman, 1959, za: Kmiecik-Baran, 1995). Na bazie wielowymiarowej teorii alienacji Seemana Kmiecik-Baran stworzyła narzędzie do pomiaru poczucia alienacji – tak zwaną *Skalę Poczucia Alienacji* (PAI). Z uwagi na potwierdzoną w badaniach empirycznych trafność narzędzia zostało ono wykorzystane w referowanych badaniach.

Zgodnie z ustaleniami Tillicha (1994) pewne rodzaje alienacji stanowią czynnik prorozwojowy, zmuszający podmiot do przeorganizowywania dotychczasowych sposobów funkcjonowania zarówno intrapsychicznego, jak i społecznego. Nabalssi (1994) pisze wręcz, że poczucie wyobcowania może być elementem wzmagającym kreatywność w życiu poprzez aktywowanie wewnętrznych dynamizmów. Zdaniem Kmiecik-Baran (1995) twórczość jest jednym ze sposobów konstruktywnego przezwycięzania własnego wyalienowania. Podobnie Suchodolski (1987) wskazuje, że zaletą aktywności twórczej jest likwidowanie obaw, lęków i niwelowanie samotności. W takim ujęciu poczucie alienacji rozumiane jest zgodnie z teorią Fromma (1996) jako stan pojawiający się w momencie, gdy jednostka chce na nowo odbudować pierwotną więź z własnymi naturalnymi potrzebami. W świetle badań psychologicznych między innymi McClosky i Schaara (1965), Rabkin i Strueninga (1976), Hojata (1982), Kmiecik-Baran (1995) czy Piotrowskiego (2001) przeżywanie poczucia alienacji wiąże się z silnymi destruktywnymi emocjami względem siebie, innych i świata. Czynniki emocjonalne mogą jednocześnie zakłócić czy wręcz zablokować proces twórczy (Nęcka, 2005, s. 77). Klasyczne badania Wallacha i Kogana (1965, za: Nęcka, 2004) pokazują, że negatywny nastrój związany jest ze słabszym myśleniem dywergencyjnym w sytuacji rozwiązywania prostych i realistycznych zadań o charakterze otwartym. Zasadne w tym miejscu staje się przytoczenie rozróżnienia na twórczość proaktywną i reaktywną zaproponowanego przez Heinzena (1994, za: Nęcka, 2005). W sytuacji reaktywnej twórczości, która ma charakter unikowy, proces twórczy jest sterowany przez negatywne emocje, a działania motywowane są pragnieniem uniknięcia kary i lękiem. Wydaje się jednak, że zbyt silna frustracja i pobudzenie emocjonalne w większym stopniu hamują ekspresję twórczego potencjału, generując sztywność i inercję intelektualną. Jednocześnie badania pokazują, że poczucie alienacji wpływa negatywnie na zdolność do samodzielnego myślenia, rodząc tendencje do rezygnacji z własnych opinii (Tomaszek, 2010). Zachowanie twórcze z natury łączy się z łamaniem stereotypów, niekonwencjonalnością oraz oryginalnym patrzeniem na rzeczywistość (Jankowska, 2012). Z tej przyczyny aktywność twórcza, jak wskazuje Nęcka (1995, s. 129), niesie ze sobą ryzyko bycia samotnym, niezrozumianym, ośmieszonym i odrzuconym przez otoczenie. W tym kontekście w proces twórczy niejako implicite wpisane jest doświadczanie wyalienowania. Założenia te wydają się potwierdzać wyniki badań nad związkiem między wyalienowaniem a empatycznością młodzieży uzdolnionej muzycznie. Uczniowie szkół muzycznych odczuwają większe poczucie bezradności, samowyobcowania, osamotnienia i alienacji niż ich rówieśnicy uczęszczający do szkół publicznych i nieposiadający takich uzdolnień (Lewicka-Zelent, Abramciów, 2014). Z drugiej strony istotną różnicą między osobami twórczymi a młodzieżą wyalienowaną wydaje się przekonanie odnośnie do stopnia kontroli w zakresie integracja – izolacja od

otoczenia. Popek (2003) zauważa, że jedną z cech osób twórczych jest tak zwana samotność z wyboru przy jednoczesnej dość dużej społecznej empatii i otwartości „ku światu”. Osoby twórcze w kontaktach społecznych są powściągliwe, zahamowane, nieśmiałe, mało towarzyskie, pełne rezerwy (Popek, 2003). Powyższe charakterystyki obecne są również u jednostek wyalienowanych (Tomaszek, 2010). Jednocześnie wyobcowana młodzież jest przekonana, że została odrzucona przez grupę. Nastolatki te starają się pozostawać na uboczu życia społecznego, nie rozumieją motywów innych i odznaczają się niską inteligencją emocjonalną (Tomaszek, 2010). W takim ujęciu doświadczanie wyobcowania byłoby zjawiskiem znacząco ograniczającym samodzielność w myśleniu, niekonwencjonalność i kreatywność młodych ludzi. Badania nad alienacją szkolną wyraźnie wskazują, że wyalienowane nastolatki odznaczają się słabymi osiągnięciami szkolnymi i niskim zaangażowaniem w życie szkoły (Mau, 1992; Tinto, 1997; Sankey, Huon, 1999). Jednak wyniki, jakie uzyskuje młodzież wyalienowana, mogą nie odzwierciedlać jej faktycznych możliwości intelektualnych, a raczej obrazować stopień braku akceptacji dla niechcianej aktywności (Tomaszek, 2010). Interpretację powyższą potwierdzają badania wskazujące, że uczniowie prezentujący postawę uległą, bez sprzeciwu podporządkowujący się wymaganiom nauczyciela, sztywno przestrzegający zasad i norm są oceniani lepiej niż uczniowie niezależni, niekonwencjonalni w swych poglądach i zachowaniu (Bernacka, 2004; Karolczak-Biernacka, 1997). W świetle ustaleń Piotrowskiego i Zajączkowskiego (1999) młodzież wyalienowana nie różni się od swych zintegrowanych rówieśników poziomem posiadanych zdolności. Z drugiej strony badania nad dziećmi wybitnie uzdolnionymi intelektualnie wskazują, że uczniowie zdolni często uzyskują niższe wyniki w nauce w stosunku do posiadanego potencjału. Jedną z wymienianych w literaturze cech uczniów wybitnych jest wyobcowanie z grupy rówieśniczej z powodu braku umiejętności nawiązywania kontaktów (Taraszkiewicz, Karpa, 2009). Niektóre typowe zachowania i cechy młodzieży wyalienowanej można zaobserwować również w grupie uczniów wybitnie uzdolnionych, to jest: kwestionowanie autorytetów, chwiejność emocjonalną, nieśmiałość, zachowania agresywne bądź lękowe; nadmierne oczekiwania względem siebie i innych, brak odporności na porażki, nadmierny samokrytycyzm, trudności adaptacyjne (Partyka, 1999; Sękowski, 2000). W badaniach Fysona (2008) nad etapami dochodzenia przez uczniów do wyalienowania ze szkoły podkreśla się, że dominacja makrosystemu nad uczniem może upośledzać jego zdolności do generowania alternatywnych sposobów nabywania wiedzy. Podobnie Hatton (1995) i Mann (2001) uznają, że jednym ze źródeł alienacji szkolnej są wadliwie działające placówki oświatowe ograniczające kreatywność uczniów i wymuszające uległość i podporządkowanie się większości oraz niedające możliwości uzyskania adekwatnej nagrody za włożony wysiłek. Wydaje się, że warto w tym miejscu przytoczyć słowa Rogersa (1959, za: Kuśpit, Tychmanowicz, 2005), iż wszyscy ludzie są potencjalnymi twórcami, potrzebne są im jedynie odpowiednie warunki, aby wyzwolić ukryte w nich możliwości. W procesie twórczym istotna jest zdolność do przeformułowania problemu, złamania pewnej konwencji, stworzenia nowego, nietypowego

skojarzenia (Nęcka, 2005, s. 77). Z tej uwagi wydaje się, że pewne przejawy alienacji, takie jak poczucie anomii, powinny sprzyjać procesowi twórczemu, gdyż dotyczą kwestionowania wartości i norm proponowanych przez społeczeństwo, negacji autorytetów, niezależności w sądach. Jednocześnie badania nad sferą poznawczą osób wyalienowanych wskazują na sztywność struktur poznawczych, globalny styl funkcjonowania, preferowanie jasnych i jednoznacznych sytuacji. Towarzyszą temu niski poziom wiedzy o obowiązującym systemie społeczno-politycznym i słabe zainteresowanie kulturą (Maddi, Hoover, Kobasa, 1982). Cechy te istotnie różnią tę grupę uczniów od dzieci wybitnie uzdolnionych. Osoby twórcze charakteryzują się bowiem między innymi ciekawością poznawczą, tolerowaniem wieloznaczności, oryginalnością, koncentracją na zadaniu, otwartością w wyrażaniu swoich myśli i uczuć (Szmidt, 1997; 2007). W tym kontekście warto sprawdzić, jaka relacja istnieje między twórczością, deklarowanym typem zdolności i alienacją.

Problem, hipotezy i przebieg badań

W niniejszym artykule referowane są wyniki badań empirycznych uzyskane w ramach szerszego programu badawczego pod tytułem *Podmiotowe uwarunkowania poczucia alienacji u młodzieży* (Tomaszek, 2010). Celem przeprowadzonych analiz jest odpowiedź na pytanie: czy i jak zdolności twórcze wiążą się z doświadczaniem wyobcowania przez młodzież? Na bazie zaprezentowanych badań naukowych i analiz teoretycznych postawiono następujące hipotezy badawcze.

H1. Młodzież uczęszczająca do liceów plastycznych odznacza się istotnie wyższym poziomem wyobcowania niż nastolatki z liceów ogólnokształcących.

H2. Osoby deklarujące uzdolnienia artystyczne odznaczają się wyższym poziomem poczucia osamotnienia i anomii.

H3. Poczucie alienacji wiąże się z wyższym poziomem predyspozycji twórczych.

W celu zweryfikowania postawionych hipotez badawczych do pomiaru zmiennej wykorzystano następujące narzędzia badawcze:

1. *Skala Poczucia Alienacji* (PAI) Kmieciak-Baran (1993) – składa się ze 100 itemów, na które badani odpowiadają na pięciostopniowej skali. Umożliwia obliczenie ogólnego poziomu poczucia alienacji, jak również wyniku dla każdego z 5 wymiarów poczucia alienacji: anomii, bezsensu, bezradności, samowyobcowania, osamotnienia. Rzetelność dla całej skali wynosi $\alpha r_{tt} = 0,88$, dla poczucia anomii, bezsensu, bezradności i osamotnienia $r_{tt} = 0,94 - 0,98$; zaś dla poczucia samowyobcowania $r_{tt} = 0,28$.
2. *Rysunkowy Test Myślenia Twórczego* (TCT-DP) Urbana-Jellena w adaptacji Matczak i współpracowników (2000). Narzędzie pozwala na ocenę predyspozycji twórczych, poziomu myślenia twórczego, to jest myślenia dywergencyjnego, kompetencji ogólnych (podstawowa wiedza ogólna), specyficznej wiedzy i umiejętności, zaangażowania zadaniowego, motywów sprzyjających twórczości, tolerancji wieloznaczności. Badania standaryzacyjne polskiej wersji testu były prowadzone na dwóch grupach młodzieży: w wieku 14–15 lat i w wieku

18–19 lat. Rzetelność testu mierzona współczynnikiem korelacji rangowych Spearmana waha się w wersji A od 0,87 do 0,96, zaś w wersji B wynosi 0,88. Zgodność wewnętrzną mierzona współczynnikiem α Cronbacha w wersji A waha się od 0,65 do 0,75, zaś w wersji B od 0,68 do 0,72. Test ma potwierdzoną trafność teoretyczną i diagnostyczną.

3. *Arkusz Personalny* zawierający pytania dotyczące informacji socjodemograficznych takich jak: wiek, płeć, rodzaj szkoły, miejsce zamieszkania i status materialny rodziny. W skład puli pytań wchodziły również takie, które dotyczyły deklarowanego stosunku do religii, czasu spędzanego przed komputerem w ciągu tygodnia oraz typu zdolności.

Badania przeprowadzono na przełomie 2009/2010 roku w liceach ogólnokształcących i plastycznych. W badaniach wzięło udział 508 uczniów. Z uwagi na niekompletność wypełnionych kwestionariuszy w dalszych analizach statystycznych uwzględniono wyniki 331 osób, w tym 212 kobiet i 119 mężczyzn. Wiek osób badanych mieścił się w przedziale od 16 do 20 lat (średnia wieku $M = 17,74$, odchylenie standardowe $SD = 0,815$).

Referowane badania są częścią szerszego projektu badawczego, w którym wykorzystano inne narzędzia psychologiczne. Czas wypełniania pojedynczego zestawu wynosił około 60 minut. Zdecydowano się na dwa spotkania, by stworzyć dogodne warunki w ramach wymiaru czasowego godziny lekcyjnej.

Wyniki

W ramach opracowania wyników wykorzystano następujące analizy statystyczne: statystyki opisowe, to jest średnią i odchylenia standardowe, analizę skupień metodą k średnich, analizę wariancji, test post-hoc, test korelacji dwustronnej Pearsona.

Profil klasy a doświadczenie wyobcowania

Malicka (1982) wśród utrudnień w aktywności twórczej wymienia między innymi dezaprobatę dla twórczej wyobraźni i fantazji dziecka. Jednocześnie współczesny system edukacyjny w Polsce domaga się, aby wszystkie dzieci uczyły się tego samego, tak samo, mniej więcej w tym samym czasie, chociaż w literaturze fachowej podkreśla się, że dzieci rozwijają się w różnym tempie i mają różne potrzeby, zarówno rozwojowe, jak i edukacyjne (Taraszkiewicz, Karpa, 2009). W tym kontekście warto dodać, że źródłem alienacji szkolnej młodzieży może być atmosfera panująca w placówce oświatowej, co potwierdzają między innymi badania Fyson (2008) czy ustalenia Lebedevy (1993). Samodzielność myślenia i działania ujawnia się w sytuacjach, gdy uczeń sam musi wykonać jakieś zadanie. Zdaje się, że tego typu sytuacje znacznie częściej pojawiają się w procesie edukacyjnym w liceach plastycznych niż ogólnokształcących. Zasadne wydaje się więc sprawdzenie, czy rodzaj szkoły i klasy, do której uczęszcza młodzież, wiąże się z poziomem wyalienowania.

Tabela 1. Rodzaj szkoły, do której uczęszcza młodzież, a poziom poczucia alienacji

Zmienne	Liceum plastyczne (N = 144)		Liceum ogólnokształcące (N = 187)		Test różnic	
	M	SD	M	SD	t	p
WOA – ogólny poziom poczucia alienacji	5,72	1,99	5,33	1,95	1,793	0,074
PA – poczucie anomii	5,36	2,06	5,10	1,95	1,171	0,242
PS – poczucie bezsensu	5,76	1,90	5,35	2,04	1,873	0,062
PB – poczucie bezradności	5,68	2,02	5,55	1,99	0,584	0,559
PSA – poczucie samowycbowania	5,59	2,02	5,40	1,95	0,886	0,376
PO – poczucie osamotnienia	5,81	1,90	5,33	2,00	2,217	0,027

W świetle uzyskanych danych poczucie alienacji nie różnicuje zasadniczo młodzieży z liceów plastycznych i ogólnokształcących. Jedyna istotna różnica wskazuje na większe nasilenie poczucia osamotnienia u nastolatków z liceów plastycznych.

W dalszej kolejności uwzględniono profil klasy, wyróżniając cztery grupy i przeprowadzając analizę wariancji ANOVA oraz test post-hoc Tuckeya HSD.

Tabela 2. Profil klasy, do której uczęszczali badani adolescenti, a poczucie alienacji

Zmienne	Grupa 1 Liceum plastyczne (N = 144)		Liceum Ogólnokształcące						Istotność różnic		Post-hoc
			Grupa 2 Klasa o profilu matematyczno- informatycznym (N = 79)		Grupa 3 Klasa o profilu językowym (humanistyczna) (N = 81)		Grupa 4 Klasa o profilu biologiczno- chemicznym (N = 27)				
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	F	p	
WOA – ogólny poziom poczucia alienacji	5,72	1,99	5,54	2,13	5,11	1,82	5,37	1,74	1,724	0,162	–
PA – poczucie anomalii	5,36	2,06	5,63	1,96	4,88	1,83	4,22	1,85	4,539	0,004	1–4, 2–4
PS – poczucie bezsensu	5,76	1,90	5,72	2,16	5,15	2,09	4,89	1,22	2,894	0,035	1–3
PB – poczucie bezzadności	5,68	2,02	5,43	1,93	5,41	2,16	6,33	1,47	1,737	0,159	–
PSA – poczucie samowyołowowania	5,59	2,02	5,20	1,73	5,38	2,08	6,00	2,09	1,358	0,256	–
PO – poczucie osamotnienia	5,81	1,90	5,54	2,08	5,11	1,97	5,37	1,82	2,296	0,078	–

Na wstępie zaznaczyć należy, że z uwagi na znaczne rozbieżności w liczebnościach wydzielonych grup (szczególnie niewielka liczba osób z klas biologiczno-chemicznych) rozstrzyganie o zależnościach między poziomem wyalienowania a profilem klasy, do której uczęszcza młodzież, można potraktować jedynie jako wstępne i orientacyjne. W świetle zaprezentowanych powyżej wyników większość wskaźników wyalienowania nie różnicuje istotnie grup. Jedyne istotne różnice dotyczą poczucia anomii i bezsensu. Dane te wskazują, że młodzież z liceów plastycznych oraz

z klas o profilu matematyczno-informatycznym cechuje się wyższym poziomem poczucia anomii niż nastolatki z klas o profilu biologiczno-chemicznym.

Deklarowany typ zdolności a poziom poczucia alienacji

Porównanie wyników w zakresie poziomu wyalienowania i deklarowanego typu zdolności przeprowadzono na podstawie analizy wariancji ANOVA i testu post-hoc Tuckeya HSD. Dane zawarte w Tabeli 3 uprawniają do wniosku, że deklarowany typ zdolności zasadniczo nie różnicuje badanej młodzieży. W świetle wyników młodzież deklarująca uzdolnienia artystyczne odznacza się większym nasileniem ogólnego wyobcowania i osamotnienia w stosunku do licealistów deklarujących uzdolnienia humanistyczne. Poczucie osamotnienia różnicuje ponadto grupę młodzieży deklarującej uzdolnienia do przedmiotów ścisłych i humanistycznych. Wyższe wskaźniki tej zmiennej odnotowano w grupie nastolatków deklarujących uzdolnienia do przedmiotów ścisłych.

Tabela 3. Deklarowany rodzaj posiadanych zdolności a doświadczenie wyalienowania

	Grupa 1 Młodzież deklarująca uzdolnienia artystyczne (N = 190)		Grupa 2 Młodzież deklarująca posiadanie zdolności do przedmiotów ścisłych (N = 74)		Grupa 3 Młodzież deklarująca posiadanie zdolności humanistycznych (N = 67)		Istotność różnic		Post-hoc
	M	SD	M	SD	M	SD	F	P	
WOA – ogólny poziom poczucia alienacji	5,70	1,94	5,58	2,19	4,85	1,69	4,78	0,009	1–3
PA – poczucie anomii	5,35	2,01	5,26	2,08	4,79	1,83	1,949	0,144	–
PS – poczucie bezsensu	5,70	1,91	5,47	2,31	5,12	1,75	2,172	0,116	–
PB – poczucie bezradności	5,63	1,99	5,72	1,75	5,42	2,29	0,422	0,656	–
PSA – poczucie samowyobcowania	5,53	1,99	5,57	1,94	5,24	2,00	0,633	0,532	–
PO – poczucie osamotnienia	5,81	1,88	5,65	2,10	4,67	1,85	8,753	0,0001	1–3, 2–3

Poczucie alienacji a predyspozycje twórcze

W celu określenia relacji między poczuciem alienacji a predyspozycjami twórczymi przeprowadzono analizę korelacyjną r Pearsona. Dane zawarte w Tabeli 4 wskazują, że zdolność do myślenia twórczego (predyspozycje twórcze) nie jest związana z ogólnym poziomem wyalienowania ani z żadnym z jego wymiarów (statystyki dla całej grupy i dla mężczyzn). Zastosowanie podziału ze względu na płeć ujawniło jednak, że poziom predyspozycji twórczych w grupie dziewcząt istotnie koreluje z ogólnym wyalienowaniem i poczuciem osamotnienia. Większe wyobcowanie

i osamotnienie sprzyja myśleniu twórczemu w grupie kobiet. Należy jednak zauważyć, że siła uzyskanych związków jest bardzo słaba, a poziom istotności $p < 0,05$.

Tabela 4. Korelacje r Pearsona dla wyników w Teście Myślenia Twórczego oraz w Kwestionariuszu Poczucia Alienacji

Zmienne		WOA – ogólny poziom poczucia alienacji	PA – poczucie anomalii	PS – poczucie bezsensu	PB – poczucie bezzadności	PSA – poczucie samo- wyobcowania	PO – poczucie osamotnienia
TCT	Całość grupy $N = 331$	0,090	0,061	0,106	0,013	0,024	0,093
	Mężczyźni $N = 119$	0,007	0,010	0,151	-0,064	-0,120	0,024
	Kobiety $N = 212$	0,152*	0,097	0,066	0,066	0,107	0,137*

* Korelacja jest istotna na poziomie 0,05 (dwustronnie).

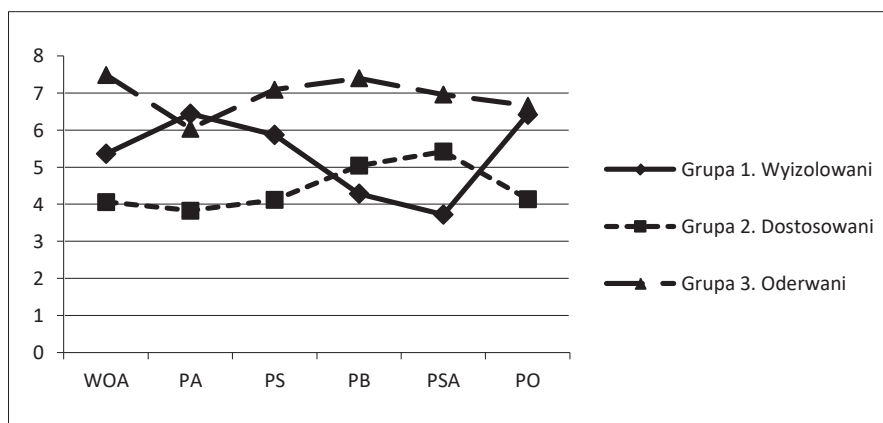
W kontekście uzyskanych wyników zasadne stało się sprawdzenie, czy poziom predyspozycji twórczych jest różny w zależności od typu wyalienowania. W celu ukazania różnic między poziomem doświadczanego wyobcowania a analizowanymi zmiennymi psychologicznymi posłużono się analizą skupień metodą k średnich. Wyniki tej analizy zamieszczone zostały w Tabeli 5.

Tabela 5. Charakterystyka poziomu wyalienowania w badanej grupie młodzieży

	Grupa 1 Wyzolowani $N = 85$ (26%)		Grupa 2 Dostosowani $N = 139$ (42%)		Grupa 3 Oderwani $N = 107$ (32%)		Istotność różnic międzygrupowych	
	M	σ	M	σ	M	σ	F	p
WOA – ogólny poziom poczucia alienacji	5,36	1,33	4,06	1,42	7,49	1,17	5,067	0,007
PA – poczucie anomalii	6,44	1,52	3,83	1,67	6,04	1,62	2,242	0,108
PS – poczucie bezsensu	5,87	1,84	4,12	1,36	7,09	1,42	2,741	0,066
PB – poczucie bezzadności	4,28	1,68	5,04	1,62	7,40	1,32	0,183	0,833
PSA – poczucie samowyobcowania	3,72	1,50	5,42	1,65	6,96	1,47	0,642	0,527
PO – poczucie osamotnienia	6,42	1,49	4,14	1,52	6,66	1,67	8,579	0,000

Na bazie analizy skupień wyróżniono trzy grupy nastolatków różniących się stopniem wyalienowania. Pierwszą grupę tworzą nastolatki charakteryzujące się wysokimi i podwyższonymi wynikami w odniesieniu do wszystkich skal mierzących wyobcowanie. Z uwagi na to grupę tę nazwano: *Młodzież Oderwana*. Kolejną grupę tworzą badani, którzy uzyskali najniższe wskaźniki wyobcowania. Młodzież tę określono jako: *Młodzież Dostosowana*. Trzecią grupę tworzą młodzi ludzie, którzy

w największym stopniu doświadczają poczucia anomii oraz osamotnienia. Grupę tę nazwano: *Młodzież Wyizolowana*.



Rysunek 1. Średnie wyników w pięciu wymiarach poczucia alienacji w trzech typach wyobcowania.

Legenda: WOA – ogólny poziom poczucia alienacji, PA – poczucie anomii, PS – poczucie bezsensu, PB – poczucie bezradności, PSA – poczucie samowyobcowania, PO – poczucie osamotnienia.

W kontekście postawionych hipotez badawczych ważne staje się ukazanie różnic w zakresie myślenia twórczego pomiędzy wyłonionymi grupami.

Tabela 6. Porównanie wyników młodzieży o różnym poziomie poczucia alienacji w zakresie wyników w teście TCT

Zmienne	Grupa 1 Wyizolowani		Grupa 2 Dostosowani		Grupa 3 Oderwani		Istotność różnic		Test Tuckeya HSD
	M	SD	M	SD	M	SD	F	p	
Ogólny poziom myślenia twórczego	5,28	1,709	5,21	1,417	5,49	1,475	1,043	0,353	–

Porównanie uzyskanych w grupach wyników w *Teście Myślenia Twórczego* Urbana i Jellena wykonane na bazie analizy wariancji ANOVA oraz testów post-hoc Tuckeya HSD nie ujawniło istotnych różnic. Wyniki wskazują na podobny potencjał twórczy we wszystkich typach wyobcowania.

Dyskusja

Zaprezentowane powyżej wyniki badań dostarczyły danych pozwalających na weryfikację postawionych hipotez badawczych.

Pierwsza hipoteza dotyczyła wyższych wskaźników wyobcowania w grupie młodzieży uczęszczającej do liceów plastycznych. Wyniki, jakie uzyskano, nie potwierdziły przewidywanej różnicy, to jest większość wskaźników wyalienowania miała zbliżony poziom niezależnie od typu szkoły czy profilu klasy. Młodzież z liceów plastycznych cechowała się jedynie wyższym poczuciem osamotnienia

(w porównaniu do nastolatków ze szkół ogólnokształcących) i anomii (w porównaniu do młodzieży z klas o profilu biologiczno-chemicznym). Trudno jednoznacznie wyjaśnić uzyskany wynik. Warto w tym miejscu odwołać się do dwóch kontekstów rozwojowych, to jest kontekstu czasowego i społeczno-kulturowego. Kontekst społeczno-kulturowy obejmuje wszystkie związki i interakcje, grupy, organizacje i społeczności, w jakich osoba na danym etapie rozwoju uczestniczy (Brzezińska, 2000). W wymiarze jednostkowym kontekst ten odczuwany jest poprzez mnogość pełnionych ról społecznych, ale też poprzez osobiście doświadczaną sprzeczność związków z nimi oczekiwań i przepisów dotyczących zachowania (Brzezińska, 2006, s. 4). Margaret Mead (1978; za: Brzezińska, 2000, s. 205–207) zauważa, iż jakość kontekstu społeczno-kulturowego wyznacza charakter procesów socjalizacji, co nabiera szczególnego znaczenia w okresie dorastania. Charakterystyczna jest wówczas silna potrzeba akceptacji ze strony rówieśników i jednoczesna tendencja do uzyskiwania coraz większej autonomii od rodziców (Obuchowska, 2003). Niektórzy autorzy, między innymi Newman i Newman (2001), uznają wręcz, że doświadczenie wyobcowania w okresie adolescencji jest stanem typowym i powszechnie występującym, a mającym duże znaczenie dla procesu kształtowania się tożsamości społecznej i jednostkowej. W takim ujęciu uchwycenie specyfiki związku między alienacją a typem szkoły czy profilem klasy w badanej grupie może nie zostać wykazane. Z drugiej strony w badaniach ujawniono wyższe wskaźniki osamotnienia i anomii u młodzieży ze szkół plastycznych. Warto zauważyć, że wyniki badań Lewickiej-Zelent i Abramciowa (2014) również wskazują na wyższy poziom wyobcowania i większości jego wymiarów w grupie nastolatków uzdolnionych artystycznie ze szkół muzycznych. W świetle referowanych wyników prawdopodobne jest, że omawiany związek jest zależny od rodzaju szkoły artystycznej, to jest plastycznej lub muzycznej. Młodzież uzdolniona muzycznie musi zmagać się z większą ilością stresorów związanych z sytuacjami społecznymi takimi jak publiczne występy, liczne próby, co wymaga rozwijania kompetencji społecznych. Nastolatki ze szkół plastycznych z uwagi na rodzaj pracy twórczej są w większym stopniu narażone na izolację od środowiska rówieśniczego. Wyższe wskaźniki osamotnienia w grupie nastolatków z liceów plastycznych mogą też wiązać się z większą świadomością dotyczącą ich samych i otaczającej je rzeczywistości. Wyniki badań Pufal-Struzik (2015) wskazują na istotnie wyższy poziom samoświadomości osobowej i refleksyjnej u młodzieży uzdolnionej plastycznie w porównaniu z nieuzdolnionymi plastycznie rówieśnikami. Wyższy poziom samoświadomości pomaga uczniom uzdolnionym plastycznie w sposób syntetyczny i abstrakcyjny przetwarzać informacje o sobie, ale też lepiej spostrzegać własną odrębność, swoje niepowtarzalne cechy osobowe (Zaborowski, 1989). Większa świadomość własnej odrębności może rodzić tendencje do dystansowania się od innych. Również zadania stawiane tej młodzieży wymagają umiejętności spojrzenia na problemy natury egzystencjalnej i społecznej z dystansu, aby w sposób kreatywny móc je przedstawić w formie wizualnej. Limont (2005) wskazuje, że osoby uzdolnione odznaczają się specyficznymi potrzebami społeczno-intelektualnymi, co często skutkuje ich odrzuceniem przez otoczenie i doświadczaniem

wyobcowania. Wydaje się, że może zachodzić tu polaryzacja postawy ja – inni, pogłębiając poczucie izolacji i własnej odrębności, czemu sprzyja preferowany system pracy w samotności, dominujący w szkołach artystycznych. Kozłowski (1996) zauważa, że doświadczenie samotności niesie ze sobą ryzyko zniekształceń w spojrzeniu na siebie w postaci poglądu o własnej wyjątkowości i inności. Powyższa tendencja w odniesieniu do uzyskanych wyników wydaje się nieco większa w grupie młodzieży z liceów plastycznych.

Druga hipoteza opisywała przewidywanie, że deklarowany typ zdolności artystycznych będzie się wiązał z wyższymi wskaźnikami anomii i osamotnienia. W świetle uzyskanych danych ta hipoteza została tylko częściowo potwierdzona. Osoby deklarujące uzdolnienia artystyczne zasadniczo nie różniły się w zakresie większości wskaźników wyobcowania od młodzieży deklarującej inny rodzaj uzdolnień. Jedyne istotne różnice odnotowano w odniesieniu do ogólnego wyobcowania i osamotnienia, przy czym wyższe wskaźniki uzyskały nastolatki deklarujące uzdolnienia artystyczne w porównaniu do młodzieży deklarującej uzdolnienia humanistyczne. Wydaje się, że różnica powyższa częściowo została już wyjaśniona przy omawianiu hipotezy pierwszej. Warto jednak zwrócić uwagę na rodzaj deklarowanych uzdolnień, pomiędzy którymi odnotowano istotne różnice. Możliwe, że większe osamotnienie i alienacja młodzieży deklarującej zdolności artystyczne wynika z większej wrażliwości emocjonalnej i silnej koncentracji na swoich przeżyciach. Badania pokazują, że osoby uzdolnione doświadczają silniejszych napięć emocjonalnych, są bardziej idealistycznie nastawione do świata i znacznie trudniej jest im się pogodzić z dostrzeganym u innych brakiem zgodności między głoszonymi wartościami a zachowaniem (Mróz, 2012). Zdaniem niektórych autorów młodzież ta już na wczesnych etapach rozwoju potrafi emocjonalnie angażować się w problemy, których ich rówieśnicy zazwyczaj jeszcze nie dostrzegają. Jakościowo odmienny odbiór rzeczywistości warunkowany czynnikami poznawczymi i emocjonalnymi wtórnie manifestuje się poprzez problemy w relacjach z otoczeniem społecznym (Daniels, Piechowski 2009, za: Mróz 2012). Osoby artystycznie uzdolnione są przyzwyczajone, by przekazywać swoje uczucia i myśli za pomocą języka sztuki. Artysta nierzadko używa symboli trudnych do odczytania przez innych ludzi, a jasnych i oczywistych jedynie dla niego. Powyższe doświadczenie może ukształtować opinie, że spotkaniu z drugim człowiekiem nie może towarzyszyć wspólnota znaczeniowa. Wymiana opinii i przeżyć z innymi nie jest wówczas traktowana jako czynnik budujący z nimi więź. Dzielenie się sobą i własnymi przeżyciami zachodzi ponadto na drodze dialogu pośredniego. Komunikacja bezpośrednia, twarzą w twarz w gruncie rzeczy nie ma miejsca. Sprzyja to niestety kształtowaniu się przekonania, że pełne porozumienie między dwojgiem ludzi nie jest możliwe. Takim przekonaniom towarzyszy przesadne wyczulenie na ocenę społeczną, a nawet błędne odczytywanie intencji zawartych w wypowiedziach innych osób, na przykład dostrzeganie krytyki tam, gdzie jej nie ma (Mróz, 2012). Wydaje się, że młodzież deklarująca uzdolnienia humanistyczne w mniejszym stopniu koncentruje się na sobie, lepiej też potrafi na zasadzie dialogu budować poczucie integracji z innymi. Odkrywa w ten sposób, że inni młodzi ludzie również zmagają się

z podobnymi problemami, co stanowi dla nich źródło wsparcia i powód, by poszukiwać redukcji napięć przez dialog z drugim człowiekiem.

Trzecia hipoteza dotyczyła oczekiwanego związku między poczuciem alienacji a wyższym poziomem predyspozycji twórczych. W świetle wyników hipoteza ta została potwierdzona tylko częściowo. Przyczyn powyższego faktu z jednej strony można się doszukiwać w samym podejściu do predyspozycji twórczych. Matczak, Jaworowska i Stańczak (2000) zauważają, że badania kwestionariuszowe oraz analizy biografii wielkich twórców dają sprzeczne wyniki odnośnie do zmiennych psychologicznych korelujących ze zdolnościami twórczymi i kreatywnością. Z jednej strony z twórczością wiążą się takie cechy jak: wysoka samoocena, silne ego umożliwiające dobre funkcjonowanie mechanizmów samokontroli, nonkonformizm, wewnątrzsterowność oraz integracja psychiczna. Z drugiej zaś cechy te korelują z impulsywnością, neurotyzmem i psychotyzyzmem. Z tych racji autorki twierdzą, że „zakładanie prostych związków jest nieuzasadnione” (Matczak i in., 2000, s. 10). W koncepcji Kozielskiego (1976) wskazuje się na dwa modele twórczości funkcjonujące w literaturze psychologicznej: konfliktowy (psychoanalityczny) i humanistyczny. W kontekście poczucia alienacji istotny wydaje się ten pierwszy uznający, że motorem twórczości są frustracje, konflikty wewnętrzne i głębokie poczucie nieszczęścia. Uzyskane istotne korelacje w grupie kobiet zdają się wpisywać w powyższy schemat. Jeśli odwołać się do uzyskanych w badaniach własnych korelatów poczucia alienacji u kobiet, wyobcowanie wiąże się z większym nieuporządkowaniem i porywczością, niższym poziomem akceptacji i pewności siebie, mniejszą wyrozumiałością, zdolnością do wybaczenia i życzliwością w stosunku do innych, zaś w wymiarze poczucia osamotnienia z małą zależnością, brakiem poszukiwania wsparcia i niską gotowością do współpracy (Tomaszek, 2010). Brak istotnych korelacji w całej grupie może wynikać z poziomu zaangażowania badanej młodzieży w rozwiązywanie testu myślenia twórczego. Część młodzieży mogła potraktować zadanie uzupełnienia rysunku jako zbyt łatwe, mało interesujące i nieadekwatne do ich wieku, stąd uzyskane wyniki mogą być niemiernodajne. Jednocześnie choć w świetle wyników poczucie alienacji i osamotnienia pozytywnie koreluje z twórczością u kobiet, to jednak kierunek tej zależności nie jest jasny. Wydaje się, że możliwy jest także przeciwny kierunek zależności, to znaczy osamotnienie czy poczucie wyobcowania może stanowić konsekwencję twórczego myślenia.

W tym miejscu należy wskazać na ograniczenia związane z zaprezentowanymi badaniami. Projekt badawczy nie pozwolił na dokładne zanalizowanie relacji między zdolnościami a poczuciem alienacji. Choć rodzaj szkoły i profil klasy, do której uczęszcza młodzież, w jakimś stopniu dostarczają obiektywnych informacji o typie posiadanych zdolności, to jednak są to dane niepełne. Również deklarowany typ uzdolnień nie stanowi obiektywnego kryterium zdolności i może odpowiadać za brak istotnych korelacji. Warto też zaznaczyć, że deklaracja uzdolnień artystycznych nie mówi nam nic o tym, jakiego typu są to uzdolnienia: plastyczne, muzyczne czy aktorskie. Forma badania – ankieta – wymusiła na osobach badanych wybór jednej odpowiedzi, są jednak uczniowie przejawiający uzdolnienia w zakresie kilku

dziedzin. W konsekwencji badania nie pozwalają na jednoznaczne stwierdzenie, jaka jest relacja między typem posiadanych uzdolnień a alienacją. Niewątpliwie mankamentem zaprezentowanych badań był ponadto dobór grupy osób badanych, w której nie było uznanych twórców z różnych dziedzin. W badaniach jedynym obiektywnym kryterium twórczości były wyniki w teście Urbana-Jellena uzyskane przez młodzież w wieku 16–20 lat. Aktywność dominująca na tym etapie rozwoju ma w znacznej mierze charakter odtwórczy, preferowany zaś styl myślenia w szkole to myślenie konwergencyjne. Sytuacja szkolna stawia uczniom określone wymagania dotyczące reguł postępowania i narzuca określone schematy w myśleniu, co sprzyja postawom konformistycznym (Kuśpit, Tychmanowicz, 2005). Możliwe, że z tej przyczyny w niniejszych badaniach uzyskano nieistotne korelacje między myśleniem twórczym a alienacją. Twórcze bowiem rozwiązywanie problemów wymaga posiadania pewnego zasobu wiedzy i umiejętności, którą w sposób nowy (nieznany społeczeństwu) i wartościowy, niekonwencjonalny czy oryginalny wykorzystuje się do stworzenia dzieła użytecznego społecznie. Warto jednak pamiętać, iż większość funkcjonujących w literaturze fachowej definicji twórczości jest zasadniczo nieprzydatna w odniesieniu do dzieci i młodzieży (Karwowski, 2005). Z drugiej strony dobór metody pozwolił na minimalizację tego aspektu, gdyż test TCT pozwala zmierzyć predyspozycje twórcze i bazuje na prostych zdolnościach percepcyjnych i manualnych. Jednocześnie niektórzy autorzy zwracają uwagę, że uznawanie dzieła twórcy (tak zwanego produktu) za podstawowe kryterium twórczości nie jest optymalnym sposobem analizy tego zjawiska (Szmidt, 2007). Istotna jest ocena postawy twórczej, procesu tworzenia czy też twórczych zachowań (Karwowski, 2005). Uczniowie, wchodząc we wzajemne interakcje, „uczą się” twórczo przekształcać własne zachowania, co wiąże się z działaniami autokreacyjnymi i socjokreacyjnymi (Andrukowicz, 2000). Możliwe zatem, że badany aspekt twórczego myślenia nie obejmował swym zakresem ważnych obszarów aktywności twórczej. W szerszym bowiem zakresie twórczość można rozumieć, jak zauważa Drevdahla jako „zdolność do wszelkiego rodzaju kompetencji, wytworów lub pomysłów, które są w zasadzie nowe lub nowatorskie i nie były uprzednio znane osobie wytwarzającej” (Popek, 2003, s. 13–14). Wydaje się zatem, że z uwagi na wielostronność oraz złożoność samego procesu twórczego kwestie, które podjęto w ramach hipotez badawczych, pozostają tylko częściowo rozwiązane i wymagają dalszej eksploracji.

Bibliografia

- Andrukowicz, W. (2000). *Wokół fenomenu i istoty twórczości*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Badge, J.L., Saunders N.F.W., Cann A.J. (2012), Beyond marks: New tools to visualize student engagement via social networks. *Research in Knowledge Technology*. 20: 16283. DOI: 10.3402/rlt.v20i0/16283.
- Bernacka, R.E. (2004). *Konformizm i nonkonformizm a twórczość*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

- Brzezińska, A. (2000). *Spółeczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Brzezińska, A. (2006). Dzieciństwo i dorastanie: korzenie tożsamości osobistej i społecznej. W: A.W. Brzezińska, A. Hulewska, J. Słomska (red.), *Edukacja regionalna* (s. 47–77). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Case, J. (2007), Alienation and engagement, exploring student experiences of studying engineering. *Teaching in Higher Education*, 12(1), 119–133.
- Erbas, M.K. (2014), The relationship between alienation levels of physical education teacher candidates and their attitudes towards the teaching profession. *Australian Journal of Teacher Education*, 8(39), 37–52.
- Fromm, E. (1996). *Zdrowe społeczeństwo*, przeł. A. Tanalska-Dulęba. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Fyson, S.J. (2008). Using discourse analysis and psychological sense of community understand school transitions. *Journal of Community Psychology*, 36(4), 452–467.
- Gibson, D.R. (2010), Marking the turn: Obligation, engagement, and alienation in group discussions, *Social Psychology Quarterly*, 73, 132–151.
- Hatton, E. (1995). Middle school students' perceptions of school organization. *Unicorn*, 21, 17–26.
- Hojat, M. (1982). Loneliness as function of selected personality variables, *Journal of Clinical Psychology*, 38, 137–141.
- Hoy, V.E. (1972). Dimensions of student alienations and characteristics of public high school. *Interchange*, 3(4), 38–52.
- Jankowska, M. (2012). Systemy rodzinne a zdolności twórcze. *Kwartalnik Naukowy*, 3(11), 28–60.
- Karolczak-Biernacka, B. (1997). Zagadnienia oceniania szkolnego z perspektywy nauczycieli. *Edukacja*, 2, 49–65.
- Karwowski, M. (2005). Rezultaty w nauce i kreatywność uczniów różniących się zdolnościami w percepcji nauczycieli. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, Sectio J, XVIII*, 93–107.
- Kmiecik-Baran, K. (1993). Poczucie alienacji. Treść i charakterystyka psychometryczna. *Przebieg Psychologiczny*, t. XXXVI, 4, 461–480.
- Kmiecik-Baran, K. (1995). *Poczucie alienacji. Destruktywne i konstruktywne sposoby minimalizacji*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Kozielecki, J. (1976). *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Kozłowski, W. (1996). Samotność okresu dorastania. *Nowa Szkoła*, 7, 24–26.
- Kuśpit, M., Tychmanowicz, A. (2005). Poziom postawy twórczej uczniów o zróżnicowanym poziomie osiągnięć szkolnych. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, Sectio J, VIII*, 59–71.
- Lebedeva, N. (1993). Pedagogy and educational democratization: The problem of alienation. *Studies in Philosophy and Education*, 12, 95–101.
- Lewicka-Zelent, A., Abramciów, R. (2014). Empatyczność i poczucie alienacji młodzieży uzdolnionej muzycznie. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Psychologica*, VII, 38–56.
- Limont, W. (2005). *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*. Gdańsk: GWP.

- Maddi, S.R., Hoover, M., Kobasa, S.C. (1982). Alienation and exploratory behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(5), 884–890.
- Malicka, M. (1982). *Uroki i trudy twórczego życia*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Mann, S.J. (2001). Alternative perspectives on the student experience: Alienation and engagement. *Studies in Higher Education*, 26(1), 7–19.
- Matczak, A., Jaworowska, A., Stańczak, J. (2000). *Rysunkowy Test Twórczego Myślenia*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Mau, R.Y. (1992). The validity and evolution of a concept: Student alienation. *Adolescence*, 27, 731–741.
- McClosky, H., Schaar J.H. (1965). Psychological dimensions of anomie. *American Sociological Review*, 30, 4–40.
- Mróz, A. (2010). Rola wzmożonej pobudliwości emocjonalnej w przyspieszonym rozwoju osób zdolnych. W: W. Limont, J. Cieślukowska, D. Jastrzębska (red.), *Zdolni w szkole, czyli o zagrożeniach i możliwościach rozwojowych uczniów zdolnych. Poradnik dla nauczycieli i wychowawców* (s. 19–24). Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Nabulssi, L. (1994). Alienacja a społeczna restrukturyzacja. *Humanizacja Pracy*, 5, 24–28.
- Newman, B.M., Newman, P.R. (2001). Group identity and alienation: Giving the we its due. *Journal of Youth and Adolescence*, 30(5), 515–538.
- Nęcka, E. (1995). *Proces twórczy i jego ograniczenia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Nęcka, E. (2004). Twórczość. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki, T. 2* (s. 783–809). Gdańsk: GWP.
- Nęcka, E. (2005). *Psychologia twórczości*. Gdańsk: GWP.
- Obuchowska, I. (2003). Adolescencja. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka, T. 2* (s. 163–201). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Partyka, M. (1999). *Zdolni, utalentowani, twórczy. Poradnik dla pedagogów, psychologów, nauczycieli i rodziców*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej.
- Piotrowski, P. (2001). Zachowania dewiacyjne i aktywność prospołeczna młodzieży a poczucie alienacji. *Szkola Specjalna*, 1, 16–27.
- Piotrowski, P., Zajączkowski, K. (1999). Poczucie alienacji chłopców z grupy wysokiego ryzyka. Efektywność oddziaływań profilaktycznych. *Psychologia Wychowawcza*, 5, 428–441.
- Popek, S. (2003). *Człowiek jako jednostka twórcza*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Pufal-Struzik, I. (2015). Spostrzeganie i ocenianie siebie przez młodzież średnich szkół plastycznych i liceów ogólnokształcących – analiza porównawcza. *Psychologia wychowawcza*, 8, 139–152.
- Rabkin, J.G., Struening, E.L. (1976). Life events, stress and illness. *Science*, 194, 1013–1020.
- Reber, A.S. (2000). *Słownik psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, M., Pietikainen, M., Jokela, J. (2008). Does school matter? The role of school context in adolescent's school-related burnout. *European Psychologist*, 13(1), 12–23.
- Sankey, M., Huon, G.F. (1999). Investigating the role of alienation in a multicomponent model of juvenile delinquency. *Journal of Adolescence*, 22, 95–107.
- Sękowski, A.E. (2000). *Osiągnięcia uczniów zdolnych*. Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.

- Sidorkin, A.M. (2004). In the event of learning: Alienation and participative thinking in education. *Educational Theory*, 54(3), 251–262.
- Strods, A. (1999). Alienacja w społeczeństwie współczesnym. *Humanistyka i Przyrodoznawstwo*, 5, 169–174.
- Suchodolski, B. (1987). *Wychowanie i strategia życia*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Szmidt, K.J. (1997). *Elementarz twórczego życia*. Warszawa: Wydawnictwo W.A.B.
- Szmidt, K.J. (2007). *Pedagogika twórczości*. Gdańsk: GWP.
- Taraszkiewicz, M., Karpa, A. (2009). *Jak wspierać zdolnego ucznia? Vademecum nauczyciela*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Tillich, P. (1994). *Męstwo bycia*, przeł. H. Bednarek. Poznań: Dom Wydawniczy „Rebis”.
- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities. *Journal of Higher Education*, 68(6), 599–623.
- Tomaszek, K. (2010). *Podmiotowe uwarunkowania poczucia alienacji u młodzieży*. Lublin: Archiwum Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, niepublikowana rozprawa doktorska.
- Viana, A.G., Rabian, B. (2008). Perceived attachment: Relation to anxiety sensitivity, worry, and GAD symptoms. *Behaviour Research and Therapy*, 46, 737–747.
- Zaborowski, Z. (1989). *Psychospołeczne problemy samoświadomości*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

„Wynagrodzenie autorskie sfinansowane zostało przez Stowarzyszenie Zbiorowego Zarządzania Prawami Autorskimi Twórców Dzieł Naukowych i Technicznych KOPIPOL z siedzibą w Kielcach z opłat uzyskanych na podstawie art. 20 oraz art. 20¹ ustawy o prawie autorskim i prawach pokrewnych”.