

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Psychologica VII (2014)

Agnieszka Lewicka-Zelent

Zakład Pedagogiki Resocjalizacyjnej, Instytut Pedagogiki
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Polska

Rafał Abramciów

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

Empatyczność i poczucie alienacji młodzieży uzdolnionej muzycznie

Streszczenie

W literaturze psychopedagogicznej niewiele jest badań związanych z funkcjonowaniem osób uzdolnionych. Wobec tego podjęto się dokonania próby określenia poziomu empatii i poczucia alienacji młodzieży uzdolnionej muzycznie. Wzięto pod uwagę płeć, jako czynnik różnicujący poziom badanych zmiennych. W związku z tym przeprowadzono badanie w grupie 120 młodych osób uzdolnionych muzycznie. Grupę porównawczą stanowiło 60 uczniów szkoły ogólnodostępnej. Zastosowano metodę sondażu diagnostycznego, technikę ankiety i dwa narzędzia: Indeks Reaktywności Interpersonalnej (*Interpersonal Reactivity Index*) M. Davisa w adaptacji A. Lewickiej-Zelent oraz Skalę Poczucia Alienacji K. Kmieciak-Baran.

Słowa kluczowe: uzdolnienie muzyczne, empatia, poczucie alienacji

Empathy and Feeling the Alienation of Musically Talented Young People

Abstract

There is a shortage of research pertaining to the functioning of talented young people in psycho-pedagogical literature. Therefore, an attempt has been made to determine the level of empathy and the feeling of alienation in musically gifted young people. Apart from this, the sex as a factor differentiating the levels of the tested variables has been looked into. Hence, a 120 people group of people has undergone this test. The reference group was made up of 60 public school students of a public school. The methods used were: a diagnostic survey, a questionnaire and two other tools – Interpersonal Reactivity Index by M. Davis adapted by A. Lewicka-Zelent, and the Scale of the Sense of Alienation by K. Kmieciak-Baran.

Key words: musically talented, empathy, sense of alienation

Wprowadzenie

W literaturze z zakresu pedagogiki specjalnej można odnaleźć wiele wyników badań dotyczących funkcjonowania osób odbiegających od szeroko pojętej normy (por. Palak i Bartkowicz, 2004), jednak relatywnie niewiele publikacji dotyczy osób o ponadprzeciętnych zdolnościach.

Uzdolnienia definiowane są na różne sposoby. Ważne jest jednak to, że nie są tożsame ze zdolnościami. Rozróżnienia między tymi dwoma pojęciami (uzdolnienia – zdolności) dokonała m.in. R. Bernacka (2006, s. 1), która podkreśla, że uzdolnienie jest czymś więcej niż sama zdolność, a przejawia się: biegłością i sprawnością jednostki w wykonywaniu określonych działań. Zatem na uzdolnienie składają się zdolności ogólne i specjalne, uwarunkowane czynnikami wrodzonymi (por. Manturzevska i Kotarska, 1990, s. 70), a umożliwiające podmiotowi ponadprzeciętną realizację zadań (Bernacka, 2006, s. 1). Jak pisze W. Limont (2005, s. 17) „Termin «zdolności» łączony jest najczęściej ze zdolnościami ogólnymi, (...), ponieważ wiążą się one z szybkością uczenia, pamiętania oraz logicznego myślenia. (...) Natomiast przez «uzdolnienia» rozumie się zdolności kierunkowe, często określane jako uzdolnienia specjalne lub talent, czyli takie właściwości jednostki, które pozwalają na uzyskiwanie wysokich osiągnięć w konkretnej dziedzinie aktywności”.

Najczęściej jednostka jest uzdolniona w pewnym określonym zakresie, np. muzycznym czy plastycznym, co wiąże się z posiadaniem przez nią specyficznych predyspozycji i określonym sposobem zachowania (uwzględniając różnice indywidualne). Stąd też wynika trudność w dokonaniu charakterystyki wszystkich osób uzdolnionych. Dokonywane diagnozy dotyczą ich określonego rodzaju. Dlatego w badaniach własnych skoncentrowano się jedynie na osobach uzdolnionych muzycznie, których funkcjonowanie opisuje się na płaszczyznach wielu sfer życia (intelektualnej, społecznej oraz psychicznej) (Lewicka, 2005, s. 73).

Dotychczas badania prowadzone w grupie osób uzdolnionych muzycznie dowodzą występowania różnic między jednostkami o zróżnicowanym nasileniu poszczególnych zdolności muzycznych. Osoby posiadające wyższy poziom zdolności związanych z muzyką mają tendencje introwertyczne (Hargreaves, North, 1997, s. 28), ściśle powiązane z potrzebą samotności, większą wrażliwością oraz samoświadomością w zakresie przeżywanych emocji (Hargreaves i North, 1997). Dlatego w niniejszym artykule skupiono się na zjawisku empatii i alienacji młodzieży uzdolnionej.

Empatia. Czym jest i jakie pełni funkcje?

Termin „empatia” jest trudny do jednoznacznego zdefiniowania (Jagielska-Zieleniewska, 1978, s. 494). Do psychologii wprowadził go E. Titchener i określił jako wczuwanie się w stany psychiczne innych osób (Rembowski, 1982, s. 127). E. Wilczek-Rużyczka (2002, s. 10), podobnie jak wielu innych badaczy, wyodrębnia trzy grupy definicji empatii.

Rozumienie empatii jako współbrzmienie, współprzeżywanie i emocjonalna odpowiedź na przeżycia drugiej osoby, charakterystyczne jest dla aspektu emocjonalnego (Jagielska-Zieleniewska, 1978, s. 495; Wilczek-Rużyczka, 2002, s. 10).

Empatia w aspekcie poznawczym łączy się z umiejętnością spostrzegania i rozumienia przeżyć drugiej osoby oraz dotyczy trafnego przewidywania jej uczuć, wyobrażeń i emocji (Wilczek-Rużyczka, 2002, s. 10). Jako pierwszy na empatię, traktowaną jako umiejętność podejmowania roli drugiej osoby, zwrócił uwagę G. H. Mead (1934, za: Lewicka, 2006, s. 17).

Trzecią grupę definicji empatii stanowią te, które odnoszą się zarówno do afektywnego, jak i kognitywnego jej wymiaru. Na gruncie polskim, J. Rembowski (1989, s. 54) określa empatię jako reakcję emocjonalno-poznawczą, która stanowi proces porozumiewania się ludzi na temat ich aktualnych i osobistych uczuć i przeżyć.

Jak podaje M. B. Rosenberg (2009, s. 105) empatia jest pełnym szacunku zrozumieniem cudzych doświadczeń oraz słuchaniem innych całym sobą. Empatia wymaga umiejętności skupienia całej uwagi na słowach drugiego człowieka, ponieważ wówczas ofiarujemy rozmówcy własny czas i przestrzeń potrzebną do wyrażenia siebie i nabrania pewności, że została w pełni zrozumiana.

W badaniu własnym opowiedziano się za definicją empatii emocjonalno-poznawczej M. Davisa (1999, s. 56), rozumianą jako zespół konstrukcji teoretycznych, odnoszących się do reakcji emocjonalnej osoby na doświadczenia innych (przyjmowania perspektywy innych ludzi, empatycznej troski i osobistej przykrości).

Uwarunkowań empatii jest wiele. Badania przeprowadzone przez K. A. Matthews, C. D. Batsona, J. Horna, R. H. Rosenmana (1981, za: Lewicka, 2006, s. 23) doprowadziły do wniosku, że występuje wysokie prawdopodobieństwo dziedziczenia empatii emocjonalnej (na poziomie około 70%). W neurologii źródeł empatii upatruje się w strukturze mózgu i jego funkcjonowaniu, szczególnie w prawym płacie czołowym (Goleman, 1997, s. 161). Badania prowadzone nad różnicami płciowymi, odnoszącymi się do poziomu empatii, dowodzą, że kobiety charakteryzują się wyższym jej poziomem niż mężczyźni, co wynika najprawdopodobniej z ról, jakie one pełnią w życiu społecznym (Davis, 1999, s. 76). Na środowiskowe uwarunkowania empatii uwagę zwraca wielu badaczy. Wśród nich można wymienić takich naukowców, jak: Z. Gajdzica, A. Klinik (2004, s. 47), R. Adler, L. Rosenfeld, R. Proctor II (2006, s. 95) czy M. L. Hoffman (2006, s. 216).

Na pozytywne funkcje empatii, w procesie rozwoju człowieka, wskazują liczne wyniki badań. Empatia warunkuje zachowania altruistyczne i „pomocowe, wspierające obiekt empatii w jego położeniu” (Węgliński, 2010, s. 75) oraz relacje oparte na zrozumieniu, życzliwości oraz tolerancji (Myerscough i Ford, 2002, s. 81; Lewicka i Tymoszuć, 2011, s. 173). Według H. Hamer (2004, s. 67) empatia przyczynia się do hamowania zachowań agresywnych dzięki przyjmowaniu ról, rozumieniu trudnego położenia innych oraz tolerancji. Empatyczność powiązana jest z rozumieniem i przestrzeganiem zasad etyczno-moralnych, co zapobiega pojawianiu się negatywnych zachowań nieaprobowanych społecznie, oraz podejmowaniem działań prospołecznych (Hoffman, 2006, s. 217). Sprzyja wyrażeniu negatywnych uczuć

i wybaczeniu doznanych krzywd (Rosenberg, 2009, s. 31) oraz zadośćuczynieniu osobom pokrzywdzonym (Lewicka-Zelent, 2013, s. 220).

Empatia stanowi specyficzne źródło wiedzy o ludziach, zwiększa orientację w świecie społecznym oraz możliwość trafnego przewidywania stanów innych osób. Dzięki niej człowiek rozwija swoje kompetencje społeczne. Umacnia także poczucie sensu życia poprzez podejmowanie działań na rzecz innych (Szuster-Kowalewicz, 2006, s. 15) i zwiększa prawdopodobieństwo przejęcia odpowiedzialności za siebie i innych (Lewicka, 2006, s. 76).

Według D. Golemana (2007, s. 173) empatia leży u podłoża różnych aspektów ocen i działań moralnych, a jednym z nich jest „gniew empatyczny”, czyli naturalne uczucie odwetu, wywoływane przez intelekt i współczucie. Wysoki poziom empatii może skutkować szybkim wypaleniem zawodowym, brakiem zainteresowania sobą i swoimi potrzebami (Adler, Rosenfeld i Proctor, 2006, s. 96). Pomimo tego, że można wskazać na te i inne negatywne skutki bardzo wysokiego poziomu empatii, to wydaje się, że w większym stopniu dotyczą one jej wymiaru emocjonalnego, uwarunkowanego zwłaszcza czynnikami biologicznymi.

Poczucie alienacji jednostki

Dla celów tego opracowania, pojęciami kluczowymi, poza empatią, są „alienacja” i „poczucie alienacji”, które w literaturze omawiane są w kontekście: filozoficznym, socjologicznym, psychiatrycznym, psychopedagogicznym itp.

Georg W. Hegel nadał alienacji filozoficzne znaczenie, które stało się podstawą współczesnego jej rozumienia. Definiowana jest jako „wyobcowanie, tzn. chodzi nam o określenie stosunku do samego siebie, w którym coś pierwotnie własnego traktowane jest jako obce. Czymś własnym może być generalnie wszystko: własne wytwory, odczucia czy zdolności” (Drożdż, 2005, s. 28). Poczucie obcości, wyizolowania i niezgody z samym sobą spowodowane są tym, że jednostka odcina się od ważnych obszarów środowiska społecznego, swoich poglądów i zachowań. Jeżeli uświadamia sobie występowanie tego konfliktu, ma poczucie alienacji (Piotrowski, 2001, s. 17; Dubisz, 2006, s. 52).

Na gruncie pedagogiki upowszechniła się teoria poczucia alienacji M. Seemana, na której bazuje m.in. K. Kmieciak-Baran (2000, s. 7). Według M. Seemana (1975, s. 104; por. K. Konarzewski, 1990, s. 138) z poczuciem alienacji mamy do czynienia wówczas, gdy jednostka odczuwa pewne obszary zastanej rzeczywistości jako obce i uniemożliwiające realizowanie potrzeb. Stanowi ono kategorię psychologiczną, określającą subiektywny stan osoby, której towarzyszy poczucie:

- bezsilności (jednostka nie zauważa związku między własnym zachowaniem a jego skutkami);
- bezsensu (jednostka nie potrafi stwierdzić, w co należy wierzyć i co jest w życiu ważne);
- anomii (jednostka niejasno postrzega reguły społeczne, np. prawne, moralne, obyczajowe, zwyczajowe, i traktuje je jako narzucone z zewnątrz wbrew jej woli);

- izolacji (brak zadowalających związków między jednostką a osobami znaczącymi);
- samowycbowania (postępowanie jednostki niezgodne jest z wyznaczonymi przez nią zasadami, co uniemożliwia jej realizację wyznaczonych celów).

Krystyna Kmieciak-Baran (2000, s. 7–8) w bardzo podobny sposób jak Seeman ujmując omawiane terminy. Twierdzi ona, że alienacja jest obcością i uprzedmiotowieniem człowieka, a dotyczy sytuacji, w których jednostki tracą możliwości działania, przez co ponoszą negatywne konsekwencje w zakresie kształtowania własnej tożsamości i niezależności. Natomiast poczucie alienacji jest przekonaniem jednostki o tym, że pewne obszary świata są dla niej obce, co skutkuje deprywacją jej potrzeb. Konsekwencją braku jasno określonych reguł społecznych i wartości, odcierania jednostki od innych ludzi oraz jej własnych przekonań, a także niedostrzegania przez nią skutków własnego zachowania jest doświadczanie przez nią poczucia anomii, bezsensu, samowycbowania, bezradności oraz osamotnienia.

Można wskazać wiele czynników warunkujących poczucie alienacji, tkwiących zarówno w cechach osobowościowych, jak i warunkach środowiskowych. Wyniki badań sugerują, że najczęściej doświadczają go osoby pochodzące z rodzin niepełnych, mało wykształcone, o niskich dochodach, zamieszkujące duże aglomeracje miejskie (Kmieciak-Baran, 2000, s. 10; Brągiel, 2005, s. 12; Zawadzki, 2008, s. 39). Również płeć podmiotu warunkuje poziom poczucia alienacji. Mężczyźni częściej odczuwają alienację w pracy, a kobiety mają najsilniejsze poczucie bezsilności (Tomaszek, 2008, s. 28). Według E. R. Hilgarda (1967, s. 139) przyczyną silnego poczucia alienacji może być dziecięca rywalizacja z rodzeństwem, która skutkuje niechęcią i wrogością wobec innych oraz brakiem poczucia bezpieczeństwa. Negatywne mogą okazać się także niewłaściwe postawy rodziców wobec dziecka (np. nadmiernie wymagająca lub nadmiernie opiekuńcza) lub brak konsekwencji wychowawczej z ich strony, na co zwraca uwagę m.in. I. Młodzik (2006, s. 184 i nast.). W kontekście referowanych badań, posiadane przez jednostkę uzdolnienia stanowią ważny czynnik warunkujący poziom jej poczucia alienacji. Wyniki badań dowodzą, że osoby uzdolnione cechują się dużą autonomią i często negują normy społeczne (Limont, 2005, s. 92). Znajdują się w grupie osób, których relacje z innymi można określić jako zaburzone (Boczarowa, 2012, s. 63; Gjorgievska, 2012, s. 207).

Wielość uwarunkowań poczucia alienacji jednostki skłania do wniosku, że dużo osób odczuwa ją i ponosi jej negatywne skutki. Silne poczucie alienacji prowadzi do zaburzeń poznawczych, emocjonalnych, osobowościowych, psychicznych i somatycznych. Osoby wyalienowane charakteryzują się wysokim poziomem lęku, nieśmiałością, niską samooceną, brakiem pewności siebie oraz częstym przeżywaniem emocji negatywnych, czyli poczucia winy, wrogości, podejrzliwości i niezadowolania z życia. Ponadto wykazują one deficyty w relacjach z otoczeniem społecznym, bywają nieufne i izolują się od innych (Piotrowski, 2001, s. 18). Posiadają one niewielką wiedzę o aktualnie obowiązującym systemie polityczno-społecznym i nie przejawiają dużej aktywności intelektualnej. Wierzą w zjawiska nadprzyrodzone, jasnowidztwo i wróżby. Mają trudności w rozwiązywaniu problemów logicznych.

Wykazują niską tolerancję na słabości innych, a przez to nie przejawiają zachowań altruistycznych. Czują się niekochani, co prowadzi do apatii, bezsilności i rozpacz, a i nierzadko do depresji. Negatywne nastawienie jednostki do świata, izolacja i odrzucenie społeczne mogą prowadzić także do wzmożonej podatności na choroby lub przedwczesnej śmierci. Silne poczucie alienacji skutkuje zaburzeniami struktury „ja” i zaburzeniami zachowania, np. takimi jak zażywanie narkotyków, uzależnienie od telefonów komórkowych itp. (Kmieciak-Baran, 1995, s. 31; Carr, 2004, s. 10; Zawadzki, 2007, s. 13; Tomaszek, 2008, s. 27).

Problem, hipotezy i przebieg badań

Celem badania własnego było określenie poziomu empatii i poczucia alienacji młodzieży uzdolnionej muzycznie.

Aby możliwe było osiągnięcie założonego celu, sformułowano następujące pytania szczegółowe:

1. Jakim poziomem empatii emocjonalno-poznawczej cechuje się młodzież uzdolniona muzycznie i ta, u której nie występuje to uzdolnienie?
2. W jakim stopniu młodzież uzdolniona muzycznie i jej rówieśnicy ze szkoły powszechnej czują się wyalienowani?
3. Czy występuje, a jeśli tak, to jaki związek między poziomem empatii a poczuciem alienacji młodzieży uzdolnionej muzycznie?
4. Czy, a jeśli tak, to w jakim stopniu płęć różnicuje młodzież uzdolnioną muzycznie pod względem empatyczności i poczucia alienacji?

Sformułowano dwie hipotezy robocze.

Ad. 3. Odwołując się do modelu mediacji M. Davisa (1999, s. 203), przyjęto hipotezę, że wraz ze wzrostem poziomu empatii młodzieży uzdolnionej muzycznie wzrasta jej poczucie integracji i obniża się poczucie alienacji.

Ad. 4. Przypuszcza się, że większą empatycznością, niezależnie od posiadanych uzdolnień, cechują się dziewczęta niż chłopcy (Lewicka, 2006, s. 35), którzy z kolei odczuwają silniejsze wyalienowanie (Kujawa, 2011). Postanowiono zweryfikować, czy zależności te odnoszą się także do młodzieży uzdolnionej muzycznie.

W badaniu zastosowano metodę sondażu diagnostycznego i technikę ankiety oraz dwa narzędzia badawcze: Indeks Reaktywności Interpersonalnej M. Davisa w adaptacji A. Lewickiej-Zelent (2006, s. 103) oraz Skalę Poczucia Alienacji K. Kmieciak-Baran (2000, s. 20).

Badania przeprowadzono w latach 2010 i 2011 w grupie 120 uczniów z lubelskich szkół, z czego połowę stanowiła młodzież ze szkoły muzycznej, którą uznano za uzdolnioną. Egzaminacje kwalifikacyjne do szkół muzycznych są rygorystyczne i wymagają od kandydatów wysoko rozwiniętych umiejętności muzycznych. Pozostałe osoby, uczęszczające do szkół publicznych, weszły w skład grupy porównawczej (żadna z nich nie gra na instrumentach muzycznych i nie interesuje się muzyką).

Badana młodzież pochodziła z miasta. Jej wiek zawierał się przedziale od 17. do 19. roku życia, a średnia wyniosła 17 lat i 5 miesięcy. Większość stanowili uczniowie

18-letni, dziewczęta stanowiły 60% badanej grupy. Zarówno matki, jak i ojcowie badanych osób najczęściej kończyli edukację na poziomie szkoły średniej (odpowiednio: 54%; 61%). Jednak to rodzice uczniów uzdolnionych muzycznie posiadali wyższe wykształcenie a nie rodzice ich rówieśników z grupy porównawczej. W przypadku matek różnica ta okazała się istotna statystycznie na poziomie $p < 0,001$, a w przypadku ojców – $p < 0,05$. Niemal 60% młodzieży oceniło swoje relacje z rodzicami jako dobre, a 3% z niej uznało, że kontakty z rodzicami są poprawne.

Tabela 1. Charakterystyka badanej młodzieży

	Szkoła muzyczna		Szkoła publiczna		Ogółem	
	N	%	N	%	N	%
Wiek badanych osób						
17	13	21,67	17	28,33	30	25
18	39	65	33	55	72	60
19	8	13,33	10	16,67	18	15
chi-kwadrat = 0,256; $df = 2$; $p = n.i.$						
Płeć badanych osób						
dziewczęta	35	58,33	37	61,67	72	60
chłopcy	25	41,67	23	38,33	48	40
chi-kwadrat = 0,139; $df = 1$; $p = n.i.$						
Wykształcenie matki						
zawodowe	5	8,33	27	45	33	27,51
średnie	38	63,34	28	46,67	65	54,16
wyższe	17	28,33	5	8,33	22	18,33
chi-kwadrat = 23,185; $df = 2$; $p < 0,001$						
Wykształcenie ojca						
podstawowe	–	–	2	3,33	2	1,67
zawodowe	9	15	16	26,67	25	20,84
średnie	36	60	37	61,67	73	60,83
wyższe	15	25	5	8,33	20	16,66
chi-kwadrat = 8,974; $df = 3$; $p < 0,05$						
Relacje z rodzicami						
bardzo dobre	20	44,99	26	31,66	46	38,33
dobre	31	51,67	37	61,67	68	56,67
poprawne	1	1,67	3	5	4	3,33
złe	1	1,67	1	1,67	2	1,67
chi-kwadrat = 0,688; $df = 3$; $p < 0,876$						

Wyniki

Empatyczność badanej młodzieży

Pierwszą wyróżnioną w badaniu zmienną była empatia. Jej poziom ustalono w oparciu o wyniki stenowe wyodrębnione na podstawie wyników surowych, uzyskanych w obrębie Indeksu Reaktywności Interpersonalnej (tabela 2).

Tabela 2. Poziom empatii badanej młodzieży

Poziom empatii	Szkoła muzyczna		Szkoła publiczna		Ogółem	
	N	%	N	%	N	%
niski	34	56,7	18	30	52	43,4
przeciętny	20	33,3	28	46,7	48	39,9
wysoki	6	10	14	23,3	20	16,7
chi-kwadrat = 17,187; df = 2; p < 0,002						

Źródło: opracowanie własne

Wartość testu chi-kwadrat wskazuje na to, że młodzież uzdolniona muzycznie znacznie częściej charakteryzowała się niższym poziomem empatii niż jej rówieśnicy z grupy porównawczej ($p < 0,01$).

Okazało się, że blisko połowa badanej młodzieży przejawiała niewielką empatyczność, przy czym należy zwrócić uwagę na to, że w skład tej grupy osób weszło więcej młodych ludzi uzdolnionych muzycznie niż nieposiadających tego rodzaju uzdolnień. Relatywnie niewielu przebadanych uczniów cechowało się wysokim poziomem empatii emocjonalno-poznawczej; w tej grupie przeważali uczniowie kształcący się w szkołach publicznych.

Porównania średnich wyników empatii między uczniami ze szkoły muzycznej i publicznej dokonano za pomocą testu t-Studenta dla prób niezależnych. Nie stwierdzono jednak znaczących różnic między porównywanymi grupami ani w odniesieniu do empatii emocjonalno-poznawczej, ani jej składowych (tabela 3).

Tabela 3. Empatia młodzieży uzdolnionej muzycznie i jej rówieśników ze szkoły publicznej

Zmienne	MU		MP		test t-Studenta	p
	M ₁	SD ₁	M ₂	SD ₂		
Fantazja	10,76	4,61	11,06	6,17	-0,301	n.i.
Empatyczne reagowanie w sytuacjach trudnych	13,43	4,29	12,23	5,17	1,382	n.i.
Empatyczna odpowiedź na negatywne przeżycia innych	9,23	4,06	9,70	3,38	-0,683	n.i.
Przyjmowanie perspektywy innych	12,46	3,25	13,60	4,17	-1,658	n.i.
Empatia (wynik globalny)	44,36	9,95	45,20	10,18	-0,453	n.i.

Objaśnienia: MU – młodzież ze szkoły muzycznej; MP – młodzież ze szkoły publicznej

Źródło: opracowanie własne

Uzyskana wartość testu t-Studenta świadczy o tym, że zarówno młodzież uzdolniona muzycznie, jak i nieposiadająca tego rodzaju uzdolnień cechuje się podobną

wrażliwością empatyczną i umiejętnością przyjmowania punktu widzenia innych ludzi. Różnica między wartościami odchylenia standardowego nie okazała się na tyle istotna, aby przesądzać, że w jednej z grup młodzież w bardziej zróżnicowany sposób oceniała swoją empatię niż w drugiej.

Dodatkowo sprawdzono, czy grupy młodzieży uzdolnionej muzycznie wyodrębnione na podstawie zmiennej: płeć, różniły się między sobą w zakresie empatii emocjonalno-poznawczej (tabela 4).

Tabela 4. Empatyczność dziewcząt i chłopców uzdolnionych muzycznie

Zmienne	Dz		Ch		test t-Studenta	p
	M ₁	SD ₁	M ₂	SD ₂		
Fantazja	12,35	5,02	8,60	5,31	3,88	0,001
Empatyczne reagowanie w sytuacjach trudnych	13,02	4,13	12,52	5,69	,562	n.i.
Empatyczna odpowiedź na negatywne przeżycia innych	10,67	2,72	7,52	4,30	4,92	0,001
Przyjmowanie perspektywy innych	14,02	3,61	11,43	3,48	3,87	0,001
Empatia (wynik globalny)	49,32	7,46	37,42	9,35	7,66	0,001

Objaśnienia: Dz – dziewczęta; Ch – chłopcy

Źródło: opracowanie własne

Wyniki badań przedstawione w tabeli 4 świadczą o tym, że badane dziewczęta miały znacznie bardziej rozwiniętą wyobraźnię empatyczną, silniej współbrzmiały emocjonalnie z osobami doświadczającymi negatywnych emocji i łatwiej przyjmowały punkt widzenia innych w porównaniu z chłopcami. Ogólnie były one bardziej empatyczne, chociaż przebadana młodzież obu płci z podobnym nasileniem reagowała empatycznie w sytuacjach trudnych.

Poczucie alienacji badanej młodzieży

Drugą zmienną uwzględnioną w badaniu było poczucie alienacji, którego pomiaru dokonano w oparciu o Skalę Poczucia Alienacji K. Kmiecik-Baran. W związku z tym, że autorka przeprowadziła normalizację narzędzia badawczego, możliwe było określenie poziomów poczucia anomii, bezsensu, bezradności, samowyobcowania i osamotnienia, co łącznie świadczy o poczuciu alienacji badanych osób (tabela 5).

Tabela 5. Poziom poczucia alienacji badanej młodzieży

	Poziom anomii					
	Szkoła muzyczna		Szkoła publiczna		Ogółem	
	N	%	N	%	N	%
niski	12	20	8	13,4	20	16,7
przeciętny	20	33,3	26	43,3	46	38,3
wysoki	28	46,7	26	43,3	54	45
chi-kwadrat = 1,657; df = 2; p < 0,44						

Poziom bezsensu						
	Szkoła muzyczna		Szkoła publiczna		Ogółem	
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
niski	10	16,7	8	13,3	18	15
przeciętny	20	33,3	20	33,3	40	33,3
wysoki	30	50	32	53,4	62	51,7
chi-kwadrat = 0,287; <i>df</i> = 2; <i>p</i> < 0,86						
Poziom bezradności						
	Szkoła muzyczna		Szkoła publiczna		Ogółem	
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
niski	6	10	8	13,3	14	11,7
przeciętny	26	43,3	30	50	56	46,7
wysoki	28	46,6	22	36,7	50	41,6
chi-kwadrat = 2,905; <i>df</i> = 2; <i>p</i> < 0,41						
Poziom samo wyobcowania						
	Szkoła muzyczna		Szkoła publiczna		Ogółem	
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
niski	14	23,3	14	23,3	28	23,3
przeciętny	16	26,7	24	40	40	33,3
wysoki	30	50	22	36,7	52	43,3
chi-kwadrat = 2,831; <i>df</i> = 2; <i>p</i> < 0,24						
Poziom osamotnienia						
	Szkoła muzyczna		Szkoła publiczna		Ogółem	
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
niski	16	26,7	18	30	34	28,3
przeciętny	24	40	30	50	54	45
wysoki	20	33,3	12	20	32	26,7
chi-kwadrat = 2,784; <i>df</i> = 2; <i>p</i> < 0,25						
Poziom alienacji						
	Szkoła muzyczna		Szkoła publiczna		Ogółem	
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
niski	10	16,7	16	26,7	26	21,7
przeciętny	14	23,3	20	33,3	34	28,3
wysoki	36	60	24	40	60	50
chi-kwadrat = 4,843; <i>df</i> = 2; <i>p</i> < 0,09						

Źródło: opracowanie własne

Wartości testu chi-kwadrat świadczą o tym, że młodzież uzdolniona muzycznie równie często jak jej rówieśnicy nieposiadający tego rodzaju uzdolnienia odczuwała alienację. Stwierdzono, że połowa badanej młodzieży czuła się wyalienowana w dużym stopniu (w grupie tej nieznacznie przeważały osoby uzdolnione muzycznie). O uzyskanym wyniku przesądziły te z poszczególnych skal, zwłaszcza poczucia bezsensu i samowyobcowania. Połowa badanych osób była przekonana, że funkcjonujące normy społeczne utrudniają im realizację założonych przez siebie celów, a ich

postępowanie zgodne z głoszonymi poglądami nie prowadzi do realizacji wyznaczonych celów. Odczuwali oni nasiloną bezsilność w trudnych momentach swojego życia. Ponadto 1/3 uczniów z grupy podstawowej i 1/5 z grupy porównawczej czuło się znacznie osamotnionymi, a jedynie co piąta przebadana osoba pokładała ufność w możliwość skutecznego działania.

Porównując średnie wyniki poczucia alienacji uczniów uzdolnionych muzycznie i nieposiadających tego typu uzdolnienia, okazało się, że różnili się oni znacząco w tym względzie w trzech spośród pięciu skal oraz pod względem ogólnego poczucia alienacji (tabela 6).

Tabela 6. Poczucie alienacji młodzieży z porównywanych grup

Zmienne	MU		MP		test t-Studenta	p
	M_1	SD_1	M_2	SD_2		
Anomia	24,70	4,08	24,63	4,12	0,09	n.i.
Bezsens	20,06	4,21	18,83	2,81	1,88	n.i.
Bezradność	21,46	4,74	19,00	5,10	2,74	0,01
Samowycbowanie	21,76	3,77	20,33	3,91	2,04	0,05
Osamotnienie	19,03	4,45	17,43	4,18	2,03	0,05
Alienacja	106,50	14,92	98,76	14,40	2,88	0,01

Źródło: opracowanie własne

Zdecydowanie bardziej wyalienowani czuli się uczniowie szkoły muzycznej (poziom przeciętny) od swoich rówieśników nieposiadających zainteresowań muzycznych ($p < 0,01$). Byli oni również w większym stopniu przekonani o tym, że ich los w znacznej mierze nie zależy od przejawianej przez nich aktywności ($p < 0,01$). Uważali się za zdecydowanie bardziej zależnych od innych i byli w większym stopniu przekonani o braku słuszności swojego postępowania opartego na wyznawanych ideałach i wartościach ($p < 0,05$). Czuli się również bardziej osamotnieni ($p < 0,05$). Jednak osoby z porównywanych grup w podobnym stopniu odczuwały anomie i uważały, że normy społeczne blokują ich drogę do osiągnięcia założonych celów.

Wyniki uzyskane na podstawie testu t-Studenta wykorzystano również do porównania poczucia alienacji dziewcząt i chłopców uzdolnionych muzycznie przypuszczając, że różnią się oni między sobą w tym zakresie (tabela 7).

Tabela 7. Poczucie alienacji dziewcząt i chłopców uzdolnionych muzycznie

Zmienne	Dz		Ch		test t-Studenta	p
	M_1	SD_1	M_2	SD_2		
Anomia	24,78	3,88	24,47	4,44	0,40	n.i.
Bezsens	18,81	3,38	20,47	3,79	-2,50	0,05
Bezradność	19,78	4,84	20,95	5,35	-1,24	n.i.
Samowycbowanie	20,56	3,69	21,82	4,13	-1,73	n.i.
Osamotnienie	17,02	4,05	20,17	4,22	-4,07	0,001
Alienacja	100,27	13,19	106,43	17,25	-2,21	0,05

Źródło: opracowanie własne

Zgodnie z przypuszczeniami badani chłopcy w porównaniu z dziewczętami cechowali się istotnie wyższymi średnimi wynikami w dwóch wymiarach Skali Poczucia Alienacji: poczucia bezsensu ($p < 0,05$) i osamotnienia ($p < 0,001$). Uczennice miały większą jasność tego, w co wierzyły i czuły się bardziej zintegrowane z grupą społeczną. Uzyskane wyniki przesądziły o tym ogólnym świadczącym o silniejszym poczuciu alienacji chłopców ($p < 0,05$). Badana młodzież płci męskiej czuła się tylko nieco bardziej bezradna i samo wyobcowana od dziewcząt, które to nieco bardziej były przekonane o tym, że normy społeczne blokują im osiągnięcie założonych celów.

W oparciu o test r -Pearsona określono zależności zachodzące między uwzględnionymi w badaniu zmiennymi, tj. poczuciem alienacji (i jej poszczególnymi wymiarami) oraz empatią emocjonalno-poznawczą i jej składowymi (tabela 8).

Tabela 8. Związki zależnościowe między empatią emocjonalno-poznawczą a poczuciem alienacji młodzieży uzdolnionej muzycznie

Zmienne		Fantazja	Empatyczne reagowanie w sytuacjach trudnych	Empatyczna odpowiedź na negatywne przeżycia innych	Przyjmowanie punktu widzenia innych	Empatia (globalnie)
Anomia	r	-0,070	,140	-,120	-,316**	-,203*
	p	n.i.	n.i.	n.i.	0,001	0,026
Bezsens	r	-,159	,198*	-,387**	-,555**	-,431**
	p	n.i.	0,030	0,001	0,001	0,001
Bezradność	r	-,084	,335**	-,079	-,272**	-,041
	p	n.i.	0,001	n.i.	0,003	n.i.
Samowyobcowanie	r	-,125	,270**	-,421**	-,285**	-,200*
	p	n.i.	0,003	0,001	0,002	0,029
Osamotnienie	r	,182*	-,165	-,269**	-,427**	-,365**
	p	,046	n.i.	0,003	0,001	0,001
Alienacja	r	-,148	,253**	-,264**	-,532**	-,318**
	p	n.i.	0,005	0,004	0,001	0,001

Objaśnienia: * – korelacja istotna na poziomie $p < 0,05$; ** – korelacja istotna na poziomie $p < 0,01$

Źródło: opracowanie własne

Wyniki analizy korelacyjnej zawarte w tabeli 8 świadczą o tym, że im bardziej empatyczna była młodzież uzdolniona muzycznie, tym w większym stopniu była przekonana, że funkcjonujące normy społeczne są właściwe, jasne i spójne, a ich przestrzeganie służy osiągnięciu własnych celów. Ponadto wraz z empatycznością badanych osób wzrastało prawdopodobieństwo ich przekonania o sensowności wiary w to, co w życiu ważne, i jeśli przyjąć za M. Davisem (1999, s. 165), że osoby empatyczne są skłonne do zachowań altruistycznych, można uznać, iż wspieranie innych nadaje życia sens.

Wysokim wynikiem empatii emocjonalno-poznawczej towarzyszyły niskie wyniki poczucia alienacji, a w szczególności samowyobcowania, wyizolowania

i osamotnienia, natomiast wysokim wynikiem fantazji towarzyszyły wysokie wyniki poczucia osamotnienia. Istnieje duże prawdopodobieństwo, że im bardziej empatycznie młodzież reagowała w sytuacjach dla siebie trudnych, tym częściej nie wiedziała, co w życiu jest ważne, a co nie. Ponadto im silniej empatycznie odpowiadała na negatywne przeżycia innych ludzi, tym łatwiej wyróżniała priorytety życiowe, lepiej rozumiała siebie i czuła się bardziej zintegrowana z innymi. Można również przypuszczać, że uczniowie silnie empatyzujący w wymiarze kognitywnym rzadziej przeświadczeni byli o tym, że istniejące normy utrudniają im możliwość osiągnięcia założonych celów oraz że w życiu nie ma istotnych wartości. Czuli się oni także bardziej zaradni, niezależni i zintegrowani z innymi.

Dyskusja wyników i wnioski końcowe

W kontekście prowadzonych badań empatia stanowi składową osobowości istotną z punktu widzenia funkcjonowania osób uzdolnionych muzycznie, na co zwraca uwagę wielu badaczy. Zarówno przedstawiciele systemowego (np. Renzulli, 2005; Dąbrowski, 1989), jak i rozwojowego (np. Piirto, 2007) podejścia do zdolności wyznaczają empatii ważne miejsce w życiu osób zdolnych (Limont, 2005, s. 58 i nast.). Wyniki wcześniejszych badań potwierdzają, że omawiana grupa osób często cechuje się wysoko rozwiniętą empatią, szczególnie w wymiarze emocjonalnym i wyobraźni empatycznej (Lewowicki, 1986, s. 63; Painter, 1993, s. 50; Gralewski, 2008, s. 324 i in.). Wyniki badań sugerują również, że współczesna młodzież posiada pewne deficyty w zakresie empatii (Lewicka, 2010, s. 99), która ściśle koreluje z wieloma pożądanymi społecznie cechami i umiejętnościami, składającymi się na kompetencje społeczne (Lewicka, 2006, s. 73). Dlatego zaskakuje brak różnic międzygrupowych w badaniu własnym.

Trudno jednoznacznie wyjaśnić uzyskany rezultat. Przykładowo można przypuszczać, że młodzież z grupy porównawczej posiadała inne uzdolnienia niż muzyczne, których nie uwzględniono w badaniu, a które mogą pozytywnie korelować z empatią. Należy także pamiętać o pewnej specyfice rozwojowej osób uzdolnionych, w której uwidacznia się asynchronia rozwojowa często skutkująca zaburzeniami w sferze emocjonalnej lub społecznej (Arasteh, 1968, za: Limont, 2005, s. 89). Oznaczałoby to, że w badanej grupie młodzieży uzdolnionej muzycznie wystąpiły braki w empatyczności podobnie jak u rówieśników nieposiadających tego typu uzdolnień.

W przypadku osób uzdolnionych muzycznie można wskazać zalety i wady deficytów w zakresie empatii. Według A. J. Tannenbauma (2003, za: W. Limont, 2005, s. 23) zdolności można podzielić na wytwórcze i wykonawcze, z których obie wymagają pewnej dozy wrażliwości emocjonalnej i wysokiego poziomu wyobraźni. Zatem osoby mało empatyczne mogą mieć trudności zarówno na poziomie tworzenia dzieła, jak i jego przedstawienia. Z drugiej strony niski poziom empatii młodzieży uzdolnionej może być interpretowany pozytywnie. Zbyt duża empatyczność mogłaby stanowić dla niej trudność podczas prezentacji publicznych. Osoby empatyczne

mogą odczuwać silną treść podczas występów oraz bardzo silnie współprzeżywać niepowodzenia rówieśników podczas często zdawanych egzaminów i konkursów muzycznych. Zbyt wiele negatywnych doświadczeń może prowadzić do uodpornienia się na podobne zdarzenia w przyszłości (Braun-Gałkowska i Ulfik-Jaworska 2000, s. 81).

Z punktu widzenia prawidłowego rozwoju osób uzdolnionych muzycznie można zakładać, że optymalny jest przeciętny poziom empatii, tym bardziej że I. Borzym (1979) stwierdziła, iż uczniowie zdolni mogą posiadać tendencje neurotyczne. Niepokój mogą niestety budzić pojedyncze osoby, których wyniki surowe z IRI mieściły się w granicach 1 stenu, świadczącego o znacznych deficytach empatii. W grupie osób osiągających skrajne wyniki na poziomie pierwszego i dziesiątego stenu zaleca się przeprowadzenie psychologicznych badań diagnostycznych w celu potwierdzenia bądź wykluczenia występujących zaburzonych tendencji w rozwoju osobowości.

Wykazano, że młodzież uzdolniona muzycznie częściej niż jej rówieśnicy nieposiadający tego rodzaju uzdolnienia odczuwa alienację. Potwierdzono zatem za M. Davisem (1999, s. 203) oraz M. Barabas (2011, s. 41), że osoby uzdolnione mają specyficzne potrzeby społeczno-intelektualne, co często skutkuje ich odrzuceniem i wyobcowaniem (Limont, 2005, s. 62). Preferują one indywidualne formy pracy, przez co również same izolują się od grupy (Bates i Munday, 2005, s. 11).

Także sposób pobierania nauki w szkole muzycznej ma pewną specyfikę. Młodzież uzdolniona po zakończonych lekcjach w szkole publicznej najczęściej do wieczora przebywa w drugiej szkole, w której rozwija swoje zainteresowania muzyczne. W tym samym czasie jej rówieśnicy wspólnie spędzają czas, integrując się i zacieśniając kontakty społeczne.

Należy także wziąć pod uwagę wiek badanej młodzieży. Okres adolescencji cechuje się przecież nasileniem potrzeby akceptacji rówieśniczej i równoczesnym oddaleniem od rodziców (Limont, 2005, s. 63). Jest to czas, w którym młodzież często czuje się niezrozumiana. „Dzieci zdolne w okresie dojrzewania są w szczególności trudnej sytuacji, gdyż w ich dotychczasowy rozwój już wplecione są pewne nieregularności” (Pałgan, 2012, s. 81), nazywane w psychologii asynchronią rozwojową (Limont, 2005, s. 88).

Na negatywne skutki wysokiego poczucia alienacji młodzieży zwraca uwagę wielu autorów (m.in.: Tomaszek, 2011; Tomaszek i Tucholska, 2012) i w związku z tym można przypuszczać, że u badanych osób niektóre z wymienianych konsekwencji mogą wystąpić. Jednak trzeba mieć na uwadze, że jednostka uzdolniona muzycznie, w kontekście swojej specyfiki funkcjonowania, często charakteryzuje się podwyższonym poczuciem alienacji, które twórczo wykorzystuje w swoim życiu.

Jeśli jego dzieło jest mu bliższe niż reszta rzeczywistości, mamy do czynienia ze zjawiskiem podobnym do stanów psychotycznych, gdzie wytworzona rzeczywistość jawi się jako bardziej realna. Samo dzieło staje się tu uosobieniem separacji czy alienacji od reszty świata, stanowiąc jednocześnie manifest poczucia autonomii [...]. Twórca taki jest więc w jakiś sposób wyalienowany z rzeczywistości zewnętrznej, ale jest zakorzenio-

ny w rzeczywistości swojego dzieła, która należy do jego rzeczywistości wewnętrznej. Zachodzi tu proces zacierania się granicy pomiędzy artystą a jego dziełem (Ryznar-Żak, 2013).

Potwierdzono występowanie negatywnej zależności między empatią emocjonalno-poznawczą a poczuciem alienacji młodzieży uzdolnionej muzycznie, na co uwagę zwraca m.in. M. Davis (1999, s. 203) w odniesieniu do osób o zróżnicowanym poziomie zdolności ogólnych i kierunkowych. Uzyskane wyniki badania korelacyjnego zdają się potwierdzać wcześniejsze doniesienia M. Kliś (1998, s. 20) i D. Golemana (1997, s. 170), którzy stwierdzili, że osoby empatyczne nie mają raczej problemów ani ze zrozumieniem, ani przestrzeganiem zasad społeczno-moralnych. W badanej grupie młodzieży wysokim wynikiem empatii towarzyszyły niskie wyniki w skali bezsensu. Należy jednak pamiętać, że osoby uzdolnione muzycznie często cechują się nonkonformizmem i kwestionują panujące normy społeczne (Limont, 2005, s. 92). Zważywszy na to, że empatyczna troska pozytywnie koreluje z satysfakcją życiową (Davis, 1999, s. 202), stwierdzono, że u badanych osób wraz z empatycznością wzrasta poziom wglądu w siebie, a jednocześnie poprawiają się ich relacje z innymi ludźmi (Pudełkiewicz, 1980, s. 47). Osoby dobrze radzące sobie z przyjmowaniem punktu widzenia innych ludzi czuły się bardziej zaradne, niezależne i zintegrowane z innymi, co prawdopodobnie związane jest z tym, że nie mają trudności z rozumieniem innych ludzi i udzielaniem im pomocy. Dzięki temu mają możliwość przeżycia pozytywnych doświadczeń, co daje im z kolei poczucie siły. Wspólne działania (także na rzecz innych) sprzyja integracji w grupie (Lewicka, 2006, s. 74).

W badaniu własnym potwierdziło się przypuszczenie, że chłopcy uzdolnieni muzycznie czują się bardziej wyalienowani i są mniej empatyczni w porównaniu ze swoimi koleżankami. Bardziej empatyczne okazały się bowiem badane uczennice, a chłopcy czuli się bardziej osamotnieni i nie wierzyli w to, co w życiu uznawali za ważne, a przez to w niewielkim stopniu byli zintegrowani (por. Lewicka, 2006, s. 35; Kujawa, 2011).

Uzyskane wyniki badań umożliwiają sformułowanie wniosków praktycznych. Nauczyciele – zwłaszcza szkół muzycznych – powinni zwrócić szczególną uwagę na rozwijanie kompetencji społecznych młodzieży (choć dotyczy to także uczniów ze szkół publicznych). Zasadne wydaje się, aby we wczesnych stadiach kształcenia dzieci, tzn. na poziomie przedszkola i szkoły podstawowej aranżować odpowiednie zajęcia z tego zakresu, co podkreśla m.in. W. Limont (2005, s. 55)¹. Jak wskazują wyniki wielu badań, jest to możliwe, a co najważniejsze przynosi oczekiwane rezultaty. Przykład taki stanowią warsztaty mające na celu rozwijanie empatii (Lewicka, 2006, s. 109) lub zajęcia zakładające minimalizację poczucia alienacji (Kmieciak-Baran, 2000, s. 14). Zważywszy na konsekwencje deficytów empatii i zbyt silnego poczucia wyalienowania młodzieży, istotne jest podjęcie odpowiednich działań. Jak

¹ Czytelnik odnajdzie inne propozycje pracy z uczniami uzdolnionymi m.in. w publikacjach: A. Nalaskowskiego (1998); T. Gizy (2006; 2011); M. Taraszkiwicz, A. Karpy (2009) itp.

twierdzi K. Kmiecik-Baran (2000, s. 44), poczucie bezsensu i osamotnienia często skutkuje uzależnieniami, czy próbami samobójczymi; poczucie bezradności predysponuje do funkcjonowania w roli ofiar przemocy, a samowyobcowanie do zbyt dużej sugestywności i uległości wobec innych. Na funkcje empatii zwrócono uwagę w części teoretycznej artykułu i wydaje się, że najpoważniejszym skutkiem jej deficytu jest odwrażliwienie podmiotu na potrzeby innych ludzi, a w związku z nim nabywanie cech psychopatycznych (Braun-Gałkowska, Ulfik-Jaworska, 2000, s. 81). Można mieć jednak nadzieję, że młodzież uzdolniona muzycznie dzięki podejmowaniu twórczych działań w konstruktywny sposób poradzi sobie ze zbyt wysokim poczuciem alienacji (Kmiecik-Baran, 1995, s. 31). Równocześnie osoby o wysokim poziomie zdolności ogólnych i kierunkowych wymagają wsparcia zarówno ze strony rodziców, jak i pracowników szkoły (Biegasiewicz, 2010).

Bibliografia

- Adler, R., Rosenfeld, L., Proctor II, R. (2006). *Relacje interpersonalne. Proces porozumiewania się*. Poznań: Wydaw. Rebis.
- Arasteh, J. D. (1968). Creativity and related processes in the young child: A review of the literature. *Journal of Genetic Psychology*, 112, 77–108.
- Barabas, M. (2011). Diagnostyka i praca z uczniem zdolnym. W: D. Wosik-Kawala, T. Zubrzycka-Maciąg (red.), *Kompetencje diagnostyczne i terapeutyczne nauczyciela* (s. 27–41). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Bates, J., Munday, S. (2005). *Dzieci zdolne, ambitne i utalentowane*. Warszawa: Wydaw. K. E. Liber.
- Bernacka, R. (2006). Zdolność a uzdolnienie. *Wychowawca*, 1, 5–9.
- Biegasiewicz, M. (2010). Poczucie alienacji a wsparcie społeczne u nieletnich. *Studia Psychologica UKSW*, 10, 125–152.
- Boczarowa, O. (2012). Rola i zadania rodziców dzieci zdolnych. W: T. Giza, I. Pałgan (red.), *Praca z uczniem zdolnym – teoria i praktyka* (s. 55–69). Radom: Inst. Nauk.-Wydaw. Spatium.
- Borzym, I. (1979). *Uczniowie zdolni. Psychologiczne i społeczne determinanty osiągnięć szkolnych*. Warszawa: PWN.
- Braun-Gałkowska, M., Ulfik-Jaworska, I. (2000). *Zabawa w zabijanie*. Lublin: Wyd. Gaudium.
- Brańgel, J. (1990). *Wychowanie w rodzinie niepełnej*. Opole: WSP.
- Brańgel, J. (2005). *Rodzinne uwarunkowania stosowania przemocy przez młodzież szkolną*. Opole: Wydaw. UO.
- Carr, A. (2004). *Depresja i próby samobójcze młodzieży. Sposoby przeciwdziałania i reagowania*. Gdańsk: GWP.
- Davis, M. (1999). *Empatia. O umiejętności współodczuwania*. Gdańsk: GWP.
- Dąbrowski, K. (1989). *Elementy filozofii rozwoju*. Warszawa: PTH.
- Drożdż, B. (2005). Początki teorii alienacji. *PERSPECTIVA Legnickie Studia Teologiczno-Historyczne*, 2, 27–44.
- Dubisz, S. (2006). *Uniwersalny słownik języka polskiego*. Warszawa: Wydaw. Nauk. PWN.

- Gajdzica, Z., Klinik, A. (2004). *Wątki zaniedbane, zaniechane, nieobecne w procesie edukacji i wsparcia społecznego osób niepełnosprawnych*. Katowice: Wydaw. UŚ.
- Gardner, H. (2009). *Inteligencje wielorakie. Nowe horyzonty w teorii i praktyce*. Warszawa: MT Biznes.
- Giza, T. (2006). *Socjopedagogiczne uwarunkowania procesów identyfikowania oraz rozwoju zdolności uczniów w szkole*. Kielce: Wydaw. AŚ.
- Giza, T. (2011). *Podstawy pracy z uczniem zdolnym*. Kielce: WŚ.
- Gjorgievska, J. (2012). Praca z uczniem zdolnym w opiniach nauczycieli polskich i macedońskich. W: T. Giza, I. Pałgan (red.), *Praca z uczniem zdolnym – teoria i praktyka* (s. 189–216). Radom: Inst. Nauk.-Wydaw. Spatium.
- Goleman, D. (1997). *Inteligencja emocjonalna*. Poznań: Media Rodzina.
- Gralewski, J. (2008). *Implikacje pedagogiczne badań nad potocznymi teoriami twórczości*. W: J. Łaszczyk, M. Jabłonowska (red.), *Uczeń zdolny wyzwaniem dla współczesnej edukacji* (ss. 320–335). Warszawa: Wydaw. APS.
- Hamer, H. (2004). Empatia w kilku odsłonach. *Psychologia w Szkole*, 1, 63–68.
- Hargreaves, D. J., North, A. C. (1997). *The Social Psychology of Music*. Oxford: Oxford University Press.
- Herbert, M. (2005). *Rozwód w rodzinie*. Gdańsk: GWP.
- Hilgard, E. (1967). *Wprowadzenie do psychologii*. Warszawa: PWN.
- Hoffman, M.L. (2006). *Empatia i rozwój moralny*. Gdańsk: GWP.
- Jagielska-Zieleniewska, E. (1978). Z zagadnień empatii. *Psychologia Wychowawcza*, 5, 494–503.
- Janicka, I. (1993). Empatia a poziom otwartości partnerów w różnych jakościowo grupach małżeństw. *Przegląd Psychologiczny*, 1, 39–48.
- Kliś, M. (1998). Pojęcie empatii we wcześniejszych oraz współczesnych koncepcjach psychologicznych. *Psychologia Wychowawcza*, 1, 17–25.
- Kmieciak-Baran, K. (1995). *Poczucie alienacji – destruktywne i konstruktywne sposoby minimalizacji*. Gdańsk: Wydaw. UG.
- Kmieciak-Baran, K. (2000). *Młodość i przemoc. Narzędzia do rozpoznawania zagrożeń społecznych w szkole*. Gdańsk: Wydaw. Przegląd Oświatowy.
- Konarzewski, K. (1990). O dwóch psychologicznych podejściach do problematyki alienacji. Próba syntezy. *Przegląd Psychologiczny*, 1, 121–145.
- Kujawa, D. (2011). *Poczucie alienacji wśród młodzieży*. Uzyskano 12.05.2014 z <http://www.ohp.eu/?id=1271> (dostęp 12.2014).
- Lewicka, A. (2005). Empatyczny świat ucznia uzdolnionego. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska*, T. XVIII, 73–79.
- Lewicka, A. (2006). *Rozwijanie empatii u studentów pedagogiki specjalnej*. Lublin: Wydaw. UMCS.
- Lewicka, A. (2010). Pomiar poziomu empatii emocjonalno-poznawczej Indekssem Reaktywności Interpersonalnej M. H. Davisa W: A. Wojnarska (red.), *Diagnostyka resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia* (s. 91–105). Lublin: Wyd. UMCS.
- Lewicka, A., Czechowska-Bieluga, M. (2008). Empatia i przemoc – analiza zjawiska na poziomie szkoły ponadgimnazjalnej. W: A. Kanios (red.), *Przeciwdziałanie przemocy – ujęcie interdyscyplinarne* (s. 113–125). Lublin: EMBE PRESS.

- Lewicka, A., Tymoszek, E. (2011). Rozwijanie empatii uczniów. W: D. Wosik-Kawala, T. Zubrzycka-Maciąg (red.), *Kompetencje diagnostyczne i terapeutyczne nauczyciela* (s. 165–173). Lublin: Wydaw. UMCS.
- Lewicka-Zelent, A. (2006). *Rozwijanie empatii u studentów pedagogiki specjalnej*. Lublin: Wydaw. UMCS.
- Lewicka-Zelent, A. (2013). *Uwarunkowania gotowości nieletnich do zadośćuczynienia w paradigmatyce sprawiedliwości naprawczej*. Lublin: Wydaw. UMCS.
- Lewowicki, T. (1986). *Kształcenie uczniów zdolnych*. Warszawa: WSiP.
- Limont, W. (2005). *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*. Gdańsk: GWP.
- Manturzevska, M., Kotarska, H. (1990). *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*. Warszawa: WSiP.
- Matthews, K. A., Batson, C. D., Horn, J., Rosenman, R. H. (1981). „Principles in his nature which interest him in the fortune of others...”: The heritability of empathic concern for others. *Journal of Personality*, 49, 237–247.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Млодик, И. (2006). *Книга для неидеальных родителей, или Жизнь на свободную тему*. Москва: Генезис.
- Myerscough, P., Ford, M. (2002). *Jak rozmawiać z pacjentem*. Gdańsk: GWP.
- Nalaskowski, A. (1998). *Společne uwarunkowania twórczego rozwoju jednostki*. Warszawa: WSiP.
- Painter, F. (1993). *Kim są wybitni? Charakterystyka, identyfikacja, kształcenie*. Warszawa: WSiP.
- Palak, Z., Bartkiewicz, Z. (2004). *Wsparcie społeczne w rehabilitacji i resocjalizacji*. Lublin: Wydaw. UMCS.
- Pałgan, I. (2012). Rodzina miejscem wychowania dziecka zdolnego. W: T. Giza, I. Pałgan (red.), *Praca z uczniem zdolnym – teoria i praktyka* (s. 71–86). Radom: Inst. Nauk.-Wydaw. Spatium.
- Piirto, J. (2007). *Talented Children and Adults: Their Development and Education*. Uzyskano 22.09.2014 z http://works.bepress.com/jane_piirto/2.
- Piotrowski, P. (2001). Zachowania dewiacyjne i aktywność prospołeczna młodzieży a poczucie alienacji. *Szkoła Specjalna*, 1, 16–27.
- Pudełkiewicz, B. (1980). Uczenie się empatii poprzez twórczość poetycką i jej rola w rozwoju zdrowej osobowości. *Zdrowie Psychiczne*, 2, 45–52.
- Rembowski, J. (1982). O empatii i niektórych sposobach jej badania. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 3–4, 119–131.
- Rembowski, J. (1989). *Empatia. Studium psychologiczne*. Warszawa: PWN.
- Renzulli, J. S. (2005). The Three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. W: R. J. Sternberg, J. E. Davidson (red.), *Conceptions of giftedness* (s. 246–279). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rosenberg, M. B. (2009). *Porozumienie bez przemocy. O języku serca*. Warszawa: Czarna Owca.
- Ryznar-Żak, M. (2013). *O jakości życia artystów. Alienacja i sztuka*. Uzyskano 19.05.2014 z <http://www.psychologia.net.pl/artykul.php?level=671>.
- Seeman, M. (1975). Alienation studies. *Annual Review of Sociology*, 1, 91–123.
- Szuster-Kowalewicz, A. (2006). Między egoizmem, a altruizmem. *Charaktery*, 1, 14–15.

- Tannenbaum, A. J. (2003). Nature and nature of giftedness. W: N. Colangelo, G. A. Davis (red.), *Handbook of gifted education* (s. 45–59). Boston: Pearson Education.
- Taraszkiewicz, M., Karpa, A. (2009). *Jak wspierać zdolnego ucznia?* Warszawa: WSiP.
- Tomaszek, K. (2008). Wpływ poczucia alienacji na funkcjonowanie jednostki. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 6, 25–32.
- Tomaszek, K. (2011). Alienacja szkolna – psychologiczna charakterystyka zjawiska. *Annales, sectio J, T. XXIV* (2), 61–73.
- Tomaszek, K., Tucholska, S. (2012). Psychospołeczne następstwa poczucia alienacji u młodzieży. *Pedagogia Christiana*, 2(30), 163–178.
- Węgliński, A. (2010). Zrewidowana wersja Kwestionariusza Rozumienia Empatycznego Innych Ludzi – KRE – II. W: A. Wojnarska (red.), *Diagnostyka resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia* (s. 67–90). Lublin: Wydaw. UMCS.
- Wilczek-Rużyczka, E. (2002). *Empatia i jej rozwój u osób pomagających*. Kraków: Wydaw. UJ.
- Zawadzki, P. (2007). Poczucie alienacji, samotności i depresji u współczesnej młodzieży. *Wychowanie na co dzień*, 12, 10–13.
- Zawadzki, P. (2008). Alienacja młodzieży – wnioski z badań. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 4, 37–41.