

Faktor Protektif pada Penyesuaian Sosial Anak Berbakat

Yettie Wandansari

Fakultas Psikologi Universitas Katolik Widya Mandala Surabaya

Abstract.

Intellectual giftedness brings several consequences that could hamper social relationships between gifted children and their peers. In an attempt to overcome the conflict between the need to make friends and the need to achieve excellence in the areas of interest, then the gifted children have experienced the process of social adjustment. The subject of this qualitative research is three gifted children who study in the regular classes in the school. The results show that there are six protective factors supporting the adaptive achievement of social adjustment: mother's knowledge about giftedness, maternal support, communication between parent and teacher, teacher's knowledge about giftedness, teachers' support, and positive character of the child.

Keywords: social adjustment, gifted children

Abstrak.

Keberbakatan intelektual membawa sejumlah konsekuensi yang dapat menghambat relasi sosial anak berbakat dengan teman sebaya. Dalam usaha mengatasi konflik antara kebutuhan berteman di satu sisi dan kebutuhan untuk mencapai excellence di bidang yang diminati di sisi lain, maka anak berbakat mengalami proses penyesuaian sosial. Subjek penelitian kualitatif ini adalah tiga anak berbakat yang bersekolah di kelas reguler. Hasil penelitian menunjukkan enam temuan faktor protektif yang mendukung tercapainya penyesuaian sosial yang adaptif, yaitu pengetahuan ibu mengenai keberbakatan, dukungan ibu, komunikasi orang tua dan guru, pengetahuan guru tentang keberbakatan, dukungan guru, dan karakter positif anak.

Kata kunci: penyesuaian sosial, anak berbakat

Aspek penyesuaian sosial anak berbakat telah diteliti dalam kurun waktu yang panjang. Diawali studi tentang individu yang cerdas oleh Lombroso pada tahun 1895 (Bliss, 2006), studi longitudinal oleh Terman pada tahun 1921 (Winner, 1996), dan terus berlanjut hingga era tahun 2010 ini. Berdasarkan berbagai studi empiris pada kurun waktu tersebut, secara umum terdapat dua perspektif tentang penyesuaian sosial anak berbakat. Perspektif pertama menyatakan bahwa anak berbakat tidak memiliki masalah dalam hal penyesuaian sosial, bahkan cenderung populer di antara teman-temannya (Iswinarti, 2002; Lutfig &

Nichols, 1990; Terman, 1925, dalam Versteynen, 2002). Justru karena keberbakatannya, maka anak berbakat memiliki kemampuan penyesuaian psikologis yang lebih baik daripada anak lain (Baker, 1995). Sebaliknya, perspektif kedua menyatakan bahwa anak berbakat cenderung rentan untuk mengalami masalah penyesuaian sosial dengan teman seusia. Para guru dan konselor yang menangani anak berbakat menemukan adanya hambatan pada anak berbakat dalam relasi sosial, terisolir dari teman sebaya, sulit menerima kritik, non-konformis, dan menolak otoritas (Kesner, 2005). Kondisi anak

Korespondensi: Yettie Wandansari. Fakultas Psikologi Universitas Widya Mandala Surabaya. Jl. Dinoyo 42 – 44 Surabaya 60265. Telp: (031)5678478 ext 154 ; 161 ; 169. Email: yettie_w@yahoo.com

berbakat berbeda dari teman sebaya tidak hanya pada aspek intelektualitas, namun juga berbeda dalam aspek sosial dan emosinya (Gross, 1994). Adanya perbedaan tersebut menciptakan kesenjangan antara anak berbakat dan teman sebaya. Hal ini dipertegas penelitian Kirby & Townsend (2005) dan studi longitudinal oleh Peterson et al. (2009) bahwa pengalaman negatif yang dialami anak berbakat selama sekolah adalah tantangan akademik dan relasi dengan teman sebaya.

Salah satu faktor yang berperan dalam munculnya hambatan penyesuaian sosial pada anak berbakat tersebut adalah tingkat intelektualitas anak (Roberts, 1999). Semakin tinggi tingkat intelektualitas anak berbakat, maka semakin besar pula tekanan sosial untuk menurunkan prestasinya (Gross, 1994), dan semakin besar kemungkinan terjadi penyesuaian sosial yang kurang optimal (Dauber & Benbow, 1990; Janos & Robinson, 1985; Rimm, 2003; Roedell, 1984; Widyorini, 2002). Anak berbakat biasanya secara sosial tampak matang, namun di sisi internal mereka cenderung menginternalisir masalah yang dihadapi, merasa kesepian dan terisolasi, menilai diri terhambat dalam relasi dengan teman sebaya, merasa kurang diterima orang lain, dan mengalami kesulitan dalam ketrampilan sosial (Lovecky, 1995).

Pentingnya penyesuaian sosial pada anak berbakat terkait dengan dampak yang ditimbulkannya bagi terhambatnya perkembangan potensi anak. Anak berbakat sering mengalami dilema *excellence versus intimacy*. Bila anak memilih untuk berfokus pada keunggulan maka ia mengambil risiko hilangnya kedekatan dengan teman sebaya, namun bila ia memilih konformitas terhadap kelompok maka ia akan terdesak pada *underachievement* demi mempertahankan keanggotaan dalam kelompok (Gross, 1989). Dilema ini tidak tampak pada siswa kelas akselerasi atau kelas khusus. Mereka dilaporkan memiliki prestasi akademik yang baik dan konsep diri akademik yang baik (Adam-Byers et al., 2004; Hoogeveen et al., 2009, Steenbergen-Hu & Moon, 2011), walaupun dalam hal relasi sosial diperoleh hasil yang kurang konsisten yaitu relasi sosial yang positif pada penelitian Neihart (2007) dan Steenbergen-Hu & Moon (2011), namun temuan lain adalah adanya konsep diri sosial yang

kurang positif (Hoogeveen et al., 2009) dan kebutuhan sosial yang kurang terpenuhi (Adam-Byers et al., 2004).

Kondisi yang berbeda dialami oleh anak berbakat yang ada di kelas reguler atau kelas non-akselerasi. Masalah penyesuaian sosial yang dihadapi mengandung tantangan yang lebih besar karena satu kelas terdiri atas siswa dengan beragam kemampuan akademik, dan umumnya guru di kelas reguler tidak berlatarbelakang pendidikan khusus. Dilatarbelakangi kondisi tersebut, maka penelitian ini akan mengeksplorasi faktor-faktor protektif apa saja yang mempengaruhi penyesuaian sosial pada anak berbakat yang bersekolah di kelas reguler.

Keterbakatan

Seiring berkembangnya konsep kecerdasan, konsep teoritis keberbakatan juga mengalami perubahan dari pendekatan unidimensional menuju multidimensional. Mengacu pada teori *three-conceptions of giftedness* yang dikemukakan oleh Renzulli (2005), karakteristik keberbakatan mencakup 3 hal, yaitu kemampuan di atas rata-rata, komitmen pada tugas, dan kreativitas. Renzulli menegaskan bahwa diantara tiga karakteristik tersebut, tidak ada karakteristik tunggal yang menciptakan keberbakatan, melainkan interaksi ketiganya sangat penting untuk mencapai prestasi kreatif-produktif dan memunculkan perilaku keberbakatan.

Kemampuan di atas rata-rata dapat dilihat dari dua aspek. Pertama, kemampuan umum, meliputi 1) kemampuan berpikir abstrak, penalaran verbal dan numerik, hubungan spasial, memori, dan kelancaran kata; 2) kemampuan beradaptasi terhadap situasi baru dalam lingkungan eksternal; 3) otomatisasi pemrosesan informasi secara cepat dan akurat, serta pemanggilan informasi dari memori secara selektif. Kedua, kemampuan khusus, terdiri atas 1) kapasitas untuk menerapkan kombinasi kemampuan umum pada satu atau lebih bidang; 2) kapasitas untuk memperoleh dan menggunakan secara tepat pengetahuan formal, teknik, dan strategi tertentu untuk menyelesaikan masalah; 3) kapasitas untuk memisahkan informasi yang relevan dan tidak relevan dengan masalah tertentu.

Komitmen pada tugas mencakup antara lain

1) minat, antusiasme, dan keterlibatan yang tinggi terhadap masalah atau bidang studi tertentu; 2) ketekunan, ketahanan, determinasi, kerja keras, dan dedikasi; 3) kepercayaan diri, ego yang kuat, keyakinan atas kemampuan diri untuk menyelesaikan tugas penting, kebebasan dari perasaan inferior, dorongan untuk mencapai tujuan; 4) penetapan standar tinggi terhadap hasil kerja.

Kreativitas terdiri dari beberapa hal, diantaranya 1) kelancaran, fleksibilitas, dan orisinalitas dalam berpikir; 2) keterbukaan terhadap pengalaman, reseptivitas terhadap hal baru atau berbeda bahkan irasional; 3) rasa ingin tahu, spekulatif, suka berpetualang dan *mentally playful*, bersedia mengambil risiko dalam berpikir dan bertindak; 4) kepekaan terhadap detail dan estetika.

Penyesuaian Sosial

Schneider (1964) menjelaskan bahwa penyesuaian pada manusia terjadi ketika terdapat tuntutan tertentu yang harus dipenuhi, atau pada saat ada kesulitan, konflik, atau frustrasi yang harus diselesaikan. Dengan demikian, penyesuaian mengandung sebuah dinamika yang meliputi respon mental dan perilaku yang terjadi dalam diri individu ketika sedang berusaha membangun keselarasan antara tuntutan internal dan tuntutan dari lingkungan. Dalam hal ini, seseorang dikatakan *well-adjusted* bila ia menampilkan respon yang matang (sesuai tahap perkembangannya), efisien (memberi hasil yang diinginkan tanpa mengerahkan terlalu banyak energi, waktu, dan kesalahan), serta memuaskan, tanpa disertai perilaku simptomatik atau gangguan psikosomatik.

Salah satu jenis penyesuaian adalah penyesuaian sosial (Schneider, 1964). Menurut Hurlock (1997), sebagai sebuah keberhasilan seseorang dalam menyesuaikan diri dengan orang lain dan dengan kelompoknya, penyesuaian sosial dapat dilihat dari kemampuan untuk membangun relasi yang sehat dengan orang lain sehingga orang lain akan bersikap positif dan menerimanya dengan baik. Lebih lanjut Schneider (1964) menggambarkan dinamika penyesuaian individu sebagai berikut. Kebutuhan manusia merupakan motivator seseorang untuk melakukan penyesuaian (sebagai tuntutan internal yang

harus dipenuhi). Pemenuhan kebutuhan ini dapat terhambat oleh berbagai faktor, terutama penolakan orangtua dan hal-hal yang ditabukan masyarakat. Frustrasi, konflik, atau stress yang dihasilkannya akan menimbulkan emosi negatif tertentu. Dalam hal ini, perasaan berperan sebagai kekuatan dinamis yang menghantar pada berkembangnya reaksi-reaksi penyesuaian yang tidak tepat, karakteristik kepribadian yang kaku, atau ketidakstabilan secara psikologis. Bila individu mampu mengatasi konflik dengan baik, maka perilaku yang sehat akan menjadi hasil akhir.

Berdasarkan gambaran tersebut, Schneider (1964) menguraikan pola dasar penyesuaian ke dalam tiga elemen, yaitu 1) motivasi, frustrasi, atau konflik, 2) munculnya respon yang bervariasi, dan 3) solusi atau reduksi ketegangan melalui bentuk respon tertentu. Elemen pertama, yaitu motivasi internal, frustrasi, atau konflik yang dialami akan mendorong individu untuk mengembangkan sejumlah respon, yang dapat berupa reaksi pertahanan, perilaku menghindar dan menarik diri, munculnya gangguan fisik, atau perilaku agresif. Di antara berbagai respon tersebut, akan dipilih salah satu respon yang paling memuaskan sebagai solusi. Solusi yang sehat memungkinkan individu untuk mengekspresikan kebutuhan sehingga frustrasi dapat diminimalisir dengan cara yang dapat diterima secara pribadi, sosial, maupun moral. Ekonomis berarti tidak menghabiskan energi individu sampai titik yang membahayakan kepribadian, perilaku, dan kesehatan mental. Respon yang mengintegrasikan pemenuhan tuntutan internal dan tuntutan eksternal akan membantu individu untuk mencapai kesehatan mental dan ekspresi kepribadian yang lebih utuh.

Schneider (1964) juga mengemukakan beberapa bentuk respon penyesuaian yang tergolong normal, yaitu 1) penyesuaian melalui serangan langsung dan frontal, atau mengarahkan perilaku langsung menuju solusi, 2) penyesuaian melalui eksplorasi, yaitu mengembangkan secara acak sejumlah respon dan memilih respon yang paling memuaskan, 3) penyesuaian melalui *trial-and-error*, yaitu mengembangkan secara selektif sejumlah respon dan memilih respon yang paling memuaskan, 4) penyesuaian melalui substitusi, yaitu mengganti kebutuhan yang tidak terpenuhi dengan kebutuhan lain yang berpeluang lebih besar untuk terpenuhi, 5) penyesuaian melalui

eksploitasi kapabilitas pribadi, yaitu menggunakan kemampuan khusus yang dimiliki untuk memaksimalkan usaha penyesuaian, 6) penyesuaian melalui aktivitas belajar, yaitu melakukan upaya-upaya untuk memperoleh pengetahuan atau ketrampilan, 7) penyesuaian melalui pengendalian diri, 8) penyesuaian melalui perencanaan yang matang, yaitu mengarahkan perilaku untuk mencapai tuntutan saat ini sekaligus mengantisipasi masalah yang mungkin dapat terjadi di masa mendatang.

Tiga kriteria penyesuaian sosial menurut Schneider (1964) adalah 1) kemampuan untuk bergaul dan berpartisipasi dalam pergaulan, yaitu kemampuan untuk membangun relasi yang hangat, menikmati persahabatan, memiliki respek pada opini dan kepribadian orang lain, serta memiliki minat terhadap orang lain, 2) minat yang luas dalam bekerja dan bermain, 3) kepuasan dalam bekerja dan bermain. Pada anak, penyesuaian sosial dapat dilihat dari empat aspek, yaitu 1) perilaku yang tampak dalam bersosialisasi, yaitu apakah perilaku sosial anak sesuai dengan ekspektasi kelompok, 2) penyesuaian terhadap kelompok, yaitu apakah anak mampu menyesuaikan diri dengan kelompok, 3) sikap sosial, yaitu apakah anak menampilkan sikap positif terhadap orang lain, terhadap partisipasi sosial, dan terhadap perannya dalam kelompok, dan 4) kepuasan pribadi, yaitu apakah anak memiliki kepuasan terhadap kontak sosial dan peran yang ia mainkan dalam situasi sosial (Hurlock, 1997).

METODE PENELITIAN

Metode penelitian ini adalah kualitatif, dengan menggunakan wawancara dan observasi sebagai metode pengumpulan data. Subjek penelitian adalah tiga siswa usia sekolah dasar di kelas reguler yang telah diidentifikasi sebagai anak berbakat intelektual oleh psikolog.

HASIL DAN BAHASAN

Kasus 1: Gambaran Penyesuaian Sosial Subjek A

Subjek A adalah anak perempuan berusia 7

tahun, anak pertama dari 2 bersaudara, kelas 2 SD di kelas reguler, skor IQ 135. Subjek memiliki minat yang berbeda dengan teman sebayanya, misalnya subjek tertarik untuk bermain membuat lilin atau sabun berdasarkan buku yang ia baca, namun tidak ditanggapi oleh temannya yang lebih tertarik untuk bermain lompat tali atau petak umpet. Subjek juga suka mengarang, dan sering menyelipkan kosakata bahasa Inggris atau bahasa Spanyol dalam karangan yang ditulisnya. Selain itu, ia suka membuat komik sederhana dan menonton program televisi National Geographic. Melalui program televisi tersebut, subjek tertarik untuk mempelajari biologi yang belum diperolehnya di kelas 2. Namun guru memberi kesempatan pada subjek untuk bertanya pada jam istirahat tentang pelajaran IPA yang ingin diketahuinya.

Dalam relasi dengan teman seusia, subjek cenderung suka mengatur dan menasehati teman dengan gaya seperti orang dewasa. Hal ini terkadang memicu pertengkaran dengan teman, tetapi guru segera menengahi sehingga tidak sampai menjadi masalah yang serius. Pada dasarnya subjek mau bergaul, hanya saja ketika sedang serius membaca subjek akan marah bila merasa terganggu. Sesuai saran ibunya, sebagian besar waktu istirahat digunakan subjek untuk membaca di perpustakaan. Subjek lebih suka mengobrol dengan teman atau orang yang berusia lebih dewasa, yang menurut subjek lebih serius dan memiliki lebih banyak pengetahuan. Pengetahuan yang diperoleh subjek dari berbagai bacaan diceritakannya pada guru dan teman-teman di sekolah. Subjek tampak menonjol dalam pelajaran bahasa Inggris, sehingga diarahkan guru untuk membantu teman lain dalam pelajaran tersebut. Subjek tidak keberatan membantu teman lain yang dianggapnya "buta bahasa Inggris".

Subjek tidak ragu memprotes guru maupun orangtua bila ia merasa pendapatnya benar. Akan tetapi, bila orangtua atau guru dapat memberikan argumentasi yang tepat maka subjek dapat menerimanya. Di sisi lain, subjek adalah seorang anak yang sensitif, sehingga ia tidak bisa diperlakukan dengan kasar. Subjek juga cenderung tertutup dan suka menyimpan rahasia, sehingga ibu subjek perlu menyediakan waktu untuk melakukan pendekatan pribadi agar subjek

mau menceritakan pengalamannya di sekolah. Setelah teridentifikasi sebagai anak berbakat, ibu subjek aktif mengikuti informasi mengenai anak berbakat melalui mailing list dan membagi informasi tersebut kepada guru agar dapat berdiskusi mengenai kondisi subjek.

Berdasarkan gambaran tersebut, dapat diketahui adanya kesenjangan yang terjadi antara subjek dan teman seusia terkait dengan keberbakatan intelektualnya. Sebagai seorang anak, kebutuhan subjek untuk bergaul dan diterima oleh teman-temannya berkembang normal sebagaimana anak seusia. Akan tetapi, dengan tingkat intelegensi tinggi, komitmen pada tugas, dan kreativitas tinggi, ia memiliki minat yang berbeda dengan teman-temannya. Disinkronisasi antara dua kebutuhan ini merupakan tuntutan internal dalam diri subjek, yang berperan sebagai pendorong bagi subjek untuk melakukan penyesuaian. Usaha untuk mempertemukan kedua kebutuhan ini difasilitasi oleh adanya dua pihak, yaitu guru dan orangtua (ibu) yang melalui caranya masing-masing memberikan dukungan pada subjek sehingga disinkronisasi antara kedua kebutuhan tersebut dapat diatasi. Proses ini selanjutnya menghasilkan dua kategori reaksi penyesuaian yang adaptif, yaitu 1) penyesuaian melalui eksploitasi kapabilitas pribadi, yaitu menggunakan kemampuan khusus yang dimiliki untuk memaksimalkan usaha penyesuaian, seperti membantu teman di kelas dalam pelajaran bahasa Inggris; 2) penyesuaian melalui substitusi, yaitu mengganti kebutuhan yang tidak terpenuhi dengan kebutuhan lain yang berpeluang lebih besar untuk terpenuhi, seperti melakukan aktivitas yang disukai secara mandiri, yaitu membaca, mengarang, membuat komik.

Melalui dua jenis reaksi penyesuaian sosial tersebut, subjek menunjukkan kemampuan penyesuaian sosial yang cukup baik, sebagaimana dapat dilihat dari empat kriteria penyesuaian sosial menurut Hurlock (1997), yaitu 1) perilaku yang tampak dalam bersosialisasi, yaitu perilaku subjek cukup sesuai dengan ekspektasi kelompok, 2) penyesuaian terhadap kelompok, yaitu subjek cukup mampu menyesuaikan diri dengan kelompok, 3) sikap sosial, subjek anak menampilkan sikap positif terhadap orang lain dan terhadap perannya dalam kelompok, dan 4) kepuasan pribadi, yaitu subjek memiliki kepuasan

yang cukup terhadap kontak sosial dan peran yang ia mainkan dalam situasi sosial di dalam kelas.

Kasus 2: Gambaran Penyesuaian Sosial Subjek B

Subjek adalah anak laki-laki, 11 tahun, kelas 6 SD di kelas reguler, anak pertama dari 3 bersaudara, skor IQ 144. Subjek mulai mampu membaca di usia 3 tahun tanpa dibimbing khusus. Setelah bisa membaca, subjek menjadi sangat suka membaca berbagai buku. Saat mulai kelas 1 SD, subjek mengalami masalah dalam relasi dengan teman. Teman-teman mengejeknya sebagai “orang aneh”. Subjek merasa sedih dan bertanya pada ibunya apakah ia bukan makhluk ciptaan Tuhan, kenapa diejek seperti itu. Subjek juga mengeluh karena pertanyaan yang ia ajukan di kelas seringkali tidak bisa dijawab guru. Subjek juga tidak mau menulis. Setelah berkonsultasi dengan dokter, diketahui bahwa subjek bertangan kidal. Subjek disarankan untuk kembali membiasakan diri menggunakan tangan kiri, tetapi karena sudah terbiasa bertangan kanan maka tulisan subjek menjadi tidak rapi. Subjek pernah maju ke depan kelas saat ulangan, dan meminta guru bertanya secara lisan untuk dijawab subjek secara lisan pula, agar ia tidak perlu menuliskan jawaban. Subjek juga pernah mengusulkan pada ibunya untuk membawa komputer ke sekolah karena ia lebih cepat mengetik daripada menulis. Subjek sering melamun di kelas, meskipun ketika ditanya guru ia bisa menjawab pertanyaan dengan benar. Atas saran psikolog, subjek dipindah ke sekolah lain.

Di sekolah barunya subjek mendapat guru dan teman yang suportif. Subjek tetap sering menyampaikan ide yang disebutnya “ide-ide gila” tetapi tidak ada teman yang mengejek, bahkan merespon positif ide-ide subjek. Guru juga berusaha memberikan jawaban yang memuaskan subjek, dan memberi kesempatan pada subjek untuk bertanya pada jam istirahat. Pertanyaan subjek tidak selalu serius, kadang tampak sekedar iseng dan membuat teman sekelas tertawa. Guru selalu menekankan pada siswa bahwa setiap siswa di kelas mempunyai keunikan, dan keunikan itu harus dihargai.

Minat baca subjek yang tinggi, berkombinasi dengan kemampuan subjek dalam bercerita secara spontan di depan kelas dengan gerak-gerik disertai

mimik yang menarik dan topik cerita yang kreatif, membuat subjek disukai teman-temannya. Di kelas 6 ini, subjek menunjukkan kemampuan sosialisasi yang bagus dan tergolong populer di kalangan teman-temannya. Di sisi lain, perasaannya yang sensitif sering membuat subjek mudah merasa bersalah dan mudah menangis, sehingga dianggap temannya sebagai anak yang cengeng. Ibu subjek berusaha mencari informasi mengenai anak berbakat dari berbagai sumber dan mendirikan *science club* untuk anaknya dan anak-anak sebaya yang memiliki minat terhadap sains.

Berdasarkan gambaran tersebut, dapat diketahui dinamika penyesuaian sosial subjek sebagai berikut. Seperti subjek A, subjek B juga mengalami kesenjangan dengan teman seusia terkait dengan keberbakatan intelektualnya. Sebagai seorang anak, kebutuhan subjek untuk bergaul dan diterima oleh teman-temannya berkembang normal sebagaimana anak seusia. Namun, sebagai seorang anak berbakat dengan tingkat intelegensi 144 (kategori highly gifted), ia memiliki cara berpikir dan minat yang jauh berbeda dengan teman-temannya. Kesenjangan ini menyebabkan subjek mengalami penolakan oleh teman karena tampak sebagai pribadi yang aneh. Secara emosional, penolakan ini menimbulkan perasaan sedih yang mendalam pada subjek. Kondisi ini merupakan pendorong bagi subjek untuk melakukan penyesuaian.

Dalam proses penyesuaian tersebut, dua pihak yang berperan besar adalah guru kelas 6 dan orangtua (ibu). Guru memotivasi subjek dan memfasilitasi suasana kelas sehingga subjek dapat diterima oleh teman di kelas. Ibu berperan terutama dalam memberikan dukungan emosional, dukungan penghargaan, dan dukungan instrumental. Proses ini selanjutnya menghasilkan tiga kategori reaksi penyesuaian yang adaptif, yaitu 1) penyesuaian melalui eksploitasi kapabilitas pribadi, yaitu menggunakan kemampuan khusus yang dimiliki untuk memaksimalkan usaha penyesuaian, seperti menyampaikan ide-ide kreatif, atau story-telling di kelas mengenai tema-tema kreatif; 2) penyesuaian melalui substitusi, yaitu mengganti kebutuhan yang tidak terpenuhi dengan kebutuhan lain yang berpeluang lebih besar untuk terpenuhi, seperti terlibat dalam *science club* sehingga dapat menemukan teman dengan minat

yang sama terhadap sains; 3) penyesuaian melalui *trial-and-error*, yaitu mengembangkan secara selektif sejumlah respon dan memilih respon yang paling memuaskan, seperti menyampaikan humor di kelas sehingga teman-teman tertawa.

Melalui tiga kategori reaksi penyesuaian sosial tersebut, subjek menunjukkan kemampuan penyesuaian sosial yang baik, sebagaimana dapat dilihat dari empat kriteria penyesuaian sosial menurut Hurlock (1997), yaitu 1) perilaku yang tampak dalam bersosialisasi, yaitu perilaku subjek sesuai dengan ekspektasi kelompok, 2) penyesuaian terhadap kelompok, yaitu subjek mampu menyesuaikan diri dengan kelompok, 3) sikap sosial, subjek anak menampilkan sikap positif terhadap orang lain dan terhadap perannya dalam kelompok, dan 4) kepuasan pribadi, yaitu subjek memiliki kepuasan terhadap kontak sosial dan peran yang ia mainkan dalam situasi sosial di dalam kelas.

Kasus 3: Gambaran Penyesuaian Sosial Subjek C

Subjek adalah anak perempuan, berusia 8 tahun, kelas 3 SD di kelas reguler, skor IQ 131, anak kedua dari empat bersaudara. Menurut orangtua, subjek sejak kecil menunjukkan kemampuan yang baik dalam menangkap hal yang diajarkan orangtua. Pada saat kelas 1, subjek sering menangis sepulang sekolah karena idenya ditertawakan guru dan teman. Orangtua merasa kecewa terhadap perlakuan guru di sekolah yang tidak mendukung potensi yang dimiliki subjek. Setelah kelas 2, guru kelas subjek lebih memahami kondisi subjek. Atas saran guru kelas 2, subjek dikonsultasikan pada psikolog, dan selanjutnya diketahui bahwa subjek tergolong anak berbakat intelektual. Di kelas 3, subjek mendapat guru kelas yang tidak memberi perhatian pada subjek. Orangtua merasa kurang respek kepada guru tersebut sehingga tidak pernah berkonsultasi mengenai masalah subjek pada guru. Kurangnya dukungan guru mendorong orangtua untuk mengarahkan subjek untuk berprestasi secara mandiri di luar sekolah atau tidak mewakili sekolah.

Di sekolah, subjek kurang disukai teman karena cenderung suka mengatur dan bersifat temperamental. Menurut guru kelas 2, subjek

cenderung dominan dalam kerja kelompok. Hasil kerja kelompok akan bagus bila subjek mendapat anggota kelompok yang mengikuti ide subjek. Tetapi bila subjek berhadapan dengan teman yang juga suka mempertahankan pendapat, subjek cenderung tidak mudah mengalah, pada akhirnya akan marah dan memilih bekerja sendiri. Subjek menyatakan tidak merasa sedih bila memang harus bekerja sendiri, bahkan pada dasarnya ia lebih suka bekerja mandiri daripada bekerja dalam kelompok. Perilaku ini tetap muncul di kelas 3, dan dinilai guru kelas 3 sebagai perilaku semauanya sendiri. Guru berpendapat bahwa secara umum subjek cukup pandai, hanya saja kurang serius dalam pelajaran, suka mencari perhatian, dan sering menanyakan hal-hal yang dianggap guru tidak perlu ditanyakan.

Berdasarkan gambaran tersebut, dapat diketahui adanya kesenjangan yang terjadi antara subjek dan teman seusia terkait dengan keberbakatan intelektualnya. Sebagai seorang anak, kebutuhan subjek untuk bergaul dan diterima oleh teman-temannya berkembang normal sebagaimana anak seusia. Akan tetapi, sebagai anak berbakat dengan minat baca yang tinggi, ia memiliki gagasan yang berbeda dengan teman-temannya, sehingga ia sering ditertawakan oleh teman dan guru kelas. Disinkronisasi antara dua kebutuhan ini merupakan tuntutan internal dalam diri subjek, yang berperan sebagai pendorong bagi subjek untuk melakukan penyesuaian.

Usaha untuk mempertemukan kedua kebutuhan ini tampak terhambat oleh kurang baiknya komunikasi antara guru dan orangtua. Kurangnya pemahaman guru mengenai anak berbakat menyebabkan tidak lancarnya komunikasi dengan orangtua. Proses ini selanjutnya menghasilkan dua kategori reaksi penyesuaian, yaitu 1) penyesuaian melalui substitusi, yaitu mengganti kebutuhan yang tidak terpenuhi dengan kebutuhan lain yang berpeluang lebih besar untuk terpenuhi, seperti mengikuti berbagai lomba secara mandiri atau tidak mewakili sekolah; 2) perilaku tidak mau berkompromi, seperti tetap memaksakan kehendak dalam kelompok, dan bila tidak dipenuhi subjek memilih bekerja sendiri.

Melalui dua jenis reaksi penyesuaian sosial tersebut, subjek menunjukkan adanya hambatan

dalam kemampuan penyesuaian sosial, sebagaimana dapat dilihat dari empat kriteria penyesuaian sosial menurut Hurlock (1997), yaitu 1) perilaku yang tampak dalam bersosialisasi, yaitu perilaku subjek tidak sesuai dengan ekspektasi kelompok, 2) penyesuaian terhadap kelompok, yaitu subjek belum menemukan cara untuk menyesuaikan diri dengan kelompok, 3) sikap sosial, subjek anak menampilkan sikap yang cenderung negatif terhadap orang lain dan terhadap perannya dalam kelompok, dan 4) kepuasan pribadi, yaitu subjek kurang puas terhadap kontak sosial dan peran yang ia mainkan dalam situasi sosial di kelas.

Uraian mengenai gambaran penyesuaian sosial pada ketiga subjek menunjukkan bahwa kesenjangan yang dialami anak berbakat dengan teman sebayanya membawa sejumlah konsekuensi yang dapat menghambat relasi anak berbakat dengan teman sebaya. Sesuai dengan pernyataan Webb (1993), beberapa konsekuensi yang dialami para subjek diantaranya adalah sebagai berikut. Rasa ingin tahu yang kuat mendorong anak untuk secara gigih mempertanyakan berbagai hal sampai memperoleh jawaban yang memuaskan. Kemampuan mengorganisir disertai kebutuhan untuk mensistematisasikan berbagai hal mengarahkan mereka menjadi pribadi yang dominan dan suka mengatur. Kreativitas yang tinggi dapat menyebabkan mereka dinilai sebagai pribadi yang aneh. Konsentrasi tinggi, ketekunan dan ketahanan yang baik, berkombinasi dengan independensi dalam berpikir dan bersikap, cenderung menjadikan mereka non-konformis dan keras kepala.

Konsekuensi lain yang dihadapi para subjek adalah sulit menemukan sahabat seusia, sebagaimana dinyatakan Lovecky (1995) dan Gross (2001), sehingga dalam pola persahabatan anak berbakat lebih banyak bergaul dengan teman yang berusia lebih tua atau orang dewasa (Janos et al., 1985). Selain masalah tersebut, perbedaan kemampuan kognitif dengan teman sekelas menyebabkan anak berbakat rentan mengalami perlakuan yang tidak menyenangkan dari teman dan guru, misalnya diejek dan diisolasi teman, atau diabaikan oleh guru yang merasa terancam oleh kekritisannya anak berbakat di kelas (Hallahan & Kauffman, 1998).

Mengacu pada gambaran penyesuaian sosial ketiga subjek tersebut, dapat diidentifikasi adanya enam faktor protektif yang menentukan adaptif tidaknya penyesuaian sosial pada subjek. Keenam faktor tersebut mencakup pengetahuan ibu

mengenai keberbakatan, dukungan orangtua (ibu), komunikasi orangtua dan guru, pengetahuan guru tentang keberbakatan, dukungan guru, dan karakter positif anak.

Tabel 1. Identifikasi Faktor-Faktor Yang Mempengaruhi Penyesuaian Sosial Anak Berbakat

Faktor	Subjek A	Subjek B	Subjek C
1. Pengetahuan ibu mengenai anak berbakat	Diperoleh dari psikolog dan mailing list	Diperoleh dari psikolog	Diperoleh dari psikolog
2. Dukungan orangtua (ibu)	Memberi saran pada anak berdasarkan informasi dari mailing list	Komunikasi yang terbuka dengan anak, membangun klub science supaya anak mendapat <i>intellectual peer</i>	Memberi saran pada anak, cenderung membela anak atas perlakuan guru di kelas
3. Komunikasi orangtua dan guru mengenai anak	Terjalin dengan baik	Terjalin dengan baik	Ada hambatan komunikasi
4. Pengetahuan guru tentang anak berbakat	Diperoleh dari diskusi dengan orangtua subjek	Diperoleh dari pendidikan guru dan dari diskusi dengan orangtua subjek	Tidak memiliki pengetahuan yang memadai mengenai anak berbakat
5. Dukungan guru	Berperan sebagai <i>intellectual peer</i> bagi subjek	Peran fasilitator dan motivator. Menciptakan atmosfer kelas yang kondusif, menghargai dan mendukung potensi subjek	Tidak ada dukungan dari guru
6. Karakter positif anak	Mandiri, tekun	Humoris, kreatif	Mandiri

Faktor pertama adalah pengetahuan ibu mengenai anak berbakat. Ibu dari ketiga subjek memiliki pengetahuan yang memadai mengenai anak berbakat dari psikolog yang mengidentifikasi anak mereka sebagai anak berbakat. Selain itu, ibu subjek A juga memperoleh informasi dari mailing list para orangtua anak berbakat.

Memadainya pengetahuan ibu subjek mengenai karakteristik anak berbakat dan penanganannya selanjutnya mengarahkan para ibu subjek untuk memberikan dukungan yang sesuai dengan kebutuhan anak mereka (faktor kedua). Pada subjek A, berdasarkan pengetahuan yang baik tersebut ibu dapat memberi saran pada anak mengenai alternatif solusi yang positif yang dapat dilakukan ketika subjek merasa tidak menemukan teman yang memiliki minat yang sama dengannya. Demikian pula ibu subjek C memberi saran pada anak ketika anak mengalami hambatan dalam bersosialisasi dengan teman di kelas, serta menghibur dan cenderung membela anak bila anak mendapat perlakuan guru kelas yang dinilai kurang suportif. Sedangkan ibu subjek

B menciptakan komunikasi yang terbuka dengan anak dan membangun klub science supaya anak mendapat *intellectual peers*. Ibu ketiga subjek juga memahami kepekaan atau sensitivitas perasaan anak yang merupakan salah satu karakteristik anak berbakat, sehingga mampu memberikan respon yang mendukung anak ketika mengalami masalah yang terkait dengan emosinya. Robinson et.al. (2002) menekankan bahwa keluarga, terutama melalui *positive parenting*, merupakan sumber dukungan bagi anak berbakat untuk mengembangkan kompetensi intelektual dan sosial anak.

Faktor ketiga merupakan bentuk lain dari dukungan ibu pada subjek, yaitu komunikasi orangtua dan guru mengenai kondisi anak. Pada subjek A dan subjek B, ibu subjek membangun komunikasi yang dialogis dengan guru kelas, sehingga orangtua dan guru dapat bekerjasama untuk mengoptimalkan potensi anak. Namun, komunikasi antara guru dan orangtua subjek C mengalami hambatan karena adanya perbedaan persepsi mengenai keberbakatan subjek.

Orangtua subjek C menilai guru tidak memahami karakteristik anak berbakat sehingga memberikan perlakuan yang tidak tepat dan tidak mendorong subjek C untuk berprestasi di kelas sesuai potensinya.

Faktor ketiga tersebut erat kaitannya dengan faktor keempat, yaitu pengetahuan guru tentang anak berbakat. Pada subjek A dan subjek B, guru memperoleh pengetahuan tentang anak berbakat dari diskusi dengan orangtua subjek. Bahkan guru subjek B sedang melanjutkan studi S2 di bidang pendidikan

sehingga memiliki akses untuk memperoleh pengetahuan mengenai anak berbakat. Berbeda dengan guru subjek C yang tidak memiliki pemahaman yang cukup memadai mengenai anak berbakat, sehingga lebih berfokus pada perilaku negatif subjek C di kelas daripada potensinya. Hal ini menunjukkan pentingnya pelatihan bagi guru untuk memahami keberbakatan dan kebutuhan siswa berbakat. Penelitian oleh Geake & Gross (2008) melaporkan bahwa sikap negatif guru terhadap siswa berbakat terkait kekhawatiran terhadap kemungkinan siswa berbakat mengaplikasikan intelegensi yang tinggi untuk tindakan antisosial, namun setelah guru mendapat materi mengenai karakteristik dan kebutuhan siswa berbakat, sikap mereka terhadap siswa berbakat menjadi lebih positif.

Pengetahuan guru tentang anak berbakat berjalan seiring dengan faktor kelima, yaitu adanya dukungan guru. Pada subjek A, guru menjalankan peran sebagai *intellectual peer* bagi subjek. Pada subjek B, guru lebih berperan sebagai fasilitator dan motivator, yaitu dengan menciptakan atmosfer kelas yang kondusif, serta menghargai dan mendukung potensi subjek. Pada subjek C, tidak ada bentuk-bentuk dukungan khusus dari guru. Peran guru tersebut sejalan dengan pernyataan National Association for Gifted Children (NAGC) yang menekankan pentingnya para guru mengakomodasi kebutuhan afektif anak berbakat untuk memenuhi kebutuhan akademis mereka, dimana beberapa karakteristik guru ideal bagi siswa berbakat adalah mampu menginspirasi dan memotivasi siswa, menurunkan ketegangan dan kecemasan siswa, mengapresiasi sensitivitas pada anak berbakat, serta membangun relasi interpersonal yang positif dengan siswa (Kesner, 2005).

Faktor keenam adalah adanya karakteristik positif pada subjek. Subjek A tekun dan mandiri, subjek B humoris dan kreatif, subjek C mandiri. Karakteristik positif dari ketiga subjek tersebut diidentifikasi dengan baik oleh orangtua (ibu) subjek dan digunakan sebagai bagian dari alternatif solusi yang diberikan ibu pada subjek ketika mengalami hambatan dalam bersosialisasi dengan teman sebaya di kelas.

Keenam faktor tersebut merupakan faktor protektif, yaitu faktor yang mendukung terjadinya penyesuaian sosial yang adaptif. Mekanisme proteksi berlangsung dalam bentuk mereduksi atau meminimalkan risiko-risiko yang potensial dialami anak berbakat dalam relasi dengan teman sebaya. Salah satu model yang sesuai untuk menjelaskan faktor-faktor yang berperan dalam optimalisasi potensi anak berbakat (termasuk dalam konteks penyesuaian sosial) adalah *Triadic Interdependence Model of Giftedness* yang merupakan perluasan dari teori Renzulli, dimana keberbakatan ditinjau dari perspektif perkembangan (Monks & Mason, 1993). Pada model tersebut, tiga karakteristik keberbakatan, yaitu kemampuan di atas rata-rata, motivasi, dan kreativitas, berinteraksi secara dinamis dengan tiga faktor utama dalam perkembangan, yaitu keluarga, sekolah, dan teman sebaya. Melalui model ini, Monks menegaskan bahwa berkembangnya potensi anak berbakat tergantung pada lingkungan yang suportif.

SIMPULAN DAN SARAN

Kesenjangan antara anak berbakat dan teman sebaya pada aspek intelektual dan psikologis membawa sejumlah konsekuensi yang dapat menghambat relasi sosial anak berbakat. Masalah yang timbul dapat lebih berat bila tingkat intelegensi semakin tinggi. Dalam usaha mengatasi konflik antara kebutuhan untuk berteman di satu sisi dan kebutuhan untuk mencapai *excellence* di bidang yang diminati di sisi lain, anak berbakat mengalami proses penyesuaian sosial.

Sejumlah faktor protektif yang mendukung tercapainya penyesuaian sosial yang adaptif yang teridentifikasi pada tiga subjek adalah pengetahuan ibu mengenai keberbakatan, dukungan ibu,

dukungan orangtua (ibu), komunikasi orangtua dan guru, pengetahuan guru tentang keberbakatan, dukungan guru, dan karakter positif anak. Dengan demikian, peran keluarga dan peran sekolah sangat penting dalam membangun kompetensi sosial anak berbakat.

Beberapa rekomendasi yang dapat diberikan adalah sebagai berikut. *Pertama*, pentingnya sosialisasi bagi orangtua, sekolah, dan masyarakat mengenai karakteristik, kebutuhan, dan penanganan anak berbakat sehingga dapat mendukung berkembangnya potensi anak berbakat secara utuh, baik dari aspek intelektual, sosial, maupun aspek psikologis lainnya. Adanya dukungan keluarga dan sekolah sangat penting untuk mendukung terciptanya keseimbangan antara penyesuaian akademis dan penyesuaian sosial emosional pada anak berbakat (Callahan et.al., 2004). *Kedua*, pendidikan afektif bagi anak berbakat perlu dikembangkan untuk mengakomodasi kebutuhan sosial dan emosional anak berbakat, serta menciptakan keseimbangan antara pengembangan potensi dan pemahaman

diri yang optimal (Ferguson, 2006). *Ketiga*, keberadaan anak berbakat di kelas reguler menuntut tanggungjawab pada semua guru untuk mampu memberikan program yang tepat bagi siswa berbakat. Sebuah model pelatihan bagi guru yang teruji efektivitasnya adalah pemberian materi mengenai karakteristik dan kebutuhan siswa berbakat, strategi intervensi, dan dilengkapi pengalaman praktikum (Bangel, Moon, & Capobianco, 2010). Pelatihan juga perlu didesain tidak hanya untuk meningkatkan pemahaman tetapi juga untuk meningkatkan sikap positif terhadap siswa berbakat (McCoach & Siegle, 2007). *Keempat*, pentingnya kolaborasi antara orangtua, sekolah, dan masyarakat/komunitas. Ketiganya merupakan faktor protektif yang meningkatkan resiliensi siswa berbakat terhadap depresi (Mueller, 2009). *Kelima*, perlu dilakukan penelitian lanjutan melalui studi longitudinal pada kategori keberbakatan yang lebih beragam (*moderately gifted, highly gifted, profoundly gifted*) dan pada konteks/setting kelas yang bervariasi (kelas akselerasi, kelas inklusi, *homeschooling*).

PUSTAKA ACUAN

- Adam-Byers, J., Whitsell, S.S., & Moon, S.M. (2004). *Gifted students' perceptions of the academic and social/emotional effects of homogeneous and heterogeneous grouping*. *Gifted Child Quarterly*, 48 (1), pp. 7-20.
- Baker, J.A. (1995). *Depression and suicidal ideation among academically talented adolescents*. *Gifted Child Quarterly*, 39 (4), pp. 219-223.
- Bangel, N.J., Moon, S.M., & Capobianco, B.M. (2010). *Preservice teachers' perceptions and experiences in a gifted education training model*. *Gifted Child Quarterly*, 54 (3), pp. 209-221.
- Bliss, S.L. 2003. *Perceptions of developmental, social, and emotional issues in giftedness: Are they realistic?* Retrieved from <http://www.thefreelibrary.com>.
- Callahan, C.M., Sowa, C.J., May, K.M., Tomchinh, E.M., Plucker, J.A., Cunningham, C.M., & Taylor, W. (2004). *The social and emotional development of gifted students*. Storrs: CT: The National Research Center on The Gifted and Talented, University of Connecticut.
- Dauber, S.L., & Benbow, C.P. (1990). *Aspects of personality and peer relations of extremely talented adolescents*. *Gifted Child Quarterly*, 34 (1), pp. 10-14.
- Ferguson, S.A.K. (2006). *A case for affective education: Addressing the social and emotional needs of gifted students in the classroom*. Virginia Association for the Gifted Newsletter, 1-3.
- Geake, J.G. & Gross, M.U.M. (2008). *Teachers' negative affect toward academically gifted students, an evolutionary psychological study*. *Gifted Child Quarterly*, 53 (3), pp. 217-231.
- Gross, M.U.M. (1989). *The pursuit of excellence or the search of intimacy? The forced-choice dilemma of gifted youth*. *Roeper Review*, 11 (4), pp. 189-194.
- Gross, M.U.M. (1994). *Responding to the social and emotional needs of gifted children*. Proceeding. Presented in The 5th National Conference for the Education of the Gifted and Talented, 28-30 April, Perth, Western Australia.
- Gross, M.U.M. (2001). *"Play partner" or "sure shelter"? Why gifted children prefer older friends*. Proceeding. Presented in The 4th Australasian International Conference on the Education of Gifted Students, August,

- Melbourne, Australia.
- Hallahan, D.P., & Kauffman, J.M. (1998). *Exceptional children: Introduction to special education*. New Jersey: Prentice Hall.
- Hoogeveen, L., van Hell, J.G., & Verhoeven, L. (2009). *Self-concept and social status of accelerated and nonaccelerated students in the first 2 years of secondary school in the Netherlands*. *Gifted Child Quarterly*, 53 (1), pp. 50-67.
- Hurlock, E.B. (1997). *Perkembangan anak*. Alih bahasa: M. Tjandrasa & M. Zarkasih. Jakarta: Penerbit Erlangga.
- Iswinarti. (2002). *Penyesuaian sosial anak gifted*. *Anima Indonesian Psychological Journal*, 18 (1), pp. 71-79.
- Janos, P.M., & Robinson, N.M. (1985). *Psychosocial development in intellectually gifted children*. In F.D. Horowitz & M. O'Brien (Eds.). *The Gifted and Talented: Developmental Perspectives*. Washington DC: The American Psychological Association.
- Janos, P.M., et al. (1985). *Self-concept, self-esteem, and peer relations among gifted children who feel "different"*. *Gifted Child Quarterly*, 29 (2), pp. 78-82.
- Kesner, J.E. (2005). *Gifted children's relationship with teachers*. *International Education Journal*, 6 (2), pp. 218-223. Retrieved from <http://iej.cjb.net>.
- Kirby, A., & Townsend, M. (2005). *Conversations with accelerated and non-accelerated gifted students*. *Apex The New Zealand Journal of Gifted Education*, 11 (1). Retrieved from <http://www.giftedchildren.org.nz>.
- Lovecky, D.V. (1995). *Highly gifted children and peer relationship*. *Counselling and Guidance Newsletter*, 5 (3), pp. 6-7.
- Lutfig, R.L. & Nichols, M.L. (1990). *Assessing the social status of gifted students by their age peers*. *Gifted Child Quarterly*, 34 (3), pp. 111-115.
- McCoach, B., & Siegle, D. (2007). *What predicts teachers' attitudes toward the gifted?* *Gifted Child Quarterly*, 51, 3, pp. 246-255.
- Monks, F.J., & Mason, E.J. (1993). *Developmental theories and giftedness*. In K.A. Heller, F.J. Monks, & A.H. Passow (Eds.). *International handbook of research and development of giftedness*. England: Pergamon Press, Ltd.
- Mueller, C.E. (2009). *Protective factors as barriers to depression in gifted and nongifted adolescents*. *Gifted Child Quarterly*, 53 (1), pp. 3-14.
- Neihart, M. (2007). *The socioaffective impact of acceleration and ability grouping*. *Gifted Child Quarterly*, 51 (4), pp. 330-341.
- Peterson, J., Duncan, N., & Canady, K. (2009). *A longitudinal study of negative life events, stress, and school experiences of gifted youth*. *Gifted Child Quarterly*, 53 (1), pp. 34-49.
- Renzulli, J.S. (2005). *The three-ring conception of giftedness*. In R.J. Stenberg & J.E. Davidson (Eds.). 2nd Ed. *Conceptions of Giftedness*. New York: Cambridge University Press.
- Rimm, S. (2003). *Social adjustment and peer pressures for gifted children*. Retrieved from <http://www.davidsongifted.org>.
- Roberts, J.L. (1999). *Relationship between levels of giftedness and psychosocial adjustment*. *Roeper Review*. Retrieved from <http://www.thefreelibrary.com>.
- Robinson, N.M., Lanzi, R.G., Weinberg, R.A., Ramey, S.L., & Ramey, C.T. (2002). *Family factors associated with high academic competence in former head start children at third grade*. *Gifted Child Quarterly*, 46 (4), pp. 278-290.
- Roedell, W. (1984). *Vulnerabilities of highly gifted children*. *Roeper Review*, 6 (3). Retrieved from <http://www.ditd.org>.
- Schneider, A.A. (1964). *Personal adjustment and mental health*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Steenbergen-Hu, S., & Moon, S.M. (2011). *The effects of acceleration on high-ability learners: A meta-analysis*. *Gifted Child Quarterly*, 55 (1), pp. 39-53.
- Versteijnen, L. (2001). *Issues in the social and emotional adjustment of gifted children: What does the literature say?* *Apex The New Zealand Journal of Gifted Education*, 13 (1). Retrieved from <http://www.giftedchildren.org.nz>.
- Webb, J.T. (1993). *Nurturing social-emotional development of gifted children*. In K.A. Heller, F.J. Monks, & A.H. Passow (Eds.). *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. England: Pergamon Press, Ltd.
- Widyorini, E. (2002). *Personality characteristics and social competence of Indonesian gifted and non-gifted adolescent*. Dissertation. Netherlands: Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Winner, E. (1996). *Gifted children: Myths and realities*. New York: Basic Books.