ePublishing
ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ
NATIONAL DOCUMENTATION CENTRE

Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης

Τόμ. 1 (2017)

7ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΤΟΜΕΑΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ Π.Τ.Δ.Ε.
ΚΕΝΤΡΟ ΜΕΛΕΤΗΣ ΨΥΧΟΦΥΣΙΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων

7ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

«ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ»

ΤΟΜΟΣ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ

ISSN: 2529-1157

Σε Συνεργασία με την Ένωση Ελλήνων Φυσικών και την
Ελληνική Μαθηματική Εταιρεία
ΞΕΝΟΔΟΧΕΙΟ DIVANICARAVEL
15-18 Ιουνίου 2017

Στερεότυπα που σχετίζονται με το φύλο και χαρισματικά κορίτσια: μία σύντομη θεώρηση

ΕΥΤΥΧΙΑ ΜΗΤΣΟΠΟΥΛΟΥ

doi: 10.12681/edusc.1673

Βιβλιογραφική αναφορά:

ΜΗΤΣΟΠΟΥΛΟΥ Ε. (2019). Στερεότυπα που σχετίζονται με το φύλο και χαρισματικά κορίτσια: μία σύντομη θεώρηση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, *1*, 734–745. https://doi.org/10.12681/edusc.1673

Στερεότυπα που σχετίζονται με το φύλο και χαρισματικά κορίτσια: μία σύντομη θεώρηση

Μητσοπούλου Ευτυχία
Εκπαιδευτικός Β΄Θμιας Εκπαίδευσης/ Υπ. Δρ ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ
efmitsop@primedu.uoa.gr

Περίληψη

Έχουν περάσει πολλές δεκαετίες από τότε που θεωρούνταν ότι η χαρισματικότητα αποτελεί ένα βασικό χαρακτηριστικό των αγοριών, ενώ τα κορίτσια, εξ ορισμού, θεωρούνταν μη χαρισματικά. Ωστόσο πολλές έρευνες έχουν διαπιστώσει ότι ξεκινώντας από τα καθημερινά ενδιαφέροντα και τις ιδιαίτερες κλίσεις στα γνωστικά αντικείμενα έως τις διαφοροποιήσεις όσον αφορά στην ακαδημαϊκή και κοινωνική αυτοαντίληψη, πολλά χαρισματικά κορίτσια τείνουν να επιβεβαιώνουν τα στερεότυπα που έχουν γι' αυτά η οικογένεια και το σχολείο, μιας και δεν θεωρούν ότι όσα έχουν επιτύχει οφείλονται στις ικανότητές τους, αλλά σε εξωτερικούς παράγοντες. Επιπρόσθετα, η τάση της κοινωνίας να επιβεβαιώνει παραδοσιακά στερεότυπα φαίνεται πως συμβάλλει σημαντικά στην αυτο-εκπληρούμενη προφητεία ότι τα κορίτσια τα καταφέρνουν μόνο σε συγκεκριμένους τομείς. Αρκετές έρευνες εντάσσουν τα χαρισματικά κορίτσια στην ομάδα «υψηλού κινδύνου», καθώς έχει διαπιστωθεί ότι λιγότερο συχνά εντοπίζεται η χαρισματικότητα και τα ταλέντα τους, σε αντίθεση με τα αγόρια, με αποτέλεσμα να μην λαμβάνουν αρκετή ανατροφοδότηση από το εκπαιδευτικό περιβάλλον. Το κείμενο αποσκοπεί στο να προσφέρει μία σύντομη θεώρηση αναφορικά με τα παραπάνω και να ενημερώσει για το υπάρχον ερευνητικό πλαίσιο σχετικά με το πώς σχετίζονται τα έμφυλα στερεότυπα με την ανάπτυξη της χαρισματικότητας των κοριτσιών.

Λέξεις-Κλειδιά
Χαρισματικά κορίτσια, φύλο, στερεότυπα

Abstract

It has been a long time since giftedness was considered a distinctive feature among boys, while girls, by default, were characterized as non-gifted. However, starting from daily interests and idionynchratic aptitudes in school courses and diversifications in academic and social self-perceptions, a lot of research has determined that many gifted girls tend to confirm the stereotypes, which family and school have created, since they do not consider that their achievements are attributed to their abilities, rather than external factors. Moreover, society's tendency to confirm conventional stereotypes seems to be a significant contributor to the self-fulfilled prophecy that girls succeed only in certain areas. A lot of research integrates gifted girls in the so-called "high-risk groups", since it is realized that their giftedness and its talents are less usually detected, contrary to boys, and this results in them not receiving enough feedback from their educational surroundings. This text aims to offer a brief overview concerning what was mentioned above and inform the readers about the current scientific background regarding gender stereotypes and their impact to the development of the giftedness of these girls.

Keywords
Gifted girls, gender, stereotypes

Κανένας δε μπορεί να αμφισβητήσει τη σημασία του φύλου στη δόμηση της ανθρώπινης προσωπικότητας, αφού το φύλο αποτελεί σημαντικό παράγοντα για τη διαμόρφωση της ταυτότητας του ατόμου (Preckel, Zeidner, Goetz & Schleyer, 2008). Αυτό ισχύει για κάθε άτομο, ανεξάρτητα από το αν οι νοητικές του διεργασίες είναι πολύ περισσότερο αναπτυγμένες σε σχέση με το μέσο όρο.

Σύμφωνα με την Annemarie Roeper (2003), μία από τις πρωτοπόρους στον τομέα της μελέτης της χαρισματικότητας, από τη δεκαετία του 1950 και ύστερα, όταν οι γονείς άρχισαν με περηφάνια να αναγνωρίζουν τα παιδιά τους ως χαρισματικά, συνήθως αυτή η χαρισματικότητα είχε να κάνει μόνο με αγόρια, αφού τα κορίτσια, εξ ορισμού, δεν θεωρούνταν χαρισματικά. Ουσιαστικά επρόκειτο για ένα στερεότυπο που είχε να κάνει με το τι συνιστά η θηλυκότητα με αποτέλεσμα, ακόμη κι αυτά τα λίγα κορίτσια που χαρακτηρίζονταν ως χαρισματικά, να πληροφορούνται από τον κύκλο τους ότι είχαν το μυαλό ενός αγοριού. Πέρασαν χρόνια από τότε που το ενδιαφέρον άρχισε να στρέφεται στις ανάγκες των μαθητών που χαρακτηρίζονται χαρισματικοί, ταλαντούχοι, προικισμένοι, με αυξημένες νοητικές ικανότητες κ.ο.κ. και, αφού έγινε αποδεκτό ότι κάλλιστα κι ένα κορίτσι είναι δυνατό να είναι χαρισματικό, προέκυψαν οι πρώτοι προβληματισμοί για το αν οι ανάγκες αυτών των παιδιών είναι κοινές για αγόρια και κορίτσια ή εάν το κάθε φύλο έχει το δικό του μοτίβο χαρισματικότητας και, κατ' επέκταση, εάν απαιτείται διαφορετική πρόβλεψη για να ικανοποιηθούν αποτελεσματικά αυτές οι ανάγκες. Πράγματι, η ερευνητική δραστηριότητα που εγκαινιάστηκε και συνεχίζεται στο χώρο της μελέτης των χαρισματικών μαθητών κατά τις τελευταίες δεκαετίες, καταδεικνύει ακριβώς αυτή τη μετάβαση από το να εκλαμβάνεται η χαρισματικότητα ως μία γενικευμένη κατάσταση και για τα δύο φύλα στο να θεωρείται ότι υπάρχουν περισσότερες από μία διαστάσεις σε αυτή.

Συνήθως οι έρευνες που αφορούν στις διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε χαρισματικούς μαθητές με βάση το φύλο τους, καταλήγουν στο να τις εντοπίζουν στους εξής τομείς:

- ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη
- κοινωνική αυτοαντίληψη
- στήριξη και ενίσχυση από οικογένεια, εκπαιδευτικούς και συνομηλίκους
- στερεότυπα που σχετίζονται με το φύλο
- απόκρυψη ατομικών χαρακτηριστικών

Ξεκινώντας από τον τομέα της ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης, θα ήταν σκόπιμο να αναφέρουμε ότι ως ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη θεωρούμε την εικόνα που έχει το άτομο για την ικανότητα του να τα πηγαίνει καλά στα σχολικά μαθήματα, δηλαδή να λαμβάνει υψηλούς βαθμούς. Συνήθως, ανεξαρτήτως χαρισματικότητας, τα κορίτσια και οι γυναίκες ενδιαφέρονται περισσότερο για κοινωνικές και καλλιτεχνικές δραστηριότητες, ενώ τα αγόρια και οι άντρες ενδιαφέρονται περισσότερο για ρεαλιστικές, ερευνητικές και συμβατικές δραστηριότητες (Vock, Köller & Nagy, 2013). Αναφορικά με τα χαρισματικά παιδιά, τα περισσότερα ερευνητικά δεδομένα καταλήγουν ότι τα χαρισματικά αγόρια συνήθως έχουν υψηλότερη ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη σε σχέση με τα κορίτσια, ειδικά στις θετικές επιστήμες, αν και η

υποεπίδοση αποτελεί ένα πραγματικό πρόβλημα που αντιμετωπίζουν πολλά χαρισματικά παιδιά, ιδιαίτερα τα κορίτσια (Silverman, 1986).

Η εμφανής τάση των κοριτσιών να αποφεύγουν την ενεργή ενασχόληση με τις φυσικές επιστήμες, παρά το γεγονός ότι δεν υπάρχουν ενδείξεις μειονεκτικότητας που αφορά στην επίδοση, είναι ολοφάνερη (Schober, Reimann & Wagner, 2004). Για παράδειγμα, οι Siegle & Reis (1998) ανακάλυψαν ότι οι χαρισματικοί έφηβοι θεωρούσαν ότι είχαν υψηλότερες ικανότητες σε σχέση με τα χαρισματικά κορίτσια σε τομείς όπως οι κοινωνικές επιστήμες και τα μαθηματικά, ενώ τα κορίτσια αξιολογούσαν ως υψηλότερες τις επιδόσεις τους στα γλωσσικά μαθήματα. Ακόμη και σε τάξεις προορισμένες να συμμετέχουν μόνο χαρισματικοί μαθητές, οι διαφοροποιήσεις αναφορικά με το φύλο είναι σημαντικές. Σύμφωνα με τους Preckel et al. (2008) ο βαθμός εκπροσώπησης του αντίθετου φύλου στην ειδική τάξη επηρεάζει αρνητικά τα χαρισματικά κορίτσια με αποτέλεσμα να παρουσιάζουν χαμηλή ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη, σε αντίθεση με τα αγόρια τα οποία παρουσιάζουν υψηλότερη, αφού τα χαρισματικά κορίτσια υφίστανται σε μεγαλύτερο βαθμό την κοινωνική πίεση σε σχέση με τα χαρισματικά αγόρια, το οποίο έχει να κάνει με την απουσία θηλυκού χαρακτήρα σε γνωστικά αντικείμενα όπως η φυσική (Heller & Ziegler, 1996).

Τι κάνει όμως το γυναικείο φύλο να παρουσιάζει χαμηλή ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη και μάλιστα σε τομείς όπως τα μαθηματικά και οι φυσικές επιστήμες; Πρόκειται για έμφυτη τάση των κοριτσιών να αρέσκονται σε μαθήματα θεωρητικής φύσεως ή αυτό είναι ένα στερεότυπο που πλέον έχει ξεπεραστεί; Έχει να κάνει μήπως με τις προκατειλημμένες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, οι οποίοι έχοντας εσωτερικεύσει το παραπάνω στερεότυπο κατευθύνουν τα κορίτσια περισσότερο στα θεωρητικά μαθήματα; Ή μήπως είναι ο επαγγελματικός τομέας που αναζητά να επιβεβαιώσει παραδοσιακά πρότυπα όπως το ότι ένας άντρας δεν θα τα κατάφερνε ως βρεφονηπιοκόμος ή μια γυναίκα θα αδυνατούσε να επιβιώσει στον κόσμο των αντρών αν π.χ. ήταν μηχανικός, με αποτέλεσμα να μην ενθαρρύνονται κατάλληλα, ειδικά οι γυναίκες; Σύμφωνα με την Silverman (1991) η ύπαρξη στερεοτύπων σχετικά με το ρόλο του φύλου, αποτελεί ζημιογόνο παράγοντα για τα χαρισματικά κορίτσια, αφού, ενώ διαθέτουν τις ικανότητες να αποδώσουν ακαδημαϊκά, εντούτοις η εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους τροφοδοτείται από την επιρροή των προσδοκιών των άλλων, καθώς και από την αποδοχή των ρόλων των δύο φύλων.

Πολλοί επιστήμονες θεωρούν ότι τα παραπάνω σχετίζονται με την απουσία κινήτρων, αφού τα κορίτσια έχουν χαμηλότερο βαθμό κινήτρων στα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες και λιγότερη πίστη στον εαυτό τους (Zorman & David, 2000). Οι Neber & Schommer-Aikins (2002) κατέληξαν ότι τα κορίτσια δεν αναπτύσσουν τα ίδια κίνητρα προκειμένου να κατευθύνουν τη μάθησή τους στις φυσικές επιστήμες, σε αντίθεση με τα αγόρια. Ίσως η εσωτερίκευση του στερεοτύπου ότι τα κορίτσια δεν τα καταφέρνουν σε θετικά μαθήματα οδηγεί αυτόματα σε μια αυτοεκπληρούμενη προφητεία. Πράγματι, διαπίστωσαν ότι η αυτοαποτελεσματικότητα των κοριτσιών ήταν χαμηλότερη, ενώ το άγχος τους για τις δοκιμασίες στις φυσικές επιστήμες ήταν υψηλότερο από αυτό των αγοριών. Ειδικά κατά τη διάρκεια της προεφηβείας τα κορίτσια καλούνται να ανταποκριθούν στο στερεότυπο του φύλου τους που τα θέλει να ασχολούνται με την εξωτερική τους εμφάνιση και να επιδιώκουν τη δημοτικότητα θέτοντας σε δεύτερη μοίρα τις ακαδημαϊκές επιδιώξεις (Kerr, Vuyk & Rea, 2012).

Τα στερεότυπα για τη σύνδεση φύλου και ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης σχετίζονται άμεσα με τα στερεότυπα για τη σχέση φύλου και χαρισματικότητας. Σύμφωνα με τη Heller (1999), τα χαρισματικά κορίτσια εντάσσονται στην ομάδα «υψηλού κινδύνου» καθώς λιγότερο συχνά εντοπίζεται η χαρισματικότητα και τα

ταλέντα τους, σε αντίθεση με τα αγόρια, με αποτέλεσμα να μην ενθαρρύνονται επαρκώς. Σχετικά με αυτό, ενδιαφέρον παρουσιάζει η έρευνα των Bianco, Harris, Garrison-Wade & Leech (2011). Οι επιστήμονες, προκειμένου να διερευνήσουν πιθανές προκατειλημμένες απόψεις εκπαιδευτικών για τα χαρισματικά κορίτσια, έδωσαν σε ένα δείγμα 189 δασκάλων (P-12) ένα προφίλ μαθητή (σε σύνολο δύο, ενός αγοριού κι ενός κοριτσιού) με διάφορα χαρακτηριστικά στην προσωπικότητά του π.χ., ακαδημαϊκά, κοινωνικά κ.ο.κ. και οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να προτείνουν αν το (υποθετικό) παιδί θα μπορούσε να φοιτήσει στο σχολείο, να συμμετάσχει σε κάποιο εξειδικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για χαρισματικούς μαθητές κ.ο.κ. Το φύλο στο κάθε προφίλ δηλωνόταν έμμεσα με τη χρήση της προσωπικής αντωνυμίας (she ή he) και όχι άμεσα, δηλαδή με το να χαρακτηρίζεται το άτομο στην περιγραφή ως αγόρι ή κορίτσι. Αυτό που παρατήρησαν οι ερευνητές ήταν ότι οι δάσκαλοι ήταν λιγότερο πρόθυμοι να παραπέμψουν το κορίτσι της ιστορίας σε πρόγραμμα για χαρισματικά παιδιά και αυτό οφειλόταν κυρίως στο φύλο του. Κι ενώ και τα δύο προφίλ στην πραγματικότητα δε διέφεραν σε τίποτα, οι δάσκαλοι επικεντρώνονταν στα αρνητικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του κοριτσιού, ενώ τα ίδια χαρακτηριστικά για το αγόρι δεν τα θεωρούσαν προβληματικά αλλά, αντίθετα, κάτι το θετικό.

Σε άλλη έρευνα, όταν ζητήθηκε από δασκάλους που είχαν εμπειρία στη διδασκαλία χαρισματικών μαθητών να περιγράψουν ένα παιδί το οποίο να είναι χαρισματικό, λίγες ήταν οι περιγραφές κοριτσιών (Endepohls-Ulpe & Ruf, 2005). Σύμφωνα με τους ερευνητές, αυτό υποδεικνύει την γενική τάση τα χαρισματικά κορίτσια να τα παραβλέπουν, αφού τείνουν να αποσύρονται ή να προσαρμόζονται στη μαθησιακή διαδικασία, έστω και αν αυτή είναι ανιαρή, σε αντίθεση με τα αγόρια που αντιδρούν στην ανία και την έλλειψη προκλήσεων με το να εξωτερικεύουν συμπεριφορές. Υπάρχουν πράγματι προκατειλημμένες εικόνες των εκπαιδευτικών αναφορικά με τους χαρισματικούς μαθητές; Σύμφωνα με μία έκθεση του Wellesley College Center for Research on Women (1992) στα αγόρια αφιερώνεται περισσότερος χρόνος καθοδήγησης, προσοχής και επαίνων σε σχέση με τα κορίτσια. Αυτές οι προκαταλήψεις ίσως δεν προκύπτουν εκ προθέσεως από τους εκπαιδευτικούς, αλλά προκύπτουν ασυνείδητα.

Σε αντίθεση με άλλες έρευνες, οι Tang & Neber (2008) ανακάλυψαν ότι στο μάθημα της χημείας χαρισματικές μαθήτριες από τις ΗΠΑ, την Κίνα και τη Γερμανία δεν διαφοροποιούνταν από τους αντίστοιχους συμμαθητές τους όσον αφορά στην εφαρμογή αυτο-ρυθμιστικών μαθησιακών στρατηγικών. Ωστόσο, ακόμα και όταν οι χαρισματικές έφηβες αποδίδουν αποτελεσματικά στα θετικά μαθήματα, δεν θεωρούν ότι το έχουν επιτύχει χάρη στις ικανότητές τους, αλλά σε εξωτερικούς παράγοντες. Σύμφωνα με τους Zorman & David (2000) τα κορίτσια αποδίδουν την επιτυχία τους στις θετικές επιστήμες σε παράγοντες όπως η τύχη ή η ανάθεση εργασιών για το σπίτι που χαρακτηρίζονται ως εύκολες, ενώ πιθανή αποτυχία τους αποδίδεται στην έλλειψη ικανοτήτων τους.

Μόνο σε περιπτώσεις που έχει προηγηθεί κάποιο εξατομικευμένο πρόγραμμα προσαρμοσμένο αποκλειστικά για χρήση με χαρισματικές μαθήτριες, έχει αποδειχθεί ότι αυτές είναι δυνατό να αναπτύξουν θετικότερη ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη. Οι Ziegler & Stoeger (2004) προέβαλαν ένα 10λεπτο βίντεο σε χαρισματικές μαθήτριες στο οποίο 2 φοιτητές συζήταγαν για το ότι η επιτυχία στο μάθημα της χημείας έχει να κάνει με την προσωπική προσπάθεια. Οι επιστήμονες ανακάλυψαν ότι μετά την προβολή του βίντεο και σε βάθος χρόνου (4 μήνες) οι μαθήτριες ανέπτυξαν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση σχετικά με το μάθημα της χημείας και βελτίωσαν τις επιδόσεις τους σε σχέση με την ομάδα κοντρόλ. Αντίθετα, σε έρευνά τους οι Schober

et al. (2004) διαπίστωσαν ότι οι μαθήτριες οι οποίες παρακολουθούσαν ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα αποκλειστικά προσαρμοσμένο στις ανάγκες των χαρισματικών μαθητών, ανεξαρτήτως φύλου, επέδειξαν χαμηλότερη αυτοεικόνα στα μαθηματικά, χαμηλότερα επίπεδα κινήτρων για επιτυχία και χαμηλότερες προσδοκίες για την επαγγελματική και εκπαιδευτική τους εξέλιξη.

Κι όμως, ακόμη κι αν οι περισσότερες έρευνες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι τα χαρισματικά κορίτσια δεν αποδίδουν ακαδημαϊκά τόσο αποτελεσματικά σε σύγκριση με τα αγόρια, νεότερες μελέτες (Freeman, 2004), δείχνουν ότι πλέον τα χαρισματικά κορίτσια υπερτερούν σε σχέση με τα αγόρια σε όλους τους τομείς στην ακαδημαϊκή επίδοση, όπως στην ιστορία και τις τέχνες, ακόμη και στα μαθηματικά και στη χημεία με αποτέλεσμα να υπάρχει μία μεγαλύτερη ανησυχία για τα αγόρια. Αλλάζει κάτι μήπως στον τρόπο που τα χαρισματικά κορίτσια αντιλαμβάνονται τις ικανότητές τους; Σύμφωνα με τους Zimmermann & Martinez-Pons (1990) τα χαρισματικά κορίτσια μαθαίνουν κατευθύνοντας τη γνώση τους σε μεγαλύτερο βαθμό από τα αγόρια και είναι περισσότερο προσανατολισμένα σε ένα σκοπό (Ablard & Lipschultz, 1998). Πρόσθετες μελέτες απαιτούνται εάν θέλουμε να καταλήξουμε σε βάσιμα συμπεράσματα, αφού, παρά τις οποίες αλλαγές έχουν εντοπιστεί ανάμεσα στα χαρισματικά αγόρια και κορίτσια, υπάρχει ένα μοτίβο το οποίο παραμένει σταθερό: το γεγονός ότι τα κορίτσια εξακολουθούν να επιλέγουν θεωρητικής φύσεως μαθήματα, ενώ η τάση των αγοριών είναι προς τις φυσικές επιστήμες (Schober et al., 2004).

Ερευνητικά διαπιστώνονται πολλές διαφοροποιήσεις αναφορικά με την κοινωνική αυτοαντίληψη των χαρισματικών μαθητών και το ρόλο του φύλου. Υπάρχουν έρευνες οι οποίες δεν διαπιστώνουν διαφορές ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια (Plucker, & Wesley Taylor V, 1998) και άλλες οι οποίες διαπιστώνουν ότι τα κορίτσια έχουν υψηλότερη κοινωνική αυτοαντίληψη. Αυτές οι διαφοροποιήσεις είναι πιθανό να οφείλονται, μεταξύ άλλων, σύμφωνα με τη Rinn (2006) σε χρήση των τεστ σε διαφορετικές ηλικιακές ομάδες, διαφορετικά όργανα μέτρησης της αυτοαντίληψης, καθώς και διαφορετικές ερμηνείες και ορισμούς του τι είναι η αυτοαντίληψη. Οι VanTassel-Baska & Olszewski-Kubilius (1994) ανακάλυψαν ότι τα χαρισματικά κορίτσια λάμβαναν λιγότερη υποστήριξη από συμμαθητές και φίλους, σε αντίθεση με τα χαρισματικά αγόρια, εν αντιθέσει με τους Rinn, Reynolds & MacQueen (2011), οι οποίοι βρήκαν ότι τα κορίτσια λάμβαναν μεγαλύτερη υποστήριξη σε σχέση με τα αγόρια από τους συνομηλίκους τους και λιγότερη από τους γονείς τους.

Κι όμως, τα χαρισματικά κορίτσια συχνά επικαλύπτουν ή κρύβουν τις νοητικές τους ικανότητες, καθώς και το γνωστικό τους δυναμικό προκειμένου να αποφύγουν το κόστος του να είσαι διαφορετικός από τους συνομηλίκους σου (Kerr & Nicpon, 2003). Επειδή θεωρούν, όπως και πολλά χαρισματικά παιδιά ανεξαρτήτως φύλου, ότι η χαρισματικότητά τους τούς διαφοροποιεί από τον γενικό πληθυσμό, προτιμούν ηθελημένα να αποκρύψουν τις ικανότητές τους ώστε να ενταχθούν απρόσκοπτα στο περιβάλλον των συνομηλίκων, κάνοντας χρήση στρατηγικών συμμόρφωσης (Chan, 2005). Επιπρόσθετα, εξαιτίας των εξωτερικών και εσωτερικών εμποδίων που αντιμετωπίζουν στη ζωή τους, πολλά χαρισματικά κορίτσια δεν έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν την αυτοαποτελεσματικότητά τους, αφού λαμβάνουν λιγότερη λεκτική ενίσχυση από γονείς και φίλους, παρατηρούν γύρω τους απουσία μοντέλων συμπεριφοράς και παράγουν λιγότερη δημιουργική εργασία (Reis, 2002).

Καθώς τα κορίτσια ωριμάζουν ηλικιακά, ειδικά κατά τη μετάβασή τους από το δημοτικό σχολείο στο γυμνάσιο, παρατηρείται μία φθίση στο πως αξιολογούν τον εαυτό τους και τις ικανότητές τους, παρουσιάζοντας μια αρνητική εικόνα του εαυτού

τους (Klein & Zehms, 1996· Kline & Short, 1991). Με την είσοδο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση τα κορίτσια αποκρύπτουν ακόμη περισσότερο την εξυπνάδα τους, την ευαισθησία και τα συναισθήματά τους, είναι λιγότερο πρόθυμα στο να αποκαλύψουν πράγματα για το εαυτό τους στους άλλους και θέλουν να παρουσιάζονται σκληρότερα από αυτό που πραγματικά είναι.

Πώς διαχειρίζονται όμως τα χαρισματικά κορίτσια τα προβλήματα που σχετίζονται με την κοινωνική τους αυτοαντίληψη, τον τρόπο δηλαδή που διαχειρίζονται τις κοινωνικές τους σχέσεις; Οι Frydenberg & Lewis (2000) βρήκαν διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε χαρισματικά αγόρια και κορίτσια όσον αφορά στην επιλογή στρατηγικών διαχείρισης των διάφορων προβλημάτων και προβληματισμών με τα οποία ήταν αντιμέτωπα. Πιο συγκεκριμένα, οι έφηβες χρησιμοποιούσαν μη παραγωγικές μεθόδους διαχείρισης σε σχέση με τα αγόρια και σπαταλούσαν περισσότερη ενέργεια με το να ανησυχούν σε υπερβολικό βαθμό και να κατηγορούν τους εαυτούς τους για τα προβλήματα που αντιμετώπιζαν, με αποτέλεσμα να αδυνατούν να επιλύσουν αυτά τα προβλήματα με παραγωγικό τρόπο. Επίσης, κατέληγαν να λειτουργούν με βάση ευσεβείς πόθους τους, δηλαδή με στρατηγικές οι οποίες περιλάμβαναν την ονειροπόληση, όπως και το να ευελπιστούν να συμβεί ένα θαύμα.

Σε ανάλογη έρευνά τους με χαρισματικούς μαθητές στη Σιγκαπούρη, οι Huan, Yeo, Ang & Chong (2012) διαπίστωσαν ότι τα χαρισματικά κορίτσια πράγματι χρησιμοποιούσαν μη παραγωγικές μεθόδους για να επιλύσουν τα ζητήματα που προέκυπταν, ήταν περισσότερο επιρρεπή στο στρες και εκλάμβαναν τα ίδια προβλήματα που είχαν και τα αγόρια ως περισσότερο σύνθετα και δυσεπίλυτα. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να μην λαμβάνουν μέρος σε χαλαρωτικές δραστηριότητες με τους συνομηλίκους τους και κατ' επέκταση να εστιάζουν υπερβολικά στις στρεσογόνες καταστάσεις της ζωής τους, ειδικά την ακαδημαϊκή τους επίδοση. Τα χαρισματικά κορίτσια φαίνεται να είναι λιγότερο επίμονα, να απελπίζονται και να εγκαταλείπουν εύκολα στην παραμικρή δυσκολία (Killian, 1983· Dweck, 1999) αφού παλεύουν διαρκώς με αντιφατικά συναισθήματα. Από τη μια αναγνωρίζουν και εκτιμούν τις μοναδικές ικανότητές τους, από την άλλη προβληματίζονται για το κοινωνικό στίγμα (Lea-Wood & Clunies-Ross, 1995).

Αναφορικά με το τι είδους στρατηγικές χρησιμοποιούν τα χαρισματικά παιδιά προκειμένου να ανταπεξέλθουν στα κοινωνικά ερεθίσματα, οι χαρισματικοί έφηβοι κάνουν μεγαλύτερη χρήση του χιούμορ (Swiatek, 2001) εν αντιθέσει με τις χαρισματικές έφηβες. Ωστόσο, και τα δύο φύλα κατανοούν το χιούμορ και αξιολογούν θετικά τον εαυτό τους σε αυτό τον τομέα (Bergen, 2009), αν και συνήθως οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν περισσότερο θετικά τα αγόρια (Bergen, 1998). Οι Luftig & Nichols (1991) διαπίστωσαν ότι ενώ τα αγόρια εκλαμβάνονταν από τους συνομηλίκους τους ως αστεία, τα κορίτσια, αντίθετα, εκλαμβάνονταν ως λυπημένα ή με μεταβολές διάθεσης. Είναι περισσότερο πιθανό για τα χαρισματικά αγόρια να αποδεχτούν τη χαρισματικότητά τους σε αντίθεση με τα κορίτσια (Swiatek, 2001· Swiatek & Dorr, 1998), μη θεωρώντας ως ιδιαίτερα σημαντική την αποδοχή από τους συνομηλίκους (Chan, 2004) κάτι που τους επιφέρει λιγότερο άγχος προσαρμογής στις νόρμες, κι αυτό ίσως να οφείλεται το ότι έχουν περισσότερο χιούμορ στις κοινωνικές τους συναναστροφές.

Οι Foust, Moritz Rudassil & Callahan (2006) ερευνώντας εφήβους ανακάλυψαν ότι δεν υπήρχαν σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς το πώς χαρισματικά αγόρια και κορίτσια αντιμετωπίζουν τις κοινωνικές καταστάσεις, παρά μόνο μία διαφορά που είχε να κάνει με το ότι τα κορίτσια ήταν περισσότερο διατεθειμένα να βοηθήσουν τους άλλους αν τους έχουν ανάγκη, ανταποκρινόμενα έτσι στο στερεοτυπικό τους

ρόλο. Με βάση το γεγονός ότι τα κορίτσια επιζητούν περισσότερο την κοινωνική στήριξη σε σχέση με τα αγόρια (Menaker Tomchin, Callahan, Sowa & May, 1996), είναι αξιοσημείωτο το ότι τα χαρισματικά κορίτσια θεωρούν ότι απουσιάζει ένα κοινωνικό σύστημα στήριξης για τις διαφοροποιημένες ανάγκες τους. Σύμφωνα με τους Schober et al. (2004) παρατηρείται το φαινόμενο τα κορίτσια, και ειδικά αυτά που έχουν υψηλό δυναμικό, να μην είναι ικανά να κάνουν χρήση των ευκαιριών που τους δίνονται ώστε να ανταποκριθούν στις πραγματικές τους δυνατότητες, κυρίως επειδή επηρεάζονται από το τι πιστεύουν ότι είναι ικανά να επιτύχουν.

Σύμφωνα με την Freeman (1998) παρά το γεγονός ότι αγόρια και κορίτσια είναι εξίσου εκτεθειμένα στην κοινωνική πίεση, εντούτοις αυτό που κάνει τα κορίτσια να ξεπερνούν τα εμπόδια είναι κυρίως η ανατροφή και η προσωπικότητά τους και όχι τόσο τα ταλέντα τους. Εδώ καταδεικνύεται κυρίως ο ρόλος της οικογένειας στη δημιουργία μια υγιούς αυτοεικόνας στα χαρισματικά κορίτσια.

Για τους Scott & Mallinckrodt (2005) οι λόγοι που αποθαρρύνουν τα κορίτσια από το να κυνηγήσουν καριέρα στα μαθηματικά, τις φυσικές επιστήμες και τη μηχανική, είναι ψυχοκοινωνικοί, όπως η έλλειψη θετικών θηλυκών μοντέλων, η χαμηλή κοινωνική στήριξη και τα στερεότυπα που υπάρχουν σχετικά με το φύλο και το επάγγελμα. Σε έρευνά της η Fiebig (2008) διαπίστωσε ότι καθώς οι χαρισματικές έφηβες μεγαλώνουν, ενώ ενδιαφέρονται να προοδεύσουν ακαδημαϊκά, εντούτοις δεν τους ενδιαφέρει να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους, κάτι που ίσως να απορρέει από το ότι εσωτερικεύουν τους παραδοσιακούς ρόλους που αναλαμβάνει μία γυναίκα στην κοινωνία.

Με βάση τα παραπάνω καθίσταται ιδιαίτερα σημαντικό να ενισχυθεί η αυτοεκτίμηση των χαρισματικών κοριτσιών, όχι μόνο για να επιτυγχάνουν διανοητικούς στόχους, αλλά και διότι κορίτσια με υψηλή αυτοεκτίμηση είναι πολύ πιθανό να επιλέξουν μη-παραδοσιακά επαγγέλματα (Fiebig, 2008). Με αυτό τον τρόπο δεν αναγκάζονται να προσαρμοστούν στα στερεοτυπικά μοντέλα εργασιακής απασχόλησης με τα οποία βομβαρδίζονται από πολύ μικρή ηλικία.

Τι μπορεί συνεπώς να γίνει από εδώ και πέρα ώστε να υπάρξει πράγματι ένα υποστηρικτικό δίκτυο που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των χαρισματικών κοριτσιών; Σύμφωνα με τους Tirri & Nokelainen (2011) οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να ενθαρρύνουν τα κορίτσια για να συνειδητοποιήσουν το δυναμικό τους σε τομείς όπως τα μαθηματικά και οι γονείς να ενθαρρύνουν τις κόρες τους να αναλαμβάνουν ενασχολήσεις νοητικής φύσεως. Η οικογένεια η οποία παρέχει στα παιδιά ένα υποστηρικτικό περιβάλλον να αναπτύξουν τα ταλέντα τους αποτελεί σημαντικό παράγοντα υψηλών ακαδημαϊκών επιδόσεων (Boyle & Start, 1989).

Η παροχή των κατάλληλων συνθηκών και κυρίως οι υποδομές και τα προσαρμοσμένα εκπαιδευτικά προγράμματα τα οποία απευθύνονται στους χαρισματικούς μαθητές διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην υποβοήθηση αυτών των παιδιών να αναπτύξουν περαιτέρω το δυναμικό τους, αφού «όταν οι εκπαιδευτικές πρακτικές δε βασίζονται στη φύση και τις ανάγκες του κάθε παιδιού ξεχωριστά αλλά στο στερεότυπο για την ομάδα στην οποία ανήκει, τότε το παιδί είναι πιθανό ότι θα αποτύχει να εκπληρώσει το πραγματικό του δυναμικό» (Kerr, Vuyk & Rea, 2012, p. 647-648). Ο δε ρόλος των εκπαιδευτικών είναι σημαντικός, αφού οι προσωπικές στάσεις αυτών, επηρεάζουν τα παιδιά για το τι θα επιλέξουν ως επάγγελμα (Freeman, 2004).

Η συμβουλευτική υποστήριξη που είναι δυνατό να παρασχεθεί στα χαρισματικά κορίτσια, αποτελεί έναν πρόσθετο τρόπο προώθησης του εγγενούς γνωστικού δυναμικού τους. Σύμφωνα με τους Vock et al. (2013) πολλά χαρισματικά κορίτσια θα επωφεληθούν από τη συμβουλευτική και από προγράμματα τα οποία

επικεντρώνονται στο να βοηθάνε τις μαθήτριες να αναπτύξουν περαιτέρω τα ενδιαφέροντά τους και να ανακαλύψουν ποιες δραστηριότητες τους αρέσουν και θα ήθελαν να ακολουθήσουν στο μέλλον, ανεξάρτητα από τις προσδοκίες που έχει η κοινωνία για το ρόλο του γυναικείου φύλου.

Σύμφωνα με την Annemarie Roeper (2003), τα τελευταία χρόνια συνέβη ένα μη αναμενόμενο φαινόμενο, αφού η χαρισματικότητα ως χαρακτηριστικό επαναπροσδιορίστηκε και πλέον αποτελεί ένα αποδεκτό γεγονός. Όμως οι στόχοι της χαρισματικότητας και τα προϊόντα αυτής συνεχίζουν να προσδιορίζονται με βάση τον κόσμο των αντρών, με τέτοιο τρόπο ώστε οι γυναίκες να πρέπει να παλέψουν για να εισχωρήσουν σε αυτόν, προκειμένου να ικανοποιήσουν και να παράσχουν στήριξη στον εαυτό τους. Μπορούμε, ωστόσο, τελειώνοντας, να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι ο εντοπισμός και η αξιοποίηση των όποιων πληροφοριών σχετίζονται με τις ατομικές διαφορές χαρισματικών αγοριών και κοριτσιών, αποτελεί ένα βασικό βήμα προκειμένου να δοθεί η δυνατότητα σε αυτά τα παιδιά να αναπτύξουν το πολυσχιδές εγγενές δυναμικό τους και αντίστοιχα να τους παρασχεθούν οι κατάλληλες συνθήκες αξιοποίησής του.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ablard, K. E., & Lipschultz, R. E. (1998). Self-regulated learning in high achieving students: relation to advanced reasoning, achievement goals, and gender. *Journal of Educational Psychology*, 90, 94–101.

Bergen, D. (1998). Development of the sense of humor. Στο Willibald Ruch (Επιμ.), *The sense of humor: Explorations of a personality characteristic* (σελ. 329-358). Berlin & New York: Mouton de Gruyter.

Bergen, D. (2009). Gifted children's humor preferences, sense of humor, and

Bianco, M., Harris, B., Garrison-Wade, D., & Leech, N. (2011). Gifted girls: gender bias in gifted referrals. *Roeper Review*, 33, 170-181.

Boyle, J., G., & Start, B., K. (1989). Sex differences in the prediction of academic achievement using the children's motivation analysis test. *British Journal of Educational Psychology*, 59, 245-252.

Chan, D. W. (2004). Social coping and psychological distress among Chinese gifted students in Hong Kong. *Gifted Child Quarterly*, 48, 30–41.

Chan, D. W. (2005). The structure of social coping among Chinese gifted children and youths in Hong Kong. *Journal for the Education of the Gifted*, 29, 8–29.

Dweck, C. (1999). *Self-theories: their role in motivation, personality and development.* Philadelphia, PA: Psychology Press.

Endepohls-Ulpe, M., & Ruf, H. (2005). Primary school teachers' criteria for the identification of gifted pupils. *High Ability Studies*, 16, 219-228.

Fiebig, N., J. (2008). Gifted American and German adolescent women: a longitudinal examination of attachment, separation, gender roles, and career aspirations. *High Ability Studies*, 19, 67-81.

Foust, C., R., Rudasill, M., K., & Callahan, M. C. (2006). An investigation into the gender and age differences in the social coping of academically advanced students. *Journal of Advanced Academics*, 18, 60-80.

Freeman, J. (1998). *Educating the very able: current international research.* London: The Stationery Office.

Freeman, J. (2004). Cultural influences on gifted gender achievement. *High Ability Studies*, 15, 7-23.

Frydenberg, E., & Lewis, R. (2000). Teaching coping to adolescents: When and to whom? *American Educational Research Journal*, 37, 727–745.

Heller, K. A., & Ziegler, A. (1996) Gender differences in mathematics and natural sciences: can attributional retraining improve the performance of gifted females? *Gifted Child Quarterly*, 41, 200-210.

Heller, K. A. (1999). Individual (learning and motivational) needs versus instructional conditions of gifted education, *High Ability Studies*, 10, 9-21.

Huan, S., V, Yeo, L., S., Ang, P., R., & Chong, H., W. (2012). Concerns and coping in Asian adolescent-gender as a moderator. *The Journal of Educational Research*, 105, 151-160.

Kerr, B. A., & Nicpon, M. F. (2003). Gender and giftedness. Στο N. Colangelo & G. A. Davis (Επιμ.), *Handbook of gifted education* (σελ. 493–505). Boston: Allyn Bacon.

Kerr, B. A., Vuyk, M. A., & Rea, C. (2012). Gendered practices in the education of gifted girls and boys. *Psychology in the Schools*, 49, 647-655. doi: 10.1002/pits.21627.

Killian, J. (1983). Personality characteristics of intellectually gifted secondary students. *Roeper Review*, 5, 39-42.

Klein, A, G., & Zehms, D. (1996). Self-concept and gifted girls: A cross sectional study of intellectually gifted females in grades 3, 5, 8. *Roeper Review*, 19, 30-33.

Kline, E., B., & Short, B., E. (1991). Changes in emotional resilience: Gifted adolescent females. *Roeper Review*, 13, 118-121.

Lea-Wood, S.S. ,& Clunies-Ross, A. (1995). Self-esteem of gifted adolescent girls in Australian Schools. *Roeper Review*, 17, 195-197.

Luftig, R., L., & Nichols, L., M. (1991). An assessment of the social status and perceived personality and school traits of gifted students by non-gifted peers. *Roeper Review*, 13, 148–153.

Menaker Tomchin, E., Callahan, M., C., Sowa., J., C., & May., M., K. (1996). Coping and self-Concept: adjustment patterns in gifted adolescents. *Journal of Advanced Academics*, 8, 16-27.

Neber, H. & Schommer-Aikins, M. (2002). Self-regulated science learning with highly-gifted students: the role of cognitive, motivational, epistemological, and environmental variables. *High Ability Studies*, 13, 59-74.

Plucker, A., J., & Wesley Taylor V., J. (1998). Too much too soon? Non-radical advanced grade placement and the self-concept of gifted students. *Gifted Education International*, 13, 121-135.

Preckel, F., Zeidner, M., Goetz, T., & Schleyer, E. J. (2008). Female 'big fish' swimming against the tide: The 'big-fish-little-pond effect' and gender-ratio in special gifted classes. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 78-96.

Reis, M., S. (2002). Internal barriers, personal issues, and decisions faced by gifted and talented females. *Gifted Child Today*, 25, 14-28.

Rinn, N., E. (2006). Effects of a summer program on the social self-concepts of gifted adolescents. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 17, 65-75.

Rinn, N., E., Reynolds, J., M., & McQueen, S., K. (2011). Perceived social support and the self-concepts of gifted adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 34, 367-396.

Roeper, A. (2003). The young gifted girl: A Contemporary View. *Roeper Review*, 25, 151-153.

Schober, B., Reimann, R., & Wagner, P. (2004). Is research on gender-specific underachievement in gifted girls an obsolete topic? New findings on an often discussed issue. *High Ability Studies*, 15, 43-62.

Scott, A.B., & Mallinckrodt, B. (2005). Parental emotional support, science self-efficacy, and choice of science major in undergraduate women. *The Career Development Quarterly*, 53, 263–273.

Siegle, D., & Reis, S. (1998). Gender differences in teacher and student perceptions of gifted students' ability and effort. *Gifted Child Quarterly*, 42, 39–47.

Silverman, L. K. (1986). What happens to the gifted girl? Στο C. J. Maker (Επιμ.), *Critical issues in gifted education* (σελ. 43-89). Austin: TX: Pro-Ed.

Silverman, L. K. (1991). Helping gifted girls reach their potential. *Roeper Review*, 13, 122-123.

Swiatek, M. A. (2001). Social coping among gifted high school students and its relationship to self-concept. *Journal of Youth and Adolescence*, *30*, 19–39.

Swiatek, M. A., & Dorr, R. M. (1998). Revision of the Social Coping Questionnaire: Replication and extension of previous findings. *Journal of Secondary Gifted Education*, 10, 252–259.

Tang, M., & Neber, H. (2008). Motivation and self-regulated science learning in high-achieving students: differences related to nation, gender, and grade-level. *High Ability Studies*, 2008, 103-116.

Tirri, K., & Nokelainen, P. (2011). The influence of self-perception of abilities and attribution styles on academic choices: Implications for gifted education. *Roeper Review*, 33, 26-31.

VanTassel-Baska, J., & Olszewski-Kubilius, P. (1994). A study of selfconcept and social support in advantaged and disadvantaged seventh and eighth grade gifted students. *Roeper Review*, 16, 186–191.

Vock, M., Köller, O., & Nagy, G. (2013). Vocational interest of intellectually gifted and highly achieving young adults. *British Journal of Educational Psychology*, 83, 305-328.

Ziegler, A. & Stoeger, H. (2004). Evaluation of an attributional retraining (modeling technique) to reduce gender differences in chemistry instruction. *High Ability Studies*, 15, 63-83.

Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology, 82*, 51–59.

Zorman, R. & David, H. (2000). *Female achievement and challenges towards the third millennium*. Jerusalem, Israel: Henrietta Szold Institute Press.

Wellesley College Center for Research on Women. (1992). *How schools shortchange girls: A study of major findings on girls and education* (AAUW Report). Washington, DC: American Association of University Women Educational Foundation.