

Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης

Τόμ. 1 (2017)

7ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

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



Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων

7^ο 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

Χαρισματικά παιδιά και γονεϊκές αντιλήψεις

ΝΙΚΗ ΔΗΜΟΠΟΥΛΟΥ, ΜΑΡΙΑ-ΓΕΩΡΓΙΑ ΚΑΣΙΜΑΤΗ

doi: [10.12681/edusc.1708](https://doi.org/10.12681/edusc.1708)

Βιβλιογραφική αναφορά:

ΔΗΜΟΠΟΥΛΟΥ Ν., & ΚΑΣΙΜΑΤΗ Μ.-Γ. (2019). Χαρισματικά παιδιά και γονεϊκές αντιλήψεις. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 1*, 172-184. <https://doi.org/10.12681/edusc.1708>

Χαρισματικά παιδιά και γονεϊκές αντιλήψεις

Δημοπούλου Νίκη, Απόφοιτη του τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και
Ψυχολογίας του Παν. Αθηνών της Φιλοσοφικής Σχολής
nicky_dimop@yahoo.com

Κασιμάτη Μαρία-Γεωργία, Απόφοιτη του τμήματος Διεθνών και Ευρωπαϊκών
Οικονομικών Σπουδών του Οικονομικού Πανεπιστημίου Αθηνών
(πρώην Α.Σ.Ο.Ε.Ε.)
gewrgiakasim@yahoo.com

Περίληψη

Προσπαθώντας να περιοριστεί η επιφανειακή προσέγγιση του όρου «χαρισματικότητα» και να αναδειχθεί η πολύπλευρη διάσταση της έννοιας, επιδιώκεται η πλήρης κατανόησή της και η εις βάθος απεικόνισή της. Δεδομένου αυτού, επιτυγχάνεται η αποτύπωση, τόσο της γνωστικής, όσο και της ψυχοσυναισθηματικής αντίδρασης των γονέων, στο άκουσμα πως το παιδί τους διαθέτει ιδιαίτερα ταλέντα, καθώς και το πώς η μετέπειτα αντιμετώπιση της συγκεκριμένης κατάστασης, ενδεχομένως να επηρεάζει και να καθοδηγεί τις σχέσεις ανάμεσα σε όλα τα μέλη της οικογένειας. Στην παρούσα εισήγηση θα αναφερθούμε, τόσο στη διερεύνηση των γονεϊκών αντιλήψεων, όσο και στους παράγοντες εκείνους που δύνανται να επηρεάσουν αρνητικά την ακαδημαϊκή επίδοση των χαρισματικών μαθητών. Η εργασία εκκινεί, επίσης, μια κριτική προσέγγιση της ανάγκης εφαρμογής οργανωμένων γονεϊκών στρατηγικών για την ενίσχυση των παρεχόμενων ακαδημαϊκών κινήτρων εντός οικογενειακού περιβάλλοντος. Επιπλέον, επιχειρείται παρουσίαση των τρόπων βελτιστοποίησης των σχέσεων, μεταξύ γονέων και χαρισματικών παιδιών και επισημαίνεται η σπουδαιότητα της παρουσίας των συμβούλων ψυχικής υγείας, οι οποίοι έχουν τη δυνατότητα να παρέχουν εξειδικευμένη καθοδήγηση, τόσο σε σχέση με την αναπτυξιακή προοπτική του χαρισματικού παιδιού, όσο και σε συνάρτηση με τη διαμόρφωση των σχέσεων εντός της οικογένειας.

Λέξεις-κλειδιά: χαρισματικότητα, αντιλήψεις γονέων, υποεπίδοση, κίνητρα, συμβουλευτική παρέμβαση.

Abstract

In order to restrict the superficial approach of the term “giftedness” and to promote the multi-faceted dimension of its meaning, it is essential to aim for its thorough comprehension and profound depiction. Given the fact, it is attained to imprint both the cognitive and the psycho-emotional parenting reaction, when realising their

child's particular talents, as well as the later confrontation of that specific situation, which could influence and direct the relations among the family members. The present proposal is attempting to explore the parental perceptions and the factors which could contribute in a negative way to gifted students' academic achievements. In addition, a starting point is to be constituted for a critical approach concerning the implementation of organized parental strategies, aiming to the enhancement of the already provided academic incentives within the immediate family. Finally, it is attempted to present optimizing ways which could affect positively the relationship between parents and their gifted children and to point the vital presence of mental health counseling, which has the ability to provide specialized guidance in relation to the developmental perspective of a gifted child and the configuration of family relations.

Keywords: giftedness, parental perceptions, under-achievement, incentives, counseling

Ορισμός χαρισματικότητας

Στην διεθνή βιβλιογραφία δεν συναντάται συγκεκριμένος ορισμός για την έννοια της χαρισματικότητας. Ωστόσο η διεύρυνση του όρου υποδεικνύει ότι εκτός από υψηλό νοητικό επίπεδο, θα πρέπει να συνυπολογίζονται ο κοινωνικός και συναισθηματικός τομέας. Κατά καιρούς έχουν γίνει προσπάθειες από διάφορους επιστήμονες του χώρου για την οριοθέτηση της έννοιας, επισημαίνοντας πως μαθητές με μαθησιακές ανάγκες είναι και οι μαθητές που έχουν μία ή περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα, ανεπτυγμένα σε βαθμό που υπερβαίνει κατά πολύ τα προσδοκώμενα για την ηλικιακή τους ομάδα (Αντωνίου, 2008). Η χαρισματικότητα χαρακτηρίζεται από μία ασύγχρονη εξέλιξη η οποία έγκειται στην έλλειψη συγχρονισμού στο ρυθμό της γνωστικής, συναισθηματικής και βιολογικής εξέλιξης των χαρισματικών ατόμων (Αντωνίου, 2008). Επομένως, εν γένει χαρισματικά μπορούν να θεωρηθούν τα παιδιά εκείνα που επιδεικνύουν υψηλές νοητικές επιδόσεις σ' έναν ή περισσότερους τομείς των ενασχολήσεων τους και ταυτόχρονα, για την ικανοποίηση των ειδικών εκπαιδευτικών τους αναγκών, απαιτείται διαφοροποιημένου χαρακτήρα εκπαίδευση.

Χαρακτηριστικά χαρισματικών μαθητών

Στα πλαίσια της προσπάθειας για την αποτύπωση των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων των χαρισματικών μαθητών, μπορεί κανείς να διακρίνει τρεις κατηγορίες δεξιοτήτων, οι οποίες αναφέρονται στον γνωστικό, συναισθηματικό και μαθησιακό τομέα. Όσον αφορά της *διανοητικής ικανότητας χαρακτηριστικά* που προσδιορίζουν ένα χαρισματικό παιδί, πληθώρα ερευνών κάνει λόγο για πρόωρη ομιλία, κατάκτηση ανάγνωσης ήδη από την προσχολική ηλικία, καθώς και γρήγορη μετάβαση από την παραγωγή απλών λέξεων στην παραγωγή ολοκληρωμένων προτάσεων. Κατά την διάρκεια των σχολικών του χρόνων, ένας χαρισματικός μαθητής διαθέτει διευρυμένη γνώση, μαθαίνει εύκολα, γρήγορα και με μικρή επανάληψη, η προσοχή του στο μάθημα είναι μεγαλύτερης διάρκειας, διαθέτει εμπλουτισμένο λεξιλόγιο, ενώ ταυτόχρονα αφιερώνει περισσότερο χρόνο διαβάζοντας αντικείμενα του ενδιαφέροντος του. Οι ερωτήσεις που μπορεί να θέτει

εντός σχολικής αίθουσας είναι υψηλής ποιότητας και οι απαντήσεις του εις βάθος σκέψης, επιδεικνύοντας πολλές φορές ασυνήθιστη αντιληπτικότητα. Οι εργασίες του χαρακτηρίζονται από ποιότητα και ταχύτητα στην εκτέλεσή τους με εξαιρετικά υψηλά κριτήρια, συγκριτικά με συμμαθητές της τάξης του που ενδεχομένως να αποφεύγουν την διεκπεραίωσή τους. Ως προς την μνημονική δύναμη, ένας μαθητής με ιδιαίτερα χαρίσματα διαθέτει μεγάλη χωρητικότητα για αποθήκευση κι έχει την ικανότητα να ανασύρει πληροφορίες, που σχετίζονται τόσο με την μνήμη εργασίας, όσο και με την μακρόχρονη μνήμη του (Perleth, Schatz & Monks, 2009).

Στο κομμάτι του **συναισθηματικού τους κόσμου**, τα χαρισματικά παιδιά διαθέτουν υψηλά κίνητρα μάθησης, εμμένουν στην σκληρή κι επίπονη δουλειά, θέτοντας υψηλές προσδοκίες και στόχους για τον ίδιο τους τον εαυτό (Winner, 2000). Στα συναισθηματικά χαρακτηριστικά τους επίσης μπορούν να συμπεριληφθούν η έντονη αίσθηση του χιούμορ, η προθυμία και η θέληση, η συναισθηματική σταθερότητα που όμως αρκετές φορές μπορεί να εξισορροπηθεί από την αντίθεση και το άγχος, οι ηγετικές τους ικανότητες, η ανθεκτικότητα κι ο εσωτερικός έλεγχος, όπως και η αυτοεκτίμηση στη δουλειά και στο σχολικό περιβάλλον (Winner, 2000). Ωστόσο, συχνά συναντάται το φαινόμενο οι χαρισματικοί μαθητές να προβαίνουν σε βιαστικά συμπεράσματα τόσο για τους άλλους όσο και για τους ίδιους τους εαυτούς τους, ασκώντας αυστηρή αυτοκριτική.

Τέλος, αναφορικά με τα **μαθησιακά γνωρίσματα** των παιδιών με χαρισματικές δεξιότητες, η διορατικότητα και η φαντασία για τις σχέσεις αίτιου-αποτελέσματος, η γρήγορη αντίληψη προβλημάτων κι η ανάληψη πρωτοβουλιών, η ικανότητα ακολουθίας σύνθετων οδηγιών, οι ισχυρές δεξιότητες κριτικής ανάπτυξης, η φυσική και πνευματική τους ανησυχία, η ιδιαίτερη περιέργεια τους με την ταυτόχρονη επεξήγηση της αιτίας και η ασυνήθιστη δύναμη για δημιουργικές απαντήσεις, συνθέτουν μόνο μερικά από το πλήθος που τα χαρακτηρίζει. Η πάσχουσα ανάγκη για πρωτοτυπία και καινοτομία σε συνδυασμό με τα ποικίλα, αυθόρμητα και αυτόκατευθυνόμενα ενδιαφέροντα τους, αποτελούν την επιτομή της δημιουργικότητας που τα διακατέχει.

Ακόμα και στα πλαίσια του οικογενειακού τους περιβάλλοντος, τα χαρισματικά παιδιά έχουν την τάση να γενικεύουν κανόνες με απλές ιδέες και γεγονότα μέσα από την οικογένεια κι αντικείμενα από το σπίτι, ενώ ταυτόχρονα θέλουν να αισθάνονται ανεξαρτησία ώστε να είναι ικανά να εμπλέκονται στις δικές τους δραστηριότητες.

Συμπερασματικά και προσπαθώντας να δοθεί μια γενικότερη εικόνα των χαρισματικών γνωρισμάτων, συνυπάρχουν κι εντοπίζονται ένα υψηλό επίπεδο νοητικής ικανότητας, αποκλίνουσας σκέψης (δημιουργικότητας) και κινήτρων για επίτευξη των στόχων που θέτουν τα παιδιά αυτά κάθε φορά (Θεωρία Renzulli, 2005). Η συνεμφάνιση χαρακτηριστικών διέγερσης, ευαισθησίας, οξυμένης αντίληψης και τελειομανίας, καθορίζουν την ένταση και ταυτόχρονα την δυνατότητα του χαρισματικού παιδιού να ασχολείται με πολλά ενδιαφέροντα (multipotentiality), (Feldhusen, 2005).

Τύποι χαρισματικών παιδιών

Μετά από ενδελεχείς έρευνες και προσωπικές αναζητήσεις, οι George Betts και Mauren Neihart (1988), έδωσαν 6 τύπους χαρισματικών μαθητών θέτοντας ως κριτήρια τα συναισθήματα, τις συμπεριφορές, τις ανάγκες τους, τις αντιλήψεις ενηλίκων και συμμαθητών τους, καθώς και την στήριξη που δέχονται τόσο από το σπίτι όσο κι από το σχολείο. Παρακάτω αναφέρονται αναλυτικά τα χαρακτηριστικά καθενός από τους τύπους χαρισματικών παιδιών που εισήγαγαν οι δύο ψυχολόγοι.

1. **Τύπου I ή Επιτυχής**: Είναι εκείνα τα παιδιά που βρίσκουν το σχολείο βαρετό και χρησιμοποιούν το σύστημα, προκειμένου να τα βγάλουν πέρα με την μικρότερη δυνατή προσπάθεια. Εξαρτώνται συνήθως από την καθοδήγηση των γονέων και των δασκάλων τους, ενώ ταυτόχρονα αποτυγχάνουν στο να αναπτύξουν δεξιότητες αυτονομίας. Όσον αφορά την αυτό-εικόνα τους, φαίνεται να είναι αρκετά καλή, αφού έχουν επιβεβαιωθεί μέσα από τα επιτεύγματά τους και γίνονται αποδεκτά από την σχολική ομάδα. Παρόλο που κατά τα σχολικά χρόνια θεωρούνται τα «φωτεινά» παιδιά, στην πορεία της ζωής τους χάνουν την δημιουργικότητα τους και δεν αναπτύσσουν απαραίτητες δεξιότητες και συμπεριφορές για την δια βίου μάθηση. Επομένως, μπορεί να θεωρηθεί πως είναι και καλά προσαρμοσμένα στην κοινωνία, αλλά δεν είναι τόσο προετοιμασμένα για τις διαρκείς κι επερχόμενες προκλήσεις της ζωής.

2. **Τύπου II ή Αμφισβητίας**: Τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν υψηλό βαθμό δημιουργικότητας, είναι επίμονα, αδέξια ή ακόμα και σαρκαστικά, καθώς δεν φοβούνται να αμφισβητήσουν την εξουσία του δασκάλου ακόμα και μπροστά στην υπόλοιπη τάξη. Είναι αντίθετοι με την έννοια του «συστήματος», αλλά δεν ξέρουν και πώς να το χρησιμοποιήσουν προς όφελος τους. Συχνά η αλληλεπίδρασή τους τόσο στο σχολείο, όσο και στο σπίτι είναι συγκρουσιακή. Αναφορικά με τον συναισθηματικό τους κόσμο, τα παιδιά αυτά αισθάνονται απογοήτευση κι αγωνίζονται για την αυτό-εκτίμησή τους, επειδή το σχολικό πλαίσιο δεν επιβεβαιώνει τα ταλέντα τους. Έτσι, άλλοτε γίνονται προκλητικά προς τους συνομηλίκους τους κι άλλοτε γίνονται αρεστά, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να ενταχθούν στην ομάδα του σχολείου. Έχουν αίσθηση του χιούμορ, είναι δημιουργικά και ο αυθορμητισμός που τα διακατέχει μπορεί να προκαλέσει διαταρακτικές συμπεριφορές μέσα στην τάξη. Έχουν κακή εικόνα εαυτού, παρά την δημιουργικότητά τους και είναι «υψηλού κινδύνου» για ενδεχόμενη διακοπή της φοίτησής τους στο γυμνάσιο, καθώς και για εκδήλωση παραβατικών συμπεριφορών στην μετέπειτα ζωή τους..

3. **Τύπου III ή Υπόγειος**: Πρόκειται για τα παιδιά που κρύβουν την χαρισματικότητα τους ή αμφισβητούν το ταλέντο τους προκειμένου να είναι αποδεκτά από τους συνομηλίκους τους. Ο συγκεκριμένος τύπος περιλαμβάνει χαρισματικούς μαθητές οι οποίοι διακατέχονται από ανασφάλεια, καθώς οι μεταβαλλόμενες ανάγκες τους είναι σε σύγκρουση με τις προσδοκίες των γονέων και των δασκάλων τους. Επομένως, δεχόμενα πίεση από τους ενήλικες ώστε να ακολουθήσουν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, χωρίς να δίνεται σημασία στο πώς τα ίδια αισθάνονται, καταλήγουν να αναπτύσσουν συμπεριφορές αντίστασης κι άρνησης.

4. **Τύπος IV ή Διακοπτόμενος**: Ο συγκεκριμένος τύπος εντοπίζεται κυρίως στο Λύκειο. Τα παιδιά αυτά κατακλύζονται από αίσθημα θυμού τόσο για τους ενήλικες όσο και για τους εαυτούς τους, επειδή το σύστημα δεν έχει εκπληρώσει τις ανάγκες τους για πολλά χρόνια κι αισθάνονται ότι έχουν απορριφθεί. Εκφράζουν την οργή τους είτε με το να αποσύρονται ή να μοιάζουν αδιάφορα, είτε με το να δρουν αμυντικά. Συχνά τα συμφέροντα αυτού του τύπου βρίσκονται έξω από το σχολείο, το οποίο φαίνεται να ασκεί πάνω τους μάλλον αρνητική έως εχθρική επιρροή.

5. **Τύπος V ή διπλό Labeled**: Αναφέρεται στα χαρισματικά παιδιά που έχουν σωματικά ή συναισθηματικά ειδικές ανάγκες ή που έχουν μαθησιακές δυσκολίες. Οι δυσκολίες αυτές ενδεχομένως να έγκεινται στον γραπτό λόγο,

σε διαταρακτικές συμπεριφορές που τα εμποδίζουν να ολοκληρώσουν τις εργασίες τους ή ακόμα και σε αδυναμία να εκτελέσουν τα καθήκοντα του σχολείου. Αισθάνονται άγχος, αποθάρρυνση, απογοήτευση, απόρριψη και απομόνωση. Αρνούνται τα προβλήματα τους στο σχολικό περιβάλλον, χρησιμοποιώντας ως πρόσχημα ότι οι δραστηριότητες που τους αναθέτει είναι βαρετές κι ανόητες. Μπορούν να χρησιμοποιήσουν το χιούμορ ως όπλο για να εξευτελίσουν τους άλλους, αναδεικνύοντας τον εαυτό τους, ενώ παράλληλα ζουν με τις δικές τους προσδοκίες φτάνοντας σε εξειδικεύσεις ως προς τα ενδιαφέροντα τους, για να αντιμετωπίσουν τα αισθήματα ανεπάρκειας.

6. **Τύπος VI ή αυτόνομος μαθητής:** Λίγα χαρισματικά παιδιά έχουν αναδείξει αυτό τον τύπο σε νεαρή ηλικία, παρόλο που έχουν την αναγνώριση των γονέων τους. Όπως και ο τύπος I, μαθαίνουν να λειτουργούν αποτελεσματικά στο σχολείο και χρησιμοποιούν το σχολικό σύστημα για να δημιουργήσουν νέες ευκαιρίες για τον εαυτό τους. Στον συναισθηματικό τομέα, έχουν πολύ καλή αυτό-εικόνα, είναι επιτυχημένα και εισπράττουν θετική ενίσχυση για τα επιτεύγματα τους, δέχονται αισθήματα σεβασμού από τους ενήλικες και τους συμμαθητές τους, ενώ ταυτόχρονα επιδεικνύουν ηγετικές ικανότητες. Αισθάνονται ασφαλείς, είναι υπεύθυνα άτομα, έχουν έντονη την αίσθηση της προσωπικής εξουσίας και την ίδια στιγμή, είναι σε θέση να εκφράσουν τα συναισθήματα, τους στόχους και τις ανάγκες τους ελεύθερα και με τον κατάλληλο τρόπο.

Η στάση των γονέων απέναντι στο χαρισματικό παιδί τους

Η στάση των γονέων στο άκουσμα πως το παιδί τους διαθέτει κάποια ιδιαίτερα και διαφορετικά σε σχέση με τους συνομηλίκους του χαρακτηριστικά, αλλάζει αυτόματα κι έχει αντίκτυπο και στα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας. Μάλιστα, δεν είναι λίγες οι φορές εκείνες που οι ψυχολόγοι αρνούνται να δώσουν την τιμή του δείκτη νοημοσύνης στους γονείς, λόγω πιθανής παρερμηνείας της τιμής αυτής καθ' αυτής από τους ίδιους. Το τεστ νοημοσύνης δύναται να δώσει μια σχετικά αξιόπιστη πρόβλεψη για το ακαδημαϊκό δυναμικό και την εξέλιξη του παιδιού, ωστόσο η πρόβλεψη αυτή εξαρτάται από την ηλικία του, αφού δεν θεωρείται έγκυρη για παιδιά κάτω των 7 ετών.

Έχει παρατηρηθεί αρκετά συχνά οι γονείς, να μην συμφωνούν στο εάν το παιδί τους είναι χαρισματικό ή ταλαντούχο. Συνήθως, οι μητέρες είναι εκείνες που πρώτες έχουν πειστεί πως πράγματι ο γιος ή η κόρη τους διαθέτουν «χαρισματικά» στοιχεία, ενδεχομένως γιατί ασχολούνται πιο επισταμένα με την εκπαίδευση τους, ενώ την ίδια στιγμή μεγάλη επίδραση στην αντιμετώπιση των γονέων απέναντι στην χαρισματικότητα, φαίνεται να διαδραματίζει το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα (Τσιάμης, 2006).

Επομένως από την μία πλευρά, υπάρχει μια μερίδα γονεϊκών αντιλήψεων που επιδεικνύει απορριπτικές τάσεις σχετικά με τα χαρισματικά παιδιά, υποστηρίζοντας πως μπορεί να έχουν κοινωνικά και συναισθηματικά προβλήματα. Όμως από την άλλη, υπάρχουν κι οι γονείς εκείνοι που έχουν αναπτύξει στενότερη και στοργικότερη σχέση με το παιδί τους, νιώθοντας περηφάνια για τις ιδιαίτερες δεξιότητες τους. Με τον τρόπο αυτό, ο δείκτης συνοχής των συγκεκριμένων οικογενειών, είναι λογικό να βρίσκεται σε υψηλότερα επίπεδα (Τσιάμης, 2006).

Για την επίτευξη της εύρυθμης λειτουργίας εντός οικογενειακού περιβάλλοντος, είναι σημαντικό να μην καλλιεργούνται αισθήματα κατωτερότητας από τους γονείς

και η συμπεριφορά τους να προσαρμόζεται στις ιδιαίτερες ανάγκες των χαρισματικών παιδιών τους, προσφέροντας τους στα μέτρα του δυνατού, ευκαιρίες προκλήσεων σχετικών με τα ιδιαίτερα γνωρίσματα τους.

Αλληλεπιδράσεις χαρισματικού παιδιού με τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας

Γονεϊκόστυλ

Σύμφωνα με τους Maccody και Martin, οι οποίοι μελέτησαν σθεναρά τις πατριαρχικές τακτικές που υιοθετούνται εντός οικογενειακού πλαισίου, συναντώνται 4 είδη συμπεριφοράς γονέων, τα οποία και είναι:

1. **Αυταρχικοί γονείς:** Οι γονείς αυτοί δίνουν έμφαση στον έλεγχο και την υπακοή, στην ενδυνάμωση της πειθαρχίας μέσω της τιμωρίας, και περιμένουν από τα παιδιά τους να υπακούν χωρίς διαφωνίες. Διαθέτουν χαμηλά επίπεδα συναισθηματικότητας, παρέχοντας στα παιδιά τους ελάχιστη συναισθηματική υποστήριξη, κι απαιτούν τον αυτοέλεγχο. Το συγκεκριμένο γονεϊκόστυλ έχει αποδειχθεί πως έχει τα λιγότερο επιθυμητά αποτελέσματα σε παιδιά κι εφήβους (Maccody και Martin, 1983).

2. **Διαλεκτικοί γονείς:** Το πατριαρχικό αυτό πρότυπο παρουσιάζει χαρακτηριστικά εμμονής στην ύπαρξη και θέσπιση ορίων, αλλά ταυτόχρονα παρέχει τις απαραίτητες εξηγήσεις στα παιδιά του, αξιοποιώντας περισσότερο τα οφέλη της συζήτησης και λιγότερο αυτά της τιμωρίας (Maccody και Martin, 1983).

3. **Αδιάφοροι γονείς:** Την συγκεκριμένη περίπτωση, οι γονείς φαίνεται να αδιαφορούν για τα παιδιά τους, ενδιαφέρονται ελάχιστα για την ζωή τους, αφιερώνοντας ελάχιστο χρόνο σε δραστηριότητες για την φροντίδα τους. Συμπεριφορές τέτοιου τύπου ενδεχομένως να αποφέρουν μη επιθυμητά αποτελέσματα όπως κατάθλιψη, κάπνισμα και ελλιπής ακαδημαϊκή και συναισθηματική ανάπτυξη για τους μαθητές (Maccody και Martin, 1983).

4. **Ανεκτικοί ή επιεικείς γονείς:** Οι γονείς που ανήκουν σε αυτό το είδος πατριαρχικού στυλ επιτρέπουν στα παιδιά τους να παίρνουν αποφάσεις και να ρυθμίζουν την συμπεριφορά τους με μειωμένο έλεγχο. Δεν θέτουν αυστηρά όρια, δεν έχουν υψηλές προσδοκίες από εκείνα κι ούτε θεωρούν σημαντική την τιμωρία (Maccody και Martin, 1983).

Πώς τα πατριαρχικά στυλ επιδρούν στην σχέση γονέων και χαρισματικών παιδιών

Ένας σημαντικός αριθμός ερευνών έχει αναδείξει το γονεϊκόστυλ ως σημαντικό μέσο επίδρασης στον σχηματισμό των καθημερινών δραστηριοτήτων, των συμπεριφορών διατροφής, καθώς και των συναισθηματικών λειτουργιών ενός χαρισματικού παιδιού (Darling and Steinberg, 1993), (Baumrind, 1966, 1991, 2005).

Οι ερευνητικές αναζητήσεις ετών έχουν καταλήξει στο ότι οι γονείς με ένα ή περισσότερα χαρισματικά παιδιά στην οικογένεια, τείνουν να είναι περισσότερο διαλεκτικού τύπου και λιγότερο αυταρχικού, συγκριτικά με εκείνους που έχουν φυσιολογικά παιδιά. Το στοιχείο αυτό ενισχύεται κι από την θετικότερη στάση των ίδιων των παιδιών προς τους γονείς τους (Darling and Steinberg, 1993). Οι οικογένειες των χαρισματικών μαθητών χαρακτηρίζονται από υψηλό επίπεδο συνοχής, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στα αμοιβαία υποστηρικτικά συναισθήματα και στην ελεύθερη έκφραση μεταξύ των μελών. Υποστηρίζουν με σθένος την ανεξαρτησία τους, ενώ

παράλληλα η υιοθέτηση μιας ανεκτικής γονικής στάσης, έχει θετική συμβολή και στην διανοητική υγεία ενός χαρισματικού παιδιού. Επιπλέον η αυτοεκτίμηση, οι καλύτερες σχολικές επιδόσεις, το υψηλότερο επίπεδο σε δεξιότητες, καθώς και η συναισθηματική και συμπεριφοριστική προσαρμογή των χαρισματικών εφήβων είναι καλύτερη μέσα σ' ένα τέτοιο οικογενειακό περιβάλλον (*DarlingandSteinberg, 1993*). Αντιθέτως, οι γονείς που υιοθετούν ένα αυταρχικό προφίλ, δύνανται να καλλιεργήσουν ένα πρόσφορο έδαφος για μια αρνητική στάση των παιδιών απέναντι τους, όπως και μεγαλύτερες πιθανότητες για την εκδήλωση προβληματικών συμπεριφορών κατά την εφηβεία (όπως άγχος, κατάθλιψη, χρήση ναρκωτικών, πρόωρη σεξουαλική δραστηριότητα και αντικοινωνική συμπεριφορά).

Λαμβάνοντας υπόψη όσα προαναφέρθηκαν, καταλήγει κανείς στο συμπέρασμα πως οι οικογένειες των χαρισματικών παιδιών παρουσιάζουν περισσότερα στοιχεία συνεκτικότητας και χαρακτηρίζονται από αμοιβαίες υποστηρικτικές σχέσεις. Στα πλαίσια τέτοιου είδους οικογενειακών συνθηκών, τα χαρισματικά παιδιά είναι καλύτερα συναισθηματικά προσαρμοσμένα σε αντίθεση με εκείνα που βιώνουν αυταρχικές πρακτικές, όπου μέσα σ' αυτές υποφέρουν από δυσλειτουργίες προσαρμογής.

Άλλα αδέλφια

Ένα χαρισματικό παιδί ίσως έχει αρνητική επίδραση τόσο με τις αλληλεπιδράσεις της οικογένειας όσο και με τα συναισθήματα των μελών αυτής ξεχωριστά (*Hackney, 1981*). Οι διαφορές στην οξύνοια μεταξύ χαρισματικού και μη αδελφού, πιθανώς σχετίζεται με την καλύτερη προσαρμογή στις δυσκολίες στα πλαίσια της αδελφικής σχέσης (*Sunderlin, 1981*).

Οι επικοινωνιακές σχέσεις των χαρισματικών παιδιών με τα αδέλφια τους, χαρακτηρίζονται κυρίως και τις περισσότερες των περιπτώσεων ως προβληματικές, καθώς οι γονείς δίνουν μεγαλύτερη προσοχή κι έμφαση σε αυτό, αμελώντας τις ανάγκες των φυσιολογικών παιδιών τους. Αυτός είναι κι ο λόγος που καλλιεργείται ο ανταγωνισμός μεταξύ αδελφών, εξαιτίας της προσπάθειας των μη χαρισματικών να κερδίσουν την προσοχή και τους παρεχόμενους γονεϊκούς πόρους (*Hebb, 1972*). Καθ' αυτό τον τρόπο, τα φυσιολογικά παιδιά της οικογένειας παρουσιάζουν έλλειμμα στην κοινωνική τους προσαρμογή, έχοντας χαμηλή αυτό-πεποίθηση κι εκτίμηση για τον εαυτό τους, καθώς και μειωμένα κίνητρα για να διεκπεραιώνουν καθήκοντα (*Cornell, 1983*). Ωστόσο, υπάρχει κι ένα αρκετά υπολογίσιμο ποσοστό γονέων, οι οποίοι δεν προσφέρουν εσκεμμένα τις κατάλληλες ευκαιρίες στο χαρισματικό παιδί τους, ώστε να μην ενοχληθούν τα άλλα αδέλφια, κι ειδικά δε αν αυτά είναι μεγαλύτερα. Λαμβάνοντας ταυτόχρονα υπόψη ευρήματα σύγχρονων ερευνών σχετικά με την χρονολογική σειρά και την διαφορά ηλικίας μεταξύ πρώτου και δεύτερου παιδιού στην οικογένεια, τα πρωτότοκα παιδιά φαίνεται να χαρακτηρίζονται από μια θέληση να πετύχουν υψηλούς στόχους, είναι πιο σοβαρά, υπεύθυνα, ευαίσθητα και οι γονείς περιμένουν τα επόμενα να τους μοιάσουν (*Pfouts, 1980*). Έτσι, εκείνα με την σειρά τους δείχνουν μειωμένο ενδιαφέρον για ακαδημαϊκή ή μη επιτυχία που θα ευχαριστούσε το γονεϊκό γόητρο, και προσανατολίζονται περισσότερο στην απόκτηση συμπάθειας από τις παρέες των συνομηλίκων τους.

Υποεπίδοση

Η έννοια της «υποεπίδοσης»

Θα προκαλούσε ίσως έκπληξη η σύνδεση της έννοιας της χαρισματικότητας με τον όρο «υποεπίδοση», ωστόσο συμβαίνει συχνά αυτά τα δύο να αλληλεπιδρούν. Η υποεπίδοση ενός χαρισματικού μαθητή έγκειται στην αναντιστοιχία δυνατοτήτων κι επίδοσης που παραπέμπει στην εικόνα του ιδίου που ενώ έχει τις δυνατότητες, τα αποτελέσματα της προσπάθειας του δεν είναι τα αναμενόμενα (*Αντωνίου, Ξυπολιτά, 2012*). Επιπλέον, αναγνωρίζεται ως η απόσταση ανάμεσα στην γραπτή από την προφορική παρουσία, άρνηση για προσπάθεια, δυσαρέσκεια για το αποτέλεσμα, αδιαφορία για την επίτευξη στόχων, τελειομανία, κακή συμπεριφορά κι υπερβολική αυτοκριτική (*Montgomery, 2009*). Τα παραπάνω χαρακτηριστικά καθίστανται αρκετά, ώστε τα χαρισματικά παιδιά να αδυνατούν να αξιοποιήσουν τα ιδιαίτερα εφόδια που προσφέρονται στο σχολικό τους περιβάλλον, να αποθαρρύνονται κι έτσι να σημειώνουν χαμηλή σχολική επίδοση (*Αντωνίου, Ξυπολιτά, 2012*). Σε ευρύτερο πλαίσιο, η υποεπίδοση θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως η κατάσταση εκείνη κατά την οποία, ένας μαθητής ενώ έχει όλες τις νοητικές προϋποθέσεις να αποκτήσει ένα καλό ακαδημαϊκό προφίλ, απέχει αρκετά από αυτό, λειτουργώντας επιβαρυντικά στην ψυχολογία και την κοινωνική του συναναστροφή.

Πιθανά αίτια εμφάνισης χαμηλής επίδοσης στο σχολείο και η συμβολή της οικογένειας στην παρουσία της

Είναι γενικά αποδεκτό πως οι χαρισματικοί μαθητές παρουσιάζουν γρηγορότερο ρυθμό μάθησης, ευρύτερες γενικές αλλά κι εξειδικευμένες γνώσεις σε τομείς του ενδιαφέροντος τους, ανεπτυγμένο λεξιλόγιο, ταυτόχρονα τους αρέσει να αυτενεργούν και να πρωτοτυπούν, ενώ νιώθουν να δυσλειτουργούν σε αυστηρά, καθορισμένα και παραδοσιακά περιβάλλοντα (*WillsandBruno, 2009*). Ο όρος «υποεπίδοση», θα μπορούσε να θεωρηθεί ένα περίπλοκο φαινόμενο που ενδεχομένως να περιλαμβάνει προσωπικούς, σχολικούς, οικογενειακούς αλλά και παράγοντες από άλλα συστήματα (*Moon&Hall, 1998*), (*Reis&McCoach, 2000*). Όσον αφορά τους ατομικούς αυτούς παράγοντες, το άγχος, οι φόβοι αποτυχίας ή επιτυχίας αντίστοιχα, η φτώχη αυτό-ρύθμιση, η παρορμητικότητα, καθώς και το αίσθημα απομόνωσης των χαρισματικών παιδιών από τους συνομηλικούς τους αφού νιώθουν πως δεν τους καταλαβαίνουν και δεν τους αποδέχονται όπως τους αξίζει, τους κάνουν ν' αδιαφορούν για την σχολική τους επίδοσή. Ως εκ τούτου, φαίνεται ν' αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στην ένταξη κι αποδοχή από ομάδες συμμαθητών ή και συνομηλικών, και λιγότερο στην εξέλιξη της ακαδημαϊκής τους πορείας. Κατ' επέκταση, στα πλαίσια του σχολικού περιγύρου οι χαρισματικοί μαθητές θεωρούν το αναλυτικό πρόγραμμα και τα γνωστικά αντικείμενα ανιαρά, μη παρέχοντας τους κίνητρα για μάθηση. Οι φτωχές παρεχόμενες ακαδημαϊκές επιλογές και η πίστη στο ότι το σχολείο, είτε δεν καλύπτει τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες είτε ότι απαιτεί πολλά από τα ίδια, ουσιαστικά τα απωθεί από αυτό (*Siege&McCoach, 2001*).

Ωστόσο, σημαντικός αριθμός ερευνών έχει καταδείξει την σημαντικότητα του ρόλου του οικογενειακού περιβάλλοντος, ο οποίος πολλές φορές ενδέχεται να είναι λιγότερα λειτουργικός. Το προφίλ των υπερπροστατευτικών κι επιεικών γονέων, που δεν δείχνουν ιδιαίτερο ζήλο κι ενδιαφέρον για την ακαδημαϊκή εξέλιξη των παιδιών τους, συνδέεται άμεσα με την έλλειψη απαιτούμενων κινήτρων προς εκείνα για την σχολική δραστηριοποίησή τους (*Jeon&Feldhusen, 1993*). Επομένως ένα ευρύ φάσμα σύγχρονων μελετών, έχει αποδείξει πως το περιβάλλον του σπιτιού των χαρισματικών μαθητών, έχει άμεσα αποτελέσματα στην σχολική ή μη επιτυχία τους, καθώς το εσωτερικό κίνητρο που τους παρέχεται μεσολαβεί στη σχέση τόσο μεταξύ του

οικογενειακού περιβάλλοντος και της ακαδημαϊκής επιτυχίας τους, όσο και μεταξύ του ενδοοικογενειακού πλαισίου και του μελλοντικού εσωτερικού κινήτρου προς αυτά. Στην αμέσως επόμενη ενότητα που ακολουθεί, αναπτύσσονται οι κατάλληλοι τρόποι αντιμετώπισης του ζητήματος «υποεπίδοση» από την πλευρά των γονέων, μέσω της αναλυτικής καταγραφής εξειδικευμένων μεθόδων παροχής κινήτρων στο σπίτι.

Κίνητρα

Ορισμός κινήτρων

Στη διεθνή βιβλιογραφία έχουν δοθεί πολλοί ορισμοί αναφορικά με τα ακαδημαϊκά κίνητρα. Ωστόσο οι απόψεις των ερευνητών δίστανται, επισημαίνοντας ότι κίνητρο θεωρείται η εσωτερική ενέργεια που καθορίζει και ρυθμίζει τη συμπεριφορά (*Printrich, 2003*). Με άλλα λόγια, το κίνητρο υποδεικνύει τις νοητικές διαδικασίες που σχηματίζουν τις προθέσεις και παρακινούν το άτομο για δράση. Πρόσφατες θεωρίες κινήτρων προτείνουν ότι και τα προσωπικά χαρακτηριστικά, όπως αξίες, συμπεριφορές, αυτό-αντίληψη, και κοινωνικό-περιβαλλοντικοί παράγοντες, όπως γονείς, δάσκαλοι και κλίμα στην τάξη, μπορούν να σχηματίσουν ακαδημαϊκά κίνητρα στους μαθητές (*Bandura, 2001; Deci & Ryan, 2000; Dweck, 2007*). Τέλος, σύμφωνα με την **Self –Determination Theory (SDT)** τα κίνητρα διακρίνονται σε εσωτερικά και εξωτερικά. Αναλυτικότερα, εσωτερικά κίνητρα είναι αυτά που λαμβάνουν χώρα όταν εσωτερικές ρυθμίσεις, όπως το προσωπικό ενδιαφέρον, η ικανοποίηση, η χαρά και η περιέργεια, ενεργοποιούν και «κυβερνούν» συμπεριφορές, ενώ τα εξωτερικά κίνητρα εμφανίζονται όταν εξωτερικές ρυθμίσεις, όπως αμοιβές και περιορισμοί, ενεργοποιούν συμπεριφορές.

Γονεϊκές στρατηγικές για ενίσχυση κινήτρων στο σπίτι

Οι περισσότεροι γονείς που διαθέτουν ένα ή και περισσότερα χαρισματικά παιδιά, εμφανίζουν έντονη την ανησυχία για το πώς θα δημιουργήσουν κίνητρα στα παιδιά τους. Στο παρούσα ενότητα θα δοθούν κάποιες στρατηγικές επίτευξης της συγκεκριμένης γονεϊκής επιδίωξης.

Μια από τις επικρατέστερες μεθόδους είναι το **Scaffolding (Σκαλωσιά)**. Η τεχνική αυτή έχει ως μέσο τη διαδραστική διδασκαλία, το μετασχηματισμό του γνωστικού αντικειμένου, τη διαχείριση χρόνου, τη χορήγηση απαραίτητων εφοδίων για την ολοκλήρωσή της εντολής και «σπάσιμο» των εντολών σε μικρότερα διαστήματα. Άλλη μέθοδος που συμπεριλαμβάνεται στη «σκαλωσιά» είναι ο συσχετισμός των εργασιών για το σπίτι με βάση τα ενδιαφέροντα του χαρισματικού μαθητή, καθώς και η εσωτερική κίνηση, ήτοι η κατανόηση της σημασίας του σχολείου μέσω της λογικής.

Άλλη τεχνική, που σύμφωνα με γονείς παρουσιάζει θετικά αποτελέσματα, είναι το **Behavior Modification Techniques (Τεχνικές Τροποποίησης Συμπεριφοράς)**. Η μέθοδος αυτή δε συμπεριλαμβάνεται στο Scaffolding. Πιο συγκεκριμένα είναι η χρήση επιβράβευσης και τιμωρίας στο σπίτι από τους γονείς, για να προωθήσουν το ακαδημαϊκό κίνητρο. Όταν δηλαδή οι μαθητές φέρνουν εις πέρας τις εργασίες τους αμείβονται με ελεύθερο χρόνο στον υπολογιστή ή με ηλεκτρονικά παιχνίδια, ή ακόμα και με χρήματα. Από την άλλη, η τιμωρία βοηθά τους γονείς να θέτουν όρια στην ακαδημαϊκή συμπεριφορά των χαρισματικών τους παιδιών.

«Όλες αυτές οι στρατηγικές έχουν ως απώτερο σκοπό να ενισχύσουν την αυτονομία των παιδιών έτσι ώστε να παίρνουν αποφάσεις και να δρουν ανεξάρτητα, παρέχοντάς τους μόνο τα απαραίτητα εφόδια. Με τον τρόπο αυτό θα μάθουν να επιλύουν προβλήματα και να αντιδρούν με την ανάλογη συμπεριφορά, όταν βρεθούν εκτεθειμένα σε παρόμοιες καταστάσεις. Συνεπώς, αυτοί οι τρόποι θεωρούνται ιδιαίτερα αποτελεσματικοί καθώς φαίνεται πως επηρεάζουν τη στάση των παιδιών όχι μόνο στην επίλυση προβλημάτων, αλλά και στην ακαδημαϊκή τους επίδοση (Pino-Pasternak & Whitbread, 2010)» (Σ. Χατζηγεωργίου & Α. Σ. Αντωνίου, 2016).

Εκτός από τις στρατηγικές που προαναφέρθηκαν, οι γονείς καλό θα ήταν να υιοθετήσουν συμπεριφορές που θα ενισχύσουν τα ακαδημαϊκά κίνητρα των χαρισματικών παιδιών τους και παράλληλα θα μειώσουν την ακαδημαϊκή πίεση εντός οικογενειακού περιβάλλοντος. Άλλωστε ο βαθμός στον οποίο η οικογένεια δημιουργεί μια ατμόσφαιρα που τα παιδιά είναι ελεύθερα να αναπτύξουν μια μοναδική ταυτότητα και να έχουν τις δικές τους προσωπικές σκέψεις και εκφράσεις, συμβάλλει στη δημιουργικότητα, όπως και στην υψηλή ανταγωνιστικότητα στο έργο που αναλαμβάνουν (Olszewski- Kubilius, 2002).

Συμβουλευτική γονέων

Είναι εύκολα αντιληπτό ότι οι γονείς των χαρισματικών παιδιών έρχονται αντιμέτωποι, τόσο με τους προβληματισμούς τους για τα χαρισματικά τους παιδιά, όσο και με τη διαχείριση των προσωπικών τους θεμάτων. Για το λόγο αυτό κρίνεται αδήριτη ανάγκη, οι γονείς να απευθύνονται σε κέντρα οικογενειακής στήριξης, ώστε να λαμβάνουν προληπτικά μέτρα για το εκάστοτε πρόβλημα που ανακύπτει.

Παράλληλα, προσφέρονται ειδικές εκπαιδευτικές παροχές στους χαρισματικούς μαθητές, με σκοπό να βοηθήσουν τα παιδιά να κατανοήσουν τον εαυτό τους. *«Είναι αξιοσημείωτο ότι τα τελευταία χρόνια, ιδίως στην Αμερική και την Ευρώπη, οι γονείς έχουν συστήσει τις δικές τους ομάδες που μπορούν να προσφέρουν με επαγγελματίες αυτή την υποστήριξη. Η βοήθεια λοιπόν στους γονείς, για να μπορέσουν να συνυπάρχουν σε αρμονία στην οικογένεια τους, είναι όχι μόνο απαραίτητη αλλά και επιβεβλημένη» (Τσιάμης, 2006).*

Επιπροσθέτως, κέντρα στήριξης της οικογένειας βρίσκονται πέραν των ΗΠΑ σε Γερμανία και Ολλανδία. Τα κέντρα αυτά συμβάλλουν στο να πληροφορήσουν τους γονείς για το τι είναι χαρισματικότητα, πώς εκφράζεται και πώς πρέπει να αντιμετωπίζονται τα χαρισματικά παιδιά. Οι γονείς συγκεντρώνονται ανά διαστήματα για να συζητούν θέματα που σχετίζονται με τις συναισθηματικές και διαπροσωπικές σχέσεις, τόσο των ιδίων, όσο και των παιδιών τους. Οι συζητήσεις αυτές επικεντρώνονται, κυρίως, στο πρακτικό μέρος και λιγότερο στη θεωρία και η προσοχή εστιάζεται σε συγκεκριμένες πρακτικές και τεχνικές αλλαγής συμπεριφορών. Επομένως, θέματα των συζητήσεων ενδεχομένως να αφορούν:

- Κριτήρια επισήμανσης της χαρισματικότητας
- Τα είδη των τεστ που χρησιμοποιούνται
- Τα κίνητρα των χαρισματικών
- Η πειθαρχία, αναφορικά με την ποικιλία των δραστηριοτήτων της οικογένειας
- Η διαχείριση του άγχους από τους γονείς, προκειμένου να αντιμετωπίσουν ένα χαρισματικό παιδί
- Η επικοινωνία των συναισθημάτων
- Οι σχέσεις με τους συνομηλίκους, τους γονείς και τα αδέρφια

Στις συγκεντρώσεις τα μέλη της ομάδας μοιράζονται τις εμπειρίες τους και ο ειδικός

συμβουλεύει και καθοδηγεί. «Οι ομάδες αυτές δεν είναι ομάδες θεραπείας, αλλά πληροφόρησης και μάθησης αντιμετώπισης συγκεκριμένων καταστάσεων» (Τσιάμης, 2006).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον ωστόσο παρουσιάζουν οι συμβουλές που λαμβάνουν οι γονείς μετά από τη συζήτηση, στους οποίους δίνεται ώθηση:

- Για ανοιχτή επικοινωνία με το παιδί, χρόνο για επαφή κι ανάπτυξη ιδεών
- Ελευθερία προς το χαρισματικό να είναι ο εαυτός του, αντισταθμίζοντας την προσπάθεια των γονέων να το «φτιάξουν» έτσι όπως οι ίδιοι θα ήθελαν
- Αποφυγή συσχετισμού της τιμής του δείκτη νοημοσύνης με το ίδιο το παιδί, από την στιγμή που εκείνοσημαίνει και είναι πολύ περισσότερα
- Παροχή βοήθειας στην θέσπιση προτεραιοτήτων, καθώς πολλές φορές ο χαρισματικός μαθητής τα προσπαθεί όλα μαζί
- Ευκαιρίες εκτίμησης των ατομικών διαφορών του με τους συνομηλίκους του
- Συχνή κι αδιάκοπη επικοινωνία με το εκπαιδευτικό του περιβάλλον
- Θα πρέπει το παιδί να λαμβάνει καθαρά και συνεχή μηνύματα. Το περιεχόμενο αυτών των μηνυμάτων θα πρέπει να έχει σχέση με την αξία της σκληρής εργασίας, το σεβασμό στην προσωπικότητα του άλλου, τη σπουδαιότητα της μελέτης με απώτερο σκοπό τη μάθηση, καθώς και την αξία της ύπαρξης ελεύθερου χρόνου για διασκέδαση και ξεκούραση.

Απ' όλα τα παραπάνω γίνεται κατανοητό το πόσο σημαντική είναι η καθοδήγηση των γονέων από εξειδικευμένους συμβούλους σε θέματα χαρισματικότητας. Αυτό συμβάλλει όχι μόνο στην εύρυθμη λειτουργία της οικογένειας, αλλά και στην κοινωνικό-συναισθηματική προσαρμογή των χαρισματικών παιδιών.

Σύνοψη

Ανακεφαλαιώνοντας όλα όσα προαναφέρθηκαν, και στην προσπάθεια εξαγωγής ενός γενικού συμπεράσματος αναφορικά με την χαρισματικότητα, η έννοια καθορίζεται από μία ασύγχρονη εξέλιξη στον ρυθμό της γνωστικής, συναισθηματικής και βιολογικής ανάπτυξης των χαρισματικών ατόμων (Αντωνίου, 2008). Τα χαρακτηριστικά που τα προσδιορίζουν έγκεινται στον συνδυασμό του τρίπτυχου: *υψηλό επίπεδο νοητικής ικανότητας, δημιουργικότητα και κίνητρα* για την επίτευξη των στόχων τους. Επιπλέον, ζωτικής σημασίας θεωρείται ο παράγοντας «επικοινωνία», παρά το γονεϊκόστυλ που υιοθετείται, αφού από την μία δύναται να καθοδηγεί τις σχολικές επιδόσεις και την συναισθηματική προσαρμογή των χαρισματικών εφήβων κι από την άλλη, ορίζει τις σχέσεις των χαρισματικών με τα αδέρφια τους, οι οποίες κρίνονται κατά κύριο λόγο προβληματικές (Hebb, 1972). Ωστόσο, είναι αρκετά πιθανή η εμφάνιση χαμηλής επίδοσης στους χαρισματικούς μαθητές, καθώς ατομικοί παράγοντες, όπως το άγχος και το αίσθημα απομόνωσης τους από τον κύκλο των συνομηλίκων τους, αλλά και οικογενειακοί οι οποίοι συνδέονται άμεσα με την σχολική ή μη επιτυχία τους, δύναται να τροφοδοτήσουν χαρακτηριστικά υποεπίδοσης. Για τους παραπάνω λόγους, κρίνεται σημαντική η υιοθέτηση γονεϊκών στρατηγικών για την ενίσχυση κινήτρων εντός οικογενειακού περιβάλλοντος.

Εν κατακλείδι, όπως και σε κάθε ζήτημα που ανακύπτει έτσι και στο θέμα της χαρισματικότητας, η πρόληψη και η συμβουλευτική από το κατάλληλο επιστημονικό προσωπικό, δύνανται να αντιμετωπίζουν έγκαιρα κι άμεσα όσα προβλήματα κι αν εμφανιστούν. Η δημιουργία ομάδων γονέων και στην Ελλάδα, και σ' εναρμόνιση με τα ευρωπαϊκά πρότυπα, θα συνέβαλε αποτελεσματικά στην εύρυθμη λειτουργία της οικογένειας, όπως και στην ομαλότερη κοινωνικό-συναισθηματική προσαρμογή των χαρισματικών παιδιών. Οι ομάδες αυτές δεν αποτελούν ομάδες θεραπείας, αλλά πληροφόρησής κι αντιμετώπισης συγκεκριμένων καταστάσεων.

Η συνεμφάνιση ρεαλιστικών γονεϊκών προσδοκιών, οι παρεχόμενες ευκαιρίες για την έκφραση συναισθημάτων, η χρήση χιούμορ αλλά και η βιβλιοθεραπεία που ενδείκνυνται ως μέσα για την μείωση του άγχους των χαρισματικών ατόμων, είναι μερικές μόνο ενδεικτικές συμβουλές προς τους γονείς, των οποίων ο ρόλος θα πρέπει να είναι αυτός του *μέντορα (coach)* κι όχι του κριτή (*McCollin, 1992*).

Βιβλιογραφία

Betts, G. T., & Neihart, M. (1988). Profiles of the gifted and talented. *Gifted child quarterly*, 32(2), 248-253.

Χατζηγεωργίου, Σ. (2016). Οι αντιλήψεις των γονέων για τα χαρισματικά παιδιά τους. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(2), 1536-1542.

Yazdani, S., & Daryei, G. (2016). Parenting styles and psychosocial adjustment of gifted and normal adolescents. *Pacific Science Review B: Humanities and Social Sciences*.

Awanbor, D. (1989). Characteristics of gifted and talented children and problems of identification by teachers and parents. *International Journal of Educational Development*, 9(4), 263-269.

Davis, G. A., & Rimm, S. B. (1989). Education of the gifted and talented. Prentice-Hall, Inc.

Γάκη, Α. (2016). Πότε τα χαρισματικά παιδιά παρουσιάζουν χαμηλή επίδοση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(1), 310-316.

Lamont, R. T. (2012). The Fears and Anxieties of Gifted Learners: Tips for Parents and Educators. *Gifted Child Today*, 35(4), 271-276.

Αντωνίου, Α.- Σ. (2009). Χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά. Αθήνα: Εκδόσεις Π.Χ. Πασχαλίδης.

Cornell, D. G. (1983). Gifted children: The impact of positive labeling on the family system. *American Journal of Orthopsychiatry*, 53(2), 322.

Garn, A. C., Matthews, M. S., & Jolly, J. L. (2012). Parents' role in the academic motivation of students with gifts and talents. *Psychology in the Schools*, 49(7), 656-667.

McMANN, N. E. A. L., & Oliver, R. (1988). Problems in families with gifted children: Implications for counselors. *Journal of Counseling and Development: JCD*, 66(6), 275.

Pomerantz, E. M., Grolnick, W. S., & Price, C. E. (2005). The role of parents in how children approach achievement. *Handbook of competence and motivation*, 259-278.

Porter, L. (2005). *Gifted young children: A guide for teachers and parents*. Open University Press.