

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

**Συνάρτηση του υψηλού διανοητικού δυναμικού
και των δεξιοτήτων προσοχής των ευφυών
μαθητών**

ΑΓΓΕΛΙΚΗ ΦΟΥΣΤΑΝΑ

doi: [10.12681/edusc.1763](https://doi.org/10.12681/edusc.1763)

Βιβλιογραφική αναφορά:

ΦΟΥΣΤΑΝΑ Α. (2019). Συνάρτηση του υψηλού διανοητικού δυναμικού και των δεξιοτήτων προσοχής των ευφυών μαθητών. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 1*, 1534–1542. <https://doi.org/10.12681/edusc.1763>

Συνάρτηση του υψηλού διανοητικού δυναμικού και των δεξιοτήτων προσοχής των ευφυών μαθητών

Αγγελική Φουστάνα, Διδάκτωρ Ειδικής Αγωγής Χαρισματικών μαθητών ΕΚΠΑ
afousta@primedu.uoa.gr

Περίληψη

Οι ευφυείς μαθητές αντιπροσωπεύουν μια ειδική ομάδα μαθητών, οι οποίοι έχουν ειδικά γνωρίσματα και διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές ανάγκες. Ένα κατάλληλο σχέδιο ολοκληρωμένης παρέμβασης απαιτεί βαθιά γνώση των γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών των ευφυών μαθητών. Οι δεξιότητες ή ανεπάρκειες στην προσοχή των ευφυών μαθητών αποτελούν ένα ζήτημα μεγίστης σημασίας. Πλείστα σημαντικά θέματα, σπανίως μελετημένα στη βιβλιογραφία των ελλειμμάτων προσοχής, προσφέρουν εναλλακτικές υποθέσεις για την αυξανόμενη συχνότητα της υπεκινητικότητας και των προβλημάτων προσοχής των ευφυών νέων. Υπάρχουν διάφορες θεωρήσεις ότι πολλοί μαθητές υψηλών ικανοτήτων παραπέμπονται για προβλήματα παρορμητικότητας, υπεκινητικότητας και διατήρησης της προσοχής. Αυτές περιλαμβάνουν θεωρίες ως προς τη συναισθηματική ανάπτυξη και διεγερσιμότητα των ευφυών μαθητών, την ακαταλληλότητα των αναλυτικών προγραμμάτων για τους μαθητές υψηλών ικανοτήτων, τις επιπτώσεις της θεωρίας της πολλαπλής νοημοσύνης, καθώς και τις αντιδράσεις των ενηλίκων εξαιτίας της πρόωμης ανάπτυξης των ευφυών μαθητών. Τα θέματα αυτά αντιπροσωπεύουν περιβαλλοντικές – κοινωνικές επιδράσεις που ενδεχομένως αιτιολογούν ή επηρεάζουν τις συμπεριφορές των ευφυών μαθητών, που ομοιάζουν με το σύνδρομο Διάσπασης Προσοχής - Υπερκινητικότητας.

Λέξεις-Κλειδιά

Ευφυΐα, κοινωνικές δεξιότητες, Διάσπαση προσοχής, Υπερκινητικότητα

Abstract

Gifted students represent a special group of students who have specific traits and differential educational needs. A proper plan of an holistic intervention requires a deep knowledge of the cognitive, emotional and social characteristics of gifted students. Attention skills or deficits of gifted students constitute a subject of great significance. Several important issues, rarely discussed in the literature on attention deficits, offer alternative hypotheses for the increasing incidence of hyperactivity and attention problems of gifted youngsters. There are many suggestions that far too many high ability students are referred for problems with impulsivity, hyperactivity, and sustaining

attention. These include theories on emotional development and excitability of gifted students, evidence of unchallenging curricula for high ability students, implications of the multiple intelligences paradigm, and adult reaction to students' extreme precocity. The issues represent environmental conditions that may cause or influence ADHD-like behaviors in high ability students.

Keywords

Giftedness, social skills, Attention deficit, Hyperactivity

Εισαγωγή

Ο όρος *χαρισματικοί και ταλαντούχοι μαθητές* χρησιμοποιείται ευρέως από τη διεθνή επιστημονική κοινότητα, για να προσδιορίσει τα άτομα που διαθέτουν υψηλό δυναμικό σε τομείς καλλιτεχνικούς, αθλητικούς ή ακαδημαϊκούς. Οι μαθητές αυτοί επιδεικνύουν ή έχουν την ικανότητα για υψηλές επιδόσεις στα ακόλουθα: α) στη γενική νοητική ικανότητα, β) στην ειδική ακαδημαϊκή επίδοση, γ) στον δημιουργικό ή παραγωγικό τρόπο σκέψης, δ) στην ηγετική ικανότητα, ε) στις οπτικές ή εκφραστικές τέχνες, και στ) στον ψυχοκινητικό τομέα. Αποτελούν μια ειδική ομάδα μαθητών, που χρήζουν ειδικής αξιολόγησης κι εκπαιδευτικής διαχείρισης. Διαθέτουν αυξημένες δεξιότητες σε πλείστους τομείς μάθησης και συμπεριφοράς. Ωστόσο, παρά τη γενική τους υπεροχή, κάποια γνωρίσματά τους έχουν καταγραφεί ως δίπολα θετικών ή αρνητικών συμπεριφορών, όπως η μοναχικότητα/μοναξιά, η τελειότητα/τελειομανία, η έντονη προσοχή/διασπαστικότητα. Ο σκοπός της παρούσας ανασκόπησης είναι η μελέτη των δεξιοτήτων προσοχής και συγκέντρωσης των χαρισματικών μαθητών με έμφαση στους ευφυείς μαθητές. Σε γενικές γραμμές, είναι δύσκολο να διαφοροποιηθούν τα πραγματικά ελλείμματα προσοχής από την κλίμακα του ταπεραμέντου και της συνήθους συμπεριφοράς των ευφύων παιδιών. Στη βιβλιογραφία διαπιστώνεται ότι κάποιοι κλινικοί επιστήμονες σφάλουν ως προς τη θέση τους να κλινικοποιούν τη φυσιολογική ευφυή συμπεριφορά (Baum, Olenchak, & Owen, 1998; Baum, Owen & Dixon, 1991; Cramond, 1994; Leroux & Levitt-Perlman, 2000; Webb, 2001).

Δεξιότητες προσοχής και ευφύια

Η εγρήγορση, η παρώθηση, η τελειομανία, η περιέργεια και η ανυπομονησία που συχνά διαπιστώνονται στα ευφυή παιδιά, λαμβάνονται λανθασμένα ως ενδείξεις ΔΕΠ-Υ (Baum, Olenchak, & Owen, 1998; Webb, 2001). Το δημιουργικό παιδί μπορεί να εμφανίζεται ως υπερκινητικό παιδί, που διαφωνεί κι εναντιώνεται (Cramond, 1995). Σύμφωνα με άρθρα των Bryant (1989) και Smith (1991), τα χαρακτηριστικά των ευφύων παιδιών περιλαμβάνουν τα εξής: ζήλο για μάθηση, ικανότητα αυτόνομης μάθησης, αναβαθμισμένη γνώση, ικανότητα σκέψης και επίλυσης προβλημάτων, περιέργεια και διερώτηση, καλή μνήμη και προσοχή, καλή κρίση στα γνωστικά ερεθίσματα, ικανότητα παραγωγής πρωτότυπων ιδεών και πλούσιο λεξιλόγιο. Οι ευφυείς

μαθητές διατηρούν και επικεντρώνουν την προσοχή τους για μεγάλες χρονικές περιόδους και δείχνουν εξέχουσα υπευθυνότητα και αυτονομία στη μάθηση. Εμφανίζουν έντονη συγκέντρωση, μεγάλο εύρος προσοχής και επιμονή σε πεδία ενδιαφέροντος. Σε γενικές γραμμές, αυτοί οι μαθητές διαθέτουν υψηλά επίπεδα εγρήγορσης λόγω της υψηλής τους ικανότητας συλλογισμού κι επεξεργασίας. Ο λειτουργικά εξελιγμένος εγκέφαλός τους συμβάλει στην ανάπτυξη της πνευματικής προσοχής και της ταχύτητας επεξεργασίας πληροφοριών.

Είναι χαρακτηριστικό το γεγονός ότι όταν τα γνωστικά έργα γίνονται πιο περίπλοκα και απαιτούν μεγαλύτερη ικανότητα μνήμης και προσοχής, τότε οι συσχετίσεις με τη νοημοσύνη αυξάνονται (Kyllonen, 1984). Σύμφωνα με τους Johnson και συνεργάτες (2003) η σύγκριση ευφυών και μη-ευφυών μαθητών ανέδειξε την ανωτερότητα των ευφυών ως προς το εύρος προσοχής, τη γνωστική συγκράτηση και την ταχύτητα επεξεργασίας. Ήταν ιδιαίτερα ικανά να αντιστέκονται διανοητικά σε παρεμβολές κατά την επεξεργασία έργων που απαιτούν έντονη προσπάθεια συγκράτησης. Αντίστοιχα είναι τα ευρήματα στην έρευνα των Kossowska και Necka (1994), στην οποία χρησιμοποιήθηκε ένα έργο γλωσσικής αναλογίας με στόχο να διερευνηθεί η γνωστική στρατηγική χρήση και η σχέση της με άλλες παραμέτρους (νοημοσύνη, δημιουργική σκέψη). Σε αυτήν την έρευνα διαπιστώθηκε ότι οι ευφυείς μαθητές χρησιμοποίησαν την καταλληλότερη στρατηγική αφιερώνοντας περισσότερο χρόνο και προσοχή. Η προσοχή τους ήταν πιο εστιασμένη σε σχέση με τους μη ευφυείς μαθητές.

Στοιχεία που επιτείνουν την θέση των ανώτερων δεξιοτήτων προσοχής των ευφυών μαθητών προέρχονται κι από τη μελέτη των ατομικών διαφορών των παιδιών διαφορετικής νοημοσύνης ως προς την αντίσταση στις παρεμβολές κατά τη διάρκεια επίλυσης γνωστικών έργων (Dempster, 1991; Harnishfeger & Bjorklund, 1994). Έχει βρεθεί ότι τα ευφυή παιδιά είναι πιο πιθανό να εμποδίζουν τα άσχετα με το γνωστικό έργο ερεθίσματα σε έργα επιλεκτικής προσοχής. Εκτός των παραπάνω, οι δεξιότητες προσοχής συνδέονται και με τις δεξιότητες μεταγνωστικής επεξεργασίας. Οι διαδικασίες του μεταγνωστικού ελέγχου περιλαμβάνουν δεξιότητες που βοηθούν κάποιο άτομο να ρυθμίσει βασικές γνωστικές διαδικασίες. Τρεις είναι οι βασικές δεξιότητες που περιλαμβάνονται σε όλες τις θεωρίες: ο προγραμματισμός, η παρακολούθηση και η αξιολόγηση (Jacobs & Paris, 1987).

1. Ο προγραμματισμός περιλαμβάνει την επιλογή των κατάλληλων στρατηγικών και τον προσδιορισμό των γνωστικών εργαλείων που επηρεάζουν την επίδοση. Παραδείγματα σχεδιασμού αποτελούν η δημιουργία προβλέψεων για το αποτέλεσμα της χρήσης συγκεκριμένων στρατηγικών, για τη διαδοχή των στρατηγικών και του καθορισμού του χρόνου ή της προσοχής πριν την έναρξη του έργου. Σε γενικές γραμμές, οι πιο έμπειροι μαθητές είναι πιο επιδέξιοι για τη γνώση τους και τη χρησιμοποιούν, για να ρυθμίσουν τη μάθηση και την προσοχή τους προτού αναλάβουν να φέρουν εις πέρας ένα έργο (Schneider & Pressley, 1989). Οι Schofield και Ashman (1987) εξέτασαν τις

διαφορές μεταξύ των ευφυών, των άνω του μέσου όρου και των μέσων σε νοημοσύνη μαθητών σε μετρήσεις της γνωστικής επεξεργασίας, επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον ιδιαίτερα στον ρόλο του προγραμματισμού. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα ευφυή παιδιά ξεπέρασαν στη βαθμολογία τα μη ευφυή παιδιά σε μετρήσεις που αφορούσαν στο επίπεδο του προγραμματισμού, των μεταγνωστικών και των αυτόματων λειτουργιών επεξεργασίας.

2. Δεύτερο στοιχείο είναι η γνωστική παρακολούθηση, που αναφέρεται στην άμεση ενημερότητα κάποιου ατόμου για κατανόηση και επίδοση στο έργο. Η ικανότητα εμπλοκής σε περιοδική αυτοεξέταση κατά τη διαδικασία της μάθησης, αποτελεί ένα καλό παράδειγμα. Η γνωστική παρακολούθηση περικλείει την ικανότητα κάποιου να αξιολογεί τη διανοητική κατάσταση και την προσοχή του και να διαπιστώνει πως αυτή η κατάσταση θα επηρεάσει την παρούσα και τη μελλοντική επίδοση σε έργα διανοητικής δραστηριότητας (Wellman, 1983). Θα μπορούσε να λεχθεί ότι η γνωστική παρακολούθηση αποτελεί έναν άμεσο έλεγχο που βοηθά στην αναγνώριση των ικανοτήτων και των περιορισμών των γνωστικών διαδικασιών του ατόμου, ενώ επιτελεί ένα έργο. Έτσι, υπάρχουν έρευνες που επιβεβαιώνουν τη σημασία της νοημοσύνης στη γνωστική παρακολούθηση και στον έλεγχο της προσοχής (Dover & Shore, 1991; Ewers & Wood, 1993).

3. Τέλος, η αξιολόγηση αναφέρεται στην εκτίμηση των προϊόντων και της αποδοτικότητας της μάθησης κάποιου ατόμου. Τυπικά παραδείγματα περιλαμβάνουν την επαναξιολόγηση των στόχων και των συμπερασμάτων. Η αξιολόγηση αποτελεί ένα σημαντικό μέρος του μεταγνωστικού ελέγχου. Η έρευνα υποστηρίζει την υπόθεση ότι ο μεταγνωστικός έλεγχος βελτιώνει την επίδοση με πολλούς τρόπους, που περιλαμβάνουν την καλύτερη χρήση των μέσων της προσοχής και την καλύτερη χρήση των υπάρχουσών στρατηγικών. Ένας αριθμός ερευνών αναφέρει σημαντική βελτίωση στη μάθηση και στην συγκέντρωση της προσοχής, όταν ρυθμιστικές δεξιότητες και μία κατανόηση του πως να χρησιμοποιηθούν αυτές οι δεξιότητες περιλαμβάνονται ως μέρος της διδασκαλίας στην τάξη (Brown & Palincsar, 1989; Cross & Paris, 1988; Siegler & Jenkins, 1989). Αυτά αποτελούν ισχυρά στοιχεία της γνωστικής συμπεριφοράς των ευφυών μαθητών.

Ένα ιδιαίτερα σημαντικό στοιχείο που συνδέεται με τις δεξιότητες προσοχής είναι η επιλογή των κατάλληλων στρατηγικών για την επίλυση γνωστικών έργων. Μία στρατηγική συνίσταται σε μία επιλογή ανάμεσα σε αρκετές διεργασίες προκειμένου να επιτευχθεί μία άριστη επίδοση (Foulin & Mouchon, 2001). Είναι λογικό ότι όλες οι στρατηγικές δεν απαιτούν την ίδια προσπάθεια και προσοχή. Υπάρχουν ουσιαστικές αναπτυξιακές και ατομικές διαφορές στο πόσο αποδοτικά εφαρμόζεται κάθε στρατηγική. Οι στρατηγικές μπορούν να ενταχθούν σε ένα φάσμα από αυτές που είναι σχετικά «αυτόματες», απαιτώντας λίγη δαπάνη δυναμικού, σε αυτές που απαιτούν προσπάθεια, ήτοι ικανότητα ή προσοχή (Hasher & Zacks, 1979). Υπάρχουν πολλά παραδείγματα αποτυχίας στην ευέλικτη χρήση των στρατηγικών: η κατανομή υπερβολικού χρόνου μελέτης και

υπερβολικής προσοχής σε εύκολα και δύσκολα έργα ομοίως, η επιλογή μη κατάλληλων στρατηγικών σε εργασίες που μπορούν να επιλυθούν εύκολα με τη χρήση μίας συγκεκριμένης στρατηγικής, και πολλά άλλα. Οι ευφυείς μαθητές εν γένει είναι σε θέση να ρυθμίζουν τις απαιτήσεις του γνωστικού έργου σε χρόνο και συγκέντρωση προκειμένου να κάνουν οικονομία χρόνου και κόπου. Η εγκατάλειψη μίας διεργασίας δαπανηρής σε γνωστικά αποθέματα προς όφελος μίας άλλης, πιο γρήγορης, οδηγεί στο να θεωρήσει κάποιος ότι το άτομο εφαρμόζει κατάλληλα μία στρατηγική. Οι ευφυείς μαθητές είναι ιδιαίτερα ικανοί σε αυτό αναδεικνύοντας τις ανώτερες δεξιότητες προσοχής που κατέχουν (Rogers, 1986). Συνυπολογίζουν τη δαπάνη σε χρόνο και κόπο και ανάλογα με τα χαρακτηριστικά του γνωστικού έργου και το αντίστοιχο ρεπερτόριο των διαθέσιμων στρατηγικών, επιλέγουν την καταλληλότερη. Απορρίπτουν καθήκοντα ή άτομα κατά τη διάρκεια περιόδων επικέντρωσης σε ερεθίσματα ή έργα, αντιστέκονται σε παρεμβολές στην προσοχή τους και εμφανίζουν προσήλωση.

Ωστόσο, η βιβλιογραφία ως προς τη μελέτη της προσοχής ως ψυχο-φυσιολογικού μηχανισμού στους ευφυείς μαθητές αποκαλύπτει και στοιχεία αντικρουόμενα με όσα έχουν ήδη αναφερθεί. Οι μαθητές που είναι ευφυείς, αλλά αντιμετωπίζουν μια ειδική μαθησιακή διαταραχή ή διασπαστική προσοχή αποτελούν ένα περίεργο παράδοξο: ενώ διαθέτουν ειδικά διανοητικά ταλέντα και ικανότητες, παρά ταύτα αποτυγχάνουν σε συγκεκριμένα μαθησιακά έργα εξαιτίας των φτωχών δεξιοτήτων προσοχής. Το εξαιρετικό τους δυναμικό βρίσκεται σε κίνδυνο να μην αναπτυχθεί, καθώς τα προγράμματα παρέμβασης επικεντρώνονται στις δεξιότητες που υπολείπονται κι όχι στην ανάπτυξη των ταλέντων. Σύμφωνα με ερευνητές, κάποιοι μαθητές ιδιαίτερων ικανοτήτων παραπέμπονται για προβλήματα συγκέντρωσης προσοχής και υπερκινητικότητας. Πόσο όμως αντικειμενική είναι η εικόνα του ευφυούς διασπαστικού παιδιού και πόσο αυτή η εικόνα συνδέεται με το σύνδρομο ΔΕΠ-Υ; Έρευνα των Webb και Latimer (1993) ως προς τη σύγκριση συμπεριφορών που συνδέονται με τη ΔΕΠ-Υ και την ευφυΐα, έδειξε ότι τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ επιδεικνύουν προβληματική συμπεριφορά σε όλα τα περιβάλλοντα, τόσο στο σπίτι, όσο και στο σχολείο. Αντίθετα, τα ευφυή παιδιά είναι πιο πιθανό να εκδηλώνουν τέτοιου είδους συμπεριφορές σε καταστάσεις, όπου αισθάνονται ανία ή περιμένουν τα άλλα παιδιά να ολοκληρώσουν δραστηριότητες. Ένα άλλο στοιχείο διαφοροποίησης της συμπεριφοράς παιδιών με ΔΕΠ-Υ και της συμπεριφοράς ευφυών παιδιών περιλαμβάνει την ευρύτητα προσοχής (μεγάλο διάστημα προσοχής) των ευφυών μαθητών και μεγάλη διαποικίλση στην προσοχή από παιδιά με ΔΕΠ-Υ. Αυτό σημαίνει ότι οι ευφυείς μαθητές προσηλώνονται σε έργα και δραστηριότητες που έχουν σημασία και νόημα για τους ίδιους, ενώ η συμπεριφορά των παιδιών με ΔΕΠ-Υ εμφανίζει μεγαλύτερες διακυμάνσεις ως προς την προσοχή. Η εικόνα της συμπεριφοράς των ευφυών παιδιών ως προς την προσοχή δεν ομοιάζει καθόλου με αυτήν των παιδιών με ΔΕΠ-Υ. Διαφοροποιείται τόσο η εικόνα, όσο και η αιτιολογία της συμπεριφοράς τους ως προς τις δεξιότητες προσοχής.

Οι ενδεχόμενες φτωχές δεξιότητες προσοχής και η κινητικότητα οφείλονται σε παράγοντες οικογενειακούς και εκπαιδευτικούς. Η έρευνα είναι σαφής: η έλλειψη διανοητικής πρόκλησης και ευκαιριών και η έλλειψη επικοινωνίας με άτομα παρόμοιων ενδιαφερόντων, ικανότητας και κινήτρων αποτελούν συχνά παράγοντες κινδύνου για τα ευφυή παιδιά και συμβάλλουν σε κοινωνικά ή συναισθηματικά προβλήματα. (Neihart, Reis, Robinson, & Moon, 2002). Υποστήριξη δίδεται στην άποψη ότι οι ενδείξεις προβλημάτων προσοχής οφείλονται στα ακατάλληλα αναλυτικά προγράμματα που δεν κινητοποιούν το ενδιαφέρον των ευφυών μαθητών. Όταν το πρόγραμμα της τάξης δεν απευθύνεται στις ανάγκες τους, τότε είναι δύσκολο να στραφεί η προσοχή τους στη σχολική εργασία. Ακόμη χειρότερα είναι σε κίνδυνο εμφάνισης προβλημάτων σχολικής προσαρμογής και προβλημάτων διασπαστικότητας, αν δεν ικανοποιηθούν κατάλληλα οι εκπαιδευτικές τους ανάγκες (Roeper, 1995). Είναι δυνατό να γίνουν διαταρακτικά και αντιδραστικά ή μπορεί να αναπτύξουν δυσλειτουργικές σχολικές συμπεριφορές. Τέλος, μπορεί να μεγαλώνουν απεχθάνοντας τη σχολική εργασία (Delisle, 1992, όπως αναφέρεται στο Winner & von Karolyi, 1998). Αντίστοιχα, οι προσδοκίες των ενηλίκων που απορρέουν από την εξαιρετική πρόωμη ανάπτυξη των ευφυών μαθητών μπορούν να συνεισφέρουν στην εξήγηση των ενδείξεων διασπαστικής συμπεριφοράς τους. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι οι υπερβολικές απαιτήσεις των ενηλίκων προς τα ευφυή παιδιά μπορούν να προκαλέσουν συμπεριφορές αντίδρασης, αδιαφορία και έλλειψη προσοχής.

Η θεωρία του Gardner περί πολλαπλής νοημοσύνης και ειδικών ενδιαφερόντων των χαρισματικών μαθητών προσφέρει επίσης κάποια εξήγηση των εν γένει ενδείξεων διασπαστικότητας. Κατά τον Gardner οι μαθητές μπορεί να εμφανίζουν ειδικά ταλέντα σε διάφορους τομείς, όπως τον μαθηματικό, τον λεκτικό, τον μουσικό, τον κιναισθητικό, τον χωρικό κ.ά. Στον τομέα ταλέντου επικεντρώνουν το μέγιστο της προσοχής τους, κάτι που είναι δυνατό να μη συμβαίνει στους λοιπούς τομείς.

Συμπεράσματα

Αυτή η διπολική προσέγγιση του θέματος των δεξιοτήτων προσοχής των ευφυών μαθητών και η σαφής απόδοση των αιτιών ενδεχόμενης πρόκλησης διασπαστικότητας ή/και υπερκινητικότητας – ακόμη κι αν δεν συνιστούν το αντίστοιχο σύνδρομο – είναι σημαντική. Τα στοιχεία που αναλύθηκαν ως προς τις δεξιότητες προσοχής των ευφυών παιδιών αναδεικνύουν χρήσιμα συμπεράσματα. Κατ' αρχήν, οι ευφυείς μαθητές διαθέτουν ισχυρές δεξιότητες προσοχής και συγκέντρωσης σε έργα πολύπλοκα και απαιτητικά ως προς τις δεξιότητες σκέψης και αντίληψης. Όταν παρατηρούνται ελλείμματα προσοχής, αυτά οφείλονται στην ακατάλληλη εκπαίδευσή τους και στη λανθασμένη διαχείρισή τους από τον περίγυρο. Οι παραπάνω διαπιστώσεις είναι άξιες προσοχής, διότι η πρόωμη παροχή κατάλληλων υπηρεσιών στους ευφυείς μαθητές είναι απαραίτητη για την ακαδημαϊκή και κοινωνική επιτυχία. Μέσω αυτών γίνεται πρόληψη αρνητικών

συμπεριφορών και προβλημάτων προσοχής, καθώς τα ευφυή παιδιά των οποίων τα ελλείμματα προσοχής αναγνωρίζονται αργότερα μπορεί να είναι σε κίνδυνο να αναπτύξουν μεμαθημένη ανημποριά και χρόνια υποεπίδοση (Moon, 2002). Τα ευφυή παιδιά χρειάζονται διαφορετικές και πιο ευέλικτες εκπαιδευτικές εμπειρίες προκειμένου να διατηρούν το ενδιαφέρον και την προσοχή τους. Κατάλληλη διαχείριση από την οικογένεια και το εκπαιδευτικό σύστημα προλαμβάνει συμπεριφορές που εν είδει ομοιάζουν με ΔΕΠ-Υ στα ευφυή παιδιά. Διαγνωστικές και παρεμβατικές στρατηγικές πρέπει να προτείνονται, για να εξουδετερώσουν τη συμβολή περιβαλλοντικών παραγόντων στο ζήτημα των δεξιοτήτων προσοχής των ευφυών μαθητών.

Εκτός αυτών, τα συνήθη χαρακτηριστικά των ευφυών παιδιών μπορούν να παρερμηνευτούν ως ενδείξεις παθολογίας, όταν ο αξιολογητής δεν έχει εξοικείωση με τις διαφορές στην ανάπτυξη των ευφυών παιδιών. Ιδανικά, η διάγνωση της ΔΕΠ-Υ σε ευφυή παιδιά πρέπει να πραγματοποιείται από διεπιστημονική ομάδα, η οποία θα περιλαμβάνει έναν ειδικό για την ανάπτυξη των ευφυών παιδιών, που θα κατανοεί την φυσιολογική κλίμακα των αναπτυξιακών χαρακτηριστικών των ευφυών παιδιών. Εκ κατακλείδι, τα προβλήματα έλλειψης προσοχής ή υπερκινητικότητας των ευφυών παιδιών που αποδίδονται ορθά σε ακατάλληλα αναλυτικά προγράμματα (Baum, Olenchak, & Owen, 1998; Webb, 2001) ή στην ερμηνεία των χαρακτηριστικών των δημιουργικών παιδιών υψηλής ικανότητας (Cramond, 1994), εξηγούνται λανθασμένα ως ΔΕΠ-Υ. Παρότι μπορούν να διαπιστώνονται λανθασμένες διαγνώσεις ΔΕΠ-Υ σε ευφυή παιδιά, δεν υπάρχουν σαφή ερευνητικά δεδομένα ως προς τη συχνότητα υπερ- ή υπό- διάγνωσης ευφυών μαθητών με ΔΕΠ-Υ. Η έρευνα ως προς αυτόν τον τομέα πρέπει να συνεχιστεί προκειμένου να καθοριστούν σαφή κριτήρια διάγνωσης της ελλειμματικής προσοχής σε ειδικούς πληθυσμούς μαθητών, όπως είναι τα ευφυή παιδιά.

Βιβλιογραφία

- Baum, S., Olenchak, R. & Owen, S.V., (1998) Gifted Students with Attention Deficits: Fact and/or Fiction? Or, Can We See the Forest for the Trees? *Gifted Child Quarterly*, 42, (2), pp.: 96-104.
- Baum, S.M., Owen, S.V., & Dixon, J. (1991). *To be gifted and learning disabled: From identification to practical intervention strategies*. Mansfield Center, CT:Creative Learning Press.
- Brown, A. L., & Palincsar, A. S. (1989). Guided, cooperative learning and individual knowledge acquisition. In L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (pp. 393–451). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cramond, B.(1994). Attention-deficit hyperactivity disorder and creativity: What is the connection?*Journal of Creative Behavior*, 28, pp.193-209.
- Bryant, M. A. (1989). Challenging gifted learners through children's literature. *Gifted Child Today*, 12 (4), 45–48.

- Cramond, B. (1995). *The coincidence of attention deficit hyperactivity disorder and creativity* (RBDM9508). Storrs: University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented.
- Cross, D. R. & Paris, S. G. (1988). Developmental and instructional analyses of children's metacognition and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 80(2), 131-142
- Dempster, F.N. (1991). Inhibitory processes: A neglected dimension of intelligence. *Intelligence*, 15, 157-173.
- Dover, A., & Shore, B.M. (1991). High IQ and flexibility on a mathematical set-breaking task. *Gifted Child Quarterly*, 35, pp. 99-105.
- Ewers, C.A., & Wood, N.L. (1993). Sex and ability differences in children's math self-efficacy and prediction accuracy. *Learning and Individual Differences*, 5, 259-267.
- Foulin, J. N., & Mouchon, S. (2001). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία* (μετάφρ. Φανιουδάκη, Μ.), Αθήνα: εκδ. Μεταίχμιο.
- Gifted Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD)* (PDF Download Available). Available from: https://www.researchgate.net/publication/254641575_Gifted_Children_with_Attention_Deficit_Hyperactivity_Disorder_ADHD [accessed Oct 4, 2017].
- Harnischfeger, K. K., & Bjorklund, D. F. (1994). A developmental perspective on individual differences in inhibition. *Learning and Individual Differences*, 6, 331-355.
- Hasher, L., & Zacks, R. T. (1979). Automatic and effortful processing in memory. *Journal of Experimental Psychology: General*, 108, 356-388.
- Jacobs, J., & Paris, S. (1987). Children's metacognition about reading. Issues in definition, measurement, and instruction. *Educational Psychologist*, 22, 255-278.
- Johnson, J., Bolter, N.I., & Leon, J.P. (2003). Development of mental attention in gifted and mainstream children: The role of mental capacity, inhibition, and speed of processing. *Child development*, 74(6), pp.1594-1614.
- Kossowska, M., & Necka, E. (1994). Do it your own way: Cognitive strategies, intelligence, and personality. *Personality and Individual Differences*, 16, 33-46.
- Kyllonen, P.C. (1984). Information processing analysis of spatial ability. (Doctoral Dissertation Stanford University, 1984), *Dissertation Abstracts International*, 45, 819A.
- Leroux, J. A., & Levitt-Perlman, M. (2000). The gifted child with attention deficit disorder: an identification and intervention challenge. *Roepers Review*, 22(3), 171-176.

- Moon, S. (2002). Gifted children with attention deficit/hyperactivity disorder. In M. Neihart, S. Reis, N. Robinson, S. Moon (Eds.). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 193-204). Waco, TX: Prufrock Press.
- Neihart, M., Reis, S., Robinson, N., & Moon, S. (Eds.) (2002). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* Waco, TX: Prufrock Press.
- Roeper, A. (1995). *Selected Writings and Speeches*. Minneapolis, Minn.: Free Spirit.
- Rogers, K. B. (1986). Do the gifted think and learn differently? A review of recent research and its implications for instruction. *Journal for the Education of the Gifted*, 10, 17-39.
- Schneider, W., & Pressley, M. (1989). *Memory development between 2 and 20*. New York: Springer Verlag.
- Schofield, N.J., & Ashman, A.F. (1987). The cognitive processing of gifted, high average, and low average ability students. *British Journal of Educational Psychology*, 57, pp.9-20.
- Siegler, R., and Jenkins, E. (1989). *How Children Discover New Strategies*. Hillsdale, NJ.
- Smith, C.B. (1991). Literature for gifted and talented. *The Reading Teacher*, 44, 608-609.
- Webb, J.T. (2001). Mis-diagnosis and dual diagnosis of gifted children: Gifted and LD, ADHD, OCD, oppositional defiant disorder. In: N. Hafenstein & F. Rainey (Eds.), *Perspectives in gifted education: Twice exceptional children* (pp. 23-31). Denver: Ricks Center for Gifted Children, University of Denver.
- Webb, J. T., & Latimer, D. (1993). *ADHD and children who are gifted*. Reston, VA: Council for Exceptional Children. ERIC Digests #E522, EDO-EC-93-5.
- Wellman, B. (1983). Network analysis: Some basic principles. *Sociological Theory*, 1, 155-200.
- Winner, E., & Karolyi, C. (1998). Giftedness and Egalitarianism in Education: A Zero Sum? *NASSP Bulletin*, 82, 47-60.