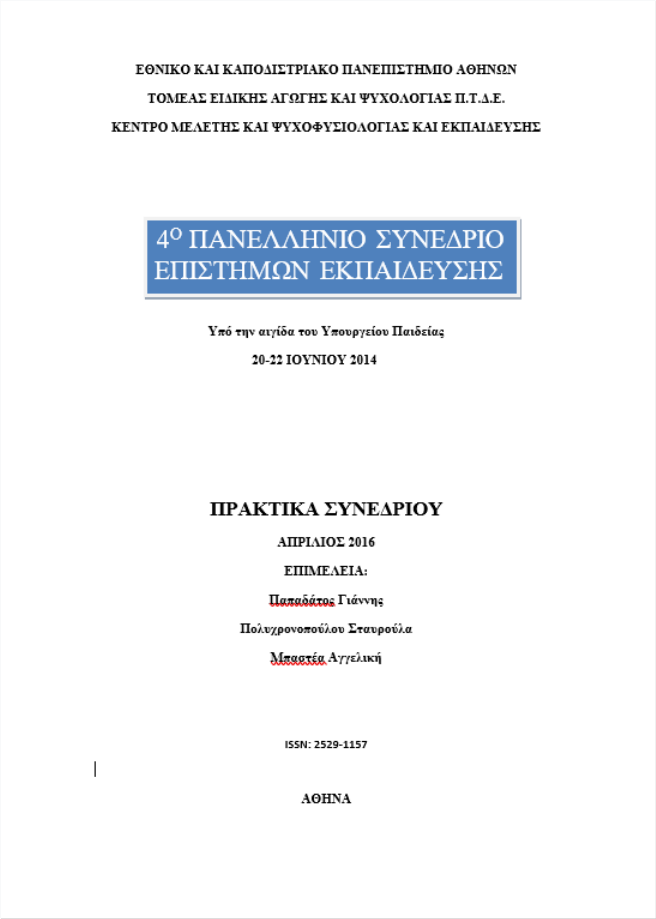
ePublishing
ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ
NATIONAL DOCUMENTATION CENTRE

Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης

Τόμ. 2014, Αρ. 2 (2014)

Σύγχρονες αναζητήσεις της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα: Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης



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

4ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας
20-22 ΙΟΥΝΙΟΥ 2014

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ
ΑΠΡΙΛΙΟΣ 2016
ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ:
Παπαδάτος Γιάννης
Πολυχρονοπούλου Σταυρούλα
Μπαστέα Αγγελική

ISSN: 2529-1157

ΑΘΗΝΑ

Αίσθηση του χιούμορ και χαρισματικά παιδιά: Όταν ο έξυπνος περνιέται για «εξυπνάκιας»

Ευτυχία Μητσοπούλου, Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου

doi: 10.12681/edusc.419

Βιβλιογραφική αναφορά:

Μητσοπούλου Ε., & Αντωνίου Α.-Σ. (2016). Αίσθηση του χιούμορ και χαρισματικά παιδιά: Όταν ο έξυπνος περνιέται για «εξυπνάκιας». *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, *2014*(2), 737–751. https://doi.org/10.12681/edusc.419

https://epublishing.ekt.gr | **e-Εκδότης:** EKT | **Πρόσβαση:** 28/02/2026 08:26:20

Αίσθηση του χιούμορ και χαρισματικά παιδιά: Όταν ο έξυπνος περνιέται για «εξυπνάκιας»

Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου
Επίκ. Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε.- ΕΚΠΑ,

as_antoniou@primedu.uoa.gr

Μητσοπούλου Ευτυχία
Εκπαιδευτικός/ Υποψ. Δρ. Π.Τ.Δ.Ε.- ΕΚΠΑ,

efmitsop@yahoo.gr

Περίληψη

Οι περισσότεροι από τους ερευνητές οι οποίοι ασχολούνται με τα χαρισματικά παιδιά προσδίδουν μεγαλύτερη έμφαση σε ζητήματα ευφυΐας και δημιουργικότητας και μικρότερη σε ζητήματα που αφορούν στους στρατηγικές που τα παιδιά αυτά χρησιμοποιούν για να προσαρμοστούν στο κλίμα της σχολικής τάξης. Μία από αυτές τις στρατηγικές είναι και η αίσθηση του χιούμορ. Έχει παρατηρηθεί πολλές φορές ότι, ενώ αυτό το χιούμορ δείχνει υψηλές γνωστικές λειτουργίες, δύναται να καταστεί ενοχλητικό και να προκαλέσει τη δυσαρέσκεια μαθητών και εκπαιδευτικών. Ο χαρισματικός μαθητής ο οποίος χρησιμοποιεί το χιούμορ του για να προσποιηθεί τον «εξυπνάκια» είναι πιθανό να το κάνει για πολλούς λόγους, όπως η ανία, το στρες και η προσπάθειά του να γίνει αγαπητός στους άλλους. Κι όμως, αυτά τα παιδιά δεν εκλαμβάνουν τη ζωή ως αστεία, αντίθετα αντιμετωπίζουν με ωριμότητα κάθε περιστατικό που προκύπτει στη ζωή τους. Ωστόσο, συνιστά μια καλή αφορμή για προβληματισμό το γεγονός ότι οι χαρισματικοί μαθητές κάνουν χρήση του χιούμορ τους ανάλογα με την κατάσταση και τον ακροατή διαφοροποιώντας το συχνά προκειμένου να γίνουν αρεστοί στους συνομηλίκους τους.

Λέξεις-κλειδιά: χαρισματικοί μαθητές, αίσθηση του χιούμορ, ψυχική ανθεκτικότητα

Abstract

Most of the researchers of the field of gifted children, emphasize more on matters of intelligence and creativity, rather than on the strategies that these children use in order to adjust themselves to the climate of the school class. One of these strategies is the sense of humor. It has been shown that, while this type of humor is evidence of high intellectual functioning, it may be disturbing and may cause students and teachers to feel discontent? The gifted student who uses his/her humor in order to act as if he/she is the "smart guy", is likely that he/she acts like that as a result of various reasons, such as boredom, stress and the need to be pleasant to others. Still, these children do not preceive life as funny, but face with maturity every incident that arises in their lives. Nevertheless, it has to be taken into consideration that gifted students use humor according to the situation and the listener, and they often differentiate it in order to be endearing to others.

Keywords: gifted students, sense of humor, resilience

Δεν είναι σπάνιες οι φορές που οι εκπαιδευτικοί θα συναντήσουν κατά τη διάρκεια του εργασιακού τους βίου στις σχολικές τάξεις μαθητές οι οποίοι, αν και χαρακτηρίζονται ως έξυπνοι, ωστόσο γίνονται αρκετά κουραστικοί, επίμονοι, διακόπτουν το μάθημα και τους συμμαθητές τους, κάνουν άκομψα σχόλια, αστειεύονται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας κ.ο.κ. Πολλοί από αυτούς τους μαθητές, εάν υπήρχαν οι κατάλληλες δομές στη χώρα μας, θα ήταν δυνατό να εντοπιστούν ως μία ειδική κατηγορία μαθητών που χρήζουν ειδικών συνθηκών μάθησης· πρόκειται για τα παιδιά που τα χαρακτηρίζουμε ως «χαρισματικά» και διαφοροποιούνται σε μεγάλο βαθμό από τους μη χαρισματικούς συνομηλίκους τους.

Ποιος όμως θεωρείται χαρισματικός; Οι ορισμοί που υπάρχουν είναι πολλοί και ποικίλοι, με τους περισσότερους να προσανατολίζονται σε δύο πράγματα: στο ότι οι χαρισματικοί μαθητές έχουν πολύ υψηλό δείκτη ευφυΐας σε σχέση με τους υπόλοιπους συνομηλίκους τους και στο ότι τους διακρίνει υψηλός βαθμός δημιουργικότητας. Ο κλασικός ορισμός της χαρισματικότητας είναι αυτός του Gagné (1995) ο οποίος περιγράφει τη χαρισματικότητα ως την κατοχή και χρήση μη εκπαιδευμένων και αυθόρμητα εκφραζόμενων ανώτερων φυσικών ικανοτήτων σε έναν ή περισσότερους από τους παρακάτω τομείς: διανοητικό, δημιουργικό, κοινωνικό και σωματικό, ενώ, σύμφωνα με τους Ginsberg και Harrison (1977) τα χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά είναι αυτά που κάνουν κάτι *νωρίτερα, γρηγορότερα* και, ίσως, λίγο *διαφορετικά* σε σχέση με τα περισσότερα παιδιά. Με

βάση τους ορισμούς που περιγράφουν τη χαρισματικότητα θα λέγαμε ότι οι χαρισματικοί μαθητές διακρίνονται κυρίως για τα εξής χαρακτηριστικά:

- Υψηλές γνωστικές λειτουργίες
- Αναπτυγμένη φαντασία
- Δημιουργικότητα
- Αναπτυγμένο λεξιλόγιο
- Εξαιρετική μνήμη
- Μεγάλη παρατηρητικότητα
- Έντονη περιέργεια

Παρά το γεγονός ότι τα παραπάνω χαρακτηριστικά και μια πληθώρα άλλων φαίνονται να είναι αρκετά ώστε να βοηθήσουν έναν εκπαιδευτικό να διακρίνει αυτούς του μαθητές, ωστόσο η πλειοψηφία των χαρισματικών παιδιών παραμένει μη ταυτοποιημένη με αποτέλεσμα να μην παρέχονται σε αυτά τα παιδιά οι κατάλληλες συνθήκες για να αναπτύξουν το εγγενές δυναμικό τους. Ένα στοιχείο το οποίο διακρίνει τα χαρισματικά παιδιά και το οποίο δεν είναι ευρέως γνωστό είναι η αυξημένη αίσθηση του χιούμορ. Το χιούμορ αποτελεί μία από τις θετικές συναισθηματικές στρατηγικές, καθώς παρέχει τη βάση για γενίκευση των θετικών συναισθημάτων, είτε ως μέρος μιας χιουμοριστικής επανερμηνείας ενός τραυματικού γεγονότος, είτε ως μέρος της χιουμοριστικής απόλαυσης ενός θετικού γεγονότος (Kuiper, 2012). Διακρίνεται σε οικουμενικό, αφού εντοπίζεται σε όλες τις κοινωνίες και κοινωνικό, αφού ενδυναμώνει τους κοινωνικούς δεσμούς (Billig, 2005).

Σύμφωνα με τον Martin (1998), ο Freud χρησιμοποιούσε τη λέξη «χιούμορ» για καταστάσεις στις οποίες ο φόβος, η θλίψη ή ο θυμός γενικεύονταν. Δηλαδή, αντιλαμβανόταν το χιούμορ ως έναν μηχανισμό αντιμετώπισης ο οποίος διευκολύνει τα άτομα να αντιληφθούν με εναλλακτικό τρόπο τις απειλητικές καταστάσεις και τα βοηθάει στο να ελαχιστοποιήσουν το φόβο τους. Πρόκειται για ένα μηχανισμό άμυνας που αφορά στη μείωση τους άγχους, μία στρατηγική αντιμετώπισης στρεσογόνων καταστάσεων. Το χιούμορ φαίνεται να διαφοροποιείται από άλλες γνωστικά δομημένες συναισθηματικές στρατηγικές διότι δεν απορρίπτει την αρνητική εμπειρία αλλά την εκλαμβάνει ως λιγότερο απειλητική (Geisler & Weber, 2010).

Οι Martin et al. (2003) εννοιολογικά απέδωσαν την αίσθηση του χιούμορ ως ένα πολυεπίπεδο χαρακτηριστικό ατομικών διαφορών, το οποίο περιλαμβάνει τα εξής τέσσερα βασικά στυλ:

- Κοινωνικό/ανθρωπιστικό (affiliative)
- Αυτοενίσχυσης (self-enhancing)
- Επιθετικό (aggressive)
- Αυτοϋποτιμητικό/αυτομειωτικό (self-defeating)

Το κοινωνικό χιούμορ περιλαμβάνει, σύμφωνα με τους ερευνητές, θερμά, αυθόρμητα, ευφυή, μη εχθρικά αστεία τα οποία διασκεδάζουν τους άλλους με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι ενδεικτικά του σεβασμού και της αποδοχής τους. Σκοπός αυτού του στυλ χιούμορ είναι να ενδυναμώσει τις κοινωνικές σχέσεις, να μειώσει την πιθανότητα σύγκρουσης και να αυξήσει το ηθικό της ομάδας. Το χιούμορ αυτοενίσχυσης αφορά σε προσαρμόσιμα αστεία, τα οποία απευθύνονται στο δημιουργό τους και δεν είναι επιζήμια για τους άλλους με σκοπό να ενδυναμώσει την αυτοεκτίμηση (όχι εις βάρος των άλλων) και να προφυλάξει από τα αρνητικά συναισθήματα.

Το επιθετικό χιούμορ περιλαμβάνει πειράγματα, σαρκασμό, γελοιοποίηση και συκοφαντία, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι συνέπειές τους για τους άλλους και στοχεύει στο να τους προσβάλλει και να τους «ρίξει» το ηθικό. Τέλος, το αυτομειωτικό χιούμορ είναι ιδιαίτερα επικριτικό προς τον εαυτό και τον γελοιοποιεί. Σκοπός του ατόμου που κάνει χρήση του αυτομειωτικού χιούμορ είναι να εμπλουτίσει τις σχέσεις του με τους άλλους εις βάρος της δικής του θετικής αυτοεικόνας. Αποτελεί τρόπο απόκρυψης αρνητικών συναισθημάτων για τον εαυτό και αποφυγής αντιμετώπισης προβλημάτων, όπως η χαμηλή αυτοεκτίμηση.

Αναφορικά με τη σχέση των στυλ του χιούμορ με την κατάθλιψη και την αυτοεκτίμηση, οι Kuiper et al. (2004) και Martin et al. (2003) βρήκαν ότι υψηλότερα επίπεδα κοινωνικού χιούμορ και χιούμορ αυτοενίσχυσης ήταν συνδεδεμένα με χαμηλότερα επίπεδα κατάθλιψης και άγχους, καθώς και υψηλότερη αυτοεκτίμηση, ενώ, υψηλότερα επίπεδα αυτομειωτικού χιούμορ εμφάνισαν συσχέτιση με αυξημένη κατάθλιψη, άγχος και χαμηλή αυτοεκτίμηση. Οι Dijkstra et al. (2011) σε έρευνά τους με 202 χαρισματικούς ενηλίκους, μέλη της Mensa, ανακάλυψαν ότι οι περισσότεροι έκαναν χρήση θετικών στυλ χιούμορ και με τους άντρες να χρησιμοποιούν περισσότερο το επιθετικό χιούμορ. Ωστόσο, ελάχιστες είναι οι ερευνητικές μελέτες για το χιούμορ στα χαρισματικά παιδιά, και συνεπώς, αυτή η υψηλά αναπτυγμένη αίσθηση του χιούμορ, την οποία επισημαίνουν ψυχολόγοι και παιδαγωγοί που εργάζονται με τέτοια παιδιά, δεν έχει καταγραφεί συστηματικά με ερευνητικά στοιχεία (Bergen, 2009).

Τα περιορισμένα ερευνητικά δεδομένα παρέχουν μια γενικότερη εικόνα του πώς σχετίζεται η αίσθηση του χιούμορ με τα χαρισματικά παιδιά, αφού ως βασικά χαρακτηριστικά αναφέρονται τα εξής:

- Έχουν ιδιαίτερα αναπτυγμένη αίσθηση του χιούμορ
- Διαθέτουν πνευματώδες χιούμορ που απέχει από τον καθιερωμένο αστεϊσμό
- Αντιλαμβάνονται την ειρωνεία
- Αναπτύσσουν το σαρκασμό νωρίτερα από τους συνομηλίκους τους
- Αρέσκονται να κάνουν λογοπαίγνια και να διακωμωδούν πολλές από τις παραξενιές της ζωής
- Διαφοροποιούν το χιούμορ τους ανάλογα με την κατάσταση και τον ακροατή
- Το χιούμορ τους φαίνεται να πηγάζει από την αισιοδοξία τους, καθώς και την υψηλή αυτοεκτίμησή τους

Σύμφωνα με τον VanTassel-Baska (1989), οι χαρισματικοί μαθητές έχουν την ικανότητα να εκτιμήσουν τις αντιφάσεις και τις ασυνέπειες της καθημερινής εμπειρίας, ενώ η διευρυμένη γνωστική τους βάση τους επιτρέπει να αντιλαμβάνονται αυτές τις περιπτώσεις γρηγορότερα από τους συνομηλίκους τους. Τέλος, η αίσθηση του χιούμορ και η παιγνιώδης διάθεσή τους με διάφορες ιδέες επιβεβαιώνει την ικανότητα του χαρισματικού παιδιού να ερμηνεύει τον κόσμο με έναν τρόπο που τον καθιστά λιγότερο απειλητικό.

Το χιούμορ των χαρισματικών παιδιών πολύ συχνά περιλαμβάνει τη χρήση λογοπαιγνίων. Αυτό είναι πιο σύνηθες σε παιδιά προσχολικής ηλικίας τα οποία, εν συγκρίσει με τους συνομηλίκους τους, έχουν ιδιαίτερα αναπτυγμένο λεξιλόγιο. Η Gross (1999) αναφέρει σε άρθρο της δύο χαρακτηριστικά λογοπαίγνια από δύο χαρισματικά παιδιά. Ο μικρός Steven με Δείκτη Ευφυΐας 158 όταν η μητέρα του τού ζήτησε να τη βοηθήσει δίνοντάς της άδεια ποτήρια από χυμό τα οποία βρίσκονταν στο πάτωμα (“Can you pass that cup, please?”) αυτός άρχισε να γυρίζει γύρω από το φλιτζάνι «παίζοντας» με τη λέξη pass η οποία σημαίνει «περνώ». Αντίστοιχα, όταν μία μητέρα την κλείδωσε ο γιος της έξω από το σπίτι και του φώναζε να της ανοίξει την πόρτα ("Open the door!") αυτός πήγε στην κουζίνα και άνοιξε την πόρτα του ψυγείου.

Σύμφωνα με τον Berger (1983), «τα αστεία της παιδιών σχολικής ηλικίας απαιτούν ποικίλες δεξιότητες οι οποίες συνήθως δεν είναι εμφανείς σε μικρότερα παιδιά: την ικανότητα να ακούς με προσοχή, να γνωρίζεις τι θα θεωρήσουν οι άλλοι ως αστείο και, το πλέον δύσκολο, να θυμάσαι το σωστό τρόπο για να πεις ένα αστείο» (σελ. 301). Γι’ αυτό και η γνωστική τους ανάπτυξη θεωρείται βασικός παράγοντας ανάπτυξης του χιούμορ τους. Με το χιούμορ σχετίζεται και η συναισθηματική νοημοσύνη αφού «ένα από τα χαρακτηριστικά ενός συναισθηματικά ώριμου ατόμου είναι η ικανότητα να χρησιμοποιεί το χιούμορ για να δημιουργήσει θετικές ενδοπροσωπικές σχέσεις» (Vande Berg & van Bockern, 1995, σελ. 25). Συχνά το χιούμορ των χαρισματικών μαθητών εμφανίζεται διαφοροποιημένο, υπό την έννοια ότι, όταν βρίσκονται ανάμεσα σε συνομηλίκους τους, προβαίνουν σε αστεϊσμούς τους οποίους δεν θα έκαναν εάν βρίσκονταν με άλλα άτομα.

Στο σημείο αυτό θα μπορούσε να τεθεί το ερώτημα σχετικά με τους λόγους που οι χαρισματικοί μαθητές κάνουν χρήση του διαφοροποιημένου χιούμορ τους. Με βάση τη σχετική διεθνή βιβλιογραφία θα μπορούσαν να αναφερθούν:

1) Δεν επιθυμούν να ξεχωρίζουν από το γενικό πληθυσμό
2) Αποφεύγουν να αποτελούν το κέντρο τους ενδιαφέροντος
3) Δε θέλουν να θεωρούνται τα «φυτά» της τάξης
4) Δεν έχουν ενδιαφέρουσες προκλήσεις
5) «Παλεύουν» με τις αμφιθυμίες τους και τις συναισθηματικές εκρήξεις τους
6) Διαθέτουν ενισχυμένη ψυχική ανθεκτικότητα

Από την άλλη πλευρά όμως θα πρέπει να αναλογιστεί κανείς ότι τα χαρισματικά παιδιά βιώνουν μια εσωτερική σύγκρουση, η οποία προκύπτει ως αποτέλεσμα της ασύγχρονης ανάπτυξης και της συνακόλουθης συναισθηματικής πίεσης. Αυτά τα παιδιά αναπτύσσονται ασύγχρονα, με αποτέλεσμα να μιλάνε περισσότερο ώριμα για την ηλικία τους (π.χ. θέτουν υπαρξιακά ερωτήματα) αλλά να μη φέρονται ανάλογα. Αυτό το γεγονός οδηγεί σε «απογοήτευση το χαρισματικό παιδί το οποίο ίσως είναι ικανό να φανταστεί αυτό που δεν μπορεί να δημιουργήσει» (Robinson, 1996, σελ. 132). Επιπρόσθετα, αυτά τα παιδιά βιώνουν περισσότερο έντονα καταστάσεις με συναισθηματικό υπόβαθρο σε σύγκριση με τους μη χαρισματικούς συνομηλίκους τους, με αποτέλεσμα συμπεριφορές που χαρακτηρίζονται από άγχος και κατάθλιψη (Sword, 2003).

Τα παιδιά με αίσθηση του χιούμορ έχουν επίγνωση ότι διαθέτουν χιούμορ. Μερικά, όπως για παράδειγμα αυτά που είναι γνωστά ως οι κλόουν της τάξης, λένε έξυπνες ιστορίες ή είναι δημοφιλή για το πώς κάνουν παιχνίδια με τις λέξεις (Sletta, Sobstad & Valas, 1995). Αυτή η συμπεριφορά είναι πολύ πιθανό να οφείλεται στο ότι θέλουν να γίνονται αρεστά στους άλλους, με αποτέλεσμα να μη διστάζουν να γελοιοποιούν ακόμα και τον εαυτό τους, ειδικά όταν αντιλαμβάνονται ότι τα αστεία τους βρίσκουν ανταπόκριση στους συνομηλίκους τους. Το χαρισματικό παιδί που γίνεται ο κλόουν της τάξης προσπαθεί να «περιθωριοποιήσει τον δάσκαλο» (ως έναν άλλο κλόουν), όμως ένας ευφυής δάσκαλος θα το αντιμετωπίσει αυτό αναδεικνύοντας τα ταλέντα του κλόουν της τάξης (Jewell, 2005). Ωστόσο, οι χαρισματικοί μαθητές δε φαίνεται πως εκλαμβάνουν τη ζωή ως κάτι το αστείο, αλλά μάλλον τη θεωρούν ως κάτι σοβαρό και την αντιμετωπίζουν με μεγάλη ωριμότητα.

Το ζήτημα των χαρισματικών παιδιών και των σχέσεων με τους συνομηλίκους τους έχει μεγάλο ενδιαφέρον, καθώς πολύ συχνά παρατηρείται το φαινόμενο οι χαρισματικοί μαθητές να «εξοστρακίζονται» κοινωνικά, να αντιμετωπίζουν προβλήματα επικοινωνίας και πίεση ώστε να εναρμονιστούν στις επικρατούσες κοινωνικές νόρμες (Gross, 1993). Ως συνέπεια των ανωτέρω είναι η πιθανή απώλεια κινήτρων ώστε να επιτύχουν σε διανοητικές επιδιώξεις και επαναξιολόγηση της αυτοεικόνας τους (Diezmann & Watters, 1997).

Επειδή το χιούμορ των χαρισματικών παιδιών φαίνεται στους άλλους αρκετά ιδιόρρυθμο, ενδέχεται να προκαλέσει αντιπάθεια. Πολλοί συνομήλικοί τους τούς θεωρούν ενοχλητικούς και ότι παριστάνουν τους έξυπνους, με αποτέλεσμα να τους απομονώνουν κοινωνικά. Αρκετά συχνά, ο «εξυπνάκιας» της τάξης είναι ένα χαρισματικό παιδί το οποίο «παλεύει» να προσαρμοστεί σε αυτό που για όλους τους άλλους φαίνεται ως «φυσιολογικό». Προκειμένου να διαχειριστούν και να βελτιώσουν τις κοινωνικές τους σχέσεις προσποιούνται, μεταξύ άλλων, ότι έχουν λιγότερες γνώσεις, κάνουν τον έξυπνο για να τους αφήσουν στην ησυχία τους, προσαρμόζουν τη γλώσσα και τη συμπεριφορά τους (Buescher, 1989).

Οι έφηβοι αναζητούν την αποδοχή των συνομηλίκων αλλά και την αποδοχή του εαυτού τους και αυτό συντελεί στο να κάνουν χρήση τριών διαφορετικών στυλ

χιούμορ για διαφορετικούς λόγους. Σύμφωνα με τους Chang et al. (2014), οι έφηβοι είτε κάνουν χρήση του κοινωνικού χιούμορ και του χιούμορ αυτοενίσχυσης προκειμένου να αποδεχθούν τον εαυτό τους, να ανταποκριθούν σε διαπροσωπικά θέματα, να διατηρήσουν σχέσεις και να αυτοπροστατευθούν, είτε του επιθετικού χιούμορ σε μία προσπάθεια για διατήρηση και προστασία της αυτοεκτίμησής τους.

Επιπρόσθετα, το χιούμορ λειτουργεί για τους χαρισματικούς μαθητές ως προστατευτικός παράγοντας έναντι του άγχους και του στρες. Μαθητές λυκείου οι οποίοι προετοιμάζονταν για τις εξετάσεις προκειμένου να εισαχθούν στο κολλέγιο, έκαναν μεγαλύτερη χρήση του χιούμορ προκειμένου να αντιμετωπίσουν το στρες σε σχέση με τους μη χαρισματικούς συνομηλίκους τους (Shaunessy & Suldo, 2010). Πράγματι, το χιούμορ δύναται να λειτουργήσει ως προστατευτικός παράγοντας. Οι έφηβοι χαρισματικοί μαθητές οι οποίοι σημείωσαν υψηλές επιδόσεις σε τεστ για το χιούμορ παρουσιάζονταν ως περισσότερο εξωστρεφείς και δημιουργικοί και με μικρότερη ανάγκη για κοινωνική αποδοχή (Ziv & Gadish, 1990).

Από την άλλη πλευρά, το χιούμορ δύναται να καταστεί συγχυτικός παράγοντας καθώς δεν είναι σπάνιο να γίνεται χρήση του χιούμορ σε περιπτώσεις μη προσαρμοστικές για το άτομο, όπως όταν το άτομο επικαλύπτει τα συναισθήματά του ή τον πόνο ή απομακρύνει τους άλλους κάνοντας χρήση της κυνικότητας (Kosenko & Rintamaki, 2010). Οι χαρισματικοί μαθητές χρησιμοποιούν το χιούμορ τους ως μία ευκαιρία μέσα στην τάξη για να καταπολεμήσουν την ανία που αισθάνονται με αποτέλεσμα να γίνονται κουραστικοί για εκπαιδευτικούς και συμμαθητές. Η ανία προκύπτει είτε από έλλειψη προκλήσεων, αφού γνωρίζουν το γνωστικό αντικείμενο, είτε λόγω ύπαρξης πολλών προκλήσεων, αφού αντιμετωπίζουν προβλήματα κατανόησης (Csikszentmihalyi, 1975 ό.π. στο Preckel, Götz & Frenzel, 2010).

Το ζήτημα της ανίας των χαρισματικών μαθητών θεωρείται ιδιαιτέρως σημαντικό. Σύμφωνα με τους Plucker και McIntyre (1996), η ανία διαφέρει ξεκάθαρα από την έλλειψη ενδιαφέροντος, καθώς η δεύτερη έχει ουδέτερο χαρακτήρα, γι’ αυτό και εξαιτίας της έλλειψης προκλήσεων, οι χαρισματικοί μαθητές αντιμετωπίζουν υψηλότερα επίπεδα ανίας στο σχολείο σε σύγκριση με τους μη χαρισματικούς συνομηλίκους τους. Η έλλειψη κατάλληλων προκλήσεων και η ανία συνιστούν λόγους στρες για τους χαρισματικούς μαθητές (Fimian, 1988). Έχει παρατηρηθεί ότι όταν οι χαρισματικοί μαθητές μετακινούνται σε ειδικό τμήμα μαζί με άλλους χαρισματικούς συνομηλίκους τους, τότε η ανία τους, λόγω μη έλλειψης προκλήσεων, μειώνεται (Preckel, Götz & Frenzel, 2010).

Ένας τομέας της εκπαίδευσης των χαρισματικών μαθητών είναι αυτός της ψυχικής ανθεκτικότητας. Ως ψυχική ανθεκτικότητα θεωρείται «το να αντιμετωπίζει κανείς με επιτυχία ή να ξεπερνά κινδύνους και αντιξοότητες, ή η ικανότητα να αντεπεξέρχεται σε σοβαρό στρες και άλλες δοκιμασίες» (Doll & Lyon, 1998, σελ. 348). Μαθητές με ψυχική ανθεκτικότητα είναι εκείνοι οι οποίοι «διαθέτουν ένα

σύνολο από χαρακτηριστικά προσωπικότητας, προδιαθέσεις και πεποιθήσεις οι οποίες προάγουν την ακαδημαϊκή τους επιτυχία ανεξάρτητα από το ιστορικό τους ή τις τρέχουσες συνθήκες» (McMillan & Reed, 1994, σελ. 139). Ανάμεσα σε αυτά τα χαρακτηριστικά είναι και το χιούμορ, το οποίο δρα προστατευτικά.

Οι χαρισματικοί μαθητές συνήθως διαθέτουν μεγαλύτερη ψυχική ανθεκτικότητα σε σχέση με τους μη χαρισματικούς συμμαθητές τους (Mueller, 2009). Αυτό θα μπορούσε να οφείλεται στο ότι μέσω αυτής καταφέρνουν να διαχειρίζονται τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά τους, να βιώνουν χαρά στην καθημερινότητά τους με αποτέλεσμα να λειτουργεί και ως ατομικός προστατευτικός παράγοντας.

Τι προτείνεται συνεπώς ώστε οι χαρισματικοί μαθητές να τυγχάνουν της ίδιας προσοχής με τους άλλους μη χαρισματικούς συμμαθητές τους; Εάν ληφθεί υπ' όψιν ότι οι σχολικές τάξεις συνιστούν ετερογενή μέρη όπου τα πολύπλοκα στοιχεία των ατομικών διαφορών των μαθητών, η προσωπικότητα και το στυλ του εκπαιδευτικού, το κλίμα της τάξης και του σχολείου αλληλεπιδρούν προκειμένου να επηρεάσουν τη μάθηση, τα κίνητρα και την αυτοαντίληψη των μαθητών (Hay, 1993), τότε εντοπίζουμε τα εξής προβλήματα:

- Ύπαρξη εκπαιδευτικών οι οποίοι δε γνωρίζουν τη σημασία των κινήτρων και το ρόλο της αυτοεικόνας
- Εσκεμμένη ή μη αγνόηση των συναισθηματικών αναγκών των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών η οποία θέτει σε κίνδυνο το δυναμικό τους
- Πολλές απαιτήσεις και παράλληλα ανέφικτες προσδοκίες
- Απουσία ενίσχυσης και ανατροφοδότησης
- Τα αναλυτικά προγράμματα στοχεύουν στο μέτριο μαθητή που ανήκει σε μία συγκεκριμένη ηλικία

Προκειμένου να ξεπεραστούν ως ένα τουλάχιστον βαθμό τα παραπάνω προβλήματα, σημαντική κρίνεται η ύπαρξη συστημάτων κοινωνικής υποστήριξης. Η χρήση συστημάτων κοινωνικής υποστήριξης ίσως είναι ικανή να βοηθήσει με τις απαιτήσεις που αυτά τα παιδιά αντιμετωπίζουν. Ως συστήματα κοινωνικής υποστήριξης θεωρούνται οι φίλοι, η οικογένεια, οι συνομήλικοι, καθώς και άτομα σε συγκεκριμένα ιδρύματα ή θεσμούς π.χ. σχολεία, αθλητικούς οργανισμούς (Rinn, Reynolds & McQueen, 2011). Αυτού του είδους τα δίκτυα λειτουργούν ως προστατευτικά περιβάλλοντα τα οποία ανταποκρίνονται στο μοναδικά χαρακτηριστικά του παιδιού και το βοηθούν να εκφράσει την κριτική και δημιουργική του σκέψη (Sternberg, 1990). Η διατήρηση ενός κοινωνικού περιβάλλοντος το οποίο ενθαρρύνει τη συζήτηση και τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με συνομηλίκους καθώς και το περιβάλλον μάθησης που προσανατολίζεται σε ανώτερα επίπεδα σκέψης, επίλυσης προβλημάτων και λήψης αποφάσεων είναι αναγκαία (Hay, 1993).

Επιπρόσθετα, εάν θέλουμε να βοηθήσουμε τα παιδιά να αναπτύξουν μια υγιή αίσθηση του χιούμορ, είναι αναγκαίο να προσαρμοστούμε στις ατομικές συναισθηματικές τους ανάγκες και στο γνωστικό τους επίπεδο (Martin, 1989). Η οικογένεια θα πρέπει να παρέχει εφικτά και υλοποιήσιμα κίνητρα καθώς αυτά λειτουργούν ως βασικοί παράγοντες σχολικής επιτυχίας (Sternberg, 2000) εφόσον το οικογενειακό περιβάλλον λειτουργεί ως ζωτικός χώρος ανάπτυξης της ευτυχίας και της επιτυχίας αυτών των παιδιών (Freeman, 2000).

Ως προς την εφαρμοζόμενη εκπαιδευτική πολιτική, κρίνεται επιβεβλημένο οι χαρισματικοί μαθητές να έχουν πρόσβαση σε διαδικασία μάθησης ταχύτερου ρυθμού και περισσότερο σύνθετη εν συγκρίσει προς εκείνη που απαντάται στα σχολεία με γενικό πληθυσμό (Burney, 2008). Το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να παρέχουν σε αυτά τα παιδιά εργασίες οι οποίες:

- Έχουν προσωπικό χαρακτήρα, σκοπό και αξία
- Παρέχουν τη δυνατότητα επιλογής
- Επικεντρώνονται στην ανάπτυξη των διαδικασιών για τον εμπλουτισμό της προσπάθειας
- Ενθαρρύνουν τους μαθητές να είναι επιτυχημένοι σε δραστηριότητες που εκτιμούν
- Συντελούν στην αύξηση της αυτοαντίληψης και των κινήτρων

Ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει σημαντικό ρόλο καθώς η συναισθηματική και ψυχολογική στήριξη του εκπαιδευτικού, ο οποίος δρα ως σύμβουλος, όταν οι μαθητές αντιμετωπίζουν στρεσογόνες καταστάσεις και κοινωνικές δυσκολίες, ως στόχο έχει οι μαθητές να αντεπεξέλθουν στις δυσκολίες, να αποκτήσουν κίνητρα και να είναι ευτυχισμένοι (Phillips & Lindsay, 2006). Για το σκοπό αυτό και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι θετικοί στο να εδραιώνουν σημαντικές και ουσιαστικές σχέσεις με τους μαθητές τους (Gardynik & McDonald, 2005).

Οι Phillips και Lindsay (2006) μέσω συνεντεύξεων με χαρισματικά παιδιά κατέληξαν σε ιδιαίτερα χρήσιμα συμπεράσματα για το πως αισθάνονται αυτά τα παιδιά και τα οποία θα έπρεπε να προβληματίσουν την εκπαιδευτική κοινότητα αλλά και του γονείς. Το βασικότερο σχετίζεται με την τάση των ενηλίκων, είτε αυτοί είναι γονείς είτε εκπαιδευτικοί, να πιστεύουν ότι το να κάνει το παιδί λάθος συνιστά αποτυχία. Η μικρή Amy ανέφερε: "*Εάν κάτι το πετύχεις σωστά την πρώτη φορά…τότε δεν θα σου μείνει τόσο όσο αν έκανες ίσως ένα λάθος, θυμάσαι περισσότερα εάν πρέπει να το σκεφτείς … Νομίζω είναι πολύ σημαντικό να μαθαίνεις από τα λάθη σου και όχι από κάποιον ο οποίος σου δίνει τις απαντήσεις. Νομίζω είναι σημαντικό να σου επιτρέπουν να κάνεις λάθη… καλύτερα να κάνουμε τώρα λάθη παρά αργότερα*" (Phillips & Lindsay, 2006).

Τη θέση της αρνητικής κριτικής για την ύπαρξη λάθους θα έπρεπε να λάβει η ανατροφοδότηση για το τι μπορεί το παιδί να αποκομίσει από το λάθος του. Αυτή η ανατροφοδότηση γίνεται μέσω της ενθάρρυνσης, του να ενισχύονται δηλαδή θετικά

τα παιδιά στην επιτυχία και να μην αποθαρρύνονται στην αποτυχία. Η Lisa ανέφερε: "*Πάντα με ενθάρρυναν να τα πάω καλά, πάντα, όλη μου η οικογένεια, ο παππούς μου επίσης, πάντα με ενθάρρυναν. Εάν λάβω καλά αποτελέσματα με συγχαίρουν. Όλη μου η οικογένεια είναι μαζί μου 100%*" (Phillips & Lindsay, 2006). Όταν το παιδί αισθάνεται ότι οι δικοί του άνθρωποι βρίσκονται δίπλα του όχι για να το διορθώνουν αλλά για να το ενθαρρύνουν είναι περισσότερο πιθανό να προοδεύσει ακαδημαϊκά.

Πέρα όμως από την ακαδημαϊκή πρόοδο, η συναισθηματική ισορροπία του παιδιού αποτελεί ισχυρό στοιχείο της ψυχικής του ανθεκτικότητας. Η συναισθηματική ισορροπία είναι δυνατό να επιτευχθεί με πολλούς τρόπους, μεταξύ των οποίων και το χιούμορ, καθώς, σύμφωνα με τους Vande Berg & van Bockern (1995) το χιούμορ αποτελεί έναν τρόπο για τη δημιουργία σχέσεων, την εκτόνωση συγκρούσεων, την αντιμετώπιση του άγχους και τη δημιουργία ευχάριστου κλίματος. Επιπρόσθετα, το χιούμορ είναι δυνατόν να εμπλουτίσει τη συντροφικότητα, να ενδυναμώσει τη θεραπευτική σχέση (Ventis & Ventis, 1989) και να χρησιμοποιηθεί ως μέσο προκειμένου να αποκλιμακώσει μια συμπεριφορά όταν ένα νέο άτομο είναι εκτός ελέγχου και αναμένει επιθετική συμπεριφορά από τον ενήλικα (Berg & van Bockern, 1995).

Η αίσθηση του χιούμορ στα χαρισματικά παιδιά αποτελεί, όπως εξαρχής αναφέρθηκε, έναν τομέα ο οποίος δεν έχει διερευνηθεί σε μεγάλο βαθμό. Υπάρχουν πολλά πράγματα τα οποία χρειάζεται να μάθουμε σχετικά με το πώς αναπτύσσεται αυτή η αίσθηση του χιούμορ, πώς αντιλαμβάνονται αυτά τα παιδιά το χιούμορ (το δικό τους και των άλλων), σε ποιες περιπτώσεις το διαφοροποιούν και εάν το προσαρμόζουν ανάλογα με την κατάσταση και τον ακροατή, κ.ο.κ. Αποτελεί κοινή διαπίστωση των ερευνητών ότι οι χαρισματικοί μαθητές ανήκουν σε μία ειδική ομάδα η οποία χρήζει διαφοροποιημένης εκπαίδευσης. Στην τρέχουσα ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα κάτι τέτοιο εν πολλοίς φαίνεται ανέφικτο, τόσο γιατί είναι δύσκολο να εντοπιστεί ο συγκεκριμένος πληθυσμός όσο και γιατί δεν υπάρχουν εξατομικευμένες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, ειδικά προσαρμοσμένες στις ιδιαίτερες μαθησιακές του ανάγκες.

Εντούτοις, η κατάσταση αυτή σε καμία περίπτωση δεν θα πρέπει να λειτουργεί αποθαρρυντικά, ούτε για τους ίδιους τους μαθητές και τους γονείς τους αλλά ούτε και για τους εκπαιδευτικούς. Όσο περισσότερο ενημερωμένοι είναι οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί για τις ανάγκες και τις δυνατότητες των χαρισματικών παιδιών τόσο περισσότερο πιθανό είναι να καταφέρει να τα κατανοήσει. Η κατανόηση των παιδιών αυτών τα οποία δύσκολα πολλές φορές εντοπίζονται μεταξύ του γενικού μαθητικού πληθυσμού συνίσταται στην συνειδητοποίηση ότι πρόκειται για μια ειδική ομάδα με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που τα διαφοροποιούν σε πολλούς τομείς από τους άλλους συνομήλικούς τους, γεγονός το οποίο και αποτελεί το πρώτο και σημαντικό βήμα για την παροχή στα χαρισματικά παιδιά ίσων ευκαιριών μάθησης και εξέλιξης.

Βιβλιογραφικές παραπομπές

Bergen, D. (2009). Gifted children's humor preferences, sense of humor, and comprehension of riddles. *Humour*, 22, 419-436.

Berger, K. (1983). *The developing person through the life span*. New York: Worth Publishing.

Billig, M. (2005). *Laughter and ridicule: Towards a social critique of humour*. London: Sage Publications.

Buescher, T. (1989). A developmental study of adjustment among gifted adolescents. In J. Vantassel-Baska & P. Olszewski-Kubilius (Eds.), *Patterns of Influence on Gifted Learners: the Home, the Self, and the School* (pp.102-124). New York: Teachers College Press.

Burney, H. V. (2008). Applications of social cognitive theory to gifted education. *Roeper Review, 30*, 130-139.

Chang, H.-J., Wang, C.-Y., Chen, H.-C., & Chang, K.-E. (2014). The analysis of elementary and high school students' natural and humorous responses patterns in coping with embarrassing situations. *Humor-International Journal of Humor Research, 27*, 325-347.

Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass.

Diezmann, C. M. & Watters, J. J. (1997). Bright but bored: Optimizing the environment for gifted children. *Australian Journal of Early Childhood*, *22*, 17-21.

Dijkstra, P., Barelds, D., Ronner, S. & Nauta, A. (2011). Humor styles and their relationship to wellbeing among the gifted. *Gifted and Talented International, 26*, 89-98.

Doll, B., & Lyon, M. A. (1998). Risk and resilience: Implications for the delivery of educational and mental health services in schools. *School Psychology Review, 27*, 348-363.

Fimian, M. J. (1988). Predictors of classroom stress and burnout experienced by gifted and talented students. *Psychology in the Schools, 5*, 392-405.

Freeman, J. (2000). Families, the essential context for gifts and talents. In K.A. Heller, F.J. Monks, R. Sternberg & R. Subotnik (Eds.) *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent* (pp. 573-585). Oxford: Pergamon Press.

Gagné, F. (1995). From giftedness to talent: A developmental model and its impact on the language of the field. *Roeper Review, 18*, 103-111.

Gardynik, U., & McDonald, L. (2005). Implications of risk and resilience in the life of the individual who is gifted/learning disabled. *Roeper Review, 27*, 206-214.

Geisler, F. C. M., & Weber, H. (2010). Harm that does not hurt: Humour in coping with self-threat. *Motivation and Emotion, 34*, 446-456.

Ginsberg, G., & Harrison, C. (1977). *How to help your gifted child*. New York: Monarch.

Gross, M. U. M. (1993). *Exceptionally gifted children*. London: Routledge.

Gross, M. U. M. (1999). Small poppies: Highly gifted children in the early years. *Roeper Review, 21*, 207-214.

Hay, I. (1993). Motivation, self-perception and gifted students. *Gifted Education International*, *9*, 16-21.

Jewell, P. D. (2005). Humour in cognitive and social development: Creative artists and class clowns. *International Education Journal: International Perspectives on Giftedness*, *6*, 200-295.

Kosenko, K. A., & Rintamaki, L. S. (2010). Forms, functions, and foibles of humor used in AIDS service organizations. *The Journal of the Association of Nurses in AIDS Care*, *21*, 25-35.

Kuiper, A. N., Melissa, G., Catherine, L., & Gillian, K. (2004). Humor is not always the best medicine: Specific components of sense of humor and psychological well-being. *Humor: International Journal of Humor Research*, *17*, 135-168.

Kuiper, A. N. (2012). Humor and resiliency: Towards a process model of coping growth. *Europe's Journal of Psychology*, *8*, 475-491.

Martin, R. A. (1989). Humour and the mastery of living: Using humour to cope with the daily stresses of growing up. In P. E. McGhee (Ed.). *Humour and children's development: A guide to practical applications* (pp.135-154). New York: Haworth Press.

Martin, R. A. (1998). Approaches to the sense of humour: A historical review. In W. Ruch (Ed.) *The Sense of Humour: Explorations of a Personality Characteristic* (pp. 15-60). Berlin: Mouton de Gruyter.

Martin, R. A., Puhlik-Doris, P., Larsen, G., Gray, J., & Weir, K., (2003). Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being: Development of the Humor Styles Questionnaire. *Journal of Research on Personality*, *37*, 48-75.

McMillan, J. H., & Reed, D. F. (1994). At risk students and resiliency: Factors contributing to academic success. *Clearing House*, *67*, 137-140.

Mueller, C. E. (2009). Protective factors as barriers to depression in gifted and non-identified adolescents. *Gifted Child Quarterly*, *53*, 3-14.

Phillips, N., & Lindsay, G. (2006). Motivation in gifted students. *High Ability Studies*, *17*, 57-73.

Plucker, J. A., & McIntyre, J. (1996). Academic survivability in high-potential middle school students. *Gifted Child Quarterly*, 40, 7-14.

Preckel, F., Götz, T., & Frenzel, A. (2010). Ability grouping of gifted students: Effects on academic self-concept and boredom. *British Journal of Educational Psychology*, *80*, 451-472.

Rinn, N. A., 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.

Robinson, N. M. (1996). Counselling agendas for gifted young people: A commentary. *Journal for the Education of the Gifted*, *20*, 128-137.

Shaunessy, E., & Suldo, S. M. (2010). Strategies utilized by intellectually gifted students to cope with stress during their participation in a high school International Baccalaureate Program. *Gifted Child Quarterly*, *54*, 127-137.

Sletta, O., Sobstad, F., & Valas, H. (1995). Humor, peer acceptance and perceived social competence in preschool and school-aged children. *British Journal of Educational Psychology*, *65*, 179-195.

Sternberg, R. J. (1990). Intellectual styles: Theory and classroom implications. In B. Z. Presseisen, R. J. Sternberg, K. W. Fischer, C. C. Knight, & R. Feuerstein (Eds.), *Learning and thinking styles: Classroom interaction* (pp. 18-42). Washington DC: National Education Association.

Sternberg, R. J. (Ed.) (2000). *Handbook of intelligence*. New York, USA: Cambridge University Press.

Sword, El. (2003). *Gifted children: Emotionally immature or emotionally intense*? Victoria, Australia: Gifted and Creative Services.

Vande Berg, D., & van Bockern, S. (1995). Building resilience through humour. *Reclaiming Children and Youth, Journal of Emotional and Behavioural Problems*, *4*, 26-29.

VanTassel-Baska, J. (1989). Appropriate curriculum for the gifted. In J. Feldhusen, J. VanTassel-Baska, & K. Seeley (Eds.), *Excellence in educating the gifted* (pp. 175-191). Denver: Love.

Ventis, W. L, & Ventis, D. G. (1989). Guidelines for using humor in therapy with children and young adolescents. *Journal of Children in Contemporary Society*, *20*, 179-197.

Ziv, A., & Gadish, O. (1990). Humor and Giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, *13*, 332-345