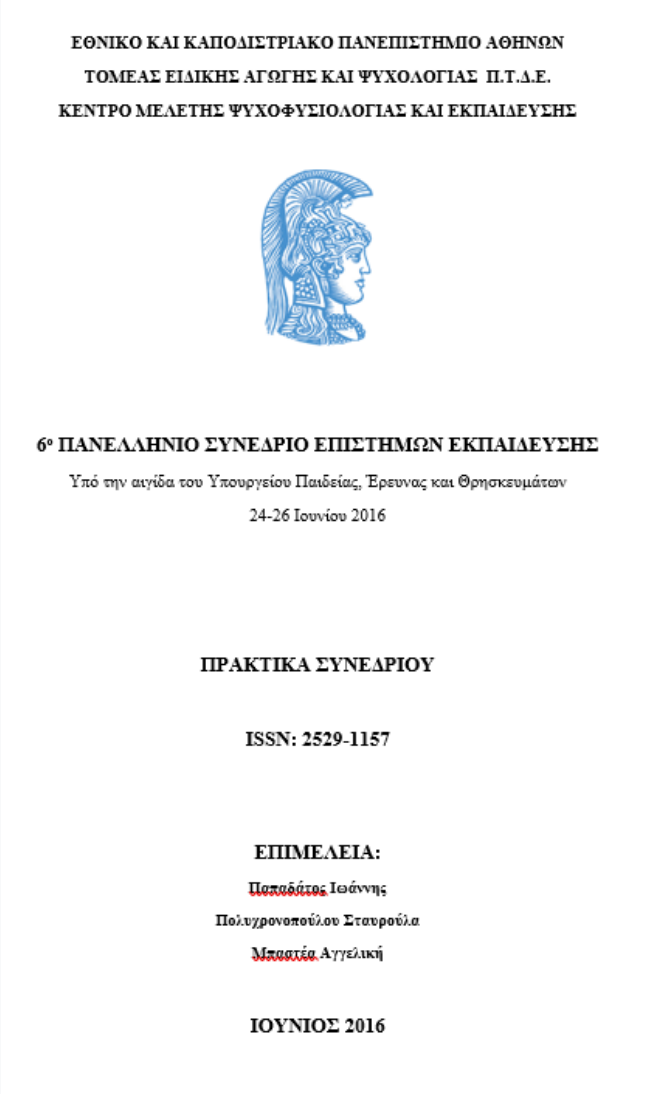
ePublishing
ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ NATIONAL DOCUMENTATION CENTRE

Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης

Τόμ. 2016, Αρ. 1

Πρακτικά 6ου Συνεδρίου



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

6ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων
24-26 Ιουνίου 2016

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

ISSN: 2529-1157

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ:
Παπαδάτος Ιωάννης
Πολυχρονοπούλου Σταυρούλα
Μπαστέα Αγγελική

ΙΟΥΝΙΟΣ 2016

Πότε τα χαρισματικά παιδιά παρουσιάζουν χαμηλή επίδοση;

Ανδρονίκη Γάκη, Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου

doi: 10.12681/edusc.842

Βιβλιογραφική αναφορά:

Γάκη Α., & Αντωνίου Α.-Σ. (2017). Πότε τα χαρισματικά παιδιά παρουσιάζουν χαμηλή επίδοση;. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, *2016*(1), 172–186. https://doi.org/10.12681/edusc.842

https://epublishing.ekt.gr | **e-Εκδότης:** ΕΚΤ | **Πρόσβαση:** 27/02/2026 02:48:58

https://epublishing.ekt.gr | **e-Εκδότης:** ΕΚΤ | **Πρόσβαση:** 27/02/2026 02:48:58

Πότε τα χαρισματικά παιδιά παρουσιάζουν χαμηλή επίδοση;

Ανδρονίκη Γάκη, Εκπαιδευτικός, MSc Συμβουλευτικής,

Υποψήφια Διδάκτωρ Π.Τ.Δ.Ε., andagaki@primedu.uoa.gr

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

as_antoniou@primedu.uoa.gr

Περίληψη

Στόχος του παρόντος κεφαλαίου είναι να εκθέσει το φαινόμενο της χαμηλής επίδοσης που παρατηρείται συχνά στην εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών. Συγκεκριμένα, χαρισματικότητα θεωρείται η ικανότητα του παιδιού να επιτύχει μια ιδιαίτερα υψηλή απόδοση σε έναν ή περισσότερους τομείς και συνήθως εκλαμβάνεται ως μια ασύγχρονη εξέλιξη, ανάμεσα στη γνωστική, τη συναισθηματική και τη βιολογική του ανάπτυξη. Ως υποεπίδοση νοείται η χαμηλή επίδοση ενός μαθητή, η οποία έρχεται σε αντίθεση με το νοητικό δυναμικό του και τις δυνατότητες που αυτό συνεπάγεται. Ουσιαστικά, πρόκειται για αναντιστοιχία δυνατοτήτων και επίδοσης και παραπέμπει στην εικόνα του μαθητή που ενώ έχει τις δυνατότητες, ωστόσο τα αποτελέσματα τής προσπάθειάς του δεν είναι τα αναμενόμενα. Τα αίτια αποδίδονται στον διαφορετικό τρόπο μάθησης που υιοθετούν τα χαρισματικά παιδιά, στην επιθυμία τους να γίνονται αποδεκτοί από τους συμμαθητές τους, ενώ δεν παύει να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο και το οικογενειακό περιβάλλον. Για το λόγο αυτό,

κρίνεται σημαντικός ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος οφείλει να συνειδητοποιεί τη σημασία της έγκαιρης παρέμβασης και να χρησιμοποιεί τις κατάλληλες εκπαιδευτικές μεθόδους για την ένταξη του παιδιού στην ομάδα. Τέλος, η παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης θεωρείται ότι μπορεί να λειτουργήσει επικουρικά και συμπληρωματικά, καθώς ενισχύει και ενθαρρύνει τόσο το ίδιο το χαρισματικό παιδί όσο και τον εκπαιδευτικό που συμμετέχει στην όλη προσπάθεια.

Λέξεις-κλειδιά: χαμηλή επίδοση, χαρισματικά παιδιά, ανάπτυξη, συμβουλευτική

Abstract

The aim of this paper is to discuss underperformance often observed in gifted children’s education. Giftedness is considered the child's ability to achieve a very high performance in one or more areas and is usually perceived as an asynchronous development, among the cognitive, emotional and biological development. Underperformance is student’s poor performance, which is not expected given his/her intellectual potential. Essentially, this is a mismatch between capabilities and performance, and brings to mind a student who has the potential, but the results of his efforts are not as good as expected. Causes are attributed to the different learning styles that the gifted children adopt, to their desire to be liked by their peers, while the family environment still plays an important role. For this reason, the role of the teacher, who must realize the importance of an early intervention, is significant and he/she must find and implement the appropriate educational methods for the integration of the child into the group. Finally, counseling can be implemented

complementarily, as it strengthens and encourages both the gifted child and the teacher involved in this effort.

Keywords: underperformance, gifted children, development, counseling.

Χαρισματικότητα

Ο χώρος της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα παρουσιάζει ιδιαίτερη ανάπτυξη τα τελευταία χρόνια. Το νομοθετικό πλαίσιο που διαμορφώθηκε με το νόμο του 2817/2000 έχει πλησιάσει την αντίστοιχη Ευρωπαϊκή πολιτική, που επιδιώκει την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού, αλλά και την παράλληλη ενσωμάτωση παιδιών με ειδικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση. Επιπλέον, έχουν δημιουργηθεί καινούριες εκπαιδευτικές δομές, ενώ λειτουργούν σχολεία ένταξης, Ειδικά Σχολεία, Προγράμματα Συνεκπαίδευσης και Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης.

Επιπλέον, από το 2008, με ειδική νομοθεσία (Αντωνίου, 2008) περιλαμβάνονται στο πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής και οι «χαρισματικοί» μαθητές. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με το νόμο 3699/2008 για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (άρ. 3, παρ. 3) αναφέρεται: «Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι και οι μαθητές που έχουν μια ή περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα ανεπτυγμένα σε βαθμό που υπερβαίνει κατά πολύ τα προσδοκώμενα για την ηλικιακή τους ομάδα».

Αναλυτικότερα, χαρισματικό (gifted) ή ταλαντούχο (talented) είναι το παιδί που δείχνει ή έχει το δυναμικό για μία ιδιαίτερα υψηλή ή ξεχωριστή απόδοση σε έναν ή περισσότερους τομείς (Τσιάμης, 2006). Η χαρισματικότητα χαρακτηρίζεται από μια

ασύγχρονη εξέλιξη που σημαίνει έλλειψη συγχρονισμού στο ρυθμό της γνωστικής, συναισθηματικής και βιολογικής εξέλιξης των χαρισματικών ατόμων (Αντωνίου, 2008. Morelock, 1992). Η θεωρία του Renzulli(2005) αναφέρει τρία βασικά χαρακτηριστικά της χαρισματικότητας:

- Υψηλό επίπεδο νοητικής ικανότητας
- Υψηλό επίπεδο δημιουργικότητας
- Υψηλό επίπεδο κινήτρων για επίτευξη στόχων

Ο βαθμός εκδήλωσης και ο συνδυασμός αυτών των χαρακτηριστικών δεν είναι ούτε απαραίτητα συγκεκριμένος ούτε στατικός και σαφώς δεν υπάρχει ένας ιδανικός συνδυασμός. Οι γενικοί τομείς στους οποίους εκδηλώνονται αυτά τα χαρακτηριστικά είναι τα μαθηματικά, μουσική, γλώσσες, αλλά και πιο εξειδικευμένοι τομείς, όπως τέχνες, δημιουργία σεναρίου, πληροφορική. Ουσιαστικά, ο Renzulli (2005) αντιμετωπίζει τη χαρισματικότητα ως συμπεριφορά περισσότερο παρά ως χαρακτηριστικό. Το μοντέλο αυτό βοηθά εκείνους τους εκπαιδευτικούς που έχουν το ένστικτο να διακρίνουν κάποιον χαρισματικό μαθητή, παρά εκείνους που στηρίζονται σε ερωτηματολόγια και αξιολογήσεις. Παιδιά που ενεργοποιούνται από εγγενή κίνητρα και αναπτύσσουν ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και ικανότητες σε ξεχωριστούς τομείς αντιπροσωπεύουν τους χαρισματικούς μαθητές σύμφωνα με το παραπάνω μοντέλο.

Συγκεκριμένα, έρευνες έχουν αναγνωρίσει ως βασικά χαρακτηριστικά στα χαρισματικά παιδιά, την αποκλίνουσα νόηση (δημιουργικότητα), τη διέγερση, την ευαισθησία, την οξυμένη αντίληψη, την τελειομανία (Feldhusen, 2005. Moon, Kelly & Feldhusen, 1997). Τα χαρακτηριστικά αυτά, όταν εμφανίζονται μεμονωμένα, δεν παίζουν μεγάλο ρόλο, ούτε εγείρουν το ενδιαφέρον διερεύνησής τους. Αυτό που διαφοροποιεί ένα χαρισματικό παιδί από τα υπόλοιπα είναι η συνεμφάνιση των παραπάνω χαρακτηριστικών και η ένταση με την οποία εκδηλώνονται, καθώς και η δυνατότητα του παιδιού να ασχοληθεί με πολλά ενδιαφέροντα (multipotentiality). Εύλογα, λοιπόν, αντιλαμβανόμαστε ότι το προφίλ αυτό σε συνδυασμό με την αίσθηση υπεροχής και με την αδυναμία των χαρισματικών παιδιών να αναγνωρίσουν περιορισμούς και εμπόδια επηρεάζει σαφέστατα την αυτοεκτίμησή τους (Kerr, 1991).

Χαρισματικά παιδιά στο σχολείο

Συνήθως, τα χαρισματικά παιδιά παρουσιάζουν ακαδημαϊκή πρόοδο και επιτυχία, γεγονός που προβλέπει και τη μετέπειτα επαγγελματική εξέλιξη και συναισθηματική ευφορία. Ωστόσο, συχνά τα χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά παρουσιάζουν αρνητική συμπεριφορά, άρνηση να πάνε σχολείο, υποεπίδοση, αλαζονεία, άγχος επίδοσης, συναισθηματική αναστολή, απομάκρυνση από τους ομηλίκους και κοινωνική απομόνωση, διάσπαση προσοχής, υπερκινητικότητα (Galbraith & Delisle, 1996). Μάλιστα, η ακαδημαϊκή τους επίδοση εμφανίζεται συχνά κατώτερη από τα αναμενόμενα με βάση τη νοητική τους ανάπτυξη. Ωστόσο, οι μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζονται στα χαρισματικά παιδιά στα ίδια ποσοστά, όπως και στο γενικό πληθυσμό (Αντωνίου & Κούκουτα, 2010).

Από την άλλη πλευρά, οι υψηλοί στόχοι που μπορεί να τίθενται από τον περίγυρο του χαρισματικού παιδιού, έχουν ως αποτέλεσμα το τελευταίο να καλλιεργεί μη ρεαλιστικές προσδοκίες, γεγονός που μπορεί να το απογοητεύσει ή ακόμη και να το απομακρύνει από τον αρχικό στόχο (Αντωνίου & Ξυπολιτά, 2012). Γονείς, εκπαιδευτικοί, συμμαθητές έχουν την τάση να αποδίδουν στο χαρισματικό παιδί υπερβολικές γνωστικές ικανότητες και να προσδοκούν από αυτό ότι θα διαπρέψει, καταβάλλοντας ιδιαίτερο ζήλο σε κάθε του προσπάθεια (Coleman, 1985. Roedel, 1986). Ακολουθώντας αυτό το σκεπτικό, ορισμένα χαρισματικά παιδιά πιστεύουν ότι ο περίγυρός τους θεωρεί δεδομένη την ακαδημαϊκή επιτυχία, ενώ έχουν την τάση να θέτουν ψηλότερα τον πήχη από το προσδοκώμενο. Αυτή η επιλογή στάσης γεμίζει με άγχος, πίεση και ένταση το χαρισματικό παιδί, ειδικά όταν συνοδεύεται από ανεπιτυχή θετική ανατροφοδότηση και χαμηλή επίδοση (Clinkenbeard, 1991).

Χαρισματικά παιδιά και υποεπίδοση

Ένα αρκετά συχνό φαινόμενο που παρατηρείται στην εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών είναι η χαμηλή επίδοση, η οποία μάλιστα δεν συνάδει με το νοητικό τους πηλίκο και ό,τι αυτό συνεπάγεται (Seeley, 1993). Το γεγονός αυτό εύλογα προκαλεί αγωνία και απογοήτευση στο ίδιο το παιδί και το περιβάλλον του, προπάντων γιατί το αποτέλεσμα της δουλειάς του δεν ανταποκρίνεται στις δυνατότητές του (Rayneri, Gerber, & Wiley, 2006). Ως υποεπίδοση δεχόμαστε τη χαμηλή επίδοση ενός μαθητή, η οποία έρχεται σε αντίθεση με το νοητικό δυναμικό του και τις δυνατότητες που αυτό προμηνύει. Ουσιαστικά, πρόκειται για αναντιστοιχία δυνατοτήτων και επίδοσης (McCoach & Siegle, 2008) και μας παραπέμπει στην εικόνα του μαθητή που ενώ έχει τις δυνατότητες, ωστόσο τα αποτελέσματα της προσπάθειάς του δεν είναι τα αναμενόμενα.

Πιο συγκεκριμένα, η υποεπίδοση των χαρισματικών μαθητών αναγνωρίζεται ως απόσταση ανάμεσα στη γραπτή από την προφορική παρουσία, άρνηση για προσπάθεια, αδιαφορία για την επίτευξη στόχων, τελειομανία, κακή συμπεριφορά, υπερβολική αυτοκριτική και αυτομομφή, δυσαρέσκεια για το αποτέλεσμα, χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοεικόνα (Matthews & McBee, 2007. Montgomery, 2009a).

Συνήθως, οι χαρισματικοί μαθητές έρχονται με εφόδια ή ξεχωριστές «δυνατότητες» στο σχολείο, τις οποίες αδυνατούν να χρησιμοποιήσουν, με αποτέλεσμα να αποθαρρύνονται και να σημειώνουν χαμηλή σχολική επίδοση (Αντωνίου & Ξυπολιτά, 2012. Rimm, 2008). Σε αυτές τις περιπτώσεις, τα χαρισματικά παιδιά αντιμετωπίζονται με ισοπεδωτικό και ομοιόμορφο τρόπο, καθώς δεν εκδηλώνεται πάντοτε ενδιαφέρον για τις ιδιαίτερες μαθησιακές και νοητικές δεξιότητες και ανάγκες τους, που τα διαφοροποιούν από τους συμμαθητές τους (Αντωνίου & Κουτσούκου, 2011).

Αναζητώντας τους λόγους για τους οποίους συμβαίνει αυτό, διαπιστώνουμε ότι λανθάνει ένας συνδυασμός καταστάσεων και παραγόντων. Κατ' αρχάς, οι χαρισματικοί μαθητές προσεγγίζουν διαφορετικά τη γνώση σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές. Συγκεκριμένα, παρουσιάζουν γρηγορότερο ρυθμό μάθησης, και

διαθέτουν ευρύτερες γενικές, αλλά και εξειδικευμένες γνώσεις σε τομείς του ενδιαφέροντός τους, έχουν ανεπτυγμένο λεξιλόγιο, τους αρέσει να αυτενεργούν και να πρωτοτυπούν, ενώ αντίθετα νιώθουν ότι δυσλειτουργούν σε αυστηρά καθορισμένα, παραδοσιακά μαθησιακά περιβάλλοντα (Wills & Munro, 2009). Παρ' όλα αυτά, παρουσιάζουν τα ίδια χαρακτηριστικά και τις ίδιες τεχνικές μάθησης, καθώς και τις ίδιες μεταγνωστικές στρατηγικές στην ανάγνωση και κατανόηση κειμένου με τους χαρισματικούς με υψηλή επίδοση (Berkowitz & Cicchelli (2004).

Όσον αφορά τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, συχνά η αλληλεπίδρασή τους με τους συμμαθητές τους δε διεξάγεται ομαλά. Οι χαρισματικοί μαθητές συχνά απομονώνονται και δεν επιδιώκουν συναναστροφή με τους συνομηλίκους τους, καθότι θεωρούν ότι δεν τους καταλαβαίνουν για τις απόψεις τους και δεν εισπράττουν την αποδοχή που πιστεύουν ότι αξίζουν. Συνάμα, παρουσιάζονται πιο σοβαροί σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους και περισσότερο ευαισθητοποιημένοι για κοινωνικά και ηθικά ζητήματα. Ωστόσο, συχνά νιώθουν ότι οι συμμαθητές τους τούς απορρίπτουν και δεν τους αποδέχονται, ακριβώς επειδή είναι διαφορετικοί (Wills & Munro, 2009). Για το λόγο αυτό, προκειμένου να γίνουν αρεστοί και να ενταχθούν στις ομάδες ομηλίκων, φαίνεται συχνά να θεωρούν περισσότερο σημαντικές τις ομάδες αυτές από την ατομική τους επίδοση, και για αυτό αδιαφορούν (Clasen&Clasen, 1995).

Αναφορικά με το οικογενειακό περιβάλλον, έχει βρεθεί ότι οι χαρισματικοί μαθητές με χαμηλή επίδοση ζουν συνήθως σε λιγότερο λειτουργικό περιβάλλον. Συγκεκριμένα, οι γονείς τους δεν ακολουθούν μια κοινή τακτική ανατροφής και διαπαιδαγώγησης (Baker, Bridger, & Evans, 1998), είναι συνήθως υπερπροστατευτικοί ή επιεικείς και δεν δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και ζήλο για την ακαδημαϊκή πορεία του παιδιού τους (Jeon & Feldhusen, 1993. Weiner, 1992). Επιπλέον, τα παιδιά αυτά δεν ζουν σε ένα περιβάλλον ήρεμο και ειρηνικό, αλλά αντίθετα σε περιβάλλον με έντονες συγκρούσεις (Peterson, 2001).

Έτσι, λαμβάνοντας υπ' όψιν όλα τα παραπάνω καθώς και το γεγονός ότι οι παράγοντες που κινητοποιούν τη συμπεριφορά ενός παιδιού μπορεί να είναι εσωτερικοί –κίνητρα και χαρακτηριστικά προσωπικότητας– και εξωτερικοί –περιβάλλον– προβαίνουμε σε ορισμένες διαπιστώσεις (Montgomery, 2009a). Κατ' αρχάς, τα χαρισματικά παιδιά θεωρούν το αναλυτικό πρόγραμμα και τα προς εξέταση

γνωστικά αντικείμενα ανιαρά, και ότι δεν τους δημιουργούν την παρώθηση για μάθηση και κίνητρο για γνώση. Ως αποτέλεσμα, παρουσιάζουν φτωχές ακαδημαϊκές επιλογές, ενώ πιστεύουν ότι το σχολείο δεν καλύπτει τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες, ότι οι εκπαιδευτικοί δεν τους κατανοούν, ή και αντίθετα ότι έχουν αρκετές απαιτήσεις από αυτούς (Matthews & McBee, 2007. Siegle & McCoach, 2001).

Τέλος, η υποεπίδοση των χαρισματικών μαθητών έχει συνδεθεί με επιθετική και επικριτική συμπεριφορά, με απουσία οργανωτικών δεξιοτήτων, με αδυναμία εύρεσης κέντρου ελέγχου, με ελάχιστη επιμονή για μάθηση, με ψυχολογικά προβλήματα, με χαμηλή αυτοεικόνα και αυτοπεποίθηση. Συνήθως, τα χαρισματικά παιδιά δείχνουν αδιαφορία για την επίτευξη των στόχων τους και παρουσιάζουν χαμηλή επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας, αυτορρύθμισης και αυτενέργειας (McCoach & Siegle, 2001. Reis & McCoach, 2000. Seeley, 1993). Γενικότερα, ενώ έχουν όλες τις νοητικές προϋποθέσεις για να αποκτήσουν ένα καλό ακαδημαϊκό προφίλ, ωστόσο απέχουν πολύ από αυτό, κάτι το οποίο λειτουργεί επιβαρυντικά στην ψυχολογία και την κοινωνική τους συναναστροφή.

Προτάσεις

Για το λόγο αυτό, το σχολείο έχει μεγάλη ευθύνη απέναντι σε αυτά τα παιδιά, καθώς πολλές φορές αδυνατεί να αναγνωρίσει ένα χαρισματικό παιδί, και επιπλέον να ενισχύσει τα δυνατά του σημεία (Αντωνίου & Κούκουτα, 2011). Είναι σημαντικό, επομένως, ο εκπαιδευτικός να είναι σε θέση να αντιληφθεί τις ιδιαιτερότητες ενός χαρισματικού παιδιού, αλλά και να κατανοήσει τις αιτίες που ερμηνεύουν την επίδοσή του (Peterson, 2001). Συνακόλουθα, οφείλει να συνειδητοποιεί τη σημασία της έγκαιρης παρέμβασης, ώστε να προλαμβάνει οποιαδήποτε αρνητική έκβαση (Wills & Munro, 2009).

Πιθανότατα να χρειαστεί αρχικά μια αλλαγή και αναπροσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος, αλλά και να εφαρμοστεί οργανωμένα και συστηματικά η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία που θα τονώσει τα χαρισματικά παιδιά, θα τα παρωθήσει να αναλάβουν πρωτοβουλίες και πρωταγωνιστικό ρόλο σε καινοτόμα προγράμματα (Αντωνίου & Ξυπολιτά, 2008). Επιπλέον, η κοινωνική ανάπτυξή τους μπορεί να επιτευχθεί με την ανάληψη ηγετικών ρόλων σε ομάδες, με την ευαισθητοποίηση σε κοινωνικά θέματα, και τη συμμετοχή σε εθελοντικές και αλτρουιστικές δράσεις (Renzulli, 2003), ενώ στα πλαίσια αυτά ουσιαστικό ρόλο παίζει και η προσπάθεια για ανάληψη και επίτευξη στόχων (McCoach & Siegle, 2003).

Πιο συγκεκριμένα, προτείνεται να γίνεται αναλυτική αξιολόγηση των ικανοτήτων και των αδύνατων σημείων των χαρισματικών παιδιών που οδηγούν στην υποεπίδοση. Στο πλαίσιο αυτό αλλά και σε όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, είναι απαραίτητη η συνεργασία σχολείου-οικογένειας. Κατ' αρχάς, χρειάζεται αρχικά να γίνει αξιολόγηση με τη χορήγηση ενός κατάλληλου εργαλείου, ενώ παράλληλα συνιστάται να χορηγείται και ένα άλλο εργαλείο που θα μετρά τη δημιουργικότητα του παιδιού. Στο επίπεδο αυτό, βοηθητικό είναι να πραγματοποιείται και μια συζήτηση του δασκάλου και του σχολικού ψυχολόγου με την οικογένεια του παιδιού, προκειμένου να έχουν εικόνα για το τι συμβαίνει στο σπίτι.

Ακολούθως, συνεργαζόμενο πάντα το σχολείο με την οικογένεια χρειάζεται να αποθαρρύνει τις συμπεριφορές που υποθάλπουν την υποεπίδοση και συνάμα να ενθαρρύνει εκείνες τις συμπεριφορές που λειτουργούν υποστηρικτικά για το παιδί. Η ενίσχυση του παιδιού από την πλευρά του εκπαιδευτικού με σκοπό να λειτουργεί αυτόνομα κρίνεται απαραίτητη, καθότι έτσι θα μάθει να αυτενεργεί. Τέλος, μπορεί να χρειαστεί να τροποποιηθούν οι ενισχυτές του παιδιού, με σκοπό να αλλάξουν οι μακροπρόθεσμοι και οι βραχυπρόθεσμοι στόχοι του (Rimm, 2003).

Όσον αφορά την αλλαγή ή τροποποίηση του προγράμματος σπουδών, σίγουρα χρειάζεται να υπάρχει η δυνατότητα ευελιξίας και επαναπροσδιορισμού των αντικειμένων, προκειμένου να κινητοποιείται το ενδιαφέρον των χαρισματικών μαθητών. Ένα τέτοιο ευέλικτο πρόγραμμα θα μπορούσε να συμπεριλάβει καινοτόμες ενέργειες που ξεφεύγουν από την τυπικά παρεχόμενη μάθηση. Αναλυτικότερα,

απαιτείται να εκπαιδεύονται οι μαθητές στη θετική γνωστική παρέμβαση, να μάθουν να αμφισβητούν και να αξιολογούν όποια πληροφορία τούς παρέχεται, να διδάσκονται δεξιότητες, να αναπτύσσουν τη δημιουργική τους σκέψη, να αλληλεπιδρούν με το δάσκαλο (Montgomery, 2009b).

Εκτός από τις αλλαγές στον τρόπο και το περιεχόμενο της διδασκαλίας, πιθανότατα χρειαστεί να γίνει και κάποια χωροταξική αλλαγή στην αίθουσα διδασκαλίας, προκειμένου να υπάρχει μεγαλύτερη άνεση και ελευθερία κινήσεων (Kanevsky & Keighley, 2003). Σε ένα τέτοιο περιβάλλον που θα ευνοεί την ευελιξία, θα είναι πιο εύκολο να εργαστούν τα παιδιά ομαδικά. Οι ομάδες που θα σχηματιστούν μπορούν να είναι είτε ομοιογενείς είτε ετερογενείς για να υπάρχει μεγαλύτερη δράση (Sousa, 2009). Μέσα σε ένα τέτοιο κλίμα, οι χαρισματικοί μαθητές μαθαίνουν να εργάζονται σε ομάδες και αποφεύγουν να μένουν μόνοι τους (French, Walker & Shore, 2011). Βλέπουν τους συμμαθητές τους ως συνεργάτες και όχι ως ανταγωνιστές.

Όσον αφορά μια άλλη τοποθέτηση, αναφέρεται ότι υπάρχουν διάφορες επιλογές ως προς την παροχή υπηρεσιών, ανάλογα βέβαια με τις ανάγκες των μαθητών· σε όλους τους μαθητές, σε πολλούς, σε ορισμένους και σε λίγους (Treffinger, Nassab & Selby, 2009). Άλλες προτεινόμενες επιλογές για αποτελεσματικότερη διδασκαλία είναι η χρήση του φιλοσοφικού διαλόγου ή του σωκρατικού διαλόγου που βασίζεται στη μαιευτική μέθοδο ή της διδασκαλίας μέσω του ερευνητικού διαλόγου (Fisher, 2009). Μια τελευταία λύση που έχει ειπωθεί είναι η επιτάχυνση των μαθημάτων ή ακόμη και η δημιουργία εξειδικευμένων σχολείων για χαρισματικά παιδιά (Αντωνίου, 2009). Ωστόσο, αυτή η τελευταία επιλογή θα οδηγούσε σε μία εκπαίδευση «δύο ταχυτήτων», με τους χαρισματικούς μαθητές να υπερέχουν έναντι των υπολοίπων. Για το λόγο αυτό, η κυρίαρχη τάση που επικρατεί υπαγορεύει τη συνεκπαίδευση στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς μόνο μέσα από αυτή την τακτική θα αλληλεπιδράσουν όλοι οι μαθητές, χαρισματικοί και μη, και θα αναπτυχθούν γνωστικά και κοινωνικο-συναισθηματικά (Σούλης, 2006).

Πέρα, όμως, και πάνω απ' όλα, κρίνεται απαραίτητη η ύπαρξη συμβουλευτικής υποστήριξης, η οποία μπορεί να παρέχεται από ευαισθητοποιημένο επαγγελματία στα γνωστικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των χαρισματικών παιδιών. Συγκεκριμένα, η επιστράτευση και εφαρμογή στρατηγικών υποστήριξης και ενίσχυσης από την

πλευρά του εκπαιδευτικού, αλλά και εσωτερικών στρατηγικών ενδυνάμωσης από την πλευρά του μαθητή, φαίνεται ότι λειτουργούν αποτελεσματικά και ευεργετικά για το χαρισματικό παιδί (Whitmore, 1980). Τα προγράμματα συμβουλευτικής που μπορούν να εφαρμοστούν στο χώρο του σχολείου διακρίνονται στη θεραπευτική και αναπτυξιακή προσέγγιση (Neihart & Robinson, 2001) .

Πιο συγκεκριμένα, η θεραπευτική προσέγγιση δίνει έμφαση στην επίλυση προβλημάτων και προτείνει την παρέμβαση του θεραπευτή όταν παρατηρείται κάποια κρίση. Όταν μάλιστα εφαρμόζεται ομαδική συμβουλευτική, οι μαθητές που συμμετέχουν σε αυτή αντιμετωπίζουν ένα κοινό πρόβλημα, εν προκειμένω τη χαμηλή επίδοση στα μαθήματα. Αντίθετα, το ενδιαφέρον στην αναπτυξιακή προσέγγιση δεν τοποθετείται στη θεραπεία, αλλά στην προσπάθεια του συμβούλου να δημιουργήσει ένα περιβάλλον το οποίο θα παρέχει τις κατάλληλες συνθήκες για να προαχθεί η συναισθηματική και εκπαιδευτική ανάπτυξη των παιδιών.

Στην ουσία, από τις δύο ενδιαφέρουσες προσεγγίσεις, κατάλληλη για την περίπτωση των χαρισματικών παιδιών είναι η δεύτερη, εφόσον στηρίζεται στις ανάγκες τους. Στην ατομική συμβουλευτική, το χαρισματικό παιδί θα πρέπει να επικεντρωθεί στη γνωριμία με τον εαυτό του, καθώς και στον εντοπισμό δυνατών και αδύνατων σημείων του, με στόχο την ευρύτερη αποκάλυψη στοιχείων της προσωπικότητάς. Από την άλλη πλευρά, στην ομαδική συμβουλευτική χρειάζεται το χαρισματικό παιδί να αναπτύξει τις κοινωνικές του δεξιότητες και να μάθει να διατυπώνει τις προσωπικές του πεποιθήσεις και αντιλήψεις.

Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή δεν γίνεται διαχωρισμός με κριτήριο το πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι χαρισματικοί μαθητές, αλλά αντίθετα αυτό που επιδιώκεται είναι η συνεργασία των μαθητών με την οικογένεια. Έτσι, εδώ, οι γονείς έχουν τη δυνατότητα να συναναστραφούν με γονείς άλλων χαρισματικών παιδιών, να επικοινωνήσουν, να ανταλλάξουν απόψεις και να κατανοήσουν ότι δεν είναι οι μόνοι που μπορεί να αντιμετωπίζουν μια δύσκολη κατάσταση. Τέλος, προς αυτή την κατεύθυνση μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο και η ομάδα του συλλόγου των εκπαιδευτικών, των σχολικών συμβούλων και των ψυχολόγων που συνεργάζονται με τα χαρισματικά παιδιά και τους γονείς τους (Αντωνίου & Σωτηράκη, 2012).

Βιβλιογραφικές παραπομπές

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

Αντωνίου, Α.-Σ. (2008). *Ψυχολογία ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθήνα: Ιατρικές Εκδόσεις Π.Χ. Πασχαλίδης.

Αντωνίου, Α.-Σ. & Κούκουτα, Α. (2011). *Τα χαρισματικά παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες: Χαρακτηριστικά, εντοπισμός και προγράμματα παρέμβασης*. Πρακτικά της Εταιρείας Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδος, τ. Ε΄, 124-137. 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ειδικής Παιδαγωγικής με θέμα «Η Ειδική Αγωγή Αφετηρία Εξελίξεων στην Επιστήμη και στην Πράξη», 15-18 Απριλίου 2010. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Αντωνίου, Α.Σ. & Ξυπολιτά, Ε. (2012). *Προτάσεις για την αντιμετώπιση της υποεπίδοσης σε χαρισματικούς μαθητές*. Πρακτικά του Πανελλήνιου Συνεδρίου με θέμα «Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές», 11-13 Μαΐου 2012.

Αντωνίου, Α.-Σ. & Σωτηράκη, Κ. (2011). *Επιτακτική η ανάγκη συμβουλευτικής υποστήριξης και στους χαρισματικούς μαθητές*. Πρακτικά της Εταιρείας Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδος, τ. Ε΄, 264-276. 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ειδικής Παιδαγωγικής με θέμα «Η Ειδική Αγωγή Αφετηρία Εξελίξεων στην Επιστήμη και στην Πράξη», 15-18 Απριλίου 2010. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Baker, J. A., Bridger, R., & Evans, K. (1998). Models of underachievement among gifted preadolescents: The role of personal, family, and school factors. *Gifted Child Quarterly, 42*, 5-14.

Berkowitz, E. & Cicchelli, T. (2004). Metacognitive strategy use in reading of gifted high achieving and gifted underachieving middle school students in New York city. *Education and Urban Society, 37*, 37-57.

Clasen, D. R., & Clasen, R. E. (1995). Underachievement of highly able students and the peer society. *Gifted and Talented International, 10*(2), 67-75.

Clinkenbeard, P. R. (1991). Unfair expectations: A pilot study of middle school students' comparisons of gifted and regular classes. *Journal for the Education of the Gifted, 15*, 56-63.

Coleman, L. J. (1985). *Schooling the gifted*. Knoxville: Addison-Wesley.

French, L. R., Walker, C. L.,& Shore, B. M. (2011). Do gifted students really prefer to work alone? *Roeper Review, 33*(3), 145-159.

Feldhusen, J. F. (2005). Educating gifted and talented youth for high-level expertise and creative achievement. *Educational Research Journal, 20*(1), 15-25.

Galbraith, J.,& Delisle, J. (1996). *The gifted kid's survival guide*. Minneapolis, MN:Free Spirit Publishing.

Jeon, K. W., & Feldhusen, J. F. (1993). Teachers' and parents' perceptions of social-psychological factors of underachievement of the gifted in Korea and the United States. *Gifted Education International, 9*, 115-119.

Kanevsky, L.,& Keighley, T. (2003). To produce or not to produce? Understanding boredomand the honor in underachievement. *Roeper Review, 26* (1), 20-28.

Kerr, B. (1991). *Handbook for counseling the gifted and talented*. Alexandria, VA: AACD.

Μανωλάκος, Π. Η. (2010). Χαρισματικοί-ταλαντούχοι μαθητές με ιδιαίτερες ικανότητες σε έναν ή και περισσότερους τομείς. *Επιστημονικό Βήμα, 14*, 229-247.

Matthews, M. S., &McBee, M. T. (2007). School factors and the underachievement of gifted students in a talent search summer program. *Gifted Child Quarterly, 51*, 167-181.

McCoach, D. B., & Siegle, D. (2003). Factors that differentiate underachieving gifted students from high-achieving gifted students. *Gifted Child Quarterly, 47*, 144-154.

McCoach, D. B., & Siegle, D. (2008). Underachievers. In J. A. Plucker & C. M. Callahan (Eds.), *Critical issues and practices in gifted education: What the research says* (pp. 721-734). Waco, TX: Prufrock Press.

Montgomery, D. (ed.) (2009a). Why do the gifted and talented underachieve? How can masked and hidden talents be reavealed? In *Able, Gifted and Talented Underachievers* (pp. 3-40). Oxford:Wiley/Blackwell.

Montgomery, D. (2009b). Gifted and talented children with special educational needs-underachievement in dual and multiple exceptionality. In D. Montgomery (Ed.), *Able, Gifted and Talented Underachievers* (pp. 265-301). Chichester: John Wiley & Sons.

Moon, S.M., Kelly, K. R., & Feldhusen, J. F. (1997). Specialized counseling services for gifted youth and their families: A needs assessment. *Gifted Child Quarterly, 41*(1), 16-25.

Neihart, M., & Robinson, N. (2001). *Task force on social-emotional issues for gifted students*. Washington, DC: National Association for Gifted Children.

Peterson, J. S. (2001). Successful adults who were once adolescent underachievers. *Gifted Child Quarterly, 45*, 236-250.

Rayneri, L. J., Gerber, B. L.,& Wiley, L. P. (2006). The relationship between classroom environment and the learning style preferences or gifted middle school students and the impact on levels of performance. *Gifted Child Quarterly, 50*, 104-118.

Renzulli, J. S. (2003). Conception of giftedness and its relationship to the development of social capital. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., pp. 75-87). Boston: Allyn & Bacon.

Renzulli, J. S. (2005). *Equity, excellence, and economy in a system for identifying students in gifted education:A guidebook* (RM05208). Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented.

Rimm, S. B. (2003). Underachievement: A national epidemic. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of Gifted Education*(3rd edn) (pp. 424-443). Boston: A&B.

Rimm, S. B. (2008). What's the hurry? Sylvia Rimm on raising kids.*Newsletter, 18*(3), 7.

Roedel, W. C. (1986). Socioemotional vulnerabilities of young gifted children. *Journal of Children in Contemporary Society,18*, 17-29.

Seeley, K. R. (1993). Gifted students at risk. In L. K. Silverman (Ed.), *Counseling the gifted and talented* (pp. 263-276). Denver, CO: Love Publishing.

Siegle, D.,& McCoach, D. B. (2001). *Promoting a positive achievement attitude with gifted and talented students.The social and emotional development of gifted children: What do we know?* Waco, TX: PrufrockPress.

Σούλης, Σ. Γ. (2006). *Παιδιά και έφηβοι με υψηλή νοητική λειτουργικότητα και η εκπαίδευση τους*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.

Sousa, D. A. (2009). *How the gifted brain learns* (2nd edn). Thousand Oaks, CA: Corwin.

Treffinger, D., Nassab, C. A., & Selby, E. D. (2009). Programming for talent development: expanding horizons for gifted education. In T. Balchin, B. Hymer & D. J. Matthews (Eds.), *The Routledge International Companion to Gifted Education* (pp. 210-217).New York: Routledge.

Τσιάμης, Α. (2006). *Τα χαρισματικά παιδιά ζουν ανάμεσά μας*. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.

VanTassel-BaskaJ. (2003). *Curriculum and instructional planning and design for gifted learners*. Denver, Col: Love Publishing Company.

Weiner, I. B. (1992). *Psychological disturbance in adolescence.* New York: John Wiley and Sons.

Whitmore, J. R. (1980). *Giftedness, conflict, and underachievement.* Boston: Allyn And Bacon.