

**2<sup>ο</sup>** Πανελλήνιο Συνέδριο  
Ειδικής Αγωγής  
**Τόμος**  
**Δ'**

# Η ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΑΦΕΤΗΡΙΑ ΕΞΕΛΙΞΕΩΝ ΣΤΗΝ ΕΠΙΣΤΗΜΗ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΠΡΑΞΗ



**ΕΤΑΙΡΕΙΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ**

σε συνεργασία με τον  
ΤΟΜΕΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ  
ΤΟΥ Φ.Π.Ψ. ΤΜΗΜΑΤΟΣ  
του Ε.Κ.Π.Α.



**ΕΚΔΟΣΕΙΣ  
ΓΡΗΓΟΡΗ**

## Επιτακτική η ανάγκη συμβουλευτικής υποστήριξης και στους χαρισματικούς μαθητές

Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου<sup>1</sup> & Καλλιόπη Σωτηράκη<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Πανεπιστήμιο Αθηνών, Π.Τ.Δ.Ε., [as\\_antoniou@primedu.uoa.gr](mailto:as_antoniou@primedu.uoa.gr)

<sup>2</sup> Πανεπιστήμιο Στερεάς Ελλάδος, [kalliopisotiraki@yahoo.gr](mailto:kalliopisotiraki@yahoo.gr)

### ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η επισήμανση των γνωστικών αναγκών των χαρισματικών μαθητών έχει επισημανθεί κατά καιρούς στις έρευνες για την εκπαιδευτική διαδικασία. Το παρόν κεφάλαιο θα εστιάσει στην ιδιαίτερη ανάγκη για συμβουλευτική των χαρισματικών μαθητών εξαιτίας του πολλαπλού δυναμικού και της αίσθησης διαφορετικότητας που τους διακρίνει. Τα παιδιά αυτά βιώνουν ανάμικτα αισθήματα όσον αφορά στη χαρισματικότητα καθώς στην πλειοψηφία τους χαρακτηρίζονται από υψηλή ευαισθησία και βιώνουν μοναξιά και κοινωνική απομόνωση από τους συνομηλίκους τους. Τα υψηλά επίπεδα ευαισθησίας τους συχνά συνοδεύεται από έντονη ευθιξία στην κριτική και τα συναισθήματα των άλλων. Παρόμοιες δυσκολίες τα οδηγούν στην απόκρυψη των ταλέντων τους ή στην υιοθέτηση συνηθειών χαμηλής σχολικής επίδοσης έτσι ώστε να γίνονται αποδεκτά από τα υπόλοιπα παιδιά στο σχολείο. Εκτός αυτού, οι γονείς των χαρισματικών μαθητών αντιμετωπίζουν έντονο στρες λόγω των ιδιαίτερων γνωστικών και προσωπικών χαρακτηριστικών των παιδιών τους. Επίσης, η ετικέτα της χαρισματικότητας μπορεί να αυξήσει τον ανταγωνισμό και τη ζήλεια των αδελφών των χαρισματικών μαθητών ενισχύοντας την ανάγκη για οικογενειακή συμβουλευτική. Οι γονείς των χαρισματικών μαθητών καλούνται να αναγνωρίσουν τις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών τους στις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους, στην κοινωνική προσαρμογή και τη διαχείριση του στρες, ζητήματα για τα οποία θα μπορούσαν να υποστηριχθούν μέσω εξειδικευμένης συμβουλευτικής παρέμβασης. Πολλά προγράμματα συμβουλευτικής έχουν σχεδιαστεί με στόχο να βοηθήσουν τους χαρισματικούς μαθητές στην αναγνώριση και αποδοχή των ικανοτήτων αλλά και των αδυναμιών τους.

*Η ομαδική συμβουλευτική θεωρείται ως η πλέον αποτελεσματική μέθοδος για την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των χαρισματικών μαθητών καθώς ενθαρρύνονται να μοιράζονται σκέψεις και συναισθήματα με άλλους που κατανοούν και δέχονται τα ιδιαίτερα ταλέντα τους. Ο ρόλος της συμβουλευτικής υποστήριξης θεωρείται σημαντικός για την ομαλή ανάπτυξη των ικανοτήτων των μαθητών αυτών και δεν θα πρέπει να υποτιμάται. Εν κατακλείδι, θα δοθεί έμφαση στη σημασία της κατάρτισης και εξειδίκευσης των συμβούλων τόσο στη συμβουλευτική όσο και στη χαρισματικότητα έτσι ώστε να βοηθούν τους μαθητές να αξιοποιούν το δυναμικό τους με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.*

*Λέξεις- κλειδιά: συμβουλευτική, χαρισματικότητα, συναισθηματικές δυσκολίες, ειδική αγωγή*

## Η ΑΝΑΓΚΗ ΓΙΑ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ

Η ανάγκη για συμβουλευτική υποστήριξη των χαρισματικών ατόμων έχει επισημανθεί από τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα και αφορά κυρίως τις κοινωνικές και συναισθηματικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν λόγω της ιδιαιτερότητάς τους. Αν και τα χαρισματικά άτομα έχουν ανάγκες για συμβουλευτική υποστήριξη, καταρχήν όμοιες με εκείνες όλων των άλλων ανθρώπων ωστόσο επειδή διαφέρουν αρκετά από τους άλλους ως προς: α) τα είδη και το επίπεδο των ιδιαίτερων ικανοτήτων και κινήτρων τους, β) τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν, αλλά και γ) άλλα προσωπικά και κοινωνικά τους χαρακτηριστικά, χρήζουν ειδικής συμβουλευτικής αντιμετώπισης (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2008).

Έχει προκύψει λοιπόν ότι τα χαρισματικά ή ταλαντούχα παιδιά (gifted/ talented) έχουν ιδιαίτερες ανάγκες και χρειάζονται ειδική αντιμετώπιση καθώς διαφέρουν σημαντικά από το μέσο άτομο διαθέτοντας δυναμικό για κατεξοχήν υψηλές επιδόσεις σε ορισμένους τομείς. Κλινικοί και συμβουλευτικοί ψυχολόγοι που εργάζονται με χαρισματικά παιδιά και τις οικογένειές τους, δηλώνουν την ανάγκη ενασχόλησής τους με ζητήματα συναισθηματικής φύσεως που συνδέονται με τη χαρισματικότητα των παιδιών, όπως για παράδειγμα, η ανάπτυξη ταυτότητας, η τελειομανία, η εσωστρέφεια, η ευαισθησία, οι σχέσεις με τους συνομηλίκους κ.ά. (Αντωνίου, 2008· Jackson & Peterson, 2003· Mendaglio, 2003· Peterson, 2003· Silverman, 1993a).

Εν αντιθέσει προς τη συνήθη εκπαιδευτική και επαγγελματική συμβουλευτική που απαιτείται για όλους τους άλλους μαθητές καθώς πλησιάζουν στην αποφοίτηση από το Λύκειο, οι χαρισματικοί μαθητές -από τις μικρότερες τάξεις έως το Λύκειο- χρήζουν πρόσθετης αρωγής σε ποικίλου χαρακτήρα προσωπικά, κοινωνικά και οικογενειακά θέματα καθώς και στην επίλυση εκπαιδευτικών ή επαγγελματικής φύσεως προβλημάτων. Πολλοί επιστήμονες εξειδικευμένοι στην εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών υποστηρίζουν ότι η συμβουλευτική και η καθοδήγηση κρίνονται ως ουσιώδεις για την πλήρη ανάπτυξη των χαρισματικών παιδιών και θα έπρεπε να συνιστούν αναπόσπαστο στοιχείο κάθε προγράμματος υποστήριξης (π.χ. Bireley & Genshaft, 1991· Colangelo, 2003· Delisle, 1992· Gallagher, 1990, 1991a· Hebert, 2006· Landrum, 1987· Mahoney, 2006· Meckstroth, 2006· Neihart, 2006· Perrone, 1997· Robinson, 2006· Silverman, 1997· VanTassel-Baska, 1983· Webb, Meckstroth & Tolan, 2005).

Ένα δείγμα της ανάγκης για συμβουλευτική υποστήριξη αποτελεί το σύνθημα πρόβλημα της αίσθησης του διαφορετικού και της έλλειψης μη αρμονικών σχέσεων με την οικογένεια και τους φίλους στα χαρισματικά παιδιά και τους χαρισματικούς εφήβους. Οι ευφυείς μαθητές συχνά γίνονται ιδεαλιστές και η βαθυστόχαστη σκέψη τους συνοδεύεται από έντονο ενδιαφέρον για ζητήματα ηθικής και δικαιοσύνης. Τα προσωπικά και οικογενειακά τους προβλήματα περιλαμβάνουν διαμάχες με τα αδέρφια, τους συνομηλίκους και κυρίως με τους γονείς τους (Peterson, 2008). Επίσης, σημαντικά ζητήματα για τα παιδιά αυτά αποτελούν η αντίσταση στην εξουσία, η κατάθλιψη, η απόσυρση, ο εθισμός στα ναρκωτικά, η αντικοινωνική συμπεριφορά, μερικές φορές ο αλκοολισμός αλλά ακόμα και η αυτοκτονία (π.χ. Blakeley, 2001· Cross, 1996· Fleith, 2000· Θεοδόση-Πολυμέρη, & Αντωνίου, 2003).



Εκτός όμως από τις συναισθηματικές αυτές δυσκολίες, πολλοί από τους ταλαντούχους μαθητές αισθάνονται πλήξη με τα μαθήματα του σχολείου, γεγονός το οποίο συχνά τους οδηγεί σε απάθεια και χαμηλή επίδοση (Rimm, 2008). Εντυπωσιακή είναι η εκτίμηση ότι ποσοστό 18% έως 25% όσων εγκαταλείπουν τις σπουδές τους αφορούν χαρισματικούς μαθητές (Renzulli & Park, 2000). Σύμφωνα με τον Sadowski (1987), η διακοπή των σπουδών από αυτή την κατηγορία μαθητών συνδέεται κυρίως με οικογενειακές δυσκολίες, κατανάλωση αλκοόλ, χρήση ναρκωτικών ουσιών, έλλειψη κινήτρου στο σχολείο, αντίσταση στην εξουσία, περιορισμένες σχέσεις με τους συνομηλίκους και δυσκολίες κοινωνικής προσαρμογής. Ο ίδιος ερευνητής αναφέρει επίσης ότι τόσο η συμβουλευτική υποστήριξη στο σχολείο όσο και η επικοινωνία με τους γονείς τους ήταν ανεπαρκείς.

### ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ: ΑΥΤΟΑΝΤΙΑΛΗΨΗ, ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ, ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΚΑΙ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ

Τα προβλήματα και οι προκλήσεις που συνδέονται με τη χαρισματικότητα, ξεκινούν ήδη από τη γέννηση, με τα χαρισματικά βρέφη να εμφανίζονται ιδιαίτερα ενεργητικά, να κοιμούνται λίγο, να αντιδρούν έντονα στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος και να εξουθενώνουν τους γονείς με την ανάγκη τους για διαρκή δραστηριότητα (Silverman, 1997). Επιπλέον, η ανάπτυξή τους μπορεί να είναι ασύγχρονη καθώς συχνά προτιμούν να παίζουν με παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας ενώ πολλές φορές λαμβάνουν ρόλο «κηδεμόνων» των μικρότερων και επικοινωνούν σε ικανοποιητικό επίπεδο με τους ενήλικες.

Επειδή οι κανονικές τάξεις ομαδοποιούν τους μαθητές με βάση τη χρονολογική και όχι τη νοητική τους ηλικία, οι χαρισματικοί μαθητές αντιμετωπίζουν καταστάσεις που δεν καλύπτουν ούτε τις νοητικές ούτε και τις κοινωνικές τους ανάγκες. Πολλοί από αυτούς βιώνουν αισθήματα απομόνωσης, κοινωνικής ματαίωσης, ακόμα και κατάθλιψη (Barkett, 2002· Sands & Howard-Hamilton, 1995). Επιπροσθέτως, εμφανίζουν περιορισμένες κοινωνικές δεξιότητες λόγω της έλλειψης ικανότητας εντοπισμού «πραγματικών συνομηλίκων», δηλαδή άλλων χαρισματικών μαθητών με ανάλογες ικανότητες, ενδιαφέροντα, προβλήματα και ανάγκες.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα ευρήματα των Kunkel, Chapa, Patterson & Walling, (1995), σύμφωνα με τα οποία οι χαρισματικοί μαθητές αισθάνονται ικανοί, ικανοποιημένοι από τον εαυτό τους, νοητικά ανώτεροι και θεωρούν ότι οι άλλοι τους εμπιστεύονται και ζητούν τη βοήθειά τους. Από την άλλη όμως, βιώνουν κοινωνικό στρες, νοιώθουν ότι είναι διαφορετικοί από τους άλλους αλλά και συχνά βαρετοί. Αναφέρουν χαρακτηριστικά ότι οι άλλοι γελάνε εις βάρος τους και τους κάνουν να εύχονται να ήταν λιγότερο ευφυείς.

Στην ερώτηση «Τι σημαίνει να είσαι χαρισματικός;», ένα δωδεκάχρονο κορίτσι από την Πενσυλβανία απάντησε:

|                                 |                                                                                                     |
|---------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>A</b> ( <i>Afraid</i> )      | Φοβισμένη, ότι κάποια στιγμή θα κάνω κάτι λάθος και όλοι θα το προσέξουν                            |
| <b>G</b> ( <i>Guilty</i> )      | Ένοχη, όταν πιέζομαι να μην κάνω το καλύτερο δυνατό                                                 |
| <b>I</b> ( <i>Isolated</i> )    | Απομονωμένη, όταν οι άλλοι με αφήνουν «εκτός ομάδας»                                                |
| <b>F</b> ( <i>Frustrated</i> )  | Απογοητευμένη, όταν κάνω κάτι σπουδαίο και όλοι γελούν                                              |
| <b>T</b> ( <i>Terrified</i> )   | Τρομοκρατημένη, όταν δεν γνωρίζω την απάντηση και όλοι με κοιτάζουν επίμονα                         |
| <b>E</b> ( <i>Excited</i> )     | Ενθουσιασμένη, όταν δημιουργώ κάτι και όλοι το εκτιμούν                                             |
| <b>D</b> ( <i>Disgusted</i> )   | Αγανακτισμένη, επειδή οι ιδιαίτερες ανάγκες μου παραμελούνται                                       |
| <b>P</b> ( <i>Privileged</i> )  | Προνομιάχα, όταν έχω περισσότερο χρόνο κατά τη διάρκεια του σχολείου να κάνω κάτι για τον εαυτό μου |
| <b>E</b> ( <i>Embarrassed</i> ) | Αγχωμένη, όταν ο δάσκαλος ανακοινώνει τους βαθμούς μου                                              |

|                                |                                                                                                |
|--------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>R</b> (Relieved)            | Ανακουφισμένη, όταν οι άλλοι δεν γελούν μαζί μου ενώ ο βαθμός μου είναι χαμηλότερος από άριστα |
| <b>S</b> (Satisfied)           | Ίκανοποιημένη, όταν μπορώ να βοηθήσω κάποιον άλλο σε κάτι που δεν καταλαβαίνει                 |
| <b>O</b> (On top of the world) | Στην κορυφή του κόσμου, όταν κάποιος λέει ότι του αρέσει η δουλειά μου                         |
| <b>N</b> (Nervous)             | Ταραγμένη, όταν πιέζομαι για να επιτύχω πάντα το καλύτερο                                      |

Πηγή: Delisle, J. R. (1987).

Καθώς όπως έχει φανεί η αυτοεκτίμηση όλων των μαθητών επηρεάζεται από τα ακαδημαϊκά τους επιτεύγματα, θα μπορούσε κατά συνέπεια να υποθεθεί ότι οι χαρισματικοί μαθητές διαθέτουν υψηλότερη επίπεδα αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης εν συγκρίσει προς τους άλλους συμμαθητές τους και τουλάχιστον σε ό,τι αφορά τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις (Colangelo, 2003· Dixon, 1998). Ωστόσο, ενώ η *ακαδημαϊκή* τους αυτοαντίληψη παρουσιάζεται ανεπτυγμένη, η *κοινωνική* τους αυτοαντίληψη φαίνεται ότι κυμαίνεται από χαμηλά έως πολύ χαμηλά επίπεδα επιβεβαιώνοντας το μοντέλο του τύπου: όσο υψηλότερα τα επίπεδα νοημοσύνης, τόσο πιο περιορισμένες οι συναναστροφές με τους συνομηλίκους. Εξαιτίας της κοινωνικής τους απομόνωσης, της αίσθησης ότι είναι μοναδικοί και «αφύσικου» καθώς και της ικανότητάς τους να αυτοαναλύονται, πολλοί χαρισματικοί μαθητές αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα ταυτότητας σχετικά με το ποιοί είναι και τί θα ήθελαν να γίνουν. Πολύ χαρακτηριστικά, ο Colangelo (2003) έχει υποστηρίξει ότι οι σύμβουλοι βοηθούν τους χαρισματικούς μαθητές να διασαφηνίσουν και να κατανοήσουν την αντίληψη που έχουν για τον εαυτό τους αλλά και τις σχέσεις τους με τους άλλους.

Έχει παρατηρηθεί ότι λόγω του ανεπτυγμένου τόσο λεξιλογίου όσο και συλλογισμού των χαρισματικών παιδιών, οι γονείς πολλές φορές ενδέχεται να τα αποκαλούν «genius», «Einstein» ή «τέλεια». Πολλά χαρισματικά παιδιά εσωτερικεύουν τους πολλούς επαίνους που λαμβάνουν και καταλήγουν να εξαρτάται από αυτό η εικόνα του εαυτού τους ενώ αισθάνονται έντονη πίεση να επιτυγχάνουν διαρκώς υψηλά επίπεδα επιδόσεων ώστε να καταφέρνουν να επιβεβαιώνουν τους επαίνους που δέχονται (Rimm, 1990, 2007, 2008). Επιπλέον, εργάζονται απεγνωσμένα -ορισμένες φορές και με νευρωτικό τρόπο- με στόχο να προστατεύσουν την ταυτότητά τους. Ορισμένοι από τους χαρισματικούς μαθητές έχουν πείσει τον εαυτό τους ότι είναι αγαπητοί κατά βάση λόγω των ιδιαίτερων ικανοτήτων και των υψηλών επιδόσεών τους και δεν επιτρέπουν στον εαυτό τους να κάνουν λάθη ή να μην είναι τέλειοι. Στις περιπτώσεις δε εκείνες που θεωρήσουν ότι υπολείπονται από το να είναι τέλειοι σε όλους τους τομείς, ανεξάρτητα από το υψηλό επίπεδο της επίδοσής τους, εκδηλώνουν ενοχικά συμπτώματα και αισθάνονται απογοητευμένοι, θλιμμένοι και με χαμηλή αυτοεκτίμηση.

Σύμφωνα με τον Schuler (1999), οι εκπαιδευτικοί και οι σύμβουλοι των χαρισματικών μαθητών μπορούν:

- Να μάθουν ότι η τελειομανία επηρεάζει τα κοινωνικά και συναισθηματικά χαρακτηριστικά των χαρισματικών μαθητών μέσω της επαφής μαζί τους.
- Να αναγνωρίσουν την αγχογόνο τελειομανία τους (π.χ. έλλειψη ικανότητας να ανεχθούν τα όποια λάθη, έλλειψη υπομονής με την μη τελειομανία των άλλων, καθυστερήσεις στην έναρξη εργασίας, άρνηση να κάνουν κάτι λιγότερο από τέλειο).
- Να προσδοκούν την διάκριση, όχι την τελειομανία – οι εκπαιδευτικοί ή οι σύμβουλοι μπορούν να συζητήσουν αυτή τη διαφορά με τους μαθητές.
- Να συζητήσουν πώς τα υψηλά πρότυπα οδηγούν σε υψηλή επίδοση.
- Να ενισχύσουν την ευέλικτη και δημιουργική αρχή «τολμά να ονειρεύομαι» και να επιβραβεύουν τη δημιουργικότητα.
- Να ενθαρρύνουν τους τελειομανείς μαθητές να διερευνήσουν περιοχές στις οποίες δεν είναι σίγουρη η επιτυχία τους.

- Να παρέχουν ένα περιβάλλον ασφαλές για δοκιμή νέων εμπειριών, ανάληψης ρίσκου και πιθανής αποτυχίας.
- Να χρησιμοποιούν το χιούμορ για να ελαφρύνει η ατμόσφαιρα και να χαμογελούν στον εαυτό τους.
- Να αναγνωρίσουν τα δυνατά και αδύνατα σημεία τους και να κατανοήσουν ότι κανένας δεν είναι ανώτερος σε τίποτα.
- Να εκτιμήσουν τις ομοιότητες και τις διαφορές μεταξύ των ανθρώπων.
- Να αναλύσουν τα προσωπικά τους προβλήματα.
- Να αναπτύξουν δεξιότητες δημιουργικότητας και επίλυσης προβλημάτων.
- Να αναπτύξουν θετική στάση απέναντι στη μάθηση, το σχολείο και την κοινωνία.
- Να μάθουν να βοηθούν τους άλλους και να λαμβάνουν βοήθεια από αυτούς.
- Να αναπτύξουν μία αίσθηση χιούμορ σχετικά με την αποδοχή του εαυτού τους και των άλλων.

Είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι όταν οι ταλαντούχοι μαθητές έχουν το προνόμιο να ενταχθούν σε ειδικά σχολεία, τάξεις και προγράμματα όπου όλοι οι μαθητές είναι χαρισματικοί -και όπου η ευστροφία και η ικανότητα εκτιμώνται αναλόγως- οι κοινωνικές σχέσεις ενδυναμώνονται και τόσο η ακαδημαϊκή όσο και η κοινωνική αυτοαντίληψη ενισχύονται (Higham & Buescher, 1987· Silverman, 1997).

### Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ ΠΟΛΛΑΠΛΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ

Μία από τις πλέον συζητημένες έννοιες στη διεθνή έρευνα και βιβλιογραφία της χαρισματικότητας αποτελεί το *πολλαπλό δυναμικό (multipotentiality)* (Neihart & Robinson, 2001· Sajjadi, Rejskind & Shore, 2001). Ο όρος αυτός αναφέρεται στα άτομα που διαθέτουν ποικίλα ταλέντα (και ενδιαφέροντα) και θα μπορούσαν να επιτύχουν υψηλές επιδόσεις σε πολλούς διαφορετικούς τομείς ταυτόχρονα. Το ερώτημα που προκύπτει στην προκειμένη περίπτωση είναι το εξής: πώς λαμβάνουν μία απόφαση, πώς θα επιλέξουν ένα μονοπάτι από τόσες πολλές ρεαλιστικές πιθανότητες; Αυτό αποτελεί ένα σημαντικό πρόβλημα για τους χαρισματικούς μαθητές.

Στην προσπάθεια να δοθεί απάντηση στο παραπάνω ερώτημα, οι Rysiew et al. (1998) προτείνουν ορισμένους τρόπους με τους οποίους οι σύμβουλοι μπορούν να βοηθήσουν τους χαρισματικούς μαθητές με το *πολλαπλό δυναμικό* στη λήψη αποφάσεων για τη σταδιοδρομία τους. Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίζουν τα εξής:

- Η σταδιοδρομία θα πρέπει να διερευνάται ως συνολικός τρόπος ζωής και όχι ως μία συγκεκριμένη θέση εργασίας.
- Δεν χρειάζεται να περιορίζεται κανείς αποκλειστικά σε μία μόνο σταδιοδρομία αλλά μπορούν να υπάρχουν αλλαγές σταδιοδρομίας στην πορεία της ζωής.
- Η ενασχόληση με ποικίλες δραστηριότητες στον ελεύθερο χρόνο μπορεί να αναπτύξει τις υπάρχουσες ικανότητες των μαθητών χωρίς ωστόσο να αποτελεί το αντικείμενο της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας.
- Η επαγγελματική συμβουλευτική χρειάζεται να βασίζεται στις αξίες του μαθητή, διερευνώντας τους διάφορους παράγοντες που συντελούν στην ικανοποίησή του από τη ζωή ευρύτερα.
- Η συγκρότηση ομάδων συνομηλίκων με ανάλογες ικανότητες μπορεί να βοηθήσει τους χαρισματικούς μαθητές να αισθανθούν ότι δεν είναι οι μόνοι που βιώνουν αυτές τις δυσκολίες.

### Η ΕΤΙΚΕΤΑ ΤΟΥ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΥ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ

Τα μέλη της οικογένειας και οι συνομήλικοι είναι πιθανόν να μην κατανοούν τη χαρισματικότητα, γεγονός που σε ορισμένες περιπτώσεις οδηγεί σε μη ρεαλιστικές προσδοκίες ενώ σε άλλες δημιουργεί αισθήματα ζήλιας, αγανάκτησης ή και εχθρότητας έναντι του χαρισματικού

ατόμου (π.χ. Clasen & Clasen, 1992· Rimm, 1990· Silverman, 1993b). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν ερευνητικά δεδομένα από τους Brown και Steinberg (1990), τα οποία αποκαλύπτουν ότι πολλοί έφηβοι εκφράζουν την αγανάκτησή τους για τις ιδιαίτερα υψηλές ικανότητες των χαρισματικών συμμαθητών τους, μεταλλάσσοντας την ταμπέλα «μυαλά» που συνήθως χρησιμοποιείται για τα υψηλά επιτεύγματά τους στον μειωτικό όρο «σπασίτικες» ο οποίος ξεκάθαρα υπαινίσσεται την αποτυχία τους στο κοινωνικό σύστημα των συνομηλίκων.

Πέρα όμως από τις αντιδράσεις των άλλων, η υψηλή τους νοημοσύνη, η ικανότητα αυτοανάλυσης και η τελειομανία που χαρακτηρίζει τους χαρισματικούς νέους μπορεί να τους οδηγήσει σε αυστηρή και σκληρή ενίοτε κριτική του εαυτού τους (π.χ. Reis & Moon, 2002). Όπως περιγράφει ο Piechowski (1997), οι ιδιαίτερα χαρισματικοί μαθητές βιώνουν έντονη αυτοκριτική, αυτοαμφισβήτηση και μερικές φορές ακόμα και απέχθεια προς τον ίδιο τον εαυτό τους. Είναι πιθανόν να αναζητούν απελπισμένα νόημα στη ζωή τους και τη θέση τους στον κόσμο. Ακόμη, ενδέχεται να αισθάνονται αδύναμοι, «ανισόρροποι» και παράλογοι ενώ πολλοί εξ αυτών αποδεικνύονται ιδιαιτέρως ευαίσθητοι και ευάλωτοι. Λόγω της προφανούς μοναδικότητάς τους, πολλοί αναρωτιούνται «Τι πηγαίνει στραβά σε εμένα;» με αποτέλεσμα ορισμένες φορές να τοποθετούν τον εαυτό τους μεταξύ των ατόμων με ψυχικές διαταραχές (Piechowski, 1997· Tolan, 1987).

Ως αποτέλεσμα των δυσκολιών αυτών, οι σύμβουλοι καλούνται να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες της οικογένειας εν γένει όταν το παιδί στο σχολείο αποκτά την ετικέτα *χαρισματικός*. Σε αυτό το σημείο η οικογένεια χρειάζεται ιδιαίτερη βοήθεια. Με ποιους τρόπους όμως θα μπορούσε να επιτευχθεί αυτό; Πρώτον, οι σύμβουλοι πρέπει να είναι βέβαιοι ότι οι γονείς κατανοούν πλήρως το λόγο για τον οποίο το παιδί τους θεωρείται χαρισματικό, γεγονός το οποίο μπορεί να συζητηθεί στις ομάδες γονέων που θα πρέπει να συγκροτηθούν. Δεύτερον, θα πρέπει να συνδράμουν τις οικογένειες αυτές ώστε να προσαρμοστούν στην ετικέτα της χαρισματικότητας. Αξίζει να σημειωθεί ότι για τα αδέλφια ο χαρακτηρισμός *χαρισματικός* θέτει σε αμφισβήτηση το ρόλο και τη σημασία τους στην οικογένεια (Chamrad, Robinson, Treder & Janos, 1995· Neihar & Robinson, 2001). Χαρακτηριστικά, οι Cornell & Grossberg (1986) επεσήμαναν ότι στις οικογένειες με «ετικετοποιημένα» χαρισματικά παιδιά, τα «μη-ετικετοποιημένα» παιδιά αποδεικνύονται περισσότερο επιρρεπή σε προβλήματα προσαρμογής. Ακόμη, ο Grenier (1985) ανέφερε αυξημένο ανταγωνισμό και μειωμένη ικανότητα συνεργασίας από τα «μη-ετικετοποιημένα» αδέλφια.

Σε ό,τι αφορά τα ίδια τα χαρισματικά παιδιά, ορισμένα από τα πιο συχνά προβλήματα που αντιμετωπίζουν λόγω της ετικέτας του χαρισματικού (Delisle, 1992· Landrum, 1987· Niehart et al., 2002· Rimm, 2003· Silverman, 1983, 2002) είναι τα εξής:

- Δυσκολία στις κοινωνικές τους σχέσεις και απομόνωση από συνομήλικους
- Πίεση για συμμόρφωση και απόκρυψη των ταλέντων τους ώστε να γίνουν αποδεκτοί από τους συνομήλικους
- Ανησυχία, κατάθλιψη
- Δυσκολία στην αποδοχή της κριτικής από τους άλλους
- Έλλειψη συμβιβασμού και αντίσταση στις αυθεντίες
- Έλλειψη επαρκούς ενδιαφέροντος για τα μαθήματα του σχολείου
- Άρνηση για εργασίες ρουτίνας
- Υπέρμετρη ανταγωνιστικότητα ή αποφυγή του ανταγωνισμού
- Περιορισμένη μελέτη των μαθημάτων
- Δυσκολία να κατανοήσουν τον εαυτό τους
- Δυσκολία να αντιληφθούν τη φύση και τη σημασία των νοητικών διαφορών τους με τους άλλους
- Νοητική ματαιώση στις καθημερινές καταστάσεις
- Δυσκολία στην επιλογή ενός ικανοποιητικού επαγγέλματος λόγω της μεγάλης ποικιλίας των ενδιαφερόντων τους
- Μεγάλη προσπάθεια να αναπτύξουν μία ικανοποιητική φιλοσοφία για τη ζωή

Ωστόσο, παρά τις όποιες δυσκολίες των μελών της, τελικά η οικογένεια θα προσαρμοστεί και οι αρνητικές επιπτώσεις της ετικέτας θα εξαλειφθούν (Colangelo & Brower, 1987). Οι σύμβουλοι είναι σε θέση να συνδράμουν ουσιαστικά την οικογένεια ώστε να ανακουφιστεί από την αρχική πίεση και αναστάτωση και τα μέλη της να επικοινωνούν ανοιχτά σχετικά με την ετικέτα της χαρακτηριστικότητας.

## ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Τα προγράμματα συμβουλευτικής στο χώρο του σχολείου θεωρούνται ιδιαίτερος σημαντικά για την ανάπτυξη των χαρισματικών μαθητών (Neihart & Robinson, 2001). Κατά βάση, υπάρχουν δύο προσεγγίσεις των προγραμμάτων συμβουλευτικής για τους χαρισματικούς μαθητές στο σχολείο: η *θεραπευτική (remedial)* και η *αναπτυξιακή (developmental)*. Στη *θεραπευτική* προσέγγιση, η έμφαση δίνεται στην επίλυση του προβλήματος και την παρέμβαση στην κρίση. Ο σύμβουλος είναι καταρχήν ένας «ειδικός θεραπευτής» ο οποίος παρεμβαίνει σε προβληματικές καταστάσεις είτε για να βοηθήσει στην επίλυση του προβλήματος είτε στην αντιμετώπιση της δυσκολίας. Στις περιπτώσεις ομαδικής συμβουλευτικής, οι μαθητές επιλέγονται επειδή αντιμετωπίζουν ένα κοινό πρόβλημα (π.χ. χαμηλή επίτευξη, προβλήματα συμπεριφοράς) και ο σκοπός είναι να επιλυθεί το συγκεκριμένο πρόβλημα.

Στην *αναπτυξιακή* προσέγγιση, ο σύμβουλος χρησιμοποιεί την ικανότητά του ώστε να προσφέρει ένα θεραπευτικό πλαίσιο και είναι διαθέσιμος για την επίλυση προβλημάτων, όμως η θεραπεία και η επίλυση των προβλημάτων δεν είναι ο πρωταρχικός στόχος. Ο πραγματικός ρόλος του συμβούλου στην περίπτωση αυτή είναι να συγκροτήσει ένα τέτοιο σχολικό περιβάλλον ώστε να προάγεται η εκπαιδευτική ανάπτυξη των χαρισματικών μαθητών. Αυτή η προσέγγιση στοιχειοθετείται στη σαφή γνώση τόσο των συναισθηματικών όσο και των γνωστικών αναγκών των χαρισματικών νέων. Η ατομική συμβουλευτική των μαθητών εστιάζεται στην κατανόηση του εαυτού τους, στα δυνατά και αδύνατα σημεία τους με στόχο την ικανότητα λήψης αποφάσεων και καθορισμού ευρύτερης πορείας ζωής.

Από την άλλη πλευρά, η ομαδική συμβουλευτική στοχεύει στην ενίσχυση των διαπροσωπικών δεξιοτήτων και την έκφραση των προσωπικών αντιλήψεων. Εδώ, τα μέλη της ομάδας δεν έχουν απαραίτητα ένα κοινό πρόβλημα για να επιλύσουν. Η συνεργασία με την οικογένεια δεν βασίζεται σε ένα πρόβλημα που υπάρχει με το παιδί τους αλλά στην πεποίθηση ότι τα χαρισματικά παιδιά αποτελούν μία μοναδική πρόκληση για τους γονείς τους. Ακόμη, αυτή η συνεργασία στηρίζεται περισσότερο στις ομάδες συζήτησης με τους γονείς όπου μοιράζονται πληροφορίες και επικοινωνούν με άλλες οικογένειες χαρισματικών παιδιών.

Η αναπτυξιακή προσέγγιση φαίνεται να προτιμάται όταν πρόκειται για συμβουλευτική χαρισματικών μαθητών καθώς η χαρισματικότητα δεν συνιστά πρόβλημα προς επίλυση αλλά μία μοναδική πρόκληση που χρειάζεται να καλλιεργηθεί. Σε ένα θεραπευτικό μοντέλο, είναι απαραίτητο να υπάρχει ένα «πρόβλημα» για να δικαιολογήσει την παρουσία ενός εξειδικευμένου συμβούλου που θα ασχοληθεί με τα χαρισματικά παιδιά. Αντίθετα, ένα αναπτυξιακό πρόγραμμα συμβουλευτικής προϋποθέτει τις ακόλουθες παραμέτρους (Colangelo & Davis, 2002):

- Ένα ευκρινές και λογικό σκεπτικό.
- Ένα πρόγραμμα δραστηριοτήτων βασισμένο στις συναισθηματικές και γνωστικές ανάγκες των παιδιών.
- Εκπαιδευμένους συμβούλους που να διαθέτουν επαρκές υπόβαθρο όχι μόνο στη συμβουλευτική αλλά και σε θέματα που σχετίζονται με τη χαρισματικότητα.
- Μία ελάχιστη εστίαση στις θεραπευτικές υπηρεσίες αλλά οργανωμένη ατομική, οικογενειακή και σχολική συμβουλευτική.
- Συμμετοχή των εκπαιδευτικών, των διοικητικών υπαλλήλων του σχολείου, των γονέων και των ίδιων των παιδιών.
- Συνεχή εκπαίδευση των συμβούλων ώστε να παραμένουν ενημερωμένοι για τα ερευνητικά δεδομένα σχετικά με τις ανάγκες συμβουλευτικής των χαρισματικών παιδιών.



Ο Landrum (1987) συνέλεξε πληροφορίες από πολλές διαφορετικές πηγές και υποστήριξε ότι τα προγράμματα συμβουλευτικής των χαρισματικών μαθητών θα πρέπει να εστιάζουν τόσο στις προσωπικές-κοινωνικές όσο και στις επαγγελματικές και εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Αυτά περιλαμβάνουν δραστηριότητες για τους εκπαιδευτικούς και τους συμβούλους των χαρισματικών μαθητών στο δημοτικό σχολείο (Δ), το γυμνάσιο (Γ) αλλά και το Λύκειο (Λ). Πιο συγκεκριμένα:

- A) Σε *προσωπικό-κοινωνικό επίπεδο*, οι δάσκαλοι και οι σύμβουλοι μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές
- Να αποκτήσουν μία αντίληψη των ομοιοτήτων και των διαφορών μεταξύ αυτών και των άλλων (Δ).
  - Να αναπτύξουν δεξιότητες κοινωνικής προσαρμογής (Δ).
  - Να αναγνωρίσουν και να αποδεχθούν τις ικανότητες και τους περιορισμούς τους και να μάθουν ότι η ανωτερότητα μπορεί να μην εκδηλώνεται σε όλες τις δραστηριότητες (Δ).
  - Να συναναστρέφονται και να συνεργάζονται με τους άλλους (Δ).
  - Να αποκτήσουν θετικές στάσεις απέναντι στο σχολείο, τη μάθηση και την κοινωνία.
  - Να αποσαφηνίσουν τις αξίες τους και να επιλύσουν τις ηθικές συγκρούσεις (Δ).
  - Να κατανοήσουν και να αποδεχθούν τις νοητικές, κοινωνικο-συναισθηματικές και σωματικές αλλαγές που συντελούνται κατά την εφηβεία (Γ).
  - Να εξερευνήσουν τα ενδιαφέροντά τους (Γ).
  - Να αναλύσουν προσωπικά προβλήματα (Λ).
- B) Σε *εκπαιδευτικό επίπεδο*, οι μαθητές θα μπορέσουν
- Να αποκτήσουν εκπαιδευτικές δραστηριότητες που θα τους προσφέρουν ισορροπία και ικανοποίηση (Δ).
  - Να συμμετέχουν σε ακαδημαϊκά προγράμματα τα οποία θα τους διεγείρουν νοητικά (Δ).
  - Να αποκτήσουν αποτελεσματικές δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων (Δ).
  - Να επιλύσουν τα προβλήματα που εμποδίζουν τη μάθηση (Δ).
  - Να θέσουν επιτεύξιμους και ρεαλιστικούς στόχους (Γ).
  - Να αντλήσουν τα μέσα που θα ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους (Λ).
  - Να αναλύσουν ακαδημαϊκά προβλήματα (Λ).
  - Να αναπτύξουν δεξιότητες αποτελεσματικής μελέτης και συμμετοχής σε εξετάσεις (Λ).
- Γ) Σε *επαγγελματικό επίπεδο*, οι μαθητές θα μπορέσουν
- Να αποκτήσουν αντίληψη των επαγγελματικών ευκαιριών ανάλογα με τις ικανότητες και τις αδυναμίες τους (Λ).
  - Να διερευνήσουν τις προοπτικές των διαφόρων τύπων σταδιοδρομίας μέσω της αυτόνομης μελέτης και της απόκτησης εμπειρίας (Λ).
  - Να αναζητήσουν κολλέγια και πανεπιστήμια που ταιριάζουν στις επαγγελματικές και εκπαιδευτικές τους ανάγκες και ενδιαφέροντα (Λ).
  - Να αποκτήσουν κατανόηση του κόσμου της εργασίας και της επάρκειάς τους ως μελλοντικοί εργαζόμενοι (Λ).

Πηγή: Προσαρμογή από Landrum (1987), άδεια από Roper Review.

Αξίζει να υπογραμμισθεί ότι η συμβουλευτική θα πρέπει να παρέχεται από τους επαγγελματίες εκείνους οι οποίοι είναι ευαισθητοποιημένοι στα μοναδικά συναισθηματικά και γνωστικά χαρακτηριστικά των χαρισματικών ατόμων. Επιπροσθέτως, σημαντικός κρίνεται και ο ρόλος των εκπαιδευτικών, των συμβούλων και των σχολικών ψυχολόγων που εργάζονται με χαρισματικά παιδιά. Όταν οι εκπαιδευτικοί, οι σύμβουλοι, οι γονείς και οι χαρισματικοί συνομήλικοι κατανοούν τα προβλήματά τους, οι χαρισματικοί μαθητές συνειδητοποιούν ότι δεν είναι «αφύσικου» και «αλλόκοτου» και κυρίως δεν είναι μόνοι. Πολλές συμβουλευτικές δραστηριότητες σχεδιάζονται για να βοηθήσουν τους χαρισματικούς μαθητές στην «εξε-

ρεύνηση» του εαυτού τους, την κατανόηση των ικανοτήτων, κινήτρων, ενδιαφερόντων και αξιών τους.

### **Η ΟΜΑΔΙΚΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΩΣ ΣΥΜΜΑΧΟΣ ΤΩΝ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ**

Οι χαρισματικοί μαθητές έχουν την ικανότητα να είναι διορατικοί για τον εαυτό τους, αλλά σπάνια έχουν την ευκαιρία να μοιράζονται τη διορατικότητά τους αυτή. Η ομαδική συμβουλευτική έχει προκύψει ως η πλέον αποτελεσματική για την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξή τους καθώς τους παρέχει μία μοναδική ευκαιρία να μοιραστούν μεταξύ τους τις προσπάθειες και την αγωνία τους ως προς το τί σημαίνει χαρισματικός. Ωστόσο, μία ομαδική συζήτηση για τα αισθήματα και τις αξίες δεν είναι αρκετή. Η ομαδική συμβουλευτική είναι μία δομημένη διαδικασία με έναν εκπαιδευμένο συντονιστή (π.χ. ένα σχολικό σύμβουλο), ο οποίος γνωρίζει τις ιδιαιτερότητες των χαρισματικών νέων και της δυναμικής των ομάδων.

Όλοι οι μαθητές χρειάζεται να συζητούν τα αισθήματα και τις αντιλήψεις τους σε μία ατμόσφαιρα εμπιστοσύνης και κατανόησης. Επίσης, είναι ιδιαίτερα σημαντικό για αυτούς να μοιράζονται τις εμπειρίες τους με τους συνομηλίκους. Δεδομένου ότι ο συνομήλικος χαρισματικός μπορεί να θεωρηθεί περισσότερο ως μία «αδελφή ψυχή» παρά ως ένας οποιοσδήποτε συμμαθητής, αλλά κάποιος που κατανοεί τι εννοούν, έχει βιώσει ανάλογες εμπειρίες και είναι σε θέση να ανταποκριθεί. Η συγκρότηση ομάδων προσφέρει στα χαρισματικά παιδιά ένα ασφαλές πλαίσιο στο οποίο μπορούν να εκφραστούν ελεύθερα και να ανακαλύψουν τον εαυτό τους.

Όσον αφορά την ομαδική συμβουλευτική, ο σύμβουλος καλείται να οριοθετήσει το πλαίσιο της ομάδας με σαφείς κανόνες και στόχους. Ο γενικός στόχος για τους χαρισματικούς μαθητές είναι να τους δοθεί η δυνατότητα να μιλήσουν για τον εαυτό τους και να μάθουν περισσότερα ο ένας για τον άλλο σε ένα περιβάλλον ασφάλειας και σεβασμού. Ορισμένες από τις θεματικές-ερωτήσεις που θα μπορούσαν να τίξουν οι σύμβουλοι στις ομάδες αυτές είναι οι εξής (Colangelo & Davis, 2002):

- Τι πιστεύουν οι γονείς σου ότι σημαίνει να είσαι χαρισματικός;
- Τι πιστεύουν οι καθηγητές σου ότι σημαίνει να είσαι χαρισματικός;
- Τι πιστεύουν τα άλλα παιδιά στο σχολείο ότι σημαίνει να είσαι χαρισματικός;
- Με ποιο τρόπο η χαρισματικότητα είναι πλεονέκτημα για σένα; Με ποιο τρόπο είναι μειονέκτημα;
- Έχεις αποκρύψει ποτέ σκόπιμα τη χαρισματικότητά σου; Αν ναι, με ποιο τρόπο;
- Πώς η συμμετοχή σου σε αυτή την ομάδα διαφέρει από την καθημερινότητά σου στο σχολείο;

Σε έρευνες των Colangelo & Kerr (1990) και Kerr & Colangelo (1988), αποκαλύπτεται ότι το φύλο και η εθνικότητα είναι σημαντικές μεταβλητές που σχετίζονται με τη χαρισματικότητα. Ορισμένες χρήσιμες ερωτήσεις που συνδέονται με τις μεταβλητές αυτές θα μπορούσαν να είναι:

- Θα προτιμούσες να είσαι χαρισματικό αγόρι ή χαρισματικό κορίτσι; Τι σημαίνει να είσαι χαρισματικός και Έλληνας; Οι μαθητές θα το βρουν ενδιαφέρον να συζητήσουν τέτοιου είδους θέματα. Επίσης, θα αποκτήσουν διορατικότητα σε θέματα φύλου και εθνικότητας.
- Υπάρχει κάποια σχολική περίοδος (δημοτικό, γυμνάσιο, λύκειο) κατά τη διάρκεια της οποίας είναι πιο εύκολο να είσαι χαρισματικός; Πιο δύσκολο; Γιατί; Οι προηγούμενες ερωτήσεις σε καμία περίπτωση δεν είναι εξαντλητικές και περιοριστικές και θα οδηγήσουν σε άλλες σχετικές ερωτήσεις και κατευθύνσεις.

## ΟΙ ΔΥΝΑΜΙΚΕΣ ΚΑΙ ΟΙ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΣΤΗΝ ΟΜΑΔΑ ΤΩΝ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Η ουσία της ομαδικής τεχνικής είναι να μετατρέψει τους μαθητές από θεατές σε συμμετέχοντες. Το να είσαι θεατής σημαίνει ότι παρατηρείς και ακούς αλλά δεν εμπλέκεσαι στο θέμα της συζήτησης. Καθώς έχει παρατηρηθεί ότι μία ομάδα δεν είναι αποτελεσματική όταν τα μέλη της είναι κατά κύριο λόγο θεατές, ένας σύμβουλος μπορεί να μετατρέψει τους θεατές σε συμμετέχοντες συνδέοντας κάθε θέμα συζήτησης με κάθε μέλος της ομάδας. Ακολουθεί ένα παράδειγμα όπου χρησιμοποιούνται οι έννοιες της *κάθετης* και της *οριζόντιας* αυτοαποκάλυψης.

Ας υποθεθεί ότι μία μαθήτρια μιλάει για τα συναισθήματά της σχετικά με την ετικετοποίησή της ως χαρισματική. Ο σύμβουλος θα μπορούσε να της κάνει ερωτήσεις που θα απελευθερώσουν τα συναισθήματά της όπως: «Πόσο καιρό αισθάνεσαι έτσι;», «Προκαλεί μεγάλες αλλαγές αυτό σε εσένα;», «Ποιος γνωρίζει ότι αισθάνεσαι έτσι;». Όλες αυτές είναι εύστοχες ερωτήσεις που βοηθούν τους μαθητές να μιλήσουν περισσότερο για τα αισθήματά τους και οδηγούν σε αυτό που αποκαλείται *κάθετη αυτοαποκάλυψη* (*vertical self-disclosure*) (Yalom, 1985). Πιο συγκεκριμένα, βοηθούν στην συγκέντρωση περισσότερων πληροφοριών σχετικά με τα αισθήματα των μαθητών που προκύπτουν από την ετικετοποίηση. Καθώς συναριθμείται αυτός ο όγκος πληροφοριών, οι υπόλοιποι μαθητές της ομάδας ακούνε (ίσως κάνοντας και νεύματα ότι συμφωνούν), συμπάσχουν και ούτω καθεξής. Ο ρόλος τους είναι πρωταρχικά αυτός των θεατών της αλληλεπίδρασης που παρατηρούν μεταξύ του ενός μαθητή και του συμβούλου.

Μένοντας στο ίδιο περιστατικό, ο σύμβουλος θα μπορούσε να μετατρέψει τα μέλη της ομάδας από θεατές σε συμμετέχοντες οδηγώντας από την *κάθετη* στην *οριζόντια αυτοαποκάλυψη* (*horizontal self-disclosure*). Στην περίπτωση αυτή, αντί να ζητήσει περισσότερες πληροφορίες για τα αισθήματα που προκαλεί στους μαθητές η ετικετοποίηση, ο σύμβουλος ρωτάει τον μαθητή: «Ποιο μέλος της ομάδας πιστεύεις ότι αισθάνεται το ίδιο με εσένα;» ή «Ποιο μέλος της ομάδας πιστεύεις ότι αισθάνεται εντελώς διαφορετικά από εσένα σχετικά με την ετικετοποίηση;». Αυτοί οι τύποι ερωτήσεων έχουν έναν *οριζόντιο* χαρακτήρα καθώς συνδέουν τον ένα μαθητή με τον άλλο (Yalom, 1985). Οι μαθητές της ομάδας δεν είναι πλέον απλοί θεατές, ακούγοντας ένα κορίτσι να μιλάει για την ετικετοποίηση. Αντίθετα, εμπλέκονται ενεργά στα δικά τους συναισθήματα και αντιλήψεις για την ετικετοποίηση. Σε κάθε ομάδα, θα υπάρξουν πολλές ευκαιρίες για να αξιοποιήσει καθετί που λέει ένας μαθητής και να κάνει *οριζόντιες* συνδέσεις. Κάθε *οριζόντια* σύνδεση χρησιμοποιεί καλύτερα την δυναμική των ομάδων και δημιουργεί περισσότερη ενέργεια και συμμετοχή. Είναι προφανές λοιπόν ότι η ομαδική συμβουλευτική έχει περισσότερο ενδιαφέρον όταν οι θεατές μετατρέπονται σε συμμετέχοντες.

Μία άλλη τεχνική η οποία βοηθάει τους μαθητές να εστιάσουν την προσοχή τους στις διεργασίες της ομάδας τους είναι η ακόλουθη: Στο τέλος κάθε ομαδικής συνεδρίας, ο σύμβουλος μπορεί να ζητήσει από ένα μαθητή στα τελευταία τρία με πέντε λεπτά να περιγράψει σε όλους τι συναισθήματα πιστεύει ότι δημιουργήθηκαν στην ομάδα. Με αυτό τον τρόπο δίνεται μία ευκαιρία στα μέλη να μοιραστούν σκέψεις για την πορεία και το ρόλο της ομάδας. Καθίσταται επομένως φανερό ότι σε κάθε περίπτωση, η ομαδική συμβουλευτική έχει αποδειχθεί ως ένα αποτελεσματικό μέσο υποστήριξης των χαρισματικών μαθητών στην κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη. Στο σημαντικό ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει η ομαδική συμβουλευτική στην ουσιαστική υποστήριξη των χαρισματικών παιδιών έχει κατά καιρούς γίνει εκτενής αναφορά από αρκετούς ερευνητές, όπως για παράδειγμα οι Colangelo & Peterson (1993).

Κατά την τελευταία δεκαετία στη χώρα μας έχει γίνει φανερή η πιο συστηματική ενασχόληση καθώς και ο αυξημένος βαθμός ευαισθητοποίησης τόσο της ακαδημαϊκής κοινότητας όσο και της πολιτείας (διαφαίνεται άλλωστε και στον τελευταίο νόμο της ειδικής αγωγής)

όσον αφορά στις ιδιαιτερότητες των χαρισματικών παιδιών. Πέρα όμως από τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών αυτών, κρίνεται απαραίτητο να στραφεί η προσοχή και το ενδιαφέρον στη μεγάλη ανάγκη τους για συμβουλευτική υποστήριξη με στόχο την αντιμετώπιση των συναισθηματικών δυσκολιών που συνήθως συνοδεύουν τη χαρισματικότητα. Κατά συνέπεια, καλούνται οι επαγγελματίες που θα υποστηρίξουν τους χαρισματικούς μαθητές σε κοινωνικο-συναισθηματικό επίπεδο να ενημερωθούν συστηματικά για τις αναπτυξιακές τους και άλλες ιδιαιτερότητες ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις πολλαπλές τους ανάγκες, κατά βάση δε -όπως παρουσιάστηκε και στο παρόν κεφάλαιο- εκείνης του συναισθηματικού τομέα.

### ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΠΑΡΑΠΟΜΠΕΣ

- Αντωνίου, Α.-Σ. (2008). *Χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά*. Αθήνα: Ιατρικές Εκδόσεις Π.Χ. Πασχαλίδης.
- Αντωνίου, Α.-Σ., & Παναγιώτου, Μ. (1998). Η κοινωνική αυτοεκτίμηση των ακαδημαϊκώς χαρισματικών παιδιών στην Ελλάδα. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής*, 3, 13-21.
- Barkett, C. (2002). Depression. *Gifted Education Communicator*, 33 (1), 32-36.
- Bireley, M., & Genshaft, J. (Eds.). (1991). *Understanding the gifted adolescent: Educational, developmental, and multicultural issues*. New York: Teachers College Press.
- Blakeley, S. (2001). *The emotional journey of the gifted and talented adolescent female*. Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented.
- Brown, B.B., & Steinberg, L. (1989). How bright students save face among peers. *National Center for Effective Secondary Schools Newsletter*, 4 (2), 2-8.
- Chamrad, D.L., Robinson, N.M., & Janos, P.M. (1995). Consequences of having a gifted sibling: Myths and realities. *Gifted Child Quarterly*, 39, 135-145.
- Clasen, D. R., & Clasen, R.E. (1992). The acceptance-rejection model (ARM): Adolescent responses to the gift vs. group conflict. In N. Colangelo, S.G. Assouline, & D.L. Ambrosion (Eds.), *Talent development: Proceedings from the 1991 Henry B. and Jocelyn Wallace National Research Symposium on Talent Development* (pp. 353-356). Unionville, NY: Trillium Press.
- Colangelo, N., & Peterson, J.S. (1993). Group counselling with gifted students. In Silverman, L.S. (Ed.), *Counseling the gifted and talented* (pp. 111-129). Denver: Love.
- Colangelo, N., & Davis, G. (2002). *Handbook of Gifted Education*. (3<sup>rd</sup> ed.). New York: Allyn & Bacon.
- Colangelo, N. (2003). Counseling gifted students. In N. Colangelo, & G.A. Davis (Eds), *Handbook of gifted education* (3<sup>rd</sup> ed., pp 373-387). Boston: Allyn & Bacon.
- Colangelo, N., & Brower, P. (1987). Labeling gifted youngsters: Long-term impact on families. *Gifted Child Quarterly*, 31, 75-78.
- Colangelo, N., & Kerr, B.A. (1990). Extreme academic talent: Profiles of perfect scorers. *Journal of Educational Psychology*, 82, 404-409.
- Cornell, D. G., & Grossberg, I.N. (1986). Siblings of children in gifted programs. *Journal for the Education of the Gifted*, 9, 253-264.
- Cross, T.L. (1996). Psychological autopsy provides insight into gifted adolescent suicide. *Gifted Child Today*, 19 (3), 22-23, 50.
- Delisle, J. R. (1987). *Gifted Kids Speak Out*. Minneapolis: Free Spirit Publishing.
- Delisle, J.R. (1992). *Guiding the social and emotional development of gifted youth*. New York: Longman.
- Dixon, J.A. (1998). Social and academic self-concepts of gifted adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 22, 80-94.
- Fleith, D. (2000). Teacher and student's perceptions of creativity in the classroom environment. *Roepfer Review*, 22, 148-157.



- Gallagher, J. J. (1990). Editorial: The public and professional perception of the emotional status of gifted children. *Journal for the Education of the Gifted*, 13, 202-211.
- Gallagher, J. J. (1991). Educational reform, values, and gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 35, 12-19.
- Grenier, M. E. (1985). Gifted children and other siblings. *Gifted Child Quarterly*, 29, 164-167.
- Hebert, T. P. (2006). Counseling gifted males. *Gifted Education Communicator*, 37 (1), 24-26.
- Higham, S. J., & Buescher, T. M. (1987). What young gifted adolescents understand about feeling different. In T.M. Buescher (Ed.), *Understanding gifted and talented adolescents, and parents* (pp. 26-30). Evanston, IL: Center for Talent Development, Northwest University.
- Θεοδόση-Πολυμέρη, Κ. & Αντωνίου, Α.-Σ. *Απόπειρες αυτοκτονιών και αυτοκτονικός ιδεασμός χαρισματικών εφήβων*. Προφορική ανακοίνωση στο 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο Παιδοψυχιατρικής Εταιρείας Ελλάδος. Αθήνα, 8-11 Μαΐου 2003.
- Jackson, P. S., & Peterson, J. S. (2003). Depressive disorder in highly gifted students. *Journal for Secondary Gifted Education*, 14 (3), 175-186.
- Kerr, B. A., & Colangelo, N. (1988). The college plans of academically talented students. *Journal of Counseling and Development*, 67, 42-48.
- Kunkel, M. A., Chapa, B., Patterson, G., & Walling, D. D. (1995). The experience of giftedness: A concept map. *Gifted Child Quarterly*, 39, 126-134.
- Landrum, M. S. (1987). Guidelines for implementing a guidance/counseling program for gifted and talented students. *Roeper Review*, 10, 103-107.
- Mahoney, A. (2006, Spring). *Effective counseling qualities*. *Gifted Education Communicator*, 37 (1), 41.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2008). Συμβουλευτική προσέγγιση των χαρισματικών παιδιών και των οικογενειών τους. Στο Η. Ματσαγγούρας, *Εκπαιδύοντα Παιδιά Υψηλών Ικανοτήτων Μάθησης: Διαφοροποιημένη Συνεκπαίδευση* (σελ.435-467). Αθήνα: Gutenberg.
- Meckstroth, E. (2006, Spring). Nurturing social relationships. *Gifted Education Communicator*, 37 (1), 18-23.
- Mendaglio, S. (2003). Heightened multifaceted sensitivity of gifted students: Implications for counselling. *Journal for Secondary Gifted Education*, 14 (2), 72-82.
- Neihart, M. (2006). Dimensions of underachievement, difficult contexts, and perceptions of self: Achievement/affiliation conflicts in gifted adolescents. *Roeper Review*, 28 (4), 196-202.
- Neihart, M., & Robinson, N. (2001). *Task force on social-emotional issues for gifted students*. Washington, DC: National Association for Gifted Children.
- Neihart, M., Reis, S. M., Robinson, N. M., & Moon, S. M. (2002). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* Washington, DC: National Association for Gifted Children.
- Perrone, P. (1997). Gifted individuals' career development. In N. Colangelo & G.A. Davis (Eds), *Handbook of gifted education* (2<sup>nd</sup> ed.; pp. 398-407). Boston: Allyn & Bacon.
- Peterson, J. S. (2003). An argument for proactive attention to affective concerns of gifted adolescents. *Journal for Secondary Gifted Education*, 14 (2), 62-71.
- Peterson, J. S. (2008). *The essential guide to talking with teens: Ready-to-use discussions about the identity, stress, relationships, and more*. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing, Inc.
- Piechowski, M. M. (1997). Emotional giftedness: The measure of interpersonal intelligence. In N. Colangelo, & G.A. Davis (Eds), *Handbook of gifted education* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 366-381). Boston: Allyn & Bacon.

- Reis, S. M., & Moon, S. M. (2002). Models and strategies for counseling, guidance, and social and emotional support of gifted and talented students. In M. Neihart, S.M. Reis, N.M. Robinson, & S. M. Moon (Eds.), *Social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 251-265). Washington, DC: National Association for Gifted Children.
- Renzulli, J. S., & Park, S. (2000). Gifted Dropouts: The who and the why. *Gifted Child Quarterly*, 44, 261-271.
- Rimm, S. B. (1990b). *Gifted kids have feelings too*. Watertown, WI: Apple.
- Rimm, S. B. (2003). *See Jane win for girls: A smart girl's guide to success*. Minneapolis, MN: Free Spirit Publications.
- Rimm, S. B. (2007). What's wrong with perfect? *Gifted Educations International*, 23, 246-253.
- Rimm, S. B. (2008). *Why bright kids get poor grades: And what you can do about it*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.
- Robinson, N. M. (2006). Counseling issues for gifted students. *Gifted Education Communicator*, 37 (1), 9-10.
- Rysiew, K. J., Shore, B. M., & Leeb, R.T. (1998). Multipotentiality, giftedness and career choices: A review. *Journal of Counseling & Development*, 77, 423-430.
- Sadowski, A. J. (1987). A case study of the experiences of and influences upon gifted high school dropouts. *Dissertation Abstracts International*, 48 (04), 893.
- Sands, T., & Howard-Hamilton, M. (1995). Understanding depression among gifted adolescent females: Feminist therapy strategies. *Roeper Review*, 17, 192-195.
- Schuler, P. A. (1999). *Voices of perfectionism: Perfectionistic gifted adolescents in a rural middle school*. Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented.
- Silverman, L. K. (1983). Personality development: The pursuit of excellence. *Journal for the Education of the Gifted*, 6, 5-19.
- Silverman, L. K. (1993a). *Counseling the gifted and talented*. Denver, CO: Love.
- Silverman, L. K. (1993b). Counseling needs and programs for the gifted. In K.A. Heller, F.J. Monks, & A.H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 631-647). Oxford: Pergamon.
- Silverman, L. K. (1997). Family counselling with the gifted. In N. Colangelo & G.A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2<sup>nd</sup> ed; pp. 382-397). Boston: Allyn & Bacon.
- Silverman, L. K. (2002). Asynchronous development. In M. Neihart, S.M. Reis, N.M. Robinson, & S.M. Moon (Eds.), *Social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 145-153). Washington, DC: National Association for Gifted Children.
- Tolan, S. S. (1987). Parents and "professionals", a question of priorities. *Roeper Review*, 9, 184-187.
- Van Tassel-Baska, J. (1983). *A practical guide to counselling the gifted in a school setting*. Reston, VA: The Council for Exceptional Children.
- Webb, J. T., Meckstroth, E. A., & Tolan, S. S. (2005). *Guiding the gifted child*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.
- Yalom, I. D. (1985). *Theory and practice of group psychotherapy* (3<sup>rd</sup> ed.). New York: Basic Books.