

ΚΛΙΝΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ - ΨΥΧΟΘΕΡΑΠΕΙΑ

Διεύθυνση σειράς: Αναστασία Καλαντζή-Αζίζι

Επιστημονική επιμέλεια:
Μαρία Ζαφειροπούλου

Δυνατότητες και δυσκολίες παιδιού και εφήβου

ΓΝΩΣΙΑΚΕΣ-ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΣΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ



Συνεργάτες:

Αργυρούλα Αγγελοσοπούλου
Πνελόπη-Αλεξία Αβαγιανού
Φαίη Γκαραγκούνη-Αραίου
Χριστίνα Ρούση-Βέργου

 **πεδίο**

Η γνωσιακή-συμπεριφοριστική θεραπεία, που ξεκίνησε ως μια δομημένη, βραχεία και προσανατολισμένη στο παρόν ψυχοθεραπεία ενηλίκων για την επίλυση τρεχόντων προβλημάτων, εφαρμόζεται πλέον και στον παιδικό και εφηβικό πληθυσμό με εξαιρετικά αποτελέσματα. Σήμερα υπάρχουν πάμπολλα προγράμματα γνωσιακών ή/και συμπεριφοριστικών παρεμβάσεων με εφαρμογές σε ένα φάσμα πολλαπλών πεδίων: από τη φυσιολογική γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών και των εφήβων έως την αντιμετώπιση ποικίλων αναπτυξιακών και ψυχικών διαταραχών.

Το βιβλίο παρουσιάζει τόσο τις δυσλειτουργίες που οδηγούν παιδιά και εφήβους στους ειδικούς, όσο και το θετικό δυναμικό τους, αλλά και την αξιοποίηση του συστήματος μέσα στο οποίο ζουν και εξελίσσονται (σχολείο και οικογένεια), υπό το πρίσμα της θεωρίας και των εφαρμογών του γνωσιακού-συμπεριφοριστικού προτύπου. Στις διάφορες ενότητες περιλαμβάνονται ενδιαφέροντα σύγχρονα θέματα, όπως η θεωρία του νου, τα γνωστικά σχήματα, η άμεση σύνθεση της γνωσιακής-συμπεριφοριστικής θεραπείας με τις αναπτυξιακές απαιτήσεις, κλινικά σύνδρομα (ΔΕΠ-Υ, παιδικός αυτισμός, εθισμός στο διαδίκτυο, διαταραχές πρόσληψης τροφής κ.ά.), καθώς και η εμπλοκή του συστήματος (σχολείο και οικογένεια) στις παρεμβάσεις και την πρόληψη.

Ένα βιβλίο το οποίο παρέχει έγκυρη και εμπειριστατωμένη γνώση χρήσιμη όχι μόνο στους ειδικούς ψυχικής υγείας παιδιών και εφήβων, αλλά και σε όσους επαγγελματίες ασχολούνται με αυτές τις ηλικιακές ομάδες (π.χ. εκπαιδευτικούς, λογοθεραπευτές, κοινωνικούς λειτουργούς κ.ά.).

ISBN 978-960-546-097-6



9 789605 460976

ΠΕΔΙΟ

Επιστημονικές Εκδόσεις

Σειρά: «Κλινική ψυχολογία - ψυχοθεραπεία»

Διεύθυνση: Αναστασία Καλαντζή-Αζίζι

Διόρθωση: Χρύσα Ξενάκη

Σελιδοποίηση: Παναγώτα Δημοπούλου

Εξώφυλλο: Παναγώτα Δημοπούλου

ISBN 978-960-546-097-6

Για την ελληνική γλώσσα σε όλο τον κόσμο

© 2012 Εκδόσεις Πεδίο & Μαρία Ζαφειροπούλου

Η πνευματική ιδιοκτησία αποκτάται χωρίς καμία διατύπωση και χωρίς την ανάγκη ρήτρας απαγορευτικής των προσβολών της. Κατά το Ν. 2387/20 (όπως έχει τροποποιηθεί με το Ν. 2121/93 και ισχύει σήμερα) και κατά τη Διεθνή Σύμβαση της Βέρνης (που έχει κυρωθεί με το Ν. 100/1975) απαγορεύεται η αναδημοσίευση, η αποθήκευση σε κάποιο σύστημα διάσωσης και γενικά η αναπαραγωγή του παρόντος έργου με οποιονδήποτε τρόπο ή μορφή, τμηματικά ή περιληπτικά, στο πρωτότυπο ή σε μετάφραση ή άλλη διασκευή, χωρίς γραπτή άδεια του εκδότη.

Εκδόσεις Πεδίο

Μεθώνης 4 & Ιπποκράτους, 10680, Αθήνα

Τηλ.: 2103390204-5-6

Fax: 2103390209

e-mail: info@pediobooks.gr

<http://www.pediobooks.gr/>

Περιεχόμενα

Συγγραφείς του τόμου	13
Αντί προλόγου	17
Εισαγωγή	19

Μέρος Ι: Ζητήματα θεωρίας και εφαρμογής στη γνωσιακή-συμπεριφοριστική θεραπεία παιδιών και εφήβων

1. Αναδυόμενη ενηλικίωση και γνωσιακές-συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις: προκλήσεις και ευκαιρίες για την ψυχική υγεία των νέων ανθρώπων 33
Ευαγγελία Γαλανάκη
2. Εφαρμογή γνωσιακών-συμπεριφοριστικών θεραπευτικών προγραμμάτων στα σχολεία: προκλήσεις και ζητήματα 55
Paul Stallard (μετάφραση: Χριστίνα Ρούση-Βέργου)
3. Σχολική επιθετικότητα προς τα έξω (συμμαθητές) και προς τα έσω (ναρκωτικά): ένα πρόγραμμα πρόληψης και συνεργατικής μάθησης ενάντια στα ψυχοκοινωνικά προβλήματα των μαθητών 75
Μίκα Χαρίτου-Φατούρου, Στέλλα Χαλιμούρδα, Ευαγγελία Καπετάνου
4. Πέραν της φυγής: η θεμελίωση των θετικά ενισχυτικών σημάτων ασφάλειας στις διαταραχές άγχους 97
Ρόμπερτ Μέλλον
5. Η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητα και η γνωσιακή-συμπεριφοριστική θεραπεία στα παιδιά και τους εφήβους 115
Peter Altherr (μετάφραση: Αναστασία Σοφianoπούλου)

6. Θεραπευτικές παρεμβάσεις στον αυτισμό: δυνατότητες και όρια 134
Σωτήρης Ι. Κωτσόπουλος

Μέρος II: Διεύρυνση του θεωρητικού πλαισίου και του πεδίου εφαρμογών στη γνωσιακή-συμπεριφοριστική θεραπεία παιδιών και εφήβων

A. Ξεκλειδώνοντας τη σκέψη των παιδιών

1. Η διερεύνηση και η σύνδεση των σκέψεων των παιδιών με τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά τους: πιλοτική έρευνα 155
Χριστίνα Ι. Ρούση-Βέργου
2. Τα γνωστικά σχήματα των παιδιών με άγχος: θεραπευτικές προσεγγίσεις και αναζητήσεις 168
Αργυρούλα Αγγελοσοπούλου
3. Η προαγωγή της συναισθηματικής ανθεκτικότητας στο σχολείο στο πλαίσιο της γνωσιακής-συμπεριφοριστικής προσέγγισης 185
Ρίτσα Ψύλλου

B. Θεωρία του νου: βασική έρευνα και οι προεκτάσεις της στην τυπική ανάπτυξη και στον αυτισμό

1. Η θεωρία του νου και η σχέση της με τις δεξιότητες λεκτικής επικοινωνίας κατά την παιδική ηλικία 207
Αικατερίνη Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Αικατερίνη Αντωνοπούλου
2. Η θεωρία του νου και η σχέση της με τη γονεϊκή τυπολογία 218
Αικατερίνη Αντωνοπούλου, Γιώργος Τσίτσας
3. Θεωρία του νου και αυτισμός: θεωρητικές προσεγγίσεις και πιλοτική αξιολόγηση σε ελληνικό δείγμα..... 233
Αγγελική Γενά, Εριφύλη Τσιρέμπολου, Φ. Τσεπελίδου

Γ. Θέματα κλινικής πράξης

1. Ο ρόλος των γονέων στην πρόκληση των διαταραχών πρόσληψης σε εφήβους..... 261
Έλενα Χάιντς
2. Παρέμβαση για τη διαχείριση του βάρους σε υπέρβαρα παιδιά από διαιτολόγους: η προσθήκη σύντομης γνωσιακής-συμπεριφοριστικής εκπαίδευσης και εποπτείας 273
Αικατερίνη Παπανικολάου, Μαρία Γιαννακούλια, Ειρήνη Μπαθρέλλου, Αρτέμης Πεχλιβανίδης
3. Χάνοντας τον όμοιο: εκδοχές περιπλεγμένου θρήνου στην εφηβεία 285
Χριστίνα Χιονίδου

Δ. Ανοίγοντας ένα δρόμο για το σχολείο

1. Χαρακτηριστικά που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί σε χαρισματικούς μαθητές όταν καλούνται να τους επισημάνουν 299
Αικατερίνη Γκαρή, Κώστας Μυλωνάς
2. Οι γνωσιακές συμπεριφοριστικές στρατηγικές στη διδακτική των ατόμων με νοητική υστέρηση 320
*Κώστας Χρηστάκης
Παναγιώτης, Κασσιανός, Σοφία Τουρλίδα, Μαρία Φλούμη, Αθηνά Μιχαλιάδου*
3. Ανοίγοντας ένα δρόμο για το σχολείο: επιτόπια παρέμβαση κοινωνικής εργασίας σε μειονοτικούς οικισμούς στη Θράκη 348
Θεανώ Καλλινικάκη

Ε. Εθισμός στο διαδίκτυο: νέα δεδομένα

1. Εθισμός παιδιών και εφήβων στο διαδίκτυο: ο ρόλος της οικογένειας 371
Πηνελόπη-Αλεξία Αβαγιανού, Θεοδώρα Κανδρή, Μαρία Ζαφειροπούλου
2. Ο ρόλος της ιδιοσυγκρασίας και της προσωπικότητας στον εθισμό στο διαδίκτυο 381
Θεοδώρα Κανδρή, Πηνελόπη-Αλεξία Αβαγιανού, Μαρία Ζαφειροπούλου

3. Δημιουργία και οργάνωση του πρώτου στην Ελλάδα Ειδικού Τακτικού Εξωτερικού Ψυχιατρικού Ιατρείου Παιδιών και Εφήβων για την αντιμετώπιση του εθισμού στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές και το διαδίκτυο 391
Κωνσταντίνος Σιώμος
4. Περιγραφή της πρώτης σταθμισμένης κλίμακας μέτρησης του εθισμού εφήβων στους Η/Υ στην Ελλάδα (κλίμακα ΚΕΕΦΥ) 399
Γεώργιος Φλώρος

Συγγραφείς του τόμου

Πηνελόπη-Αλεξία Αβαγιανού, MSc, PhD

Ψυχολόγος Αχιλλοπούλειο Περιφερειακό Νοσοκομείο Βόλου, επιστημονική συνεργάτης Εργαστηρίου Εξελικτικής Ψυχολογίας και Ψυχοπαθολογίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Αργυρούλα Αγγελοσοπούλου

Ψυχολόγος - ψυχοθεραπεύτρια, υποψήφια διδάκτωρ Εργαστηρίου Εξελικτικής Ψυχολογίας και Ψυχοπαθολογίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Peter Altherr, Dr. Med.

Facharzt für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Facharzt für Psychotherapeutische Medizin, Ehemaliger Ärztlicher, Direktor des Pfalzinstituts für Kinder- und Jugendpsychiatrie, D-76889 Klingenstein

Αικατερίνη Αντωνοπούλου

Λέκτορας, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο

Ευαγγελία Γαλανάκη

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Εξελικτικής Ψυχολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Αγγελική Γενά

Καθηγήτρια Ειδικής Αγωγής, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας, Τομέας Παιδαγωγικής, Φιλοσοφική Σχολή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Μαρία Γιαννακούλα

Επίκουρος Καθηγήτρια, Τμήμα Επιστ. Διατροφολογίας – Διατροφής, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο

Αικατερίνη Γκαρή

Επίκουρος Καθηγήτρια, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας, Το-

μέας Ψυχολογίας, Φιλοσοφική Σχολή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Μαρία Ζαφειροπούλου

Κλινική ψυχολόγος, Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Θεανώ Καλλινικάκη

Καθηγήτρια Κοινωνικής Εργασίας, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Θεοδώρα Κανδρή, MSc

Ψυχολόγος Πανεπιστημιακό Νοσοκομείο Λάρισας, υποψήφια διδάκτωρ Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Ευαγγελία Καπετάνου

Επίτιμη Διευθύντρια 3ου Ενιαίου Λυκείου Νέας Φιλαδέλφειας «Μίλτος Κουτουράς»

Παναγιώτης Κασσιανός

Διευθυντής Πειραματικού Σχολείου Ειδικής Αγωγής Καισαριανής

Σωτήρης Ι. Κωτσόπουλος, Ph.D.

Παιδοψυχίατρος, επιστημονικός υπεύθυνος Κέντρου Ημέρας για Παιδιά με Αναπτυξιακές Διαταραχές, Μεσολόγγι

Αικατερίνη Μαριδάκη-Κασσωτάκη

Καθηγήτρια Ψυχολογίας, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο

Ρόμπερτ Μέλλον

Καθηγητής Κλινικής Ψυχολογίας, Τμήμα Ψυχολογίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών

Αθηνά Μιχαλιάδου

Δασκάλα μετεκπαιδευόμενη στην ειδική αγωγή

Ειρήνη Μπαθρέλλου

Διαιτολόγος, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο

Κώστας Μυλωνάς

Επίκουρος Καθηγητής, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας, Τομέας Ψυχολογίας, Φιλοσοφική Σχολή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Αικατερίνη Παπανικολάου

Λέκτορας Ψυχιατρικής, Ιατρική Σχολή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Αρτέμης Πεκλιβανίδης

Επίκουρος Καθηγητής Ψυχιατρικής, Ιατρική Σχολή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Χριστίνα Ι. Ρούση-Βέργου, PhD

Μεταδιδακτορική ερευνήτρια (ΙΚΥ), Εργαστήριο Εξελικτικής Ψυχολογίας και Ψυχοπαθολογίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Κωνσταντίνος Σιώμος

Ψυχίατρος παιδιών και εφήβων, υπεύθυνος σχεδιασμού και οργάνωσης Ειδικού Ιατρείου Εθισμού στους Η/Υ και το Διαδίκτυο, Ψυχιατρική Κλινική Παιδιών και Εφήβων, Ιπποκράτειο Νοσοκομείο Θεσσαλονίκης

Αναστασία Σοφιανοπούλου

Κλινική ψυχολόγος - ψυχοθεραπεύτρια, υποψήφια διδάκτωρ, Πρόγραμμα Ψυχολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Paul Stallard

Καθηγητής Ψυχικής Υγείας του Παιδιού και της Οικογένειας, Πανεπιστήμιο Bath, Μεγάλη Βρετανία

Σοφία Τουρλίδα

Δασκάλα μετεκπαιδευόμενη στην Ειδική Αγωγή

Φ. Τσεπελίδου

Κέντρο Ανάπτυξης και Εκπαίδευσης του Παιδιού

Εριφύλη Τσιρέμπολου

Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας, Τομέας Παιδαγωγικής, Φιλοσοφική Σχολή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Γιώργος Τσίτσας

Συμβουλευτικός ψυχολόγος, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο

Μαρία Φλούμη

Δασκάλα μετεκπαιδευόμενη στην ειδική αγωγή

Δυνατότητες και δυσκολίες παιδιού και εφήβου

Γεώργιος Φλώρος,

Ψυχίατρος ενηλίκων, Β' Πανεπιστημιακή Ψυχιατρική Κλινική, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Έλενα Χάιντς, Ph.D.

Ψυχολόγος, γνωσιακή-συμπεριφοριστική ψυχοθεραπεύτρια

Στέλλα Χαλιμούρδα

Ψυχολόγος

Μίκα Χαρίτου-Φατούρου

Ομότιμη Καθηγήτρια Κλινικής Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Χριστίνα Χιονίδου, Ph.D.

Ψυχολόγος Ελληνική Εταιρεία Έρευνας της Συμπεριφοράς, Παράρτημα Μακεδονίας

Κώστας Χρηστάκης

Ειδικός πάρεδρος (ε.τ.) Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Χαρακτηριστικά που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί σε χαρισματικούς μαθητές όταν καλούνται να τους επισημάνουν

Αικατερίνη Γκαρή, Κώστας Μυλωνάς

Εισαγωγή

Η μελέτη των αντιλήψεων, των στάσεων, των στερεοτυπικών αντιλήψεων και των προκαταλήψεων που εμφανίζονται στην εκπαιδευτική κοινότητα για τους μαθητές υψηλών ικανοτήτων, οι οποίοι διεθνώς είναι γνωστοί και ως «χαρισματικοί μαθητές» (gifted children), αποτελεί μια προβληματική που εντάσσεται στον εφαρμοσμένο χώρο της κοινωνικής ψυχολογίας της εκπαίδευσης. Η μελέτη των στάσεων και των διαδικασιών που αποφαίνονται για τις ικανότητες και την απόδοση των μαθητών εστιάζεται συχνά στα διαφορετικά συστήματα και υποσυστήματα της εκπαίδευσης, δηλαδή στη σχολική τάξη και ειδικότερα στις σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών, στη σχολική μονάδα και στις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών, στη σχολική περιφέρεια και στην κοινότητα. Εντάσσεται στην προοπτική του σχεδιασμού μορφών παρέμβασης που έχουν στόχο τη διαμόρφωση ενός μαθησιακού περιβάλλοντος το οποίο επιδιώκει να διευκολύνει την ανάπτυξη των γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων όλων των μαθητών (Alexitch, 2005. Oskamp, 1997) και να προωθήσει τη διαφοροποιημένη εκπαίδευση που κατανοεί και σέβεται τις ατομικές διαφορές (Τσιάμης, 2006. Ματσαγγούρας, 2008). Ήδη από το τέλος της δεκαετίας του 1990, δύο από τα θέματα που απασχολούν κυρίως τους κοινωνικούς ψυχολόγους είναι το πώς θα εξασφαλιστούν τα υψηλότερα δυνατά επίπεδα εκπαί-

δευσης των μαθητών και ποια μπορεί να είναι η αποτελεσματικότερη σχετική κατάρτιση των εκπαιδευτικών (Oskamp, 1997).

Η πρώτη συστηματική διερεύνηση της χαρισματικότητας έγινε από τον Terman (1926) στις ΗΠΑ, με τη διαχρονική μελέτη του για τα χαρισματικά άτομα στο χρονικό διάστημα 1925-1959, που έστρεψε την προσοχή της επιστημονικής κοινότητας σε αυτή την ομάδα και στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές της ανάγκες. Η μελέτη του Terman έδειξε ότι τα χαρισματικά παιδιά παρουσιάζουν πολύ μεγαλύτερες επιδόσεις στο σχολείο από ό,τι τα υπόλοιπα παιδιά, με ιδιαίτερες ικανότητες στην ανάγνωση και στην αριθμητική, ιδιαίτερες ικανότητες στη μουσική σε ένα αξιοσημείωτο ποσοστό, καθώς και με έντονη προτίμηση στα παιχνίδια που έχουν γνωστικό-διερευνητικό χαρακτήρα και όχι σε αυτά που εμπλέκουν τη σωματική δραστηριότητα. Η φυσική υγεία και ανάπτυξη τους φάνηκε να βρίσκεται, ήδη από τη γέννησή τους, κατά μέσο όρο σε ανώτερο επίπεδο από εκείνη της ομάδας ελέγχου, ενώ ως προς τα προβλήματα προσαρμογής, τα χαρισματικά παιδιά φάνηκαν να μη διαφέρουν από την ομάδα ελέγχου, παρά το γεγονός ότι οι ερευνητές ανέμεναν το αντίθετο. Με βάση τα μέχρι τότε ερευνητικά δεδομένα και την ανάγκη πρόνοιας για την ομάδα αυτή των παιδιών, το Γραφείο Εκπαίδευσης των ΗΠΑ διατύπωσε, το 1972, έναν από τους πρώτους ορισμούς για τα χαρισματικά άτομα: «Χαρισματικά είναι τα άτομα που έχουν υψηλές επιδόσεις και υψηλό πνευματικό δυναμικό σε μία από τις παρακάτω περιοχές ή σε κάποιο συνδυασμό τους: γενική πνευματική ικανότητα, δημιουργική και παραγωγική σκέψη, καλλιτεχνική επίδοση, ηγετική ικανότητα και ψυχοκινητική ικανότητα» (Marland, 1972).

Ένα από τα πιο διαδεδομένα μοντέλα για τη μελέτη της χαρισματικότητας είναι το *πολυπαραγοντικό μοντέλο* του Mönks. Τροποποιώντας το «μοντέλο των τριών δακτυλίων» (Three-Ring Model) του Renzulli (1978, 1986), ο Mönks συμπεριέλαβε τρεις επιπλέον περιβαλλοντικούς παράγοντες ως κρίσιμους παράγοντες της χαρισματικότητας: το σχολείο, την οικογένεια και τους συνομηλίκους. Έτσι, η χαρισματικότητα και στα δύο αυτά μοντέλα, του Renzulli και του Mönks, ορίζεται ως η κοινή περιοχή τριών παραγόντων: της νοητικής ικανότητας άνω του μέσου όρου, των υψηλών κινήτρων και της δέσμευσης στο επιτελούμενο έργο, και της υψηλής δημιουργικότητας. Αυτός ο συνδυασμός ικανοτήτων μπορεί να καταλήξει σε υψηλά επιτεύγματα μόνο όταν υπάρχει μια γό-

νιμη αλληλεπίδραση μεταξύ των τριών περιβαλλοντικών παραμέτρων, δηλαδή της οικογένειας, του σχολείου και της ομάδας των συνομηλίκων (Heller, Mönks, Sternberg, & Subotnic, 2002. Mönks, Van Boxtel, Roelefs, & Sanders, 1986). Αργότερα ο Sternberg (1993, 1999. Sternberg & Zhang, 1995), στηριζόμενος στην «τριαρχική θεωρία για τη νοημοσύνη» (αναλυτικές ικανότητες, συνθετικές ικανότητες, πρακτικές ικανότητες), υποστήριξε ότι η χαρισματικότητα αφορά μια ποικιλία δυνατοτήτων και νοητικών ικανοτήτων οι οποίες δεν εκδηλώνονται απαραίτητα με τον ίδιο τρόπο σε κάθε χαρισματικό άτομο. Η προσέγγισή του άνοιξε το δρόμο για τη διαμόρφωση θεωριών που επρόκειτο να συμπεριλάβουν κοινωνικούς και ψυχολογικούς παράγοντες στον ορισμό της χαρισματικότητας. Έτσι, ο Tannenbaum (1983, 1991, 2003), μέσα από μια κοινωνικοψυχολογική προσέγγιση της χαρισματικότητας, προσδιόρισε ως συστατικά στοιχεία της τις *υψηλές γενικές ικανότητες* (γενική νοημοσύνη), τις *ιδιαίτερες ικανότητες* (σε τομείς των επιστημών και τεχνών), τις *μη γνωστικού χαρακτήρα ικανότητες* (κίνητρα, αυτοαντίληψη και άλλα χαρακτηριστικά προσωπικότητας), τους *διευκολυντικούς παράγοντες του περιβάλλοντος* –κοινωνικού, φυσικού και πνευματικού, με κρίσιμη την επιρροή της οικογένειας, του σχολείου και των συνομηλίκων– καθώς και την *καλή έκβαση των κρίσιμων γεγονότων ζωής*. Νεότερες μελέτες προσθέτουν την ιδιαίτερη σημασία του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου ως ενισχυτικού ή περιοριστικού παράγοντα στην ανάπτυξη των ικανοτήτων και των φιλοδοξιών για επιτυχία (Abrose, 2003, 2005), στοιχείο που αρχικά επισήμανε στις μελέτες της η Freeman (1991, 1996).

Επισήμανση του χαρισματικού μαθητή με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού

Η επισήμανση του χαρισματικού μαθητή στο σχολείο, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, είναι μια απαιτητική και πολύπλοκη διαδικασία. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην *επισήμανση* (identification) του χαρισματικού μαθητή είναι καθοριστικής σημασίας στις περισσότερες χώρες. Φαίνεται όμως ότι οι εκπαιδευτικοί συναντούν δυσκολίες στην προσπάθειά τους να κατονομάσουν κάποιους μαθητές ως χαρισματικούς

και να τους επιλέξουν για να τους εντάξουν σε ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα (Hany, 1993, 1997. Kaufman & Harrison, 1986. Richert 1991). Τα χαρακτηριστικά των μαθητών στα οποία εστιάζονται οι εκπαιδευτικοί δεν τους βοηθούν να κρίνουν τους μαθητές με τρόπο που να συμφωνεί με αντικειμενικές μετρήσεις της νοημοσύνης, της δημιουργικής σκέψης, των κινήτρων για επιτυχία κ.ά. Τέτοια χαρακτηριστικά είναι συνήθως μαθησιακής φύσης –για παράδειγμα, η επίδοση στα μαθήματα και οι συνήθειες κατά τη μελέτη– καθώς και χαρακτηριστικά συμπεριφοράς μέσα στην τάξη –όπως η συγκέντρωση και η προσοχή κατά τη διάρκεια του μαθήματος (Hany, 1997. Μυλωνάς & Γκαρή, υπό δημοσίευση).

Έτσι, όταν οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αποφασίσουν εάν ένας μαθητής είναι χαρισματικός, φαίνεται ότι η κρίση τους δεν βασίζεται στα χαρακτηριστικά που θεωρούν ότι συνθέτουν την έννοια της χαρισματικότητας. Αντίθετα, μοιάζει να επηρεάζεται από μεροληψίες και πολώσεις εξαιτίας της χρήσης ασαφών ή και λανθασμένων παραμέτρων κατά την εκτιμητική διαδικασία (Hany, 1993, 1997. Μυλωνάς & Γκαρή, υπό δημοσίευση). Η αποτελεσματικότητα της συμμετοχής του εκπαιδευτικού στην επισήμανση του χαρισματικού μαθητή φαίνεται να συσχετίζεται με τον αριθμό των μαθητών που «χρειάζεται» να εντοπιστούν προκειμένου να καλυφθούν οι ανάγκες τού υπό εφαρμογή εκπαιδευτικού προγράμματος, καθώς και με τις συγκεκριμένες διαδικασίες που έχουν υιοθετηθεί ή θεσμοθετηθεί για την επιλογή των χαρισματικών μαθητών (Gagné, 1994). Έτσι, έχει φανεί ότι οι εκπαιδευτικοί τα καταφέρνουν καλύτερα στον εντοπισμό των χαρισματικών μαθητών όταν στηρίζουν τις κρίσεις τους (judgments) σε κλίμακες συγκεκριμένων χαρακτηριστικών των μαθητών, παρά σε μια συνολική εκτίμηση των μαθητών (Borland, 1978. Chan, 2000). Η χρήση, για παράδειγμα, της κλίμακας των Renzulli και συνεργατών, τόσο στην αρχική της μορφή (Renzulli, Smith, White, Callahan, & Hartman, 1976) όσο και στην αναθεωρημένη (Renzulli, Smith, White, Callahan, Hartman, & Westberg, 2002), σε πολλές μελέτες επισήμανσης χαρισματικών μαθητών σε ΗΠΑ, Κίνα και Χονγκ Κονγκ, με δείγματα μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων, έδειξε ότι εκπαιδευτικοί και γονείς επικεντρώνονταν κυρίως στα χαρακτηριστικά κινήτρων και ηγετικής συμπεριφοράς των παιδιών τους και πολύ λιγότερο σε χαρακτηριστικά δημιουργικής σκέψης. Επίσης, έδει-

ξε ότι οι εκπαιδευτικοί, συγκριτικά με τις άλλες δύο ομάδες, έδιναν περισσότερη σημασία σε μαθησιακές ικανότητες και σε γνωστικά θέματα που σχετίζονταν με τις επιστήμες και τα μαθηματικά, παρά σε άλλα χαρακτηριστικά των μαθητών (Chan, 2000). Αντίθετα, οι ίδιοι οι μαθητές εστιάζονταν κυρίως στη δημιουργική σκέψη. Σε έρευνα στην Ελλάδα (Θεοδωρίδου, 2006), με χορήγηση μέρους της ίδιας κλίμακας σε 331 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και 93 φοιτητές παιδαγωγικών τμημάτων δημοτικής εκπαίδευσης, φάνηκε ότι και οι δύο ομάδες δεν δίνουν ιδιαίτερη σημασία στα ηγετικά χαρακτηριστικά και στη δημιουργικότητα των χαρισματικών παιδιών, ενώ δίνουν σημασία στα μαθησιακά χαρακτηριστικά και στα κίνητρα.

Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να διατηρούν κάποιες γενικότερες *απόψεις* (beliefs) για τα χαρισματικά και τα ταλαντούχα παιδιά, όπως ότι αυτά καταφέρνουν εξαιρετικά επιτεύγματα σε έναν ή περισσότερους τομείς, έχουν ιδιαίτερο δυναμικό, διαθέτουν εγγενή προικότητα, συναντώνται σπάνια, ξεχωρίζουν έντονα ανάμεσα στους συμμαθητές τους, προσαρμόζονται εύκολα, δεν εμφανίζουν συγχρονισμό στην ανάπτυξή τους επειδή υπολείπονται σε συναισθηματική και κοινωνική ωριμότητα, ταυτόχρονα όμως υπερέχουν σε σχολικά-ακαδημαϊκά χαρακτηριστικά και τα επιτεύγματά τους ξεπερνούν τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών (Gari, 2003, Lee, 1999, Tirri & Tallent-Runnels, 2004). Παράλληλα, στους εκπαιδευτικούς φαίνεται ότι «ενεργοποιούνται» κάποιες αντιλήψεις, συνήθως *στερεοτυπικού χαρακτήρα*, για τη χαρισματικότητα, κάθε φορά που χρειάζεται να επιλέξουν χαρισματικούς μαθητές και να τους εντάξουν σε προγράμματα εμπλουτισμού. Μάλιστα, όταν τα προγράμματα έχουν συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, όπως, για παράδειγμα, τα μαθηματικά, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν συχνότερα χαρισματικά αγόρια από ό,τι χαρισματικά κορίτσια (Crombie, Bouffard-Bouchard, & Schneider, 1992, Freeman, 1996, Lee, 1999), ακολουθώντας στερεοτυπικές αντιλήψεις που σχετίζονται με τις ακαδημαϊκές ικανότητες των δύο φύλων.

Η μελέτη των στάσεων σχετικά με τα στερεότυπα για τα χαρισματικά άτομα με δείγματα φοιτητών, μαθητών λυκείου και εκπαιδευτικών δείχνει ότι οι φοιτητές αποδέχονται περισσότερο το χαρακτηριστικό της κοινωνικής απομόνωσης και της έλλειψης δημοτικότητας, οι μαθητές συσχετίζουν κυρίως την εξαιρετική απόδοση με το δυσάρεστο χαρακτή-

ρα που θεωρούν ότι έχουν οι χαρισματικοί μαθητές, ενώ στην ίδια κατεύθυνση με τους μαθητές φαίνεται να βρίσκονται και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Όταν όμως οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν σε μια έρευνα έχουν προηγουμένως λάβει μέρος σε εκπαιδευτικά προγράμματα για χαρισματικούς μαθητές, τότε φαίνεται ότι οι αντιλήψεις τους είναι λιγότερο στερεοτυπικές (Solano, 1987. Tannenbaum, 1962). Μελέτη σε ελληνικό δείγμα 197 φοιτητών, που φοιτούσαν σε παιδαγωγικές σχολές οι οποίες προορίζουν τους αποφοίτους τους για την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σε σύγκριση με 180 εκπαιδευτικούς εργαζόμενους σε δημόσια δημοτικά σχολεία και 154 γονείς, έδειξε ότι οι φοιτητές αυτοί πιστεύουν ότι οι χαρισματικοί μαθητές διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο από άλλους μαθητές να εμφανίσουν συναισθηματικά και κοινωνικά προβλήματα (Gari, 2003). Έρευνα στις ΗΠΑ και στη Μεγάλη Βρετανία με δείγματα φοιτητών που προορίζονταν για την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση έδειξε, και στις δύο χώρες, ότι οι φοιτητές αυτοί διατηρούν θετικές στάσεις και κάποιες στερεοτυπικές αντιλήψεις σχετικά με τους χαρισματικούς μαθητές, ανεξάρτητα από το βαθμό στον οποίο έχουν εκπαιδευτεί κατά τη διάρκεια των σπουδών τους στα θέματα που αφορούν τη χαρισματικότητα (Adams & Pierce, 2004).

Γενικότερα, η απόδοση του χαρακτηριστικού της χαρισματικότητας σε ένα μαθητή ενδέχεται να δημιουργήσει δυσκολίες στον ίδιο από το γεγονός της τοποθέτησής του σε μια ειδική ψυχολογική κατηγορία, εκείνη του «ατόμου που ξεχωρίζει ή υπερέχει», η οποία συνεπάγεται τη διαμόρφωση προσδοκιών και στερεοτυπικών αντιλήψεων σχετικά με την ύπαρξη τόσο εξαιρετικών χαρακτηριστικών όσο και ειδικών προβλημάτων (Solano, 1987. Freeman, 1991). Μέχρι το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, στα πεδία της φυσιολογίας και της ψυχιατρικής οι εξαιρετικές νοητικές ικανότητες προσεγγίζονταν ως ένα είδος γενετικής απόκλισης, σε συνδυασμό με άλλα στοιχεία που απέκλιναν από «το κανονικό, το φυσιολογικό» (Becker, 1978). Σε ακαδημαϊκούς κύκλους ήταν επίσης οικεία η θέση ότι τα χαρισματικά και ταλαντούχα άτομα οδηγούνται σε πρώιμη εξάντληση και αποτυχία.

Φαίνεται ότι αυτές οι στερεοτυπικές αντιλήψεις άλλαξαν μετά το 1950 και τη θέση τους πήραν απόψεις που υποστηρίζουν ότι τα χαρισματικά άτομα διαθέτουν τις συνηθισμένες ανθρώπινες ικανότητες, αλ-

λά σε εξαιρετικό βαθμό. Στη μεταστροφή αυτή συνέβαλαν η διαχρονική εργασία του Terman (1928), καθώς και νεότερες διαχρονικές μελέτες, που έδειξαν ότι οι χαρισματικοί ενήλικοι είναι συναισθηματικά υγιή άτομα που πετυχαίνουν να διακρίνονται. Έτσι, χαρακτηριστικά όπως η τάση για απομόνωση ή οι δυσκολίες συναισθηματικής ανάπτυξης και κοινωνικής προσαρμογής, καθώς και η χαμηλή απόδοση και η χαμηλή σχολική επίδοση, θεωρούνται πλέον προβλήματα τα οποία αφορούν υποομάδες του «πληθυσμού των χαρισματικών ατόμων», που βέβαια έχουν ανάγκη από συστηματική βοήθεια και ενίσχυση. Μάλιστα τα προβλήματα αυτά θεωρείται ότι συσχετίζονται πρωτίστως με ελλείψεις και δυσλειτουργίες στην αλληλεπίδραση του χαρισματικού ατόμου με το περιβάλλον παρά με γενετικά αποκλίνοντα χαρακτηριστικά (Whitemore, 1980. Solano, 1987). Στο γενικό πληθυσμό επίσης φαίνεται να υπάρχουν διάχυτες κάποιες στερεοτυπικές αντιλήψεις σχετικά με το χαρισματικό παιδί, οι οποίες διαφέρουν διαπολιτισμικά (Freeman, 1991). Στις ΗΠΑ είναι περισσότερο διαδεδομένη η στερεοτυπική αντίληψη του «παιδιού θαύματος» που διακρίνεται στον αθλητισμό, έχει καλή υγεία, ευχάριστη εμφάνιση, έμφυτες ηγετικές ικανότητες και εξαιρετικές ακαδημαϊκές επιδόσεις. Στη Βρετανία μάλλον κυριαρχεί η στερεοτυπική αντίληψη του «νεαρού διανοούμενου», ενός μοναχικού ατόμου που κάνει φιλίες σπάνια ή πολύ δύσκολα, δεν είναι ηγετική προσωπικότητα και χαρακτηρίζεται από αδέξια και «εκτός εποχής» χαρακτηριστικά στην εμφάνιση, καθώς και δυσκολίες στην ανάπτυξη (Freeman, 1991).

Ο στόχος του κεφαλαίου αυτού είναι να προσεγγίσει, σε ένα πρώτο επίπεδο, τις αντιλήψεις που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους να κρίνουν και να εντοπίσουν τους χαρισματικούς μαθητές μέσα στην τάξη τους. Ουσιαστικά, από μια κοινωνικοψυχολογική προοπτική εφαρμοσμένη στην εκπαίδευση, μελετώνται οι κρίσεις των εκπαιδευτικών για το ποιοι από τους μαθητές τους ενδέχεται να είναι χαρισματικοί, εστιάζοντας στα χαρακτηριστικά που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να τους διαφοροποιήσουν και στο πώς αντιμετωπίζουν τα αποτελέσματα ψυχομετρικών διαδικασιών που μπορεί να είναι διαφορετικά ή αντίθετα προς τις κρίσεις τους. Με βάση συγκεκριμένα ερευνητικά αποτελέσματα μιας μελέτης που θα παρουσιαστεί στη συνέχεια, συζητιούνται οι δυσκολίες που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί όταν βρίσκονται ενώπιον «έγκυρων κρίσεων» ή «αντικειμενικών κρίσεων» που