

Παιδαγωγικός Λόγος

Τόμ. 27, Αρ. 1 (2021)

Περί Χαρισματικότητας



Αίτια που Οδηγούν στην Υποεπίδοση των Χαρισματικών Παιδιών

Ειρήνη Ξυπολιτά, Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου

doi: [10.12681/plogos.27907](https://doi.org/10.12681/plogos.27907)

Copyright © 2021, Ειρήνη Ξυπολιτά, Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Ξυπολιτά Ε., & Αντωνίου Α.-Σ. (2021). Αίτια που Οδηγούν στην Υποεπίδοση των Χαρισματικών Παιδιών. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 27(1), 33–56. <https://doi.org/10.12681/plogos.27907>

Ειρήνη ΞΥΠΟΛΙΤΑ
Αλέξανδρος-Σταμάτιος ΑΝΤΩΝΙΟΥ

*Αίτια που Οδηγούν στην Υποεπίδοση
των Χαρισματικών Παιδιών*

doi:<https://doi.org/10.12681/plogos.27907>

Η ΥΠΑΡΞΗ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ, ΕΙΤΕ ΣΕ ΔΙΑΝΟΗΤΙΚΟ ΕΙΤΕ ΣΕ ΔΗμιουργικό επίπεδο, δεν εξασφαλίζει επιτυχία σε ακαδημαϊκές ή άλλες περιοχές. Αντίθετα, οι υψηλές διανοητικά ικανότητες συνοδεύονται από ρίσκα και πιέσεις που πιθανόν να οδηγήσουν στην υιοθέτηση αμυντικών και αποφευκτικών συμπεριφορών από τους χαρισματικούς μαθητές (Gilar-Corbi, Veas, Minano & Castejon, 2019. Siegle & Mc-Coach, 2018). Καθοριστικοί παράγοντες που φαίνεται να συνδέονται τόσο με την υψηλή επίδοση όσο και με την υποεπίδοση των συγκεκριμένων μαθητών είναι η οικογένεια, το σχολείο και η παρέα των συνομηλίκων (Αντωνίου, 2009. Brigandi, Siegle, Weiner, Gubbins & Little, 2018). Οι κύριες πιέσεις που βιώνουν οι χαρισματικοί μαθητές αφορούν κατά κύριο λόγο την ανάγκη τους να αισθάνονται ότι είναι ασυνήθιστα έξυπνοι, την επιθυμία να είναι εξαιρετικά δημιουργικοί και μοναδικοί, καθώς και την ανησυχία τους να είναι δημοφιλείς και να αποτελούν αντικείμενο θαυμασμού από τους συνομηλίκους τους (Montgomery, 2009). Αν και πολλοί γονείς έχουν κατηγορηθεί ότι πιέζουν τα παιδιά τους, πιέσεις αυτής της μορφής πηγάζουν από την ίδια την ύπαρξη χαρισματικότητας στα παιδιά αυτά. Τα χαρισματικά παιδιά έχουν την τάση να εσωτερικεύουν αγχώδεις καταστάσεις. Αιτία αυτού του φαινομένου αποτελεί πολλές φορές το περιβάλλον των παιδιών αυτών, το οποίο θαυμάζει τα συγκεκριμένα παιδιά για τα κατορθώματά τους (Al-Dhamit & Kreishan, 2016. Ben-Artzey, 2019. Hertzog & Bennett, 2003).

Η ίδια η φύση της χαρισματικότητας εγείρει απαιτήσεις από τους σημερινούς άλλους του περιβάλλοντος, οι οποίοι παρόλο που έχουν ως

βαθμό εκκίνησης την επιβράβευση των παιδιών τους, η συμπεριφορά τους αυτή μπορεί να εκληφθεί από τα ίδια τα παιδιά ως πίεση ή απαίτηση παρά ως ενίσχυση (Clinkenbeard, 2012. Siegle & McCoach, 2018). Εντούτοις, η παραπάνω συμπεριφορά των γονέων, είτε ως πίεση είτε ως ενίσχυση, εκλαμβάνεται ως προαπαιτούμενο ερέθισμα έτσι ώστε να επιτυγχάνεται η επιθυμητή αντίδραση εκ μέρους των παιδιών (Freeman, 1991). Αν αυτές οι συμπεριφορές ενισχυθούν θετικά τόσο από το σχολείο όσο και από το σπίτι μπορεί να δημιουργήσουν νέα γνωστική δομή, η οποία θα αποτελέσει τη βάση αυτενέργειας του ίδιου του παιδιού, στηριζόμενη στη σχέση μεταξύ προσπάθειας και αποτελέσματος (θετικός ενισχυτής) (Garn, Matthews & Jolly, 2010).

Ως αρνητικός ενισχυτής στην προσπάθεια των χαρισματικών παιδιών μπορεί να λειτουργήσει το περιβάλλον του σχολείου, το οποίο δεν υποστηρίζει το ανώτερο νοητικό δυναμικό ή θέτει υψηλούς μαθησιακούς στόχους χωρίς να λαμβάνει υπόψη του τις δυνατότητες των μαθητών του (Mofield & Parker Peters, 2019). Και στις δύο περιπτώσεις, οι προσπάθειες των χαρισματικών παιδιών δεν ευδοκιμούν εξαιτίας της αναντιστοιχίας μεταξύ των μαθησιακών στόχων που θέτει το σχολείο και του γνωστικού δυναμικού του εν λόγω πληθυσμού. Κάποιοι τύποι σχολείων που δεν προωθούν την ανάπτυξη της χαρισματικότητας είναι οι ακόλουθοι (Rimm, 2003):

- διανοητικώς αντιπαραγωγικά σχολικά πλαίσια, τα οποία έχουν ως προτεραιότητα τη δημιουργία ενός αθλητικού και κοινωνικού προτύπου παρά την προετοιμασία των μαθητών για ανώτερα επίπεδα εκπαίδευσης (Yoon, Kim & Koo, 2020)
- αντι-χαρισματικά σχολικά περιβάλλοντα, τα οποία θεωρούν ότι τα προγράμματα για τους χαρισματικούς μαθητές προωθούν έναν ελιτισμό και μια αίσθηση υπεροχής έναντι των υπολοίπων μαθητών, ενώ αντίθετα δίνουν έμφαση στην προσαρμογή όλων των μαθητών σε ένα κοινό εκπαιδευτικό πρόγραμμα
- ένα αυστηρά δομημένο μαθησιακό περιβάλλον, το οποίο ενθαρρύνει όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές να μελετούν πανομοιότυπα γνωστικά αντικείμενα με τον ίδιο ρυθμό και τις ίδιες μεθόδους (Cakir, 2014). Σε ένα σχολικό πλαίσιο που δεν έχει τίποτα να προσφέρει, οι χαρισματικοί μαθητές αισθάνονται πλήξη
- δάσκαλοι, επηρεασμένοι από τις προσωπικές τους αξίες και τις επικρατούσες πολιτισμικές αντιλήψεις και προκαταλήψεις προκαλούν στους μαθητές τους αισθήματα ανικανότητας (Siegle, Rubenstein &

McCoach, 2020), οι οποίοι παρά την προσπάθεια δεν επιτυγχάνουν τα επιθυμητά αποτελέσματα

- μια μη διαγνωσμένη μαθησιακή δυσκολία, όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία ή διάσπαση ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητα είναι δυνατόν να αποκρύψει τη χαρισματικότητα του παιδιού και να αποτελέσει εμπόδιο στη βίωση επιτυχημένων αποτελεσμάτων, τα οποία στη συνέχεια θα συνδεθούν με τις αντίστοιχες προσπάθειες των παιδιών (Fugate & Gentry, 2016. Lovett, 2011. McCoach, Siegle & Rubenstein, 2020).

Το σχολείο αξιολογεί την επίδοση των μαθητών έχοντας ως κριτήριο τους καλούς βαθμούς. Οι χαρισματικοί μαθητές τείνουν να έχουν θετική στάση απέναντι στο σχολείο παρά την απουσία πρόκλησης, λόγω της ευκολίας των παρεχόμενων εργασιών. Το σύγχρονο σχολικό σύστημα, όπως έχει διαμορφωθεί, δεν έχει να προσφέρει τίποτα το καινοτόμο στους χαρισματικούς μαθητές με αποτέλεσμα να τους οδηγεί στην πλήξη. Παρατηρείται μια ασυμφωνία μεταξύ των μαθησιακών ιδιαιτεροτήτων που χαρακτηρίζουν το παιδί και των παρεχόμενων ευκαιριών στη σχολική τάξη αλλά και του παρεχόμενου προγράμματος σπουδών (Cakir, 2014. Rayneri, Gerber & Wiley, 2006). Ο ρυθμός μάθησης των χαρισματικών μαθητών είναι ταχύτετος με αποτέλεσμα να αδυνατούν να προσαρμοστούν με τον ρυθμό του μέσου όρου των μαθητών της τάξης (Baska & VanTassel-Baska, 2018. Reis & McCoach, 2000). Και στις περιπτώσεις αυτές που οι βαθμοί δεν είναι οι αναμενόμενοι προκαλούνται προβλήματα συμπεριφοράς.

Παρόμοια αποτελέσματα παρατηρούνται όταν το πρόγραμμα διδασκαλίας γίνεται πολύπλοκο ακόμα και για τους χαρισματικούς μαθητές ή όταν προωθείται ανταγωνιστικό κλίμα ανάμεσα στους μαθητές. Όταν παρατηρούνται φαινόμενα σαν και αυτά οι χαρισματικοί μαθητές βιώνουν αισθήματα αναξιότητας αμφισβητώντας τις ικανότητές τους (Mofield & Parker Peters, 2019). Κάποιοι από αυτούς κατορθώνουν να προσαρμοστούν χρησιμοποιώντας κατάλληλες στρατηγικές μάθησης, ενώ άλλοι προσπαθώντας να αποκρύψουν τα αισθήματα φόβου που νιώθουν, ότι δηλαδή δεν είναι όσο έξυπνοι θα επιθυμούσαν, υιοθετούν μια σειρά στρατηγικών αποφυγής της επιπλέον προσπάθειας (McCoach & Siegle, 2003. Meier, Vogl & Preckel, 2014).

Συνέπεια των παραπάνω αποτελεί η εμφάνιση συμπεριφορών, όπως ανολοκλήρωτες εργασίες και αναβολή στην παράδοσή τους, έλλειψη οργάνωσης και αδυναμία διατήρησης της προσοχής, καθώς και εργασίες

που δε χαρακτηρίζονται για την ποιότητά τους (Cakir, 2014. McCoach et al., 2020). Οι ανωτέρω συμπεριφορές δημιουργούν μεγαλύτερα προβλήματα όταν αποκτούν μόνιμο χαρακτήρα αποτελώντας κυρίαρχο γνώρισμα της προσωπικότητας των χαρισματικών παιδιών. Αυτές οι συμπεριφορές οδηγούν τελικά τα συγκεκριμένα παιδιά στην υποεπίδοση. Προκειμένου να αντιμετωπιστούν τέτοιου τύπου συμπεριφορές κρίνεται αναγκαίο οι χαρισματικοί μαθητές να ενθαρρυνθούν έτσι ώστε να αναλαμβάνουν ρίσκα, χωρίς το φόβο της αποτυχίας (Mofield & Parker Peters, 2019. Schultz, 2002). Μόνο όταν αισθανθούν ότι μπορούν να τα καταφέρουν θα είναι σε θέση να προσπαθήσουν περισσότερο και θα μπορέσουν να αντιληφθούν τις πραγματικές ικανότητές τους. Στην προσπάθεια αυτή είναι υψίστης σημασίας οι μαθητές να μάθουν να θέτουν ρεαλιστικούς στόχους (Baska & VanTassel-Baska, 2018. Morisano & Shore, 2010). Το υπάρχον σχολικό σύστημα δεν είναι σε θέση να καταστήσει τους μαθητές του ικανούς να επιτύχουν σύμφωνα με τις δυνατότητές τους.

Η υποεπίδοση θα μπορούσε να θεωρηθεί ως το αποτέλεσμα της έλλειψης ελέγχου του παιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία και στα αποτελέσματα αυτής της διαδικασίας (Cakir, 2014. Steenbergen-Hu, Olszewski-Kubilius & Calvert, 2020). Αυτή η αίσθηση είναι δυνατόν να οφείλεται στις συνθήκες και τις προσπάθειες που καταβάλλει κάθε φορά το παιδί. Αυτό έχει ως συνέπεια οι υψηλές νοητικές λειτουργίες και η δημιουργικότητα των χαρισματικών παιδιών να μη γίνονται φανερές στη σχολική τάξη οδηγώντας στην αδυναμία των δασκάλων να αναγνωρίσουν τη χαρισματικότητα του εν λόγω πληθυσμού (Hebert, 2001). Σε ορισμένες περιπτώσεις παρατηρείται δυσπιστία, ως προς τις ικανότητες των συγκεκριμένων παιδιών, και από τους ίδιους τους γονείς. Οι γονείς τότε μειώνουν τις προσδοκίες τους ως προς τα παιδιά και συμβιβάζονται, ακόμη και με χαμηλούς βαθμούς, αρκεί να προχωρούν στην επόμενη σχολική τάξη ή βαθμίδα (Rimm, 2003).

Τα αίτια πρόκλησης της υποεπίδοσης των χαρισματικών μαθητών πηγάζουν από ένα συνδυασμό παραγόντων τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο (Siegle et al., 2020). Κάποιοι από αυτούς τους παράγοντες είναι οι ακόλουθοι (McCoach & Siegle, 2003):

- Η αντίληψη που έχουν τα παιδιά για τις ακαδημαϊκές τους ικανότητες. Οι μαθητές που είναι σίγουροι για τις δυνατότητές τους συμμετέχουν σε πληθώρα δραστηριοτήτων (Al-Dhamit & Kreishan, 2016. Steenbergen-Hu et al., 2020). Αυτό παρατηρείται διότι η αυτοεικόνα των ατόμων επηρεάζει καθοριστικά τις δραστηριότητες, με τις οποίες

επιλέγουν να ασχοληθούν, το πόσο προκαλούν τους εαυτούς στις δραστηριότητες αυτές, καθώς και την επιμονή που επιδεικνύουν κατά την ενασχόλησή τους με τις συγκεκριμένες δραστηριότητες (Clinkenbeard, 2012. Mofield & Parker Peters, 2019). Η ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη περιλαμβάνει εσωτερικές και εξωτερικές συγκρίσεις του παιδιού. Οι εσωτερικές αναφέρονται στις περιπτώσεις όπου το παιδί συγκρίνει την παρούσα επίδοση του σε συγκεκριμένες δραστηριότητες με αυτή στο παρελθόν, ενώ στις εξωτερικές γίνεται σύγκριση του παιδιού με τους συμμαθητές του (French, Walker & Shore, 2011. Gallagher, Smith & Merrotsy, 2011). Η αρνητική αυτοαντίληψη των παιδιών αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες που μπορεί να οδηγήσει στην υποεπίδοση των χαρισματικών μαθητών, καθώς είναι δυνατόν να μετατραπεί σε αυτοεκπληρούμενη προφητεία (Yoon et al., 2020). Όταν τα παιδιά βλέπουν τους εαυτούς τους ως αποτυχημένους, σταματούν να προσπαθούν και εν τέλει οι προσδοκίες και οι στόχοι τους δεν ανταποκρίνονται στις ικανότητές τους. Ακόμα και σε εκείνες τις περιπτώσεις όπου επιτυγχάνονται υψηλές βαθμολογίες, θεωρούνται τυχαίο γεγονός, ενώ αντίθετα οι χαμηλές βαθμολογίες ως αδυναμία του ατόμου και τείνουν να ενισχύσουν την αρνητική αυτοεικόνα του παιδιού. Μαθητές με αυτού του τύπου αντιδράσεις, θεωρώντας αναπόφευκτη την αποτυχία, παύουν να προσπαθούν, με αποτέλεσμα να οδηγούνται σε χαμηλότερα επίπεδα αυτοαντίληψης και μειωμένη επιθυμία αλλαγής της παρούσας συμπεριφοράς (Assouline, Foley Nicron & Whiteman, 2011. Freeman, 1985. Meier et al., 2014).

- Στάσεις του παιδιού απέναντι στο σχολείο. Οι στάσεις που διαμορφώνουν τα παιδιά για το σχολικό πλαίσιο επηρεάζουν σημαντικά την επίδοσή τους. Όσο πιο θετική είναι η εικόνα που έχουν για το σχολείο τόσο πιο υψηλή είναι και η επίδοσή τους, αυτό ισχύει κυρίως για τα κορίτσια (Desmet, Pereira & Peterson, 2019. Fugate & Gentry, 2016). Τα παιδιά που υποαποδίδουν υιοθετούν περισσότερο αρνητικές στάσεις απέναντι στο σχολείο από ότι οι μέτριοι και καλοί μαθητές (Schultz, 2002).
- Στάσεις απέναντι στους δασκάλους. Πολλοί από τους χαρισματικούς μαθητές αντιμετωπίζουν προβλήματα με τις μορφές εξουσίας, συμπεριλαμβανομένων των δασκάλων και του προσωπικού του σχολείου (Cakir, 2014. Gallagher et al., 2011). Το αυστηρό και εξουσιαστικό σχολικό κλίμα ασκεί καταλυτικό ρόλο στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών. Το επίπεδο των οδηγιών είναι συνήθως χαμηλότερο των

ικανοτήτων των συγκεκριμένων παιδιών και οι κανόνες και οι απαγορεύσεις αποθαρρύνουν την πλήρη και ουσιαστική συμμετοχή τους στη διδακτική διαδικασία. Το ανταγωνιστικό κλίμα που κυριαρχεί στις σχολικές αίθουσες είναι ένας ακόμα από τους παράγοντες που οδηγούν στην υποεπίδοση των χαρισματικών μαθητών (Gilar-Corbi et al., 2019. Matthews & McBee, 2007. Peterson, Duncan & Canady, 2009).

- Κινητοποίηση και αυτορρύθμιση. Η αυτορρύθμιση αναφέρεται στις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις πράξεις που πηγάζουν από το ίδιο το άτομο και συμβάλλουν στην επίτευξη των στόχων του. Η αυτορρύθμιση αποτελεί σημαντικό προγνωστικό της ακαδημαϊκής επίδοσης (Clinkenbeard, 2012. Siegle et al., 2020. Steenbergen-Hu, Olszewski-Kubilius & Calvert, 2020). Σε συνδυασμό με τη χρήση εσωτερικευμένων στρατηγικών αυτορρύθμισης βοηθά τους μαθητές να επιτύχουν στο σχολείο. Ακόμη και σε αυτήν την περίπτωση απαραίτητο είναι να κινητοποιηθούν, ώστε να χρησιμοποιήσουν τις κατάλληλες στρατηγικές, επιτρέποντας τους να ρυθμίσουν την προσπάθεια που καταβάλλουν. Οι μαθητές που υποαποδίδουν υπολείπονται κινητοποίησης και δεξιοτήτων αυτορρύθμισης (Al-Dhamit & Kreishan, 2016. Baska & VanTassel-Baska 2018. Gottfried et al., 2005).
- Αξιολόγηση των στόχων. Ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές αξιολογούν την επίδοσή τους αποτελεί κριτικής σημασίας παράγοντα για την κινητοποίηση και αυτορρύθμισή τους (Siegle et al., 2020. Steenbergen-Hu et al., 2020). Όταν οι μαθητές εκτιμούν τους στόχους του σχολείου, είναι πιθανότερο να καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια στις διάφορες εργασίες και δραστηριότητες και να έχουν καλύτερες επιδόσεις. Συχνά παρατηρείται το φαινόμενο μαθητές να βιώνουν σύγκρουση μεταξύ των αξιών του σχολείου και της κουλτούρας από την οποία προέρχονται, με αποτέλεσμα να αποσύρονται και να μη συμμετέχουν στις σχολικές δραστηριότητες. Ακόμη και τα στερεότυπα που κυριαρχούν στο σχολείο, όπου δημοφιλείς είναι οι μαθητές αυτοί που επιτυγχάνουν υψηλές επιδόσεις σε αθλητικές δραστηριότητες, επηρεάζουν καθοριστικά την επίδοση των μαθητών (Cakir, 2014. Morisano & Shore, 2010. Yoon et al., 2020).

Πολλοί χαρισματικοί μαθητές, ειδικά οι έφηβοι, παρουσιάζουν χαμηλές επιδόσεις ως αποτέλεσμα της δυσκολίας προσαρμογής στη χαρισματικότητά τους (Barbier, Donche & Verschueren, 2019). Η ύπαρξη τελειοθηρίας, η μη ρεαλιστική εκτίμηση των ικανοτήτων τους, η απόρριψη από

τους συνομηλίκους, η ανταγωνιστικότητα και η σύγχυση ως προς τα μινύματα που λαμβάνουν από το περιβάλλον τους σχετικά με τα ταλέντα τους, είναι δυνατόν να επηρεάσουν την επίδοση των παιδιών στο σχολείο (Chan, 2004. Gross, 2005. Mofield & Parker Peters, 2019). Κάποιοι από τους παράγοντες που δυσχεραίνουν την προσαρμογή των εφήβων στα χαρακτηριστικά της χαρισματικότητάς τους είναι οι ακόλουθοι (Sousa, 2009):

Κυριότητα των ταλέντων. Δεν είναι ασυνήθιστο το φαινόμενο πολλοί ταλαντούχοι έφηβοι να αρνούνται τη χαρισματικότητά τους προκειμένου να μη διαφοροποιηθούν από τους συνομηλίκους τους (Barbier et al., 2019). Σε αυτά τα άτομα παρατηρούνται χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης και αμφιβολίες ως προς την αντικειμενικότητα των γονέων και των δασκάλων στην εκτίμηση των ταλέντων τους (Αντωνίου, 2009).

Αίσθηση ευθύνης. Τα χαρισματικά παιδιά λόγω των υψηλών διανοητικών ικανοτήτων τους αισθάνονται ότι οφείλουν στους άλλους και ότι οι ικανότητές τους ανήκουν στους γονείς, τους δασκάλους και την κοινωνία (Brigandi et al., 2018. Gallagher et al., 2011).

Ασυμφωνία. Οι χαρισματικοί έφηβοι έχουν μάθει να θέτουν υψηλούς στόχους και να έχουν υπερβολικές απαιτήσεις από τον εαυτό τους, οι οποίες συχνά ξεπερνούν τις δυνατότητές τους (Barbier et al., 2019. Mofield & Parker Peters, 2019). Στην προσπάθειά τους να είναι σε όλα άριστοι, βιώνουν μια ασυμφωνία μεταξύ των αποτελεσμάτων που αναμένουν και αυτών που τελικά επιτυγχάνουν. Οι γονείς και οι δάσκαλοι δεν είναι πάντα σε θέση να αντιληφθούν το μέγεθος αυτής της ασυμφωνίας και τις συνέπειές της στην ψυχολογία του παιδιού (Reis & McCoach, 2000).

Ανάληψη ρίσκων. Οι χαρισματικοί μαθητές αναλαμβάνουν λιγότερο εύκολα ρίσκα στην εφηβική ηλικία διότι έχουν πλέον επίγνωση των επιπτώσεων των πράξεών τους. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να είναι πιο προσεχτικοί στη λήψη αποφάσεων με το να αξιολογούν τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα των πιθανών επιλογών τους καθώς και να εξετάζουν όλες τις εναλλακτικές. Υπάρχει η πιθανότητα να φτάσουν στο σημείο να απορρίψουν επιλογές, όπως διαγωνισμούς, δημόσιες παρουσιάσεις και προχωρημένα προγράμματα σπουδών (Montgomery, 2009).

Οι προσδοκίες των άλλων. Οι προσδοκίες των σημαντικών άλλων (γονείς, δάσκαλοι, συμμαθητές, αδέρφια και φίλοι) είναι πιθανόν να αντιτίθενται τις φιλοδοξίες και τους στόχους των ίδιων των παιδιών (Manasawala & Desai, 2019). Σε αυτή την περίπτωση οι προσωπικές προσδοκίες του παιδιού έρχονται αντιμέτωπες με την εφόρμηση των α-

παιτήσεων και των επιθυμιών των άλλων. Όσο μεγαλύτερο το ταλέντο τόσο μεγαλύτερες και οι προσδοκίες των άλλων και η παρέμβασή τους στη ζωή του παιδιού. Στην προσπάθειά του να συναντήσει και να ικανοποιήσει αυτές τις προσδοκίες το παιδί καταναλώνει πολύτιμη ενέργεια και μειώνεται σημαντικά η επιθυμία του για επιτυχία (Garn et al., 2010. Hertzog & Bennett, 2003).

Έλλειψη υπομονής. Τα χαρισματικά παιδιά είναι το ίδιο ανυπόμονα με τους υπόλοιπους συνομηλίκους τους, αναζητώντας γρήγορες λύσεις σε δύσκολα ερωτήματα ή ακόμα και στην προσπάθειά τους να αναπτύξουν κοινωνικές σχέσεις (Barbier et al., 2019). Αυτός ο αυθορμητισμός τα καθιστά μη ανεκτικά σε ασαφείς και ανολοκλήρωτες καταστάσεις. Εκνευρίζονται εύκολα όταν οι βιαστικές λύσεις που επέλεξαν αποτυγχάνουν στην εφαρμογή τους, ειδικά όταν λιγότερο ικανοί μαθητές σχολιάζουν τις λανθασμένες επιλογές τους. Μια σειρά τέτοιων αποτυχιών μπορεί να οδηγήσει τους χαρισματικούς μαθητές στην απόσυρση (Baslanti & McCoach, 2006).

Πρόωρη ταυτότητα. Για πολλούς χαρισματικούς μαθητές το βάρος των προσδοκιών των σημαντικών άλλων, η μηδενική ανοχή στα λάθη και οι πιέσεις των πολλαπλών επιλογών, που πηγάζουν από τα ασυνήθιστα ταλέντα τους, οδηγούν σε πρόωρες προσπάθειες για την απόκτηση μιας ενήλικης ταυτότητας, ενώ ακόμη βρίσκονται στα μέσα της εφηβικής ηλικίας. Στην προσπάθειά τους να κατασκευάσουν αυτή την ταυτότητα, είναι πιθανόν να ακολουθήσουν επαγγελματικές επιλογές που κρίνονται ως ακατάλληλες για την ηλικία τους και να παρέμβουν στις φυσιολογικές διαδικασίες δημιουργίας και αποδοχής της ταυτότητάς τους (Freeman, 1985. Gross, 2005).

Πολλοί χαρισματικοί μαθητές δυσκολεύονται με τη διαχείριση της χαρισματικότητας στην προσπάθειά τους να δημιουργήσουν την προσωπική τους ταυτότητα (Siegle & McCoach, 2018). Οι δάσκαλοι και οι σύμβουλοι, οι οποίοι έχουν εκπαιδευτεί και είναι σε θέση να αναγνωρίσουν τα σημάδια αυτής της πάλης, μπορούν να παρέχουν την απαιτούμενη βοήθεια σε αυτούς τους μαθητές. Έως σήμερα, πολύ λίγα έχουν γίνει ώστε να βοηθηθούν οι χαρισματικοί έφηβοι στην προσπάθεια διαμόρφωσης της προσωπικής τους ταυτότητας.

Οι χαρισματικοί μαθητές που υποαποδίδουν παρουσιάζουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά. Κάποια από αυτά εμφανίζονται όταν η υποεπίδοση γίνεται μόνιμο στοιχείο της προσωπικότητάς τους και εκδηλώνεται με τρεις κυρίως συμπεριφορές: επιθετικότητα, απόσυρση ή παθητική συμμόρφωση. Η επιθετική συμπεριφορά χαρακτηρίζεται από πεισματική άρ-

νηση να συμμορφωθούν με τις απαιτήσεις των άλλων, να συμμετέχουν σε σχολικές δραστηριότητες, παρενόχληση των άλλων, αποξένωση από τους συνομηλικούς τους και έλλειψη αυτοκαθοδήγησης στη λήψη αποφάσεων. Αντίθετα, η υιοθέτηση της απόσυρσης ως προτύπου συμπεριφοράς περιλαμβάνει έλλειψη επικοινωνίας, αποφυγή συνεργασίας με τους συμμαθητές τους, καμία προσπάθεια να δικαιολογήσουν τη συμπεριφορά τους και απουσία συμμετοχής στις δραστηριότητες της τάξης (Kanovsky & Keighley, 2003). Τέλος, οι χαρισματικοί μαθητές που παρουσιάζουν παθητική συμμόρφωση συναινούν με τις σχολικές απαιτήσεις, χωρίς να αποκαλύπτουν τις υψηλές ικανότητές τους. Και οι τρεις τύποι συμπεριφοράς αντικατοπτρίζουν την έλλειψη πίστης στις ικανότητές του, την πεποίθηση της ανικανότητάς τους να επηρεάσουν τα αποτελέσματα στο σχολείο, χαμηλή και μη ρεαλιστική αυτοαντίληψη και γενικότερα υιοθέτηση αρνητικών στάσεων απέναντι στο σχολείο (Cakir, 2014). Οι μαθητές που ακολουθούν κάποιο από τα ανωτέρω πρότυπα συμπεριφοράς τείνουν να παρουσιάζουν διάσπαση προσοχής, υπερευαισθησία και κοινωνική απομόνωση (Rimm, 2003. Sousa, 2009).

Το συχνότερα εμφανιζόμενο χαρακτηριστικό που παρατηρείται στους χαρισματικούς μαθητές που υποαποδίδουν είναι η χαμηλή αυτοεκτίμηση (Steenbergen-Hu, Olszewski-Kubilius & Calvert, 2020). Παρά το γεγονός ότι αναγνωρίζουν ότι είναι ευφυείς, δε θεωρούν τους εαυτούς τους ικανούς να πετύχουν αυτά που αναμένουν οι γονείς και οι δάσκαλοι από αυτούς. Η χαμηλή αυτοεκτίμηση των εν λόγω παιδιών συνοδεύεται από αίσθηση απουσίας προσωπικού ελέγχου στη ζωή τους (Al-Dhamit & Kreishan, 2016. Siegle & McCoach, 2018). Οι χαρισματικοί μαθητές που παρουσιάζουν χαμηλή επίδοση κατηγορούν την ανικανότητά τους για κάθε αποτυχημένη προσπάθεια, ενώ δε δέχονται την επιτυχία (Peterson, 2001). Στην προσπάθειά τους να κρύψουν τη χαμηλή αυτοεκτίμηση και να προστατευτούν, αναπτύσσουν αμυντικούς μηχανισμούς. Σύμφωνα με τη Rimm (2008), οι συγκεκριμένοι μαθητές υιοθετούν πρότυπα συμπεριφοράς, τα οποία χαρακτηρίζονται από την εξάρτηση ή κυριαρχία των παιδιών και από τον βαθμό συμμόρφωσης που επιδεικνύουν. Εάν το παιδί δεν μπορεί να κατανοήσει τη σχέση μεταξύ προσπάθειας και αποτελέσματος, μαθαίνει να μην προσπαθεί. Έμφαση πρέπει να δοθεί στα αίτια στα οποία οι ίδιοι οι χαρισματικοί μαθητές αποδίδουν τις επιτυχίες και αποτυχίες, εάν δηλαδή υπεύθυνη για την επιτυχία θεωρούν την ικανότητά τους, την προσπάθειά τους, τον βαθμό δυσκολίας της εργασίας ή την τύχη. Αποδίδοντας την επιτυχία στην προσπάθεια που κατέβαλαν οι χαρισματικοί μαθητές εντείνουν την προσπάθειά τους, αντίθετα δε συμβαίνει

το ίδιο αποδίδοντας την επιτυχία τους στην ευκολία της εργασίας ή την τύχη (Baska & VanTassel-Baska, 2018. Schultz, 2002).

Αποτέλεσμα της χαμηλής αυτοεκτίμησης των παιδιών είναι η υιοθέτηση αποφευκτικών συμπεριφορών τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι (Brigandi et al., 2018. Steenbergen-Hu et al., 2020). Τα εξαρτημένα χαρισματικά παιδιά εμφανίζουν χειριστικές συμπεριφορές αποζητώντας και λαμβάνοντας βοήθεια σε μεγάλο βαθμό με άμεση συνέπεια τη μείωση της αυτοπεποίθησής τους. Επειδή κάνουν ελάχιστα μόνα τους, οι γονείς και οι δάσκαλοι περιμένουν λιγότερα από αυτά. Τα συγκεκριμένα παιδιά χαρακτηρίζονται από υπερευαίσθησία, άγχος, καταθλιπτικά επεισόδια και συνήθως περνούν απαρατήρητα (Reis & McCoach, 2000).

Σε αντίθεση με την προηγούμενη κατηγορία, τα κυρίαρχα παιδιά επιλέγουν να ασχοληθούν με εκείνες μόνο τις δραστηριότητες στις οποίες τα καταφέρνουν. Αποφεύγουν δραστηριότητες που τονίζουν πιθανές αδυναμίες και ελλείμματα, ενώ επιλέγουν δραστηριότητες που υπογραμμίζουν τις ικανότητές τους. Σε περίπτωση που οι γονείς ή οι δάσκαλοι δεν ανταποκριθούν στις χειριστικές συμπεριφορές, τα κυρίαρχα παιδιά διαμαρτύρονται για έλλειψη κατανόησης και στήριξης (Gottfried et al., 2005).

Επιπροσθέτως, παρατηρείται υπερβολική εναντίωση στην εξουσία και ειδικότερα στην εξουσία του σχολείου. Κατηγορώντας το σχολείο, ο μαθητής αποποιείται την ευθύνη της υψηλής ή χαμηλής επίδοσής του, ρίχνοντας την ευθύνη στο σύστημα (Cakir, 2014). Η προσδοκία των χαμηλών βαθμών και η τελειομανία, αν και εκ διαμέτρου αντίθετες, εξυπηρετούν τον ίδιο σκοπό για το χαρισματικό παιδί που δεν αποδίδει σύμφωνα με τις δυνατότητές του (Mofield & Parker Peters, 2019). Αναμένοντας χαμηλή βαθμολογία μειώνεται το ρίσκο ενδεχόμενης αποτυχίας. Το παιδί προστατεύεται με το να θέτει ανεδαφικούς στόχους, τους οποίους χρησιμοποιεί ως δικαιολογία για να μην προσπαθήσει. Αντίθετα, οι μαθητές που παρουσιάζουν υψηλή επίδοση θέτουν ρεαλιστικούς στόχους και αποδίδουν τυχόν αποτυχία σε κάποια αδυναμία, η οποία πρέπει να προσεχθεί ώστε να ξεπεραστεί (Chan, 2004. Peterson et al., 2009).

Ο βαθμός συμμόρφωσης ή μη των χαρισματικών μαθητών αντιπροσωπεύει τη σοβαρότητα των προβλημάτων τους. Οι μαθητές που δεν εναντιώνονται στους κανόνες του σχολικού περιβάλλοντος αντιμετωπίζουν λιγότερο σημαντικά προβλήματα, τα οποία είναι δυνατόν να ξεπεραστούν (Peterson, 2001). Εάν δεν ξεπεραστούν, αποκτούν μεγαλύτερη σοβαρότητα και προξενούν προβλήματα στην πορεία ανάπτυξης της προσωπικότητας του παιδιού. Η πλειοψηφία των εξαρτημένων χαρισματικών παιδιών συμμορφώνεται στη διάρκεια της εφηβείας, παρόλο που

κάποιοι διατηρούν έναν συνδυασμό στοιχείων ανεξαρτησίας και συμμόρφωσης, εναλλάσσοντας τις αντιδράσεις ανάλογα με την κατάσταση. Οι γονείς και οι δάσκαλοι δυσκολεύονται να διαχειριστούν αυτού του τύπου τους χαρισματικούς μαθητές και άθελα τους ενισχύουν τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές. Παρά το γεγονός ότι οι χαρισματικοί μαθητές θα πρέπει να ενθαρρυνθούν ώστε να είναι ανεξάρτητοι και δημιουργικοί, θα πρέπει βέβαια να ανεξαρτητοποιηθούν σε τέτοιο βαθμό που η ενήλικη καθοδήγηση να καθίσταται δυνατή (Garn et al., 2010).

Όπως γίνεται φανερό από τα παραπάνω, είναι πολύ σημαντική η έγκαιρη διάγνωση της υποεπίδοσης στους χαρισματικούς μαθητές (Ridgley, Rubenstein & Callan, 2020). Ο πιο εμφανής λόγος για την έγκαιρη διάγνωση είναι η πιθανή απώλεια της συνεισφοράς τους στην κοινωνία. Ένας λιγότερο εμφανής λόγος είναι η ευαλωτότητα των χαρισματικών παιδιών σε σοβαρά κοινωνικά και ψυχικά προβλήματα. Δεν είναι καθόλου ασυνήθιστο για τους χαρισματικούς μαθητές που υποαποδίδουν να αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα συμπεριφοράς στο σπίτι και το σχολείο. Η υιοθέτηση αρνητικών συμπεριφορών από τη συγκεκριμένη κατηγορία μαθητών προκύπτει από τη σύγκρουση μεταξύ των προσωπικών ψυχολογικών αναγκών του παιδιού και της έλλειψης κατάλληλων ευκαιριών μάθησης στο σχολείο. Ο σημαντικότερος ίσως λόγος για την αναγκαιότητα της έγκαιρης διάγνωσης είναι η ευκαιρία για έγκαιρη παρέμβαση και αντιμετώπιση των προβλημάτων της υποεπίδοσης (Ridgley et al., 2020. Yun Dai, Swanson & Cheng, 2011).

Ένας ακόμη παράγοντας στον οποίο πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή είναι τα χαρακτηριστικά του οικογενειακού περιβάλλοντος (Al-Dhamit & Kreishan, 2016). Όλοι ανεξαιρέτως οι γονείς ενδιαφέρονται για τη σχολική επίδοση των παιδιών τους. Όταν αφορά χαρισματικούς μαθητές που υποαποδίδουν, από το ενδιαφέρον αυτό απουσιάζει η εσωτερικευμένη και ανεξάρτητη μάθηση, η θετική δέσμευση με την καριέρα και ο σεβασμός στο σχολείο. Η έντονα ευχάριστη νηπιακή και πρώτη παιδική ηλικία αντικαθίσταται από μια πληθώρα δραστηριοτήτων και μαθημάτων, τα οποία καταναλώνουν τόσο χρόνο από τα παιδιά, αφήνοντας τους ελάχιστη ενέργεια για μάθηση στο σπίτι σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα τους, ανεξάρτητες εργασίες και οικογενειακό παιχνίδι. Η διαχείριση των εργασιών για το σπίτι από τους γονείς έχει σαν αποτέλεσμα την εμφάνιση εξαρτημένων συμπεριφορών από το παιδί και τη δημιουργία τριβών μεταξύ γονέων και παιδιού (Ben-Artzey, 2019). Πολλοί από τους γονείς των χαρισματικών μαθητών που παρουσιάζουν χαμηλή σχολική επίδοση εναντιώνονται ανοιχτά στους δασκάλους και την πολιτική του

σχολείου. Οι ίδιοι γονείς, οι οποίοι κατηγορούν το σχολικό σύστημα για ελλιπή πρόκληση του ενδιαφέροντος των παιδιών τους, σπάνια μοιράζονται τα προσωπικά και επαγγελματικά ενδιαφέροντα μαζί τους. Συγκεκριμένα, οι στάσεις των γονέων απέναντι στην επαγγελματική τους πορεία σχετίζεται σε ένα μεγάλο βαθμό με τη χαμηλή επίδοση των παιδιών τους. Αυτού του τύπου οι γονείς εκφράζονται αρνητικά για τις επαγγελματικές τους επιλογές, για τις οποίες αφιέρωσαν πολύτιμο χρόνο και προσωπική δουλειά, ενώ παράλληλα αγανακτούν με τον γονεϊκό τους ρόλο (Hertzog & Bennett, 2003. Manasawala & Desai, 2019).

Αντίθετα, οι οικογένειες των χαρισματικών παιδιών που χαρακτηρίζονται για τις υψηλές επιδόσεις τους προωθούν την οικογενειακή οργάνωση και συνοχή, ενώ παράλληλα θέτουν ρεαλιστικούς και εφικτούς στόχους για τα παιδιά τους (Al-Dhamit & Kreishan, 2016). Οι διαφορετικές απόψεις των γονέων ως προς τις απαιτήσεις, τα όρια και τις προσδοκίες παρέχει ασαφή καθοδήγηση. Η απουσία κοινής στάσης και αντιμετώπισης από τους γονείς δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να χειρίζονται τους γονείς τους. Παρά το γεγονός ότι οι γονείς των χαρισματικών παιδιών που υποαποδίδουν θεωρούν ότι χρησιμοποιούν φιλελεύθερες και ευέλικτες τεχνικές στην ανατροφή των παιδιών τους, δεν ακολουθούν μια ενιαία φιλοσοφία (Ben-Artzey, 2019. Manasawala & Desai, 2019). Η διαφοροποίηση στις χρησιμοποιούμενες μεθόδους είναι τόσο σημαντική ώστε ο ένας να έχει το ρόλο αυτού που προκαλεί και συμμορφώνει και ο άλλος αυτού που προστατεύει. Ο τρόπος αντιμετώπισης των παιδιών τους παρουσιάζει εντυπωσιακές αντιθέσεις σε σημείο ο γονέας που προκαλεί το παιδί παρέχοντάς του ευκαιρίες να γίνεται περισσότερο αυταρχικός και ο γονέας που προστατεύει το παιδί να γίνεται υπερπροστατευτικός (Rimm, 2003).

Η ανακάλυψη από τους γονείς των ικανοτήτων των παιδιών τους οδηγεί στον πρόωρο χαρακτηρισμό τους ως ιδιαίτερα. Ο χαρακτηρισμός αυτός συνήθως οφείλεται στην έγκαιρη αναγνώριση της χαρισματικότητας αυτών των παιδιών ή τη μακρά αναμονή της γέννησης ενός παιδιού (Al-Dhamit & Kreishan, 2016. Manasawala & Desai, 2019). Αργότερα, η ιδιαιτερότητα του παιδιού αυτού αποσύρεται και δίνεται ο τίτλος του χαρισματικού σε κάποιο άλλο μέλος της οικογένειας. Συχνά η αίσθηση της χαρισματικότητας χάνεται με την είσοδο και προσαρμογή του παιδιού στο περιβάλλον του σχολείου. Ακόμη, ενώ το θεωρούμενο ως χαρισματικό παιδί βρίσκεται στο επίκεντρο της προσοχής, με τη γέννηση ενός δεύτερου παιδιού ή με ένα δεύτερο γάμο του ενός από τους δύο γονείς, το παιδί μοιράζεται την προσοχή με τα άλλα μέλη της οικογένειας (Ben-

Artzey, 2019). Συγκεκριμένα, το παιδί νιώθει παραμελημένο και υιοθετεί αρνητικές συμπεριφορές. Ορισμένες φορές οι προσπάθειες των δασκάλων και των γονέων να αντιστρέψουν αυτούς τους τύπους συμπεριφορών έχει αντίθετα αποτελέσματα, ενισχύοντας τα αισθήματα παραμέλησης και την εμφάνιση μη παραγωγικών συμπεριφορών (Koshy, 2009). Οι μη παραγωγικές συμπεριφορές προκύπτουν ως αποτέλεσμα της πλήξης του μαθητή στο σχολείο. Οι μαθητές που παρουσιάζουν αυτού του τύπου τις συμπεριφορές δεν είναι ότι αποτυγχάνουν στις εργασίες που αναλαμβάνουν αλλά αρνούνται να τις ολοκληρώσουν, θεωρώντας ότι είναι πληκτικές και δεν έχουν κάτι καινούριο να προσφέρουν (Cakir, 2014. Kanevsky & Keighley, 2003).

Σημαντικό ρόλο στην υποεπίδοση των χαρισματικών μαθητών έχουν οι συγκρίσεις και οι συγκρούσεις που προκύπτουν από αυτές τις συγκρίσεις. Δεν είναι σπάνιο το φαινόμενο σε μια οικογένεια, όπου ο χαρισματικός μαθητής δεν παρουσιάζει την αναμενόμενη υψηλή επίδοση, να υπάρχει ένα άλλο μέλος που να είναι φαινομενικά άριστο με ότι καταπιάνεται. Τα χαρισματικά παιδιά βιώνουν έντονα αυτή τη σύγκριση ακόμα και στις περιπτώσεις που οι γονείς δεν προβαίνουν σε συγκρίσεις (Ben-Artzey, 2019. Manasawala & Desai, 2019). Δυσμενέστερη γίνεται η κατάσταση μετά την είσοδο του παιδιού στο σχολείο, στο οποίο η σύγκριση με τους συμμαθητές και ειδικότερα με αυτούς που παρουσιάζουν υψηλές επιδόσεις είναι καθημερινό φαινόμενο. Στις περιπτώσεις κατά τις οποίες η ατμόσφαιρα του σχολείου γίνεται ανυπόφορη για τον συγκεκριμένο πληθυσμό, αρχίζουν οι δικαιολογίες στην προσπάθειά τους να αποφύγουν το σχολείο και κυρίως τη σχολική τάξη (Assouline et al., 2011. Cakir, 2014).

Η υποεπίδοση αποτελεί συχνά εμφανιζόμενο φαινόμενο στους χαρισματικούς μαθητές που ανήκουν σε μειονοτικούς πληθυσμούς (Catania, 2018. Worrell & Dixon, 2018). Τα αίτια αυτού του φαινομένου χωρίζονται σε τρεις κυρίως κατηγορίες, σε κοινωνικο-ψυχολογικούς παράγοντες και παράγοντες που σχετίζονται με το οικογενειακό και σχολικό πλαίσιο (Ford, Harris, Tysson & Trotman, 2002. Woo, Bang, Cauley & Choi, 2017).

Οι κοινωνικο-ψυχολογικοί παράγοντες αναφέρονται σε χαμηλή ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη και φτώχη αυτοεκτίμηση. Ένας από τους παράγοντες που πρέπει να διερευνηθεί σε βάθος είναι αυτός της εθνικής ταυτότητας των συγκεκριμένων παιδιών. Αναλυτικότερα, προς μελέτη οφείλουν να τεθούν τα αισθήματα του παιδιού σχετικά με την εθνική του κληρονομιά και ο τρόπος, σύμφωνα με τον οποίο βιώνει την εθνική του

ταυτότητα, αν δηλαδή αντιμετωπίζεται ως κάτι θετικό ή αρνητικό και κατά πόσο επηρεάζει την παρουσία του στο σχολείο. Στην περίπτωση κατά την οποία το παιδί δεν έχει αναπτύξει μια ισχυρή εθνική ταυτότητα είναι ιδιαίτερα ευάλωτο σε ρατσιστικά σχόλια από τους συνομηλίκους του, τα οποία συνεισφέρουν στη μείωση της προσπάθειας του και κατ' επέκταση σε χαμηλή σχολική επίδοση (Woo et al., 2017. Worrell & Dixon, 2018). Το ανωτέρω φαινόμενο γίνεται εντονότερο στη διάρκεια της εφηβικής ηλικίας, όπου οι συμπεριφορές που συμβάλλουν στην υψηλή επίδοση του παιδιού, όπως η παρακολούθηση προχωρημένων τμημάτων, η απόκτηση υψηλής βαθμολογίας και η ανάληψη ενός συγκεκριμένου πρότζεκτ με ένα καθηγητή, έρχονται σε σύγκρουση με τις κυρίαρχες πολιτιστικές αντιλήψεις (προσδοκίες) της χώρας προέλευσης του παιδιού (Catania, 2018). Η πλειοψηφία των εν λόγω μαθητών έρχεται αντιμέτωπη με το δίλημμα της ικανοποίησης της ανάγκης τους για υψηλές επιδόσεις και της ανάγκης τους για αποδοχή από τους ομιλήκους τους. Δεν είναι καθόλου περίεργο πολλές φορές να επιλέγουν τη δημιουργία στενών διαπροσωπικών σχέσεων και όχι τη σχολική επίδοση. Οι μαθητές που ανήκουν σε μειονότητες αποποιούνται την ευθύνη της χαμηλής τους σχολικής επίδοσης κατηγορώντας εξωτερικούς παράγοντες, όπως τις διακρίσεις που γίνονται σε βάρος τους, με αποτέλεσμα να καταβάλλουν λιγότερη προσπάθεια από τους μαθητές που θεωρούν την υψηλή σχολική επίδοση άμεσο επακόλουθο εσωτερικών παραγόντων, όπως της ικανότητας και προσπάθειάς τους. Οι συγκεκριμένοι μαθητές που υποκαθιστούν την πίστη τους στη σκληρή δουλειά με την αποδοχή της ύπαρξης διακρίσεων και κοινωνικών αδικιών είναι δύσκολο να φτάσουν το πραγματικό τους δυναμικό στο σχολείο (Herbert & McBee, 2007. Montgomery, 2009. VanTassel-Baska, 2009. Worrell & Dixon, 2018).

Οι παράγοντες που σχετίζονται με την οικογένεια του παιδιού επηρεάζουν σε πολύ μεγάλο βαθμό την επιτυχία του παιδιού στο σχολείο (Cakir, 2014). Εντονότερη είναι η ασκούμενη επιρροή όταν πρόκειται για μειονοτικούς πληθυσμούς. Πιο συγκεκριμένα, οι γονείς αυτών των χαρισματικών μαθητών εκφράζουν έντονα αισθήματα απελπισίας και ανικανότητας, η συμμετοχή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους χαρακτηρίζεται από ελάχιστη έως μηδενική. Επιπλέον, οι προσδοκίες που θέτουν για τα παιδιά τους είναι ασαφείς και ανεδαφικές, ενώ συγχρόνως οι ίδιοι κρίνουν τις γονεϊκές τους ικανότητες ως ανεπαρκείς (Manasawala & Desai, 2019. Sousa, 2009).

Όσον αφορά τους παράγοντες που οφείλονται στο σχολικό πλαίσιο και επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των παιδιών κυρίαρχοι θεωρούνται η

αρνητική σχέση δασκάλου – παιδιού, ο ελάχιστος χρόνος που παρέχεται στο παιδί προκειμένου να κατανοήσει το προς μάθηση περιεχόμενο, το μη υποστηρικτικό κλίμα της σχολικής τάξης και η απουσία κινήτρων που θα κινητοποιήσουν το παιδί στο σχολείο. Ακόμη, μεγάλης σημασίας είναι και οι προσδοκίες του δασκάλου (Cakir, 2014. Clinkenbeard, 2012). Οι δάσκαλοι, οι οποίοι χαρακτηρίζονται από έλλειψη εκπαίδευσης στην ορθή αντιμετώπιση των χαρισματικών μαθητών, είναι δυνατόν να διαφοροποιούνται στις απόψεις τους σχετικά με την έννοια της χαρισματικότητας και της υποεπίδοσης με αποτέλεσμα τη δυσκολία αναγνώρισης των μειονοτήτων ως χαρισματικών. Συχνά, οι δάσκαλοι φαίνεται να προσδοκούν λιγότερα από τους μαθητές που προέρχονται από διαφορετική πολιτιστική κουλτούρα ή οικογένειες με χαμηλό εισόδημα (Worrell & Dixon, 2018). Ένας τελευταίος παράγοντας που επιδρά στην επίδοση των εν λόγω μαθητών είναι οι διαφορετικοί τρόποι μάθησης που χρησιμοποιούν. Το σχολείο προωθεί και επιβραβεύει την αφαιρετική σκέψη και τη λεκτική νοημοσύνη, ενώ οι συγκεκριμένοι μαθητές είναι περισσότερο ανεξάρτητοι στη μάθηση και χρησιμοποιούν κυρίως την οπτική μάθηση. Η ασυμφωνία, δηλαδή μεταξύ των στυλ διδασκαλίας που προάγει το σχολείο και αυτών που βοηθούν στην πράξη αυτούς τους μαθητές, προκαλεί σύγχυση και κατά συνέπεια την υποεπίδοσή τους (Matthews & McBee, 2007. Rayneri, Gerber & Wiley, 2006. Yun Dai et al., 2011).

Συνέπεια των παραπάνω είναι οι μαθητές που ανήκουν σε μειονοτικούς πληθυσμούς να μην αναγνωρίζονται ως χαρισματικοί (Catania, 2018. Worrell & Dixon, 2018).

Ένας ακόμη διαχωρισμός των παραγόντων που συμβάλλουν στην υποεπίδοση των χαρισματικών μαθητών είναι σε ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες. Στους ενδογενείς περιλαμβάνονται τα κίνητρα, η προσωπικότητα των μαθητών και οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τους, ενώ στους εξωγενείς περιλαμβάνονται η παροχή προκλήσεων, η δημιουργικότητα, η αξιολόγηση, το φύλο και η οικονομική και κοινωνική προέλευση των παιδιών (Al-Dhamit & Kreishan, 2016. Αντωνίου, 2009. Desmet et al., 2019).

Τα εγγενή εμπόδια που συναντούν τα χαρισματικά παιδιά στην πορεία είναι δυνατόν να τροποποιηθούν αλλά πάντα σε αλληλεπίδραση με το περιβάλλον τους. Ένα θετικό υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον προωθεί την εσωτερική κινητοποίηση του παιδιού, αντίθετα η εξωτερική ενίσχυση του μέσω ανταμοιβών, δώρων και βραβείων, στην ουσία προκαλεί μείωση των κινήτρων για μάθηση (Clinkenbeard, 2012). Οι χαρισματικοί μαθητές χρήζουν ενός αυτοκαθοδηγούμενου πλαισίου μάθησης,

το οποίο χαρακτηρίζεται για τη δημιουργικότητα και την ευελιξία του. Το πρόγραμμα σπουδών οφείλει να έχει σκοπό του την ενθάρρυνση της δια βίου μάθησης των μαθητών (Baska & VanTassel-Baska, 2018. Cakir, 2014). Το υπάρχον σχολικό σύστημα αντιμετωπίζει τους μαθητές σαν αποτυχίες όταν δεν επιτυγχάνουν τους στόχους του σχολείου, με αποτέλεσμα οι σχολικές αποτυχίες να ενισχύονται και να επεκτείνονται και σε άλλους τομείς. Όταν δεν έχουν κίνητρα οι μαθητές παύουν να προσπαθούν, απομονώνονται και παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς. Ένα πιεστικό σύστημα δεν κερδίζει τίποτα από αυτούς τους μαθητές, εκτός αν οι δάσκαλοι κάνουν τη διαφορά. Οι δάσκαλοι αποτελούν την κυριάρχη πηγή ενίσχυσης των μαθητών στη σχολική τάξη, παρέχοντας τους ανατροφοδότηση. Ένα θετικό και υποστηρικτικό σχολικό σύστημα προσφέρει συναισθηματική κάλυψη στον μαθητή ώστε να προσπαθήσει με όλες του τις δυνάμεις.

Η προσωπικότητα του παιδιού κατέχει καθοριστικό ρόλο καθώς καθιστά κάποια άτομα πιο ευάλωτα από άλλα στην αποτυχία και την χαμηλή αυτοεκτίμηση. Η προσωπικότητα και ο τρόπος που αντιλαμβάνονται τον κόσμο γύρω τους επηρεάζονται από τον τρόπο που τους αντιλαμβάνονται οι άνθρωποι του περιβάλλοντός τους. Μέρος της προσωπικότητας των παιδιών αποτελεί και η προτίμησή τους να εργάζεται μόνα τους, η απουσία ελέγχου, η αδυναμία διαχείρισης της αποτυχίας και η ανάληψη ή όχι της ευθύνης των πράξεών τους (Montgomery, 2009).

Οι εξωγενείς παράγοντες, όπως η πρόκληση του ενδιαφέροντος και η ανάπτυξη της δημιουργικότητας, παρέχουν εσωτερική κινητοποίηση στους μαθητές, προσφέροντας ένα πρόγραμμα σπουδών προσαρμοσμένο στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους (Clinkenbeard, 2012). Η πολυπληθής σχολική τάξη και το υπερφορτωμένο πρόγραμμα σπουδών αποθαρρύνουν τους μαθητές οδηγώντας τους στη σχολική αποτυχία. Για να αντιμετωπιστεί η υποεπίδοση απαραίτητη κρίνεται η ενεργός συμμετοχή τους στη μάθηση και τα αποτελέσματα αυτής. Οι δημιουργικές δραστηριότητες πρέπει να θεωρούνται αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαίδευσης των χαρισματικών μαθητών (Baska & VanTassel-Baska, 2018. Baslanti & McCoach, 2006).

Μέσω δημιουργικών δραστηριοτήτων σημαντικό είναι να προωθείται η αυτοαξιολόγηση και η αξιολόγηση του παιδιού από τους συμμαθητές του και όχι μόνο από τον δάσκαλο, ο οποίος κατέχει τον ρόλο της αυθεντίας. Η αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση συμβάλλουν στη βαθύτερη κατανόηση των λαθών του παιδιού και ενθάρρυνσή του να εργαστεί ανεξάρτητα αλλά και σε συνεργασία με τους συμμαθητές του για την επί-

τευξη ενός κοινού στόχου. Επιπροσθέτως, πρέπει να αποφεύγεται, στον βαθμό που είναι δυνατό, η ταύτιση των υψηλών ικανοτήτων με τους καλούς βαθμούς, καθώς η σχολική βαθμολογία χαρακτηρίζεται από υποκειμενικότητα, αναξιοπιστία, υπερβολική εξάρτηση από τις αντιλήψεις του δασκάλου και σύγχυση ως προς το τι αξιολογεί και εκτιμά. Αυτό έχει ως άμεση συνέπεια διαφορετικοί δάσκαλοι, διαφορετικά προγράμματα σπουδών, σχολικές πολιτικές και τύποι διαγωνισμάτων να έχουν διαφορετικά αποτελέσματα στο ίδιο παιδί (Cakir, 2014. Catania, 2018. Reis & McCoach, 2000. Schultz, 2002).

Η κουλτούρα και οι υποκουλτούρες όπου γεννήθηκε και ανατράφηκε το παιδί καθορίζουν πολλές πτυχές της συμπεριφοράς του (Catania, 2018. Worrell & Dixon, 2018). Όταν η κουλτούρα των μαθητών έρχεται σε αντίθεση με την κουλτούρα του σχολείου δημιουργείται σύγκρουση στους μαθητές με αποτέλεσμα να οδηγούνται στην υποεπίδοση. Επιπλέον, ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο παίζει το φύλο των παιδιού. Συχνά το σχολείο και οι δάσκαλοι ενισχύουν το στερεότυπο του αγοριού και του κοριτσιού και ό,τι αυτό περιλαμβάνει. Ενώ η συμπεριφορά των αγοριών χαρακτηρίζεται πιο προκλητική και δύσκολη στον χειρισμό, υπάρχουν περιπτώσεις, κατά τις οποίες οι αντιδράσεις των κοριτσιών είναι προβληματικές σε σημείο να αρνούνται οποιαδήποτε συμμετοχή σε μια εκπαιδευτική διαδικασία, την οποία θεωρούν άσχετη με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους (Desmet et al., 2019). Τα πρότυπα που προωθούνται από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και είναι ευρέως αποδεκτά από την κοινωνία κρίνονται ως ακατάλληλα στο σχολικό περιβάλλον. Ενδεχόμενη διαφοροποίηση από αυτού του τύπου τα πρότυπα οδηγεί στην απομόνωση και υποεπίδοση του παιδιού. Η διαφορετικότητα ενός παιδιού δεν πρέπει να θεωρείται απειλή για τα υπόλοιπα αλλά εμπλουτισμός του σχολικού προγράμματος (Herbert & McBee, 2007. Montgomery, 2009. Sousa, 2009).

Η εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών είναι εξαιρετικά δύσκολη ως διαδικασία και ειδικότερα όταν οι εν λόγω μαθητές δεν παρουσιάζουν επιδόσεις ανάλογες των δυνατοτήτων τους, αλλά δεν πρέπει να παραγνωρίζεται το γεγονός ότι αυτοί οι μαθητές κρύβουν μέσα τους εξαιρετικές ικανότητες και μια βαθιά επιθυμία για επιτυχία (Baska & VanTassel-Baska, 2018). Μέσα από την προσπάθεια των παιδιών αλλά και του περιβάλλοντος τους, το οποίο οφείλει να παρέχει συναισθηματική υποστήριξη, είναι δυνατό να αντιμετωπιστούν οι αμυντικοί μηχανισμοί που συντηρούν την υποεπίδοση και οι συγκεκριμένοι μαθητές να καταφέρουν να αναπτύξουν τις ικανότητές τους στο έπακρο. Τέλος, πρέπει να γίνει κατανοητό ότι οι δάσκαλοι, οι γονείς, οι σύμβουλοι και οι μέντορες δια-

δραματίζουν σημαντικό ρόλο στην παρέμβαση και αντιμετώπιση των συμπεριφορών που οδηγούν στη χαμηλή σχολική επίδοση (Peterson, 2001. Ridgley et al., 2020).

Βιβλιογραφία

- AL-DHAMIT, Y., & KREISHAN, L. (2016). Gifted students' intrinsic and extrinsic motivations and parental influence on their motivation: From the self-determination theory perspective. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 13-23.
- ΑΝΤΩΝΙΟΥ, Α.-Σ. (2009). *Χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά*. Αθήνα: Ιατρικές Εκδόσεις Π. Χ. Πασχαλίδης.
- ASSOULINE, S. G., FOLEY NICPON, M., & WHITEMAN, C. S. (2011). Cognitive and psychological characteristics of gifted students with written language disability: a reply to Lovett's response. *Gifted Child Quarterly*, 55, 152.
- BARBIER, K., DONCHE, V., & VERSCHUEREN, K. (2019). Academic (under)achievement of intellectually gifted students in the transition between primary and secondary education: An individual perspective. *Frontiers in Psychology*, 10, 2533.
- BASKA, A., & VANTASSEL-BASKA, J. (2018). *Interventions that work with special population in gifted education*. Prufrock Press.
- BASLANTI, U., & MCCOACH, B. D. (2006). Factors related to the underachievement of university students in Turkey. *Roeper Review*, 28(4), 210-215.
- BEN-ARTZEY, S. N. (2019). The gifted child as an equal partner or minority in the sibling relationship: the parents' perspective. *Child Indicators Research*, 12, 2151-2171.
- BRIGANDI, C. B., SIEGLE, D., WEINER, J. M., GUBBINS, E. J., & LITTLE, C. A. (2018). The perceived relationship between participation in enrichment and the environmental perceptions of gifted secondary school students. *Gifted Child Quarterly*, 62(3), 289-305.
- CAKIR, L. (2014). The relationship between underachievement of gifted students and their attitudes toward school environment. *Social and Behavioral Sciences*, 152, 1034-1038.

- CATANIA, N. (2018). Gifting the ungifted: disproportionality of minority students in gifted education. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 66, 73.
- CHAN, D. W. (2004). Social coping and psychological distress among Chinese gifted students in Hong Kong. *Gifted Child Quarterly*, 48, 30-38.
- CLINKENBEARD, P. R. (2012). Motivation and Gifted students: Implications of Theory and Research. *Psychology in the Schools*, 49(7), 622-630.
- DESMET, O. A., PEREIRA, N., & PETERSON, J. S. (2019). Telling a tale: how underachievement develops in gifted girls. *Gifted Child Quarterly*, 64(2), 85-99.
- HEBERT, T. P. (2001). "If I had a new notebook, I know things would change": bright underachieving young men in urban classrooms. *Gifted Child Quarterly*, 45, 174-185.
- HERBERT, T. P. & MCBEE, M. T. (2007). The impact of an undergraduate honors program on gifted university students. *Gifted Child Quarterly*, 51, 136-145.
- HERTZOG, N. B., & BENNETT, T. (2003). In whose eyes? Parents' perspectives on the learning needs of their gifted children. *Roeper Review*, 26(2), 96-104.
- FREEMAN, J. (1985). *The psychology of gifted children*. Suffolk: John Wiley and Sons.
- FREEMAN, J. (1991). *Gifted children growing up*. London: Cassel Educational Limited.
- FRENCH, L. R., WALKER, C. L., & SHORE, B. M. (2011). Do Gifted Students Really Prefer to Work Alone? *Roeper Review*, 33(3), 145-159.
- FORD, D. Y., HARRIS, J. J., TYSSON, C. A., & TROTMAN, F. M. (2002). Beyond deficit thinking: providing access for gifted African American students. *Roeper Review*, 24, 52-58.
- FUGATE, C. M., & GENTRY, M. (2016). Understanding adolescent gifted girls with ADHD: Motivated and achieving. *High Ability Studies*, 27(1), 83-109.
- GALLAGHER, S., SMITH, S. R. & MERROTSY, P. (2011). Teachers' Perceptions of the Socioemotional Development of Intellectually Gifted Primary Aged Students and their Attitudes towards Ability Grouping and Acceleration. *Gifted and Talented International*, 26(2), 11-23.

- GARN, A. C., MATTHEWS, M. S., & JOLLY, J. L. (2010). Parental influences on the academic motivation of gifted students: a self-determination theory perspective. *Gifted Child Quarterly*, *54*, 263-274.
- GILAR-CORBI, R., VEAS, A., MINANO,P., & CASTEJON, J.-L. (2019). Differences in personal, familial, social, and school factors between underachieving and non-achieving gifted secondary students. *Frontiers in Psychology*, *10*, 2367.
- GOTTFRIED, A. W., COOK, C. R., ESKELES GOTTFRIED, A., & MORRIS, P. E. (2005). Educational characteristics of adolescents with gifted academic intrinsic motivation: a longitudinal investigation from school entry through early adulthood. *Gifted Child Quarterly*, *49*, 172-185.
- GROSS, (2005). Radical acceleration and early entry to college: A review of the research. *Gifted Child Quarterly*, *49*, 2-14.
- KANEVSKY, L., & KEIGHLEY, T. (2003). To produce or not to produce? Understanding boredom and the honor in underachievement. *Roeper Review*, *26*(1), 20-28.
- KOSHY, V. (2009). Too long neglected: giftedness in younger children. In Tom Balchin, Barry Hymer & Donna J. Matthews (Eds.), *The Routledge International Companion to Gifted Education*. New York: Routledge.
- LOVETT, B. J. (2011). On the diagnosis of learning disabilities in gifted students: reply to Assouline et al. (2010). *Gifted Child Quarterly*, *55*, 149-161.
- MANASAWALA, S. A., & DESAI, D. N. (2019). Meeting the educational needs of a gifted child: a parent's narrative. *Gifted Education International*, *35*(3), 189-200.
- 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., & RUBENSTEIN, L. (2020). Pay attention to inattention: exploring ADHD symptoms in a sample of underachieving gifted students. *Gifted Child Quarterly*, *64*(2), 100-116.
- MCCOACH, D. B., & SIEGLE, D. (2003). Factors that differentiate underachieving gifted students from high-achieving gifted students. *Gifted Child Quarterly*, *47*, 144-154.

- MEIER, E., VOGL, K., & PRECKEL, F. (2014). Motivational characteristics of students in gifted classes: The pivotal role of need for cognition. *Learning and Individual Differences*, 33, 39-46.
- MOFIELD, E., & PARKER PETERS, M. (2019). Understanding underachievement: mindset, perfectionism, and achievement attitudes among gifted students. *Journal for the Education of the Gifted*, 42(2), 107-134.
- MONTGOMERY, D. (2009). Why Do the Gifted and Talented Underachieve? How Can Masked and Hidden Talents Be Revealed? In Diane Montgomery (Ed.), *Able, Gifted and Talented Underachievers* (pp. 145-168). Chichester: John Wiley & Sons.
- MORISANO, D., & SHORE, B. A. (2010). Can Personal Goal Setting Tap the Potential of the Gifted Underachiever? *Roeper Review*, 32(4), 249-258.
- RAYNERI, L. J., GERBER, B. L., & WILEY, L. P. (2006). The relationship between classroom environment and the learning style preferences of gifted middle school students and the impact on levels of performance. *Gifted Child Quarterly*, 50, 104.
- REIS, S. M., & MCCOACH, D. B. (2000). The Underachievement of Gifted Students: What Do We Know and Where Do We Go? *Gifted Child Quarterly*, 44, 152-170.
- RIDGLEY, L. M., DAVIA RUBENSTEIN, L., & CALLAN, G. L. (2020). Gifted underachievement within a self-regulated learning framework: Proposing a task-dependent model to guide early identification and intervention. *Psychology in the Schools*, 57(9), 1365-1384.
- RIMM, S. B. (2003). Underachievement: A National Epidemic. In Nicholas Colangelo & Gary A. Davis (Eds.), *Handbook of Gifted Education: 3rd edition* (pp. 424-443). Boston: A & B.
- RIMM, S. B. (2008). *How to parent so children will learn: Strategies for raising a happy achieving child*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.
- PETERSON, J. S. (2001). Successful adults who were once adolescent underachievers. *Gifted Child Quarterly*, 45, 236-250.
- PETERSON, J., DUNCAN, N., & CANADY, K. (2009). A longitudinal study of negative life events, stress, and school experiences of gifted youth. *Gifted Child Quarterly*, 53, 34-49.
- SCHULTZ, R. A. (2002A). Illuminating realities: A phenomenological view from two underachieving gifted learners. *Roeper Review*, 24(4), 203-212.

- SCHULTZ, R. A. (2002b). Understanding giftedness and underachievement: at the edge of possibility. *Gifted Child Quarterly*, 46, 193-208.
- SIEGLE, D., RUBENSTEIN, L., & MCCOACH, D. B. (2020). Do you know what I'm thinking? A comparison of teacher and parent perspectives of underachieving gifted students' attitudes. *Psychology in the Schools*, 57(10), 1596-1614.
- SIEGLE, D., & MCCOACH, D. B. (2018). Underachievement and the gifted child. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA handbooks in psychology. APA handbook of giftedness and talent* (pp. 559–573). American Psychological Association.
- STEENBERGEN-HU, S., OLSZEWSKI-KUBILIUS, P., & CALVERT, E. (2020). The effectiveness of current interventions to reverse the underachievement of gifted students: findings of a meta-analysis and systematic Review. *Gifted Child Quarterly*, 64(2), 132-165.
- SOUSA, D. A. (2009). *How the gifted brain learns (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- YOON, J., KIM, K. J., & KOO, K. (2020). Enrichment program for the ethnic minority of gifted and talented students in science and engineering. *International Journal of Science Education, Part B, Communication and Public Engagement*, 1(10), 36-50.
- YUNDAI, D., SWANSON, J. A., & CHENG, H. (2011). State of research on giftedness and gifted education: A survey of empirical studies published during 1998-2010 April. *Gifted Child Quarterly*, 55, 126-138.
- VANTASSEL-BASKA, J. (2009). The role of gifted education in promoting cultural diversity. In Tom Balchin, Barry Hymer & Donna J. Matthews (Eds.), *The Routledge International Companion to Gifted Education*. New York: Routledge.
- WOO, H., BANG, N. M., CAULEY, B., & CHOI, N. (2017). A Meta-analysis: school-based intervention programs targeting psychosocial factors for gifted racial/ethnic minority students. *Journal for the Education of the Gifted*, 40(3), 199-219.
- WORRELL, F. C., & DIXSON, D. D. (2018). Recruiting and retaining underrepresented gifted students. In Pfeiffer S. (Eds), *Handbook of Giftedness in Children* (pp. 209-226). Cham: Springer.



Περίληψη

Η υποεπίδοση των χαρισματικών παιδιών αποτελεί θέμα που έχει διερευνηθεί συστηματικά τα τελευταία χρόνια. Ο εννοιολογικός διαχωρισμός ανάμεσα σε χαρισματικότητα και επίτευξη έχει οδηγήσει σε μια συνεχή μελέτη των παραγόντων που συμβάλλουν στην υποεπίδοση των χαρισματικών νέων. Οι παράγοντες κατηγοριοποιούνται κυρίως σε ενδοπροσωπικούς και διαπροσωπικούς. Τα χαρισματικά παιδιά που στερούνται οικογενειακής υποστήριξης είναι περισσότερο πιθανό να εμφανίσουν υποεπίδοση. Η σημασία ενός υποστηρικτικού οικογενειακού και σχολικού περιβάλλοντος αναδεικνύεται στην πλειονότητα των ερευνών. Οι σημαντικοί άλλοι στη ζωή του παιδιού φαίνεται ότι αποτελούν έναν αντισταθμιστικό παράγοντα στα αρνητικά αποτελέσματα. Αντίθετα, ένα σχολικό σύστημα, το οποίο είναι ανέτοιμο να ανταποκριθεί στις ανάγκες του παιδιού μπορεί να συμβάλει στην κοινωνική, συναισθηματική και ακαδημαϊκή περιθωριοποίησή του. Ένα σημαντικό ποσοστό χαρισματικών παιδιών αποσύρεται, εμφανίζοντας κοινωνικές και συναισθηματικές δυσκολίες σε συνδυασμό με υποεπίδοση. Η αναγκαιότητα σχεδιασμού εκπαιδευτικών συστημάτων προσαρμοσμένων στις εξαιρετικές ικανότητες των χαρισματικών μαθητών γίνεται ολοένα και πιο επιτακτική. Οι προαπαιτούμενες αλλαγές του εκπαιδευτικού συστήματος θα πρέπει να είναι ριζικές και να συμπεριλαμβάνουν την οικογένεια ως σύστημα. Η εύρεση και κατανόηση των παραγόντων υποεπίδοσης των χαρισματικών παιδιών αποτελεί τη βάση ενός επιτυχημένου εκπαιδευτικού συστήματος.

Λέξεις-κλειδιά: υποεπίδοση, χαρισματικά παιδιά, αιτιολογικοί παράγοντες, υποστηρικτικό πλαίσιο

Eirini Xipolita
Alexandros-Stamatios Antoniou

Factors influencing gifted students' underachievement

Abstract

Gifted children's underachievement has been systematically investigated over the past few years. The conceptual difference between giftedness and achievement has led to an ongoing study over the factors that account for the underachievement of gifted young people. The factors are mostly categorized as intrapersonal and interpersonal. Gifted children without a supportive family system are more likely to underachieve. The importance of a supportive family and school environment constitutes a highlight in most studies. The significant others in a child's life seem to act as a protective factor against negative outcomes. On the contrary, a school system unprepared to meet gifted children's needs may cause intense social, emotional and academic marginalization. A significant percentage of gifted children is withdrawn displaying signs of social and emotional difficulties combined with underachievement. The necessity of designing an education system adjusted to gifted children's exceptional abilities becomes more and more compelling. The required changes for the education system should be fundamental and encompass the family system. Identifying and understanding the causes of underachievement among gifted children is the basis of a successful education system.

Keywords: underachievement, causal factors, gifted students, supportive system