ePublishing

Pedagogikos Logos

Vol 27, No 1 (2021)

Giftedness

Social Interaction Coping Strategies of Gifted and Talented Students

Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου, Ευτυχία Μητσοπούλου

doi: 10.12681/plogos.27930

Copyright © 2021, Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου, Ευτυχία Μητσοπούλου

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0.

To cite this article:

Αντωνίου Α.-Σ., & Μητσοπούλου Ε. (2021). Social Interaction Coping Strategies of Gifted and Talented Students. *Pedagogikos Logos*, *27*(1), 145–163. https://doi.org/10.12681/plogos.27930

https://epublishing.ekt.gr | **e-Publisher:** EKT | **Downloaded at:** 22/02/2026 05:05:15

Αλέξανδρος-Σταμάτιος ΑΝΤΩΝΙΟΥ
Ευτυχία ΜΗΤΣΟΠΟΥΛΟΥ

Στρατηγικές Διαχείρισης Κοινωνικής Αλληλεπίδρασης Χαρισματικών και Ταλαντούχων Μαθητών

doi:https://doi.org/10.12681/plogos.27930

Μια Πληθυσμιακη Ομαδα η Οποια Γινεται Αποδεκτης πολλών στερεοτυπικών αντιλήψεων από συνομηλίκους, εκπαιδευτικούς και γονείς είναι οι χαρισματικοί και ταλαντούχοι μαθητές, των οποίων η διαφορετικότητα φαίνεται να τους δημιουργεί αρκετά προσκόμματα στην ανάπτυξη υγιών κοινωνικών σχέσεων. Τα χαρισματικά παιδιά, σε σχέση με τους μη χαρισματικούς συνομηλίκους τους, στον γνωστικό τομέα επιδεικνύουν υψηλό επίπεδο διαίσθησης και ευελιξίας στη σκέψη (Whitney & Hirsch, 2007), διαθέτουν ικανότητα για έκφραση πολύπλοκων σκέψεων (Bailey, 1996), χρησιμοποιούν αναπτυγμένο λεξιλόγιο (Van Tassel-Baska, 1987), βλέπουν σχέσεις και κάνουν συνδέσεις που δεν είναι άμεσα ορατές σε ένα μη χαρισματικό παιδί και απορροφούν πληροφορίες ταχύτατα (Strip, 2000), διαθέτουν προηγμένες μνημονικές δεξιότητες (Wang, Kuo & Wu, 2019) και αναπτυγμένη αντιληπτική ικανότητα (Fornia, 2001).

Στον κοινωνικο-συναισθηματικό τομέα, πολλά από αυτά τα παιδιά μιλάνε ασταμάτητα και κάνουν συνεχώς ερωτήσεις (Kerr, 2009), επιδεικνύουν ευαισθησία και ενσυναίσθηση (Sisk, 2008), έντονη περιέργεια (Deal, 2003), ενώ διαθέτουν ηγετικές ικανότητες (Batson, 2000). Επιπρόσθετα, έχουν ποικιλία ενδιαφερόντων και δεξιοτήτων (Clark, 2008) και τα χαρακτηρίζει η σφοδρότητα (Lind, 2000), η συναισθηματική ευαισθησία και η ορμητικότητα (Hèbert, 2011). Τα χαρισματικά παιδιά έχουν πολλά, προχωρημένα για την ηλικία τους και με εύρος ενδιαφέροντα, μεταπηδώντας πολλές φορές από το ένα στο άλλο χωρίς να ολοκληρώνουν κάποιο, ενώ άλλα ασχολούνται παθιασμένα και αποκλειστικά με ένα μό-

νο το οποίο τους απορροφά όλη την προσοχή (Webb, Gore, Amend & DeVries, 2007). Τέλος, τα απασχολούν ζητήματα ηθικότητας, πνευματικότητας και δικαιοσύνης (Hyatt & Cross, 2009. Neihart, 2011).

Αυτό που κυρίως διαφοροποιεί τα χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά από τους συνομηλίκους τους είναι αυτό που ονομάζουμε «*ασύγχρονη ανάπτυξη*» (asynchronous development) (Lovecky, 2009. Silverman, 1997). Ως ασύγχρονη ανάπτυξη θα μπορούσαμε να ορίσουμε την απόκλιση που υπάρχει ανάμεσα στη νοητική ανάπτυξη ενός χαρισματικού παιδιού σε σχέση με τη χρονολογική του ηλικία και τη σωματική και συναισθηματική του ανάπτυξη. Έτσι, ένα χαρισματικό παιδί το οποίο είναι πέντε ετών, αλλά σκέφτεται σαν δωδεκάχρονο, βιώνει όλες τις επιπτώσεις αυτής της απόκλισης, όπως στον κοινωνικο-συναισθηματικό τομέα, ενώ πληθαίνουν και οι ανάγκες του. Όσο μεγαλώνει ο βαθμός που η γνωστική ανάπτυξη υπερβαίνει τη σωματική ανάπτυξη, τόσο περισσότερο αισθάνεται το χαρισματικό παιδί αυτό το ασύγχρονο στις κοινωνικές του σχέσεις και στο αναλυτικό πρόγραμμα, γι' αυτό και η ηλικία δεν θα πρέπει να θεωρείται ως ο μόνος αξιολογικός δείκτης για τις ανάγκες του παιδιού (Silverman, 1997).

Τα χαρισματικά παιδιά βιώνουν περισσότερα περιστατικά συγκρούσεων στη ζωή τους σε σχέση με τους μη χαρισματικούς συνομηλίκους τους, διότι η προχωρημένη ανάπτυξή τους δεν συμβαδίζει με συγκεκριμένες προσδοκίες για τους ρόλους που καλούνται να αναλάβουν, ενώ πρέπει να κατασκευάσουν τη δική τους ατομική ταυτότητα εν μέσω αυτών των συγκρούσεων (Coleman & Cross, 2001). Επιπρόσθετα, η σύγκρουση προκύπτει όταν το χαρισματικό παιδί γνωρίζει ότι οι άλλοι προσδοκούν να συμπεριφερθεί με συγκεκριμένο τρόπο, καθώς και ότι τα χαρακτηριστικά της χαρισματικότητας που υποτίθεται ότι διαθέτει έχουν εν δυνάμει έλλειμμα αξιοπιστίας, εφόσον διαταράσσουν την κοινωνική αποδοχή (Coleman & Cross, 2014).

Το «στίγμα της χαρισματικότητας», η αυτο-αντίληψη των χαρισματικών και ταλαντούχων παιδιών και το «δίλημμα της υποχρεωτικής επιλογής»

Πολλές ερμηνείες έχουν δοθεί με βάση τα ερευνητικά δεδομένα για ποιο λόγο προκύπτουν τα παραπάνω προβλήματα, ανάμεσα σε αυτές το πώς ορίζουν αυτοί οι ίδιοι μαθητές την διαφορετικότητά τους, πώς την αξιολογούν, πώς την εσωτερικεύουν και πώς την προβάλουν προς τα έξω.

Σύμφωνα με τη Robinson (2008) το να σε χαρακτηρίζουν ως χαρισματικό σε μία κοινωνία η οποία δεν κατανοεί την αξία του μυαλού είναι στίγμα, αν και σε σχέση με άλλες καταστάσεις που προκαλούν στιγματισμό, όπως η φυλή, η χαρισματικότητα δύναται να μην φανερωθεί.

Το στίγμα δρα όταν η παρουσία του παρεμβαίνει στην κοινωνική αλληλεπίδραση, γι' αυτό και η χαρισματικότητα φαίνεται να λειτουργεί ως κοινωνικό στίγμα (Coleman & Cross, 2014), ωστόσο η χαρισματικότητα είναι εν δυνάμει στιγματική, αφού μπορεί να καμουφλαριστεί ή να μείνει κρυμμένη (Coleman & Cross, 2000). Συχνά, η σύνδεση της ετικέτας της χαρισματικότητας με αρνητικά φορτισμένα στίγματα επιφέρει αλλαγές στις συναισθηματικές ανάγκες των χαρισματικών παιδιών (Simpson & Glover Adams, 2015), ανάγκες που είναι σημαντικό να βρουν ανταπόκριση νωρίς στη ζωή του παιδιού. Τα χαρισματικά παιδιά δεν γνωρίζουν εάν οι άλλοι τους έχουν χαρακτηρίσει ή θα τους χαρακτηρίσουν ως χαρισματικούς, ούτε εάν η γνώση αυτού του χαρακτηρισμού θα επηρεάσει το πώς οι άλλοι τους συμπεριφέρονται (Coleman & Cross, 2001). Ωστόσο, υποψιάζονται ότι η χαρισματικότητα δύναται να δημιουργήσει προσκόμματα στην κοινωνική αλληλεπίδραση και γι' αυτό τον λόγο, όπως θα αναλυθεί στη συνέχεια, εφαρμόζουν στοχευμένες στρατηγικές αντιμετώπισης ώστε να επιτύχουν αυτό που επιθυμούν διακαώς, δηλαδή την επαφή με τους άλλους.

Επιπρόσθετα, είναι σκόπιμο να αναφερθεί ότι το χαρισματικό παιδί δεν γίνεται διαφορετικό σε σχέση με τους άλλους, αλλά γεννιέται έτσι (Roeper, 1995 στο Silverman, 1997). Μερικοί χαρισματικοί μαθητές θεωρούν ότι η διαφορετικότητά τους αφορά αποκλειστικά τις νοητικές τους ικανότητες και το να επισύρουν την προσοχή σε αυτή τη διαφοροποίηση, λόγω της νοημοσύνης τους, δημιουργεί αρκετά προβλήματα και συνδέεται με την ανάπτυξη κοινωνικού στίγματος (Simpson & Glover Adams, 2015). Το να είναι κάποιος ή να αισθάνεται διαφορετικός περιορίζει τις σχέσεις που δύνανται να δημιουργηθούν, είτε επειδή ο ίδιος αισθάνεται αβεβαιότητα είτε επειδή οι άλλοι τον απορρίπτουν (Cross Riedl, O'Reilly, Kim, Mamadov & Cross, 2015).

Τον όρο «*στίγμα της χαρισματικότητας*» (stigma of giftedness) τον συναντάμε για πρώτη φορά στο βιβλίο του Laurence J. Coleman με τίτλο «Schooling the Gifted» (1985). Σύμφωνα με τον Coleman το στίγμα της χαρισματικότητας βασίζεται στα εξής τρία στοιχεία: 1) οι χαρισματικοί και ταλαντούχοι μαθητές επιθυμούν φυσιολογικές κοινωνικές επαφές, 2) οι χαρισματικοί και ταλαντούχοι μαθητές γνωρίζουν ότι οι άλλοι θα τους φερθούν διαφορετικά όταν μάθουν τη διαφορετικότητά τους και 3) οι χα-

ρισματικοί και ταλαντούχοι μαθητές διαχειρίζονται τις πληροφορίες που τους αφορούν με διάφορες στρατηγικές ώστε να ασκήσουν επιρροή στο πώς οι άλλοι αλληλεπιδρούν μαζί τους.

Σύμφωνα με τους Manor-Bullock, Look και Dixon (1995), όταν το άτομο αλληλεπιδρά με ένα ρόλο ή ένα στερεότυπο που το αφορά, τότε η αλληλεπίδραση διαστρεβλώνεται προκειμένου να ταιριάξει με το στερεότυπο. Η σύγκρουση, λοιπόν, που αισθάνονται οι χαρισματικοί μαθητές και για την οποία έγινε αναφορά παραπάνω, οφείλεται στο ότι αναμένεται από αυτούς να συμπεριφερθούν με συγκεκριμένους τρόπους και ότι εάν οι άλλοι γνωρίζουν ότι είναι χαρισματικοί, τότε τα στερεοτυπικά χαρακτηριστικά που συνδέονται με τη χαρισματικότητα θα θέσουν εμπόδια στην κοινωνική αλληλεπίδραση. Είναι σκόπιμο να αναφερθεί ότι στα δημοφιλή μέσα το χαρισματικό παιδί παρουσιάζεται ως παράξενο και ότι δυσκολεύεται να δημιουργήσει φιλίες, ωστόσο κάποια παιδιά «χωράνε» σε αυτό το στερεότυπο, ενώ άλλα θα μπορέσουν να διαχειριστούν τη διαφορετικότητά τους και να αποκτήσουν φίλους (Cross Riedl, 2016). Τέλος, άλλα στερεότυπα που αποδίδονται σε αυτά τα παιδιά είναι ότι είναι κοινωνικά αδέξια, εσωστρεφή, συγκαταβατικά και άρα ευχάριστα στη συναναστροφή, νευρωτικά, μη-αθλητικά και ψυχικά ανισόρροπα (Davidson, 2019).

Το ζήτημα των στερεοτύπων σχετίζεται άμεσα με τη αυτό-αντίληψη των χαρισματικών μαθητών και ειδικά «τα στερεότυπα που αφορούν στη χαρισματικότητα είναι προβληματικά διότι διαμορφώνουν την αυτό-εικόνα των χαρισματικών ατόμων» (Baudson, 2016, σελ. 5), γι' αυτό και λόγω αυτών των στερεοτύπων αυτοί οι μαθητές υποφέρουν συναισθηματικά και κοινωνικά (Αντωνίου, 2009). Η αυτό-αντίληψη δεν ποικίλει μόνο ως λειτουργία που διαφοροποιεί τα άτομα, αλλά ως λειτουργία της δομής και της σύνθεσης του κοινωνικού περιβάλλοντος στο οποίο τα παιδιά αναζητούν πληροφορίες για να γνωρίσουν καλύτερα τον εαυτό τους (Coleman & Fults, 1982). Οι πληροφορίες αυτές προέρχονται από πολλές και διαφορετικές πηγές, όπως τους συνομηλίκους, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς, και αποτελούν, πολλές φορές, αξιολογικά κριτήρια του αντιλαμβανόμενου εαυτού, αφού οι χαρισματικοί μαθητές αναπτύσσουν την αίσθηση του εαυτού μέσα από τις αλληλεπιδράσεις τους με άλλους ανθρώπους (Cross, 2011).

Το χαρισματικό παιδί επαναπροσδιορίζει την αυτό-αντίληψή του όταν αλληλεπιδρά με τους συνομηλίκους τους, ειδικά όταν καλείται να συμβιβαστεί στις υπάρχουσες κοινωνικές νόρμες, εξαιτίας της πίεσης που αισθάνεται από τις παρέες του (Diezmann & Watters, 1997). Ακόμα και η

υποεπίδοση φαίνεται να σχετίζεται με την αυτό-αντίληψη, αφού προέρχεται από το πώς αντιλαμβάνονται αυτοί οι μαθητές τον εαυτό τους και το σχολικό περιβάλλον στο οποίο βρίσκονται (Siegle & McCoach, 2005).

Σύμφωνα με τη Gross (1989) εάν το χαρισματικό παιδί δεν ενταχθεί σε μία ομάδα συνομηλίκων με ανάλογες διανοητικές ικανότητες, τότε θα αρχίσει ένας βάναυσος, όπως τον χαρακτηρίζει, κύκλος από εσφαλμένες πληροφορίες και αυτοκριτική. Αυτό συμβαίνει διότι, μέσω των στενών σχέσεων, το χαρισματικό παιδί ανατροφοδοτείται με ακρίβεια και ειλικρίνεια σχετικά με την απόδοσή του. Σε περίπτωση που αυτή η ανατροφοδότηση είναι ειλικρινής και μη επικριτική το παιδί θα αναπτύξει μία υγιή αυτό-αντίληψη. Σε περίπτωση, όμως, που η ανατροφοδότηση δρα ακυρωτικά λόγω ζήλειας ή έλλειψης κατανόησης από την πλευρά των συνομηλίκων, τότε το χαρισματικό παιδί θα δημιουργήσει μία μη ρεαλιστική εικόνα του εαυτού του και των δεξιοτήτων του, η οποία, ως συνακόλουθο, θα οδηγήσει σε χαμηλή αυτό-αντίληψη. Επίσης, η υψηλή διανοητική ικανότητα δίνει τη δυνατότητα στο χαρισματικό παιδί να λάβει πολλές πληροφορίες κατά τη διάρκεια της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και αυτό επιδρά και στα απορρέοντα θετικά ή αρνητικά συναισθήματα, αφού όσο περισσότερες είναι οι πληροφορίες, τόσο μεγαλύτερος ο βαθμός και η πληθώρα ερμηνειών (Cross, 2011).

Ωστόσο, δεν θεωρούν όλοι οι χαρισματικοί μαθητές ότι η χαρισματικότητά τους εμποδίζει τις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους. Για παράδειγμα, η σχετική έρευνα των Lee, Olszewski-Kubilius και Turner Thomson (2012) με 1.526 χαρισματικούς εφήβους έδειξε ότι διέθεταν θετική αντίληψη σχετικά με το ότι μπορούσαν να δημιουργήσουν και να συντηρήσουν σχέσεις με συνομηλίκους και θεωρούσαν ότι ήταν αρεστοί στους άλλους. Σύμφωνα με τους Rudassil, Read Capper, Clark Foust, Callahan και Albaugh (2009), μία θετική αυτό-αντίληψη είναι δυνατό να οδηγήσει ένα χαρισματικό παιδί σε υψηλές εκπαιδευτικές και επαγγελματικές προσδοκίες, ενώ μία χαμηλή αυτό-αντίληψη είναι δυνατό να έχει αρνητική επίδραση σε μακροπρόθεσμες επιλογές και συνέπειες.

Στρατηγικές διαχείρισης κοινωνικών αλληλεπιδράσεων χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών

Οι στρατηγικές που οι άνθρωποι χρησιμοποιούν για να διαχειριστούν τη διαφορετικότητα τους και αντίστοιχα τις κοινωνικές τους σχέσεις είναι ενδείξεις ψυχικής ευημερίας, ενώ οι σχέσεις με τους συνομηλίκους και η

κοινωνική επάρκεια είναι δείκτες που συμβάλουν στην αξιολόγηση της ψυχολογικής προσαρμογής ενός παιδιού (Neihart, 1999). Ειδικά στην περίπτωση των χαρισματικών παιδιών, τα μη-διανοητικά περιβάλλοντα, όπως τα σχολεία, δε συμβάλλουν στην ψυχική ευημερία τους, ούτε στο να αξιοποιήσουν πλήρως τις δυνατότητές τους, κάνοντάς τα να κάνουν χρήση κοινωνικών στρατηγικών αντιμετώπισης ή διαχείρισης για να ανταπεξέλθουν κοινωνικά (Cross, 2011).

Οι Folkman, Lazarus, Gruena και DeLongis (1986) ορίζουν τις στρατηγικές αντιμετώπισης (coping) ως τις «γνωστικές και συμπεριφοριστικές προσπάθειες του ατόμου να διαχειριστεί (μειώσει, περιορίσει, τελειοποιήσει ή ανεχτεί) τις εσωτερικές και εξωτερικές απαιτήσεις της συνδιαλλαγής ατόμου-περιβάλλοντος η οποία αξιολογείται ως η κατηγοριοποίηση ή η υπέρβαση των πόρων του ατόμου» (σελ. 572). Σύμφωνα με τους ίδιους τους ερευνητές, οι στρατηγικές αντιμετώπισης περιλαμβάνουν δύο λειτουργίες, αυτή της εστιασμένης στο πρόβλημα (problem-focused coping), η οποία αφορά στην αντιμετώπιση του προβλήματος που προκαλεί την αναστάτωση και αυτής που είναι εστιασμένη στο συναίσθημα (emotion-focused coping) και αναλαμβάνει να το ρυθμίσει. Στην περίπτωση της πρώτης λειτουργίας το άτομο θέτει συγκεκριμένους και προσαρμοσμένους στην κατάσταση στόχους και στην περίπτωση της δεύτερης επανεκτιμά θετικά τις αρνητικές σκέψεις (Matthieu & Ivanoff, 2006).

Σύμφωνα με τον Cross (2011) οι χαρισματικοί μαθητές συχνά αναλαμβάνουν έναν ρόλο, αυτό του στερεοτυπικού χαρισματικού μαθητή και όταν προκύπτουν απειλές ενάντια σε αυτό τον ρόλο, τότε θα δημιουργήσουν κοινωνικές στρατηγικές διαχείρισης. Η επιλογή των στρατηγικών φαίνεται πώς εξαρτάται από το πόσο εν δυνάμει στιγματική είναι γι' αυτούς η κάθε περίπτωση (Cross, Coleman & Terhaar-Yonkers, 2014) και η αποτελεσματικότητα αυτών των στρατηγικών θεωρείται ότι ασκεί επιρροή στις προσπάθειες αντιμετώπισης των παιδιών και στη χρήση ποικίλων στρατηγικών (Smith et al., 2006).

Μία βασική στρατηγική που χρησιμοποιούν οι χαρισματικοί μαθητές έχει βρεθεί να είναι η άρνηση (Swiatek, 1995. Swiatek & Door, 1998): άρνηση της χαρισματικότητας, άρνηση του πόσο σημαντική είναι η δημοφιλία και άρνηση του πόσο επηρεάζει η χαρισματικότητα την αποδοχή από τους συνομηλίκους. Άρνηση της χαρισματικότητας σημαίνει ότι το παιδί μπορεί να κάνει χρήση περισσότερο απλού λεξιλογίου όταν βρίσκεται με συνομηλίκους, να παράσχει επιλεκτικά πληροφορίες που αφορούν στον εαυτό του (Cross Riedl, O'Reilly, Kim, Mammadov & Cross, 2015)

να μην μιλάει ποτέ για τον εαυτό του, τους βαθμούς του ή τα επιτεύγματά του κ.ο.κ..

Η άρνηση της χαρισματικότητας εκ μέρους του ίδιου του παιδιού, ίσως να οφείλεται στο ότι αισθάνεται πίεση να ανταποκριθεί στα ακαδημαϊκά του καθήκοντα, επιθυμώντας να πάψει να αποτελεί το επίκεντρο (Swiatek, 1995). Σύμφωνα με τους Cross, O'Reilly, Kim, Mamadov και Cross (2015) η άρνηση της χαρισματικότητας είναι δυνατό να παράσχει προστασία από την παρενόχληση ή την απόρριψη από τους συνομηλίκους ή μπορεί να προκύπτει από μια απλή έλλειψη πληροφοριών, αφού συχνά οι χαρισματικοί μαθητές δεν λαμβάνουν ανατροφοδότηση για ποιον λόγο επιλέχθηκαν σε ένα πρόγραμμα χαρισματικότητας ή ποιες είναι εκείνες οι δεξιότητες που τους διαφοροποιούν από τους άλλους. Επίσης, αρνούμενοι τις ακαδημαϊκές ανάγκες τους επιθυμούν να ικανοποιήσουν τις κοινωνικές τους ανάγκες, κυρίως μέσω της απόκτησης νέων φίλων (Reis & Renzulli, 2014).

Σύμφωνα με την Robinson (2008) «οι χαρισματικοί νέοι είναι πιθανό ότι θα υιοθετήσουν τον στόχο του να "είναι σαν όλους τους άλλους" και εσκεμμένα να καταπνίξουν την περιέργεια, τις φιλοδοξίες και τις ικανότητές τους» (σελ. 35). Πρόκειται για το «*δίλημμα της υποχρεωτικής επιλογής*» (forced-choice dilemma) (Gross, 1989, 1990), σύμφωνα με το οποίο «εάν ο χαρισματικός μαθητής επιλέξει να ικανοποιήσει το κίνητρό του για αριστεία πρέπει να διακινδυνεύσει να στερηθεί τα επιτεύγματά του με τους συνομηλίκους του· εάν η επιλογή είναι η οικειότητα, το χαρισματικό μπορεί να υποχρεωθεί σε ένα μοτίβο συστηματικής και εσκεμμένης υποεπίδοσης για να διατηρήσει τη συμμετοχή του στην κοινωνική ομάδα» (σελ. 189). Εάν οι συνομήλικοι ενός χαρισματικού μαθητή δεν αποδεχτούν την ακαδημαϊκή επίδοση του συμμαθητή τους, τότε υπάρχει ο κίνδυνος το κίνητρο για ακαδημαϊκές επιτυχίες ή η ανάγκη για αποδοχή να μην γίνουν πραγματικότητα (Jung, Barnett, Gross & McCormick, 2011). Εάν από την άλλη, οι συνομήλικοι αποδεχτούν την ακαδημαϊκή επιτυχία, τότε οι χαρισματικοί μαθητές θα μπορέσουν να διατηρήσουν τα κίνητρά τους και να πραγματοποιήσουν την επιθυμία τους να γίνουν αποδεκτοί. Στην τελευταία αυτή περίπτωση δεν τίθεται ζήτημα διλήμματος, αφού έχουμε τις περιπτώσεις της αποδοχής ή ανοχής της ακαδημαϊκής επιτυχίας (Yung, McCormick & Gross, 2012).

Σύμφωνα με το Μοντέλο Διαχείρισης Πληροφοριών, το οποίο ανέπτυξαν οι Coleman και Cross (2000. 2014), τα χαρισματικά παιδιά διαχειρίζονται τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις τους ανάλογα με τις προσδοκίες που έχουν οι άλλοι γι' αυτά. Εισερχόμενο το παιδί στο σχολείο αναπτύσ-

σει μία συγκεκριμένη κατανόηση του πώς θα πρέπει να φέρεται σε συνάρτηση με τις παραπάνω προσδοκίες και οι στρατηγικές αντιμετώπισης που θα χρησιμοποιήσει θα εξαρτηθούν από το αν αισθάνεται διαφορετικό σε σχέση με τους συνομηλίκους του. Εάν το παιδί δεν αισθάνεται διαφορετικό τότε δεν θα κάνει χρήση συγκεκριμένων στρατηγικών για να διαχειριστεί τη διαφορετικότητά του. Εάν αισθάνεται ότι διαφοροποιείται από τους συνομηλίκους του, είναι αρκετά πιθανό να κάνει μηδενική χρήση στρατηγικών αντιμετώπισης, αν και σύμφωνα με τους Coleman και Cross (2001) η χρήση στρατηγικών αντιμετώπισης κατά τα φαινόμενα μόνο είναι μηδενική, αφού υπάρχουν περιπτώσεις όπου χαρισματικοί μαθητές κάνουν χρήση στρατηγικών που αρχικά φαίνονται ήπιες και στη συνέχεια γίνονται μέρος της καθημερινής συμπεριφοράς του παιδιού.

Ωστόσο, υπάρχουν παιδιά τα οποία συνειδητοποιούν τη διαφορετικότητά τους και σε αυτή την περίπτωση κάνουν χρήση συγκεκριμένων στρατηγικών αντιμετώπισης, προκειμένου να διαχειριστούν τις πληροφορίες που τα αφορούν. Σε αυτή την περίπτωση, το παιδί επιλέγει τον βαθμό «ορατότητάς» του ή, όπως ονομάζεται «*φάσμα ορατότητας*» (continuum of visibility) (Cross, Coleman & Terhaar-Yonkers, 1991). Το φάσμα ορατότητας φανερώνει πώς κατά τη διάρκεια της κοινωνικής αλληλεπίδρασης οι χαρισματικοί μαθητές εκφράζουν κοινωνικούς στόχους το εύρος των οποίων κυμαίνεται από το να ξεχωρίζουν σε σχέση με άλλες ομάδες μαθητών (*υψηλός βαθμός ορατότητας*), έως το να είναι πλήρως αόρατοι, δηλαδή να αναμειγνύονται με άλλες ομάδες (*χαμηλός βαθμός ορατότητας*) (Coleman & Cross, 2001). Πιο συγκεκριμένα, μπορεί να υπάρξει πλήρης ορατότητα, όταν το άτομο, προκειμένου να ξεχωρίσει, αναλαμβάνει ένα στερεοτυπικό ρόλο π.χ. ο τρελός επιστήμονας, να υπάρξει η ανάμιξη που αναφέρθηκε προηγουμένως, όταν ο μαθητής καμουφλάρεται, αναζητώντας τρόπους να μην ξεχωρίζει από τις ομάδες των συνομηλίκων και, τέλος, να χρησιμοποιεί την στρατηγική της απουσίας αναγνωριστικών (disidentifiers), όταν προληπτικά επιδεικνύει συμπεριφορές που δεν συνάδουν με την ομάδα στην οποία βρίσκεται ο μαθητής υπό φυσιολογικές συνθήκες (Cross, 2011). Με αυτό τον τρόπο, οι χαρισματικοί μαθητές επιλέγουν να κάνουν χρήση στερεοτύπων προκειμένου να μην θεωρηθούν από τους άλλους ως χαρισματικοί (Coleman & Cross, 2000).

Πιο συγκεκριμένα, τα χαρισματικά παιδιά δύνανται να επιλέξουν τα ίδια το εύρος της επιθυμητής ορατότητάς τους και να θέσουν τα όρια των κοινωνικών τους συναναστροφών ad libitum. Για παράδειγμα, υψηλός βαθμός ορατότητας υπάρχει όταν οι στρατηγικές που υιοθετούνται δίνουν τη δυνατότητα στους άλλους να καταλάβουν τη διαφορετικότητα

κάποιου. Στην περίπτωση ενός χαρισματικού παιδιού, αυτό μπορεί να γίνει με διάφορους τρόπους, όπως το να επιδεικνύει τη διαφορετικότητά του, ειδικά σε περιπτώσεις ανεπιθύμητης συμπεριφοράς και να λαμβάνει μέρος σε πολλές δραστηριότητες (Coleman & Cross, 2001) ή να καυχιέται για την υψηλή βαθμολογία που έλαβε σε ένα διαγώνισμα (Coleman & Cross, 2014). Από την άλλη, χαμηλός βαθμός ορατότητας σημαίνει ότι το παιδί επιλέγει να καμουφλάρει τη διαφορετικότητά του, προτιμώντας, για παράδειγμα, να μην παραδεχθεί ότι ένα διαγώνισμα ήταν εύκολο (Coleman & Cross, 2014) και σε πολλές περιπτώσεις να μην καταπιαστεί με τις δραστηριότητες που το ενδιαφέρουν προκειμένου να μην προσελκύσει την προσοχή.

Βασισμένοι στο «*φάσμα ορατότητας*», οι Cross, Coleman και Terhaar-Yonkers (1991) κατέληξαν σε πέντε κατηγορίες στρατηγικών αντιμετώπισης των χαρισματικών παιδιών όσον αφορά στο πώς διαχειρίζονται τις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις, Αυτές είναι: α) Αλήθεια β) Κατευνασμός γ) Προφάσεις δ) Συγκάλυψη και ε) Ψέματα. Στην πρώτη περίπτωση, αυτή της αλήθειας, το παιδί λέει αυτό που θεωρείται ως αλήθεια. Στον κατευνασμό, το άτομο μετριάζει την εμπειρία του σε ένα ζήτημα, στη συνέχεια όμως λέει την αλήθεια. Στην περίπτωση των προφάσεων, το παιδί δεν απαντά όταν του απευθύνουν ευθέως ένα ερώτημα, αλλά ανακατευθύνει την ερώτηση σε ένα άλλο πρόσωπο, ενώ στη συγκάλυψη το παιδί μετριάζει την εμπειρία του πάνω σε ένα θέμα συζήτησης, επιλέγοντας να κάνει ένα μικρό σχόλιο, αλλά στο τέλος δεν απαντά στο ερώτημα που του απεύθυναν. Τέλος, η στρατηγική του ψέματος αφορά σε εκείνη την περίπτωση όπου το παιδί απαντά με διαμετρικά αντίθετο τρόπο από αυτό που είναι οι πραγματικές προσωπικές του πεποιθήσεις.

Ένα τυπικό παράδειγμα των παραπάνω στρατηγικών είναι ένα από τα σενάρια που χρησιμοποιήθηκαν από τους Cross, Coleman και Terhaar-Yonkers (1991, σελ. 35), στα οποία ζητήθηκε από χαρισματικούς και ταλαντούχους μαθητές 14-18 ετών να δηλώσουν τον τρόπο με τον οποίο θα ενεργούσαν σε συγκεκριμένες καταστάσεις. Στο σενάριο του διαγωνίσματος της βιολογίας, κάποιοι μαθητές του ίδιου τμήματος συζητούν μετά το πέρας του διαγωνίσματος της βιολογίας. Κάποιοι λένε ότι τους φάνηκε δύσκολο, άλλοι ότι απέτυχαν κι ένας από την παρέα απευθύνει την ερώτηση σε συμμαθητή του λέγοντάς του ότι «είμαι σίγουρος ότι τα κατάφερες περίφημα και ότι δεν χρειάστηκε να ανοίξεις καν το βιβλίο για να μελετήσεις». Στο σενάριο, δίνεται η πληροφορία ότι ο μαθητής που ερωτήθηκε είχε μελετήσει για αρκετές ώρες και θεωρούσε ότι το διαγώνισμα δεν ήταν δύσκολο. Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν τι

θα απαντούσαν στη θέση του παιδιού. Οι επιλογές που τους δόθηκαν ήταν: α) «Νομίζω ότι ήταν αρκετά εύκολο» (Αλήθεια). β) «Πιθανόν να διάβασα όσο κι εσύ, αλλά το διαγώνισμα δεν ήταν τόσο δύσκολο» (Κατευνασμός). γ) Πόσες ώρες διάβασες;» (Προφάσεις). δ) «Πιθανόν να διάβασα όσο κι εσύ» (Συγκάλυψη). ε) «Ναι, το διαγώνισμα ήταν δύσκολο» (Ψέμα).

Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι οι συμμετέχοντες έκαναν χρήση και των πέντε στρατηγικών, με τον κατευνασμό να συγκεντρώνει το μεγαλύτερο ποσοστό της τάξης του 26%, την αλήθεια να ακολουθεί με 25% και τη συγκάλυψη να είναι τρίτη με 24%. Η διαφορά ανάμεσα στην αλήθεια και το ψέμα είναι ότι λέγοντας το παιδί την αλήθεια ξεχωρίζει από την ομάδα των συνομηλίκων, ενώ λέγοντας ψέματα γίνεται μέρος αυτής (Cross, 1997. Cross & Frazier, 2010). Συνεπώς, είναι εξαιρετικά ενδιαφέρουσα η διαπίστωση ότι τα χαρισματικά παιδιά μπορούν να διαφοροποιήσουν σε μεγάλο βαθμό την αλληλεπίδρασή τους με τους άλλους, «χειραγωγώντας» κατά κάποιο τρόπο τη διαφορετικότητά τους.

Ο Coleman (1985) κατέγραψε τις εξής στρατηγικές που χρησιμοποιεί ένα παιδί για να διαχειριστεί τις προσδοκίες που έχουν οι άλλοι γι' αυτό, ώστε να καμουφλάρει τη διαφορετικότητά του (σελ. 182-183): το να μην παραδέχεται ότι μία εξέταση ήταν εύκολη, το να κρατά επιφυλάξεις στο να συζητήσει για τα επιτεύγματά του, το να αποφεύγει να δίνει απαντήσεις σε ζητήματα ηθικής φύσης, το να κάνει ερωτήσεις στις οποίες γνωρίζει την απάντηση, το να μην προτίθεται να παρέχει απαντήσεις, το να βγαίνει ραντεβού με ένα παιδί που χαρακτηρίζεται «ανόητο» και το να αποκρύπτει την ηλικία του, εάν φοιτά σε τμήμα επιτάχυνσης.

Αναφορικά με τις στρατηγικές στις οποίες το παιδί παρουσιάζεται να έχει χαρακτηριστικά που έχουν και οι υπόλοιποι, ο Coleman (1985) κατέγραψε τα εξής (σελ. 182): το να θέλει να το βλέπουν με μη χαρισματικά παιδιά, το να κάνει ανόητες ή τρελές ερωτήσεις, το να λέει αστεία, το να συμμετέχει σε δραστηριότητες εκτός ωρολογίου προγράμματος στις οποίες έχει ελάχιστο ταλέντο, το να είναι πολύ ευχάριστο στην παρέα, το να ισχυρίζεται ότι μία εξέταση ήταν πολύ δύσκολη, το να παριστάνει ότι ενδιαφέρεται για ψιλοκουβέντα και το να κοροϊδεύει άλλα χαρισματικά παιδιά.

Η Gross (1989) υποστηρίζει ότι όταν οι δυνατότητες του χαρισματικού παιδιού υποτιμούνται από τους συνομηλίκους του, θα αναζητήσει τρόπους ώστε να κερδίσει την αποδοχή τους και οι οποίοι από την ομάδα των συνομηλίκων αξιολογούνται ως ιδιαίτερα σημαντικοί. Ανάμεσα σε αυτούς τους τρόπους είναι να γίνει το χαρισματικό παιδί ο κλόουν της

τάξης ή να αναπτύξει ένα ταλέντο σε κάποιο άθλημα εις βάρος της ακαδημαϊκής του απόδοσης. Γι' αυτό και οι παραπάνω μηχανισμοί καταδεικνύουν πόσο χρόνο, ενέργεια και άγχος καταναλώνουν οι χαρισματικοί μαθητές για να επιβιώσουν στο χώρο του σχολείου (Cross, 1997).

Σύμφωνα με τη Swiatek (1995), η οποία ανέπτυξε το εργαλείο Social Coping Questionnaire (SCQ), οι χαρισματικοί μαθητές χρησιμοποιούν διάφορες στρατηγικές αναφορικά με τη χαρισματικότητά τους και τις κοινωνικές τους σχέσεις. Αυτές είναι: χρήση του χιούμορ, άρνηση της επίδρασης που έχει η χαρισματικότητα στην αποδοχή των συνομηλίκων, ενασχόληση με εξωσχολικές δραστηριότητες, συμμόρφωση, παροχή βοήθειας σε άλλους και έμφαση στο πόσο ασήμαντη είναι η δημοτικότητα.

Τέλος, είναι σκόπιμο να αναφέρουμε ότι η υποεπίδοση και η αυτοκτονία έχουν εντοπιστεί τα τελευταία χρόνια ως στρατηγικές διαχείρισης, ωστόσο, σύμφωνα με τον Cross (2011) συνήθως οι στρατηγικές που υιοθετούνται από τα χαρισματικά παιδιά είναι λιγότερο επικίνδυνες και δύνανται να σχετίζονται με τη βελτίωση της ακαδημαϊκής τους επίδοσης, όπως το να μελετούν περισσότερο.

Όλες οι στρατηγικές αντιμετώπισης που αναφέρθηκαν, έχουν ένα κοινό χαρακτηριστικό: την αγωνιώδη ανάγκη του χαρισματικού παιδιού να γίνει μέρος της ομάδας των συνομηλίκων. Σύμφωνα με την Cross Riedl (2016) οι αποκλειστικές τάξεις, η ασύγχρονη ανάπτυξη, το συναίσθημα της διαφορετικότητας, οι μη υποστηρικτικοί συνομήλικοι και το στίγμα, εμποδίζουν την ανάπτυξη υγιών φιλικών σχέσεων, ωστόσο στα κατάλληλα περιβάλλοντα και με τη χρήση αποτελεσματικών κοινωνικών δεξιοτήτων κανένας από τους παραπάνω παράγοντες δεν θα λειτουργήσει ως εμπόδιο στην ανάπτυξη υγιών σχέσεων.

Σε όσα αναφέρθηκαν προηγουμένως, είναι σκόπιμο να προστεθεί ότι κάποιες φορές το ίδιο το χαρισματικό παιδί δημιουργεί εμπόδια στην αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους του, όχι όμως εσκεμμένα. Σύμφωνα με την Davidson (2019) οι προσδοκίες των χαρισματικών παιδιών και το πώς αντιλαμβάνονται τη φιλία δείχνει ότι είναι περισσότερο πιθανό να συμβαδίσουν με τους αντίστοιχα νοητικά συνομηλίκους τους παρά με τους χρονολογικά συνομηλίκους τους. Αυτό συμβαίνει διότι τα χαρισματικά παιδιά είναι «περισσότερο προχωρημένα στα ιεραρχικά στάδια της φιλίας» (σελ. 42), γι' αυτό και αναζητούν φιλίες με βάθος, καθώς και περισσότερο σταθερές αξίες στους φίλους τους, παρά σε άλλα παιδιά με τα οποία δεν έχουν δημιουργήσει φιλίες.

Σύμφωνα με τους Coleman και Cross (2001) το χαρισματικό παιδί χρειάζεται να αναπτύξει την κατανόηση ότι το πρόβλημα δεν βρίσκεται

στο ίδιο, αλλά στο περιβάλλον του. Οι στρατηγικές αντιμετώπισης που φανερώνουν ότι το άτομο είναι συναισθηματικά σταθερό και ευσυνείδητο λειτουργούν υπέρ του σε σχέση με το πώς λειτουργεί κοινωνικά, κυρίως διότι είναι ένδειξη αξιοπιστίας και υπεροχής (Geisler, Wiedig-Allison & Weber, 2009). Όταν οι στρατηγικές που κάνει χρήση το χαρισματικό παιδί έχουν θετικό φορτίο, βοηθώντας, για παράδειγμα, τους συμμαθητές τους, τότε αυτό δύναται να οδηγήσει αντίστοιχα σε θετικές σχέσεις με τους συνομηλίκους (Barber & Mueller, 2011).

Εικοσιτρία χρόνια μετά το άρθρο της Silverman (1997) για το ασύγχρονο της χαρισματικότητας στο οποίο, μεταξύ άλλων, ανέφερε ότι «κατά τη διάρκεια των χρόνων, σε όλες τις κουλτούρες, τα χαρισματικά άτομα προκαλούσαν το γέλιο όταν έβλεπαν τα πράγματα διαφορετικά, εκτιμούνταν η αξία τους για τα κατορθώματά τους και όχι γι' αυτό που ήταν οι ίδιοι και σιωπούσαν-μερικές φορές μόνιμα- όταν αντιλαμβάνονταν πολλά» (σελ. 38), σκόπιμο είναι να υπάρξει η κατάλληλη μέριμνα ώστε οι δεξιότητες αυτών των παιδιών να βρουν πρόσφορο έδαφος προκειμένου να καλλιεργηθούν και να αναπτυχθούν. Καθίσταται, λοιπόν, αναγκαίο, το περιβάλλον τους να είναι υποστηρικτικό και να τους δίνει τη δυνατότητα να αγκαλιάσουν τη διαφορετικότητά τους χωρίς να νιώθουν πίεση να ανταποκριθούν στις κοινωνικές προσδοκίες των άλλων (Μητσοπούλου, 2015). Η ασύγχρονη ανάπτυξη των χαρισματικών και ταλαντούχων παιδιών δεν θα πρέπει να αποτελεί τη δικαιολογία για την παραμέληση κάλυψης των αναπτυξιακών τους αναγκών και ειδικά η ικανότητά τους να ανταπεξέρχονται στις δυσκολίες της κοινωνικής αλληλεπίδρασης δεν θα πρέπει να αποτελεί το επιχείρημα ώστε να μην υπάρξει η κατάλληλη πρόβλεψη για την στήριξη αυτών των παιδιών.

Βιβλιογραφία

ΑΝΤΩΝΙΟΥ, Α.-Σ. (2009β). *Χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά* (Τόμος Β΄). Αθήνα: Ιατρικές Εκδόσεις Πασχαλίδης.

BAILEY, J. M. (1996). Literacy development in verbally talented children. In J. Van Tassel-Baska, D. T. Johnson, & L. N. Boyce (Eds.), *Developing Verbal Talent: Ideas and Strategies for Teachers of Elementary and Middle School Students* (pp. 97-114). Boston: Allyn and Bacon.

BARBER, C., & MUELLER, T. C. (2011). Social and self-perceptions of adolescents identified as gifted, learning disabled, and twice-exceptional. *Roeper Review*, *33*, 109-120. https://doi.org/10.1080/02783193.2011.554158

BATSON, D. A. (2000). The journey of leadership. *TEMPO, 20*(1), 3/18.

BAUDSON, G. T. (2016). The mad genius stereotype: still alive and well. *Frontiers in Psychology, 7,* Art. 368. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00368.

CLARK, B. (2008). *Growing up gifted* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.

COLEMAN, L. (1985). *Schooling the Gifted*. Menlo Park, CA: Addison-Wesley.

COLEMAN, J. L., & CROSS, L. T. (2000). Social-emotional development and the personal experience of giftedness. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik (Eds), *International Handbook of Giftedness and Talent* (pp. 203-212/2nd ed.). Oxford, UK: Elsevier Science LTD.

COLEMAN, J. L., & CROSS, L.T. (2001). *Being Gifted in School. Issues of Development, Guidance and Teaching*. Waco, Texas: Prufrock Press Inc.

COLEMAN, J. L., & CROSS, L. T. (2014). Is being gifted a social handicap? *Journal for the Education of the Gifted*, *37*(1), 5-17. Reprinted from "Is Being Gifted a Social Handicap?" by L. J. Coleman and T. L. Cross, 1988, *Journal for the Education of the Gifted, 11*(4)*,* pp. 41-56. https://doi.org/10.1177/0162353214521486

COLEMAN, M. J., & FULTS, A. B. (1982). Self-concept and the gifted classroom: the role of social comparisons. *Gifted Child Quarterly*, *26*, 116-120. https://doi.org/10.1177/001698628202600305.

CROSS, L. T. (1997). Psychological and social aspects of educating gifted children. *Peabody Journal of Education*, *72* (3+4), 180-200. https://doi.org/10.1080/0161956X.1997.9681873

CROSS, L. T. (2011). *On the Social and Emotional Lives of Gifted Children*. Waco, Texas: Prufrock Press Inc.

CROSS, L. T., COLEMAN, J. L., & TERHAAR-YONKERS, M. (1991). The social cognition of gifted adolescents in schools: managing the stigma of giftedness. *Journal for the Education of the Gifted, 15,* 44-55. https://doi.org/10.1177/016235329101500106

CROSS, L. T., & ANDERSEN, L. (2016). Depression and suicide among gifted children and adolescents. In M. Neihart, S. I. Pfeiffer & T.

L. Cross (Eds.), *The Social and Emotional Development of Gifted Children. What Do We Know?* (pp.79-90/2nd ed.) Waco, TX: Prufrock Press.

CROSS, L.T., & FRAZIER, D. A. (2010). Guiding the psychosocial development of gifted students attending specialized residential STEM schools. *Roeper Review*, *32,* 32-41. https://doi.org /10.1080/02783190903386868

CROSS RIEDL. J. (2016). Gifted children and peer relationships. In M. Neihart, S. Pfeiffer & T. L. Cross (Eds.), *The Social and Emotional Development of Gifted Children. What Do We Know?* (pp. 41-54) Waco, TX: Prufrock Press.

CROSS RIEDL, J., O'REILLY C., KIM, M., MAMADOV, S., & CROSS, L. T. (2015). Social-coping and self-concept among young gifted students in Ireland and United States: a cross-cultural study. *High Ability Studies*, *26*, 39-61. http://doi.org/10.1080/13598139.2015.1031881

DAVIDSON, E. J. (2019). Exchanging giftedness for a better gift. In B. Wallace, D. A. Sisk & J. Senior (Eds.), *The SAGE Handbook of Gifted and Talented Education* (pp. 32-45). London, UK: SAGE Publications.

DEAL, L. (2003). *The Boredom Solution. Understanding and Dealing with Boredom*. San Luis Obispo, CA: Dandy Lion Publications.

DIEZMANN, C. M., & WATTERS, J. J. (1997). *Bright but bored: optimising the environment for gifted children. Australian Journal of Early Childhood, 22*(2), 17-21. https://doi.org/10.1177/183693919702200205

FOLKMAN, S., LAZARUS, S. R., GRUEN, J. R., & DELONGIS, A. (1986). Appraisal, coping, health status, and psychological symptoms. *Journal of Personality and Social Psychology*, *50*(3), 571-579.

FORNIA, L. G. (2001). The social and emotional needs of gifted children: Implications for family counselling. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*, *9*(4), 384-390. https://doi.org/10.1177/1066480701094005

GEISLER, M., C., F., WIEDIG-ALLISON, M., & WEBER, H. (2009). What coping tells about personality. *European Journal of Personality*, *23,* 289-306. https://doi.org/10.1002/per.709

GROSS, M. U. M. (1989). The pursuit of excellence or the search for intimacy? The forced-choice dilemma of gifted youth. *Roeper Review*, *11*, 189–194. https://doi.org/10.1080/02783198909553207

GROSS, M. U. M. (1998). The "me" behind the mask: Intellectually gifted students and the search for identity. *Roeper Review*, *20*, 167–174. https://doi.org/10.1080/02783199809553885.

HYATT, L. A., & CROSS, T. L. (2009). Understanding suicidal behavior of gifted students: theory, factors, and cultural expectations. In L.V. Shavinina (Ed.), *International Handbook on Giftedness* (pp. 537-558). New York, NY: Springer.

JUNG, Y. J., BARNETT, K., GROSS, M. U. M., & MCCORMICK, J. (2011). *Roeper Review*, *33*, 182-197. https://doi.org/10.1080/02783193.2011.580501

KERR, B. (2009). Verbal ability. In B. Kerr (Ed.), *Encyclopedia of Giftedness, Creativity and Talent*. (pp. 918-922/Vol.2). Thousand Oaks, California: SAGE Publications Inc.

LEE, Y-S., KUBILIUS-OLSZEWSKI, P., & TURNER THOMSON, T. D. (2012). Academically Gifted Students' Perceived Interpersonal Competence and Peer Relationships. *Gifted Child Quarterly*, *56,* 90-104. https://doi.org/10.1177/0016986212442568

LIND, S. (2000). Before referring a gifted child for ADD, ADHD evaluation. *Communicator*, *31*(4), 20.

LOVECKY, V. D. (2009). Moral sensitivity in young gifted children. In D. Ambrose & T. Cross (Eds.), *Morality, ethics, and gifted minds* (pp.161-176). New York: Springer Publishing Company.

MANOR-BULLOCK, R., LOOK, C. & DIXON, N. D. (1995). Is giftedness socially stigmatizing? The impact of high achievement on social interactions. *Journal for the Education of the Gifted*, *18,* 319-338. https://doi.org/10.1177/016235329501800307

MATTHIEU, M.M., & IVANOFF, A. (2006). Using stress, appraisal, and coping theories in clinical practice: assessments of coping strategies after disaster. *Brief Treatment and Crisis Intervention*, *6*(4), 337-348. https://doi.org/10.1093/brief-treatment/mhl009

ΜΗΤΣΟΠΟΥΛΟΥ, Ε. (2015). Η αυτό-αντίληψη των χαρισματικών και ταλαντούχων παιδιών και η συνείδηση του στίγματος. Στο Ζ. Κρόκου (Επιμ.) *Διλήμματα και Προοπτικές στην Ειδική Εκπαίδευση* (σελ. 362-376). Τόμος Ε΄. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

NEIHART, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being: what does the empirical literature say? *Roeper Review, 25*, 10-17. https://doi.org/10.1080/02783199909553991

NEIHART, M. (2011). Three questions by Maureen Neihart. In T. L. Cross (Ed.), *On the Social and Emotional Lives of Gifted Children.*

Understanding and Guiding their Development (pp. 189-192/4th ed.). Waco, TX: Prufrock Press Inc.

REIS, M. S., & RENZULLI, S. J. (2014). Current research on the social and emotional development of gifted and talented students: good news and future possibilities. *Psychology in the Schools*, *41*(1), 119-130. https://doi.org/10.1002/pits.10144

ROBINSON, M., N. (2008). The social world of gifted children and youth. In S. Pfeiffer (Ed.) *Handbook of Giftedness in Children: Psychoeducational Theory, Research and Best Practices* (pp. 33-51). Springer: Florida, USA.

ROEPER, A. (1995). *AnneMarie Roeper: Selected Writings and Speeches*. Minneapolis, MA: Free Spirit.

RUDASSIL, MORITZ, K., READ CAPPER, M., CLARK FOUST, R., CALLAHAN, M., C., & ALBAUGH, B., S. (2009). Grade and gender differences in gifted students' self-concepts. *Journal for the Education of the Gifted*, *32*(3), 340-367. https://doi.org/10.4219/jeg-2009-862

SIEGLE, D., & MCCOACH, D. B. (2005). Making a difference: motivating gifted students who are not achieving. *Teaching Exceptional Children*, *38*(1), 22-27. https://doi.org/10.1177/004005990503800104

SILVERMAN, L. (1997). The construct of asynchronous development. *Peabody Journal of Education*, *72*(3-4), 36-58. https://doi.org/10.1080/0161956X.1997.9681865

SIMPSON, J., & GLOVER ADAMS, M. (2015). *Understanding Gifted Adolescents. Accepting the Exceptional*. Lanham, Maryland: Lexington Books.

SISK, D. (2008). *Making Great Kids Greater. Easing the Burden of Being Gifted*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

SMITH, L. C., EISENBERG, N., SPINRAD, L. T., CHASSIN, L., MORRIS SHEFFIELD, A., KUPFER, A., LIEW, J., CUMBERLAND, A., & VALIENTE, C. (2006). Children's coping strategies and coping efficacy: relations to parent socialization, child adjustment, and familial alcoholism. *Development and Psychopathology, 18*, 445–469. https://doi.org/10.10170S095457940606024X

STRIP, A. C. (2000). *Helping gifted children soar: A practical guide for parents and teachers*. Scottasdale: Great Potential Press, Inc.

SWIATEK, M. A. (1995). An empirical investigation of the social coping strategies used by adolescents. *Gifted Child Quarterly*, *39,* 154-160. https://doi.org/10.1177/001698629503900305

SWIATEK, M. A., & DOOR, R. M. (1998). Revision of the social coping questionnaire: Replication and extension of previous findings. *Journal of Secondary Gifted Education*, *10,* 252-259. https://doi.org/10.1177/1932202X9801000105

VAN TASSEL-BASKA, J. (1987). The process of talent development. In J. Van Tassel-Baska, D. T. Johnson, & L. N. Boyce (eds.), *Developing Verbal Talent: Ideas and Strategies for Teachers of Elementary and Middle School Students* (pp. 3-22). Boston: Allyn and Bacon.

WANG, Y-C., KUO, C.-C., & WU, S.-M., (2019). Creative and problem solving thinking of gifted and talented young children observed through classroom dialogues. *Universal Journal of Educational Research*, *7*(12*)*, 2677-2692. https://doi.org/10.13189/ujer.2019.071215

WEBB, T. J., GORE, L. J., AMEND, R. E., & DEVRIES, R. A. (2007). *A Parent's Guide to Gifted Children*. Scottsdale, Arizona: Great Potential Press.

WHITNEY, S. C., & HIRSCH, G. (2007). *A love for learning: motivation and the gifted child*. Scottsdale, Arizona: Great Potential Press.

YUNG, Y. J., MCCORMICK, J., & GROSS, M. U. M. (2012). The forced choice dilemma: a model incorporating idiocentric/allocentric cultural orientation. *Gifted Child Quarterly, 56*(1), *15-24.* https://doi.org/10.1177/0016986211429169

Περίληψη

Μία πληθυσμιακή ομάδα η οποία γίνεται αποδέκτης πολλών στερεοτυπικών αντιλήψεων από συνομηλίκους, εκπαιδευτικούς και γονείς είναι οι χαρισματικοί και ταλαντούχοι μαθητές, των οποίων η διαφορετικότητα φαίνεται να τους δημιουργεί αρκετά προσκόμματα στην ανάπτυξη υγιών κοινωνικών σχέσεων. Πολλές ερμηνείες έχουν δοθεί με βάση τα ερευνητικά δεδομένα για ποιο λόγο προκύπτει αυτό ως πρόβλημα και πολλές συνηγορούν στην άποψη ότι οφείλεται στο στίγμα της χαρισματικότητας και τα απορρέοντα στερεότυπα, τα οποία, με τη σειρά τους, συνδέονται με την αυτο-αντίληψη των χαρισματικών παιδιών, αφού τα χαρισματικά παιδιά αναπτύσσουν την αίσθηση του εαυτού μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους τους. Πολλοί από τους χαρισματικούς μαθητές επιλέγουν να κάνουν χρήση ποικίλων στρατηγικών διαχείρισης των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων με τους συνομηλίκους τους ρυθμίζοντας τις πληροφορίες που τους αφορούν. Με βάση το «φάσμα ορατότητας» κάποια χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά επιδιώκουν η χαρισματικότητά τους να είναι πλήρως ορατή και άλλα επιλέγουν να την αποκρύψουν. Η ρύθμιση του εύρους της επιθυμητής ορατότητάς θέτει και τα όρια των κοινωνικών τους συναναστροφών ad libitum. Ωστόσο, ο πόθος των χαρισματικών παιδιών παραμένει διακαής, κι αυτός είναι η συναναστροφή με τους συνομηλίκους, μέσα από την οποία δύνανται να καλυφθούν πολλές κοινωνικές και συναισθηματικές τους ανάγκες, οι οποίες, εξαιτίας της ασύγχρονής τους ανάπτυξης, παραμένουν ανικανοποίητες.

Λέξεις-κλειδιά: χαρισματικοί και ταλαντούχοι μαθητές,
στρατηγικές διαχείρισης, στίγμα, αυτό-αντίληψη

Alexandros-Stamatios ANTONIOU
Eftihia MITSOPOULOU

Social Interaction Coping Strategies of Gifted and Talented Students

Abstract

Stereotypic views held by peers, teachers and parents of the gifted and talented students are very common and the fact that these children are different puts up many barriers in developing healthy social relationships. According to research, there have been many interpretations why this is emerging as a problem and quite a few attest that this is due to the stigma of giftedness and the deriving stereotypes, which, in turn, are connected to the self-concept of gifted children, since gifted children develop the sense of self through social interaction with peers. A large number of gifted students choose to use a variety of strategies in coping with peers, thus, regulating the information that concerns them. According to the "continuum of visibility" some gifted and talented children pursue maintaining their giftedness visible, while others decide on hiding it. Adjusting the amplitude of visibility sets the limits of social interaction ad libitum. Nevertheless, gifted children's desire remains insatiable, that is, interacting with peers. Through this interaction several of their social and emotional needs will be met, which, due to their asynchronous development, remain unsatisfied.

Keywords: gifted and talented students, coping strategies, stigma, self-concept