



ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΜΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ
ΠΡΑΞΗΣ

**«Αντιλήψεις και εμπειρίες γονέων χαρισματικών παιδιών για τα
χαρισματικά παιδιά τους»**

Διπλωματική Εργασία

Τρίχα Σοφία

Αθήνα, 2018



ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΜΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ
ΠΡΑΞΗΣ

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή

Ζμπάινος Δημήτριος (Επιβλέπων)

Επίκουρος καθηγητής

Μαριδάκη-Κασσωτάκη Αικατερίνη

Καθηγήτρια

Αντωνοπούλου Αικατερίνη

Επίκουρη καθηγήτρια

Ο/Η Σοφία Τρίχα

δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- 1)** Είμαι ο κάτοχος των πνευματικών δικαιωμάτων της πρωτότυπης αυτής εργασίας και από όσο γνωρίζω η εργασία μου δε συκοφαντεί πρόσωπα, ούτε προσβάλει τα πνευματικά δικαιώματα τρίτων.

- 2)** Αποδέχομαι ότι η ΒΚΠ μπορεί, χωρίς να αλλάξει το περιεχόμενο της εργασίας μου, να τη διαθέσει σε ηλεκτρονική μορφή μέσα από τη ψηφιακή Βιβλιοθήκη της, να την αντιγράψει σε οποιοδήποτε μέσο ή/και σε οποιοδήποτε μορφότυπο καθώς και να κρατά περισσότερα από ένα αντίγραφα για λόγους συντήρησης και ασφάλειας.

Στον παππού μου

«Μη ρωτάς πόσο έξυπνο είναι ένα παιδί, αλλά με ποιο τρόπο είναι έξυπνο» - Gardner

Ευχαριστίες

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον καθηγητή μου Δημήτριο Ζμπάινο που μου έδωσε την ευκαιρία να ασχοληθώ με το πολύ ενδιαφέρον θέμα της χαρισματικότητας, καθώς και για την ουσιαστική βοήθεια του κατά την εκπόνηση της παρούσας έρευνας.

Ευχαριστώ τις καθηγήτριες Αντωνοπούλου Αικατερίνη και Κασσωτάκη Αικατερίνη για τις γνώσεις που μας μεταλαμπάδευσαν και τη διαθεσιμότητά τους κατά τη διάρκεια των σπουδών μας.

Ολόψυχα θα ήθελα να ευχαριστήσω την υποψήφια διδάκτορα Βασιλική Μπελογιάννη της οποίας η συνεισφορά ήταν ειλικρινά πολύτιμη καθ'όλη τη διάρκεια εκπόνησης και συγγραφής της παρούσας ερευνητικής εργασίας.

Φυσικά, χωρίς τη συγκατάθεση και τη συνεισφορά των γονέων των χαρισματικών παιδιών τίποτα από όλα αυτά δε θα είχε πραγματοποιηθεί.

Πίνακας περιεχομένων

Τρίχα Σοφία	1
Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή	3
Ο/Η Σοφία Τρίχα.....	5
Στον παππού μου.....	7
«Μη ρωτάς πόσο έξυπνο είναι ένα παιδί, αλλά με ποιο τρόπο είναι έξυπνο» - Gardner....	9
Ευχαριστίες	11
Περίληψη στα Ελληνικά	15
Abstract ή Περίληψη στα Αγγλικά	17
Κεφ.1: Η έννοια της χαρισματικότητας	19
1.1. Ορισμός χαρισματικότητας	19
1.2. Μοντέλα ερμηνείας της χαρισματικότητας.....	22
1.3. Εντοπισμός χαρισματικών παιδιών	26
Κεφ.2: Τα χαρακτηριστικά των χαρισματικών παιδιών	31
2.1. Εισαγωγικά στοιχεία.....	31
2.2. Γνωστικά χαρακτηριστικά χαρισματικών παιδιών	32
2.3. Συναισθηματικά χαρακτηριστικά χαρισματικών παιδιών	33
2.3.1. Τα πέντε είδη υπερευαισθητοποίησης	38
2.4. Κοινωνικά χαρακτηριστικά χαρισματικών.....	40
2.5. Χαρισματικοί μαθητές διπλής ιδιαιτερότητας	45
2.6. Χαρισματικοί μαθητές με ακαδημαϊκή υποεπίδοση.....	46
Κεφ.3: Οικογένεια των χαρισματικών παιδιών	49
3.1. Ενδεχόμενη επίδραση των χαρακτηριστικών των γονέων στην ανάπτυξη των χαρισματικών παιδιών	49
3.2. Σχέσεις της οικογένειας με το παιδί	54
3.3. Εμπειρίες γονέων	59
3.4. Αντιλήψεις γονέων	64
3.5. Αναγκαιότητα της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα	67
Κεφ.4: Μεθοδολογία της έρευνας	69
4.1. Ερευνητικά εργαλεία.....	69
4.2. Συμμετέχοντες.....	70
4.3. Διαδικασία.....	71
Κεφ.5: Αποτελέσματα	73
5.1. Αντιλήψεις των γονέων για τα χαρακτηριστικά του γονεϊκού τους στυλ.....	73

5.1.1. Διαφορές στο γονεϊκό ρόλο και στο στυλ μεταξύ των γονέων.....	73
5.1.2. Διαφορές των γονέων στην παροχή πρωτοβουλιών	76
5.1.3. Διαφορές των γονέων σε ζητήματα πειθαρχίας.....	78
5.1.4. Πιθανές διακρίσεις των γονέων στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους	80
5.2. Αντιλήψεις των γονέων για τη σχέση του χαρισματικού παιδιού με την οικογένεια του και του ρόλου του εντός αυτής	81
5.3. Αντιλήψεις των γονέων για τη σημασία και τα χαρακτηριστικά της γονεϊκής τους εμπλοκής στη μάθηση και στην εκπαίδευση του χαρισματικού παιδιού τους.....	85
5.3.1. Υποστήριξη και ενθάρρυνση των γονέων στα ζητήματα που αφορούν τα χαρισματικά παιδιά τους.....	86
5.3.2. Εμπλοκή των γονέων στο διάβασμα των παιδιών και στην οργάνωση της μελέτης τους	87
5.3.3. Παρακίνηση των γονέων προς τα παιδιά για συμμετοχή σε εξωσχολικές δραστηριότητες ή μαθητικούς διαγωνισμούς.....	89
5.3.4. Συμμετοχή των γονέων στο σχολείο του παιδιού	90
5.3.5. Συμμετοχή των γονέων στις αποφάσεις για τα σχολικά ζητήματα των παιδιών .	92
5.4. Αντιλήψεις των γονέων για το σχολείο και τη σχολική επίδοση των χαρισματικών παιδιών τους	93
5.4.1. Αντιλήψεις των γονέων για τη σχολική επίδοση των παιδιών τους	93
5.4.2. Αντιλήψεις των γονέων για το σχολείο των παιδιών τους	94
5.5. Αντιλήψεις για τη χαρισματικότητα και το χαρισματικό παιδί	97
5.5.1. Αντιλήψεις των γονέων για τη χαρισματικότητα.....	97
5.5.2. Αντιλήψεις των γονέων για τα δυνατά και τα αδύναμα στοιχεία των χαρισματικών παιδιών ως προς την προσωπικότητά τους	102
5.5.3. Αντιλήψεις των γονέων για τα δυνατά κι αδύναμα στοιχεία των παιδιών ως προς την κοινωνικότητά τους.....	104
5.5.4. Αντιλήψεις των γονέων για τα δυνατά κι αδύναμα στοιχεία όσον αφορά στα κίνητρα και τα ενδιαφέροντα των παιδιών τους.....	111
5.6. Προσδοκίες των γονέων από τα χαρισματικά παιδιά ως προς την εκπαίδευση και την επαγγελματική τους σταδιοδρομία.....	115
Κεφ.6: Συζήτηση-συμπεράσματα	117
6.1. Περιορισμοί της έρευνας	123
6.2. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα	124
6.3. Παιδαγωγική αξιοποίηση των ευρημάτων.....	126
Βιβλιογραφία	129
Παράρτημα	129

Περίληψη στα Ελληνικά

Η οικογένεια αποτελεί έναν πολύ βασικό πυλώνα στην ανάπτυξη των ταλέντων και των δεξιοτήτων των χαρισματικών παιδιών. Η συγκεκριμένη ποιοτική μελέτη ερευνά τις εμπειρίες ελλήνων γονέων από τη διαπαιδαγώγηση των χαρισματικών παιδιών τους καθώς και τις αντιλήψεις τους για τα παιδιά αυτά και τη χαρισματικότητά τους. Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων είναι οι ημιδομημένες, σε βάθος συνεντεύξεις και η ανάλυση περιεχομένου. Η ομάδα των συμμετεχόντων περιλαμβάνει τρεις πατέρες και δύο μητέρες πέντε χαρισματικών παιδιών ηλικίας 14-17 ετών τα οποία έχουν αναγνωρισμένες υψηλές νοητικές ικανότητες, που τους τοποθετούν στο ανώτερο 10% των συνομηλίκων τους. Ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε στις αντιλήψεις των γονέων σχετικά με τις κοινωνικές και ακαδημαϊκές εμπειρίες των παιδιών, συμπεριλαμβανομένων των αλληλεπιδράσεων με το σχολείο, την οικογένεια και την κοινότητα. Οι ίδιοι οι γονείς των χαρισματικών παιδιών υποστηρίζουν ότι παρουσιάζουν στοιχεία δημοκρατικά αλλά και αυταρχικά ως προς τη διαπαιδαγώγηση των χαρισματικών παιδιών τους. Περιγράφουν ότι σε γενικά πλαίσια οι οικογενειακές σχέσεις όλων των μελών μεταξύ τους είναι καλές, αναφέρουν ότι δεν κάνουν διακρίσεις στη διαπαιδαγώγηση του χαρισματικού παιδιού τους και παρουσιάζονται να εμπλέκονται σε μεγάλο βαθμό στη μάθηση και την εκπαίδευση τους. Θεωρούν ότι το σχολείο είναι αρκετά υποστηρικτικό, στα πλαίσια του εφικτού, και η σχολική επίδοση του χαρισματικού παιδιού τους είναι άριστη. Αντιλαμβάνονται, επίσης, τη χαρισματικότητα ως ένα χαρακτηριστικό που επιδέχεται καλλιέργειας. Επιπλέον, γίνεται αναφορά σε μερικά δυνατά και αδύναμα στοιχεία των χαρισματικών παιδιών τους σχετικά με την προσωπικότητα, την κοινωνικότητα και τα κίνητρά τους. Τέλος, οι προσδοκίες των γονέων από τα παιδιά αυτά, όσον αφορά στην εκπαίδευση και την επαγγελματική τους σταδιοδρομία, είναι υψηλές.

Λέξεις κλειδιά: εμπειρίες γονέων, διαπαιδαγώγηση των χαρισματικών παιδιών τους, αντιλήψεις για τα παιδιά αυτά και τη χαρισματικότητά τους

Abstract ή Περίληψη στα Αγγλικά

Undoubtedly, family is the fundamental pillar for the development of the skills and talents of gifted children. The aim of this qualitative research is to examine the experiences of Greek parents gained from the edification of their gifted children as well as their perception of these children and their talents. The method used to collect and analyse the data is the in depth semi-structured interviews and the analysis of their context. The report is based on a survey conducted among three fathers and two mothers of five gifted children between 14 and 17 years old whose intellectual abilities are on the top 10% of their peers. Emphasis was given to the parents' understanding concerning their kids' social and academic experiences as well as their interplay in the school environment, within family members and in the community. These parents have claimed that they not only treat their kids democratically but strictly too. They describe that in general the relationship among their family members is good, they claim that they do not discriminate in favor of their gifted child's education and they seem to contribute greatly to their learning and educational progress. They believe that school supports their children's learning as much as possible and that their children's academic performance is exceptional. They have also understood that their kids' charisma is a trait that needs cultivation. In addition some strong and weak points of the gifted kid's personality, sociability and motivations are mentioned. Finally, it is pointed out that their expectations concerning their children's education and professional development are high.

Keywords: experiences of parents, edification of their gifted children, perceptions of these children and their talents

Κεφ.1: Η έννοια της χαρισματικότητας

1.1. Ορισμός χαρισματικότητας

Το ζήτημα της χαρισματικότητας είναι πολυδιάστατο. Οι απόψεις για τη δομή και τα συστατικά της είναι πάρα πολλές και κυρίως εξαρτώνται από την αντίληψη του καθενός για τη φύση της χαρισματικότητας (Ρίζος, 2007). Τα πεδία επίδοσης της χαρισματικότητας ορίζονται κάθε φορά ανάλογα με τις αξίες και τις ανάγκες της εκάστοτε επικρατούσας κουλτούρας, για αυτό και τα χαρισματικά άτομα δε συγκροτούν μία φυσική πληθυσμιακή ομάδα, αλλά μία κοινωνικώς προσδιορισμένη κατηγορία προσώπων (Renzulli, 1978).

Παραδοσιακά ο ορισμός της χαρισματικότητας είναι συνυφασμένος με την ευφυΐα (εξαιρετική νοημοσύνη-πάνω από 140) και θεωρείται ένα έμφυτο και σχετικά σταθερό χαρακτηριστικό του ανθρώπου. Σε αυτή την κατηγορία ανήκει ο ορισμός του Terman (1925), ενός πρωτοπόρου στην έρευνα της χαρισματικότητας, σύμφωνα με τον οποίο χαρισματικός είναι αυτός που βρίσκεται «στο ανώτερο 1% στη γενική νοητική ικανότητα, όπως μετριέται από την κλίμακα Stanford-Binet (Stanford-Binet Intelligence Scale)», την οποία χρησιμοποίησε και ο ίδιος στη μακρόχρονη έρευνα του στη δεκαετία του 1920, ώστε να αναγνωρίσει τα προικισμένα παιδιά.

Η Hollingworth (Δαβάζογλου-Σιμοπούλου, 1999), πρωτοπόρος στην εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων για χαρισματικά παιδιά, στις αρχές του περασμένου αιώνα, αποδέσμευσε τη χαρισματικότητα από τη θέαση που την ήθελε ταυτόσημη με τη νοημοσύνη, υπογράμμισε το ρόλο του περιβάλλοντος και συμπεριέλαβε κι άλλα ανθρώπινα γνωρίσματα στην εννοιολόγησή της, όπως είναι τα κίνητρα, η επιμονή, η διαίσθηση, η αντίληψη, η ανθεκτικότητα, η αρχηγική ικανότητα, η δημιουργικότητα και η συναισθηματική ένταση τα οποία δεν μετριοούνται από τις παραδοσιακές κλίμακες νοημοσύνης. Εξάλλου, στα μισά του περασμένου αιώνα με την ανάπτυξη των νευροεπιστημών, ανακαλύφθηκε ότι και η ίδια η νοημοσύνη αποτελεί συνισταμένη της συνεχούς αλληλεπίδρασης γενετικών και περιβαλλοντικών παραγόντων ακολουθώντας μακρά εξελικτική πορεία μέχρι την πλήρη διαμόρφωσή της (Thompson & Oehlert, 2010). Σημασία, λοιπόν, δεν έχει το

πόσο έξυπνος είναι κάθε άνθρωπος αλλά στο πως χρησιμοποιεί την εξυπνάδα αυτή (Subotnik, Olszewski-Kubilius & Worrell, 2011).

Παρόλο που η υψηλή νοημοσύνη αποτελεί βασικό συστατικό της χαρισματικότητας, η τελευταία δεν συνδέεται αποκλειστικά με την πολύ υψηλή νοητική ικανότητα (Ρίζος, 2011). Στις σύγχρονες αντιλήψεις για τη χαρισματικότητα αναγνωρίζεται η σημασία της εξισορρόπησης των θεωρητικών και πρακτικών ορισμών που δίνουν έμφαση στην επίλυση προβλημάτων (Sternberg, 1988), σε ταλέντα που σχετίζονται με συγκεκριμένους τομείς (μαθηματικά, συγγραφή, εικαστικές τέχνες, θετικές επιστήμες, μουσική, αθλητισμός και άλλα) (Gagne, 2000) αλλά και στην επίδραση της παρατεταμένης εμπρόθετης εξάσκησης στην πραγμάτωση ενός ιδιαίτερου ταλέντου (Ericsson, Nadogapal & Roring, 2005).

Η χαρισματικότητα μπορεί να εκδηλωθεί σε κάποιους ανθρώπους αν υπάρξει η κατάλληλη αλληλεπίδραση ανάμεσα σε ένα πρόσωπο, το περιβάλλον του και μιας συγκεκριμένης περιοχής της ανθρώπινης δραστηριότητας (Renzulli, 1998). Προέκυψαν, επομένως, διάφορα θεωρητικά μοντέλα και προσεγγίσεις με βάση τα οποία μπορεί να οριοθετηθεί η έννοια της χαρισματικότητας, τα οποία επηρέασαν με τη σειρά τους την εκπαιδευτική πράξη. Οι θεωρίες αυτές βασίζονται στην αλληλεπίδραση και σύνθεση διαφόρων παραγόντων και όχι στη μονοδιάστατη ερμηνεία του φαινομένου.

Η πλειονότητα των νεότερων θεωρητικών μοντέλων υποστηρίζει ότι η δημιουργικότητα αποτελεί έναν βασικό τρόπο έκφρασης της «αληθινής» χαρισματικότητας και αποδοκιμάζουν το γεγονός ότι η χαρισματικότητα βασίζεται μόνο στη συνολική νοημοσύνη (Sternberg & Lubart, 1993, Sarouphim, 2001). Ωστόσο, άλλες έρευνες παρουσιάζουν τη δημιουργικότητα ανεξάρτητη από τη νοητική ικανότητα (Runco, 1983). Ο Renzulli (1986) πρότεινε το διαχωρισμό της χαρισματικότητας στην ακαδημαϊκή χαρισματικότητα, η οποία μετριέται με τα παραδοσιακά τεστ νοημοσύνης, και στη δημιουργική χαρισματικότητα, δηλαδή στην ικανότητα παραγωγής πρωτότυπου και προσαρμοσμένου έργου. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, άτομα που είναι νοητικώς χαρισματικά δε διαθέτουν απαραίτητα και δημιουργική χαρισματικότητα (Besancon, Lubart & Barbot, 2013). Η πιο ευρέως αποδεκτή θεωρία για τη σχέση μεταξύ νοημοσύνης και δημιουργικότητας είναι ότι για να διαθέτει κάποιος υψηλό επίπεδο δημιουργικότητας απαιτείται IQ έως 120. Από

αυτό το επίπεδο και μετά, όμως, δεν υπάρχει απαραίτητα συσχέτιση των δύο εννοιών (Starko, 1995) αν και η δημιουργικότητα για να είναι εφαρμόσιμη στο περιβάλλον απαιτεί ένα ποσοστό εξυπνάδας (Zenasni, Mourgues, Nelson & Muter, 2016).

Ο πρόσφατος ορισμός της Αμερικανικής Εταιρείας για τα Χαρισματικά Παιδιά (NAGC, 2010) επιχειρεί να γεφυρώσει τις διαφορές μεταξύ των παραπάνω προσεγγίσεων: *«Τα χαρισματικά άτομα παρουσιάζουν εξέχουσες ικανότητες μάθησης και αντίληψης και εξαιρετική τεκμηριωμένη επίδοση που τους τοποθετεί στο υψηλότερο 10% των συνομηλίκων τους σε δομημένα πεδία δραστηριότητας με το δικό τους συμβολικό σύστημα (π.χ. μαθηματικά, γλώσσα, μουσική) ή/και σε έναν τομέα ψυχοκινητικών δεξιοτήτων (π.χ. εικαστικά, άθληση, χορός). Η ανάπτυξη της ικανότητας ή του ταλέντου αποτελεί μια δια βίου διαδικασία. Στα νεαρά παιδιά μπορεί να απαντά ως εξαιρετική επίδοση σε ψυχομετρικά κριτήρια ικανότητας, ως ταχύτατος ρυθμός μάθησης σε σχέση με τους συνομηλίκους ή ως χαρακτηριστικά υψηλή εκφραζόμενη επίδοση σε έναν τομέα. Κατά το πέρασμα στην εφηβεία, τα υψηλά επιτεύγματα και τα αυξημένα κίνητρα μάθησης αποτελούν τα κυρίαρχα χαρακτηριστικά των χαρισματικών ατόμων. Παρόλα αυτά, διάφοροι παράγοντες μπορεί να ενισχύσουν ή να περιορίσουν την ανάπτυξη και την έκφραση των υψηλών ικανοτήτων»* (σ. 1-2). Τα ιδιαίτερα ταλέντα μπορεί να υπάρχουν σε παιδιά που ανήκουν σε όλες τις κουλτούρες, σε διάφορα κοινωνικά και οικονομικά επίπεδα και μπορεί να εκφράζονται σε διάφορες συμπεριφορές ή εκδηλώσεις (Τσιάμης, 2006).

Στη βιβλιογραφία έχει πολύ συχνά τονιστεί η σπουδαιότητα της ταξινόμησης των χαρισματικών σε ομάδες με ποσοτικά κριτήρια, δηλαδή σύμφωνα με το δείκτη νοημοσύνης τους, η οποία εξυπηρετούσε μεταξύ άλλων τη διερεύνηση πιθανών διαφοροποιήσεων στις ικανότητες και στα γνωρίσματα της προσωπικότητας των χαρισματικών ατόμων αλλά τη διαμόρφωση εκπαιδευτικών παρεμβάσεων κατάλληλων για τις ιδιαίτερες ανάγκες και ικανότητές τους (Gagne, 1998). Σύμφωνα με τον Gagne (1998) οι νοητικά χαρισματικοί διαθέτουν δείκτη νοημοσύνης που κυμαίνεται από το 120 έως πάνω από το 200. Όσον αφορά το ανώτερο όριο η ανακρίβεια είναι αναπόφευκτη εφόσον κανένα τεστ νοημοσύνης δεν μπορεί να μετρήσει με εγκυρότητα και αξιοπιστία τόσο ακραίες αποκλίσεις από το μέσο όρο. Ωστόσο, τρεις ομάδες διαχωρισμού των διανοητικά χαρισματικών έχουν σχηματιστεί:

Α) Οι απλώς ευφυείς, με νοητικό πηλίκο από 130 και πάνω, σύμφωνα με τον Morelock (1996), και από 125 και πάνω, σύμφωνα με τον Gross (1993) . Η αναλογία στο γενικό πληθυσμό είναι περίπου 1:20.

Β) Οι εξαιρετικώς ευφυείς, με νοητικό πηλίκο μεταξύ 140 και 150, στους οποίους η αναλογία στο γενικό πληθυσμό είναι 1:1000.

Γ) Οι μεγαλοφυείς με νοητικό πηλίκο μεγαλύτερο του 170 με αναλογία 1:50000 περίπου στο γενικό πληθυσμό (Gross, 1993, Lovecky, 1994).

Ο Gagne (1993), έχοντας ασχοληθεί ενδελεχώς με το ζήτημα της ταξινόμησης των χαρισματικών παιδιών, πρότεινε την ταξινόμησή τους σε τέσσερις ομάδες ανάλογα το επίπεδο της νοημοσύνης τους. Η πρώτη περιλαμβάνει τους «βασικά ευφυείς» οι οποίοι αποτελούν το 15% με 20% του γενικού πληθυσμού και παρουσιάζουν δείκτη νοημοσύνης από 112/115. Η δεύτερη ομάδα περιλαμβάνει τους «μέτρια ευφυείς» που αντιστοιχούν στο 2% με 4% του γενικού πληθυσμού και η νοημοσύνη τους ξεκινάει από το 125/130. Οι «υψηλά ευφυείς» αποτελούν το 1% με 3% του πληθυσμού με νοημοσύνη από 140/145 και τέλος οι «εξαιρετικά υψηλά ευφυείς» που καταλαμβάνουν περίπου το 0,02% του γενικού πληθυσμού με νοημοσύνη από 155/160.

Όσον αφορά τις έννοιες της χαρισματικότητας και του ταλέντου, αυτές διαφοροποιούνται ανάλογα το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο και το σχολικό πλαίσιο στο οποίο επιχειρείται η ερμηνεία τους. Τα χαρισματικά παιδιά προσδιορίζονται ως τα παιδιά τα οποία έχει αναγνωριστεί μέσω ψυχολογικών τεστ και παρατήρησης συμπεριφορικών χαρακτηριστικών τους ότι ανήκουν στο 5-10% του πληθυσμού με εξαιρετική διανοητική και/ή δημιουργική ικανότητα σε δύο ή περισσότερους τομείς. Τα ταλαντούχα παιδιά προσδιορίζονται ως τα παιδιά τα οποία έχει αναγνωριστεί μέσω εξειδικευμένων τεστ ανά τομέα, λιστών συμπεριφοράς και/ή της επίδοσής τους ότι ανήκουν στο 5-10% του πληθυσμού που επιδεικνύουν ξεχωριστό ταλέντο σε ένα συγκεκριμένο τομέα όπως είναι η μουσική, οι τέχνες ή τα μαθηματικά (Moon & Hall, 1998).

1.2. Μοντέλα ερμηνείας της χαρισματικότητας

Σπουδαίο ρόλο στην πολυδιάστατη ερμηνεία της χαρισματικότητας διαδραμάτισε αρχικά η θεωρία του Gardner (1983) για την πολλαπλή νοημοσύνη, δηλαδή η ιδέα ότι η νοημοσύνη αποτελεί ένα σύνολο ανεξάρτητων ειδικών ικανοτήτων, οι οποίες όμως δρουν συμπληρωματικά, καθιστώντας το άτομο ικανό να επιλύει σύνθετα προβλήματα. Είναι εξίσου σημαντικές, όχι όμως το ίδιο αναπτυγμένες σε κάθε άτομο. Οι άνθρωποι, επομένως, μπορεί να επιδείξουν εξαιρετικά υψηλές ικανότητες σε έναν αριθμό διαφορετικών πεδίων και ότι η νοημοσύνη δεν είναι κάτι σταθερό που μπορεί να μετρηθεί με κάποιο τεστ. Αντιθέτως, είναι κάτι που καλλιεργείται και επηρεάζεται από τα περιβαλλοντικά ερεθίσματα.

Τα υπάρχοντα τεστ νοημοσύνης εξετάζουν κυρίως όψεις της λεκτικής, λογικομαθηματικής και χωρικής νοημοσύνης (Moon & Hall, 1998). Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία του Gardner υπάρχουν επτά διαφορετικά είδη νοημοσύνης:

α) Λεκτική νοημοσύνη: Περιλαμβάνει την ικανότητα του ατόμου στην προφορική και γραπτή χρήση του λόγου, τη μνήμη, την κατανόηση της γραμματικής, τη σύνταξη προτάσεων, την κατοχή πλούτου λεξιλογίου και την ευχέρεια στην εκμάθηση ξένων γλωσσών.

β) Λογικό-μαθηματική νοημοσύνη: Περιλαμβάνει όσους έχουν αναπτυγμένη ικανότητα σε μετρήσεις, στην ανάλυση και επίλυση προβλημάτων με λογικούς τρόπους, στην ευκολότερη αντίληψη αφηρημένων εννοιών, καθώς και στις επιτυχείς ταξινομήσεις και τον καλό προγραμματισμό.

γ) Κινητική νοημοσύνη: Χαρακτηρίζει τα άτομα που εκφράζονται καλύτερα μέσω της γλώσσας του σώματος και συντονίζουν αποτελεσματικά την οπτική αντίληψη και την κινητικότητα.

δ) Μουσική νοημοσύνη: Διαθέτουν τα άτομα με καλή αντίληψη των τονικών αποχρώσεων και των μουσικών μοτίβων, με κλίση στο παίξιμο οργάνων και στη μουσική σύνθεση.

ε) Χωρική-οπτική νοημοσύνη: Διακρίνει τους ανθρώπους που είναι καλοί στην αντίληψη του χώρου, την εκτίμηση των αποστάσεων, στην οπτικοποίηση και δημιουργία νοητών εικόνων.

στ) Ενδοπροσωπική νοημοσύνη: Τα άτομο με αυτή τη νοημοσύνη χαρακτηρίζονται από αυτογνωσία, εκφραστικότητα, καθοδηγούνται από τις προσωπικές τους επιδιώξεις και ασχολούνται περισσότερο με τον εαυτό τους.

ζ) Διαπροσωπική νοημοσύνη: Χαρακτηρίζει τα επικοινωνιακά άτομα, με υψηλή ενσυναίσθηση και αγάπη για τη συνεργασία.

Αργότερα ο Gardner πρόσθεσε και μία όγδοη νοημοσύνη, την οικολογική, η οποία χαρακτηρίζεται από την ικανότητα αντίληψης των φυσικών φαινομένων, ταξινόμησης των φυσικών ειδών και χρήσης των φυσικών στοιχείων.

Καμία συζήτηση περί θεωριών πολλαπλής νοημοσύνης δεν θεωρείται ολοκληρωμένη χωρίς την αναφορά του Daniel Goleman για τη συναισθηματική νοημοσύνη. Δηλαδή, την κατανόηση, αναγνώριση και χειρισμό τόσο των προσωπικών συναισθημάτων όσο και των συναισθημάτων των άλλων (ενσυναίσθηση). Ο Coleman (1995) γίνεται ιδιαίτερα δημοφιλής, όταν ισχυρίζεται ότι αυτό που οδηγεί στην ανάπτυξη, τη μάθηση και την επιτυχία είναι η “συναισθηματική νοημοσύνη” κι όχι η διανοητική ικανότητα του ατόμου.

Το μοντέλο του Sternberg (2000a) για την τριαρχική νοημοσύνη επεξηγεί με τη σειρά του την πολυδιάστατη φύση της χαρισματικότητας. Σύμφωνα, λοιπόν, με αυτό το μοντέλο η νοημοσύνη, άρα και η χαρισματικότητα, περιλαμβάνει τρία διαφορετικά είδη ικανοτήτων: την αναλυτική, τη συνθετική-δημιουργική και την πρακτική. Η συνθετική αφορά την εφευρετικότητα και την επινόηση πρωτότυπων ιδεών επίλυσης προβλημάτων, η αναλυτική σχετίζεται με την επιλογή της καταλληλότερης ιδέας για την επίλυση προβλημάτων ακαδημαϊκού τύπου και η πρακτική αφορά τη χρήση των ιδεών για την επίλυση προβλημάτων πρακτικού χαρακτήρα καθώς και την ικανότητά του ατόμου να πείθει τους άλλους για την αξία αυτών των ιδεών. Μόνο οι αναλυτικές ικανότητες αξιολογούνται από τα τεστ νοημοσύνης (Sternberg & Clinkenbeard, 1995).

Ο Sternberg (2000b) κάνει λόγο και για ένα άλλο στοιχείο της χαρισματικότητας, εκτός από την ευφυΐα, που δεν μετριέται με κανέναν από τους υπάρχοντες τρόπους. Πρόκειται για τη σοφία. Το άτομο κάνει χρήση της προϋπάρχουσας άτυπης γνώσης του για να ζυγίσει τις μακροπρόθεσμες ή βραχυπρόθεσμες επιπτώσεις, είτε στον εαυτό του είτε στους άλλους είτε στους

θεσμούς, των ιδεών που εφαρμόζει κάθε φορά. Απώτερος στόχος του είναι όχι μόνο η επιτυχία αλλά κυρίως η ικανοποίησή του, πράγμα που έχει εκλείψει στη σημερινή ατομικιστική κοινωνία.

Ωστόσο, σε όλες τις παραπάνω προσεγγίσεις δεν επισημαίνονται επαρκώς οι κοινωνικοί, πολιτισμικοί και ενδοπροσωπικοί παράγοντες που συμβάλλουν στην κατανόηση και εκδήλωση της χαρισματικότητας. Γι αυτό άλλες θεωρήσεις δεν επικεντρώνονται μόνο στις έμφυτες προδιαθέσεις της χαρισματικότητας, αλλά εστιάζουν και στον τρόπο με τον οποίο δομείται, εκδηλώνεται και εκτιμάται η χαρισματικότητα ή το ταλέντο των μαθητών.

Ένα από τα γνωστότερα μοντέλα της χαρισματικότητας αναφέρεται σε τρεις ομάδες αλληλένδετων ανθρώπινων χαρακτηριστικών που την αποτελούν, δηλαδή την γενική νοητική ικανότητα άνω του μέσου όρου, την υψηλού επιπέδου δημιουργικότητα και την υψηλού επιπέδου αφοσίωση σε ένα έργο. Αυτά τα χαρακτηριστικά είναι γνωστά ως «θεωρία των τριών δακτυλίων» (three-ring model) του Renzulli (1986). Η αλληλεπίδραση των τριών δακτυλίων οπτικά παρουσιάζεται με τρεις επικαλυπτόμενους κύκλους με τη χαρισματικότητα να βρίσκεται στο κεντρικό τμήμα επικάλυψης των τριών κύκλων. Μόνο η εκδήλωση και των τριών γνωρισμάτων μπορούν να οδηγήσουν το άτομο σε εκδήλωση χαρισματικής συμπεριφοράς, ακόμα και όταν αυτά εκδηλώνονται άλλα σε μικρότερο και άλλα σε μεγαλύτερο βαθμό. Τα ταλαντούχα παιδιά είναι αυτά που διαθέτουν ή είναι ικανά να αναπτύξουν αυτό το σύνθετο σύνολο χαρακτηριστικών και να το εφαρμόσουν σε οποιοδήποτε δυνητικά αξιόλογο πεδίο της ανθρώπινης δραστηριότητας σε συγκεκριμένες χρονικές στιγμές και υπό συγκεκριμένες συνθήκες.

Ο Gagne (2010) προσφέρει τη δική του θεωρητική βάση στην επεξήγηση της χαρισματικότητας με την παρουσίαση του διαφοροποιημένου μοντέλου χαρισματικότητας και ταλέντου (Differentiated Model of Giftedness and Talent). Προσδιορίζει τη χαρισματικότητα ως μία έμφυτη, αυθόρμητη φυσική κλίση και ικανότητα άνω του μέσου όρου σε περισσότερους από ένα τομείς της επιστήμης και της τέχνης, ενώ το ταλέντο ως εξαιρετική ικανότητα ή δεξιότητα σε ένα γνωστικό αντικείμενο, κυρίως της τέχνης, που καλλιεργείται και εξασκείται μέσω της εκπαίδευσης σε ένα ανώτερο επίπεδο. Προϋπόθεση για την ανάπτυξη υψηλών επιδόσεων σε ένα τομέα, πέρα από την παρουσία των έμφυτων ικανοτήτων που

ξεπερνούν το μέσο όρο, αποτελεί η συμβολή ατομικών παραγόντων όπως τα κίνητρα, η προσπάθεια, η προσωπικότητα, η αυτοπεποίθηση, η δέσμευση, η μεταμάθηση, η αυτορρύθμιση, η διάθεση και τα ενδιαφέροντα αλλά και η συνεισφορά περιβαλλοντικών παραγόντων όπως είναι η οικογένεια, το σχολείο και οι συνομήλικοι με την παροχή των εκάστοτε ερεθισμάτων αλλά και τυχαία περιστατικά. Οι έμφυτες φυσικές κλίσεις λειτουργούν ως «ακατέργαστο υλικό», πάνω στο οποίο μέσω της εξάσκησης θα οικοδομηθεί και θα εξελιχθεί το ταλέντο. Έτσι λοιπόν το οποιοδήποτε χάρισμα μέσω συστηματικής προσπάθειας και πρακτικής μπορεί να μετουσιωθεί σε ταλέντο.

Ο Stenberg (1993) διακρίνει πέντε κριτήρια για την κοινωνική εκτίμηση της χαρισματικότητας σύμφωνα με την «πεντάγωνη άδηλη θεωρία» του (pentagonal implicit theory of giftedness). Το κριτήριο της υπεροχής, αναφέρεται στην άριστη επίδοση ενός ατόμου σε περισσότερους από έναν τομείς της καθημερινής του δραστηριότητας, σε σχέση με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας του. Το κριτήριο της σπανιότητας, αφορά την αριστεία του ατόμου σε έναν ή περισσότερους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας, ή την εκδήλωση μιας σπάνιας δεξιότητας σε σχέση με την ομάδα συνομηλίκων. Το κριτήριο της παραγωγικότητας, συνίσταται στην συνεχόμενη παραγωγή ιδεών του ατόμου και όχι στην αποσπασματική εκδήλωση αυτών. Η αριστεία του ατόμου θα πρέπει να ανιχνεύεται και να πιστοποιείται μέσω αξιόπιστων αξιολογικών διαδικασιών, το κριτήριο της αποδεικτικότητας αποβλέπει στο σκοπό αυτό. Τέλος, το κριτήριο της αξίας, αφορά στην αναγνώριση και αποδοχή της αριστείας από το εκάστοτε κοινωνικό-πολιτισμικό περιβάλλον.

Τα παραπάνω μοντέλα προωθούν μια αναπτυξιακή θεώρηση της χαρισματικότητας, που υπογραμμίζει το δυναμικό της χαρακτήρα. Με άλλα λόγια, η υψηλή ικανότητα δεν ενυπάρχει απλά στα άτομα, ούτε εκφράζεται σε κάθε περίπτωση. Αντιθέτως, αναπτύσσεται μέσω της αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον και η έκφρασή της προϋποθέτει τη συνειδητή προσπάθεια και την κινητοποίηση του ατόμου (Siegle, 2013).

1.3. Εντοπισμός χαρισματικών παιδιών

Αρχικά, τα τεστ νοημοσύνης, όπως το Wechsler Intelligence Scale for Children ή το Raven's Standard Progressive Matrices, το οποίο βασίζεται σε αριθμούς και σύμβολα για την αξιολόγηση των νοητικών ικανοτήτων των παιδιών μειονεκτούντων κοινωνικών ομάδων ή διαφορετικών πολιτισμών, χρησιμοποιούνταν ώστε να γίνει αναγνώριση των παιδιών με αυξημένες ή μη διανοητικές ικανότητες. Με βάση την θεωρία του Sternberg (2000a), για την τριαρχική νοημοσύνη αλλά και του Gardner (1983) για τα πολλαπλά είδη νοημοσύνης διευρύνονται και οι προσπάθειες κατανόησης περαιτέρω χαρακτηριστικών των χαρισματικών ατόμων. Δημιουργούνται έτσι άτυπες προσπάθειες μέτρησης των επιμέρους ικανοτήτων (λίστες συμπεριφοράς, portfolios) με αποτέλεσμα ανάμεσα στα χαρισματικά παιδιά να μπορεί πλέον να γίνει διαχωρισμός αυτών που παρουσιάζουν υποεπίδοση αλλά και να αναγνωρίζονται και να καλλιεργούνται επιμέρους ταλέντα και δεξιότητες (Chan, 2000).

Στην ανίχνευση του ακαδημαϊκού ταλέντου σε ένα τομέα συμβάλλουν και τα τεστ ακαδημαϊκής επίδοσης. Σε αυτή την περίπτωση, βέβαια, υπάρχει ο κίνδυνος να μην αναγνωριστεί το δυναμικό του μαθητή ή οι ειδικές ακαδημαϊκές κλίσεις του μέσω ενός συγκεκριμένου τεστ. Για την εξέταση των ειδικών ακαδημαϊκών κλίσεων έχουν αναπτυχθεί τυποποιημένα τεστ επίδοσης από κρατικούς φορείς. Ενδεικτικό παράδειγμα είναι τα Hong Kong Attainment Tests (HKAT) όσον αφορά την εξέταση της επίδοσης στο μάθημα των αγγλικών, των κινέζικων και των μαθηματικών στο τέλος κάθε χρονιάς (Hong Kong Education Department, 1992) αλλά και το Scholastic Aptitude Test (SAT) που χρησιμοποιείται για να αναγνωρίσει εφήβους με εξαιρετική ικανότητα στα μαθηματικά και στη λογική σκέψη.

Επιπλέον, σε ορισμένες περιπτώσεις άτυπες διαδικασίες που συμβάλλουν μέσα από πολλαπλές διαγνωστικές πηγές στη συμπλήρωση της διάγνωσης της χαρισματικότητας είναι οι λίστες στάσεων και ενδιαφερόντων, οι λίστες προσωπικότητας, οι βιογραφικές λίστες, οι εκτιμήσεις από δασκάλους, συνομηλίκους, διευθυντές και γονείς με βάση κλίμακες και ερωτηματολόγια, διάκριση και αυτοαναφορές δημιουργικών δραστηριοτήτων, όπως είναι τα βιογραφικά σημειώματα, τα προσωπικά επιτεύγματα, τα γραπτά δοκίμια ακόμα και πίνακες ζωγραφικής και τέλος, κρίσεις ειδικών για διάφορα είδη ταλέντων, όπως η υποκριτική, οι γραφικές τέχνες και η μουσική (Passow, 1991).

Παρόλο που οι ορισμοί της χαρισματικότητας έχουν διευρυνθεί και συμπεριλαμβάνουν πολλές άλλες προσωπικές ικανότητες, ταλέντα και δεξιότητες που συμβάλουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου, τα τεστ νοημοσύνης και επίδοσης παραμένουν οι κυρίαρχοι παράγοντες στην αναγνώριση των παιδιών με υψηλό γνωστικό δυναμικό για τη συμμετοχή τους στα ειδικά προγράμματα (Fornia & Frame, 2001, Chan, 2000) και έχουν χρησιμοποιηθεί κατά κόρον στις υπάρχουσες έρευνες. Το μελανό σημείο είναι ότι αποτυγχάνουν να αποδώσουν επαρκείς πληροφορίες για τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των χαρισματικών παιδιών, τα κίνητρα και την ψυχολογική τους κατάσταση, καθώς και το ότι δεν προσφέρουν κάποιο θεωρητικό πρόγραμμα για την καλλιέργεια των ταλέντων τους, πράγμα που συνάδει κατά κόρον με την πραγματικότητα του σχολείου. Ωστόσο, παρά την αυξημένη κριτική που έχει δεχτεί η ευρεία χρήση του δείκτη νοημοσύνης ως αναγνωριστικού παράγοντα της χαρισματικής συμπεριφοράς, παραμένει το μόνο αριθμητικά εκφραζόμενο μέσο που επιτρέπει στον εξεταστή να κάνει συγκρίσεις μεταξύ του νοητικού πηλίκου του εκάστοτε παιδιού με τον υπόλοιπο μαθητικό πληθυσμό. Σε συνδυασμό με τις υπόλοιπες ατομικές δοκιμασίες νοημοσύνης βρίσκεται σε θέση να προσεγγίσει την προσωπικότητα του παιδιού στο σύνολό της κι έτσι η χαρισματικότητα του ατόμου να οδηγήσει σε κάποιο παραγωγικό αποτέλεσμα (Gardner, 1983).

Η χαρισματικότητα αποτελεί μία αναπτυξιακή διαδικασία που δεν εκδηλώνεται με τον ίδιο τρόπο σε όλες τις ηλικιακές ομάδες. Στα αρχικά αναπτυξιακά στάδια του ατόμου ισοδυναμεί με το δυναμικό του παιδιού, στην σχολική ηλικία μετριέται μέσω της επίδοσης, ενώ στην ενήλικη ζωή αναγνωρίζεται ως υπεροχή και διάκριση. Όπως συμπεραίνουμε από τα παραπάνω, η καλλιέργεια των γνωστικών αλλά και των ψυχοκοινωνικών μεταβλητών αποτελούν απαραίτητη προϋπόθεση για την εκδήλωσή της σε κάθε αναπτυξιακό στάδιο αλλά και για τη γρηγορότερη μετάβαση του προικισμένου ατόμου από το ένα στάδιο στο άλλο (Subotnik, Olszewski-Kubilius & Worrell, 2011). Για την τελική κατάταξη ενός παιδιού στα ανώτερα σημεία κατανομής του γενικού πληθυσμού και τη συμπερίληψή του στην ομάδα των χαρισματικών ατόμων απαιτείται συνδυασμός της χρονολογικής ηλικίας και της περιόδου ανάπτυξής του με συνεχείς ελέγχους και διασταυρώσεις, καθώς και αξιολόγηση μέσω της σύγκρισης και της απόκλισης από τα βασικά χαρακτηριστικά των αποκαλούμενων μέσων-φυσιολογικών παιδιών (Ρίζος, 2007).

Η παρούσα εργασία αφορά έφηβα παιδιά. Στη συγκεκριμένη χρονική περίοδο της ζωής τους το κριτήριο της χαρισματικότητας τους σχετίζεται περισσότερο με την σχολική επίδοσή τους και η πτυχή της χαρισματικότητας στην οποία δίνει έμφαση το σχολείο είναι η ακαδημαϊκή χαρισματικότητα. Επομένως, ο λειτουργικός ορισμός της χαρισματικότητας που υιοθετείται από τον ερευνητή αφορά κυρίως τη νοητική χαρισματικότητα, η οποία μετριέται από τα διάφορα τεστ νοημοσύνης και επίδοσης. Ωστόσο, μέσα από τις αφηγήσεις των γονέων αντλούνται πληροφορίες και για τις ειδικές ακαδημαϊκές κλίσεις (ταλέντα) σε συγκεκριμένες περιοχές της ανθρώπινης δραστηριότητας, στις οποίες, μάλιστα, τα παιδιά έχουν λάβει διακρίσεις μέσα από τη συμμετοχή τους σε αντίστοιχους διαγωνισμούς. Επιπλέον, οι γονείς παρέχουν περαιτέρω πληροφορίες σχετικά με τις αντιλήψεις τους για τα χαρακτηριστικά των παιδιών όπως είναι τα κίνητρα, η επιμονή, οι αρχηγικές ικανότητες και η δημιουργικότητα, τα οποία συντελούν στην εκδήλωση και στην καλλιέργεια των ικανοτήτων και των κλίσεων των παιδιών.

Κεφ.2: Τα χαρακτηριστικά των χαρισματικών παιδιών

2.1. Εισαγωγικά στοιχεία

Από χώρα σε χώρα, αλλά ακόμα και μέσα στην ίδια σχολική περιφέρεια, μπορεί να διαφέρει ο ορισμός αλλά και ο τρόπος εντοπισμού των χαρισματικών παιδιών. Οι απόψεις για το είδος, την ποσότητα και την ποιότητα των ικανοτήτων που χαρακτηρίζουν ένα άτομο ως χαρισματικό παρουσιάζουν διαφορές και αποκλίσεις (Δαβάζογλου-Σιμοπούλου, 1999). Ωστόσο, στην υπάρχουσα βιβλιογραφία φαίνεται να υπάρχει συμφωνία σχετικά με ορισμένα χαρακτηριστικά μεταξύ των ατόμων που αναγνωρίζονται ως χαρισματικά (Fornia & Frame, 2001).

Η περιγραφή και η κατηγοριοποίηση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών και ιδιοτήτων των χαρισματικών παιδιών μπορεί να βοηθήσει τους δασκάλους και τους γονείς να αναγνωρίσουν και να κατανοήσουν καλύτερα αυτά τα παιδιά. Επιπλέον, τα χαρακτηριστικά αυτά θα αποτελέσουν τη βάση δημιουργίας ειδικών προγραμμάτων που θα εφαρμόζονται στα σχολεία και θα προσαρμόζουν την εκπαιδευτική διαδικασία στις ανάγκες τους (Maker & Nilson, 1996). Αναγνωρίζοντας, βέβαια, τις ανάγκες αυτές θα υπάρχει και η δυνατότητα παροχής εξειδικευμένων συμβουλευτικών υπηρεσιών όταν αυτό καθίσταται απαραίτητο (Moon, Kelly & Feldhusen, 1997).

Αξίζει να επισημανθεί ότι σε ένα συγκεκριμένο χαρισματικό παιδί το πιθανότερο είναι να αναγνωριστούν μερικά από τα χαρακτηριστικά μιας λίστας και όχι όλα. Εξάλλου, η χαρισματική συμπεριφορά, ασχέτως με την ύπαρξη των επιμέρους χαρακτηριστικών, εκδηλώνεται σε κάποια παιδιά σε συγκεκριμένες χρονικές στιγμές και υπό ορισμένες συνθήκες (Renzulli, 1998). Μάλιστα, ορισμένες από τις συμπεριφορές εμφανίζονται από πολύ μικρή ηλικία (Moon & Hall, 1998).

Τα περισσότερα εμπειρικά δεδομένα από έρευνες που έχουν διενεργηθεί στα χαρισματικά παιδιά σχετικά με τα επιμέρους χαρακτηριστικά τους αφορούν δείγματα με υψηλή διανοητική ικανότητα, ενώ η δημιουργικότητα, οι ειδικές ικανότητες, οι επιδόσεις, τα κίνητρα, οι στάσεις και τα ενδιαφέροντα έχουν μελετηθεί σε μικρότερο βαθμό (Ρίζος, 2007). Πρωτοπόροι όπως ο Lewis Terman (1925) και η Leta Stetter Hollingworth (1926) εκπόνησαν λεπτομερή περιγραφή των συμπεριφορικών

χαρακτηριστικών των χαρισματικών παιδιών. Σχετικά πρόσφατα, κατασκευάστηκαν κλίμακες οι οποίες μετράνε τα συγκεκριμένα συμπεριφορικά χαρακτηριστικά των παιδιών με υψηλή νοητική ικανότητα (Feldhusen, Hoover & Sayler, 1990).

Η υπάρχουσα βιβλιογραφία μαρτυρεί ότι τα γνωστικά χαρακτηριστικά των χαρισματικών παιδιών είναι σχεδόν ίδια ανά τα έθνη και τους πολιτισμούς, αλλά τα συναισθηματικά και τα κοινωνικά χαρακτηριστικά ποικίλουν ανάλογα το πολιτισμικό περιβάλλον του μαθητή (Ford, 1996). Πολλές προκλήσεις στη συναισθηματική ισορροπία πηγάζουν από τη σύγκρουση του ατόμου με την οικογένεια, το σχολικό περιβάλλον, τους συνομηλίκους, ή γενικά την κοινωνία. Τα χαρισματικά παιδιά ενδέχεται να νιώθουν ανασφάλεια επειδή διαφέρουν από το πλήθος αλλά ορισμένες φορές είναι όντως πολύ διαφορετικά. Μπορεί να νιώθουν απομονωμένα, αποξενωμένα και κατά συνέπεια «περίεργα» με αποτέλεσμα να εκδηλώνουν προβλήματα στην επικοινωνία τους με τα συνομηλίκους τους.

2.2. Γνωστικά χαρακτηριστικά χαρισματικών παιδιών

Τα γνωστικά χαρακτηριστικά των χαρισματικών παιδιών με προεξέχουσα την υψηλή νοητική ικανότητα είναι το πρώιμο ενδιαφέρον τους για τη γλώσσα και την ανάπτυξή της αλλά και το πλούσιο λεξιλόγιο τους. Παρουσιάζουν πρόωρη προφορική έκφραση (Harrison, 2004) και φαινομενικά «άπληστη» αναγνωστική ικανότητα, ασυνήθιστη περιέργεια, εξαιρετική μνήμη και ικανότητα πρόωρης, γρήγορης και εύκολης εκμάθησης νέου υλικού με αποτέλεσμα την κατοχή πολλών γνώσεων. Η σκέψη αυτών των παιδιών είναι ανώτερου επιπέδου με εμφανή την ικανότητα διαχείρισης αφηρημένου συμβολικού συστήματος, τη διατύπωση υποθέσεων, την κατασκευή νέων ιδεών και εννοιών καθώς και τη βαθύτερη κατανόηση σχέσεων και αρχών (Baska, 1989, Tuttle & Becker, 1983).

Όσον αφορά στα γνωστικά χαρακτηριστικά των παιδιών με προεξέχουσα την υψηλή δημιουργική ικανότητα, αυτά είναι η εξυπνάδα, η αναγνώριση, ο σχεδιασμός αλλά και η επίλυση σημαντικών προβλημάτων σε ένα τομέα, η αποκλίνουσα σκέψη, δηλαδή η παραγωγή πολλών κατάλληλων ανταποκρίσεων σε ένα ερέθισμα, η ευελιξία, η απόλαυση της καινοτομίας και η αυθεντικότητα. Επιπλέον, η μεταφορική σκέψη, η συνειρμική σκέψη, η οπτικοποίηση, η ζωηρή φαντασία, η λογική σκέψη,

αλλά και η δεξιότητα αποτίμησης τείνουν να χαρακτηρίζουν περισσότερο τα δημιουργικά παιδιά (Starko, 1995, Tardiff & Sternberg, 1988).

Τα χαρισματικά παιδιά συχνά έχουν μερικές προηγμένες δυνατότητες και ίσως εμπλέκονται σε διαφορετικές δραστηριότητες με σχεδόν ξέφρενο ρυθμό. Αυτό ίσως αποτελέσει πρόβλημα για την οικογένεια αλλά και διλήμματα σχετικά με τις αποφάσεις που αφορούν την καριέρα των παιδιών (Kerr, 1991). Ακόμα, η πολυπραγμοσύνη πολλές φορές τούς προκαλεί άγχος και συναισθηματική αναστάτωση (Coleman & Cross, 2000). Ωστόσο πολλά χαρισματικά παιδιά έχουν εσωτερικά κίνητρα, όπως το ενδιαφέρον, η διέγερση που τους επιφέρουν οι προκλήσεις και οι ανάγκες αυτοπραγμάτωσης (Clark, 2002). Όταν αυτά τα παιδιά ενδιαφέρονται και καταλλήλως κινητοποιούνται, μπορούν και επιτυγχάνουν. Υπάρχουν όμως οι περιπτώσεις όπου τα χαρισματικά παιδιά κινητοποιούνται από εξωτερικούς παράγοντες όπως η επιθυμία για αναγνώριση της ακαδημαϊκής και κοινωνικής τους επίτευξης και το πάθος για αποδοχή από τους συνομηλίκους (Pickel, 2011).

Όσον αφορά τυχόν γνωστικά προβλήματα των χαρισματικών μαθητών, η υψηλή νοημοσύνη τους υπονοεί εξ ορισμού ότι διαθέτουν υψηλές γνωστικές λειτουργίες. Ωστόσο, τα άτομα αυτά ενδέχεται να παρουσιάσουν ήπιες ειδικές δυσκολίες γνωστικού χαρακτήρα, όπως π.χ. στην αντίληψη, τη μνήμη και την προσοχή (βλέπε υποενότητα «χαρισματικά διπλής ιδιαιτερότητας»).

Πολλά χαρισματικά παιδιά αντιμετωπίζουν προβλήματα διάσπασης προσοχής και έλλειψης οργάνωσης επειδή τείνουν να εμφανίζουν αφηρημένη σκέψη και να βαριούνται εύκολα. Ειδικοί στην εκπαίδευση έχουν εντοπίσει ότι τα αγόρια είναι πιο πιθανό να παρουσιάσουν τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά (Dower, 2017).

2.3. Συναισθηματικά χαρακτηριστικά χαρισματικών παιδιών

Η χαρισματικότητα έχει μία συναισθηματική και μία γνωστική υποδομή που κατανοούνται και εξετάζονται σε ενότητα: η γνωστική πολυπλοκότητα των χαρισματικών παιδιών γεννάει το συναισθηματικό βάθος. Έτσι, τα χαρισματικά παιδιά όχι μόνο σκέφτονται διαφορετικά από τους συνομηλίκους τους αλλά και

αισθάνονται διαφορετικά. Αυτό δε σημαίνει ότι αισθάνονται περισσότερα πράγματα, απλά βιώνουν πιο έντονα τις σκέψεις και τα συναισθήματα σε σχέση με τα μη χαρισματικά άτομα (Silverman, 1993a). Για αυτό και η Roeper (1982: 21) όρισε τη χαρισματικότητα ως μία καλύτερη κατανόηση, με περισσότερη ευαισθησία και μία μεγαλύτερη ικανότητα κατανόησης και μετατροπής των αντιλήψεων σε διανοητική και συναισθηματική εμπειρία. Τα χαρισματικά παιδιά σκέφτονται και αισθάνονται με παγκόσμιους όρους, βιώνουν συνδέσεις και βλέπουν το όλο περισσότερο από τα μέρη από τα οποία αποτελείται (Roeper, 1982).

Τα διανοητικά χαρακτηριστικά της χαρισματικότητας βρίσκονται σε δυναμική συσχέτιση με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας. Δηλαδή, η εξαιρετική λογική ικανότητα σχετίζεται με τη διορατικότητα, η πρόωμη ηθική ανησυχία σχετίζεται με την ευαισθησία και την ενσυναίσθηση, το αυξημένο αίσθημα δικαιοσύνης σχετίζεται με την αμφισβήτηση των κανόνων ή της εξουσίας, η ικανότητα της αφηρημένης σκέψης σχετίζεται με την τελειομανία και η αναλυτική σκέψη σχετίζεται με την ακριβή αυτοεικόνα. Αυτά τα χαρακτηριστικά συνδυάζονται και δημιουργούν μία προσωπικότητα που στοχεύει στο ιδεατό (Silverman, 1993b, 1997).

Οι συναισθηματικές ιδιότητες που χαρακτηρίζουν τα προικισμένα παιδιά με προεξέχουσα τη διανοητική τους ικανότητα ποικίλουν. Τα παιδιά αυτά τείνουν να εμφανίζουν αυξημένο αίσθημα δικαιοσύνης, υπερβολικό αλτρουισμό και ιδεαλισμό, ευαισθησία, ένταση και πρόωμο ενδιαφέρον για το θάνατο. Οι προσδοκίες τους είναι συνήθως υψηλές και κρίνουν υπερβολικά τον εαυτό τους με αποτέλεσμα να εμφανίζουν τελειομανία και να πιέζονται ώστε να ικανοποιήσουν τις προσδοκίες των άλλων. Η δυσκολία αντιμετώπισης της αποτυχίας, τα υψηλά επίπεδα ενέργειας, οι ισχυρές προσκολλήσεις και οι δεσμοί αποτελούν επιμέρους χαρακτηριστικά τους (Baker, 1996, Lovecky, 1992, Roberts & Lovett, 1994).

Σχετικά με τα συναισθηματικά χαρακτηριστικά των παιδιών με προεξέχουσα τη δημιουργική ικανότητα εμφανής είναι η επιθυμία τους να ρισκάρουν, να επιμένουν και να αφοσιώνονται σε ένα έργο επιδεικνύοντας εσωτερική κινητοποίηση, να έχουν ανοιχτότητα στην εμπειρία, ανοχή στην αμφιβολία και ισχυρές διαισθητικές δυνάμεις. Επιπλέον χαρακτηριστικά τους είναι η ανεξαρτησία, και η αντισυμβατικότητα με αποτέλεσμα να τείνουν να αμφισβητούν κανόνες και υποθέσεις (Amabile, 1990, Sternberg, 1988).

Πιο συγκεκριμένα, κάποιες από τις δυσκολίες που ενδέχεται να βιώσουν τα χαρισματικά παιδιά είναι οι εξής:

Ασύγχρονη ανάπτυξη

Ένα άλλο χαρακτηριστικό των χαρισματικών παιδιών είναι η ασύγχρονη ανάπτυξη (Rimm, 1994). Με αυτόν τον όρο φανερώνεται ότι τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν αυξημένες διανοητικές ικανότητες, ενώ οι κοινωνικές, οι συναισθηματικές και οι κινητικές τους δεξιότητες είναι συνήθως κατάλληλες για την χρονολογική και όχι για την διανοητική τους ηλικία. Τα παιδιά πολλές φορές έχουν στο μυαλό τους τι θέλουν να κάνουν, να κατασκευάσουν, να σχεδιάσουν αλλά τους εμποδίζουν οι ελλειπείς κινητικές τους δεξιότητες, ειδικά στην προσχολική ηλικία (Webb & Kleine, 1993). Επίσης, μπορεί να κατανοούν νοητικά αφηρημένες έννοιες αλλά να έχουν δυσκολίες να τις χειριστούν συναισθηματικά. Αυτό το γεγονός ίσως αυξάνει την εσωτερική τους ένταση, προκαλεί την έντονη απογοήτευση τους, τα συναισθηματικά ξεσπάσματα αλλά και την ανησυχία τους για θέματα όπως ο θάνατος, το σεξ, το μέλλον και άλλα πολλά. Επίσης, η ασύγχρονη ανάπτυξη αφορά το γεγονός ότι τα χαρισματικά παιδιά διαθέτουν προχωρημένες διανοητικές ικανότητες και εντάσεις και βιώνουν αντίστοιχες εσωτερικές εμπειρίες. Αυτό τους καθιστά ευαίσθητους ως προς τη διαφορετικότητα που βιώνουν σε σχέση με τους συνομηλίκους τους (Tolan, 1998) και μπορεί να τους δημιουργήσει ψυχολογικά προβλήματα, όπως είναι η απόρριψη, η αντικοινωνικότητα, η αδιαφορία και η επιθετικότητα (Cline & Schwartz, 1998, Θωμαΐδου & Μελετέα, 2003). Ως ασύγχρονη ανάπτυξη μπορεί να μεταφραστεί και το γεγονός ότι τα χαρισματικά παιδιά μερικές φορές ίσως φαίνεται να είναι συναισθηματικά αναπτυγμένα ενώ άλλες φαίνεται να είναι συναισθηματικά ανώριμα βιώνοντας έτσι ψυχική σύγκρουση και αισθήματα απελπισίας (Silverman, 1993a).

Αποφυγή ρίσκου

Εκτός από τις δυνατότητες, αντιλαμβάνονται και τα ενδεχόμενα προβλήματα που θα προκύψουν όταν αναλάβουν κάποιες δραστηριότητες. Για να αποφύγουν, λοιπόν, τα προβλήματα ενδέχεται να αποφύγουν την ανάληψη ρίσκου. Αυτό ίσως έχει ως αποτέλεσμα την υποεπίδοση (Whitmore, 1980). Γενικότερα στα χαρισματικά παιδιά αρέσει να έχουν τον έλεγχο προσώπων και καταστάσεων και να είναι

ανεξάρτητα. Ίσως, λοιπόν, να αντιλαμβάνονται ως εκφοβιστικό το γεγονός ότι θα πρέπει να αντιμετωπίσουν ένα αβέβαιο μέλλον (Peterson, 2007).

Τελειομανία

Η ικανότητα αντίληψης της ιδανικής συμπεριφοράς σε συνδυασμό με τη συναισθηματική ένταση οδηγεί πολλά χαρισματικά παιδιά να έχουν υπερβολικά υψηλές προσδοκίες από τον εαυτό τους (Morelock, 1992). Χαρακτηριστικά της τελειομανίας είναι η τάση της επικέντρωσης στις αποτυχίες παρά στις επιτυχίες, η δημιουργία πολλών και μη επιτεύξιμων στόχων και το ξόδεμα πολλής ενέργειας σε αυτούς λόγω των υψηλών προσδοκιών των ίδιων των παιδιών, των γονιών και των συνομηλίκων τους (Fletcher & Neumeister, 2012). Εφόσον τα χαρισματικά παιδιά έχουν επίγνωση των δυνατοτήτων τους, αισθάνονται υπεύθυνοι για οτιδήποτε και εμφανίζουν αισθήματα ενοχής κάθε φορά που αποτυγχάνουν να ανταποκριθούν στα καθήκοντά τους. Επίσης, πολλές φορές πριν ακόμα προσπαθήσουν να φέρουν εις πέρας ένα έργο ίσως νιώσουν ματαιωμένοι. Όταν τα παιδιά βιώνουν και υψηλές απαιτήσεις από το οικογενειακό τους περιβάλλον μπορεί να αισθάνονται άγχος κατά πόσο μπορούν να ανταποκριθούν, με αποτέλεσμα να οδηγούνται σε αυστηρή αυτοκριτική, σε δυσάρεστα συναισθήματα για τον εαυτό τους, ή σε κατάθλιψη (Silverman, 1993a). Η θετική τελειομανία δηλαδή η προσπάθεια του ατόμου να βάλει τα δυνατά του για να πετύχει τους στόχους του συντελεί στην προσαρμογή του καθώς και στην επιτυχή ακαδημαϊκή και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη (Rule & Montgomery, 2013). Η αρνητική τελειομανία σε κάποιο στάδιο της εξέλιξης των παιδιών, δηλαδή η αίσθηση τους πως οι προσπάθειές τους δεν είναι ποτέ αρκετές, δύναται να οδηγήσει σε ψυχολογικές διαταραχές (Orange, 1997), υποεπίδοση, κατάθλιψη, διατροφικές διαταραχές, προσπάθεια πρόκλησης κακού στον εαυτό και να σταθεί εμπόδιο στην εξέλιξή τους. Πολλά παιδιά αναπτύσσουν το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό επειδή νιώθουν πως δεν έχουν την αποδοχή και τη στήριξη των γονιών αλλά και των συνομηλίκων τους και έτσι οδηγούνται στη χαμηλή αυτοεκτίμηση με αποτέλεσμα να αμφιβάλλουν για την ταυτότητά τους καθώς και για το τι μπορούν να επιτύχουν. Έτσι, εξαιτίας του φόβου της αποτυχίας αλλά και λόγω της έλλειψης κινήτρων μένουν απαθείς μπροστά στο έργο που έχουν να επιτελέσουν. Σε άλλες περιπτώσεις τα παιδιά προσπαθούν να επιτύχουν σε οτιδήποτε κάνουν με μόνη τους ανταμοιβή να ευχαριστήσουν τον πατέρα τους και να αποκτήσουν την εύνοια του. Για αυτό το λόγο δε μπορούν να απολαύσουν την επιτυχία τους ή

νιώθουν κατώτερα και ενοχικά σε περίπτωση που δεν τα καταφέρουν (Roeper, 1982). Τα αποτελέσματα της τελειομανίας σε σχολικό επίπεδο είναι ότι τα παιδιά όταν δουλεύουν με τους συμμαθητές τους νιώθουν υπεύθυνοι για όλη την ομάδα και επιπλέον εμποδίζεται η ικανότητά τους να προχωρήσουν στη εκμάθηση νέου υλικού καθώς αδυνατούν να νιώσουν ότι ήδη έχουν κατακτήσει το υπάρχον (Schuler, 2000).

Σύμφωνα με έρευνες που αφορούν την αυτοαντίληψη των χαρισματικών παιδιών, εκείνα τείνουν να παρουσιάζονται ως πιο λυπημένα, περισσότερο μοναχικά από τα μη χαρισματικά παιδιά και μη ικανοποιημένα από την κοινωνική υποστήριξη που λαμβάνουν, ενώ την ίδια στιγμή οι εκπαιδευτικοί τα περιγράφουν ως παιδιά με καλύτερη κοινωνική προσαρμογή και σπάνια συναισθηματικά προβλήματα ή προβλήματα συμπεριφοράς (Vialle, Heaven, & Ciarrochi, 2007).

Πολλές έρευνες έχουν ασχοληθεί με τα συναισθηματικά χαρακτηριστικά των χαρισματικών παιδιών (Kerr, Colangelo & Gaeth, 1988, Webb, 2010). Οι περισσότερες από αυτές αναφέρουν ότι οι χαρισματικοί και ταλαντούχοι μαθητές τείνουν να έχουν θετική εικόνα για τον εαυτό τους, την προσωπική τους ανάπτυξη, την ακαδημαϊκή τους επίδοση και την κοινωνική ωριμότητα τους, βιώνοντας τον ίδιο ή ακόμα και μεγαλύτερο βαθμό προσαρμογής σε σχέση με τους μη χαρισματικούς συνομηλίκους τους (Brody & Benbow, 1986, Neihart, Reis, Robinson, Moon, 2001). Συχνά παρουσιάζονται ως πιο ικανοί στο να χρησιμοποιούν τις γνωστικές τους ικανότητες για να διαχειριστούν καλύτερα τα συναισθήματα και το άγχος τους (Kitano & Lewis, 2005). Ωστόσο, σε άλλες μελέτες τα προικισμένα παιδιά παρουσιάζουν χαμηλή συναισθηματική και κοινωνική προσαρμογή (Webb, 2010) ιδίως όταν νιώθουν να διαφέρουν από τους συνομηλίκους τους (Janos, Fung, & Robinson, 1985) ή σκοράρουν σε πολύ υψηλά επίπεδα όσον αφορά το δείκτη νοημοσύνης τους (Whalen & Csikszentmihalyi, 1989) γεγονός που καταδεικνύει ότι υπάρχουν διαφοροποιήσεις από χαρισματικό σε χαρισματικό.

Τα χαρισματικά παιδιά περνάνε από τα ίδια αναπτυξιακά στάδια όπως όλα τα άλλα παιδιά, αλλά συχνά σε μικρότερη ηλικία, και έχουν τις ίδιες ανάγκες. (Webb & Kleine, 1993, Gross, 2004b). Όπως συμβαίνει με τα μη χαρισματικά παιδιά, τα χαρισματικά ίσως αντιμετωπίσουν ενδεχόμενους περιοριστικούς παράγοντες στην ανάπτυξη των ταλέντων τους τέτοιους όπως η φτώχεια, η έλλειψη ευκαιριών να καλλιεργήσουν τις ικανότητές τους, τα ναρκωτικά και το αλκοόλ ή η προέλευση από

ένα περιβάλλον μειονότητας. Αν αυτές οι ανάγκες και οι προκλήσεις τύχουν υποστηρικτικής ανταπόκρισης από περιβαλλοντικούς παράγοντες τότε τα κοινωνικά και συναισθηματικά προβλήματα των συγκεκριμένων παιδιών θα είναι λιγότερο πιθανά (Blackett, Webb, 2011). Σημαντικό ρόλο στην ομαλή κοινωνικοσυναισθηματική τους ανάπτυξη διαδραματίζει και η προσωπική αντιμετώπιση των κλίσεων και των ικανοτήτων τους. Οι χαρισματικοί μαθητές, όπως άλλωστε και όλοι οι υπόλοιποι, διαφέρουν μεταξύ τους ανάλογα με την προσωπικότητά τους, τα ταλέντα τους και τους τρόπους που αντιμετωπίζουν τη χαρισματικότητά τους με αποτέλεσμα να βιώνουν τα ποικίλα προβλήματα με διαφορετικό τρόπο και σε διαφορετικό βαθμό (Chan, 2006). Σπάνια κάποια από τα χαρακτηριστικά των προικισμένων παιδιών είναι εγγενώς αρνητικά. Ο συνδυασμός τους είναι αυτός που συνήθως οδηγεί σε προβλήματα συμπεριφοράς (May, 2000) αλλά και η έλλειψη αναγνώρισης, αποδοχής και διευκόλυνσης των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των χαρισματικών παιδιών από το περιβάλλον (Gross, 2004a).

2.3.1. Τα πέντε είδη υπερευαισθητοποίησης

Ο Dabrowski (1967) παρείχε την πρώτη εμπειρική μελέτη των διανοητικά και δημιουργικά χαρισματικών παιδιών. Υποστήριξε πως τα δημιουργικά άτομα βιώνουν πιο έντονα και ακραία συναισθήματα σε σχέση με τα λιγότερο δημιουργικά (Schiever, 1985). Αυτή η ένταση έχει ως αποτέλεσμα όχι μόνο τον πόνο και τη σύγκρουση αλλά και το κίνητρο να υπερβούν τέτοιου είδους επίπονες καταστάσεις. Αυτό αποτελεί τη θεωρία της θετικής αποσύνθεσης του Dabrowski. Το γεγονός, δηλαδή, ότι η ικανότητα του ατόμου να ξεπεράσει μία κρίση δεν τον οδηγεί στην πρότερη κατάσταση του αλλά σε ένα υψηλότερο επίπεδο λειτουργικότητας και ψυχολογικής ανάπτυξης σε σχέση με τις δυνατότητές του. Το χαρισματικό άτομο για να περάσει επιτυχώς αυτό το δύσκολο στάδιο και να ανέβει επίπεδο θα πρέπει να διαθέτει, σύμφωνα με τον Dabrowski, πέντε είδη υπερευαισθητοποίησης - έντασης, δηλαδή ικανότητες να αντιδρά στα ποικίλα ερεθίσματα και να αντιλαμβάνεται τον κόσμο σε βάθος (Dabrowski & Piechowski, 1977, Siu, 2010):

- **Ψυχοκινητική υπερευαισθητοποίηση:** γίνεται έκδηλη στη γρήγορη ομιλία, στις έντονες αθλητικές δραστηριότητες, στην ανησυχία-νευρικότητα, στην υπερβολική ενέργεια, στον ενθουσιασμό και στην ενστικτώδη συμπεριφορά.
- **Αισθητική υπερευαισθητοποίηση:** Η κύρια ένδειξη αυτής της έντασης είναι μια αυξημένη αντίληψη και των πέντε αισθήσεων: όραση, όσφρηση, γεύση, αφή και ακοή. Στα παιδιά ίσως ειπωθεί ως αυξημένη ανάγκη για άγγιγμα και αγκαλιά ή ως ανάγκη να αποτελούν το κέντρο της προσοχής.
- **Φαντασιακή υπερευαισθητοποίηση:** εκδηλώνεται μέσω συσχέτισης εικόνων και εντυπώσεων, εφευρετικότητας, ζωντανής και συχνά κινούμενης οπτικοποίησης αλλά και με όνειρα, εφιάλτες, ανάμειξη φαντασίας και αλήθειας, φόβο για το άγνωστο κτλ.
- **Διανοητική υπερευαισθητοποίηση:** εκδηλώνεται μέσω των επίμονων διερευνητικών ερωτήσεων, της αναζήτησης της αλήθειας, της απληστίας για γνώση, της ανάλυσης, της θεωρητικής σκέψης και της λογικής.
- **Συναισθηματική υπερευαισθητοποίηση:** εκδηλώσεις της αποτελούν η ατολμία, η ντροπή, η ανησυχία για το θάνατο, η δυσκολία προσαρμογής, η ένταση των συναισθημάτων, οι φόβοι, η κατάθλιψη, τα αισθήματα μοναξιάς, οι προσκολλήσεις και οι δεσμοί με τους άλλους, η ενσυναίσθηση και η ανησυχία για τους άλλους, καθώς και η αυτοκριτική.

Ο Piechowski (1979) περιέγραψε αυτά τα χαρακτηριστικά ως φίλτρα μέσα από τα οποία ο εξωτερικός κόσμος γίνεται αντιληπτός από το άτομο. Ουσιαστικά αποτελούν ένα είδος βίωσης, ανταπόκρισης στα ερεθίσματα και συμπεριφοράς ως προς αυτά (Piechowski & Colangelo, 1984). Μόνο όταν αυτές οι εκφράσεις της υπερευαισθητοποίησης εμφανίζονται σε μεγαλύτερο βαθμό από το φυσιολογικό, πράγμα που μάλλον συμβαίνει στα χαρισματικά και στα δημιουργικά άτομα, μπορούν να συνεισφέρουν στη συναισθηματική ανάπτυξη και αυτοπραγμάτωση των ατόμων αυτών. Σύμφωνα με τον Piechowski (1999) «οι υπερευαισθησίες θρέφουν, εμπλουτίζουν, δυναμώνουν και ενισχύουν το ταλέντο», αλλά ίσως και να εντείνουν τη συναισθηματική και διανοητική διαίσθηση δημιουργώντας μία τάση προς την τελειομανία, τις μη ρεαλιστικές προσδοκίες και την διανοητική και κοινωνική ασυγχρονία. Οι υπερευαισθησίες παραμένουν σχεστικά σταθερές καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής (Piechowski & Colangelo, 1984).

Ωστόσο, όσον αφορά την ερευνητική δραστηριότητα σχετικά με τα πέντε είδη υπερευαίσθητοποίησης αυτή είναι περιορισμένη και αρκετοί ερευνητές εγείρουν αμφιβολίες σχετικά με το αν αυτά τα πέντε είδη χαρακτηρίζουν ειδικά τα χαρισματικά άτομα (Rost, Wirthwein & Steinmayr, 2016).

2.4. Κοινωνικά χαρακτηριστικά χαρισματικών

Ως προς τα κοινωνικά τους χαρακτηριστικά, τα προικισμένα παιδιά αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες (Παρασκευόπουλος, 1994), επιδεικνύουν αρχηγικές τάσεις, παρουσιάζουν υψηλό επίπεδο ηθικών συλλογισμών (Janos & Robinson, 1985) και ανησυχούν για κοινωνικά ζητήματα όπως είναι η αδικία, τα ανθρώπινα δικαιώματα καθώς και αυτά των ζώων, ο πυρηνικός πόλεμος και η μόλυνση του περιβάλλοντος (Roeper, 1992). Επιδιώκουν και προσβλέπουν σε μεγάλα επιτεύγματα (Παρασκευόπουλος, 1994) και παρουσιάζουν ανωτερότητα στις κοινωνικές ικανότητες (Taylor, Sternberg, & Richards, 1995).

Τα χαρισματικά παιδιά επιδιώκουν να μένουν μόνα τους και μπορεί να το έχουν ανάγκη αυτό για να αναπτύξουν το ταλέντο τους (Winner, 2000). Στα πλαίσια της φιλίας θέτουν αυστηρούς όρους (Freeman, 1994) αλλά θέλουν να είναι αποδεκτά και να ανήκουν σε παρέες (Coleman & Cross, 2000). Συνήθως επιλέγουν άτομα μεγαλύτερα και ανώτερων πνευματικών λειτουργιών (Gross, 1998).

Δύο, επιπλέον, κοινωνικά χαρακτηριστικά των χαρισματικών παιδιών είναι το χιούμορ και η ενσυναίσθηση. Ο ισχυρός δεσμός μεταξύ χαρισματικότητας και ενσυναίσθησης έχει καταγραφεί στη βιβλιογραφία (Silverman, 1993a, Porter, 2005). Τα προικισμένα παιδιά έχουν την ικανότητα να διακρίνουν τις συναισθηματικές αντιδράσεις των άλλων ανθρώπων στις εκάστοτε καταστάσεις και να κατανοούν τις συναισθηματικές τους ανάγκες (Gross, 2004a). Ακόμα, το έξυπνο χιούμορ και η ικανότητα να γελάνε εύκολα και αυθόρμητα αναδεικνύονται ως χαρακτηριστικά των χαρισματικών παιδιών (Garces-Bacsal, 2011). Τα χαρισματικά αγόρια μάλιστα, με το να είναι αστεία «καμουφλάρουν» τη χαρισματικότητά τους (Rimm, 2002).

Κάποιες επιμέρους ψυχοκοινωνικές δυσκολίες που ενδέχεται να βιώσουν τα χαρισματικά παιδιά είναι οι εξής:

Σχέσεις με την οικογένεια: Η οικογένεια επηρεάζει ιδιαιτέρως την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Αυτό μπορεί να συμβαίνει με αρνητικό αντίκτυπο, όταν οι γονείς έχουν ελλιπή πληροφόρηση για τα χαρισματικά παιδιά, όταν δεν γνωρίζουν τρόπους συμπεριφοράς ως προς αυτά τα παιδιά ή όταν έρχονται αντιμέτωποι με τις δικές τους άλυτες συγκρούσεις (οι οποίες μπορεί να προέρχονται από το γεγονός ότι και οι ίδιοι είναι χαρισματικοί). Πολλές φορές αντιμετωπίζουν τα παιδιά τους ως πηγή άγχους και δυσανασχέτησης με αποτέλεσμα να παρεμποδίζεται η ομαλή αναπτυξιακή διαδικασία τους. Τα προικισμένα παιδιά, επομένως, δεν κινδυνεύουν από την ιδιαιτερότητά τους, αλλά από την παρεμπόδιση της εκδήλωσης των ικανοτήτων τους από τον περίγυρό τους (Heller, 2005).

Σχέσεις με τα αδέρφια: Συχνά στις οικογένειες με χαρισματικά παιδιά προκαλούνται προβλήματα στις σχέσεις τους με τα αδέρφια τους. Τα μη χαρισματικά αδέρφια ενδέχεται να εκδηλώσουν συναισθήματα ζήλιας και ανταγωνιστικότητας επειδή οι γονείς εστιάζουν την προσοχή και το ενδιαφέρον τους στο χαρισματικό παιδί κι αυτό συνεπάγεται την ανισότητα στη μεταχείριση των αδερφιών. (McMann & Oliver, 1988. Ματσαγούρας, 2008).

Σχέσεις με συνομηλίκους: Τα χαρισματικά παιδιά, επειδή έχουν ποικίλα ενδιαφέροντα, χρειάζεται να συναναστρέφονται με διαφορετικές ομάδες συνομηλίκων. Μάλιστα, τα αυξημένα επίπεδα ικανοτήτων τους τους ωθούν προς τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας. Αναζητούν ιδανικούς φίλους ακόμα και μέσα από την ανάγνωση βιβλίων (Halsted, 1994). Συχνά αυτά τα παιδιά θεωρούνται μοναχικά και βιώνουν ένα είδος στρεσογόνου σύγκρουσης μεταξύ της ατομικότητάς τους και του «ταιριάσματος» με τους άλλους. Πολλές φορές δε διεξάγεται ομαλά η αλληλεπίδραση τους με τους συνομηλίκους τους. Συχνά απομονώνονται επειδή θεωρούν ότι τα υπόλοιποι μαθητές δεν κατανοούν τις διαφορετικές απόψεις τους και δεν εισπράττουν από αυτούς την αποδοχή που πιστεύουν ότι αξίζουν. Συγχρόνως παρουσιάζονται πιο σοβαροί σε σχέση με τους συνομηλίκους τους και περισσότερο ευαισθητοποιημένοι σε κοινωνικά και ηθικά ζητήματα. Ωστόσο, συχνά νιώθουν ότι οι συμμαθητές τους τους απορρίπτουν και δεν τους αποδέχονται ακριβώς επειδή είναι διαφορετικοί (Wills & Munro, 2009). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τις φτωχές κοινωνικές τους δεξιότητες. Από την άλλη, τα χαρισματικά παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας, και ιδιαίτερα τα μεγαλοφυή, προσπαθούν να οργανώσουν ανθρώπους και πράγματα σε αρμονική συνύπαρξη και συνοχή. Έτσι, προσπαθούν να εφαρμόσουν τους δικούς

τους «κανόνες» με αποτέλεσμα οι συνομήλικοί τους να δυσανασχετούν αλλά και να τους αποφεύγουν αντιμετωπίζοντάς τους ως ξένους και διαφορετικούς (Heller, 2005).

Μη αναγνώριση της χαρισματικότητας: Μερικές φορές οι συνάνθρωποι των χαρισματικών παιδιών τα απορρίπτουν, τα αγνοούν ή και τα αρνούνται εξαιτίας της διαφορετικότητάς τους. Το αποτέλεσμα είναι αυτά τα παιδιά να παρουσιάζουν δυσκολία στην κοινωνικοποίησή τους και να κρύβουν ή να ελαχιστοποιούν τα χαρίσματά τους με την ελπίδα ότι έτσι θα τα αποδεχτούν (Neihart, 1998). Πιο συγκεκριμένα, η έλλειψη αναγνώρισης από τους καθηγητές τους τούς ωθεί να βιώνουν λιγότερη κινητοποίηση σχετικά με το σχολικό τους πρόγραμμα και την εν γένει σχολική προσαρμογή τους (Gari, Kalantzi-Azizi & Mylonas, 2000).

Προσδοκίες από τους άλλους: Πολλοί γονείς και καθηγητές πιστεύουν ότι ο ρόλος τους, ως προς την αντιμετώπιση των χαρισματικών παιδιών, είναι να ελέγχουν, να διαμορφώνουν και να διαχειρίζονται τις ζωές τους. Μάλιστα όσο πιο υψηλό είναι το νοητικό επίπεδο των παιδιών, τόσο πιο πολύ έλεγχο ασκούν σε αυτά ώστε να ικανοποιήσουν τις προσωπικές τους προσδοκίες για το παιδί με αποτέλεσμα να περιορίζεται η αυτονομία τους και να παρεμποδίζεται η διαμόρφωση της προσωπικής τους ταυτότητας. Οι υψηλοί στόχοι που τίθενται από τον περίγυρο του χαρισματικού παιδιού έχουν ως αποτέλεσμα αυτό να καλλιεργεί μη ρεαλιστικές προσδοκίες γεγονός που μπορεί να το απογοητεύσει ή και να το απομακρύνει από τον αρχικό στόχο (Αντωνίου & Ξυπολιτά, 2012). Σε αυτό το πλαίσιο ορισμένα χαρισματικά παιδιά πιστεύουν ότι ο περίγυρός τους θεωρεί δεδομένη την ακαδημαϊκή τους επιτυχία και τείνουν να θέτουν τον πήχη ψηλότερα από το προσδοκώμενο. Το γεγονός αυτό τα γεμίζει με άγχος, πίεση και ένταση ειδικά όταν συνοδεύεται από χαμηλή επίδοση ή ανεπιτυχή ανατροφοδότηση (Clinkenbeard, 1991).

Προβλήματα συμπεριφοράς: Συχνά τα προικισμένα παιδιά προβάλλουν αρνητική στάση απέναντι στη μάθηση όταν το περιβάλλον δεν ευνοεί την ενασχόλησή τους με τα ενδιαφέροντα που επιθυμούν, τα υποχρεώνει να συμβιβαστούν με άλλες επιλογές και δεν τους παρέχει τα ερεθίσματα που έχουν ανάγκη. Υπάρχει ασυμβατότητα του σχολικού προγράμματος με τις ικανότητές τους και το ατομικό στυλ μάθησης. Τότε βαριούνται, δε συμμετέχουν στις σχολικές δραστηριότητες, προσπαθούν να τραβήξουν την προσοχή των συμμαθητών τους κάνοντας πλάκα, κλείνονται στον εαυτό τους, απογοητεύονται από τη ρουτίνα και την

αδράνεια, υποβάλλουν ενοχλητικές ερωτήσεις ή προκαλούν εκτός θέματος συζητήσεις. Κριτικάρουν, απορρίπτουν τους άλλους, γίνονται ανυπόμονοι, ισχυρογνώμονες, αυθάδεις και χειριστικοί, αποκτούν αποδιοργανωτική συμπεριφορά και συχνά επιδεικνύουν τάσεις κατάθλιψης (Clark, 2002, Davis & Rimm, 1998).

Παρερμηνεία χαρακτηριστικών τους: Μερικές φορές ενήλικοι που νιώθουν ότι κινδυνεύουν να διορθωθούν ή και να αμφισβητηθούν από τα χαρισματικά παιδιά τα κριτικάρουν ανοιχτά και τους προσδίδουν ετικέτες αρνητικών χαρακτηριστικών. Αν, δηλαδή, τα παιδιά έχουν επιμονή και μεγάλη ενέργεια μπορεί να χαρακτηριστούν λανθασμένα ως πεισματάρικα και υπερκινητικά. Μετατρέποντας ένα θετικό χαρακτηριστικό τους σε μειονέκτημα μερικοί άνθρωποι ασυνείδητα προκαλούν στα παιδιά άγχος, απόσυρση και φτώχη προσαρμογή ενώ ουσιαστικά αυτά τα ίδια χαρακτηριστικά είναι που θα βοηθούσαν στη δυναμική και την εξαιρετική προσαρμογή των παιδιών (Webb, Meckstroth, & Tolan, 1982).

Ισότητα – έλλειψη υποστήριξης: Η κοινωνία εκτιμάει και την ισότητα. Οι Αμερικάνοι έχουν στηρίξει και την αντίληψη της υπεροχής και την ενθάρρυνση των ατόμων να αξιοποιήσουν πλήρως το δυναμικό τους. Αυτές οι ιδέες που φαίνονται αντιφατικές μπορεί να προκαλέσουν σύγχυση στους χαρισματικούς. Γενικότερα η κοινωνία δεν υποστηρίζει τα χαρισματικά άτομα και τα ειδικά προγράμματα για την ικανοποίηση των αναγκών τους τα οποία εκλαμβάνονται ως ελιτίστικά (Walker, 1991). Αυτή η έλλειψη υποστήριξης από την κοινωνία έχει ως αποτέλεσμα τα χαρισματικά παιδιά και οι οικογένειές τους να αισθάνονται απομονωμένοι (Silverman, 1993c). Σύμφωνα με έρευνες τα παιδιά με γονείς ανώτερου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου λαμβάνουν μεγαλύτερη υποστήριξη από την κοινωνία (Olszewski-Kubilius & Thomson, 2010. Worrell, 2007).

Συγκρούσεις ρόλων: Τα στερεότυπα ρόλων ανάλογα την ηλικία και το φύλο των παιδιών διαστρεβλώνουν την εκτίμηση και την κατανόησή μας για τα χαρισματικά παιδιά. Οι πατεράδες έχουν μερικές φορές την πεποίθηση ότι η αυξημένη νοητική ικανότητα του αγοριού τους το καθιστά λιγότερο αρρενωπό με αποτέλεσμα τα παιδιά υψηλών ικανοτήτων, τα οποία παρουσιάζουν ιδιαίτερες ευαισθησίες, να χρειάζονται συμβουλευτική καθοδήγηση ώστε να μπορέσουν να αποδεχτούν τον εαυτό τους (Kline & Meckstroth, 1985). Όσον αφορά στα κορίτσια με υψηλό νοητικό δυναμικό προσπαθούν να οριοθετήσουν τα επιτεύγματά τους

σύμφωνα με το ρόλο του φύλου τους ως υπάκουες και αξιαγάπητες (Kline & Meckstroth, 1985). Φροντίζουν, λοιπόν, να μην παρουσιάζονται τόσο ικανές όσο πραγματικά είναι με απώτερο στόχο να τύχουν ευρύτερης αποδοχής (Fox, Tobin & Brody, 1981).

Προβλήματα προσαρμογής: Τα προικισμένα παιδιά, και ιδιαίτερα τα πιο δημιουργικά, μπορεί να θεωρηθούν απροσάρμοστα σε μία κοινωνία που εκτιμάει τη συμμόρφωση, εφόσον συχνά δεν προσαρμόζονται στους ρόλους, στις παραδόσεις, στα τελετουργικά που αυτή επιτάσσει αλλά ούτε στις προσδοκίες των άλλων. Αυτό το γεγονός ίσως τους δημιουργεί κοινωνικά και συναισθηματικά προβλήματα ιδιαίτερα στο σχολείο (VanTassel-Baska, 1990) αλλά και στην κοινωνία συνολικά (Walker, 1991). Επειδή, λοιπόν, προκαλούν τη δυσφορία και την ενόχληση των άλλων πολλές φορές προσπαθούν να κρύψουν τις πραγματικές τους ικανότητες και υιοθετούν ένα πρόσωπο πιο αποδεκτό από τους γύρω τους (Gross, 1998). Ειδικότερα στην εφηβεία η συμμόρφωση είναι ακόμα δυσκολότερη, πόσο μάλλον για τους χαρισματικούς που διαφέρουν σε πολλά σημεία από τα υπόλοιπα παιδιά (Perino & Perino, 1981). Όσο πιο ταλαντούχο είναι ένα παιδί τόσο πιο αντισυμβατικός είναι ο τρόπος σκέψης του και η αίσθηση του το οδηγεί στην απομόνωση και τη δυστυχία (Μανωλάκος, 2010).

Σχολική κουλτούρα και κανόνες: Τα προικισμένα παιδιά έχουν ασυνήθιστες, τουλάχιστον γνωστικές, ικανότητες σε σχέση με τα υπόλοιπα συνομήλικά τους παιδιά. Απαιτούν, επομένως, διαφορετικές εκπαιδευτικές εμπειρίες (Kleine & Webb, 1992). Όμως, τα παιδιά στα σχολεία συνήθως ομαδοποιούνται και διδάσκονται σύμφωνα με την χρονολογική τους ηλικία. Έτσι, το χαρισματικό παιδί βρίσκεται σε δίλημμα: να συμμορφωθεί με τις προσδοκίες που υπάρχουν για το μέσο παιδί ή να επιλέξει να μην συμβιβαστεί; Τα χαρισματικά παιδιά ενδέχεται να μην εκδηλώνουν τις δυνατότητές τους λόγω της έλλειψης προκλήσεων στα σχολικά προγράμματα (Renzulli, 2003). Οι Renzulli, Reis (Μανωλάκος, 2010) υποστηρίζουν ότι το σχολείο δίνει έμφαση στη γνώση και στη «σχολική χαρισματικότητα» παρά στη «δημιουργική-πρακτική χαρισματικότητα» όπου οι χαρισματικοί μαθητές εφαρμόζουν αυτή τη γνώση με πρωτότυπο και ευρηματικό τρόπο, ώστε να επιλύουν προβλήματα και να καινοτομούν στην παραγωγή προϊόντων. Ως αποτέλεσμα, οι χαρισματικοί μαθητές πιστεύουν ότι το σχολείο δεν καλύπτει τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες και ότι οι εκπαιδευτικοί όχι μόνο δεν τους κατανοούν αλλά και έχουν αρκετές απαιτήσεις από αυτούς (Matthews & McBee, 2007).

2.5. Χαρισματικοί μαθητές διπλής ιδιαιτερότητας

Είναι η υποομάδα των χαρισματικών μαθητών που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες, κυρίως στην ανάγνωση και στη γραφή (Σαρίδου & Παπαδοπούλου, 2010), Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής, με ή χωρίς Υπερκινητικότητα καθώς και διαταραχές στη συμπεριφορά. Η συνύπαρξη αναπηρίας και χαρισματικότητας οδηγεί σε πολύπλοκες συμπεριφορές και στάσεις οι οποίες αποτελούν πρόκληση για γονείς και εκπαιδευτικούς (Nielsen & Higgins, 2005). Η νόησή των παιδιών διπλής ιδιαιτερότητας μπορεί να είναι υψηλή αλλά οι κινητικές τους δυσκολίες, όπως η εγκεφαλική δυσλειτουργία, ίσως εμποδίσουν την έκφραση του δυναμικού. Οπτική βλάβη, ακουστική βλάβη, διάσπαση προσοχής, διαταραχές στην επικοινωνία, συναισθηματικές και/ή συμπεριφορικές διαταραχές και μαθησιακές δυσκολίες σε επιμέρους γνωστικά αντικείμενα μπορεί να προκαλέσουν απογοήτευση (Neihart, 2008). Σε αυτή την περίπτωση τα χαρισματικά παιδιά δίνουν περισσότερη έμφαση στο τι δεν μπορούν κι όχι στο τι μπορούν να καταφέρουν (Whitmore & Maker, 1985). Για αυτή τη μερίδα των μαθητών υπάρχει η δυσκολία όχι μόνο να επιτύχουν ακαδημαϊκά αλλά και να αναπτύξουν πλήρως τα ταλέντα τους. Μία από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν είναι η ακριβής αναγνώρισή τους και πολλοί από αυτούς δεν εντοπίζονται στα χρόνια του δημοτικού σχολείου. Επιπλέον, πρόκληση για αυτούς αποτελεί το γεγονός ότι βιώνουν περισσότερη ματαίωση και χαμηλή αυτεπάρκεια για τα σχολικά τους καθήκοντα σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές, χαρισματικούς ή μη. Αποτέλεσμα και των δύο αυτών γεγονότων είναι ότι τα παιδιά αυτά έχουν αυξημένες πιθανότητες υποεπίδοσης. Η σχολική τους επίδοση ενδέχεται να εμποδιστεί περαιτέρω από την αντικοινωνική ή διασπαστική τους συμπεριφορά. Μειώνονται, έτσι, οι ευκαιρίες τους να λάβουν μέρος σε προγράμματα επιτάχυνσης για χαρισματικούς μαθητές. Η αξιολόγηση, λοιπόν, αποτελεί ουσιαστική συμβολή στην αναγνώριση τέτοιου είδους δυσκολιών, που ίσως υποβόσκουν της χαρισματικότητας, αλλά και στην έγκαιρη αντιμετώπισή τους, η οποία μπορεί να επέλθει με αξιοποίηση των δυνατοτήτων αυτών των παιδιών, εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων αλλά και παροχής συμβουλευτικής στήριξης.

2.6. Χαρισματικοί μαθητές με ακαδημαϊκή υποεπίδοση

Η υποεπίδοση των παιδιών αποτελεί μία ανακολουθία μεταξύ της πραγματικής ικανότητας των παιδιών και της επίδοσής τους (McCall, Evahn & Kratzer, 1992). Το παιδί παρόλο που αφοσιώνεται και προσπαθεί δεν καταφέρνει να αποδώσει στο επιθυμητό επίπεδο με αποτέλεσμα να απογοητεύεται και να αναπτύσσει φτωχή αυτοεικόνα (Delisle, 1992). Στην έκφραση της υποεπίδοσης συμβάλλουν ποικιλοτρόπως το άτομο, η οικογένεια, οι συνομήλικοι αλλά και σχολικοί παράγοντες.

Αν οι οικογένειες των ταλαντούχων παιδιών δεν είναι υποστηρικτικές, τότε τα παιδιά παρουσιάζουν χαμηλή επίδοση (Csikszentmihalyi, Rathunde, & Whalen, 1993). Αν οι οικογένειές τους είναι αυτόνομες, τότε τα παιδιά ναι μεν δεν παίρνουν καλούς βαθμούς αλλά οι καθηγητές τους τους κατατάσσουν σε υψηλό επίπεδο επειδή αναγνωρίζουν το ταλέντο τους. Τελικά ο συνδυασμός στήριξης και αυτονομίας παρουσιάζει θετικά αποτελέσματα για τους χαρισματικούς εφήβους. Έρευνα των Shilkret και Nigrosh (1997) έδειξε ότι οι ταλαντούχες νεαρές κοπέλες ίσως παρουσιάσουν υποεπίδοση στο κολέγιο εξαιτίας των αντιλήψεών τους ότι η επιτυχία τους θα επηρεάσει αρνητικά άλλα μέλη της οικογένειας.

Άλλος λόγος υποεπίδοσης είναι ότι κάποιοι χαρισματικοί μαθητές δεν τα ηγαίνουν καλά στα μαθήματα έτσι ώστε να κερδίσουν την αποδοχή των συνομηλίκων τους (Betts & Neihart, 1988). Η τελειομανία μπορεί, επίσης, να επιφέρει υποεπίδοση. Αυτό συμβαίνει ίσως επειδή το παιδί, παρόλο που γνωρίζει τις δυνατότητές του, λόγω της χαμηλής αυτοεκτίμησης αποφεύγει να αναλάβει δραστηριότητες ή εναντιώνεται σε εκείνους που απαιτούν να φέρει σε πέρας τις εργασίες του (Rimm, 1997). Οι μαθητές με υψηλά επίπεδα ψυχωτισμού είναι στενά συνδεδεμένοι με φτωχή ακαδημαϊκή επίδοση (Eysenck & Eysenck, 1985).

Μία άλλη ομάδα με κίνδυνο υποεπίδοσης είναι τα χαρισματικά παιδιά με ΔΕΠΥ. Ωστόσο υπάρχει το ενδεχόμενο ένα παιδί να παρουσιάζει έλλειψη προσοχής λόγω του ότι δεν του παρέχονται τα κατάλληλα εκπαιδευτικά ερεθίσματα ή να είναι πολύ δραστήριο και να εκληφθεί λαθεμένα ως υπερκινητικό. Όταν ένα παιδί εμφανίζει διαταραχή στη συμπεριφορά ή άλλες μαθησιακές δυσκολίες νιώθει ανίκανο να εκφράσει το ταλέντο του κι αυτό ίσως το οδηγήσει στο να βιώσει ένα αίσθημα

δυσλειτουργίας και να παρουσιάσει υποεπίδοση. Υποεπίδοση μπορεί να παρουσιάσουν τα χαρισματικά παιδιά επειδή κάποιες φορές δεν αποδέχονται τη θέση του μαθητή θεωρώντας τον εαυτό τους ενήλικα και πλήρως υπεύθυνο. Το αποτέλεσμα είναι να μην μπορούν να τον εξισώσουν με τους συμμαθητές τους αλλά και να δεχτούν την αυθεντία του δασκάλου τους (Roeper, 1982). Υποεπίδοση, επίσης, εκδηλώνουν όταν δεν αναγνωρίζονται οι ιδιαίτερες ικανότητές τους, δεν προγραμματίζονται δραστηριότητες για την ικανοποίησή τους και γενικότερα όταν υπάρχει έλλειψη προκλήσεων στα σχολικά περιβάλλοντα (Renzulli, 2003).

Κεφ.3: Οικογένεια των χαρισματικών παιδιών

Αναμφίβολα, η οικογένεια και το σχολείο αποτελούν τους βασικούς πυλώνες στην ανάπτυξη των ταλέντων και των δεξιοτήτων των χαρισματικών παιδιών. Ίσως, όμως, στην πορεία αυτής της ανάπτυξης να προκύψουν δυσκολίες όσον αφορά στην ικανοποίηση των ιδιαίτερων αναγκών των παιδιών αυτών. Μερικές φορές, επίσης, υπάρχει η πιθανότητα τα ξεχωριστά χαρακτηριστικά των παιδιών να συμβάλουν στην αναδιαμόρφωση των υπάρχουσών σχέσεων στην οικογένεια και να αποτελέσουν πρόκληση για το σχολικό οργανισμό.

Ορισμένα από τα θέματα που απασχολούν τις οικογένειες των χαρισματικών παιδιών είναι οι γονεϊκοί ρόλοι, η γονεϊκή αυτοαντίληψη, οι οικογενειακές σχέσεις, οι σχέσεις με την κοινότητα αλλά και η προσαρμογή των γονέων στον οικογενειακό τρόπο ζωής (Morawska & Sanders, 2009). Ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στις αντιλήψεις των γονέων για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης στα παιδιά τους ώστε αυτά να μπορέσουν με τη σειρά τους να καλλιεργήσουν και να αξιοποιήσουν τα ταλέντα τους (Garn, Matthews, & Jolly, 2012). Επίσης, η συμπεριφορά και η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των χαρισματικών παιδιών απασχολούν ιδιαίτερα τους γονείς τους (Schictman, 1999).

3.1. Ενδεχόμενη επίδραση των χαρακτηριστικών των γονέων στην ανάπτυξη των χαρισματικών παιδιών

Δεν είναι εύκολο να χαρακτηριστεί η οικογένεια των χαρισματικών παιδιών επειδή υπάρχουν διαφορετικές έρευνες που προέρχονται είτε από την κλινική εμπειρία ειδικών είτε από ειδικές μελέτες στο σχολικό πλαίσιο (Lopez-Aymes, Acuna, & Damian, 2014) ή από το χαρακτηρισμό ορισμένων τύπων ανθρώπων σε διαφορετικές χώρες ή σε διαφορετικές χρονικές στιγμές (Chan, 2005). Ωστόσο, οι μελέτες για τις οικογένειες των χαρισματικών παιδιών είναι χρήσιμες διότι ανάλογα το πλαίσιο της έρευνας διαφοροποιούνται οι ανάγκες και οι απαιτήσεις κάθε οικογένειας με αποτέλεσμα να αντλούνται διαφορετικές πληροφορίες για τα χαρακτηριστικά των γονέων.

Για να διαπιστώσουμε πώς οι μεταβλητές του οικογενειακού περιβάλλοντος σχετίζονται με την ανάπτυξη των χαρισματικών παιδιών, σύμφωνα με το μοντέλο του Arranz (2005), τις ταξινομούμε ως οικολογικές ή διαδραστικές. Οι οικολογικές αναφέρονται στα περιβάλλοντα που επηρεάζουν εξωγενώς την ανάπτυξη του παιδιού, όπως είναι το κοινωνικοοικονομικό προφίλ ή η ηλικία των γονέων. Αυτά επηρεάζουν την ποιότητα της αλληλεπίδρασης, αλλά δε φανερώνουν άμεση αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της οικογένειας. Οι διαδραστικές μεταβλητές, από την άλλη, περιλαμβάνουν συγκεκριμένους τρόπους καθημερινής αλληλεπίδρασης. Τέτοιες είναι τα εκπαιδευτικά στυλ των γονέων, ο τρόπος ζωής και το είδος της οικογένειας, οι συγκρούσεις ανάμεσα στους γονείς ή μεταξύ των αδερφιών, το είδος των σχέσεων μεταξύ των παιδιών και των συνομηλίκων τους, η υποστήριξη, τα ερεθίσματα και η συνοχή της οικογένειας.

Στην ανασκόπηση ερευνών από τους Manzano και Arranz (Lopez-Aymes, Acuna, & Damian, 2014) υπάρχουν δεδομένα σχετικά με τα δύο είδη μεταβλητών τα οποία ίσως φαίνονται αντιφατικά. Για παράδειγμα, όσον αφορά την ηλικία των γονέων, μερικές έρευνες δείχνουν ότι οι νεαροί γονείς κινητοποιούνται ευκολότερα σχετικά με την εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών τους (Cho & Yoon, 2005) ενώ άλλες μελέτες φανερώνουν ότι τα συγκεκριμένα παιδιά είχαν γονείς μεγαλύτερους σε ηλικία σε σχέση με τους συνομηλίκους τους (Rogers & Silverman, 2001). Επιπλέον, όσον αφορά στο κοινωνικοοικονομικό προφίλ, έρευνες μαρτυρούν ότι τα χαρισματικά παιδιά προέρχονται από όλα τα κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Το υψηλό κοινωνικοοικονομικό προφίλ ίσως ενισχύει την ανάπτυξη των χαρισματικών παιδιών, αλλά είναι πιθανό ότι αυτή σχετίζεται με την ικανότητα των γονέων να χρησιμοποιούν τις οικονομικές τους πηγές παρέχοντας ερεθίσματα και εκπαιδευτικές ευκαιρίες στα παιδιά (Bornstein & Bradley, 2003). Σε αυτό το πλαίσιο, αρκετοί συγγραφείς συμφωνούν ότι το κοινωνικοοικονομικό προφίλ δεν είναι τόσο σημαντικό όσο το πολιτιστικό και εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων στην ανάπτυξη του ταλέντου και των υψηλών ικανοτήτων.

Στην ανίχνευση, την ενίσχυση και την περαιτέρω καλλιέργεια της χαρισματικότητας, επομένως, καθοριστικό παράγοντα διαδραματίζει το μορφωτικό και πολιτιστικό υπόβαθρο των γονέων. Έρευνες μαρτυρούν ότι οι ίδιοι οι γονείς που ανήκουν σε χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα δεν ενθαρρύνουν ιδιαίτερα τις ικανότητες των παιδιών τους λόγω της αντίληψης τους ότι ίσως δεν θα έχουν την

δυνατότητα να στηρίζουν τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες (Olszewski-Kubilius & Thomson, 2010). Επιπλέον, η μόρφωση των γονέων συντελεί στην παροχή περισσότερων ερεθισμάτων και ευκαιριών στα παιδιά ώστε να καλλιεργήσουν και να αναπτύξουν τα ταλέντα και τις ικανότητές τους (Fleith & Guimaraes, 2006). Οι ίδιοι οι γονείς υποστηρίζουν ότι το επίπεδο της εκπαίδευσής τους τους επιτρέπει να έχουν πρόσβαση σε εκπαιδευτικές υπηρεσίες και να αλληλεπιδρούν με δασκάλους ή γεγονότα τα οποία μεγιστοποιούν τις εμπειρίες των παιδιών τους. Επιπρόσθετα, οι γονείς που επιλέγουν να λάβουν μέρος σε μία έρευνα σχετική με τις εμπειρίες τους από τα χαρισματικά παιδιά τους, ίσως εν μέρει να το κάνουν λόγω του εκπαιδευτικού επιπέδου τους. Κατανοούν δηλαδή τη σπουδαιότητα της περαιτέρω εξερεύνησης αυτών των εμπειριών (Huff, Houskamp, Watkins, Stanton, & Tavegia, 2005).

Η οικογενειακή συνοχή φαίνεται να είναι ένας παράγοντας που συμβάλλει στην ανάπτυξη του ταλέντου και των υψηλών ικανοτήτων των χαρισματικών παιδιών (Lopez-Aymes, Acuna & Damian, 2014). Αναφέρεται στο οργανωμένο οικογενειακό πλαίσιο με λίγες συγκρούσεις, καλή επικοινωνία, υψηλές προσδοκίες επίτευξης, προώθηση της αυτονομίας, της ανεξαρτησίας και της καλής αυτοεικόνας των παιδιών (Lopez-Aymes, Acuna, & Damian, 2014).

Τα ζητήματα ανατροφής και ακόμα πιο συγκεκριμένα τα εκπαιδευτικά στυλ διαπαιδαγώγησης των χαρισματικών παιδιών έχουν ελάχιστα ερευνηθεί. Από τις λιγοστές έρευνες προκύπτει ότι το δημοκρατικό στυλ γονέα συμβαδίζει με τα χαρακτηριστικά των γονέων των χαρισματικών παιδιών (Snowden & Christian, 1999). Σε σχετικές έρευνες καταδεικνύεται ότι οι ίδιοι είναι πιο επικοινωνιακοί και στοργικοί με τα παιδιά και τα ενθαρρύνουν να εκφράσουν τη γνώμη τους σε μεγαλύτερο βαθμό από τους γονείς των μη χαρισματικών παιδιών. Επίσης, συμμετέχουν περισσότερο στο σχολείο του παιδιού και οι καθηγητές αναφέρουν ότι οι συγκεκριμένοι γονείς ενθαρρύνουν περισσότερο τις ακαδημαϊκές προσπάθειες των παιδιών τους έχοντας παράλληλα υψηλές προσδοκίες από αυτά (Robinson, Lanzi, Weinberg, Ramey, & Ramey, 2002). Επιπρόσθετα, μέσα από αυτοαναφορές των γονέων προκύπτει ότι είναι πιο δομημένοι και εκφραστικοί αλλά και λιγότερο ελεγκτικοί σε σχέση με τους γονείς των μη χαρισματικών παιδιών πράγμα που συνδέεται με λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς, λιγότερο άγχος, υψηλότερη αυτοεκτίμηση και ακαδημαϊκή επίτευξη όσον αφορά στα χαρισματικά παιδιά (Pilarinos & Solomon, 2017). Ωστόσο, σε κάποιες περιπτώσεις οι ίδιοι οι γονείς

αναφέρουν ότι δεν είναι τόσο επιτρεπτικοί με τα παιδιά τους αλλά τείνουν να χρησιμοποιούν ένα περισσότερο αυταρχικό στυλ διαπαιδαγώγησης που χαρακτηρίζεται από επιπλήξεις και έντονες αντιδράσεις στα προβλήματα. (Morawska & Sanders, 2008).

Μεγάλο κομμάτι της βιβλιογραφίας συνδέει το εκπαιδευτικό στυλ του γονέα με την προσαρμογή του παιδιού. Ο δημοκρατικός γονέας είναι αυτός που σχετίζεται με τις υγιείς κοινωνικές και διαπροσωπικές δεξιότητες του παιδιού (Kaufmann et al., 2000), με την ασφαλή προσκόλλησή του, τη θετική αυτοεικόνα του (Karavasilis, Doyle & Markiewicz, 2003) και τις υψηλά διανοητικά επιτεύγματα (Rudasill, Adelson, Callahan, Houlihan & Keizer, 2013).

Οι οικογένειες των παιδιών υψηλών διανοητικών ικανοτήτων τείνουν να είναι παιδοκεντρικές, να έχουν ξεκάθαρους ρόλους, να θέτουν ψηλά τον πήχη όσον αφορά στην εκπαίδευση και τα επιτεύγματα των παιδιών τους, να αναμένουν από αυτά συμμόρφωση στις παραδοσιακές αξίες, να εκτιμούν την ενασχόληση με διανοητικές και πολιτισμικές δραστηριότητες, να καλλιεργούν την εποικοδομητική χρήση του ελεύθερου χρόνου και να αναπτύσσουν στενές, υποστηρικτικές οικογενειακές σχέσεις (Bloom, 1985). Οι γονείς σε αυτές τις οικογένειες αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους ως πετυχημένους σχετικά με τους γονεϊκούς τους ρόλους και τα παιδιά τους να έχουν θετική αντίληψη για αυτούς (Strom, Strom, Strom & Collinsworth, 1994). Αντίθετα, οι οικογένειες των δημιουργικά χαρισματικών παιδιών εκτιμούν περισσότερο την ανεξαρτησία (Robinson & Noble, 1991) και την έλλειψη συμμόρφωσης (List & Renzulli, 1991). Οι γονείς αυτών των παιδιών, επίσης, τείνουν να παρουσιάζουν πιο επιτρεπτικό και μη συμβατικό γονεϊκό στυλ και είναι ανοιχτοί στην έκφραση σκέψεων και συναισθημάτων (Moon & Hall, 1998). Επιπλέον, φαίνεται να δίνουν περισσότερη ελευθερία στα παιδιά τους ώστε να διαλέγουν τους φίλους τους, να αποφασίζουν για ζητήματα που τους αφορούν καθώς και να ενθαρρύνουν τα δημιουργικά ενδιαφέροντα και τις δραστηριότητες εκτός σπιτιού (Colangelo & Dettmann, 1983).

Οι περισσότεροι γονείς των χαρισματικών παιδιών αναλαμβάνουν την ευθύνη να καλύψουν τις ανάγκες των παιδιών τους και να αναπτύξουν τα talέντα τους. Για την κάλυψη αυτών των αναγκών ενδέχεται να χρησιμοποιήσουν τις διασυνδέσεις τους με το σχολικό σύστημα αλλά και το ακαδημαϊκό τους υπόβαθρο. Ένας τρόπος

να υποστηρίξουν τα παιδιά τους είναι να χρησιμοποιήσουν το διαδίκτυο ώστε να επισημάνουν τις κρατικές εκπαιδευτικές ιστοσελίδες και να αναζητήσουν τα προσφερόμενα εκπαιδευτικά προγράμματα και βιβλία για τα παιδιά τους. Κάποιοι γονείς ανιχνεύουν το εκπαιδευτικό επίπεδο στο οποίο θα πρέπει να έχει φτάσει το χαρισματικό παιδί ανάλογα την ηλικία και την τάξη του και, σε συνεργασία με τους καθηγητές, προσπαθούν να του προσφέρουν το κατάλληλο συμπληρωματικό υλικό ώστε να ενισχύσουν την ακαδημαϊκή του επιτυχία (Huff, Houskamp, Watkins, Stanton, & Tavegia, 2005). Η υποστήριξη και η ενθάρρυνση των γονέων προσδίδει αυτοπεποίθηση στα χαρισματικά παιδιά τους και συμβάλλει στην αντιμετώπιση των αποτυχιών τους και στην ανάληψη ρίσκων (Colangelo & Dettmann, 1983).

Σε αυτοαναφορές γονέων χαρισματικών παιδιών βρέθηκε ότι οι γονείς που άνηκαν στην εργατική τάξη θεωρούσαν τους εαυτούς τους περισσότερο στοργικούς, ενώ οι λευκοί γονείς της μέσης τάξης περιέγραφαν τους εαυτούς τους ως περισσότερο αυστηρούς και κυνηγούς της επίτευξης των παιδιών (Colangelo & Dettmann, 1983). Από τη μία πλευρά, τα μέλη της οικογένειας με προικισμένα παιδιά τείνουν να είναι στενά συνδεδεμένα μεταξύ τους, από την άλλη ο βαθμός ευελιξίας τους είναι αρκετά ικανοποιητικός ώστε να υπάρχει ανθεκτικότητα και αυτοπραγμάτωση στα πλαίσιά της (Bland, Sowa & Callahan, 1994). Οι εξαιρέσεις που παρουσιάζονται αφορούν σε χαρισματικά με υποεπίδοση, σε κλινικές περιπτώσεις και σε δημιουργικά παιδιά (Rimm, 1995). Αυτές οι οικογένειες είναι πιο πιθανό να βιώσουν άγχος, αποδιοργάνωση, συγκρούσεις και δυσλειτουργικότητα. Είναι, επίσης, πιο πιθανό να αναζητήσουν και να επωφεληθούν από οικογενειακή θεραπεία.

Κάποιοι γονείς έχουν δουλέψει ή δουλεύουν στο σχολικό σύστημα οπότε έχουν επίγνωση της λειτουργίας του και από τη θέση που κατέχουν προσπαθούν να υποστηρίξουν το προικισμένο παιδί τους (Huff, Houskamp, Watkins, Stanton, & Tavegia, 2005). Ωστόσο, πολλοί γονείς είναι μπερδεμένοι σχετικά με το ρόλο τους στο σχολείο. Ενδέχεται να μην έχουν διδακτική εμπειρία, να μην ξέρουν τι να περιμένουν από αυτό και ίσως να μην μπορούν να αντιληφθούν τις ευκαιρίες που παρέχει για την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών τους. Κάποιοι άλλοι γονείς δεν είναι σίγουροι για το τι είδους προγράμματα θα πρέπει να ακολουθήσει το παιδί τους ώστε να ενισχύσει το ταλέντο του. Είναι πρόθυμοι, παρόλα τα εμπόδια να βοηθήσουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους και πράγματι η συνεργασία μεταξύ σχολείου, κοινωνίας, συνομηλίκων και οικογένειας συμβάλλει

στην ενίσχυση του ταλέντου των προικισμένων παιδιών (Colangelo & Dettmann, 1983).

Από πολλούς συγγραφείς έχει τονιστεί η σημασία των στάσεων και των αξιών των γονέων σε σχέση με αυτές των χαρισματικών παιδιών τους. Οι Parker και Colangelo (Colangelo & Dettman, 1983) αναφέρουν ότι οι αξίες προσδιορίζουν την ποιότητα και το βαθμό συνεργασίας και επικοινωνίας μεταξύ των γονιών και των χαρισματικών παιδιών τους, τα οποία με τη σειρά τους επιδρούν στην κοινωνική προσαρμογή και τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των παιδιών.

3.2. Σχέσεις της οικογένειας με το παιδί

Η γονεϊκή αποδοχή, η στάση και η συμπεριφορά τους συντελεί στο να συνειδητοποιήσει το παιδί το δυναμικό του (Gari, Kalantzi-Azizi, & Mylonas, 2000). Το οικογενειακό περιβάλλον των χαρισματικών παιδιών και οι αντιλήψεις των ίδιων των γονιών για τα παιδιά τους επιτελούν καθοριστικό ρόλο στην γλωσσική, διανοητική, κοινωνική και ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη αυτών (Χατζηγεωργίου & Αντωνίου, 2015). Οι γονείς έχοντας προσωπική και στενή επαφή με τα παιδιά τους είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τις ικανότητες τους, τα κίνητρα για επίτευξη αλλά και τις τυχόν δυσκολίες που θα αντιμετωπίσουν στη μαθησιακή διαδικασία (Freeman, 1998, 2001). Για το λόγο αυτό είναι σε θέση να προλαμβάνουν κοινωνικά και συναισθηματικά προβλήματα καθώς και δυσκολίες συμπεριφοράς των χαρισματικών παιδιών τους (Majid & Alias, 2010).

Η διεθνής βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι ο βαθμός και η ποιότητα της γονεϊκής εμπλοκής, δηλαδή της θετικής συμμετοχής των γονέων στις εκπαιδευτικές διαδικασίες και εμπειρίες για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων του παιδιού εντός κι εκτός σχολείου, επιδρά στις δεξιότητες προσαρμογής, την ακαδημαϊκή επίδοση, την καλλιέργεια θετικών στάσεων προς το σχολείο, τη διαχείριση της αποτυχίας και την ανάπτυξη των ταλέντων των παιδιών (Tomlinson, Caltahan, & Lelli, 1997). Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά στην ενεργό συμμετοχή των γονέων στην διαχείριση του χρόνου διαβάσματος του παιδιού αλλά και στην άμεση εμπλοκή τους στη μελέτη του, έρευνες έχουν δείξει ότι μπορεί να επηρεάσουν είτε θετικά είτε αρνητικά την ακαδημαϊκή επίδοση του παιδιού (Hoover-Dempsey et al., 2001). Επιπρόσθετα, όταν

οι γονείς εμπλέκονται με υποστηρικτικό και ενθαρρυντικό τρόπο στα σχολικά ζητήματα καθώς και όταν συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς του παιδιού τότε επηρεάζουν θετικά την επίδοσή του (Simpkins, Weiss, McCartney, Kreider & Dearing, 2006). Αντίθετα, η πίεση, οι διαταγές, οι τιμωρίες και η κριτική στους άσχημους βαθμούς επηρεάζουν αρνητικά την επίδοσή του (Niggli, Trautwein, Schnyder, Ludtke & Neumann, 2007).

Οι ερευνητές έχουν αποκαλύψει ότι η μεγάλη πλειοψηφία των οικογενειών τείνουν να έχουν υγιείς και υποστηρικτικές διαπροσωπικές σχέσεις, υψηλά επίπεδα ψυχολογικής προσαρμογής και θετικές στρατηγικές αντιμετώπισης ενδεχόμενων προβλημάτων (Koshy, Brown, Jones & Smith, 2013). Όσον αφορά στο γονεϊκό στυλ, έρευνα των Koshy et al., (2013 10) φανερώνει ότι οι περισσότεροι γονείς των χαρισματικών παιδιών τείνουν να είναι υποστηρικτικοί που είτε παρέχουν απλά βοήθεια είτε κινητοποιούν και εμπνέουν το παιδί τους. Οι περισσότεροι από τους υποστηρικτικούς γονείς προσπαθούν να βρουν λύσεις στα προβλήματα των παιδιών τους, ενώ οι γονείς που παρέχουν κινητοποίηση ενθαρρύνουν τα παιδιά τους να επιτύχουν, τους δείχνουν εμπιστοσύνη και τονίζουν τη σημασία των σωστών επιλογών ώστε να αντιμετωπιστούν δύσκολες καταστάσεις. Φυσικά για να μην πάρει αρνητική χροιά η έννοια της γονεϊκής εμπλοκής θα πρέπει η υποστήριξη που παρέχεται στα παιδιά να βασίζεται σε λογικά επιχειρήματα (Colangelo, Assouline, Chen & Tsai, 1999).

Οι γονείς των παιδιών επιδρούν σημαντικά στην κινητοποίηση, τις προσδοκίες και την υποστήριξη τους όταν συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς και την κοινότητα (Huff, Houskamp, Watkins, Stanton, & Tavegia, 2005). Ωστόσο, η οικογένεια αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους εξωγενείς παράγοντες που συμβάλλει στην υποεπίδοση του παιδιού με υψηλές ικανότητες και ταλέντα. Οι γονεϊκοί παράγοντες που ενδέχεται να επιφέρουν υποεπίδοση στα χαρισματικά παιδιά ποικίλουν. Η αντιφατικότητα στις αρχές ανατροφής των παιδιών από τους γονείς, η επίδοση των παιδιών που δεν ανταμοίβεται, τα συναισθηματικά προβλήματα ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας, οι φτωχές οικογενειακές σχέσεις, η γονεϊκή απόρριψη και εχθρότητα, η έλλειψη γονεϊκής εμπλοκής στο σχολείο, τα γονεϊκά αισθήματα ανεπάρκειας ή απειλής λόγω των ικανοτήτων του παιδιού τους και το αυταρχικό γονεϊκό στυλ συντελούν στην χαμηλή επίδοση των προικισμένων παιδιών στο σχολείο παρά την αφοσίωση και την προσπάθειά τους να επιτύχουν (Rogers &

Nielson, 1993). Επιπλέον, η εξάρτηση από τη μητέρα, ο απορριπτικός πατέρας, οι αδύναμες ή συγκρουσιακές σχέσεις μεταξύ των γονιών και οι μη ρεαλιστικοί γονεϊκοί στόχοι είναι μερικοί από τους παράγοντες που ενδέχεται να συντελέσουν στην υποεπίδοση των παιδιών. Ως εκ τούτου, οι γονείς εμφανίζουν αισθήματα προσωπικής ευθύνης για την επιτυχία των παιδιών τους.

Η ανατροφή των παιδιών διαφέρει ανάλογα το οικογενειακό περιβάλλον στο οποίο αναπτύσσονται (Landau & Weissler, 1993). Όταν οι γονείς των χαρισματικών παιδιών εμφανίζουν τάσεις αυταρχικότητας υπάρχει αρνητική επίδραση στην νοητική υγεία των παιδιών αυτών (Dwairy, 2004). Επίσης, σύμφωνα με αναδρομική έρευνα του Bloom (1985) σε 120 ταλαντούχους νέους, η γονεϊκή ενθάρρυνση, η πειθαρχία και η κατάλληλη διδασκαλία αποτελούν σημαντικούς παράγοντες στην προώθηση των υψηλών επιτευγμάτων. Σύμφωνα με τους Ablard και Parker (1997) οι μητέρες που ανησυχούσαν μήπως διαπράξουν κάποιο λάθος και οι πατέρες που αμφέβαλλαν σχετικά με τις πράξεις τους ήταν πιθανότερο να υποστηρίξουν τα παιδιά τους σχετικά με στόχους επίδοσης και όχι μαθησιακούς. Αντίστοιχα, τα παιδιά αυτών των γονέων ήταν πιο πιθανό να παρουσιάσουν δυσλειτουργικά επίπεδα τελειομανίας.

Ενώ υπάρχει ασυμφωνία σχετικά με το τι αποτελεί τελικά την καλή γονεϊκή ανατροφή και την εκδήλωσή της στις γονεϊκές συμπεριφορές (Goodall & Vorhaus, 2011) υπάρχει ευρύτερη συμφωνία στο ότι οι γονεϊκές στάσεις και συμπεριφορές διαμορφώνουν σε σημαντικό βαθμό την ανάπτυξη της αυτοεικόνας και της ανθεκτικότητας του παιδιού και ότι τα γονεϊκά πρότυπα των εποικοδομητικών κοινωνικών και εκπαιδευτικών φιλοδοξιών σχετίζονται με την επακόλουθη ανάπτυξη της προσωπικής εκπλήρωσης των παιδιών, τα εκπαιδευτικά τους επιτεύγματα και την καλή αγωγή (Schneider, 2010). Ένας συνδυασμός οικογενειακής ζεστασιάς, συνέπειας, κατάλληλου στυλ και δεξιοτήτων συμβάλουν στη δημιουργία ενός ευνοϊκού περιβάλλοντος μάθησης με σκοπό τη βέλτιστη ανάπτυξη του παιδιού (Desforges & Abouchaar, 2003). Μάλιστα, ο βαθμός της επίδρασης της γονεϊκής εμπλοκής στα επιτεύγματα του παιδιού είναι εντυπωσιακή (Dufur, Parcel & Troutman, 2013) και μαρτυρείται ότι ενώ η σχολική και η οικογενειακή εμπλοκή είναι σημαντικές, ο ρόλος της οικογένειας είναι πιο ισχυρός όσον αφορά στην ακαδημαϊκή επιτυχία του παιδιού.

Η παρουσία ενός χαρισματικού παιδιού στην οικογένεια δύναται να προκαλέσει ποικίλα αισθήματα και αντιδράσεις στο πλαίσιο της. Συγγραφείς όπως οι Moon, Kelly & Feldhusen (1997) αναφέρουν τη χαρισματικότητα ως πηγή έντασης και υποστηρίζουν ότι οι οικογένειες χρειάζονται καθοδήγηση, ειδικά όσον αφορά στους ρόλους τους και τη δυναμική της οικογένειας, επειδή συχνά έχουν να αντιμετωπίσουν ασυνήθιστες καταστάσεις. Μάλιστα, οι διεθνείς έρευνες φανερώνουν ότι οι περισσότεροι γονείς των χαρισματικών παιδιών αισθάνονται ότι δεν έχουν προετοιμαστεί κατάλληλα ώστε να αναθρέψουν ένα ή περισσότερα προικισμένα παιδιά, να τα στηρίξουν συναισθηματικά και να τα διεγείρουν νοητικά ούτε έχουν το απαιτούμενο μορφωτικό επίπεδο ώστε να ανταποκριθούν στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές τους ανάγκες. (Huff, Houskamp, Watkins, Stanton, & Tavegia, 2005). Αυτού του είδους τα συναισθήματα μπορεί να διογκωθούν από πολλούς παράγοντες όπως είναι οι μύθοι γύρω από τη χαρισματικότητα, η λανθασμένη πληροφόρηση, η προφανής ή συγκαλυμμένη εχθρότητα, η έλλειψη πληροφόρησης και σε μερικές περιπτώσεις η έλλειψη οικονομικών πηγών (May, 2000).

Αυτά τα αισθήματα και ο τρόπος σκέψης τείνουν να επικρατούν ειδικά σε γονείς των οποίων η νοημοσύνη ανήκει στο μέσο όρο. Αυτό συμβαίνει λόγω του υψηλού βαθμού υπευθυνότητας που οφείλουν να επιδείξουν οι γονείς των χαρισματικών παιδιών, ώστε να υπάρξει σωστή καθοδήγησή τους και ολόπλευρη ανάπτυξη των ικανοτήτων τους με αποτέλεσμα πολλές φορές να βιώνουν αισθήματα ανασφάλειας, σύγχυσης, πίεσης και ενοχής (Majid & Alias, 2010). Ωστόσο, αν το νοητικό επίπεδο των γονέων συμβαδίζει με αυτό των προικισμένων παιδιών μειώνεται η ασυμφωνία μεταξύ τους και τα ενδεχόμενα προβλήματα (Lopez-Aymes, Acuna, & Damian, 2014)

Η χαρισματικότητα ενδέχεται να αποτελέσει έναν στρεσογόνο παράγοντα στις οικογένειες με ένα ή περισσότερα χαρισματικά παιδιά και να προξενήσει πίεση για προσαρμογή όσον αφορά στον οικογενειακό τρόπο ζωής (Moon, Jurich, & Feldhusen, in press). Η οικογένεια θα πρέπει να κατανοήσει τη συμπεριφορά του χαρισματικού παιδιού και να ακολουθήσει συγκεκριμένες δραστηριότητες, ώστε να αυξηθεί η επίδοσή του (Colangelo & Assouline, 1993). Αυτό ενδέχεται να επιφέρει στρεβλώσεις στις οικογενειακές σχέσεις και δέσμευση πολλών οικογενειακών πηγών από τα προικισμένα παιδιά (Bloom, 1985).

Η παρουσία ενός χαρισματικού παιδιού στην οικογένεια μπορεί να μεταβάλει τη σχέση των μελών μεταξύ τους. Αυτό μπορεί να συμβεί λόγω των υψηλών προσδοκιών των γονέων από το προικισμένο παιδί τους, γεγονός το οποίο συνεπάγεται ότι έρχονται σε στενότερη επαφή μαζί του και επενδύουν περισσότερο σε αυτό. Ως επακόλουθο, τα μη χαρισματικά αδέρφια των προικισμένων παιδιών τείνουν να είναι λιγότερο προσαρμοσμένα σε σχέση με άλλα μη χαρισματικά παιδιά, λιγότερο άνετα και φιλικά, πιο ντροπαλά και περιορισμένα, εμφανίζουν άγχος, ένταση, ανυπομονησία και είναι περισσότερο ευέξαπτα. Ως λιγότερο «ευνοημένα» τείνουν να έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση (Cornell, 1983). Υπάρχει, επίσης, το ενδεχόμενο να επηρεαστεί η συχνότητα των οικογενειακών αλληλεπιδράσεων. Το χαρισματικό παιδί συχνά παρουσιάζει αυξημένη ευαισθησία στα ερεθίσματα και υψηλά επίπεδα ενέργειας με αποτέλεσμα να χρειάζεται λιγότερες ώρες ύπνου. Η διαταραχή του οικογενειακού ύπνου, επομένως, έχει αντίκτυπο σε όλα τα υπόλοιπα μέλη της. Μία άλλη προβληματική κατάσταση που ενδέχεται να παρουσιαστεί στην οικογένεια λόγω της παρουσίας ενός χαρισματικού παιδιού στους κόλπους της είναι να επικρατεί μία συλλογική αδιαφορία. Η χαρισματικότητα συχνά υπαινίσσεται πρόσθετη υπευθυνότητα, υποχρεώσεις, αυξημένο ανταγωνισμό και ζήλια. Παρόλο που η παρουσία ενός προικισμένου παιδιού σαφώς τιμά την οικογένεια και την καθιστά ξεχωριστή, ωστόσο δεν αποτελεί απαραίτητα μία θετική εμπειρία για όλες τις οικογένειες (McMann & Oliver, 1988). Μεταβολή στο οικογενειακό σύστημα μπορεί να επέλθει και μέσω της παραχώρησης της δύναμης και της λήψης σημαντικών αποφάσεων από τους γονείς στα χαρισματικά παιδιά (Hackney, 1981), γεγονός το οποίο μπορεί να οδηγήσει το παιδί μακροπρόθεσμα σε κατάθλιψη και χαμηλή αυτοεκτίμηση (Wolkin, 1985).

Όσον αφορά τις συγκρούσεις μέσα στην οικογένεια με ένα ή περισσότερα παιδιά υψηλών ικανοτήτων, αυτές μπορούν να προκύψουν όταν διαφέρουν οι αντιλήψεις των γονέων για τη χαρισματικότητα των παιδιών τους (Cornell, 1984), όταν ο ένας ή και οι δύο γονείς είναι λιγότερο χαρισματικοί από το παιδί τους ή όταν οι γονείς έχουν διαφορετικές πεποιθήσεις και αξίες σχετικά με την έννοια της δημιουργικότητας, τη συμμόρφωση ή τα επιτεύγματα των παιδιών τους (Rimm, 1995). Συγκρούσεις παρουσιάζονται και σε πολλές οικογένειες χαρισματικών παιδιών τα οποία παρουσιάζουν υποεπίδοση (Rimm, 1995) ή ΔΕΠ-Υ (Moon, Zentall, Grskovic & Hall, 1996). Γονείς των οποίων τα χαρισματικά παιδιά παρουσιάζουν

μαθησιακές δυσκολίες σε έναν ή περισσότερους τομείς επίδοσης συχνά αισθάνονται αβοήθητοι και απογοητευμένοι. Ολόκληρο το οικογενειακό σύστημα ενδέχεται να βιώνει θλίψη λόγω της έλλειψης ομαλότητας που προκύπτει από τη χρόνια αναπηρία των παιδιών (Moon & Hall, 1998). Έρευνα έχει δείξει ότι οικογένειες των παιδιών με χαρισματικότητα και ΔΕΠ-Υ αντιμετωπίζουν μεγαλύτερο άγχος από τις οικογένειες των παιδιών τα οποία εμφανίζουν μόνο ένα από τα δύο χαρακτηριστικά (Moon, Zentall, Grskovic, Hall, 1996).

3.3. Εμπειρίες γονέων

Παρόλο που υπάρχει η μαρτυρία ότι τα χαρισματικά παιδιά και οι γονείς τους αντιμετωπίζουν μοναδικές προκλήσεις όσον αφορά στην ανατροφή των παιδιών υπάρχει βιβλιογραφικό κενό σχετικά με τη φύση και το βαθμό των δυσκολιών που βιώνουν αμφότεροι (Morawska & Sanders, 2009). Όσον αφορά στα χαρισματικά παιδιά υπάρχουν διαφορές στις προσδοκίες των γονέων αλλά και στις πεποιθήσεις τους σχετικά με την ικανότητά τους να διαχειριστούν και να βοηθήσουν το παιδί τους στις εκάστοτε καταστάσεις που αντιμετωπίζει σε σχέση με τα μη χαρισματικά παιδιά (Pickel, 2011). Επιπλέον, οι γονείς των χαρισματικών παιδιών ενδέχεται να μην γνωρίζουν ποιες στρατηγικές, ποιες προσεγγίσεις και ποιες δραστηριότητες είναι πιο βοηθητικές με το παιδί τους συγκριτικά με ένα μη χαρισματικό παιδί. Ωστόσο, οι γονείς φαίνεται να διαδραματίζουν σπουδαίο και θετικό ρόλο στην έκφραση και ανάπτυξη του ταλέντου και των ικανοτήτων των χαρισματικών παιδιών αλλά και στην πρόληψη των κοινωνικών και συναισθηματικών προβλημάτων που αυτά ενδέχεται να αντιμετωπίσουν (Majid & Alias, 2010). Μολονότι η χαρισματικότητα συνεπάγεται πολλές δυνατότητες παρουσιάζονται και πολλές αδυναμίες σχετικά με τις συναισθηματικές και κοινωνικές εμπειρίες των χαρισματικών παιδιών και της οικογένειάς τους (Moon & Hall, 1998).

Μία από τις συνηθέστερες ανησυχίες των γονέων αφορά στην αποδοχή των χαρισματικών παιδιών τους από το περιβάλλον τους και ειδικότερα από τους συνομηλίκους τους. Μερικές φορές τα χαρισματικά παιδιά όχι μόνο δεν έχουν πολλούς φίλους αλλά ενδέχεται να γίνουν αντικείμενο χλευασμού από τα υπόλοιπα παιδιά, τους αποδίδονται αρνητικοί χαρακτηρισμοί, τα υπόλοιπα παιδιά τα απορρίπτουν και τους φέρονται βίαια, τα μπλέκουν σε καυγάδες και δεν τα δέχονται στην ομάδα (Chellapan & Margrain, 2013). Η χαμηλή αυτοεκτίμηση των παιδιών και

η δυσκολία σύναψης σχέσεων με τους συνομηλίκους τους συχνά τους προκαλεί προβλήματα προσαρμογής και διαχείρισης άγχους (Gur, 2011).

Όσον αφορά τα πλαίσια του σχολείου, οι διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών με υψηλές ικανότητες είναι συχνά δυσλειτουργικές τόσο με τους συμμαθητές όσο και με τους εκπαιδευτικούς, καθώς ο τρόπος που προβάλλουν τις ικανότητες τους είναι καθοριστικός για τις σχέσεις που θα αναπτύξουν με τον περίγυρό τους. Συχνά ένα χαρισματικό παιδί είναι προκλητικό απέναντι στον εκπαιδευτικό και περιφρονητικό απέναντι στους συμμαθητές του, με αποτέλεσμα να προκαλεί αρνητικά συναισθήματα και συμπεριφορές. Επιπλέον, επειδή συνήθως δεν ικανοποιούνται οι ανεπτυγμένες του ικανότητες στο σχολικό περιβάλλον τείνει να αδρανοποιείται και να καταλαμβάνεται από συναισθήματα πλήξης (Ροδίτη, 2012).

Οι γονείς των χαρισματικών παιδιών ενδέχεται να αντιλαμβάνονται τις δυνάμεις και τις ικανότητές του αλλά αναγνωρίζουν και ότι το παιδί τους διαφέρει σε κάποια στοιχεία από τα υπόλοιπα παιδιά και ότι οι ίδιοι ενδέχεται να επιδεικνύουν ανικανότητα στο να αντιμετωπίσουν κάποια από τα χαρακτηριστικά του όπως είναι η ένταση, η ασυγχρονία, η αυξημένη ευαισθησία, η εσωστρέφεια ή η προκλητική συμπεριφορά του. Ως αποτέλεσμα των ειδικών αναγκών του και της προσπάθειας των γονέων να διαχειριστούν την συμπεριφορά του ίσως παρουσιάζονται τεταμένες καταστάσεις στην οικογένεια, ματαίωση και σύγχυση. Κάποιες από τις αγγιγμένες εμπειρίες των γονέων που σχετίζονται με τη συμπεριφορά του παιδιού είναι η μη ελέγξιμη δημόσια συμπεριφορά του όπου τρέχει ολόγυρα φωνάζοντας, ο θυμός, η δυσκολία να προσαρμοστεί όταν κερδίζει ή χάνει σε ένα παιχνίδι, η ευαισθησία στους θορύβους, η ιδιοτροπία στο φαγητό, η άρνηση να πάει σχολείο και οι προκλητικές κοινωνικές του δεξιότητες όπως το πείσμα ή η αγένεια (Chellapan & Margrain, 2013, May, 2000).

Ίσως είναι δύσκολο για τους γονείς να ξεχωρίσουν μεταξύ των ευμετάβλητων διαθέσεων της εφηβείας και των χαρακτηριστικών ευερεθιστότητας των περισσότερων χαρισματικών παιδιών. Οι γονείς ίσως χρειάζεται να επιμείνουν περισσότερο στη διατήρηση της πειθαρχίας και των ορίων ενώ τα προικισμένα παιδιά τους βρίσκονται σε μικρότερη ηλικία ώστε να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν την πρόωμη ανεξαρτητοποίησή τους αργότερα (Fornia & Frame, 2001).

Μία επιπλέον δυσκολία που μπορεί να αντιμετωπίζουν οι γονείς, αυτή τη φορά σε σχέση με τον εαυτό τους, είναι η παραγνώριση της ενδεχόμενης δικής τους χαρισματικότητας. Ίσως να μην είναι ικανοί να αντιληφθούν τις δικές τους ικανότητες ή να το βρίσκουν επίπονο (Silverman, 1997). Εφόσον, λοιπόν, δεν έχουν λύσει το προσωπικό τους ζήτημα είναι ακόμα πιο δύσκολο να βοηθήσουν τα παιδιά τους να αντιμετωπίσουν τις ενδεχόμενες δυσκολίες τους (Tolan, 1992). Εάν αποδεχτούν τη δική τους χαρισματικότητα και εξετάσουν πώς έχει επηρεάσει τις ζωές τους, αυτό θα βοηθήσει στην επερχόμενη ισορροπία της οικογένειας. Ωστόσο, σε περίπτωση που και οι ίδιοι οι γονείς είναι χαρισματικοί τότε κατανοούν καλύτερα τα παιδιά τους, αναγνωρίζουν τις ανάγκες τους, τους δίνουν πρωτοβουλίες να κάνουν μερικές δικές τους επιλογές και φροντίζουν να τους παρέχουν το καλύτερο δυνατό εκπαιδευτικό πλαίσιο (Davis, 2016).

Οι γονείς συχνά βιώνουν μία μοναχική, απογοητευτική, αγχωτική και με έλλειψη κατανόησης πορεία ανατροφής του χαρισματικού παιδιού τους. Πολλές φορές νιώθουν ότι κυρίως τα μέλη της οικογένειας, οι φίλοι και οι εκπαιδευτικοί αποτυγχάνουν να κατανοήσουν τα προβλήματα, τις ανησυχίες τους καθώς και ζητήματα σχετικά με την ανατροφή των χαρισματικών παιδιών τους. Όταν οι γονείς των χαρισματικών παιδιών προσπαθούν να υποστηρίξουν τις κατάλληλες εκπαιδευτικές υπηρεσίες για τα παιδιά τους συχνά χαρακτηρίζονται ως πειστικοί ή ελιτιστές, ιδιαίτερα στο σχολείο και τη γειτονική κοινότητα (Margrain, 2010). Επιπρόσθετα, οι γονείς που προσπαθούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους ώστε να αναπτύξουν τις ικανότητές τους ενδέχεται να συγκρουστούν με τους δασκάλους, το σχολείο και το εκπαιδευτικό σύστημα, το πρόγραμμα του οποίου υποστηρίζει κατά βάση την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών (Porter, 2008). Από την άλλη, όταν οι γονείς των προικισμένων παιδιών δεν έχουν λάβει ανώτατη εκπαίδευση αμφιβάλλουν για την ικανότητά τους να βοηθήσουν τα παιδιά τους στη λήψη αποφάσεων σχετικών με το σχολείο. Ωστόσο, είναι πρόθυμοι να ενημερωθούν με τη συμμετοχή τους σε σχολικές συνελεύσεις και να βοηθήσουν με όποιο τρόπο μπορούν (Koshy, Brown, Jones, & Smith, 2013).

Σε έρευνα των Huff, Houskamp και Watkins (2005) οι γονείς των χαρισματικών παιδιών ρωτήθηκαν σε ποιους τομείς χρειάζονται βοήθεια σχετικά με τα παιδιά τους. Οι απαντήσεις τους αφορούσαν τον τομέα της εκπαίδευσης αλλά και αυτόν της ανατροφής τους. Ζήτησαν, δηλαδή, βοήθεια στην κινητοποίηση των

παιδιών, την εκμάθηση ανάληψης ευθύνης από τα παιδιά και τον τρόπο που πρέπει να τα αντιμετωπίζουν για μία αρμονική συμβίωση. Τα χαρισματικά παιδιά μαθαίνουν εύκολα αλλά είναι δύσκολο να τα διδάξεις ή να τα ελέγξεις (Maxwell, 1998). Επιπρόσθετα, οι γονείς ίσως δε γνωρίζουν πώς πρέπει να αντιδρούν στην εκάστοτε συμπεριφορά του παιδιού τους καθώς υπάρχει έλλειψη καθοδήγησης σχετικά με τα αναπτυξιακά ζητήματα που επηρεάζουν ένα χαρισματικό παιδί (Solow, 1995).

Μετά την αναγνώριση του παιδιού τους ως χαρισματικού πολλοί γονείς αναφέρουν ότι προκύπτουν αρνητικές κριτικές και παρανοήσεις από τους φίλους τους, άλλους γονείς και την ευρύτερη κοινότητα με αποτέλεσμα να βιώνουν πίεση και άγχος ή να αισθάνονται άβολα όταν οι άλλοι εξετάζουν επισταμένως και κρίνουν το επίπεδο εξυπνάδας των παιδιών τους ή όταν αναφέρουν για τους γονείς ότι καυχιούνται ή γίνονται πολύ πιεστικοί (Eris, Seyfi & Hanoz, 2008). Αναμένοντας αυτή την αντίδραση από τους άλλους, κάποιοι γονείς προτιμούν να αποκρύψουν τη χαρισματικότητα του παιδιού τους. Πολλοί γονείς συνειδητοποιούν ότι δεν μπορούν να εκφράσουν ελεύθερα τις σκέψεις και τις εμπειρίες σχετικά με την ανατροφή του παιδιού τους ή σταματούν να επικοινωνούν με άλλους γονείς, φίλους ή μέλη της οικογένειας με αποτέλεσμα την απομόνωσή τους (Silverman & Golon, 2008). Προσπαθούν να πείσουν τους άλλους ότι είναι πολύ δύσκολο και αγχωτικό να μεγαλώνεις ένα χαρισματικό παιδί.

Οι γονείς μπορεί να προβληματίζονται όταν βλέπουν ότι το χαρισματικό παιδί λαμβάνει τον περισσότερο χρόνο και την προσοχή τους σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά, ειδικά εάν συμμετέχει σε πολλές σχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες. Για αυτούς, το να μεγαλώνουν ένα παιδί υψηλών ικανοτήτων μπορεί να είναι μία έντονη, εντυπωσιακή αλλά και εξουθενωτική εμπειρία (Kline & Meckstroth, 1985). Οι επαγγελματίες μπορούν να τεκμηριώσουν ότι οι γονείς δεν είναι πιεστικοί αλλά προσπαθούν να αφαιρέσουν τα εμπόδια από το μονοπάτι που ακολουθούν τα παιδιά τους ώστε εκείνα να προχωρήσουν με τη δική τους ταχύτητα. Σε αυτό οι γονείς χρειάζονται υποστήριξη. Γείτονες, συγγενείς και φίλοι μπορούν να συνεισφέρουν σε ευρύτερο πλαίσιο όσον αφορά στην παροχή ερεθισμάτων, τη φροντίδα, την εμπιστοσύνη και την καθοδήγηση για τα χαρισματικά παιδιά (Kline & Meckstroth, 1985). Ωστόσο, η έλλειψη υποστήριξης από την κοινωνία και την ευρύτερη οικογένεια καθώς και η παρερμηνεία των χαρακτηριστικών της χαρισματικότητας μπορεί να κάνουν τους γονείς να αισθανθούν εξουθενωμένοι (Fornia & Frame, 2001,

Chellapan & Margrain, 2013). Τα ανάμεικτα μηνύματα που λαμβάνουν τους κάνουν να αμφισβητούν την κρίση τους, να απογοητεύονται και να προσπαθούν να αντιληφθούν το γονεϊκό τους ρόλο (May, 2000).

Όσον αφορά στις εκπαιδευτικές εμπειρίες των γονέων με τα χαρισματικά παιδιά τους, μερικοί γονείς αναφέρουν ότι τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί αδιαφορούν για τις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών τους, είναι απροκάλυπτα αρνητικοί απέναντί τους και δεν αποδέχονται τις ιδιαίτερες ικανότητές τους και τα ταλέντα τους (Davis, 2016). Μάλιστα, η ανεπαρκής κατάρτιση των δασκάλων τους στο θέμα της χαρισματικότητας τους οδηγεί σε κάποιες περιπτώσεις να αντιληφθούν λανθασμένα τους χαρισματικούς μαθητές ως εχθρικούς, προκλητικούς, μη επιδεχόμενους επιταχυνόμενα μαθήματα και απαθείς ως προς το περιβάλλον τους (Huff, Houskamp, Watkins, Stanton, & Tavegia, 2005). Αποτέλεσμα όλων αυτών είναι, σύμφωνα με τις εμπειρίες των γονέων, ότι το παιδί τους γίνεται όλο και πιο καταθλιπτικό και παραπονιέται ότι οι σχολικές ώρες του περνούν πολύ βαρετά (Chellapan & Margrain, 2013). Σε πολλές περιπτώσεις, βέβαια, οι γονείς πιστεύουν ότι έχουν πολύ καλή επικοινωνία με το σχολείο και ότι αυτό είναι αρκετά υποστηρικτικό και φιλικό απέναντί τους. Μερικοί γονείς αναφέρουν ότι στο σχολείο προκύπτουν ζητήματα πειθαρχίας και συμπεριφοράς τα οποία δημιουργούν εμπόδια στη μαθησιακή διαδικασία των παιδιών (Koshy, Brown, Jones, & Smith, 2013). Ωστόσο οι άμεσα υπεύθυνοι για την εκπαίδευση των παιδιών παραμένουν οι ίδιοι οι γονείς τους και για αυτό το λόγο παρακολουθούν στενά την ακαδημαϊκή πορεία τους και πολλές φορές επικρατεί μία σύγχυση ως προς τη στάση που θα πρέπει να κρατήσουν στην περίπτωση που το σχολείο δεν ικανοποιεί τις μαθησιακές ανάγκες των παιδιών τους (Colangelo & Dettman, 1983). Η επιμονή και η υποστήριξη τους αποτελεί ακρογωνιαίο λίθο στην τελική τοποθέτηση του παιδιού στο εκπαιδευτικό περιβάλλον που του αρμόζει ώστε να λαμβάνει την απαιτούμενη προσοχή και την ακαδημαϊκή αυστηρότητα που χρειάζεται για να ξεδιπλώσει το δυναμικό του (Davis, 2016).

Σχετικά με την κινητοποίηση, τη συνειδητοποίηση του δυναμικού τους και τον εμπλουτισμό των ικανοτήτων των χαρισματικών παιδιών από τους γονείς τους, είναι ευρέως αποδεκτό ότι οι γονείς ασχολούνται με την εκπαίδευση των παιδιών τους στο σπίτι. Το διάβασμα βιβλίων αποτελεί την πιο συχνά αναφερόμενη μορφή γονεϊκής εμπλοκής. Άλλοι τρόποι εκπαίδευσης είναι οι εκδρομές σε ενδιαφέροντες

χώρους, οι συναντήσεις με εμπειρογνώμονες ώστε να συζητηθούν τυχόν απορίες των παιδιών, οι συζητήσεις μεταξύ των γονέων και των παιδιών, η καθοδήγηση των παιδιών στη σωστή χρήση της τηλεόρασης και η ενθάρρυνσή τους να καταπιάνονται με διάφορες δραστηριότητες. Επίσης, οι γονείς αναμειγνύουν τα παιδιά τους στην καθημερινή ζωή παρέχοντάς τους κοινωνικές και γνωστικές εκπαιδευτικές ευκαιρίες (Margrain, 2005).

Σχετικά με τις εκπαιδευτικές επιλογές των παιδιών, σε έρευνα των Koshy, Brown, Jones & Smith (2013) η πλειοψηφία των γονέων θεωρούσαν το ρόλο τους περισσότερο υποστηρικτικό παρά κατευθυντικό καθώς λίγοι μόνο βοηθούσαν τα παιδιά στις σχολικές τους εργασίες στο σπίτι και η βοήθεια αυτή ποίκιλε ανάλογα την ακαδημαϊκή εμπειρία των γονέων. Οι πιο πολλοί γονείς ένιωθαν ανίκανοι να προσφέρουν συγκεκριμένη υποστήριξη η οποία θα βοηθούσε τα επιτεύγματα των παιδιών τους στο σχολείο (Koshy, Brown, Jones, & Smith, 2013). Μάλιστα, σύμφωνα με τους Hertzog και Bennett (2004) σε έρευνα των αντιλήψεων των γονέων για τις ανάγκες των χαρισματικών παιδιών τους οι γονείς αναφέρουν ότι καθώς τα παιδιά τους μεγαλώνουν οι ίδιοι έχουν λιγότερη ανάμειξη και έλεγχο στο μαθησιακό περιβάλλον του παιδιού. Σχετικά με τις προσδοκίες για τα παιδιά τους, οι περισσότεροι γονείς εξέφρασαν την ελπίδα ότι τα παιδιά τους θα επεδίωκαν την ανώτατη εκπαίδευση και θα ακολουθούσαν μία επαγγελματική καριέρα. Σε κάποιες περιπτώσεις οι προσδοκίες των γονέων ταίριαζαν με αυτές των παιδιών. Σε όλες αυτές τις περιπτώσεις οι γονεϊκές προσδοκίες ήταν υψηλές (Koshy, Brown, Jones, & Smith, 2013).

3.4. Αντιλήψεις γονέων

Η αναγνώριση της χαρισματικότητας του παιδιού από τους γονείς του συχνά αποτελεί το πρώτο βήμα ενίσχυσής της. Σε πολλές περιπτώσεις οι γονείς είναι οι πρώτοι που αναγνωρίζουν αν ένα παιδί είναι χαρισματικό σε πολύ πρώιμη ηλικία (Gross, 2004a). Οι γονείς αφού βιώσουν αγχογόνες καταστάσεις και ακούσουν αρνητικά σχόλια σχετικά με τη διαχείριση της προκλητικής συμπεριφοράς του παιδιού τους αποφασίζουν συνήθως να προβούν στις διαδικασίες ελέγχου της χαρισματικότητάς του (Chellapan & Margrain, 2013).

Όσον αφορά τις αντιλήψεις των γονέων για τη χαρισματικότητα των παιδιών τους οι γονείς συνήθως αναγνωρίζουν τις ικανότητες των παιδιών, αναφέρονται με θετικό τρόπο σε αυτές, αισθάνονται χαρούμενοι με την αναγνώριση των παιδιών τους ως χαρισματικά και δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την καλλιέργειά τους και την παροχή ερεθισμάτων που θα σε συντελέσει στην καλλιέργεια αυτή (Chellapan & Margrain, 2013). Θεωρούν ότι η λέξη «έξυπνος» που τους αποδίδεται δεν είναι ούτε κάτι κακό ούτε κάτι που επιδέχεται επικρίσεις. Κάποιες φορές, όμως, οι γονείς του χαρισματικού παιδιού δυσκολεύονται να αντιληφθούν τη χαρισματικότητα του με αποτέλεσμα να την θεωρούν ως δυσλειτουργία λόγω της ελλειπούς γνώσης και ενημέρωσης του κοινού σχετικά με το φαινόμενο. Εξάλλου, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των γονέων, η εξυπνάδα δεν είναι επαρκής για να ορίσει την προσωπικότητα ενός παιδιού (Davis, 2016). Ωστόσο, φαίνεται να φοβούνται για την επίδραση αυτής της «κατηγοριοποίησης» στους εκπαιδευτικούς και άλλα άτομα της κοινότητας (Chellapan & Margrain, 2013).

Σχετικά με τα χαρακτηριστικά των χαρισματικών παιδιών τους, κάποιοι γονείς αναφέρουν ότι αυτά είναι ευαίσθητα, πνευματώδη, έξυπνα, συμπονετικά αλλά μερικές φορές γίνεται επίπονη η ανατροφή τους. Αναφέρουν, επίσης, ότι τα παιδιά τους έχουν καλή φυσική κατάσταση, μυώδη σώματα και μπορούν να κάνουν ποδήλατο στα τέσσερά τους χρόνια. Επιπλέον, θέλουν να αγγίζουν πράγματα και είναι ιδιαίτερα περίεργα (Davis, 2016). Ακόμα, οι γονείς των ταλαντούχων παιδιών συχνά παραπονιούνται ότι τα παιδιά τους είναι μόνα τους, νιώθουν ανυπομονησία και εμφανίζουν τάσεις υπερκινητικότητας (Kaufmann & Castellanos, 2000).

Η παρουσία ενός ή περισσότερων χαρισματικών παιδιών στην οικογένεια επιδρά και στις αντιλήψεις που έχουν οι ίδιοι οι γονείς για τον εαυτό τους. Κάποιες φορές αναλογίζονται ότι είναι λιγότερο έξυπνοι από τα παιδιά τους και άρα όχι τόσο ικανοί ώστε να αντιμετωπίσουν τις ιδιαίτερες ανάγκες τους με αποτέλεσμα να βιώνουν αισθήματα κατωτερότητας (Ματσαγγούρας, 2008). Αντιθέτως, οι γονείς αυτοί λειτουργούν καλύτερα όταν έρχονται σε επαφή με γονείς άλλων χαρισματικών παιδιών, οι οποίοι έχουν κοινά βιώματα όσον αφορά στην ανατροφή των παιδιών τους (Morawska & Sanders, 2009). Κρίνεται, επομένως, απαραίτητος ο επαναπροσδιορισμός της ταυτότητάς τους ώστε να είναι σε θέση να διαχειρίζονται όχι μόνο τα συναισθήματά τους αλλά και τις απαιτήσεις των παιδιών.

Σύμφωνα με τις αντιλήψεις των γονέων σχετικά με την διαπαιδαγώγηση του προικισμένου παιδιού τους, άλλοτε οι γονείς τοποθετούν τα παιδιά τους στο επίκεντρο του ενδιαφέροντός τους έχοντας πολύ υψηλές προσδοκίες από αυτά, εξιδανικεύουν τις ικανότητες και τα ταλέντα τους και αναμένουν ότι οι προσπάθειες επίτευξης εκ μέρους των παιδιών κάθε επιμέρους στόχου θα στέφονται με επιτυχία. Άλλοτε πάλι αντιλαμβάνονται ότι το παιδί είναι αρκετά ικανό με αποτέλεσμα να θεωρούν ότι δε χρειάζεται την απαραίτητη προσοχή τους. Αυτές οι ακραίες συμπεριφορές είναι πιθανό να οδηγήσουν το παιδί σε δυσλειτουργική συμπεριφορά και κοινωνική απομόνωση (Ροδίτη, 2012). Οι χαμηλές προσδοκίες των γονέων ενδέχεται να σχετίζονται και με την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών ή την υπευθυνότητα που θα επιδείξουν για πράγματα που αξιολογούνται από τους γονείς ως λιγότερο σημαντικά (McMann & Oliver, 1988). Ωστόσο, οι περισσότεροι γονείς των προικισμένων παιδιών, ως πρωταρχικές φιγούρες υποστήριξης και ανατροφής τους, προσπαθούν να ενισχύσουν τις ιδιαίτερες ικανότητές τους, να αυξήσουν τα κίνητρά τους και τις προσδοκίες τους, να συμβάλλουν στην εξωτερίκευση της δημιουργικότητάς τους, να συζητούν μαζί τους τα προβλήματα που τους απασχολούν, να ενθαρρύνουν την αυτονομία και αυτοδιαχείρισή τους και γενικότερα να συντελούν στην ομαλή ανάπτυξη τους (Majid & Alias, 2010).

Οι γονείς των οποίων τα παιδιά αναγνωρίζονται ως χαρισματικά, αρχικά, συνήθως δεν ξέρουν πολλά πράγματα σχετικά με τη χαρισματικότητα και τα αντίστοιχα προγράμματά για την καλλιέργειά και αξιοποίησή της. Δεν γνώρίζουν πώς οι ίδιοι θα μπορέσουν να αναπτύξουν τις ακαδημαϊκές δεξιότητες των παιδιών. Αργότερα ενημερώνονται σε αρκετά μεγάλο βαθμό. Αποκτούν γνώσεις για τις συμπεριφορικές προκλήσεις και τις συναισθηματικές ανάγκες των προικισμένων παιδιών, τα δικαιώματά τους, τις εκπαιδευτικές συστάσεις και επιλογές για αυτά, καθώς και για τις εκπαιδευτικές πρακτικές που ακολουθεί η πατρίδα τους και οι γύρω περιοχές (Davis, 2016). Είναι πρόθυμοι να καλλιεργήσουν δεξιότητες ώστε να μπορούν να υποστηρίξουν τα παιδιά και να ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους, προσπαθώντας με αυτό τον τρόπο να αντισταθμίσουν την περιορισμένη εκπαιδευτική υποστήριξη προς αυτά αλλά και την έλλειψη κατανόησης και υποστήριξης από την κοινότητα (Chellapan & Margrain, 2013).

Πολλοί γονείς των χαρισματικών παιδιών πιστεύουν ότι πρέπει να γίνονται θερμοί υποστηρικτές των παιδιών τους ειδικά όσον αφορά στο σχολικό πλαίσιο που συνεπάγεται την ενίσχυση και την εκδίπλωση του δυναμικού των παιδιών. Ωστόσο, ενδέχεται τα σχολεία να μην τους παρέχουν τις απαραίτητες κατευθύνσεις για την εμπλοκή τους σε αυτό (Colangelo & Dettmann, 1983). Μπορούν, όμως, οι ίδιοι οι γονείς να ενημερώσουν δασκάλους και διευθυντή σχετικά με το τι συνεπάγεται η χαρισματικότητα αλλά και σχετικά με τα ιδιαίτερα γνωρίσματα του παιδιού τους. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση γονέα που το παιδί του ήταν διπλής ιδιαιτερότητας και μόνο χάρη στην υποστήριξη του ίδιου του γονέα το παιδί κατάφερε στην έβδομη τάξη να αναγνωριστεί για προχωρημένης τάξεως μαθήματα (Davis, 2016).

3.5. Αναγκαιότητα της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Για μερικές δεκαετίες η διεθνής έρευνα γύρω από τη χαρισματικότητα είχε στραφεί στο πεδίο της εκπαίδευσης των χαρισματικών και ταλαντούχων παιδιών και πιο συγκεκριμένα είχε επικεντρωθεί στις παροχές προς αυτά τα παιδιά, στις δεξιότητές τους και στην αναγνώρισή τους ως παιδιά με ανώτερες νοητικές ικανότητες. Η εκτεταμένη βιβλιογραφική ανασκόπηση καταδεικνύει τις απόψεις των δασκάλων και των χαρισματικών μαθητών σχετικά με την εκπαίδευση και τον προγραμματισμό των δεύτερων (Riley, Bevan-Brown, Bicknell, Carroll-Lind, & Kearney, 2004). Από το τέλος της δεκαετίας του 1980 άρχισαν να αποκτούν βαρύτητα οι μελέτες που συσχετίζουν την προσωπική και συναισθηματική ισορροπία των παιδιών με την οικογένειά τους (Lopez-Aymes, Acuna, & Damian, 2014). Ωστόσο, οι εμπειρίες των Ελλήνων γονέων σχετικά με την ανατροφή των χαρισματικών παιδιών τους, τις προκλήσεις και τις ευκαιρίες που σχετίζονται με τη χαρισματικότητα αλλά και τις αντιλήψεις τους για αυτήν έχουν ελάχιστα διερευνηθεί. Μάλιστα, από τις λιγοστές έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί διεθνώς, οι περισσότερες σε γονείς χαρισματικών παιδιών, αφορούν μελέτες περίπτωσης από ψυχολόγους-συμβούλους ή πρόκειται για ποσοτικές έρευνες με τη χρήση ερωτηματολογίου (Olszewski-Kubilius, 2014, Wu, 2008) και όχι συνεντεύξεων.

Σκοπός, επομένως, της παρούσας ποιοτικής μελέτης είναι να διερευνήσει τις εμπειρίες και τις αντιλήψεις Ελλήνων γονέων αναφορικά με την ανατροφή των χαρισματικών παιδιών τους. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις με τον έναν από τους δύο γονείς πέντε οικογενειών με χαρισματικά παιδιά. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στις αντιλήψεις των γονέων για τη χαρισματικότητα των παιδιών τους αλλά και στις εμπειρίες τους σχετικά με τα ακαδημαϊκά και τα κοινωνικά ζητήματα των παιδιών, συμπεριλαμβάνοντας τις αλληλεπιδράσεις τους με το σχολείο, την οικογένεια και την κοινότητα. Οι πληροφορίες που συγκεντρώθηκαν ίσως βοηθήσουν στην καλύτερη και σε βάθος κατανόηση των παιδιών που παρουσιάζουν υψηλές νοητικές ικανότητες συμβάλλοντας έτσι στην εξερεύνηση αυτού του πληθυσμού καθώς και στην εμπλουτισμό της γνώσης σχετικά με τις εμπειρίες ανατροφής των γονέων των χαρισματικών παιδιών στα ελληνικά πλαίσια.

Με βάση τα παραπάνω τα ερωτήματα που τίθενται είναι τα εξής:

A) Πως αντιλαμβάνονται το γονεϊκό τους στυλ οι ίδιοι οι γονείς των χαρισματικών παιδιών;

B) Πως περιγράφουν οι γονείς τη σχέση του χαρισματικού παιδιού τους με τα μέλη της οικογένειας και του ρόλο του εντός αυτής;

Γ) Πως οι γονείς αντιλαμβάνονται τη σημασία και τα χαρακτηριστικά της γονεϊκής τους εμπλοκής στη μάθηση και την εκπαίδευση του χαρισματικού παιδιού τους;

Δ) Ποιες είναι οι αντιλήψεις των γονέων για το σχολείο και τη σχολική επίδοση του χαρισματικού παιδιού τους;

E) Πώς αντιλαμβάνονται οι γονείς τη χαρισματικότητα του παιδιού τους;

ΣΤ) Ποιες είναι οι αντιλήψεις των γονέων για τις δυνατότητες και τις δυσκολίες του χαρισματικού παιδιού τους;

Z) Ποιες είναι οι προσδοκίες των γονέων από τα χαρισματικά παιδιά τους;

Κεφ.4: Μεθοδολογία της έρευνας

Στην παρούσα εργασία το ερευνητικό ενδιαφέρον επικεντρώνεται στους γονείς των παιδιών με υψηλές ικανότητες. Ο σκοπός είναι να διερευνηθούν οι αντιλήψεις τους για τη χαρισματικότητα και η εμπειρία τους από την ανατροφή των παιδιών τους μέσα από το λόγο και τις σκέψεις τους με μία σειρά συνεντεύξεων.

Η ποιοτική έρευνα με συνέντευξη και ανάλυση περιεχομένου είναι κατάλληλη για την εκπλήρωση αυτού του σκοπού, επειδή αφορά την περιγραφή, την ερμηνεία και την κατανόηση της σημασίας των προσωπικών απόψεων και εκτιμήσεων των γονέων για τα χαρισματικά παιδιά τους (Lichtman, 2010). Η συνέντευξη και η ανάλυσή της ως μέθοδος παραγωγής ερευνητικών δεδομένων δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να διερευνήσει σε βάθος αντιλήψεις, απόψεις και αξίες, να κατανοήσει την πολυπλοκότητα που χαρακτηρίζει την ανθρώπινη εμπειρία και συμπεριφορά, να έχει διαδραστική λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία με τους συμμετέχοντες και να δει το υπό μελέτη φαινόμενο μέσα από την οπτική τους αναδεικνύοντας το λόγο των ίδιων στην έρευνα (Ισαρη, Πουρκός, 2015).

4.1. Ερευνητικά εργαλεία

Μία ημι-δομημένη ατομική σε βάθος συνέντευξη (Hinds, 2000) διεξήχθη με τους γονείς ως πρωταρχική μέθοδος έρευνας και η ανάλυση περιεχομένου χρησιμοποιήθηκε ως δευτερεύουσα μέθοδος. Η ημι-δομημένη σε βάθος συνέντευξη αποτελείται από ένα σύνολο προκαθορισμένων, κατά κάποιο τρόπο, ερωτήσεων οι οποίες, όμως, υπάρχει η δυνατότητα να τροποποιηθούν ανά συμμετέχοντα ώστε να υπάρξει περαιτέρω εμβάθυνση στα θέματα που αφορούν τον ερευνητή (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν δια ζώσης και είχαν διάρκεια 60 περίπου λεπτών. Με την άδεια των συμμετεχόντων και κατόπιν αναλυτικής ενημέρωσής τους για τους σκοπούς και τη διαδικασία της έρευνας, οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν.

Ο σκοπός της ανάλυσης των δεδομένων είναι η μετακίνηση από την πλούσια και λεπτομερειακή ποικιλομορφία πέντε ατομικών συνεντεύξεων σε μία λιτή

παρουσίαση των απόψεων των γονέων. Πριν από τη συνέντευξη είχε δημιουργηθεί ένα πρωτόκολλο με ενδεικτικές καθοδηγητικές ερωτήσεις ταξινομημένες σε θεματικούς άξονες. Με βάση αυτούς τους θεματικούς άξονες, υιοθετήθηκε μία προσέγγιση υποδείγματος (Robson, 2002) που συμπεριλαμβάνει τη χρήση ενός συστήματος κωδικοποίησης. Συγκεκριμένα αυτή συμπεριελάμβανε τις αντιλήψεις των γονέων για τα χαρακτηριστικά του γονεϊκού τους στυλ, για τη σχέση του χαρισματικού παιδιού με την οικογένεια και το ρόλο του σε αυτήν, για τη σημασία και τα χαρακτηριστικά της γονεϊκής τους εμπλοκής στην εκπαίδευση και τη μάθηση των χαρισματικών παιδιών τους, τις αντιλήψεις των γονέων για το σχολείο και τη σχολική επίδοση των παιδιών, τις αντιλήψεις τους για τη χαρισματικότητα και για επιμέρους στοιχεία του χαρισματικού παιδιού τους. Τέλος, συμπεριελάμβανε τις προσδοκίες των γονέων για την επαγγελματική σταδιοδρομία των χαρισματικών παιδιών τους. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε ανάλυση και ερμηνεία των ευρημάτων.

4.2. Συμμετέχοντες

Η ομάδα των συμμετεχόντων περιλαμβάνει τρεις πατέρες και δύο μητέρες πέντε χαρισματικών παιδιών ηλικίας 14-17 ετών τα οποία έχουν αναγνωρισμένες υψηλές νοητικές ικανότητες, που τους τοποθετούν στο ανώτερο 10% των συνομηλίκων τους. Τα συγκεκριμένα παιδιά συμμετείχαν σε θερινό σχολείο-εργαστήριο θετικών επιστημών και είχαν λάβει μέρος και διακρίσεις σε μαθητικούς διαγωνισμούς φυσικών επιστημών. Ως προς την κατανομή του φύλου το δείγμα αποτελείτο από τέσσερα αγόρια και ένα κορίτσι.

Όσον αφορά στη δομή της οικογένειας οι πρώτοι δύο συμμετέχοντες έχουν από δύο παιδιά. Ο τρίτος συμμετέχων έχει κατ'εξαίρεση τέσσερα παιδιά.. Ο τέταρτος και ο πέμπτος συμμετέχων αντίστοιχα έχουν από δύο παιδιά. Σε όλες τις περιπτώσεις οι γονείς βρίσκονται σε γάμο. Στην πλειονότητά τους οι γονείς φέρουν υψηλό μορφωτικό επίπεδο. Σχετικά με τον τόπο διαμονής τους, τέσσερις από αυτούς ζουν στην ευρύτερη περιοχή των Αθηνών ενώ δύο εξ αυτών διαβιούν σε μεγάλα νησιά του Αιγαίου.

4.3. Διαδικασία

Ένα προσωπικό e-mail πρόσκλησης συμμετοχής στην παρούσα έρευνα καθώς και πληροφορίες σχετικά με αυτήν στάλθηκε σε κάποιους γονείς εφόσον πληρούσαν τα κριτήρια συμμετοχής στη συγκεκριμένη έρευνα: Τα χαρισματικά παιδιά τους είχαν λάβει μέρος σε θερινά εργαστήρια με θέμα τις θετικές επιστήμες που πραγματοποιήθηκαν σε διάφορες περιοχές της Ελλάδας και αναγνωρίστηκαν οι υψηλές νοητικές τους ικανότητες που τους τοποθέτησαν στο ανώτερο 10% των συνομηλίκων τους. Συνολικά πέντε γονείς απάντησαν στην πρόσκληση συμμετοχής και δόθηκε από τον ερευνητή η επιλογή τόπου και χρόνου για τη διεξαγωγή της συνέντευξης σε κάθε γονέα ξεχωριστά.

Διεξήχθησαν ημιδομημένες και σε βάθος συνεντεύξεις ώστε να διερευνηθούν οι εμπειρίες των Ελλήνων γονέων σχετικά με την ανατροφή των χαρισματικών παιδιών τους αλλά τις αντιλήψεις τους για αυτά. Οι γονείς ενημερώθηκαν ότι οι απαντήσεις τους θα κρατούνταν εμπιστευτικές και οποιαδήποτε μελλοντική χρήση τους θα ήταν ανώνυμη. Επίσης, ενημερώθηκαν ότι θα μπορούσαν να αποχωρήσουν από την έρευνα οποιαδήποτε στιγμή κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Τους δόθηκαν εξηγήσεις σχετικά με το σκοπό και τη διαδικασία της έρευνας και ότι το μοίρασμα των εμπειριών και των αντιλήψεών τους όσον αφορά στην ανατροφή των προικισμένων παιδιών συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση του φαινομένου της χαρισματικότητας. Μετά την ολοκλήρωση των συνεντεύξεων, πραγματοποιήθηκε ποιοτική ανάλυση των δεδομένων, και κωδικοποίησή τους σε κατηγορίες με σχετιζόμενο νόημα ώστε να αποφασιστεί αν υπήρχαν κοινές αντιλήψεις και εμπειρίες των γονέων σχετικά με τα παιδιά τους.

Οι κατηγορίες που δημιουργήθηκαν αφορούν τα χαρακτηριστικά του γονεϊκού στυλ, τις σχέσεις στην οικογένεια, τις εμπειρίες των γονέων σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών τους, τις αλληλεπιδράσεις τους με τα υπόλοιπα παιδιά, την κινητοποίησή τους, καθώς και τις αντιλήψεις των γονέων για τη χαρισματικότητα των παιδιών τους, τις προσδοκίες και τους προβληματισμούς τους σχετικά με αυτά. Στην αρχή κάθε συνέντευξης οι γονείς έκαναν αναφορά σε δημογραφικά στοιχεία.

Έγινε ανάλυση των κατηγοριών, επεξεργασία και ερμηνεία των αποτελεσμάτων από τον ερευνητή, τα οποία αναφέρονται στο κεφάλαιο 5 της παρούσας ενότητας.

Κεφ.5: Αποτελέσματα

Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με τις εμπειρίες των Ελλήνων γονέων από τη διαπαιδαγώγηση των χαρισματικών παιδιών τους και τις αντιλήψεις τους για τα συγκεκριμένα παιδιά και τη χαρισματικότητα τους. Οι περιγραφές τους δεν αντιπροσωπεύονται επαρκώς στη βιβλιογραφία πριν από την παρούσα μελέτη. Ως εκ τούτου οι προοπτικές που αποσαφηνίζονται εδώ ίσως μπορούν να θεωρηθούν ένα σημείο εκκίνησης για τους ερευνητές και τους εκπαιδευτικούς που ενδιαφέρονται να επεκτείνουν τα παρόντα ευρήματα σχετικά με τα χαρισματικά παιδιά και τις οικογένειές τους στο ελληνικό πλαίσιο.

Οι σχετικές πληροφορίες αποκτώνται με βάση την ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων που δόθηκαν από τον ένα εκ των δύο γονέων πέντε οικογενειών με τουλάχιστον ένα χαρισματικό παιδί στην κάθε μία. Τα ευρήματα προκύπτουν από τις υποκειμενικές περιγραφές των ίδιων των γονέων και ταξινομούνται σε έξι επιμέρους κατηγορίες: τις αντιλήψεις των γονέων για τα χαρακτηριστικά του γονεϊκού τους στυλ, τις αντιλήψεις των γονέων για τη σχέση του χαρισματικού παιδιού με την οικογένεια, τις αντιλήψεις των γονέων για τη σημασία και τα χαρακτηριστικά της εμπλοκής τους στη μάθηση και την εκπαίδευση του χαρισματικού παιδιού τους, τις αντιλήψεις των γονέων για το σχολείο και τη σχολική επίδοση του χαρισματικού παιδιού, τις αντιλήψεις των γονέων για τα χαρισματικότητα καθώς και για τα δυνατά και αδύναμα στοιχεία του χαρισματικού παιδιού τους και τέλος τις προσδοκίες τους για την επαγγελματική σταδιοδρομία του.

5.1. Αντιλήψεις των γονέων για τα χαρακτηριστικά του γονεϊκού τους στυλ

5.1.1. Διαφορές στο γονεϊκό ρόλο και στο στυλ μεταξύ των γονέων

Οι γονείς των χαρισματικών παιδιών της συγκεκριμένης έρευνας, σύμφωνα με τις προσωπικές τους αναφορές, φαίνεται να διαθέτουν κάποια στοιχεία δημοκρατικού στυλ διαπαιδαγώγησης αλλά και αυστηρού στυλ διαπαιδαγώγησης. Όσον αφορά τα δημοκρατικά στοιχεία των γονέων, κάποιοι από αυτούς αναφέρουν

ως σημαντικό στοιχείο της επικοινωνίας τους με τα χαρισματικά τους παιδιά τη συζήτηση.

«Εγώ πιστεύω γενικά ότι το μόνο όπλο να βοηθήσεις τα παιδιά είναι η πολλή κουβέντα. Αυτό. Τίποτα άλλο. Όλα τα άλλα είναι αέρας. Η πολλή κουβέντα».
(Συμμετέχων 2)

Ορισμένοι γονείς τείνουν να θεωρούν ότι ασκούν έλεγχο στο παιδί αλλά ταυτόχρονα είναι και ελαστικοί, στοιχείο που χαρακτηρίζει το δημοκρατικό γονέα (Pilarinos & Solomon, 2017).

«Δηλαδή εντάξει κι ο Δ. βγαίνει αλλά η συζήτηση γίνεται όσον αφορά την έξοδο για την ώρα που θα πρέπει να γυρίσει. Δεν τον αφήνω και πολύ. Μου λέει οι άλλοι γυρίζουνε τρεις η ώρα, τέσσερις. Του λέω δε θα γυρίσεις τέτοια ώρα θα γυρίσεις πιο νωρίς. Εντάξει και το ένα το έχουμε και το άλλο».
(Συμμετέχων 4)

«Δεν θα πω ότι είμαι ιδιαίτερα αυστηρή, πιο πολύ θα έλεγα ότι είμαι freak control θα το έλεγα.. ότι τους.. λίγο με το πρόγραμμα.. και με το να είναι σωστοί και να είναι πάντα διαβασμένοι, και να είναι εντάξει στις υποχρεώσεις τους, πιο πολύ σε αυτό τους πιέζω. Δεν θα έλεγα όμως ότι είμαι αυστηρή, είμαι συνεργάσιμη και μιλάμε πάρα πολύ».
(Συμμετέχων 1)

Ένα επιπλέον στοιχείο που χαρακτηρίζει το δημοκρατικό γονέα, το οποίο παρατηρείται στην παρούσα έρευνα, είναι ότι προσπαθεί να κατευθύνει τη συμπεριφορά του παιδιού εφαρμόζοντας κάποιους κανόνες ωστόσο γνωστοποιεί στο παιδί τους λόγους για τους οποίους κρίνεται απαραίτητη η εφαρμογή κάθε κανόνα (Maccoby & Martin, 1983), και ελέγχει το παιδί μέσω της συζήτησης και της αφαίρεσης προνομίων (Pilarinos & Solomon, 2017).

«Δηλαδή στο Δ. προσπαθώ τώρα να του περάσω ότι όσο μεγαλώνεις οι ευθύνες σου μεγαλώνουν και ταυτόχρονα το παιδικό φεύγει. Άρα άμα κάνεις λάθος, όχι πρέπει να το πληρώσεις, ούτε γενικά θέλω να του δώσω ότι είναι τιμωρία, ότι είναι για το δικό του καλό να ξυπνάει όλη την ώρα και να αντιλαμβάνεται ό,τι κάνει και να αλλάζει. Συνήθως γενικά επειδή έχουσε μάθει σε ένα τρόπο όπως είναι τα παιχνίδια τα ups που έχουν τα πολλά ότι κλειδώνει ξεκλειδώνει κάτι ε.. τους παίρνω κάτι, το αγαπημένο τους, ή τους κόβω το ίντερνετ. Κι αν σκεφτούν να το αλλάξουνε, να αλλάξουν τη συμπεριφορά τους, θα το ξαναπάρουνε. Ή αυτό είναι κίνητρο κιόλας σαν ανταμοιβή».
(Συμμετέχων 2)

Βέβαια, ο ίδιος γονέας με δημοκρατικά στοιχεία αναφέρει ότι μπορεί να γίνει και αυστηρός, πράγμα που εξαρτάται και από την εκάστοτε κατάσταση που έχει να αντιμετωπίσει.

«Μείγμα. Δηλαδή χρειάζεται και η δημοκρατία, χρειάζεται μετά και το κάθετο «έτσι θα γίνει τελικά». Ναι αυτά τα δύο είναι». (Συμμετέχων 2)

Σε μία περίπτωση ένας γονέας, σύμφωνα με τα λεγόμενα της συζύγου και χωρίς να υπάρχουν επαρκείς πληροφορίες για αυτόν, παρουσιάζεται ως ιδιαίτερα πειστικός και ελεγκτικός. Αυτή η περίπτωση έρχεται σε αντίθεση με την πλειοψηφία των ερευνών που μιλάνε για δημοκρατικούς γονείς των χαρισματικών παιδιών. Οι αυστηροί γονείς έχουν πολλές απαιτήσεις από τα παιδιά, περιμένουν από αυτά να δουλεύουν σκληρά και χρησιμοποιούν την τιμωρία ως μέσο πειθαρχίας και διαπαιδαγώγησης (Aunola, Stattin, & Nurmi, 2000).

«Καμιά φορά γίνεται πειστικός, εγώ προσπαθώ να το χαλαρώσω γιατί δε θέλω.. Ε πιέζει. Αν βρει το Σ. στον υπολογιστή θα φωνάξει... Δηλαδή οικιακή οικονομία δεκαπέντε; Λέω και τι θέλεις τώρα να τον μαλώσω για την οικιακή οικονομία; Κάποιες φορές ο πατέρας τους φωνάξει και σε μικρότερη ηλικία τα έβγαζε έξω από την πόρτα». (Συμμετέχων 3)

Και η σύζυγος, όμως, από τα λεγόμενά της φαίνεται ότι ενέχει στοιχεία αυστηρότητας στον τρόπο διαπαιδαγώγησης του χαρισματικού παιδιού της. Προσδοκά από το παιδί της να διακρίνεται έχοντας αυξημένες απαιτήσεις από αυτό και εφαρμόζει αυξημένη πίεση για υψηλές επιδόσεις.

«Δεν πέρασε στην επόμενη φάση (του διαγωνισμού της μαθηματικής εταιρείας). Εντάξει.. μουρμούρισε ο μπαμπάς. Του λέω «εντάξει παλικάράκι μου, δεν πέρασες αλλά τα ανεβάσανε τα θέματα». Μάλιστα μου είπε «μπορώ να παίξω υπολογιστή;». Του λέω «όχι, θα λύσεις τα θέματα του Ευκλείδη σαν να είχες περάσει». (Συμμετέχων 3)

Ορισμένοι μελετητές υποστηρίζουν ότι πολλοί γονείς των χαρισματικών παιδιών ασκούν έλεγχο σε αυτά ώστε να ικανοποιήσουν τις προσωπικές τους προσδοκίες (Αντωνίου & Ξυπολιτά, 2012).

Μία συγκεκριμένη μητέρα φαίνεται να προσπαθεί να καλλιεργήσει ένα αυστηρά δομημένο οικογενειακό περιβάλλον έχοντας προσδοκίες για αυξημένη συνέπεια και δείχνοντας ανελαστικότητα ως προς την τήρηση των υποχρεώσεων των

παιδιών που αντιστοιχούν στην ηλικία τους. Παράλληλα, σε άλλο σημείο της συνέντευξης, παρουσιάζεται στοργική και επικοινωνιακή, στοιχείο που αντιστοιχεί στο δημοκρατικό γονέα (Pilarinos & Solomon, 2017).

«Εγώ έχω ένα θέμα με την τεμπελιά. Ποτέ δεν είπα να είσαι πρώτος, είπα σε αυτό το σπίτι έχεις πάρα πολλά δικαιώματα και πάρα πολλές υποχρεώσεις. Η δουλειά σου είναι το σχολείο σου, θα δουλεύεις, δε θα τεμπελιάζεις, όπως κι εμείς κάνουμε αυτά που πρέπει. Θα στρώνεις το κρεβάτι σου, δε θα πας ποτέ αδιάβαστος [...] Είμαι και λίγο του χαϊδέματος και των φιλιών και της τρυφερότητας». (Συμμετέχων 1)

Υπάρχει ένας γονιός που περιγράφει τον εαυτό του ως υποστηρικτή στο ρόλο της γυναίκας του. Αναφέρει πως η γυναίκα του είναι αυτή που αναλαμβάνει εξολοκλήρου τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών. Μάλιστα την περιγράφει ως αυστηρή.

«Κοιτάξτε να δείτε, το κουμάντο είναι η μαμά μας. Οι γυναίκες το έχετε αυτό. Η μαμά μας είναι η κολώνα εδώ πέρα, που κάνει το κουμάντο και όλη την διαπαιδαγώγηση. Εγώ είμαι ο support. Είναι αυστηρή εκεί που πρέπει. Και κρατάει το τιμόνι στιβαρά για να μη ξεφύγουμε». (Συμμετέχων 5)

Ωστόσο και ο ίδιος και η γυναίκα του φαίνεται να παρουσιάζουν στοιχεία επιτρεπτικότητας, πράγμα που έρχεται σε αντίθεση με την αναφερόμενη αυστηρότητα της συζύγου, όταν υποκύπτουν στις επιθυμίες των παιδιών όσον αφορά την παροχή υλικών αγαθών σε αυτά. Βέβαια, σύμφωνα με τα λόγια του γονέα, αυτήν την παροχή αγαθών την χρησιμοποιούν ως ένα είδος ανταμοιβής στα μαθησιακά επιτεύγματα των παιδιών.

«Ό,τι θέλει έρχεται και μου λέει θέλω να πάρω αυτό. Με μένα έχει πιο πολύ θάρρος, με τη μαμά της όχι. Επειδή έχω και τα paypal κι αυτά, μου λέει θέλω να πάρω το τάδε, πόσο έχει Π.; 15 ευρώ. Φύγαμε. Πάρτ'το. Και εγώ και η μαμά τους. Η μαμά τους τούς κάνει περισσότερο. Πολλές φορές θέλει να το παίξει σοβαρή και τέτοια αλλά στο τέλος καταπίπτει. Η Π. είναι ένας άνθρωπος που ζητάει. Ο Ρ. δε ζητάει. Είναι και καλοί μαθητές οπότε τους ανταμείβουμε και παίρνουνε ό,τι θέλουνε. Δε νομίζω ότι έχουνε ελλείψεις». (Συμμετέχων 5)

5.1.2. Διαφορές των γονέων στην παροχή πρωτοβουλιών

Όσον αφορά στο αν δίνουν πρωτοβουλίες στα παιδιά τους όλοι οι γονείς παρουσιάζονται θετικοί σε αυτό τον τομέα. Ένας από τους γονείς τονίζει την σπουδαιότητα του να δοθούν στα παιδιά οι ευκαιρίες να κάνουν λάθος, μέσω της

συζήτησης και των συνεπειών να καταλάβουν γιατί έκαναν κάτι που δεν έπρεπε και με αυτό τον τρόπο να μάθουν να διαχειρίζονται καλύτερα παρόμοια ζητήματα που θα προκύψουν μελλοντικά.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, το οικογενειακό πλαίσιο που ενθαρρύνει την αυτονομία και την ανεξαρτησία των παιδιών παρουσιάζεται να συντελεί στην συνειδητοποίηση και ανάπτυξη του ταλέντου και των υψηλών ικανοτήτων των χαρισματικών παιδιών (Lopez-Aymes, Acuna, & Damian, 2014). Αυτή η προώθηση της ανεξαρτησίας αποτελεί επιπλέον στοιχείο της δημοκρατικής διαπαιδαγώγησης (Antonopoulou, Alexopoulos & Maridaki- Kassotaki, 2012).

«Ναι, το θέλω αυτό, το θέλω. Θέλω να κάνουν δουλειές, θέλω να βοηθάνε, να έχουνε λόγο στις αποφάσεις, στις διακοπές μας, ακόμα και στο φαγητό που θα φάμε. Σε όλα». (Συμμετέχων 1)

«Έχουν απόλυτη ελευθερία. Τους έχω και εμπιστοσύνη πια. Στο Δ. ειδικά, του έχω απόλυτη εμπιστοσύνη. Εντάξει ο μικρός είναι μικρός αλλά ο Δ. θα πάει, δε θα του πω.. Του λέω απλά να προσέχει, να είναι προσεκτικός. Τίποτα άλλο. Τα υπόλοιπα είναι ελεύθερος». (Συμμετέχων 4)

Σε δύο περιπτώσεις, εντούτοις, οι γονείς δεν φαίνεται να παρέχουν στα παιδιά πολλές πρωτοβουλίες. Ο ένας γονέας αναφέρει πως τα παιδιά του έχουν ανάγκη από πρωτοβουλίες διότι μένουν σε μεγάλη απόσταση από το κέντρο της πόλης με αποτέλεσμα να τα μεταφέρουν εκεί οι ίδιοι οι γονείς με το αμάξι τους. Έτσι, τα παιδιά δεν έχουν κοινωνικοποιηθεί όσο θα έπρεπε. Είναι η περίπτωση του γονέα όπου παρουσιάζει τη σύζυγο του ως αυστηρή και το δικό του ρόλο απλά ως υποστηρικτικό της συζύγου. Η έλλειψη επαρκών πρωτοβουλιών, επομένως, ενδεχομένως να είναι δείγμα της αυστηρής διαπαιδαγώγησης των παιδιών αν και φαίνεται να γίνονται κάποιες προσπάθειες από τη μητέρα και να υπάρχει θέληση για παροχή πρωτοβουλιών από τον πατέρα.

«Ναι, προσπαθούμε να τους δώσουμε γιατί η γενιά αυτή, ιδίως αυτή εδώ, επειδή έχουνε χωθεί πολύ στα βιβλία μέσα έχουνε γίνει δε θα πω ακοινώνητοι, έχουνε χάσει την επαφή με την κοινωνία. Δηλαδή τι θέλω να πω, εμείς μένουμε δέκα χιλιόμετρα από τη Μυτιλήνη, οπότε όταν είναι να πάνε στη Μυτιλήνη τους βάζουμε στο αυτοκίνητο μέσα και τους πάμε στη Μυτιλήνη. Δεν παίρνουν δηλαδή το λεωφορείο να πάνε. Δηλαδή άλλα παιδιά φεύγουνε από δω παίρνουνε το λεωφορείο και κατεβαίνουνε. Αυτό το πράγμα είναι μία τριβή. Αυτοί δεν την έχουνε την τριβή αυτή. Η μαμά μας πάλι εδώ επεμβαίνει

και τους πάει στη Μυτιλήνη και τους αφήνει και τους λέει πηγαίνετε στο σούπερ μάρκετ και ψωνίστε και φέρτε τα πράγματα». (Συμμετέχων 5)

Στη δεύτερη περίπτωση όπου οι γονείς παρουσιάζουν στοιχεία αυστηρότητας όταν ερωτάται η μητέρα για τις πρωτοβουλίες που δίνονται στα παιδιά, όπως για παράδειγμα να πάνε κάπου, εκείνη απαντάει: «Δε μου έχει ζητήσει κάτι τέτοιο. Μαγειρεύει μόνος του, δηλαδή τώρα έμαθε μόνος του να κάνει μακαρόνια ας πούμε και είναι κάθε βράδυ... Πάει και βράζει μια μακαρονάδα απλά ρωτάει αν θέλει κανείς άλλος. Θεωρώ ότι είναι περισσότερο αυτάρκης από τον Π. (ενν. τον αδερφό του)». Και σε αυτή την περίπτωση συνεπώς γίνεται φανερό ότι δεν υπάρχουν επαρκείς πρωτοβουλίες εκ μέρους των γονέων.

5.1.3. Διαφορές των γονέων σε ζητήματα πειθαρχίας

Όσον αφορά στα ζητήματα πειθαρχίας, σύμφωνα με αναδρομική έρευνα του Bloom (1985) σε 120 ταλαντούχους νέους, η γονεϊκή ενθάρρυνση και η πειθαρχία αποτελούν σημαντικούς παράγοντες στην προώθηση των υψηλών επιτευγμάτων. Και στην παρούσα έρευνα, λοιπόν, η πειθαρχία φαίνεται να αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της διαπαιδαγώγησης που ακολουθούν οι γονείς. Όπως υποστηρίζουν οι ίδιοι, η πειθαρχία είναι κάτι με το οποίο φαίνεται να καταπιάνονται κυρίως οι μητέρες, οι πατεράδες όμως είναι αυτοί που θα φανούν τελικά ποιο στιβαροί και άκαμπτοι ως προς τις θέσεις τους, σύμφωνα πάντα με τις υποκειμενικές περιγραφές τους.

«Όταν βρω δυσκολία μπορεί να φωνάξω το σύζυγο και να του πω «Λ., πες κάτι στον Ε.» για παράδειγμα «δε βγάζει το σκύλο». Και να πει ο μπαμπάς «Ε., βγάλε αγόρι μου το σκύλο» ε και ο Ε. θα πάει αμέσως. Ενώ εμένα μπορεί να μου πει «άσε μας ρε μαμά βγάλε τον εσύ». (Συμμετέχων 1)

Σε μία περίπτωση οι γονείς αναφέρουν ότι δεν παρουσιάζονται ζητήματα πειθαρχίας στην οικογένειά τους επειδή υπάρχουν τέσσερα αδέρφια, τα μικρότερα από αυτά πειθαρχήσαν από μόνα τους από μικρή ηλικία λόγω του ότι άκουγαν τις υποδείξεις των γονιών τους προς τα μεγαλύτερα αδέρφια τους.

«Θέματα πειθαρχίας από το νούμερο δύο και μετά δεν είχαμε. Το νούμερο τρία, είδα πρόσφατα ένα βιντεάκι που είχε στην κάμερά της η μεγάλη, ότι μπαίνει στην κουζίνα την ώρα που εγώ μιλάω με τη μικρή, ανεβαίνει στο τραπέζι με το πάμπερ κι είναι στη φάση «γάλα παρακαλώ πολύ», εκεί. Και περίμενε. Το να λέει παρακαλώ το έλεγα στην πρώτη. Οι άλλοι ακούγανε τα

αδέρφια κι έγινε πάρα πολύ εύκολο κι επίσης μαθαίνουν να περιμένουνε γιατί ναι, άλλα εν τω μεταξύ έχει πει πρώτη η άλλη αυτό, έχει ζητήσει ο άλλος, οπότε περιμένεις τη σειρά σου». (Συμμετέχων 3)

Από τις απαντήσεις των γονέων προκύπτει ότι οι περισσότεροι από αυτούς θέτουν κανόνες στα παιδιά τους από μικρή ηλικία, συνεπώς σε γενικότερα πλαίσια οι γονείς φανερώνονται οριοθετημένοι και ισορροπημένοι και τα παιδιά παρουσιάζονται πειθαρχημένα με αποτέλεσμα οι τιμωρίες να καθίστανται περιττές σε κάποιες καταστάσεις.

«Μικρός έπαιζε μια φορά ο Δ., χάλασε ένα παιχνίδι κάποιου άλλου, του λέω «οκ, τώρα μάζεψε όλα τα στρατιωτάκια, έλα να βγούμε στο δρόμο να τα πουλήσεις να βγάλουμε λεφτά να τα δώσουμε στο παιδί που του χάλασες λίγο το παιχνίδι». Εγώ πιστεύω αυτά μπορεί να είναι βιώματα αλλά από την άλλη μεριά τα χρειάζεται το παιδί. Δε μπορεί να το έχεις όλη μέρα ότι όλα είναι μια χαρά, όλα είναι δεδομένα. Πρέπει να ξέρει να τρώει και ασφαλιάρια αλλά με ωραίο τρόπο, εντάξει, δε λέω τώρα να το κάνουμε.. δεν είμαστε Σπάρτη να του λέμε στα πέντε, έξι, εφτά, πήγαινε πολέμα». (Συμμετέχων 2)

«Ναι, τα παιδιά μας είναι υπάκουα παιδιά. Από μικρά που ήτανε.. Για αυτό σας είπα ότι η Μ. είχε ένα πλάνο το οποίο παίζει από τότε που ήταν πολύ μικρά τα παιδιά». (Συμμετέχων 5)

«Τιμωρίες.. όχι, δεν έχουμε τιμωρίες.. Στη μικρή που θα πω μόνο ότι έχω το κινητό της κι έχω τον κωδικό της ε.. Κι όταν θα έρθω εγώ στο σπίτι και θα έχει τελειώσει τα μαθήματά της θα μου δώσει το κινητό να της βάλω των κωδικό να δει ε.. Τιμωρίες δεν έχουμε, όχι, δεν υπάρχουν τιμωρίες». (Συμμετέχων 1)

Σε μία περίπτωση οι γονείς παρουσιάζονται πιο ελαστικοί και δεν φαίνεται να έχουν την ανάγκη να πειθαρχήσουν τα παιδιά τους ούτε να τους επιβάλλουν τιμωρίες παρά μόνο κάποιες επιπλήξεις για να κοιμηθούνε νωρίς και να διαβάσουνε στην ώρα τους.

«Τιμωρίες; Ναι είναι τιμωρία του ενός λεπτού. Σιγά. Όχι. Δεν έχουμε. Να τους φωνάξω, τους φωνάξω. Αλλά από κει και πέρα δεν έχουμε τιμωρίες όχι.» (Συμμετέχων 4)

Ένας γονέας αποτελώντας εξαίρεση αναφέρει ότι την πειθαρχία την ασκεί η μαμά.

«Η μητέρα επιβάλλει (ενν. την πειθαρχία), εγώ είμαι ο καλός που λένε...».
(Συμμετέχων 5)

5.1.4. Πιθανές διακρίσεις των γονέων στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους

Όσον αφορά στο αν οι γονείς κάνουν διακρίσεις σχετικά με τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών οι περισσότεροι γονείς αναφέρουν ότι διαπαιδαγωγούν κάθε παιδί σύμφωνα με την προσωπικότητα του, την ηλικία του, το φύλο του και ότι προσπαθούν να μην αδικούν κάποιο από τα παιδιά τους.

«Εντάξει, υπάρχουν στιγμές που είμαι πιο τρυφερή με τη μικρή που είναι χαδιάρα, που είναι κορίτσι.. Δεν μπορώ να πω όμως ότι και με τον Ε. έχω μία άλλη σχέση, νιώθω ότι με καταλαβαίνει, ότι είναι πιο ευαίσθητος, ότι στεναχωριέται πιο πολύ όταν είμαι κουρασμένη και θα με βοηθήσει, αλλά δεν κοιτάω να το μοιράσω, τώρα έκανα εδώ, μετά εκεί, απλά άλλες στιγμές της ημέρας είμαι με τον έναν, άλλες στιγμές της ημέρας είμαι με τον άλλον. Νιώθω την ανάγκη να είμαι και με τους δύο. Δεν πιστεύω ότι τους ξεχωρίζω ή υπάρχει άλλη αντιμετώπιση. Υπάρχουν άλλα πράγματα που κάνουμε με τον καθένα». (Συμμετέχων 1)

Ωστόσο ένας γονέας αναφέρει ότι η γυναίκα του δείχνει την προτίμησή της στο γιο της και ο ίδιος στην κόρη του.

«Η Μ. προσπαθεί εκατό τοις εκατό (ενν. να διαπαιδαγωγεί τα παιδιά με τον ίδιο τρόπο). Να σας πω, η Μ. αυτό που λέει και αυτό που δείχνει είναι το φίφτι-φίφτι. Βέβαια ενδόμυχα έχει μία συμπάθεια στο γιο της, στο Ρ. Εγώ είμαι και του κουτσομπολιού οπότε με την κόρη μου τα βρίσκουμε πιο πολύ».
(Συμμετέχων 5)

Ένας προβληματισμός των γονέων αφορά την έλλειψη γνώσης σχετικά με τον τρόπο διαπαιδαγώγησης των χαρισματικών παιδιών τους. Σύμφωνα και με τη βιβλιογραφία, οι γονείς δεν γνωρίζουν ενδεχομένως πώς πρέπει να αντιδρούν στην εκάστοτε συμπεριφορά του παιδιού τους εφόσον δεν υπάρχει επαρκής καθοδήγηση σχετικά με τα αναπτυξιακά ζητήματα που επηρεάζουν ένα χαρισματικό παιδί (Solow, 1995).

«Πιο πολύ θα του πω τα λάθη που κάνει και λιγότερο τα μπράβο. Θα ακούσει μπράβο. Δεν ξέρω αν γενικά πρέπει να κοιτάω το ανάποδο δηλαδή πιο πολύ να του λέω μπράβο και... Προσπαθώ συνολικά να τον βοηθήσω. Το ίδιο και με τη Μ. Δηλαδή ξέρω ότι έχουνε κάποια δυνατά σημεία και οι δύο, ο καθένας τους, οπότε δε μπορώ να πω ότι αυτά τώρα κάπως πρέπει να βρουν ένα τρόπο για να

τα χρησιμοποιήσουν ή να τα κάνω magnetize με κάποιο τρόπο ή για αυτά να τα βοηθήσω τώρα, ειλικρινά, ειδικά με την Ελλάδα δεν ξέρω». (Συμμετέχων 2)

«Εγώ του είπα να διαβάσει (ενν. ενόσω είχε αποβληθεί το παιδί από την αίθουσα), δεν ξέρω αν πρέπει να πιέζω». (Συμμετέχων 3)

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, το δημοκρατικό στυλ γονέα είναι αυτό που αντιπροσωπεύει κατά κόρον τους γονείς των χαρισματικών παιδιών (Snowden & Christian, 1999). Ωστόσο, υπάρχει και εκείνο το κομμάτι που αναφέρεται στους γονείς που υιοθετούν ένα περισσότερο αυταρχικό στυλ διαπαιδαγώγησης που χαρακτηρίζεται από επιπλήξεις και έντονες αντιδράσεις στα προβλήματα (Morawska & Sanders, 2008). Στην παρούσα έρευνα παρατηρούνται επιμέρους στοιχεία και από τα δύο στυλ διαπαιδαγώγησης.

5.2. Αντιλήψεις των γονέων για τη σχέση του χαρισματικού παιδιού με την οικογένεια του και του ρόλου του εντός αυτής

Η υπάρχουσα βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι οι περισσότερες οικογένειες που συμπεριλαμβάνουν στους κόλπους τους τουλάχιστον ένα χαρισματικό παιδί τείνουν να έχουν υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις και υψηλά επίπεδα ψυχολογικής προσαρμογής (Koshy, Brown, Jones & Smith, 2013). Η συνοχή της οικογένειας, δηλαδή το οργανωμένο οικογενειακό πλαίσιο με λίγες συγκρούσεις και καλή επικοινωνία, παρουσιάζεται να συντελεί στην ανάπτυξη του ταλέντου και των υψηλών ικανοτήτων των χαρισματικών παιδιών (Lopez-Aymes, Acuna & Damian, 2014).

Τα ευρήματα από την παρούσα έρευνα φαίνεται να συμβαδίζουν σε κάποιες περιπτώσεις με την υπάρχουσα βιβλιογραφία καθώς οι ίδιοι οι γονείς αναφέρουν ότι οι σχέσεις ανάμεσα σε αυτούς και στα παιδιά τους τείνουν να είναι υγιείς και στενές. Υπάρχει καλή επικοινωνία μεταξύ τους, ευχάριστο περιβάλλον, μοίρασμα των μυστικών από την πλευρά των παιδιών.

«Μιλάμε πάρα πολύ, κατά τη διάρκεια της ημέρας θα μιλήσουμε, θα συζητήσουμε, αλλά κάθε βράδυ πριν κοιμηθούνε, εκείνη τη στιγμή που είναι πιο χαλαρά, μπορείς να τους εκμαιεύσεις πράγματα, να πουν πράγματα πιο εύκολα. Θα κάτσω με τον καθένα μισή ώρα το βράδυ, ας είναι έντεκα, δώδεκα

η ώρα και θα μιλήσουμε. Δεν έχουνε δηλαδή πρόβλημα και ο Ε. αν έχει κάποια άσχημη βαθμολογία ή αν έχει κάνει κάποια αταξία ή αν βγήκε με την παρέα του και παρασύρθηκε σε κάτι άσχημο, θα το πει. Δε θα νιώσει ότι πρέπει να το κρύψει γιατί θα φοβηθεί». (Συμμετέχων 1)

«Η σχέση μας θα έλεγα ότι είναι καλή, δεν έχουμε δηλαδή προβλήματα. Θεωρώ ότι τα λένε (ενν. τα μυστικά τους)». (Συμμετέχων 5)

Ωστόσο, ο γονέας ο οποίος περιγράφεται από τη σύζυγό του με στοιχεία αυστηρότητας τείνει να μην εμπλέκεται συναισθηματικά με τα παιδιά και να μην έχει πολύ καλή επικοινωνία με αυτά, εύρημα το οποίο έρχεται σε συμφωνία με την υπάρχουσα βιβλιογραφία σχετικά με τα χαρακτηριστικά των αυστηρών γονέων (Aunola, Stattin, & Nurmi, 2000).

«Έχουνε την αίσθηση ότι δεν τους ακούει, ότι δε συγκεντρώνεται σε αυτά που λένε τόσο, οπότε πρέπει να τα ξαναπούμε κι αφού με ρώτησε και του το είχα πει». (Συμμετέχων 3)

Όσον αφορά στις συγκρούσεις φαίνεται να υπάρχουν στην πλειοψηφία των οικογενειών χωρίς όμως να καταδεικνύονται ιδιαίτερες εντάσεις. Οι γονείς αναφέρουν ότι οι αιτίες των συγκρούσεων σχετίζονται συνήθως με πράγματα απλά και καθημερινά, όπως το διάβασμα και η τακτοποίηση του δωματίου αλλά και πιο περίπλοκα όπως οι φιλίες των παιδιών. Με λίγες φωνές και αρκετή συζήτηση φαίνεται να λύνονται οι διαφωνίες. Οι συγκρούσεις στην πλειοψηφία τους εμπλέκουν εξίσου όλα τα αδέρφια.

«Ε εντάξει με τη μικρή μπορεί να φωνάξουμε «έλα να διαβάσεις» ή «να κάνεις μία δουλειά» ή «γιατί άφησες το δωμάτιό σου έτσι» και εκείνη να πει «άσε με δε θέλω τώρα». Και με τον Ε. υπήρξαν δυο τρεις φάσεις τώρα στην εφηβεία από την πρώτη γυμνασίου και μετά.. Είχε να κάνει με τις παρέες που έβγαινε και δε μου άρεσε αλλά δεν ήθελα να εκφέρω γνώμη και να πω για τους φίλους του. Αλλά τον είχε πιάσει μία αντίδραση.. Σε μία μέρα δηλαδή με λίγες φωνές και μετά πιο ήρεμα το ξεπερνάγαμε, δεν έχουμε εντάσεις.» (Συμμετέχων 1)

«Με το μπαμπα τους.. Με μένα δεν είναι εύκολο να τσακωθείς. Αλλά εντάξει, τώρα έχουνε βρει το μπάσκετ και το ποδόσφαιρο και συζητάνε για το Μέσι και το Σαββίδη κι όλα αυτά κι έχουνε.. περισσότερο με αυτά». (Συμμετέχων 3)

Σε μία μόνο περίπτωση φαίνεται η μητέρα να συγκρούεται με το χαρισματικό παιδί της.

«Συγκρούσεις γίνονται μόνο όταν υπάρξει κάτι στραβό. Ας πούμε μπορεί.. Η μαμά μας βάζει ένα πρόγραμμα ότι θα κάνουμε αυτά, θα διαβάσουμε Παπανούτσο, Θα διαβάσουμε εφημερίδα.. Και ξεχνάμε να το διαβάσουμε. Ε έχουμε ένα conflict εκεί πέρα. Εντάξει. Ιδίως η Π. είναι αυτή που ξεφεύγει από το πρόγραμμα, ο Ρ. δε ξεφεύγει. Κατά τα άλλα δεν έχουμε συγκρούσεις.» (Συμμετέχων 5)

Όσον αφορά τις συγκρούσεις μέσα στην οικογένεια με ένα ή περισσότερα παιδιά υψηλών ικανοτήτων, οι έρευνες αναφέρουν ότι αυτές μπορούν να προκύψουν όταν διαφέρουν οι αντιλήψεις των γονέων για τη χαρισματικότητα των παιδιών τους (Cornell, 1984), όταν ο ένας ή και οι δύο γονείς είναι λιγότερο χαρισματικοί από το παιδί τους ή όταν οι γονείς έχουν διαφορετικές πεποιθήσεις και αξίες σχετικά με την έννοια της δημιουργικότητας, τη συμμόρφωση ή τα επιτεύγματα των παιδιών τους (Rimm, 1995). Στην περίπτωση της συγκεκριμένης έρευνας δεν μπορεί να υποστηριχθούν ή να απορριφθούν τα παραπάνω συμπεράσματα διότι δεν εξετάστηκε η χαρισματικότητα των γονέων ούτε ήταν παρόντες και οι δύο γονείς στις συνεντεύξεις.

Τα παιδιά στις περισσότερες περιπτώσεις, σύμφωνα με τις πεποιθήσεις των γονέων, δε φαίνεται να προτιμούν κάποιον από τους δύο γονείς αλλά αντίθετα κάνουν άλλα πράγματα με τον καθέναν τους.

«Ο καθένας μας τους δίνει άλλα πράγματα οπότε πιστεύω ότι και με τους δύο είναι. Πιστεύω γενικά και με τους δύο γιατί η γυναίκα μου τους δίνει.. Εγώ δε μπόρεσα ποτέ να καθίσω να τα βοηθήσω να τα διαβάσω σε τεχνικό επίπεδο. Εγώ είμαι πιο κοντά με τα παιδιά στα κοινωνικά, στα επικοινωνιακά.. Στα.. με τους φίλους τους, με σχέσεις ε.. Σε αυτά περισσότερο.» (Συμμετέχων 2)

«Δεν είναι με κάποιον (ενν. πιο κοντά). Και οι δύο έχουμε την ίδια εκτίμηση από τα παιδιά. Δεν ξεχωρίζουνε». (Συμμετέχων 4)

Ωστόσο σε δύο περιπτώσεις τα παιδιά φαίνεται να δείχνουν ιδιαίτερη προτίμηση στο γονέα που αισθάνονται ότι τους κατανοεί καλύτερα και είναι πιο ήπιος χαρακτήρας.

«Εγώ είμαι ήπιος άνθρωπος. Οπότε δε μπορώ να μαλώσω εύκολα και ο τρόπος που θα τιμωρήσω θα είναι πολύ πιο ήπιος από ότι είναι της γυναίκας μου. Εγώ είμαι και του κουτσομπολιού οπότε με την κόρη μου τα βρίσκουμε πιο πολύ.» (Συμμετέχων 5)

«Κάποια ερωτική απογοήτευση που είχε ο γιος και αυτά ερχόταν σε μένα να ρωτήσει. Στο μπαμπά του θα πάει για άλλα για μπασκετικά. Οι δύο μεγάλοι είναι δικοί μου σίγουρα, τα μικρά θα ασχοληθούν και με το μπαμπά».
(Συμμετέχων 3)

Όσον αφορά τη σχέση των χαρισματικών παιδιών με τα αδέρφια τους η υπάρχουσα βιβλιογραφία αναφέρει ότι συχνά στις οικογένειες με χαρισματικά παιδιά προκαλούνται προβλήματα ανάμεσα στα αδέρφια. Τα μη χαρισματικά αδέρφια ενδέχεται να εκδηλώσουν συναισθήματα ζήλιας και ανταγωνιστικότητας επειδή οι γονείς εστιάζουν την προσοχή και το ενδιαφέρον τους στο χαρισματικό παιδί κι αυτό συνεπάγεται την ανισότητα στη μεταχείριση των αδερφιών (McMann & Oliver, 1988, Ματσαγγούρας, 2008). Αξίζει να σημειωθεί ότι στην παρούσα έρευνα οι γονείς υποστηρίζουν σε όλες τις περιπτώσεις ότι οι σχέσεις μεταξύ των παιδιών τους είναι καλές, χωρίς φυσικά να λείπουν οι εντάσεις για απλά και καθημερινά ζητήματα.

«Καλά, είναι αγαπημένοι, αλλά μπορεί να μαλώσουνε και για ηλίθια πράγματα. Για χαζά. Μου πήρε μία σβήστρα ή γιατί να μου πεις αυτό και πώς ήταν να σου λέω εκείνο.» (Συμμετέχων 2)

«Είναι δεμένα, η άλλη είναι στην Αγγλία, παίρνει τηλέφωνο στο σκάιπ και παίζουνε και οι 4 μαζί παιχνίδι ο ένας με το τάμπλετ, ο άλλος με τον υπολογιστή και μου φαίνεται πάρα πολύ...» (Συμμετέχων 3)

Μόνο σε μία περίπτωση ο γονέας αναφέρει ότι υπάρχει ανταγωνισμός εκ μέρους του μη χαρισματικού παιδιού παρόλα αυτά όμως τα συγκεκριμένα αδέρφια τα πηγαίνουν πολύ καλά μεταξύ τους και μάλιστα το μη χαρισματικό παιδί θαυμάζει το χαρισματικό, σύμφωνα με τα λεγόμενα της μητέρας.

«Τα πηγαίνουν πάρα πολύ καλά, η μικρή τον θαυμάζει πολύ. Βέβαια έχει μέσα της τον ανταγωνισμό ότι αν εγώ τα πάω τόσο καλά στους βαθμούς σαν τον αδερφό μου.. Καμαρώνει για αυτόν. Πιστεύω υπάρχει αυτός ο ανταγωνισμός αλλά εκείνη είναι καλή σε άλλα πράγματα. Δηλαδή μπορεί να διαβάζουνε σε διαφορετικό δωμάτιο και μπορεί ο Ε. να λύνει εξισώσεις και κάποια στιγμή να τη ρωτήσει «Α, αναλύω το λυ πώς γράφεται;». Οπότε κι εκείνη παίρνει το δικό της το κομμάτι και την επιβράβευση. Όλη μέρα μαζί είναι. Κάνουνε παρέα και τσακώνονται και τα βρίσκουνε και κοροϊδεύουνε εμάς και βλέπουν youtube.»
(Συμμετέχων 1)

Το γεγονός ότι τα αδέρφια τείνουν να έχουν καλές σχέσεις μεταξύ τους, ενδέχεται να αποδίδεται στο ότι οι γονείς, κατά τα λεγόμενά τους, δεν κάνουν διακρίσεις στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους.

5.3. Αντιλήψεις των γονέων για τη σημασία και τα χαρακτηριστικά της γονεϊκής τους εμπλοκής στη μάθηση και στην εκπαίδευση του χαρισματικού παιδιού τους

Η υπάρχουσα βιβλιογραφία καταδεικνύει ότι οι γονείς των χαρισματικών παιδιών συμμετέχουν ενεργά στην κοινωνική και ακαδημαϊκή ζωή των παιδιών τους (Colangelo, Assouline, Chen, & Tsai, 1999), πράγμα το οποίο επιβεβαιώνεται και από τα λεγόμενα των γονέων στην παρούσα μελέτη. Η ενεργή συμμετοχή στη ζωή των παιδιών καθώς και η ενίσχυση των προσπαθειών τους είναι ένα άλλο χαρακτηριστικό του δημοκρατικού γονέα (Antonopoulou, Alexopoulos & Maridaki- Kassotaki, 2012). Έρευνα των Koshy et al., (2013 10) φανερώνει ότι στην πλειοψηφία τους οι γονείς αυτών των παιδιών τείνουν να είναι υποστηρικτικοί. Οι πιο πολλοί από τους υποστηρικτικούς γονείς προσπαθούν να βρουν λύσεις στα προβλήματα των παιδιών τους, ενώ οι γονείς που παρέχουν κινητοποίηση ενθαρρύνουν τα παιδιά τους να επιτύχουν, τους δείχνουν εμπιστοσύνη και τονίζουν τη σημασία των σωστών επιλογών ώστε να αντιμετωπιστούν δύσκολες καταστάσεις. Φυσικά για να μην πάρει αρνητική χροιά η έννοια της γονεϊκής εμπλοκής θα πρέπει η υποστήριξη που παρέχεται στα παιδιά να βασίζεται σε λογικά επιχειρήματα (Colangelo, N., Assouline, S., Chen, I. & Tsai, T., 1999).

Επιμέρους όψεις της γονεϊκής εμπλοκής που εξετάζονται στη συγκεκριμένη έρευνα είναι η συμμετοχή των γονέων στο διάβασμα των παιδιών και η οργάνωση της μελέτης τους, η παρακίνησή των γονέων προς τα παιδιά για εξωσχολικές δραστηριότητες ή συμμετοχή σε διαγωνισμούς, η συμμετοχή των γονέων στο σχολείο του παιδιού συζητώντας με τους δασκάλους (Porumbu & Necsoi, 2013), και η συμμετοχή των γονέων στις αποφάσεις που αφορούν τα σχολικά ζητήματα (Kimaro & Machumu, 2015)

5.3.1. Υποστήριξη και ενθάρρυνση των γονέων στα ζητήματα που αφορούν τα χαρισματικά παιδιά τους

Όσον αφορά την ενεργό συμμετοχή των γονέων στην εύρεση λύσεων στα προβλήματα των παιδιών τους, σύμφωνα με τα λεγόμενα των ίδιων των γονέων φαίνεται ότι τείνουν να παρεμβαίνουν στη ζωή των παιδιών και να προσπαθούν να τα βοηθήσουν ώστε να αντιμετωπίσουν ευκολότερα κάποιες καταστάσεις είτε πιο πρακτικές και καθημερινές είτε πιο περίπλοκες που αφορούν τις διαπροσωπικές τους επαφές ή την ακαδημαϊκή τους πρόοδο.

«Ας πούμε τώρα για αυτή την εργασία που θέλει να κάνει έψαξε και βρήκε εργασίες από πανεπιστήμια κι έρχεται, λοιπόν, ένα μεσημέρι και μου λέει έχω βρει κάποιες εργασίες αλλά είναι επί πληρωμή. Του λέω παιδάκι μου οι καλές εργασίες είναι πάντα έτσι επί πληρωμή. Αμα θέλεις θα τις πληρώσουμε να τις πάρεις». (Συμμετέχων 4)

«Δεν του λέω κάνε παρέα με αυτούς αλλά θα του πω τη γνώμη μου ότι «με αυτή την παρέα δεν ταιριάζεις» ή «δε θέλω να κάνεις παρέα με αυτούς» ή αν τους δω στο δρόμο και τον βλέπω ότι βρίζουν κάνουνε κι αυτός μπορεί να είναι αμήχανα πιο πέρα και του λέω δε σημαίνει ότι.. Θα του πω όμως θα του δώσω κατευθύνσεις ότι αφού δεν ταιριάζεις εκεί πέρα κι αφού νιώθεις αμήχανα δε χρειάζεται να πηγαίνεις με κάποιον μόνο και μόνο για να πηγαίνεις» (Συμμετέχων 1)

Από την άλλη πλευρά έχουμε τις περιπτώσεις όπου οι γονείς προσπαθούν να κινητοποιήσουν τα παιδιά τους ενθαρρύνοντας τα να πετύχουν τους στόχους τους και δείχνοντας εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους. Επίσης, τονίζουν τη σπουδαιότητα των σωστών επιλογών στην αντιμετώπιση κάθε είδους εμποδίων που παρουσιάζονται στα παιδιά τους.

«Τα γνώριζα (ενν. την ύπαρξη της μαθηματικής εταιρείας) αλλά δε θα τον έβαζα ποτέ σε κάτι σε πιο μικρή ηλικία αν δεν το ήθελε. Δηλαδή και τώρα του είπα ότι να μην αγχώνεσαι, θα κάνεις κάτι. Εγώ τον ωθώ στην κατεύθυνση ότι όταν θες κάτι μπορείς να κάνεις τα πάντα και να κυνηγήσεις το όνειρό σου και να έχεις μία όμορφη ζωή. Αυτό του λέω. Να προσπαθήσεις τώρα να πετύχεις το στόχο σου για να έχεις τις απολαβές σου μετά. Να ασχολείσαι με κάτι που αγαπάς και να είσαι ευτυχισμένος». (Συμμετέχων 1)

«Μετά ο Σ. άκουσε στις ειδήσεις για ένα παιδί που κέρδισε ολυμπιάδα μαθηματικών και φυσικής και πήρε υποτροφία στο Harvard και μου λέει «αυτό

θα κάνω εγώ, θα πάρω ολυμπιάδα», λέω «πάρα πολύ ωραία, μπράβο, ό,τι πεις». (Συμμετέχων 3)

«Προσπαθώ να του εμφυσήσω το γεγονός ότι είναι πάρα πολύ καλός». (Συμμετέχων 4)

5.3.2. Εμπλοκή των γονέων στο διάβασμα των παιδιών και στην οργάνωση της μελέτης τους

Όσον αφορά την εμπλοκή των γονέων στο διάβασμα των παιδιών τους ή στη διαχείριση του χρόνου μελέτης τους σχεδόν όλοι οι γονείς αναφέρουν ότι διάβαζαν με τα παιδιά τους όταν αυτά ήταν σε μικρότερες ηλικίες.

«Στο δημοτικό ήμουν δίπλα του, διαβάζαμε μαζί. Δε μπορώ να πω ότι καθόταν μόνος του. Ήμασταν μαζί. Και στη γραμματική, ειδικά στη γλώσσα και σε αυτά που δεν του άρεσαν. Θα κάναμε την ορθογραφία, ήμουν πάντα δίπλα του». (Συμμετέχων 1)

Σχετικά με τις τακτικές που ακολουθούν την περίοδο εκπόνησης της παρούσας μελέτης κάποιοι γονείς αναφέρουν ότι ναι μεν δεν διαβάζουν με τα παιδιά τους ούτε χρειάζεται να τα βάλουν σε πρόγραμμα, ωστόσο τα βοηθάνε όπου χρειάζεται.

«Δεν προγραμματίζει κανείς το διάβασμά τους. Τους βοηθάει περισσότερο εκείνη (ενν. η σύζυγος) στα φιλολογικά όπου χρειάζεται γιατί, επειδή αυτοί δεν κάνουνε ιδιαίτερα σε αυτά τα μαθήματα, κάποιες στιγμές ψιλοκολλάνε οπότε τους βοηθάει. Εγώ θα ασχοληθώ με τη φυσική του Ρ., με τα μαθηματικά του καθόλου. Με τη φυσική του καμία άσκηση που έχει, καμία γενικής παιδείας θα συζητήσουμε, σπανίως δηλαδή αυτό το πράγμα, με την Π. καμία φορά κανένα διαγώνισμα να μου πει για να βεβαιωθεί ότι το ξέρει. Έχουμε κάνει το διαγώνισμα το έχουμε διαβάσει, το έχω ακούσει το διαγώνισμα εγώ στο σπίτι και λέει αυτό το έχασα. Γιατί το έχασες ρε Π.; Από μία αβλεψία, δεν κατάλαβε καλά, το ξέχασε. Και αντί να πάρει είκοσι, παίρνει δεκαοχτώ, δεκαεννιά. Στεναχωριόμαστε, στεναχωριέται και αυτή αλλά εμείς δεν το δείχνουμε για να μην στεναχωρηθεί περισσότερο». (Συμμετέχων 5)

Στη συγκεκριμένη περίπτωση η γονεϊκή εμπλοκή ενέχει προσδοκίες επίτευξης και ακαδημαϊκής διάκρισης εκ μέρους του παιδιού.

Κάποιοι άλλοι γονείς αναφέρουν ότι διαβάζουν εξολοκλήρου με τα παιδιά τους ή ότι το φροντιστήριο έχει αντικαταστήσει τη δική τους εμπλοκή στη μελέτη

των παιδιών τους εφόσον αυτά είναι πλέον στο λύκειο όπου αυξάνονται οι απαιτήσεις.

«Από μόνα τους δεν έχουν διαβάσει, δε διαβάζουνε. Ο Δημήτρης θέλει push για παράδειγμα, η μικρή είναι πιο συγκεκριμένη και κάθετη. Οπότε εγώ δεν έχω αυτή την υπομονή. Δηλαδή η κουβέντα μας γίνεται στο επίπεδο αυτό που συζητάμε τώρα. Στο να καθίσω να του πω «έλα εδώ να σου δείξω συντακτικό», οτιδήποτε.. σε αυτά είναι η γυναίκα μου, έχει την υπομονή μέχρι να...». (Συμμετέχων 2)

«Διάβαζα με το Δ. μαζί μέχρι τρίτη γυμνασίου. Από πρώτη λυκείου πάει φροντιστήριο στα μαθηματικά, στη φυσική και χημεία. Το ίδιο και με τη σύζυγο, έτσι. Τα μαθήματα θα τα κάνουμε. Εγώ θα κάνω τα μαθηματικά, φυσική, χημεία κτλ. Και η σύζυγος θα κάνει τα φιλολογικά. Γενικώς, η γυναίκα μου και του Δ. του κάνει τώρα έκθεση, ας πούμε». (Συμμετέχων 4)

Σε μία περίπτωση ο γονιός αναφέρει ότι τα παιδιά ναι μεν δεν χρειάστηκε ποτέ να διαβάσουν με τους γονείς τους, επειδή από μικρά τα είχε βάλει η μαμά τους σε πρόγραμμα και είχαν προσωπικά κίνητρα, ωστόσο λόγω της ανεπάρκειας του εκπαιδευτικού συστήματος οι ίδιοι οι γονείς προσπάθησαν να μεταλαμπαδεύσουν τις θεμελιώδεις γνώσεις στα παιδιά με έναν πιο απλό και κατανοητό τρόπο όταν αυτά πήγαιναν στο δημοτικό. Αξίζει να αναφερθεί η έμφαση του γονέα στο γεγονός ότι η προσωπική κινητοποίηση των παιδιών σχετίζεται με την αυτορρύθμιση και την ακόλουθη επίδοση τους, πράγμα το οποίο συμφωνεί με τη υπάρχουσα βιβλιογραφία. Έρευνες καταδεικνύουν ότι ψυχολογικά χαρακτηριστικά των παιδιών όπως είναι η κινητοποίησή τους προβλέπουν την ακαδημαϊκή τους επίδοση (Rogers, Theule, Ryan, Adams & Keating, 2009).

«Μόνα τους ξεκίνησανε. Σας είπα τα παιδιά αυτά ξεκίνησανε από μικρά που ήτανε η μαμά τους τούς έβαλε σε πρόγραμμα οπότε δεν είχαμε να καθίσουμε από πάνω τους να τους διαβάσουμε, ποτέ. Είχανε μέσα τους την επιθυμία να είναι καλοί μαθητές. Τους υποστηρίξαμε κιόλας στο δημοτικό, κάναμε άπειρους καυγάδες με τα βιβλία τους, με το εκπαιδευτικό σύστημα. Τα βιβλία ήτανε βιβλία για αγράμματους. προσπαθούσαμε δηλαδή εμείς να τους τα διδάξουμε όπως τα μάθαμε εμείς για να τα μάθουν. Δηλαδή τους έκανα εγώ απλή μέθοδο των τριών στο δημοτικό γιατί κάνανε εξισώσεις. Είναι δυνατόν; Εκεί βοηθήσαμε για να τα βάλουμε σε μία ορθολογική σκέψη, σε ένα σωστό πλάνο. Γιατί τα σχολεία δε βοηθούσανε. Και βοήθησε αυτό. Και με τους δασκάλους που συζητούσαμε γιατί οι δάσκαλοι της ηλικίας μας..

Συμφωνούσανε κι αυτοί ότι εσείς θα τα κάνετε όπως νομίζετε κι εμείς είμαστε υποχρεωμένοι να τα κάνουμε έτσι». (Συμμετέχων 5)

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία υπάρχει και η αρνητική γονεϊκή εμπλοκή (Niggli, Trautwein, Schnyder, Ludtke & Neumann, 2007). Ένας γονέας χωρίς να κάνει σαφή αναφορά στην εμπλοκή του στο διάβασμα του παιδιού του ή στην οργάνωση της μελέτης του, φαίνεται ότι τείνει να εμπλέκεται με αρνητικό τρόπο και να επιβάλει στο παιδί του να διαβάσει τα μαθήματα τα οποία ο ίδιος θεωρεί σημαντικά και στα οποία το παιδί δεν παρουσιάζει άριστη επίδοση. Είναι ένας από τους γονείς που παρουσιάζει αυστηρά στοιχεία στη διαπαιδαγώγησή του παιδιού του.

«Λοιπόν, είχε και επίσης έναν έλεγχο, αυτό είναι μία απορία που έχω, που ήταν όλα 19-20, 19-20, εντάξει είχε οικιακή οικονομία 15 και καλλιτεχνικά 16 δεν θα ασχοληθώ με αυτό αλλά είχε ιστορία 16. Πο πο το θεώρησα πάρα πολύ σημαντικό να μάθει ιστορία. Του λέω αγόρι μου δε μπορεί να αποστηθίζεις παρτίδες σκακιού που παίζτηκαν και να μην αποστηθίζεις, να μη σε ενδιαφέρει παρτίδες σκακιού που παίζτηκαν πάνω σε ανθρώπινες ζωές, δε γίνεται να μην το μάθεις». (Συμμετέχων 3)

5.3.3. Παρακίνηση των γονέων προς τα παιδιά για συμμετοχή σε εξωσχολικές δραστηριότητες ή μαθητικούς διαγωνισμούς

Σχετικά με την παρακίνηση των γονέων προς τα παιδιά ώστε αυτά να συμμετάσχουν σε κάποιες εξωσχολικές δραστηριότητες ή μαθητικούς διαγωνισμούς οι γονείς έτειναν να θεωρούν ότι δεν κατευθύνουν τα παιδιά τους ώστε να ασχοληθούν με κάτι συγκεκριμένο αλλά ότι οι επιλογές των παιδιών είναι προσωπικές τους. Ωστόσο, σύμφωνα με τις αναφορές τους φαίνεται ότι τα βοηθούν να επιλέξουν αυτό που τους αρέσει παρέχοντάς τους διάφορα ερεθίσματα και τα υποστηρίζουν στις δραστηριότητές τους και τα ενδιαφέροντά τους. Το συγκεκριμένο εύρημα είναι σύμφωνο με τη βιβλιογραφία που υποστηρίζει ότι ένα πεδίο της γονεϊκής εμπλοκής είναι και η παρότρυνση προς τα παιδιά να αναλάβουν κάποιες δραστηριότητες και να έχουν ποικίλα ενδιαφέροντα εκτός σχολείου (Purumbu & Necsoi, 2013).

«Τον ρώτησα αν ήθελε να πάει και του άρεσε. Συζήτησα και με μία μαθηματικό που ξέρω και της έλεγα «τι να κάνει, πού να τον στείλω να κάνει κάτι που του αρέσει..» και μου είπε ότι υπάρχει αυτό, η Ένωση Φυσικών». (Συμμετέχων 1)

«Ναι, ναι από μικρός (ενν. διάλεξε την κολύμβηση). Από μικρός γενικά είναι ψάρι». (Συμμετέχων 2)

«Ναι βεβαίως (Ενν. τον ενθαρρύνω να συμμετέχει σε διαγωνισμούς). Εγώ τον έσπρωξα για να πάει στο Πανελλήνιο Συνέδριο Φυσικών. Πρόπερσι ψάχναμε για προγράμματα φυσικής που θα μπορούσε να συμμετέχει γιατί είχε εκδηλώσει το ενδιαφέρον του για τις θετικές επιστήμες. Πέρυσι είχε αποφασίσει από νωρίς ότι θέλει να ξαναπάει. Του άρεσε πολύ...». (Συμμετέχων 4)

Σε μία περίπτωση ο γονιός αναφέρει ότι τα παιδιά από μόνα τους διαλέγουν τις δραστηριότητές τους όμως αναφέρει επίσης ότι η μαμά είναι αυτή που καθορίζει το πρόγραμμά τους. Στη συγκεκριμένη μητέρα αποδίδονται κάποια αυστηρά στοιχεία διαπαιδαγώγησης από το σύζυγό της.

«Θέλουν τα παιδιά. Ό,τι κάνουν το κάνουν επειδή το θέλουν. Δεν πιάσαμε ποτέ. Η μαμά μας θα κανονίσει τα φροντιστήρια που θα πάμε, το πλάνο, θα κανονίσει το πλάνο μας, πώς θα κινηθούμε, τέτοια πράγματα». (Συμμετέχων 5)

Σε μία άλλη περίπτωση, ωστόσο, ο γονέας φαίνεται να εμπλέκεται με αρνητικό τρόπο στις δραστηριότητες του παιδιού διότι αναφέρει ότι έβαλε με το ζόρι το παιδί να παρακολουθήσει μία επιμέρους δραστηριότητα παρόλο που δεν ήταν για την ηλικία του. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία η γονεϊκή εμπλοκή μπορεί να είναι έντονη και να πάρει αρνητική χροιά με το να καταστεί τελικά πιεστική για το παιδί (Niggli, Trautwein, Schnyder, Ludtke & Neumann, 2007). Πρόκειται για ένα γονέα που εκδηλώνει στοιχεία αυστηρότητας.

«τον ενδιέφερε λίγο παραπέρα (ενν. το σεμινάριο κρυπτολογίας) όπου εκεί τον έβαλα με το ζόρι γιατί ήταν από δευτέρα γυμνασίου κι αυτός ήταν μικρός». (Συμμετέχων 3)

5.3.4. Συμμετοχή των γονέων στο σχολείο του παιδιού

Όσον αφορά τη συμμετοχή των γονέων στο σχολείο του παιδιού συζητώντας με τους δασκάλους οι περισσότεροι γονείς τείνουν να υποστηρίζουν ότι βρίσκονται σε επαφή με τους δασκάλους και συζητάνε για διάφορα ζητήματα κάθε φορά όπως είναι η σχολική προσαρμογή και πρόοδος του χαρισματικού παιδιού τους.

«Και από ότι με έχει κατευθύνει ο μαθηματικός του, εφόσον δεν υπάρχει δυνατότητα για ιδιωτικό σχολείο, θα πάει μάλλον στο λύκειο Φιλοθέης που

μου είτε ότι είναι πάρα πολύ καλό με ένα λυκειάρχη που τα ελέγχει τα πράγματα». (Συμμετέχων 1)

«Με το Δημήτρη περισσότερο, που τα συζητάγαμε με τους καθηγητές του, με τους δασκάλους του κτλ. ήταν ευχαριστημένοι που είχαν το Δημήτρη στην τάξη και τους έδινε και κίνητρο για να πούνε κάτι παραπάνω. Ήτανε διαβασμένος ήδη, συζητάμε κιόλας επί όλων των θεμάτων κι έχει μία άποψη. Οπότε αυτό τους κέντριζε και το ενδιαφέρον να πουν κάτι παραπάνω». (Συμμετέχων 4)

Ένας γονέας κάνει λόγο για εμπλοκή στο σχολείο με σκοπό να ενημερώσει τους καθηγητές για το χαρισματικό παιδί της ώστε να του δώσουν τη δέουσα προσοχή και να το αντιμετωπίσουν σύμφωνα με τις ανάγκες του. Το συγκεκριμένο εύρημα βρίσκεται σε αντιστοιχία με ένα κομμάτι της βιβλιογραφίας το οποίο αναφέρει ότι η επιμονή και η υποστήριξη των γονέων αποτελεί ακρογωνιαίο λίθο ώστε το χαρισματικό παιδί να λαμβάνει την απαιτούμενη προσοχή και την ακαδημαϊκή αυστηρότητα που χρειάζεται για να ξεδιπλώσει το δυναμικό του (Davis, 2016). Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί παρουσίαζαν μία επιφυλακτική στάση και ίσως αμφέβαλαν για τις αντιλήψεις του γονέα. Στη συνέχεια, όμως, διαπίστωναν και μόνοι τους τις υψηλές ικανότητες των παιδιών.

«Η γυμνασιάρχης η οποία με το που τον έγραψα στο γυμνάσιο ενημέρωσα τη γυναικα ότι ξέρετε, πρόκειται για ιδιαίτερο παιδί, είχα πάρει αυτή τη συνήθεια από το δημοτικό να πιάνω το δάσκαλο κάθε φορά, ήξερα ότι θα σηκώσει το φρυδάκι αλλά μετά θα τα βρούμε. Ε και πιάνω τη γυμνασιάρχη και της λέω, η οποία με ήξερε ως μαμά των προηγούμενων, της λέω έτσι κι έτσι, υπάρχει αυτή η ιδιαιτερότητα και με ενδιαφέρει να μη βαρεθεί. Αυτά που πρέπει να μάθει, πρέπει να τα μάθει. Αυτή αυτό που είπε στους καθηγητές και το έμαθα από τη μουσικό ότι ενδέχεται αυτό το παιδί να δημιουργήσει προβλήματα». (Συμμετέχων 3)

Η στάση αυτή των εκπαιδευτικών θα μπορούσε να ερμηνευθεί από το γεγονός ότι όταν οι γονείς των χαρισματικών παιδιών προσπαθούν να υποστηρίξουν τις κατάλληλες εκπαιδευτικές υπηρεσίες για τα παιδιά τους συχνά ενδέχεται να χαρακτηριστούν ως πειστικοί ή ελιτιστές, ιδιαίτερα στο σχολείο και τη γειτονική κοινότητα (Margrain, 2010).

Η γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο φαίνεται να αποφεύγεται σε μία περίπτωση όπου και οι δύο γονείς είναι εκπαιδευτικοί.

«Επειδή είμαι εκπαιδευτικός αποφεύγω να πηγαίνω να τους ρωτάω. Γιατί οι εκπαιδευτικοί είναι οι χειρότεροι γονείς. Δηλαδή πηγαίνουν στα σχολεία και ρωτάνε τους συναδέλφους τους γιατί έβαλες στο γιο μου δεκαεννιά; Ήθελα να του βάλεις είκοσι. Εγώ δεν πήγα ποτέ. Αδικήθηκε η Π., αδικήθηκε. Έκλαιγε εδώ πέρα, δεν πήγαμε πουθενά να γκρινιάζουμε». (Συμμετέχων 5)

5.3.5. Συμμετοχή των γονέων στις αποφάσεις για τα σχολικά ζητήματα των παιδιών

Σχετικά με το πεδίο της συμμετοχής των γονέων στις αποφάσεις για σχολικά ζητήματα των παιδιών τους, οι γονείς τείνουν να συμμετέχουν σε αυτές και στις περισσότερες περιπτώσεις να αποφασίζουν από κοινού με τα παιδιά τους για ζητήματα που αφορούν είτε τη φοίτηση σε ένα συγκεκριμένο σχολείο, είτε τις μελλοντικές ακαδημαϊκές επιλογές των παιδιών είτε για καθημερινά ζητήματα στο σχολείο.

«Σκέφτομαι, ναι (ενν. να τον πάω σε ένα καλύτερο σχολείο από αυτό της γειτονιάς). Γιατί πήρα εδώ στο γυμνάσιο και μου είπαν οι καθηγητές ότι δεν είναι καλό το λύκειο δίπλα, με την έννοια ότι υπάρχει μεγάλη βαρβαρότητα, χασίσι, ναρκωτικά, άσχημες παρέες και γενικά οι καθηγητές σε ένα τέτοιο περιβάλλον το έχουν λίγο παρατήρει από τον έλεγχο. Δε θα του άλλαζα σχολείο μόνη μου. Εκείνος μου είπε ότι.. Και μετά που συζήτησα και με τους καθηγητές του ότι «μαμά θέλω να πάω σε ένα άλλο σχολείο..». (Συμμετέχων 1)

«Τον Οκτώβριο που μας πέρασε. ε.. Ήθελε να.. Μου λέει αεροναυπηγική. Δεν το είχαμε συζητήσει ποτέ. Δεν του είχα πει ποτέ θα γίνεις γιατρός. Δεν του είπα τίποτα. Ποτέ. Όταν μου λέει αεροναυπηγική, έχει μία σχολή στην Πάτρα. Και του λέω καλά το πας για προχώρα.. Πέντε χρόνια είναι. Μετά; Μου λέει δύο χρόνια κοινά τρία χρόνια εξειδίκευση, μου λέει μεταπτυχιακό στο εξωτερικό. Λέω που; Λέει Ευρώπη έχει Ιταλία, έχει Γαλλία, έχει Αγγλία. Και λέω ναι και μετά; Ε δουλειά εξωτερικό. Λέω πολύ καλά το πας. Πού; Του λέω στο τέλος δεν καταλήγεις στις ΗΠΑ; Λέει ναι. Και γιατί να μην πας πανεπιστήμιο εξαρχής στις ΗΠΑ; Μου λέει καλά το λες. Για να σε γνωρίσουν, να σε εκπαιδεύσουν και να σε πάρουν κατευθείαν για δουλειά εκεί». (Συμμετέχων 4)

Βέβαια, σε ορισμένες περιπτώσεις φαίνεται ότι οι γονείς είναι αυτοί που αποφασίζουν. Είναι οι περιπτώσεις όπου οι συγκεκριμένοι γονείς παρουσιάζουν στοιχεία αυστηρότητας.

«Της μαμάς μας (ενν. είναι η επιλογή του να σπουδάσουν τα παιδιά στο εξωτερικό). Το κουμάντο». (Συμμετέχων 5)

«Του λέω ωραία μπορείς να έχεις και ένα βιβλίο μαζί (ενν. όταν η δασκάλα βγάζει το παιδί έξω από την τάξη). Μου λέει «μαμά θα με βρίσει αν της πω μισό λεπτό να πάρω κι ένα μυθιστόρημα από την τσάντα» ή αν έχει δικαίωμα να πάει στη βιβλιοθήκη να διαβάσει κάτι άλλο. Εγώ του είπα να διαβάσει, δεν ξέρω αν πρέπει να πιέζω». (Συμμετέχων 3)

5.4. Αντιλήψεις των γονέων για το σχολείο και τη σχολική επίδοση των χαρισματικών παιδιών τους

5.4.1. Αντιλήψεις των γονέων για τη σχολική επίδοση των παιδιών τους

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία ένα από τα χαρακτηριστικά των χαρισματικών μαθητών είναι ότι παρουσιάζουν υψηλή ακαδημαϊκή επίδοση η οποία συμβαδίζει με το υψηλό νοητικό δυναμικό τους. Ωστόσο υπάρχουν πολλές περιπτώσεις όπου τείνουν να εμφανίζουν υποεπίδοση (Csikszentmihalyi, Rathunde, & Whalen, 1993). Στην παρούσα έρευνα όλοι οι γονείς περιγράφουν τα παιδιά τους ως αριστούχους με βαθμολογία άνω του 18.

«Είναι πολύ καλοί μαθητές. Η Π. είναι μέσα στις πρώτες τρεις στην τάξη της». (Συμμετέχων 5)

Σε μία περίπτωση μάλιστα η μητέρα περιγράφει το παιδί της ως άριστο μαθητή με διακρίσεις (έχει το αποουσιολόγιο).

«Είναι άριστος μαθητής. Είναι αποουσιολόγος της τάξης του, 19,7». (Συμμετέχων 1)

Η πλειονότητα των παιδιών, σύμφωνα με τους γονείς, φαίνεται να έχει κλίση στα θετικά μαθήματα, κάποια παιδιά τείνουν να επιδεικνύουν μικρότερο ενδιαφέρον για τα φιλολογικά μαθήματα, ενώ ένα παιδί φαίνεται να έχει κλίση στις καλές τέχνες.

«Μαθηματικά, φυσική, χημεία, βιολογία, αυτά (ενν. έχει κλίση)». (Συμμετέχων 1)

«Κυρίως τα φιλολογικά είναι (ενν. τα μαθήματα που δεν του αρέσουν τόσο πολύ). Ιστορία.. Τέτοια πράγματα». (Συμμετέχων 4)

«Μπορούμε να πούμε ότι έχει κάποια γονίδια που μπορούσαμε να πούμε ότι πάει προς τις καλές τέχνες». (Συμμετέχων 5)

Ωστόσο οι γονείς των χαρισματικών αναφέρουν ότι τα παιδιά τους είναι καλοί σε όλα τα μαθήματα ακόμα κι αν τα θεωρητικά τα διαβάζουν με λιγότερο ενδιαφέρον.

«Σε όλα (ενν. τα μαθήματα τα πάει μία χαρά)». (Συμμετέχων 5)

«Τα άλλα (ενν. τα φιλολογικά) με το ζόρι (ενν. τα διαβάζει). Τα κάνει για να μη χαλάσει το βαθμό του» (Συμμετέχων 1)

Ένας γονιός αναφέρει ότι το παιδί του διαβάζει με το ζόρι ακόμα και τα θετικά μαθήματα που του αρέσουνε και προτιμά το παιχνίδι.

«Δώσε του παιχνίδι και ταινίες, αυτά θέλει». (Συμμετέχων 2)

5.4.2. Αντιλήψεις των γονέων για το σχολείο των παιδιών τους

Σύμφωνα με τις απόψεις των γονέων αναφορικά με τα σχολεία όπου φοιτούν τα παιδιά τους κάποιοι γονείς δείχνουν σχετικά ευχαριστημένοι και χωρίς να έχουν πολλές προσδοκίες από αυτά. Μάλιστα σε μερικές περιπτώσεις η καλή τους γνώμη για το σχολείο βασίζεται στη στήριξη που αυτό έχει προσφέρει στα χαρισματικά παιδιά τους, στο μέτρο πάντα του δυνατού, ώστε να αξιοποιήσουν περαιτέρω τις δυνατότητές τους. Το συγκεκριμένο εύρημα φαίνεται να βρίσκεται σε αντιστοιχία με την υπάρχουσα βιβλιογραφία η οποία αναφέρει ότι σε πολλές περιπτώσεις οι γονείς τείνουν να διατηρούν μία πολύ καλή επαφή με το σχολείο το οποίο αναγνωρίζει τις ικανότητες των χαρισματικών παιδιών από τη σχολική ακόμα ηλικία τους και παρουσιάζεται υποστηρικτικό και φιλικό ως προς αυτούς (Koshy, Brown, Jones, & Smith, 2013).

«Το θεωρώ μία ασφαλή επιλογή, ξέρω ότι είναι εκεί. Ξεκίνησε ως ένα καλό ιδιωτικό. Όταν είχαμε δύο παιδιά ήτανε το μόνο στο οποίο μπορούσαμε να ανταπεξέλθουμε οικονομικά. Έχω τελειώσει και εγώ ιδιωτικά σχολεία, η μαμά μου ήταν αρσακειάδα. Ο άντρας μου είναι από Αιγάλεω, μια χαρά, δεν τον χάλασε το δημόσιο. Παρόλο που αυτός είχε μεγαλώσει στην Αυστραλία που είχαν τελείως διαφορετική εκπαίδευση κι εκεί. Ξεκίνησα από το ότι δε μπορώ να δώσω λιγότερα από αυτά που έδωσε ο πατέρας μου σε μένα. Ξέρω ότι τα παιδιά είναι εκεί, ξέρω ότι προχωράνε, έχει άχρηστους δασκάλους και κακούς δασκάλους αλλά το γενικό κλίμα είναι καλό, είναι το στοχεύουμε ψηλά. Δηλαδή δεν είναι φυτό αυτός που διαβάζει, είναι περίεργος αυτός που δε διαβάζει». (Συμμετέχων 3)

«Κοίταξε, εντάξει, δεν έχω και πολλές απαιτήσεις, εντάξει; Τώρα ο Δημήτρης πηγαίνει σε φροντιστήριο για πιο advanced σε μαθηματικά, φυσική, χημεία. Ε από κει και πέρα είναι ένα ήσυχο περιβάλλον τέλος πάντων χωρίς σκαμπανεβάσματα. Όταν χρειάστηκε, γιατί είχαμε πάει και στην ολυμπιάδα φυσικής στη Σόφια και είχε βοήθεια ο Δ. και από το φυσικό του σχολείου κι από το φυσικό του φροντιστηρίου. Αυτό ήταν καλό για μένα γιατί ασχολήθηκε και ο φυσικός του σχολείου. Μια χαρά, πολύ καλά». (Συμμετέχων 4)

Ωστόσο ο συμμετέχων 4 σε άλλο σημείο της συνέντευξης αναφέρει ότι «το δημόσιο σχολείο δυστυχώς είναι ένα χωνευτήρι, ενδιαφέρεται για το μέσο μαθητή κι όχι για αυτόν που έχει τις δυνατότητες. Αυτό είναι οκ». Προφανώς, λοιπόν, φαίνεται να έχει συμβιβαστεί με αυτά που μπορεί να προσφέρει το σχολείο στο χαρισματικό παιδί του. Υπάρχουν ορισμένοι μελετητές οι οποίοι υποστηρίζουν ότι το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί μερικές φορές δεν αναγνωρίζουν τις ιδιαίτερες ικανότητες και τα talenta των μαθητών τους (Davis, 2016).

Σε μια περίπτωση η μητέρα δεν έχει καλή γνώμη για το σχολείο του παιδιού της διότι η περιοχή στην οποία βρίσκεται είναι κακόφημη, έχει αλλοδαπά παιδιά και μαθητές που δεν ασχολούνται ιδιαίτερα με το διάβασμα. Για το λόγο αυτό η μητέρα αναφέρει ότι σε συμφωνία με το παιδί της αποφάσισαν να αλλάξει σχολείο.

«Στο Νέο Ψυχικό. Βασικά είναι σύνορα με Ελληνορώσων. Δε θεωρείται πολύ καλό σχολείο με την έννοια ότι οι καθηγητές είναι καλοί αλλά είναι μία περιοχή που συνδυάζει και κέντρο Αθήνας και Νέο Ψυχικό. Έχει αλλοδαπούς, έχει χαμηλό επίπεδο...ε.. όχι σε εξυπνάδα. Δε διαβάζουνε πολύ». (Συμμετέχων 1)

Σε μια άλλη περίπτωση ένας συμμετέχων τείνει να πιστεύει ότι το σχολείο δεν παρέχει τα απαραίτητα εφόδια στα παιδιά αλλά αντίθετα διαδραματίζει ρόλο επικουρικό και δευτερεύοντα σε σχέση με αυτόν του φροντιστηρίου.

«Εμένα μου το λέγανε οι συνάδελφοι, λέει περίμενε να δεις αν θα πάνε τα παιδιά σου στο λύκειο τι θα κάνουνε. Και όντως τώρα δηλαδή πότε είναι άρρωστος ο ένας, πότε πάει να δει τα παιδιά του γιατί σπουδάζουνε, πότε παίρνει αναρρωτική άδεια.. Οπότε το μάθημα είναι.. Πάνε οι καθηγητές μέσα και λένε αφού τα κάνατε στο φροντιστήριο, τι να πούμε εδώ πέρα; Είναι εξευτελισμός». (Συμμετέχων 5)

Υπάρχει και η περίπτωση του γονέα που αναφέρει ότι δεν αναγνωρίζονται στο ελληνικό πλαίσιο οι υψηλές ικανότητες του παιδιού του. Η άποψη αυτή ερμηνεύεται

ενδεχομένως από το γεγονός ότι ο συγκεκριμένος γονέας δίνει έμφαση στο δημιουργικό κομμάτι του παιδιού το οποίο δεν είναι τόσο εύκολο να αναγνωριστεί και να καλλιεργηθεί από το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα.

«Όχι, εγώ πιστεύω γενικά ότι τέτοια άτομα δεν είναι για την Ελλάδα, ούτε για την Ευρώπη καν. Αυτή είναι η άποψή μου. Είμαι απόλυτος. Ήμασταν Αμερική με τη γυναίκα μου το 1994-1998, εκεί είδα πράγματα και για αυτό από τότε είμαι απόλυτος σε μερικά. Και μετά από τόσα χρόνια ακόμα ισχύει. Ακόμα αυτή είναι η μαμά της καινοτομίας και της δημιουργικότητας γιατί εκεί πέρα μόνο θα μπορούσε ίσως γενικά να φανεί κάπου». (Συμμετέχων 2)

Όσον αφορά τη γνώμη των ίδιων των παιδιών για το σχολείο, σύμφωνα με τις περιγραφές των γονιών τους τα χαρισματικά παιδιά τείνουν να θεωρούν το σχολείο κάπως αδιάφορο και βαρετό, ιδιαίτερα όσον αφορά στα μαθήματα που δεν τους ενδιαφέρουν τόσο, ωστόσο διαβάζουν χωρίς να είναι ιδιαίτερα αντιδραστικά.

«Τώρα.. Το βρίσκει λίγο αδιάφορο όσον αφορά τα μαθήματα που δεν τον πολυενδιαφέρουνε. Ε.. Εντάξει διαβάζει.. Ίσως όχι με τόσο μεγάλη θετική διάθεση αλλά διαβάζει». (Συμμετέχων 4)

«Η Π. με το σχολείο έχει πολύ καλύτερη σχέση από ότι έχει ο Ρ. Η Π. είναι πιο υπάκουη, πιο νορμάλ, πιο καταδεκτική με το σχολείο. Και τα μαθήματα ακόμα τα αρχαία που ο Ρ. τα έπαιρνε πολύ βαριά η Π. τα πήρε πιο ήπια. Τα δέχεται. Τα διαβάζει, ασχολείται, δε γκρινιάζει, το δέχεται, παρακολουθεί το σχολείο. Δεν αντιδρά». (Συμμετέχων 5)

Ένας προβληματισμός που περιγράφεται από κάποιους γονείς σχετίζεται με το αν το σχολείο θα μπορέσει να ικανοποιήσει τις μαθησιακές ανάγκες των χαρισματικών παιδιών τους καθώς και η επιλογή του επαγγέλματος που θα ακολουθήσουν.

«Το μόνο που με προβλημάτιζε είναι τι θα κάνει μετά το γυμνάσιο. Να βρω ένα σχολείο που να μπορεί να πηγαίνει, να είναι καλά.. Και να βρω κι ένα φροντιστήριο για το λύκειο. Αυτό μόνο με προβλημάτιζε. Και να περάσει στη σχολή που θέλει. Επειδή με ρωτάει από κάθε σχολή τι μπορείς να γίνεις.. Αυτό μόνο με προβληματίζει τώρα, τι θα επιλέξει». (Συμμετέχων 1)

«Κι αφού έχει διαβάσει όλη την Άλκη Ζέη, όλη τη Ζωρζ Σαρρή, έχει ξεκινήσει Percy Jackson, ξέρει το Harry Potter απέξω. Αφού τα είχε κάνει όλα αυτά, πάει στην πρώτη δημοτικού και πρέπει να πει πι πι το παπί. Το άγχος ήταν δικό μου από πριν». (Συμμετέχων 3)

Όπως υποστηρίζεται και από τη βιβλιογραφία, οι ίδιοι οι γονείς παρακολουθούν την ακαδημαϊκή πορεία των παιδιών τους και πολλές φορές επικρατεί μία σύγχυση ως προς τη στάση που θα πρέπει να κρατήσουν στην περίπτωση που το σχολείο δεν ικανοποιεί τις μαθησιακές ανάγκες των παιδιών τους (Colangelo & Dettman, 1983).

Η έλλειψη επαρκούς πληροφόρησης σχετικά με τις διεξόδους που παρέχονται σε ένα γονέα ώστε να καλλιεργήσει και να ενισχύσει περαιτέρω τις υψηλές ικανότητες του παιδιού του είναι ένα ζήτημα που απασχολεί κάποιους από τους γονείς, γεγονός που βρίσκεται σε αντιστοιχία με τη βιβλιογραφία (May, 2000).

«Δε βρίσκουμε και καλή πληροφόρηση. Η εταιρεία η μαθηματική κάνει μαθήματα Σάββατο πρωί ανάλογα με τις τάξεις. Το έμαθα τελείως τυχαία από μία κυρία μαθηματικών. (Ενν. ο δάσκαλος της πέμπτης δημοτικού, παρόλο που τα παιδιά έγραψαν το τεστ της μαθηματικής εταιρείας) δεν ήξερε να μας πει ότι υπάρχουν τέτοιες δράσεις». (Συμμετέχων 3)

Ο ίδιος γονέας αναφέρει την έλλειψη γνώσης του σχολείου σε σχέση με τη χαρισματικότητα: «Στην πρώτη γυμνασίου δεν τον αφήσανε να δώσει από το σχολείο (ενν. στη μαθηματική ολυμπιάδα), νομίζανε ότι δεν προβλέπεται». Στο σημείο αυτό φαίνεται πως ούτε ο ίδιος ο γονέας έχει ενημερωθεί σωστά διότι όντως δεν προβλέπεται για παιδί πρώτης γυμνασίου να δώσει στη μαθηματική ολυμπιάδα.

5.5. Αντιλήψεις για τη χαρισματικότητα και το χαρισματικό παιδί

5.5.1. Αντιλήψεις των γονέων για τη χαρισματικότητα

Σύμφωνα με τα ευρήματα της βιβλιογραφίας οι γονείς είναι οι πρώτοι που αναγνωρίζουν αν ένα παιδί είναι χαρισματικό σε πολύ πρώιμη ηλικία (Gross, 2004a). Η υπάρχουσα βιβλιογραφία καταδεικνύει ότι τα χαρισματικά παιδιά περνάνε από τα ίδια αναπτυξιακά στάδια όπως τα υπόλοιπα παιδιά, αλλά ορισμένες από τις συμπεριφορές τους, όπως είναι η προφορική τους έκφραση και η αναγνωστική ικανότητα, ενδέχεται να εμφανιστούν από πολύ μικρή ηλικία (Moon & Hall, 1998). Τα συγκεκριμένα ευρήματα τείνουν να βρίσκονται σε συμφωνία με κάποια από αυτά της παρούσας έρευνας.

«Εγώ θεωρώ ότι έμαθε μόνος του να διαβάζει γιατί τεσσάρων ετών όχι διάβαζε.. Κάποια στιγμή συζητούσαμε για τη χίμαιρα και γυρνά και κάνει

«εγώ θα σας πω. Γράφει στο Percy Jackson σελ.150» και πάει και παίρνει ένα βιβλίο τέτοιο κι ανοίγει κι αρχίζει να μας διαβάζει την περιγραφή της χίμαιρας. Έχουμε κάτσει έτσι, ήξερε και σε ποια σελίδα είναι!». (Συμμετέχων 3)

«Η κόρη μου, ας πούμε, ήξερε τα γράμματα δύο χρονών.. Δηλαδή όταν πήγε σχολείο όχι διάβαζε απλά, διάβαζε Ντοστογιέφσκι ας πούμε». (Συμμετέχων 5)

Όσον αφορά τις αντιλήψεις των γονέων για τη χαρισματικότητα των παιδιών τους συνήθως αναφέρονται στις αυξημένες ικανότητες των παιδιών με θετικό τρόπο και νιώθουν περήφανοι για αυτά (Chellapan & Margrain, 2013). Επίσης, δε θεωρούν ότι η εξυπνάδα είναι επαρκής για να ορίσει την προσωπικότητα ενός παιδιού (Davis, 2016). Τα συγκεκριμένα ευρήματα τείνουν να παρατηρούνται και στην παρούσα έρευνα.

«Κοίταξε, εγώ είχα αυτή τη διαίσθηση από μικρός (ενν. ότι ο Δ. είχε υψηλές ικανότητες) γιατί ήθελε να μάθει κιόλας όχι μόνο τα μαθήματα, να συζητάμε. Όταν συζητάγαμε με τη σύζυγο, άκουγε κι είχε την άποψή του.. Από τα πρώτα έτη του γυμνασίου και από το δημοτικό τελευταίες τάξεις ήταν καλός. Μπορεί κι επεξεργάζεται πληροφορίες πιο άνετα και πιο.. ε.. σε πιο ανώτερο επίπεδο. Είναι πιο ώριμος (ενν. σε σχέση με τους συνομηλίκους) κι έχει μία πολύ ωραία σκέψη.. Τα ενδιαφέροντά του είναι διευρυμένα.. Από εκεί και πέρα τα παίρνει κιόλας δηλαδή οκ. Είναι μία προσωπική ικανοποίηση (ενν. που αναγνωρίστηκε το παιδί του με υψηλές ικανότητες)». (Συμμετέχων 4)

«Έχει αντίληψη, είναι έξυπνος. Νιώθω ότι με καταλαβαίνει, ότι είναι πιο ευαίσθητος, ότι στεναχωριέται πιο πολύ όταν είμαι κουρασμένη και θα με βοηθήσει». (Συμμετέχων 1)

Κάποιοι γονείς βέβαια όχι μόνο αναγνωρίζουν τις υψηλές ικανότητες του παιδιού και νιώθουν περήφανοι για αυτές αλλά τείνουν και να θεωρούν ότι το παιδί τους έχει ανάγκη για αυξημένα κίνητρα και ερεθίσματα προκειμένου να μη βαρεθεί.

«Σαββατοκύριακο πήγε λίγο κρυπτολογία στο Νιάρχος αλλά αφορούσε όλα τα παιδιά, δεν ήτανε μόνο για τα επιλεγμένα, οπότε βαρέθηκε». (Συμμετέχων 3)

Σε ορισμένες περιπτώσεις, ωστόσο, υπάρχουν κάποιες αντιφάσεις στα λόγια των γονέων. Συγκεκριμένα, ένας γονέας ενώ αναφέρει ότι του αρέσει που το παιδί του έχει αναγνωρισμένες ικανότητες, όταν ερωτάται αν νιώθει ότι το παιδί του ξεχωρίζει σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά, παρουσιάζεται μετριοπαθής.

«Όχι. Ούτε το νιώθω ούτε το βλέπω ούτε θέλω να το δω (ενν. ότι ξεχωρίζει σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά). Την αφήνω να ζει μέσα στην ομάδα. Ας το κάνει εκείνη, ας ζήσει εκείνη μόνη της. Αν τα καταφέρει να δείξει κάτι καλύτερο ας το δείξει. Απλά εγώ τη θεωρώ ένα καλλιεργημένο άτομο. Όχι. Αυτό δεν το κάνεις (ενν. να ενημερώσεις το σχολείο για τις υψηλές ικανότητες) γιατί θα το θεωρήσουνε κουτσομπολίστικο. Δεν τα κάνουμε αυτά τα πράγματα, άλλοι τα κάνουνε αυτά». (Συμμετέχων 5)

Ενδεχομένως, ένας από τους λόγους για τους οποίους ο συγκεκριμένος γονέας δεν αναφέρει ότι το παιδί του ξεχωρίζει σε σχέση με τα υπόλοιπα είναι ότι υπάρχει μία κοινωνικά επιθυμητή και αποδεκτή στάση απέναντι στις αυξημένες ικανότητες η οποία πρεσβεύει τη μετριοφροσύνη και όχι την επιδεικτική αναφορά σε αυτές.

Μία μητέρα παραδέχεται ότι τα παιδί της είναι έξυπνο, μαθαίνει εύκολα, έχει καλή αντίληψη, είναι καλός μαθητής και έχει εύρος ενδιαφερόντων τα οποία δε φαίνεται να συμβαδίζουν με αυτά των συνομηλίκων του, ωστόσο φαίνεται να μη θεωρεί ότι το παιδί της είναι ιδιαίτερα χαρισματικό.

«Όχι, δεν έβλεπα ότι διαφέρει (ενν. από τα άλλα παιδιά της ηλικίας του). Δηλαδή εντάξει, πέρα από το ότι ήτανε ένας καλός μαθητής, ότι δε διάβαζε πάρα πολύ για να πετύχει αυτούς τους βαθμούς, όχι δεν είδα κάτι. Εντάξει, όχι, δε μπορώ να πω ότι είχα ξαναδεί έτσι.. παιδάκια (ενν. να πηγαίνουν στον Ιανό και να μιλάνε με φοιτητές για το ποια βιβλία θα αγοράσουν) αλλά δε μπορώ να ξέρω και τι γίνεται στο κάθε σπίτι. Δε θα το έλεγα ποτέ (ενν. ότι το παιδί έχει υψηλές ικανότητες). Θα αισθανόμουν λίγο άσχημα. Ότι και καλά είναι ψωνισμένη ». (Συμμετέχων 1)

Και σε αυτή την περίπτωση της μητέρας μία ερμηνεία που θα μπορούσε να δοθεί στα λεγόμενά της είναι ότι αποφεύγει να εκφράσει ελιτίστικες απόψεις για τις ικανότητες του παιδιού της καθώς ενέχει ο κίνδυνος να χαρακτηριστεί αρνητικά από τον περίγυρό της.

Σε μία άλλη περίπτωση όπου ο γονέας εκφράζεται με μεγαλύτερη μετριοπάθεια όσον αφορά στις υψηλές ικανότητες του παιδιού, ο ίδιος αιτιολογεί τη γνώμη του υποστηρίζοντας ότι ναι μεν κάποιες ικανότητες του παιδιού είναι αναπτυγμένες, κάποιες άλλες όμως όχι.

«Γενικά για να πω την αλήθεια, δε μπορώ να πω ότι έχουν αυξημένες ικανότητες τα παιδιά και τα δυο με τον έναν ή τον άλλο τρόπο. Τουλάχιστον όπως τα βλέπω εγώ. Είναι ικανά. Τώρα σε αυτή την ηλικία έχουν κάποια

πράγματα αναπτυγμένα, κάποια άλλα όμως δεν τα έχουνε. Πέρα από το ότι ήταν έτσι μία ικανοποίηση αυτό που ακούσαμε, η καθημερινότητά του είναι εντελώς ίδια, δεν άλλαξε τίποτα. Εντελώς, το ίδιο ακριβώς». (Συμμετέχων 2)

Ο συγκεκριμένος γονέας φαίνεται να δίνει έμφαση στην έκφραση και στην αξιοποίηση του υψηλού δυναμικού, δηλαδή στο πρακτικό κομμάτι της χαρισματικότητας. Επομένως, κατά την άποψή του, οι υψηλές ικανότητες δεν είναι κάτι δεδομένο, αλλά εναπόκεινται στην πρόθεση του παιδιού να τις καλλιεργήσει περαιτέρω και να παραγάγει έργο. Το συγκεκριμένο παιδί, λοιπόν, έχει μεγάλη φαντασία σύμφωνα με τα λεγόμενα του πατέρα, αλλά δεν πραγματώνει συνήθως τις ιδέες και τα σχέδιά του. Ως εκ τούτου ο πατέρας ίσως να μην είναι σίγουρος για κάποιες επιμέρους ικανότητες του παιδιού και για αυτό το λόγο εκφράζεται μετριοπαθώς για τη χαρισματικότητά του, παρόλο που υποστηρίζει ότι χάρηκε με την επίσημη αναγνώριση των υψηλών ικανοτήτων του παιδιού.

Το γεγονός ότι κάποια από τα χαρισματικά παιδιά έχουν διακριθεί σε μαθητικούς διαγωνισμούς ή σε διαγωνισμούς φορέων που ασχολούνται με χαρισματικά παιδιά ίσως έχει συμβάλλει στο γεγονός ότι οι γονείς τους παρουσιάζονται πιο σίγουροι σχετικά με τις ικανότητες των παιδιών τους και αναφέρουν ότι αυτά ξεχωρίζουν σε σχέση με τους συνομηλίκους τους. Αυτό συμβαίνει επειδή οι υψηλές επιδόσεις επιβεβαιώνουν την υψηλή ικανότητα στα μάτια των γονέων.

«Έρχεται συνέχεια στις πρώτες θέσεις όσον αφορά τους πανελλήνιους διαγωνισμούς της ένωσης φυσικών». (Συμμετέχων 4)

«Από το (φορέας εκπαίδευσης χαρισματικών παιδιών) μου είπαν ότι η βάση για παιδί έκτης δημοτικού ήταν 31 κι αυτός έπιασε 55. Η βάση για παιδί τρίτης γυμνασίου ήταν 40 και μου είπαν ότι αυτό δεν υπάρχει. Αυτό κανονικά πρέπει να παρακολουθείται από ψυχολόγο. Αυτό μου είπαν από το (φορέας εκπαίδευσης χαρισματικών παιδιών) ». (Συμμετέχων 3)

Σημείο αναφοράς που αξίζει να επισημανθεί αποτελεί το γεγονός ότι η πλειονότητα των γονέων αντιλαμβάνεται τη χαρισματικότητα και τις υψηλές ικανότητες ως κάτι που επιδέχεται καλλιέργειας και όχι ως στατικό χαρακτηριστικό της προσωπικότητας. Μέσω των ερεθισμάτων, του κατάλληλου προγραμματισμού και της αφοσίωσης οι υψηλές ικανότητες μπορούν να αξιοποιηθούν στο μέγιστο και να αποβούν προς όφελος του ατόμου και της ευρύτερης κοινωνίας.

«Η διαφορά είναι στην εργατικότητα, εντάξει; Γιατί πάρα πολλοί άλλοι ήταν καλοί αλλά επειδή δεν ήταν εργατικοί ταυτόχρονα το ταλέντο που είχανε δεν κερδίσανε από αυτό». (Συμμετέχων 4)

«Όλα αυτά εγώ έχω το τρίτο σε ένα πορτ μπεμπέ και το κουβαλάω. Δηλαδή θεωρώ ότι ο Σ., το νο.3, ξεκίνησε με πάρα πολλά ερεθίσματα πολύ νωρίς. Δηλαδή ήταν συνέχεια στην ενόργανη, στο μπάσκετ και στο ωδείο». (Συμμετέχων 3)

Ένα από τα πιο σημαντικά προβλήματα που αναφέρουν οι γονείς σχετικά με τις υψηλές ικανότητες των παιδιών τους είναι ότι πολλές φορές δεν δύνανται να γίνουν αποδεκτές από κάποιους εκπαιδευτικούς ή και από το ευρύτερο περιβάλλον τους. Οι γονείς περιγράφουν την έλλειψη κατανόησης της διαφορετικότητας ή την επίκριση που τη συνοδεύει.

«Οι πιο κοντινοί μου μού λέγανε «αμάν πια, τι δώρο να φέρουμε στον Ε.; Πάλι δεινόσαυρους; Πάλι έντομα; Βγάλε το λίγο το παιδί έξω να παίξει». Δεν το συζητούσα και πολύ, δηλαδή τι κάνει το παιδί μου ή τι δεν κάνει». (Συμμετέχων 1)

Μερικές φορές μάλιστα οι γονείς νιώθουν να υφίστανται ανταγωνισμό από τους γονείς των υπόλοιπων παιδιών ενώ πρακτικά γίνεται φανερό ότι οι ίδιοι εμφανίζουν τάσεις ανταγωνιστικότητας.

«Το μεγαλύτερο πρόβλημα που έχω είναι και από κάποιους δασκάλους-καθηγητές αλλά και από γονείς. Δε μπορώ να μιλήσω σε γονείς, οι γονείς είναι πάρα πολλοί ανταγωνιστικοί. Ακόμα και η καθηγήτρια της φυσικής η περσινή, που μου λέει ότι φαίνεται από τις ερωτήσεις του πόσο μπροστά είναι αυτό το παιδί και της πέταξα ότι το παιδί από δύο χρονών έκανε παζλ με εκατό κομμάτια, κατευθείαν ήταν «Α! Και το δικό μου λύνει κομμάτια. Λες;» Και λέω εντάξει, δηλαδή όλοι προβάλλουν το δικό τους παιδί και πολλές φορές ενοχλούνται και πάρα πολύ». (Συμμετέχων 3)

Η υπάρχουσα βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι πολλοί γονείς αναφέρουν πως λόγω των υψηλών ικανοτήτων του παιδιού τους ενδέχεται να υπάρξουν παρανοήσεις από τους φίλους τους, άλλους γονείς και την ευρύτερη κοινότητα με αποτέλεσμα να βιώνουν αρνητικά συναισθήματα όταν οι άλλοι είτε εξετάζουν το επίπεδο εξυπνάδας των παιδιών είτε αναφέρουν για τους γονείς ότι καυχούνται ή γίνονται πολύ πειστικοί (Eris, Seyfi & Hanoz, 2008). Αναμένοντας αυτή την αντίδραση από τους άλλους, κάποιοι γονείς προτιμούν να μην εκφράζουν ελεύθερα τις σκέψεις και τις

εμπειρίες τους που αφορούν την ανατροφή του χαρισματικού παιδιού τους (Silverman & Golon, 2008).

5.5.2. Αντιλήψεις των γονέων για τα δυνατά και τα αδύναμα στοιχεία των χαρισματικών παιδιών ως προς την προσωπικότητά τους

Σχετικά με τις αντιλήψεις των γονέων για τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των παιδιών τους αυτές τείνουν να συμβαδίζουν με την υπάρχουσα βιβλιογραφία όπου οι γονείς αναφέρουν ότι τα παιδιά αυτά παρουσιάζονται ευαίσθητα, πνευματώδη, έξυπνα, συμπονετικά (Davis, 2016).

«Γενικά έχει αναλυτική σκέψη, έχει καλή καρδιά κι αυτό εδώ πέρα το βάζω μέσα, είναι ευαίσθητος, γενικά παιδί.. Ονειρεύεται.. το οποίο θεωρώ ότι από ένα όριο και μετά γίνεται αρνητικό αυτό, αν ξεφύγεις». (Συμμετέχων 2)

Ένα επιπλέον χαρακτηριστικό που χρησιμοποιεί ένας γονέας στην παρούσα έρευνα για να περιγράψει το χαρισματικό παιδί του, το οποίο φαίνεται να συμβαδίζει με τη βιβλιογραφία, είναι οι αρχηγικές τάσεις (Janos & Robinson, 1985). «Σε όλες τις εργασίες που γίνονται η Π. είναι το boss. Ο συνεκτικός κρίκος, το αφεντικό. Αυτός που θα.. Δηλαδή κάνουνε μία εργασία, ένα power point ας πούμε. Η Π. θα είναι αυτή που θα κάνει το κουμάντο και θα τους δέσει όλους για να βγει. Δηλαδή είναι τρεις συμμαθήτριες, κάνανε μία εργασία, η Π. Δώσε τα στην Π., τι θα πει η Π..». (Συμμετέχων 5).

Άλλα χαρακτηριστικά των παιδιών στα οποία συγκλίνουν προϋπάρχουσες έρευνες με την παρούσα είναι η επιμονή και η αφοσίωση σε ένα έργο επιδεικνύοντας εσωτερική κινητοποίηση. «Αυτό που θέλει αυτό που της αρέσει θα το κάνει ο κόσμος να χαλάσει. Είναι εργατική, αυτό που της αρέσει το κάνει με πάθος» (Συμμετέχων 5). «Είναι ισχυρογνώμων» (Συμμετέχων 1). «Μου έκανε εντύπωση η συγκέντρωση (ενν. στην κατασκευή ενός παζλ)» (Συμμετέχων 3). Επίσης, τα χαρισματικά παιδιά τείνουν να παρουσιάζουν ανοιχτότητα στην εμπειρία. «Προσαρμόστηκε, ναι (ενν. στο νέο του σχολείο). Εκεί πέρα βρήκε άλλες παρέες μετά εκεί πέρα γνώρισε άλλα θέματα κι άλλες προσωπικότητες κι έβγαλε άλλα συμπεράσματα. Είναι καλό αυτό. Είναι αυτό που λέω το πιστεύω για τις διαφορετικές εμπειρίες (ενν. ότι είναι σημαντικές)» (Συμμετέχων 2).

Επιπλέον χαρακτηριστικά των παιδιών όπως παρουσιάζονται από τις περιγραφές των γονέων είναι η ανεξαρτησία, και η αντισυμβατικότητα με

αποτέλεσμα να τείνουν να αμφισβητούν κανόνες και υποθέσεις (Amabile, 1990). «Εσείς τα κορίτσια είστε πιο επαναστάτριες, πιο ανεξάρτητες, πιο του κεφαλιού σας να το πούμε έτσι» (Συμμετέχων 5). «Είναι θρασύτατος (ενν. τολμηρός)» (Συμμετέχων 3). «Ο Ε. έχει δυναμικό χαρακτήρα και δεν το πολυδέχεται αυτό (ενν. ότι η μητέρα του τού βγάζει το πρόγραμμα)». (Συμμετέχων 1)

Τα αρνητικά στοιχεία που αναφέρουν οι γονείς για τα παιδιά τους συγκλίνουν σε γενικές γραμμές. Δηλαδή είναι η έλλειψη οργάνωσης, η αναβλητικότητα και η αποφυγή του μόχθου (Dower, 2017).

«Η αλήθεια είναι ότι ακόμα και στο διάβασμα θέλει.. Δηλαδή θα κάνει ακριβώς αυτό που είναι. Εκεί. Αν του ζητήσεις λίγο παραπάνω γιατί να το κάνω αυτό; Δε θέλει παραπάνω. Θέλει να παίζει, θέλει να περάσει το χρόνο στο να βγει έξω...». (Συμμετέχων 2)

«Είναι λίγο τσαπατσούλα, το πήρε από μένα, είναι λίγο ζαμανφού δηλαδή άστο δεν πειράζει το κάνουμε πιο ύστερα». (Συμμετέχων 5)

Πέρα, όμως, από αυτά τα επιμέρους χαρακτηριστικά που αναφέρουν οι γονείς, υπάρχουν και κάποια άλλα που περιγράφονται εν τη ρύμη του λόγου τους και δείχνουν ένα είδος δυσλειτουργικότητας του παιδιού. Αυτού του είδους τα χαρακτηριστικά, για τα οποία γίνεται λόγος και στη βιβλιογραφία, είναι η ένταση, η αυξημένη ευαισθησία, η εσωστρέφεια και η προκλητική συμπεριφορά (Chellapan & Margrain, 2013, May, 2000). Παρατίθενται εδώ τρία παραδείγματα έντασης, αυξημένης ευαισθησίας και προκλητικής συμπεριφοράς αντίστοιχα.

«Δηλαδή στο στίβο θα πάει οπωσδήποτε γιατί διαφορετικά θα γίνει εκνευριστικός μέσα στο σπίτι». (Συμμετέχων 3)

Σύμφωνα με ευρήματα ερευνών, οι γονείς των ταλαντούχων παιδιών συχνά παραπονιούνται ότι τα παιδιά τους νιώθουν ανυπομονησία και εμφανίζουν τάσεις υπερκινητικότητας (Kaufmann & Castellanos, 2000), γεγονός που μπορεί να οφείλεται στην ασυγχρονία της ανάπτυξης μεταξύ συναισθήματος και σκέψης (Pickel, 2011). Αυτή είναι μία ερμηνεία που θα μπορούσε να δοθεί στα λεγόμενα μίας μητέρας η οποία αναφέρει για το παιδί της ότι γίνεται εκνευριστικό όταν μένει μέσα στο σπίτι.

«Να μη χάνει την αυτοπεποίθησή του και να μη νιώθει μειονεκτικά γιατί είναι καλός σε χαρακτήρας και σαν άτομο». (Συμμετέχων 2)

«Ότι αυτές είναι.. είπε και μερικές κακίες. Ας πούμε είπαν οι άλλες ότι εμείς σκεφτόμαστε άλλα πράγματα κι αυτός είπε «τι θα φάτε;» γιατί είναι χοντρούλα η μία». (Συμμετέχων 3)

Στη συγκεκριμένη έρευνα, λοιπόν, οι γονείς ενώ κάνουν αναφορά σε τέτοιου είδους χαρακτηριστικά των παιδιών δεν εμμένουν σε αυτά, δεν φαίνεται να τους προβληματίζουν ιδιαίτερα ούτε δείχνουν να τα βιώνουν ως κάτι πολύ ενοχλητικό ή διαφορετικό σε σχέση με τα χαρακτηριστικά των υπόλοιπων μη χαρισματικών παιδιών. Το γεγονός ότι οι συγκεκριμένοι γονείς δε φαίνονται ιδιαίτερα προβληματισμένοι ως προς αυτά έρχεται σε αντίθεση με τη βιβλιογραφία όπου μερικές φορές οι γονείς χαρακτηρίζουν τα παιδιά τους «δύσκολα» και προσθέτουν ότι ενδέχεται να γίνεται επίπονη η ανατροφή τους (Davis, 2016). Μία ερμηνεία που θα μπορούσε να δοθεί για την παρούσα έρευνα είναι ότι οι γονείς δεν έχουν πλήρη αντίληψη των χαρακτηριστικών της χαρισματικότητας ή ότι δεν θέλουν να εκθέσουν το παιδί τους και να μοιραστούν τους προβληματισμούς τους.

Εξαίρεση αποτελεί μία γονέας η οποία αναφέρει τους προβληματισμούς της σχετικά με την εσωστρέφεια του παιδιού κυρίως όταν ήταν σε μικρότερη ηλικία. Το συγκεκριμένο εύρημα έρχεται σε συμφωνία με τη βιβλιογραφία που υποστηρίζει ότι κάποια χαρισματικά παιδιά 4-9 ετών ενδέχεται να μην έχουν τόσο καλά αναπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες (Harrison, 2004).

«Σε αυτό μπορεί και να στεναχωριόμουνα κιόλας, ότι δεν έκανε εύκολα φίλιες, ότι δεν είχε κολλητούς, ότι δεν ήτανε αθλητικός τύπος». (Συμμετέχων 1)

Σύμφωνα με τις υπάρχουσες έρευνες οι γονείς των χαρισματικών παιδιών ανησυχούν ιδιαίτερα για την αποδοχή των παιδιών τους από το περιβάλλον τους και ειδικά από τους συνομηλίκους τους (Chellapan & Margrain, 2013).

5.5.3. Αντιλήψεις των γονέων για τα δυνατά κι αδύναμα στοιχεία των παιδιών ως προς την κοινωνικότητά τους

A) Φιλικές σχέσεις

Ένα άλλο χαρακτηριστικό των χαρισματικών παιδιών ιδιαιτέρως πολυσυζητημένο αφορά την κοινωνικότητά τους. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία τα χαρισματικά παιδιά κάποιες φορές επιδιώκουν να μένουν μόνα τους, ενδεχομένως στα πλαίσια της ανάγκης να αναπτύξουν το ταλέντο τους (Winner, 2000).

Παράλληλα, όπως και οι μη χαρισματικοί συνομήλικοί τους, θέλουν να είναι αποδεκτά και να ανήκουν σε παρέες (Coleman & Cross, 2000).

Με τα συγκεκριμένα ευρήματα τείνουν να βρίσκονται σε συμφωνία και πολλά από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας. Δηλαδή κατά την άποψη των γονέων, οι μαθητές φαίνεται να δημιουργούν επιφανειακές ή και ασταθείς σχέσεις με τους συνομηλίκους τους, ενώ δυσκολεύονται να συνάψουν στενές σχέσεις εμπιστοσύνης με τους συμμαθητές τους.

«Έχει παρέες αλλά εντάξει, επειδή δεν πολυταιριάζει δηλαδή δε θα βγει και τα σαββατοκύριακα κάθε σαββατοκύριακο θα φέρει όμως φίλους του, θα βγει με κάποιο φίλο του, αλλά δεν ενσωματώνεται πολύ στην παρέα. Δεν του αρέσουνε. Κολλητούς με την έννοια να πει μυστικά ή τέτοια πράγματα όχι δεν έχει.». (Συμμετέχων 1)

Σε μία περίπτωση η μητέρα ενός παιδιού ενώ αναφέρει ότι το παιδί της έχει καλούς φίλους και ο λόγος που δεν συναντιούνται εκτός σχολείου είναι η απόσταση, παράλληλα αναφέρει ότι το παιδί δεν της ζητάει ποτέ να βγει, ότι οι συναθροίσεις και οι ψυχαγωγικές εκδηλώσεις μεταξύ συνομηλίκων στο δημοτικό δεν τον ενδιέφεραν και ότι όταν πήγαινε στην παιδική χαρά διάβαζε ένα βιβλίο. Ωστόσο αναφέρει για το παιδί ότι κάνει δημόσιες σχέσεις και συζητάει με τα άλλα παιδιά στα πλαίσια των δραστηριοτήτων του.

«Έχει (ενν. κάποιους πολύ στενούς φίλους). [...] Ο Σ. δεν μου έχει ζητήσει (ενν. να βγει)... Και τα party δεν τον ενδιέφεραν και τώρα που θυμάμαι και στις κούνιες πολλές φορές μπορεί να τους πήγαινα και να ήτανε τα μεγάλα και να παίζανε και ο Σ. να ήτανε με ένα βιβλίο σε ένα παγκάκι. Παρόλο που δε βγαίνει δεν έχω την αίσθηση ότι είναι μόνος του κι ότι δεν έχει σε κάποιον να μιλήσει. Νομίζω ότι ίσως ο καλύτερός του φίλος να είναι ο Π. (ενν. ο μεγαλύτερος αδερφός του). [...] Όχι (ενν. εκτός σχολείου δεν κάνει παρέα με τους φίλους του), γιατί είναι οι αποστάσεις. Όπως και στην Ένωση Φυσικών έχει φίλους και τα ξέρει όλα τα παιδιά. Τώρα ας πούμε που δώσανε βγήκε σχετικά πρώτος δεν τον ενδιέφερε να φύγει ήθελε να κάτσει να δει πώς έγραψε ο Β., πώς έγραψε ο Γ... οι οποίοι κάτσανε και συζητούσανε αλλά είχανε αυτό το θέμα, το κοινό ενδιαφέρον για τη φυσική». (Συμμετέχων 3)

Ορισμένοι μελετητές υποστηρίζουν ότι οι χαρισματικοί μαθητές δυσκολεύονται να μοιραστούν τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντά τους με τους συνομήλικους τους και συχνά εκφράζουν την άποψη ότι οι άλλοι δεν κατανοούν τους ίδιους, τα

ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους (Wills & Munro, 2009). Συγχρόνως παρουσιάζονται περισσότερο ευαίσθητοποιημένοι σε κοινωνικά και ηθικά ζητήματα σε σχέση με τους συνομηλίκους τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τις φτωχές κοινωνικές τους δεξιότητες αλλά και την επιλογή φίλων μεγαλύτερων σε ηλικία ή με παρόμοια και ποικίλα ενδιαφέροντα (Gross, 1998).

Ένας γονέας κάνει λόγο για την εσωστρέφεια και την αστάθεια όσον αφορά στις κοινωνικές σχέσεις του παιδιού του αλλά παράλληλα αποδίδει τις κοινωνικές δυσκολίες του στον φθόνο των άλλων παιδιών.

«Η Π. έχει κάποιες φιλενάδες, κατά καιρούς είχε διάφορες.. ε.. κάποια φίλη στάνταρ όλα τα χρόνια δεν έχει. Θα σας πω τι γίνεται. Ξεκίνησε με μία φίλη της στο δημοτικό. Η οποία μάλιστα η κοπελίτσα αυτή ήτανε κόρη συναδέλφου μας από το σχολείο, από το ΕΠΑΛ. Λοιπόν, η κοπελίτσα αυτή έκανε τα αδύνατα δυνατά να τη χαντακώσει την Π. για να πάρει τη σημαία και την πήρε. Καταλαβαίνετε, δηλαδή ο φίλος ο οποίος τον έχεις χρόνια από το δημοτικό και είσαι κολλητός και έχεις φωτογραφίες, να δείτε φωτογραφίες από μωρά που έχουνε μαζί και τελικά σου κάνει τέτοιες λαδιές». (Συμμετέχων 5). Ωστόσο σε άλλο σημείο ο ίδιος γονέας αναφέρει ότι σε γενικότερο πλαίσιο «τα παιδιά έχουνε παρέες, κατεβαίνουν κάτω στη Μ. και πάνε βόλτες, πηγαίνουν στο σινεμά, μόνοι τους (ενν. χωρίς τη συνοδεία των γονιών τους)». (Συμμετέχων 5)

Σε μία από τις περιπτώσεις των χαρισματικών παιδιών, λαμβάνοντας υπόψη τις περιγραφές του γονέα του, το παιδί φαίνεται να μην αντιμετωπίζει κάποια δυσκολία με τις κοινωνικές του δεξιότητες και συνεπώς με τις συναναστροφές του. Ο γονέας αναφέρει για αυτό ότι έχει φίλους, κολλητούς ή μη, κάνει εύκολα φίλους, κυρίως της ηλικίας του και ότι βρίσκουν κοινό ενδιαφέρον στα ηλεκτρονικά παιχνίδια αλλά και στις διάφορες επιστήμες.

«Κάνει εύκολα φίλους από μικρός. Είναι καλό παιδάκι και μερικές φορές κιόλας δίνει παραπάνω και σε φίλους από τον εαυτό του. Έχει τώρα δύο τρία άτομα που είναι σταθερά από την πρώτη δημοτικού, έχει δύο σταθερούς να το πω έτσι. Με τους υπόλοιπους γενικά άλλοι φεύγουν άλλοι έρχονται, σε αυτό το στυλ.. Είναι πρώτα των video games και μετά των διαφόρων επιστημών (ενν. τα ενδιαφέροντά τους). Πιο πολύ από την τάξη του, δηλαδή το 90% από την τάξη του. (Συμμετέχων 2)

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία σαφώς υπάρχουν και χαρισματικά παιδιά τα οποία παρουσιάζουν αυξημένες κοινωνικές δεξιότητες (Taylor, Sternberg, &

Richards, 1995). Επιπλέον, το συγκεκριμένο παιδί σύμφωνα με τις περιγραφές του γονέα, παρουσιάζεται ικανό να συνάπτει στενές φιλικές σχέσεις εμπιστοσύνης με συνομήλικα άτομα, με τους οποίους φαίνεται να έχει τα ίδια ενδιαφέροντα. Υπάρχει, βέβαια, και η πιθανότητα να προσπαθεί να κρύψει τις πραγματικές του ικανότητες ώστε να μην ενοχλούνται οι γύρω του και συνεπώς να γίνεται πιο αποδεκτό από αυτούς (Gross, 1998).

Β) Σχέσεις με συνομηλίκους

Ένας από τους συμμετέχοντες αναφέρει ότι το παιδί του αδικείται στο σχολικό πλαίσιο και δεν επιβραβεύεται όσο θα του άξιζε. Αυτό το αποδίδει στη συμπεριφορά κάποιων από τους συνομηλίκους του παιδιού οι οποίοι, σύμφωνα πάντα με τις αναφορές του γονέα, το επιβουλεύονται και υποσκιάζουν τη θέση του ώστε να ανελιχθούν τα ίδια.

«Τους βάλανε να κάνουνε μία εργασία και η εργασία αυτή ήταν ατομική. Καθένας θα κάνει τη δικιά του. Την πήγε η Π. την εργασία και όταν ρώτησε η καθηγήτρια γιατί δε φέρατε και οι υπόλοιπες και είπαν ότι δε μας είπε η Π. να φέρουμε κι εμείς. Δηλαδή με λίγα λόγια μεταφέρανε την ευθύνη τους στην Π. Και ήταν ατομική. Και το είχε πει η καθηγήτρια. Επίτηδες το κάνανε για να καρφώσουν την Π., να της κάνουν κακό. Αδικείται. Το αισθάνεται πολύ αυτό το πράγμα, πολύ το αισθάνεται». (Συμμετέχων 5)

Μερικές φορές τα υπόλοιπα παιδιά απορρίπτουν τα χαρισματικά, τα χαρακτηρίζουν αρνητικά, τους φέρονται βίαια, τα μπλέκουν σε καυγάδες και δεν τα δέχονται στην ομάδα (Chellapan & Margrain, 2013). Στη συγκεκριμένη περίπτωση σύμφωνα με τα λεγόμενα του γονέα δε φαίνεται οι συνομήλικοι να προβαίνουν σε τέτοιου είδους ακραίες συμπεριφορές. Μάλιστα το συγκεκριμένο παιδί τείνει να παρουσιάζει ηγετικές ικανότητες και να συνεργάζεται με την υπόλοιπη ομάδα ώστε να υπάρξει ο επιθυμητός συντονισμός.

«Ακόμα και αυτοί που την ανταγωνίζονται προσπαθούν να κλέψουνε τις ιδέες της, να τις οικειοποιηθούν για να την ανταγωνιστούν». (Συμμετέχων 5)

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία τα χαρισματικά παιδιά προσπαθώντας να οργανώσουν ανθρώπους και πράγματα σε αρμονική συνύπαρξη, εφαρμόζουν τους δικούς τους «κανόνες» με αποτέλεσμα οι συνομήλικοί τους να δυσανασχετούν, να

τους βλέπουν ανταγωνιστικά αλλά και να τους αποφεύγουν αντιμετωπίζοντάς τους ως ξένους και διαφορετικούς (Heller, 2005).

Ένας άλλος συμμετέχων κάνει λόγο για την παρουσία του παιδιού του στο σχολείο η οποία μάλλον ενοχλεί κάποιους από τους συνομηλίκους του και έχει δεχτεί αρνητικούς χαρακτηρισμούς. Ωστόσο ο τρόπος που τα χαρισματικά παιδιά προβάλλουν τις ικανότητες τους είναι καθοριστικός για τις σχέσεις που θα αναπτύξουν με τον περίγυρό τους. Όταν ένα παιδί είναι περιφρονητικό απέναντι στους συμμαθητές του το αποτέλεσμα θα είναι να προκαλεί αρνητικά συναισθήματα και συμπεριφορές (Ροδίτη, 2012).

«Τώρα όμως μου λέει ας πούμε ότι κάποια κορίτσια του είπαν ότι εσύ τι είσαι, ο ξερόλας είσαι και μας έχει πρήξει που συνέχεια σηκώνεις το χέρι κτλ. Βέβαια μου είπε ότι είναι τα δυο κορίτσια τα οποία δεν τον αφορούν. Ότι αυτές είναι.. είπε και μερικές κακίες. Ας πούμε είπαν οι άλλες ότι εμείς σκεφτόμαστε άλλα πράγματα κι αυτός είπε «τι θα φάτε;» γιατί είναι χοντρούλα η μία». (Συμμετέχων 3)

Γ) Σχέσεις με δασκάλους

Σύμφωνα με τις περιγραφές για τις σχέσεις των παιδιών με τους δασκάλους τους υπάρχει ποικιλία απόψεων εκ μέρους των γονέων αλλά και το κάθε παιδί μπορεί να έχει καλές και κακές σχέσεις με διαφορετικούς δασκάλους. Στις περισσότερες περιπτώσεις οι δάσκαλοι φαίνεται να είναι υποστηρικτικοί ως προς τα παιδιά και τα βοηθάνε να αναπτύξουν και να ξεδιπλώσουν τις ιδιαίτερες ικανότητές τους παρά την έλλειψη θεσμικού πλαισίου που να προάγει τη χαρισματικότητα στα ελληνικά δεδομένα.

«Τώρα ο μαθηματικός και ο φυσικός που έχουν στο γυμνάσιο του είπαν να δώσει στη φυσική και στα μαθηματικά. Εκείνος δεν πολυήθελε αλλά του είπε ο καθηγητής του. Και τώρα θέλει να το πάρει». (Συμμετέχων 1)

«Έχει έναν εκπληκτικό καθηγητή φυσικής στο σχολείο όπου μου λέει «με ρωτάει πράγματα που είναι για το λύκειο αλλά επειδή έχουμε καλό τμήμα στη φυσική του απαντάω και καμιά φορά ξεφεύγουμε και θα μας δείρουν οι υπόλοιποι». Είναι εξαιρετική τύχη και ο μαθηματικός τον έχει στα υπόψιν και του δίνει.. Απλά ο φυσικός μου λέει ότι «έχω το νου μου μην τυχόν του μείνει πουθενά κενό». (Συμμετέχων 3)

Ωστόσο η ίδια μητέρα κάνει λόγο για δύο δασκάλους που τείνουν να αποθαρρύνουν την εξέλιξη του παιδιού και φαίνεται να μην αποδέχονται τις ιδιαίτερες ικανότητές του.

«Και πάω να του πω (στο δάσκαλο φυσικής στην έκτη δημοτικού) ότι «ξέρετε, ο Σ..» και μου λέει «ακούστε να δείτε κυρία μου, ο Σ. διαβάζει πάρα πολύ και θα κουράσει το μυαλό του. Και πρέπει να τον εμποδίσετε να διαβάζει. Να του τα κρύβετε τα βιβλία. [...]

Η γυναίκα αυτή πιθανόν να είχε θέματα με το Σ., τον έβγαζε έξω από την τάξη (καθηγήτρια ιστορίας)». (Συμμετέχων 3)

Βάσει της βιβλιογραφίας μερικοί γονείς αναφέρουν ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί είναι αρνητικοί απέναντι στα χαρισματικά παιδιά τους, τείνουν να αδιαφορούν για τις ανάγκες τους και δεν αποδέχονται τις ιδιαίτερες ικανότητες και τα ταλέντα τους (Davis, 2016). Σε μερικές περιπτώσεις μάλιστα η ανεπαρκής κατάρτιση των δασκάλων τους στο θέμα της χαρισματικότητας ίσως τους οδηγήσει σε λανθασμένες απόψεις σχετικά με τους συγκεκριμένους μαθητές με υπαρκτή την πιθανότητα να θεωρηθούν εχθρικοί, προκλητικοί ή απαθείς ως προς το περιβάλλον τους (Huff, Houskamp, Watkins, Stanton, & Tavegia, 2005). Υπάρχει, βέβαια, και το ενδεχόμενο το χαρισματικό παιδί να είναι προκλητικό απέναντι στον εκπαιδευτικό με αποτέλεσμα να δέχεται την αντίστοιχη αρνητική συμπεριφορά από αυτόν.

Δ) απόψεις των γονέων για τους φίλους των παιδιών

Όσον αφορά τους φίλους των παιδιών τους η πλειοψηφία των γονέων αναφέρει ότι τους γνωρίζει προσωπικά.

«Ναι, οικογενειακώς, πάντα (ενν. γνωρίζουμε τους φίλους του παιδιού μας)». (Συμμετέχων 2)

«Ναι, ναι τους ξέρουμε όλους. Φιλενάδες είναι, δεν είναι αγόρια. Είναι κορίτσια, είναι γνωστές, έχουν έρθει και στο σπίτι μας, βγαίνουν μαζί..» (Συμμετέχων 5)

Σε μία περίπτωση η μητέρα υποστηρίζει ότι γνωρίζει μονάχα εξ όψεως τους φίλους του παιδιού της. Η συγκεκριμένη μητέρα είναι αυτή που αναφέρει ότι το παιδί της λόγω απόστασης δεν συναντάει τους φίλους του εκτός σχολείου.

«Όχι (ενν. δεν γνωρίζω τους φίλους του προσωπικά), γιατί στο γυμνάσιο γίνεται ξανά ανακάτεμα των παιδιών οπότε δεν είναι παιδιά που είχε στο δημοτικό. Τους γνώρισα κάποιες φορές που πήγα στο σχολείο κι έτυχε να τους δω». (Συμμετέχων 3)

Οι γνώμες των γονέων για τους φίλους των παιδιών τους δίστανται. Ένας γονέας είναι θετικός λέγοντας ότι: «Καλά κορίτσια είναι δεν έχουμε προβλήματα. Αντίστοιχου ποιού ας πούμε με την Π.». (Συμμετέχων 5)

Ένας άλλος γονέας εκφράζει ανησυχίες για την επιλογή των φίλων. Χωρίς όμως να τους απορρίπτει, υπογραμμίζει την ανάγκη να μάθει το παιδί του να διαχειρίζεται διαφορετικά κάθε ξεχωριστή περίπτωση φιλικής σχέσης.

«Υπάρχουν διαφορετικών ειδών παιδιά και προσωπικότητες. Και καλό είναι να τις γνωρίζει όλες, καλό είναι να τρώει και σφαλιάρες γιατί υπάρχουν και τα παιδιά τα οποία είναι αλλιώς. Άλλοι είναι πιο μάγκες, άλλοι θέλουνε να κάνουνε τον έξυπνο κτλ. Οπότε πρέπει να μάθει να διαχειρίζεται πολλούς και διάφορους αλλά είναι καλό ότι ...» (Συμμετέχων 2)

Ένας τρίτος συμμετέχων ενώ τονίζει ότι οι φίλοι του παιδιού της είναι καλά παιδιά, επειδή οι περισσότεροι είναι αλλοδαποί δεν έχουν τα απαραίτητα ερεθίσματα από την οικογένειά τους ώστε να ενδιαφερθούν για τη σχολική τους πρόοδο. Αντιθέτως, εμφανίζουν συμπεριφορές που δεν αρμόζουν στην ηλικία τους όπως το να σκαρφαλώνουν σε ταράτσες ή να πηγαίνουν για καφέ.

«Είναι καλά παιδιά. Απλά το θέμα είναι ότι ίσως επειδή τα περισσότερα είναι αλλοδαπά παιδιά δε μπορούνε να τα βοηθήσουν οι γονείς τους, δεν ενδιαφέρονται για τα μαθήματα. Προσπαθούν να διακριθούν σε άλλα πράγματα δηλαδή στο να βγαίνουν έξω, να καπνίζουν, να πηγαίνουν πάνω σε ταράτσες, να σκαρφαλώνουν και να τραβάνε βίντεο. Και να πηγαίνουν σε καφετέριες. Πιστεύω ότι είναι πολύ μικρά σε αυτή την ηλικία για να κάνουν τέτοια πράγματα». (Συμμετέχων 1)

Για το λόγο αυτό ο συγκεκριμένος γονέας αναφέρει ότι θα επιθυμούσε για το παιδί του να αποκτήσει άλλους φίλους, με παρόμοια ενδιαφέροντα οι οποίοι θα μπορέσουν να συμβάλλουν στην περαιτέρω εξέλιξη και εκδίπλωση των δυνατοτήτων του. Σε έρευνα των Koshy, Brown, Jones & Smith (2013) όταν οι γονείς ρωτήθηκαν για την υποστήριξη που ενδεχομένως τα παιδιά τους θα μπορούσαν να λάβουν από τους συνομηλίκους τους σχετικά με την ανάπτυξη και τα επιτεύγματά τους,

εξέφρασαν την άποψη ότι οι συνομήλικοι των παιδιών τους δε θα μπορούσαν να αποτελέσουν για αυτά θετική πηγή υποστήριξης για την ευημερία και την πρόοδο τους.

«Να ξεκολλήσει, ναι, να κάνει παρέα με παιδιά να έχουν τα ίδια ενδιαφέροντα δηλαδή έρχονται εδώ οι φίλοι του και μπορεί να παίζουν playstation και να τους πει ο Ε. κάτι για το σύμπαν ή ξέρεις.. Ότι ανακαλύφθηκε αυτό και να γελάσουνε. «Άσε μας ρε Ε. τώρα, σκότωσε κανένα, πάρε κανένα kill στο παιχνίδι!» οπότε αυτό δεν είναι ωραίο». (Συμμετέχων 1)

5.5.4. Αντιλήψεις των γονέων για τα δυνατά κι αδύναμα στοιχεία όσον αφορά στα κίνητρα και τα ενδιαφέροντα των παιδιών τους

Τα χαρισματικά παιδιά συχνά εμφανίζουν μερικές προηγμένες δυνατότητες και ενδεχομένως να καταπιάνονται με ποικίλες δραστηριότητες με σχεδόν ξέφρενο ρυθμό (Kerr, 1991). Πολλά από αυτά τα παιδιά έχουν εσωτερικά κίνητρα, όπως είναι το ενδιαφέρον, η πρόκληση και η ανάγκη αυτοπραγμάτωσης (Clark, 2002).

«Πηγαίναμε στο Αττικό πάρκο τέσσερις φορές το μήνα, συνέχεια δηλαδή η βόλτα μας ήταν εκεί. Μετά άρχισε να ψάχνει για τους πλανήτες, για τα αστέρια, από το δημοτικό. Ό,τι βιβλία παίρναμε ήταν ή με ζώα ή με έντομα ή με το σύμπαν ή με τους πλανήτες ή με το big bang , τέτοια πράγματα. Μετά με το που πήγε στο γυμνάσιο άρχισε να παίρνει βιβλία μαθηματικών, βιβλία φυσικής.. πηγαίναμε κάτω στον Ιανό και έπιανε συζητήσεις με τους φοιτητές για να του προτείνουν βιβλία να πάρει. Του αρέσουν αυτά». (Συμμετέχων 1)

«Πήγε στη γενετική στον ΟΤΕ ένα διήμερο. Αυτό του άρεσε πάρα πολύ, ήταν ωραίο πρόγραμμα και είχε και λίγο CSI, δηλαδή αφού είδαν πώς βγαίνει το DNA το κάνανε λίγο αστυνομικό. Σαββατοκύριακο πήγε λίγο κρυπτολογία στο Νιάρχος. Ο ελεύθερος χρόνος του είναι να γυρνάει τους εκδοτικούς οίκους και να τους ζαλίζει πότε θα βγει το τάδε βιβλίο. Με το που έρχεται το βιβλίο στο σπίτι, φυσική, μαθηματικά, τα έχουμε διαβάσει. Πρώτη γυμνασίου πήρε το lower, δεν έχει πατήσει το πόδι του σε φροντιστήριο. Και στη μουσική είχε ευκολία». (Συμμετέχων 3)

Υπάρχουν, βέβαια, και τα παιδιά που ενώ ασχολούνται με κάποια εξωσχολικά μαθήματα και δραστηριότητες παρουσιάζονται λιγότερο κινητοποιημένα. Σε έρευνα των Huff, Houskamp και Watkins (2005) όταν οι γονείς των χαρισματικών παιδιών ρωτήθηκαν σε ποιους τομείς χρειάζονται βοήθεια σχετικά με τα παιδιά τους, οι απαντήσεις τους αφορούσαν και τον τομέα της κινητοποίησης τους. Τα χαρισματικά

παιδιά μαθαίνουν εύκολα αλλά είναι δύσκολο να τα διδάξεις ή να τα ελέγξεις (Maxwell, 1998).

«Από δραστηριότητες κολύμπι κάνει, όλα τα χρόνια πάρα πολύ.. Αγγλικά που κάνει, γερμανικά.. Δεν είναι φουλ του αθλητισμού να κάνει.. Να τρέχει από δω και από κει. Να βγαίνει, να μιλάει, να συζητάει με τους φίλους του και να παίζει διαδικτυακά με τους φίλους του. Δεν υπάρχει πιθανότητα να διαβάσει βιβλίο για να το πάρει στο A (ενν. το lower). Πήρα το B τελείωσα. Το proficiency τι θέλει; Θέλει αυτό. Εντάξει. Τι θέλει στο άλλο; Δεκαοχτώμισι, οκ. Και τι άλλο έχουμε; Ποιο άλλο challenge; Άμα του βάλω κανένα challenge, αυτό οκ. Βλέπουμε. Του έχω βάλει παγίδες, δυνατές παγίδες, έχει τρελαθεί αλλά.. μερικές φορές.. (Ενν. προσπαθώντας να τον κινητοποιήσει)».
(Συμμετέχων 2)

Ωστόσο το συγκεκριμένο παιδί σύμφωνα με τις περιγραφές του γονέα λαμβάνει μέρος σε κάθε είδους διαγωνισμό χωρίς να προσπαθεί τόσο για το αποτέλεσμα. Ορισμένοι μελετητές αναφέρουν για κάποια χαρισματικά παιδιά ότι βαριούνται εύκολα (Dower, 2017). Συνεπώς δεν είναι τόσο πρόθυμα να κοπιάσουν για το αποτέλεσμα.

«Από διαγωνισμούς γενικά είναι από τα παιδιά που λέει θα πάω, θα πάω βόλτα, έτσι βόλτα. Όταν λέμε βόλτα, βόλτα. Από Καγκουρό μέχρι πήγε έδωσε και τα δύο τα lower. Γενικά ότι έχει να κάνει με διαγωνισμό δε φοβάται, πηγαίνει και δεν τον ενδιαφέρει τι θα γράψει. Γιατί όντως τον ενδιαφέρουν τα challenges. Γενικά του αρέσει να ξέρει που είναι στο γύρο κόσμο».
(Συμμετέχων 2)

Ενδεχομένως η κινητοποίηση αυτού του παιδιού να είναι εξωτερική και να μην έχει μεγάλη ένταση και διάρκεια. Ορισμένοι από τους παράγοντες εξωτερικής κινητοποίησης είναι η επιθυμία για αναγνώριση της ακαδημαϊκής και κοινωνικής τους επίτευξης, και το πάθος για αποδοχή από τους συνομηλίκους (Pickel, 2011). Στην ερώτηση εάν τον ενδιαφέρει να ξεχωρίζει η απάντηση ήταν: «Και ναι και όχι. Δε μπορώ να πω ότι είναι από τα παιδιά τα οποία θέλει είναι τρελαμένος με κάποιο τρόπο. Όχι». (Συμμετέχων 2). Ωστόσο λίγο αργότερα ο ίδιος γονέας αναφέρει για το παιδί ότι : «Όσο περνάνε τα χρόνια καταλαβαίνει ότι όσο πιο χαμηλών τόνων είναι τόσο καλύτερα. Γιατί αλλιώς ήταν παλιά».

Σε μία άλλη περίπτωση η μητέρα μέσα από ένα συγκεκριμένο παράδειγμα κάνει λόγο για την έλλειψη κινητοποίησης του παιδιού της και ότι αυτό την προβληματίζει ιδιαίτερα.

«Κάποιος του είχε πει ότι με τα δύο θέματα περνάς στην επόμενη φάση (ενν. στο διαγωνισμό μαθηματικής εταιρείας στη δευτέρα γυμνασίου), οπότε τα πασάλειψε και τα τέσσερα. Βγαίνει έξω από τους πρώτους. Δεν πέρασε στην επόμενη φάση. «Μπορώ εγώ να παίζω υπολογιστή;». Του λέω «όχι, γράφει ότι έχεις τρεις ώρες στη διάθεσή σου, θα κάτσεις τρεις ώρες και θα τα κοιτάς (ενν. στο σπίτι)». Τα έλυσε και τα τέσσερα. Αυτό είναι το πρόβλημά μου (ενν. η έλλειψη κινητοποίησης)». (Συμμετέχων 3)

Ωστόσο, δεν υπάρχει κάποιο άλλο σημείο στις περιγραφές τις συγκεκριμένης μητέρας που να φανερώνει έλλειψη κινητοποίησης εκ μέρους του παιδιού. Ενώ, αντίθετα, η συγκεκριμένη μητέρα σε πολλά σημεία φαίνεται ιδιαίτερα αυστηρή και μη ανεκτική στην περίπτωση που το παιδί δεν ανταποκριθεί στις προσδοκίες της για υψηλά ακαδημαϊκά επιτεύγματα. «Τώρα στη φυσική (ενν. σε διαγώνισμα) πάλι ένα χαζό λάθος τουλάχιστον έχει κάνει. Αν βγουν κι άλλα μετά η νεκροψία θα δείξει».

Όσον αφορά στο επάγγελμα που θα ήθελαν να ακολουθήσουν τα παιδιά υπάρχει και πάλι ιδιαίτερη κινητοποίηση και τα περισσότερα έχουν ήδη αρχίσει να καταπιάνονται με τον τομέα στον οποίο θα ήθελαν να ειδικευτούν.

«Ο Δ. από μικρός ήθελε να ζωγραφίζει, να κατασκευάζει.. Έχει σκεφτεί μία εργασία πάνω στην αεροναυπηγική με ένα πείραμα που θέλει να κάνει, τώρα από κει και πέρα ο ίδιος έχει κάνει τη μελέτη του, έχει βρει εργασίες και πανεπιστήμια. Παίζει τώρα πάρα πολύ με τον υπολογιστή και το κινητό του. Εκτός από το chatting που κάνει με τους φίλους και τις φίλες εκεί πέρα κάνει και διάφορα άλλα που δεν το περίμενα αλλά τελικά το κάνει γιατί τον ενδιαφέρει για να προχωρήσει. Αμερική (ενν. ονειρεύεται να πάει). Πανεπιστήμιο. Του αρέσει και δεν έχει κανένα πρόβλημα με αυτό (ενν. ότι είναι δύσκολη επιστήμη)». (Συμμετέχων 4)

«Η κόρη μου είναι γυναίκα, θέλει να γίνει αυτό.. να κάνει μακιγιάζ, πώς το λένε; Να γίνει artist στο μακιγιάζ. Θέλει να πάει έξω να σπουδάσει κινηματογραφικό μακιγιάζ. Επειδή έχει μανία με το μακιγιάζ βλέπει συνέχεια βίντεο και τέτοια στα αγγλικά. Τα αγγλικά τους είναι τι να σας πω.. Έχει παρακολουθήσει και ένα σεμινάριο εγγλέζικο, το έχει τελειώσει, έχουν παρακολουθήσει και κάποια coursera, έχουν κάνει και τέτοια». (Συμμετέχων 5)

Ωστόσο ένα συγκεκριμένο παιδί παρόλο που έχει στο μυαλό του τον πιθανό μελλοντικό τομέα ενασχόλησής του, δεν δείχνει να έχει εντυπώσει σε αυτό παρά μόνο σε θεωρητικό επίπεδο. Είναι το παιδί που δεν φαίνεται να έχει ιδιαίτερα αναπτυγμένα τα εσωτερικά του κίνητρα.

«Του αρέσουν τα αυτοκίνητα με τον τρόπο που τα σκέφτεται, όχι τα συμβατικά και με αυτό τον τρόπο που υπάρχουν τώρα. Γενικά του αρέσει να βρει καινούριες λύσεις διαφορετικές από αυτές. Θεωρητικά όλα. Δεν πιάνει το χέρι του να καθίσει να κάνει κάτι. Είναι εδώ (μυαλό). Του αρέσει το πολυτεχνείο. Θα ήθελε να πάει. Εκεί πέρα γενικά έχει το μυαλό του με αυτά που κάνει αλλά η πληροφορική εκεί πέρα.. δεν έχει ασχοληθεί ούτε κώδικα έχει πιάσει να δει πώς είναι ποτέ. Λίγο σχολείο του λένε..». (Συμμετέχων 2)

Κάποια από τα παιδιά, βασιζόμενοι στις περιγραφές των γονέων τους, δείχνουν να είναι εσωτερικά κινητοποιημένα και να μην ενδιαφέρονται τόσο για τη διάκριση σε σχέση με τους συνομηλίκους.

«Δε θέλει να κοκορεύεται γι αυτό (ότι ξεχωρίζει) αλλά θέλει να πετυχαίνει. Δε θα πει ποτέ ότι πέτυχα. Έχω τις φωτογραφίες και τα αποτελέσματα από τους διαγωνισμούς που ήτανε πέμπτος ας πούμε πανελλαδικά κτλ. Τα έβαλα εγώ, ο ίδιος δεν το έβαλε. Δεν το κάνει ποτέ, δεν το κάνει. Έχει μία ταπεινοφροσύνη εκεί πέρα. Όχι, όχι δεν είχε ποτέ να γίνω πρώτος. Όχι, όχι ποτέ δεν το είχε αυτό. Ναι, αυτός είναι ο στόχος του (ενν. να είναι κάθε φορά καλύτερος)». (Συμμετέχων 4)

Ωστόσο τα περισσότερα παιδιά βάσει των πεποιθήσεων των γονέων τους, τείνουν να έχουν όχι μόνο εσωτερική αλλά και εξωτερική κινητοποίηση. Δηλαδή τους ενδιαφέρει να ξεχωρίζουν σε σχέση με τους συνομηλίκους τους.

«Εντάξει, του αρέσει (ενν. να ξεχωρίζει από τους άλλους), ανεβαίνει όταν παίρνει τους επαίνους και νιώθει ωραία αλλά είναι και λίγο τεμπελάκος» Παρόλα αυτά ο ίδιος γονέας αναφέρει για το παιδί ότι μάλλον υπερισχύει η εσωτερική του κινητοποίηση «Είναι μία ήσυχη δύναμη και ξέρει τι θέλει. Δεν έχει ανασφάλεια να δείξει ποιος είναι. Δε θέλει να το κάνει αυτό». (Συμμετέχων 1)

«Ηθελε να επιβραβευτεί. Διότι είναι μία μαθήτρια που διαβάζει». (Συμμετέχων 5)

«Ο Σ. ξέρει πάρα πολύ καλά ότι ξεχωρίζει από τα άλλα παιδιά. Έχει το θράσος και είναι και λίγο επιδειξίας ίσως, οπότε δε θα περάσει απαρατήρητος». (Συμμετέχων 3)

Αξίζει να σημειωθεί ότι μία μητέρα αναφέρει για το παιδί της ότι κάποιες φορές αποφεύγει να συμμετέχει στο μάθημα γιατί ανησυχεί μήπως τα υπόλοιπα παιδιά το απορρίψουν σε περίπτωση που φανεί ότι είναι διαφορετικός από αυτά κάνοντας φανερές τις γνώσεις και το διαφορετικό τρόπο σκέψης του.

«Είναι και το θέμα της μαγκιάς τώρα, μην πούνε στο σχολείο τα άλλα τα αγόρια ότι διαβάζει πολύ ή μου λένε ότι το χέρι του δεν το σηκώνει ψηλά, το κρατάει εδώ μπροστά για να μη φαίνεται ότι συνέχεια συμμετέχει και ξέρει και διαβάζει». (Συμμετέχων 1)

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, κάποια παιδιά με υψηλές ικανότητες τείνουν να κρύβουν ή να ελαχιστοποιούν τα χαρίσματά τους με την ελπίδα ότι έτσι θα τα αποδεχτούν (Neihart, 1998).

5.6. Προσδοκίες των γονέων από τα χαρισματικά παιδιά ως προς την εκπαίδευση και την επαγγελματική τους σταδιοδρομία

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία οι περισσότεροι γονείς προσδοκούν από τα παιδιά τους την εισαγωγή τους στην ανώτατη εκπαίδευση και μία επαγγελματική σταδιοδρομία σε τομείς με κύρος. Σε κάποιες περιπτώσεις οι προσδοκίες των γονέων ταιριάζουν με αυτές των παιδιών. Σε όλες αυτές τις περιπτώσεις οι γονεϊκές προσδοκίες είναι υψηλές (Koshy, Brown, Jones, & Smith, 2013). Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας βρίσκονται σε αντιστοιχία με τη βιβλιογραφία, ωστόσο οι γονείς της παρούσας έρευνας επιθυμούν οι επιλογές να είναι σύμφωνες με τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις των παιδιών.

«Εγώ δεν είμαι από τους γονείς που λέει εγώ θέλω από το παιδί μου να γίνει αυτό, ή αυτό ή αυτό. Είμαι *tabula rasa* σε αυτό το θέμα. Δηλαδή εάν έρθει αύριο η Π. και μου πει εγώ θέλω να γίνω μαθηματικός, γίνε μαθηματικός. Ξέχασε τα άλλα. Να γίνει ό,τι θέλει. Μόνο αυτό που θα γίνει να είναι αυτό που πραγματικά της αρέσει να γίνει». (Συμμετέχων 5)

«Εμένα με ενδιαφέρει να είναι χαρούμενος σε ότι κάνει, δε με νοιάζει γενικά, ούτε φαντάζομαι ούτε τον ονειρεύομαι κάπως ούτε.. να είναι άνθρωπος

χρήσιμος για τον εαυτό του και τους άλλους.. Έχει την ίδια άποψη αλλά εντάξει, της αρέσει να πάει πολυτεχνείο της μαμάς». (Συμμετέχων 2)

Κεφ.6: Συζήτηση-συμπεράσματα

Η συγκεκριμένη έρευνα επικεντρώθηκε στη συλλογή πληροφοριών που αφορούν τους γονείς των χαρισματικών παιδιών με σκοπό την κατανόηση της οπτικής τους όσον αφορά την εμπειρία της ανατροφής των χαρισματικών παιδιών τους. Οι γονείς είναι οι πρώτοι ενήλικες που αναλαμβάνουν τη διαπαιδαγώγηση και την εκπαίδευση του παιδιού και συχνά οι πρώτοι μάρτυρες των υψηλών ικανοτήτων τους. Παράλληλα, οι στάσεις τους απέναντι στη χαρισματικότητα, η σχέση τους με το παιδί και οι προσωπικές τους αντιλήψεις για τη γονεϊκή εμπλοκή, το σχολείο και τις ικανότητες του παιδιού φαίνεται να επηρεάζουν αποφασιστικά την ενδοπροσωπική, τη διαπροσωπική και τη σχολική προσαρμογή του τελευταίου.

Από την ανάλυση των συνεντεύξεων, διαπιστώθηκε ότι κατά τις περιγραφές των συμμετεχόντων, η γενικότερη εικόνα των γονέων για τα παιδιά τους είναι θετική. Οι προσδοκίες επίτευξης αλλά και ακαδημαϊκής διάκρισης από αυτά τείνουν να είναι αυξημένες. Σε αυτό το πλαίσιο τα παιδιά παρακινούνται να ασχοληθούν με πολλές και διαφορετικές εξωσχολικές δραστηριότητες, ώστε μέσα από τις εμπειρίες τους να καλλιεργήσουν και να αναπτύξουν περαιτέρω το δυναμικό τους. Τα συγκεκριμένα ευρήματα συμφωνούν με την υπάρχουσα βιβλιογραφία στην οποία υποστηρίζεται ότι οι προσδοκίες των γονέων είναι υψηλές (Koshy, Brown, Jones, & Smith, 2013) και υπάρχει παρότρυνση ως προς αυτά να αναλαμβάνουν δραστηριότητες και να έχουν ποικίλα ενδιαφέροντα εκτός σχολείου (Purumbu & Necsoi, 2013). Αξίζει να σημειωθεί ότι στην παρούσα έρευνα οι γονείς επιθυμούν οι επιλογές των χαρισματικών παιδιών τους είτε όσον αφορά στις δραστηριότητές τους, είτε όσον αφορά την επαγγελματική τους σταδιοδρομία να είναι σύμφωνες με τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά τους. Σε μία περίπτωση ωστόσο ένας γονέας με αυστηρά στοιχεία φαίνεται να εμπλέκεται με αρνητικό τρόπο στις δραστηριότητες του παιδιού διότι αναφέρει ότι έβαλε με το ζόρι το παιδί να παρακολουθήσει μία επιμέρους δραστηριότητα παρόλο που δεν ήταν για την ηλικία του.

Οι γονείς της παρούσας μελέτης ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν τεχνικές πειθαρχίας που είναι θετικές σε μεγάλο βαθμό, προωθούν την ικανότητα σκέψης των παιδιών και ενθαρρύνουν την επικοινωνία γονέα-παιδιού. Κατά τη βιβλιογραφία η ενθάρρυνση και η πειθαρχία από την πλευρά των γονέων έχει ως συνέπεια τα υψηλά

επιτεύγματα των παιδιών (Bloom, 1985). Η σχέση, επομένως, μεταξύ του γονέα και του χαρισματικού παιδιού χαρακτηρίζεται εν πολλοίς ως θετική και υποστηρικτική, εύρημα που συμφωνεί με τα ήδη υπάρχοντα (Koshy, Brown, Jones & Smith, 2013). Ωστόσο, σε κάποιες περιπτώσεις που το κρίνουν απαραίτητο οι γονείς τείνουν να χρησιμοποιούν στοιχεία αυστηρότητας στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους και σε αυτή την περίπτωση ενδέχεται να μην εμπλέκονται συναισθηματικά με αυτά (Morawska & Sanders, 2008). Σε γενικότερο πλαίσιο οι γονείς της παρούσας μελέτης φαίνεται να έχουν τον έλεγχο και την οριοθέτηση των παιδιών τους με κάποιες εξαιρέσεις όπου παρεμβαίνουν με πιεστικό τρόπο στην ανατροφή τους χωρίς αυτό να στηρίζεται σε λογικά επιχειρήματα. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι ένας από τους προβληματισμούς των γονέων είναι η έλλειψη επαρκούς γνώσης σχετικά με τον τρόπο διαπαιδαγώγησης των χαρισματικών παιδιών τους, εύρημα που υποστηρίζεται και από την υπάρχουσα βιβλιογραφία (Solow, 1995). Όσον αφορά στις σχέσεις των αδερφών μεταξύ τους, αντίθετα με τη βιβλιογραφία όπου υποστηρίζεται ότι συχνά παρουσιάζονται προβλήματα ανάμεσα στα αδέρφια των οικογενειών με τουλάχιστον ένα χαρισματικό παιδί (McMann & Oliver, 1988, Ματσαγγούρας, 2008), στην παρούσα μελέτη στην πλειονότητά τους τα αδέρφια παρουσιάζουν καλές σχέσεις μεταξύ τους, κατά τα λεγόμενα των γονέων. Το γεγονός αυτό θα μπορούσε να ερμηνευθεί από το ότι οι γονείς υποστηρίζουν ότι δεν συνηθίζουν να κάνουν διακρίσεις στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους ανάλογα με τις υψηλές ή μη ικανότητές τους.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία οι γονείς των χαρισματικών παιδιών εμπλέκονται στην εκπαίδευση και τη μάθηση τους συντελώντας στην κινητοποίηση και την υποστήριξή τους, στην κάλυψη τυχόν αδυναμιών των παιδιών και στην περαιτέρω ανάπτυξη των ικανοτήτων τους (Colangelo, Assouline, Chen, & Tsai, 1999). Πιο συγκεκριμένα, στην παρούσα έρευνα, όσον αφορά το διάβασμα των παιδιών, οι γονείς είτε εμπλέκονται στη μελέτη των παιδιών τους, είτε τα στέλνουν στο φροντιστήριο, είτε τα παιδιά διαβάζουν μόνα τους. Αξιοσημείωτη είναι η αρνητική εμπλοκή ενός γονέα ο οποίος επιβάλλει στο παιδί να διαβάσει τα μαθήματα στα οποία δεν έχει άριστη επίδοση εντούτοις ο ίδιος ο γονέας τα θεωρεί σημαντικά. Όσον αφορά στη συμμετοχή των γονέων στο σχολείο, αυτοί συζητάνε με τους δασκάλους, ενδιαφέρονται για τη σχολική προσαρμογή και πρόοδο των παιδιών τους, και για τη γενικότερη ανταπόκριση του σχολείου στις ανάγκες των χαρισματικών

παιδιών τους. Οι αποφάσεις για τα σχολικά ζητήματα των παιδιών είτε λαμβάνονται από κοινού με τους γονείς είτε αποφασίζουν οι ίδιοι οι γονείς, κυρίως στις περιπτώσεις όπου παρουσιάζονται περισσότερο αυστηροί.

Όσον αφορά στη σχολική επίδοση των παιδιών, οι γονείς περιγράφουν τα χαρισματικά παιδιά τους ως καλούς μαθητές σε όλα τα μαθήματα, με ιδιαίτερη, όμως, κλίση και ενδιαφέρον για τα θετικά μαθήματα, με εξαίρεση ένα παιδί που παρουσιάζει κλίση στις καλές τέχνες. Οι απόψεις των γονέων για το σχολείο των παιδιών τους βρίσκονται σε αντιστοιχία με τη βιβλιογραφία όπου αναφέρεται ότι οι γονείς σε κάποιες περιπτώσεις είναι σχετικά ευχαριστημένοι από το σχολείο των χαρισματικών παιδιών τους εφόσον αυτό τα υποστηρίζει στο μέτρο του δυνατού (Koshy, Brown, Jones, & Smith, 2013). Ωστόσο οι προσδοκίες τους από το σχολείο δεν είναι ιδιαίτερα υψηλές, θεωρούν ότι παίζει ρόλο επικουρικό σε σχέση με αυτόν του φροντιστηρίου και ότι σε κάποιες περιπτώσεις δεν αναγνωρίζει και δεν ενδιαφέρεται για τις υψηλές ικανότητες των παιδιών, παρά απευθύνεται στο μέσο μαθητή, εύρημα που υποστηρίζουν ορισμένοι μελετητές (Davis, 2016).

Όλοι οι γονείς αυτής της μελέτης αναγνώρισαν κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων ότι τα παιδιά τους είναι έξυπνα, δεν θεωρούν όμως την εξυπνάδα επαρκές στοιχείο για να ορίσει τις υψηλές ικανότητες για τις οποίες είναι περήφανοι (Chellapan & Margrain, 2013). Η ωριμότητα, η δίψα για μάθηση, η ανώτερου επιπέδου σκέψη, τα κίνητρα, η ενσυναίσθηση, η σχολική επίδοση αποτελούν επιμέρους στοιχεία της χαρισματικότητας των παιδιών, σύμφωνα με τους γονείς τους. Ενώ η πλειονότητά των γονέων αναγνωρίζει αυτές τις υψηλές ικανότητες των παιδιών ωστόσο κάποιοι παρουσιάστηκαν μετριοπαθείς ως προς τις απόψεις τους για τις συγκεκριμένες ικανότητες όταν τις συνέκριναν με αυτές των συνομηλίκων τους. Μάλιστα, μία γονέας δεν φαίνεται να θεωρεί ότι το παιδί της έχει υψηλές ικανότητες παρόλο που αναγνωρίζει στα παιδί πολλά από τα προαναφερθέντα στοιχεία. Το γεγονός αυτό θα μπορούσε να ερμηνευθεί με βάση την κοινωνικά επιθυμητή και αποδεκτή στάση της μετριοπάθειας σχετικά με τις υψηλές ικανότητες του κάθε ατόμου. Ένας γονέας αιτιολογεί ο ίδιος τη μετριοπαθή στάση του υποστηρίζοντας ότι δίνει έμφαση στην αξιοποίηση του υψηλού δυναμικού στην οποία το παιδί του φαίνεται να υστερεί. Αξίζει να σημειωθεί ότι η πλειονότητα των γονέων αντιλαμβάνεται τη χαρισματικότητα όχι ως στατικό χαρακτηριστικό της προσωπικότητας αλλά ως χαρακτηριστικό που επιδέχεται καλλιέργειας, γεγονός που

συνάδει με τις νεότερες θεωρίες περί χαρισματικότητας (Ericsson, Nadogapal & Roring, 2005).

Ένας από τους προβληματισμούς των γονέων που αφορά τις υψηλές ικανότητες των παιδιών τους είναι ότι πολλές φορές δε γίνονται αποδεκτές από τους εκπαιδευτικούς ή το ευρύτερο περιβάλλον τους. Πράγματι, κατά τη βιβλιογραφία, ενδέχεται να υπάρξουν παρανοήσεις από τους φίλους τους, άλλους γονείς και την ευρύτερη κοινότητα με αποτέλεσμα οι γονείς να βιώνουν αρνητικά συναισθήματα (Eris, Seyfi & Hanoz, 2008) με αποτέλεσμα κάποιοι γονείς να μην εκφράζουν ελεύθερα τις σκέψεις και τις εμπειρίες τους που αφορούν την ανατροφή του χαρισματικού παιδιού τους (Silverman & Golon, 2008).

Οι αντιλήψεις των γονέων για τα δυνατά στοιχεία των παιδιών τους είναι σύμφωνες με την υπάρχουσα βιβλιογραφία και αφορούν την ευαισθησία τους, την εξυπνάδα τους, την πνευματικότητα, τη συμπόνια (Davis, 2016), τις αρχηγικές τάσεις (Janos & Robinson, 1983), την επιμονή, την αφοσίωση, την εσωτερική κινητοποίηση και την ανεξαρτησία. Ως προς τα αδύναμα χαρακτηριστικά τους γίνεται αναφορά στην έλλειψη οργάνωσης, την αναβλητικότητα και την αποφυγή του μόχθου (Dower, 2017). Κατά τις περιγραφές των γονέων αναφέρονται και κάποια άλλα χαρακτηριστικά όπως είναι η ένταση, η αυξημένη ευαισθησία, η εσωστρέφεια και η προκλητική συμπεριφορά, τα οποία επισημαίνονται από τη βιβλιογραφία ως δυσλειτουργικά (Chellapan & Margrain, 2013). Παρόλα αυτά οι συγκεκριμένοι γονείς δεν φαίνονται ιδιαίτερα προβληματισμένοι με την ύπαρξή τους ούτε θεωρούν πως αυτά τα χαρακτηριστικά καθιστούν τα παιδιά τους διαφορετικά από τα υπόλοιπα. Η ερμηνεία που θα μπορούσε να δοθεί είναι είτε ότι δε θέλουν να εκθέσουν τα παιδιά τους είτε ότι δεν έχουν πλήρη αντίληψη των χαρακτηριστικών της χαρισματικότητας. Μόνο όσον αφορά στην εσωστρέφεια μία μητέρα φαίνεται προβληματισμένη που το παιδί της σε μικρότερη κυρίως ηλικία δεν είχε τόσο καλές κοινωνικές δεξιότητες, εύρημα που υποστηρίζεται από τη βιβλιογραφία για τα παιδιά ηλικίας 4-9 ετών (Harrison, 2004).

Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων στην πλειονότητα των περιπτώσεων που γινόταν σύγκριση των χαρισματικών παιδιών με τους συνομηλίκους τους τα χαρισματικά παιδιά παρουσιάζονταν ως τυπικά παιδιά με τυπικά αναπτυξιακά ζητήματα. Όμως, όταν η σύγκριση αφορούσε την κοινωνικοσυναισθηματική

ανάπτυξη του παιδιού οι περιγραφές των γονέων σχετίζονταν με τη δημιουργία εκ μέρους των χαρισματικών παιδιών τους επιφανειακών και ασταθών σχέσεων. Ωστόσο οι γονείς δεν απέδωσαν αυτού του είδους τις επαφές στη διαφορετικότητα και στις υψηλές ικανότητες των παιδιών τους. Μάλιστα, ένα γονέας αιτιολογεί τη δυσκολία σύναψης σχέσεων εμπιστοσύνης του παιδιού του αποδίδοντας την στο φθόνο των άλλων παιδιών. Τα συγκεκριμένα ευρήματα είναι σε αντιστοιχία με τη βιβλιογραφία όπου αναφέρεται ότι τα χαρισματικά παιδιά επιδιώκουν να μένουν μόνα τους (Winner, 2000) αλλά ταυτόχρονα επιθυμούν να είναι αποδεκτά και να ανήκουν σε παρέες (Coleman & Cross, 2000). Ένας γονέας περιγράφει ότι το παιδί του δεν παρουσιάζει δυσκολία στις κοινωνικές του συναναστροφές. Πράγματι, υπάρχουν και χαρισματικά παιδιά που είτε παρουσιάζουν αυξημένες κοινωνικές δεξιότητες (Taylor, Sternberg & Richards, 1995) είτε προσπαθούν να αποκρύψουν τις υψηλές τους ικανότητες ώστε να μην ενοχλούνται οι γύρω τους με αποτέλεσμα να γίνονται περισσότερο αποδεκτά (Gross, 1998).

Οι περισσότεροι γονείς γνωρίζουν τους φίλους των παιδιών τους. Οι απόψεις τους για αυτούς δίστανται. Κάποιοι υποστηρίζουν ότι είναι καλά παιδιά, κάποιοι άλλοι εκφράζουν ανησυχίες αλλά προβάλλουν την ανάγκη να αποκτήσει το παιδί τους την ικανότητα συναναστροφής και αντιμετώπισης διαφορετικών προσωπικοτήτων. Κάποιοι άλλοι κάνουν λόγο για τα διαφορετικά ενδιαφέροντα των συνομηλίκων του χαρισματικού παιδιού με αποτέλεσμα να θεωρούν ότι αυτοί δεν μπορούν να αποτελέσουν πηγή υποστήριξης για την ευημερία και την πρόοδο του παιδιού, εύρημα που υποστηρίζεται από ορισμένους μελετητές (Koshy, Brown, Jones & Smith, 2013).

Σχετικά με τις σχέσεις των παιδιών με τους συνομηλίκους τους, ένας γονέας αναφέρει ότι το παιδί του αδικείται και δεν επιβραβεύεται όσο θα του άξιζε διότι κάποιοι από τους συνομηλίκους του παιδιού το επιβουλεύονται ώστε να ανελιχθούν. Ωστόσο το συγκεκριμένο παιδί τείνει να παρουσιάζει ηγετικές ικανότητες και να συντονίζει την υπόλοιπη ομάδα ώστε να λειτουργεί αρμονικά. Ενδέχεται, επομένως, το συγκεκριμένο παιδί εφαρμόζοντας τους δικούς του «κανόνες» να γίνεται αντικείμενο δυσανασχέτησης και ανταγωνισμού από τα υπόλοιπα παιδιά (Heller, 2005). Ένας άλλος συμμετέχων κάνει λόγο για την παρουσία του παιδιού του στο σχολείο η οποία μάλλον ενοχλεί κάποιους από τους συνομηλίκους του και έχει δεχτεί αρνητικούς χαρακτηρισμούς. Ωστόσο, ίσως και το ίδιο το παιδί να είναι

περιφρονητικό απέναντι στους συμμαθητές του με αποτέλεσμα να προκαλεί αρνητικά συναισθήματα και συμπεριφορές (Ροδίτη, 2012).

Όσον αφορά τη σχέση των χαρισματικών παιδιών με τους δασκάλους τους, σε πολλές περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται υποστηρικτικοί και προσπαθούν να συντελέσουν στην περαιτέρω ανάπτυξη των ικανοτήτων τους. Υπάρχουν, βέβαια, και περιπτώσεις όπου κάποιοι εκπαιδευτικοί δεν αποδέχονται τις υψηλές ικανότητες των παιδιών και αποθαρρύνουν την καλλιέργειά τους (Davis, 2016). Αυτό το γεγονός μπορεί να αποδοθεί στην ανεπαρκή κατάρτιση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη χαρισματικότητα (Huff, Houskamp, Watkins, Stanton, & Tavegia, 2005).

Στον τομέα της κινητοποίησης των χαρισματικών παιδιών, στην πλειονότητά τους τα παιδιά, κατά την οπτική των γονέων τους, παρουσιάζονται να έχουν πολλές δραστηριότητες και εσωτερική κινητοποίηση που προκαλείται από το ενδιαφέρον τους, την πρόκληση και την ανάγκη αυτοπραγμάτωσης, γεγονός που αντιστοιχεί στην υπάρχουσα βιβλιογραφία (Clark, 2002). Η πλειονότητα αυτών των παιδιών έχει ήδη αρχίσει να καταπιάνεται με τον επαγγελματικό τομέα στον οποίο θα ήθελαν να ειδικευτούν. Πολλά από τα παιδιά υποστηρίζεται ότι είναι και εξωτερικά κινητοποιημένα έχοντας την επιθυμία να ξεχωρίζουν σε σχέση με τους συνομηλίκους τους (Pickel, 2011). Ωστόσο, ένας γονέας αναφέρει για το παιδί του ότι είναι λιγότερο κινητοποιημένο είτε ως προς το διάβασμα, είτε ως προς τις δραστηριότητες είτε ως προς την πρακτική ενασχόληση με το μελλοντικό του επάγγελμα, ωστόσο θέλει να συμμετέχει σε διαγωνισμούς αλλά χωρίς να κοπιάσει για το αποτέλεσμα. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία υπάρχουν και τα χαρισματικά παιδιά που δεν είναι ιδιαίτερα κινητοποιημένα και οι γονείς προβληματίζονται και χρειάζονται βοήθεια σε αυτό τον τομέα (Huff, Houskamp και Watkins, 2005). Ενδέχεται η κινητοποίηση του συγκεκριμένου παιδιού να είναι περισσότερο εξωτερική άρα με λιγότερη ένταση και διάρκεια. Μία άλλη μητέρα που κάνει λόγο για έλλειψη κινητοποίησης του χαρισματικού παιδιού της χωρίς αυτό να αποδεικνύεται στην πράξη, πιθανόν να οφείλεται στην αυστηρότητα και στην έλλειψη ανεκτικότητάς της όταν το παιδί δεν ανταποκρίνεται στις προσδοκίες της για υψηλά ακαδημαϊκά επιτεύγματα.

6.1. Περιορισμοί της έρευνας

Πρόκειται για μία ποιοτική έρευνα που επικεντρώνεται στις προοπτικές των γονέων για τα παιδιά τους τα οποία παρουσιάζουν υψηλές ικανότητες και έλαβαν μέρος σε θερινά εργαστήρια με θέμα τις θετικές επιστήμες που πραγματοποιήθηκαν σε διάφορες περιοχές της Ελλάδας από επιστημονικό φορέα. Επομένως, οι συγκεκριμένοι γονείς δεν αποτελούν αντιπροσωπευτικό δείγμα. Προέρχονται από μερικούς δήμους ενός αστικού συγκροτήματος και δύο δήμους της περιφέρειας και είναι αδύνατον να γενικευτούν τα συμπεράσματα σε όλους τους γονείς των χαρισματικών παιδιών. Είναι ένα ευκαιριακό δείγμα - η επιλογή τους εξαρτήθηκε από τη συγκατάθεσή τους να λάβουν μέρος τα παιδιά τους στα θερινά εργαστήρια. Περισσότερες συνεντεύξεις με ευρύτερο και πιο εκτεταμένο φάσμα συμμετεχόντων θα επέκτειναν και θα εμπλούτιζαν τα ευρήματα της έρευνας. Οι οικογένειες σε αυτή την έρευνα ήταν όλες με δύο γονείς και το άγχος που βίωναν ίσως να ήταν πιο έντονο εάν εξετάζονταν μονογονεϊκές οικογένειες παρόλο που δεν πρέπει να εικάζονται ζητήματα σχετικά με την ανθεκτικότητα και τα ρίσκα για οποιοδήποτε άτομο ή οικογένεια.

Ένας ακόμα περιορισμός της υπάρχουσας έρευνας είναι η μεθοδολογία που χρησιμοποιείται για τη συγκέντρωση πληροφοριών από αυτούς τους πέντε συμμετέχοντες. Εάν είχε χρησιμοποιηθεί μία διαφορετική μέθοδος συλλογής πληροφοριών, για παράδειγμα ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης ίσως να ήταν διαφορετικά. Επιπρόσθετα, επειδή οι ερωτήσεις που τέθηκαν στους συμμετέχοντες τους επέτρεπαν να αποφασίσουν πόσο πολλές ή λίγες πληροφορίες θα μοιραζόντουσαν, ο ίδιος ο γονέας έθετε προσωπικούς περιορισμούς σε κάθε ερώτημα.

Τα ζητήματα σε αυτή την έρευνα που αφορούν τους γονείς και τους δασκάλους εξετάστηκαν μόνο από την πλευρά των γονέων. Ελέγχοντας και τις αντιλήψεις των δασκάλων θα υπήρχε μία εναλλακτική οπτική, παρόλο που ο σκοπός αυτής της έρευνας ήταν συγκεκριμένα να εκφραστούν οι απόψεις των γονέων. Η συγκεκριμένη έρευνα εστιάζει στις προοπτικές των γονέων για τα χαρισματικά παιδιά τους. Ωστόσο, αν εξετάζονταν και τα ίδια τα παιδιά θα υπήρχε αντίληψη του κατά πόσο οι αφηγήσεις τους αντανακλώνται σε αυτές των γονέων πράγμα το οποίο θα συνέβαλε στην εγκυρότητα της έρευνας.

Ένας επιπρόσθετος περιορισμός της ποιοτικής μεθόδου έρευνας είναι η υποκειμενικότητα του ερευνητή και του ερωτώμενου με κίνδυνο μείωσης της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας των συλλεγόμενων πληροφοριών. Η συγκεκριμένη μελέτη περιλαμβάνει τις αντιλήψεις και τις εμπειρίες των γονέων σχετικά με τα χαρισματικά παιδιά τους. Επομένως, οι προκαταλήψεις και οι προσωπικές ερμηνείες των γονέων αποτελούν περιορισμό της έρευνας. Επιπρόσθετα, οι πληροφορίες που παρέχονται από κάθε γονέα θα μπορούσαν να έχουν παρασχεθεί σύμφωνα με το «κοινωνικά επιθυμητό», το οποίο ενδεχομένως θα είχε επηρεάσει τις απαντήσεις των γονέων σε επιμέρους ερωτήματα (για παράδειγμα οι γονείς θα μπορούσαν να είχαν απαντήσει με τρόπο που πίστευαν ότι θα ήταν ο αναμενόμενος ή ο επιθυμητός από τον ερευνητή). Από την άλλη πλευρά, ο ερευνητής ανάλογα με το πώς αντιλαμβάνεται τα πράγματα και τη σπουδαιότητά τους συνδυάζει στοιχεία, καταστάσεις και δεδομένα ώστε να καταλήξει σε ένα συμπέρασμα από όσα παρατηρεί. Στις ποιοτικές μεθόδους, λοιπόν, δεν περιγράφονται μόνο τα αντικείμενα και οι αφηγήσεις τους αλλά εκείνο που έχει ιδιαίτερη βαρύτητα είναι η κρίση του ερευνητή και όσων θα διαβάσουν την έρευνα (Eisner, 1991). Ακόμα και με αυτούς τους περιορισμούς, τα ευρήματα αυτής της μελέτης ενέχουν το δυναμικό να συνεισφέρουν σημαντικά στο πεδίο και στη γνώση της χαρισματικότητας.

6.2. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Περαιτέρω έρευνα, η οποία θα περιελάμβανε τους γονείς αλλά και τους δασκάλους, μεγαλύτερου ηλικιακού φάσματος μεταξύ της παιδικής ηλικίας και της εφηβείας θα ήταν πολύτιμη ώστε να κατανοηθούν καλύτερα οι προκλήσεις και οι αγχογόνοι παράγοντες που προκύπτουν καθώς το χαρισματικό παιδί διέρχεται από τα διάφορα αναπτυξιακά στάδια, μερικά από τα οποία αποτελούν ορόσημο της ανάπτυξής του. Μία τέτοια έρευνα θα μπορούσε να περιλαμβάνει και τις απόψεις των ίδιων των παιδιών για τη χαρισματικότητα, την οικογένεια, την κοινότητα, την εκπαιδευτική υποστήριξη αλλά και τα χαρακτηριστικά τους, την ταυτότητά τους και την αυτοεικόνα τους.

Θα μπορούσε μελλοντικά να πραγματοποιηθεί παρόμοια έρευνα με την παρούσα λαμβάνοντας δείγμα από περισσότερες οικογένειες που ανήκουν σε όλα τα

κοινωνικο-οικονομικά στρώματα αλλά και σε διάφορες πολιτισμικές ομάδες ώστε να αναδειχθούν τυχόν διαφορές και ομοιότητες στις εμπειρίες ανατροφής και στις αντιλήψεις των γονέων για τα χαρισματικά παιδιά τους. Ακόμα, μία άλλη έρευνα θα μπορούσε να περιλαμβάνει ως ομάδα ελέγχου μη χαρισματικά παιδιά και να πραγματοποιηθεί σύγκριση ανάμεσά στις εμπειρίες και τις προοπτικές των γονέων.

Μία διαφορετική έρευνα που θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί θα εξέταζε τις οπτικές των γονέων αλλά και των ίδιων των χαρισματικών παιδιών τους σχετικά με την αποτίμηση της διαπαιδαγώγησης που λαμβάνουν από τους γονείς τους. Το αποτέλεσμα θα ήταν μία ευρεία οπτική απαραίτητη ώστε να καθοδηγηθούν αποτελεσματικότερα οι γονείς όσον αφορά στην ανατροφή των χαρισματικών παιδιών τους.

Επιπλέον, η ποιοτική έρευνα σε συνδυασμό με τα ποσοτικά δεδομένα, όπως είναι το επίπεδο της κοινωνικόσυναισθηματικής ανάπτυξης των χαρισματικών παιδιών ή ο θετικός τρόπος ανατροφής τους από τους γονείς τους, θα μπορούσαν να υποστηρίξουν περαιτέρω την εγκυρότητα των ευρημάτων της παρούσας έρευνας. Τέλος, η εξέταση της χαρισματικότητας των ίδιων των γονέων καθώς και ο βαθμός και ο τρόπος με τον οποίο ευθύνεται για τη χαρισματικότητα των παιδιών θα μπορούσαν να αποτελέσουν αντικείμενο μελλοντικής έρευνας ρίχνοντας φως στο πολυδιάστατο αυτό φαινόμενο.

Τέλος, με βάση τα ευρήματα όλων αυτών των ερευνών θα ήταν ωφέλιμο να σχεδιαστούν προγράμματα, τα οποία θα συνέβαλαν στην υποστήριξη των γονέων σε αυτό το δύσκολο έργο τους, στην ανατροφή των χαρισματικών παιδιών τους, καθώς και να αξιολογηθούν. Γιατί ως τώρα επικεντρωνόμαστε στην υποστήριξη των παιδιών. Τι κάνουν τα σχολεία για να βοηθήσουν τους γονείς των προικισμένων παιδιών να υποστηρίξουν τα παιδιά τους και ποια είναι τα εμπόδια σε αυτό; Η συνεργασία του σχολείου με κοινοτικούς οργανισμούς θα μπορούσε να παρέχει περισσότερη στήριξη στα παιδιά και τους γονείς τους; Παρόμοια ερωτήματα θα μπορούσαν να τεθούν γιατί οι απαντήσεις τους ενδεχομένως να αποβούν πολύ ωφέλιμες βελτιώνοντας έτσι την καθημερινή ζωή των γονέων και δίνοντας περαιτέρω ώθηση στο δυναμικό των παιδιών.

6.3. Παιδαγωγική αξιοποίηση των ευρημάτων

Αυτή η μελέτη αποκάλυψε εμπειρίες και αντιλήψεις που αξίζουν την σκέψη και την προσοχή. Οι ιστορίες των Ελλήνων γονέων με χαρισματικά παιδιά δεν αντιπροσωπεύονται επαρκώς στη βιβλιογραφία. Επομένως, οι προοπτικές που αποσαφηνίζονται εδώ ίσως θεωρηθούν ένα σημείο εκκίνησης για τους ερευνητές και τους εκπαιδευτικούς που ενδιαφέρονται να επεκτείνουν την παρούσα κατανόηση των χαρισματικών παιδιών και των οικογενειών τους (Yin, 1993) αλλά και για τους γονείς ώστε να μπορούν να ρυθμίζουν περισσότερο τη ζωή τους στο συγκεκριμένο πλαίσιο.

Τα χαρισματικά/ταλαντούχα παιδιά είναι ανάμεσα μας. Η δική μας ευαισθητοποίηση στην ύπαρξη τους, στην κατανόηση από μέρους μας των αναγκών τους (γνωστικών, κοινωνικών, συναισθηματικών), στην κάλυψη αυτών των αναγκών και στην αποδοχή τους σαν άτομα είναι έννοιες που δημιουργούν ένα καινούργιο πλαίσιο στον τρόπο που η κοινωνία πρέπει να τα "αντιμετωπίσει". Αυτή η ευαισθητοποίηση θα βοηθήσει τα χαρισματικά/ταλαντούχα παιδιά να αντιληφθούν, να αναπτύξουν και να καλλιεργήσουν τα όποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους με τέτοιο τρόπο που θα τους δώσει την ευκαιρία μιας πιο ενεργητικής συμμετοχής σε εκπαιδευτικές και κοινωνικές δραστηριότητες.

Σχετικά με τα αποτελέσματα, η χαρισματικότητα ορίστηκε μέσω της οπτικής των γονέων που έχουν χαρισματικά παιδιά. Αυτή η περίπτωση είναι πολύ σημαντική επειδή επιτρέπει να αποκτηθούν περισσότερες πληροφορίες για αυτά τα παιδιά, να οργανωθούν εκπαιδευτικά προγράμματα σύμφωνα με τις ανάγκες τους, να δοθεί έμφαση στα ξεχωριστά χαρακτηριστικά τους καθώς και να αποκτηθούν κατάλληλα δεδομένα τα οποία ενδέχεται να χρησιμοποιηθούν σε διαδικασίες επιλογής τους σε αντίστοιχα προγράμματα. Επίσης, να οργανωθούν προγράμματα παρέμβασης που θα συμβουλεύουν και θα στηρίζουν τους γονείς. Θα τους εκπαιδεύουν ώστε να μπορούν να διαπραγματεύονται με το σχολικό προσωπικό, να βρίσκουν τρόπους να βοηθούν τα παιδιά τους όταν αυτά παραπονιούνται για τη βαρεμάρα στο σχολείο, να τους προτείνουν τρόπους αντιμετώπισης των διαφωνιών τους με τους δασκάλους και τους συνομηλίκους τους, και γενικότερα οι γονείς μέσα από τα προγράμματα παρέμβασης

θα γνωρίσουν τις στρατηγικές και τους τρόπους με τους οποίους θα βοηθήσουν τα παιδιά να εκπληρώσουν τις προσδοκίες τους.

Οι γονείς των χαρισματικών παιδιών, πιο συγκεκριμένα, αφού συνειδητοποιήσουν τις ιδιαίτερες ικανότητες και τα ταλέντα των παιδιών τους οφείλουν να αναπτύξουν ισχυρούς συναισθηματικούς δεσμούς μαζί τους, να υποστηρίξουν τα κατορθώματά τους και να συμβάλλουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη της ιδιαίτερης προσωπικότητάς τους (Awanbor, 1989). Για την επίτευξη αυτού του σκοπού οι γονείς θα πρέπει να συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς αλλά και με τους επαγγελματίες υγείας, ώστε να μπορέσουν να διαχειριστούν τις ιδιαιτερότητες και τις όποιες δυσκολίες προκύπτουν λόγω της διαφορετικότητάς των παιδιών τους (Αντωνίου, 2009).

Για μερικές δεκαετίες μπορούμε να βρούμε μελέτες όπου συζητιούνται οι αντιλήψεις και οι στάσεις της οικογένειας προς τα χαρισματικά παιδιά τους. Οδηγούμαστε, έτσι, στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά με αυτά τα χαρακτηριστικά θα έπρεπε να γίνονται αντιληπτά και να μελετώνται ως μέρος ενός οικοσυστήματος το οποίο θα πρέπει να περιλαμβάνει την οικογένεια, το σχολείο και τον εσωτερικό κόσμο του παιδιού (Lopez-Aymes, Acuna, Damian, 2014).

Το γενικότερο συμπέρασμα που προκύπτει μέσω της παρούσας μελέτης είναι ότι ο ρόλος των γονέων και της οικογένειας με χαρισματικά παιδιά χρειάζεται πολύ περισσότερη προσοχή. Οι νέες πληροφορίες από τις οποίες θα επωφεληθούν οι γονείς θα πρέπει να αποτελούν αποκύημα έρευνας και να είναι ξεκάθαρες. Οι γονείς των χαρισματικών παιδιών είναι φανερό ότι διαθέτουν υψηλή κινητοποίηση να συνεισφέρουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους και την περαιτέρω ανάπτυξη των ικανοτήτων τους. Σε αυτό τους, όμως, το εγχείρημα έχουν ανάγκη από υποστήριξη, καθησυχασμό και πληροφόρηση.

Η υπεροχή αποτελεί μία από τις πιο σημαντικές εκπαιδευτικές και ψυχολογικές προκλήσεις του νέου αιώνα. Οι χαρισματικοί χρειάζονται στην εποχή της πληροφόρησης για να επιδράσουν σε αυτήν με την οικονομική, την πνευματική και την πολιτική τους παραγωγικότητα.

Είναι σημαντικό οι γονείς να μην συμπεριφέρονται στα παιδιά τους ως διαφορετικά πλάσματα, να απελευθερωθούν από στερεοτυπικές συμπεριφορές και

προσωπικές προσδοκίες καθώς μια τέτοια συμπεριφορά θα επιδρούσε αρνητικά στην αυτοεκτίμηση των παιδιών τους και θα ενίσχυε τις ανασφάλειές τους δημιουργώντας τους την αίσθηση ότι διαφέρουν από τα άλλα παιδιά (Morawska & Sanders, 2009). Το υποστηρικτικό οικογενειακό περιβάλλον θα προάγει την σωστή επικοινωνία και η αλληλεπίδραση θα συμβάλλει καθοριστικά στην ενίσχυση των ταλέντων και φιλοδοξιών των χαρισματικών παιδιών.

Πρόκειται για παιδιά που δεν αντιμετωπίζουν πρόβλημα λόγω των μοναδικών ικανοτήτων τους, αλλά επί της ουσίας λόγω της παρακώλυσης της εκδήλωσής τους. Αυτό που πραγματικά έχουν ανάγκη τα χαρισματικά παιδιά είναι η αποδοχή, η κατανόηση και η αναγνώριση των χαρισμάτων και των επιτευγμάτων τους (Coleman & Gross, 2000). Επομένως, η επαρκής ενημέρωση των γονέων για τις ανάγκες και τις δυνατότητες των παιδιών θα συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση της συμπεριφοράς και των αντιλήψεων των χαρισματικών παιδιών τους καθώς και στην ενδεδειγμένη ανατροφή τους (Αντωνίου, 2009).

Βιβλιογραφία

- Ablard, K. E., & Parker, W. D. (1997). Parents' achievement goals and perfectionism in their academically talented children. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, pp. 651-667.
- Adderholt-Elliott, M. (1989). *Perfectionism: What is so bad about being good*. Minneapolis: Free Spirit.
- Amabile, T. M. (1990). *Within you, without you: The social psychology of creativity and beyond*. Newbury Park: Sage.
- Antonopoulou, K., Alexopoulos, D. A., & Maridaki-Kassotaki, K. (2012). Perceptions of father parenting style, empathy and self-esteem among Greek preadolescents. *Marriage and Family Review*, 48(3), pp. 293-309.
- Arranz, E. (2005). Family, context and psychological development in early childhood: Educational implications. In O. Saracho, & B. Spodeck, *Contemporary perspectives in early childhood education, families and communities* (pp. 59-82). Greenwich, US: Informing Age Publishing.
- Aunola, K., Stattin, H., & Nurmi, J. E. (2000). *Journal of Adolescence*, 23, pp. 205-222.
- Awanbor, D. (1989). Characteristics of gifted and talented children and problems of identification by teachers and parents. *International Journal of Educational Development*, 9(4), pp. 263-269.
- Baker, J. A. (1996). Everyday stressors of academically gifted adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education*, 7(2), pp. 356-368.
- Baska, L. K. (1989). Characteristics and needs of the gifted. In J. Feldhusen, J. V. Tassel-Baska, & K. Seeley, *Excellence in educating the gifted* (pp. 15-28). Denver: Love.
- Besancon, M., Lubart, T., & Barbot, B. (2013). Creative giftedness and educational opportunities. *Educational & Child Psychology*, 30(2), pp. 79-88.
- Betts, G. T., & Neihart, M. (1988). Profiles of the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 32, pp. 248-253.
- Bland, L. C., Sowa, C. J., & Callahan, C. M. (1994). An overview of resilience in gifted children. *Roeper Review*, 17(2), pp. 77-80.
- Bloom, B. S. (1985). *Developing talent in young people*. New York: Ballantine Books.
- Bornstein, M., & Bradley, R. (2003). *Socioeconomics status, parenting, and child development. Monographs in parenting series*. Mahwah, NJ, US: Laurence Erlbaum.
- Brody, L. E., & Benbow, C. P. (1986). Social and emotional adjustment of adolescents extremely talented in verbal and mathematical reasoning. *Journal of Youth and Adolescence*, 15, pp. 1-17.

- Chan, D. (2000). Identifying gifted and talented students in Hong Kong. *Roeper Review*, 22(2), pp. 87-93.
- Chan, D. (2005). Family environment and talent development of Chinese gifted students in Hong Kong. *Gifted Child Quarterly*, 49, pp. 211-221.
- Chan, D. W. (2006). Adjustment problems, self-efficacy and psychological distress among chinese gifted students in Hong Kong. *Roeper Review*, 28(4), pp. 203-209.
- Chellapan, L., & Margrain, V. (2013). "If you talk, you are just talking. If i talk is that bragging?" Perspectives of parents with young gifted children in New Zealand. *The New Zealand Journal of Gifted Education*, 18(1).
- Cho, S., & Yoon, Y. (2005). Family process and psychological problems of the young korean gifted . *International Journal for the Advanced of Counseling* , 27, pp. 245-261.
- Clark, B. (2002). *Growing up gifted*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- Cline, S., & Schwartz, D. (1998). *Diverse Populations of Gifted Children*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Clinkenbeard, P. R. (1991). Unfair expectations: A pilot study of middle school students' comparisons of gifted and regular classes. *Journal for the Education of the Gifted*, 15, pp. 56-63.
- Colangelo, N., & Assouline, A. (1993). Families of gifted children: A research agenda. *Quest*, 4(1), pp. 1-4.
- Colangelo, N., & Dettmann, D. F. (1983). A review of research on parents and families of gifted children. *The Council for Exceptional Children*, 50(1), pp. 20-27.
- Colangelo, N., Assouline, S., Chen, I., & Tsai, T. (1999). Parental involvement in the academic and social lives of academically talented elementary school students. *H.B. and Jocelyn Wallace National Research Symposium on Talent Development* (pp. 307-311). Arizona: Great Potential Press.
- Coleman, L., & Cross, T. (2000). Social-emotional development and the personal experience of giftedness. In K. Heller, F. Monks, R. Steinberg, & R. Subotnik, *International handbook of giftedness and talent* (pp. 203-212). Oxford, England: Pergamon.
- Coleman, M., & Gallagher, J. (1995). Appropriate differentiated services. Guides for best practices in the education of gifted children. *Gifted Child Today*, 18(5), pp. 32-33.
- Cornell, D. (1983). Gifted children: The impact of positive labeling on the family system. *American Journal of Orthopsychiatry*, 53, pp. 322-335.
- Cornell, D. G. (1984). *Families of gifted children*. Ann Arbor, MI: UMI Research Press.
- Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K., & Whalen, S. (1993). *Talented teenagers: The roots of success and failure*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Dabrowski, K. (1967). *Personality-shaping through positive disintegration*. Boston: Little, Brown.
- Dabrowski, K., & Piechowski, M. M. (1977). *Theory of levels of emotional development: Vol. 1B. Multilevelness and positive disintegration*. Ocean-side, NY: Dabor Science.
- Davis, A. G., & Rimm, S. (1998). *Education of the gifted and talented*. Boston: Allyn and Bacon.
- Davis, J. L. (2016). *Talent in every community: A glimpse into the world of parenting gifted children of color* (Vol. 3). United Kingdom: Emerald Group Publishing Limited.
- Delisle, J. (1992). *Guiding the social and emotional development of gifted youth: A practical guide for educators and counselors*. New York: Longman.
- Desforges, C., & Abouchaar, A. (2003). The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review. *DfES Research Report 433*.
- Dower, E. (2017). *9 Challenges Facing Gifted Children (and How You Can Help!)*. Retrieved 2018, from Family education: <http://school.familyeducation.com/coping-with-giftedness/building-self-esteem/74694.html>
- Dufur, M. J., Parcel, T. L., & Troutman, K. P. (2013). Does capital at home matter more than capital at school? Social capital effect on academic achievement. *Research in Social Stratification and Mobility*, 31, pp. 1-21.
- Dwairy, M. (2004). Parenting styles and mental health of Arab gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 48, pp. 275-286.
- Eisner, E. W. (1991). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of the educational practice*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Ericsson, K., Nadogapal, K., & Roring, R. (2005). Giftedness form the expert-performance perspective. *Journal for the Education of the Gifted*, 28, pp. 287-311.
- Eris, B., Seyfi, R., & Hanoz, S. (2009). Perceptions of parents with gifted children about gifted education in Turkey. *Gifted and Talented International*, 23(2), pp. 55-65.
- Eysenck, H. J., & Eysenck, M. W. (1985). *Personality and individual differences: A natural science approach*. New York: Plenum.
- Feldhusen, J. F., Hoover, S. M., & Sayler, M. F. (1990). *Identifying and educating gifted students at the secondary level*. Monroe, NY: Trillium Press.
- Fleith, D. S., & Guimaraes, T. G. (2006). Psychoeducational service for parents of gifted and talented students: a Brazilian experience. *Gifted Education International*, 20, pp. 63-68.

- Fletcher, K. L., & Neumeister, K. S. (2012). Research on perfectionism and achievement motivation: Implications for gifted students. *Psychology in the Schools*, 49(7), pp. 668-677.
- Ford, D. Y. (1996). *Reversing underachievement among gifted black students: Promising practices and programs*. New York: Teacher College Press.
- Fornia, G. L., & Frame, M. W. (2001). The social and emotional needs of gifted children: Implications for family counseling. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*, 9(4), pp. 384-390.
- Fox, L. H., Tobin, D., & Brody, L. (1981). Career development of gifted and talented women. *Journal of Career Education*, 7, pp. 289-298.
- Freeman, J. (1994). Some emotional aspects of being gifted. *Journal of the Education for the Gifted*, 17(2), pp. 180-197.
- Freeman, J. (1998). *Educating the very able. Current international research*. London: The Stationary Office.
- Freeman, J. (2001). *Gifted children grow up*. London: David Fulton.
- Gagne, F. (1993). Constructs and models pertaining to exceptional human abilities. In K. Heller, *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 69-87). Oxford, England: Pergamon Press.
- Gagne, F. (1998). A proposal of subcategories within gifted or talented populations. *Gifted Child Quarterly*, 42(2), pp. 85-95.
- Gagne, F. (2000). Understanding the complex choreography of talent development through DMGT-based analysis. In K. A. Heller, F. G. Monks, R. G. Sternberg, & R. F. Subotnik, *International handbook of giftedness and talent* (pp. 67-79). Amsterdam: Elsevier.
- Gagne, F. (2010). Motivation within the DMGT 2.0 framework. *High ability studies*, 21(2), pp. 81-99.
- Garces-Bacsal, R. M. (2011). Socioaffective issues and concerns among gifted filipino children. *Roeper Review*, 33, pp. 239-251.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gari, A., Kalantzi-Azizi, A., & Mylonas, K. (2000). Adaptation and motivation of greek gifted pupils: exploring some influences of primary schooling. *High Ability Studies*, 11(1), pp. 54-68.
- Garn, A. C., Matthews, M. S., & Jolly, J. L. (2012). Parents' role in the academic motivation of students with gifts and talents. *Psychology in the Schools*, 49(7), pp. 656-667.

- Goodall, J., & Vorhaus, J. (2011). *Review of best practice in parental engagement. Comprehensive literature review on best practice in engagement of parents*. London: DfE.
- Gross, M. (1993). *Education of the intellectually gifted*. New York: Routledge.
- Gross, M. (2004b). *Gifted and talented education professional development package for teachers. Module 3: Social and emotional development of gifted students*. Sydney, Australia: GERRIC.
- Gross, M. U. (1998). The "me" behind the mask: Intellectually gifted students and the search for identity. *Roeper Review*, 20(3), pp. 167-174.
- Gross, M. U. (2004a). *Exceptionally gifted children*. New York, NY: Routledge.
- Gur, C. (2011). Do gifted children have similar characteristics?: Observation of three gifted children. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 12, pp. 493-500.
- Hackney, H. (1981). The gifted child, the family and the school. *Gifted Child Quarterly*, 25, pp. 51-54.
- Halsted, J. W. (1994). *Some of my best friends are books: Guiding gifted readers*. Dayton, OH: Ohio Psychology Press.
- Harrison, C. (2004). Giftedness in early childhood: The search for complexity and connection. *Roeper Review*, 26, pp. 78-84.
- Heller, K. A. (2005). Education and counseling of the gifted and talented in Germany. *International Journal for the Advancement of Counseling*, 27(2), pp. 191-210.
- Hertzog, N., & Bennett, T. (2004). In whose eyes? Parents' perspectives on the learning needs of their gifted children. *Roeper Review*, 26(2), pp. 96-104.
- Hinds, D. (2000). Research instruments. In D. Wilkinson, *The researchers's toolkit: The complete guide to practitioner research* (pp. 41-54). London: Routledge Falmer.
- Hollingworth, L. (1926). *Gifted children*. New York: World Press.
- Hong Kong Education Department. (1992). *Hong Kong Attainment Test*. Hong Kong: Hong Kong Government.
- Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J. M., Reed, R. P., Dejong, J. M., & Jones, K. P. (2001). Parental involvement in homework. *Educational Psychology*, 36, pp. 195-209.
- Huff, R. E., Houskamp, B. M., Watkins, A. V., Stanton, M., & Tavegia, B. (2005). The experiences of parents of gifted African American children: A phenomenological study. *Roeper Review*, 27(4), pp. 215-221.
- Janos, P. M., Fung, H. C., & Robinson, N. (1985). Self-concept, self-esteem and peer relations among gifted children who feel "different". *Gifted Child Quarterly*, 29, pp. 78-81.

- Janos, P., & Robinson, N. (1985). Psychosocial development in intellectually gifted children. In F. Horowitz, & M. O' Brien, *The gifted and talented: Developmental Perspectives* (pp. 149-196). Washington, DC: APA.
- Karavasilis, L., Doyle, A. B., & Markiewicz, D. (2003). Associations between parenting style and attachment to mother in middle childhood and adolescence. *International Society for the Study of Behavioural Development*, 27, pp. 153-164.
- Kaufmann, D., Gesten, E., Lucia, R. C., Salcedo, O., Rendina-Gobioff, G., & Gadd, R. (2000). The relationship between parenting style and children's adjustment: The parents' perspective. *Journal of Child and Family Studies*, 9, pp. 231-245.
- Kaufmann, F. A., & Castellanos, F. X. (2000). Attention Deficit/Hyperactivity Disorder in gifted students. In K. A. Heller, F. J. Monks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik, *International handbook of giftedness and talent* (pp. 621-632). Oxford: Pergamon/Amsterdam: Elsevier.
- Kerr, B. (1991). *A handbook for counseling the gifted and talented*. Alexandria, VA: American Association for Counseling and Development.
- Kerr, B., Colangelo, N., & Gaeth, J. (1988). Gifted adolescents' attitudes towards their giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 32(2), pp. 245-247.
- Kimaro, A. R., & Machumu, H. J. (2015). Impacts of parental involvement in school activities on academic achievement of primary school children. *International Journal of Education and Research*, 3(8), pp. 483-494.
- Kitano, M. K., & Lewis, R. B. (2005). Resilience and coping: Implications of gifted children and youth at risk. *Roeper Review*, 27, pp. 200-205.
- Klein, P. S., & Tannenbaum, A. (1992). *To be young and gifted*. Norwood, NJ: Ablex.
- Kleine, P. A., & Webb, J. T. (1992). Community links as resources. In *Challenges in gifted education: Developing potential and investing in knowledge for the 21st century* (pp. 63-72). Columbus, OH: Ohio Department of Education.
- Kline, B. E., & Meckstroth, E. A. (1985). Understanding and encouraging the exceptionally gifted. *Roeper Review*, 8(1), pp. 24-30.
- Koshy, V., Brown, J., Jones, D., & Smith, C. P. (2013). Exploring the views of parents of high ability children living in relative poverty. *Educational Research*, 55(3), pp. 304-320.
- Landau, E., & Weissler, K. (1993). Parental environment in families with gifted and nongifted children. *Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 127, pp. 129-142.
- Lichtman, M. (2010). *Qualitative Research in Education: A User's Guide*. California: Sage.
- List, K., & Renzulli, J. S. (1991). Creative woman's developmental patterns through age thirty-five. *Gifted Education International*, 7, pp. 114-122.

- Lopez-Aymes, G., Acuna, S. R., & Damian, G. G. (2014). Families of gifted children and counseling program: A descriptive study in Morelos, Mexico. *Journal of Curriculum and Teaching*, 3(1), pp. 54-62.
- Lovecky, D. (1994). Exceptionally gifted children: Different minds. *Roeper Review*, 17, pp. 116-120.
- Lovecky, D. V. (1992). Exploring social and emotional aspects of giftedness in children. *Roeper Review*, 15(1), pp. 18-25.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In E. M. Hetherington, *Handbook of child psychology. Vol.4: Personality and social development* (pp. 1-110). New York: NY: Wiley.
- Majid, R. A., & Alias, A. (2010). Consequences of risk factors in the development of gifted children. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 7(3), pp. 63-69.
- Maker, C. J., & Nielson, A. B. (1996). *Curriculum development and teaching strategies for gifted learners (2nd. ed.)*. Austin, TX: Pro ed.
- Margrain, V. (2005). *Precocious readers: Case studies of spontaneous learning, self-regulation and social support in the early years*. Victoria University, Wellington, New Zealand: Unpublished doctoral dissertation.
- Margrain, V. (2010). Parent-teacher partnership for gifted early readers in New Zealand. *International Journal about Parents in Education*, 4(1), pp. 39-48.
- 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, pp. 167-181.
- Maxwell, E. (1998). I can do it myself! Reflections on early self-efficacy. *Roeper Review*, 20, pp. 183-187.
- May, K. M. (2000). Gifted children and their families. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*, 8(1), pp. 58-60.
- McCall, R. B., Evahn, C., & Kratzer, L. (1992). *High school underachievers: What do they achieve as adults?*. Newbury Park, CA: SAGE.
- McMann, N., & Oliver, R. (1988). Problems in families with gifted children: Implications for counselors. *Journal of Counseling and Development*, 66, pp. 275-278.
- Miller, A. (1981). *Prisoners of childhood*. New York: New York Basic Books.
- Moon, S. M., & Hall, A. S. (1998). Family therapy with intellectually and creatively gifted children. *Journal of Marital and Family Therapy*, 24(1), pp. 59-80.
- Moon, S. M., Jurich, J. A., & Feldhusen, J. F. (in press). Families of gifted children: Cradles of development. In R. Friedman, *Talent in context: Historical and social perspectives*. Washington, D.C.: American Psychological Association.

- Moon, S. M., Kelly, K. R., & Feldhusen, J. F. (1997). Specialised counseling services for gifted youth and their families: A needs assessment. *Gifted Child Quarterly*, 41, pp. 16-25.
- Moon, S. M., Zentall, S., Grskovic, J., & Hall, A. (1996). Families of boys with intellectual giftedness and AD/HD. *National Association for Gifted Children*. Indianapolis, IN.
- Morawska, A., & Sanders, M. R. (2008). Parenting gifted and talented children: what are the key child behaviour and parenting issues? *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 42(9), pp. 819-827.
- Morawska, A., & Sanders, M. R. (2009). Parenting gifted and talented children: Conceptual and empirical foundations. *Gifted Child Quarterly*, 53(3), pp. 163-173.
- Morelock, M. (1996). On the nature of giftedness and talent: Imposing order on chaos. *Roeper Review*, 19, pp. 4-12.
- Morelock, M. J. (1992). Giftedness: The view from within. *Understanding our Gifted*, 4(3), pp. 11-15.
- NAGC. (2010). *Redefining giftedness for a new century: Shifting the paradigm*. Retrieved from <https://www.nagc.org/sites/default/files/Position%20Statement/Redefining%20Giftedness%20for%20a%20New%20Century.pdf>
- Neihart, M. (1998). Preserving the true self of the gifted child. *Roeper Review*, 20, pp. 187-191.
- Neihart, M. (2008). *Identifying and providing services to twice exceptional children*. New York, NY: Springer Science.
- Neihart, M., Reis, S. M., Robinson, N. M., & Moon, S. M. (2001). *Social and emotional development of gifted children: What do we know?* Waco TX: Prufrock Press.
- Nielsen, M. E., & Higgins, L. D. (2005). The eye of the storm: Services and programs for twice-exceptional learners. *Teaching Exceptional Children*, 38(1), pp. 8-16.
- Niggli, A., Trautwein, U., Schnyder, I., Ludtke, O., & Neumann, M. (2007). Parental homework support can be beneficial, but parental inclusion is detrimental: Family background, parental homework supervision and performance gains. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 54, pp. 1-14.
- Olszewski-Kubilius, P., & Thomson, D. (2010). Gifted programming for poor or minority urban students: Issues and lessons learned. *Gifted Child Today*, 33(4), pp. 58-64.
- Olszewski-Kubilius, P., Seon-Young, L., & Thomson, D. (2014). Family environment and social development in gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 58(3), pp. 199-216.
- Orange, C. (1997). Gifted students and perfectionism. *Roeper Review*, 20, pp. 39-41.

- Passow, A. (1991). *Προικισμένα παιδιά. Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Perino, S. C., & Perino, J. (1981). *Parenting the gifted: Developing the promise*. New York: Bowker.
- Peterson, J. S. (2007). A developmental perspective. In S. Mendaglio, & J. S. Peterson, *Models of counseling gifted children, adolescents and young adults* (pp. 97-126). Austin, TX: Prufrock.
- Pickel, L. (2011). *Parent perceptions of preadolescent giftedness and self concept*. Philadelphia: PCOM Psychology Dissertations.
- Piechowski, M. M. (1979). Developmental potential. In N. Colangelo, & R. Zaffrann, *New voices in counseling the gifted* (pp. 2-57). Dubuque, IA: Kendall/Hunt Publishing.
- Piechowski, M. M. (1999). Overexcitabilities. In A. Press, *Encyclopedia of creativity (Vol. 2.)* (pp. 325-334). San Diego, CA: Academic Press.
- Piechowski, M. M., & Colangelo, N. (1984). Developmental potential of the gifted. *Gifted Child Quarterly*, 28(2), pp. 80-88.
- Pilarinos, V., & Solomon, C. R. (2017). Parenting styles and adjustment in children. *Gifted Child Quarterly*, 61(1), pp. 87-98.
- Porter, L. (2005). *Gifted young children: A guide for teachers and parents*. Crows Nest, New South Wales, Australia : Allen & Unwin.
- Porter, L. (2008). *Parent-teacher partnership: From early childhood to adolescence*. Cambridge, Vic: ACER.
- Purumbu, D., & Necsoi, D. V. (2013). Relationship between parental involvement, attitude and children's school achievement. *Procedia-Social & Behavioral Sciences*, 76, pp. 706-710.
- Renzulli, J. (1978). What makes giftedness? Reexamination a definition. *Phi Delta Kappan*, 92(8), pp. 81-89.
- Renzulli, J. (1986). The three-ring conception. A developmental model for creative productivity. In R. Sternberg, *Conceptions of giftedness* (pp. 332-357). New York: Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S. (2003). Conceptions of giftedness and its relationship to the development of social capital. In N. Colangelo, & G. A. Davis, *Handbook of Gifted Education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Renzulli, S. J. (1998). The three-ring conception of giftedness. In S. M. Baum, S. M. Reis, & I. R. Maxfield, *Nurturing the gifts and talents of primary grade students* (pp. 133-172). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

- Riley, T. L., Bevan-Brown, J., Bicknell, B., Carroll-Lind, J., & Kearney, A. (2004). *The extent, nature and effectiveness of planned approaches in New Zealand schools for providing for gifted and talented students*. Retrieved from <http://www.educationcounts.govt.nz/publications/schooling/5451>
- Rimm, S. (2002). Peer pressures and social acceptance of gifted students. In M. Neihart, S. M. Reis, S. M. Robinson, & S. M. Moon, *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 13-18). Waco, TX: Prufrock Press.
- Rimm, S. B. (1994). *Keys to parenting the gifted child*. New York: Barron's Educational Services.
- Rimm, S. B. (1995). *Why bright kids get poor grades and what you can do about it*. New York: Crown.
- Rimm, S. B. (1997). Underachievement syndrome: A national epidemic. In N. Colangelo, & G. A. Davis, *Handbook of gifted education 2nd ed.* (pp. 416-434). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Roberts, S. M., & Lovett, S. B. (1994). Examining the "F" in gifted: Academically gifted adolescents' physiological and effective responses to scholastic failure. *Journal for the Education of the Gifted*, 17, pp. 241-259.
- Robinson, N. M., & Noble, K. D. (1991). Socio-emotional development and adjustment of gifted children. In M. C. Wang, M. C. Reynolds, & H. J. Walberg, *Handbook of special education: Research and practice* (pp. 57-76). Oxford: Pergamon Press.
- Robinson, N. M., Lanzi, R. G., Weinberg, R. A., Ramey, S. L., & Ramey, C. T. (2002). Family factors associated with high academic competence in former Head Start children at third grade. *Gifted Child Quarterly*, 46, pp. 278-290.
- Robson, C. (2002). *Real world research*. Oxford: Blackwell.
- Roeper, A. (1982). How the gifted cope with their emotions. *Roeper Review*, 5, pp. 21-24.
- Roeper, A. (1992). Characteristics of gifted children and how parents and teachers can cope with them. *Roeper Review*, 11, pp. 31-32.
- Rogers, J. A., & Nielson, A. B. (1993). Gifted children and divorce: A study of the literature on the incidence of divorce in families with gifted children. *Journal for the Education of the Gifted*, 16(3), pp. 251-267.
- Rogers, K., & Silverman, L. (2001). The physical, social, emotional, and environment differences of profoundly gifted children: A comparative study. In S. Aussoline, & N. Colangelo, *Talent development IV: Proceedings from the 1988* (pp. 419-423). Scottsdale, AZ, US: Great Potential Press.

- Rogers, M. A., Theule, J., Ryan, B. A., Adams, G. R., & Keating, L. (2009). Parental involvement and children's school achievement. Evidence for mediating processes. *Canadian Journal of School Psychology, 24*(1), pp. 34-57.
- Rudasill, K. M., Adelson, J. L., Callahan, C. M., Houlihan, D. V., & Keizer, B. M. (2013). Gifted students' perceptions of parenting styles: Associations with cognitive ability, sex, race, and age. *Gifted Child Quarterly, 57*, pp. 15-24.
- Rule, A. E., & Montgomery, S. E. (2013). Using cartoons to teach about perfectionism: Supporting gifted students' social-emotional development. *Gifted Child Quarterly, 36*(4), pp. 255-262.
- Runco, M. (1983). Divergent thinking, creativity and giftedness. *Gifted Child Quarterly, 37*, pp. 16-22.
- Sarouphim, K. (2001). Discover: concurrent validity, gender differences, and identification of gifted minority students. *Gifted Child Quarterly, 45*, pp. 130-138.
- Schictman, D. (1999). *Concerns and problems of parents of academically successful children*. Columbia University Teachers College, New York: Unpublished doctoral dissertation.
- Schiever, S. W. (1985). Creative personality characteristics and dimensions of mental functioning in gifted adolescents. *Roeper Review, 7*, pp. 223-226.
- Schneider, S. L. (2010). Nominal comparability is not enough: (In)equivalence of construct validity of cross-national measures of educational attainment in the European Social Survey. *Research in Social Stratification and Mobility, 28*(3), pp. 343-357.
- Schuler, P. A. (2000). Perfectionism and gifted adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education, 11*(4), p. 183.
- Shilkret, R., & Nigrosh, W. E. (1997). Assessing students' plans for college. *Journal of Counseling Psychology, 45*, pp. 222-231.
- Siegle, D. (2013). *The underachieving gifted child: Recognizing, understanding, and reversing underachievement*. Waco, TX, US: Prufrock Press.
- Silverman, L. K. (1993a). The gifted individual. In L. K. Silverman, *Counseling the gifted and talented* (pp. 3-28). Denver: Love Pub Co.
- Silverman, L. K. (1993b). A developmental model for counseling the gifted. In L. K. Silverman, *Counseling the gifted and talented* (pp. 51-78). Denver, CO: Love.
- Silverman, L. K. (1993c). Techniques for preventive counseling. In L. K. Silverman, *Counseling the gifted and talented* (pp. 81-106). Denver, CO: Love Publishing.
- Silverman, L. K. (1997). Family counseling with the gifted. In N. Colangelo, & G. A. Davis, *Handbook of gifted education(2nd ed.)* (pp. 382-395). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

- Silverman, L. K., & Golon, A. S. (2008). Clinical practice with gifted families. In S. I. Pfeiffer, *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research and best practices* (pp. 199-222). New York, NY: Springer Science & Business Media.
- Simpkins, S. D., Weiss, H. B., McCartney, K., Kreider, H. M., & Dearing, E. (2006). Mother-child relationship as a moderator of the relation between family educational involvement and child achievement. *Parenting: Science and Practice*, 6, pp. 49-57.
- Siu, A. F. (2010). Comparing overexcitabilities of gifted and non-gifted school children in Hong Kong: does culture make a difference? *Asia Pacific Journal of Education*, 30(1), pp. 71-83.
- Snowden, P. L., & Christian, L. G. (1999). Parenting the young gifted child: Supportive behaviours. *Roeper Review*, 21, pp. 215-221.
- Solow, R. E. (1995). Parents' reasoning about the social and emotional development of their intellectually gifted children. *Roeper Review*, 18, pp. 142-146.
- Starko, A. J. (1995). *Creativity in the classroom*. White Plains, NY: Longman.
- Sternberg, R. (1988). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. New York: Viking.
- Sternberg, R. (1993). Procedures for Identifying Intellectual Potential of the Gifted. A Perspective on Alternative "Metaphors of the Mind". In K. A. Heller, F. J. Monks, & A. H. Passow, *International Handbook for Research and Development of Giftedness and Talent* (pp. 185-208). Oxford: Pergamon.
- Sternberg, R. (2000a). Patterns of giftedness: A triarchic analysis. *Roeper Review*, 22(4), pp. 230-235.
- Sternberg, R. (2000b). Wisdom as a form of giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 44(4), pp. 252-260.
- Sternberg, R. J. (1988). A three-facet model of creativity. In R. J. Sternberg, *The nature of creativity* (pp. 125-147). New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R., & Clinkenbeard, P. (1995). The triarchic model applied to identifying, teaching, and assessing gifted children. *Roeper Review*, 17(4), pp. 255-260.
- Sternberg, R., & Lubart, T. (1993). Creative giftedness: a multivariate investment approach. *Gifted Child Quarterly*, 37(1), pp. 7-15.
- Strom, R., Strom, S., Strom, P., & Collinsworth, P. (1994). Parent competence in families with gifted children. *Journal for the Education of the Gifted*, 18(1), pp. 39-54.
- Subotnik, R., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), pp. 3-54.

- Tardiff, T. Z., & Sternberg, R. J. (1988). What do we know about creativity? In R. J. Sternberg, *The nature of creativity* (pp. 429-440). New York: Cambridge University Press.
- Taylor, R. L., Sternberg, L., & Richards, S. B. (1995). *Exceptional children: Integrating research and teaching*. San-Diego, London: Singular Publishing Group, INC.
- Terman, L. M. (1925). *Genetic studies of genius: Mental and psysical traits of a thousand gifted children (VOL. 1)*. Stanford: Stanford University Press.
- Thompson, L. A., & Oehlert, J. (2010). The etiology of giftedness. *Learning and Individual Differences, 20*, pp. 298-307.
- Tolan, S. S. (1992). Only a parent: Three true stories. *Understanding our Gifted, 4*(3), pp. 8-10.
- Tolan, S. S. (1998). The lemming condition: Moral asynchrony and the isolated self. *Roeper Review, 20*, pp. 211-214.
- Tomlinson, C., Caltahan, C., & Lelli, K. (1997). Challenging expectations. Case studies of high potential culturally diverse young children. *Gifted Child Quarterly, 41*(2), pp. 5-17.
- Tuttle, F. B., & Becker, L. A. (1983). *Characteristics and identification of gifted and talented students*. Washington, D.C.: National Education Association.
- VanTassel-Baska, J. (1990). School counseling needs and successful strategies to meet them. In J. VanTassel-Baska, *A practical guide to counseling the gifted in a school setting 2nd ed.* (pp. 66-71). Reston, VA: The Council for Exceptional Children.
- Vialle, V., Heaven, P. L., & Ciarrochi, J. (2007). On being gifted, but sad and misunderstood: Social, emotional and academic outcomes of gifted students in the Wollongong Youth Study. *Educational Research and Evaluation, 13*(6), pp. 569-586.
- Vuyk, M. A., Thomas, S. K., & Barbara, A. K. (2016). Openness to experience rather than overexcitabilities: Call it like it is. *Gifted Child Quarterly, 60*(3), pp. 192-211.
- Walker, S. Y. (1991). *The survival guide for parents of gifted kids: How to understand, live with and stick up for your gifted ghild*. Minneapolis, MN: Free Spirit.
- Webb, J. T. (2010). Looking back and looking forward: Being bright is not enough. *Gifted Education Communicator, 41*(2), pp. 16-18.
- Webb, J. T., & Blackett, R. (2011). The social-emotional dimension of giftedness: The SENG support model. *The Australian of Gifted Education, 20*(1), pp. 5-14.
- Webb, J. T., & Kleine, P. A. (1993). Assessing gifted and talented children. In J. Culbertson, & D. Willis, *Testing young children* (pp. 383-407). Austin, TX: Pro-Ed.
- Webb, J. T., Meckstroth, E. A., & Tolan, S. S. (1982). *Guiding the gifted child: A practical source for parents and teachers*. Columbus, OH: Ohio Psychology.

- Whalen, S., & Csikszentmihalyi, M. (1989). A comparison of the self-image of talented teenagers with a normal adolescent population. *Journal of Youth and Adolescence*, 18(2), pp. 131-146.
- Whitmore, J. R. (1980). *Giftedness, conflict and underachievement*. Boston: Allyn & Bacon.
- Whitmore, J. R., & Maker, C. J. (1985). *Intellectual giftedness in disabled persons*. Rockville, MD: Aspen.
- Wills, L., & Munro, J. (2009). Changing the teaching for the Underachieving Able Child: The Ruyton School Experience. In D. Montgomery, *Able, gifted and talented underachievers*. Oxford: Wiley/Blackwell.
- Winner, E. (2000). Giftedness: Current theory and research. *Current Directions in Psychological Science*, 9(5), pp. 153-156.
- Wolkin, J. R. (1985). Childhood parentification: An exploration of long- terms effects. *Dissertation Abstracts International*, 45(2701).
- Worrell, F. C. (2007). Identifying and including low-income learners in programs for gifted and talented: Multiple complexities. In J. VanTassel-Baska, & T. Stambaugh, *Overlooked gems: A national perspective on low-income promising learners: Conference proceedings from the National Leadership* (pp. 47-51). Washington, DC: National Association for Gifted Children.
- Wu, E. H. (2008). Parental influence on children's talent development: A case study with three chinese american families. *Journal for the Education of the Gifted*, 32(1), pp. 100-129.
- Yewchuk, C. (1983). Learning disabled/gifted children: Characteristic features. *The Mental Retardation and Learning Disability Bulletin*, 11, pp. 128-133.
- Yin, R. K. (1993). *Applications of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Zenasni, F., Mourgues, C., Nelson, J., & Muter, C. (2016). How does creative giftedness differ from academic giftedness? A multidimensional conception. *Learning and Individual Differences*, 52, pp. 216-223.
- Αντωνίου, Α. (2009). *Χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά*. Αθήνα: Πασχαλίδης.
- Αντωνίου, Α. Σ., & Ξυπολιτά, Ε. (2012). Προτάσεις για την αντιμετώπιση της υποεπίδοσης σε χαρισματικούς μαθητές. *Πρακτικά του Πανελλήνιου Συνεδρίου με θέμα "Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Τάσεις και προοπτικές"*. Αθήνα.
- Δαβάζογλου-Σιμοπούλου, Α. (1999). *Τα χαρισματικά παιδιά στην εκπαίδευση*. Αλεξανδρούπολη: Αυτοέκδοση.
- Θωμαΐδου, Λ., & Μελετέα, Ε. (2003). Έρευνα και δράση για τα χαρισματικά ταλαντούχα παιδιά στην Ελλάδα. *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 29, pp. 40-41.

- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας-Εφαρμογές στην ψυχολογία και στην εκπαίδευση*. Αθήνα: ΣΕΑΒ.
- Μανωλάκος, Π. (2010). Χαρισματικοί- ταλαντούχοι μαθητές. Τρόποι στήριξης και τρόποι εκπαίδευσης χαρισματικών μαθητών. *5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω»*, (pp. 1-9). Αθήνα.
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Εκπαιδεύοντας παιδιά υψηλών ικανοτήτων μάθησης: Διαφοροποιημένη συνεκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1994). *Ψυχολογία ατομικών διαφορών*. Αθήνα: Ιδιωτική.
- Ρίζος, Σ. (2007). Χαρισματικά παιδιά και εκπαίδευση. *Στα Πρακτικά του 4ου Πανελλήνιου Συνεδρίου ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ. "Σχολείο ίσο για παιδιά άνισα" - Αθήνα 4-7 Μαΐου 2007* (pp. 420-429). Αθήνα: Ατραπός.
- Ρίζος, Σ. (2011). *Η περίπτωση των χαρισματικών παιδιών: απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα αναγνώρισης και διαχείρισης της διαφορετικότητας των παιδιών αυτών*. ΕΚΠΑ, Αθήνα: Μη εκδεδομένη διδακτορική διατριβή.
- Ροδίτη, Δ. (2012). *Ο καλός δάσκαλος*. Retrieved 2018, from Το χαρισματικό παιδί στο σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον: http://kalosdaskalos.blogspot.com/2012/06/blog-post_05.html
- Σαρίδου, Χ., Παπαδοπούλου, & Β. (2010). Υποστηρίζοντας το παράδοξο: Εκπαιδευτικές πρακτικές για χαρισματικούς μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη του Γενικού Σχολείου. *5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω»*, (pp. 1-10). Αθήνα.
- Τσιάμης, Α. (2006). *Τα χαρισματικά παιδιά ζουν ανάμεσά μας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Χατζηγεωργίου, Σ., & Αντωνίου, Α.-Σ. (2015). Οι αντιλήψεις των γονέων για τα χαρισματικά παιδιά τους. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, (pp. 1536-1542). Αθήνα.

Παράρτημα

Συμμετέχων 1 -Ε., 15 ετών

«Λοιπόν, ας ξεκινήσουμε με εσάς. Πρώτα πρώτα μιλήστε μου για εσάς, για τον εαυτό σας, για την ηλικία σας, ξέρετε, χαρακτηριστικά δικά σας, πόσο καιρό είστε παντρεμένοι, πόσα παιδιά έχετε, ξέρετε, τέτοια πράγματα, για την οικογένειά σας.. που μένετε και τέτοια πράγματα.»

Είμαι 43 ετών, έχω δυο παιδιά, τον Ε. που είναι 15 και την Α. που είναι 12, στην έκτη δημοτικού τώρα. Είμαι παντρεμένη από το 2003. Είμαι ένα παιδί χωρισμένων γονιών χωρίς ιδιαίτερα, όμως, παιδικά τραύματα και προβλήματα, γιατί ζούσα με τη μητέρα μου και ήμουν από την αρχή συνειδητοποιημένη ότι δεν υπήρχε πατέρας, δεν υπήρχε επαφή, οπότε έμαθα να παλεύω από μικρή. Σπούδασα και δούλενα παράλληλα. Κάποια στιγμή δούλενα ως βοηθός λογιστή αλλά επειδή ήθελα να κάνω κάτι παραπάνω πήγα και σε κάποιο ιδιωτικό κολέγιο μετά όμως επειδή δε μπορούσα να πάρω άδεια από το οικονομικό επιμελητήριο, όταν ήμουν έγκυος στον Ε. και λίγο πριν, είχα μπει στο ανοιχτό πανεπιστήμιο στη διοίκηση επιχειρήσεων και σπούδαζα παράλληλα. Κατάφερα αυτό που ήθελα. Το πάλεψα, γενικά όμως δε νομίζω ότι οι δυσκολίες της ζωής μου είναι σαν ένας φόρτος ή κάτι.. βάσανο για μένα. Μ' αρέσει να πετυχαίνω στόχους και αυτό καλλιεργώ και στα παιδιά βασικά. Τώρα εργάζομαι σαν ελεύθερη επαγγελματίας λογίστρια. Η δουλειά μου πάει καλά, η οικογένειά μου πάει καλά, γενικά είμαστε ένα ευχάριστο περιβάλλον, ήρεμο. Δεν υπάρχουν εντάσεις, είμαι αισιόδοξη σαν άνθρωπος και γενικά χαίρομαι και με λίγα πράγματα.

« Στην Αθήνα μένετε;»

Στην Αθήνα, ναι.

« Εξαιτίας του ότι δε γνωρίσατε τον πατέρα σας, νιώθατε διαφορετική από τα άλλα παιδιά όταν ήσασταν μικρή;»

Ένιωθα πιο ελεύθερη γιατί ένιωθα ισότιμη μες στο σπίτι με τη μητέρα μου. Δεν ένιωσα μειονεκτικά, μόνο σε κάποιες συναντήσεις γονέων ίσως και το ότι δεν είχαμε αυτοκίνητο που είχαν οι άλλοι πατεράδες και πηγαίνανε τα παιδιά τους για μπάνιο. Πέρα από αυτό όμως ένιωθα πιο δυνατή και πιο ισότιμη μέσα στο σπίτι γιατί ζούσα με τη μητέρα μου και είχαμε ίδια δικαιώματα και υποχρεώσεις. Βάφαμε μαζί, ψωνίζαμε μαζί, μοιραζόταν το μισθό της, συζητούσαμε τι θα κάναμε τα χρήματα κι ένιωθα πιο υπεύθυνη και ίσως πολλές φορές και καλύτερα από τα άλλα παιδιά.

« Νιώθατε ότι είχατε ικανότητες εξαιτίας αυτού; Δηλαδή βλέπω ότι αντιμετωπίζατε κάποια ζητήματα τα οποία ενδεχομένως να έκαναν άλλα παιδιά να ένιωθαν άσχημα για αυτό. Νιώθατε ότι είχατε κι εσείς εξαιρετικές ικανότητες; Δηλαδή ικανότητες υψηλότερες από τους συμμαθητές σας»

Νόμιζα ότι είχα περισσότερη αντίληψη και περισσότερη ωριμότητα.

«Ας τα δούμε και τα δύο. Πρώτον ωριμότητα, από το εύκολο. Τι ακριβώς εννοείτε;»

Ωριμότητα ότι αν η μητέρα ενός παιδιού, μιας συμμαθήτριάς μου, της έλεγε ότι δε μπορεί να έχει κάτι ή δε μπορεί να πάει σε ένα πάρτι για παράδειγμα, το αντιμετώπιζε πολύ παιδικά με κλάματα, στεναχώριες, νεύρα, να κλείνεται στο δωμάτιό του.. Εγώ ποτέ δεν το έκανα αυτό. Δηλαδή ή θα είχα μία απάντηση τελείωσε δεν πάω επειδή υπήρχε αυτός ο λόγος ή θα προσπαθούσα με επιχειρήματα να πείσω και τελικά να γίνει το δικό μου γιατί ήμουνά έντιμη σε αυτό που έλεγα κι είχα μία σωστή συμπεριφορά, παράδειγμα στο θέμα της βόλτας.

« Και είπατε ότι είχατε και περισσότερη αντίληψη. Τι ακριβώς εννοείτε;»

Νομίζω ότι καταλάβαινα περισσότερο τι ήθελαν να πουν κάποιοι άνθρωποι. Τώρα πώς να το εκφράσω αυτό;

«Με παραδείγματα.»

Μπορούσα να καταλάβω τι θέλει ο άλλος πριν το εκφράσει. Είτε ήτανε δάσκαλος είτε ήταν μεγαλύτερος.. Από μια συμπεριφορά, από μία κίνηση. Τι άρεσε στον άλλον. Δε θέλω να ακουστεί άσχημα ότι μπορούσα να χειριστώ, με την κακή έννοια να χειριστώ. Μπορούσα να αντιληφθώ πώς πρέπει να συμπεριφερθώ σε κάθε περίπτωση, τι θα ικανοποιούσε τον άλλον.

« Αντίληψη όσον αφορά τα μαθήματα;»

Ήμουνά καλή μαθήτρια και δεν είχα κάποια βοήθεια γιατί η μητέρα μου δεν ήταν μορφωμένη. Είχα αντίληψη με την έννοια ότι διάβαζα πολύ λίγο και είχα πάρα πολύ καλούς βαθμούς.

« Εσείς νιώθατε ότι είστε πιο έξυπνοι από τους άλλους συμμαθητές σας;»

Όχι, πιο έξυπνη δε θα το έλεγα. Υπήρχαν και μαθητές που ήταν πολύ έξυπνοι και περισσότερο και εξίσου και λιγότερο. Δεν ένιωθα ότι..

« Πώς φαινόταν η νοημοσύνη των μαθητών, η εξυπνάδα των μαθητών που θεωρούσατε ότι ήταν καλύτεροι από εσάς;»

Μπορεί σε ένα διαγώνισμα να έγραφα 1 7 κι άλλος να έπαιρνε 20.

« Κι αυτό μπορεί να είχε γίνει εξαιτίας της εξυπνάδας ή εξαιτίας διαβάσματος;»

Και τα δύο.

« Πάνω κάτω, λοιπόν, πιστεύετε ότι οι έξυπνοι μαθητές παίρνουν καλούς βαθμούς;»

Όχι γιατί οι έξυπνοι μαθητές είναι και τεμπέληδες και βαριούνται εύκολα. Δεν είναι απαραίτητο. Απλά υπήρχαν κάποια άτομα που σε συνδυασμό με τη βαθμολογία τους έβλεπα έξυπνους. Τώρα δεν ξέρω, δεν είχα μπει στη διαδικασία να μετρήσω. Πάντα είχα τον εαυτό μου ψηλά, όχι υπεροπτικά, αλλά δεν είχα μπει στη διαδικασία να συγκρίνω.

« Ο σύζυγος τι δουλειά κάνει;»

Ο σύζυγος είναι ιδιωτικός υπάλληλος. Ήτανε αυτοκινητιστής με δικό του ταξί αλλά τώρα εξαιτίας της κρίσης δυστυχώς δεν το έχει και είναι ιδιωτικός υπάλληλος οδηγός πωλητής σε μία εταιρεία ζαχαροπλαστικής.

« Έχουμε πει ότι έχετε ακόμα μία κόρη. Σε τι σχολείο πηγαίνει;»

Δημόσιο.

«Σε ποια περιοχή;»

Στο Νέο Ψυχικό. Βασικά είναι σύνορα με Ελληνορώσων. Δε θεωρείται πολύ καλό σχολείο με την έννοια ότι οι καθηγητές είναι καλοί αλλά είναι μία περιοχή που συνδυάζει και κέντρο Αθήνας και Νέο Ψυχικό. Έχει αλλοδαπούς, έχει χαμηλό επίπεδο...ε.. όχι σε εξυπνάδα. Δε διαβάζουνε πολύ.

«Αυτό που το ξέρετε; Ότι στα άλλα σχολεία είναι καλύτερα.»

Από ότι μου λένε οι καθηγητές. Δεν έχω δική μου άποψη.

« Σας λένε οι καθηγητές για το σχολείο ότι δεν είναι αρκετά καλό;»

Από την πρώτη γυμνασίου μου λένε ότι το τμήμα του Ε. δεν είναι καλό, ότι έχει χαμηλό επίπεδο.

« Πώς φέρεστε στα παιδιά σας; Τους επιτρέπετε πράγματα; Δηλαδή είστε αυστηροί; Πώς περιγράφετε γενικά τον εαυτό σας ως γονέα;»

Αυτό που κάνω με τα παιδιά είναι ότι φέρνω συνέχεια τον εαυτό μου στη θέση τους και προσπαθώ όταν διεκδικούν κάτι ή θέλουν κάτι να σκεφτώ τι θα ήθελα εγώ και πώς θα μπορούσα να το χειριστώ. Δεν θα πω ότι είμαι ιδιαίτερα αυστηρή, πιο πολύ θα έλεγα ότι είμαι freak control θα το έλεγα.. ότι τους.. λίγο με το πρόγραμμα.. και με το.. ε.. το να είναι σωστοί και να είναι πάντα διαβασμένοι, και να είναι εντάξει στις υποχρεώσεις τους, **πιο** πολύ σε αυτό τους πιέζω. Δεν θα έλεγα όμως ότι είμαι αυστηρή, είμαι συνεργάσιμη και μιλάμε πάρα πολύ.

« Έχετε δηλαδή καλή επαφή με τα παιδιά; Όταν λέτε μιλάμε πάρα πολύ.. Πώς είναι η σχέση σας με τα παιδιά;»

Μιλάμε πάρα πολύ, κατά τη διάρκεια της ημέρας θα μιλήσουμε, θα συζητήσουμε, αλλά κάθε βράδυ πριν κοιμηθούνε, εκείνη τη στιγμή που είναι πιο χαλαρά, μπορείς να τους εκμαιεύσεις πράγματα, να πουν πράγματα πιο εύκολα. Θα κάτσω με τον καθένα μισή ώρα το βράδυ, ας είναι έντεκα, δώδεκα η ώρα και θα μιλήσουμε. Δεν έχουνε δηλαδή πρόβλημα και ο Ε. αν έχει κάποια άσχημη βαθμολογία ή αν έχει κάνει κάποια αταξία ή αν βγήκε με την παρέα του και παρασύρθηκε σε κάτι άσχημο, θα το πει. Δε θα νιώσει ότι πρέπει να το κρύψει γιατί θα φοβηθεί.

«Γενικά δηλαδή εκείνη την ώρα λέτε πράγματα που θα πει στους φίλους του ή κάτι... Έχετε μυστικά; Δηλαδή ξέρετε, νομίζετε ότι έχετε μυστικά που κρατάνε από σας ή υπάρχει απόσταση;»

Όχι, δεν έχουμε μυστικά και γενικά ακόμα και τα προσωπικά που μπορεί να μου πει η Αλεξάνδρα για κάποιο αγόρι που της αρέσει ή ο Ε. ότι μπορεί να θέλει να πλησιάσει ένα κορίτσι και ντρέπεται δεν το συζητάμε σαν να είναι μυστικό ή έλα να πούμε τα μυστικά μας. Συμβαίνει αυτό το γεγονός. Δεν είναι τύπου μυστικά, είναι συζήτηση. Πώς ήταν η μέρα σου και τι έκανες και πώς φέρθηκε εκείνος και τι θα έκανες εσύ σε ανάλογη περίπτωση και γιατί δε θες να πεις σε αυτό το κορίτσι να βγείτε που σου αρέσει;

«Υπάρχουν εντάσεις με τα παιδιά; Συγκρούσεις κτλ;»

Ε εντάξει με τη μικρή μπορεί να φωνάξουμε «έλα να διαβάσεις» ή «να κάνεις μία δουλειά» ή «γιατί άφησες το δωμάτιό σου έτσι» και εκείνη να πει «άσε με δε θέλω τώρα». Και με τον Ε. υπήρξαν δυο τρεις φάσεις τώρα στην εφηβεία από την πρώτη γυμνασίου και μετά.. Είχε να κάνει με τις παρέες που έβγαινε και δε μου άρεσε αλλά δεν ήθελα να εκφέρω γνώμη και να πω για τους φίλους του. Αλλά τον είχε πιάσει μία αντίδραση.. Όμως εντάξει, μία με το καλό, με το «θα σου πάρω κάτι», μία με το «δεν είναι σωστό να μου φέρεσαι έτσι γιατί κι εγώ είμαι εντάξει απέναντί σου και δεν είναι έτσι ο χαρακτήρας σου ή να κρατήσεις το δικό σου το επίπεδο και να μην παρασύρεσαι από την προσωπικότητα του καθενός».. Ε.. Σε μία μέρα δηλαδή με λίγες φωνές και μετά πιο ήρεμα το ξεπερνάγαμε, δεν έχουμε εντάσεις.

«Γενικά τα θέματα πειθαρχίας στο σπίτι τα αναλαμβάνετε εσείς ή ο σύζυγος;»

Θα έλεγα εγώ αλλά επειδή εγώ είμαι και λίγο του χαϊδέματος και των φιλιών και της τρυφερότητας.. ε.. όταν βρω δυσκολία μπορεί να φωνάξω το σύζυγο και να του πω «Λ., πες κάτι στον Ε.» για παράδειγμα «δε βγάζει το σκύλο». Και να πει ο μπαμπάς « Ε., βγάλε αγόρι μου το σκύλο» ε και ο Ε. θα πάει αμέσως. Ενώ εμένα μπορεί να μου πει «άσε μας ρε μαμά βγάλε τον εσύ».

«Υπάρχουν τιμωρίες στο σπίτι;»

Τιμωρίες.. όχι, δεν έχουμε τιμωρίες.. Στη μικρή που θα πω μόνο ότι έχω το κινητό της κι έχω τον κωδικό της ε.. Κι όταν θα έρθω εγώ στο σπίτι και θα έχει τελειώσει τα μαθήματά της θα μου δώσει το κινητό να της βάλω των κωδικό να δει ε.. Τιμωρίες δεν έχουμε, όχι, δεν υπάρχουν τιμωρίες.

« Νομίζετε ότι αντιμετωπίζετε τα παιδιά και τα δυο με τον ίδιο τρόπο ή διαφορετικά ανάλογα με την προσωπικότητα του παιδιού;»

Εντάξει, υπάρχουν στιγμές που είμαι πιο τρυφερή με τη μικρή που είναι χαδιάρρα, που είναι κορίτσι.. Δεν μπορώ να πω όμως ότι και με τον Ε. έχω μία άλλη σχέση, νιώθω ότι με καταλαβαίνει, ότι είναι πιο ευαίσθητος, ότι στεναχωριέται πιο πολύ όταν είμαι κουρασμένη και θα με βοηθήσει, αλλά δεν κοιτάω να το μοιράσω, τώρα έκανα εδώ, μετά εκεί, απλά άλλες στιγμές της ημέρας είμαι με τον έναν, άλλες στιγμές της ημέρας είμαι με τον άλλον. Νιώθω την ανάγκη να είμαι και με τους δύο. Δεν πιστεύω ότι τους ξεχωρίζω ή υπάρχει άλλη αντιμετώπιση. Υπάρχουν άλλα πράγματα που κάνουμε με τον καθένα.

«Τα παιδιά από την άλλη μεριά νομίζετε ότι είναι το ίδιο συνδεδεμένα και με τους δύο γονείς; Δηλαδή η σχέση τους είναι η ίδια και με σας και με τον πατέρα;»

Είναι διαφορετική, όχι ίδια, πολύ διαφορετική.

«Νομίζετε ότι έχουνε προτίμηση προς τον έναν ή προς τον άλλον;»

Όχι. Αλλά πράγματα θέλουν να κάνουν με τον καθένα. Δηλαδή ο Ε. τώρα σε αυτή την ηλικία έχει αρχίσει λίγο τη σύγκρουση και την αμφισβήτηση με το μπαμπά του αλλά.. τον έχει πολύ ψηλά κι αν τύχει ένα σοβαρό γεγονός θα το συζητήσει μαζί μου αλλά μετά θα θέλει και την επιβεβαίωση από το μπαμπά του. Με μένα έχουν πιο πολύ θάρρος να πουν πράγματα αλλά με εκείνον νιώθουν περισσότερη ασφάλεια.

« Δίνετε στα παιδιά σας το χώρο να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες;»

Ναι, το θέλω αυτό, το θέλω. Θέλω να κάνουν δουλειές, θέλω να βοηθάνε, να έχουνε λόγο στις αποφάσεις, στις διακοπές μας, ακόμα και στο φαγητό που θα φάμε. Σε όλα. Εντάξει αυτό τώρα δεν είναι τόσο δύσκολη περίπτωση για να χρειαστεί να βάλω τα παιδιά να κάνουνε πράγματα που έκανα εγώ. Αλλά όμως μπορούν να βοηθήσουν. Όταν για παράδειγμα βάψαμε το σπίτι έκαναν τα κοψίματα στις γωνίες, δε θα έβαφαν όλο το σπίτι. Γιατί εδώ υπάρχει μπαμπάς και μπορεί να αναλάβει τις βαριές δουλειές.

« Ας μιλήσουμε τώρα λίγο για τον Ε. Σε ποια τάξη φοιτά τώρα;»

Τρίτη γυμνασίου.

« Ως μαθητής πώς είναι; Είναι επιμελής; Είναι..»

Ναι, είναι άριστος μαθητής.

«Άριστος. Δηλαδή είναι του 20;»

Είναι απουσιολόγος της τάξης του 19,7.

« Μελετάει μόνος του;»

Μόνος του, ναι. Τα θεωρητικά μαθήματα με φωνάζει για να μου τα πει. Να του κρατήσω το βιβλίο ή αν έχει κάποια ερώτηση στα μαθηματικά.

« Δηλαδή εσείς δεν εμπλέκεστε στον να τον ρυθμίζετε.. Γιατί είπατε ότι είστε freak control.. κάτι τέτοιο. Ότι προσπαθείτε να τους ρυθμίζετε για να μπαίνουν στο πρόγραμμα.»

Ε ναι. Δηλαδή μπορεί να πω στον Ε. «πήγαινε να πλύνεις το πρόσωπό σου για τα σπυράκια σου. Μετά πήγαινε να διαβάσεις γιατί έχεις αγγλικά και μετά πρέπει να κάνεις αυτό και να βγάλεις το σκύλο, δηλαδή θα βγάλω το πρόγραμμα. Αλλά ο Ε. έχει δυναμικό χαρακτήρα και δεν το πολυδέχεται αυτό. Δηλαδή μου λέει ότι εσύ είσαι αγχωτική και θες να γίνονται όλα όπως τα θες εσύ αλλά εγώ θα ακολουθήσω το δικό μου τρόπο. Προσπαθώ να είμαι freak control αλλά δεν τα καταφέρνω.

« Δηλαδή αυτορρυθμίζει το πρόγραμμα του διαβάσματός του;»

Ναι, ναι.

«Σε ποια μαθήματα έχει κυρίως κλίση;»

Μαθηματικά, φυσική, χημεία, βιολογία, αυτά.

«Τα άλλα;»

Τα άλλα με το ζόρι. Τα κάνει για να μη χαλάσει το βαθμό του.

«Τον ενδιαφέρει ο βαθμός του;»

Τον ενδιαφέρει γιατί θεωρεί ότι αν θέλει να πάει σε ένα καλύτερο σχολείο στο λύκειο ή να έχει.. Είναι η ανταμοιβή του. Δηλαδή έχει πάρει και δέκα στο τεστ, δεν έγινε και κάτι στο σπίτι. Έχει πάρει και δεκαπέντε, δεν κυνηγάμε το βαθμό. Αυτό που του έλεγα πάντα είναι ότι αυτός που είναι διαβασμένος ο βαθμός του τον κυνηγάει από πίσω. Δεν είναι δυνατόν

κάποιος ο οποίος πάει διαβασμένος.. άντε να έχει μια ατυχία, δυο ατυχίες.. Αν είσαι διαβασμένος ο βαθμός είναι η συνέπεια.

«Να πάτε σε ένα καλύτερο σχολείο στο λύκειο. Σκέφτεστε να τον πάτε σε άλλο σχολείο από της γειτονιάς;»

Σκέφτομαι, ναι. Γιατί πήρα εδώ στο γυμνάσιο και μου είπαν οι καθηγητές ότι δεν είναι καλό το λύκειο δίπλα, με την έννοια ότι υπάρχει μεγάλη βαρβαρότητα, χασίσι, ναρκωτικά, άσχημες παρέες και γενικά οι καθηγητές σε ένα τέτοιο περιβάλλον το έχουν λίγο παρατήσει από τον έλεγχο. Έχω κάνει μία έρευνα για κάποια σχολεία. Βέβαια τα περισσότερα είναι ιδιωτικά και πανάκριβα. Έχουν κάποιους διαγωνισμούς για υποτροφίες οι οποίες είναι ελάχιστες και από ότι με έχει κατευθύνει ο μαθηματικός του, εφόσον δεν υπάρχει δυνατότητα για ιδιωτικό σχολείο, θα πάει μάλλον στο λύκειο Φιλοθέης που μου είπε ότι είναι πάρα πολύ καλό με ένα λυκειάρχη που τα ελέγχει τα πράγματα.

« Το σχολείο τώρα έχει αντίστοιχα προβλήματα; Δηλαδή φαντάζομαι ότι τα παιδιά από το ένα σχολείο πηγαίνουν στο άλλο. Είναι τα προβληματικά παιδιά σε μικρότερη ηλικία; Κάπως έτσι μου το περιγράφετε;»

Είναι καλά παιδιά τα οποία έχουν έρθει και στο σπίτι και εγώ πάντα λέω να έρχονται στο σπίτι τα παιδιά και θα τους μαγειρέψω και σα χαρακτήρα και το λέω και στο δικό μου το παιδί ότι ίσως να είναι και καλύτερα από σένα δε με πειράζει εμένα, δε λέω ότι δεν είναι καλά. Απλά το θέμα είναι ότι ίσως επειδή τα περισσότερα είναι αλλοδαπά παιδιά δε μπορούν να τα βοηθήσουν οι γονείς τους, δεν ενδιαφέρονται για τα μαθήματα. Προσπαθούν να διακριθούν σε άλλα πράγματα δηλαδή στο να βγαίνουν έξω, να καπνίζουν, να πηγαίνουν πάνω σε ταράτσες, να σκαρφαλώνουν και να τραβάνε βίντεο. Και να πηγαίνουν σε καφετέριες. Πιστεύω ότι είναι πολύ μικρά σε αυτή την ηλικία για να κάνουν τέτοια πράγματα.

«Και για αυτό θέλετε να φύγει το παιδί από το σχολείο, να πάει σε άλλο σχολείο, για να ξεκολλήσει κι από αυτούς;»

Να ξεκολλήσει, ναι, να κάνει παρέα με παιδιά να έχουν τα ίδια ενδιαφέροντα δηλαδή έρχονται εδώ οι φίλοι του και μπορεί να παίξουν playstation και να τους πει ο Ε. κάτι για το σύμπαν ή ξέρεις.. Ότι ανακαλύφθηκε αυτό και να γελάσουνε. «Άσε μας ρε Ε. τώρα, σκότωσε κανένα, πάρε κανένα kill στο παιχνίδι!» οπότε αυτό δεν είναι ωραίο.

« Γενικά μου είπατε τώρα για το σύμπαν και τα υπόλοιπα. Έχει τέτοιου είδους ενδιαφέροντα;»

Ναι από μικρό παιδί. Από ενός δυο ετών άρχισαν να του αρέσουν τα έντομα, τα παράξενα ζώα, να παίρνουμε πάρα πολλά βιβλία και να ξέρει όλα τα ζώα πότε γεννιούνται, τι κάνουν, πόσα νύχια έχουνε, τι δέρμα έχουνε.. γενικά πάρα πολλές λεπτομέρειες. Πηγαίναμε στο Αττικό πάρκο τέσσερις φορές το μήνα, συνέχεια δηλαδή η βόλτα μας ήταν εκεί. Μετά άρχισε να ψάχνει για τους πλανήτες, για τα αστέρια, από το δημοτικό. Ό,τι βιβλία παίρναμε ήταν ή με ζώα ή με έντομα ή με το σύμπαν ή με τους πλανήτες ή με το bang bang , τέτοια πράγματα. Μετά με το που πήγε στο γυμνάσιο άρχισε να παίρνει βιβλία μαθηματικών, βιβλία φυσικής πηγαίναμε κάτω στον Ιανό και έπιανε συζητήσεις με τους φοιτητές για να του προτείνουν βιβλία να πάρει. Του αρέσουν αυτά.

« Εσείς πώς νιώθετε για αυτό; Βλέπετε ότι διαφέρει από τα άλλα παιδιά της ηλικίας του;»

Όχι, δεν έβλεπα ότι διαφέρει. Ήταν πιο μαζεμένος, πιο ντροπαλός, γενικά δεν ήταν ποτέ αθλητικό παιδί έτσι να βγαίνει, να παίζει ποδόσφαιρο, να είναι στις αλάνες. Σε αυτό μπορεί και να στεναχωριόμουν κιόλας, ότι δεν έκανε εύκολα φιλίες, ότι δεν είχε κολλητούς, ότι δεν ήταν αθλητικός τύπος. Εντάξει αλλά μετά το αποδέχτηκα. Λέω ότι μάλλον είναι πιο εσωστρεφής, επειδή ίσως ο μπαμπάς του δεν κάνει κάποιο άθλημα για να τον παροτρύνει, δεν του αρέσει το ποδόσφαιρο για να βλέπουν αγώνες. Είναι ο χαρακτήρας του έτσι και του αρέσει αυτό το πράγμα.

« Νομίζω ότι δεν υπάρχουν πάρα πολλά παιδιά να πηγαίνουν στον Ιανό και να μιλάνε με φοιτητές για το ποια βιβλία να αγοράσουνε. Αυτό πώς σας φαινότανε;»

Ε καλά αυτό έγινε τώρα στο γυμνάσιο που είναι μεγάλο παιδί, πιστεύω κι άλλα παιδιά έχουν τέτοιες αναζητήσεις. Δεν έγινε όταν ήταν μικρούλης. Δηλαδή πηγαίναμε και λέγαμε ότι σήμερα Σάββατο είναι μέρα να πάμε στην Αθήνα στα βιβλιοπωλεία. Και πηγαίναμε. Πήγαινε η κόρη μου να δει τα δικά της, πήγαινα κι εγώ να δω λογοτεχνικά ή οτιδήποτε ή για τη δουλειά κάποιο βιβλίο κι εκείνος πήγαινε στο τμήμα που ήταν τα μαθηματικά και η φυσική και επειδή δεν ήξερε τι να διαλέξει μιλούσε με τους φοιτητές εκεί πέρα.

«Πόσο χρονών μίλησε;»

Αργησε. Τριών.

« Και πόσο χρονών περπάτησε;»

Ενός.

« Αυτά τα ενδιαφέροντα δηλαδή όταν ήταν μικρό και έκανε από πολύ μικρή ηλικία αυτό με τα βιβλία κτλ. Τα βλέπατε και σε άλλους μαθητές; Δε βλέπατε ότι ήταν λίγο διαφορετικός;»

Να σας πω, επειδή με τα παιδάκια παίζαμε έξω κι ήταν σε ομάδες ή σε αθλήματα, περισσότερο μου λέγανε ότι.. Οι πιο κοντινοί μου μού λέγανε «αμάν πια, τι δώρο να φέρουμε στον Ε.; Πάλι δεινόσαυρους; Πάλι έντομα; Βγάλε το λίγο το παιδί έξω να παίξει» και λέω τον βγάζω, δεν του αρέσει, δεν είναι όλα τα παιδιά ίδια. Εντάξει, όχι, δε μπορώ να πω ότι είχα ξαναδεί έτσι.. παιδάκια αλλά δε μπορώ να ξέρω και τι γίνεται στο κάθε σπίτι και δεν το συζητούσα και πολύ, δηλαδή τι κάνει το παιδί μου ή τι δεν κάνει.

« Τι σκεφτόσασταν, αυτή είναι η ερώτηση.»

Τι σκεφτόμουνα, ότι θα γίνει κάτι που να έχει σχέση με τα έντομα, με τα ζώα. Του έλεγα από μικρός ότι θα ανοίξεις μάλλον το μεγαλύτερο ζωολογικό κήπο του κόσμου. Μου άρεσε, βέβαια με προβλημάτιζε κιόλας που δεν ήθελε να παίξει ή να αθλείται. Τι σκεφτόμουνα; Ότι είναι η ιδιαιτερότητα του κάθε παιδιού, ο καθένας έχει τα δικά του. Δε με προβλημάτισε ποτέ ούτε με χαροποίησε.

« Ήταν καλός μαθητής ανέκαθεν;»

Ναι, από την πρώτη δημοτικού.

« Εσείς πώς νιώθατε;»

Περήφανη.

« Τον κατευθύνετε στο να συνεχίσει να είναι τόσο καλός;»

Στο δημοτικό ήμουν δίπλα του, διαβάζαμε μαζί. Δε μπορώ να πω ότι καθόταν μόνος του. Ήμασταν μαζί. Και στη γραμματική, ειδικά στη γλώσσα και σε αυτά που δεν του άρεσαν. Θα κάναμε την ορθογραφία, ήμουν πάντα δίπλα του.

«Δηλαδή εσείς θέτατε στόχους.. Το δίπλα του εννοείτε μόνο όσον αφορά τη βοήθειά του ή και το να βοηθήσετε να πείτε ότι προσπάθησε να είσαι πρώτος, είσαι καλός, μπορείς να τα καταφέρεις.. Καταλαβαίνετε τι εννοώ.»

Όχι, όχι. Εγώ έχω ένα θέμα με την τεμπελιά. Ποτέ δεν είπα να είσαι πρώτος, είπα σε αυτό το σπίτι έχεις πάρα πολλά δικαιώματα και πάρα πολλές υποχρεώσεις. Η δουλειά σου είναι το σχολείο σου, θα δουλεύεις, δε θα τεμπελιάζεις, όπως κι εμείς κάνουμε αυτά που πρέπει. Θα στρώνεις το κρεβάτι σου, δε θα πας ποτέ αδιάβαστος. Μπορεί να πας στο σχολείο, να έχεις μια κακή μέρα και να γράψεις δυο. Όμως θα έχεις διαβάσει. Δεν του είπα ποτέ «Κοίτα να είσαι πρώτος ή καλύτερος από τον άλλον». Αλλά είμαι πολύ σκληρή με την τεμπελιά. Δε μου αρέσει να τεμπελιάζει ο άλλος και να εκμεταλλεύεται καταστάσεις.

« Εσείς διαισθάνεσθε ότι του ίδιου του αρέσει να ξεχωρίζει από τους άλλους; Δηλαδή του αρέσει που είναι απουσιολόγος και έχει το μεγαλύτερο βαθμό στην τάξη του;»

Εντάξει, του αρέσει, ανεβαίνει όταν παίρνει τους επαίνους και νιώθει ωραία αλλά είναι και λίγο τεμπελάκος. Δηλαδή εντάξει, και στο σχολείο βαριέται να συμπληρώσει τις απουσίες, δε θέλει να τις συμπληρώσει, είναι και μία ευθύνη. Είπε σε μία κοπελίτσα «μήπως θες να το πάρεις εσύ;». Είναι και το θέμα της μαγκιάς τώρα, μην πούνε στο σχολείο τα άλλα τα αγόρια ότι διαβάζει πολύ ή μου λένε ότι το χέρι του δεν το σηκώνει ψηλά, το κρατάει εδώ μπροστά για να μη φαίνεται ότι συνέχεια συμμετέχει και ξέρει και διαβάζει.

«Δηλαδή δεν προσπαθεί να ξεχωρίσει, έτσι; Εσείς θα τον θέλατε να είναι πιο διεκδικητικός στο να ξεχωρίζει;»

Όχι, μου αρέσει όπως είναι. Ισορροπημένος, έτσι.

« Πιστεύετε ότι το έχετε προκαλέσει εσείς; Πιστεύετε ότι αυτό είναι που του έχετε καλλιεργήσει;»

Όχι, πιστεύω ότι είναι καλύτερος από μένα σε αυτό.

« Δηλαδή είναι πιο σεμνός; Αυτό εννοείτε;»

Ναι είναι πιο σεμνός. Είναι μία ήσυχη δύναμη και ξέρει τι θέλει. Δεν έχει ανασφάλεια να δείξει ποιος είναι. Δε θέλει να το κάνει αυτό.

« Έχει πάρει μέρος σε μαθηματικούς διαγωνισμούς κτλ;»

Το Σάββατο τώρα θα δώσει για φυσική στο διαγωνισμό φυσικής.

« Δεν έχει πάει στη μαθηματική εταιρεία;»

Όχι γιατί δεν του το είχε προτείνει κανένας, γενικά στο σχολείο μας δεν υπήρχε τέτοιο πράγμα. Τέτοιο ενδιαφέρον. Τώρα ο μαθηματικός και ο φυσικός που έχουν στο γυμνάσιο του είπαν να δώσει στη φυσική και στα μαθηματικά. Εκείνος δεν πολυήθελε αλλά του είπε ο καθηγητής του. Επέμενε και του είπε να δώσει. «Να το κάνεις, δεν ξέρεις τι μπορεί να βγει από αυτό, θα ήτανε μία εμπειρία για σένα, δεν έχει σημασία αν θα γράψεις ή δε θα γράψεις». Και τώρα θέλει να το πάρει. (γνωσεις για χαρισμ -αντιληψη και υποστηριξη από περιγυρο/

«Ο διαγωνισμός έχει, ξέρετε, μία διαγωνιστική φύση, του αρέσει να μπει σε αυτή τη διαδικασία;»

Νομίζω ότι πιστεύει ότι ίσως βγει κάτι από αυτό γιατί η καθηγήτρια του, των θρησκευτικών, του είπε ότι ο γιός της είχε δώσει πριν χρόνια, πέρασε στην επόμενη φάση, πέρασε στην επόμενη και μετά έκανε ένα ταξίδι νομίζω στη Ρωσία 15 μέρες με όλα πληρωμένα, του άνοιξαν οι πόρτες για περισσότερα πανεπιστήμια.. και πιστεύω ότι τον μάγεψε όλο αυτό.

«Αυτό τον μάγεψε επειδή του το είπαν οι καθηγητές του.. Εσείς από το σπίτι δεν τον στείλατε σε τέτοια πράγματα, ούτε τα γνωρίζατε...»

Τα γνώριζα αλλά δε θα τον έβαζα ποτέ σε κάτι σε πιο μικρή ηλικία αν δεν το ήθελε. Δηλαδή και τώρα του είπα ότι να μην αγχώνεσαι, θα κάνεις κάτι.

«Όσον αφορά τη μαθηματική εταιρεία που ξεκινάει από το δημοτικό δεν είχε δείξει ποτέ ενδιαφέρον ο ίδιος; Δεν είχατε εσείς δείξει τίποτα;»

Αυτό γίνεται μέσα από το σχολείο. Και τώρα δηλαδή που η κόρη μου της είπα να πάρει μέρος, οι καθηγητές είναι αυτοί που το καλλιεργούν στα παιδιά. Δε θα το έκανα στο δημοτικό να τον βάλω σε αυτή τη διαδικασία, δεν πιστεύω ότι θα του πρόσφερα κάτι. Δε θα μπορούσε να αποκομίσει κάτι. Τώρα ίσως που είναι σε μεγαλύτερη ηλικία και είναι πιο συνειδητοποιημένος και ξέρει γιατί το κάνει και βλέπω ότι το αγαπάει και του αρέσει αυτό το πράγμα ίσως να έχει και ένα νόημα που θέλει να πάρει και μία κατεύθυνση στο λύκειο.

«Οι φίλοι του, οι συμμαθητές του αυτοί που γνωρίζετε... ενδιαφέρονται κι αυτοί για διαγωνισμούς και τέτοια πράγματα;»

Όχι, κι αυτό είναι το θέμα. Για αυτό λέω για τις παρέες ότι δεν έχουν τα ίδια ενδιαφέροντα. Ένας συμμαθητής του όμως μόνο ξέρω ότι θα λάβει μέρος στα μαθηματικά, ο οποίος τον ενδιαφέρουν μόνο τα μαθηματικά. Δεν ασχολείται με τα άλλα μαθήματα.

« Εσείς βλέπατε γενικά διαφορές όσον αφορά την ικανότητά του τώρα πια μεταξύ του Ε. και των άλλων παιδιών;»

Όχι, δε μπορώ να πω ότι.. γιατί δεν ξέρω κιόλας. Δηλαδή εντάξει, πέρα από το ότι ήτανε ένας καλός μαθητής, ότι δε διάβαζε πάρα πολύ για να πετύχει αυτούς τους βαθμούς, όχι δεν είδα κάτι. Είδα τα ενδιαφέροντα περισσότερο που είχε. Δηλαδή τώρα αν μπορούσα να πάω στο δωμάτιό του να σας δείξω τα βιβλία του.. Εντάξει, αυτό δεν το βλέπω σε σχέση με άλλα παιδιά ή η καθηγήτριά που έρχεται και του κάνει γερμανικά ή του κάνουν αγγλικά και μου λένε ότι στα άλλα σπίτια που πάνε δε βλέπουν τέτοιο πράγμα. Έχει στο κομοδίνο του δηλαδή 7-8 βιβλία μαθηματικών και φυσικής.

« Θεωρείτε, τώρα ευθέως, ότι είναι υψηλών ικανοτήτων στα μαθηματικά, φυσική, χημεία και γενικότερα στην ευφυΐα του;»

Τώρα αυτό πώς να το συγκρίνω; Αν το συγκρίνω με την κόρη μου, που είναι το άλλο μου παιδί, ναι, πολύ. Με τα άλλα παιδιά πώς να το συγκρίνω; Πιστεύω.. Ας πούμε στα μαθηματικά στο επίπεδο που είναι τώρα μπορώ να παρακολουθήσω, τις λύνει εύκολα τις εξισώσεις, δε δυσκολεύεται. Έχει αντίληψη, είναι έξυπνος, ναι. Αλλά δε μπορώ να πω ότι σε σχέση με άλλα παιδιά, γιατί δεν έχω άλλα παιδιά να συγκρίνω. Δεν ξέρω πώς διαβάζουν και τι κάνουνε. Όταν έχει να μάθει τα μαθήματά τα απ' έξω μπορεί να έχει δύο σελίδες μάθημα θα μπει μέσα, θα το διαβάσει μία φορά ανάγνωση, θα έρθει να μου το πει. Ή στις εξετάσεις που είχε όλα τα μαθήματα τα θεωρητικά τα.. σε μία μέρα τα είχε βγάλει. Για παράδειγμα ο Ε. δεν είναι πάρα πολύ καλός στη γλώσσα και στην ορθογραφία. Η κόρη μου δεν είναι καλή στα μαθηματικά και στην αποστήθιση είναι όμως άψογη στην ορθογραφία. Και στην έκθεση. Άρα εγώ εντοπίζω ότι το κάθε παιδί έχει το δικό του τομέα. Δεν ξέρω.. ταλέντο, κλίση.

« Οι καθηγητές τους έχουν μιλήσει ότι είναι εξαιρετικών ικανοτήτων; Σας έχουν πει τίποτα στο σχολείο όλα αυτά τα χρόνια;»

Ο μαθηματικός και ο φυσικός. Εντάξει, δε μου έχουν πει ότι το παιδί σας είναι διάνοια ή ότι έχει ιδιαίτερες ικανότητες. Μου έχουν πει ότι είναι αστέρι, ότι είναι πάρα πολύ καλός, ότι θα πάει μπροστά, ότι είναι συνειδητοποιημένος, ότι ξέρει τι θέλει. Αυτά μου έχουν πει.

«Τι ονειρεύεστε για το παιδί σας όταν πηγαίνει προς τα πάνω;»

Να γίνει αυτό που ονειρεύεται και μου λέει ότι θέλει να γίνει θεωρητικός φυσικός. Να κάνει το όνειρό του πραγματικότητα.

« Πιστεύετε ότι εσείς τον ωθείτε προς αυτή την κατεύθυνση;»

Εγώ τον ωθώ στην κατεύθυνση ότι όταν θες κάτι μπορείς να κάνεις τα πάντα και να κυνηγήσεις το όνειρό σου και να έχει μία όμορφη ζωή. Αυτό του λέω. Να προσπαθήσεις τώρα να πετύχεις το στόχο σου για να έχεις τις απολαβές σου μετά. Να ασχολείσαι με κάτι που αγαπάς και να είσαι ευτυχισμένος.

« Όταν ενημερωθήκατε από εμάς για τις υψηλές του επιδόσεις στο τεστ ευφυΐας τον ενημερώσατε;»

Ναι και ντράπηκε.

« Δηλαδή πώς αντέδρασε;»

Ναι, πο πο μαμά αγχώθηκα, τι είναι αυτό που λες και γιατί και πώς και τώρα τι θα είπανε.. Και του λέω καλά μην κάνεις έτσι, όλοι πάνω κάτω έτσι πρέπει να είναι.. Ξέρετε γιατί δεν έδωσα σημασία; Γιατί μου είπε ότι ήταν ένα χαζό τεστ όταν το έκανε.

« Είπατε τίποτα στο σχολείο;»

Όχι καλέ.

« Το είπαν αυτοί; Το είπε ο ίδιος;»

Όχι, ούτε καν.

«Πιστεύετε ότι μετά από αυτό.. Τον βλέπετε με λίγο διαφορετικό μάτι;»

Το παιδί μου; Εντάξει, κάπως λίγο μου ακούστηκε αλλά να σας πω την αλήθεια πίστεψα ότι είναι αυτό το τεστ που δώσανε και λέω εντάξει, στα εκατό παιδιά ίσως οι άνθρωποι κάνουν μία έρευνα, βγήκαν 10-15 παιδιά, δεν το θεώρησα κάτι ιδιαίτερο.

« Πώς πήρατε την απόφαση να πάτε στο θερινό σχολείο της Ένωσης Φυσικών;»

Επειδή ασχολείται με αυτό και του αρέσει και το καλοκαίρι δεν έκανε κάτι. Πέρα από το ότι έκλεισα σε μία κατασκήνωση να πάει για δυο βδομάδες. Τον ρώτησα αν ήθελε να πάει και του άρεσε. Συζήτησα και με μία μαθηματικό που ξέρω και της έλεγα «τι να κάνει, πού να τον στείλω να κάνει κάτι που του αρέσει..» και μου είπε ότι υπάρχει αυτό, η Ένωση Φυσικών, «ψάξε να το δεις». Κι έτσι έψαξα, τον ρώτησα αν θέλει να πάει και πήγε.

« Και πώς του φάνηκε;»

Δηλαδή και τώρα έχω πάρει τηλέφωνο για ένα πρόγραμμα που είχε φυσικές επιστήμες στο stem. Τελικά δε θα γίνει κι ήθελε πάρα πολύ να πάει. Είναι κάτι που του αρέσει.

« Να σας ρωτήσω για την προσωπικότητά του μερικά πράγματα. Μου αναφέρατε περιγράφοντας ότι είναι λίγο εσωστρεφής. Αυτό συνεχίζεται ακόμη;»

Όχι τόσο πολύ. Τώρα είναι μια χαρά. Δηλαδή είναι μία χαρά.. Και πριν μία χαρά ήτανε. Τώρα είναι περισσότερο, είναι εκδηλωτικός. Κάνει περισσότερο χιούμορ, έχει παρέες αλλά εντάξει, επειδή δεν πολυταιριάζει δηλαδή δε θα βγει και τα σαββατοκύριακα κάθε σαββατοκύριακο θα φέρει όμως φίλους του, θα βγει με κάποιο φίλο του, αλλά δεν ενσωματώνεται πολύ στην παρέα. Δεν του αρέσουνε. Δεν ταιριάζει.

« Αν σας ρωτούσα να μου πείτε μερικά θετικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του που έχετε πει ήδη. Μερικά αρνητικά; Δηλαδή τι θεωρείτε ότι είναι αυτό που είναι αρνητικό από την προσωπικότητά του, από το χαρακτήρα του.»

Είναι πάρα πολλά. Είναι ανοργάνωτος, είναι ισχυρογνώμων, είναι αναβλητικός.. Θέλει να περνάει.. Όχι δε θέλει να περνάει πάντα το δικό του, εντάξει. Είναι διαλλακτικός, είναι της τελευταίας στιγμής. Δε θέλει να κουράζεται, θέλει να κάνει εύκολα τη δουλειά του και να βρίσκει εύκολους τρόπους να το κάνει με τον πιο εύκολο και σύντομο τρόπο. Πολλά είπα.

« Έχει στενούς φίλους;»

Κολλητούς;

«Ναι.»

Όχι. Κολλητούς με την έννοια να πει μυστικά ή τέτοια πράγματα όχι δεν έχει. Έχει ένα παιδί που πάει σε.. από άλλη περιοχή τέλος πάντων αλλά και πάλι θα παίζουν playstation μαζί, θα κάνουνε πλάκα, όχι να πει προσωπικά και τέτοια πράγματα.

« Θα θέλατε εσείς να έχει περισσότερο στενές φιλίες; Πιο προσωπικές..»

Όχι, απλά θα ήθελα να έχει φίλους με τα ίδια ενδιαφέροντα για να μπορεί να περνάει καλά, να πηγαίνει βόλτες που θέλει, να περνάει εκείνος καλά. Δε νομίζω ότι χρειάζεται κολλητούς σε αυτή τη φάση. Αυτά που θέλει να πει τα λέει, δεν έχει.. Νομίζω ότι είναι μικρός ακόμα για αυτό. Για να κάνει στενές φιλίες.

« Στις παρέες του και σε αυτά παρεμβαίνετε και του λέτε μην κάνεις παρέα με αυτούς ή κάνε παρέα με εκείνους κτλ.;»

Δεν του λέω κάνε παρέα με αυτούς αλλά θα του πω τη γνώμη μου ότι «με αυτή την παρέα δεν ταιριάζεις» ή «δε θέλω να κάνεις παρέα με αυτούς» ή αν τους δω στο δρόμο και τον βλέπω ότι βρίζουν κάνουνε κι αυτός μπορεί να είναι αμήχανα πιο πέρα και του λέω δε σημαίνει ότι.. Θα του πω όμως θα του δώσω κατευθύνσεις ότι αφού δεν ταιριάζεις εκεί πέρα κι αφού νιώθεις αμήχανα δε χρειάζεται να πηγαίνεις με κάποιον μόνο και μόνο για να πηγαίνεις.

« Είχε ποτέ προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο;»

Όχι, ποτέ.

« Γενικά με τα ενδιαφέροντά του και με την ενασχόλησή του και τις ικανότητές του και τους υψηλούς βαθμούς του κι όλα αυτά υπάρχει κάτι που σας προβληματίζει σε σχέση με αυτό;»

Όχι, τίποτα. Το μόνο που με προβληματίζει είναι τι θα κάνει μετά το γυμνάσιο. Να βρω ένα σχολείο που να μπορεί να πηγαίνει, να είναι καλά.. Και να βρω κι ένα φροντιστήριο για το λύκειο. Αυτό μόνο με προβληματίζει. Και να περάσει στη σχολή που θέλει. Επειδή με ρωτάει από κάθε σχολή τι μπορείς να γίνεις.. Αυτό μόνο με προβληματίζει τώρα, τι θα επιλέξει.

«Η αλλαγή αυτή τον τρομάζει;»

Ποια αλλαγή;

«Του σχολείου. Του ότι επίκειται να πάει σε άλλο σχολείο, το ξέρει;»

Εκείνος μου είπε, εκείνος θέλει να αλλάξει.

« Δεν έχει δηλαδή.. Δεν τον στεναχωρεί....»

Όχι, δε θα του άλλαζα σχολείο μόνη μου. Εκείνος μου είπε ότι.. Και μετά που συζητήσα και με τους καθηγητές του ότι «μαμά θέλω να πάω σε ένα άλλο σχολείο». Στην αρχή μου είπε για το Βαρβάκειο αλλά το Βαρβάκειο δεν έχει θέσεις για το λύκειο. Μετά ρώτησα στην Ιόνιο σχολή, μου είπαν για έκπτωση 35-50% και ότι ίσως υπάρξουν και κάποιες υποτροφίες ελάχιστες αλλά και 80% να είναι η έκπτωση δε θα μπορέσει να πάει.

«Η αναγνώριση σας ενδιαφέρει; Οι άλλοι να πιστεύουν ότι είναι εξαιρετικός; Ότι έχει υψηλές ικανότητες. Να το αναγνωρίζουν οι άλλοι.»

Δε θα το έλεγα ποτέ. Θα αισθανόμουν λίγο άσχημα. Ότι και καλά είναι ψωνισμένη το παιδί της. Ποτέ δε θα το έλεγα σε κάποιον. Μου αρέσει που είναι καλός μαθητής και είναι καλό παιδί κι όλοι λένε ότι είναι ευγενικός και ηθικός και όλα αυτά. Νιώθω περήφανη σα μητέρα. Αλλά δε θα έλεγα σε κάποιον στον κύκλο μου αυτό το πράγμα.

« Θα ήθελα να μου πείτε κάτι που σας ήρθε στο μυαλό και δε σας ρώτησα.»

Αυτό που μου πάει στο μυαλό και πιστεύω ότι ο Ε. θα είχε κάνει ακόμα περισσότερα πράγματα και σαν προσωπικότητα, όχι σαν ευφυΐα, είναι ότι αν υπήρχε η δυνατότητα να του ανοίξουμε κι άλλο τους ορίζοντες, να μπορούσαμε να πηγαίνουμε ταξίδια ή να μπορούσαμε

να πηγαίνουμε σε περισσότερα μέρη αλλά αυτό είναι καθαρά οικονομικό, εντάξει, θέατρα και τέτοια πράγματα πήγαμε αλλά αυτό είναι και το παράπονό του. Θα ήθελε να πάει ταξίδια. Θέλει να πάει Γερμανία, στο μεγαλύτερο ζωολογικό κήπο, θέλει να πάει Ιταλία, θέλει να ταξιδέψει γενικά. Αυτό θα ήταν κάτι που πιστεύω ότι δυστυχώς πηγαίνει πίσω ένα παιδί. Αλλιώς του ανοίγεις τα μάτια και βλέπει τον κόσμο, αν έχεις κάποια οικονομική δυνατότητα και τον πας ταξίδια. Και πιστεύω ότι από μικρή ηλικία βοηθάει τα παιδιά πολύ.

«Πώς τα πηγαίνουν τα παιδιά σας μεταξύ τους;»

Τα πηγαίνουν πάρα πολύ καλά, η μικρή τον θαυμάζει πολύ. Βέβαια έχει μέσα της τον ανταγωνισμό ότι αν εγώ τα πάω τόσο καλά στους βαθμούς σαν τον αδερφό μου.. Καμαρώνει για αυτόν. Πιστεύω υπάρχει αυτός ο ανταγωνισμός αλλά εκείνη είναι καλή σε άλλα πράγματα. Δηλαδή μπορεί να διαβάζουν σε διαφορετικό δωμάτιο και μπορεί ο Ε. να λύνει εξισώσεις και κάποια στιγμή να τη ρωτήσει «Αλεξάνδρα, αναλύω το λυ πώς γράφεται;». Οπότε κι εκείνη παίρνει το δικό της το κομμάτι και την επιβράβευση.

« Στην καθημερινότητά τους κάνουν παρέα;»

Ναι, όλη μέρα μαζί είναι. Κάνουνε παρέα και τσακώνονται και τα βρίσκουνε και κοροϊδεύουνε εμάς και βλέπουν youtube.

Συμμετέχων 2 – Δ., 15 ετών

« Μου είχατε πει και στο τηλέφωνο ότι έχετε κι άλλα παιδάκια, θυμάμαι καλά;»

Είναι ο Δ., τρίτη γυμνασίου και η Μ., πέμπτη δημοτικού.

« Θέλετε να μας πείτε δύο λόγια για τις ασχολίες σας σε επαγγελματικό επίπεδο;»

Ναι, αυτό που άρχισα να κάνω από πολύ μικρή ηλικία ήτανε να στήνω projects από το μηδέν [...] χωρίς περιττά πράγματα τα οποία μπορεί να μου κοστίσουνε και σε χρόνο και σε χρήμα και σιγά σιγά να πιστέψει η ομάδα για να αρχίσει να χτίζεται αυτό, να πουλήσει, να φέρει το πρώτο αποτέλεσμα κτλ. και μετά να γίνει επιχειρηματικό μοντέλο. [...] Κι αυτό το πράγμα το κάνω από το 1998-1999, στην πορεία απέτυχα, πέτυχα, απέτυχα, πέτυχα, έκανα διάφορα, με αποτέλεσμα τώρα να έχω τις δικές μου δραστηριότητες όπου έχω μία ομάδα η οποία είναι μόνιμη και κάποια παιδιά τα οποία ε.. μέσα από ένα μοντέλο που βρήκα τα τελευταία τέσσερα χρόνια έρχονται, φεύγουν, έρχονται, φεύγουν, οπότε για μένα το challenge είναι πολύ γρήγορα να καταλάβω τι θέλουνε, να τους το δώσω πίσω, να είναι χαρούμενοι με αυτά που έχουνε μάθει και να έρθουνε οι επόμενοι. Έχουμε πάρει κάποια βραβεία οπότε έχουμε αποδείξει.. Αλλά τα βραβεία τα βάζω πάντα σε δεύτερη μοίρα γιατί μου φαίνεται αυτά έρχονται εφόσον κάνεις καλά τη δουλειά σου.

«Ακούγεται πολύ απαιτητική η εργασία σας, πάρα πολύ απαιτητική.»

Είναι. Καθημερινά θέλει πειθαρχία, συνέπεια κι είναι όντως απαιτητική.

« Η σύζυγος εργάζεται;»

Ναι, είναι στο ανθρώπινο δυναμικό σε εταιρεία.

« Άρα έχει και εκείνη μία απαιτητική ασχολία από ότι καταλαβαίνω.»

Ακριβώς.

« Με πολύ έντονο φορτίο ψυχολογικό όταν ασχολείται κανείς με ανθρώπους. Πιστεύετε σας έχει επηρεάσει αυτό στη σχέση με τα παιδιά; Ή στην καθημερινή ενασχόληση με τα παιδιά;»

Σαφώς γενικά όσο μπορείς όταν πας σπίτι προσπαθείς να αποβάλλεις την ένταση της δουλειάς. Αλλά αυτό δεν είναι και τόσο εύκολο. Από την άλλη μεριά μιλάς πολύ με τα παιδιά και για αυτά τα θέματα. Επειδή μιλάς για αυτά τα θέματα τα παιδιά ακούνε και μπαίνουν μες στο κομμάτι αυτό χωρίς να το καταλαβαίνουν. Ή άλλες φορές το κάνεις εσκεμμένα. Δηλαδή τους αρχίζεις κουβέντα για να δεις πώς θα πάνε παρακάτω και ταυτόχρονα τους αναλύεις ένα θέμα. Αυτό το έκανα με τα παιδιά από πολύ μικρή ηλικία αλλά αληθινά γεγονότα, δηλαδή έλα, έχω εδώ ένα θέμα, πώς θα το αντιμετωπίξεις; Με την παιδική κρίση και ταυτόχρονα προσπαθείς να το ευθυγραμμίσεις λίγο.

« Πώς ανταποκρίνονται ο Δ. και η Μ. σε αυτό;»

Κοίτα, η αλήθεια είναι ότι πολλές φορές δεν κάθομαι να κρίνω. Από ποια άποψη το λέω αυτό; Δηλαδή το Δ. τον έπαιρνα από τετάρτη δημοτικού μαζί μου για ταξίδια επαγγελματικά, όχι κάποια τα οποία ήταν απαιτητικά από την άποψη να μην είναι το παιδί. Δηλαδή μπορούσε να είναι σε συνέδρια, σε τέτοια πράγματα, οπότε έβλεπα, έβλεπε, μιλούσαμε ταυτόχρονα πάνω στα θέματα που αντιμετωπίζα στη δουλειά, μάθαινε επικοινωνιακά να επικοινωνεί με αυτούς που έβλεπα οπότε έπαιρνε αληθινά βιώματα και πάνω σε αυτά και περνούσαμε καλά και συζητούσαμε. Είμαι υπέρ της εμπειρίας. Το διαφορετικό είναι εμπειρία. Δηλαδή πιστεύω ότι αυτό κάνει τους ανθρώπους που μπορούν να προχωρήσουνε μπροστά έξυπνους, οι διαφορετικές εμπειρίες. Όχι μόνο ένα υψηλό IQ. Πιστεύω γενικά οι εμπειρίες είναι το παν. Το υψηλό IQ μπορεί να είναι για άλλα πράγματα. Να είναι πάνω σε μία έρευνα, σε ένα θρανίο, εκεί εστιασμένος, αλλά όταν μπλέκεσαι μες στον κόσμο σε διαφορετικές καταστάσεις αν έχεις δει διαφορετικά πράγματα κι έχεις αντιμετωπίσει, έχεις άλλη κρίση να αντιμετωπίσεις ξανά γιατί αυτό είναι δυναμικό.

« Ήθελα να σας ρωτήσω δύο λόγια για τον εαυτό σας ως γονέα. Θα ήθελα πρώτα από όλα να προσπαθήσετε να σκεφτείτε τι στυλ γονέα θεωρείτε ότι έχετε; Ότι είστε λίγο αυστηρός; Επιτρεπτικός;»

Μείγμα. Δηλαδή χρειάζεται και η δημοκρατία, χρειάζεται μετά και το κάθετο «έτσι θα γίνει τελικά». Ναι αυτά τα δύο είναι. Γιατί μετά αφήνεις τη συζήτηση να γίνει, μετά πρέπει να αφήσεις τον άλλον να κάνει και λάθος, είμαι υπέρ του να αφήνεις τον άλλον να κάνει και λάθος, πάντα, διαφορετικά είναι αποτυχημένο το μοντέλο διαπαιδαγώγησης κι όσο μικρός κάνει το λάθος και το καταλαβαίνει.. Το θέμα είναι να αναλύει το λάθος, δηλαδή το λάθος θα γίνει άρα το ερώτημα είναι πόσο γρήγορα θα το μαζέψεις και πόσο δε θα το επαναλάβεις και γιατί δε θα το επαναλάβεις. Οπότε εγώ προσπαθώ από τη μία μεριά να λέω στα παιδιά κάντε λάθη, γράψτε κακά στα διαγωνίσματα αρκεί να καταλαβαίνετε γιατί το κάνατε αυτό. Όχι να πάρετε το εννιά, το οχτώ ή το εφτά και να φύγετε. Να καθίσετε να δείτε αυτά που δεν κάνατε γιατί δεν τα κάνατε. Οπότε.. δεν είμαι υπέρ του βαθμού, είμαι υπέρ του να καταλαβαίνεις τι κάνεις και να προσπαθείς να το διορθώσεις για να γίνεσαι καλύτερος σε σχέση με χτες. Τα υπόλοιπα έρχονται από μόνα τους μετά.

« Πώς θα περιγράφατε τη σχέση σας με τα παιδιά;»

Ε.. νορμάλ. Δεν ξέρω.. Τα αγαπώ, προσπαθώ να βγάλω γενικά και το τρυφερό κομμάτι αλλά από την άλλη μεριά ε.. όχι το αυστηρό αλλά το πραγματικό πιστεύω ότι θα τα βοηθήσει να αντεπεξέλθουν στη ζωή τους αργότερα. Δηλαδή «μπαμπά θέλω αυτό». «Αυτό είναι το μπάτζετ, τα υπόλοιπα μάζεψέ τα». «Πώς;». «Δεν ξέρω». Οπότε αγοράζεις χρόνο, δηλαδή μαζεύεις το χαρτζιλίκι σου γιατί δε μπορείς να τα έχεις όλα στην ώρα. Μικρός έπαιζε μια φορά ο Δ., χάλασε ένα παιχνίδι κάποιου άλλου, του λέω «οκ, τώρα μάζεψε όλα τα στρατιωτάκια, έλα να βγούμε στο δρόμο να τα πουλήσεις να βγάλουμε λεφτά να τα δώσουμε στο παιδί που του χάλασες λίγο το παιχνίδι». Εγώ πιστεύω αυτά μπορεί να είναι βιώματα αλλά από την άλλη μεριά τα χρειάζεται το παιδί. Δε μπορεί να το έχεις όλη μέρα ότι όλα είναι μια χαρά, όλα είναι δεδομένα. Πρέπει να ξέρει να τρώει και σφαλιάρα αλλά με ωραίο τρόπο, εντάξει, δε λέω τώρα να το κάνουμε.. δεν είμαστε Σπάρτη να του λέμε στα πέντε, έξι, εφτά, πήγαινε πολέμα.

« Με ποιο γονέα πιστεύετε ότι είναι πιο κοντά τα παιδιά; Ή τουλάχιστον ότι έχουν μία πιο στενή σχέση;»

Ο καθένας μας τους δίνει άλλα πράγματα οπότε πιστεύω ότι και με τους δύο είναι. Πιστεύω γενικά και με τους δύο γιατί η γυναίκα μου τους δίνει.. Εγώ δε μπόρεσα ποτέ να καθίσω να τα βοηθήσω να τα διαβάσω σε τεχνικό επίπεδο. Από μόνα τους δεν έχουν διαβάσει, δε διαβάζουνε. Ο Δ. θέλει push για παράδειγμα, η μικρή είναι πιο συγκεκριμένη και κάθετη. Οπότε εγώ δεν έχω αυτή την υπομονή. Δηλαδή η κουβέντα μας γίνεται στο επίπεδο αυτό που συζητάμε τώρα. Στο να καθίσω να του πω «έλα εδώ να σου δείξω συντακτικό, οτιδήποτε.. σε αυτά είναι η γυναίκα μου, έχει την υπομονή μέχρι να..

« Τα μυστικά τους σε ποιον τα λένε; Αν τα λένε σε κάποιον από τους δύο.»

Ο Δ. είναι ανάλογα που τον συμφέρει. Η μικρή είναι περισσότερο σε μένα και μετά στη μάνα.

« Εσείς σε ποια θέματα ή σε ποια πεδία θεωρείτε ότι είστε πιο κοντά με τα παιδιά σε σχέση με τη μαμά;»

Πεδία.. παράδειγμα.. Στα κοινωνικά, στα επικοινωνιακά.. Στα.. με τους φίλους τους, με σχέσεις ε.. Σε αυτά περισσότερο.

« Τα θέματα πειθαρχίας στο σπίτι ποιος τα αναλαμβάνει;»

Και οι δύο.

« Και οι δύο; Και τι περιλαμβάνει συνήθως η πειθαρχία;»

Η πειθαρχία είναι λίγο δύσκολο κομμάτι.

« Είναι δύσκολο κομμάτι. Σκεφτείτε όταν κάνουν μία σκανδαλιά που ξέρουν ότι αυτό δεν είναι στις αποδεκτές επιλογές πώς τους επαναφέρετε στην τάξη;»

Συνήθως γενικά επειδή έχουνε μάθει σε ένα τρόπο όπως είναι τα παιχνίδια τα ups που έχουν τα πολλά ότι κλειδώνει ξεκλειδώνει κάτι ε.. τους παίρνω κάτι, το αγαπημένο τους ή τους κόβω το ίντερνετ. Κι αν σκεφτούν να το αλλάξουνε, να αλλάξουν τη συμπεριφορά τους, θα το ξαναπάρουνε. Ή αυτό είναι κίνητρο κιόλας σαν ανταμοιβή. Ε.. Εγώ είμαι πιο καλός σε αυτά δηλαδή εφόσον το πω θα γίνει. Ε.. Τέτοιου είδους μηχανισμούς..

« Λέτε εσείς είστε πιο κάθετος. Τη μαμά τη ρίχνουν πιο εύκολα;»

Ναι η μαμά πέφτει πιο εύκολα.

« Εντάξει είναι και θέμα προσωπικότητας πάντα.»

Εγώ αυτό πιστεύω. Δεν έχει να κάνει άμα είναι άντρας ή γυναίκα. Έχει να κάνει ότι από ένα όριο και μετά.. Δηλαδή στο Δ. προσπαθώ τώρα να του περάσω ότι όσο μεγαλώνεις οι ευθύνες σου μεγαλώνουν και ταυτόχρονα το παιδικό φεύγει. Άρα.. ε.. άμα κάνεις λάθος, όχι πρέπει να το πληρώσεις, ούτε γενικά θέλω να του δώσω ότι είναι τιμωρία, ότι είναι για το δικό του καλό να ξυπνάει όλη την ώρα και να αντιλαμβάνεται ό,τι κάνει και να αλλάζει. Δε θέλω να του περάσω ότι είναι τιμωρία. Γιατί η λέξη τιμωρία δεν είναι καλή. Είναι δηλαδή.. Πολλές φορές του λέω «οκ σε παρατάω εντελώς, κάνε ό,τι νομίζεις». «Όχι» μου λέει «θέλω». Του λέω «αυτό όμως γενικά θα έχει ένα τίμημα απάνω σου». Δεν είναι τιμωρία αλλά είναι για το δικό σου καλό. Θέλεις έτσι; Άμα δε θέλεις θα ξανασυμβεί, θα φας άλλα χαστούκια από άλλους άρα για το δικός σου καλό θέλεις αυτό να το κάνεις;

« Υπάρχουν συγκρούσεις με τα παιδιά στο σπίτι;»

Ναι βέβαια.

« Για ποια θέματα συνήθως;»

Από απλά πράγματα. Επειδή γενικά εμείς μαθαίνουμε σε ένα τρόπο όπως είμαστε τώρα, στην ηλικία αυτή, ότι όλα είναι δομημένα, γίνονται έτσι, τα λέμε μία φορά, τουλάχιστον έτσι γενικά στο εργασιακό κομμάτι που δουλεύω εγώ, στα παιδιά έχω καταλάβει ότι θέλει υπομονή. Θα τα πω δεύτερη, τρίτη, πέμπτη φορά ότι είπαμε αυτό όχι, ξαναεπαναλαμβάνεται, «γιατί ρε μπαμπά να μη γίνει το δικό μου» και «γιατί το είπαμε έτσι» και μερικές φορές πιστεύω ότι τα παιδιά μας πρέπει να τα ακούν από άλλους και για αυτό το λόγο το κάνω κι εγώ για άλλους. Τώρα ερχόμαστε να πούμε το γιατί είναι μετά την ανάλυση όλη αυτή για αυτό. Γιατί από άλλους το ακούν διαφορετικά. Ενώ από το μπαμπά και τη μαμά το απορρίπτουνε.

« Οπότε καταλαβαίνω ότι συνήθως διαχειρίζεστε με διάλογο τις συγκρούσεις.»

Όσο μπορώ ναι, ναι.

« Κι όταν υπάρχει μία παράβαση, τέλος πάντων, αν μπορούμε να το πούμε έτσι, μια σκανδαλιά, υπάρχει μία συνέπεια για την οποία το παιδί είναι προετοιμασμένο.»

Ναι.

« Μεταξύ τους πώς τα πηγαίνουν τα παιδιά;»

Καλά, είναι αγαπημένοι, αλλά μπορεί να μαλώσουνε και για ηλίθια πράγματα. Για χαζά. Μου πήρε μία σβήστρα ή γιατί να μου πεις αυτό και πώς ήταν να σου λέω εκείνο.

« Και πώς το διαχειρίζεστε τότε;»

Τους κοιτάω κι άμα δουν ότι τους κοιτάω μετά καταλαβαίνουνε.

« Πιστεύετε ότι τα διαπαιδαγωγείτε με τον ίδιο τρόπο τα παιδιά;»

Όχι. Και θα πω το γιατί. Γιατί όταν για παράδειγμα στο Δ. χρειαστεί να το πω δέκα φορές ή πέντε δεν ξέρω, σαν αγόρι; είναι διαφορετική η υπομονή μου και διαφορετικός ο τρόπος όταν το πω μία, maximum δύο στη μικρή και το κάνει κι εγώ νιώθω.. Είμαι πιο ήρεμος και δεν ανεβάζω ένταση οπότε το ένα είναι διαφορετικό με το άλλο, έτσι δεν είναι; Τουλάχιστον έτσι νιώθω εγώ.

« Άρα έχει να κάνει με τη διαφορετική προσωπικότητα των παιδιών λέτε;»

Ναι. Και είναι και διαφορετική αύρα που εκπέμπει το καθένα.

« Άρα καταλαβαίνω ότι ο Δ. σας ζορίζει λίγο περισσότερο καμιά φορά.»

Ναι.. Η αλήθεια είναι ότι ακόμα και στο διάβασμα θέλει.. Δηλαδή θα κάνει ακριβώς αυτό που είναι. Εκεί. Αν του ζητήσεις λίγο παραπάνω γιατί να το κάνω αυτό; Δε θέλει παραπάνω. Θέλει να παίξει, θέλει να περάσει το χρόνο στο να βγει έξω.. Και η Μ. αλλά είναι πιο εστιασμένη, πιο γρήγορη σε αυτά αλλά ο καθένας έχει άλλες χάρες. Άλλες χάρες τώρα το.. Δηλαδή ο Δ. έχει αναλυτική σκέψη. Η μικρή έχει κρίση διαφορετική αλλά και οι δύο έχουν χαρίσματα τελικά.

« Πόσο τους επιτρέπετε να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες που τελικά ίσως τους οδηγήσουν και στο λάθος;»

Οτιδήποτε, γενικά. Οποιαδήποτε δραστηριότητα αρκεί να κάνουνε κάτι. Το να βγουν να πάνε στο περίπτερο μόνοι τους, το να πάρουν το τηλέφωνο και να μιλήσουνε και άμα βγει η μαμά του άλλου, ας βγει, να ξέρεις να μιλήσεις και να κάνεις, να ζωγραφίσεις κάτι, να πάρεις πρωτοβουλία να πεις κάτι μες στην τάξη, οτιδήποτε. Ε.. το παραμικρό. Δηλαδή πρέπει να κάνεις μικρά μικρά τα λάθη για να μπορείς να διαχειριστείς τα μεγάλα μετά γιατί αυτά θα έρθουνε. Άρα μετά πάμε στο ερώτημα πώς θα τα διαχειριστείς. Ότι θα τα κάνεις, θα τα κάνεις. Η διαχείριση είναι το θέμα.

« Πώς τα πηγαίνει στα μαθήματα ο Δ.;»

Στην πρώτη ουσιαστικά ήτανε στο Δούκα. Από την έκτη δημοτικού στην πρώτη έδωσε εξετάσεις για τη Βαρβάκειο, δεν πέρασε Βαρβάκειο, ήρθε του Ζηρίδη μία υποτροφία, πήγε στο Ζηρίδη και για τρία χρόνια έπρεπε να βγάζει δεκαοχτώ και πάνω, δεκαοχτώμισι και το έχει κάνει, το έχει πετύχει. Με το τόσο που μπορεί να διαβάσει, δηλαδή με αυτό τον τρόπο πάλι. Οπότε είναι καλός απλά θέλει το push.

« Ποια είναι τα αγαπημένα του μαθήματα ή τα μαθήματα που έχει κλίση;»

Μαθηματικά του αρέσουνε, ειδικά αυτά που είναι.. Βιολογία για παράδειγμα. Ε.. χημεία, φυσική.. Και αρχαία. Και στα αρχαία είναι καλός. Όχι, έχει βάσεις, δεν έχει κενά, αυτό είναι το καλό. Αυτό δε σημαίνει ότι άμα συνεχίσει να είναι πιο χαλαρός δε θα δημιουργήσει κενά. Άμα δημιουργήσει κενά, εγώ πιστεύω σε αυτό, ότι άμα έχεις συνέχεια καλή δε χρειάζεται μετά να..

« Υπάρχει κάποιο μάθημα που τον δυσκολεύει περισσότερο ή που δυσανασχετεί όταν πρέπει να το μελετήσει; Που δεν του αρέσει πολύ.»

Όλα.

« Όλα; Ακόμα και τα μαθηματικά; Και γενικά τα θετικά μαθήματα που μου είπατε ότι του αρέσουν;»

Δώσε του παιχνίδι και ταινίες, αυτά θέλει.

« Οι δάσκαλοί του τι λένε για αυτόν;»

Πολύ καλά λόγια. Ε.. όχι, είναι και καλός σαν παιδί μέσα στην τάξη.. ε.. και γενικά έχει.. έχει καλή κριτική από τους δασκάλους.

« Μου είπατε του αρέσει το παιχνίδι, του αρέσει να κάνει πράγματα εξωσχολικά.. Τι κάνει συνήθως; Με τι ασχολείται εξωσχολικά;»

Από δραστηριότητες κολύμπι κάνει, όλα τα χρόνια πάρα πολύ.. Αγγλικά που κάνει, γερμανικά.. Δεν είναι φουλ του αθλητισμού να κάνει.. Να τρέχει από δω και από κει. Σε αντίθεση με τη μικρή η οποία έχει πιο πολλές δραστηριότητες. Ε.. Να βγαίνει, να μιλάει, να συζητάει με τους φίλους του και να παίζει διαδικτυακά με τους φίλους του.

« Ε ναι όλα τα παιδιά πια.. Την κολύμβηση τη διάλεξε ο ίδιος ή του την προτείνατε και του άρεσε;»

Ναι, ναι από μικρός. Από μικρός γενικά είναι ψάρι. Τον αφήνεις στο νερό δέκα ώρες και κάθεται μέσα.

« Του αρέσει.»

Πάρα πολύ. Για αυτό.

« Κι εκεί πώς τα πηγαίνει;»

Πολύ καλά. Το είχε αφήσει σε κάποια φάση γιατί δεν τον ενέπνεε τόσο πολύ μία δασκάλα, το παράτησε για αυτό το λόγο, λάθος, για 2-3 χρόνια, μετά ξαναπήκε στο ρυθμό και κάνει τώρα 2-3 φορές την εβδομάδα. Τον χαλαρώνει και τον βοηθάει. Και ξέρει καλό κολύμπι. Ναι, εντάξει, δεν είναι σε αγωνιστικό, το αγωνιστικό έχει άλλες απαιτήσεις, οπότε για αυτό κιόλας δε θα ήθελε να επιλέξει έτσι.

« Στο σχολείο συμμετέχει καθόλου σε διαγωνισμούς που έχουν να κάνουν με..»

Από διαγωνισμούς γενικά είναι από τα παιδιά που λέει θα πάω, θα πάω βόλτα, έτσι βόλτα. Όταν λέμε βόλτα, βόλτα. Από Καγκουρό μέχρι πήγε έδωσε και τα δύο τα lower , του λέω γιατί δεν πήγες σε ένα; Μου λέει ήθελα να πάω και στα δύο. Οκ του λέω. Λέω έχει κόστος αυτό. Μου λέει δεν το ήξερα, τέλος πάντων. Σε αυτό εδώ πέρα επίσης. Γενικά ότι έχει να κάνει με διαγωνισμό δε φοβάται, πηγαίνει και δεν τον ενδιαφέρει τι θα γράψει. Δε σημαίνει ότι γράφει πολύ καλά σε όλα. Αλλά όταν είχε πάει για τη Βαρβάκειο είχε προετοιμαστεί. Ήτανε θέσεις 170 από τους 600 που είχαν πάρει τους 100. Του λέω καλή η προσπάθεια αλλά το αποτέλεσμα μετράει εκεί. Και μετά ήρθε το άλλο. Αλλά δεν έχει το άγχος αυτό, δηλαδή πηγαίνει.

« Είναι τολμηρός, τολμάει.»

Ναι, δεν ξέρω αν το συνειδητοποιήσει κάποια μέρα και αλλάξει αυτό. Να μπορέσεις να του πεις κάτι διαφορετικό γιατί όταν κάνεις.. για αυτό λέω. Μια φορά είχε κάνει την

προετοιμασία τη δυνατή. Όταν πηγαίνει σε άλλα που δεν προετοιμάζεται τόσο πολύ και χρειαστεί να προετοιμαστεί εκεί ίσως.. Τον φοβάμαι μήπως κάνει κανένα κλικ αλλά μέχρι τώρα είναι εντάξει.

« Στην Ένωση Φυσικών πώς βρέθηκε;»

Είχαμε πάει από φίλους. Θα πήγαινε ένας συμμαθητής του, μας είπε, τον πήγαμε την Κυριακή, του άρεσε, ωραία, μου λέει, θα μείνω γιατί έχω και τα παιδιά εδώ πέρα, εντάξει. Εκείνη την ώρα τον έγραψα κατευθείαν, τελείωσε και μετά πήγαμε, μετά από τρεις τέσσερις μέρες να τον πάρουμε.

« Έκανε και φίλους από ότι κατάλαβα εκεί και του άρεσε.»

Όχι, είχε φίλους αλλά έκανε φίλους. Είχε όμως. Είχανε πάει τρία τέσσερα άτομα από το σχολείο. Αλλά ήταν πενήντα εξήντα.

« Γενικά κάνει εύκολα φίλους;»

Κάνει. Κάνει εύκολα φίλους και γενικά σε αυτό το πράγμα είναι.. από μικρός. Είναι καλό παιδάκι και μερικές φορές κιόλας δίνει παραπάνω και σε φίλους από τον εαυτό του.

« Τις διατηρεί τις φιλίες του;»

Αλλάζει. Έχει τώρα δύο τρία άτομα που είναι σταθερά από την πρώτη δημοτικού, έχει δύο σταθερούς να το πω έτσι. Με τους υπόλοιπους γενικά άλλοι φεύγουν άλλοι έρχονται , σε αυτό το στυλ. Το οποίο το δικαιολογώ κιόλας και προσπαθώ να του πω να καταλάβει ότι ένα δύο είναι τα άτομα τα οποία ουσιαστικά είναι οι κολλητοί ας το πούμε. Δεν είναι πολλοί. Μετά οι υπόλοιποι είναι.. Οι παρέες, οι φίλοι και οι γνωστοί.

« Τους γνωρίζετε τους φίλους του;»

Ναι, οικογενειακώς, πάντα.

« Ωραία και τι γνώμη έχετε;»

Υπάρχουν διαφορετικών ειδών παιδιά και προσωπικότητες. Και καλό είναι να τις γνωρίζει όλες, καλό είναι να τρώει και σφαλιάρες γιατί υπάρχουν και τα παιδιά τα οποία είναι αλλιώς. Άλλοι είναι πιο μάγκες, άλλοι θέλουνε να κάνουνε τον έξυπνο κτλ. Οπότε πρέπει να μάθει να διαχειρίζεται πολλούς και διάφορους αλλά είναι καλό ότι ..ε.. και που άλλαξε σχολείο δεν αντιμετώπισε κάποιο πρόβλημα.

« Προσαρμόστηκε.»

Προσαρμόστηκε, ναι. Εκεί πέρα βρήκε άλλες παρέες μετά εκεί πέρα γνώρισε άλλα θέματα κι άλλες προσωπικότητες κι έβγαλε άλλα συμπεράσματα. Είναι καλό αυτό. Είναι αυτό που λέω το πιστεύω για τις διαφορετικές εμπειρίες.

« Έχουν κοινά ενδιαφέροντα με τους φίλους του; Είναι κι αυτοί των θετικών επιστημών και των video games;»

Πρώτα των video games και μετά είναι των διαφόρων επιστημών.

« Είναι από την τάξη του; Εννοώ είναι της ίδιας ηλικίας ή είναι άλλης ηλικίας παιδιά;»

Πιο πολύ από την τάξη του, δηλαδή το 90% από την τάξη του. Είναι πολύ λίγοι εκείνοι οι οποίοι είναι δευτέρα. Οι πιο πολλοί είναι από την ίδια τάξη. Από την ίδια ηλικία μάλλον..

« Σας έχει απασχολήσει ποτέ με κάποια παρέα την οποία δεν την εγκρίνατε για κάποιο λόγο;»

Όχι τόσο πολύ να την εγκρίνουμε όσο γενικά ότι μπορεί να μάλωνε με κάποιους για διάφορους λόγους.. Κάποιοι γενικά να τον πειράζανε, να τον ενοχλούσανε.. Τέτοια πράγματα.

« Τα μοιράζεται αυτά μαζί σας;»

Ναι πολύ.

« Αυτό είναι πολύ σημαντικό.»

Πάρα πολύ. Εγώ πιστεύω γενικά ότι το μόνο όπλο να βοηθήσεις τα παιδιά είναι η πολύ κουβέντα. Αυτό. Τίποτα άλλο. Όλα τα άλλα είναι αέρας. Η πολύ κουβέντα. Και η κουβέντα με το πολύ φυσιολογικό..

« Εσείς αναλαμβάνετε δράση να τον βοηθήσετε όταν αντιμετωπίζει δυσκολίες σε κοινωνικό επίπεδο;»

Βέβαια, σε αυτό τώρα το επίπεδο ναι. Κι έχω κάνει κι εγώ λάθη που μερικές φορές τον έχω βοηθήσει παραπάνω από όσο νόμιζα ότι θα του έκανε καλό και.. Όχι.

« Σαν τι δηλαδή;»

Είχε πρόβλημα με ένα φίλο του και σε κάποια φάση προσπάθησα κι εγώ να πάω εκεί για να δω τι έγινε. Καλό είναι που το είδα αυτό γιατί του είπα ότι αυτό ήταν λάθος τελικά οπότε την επόμενη φορά πρέπει να το διαχειριστείς μόνος σου. Του λες πολύ έξυπνα να το διαχειριστείς οπότε μετά ανεβαίνει η αυτοπεποίθησή του. Και μετά όταν το άλλο το παιδί έπεσε σε σφάλματα τα οποία συζητούσαμε ότι μπορεί να πέσει, γιατί εκεί οδηγεί, άρχισε να καταλαβαίνει. Αλλά πάντα γενικά χωρίς.. Ο σκοπός δεν είναι ποτέ να σπρώξεις τον άλλο να πάει να πέσει γιατί εκείνος του φέρθηκε άσχημα. Από την άλλη μεριά καταλαβαίνει ότι.. Να μη χάνει την αυτοπεποίθησή του και να μη νιώθει μειονεκτικά γιατί είναι καλός σα χαρακτήρας και σαν άτομο.

« Βρε το Δ. Πολύ προσαρμοστικός τύπος ακούγεται. Και τολμηρός. Φυσικά πάντα μιλάμε για ένα παιδί της ηλικίας του.»

Στη θεωρία άμα κάνεις συζήτηση θα πάθεις πλάκα. Στην υλοποίηση και στην αλλαγή εκεί λίγο μου τα χαλάει.

« Γιατί σας τα χαλάει;»

Στην υλοποίηση και στην αλλαγή γιατί η υλοποίηση θέλει δύναμη, θέλει χρόνο, θέλει προσπάθεια. Και θέλει να βγεις από μία κατάσταση εύκολη, όχι εύκολη, ουσιαστικά καθημερινότητας που την κάνεις μέχρι τώρα και είναι στερεοτυπική και να βάλεις στο μυαλό σου και κάτι άλλο, να βρεις και νέα πράγματα να αντιμετωπίσεις. Μερικές φορές επαναπαύεται και αφού τα έχει έτοιμα για ποιο λόγο να παιδευτεί; Οπότε αυτό είναι ένα θέμα το οποίο.. Δηλαδή η υλοποίηση είναι όντως ένα θέμα που πρέπει λίγο να το αλλάξει.

« Τον ενδιαφέρει γενικά να ξεχωρίζει; Σε σχέση με τους συνομηλίκους του»

Και ναι και όχι. Δε μπορώ να πω ότι είναι από τα παιδιά τα οποία θέλει είναι τρελαμένος με κάποιο τρόπο. Όχι.

« Σκέφτομαι επειδή μου είπατε ότι έκανε την προσπάθειά του να πάει στη Βαρβάκειο και μάλιστα έκανε και κάποια προετοιμασία μεγάλη για αυτό, έθεσε στόχους κτλ., καταλαβαίνω ότι αυτή ήταν μία επιθυμία που είχατε εσείς αλλά τη συμεριζόταν και το παιδί, ήθελε κι εκείνος να πάει και κατέβαλε μεγάλο κόπο.

Ναι.

« Αναρωτιέμαι λοιπόν γιατί επιθυμούσε τόσο πολύ να πάει στο σχολείο αυτό.»

Γιατί όντως τον ενδιαφέρουν τα challenges αλλά όχι με τη μορφή ότι εγώ πάω εκεί, να επιδεικνύεται και να το παίζει. Γιατί σε αυτό το πράγμα δηλαδή ακόμα κι εδώ του λέω κοίταξε να δεις.. Δε θα το πεις σε κανένα, απλά το κρατάς για σένα. Είναι καλό να ξέρεις ότι είσαι σε αυτό εδώ πέρα το κομμάτι και το ξέρω κι εγώ δηλαδή όταν μιλήσεις μαζί του η φαντασία πετάει. Από την άλλη μεριά του έχω πει και το έχει δει γιατί τον παίρνω και σε mentoring σε τάξη με τα άλλα παιδιά, για να δει πώς μιλάνε και οι άλλοι και πώς σκέφτονται κι όταν έρθει η υλοποίηση τι συμβαίνει. Γιατί δεν είναι εύκολο πράγμα. Οπότε καλό είναι να ξέρει τις δυνάμεις του αλλά με τρόπο που να είναι για αυτόν. Κι όχι ούτε για να κοκορεύεται ούτε για να επιδεικνύεται. Γιατί τώρα το έχω αύριο μπορεί να μην το έχω. Τίποτα δεν είναι δεδομένο.

« Εκείνος το συμερίζεται αυτό;»

Ναι.

« Άρα τον ενδιέφερε πιο πολύ να πάει στη Βαρβάκειο για την πρόκληση και για το υψηλότερο επίπεδο πιστεύετε;»

Όσο περνάνε τα χρόνια καταλαβαίνει ότι όσο πιο χαμηλών τόνων είναι τόσο καλύτερα. Γιατί αλλιώς ήταν παλιά. Αλλά το καταλαβαίνει γιατί πλέον πολλές φορές.. Έχει καταλάβει ότι κάποια πράγματα πρέπει να τα κρατάει για τον εαυτό του. Έστω κι αν είναι δυνατό σημείο κι όχι να το λέει με λόγια αλλά μέσα από την πράξη κι όμορφα, με χαμηλούς τόνους, ας φαίνεται. Δηλαδή θα φαίνεται από ένα όριο και μετά αλλά χωρίς να επιδεικνύεται. Όσο γενικά δεν προκαλεί και για τον εαυτό του είναι μια χαρά θεωρώ δεν είναι κακό. Όσο προκαλεί είναι πολύ κακό.

« Τι είναι αυτό πιστεύετε, όσο μπορείτε κι εσείς να το μαντέψετε, τέλος πάντων, να το υποθέσετε που τον ελκύει, που τον γοητεύει στους διαγωνισμούς; Είναι η πιθανότητα της διάκρισης ή του αρέσει απλά να συμετέχει σε αυτό γιατί προκαλεί το μυαλό του ίσως όλη αυτή η διαδικασία;»

Γενικά του αρέσει να ξέρει που είναι στο γύρο κόσμο. Να ξέρει πού βαδίζει και που είναι δηλαδή πού ανήκει, σε ποια κατάσταση.

«Το αξιοποιεί το αποτέλεσμα για να θέσει στόχους;»

« Τι να θέσει στόχους; Λέμε εδώ πέρα να το περάσω ακριβώς εκεί που πρέπει να το περάσω.»

« Τι εννοώ με αυτό; Εννοώ ότι για παράδειγμα πήρε το lower με B και ξέρει ότι το πήρε, ότι με αυτό τον κόπο που κατέβαλε..»

Δεν υπάρχει πιθανότητα να διαβάσει βιβλίο για να το πάρει στο A. Πήρα το B τελειώσα. Το proficiency τι θέλει; Θέλει αυτό. Εντάξει. Τι θέλει στο άλλο; Δεκαοχτώμισι, ok. Και τι άλλο έχουμε; Ποιο άλλο challenge; Άμα του βάλω κανένα challenge, αυτό ok. Βλέπουμε.

« Άρα τον νοιάζει απλά να το περάσει. Να κάνει αυτό που χρειάζεται για να το περάσει.»

Ναι, για την ώρα ναι. Δεν ξέρω άμα ξυπνήσει κάποια άλλη μέρα και το δει διαφορετικά.

« Εντάξει, ίσως αν έχει κίνητρα αυξημένα για κάτι πολύ συγκεκριμένο να καταβάλει και μεγαλύτερο κόπο γιατί αυτό είναι και θέμα κινήτρων.»

Οχι.

« Όχι λέτε; Δεν τσιμπάει.»

Του έχω βάλει παγίδες, δυνατές παγίδες, έχει τρελαθεί αλλά.. μερικές φορές..

« Έχει περισσότερα κίνητρα να μην κοπιάσει φαίνεται.»

Γιατί τα δικά μου τα κίνητρα δεν είναι μιας εβδομάδας. Είναι εξαμήνου οπότε ή πάει για μαραθώνιο.. Δεν έχει spider εδώ πέρα. Πάει για μαραθώνιο. Άμα δεν καταφέρει στο εξάμηνο ένα από τα τρία θα σου χαλάσει. Το όνειρο σου θα γίνει πραγματικότητα αλλά δύσκολα.

« Εσείς πότε καταλάβατε ότι έχει αυξημένες ικανότητες ο Δ.;»

Γενικά για να πω την αλήθεια, δε μπορώ να πω ότι έχουν αυξημένες ικανότητες τα παιδιά και τα δυο με τον έναν ή τον άλλο τρόπο. Τουλάχιστον όπως τα βλέπω εγώ. Είναι ικανά. Τώρα σε αυτή την ηλικία έχουν κάποια πράγματα αναπτυγμένα, κάποια άλλα όμως δεν τα έχουνε. Αυτά τώρα όσο μεγαλώνουνε εμένα ο σκοπός μου είναι να τα βοηθώ να δυναμώνουνε κάποια κομμάτια τα οποία δεν τα έχουνε αναπτύξει σωστά και πολύ. Τώρα επειδή για μένα είναι καθημερινότητα να τον ακούω να λέει διάφορα για τη φαντασία κτλ. Να απορρίπτει.. Βλέπει πολλά.. Έχει δει όλα τα έργα με marvel γιατί εκεί πέρα είναι όλοι οι ήρωές του κτλ. Οπότε όταν.. Τώρα βλέπει και λέει ποπο μπαμπά εκείνο, να ήμουν έτσι κτλ., το ένα, το άλλο.. Λέω τώρα δε μου λες τίποτα καινούριο, αυτό είναι μες στα έργα. Αλλά αυτό τώρα όταν το ζεις μετά μπορείς σε κάποια φάση να πεταχτείς και να βρεις κάτι άλλο γιατί βρήκες μία γωνιά να ξεφύγεις που δεν υπάρχει, κάπως έτσι είναι η καινοτομία. Γιατί όταν και μένα μου λένε πώς θα καινοτομήσω, κάνεις το πρώτο, το δεύτερο, το τρίτο βήμα πάνω στην πεπατημένη και μετά όταν δεις, αφού το νιώσεις καλά το αντικείμενο θα κάνεις ένα τακ και θα φύγεις.

« Η λάμπα που ανάβει και λέμε αυτό ήταν.»

Αυτή είναι η χαραμάδα που έρχεται που ουσιαστικά είναι πολύ μικρή, μία σχισμή. Αυτή είναι η καινοτομία. Αλλά αυτό για να το βρεις πρέπει να μπεις στο δωμάτιο κι εκεί να σε χτυπήσει η χαραμάδα. Άμα κάθεται δε θα έρθει. Λοιπόν, αυτό, οπότε επειδή μες στην καθημερινότητά μας μεγαλώναμε έτσι δεν είχα δει ότι ο Δ. έχει εκεί πέρα για να τον βοηθήσω κτλ. Προσπαθώ συνολικά να τον βοηθήσω. Το ίδιο και με τη Μ. Δηλαδή ξέρω ότι έχουνε κάποια δυνατά σημεία και οι δύο, ο καθένας τους, οπότε δε μπορώ να πω ότι αυτά τώρα κάπως πρέπει να βρουν ένα τρόπο για να τα χρησιμοποιήσουν ή να τα κάνω magnetize με κάποιο τρόπο ή για αυτά να τα βοηθήσω τώρα, ειλικρινά, ειδικά με την Ελλάδα δεν ξέρω.

« Τα δυνατά σημεία του Δ. ως προσωπικότητα ποια πιστεύετε ότι είναι;»

Γενικά έχει αναλυτική σκέψη, έχει καλή καρδιά κι αυτό εδώ πέρα το βάζω μέσα, είναι ευαίσθητος, γενικά παιδί.. Ονειρεύεται.. το οποίο θεωρώ ότι από ένα όριο και μετά γίνεται αρνητικό αυτό, αν ξεφύγεις. Το πολύ όνειρο σε πάει στο όνειρο δε σε πάει στην πραγματικότητα, οπότε τώρα υλοποιώ.

« Τι θέλει να κάνει; Τι ονειρεύεται να κάνει;»

Του αρέσουν τα αυτοκίνητα με τον τρόπο που τα σκέφτεται, όχι τα συμβατικά και με αυτό τον τρόπο που υπάρχουν τώρα. Γενικά του αρέσει να βρει καινούριες λύσεις διαφορετικές από αυτές.

« Και κάνει βήματα προς αυτή την κατεύθυνση; Εννοώ το ψάχνει γενικά ή απλώς το ονειρεύεται;»

Θεωρητικά όλα. Για αυτό λέω..Πριν τρία χρόνια του είχα πάρει να ασχοληθεί με λίγο αρντουίνο, να κάνει κάτι ρομποτικό, δεν το έπιασε να το κάνει. Ίσως γενικά κι εγώ να του έβαλα δύσκολα, δεν του πήρα κάποιο lego ή κάτι άλλο τα οποία ήταν πιο εύκολα. Αλλά δεν πιάνει το χέρι του να καθίσει να κάνει κάτι. Είναι εδώ (μυαλό). Ίσως θα έπρεπε γενικά να υλοποιεί, κάτι να πιάνει το χέρι του.

« Μήπως σε ομαδικές εργασίες έχει μεγαλύτερο κίνητρο; Όπως στα εργαστήρια ρομποτικής όπου τα παιδιά φτιάχνουν κάτι μαζί.»

Πηγαίνει σε τέτοια πράγματα από ρομποτική μέχρι όμιλο μαγειρικής, πήγαινε σε διάφορα, μέχρι ρητορική.

« Κι έχει κάνει πράγματα ή είναι ο ιθύνων νους;»

Όχι, εκεί πέρα γενικά πιστεύω ότι το διασκεδάζουν και κάνουνε, τώρα τι κάνουνε ακριβώς δεν ξέρω γιατί στη ρητορική δεν.. εκεί πέρα βοηθούσε γιατί ήτανε σε μικρή ηλικία. Μαγειρική μόνο που βλέπει φτάνει. Μετά ρομποτική..ναι.. lego κτλ. Μικρότερα παιχνίδια, όχι απαιτητικά γενικά, προγραμματισμό και τέτοια..

« Εσάς σας έχει μιλήσει κάποιος άλλος για τις ικανότητες τις υψηλές του Δ.; Δηλαδή από το σχολείο ίσως ή και από την Ένωση Φυσικών. Ας πούμε ότι το παιδί είναι πολύ καλό σε κάποια πράγματα σε σχέση με τους συνομηλίκους του.»

Όχι, εγώ πιστεύω γενικά ότι τέτοια άτομα δεν είναι για την Ελλάδα, ούτε για την Ευρώπη καν. Αυτή είναι η άποψή μου. Είμαι απόλυτος. Ήμασταν Αμερική με τη γυναίκα μου το 1994-1998, εκεί είδα πράγματα και για αυτό από τότε είμαι απόλυτος σε μερικά. Και μετά από τόσα χρόνια ακόμα ισχύει. Ακόμα αυτή είναι η μαμά της καινοτομίας και της δημιουργικότητας γιατί εκεί πέρα μόνο θα μπορούσε ίσως γενικά να φανεί κάπου.

« Εσάς έχουν αλλάξει οι προσδοκίες σας για το παιδί με τον εντοπισμό των υψηλών ικανοτήτων;»

Όχι, γενικά δεν.. Εμένα με ενδιαφέρει να είναι χαρούμενος σε ότι κάνει, δε με νοιάζει γενικά, ούτε φαντάζομαι ούτε τον ονειρεύομαι κάπως ούτε.. Και τα δύο τα παιδιά. Εμένα με ενδιαφέρει να είναι χαρούμενα και να έχουν ψυχική υγεία. Αυτό.

« Για σας είναι σημαντικό να είναι καλός μαθητής ή δημιουργικός;»

Εμένα με ενδιαφέρει να είναι άνθρωπος χρήσιμος για τον εαυτό του και τους άλλους. Τα υπόλοιπα είναι ανάλογα με το τι θέλει να αναπτύξει και τι θέλει να κάνει. Θέλω μονάχα να είναι χαρούμενος για αυτό που κάνει.

« Η μαμά έχει την ίδια άποψη;

Ναι. Έχει την ίδια άποψη αλλά εντάξει, της αρέσει να πάει πολυτεχνείο της μαμάς. Η μαμά όμως είναι φιλόλογος, καμία σχέση. Στο πολυτεχνείο είναι πιο τετραγωνισμένοι, το οποίο εκεί πέρα έχει άλλα θέματα, έχει και συν και πλην. Εκεί πέρα χάνεται λίγο η δημιουργικότητα. Εκτός αν την έχεις και μπορέσεις να τη συνδυάσεις ανάλογα, γιατί δε μπορείς να την καλουπώσεις, να πεις ότι ισχύει σε κάποιους ή όχι. Είναι λίγο δύσκολο να το πεις.

« Εκείνος τι ονειρεύεται για τον εαυτό του; Θέλει να σπουδάσει;»

Θέλει να. Του αρέσει το πολυτεχνείο. Θα ήθελε να πάει. Εκεί πέρα γενικά έχει το μυαλό του με αυτά που κάνει αλλά η πληροφορική εκεί πέρα.. δεν έχει ασχοληθεί ούτε κώδικα έχει πιάσει να δει πώς είναι ποτέ. Λίγο σχολείο του λένε και νομίζω ότι αυτά..

« Πώς αντέδρασε όταν του είπατε ότι από το τεστ που έκανε στην Ένωση Φυσικών πήγε καλά;»

Του άρεσε. Είναι μία προσωπική ικανοποίηση. Αλλά μετά τον φρέναρα κιόλας γιατί λέω αυτό δε σημαίνει γενικά ότι είσαι και.. ότι κάτι σε περιμένει αργότερα επειδή το έκανες αυτό κι ότι αν επαναπαυτείς τελείωσε. Οπότε ταυτόχρονα είναι δράση αντίδραση αυτό. Δηλαδή πρέπει να το ξέρεις αλλά ταυτόχρονα αν επαναπαυτείς σε μία επιτυχία..καθάρισες.

« Υπάρχει κάτι που σας προβληματίζει σε σχέση με το Δ. και τις υψηλές του ικανότητες; Σας έχουν δημιουργήσει δηλαδή κάποιο προβληματισμό ή κάποιο επιπλέον άγχος;»

Όχι, καθόλου.

« Φαίνεται να σας έχουν καθησυχάσει και λίγο.»

Όχι, όχι γενικά.. ε.. όσον αφορά τώρα ο τρόπος που το δέχομαι εγώ είναι ότι ε.. εμένα μου αρέσει να βλέπω ότι κάποια πράγματα δεν πάνε χαμένα. Επειδή κι εγώ αφιερώνω χρόνο και η γυναίκα μου αφιερώνει χρόνο και τα λέμε και προσπαθώ γενικά το ίδιο πράγμα να το δείξω από δέκα διαφορετικές οπτικές γωνίες, να τον πάρω, να δει όταν κι εγώ μιλώ σε άλλα παιδιά της ηλικίας του πώς τα δέχονται εκείνα κτλ, όλα αυτά. Αλλά προτιμώ την καθημερινότητα και από εκεί και πέρα ο ίδιος γενικά πώς θα τα αντιμετωπίσει. Όχι δεν έχω..

« Άρα θεωρείτε ότι η αγωγή και οι εμπειρίες που έχετε προσφέρει στο παιδί έχουν συμβάλει στο να αναπτύξετε τις υψηλές ικανότητες;»

Να σου πω την αλήθεια δεν είχα ποτέ σκοπό ούτε γενικά το έβλεπα έτσι, απλά προσπαθώ και προσπαθούσα να του δώσω ότι θεωρώ πως πρέπει να έχει ως εφόδια. Έτσι το βλέπω. Ούτε αν διαφοροποιείται από κάποιον άλλον αλλιώς κτλ. Σε συζήτηση αναλύουμε κάποιους, αναλύουμε προσωπικότητες, αναλύουμε καταστάσεις. Προσπαθώ γενικά να του δώσω να καταλάβει ότι προσπάθησα να είναι όλα δικά σου, για το δικό σου καλό και για τους ανθρώπους γύρω σου, για την κοινωνία. Γιατί αυτά είναι αλληλένδετα. Αυτό προσπαθώ να

τους περάσω και στους δύο, ότι είναι αλληλένδετα κάποια στοιχεία, δεν είναι μονάχα παίρνω, είναι παίρνω δίνω, γιατί μου αρέσει, υπάρχει κι αυτή η σχέση, οπότε κάποια τα βλέπω πιο απλά.

« Αυτό είναι πολύ θετικό γιατί πολλές φορές βλέπουμε ότι και οι γονείς αντιμετωπίζουν αυξημένο άγχος, τι θα κάνουμε τώρα, έχουμε ένα παιδί που έχει αυξημένες ικανότητες. Να το βοηθήσουμε, να μην το λογοκρίνουμε, να μην του αναχαιτίσουμε το δυναμικό. Και τελικά και εκείνοι φτάνουν να γίνονται πολύ πιεστικοί μερικές φορές άθελά τους.»

Πέρα από το ότι ήταν έτσι μία ικανοποίηση αυτό που ακούσαμε, η καθημερινότητά του είναι εντελώς ίδια, δεν άλλαξε τίποτα. Εντελώς, το ίδιο ακριβώς.

« Η κόρη το έμαθε;»

Ναι.

« Και πώς το πήρε;»

Της άρεσε.

«Νιώθετε ότι υπάρχουν διαφορές σε σχέση με τους συνομηλίκους του; Όταν είναι όλοι μαζί μαζεμένοι στο σπίτι και τους βλέπετε.. Αν νιώθετε ότι ο Δ. έχει κάτι ξεχωριστό..»

Όχι, μερικές φορές νιώθω ότι κάνει και βλακείες. Δηλαδή πιο πολύ αυτό βλέπω, να του πω κάποια πράγματα, να τον επιβραβεύω σε κάποια άλλα, όταν κάνει κάτι του λέω μπράβο, το μπράβο το λέω.. Αλλά ναι.. Εγώ είμαι λίγο ανάποδος σε αυτό. Δηλαδή πιο πολύ θα του πω τα λάθη που κάνει και λιγότερο τα μπράβο. Θα ακούσει μπράβο. Δεν ξέρω αν γενικά πρέπει να κοιτάω το ανάποδο δηλαδή πιο πολύ να του λέω μπράβο και...

«Και τα δύο νομίζω είναι καλό κανείς να τα επισημαίνει.»

Συμμετέχων 3 - Σ., 14 ετών

Έχω τέσσερα παιδιά. Η Τ. είναι 20, ο Π. 18, ο Σ. 14 και έχω κι μια μικρή.

..Όλα αυτά εγώ έχω το τρίτο σε ένα πορτ μπεμπέ και το κουβαλάω. Δηλαδή θεωρώ ότι ο Σ., το νο.3, ξεκίνησε με πάρα πολλά ερεθίσματα πολύ νωρίς. Δηλαδή ήταν συνέχεια στην ενόργανη, στο μπάσκετ και στο ωδέιο.

Θεωρώ ότι ο Π. είχε πολύ μεγάλη επίδραση στο Σ. Ο Π. όταν δεν ήταν στην κλήρωση για τη σημαία, είχε αποφασίσει ήδη. Μου λέει «ο Σ. θα είναι στην κλήρωση». Κι έχει αποφασίσει ότι θα κάνει το Σ...

« Ο Σ. τώρα τι ηλικία έχει;»

Ο Σ. τώρα θα κλείσει τα 14. Όταν έκανα το Σ. τα άλλα δύο είχανε ο ένας τον άλλον, οπότε ήμουν πάρα πολύ χαλαρά. Δηλαδή ο άντρας μου ήτανε «αυτό το μωρό δεν το κατάλαβα». Συνήθισε φασαρίες, μουσικές κτλ. Με το που σαράντησε είχε η μικρή επιδείξεις στο νηπιαγωγείο, κοπανάγανε δίπλα του τα τύμπανα, τον είχα στο καρότσι, κοιμότανε, δεν καταλάβαινε Χριστό. Θυμάμαι μου έκανε φοβερή εντύπωση ότι λέγανε οι άλλοι «παίζουμε κρυφτό;» και ήταν ο μπέμπης «ναι, ας πάμε» που καλά καλά δεν περπάταγε, τσουπ, κάτω από

το γραφείο της Τ.. Δηλαδή το κρυφτό σήμαινε κάτω από το γραφείο της Τ. Είχε πιάσει τέτοια.. λέω κοίτα να δεις το σκατό ας πούμε που καταλαβαίνει τι είναι το κρυφτό. Κάποια στιγμή γύρω στα δύο βρίσκει κάτω, είχε αφήσει, είχε κάνει ο Π. ένα παζλ εκατό κομμάτια, το είχε αφήσει, είχε φύγει για το σχολείο. Ο Σ. δεν έχει τι να κάνει μόνος του και πάει και κάνει ένα κομμάτι.. Το ξαναβάζει. Μετά βγάζει τρία κομμάτια, τα ξαναβάζει. Μετά βγάζει πέντε. Είχα κάτσει εκεί και τον χάζενα... Έκατσε δεν ξέρω πόσες ώρες κι ασχολήθηκε με αυτό το παζλ μέχρι που έφτασε να το διαλύει, να το κάνει ξανά, ξανά, ξανά.. Μου έκανε εντύπωση η συγκέντρωση. Αφού αυτός ασχολήθηκε με αυτό κάποιες μέρες, βαρέθηκε. Και το γύρισε ανάποδα. Κι άρχισε το ίδιο. Όταν τον είδα.. το παζλ τα εκατό κομμάτια το δίχρονο να το κάνει ανάποδα.. Μετά όπου πηγαίναμε σε σπίτια και του δίνανε παζλ με τέσσερα κομμάτια και.. Τι είναι τούτο τώρα; Μετά είδα ότι κάποια στιγμή πήγαινα να του διαβάσω ένα παραμύθι, γιατί είχε και τις ώρες που οι άλλοι λείπανε.. «Α μου το έχει διαβάσει ο Π.». Κι αυτός επιμένει ότι του έμαθε να διαβάζει ο Π. Εγώ θεωρώ ότι έμαθε μόνος του γιατί τεσσάρων ετών όχι διάβαζε... Κάποια στιγμή συζητούσαμε για τη χίμαιρα και γυρνά και κάνει «εγώ θα σας πω. Γράφει στο Percy Jackson σελ.150» και πάει και παίρνει ένα βιβλίο τέτοιο κι ανοίγει κι αρχίζει να μας διαβάζει την περιγραφή της χίμαιρας. Έχουμε κάτσει έτσι, ήξερε και σε ποια σελίδα είναι. Άλλο αυτό του Σ. είναι ότι όταν ήταν τριών χρονών είχανε πάει με το μπαμπά και τον παππού βαρκάδα. Ο Σ. φόραγε τα μπρατσάκια και του λένε θες να κάνεις μία βουτιά; Βούτηξε και ο άντρας μου αποφάσισε να βουτήξει κι αυτός αλλά χωρίς να το σκεφτεί αλλά όπως έκανε τη βουτιά έσπρωξε πίσω τη βάρκα και η βάρκα πέρασε πάνω από το Σ. Ο μπαμπάς μου βλέποντάς το σου λέει μέχρι να το καταλάβει ο Ηλίας έχουμε χάσει το παιχνίδι οπότε βουτάει κατευθείαν για να βοηθήσει το Σ. Και μου λέει «βλέπω το Σ. κάτω από τη βάρκα που έκανε τα χέρια έτσι, πάρα πολύ ψύχραιμος και βγήκε από την άλλη». Δηλαδή είναι ένα παιδί που ποτέ δεν το είδα να τα χάνει, ποτέ δεν το είδα να αγχώνεται για κάτι, δε δείχνει συναισθήματα έτσι κι αλλιώς δηλαδή, πρέπει να τον ψάξω για να βρω τι τον στεναχώρησε. Κι αφού έχει διαβάσει όλη την Άλκη Ζέη, όλη τη Ζωρζ Σαρρή, έχει ξεκινήσει Percy Jackson, ξέρει το Harry Potter απ'έξω. Και στη μουσική είχε ευκολία. Αφού τα είχε κάνει όλα αυτά, πάει στην πρώτη δημοτικού και πρέπει να πει πι πι το παπί. Εκεί είναι που ξεκινάνε τα..

« Τι σας είπε γυρίζοντας στο σπίτι;»

Τι να μου πει; Το άγχος ήταν δικό μου από πριν. Που έπρεπε να πιάνω τις δασκάλες κάθε φορά. Τον πήγαμε στο προνήπιο. Επειδή ήταν ιδιωτικός παιδικός σταθμός, δεν είχε να κάνει με σχολείο. Αυτοί όταν ξεκίνησε ο Σ. να λέει παραμυθάκια στα άλλα παιδιά, επειδή έτυχε να έχουνε και μικρότερο τμήμα του νηπιαγωγείου τον ανεβάσανε. Και μου λέει η γυναίκα προσπαθεί να μάθει στα παιδιά του νηπιαγωγείου να διαβάζουνε. Το μικρότερο, το προνήπιο έρχεται να διδάξει τα παιδιά του νηπιαγωγείου. Εντάξει, ωραία, ας τα διδάξει. Κάναμε μία συζήτηση με το σύζυγο από το νηπιαγωγείο μήπως έπρεπε να ζητήσουμε να πάει δημοτικό. Δεν υπάρχουν τέτοιες..

« Δεν υπάρχουν δυστυχώς, δεν προβλέπεται, δεν υπάρχει νόμος που να το προβλέπει. Αν και θα έπρεπε.»

Ναι. Κι εμένα η αυτή μου ήταν ότι επειδή ο Π. άργησε να αναπτυχθεί σωματικά, λέω αν έχει κι αυτός, που δεν είχε κι αυτός την ίδια ανάπτυξη αλλά λέω αν έχει κι αυτός, αν αργήσει μη βρεθεί να μη τον παίζουν ο άλλοι γιατί είναι ο μικρούλης. Τουλάχιστον ας βοηθήσουμε το κοινωνικό κομμάτι. Οπότε τον αφήσαμε. Πρώτη δημοτικού, πριν αρχίσουν τα μαθήματα πάω

να πιάσω τη δασκάλα να της πω ότι ξέρετε κάτι; Επειδή ο Σ. ξέρει να διαβάζει.. Βλέπω το φρύδι.. Το πήρα απόφαση. Τα λέω, τα ξαναλέω κάθε χρονιά κι ας με κοιτάνε όσο..

« Ναι αλλά η δασκάλα δεν το διαπίστωσε η ίδια στη συνέχεια;»

Το διαπίστωσε, μέσα στην πρώτη βδομάδα το ήξερε. Εγώ αυτό που της είπα είναι ότι με νοιάζει να μη βαρεθεί κι αρχίσει να κοιτάει έξω από το παράθυρο κι όταν εσείς προχωρήσετε χάσει το τρένο. Γιατί κάπου λες ωραία, ξέρει να διαβάζει, αλλά αυτά που πρέπει να μάθει, πρέπει να τα μάθει. Τέλος πάντων, το είδε η γυναίκα, άρχισε «Σ. διάβασέ μας την εκφώνηση, εξήγησέ μας τι πρέπει να κάνουμε στην επόμενη άσκηση. Και τον έστειλε και για όλα τα θελήματα. Κάποια φορά τον είχε στείλει να πάει στη γραμματεία να του βγάλουν φωτοτυπίες . Αυτός δε βρήκε τη γραμματεία οπότε αποφάσισε να βγάλει μόνος του φωτοτυπίες. Πέρασε έτσι τις πρώτες τάξεις του δημοτικού, χαλαρά. Τώρα είναι δευτέρα γυμνασίου, έχει μπει σε μία θέση να βλέπει τους συμμαθητές του ως μπαμπάς. Με προβληματίζει ότι κάνει το μπαμπά. Είναι σε αδιάφορο τμήμα που μάλλον ενοχλεί η παρουσία του.

« Ενοχλεί τους μαθητές ή τους εκπαιδευτικούς;»

Υπήρξε δάσκαλος φυσικής ο οποίος στην έκτη δημοτικού τους κράταγε τα βιβλία για να μη διαβάζουνε στο σπίτι, τη φυσική ειδικά, προφανώς είχε μία δυσκολία ο άνθρωπος εκεί, όχι μία, μεγάλη δυσκολία, γιατί βρήκα διορθώσεις σε διαγωνίσματα που δεν ήτανε καθόλου σωστές. Βλέπω το Σ. λοιπόν να έχει κατεβάσει το βιβλίο από το ίντερνετ για να διαβάσει το παρακάτω ώστε όταν θα μας βάλει ασκήσεις εγώ να τις έχω έτοιμες να τις λύσω για να προλάβω να τον ρωτήσω απορίες. Και του λέω αγόρι μου δεν είναι σωστό αυτό που κάνεις, να ξέρεις το πριν, πήγαινε στο διάλειμμα και πες του όσες απορίες. Μου λέει «ζήτα του την άδεια να πηγαίνω στο διάλειμμα». Το παρακάτω το είχε διαβάσει έτσι κι αλλιώς. Με το που έρχεται το βιβλίο στο σπίτι, φυσική, μαθηματικά, τα έχουμε διαβάσει. Και πάω να του πω ότι «ξέρετε, ο Σ.» και μου λέει «ακούστε να δείτε κυρία μου, ο Σ. διαβάζει πάρα πολύ και θα κουράσει το μυαλό του. Και πρέπει να τον εμποδίσετε να διαβάζει. Να του τα κρύβετε τα βιβλία». Μετά ο Σ. άκουσε στις ειδήσεις για ένα παιδί που κέρδισε ολυμπιάδα μαθηματικών και φυσικής και πήρε υποτροφία στο Harvard και μου λέει «αυτό θα κάνω εγώ, θα πάρω ολυμπιάδα», λέω «πάρα πολύ ωραία, μπράβο, ό,τι πεις». Δε βρίσκουμε και καλή πληροφόρηση. Η εταιρεία η μαθηματική κάνει μαθήματα Σάββατο πρωί ανάλογα με τις τάξεις. Το έμαθα τελείως τυχαία από μία κυρία μαθηματικών. Θέλω να πω ότι.. Α.. Πέμπτη δημοτικού ας πούμε γράψανε το τεστ μαθηματικής εταιρείας κι ο δάσκαλος εκείνος του λέει «Χατζόπουλε, σου δίνω πέντε λεπτά». Εντάξει, αυτός έσπαγε πλάκα. Όπου ο συγκεκριμένος του είχε επιτρέψει να έχει βιβλίο μαζί του και την ώρα που οι άλλοι λύνουν άλλα προβλήματα ή να ανοίγει το βιβλίο και να διαβάζει κάτι άλλο και το ίδιο του έχουσε πει και στα αγγλικά. Δηλαδή αυτοί είναι οι καλοί δάσκαλοι και καθηγητές. Όπου ο Σ. πρώτη γυμνασίου πήρε το lower, δεν έχει πατήσει το πόδι του σε φροντιστήριο.

« Διαβάζοντας πώς; Από το σχολείο;»

Ναι.. Βλέποντας ταινίες, γιατί τα τραγούδια είναι πιο ωραία στην αρχική έκδοση και επίσης είναι κάποιες σειρές βιβλίων που του αρέσουνε και που αργεί πάρα πολύ η μετάφραση, οι εκδοτικοί οίκοι, οπότε αποφάσισε να πάρει το αγγλικό. Τώρα η καθηγήτρια των αγγλικών μου είπε ότι είναι έτοιμος για proficiency. Εγώ το θεωρώ λίγο.. εντάξει.. αλλά ναι.. ε.. Έκτη δημοτικού άρχισε να πηγαίνει στη μαθηματική εταιρεία και να παρακολουθεί τα μαθήματα

της πρώτης γυμνασίου. Και σηκώνει και το χέρι να πει προτάσεις, του λέω θα φάμε ξύλο στο τέλος, δε θα τη γλιτώσουμε. Γέλαγε, δεν τον μάλωσα. Δε μπορείς και να μη γελάσεις.

« Βέβαια, γιατί είναι μία πολύ ιδιαίτερη περίπτωση παιδιού με υψηλές ικανότητες. Δεν είναι ότι απλά έχουν υψηλές ικανότητες έχουν και την αυτοπεποίθηση να προσπαθήσουν να διακριθούν, να προχωρήσουν παραπέρα, να συγχρωτιστούν με ανθρώπους που είναι και σε μεγαλύτερη ηλικία από αυτούς. Έχουν κι αυτή την αυτοπεποίθηση. Δε φοβούνται, τολμούν.»

Όχι, ναι είναι θρασύτατος.

« Εσείς τους ενθαρρύνετε σε αυτό; Στο να είναι πιο τολμηροί ίσως.»

Δε μπλοκάρω τίποτα. Δε χρειάστηκαν κάπου ενθάρρυνση. Ας πούμε θυμάμαι το.. μικρούλης ο Π. ότι είχε πάει στο πολύζυγο και δε μπορούσε και του λέω «όχι, μπορείς» και τον είδα ότι πάλευε, μία, δύο, και δεν το κατάφερε. Εγώ ξέροντας ότι με τόση δουλειά ενόργανη το πολύζυγο στις κούνιες θα χάσουμε; Και μου λέει «εσύ δηλαδή πιστεύεις ότι μπορώ;» του λέω ναι. Έκατσε.. Δηλαδή τον είδα ότι είχε μεγάλη σημασία η γνώμη μου. Εγώ αυτό του λέω ότι πιστεύω ότι μπορείς να το κάνεις. Λοιπόν, ξεκίνησε ο Σ. τη μαθηματική εταιρεία και μετά μας έρχεται αυτό το city y, το οποίο πρέπει τότε να ξεκίνησε.

«Για το city why πώς ενημερωθήκατε;»

Πώς ενημερωθήκαμε.. Μία φίλη μου στέλνει το παιδί της στο pierce και τους είπαν από κει και μου λέει δεξ το αν σε ενδιαφέρει. Α.. Εκεί που Πέμπτη δημοτικού έλυσε τη μαθηματική εταιρεία, δηλαδή το κατοστάρι σε πέντε λεπτά, του λέει μετά ο δάσκαλος «πάρε και της έκτης» και το έλυσε σε έντεκα λεπτά. Δηλαδή ήτανε.. Εντάξει. Λέει «ο Χατζόπουλος πετάει». Παρόλα αυτά δεν ήξερε να μας πει ότι υπάρχουν τέτοιες δράσεις, ας πούμε της μαθηματικής εταιρείας.

« Διακρίθηκε τελικά στη μαθηματική ολυμπιάδα;»

Όχι και θα σας πω γιατί. Γιατί θέλει.. μανουβράρισμα. Στην πρώτη γυμνασίου δεν τον αφήσανε να δώσει από το σχολείο, νομίζανε ότι δεν προβλέπεται. Εφέτος έδωσε δηλαδή αλλά.. Θα τον πνίξω. Τέλος πάντων. Ε.. έδωσε στο city why. Στο κομμάτι που ήτανε λέξεις να δούνε τι ταιριάζει τι δεν ταιριάζει αυτό πέρασε οριακά και στο μαθηματικό κομμάτι πάλι ήταν πολύ εύκολες ασκησούλες αλλά πάρα πολλές οπότε χρονικά το έφτασε στο.. Πέρασε και στα δύο σκέλη αλλά από το stb μου είπαν ότι η βάση για παιδί έκτης δημοτικού ήταν 31 κι αυτός έπιασε 55. Η βάση για παιδί τρίτης γυμνασίου ήταν 40 και μου είπαν ότι αυτό δεν υπάρχει. Αυτό κανονικά πρέπει να παρακολουθείται από ψυχολόγο. Αυτό μου είπαν από το Ανατόλια.

« Είναι σημαντικό ότι διακρίθηκε κι εκεί γιατί ξέρετε είναι αξιόπιστες οι μέθοδοι που χρησιμοποιούν.»

Εντάξει ας πούμε είδα ότι.. Γιατί στεναχωρήθηκε που δε μπορούσε να πάει πέρσι οπότε πήγε στο camp της μαθηματικής εταιρείας και βρήκαμε και το camp της Ένωσης Φυσικών μετά. Για την Ένωση Φυσικών μας ενημέρωσε η γυμνασιάρχης η οποία με το που τον έγραψα στο γυμνάσιο ενημέρωσα τη γυναίκα ότι ξέρετε, πρόκειται για ιδιαίτερο παιδί, είχα πάρει αυτή τη συνήθεια από το δημοτικό να πιάνω το δάσκαλο κάθε φορά, ήξερα ότι θα σηκώσει το φρυδάκι αλλά μετά θα τα βρούμε. Ε και πιάνω τη γυμνασιάρχη και της λέω, η οποία με ήξερε

ως μαμά των προηγούμενων, της λέω έτσι κι έτσι υπάρχει αυτή η ιδιαιτερότητα και με ενδιαφέρει να μη βαρεθεί. Αυτή αυτό που είπε στους καθηγητές και το έμαθα από τη μουσικό η οποία λατρεύει την οικογένεια των Τραπ ότι τους είπε ότι ενδέχεται αυτό το παιδί να δημιουργήσει προβλήματα.

« Με ποιο τρόπο;»

Ότι άμα βαριέται θα δημιουργεί προβλήματα. Ψιλοπαρεξηγήθηκα αλλά μετά με έστειλε σε ένα σεμινάριο στο ΑΣΠΑΙΤΕ που ήταν για τέτοια παιδιά. Μίλαγε η κυρία Ευέλθοντος και το συμπέρασμα ήταν ότι αυτά τα παιδιά συνήθως αν δεν έχουν σωστή διαχείριση καταλήγουν να είναι αυτά που δημιουργούν τα προβλήματα οπότε λέω εντάξει, τη συγχώρεσα.

« Θυμάστε πώς του φάνηκε;»

Το city why; Πάρα πολύ ωραίο. Έδωσε Αθήνα στην έκτη δημοτικού.

« Πού πήγατε το Σαββατοκύριακο;»

Σαββατοκύριακο πήγε λίγο κρυπτολογία στο Νιάρχος αλλά αφορούσε όλα τα παιδιά, δεν ήτανε μόνο για τα επιλεγμένα, οπότε βαρέθηκε, τον ενδιέφερε λίγο παραπέρα όπου εκεί τον έβαλα με το ζόρι γιατί ήταν από δευτέρα γυμνασίου κι αυτός ήτανε μικρός. Εε πήγε στη γενετική στον ΟΤΕ ένα διήμερο. Αυτό του άρεσε πάρα πολύ, ήταν ωραίο πρόγραμμα και είχε και λίγο CSI δηλαδή αφού είδαν πώς βγαίνει το DNA το κάνανε λίγο αστυνομικό.

« Εσάς πώς σας φαίνεται το Αρσάκειο;»

Το θεωρώ μία ασφαλή επιλογή, ξέρω ότι είναι εκεί. Ξεκίνησε ως ένα καλό ιδιωτικό. Όταν είχαμε δύο παιδιά ήτανε το μόνο στο οποίο μπορούσαμε να ανταπεξέλθουμε οικονομικά. Έχω τελειώσει και εγώ ιδιωτικά σχολεία, η μαμά μου ήταν αρσακειάδα. Ο άντρας μου είναι από Αιγάλεω, μια χαρά, δεν τον χάλασε το δημόσιο. Παρόλο που αυτός είχε μεγαλώσει στην Αυστραλία που είχαν τελείως διαφορετική εκπαίδευση κι εκεί. Ξεκίνησα από το ότι δε μπορώ να δώσω λιγότερα από αυτά που έδωσε ο πατέρας μου σε μένα. Ξέρω ότι τα παιδιά είναι εκεί, ξέρω ότι προχωράνε, έχει άχρηστους δασκάλους και κακούς δασκάλους αλλά το γενικό κλίμα είναι καλό, είναι το στοχεύουμε ψηλά. Δηλαδή δεν είναι φυτό αυτός που διαβάξει, είναι περίεργος αυτός που δε διαβάξει.

« Έχω μείνει σε εκείνο το σημείο με τη μαθηματική ολυμπιάδα όπου έχω πάρα πολύ μεγάλη αγωνία να μάθω αν διακρίθηκε αν δε διακρίθηκε..»

Πέρσι έδωσε, πέρσι είχαμε δύο Ενώσεις Φυσικών, στην Ένωση Φυσικών ήτανε μέσα, όχι στην πρώτη δεκάδα αλλά ήτανε στα παιδιά που πήρανε ένα χαρτί, στο άλλο του Δημόκριτου τίποτα. Το οποίο όμως ήτανε και πιο εύκολα τα θέματα.

« Τι πήγε στραβά πιστεύετε;»

Για την Ένωση Φυσικών μου είπε, για το άλλο δεν ασχολήθηκε καθόλου γιατί δεν τον ενδιέφεραν τα θέματα, θεωρώ ότι ήταν και τόσο εύκολα που πάρα πολλά παιδιά διακρίθηκαν. Δεν υπήρχε κάποια δυσκολία, ήταν θέματα που αφορούσαν την πέμπτη δημοτικού. Ένα λάθος που έκανε στην Ένωση Φυσικών ήταν ότι τους ρωτούσανε τι είναι πιο κοντά στο ένα κίλο νερό, το ποντίκι του υπολογιστή, ένα μολύβι, τα γυαλιά ή ένα λίτρο γάλα; Κι εκεί το ένα

λίτρο γάλα του φάνηκε πολύ προβλέψιμο κι είπε το ποντίκι. Λέω παιδάκι μου να σε βάλω να αρχίσεις να ζυγίζεις. Ήτανε λίγο.. δεν ξέρεις από που τον χάνεις.

«Εκτοτε;»

Λοιπόν, είχε και επίσης έναν έλεγχο, αυτό είναι μία απορία που έχω, που ήταν όλα 19-20, 19-20, εντάξει είχε οικιακή οικονομία 15 και καλλιτεχνικά 16 δεν θα ασχοληθώ με αυτό αλλά είχε ιστορία 16. Πο πο το θεώρησα πάρα πολύ σημαντικό να μάθει ιστορία. Του λέω αγόρι μου δε μπορεί να αποστηθίζεις παρτίδες σκακιού που παίχτηκαν και να μην αποστηθίζεις, να μη σε ενδιαφέρει παρτίδες σκακιού που παίχτηκαν πάνω σε ανθρώπινες ζωές, δε γίνεται να μην το μάθεις. Αυτό που συνειδητοποίησα ήταν ότι η καθηγήτρια τους έβαζε να αντιγράφουν σελίδες από το βιβλίο για να μάθουνε. Όπου προφανώς δεν τον ενθουσίασε.

« Εντάξει, θα μπορούσε όμως να βρει έναν άλλον τρόπο να μελετάει εκείνος. Έτσι δεν είναι;»

Ναι. Του ζήτησε το τετράδιο, δεν είχε γραμμένες τις σελίδες όμως τον έπιασε και κάποιες φορές γιατί ο Π. ήταν ότι καλά αυτή είναι τρελή. Ναι αγόρι μου αλλά τον έπιασε και αδιάβαστο. Σε έχει πιάσει αδιάβαστο; Ναι. Έχεις γράψει κακά σε διαγωνίσματα; Ναι. Οπότε.. Εκεί είναι λίγο.. Τώρα έκατσε και διάβασε. Η γυναίκα αυτή πιθανόν να είχε θέματα με το Σ., τον έβγαζε έξω από την τάξη, του λέω ωραία μπορείς να έχεις και ένα βιβλίο μαζί. Μου λέει μαμά θα με βρῖσει αν της πω μισό λεπτό να πάρω κι ένα μυθιστόρημα από την τσάντα ή αν έχει δικαίωμα να πάει στη βιβλιοθήκη να διαβάσει κάτι άλλο. Εγώ του είπα να διαβάσει, δεν ξέρω αν πρέπει να πιέζω.

« Τελικά τι έκανε;»

Ε στο τέλος στις εξετάσεις της έγραψε 20.

« Άρα διάβασε έστω για τις εξετάσεις.»

Εντάξει και μετά το καλοκαίρι μου είπε κιόλας ότι επειδή η ιστορία με δυσκόλεψε με έβαλε και του πήρα το καλοκαίρι το βιβλίο της δευτέρας γυμνασίου και το διάβασε το καλοκαίρι για να είναι προετοιμασμένος. Τώρα έχουμε στα αρχαία μια καθηγήτρια που μας έβαλε 16.

« Κοινωνικά πώς είναι ο Σ.;»

Κοινωνικά είναι καλύτερος από τους δυο πρώτους. Ο Σ. ήταν πολύ πιο εύκολος στο κοινωνικό κομμάτι, πολύ πιο δημοσιοσχετίστας. Τώρα όμως μου λέει ας πούμε ότι κάποια κορίτσια του είπαν ότι εσύ τι είσαι, ο ξερόλας είσαι και μας έχει πρήξει που συνέχεια σηκώνεις το χέρι κτλ. Βέβαια μου είπε ότι είναι τα δυο κορίτσια τα οποία δεν τον αφορούν. Ότι αυτές είναι.. είπε και μερικές κακίες. Ας πούμε είπαν οι άλλες ότι εμείς σκεφτόμαστε άλλα πράγματα κι αυτός είπε « τι θα φάτε;» γιατί είναι χοντρούλα η μία.

« Έχει κάποιο πολύ στενό φίλο; Ένα-δυο φίλους;»

Έχει. Ο ένας είναι από άλλο τμήμα κι έχει δύο φίλους μέσα στο τμήμα του κι ένα κορίτσι που τον ενδιαφέρει που είναι η σημαιοφόρος. Θέλω να πω ότι κι αυτός εκεί..

« Άρα προσανατολίζεται σε άτομα που έχουν αντίστοιχα ενδιαφέροντα και επιδόσεις.»

Ναι.

«Τους φίλους αυτούς τους γνωρίζετε εσείς προσωπικά;»

Όχι, γιατί στο γυμνάσιο γίνεται ξανά ανακάτεμα των παιδιών οπότε δεν είναι παιδιά που είχε στο δημοτικό. Τους γνώρισα κάποιες φορές που πήγα στο σχολείο κι έτυχε να τους δω, την κοπελίτσα την έχω δει σε μία φωτογραφία κάποια στιγμή σε κάτι πειράματα που κάνανε, άντε να την έχω.. να τους έχω μαζί.. Αυτό. Επίσης επειδή έχει πάρα πολύ ελεύθερο χρόνο τον πηγαίνω στίβο κι εκεί βλέπω ότι συνέχεια ας πούμε είναι.. Θα χαζέψει μετά γιατί είχε μία κουβέντα ή τρέχει και συζητάνε με τους άλλους.

« Εκτός σχολείου κάνει παρέα με τα παιδιά αυτά; Η εκτός των δραστηριοτήτων; Δηλαδή να βγούνε, να πάνε ο ένας στο σπίτι του άλλου;»

Όχι, γιατί είναι οι αποστάσεις. Δεν είναι κάποιος δίπλα στο σπίτι. Όπως και στην Ένωση Φυσικών έχει φίλους και τα ξέρει όλα τα παιδιά. Τώρα ας πούμε που δώσανε βγήκε σχετικά πρώτος δεν τον ενδιέφερε να φύγει ήθελε να κάτσει να δει πώς έγραψε ο Βασίλης, πώς έγραψε ο Γιώργος.. οι οποίοι κάτσανε και συζητούσανε αλλά είχανε αυτό το θέμα, το κοινό ενδιαφέρον για τη φυσική.

« Οπότε τον ελεύθερο χρόνο του πώς τον διαχειρίζεται;»

Θα κάτσει στον υπολογιστή πολλές ώρες. Τώρα το τελευταίο αυτό είναι ότι θα γίνει προγραμματιστής.

« Και τι κάνει; Παίζει παιχνίδια;»

Δεν ξέρω τι κάνει γιατί βλέπω και γράφει κάποια πράγματα τα οποία εγώ δεν τα καταλαβαίνω. Υποτίθεται ότι έφτιαξε και δική του σελίδα όπου μας έκανε subscribe όλους εμάς χωρίς να το καταλάβουμε μέσω κινητού και τέτοια.

« Τι θέμα είχε η σελίδα, αν ξέρετε.»

Το ένα ήταν με το minecraft. Εξηγούσε πώς να φτιάξεις σπίτι και μάλιστα προσπαθούσε να το εξηγήσει στα αγγλικά οπότε εντάξει. Ήτανε για κλάματα.

« Αυτό το minecraft έχει κάψει πάρα πολλούς εφήβους.»

Κι εγώ προσπαθώ να του μειώνω το χρόνο. Δηλαδή στο στίβο θα πάει οπωσδήποτε γιατί διαφορετικά θα γίνει εκνευριστικός μέσα στο σπίτι.

« Γιατί;»

Αυτή την ένταση που έχει τώρα, την ενέργεια, είναι έφηβος. Έχει πάντα ένα εξωσχολικό που διαβάει. Τώρα διαβάει το κάτι το μελανόκαρδο αλλά με πήγε στον εκδοτικό οίκο να ρωτήσουμε πότε θα βγει το επόμενο αλλά δεν προβλέπεται. Ο ελεύθερος χρόνος του είναι να γυρνάει τους εκδοτικούς οίκους και να τους ζαλίζει πότε θα βγει το τάδε βιβλίο.

« Τους δίνετε πρωτοβουλίες γενικά στον ελεύθερο χρόνο τους; Να κάνουν δηλαδή πράγματα που τα επιλέγουν οι ίδιοι και να λειτουργούν αυτόνομα. Όπως για παράδειγμα να πάνε κάπου, στο μέτρο που κάποιος μπορεί να αφήσει ένα παιδί της ηλικίας του να πάει.»

Δε μου έχει ζητήσει κάτι τέτοιο. Μαγειρεύει μόνος του, δηλαδή τώρα έμαθε μόνος του να κάνει μακαρόνια ας πούμε και είναι κάθε βράδυ.. Πάει και βράζει μια μακαρονάδα απλά ρωτάει αν θέλει κανείς άλλος. Θεωρώ ότι είναι περισσότερο αυτόρκης από τον Π.

« Δεν τον ενοχλεί που οι φίλοι του που μένουν φαντάζομαι κοντά στο Αρσάκειο ή εκεί σε γύρω περιοχές, φαντάζομαι ότι κάνουν πιο πολύ παρέα εκτός σχολείου.»

Πιθανόν να θεωρούν δεδομένα κάποια πράγματα επειδή έτσι τα είδανε και στους προηγούμενους. Δηλαδή ο Π. εφέτος έχει βγει συνολικά 3-4 φορές. Ο Σ. δεν μου έχει ζητήσει.. Και τα party δεν τον ενδιέφεραν και τώρα που θυμάμαι και στις κούνιες πολλές φορές μπορεί να τους πήγαινα και να ήτανε τα μεγάλα και να παίζανε και ο Σ. να ήτανε με ένα βιβλίο σε ένα παγκάκι.

« Τον καλούν στα party; Αν κάνουν party τώρα πια.»

Τώρα στο γυμνάσιο δεν κάνουνε. Στο δημοτικό, ναι. Τον καλούσανε σε όλα.

« Του άρεσε αυτό;»

Έπαιζε δεν είναι ότι δεν έπαιζε. Δηλαδή ήτανε με τις ώρες του. Δεν είχε πάρει ποτέ βιβλίο μαζί του. Είχα δει σε party παιδάκι να κάθεται με την κονσόλα να παίζει και να είναι κι άλλοι τρεις από πάνω του. Αυτό δεν το έκανε ο Σ. ποτέ. Εντάξει, στο party πήγαινε για το party.

« Εσείς έχετε σπουδάσει κάτι σχετικό με εκπαίδευση, με τις επιστήμες που ενδιαφέρουν τα παιδιά, με τη μουσική;»

Όχι. Με τη μουσική έκανα δύο χρόνια πιάνο με το ζόρι κι έψαχνα να βρω τρόπο πώς θα απεγκλωβιστώ. Τον βρήκα. Επειδή κάποια εποχή παίζαμε με τις αδερφές μου με τέτοια τεστάκια είχα ένα καλό δείκτη νοημοσύνης, δεν είχα όμως ποτέ κίνητρο, είχα μάλλον αντικίνητρα. Πίστευα ότι αν δεν είμαι καλή μαθήτρια μπορεί να είμαι πιο δημοφιλής που δεν έπιασε οπότε το αποτέλεσμα ήταν ότι όταν στη δεύτερα λυκείου ερωτεύτηκα τη βιολογία, τότε μετρούσαν οι βαθμοί και της πρώτης λυκείου, είχα βγάλει 11, δε γινόταν να μπω. Πήγα ΤΕΙ Μεσολογγίου. Νόμιζα ότι θα γίνω Κουστώ. Κουστώ δε γίνεσαι με ΤΕΙ Μεσολογγίου. Υπήρξε κάποιος καθηγητής που μου είπε να πάω μετά στο βιολογικό. Βαριόμουνα. Έμαθα όμως να σκέφτομαι πιο πολύπλοκα εκεί. Επίσης έχω τελειώσει τρεις γλώσσες, άσχετο, επειδή μου αρέσανε. Αγγλικά, γερμανικά και ιταλικά.

« Εργάζεστε τώρα;»

Έχουμε ασφαλιστικό γραφείο.

«Οπότε και ο σύζυγος εργάζεται και αυτός εκεί;»

Κι αυτός εκεί.

« Ο σύζυγος έχει σπουδάσει κάτι;»

Όχι.

« Μου είπατε ότι μεγάλωσε στην Αυστραλία ο σύζυγος.»

Μέχρι δέκα χρονών. Με δεδομένο τους γονείς του που είναι τελείως αγράμματοι άνθρωποι νομίζω ότι του έκανε μεγάλη διαφορά αυτά τα δέκα χρόνια εκεί στον τρόπο που σκέφτεται,

ενώ ο μικρός του αδερφός που ήρθε μωρό είναι σα χωριάτης, δεν έχει φύγει από τον τρόπο σκέψης των γονιών του.

« Εκείνος τι προσδοκίες έχει από τα παιδιά; Φαντάζομαι και εκείνος θα είναι πολύ περήφανος για τις υψηλές ικανότητες.»

Είναι πάρα πολύ υπερήφανος, καμαρώνει πάρα πολύ. Καμιά φορά γίνεται πιεστικός, εγώ προσπαθώ να το χαλαρώσω γιατί δε θέλω.. Ε πιέζει. Αν βρει το Σ. στον υπολογιστή θα φωνάζει.

« Θέλει δηλαδή να είναι αφιερωμένα τα παιδιά στην ανάπτυξη της γνώσης τους και των δεξιοτήτων τους;»

Όχι απαραίτητα αφιερωμένα απλά λίγο.. Είναι δύσκολο να βρεις το μέτρο στο.. πόσο πιέζω και πόσο όχι. Δηλαδή οικιακή οικονομία δεκαπέντε; Λέω και τι θέλεις τώρα να τον μαλώσω για την οικιακή οικονομία;

« Συγκρούσεις υπάρχουν στο σπίτι με τα παιδιά;»

Με το μπαμπά τους.. Με μένα δεν είναι εύκολο να τσακωθείς. Αλλά εντάξει, τώρα έχουνε βρει το μπάσκετ και το ποδόσφαιρο και συζητάνε για το Μέσι και το Σαββίδη κι όλα αυτά κι έχουνε.. περισσότερο με αυτά. Δηλαδή αν θένε.. κάποια ερωτική απογοήτευση που είχε ο γιος και αυτά ερχόταν σε μένα να ρωτήσει. Στο μπαμπά του θα πάει για άλλα για μπασκετικά.

« Με ποιον πιστεύετε ότι είναι πιο κοντά τα παιδιά, δηλαδή ότι εκμυστηρεύονται πιο εύκολα πράγματα, περνούν ίσως και περισσότερο χρόνο μαζί. Με σας ή το μπαμπά;»

Οι δύο μεγάλοι είναι δικοί μου σίγουρα, τα μικρά θα ασχοληθούν και με το μπαμπά αλλά έχουνε την αίσθηση ότι δεν τους ακούει, ότι δε συγκεντρώνεται σε αυτά που λένε τόσο οπότε πρέπει να τα ξαναπούμε κι αφού με ρώτησε και του το είχα πει. Λέω ναι, όταν οδηγεί πρέπει να προσέχει και το δρόμο, δε μπορεί να συγκεντρώνεται. Ξανά πες του το.

« Ο μπαμπάς πώς το διαχειρίζεται αυτό; Έτσι ίσως τη στενότερη σχέση που έχετε εσείς με τα μεγάλα;»

Ζηλεύει.

« Καταβάλλει προσπάθειες για να το...»

Όχι, νομίζω τα παρατάει κατά καιρούς. Εγώ η καημένη προσπαθώ. Εντάξει δεν είναι τόσο εύκολο. Αλλά είναι αυτό πλέον. Ήταν τόσο δύσκολο να έχεις 4 μωρά που τώρα το να διαχειριστείς τις εντάσεις κι αυτά.. Είναι.. εντάξει.

« Τα θέματα πειθαρχίας ποιος τα αναλαμβάνει στο σπίτι; Εσείς ή ο μπαμπάς πιο πολύ;»

Θέματα πειθαρχίας από το νούμερο δύο και μετά δεν είχαμε. Όλη τη δυσκολία τη φάγαμε με την πρώτη η οποία ήταν και αρκετά ζόρικη. Όπου κάναμε όλα τα λάθη, τα λάθη όλα τα πειράματα τα κάναμε εκεί. Στο δεύτερο επειδή θεώρησα το να μη ζηλέψει η μεγάλη από έξι μηνών όταν έκανε να πιάσει αυτό του έλεγα «όχι μη, αυτό δε μπορείς να το πιάσεις». Το οποίο δεν πίστευα ότι μπορεί να το καταλαβαίνει. Το έλεγα μόνο για να μην πει η άλλη «α αυτόν γιατί τον αφήνεις και εμένα δε με αφήνεις». Τελικά φαίνεται ότι δουλεύει, δηλαδή μπορείτε να δίνετε οδηγίες και στα έξι μηνών, έγινε το πλέον πειθαρχημένο άτομο. Το

νούμερο τρία, είδα πρόσφατα ένα βιντεάκι που είχε στην κάμερά της η μεγάλη, ότι μπαίνει στην κουζίνα την ώρα που εγώ μιλάω με τη μικρή, ανεβαίνει στο τραπέζι με το παμπερ κι είναι στη φάση γάλα παρακαλώ πολύ, εκεί. Και περίμενε. Το να λέει παρακαλώ το έλεγα στην πρώτη. Οι άλλοι ακούγανε τα αδέρφια κι έγινε πάρα πολύ εύκολο κι επίσης μαθαίνουν να περιμένουνε γιατί ναι άλλα εν τω μεταξύ έχει πει πρώτη η άλλη αυτό, έχει ζητήσει ο άλλος, οπότε περιμένεις τη σειρά σου. Δεν είχαμε θέματα πειθαρχίας στο τρία. Όλα ήταν στο πρώτο που παλεύαμε και οι δύο και άκρη δε βγάζαμε.

«Όταν κάνουν σκανδαλιές πώς τους τιμωρείτε συνήθως; Αν τους τιμωρείτε. Ή πώς τους συνετίζετε;»

Ο μπαμπάς φωνάζει. Εγώ έχω την εντύπωση ότι όταν φτάσει να μου γυρίσει το μάτι το βλέπουνε κι εξαφανίζονται όλοι. Τώρα λέμε όμως για πιο μικρά παιδιά. Υπήρξε περίοδος που ξέρανε δηλαδή, με το που κάνανε κάτι φεύγανε κατευθείαν για το δωμάτιό τους, αυτή ήταν η τιμωρία τους χωρίς να προλάβω. Δηλαδή ακόμα κι αν δεν έβλεπα ότι έφταιγε. Αλλά λέω για να πήγε στο δωμάτιό της κάτι..

«Και λειτουργεί αυτό;»

Λειτουργήσε και μάλιστα κάποιες φορές που είχαν πει μα δεν έφταιγα εγώ, «το ξέρω, σε έστειλα στο δωμάτιό σου για να σε προστατεύσω γιατί εκείνη την ώρα είδα τον άλλον εκτός εαυτού». Οπότε το μαλάκωνε λίγο. Κάποιος μας είχε βάλει την ιδέα και όταν τσακωνότανε ο Ηλίας μπορεί να έβγαζε κάποιον έξω από την πόρτα του σπιτιού. Εκεί εγώ ήμουν πάντα ότι κοίταξε, εγώ πάω στην κουζίνα μην πάρει είδηση ο μπαμπάς οπότε ανοίγανε την πόρτα, τον βάζανε του σκοτωμού κρυφά στο δωμάτιο να κάτσει ήσυχος να μην είναι έξω αλλά και καλά ότι σε βοήθησαν τα αδέρφια σου. Γιατί με νοιάζει πάρα πολύ, επειδή με τις αδερφές μου είμαστε σκατά, με ένοιαζε πάρα πολύ η σχέση με τα αδέρφια τους.

«Είναι ακόμη έτσι δεμένα;»

Είναι δεμένα, η άλλη είναι στην Αγγλία, παίρνει τηλέφωνο στο σκάιπ και παίζουνε και οι 4 μαζί παιχνίδι ο ένας με το τάμπλετ, ο άλλος με τον υπολογιστή και μου φαίνεται πάρα πολύ..

«Υπάρχει κάτι που σας προβληματίζει σε σχέση με τις υψηλές επιδόσεις των αγοριών; Δηλαδή να σας δημιουργεί άγχος αυτό το θέμα ή κάποιο συγκεκριμένο προβληματισμό;»

Ας πούμε για τον Π. το ότι ήτανε καλός σε πάρα πολλά πράγματα μια εποχή και δεν ήξερα πού θα πάει μου είπε κάποιος κάποια στιγμή ότι θα φανεί και όντως φάνηκε οπότε θεωρώ ότι και ο Σ. σιγά σιγά θα βρει το δρόμο του, ακόμα είναι μικρός. Τι είχα να πω για τη μαθηματική εταιρεία; Εφέτος τώρα, έτσι; Δίνει, βγαίνει έξω από τους πρώτους, έγγραφες; Έγραψα. Ήτανε μία άλλη κοπελίτσα που είχε φέρει και τα θέματα. Τα είχε γράψει όλα τα θέματα και τα τέσσερα. Κάποιος του είχε πει ότι με τα δύο θέματα περνάς στην επόμενη φάση, οπότε τα πασάλειψε και τα τέσσερα. Δεν πέρασε στην επόμενη φάση. Εντάξει.. μουρμούρησε ο μπαμπάς. Του λέω «εντάξει παλικάράκι μου, δεν πέρασες αλλά τα ανεβάσανε τα θέματα». Μάλιστα μου είπε «μπορώ να παίζω υπολογιστή;». Του λέω «όχι, θα λύσεις τα θέματα του Ευκλείδη σαν να είχες περάσει». Είναι πάρα πολλές οι ώρες που περνάει στον υπολογιστή, για αυτό. Δεν είμαι η κακιά, στριμμένη μαμά. Κάθεται να λύσει τα θέματα, λύνει το πρώτο, λύνει το δεύτερο και στο τρίτο γράφει δεν υπάρχουν επαρκή στοιχεία για την επίλυση. Στο τέταρτο τα ίδια. Το είδε ο Π. κι έχει φάει ΤΟ δούλεμα.

«Μπορώ εγώ να παίζω υπολογιστή;». Του λέω «όχι, γράφει ότι έχεις τρεις ώρες στη διάθεσή σου, θα κάτσεις τρεις ώρες και θα τα κοιτάς». Τα έλυσε και τα τέσσερα.

« Ήτανε θέμα δηλαδή να τον βάλετε σε αυτό.»

Ναι. Αυτό είναι το πρόβλημά μου. Και λέω δηλαδή ακόμα κι αν είχες προκριθεί στον Ευκλείδη δε θα προκρινόσουν παραπέρα γιατί θα τους έλεγες ότι δεν υπάρχουν επαρκή στοιχεία.

« Μπορεί εκείνη τη στιγμή να είχε περισσότερα κίνητρα να μην ασχοληθεί, ποιος ξέρει; Είναι και θέμα στιγμής κάποιες φορές. Όχι λέτε;»

Δεν ξέρω. Εγώ έχω ενημερώσει τον καθηγητή της φυσικής, έχει έναν εκπληκτικό καθηγητή φυσικής στο σχολείο όπου μου λέει «με ρωτάει πράγματα που είναι για το λύκειο αλλά επειδή έχουμε καλό τμήμα στη φυσική του απαντάω και καμιά φορά ξεφεύγουμε και θα μας δείρουν οι υπόλοιποι».

« Καλό είναι αυτό όμως.»

Ναι είναι εξαιρετική τύχη και ο μαθηματικός τον έχει στα υπόψιν και του δίνει.. Απλά ο φυσικός μου λέει ότι «έχω το νου μου μην τυχόν του μείνει πουθενά κενό». Τώρα στη φυσική πάλι ένα χαζό λάθος τουλάχιστον έχει κάνει. Αν βγουν κι άλλα μετά η νεκροψία θα δείξει.

Παρόλο που δε βγαίνει δεν έχω την αίσθηση ότι είναι μόνος του κι ότι δεν έχει σε κάποιον να μιλήσει. Νομίζω ότι ίσως ο καλύτερός του φίλος να είναι ο Π.

Το μεγαλύτερο πρόβλημα που έχω είναι και από κάποιους δασκάλους-καθηγητές αλλά και από γονείς. Δε μπορώ να μιλήσω σε γονείς, οι γονείς είναι πάρα πολλοί ανταγωνιστικοί. Ακόμα και η καθηγήτρια της φυσικής η περσινή, που μου λέει ότι φαίνεται από τις ερωτήσεις του πόσο μπροστά είναι αυτό το παιδί και της πέταξα ότι το παιδί από δύο χρόνων έκανε παζλ με εκατό κομμάτια κατευθείαν ήταν «Α! Και το δικό μου λύνει κομμάτια. Λες;» Και λέω εντάξει, δηλαδή όλοι προβάλουν το δικό τους παιδί και πολλές φορές ενοχλούνται και πάρα πολύ.

Ο Σ. ξέρει πάρα πολύ καλά ότι ξεχωρίζει από τα άλλα παιδιά. έχει το θράσος και είναι και λίγο επιδειξίας ίσως, οπότε δε θα περάσει απαρατήρητος ακόμα κι αν δεν έχω μιλήσει.

Συμμετέχων 4 - Δ. 17 ετών

« Αρχικά θέλαμε να μάθουμε αν έχετε άλλα παιδιά.»

Ακόμα ένα γιο ο οποίος είναι έκτη δημοτικού.

« Κι ο Δ. είναι αν θυμάμαι καλά στο γυμνάσιο;»

Β' λυκείου

« Και πώς τα πηγαίνει στο λύκειο;»

Είναι πάρα πολύ καλός. Έχει και την εκδήλωση και του λυκειάρχη ο οποίος ξέρετε μερικές φορές το δείχνει έμμεσα, δηλαδή στις διάφορες τοπικές εκδηλώσεις, πέρα από τις παρελάσεις την 25^η και την 28^η έχουμε μερικές τέτοιες, του δίνει σημαία, παρόλο που είναι Β'. Εντάξει;

« Πώς νιώθετε γι αυτό;»

Περήφανος. Τι να πούμε τώρα; Οκ.

« Ο Δ. πώς νιώθει;»

Κι αυτός του αρέσει. Ναι εντάξει είναι μια αναγνώριση, την εισπράττει κι ευχαριστείται.

« Το άλλο παιδάκι σας πώς το λένε;»

Α.

« Ο Α. είναι το ίδιο καλός μαθητής με το Δ.;»

Ε.. Θα σας πω. Έχω την εντύπωση ότι δεν είναι τόσο καλός. Έχει άλλα. Επικοινωνιακά είναι καλύτερος μάλλον ο Α. Την καλοσύνη την έχουνε και οι δύο αλλά έχουν διαφορετικά ενδιαφέροντα. Δηλαδή ο Δ. από μικρός ήθελε να ζωγραφίζει, να κατασκευάζει.. Ο Α. δε θέλει.

« Εσάς ποιος σας έχει μοιάσει πιο πολύ πιστεύετε;»

Και οι δύο. Και από τους δύο έχω στοιχεία δικά μου. Ξέρετε και εγώ και η σύζυγος, η οποία είναι καθηγήτρια φιλόλογος, δεν εργάζεται στο σχολείο, κάνει μαθήματα σπίτι μαύρα, ασχολούμαστε με τα παιδιά πολλές ώρες και είναι πάντα μαζί μας, έτσι; Δεν έχουμε πάει ποτέ εκδρομή, διακοπές κτλ. Που να τους αφήσουμε.. να πάμε μόνοι μας.. Πάντα έχουμε και τα παιδιά μαζί.

« Εσείς έχετε και καταγωγή από την ωραία Ρόδο;»

Όχι εγώ είμαι από τα Μέγαρα.

« Αλήθεια; Και πώς βρεθήκατε εκεί;»

Παλιά έλεγα σώγαμπρος. Τώρα λένε οι γιατροί δε θα λες σώγαμπρος, θα λες ερωτικός μετανάστης. 21 χρόνια, έτσι; Από το 1997. Με το που τελείωνα στη Θεσσαλονίκη, την ιατρική, κατέβηκα και ξεκίνησα το αγροτικό μου εδώ πέρα, ξεκίνησα την ειδικότητα, μετά Ευαγγελισμό τέσσερα χρόνια και μετά επιστροφή.

« Είστε πολλά χρόνια εκεί, λοιπόν. Έχετε πάρει και το χρυσό κλειδί της πόλης ελπίζω.»

Θα της το αφήσω πίσω. Αν μπορέσω να φύγω.. Γιατί όπως καταλαβαίνετε εντάξει τα πράγματα δεν είναι άσχημα, αλλά όταν θέλω να υποστηρίξω το Δ. και μετά τον Α., εντάξει ο Α. είναι λίγο πιο μετά, αυτή τη στιγμή είμαστε στα.. Είναι η ώρα να πάρουμε αποφάσεις για το Δ. Θέλει να κάνει αεροναυπηγική και θέλει να δει για κάτι για έξω από την Ελλάδα.

« Πολύ ενδιαφέρουσα ασχολία αυτή.»

Είναι κάτι που έχει κόστος. Αυτή τη στιγμή με τη φορολογία που έχουμε εδώ πέρα δε μπορούμε να το προσπαθήσουμε. Οπότε το πιθανότερο είναι να φύγω πρώτος εγώ και μετά να ακολουθήσουν και οι υπόλοιποι, θα δούμε. Αυτό είναι το σχέδιό μου.

« Δύσκολες αποφάσεις αυτές.»

Ναι, αλλά όταν θες κάτι για τα παιδιά θα πρέπει να γίνει.

« Έτσι είναι. Θέλαμε να σας κάνουμε μερικές ερωτήσεις σχετικά με τη σχέση που έχετε εσείς και την επικοινωνία με τα παιδιά. Αρχικά να ρωτήσω τι στυλ γονέα πιστεύετε ότι είστε; Είστε αυταρχικός με το παιδί, αν είσατε επιτρεπτικός, αν του θέτετε όρια..»

Πιο επιτρεπτικός αλλά θέτουμε και τα όρια.

« Ανάλογα την περίπτωση δηλαδή.»

Ναι, έχουμε κάποιους κανόνες και θα πρέπει να τους ακολουθούμε. Όχι όμως απόλυτα. Δηλαδή εντάζει κι ο Δ. βγαίνει αλλά η συζήτηση γίνεται όσον αφορά την έξοδο για την ώρα που θα πρέπει να γυρίσει. Δεν τον αφήνω και πολύ. Μου λέει οι άλλοι γυρίζουνε τρεις η ώρα, τέσσερις. Του λέω δε θα γυρίσεις τέτοια ώρα θα γυρίσεις πιο νωρίς. Εντάζει και το ένα το έχουμε και το άλλο.

« Γενικά αφήνετε και τα δύο παιδιά να παίρνουν πρωτοβουλίες;»

Ναι, βεβαίως.

« Θέλετε να μας πείτε κάποια παραδείγματα;»

Ε κοίταξε να δεις τώρα. Ο Δ. έχει σκεφτεί μία εργασία πάνω στην αεροναυπηγική με ένα πείραμα που θέλει να κάνει, τώρα από κει και πέρα ο ίδιος έχει κάνει τη μελέτη του, έχει βρει εργασίες και πανεπιστήμια. Εγώ τον έσπρωξα για να πάει στο Πανελλήνιο Συνέδριο Φυσικών. Με τους καθηγητές, έτσι; Πήγε εκεί πέρα, παρακολούθησε.. Υπάρχει μία παρότρυνση τέτοια. Τώρα από εκεί και πέρα..

« Για πράγματα που αφορούν την καθημερινότητα αν του δίνετε πρωτοβουλίες.. Πέρα από το ότι έχει να κάνει με τις σπουδές.»

Έχουν απόλυτη ελευθερία. Τους έχω και εμπιστοσύνη πια. Στο Δ. ειδικά, του έχω απόλυτη εμπιστοσύνη. Εντάζει ο μικρός είναι μικρός αλλά ο Δ. θα πάει, δε θα του πω.. Του λέω απλά να προσέχει, να είναι προσεκτικός. Τίποτα άλλο. Τα υπόλοιπα είναι ελεύθερος..

« Οπότε σχετικά με τον τρόπο που διαπαιδαγωγείτε το κάθε παιδί, με το μεγάλο είστε πιο επιτρεπτικός, ας πούμε, σε σχέση με το μικρό και λόγω ηλικίας;»

Ναι βεβαίως, ναι. Ο μικρός πρέπει να μάθει μερικά πράγματα όσον αφορά την ασφάλεια, το σεβασμό των υπολοίπων κτλ. Ο Δ. τα έχει αυτά οπότε έχει την ελευθερία. Δε θα του πω πού θα πάει, του λέω θα έρθω να σε πάρω την τάδε ώρα. Κοίταξε να διασκεδάσεις καλά κι από κει και πέρα να είσαι.. Σε μερικά πλαίσια τέλος πάντων. Η ελευθερία είναι δική του, τι θα κάνει.

« Τα θέματα πειθαρχίας δηλαδή.. Τιμωρίες δεν υπάρχουν στο σπίτι;»

Τιμωρίες; Ναι είναι τιμωρία του ενός λεπτού. Σιγά. Όχι. Δεν έχουμε. Να τους φωνάξω, τους φωνάξω. Αλλά από κει και πέρα δεν έχουμε τιμωρίες όχι.

« Συνήθως για ποια ζητήματα τους φωνάζετε;»

Γιατί θα πρέπει να κοιμηθούνε νωρίς. Γιατί θα πρέπει να διαβάσουνε στην ώρα τους. Αυτά.

« Διαβάζουν μόνα τους ή πρέπει...»

Ο Δ. διαβάζει μόνος του πια. Ο Α. θέλει λίγη βοήθεια. Ο τσακωμός είναι μέχρι να αρχίσουμε. Ε.. γιατί αυτοί εντάξει, δε θέλει να.. Έχει το δικό του ρυθμό ο Α. αλλά πρέπει να γίνουν μερικά πράγματα στο ωράριο και το δικό μας, δε μπορεί να πάρουν και πολύ αργά. Εκεί πέρα είναι ο τσακωμός μας δηλαδή ξεκίνα να διαβάζεις γιατί ούτως ή άλλως θα το διαβάσεις. Μην τσακώνεσαι. Είτε με μένα είτε με τη μαμά σου γιατί ούτως ή άλλως θα το διαβάσουμε. Ξεκίνα να τελειώνουμε πιο νωρίς. Αυτά.

« Άρα από ότι καταλαβαίνω δεν υπάρχουν ιδιαίτερες συγκρούσεις στην οικογένεια.»

Όχι.

« Η σχέση σας, λοιπόν, με τα παιδιά από ότι κατάλαβα είναι ότι είστε αρκετά δεμένοι και τα πηγαίνετε καλά, έτσι;»

Όσο μπορούμε. Διάβαζα με το Δ. μαζί μέχρι τρίτη γυμνασίου. Από πρώτη λυκείου πάει φροντιστήριο στα μαθηματικά, στη φυσική και χημεία. Το ίδιο και με τη σύζυγο, έτσι. Τα μαθήματα θα τα κάνουμε.

« Με ποιον από τους δύο γονείς θεωρείτε ότι είναι πιο κοντά τα παιδιά; Αν είναι με κάποιον γονέα πιο κοντά.»

Δεν είναι με κάποιον. Και οι δύο έχουμε την ίδια εκτίμηση από τα παιδιά. Δεν ξεχωρίζουμε.

« Υπάρχουνε κάποια πεδία όπου ο ένας από τους δύο σας..»

Ναι εγώ θα κάνω τα μαθηματικά, φυσική, χημεία κτλ. Και η σύζυγος θα κάνει τα φιλολογικά. Γενικώς, η Ειρήνη η γυναίκα μου και του Δ. του κάνει τώρα έκθεση, ας πούμε.

« Και τα καταφέρνουν να κάνουν μάθημα μεταξύ τους; Γιατί συνήθως μαμά με παιδί είναι δύσκολο ακόμα κι όταν η μαμά είναι εκπαιδευτικός.»

Ναι, ναι γίνεται. Εντάξει με τον Α. είχε τσακωμό η ιστορία γιατί εντάξει δε θέλει κι ο Α. να πολυδιαβάζει ας πούμε. Ο Δ. είναι το στυλ μαμά έχουμε δύο ασκήσεις να τις κάνω; Βεβαίως να τις κάνεις γιατί είναι φροντιστήριο. Αυτό είναι με το Δ. Ο Α. εντάξει αλλά μέχρι να..

«Έχω πάρα πολλές ερωτήσεις για τα ενδιαφέροντα που έχει ο Δ. Μας είπατε για τη φυσική, για την αεροναυπηγική.. Πως προέκυψαν αυτά τα ενδιαφέροντα;»

Κοίταξε, ο Δ. από μικρός ήθελε να ζωγραφίζει, λοιπόν, ε.. Και να κατασκευάζει. Είχαμε πάρει λοιπόν αυτές τις τεράστιες σακούλες του jumbo με τα τουβλάκια και κάναμε διάφορα τέτοια. Εγώ έκανα τα δικά μου, ο Δ. τα χάλαγε έκανε τα δικά του. Εγώ τα ξαναχάλαγα όμως.. Και με τα lego.. Παίρναμε τα lego.. Εγώ καθόμουνα οχτώ ώρες να το φτιάξω και πηγαινα την επόμενη μέρα στο σπίτι κι ο Δ. το είχε χαλάσει και είχε φτιάξει κάτι δικό του. Από μικρό παιδί εντάξει;

« Είχατε εντοπίσει λοιπόν εσείς ότι έχει ένα ειδικό ενδιαφέρον για τις κατασκευές και για τα πράγματα από μικρός. Κι ήταν πάντα καλός μαθητής στο σχολείο; Δηλαδή από την πρώτη μέρα;»

Ναι, ναι.

« Τι γνώμη έχει για το σχολείο του; Του αρέσει;»

Τώρα.. Το βρίσκει λίγο αδιάφορο όσον αφορά τα μαθήματα που δεν τον πολυενδιαφέρουνε. Βέβαια εγώ του λέω ότι υπάρχει μια συνέχεια. Δεν είναι μόνο η φυσική. Η φυσική έχει και θεωρία όπως και πρέπει να καλλιεργήσει και την έκθεση κτλ. την έκφραση. Έχεις και μία επικοινωνία δεν είσαι μόνος σου στον κόσμο, εντάξει; Ε.. Εντάξει διαβάζει.. Ίσως όχι με τόσο μεγάλη θετική διάθεση αλλά διαβάζει.

« Ποια είναι αυτά τα μαθήματα που τα βαριέται; Που δεν του αρέσουν τόσο πολύ.»

Κυρίως τα φιλολογικά είναι. Ιστορία.. Τέτοια πράγματα.

« Ενώ τα υπόλοιπα θετικά μαθήματα τα διαβάζει πιο εύκολα;»

Έχει έχει ενδιαφέρον.

« Τι άλλα ενδιαφέροντα έχει εκτός σχολείου; Τι κάνει δηλαδή στον ελεύθερο χρόνο του για παράδειγμα;»

Κοίταξε να δεις. Παίζει τώρα πάρα πολύ με τον υπολογιστή και το κινητό του. Θα σου πω κάτι σχετικό που δεν το περίμενα αλλά.. Ας πούμε τώρα για αυτή την εργασία που θέλει να κάνει έψαξε και βρήκε εργασίες από πανεπιστήμια κι έρχεται, λοιπόν, ένα μεσημέρι και μου λέει έχω βρει κάποιες εργασίες αλλά είναι επί πληρωμή. Του λέω παιδάκι μου οι καλές εργασίες είναι πάντα έτσι επί πληρωμή. Άμα θέλεις θα τις πληρώσουμε να τις πάρεις. Μου λέει εντάξει άστο. Του λέω δες και με τους άλλους καθηγητές φυσικής κτλ. μήπως μπορείς να έχεις απαντήσεις στα ερωτήματά σου.. Αλλά.. Δηλαδή εκτός από το chatting που κάνει με τους φίλους και τις φίλες εκεί πέρα κάνει και διάφορα άλλα που δεν το περίμενα αλλά τελικά το κάνει γιατί τον ενδιαφέρει για να προχωρήσει.

« Άρα χρησιμοποιεί τον υπολογιστή και το διαδίκτυο και για να βρει πληροφορίες για τα ενδιαφέροντά του.»

Ναι, ναι.

« Με τον αδερφό του πώς τα περνάει;»

Καλά είναι. Έχουνε μερικούς τσακωμούς τέλος πάντων αλλά στα πλαίσια του να σε τσιγκλίσω λιγάκι, τέλος πάντων, έτσι, για να πάρουμε λίγο φωτιά. Όχι πολλά πράγματα, δεν τσακώνονται ιδιαίτερος. Αλλά ας πούμε είναι ο Α. ξαπλωμένος και παίζει με το δικό του κινητό και πάει και του λέει κάτι ο άλλος και παίρνει φωτιά, αλλά αυτό, εντάξει.

« Ακούγονται να είναι πολύ διαφορετικοί τύποι από άποψη προσωπικότητας.»

Ναι, ναι είναι.

« Δύο παιδιά ακόμα κι αν οι γονείς τα μεγαλώνουν με τον ίδιο τρόπο δε γίνονται ποτέ ίδια.»

Ναι, ναι. Όχι, αυτό είναι και το ωραίο ξέρεις.

« Βέβαια. Και με τους συμμαθητές του πώς τα πηγαίνει; Εκτός από τον Α.»

Καλά είναι. Έχει και συμμαθητές από τον καιρό του σχολείου, γνωρίζει και τους υπόλοιπους, γιατί εντάξει και η Ρόδος είναι μικρή, κι έχουνε μερικά στέκια που μαζεύονται. Γνωρίζει πολύ κόσμο και ο Δ. και ο Α. επίσης. Ο Α. πηγαίνει και ποδόσφαιρο. Ο Δ. πηγαίνει γυμναστήριο, το έκοψε το ποδόσφαιρο. Πήγαινε παλιά, τώρα το έκοψε. Από εκεί και πέρα γνωρίζει.. Έχει και την αποδοχή πιστεύω από τους συμμαθητές του ως ένα καλό παιδί κι ένας καλός μαθητής. Το έχει αυτό. Το απολαμβάνει.

« Είναι δημοφιλής λένε;»

Δεν είναι το παιδί που στην παρέα θα τραβήξει την προσοχή. Έχει την εκτίμηση όμως. Δεν είναι ότι θα κάνει τρέλες για να προκαλέσει την προσοχή. Δεν το θέλει αυτό ο Δ. Ο Δ. θέλει να τραβάει την προσοχή για δικούς του λόγους. Όπως είναι η καλοσύνη. Ο άλλος είναι ότι είναι καλός μαθητής, θα πεί το έξυπνο, θα έχει ψάξει και θα το συζητήσει με κάποιους άλλους συμμαθητές του.. Αυτό.

« Έχει μπλέξει ποτέ σε καυγάδες που να σας έχουν προβληματίσει ή σε σκανδαλιές;»

Όχι, όχι. Ούτε ο ένας ούτε ο άλλος.

« Δε σας έχουν διαμαρτυρηθεί δηλαδή ποτέ από το σχολείο για κάποια σκανδαλιά, κάτι που έκαναν..»

Όχι, όχι.

« Η χαρά του εκπαιδευτικού είναι αυτή. Να είναι κάποιος να έχει ειδικά ενδιαφέροντα, να διαβάζει και να μην είναι και πολύ σκανδαλιάρης.»

Είναι γεγονός ότι είχανε.. Με το Δ. περισσότερο, που τα συζητάγαμε με τους καθηγητές του, με τους δασκάλους του κτλ. ήταν ευχαριστημένοι που είχαν το Δ. στην τάξη και τους έδινε και κίνητρο για να πούνε κάτι παραπάνω. Ήτανε διαβασμένος ήδη, συζητάμε κιόλας επί όλων των θεμάτων κι έχει μία άποψη. Οπότε αυτό τους κέντριζε και το ενδιαφέρον να πουν κάτι παραπάνω.

« Εσείς είστε ευχαριστημένος με το σχολείο του;»

Ναι.

« Τι καλό θεωρείτε ότι έχει το σχολείο του συγκεκριμένα;»

Κοίταξε, εντάξει, δεν έχω και πολλές απαιτήσεις, εντάξει; Τώρα ο Δ. πηγαίνει σε φροντιστήριο για πιο advanced σε μαθηματικά, φυσική, χημεία. Ε από κει και πέρα είναι ένα ήσυχο περιβάλλον τέλος πάντων χωρίς σκαμπανεβάσματα. Όταν χρειάστηκε, γιατί είχαμε πάει και στην ολυμπιάδα φυσικής στη Σόφια και είχε βοήθεια ο Δ. και από το φυσικό του σχολείου κι από το φυσικό του φροντιστηρίου. Αυτό ήταν καλό για μένα γιατί ασχολήθηκε και ο φυσικός του σχολείου. Μια χαρά, πολύ καλά.

« Του αρέσει δηλαδή, συμμετέχει σε διαγωνισμούς.»

Ναι, ναι.

« Έχει πάρει καμία διάκριση;»

Ναι μα έρχεται συνέχεια στις πρώτες θέσεις όσον αφορά τους πανελλήνιους διαγωνισμούς της ένωσης φυσικών. Οι οποίοι είναι φυσική, στη χημεία δεν πήγε τόσο καλά αλλά στη φυσική έρχεται στους πρώτους.

« Πολύ ωραία. Εσείς γενικά τον ενθαρρύνετε από ότι έχω καταλάβει να πηγαίνει στους διαγωνισμούς αφού του αρέσουν.»

Ναι βεβαίως. Το θέλει και ο ίδιος βασικά δε χρειάζεται ιδιαίτερα πράγματα τώρα. Έχει ένα τέτοιο κίνητρο.

« Του αρέσει να ξεχωρίζει του Δ.;»

Θα σας πω. Δε θέλει να κοκορεύεται γι αυτό αλλά θέλει να πετυχαίνει. Δε θα πει ποτέ ότι πέτυχα. Έχω τις φωτογραφίες και τα αποτελέσματα από τους διαγωνισμούς που ήτανε πέμπτος ας πούμε πανελλαδικά κτλ. Τα έβαλα εγώ, ο ίδιος δεν το έβαλε. Δεν το κάνει ποτέ, δεν το κάνει. Έχει μία ταπεινοφροσύνη εκεί πέρα.

« Τον ενοχλεί όταν παίρνει την δεύτερη, την τρίτη ή την πέμπτη θέση;»

Όχι, όχι καθόλου. Όχι. Γιατί έχουμε πει ότι εντάζει, οκ. Σκοπός δεν είναι η πρώτη θέση, σκοπός είναι να γίνουμε καλύτεροι. Όχι, όχι δεν είχε ποτέ να γίνω πρώτος. Όχι, όχι ποτέ δεν το είχε αυτό.

« Άρα ίσως βάζει στόχους ώστε να είναι κάθε φορά καλύτερος από ότι ήταν πριν;»

Ναι, αυτός είναι ο στόχος του.

« Κάνει και ξένες γλώσσες και.. Εκτός σχολείου;»

Άκουσε να δεις, έχει τελειώσει το proficiency το έχει πάρει δευτέρα γυμνασίου και τρίτη γυμνασίου τελειώσε το B2 το Γκαίτε. Στο γυμνάσιο τελειώσαμε τις ξένες γλώσσες. Λύκειο δεν είχε, τα πέρασε.

« Τέλεια, συνεπώς τώρα έχει όλο το χρόνο να ασχοληθεί με τα μαθήματά του και με τα ενδιαφέροντά του από ότι καταλαβαίνω. Κάτι άλλο που έτσι έχω στο μυαλό μου και θέλω να σας ρωτήσω είναι εσείς πότε καταλάβατε ότι ο Δ. είναι ένα παιδί με υψηλές ικανότητες;»

Κοίταξε, εγώ είχα αυτή τη διαίσθηση από μικρός γιατί ήθελε να μάθει κιόλας όχι μόνο τα μαθήματα, να συζητάμε. Όταν συζητάγαμε με τη σύζυγο, άκουγε κι είχε την άποψή του.. Από τα πρώτα έτη του γυμνασίου και από το δημοτικό τελευταίες τάξεις ήταν καλός.

« Γενικά ως νήπιο πώς ήταν;»

Α δεν το θυμάμαι μη μου το λες. Έχουν περάσει πολλά χρόνια.

« Έχουν περάσει σίγουρα πολλά χρόνια. Είναι μία ερώτηση που την κάνουμε για τυπικούς λόγους παρόλο που υπάρχουν ετερόκλητες απαντήσεις ως προς αυτό. Ρωτάμε, λοιπόν, αν τα παιδιά προσαρμόστηκαν εύκολα στο σχολείο, στην πρώτη δημοτικού.»

Ναι, ναι δεν είχε πρόβλημα, κανένα.

« Ή ακόμη σε μικρότερες ηλικίες, αν θυμάστε, αν μίλησε νωρίς αν περπάτησε νωρίς..»

Ε νωρίς τώρα..

« Στα φυσιολογικά πλαίσια..»

Δεν άργησε ποτέ, δεν άργησε. Τώρα το πότε ακριβώς δε θυμάμαι. Αυτά είναι της συζύγου μάλλον.

« Πότε σταμάτησε η σύζυγος κι εσείς να τον βοηθάτε με τη μελέτη στο σχολείο;»

Η γυναίκα μου με την έκθεση τον βοηθάει ακόμα, εγώ τον σταμάτησα πρώτη λυκείου.

« Πώς και πήρατε αυτή την απόφαση;»

Όχι, όχι δε μπορώ να τον βοηθήσω, θέλει εξειδικευμένη, θέλει καθηγητή που να κάνει αυτά τα πράγματα για να τον βοηθήσει όπως πρέπει, εγώ δε μπορώ. Το λύκειο είναι κάτι πιο σοβαρό, το γυμνάσιο ok.

« Τώρα την αντιλαμβάνεστε την υψηλή ικανότητα του Δ. σε σχέση με τα άλλα παιδιά;»

Ναι, ναι.

« Τι βλέπετε διαφορετικό σε σχέση με τους συνομηλίκους;»

Κοίταξε, είναι πιο ώριμος κι έχει μία πολύ ωραία σκέψη.. Τα ενδιαφέροντά του είναι διευρυμένα.. Από εκεί και πέρα τα παίρνει κιόλας δηλαδή ok. Μπορεί κι επεξεργάζεται πληροφορίες πιο άνετα και πιο.. ε.. σε πιο ανώτερο επίπεδο.

« Μας είπατε και ότι είναι πιο ώριμος σε σχέση με τους συνομηλίκους κατά τη γνώμη σας. Πώς το σκέφτεστε αυτό; Τι εννοείτε;»

Κοίταξε να δεις κι από τις συζητήσεις που κάνουμε κι από το πώς φέρεται. Έτσι; Ε.. Από εκεί και πέρα κι από τις μεταξύ τους σχέσεις.. Τους βλέπω τους υπόλοιπους, ok.

« Τι κάνουν οι υπόλοιποι που δεν το κάνει ο Δ.;»

Είναι πιο τρελιάρηδες πιο.. Της ηλικίας τέλος πάντων. Ο Δ. δε θέλει να κάνει τέτοια.

« Είναι πιο αφοσιωμένος στους στόχους του ίσως.»

Ναι, ναι.

« Τι ονειρεύεται τώρα να κάνει; Μου είπατε αεροναυπηγική..»

Αμερική. Πανεπιστήμιο.

« Είναι μία σκέψη που έκανε ο ίδιος; Εννοώ την Αμερική ειδικά.»

Μαζί, μαζί.

« Πολύ ενδιαφέρον αυτό και η αεροναυπηγική δύσκολη επιστήμη, πολύ δύσκολη.»

Όχι, του αρέσει και δεν έχει κανένα πρόβλημα με αυτό.

« Το επέλεξε από νωρίς αυτό ή είναι μία απόφαση που την πήρε τώρα;»

Τον Οκτώβριο που μας πέρασε. ε.. Ήθελε να.. Μου λέει αεροναυπηγική. Δεν το είχαμε συζητήσει ποτέ. Δεν του είχα πει ποτέ θα γίνεις γιατρός. Δεν του είπα τίποτα. Ποτέ. Όταν μου λέει αεροναυπηγική, έχει μία σχολή στην Πάτρα. Και του λέω καλά το πας για προχώρα.. Πέντε χρόνια είναι. Μετά; Μου λέει δύο χρόνια κοινά τρία χρόνια εξειδίκευση, μου λέει μεταπτυχιακό στο εξωτερικό. Λέω που; Λέει Ευρώπη έχει Ιταλία, έχει Γαλλία, έχει Αγγλία. Και λέω ναι και μετά; Ε δουλειά εξωτερικό. Λέω πολύ καλά το πας. Πού; Του λέω στο τέλος δεν καταλήγεις στις ΗΠΑ; Λέει ναι. Και γιατί να μην πας πανεπιστήμιο εξαρχής στις ΗΠΑ; Μου λέει καλά το λες. Για να σε γνωρίσουν, να σε εκπαιδεύσουν και να σε πάρουν κατευθείαν για δουλειά εκεί. Ωραία και κοιτάμε τα πανεπιστήμια, βλέπουμε ένα πανεπιστήμιο είναι public δεν είναι πάρα πολύ ακριβό, αλλά αυτή τη στιγμή δε μπορώ να τον προωθήσω εκεί, ούτε καν εκεί, οπότε θα δούμε τι θα κάνουμε, μάλλον θα μεταναστεύσω και εγώ.

« Εντάξει ίσως μπορεί να διεκδικήσει και κάποια υποτροφία υποθέτω, δεν ξέρω ακριβώς τι..»

Υπάρχει κι αυτό, υπάρχει..

« Αφού είναι τόσο καλός στη μάθηση κι ένα παιδί που θέτει στόχους νομίζω αξίζει να το δοκιμάσει και με μία υποτροφία σπουδών.»

Δεν το συζητάμε.

« Δεν ξέρω αν σας έχει πει κάποιος πριν από τη δική μας έρευνα ότι ο Δ. είναι ένα παιδί το οποίο είναι πάρα πολύ ψηλά σε σχέση με τους συνομηλίκους στις ικανότητες.»

Κοίταξε, αυτό το είχαμε κι από το δημοτικό κι από το γυμνάσιο, αλλά το δημόσιο σχολείο δυστυχώς είναι ένα χωνευτήρι, ενδιαφέρεται για το μέσο μαθητή κι όχι γι αυτόν που έχει τις δυνατότητες. Αυτό είναι οκ. Αλλά ξεχώριζε, ξεχώριζε. Το είχαν διαπιστώσει κι πριν από αυτό. Πέμπτη έκτη δημοτικού.

« Δεν είχατε λάβει όμως στο παρελθόν κάποια επίσημη αναγνώριση.»

Όχι, όχι καμία. Μόνο προφορικά.

« Συνήθως παιδιά που έχουν αυτά τα ενδιαφέροντα είναι και παιδιά που μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις ενός τέτοιου προγράμματος. Δεν ξέρω πώς νιώθετε τώρα που το γνωρίζετε πια και με τη βούλα, αν έχει αλλάξει κάτι.»

Κοίταξε, είναι μία προσωπική ικανοποίηση. Όλες αυτές οι ώρες και οι μέρες και τα χρόνια είχαν καλό αποτέλεσμα κι αυτό είναι καλό. Μου αρέσει για αυτό και σκέφτομαι το επόμενο βήμα που είναι εξίσου δύσκολο για μένα, το να μετακομίσω, εντάξει; Το σκέφτομαι όμως πολύ σοβαρά και το προγραμματίζω.

« Άρα θεωρείτε ότι αυτή η ανακοίνωση άλλαξε τα σχέδια σας και τις προσδοκίες σας απέναντι στο Δ.;»

Όχι, όχι. Άκουσε να δεις. Προσπαθώ να του εμφυσήσω το γεγονός ότι είναι πάρα πολύ καλός. Η διαφορά είναι στην εργατικότητα, εντάξει; Γιατί πάρα πολλοί άλλοι ήταν καλοί αλλά επειδή δεν ήταν εργατικοί ταυτόχρονα το ταλέντο που είχανε δεν το κάνανε.. δεν

κερδίσανε από αυτό. Εντάξει είναι κι αυτό μέσα. Βοήθησε η όλη ιστορία στο να πάρουμε έτσι λίγο δύσκολες αποφάσεις.

«Του μιλήσατε για τα αποτελέσματα της έρευνάς μας;»

Ναι, αλλά χωρίς πολλές λεπτομέρειες. Το φοβήθηκα λίγο... μην πάρουν τα μυαλά του αέρα. Του είπα όμως ότι στο τεστ που του κάνατε τα πήγε πολύ καλά κι ότι από αυτό φαίνεται ότι έχει δυνατότητες στην επίλυση προβλημάτων.

«Πώς αντέδρασε;»

Χάρηκε, νομίζω.

«Στην οικογένεια συζητήσατε ανοιχτά για τα αποτελέσματα και τις υψηλές επιδόσεις του Δ.;»

Προσπαθήσαμε να μην το κάνουμε μεγάλο θέμα. Αναφέρθηκε σε συζητήσεις, αλλά χωρίς να δώσουμε πολλή έμφαση. Πιο πολύ το συζητήσα με τη σύζυγο... Αυτό μάς βοήθησε να πάρουμε κάποιες αποφάσεις.

«Πως αποφασίσατε τη συμμετοχή του παιδιού στο Θερινό Σχολείο της Ένωσης Φυσικών;»

Δεν ήταν η πρώτη φορά που πήγε σε κατασκήνωση της Ένωσης ο Δ... Είχε πάει και πρόπερσι. Πρόπερσι ψάχναμε για προγράμματα φυσικής που θα μπορούσε να συμμετέχει γιατί είχε εκδηλώσει το ενδιαφέρον του για τις θετικές επιστήμες. Πέρυσι είχε αποφασίσει από νωρίς ότι θέλει να ξαναπάει. Του άρεσε πολύ...

Συμμετέχων 5 - Π., 16 ετών

«Εσείς είστε από τη Μυτιλήνη δηλαδή;»

Και εγώ και η γυναίκα μου είμαστε αυτόχθονες, Μυτιληνιοί. Εδώ γεννηθήκαμε, εδώ μεγαλώσαμε, οι γονείς μας επίσης έχουν γεννηθεί κι έχουν μεγαλώσει στη Μυτιλήνη, δεν έχουν δηλαδή καταγωγές μικρασιατικές και τέτοια. Εντάξει; Εγώ είμαι ακόμα πιο καθαρός. Η μόνη, έτσι, μικρή μου καταγωγή είναι ότι έλεγε ο πατέρας μου ότι έχουμε μία καταγωγή από το Κουρδιστάν. Δεν ξέρω κατά πόσο ισχύει. Πάντως είμαστε βέροι μυτιληνιοί θα λέγαμε.

«Και εργάζεστε κιόλας ως εκπαιδευτικοί;»

Δουλεύουμε στο πρώτο ΕΠΑΛ Μυτιλήνης. Καταλαβαίνετε τι σημαίνει ΕΠΑΛ. Είμαστε χάλια. Τα δικά μας τα παιδιά πηγαίνουν, βέβαια, στο Γενικό. Πρώτη λυκείου είναι η κόρη μου και Δευτέρα λυκείου είναι ο γιος μου. Αυτός δεν πήρε καλό βαθμό γιατί το παράτησε το τεστ κι έφυγε. Είχανε πάει μαζί στην Αίγινα και παρόλο που ο γιος μου το απαξίωσε να το πούμε έτσι, και το παράτησε ενώ η κόρη μου είναι πιο αγωνίστρια και κάθισε και το έγραψε. Η αντιπαράθεση είναι πια; Ο γιος μου είναι των θετικών επιστημών, η κόρη μου είναι γυναίκα, θέλει να γίνει αυτό.. να κάνει μακιγιάζ, πώς το λένε; Να γίνει artist στο μακιγιάζ. Θέλει να πάει έξω να σπουδάσει κινηματογραφικό μακιγιάζ.

«Ενδιαφέρον ακούγεται.»

Τώρα μου κάνει εντύπωση, τέλος πάντων, είναι αγωνίστρια όμως, αυτή είναι αγωνίστρια. Για αυτό και το έγραψε.

«Οπότε η κόρη σας έχει σκοπό να τελειώσει την πρώτη λυκείου και να φύγει για έξω κατευθείαν;

Και ο γιος μου θα φύγει. Σκοπεύουμε να πάνε έξω, τώρα τι θα γίνει μέχρι τότε..

« Εσείς θα συνοδεύσετε τα παιδιά ή θα...»

Δε θέλουμε να τα συνοδεύσουμε. Κοιτάζτε, στόχος μας ήταν να πάνε σε αγγλόφωνη χώρα. Αγγλία, Σκωτία θέλαμε να πάνε που είναι και πιο φτηνά. Τώρα, βέβαια, με το grexit τα πράγματα δυσκολεύουνε λίγο, θα δούμε που θα πάνε. Ή θα πάνε στη Σκωτία ή θα πάνε Ιρλανδία ή Ολλανδία.. Κάπου, σε μία αγγλόφωνη χώρα.

« Τα ονόματα των παιδιών;»

Π. και Ρ.

« Να μιλήσουμε λίγο για το δικό σας προφίλ. Τι στυλ γονέα πιστεύετε ότι είστε; Είστε λίγο αυστηρός, είστε επιτρεπτικός με τα παιδιά;»

Κοιτάζτε να δείτε, το κουμάντο είναι η μαμά μας. Οι γυναίκες το έχετε αυτό. Η μαμά μας είναι η κολώνα εδώ πέρα, που κάνει το κουμάντο και όλη την διαπαιδαγώγηση. Εγώ είμαι ο support.

« Όταν λέτε δηλαδή κουμάντο εννοείται ότι είναι αυστηρή η μητέρα;»

Είναι αυστηρή εκεί που πρέπει. Και κρατάει το τιμόνι στοιβαρά για να μη ξεφύγουμε. Έτσι ώστε η Π. που σαν κορίτσι είναι.. Εσείς τα κορίτσια είστε πιο επαναστάτριες, πιο ανεξάρτητες, πιο του κεφαλιού σας να το πούμε έτσι. Ο Ρ. είναι του βιβλίου. Τώρα είναι άρρωστος κι αυτός διαβάζει μέσα. Είναι.. Έχει μανία με τις φυσικές επιστήμες, με την πυρηνική, με υπολογιστές.

« Οπότε τι θέλει να σπουδάσει εκείνος;»

Μάλλον προς το φυσικός το βλέπω. Αυτός ήθελε να διαλέξει ανάμεσα στη φυσική, τους υπολογιστές και τα μαθηματικά αλλά οι υπολογιστές είναι λίγο technofreak να το πούμε έτσι, τα μαθηματικά είναι πολύ καλουπαρισμένα, η φυσική είναι πιο ανοιχτή επιστήμη, έχει πιο πολλά πράγματα να διαβάσεις.

« Οπότε η μητέρα είναι αυτή που επιβάλλει την πειθαρχίας της οικογένειας;»

Η μητέρα επιβάλλει, εγώ είμαι ο καλός που λένε..

« Επιβάλλει και στα παιδιά τιμωρίες για να τα συνετίσει;»

Σπανίως.

«Οπότε δηλαδή αν τους πείτε κάτι υπακούνε και τελειώνει εκεί το θέμα;»

Ναι, τα παιδιά μας είναι υπάκουα παιδιά. Από μικρά που ήτανε.. Για αυτό σας είπα ότι η Μαρία είχε ένα πλάνο το οποίο παίζει από τότε που ήταν πολύ μικρά τα παιδιά. Αν σας πω

ότι η κόρη μου, ας πούμε, ήξερε τα γράμματα δύο χρονών.. Δηλαδή όταν πήγε σχολείο όχι διάβαζε απλά, διάβαζε Ντοστογιέφσκι ας πούμε.

«Δηλαδή έμαθε μόνη της να διαβάζει και να γράφει;»

Μόνη της, μόνη της και αυτή τη στιγμή εδώ και χρόνια κατεβάζει βιβλιοθήκες κάτω. Έχουνε τελειώσει τα lower, τα proficiency όλα αυτά και οι δυο τους και διαβάζουν λογοτεχνία στο πρωτότυπο.

«Και το αγόρι δηλαδή από δύο χρονών...»

Αυτοί πάνε πακέτο. Ο γιος μου γεννήθηκε Ιανουάριο του 2001. Η κόρη μου γεννήθηκε Αύγουστο του 2002. Ενώ έχουνε ενάμιση χρόνο διαφορά, στις τάξεις είναι μία τάξη διαφορά. Αποτέλεσμα. Όταν ήρθε η ώρα να πάνε αγγλικά ο Ρ. ήταν Δευτέρα δημοτικού, η Π. ήτανε πρώτη δημοτικού. Ξεκίνησε ο Ρ. Η Π. έκλαιγε. Γιατί πάει αυτός και δεν πάω εγώ. Οπότε την πήραμε την Π. και την πήγαμε στο φροντιστήριο και λέμε παιδιά πάρτε την. Και εντάξει πάρτε την έτσι για να περνάει την ώρα της. Και ξεκίνησε τα αγγλικά και πήγανε όλα τα χρόνια μαζί, τελειώσανε τα lower, τα proficiency κι έχουνε και δύο τάξεις επιπλέον και τώρα πάλι θα ξεκινήσουν κάτι εξετάσεις που δίνουνε για να πάνε στα αγγλόφωνα πανεπιστήμια αλλά είναι πιο προχωρημένοι θα το πάνε λίγο πιο πίσω. Η κόρη μας αυτή τη στιγμή βλέπει.. Επειδή έχει μανία με το μακιγιάζ βλέπει συνέχεια βίντεο και τέτοια στα αγγλικά. Τα αγγλικά τους είναι τι να σας πω.. Και ο άλλος βλέπει τα δικά του τα οποία έχω χάσει κι εγώ τη μπάλα εκεί πέρα. Εκείνος ξέρει πιο πολλά από μένα.

«Η σχέση που έχουνε μεταξύ τους είναι καλή;»

Καλή είναι, καλή. Εντάξει εγώ θα έλεγα ότι είναι καλή.»

«Στην οικογένεια υπάρχουν συγκρούσεις;»

Συγκρούσεις γίνονται μόνο όταν υπάρξει κάτι στραβό. Ας πούμε μπορεί.. Η μαμά μας βάζει ένα πρόγραμμα ότι θα κάνουμε αυτά, θα διαβάσουμε Παπανούτσο, Θα διαβάσουμε εφημερίδα.. Και ξεχνάμε να το διαβάσουμε. Ε έχουμε ένα conflict εκεί πέρα. Εντάξει. Ιδίως η Π. είναι αυτή που ξεφεύγει από το πρόγραμμα, ο Ρ. δε ξεφεύγει. Κατά τα άλλα δεν έχουμε συγκρούσεις.

«Τις συγκρούσεις αυτές πώς τις διαχειρίζεστε μετά; Πώς τις επιλύετε;»

Ε το συζητάμε, τα λένε, φωνάζουνε..

«Οπότε συζητάτε τι έγινε και μετά περνάει ουσιαστικά αυτό που έχει πει η μαμά;»

Ναι, ναι θα περάσει αυτό που έχει πει η μαμά σίγουρα. Δε γλιτώνουμε.

«Δηλαδή η μαμά είναι αυτή που προγραμματίζει ουσιαστικά το διάβασμά τους;»

Δεν προγραμματίζει κανείς το διάβασμά τους. Η μαμά προγραμματίζει τα έξτρα. Το διάβασμα της ημέρας το κάνουν μόνοι τους. Θα σας πω εγώ το γιο μου και την κόρη μου να μου πείτε.. Εγώ είμαι φυσικός. Αν μου πείτε αυτή τη στιγμή τι κεφάλαιο κάνουν δεν ξέρω. Σε κανένα από τα μαθήματα. Ούτε η γυναίκα μου. Αν με ρωτήσετε αυτή τη στιγμή, αυτοί κάνουν ηλεκτρισμό. Ο Ρ. κάνει ηλεκτρισμό δεν έχουμε καθίσει ούτε μία φορά να

συζητήσουμε για ηλεκτρισμό. Κάνει φροντιστήριο. Τον πάμε σε ένα γνωστό μου που κάνει μαθηματικά και φυσική, η Π. κάνει μόνο μαθηματικά. Κάνει δύο ώρες την εβδομάδα.

« Μου είπατε εσείς ότι είστε φυσικός. Εσείς δηλαδή δε βοηθάτε τα παιδιά παρόλο που γνωρίζετε το αντικείμενο.»

Καθόλου.

«Η γυναίκα σας με τι ασχολείται;»

Η γυναίκα μου είναι αρχαιολόγος, φιλόλογος δηλαδή. Τους βοηθάει περισσότερο εκείνη στα φιλολογικά όπου χρειάζεται γιατί, επειδή αυτοί δεν κάνουνε ιδιαίτερα σε αυτά τα μαθήματα, κάποιες στιγμές ψιλοκολλάνε οπότε τους βοηθάει. Εγώ θα ασχοληθώ με τη φυσική του Ρ., με τα μαθηματικά του καθόλου. Με τη φυσική του καμία άσκηση που έχει καμία γενικής παιδείας θα συζητήσουμε, σπανίως δηλαδή αυτό το πράγμα, με την Π. καμιά φορά κανένα διαγώνισμα να μου πει για να βεβαιωθεί ότι το ξέρει. Μόνο αυτά τα πράγματα.

« Τα παιδιά δηλαδή όταν ήταν σε μικρότερες ηλικίες τα διαβάζατε εσείς ή πάλι μόνα τους;»

Μόνα τους ξεκινήσανε. Σας είπα τα παιδιά αυτά ξεκινήσανε από μικρά που ήτανε η μαμά τους τούς έβαλε σε πρόγραμμα οπότε δεν είχαμε να καθίσουμε από πάνω τους να τους διαβάσουμε, ποτέ.

« Ήτανε δηλαδή από μικρά πειθαρχημένα οπότε..»

Είχανε μέσα τους την επιθυμία να είναι καλοί μαθητές.

« Ωστόσο όσον αφορά τα εξωσχολικά μου είπατε ότι επεμβαίνει λίγο η μαμά στο να τα κατευθύνει.»

Κοίταξε, η μαμά μας θα κανονίσει τα φροντιστήρια που θα πάμε, το πλάνο, θα κανονίσει το πλάνο μας, πώς θα κινηθούμε, τέτοια πράγματα.

« Πιστεύετε ότι αυτός ο προγραμματισμός έχει συμβάλει στο να καλλιεργηθούν περαιτέρω οι...»

Βέβαια, βέβαια. Σας είπα υπάρχει το πλάνο και το πλάνο έπαιξε.. Είναι και το υλικό όμως καλό. Δεν είναι δηλαδή μόνο του το πλάνο.

« Στα παιδιά σας δίνετε πρωτοβουλίες;»

Ναι, προσπαθούμε να τους δώσουμε γιατί η γενιά αυτή, ιδίως αυτή εδώ, επειδή έχουνε χωθεί πολύ στα βιβλία μέσα έχουνε γίνει δε θα πω ακοινώνητοι, έχουνε χάσει την επαφή με την κοινωνία. Δηλαδή τι θέλω να πω, εμείς μένουμε δέκα χιλιόμετρα από τη Μυτιλήνη, οπότε όταν είναι να πάνε στη Μυτιλήνη τους βάζουμε στο αυτοκίνητο μέσα και τους πάμε στη Μυτιλήνη. Δεν παίρνουν δηλαδή το λεωφορείο να πάνε. Δηλαδή άλλα παιδιά φεύγουνε από δω παίρνουνε το λεωφορείο και κατεβαίνουνε . Αυτό το πράγμα είναι μία τριβή. Αυτοί δεν την έχουνε την τριβή αυτή.

« Εσείς το επιλέγετε αυτό ή τα παιδιά δε θέλουνε να πάνε με το λεωφορείο;»

Και τα δύο. Οπότε τους βάζω στο αυτοκίνητο μέσα και τους πάω. Με αποτέλεσμα έχουνε μία δυσκολία αλλά όμως τα παιδιά έχουνε παρές, κατεβαίνουν κάτω στη Μυτιλήνη και πάνε βόλτες, πηγαίνουν στο σινεμά, μόνοι τους, πάντοτε. Από την πρώτη φορά πάνε μόνοι τους. Πάνε στο σινεμά, πάνε στο θέατρο, πάνε στα εστιατόρια να φάνε. Έχουνε παρές, πάνε μόνοι τους. Δεν επεμβαίνει κανείς από εμάς. Είναι ελεύθεροι.

«Τώρα με μπερδέψατε λίγο γιατί από τη μία μου λέτε ότι είναι λίγο ακοινωνήτα από την άλλη μου λέτε..»

Ακοινωνήτα με ποια έννοια; Εγώ ας πούμε στη γενιά μου, όταν ήμουνα μωρό έφευγα από το σπίτι, έπαιρνα το ποδήλατο, κατέβαινα στη Μυτιλήνη, πήγαινα στην αγορά, έκανα τα ψώνια μου, γυρνούσα πίσω. Αυτοί εδώ τώρα.. Τον πάω στη Μυτιλήνη, τον αφήνω, κινείται και μετά πάω και τον παίρνω. Αυτή είναι δηλαδή η αδυναμία ότι.. Αν τον αφήσω από εδώ να πάει θα πάει. Απλά δεν το έχει ξανακάνει. Δεν έχει συνηθίσει.

« Άρα ίσως χρειάζονται να είναι λίγο πιο ανεξαρτητοποιημένα, λίγο πιο ελεύθερα»

Η μαμά μας πάλι εδώ επεμβαίνει και τους πάει στη Μυτιλήνη και τους αφήνει και τους λέει πηγαίνετε στο σουπερ μάρκετ και ψωνίστε και φέρτε τα πράγματα.

«Α ωραία, τους δίνει δηλαδή πρωτοβουλίες.»

Ναι, πρέπει. Τώρα μάλιστα το καλοκαίρι σκοπεύουμε να κάνουμε ένα ταξίδι προς Αγγλία μεριά για να δούμε το πλάνο, πώς είναι εκεί, για να δούμε πώς θα ζήσουνε αυτοί.

« Διαπαιδαγωγείτε τα παιδιά σας με τον ίδιο τρόπο και τα δύο;»

Η Μαρία προσπαθεί εκατό τοις εκατό. Να σας πω, η Μαρία αυτό που λέει και αυτό που δείχνει είναι το φίφτι-φίφτι. Βέβαια ενδόμυχα έχει μία συμπάθεια στο γιο της, στο Ρ. Αυτό. Επίσης κάτι άλλο. Εγώ δεν ξέρω. Ίσως με το γιο μου κάνω πιο σοβαρές συζητήσεις με την κόρη μου κάνω πιο κουτσομπολίστικες. Με το Ρ. θα κάνεις πιο επιστημονικά με την Π. θα πεις τα κουτσομπολιά. Λοιπόν, η σχέση μας θα έλεγα ότι είναι καλή, δεν έχουμε δηλαδή προβλήματα. Ο Ρ. έχει πάρει το χαρακτήρα της μαμάς μας, η γυναίκα μου δεν είναι του κουτσομπολιού, η γυναίκα μου είναι του πραγματικού.

«Είναι πιο σοβαρή με λίγα λόγια.»

Εγώ είμαι και του κουτσομπολιού οπότε με την κόρη μου τα βρίσκουμε πιο πολύ.

« Αυτό που είπατε πριν λίγο ότι η μητέρα ενδόμυχα ίσως δείχνει μία προτίμηση.. Νιώθετε ότι το εκδηλώνει αυτό; Δηλαδή φαίνεται;»

Φαίνεται. Επίσης κάτι άλλο. Η γυναίκα μου και ο Ρ. έχουν παρόμοιο χαρακτήρα με αποτέλεσμα, επειδή η γυναίκα μου είναι άνθρωπος που επιθυμεί να γίνεται κατιτί είναι δηλαδή δε δέχεται μύγα στο σπαθί. Ο Ρ. είναι ο αντίποδας. Είναι ο άνθρωπος ο οποίος μπορεί να την πάει κόντρα χωρίς να υπάρξει το μεγάλο μπαμ. Δηλαδή αυτοί συγκρούονται αλλά δε γίνεται έκρηξη. Ενώ αν συγκρουστεί η γυναίκα μου με την κόρη μου γίνεται χαμός.

« Άρα μου λέτε ότι η Π. τα πάει με σας καλύτερα ουσιαστικά;»

Εγώ είμαι ήπιος άνθρωπος. Οπότε δε μπορώ να μαλώσω εύκολα και ο τρόπος που θα τιμωρήσω θα είναι πολύ πιο ήπιος από ότι είναι της γυναίκας μου.

«Να μιλήσουμε λίγο για την Π.. Μου είπατε πηγαίνει πρώτη λυκείου;»

Πάει πρώτη λυκείου, τελείωσε το γυμνάσιο, δεν έγινε σημαιοφόρος γιατί γίνανε διάφορες ίντριγκες και έχασε τη σημαία ενώ ο Ρ. ήταν, συνεχίζουν να την.. και εκεί στο σχολείο που είναι μία μαθήτρια του είκοσι. Η πραγματική τους τιμή είναι γύρω στο δεκαοχτώ αν το πάρω με τα μέτρα της γενιάς μου. Τώρα βέβαια τα εικοσάρια είναι πολύ πιο εύκολα. Είναι πολύ καλοί μαθητές. Η Π.είναι μέσα στις πρώτες τρεις στην τάξη της.

« Εσείς πώς νιώθετε για αυτό; Ή πώς νιώθατε όλα αυτά τα χρόνια για αυτό;»

Κοιτάζτε να δείτε. Αν τρως φιλέτο κάθε δε σου κάνει αίσθηση. Από μικρά μωρά ήταν καλοί μαθητές. Οπότε δεν προκύψανε τώρα. Ήτανε πάντοτε καλοί μαθητές.

« Μετά την ας το πούμε επίσημη αναγνώριση των υψηλών ικανοτήτων της Π. έχει αλλάξει κάτι στο πώς νιώθετε;»

Μου αρέσει, είναι ωραίο να επιβραβεύεται κάποιο από τα παιδιά σου.

« Πιστεύετε ότι άλλαξε η στάση σας προς αυτήν ύστερα από το..»

Όχι.

« Δηλαδή να περιμένετε κάτι παραπάνω από εκείνη που πριν δεν το περιμένατε..»

Να σας πω, η Π. μπορεί να θέλει να πάει προς το μακιγιάζ αλλά έχει το δικό μου υπόβαθρο. Εγώ σα μαθητής δεν ήμουν αριστούχος, δεν ήμουν με τους βαθμούς τους δικούς τους, ήμουν ένας καλός μαθητής. Όσο περνούσαν τα χρόνια βέβαια και μετά πήγα να σπουδάσω γινόμουν καλύτερος. Έγινα καλύτερος με τον καιρό. Η Π. έχει εκεί απάνω. Είναι μία σταθερή αξία. Στο Ρ. είναι πιο μεγάλη, πιο σταθερή η αξία. Και οι δυο τους δηλαδή. Είναι από τους ανθρώπους που άμα τους πάρεις θα βγάλουν τα λεφτά τους.

« Η μικρή μου είπατε πριν έχει κλίση προς τα μαθήματα τα θεωρητικά περισσότερα;»

Έχει κλίση επειδή απηύδησε με τα αρχαία που κάνανε στο σχολείο και επειδή έχει πάρει λίγο από τη μαμά της που η Μαρία έχει λίγο τις καλές τέχνες μέσα της, το σχέδιο, τη ζωγραφική και όλα αυτά, από εκεί το βλέπω ο παππούς μου εμένα εν τω μεταξύ ήτανε γλύπτης άρα έχει και από εκεί κάποιες καταβολές, η μάνα μου ομοίως είχε κάποιες.. κεντούσε, έπλεκε, έκανε ό,τι ήθελες.. Δηλαδή μπορούμε να πούμε ότι έχει κάποια γονίδια που μπορούσαμε να πούμε ότι πάει προς τις καλές τέχνες.

« Άρα θεωρείτε ότι έχετε επηρεάσει κάπως εσείς..»

Όχι, όχι. Μόνη της το διάλεξε. Ε.. εκείνη το δήλωσε, εκείνη το βρήκε. Κανείς δεν την επηρέασε.

« Μόνο κληρονομικά, έτσι;»

Μόνο κληρονομικά, ναι.

« Εφόσον μου λέτε όμως ότι είναι του είκοσι άρα και στα υπόλοιπα μαθήματα τα πάει μια χαρά, έτσι;»

Σε όλα.

« Η γνώμη της για το σχολείο;»

Έχουνε απηυδήσει, έχουνε βαρεθεί, έχουνε κάποια προβληματάκια, όχι προβληματάκια, χαζομάρες, με τους καθηγητές τους..

« Τι εννοείτε;»

Πώς είπε μία λέξη η καθηγήτρια των αρχαίων, πώς είπε την άλλη λέξη των Αγγλικών.. Τέτοια. Δεν έχουν δηλαδή προβλήματα με τους καθηγητές τους σοβαρά.

« Αυτά που λέει δηλαδή ο καθηγητής στην τάξη τους φαίνονται καμιά φορά λίγο αστεία; Και ο καθηγητής το αντιλαμβάνεται αυτό και...;»

Ε εντάξει, το ξέρουνε. Εδώ είμαστε επαρχία και έχουμε μία ντοπιολαλιά. Δε μιλάμε με το λι και με το νι που μιλάτε στην Αθήνα οπότε μιλάνε ας πούμε τα αγγλικά και τα μιλάνε Μυτιληνιά. Οπότε οι μαθητές ευκαιρία το βρίσκουν και αρχίζουν και τους κοροϊδεύουν. Τέτοια πράγματα.

« Οπότε υπάρχει κακή σχέση με τους συγκεκριμένους καθηγητές;»

Όχι, καλή σχέση έχουνε.

« Και για το σχολείο όταν μου λέτε ότι έχουνε πια απηυδήσει τι ακριβώς εννοείτε; Έχουνε βαρεθεί το σχολείο;»

Αυτή την περίοδο που τελειώνει πια η χρονιά και οι μαθητές είναι πια κουρασμένοι αλλά και οι καθηγητές των γενικών λυκείων άμα έρθει τέτοια εποχή το κλείνουν το μαγαζί. Σήμερα ξέρω γω οι συμμαθητές του Ρ. δέκα η ώρα σχολάσανε. Εμένα μου το λέγανε οι συνάδελφοι, λέει περίμενε να δεις αν θα πάνε τα παιδιά σου στο λύκειο τι θα κάνουνε. Και όντως τώρα δηλαδή πότε είναι άρρωστος ο ένας, πότε πάει να δει τα παιδιά του γιατί σπουδάζουνε, πότε παίρνει αναρρωτική άδεια.. Οπότε το μάθημα είναι.. Πάνε οι καθηγητές μέσα και λένε αφού τα κάνατε στο φροντιστήριο, τι να πούμε εδώ πέρα; Είναι εξευτελισμός.

«Καταλαβαίνω λοιπόν τώρα να συμβαίνει αυτό τελειώνει η χρονιά έχουν κάπως κουραστεί. Γενικά όλη τη χρονιά ή και τα προηγούμενα χρόνια.. Ποια είναι η γνώμη της Π. για το σχολείο;»

Η Π. με το σχολείο έχει πολύ καλύτερη σχέση από ότι έχει ο Ρ. Η Π. είναι πιο υπάκουη, πιο νορμάλ, πιο καταδεκτική με το σχολείο. Και τα μαθήματα ακόμα τα αρχαία που ο Ρ. τα έπαιρνε πολύ βαριά η Π. τα πήρε πιο ήπια. Τα δέχεται. Τα διαβάζει, ασχολείται, δε γκρινιάζει, το δέχεται, παρακολουθεί το σχολείο. Δεν αντιδρά.

« Η σχέση με του καθηγητές, λοιπόν, γενικά είναι καλή;»

Είναι καλή. Επειδή είμαι εκπαιδευτικός αποφεύγω να πηγαίνω να τους ρωτάω. Γιατί οι εκπαιδευτικοί είναι οι χειρότεροι γονείς. Δηλαδή πηγαίνουν στα σχολεία και ρωτάνε τους συναδέλφους τους γιατί έβαλες στο γιο μου δεκαεννιά; Ήθελα να του βάλεις είκοσι. Εγώ δεν πήγα ποτέ. Αδικήθηκε η Π., αδικήθηκε. Έκλαιγε εδώ πέρα, δεν πήγαμε πουθενά να γκρινιάζουμε.

« Δηλαδή για την Π. παίζει ρόλο ο βαθμός που θα πάρει, έτσι;»

Ήθελε να επιβραβευτεί. Διότι είναι μία μαθήτρια που διαβάζει. Είναι μία μαθήτρια θετική, δεν κλέβει, δεν κάνει σκονάκια, δεν.. Ό,τι γράφει είναι η αξία της και ήθελε να επιβραβευτεί. Ενώ οι άλλες που πήρανε τη σημαία κάνανε και κλεψιές, κάνανε και τέτοια πράγματα.

« Εσάς σας ενδιαφέρει αυτό; Το παιδί να ξεχωρίζει από τα υπόλοιπα;»

Ναι ήθελα λίγο να φανεί αλλά η Μ. δεν θέλει να επέμβει και..

«Βάζει κάπως τα όρια δηλαδή η μητέρα»

Ναι. Δεν θέλει να έρθουμε σε ρήξη με τους συναδέλφους μας.

« Άρα σας ενδιαφέρει και τους δυο σας να αναγνωρίζονται οι ικανότητες των παιδιών και να ξεχωρίζουν, έτσι;»

Εσείς δε θα θέλατε;

« Εννοείται απλά πιστεύω ότι όλα πρέπει να είναι με ένα μέτρο και με ένα όριο.

Εντάξει δεν έχουμε περάσει τα όρια και παίρνουμε αυτά που μας αξίζουν. Μάλιστα παίρνουμε και λιγότερα.

« Θα μου πείτε με δυο λόγια κάποια θετικά και κάποια αρνητικά στοιχεία για την Π., για την προσωπικότητά της;»

Ναι. Είναι εργατική, αυτό που της αρέσει το κάνει με πάθος. Είναι λίγο τσαπατσούλα, το πήρε από μένα, είναι λίγο ζαμανφού δηλαδή άστο δεν πειράζει το κάνουμε πιο ύστερα αλλά σας είπα αυτό που θέλει αυτό που της αρέσει θα το κάνει ο κόσμος να χαλάσει.

«Στενούς φίλους έχει η Π.;»

Η Π. έχει κάποιες φιλενάδες, κατά καιρούς είχε διάφορες.. ε.. κάποια φίλη στάνταρ όλα τα χρόνια δεν έχει. Θα σας πω τι γίνεται. Ξεκίνησε με μία φίλη της στο δημοτικό. Η οποία μάλιστα η κοπελίτσα αυτή ήτανε κόρη συναδέλφου μας από το σχολείο, από το ΕΠΑΛ. Λοιπόν, η κοπελίτσα αυτή έκανε τα αδύνατα δυνατά να τη χαντακώσει την Π. για να πάρει τη σημαία και την πήρε. Καταλαβαίνετε, δηλαδή ο φίλος ο οποίος τον έχεις χρόνια από το δημοτικό και είσαι κολλητός και έχεις φωτογραφίες, να δείτε φωτογραφίες από μωρά που έχουνε μαζί και τελικά σου κάνει τέτοιες λαδιές.

«Υπάρχει ανταγωνισμός δηλαδή ουσιαστικά.»

Ναι, είναι η κοπελίτσα αυτή μαζί με τη μαμά της γενικά έχουνε μία.. ένα πάθος με την εξουσία, με το να παίρνουν τη σημαία. Τη μαμά της τώρα την έχουμε υποδιευθύντρια στο σχολείο. Δηλαδή άνθρωποι αρχομανείς. Θέλουν δηλαδή να φαίνονται και το κάνουνε πάση θυσία.

« Εσάς σας ενδιέφερε να πάρει τη σημαία ή δεν το βρίσκετε και τόσο σημαντικό;»

Με ενδιέφερε. Στεναχωρήθηκα, μη σας πω θύμωσα, αλλά μας φρενάρει η μαμά μας. Δε με ενδιέφερε για μένα. Με ενδιέφερε για την Π. γιατί στεναχωρήθηκε που τις κάνανε αυτή τη λαδιά.

« Τους φίλους που έχει τώρα η Π. εσείς τους γνωρίζετε;»

Ναι, ναι τους ξέρουμε όλους. Φιλενάδες είναι δεν είναι αγόρια. Είναι κορίτσια, είναι γνωστές, έχουν έρθει και στο σπίτι μας, βγαίνουν μαζί..

« Η γνώμη σας για τις κοπέλες αυτές;»

Καλά κορίτσια είναι δεν έχουμε προβλήματα. Αντίστοιχου ποιού ας πούμε με την Π.

« Έχουν πάνω κάτω δηλαδή τα ίδια ενδιαφέροντα;»

Ναι, ναι. Τα ίδια ενδιαφέροντα.

« Σας έχει απασχολήσει ποτέ το παιδί με προβλήματα συμπεριφοράς, δυσκολίες συμπεριφοράς γενικά στο σχολείο;»

Όχι, όχι. Ποτέ δεν είχε προβλήματα ούτε η Π. ούτε ο Ρ.

« Τα παιδιά τα ίδια να σας έχουν αναμείξει σε ζητήματα που αντιμετωπίζουν στο σχολείο;»

Έρχεται η Π. και κλαίει γιατί σας είπα. Δημιουργούνται προβλήματα. Έρχεται και κλαίει και βρίσκει και το μπελά της από πάνω. Λέει η γυναίκα μου σταμάτα, ξέχασέ το, διέγραψε το, εσύ δεν είσαι για αυτούς, είσαι για αλλού, είσαι ανώτερη και τέτοια πράγματα. Προσπαθεί δηλαδή να αμβλύνει το αίσθημα για να μην στεναχωριέται περισσότερο.

« Οπότε ουσιαστικά η Π. κάποιες φορές νιώθει ότι αδικείται και αυτό είναι όλο το ζήτημα που προκύπτει.»

Ναι αδικείται. Το αισθάνεται πολύ αυτό το πράγμα, πολύ το αισθάνεται.

« Μου είπατε ένα περιστατικό σχετικά με τη σημαία. Άλλα περιστατικά που νιώθετε και νιώθει και εκείνη ότι αδικείται.. Ότι αξίζει περισσότερα αλλά δεν της δίνονται..»

Χθες ή προχθές έγινε. Τους βάλανε να κάνουνε μία εργασία και η εργασία αυτή ήταν ατομική. Καθένας θα κάνει τη δικιά του. Την πήγε η Π. την εργασία και όταν ρώτησε η καθηγήτρια γιατί δε φέρατε και οι υπόλοιπες και είπαν ότι δε μας είπε η Π. να φέρουμε κι εμείς. Δηλαδή με λίγα λόγια μεταφέρανε την ευθύνη τους στην Π. Και ήταν ατομική. Και το είχε πει η καθηγήτρια.

«Δηλαδή η Π. οργανώνει τις υπόλοιπες..»

Όχι, επίτηδες το κάνανε για να καρφώσουν την Π., να της κάνουν κακό. Άλλη φορά ας πούμε, σε ένα διαγώνισμα έκλεβε μία, όχι έκλεβε μία, τους βάλανε μία εργασία, αυτό έγινε στο γυμνάσιο, την πήγανε την εργασία στο σχολείο και την εργασία αυτή την είχε αντιγράψει από τη wikipedia. Η Π. την είχε γράψει δικιά της. Και σηκώνεται πάνω η άλλη αυτή που πήρε τη σημαία και λέει η Π. την αντέγραψε και η δικιά μου είναι πρωτότυπη.

«Και οι καθηγητές πώς τα αντιμετωπίζουν αυτά τα περιστατικά;»

Δεν ξέρω, τι να σας πω, άλλοι τα πιστεύουν άλλοι δεν τα πιστεύουν. Δεν ξέρω τι γίνεται. Πάντως η Π. για λίγο παίρνει λιγότερο βαθμό από την άλλη και χάνει τη σημαία.

« Εάν εσείς δεν ήσασταν εκπαιδευτικοί πιστεύετε η σύζυγός σας θα είχε πρόβλημα στο να επέμβετε και να λύσετε τα...»

Όχι, δε θα επενέβαινε η γυναίκα μου έτσι κι αλλιώς. Και να μην ήμασταν εκπαιδευτικοί. Θέλει να τους αφήνει να πηγαίνουν στα δύσκολα για να τα φέρνουν εις πέρας και να είναι δυνατοί.

«Πείτε μου λίγο τι δραστηριότητες έχει το παιδί εκτός σχολείου, ποια είναι τα ενδιαφέροντά του πέρα από το μακιγιάζ.»

Στους προσκόπους. Από μικρά παιδάκια πηγαίνανε και πηγαίνουνε ακόμα, πηγαίνουνε εκδρομές, μεγάλες εκδρομές, μένουνε εκεί πέρα στα σκοινάκια και γυρνάνε μετά. Πάνε σε ένα βουνό απάνω, κατασκηνώνουνε και κάθονται δέκα μέρες.

« Με τα παιδιά αυτά που είναι στους προσκόπους κάνουνε παρέα και εκτός;»

Κάνανε απόπειρες να βγούνε αλλά οι υπόλοιποι πρόσκοποι έχουνε δική τους νοοτροπία. Είναι μαθητές που έχουν περισσότερο ελεύθερο χρόνο, είναι μικρότερης βαθμολογίας, οπότε δεν ταιριάζουνε οι ρυθμοί διαβάσματος με τους άλλους. Ύστερα υπήρχαν κάποιοι που ήταν μεγαλύτεροι από μας, κάναμε κάποιες απόπειρες, δεν ευοδώθηκαν κι έτσι δεν έχουμε από κει γνωριμίες. Πάντως εκεί που πάνε τα πάνε πολύ καλά. Δηλαδή τα παιδιά που συναντούνε εκεί, έχουνε πολύ καλή σχέση μαζί τους.

« Στο summer camp της Αίγινας τους χορηγήθηκε το τεστ, έτσι;»

Η Π. έχει πάει στην Αίγινα, έχει πάει και στο camp πήγανε πέρυσι την εκδρομή τη μεγάλη που έκανε ο κύριος Σκουλάτος και είναι και εφέτος να πάνε σε μία μεγάλη εκδρομή με τον κύριο Σκουλάτο πάλι στην Ευρώπη.

« Είναι καθηγητής τους στο σχολείο;»

Όχι, είναι μέλος της Ένωσης Ελλήνων Φυσικών. Εμείς πηγαίνουμε και παρακολουθούμε τα συνέδρια της Ένωσης κάθε χρόνο. Πήγαμε το 2016, πήγαμε και το 2017. Έχουμε γνωριστεί με τους υπεύθυνους, ο Κύριος Σκουλάτος εκπαιδευτικός πρέπει να είναι ο οποίος κάνει κάθε χρόνο εκδρομές και συμμετέχουν. Μόνοι τους πηγαίνουνε. Τους πηγαίνουμε, τους αφήνουμε και φεύγουμε, δεν πάμε εμείς μαζί τους.

«Δηλαδή τα παιδιά θέλουν και πηγαίνουν ή και εσείς τα κατευθύνετε;»

Θέλουν τα παιδιά. Ό,τι κάνουν το κάνουν επειδή το θέλουν. Δεν πιάσαμε ποτέ. Κάνανε και γερμανικά για κάποια χρόνια, τώρα τα σταματήσαμε γιατί δυσκολέψανε στο λύκειο τα μαθήματα. Έχουνε μία παιδεία και στα γερμανικά.

« Οπότε εσείς ουσιαστικά νιώθετε ότι η Π. έχει ουσιαστικά αρκετές διαφορές φαντάζομαι σε σχέση με τους συνομηλίκους της, έτσι; Έστω ότι τη βλέπετε σε μία παρέα της, νιώθετε ότι ξεχωρίζει σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά;»

Όχι. Ούτε το νιώθω ούτε το βλέπω ούτε θέλω να το δω. Την αφήνω να ζει μέσα στην ομάδα. Ας το κάνει εκείνη, ας ζήσει εκείνη μόνη της. Αν τα καταφέρει να δείξει κάτι καλύτερο ας το δείξει. Απλά εγώ τη θεωρώ ένα καλλιεργημένο άτομο.

« Οι γύρω πιστεύετε ότι αντιλαμβάνονται ότι το παιδί έχει υψηλές ικανότητες; Σας το δείχνουν ότι το αντιλαμβάνονται; Συζητάτε για αυτό;»

Ναι, το αντιλαμβάνονται γιατί σε όλες τις εργασίες που γίνονται η Π. είναι το boss. Ο συνεκτικός κρίκος, το αφεντικό. Αυτός που θα.. Δηλαδή κάνουνε μία εργασία, ένα power point ας πούμε. Η Π. θα είναι αυτή που θα κάνει το κουμάντο και θα τους δέσει όλους για να βγει. Δηλαδή είναι τρεις συμμαθήτριες, κάνουνε μία εργασία, η Π... Δώσε τα στην Π., τι θα πει η Π...

« Οπότε έχει και αρχηγικές ικανότητες.»

Ναι, ναι έχει.

« Οπότε μου λέτε για τους συνομηλίκους ότι το αντιλαμβάνονται. Οι ενήλικες; Οι καθηγητές; Ο περίγυρος; Οι φίλοι σας;»

Ναι το αντιλαμβάνονται. Στο σχολείο άμα πάμε το λένε οι καθηγητές. Το λένε ότι είναι ιδιαίτερα άτομα. Και η Π. και ο Ρ. Έχουνε κάποιες ιδιαιτερότητες, μιλάμε για την Π. τώρα, η Π. είναι πιο κοινωνικό άτομο, είναι πιο εξωστρεφές, είναι πιο χαρούμενο, είναι πιο της παρέας, πιο έξω καρδιά.

« Εσάς σας ενδιαφέρει από ότι κατάλαβα να αναγνωρίζονται οι υψηλές ικανότητες των παιδιών έτσι;»

Ε βέβαια.

« Τι πιστεύετε ότι θα προσφέρει αυτό στα παιδιά;»

Ανταμοιβή. Όταν κάποιος του αναγνωρίζεται η αξία του δεν το χαίρεται;

«Ικανοποίηση ουσιαστικά δηλαδή. Εσάς τα δικά σας όνειρα για τα παιδιά; Πώς θέλετε στο μέλλον να τα δείτε;»

Να σας πω. Εγώ δεν είμαι από τους γονείς που λέει εγώ θέλω από το παιδί μου να γίνει αυτό, ή αυτό ή αυτό. Είμαι tabula rasa σε αυτό το θέμα. Δηλαδή εάν έρθει αύριο η Π. και μου πει εγώ θέλω να γίνω μαθηματικός, γίνε μαθηματικός. Ξέχασε τα άλλα. Να γίνει ό,τι θέλει. Μόνο αυτό που θα γίνει να είναι αυτό που πραγματικά της αρέσει να γίνει. Γιατί πολλά παιδιά αποφασίζουν να κάνουν κατιτί είτε γιατί το είδαν στον άλλον, είτε γιατί μαλώσανε με κάποιον και θέλουν να το κάνουν, είτε γιατί το μάθημα τάδε είναι πιο εύκολο άρα θα πάμε από κει μεριά. Όχι. Θα κάνουμε κάτι το οποίο μας αρέσει. Το όνειρό της είναι να μακιγιάρει ηθοποιούς. Αυτό της αρέσει πολύ. Έχει παρακολουθήσει και ένα σεμινάριο εγγλέζικο, το έχει τελειώσει, έχουν παρακολουθήσει και κάποια coursera, έχουν κάνει και τέτοια.

«Έχει κάνει δηλαδή βήματα προς αυτό που της αρέσει. Μου είπατε πως όταν ενημερώσατε για τα αποτελέσματα του τεστ, πώς αντέδρασε η Π.;»

Χάρηκε πάρα πολύ. Πέταξε από τη χαρά της. Επειδή τα πρωτοτόκια τα παίρνει ο Ρ. πάντοτε, αυτή τη φορά τα πήρε εκείνη τα πρωτοτόκια.

« Ενημερώσατε το σχολείο για αυτό ή όχι;»

Όχι. Αυτό δεν το κάνεις γιατί θα το θεωρήσουνε κουτσομπολίστικο. Δεν τα κάνουμε αυτά τα πράγματα, άλλοι τα κάνουνε αυτά.

«Υπάρχει κάτι που σας προβληματίζει σε σχέση με τις υψηλές ικανότητες του παιδιού;»

Το μόνο μου πρόβλημα, ο φόβος μου αυτή τη στιγμή είναι κατά πόσο θα μπορέσουν να σταθούν και οι δυο τους σε ένα ξενόφερτο περιβάλλον και να ζήσουν. Επειδή σκοπεύουν να μη σπουδάσουν στην Ελλάδα.. Αυτοί είναι ενθουσιασμένοι. Το θέλουνε πολύ. Αλλά δεν ξέρουμε πώς θα αντιδράσουν σε ένα περιβάλλον.. Εγώ φοβάμαι. Αυτοί φοβούνται λιγότερο. Παρόλο που δεν έχουνε τριβή μέσα στη ζωή δε φοβούνται. Του λέει η μάνα τους θα πάτε έξω, τι θα μαγειρέψετε και της λέει η Π. και τι σε νοιάζει εσένα; Θα πάρουμε κάτι να το βάλουμε στην κατσαρόλα, θα το βράσουμε να το φάμε. Ρωτάει για παράδειγμα πώς θα πας εκεί; Και τι σε νοιάζει εσένα; Θα πάρω το χάρτη, θα βάλω το google και θα πάω.

« Η επιλογή του εξωτερικού ήτανε δική τους;»

Της μαμάς μας. Το κουμάντο.

«Τα παιδιά θέλανε να φύγουνε;»

Η κατάντια της πατρίδας μας είναι αυτό που τους ωθεί να πάνε σε μία χώρα πιο ευνομούμενη και πιο δίκαια. Η Π. σε όλο το μυαλό της έχει την Ελλάδα. Βέβαια επειδή είναι πολύ.. Μπορεί να βγει σε ένα σημείο που κανείς δεν το περιμένει, μπορεί να τη δεις την Π. και στην Αμερική κάποια στιγμή. Δεν είναι δηλαδή η Π. ότι θα καθίσει κάτω. Άμα βρει την ευκαιρία θα φύγει. Επειδή το επάγγελμα που θέλει να κάνει στην Ευρώπη δεν έχει πολύ μέλλον, δεν υπάρχει βιομηχανία του σινεμά στην Ευρώπη. Οπότε μέσα στο μυαλό της κάπου το έχει χωμένο αλλά δεν το εκδηλώνει. Ότι εκεί είναι η βάση μας.

« Οι προσδοκίες της μητέρας της για την Π.; Δηλαδή είναι σύμφωνη να ασχοληθεί με το μακιγιάζ; Έχει κάτι άλλο στο μυαλό της;»

Όταν πριν από ένα, δύο χρόνια συζητούσαμε να πάει προς το μάρκετινγκ, τέτοια πράγματα που έχει στην Αγγλία διάφορα πανεπιστήμια, ξαφνικά η Π. από το να φτιάχνει τον εαυτό της, δεν την πίεσε κανένας, δεν είπε κανείς όχι, απλά προσπαθούμε να βρούμε κάποιο εκπαιδευτικό ίδρυμα να μην είναι σε στυλ ΙΕΚ αλλά να έχει αξία.

«Εσείς πιστεύετε ότι υπάρχει κάτι σημαντικό που ξέχασα να σας το ρωτήσω; Κάτι για το οποίο θα θέλατε να μου μιλήσετε;»

Η Π. ήταν ένα μωρό από μικρή δραστήρια. Μόνη της τα ξεκίνησε όλα, μόνη της ξεκίνησε από κάτι καρτελάκια και έμαθε τα γράμματα, μόνη της ξεκίνησε να διαβάζει, ό,τι κάνει τα κάνει μόνη της. Δούλευε μόνη της. Έχει το Ρ., έχει μία έφεση προς τις καλές τέχνες, δε ζωγραφίζει δεν είναι ιδιαίτερα της ζωγραφικής και τέτοια, της αρέσει να κάνει, όταν μακιγιάρει άνθρωπο τον μακιγιάρει πολύ ωραία, πιάνει το χέρι της, έχει μεγάλη εμπειρία, είναι ευχαριστημένη με αυτό που κάνει και το ερευνά. Ήτανε πάντοτε πολλοί καλοί, είχανε τεράστιες βάσεις και πάνω στις βάσεις προχωρούσαν και πηγαίνανε, δεν είχανε κενά. Τους υποστηρίξαμε κιόλας στο δημοτικό, κάναμε άπειρους κανγάδες με τα βιβλία τους, με το εκπαιδευτικό σύστημα. Τα βιβλία ήτανε βιβλία για αγράμματους. προσπαθούσαμε δηλαδή εμείς να τους τα διδάξουμε όπως τα μάθαμε εμείς για να τα μάθουν. Δηλαδή τους έκανα εγώ απλή μέθοδο των τριών στο δημοτικό γιατί κάνανε εξισώσεις. Είναι δυνατόν;

« Οπότε τους βοηθούσατε εσείς.»

Εκεί βοηθήσαμε για να τα βάλουμε σε μία ορθολογική σκέψη, σένα σωστό πλάνο. Γιατί τα σχολεία δε βοηθούσανε. Και βοήθησε αυτό. Και με τους δασκάλους που συζητούσαμε γιατί

οι δάσκαλοι της ηλικίας μας.. Συμφωνούσανε κι αυτοί ότι εσείς θα τα κάνετε όπως νομίζετε κι εμείς είμαστε υποχρεωμένοι να τα κάνουμε έτσι.

«Η Π. πώς αντιμετωπίζει ενδεχόμενες αποτυχίες;

Σαν άνθρωπος είναι πιο ευαίσθητη και επειδή είναι και πιο εξωστρεφής, στεναχωριέται, το δείχνει, φαίνεται. Στεναχωριέται. Πολύ.

« Αντιμετωπίζει συχνά αποτυχίες;»

Δεν αντιμετωπίζει. Δεν είναι από τα παιδιά που είχανε αποτυχίες. Η αποτυχία της Π. είναι που δεν έπιασε τη σημαία. Ο καημός της ήταν αυτός.

« Η συνεργασία της με τα άλλα παιδιά της τάξης πώς είναι;»

Είναι καλή. Την θέλουνε γιατί είναι μία μηχανή αξιόπιστη.

« Άρα κάποια παιδιά την ανταγωνίζονται και κάποια παιδιά είναι με το μέρος της και την έχουνε ως αρχηγό από ότι κατάλαβα..»

Ακόμα και αυτοί που την ανταγωνίζονται προσπαθούν να κλέψουνε τις ιδέες της, να τις οικειοποιηθούν για να την ανταγωνιστούν. Η Π. είναι καλή μαθήτρια, θετική και ευχάριστη. Μπορείς να κάνεις παρέα μαζί της. Ένα παιδί της εποχής της. Το μόνο πρόβλημα που έχουνε όλες αυτές εκεί είναι ότι δεν έχουνε, τουλάχιστον εγώ το διαβλέπω, ερωτικές ακόμα τριβές.

«Δηλαδή μιλάνε μαζί σας, λένε τα μυστικά τους σε σας έτσι;»

Βέβαια, ναι. Θεωρώ ότι τα λένε. Έχει υπολογιστή, έχουμε τάμπλετ, έχει κινητό, ό,τι θέλει έρχεται και μου λέει θέλω να πάρω αυτό. Με μένα έχει πιο πολύ θάρρος, με τη μαμά της όχι. Επειδή έχω και τα paypal κι αυτά, μου λέει θέλω να πάρω το τάδε, πόσο έχει Π.; 15 ευρώ. Φύγαμε. Πάρτ'το.

« Τους κάνετε τα χατίρια δηλαδή.»

Και εγώ και η μαμά τους. Η μαμά τους τούς κάνει περισσότερο. Πολλές φορές θέλει να το παίξει σοβαρή και τέτοια αλλά στο τέλος καταπίπτει. Η Π. είναι ένας άνθρωπος που ζητάει. Ο Ρ. δε ζητάει. Είναι και καλοί μαθητές οπότε τους ανταμοίβουμε και παίρνουνε ό,τι θέλουνε. Δε νομίζω ότι έχουνε ελλείψεις.

« Δηλαδή τους λέτε αν μου φέρετε καλό βαθμό θα σας πάρω κάτι;»

Όχι, όχι, ποτέ. Έρχεται ο βαθμός, πάντοτε ερχόταν by default, δεν τον διεκδικούσαμε και επειδή έρχεται λες τι θες να σου πάρω;

« Οπότε χαίρεστε που ξεχωρίζουν τα παιδιά αλλά δεν είναι και ότι το προσπαθείτε. Έρχεται από μόνο του.»

Ναι έρχεται μόνο του. Η έκπληξη θα ήταν κάπου να μην πάει καλά. Έρχεται ξερω .. ενώ έχουμε κάνει το διαγώνισμα το έχουμε διαβάσει, το έχω ακούσει το διαγώνισμα εγώ στο σπίτι, βιολογία ξέρω γω, και λέει αυτό το έχασα. Γιατί το έχασες ρε Π.; Από μία αβλεψία, δεν κατάλαβε καλά, το ξέχασε. Και αντί να πάρει είκοσι, παίρνει δεκαοχτώ, δεκαεννιά.

«Θα τη μαλώσετε;»

Όχι, δεν αξίζει τον κόπο. Στεναχωριόμαστε, στεναχωριέται και αυτή αλλά εμείς δεν το δείχνουμε για να μην στεναχωρηθεί περισσότερο.