

Τρέχων τίτλος: ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ  
ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ-ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Σχολικής Ψυχολογίας

Αντιλήψεις Παιδιών Σχολικής Ηλικίας με Ιδιαίτερες Ικανότητες ή Ταλέντα για τις  
Ψυχοκοινωνικές τους Δυσκολίες: Σύγκριση με τα Παιδιά Τυπικής Ανάπτυξης και με τις  
Απόψεις των Γονέων τους

Ρίβα Ραφαηλία

(Α.Μ.: ΣΧΨ2021618)

Αθήνα 2019

Σημείωμα της Συγγραφέως

Το δοκίμιο αυτό αποτελεί διπλωματική εργασία που συντάχθηκε για το Τμήμα Ψυχολογίας του  
Πανεπιστημίου Αθηνών και υποβλήθηκε το Φεβρουάριο του 2019.

Η συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής  
εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν  
απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ  
ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ

Φύλλο Εξέτασης

Επόπτρια: κ. ΓΚΑΡΗ ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ – Καθηγήτρια Κοινωνικής Ψυχολογίας

(υπογραφή)

Μέλος: κ. ΠΑΓΟΡΟΠΟΥΛΟΥ ANNA – Καθηγήτρια Ψυχολογίας της Τρίτης Ηλικίας

(υπογραφή)

Μέλος: κ. ΤΑΝΤΑΡΟΣ ΣΠΥΡΙΔΩΝ – Καθηγητής Αναπτυξιακής Ψυχολογίας

(υπογραφή)

Ημερομηνία: 07/02/2019

Βαθμός:

ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ  
ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ

*Στους γονείς μου,  
που μου έμαθαν ότι τα σημαντικότερα πράγματα στη ζωή  
δεν είναι πράγματα!!!*

ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ  
ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ

Περίληψη

Στόχος της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση των ψυχοκοινωνικών δυσκολιών που παρουσιάζουν οι μαθητές που εμφανίζουν υψηλό δυναμικό στο σχολείο και ιδιαίτερες ικανότητες και η σύγκριση αυτών με τις δυσκολίες των μαθητών τυπικής ανάπτυξης. Επίσης, επιχειρείται να διερευνηθεί ο βαθμός συμφωνίας ανάμεσα στις αναφορές των μαθητών υψηλών ικανοτήτων για τις δυσκολίες τους και των αντιλήψεων των γονέων τους. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 384 μαθητές Δ', Ε' και Στ' Δημοτικού (10-12 ετών) και 20 γονείς. Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν το Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών και οι υποκλίμακές του (προβλήματα διαγωγής, συναισθηματικά προβλήματα, υπερκινητικότητα/διάσπαση προσοχής, προβλήματα με τους συνομηλίκους, θετικά προσανατολισμένη κοινωνική συμπεριφορά), το οποίο χορηγήθηκε τόσο στους μαθητές όσο και σε γονείς μαζί με ένα σύνολο δημογραφικών ερωτήσεων αντίστοιχα. Τα σημαντικότερα ευρήματα της έρευνας είναι οι ψυχοκοινωνικές δυσκολίες των παιδιών σχολικής ηλικίας που διαφοροποιούνται σημαντικά ως προς το φύλο και την ηλικία, οι μαθητές υψηλών ικανοτήτων που αναφέρουν περισσότερα συναισθηματικά προβλήματα σε σύγκριση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης και η χαμηλή συμφωνία μεταξύ γονέων και μαθητών και, κυρίως, όσον αφορά τα προβλήματα εσωτερίκευσης των παιδιών. Γίνονται, επίσης, προτάσεις για μελλοντικές έρευνες σχετικά με τις δυσκολίες προσαρμογής που αντιμετωπίζουν οι μαθητές και συγκεκριμένα όσοι διαθέτουν υψηλές ακαδημαϊκές ικανότητες και το ρόλο των γονέων στην αναγνώριση και την καλύτερη εξελικτική πορεία των εν λόγω προβλημάτων.

*Λέξεις- κλειδιά:* ψυχοκοινωνικές δυσκολίες, προβλήματα εξωτερίκευσης, προβλήματα εσωτερίκευσης, μαθητές υψηλών ικανοτήτων, ο ρόλος των γονέων

ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ  
ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ

Abstract

The purpose of the present study is to investigate the psychosocial strengths and difficulties of high potential and high ability students and to compare them with the difficulties of typical children. Also, it explores the degree of agreement between the reports of high-ability students about their difficulties and the perceptions of their parents. The sample of the survey consisted of 384 pupils attending the fourth, fifth and sixth public primary school grades (10-12 years old) and 20 parents. The Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) and the relevant subscales (conduct problems, emotional symptoms, hyperactivity/inattention, peer problems and prosocial behavior) was provided to both students and parents, along with two demographic sets of questions, respectively. The most important findings of the research are the psychosocial difficulties of school-age children differ according to gender and age, high-ability students' reports on more emotional problems than the typical children and a low agreement between parents and students, especially as regards the internalizing problems of children. Suggestions for future research are made on the difficulties of adaptation experienced by pupils, particularly those with particular abilities and talents, and the role of parents in recognizing and improving the evolution of these problems.

*Key-words:* psychosocial difficulties, externalizing problems, internalizing problems, high-ability students, parental role

ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ  
ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ  
Περιεχόμενα

Περίληψη.....	4
Abstract.....	5
Πρόλογος.....	8
Εισαγωγή.....	10
Μαθητές Υψηλών Ικανοτήτων.....	10
Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή Παιδιών Σχολικής Ηλικίας.....	22
Δυσκολίες Προσαρμογής Μαθητών Υψηλών Ικανοτήτων.....	39
Το Οικογενειακό Περιβάλλον Παιδιών Υψηλών Ικανοτήτων.....	45
Η Παρούσα Μελέτη.....	55
Μέθοδος.....	58
Συμμετέχοντες.....	58
Μέσα Συλλογής Δεδομένων.....	59
Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων.....	63
Αποτελέσματα.....	66
Κατανομές Συχνότητας στα Δείγματα Μαθητών και Γονέων.....	66
Δείκτες Κεντρικής Τάσης και Διασποράς.....	67
Δείκτες Συνάφειας στα Δείγματα Μαθητών και Γονέων.....	70
Συνολικό Δείγμα Μαθητών: Συγκρίσεις Μέσων Όρων των Δυνατοτήτων- Δυσκολιών ως προς τα Δημογραφικά Χαρακτηριστικά με το Κριτήριο $t$ .....	73
Μαθητές Υψηλών Ικανοτήτων και Τυπικής Ανάπτυξης: Σύγκριση ως προς τις Υποκλίμακες του SDQ.....	77
Μαθητές Υψηλών Ικανοτήτων και Γονείς: Σύγκριση ως προς τις Υποκλίμακες του SDQ.....	79

ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ  
ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ

Γονείς: Σχέση Δυνατοτήτων-Δυσκολιών ως προς το Μορφωτικό

Επίπεδο.....	81
Μαθητές Υψηλών Ικανοτήτων και Γονείς: Συναφειες ως προς την	
Κλίμακα SDQ.....	82
Συζήτηση.....	85
Δυνατότητες-Δυσκολίες Μαθητών ως προς τα Δημογραφικά Χαρακτηριστικά	
των Μαθητών και των Γονέων.....	85
Σύγκριση Δυνατοτήτων και Δυσκολιών σε Μαθητές Υψηλών Ικανοτήτων και	
Τυπικής Ανάπτυξης.....	92
Σχέση των Αντιλήψεων Γονέων και Μαθητών για τις Δυνατότητες-Δυσκολίες	
των Μαθητών.....	94
Περιορισμοί της Έρευνας - Προτάσεις για Μελλοντικές Έρευνες.....	106
Συμπεράσματα.....	109
Βιβλιογραφία.....	111
Παράρτημα.....	131

ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ  
ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ  
Πρόλογος

Η παρούσα έρευνα στοχεύει να διερευνήσει τις δυνατότητες και δυσκολίες που αποδίδουν οι μαθητές με υψηλές ικανότητες στον εαυτό τους και τις διαφορές που εντοπίζονται συγκριτικά με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Τα χαρακτηριστικά που εξετάστηκαν αφορούν στα προβλήματα διαγωγής, τα συναισθηματικά προβλήματα, την υπερκινητικότητα/διάσπαση προσοχής, τα προβλήματα στις σχέσεις με τους συνομηλίκους και τη θετικά προσανατολισμένη κοινωνική συμπεριφορά. Επίσης, αξιολογήθηκε ο βαθμός συμφωνίας των αντιλήψεων των γονέων και των παιδιών με υψηλές ικανότητες στα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά.

Τα ευρήματα της εν λόγω μελέτης μπορούν να θεωρηθούν χρήσιμα για την επιστημονική κοινότητα δεδομένου ότι οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί στην Ελλάδα σχετικά με το συγκεκριμένο θέμα είναι περιορισμένες. Αν αναλογιστεί κανείς ότι δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις των παιδιών που διακατέχονται από κάποια ιδιαίτερη ικανότητα και λόγω της ελλιπούς ενημέρωσης τόσο των γονέων όσο και των εκπαιδευτικών δεν κατορθώνουν να αναπτύξουν στο μέγιστο τις δυνατότητές τους καθίσταται σαφές ότι η περαιτέρω διερεύνηση του ζητήματος αποτελεί αδήριτη ανάγκη της σύγχρονης εποχής. Η συνεισφορά της προκειμένης έρευνας στην ήδη υπάρχουσα βιβλιογραφία αφορά στη συλλογή δεδομένων τόσο από τους μαθητές που εμφανίζουν υψηλό δυναμικό στο σχολείο όσο και από τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης σχετικά με τις ψυχοκοινωνικές τους δυσκολίες. Ταυτόχρονα συλλέγονται στοιχεία για τις δυσκολίες των παιδιών με βάση τις αντιλήψεις των γονέων σε μία προσπάθεια ολιστικής προσέγγισης του θέματος. Απώτερος σκοπός είναι ο εντοπισμός και η κατανόηση των ενδεχόμενων διαφορών των παιδιών υψηλών ικανοτήτων, ώστε να διαμορφωθούν στη σχολική κοινότητα εκπαιδευτικά προγράμματα προσαρμοσμένα στις ανάγκες τους. Επίσης, τα ευρήματα μπορούν να αξιοποιηθούν από τους ειδικούς επαγγελματίες για την



ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ  
ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ

ευαισθητοποίηση των γονέων και την πληρέστερη κατάρτισή τους, ώστε να είναι σε θέση να υποστηρίζουν με κατάλληλους και αποτελεσματικούς τρόπους τα παιδιά που διαθέτουν ιδιαίτερες ικανότητες.

Στην ολοκλήρωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας συνέβαλαν πολλά άτομα, τα οποία οφείλω να ευχαριστήσω. Καταρχάς, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στην επιβλέπουσα καθηγήτρια Ψυχολογίας, κ. Αικατερίνη Γκαρή, για την ευκαιρία που μου έδωσε να συνεργαστώ μαζί της, την πολύτιμη βοήθεια, την καθοδήγηση και τις γνώσεις που μου παρείχε καθ' όλη τη διάρκεια διεξαγωγής της παρούσας έρευνας. Επιπλέον, ευχαριστώ τον καθηγητή της Μεθοδολογίας της Επιστημονικής Έρευνας και της Στατιστικής στην Ψυχολογία κ. Κωνσταντίνο Μυλωνά, καθώς οι γνώσεις που μου παρείχε συνεισέφεραν αποτελεσματικά στην στατιστική επεξεργασία και ανάλυση του θέματος.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους διευθυντές, εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές των σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα για την προθυμία τους να συνεργαστούν μαζί μας και τη συμβολή τους στη συλλογή του δείγματος.

Τέλος, θα ήταν ασύγγνωστη παράλειψη να μην ευχαριστήσω την οικογένειά μου για την κατανόηση και τη συνεχή υποστήριξη που μου προσφέρει σε όλες μου τις προσπάθειες, και ιδιαίτερα την αδερφή μου Χρύσα για την ενθάρρυνση και τις πολύτιμες συμβουλές της, καθώς, και όλους τους φίλους μου. Ιδιαίτερα ευχαριστώ τις αγαπημένες μου φίλες Έλενα και Ελένη για τη θετική ενέργεια που πάντα μου μεταδίδουν και τη φίλη μου Αθανασία, η οποία βρίσκεται δίπλα μου στις πιο σημαντικές στιγμές της ζωής μου και με υποστηρίζει με το δικό της μοναδικό τρόπο αλλά και όλους εκείνους που ξεκινήσαμε ως άγνωστοι και στην πορεία κατέληξαν να γίνουν «οι δικοί μου άνθρωποι».

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ

Αντιλήψεις Παιδιών Σχολικής Ηλικίας με Ιδιαίτερες Ικανότητες ή Ταλέντα για

τις Ψυχοκοινωνικές τους Δυσκολίες: Σύγκριση με τα Παιδιά Τυπικής Ανάπτυξης και με  
τις Απόψεις των Γονέων τους

Στο πλαίσιο της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας η διαφορετικότητα των ατόμων και ο ανομοιογενής μαθητικός πληθυσμός που χαρακτηρίζεται από διαφορετικές ικανότητες, κίνητρα για μάθηση και ψυχοκοινωνική προσαρμογή έχουν εγείρει το ενδιαφέρον των επιστημόνων και των εκπαιδευτικών. Το ευρύ φάσμα των διαφορετικών μαθησιακών αναγκών που συναντάται στα σημερινά σχολεία αποτελεί πρόκληση για την εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς δημιουργεί την ανάγκη διαφοροποίησης των παιδαγωγικών και ψυχολογικών πρακτικών, ώστε να ανταποκρίνονται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε παιδιού (Χατζηχρήστου, 2011β). Υπό το πρίσμα της διερεύνησης της διαφορετικότητας μία ομάδα μαθητών που έχει προσελκύσει την προσοχή των ερευνητών τα τελευταία χρόνια συνιστούν οι μαθητές υψηλών ικανοτήτων, οι οποίοι αναφέρονται ως χαρισματικοί μαθητές.

### **Μαθητές Υψηλών Ικανοτήτων**

**Ιστορική αναδρομή.** Κάνοντας μία σύντομη αναδρομή στο παρελθόν οι ιστορικές ρίζες του ενδιαφέροντος για τη χαρισματικότητα τοποθετούνται χρονικά στην αρχαιότητα, όπου διακρίνονται τρεις εποχές που αντανακλούν τρεις διαφορετικές αντιλήψεις. Στον πολιτισμό των αρχαίων Ελλήνων και Ρωμαίων τα ταλαντούχα άτομα θεωρούνταν ότι εμπνέονται από τους θεούς, αποδίδοντας, έτσι, στη χαρισματικότητα θείκη προέλευση. Η δεύτερη αντίληψη σχετίζεται με την ανάπτυξη της επιστήμης και του ανθρωπισμού, όπου ξεκινά μια περίοδος παρατήρησης του ανθρώπινου σώματος και της συμπεριφοράς και η υψηλή διανοητική ικανότητα εκλαμβάνεται ως νεύρωση. Η τρίτη περίοδος στην ιστορία της χαρισματικότητας με την καθιέρωση της υποχρεωτικής

ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ  
ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ  
εκπαίδευσης επικεντρώνεται στον έλεγχο της νοημοσύνης και έτσι, η χαρισματικότητα  
συνδέεται με την υψηλή νοητική ικανότητα (Robinson & Clikenbeard, 2008).

Μεταβαίνοντας στη σύγχρονη ιστορία η πρώτη οργανωμένη διερεύνηση των  
μαθητών υψηλών ικανοτήτων πραγματοποιήθηκε από τον Terman στις αρχές του 20<sup>ου</sup>  
αιώνα. Σε μια διαχρονική μελέτη που διεξήγαγε (1925-1959) επιχείρησε να προσδιορίσει  
τα χαρακτηριστικά των παιδιών με υψηλό Δείκτη Νοημοσύνης (ΔΝ) και να παρατηρήσει  
την εξέλιξή τους ως ενήλικες. Τα αποτελέσματα της έρευνάς του κατέδειξαν ότι τα  
χαρισματικά παιδιά εμφανίζουν πολύ υψηλότερες επιδόσεις στο σχολείο, με ιδιαίτερες  
ικανότητες στην ανάγνωση και την αριθμητική, στη μουσική και στα διανοητικά  
παιχνίδια και λιγότερες σε αυτά που εμπλέκουν τη σωματική δραστηριότητα. Η φυσική  
τους υγεία αποδείχθηκε καλύτερη από τα υπόλοιπα παιδιά, ήδη, από τη γέννησή τους και  
η προσαρμογή τους δεν παρουσίασε διαφορές από την ομάδα ελέγχου, αν και  
αναμενόταν το αντίθετο. Αργότερα, το 1993, ο Sternberg βασιζόμενος στην τριαρχική  
θεωρία της νοημοσύνης (αναλυτικές, συνθετικές και πρακτικές ικανότητες) υποστήριξε  
ότι η χαρισματικότητα περιλαμβάνει ποικίλες νοητικές δεξιότητες που εκδηλώνονται με  
διαφορετικό τρόπο στο κάθε άτομο. Η προσέγγισή του δημιούργησε το έναυσμα για τη  
διερεύνηση των κοινωνικών και ψυχολογικών παραγόντων που περιλαμβάνει η  
χαρισματικότητα (Γκαρή & Μυλωνάς, 2012. Γκαρή & Νικολοπούλου, 2011. Robinson  
& Clikebeard, 2008).

**Εννοιολογική προσέγγιση.** Οι διαφορετικές απόψεις στο θέμα της  
χαρισματικότητας οδήγησαν στην ανάπτυξη διάφορων θεωρητικών προσεγγίσεων με  
στόχο την περαιτέρω αποσαφήνιση και ερμηνεία της έννοιας. Ο Renzulli σε μια  
προσπάθεια να σκιαγραφήσει τους βασικούς τομείς που σχετίζονται με τη  
χαρισματικότητα εισήγαγε ένα από τα πιο διαδεδομένα μοντέλα, το οποίο ονόμασε ως  
Μοντέλο Τριών Δακτυλίων (Three-Ring Model), σύμφωνα με το οποίο η

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ

### ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ

χαρισματικότητα είναι το αποτέλεσμα των γνωστικών ικανοτήτων που υπερβαίνουν το

μέσο όρο, της επιμονής στην εκτέλεση του καθήκοντος και της δημιουργικότητας. Με

βάση τη συγκεκριμένη θεωρία η χαρισματικότητα ξεπερνά τα στενά όρια της μέτρησης

του νοητικού δυναμικού. Απαιτείται η εκδήλωση και των τριών αυτών γνωρισμάτων,

ακόμη και αν κάποια εκδηλώνονται σε υψηλότερο και άλλα σε χαμηλότερο βαθμό. Είναι

σημαντικό να σημειωθεί ότι καθένα από τα ανωτέρω χαρακτηριστικά συμβάλλει εξίσου

στην ανάπτυξη της χαρισματικότητας, αν και παρατηρείται μία τάση να δίνεται έμφαση

στη νοητική υπεροχή κατά τις διαδικασίες αναγνώρισης των εν λόγω ατόμων (Γκαρή &

Μυλωνάς, 2012. Renzulli, 2016. Ziegler & Stoeger, 2017).



*Εικόνα 1.* Μοντέλο Τριών Δακτυλίων του Renzulli

Η υπεροχή των γνωστικών ικανοτήτων πάνω από το μέσο όρο ορίζεται με δύο τρόπους: τη γενική ικανότητα που περιλαμβάνει χαρακτηριστικά που αφορούν ένα εύρος τομέων και τις ειδικές ικανότητες που αναφέρονται στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων ή τη διεξαγωγή δραστηριοτήτων σε έναν συγκεκριμένο τομέα. Η γενική ικανότητα αφορά στην επεξεργασία και ενσωμάτωση της νέας γνώσης στην προηγούμενη και στην αφηρημένη σκέψη. Παραδείγματα αυτής αποτελούν η μνήμη, η ευφράδεια λόγου, οι χωρικές συσχετίσεις, ο πρακτικός συλλογισμός ενώ η χημεία, το μπαλέτο, τα μαθηματικά, η σύνθεση μουσικής, η γλυπτική και η φωτογραφία συνιστούν παραδείγματα ειδικής ικανότητας. Η επιμονή στην εργασία αφορά στην εκπλήρωση ενός

ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ  
ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ  
στόχου, η οποία προϋποθέτει αυτοπειθαρχία, θέληση, πίστη στη δυνατότητα εκτέλεσης έργου, υψηλή αίσθηση καθήκοντος και προσήλωση στο εκάστοτε έργο. Το τρίτο χαρακτηριστικό της χαρισματικότητας, η δημιουργικότητα, περιλαμβάνει την ευελιξία σκέψης, την πρωτοτυπία των ιδεών και την επινοητικότητα στην ανεύρεση εναλλακτικών τρόπων λύσεων. Αργότερα, ο Renzulli πρόσθεσε στα τρία αυτά γνωρίσματα ένα πλήθος παραγόντων που ασκούν επίδραση στη χαρισματικότητα. Σε αυτούς περιλαμβάνονται οι προσωπικοί, όπως η θέληση, ο ενθουσιασμός, το θάρρος, η ενεργητικότητα κ.ά. και οι περιβαλλοντικοί, όπως το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, οι συνθήκες μάθησης, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, τα πρότυπα μίμησης κ.ά. (Αντωνίου, 2009. Renzulli, 2016).

Μεταγενέστερα, ο Monks βασισμένος στις απόψεις του Renzulli, ανέπτυξε ένα πολυπαραγοντικό μοντέλο για τη χαρισματικότητα, προσθέτοντας στα τρία ενδογενή χαρακτηριστικά τρεις περιβαλλοντικούς παράγοντες: το σχολείο, την οικογένεια και την ομάδα των συνομηλίκων. Σύμφωνα με το συγκεκριμένο μοντέλο η χαρισματικότητα ορίζεται ως το αποτέλεσμα της νοητικής ικανότητας άνω του μέσου όρου, της δέσμευσης στο έργο και της υψηλής δημιουργικότητας αλλά προκειμένου το άτομο που διαθέτει τα παραπάνω χαρακτηριστικά να εξελιχθεί σε εν ενεργεία χαρισματικό απαιτείται η κατάλληλη αλληλεπίδραση της οικογένειας, του σχολείου και των συνομηλίκων (Γκαρή & Μυλωνάς, 2012. Γκαρή & Νικολοπούλου, 2011. Renzulli, 2016).

Είναι γεγονός ότι δεν υπάρχει σαφή εικόνα για το χαρακτήρα της χαρισματικότητας και εντοπίζονται πολυάριθμοι και ποικίλοι ορισμοί τόσο στη διεθνή όσο και στην ελληνική βιβλιογραφία. Αξίζει να αναφερθεί ότι παρατηρείται μία ασύγχρονη ανάπτυξη στα εν λόγω παιδιά που αφορά στη διανοητική, τη συναισθηματική και την κινητική τους ανάπτυξη (π.χ. μπορούν να διαβάσουν αλλά όχι να γράψουν). Οι

**ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ****ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ**

υψηλές νοητικές τους ικανότητες δημιουργούν εσωτερικές εμπειρίες και επίγνωση της διαφορετικότητάς τους από το μέσο άνθρωπο (Αντωνίου, 2018. Shechtman & Silector, 2012). Ο Kurt Heller (1992, όπως αναφέρεται στο Χατζηχρήστου, 2011β), διατύπωσε έναν πολυεπίπεδο ορισμό για τη χαρισματικότητα, σύμφωνα με τον οποίο τα χαρισματικά παιδιά διαθέτουν ένα σύνολο δυνατοτήτων στο γνωστικό τομέα και στον τομέα των κινήτρων, οι οποίες με τη βοήθεια των κοινωνικών και πολιτιστικών συνθηκών που επικρατούν στο περιβάλλον όπου αναπτύσσονται συμβάλλουν στην δημιουργία εξαιρετικών επιτευγμάτων σε μία ή περισσότερες γνωστικές περιοχές, όπως τα Μαθηματικά, οι Γλώσσες ή η Τέχνη.

Αξίζει να σημειωθεί ότι είναι συχνό το φαινόμενο της χρήσης των όρων «χαρισματικός» και «ταλαντούχος» ως ταυτόσημων. Ωστόσο, πρόκειται στην πραγματικότητα για δύο διαφορετικές έννοιες. Στην προσπάθεια των ερευνητών να διαχωρίσουν τους δύο όρους διατυπώθηκαν ποικίλες ερμηνείες. Μερικοί αναφέρονται στον όρο χαρισματικός για να περιγράψουν το άτομο που εμφανίζει υψηλές γνωστικές ικανότητες και ακαδημαϊκές επιδόσεις και τον όρο ταλαντούχος για το παιδί που υπερέχει στους τομείς του αθλητισμού και των τεχνών. Άλλοι επιστήμονες θεωρούν ότι η χαρισματικότητα αντιπροσωπεύει υψηλότερο βαθμό υπεροχής σε πολλαπλά πεδία, ενώ το ταλέντο αφορά στην κλίση του ατόμου σε ένα συγκεκριμένο πεδίο. Προκειμένου να αποσαφηνιστεί η διάκριση μεταξύ των δύο όρων αναπτύχθηκε το Διαφοροποιημένο Μοντέλο Χαρισματικότητας και Ταλέντου (Differentiated Model of Giftedness and Talent-DMGT), από τον Gagné, το οποίο έθεσε τις βάσεις για σαφή διαχωρισμό των δύο εννοιών. Σύμφωνα με τη θεωρία του η χαρισματικότητα προσδιορίζεται ως η έμφυτη, φυσική ικανότητα, το δυναμικό του ατόμου ή μία εξαιρετική κλίση, τα οποία οδηγούν σε αυξημένες επιδόσεις σε περισσότερους του ενός γνωστικούς τομείς. Από την άλλη, το ταλέντο συνιστά μία αποκτημένη δεξιότητα ή εξέχουσα επίδοση σε ένα γνωστικό πεδίο

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ

δράσης. Συνεπώς, η εκδήλωση ενός ταλέντου προϋποθέτει την ύπαρξη των έμφυτων ικανοτήτων που ξεπερνούν το μέσο όρο και λειτουργούν ως «ακατέργαστο υλικό», το οποίο με συστηματική προσπάθεια και εξάσκηση μπορεί να μετουσιωθεί σε ταλέντο. Η διαδικασία μετατροπής των φυσικών δυνατοτήτων σε καλλιεργημένες δεξιότητες εξαρτάται από ενδοπροσωπικούς και περιβαλλοντικούς καταλύτες, δηλαδή παράγοντες που είτε διευκολύνουν είτε παρεμποδίζουν το μετασχηματισμό, όπως τα κίνητρα, τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας, η υποστήριξη γονέων και οι εκπαιδευτικές πρακτικές (Gagné, 2008).

**Χαρακτηριστικά μαθητών υψηλών ικανοτήτων.** Γίνεται αντιληπτό με βάση τα όσα αναφέρθηκαν ότι η προσπάθεια καθορισμού των χαρακτηριστικών των χαρισματικών μαθητών αποτελεί μία πολύπλοκη διαδικασία, καθώς τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται εξαρτώνται από κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες και, συνεπώς, χαρακτηρίζονται από υποκειμενικότητα. Ωστόσο, παρόλο που τα χαρισματικά παιδιά αποτελούν μία ανομοιογενή ομάδα εμφανίζουν ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά, τα οποία καθίσταται εξέχουσας σημασίας να λαμβάνονται υπόψη από τους ειδικούς κατά την αξιολόγησή τους αλλά και από τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς για την επίτευξη της αποτελεσματικής υποστήριξής τους (Heward, 2011).

Καταρχάς, όσον αφορά τα νοητικά και μαθησιακά τους χαρακτηριστικά διαθέτουν αυξημένες ικανότητες συλλογιστικής σκέψης, επίλυσης προβλημάτων και γενίκευσης. Υποβάλλουν περισσότερες ερωτήσεις και, συχνά, υψηλότερου επιπέδου και τείνουν να εμβαθύνουν σε ένα συγκεκριμένο θέμα. Επιδεικνύουν έντονο ενδιαφέρον για εύρος θεμάτων, ασυνήθιστων για το αναπτυξιακό τους στάδιο. Η μάθηση αποτελεί μία ευχάριστη διαδικασία, όπως και η ανάγνωση βιβλίων και, συνήθως, μπορούν να διαβάζουν από πολύ μικρή ηλικία. Διαθέτουν πλούσιο λεξιλόγιο και μαθαίνουν με ευκολία χωρίς πολλές επαναλήψεις, ενώ μπορούν να διατηρήσουν στη μνήμη

ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ  
ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ  
σημαντικές λεπτομέρειες της νεοαποκτηθείσας γνώσης και μεγάλο όγκο πληροφοριών.

Μπορούν να διατηρήσουν τη συγκέντρωσή τους για μεγάλο χρονικό διάστημα, αντιλαμβάνονται τη σχέση αιτίου-αποτελέσματος, δίνουν ολοκληρωμένες λύσεις σε προβλήματα και, συχνά, περισσότερες από μία και μπορούν να κατανοήσουν αφηρημένες και συμβολικές έννοιες (Clark, 2008. Heward, 2011. Piirto, 2007).

Επίσης, αξίζει να αναφερθεί ότι διαθέτουν γνωστική ευελιξία, μαθηματικές ικανότητες και στρατηγικές προσαρμοστικότητας και εξετάζουν ένα πρόβλημα από πολλές οπτικές. Επιλέγουν κατάλληλες γνωστικές στρατηγικές κατά την επίλυση προβλήματος, τροποποιούν εύκολα τη σκέψη, όταν αλλάζουν τα δεδομένα μαθησιακών καταστάσεων, οργανώνουν τη νέα γνώση και αναπτύσσουν σχέδιο πριν την εκτέλεση ενός έργου. Μπορούν να παρακολουθούν τα γνωστικά τους επιτεύγματα, καθώς διαθέτουν μεταγνωστική ανωτερότητα και δεξιότητες αυτορρύθμισης (Αντωνίου, 2009. Φουστάνα & Παπαδάτος, 2010).

Οι χαρισματικοί μαθητές είναι, συνήθως, πιο ανεπτυγμένοι και υγιείς σε σχέση με τους συνομηλίκους τους, πιο υπεύθυνοι και έχουν έντονη περιέργεια, παρατηρητικότητα και ενεργητικότητα. Χαρακτηρίζονται από ανεξαρτησία και επιθυμία ανάληψης πρωτοβουλιών, θέτουν ρεαλιστικούς στόχους και αξιολογούν αυστηρά την προσπάθειά τους. Μπορούν να επικοινωνήσουν ικανοποιητικά με ενήλικες, διαθέτουν υψηλή αίσθηση του χιούμορ και αντλούν ευχαρίστηση και ενθουσιασμό από τις διάφορες πνευματικές προκλήσεις (Αντωνίου, 2009. Γκαρή & Νικολοπούλου, 2011. Davis, Rimm, & Siegle, 2016. O'Reilly, 2014).

Ακόμη, εμφανίζουν ικανότητες δημιουργικότητας και ταλέντα σε τομείς, όπως η μουσική, ο χορός, το θέατρο και η τέχνη. Η δημιουργική ικανότητα κατέχει κεντρική θέση στον ορισμό της χαρισματικότητας. Χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τη δημιουργικότητα αποτελούν η ευχέρεια, δηλαδή η παραγωγή πολλών και διαφορετικών



ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ  
ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ  
ιδεών, η ευελιξία στην εύρεση εναλλακτικών λύσεων, η πρωτοτυπία και η καινοτομία  
των ιδεών, η ικανότητα σύνθεσης και οργάνωσης ανόμοιων ιδεών, η ικανότητα  
επαναπροσδιορισμού υπαρχουσών ιδεών και ο χειρισμός πολλών αλληλοσχετιζόμενων  
ιδεών ταυτόχρονα (Heward, 2011).

Οι επιστημονικές μελέτες που έχουν διερευνήσει τα χαρακτηριστικά των  
χαρισματικών μαθητών έχουν εντοπίσει υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής  
νοημοσύνης πέραν της διανοητικής, η οποία συχνά παρακάμπτεται, αλλά θεωρείται  
εξίσου σημαντική για την απόκτηση της επιτυχίας σε ποικίλους τομείς (Αντωνίου, 2009.  
Druskat, Sala, & Mount, 2005). Η συναισθηματική νοημοσύνη αφορά στην ικανότητα  
του ατόμου να αντιλαμβάνεται και να εκφράζει με ακρίβεια τα συναισθήματά του, αλλά  
και να μπορεί να ελέγχει τόσο τα δικά του όσο και τα συναισθήματα των άλλων.  
Σύμφωνα με τον Goleman (2011), τα στοιχεία που απαρτίζουν τη συναισθηματική  
νοημοσύνη είναι η αυτογνωσία, η παρακίνηση και ο έλεγχος του εαυτού, η διαχείριση  
των συναισθημάτων, η ενσυναίσθηση και οι κοινωνικές δεξιότητες. Τα συγκεκριμένα  
χαρακτηριστικά μπορεί να οδηγήσουν στην ανεύρεση πρωτότυπων και δημιουργικών  
λύσεων, με αποτέλεσμα την ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης  
και χαρισματικότητας (Αντωνίου, 2018).

Στα παραπάνω χαρακτηριστικά μπορούν να προστεθούν η ηθική ευαισθησία και  
το ηγετικό προφίλ. Έρευνες κατέδειξαν ότι τα χαρισματικά παιδιά κατακτούν υψηλότερο  
επίπεδο ηθικού συλλογισμού νωρίτερα σε σύγκριση με άτομα ίδιας ηλικίας. Μάλιστα,  
έχει διαπιστωθεί ότι είναι ικανά να φτάσουν στο μετασυμβατικό στάδιο ηθικής σκέψης  
κατά τη φοίτησή τους στο Γυμνάσιο, ενώ το συγκεκριμένο στάδιο κατακτάται μόλις από  
το 10-15% των ενηλίκων. Η ανεπτυγμένη ηθική τους σκέψη δικαιολογείται από την  
ικανότητα κατανόησης της οπτικής των άλλων και των πολλαπλών πτυχών μιας  
κατάστασης, την επίγνωση της σχέσης αιτίου-αιτιατού και την σε βάθος επεξεργασία

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ

### ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ

των πληροφοριών. Προσανατολίζονται σε μεγαλύτερο βαθμό προς τη δικαιοσύνη, τις ηθικές αρχές και τα ατομικά δικαιώματα και αποβλέπουν σε θετικές αλλαγές στην κοινωνία (Αντωνίου, 2018. Davis et al., 2016. Heward, 2011. Lee & Olszewski-Kubilius, 2006. Rimm, 2006). Όσον αφορά την εκδήλωση ηγετικής συμπεριφοράς αυτή περιλαμβάνει τον συντονισμό των μελών μιας ομάδας, την ανάληψη ρόλων, την άσκηση κάποιου βαθμού εξουσίας, την αλλαγή της διάθεσης της ομάδας και τη διατύπωση σαφούς στοχοθεσίας. Τα χαρισματικά παιδιά συνδυάζουν αναλυτικές, δημιουργικές και πρακτικές δεξιότητες, οι οποίες συμπεριλαμβάνουν την εφευρετικότητα, την καινοτομία και την ικανότητα να γνωρίζει κάποιος τι απαιτείται για να επιτύχει. Διακατέχονται από περισσότερες γνώσεις σχετικά με την έννοια της ηγεσίας, διαθέτουν αυτοπεποίθηση ως προς το συντονισμό και την καθοδήγηση των ομάδων και παρέχουν ενθάρρυνση στα άλλα μέλη. Επίσης, τα υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης, η οποία περιέχει την κατανόηση του άλλου και της κατάλληλης αξιοποίησης της διαφορετικότητας συνδέονται με τις ηγετικές ικανότητες. Τα ανωτέρω χαρακτηριστικά συναντώνται στα ηγετικά άτομα και μπορούν να εξηγήσουν το γεγονός της εμφάνισης του ηγετικού προφίλ στους χαρισματικούς μαθητές (Αντωνίου, 2018. Chan, 2000a. Rimm, 2006. Sternberg & Grigorenko, 2002).

Συνοψίζοντας, τα χαρισματικά παιδιά διαθέτουν υψηλό νοητικό δυναμικό, έχουν ανάγκη από συνεχή διανοητική διέγερση και δράση, αντιλαμβάνονται τον κόσμο από διαφορετική οπτική γωνία που διακρίνεται από διορατικότητα, πολυπλοκότητα, ιδεαλισμό, τελειομανία, ευαισθησία, εσωστρέφεια και ηθικό προβληματισμό για αυτό και η σκέψη τους δε συμπίπτει με αυτή των υπόλοιπων μαθητών. Είναι σημαντικό να διευκρινιστεί ότι, συχνά, η χαρισματικότητα ταυτίζεται με την ακαδημαϊκή επιτυχία. Ωστόσο, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι πολλά χαρισματικά παιδιά δεν έχουν υψηλές σχολικές επιδόσεις, ενώ από την άλλη παιδιά με αυξημένες ακαδημαϊκές επιδόσεις δεν

ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ  
ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ  
ανήκουν στην κατηγορία των χαρισματικών (Ξυπολιτά & Αντωνίου, 2016. Silverman,  
2005).

**Εντοπισμός μαθητών υψηλών ικανοτήτων.** Στο πλαίσιο των συνθηκών που επικρατούν στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα με τις πολλαπλές υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών και την ελλιπή κατάρτιση οι χαρισματικοί μαθητές δε γίνονται συχνά αντιληπτοί. Η διαδικασία εντοπισμού των χαρισματικών παιδιών μεταξύ του υπόλοιπου μαθητικού πληθυσμού αποτελεί επιτακτική ανάγκη να πραγματοποιείται σε πρόωμη ηλικία προκειμένου να διαμορφώνεται ένα περιβάλλον μάθησης που θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους και να τους παρέχεται εγκαίρως η ανάλογη υποστήριξη από το οικογενειακό και σχολικό πλαίσιο, ώστε να επιτευχθούν τα κατάλληλα επίπεδα ανάπτυξης και κοινωνικοποίησης (Αντωνίου, 2009. O'Reilly, 2014). Οι τρόποι εντοπισμού της χαρισματικότητας βασίζονται στις θεωρίες που αναπτύχθηκαν σχετικά με αυτή. Από τους πρώτους ερευνητές που ασχολήθηκαν με το συγκεκριμένο θέμα, ο Terman, υποστήριξε ότι το υψηλό σκορ στην κλίμακα νοημοσύνης αποτελεί το μοναδικό εργαλείο αναγνώρισης των χαρισματικών ατόμων. Το τεστ νοημοσύνης του Terman ονομάστηκε Stanford-Binet και χρησιμοποιήθηκε για πολλά χρόνια. Ωστόσο, μεταγενέστερες ερευνητικές προσεγγίσεις κατέδειξαν την αναγκαιότητα χρήσης πολλαπλών κριτηρίων και μεθόδων αξιολόγησης, οι οποίες χρησιμοποιούν πολλαπλές πηγές όπως: ομαδικά και ατομικά τεστ νοημοσύνης, τεστ επίδοσης, ατομικό αρχείο μαθητή, αναφορές εκπαιδευτικού για τη συμπεριφορά του μαθητή στην τάξη, αναφορές γονέων, αυτοαναφορές, αναφορές συνομηλίκων, εξωσχολικές δραστηριότητες ή δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου (Brown, Renzulli, Gubbins, Siegle, Zhang, & Chen 2005. Heward, 2011).

Οι αξιολογικές διαδικασίες μπορούν να διακριθούν στις αντικειμενικές και τις υποκειμενικές. Οι αντικειμενικές δοκιμασίες περιλαμβάνουν τα τεστ νοημοσύνης, τα

ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ  
ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ  
ΤΕΣΤ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ, ΤΑ ΤΕΣΤ ΕΙΔΙΚΩΝ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΤΑ ΤΕΣΤ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ

νοημοσύνης. Η μέτρηση της νοημοσύνης επιτυγχάνεται με τη χορήγηση του σταθμισμένου εργαλείου για παιδιά ηλικίας 6-18 ετών WISC-III (Wechsler Intelligence Scale for Children), το οποίο ελέγχει τις επιδόσεις σε γνωστικές περιοχές όπως νοητικές δραστηριότητες, μνήμη, ταχύτητα αντίληψης, αντίληψη χώρου κ.ά. Οι επιδόσεις στις επιμέρους υποκλίμακες της δοκιμασίας αθροίζονται και προκύπτει ένα αριθμητικό αποτέλεσμα που ονομάζεται Δείκτης Νοημοσύνης (ΔΝ), και το οποίο υπερβαίνει το 100, όταν η νοητική ηλικία του παιδιού υπερέχει της χρονολογικής του ηλικίας. Η αξιολόγηση της νοημοσύνης, αν και αποτελεί τον πιο ευρέως διαδεδομένο τρόπο αναγνώρισης της χαρισματικότητας περιλαμβάνει αρκετούς περιορισμούς που αφορούν στο γεγονός ότι τα περισσότερα τεστ νοημοσύνης περιέχουν δοκιμασίες που εξετάζουν τις επιδόσεις σε ακαδημαϊκούς τομείς και δεξιότητες που καλλιεργούνται στο σχολείο. Έναν εναλλακτικό τρόπο προσδιορισμού της χαρισματικότητας συνιστούν τα τεστ δημιουργικότητας, τα οποία περιλαμβάνουν δοκιμασίες που αναφέρονται στην αποκλίνουσα σκέψη και ερωτηματολόγια που εξετάζουν χαρακτηριστικά της προσωπικότητας. Οι δοκιμασίες ελέγχουν δεξιότητες, όπως η ευελιξία, η εφευρετικότητα και η πρωτοτυπία σκέψης και τα ερωτηματολόγια χαρακτηριστικά, όπως το χιούμορ, η περιέργεια και η αποφασιστικότητα (Bracken & Brown, 2006. Brown et al., 2005. Τσιάμης, 2006). Από τα πιο έγκυρα και αξιόπιστα τεστ δημιουργικότητας θεωρούνται το «Guilford Creative Test», το «Torrance Tests of Creative Thinking» και το «Getzels-Jackson Tests». Τα τεστ ειδικών δεξιοτήτων στοχεύουν στον εντοπισμό των διαφόρων ταλέντων και εξετάζουν την ικανότητα του ατόμου να επιτύχει σε εξειδικευμένους τομείς, όπως ο καλλιτεχνικός (μουσική, ζωγραφική, κ.ά.), τα μαθηματικά, η γλώσσα, η μηχανική κ.ά. Τέλος, υπάρχουν και τα ερωτηματολόγια αξιολόγησης της

ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ  
ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ  
συναισθηματικής νοημοσύνης που εξετάζουν την κατανόηση των συναισθημάτων και τη  
διαχείριση των συναισθηματικών συγκρούσεων (Αντωνίου, 2009).

Η μέτρηση του Δείκτη Νοημοσύνης των μαθητών δεν παρέχει σαφή εικόνα για τις ιδιαίτερες ικανότητές τους για αυτό απαιτείται η λήψη πληροφοριών από συμπληρωματικές πηγές όπως οι δάσκαλοι, οι γονείς, οι συμμαθητές και οι αυτοαναφορές των ίδιων των παιδιών μέσα από υποκειμενικές διαδικασίες. Οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι έχουν τη δυνατότητα μέσα από την καθημερινή επαφή να παρατηρούν τις μαθησιακές επιδόσεις των μαθητών στην τάξη και την κοινωνική τους συμπεριφορά, μπορούν να συλλέξουν σημαντικά στοιχεία σχετικά με την αναγνώριση της χαρισματικότητας. Ωστόσο, οι έρευνες έχουν αποδείξει ότι λόγω ελλιπούς κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε ζητήματα που αφορούν στη χαρισματικότητα, συνήθως, έχουν την τάση, όταν καλούνται να επισημάνουν τους χαρισματικούς μαθητές, να αναφέρονται σε παιδιά με την υψηλότερη σχολική επίδοση που προσέχουν στο μάθημα και είναι υπάκουα και ευγενικά. Συνεπώς, ελλοχεύει ο κίνδυνος να προβούν σε λανθασμένες αξιολογικές κρίσεις ή να μην αντιληφθούν τις ιδιαίτερες ικανότητες κάποιου μαθητή που μπορεί να έχει ανάρμοστη συμπεριφορά ή να αντιμετωπίζει μαθησιακές δυσκολίες (Αντωνίου, 2009. Γκαρή & Μυλωνάς, 2012. Sternberg, 2010).

Οι γονείς από την άλλη επειδή γνωρίζουν τα παιδιά καλύτερα από τους υπόλοιπους συμβάλλουν σημαντικά στην αποτελεσματική αξιολόγηση. Συγκεκριμένα, μπορούν να παρέχουν πληροφορίες για τα ειδικά ενδιαφέροντα του παιδιού, τις δραστηριότητες στον ελεύθερο χρόνο του, τα πιθανά ασυνήθιστα επιτεύγματά του και τις σχέσεις του με τους άλλους. Τα στοιχεία από τους γονείς αντλούνται είτε μέσω γραπτών εκθέσεων που ετοιμάζουν οι ίδιοι είτε μέσω συνεντεύξεων και συμπλήρωσης ερωτηματολογίων. Τα ερωτηματολόγια που χορηγούνται στους γονείς αναφέρονται στη

ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ  
ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ  
νοητική ανάπτυξη, τη δημιουργικότητα, την επιμονή, την έκφραση ηγετικών ικανοτήτων  
και τον κινητικό συγχρονισμό (Αντωνίου 2009, Chan, 2000b, Τσιάμης, 2006).

### **Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή Παιδιών Σχολικής Ηλικίας**

Τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται διεθνώς μία αυξητική τάση εκδήλωσης προβλημάτων ψυχικής υγείας των παιδιών και των εφήβων, τα οποία υπονομεύουν τη λειτουργικότητα των μαθητών σε τομείς, όπως ο γνωστικός, ο κοινωνικός και ο συναισθηματικός και προκαλούν δυσκολίες στην ψυχοκοινωνική τους προσαρμογή. Δεδομένου ότι το σχολείο δεν περιορίζεται μόνο στην πνευματική καλλιέργεια του ατόμου αλλά συνιστά και το σημαντικότερο φορέα κοινωνικοποίησης μετά την οικογένεια δημιουργείται η ανάγκη της αποτελεσματικής ανταπόκρισής του στις δυσκολίες των παιδιών. Για το λόγο αυτό το ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας έχει επικεντρωθεί στην προαγωγή της ψυχικής υγείας και την ανάπτυξη δεξιοτήτων που θα συμβάλλουν στην κοινωνική και συναισθηματική τους προσαρμογή (Κοκέβη, Φωτίου, Σταύρου, & Καναβού, 2010. Χατζηηρήστου, 2011α. Χατζηηρήστου, Πολυχρόνη, Μπεζεβέγκης & Μυλωνάς, 2011). Μάλιστα, αξιολογείται η μετατόπιση της εστίασης των σύγχρονων θεωρητικών προσεγγίσεων από τις αδυναμίες, τις ελλείψεις και τις διαταραχές που εμφανίζει κάποιος στην ενδυνάμωση των θετικών του στοιχείων και στην ενίσχυση των δυνατοτήτων του (Oberle, Schonert-Reichl, & Thomson, 2010. Χατζηηρήστου, 2011α). Με αυτόν τον τρόπο επιχειρείται να επιτευχθεί ένα ικανοποιητικό επίπεδο ψυχικής ευεξίας και θετικής προσαρμογής, ενώ αποτελεί πρόκληση της σύγχρονης εποχής η δημιουργία ενός σχολείου ως «κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει», το οποίο δεν επικεντρώνεται μόνο στη μορφή της εκπαίδευσης αλλά εστιάζει και στο ρόλο που διαδραματίζει η ποιότητα των σχέσεων μεταξύ των

ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ  
ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ  
μελών της σχολικής κοινότητας στην προσαρμογή των μαθητών (Χατζηχρήστου,  
Λαμπροπούλου & Λυκισάκου, 2004).

**Η έννοια της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής.** Ως ψυχοκοινωνική προσαρμογή αναφέρεται η διαδικασία που βιώνει το άτομο προκειμένου να επιτύχει το κατάλληλο επίπεδο συμφωνίας με το περιβάλλον στο οποίο ζει και αναπτύσσεται, ώστε να είναι ικανό να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του με λειτουργικό τρόπο και χωρίς να εμφανίζει δυσκολίες. Περιλαμβάνει δραστηριότητες που σχετίζονται με την κατάκτηση νέων γνώσεων και την απόκτηση της ψυχοκοινωνικής του ισορροπίας (Luby, Si, Belden, Tandon, & Spitznagel, 2009. Semrud- Clikeman, 2007. Smedema, Bakken-Gillen, & Dalton, 2009).

Η προσαρμογή του ατόμου μπορεί να διαχωριστεί σε δύο είδη: την ενδοπροσωπική και τη διαπροσωπική. Η ενδοπροσωπική αφορά στη σχέση του ανθρώπου με τον ίδιο του τον εαυτό, στο πώς νιώθει και τι σκέφτεται. Εμπεριέχει εσωτερικές διαστάσεις που σχετίζονται με την καλή ψυχική υγεία και την προσωπική ικανοποίηση και ισορροπία. Η διαπροσωπική προσαρμογή, από την άλλη, σχετίζεται με τον ψυχοκοινωνικό τομέα και την απόκτηση των απαραίτητων κοινωνικών δεξιοτήτων, ώστε να μπορεί το άτομο να δημιουργήσει τις κατάλληλες και αποτελεσματικές διαπροσωπικές σχέσεις (Γαλανάκη, 2011. Herbert, 1998).

Η έννοια της προσαρμογής συνδέεται με τους αναπτυξιακούς στόχους που καλείται να επιτύχει το άτομο, καθώς μεταβαίνει από το ένα αναπτυξιακό στάδιο στο άλλο. Η σημασία του περιβάλλοντος για την ανάπτυξη, εξέλιξη και προσαρμογή αλλά και της στενής του σύνδεσης με την ψυχική και συναισθηματική υγεία και ευεξία προκάλεσε το ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας (Cole & Cole, 2011. Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Madariaga, Arrivillaga, & Galende, 2016. Χούπας, 2010). Από τους πρώτους μελετητές που έδωσαν έμφαση στην επίδραση του

ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ  
ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ  
κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου κατά την διαμόρφωση της ταυτότητας του ατόμου ήταν

ο Erikson. Σύμφωνα με την ψυχοκοινωνική θεωρία του Erikson, η ανθρώπινη ανάπτυξη περνά από οχτώ διακριτά στάδια και συνεχίζεται καθ' όλη την πορεία της ζωής. Κάθε στάδιο περιλαμβάνει ένα βασικό έργο που πρέπει να φέρει εις πέρας το άτομο προκειμένου να μεταβεί στο επόμενο στάδιο. Τα στάδια αυτά τα ονόμασε «κρίσεις», γιατί συνιστούν πηγές εσωτερικής σύγκρουσης για το άτομο. Οι κρίσεις αυτές αποτελούν περιόδους ευαλωτότητας αλλά και αυξημένου δυναμικού και μέσα από τις εμπειρίες που βιώνει το άτομο κατά την προσπάθεια επίλυσής τους διαμορφώνει τις αντιλήψεις του για τον εαυτό και τους άλλους και αποκτά την αίσθηση της ταυτότητας. Σε κάθε στάδιο η ωρίμανση παρέχει νέες δυνατότητες αλλά και νέες κοινωνικές απαιτήσεις (Cole & Cole, 2011. Feldman, 2009. Sokol, 2009).

**Παράγοντες σχετικά με την προσαρμογή.** Στο σημείο αυτό αξιοσημείωτη θεωρείται η αναφορά σε ορισμένους παράγοντες που σχετίζονται με την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του ατόμου και λειτουργούν είτε προστατευτικά επηρεάζοντας θετικά την προσαρμογή του είτε συνδέονται με αρνητικά αποτελέσματα σε έναν ή περισσότερους τομείς και στην περίπτωση αυτή θεωρούνται παράγοντες επικινδυνότητας. Η ψυχοκοινωνική ανάπτυξη μπορεί να γίνει καλύτερα κατανοητή μέσα από μία πολυεπίπεδη οπτική που περιλαμβάνει τα ατομικά χαρακτηριστικά, τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, τις σχέσεις με συνομηλίκους, δασκάλους και γονείς και την ένταξη σε ομάδες. Όσον αφορά στους προσωπικούς παράγοντες αυτοί περιλαμβάνουν τη γενετική προδιάθεση, τα χαρακτηριστικά της ιδιοσυγκρασίας, τη νοημοσύνη, την αυτοεκτίμηση και την αυτοαποτελεσματικότητα, τα γνωστικά σχήματα, τα πρότυπα σχέσεων, τους μηχανισμούς άμυνας και τις στρατηγικές προσαρμογής, καθώς και τους εγγενείς τρόπους απόκτησης των κοινωνικών γνώσεων (Londono & McMillan, 2015. Rodríguez-Fernández et al., 2016. Wolff & Ollendick, 2006. Χούπας, 2010). Αναφορικά με τις



ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ  
ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ  
περιβαλλοντικές επιρροές το σχολείο και η οικογένεια, καθώς και τα εμπλεκόμενα μέλη  
τους συνιστούν τους παράγοντες που σχετίζονται με την πορεία της  
κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών (Oh, Bowker, Booth-LaForce, Rose-  
Krasnor, & Laursen, 2008. Χούπας, 2010).

Η προσαρμογή σε ποικιλία μελετών φαίνεται να σχετίζεται στενά με τις  
μεταβλητές επάρκειας και, κυρίως, με τη συναισθηματική και την κοινωνική επάρκεια  
(Bornstein, Hahn, & Haynes, 2010. Goleman, 2011. Liew, 2012. Semrud-Clikeman,  
2007. Χατζηχρήστου, 2011β). Η κοινωνική και συναισθηματική προσαρμογή των  
παιδιών μπορεί να γίνει αντιληπτή μέσα από την ανάπτυξη σχέσεων φιλίας και  
κατανόησης, την καλλιέργεια προσωπικών ικανοτήτων μέσω της μάθησης και της  
σχολικής επίδοσης, τη διαμόρφωση προσωπικών κινήτρων, την αυτοεκτίμηση, τη  
συνεργασία και την αλληλοϋποστήριξη, τη συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες και  
την αποτελεσματική κοινωνική ανάπτυξη (Bornstein et al., 2010. Oh et al., 2008.  
Χούπας, 2010). Η κοινωνική επάρκεια αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να  
αλληλεπιδρά σε ένα δεδομένο κοινωνικό πλαίσιο με τρόπο λειτουργικό, μη επιβλαβή για  
τους άλλους και κοινωνικά αποδεκτό. Αποτελεί μία πολυδιάστατη έννοια που  
περιλαμβάνει πλήθος διαπροσωπικών δεξιοτήτων και συμπεριφορικά, γνωστικά και  
συναισθηματικά στοιχεία και χαρακτηρίζεται από ατομικές διαφορές (Bornstein et al.,  
2010. Χατζηχρήστου, 2011β. Χατζηχρήστου, 2015). Ως συναισθηματική επάρκεια  
ορίζεται η εκμάθηση συγκεκριμένων συναισθηματικών δεξιοτήτων, οι οποίες  
συμβάλλουν στην αποτελεσματική έκφραση των συναισθημάτων κατά την  
αλληλεπίδραση με τους άλλους (Χατζηχρήστου, 2011β). Η ανεπαρκής ανάπτυξη των  
δεξιοτήτων συναισθηματικής επάρκειας έχει συνδεθεί με την εκδήλωση  
δυσπροσαρμοστικών συμπεριφορών σε παιδιά και ενήλικες (Liew, 2012. Otterpohl &  
Wild, 2015. Χατζηχρήστου, 2011β). Οι έννοιες της κοινωνικής και συναισθηματικής

ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ  
ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ  
επάρκειας δεν αντιμετωπίζονται, ωστόσο, ως έννοιες στην παρούσα μελέτη αλλά

μελετάται η προσαρμογή μέσω των δυνατοτήτων και δυσκολιών που προσεγγίζονται μέσω του SDQ.

**Προσαρμογή στο σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον.** Μία από τις σημαντικότερες αλλαγές στη ζωή του ατόμου κατά την παιδική ηλικία αποτελεί η είσοδός του στο σχολείο. Τα παιδιά αποχωρίζονται τους γονείς που τους παρείχαν την αίσθηση ασφάλειας και φροντίδας και καλούνται να έρθουν αντιμέτωπα με ένα νέο πλαίσιο, στο οποίο θα πρέπει να επιτελέσουν καινούριους ρόλους. Κατά τη σχολική ηλικία επιφορτίζονται με αυξημένες υποχρεώσεις και απαιτήσεις και οι δραστηριότητες που τους ανατίθενται λαμβάνουν πιο αυστηρή μορφή. Δεν υπάρχει, λοιπόν, αμφιβολία ότι το σχολείο αποτελεί για αυτήν την περίοδο σημαντικό φορέα κοινωνικοποίησης και κρίνεται απαραίτητο να εξεταστεί ο τρόπος που επιδρά στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή (Cole & Cole, 2011. Rodríguez-Fernández et al., 2016. Χούπας, 2010).

**Οι σχέσεις με τους δασκάλους.** Όπως προαναφέρθηκε το σχολείο συνιστά σημαντικό φορέα κοινωνικοποίησης. Σύμφωνα, μάλιστα, με τις σύγχρονες ψυχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις οι σχολικές τάξεις δεν αποτελούν μόνο χώρους διεξαγωγής της εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά χαρακτηρίζονται ως κοινωνικοπολιτισμικά συστήματα μέσα στα οποία μαθητές και εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν κοινές αντιλήψεις, υιοθετούν στάσεις και αξίες και αναπτύσσουν θεμελιώδεις δεξιότητες για την πορεία της ανάπτυξής τους σε ποικίλους τομείς. Υπό το πρίσμα του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος αναδεικνύεται καθοριστική η σημασία του ψυχολογικού κλίματος μέσα στην τάξη για την κοινωνική και συναισθηματική προσαρμογή των παιδιών (Χατζηχρήστου, 2011α. Χούπας, 2010).

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2011) το ψυχολογικό κλίμα αφορά στον τρόπο που οι μαθητές αξιολογούν, εκτιμούν και βιώνουν τις ψυχοκοινωνιολογικές σχέσεις που

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ

### ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ

αναπτύσσονται μέσα στην τάξη. Για τη δημιουργία ενός θετικού ψυχολογικού κλίματος

που θα συμβάλει στην επιτυχημένη ψυχοκοινωνική προσαρμογή καίριες καθίστανται οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Το θετικό ψυχολογικό κλίμα παρακινεί τους μαθητές να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και να αναπτύξουν τις κοινωνικογνωστικές τους δεξιότητες. Αντίθετα, η έλλειψη συναισθηματικής σχέσης με τους δασκάλους και η ύπαρξη ενός μη υποστηρικτικού περιβάλλοντος δυσχεραίνουν την καλλιέργεια των εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων των παιδιών και κατ' επέκταση την προσαρμογή τους (Murray & Greenberg, 2001. Χούπας, 2010).

Σύμφωνα με σύγχρονες έρευνες οι μαθητές που διαμορφώνουν μία ιδιαίτερη σχέση με το δάσκαλό τους που στηρίζεται στην εμπιστοσύνη και την ειλικρίνεια υιοθετούν θετική στάση απέναντι στο σχολείο, αισθάνονται περισσότερο ασφαλείς και βιώνουν θετικές εμπειρίες στο σχολικό περιβάλλον. Η αίσθηση της μοναξιάς, της απομόνωσης και των συγκρουσιακών σχέσεων με τους εκπαιδευτικούς έχουν συνδεθεί με τη χαμηλή σχολική επίδοση και την εμφάνιση αγχώδους συμπεριφοράς και άλλων συναισθηματικών προβλημάτων. Όταν οι μαθητές νιώθουν θετική υποστήριξη από τους εκπαιδευτικούς είναι λιγότερο πιθανό να συμμετέχουν σε παραβατικές συμπεριφορές, καθώς δε θέλουν να ρισκάρουν τις αρνητικές συνέπειες στις σχέσεις τους με τους δασκάλους. Επίσης, δεν εμπλέκονται τόσο εύκολα σε αντικοινωνικές ομάδες συνομηλίκων. Όσα παιδιά νιώθουν άβολα στο χώρο του σχολείου έχουν υψηλότερα επίπεδα εμφάνισης συμπτωμάτων εσωτερίκευσης (π.χ. κατάθλιψη, ανησυχία) (Murray & Greenberg, 2001. Rodríguez-Fernández et al., 2016). Καθίσταται, λοιπόν, σημαντικό να παρέχονται από τον εκπαιδευτικό ευκαιρίες για δημιουργική επικοινωνία, κοινωνική αλληλεπίδραση, ανάληψη ευθύνης, ανάπτυξη κριτικής ικανότητας, συνεργασίας, συναισθηματικής ισορροπίας, αυτοπεποίθησης και αυτοελέγχου. Προκειμένου να είναι ουσιαστικές και λειτουργικές οι σχέσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών και να μην

ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ  
ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ  
χαρακτηρίζονται από τυπικότητα πρέπει να διακρίνονται από ενδιαφέρον και αμοιβαίο

σεβασμό, ελευθερία σκέψης, αμοιβαία ικανοποίηση των επιθυμιών και των αναγκών και αποδοχή και αλληλεξάρτηση των ρόλων τους (Liew, 2012. Rodríguez-Fernández et al., 2016. Χούπας, 2010).

*Οι σχέσεις με συνομηλίκους.* Η κατανόηση του ρόλου της αποδοχής ή απόρριψης από τους συνομηλίκους για την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη παιδιών και εφήβων αποτελεί αντικείμενο έντονου ενδιαφέροντος των γονέων, των εκπαιδευτικών και των ερευνητών που ασχολούνται με την προαγωγή της θετικής ανάπτυξης και την πρόληψη ψυχολογικών και εκπαιδευτικών προβλημάτων. Οι εμπειρίες με τους συνομηλίκους παίζουν σημαντικό ρόλο στην ακαδημαϊκή ανάπτυξη, την κοινωνική λειτουργικότητα και την ψυχική υγεία και ευεξία και παρέχουν ευκαιρίες για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων κατά τη μέση παιδική ηλικία και προεφηβεία, όπως η συνεργασία, ο αλτρουισμός και η ενσυναίσθηση. Η αίσθηση του «ανήκειν» στην ομάδα των συνομηλίκων έχει συσχετιστεί με την προσαρμογή στο σχολείο, την αυτοαξία και την αυτοεκτίμηση (Dishion & Patterson, 2015. Oberle et al., 2010. Rodríguez-Fernández et al., 2016).

Οι φίλιες έχουν αποδειχθεί σημαντικές πηγές κοινωνικής στήριξης στην ατομική ανάπτυξη και σχετίζονται με την αύξηση της κοινωνικής επάρκειας και αποδοχής κατά τα επόμενα σχολικά χρόνια. Η απουσία φίλων έχει συνδεθεί με την εμφάνιση παραβατικής συμπεριφοράς, απόρριψης και κοινωνικής απομόνωσης, θυματοποίησης και εκφοβισμού, κατάχρησης ουσιών και εκδήλωσης προβλημάτων ψυχικής υγείας. Οι θετικές σχέσεις με τους συνομηλίκους σχετίζονται με την υιοθέτηση αξιών για κοινωνική συμπεριφορά, θετικών αντιλήψεων για τον εαυτό και θετικών ψυχολογικών χαρακτηριστικών, όπως χαρά και αισιοδοξία. Επίσης, επηρεάζουν τα κίνητρα των παιδιών για το σχολείο και την ακαδημαϊκή τους πορεία (Oberle et al., 2010. Oh et al.,

ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ  
ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ  
2008). Η αποτελεσματική αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους διευκολύνει τη  
γνωστική και κοινωνική εξέλιξη, την ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων και έχει  
θετικές επιδράσεις και στη διαδικασία μάθησης (Bornstein et al., 2010. Oh et al., 2008.  
Χούπας, 2010).

*Οι σχέσεις με τους γονείς.* Εκτός από το σχολικό περιβάλλον στην  
ψυχοκοινωνική προσαρμογή των παιδιών και των εφήβων σημαντική επίδραση ασκεί  
και το οικογενειακό πλαίσιο. Η υποστήριξη που παρέχεται από τους γονείς έχει βρεθεί  
ότι παίζει καθοριστικό ρόλο στη θετική προσαρμογή των παιδιών. Η επιτυχής  
κοινωνικοποίηση των γονέων συνιστά προστατευτικό παράγοντα για την ομαλή  
ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Η ποιότητα της σχέσης των γονέων με το παιδί,  
οι εμπειρίες που βιώνει το άτομο μέσα στο πλαίσιο της οικογένειας, καθώς και οι  
πρακτικές που χρησιμοποιούνται για την ανατροφή των παιδιών ασκούν επίδραση στη  
μετέπειτα προσαρμογή (Alegre, 2011. Brigham, Bakken, & Rotatori, 2012. Μόττη-  
Στεφανίδη, Παπαθανασίου, & Λαρδούτσου, 2011. Rodríguez-Fernández et al., 2016).

Ο τύπος του δεσμού που αναπτύσσεται μεταξύ μητέρας και βρέφους καθορίζει  
την εξέλιξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών και τον τρόπο διαχείρισης των  
συναισθημάτων τους. Τα παιδιά με ασφαλή δεσμό παρατηρείται ότι εμφανίζονται πιο  
συνεργάσιμα, εκφράζουν θετικά συναισθήματα και είναι λιγότερο επιθετικά (Bowlby,  
1973. Brigham et al., 2012. Dishion & Patterson, 2015). Από την άλλη φαίνεται από τις  
διαθέσιμες ερευνητικές μελέτες ότι εξέχουσας σημασίας για την προσαρμογή καθίσταται  
η ανάπτυξη της ικανότητας κατανόησης των συναισθημάτων από τα παιδιά, η οποία  
καλλιεργείται σε μεγάλο βαθμό εντός της οικογένειας (Lengua, Homorado, & Bush,  
2006. Lincoln, 2014). Η έκφραση των συναισθημάτων από τους γονείς μειώνει το άγχος  
των παιδιών και το φαινόμενο της απόσυρσης από την ομάδα των συνομηλίκων. Η  
συζήτηση μεταξύ γονέων και παιδιών για τα συναισθήματα και τη φύση τους συμβάλλει

ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ  
ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ  
στην ανάπτυξη κοινωνικών συμπεριφορών, στην ανταπόκριση με μεγαλύτερη

ευαισθησία στις ανάγκες των άλλων και στην εκμάθηση της έκφρασης των συναισθημάτων, η οποία σχετίζεται με τη διατήρηση των φιλικών σχέσεων (Denham & Kochanoff, 2002. Garner, Mason, Dunsmore, & Southam-Gerrow, 2008. McCoy & Raver, 2011). Οι υποστηρικτικοί γονείς που μπορούν να διατηρήσουν την ψυχραιμία τους και δεν τιμωρούν τα παιδιά λειτουργούν ως προστατευτικός παράγοντας στην εμφάνιση συναισθηματικών και συμπεριφορικών προβλημάτων. Επιπλέον, η αποτελεσματική διαχείριση των αρνητικών συναισθημάτων από την πλευρά των γονέων συνεισφέρει στον έλεγχο των συναισθηματικών αντιδράσεων των παιδιών μέσα από τη διαδικασία της μίμησης (Denham & Kochanoff, 2002. Gershoff, 2002. Kaplan, Evans, & Monk, 2008).

Στον αντίποδα των παραπάνω συμπεριφορών τοποθετείται η αρνητική και αδιάφορη στάση των γονέων, η οποία επιδρά επιβαρυντικά στην προσαρμογή των παιδιών. Η έλλειψη επικοινωνίας μεταξύ γονέων και παιδιών, η απορριπτική συμπεριφορά των γονέων, η μη ανταπόκριση στις ανάγκες τους και η έλλειψη σταθερών ορίων επιδρούν αρνητικά στην προσαρμογή, όπως επίσης, και η εκδήλωση ψυχοπαθολογίας από τους γονείς (Dishion & Patterson, 2016. Frick, 2006). Τέλος, οι καταναγκαστικές σχέσεις μεταξύ γονέων και παιδιών και η ταύτιση με το πρότυπο ενός επιθετικού γονέα σχετίζονται με την εκδήλωση επιθετικότητας, καθώς τα παιδιά μαθαίνουν να χρησιμοποιούν τον καταναγκασμό προκειμένου να αποκτήσουν τον έλεγχο στη συμπεριφορά τους. Οι δυσκολίες στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή μπορεί να οφείλονται, ακόμη, στο γεγονός ότι μέσα στην οικογένεια το παιδί δεν έμαθε να διαχειρίζεται τα έντονα συναισθήματα και να επιδεικνύει εμπιστοσύνη στους άλλους (Dishion & Patterson, 2015. Kourkoutas, 2012).

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ

Ωστόσο, τα διαθέσιμα ερευνητικά αποτελέσματα αναδεικνύουν πως τα αγόρια και τα κορίτσια λαμβάνουν με διαφορετικό τρόπο την υποστήριξη από τους γονείς. Η γονική υποστήριξη αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα για την εμφάνιση χαμηλότερων επιπέδων επιθετικότητας και λιγότερων προβλημάτων διαγωγής για τα κορίτσια και υψηλότερων ηγετικών ικανοτήτων και κοινωνικών δεξιοτήτων για τα αγόρια. Επίσης, συνδέεται με την ανάπτυξη δεξιοτήτων προσαρμογής στα αγόρια, ενώ για τα κορίτσια δεν παρατηρείται καμία τέτοια συσχέτιση (Dishion & Patterson, 2015. Rodríguez-Fernández et al., 2016. Rueger, Malecki, & Demaray, 2008. Wolff & Ollendick, 2006).

**Δυσκολίες προσαρμογής παιδιών σχολικής ηλικίας.** Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να εξεταστούν τα προβλήματα και οι δυσκολίες που προκαλούνται στους μαθητές σχολικής και εφηβικής ηλικίας σε περίπτωση που δεν κατορθώσουν να επιτύχουν μία ομαλή ψυχοκοινωνική ανάπτυξη. Καταρχάς, να σημειωθεί ότι ο όρος «δυσκολία προσαρμογής» αναφέρεται στην ακατάλληλη, αναποτελεσματική και αποτυχημένη προσπάθεια του παιδιού να προσαρμοστεί στις απαιτήσεις του περιβάλλοντός του. Συνδέεται με την υποκειμενική δυσφορία, την έκπτωση της λειτουργικότητας σε έναν ή περισσότερους τομείς (γνωστικό, διαπροσωπικό-κοινωνικό, συναισθηματικό) και την καθυστέρηση στην ευόδωση των αναπτυξιακών στόχων (Herbert, 1991).

Όπως αναφέρεται τόσο στη διεθνή όσο και στην ελληνική βιβλιογραφία οι δυσκολίες που σχετίζονται με την προσαρμογή των παιδιών μπορούν να διακριθούν σε δύο ευρείες κατηγορίες. Τα προβλήματα εσωτερίκευσης, τα οποία περιλαμβάνουν την κοινωνική απόσυρση, την απομόνωση, την ανησυχία, τη σχολική φοβία, την κατάθλιψη, τα αισθήματα ντροπής και κατωτερότητας, την υπερευαισθησία και την εμφάνιση σωματικών παθήσεων. Τα εν λόγω προβλήματα σχετίζονται με διαταραχές που αφορούν στο συναίσθημα και τα άτομα που τα αντιμετωπίζουν συνηθίζουν να εσωτερικεύουν τις

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ

### ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ

δυσκολίες και να τις στρέφουν προς τον εαυτό τους. Η άλλη κατηγορία αφορά στα

προβλήματα εξωτερίκευσης που περιλαμβάνουν δυσκολίες σχετικά με την προσοχή, την υπερκινητικότητα, την αυτορρύθμιση, τη μη συμμόρφωση, την αντικοινωνική συμπεριφορά, την επιθετικότητα και άλλων ειδών μη ελέγξιμες συμπεριφορές. Τα εξωτερικευμένα προβλήματα αφορούν διαταραχές σχετικές με τη συμπεριφορά για αυτό και τα άτομα εξωτερικεύουν τις δυσκολίες αντιδρώντας με κοινωνικά μη αποδεκτούς τρόπους (Αργυρακούλη, 2011. Bornstein et al., 2010. Μπίμπου-Νάκου, Κιοσεόγλου, & Στογιαννίδου, 2001).

Κοινό χαρακτηριστικό και των δύο ειδών προβλημάτων αποτελεί η ανεπαρκής κοινωνική ανάπτυξη και προσαρμογή. Τα παιδιά που δεν κατόρθωσαν να κατακτήσουν την κοινωνική τους ανταγωνιστικότητα μέχρι την ηλικία των έξι ετών υπάρχει αυξημένη πιθανότητα να αντιμετωπίζουν δυσκολίες κοινωνικής προσαρμογής σε όλη τους τη ζωή. Επίσης, αξίζει να σημειωθεί ότι, αν και η συναισθηματική ισορροπία του παιδιού, η κοινωνική του λειτουργικότητα και η ανάπτυξη των γνωστικών του ικανοτήτων εξελίσσονται παράλληλα, η συναισθηματική ανάπτυξη φαίνεται πως διαδραματίζει το σημαντικότερο ρόλο για τη μετέπειτα προσαρμογή του ατόμου (Αργυρακούλη, 2011).

Σύμφωνα με σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα το ποσοστό των παιδιών και εφήβων παγκοσμίως που παρουσιάζει ψυχικές διαταραχές κυμαίνεται στο 13,4%. Οι διαταραχές αυτές διαπιστώθηκε ότι αφορούν στην κατάθλιψη, τη Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα, την Εναντιωματική-Προκλητική διαταραχή, την αποδιοργανωτική συμπεριφορά, τις αγχώδεις διαταραχές και τις διαταραχές διαγωγής (Polanczyk, Salum, Sugaya, Caye, & Rohde, 2015). Επίσης, αυξημένο είναι το ποσοστό των παιδιών που παρουσιάζει ψυχοκοινωνικές δυσκολίες, οι οποίες δεν εμπίπτουν στην αυστηρή ταξινόμηση των διαγνωστικών εγχειριδίων και χρήζουν άμεσης ψυχοπαιδαγωγικής ή ψυχοθεραπευτικής παρέμβασης. Οι διαταραχές



## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ

### ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ

που αφορούν στη συμπεριφορά και πιο συγκεκριμένα σε προβλήματα σχετικά με την επιθετικότητα συνιστούν τις πιο συχνές και επίμονες δυσλειτουργίες που υπονομεύουν την προσαρμογή του ατόμου στο σχολείο (Wilmshurst, 2011). Κατά καιρούς έχουν χρησιμοποιηθεί ποικίλοι όροι, όπως διαταραχές διαγωγής, αντικοινωνικές, επιθετικές, διασπαστικές, διαταρακτικές, εναντιωματικές, αντιδραστικές συμπεριφορές για να αποσαφηνίσουν μία ευρεία κατηγορία προβληματικών καταστάσεων που χαρακτηρίζουν τη συμπεριφορά παιδιών και εφήβων (Κουρκούτας, 2011). Οι πιο συνηθισμένες μορφές προβλημάτων συμπεριφοράς κατά τη σχολική ηλικία είναι οι διαταραχές διαγωγής και η ΔΕΠ-Υ (American Psychiatric Association, 2000).

Οι διαταραχές διαγωγής αφορούν σε προβλήματα στον αυτοέλεγχο των συναισθημάτων και της συμπεριφοράς, στην παραβίαση των δικαιωμάτων των άλλων και στη σύγκρουση με τις κοινωνικές νόρμες. Συνδέονται με συμπεριφορές, όπου στο ένα άκρο βρίσκεται η συγκράτηση και στο άλλο η άρση αναστολών. Κάθε συμπεριφορά που παρεμποδίζει τη διδασκαλία και την επικοινωνία μεταξύ μαθητών και μαθητών-εκπαιδευτικών θεωρείται ως «αταξία» και αποτελεί σύνηθες φαινόμενο σε μια σχολική τάξη. Η πλειονότητα των μαθητών διαπράττει μικροαταξίες, ωστόσο, τα παιδιά που παρουσιάζουν προβλήματα στη σχολική και ψυχοκοινωνική προσαρμογή προβαίνουν πολύ συχνότερα σε παραβιάσεις των σχολικών κανόνων (Μόττη-Στεφανίδη και συν., 2011. Wenar & Kerig, 2008). Καθίσταται σημαντικό να τονιστεί ότι η επιθετικότητα αποτελεί ένα φυσιολογικό φαινόμενο αν εξεταστεί υπό το πρίσμα της δυναμικής της ανάπτυξης του παιδιού σε πλαίσια με διαφορετικές απαιτήσεις. Η διαδικασία της κοινωνικοποίησης περιλαμβάνει την υιοθέτηση προσαρμοστικών μηχανισμών, των οποίων αναπόσπαστο στοιχείο θεωρείται η επιθετικότητα. Τα βρέφη και τα νήπια, για παράδειγμα, χρησιμοποιούν τα ξεσπάσματα θυμού για να εκδηλώσουν τις επιθυμίες τους και να ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους. Ωστόσο, με την πάροδο του χρόνου και κατά τη

ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ  
ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ  
διάρκεια της προσχολικής ηλικίας οι επιθετικές συμπεριφορές μειώνονται και

αντικαθίστανται από κοινωνικά αποδεκτές μορφές. Στην περίπτωση που δεν παρατηρείται μια τέτοια αλλαγή υπάρχουν εμφανείς ενδείξεις αποτυχίας της διαδικασίας κοινωνικοποίησης (Κουρκούτας, 2011. Μόττη-Στεφανίδη και συν., 2011).

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ), η οποία είναι γνωστή στη διεθνή βιβλιογραφία και ως Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (AD/HD) έχει αποτελέσει τις τελευταίες δεκαετίες αντικείμενο σημαντικού ερευνητικού έργου και έντονου προβληματισμού τόσο των γονέων όσο και των εκπαιδευτικών. (Μανιαδάκη, 2012). Αποτελεί μία εγγενή και χρόνια νευροαναπτυξιακή διαταραχή που αφορά σε ένα επίμονο πρότυπο απροσεξίας και/ή υπερκινητικότητας- παρορμητικότητας υψηλότερης συχνότητας και σοβαρότητας σε σύγκριση με το πρότυπο που παρατηρείται σε άτομα αντίστοιχου αναπτυξιακού επιπέδου και επιφέρει έκπτωση της λειτουργικότητας σε διάφορους τομείς και δυσκολίες προσαρμογής στη μετέπειτα ζωή του ατόμου (Heward, 2011).

Εκτός από τα εξωτερικευμένα προβλήματα στα παιδιά σχολικής ηλικίας παρατηρούνται και προβλήματα εσωτερικευσης, τα οποία περιλαμβάνουν διαταραχές σχετικές με το συναίσθημα, όπως οι αγχώδεις διαταραχές, οι φοβίες και η κατάθλιψη. Το άγχος αποτελεί ένα φυσιολογικό στοιχείο της αναπτυξιακής πορείας που διευκολύνει την αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων και οδηγεί στην αυτονομία. Όλα τα παιδιά εκδηλώνουν σε κάποιο βαθμό άγχος, ωστόσο, στην περίπτωση που βιώνεται σε υπερβολική ένταση και είναι επίμονο και χρόνιο τότε μετατρέπεται σε δυσλειτουργικό παράγοντα για την προσαρμογή του ατόμου. Οι αγχώδεις διαταραχές συνιστούν μια ομάδα διαταραχών που χαρακτηρίζονται από έντονο και χρόνιο άγχος, το οποίο ορίζεται ως μια δυσάρεστη συναισθηματική κατάσταση που εκδηλώνεται ως αντίδραση σε

ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ  
ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ  
προκλήσεις ή κινδύνους και εκφράζεται σωματικά, ψυχολογικά και σε επίπεδο

συμπεριφοράς (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006. Μπίμπου- Νάκου, 2011).

Στα προβλήματα συναισθήματος ανήκουν και οι φοβίες. Η φοβία αφορά σε φόβο που θεωρείται παράλογος και δε δικαιολογείται από τις συνθήκες ή το αναπτυξιακό στάδιο του παιδιού. Ο φόβος δεν εμπίπτει στα όρια του φυσιολογικού, όταν είναι επίμονος χωρίς να υπάρχει κάποια απειλή στην πραγματικότητα, έχει μεγάλη ένταση, το άτομο αποφεύγει συνθήκες ή αντικείμενα που τον προκαλούν και παρατηρείται μείωση σημαντικών δραστηριοτήτων και αρνητικές συνέπειες στην καθημερινή λειτουργικότητα. Η μη συμμετοχή του παιδιού στο μάθημα, η αίσθηση ανεπάρκειας σχετικά με την εμπλοκή στις σχολικές δραστηριότητες, η αδυναμία συγκέντρωσης της προσοχής και η θλίψη για τη μαθησιακή επίδοση και τις σχέσεις με τους συνομηλίκους αποτελούν ορισμένα από τα συμπτώματα εκδήλωσης άγχους. Οι εν λόγω δυσκολίες εμποδίζουν τα παιδιά να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία μάθησης, καθώς την έχουν συνδέσει με το άγχος, και αδυνατούν να εξερευνήσουν τις κοινωνικές εμπειρίες που παρέχονται στο σχολικό περιβάλλον (Μπίμπου-Νάκου, 2011).

Στα εσωτερικευμένα προβλήματα των παιδιών εντάσσεται και η κατάθλιψη. Η αναγνώρισή της από την επιστημονική κοινότητα ως διαταραχής που μπορεί να εμφανιστεί σε παιδιά και εφήβους αποτελεί ένα σχετικά πρόσφατο επίτευγμα. (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006. Κλεφτάρας, 2011). Ορισμένα από τα συμπτώματά της αποτελούν η μείωση των ευχάριστων δραστηριοτήτων και η μελαγχολική διάθεση για εκτεταμένο χρονικό διάστημα, η χαμηλή αυτοεκτίμηση, η σχολική φοβία και η απότομη πτώση των ακαδημαϊκών επιδόσεων. Βασική διαφορά με τα συμπτώματα των ενηλίκων συνιστά η ευερεθιστότητα, η οποία εκδηλώνεται από τα παιδιά και τους εφήβους που έχουν καταθλιπτικές τάσεις. Επίσης, εντοπίζονται προβλήματα στις διαπροσωπικές σχέσεις με γονείς και φίλους και εκδήλωση διαταραχών διαγωγής (Wilmshurst, 2011).

ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ  
ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ

*Οι δυσκολίες προσαρμογής σε σχέση με την ηλικία και το φύλο.* Με βάση τα αποτελέσματα των ερευνών τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό διαπιστώνεται ότι παρατηρούνται διαφορές φύλου ως προς τις ψυχοκοινωνικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά σχολικής και εφηβικής ηλικίας αλλά και ως προς τον τρόπο αντίδρασής τους σε αυτές. Συγκεκριμένα, τα κορίτσια, συνήθως, εσωστρέφουν τις ανησυχίες τους με συνέπεια την εκδήλωση υψηλότερων επιπέδων καταθλιπτικών συμπτωμάτων, άγχους και κοινωνικής απόσυρσης. Από την άλλη, στα αγόρια εντοπίζονται περισσότερες εξωτερικευμένες αντιδράσεις, όπως επιθετικές και παραβατικές συμπεριφορές (Chen, Cen, Li, & He, 2005. Dishion & Patterson, 2015. Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006. Κοκέβη και συν., 2010. Μπίμπου- Νάκου και συν., 2001. Wilmshurst, 2011). Άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι τα αγόρια, επειδή είναι πιο επιθετικά αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες που σχετίζονται με την προσαρμογή στο σχολείο, για αυτό και βιώνουν υψηλότερα ποσοστά καταθλιπτικών συμπτωμάτων. Ωστόσο, τείνουν να μην αναφέρουν τα εσωτερικευμένα τους προβλήματα εξαιτίας της συμμόρφωσης με τα κοινωνικά στερεότυπα του φύλου, τα οποία επιβάλλουν στα αγόρια να είναι πιο σκληρά και να επιδεικνύουν τη δύναμή τους. Τα κορίτσια, σύμφωνα με τις επιταγές της κοινωνίας, είναι πιο ντροπαλά, ευαίσθητα και ευάλωτα, συνεπώς τα εσωτερικευμένα τους προβλήματα δεν θεωρούνται κατακριτέα. Επίσης, υπάρχουν και ερευνητικές μελέτες που δεν εντοπίζουν διαφορές στο είδος των προβλημάτων στα παιδιά ανάλογα με το φύλο (Chen et al., 2005. Dishion & Patterson, 2015).

Τα προβλήματα συμπεριφοράς και οι διαταραχές συναισθήματος, συχνά, ενδέχεται να συνυπάρχουν, χωρίς να είναι ξεκάθαρο ποια από τις δύο κατηγορίες προβλημάτων προηγείται. Η συννοσηρότητα των προβλημάτων συμπεριφοράς και συναισθήματος εμφανίζεται σε μεγαλύτερο ποσοστό στα αγόρια κατά την προεφηβεία και στα κορίτσια κατά την ύστερη εφηβεία και ενηλικίωση (Wolff & Ollendick, 2006).

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ

Όσον αφορά στην ηλικία οι περισσότεροι ερευνητές συμφωνούν ότι και τα δύο είδη προβλημάτων σημειώνουν αύξηση κατά την εφηβική περίοδο (Wolff & Ollendick, 2006). Ωστόσο, από άλλες έρευνες η ηλικία δεν προκύπτει ως παράγοντας διαφοροποίησης των δυσκολιών προσαρμογής (Μπίμπου- Νάκου και συν., 2001). Πιο συγκεκριμένα, μέχρι την ηλικία των 14 ετών παρατηρείται μεγαλύτερο ποσοστό εκδήλωσης καταθλιπτικών συμπτωμάτων στα αγόρια, ενώ αύξηση στη συχνότητα αλλά και τη σοβαρότητα των προβλημάτων εσωτερικευσης εντοπίζεται κατά την εφηβεία στα κορίτσια (Avenevoli, Knight, Kessler, & Merikangas, 2008. Calles, 2007. Πούλου, 2013. Thapar, Collishaw, Pine, & Thapar, 2012. Wilmshurst, 2011).

Όσον αφορά στα προβλήματα διαγωγής και στις σχέσεις με τους συνομηλίκους μέχρι την ηλικία των τεσσάρων ετών δεν παρατηρούνται διαφορές, ενώ αυξάνονται κατά τη σχολική ηλικία, κυρίως στα αγόρια, και κατά την εφηβεία στα κορίτσια. Τα προβλήματα προσοχής - υπερκινητικότητας χαρακτηρίζονται από εξελικτική σταθερότητα στο χρόνο (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006. Κοκέβη και συν., 2010).

**Θετική κοινωνική συμπεριφορά.** Εκτός από τη μελέτη των συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών των παιδιών το ενδιαφέρον των ερευνητών σύμφωνα με τις σύγχρονες τάσεις και θεωρητικές προσεγγίσεις στράφηκε στη διερεύνηση των δυνατοτήτων τους και της ανάπτυξης της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς. Ο ορισμός της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς εξαρτάται από το εκάστοτε πολιτισμικό και κοινωνικό πλαίσιο, όπου εκδηλώνεται μία συμπεριφορά. Συνήθως, η θετική κοινωνική συμπεριφορά αναφέρεται σε εθελοντικές ενέργειες που πραγματοποιούνται για να επωφεληθούν τους άλλους και περιλαμβάνει μία ευρεία κατηγορία διαφορετικών ειδών συμπεριφοράς, όπως ο αλτρουϊσμός, το μοίρασμα, η συνεργασία, η βοήθεια και η ενσυναίσθηση. Βασικό στοιχείο των εν λόγω συμπεριφορών είναι ότι δεν παρέχουν άμεση ανταμοιβή στον ευεργέτη, αλλά ευεργετούν την ομάδα (Cole & Cole, 2011).

ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ  
ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ  
(Eisenberg, Eggum, & Giunta, 2010). Η θετικά προσανατολισμένη κοινωνική

συμπεριφορά (prosocial behavior) υποκινείται από ένα πλήθος παραγόντων, όπως οι εγωκεντρικές ανησυχίες (π.χ. η επιθυμία για αμοιβαιότητα, κοινωνική επιδοκιμασία και για να μειωθεί η συναισθηματική διέγερση κάποιου άλλου ατόμου), πρακτικές ανησυχίες (π.χ. η επιθυμία να παρεμποδιστεί η σπατάλη των αγαθών) και ηθικές αξίες (π.χ. η ισότητα και η ευθύνη για τους άλλους) (Eisenberg et al., 2010).

Οι πρώτες ενδείξεις για την εμφάνιση της κοινωνικής συμπεριφοράς ξεκινούν από το πρώτο έτος ανάπτυξης του ατόμου. Τα βρέφη ανταποκρίνονται στη θλίψη κάποιου άλλου κλαίγοντας κι αυτά. Μεγαλώνοντας το κλάμα αντικαθίσταται από την ανήσυχη προσοχή και την παρηγορητική συμπεριφορά, ενώ, καθώς αναπτύσσεται η γλώσσα, αρχίζουν και εκφράζουν λεκτικά το ενδιαφέρον τους για τους άλλους. Επίσης, τα παιδιά που παρατηρούν τις καθημερινές δραστηριότητες των γονιών τους και προσφέρονται να βοηθήσουν εκδηλώνουν κοινωνική συμπεριφορά. Στα παιδιά σχολικής ηλικίας η θετική κοινωνική συμπεριφορά περιλαμβάνει την ανάπτυξη κοινωνικών αλληλεπιδράσεων με τους συνομηλίκους, τις αμοιβαίες ανταλλαγές, το συνεργατικό παιχνίδι και το ενδιαφέρον για τις γενικές συνθήκες που επικρατούν σε μία χώρα και όχι μόνο για στιγμιαία συναισθήματα, όπως φτώχεια, αρρώστια, πολέμους (Cole & Cole, 2011. Wenar & Kerig, 2008).

Καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν σημειώνεται αύξηση στη θετική κοινωνική συμπεριφορά τους, η οποία οφείλεται στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης και στην εξέλιξη που παρατηρείται σε διάφορους αναπτυξιακούς τομείς, όπως ο συναισθηματικός που περιλαμβάνει την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και ο κοινωνικογνωστικός (π.χ. ανάπτυξη του ηθικού συλλογισμού). Η ενσυναίσθηση που αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να κατανοεί και να συμμετέχει στη συναισθηματική εμπειρία ενός άλλου, αποτελεί τη βάση για την εκδήλωση μιας συμπεριφοράς υπέρ του κοινωνικού πλαισίου.

ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ  
ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ  
Καθώς τα παιδιά αναπτύσσονται και διευρύνονται οι γνωστικές τους δεξιότητες

καθίστανται πιο ικανά να καταλαβαίνουν τον εαυτό τους καλύτερα σε σχέση με τους άλλους και να ανταποκρίνονται ανάλογα στα συναισθήματα των άλλων. Επίσης, με την ωρίμανση και την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων με την πάροδο του χρόνου αυξάνονται τα κίνητρα για εκδήλωση θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς (Cole & Cole, 2011. Eisenberg, Guthrie, Cumberland, Murphy, Shepard, Zhou et al., 2002. Eisenberg, Spinrad, & Morris, 2013). Ωστόσο, από έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε παιδιά από την προσχολική ηλικία έως την προεφηβεία διαπιστώθηκε ότι η θετική κοινωνική συμπεριφορά παρουσιάζει σταθερότητα με την πάροδο του χρόνου. Συνεπώς, οι κοινωνικές δεξιότητες αφού κατακτηθούν κατά την προσχολική ηλικία παραμένουν σταθερές (Eisenberg et al., 2002).

Όσον αφορά στη σχέση μεταξύ φύλου και θετικά κοινωνικής συμπεριφοράς από την πλειονότητα των ερευνών διαπιστώνεται ότι τα κορίτσια εμφανίζουν περισσότερες κοινωνικές δεξιότητες και αυξημένη ενσυναίσθηση σε σχέση με τα αγόρια και υποστηρίζεται ότι οι διαφορές αυτές οφείλονται στα κοινωνικά στερεότυπα του φύλου (Abdi, 2010. Μπίμπου- Νάκου και συν., 2001).

### **Δυσκολίες Προσαρμογής των Μαθητών Υψηλών Ικανοτήτων**

Η συλλογή στοιχείων για τη σχέση μεταξύ χαρισματικότητας και κοινωνικών και συναισθηματικών χαρακτηριστικών είναι καθοριστικής σημασίας για την ανάπτυξη κατάλληλων διαδικασιών αναγνώρισης των χαρισματικών ατόμων αλλά και για την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων που θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους. Στη βιβλιογραφία οι έρευνες που αναφέρουν ότι οι χαρισματικοί μαθητές αντιμετωπίζουν συγκεκριμένα κοινωνικά και συναισθηματικά προβλήματα διεξήχθησαν σε χρονική περίοδο που η εν λόγω ομάδα παιδιών θεωρούνταν ότι συνιστά έναν

ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ  
ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ  
ξεχωριστό πληθυσμό με επαρκώς καθορισμένα κοινά χαρακτηριστικά (Borland, 2005).

Στις δεκαετίες που ακολούθησαν οι ερευνητές εγκατέλειψαν την παραπάνω αντίληψη για το σταθερό μοντέλο χαρισματικότητας δημιουργώντας το έναυσμα για τη διερεύνηση των ατομικών διαφορών μεταξύ των χαρισματικών παιδιών και των διευρυσμένων κοινωνικών και συναισθηματικών τους τάσεων (Sternberg & Davidson, 2005). Ενώ τα χαρακτηριστικά για την αναγνώριση της χαρισματικότητας ποικίλλουν μεταξύ των διαφόρων θεωρητικών μοντέλων και των διεθνών ορισμών η αναφορά στα κοινωνικά και συναισθηματικά τους γνωρίσματα απουσιάζει. Παρά την απουσία αυτή αρκετές είναι οι έρευνες που αποδεικνύουν ότι οι χαρισματικοί μαθητές εμφανίζονται πιο επιρρεπείς σε κοινωνικές και συναισθηματικές ανησυχίες σε σχέση με τα παιδιά που η νοημοσύνη τους κυμαίνεται στο μέσο όρο (American School Counselor Association [ASCA], 2007. Mendaglio & Peterson, 2006). Ορισμένοι αποδίδουν αυτές τις διαφορές σε εσωτερικούς παράγοντες που είναι εγγενείς στα άτομα, ενώ άλλοι υποστηρίζουν ότι είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μοναδικών γνωστικών τους χαρακτηριστικών και του ακατάλληλου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Ο πρώτος που ασχολήθηκε με τις κοινωνικές και συναισθηματικές ανησυχίες των χαρισματικών παιδιών ήταν ο Terman το 1926. Στην έρευνά του συσχέτισε τις εν λόγω δυσκολίες με την υψηλή γνωστική ικανότητα, την ανωριμότητα και την έλλειψη κοινωνικότητας. Ο Terman κατέληξε στο συμπέρασμα ότι στο δείγμα του οι χαρισματικοί μαθητές αντιμετώπιζαν λιγότερα προβλήματα από τους μη χαρισματικούς στον κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα (Freeman, 2013).

Τα πρόσφατα στοιχεία από εμπειρικές έρευνες προτείνουν τον ισχυρισμό ότι η ψυχοκοινωνική προσαρμογή των χαρισματικών ατόμων είναι είτε ίδια με αυτή των υπόλοιπων παιδιών είτε καλύτερη (Bracken & Brown, 2006, Cross, Cassady, Dixon, & Adams, 2008. Gagné & Gagnier, 2004. Garland & Zigler, 2010. Mueller, 2009. Payre,



**ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ****ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ**

Ramus, Melchior, Forhan, Heude, Gauvrit et al., 2016). Ωστόσο, εντοπίζονται και

ερευνητικές μελέτες οι οποίες υποστηρίζουν ότι τα χαρισματικά παιδιά είναι πιο ευάλωτα στην εκδήλωση προβλημάτων προσαρμογής σε σύγκριση με τους μη χαρισματικούς μαθητές (Morawska & Sanders, 2009. Nicpon, 2009. Yan & Haihui, 2005. Yoo & Moon, 2006). Η ασυμφωνία μεταξύ των ευρημάτων προκαλείται, γιατί από τη μία οι ιδιαίτερες ικανότητες καθιστούν τα χαρισματικά παιδιά πιο ανθεκτικά στις δυσκολίες, αλλά από την άλλη η διαφοροποίηση των χαρακτηριστικών και των αναγκών τους αυξάνει την ευαλωτότητά τους. Η έλλειψη ξεκάθαρης εικόνας για την ψυχοκοινωνική προσαρμογή των παιδιών υψηλών ικανοτήτων οφείλεται σε πολλούς λόγους ένας από τους οποίους αφορά στα στερεότυπα που επικρατούν για τα χαρισματικά παιδιά, τα οποία εστιάζουν στις δυνατότητες των ατόμων υποστηρίζοντας ότι δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα (Meulen, Bruggen, Spilt, Verouden, Berkhout, & Bögels, 2014. Peterson, 2009). Επίσης, τα εν λόγω παιδιά δεν εκδηλώνουν τις αδυναμίες τους στους γονείς και τους δασκάλους, γιατί προτιμούν την διατήρηση μιας θετικής εικόνας και έχουν την πεποίθηση ότι πρέπει να επιλύουν τα προβλήματα μόνα τους, χωρίς την αναζήτηση βοήθειας από τρίτους (Meulen et al., 2014). Οι περισσότεροι ερευνητές συγκλίνουν στην άποψη πως, όταν οι συνθήκες είναι ευνοϊκές, εντοπίζεται μικρή διαφορά στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή μεταξύ των χαρισματικών και των υπόλοιπων μαθητών της ίδιας ηλικίας. Ωστόσο, στα παιδιά υψηλών ικανοτήτων παρατηρείται η ύπαρξη ορισμένων ενδοπροσωπικών και περιβαλλοντικών παραγόντων, οι οποίοι συνιστούν πηγές υψηλού κινδύνου για την κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη (Hoogeveen, Hell & Verhoeven, 2012. Neihart, Reis, Robinson, & Moon, 2002. Robinson, 2008).

Καταρχάς, οι χαρισματικοί μαθητές διαθέτουν ορισμένα στοιχεία προσωπικότητας που σχετίζονται με την ευαλωτότητα στην εκδήλωση προβληματικών

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ

### ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ

συμπεριφορών. Ένα από αυτά αποτελεί η ασυγχρονία που παρατηρείται στη διανοητική, συναισθηματική και κινητική τους ανάπτυξη. Οι νοητικές τους ικανότητες είναι υψηλότερες αλλά οι κοινωνικές και κινητικές δεξιότητες είναι ανάλογες της ηλικίας τους. Ο ανωτέρω ισχυρισμός μπορεί να γίνει καλύτερα κατανοητός, αν σκεφτεί κανείς ότι ένα χαρισματικό παιδί μπορεί να έχει τις συναισθηματικές ανάγκες που αρμόζουν στην χρονολογική του ηλικία αλλά να διαθέτει την επίγνωση, εξαιτίας της αυξημένης γνωστικής του ικανότητας, ότι εντοπίζονται ποιοτικές διαφορές σε σύγκριση με τις ανάγκες των συνομηλίκων του. Επίσης, λόγω της προηγμένης τους ανάπτυξης τα κοινωνικά περιβάλλοντα στα οποία αναπτύσσονται δεν ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντά τους, τη γλώσσα και την προσωπική τους ωριμότητα (Hoogeveen et al., 2012. O'Reilly, 2014. Shetchman & Silector, 2012).

Οι μαθητές υψηλών ικανοτήτων χαρακτηρίζονται, επίσης, από τελειομανία εξαιτίας των αυξημένων προσδοκιών που έχουν για τον εαυτό τους. Συνήθως, διαμορφώνουν μία ιδεαλιστική εικόνα για τον εαυτό και τον κόσμο και ασκούν έντονη αυτοκριτική, όταν δεν ανταποκρίνονται στον ιδανικό εαυτό. Επειδή αντιλαμβάνονται τις ιδιαίτερες ικανότητές τους θέτουν υψηλούς στόχους σε τέτοιο βαθμό που είναι ανέφικτο να πραγματοποιηθούν. Η ενδεχόμενη αποτυχία οδηγεί στη ματαίωση και τη χαμηλή αυτοεκτίμηση. Από την άλλη, η προσπάθεια που απαιτείται για την επίτευξη των στόχων τους αναγκάζει να αφιερώνουν πολλές ώρες από τον ελεύθερο χρόνο τους με αποτέλεσμα την απομόνωση από τους συνομηλίκους. Επιπλέον, στα ενδοπροσωπικά χαρακτηριστικά που επηρεάζουν την ανάπτυξη των χαρισματικών εντάσσονται η εσωστρέφεια και τα υψηλά επίπεδα ευαισθησίας (overexcitability). Τα χαρισματικά παιδιά τείνουν να είναι πιο εσωστρεφή από τα υπόλοιπα, γιατί είναι πιο ανεξάρτητα και δεν έχουν τόσο έντονη την ανάγκη της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Σύμφωνα με τη θεωρία του Dabrowski η ανάπτυξή τους εκτυλίσσεται σε μία σειρά σταδίων καθένα από

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ

### ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ

τα οποία ολοκληρώνεται με την απόκτηση ωριμότητας και αυτογνωσίας καθιστώντας τα άτομα υπερευαίσθητα σε τομείς ψυχοκινητικούς, διανοητικούς, συναισθηματικούς και στον τομέα των αισθήσεων. Οι ψυχικές διεγέρσεις που συνοδεύουν την ανάπτυξη επηρεάζουν τη σχέση τους με τους άλλους (Robinson, 2008).

Από την άλλη, οι ακατάλληλες εκπαιδευτικές συνθήκες που αδυνατούν να ανταποκριθούν στο επίπεδο μάθησης και κατανόησης και το γεγονός ότι, συχνά, αναγκάζονται να απαρνηθούν τις ικανότητές τους προκειμένου να βρουν φίλους συνιστούν επιπρόσθετες πηγές δημιουργίας προβλημάτων προσαρμογής στα χαρισματικά παιδιά (Robinson, 2008). Επιπλέον, οι μη ρεαλιστικές προσδοκίες των γονέων και των δασκάλων, οι δυσκολίες στις σχέσεις με τους συνομηλίκους, το αίσθημα της διαφορετικότητας και η έλλειψη κατανόησης από τους άλλους, η ανεπαρκής εμπειρία και κατάρτιση των εκπαιδευτικών σχετικά με την εκπαίδευση και τη διαχείριση των εν λόγω παιδιών και η έντονη ανησυχία τους αποτελούν ορισμένους από τους παράγοντες που συμβάλλουν στη συχνότερη εμφάνιση συναισθηματικών και συμπεριφορικών προβλημάτων σε αυτήν την ομάδα ατόμων (Eren, Ömerelli Çete, Avcil, & Baykara, 2018. Kroesbergen, van Hooijdonk, Van Viersen, Middel-Lalleman, & Reijnders, 2016. Morawska & Sanders, 2009).

Οι δυσκολίες των χαρισματικών μαθητών αφορούν, κυρίως, στις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους. Αδυνατούν να βρουν εύκολα φίλους με τους οποίους θα αναπτύξουν μεγαλύτερη οικειότητα, αφοσίωση και στενές διαπροσωπικές σχέσεις. Δεν αναζητούν απλώς φίλους που να μιλούν την ίδια γλώσσα αλλά άτομα που να μοιράζονται την ίδια αντίληψη σχετικά με το τι συνεπάγεται η έννοια της φιλίας: μοίρασμα συναισθημάτων, ανησυχιών, μυστικών και θριάμβων παρέχοντας υποστήριξη ο ένας στον άλλον. Άμεση απόρροια των παραπάνω είναι να αποσύρονται από το κοινωνικό δίκτυο που δεν τους ικανοποιεί (Robinson, 2008). Επίσης, δεν έχουν πολλές ευκαιρίες να καλλιεργήσουν

ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ  
ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ  
κοινωνικές δεξιότητες, όπως η επίλυση συγκρούσεων, η ανεκτικότητα και η

αυτοαποκάλυψη, οι οποίες καθίστανται καθοριστικές για τη δημιουργία στενών φιλικών σχέσεων. Από την άλλη η μοναξιά που βιώνουν, συχνά, εξηγείται ως αποτέλεσμα του πλούσιου εσωτερικού τους κόσμου που τους οδηγεί στο να απολαμβάνουν την απομόνωση (Shetchman & Silector, 2012). Να σημειωθεί, ωστόσο, ότι έχει αποδειχθεί συσχέτιση μεταξύ της κοινωνικής υποστήριξης και της προσαρμογής των χαρισματικών ατόμων. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι η έλλειψη υποστήριξης από την ομάδα των συνομηλίκων σχετίζεται με συμπεριφορικά και συναισθηματικά προβλήματα, απελπισία και απόσυρση (Robinson, 2008. Shetchman & Silector 2012).

Προβλήματα εντοπίζονται, επίσης, και στο συναισθηματικό τομέα. Υπάρχουν ερευνητικές μελέτες που υποστηρίζουν ότι τα χαρισματικά παιδιά εκδηλώνουν περισσότερα καταθλιπτικά συμπτώματα εξαιτίας της ματαιώσης που συχνά βιώνουν και της απόκτησης χαμηλής αυτοεκτίμησης, όταν δεν πετυχαίνουν τους υπερβολικά υψηλούς στόχους τους. Επίσης, αισθάνονται περισσότερη ανησυχία και άγχος και λόγω των υψηλών επιπέδων ηθικού συλλογισμού είναι πιο ευάλωτα στις αρνητικές επιδράσεις της απόρριψης από τους συνομηλίκους. Επιπλέον, το υψηλό επίπεδο δραστηριότητας σε διάφορους τομείς (overexcitability) καθίσταται, συχνά, ενοχλητικό για τους υπόλοιπους και δεν ευνοεί τη διατήρηση των διαπροσωπικών σχέσεων. Πολλές είναι οι φορές που οι ενήλικες ερμηνεύουν λανθασμένα τη διαρκή εγρήγορση των εν λόγω παιδιών ως ΔΕΠ-Υ, ενώ μια τέτοια διάγνωση δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα (Meulen et al., 2014).

Όσον αφορά στην αυτοαντίληψη των εν λόγω παιδιών, οι διαφορές που εντοπίζονται εξαρτώνται από τους διάφορους τομείς της αυτοαντίληψης. Παρατηρείται υψηλότερη ακαδημαϊκή λόγω των υψηλών νοητικών ικανοτήτων και χαμηλότερη σωματική και κοινωνική (Shetchman & Silector, 2012. Yan & Haihui, 2005).

ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ  
ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ  
**Το Οικογενειακό Περιβάλλον Παιδιών Υψηλών Ικανοτήτων**

Το οικογενειακό περιβάλλον διαδραματίζει αδιαμφισβήτητα καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη ενός μαθητή με υψηλές ικανότητες αλλά και στην πρόληψη των κοινωνικών και συναισθηματικών προβλημάτων του (Dwairy, 2004. Majid & Alias, 2010). Οι γονείς, συνήθως, δυσκολεύονται να αντιληφθούν τη χαρισματικότητα λόγω έλλειψης κατάλληλης ενημέρωσης. Όπως αποδεικνύεται από τις διάφορες ερευνητικές μελέτες οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι χαρισματικοί μαθητές δεν οφείλονται τόσο στις ιδιαίτερες ικανότητες και τα χαρακτηριστικά από τα οποία διακατέχονται αλλά στην παρεμπόδιση της εκδήλωσης αυτών, εξαιτίας της έλλειψης ενός περιβάλλοντος που συμβαδίζει με τις ιδιαιτερότητές τους και ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους (Δαβάζογλου-Σιμοπούλου, 1999. Dwairy, 2004. Olszewski-Kubilius, 2008). Ενδιαφέρον προκαλεί το γεγονός ότι δεν έχουν όλοι οι χαρισματικοί μαθητές την ίδια αναπτυξιακή πορεία, αλλά συναντώνται περιπτώσεις, στις οποίες τα παιδιά καταφέρνουν να αξιοποιήσουν τα ταλέντα τους και να επιτύχουν μία ομαλή προσαρμογή και άλλες, όπου οι μαθητές οδηγούνται στην υποεπίδοση, την κοινωνική απομόνωση και σε ακραίες περιπτώσεις στην εκδήλωση ψυχικών διαταραχών (Dwairy, 2004). Εκτός από το εκπαιδευτικό περιβάλλον η οικογένεια μπορεί να λειτουργήσει ως προστατευτικός παράγοντας της εξέλιξης των μαθητών υψηλών ικανοτήτων. Ως προς αυτήν την κατεύθυνση αναδεικνύεται αναγκαία η επαρκής πληροφόρηση των γονέων σε ζητήματα σχετικά με τη χαρισματικότητα και η συμβουλευτική υποστήριξη από ειδικούς επαγγελματίες, ώστε να καταστούν ικανοί να κατανοήσουν πρωτίστως τις συναισθηματικές ανάγκες των παιδιών τους και μετέπειτα τις γνωστικές, προκειμένου να τους παρέχουν την κατάλληλη υποστήριξη (Αντωνίου, 2009. Morawska & Sanders, 2009).

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ

Όπως προκύπτει από τις διαθέσιμες ερευνητικές μελέτες οι οικογένειες με παιδιά υψηλών ικανοτήτων αντιμετωπίζουν περισσότερα προβλήματα σε σύγκριση με τις υπόλοιπες. Η διαφορετικότητα που χαρακτηρίζει τα εν λόγω παιδιά και η ύπαρξη των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών επιφορτίζει τους γονείς με αισθήματα ανασφάλειας, ενοχής και πίεσης, τα οποία συνδέονται με την ανάληψη ευθύνης για την καθοδήγηση των παιδιών, ώστε οι ικανότητές τους να εξελιχθούν σε υγιείς συμπεριφορές και να μην αποτελέσουν τροχοπέδη για την ολόπλευρη ανάπτυξή τους. Επιπτώσεις παρατηρούνται στην ψυχοσυναισθηματική κατάσταση των γονέων όσον αφορά στην αυτοαντίληψη και τις φιλοδοξίες τους. Δεν αισθάνονται επαρκώς εξοπλισμένοι στο πώς να ανταποκριθούν στις ανάγκες των παιδιών και τους δημιουργούνται αισθήματα κατωτερότητας (Lupart, Pyryt, Watson, & Piercel, 2005. Sankar-DeLeeuw, 2002. Χατζηγεωργίου & Αντωνίου, 2016). Η παρουσία ενός χαρισματικού παιδιού μπορεί να αποτελέσει πηγή άγχους για τους γονείς και να δημιουργήσει συγκρούσεις μεταξύ των μελών της οικογένειας και, κυρίως, με τα αδέρφια, τα οποία δεν εμφανίζουν παρόμοιες ικανότητες, καθώς δημιουργείται ανταγωνισμός απέναντι στο χαρισματικό παιδί. Η διαχείριση των μοναδικών ικανοτήτων ενός παιδιού απαιτεί την επένδυση περισσότερου χρόνου και προσοχής από την οικογένεια για την ανάπτυξη του ταλέντου και των μη συμβατικών αναγκών του. Η αυξημένη ενασχόληση των γονέων με το χαρισματικό παιδί προκαλεί αισθήματα φθόνου και αντιπαλότητας στα υπόλοιπα αδέρφια, τα οποία αντί να θαυμάζουν τις ικανότητες του αδερφού τους, συνειδητοποιώντας ότι για τα ίδια είναι ανέφικτο να φτάσουν στο ίδιο επίπεδο επιτυχίας, νιώθουν κατωτερότητα, έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυξημένο άγχος και αναπτύσσουν ανταγωνιστικές αδελφικές σχέσεις, οι οποίες τους οδηγούν στη ματαίωση (Davis et al., 2016. Dwairy, 2004).

Οι περιπτώσεις αντιμετώπισης των μαθητών υψηλών ικανοτήτων από τους γονείς αφορούν είτε στην τοποθέτηση των παιδιών στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος, είτε στον

ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ  
ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ  
παραγκωνισμό τους λόγω της πεποίθησης ότι είναι αρκετά ικανά να τα καταφέρουν

μόνα τους και της δυσανασχέτησης των γονέων με τη χαρισματικότητα. Οι παράγοντες που επηρεάζουν τη στάση των γονέων σχετίζονται με τη συνειδητοποίηση της πραγματικότητας από τη μία και τα καθημερινά προβλήματα με τα οποία έρχονται αντιμέτωποι από την άλλη. Παρατηρείται ότι οι γονείς τείνουν να απομακρύνονται γνωστικά και συναισθηματικά από την προσπάθεια κατανόησης και αποδοχής της κατάστασης, κάτι στο οποίο συμβάλλει ο στιγματισμός από την κοινωνία και τα στερεότυπα σχετικά με την «ετικετοποίηση» ενός παιδιού ως χαρισματικό. Οι πιέσεις που βιώνει η οικογένεια τόσο οι εξωτερικές όσο και οι εσωτερικές διαταράσσουν την ισορροπία, αυξάνουν τις ευθύνες και, συχνά, στέκονται εμπόδιο στην εκπλήρωση των βασικών λειτουργιών της (Δαβάζογλου-Σιμοπούλου, 1999. Hertzog & Bennett, 2004. Χατζηγεωργίου & Αντωνίου, 2016).

Υπάρχουν οικογένειες που δεν αποδεικνύονται ανθεκτικές στους περιορισμούς που προκύπτουν από τις ιδιαιτερότητες των παιδιών. Ωστόσο, πολλές είναι και αυτές που διαχειρίζονται τα συναισθήματα και τις νέες απαιτήσεις με υπομονή, επιμονή, ψυχικό σθένος, αυτοέλεγχο και συνειδητότητα (Δαβάζογλου-Σιμοπούλου, 1999). Αξίζει, λοιπόν, να αναρωτηθεί κανείς ποιες είναι οι πρακτικές που χρησιμοποιούν οι γονείς, οι οποίες οδηγούν τα παιδιά υψηλών ικανοτήτων στο βέλτιστο αναπτυξιακό αποτέλεσμα. Οι αλληλεπιδράσεις στο οικογενειακό περιβάλλον, οι καθημερινές εμπειρίες και οι σχέσεις μεταξύ των μελών καθίστανται θεμελιώδεις για την κοινωνικοσυναισθηματική εξέλιξη των χαρισματικών παιδιών, καθώς παρέχουν τις βάσεις για την ανάπτυξη γνωστικών και συναισθηματικών παραμέτρων της κοινωνικής συμπεριφοράς, όπως η ενσυναίσθηση και η κοινωνική αλληλεπίδραση (Olszewski-Kubilius, Lee, & Thomson, 2014). Η έλλειψη των ενδοοικογενειακών συγκρούσεων και η παροχή υποστήριξης σχετίζονται με υψηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης και αυτοελέγχου στα παιδιά και

ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ  
ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ  
χαμηλότερα επίπεδα άγχους. Πολυάριθμες είναι οι ερευνητικές μελέτες που εξετάζουν

τα χαρακτηριστικά των οικογενειών που ευνοούν την ανάπτυξη των ακαδημαϊκών ικανοτήτων των παιδιών αλλά περιορισμένος είναι ο αριθμός όσων εστιάζει στην κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών υψηλών ικανοτήτων και την επίδραση των γονικών πρακτικών.

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση προκύπτει ότι στις περισσότερες περιπτώσεις οι γονείς των εν λόγω παιδιών επιδεικνύουν υψηλά επίπεδα συνοχής, εκφραστικότητας, ευελιξίας και προσαρμοστικότητας στις ανάγκες τους. Δίνουν έμφαση στην έκφραση των σκέψεων και των συναισθημάτων, ενισχύουν το διάλογο και την επικοινωνία και επιδεικνύουν μια άνευ όρων θετική αποδοχή των παιδιών τους. Η ανατροφή με θετικές προσδοκίες φαίνεται πως μπορεί να καταστεί επιτυχημένη στην καθοδήγηση των χαρισματικών παιδιών. Οι γονείς που ενθαρρύνουν την υψηλή επίτευξη στόχων και μεταφέρουν σαφή και συνεπή μηνύματα υψηλών προσδοκιών παρέχοντας ευκαιρίες για πρόκληση και ενδιαφέρον βοηθούν τα παιδιά να εσωτερικεύσουν τα εν λόγω μηνύματα και να αυξήσουν τα κίνητρα για μάθηση. Όσον αφορά στη συνοχή της οικογένειας, η οποία αναφέρεται στην ανάπτυξη συναισθηματικών δεσμών μεταξύ των μελών παρατηρείται ότι τόσο η απουσία της, όσο και η υπερβολική της έκφραση λειτουργούν δυσλειτουργικά. Η ισορροπία μεταξύ χαμηλής και υψηλής συνοχής αναδεικνύεται η πιο υγιής μορφή, γιατί επιτρέπει στα παιδιά να είναι συνδεδεμένα με τα υπόλοιπα μέλη αλλά και να διατηρούν το βαθμό ανεξαρτησίας που τους χρειάζεται. Τα γονικά στυλ διαπαιδαγώγησης, επίσης, επηρεάζουν την προσαρμογή και την εμφάνιση ή την απουσία προβλημάτων στα παιδιά. Το δημοκρατικό στυλ, σύμφωνα με το οποίο οι γονείς παραμένουν υποστηρικτικοί αλλά ταυτόχρονα δίνουν τον απαραίτητο συναισθηματικό χώρο στα παιδιά φαίνεται πως αναδεικνύεται το αποτελεσματικότερο για την αντιμετώπιση των προκλήσεων των χαρισματικών, σε σύγκριση με το αυταρχικό ή το



ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ  
ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ  
επιτρεπτικό στυλ. Είναι σημαντικό να διατηρείται μία ισορροπία μεταξύ της αυστηρής  
πειθαρχίας και της ανεξαρτησίας των παιδιών (Davis et al., 2016. Olszewski-Kubilius,  
2008. Pilarinos & Solomon, 2017. Rudasill, Adelson, Callahan, Houlihan & Keizer,  
2013).

Ακόμα και στις περιπτώσεις που οι οικογένειες κατορθώνουν να διαχειριστούν  
με αποτελεσματικό τρόπο τις δυσκολίες που γεννά η ύπαρξη ενός παιδιού με ιδιαίτερες  
ικανότητες και ταλέντα παρατηρούνται ορισμένες κοινές ανησυχίες ανάμεσα στους  
γονείς των εν λόγω παιδιών. Η κυρίαρχη ανησυχία των γονέων αφορά στην ποιότητα της  
εκπαίδευσης και το βαθμό στον οποίο καλλιεργούνται τα ταλέντα τους. Τους απασχολεί  
ιδιαίτερα η λήψη της κατάλληλης απόφασης σχετικά με την επιλογή του εκπαιδευτικού  
περιβάλλοντος μάθησης και της διατήρησης καλής σχέσης με το σχολείο. Ανησυχούν  
για την ανία που ενδέχεται να βιώνουν τα παιδιά στο σχολικό περιβάλλον, καθώς δεν  
προσδοκούν ότι μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες τους, για αυτό και προσπαθούν να  
υποστηρίξουν τα παιδιά παρέχοντας ευκαιρίες για μάθηση και εκτός του σχολείου. Οι  
μαθητές υψηλών ικανοτήτων έχουν ανάγκη από πιο ευέλικτα εκπαιδευτικά  
περιβάλλοντα που θα ικανοποιούν τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντά τους, η εφαρμογή των  
οποίων προϋποθέτει τη συστηματική ενημέρωση των εκπαιδευτικών και την υλοποίηση  
εξατομικευμένων προγραμμάτων (Garn, Mattheus, & Jolly, 2012. Hertzog & Bennett,  
2004. Yoo & Moon, 2006). Συχνά, προκαλούνται συγκρούσεις με τους εκπαιδευτικούς  
λόγω των αυξημένων απαιτήσεων των γονέων δημιουργώντας αρνητική εικόνα στο  
παιδί για το σχολείο. Η αποτελεσματική συνεργασία σχολείου-οικογένειας  
αναδεικνύεται καθοριστική για την διανοητική και ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη του  
παιδιού (Gulzhan, Ulbolsyn, Gulzada, Nurgul, & Erlan, 2014. Majid & Alias, 2010).

Οι γονείς ανησυχούν, επίσης, για την ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των  
παιδιών τους, τη διαχείριση του θυμού και της ματαίωσης που ενδέχεται να βιώνουν, τη

**ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ****ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ**

πίεση να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις και την αίσθηση της διαφορετικότητας. Η

χαμηλή αυτοεκτίμηση των χαρισματικών παιδιών δημιουργεί προβλήματα στην

κοινωνική τους προσαρμογή και στη δημιουργία σχέσεων με τους συνομηλίκους (Gur,

2011. Ματσαγγούρας, 2008. Morawska & Sanders, 2009. Yoo & Moon, 2006). Καθώς,

λοιπόν, η ανάγκη για αναγνώριση και αποδοχή από τους συμμαθητές θεωρείται υψίστης

σημασίας για τους μαθητές υψηλών ικανοτήτων οι γονείς οφείλουν να τους παρέχουν

κοινωνική υποστήριξη με την αποδοχή των ιδιαίτερων ικανοτήτων τους και τη

δημιουργία ευκαιριών για συμμετοχή σε υποστηρικτικά προγράμματα εκτός σχολείου

(Χατζηγεωργίου & Αντωνίου, 2016).

Ένας πρόσθετος προβληματισμός των γονέων είναι συνυφασμένος με τους ρόλους που καλούνται να επιτελέσουν. Η υψηλή λεκτική ικανότητα και η αφηρημένη σκέψη των παιδιών προκαλεί παραπλάνηση στους γονείς δημιουργώντας την εντύπωση ότι είναι σε θέση να λάβουν πολύπλοκες αποφάσεις. Ωστόσο, παραβλέπουν το γεγονός ότι, όπως και όλα τα υπόλοιπα παιδιά, χαρακτηρίζονται από ανωριμότητα και έλλειψη εμπειρίας. Επειδή οι γονείς μπορεί να αισθάνονται ανεπαρκείς να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των παιδιών αποτυγχάνουν να εκπληρώσουν το ρόλο τους με αποτέλεσμα να υιοθετούν τα παιδιά συμπεριφορές ενηλίκων. Χρειάζεται, ωστόσο, ιδιαίτερη προσοχή ως προς την απόδοση εξουσίας και τη λήψη αποφάσεων που αφορούν ενήλικες από πολύ μικρή ηλικία, γιατί τα παιδιά μαθαίνουν να μη συμμορφώνονται στις υποδείξεις των γονέων και επιδιώκουν, συνεχώς, να έχουν μία αίσθηση ισχύος και ελέγχου (Davis et al., 2016. Schilling, Sparfeldt, & Rost, 2006).

Επίσης, αξίζει να σημειωθεί ότι η καλλιέργεια από την οικογένεια υπερβολικού βαθμού ανταγωνιστικότητας φαίνεται πως αποβαίνει δυσλειτουργική για τους μαθητές. Ο ανταγωνισμός ενθαρρύνει και κινητοποιεί τους χαρισματικούς μαθητές, ώστε να αποδώσουν στο μέγιστο των δυνατοτήτων τους. Η συμμετοχή σε διαγωνισμούς που

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ

### ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ

άπτονται των ενδιαφερόντων τους ενισχύει την κριτική σκέψη, την επικοινωνία, τη

δυναμική της ομάδας, τις ηγετικές ικανότητες και τις οργανωτικές και κοινωνικές

δεξιότητες. Συνεπώς, οι γονείς οφείλουν να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των παιδιών σε

διαγωνισμούς αλλά να μην εστιάζουν στην επιδίωξη της αριστείας. Οι υπερβολικές

προσδοκίες των γονέων και ο επαναλαμβανόμενος έπαινος που σχετίζεται με τον

υπερθετικό βαθμό ορισμένων χαρακτηριστικών (π.χ. «το εξυπνότερο παιδί», «το πιο

όμορφο», «το καλύτερο») αποτελεί πηγή άγχους και πίεσης, ώστε να διατηρήσουν την

αριστεία και να μην απογοητεύσουν τους γονείς. Ο έπαινος πρέπει να τονίζει την

προσπάθεια, την επιμονή, τη βελτίωση, το ταλέντο, τη δημιουργική σκέψη, την ευγένεια

και όχι την αριστεία (Davis et al., 2016).

Το ενδιαφέρον των ερευνών έχει επικεντρωθεί και στις αντιλήψεις των γονέων

για τις ανάγκες των παιδιών και τους τρόπους ενίσχυσης των ικανοτήτων τους (Garn et

al., 2012. Morawska & Sanders, 2009). Οι γονείς αναφέρουν ότι τα παιδιά τους

χρειάζονται την πρόκληση, την παροχή ερεθισμάτων και κινήτρων, ευκαιρίες για

δημιουργικότητα, προφορική έκφραση και εις βάθος μάθηση, ευκαιρίες για ανακάλυψη

νέων θεμάτων και ενασχόληση με υψηλού επιπέδου περιεχομένου μάθηση, τη

δυνατότητα να μαθαίνουν και να δουλεύουν σε ένα δομημένο περιβάλλον, να

αναλαμβάνουν ρόλους και να συνεργάζονται με τους συνομηλίκους (Hertzog & Bennett,

2004)

Συνήθως, οι γονείς των παιδιών υψηλών ικανοτήτων προσπαθούν να

δημιουργούν ευκαιρίες για ανάπτυξη των ταλέντων, ενισχύουν τα κίνητρα και

συμβάλλουν στην έκφραση της δημιουργικότητας και τη διαμόρφωση χαρακτηριστικών

της προσωπικότητας, όπως η αυτονομία και ο αυτοέλεγχος (Al-Dhamit & Kreishan,

2013. Majid & Alias, 2010. Olszewski-Kubilius, 2008). Το μορφωτικό επίπεδο και το

κοινωνικοοικονομικό status της οικογένειας έχει αποδειχθεί ότι επηρεάζει τόσο την

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ

### ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ

ανίχνευση της χαρισματικότητας όσο και την εξελικτική της πορεία. Οι μορφωμένοι

γονείς εμπλέκονται περισσότερο στην ανάπτυξη των παιδιών, παρέχουν περισσότερα ερεθίσματα και δημιουργούν ένα ευνοϊκό περιβάλλον για την ενίσχυση της γνωστικής, συναισθηματικής και διαπροσωπικής ανάπτυξης (Al-Dhamit & Kreishan, 2013. Dwairy, 2004). Οι οικογένειες από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα φοβούνται ότι δεν θα καταφέρουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των παιδιών με αποτέλεσμα να μην ενθαρρύνουν τις ιδιαίτερες ικανότητες και να παρέχουν μικρότερο βαθμό κοινωνικής υποστήριξης σε σύγκριση με τους μορφωμένους γονείς (Olszewski-Kubilius & Thomson, 2010).

#### **Ο ρόλος των γονέων στην αναγνώριση των δυσκολιών.** Η έγκαιρη

αναγνώριση και αντιμετώπιση των προβλημάτων ψυχοκοινωνικής προσαρμογής που εκδηλώνουν τα παιδιά και οι έφηβοι καθίσταται καθοριστικής σημασίας, καθώς αποδεικνύεται ότι, εάν δεν εφαρμοστεί άμεση παρέμβαση, οι εν λόγω δυσκολίες παραμένουν και κατά την ενήλικη ζωή και επηρεάζουν αρνητικά τη λειτουργικότητα των ατόμων. Κρίνεται, λοιπόν, απαραίτητη η σωστή αξιολόγηση της ψυχικής υγείας των παιδιών. Ως προς αυτήν την κατεύθυνση θεωρείται σημαντική η αξιοποίηση πολλαπλών πηγών πληροφόρησης όπως γονείς, μαθητές και εκπαιδευτικοί, καθώς το κάθε άτομο παρέχει τη δική του διαφορετική οπτική σχετικά με τις δυσκολίες των παιδιών προσδίδοντας μεγαλύτερη αξιοπιστία στα αποτελέσματα των διαδικασιών αξιολόγησης (Martin, Ford, Dyer-Friedman, Tang, & Huffman, 2004. Van de Looij-Jansen, Jansen, Wilde, Donker, Verhulst, 2011). Από την άλλη η ελλιπής πληροφόρηση από ποικίλες πηγές ενδέχεται να οδηγήσει σε ανεπαρκή κατανόηση των προβλημάτων των παιδιών, λανθασμένες διαγνώσεις και ακατάλληλες προτάσεις θεραπείας (Martin et al., 2004).

Οι γονείς είναι οι πιο συχνοί παρατηρητές της συμπεριφοράς των παιδιών σε μια ποικιλία καταστάσεων, για αυτό και αποτελούν σημαντική πηγή άντλησης στοιχείων για

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ

### ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ

τα ενδεχόμενα προβλήματα των μαθητών. Από τις διαθέσιμες έρευνες προκύπτει ότι

παρατηρείται αναντιστοιχία στις αναφορές των γονέων και των ίδιων των παιδιών

σχετικά με τις ψυχοκοινωνικές δυσκολίες τους (Becker, Hasenberg, Roesnner, Woerner,

& Rothenberger, 2004. Choudhury, Pimentel, & Kendall, 2003. Karver, 2006. Martin et

al., 2004). Υπάρχουν έρευνες, στις οποίες τα παιδιά αναφέρουν περισσότερα

προβλήματα σε σύγκριση με τους γονείς, κάτι το οποίο μπορεί να εξηγηθεί από τη

φτωχή εμπλοκή των γονέων, την ελλιπή υποστήριξη, την υποτίμηση των προβλημάτων

και την έλλειψη επικοινωνίας μεταξύ γονέων και παιδιών. Είναι πιθανό ότι τα παιδιά δεν

θα λάβουν την κατάλληλη παρέμβαση από ειδικούς, όταν εκλείπει ο εντοπισμός των

προβλημάτων από τους γονείς. Από την άλλη, εντοπίζονται και διαφορές, οι οποίες

αφορούν στην αναφορά περισσότερων προβλημάτων από τους γονείς, κάτι που φαίνεται

να σχετίζεται με το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων, το χαμηλό εισόδημα και την

υπερβολική ανησυχία εκ μέρους των γονέων (Van de Looij-Jansen et al., 2011. Van

Roy, Groholt, Heyerdahl, & Clench-Aas, 2010).

Η ασυμφωνία που εντοπίζεται στις αναφορές γονέων και παιδιών είναι

μεγαλύτερη στην περίπτωση των εσωτερικευμένων προβλημάτων σε σύγκριση με τα

εξωτερικευμένα (Davé, Nazareth, Senior, & Sherr, 2008. Martin et al., 2004. Van der

Meer, Dixon, & Rosse, 2008. Van Roy et al., 2010). Πιθανή εξήγηση του εν λόγω

ευρήματος αποτελεί το γεγονός ότι τα συναισθηματικά προβλήματα είναι πιο δύσκολο

να παρατηρηθούν από τους γονείς με αποτέλεσμα την έλλειψη γνώσης για τις

εσωτερικές εμπειρίες των παιδιών τους. Επίσης, επειδή οι γονείς νιώθουν υπεύθυνοι για

τη διαμόρφωση κατάλληλης συμπεριφοράς των παιδιών ενδέχεται να επικεντρώνονται

περισσότερο στην παρατήρηση των προβλημάτων εξωτερίκευσης (Martin et al., 2004.

Van der Meer et al., 2008. Van Roy et al., 2010). Οι διαφορές από την άλλη, ίσως,

αντανακλούν ότι οι αυτοαναφορές, κυρίως, παρέχουν πληροφορίες για το πώς

ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ  
ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ  
αντιλαμβάνονται τα παιδιά τη συμπεριφορά και τα συναισθήματά τους κατά τη

διαδικασία αξιολόγησης, ενώ οι γονείς αναφέρουν συμπτώματα που παρατηρούνται σε μεγαλύτερο χρονικό διάστημα. Οι μαθητές είναι πιο ευαίσθητοι ακόμη και σε μικρές ενοχλήσεις και τις αναφέρουν, ακόμη, και αν αυτές δεν έχουν μεγάλη επίδραση στην ψυχική τους υγεία και είναι λιγότερο φανερές στους γονείς. Επίσης, έχουν βρεθεί μεγαλύτερες συσχετίσεις και στην υποκλίμακα που αφορά στα προβλήματα με τους συνομηλίκους (Van Roy et al., 2010). Από την άλλη, σε μία πρόσφατη έρευνα παρατηρήθηκαν από τις αναφορές των ίδιων των παιδιών προβλήματα υπερκινητικότητας και απροσεξίας, τα οποία δεν φάνηκε να αναγνωρίζονται από τους γονείς. Μία πιθανή εξήγηση του ανωτέρω ευρήματος αφορά στο γεγονός ότι τα συμπτώματα απροσεξίας-υπερκινητικότητας σχετίζονται με το περιβάλλον του σχολείου, όπου λόγω ανίας τα παιδιά είτε είναι απρόσεκτα και ονειροπολούν είτε είναι υπερκινητικά (Eren et al., 2018. Robinson, 2008).

Σε ορισμένες έρευνες δεν εντοπίζονται διαφορές φύλου στις συσχετίσεις γονέων και μαθητών, ενώ σε άλλες αναφέρονται ότι παρατηρείται μεγαλύτερη συμφωνία στα εξωτερικευμένα προβλήματα μεταξύ γονέων και αγοριών και περισσότερες διαφορές στις αναφορές των εσωτερικευμένων προβλημάτων μεταξύ των αναφορών των γονέων και των κοριτσιών. Οι εν λόγω διαφορές μπορούν να εξηγηθούν από το γεγονός ότι οι γονείς αναμένουν την εμφάνιση περισσότερων προβλημάτων στα αγόρια και, κυρίως, αυτών που αφορούν στη συμπεριφορά και από την άλλη, οι διαφορές με τις αναφορές των κοριτσιών αντανακλούν τα υψηλά επίπεδα εσωτερικευμένων προβλημάτων στα κορίτσια, τα οποία δε γίνονται τόσο εύκολα αντιληπτά από τους γονείς (Van de Looij-Jansen et al., 2011. Van der Meer et al., 2008). Όσον αφορά στην ηλικία φαίνεται πως τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας συμφωνούν περισσότερο με τις απόψεις των γονέων τους σε

ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ  
ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ  
σύγκριση με τους μικρότερους μαθητές (Martin et al., 2004. Van de Looij-Jansen et al.,  
2011. Van Roy et al., 2011).

### **Η Παρούσα Μελέτη**

Στόχο της παρούσας έρευνας αποτέλεσε η διερεύνηση των ψυχοκοινωνικών δυσκολιών που παρουσιάζουν οι μαθητές που εμφανίζουν υψηλές ικανότητες και η σύγκριση αυτών με μαθητές σχολικής ηλικίας με μέσες ικανότητες. Επίσης, διερευνήθηκαν οι απόψεις των γονέων σχετικά με τις δυσκολίες των παιδιών υψηλών ικανοτήτων και εξετάστηκε η συσχέτισή τους με τις αυτοαναφορές των ίδιων των παιδιών.

Η ομάδα των μαθητών που παρουσιάζουν υψηλές ικανότητες έχει απασχολήσει σε μεγάλο βαθμό τα τελευταία χρόνια την επιστημονική κοινότητα. Αναλυτικότερα, στη βιβλιογραφία συναντώνται έρευνες που αφορούν στα χαρακτηριστικά των εν λόγω παιδιών και τις διαφορές τους με τους μαθητές του μέσου όρου, τις διαδικασίες και τους τρόπους εντοπισμού τους, καθώς και τα προγράμματα εκπαιδευτικής παρέμβασης που είναι κατάλληλα, ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους και να συμβάλλουν στην μέγιστη αξιοποίηση των δυνατοτήτων τους. Η αναγνώριση των χαρισματικών μαθητών αποτελεί μια απαιτητική και πολύπλοκη διαδικασία και σε συνδυασμό με την έλλειψη κατάλληλα εξοπλισμένων εκπαιδευτικών και το πλήθος των εργασιακών υποχρεώσεων είναι συχνό το φαινόμενο να μη γίνεται αντιληπτή η χαρισματικότητα. Ο εντοπισμός των συγκεκριμένων παιδιών συνιστά μια προσπάθεια να δοθεί η ευκαιρία σε όσους διαθέτουν το κατάλληλο υπόβαθρο να ξεδιπλώσουν τα ταλέντα τους και τη δημιουργικότητά τους και να αποφύγουν την κατάσταση της υποεπίδοσης (underachievement) κατά την οποία οι χαρισματικοί μαθητές που δεν εντοπίζονται βιώνουν απομόνωση και γνωστικό και συναισθηματικό συμβιβασμό (Γκαρή &

ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ  
ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ  
(Μυλωνάς, 2012). Συνήθως, παρατηρείται μία τάση επικέντρωσης στα ακαδημαϊκά

προβλήματα με τα οποία έρχονται αντιμέτωποι οι μαθητές υψηλών ικανοτήτων, παραγκωνίζοντας τα ψυχοκοινωνικά. Ωστόσο, θεωρείται καθοριστικής σημασίας, εκτός από την έγκαιρη αναγνώριση των χαρισματικών μαθητών, και η κατανόηση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν σε κοινωνικούς και συναισθηματικούς τομείς. Στην επισήμανση των ιδιαίτερων δυσκολιών των μαθητών υψηλών ικανοτήτων καθίσταται σημαντικός ο ρόλος των γονέων, συνεπώς, η διερεύνηση των δυσκολιών που παρατηρούν οι γονείς στα παιδιά τους συνιστά μία μελέτη αυξημένου ερευνητικού ενδιαφέροντος. Επίσης, η γνώση των δυσκολιών που παρουσιάζουν τα χαρισματικά παιδιά και, κυρίως, αυτών που αφορούν στην ψυχοκοινωνική τους προσαρμογή είναι βαρύνουσας σημασίας για την εφαρμογή κατάλληλων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και την ικανοποίηση των αναγκών τους, ώστε να μπορέσουν να έχουν τη βέλτιστη εξελικτική πορεία.

Η έλλειψη συμφωνίας μεταξύ των ερευνών που αφορούν στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή των παιδιών και των ίδιων των μαθητών με υψηλές ικανότητες δεν καθιστά εφικτή τη διατύπωση σαφών ερευνητικών υποθέσεων.

Στη συνέχεια διατυπώνονται τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας:

Ερευνητικό Ερώτημα 1 (EE1): Εντοπίζονται και σε ποιο βαθμό διαφορές ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του φύλου και της ηλικίας στο είδος των δυσκολιών προσαρμογής (προβλήματα διαγωγής, συναισθηματικά προβλήματα, υπερκινητικότητα/διάσπαση προσοχής, προβλήματα με συνομηλίκους), τις συνολικές δυσκολίες και τη θετικά προσανατολισμένη κοινωνική συμπεριφορά στους μαθητές σχολικής ηλικίας;

Ερευνητικό Ερώτημα 2 (EE2): Οι μαθητές υψηλών ικανοτήτων εμφανίζουν διαφορετικές δυσκολίες και δυνατότητες στις πέντε διαστάσεις της κλίμακας των



ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ  
ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ  
Δυνατοτήτων και Δυσκολιών (ΔΔ) και στη συνολική κλίμακα, συγκριτικά με τους  
μαθητές τυπικής ανάπτυξης;

Ερευνητικό Ερώτημα 3 (EE3): Εντοπίζονται διαφορές στις διαστάσεις της  
κλίμακας των Δυνατοτήτων και Δυσκολιών (ΔΔ) και στη συνολική κλίμακα ανάμεσα  
στις αναφορές των γονέων και τις αντίστοιχες δηλώσεις των παιδιών τους;

Ερευνητικό Ερώτημα 4 (EE4): Εντοπίζονται διαφορές στις αναφορές των γονέων  
για τις δυνατότητες και τις δυσκολίες των παιδιών σε σχέση με το μορφωτικό τους  
επίπεδο;

Ερευνητικό Ερώτημα 5 (EE5): Υπάρχει συνάφεια μεταξύ των δυσκολιών που  
αναφέρουν οι μαθητές και αυτών που αναφέρουν οι γονείς τους;

ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ  
ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ  
**Μέθοδος**

**Συμμετέχοντες**

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 384 μαθητές και μαθήτριες των τάξεων Δ΄, Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε σχολεία των περιοχών Χαλανδρίου, Παλλήνης και Αρτέμιδας της Αττικής και τριών περιοχών της επαρχίας και συγκεκριμένα της Άμφισσας, των Μεσοβουνίων-Κεφαλονιάς και της Δεσκάτης-Γρεβενών. Η επιλογή των συμμετεχόντων ήταν συμπτωματική, δηλαδή έγινε με τις αρχές της διαθεσιμότητας και της προσβασιμότητας. Προϋποθέσεις της συμμετοχής των μαθητών στο δείγμα αποτέλεσαν η απουσία διαγνωσμένων μαθησιακών δυσκολιών και οποιασδήποτε άλλης ιδιαιτερότητας που θα μπορούσε να παρεμποδίσει την επαρκή ανταπόκρισή τους στις απαιτήσεις των ερευνητικών εργαλείων. Επίσης, αποκλείστηκαν τα ερωτηματολόγια των μαθητών που παρακολουθούσαν Τμήμα Ένταξης.

Ως προς την αναλογία του φύλου, στην έρευνα συμμετείχαν 198 (51, 6%) αγόρια και 186 (48, 4%) κορίτσια. Ως προς τη σύνθεση του δείγματος ανά περιοχή, συμμετείχαν συνολικά 141 (36, 7%) μαθητές από σχολεία της Αττικής και 243 (63, 3%) από σχολεία της επαρχίας. Πιο συγκεκριμένα, έλαβαν μέρος 42 (10, 9 %) μαθητές από το Δημοτικό Μεσοβουνίων-Κεφαλονιάς, 43 (11, 2%) του 1<sup>ου</sup> Δημοτικού Δεσκάτης-Γρεβενών, 37 (9, 6%) του 2<sup>ου</sup> Δημοτικού Δεσκάτης-Γρεβενών, 53 (13, 8%) μαθητές από το 2<sup>ο</sup> Δημοτικό Άμφισσας, 29 (7, 6%) από το 3<sup>ο</sup> Δημοτικό Άμφισσας, 38 (9, 9%) από το 9<sup>ο</sup> Δημοτικό Χαλανδρίου, 62 (16, 1%) μαθητές από το 1<sup>ο</sup> Δημοτικό Παλλήνης, 10 (2, 6%) από το 1<sup>ο</sup> Δημοτικό Αρτέμιδας, 25 (6, 5%) μαθητές από το 5<sup>ο</sup> Δημοτικό Αρτέμιδας και 45 (11, 7 %) του 7<sup>ου</sup> Δημοτικού Αρτέμιδας.

Όσον αφορά στη σύνθεση του δείγματος ως προς την τάξη φοίτησης συμμετείχαν 155 (40, 4 %) μαθητές και μαθήτριες της Δ΄ Δημοτικού, 48 (12, 5%) μαθητές της Ε΄ Δημοτικού και 181 (47, 1%) μαθητές Στ΄ Δημοτικού. Επίσης, ζητήθηκε από τους

**ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ  
ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ**  
εκπαιδευτικούς των τάξεων να επισημάνουν όσους μαθητές θεωρούν ότι διαθέτουν

κάποιες ιδιαίτερες μαθησιακές ικανότητες, χαρίσματα ή ταλέντα. Από το σύνολο του δείγματος οι μαθητές που επισημάνθηκαν με υψηλές ικανότητες ήταν 27 (7%) από τους οποίους οι 13 (48, 1%) ήταν αγόρια και οι 14 (51, 9) κορίτσια. Οι 9 (33, 3%) φοιτούσαν στη Δ' Δημοτικού, οι 6 (22, 2%) στην Ε' Δημοτικού και οι υπόλοιποι 12 (44, 4%) στην Στ' τάξη. Επίσης, οι 18 (66, 7%) από τους μαθητές που επισημάνθηκαν προέρχονταν από τα σχολεία της επαρχίας και οι 9 (33, 3%) από την Αθήνα (βλ. Παράρτημα, Γραφήματα 1-7).

Για τους μαθητές που επισημάνθηκαν ζητήθηκε από τους γονείς να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά τους, το οποίο περιλάμβανε τις ίδιες κλίμακες με αυτές που συμπλήρωσαν οι μαθητές, καθώς και επιπλέον στοιχεία για το ιστορικό του παιδιού. Οι γονείς που ανταποκρίθηκαν ήταν 20 συνολικά και προέρχονταν όλοι από τα σχολεία της επαρχίας. Συγκεκριμένα 4 (20%) από την Κεφαλονιά, 10 (45%) από τα Γρεβενά και 6 (30%) από την Άμφισσα. Οι 17 (85%) ήταν μητέρες, οι 2 (15%) πατέρες και 1 (5%) παππούς-γιαγιά. Όσον αφορά στο μορφωτικό τους επίπεδο οι 9 ήταν Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και οι υπόλοιποι 11 Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης (βλ. Παράρτημα, Γραφήματα 8, 9 και 10).

### **Μέσα Συλλογής Δεδομένων**

**Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών- Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ).** Για τη μέτρηση των δυνατοτήτων και δυσκολιών των μαθητών χρησιμοποιήθηκε το Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών-ΕΔΔ (Goodman, 1997. Μπίμπου-Νάκου, Στογιαννίδου, Κιοσέογλου, 2001), το οποίο μελετά δυνατότητες και δυσκολίες παιδιών σχολικής ηλικίας, οι οποίες συνδέονται με τη ψυχική τους υγεία.

ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ  
ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ  
Χρησιμοποιείται σε κοινοτικό και κλινικό πληθυσμό και στηρίζεται στο

ερωτηματολόγιο του Rutter (1967), το οποίο τροποποιήθηκε από τον Goodman σύμφωνα με τα κριτήρια για την παιδική ψυχοπαθολογία της 4<sup>ης</sup> έκδοσης του Διαγνωστικού και Στατιστικού Εγχειριδίου των ψυχικών διαταραχών (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-DSM, American Psychiatric Association, 1994) και της 10<sup>ης</sup> αναθεώρησης της Διεθνούς Ταξινόμησης των Νόσων και συναφών προβλημάτων υγείας (International Classification of Diseases and Related Health Problems, ICD-10, World Health Organization, 1992). Επίσης, προστέθηκε η κλίμακα της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς (prosocial scale). Το ερωτηματολόγιο έχει μεταφραστεί σε περισσότερες από 60 γλώσσες και αποτελεί ένα από τα πιο ευρέως χρησιμοποιούμενα εργαλεία ανίχνευσης των προβλημάτων συμπεριφοράς αλλά και των δυνατοτήτων των παιδιών (Stone, Otten, Engels, Vermulst, Janssens, 2010. Vostanis, 2006). Από τις αξιολογήσεις του τόσο στην Ελλάδα όσο και στην Ευρώπη, την Αμερική και την Ασία έχουν προκύψει αρκετά ικανοποιητικές ψυχομετρικές ιδιότητες (Becker, Rothenberger, & Sohn, 2015. Essau, Olaya, Anastassiou-Hadjicharalambous, Pauli, Gilvarry, Bray, & Ollendick, 2012. Giannakopoulos, Dimitrakaki, Papadopoulou, Tzavara, Kolaitis, Ravens-Sieberer et al., 2013. Giannakopoulos, Tzavara, Dimitrakaki, Kolaitis, Rotsika, & Tountas, 2009. He, Burstein, Schmitz & Merikangas, 2013. Kóbor, Takács & Urbán, 2013. Muris, Meesters & van den Berg, 2003. Rodríguez-Hernández, Betancort, Ramírez-Santana, García, Sanz-Álvarez & De las Cuevas-Castresana, 2012). Το ερωτηματολόγιο χορηγείται σε μαθητές ηλικίας 11-16 ετών ως εργαλείο αυτοαναφοράς, αλλά και σε δασκάλους και γονείς για παιδιά 3 -16 ετών. Η χορήγηση τόσο σε δασκάλους όσο και σε γονείς αποτελεί μία προσπάθεια της ολιστικής προσέγγισης της αναγνώρισης των δυσκολιών.

ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ  
ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ

Τα παιδιά και οι γονείς μέσα από ένα κατάλογο 25 δηλώσεων σημειώνουν: εάν η συγκεκριμένη συμπεριφορά δεν ισχύει (1, «απούσα»), εάν ισχύει κάπως (2, «οριακή») ή εάν ισχύει σίγουρα (3, «επιβεβαιωμένη»).

Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει πέντε υποκλίμακες που αντιστοιχούν στις: 1) *διαταραχές διαγωγής* με 5 προτάσεις (προτάσεις 5,7,12, 18, 22, βλ. παράρτημα), π.χ. «Συχνά με κατηγορούν ότι λέω ψέματα ή εξαπατώ», 2) *διαταραχές συναισθήματος* με 5 προτάσεις (προτάσεις 3,8,13,16,24 βλ. παράρτημα) π.χ. «Ανησυχώ πολύ», 3) *υπερκινητικότητα /διάσπαση προσοχής* με 5 προτάσεις (προτάσεις 2,10,15,21,25 βλ. παράρτημα) π.χ. «Συνεχώς στριφογυρίζω και κουνιέμαι» και 4) *σχέσεις με τους συνομηλίκους* με 5 προτάσεις (προτάσεις 6,11,14,19,23 βλ. παράρτημα) π.χ. «Γενικά είμαι συμπαθής στα άλλα παιδιά», και μια επιπλέον υποκλίμακα που αφορά στη θετικά προσανατολισμένη κοινωνική (prosocial) συμπεριφορά με 5 προτάσεις (προτάσεις 1,4,9,17,20 βλ. παράρτημα) π.χ. «Νοιάζομαι για τα συναισθήματα των άλλων»). Η τελευταία υποκλίμακα δεν υπολογίζεται στο συνολικό δείκτη της κλίμακας, ο οποίος προκύπτει από το άθροισμα των απαντήσεων των τεσσάρων πρώτων υποκλιμάκων. Η συσχέτιση με άλλες κλίμακες που εξετάζουν ανάλογες δυσκολίες έδειξε επαρκή εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής του ερωτηματολογίου. Από τις επαναληπτικές μετρήσεις (test - retest reliability) προέκυψε ότι ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach  $\alpha$  κυμαίνεται μεταξύ 0,85 έως 0,90.

Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach  $\alpha$  που υπολογίστηκε για το παραπάνω ερωτηματολόγιο στη συγκεκριμένη έρευνα ήταν σχετικά χαμηλός ( $\alpha=0,57$ ) αλλά θεωρείται οριακά αποδεκτός. Αυτό σημαίνει ότι η ερμηνεία των αποτελεσμάτων θα πρέπει να γίνει με κάποια επιφύλαξη.

**Ιστορικό του παιδιού.** Για το ιστορικό του μαθητή χρησιμοποιήθηκε ένα αυτοσχέδιο εργαλείο το οποίο χορηγήθηκε στους γονείς και βασίστηκε στις βασικές

**ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ****ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ**

πληροφορίες που χρησιμοποιούνται κατά την επικοινωνία με τους γονείς σχετικά με την

αναγνώριση των χαρισματικών μαθητών. Αποτελείται από τέσσερις ερωτήσεις που αφορούν στο πότε περπάτησε, πότε μίλησε, πότε διάβασε και πότε έγραψε για πρώτη φορά ο μαθητής, καθώς και από επτά ανοιχτές ερωτήσεις που σχετίζονται με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που αναγνωρίζουν στο παιδί τους στο γνωστικό τομέα, στον τομέα της προσωπικότητας, στον τομέα της συμπεριφοράς, στον τομέα των συναισθημάτων και στον τομέα των κοινωνικών σχέσεων και με τις δυσκολίες που θεωρούν οι γονείς ότι αντιμετωπίζει το παιδί στην οικογένεια και στο σχολείο. Τέλος, αναφέρονται οι βαθμοί του στο πρώτο τετράμηνο της φετινής σχολικής χρονιάς στα Μαθηματικά και στη Γλώσσα (βλ. παράρτημα). Ωστόσο, να σημειωθεί ότι οι πληροφορίες από το ιστορικό των μαθητών δεν αποτέλεσαν αντικείμενο της παρούσας μελέτης.

***Δημογραφικά χαρακτηριστικά μαθητών.*** Για τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των μαθητών χρησιμοποιήθηκε μία αυτοσχέδια κλίμακα αναφοράς, όπου οι μαθητές καλούνταν να συμπληρώσουν την τάξη και το τμήμα τους, καθώς και το σχολείο στο οποίο φοιτούν. Το φύλο τους γινόταν αντιληπτό από τον κωδικό αριθμό που αναγραφόταν πάνω το ερωτηματολόγιο, ο οποίος συμπληρώθηκε από τον εκπαιδευτικό, ώστε να τηρηθεί η ανωνυμία των μαθητών.

***Δημογραφικά χαρακτηριστικά γονέων.*** Για τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των γονέων χρησιμοποιήθηκε ένα αυτοσχέδιο εργαλείο με αναφορά στη σχέση του γονέα με το παιδί δηλ. πατέρας ή μητέρα, την περιοχή καταγωγής, το επάγγελμα του γονέα και του/της συζύγου και την εκπαίδευση του γονέα και του/της συζύγου.

ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ  
ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ  
**Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων**

Η έρευνα διεξήχθη σε σχολεία τεσσάρων περιοχών της Αττικής, Χαλανδρίου, Ν. Ηρακλείου, Παλλήνης και Αρτέμιδας και σε τρεις περιοχές της επαρχίας, στην Άμφισσα, τα Μεσοβούνια - Κεφαλονιάς και τη Δεσκάτη - Γρεβενών και αποτελεί ένα μέρος μιας ευρύτερης έρευνας που είχε στόχο τη διερεύνηση των απόψεων των μελών της σχολικής κοινότητας για τις μαθησιακές ικανότητες των παιδιών σχολικής ηλικίας. Πριν τη χορήγηση των ερωτηματολογίων προηγήθηκε επικοινωνία με τους διευθυντές των εν λόγω σχολείων προκειμένου να ζητηθεί η έγκρισή τους και να γίνει η σχετική ενημέρωση για τους στόχους της έρευνας και τη διαδικασία διεξαγωγής της. Η διαδικασία που θα περιγραφεί παρακάτω αφορά στα σχολεία της περιοχής των Γρεβενών, στα οποία και είχε πρόσβαση η ερευνήτρια. Αρχικά, έγινε η πρώτη επίσκεψη της ερευνήτριας στα σχολεία, όπου ενημέρωσε κατάλληλα τους εκπαιδευτικούς των τάξεων που θα συμμετείχαν στην έρευνα και χορηγήθηκαν στους μαθητές δηλώσεις γονικής συγκατάθεσης, τις οποίες θα έδιναν στους κηδεμόνες τους, ώστε να τους επιτραπεί η συμμετοχή στην έρευνα. Στην πρώτη επαφή με τους εκπαιδευτικούς διευκρινίστηκε ο σκοπός της έρευνας που αφορά στη διερεύνηση των δυσκολιών των παιδιών υψηλών ικανοτήτων και τη σύγκρισή τους με τις αντίστοιχες των μαθητών μέσων ικανοτήτων, καθώς και στις απόψεις των γονέων σχετικά με τις δυσκολίες των παιδιών τους.

Προκειμένου να επιτευχθεί αυτή η σύγκριση τους ζητήθηκε να σκεφτούν και να αναφέρουν σύμφωνα με τις προσωπικές τους αντιλήψεις, εάν εντοπίζουν κάποιον μαθητή στην τάξη τους που, ενώ βρίσκεται στο μέσο όρο των παιδιών της ηλικίας του ταυτόχρονα διαθέτει υψηλό δυναμικό μάθησης, κάποιες υψηλές ικανότητες, ισχυρά κίνητρα για απόκτηση γνώσεων και κάποια ιδιαίτερα χαρίσματα ή ταλέντα. Η ερευνήτρια επεξήγησε ότι για αυτούς τους μαθητές που θα υποδείξει ο κάθε

**ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ****ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ**

εκπαιδευτικός θα σταλεί ένα ερωτηματολόγιο στους γονείς, ώστε να συμπληρώσουν οι

ίδιοι τη γνώμη τους για τις δυνατότητες και τις δυσκολίες του παιδιού τους με στόχο να

διερευνηθούν οι απόψεις των γονέων για ορισμένα χαρακτηριστικά του παιδιού τους.

Προκειμένου να μπορούν να συνδυαστούν ερευνητικά οι πληροφορίες για κάθε μαθητή

από τα ερωτηματολόγια μαθητών και γονέων διατηρώντας ταυτόχρονα την ανωνυμία

των παιδιών, δόθηκε στους εκπαιδευτικούς μία λίστα με κωδικούς αριθμούς, ώστε για

κάθε έναν κωδικό να γνωρίζουν μόνο οι εκπαιδευτικοί την αντιστοιχία του με το

ονοματεπώνυμο του μαθητή, ενώ η ερευνήτρια μπορούσε να γνωρίζει μόνο τον κωδικό,

την τάξη, τον εκπαιδευτικό και το φύλο των μαθητών. Ο κωδικός αυτός αναγράφηκε στο

ερωτηματολόγιο του κάθε μαθητή/μαθήτριας και στο ερωτηματολόγιο που

συμπλήρωσαν οι γονείς. Δόθηκε ένα περιθώριο κάποιων ημερών, ώστε να

συγκεντρωθούν οι δηλώσεις συμφωνίας των γονέων για συμμετοχή των παιδιών τους

στην έρευνα και, μετά από σχετική νέα επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό της τάξης,

καθορίστηκε η ημέρα και ώρα χορήγησής τους στους μαθητές.

Πριν από τη χορήγηση των ερωτηματολογίων δόθηκαν σαφείς οδηγίες από την

ερευνήτρια στους μαθητές. Διευκρινίστηκε ότι οι ερωτήσεις που καλούνται να

απαντήσουν αφορούν σε δυνατότητες και δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στο σχολείο,

για αυτό θα πρέπει ο καθένας να απαντήσει σύμφωνα με την προσωπική του εμπειρία.

Επίσης, τονίστηκε ότι είναι σημαντικό για την έρευνα να απαντήσουν με όσο το δυνατόν

περισσότερη ειλικρίνεια σε όλες τις ερωτήσεις και ότι θα διατηρηθεί η ανωνυμία τους. Ο

εκπαιδευτικός της κάθε τάξης κλήθηκε να δώσει στον κάθε μαθητή το αντίστοιχο

ερωτηματολόγιο με τον κωδικό του. Η ερευνήτρια παρευρισκόταν στην αίθουσα καθ'

όλη τη διάρκεια της συμπλήρωσης για να επιλύει τυχόν απορίες των παιδιών. Η

διαδικασία διήρκησε μία διδακτική ώρα σε κάθε τάξη.



ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ  
ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ

Στην επόμενη φάση της έρευνας ζητήθηκε από τους μαθητές να δώσουν στους γονείς τους το ερωτηματολόγιο που έπρεπε να συμπληρώσουν, το οποίο συνοδευόταν από μία ενημερωτική επιστολή σχετικά με το σκοπό της έρευνας και πληροφορίες για το τι καλούνταν να κάνουν οι ίδιοι. Δόθηκε προθεσμία μίας εβδομάδας προκειμένου να το συμπληρώσουν και στη συνέχεια, τα παιδιά το έφεραν στο σχολείο για να το παραλάβει η ερευνήτρια.

ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ  
ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ  
**Αποτελέσματα**

Αφού συλλέχθηκαν τα δεδομένα της έρευνας ακολούθησε η επεξεργασία και η στατιστική τους ανάλυση για την εξαγωγή των αποτελεσμάτων με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS (Statistical Package for the Social Science), έκδοση 21.

**Κατανομές Συχνότητας για τα Δείγματα Μαθητών και Γονέων**

Αρχικά, υπολογίστηκαν οι απόλυτες και οι σχετικές συχνότητες στις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου SDQ σύμφωνα με τις απόψεις όλων των μαθητών του δείγματος, των μαθητών υψηλών ικανοτήτων και των γονέων. Τα αποτελέσματα παρατίθενται στους συγκεντρωτικούς πίνακες 1-18 στο Παράρτημα. Όσον αφορά στους μαθητές σχολικής ηλικίας οι περισσότεροι δήλωσαν υψηλά συναισθηματικά προβλήματα και προβλήματα διαγωγής, μέτρια προς υψηλά χαρακτηριστικά υπερκινητικότητας και προβλημάτων με τους συνομηλίκους και αρκετά χαμηλά θετικά προσανατολισμένη κοινωνική συμπεριφορά. Στην πλειονότητά τους οι μαθητές πιο συχνά απαντούν ότι αντιμετωπίζουν μέτρια επίπεδα δυσκολιών.

Όσον αφορά στους μαθητές υψηλών ικανοτήτων καταγράφηκε μεγαλύτερη συχνότητα για το υψηλό επίπεδο στα συναισθηματικά προβλήματα, για το μέτριο επίπεδο στα προβλήματα διαγωγής, στην υπερκινητικότητα και στα προβλήματα με τους συνομηλίκους και χαμηλά επίπεδα θετικά προσανατολισμένης κοινωνικής συμπεριφοράς. Στις συνολικές δυσκολίες οι περισσότεροι μαθητές δήλωσαν μέτρια προς υψηλά επίπεδα.

Τέλος, στις υποκλίμακες των συναισθηματικών προβλημάτων, των προβλημάτων διαγωγής, της υπερκινητικότητας και των προβλημάτων με τους συνομηλίκους με βάση τις απόψεις των γονέων εντοπίστηκαν μεγαλύτερες συχνότητες στα χαμηλά επίπεδα δυσκολιών, ενώ στη θετικά προσανατολισμένη κοινωνική συμπεριφορά οι περισσότεροι

ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ  
ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ  
δήλωσαν υψηλά επίπεδα. Όσον αφορά στις συνολικές δυσκολίες των παιδιών τους οι  
γονείς ανέφεραν με μεγαλύτερη συχνότητα μέτρια επίπεδα.

### **Δείκτες Κεντρικής Τάσης και Διασποράς**

#### *Μαθητές*

Στον Πίνακα 19 παρουσιάζονται οι δείκτες κεντρικής τάσης (μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις) των πέντε διαστάσεων της κλίμακας SDQ που εξετάστηκαν στην έρευνα και της συνολικής κλίμακας σύμφωνα με τις αναφορές όλων των μαθητών. Όπως μπορεί να συμπεράνει κανείς οι μαθητές γενικά δήλωσαν μέτρια έως και υψηλά επίπεδα δυσκολιών και πιο συγκεκριμένα ανέφεραν περισσότερες δυσκολίες που αφορούν στα προβλήματα διαγωγής ( $M=2,44$  και  $T.A.=0,33$ ) και τα συναισθηματικά προβλήματα ( $M=2,41$  και  $T.A.=0,44$ ). Ανέφεραν χαμηλότερα επίπεδα προβλημάτων με τους συνομηλίκους ( $M=2,07$  και  $T.A.=0,28$ ) και στο μικρότερο βαθμό δήλωσαν δυσκολίες που αφορούν στην υπερκινητικότητα/διάσπαση προσοχής. Όσον αφορά στη θετικά προσανατολισμένη κοινωνική συμπεριφορά οι αναφορές τους κυμαίνονται σε μέτρια επίπεδα ( $M=1,46$  και  $T.A.=0,37$ ).

ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ  
ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ  
Πίνακας 19

*Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των διαστάσεων της κλίμακας SDQ σε φθίνουσα κατάταξη και της συνολικής κλίμακας των μαθητών σχολικής ηλικίας*

	<i>M</i>	<i>SD</i>
Προβλήματα διαγωγής	2,44	0,33
Συναισθηματικά προβλήματα	2,41	0,44
Προβλήματα με συνομηλίκους	2,07	0,28
Υπερκινητικότητα/Διάσπαση προσοχής	2,01	0,31
Θετικά προσανατολισμένα κοινωνική συμπεριφορά	1,46	0,37
Συνολική κλίμακα	2,23	0,22

Όσον αφορά στις απόψεις των μαθητών υψηλών ικανοτήτων, όπως φαίνεται στον Πίνακα 20, οι μαθητές δήλωσαν μέτρια επίπεδα θετικά προσανατολισμένης κοινωνικής συμπεριφοράς ( $M= 1,44$  και  $T.A=0,34$ ). Σχετικά με τις δυσκολίες τους ανέφεραν υψηλά επίπεδα στη συνολική κλίμακα ( $M=2,30$  και  $T.A=0,18$ ) και μέτρια έως και υψηλά επίπεδα στις τέσσερις επιμέρους υποκλίμακες. Πιο συγκεκριμένα δήλωσαν ότι αντιμετωπίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό συναισθηματικά προβλήματα ( $M=2,59$  και  $T.A=0,29$ ) και προβλήματα διαγωγής ( $M=2,39$  και  $T.A=0,31$ ). Σε μικρότερο βαθμό ανέφεραν τα προβλήματα με τους συνομηλίκους ( $M=2,10$  και  $T.A=0,26$ ) και με την υπερκινητικότητα/διάσπαση προσοχής ( $M= 2,10$  και  $T.A=0,28$ ).

ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ  
ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ  
Πίνακας 20

*Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις σε φθίνουσα κατάταξη των διαστάσεων της κλίμακας SDQ και της συνολικής κλίμακας των μαθητών υψηλών ικανοτήτων*

	<i>M</i>	<i>SD</i>
Συναισθηματικά προβλήματα	2,59	0,29
Προβλήματα διαγωγής	2,39	0,31
Προβλήματα με συνομηλίκους	2,10	0,26
Υπερκινητικότητα/Διάσπαση προσοχής	2,10	0,28
Θετικά προσανατολισμένα κοινωνική συμπεριφορά	1,44	0,34
Συνολική κλίμακα	2,30	0,18

*Γονείς*

Επίσης, εξετάστηκαν οι απόψεις των γονέων για τις δυσκολίες που αντιλαμβάνονται οι ίδιοι ότι αντιμετωπίζουν τα παιδιά τους. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα όπως φαίνονται και στον Πίνακα 21, οι γονείς αναφέρουν ότι παρατηρούν περισσότερο στα παιδιά τους προβλήματα σχετικά με την υπερκινητικότητα/διάσπαση προσοχής και τη διαγωγή ( $M=1,45$   $T.A=0,39$  και  $M=1,34$ ,  $T.A=0,32$  αντίστοιχα) και λιγότερο τα συναισθηματικά προβλήματα ( $M=1,28$   $T.A=0,25$ ) και τα προβλήματα στις σχέσεις με τους συνομηλίκους ( $M=1,19$ ,  $T.A=0,27$ ). Αναφέρουν υψηλά επίπεδα θετικά προσανατολισμένης κοινωνικής συμπεριφοράς ( $M=2,67$ ,  $T.A=0,44$ ), ενώ όσον αφορά τις συνολικές δυσκολίες δηλώνουν μέτρια επίπεδα ( $M=1,70$ ,  $T.A=0,20$ ).

ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ  
ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ

Στον πίνακα που ακολουθεί καταγράφονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές

αποκλίσεις των υποκλιμάκων του Ερωτηματολογίου Δυνατοτήτων και Δυσκολιών και της συνολικής κλίμακας σύμφωνα με τις αναφορές των γονέων.

Πίνακας 21

*Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις σε φθίνουσα κατάταξη των διαστάσεων της κλίμακας SDQ και της συνολικής κλίμακας σύμφωνα με τις απόψεις των γονέων.*

	<i>M</i>	<i>SD</i>
Θετικά προσανατολισμένη κοινωνική συμπεριφορά	2,67	0,44
Υπερκινητικότητα/Διάσπαση προσοχής	1,45	0,39
Προβλήματα διαγωγής	1,34	0,32
Συναισθηματικά προβλήματα	1,28	0,25
Προβλήματα με συνομηλίκους	1,19	0,27
Συνολική κλίμακα	1,70	0,20

**Δείκτες Συνάφειας στα Δείγματα Μαθητών και Γονέων**

**Συνάφειες μεταξύ των υποκλιμάκων της κλίμακας SDQ στους μαθητές.**

Υπολογίστηκαν οι δείκτες συνάφειας Pearson *r* ανάμεσα στις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου Δυνατοτήτων και Δυσκολιών και τη συνολική κλίμακα (Πίνακας 22). Οι δείκτες ήταν στατιστικώς σημαντικοί με εξαίρεση τις συνάφειες ανάμεσα στη θετικά προσανατολισμένη κοινωνική συμπεριφορά και τα συναισθηματικά προβλήματα, τη

**ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ****ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ**

θετικά προσανατολισμένη κοινωνική συμπεριφορά και την υπερκινητικότητα/διάσπαση

προσοχής, τη θετικά προσανατολισμένη κοινωνική συμπεριφορά και τα προβλήματα με

τους συνομηλίκους και ανάμεσα στη συνολική κλίμακα και τη θετικά

προσανατολισμένη κοινωνική συμπεριφορά. Το μέγεθος των δεικτών κυμάνθηκε από 0,

13 (υπερκινητικότητα/διάσπαση προσοχής X προβλήματα διαγωγής) έως 0, 78

(συνολική κλίμακα X συναισθηματικά προβλήματα). Συμπεραίνουμε, συνεπώς, ότι όσο

μεγαλύτερη είναι η υπερκινητικότητα/διάσπαση προσοχής τόσο περισσότερα

προβλήματα διαγωγής εμφανίζονται και όσο περισσότερες είναι οι συνολικές δυσκολίες

τόσο πιο αυξημένα τα συναισθηματικά προβλήματα. Επίσης, αξίζει να σημειωθεί ότι

βρέθηκε αρνητική στατιστικώς σημαντική συσχέτιση μεταξύ θετικά προσανατολισμένης

κοινωνικής συμπεριφοράς και προβλημάτων διαγωγής. Το μέγεθος των συσχετίσεων

κυμαίνεται από χαμηλό έως και υψηλό.

ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ  
ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ  
Πίνακας 22

Συνάφειες (Pearson  $r$ ) μεταξύ των υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου SDQ στους μαθητές

Υποκλίμακες	1.	2.	3.	4.	5.	6.
1.Προβλήματα διαγωγής	1,00					
2.Συναισθηματικά προβλήματα	<b>0,35**</b>	1,00				
3.Υπερκ./διασπ. προσοχής	0,13*	0,18**	1,00			
4.Προβλήματα με συνομηλίκους	0,18**	0,28**	0,20**	1,00		
5.Θετικά προσαν. κοιν. συμπ.	-0,19**	0,01	0,09	0,09	1,00	
6.Συνολική κλίμακα	<b>0,65**</b>	<b>0,78**</b>	<b>0,55**</b>	<b>0,58**</b>	-0,01	1,00

Σημείωση 1: \* $p < 0,01$

Σημείωση 2: \*\*  $p < 0,001$

**Συνάφειες μεταξύ των υποκλιμάκων της κλίμακας SDQ στους γονείς.** Στη συνέχεια εξετάστηκαν οι συνάφειες μεταξύ των διαστάσεων της κλίμακας Δυνατοτήτων και Δυσκολιών και της συνολικής κλίμακας στους γονείς. Όπως μπορεί να συμπεράνει κανείς και από τα αποτελέσματα στον Πίνακα 23 οι συνολικές δυσκολίες που αναφέρουν οι γονείς εμφανίζουν υψηλή θετική στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με την υπερκινητικότητα/διάσπαση προσοχής ( $r=0,78, p < 0,001$ ) και μέτρια θετική συσχέτιση με τα προβλήματα διαγωγής ( $r=0,61, p < 0,001$ ). Αυτό σημαίνει ότι όσο περισσότερες δυσκολίες σχετικές με τη διαγωγή και με την υπερκινητικότητα/διάσπαση προσοχής αναφέρουν οι γονείς τόσο περισσότερες είναι οι συνολικές δυσκολίες που παρατηρούν στα παιδιά τους. Επίσης, βρέθηκαν μέτριες θετικές συσχετίσεις μεταξύ των προβλημάτων διαγωγής και της υπερκινητικότητας/διάσπασης προσοχής ( $r=0,47, p < 0,$



## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ

## ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ

01) και μεταξύ προβλημάτων διαγωγής και σχέσεων με τους συνομηλίκους ( $r=0,53$ ,

$p<0,01$ ). Δηλαδή, όσο περισσότερα προβλήματα διαγωγής αναφέρουν οι γονείς τόσες περισσότερες είναι και οι δυσκολίες που παρατηρούν στις σχέσεις με τους συνομηλίκους και στην υπερκινητικότητα/διάσπαση προσοχής. Οι υπόλοιπες συνάφειες κυμάνθηκαν από πολύ χαμηλές ( $-0,08$ , συναισθηματικά προβλήματα X προβλήματα διαγωγής) έως και μέτριες ( $-0,48$ , συνολική κλίμακα X θετικά προσανατολισμένη κοινωνική συμπεριφορά) αλλά δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές.

## Πίνακας 23

Συνάφειες (Pearson  $r$ ) μεταξύ των υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου SDQ στους γονείς

Υποκλίμακες	1.	2.	3.	4.	5.	6.
1.Προβλήματα διαγωγής	1,00					
2.Συναισθηματικά προβλήματα	-0,08	1,00				
3.Υπερκ./διασπ. προσοχής	<b>0,47*</b>	-0,17	1,00			
4.Προβλήματα με συνομηλίκους	<b>0,53*</b>	0,24	0,30	1,00		
5.Θετικά προσαν. κοιν. συμπ.	<b>-0,36</b>	-0,01	<b>-0,36</b>	<b>-0,41</b>	1,00	
6.Συνολική κλίμακα	<b>0,61**</b>	<b>0,36</b>	<b>0,78**</b>	<b>0,46</b>	<b>-0,48</b>	1,00

Σημείωση 1: \* $p<0,01$

Σημείωση 2: \*\* $p<0,001$

### Συνολικό Δείγμα Μαθητών: Συγκρίσεις Μέσων Όρων των Δυνατοτήτων-

### Δυσκολιών ως προς τα Δημογραφικά Χαρακτηριστικά με το Κριτήριο $t$

Για τον έλεγχο της σχέσης των μεταβλητών (προβλήματα διαγωγής, συναισθηματικά προβλήματα, υπερκινητικότητα/διάσπαση προσοχής, προβλήματα με συνομηλίκους, θετικά προσανατολισμένη κοινωνική συμπεριφορά) ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των μαθητών χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο  $t$  για έλεγχο

ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ  
ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ  
ανεξάρτητων δειγμάτων για κάθε δημογραφικό χαρακτηριστικό του συνόλου των

μαθητών του δείγματος. Ως ανεξάρτητες μεταβλητές ορίστηκαν το φύλο και η τάξη φοίτησης/ηλικία των μαθητών και ως εξαρτημένες οι επιμέρους διαστάσεις της κλίμακας SDQ.

**Φύλο.** Αναφορικά με το φύλο των μαθητών ο *t* έλεγχος για ανεξάρτητα δείγματα κατέδειξε ότι εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στις αναφορές των παιδιών σχετικά με τις δυνατότητες και τις δυσκολίες τους. Πιο συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι οι διαφορές αυτές εντοπίζονται στις τρεις από τις πέντε διαστάσεις του Ερωτηματολογίου Δυνατοτήτων και Δυσκολιών, οι οποίες αφορούν στα προβλήματα διαγωγής, τα συναισθηματικά προβλήματα και τη θετικά προσανατολισμένη κοινωνική συμπεριφορά. Αναλυτικότερα, τα κορίτσια ανέφεραν περισσότερα *προβλήματα διαγωγής* σε σύγκριση με τα αγόρια, αφού ο μέσος όρος της βαθμολογίας των προβλημάτων διαγωγής των κοριτσιών ( $M=2,48, T.A=0,33$ ) ήταν στατιστικά σημαντικά υψηλότερος ( $t(382) = -2,25, p=0,025$ ) από το μέσο όρο των αγοριών ( $M=2,40, T.A=0,33$ ). Όσον αφορά στα *συναισθηματικά προβλήματα* ο μέσος όρος των αγοριών ( $M=2,46, T.A=0,42$ ) ήταν οριακά στατιστικά σημαντικά υψηλότερος ( $t(371) = 1,96, p=0,050$ ) από το μέσο όρο των κοριτσιών ( $M=2,37, T.A=0,47$ ). Επίσης, εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη *θετικά προσανατολισμένη κοινωνική συμπεριφορά*  $t(382) = 3,36, p=0,001$  με τα αγόρια να εμφανίζουν υψηλότερο μέσο όρο ( $M=1,52, T.A=0,37$ ) από τα κορίτσια ( $M=1,39, T.A=0,36$ ). Για την υποκλίμακα της *υπερκινητικότητας/διάσπασης προσοχής* βρέθηκε ότι ο μέσος όρος της βαθμολογίας των κοριτσιών ( $M=2,04, T.A=0,28$ ) δεν προέκυψε στατιστικά σημαντικά υψηλότερος ( $t(374) = -1,52, p=0,128$ ) από τον αντίστοιχο των αγοριών ( $M=1,99, T.A=0,34$ ). Τέλος, δεν βρέθηκε το φύλο να διαφοροποιεί τα *προβλήματα με τους συνομηλίκους*, καθώς ο μέσος όρος των κοριτσιών ( $M=2,08, T.A=0,27$ ) δεν προέκυψε στατιστικά σημαντικά υψηλότερος ( $t(382) = -1,52,$

ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ  
ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ  
 $p=0,707$ ) από αυτόν των αγοριών ( $M=2,07$   $T.A=0,29$ ), ενώ δεν εντοπίστηκαν

στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στη *συνολική κλίμακα*.

Στον παρακάτω Πίνακα 24 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του  $t$  ελέγχου για την σχέση του φύλου με τις μεταβλητές.

Πίνακας 24

*t* έλεγχος για την σχέση του φύλου των μαθητών με τις διαστάσεις της κλίμακας *SDQ* και τη συνολική βαθμολογία

	<i>M</i>		<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
	Αγόρια <i>N=198</i>	Κορίτσια <i>N=186</i>			
Προβλήματα διαγωγής	2,40	2,48	1,20	382	0,025
Συναισθηματικά προβλήματα	2,46	2,37	4,80	371	0,050
Προβλήματα με συνομηλίκους	2,07	2,08	2,36	382	0,707
Υπερκινητικότητα/διάσπαση προσοχής	1,99	2,04	5,05	374	0,128
Θετικά προσανατολισμένα κοινωνική συμπεριφορά	1,52	1,39	0,57	382	0,001
Συνολική κλίμακα	2,23	2,24	0,05	382	0,608

**Τάξη φοίτησης.** Όσον αφορά στην τάξη φοίτησης εξετάστηκαν οι διαφορές στις αναφορές των παιδιών μεταξύ Δ' και Στ' Δημοτικού. Όπως φαίνεται και στον Πίνακα 25 οι δυσκολίες που δήλωσαν οι μαθητές στη *συνολική κλίμακα* ήταν σε υψηλά επίπεδα και υπερείχαν οι δυσκολίες των μαθητών της Στ' Δημοτικού ( $M= 2,29$ ,  $T.A = 0,22$ ) σε σύγκριση με τους μαθητές της Δ' τάξης ( $M= 2,18$ ,  $T.A.= 0,21$ ). Οι διαφορές αυτές εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο σημαντικότητας  $p<0,001$  ( $t_{(334)}=-4,$

ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ  
ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ

47). Όσον αφορά τις υπόλοιπες υποκλίμακες παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές και στις τέσσερις από τις πέντε διαστάσεις. Συγκεκριμένα, στα *προβλήματα διαγωγής* ( $t_{(334)} = -3,01$ ) οι μαθητές της Στ΄ τάξης ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα ( $M=2,49, T.A=0,33$ ) από τους μαθητές της Ε΄ τάξης ( $M=2,38, T.A=0,34$ ). Και στις υπόλοιπες υποκλίμακες των δυσκολιών (*συναισθηματικά προβλήματα, υπερκινητικότητα /διάσπαση προσοχής και σχέσεις με συνομηλίκους*) εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μαθητών των δύο τάξεων και συγκεκριμένα οι μαθητές της Στ΄ τάξης ανέφεραν περισσότερες δυσκολίες (βλ. Πίνακα 25). Αντίθετα, στη *θετικά προσανατολισμένη κοινωνική συμπεριφορά* οι μαθητές της Στ΄ τάξης ανέφεραν χαμηλότερα επίπεδα ( $M=1,44, T.A=0,36$ ) από την Δ΄ τάξη ( $M=1,51, T.A=0,39$ ) αλλά η διαφορά δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική ( $t_{(334)}=1,68, p=0,094$ ).

ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ  
ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ  
Πίνακας 25

*t* έλεγχος για την σχέση της τάξης φοίτησης με τις υποκλίμακες και τη συνολική βαθμολογία του *SDQ*

	<i>M</i>		<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
	Δ' τάξη <i>N</i> =155	Στ' τάξη <i>N</i> =181			
Προβλήματα διαγωγής	2,38	2,49	0,10	334	0,003
Συναισθηματικά προβλήματα	2,37	2,48	0,67	334	0,023
Προβλήματα με συνομηλίκους	1,99	2,13	0,15	334	0,000
Υπερκινητικότητα/διάσπαση προσοχής	1,98	2,04	1,27	334	0,046
Θετικά προσανατολισμένη κοινωνική συμπεριφορά	1,51	1,44	2,12	334	0,094
Συνολική κλίμακα	2,18	2,29	0,006	334	0,000

**Μαθητές Υψηλών Ικανοτήτων και Τυπικής Ανάπτυξης: Σύγκριση ως προς τις**

**Υποκλίμακες του *SDQ***

Προκειμένου να εξεταστεί αν εντοπίζονται διαφορές στις αυτοαναφορές των δυνατοτήτων και δυσκολιών μεταξύ των 27 μαθητών υψηλών ικανοτήτων και των 357 παιδιών τυπικής ανάπτυξης, επιλέχθηκαν από το δείγμα των 357 μαθητών τυπικής ανάπτυξης 36 μαθητές, με αναλογία ένας μαθητής από κάθε δεκάδα, ώστε να καταστεί εφικτή η σύγκρισή τους με τους 27 μαθητές υψηλών ικανοτήτων που επισημάνθηκαν. Χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο *t* για ανεξάρτητα δείγματα και, όπως προέκυψε από τα

ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ  
 ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ  
 αποτελέσματα, εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στα *συναισθηματικά*

*προβλήματα* με το μέσο όρο των μαθητών υψηλών ικανοτήτων ( $M=2, 59, T.A=0, 29$ ) να είναι στατιστικά σημαντικά υψηλότερος ( $t(60) = - 2, 19, p=0, 032$ ) από τον αντίστοιχο των μαθητών τυπικής ανάπτυξης ( $M=2, 40, T.A=0, 41$ ). Ο μέσος όρος των *προβλημάτων διαγωγής* των παιδιών τυπικής ανάπτυξης ήταν υψηλότερος ( $M=2, 50, T.A= 0, 36$ ) από το μέσο όρο των παιδιών υψηλών ικανοτήτων ( $M=, 2, 39, T.A= 0, 31$ ) αλλά δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική η διαφορά ( $t(61) = 1, 24, p=0, 219$ ). Στατιστικά σημαντικές διαφορές δεν εντοπίστηκαν ούτε στις υποκλίμακες των *προβλημάτων στις σχέσεις με τους συνομηλίκους* ( $t(61)= 0, 31, p=0, 755$ ), της *υπερκινητικότητας/διάσπασης προσοχής* ( $t(61)= - 0, 91, p=0, 365$ ) και της *θετικά προσανατολισμένης κοινωνικής συμπεριφοράς* ( $t(61)=0, 74, p=0, 461$ ). Τέλος, όσον αφορά στις *συνολικές δυσκολίες*, αν και οι μαθητές υψηλών ικανοτήτων ανέφεραν περισσότερες ( $M=2, 30, T.A= 0, 18$ ) από τους υπόλοιπους ( $M=2, 26, T.A= 0, 24$ ), δεν ήταν στατιστικά σημαντικές ( $t(60)= - 0, 68, p=0, 500$ ).

ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ  
ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ

Πίνακας 26

*t* έλεγχος για τη σύγκριση των διαστάσεων της κλίμακας *SDQ* και της συνολικής κλίμακας μεταξύ μαθητών υψηλών ικανοτήτων και τυπικής ανάπτυξης

	<i>M</i>		<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
	Μαθητές	Μαθητές			
	υψηλών	τυπικής			
	ικανοτήτων	ανάπτυξης			
	<i>N</i> =27	<i>N</i> =36			
Προβλήματα διαγωγής	2,39	2,50	0,73	61	0,219
Συναισθηματικά	2,59	2,40	4,62	60	0,032
προβλήματα					
Προβλήματα με	2,10	2,12	0,03	61	0,755
συνομηλίκους					
Υπερκινητικότητα/	2,10	2,03	1,32	61	0,365
Διάσπαση προσοχής					
Θετικά προσαν. κοινων.	1,44	1,52	1,02	61	0,461
συμπεριφορά					
Συνολική κλίμακα	2,30	2,26	4,05	60	0,500

**Μαθητές Υψηλών Ικανοτήτων και Γονείς: Σύγκριση ως προς τις Υποκλίμακες του *SDQ***

Για τον έλεγχο της ύπαρξης ή όχι διαφορών στις υποκλίμακες του Ερωτηματολογίου Δυνατοτήτων και Δυσκολιών μεταξύ των γονέων που συμμετείχαν στην έρευνα και των παιδιών τους χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Mann Whitney (*U*), καθώς ο αριθμός τους ήταν μικρότερος του 20. Τα αποτελέσματα έδειξαν

ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ  
ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ  
στατιστικά σημαντικές διαφορές στα προβλήματα με τους συνομηλίκους, στην

υπερκινητικότητα/διάσπαση προσοχής και οριακά στα συναισθηματικά προβλήματα.

Αναλυτικότερα, ο μέσος όρος των ιεραρχήσεων για τα *προβλήματα με τους συνομηλίκους* σύμφωνα με τις αναφορές των γονέων βρέθηκε στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερος από τον αντίστοιχο των μαθητών ( $p < 0,001$ ). Ανάλογα, ήταν τα αποτελέσματα για την *υπερκινητικότητα/διάσπαση προσοχής*, όπου μεγαλύτερος προέκυψε και σε αυτήν την υποκλίμακα ο μέσος όρος των γονέων σε σύγκριση με των μαθητών ( $p = 0,053$ ).

Αντίθετα, στα *συναισθηματικά προβλήματα* βρέθηκε οριακά στατιστικά σημαντικά χαμηλότερος ο μέσος όρος των ιεραρχήσεων των γονέων, κάτι το οποίο υποδηλώνει ότι οι γονείς εντοπίζουν λιγότερα προβλήματα που αφορούν στο συναίσθημα σε σύγκριση με τα ίδια τα παιδιά ( $p = 0,091$ ). Στις υπόλοιπες υποκλίμακες οι διαφορές δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές. Τέλος, στις *συνολικές δυσκολίες* οι μαθητές σημείωσαν μεγαλύτερα επίπεδα σε σχέση με τους γονείς τους ( $p < 0,001$ ). Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα του μη παραμετρικού κριτηρίου Mann Whitney.



ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ  
ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ  
Πίνακας 27

Αποτελέσματα της χρήσης του μη παραμετρικού κριτηρίου Mann Whitney (U) στις  
διαστάσεις της κλίμακας SDQ με βάση τις απόψεις γονέων και μαθητών

	Τακτικές τιμές		U	p
	Μαθητές υψηλών ικανοτήτων N=17	Γονείς μαθητών υψηλών ικανοτήτων N=15		
Προβλήματα διαγωγής	17,12	16,88	134	0,938
Συναισθηματικά προβλήματα	19,06	13,60	84	0,091
Προβλήματα με συνομηλίκους	11,00	23,38	34	0,000
Υπερκινητικότητα/ Διάσπαση προσοχής	13,91	20,28	83,5	0,053
Θετικά προσαν. κοιν. συμπεριφορά	14,47	18,80	93	0,185
Συνολική κλίμακα	23,53	8,53	8	0,000

**Γονείς: Σχέση Δυνατοτήτων-Δυσκολιών ως προς το Μορφωτικό Επίπεδο**

Επίσης, έγινε έλεγχος της σχέσης του μορφωτικού επιπέδου (Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και Πανεπιστημιακή εκπαίδευση) των γονέων και των δυσκολιών που παρατηρούν στα παιδιά τους.

ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ  
ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ

Για τον έλεγχο της σχέσης με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων στις μεταβλητές χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Mann-Whitney ( $U$ ), καθώς ο αριθμός των γονέων που συμμετείχαν ήταν μικρότερος από 20. Από τα αποτελέσματα προέκυψαν διαφορές στις αναφορές των γονέων ανάλογα με το μορφωτικό τους επίπεδο αλλά δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές. Πιο συγκεκριμένα, από τη σύγκριση των μέσων ιεραρχήσεων της κάθε ομάδας μέσω τακτικών τιμών (Mean Rank) προέκυψε ότι οι γονείς Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης δείχνουν να εντοπίζουν περισσότερες δυσκολίες στο παιδί τους ως προς την υποκλίμακα των *προβλημάτων διαγωγής* ( $p=0,813$ ) και των *συναισθηματικών προβλημάτων* ( $p=0,723$ ) και αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα *θετικά προσανατολισμένης κοινωνικής συμπεριφοράς* ( $p=0,375$ ). Αντίθετα, οι τακτικές τιμές για τα *προβλήματα με τους συνομηλίκους* είναι μεγαλύτερος για τους γονείς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ( $p=0,884$ ), όπως, επίσης, και για την *υπερκινητικότητα/διάσπαση προσοχής* ( $p=0,783$ ). Τέλος, όσον αφορά στις *συνολικές δυσκολίες* οι γονείς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης εμφάνισαν υψηλότερη τακτική τιμή, σε σύγκριση με τους γονείς Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης ( $p=0,375$ ). Τα αποτελέσματα του μη παραμετρικού κριτηρίου Mann-Whitney  $U$  παρουσιάζονται στον πίνακα 29 στο παράρτημα.

**Μαθητές Υψηλών Ικανοτήτων και Γονείς: Συνάφειες στις Υποκλίμακες του SDQ**

Εξετάστηκαν οι δείκτες συνάφειας Pearson  $r$  μεταξύ των υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου Δυνατοτήτων και Δυσκολιών και της συνολικής κλίμακας, ανάμεσα στους γονείς και στις αντίστοιχες αναφορές των παιδιών τους. Όσον αφορά στην κλίμακα των συνολικών δυσκολιών βρέθηκε χαμηλή συσχέτιση ( $r=0,11$ ) μεταξύ μαθητών και γονέων. Επίσης, βρέθηκε στατιστικά σημαντική μέτρια αρνητική συσχέτιση στην υπερκινητικότητα/διάσπαση προσοχής μεταξύ γονέων και μαθητών ( $r=-0,53, p<0,01$ ). Αυτό σημαίνει ότι δεν εντοπίζεται συμφωνία στις απόψεις γονέων και

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ

## ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ

μαθητών και ότι όσο περισσότερες δυσκολίες αναφέρουν οι γονείς σχετικές με την υπερκινητικότητα, τόσο λιγότερες αναφέρουν οι ίδιοι οι μαθητές. Όσον αφορά στις υπόλοιπες υποκλίμακες προέκυψε υψηλή θετική συσχέτιση μεταξύ γονέων και μαθητών στα προβλήματα διαγωγής ( $r=0,72$ ) και χαμηλές θετικές συσχετίσεις στις σχέσεις με τους συνομηλίκους και στα συναισθηματικά προβλήματα ( $r=0,28$  και  $0,25$  αντίστοιχα) αλλά δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές. Όπως παρατηρούμε η μικρότερη συμφωνία μεταξύ γονέων και μαθητών εντοπίζεται στα συναισθηματικά προβλήματα. Όσον αφορά στη θετικά προσανατολισμένη κοινωνική συμπεριφορά βρέθηκε χαμηλή αρνητική συσχέτιση ( $r= -0,23$ ), αλλά όχι στατιστικά σημαντική, γεγονός που καταδεικνύει ότι οι γονείς δεν εντοπίζουν τα ίδια στοιχεία κοινωνικής συμπεριφοράς με τα παιδιά τους. Τα συναισθηματικά προβλήματα των μαθητών βρέθηκε ότι σχετίζονται αρνητικά ( $r= -0,53, p<0,01$ ) με τις αναφορές των γονέων για τα προβλήματα με συνομηλίκους, δηλαδή όσο περισσότερα συναισθηματικά προβλήματα αναφέρουν οι μαθητές τόσο λιγότερα προβλήματα στις σχέσεις με τους συνομηλίκους αναφέρουν οι γονείς. Η θετικά προσανατολισμένη κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών σχετίστηκε θετικά με τα προβλήματα με τους συνομηλίκους που αναφέρουν οι γονείς ( $r=0,54, p<0,01$ ). Στον πίνακα 28 φαίνονται οι δείκτες συνάφειας μεταξύ των αναφορών των μαθητών και των γονέων στην κλίμακα των Δυνατοτήτων και Δυσκολιών.

ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ  
ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ  
Πίνακας 28

Συνάφειες (Pearson  $r$ ) των υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου *SDQ* μεταξύ γονέων και μαθητών

Υποκλίμακες για τους γονείς	1.	2.	3.	4.	5.	6.
Μαθητές						
1.Προβλήματα διαγωγής	<b>0,72</b>	0,41	0,11	0,06	-0,34	<b>0,39</b>
2.Συναισθηματικά προβλήματα	<b>-0,38</b>	0,25	-0,01	<b>-0,53*</b>	0,06	0,26
3.Υπερκ./διασπ. Προσοχής	-0,11	0,33	<b>-0,51*</b>	-0,35	0,19	-0,16
4.Προβλήματα με συνομηλίκους	0,14	0,00	-0,01	0,28	0,05	-0,12
5.Θετικά προσαν. κοιν. συμπ.	<b>0,73</b>	0,36	0,10	<b>0,54*</b>	-0,23	0,17
6.Συνολική κλίμακα	-0,12	0,37	-0,18	-0,23	-0,01	0,11

Σημείωση: \* $p < 0,01$

ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ  
ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ  
**Συζήτηση**

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει τις ψυχοκοινωνικές δυσκολίες που παρουσιάζουν οι μαθητές με υψηλές ικανότητες σχολικής ηλικίας και να γίνει σύγκριση αυτών με όσους μαθητές εμφανίζουν μέσες ικανότητες. Επίσης, διερευνήθηκαν οι απόψεις των γονέων σχετικά με τις δυσκολίες των παιδιών υψηλών ικανοτήτων και εξετάστηκε η συσχέτισή τους με τις αυτοαναφορές των ίδιων των παιδιών.

**Δυνατότητες-Δυσκολίες Μαθητών ως προς τα Δημογραφικά Χαρακτηριστικά των Μαθητών και των Γονέων**

**Φύλο.** Σχετικά με τη σχέση του φύλου των μαθητών και των δυνατοτήτων και δυσκολιών τους τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης έδειξαν ότι εντοπίζονται διαφορές στο είδος των δυσκολιών μεταξύ αγοριών και κοριτσιών. Ωστόσο, τα ευρήματα που προέκυψαν φαίνεται να έρχονται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με την πλειονότητα των διαθέσιμων ερευνητικών μελετών τα κορίτσια τείνουν να εμφανίζουν περισσότερα εσωτερικευμένα προβλήματα, ενώ στα αγόρια παρατηρούνται πιο συχνά τα εξωτερικευμένα (Chen et al., 2005. Dishion & Patterson, 2015. Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006. Κοκέβη και συν., 2010. Μπίμπου- Νάκου και συν., 2001. Wilmshurst, 2011). Στην παρούσα μελέτη προέκυψε ότι τα κορίτσια δήλωσαν περισσότερα προβλήματα διαγωγής και λιγότερα συναισθηματικά προβλήματα σε σύγκριση με τα αγόρια. Όσον αφορά στα προβλήματα διαγωγής το εύρημα της υπεροχής τους στα κορίτσια μπορεί εν μέρει να αποδοθεί στο γεγονός ότι εκτός από την εκδήλωση άμεσων μορφών συμπεριφορικών προβλημάτων, συχνά, παρατηρούνται και έμμεσες μορφές συμπεριφοράς, όπως το να λέει κάποιος συχνά ψέματα ή να παίρνει πράγματα που δεν του ανήκουν, οι οποίες εντάσσονται στα

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ

### ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ

προβλήματα διαγωγής. Οι έμμεσες μορφές συμπεριφορικών προβλημάτων είναι πιο συχνές στα κορίτσια κάτι το οποίο εξηγείται από τα κοινωνικά στερεότυπα του φύλου, σύμφωνα με τα οποία τα κορίτσια, καθώς αναπτύσσονται προσπαθούν να συμμορφωθούν με τις επιταγές της κοινωνίας που τους επιβάλλει να είναι πιο ντροπαλά, ήσυχα, ευαίσθητα και ευάλωτα. Από την άλλη, τα αγόρια είναι πιο σκληρά και επιδεικνύουν τη δύναμή τους με αποτέλεσμα να είναι πιο συχνές οι συμπεριφορές σωματικής επιθετικότητας και η απώλεια του ελέγχου των συναισθημάτων και της αυτοσυγκράτησης (Berkout, Young, & Gross, 2011). Η επικράτηση των προβλημάτων διαγωγής στα αγόρια στις διαθέσιμες έρευνες μπορεί να εξηγηθεί, επίσης, και από το γεγονός ότι τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται για τον καθορισμό των προβλημάτων διαγωγής είναι συχνά ακατάλληλα για τα κορίτσια, αφού στηρίζονται σε άμεσους τύπους προβλημάτων (όπως η επιθετικότητα), οι οποίοι είναι πιο κοινοί στα αγόρια (Tiet, Wasserman, Loeber, McReynolds, & Miler, 2001). Επειδή στην κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα μελέτη περιλαμβάνονται και ερωτήσεις που αφορούν σε πιο έμμεσες μορφές συμπεριφορικών προβλημάτων ενδέχεται η υπεροχή των κοριτσιών να οφείλεται σε υψηλά σκορ απαντήσεων στις εν λόγω ερωτήσεις.

Επίσης, έχει αποδειχθεί ότι η κοινωνική συμπεριφορά μπορεί να λειτουργήσει ως προστατευτικός παράγοντας στην εκδήλωση προβλημάτων διαγωγής. Η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των κοριτσιών στην σχολική ηλικία γίνεται με πιο γρήγορο ρυθμό σε σύγκριση με τα αγόρια, γεγονός που αποτελεί μία πιθανή εξήγηση που στις περισσότερες μελέτες εντοπίζονται πιο πολλά προβλήματα διαγωγής στα αγόρια. Ωστόσο, να σημειωθεί ότι στην παρούσα μελέτη τα κορίτσια εμφάνισαν χαμηλότερα επίπεδα θετικά προσανατολισμένης κοινωνικής συμπεριφοράς, το οποίο μπορεί εν μέρει να συνδέεται με το ότι δήλωσαν περισσότερα προβλήματα διαγωγής (Eisenberg et al., 2010. Oberle et al., 2009). Από την άλλη, η διαφορά με τις

ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ  
ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ  
προηγούμενες έρευνες που υποστηρίζουν την ύπαρξη περισσότερων προβλημάτων

διαγωγής στα αγόρια και υψηλότερων επιπέδων θετικά προσανατολισμένης κοινωνικής συμπεριφοράς στα κορίτσια μπορούν να εξηγηθούν από διαφορές που παρουσιάζει η μεθοδολογία της παρούσας έρευνας σε σύγκριση με τις υπόλοιπες. Πιο συγκεκριμένα, ως μέθοδος αξιολόγησης των δυνατοτήτων και δυσκολιών σε όλους τους μαθητές χρησιμοποιήθηκε μόνο η μέθοδος της αυτοαναφοράς, η οποία περιλαμβάνει ορισμένες αδυναμίες. Κατ' αρχάς, οι απαντήσεις των παιδιών μπορεί να ήταν τυχαίες ή μηχανικές και μεροληπτικές, καθώς ενδέχεται να επιθυμούσαν να παρουσιάσουν μια θετική εικόνα του εαυτού τους, με συνέπεια να μη χαρακτηρίζονται οι απαντήσεις τους από απόλυτη ειλικρίνεια. Επίσης, ζητήθηκε από τους μαθητές να αναφέρουν δυσκολίες και δυνατότητες από μία συγκεκριμένη χρονική περίοδο (των τελευταίων έξι μηνών). Επομένως, αν οι συμμετέχοντες εξετάζονταν μια άλλη χρονική στιγμή, τα αποτελέσματα που θα προέκυπταν πιθανόν να ήταν διαφορετικά. Ως εναλλακτικές μέθοδοι για την ενίσχυση της αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων θα μπορούσαν να εφαρμοστούν η παρατήρηση των παιδιών, ένα ερωτηματολόγιο ετεροαναφοράς που θα συμπλήρωναν οι εκπαιδευτικοί και οι συνεντεύξεις σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Αξίζει, ακόμη, να σημειωθεί ότι τα συναισθηματικά προβλήματα στα παιδιά και τους εφήβους, συχνά, εκδηλώνονται με διαφορετικό τρόπο σε σχέση με τους ενήλικες για αυτό και καθίσταται πιο δύσκολο να εντοπιστούν. Βασικό σύμπτωμα των καταθλιπτικών τάσεων των παιδιών είναι η ευερεθιστότητα, ενώ παράλληλα παρατηρούνται διαταραχές διαγωγής και προβλήματα στις διαπροσωπικές σχέσεις με γονείς και φίλους (Wilmshurst, 2011). Συνεπώς, τα υψηλά επίπεδα προβλημάτων διαγωγής που ανέφεραν τα κορίτσια στη συγκεκριμένη έρευνα ενδέχεται να μην αντικατοπτρίζουν την πραγματικότητα και να συνιστούν απλώς τον τρόπο που εκδηλώνουν τα συναισθηματικά τους προβλήματα.

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ

Όσον αφορά στο εύρημα της υπεροχής των συναισθηματικών συμπτωμάτων στα αγόρια αυτό επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες που αναφέρουν ότι τα αγόρια επειδή είναι πιο επιθετικά αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες που σχετίζονται με την προσαρμογή στο σχολείο, για αυτό και βιώνουν υψηλότερα ποσοστά καταθλιπτικών συμπτωμάτων. Ωστόσο, τείνουν να μην αναφέρουν τα εσωτερικευμένα τους προβλήματα εξαιτίας της συμμόρφωσης με τα κοινωνικά στερεότυπα του φύλου, για αυτό και στην πλειονότητα των ερευνών δεν γίνονται αντιληπτά (Chen et al., 2005).

**Τάξη φοίτησης.** Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης έδειξαν ότι παρατηρούνται διαφορές τόσο στις συνολικές δυσκολίες που αναφέρουν οι μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας όσο και στις επιμέρους διαστάσεις των εν λόγω δυσκολιών. Πιο συγκεκριμένα, προέκυψαν περισσότερες δυσκολίες στους μαθητές της Στ' τάξης σε σύγκριση με τους μαθητές της Δ' τάξης. Επίσης, οι μεγαλύτεροι μαθητές ανέφεραν περισσότερα συναισθηματικά προβλήματα, το οποίο επιβεβαιώνεται από προηγούμενες έρευνες που υποστηρίζουν ότι τα συναισθηματικά προβλήματα αυξάνονται, καθώς μεταβαίνουν τα παιδιά από τη σχολική ηλικία στην εφηβική περίοδο. Επίσης, έχει προκύψει ότι μέχρι την ηλικία των 14 ετών εντοπίζονται περισσότερα προβλήματα εσωτερίκευσης στα αγόρια και κατά την εφηβική περίοδο η ένταση και η σοβαρότητα των εσωτερικευμένων προβλημάτων αυξάνεται στα κορίτσια (Avenevoli et al., 2008. Calles, 2007. Πούλου, 2013. Thapar et al., 2012. Wilmshurst, 2011. Wolff & Ollendick, 2006).

Τα προβλήματα διαγωγής και στις σχέσεις με τους συνομηλικούς υποστηρίζεται ότι αυξάνονται κατά τη σχολική ηλικία εύρημα το οποίο συμφωνεί και με την παρούσα μελέτη (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006. Κοκέβη και συν., 2010). Αυτό ίσως μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός ότι κατά τη σχολική περίοδο τα παιδιά έρχονται σε επαφή με συνομηλικούς πολύ περισσότερο σε σχέση με πριν, αναλαμβάνουν νέες υποχρεώσεις,



## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ

### ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ

συνεργάζονται σε ομαδικές δραστηριότητες και καλούνται να επιτελέσουν ρόλους που

προηγουμένως δεν είχε χρειαστεί να αναλάβουν. Οι νέες αυτές συνθήκες συνιστούν παράγοντα κινδύνου για την αύξηση των προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών. Οι εμπειρίες με συνομηλίκους κατά την παιδική ηλικία παρέχουν ευκαιρίες για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων από τη μία αλλά από την άλλη μπορεί να ευνοήσουν την αύξηση των προβλημάτων συμπεριφοράς, καθώς στο σχολείο παρέχεται η ευκαιρία δημιουργίας συμμοριών που έχουν αντιδραστική συμπεριφορά και δεν υπακούουν στους κανόνες καταφεύγοντας σε δυσπροσαρμοστικές συμπεριφορές (Μόττη- Στεφανίδη, και συν., 2011. Murray & Farrington, 2010. Oberle et al., 2009).

Επίσης, την αύξηση των προβλημάτων διαγωγής επηρεάζει και το ίδιο το σχολείο στην περίπτωση που εκλείπει η οργάνωση, το σχολικό κλίμα που επικρατεί δεν είναι ευνοϊκό, χρησιμοποιούνται ακατάλληλες πρακτικές, οι σχέσεις μεταξύ δασκάλων και μαθητών χαρακτηρίζονται από έλλειψη εμπιστοσύνης και συγκρούσεις και απουσιάζει ο προσανατολισμός του σχολείου σε υψηλούς ακαδημαϊκούς στόχους (Murray & Farrington, 2010).

Η υπερκινητικότητα/διάσπαση προσοχής είτε αναφέρεται ότι παρουσιάζει εξελικτική σταθερότητα στο χρόνο σύμφωνα με ορισμένες ερευνητικές μελέτες είτε ότι μειώνεται, καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν και ωριμάζουν (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006. Κοκέβη και συν., 2010. Ramtekkar, Reiersen, Todorov, Todd, 2010), κάτι το οποίο έρχεται σε αντίθεση με την παρούσα μελέτη, όπου οι μαθητές της Στ' τάξης δήλωσαν περισσότερα προβλήματα υπερκινητικότητας. Τα αντικρουόμενα ευρήματα μπορεί να οφείλονται σε διαφορές που παρουσιάζει η μεθοδολογία της παρούσας έρευνας με τις υπόλοιπες καθώς και σε πιθανά σφάλματα που προκύπτουν λόγω του ότι το συγκεκριμένο εύρημα στηρίζεται μόνο στις αυτοαναφορές των ίδιων των μαθητών.

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ

Η θετική κοινωνική συμπεριφορά αυξάνεται, καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν, αφού παρατηρείται εξέλιξη σε διάφορους αναπτυξιακούς τομείς, όπως ο συναισθηματικός που περιλαμβάνει την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και ο κοινωνικογνωστικός (π.χ. ανάπτυξη του ηθικού συλλογισμού). Καθώς τα παιδιά αναπτύσσονται και διευρύνονται οι γνωστικές τους δεξιότητες καθίστανται πιο ικανά να καταλαβαίνουν τον εαυτό τους καλύτερα σε σχέση με τους άλλους και να ανταποκρίνονται ανάλογα στα συναισθήματα των άλλων. Επίσης, με την ωρίμανση και την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων με την πάροδο του χρόνου αυξάνονται τα κίνητρα για εκδήλωση θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς (Cole & Cole, 2011. Eisenberg et al., 2013. Eisenberg et al., 2002.). Ωστόσο, από έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε παιδιά από την προσχολική ηλικία έως την προεφηβεία διαπιστώθηκε ότι η θετική κοινωνική συμπεριφορά παρουσιάζει σταθερότητα με την πάροδο του χρόνου. Συνεπώς, οι κοινωνικές δεξιότητες αφού κατακτηθούν κατά την προσχολική ηλικία παραμένουν σταθερές (Eisenberg et al., 2002), εύρημα που έρχεται σε συμφωνία με την παρούσα μελέτη, όπου δεν εντοπίστηκαν διαφορές μεταξύ παιδιών Δ' και Στ' τάξης. Επιπλέον, ο μη εντοπισμός διαφορών μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι η αναπτυξιακή διαφορά των μαθητών που έλαβαν μέρος θεωρείται μικρή για να αποτελέσει παράγοντα διαφοροποίησης.

**Μορφωτικό επίπεδο γονέων.** Σύμφωνα με την πλειονότητα των ερευνών το μορφωτικό επίπεδο των γονέων και το κοινωνικοοικονομικό status της οικογένειας έχει αποδειχθεί ότι επηρεάζει τον βαθμό εμπλοκής τους στην ανατροφή των παιδιών, την ανίχνευση της χαρισματικότητας, την εξελικτική της πορεία αλλά και τον εντοπισμό των δυσκολιών που ενδέχεται να αντιμετωπίζουν τα παιδιά. Οι μορφωμένοι γονείς εμπλέκονται περισσότερο στην ανάπτυξη των παιδιών, παρέχουν περισσότερα ερεθίσματα και δημιουργούν ένα ευνοϊκό περιβάλλον για την ενίσχυση της γνωστικής, συναισθηματικής και διαπροσωπικής ανάπτυξης (Al-Dhamit & Kreishan, 2013. Dwairy,

ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ  
ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ

2004). Οι οικογένειες από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα φοβούνται ότι δεν θα καταφέρουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των παιδιών με αποτέλεσμα να μην ενθαρρύνουν τις ιδιαίτερες ικανότητες και να παρέχουν μικρότερο βαθμό κοινωνικής υποστήριξης σε σύγκριση με τους μορφωμένους γονείς. Επίσης, δεν εντοπίζουν τόσο εύκολα τις δυσκολίες των χαρισματικών παιδιών τους, διότι δε διαθέτουν την κατάλληλη ενημέρωση που απαιτείται για τον εντοπισμό (Olszewski-Kubilius & Thomson, 2010). Στην παρούσα μελέτη εντοπίστηκαν ορισμένες διαφορές στις αναφορές των γονέων μεταξύ Πανεπιστημιακής και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Παρακάτω γίνεται αναφορά στα αποτελέσματα που προέκυψαν και σχολιάζεται η συμφωνία τους με προηγούμενα ευρήματα, χωρίς, όμως, να μπορούν να γενικευτούν. Καταρχάς, οι γονείς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ανέφεραν περισσότερες συνολικές δυσκολίες σε σύγκριση με τους γονείς Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης και περισσότερα προβλήματα στις υποκλίμακες της υπερκινητικότητας και των σχέσεων με τους συνομηλίκους. Τα εν λόγω ευρήματα έρχονται σε συμφωνία με προηγούμενες έρευνες, οι οποίες υποστηρίζουν ότι οι γονείς χαμηλότερου μορφωτικού επιπέδου λόγω υπερβολικής ανησυχίας και έλλειψης κατάλληλης ενημέρωσης σχετικά με τις δυσκολίες των παιδιών σχολικής ηλικίας, οι οποίες εμπίπτουν στα όρια του φυσιολογικού αναφέρουν ότι παρατηρούν περισσότερα προβλήματα στα παιδιά τους. Αυτό εν μέρει μπορεί να εξηγηθεί από τη λανθασμένη ερμηνεία εκ μέρους των γονέων όσον αφορά τις διάφορες συμπεριφορές των παιδιών τους, τις οποίες τις εκλαμβάνουν ως προβληματικές, ενώ στην πραγματικότητα δεν είναι (Van de Looij-Jansen et al., 2011. Van Roy et al., 2010).

Από την άλλη, όσον αφορά στα συναισθηματικά προβλήματα οι γονείς χαμηλότερου μορφωτικού επιπέδου δήλωσαν λιγότερα σε σύγκριση με όσους διαθέτουν Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση, κι αυτό μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός ότι τα συναισθηματικά προβλήματα είναι πιο δύσκολο να παρατηρηθούν από τους γονείς

ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ  
ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ  
χαμηλότερου μορφωτικού επιπέδου με αποτέλεσμα την έλλειψη γνώσης για τις

εσωτερικές εμπειρίες των παιδιών τους. Επίσης, επειδή οι γονείς νιώθουν υπεύθυνοι για τη διαμόρφωση κατάλληλης συμπεριφοράς των παιδιών ενδέχεται να επικεντρώνονται περισσότερο στην παρατήρηση των προβλημάτων εξωτερίκευσης (Martin et al., 2004. Van der Meer et al., 2008. Van Roy et al., 2010). Από την άλλη, η φτωχή εμπλοκή των γονέων, η ελλιπής υποστήριξη, η υποτίμηση των προβλημάτων και η έλλειψη επικοινωνίας μεταξύ γονέων και παιδιών ενδέχεται να οφείλονται στην φειδωλή μόρφωση των γονέων που τους καθιστά αδύναμους να διαχειριστούν με τον κατάλληλο τρόπο ορισμένες συμπεριφορές (Van de Looij-Jansen et al., 2011. Van Roy, et al., 2010).

Επιπροσθέτως, αξίζει να σημειωθεί ότι οι γονείς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ανέφεραν χαμηλότερα επίπεδα θετικά προσανατολισμένης κοινωνικής συμπεριφοράς. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι, όπως υποστηρίζεται από προηγούμενες μελέτες, οι μορφωμένοι γονείς παρέχουν ένα πιο ευνοϊκό περιβάλλον για την κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, δίνουν σημασία στην έκφραση των σκέψεων και των συναισθημάτων, χρησιμοποιούν πιο αποτελεσματικές πρακτικές διαπαιδαγώγησης και ενισχύουν περισσότερο τις κοινωνικές συμπεριφορές με συνέπεια να τις εκδηλώνουν και τα παιδιά τους σε μεγαλύτερο βαθμό (Dwairy, 2004. Χατζηγεωργίου & Αντωνίου, 2016).

### **Σύγκριση Δυνατοτήτων και Δυσκολιών σε Μαθητές Υψηλών Ικανοτήτων και Τυπικής Ανάπτυξης**

Όσον αφορά στους μαθητές υψηλών ικανοτήτων βρέθηκε ότι αναφέρουν περισσότερα συναισθηματικά προβλήματα σε σύγκριση με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Για την εμφάνιση εσωτερικευμένων και εξωτερικευμένων προβλημάτων στους μαθητές υψηλών ικανοτήτων τα ευρήματα είναι αντικρουόμενα. Το εύρημα της

ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ  
ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ  
παρούσας μελέτης συμφωνεί με προηγούμενες έρευνες που αποδεικνύουν ότι οι

χαρισματικοί μαθητές εμφανίζονται πιο επιρρεπείς σε κοινωνικές και συναισθηματικές ανησυχίες σε σχέση με τα παιδιά που η νοημοσύνη τους κυμαίνεται στο μέσο όρο (American School Counselor Association [ASCA], 2007. Mendaglio & Peterson, 2006). Ορισμένοι αποδίδουν αυτές τις διαφορές σε εσωτερικούς παράγοντες που είναι εγγενείς στα άτομα, ενώ άλλοι υποστηρίζουν ότι είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μοναδικών γνωστικών τους χαρακτηριστικών και του ακατάλληλου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Αρκετοί ερευνητές, πάντως, υποστηρίζουν ότι τα χαρισματικά παιδιά είναι πιο ευάλωτα στην εκδήλωση προβλημάτων προσαρμογής σε σύγκριση με τους μη χαρισματικούς μαθητές (Morawska & Sanders, 2009. Nicron, 2009. Yan & Haihui, 2005. Yoo & Moon, 2006).

. Η έλλειψη ξεκάθαρης εικόνας για την ψυχοκοινωνική προσαρμογή των παιδιών υψηλών ικανοτήτων οφείλεται σε πολλούς λόγους ένας από τους οποίους αφορά στα στερεότυπα που επικρατούν για τα χαρισματικά παιδιά, τα οποία εστιάζουν στις δυνατότητες των ατόμων υποστηρίζοντας ότι δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα (Meulen et al., 2014. Peterson, 2009.) Επίσης, τα εν λόγω παιδιά δεν εκδηλώνουν τις αδυναμίες τους στους γονείς και τους δασκάλους, γιατί προτιμούν την διατήρηση μιας θετικής εικόνας και έχουν την πεποίθηση ότι πρέπει να επιλύουν τα προβλήματα μόνα τους, χωρίς την αναζήτηση βοήθειας από τρίτους (Meulen et al., 2014). Οι περισσότεροι ερευνητές συγκλίνουν στην άποψη πως, όταν οι συνθήκες είναι ευνοϊκές εντοπίζεται μικρή διαφορά στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή μεταξύ των χαρισματικών και των υπόλοιπων μαθητών της ίδιας ηλικίας. Ωστόσο, στα παιδιά υψηλών ικανοτήτων παρατηρείται η ύπαρξη ορισμένων ενδοπροσωπικών και περιβαλλοντικών παραγόντων, οι οποίοι συνιστούν πηγές υψηλού κινδύνου για την κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη (Hoogeveen, et al., 2012. Neihart et al., 2002. Robinson, 2008).

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ

Στις συνολικές δυσκολίες τους και στις υπόλοιπες διαστάσεις του

ερωτηματολογίου Δυνατοτήτων και Δυσκολιών δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές εύρημα που έρχεται σε συμφωνία με πρόσφατες μελέτες που προτείνουν τον ισχυρισμό ότι η ψυχοκοινωνική προσαρμογή των χαρισματικών ατόμων είναι είτε ίδια με αυτή των υπόλοιπων παιδιών είτε καλύτερη (Bracken & Brown, 2006, Cross et al., 2008. Gagné & Gagnier, 2004. Garland & Zigler, 2010. Mueller, 2009).

### **Σχέση των Αντιλήψεων Γονέων και Μαθητών για τις Δυνατότητες-Δυσκολίες των Μαθητών**

Από τη σύγκριση των αποτελεσμάτων στις δυσκολίες που αναφέρουν οι μαθητές υψηλών ικανοτήτων και αυτές που δηλώνουν οι γονείς τους προέκυψε ότι τα παιδιά αναφέρουν περισσότερο συναισθηματικά προβλήματα και συνολικές δυσκολίες. Το παραπάνω εύρημα μπορεί να εξηγηθεί από το ότι επικρατούν ορισμένα στερεότυπα για τα άτομα με ιδιαίτερες ικανότητες, τα οποία αποτελούν τροχοπέδη για την εντοπισμό των προβλημάτων από τους γονείς. Καταρχάς, ενδέχεται τα παιδιά να μην εκφράζουν τις ανησυχίες τους στους ενήλικες και να αποφεύγουν να αναζητήσουν βοήθεια λόγω της πεποίθησης ότι είναι ικανά να αντιμετωπίσουν μόνα τους τις δυσκολίες. Από την άλλη, η απόκρυψη των αδυναμιών τους μπορεί να οφείλεται στην επιθυμία διατήρησης μιας θετικής εικόνας (Meulen et al., 2014. Peterson, 2009).

Η αναφορά περισσότερων προβλημάτων στις σχέσεις με συνομηλίκους από τους γονείς επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες και μία πιθανή εξήγηση αποτελεί το γεγονός ότι λόγω του πλούσιου εσωτερικού τους κόσμου δεν επιδιώκουν την δημιουργία στενών διαπροσωπικών σχέσεων, κάτι το οποίο όμως μπορεί να εκλαμβάνεται ως πρόβλημα από τους γονείς (Meulen et al., 2014. Shetchman & Silector, 2012). Η αναφορά από την άλλη, περισσότερων προβλημάτων υπερκινητικότητας μπορεί να

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ

### ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ

οφείλεται σε άγνοια των γονέων για τα χαρακτηριστικά των εν λόγω παιδιών, ένα από τα

οποία αφορά στα υψηλά επίπεδα δραστηριότητας. Επομένως, ενδέχεται να

παρερμηνεύουν οι γονείς την υπερδραστηριότητα των παιδιών τους θεωρώντας τα ως

υπερκινητικά (Meulen et al., 2014).

Όσον αφορά στις συσχετίσεις μεταξύ της συνολικής κλίμακας του

Ερωτηματολογίου Δυνατοτήτων και Δυσκολιών και των επιμέρους διαστάσεων της αυτό

που αξίζει να σημειωθεί είναι ότι η μεγαλύτερη συσχέτιση, η οποία ήταν θετική και

στατιστικά σημαντική εντοπίστηκε μεταξύ των συνολικών δυσκολιών που αναφέρουν οι

μαθητές και των συναισθηματικών προβλημάτων. Αυτό σημαίνει ότι όσο περισσότερα

συναισθηματικά προβλήματα βιώνουν οι μαθητές τόσο περισσότερες είναι και οι

συνολικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Όσον αφορά στις συνάφειες που εξετάστηκαν

μεταξύ των διαστάσεων της κλίμακας των Δυνατοτήτων και Δυσκολιών σύμφωνα με τις

απόψεις των γονέων αξίζει να σημειωθεί ότι στο μεγαλύτερο βαθμό εντοπίστηκε

συσχέτιση μεταξύ των συνολικών δυσκολιών και της υπερκινητικότητας/διάσπασης

προσοχής. Επομένως, παρατηρούμε ότι όσο περισσότερα προβλήματα σχετικά με την

υπερκινητικότητα των παιδιών αναφέρουν οι γονείς τόσο περισσότερες είναι οι

συνολικές δυσκολίες που οι ίδιοι εντοπίζουν στα παιδιά τους. Από τα παραπάνω

ευρήματα διαπιστώνουμε ότι τα συναισθηματικά προβλήματα στους μαθητές σχολικής

ηλικίας που εμφανίζουν υψηλές ικανότητες σχετίζονται με την εκδήλωση περισσότερων

δυσκολιών προσαρμογής. Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με την συσχέτιση της

υπερκινητικότητας και των συνολικών δυσκολιών σύμφωνα με τις απόψεις των γονέων

υποδηλώνει πως οι γονείς εντοπίζουν περισσότερο τα εξωτερικευμένα προβλήματα στα

παιδιά τους, τα οποία είναι πιο εμφανή, το οποίο επιβεβαιώνεται και από προηγούμενες

έρευνες (Davé et al., 2008. Martin et al., 2004. Van der Meer et al., 2008. Van Roy et al.,

2010.).

ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ  
ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ

Όσον αφορά στη συμφωνία μεταξύ γονέων και μαθητών σχετικά με τις ψυχοκοινωνικές δυσκολίες των παιδιών από την παρούσα μελέτη προέκυψε χαμηλή συνάφεια στις συνολικές δυσκολίες και στις υπόλοιπες υποκλίμακες εκτός από τα προβλήματα διαγωγής, όπου υπήρξε υψηλή συμφωνία. Η χαμηλότερη συνάφεια εντοπίστηκε στα συναισθηματικά προβλήματα, ενώ βρέθηκε στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση στην υπερκινητικότητα/διάσπαση προσοχής μεταξύ γονέων και μαθητών. Επίσης, εντοπίστηκε μέτρια αρνητική συσχέτιση των συναισθηματικών προβλημάτων των μαθητών και των προβλημάτων στις σχέσεις με τους συνομηλίκους που αναφέρουν οι γονείς και θετική συσχέτιση μεταξύ της θετικά προσανατολισμένης κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών και των προβλημάτων με τους συνομηλίκους που αναφέρουν οι γονείς. Από τα παραπάνω προκύπτει ότι σε γενικές γραμμές οι απόψεις μαθητών δε συγκλίνουν με τις απόψεις των γονέων, κάτι το οποίο συμφωνεί με προηγούμενες έρευνες (Becker et al., 2004. Choudhury et al., 2003. Karver, 2006. Martin et al., 2004). Μάλιστα, όσον αφορά στα προβλήματα υπερκινητικότητας όπου βρέθηκε αρνητική συσχέτιση, το εύρημα αυτό υποδηλώνει ότι όσα περισσότερα χαρακτηριστικά υπερκινητικότητας εντοπίζουν οι γονείς τόσο λιγότερα αναφέρουν τα ίδια τα παιδιά και όσο περισσότερα στοιχεία υπερκινητικότητας αποδίδουν τα παιδιά στον εαυτό τους τόσο λιγότερα αναφέρουν οι γονείς. Αυτή η αρνητική συσχέτιση μπορεί να εξηγηθεί από τη φτωχή εμπλοκή των γονέων, την ελλιπή υποστήριξη, την λανθασμένη ερμηνεία ορισμένων συμπεριφορών και την έλλειψη επικοινωνίας μεταξύ γονέων και παιδιών. Επίσης, ενδέχεται να οφείλεται στο γεγονός ότι τα παιδιά εκδηλώνουν τις εν λόγω δυσκολίες, κυρίως, στο περιβάλλον του σχολείου που λόγω ανίας είτε ονειροπολούν είτε είναι υπερκινητικά (Davé et al., 2008. Eren et al., 2018. Robinson, 2008).

Η ασυμφωνία που εντοπίζεται στις αναφορές γονέων και παιδιών είναι μεγαλύτερη στην περίπτωση των εσωτερικευμένων προβλημάτων σε σύγκριση με τα



**ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ****ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ**

εξωτερικευμένα (Davé et al., 2008. Martin et al., 2004. Van der Meer et al., 2008. Van

Roy et al., 2010). Αυτό επιβεβαιώνεται και στην παρούσα μελέτη. Πιθανή εξήγηση του εν λόγω ευρήματος αποτελεί το γεγονός ότι τα συναισθηματικά προβλήματα είναι πιο δύσκολο να παρατηρηθούν από τους γονείς. Επίσης, επειδή οι γονείς νιώθουν υπεύθυνοι για τη διαμόρφωση κατάλληλης συμπεριφοράς των παιδιών ενδέχεται να επικεντρώνονται περισσότερο στην παρατήρηση των προβλημάτων εξωτερίκευσης (Martin et al., 2004. Van der Meer et al., 2008. Van Roy et al., 2010). Η χαμηλή συμφωνία από την άλλη ίσως, αντανακλά ότι οι αυτοαναφορές, κυρίως, παρέχουν πληροφορίες για το πώς αντιλαμβάνονται τα παιδιά τη συμπεριφορά και τα συναισθήματά τους κατά τη διαδικασία αξιολόγησης, ενώ οι γονείς αναφέρουν συμπτώματα που παρατηρούνται σε μεγαλύτερο χρονικό διάστημα. Οι μαθητές είναι πιο ευαίσθητοι ακόμη και σε μικρές ενοχλήσεις και τις αναφέρουν ακόμη και αν αυτές δεν έχουν μεγάλη επίδραση στην ψυχική τους υγεία και είναι λιγότερο φανερές στους γονείς (Meulen et al., 2014).

Όσον αφορά στις αναφορές των γονέων για τα προβλήματα με τους συνομηλίκους βρέθηκε ότι σχετίζονται αρνητικά με τα συναισθηματικά προβλήματα που αναφέρουν οι ίδιοι οι μαθητές. Όπως, όμως, προκύπτει από τις διαθέσιμες ερευνητικές μελέτες οι μαθητές που εκδηλώνουν προβλήματα εσωτερίκευσης αντιμετωπίζουν δυσκολίες στις διαπροσωπικές σχέσεις με συνομηλίκους, στην κοινωνική προσαρμογή και στη σύναψη φιλιών. Η αρνητική συσχέτιση μπορεί να αποδοθεί στο ότι τα προβλήματα δε γίνονται αντιληπτά από τους γονείς λόγω της μη εκδήλωσής τους από τα παιδιά (Αργυρακούλη, 2011. Meulen et al., 2014. Oberle et al., 2009). Επίσης, η θετικά προσανατολισμένη κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών σχετίζεται, συνήθως, αρνητικά με τα προβλήματα με τους συνομηλίκους, καθώς τα παιδιά που χαρακτηρίζονται από αλτρονιστικές τάσεις, ενσυναίσθηση, διάθεση για συνεργασία και ενδιαφέρον για τους

ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ  
ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ  
άλλους μπορούν να αναπτύξουν πιο εύκολα τις κοινωνικές τους δεξιότητες και να

δημιουργήσουν αποτελεσματικές σχέσεις με τους συνομηλίκους. Το γεγονός ότι οι γονείς δηλώνουν προβλήματα στις σχέσεις με συνομηλίκους, ενώ οι μαθητές από την άλλη αναφέρουν στοιχεία θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς, ίσως, υποδηλώνει την υπερεκτίμηση από την πλευρά των γονέων των προβλημάτων των παιδιών τους (Eisenberg et al., 2010. Van de Looij-Jansen et al., 2011. Van Roy et al., 2010).

Αξίζει να αναφερθεί ότι τα παιδιά που δεν κατόρθωσαν να κατακτήσουν την κοινωνική τους ανταγωνιστικότητα κατά την περίοδο της σχολικής ηλικίας υπάρχει αυξημένη πιθανότητα να αντιμετωπίζουν δυσκολίες προσαρμογής σε όλη τους τη ζωή. Λαμβάνοντας υπόψιν το γεγονός ότι αν και η συναισθηματική ισορροπία του παιδιού, η κοινωνική του λειτουργικότητα και η ανάπτυξη των γνωστικών του ικανοτήτων εξελίσσονται παράλληλα, η συναισθηματική ανάπτυξη φαίνεται πως διαδραματίζει το σημαντικότερο ρόλο για τη μετέπειτα προσαρμογή του ατόμου, θεωρείται επιτακτική η ανάγκη έγκαιρου εντοπισμού των προβλημάτων εσωτερίκευσης, ώστε να εφαρμοστεί έγκαιρη παρέμβαση (Αργυρακούλη, 2011).

Όπως προαναφέρθηκε στην παρούσα μελέτη οι μαθητές υψηλών ικανοτήτων ανέφεραν περισσότερες δυσκολίες σχετικές με το συναίσθημα σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους εύρημα το οποίο εμπεριέχει πολλαπλές προεκτάσεις που αφορούν στην εφαρμογή κατάλληλων παρεμβάσεων. Πληθώρα ερευνών έχει αναδείξει την ανάγκη για συμβουλευτική υποστήριξη των εν λόγω μαθητών και, κυρίως, στον τομέα των κοινωνικών και συναισθηματικών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν λόγω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους (Αντωνίου, 2009. Mendaglio, 2003. Peterson, 2003.). Πολλοί ισχυρίζονται ότι η εκπαίδευση των χαρισματικών ατόμων θα πρέπει να περιλαμβάνει τη συμβουλευτική καθοδήγηση, ώστε να επιτευχθεί η ολόπλευρη ανάπτυξη τους (Neihart, 2006. Robinson, 2006). Τα συναισθηματικά προβλήματα, τα

ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ  
ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ  
οποία φαίνεται να είναι κυρίαρχα στα παιδιά οφείλονται σε πληθώρα παραγόντων, οι οποίοι έχουν αναλυθεί παραπάνω, όπως η αντίληψη της διαφορετικότητάς τους, η αδυναμία ικανοποίησης των αναγκών τους, τόσο από το σχολικό όσο και από το οικογενειακό περιβάλλον, η ματαίωση, η πίεση και το υπερβολικό άγχος για την ανταπόκριση στις υψηλές προσδοκίες των ενηλίκων, τα υψηλά επίπεδα ηθικής ευαισθησίας που τα καθιστούν πιο ευάλωτα στην κριτική των άλλων, την απόρριψη κ.ά. (Bain, Choate, & Blisb, 2006. Kroesbergen et al., 2016. Meulen et al., 2014).

Για την επίτευξη της υποστήριξης των χαρισματικών ατόμων εντός του σχολικού περιβάλλοντος καθίσταται σημαντικός ο ρόλος του σχολικού ψυχολόγου, ο οποίος οφείλει να παρέχει ένα περιβάλλον ασφαλές με στόχο την δοκιμή νέων εμπειριών και την ανάληψη ρίσκου για πιθανή αποτυχία, ώστε να αποβάλλουν ως ένα βαθμό την τελειοθηρία που προκαλεί υψηλά επίπεδα άγχους. Εξέχουσα σημασία είναι να βοηθήσει τα άτομα να αναγνωρίσουν τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία τους, να κατανοήσουν τις ομοιότητες και τις διαφορές τους με τους άλλους και να αποδεχτούν τον εαυτό τους. Επίσης, επιβάλλεται να μάθουν να αναλύουν τα προσωπικά τους προβλήματα και να ζητούν βοήθεια, να αποσαφηνίσουν τις αξίες και να επιλύσουν τις ηθικές τους συγκρούσεις, να μπορούν να θέτουν εφικτούς και ρεαλιστικούς στόχους και να ενθαρρύνονται να συμμετέχουν σε ακαδημαϊκά προγράμματα που τα διεγείρουν νοητικά (Αντωνίου & Σωτηράκη, 2011).

Η ομαδική συμβουλευτική θεωρείται η πιο αποτελεσματική για την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των χαρισματικών ατόμων, καθώς τους παρέχει τη δυνατότητα να εκφράσουν τις σκέψεις και τις ανησυχίες σχετικά με τη νοηματοδότηση που προσδίδουν οι ίδιοι στον όρο χαρισματικός. Η δημιουργία ομάδων χαρισματικών παρέχει στα παιδιά τις προϋποθέσεις για να μπορούν να εκφραστούν ελεύθερα και να ανακαλύψουν τον εαυτό τους, αφού η ανταλλαγή ιδεών με άτομα που βιώνουν κοινές

ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ  
ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ  
εμπειρίες συμβάλλει στην ανάπτυξη ενός κλίματος εμπιστοσύνης και κατανόησης

(Colangelo & Davis, 2002. Wood, 2010). Για να καταστεί αποτελεσματική η υποστήριξη ο σύμβουλος πρέπει να γνωρίζει τις ιδιαίτερες ανάγκες και τα ψυχολογικά χαρακτηριστικά των παιδιών, ώστε να εφαρμόζει τις κατάλληλες πρακτικές προσαρμόζοντάς τες στις ανάγκες των ατόμων. Επίσης, καθίσταται σημαντικό να είναι πλήρως ενημερωμένος για αναπτυξιακά ζητήματα της χαρισματικότητας. Συχνά, στους χαρισματικούς μαθητές οι κοινωνικές και συναισθηματικές δυσκολίες προέρχονται από την έλλειψη έγκαιρης αναγνώρισής τους και τοποθέτησης σε ακατάλληλα εκπαιδευτικά πλαίσια, με αποτέλεσμα την ανία, τη ματαιώση και την υποεπίδοση. Οι εν λόγω μαθητές έχουν ανάγκη από ένα σύνολο δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για την επιτυχία, όπως η οργάνωση, η διαχείριση του χρόνου, η λήψη αποφάσεων και ο καθορισμός προτεραιοτήτων. Έτσι, οι σύμβουλοι πρέπει να συμβάλλουν στην καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών μέσα από την κατάλληλη επικοινωνία και τη συζήτηση, ώστε να μάθουν να αποτρέπουν τις συγκρούσεις και να αναπτύσσουν θετικές στρατηγικές αντιμετώπισης της έλλειψης κατανόησης από τους συνομηλίκους. Τέλος, θα ήταν ασύγγνωστη παράλειψη να μην αναφερθούμε στην καλλιέργεια της αυτογνωσίας και την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των παιδιών που σταδιακά οδηγούν στην αποδοχή του εαυτού τους (Wood, 2010).

Κάτι το οποίο πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στην υποστήριξη των μαθητών με υψηλές ικανότητες είναι το γεγονός ότι ο τρόπος αντιμετώπισής τους κατά την εκπαιδευτική διαδικασία διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο για τη μετέπειτα εξελικτική τους πορεία και την αποτελεσματική τους ένταξη στην κοινωνία. Σύμφωνα με το παραδοσιακό εκπαιδευτικό σύστημα οι μαθητές φοιτούν σε τάξεις με βάση τη χρονολογική τους ηλικία, η οποία όμως στα χαρισματικά παιδιά αποκλίνει από τη γνωστική τους ανάπτυξη και τη μαθησιακή τους ετοιμότητα με αποτέλεσμα το

ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ  
ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ  
συμβατικό σχολείο να μην καλύπτει τις ανάγκες των ατόμων με αυξημένες ικανότητες.

Εάν δεν παρέχεται το κατάλληλο υποστηρικτικό περιβάλλον που θα ευνοεί αφενός τη γνωστική τους ανάπτυξη κι αφετέρου την κοινωνικοποίησή τους ενδέχεται να αντιμετωπίσουν ψυχοκοινωνικές δυσκολίες όπως απόρριψη, αντικοινωνική και επιθετική συμπεριφορά, αδιαφορία και σχολική άρνηση, υποεπίδοση, υπερκινητικότητα και κοινωνική απομόνωση. Όταν η διδασκαλία διεξάγεται με παραδοσιακούς, δασκαλοκεντρικούς τρόπους που βασίζονται στην τυποποιημένη και μηχανική μάθηση και σε περιορισμένο εύρος θεμάτων τότε απουσιάζουν τα κίνητρα και το στοιχείο της πρόκλησης για τα χαρισματικά παιδιά με αποτέλεσμα να οδηγούνται στην παραίτηση (Γκαρή & Νικολοπούλου, 2011. Tomlinson, 2014. Τσιάμης, 2006).

Σκοπό της σύγχρονης εκπαίδευσης αποτελεί η παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών και η ανταπόκριση στις γνωστικές και ψυχοσυναισθηματικές ανάγκες των μαθητών λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες κλίσεις και ενδιαφέροντα. Ωστόσο, οι ίσες ευκαιρίες δε σημαίνουν ίδιες ευκαιρίες δεδομένου ότι εντοπίζονται ποικίλες ατομικές διαφορές στις ανάγκες των παιδιών, οι οποίες δε συνυπολογίζονται κατά το σχεδιασμό και την υλοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Εγείρεται, λοιπόν, το ερώτημα που προκαλεί τον προβληματισμό της επιστημονικής κοινότητας τα τελευταία χρόνια: εάν θα πρέπει οι μαθητές υψηλών ικανοτήτων να φοιτούν σε ειδικά σχολεία ή να παρακολουθούν τα μαθήματα των γενικών σχολείων (Αντωνίου, Καμπόλη, & Χαριοπολίτου, 2013. Ματσαγγούρας, 2008. Reis & Renzulli, 2010). Αρκετοί είναι οι ερευνητές που υποστηρίζουν την παραμονή των χαρισματικών παιδιών στο γενικό σχολείο και την εφαρμογή εκπαιδευτικών τρόπων παρέμβασης, οι οποίοι έχουν γενικό σκοπό την πληρέστερη ανάπτυξη των πραγματικών και δυνητικών ικανοτήτων του κάθε παιδιού. Η προσέγγιση που χρησιμοποιείται πιο συχνά στην εκπαίδευση των μαθητών υψηλών ικανοτήτων είναι η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η οποία αφορά στην

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ

παράδοση της ίδιας ύλης αλλά με διαφοροποιήσεις του γνωστικού αντικειμένου ως προς το επίπεδο αφαίρεσης, έκτασης και θέματος (Ματσαγγούρας, 2008). Πρόκειται για την προσαρμογή της διδασκαλίας λαμβάνοντας υπόψη το μαθησιακό προφίλ και παρέχοντας ποικίλες διδακτικές προσεγγίσεις και ευκαιρίες (Reis & Renzulli, 2010. Tomlinson, 2014. Τσιάμης, 2006. Φουστάνα & Παπαδάτος, 2010).

Από την άλλη αρκετοί είναι αυτοί που υποστηρίζουν ότι περισσότερα οφέλη αποκομίζουν οι χαρισματικοί εάν διαχωρίζονται από τους υπόλοιπους. Η ομαδοποίηση της ικανότητας αναφέρεται στην οργάνωση του προγράμματος και την τοποθέτηση των μαθητών σε ομάδες με κριτήριο την εγγύτητα στις νοητικές ικανότητες. Οι έρευνες καταδεικνύουν θετικά αποτελέσματα της ομαδοποίησης στην εξελικτική πορεία των παιδιών (Polyzoroulou, Kokaridas, Patsiouras, & Gari, 2014. Reis & Renzulli, 2010). Στις μικτές τάξεις όπου μαθητές υψηλών ικανοτήτων και τυπικής ανάπτυξης συνυπάρχουν παρατηρούνται προβλήματα που αφορούν στη ματαίωση των χαρισματικών μαθητών, τη θυματοποίηση από τους υπόλοιπους, την έλλειψη κατανόησης από τους συνομηλίκους και τους δασκάλους, την απόρριψη και την απουσία ακαδημαϊκών προκλήσεων. Ένα τέτοιο εκπαιδευτικό περιβάλλον που δεν ανταποκρίνεται στις υψηλές ικανότητες, τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και τα αυξημένα αναπτυξιακά επίπεδα οδηγεί τα παιδιά στην απομόνωση, την κατάθλιψη και την απόκρυψη των ιδιαιτεροτήτων τους (Adams- Byers, Whitsell, & Moon, 2004. Heward, 2011. Τσιάμης, 2006).

Όπως προέκυψε στην παρούσα μελέτη μεταξύ μαθητών και γονέων εντοπίζεται αναντιστοιχία στις αναφορές τους για τις ψυχοκοινωνικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά. Η ασυμφωνία μπορεί να οφείλεται στη φτωχή εμπλοκή των γονέων στην ανατροφή των παιδιών, στην ελλιπή επικοινωνία και στο ότι δεν αισθάνονται επαρκώς εξοπλισμένοι στο πώς να ανταποκριθούν στις ανάγκες των παιδιών (Lupar et al., 2005).

**ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ****ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ**

Sankar-DeLeeuw, 2002. Χατζηγεωργίου & Αντωνίου, 2016). Η παρουσία ενός

χαρισματικού παιδιού επιβαρύνει τους γονείς με επιπρόσθετο άγχος προκαλεί συγκρούσεις μεταξύ των μελών της οικογένειας. Η διαχείριση των μοναδικών ικανοτήτων ενός παιδιού προϋποθέτει την επένδυση περισσότερου χρόνου και προσοχής από την οικογένεια για την ανάπτυξη του ταλέντου και των μη συμβατικών αναγκών του (Davis et al., 2016. Dwairy, 2004). Ωστόσο, συχνά, οι γονείς, εξαιτίας της λανθασμένης πεποίθησης που επικρατεί ότι τα παιδιά καθίστανται αρκετά ικανά να τα καταφέρουν μόνα τους και του ενδεχόμενου στιγματισμού ενός χαρισματικού παιδιού από την κοινωνία τείνουν να απομακρύνονται γνωστικά και συναισθηματικά από την προσπάθεια κατανόησης της κατάστασης. Οι πιέσεις που βιώνει η οικογένεια τόσο οι εξωτερικές όσο και οι εσωτερικές διαταράσσουν την ισορροπία, αυξάνουν τις ευθύνες και, συχνά, στέκονται εμπόδιο στην εκπλήρωση των βασικών λειτουργιών της (Δαβάζογλου-Σιμοπούλου, 1999. Hertzog & Bennett, 2004. Χατζηγεωργίου & Αντωνίου, 2016).

Από τα παραπάνω αναδεικνύεται επιτακτική η ανάγκη παροχής συμβουλευτικής υποστήριξης στους γονείς, καθώς η οικογένεια μπορεί να λειτουργήσει ως προστατευτικός παράγοντας της εξέλιξης των μαθητών υψηλών ικανοτήτων.

Απαραίτητη καθίσταται πρωτίστως η επαρκής πληροφόρηση σε ζητήματα σχετικά με τη χαρισματικότητα και η κατανόηση των συναισθηματικών αναγκών των παιδιών τους (Αντωνίου, 2009. Morawska & Sanders, 2009). Οι επαγγελματίες ψυχικής υγείας και οι σύμβουλοι καλούνται να συμβάλλουν στην ανακούφιση των οικογενειών από την πίεση και την απαλλαγή τους από τις ανησυχίες. Πρωταρχικό μέλημα είναι να καταστεί σαφές στους γονείς τι σημαίνει το ότι το παιδί τους είναι χαρισματικό και μετέπειτα να προσαρμοστούν στις ανάγκες του (Αντωνίου & Σωτηράκη, 2011). Επίσης, πρέπει να μάθουν οι γονείς να καλλιεργούν τη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Η

ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ  
ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ  
έκφραση των συναισθημάτων, η συζήτηση για τη σημασία τους, οι υποστηρικτικές

σχέσεις και η έλλειψη συγκρούσεων αποδεικνύονται αποτελεσματικές πρακτικές για την επίτευξη της ομαλής αναπτυξιακής πορείας των παιδιών. Οι γονείς πρέπει να κατανοήσουν, ακόμη, ότι οι υπερβολικές προσδοκίες από τα παιδιά και οι συχνοί έπαινοι επιβαρύνουν τους μαθητές με επιπρόσθετο άγχος για αυτό και οφείλουν να υιοθετούν πιο λειτουργικούς τρόπους συμπεριφοράς απέναντι στα παιδιά τους (Denham & Kochanoff, 2002. Garner et al., 2008. Lengua et al., 2006. Lincoln, 2014. McCoy & Raver, 2011).

Τέλος, από τη συγκεκριμένη έρευνα αναδεικνύεται η σημασία της χρήσης πολλαπλών πηγών πληροφόρησης σχετικά με την ψυχική υγεία των παιδιών και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Επειδή ο κάθε πληροφοριοδότης παρέχει στοιχεία σύμφωνα με τη δική του οπτική η συλλογή πληροφοριών τόσο από τους ίδιους τους μαθητές όσο και από εκπαιδευτικούς και γονείς θεωρείται η πιο αξιόπιστη μέθοδος αξιολόγησης των δυσκολιών που ενδέχεται να αντιμετωπίζουν τα παιδιά. Με αυτόν τον τρόπο παρέχεται η δυνατότητα στους επιστήμονες να προβούν σε σύγκριση των διαφορετικών πληροφοριών και να ελαχιστοποιήσουν τις πιθανότητες να οδηγηθούν σε εσφαλμένα συμπεράσματα (Davé et al., 2008. Van de Looij-Jansen et al., 2011. Van Roy et al., 2010). Επίσης, αξίζει να αναφερθεί ότι η διερεύνηση των δυσκολιών προσαρμογής των μαθητών μέσα από ποικιλία πηγών στηρίζεται στη γενικότερη θεωρία της συστημικής προσέγγισης, σύμφωνα με την οποία ο μαθητής δεν εκλαμβάνεται ως άτομο αλλά ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασής του με το περιβάλλον. Βασική υπόθεση της συστημικής θεώρησης αποτελεί το γεγονός ότι πολλές πλευρές της πραγματικότητας μπορούν να αναλυθούν καλύτερα ως αλληλεξαρτώμενα στοιχεία που σχηματίζουν μία ολότητα. Υπό το πρίσμα της συστημικής σκέψης οι ιδιαίτερες ικανότητες που διαθέτουν οι χαρισματικοί μαθητές δεν προέρχονται αποκλειστικά από το άτομο αλλά από το



**ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ****ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ**

σύστημα που αποτελείται από το μαθητή και το περιβάλλον του (π.χ. οικογενειακό,

εκπαιδευτικό κ.τ.λ.). Εκτός, λοιπόν, από την αξιοποίηση των στοιχείων που δίνουν τα

ίδια τα άτομα κρίνεται απαραίτητη η διερεύνηση των αντιλήψεων από όσους έρχονται

σε άμεση αλληλεπίδραση με τα παιδιά (Ziegler & Stoeger, 2017).

ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ  
ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ  
**Περιορισμοί της Έρευνας - Προτάσεις για Μελλοντικές Έρευνες**

Η παρούσα έρευνα υπόκειται σε ορισμένους περιορισμούς, οι οποίοι σχετίζονται με το δείγμα, τα εργαλεία μέτρησης και την εξαγωγή ασφαλών και γενικεύσιμων συμπερασμάτων. Αναφορικά με το δείγμα, αυτό δε θα μπορούσε να χαρακτηριστεί αντιπροσωπευτικό, αλλά ευκαιριακό, καθώς η δειγματοληψία πραγματοποιήθηκε με βάση τις αρχές της διαθεσιμότητας και της προσβασιμότητας. Τα πορίσματα της συγκεκριμένης μελέτης περιγράφουν τις δυνατότητες και δυσκολίες που αναφέρουν μαθητές, κατά κύριο λόγο, ελληνικής καταγωγής, συγκεκριμένων περιοχών και μόνο τριών τάξεων του Δημοτικού (Δ', Ε' και Στ'). Συνεπώς, το γεγονός αυτό δεν καθιστά δυνατή τη γενίκευση των ευρημάτων σε όλες τις τάξεις ή τις ηλικίες ή στον ευρύτερο ελλαδικό χώρο. Επίσης, ο αριθμός των ατόμων υψηλών ικανοτήτων καθώς και των γονέων ήταν αρκετά μικρός, ενώ είναι απαραίτητο να τονιστεί ότι οι μαθητές υψηλών ικανοτήτων, στους οποίους έγινε η μελέτη των διαφόρων μεταβλητών επισημάνθηκαν με βάση τις προσωπικές απόψεις και τα κριτήρια των εκπαιδευτικών τους, γεγονός που ενέχει πολλούς κινδύνους σφάλματος. Επίσης, ορισμένα από τα ερωτηματολόγια δε συλλέχθηκαν από τις ίδιες τις ερευνήτριες και έτσι, υπάρχει η πιθανότητα να μη δόθηκαν οι κατάλληλες οδηγίες πριν τη συμπλήρωσή τους και να μην έγιναν οι σωστές διευκρινήσεις σε τυχόν απορίες των παιδιών. Όσον αφορά τα ερευνητικά εργαλεία, η εκτίμηση των δυνατοτήτων και δυσκολιών πραγματοποιήθηκε με τη χρήση ενός ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς των μαθητών και ετεροαναφοράς των γονέων. Όσον αφορά στη μέθοδο της αυτοαναφοράς αυτή παρουσιάζει αρκετά μειονεκτήματα. Κατ' αρχάς, τα υποκείμενα είναι πιθανό να απάντησαν στις ερωτήσεις τυχαία ή μηχανικά. Επίσης, τα αποτελέσματα μπορεί να υπόκεινται σε μεροληψίες των μαθητών, καθώς ελλοχεύει ο κίνδυνος οι απαντήσεις τους να αντικατοπτρίζουν κοινωνικά επιθυμητές συμπεριφορές. Οι συμμετέχοντες ενδέχεται να μην απάντησαν αντικειμενικά και με

ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ  
ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ  
απόλυτη ειλικρίνεια στις ερωτήσεις, αλλά σύμφωνα με ό, τι θεωρείται κοινωνικά

αποδεκτό. Ίσως, θα ήταν πιο αντιπροσωπευτική η μέτρηση, αν χρησιμοποιούνταν και ένα ερωτηματολόγιο ετεροαναφοράς που θα συμπλήρωναν οι εκπαιδευτικοί ή η παρατήρηση της συμπεριφοράς των παιδιών ή η χορήγηση του ερωτηματολογίου σε περισσότερους γονείς, κάτι όμως που δεν ήταν εφικτό. Με αυτόν τον τρόπο, θα περιοριζόταν η πιθανότητα οι απαντήσεις των μαθητών να είναι τυχαίες και μη αντιπροσωπευτικές του δείγματος.

Ένας επιπρόσθετος περιορισμός της εν λόγω μελέτης είναι το γεγονός ότι πραγματοποιήθηκε συγχρονική έρευνα, καθώς τα υποκείμενα δεν παρατηρήθηκαν σε βάθος χρόνου, αλλά σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Είναι πιθανόν, λοιπόν, οι απαντήσεις τους να επηρεάστηκαν από την ψυχολογική τους κατάσταση τη δεδομένη χρονική στιγμή και έτσι, να μην είναι αντιπροσωπευτικές. Η ανάκληση συμβάντων από μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο του παρελθόντος μπορεί, επίσης, να δυσκόλεψε τους μαθητές και επομένως, να μην απάντησαν με απόλυτη εγκυρότητα στις ερωτήσεις. Ακόμη, η επιτυχία της έρευνας εξαρτάται από το βαθμό στον οποίο έγινε κατανοητό το ερωτηματολόγιο από τους συμμετέχοντες και από το κατά πόσο ήταν διατεθειμένοι οι ίδιοι να δώσουν την απαραίτητη σημασία στη διαδικασία και να απαντήσουν συνειδητά και με ειλικρίνεια.

Τέλος, η παρούσα έρευνα αποτελεί έρευνα συσχετίσεων και για αυτόν το λόγο, μπορούν να διαπιστωθούν μόνο συμμεταβολές και συσχετίσεις μεταξύ των διαστάσεων των δυσκολιών των μαθητών σύμφωνα με τις απόψεις των ίδιων και των γονέων τους και ο προσδιορισμός των αιτιωδών σχέσεων ανάμεσα στις μεταβλητές δεν είναι δυνατός. Επομένως, κρίνεται αναγκαία η διεξαγωγή μελλοντικών ερευνών σε μεγαλύτερα και πιο αντιπροσωπευτικά δείγματα προκειμένου να επιβεβαιωθούν τα παραπάνω ευρήματα, χρησιμοποιώντας και διαφορετικές ερευνητικές μεθόδους, όπως η παρατήρηση, και

**ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ****ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ**

ποικίλες πηγές πληροφόρησης, για παράδειγμα συμμαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς. Είναι γεγονός ότι υπάρχει ελλιπή ενημέρωση σχετικά με το ζήτημα της χαρισματικότητας. Τα παιδιά με υψηλές ικανότητες αποτελούν μία ιδιαίτερη κατηγορία μαθητών που λόγω της έλλειψης ευαισθητοποίησης στη χώρα μας είναι συχνό το φαινόμενο της παραμέλησής τους με αποτέλεσμα πολλά από αυτά να μην κατορθώνουν να εξελίσσουν τα ταλέντα τους. Καθίσταται επιτακτική, λοιπόν, η ανάγκη της συστηματικής επιμόρφωσης τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των γονέων σε θέματα που αφορούν στην αναγνώριση των εν λόγω παιδιών και στην αποτελεσματική μεταχείρισή τους. Αυτό που συχνά παραβλέπουμε είναι ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές εκτός από τα χαρίσματα καλούνται να μεταφέρουν και ένα επιπλέον φορτίο: αυτό της διαφορετικότητας. Και είναι δύσκολη η αποδοχή και η διαχείριση της κατάστασης, ακόμα και σε αυτήν την περίπτωση που οι μαθητές είναι θετικά διαφορετικοί. Συνεπώς, η κατάλληλη υποστήριξη από το σχολείο, την οικογένεια και την κοινωνία τους είναι απαραίτητη. Επίσης, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι πρόκειται για ανθρώπους με εξαιρετικές ικανότητες και είναι ωφέλιμο όχι μόνο για τους ίδιους αλλά και για την ίδια την κοινωνία να τους στηρίζει προκειμένου να αναπτύξουν στο μέγιστο τις δυνατότητές τους. Κλείνοντας, αξίζει να αναφερθεί μία φράση του Γερμανού καγκελάρου Adenauer», η οποία, ίσως, πρέπει να αποτελεί το εφιαλτήριο οποιασδήποτε προσπάθειας ευαισθητοποίησης σχετικά με τα προικισμένα παιδιά: «Όλοι ζούμε κάτω από τον ίδιο ουρανό, αλλά δεν έχουμε όλοι τον ίδιο ορίζοντα».

ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ  
ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ

**Συμπεράσματα**

Στη συνέχεια παρατίθενται συνοπτικά τα αποτελέσματα της έρευνας:

1. Ως προς το φύλο των μαθητών σχολικής ηλικίας βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις δυνατότητες και δυσκολίες μεταξύ αγοριών και κοριτσιών.  
Συγκεκριμένα, τα κορίτσια ανέφεραν περισσότερα προβλήματα διαγωγής, λιγότερα συναισθηματικά προβλήματα και χαμηλότερη θετικά προσανατολισμένη κοινωνική συμπεριφορά σε σύγκριση με τα αγόρια. Στις συνολικές δυσκολίες δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.
2. Ως προς την τάξη φοίτησης βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε όλες τις διαστάσεις των δυσκολιών και στις συνολικές δυσκολίες μεταξύ μαθητών Δ΄ και Στ΄ τάξης. Συγκεκριμένα, οι μεγαλύτεροι μαθητές ανέφεραν περισσότερες συνολικές δυσκολίες αλλά και περισσότερα προβλήματα διαγωγής, συναισθηματικά προβλήματα, υπερκινητικότητας/διάσπασης προσοχής και προβλήματα στις σχέσεις με τους συνομηλίκους σε σύγκριση με τους μικρότερους. Στη θετικά προσανατολισμένη κοινωνική συμπεριφορά δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.
3. Όσον αφορά στις συνάψεις μεταξύ των υποκλιμάκων του ΕΔΔ μεγαλύτερη συσχέτιση εντοπίζεται μεταξύ των συνολικών δυσκολιών των μαθητών και των συναισθηματικών τους προβλημάτων, ενώ στους γονείς μεγαλύτερη συσχέτιση εντοπίστηκε μεταξύ συνολικών δυσκολιών και υπερκινητικότητας/διάσπασης προσοχής.
4. Όσον αφορά στους μαθητές υψηλών ικανοτήτων βρέθηκε ότι αναφέρουν περισσότερα συναισθηματικά προβλήματα σε σύγκριση με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Στις συνολικές δυσκολίες τους και στις υπόλοιπες διαστάσεις του

ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ  
ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ  
ερωτηματολογίου Δυνατοτήτων και Δυσκολιών δεν εντοπίστηκαν στατιστικά

σημαντικές διαφορές.

5. Οι γονείς ανέφεραν περισσότερα προβλήματα με συνομηλίκους και σχετικά με την υπερκινητικότητα/διάσπαση προσοχής και λιγότερα συναισθηματικά σε σύγκριση με τα παιδιά τους,. Επίσης, ανέφεραν λιγότερες συνολικές δυσκολίες.
6. Όσον αφορά στο μορφωτικό επίπεδο των γονέων δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις αναφορές τους για τις δυσκολίες των παιδιών τους μεταξύ γονέων Πανεπιστημιακής εκπαίδευσης και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.
7. Από τις συνάψεις των απόψεων γονέων και μαθητών για τις δυσκολίες των παιδιών κυμαίνονται από μέτριες έως χαμηλές με τη χαμηλότερη να αφορά στα συναισθηματικά προβλήματα. Επίσης, προέκυψε μέτρια αρνητική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των συναισθηματικών προβλημάτων που αναφέρουν οι μαθητές και των προβλημάτων με συνομηλίκους που αναφέρουν οι γονείς, μέτρια αρνητική συσχέτιση μεταξύ της υπερκινητικότητας/διάσπασης προσοχής που αναφέρουν οι μαθητές και των αντίστοιχων αναφορών των γονέων και μέτρια θετική συσχέτιση μεταξύ θετικά προσανατολισμένης κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών και προβλημάτων στις σχέσεις με συνομηλίκους των γονέων.

ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ  
ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ  
Βιβλιογραφία

- Abdi, B. (2010). Gender differences in social skills, problem behaviours and academic competence of Iranian kindergarten children based on their parent and teacher ratings. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 1175-1179.
- Adams-Byers, J., Whitsell, S. S., & Moon, S. M. (2004). Gifted students' perceptions of the academic and social/emotional effects of homogeneous and heterogeneous grouping. *Gifted Child Quarterly*, 48(1), 7-20.
- Al-Dhamit, Y., & Kreishan, L. (2013). Gifted students' intrinsic and extrinsic motivations and parental influence on their motivation: from the self-determination theory perspective. *Journal of Research in Special Education Needs*, 15(1), 1-11.
- Alegre, A. (2011). Parenting styles and children's emotional intelligence: What do we know?. *The Family Journal*, 19(1), 56-62.
- American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (4<sup>th</sup> ed., text. rev.). Arlington, VA: Author.
- American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (3<sup>th</sup> ed.). Arlington, VA: Author.
- American School Counselor Association. (2007). *The professional school counselor and gifted and talented student programs*. Retrieved from [http://www.schoolcounselor.org/files/PS\\_Gifted.pdf](http://www.schoolcounselor.org/files/PS_Gifted.pdf)
- Αντωνίου, Α. (2018). Ηγετικές ικανότητες, συναισθηματική νοημοσύνη και ηθική συμπεριφορά των χαρισματικών παιδιών. Στο Γ. Παπαδάτος (Επίμ.), *Ο φόβος της «Αριστείας»: Δημοκρατία & εκπαίδευση χαρισματικών*. (σσ. 79-96). Αθήνα: Gutenberg.

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ

## ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ

Αντωνίου, Α. (2009). *Χαρισματικά και Ταλαντούχα Παιδιά*. (Β' Τόμος). Αθήνα:

Πασχαλίδης.

Αντωνίου, Α.-Σ., Καμπόλη, Γ., & Χαριοπολίτου, Α. (2013). Τεχνικές αποτελεσματικής

ένταξης των χαρισματικών παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στο Α.

Νάνου, Μ. Πατσίδου-Ηλιάδου, Α. Γκαρανής, & Α. Χαριοπολίτου (Επίμ.). *Από*

*την ειδική αγωγή στη συμπεριληπτική εκπαίδευση: Από το σχολείο σε μια κοινωνία*

*για όλους*, (σσ. 309-320). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Γράφημα.

Αντωνίου, Α.-Σ., & Σωτηράκη, Κ. (2011). Επιτακτική η ανάγκη συμβουλευτικής

υποστήριξης και στους χαρισματικούς μαθητές. Στο Εταιρεία Ειδικής

Παιδαγωγικής Ελλάδος (Επίμ.). *Η ειδική αγωγή αφετηρία εξέλιξεων στην*

*επιστήμη και στην πράξη* (4<sup>ος</sup> τόμος), (σσ. 264-276). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Αργυρακούλη, Ε. (2011). Συναισθηματικές δυσκολίες: Συστολή, ντροπαλότητα,

εσωστρέφεια. Στο Α. Καλαντζή –Αζίτζι, & Μ. Ζαφειροπούλου, Μ. (Επίμ.),

*Προσαρμογή στο σχολείο: Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*, (σσ. 393-422).

Αθήνα: Πεδίο.

Avenevoli, S., Knight, E., Kessler, C. R., & Merikangas, R. K. (2008). Epidemiology of

Depression in Children and Adolescents. In J. R. Z. Abela & B. L. Hankin (Eds.),

*Handbook of Depression in Children and Adolescents*: (pp. 6-32). New York:

Guilford Publications.

Bain, S. K., Choate, S. M., & Bliss, S. L. (2006). Perceptions of developmental, social,

and emotional issues in giftedness: Are they realistic?. *Roepers Review*, 29(1), 41-

48.

Becker, A., Hagenberg, N., Roessner, V., Woerner, W., & Rothenberger, A. (2004).

Evaluation of the self-reported SDQ in a clinical setting: Do self-reports tell us



ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ  
ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ  
more than ratings by adult informants?. *European Child & Adolescent  
Psychiatry*, 13(2), ii17-ii24.

Becker, A., Rothenberger, A., Sohn, A., & BELLA Study Group. (2015). Six years ahead: a longitudinal analysis regarding course and predictive value of the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) in children and adolescents. *European child & adolescent psychiatry*, 24(6), 715-725.

Berkout, O. V., Young, J. N., & Gross, A. M. (2011). Mean girls and bad boys: Recent research on gender differences in conduct disorder. *Aggression and Violent Behavior*, 16(6), 503-511.

Borland, J. H. (2005). Gifted education without gifted children. In R. Sternberg & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed.) (pp. 1-19). New York: Cambridge University Press.

Bornstein, M. H., Hahn, C. S., & Haynes, O. M. (2010). Social competence, externalizing, and internalizing behavioral adjustment from early childhood through early adolescence: Developmental cascades. *Development and psychopathology*, 22(4), 717-735.

Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss. Separation: Anxiety and anger*. (Vol. 2). New York: Basic Books.

Bracken, B. A., & Brown, E. F. (2006). Behavioral identification and assessment of gifted and talented students. *Journal of Psychoeducational assessment*, 24(2), 112-122.

Brigham, F. J., Bakken, J. P., & Rotatori, A. F. (2012). Families and Students with Emotional and Behavioral Disorders. In *Behavioral disorders: Practice concerns and students with EBD* (pp. 207-231). Emerald Group Publishing Limited.

ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ  
 ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ  
 Brown, S. W., Renzulli, J. S., Gubbins, E. J., Siegle, D., Zhang, W., & Chen, C. H.

(2005). Assumptions underlying the identification of gifted and talented students. *Gifted Child Quarterly*, 49(1), 68-79.

Γαλανάκη, Ε. (2011). Δυσκολίες προσαρμογής των παιδιών και εφήβων: Ορισμός, ιδιαιτερότητες και διάκριση από την ομαλή συμπεριφορά. Στο Α. Καλαντζή-Αζίζι, & Μ. Ζαφειροπούλου (Επίμ.). *Προσαρμογή στο σχολείο: Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών* (σσ. 163-180). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γκαρή, Α., & Μυλωνάς, Κ. (2012). Χαρακτηριστικά που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί σε χαρισματικούς μαθητές όταν καλούνται να τους επισημάνουν. Στο Μ. Ζαφειροπούλου (Επίμ.), *Δυνατότητες και δυσκολίες παιδιού και εφήβου: γνωσιακές-συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις* (σσ. 299-319). Αθήνα: Πεδίο.

Γκαρή, Α., & Νικολοπούλου, Β. (2011). Χαρισματικοί μαθητές. Στο Χ. Χατζηχρήστου (Επίμ.). *Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο: Πρόγραμμα για την Προαγωγή της Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης στη Σχολική Κοινότητα. Εκπαιδευτικό Υλικό II για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Γ', Δ', Ε', Στ' Δημοτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Calles, L. J. (2007). Depression in Children and Adolescents. *Primary Care: Clinics in Office Practice*, 34(2), 243-258.

Chan, W. D. (2000a). Assessing leadership among Chinese secondary students in Hong Kong: the use of the Roets rating Scale for Leadership. *Gifted Child Quarterly*, 2, 115-122.

Chan, W. D. (2000b). Exploring identification procedures of gifted students by teachers' ratings: parents' ratings and student self-reports in Hong Kong. *High Ability Studies*, 1, 69-82.

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ

## ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ

Chen, X., Cen, G., Li, D., & He, Y. (2005). Social functioning and adjustment in Chinese

children: The imprint of historical time. *Child development*, 76(1), 182-195.

Choudhury, M. S., Pimentel, S. S., & Kendall, P. C. (2003). Childhood anxiety disorders:

parent-child (dis) agreement using a structured interview for the DSM-

IV. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 42(8),

957-964.

Clark, B. A. (2008). *Growing up gifted* (7<sup>th</sup> ed.). Upper Saddle River, NJ:

Merrill/Prentice Hall.

Colangelo, N., & Davis, G. (2002). *Handbook of Gifted Education*. (3rd ed.). New York:

Allyn & Bacon.

Cole, M., & Cole, R. S. (2011). *Η ανάπτυξη των παιδιών*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Cook, J. C., Schoppe-Sullivan, S. J., Buckley, C. K. & Davis, E. F. (2009). Are Some

Children Harder to Coparent than Others? Children's Negative Emotionality and

Coparenting Relationship Quality. *Journal of Family Psychology*, 23 (4), 606-

610.

Cross, T. L., Cassady, J. C., Dixon, F. A., & Adams, C. M. (2008). The psychology of

gifted adolescents as measured by the MMPI-A. *Gifted Child Quarterly*, 52, 326-

339.

Δαβάζογλου-Σιμοπούλου, Α. (1999). *Θέματα Ειδικής Παιδαγωγικής: Τα χαρισματικά*

*παιδιά στην εκπαίδευση*. Αλεξανδρούπολη: Arrowhead-Studios

Davé, S., Nazareth, I., Senior, R., & Sherr, L. (2008). A comparison of father and mother

report of child behaviour on the Strengths and Difficulties Questionnaire. *Child*

*Psychiatry and Human Development*, 39(4), 399-413.

Davis, G. A., Rimm, S. B., & Siegle, D. (2016). *Εκπαίδευση χαρισματικών παιδιών*.

Αθήνα: Εκδόσεις Παρισιανού.

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ

## ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ

Denham, S. A. & Kochanoff, A. T. (2002). Parental Contributions to Preschoolers'

Understanding of Emotion. *Marriage & Family Review*, 34 (3-4), 311-343.

Dishion, T. J., & Patterson, G. R. (2015). The development and ecology of antisocial

behavior in children and adolescents. In D. Cicchetti, & D. J. Cohen (Eds.).

*Developmental psychopathology: Volume three: Risk, disorder, and adaptation*

(2<sup>nd</sup> ed.) (pp. 503-541). United States: John Wiley & Sons, Inc.

Druskat, V. U., Mount, G., & Sala, F. (2013). *Linking emotional intelligence and*

*performance at work: Current research evidence with individuals and groups.*

New York: Psychology Press.

Dwairy, M. (2004). Parenting styles and mental health of Arab gifted adolescents. *Gifted*

*child quarterly*, 48(4), 275-286.

Eisenberg, N., Eggum, N. D., & Di Giunta, L. (2010). Empathy-related responding:

Associations with prosocial behavior, aggression, and intergroup relations. *Social issues and policy review*, 4(1), 143-180.

Eisenberg, N., Guthrie, I. K., Cumberland, A., Murphy, B. C., Shepard, S. A., Zhou, Q.,

& Carlo, G. (2002). Prosocial development in early adulthood: a longitudinal study. *Journal of personality and social psychology*, 82(6), 993.

Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Morris, A. S. (2013). Prosocial Development. In P. D.

Zelazo (Ed.). (Vol. 2), *The Oxford handbook of developmental psychology* (pp. 300-325). United States: Oxford University Press.

Eren, F., Çete, A. Ö., Avcil, S., & Baykara, B. (2018). Emotional and Behavioral

Characteristics of Gifted Children and Their Families. *Archives of Neuropsychiatry*, 55(2), 105.

Essau, C. A., Olaya, B., Anastassiou-Hadjicharalambous, X., Pauli, G., Gilvarry, C.,

Bray, D., & Ollendick, T. H. (2012). Psychometric properties of the Strength and

- ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ  
ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ  
Difficulties Questionnaire from five European countries. *International Journal of  
Methods in Psychiatric Research*, 21(3), 232-245.
- Feldman, S. R. (2009). *Εξελικτική ψυχολογία: Δια βίου ανάπτυξη*(Α' τόμος). Αθήνα:  
Gutenberg.
- Freeman, J. (2013). *Gifted children grown up*. London: David Fulton Publishers.
- Frick, P. J. (2006). Developmental pathways to conduct disorder. *Child and Adolescent  
Psychiatric Clinics*, 15(2), 311-331.
- Gagné, F. (2008). *Building gifts into talents: Overview of the DMGT*. Paper presented at  
the Asia Pacific Conference for Giftedness. 10th Conference, Asia-Pacific  
Federation of the World Council for Gifted and Talented Children, Singapore, 14-  
18 July.
- Gagné, F., & Gagnier, N. (2004). The young gifted child. The socio-affective  
and academic impact of early entrance to school. *Roeper Review*, 26,  
128–138.
- Garland, A. F., & Zigler, E. (1999). Emotional and behavioral problems among highly  
intellectually gifted youth. *Roeper Review*, 22(1), 41-44.
- Garner, P. W., Mason, G., Dunsmore, J. C., & Southam-Gerrow, M. (2008). Mother–  
Child Conversations about Emotions. *Social Development*, 17 (2), 259-277.
- George, M. R. W. Cummings, E. M., Dame P. & Davies, T. (2010). Positive Aspects of  
Fathering and Mothering, and Children's Attachment in Kindergarten. *Early  
Child Development and Care*, 180 (1/2), 107–119.
- Gershoff, E. T. (2002). Corporal punishment by parents and associated child behaviors  
and experiences: A meta-analytic and theoretical review. *Psychological Bulletin*,  
128, 539 – 579.

ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ  
ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ  
Giannakopoulos, G., Dimitrakaki, C., Papadopoulou, K., Tzavara, C., Kolaitis, G.,

Ravens-Sieberer, U., & Tountas, Y. (2013). Reliability and validity of the strengths and difficulties questionnaire in Greek adolescents and their parents. *Health. 5*(11), 1774.

Giannakopoulos, G., Tzavara, C., Dimitrakaki, C., Kolaitis, G., Rotsika, V., & Tountas, Y. (2009). The factor structure of the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) in Greek adolescents. *Annals of General Psychiatry, 8*(1), 20.

Goleman, D. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Πεδίο.

Goodman, R. (1997). The strengths and difficulties questionnaire: a research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 38*(5), 581–586.

Gulzhan, S., Ulbolsyn, K., Gulzada, B., Nurgul, T., & Erlan, A. (2014). An importance of mutual assistance of school and family in development of a gifted child. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 136*, 405-409.

Gur, C. (2011). Do gifted children have similar characteristics?: Observation of three gifted children. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 12*, 493-500.

Hastings, P. D. & Kahle, S. & Nuselovici, J. M. (2014). How Well Socially Wary Preschoolers Fare Over Time Depends on Their Parasympathetic Regulation and Socialization. *Child Development, 85* (4), 1586–1600.

He, J. P., Burstein, M., Schmitz, A., & Merikangas, K. R. (2013). The Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ): the factor structure and scale validation in US adolescents. *Journal of abnormal child psychology, 41*(4), 583-595.

Herbert, M. (1998). *Η κακή συμπεριφορά: Βοηθώντας τους γονείς να αντιμετωπίσουν το παιδί με διαταραχή διαγωγής* (3<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Herbert, M. (1991). *Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ

## ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ

Hertzog, N. B., & Bennett, T. (2004). In whose eyes? Parents' perspectives on the

learning needs of their gifted children. *Roeper Review*, 26(2), 96-104.

Heward, W. (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες: Μια εισαγωγή στην ειδική εκπαίδευση*.

Αθήνα: Τόπος.

Hoogeveen, L., van Hell, J. G., & Verhoeven, L. (2012). Social-emotional characteristics

of gifted accelerated and non-accelerated students in the Netherlands. *British*

*Journal of Educational Psychology*, 82(4), 585-605.

Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2006). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων:*

*Αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.

Kaplan, L. A., Evans, L. & Monk, C. (2008). Effects of Mothers' Prenatal Psychiatric

Status and Postnatal Caregiving on Infant Biobehavioral Regulation: Can

Prenatal Programming be Modified? *Early Human Development*, 84 (4), 249-

256.

Karver, M. S. (2006). Determinants of multiple informant agreement on child and

adolescent behavior. *Journal of abnormal child psychology*, 34(2), 242-253.

Kiel, E. J. K. & Buss, K. A. (2013). Toddler Inhibited Temperament, Maternal Cortisol

Reactivity and Embarrassment, and Intrusive Parenting. *Journal of Family*

*Psychology*, 27 (3), 1-12.

Κλεφτάρας, Γ. (2011). Το παιδί με καταθλιπτικά συμπτώματα και η αντιμετώπισή του

από το δάσκαλο. Στο Α. Καλαντζή- Αζίζι, & Μ. Ζαφειροπούλου (Επιμ.),

*Προσαρμογή στο σχολείο: πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών* (σσ. 355-381).

Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Kóbor, A., Takács, Á., & Urbán, R. (2013). The bifactor model of the Strengths and

Difficulties Questionnaire. *European Journal of Psychological Assessment*.

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ

## ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ

Κοκκέβη, Α., Φωτίου, Α., Σταύρου, Μ., & Καναβού, Ε. (2010). Η ψυχοκοινωνική υγεία

των εφήβων: Έφηβοι, Συμπεριφορές και Υγεία. *Ερευνητικό Πανεπιστημιακό  
Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής.*

Κουρκούτας, Ε. Η. (2011). *Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά.* Αθήνα: Τόπος.

Kourkoutas, E. E. (2012). *Behavioral disorders in children: Ecosystemic psychodynamic  
interventions within the family and school context.* New York: Nova Science.

Kroesbergen, E. H., van Hooijdonk, M., Van Viersen, S., Middel-Lalleman, M. M., &  
Reijnders, J. J. (2016). The psychological well-being of early identified gifted  
children. *Gifted Child Quarterly*, 60(1), 16-30.

Lee, S. Y., & Olszewski-Kubilius, P. (2006). The emotional intelligence, moral  
judgment, and leadership of academically gifted adolescents. *Journal for the  
Education of the Gifted*, 30(1), 29-67.

Lengua, L. J., Homorado, E. & Bush, N. R. (2006). Contextual risk and parenting as  
predictors of effortful control and social competence in preschool children.  
*Journal of Applied Developmental Psychology*, 28, 40-55.

Liew, J. (2012). Effortful control, executive functions, and education: Bringing self-  
regulatory and social-emotional competencies to the table. *Child development  
perspectives*, 6(2), 105-111.

Lincoln, C. R. (2014). *Mother-Child Interactions and Emotion Regulation in Preschool  
Children.* Storrs: University of Connecticut.

Londono, Y., & McMillan, D. E. (2015). Psychosocial adaptation: an evolutionary  
concept analysis exploring a common multidisciplinary language. *Journal of  
advanced nursing*, 71(11), 2504-2519.



## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ

## ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ

Luby, J. L., Si, X., Belden, A. C., Tandon, M., & Spitznagel, E. (2009). Preschool

depression: Homotypic continuity and course over 24 months. *Archives of general psychiatry*, 66(8), 897-905.

Lupart, J. L., Pyryt, M. C., Watson, S. L., & Pierce, K. (2005). Gifted education and counselling in Canada. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 27(2), 173-190.

Majid, R. A., & Alias, A. (2010). Consequences of risk factors in the development of gifted children. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 7(3), 63-69.

Μανιαδάκη, Κ. (2012). Τα βασικά χαρακτηριστικά της ΔΕΠ-Υ στην πορεία της ανάπτυξης. Στο Ε. Κάκουρος, & Κ. Μανιαδάκη (Επίμ.), *Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής- Υπερκινητικότητα: Θεωρητικές προσεγγίσεις και θεραπευτική αντιμετώπιση* (σσ. 19-56). Αθήνα: Gutenberg.

Martin, J. L., Ford, C. B., Dyer-Friedman, J., Tang, J., & Huffman, L. C. (2004). Patterns of agreement between parent and child ratings of emotional and behavioral problems in an outpatient clinical setting: When children endorse more problems. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 25(3), 150-155.

Ματσαγγούρας, Γ. Η. (2011). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg-Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.

Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Εκπαιδύοντα παιδιά υψηλών ικανοτήτων μάθησης: Διαφοροποιημένη εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

McCoy, D. C. & Raver, C. C. (2011). Caregiver Emotional Expressiveness, Child Emotion Regulation, and Child Behavior Problems among Head Start Families. *Social Development*, 20 (4), 742- 761.

Mendaglio, S. (2003). Qualitative case study in gifted education. *Journal for the Education of the Gifted*, 26(3), 163-183.

ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ  
ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ  
Mendaglio, S., & Peterson, J. (Eds.). (2006). *Models of counseling gifted children,*

*adolescents, and young adults.* Waco, TX: Prufrock Press.

Meulen, R. T., van der Bruggen, C. O., Spilt, J. L., Verouden, J., Berkhout, M., &

Bögels, S. M. (2014). The pullout program day a week school for gifted children: effects on social–emotional and academic functioning. In *Child & Youth Care Forum*, 43(3), 287-314.

Morawska, A., & Sanders, M. (2009). An evaluation of a behavioural parenting

intervention for parents of gifted children. *Behaviour Research and Therapy*, 47(6), 463-470.

Μόττη-Στεφανίδη, Παπαθανασίου, & Λαρδούτσου. (2011). Διαταρακτική και επιθετική

συμπεριφορά. Στο Α. Καλαντζή- Αζίζι, & Μ. Ζαφειροπούλου (Επιμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο: πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών* (σσ. 304-342). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπίμπου-Νάκου, Ι. (2011). Το άγχος και η φοβία σε παιδιά. Στο Α. Καλαντζή- Αζίζι, &

Μ. Ζαφειροπούλου (Επιμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο: πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών* (σσ. 343-392). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπίμπου-Νάκου, Κιοσεόγλου, & Στογιαννίδου. (2001). Δυνατότητες και δυσκολίες

παιδιών σχολικής ηλικίας στο οικογενειακό και σχολικό πλαίσιο, *Ψυχολογία*, 8(4), 506-525.

Mueller, C. E. (2009). Protective factors as barriers to depression in gifted and non-gifted

adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 53, 3-14.

Muris, P., Meesters, C., & van den Berg, F. (2003). The strengths and difficulties

questionnaire (SDQ). *European child & adolescent psychiatry*, 12(1), 1-8.

ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ  
ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ  
Murray, J., & Farrington, D. P. (2010). Risk factors for conduct disorder and

delinquency: key findings from longitudinal studies. *The Canadian Journal of Psychiatry, 55*(10), 633-642.

Murray, C., & Greenberg, M. T. (2001). Relationships with teachers and bonds with school: Social emotional adjustment correlates for children with and without disabilities. *Psychology in the Schools, 38*(1), 25-41.

Neihart, M. (2006). Services that meet social and emotional needs of gifted children. *Designing services and programs for high ability learners: A guidebook for gifted education*, 112-124. disabilities. *Psychology in the Schools, 38*(1), 25-41.

Neihart, M., Reis, S. M., Robinson, N., & Moon, S. (2002). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?*. Sourcebooks, Inc..

Nicpon, M. F. (2009). Effective counseling approaches for talented and gifted students. *Counseling and Human Development, 42*(3), 1-16.

Ξυπολιτά, Ε., & Αντωνίου, Α.-Σ. (2016). *Η ικανότητα αυτορρύθμισης και οι μεταγνωστικές δεξιότητες των χαρισματικών μαθητών*. Ανακοίνωση στο 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής με θέμα: «Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα και Σχολικό Περιβάλλον. Αίτια, Συμπτώματα και Αντιμετώπιση», Αθήνα, 24-26 Ιουνίου.

Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A., & Thomson, K. C. (2010). Understanding the link between social and emotional well-being and peer relations in early adolescence: Gender-specific predictors of peer acceptance. *Journal of Youth and Adolescence, 39*(11), 1330-1342.

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ

## ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ

Oh, W., Rubin, K. H., Bowker, J. C., Booth-LaForce, C., Rose-Krasnor, L., & Laursen,

B. (2008). Trajectories of social withdrawal from middle childhood to early adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36(4), 553-566.

Olszewski-Kubilius, P. (2008). The role of the family in talent development. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children: Psycho-educational theory, research, and best practices* (pp. 53-71). New York: Springer.

Olszewski-Kubilius, P., Lee, S. Y., & Thomson, D. (2014). Family environment and social development in gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 58(3), 199-216.

Olszewski-Kubilius, P., & Thomson, D. (2010). Gifted programming for poor or minority urban students: Issues and lessons learned. *Gifted Child Today*, 33(4), 58-64.

O'Reilly, C. (2014). Understanding Gifted Children. *School Guidance Handbook*. Dublin: National Centre for Guidance in Education.

Otterpohl, N., & Wild, E. (2015). Cross-lagged relations among parenting, children's emotion regulation, and psychosocial adjustment in early adolescence. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 44(1), 93-108.

Πούλου, Σ. Μ. (2013). Καταθλιπτικά Συμπτώματα σε Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας: Κατάλογος Ανίχνευσης για Εκπαιδευτικούς. *Hellenic Journal of Psychology*, 10, 147-167.

Peterson, J. S. (2009). Myth 17: Gifted and talented individuals do not have unique social and emotional needs. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 280-282.

Peterson, J. S. (2003). An argument for proactive attention to affective concerns of gifted adolescents. *Journal for Secondary Gifted Education*, 14 (2), 62-71.

Peyre, H., Ramus, F., Melchior, M., Forhan, A., Heude, B., Gaudin, N., & EDEN Mother-Child Cohort Study Group. (2016). Emotional, behavioral and social

- ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ  
ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ  
difficulties among high-IQ children during the preschool period: results of the  
EDEN mother-child cohort. *Personality and Individual Differences*, 94, 366-371.
- Piirto, J. (2007). *Talented children and adults: Their development and education*. Waco,  
TX: Prufrock Press
- Pilarinos, V., & Solomon, C. R. (2017). Parenting styles and adjustment in gifted  
children. *Gifted Child Quarterly*, 61(1), 87-98.
- Polanczyk, G. V., Salum, G. A., Sugaya, L. S., Caye, A., & Rohde, L. A. (2015). Annual  
Research Review: A meta-analysis of the worldwide prevalence of mental  
disorders in children and adolescents. *Journal of Child Psychology and  
Psychiatry*, 56(3), 345-365.
- Polyzopoulou, K., Kokaridas, D., Patsiaouras, A., & Gari, A. (2014). Teachers'  
perceptions toward education of gifted children in Greek educational  
settings. *Journal of Physical Education and Sport*, 14(2), 211.
- Ramtekkar, U. P., Reiersen, A. M., Todorov, A. A., & Todd, R. D. (2010). Sex and age  
differences in attention-deficit/hyperactivity disorder symptoms and diagnoses:  
implications for DSM-V and ICD-11. *Journal of the American Academy of Child  
& Adolescent Psychiatry*, 49(3), 217-228.
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2010). Is there still a need for gifted education? An  
examination of current research. *Learning and individual differences*, 20(4), 308-  
317.
- Renzulli, J. S. (2016). The three-ring conception of giftedness. In S. M. Reis (Ed.).  
*Reflections on Gifted Education* (pp. 55 – 86). Waco, TX: Prufrock Press.
- Rimm, S. (2006). *Breaking the ceiling scores for profoundly gifted children using the  
WISC-IV*. Paper presented at 53rd Annual Convention of the National  
Association of Gifted Children, Charlotte, NC, November.

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ

## ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ

Robinson, N. M. (2008). The social world of gifted children and youth. In S. I. Pfeiffer

(Ed.), *Handbook of giftedness in children* (pp. 33-51), Boston, MA: Springer.

Robinson, N. M. (2006). Counseling issues for gifted students. *Gifted Education*

*Communicator*, 37 (1), 9-10.

Robinson, A., & Clinkenbeard, P. R. (2008). History of giftedness: Perspectives from the

past presage modern scholarship. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness*

*in children* (pp. 13-31), Boston, MA: Springer.

Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Madariaga, J. M., Arrivillaga, A., & Galende,

N. (2016). Steps in the construction and verification of an explanatory model of

psychosocial adjustment. *European Journal of Education and Psychology*, 9(1),

20-28.

Rodríguez-Hernández, P. J., Betancort, M., Ramírez-Santana, G. M., García, R., Sanz-

Álvarez, E. J., & De las Cuevas-Castresana, C. (2012). Psychometric properties

of the parent and teacher versions of the Strength and Difficulties Questionnaire

(SDQ) in a Spanish sample1. *International journal of clinical and health*

*psychology*, 12(2), 265.

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(1), 15-24.

Rueger, S. Y., Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2008). Gender differences in the

relationship between perceived social support and student adjustment during

early adolescence. *School Psychology Quarterly*, 23(4), 496- 515.

Rutter, M. (1967). A children's behaviour questionnaire for completion by teachers:

preliminary findings. *Journal of child psychology and psychiatry*, 8(1), 1-11.

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ

## ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ

Sankar-DeLeeuw, N. (2002). Gifted preschoolers: Parent and teacher views on

identification, early admission, and programming. *Roeper Review*, 24(3), 172-177.

Schilling, S. R., Sparfeldt, J. R., & Rost, D. H. (2006). Families with gifted adolescents. *Educational Psychology*, 26(1), 19-32.

Scott, S., Lewsey, J., Thompson, L. & Wilson, P. (2013). Early parental physical punishment and emotional and behavioural outcomes in preschool children. *Child: Care, Health and Development*, 40(3), 337-345.

Semrud-Clikeman, M. (2007). *Social Competence in Children*. Boston, MA: Springer.

Shetchman, Z., & Silector, A. (2012). Social competencies and difficulties of gifted children compared to nongifted peers. *Roeper Review*, 34(1), 63-72.

Silverman, L. K. (2005). *Intensive! Intensities and sensitivities of the gifted. Social and emotional needs of gifted children*. Hobart, Tasmania, Australia: Tasmanian Association for the Gifted.

Smedema, M. S, Bakken-Gillen, K. S., & Dalton, J. (2009). Psychosocial adaptation to chronic illness and disability: Models and measurement. In F. Chan, E. Cardoso, J. A. Chronister (Eds.). *Understanding psychosocial adjustment to chronic illness and disability. A handbook for evidenc-based practitioners in rehabilitation* (pp.51-74). New York: Springer.

Sokol, J. T. (2009). Identity development throughout the lifetime: An examination of Eriksonian theory. *Graduate Journal of Counseling Psychology*, 1(2), 14.

Sternberg, R. J. (2010). Assessment of gifted students for identification purposes: New techniques for a new millennium. *Learning and Individual Differences*, 20(4), 327-336.

Sternberg, R. J., & Davidson, J. E. (Eds.). (2005). *Conceptions of giftedness* (2<sup>nd</sup> ed.).

ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ  
ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ  
New York: Cambridge University Press.

Sternberg, J. R., & Grigorenko, L. E. (2002). The theory of successful intelligence as a basis for gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 4, 265-277.

Stone, L. L., Otten, R., Engels, R. C., Vermulst, A. A., & Janssens, J. M. (2010). Psychometric properties of the parent and teacher versions of the strengths and difficulties questionnaire for 4-to 12-year-olds: a review. *Clinical child and family psychology review*, 13(3), 254-274.

Τσιάμης, Α. (2006). *Τα χαρισματικά παιδιά ζουν ανάμεσά μας: Ανακαλύπτοντας τα ίδια και τις ανάγκες τους*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Terman, L. M. (1926). *Genetic studies of genius*. Palo Alto, CA: Stanford University Press

Thapar, A., Collishaw, S., Pine, S. D., & Thapar, K. A. (2012). Depression in adolescence. *The Lancet*, 379(9820), 1056-1067.

Tiet, Q. Q., Wasserman, G. A., Loeber, R., McReynolds, L. S., & Miller, L. S. (2001). Developmental and sex differences in types of conduct problems. *Journal of Child and Family Studies*, 10(2), 181-197.

Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: ASCD.

Yan, K., & Haihui, Z. (2005). A Decade Comparison: Self-Concept of Gifted and Non-Gifted Adolescents. *International Education Journal*, 6(2), 224-231.

Yoo, J. E., & Moon, S. M. (2006). Counseling needs of gifted students: An analysis of intake forms at a university-based counseling center. *Gifted Child Quarterly*, 50(1), 52-61.

Van de Looij-Jansen, P. M., Jansen, W., de Wilde, E. J., Donker, M. C., & Verhulst, F. C. (2011). Discrepancies between parent-child reports of internalizing problems



- ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ  
ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ  
among preadolescent children: Relationships with gender, ethnic background, and  
future internalizing problems. *The Journal of Early Adolescence*, 31(3), 443-462.
- Van der Meer, M., Dixon, A., & Rose, D. (2008). Parent and child agreement on reports  
of problem behaviour obtained from a screening questionnaire, the  
SDQ. *European child & adolescent psychiatry*, 17(8), 491-497.
- Van Roy, B., Groholt, B., Heyerdahl, S., & Clench-Aas, J. (2010). Understanding  
discrepancies in parent-child reporting of emotional and behavioural problems:  
Effects of relational and socio-demographic factors. *BMC psychiatry*, 10(1), 56.
- Vostanis, P. (2006). Strengths and Difficulties Questionnaire: research and clinical  
applications. *Current Opinion in Psychiatry*, 19(4), 367-372.
- Wenar, C. & Kerig, P. K. (2008). *Εξελικτική ψυχοπαθολογία: Από τη βρεφική ηλικία στην  
εφηβεία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Wilmshurst, L. (2011). Οι διαταραχές της διάθεσης: κατάθλιψη, διπολική διαταραχή,  
αυτοκτονία. Στο Η. Μπεζεβέγκης (Επιμ.), *Εξελικτική Ψυχοπαθολογία: Μια  
αναπτυξιακή προσέγγιση* (σσ. 259-312). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Wolff, J. C., & Ollendick, T. H. (2006). The comorbidity of conduct problems and  
depression in childhood and adolescence. *Clinical child and family psychology  
review*, 9(3-4), 201-220.
- Wood, S. (2010). Best practices in counseling the gifted in schools: What's really  
happening?. *Gifted Child Quarterly*, 54(1), 42-58.
- World Health Organization. (1992). *International Statistical Classification of Diseases  
and Related Health Problems*. (10<sup>th</sup> Revision). Geneva: Author.
- Φουστάνα, Α., & Παπαδάτος, Γ. (2010). *Ο ρόλος της ευφυΐας στον ανθρώπινο πολιτισμό:  
Η ευφυΐα ως πολιτισμικό, ψυχοφυσιολογικό και εκπαιδευτικό φαινόμενο*. Αθήνα:  
Πεδίο.

ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ  
ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ

Χατζηγεωργίου, Σ. & Αντωνίου, Σ.-Α. (2016). Οι αντιλήψεις των γονέων για τα

χαρισματικά παιδιά τους. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*,  
2015(2). 1536-1542.

Χατζηχρήστου, Γ. Χ. (2015). *Πρόληψη και προαγωγή της ψυχικής υγείας στο σχολείο και στην οικογένεια*. Αθήνα: Gutenberg.

Χατζηχρήστου, Χ. (2011α). *Σχολική Ψυχολογία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Χατζηχρήστου, Χ. (2011β). *Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο:*

*Πρόγραμμα για την Προαγωγή της Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης στη Σχολική Κοινότητα. Εκπαιδευτικό υλικό II για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Γ', Δ', Ε', Στ' Δημοτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω

Χατζηχρήστου, Χ., Λαμπροπούλου, Α., & Λυκισάκου, Κ. (2004). Ένα διαφορετικό σχολείο: Το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει. *Ψυχολογία*, 11(1), 1-19.

Χατζηχρήστου, Χ., Πολυχρόνη, Φ., Μπεξεβέγκης, Η., & Μυλωνάς, Κ. (2011).

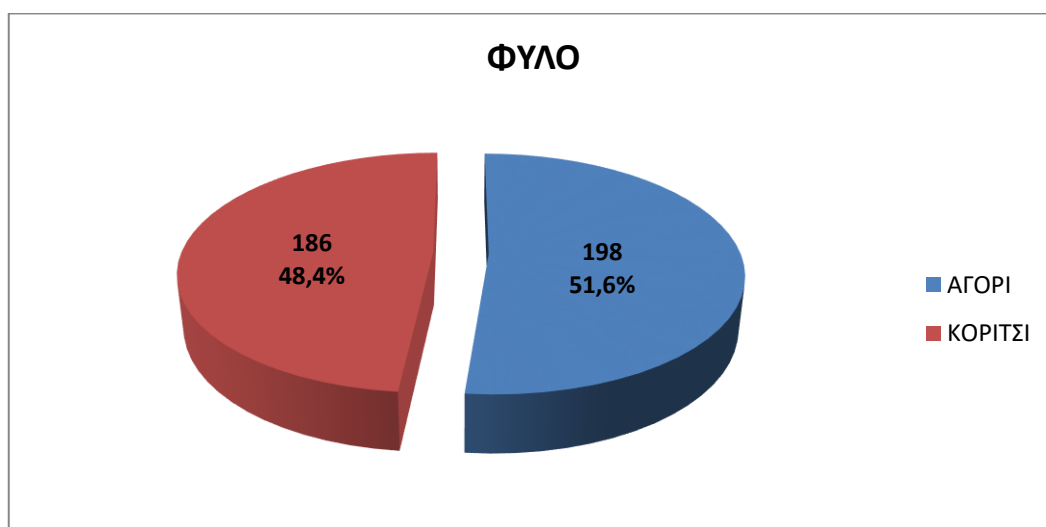
Διερεύνηση εξελικτικών χαρακτηριστικών σχολικής και ψυχοκοινωνικής προσαρμογής παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας με βάση το σταθμισμένο Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής, *Ψυχολογία*, 18(4), 503-524.

Χούπας, Ι. Κ. (2010). Συναισθηματικοί παράγοντες στο σχολικό περιβάλλον.

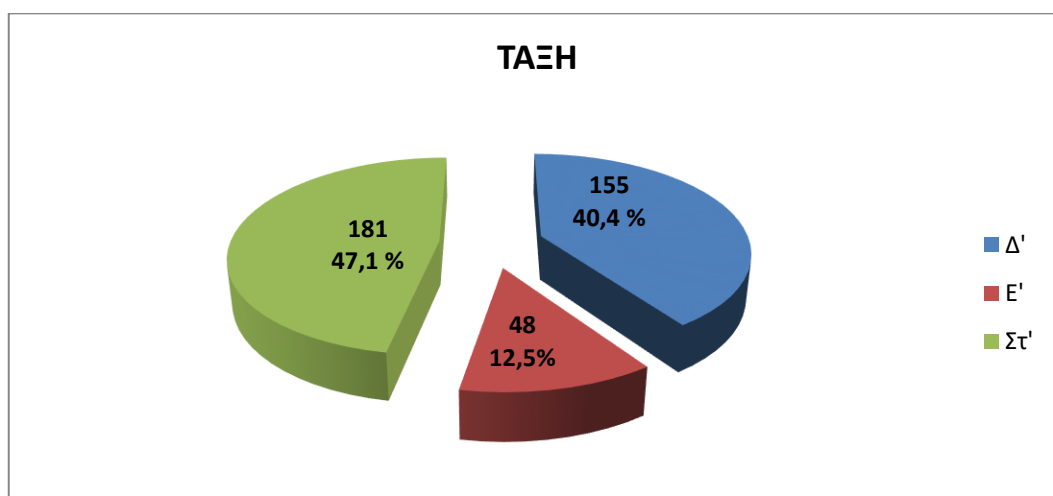
*Επιστημονικό Βήμα*, 13, 15-25.

Ziegler, A., & Stoeger, H. (2017). Systemic gifted education: A theoretical introduction. *Gifted Child Quarterly*, 61(3), 183-193.

ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ  
ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ  
Παράρτημα

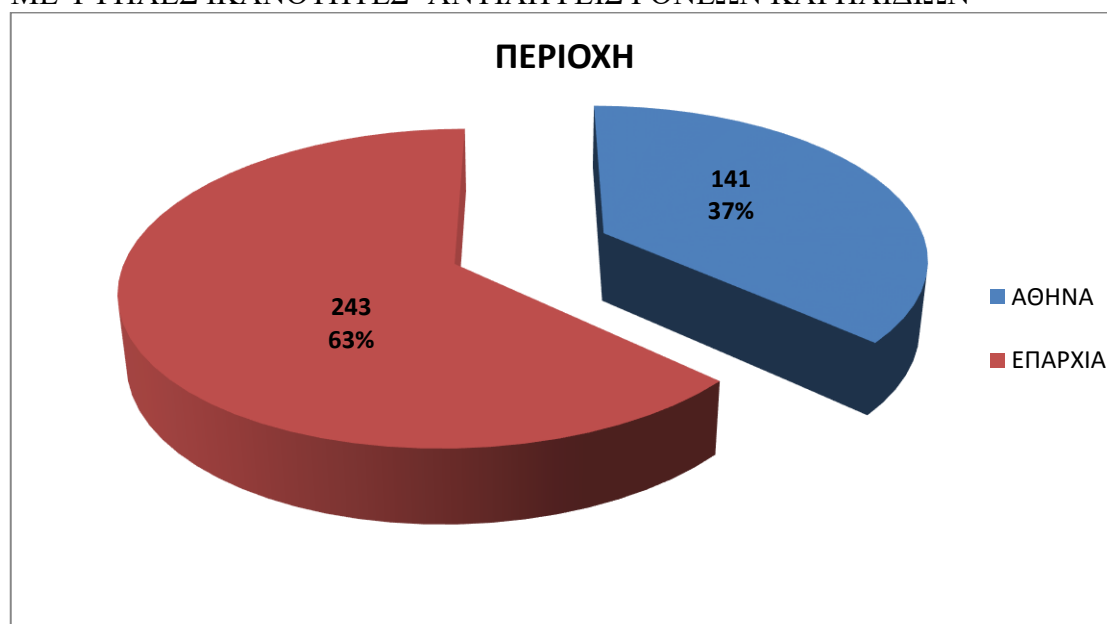


Γράφημα 1. Κατανομή του δείγματος των μαθητών ως προς το φύλο

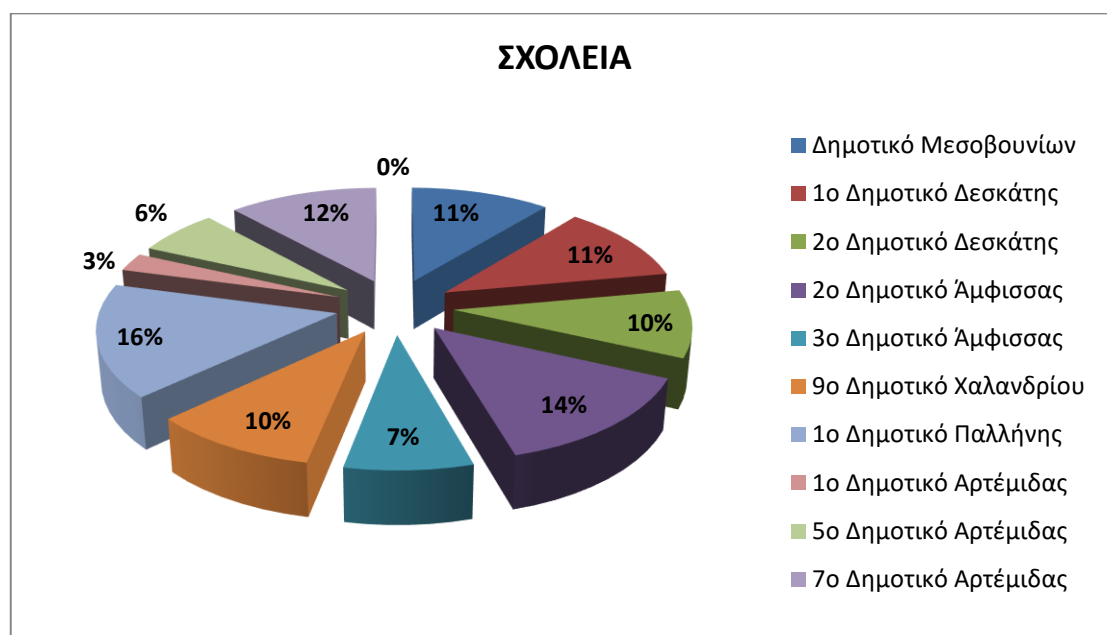


Γράφημα 2. Κατανομή του δείγματος των μαθητών ως προς την τάξη φοίτησης

ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ  
ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ

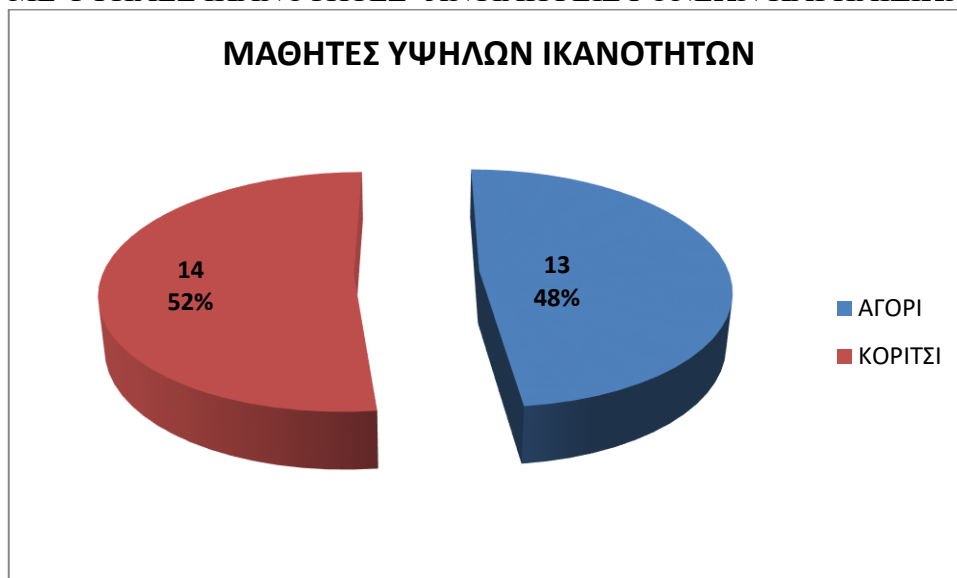


Γράφημα 3. Κατανομή του δείγματος των μαθητών ως προς την περιοχή

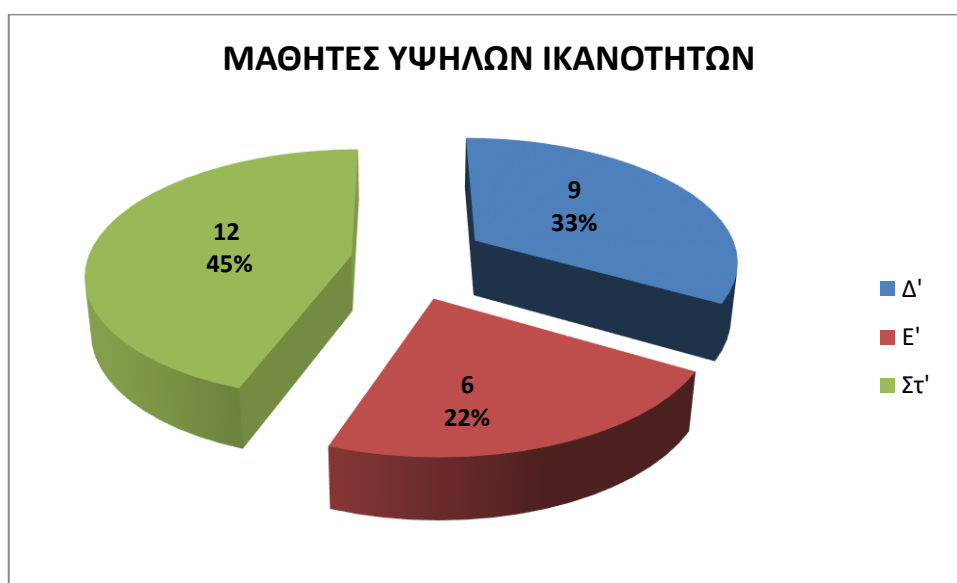


Γράφημα 4. Κατανομή των μαθητών ως προς τα Δημοτικά Σχολεία

ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ  
ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ

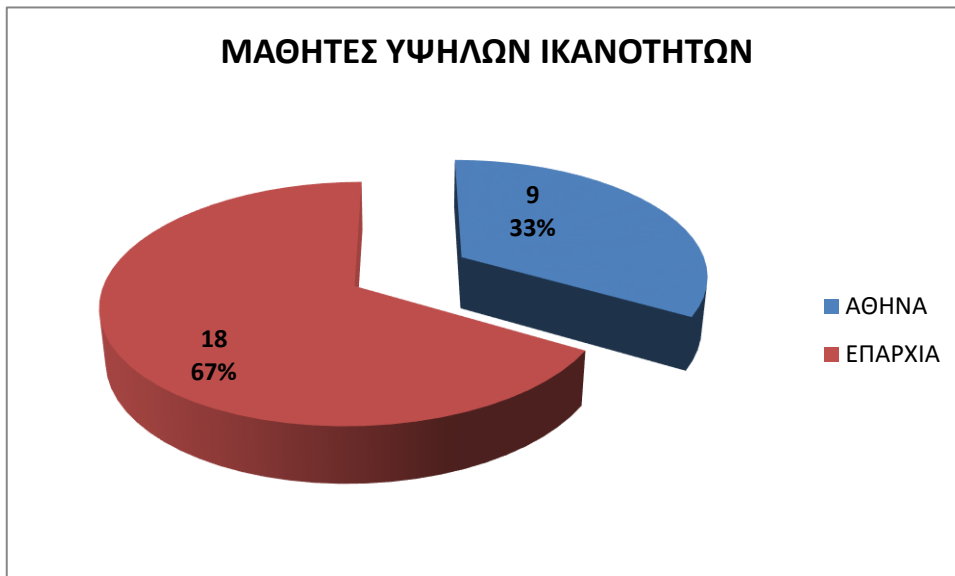


Γράφημα 5. Κατανομή των μαθητών υψηλών ικανοτήτων ως προς το φύλο

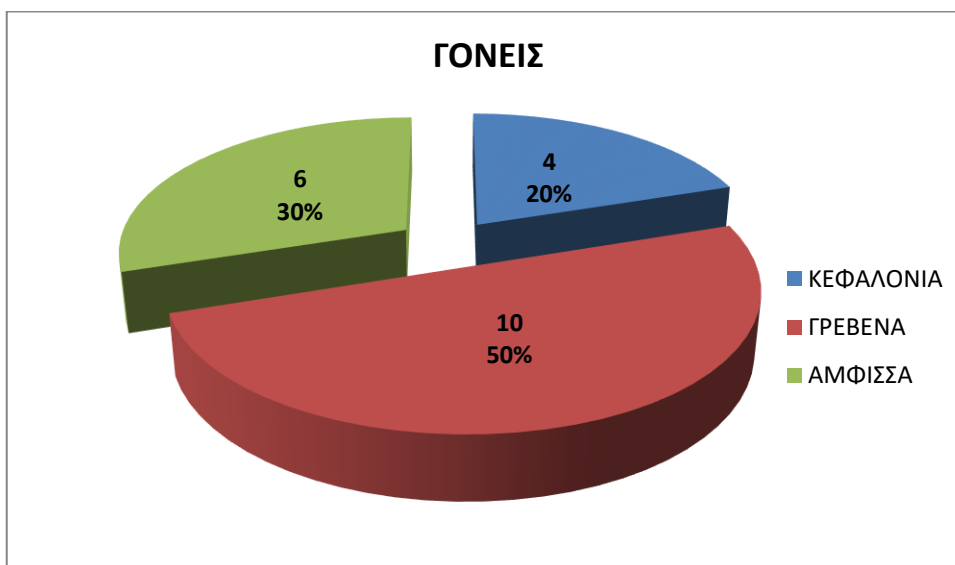


Γράφημα 6. Κατανομή των μαθητών υψηλών ικανοτήτων ανάλογα με την τάξη φοίτησης

ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ  
ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ

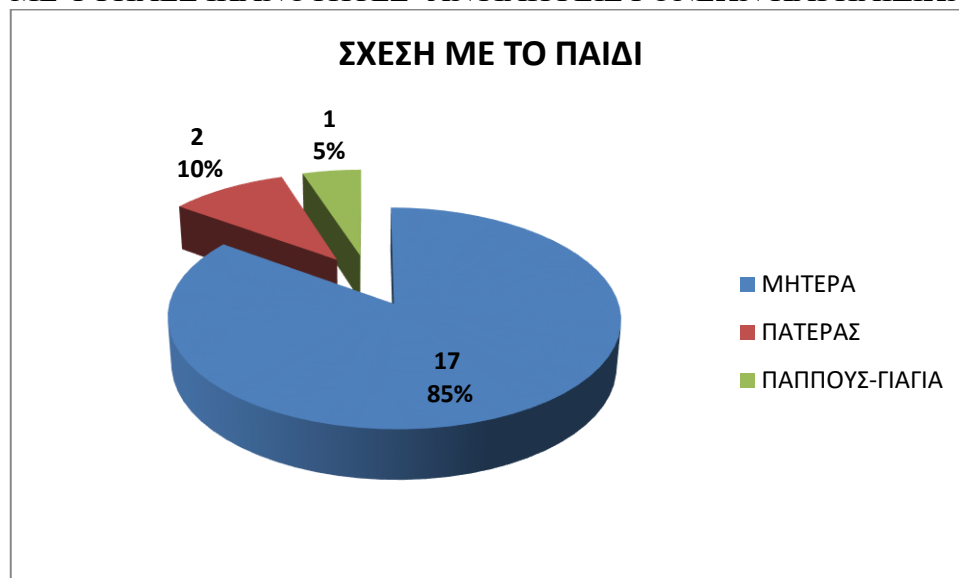


Γράφημα 7. Κατανομή των μαθητών υψηλών ικανοτήτων ανάλογα με την περιοχή

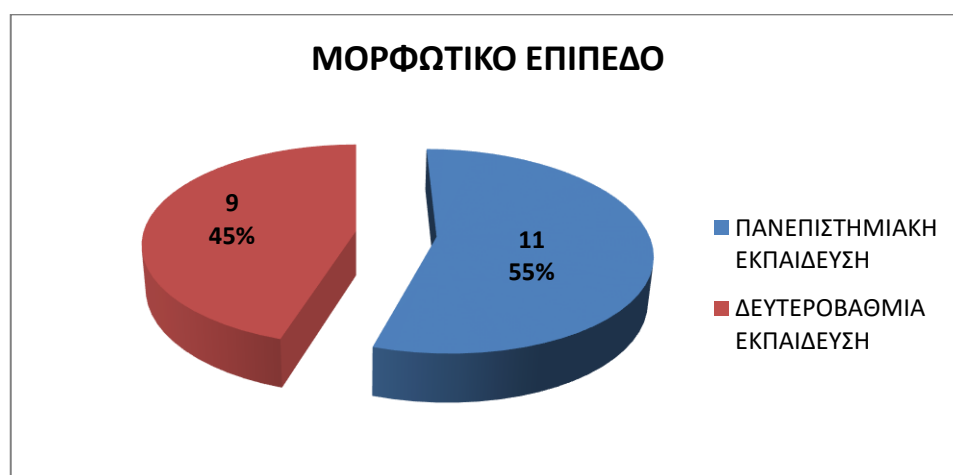


Γράφημα 8. Κατανομή των γονέων ανάλογα με την περιοχή

ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ  
ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ



Γράφημα 9. Κατανομή των γονέων ανάλογα με τη σχέση τους με το μαθητή



Γράφημα 10. Κατανομή των γονέων ανάλογα με το μορφωτικό τους επίπεδο

ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ  
ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ  
Πίνακας 1

*Απόλυτες και σχετικές συχνότητες της υποκλίμακας «συναισθηματικά προβλήματα» του  
ΕΔΔ σε όλους τους μαθητές*

		f	rf
Συναισθηματικά	1,20	2	0,5
προβλήματα	1,40	11	2,9
	1,60	18	4,7
	1,80	26	6,8
	2,00	36	9,4
	2,20	44	11,5
	2,40	70	18,2
	2,60	54	14,1
	2,80	66	17,2
	3,00	57	14,8
	Σύνολο	384	100,0

Πίνακας 2

*Απόλυτες και σχετικές συχνότητες της υποκλίμακας «προβλήματα διαγωγής» του ΕΔΔ σε  
όλους τους μαθητές*

		f	rf
Προβλήματα	1,40	4	1,0
διαγωγής	1,60	6	1,6
	1,80	15	3,9
	2,00	30	7,8
	2,20	66	17,2
	2,40	86	22,4
	2,60	87	22,7
	2,80	65	16,9
	3,00	25	6,5
	Σύνολο	384	100,0



ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ  
ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ  
Πίνακας 3

*Απόλυτες και σχετικές συχνότητες της υποκλίμακας «υπερκινητικότητα/διάσπαση προσοχής» του ΕΔΔ σε όλους τους μαθητές*

		f	rf
Υπερκινητικότητα/διάσπαση προσοχής	1,00	1	,3
	1,20	4	1,0
	1,40	18	4,7
	1,60	39	10,2
	1,80	74	19,3
	2,00	83	21,6
	2,20	104	27,1
	2,40	47	12,2
	2,60	8	2,1
	2,80	5	1,3
	3,00	1	,3
	Σύνολο		384

Πίνακας 4

*Απόλυτες και σχετικές συχνότητες της υποκλίμακας «προβλήματα με συνομηλίκους» του ΕΔΔ σε όλους τους μαθητές*

		f	rf
Προβλήματα με συνομηλίκους	1,00	1	,3
	1,20	3	,8
	1,40	10	2,6
	1,60	18	4,7
	1,80	66	17,2
	2,00	82	21,4
	2,20	140	36,5
	2,40	51	13,3
	2,60	9	2,3
	2,80	4	1,0
	Σύνολο		384

ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ  
ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ  
Πίνακας 5

*Απόλυτες και σχετικές συχνότητες της υποκλίμακας «θετικά προσανατολισμένη κοινωνική συμπεριφορά» του ΕΔΔ σε όλους τους μαθητές*

		f	rf
Θετικά	1,00	69	18,0
προσανατολισμένη	1,20	85	22,1
κοινωνική	1,40	77	20,1
συμπεριφορά	1,60	56	14,6
	1,80	43	11,2
	2,00	34	8,9
	2,20	10	2,6
	2,40	8	2,1
	2,60	2	,5
	Σύνολο	384	100,0

ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ  
ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ  
Πίνακας 6

*Απόλυτες και σχετικές συχνότητες της συνολικής κλίμακας ΕΔΔ σε όλους τους μαθητές*

		f	rf
Συνολική	1,60	1	,3
κλίμακα	1,65	3	,8
ΕΔΔ	1,70	1	,3
	1,75	3	,8
	1,80	8	2,1
	1,85	11	2,9
	1,90	15	3,9
	1,95	12	3,1
	2,00	21	5,5
	2,05	18	4,7
	2,10	25	6,5
	2,15	27	7,0
	2,20	26	6,8
	2,25	35	9,1
	2,30	36	9,4
	2,35	32	8,3
	2,40	23	6,0
	2,45	29	7,6
	2,50	27	7,0
	2,55	17	4,4
	2,60	7	1,8
	2,65	5	1,3
	2,70	1	,3
	2,85	1	,3
	Σύνολο	384	100,0

ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ  
ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ  
Πίνακας 7

*Απόλυτες και σχετικές συχνότητες της υποκλίμακας «συναισθηματικά προβλήματα» στους μαθητές υψηλών ικανοτήτων*

		f	rf
Συναισθηματικά	1,80	1	3,7
προβλήματα	2,20	2	7,4
	2,40	7	25,9
	2,60	7	25,9
	2,80	6	22,2
	3,00	4	14,8
	Σύνολο	27	100,0

Πίνακας 8

*Απόλυτες και σχετικές συχνότητες της υποκλίμακας «προβλήματα διαγωγής» στους μαθητές υψηλών ικανοτήτων*

		f	rf
Προβλήματα	1,60	1	3,7
διαγωγής	1,80	1	3,7
	2,20	9	33,3
	2,40	6	22,2
	2,60	6	22,2
	2,80	3	11,1
	3,00	1	3,7
	Σύνολο	27	100,0

ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ  
ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ  
Πίνακας 9

*Απόλυτες και σχετικές συχνότητες της υποκλίμακας «υπερκινητικότητα/διάσπαση προσοχής» στους μαθητές υψηλών ικανοτήτων*

		f	rf
Υπερκινητικότητα/διάσπαση προσοχής	1,40	1	3,7
	1,60	1	3,7
	1,80	4	14,8
	2,00	5	18,5
	2,20	11	40,7
	2,40	3	11,1
	2,60	2	7,4
	Σύνολο	27	100,0

Πίνακας 10

*Απόλυτες και σχετικές συχνότητες της υποκλίμακας «προβλήματα με συνομηλίκους» στους μαθητές υψηλών ικανοτήτων*

		f	rf
Προβλήματα με συνομηλίκους	1,40	1	3,7
	1,60	1	3,7
	1,80	4	14,8
	2,00	3	11,1
	2,20	15	55,6
	2,40	2	7,4
	2,60	1	3,7
	Σύνολο	27	100,0

ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ  
ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ  
Πίνακας 11

*Απόλυτες και σχετικές συχνότητες της υποκλίμακας «θετικά προσανατολισμένη κοινωνική συμπεριφορά» στους μαθητές υψηλών ικανοτήτων*

		f	rf
Θετικά	1,00	4	14,8
προσαν.	1,20	6	22,2
κοινων.	1,40	7	25,9
συμπεριφορά	1,60	5	18,5
	1,80	2	7,4
	2,00	2	7,4
	2,40	1	3,7
	Σύνολο	27	100,0

Πίνακας 12

*Απόλυτες και σχετικές συχνότητες της συνολικής κλίμακας ΕΔΔ στους μαθητές υψηλών ικανοτήτων*

		f	rf
Συνολική	1,95	1	3,7
κλίμακα ΕΔΔ	2,00	1	3,7
	2,05	2	7,4
	2,10	1	3,7
	2,15	2	7,4
	2,20	2	7,4
	2,25	1	3,7
	2,30	2	7,4
	2,35	6	22,2
	2,40	5	18,5
	2,45	2	7,4
	2,65	2	7,4
	Σύνολο	27	100,0

ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ  
ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ  
Πίνακας 13

*Απόλυτες και σχετικές συχνότητες της υποκλίμακας «συναισθηματικά προβλήματα» του  
ΕΔΔ στους γονείς*

		f	rf
Συναισθηματικά προβλήματα	1,00	6	30,0
	1,20	3	15,0
	1,40	6	30,0
	1,60	2	10,0
	1,80	1	5,0
	Σύνολο	18	90,0
Missing		2	10,0
Σύνολο		20	100,0

Πίνακας 14

*Απόλυτες και σχετικές συχνότητες της υποκλίμακας «προβλήματα διαγωγής» του ΕΔΔ  
στους γονείς*

		f	rf
Προβλήματα διαγωγής	1,00	4	20,0
	1,20	5	25,0
	1,40	7	35,0
	1,60	2	10,0
	2,40	1	5,0
	Σύνολο	19	95,0
Missing		1	5,0
Σύνολο		20	100,0

ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ  
ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ  
Πίνακας 15

*Απόλυτες και σχετικές συχνότητες της υποκλίμακας «υπερκινητικότητα/διάσπαση  
προσοχής» του ΕΔΔ στους γονείς*

		f	rf
Υπερκινητικότητα	1,00	5	25,0
/διάσπαση	1,20	3	15,0
προσοχής	1,40	3	15,0
	1,60	2	10,0
	1,80	3	15,0
	2,00	2	10,0
	2,20	1	5,0
	Σύνολο	19	95,0
Missing		1	5,0
Σύνολο		20	100,0

Πίνακας 16

*Απόλυτες και σχετικές συχνότητες της υποκλίμακας «προβλήματα με συνομηλίκους» του  
ΕΔΔ στους γονείς*

		f	rf
Προβλήματα με	1,00	10	50,0
συνομηλίκους	1,20	4	20,0
	1,40	3	15,0
	1,60	1	5,0
	2,00	1	5,0
	Σύνολο	19	95,0
Missing		1	5,0
Σύνολο		20	100,0



ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ  
ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ  
Πίνακας 17

*Απόλυτες και σχετικές συχνότητες της υποκλίμακας «θετικά προσανατολισμένη κοινωνική συμπεριφορά» του ΕΔΔ στους γονείς*

		f	rf
Θετικά προσαν.	1,60	1	5,0
κοινων.	2,00	2	10,0
συμπεριφορά	2,20	1	5,0
	2,40	1	5,0
	2,60	1	5,0
	2,80	4	20,0
	3,00	8	40,0
	Σύνολο	18	90,0
Missing		2	10,0
Σύνολο		20	100,0

Πίνακας 18

*Απόλυτες και σχετικές συχνότητες της συνολικής κλίμακας του ΕΔΔ στους γονείς*

		f	rf
Συνολική	1,33	1	5,0
κλίμακα ΕΔΔ	1,47	1	5,0
	1,53	2	10,0
	1,60	2	10,0
	1,67	4	20,0
	1,73	3	15,0
	1,80	2	10,0
	1,87	1	5,0
	2,13	2	10,0
	Σύνολο	18	90,0
Missing		2	10,0
Σύνολο		20	100,0

ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ  
ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ  
Πίνακας 29

*Αποτελέσματα μη παραμετρικού κριτηρίου Mann Whitney (U) στις διαστάσεις της κλίμακας SDQ με βάση το μορφωτικό επίπεδο των γονέων.*

	<i>Τακτικές τιμές</i>		<i>U</i>	<i>p</i>
	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση <i>N=7</i>	Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση <i>N=11</i>		
Προβλήματα διαγωγής	9,14	9,73	36,00	0,813
Συναισθηματικά προβλήματα	8,50	9,35	31,50	0,723
Προβλήματα με συνομηλίκους	9,71	9,36	37,00	0,884
Υπερκινητικότητα/διάσπαση προσοχής	9,93	9,23	35,50	0,783
Θετικά προσανατολισμένη κοινωνική συμπεριφορά	7,42	9,86	23,50	0,375
Συνολική κλίμακα	10,29	8,10	26,00	0,375

ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ  
ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ

ΚΩΔΙΚΟΣ ΜΑΘΗΤΗ/ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ \_\_\_\_\_ ΤΑΞΗ/ ΤΜΗΜΑ \_\_\_\_\_ ΣΧΟΛΕΙΟ \_\_\_\_\_  
ΟΝΟΜ/ΝΥΜΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ \_\_\_\_\_

**ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΜΑΘΗΤΩΝ**

Σε κάθε θέμα σημείωσε αν «Δεν Ισχύει», «Ισχύει Κάπως» ή «Ισχύει Σίγουρα». Θα μας βοηθούσε, αν απαντούσες σε όλα τα θέματα όσο καλύτερα μπορείς ακόμα και αν δεν είσαι απόλυτα σίγουρος/η ή ακόμα κι αν το θέμα φαίνεται αστείο!

**Παρακαλούμε να απαντήσεις » με ένα ✓ βασιζόμενος/η στο πώς ήταν τα πράγματα για σένα κατά τους τελευταίους έξι μήνες.**

*Δεν Ισχύει Ισχύει  
Ισχύει Κάπως Σίγουρα*

1. Προσπαθώ να είμαι αρεστός/ή στους άλλους. Νοιάζομαι για τα αισθήματά τους.
2. Είμαι ανήσυχος/η. Δεν μπορώ να καθίσω ήσυχα για πολλή ώρα .
3. Έχω συχνά πονοκεφάλους, πόνο στο στομάχι ή αδιαθεσία.
4. Συνήθως μοιράζομαι με τους άλλους (φαγητό, παιχνίδια, στυλό κλπ).
5. Θυμώνω πολύ και συχνά χάνω την ψυχραιμία μου.
6. Συνήθως είμαι μόνος/η. Γενικά παίζω μόνος/η ή μένω με τον εαυτό μου.
7. Συνήθως κάνω αυτό που μου ζητάνε.
8. Ανησυχώ πολύ.
9. Βοηθώ κάποιον/α που είναι πληγωμένος/η, αναστατωμένος/η ή που αισθάνεται άρρωστος/η.
10. Συνεχώς στριφογυρίζω και κουνιέμαι.
11. Έχω ένα/μία ή περισσότερους/ες καλούς/ές φίλους/ες.
12. Μαλώνω πολύ. Μπορώ να αναγκάζω τους άλλους να κάνουν το δικό μου.
13. Αισθάνομαι συχνά δυστυχιμένος/η, αποκαρδιωμένος/η ή κλαίω.
14. Τα άτομα της ηλικίας μου γενικά με συμπαθούν.

ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ  
ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ

15. Είμαι συχνά αφηρημένος/η, δυσκολεύομαι να συγκεντρωθώ.
16. Είμαι νευρικός/ή σε νέες καταστάσεις. Χάνω εύκολα την αυτοπεποίθησή μου.
17. Είμαι καλός/ή με τα μικρότερα παιδιά.
18. Συχνά με κατηγορούν ότι λέω ψέματα ή εξαπατώ.
19. Τα άλλα παιδιά ή οι νέοι/ες με κοροϊδεύουν ή με αγριεύουν.
20. Συχνά προσφέρομαι να βοηθήσω τους άλλους (γονείς, δασκάλους/καθηγητές, παιδιά).
21. Σκέφτομαι πριν κάνω κάτι.
22. Παίρνω πράγματα που δεν μου ανήκουν από το σπίτι, το σχολείο ή αλλού.
23. Τα πηγαίνω καλύτερα με τους ενήλικες παρά με άτομα της ηλικίας μου.
24. Έχω πολλούς φόβους, τρομάζω εύκολα.
25. Τελειώνω τη δουλειά που κάνω. Η προσοχή μου είναι καλή.

Έχεις άλλα σχόλια ή ανησυχίες;

---

---

---

---

**Σε ευχαριστούμε πολύ για την προσπάθειά σου!!!**

ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ  
ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ

ΣΧΟΛΗ

Σχολείο παιδιού: \_\_\_\_\_ Τάξη: \_\_\_\_\_

Πόλη: \_\_\_\_\_

Περιοχή: \_\_\_\_\_

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Ικανοτήτων & Κινήτρων Μάθησης των Μαθητών»

\_\_ / \_\_ /2018

A.1. ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟ ΜΑΘΗΤΗ /ΤΗ ΜΑΘΗΤΡΙΑ: Πατέρας  Μητέρα

ΑΛΛΗ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟ ΠΑΙΔΙ (π.χ. παππούς, γιαγιά, θεία κλπ) \_\_\_\_\_

A. 2. Ημερομηνία γέννησης μαθητή/τριας: \_\_\_\_\_

A.3. Εξωσχολικές δραστηριότητες του μαθητή/της μαθήτριας

---



---



---



---

B. Σε κάθε θέμα σημειώστε αν « Δεν Ισχύει» , «Ισχύει Κάπως» ή «Ισχύει Σίγουρα» με ένα V. Θα μας βοηθούσε αν απαντούσατε σε όλα τα θέματα όσο καλύτερα μπορείτε ακόμα και αν δεν είστε απόλυτα σίγουρος/η ή το θέμα φαίνεται αστείο!

ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ  
ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ

Παρακαλούμε να απαντήσετε βασιζόμενοι στη συμπεριφορά του παιδιού που συμμετέχει στην έρευνα κατά τους τελευταίους έξι μήνες.

<b>Δεν Ισχύει</b>	<b>Ισχύει Κάπως</b>	<b>Ισχύει Σίγουρα</b>
-----------------------	-------------------------	---------------------------

1. Λαμβάνει υπόψη τα συναισθήματα των άλλων.
2. Είναι ανήσυχος/η και υπερδραστήριος/α, δεν μπορεί να παραμείνει ήρεμος/η, ακίνητος/η για πολλή ώρα.
3. Παραπονείται συχνά για πονοκεφάλους, πόνο στο στομάχι ή αδιαθεσία.
4. Μοιράζεται εύκολα με τα άλλα παιδιά (π.χ. κεράσματα, παιχνίδια, μολύβια κλπ).
5. Συχνά έχει ξεσπάσματα νεύρων ή είναι ευέξαπτος/η.
6. Είναι μάλλον μοναχικός/ή, τείνει να παίζει μόνος/η.
7. Γενικά είναι υπάκουος/η, ή συνήθως κάνει ό,τι του/της ζητούν οι ενήλικες.
8. Τον/την ανησυχεί το παραμικρό, συχνά φαίνεται ανήσυχος/η.
9. Είναι πρόθυμος/η να βοηθήσει κάποιον που είναι πληγωμένος, αναστατωμένος, στενοχωρημένος, άρρωστος.
10. Συνεχώς στριφογυρίζει νευρικά ή δεν στέκεται ήσυχος/η, έχει νευρικότητα.
11. Έχει τουλάχιστον ένα φίλο.
12. Συχνά μαλώνει με τα άλλα παιδιά ή τα κοροϊδεύει, τα φοβερίζει, τα κτυπάει
13. Συχνά είναι δυστυχισμένος/η, αποκαρδιωμένος/η ή κλαίει.
14. Γενικά είναι συμπαθής στα άλλα παιδιά.
15. Διασπάται εύκολα η προσοχή του/της, δυσκολεύεται να συγκεντρωθεί.

ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ  
ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ

16. Σε καινούριες καταστάσεις είναι νευρικός/ή ή δείχνει συμπεριφορά προσκόλλησης, εύκολα χάνει την αυτοπεποίθησή του/της.

17. Είναι καλός/ή με τα μικρότερα παιδιά.

18. Συχνά λέει ψέματα ή εξαπατά.

19. Τα άλλα παιδιά τον/την έχουν βάλει στο μάτι ή κοροϊδεύουν, φοβερίζουν, τον/την χτυπούν.

20. Προθυμοποιείται συχνά να βοηθήσει τους άλλους (γονείς, καθηγητές, άλλα παιδιά).

21. Πριν κάνει κάτι το μελετάει προσεκτικά.

22. Κλέβει από το σχολείο, το σπίτι ή αλλού.

23. Τα πηγαίνει καλύτερα με τους ενήλικες παρά με τα παιδιά.

24. Έχει πολλούς φόβους, τρομάζει εύκολα.

25. Φέρνει σε πέρας μία εργασία, έχει καλή προσοχή.

Έχετε άλλα σχόλια ή ανησυχίες;

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**Γ. ΣΥΝΤΟΜΟ ΙΣΤΟΡΙΚΟ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΣΑΣ:**

- Περπάτησε όταν ήταν: \_\_\_\_\_ μηνών.
- Μίλησε όταν ήταν: \_\_\_\_\_ μηνών.
- Διάβασε, όταν ήταν: \_\_\_\_\_ ετών
- Έγραψε όταν ήταν: \_\_\_\_\_ ετών

ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ  
ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ

- Παρακαλούμε να αναφέρετε συμπληρωματικά ό,τι άλλο θεωρείτε σημαντικό καθώς το παιδί μεγαλώνει:

---



---

**Γ. 1. Ποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά αναγνωρίζετε στο παιδί σας, όπως κάποιες ικανότητες, δεξιότητες που ξεχωρίζουν, κίνητρα να μάθει, κάποια χαρίσματα ή και ταλέντα;**

*Γ.1.α. ΣΤΟ ΓΝΩΣΤΙΚΟ ΤΟΜΕΑ (πώς σκέπτεται, σας ρωτάει να μάθει, τα ενδιαφέροντά του/της κλπ)*

---



---



---

*Γ.1.β. ΣΤΟΝ ΤΟΜΕΑ ΤΗΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑΣ-ΧΑΡΑΚΤΗΡΑ*

---



---



---

*Γ.1.γ. ΣΤΟΝ ΤΟΜΕΑ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ*

---



---



---

*Γ.1.δ. ΣΤΟΝ ΤΟΜΕΑ ΤΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ (αναγνώριση των συναισθημάτων του, έκφραση δύσκολων συναισθημάτων προς τους άλλους, απόκριση δύσκολων συναισθημάτων ή «τα κρατάει μέσα του» κλπ),*

---



---



---

*Γ.1.ε. ΣΤΟΝ ΤΟΜΕΑ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ (με φίλους/ες, με συμμαθητές/τριες, με παιδιά στη γειτονιά της ίδιας ηλικίας, μικρότερα ή μεγαλύτερα, κλπ).*

---



---



---

**Γ.2. Ποιες δυσκολίες θεωρείτε ότι αντιμετωπίζει:**



ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ  
ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ  
Γ.2.1. ΣΤΗΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ

---



---



---

Γ.2.2. ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

---



---



---

**Γ.3. Στο πρώτο τετράμηνο της φετινής σχολικής χρονιάς 2017-18 οι βαθμοί του/της είναι:**

Στα Μαθηματικά \_\_\_\_\_

Στη Γλώσσα \_\_\_\_\_

(ΠΑΡΑΚΑΤΩ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΤΕ ΜΟΝΟ ΓΙΑ ΜΑΘΗΤΕΣ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ)

Στη Φυσική \_\_\_\_\_

Στην Ιστορία \_\_\_\_\_

**Γ.4. Η συμμετοχή σας στη συγκεκριμένη έρευνα με θέμα «Ικανότητες & Κίνητρα Μάθησης των Μαθητών», τι συναισθήματα σας προκαλεί για το παιδί σας και για εσάς;**

Για το παιδί μου νιώθω: \_\_\_\_\_

---

Για εμένα νιώθω: \_\_\_\_\_

---

ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ  
ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ- ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ

1. Σειρά γέννησης του μαθητή/της μαθήτριας 1<sup>ος</sup>/η  2<sup>ος</sup>/η  3<sup>ος</sup>/η

Άλλη \_\_\_\_\_

2. Αδέλφια του μαθητή/της μαθήτριας (συνολικός αριθμός και φύλο):

2.1. Αριθμός αδελφιών \_\_\_\_\_ 2.2. Φύλο αδελφιών \_\_\_\_\_

3. Το δικό σας επάγγελμα (αναλυτικά) \_\_\_\_\_

4. Το επάγγελμα του/της συζύγου (αναλυτικά) \_\_\_\_\_

5. Η δική σας εκπαίδευση

- ◆ Δημοτικό σχολείο \_\_\_\_\_
- ◆ Γυμνάσιο (τριτάξιο) \_\_\_\_\_
- ◆ Γενικό/ Τεχνικό Επαγγελματικό Λύκειο \_\_\_\_\_
- ◆ Πτυχίο Μεταλλυκειακής Κατάρτισης (ΙΕΚ, ιδιωτικό ή δημόσιο) \_\_\_\_\_
- ◆ Απόφοιτος ΑΕΙ/ ΤΕΙ \_\_\_\_\_
- ◆ Μεταπτυχιακό Δίπλωμα (Master's) \_\_\_\_\_
- ◆ Διδακτορικό Δίπλωμα \_\_\_\_\_

6. Η εκπαίδευση του/της συζύγου

- ◆ Δημοτικό σχολείο \_\_\_\_\_
- ◆ Γυμνάσιο (τριτάξιο) \_\_\_\_\_
  - ◆ Γενικό/ Τεχνικό Επαγγελματικό Λύκειο \_\_\_\_\_
- ◆ Πτυχίο Μεταλλυκειακής Κατάρτισης (ΙΕΚ, ιδιωτικό ή δημόσιο) \_\_\_\_\_
- ◆ Απόφοιτος ΑΕΙ/ ΤΕΙ \_\_\_\_\_
- ◆ Μεταπτυχιακό Δίπλωμα (Master's) \_\_\_\_\_
- ◆ Διδακτορικό Δίπλωμα \_\_\_\_\_

**Σας ευχαριστούμε για το χρόνο που διαθέσατε!!!**