

Επιτροπή εξέτασης
Ημερομηνία εξέτασης: 8/07/2024

	Ονόματα εξεταστών	Υπογραφή
1ος Εξεταστής	Καλλιόπη Κουνενού	
2ος Εξεταστής	Βαρβάρα Σοπίδου	Υπογραφή

Δήλωση συγγραφέα μεταπτυχιακής εργασίας

Η κάτωθι υπογεγραμμένη Κοκκόση Αγγελική του Σπυρίδωνα, με αριθμό μητρώου 22041 φοιτήτρια του Διδρυματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων των Τμημάτων Βιοϊατρικών Επιστημών/ Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία/Παιδαγωγική τμήμα των Σχολών Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας/Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, δηλώνω ότι:

«Είμαι συγγραφέας αυτής της μεταπτυχιακής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της, είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από μένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος. Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου».

Η Δηλούσα

Κοκκόση Αγγελική

Ευχαριστίες

Κρυμμένες πίσω από τις γραμμές της συγκεκριμένης προσπάθειας είναι οι ώρες του ξέγνοιαστου παιχνιδιού των παιδιών μου, Δημήτρη - Δομήνικου και Σπυράγγελου, τις οποίες συντρόφευσε ο σύζυγός μου Θεόδωρος. Τους ευγνωμονώ για την υπομονή τους και την απεριόριστη υποστήριξή τους.

Ένα ακόμη ξεχωριστό και ειλικρινές ευχαριστώ προς τον γλυκό και ξεχωριστό μου Γιώργο, μαθητή της Τετάρτης τάξης του Δημοτικού Σχολείου και γιο της αδελφικής μου φίλης Βάσως, ο οποίος με ενέπνευσε να μελετήσω βαθύτερα τη συγκεκριμένη θεματική και να κατανοήσω τις προκλήσεις με τις οποίες καθημερινά έρχεται αντιμέτωπος μιας και ο ίδιος είναι ένα χαρισματικό παιδί.

Τέλος, ευχαριστώ τις επιβλέπουσες καθηγήτριές μου κ. Κουνενού Καλλιόπη και κ. Σοπίδου Βαρβάρα για τη στήριξη και την παροχή καθοδήγησης σε όλα τα στάδια της εργασίας αυτής αυτού του ακαδημαϊκού ταξιδιού.

Αφιερώσεις

«Δεν έχω κάποιο ιδιαίτερο χάρισμα....

Έχω παιδιασμένη περιέργεια».

Albert Einstein

«Μη ρωτάς πόσο έξυπνο είναι ένα παιδί, αλλά με ποιο

τρόπο είναι έξυπνο».

Gardner Howard

Περίληψη

Εισαγωγή: Με την εκπόνηση της παρούσας διπλωματικής εργασίας επιχειρείται να φωτιστεί ο - συχνά αθέατος - εσωτερικός κόσμος των χαρισματικών παιδιών. Η αδυναμία της επιστημονικής κοινότητας να καταλήξει στη διατύπωση ενός κοινώς αποδεκτού ορισμού, που θα περιγράφει με πληρότητα και σαφήνεια όλες τις πτυχές και εκφάνσεις της εκδήλωσης της χαρισματικότητας λειτουργεί ως τροχοπέδη για την ανάπτυξη και την υποστήριξη των παιδιών. Από τις απαρχές της μελέτης του πεδίου της χαρισματικότητας οι περισσότεροι ερευνητές εστίασαν στη νοητική υπεροχή και τα επιτεύγματα που εκπορεύονται αυτής, αγνοώντας πολλές φορές τις ψυχοσυναισθηματικές ανάγκες του ατόμου. Η αποσπασματική αυτή θέαση λειτούργησε επιζήμια περιορίζοντας την αντίληψη μας για τη χαρισματικότητα, σε μια στείρα καταμέτρηση αριθμητικών ηλικιών και αποτελεσμάτων. Υπάρχουν πολλά περισσότερα στοιχεία όμως που συνθέτουν αυτή την πολυδιάστατη έννοια. Η αυξημένη ευαισθησία, το υψηλό αίσθημα δικαίου, η ικανότητα για πρωτοπορία και η αδάμαστη δημιουργικότητα μπορούν να συνυπάρχουν με την τελειομανία, με το άγχος επίδοσης, την υπερκινητικότητα ή το βίωμα της κοινωνικής απομόνωσης. Η σύγχυση που προκύπτει από τον συνδυασμό των ετερόκλητων και συνάμα μοναδικών, σε κάθε άτομο χαρακτηριστικών, αλλά και η έλλειψη τόσο γνωστικής κατάρτισης, όσο και ευαισθητοποίησης από τα εμπλεκόμενα μέλη στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, θέτουν αυτομάτως την εξέλιξη τους σε κίνδυνο. Έτσι, είναι χρέος των εκπαιδευτικών, αλλά και των γονέων να αναγνωρίζουν, να υποστηρίζουν και να παρεμβαίνουν με τέτοιο τρόπο που να καθίστανται αρωγοί και όχι εμπόδια στην ανάπτυξη των παιδιών.

Σκοπός: Αυτή η βιβλιογραφική ανασκόπηση έχει ως σκοπό να σκιαγραφήσει το συναισθηματικό προφίλ των χαρισματικών παιδιών, να αναδείξει τις προκλήσεις που αναδύονται στο σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον και να προτείνει τρόπους υπέρβασης και υποστήριξης.

Μέθοδος: Η διπλωματική εργασία πραγματοποιήθηκε κατόπιν ενδελεχούς βιβλιογραφικής ανασκόπησης βιβλίων, επιστημονικών άρθρων και διδακτορικών διατριβών έγκριτων επιστημόνων που έχουν ερευνήσει το πεδίο και έχουν προσφέρει ανάλυση ή νέα δεδομένα προς διερεύνηση και διεύρυνση στο πεδίο.

Αποτελέσματα: Η συλλογή και η μελέτη των ερευνητικών και εμπειρικών δεδομένων, υπαγορεύουν τόσο την ουσιαστική και έμπρακτη υπαγωγή της χαρισματικότητας στην

«ομπρέλα» της ειδικής αγωγής, όσο και την επιβεβλημένη συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών για την παροχή καθοδήγησης και συναισθηματικής κάλυψης των αναγκών των χαρισματικών παιδιών.

Λέξεις κλειδιά:

χαρισματικότητα, χαρισματικοί μαθητές, ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη, εκπαίδευση, γονεϊκές προκλήσεις στη διαπαιδαγώγηση χαρισματικών.

Abstract

Introduction: This thesis attempts to shed light on the - often unseen - inner world of gifted children. The inability of the scientific community to come up with a commonly accepted definition, that would describe all aspects and manifestations of the manifestation of giftedness completely and clearly, acts as a barrier to the development and support of children. Since the beginning of the study of the field of giftedness, most researchers have focused on intellectual excellence and the achievements that emanate from it, often ignoring the psycho-emotional needs of the individual. This fragmented view has been detrimental by limiting our understanding of giftedness to a sterile counting of numerical coefficients and outcomes. However, many more elements make up this multidimensional concept. Heightened sensitivity, a high sense of justice, the capacity for innovation, and untamed creativity can coexist with perfectionism, performance anxiety, hyperactivity, or the experience of social isolation. The confusion that results from the combination of these disparate and yet unique characteristics of everyone, and the lack of both cognitive training and awareness of those involved in children's social and emotional development, automatically puts their development at risk. Thus, it is the duty of teachers and parents alike to recognize, support, and intervene in such a way that they become helpers and not obstacles to children's development.

Purpose: This literature review aims to outline the emotional profile of gifted children, to highlight the challenges that emerge in the school and family environment, and to suggest ways to overcome and support them.

Method: The thesis was carried out following a thorough literature review of books, scientific articles, and doctoral dissertations by reputable scholars who have researched the field and have offered analysis or new data to be explored and expanded in the field.

Results: The collection and study of research and empirical data dictate both the meaningful and practical inclusion of giftedness under the "umbrella" of special education and the imperative for parents and teachers to collaborate to provide guidance and emotional support for the needs of gifted children.

Keywords:

giftedness, gifted students, psycho-emotional development, education, parental challenges in gifted education.

Περιεχόμενα

Δήλωση συγγραφέα μεταπτυχιακής εργασίας.....	iv
Ευχαριστίες.....	v
Αφιερώσεις.....	vi
Περίληψη.....	vii
Λέξεις κλειδιά:	viii
χαρισματικότητα, χαρισματικοί μαθητές, ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη, εκπαίδευση, γονεϊκές προκλήσεις στη διαπαιδαγώγηση χαρισματικών.	viii
Abstract	ix
Keywords:	x
giftedness, gifted students, psycho-emotional development, education, parental challenges in gifted education.	x
Συνομογραφίες	xiii
Εισαγωγή	1
Κεφάλαιο 1: Χαρισματικότητα	3
1.1 Ιστορική αναδρομή και ορισμοί Χαρισματικότητας	3
1.2 Χαρακτηριστικά των χαρισματικών παιδιών.....	12
1.3 Χαρισματικότητα και Νοημοσύνη	18
1.4 Χαρισματικότητα και «Νευροδιαφορετικότητα»	22
1.5 Χαρισματικότητα και Μαθησιακά Προφίλ.....	30
1.6 Χαρισματικότητα και Υπερευερευνησιμότητες	36
1.7 Χαρισματικότητα: Αναπτυξιακές Διαταραχές & Λανθασμένες Διαγνώσεις	43
1.8 Χαρισματικότητα και Ασυγχρονία	48
Κεφάλαιο 2: Χαρισματικότητα και Οικογενειακό Περιβάλλον	53
2.1 Γονεϊκότητα και προκλήσεις στην ανατροφή του χαρισματικού παιδιού	53
2.2 Τύποι γονέων και η επίδρασή τους στην ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη του χαρισματικού παιδιού	58
2.3 Ο ρόλος της οικογένειας στην ανάπτυξη των ταλέντων του χαρισματικού παιδιού	61
2.4 Γονεϊκές προσδοκίες και πίεση στα χαρισματικά παιδιά	71
Κεφάλαιο 3: Χαρισματικότητα και Σχολικό Περιβάλλον.....	72
3.1 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη του χαρισματικού παιδιού	72

3.2 Η κατάλληλη ανάπτυξη του εκπαιδευτικού για την υποστήριξη του χαρισματικού παιδιού	74
3.3 Απόψεις και στερεοτυπικές αντιλήψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τη χαρισματικότητα	77
3.4 Μαθησιακές προκλήσεις	81
3.5 Διαφοροποιημένη διδασκαλία και χαρισματικοί μαθητές	84
Κεφάλαιο 4: Νομοθετικό πλαίσιο και διδακτικές προσεγγίσεις στην Ελλάδα και το εξωτερικό	90
4.1 Η διδασκαλία χαρισματικών μαθητών σε διεθνές επίπεδο	90
4.2 Η διδασκαλία χαρισματικών μαθητών στην Ευρώπη	92
4.3 Η διδασκαλία χαρισματικών παιδιών στην Ελλάδα	93
Κεφάλαιο 5: Η συνέργεια σχολείου – οικογένειας στη ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη του χαρισματικού παιδιού	97
5.1 Η σχέση σχολείου και οικογένειας στην εκπαίδευση του χαρισματικού παιδιού ...	97
5.2 Η αναγκαιότητα της συμβουλευτικής των γονέων χαρισματικών παιδιών	102
Κεφάλαιο 6: Προτεινόμενοι οδηγοί προς γονείς και εκπαιδευτικούς	112
6.1 Οδηγός για γονείς που μεγαλώνουν ένα χαρισματικό παιδί	112
6.2 Οδηγός για εκπαιδευτικούς με εκπαιδευτικές πρακτικές χρήσιμες για χαρισματικούς μαθητές	117
Εκπαιδευτικές πρακτικές για χαρισματικούς μαθητές: Τι συμβαίνει στον ελλαδικό χώρο.	117
Εκπαιδευτικές πρακτικές για χαρισματικούς μαθητές: Τι συμβαίνει σε διεθνές επίπεδο	122
Πρόσθετες Εκπαιδευτικές Πρακτικές για Χαρισματικούς Μαθητές	130
Υποστήριξη Χαρισματικών Μαθητών με Έμφαση στην Ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη. Πρακτικές στρατηγικές για τους εκπαιδευτικούς	132
6.3 Συμπεράσματα / Προτάσεις	135
Επίλογος	143
Αναφορές	144
Πηγές Εικόνων	182

Συντομογραφίες

Αγγλική ορολογία	Ελληνική ορολογία
NAGC: National Association for Gifted Children	NAGC: Διεθνής Οργανισμός για χαρισματικά παιδιά
I.Q.: Intelligence Quotient	Δ. Ν.: Δείκτης Νοημοσύνης

Εισαγωγή

Αναμφίβολα θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ότι ως κοινωνικά όντα, όλοι έχουμε έμφυτη την ανάγκη να ανήκουμε κάπου. Είναι σημαντικό και άρρηκτα συνδεδεμένο με τη ψυχοσυναισθηματική μας ανάπτυξη, η συναναστροφή μας με συνομήλικους που μας δέχονται και με τους οποίους μπορούμε να συσχετιστούμε. Το να είναι ή να αισθάνεται κανείς διαφορετικός, μπορεί να εμποδίσει τις σχέσεις που μπορεί να δημιουργήσει.

Τα τελευταία έτη, σε παγκόσμιο επίπεδο αλλά και στη χώρα μας, έχει επικρατήσει η αντίληψη ότι όλοι οι μαθητές, ανεξαιρέτως οποιασδήποτε ιδιαίτερης ανάγκης ή χαρακτηριστικού που διαχωρίζει την εθνική, πολιτισμική ή κοινωνική τους καταγωγή και υπόσταση, οφείλουν να έχουν ίσες μαθησιακές ευκαιρίες με τους λοιπούς μαθητές σε ένα «σχολείο για όλους». Η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών ξεπερνά την ισοτιμία στην εκπαιδευτική πρόσβαση και συμπεριλαμβάνει τη διαδικασία διαφοροποίησης - προσαρμοστικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του. Αυτό σημαίνει ότι η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών προϋποθέτει, αφενός, την εφαρμογή των αρχών της ειδικής αγωγής στο γενικό πρόγραμμα σπουδών και, αφετέρου, τη θέσπιση κατάλληλων μέτρων για την εξυπηρέτηση των ιδιαίτερων απαιτήσεων και αναγκών των μαθητών και των απαραίτητων προϋποθέσεων για την αποτελεσματική και επιτυχή εφαρμογή της ένταξης/συνεκπαίδευσης. Αυτό πρακτικά συνεπάγεται ότι τα προγράμματα σπουδών της γενικής εκπαίδευσης είναι ευέλικτα, ενώ ταυτόχρονα προβλέπεται διαφοροποιημένο ή ειδικό πρόγραμμα σπουδών για κάθε κατηγορία μαθητών με ειδικές ανάγκες, όπως άλλωστε συμβαίνει και στις ευρωπαϊκές χώρες.

Το θέμα της χαρισματικότητας είναι ιδιαίτερα σύνθετο και πολυεπίπεδο. Οι χαρισματικοί μαθητές συνιστούν μια ομάδα του μαθητικού πληθυσμού του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος που παραμελείται ιδιαιτέρως. Μολονότι η εκπαιδευτική τους δραστηριότητα εντάσσεται τυπικά στην Ειδική Αγωγή, δεν τυγχάνουν ουσιαστικής υποστήριξης και ενίσχυσης εντός του σχολικού περιβάλλοντος, ώστε να έχουν τη δυνατότητα να αναδείξουν τις ικανότητες και τα ταλέντα τους.

Για το λόγο αυτό, ίσως χρειαστούν υποστήριξη από ενήλικες που καταλαβαίνουν τη μοναδική τους κατάσταση και μπορούν να τους καθοδηγήσουν. Συνεπώς, η διερεύνηση των κοινωνικών δεξιοτήτων και εμπειριών αυτών των παιδιών θα μπορούσε να βοηθήσει γονείς, εκπαιδευτικούς, συνομήλικους αλλά και τα ίδια τα παιδιά να διαρθρώσουν το

περιβάλλον με τρόπους που διευκολύνουν τη δημιουργία σχέσεων και δεν παρεμβαίνουν σε αυτή.

Η επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών είναι ουσιαστικής σημασίας, τόσο για την ανίχνευση/αναγνώριση όσο και για την εναρμόνιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών με διπλές ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Σαρίδου & Παπαδοπούλου, 2010), ενώ μια αγαστή σχέση ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς είναι προς το βέλτιστο συμφέρον των παιδιών. Η παρουσία ενός χαρισματικού παιδιού στο πλαίσιο του συστήματος της οικογένειας ενδέχεται να δημιουργήσει στους γονείς συναισθήματα ανασφάλειας και ενοχής και να τους ασκήσει κάποιο είδος πίεσης (Majid & Alias, 2010). Τα εν λόγω συναισθήματα είναι συνδεδεμένα σε μεγάλο βαθμό με την υποχρέωση που επωμίζονται οι γονείς να κατευθύνουν σωστά τα παιδιά αυτά, ώστε οι ξεχωριστές τους δυνατότητες να μετατραπούν σε υγιείς και δημιουργικές μορφές συμπεριφοράς και να μην καταστούν ανασταλτικοί παράγοντες για την σφαιρική τους ανάπτυξη (Αντωνίου, 2009 ; Gam et al., 2012).

Τόσο οι οικογενειακές σχέσεις όσο και οι γονεϊκοί ρόλοι έχουν αποδειχθεί ότι είναι ορισμένα από τα κύρια ζητήματα που προβληματίζουν τις οικογένειες των χαρισματικών παιδιών (Morawska & Sanders, 2009). Αξιοσημείωτο είναι, επίσης, το γεγονός ότι οι γονείς παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την ποιότητα της προσφερόμενης εκπαίδευσης, καθώς τους απασχολεί κατά κύριο λόγο το αν και κατά πόσο αναπτύσσονται και αναδεικνύονται τα ταλέντα και τα χαρίσματα των παιδιών τους στο σχολικό πλαίσιο και περιβάλλον (Gam et al., 2012).

Για τους γονείς αποτελεί μεγάλη ανησυχία το εκπαιδευτικό πλαίσιο και ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί χειρίζονται και προσεγγίζουν τα χαρισματικά παιδιά. Τα χαρισματικά παιδιά έχουν ανάγκη από πιο ευέλικτα εκπαιδευτικά προγράμματα που να προβάλλουν τις ξεχωριστές τους ικανότητες και να ικανοποιούν τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντά τους.

Επιπρόσθετα, είναι αναγκαία η παροχή συστηματικής πληροφόρησης στους εκπαιδευτικούς και η θέσπιση εξατομικευμένων προγραμμάτων διδασκαλίας για την αναβάθμιση των ακαδημαϊκών τους γνώσεων (Gam et al., 2012). Οι περιπτώσεις χαρισματικών παιδιών που αντιμετωπίστηκαν κατά καιρούς ως προβληματικά ή παραχαϊδεμένα στο πλαίσιο του σχολείου λόγω της ελλιπούς επιμόρφωσης των εν λόγω

εκπαιδευτικών, και κατά προέκταση οι αντίστοιχες περιπτώσεις των γονέων που δεν ενημερώθηκαν και δεν κατευθύνθηκαν επαρκώς και εγκαίρως, δεν είναι λίγες.

Εν κατακλείδι, μια καλή σχέση γονέων και σχολείου στη βάση μιας αμοιβαίας εμπιστοσύνης και του αλληλοσεβασμού μεταξύ τους μόνο προς το συμφέρον των παιδιών μπορεί να λειτουργήσει. Η αποδοχή της σπουδαιότητας της ουσιαστικής και αποδοτικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων επιβάλλει τη διερεύνηση αυτού του πολυδιάστατου τομέα και την καλύτερη κατανόηση των συντελεστών εκείνων που τον συνδιαμορφώνουν.

Κεφάλαιο 1: Χαρισματικότητα

1.1 Ιστορική αναδρομή και ορισμοί Χαρισματικότητας

Με την παρούσα ανασκόπηση επιχειρείται να διερευνηθούν οι κυρίαρχες τάσεις που διαμόρφωσαν τη σύγχρονη αντίληψη μας για τη χαρισματικότητα και γιατί οι διαφωνίες στο επιστημονικό πεδίο έχουν λειτουργήσει επιζήμια για τους χαρισματικούς ανθρώπους και την υποστήριξή τους.

Ο Grindler έχει χαρακτηριστικά αναφέρει ότι «... αυτό το ενδιαφέρον συνδέεται με την απαρχή της ανθρώπινης πολιτιστικής εξέλιξης και τη συνειδητοποίηση από τον άνθρωπο της δυνατότητας του "σκέπτεσθαι"» (Σούλης, 2006).

Κάθε κοινωνία διαφαίνεται να τη χαρακτηρίζει ο τύπος της χαρισματικότητας που περισσότερο η ίδια ανταμείβει (Gallagher, 1985). Σύμφωνα με τον Carman, κάθε κοινωνία σε κάθε χρονική περίοδο της εξέλιξής της οριοθετεί μια σειρά από ιδεατά πρότυπα σκέψης και συμπεριφοράς και ένα σύνολο κριτηρίων, σχετικά με ποια ταλέντα και ποιες ικανότητες αμείβονται περισσότερο και κατά συνέπεια έχουν περισσότερες πιθανότητες να εκδηλωθούν και να αναπτυχθούν (Carman, 2013).

Ιστορικά, ο όρος «χαρισματικότητα» χρησιμοποιείται όχι μόνο περιγραφικά για να χαρακτηρίσει κάποιες ανώτερες επιδόσεις ή εξαιρετικά επιτεύγματα, αλλά και επεξηγηματικά για να υποδείξει ορισμένες προσωπικές ικανότητες & δεξιότητες που ευθύνονται για αυτού του είδους την υπεροχή. Καθώς αυξάνονται οι μελέτες και προστίθενται νέοι τρόποι παρατήρησης της εκδήλωσης του φαινομένου, αλλάζει και το τι νοείται ως «χαρισματικότητα» (Ρίζος, 2011).

Στις αρχέγονες κοινωνίες, διακρίνονταν τα άτομα που ξεχώριζαν για τις ιδιαίτερες ικανότητές τους και την εξαιρετική εφευρετικότητά τους, τα οποία συνέβαλαν καθοριστικά στη βιολογική επιβίωση της ομάδας (Ρίζος, 2011).

Η αντίληψη ότι μερικοί άνθρωποι έχουν ξεχωριστά χαρίσματα που πρέπει να τα καλλιεργήσουν ήταν έκδηλη και στους αρχαίους Έλληνες. Στη Σπάρτη, η χαρισματικότητα συσχετιζόταν με στρατηγικές και αρχηγικές ικανότητες. Έτσι, η επιλογή των προσοντούχων πραγματοποιούταν από τη γέννηση, με βάση κυρίως τα σωματικά γνωρίσματα. Από την άλλη μεριά, στην αρχαία Αθήνα θεωρούσαν ότι οι ιδιαίτερες ικανότητες ή η ευφυΐα ήταν προσφορά από κάποιον θεό, μάγο ή δαίμονα και ότι το άτομο δεν έφερε καμία ευθύνη στην ύπαρξη ή τη φροντίδα του χαρίσματος (Τσιάμης, 2006). Οι ιδιαίτερες ικανότητες - ταλέντα κάποιων ανθρώπων εκτιμούνταν από την αρχαιότητα. Οι Κινέζοι από το 2.200 π.Χ. εφάρμοζαν ανταγωνιστικές δοκιμασίες με σκοπό να εντοπίσουν τους πλέον αρμόδιους για την κάλυψη διοικητικών κρατικών θέσεων και αξιωμάτων (Dubois, 1970).

Στη μακραίωνη πορεία των ανθρώπινων κοινωνιών εντοπίζουμε πολλά άτομα με ιδιαίτερες ικανότητες, τα οποία όμως δεν αναγνωρίστηκαν από την κοινωνία ως χαρισματικά άτομα. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι η σκέψη και η δράση τους δεν φάνηκε να συμβαδίζουν με τις ισχύουσες συνθήκες και τα κοινώς αποδεκτά κριτήρια της εποχής τους (Λεονάρντο ντα Βίντσι, Γαλιλαίος κ.λπ.) (Ρίζος, 2011).

Κοιτώντας πίσω στον 19ο αιώνα, παρατηρείται ένα ευρύτερο ενδιαφέρον για την εξέλιξη και την πορεία του ανθρώπινου είδους, το οποίο κορυφώθηκε με τη θεωρία του Δαρβίνου. Περί τα τέλη του ίδιου αιώνα καθιερώνεται το επιστημονικό ενδιαφέρον για το παιδί και τις ιδιαίτερες εκφάνσεις της αναπτυξιακής του πορείας. Ως το τέλος του ίδιου αιώνα, οι απόψεις για τα χαρισματικά παιδιά περιορίζονταν σε συγκεχυμένες αντιλήψεις και ανυπόστατες γενικεύσεις από μεμονωμένους ερευνητές, οι οποίες στηρίζονταν σε ελλιπείς εκτιμήσεις και ελλιπή δεδομένα (Ρίζος, 2011).

Ο πρώτος ερευνητής που ασχολήθηκε με τη συστηματική μελέτη της ανθρώπινης νοητικής ικανότητας ήταν ο Francis Galton (1869). Ο Galton συσχέτιζε την έννοια της ιδιαίτερης διάκρισης ενός ατόμου με μια πιο γενική διανοητική κατάσταση την οποία αποκάλεσε φυσική ικανότητα (Ρίζος, 2011). Επηρεαζόμενος από τον Δαρβίνο, εξέτασε το θέμα της κληρονομικότητας και εξοστρακίζοντας το περιβάλλον ως συντελεστή στην ανάπτυξη της νοημοσύνης, οδηγήθηκε στο συμπέρασμα της σταθερής νοημοσύνης. Βάσει

αυτής της θεωρίας, η νοημοσύνη δεν φαινόταν να υπάρχει τρόπος να διαφοροποιηθεί κατά τη διάρκεια μιας ζωής.

Ο Galton λοιπόν αντικατέστησε τη «θεία έμπνευση» των αρχαίων Ελλήνων με τη βιολογική κληρονομιά της νοημοσύνης κατά τη στιγμή της γέννησης, η οποία εξακολουθεί να παραμένει ακέραιη έως ότου το άτομο αποβιώσει (Τσιάμης, 2006). Ο Galton εφηύρε επίσης τεχνικές μέτρησης ζωτικής σημασίας για τη μετέπειτα ανάπτυξη της ψυχομετρίας. Επιπλέον, ο μαθηματικός του χειρισμός των δεδομένων για την ανεύρεση διακριτών μοτίβων και κανονικοτήτων οδήγησε σε εκτιμήσεις κληρονομικότητας που είναι κρίσιμες για τον ισχυρισμό της γενετικής συμβολής στο ανθρώπινο δυναμικό.

Το έργο του Galton, αν και πρωτοποριακό και επαναστατικό για τα δεδομένα της εποχής, επικρίθηκε σφοδρότατα στη συνέχεια αφού επέδρασε στη δημιουργία του ισχυρού ακαδημαϊκού και πολιτικού κινήματος, η «ευγονική», η οποία αποτέλεσε το ιδεολογικό εφαλτήριο για την υλοποίηση εκτεταμένων πολιτικών και κοινωνικών εγχειρημάτων της εκμετάλλευσης και της εκμηδένισης ανθρώπινων ομάδων (Σούλης, 2006).

Στις αρχές του 20ου αιώνα, η επιχειρούμενη από τους ερευνητές ερμηνεία της γνωστικής ικανότητας συνοδεύτηκε από την αναγκαιότητα μέτρησής της με την κατασκευή κλιμάκων νοομετρικού ελέγχου και τον υπολογισμό της με ειδικές στατιστικές διαδικασίες. Το βασικό αυτό εργαλείο για την ανίχνευση και τη μέτρηση της νοητικής ικανότητας κατασκευάστηκε από τον Alfred Binet (1905), κατόπιν αιτήματος της γαλλικής κυβέρνησης να εξευρεθεί ένας μηχανισμός για το διάκριση των αργών και των γρήγορων μαθητών, ώστε να καταρτιστεί ένα ειδικό πρόγραμμα για τους πρώτους (Πολυχρονοπούλου, 1998 ; Παρασκευόπουλος, 1982). Το τεστ νοημοσύνης που επινόησε ο Binet προσαρμόστηκε και σταθμίστηκε για τον αμερικανικό λαό από τον Lewis Terman, με τη δημιουργία το 1916 της Κλίμακας Νοημοσύνης Stanford - Binet, η οποία αποτέλεσε για αρκετά έτη το επικρατούν όργανο για τη διενέργεια μετρήσεων των νοητικών ικανοτήτων. Ο ίδιος επίσης επινόησε την έννοια του δείκτη νοημοσύνης (IQ), που είναι γνωστή ως I.Q. (Πολυχρονοπούλου, 1998). Ο Terman θεωρούσε ότι η νοημοσύνη, όπως αυτή μετράται με τα τεστ, είναι γενετικώς προσδιορισμένη και ως εκ τούτου παραμένει σταθερή με την πάροδο του χρόνου. Η οριακή τιμή του προσδιορισμού της «υψηλής» νοημοσύνης για τον Terman ήταν η τιμή 140 (Αντωνίου, 2009).

Τόσο ο Terman (1925) όσο και η Leta Stetter Hollingworth (1942) ήταν και οι δύο ισχυροί οπαδοί της χαρισματικότητας που εκδηλώνεται με υψηλές επιδόσεις IQ. Ξεκίνησαν μια παράδοση θεώρησης της χαρισματικότητας, ως ενός ενιαίου πυρήνα υψηλής γενικής νοημοσύνης, που ξεχωρίζει τους «χαρισματικούς» από τους υπόλοιπους συνομηλίκους, όχι μόνο όσον αφορά την υψηλή ευκολία στη νοητική λειτουργία αλλά και τις βαθιές προεκτάσεις της για την ατομικότητα των ατόμων που προσδιορίζονται με αυτόν τον τρόπο, όπως διαφορετικοί τρόποι σκέψης, διαφορετικά κοινωνικο - συναισθηματικά χαρακτηριστικά, διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες και μοναδικές αναπτυξιακές διαδρομές και μονοπάτια. Η Hollingworth προήγαγε, επίσης, την ιδέα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας των χαρισματικών παιδιών, πραγματοποιώντας παράλληλα ένα νοηματικό άνοιγμα, απαλλάσσοντας τη χαρισματικότητα από τη μονοδιάστατη προσέγγιση, η οποία την ήθελε να είναι ταυτόσημη με την έννοια της νοημοσύνης (Δαβάζογλου - Σιμοπούλου, 1999). Υποστήριξε για πρώτη φορά την αναγκαιότητα συμβουλευτικής μέριμνας τόσο για τα χαρισματικά παιδιά, όσο και για τις οικογένειες τους. Σημείωσε το ρόλο του περιβάλλοντος και ενθάρρυνε τη συμπερίληψη και άλλων ανθρώπινων γνωρισμάτων όπως η δημιουργικότητα, η επιμονή, τα ισχυρά κίνητρα και η αρχηγική ικανότητα στην εννοιολογική οριοθέτηση της χαρισματικότητας (Davis et al., 2011).

Η αντίληψη αυτή ενισχύθηκε περαιτέρω όταν ο Dabrowski, εκπαιδευμένος στην αναπτυξιακή ψυχολογία στην Ευρώπη, παρουσιάστηκε αργότερα στο αμερικανικό κοινό (Ackerman, 2009). Βέβαια, ο Terman (1959) συνειδητοποίησε αργότερα ότι, μέσα στην ομάδα των ατόμων με υψηλό δείκτη νοημοσύνης που μελέτησε, υπήρχαν ατομικές διαφορές στα κίνητρα και τα συναισθηματικά χαρακτηριστικά (που μεταφράζονται στη σημερινή γλώσσα, αυτοαποτελεσματικότητα και στοχοπροσήλωση κ.λπ.), οι οποίες συνέβαλαν σε διαφορετικές επιδόσεις δεκαετίες αργότερα.

Με το πέρασ των χρόνων οι κοινωνικοπολιτικές μεταβολές και οι επιστημονικές ανακαλύψεις διαμόρφωσαν νέους ορισμούς και νέα μοντέλα προκειμένου να περιγραφεί η χαρισματικότητα. Οι προσεγγίσεις είναι πιο διευρυμένες και πολυδιάστατες περιλαμβάνοντας περισσότερες παραμέτρους για τη «χαρτογράφηση» της.

Ο Witty (1958) δυσανεχόμενος με την ακαμψία του ορισμού της χαρισματικότητας που βασίζεται στον δείκτη νοημοσύνης και την ουσιοκρατική ερμηνεία της χαρισματικότητας, υποστήριξε έναν πιο περιεκτικό ορισμό της χαρισματικότητας:

«Υπάρχουν παιδιά των οποίων οι εξαιρετικές δυνατότητες στην τέχνη, στη γραφή ή στην κοινωνική ηγεσία μπορούν να αναγνωριστούν σε μεγάλο βαθμό από τις επιδόσεις τους. Ως εκ τούτου, συστήσαμε να διευρυνθεί ο ορισμός της χαρισματικότητας και να θεωρούμε χαρισματικό κάθε παιδί του οποίου οι επιδόσεις, σε μια δυναμικά αξιολογη γραμμή της ανθρώπινης δραστηριότητας, είναι σταθερά αξιοσημείωτες» (Witty, 1958).

Σε αυτόν τον νέο ορισμό, όχι μόνο οι τομείς διευρύνθηκαν για να συμπεριλάβουν καλλιτεχνικές και κοινωνικές προσπάθειες, αλλά τα κριτήρια για τον προσδιορισμό της χαρισματικότητας μετατοπίστηκαν επίσης από τις βαθμολογίες των τεστ στις αυθεντικές επιδόσεις σε καθήκοντα (DeHaan & Havinghurst, 1957). Πιο σημαντική, ωστόσο, είναι η λογική που διέπει αυτόν τον νέο ορισμό. Ο Witty θεώρησε ότι, στην εννοιολογική προσέγγιση της χαρισματικότητας, η σημασία της «ικανότητας» υπερτονίστηκε και ο «ζήλος» (ή η ορμή) υποεκτιμήθηκε, για να χρησιμοποιήσουμε τους όρους του Galton (Jolly & Robins, 2014). Η έμφαση στην «επίδοση» και όχι στην «ικανότητα» αποκαλύπτει την πρακτική σοφία του Witty να μην κάνει μια οξεία, αδικαιολόγητη διάκριση μεταξύ αυτού που είναι «ικανότητα» ή «κλίση» και αυτού που είναι «επίδοση», μια στρατηγική κίνηση εκ των υστέρων ιστορικά (Lubinski, 2004). Δίνοντας έμφαση στην επίδοση, η νέα αντίληψη της χαρισματικότητας νομιμοποιούσε την αυθεντική επίδοση στο έργο ως απόδειξη της χαρισματικότητας και έδινε χώρο στα κίνητρα να παίξουν ρόλο. Δεν είναι τυχαίο ότι, ενώ οι προηγούμενοι πρωτοπόροι, όπως ο Galton, ο Terman και η Hollingworth, έδιναν μεγαλύτερη έμφαση στην αναγνώριση, ο Witty έδωσε μεγαλύτερη προσοχή στην παροχή κατάλληλων εκπαιδευτικών ευκαιριών για την ανάπτυξη της ηγεσίας και της δημιουργικότητας στους χαρισματικούς μαθητές. Έτσι, η ισορροπία μεταξύ φύσης και ανατροφής αναπροσαρμόστηκε στα μέσα του εικοστού αιώνα.

Στις αρχές τις δεκαετίας του 1970, ο Αμερικανός Επίτροπος Εκπαίδευσης Sidney Marland διενέργησε μια εκτεταμένη μελέτη για να καταδείξει και να περιγράψει τις επικρατούσες συνθήκες της παιδαγωγικής εκπαίδευσης των χαρισματικών και ταλαντούχων παιδιών στις ΗΠΑ. Τα ευρήματα της μελέτης του Marland αποτυπώθηκαν σε μια διεξοδική έκθεση, την αποκαλούμενη «Έκθεση Marland».

Σε αυτήν, ο Marland (Λόξα, 2004) αναφερόμενος, μεταξύ άλλων, δήλωσε ότι:

«α) τα ατομικά tests IQ, καθώς επίσης και η αναγνώριση από τους εκπαιδευτικούς, αναγνωρίζουν μόνο το 50% των χαρισματικών ατόμων,

β) ένα ποσοστό 3,4% των μαθητών που αφήνουν το σχολείο έχει δείκτη νοημοσύνης υψηλότερο από 120, επομένως δύνανται να χαρακτηριστούν χαρισματικοί,
γ) τα σοβαρότερα προβλήματα για τα χαρισματικά παιδιά παρουσιάζονται από το νηπιαγωγείο έως την 4η τάξη, με συνέπεια περίπου τα μισά από αυτά να έχουν ήδη αφήσει το σχολείο στην ηλικία των 10 ετών».

Ο προσδιορισμός της χαρισματικότητας από την «Έκθεση Marland», παρόλη την πιθανολογούμενη παράλειψη σημαντικών μη - γνωστικών και εξωτερικών παραγόντων, προσέδωσε ουσιαστική ώθηση στη συγκρότηση εννοιολογικών μοντέλων της χαρισματικότητας, αποδεσμευμένων από την πιστή προσήλωση στις ψυχομετρικές διαδικασίες. Αυτά τα νεότερα μοντέλα περιέχουν και συνεκτιμούν πολυάριθμα κριτήρια, τόσο γνωστικά (γενική νοημοσύνη, δημιουργικότητα, ειδικές επιδόσεις) όσο και ενδογενή (κίνητρα επίτευξης, δέσμευση στόχων, αφοσίωση στην εργασία, αυτοπεποίθηση, συναισθηματική σταθερότητα, στάσεις, ενδιαφέροντα) και περιβαλλοντικά (κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, πολιτισμικές διακρίσεις, στερεοτυπικές απόψεις, εκπαιδευτικές επιρροές) (Ρίζος, 2011).

Για τον Gardner, η Νοημοσύνη είναι το σύμπλεγμα των ανεξάρτητων ειδικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων με διαφορετικές βιολογικές συνεισφορές στον ανθρώπινο εγκέφαλο, οι οποίες ωστόσο ενεργούν με συμπληρωματικούς τρόπους.

Κατά τη δική του θεωρία, όλοι οι άνθρωποι διαθέτουν οχτώ διαφορετικές μορφές νοημοσύνης: γλωσσική νοημοσύνη, μουσική νοημοσύνη, λογικομαθηματική νοημοσύνη, χωρική νοημοσύνη, νατουραλιστική νοημοσύνη, κιναισθητική νοημοσύνη, διαπροσωπική νοημοσύνη και ενδοπροσωπική νοημοσύνη. Οι άνθρωποι διαφοροποιούνται μεταξύ τους ως προς το βαθμό νοημοσύνης που έχουν σε καθένα από αυτά τα επίπεδα. Παράλληλα, οι πολιτισμοί μπορεί να διαφέρουν τόσο ως προς την αντίληψη των παραπάνω τύπων όσο και ως προς την έκφρασή τους (Αντωνίου, 2009).

Παρόλα αυτά, η θεωρία του έχει δεχθεί έντονη κριτική, κατά κύριο λόγο εξαιτίας της ανυπαρξίας μιας ενιαίας μορφής νοημοσύνης (Αντωνίου, 2009) και λόγω της θεώρησης των πολλαπλών νοημοσυνών ως αυτόνομων ατομικών ικανοτήτων, χωρίς να λαμβάνονται υπόψιν οι κοινωνικές τους λειτουργίες (Δαβάζογλου - Σιμπούλου, 1999). Φυσικά, κάθε λόγος που γίνεται για τις θεωρίες πολλαπλής νοημοσύνης θα ήταν ελλιπής δίχως την αναφορά στη θεωρία της συναισθηματικής νοημοσύνης του Goleman, ο οποίος

εξέτασε την ισχυρότατη επίδραση των συναισθημάτων στην ανάπτυξη και τη μάθηση (Λόξα, 2004).

Ο Francois Gagné (2003) αποπειράθηκε με τη σειρά του να προσδιορίσει τις έννοιες της χαρισματικότητας και του ταλέντου, απομονώνοντας τη μία από την άλλη. Εκτίμησε ότι το χάρισμα συνιστάται σε ικανότητες ανώτερες του μέσου όρου ή ειδικές τάσεις σε έναν ή περισσότερους τομείς της ανθρώπινης φύσης, ενώ το ταλέντο συνιστάται σε επιδόσεις ανώτερες του μέσου όρου σε έναν ή πλείστους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας. Προσδιόρισε τη χαρισματικότητα ως μια γενικότερη, εγγενή, φυσική ικανότητα και το ταλέντο ως μια επίκτητη δεξιότητα, η οποία επιτυγχάνεται μέσω μιας αναπτυξιακής πορείας διαρκούς αλληλοεπίδρασης των εγγενών κλίσεων με ενδοατομικούς και περιβαλλοντικούς συντελεστές. Η έκφραση του ταλέντου προαπαιτεί την παρουσία έμφυτων φυσικών ικανοτήτων που ξεπερνούν τον μέσο όρο. Οι έμφυτες αυτές φυσικές ικανότητες συνιστούν πρωτογενές, ακατέργαστο υλικό το οποίο, μέσω μιας συστηματοποιημένης διεργασίας συνειδητής μάθησης και πρακτικής εξάσκησης, είναι δυνατόν να μετατραπεί σε εξαιρετική απόδοση. Σε διαφορετική περίπτωση, κάθε χάρισμα μπορεί να παραμείνει ανεκμετάλλευτο και να μην αναγνωριστεί τελικά ποτέ ως ταλέντο (Gagne, 2003).

Η θεωρία των τριών δακτυλίων του Renzulli (Renzulli, 1986), η οποία αποτέλεσε το αποκορύφωμα του Σταδίου Διεύρυνσης, είναι σαφώς επηρεασμένη από τον Witty. Η πιο προφανής από αυτή την επιρροή είναι η διατήρηση των κινήτρων (δέσμευση στο έργο) ως αναπόσπαστο μέρος της χαρισματικότητας. Αυτό που ήταν πιο επαναστατικό, ωστόσο, ήταν η θεώρηση της χαρισματικότητας ως μια σχετική κατάσταση που συμβαίνει σε ορισμένα άτομα, σε ορισμένες χρονικές στιγμές, σε ορισμένα μέρη, παρά ως μια «απόλυτη έννοια» δομικά μόνιμη και λειτουργικά διάχυτη (Renzulli, 1986).

Ο Renzulli προτιμά να εστιάζει στην «χαρισματική συμπεριφορά» για την οποία μπορούμε να κάνουμε κάτι, παρά στην «χαρισματικότητα» ως οντότητα που κάθεται στο κεφάλι. Η θεωρία των τριών δακτυλίων εισάγει τον αναπτυξιακό συγχρονισμό και τους παράγοντες του πλαισίου για να εξηγήσει πώς η χαρισματικότητα ως κρίσιμη κατάσταση εμφανίζεται όταν ικανότητες άνω του μέσου όρου, γενικές ή ειδικές για τον τομέα, αξιοποιούνται σε ένα συγκεκριμένο έργο μέσω της δέσμευσης σ' αυτό, οδηγώντας τελικά σε κάποια έκφραση ή προϊόν που κρίνεται ως καινοτόμο και πολύτιμο για τους σκοπούς του (δηλ. δημιουργικό). Επιπλέον, η θεωρία ορίζει έναν πιο διακριτό ρόλο της

καλλιέργειας της χαρισματικής συμπεριφοράς σε σχέση με προηγούμενα μοντέλα και θεωρίες, καθώς υποθέτει ότι η δέσμευση στο έργο και η δημιουργικότητα διαμορφώνονται με βάση το πλαίσιο και είναι πιο εύπλαστες από τις βασικές ικανότητες.

Η θεωρία των τριών δακτυλίων ήταν η πρώτη αναπτυξιακή απόδοση της χαρισματικότητας. Εμπνεύστηκε μια πιο ρητή αναπτυξιακή αντίληψη της χαρισματικότητας στην Ευρώπη (Monks & Mason, 1993). Ωστόσο, απέκλινε τόσο πολύ από τη βασική ερμηνεία της χαρισματικότητας που μετά από πολλά χρόνια από τη δημοσίευσή της, παραμένει αμφιλεγόμενη (Renzulli, 1999).

Οι διαδοχικές διευρύνσεις του όρου από την απαρχή της μελέτης της χαρισματικότητας, μολονότι προσέφεραν μια πιο συμπεριληπτική προσέγγιση και ενέταξαν στους κόλπους της άτομα με ετερόκλητες ικανότητες και δεξιότητες, δεν κατάφεραν να οδηγήσουν σε μια ενιαία και αδιάσπαστη θεώρηση της χαρισματικότητας και τη διατύπωση ενός καθολικού ορισμού. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να παρατηρείται σύγχυση στην ουσιαστική κατανόηση και στη στοχοθεσία για την υποστήριξη της.

Οι θεωρητικές προσεγγίσεις που επικρατούν στο πεδίο ακροβατούν ανάμεσα σε δυο διαφορετικές μορφές θέασης. Στην πρώτη, η χαρισματικότητα ταυτίζεται με την νοητική υπεροχή και τα επιτεύγματα. Η αναγνώριση και η παρέμβαση από νεαρή ηλικία, νοηματοδοτούνται υπό το πρίσμα της ακαδημαϊκής διαφοροποίησης με στόχο τη γνωστική ανάπτυξη προς όφελος της κοινωνίας και του ατόμου (Renzulli, 2005).

«Χαρισματικά και ταλαντούχα είναι εκείνα τα παιδιά που αναγνωρίζονται από ειδικούς επαγγελματίες και λόγω των σημαντικών τους ικανοτήτων είναι ικανά για υψηλή απόδοση. Είναι παιδιά που χρειάζονται διαφοροποιημένα εκπαιδευτικά προγράμματα και υπηρεσίες πέρα από αυτές που διαθέτει το κανονικό σχολικό πρόγραμμα, προκειμένου να πραγματοποιήσουν τη συνεισφορά τους, στον εαυτό τους και στην κοινωνία. Στα παιδιά που είναι ικανά για υψηλή απόδοση περιλαμβάνονται όσα έχουν επιδείξει επιτεύγματα ή/και δυνατότητες σε κάποιον από τους παρακάτω τομείς, μεμονωμένα ή σε συνδυασμό: Γενική διανοητική ικανότητα, ειδική ακαδημαϊκή ικανότητα, δημιουργική ή παραγωγική σκέψη, αρχηγική ικανότητα, εικαστική – καλλιτεχνική ικανότητα, ψυχοκινητική ικανότητα» Sidney Marland (Gearheart et al., 1988).

Η χαρισματικότητα είναι η εκδήλωση επιδόσεων ή παραγωγής που βρίσκεται σαφώς στο ανώτερο άκρο της κατανομής σε έναν τομέα ταλέντων, ακόμη και σε σχέση με εκείνη άλλων ατόμων με υψηλή λειτουργικότητα στον εν λόγω τομέα. Περαιτέρω, η

χαρισματικότητα μπορεί να θεωρηθεί ως αναπτυξιακή, δεδομένου ότι στα αρχικά στάδια, το δυναμικό είναι η βασική μεταβλητή- στα μεταγενέστερα στάδια, η επίδοση είναι το μέτρο της χαρισματικότητας- και στα πλήρως ανεπτυγμένα ταλέντα, η υπεροχή είναι η βάση στην οποία απονέμεται αυτή η ετικέτα. Οι ψυχοκοινωνικές μεταβλητές παίζουν ουσιαστικό ρόλο στην εκδήλωση της χαρισματικότητας σε κάθε αναπτυξιακό στάδιο. Τόσο οι γνωστικές όσο και οι ψυχοκοινωνικές μεταβλητές είναι εύπλαστες και πρέπει να καλλιεργούνται σκόπιμα (Subotnik et al., 2011).

Η χαρισματικότητα συνίσταται σε μια αλληλεπίδραση μεταξύ τριών βασικών ομάδων ανθρώπινων χαρακτηριστικών - οι ομάδες αυτές είναι οι άνω του μέσου όρου γενικές ικανότητες, τα υψηλά επίπεδα δέσμευσης στο έργο και τα υψηλά επίπεδα δημιουργικότητας. Τα χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά είναι εκείνα που διαθέτουν ή είναι ικανά να αναπτύξουν αυτό το σύνθετο σύνολο χαρακτηριστικών και να τα εφαρμόσουν σε οποιονδήποτε δυνητικά πολύτιμο τομέα της ανθρώπινης απόδοσης. Τα παιδιά που εκδηλώνουν ή είναι ικανά να αναπτύξουν μια αλληλεπίδραση μεταξύ των τριών ομάδων απαιτούν μια ευρεία ποικιλία εκπαιδευτικών ευκαιριών και υπηρεσιών που συνήθως δεν παρέχονται μέσω των κανονικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Renzull, 1978).

Σύμφωνα με την National Association for Gifted Children (NAGC), οι μαθητές με χαρίσματα και ταλέντα αποδίδουν - ή έχουν την ικανότητα να αποδώσουν- σε υψηλότερα επίπεδα σε σύγκριση με άλλους της ίδιας ηλικίας, εμπειρίας και περιβάλλοντος σε έναν ή περισσότερους τομείς. Χρειάζονται τροποποιήσεις στην εκπαιδευτική τους εμπειρία για να μάθουν και να αξιοποιήσουν τις δυνατότητές τους. Μαθητής με χαρίσματα και ταλέντα:

«Προέρχονται από όλους τους φυλετικούς, εθνοτικούς και πολιτιστικούς πληθυσμούς, καθώς και από όλα τα οικονομικά στρώματα. Απαιτούν επαρκή πρόσβαση σε κατάλληλες ευκαιρίες μάθησης για να αξιοποιήσουν τις δυνατότητές τους. Μπορεί να έχουν διαταραχές μάθησης και επεξεργασίας που απαιτούν εξειδικευμένη παρέμβαση και προσαρμογή. Χρειάζονται υποστήριξη και καθοδήγηση για να αναπτυχθούν κοινωνικά και συναισθηματικά καθώς και στους τομείς των ταλέντων τους». Στον αντίποδα υπάρχουν και οι ορισμοί που υπαγορεύουν μια διαφορετική προσέγγιση. Το άτομο εξετάζεται ολιστικά και δίνεται ισόρροπη έμφαση και στις «δυνάμεις» , αλλά και στις «αδυναμίες»

που εκπορεύονται από την ύπαρξη της χαρισματικότητας. Σ' αυτές τις προσεγγίσεις μπαίνουν στο κάδρο οι ψυχοσυναισθηματικές ανάγκες του ατόμου.

Μια ομάδα διακεκριμένων επιστημόνων (The Columbus Group) το 1991 προσέθεσε ότι: «*Η χαρισματικότητα είναι ασύγχρονη ανάπτυξη κατά την οποία προηγμένες γνωστικές ικανότητες και αυξημένη ένταση συνδυάζονται για να δημιουργήσουν εσωτερικές εμπειρίες και συνείδηση που είναι ποιοτικά διαφορετικές από τον κανόνα. Αυτός ο ασυγχρονισμός αυξάνεται με την υψηλότερη διανοητική ικανότητα. Η μοναδικότητα των χαρισματικών ατόμων τα καθιστά ιδιαίτερα ευάλωτα και απαιτεί τροποποιήσεις στη διαπαιδαγώγηση, τη διδασκαλία και τη συμβουλευτική προκειμένου να αναπτυχθούν βέλτιστα*» (Columbus Group, 1991).

Σύμφωνα με τη Roeper χαρισματικότητα σημαίνει: «*ευρύτερη συνειδητοποίηση, εντονότερη ευαισθησία και μεγαλύτερη ικανότητα κατανόησης και μετατροπής των αντιλήψεων σε διανοητικές και συναισθηματικές εμπειρίες*» (Roeper, 1982).

Ουσιαστικό σημείο διαφοροποίησης των ορισμών αποτελεί η ταύτιση της χαρισματικότητας με γνωστικό - ακαδημαϊκές λειτουργίες ή η υιοθέτηση μιας πολυδιάστατης οπτικής ενσωματώνοντας όλα τα ανθρώπινα προτερήματα και επιτεύγματα στο νοητικό, ακαδημαϊκό, δημιουργικό, καλλιτεχνικό και ηγετικό τομέα (Gottfredson, 2004). Ως αποτέλεσμα, οι διαφορετικοί αυτοί εννοιολογικοί προσδιορισμοί που αποδίδονται στη χαρισματικότητα έχουν διαμορφώσει τις σημερινές «διαφωνίες» και ζυμώσεις στο ερευνητικό πεδίο και καθορίζουν σε πολύ μεγάλο βαθμό τη χάραξη εκπαιδευτικών πολιτικών και την ανάπτυξη προγραμμάτων υποστήριξης της χαρισματικότητας.

1.2 Χαρακτηριστικά των χαρισματικών παιδιών

Με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που έχει πραγματοποιηθεί πολλοί ερευνητές και μελετητές έχουν κάνει μνεία σε όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που συντελούν στον χαρακτηρισμό ενός ατόμου ως χαρισματικό. Στη συνέχεια παραθέτουμε τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των χαρισματικών παιδιών - θετικά και αρνητικά - που έχουν υπογραμμιστεί περισσότερο στη σύγχρονη βιβλιογραφία. Είναι άξιο να σημειωθεί ότι κανένα παιδί δεν εκδηλώνει όλα αυτά τα χαρακτηριστικά τα οποία αναφέρονται από τους ερευνητές. Πάραυτα, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι ενήμεροι για τους τρόπους με τους οποίους εκδηλώνεται η χαρισματικότητα, ώστε να επιτυγχάνεται ο

έγκαιρος εντοπισμός αυτών των παιδιών και να τους παρέχεται η απαιτούμενη βοήθεια και ενίσχυση.

Η Tolan το 1998 διαμόρφωσε τον κατωτέρω κατάλογο για τον εντοπισμό των χαρισματικών παιδιών, επισημαίνοντας, ωστόσο, ότι δεν είναι αναγκαίο κάθε παιδί να εκδηλώνει όλα αυτά τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά (Tolan, 1998).

- Πρώιμη γλωσσική ανάπτυξη, ευρύ και ακριβές λεξιλόγιο, καθώς και σύνθετη δομή στις προτάσεις.
- Πρώιμος χειρισμός των αριθμών.
- Υψηλά επίπεδα ενέργειας.
- Υπερβολικός βαθμός περιέργειας και νοητικής επεξεργασίας.
- Διαυγής μνήμη η οποία παρατηρείται από πολύ νωρίς.
- Πρώιμη έναρξη της αναγνωστικής ευχέρειας ή της κατανόησης και χρήσης και άλλων συμβολικών γραπτών συστημάτων (π.χ. μουσική).
- Πρώιμη αίσθηση του χιούμορ.
- Ισχυρή φαντασία.
- Ασυνήθιστα υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης και σύνδεσης με άλλα παιδιά.
- Πρώιμο ενδιαφέρον για ζητήματα θρησκευτικού, ηθικού, φιλοσοφικού και μεταφυσικού περιεχομένου.
- Επιθυμία για δημιουργία στενών φιλιών, με ειδική προτίμηση σε αυτές που χαρακτηρίζονται από βάθος, έστω κι αν σε αριθμό είναι λίγες.

Η Gross (2000) προσέδωσε περισσότερη σημασία στα αμιγώς αναπτυξιακά γνωρίσματα των παιδιών με ιδιαίτερως υψηλό δείκτη νοημοσύνης, με ιδιαίτερη εστίαση στη γλωσσική και κινητική ανάπτυξη, τα οποία θα μπορούσαμε να συνοψίσουμε ως εξής:

- Πρώιμη ανάπτυξη του λόγου, η οποία συνήθως παρατηρείται δύο μήνες πιο πριν σε σχέση με τα χαρισματικά παιδιά μέσου επιπέδου και περιλαμβάνει ευφράδεια λόγου και ακρίβεια στη γραμματική.
- Κινητική δεξιότητα, με αυτά τα παιδιά να κάθονται ή να στέκονται ή ακόμα και να περπατάνε πολύ νωρίς.
- Πρώιμη έναρξη της ανάγνωσης.

Η Linda Silverman και οι συνεργάτες της (Silverman, 2002) συγκρότησαν μια περιεκτική λίστα χαρακτηριστικών των χαρισματικών παιδιών, τα οποία ήταν τα εξής:

- Μεγάλη ικανότητα συλλογιστικής σκέψης και επίλυσης προβλημάτων

- Δυνατότητα γρήγορης μάθησης
- Ευρύ λεξιλόγιο
- Εξαιρετική μνήμη
- Μεγάλη διάρκεια εστίασης προσοχής
- Προσωπική ευαισθησία
- Οίκτος για τους άλλους
- Τελειομανία
- Επιμονή και εντατικότητα
- Ηθική ευαισθησία
- Ασυνήθιστη περιέργεια
- Εμμονή στα υπό εξέταση θέματα
- Υψηλός βαθμός ενεργητικότητας
- Προτίμηση προς μεγαλύτερης ηλικίας φίλους
- Μεγάλο εύρος ενδιαφερόντων
- Υψηλή αίσθηση του χιούμορ
- Πρόωρη αναγνωστική ικανότητα
- Ενδιαφέρον για τη δικαιοσύνη
- Όριμη κριτική ικανότητα ορισμένες φορές
- Έντονη παρατηρητικότητα
- Ζωηρή φαντασία
- Υψηλή δημιουργικότητα
- Τάση κριτικής προς την εξουσία
- Αριθμητική ικανότητα

Η Barbara Clark αναφέρει τα εξής χαρακτηριστικά των χαρισματικών παιδιών (Clark, 2009) :

- Ασυνήθιστη ταχύτητα στην επεξεργασία πληροφοριών.
- Ταχύτατη και ενδεδειγμένη κατανόηση μιας ιδέας ή μιας άποψης.
- Ασυνήθιστη ικανότητα να κατανοήσουν σημαντικά στοιχεία και θεμελιώδεις δομές και μοτίβα σε σχέσεις και ιδέες.
- Ανάγκη για ακρίβεια στη σκέψη και την έκφραση, η οποία οδηγεί σε ανάγκη διόρθωσης των λαθών και σε διαφωνίες.

- Ικανότητα να συνδέουν ένα μεγάλο εύρος ιδεών και να συνθέτουν κοινά στοιχεία μεταξύ τους.
- Υψηλός βαθμός ικανότητας να σκέφτονται αφαιρετικά και ο οποίος έχει αναπτυχθεί πρώιμα.
- Αναγνώριση της αξίας της πολυπλοκότητας και εύρεση μυριάδων νοημάτων ακόμα και στα πιο απλά ζητήματα ή προβλήματα.
- Ικανότητα να μαθαίνουν με τρόπο ενοποιητικό, διαισθητικό και μη γραμμικό.
- Μεγάλος βαθμός διανοητικής περιέργειας.
- Τάση να επιχειρηματολογούν.
- Ικανότητα από μικρή ηλικία να σκέφτονται με μεταφορές και σύμβολα και προτίμηση στο να το πράττουν.
- Ικανότητα να μαθαίνουν με μεγάλα άλματα στη διαίσθησή τους.
- Επίγνωση της λεπτομέρειας.
- Ασυνήθιστη σφοδρότητα και βάθος στα συναισθήματά τους.
- Υπερβολικά υψηλά επίπεδα ενέργειας.
- Ανάγκη να αισθάνονται ότι ο κόσμος είναι λογικός και δίκαιος.
- Βεβαιότητα ότι οι προσωπικές τους ιδέες και απόψεις είναι σωστές.

Ο Francis Heylighen κατέγραψε τα στατιστικώς επικρατέστερα χαρακτηριστικά των χαρισματικών παιδιών (Heylighen, 2021):

- «99,4% γρήγορη μάθηση
- 99,4% εκτενές λεξιλόγιο
- 99,3% εξαιρετική μνήμη
- 99,3% υψηλή ικανότητα προφορικού λόγου
- 97,9% περιέργεια
- 96,1% μεγάλη ωριμότητα κατά περιόδους σε σχέση με την ηλικία τους
- 95,9% αίσθηση του χιούμορ
- 93,8% έντονη παρατηρητικότητα
- 93,5% αισθήματα οίκτου προς τους άλλους
- 93,4% ζωηρή φαντασία
- 93,4% αφοσίωση στον στόχο για μεγάλες χρονικές περιόδους
- 92,9% εξαιρετική ικανότητα με τους αριθμούς
- 90,3% ενδιαφέρον για το δίκαιο και τη δικαιοσύνη

- 89,4% ιδιαίτερη ικανότητα στα παζλ και στα κατασκευαστικά παιχνίδια
- 88,4% μεγάλη ενεργητικότητα
- 88,3% τελειομανία
- 85,9% επιμονή στα ενδιαφέροντά τους
- 84,1% υψηλού επιπέδου ερωτήσεις
- 80,3% αναγνωστική απληστία»

Αξίζει να αναφερθεί ότι οι χαρισματικοί άνθρωποι ενδέχεται να εμφανίζουν μερικά από τα παραπάνω χαρακτηριστικά. Θα πρέπει να επισημανθεί ότι οι χαρισματικοί δεν είναι μια ομοιογενής πληθυσμιακή ομάδα, και ως εκ τούτου μπορεί να εμφανίζουν αυτά τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά σε διαφορετικούς βαθμούς και ποιότητες. Για ένα χαρισματικό παιδί δεν είναι αναγκαίο να διαθέτει όλα τα χαρακτηριστικά που παρατίθενται παραπάνω, ούτε ότι η ύπαρξη οποιουδήποτε από αυτά τα χαρακτηριστικά μπορεί να είναι ενδεικτική της χαρισματικότητας του παιδιού.

Όλα τα ανωτέρω χαρακτηριστικά θα μπορούσαν να συνοψιστούν, να ταξινομηθούν και να καταταγούν στις ακόλουθες κατηγορίες:

- Γενική Διανοητική Ικανότητα

Τα χαρισματικά παιδιά συνηθίζουν να έχουν ποικίλα ενδιαφέροντα και έντονη περιέργεια. Η περιέργειά τους ορισμένες φορές μπορεί να είναι τόσο αυξημένη που θα ήταν δυνατό να χαρακτηριστεί από αδιακρισία. Ρωτούν για ό,τι κεντρίζει έντονα το ενδιαφέρον τους και επιδεικνύουν υψηλό επίπεδο γλωσσικής ανάπτυξης και λεκτικής ικανότητας. Διαθέτουν εκτενές λεξιλόγιο και διαβάζουν με ευκολία από μικρή ηλικία. Η ικανότητά τους να επεξεργάζονται τις πληροφορίες είναι ασυνήθιστη και συνάμα γρήγορη. Διακρίνονται από καλή αναλυτική ικανότητα και συνθέτουν προβλήματα με τρόπο περιεκτικό. Αναγνωρίζουν ποικίλους συσχετισμούς, κατανοούν βαθύτερα νοήματα, αντιλαμβάνονται και αναλύουν δεδομένα και έχουν την ικανότητα να πραγματοποιούν λογικούς συσχετισμούς. Κάνουν πρώιμη χρήση διαφοροποιημένων προτύπων στην επεξεργασία της σκέψης τους και παρατηρούν με τρόπο ένθερμο όντες σε εγρήγορση.

- Ειδική Ακαδημαϊκή Ικανότητα

Τα χαρισματικά παιδιά έχουν την ικανότητα να «απορροφούν» μια ασυνήθιστη ποσότητα πληροφοριών με μια αντίστοιχα ασυνήθιστη ικανότητα να συγκρατούν τις πληροφορίες που λαμβάνουν. Έχουν εξαιρετη μνήμη και κατανοούν την ουσία των πραγμάτων σε προχωρημένα επίπεδα. Μαθαίνουν γρήγορα και παρουσιάζουν ευκολία με τους

αριθμούς. Ανακαλούν και ελέγχουν γρήγορα δεδομένα. Τα διακατέχει μια ασυνήθιστη ένταση και επιδεικνύουν επιμονή και επικέντρωση στο στόχο. Παρουσιάζουν επίσης εμμονή στα ιδιαίτερα ενδιαφέροντά τους. Διατηρούν την προσοχή τους και τη συγκέντρωσή τους για μεγάλο χρονικό διάστημα.

➤ Δημιουργική Ικανότητα

Εμφανίζουν πρωτοτυπία στη γραπτή, προφορική ή καλλιτεχνική έκφραση και η σκέψη τους παρουσιάζει ανεξαρτησία. Διαθέτουν αρκετές οδούς σκέψης κατά την επίλυση προβλημάτων. Έχουν τη δυνατότητα να παράγουν πρωτότυπες ιδέες και λύσεις, διαθέτουν υψηλή δημιουργικότητα και συνηθίζουν να δίνουν ασυνήθιστες, έξυπνες και μοναδικές απαντήσεις. Χαρακτηρίζονται από ζωηρή φαντασία και έχουν έντονη αίσθηση του χιούμορ. Συνήθως είναι περιπετειώδεις, ριψοκίνδυνοι, ανεξαρτητοποιημένοι και μη συμμορφωτικοί με ευκολία. Κάνουν χρήση προηγμένων γνώσεών τους με άνεση σε νέα πλαίσια και καταστάσεις.

➤ Ηγετική Ικανότητα

Διακρίνονται από μια τάση να αξιολογούν έντονα τόσο τους γύρω τους όσο και τον ίδιο τους τον εαυτό. Ασκούν έντονη αυτοκριτική και είναι τελειομανείς. Έχουν ανεπτυγμένη γνωστική και συναισθηματική ικανότητα στη γενικότερη θεώρηση διαφόρων κοινωνικών προβλημάτων. Μάλιστα συχνά είναι σε θέση να προτείνουν λύσεις σε κοινωνικά και περιβαλλοντικά ζητήματα. Έχουν μια τάση να αμφισβητούν την εξουσία και δε χάνουν ευκαιρία να εκφέρουν την προσωπική τους άποψη. Εμφανίζουν συχνά τη τάση να επικρατούν έναντι των άλλων.

➤ Συναισθηματικά - Κοινωνικά Χαρακτηριστικά

Χαρακτηρίζονται από έντονη ευαισθησία στα συναισθήματα και στις απαιτήσεις των άλλων. Έχουν έντονη αυτογνωσία και ανεπτυγμένη αίσθηση της δικαιοσύνης και του ιδεαλισμού από μικρή κιόλας ηλικία. Ενδιαφέρονται έντονα για τη δικαιοσύνη, το σωστό και το τι είναι ηθικό. Παρουσιάζουν προχωρημένα επίπεδα ηθικής κρίσης και η ανάγκη τους για ακολουθία μεταξύ αξιών και προσωπικών ενεργειών είναι μεγάλη. Αναπτύσσουν εσωτερικό έλεγχο σε πρώιμα στάδια της ανάπτυξής τους. Κουβαλούν ασυνήθιστο, συνήθως, συναισθηματικό βάρος και έχουν ένταση. Ισχυρό κίνητρό τους αποτελούν οι ανάγκες αυτοπραγμάτωσής τους.

➤ Ψυχοκινητικά Χαρακτηριστικά

Διαθέτουν υψηλή κινητικότητα και ενεργητικότητα και η ανακολουθία ανάμεσα στη σωματική και διανοητική τους ανάπτυξη είναι ασυνήθιστα μεγάλη.

Η περιγραφή και η κατηγοριοποίηση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών και ιδιοτήτων των χαρισματικών παιδιών μπορεί να βοηθήσει τους δασκάλους και τους γονείς να αναγνωρίσουν και να κατανοήσουν καλύτερα αυτά τα παιδιά. Επιπλέον, τα χαρακτηριστικά αυτά θα μπορούσαν να αποτελέσουν τη βάση δημιουργίας ειδικών προγραμμάτων που θα εφαρμόζονται στα σχολεία και θα προσαρμόζουν την εκπαιδευτική διαδικασία στις ανάγκες τους. Αξίζει να επισημανθεί ότι σε ένα συγκεκριμένο χαρακτηριστικό παιδί το πιθανότερο είναι να αναγνωριστούν μερικά από τα χαρακτηριστικά μιας λίστας και όχι όλα. Εξάλλου η χαρισματική συμπεριφορά ασχέτως με την ύπαρξη των επιμέρους χαρακτηριστικών εκδηλώνεται σε κάποια παιδιά, σε συγκεκριμένες χρονικές στιγμές και υπό ορισμένες συνθήκες.

1.3 Χαρισματικότητα και Νοημοσύνη

Στο μεγαλύτερο διάστημα του προηγούμενου αιώνα η χαρισματικότητα ταυτίστηκε με τη νοητική ικανότητα και τα τεστ νοητικής ικανότητας κυριάρχησαν στις διαδικασίες αναγνώρισης. Ο Δείκτης Γνωστικής Νοημοσύνης ή Πηλίκιο Ευφυΐας (I.Q.) αποτελεί μέχρι και τις μέρες μας διεθνώς ένα ευρέως διαδεδομένο εργαλείο για τη διάγνωση της χαρισματικότητας (Paradopoulos, 2020).

Όπως έχει προαναφερθεί, Ο F. Galton, που υπήρξε ένας από τους πρώτους μελετητές της χαρισματικότητας, της μεγαλοφυΐας και του ταλέντου, έκρινε ότι η μεγαλοφυΐα είναι μια υψηλή, εξαιρετική και έμφυτη ικανότητα. Συγκεκριμένα, διερεύνησε την κληρονομικότητα της ανθρώπινης ευφυΐας και τις επιμέρους ατομικές διαφορές της, θεωρώντας την ευφυΐα ως μια γενετικά κληρονομούμενη ικανότητα, η οποία διατηρείται σταθερή καθ' όλη τη διάρκεια της ανθρώπινης ζωής (Al - Hroub & El Khoury, 2018).

Ο C. Spearman το 1904 επινόησε, τον παράγοντα γενικής γνωστικής νοημοσύνης ή g factor (General intelligence), συνώνυμο του I.Q., δηλαδή τη γενική γνωστική ικανότητα που είναι η βάση συγκεκριμένων γνωστικών δεξιοτήτων, όπως η γλώσσα, η αριθμητική, η χωρική, η οπτικοχωρική κ.λπ. Ισχυρίστηκε ότι ο παράγοντας g ευθύνεται για τις συνολικές επιδόσεις στα τεστ νοημοσύνης, καθώς κάθε τεστ επηρεάζεται άρρηκτα από αυτόν.

Επισημάνε ότι τα άτομα που σημείωναν καλές επιδόσεις σε έναν γνωστικό τομέα ήταν ικανά να έχουν καλές επιδόσεις και σε άλλους τομείς (Cherry & Susman, 2021).

Οι Simon & Binet διαμόρφωσαν μια κλίμακα γνωστικών ικανοτήτων για τον εντοπισμό των μαθητών που είχαν ανάγκη από εναλλακτικές μορφές εκπαίδευσης. Επιδίωξή τους ήταν να προγνώσουν τη σχολική επιτυχία και όχι να αποτελέσουν μέτρο της έμφυτης νοημοσύνης ή του γενετικού δυναμικού (Al - Hroub & El Khoury, 2018). Η κλίμακα συμπεριλάμβανε μια σειρά από εργασίες και επιδόσεις που θεωρούνταν χαρακτηριστικές των τυπικών ικανοτήτων του παιδιού κατά την ηλικία του. Ο Binet επίσης εισήγαγε την έννοια της «νοητικής ηλικίας» ως τις ικανότητες που έχει το μέσο παιδί της ίδιας ηλικίας.

Ο Terman το 1925 ήταν ο πρώτος που επιχείρησε να καθορίσει με ψυχολογικό τρόπο το ταλέντο ή τη χαρισματικότητα. Εξίσωσε τη χαρισματικότητα με την υψηλή νοημοσύνη. Πίστευε ότι ο δείκτης νοημοσύνης ήταν ένα αναντίρρητο κριτήριο για τον εντοπισμό των χαρισματικών παιδιών, ενώ συγχρόνως καθιέρωσε την αντίληψη και εδραίωσε την πεποίθηση ότι η υψηλή νοημοσύνη και η χαρισματικότητα ήταν ταυτίζονται απόλυτα. Αρχικά καθόρισε έναν αριθμητικό ψυχομετρικό δείκτη, όπως μετριέται με τις συμβατικές κλίμακες νοημοσύνης ($IQ > 140$), ως ένα επαρκές κριτήριο της χαρισματικότητας. Η εν λόγω θεωρία υπέστη αρκετές αμφισβητήσεις και ισχυρή κριτική, αφού «..., πρόκειται για έναν μονοδιάστατο ορισμό που παραβλέπει μαθητές με υψηλές γνωστικές λειτουργίες που δεν έχουν καλές επιδόσεις στο σχολείο, παιδιά που μπορεί να αντιμετωπίζουν τη δοκιμασία με άγχος, καθώς και παιδιά που προέρχονται από στρεσογόνα κοινωνικά περιβάλλοντα» (Σούλης, 2006).

Παρακινούμενος από τα πορίσματα του Galton, διενήργησε μια διαχρονική μελέτη, διερευνώντας το ερώτημα αν τα άτομα με υψηλή νοημοσύνη αποκλίνουν από τον μέσο όρο όσον αφορά τα σωματικά και νοητικά τους χαρακτηριστικά (Monks & Boxtel, 1986). Τα πορίσματά του ότι τα χαρισματικά άτομα με πολύ υψηλό δείκτη νοημοσύνης είναι υγιέστερα και πιο προσαρμοστικά κοινωνικά από τον γενικό πληθυσμό αφενός επιβεβαιώθηκαν και αφετέρου τέθηκαν υπό αμφισβήτηση αργότερα. Ο Terman στάθμισε την κλίμακα Binet, την κατασκευή της Κλίμακας Νοημοσύνης Stanford - Binet, από τις πρώτες εκτιμήσεις της νοημοσύνης που εφαρμόστηκαν για τον εντοπισμό χαρισματικών ατόμων. Με την κλίμακα αυτή, η οποία εξακολουθεί να είναι έως τις μέρες μας ένα από τα πιο διαδεδομένα τεστ νοημοσύνης, μετρά τη γενική, γνωστική νοημοσύνη (Cherry & Susman, 2021).

Κατά την ίδια περίοδο οι απόψεις της ερευνήτριας Leta Hollingworth σχετικά με την έννοια της χαρισματικότητας συμβάδισαν με αυτές του Terman καθώς ότι ύπαρξη ενός δείκτη νοημοσύνης με τιμή τουλάχιστον 130 αποτελούσε αναγκαία προϋπόθεση - ένδειξη χαρισματικότητας σε ένα παιδί.

Στη διάρκεια της δεκαετίας του 1920, ο Thurstone διατύπωσε τη θεωρία των 7 πρωταρχικών νοητικών ικανοτήτων, που αποτελεί ένα από τα σπουδαιότερα ψυχολογικά μοντέλα νοημοσύνης (www.el.Sainte-anastasie.org). Θέτοντας σε αμφισβήτηση τον παράγοντα g του Spearman, ισχυρίστηκε ότι η νοημοσύνη θα πρέπει να γίνεται αντιληπτή ως ένα σύνολο πρωτογενών νοητικών ικανοτήτων, όπως η λεκτική κατανόηση, η λεκτική ευελιξία, η αριθμητική ικανότητα, η χωρική ικανότητα, η συνειρμική μνήμη, η ταχύτητα αντίληψης, η γενική συλλογιστική ή η επαγωγή. Σημαντικές κλίμακες μέτρησης της γνωστικής νοημοσύνης, όπως η Κλίμακα Νοημοσύνης Weschler και η Κλίμακα Νοημοσύνης Stanford-Binet, επηρεάστηκαν από το έργο του Thurstone.

Η συνθετική θεωρία των Cattell (1941) - Horn (1965) - Carroll (1993), περιλαμβάνει ένα μοντέλο τριών επιπέδων, βάσει του οποίου η γενική γνωστική νοημοσύνη δρα σε συνέργεια με ορισμένες γνωστικές ικανότητες, οι οποίες είναι δυνατό να μετρηθούν μέσω επιμέρους τεστ νοημοσύνης και είναι, για παράδειγμα, η λεκτική κατανόηση, η οπτικοχωρική ικανότητα, η βραχυπρόθεσμη και μακροπρόθεσμη μνήμη κ.λπ. Οι σύγχρονοι υποστηρικτές της μέτρησης της νοημοσύνης με τη βοήθεια κλιμάκων γνωστικής νοημοσύνης τύπου Carroll, σύμφωνα με τις ψυχομετρικές μελέτες υπογραμμίζουν την ύπαρξη διαφορετικών προφίλ στα χαρισματικά άτομα (Brasseur, 2013). Εντοπίζονται ετερογενή αποτελέσματα στις γνωστικές δοκιμασίες, για παράδειγμα, πολύ υψηλότερα από το μέσο όρο όσον αφορά τη λεκτική κατανόηση και μέτρια όσον αφορά τις επιδόσεις που αφορούν τις κινητικές λειτουργίες (Brasseur, 2013). Συνεπώς, καθίσταται σκόπιμο να μελετηθεί το συνολικό προφίλ και να αναδειχθεί η μεγάλη απόκλιση - μεγαλύτερη από ό,τι στον τυπικό πληθυσμό - που παρουσιάζουν τα χαρισματικά άτομα στις δοκιμασίες γνωστικής νοημοσύνης, τόσο μεταξύ τους όσο και μεταξύ κάθε ατόμου, στα διάφορα δοκιμαστικά αντικείμενα των δοκιμασιών. Εντούτοις, παρόλες τις διαφορετικές επιδόσεις στις δοκιμασίες, το υψηλό - σύμφωνα με έναν ή περισσότερους γνωστικούς δείκτες - I.Q. θεωρείται στις μέρες μας σε γενικές γραμμές ως κοινό και έμπιστο χαρακτηριστικό των χαρισματικών ατόμων, αν και οι ατομικές διαφορές θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη σοβαρά (Brasseur, 2013).

Για τους σύγχρονους οπαδούς της ψυχομετρικής ανάλυσης της χαρισματικότητας, η κρυσταλλική και η ρέουσα νοημοσύνη, όπως καθορίζονται από την Carroll και η εργαζόμενη μνήμη των Baddeley & Hitch, είναι οι βάσεις των σύγχρονων μεθόδων μέτρησης της νοημοσύνης σε παιδιά και εφήβους. Τα βασικότερα συστατικά της γενικής γνωστικής νοημοσύνης θεωρούνται η ρέουσα νοημοσύνη, η γνώση, η οποία είναι συνώνυμη με την κρυσταλλική νοημοσύνη, η μαθηματική σκέψη, η χωρική ικανότητα και η εργαζόμενη μνήμη (Robinson, 2005).

Κατά τη σύγχρονη ψυχομετρική προσέγγιση, η πραγμάτωση της χαρισματικότητας εξαρτάται από τη δημιουργικότητα, τα κίνητρα, την τύχη κ.λπ. Παρόλα αυτά, επιβεβαιώνεται η ύπαρξη γενετικών καθοριστικών παραγόντων, όπως ένας εγγενής ταχύτερος ρυθμός γνωστικής ανάπτυξης, ικανότητα συλλογισμού που συνάδει με εκείνη των ηλικιωμένων, ανεπτυγμένη αφηρημένη σκέψη, υψηλή επεξηγηματική ικανότητα, ευχέρεια μάθησης και επίλυσης των προβλημάτων κ.λπ. (Robinson, 2005).

Από πολλούς ψυχολόγους και παιδαγωγούς υποστηρίζεται ότι το κυριότερο χαρακτηριστικό των χαρισματικών παιδιών αποτελεί η υψηλή νοημοσύνη τους, όπως αυτή υπολογίζεται από τα σχετικά τεστ. Αν και δεν χωράει αμφιβολία ότι ο δείκτης I.Q. είναι ένας ισχυρότατος δείκτης της χαρισματικότητας, δεν αποτελεί το αποκλειστικό ή το σπουδαιότερο χαρακτηριστικό που διαφοροποιεί τα χαρισματικά από τα μη χαρισματικά παιδιά. (Piechowski & Colangelo, 1984).

Σε γενικές γραμμές, οι άνθρωποι που κατορθώνουν και επιτυγχάνουν πολύ αξιόλογα επιτεύγματα στην ενήλικη ζωή τους είναι αυτοί που έχουν μεγάλη δημιουργικότητα, αποφασιστικότητα και αφοσίωση στο στόχο τους. Με άλλα λόγια, η μέτρηση της νοημοσύνης με βάση ένα τεστ I.Q. δεν αποτελεί πλέον ούτε ένα έγκυρο ούτε ένα έμπιστο μέσο για τη διαφοροποίηση των χαρισματικών παιδιών (Ackerman, 1997).

Αξίζει, λοιπόν, να τονιστεί ότι από μόνος του ο δείκτης ευφυΐας (IQ) δεν αποτελεί επαρκές κριτήριο χαρισματικότητας. Αν αυτό ίσχυε, αν δηλαδή ένας υψηλός δείκτης ευφυΐας αρκούσε για να ορίσουμε, να αναγνωρίσουμε και να τεκμηριώσουμε τη χαρισματικότητα, τότε - θεωρητικά - δύο άτομα με το ίδιο (IQ) θα ήταν το ίδιο χαρισματικοί και δεν θα υπήρχαν βαθμίδες στη χαρισματικότητα.

Επιπλέον, ένας επίσης σημαντικής σημασίας παράγοντας που θα μπορούσε να συντελέσει στη θεώρηση περί μη απόλυτης εγκυρότητας και αξιοπιστίας των τεστ (IQ), θα μπορούσε να θεωρηθεί η ικανότητα του εγκεφάλου να αλλάζει τη δομή και τη λειτουργία

του μετά από εμπειρίες. Ο εγκέφαλος μας είναι σαν ένας ανεξερεύνητος χάρτης, έτοιμος να δημιουργήσει νέους δρόμους και συνάψεις μεταξύ των νευρώνων. Καθώς αλληλεπιδρούμε με τον κόσμο γύρω μας, ο εγκέφαλος μας ανταποκρίνεται προσαρμόζοντας τη δομή του και ενισχύοντας τις συνδέσεις μεταξύ των νευρώνων. Αυτή η ικανότητα ονομάζεται νευροπλαστικότητα και είναι υπεύθυνη για την απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων. Μια από τις κύριες διαδικασίες που συμβαίνουν κατά τη διάρκεια της νευροπλαστικότητας είναι η συναπτική αλλαγή. Ο εγκέφαλος μας είναι ένας συναρπαστικός οργανισμός που μας επιτρέπει να μάθουμε, να αναπτύσσουμε δεξιότητες και να προσαρμοζόμαστε στον κόσμο γύρω μας. Η νευροπλαστικότητα είναι η βάση αυτής της διαδικασίας, καθώς μας επιτρέπει να αλλάζουμε και να προσαρμόζουμε τον εγκέφαλο μας μετά από εμπειρίες.

Στην πραγματικότητα, δεν μπορούμε να περιγράψουμε με ακρίβεια έναν χαρισματικό άνθρωπο, όπως δεν μπορούμε να περιγράψουμε έναν άνθρωπο που ανήκει στον τυπικό πληθυσμό. Υπάρχει ωστόσο, μία σειρά χαρακτηριστικών και συμπεριφορών που συναντώνται πολύ συχνά σε άτομα που ανήκουν στο φάσμα της χαρισματικότητας. Αυτά μπορούν να αποτελέσουν σημαντικές ενδείξεις και, μάλιστα, από τα πρώτα χρόνια της ζωής ενός ανθρώπου, καθώς υπάρχει η αντίληψη πως ένα άτομο γεννιέται χαρισματικό.

1.4 Χαρισματικότητα και «Νευροδιαφορετικότητα»

Η σύγχυση που επικρατεί σχετικά με τις πολλές χροιές του όρου «χαρισματικός» είναι μεγάλη. Είναι μια εκπαιδευτική ετικέτα; Μια ψυχολογική ετικέτα; Έχει νευρολογική βάση; Στην πραγματικότητα, καθένας από αυτούς τους τομείς μελέτης περιλαμβάνει ξεχωριστά παραδείγματα και συνέπειες για τον ορισμό αυτής της μοναδικής λέξης (Gro Gifted Research & Outreach, 2017).

Ο κόσμος της εκπαίδευσης χρησιμοποιεί συχνά τις ετικέτες για να τύχει υπηρεσιών που θα επιτρέψουν στο εκάστοτε παιδί να αποδώσει επαρκώς στην τάξη. Αυτή η πρακτική προσέγγιση της χαρισματικότητας στο τυπικό σχολικό περιβάλλον αντιμετωπίζει τις αντιληπτές ανάγκες και υποστηρίζει το παιδί στην προσαρμογή του στο συγκεκριμένο περιβάλλον (Gro Gifted Research & Outreach, 2017).

Στην ψυχολογία, κι ενώ σύμφωνα με το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών (DSM-5), η χαρισματικότητα ορίζεται ως μια ψυχολογική

πραγματικότητα - το αντίθετο άκρο του φάσματος από τη Διανοητική Αναπτυξιακή Διαταραχή, συχνά παραβλέπεται ως ένας τομέας πιθανής διερεύνησης, επισκιασμένος από την εστίαση στις παθολογίες. Παρόλο που η χαρισματικότητα αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο στον τομέα της ψυχολογίας, η ταυτοποίηση βασίζεται σε μεγάλο βαθμό σε λίστες ελέγχου και σε διάφορα εργαλεία αξιολόγησης, τα οποία αναθεωρούνται συνεχώς ώστε να αντικατοπτρίζουν την πιο πρόσφατη κατανόηση των χαρισματικών χαρακτηριστικών. Αντ' αυτού, η αναγνώριση της χαρισματικότητας θα πρέπει να βασίζεται σε έναν συνδυασμό παρατήρησης, επιδόσεων και εργαλείων αξιολόγησης. Οι πολλές διασταυρώσεις μεταξύ της χαρισματικότητας, όπως αυτή γίνεται αντιληπτή συμπεριφορικά, και άλλων διαγνώσεων οδηγούν συχνά σε λανθασμένη επισήμανση και υπό – προσδιορισμό (Gro Gifted Research & Outreach, 2017).

Ένας τρόπος με τον οποίο μπορεί να μπορέσουμε να βρούμε σαφήνεια μεταξύ των επιστημονικών κλάδων είναι η διερεύνηση του τρόπου κατά τον οποίο η φυσιολογία ενός χαρισματικού εγκεφάλου διαφέρει από έναν «νευροτυπικό» εγκέφαλο. Όσο αυξάνεται η ικανότητά μας να παρατηρούμε άμεσα τη λειτουργία του εγκεφάλου μέσω απεικόνισης ή άλλων μεθόδων, τόσο περισσότερα μαθαίνουμε για το πώς μοιάζει η χαρισματικότητα στη ρίζα της (Gro Gifted Research & Outreach, 2017).

Η βιβλιογραφία δείχνει ότι, πράγματι, ο εγκέφαλος των χαρισματικών είναι διαφορετικός από τον νευροτυπικό εγκέφαλο βασισμένη σε μια σειρά σύντομων άρθρων των Sharon Duncan, Corin Goodwin, Joanna Haase, Ph. D, MFT, and Sarah Wilson στο ερευνητικό κέντρο «Gro Gifted Research and Outreach» στη Πασαντίνα της Καλιφόρνιας (Gro Gifted Research & Outreach, 2017).

Το κίνημα neurodiversity, που μεταφράζεται στα ελληνικά ως κίνημα νευροδιαφορετικότητας, είναι η απάντηση των μη - τυπικών ανθρώπων τον 21ο αιώνα. Και όπως όλα τα νέα κινήματα είναι εντελώς παρεξηγημένο. Η Νευροδιαφορετικότητα είναι η αρχή σύμφωνα με την οποία οι νευρολογικές διαφορές είναι το προϊόν μιας φυσιολογικής παραλλαγής του ανθρώπινου γονιδιώματος. Οι εν λόγω διαφορές είναι ωφέλιμες για την ανθρωπότητα και οι νευροδιαφοροποιήσεις δεν θα πρέπει να «θεραπεύονται» (Gro Gifted Research & Outreach, 2017).

Με βάση τον ορισμό της, η Νευροδιαφορετικότητα αποτελεί μια παραδοχή πως οι νευρολογικές διακυμάνσεις του ανθρώπινου εγκεφάλου δεν αποτελούν τίποτα λιγότερο από μια φυσιολογική ποικιλομορφία του ανθρώπινου γονιδιώματος, με

αποτέλεσμα τα νευροδιαφορετικά άτομα να μην έχουν τόσο ανάγκη από θεραπεία, με την τυπική της έννοια, όσο από κοινωνικού επιπέδου διευκολύνσεις (Gro Gifted Research & Outreach, 2017).

Η Νευροδιαφορετικότητα ωστόσο, δεν αφορά μόνο τους ανθρώπους αυτούς που ξέρουμε ως ΑΜΕΑ, καθώς αν εξετάσουμε το ζήτημα από μια λιγότερο επιστημονική και περισσότερο φιλοσοφική οπτική γωνία, αποτελεί μια ιδέα που αναφέρεται σε όλους όσους βρίσκονται εκτός «κανονικότητας» (Gro Gifted Research & Outreach, 2017).

Για να γίνει κατανοητή η συμβολή των ευρύτερων συνθηκών στην όξυνση των ανισοτήτων ενάντια στα νευροδιαφορετικά άτομα, αρκεί να αναλογιστούμε πως η τριβή των τελευταίων με καταστάσεις και περιβάλλοντα που αποκλίνουν από τη νόρμα, συνδράμει στο να ξεδιπλώνουν τον αληθινό, ταλαντούχο τους εαυτό χωρίς να βρίσκονται υπό το άγρυπνο βλέμμα μιας κοινωνίας που μετράει αρνητικά κάθε τους παραστράτημα από το «φυσιολογικό». Η εσωστρέφεια, η ιδιορρυθμία, η προσήλωση στη λεπτομέρεια και στην τελειότητα, μπορούν να είναι όλα συμπτώματα νευροδιαφορετικότητας.

Μια κοινή παρανόηση αναφέρει ότι, όταν πρόκειται για την ευφυΐα, το μέγεθος του εγκεφάλου έχει σημασία. Στην πραγματικότητα, τα χαρισματικά άτομα γενικά δεν έχουν σημαντικά μεγαλύτερους εγκεφάλους από τον μέσο όρο. Αυτό που φαίνεται να έχουν είναι συγκριτικά μεγαλύτερο περιφερειακό όγκο σε συγκεκριμένες περιοχές του εγκεφάλου τους (Haier et al., 2024).

Αυτές οι μεγαλύτερες περιοχές του εγκεφάλου συσχετίζονται με περιοχές που σχετίζονται με την υψηλότερη νοημοσύνη και με εμπειρίες αισθητηριακής επεξεργασίας (Haier et al., 2024). Συγκεκριμένα, επηρεάζονται η γλώσσα, η αισθητηριακή επεξεργασία, οι οπτικές και οι συναισθηματικές περιοχές, οι οποίες, παρεμπιπτόντως, σχετίζονται με υπερδιεγέρσεις, συχνά γνωστές ως Υπερευερευθιστότητες. Οι Υπερευερευθιστότητες εντοπίστηκαν από τον Πολωνό ψυχολόγο Kazimierz Dabrowski, ο οποίος «πίστευε ότι ορισμένοι άνθρωποι έχουν περισσότερες «αναπτυξιακές δυνατότητες» από άλλους και ότι η υψηλή νοημοσύνη (χαρισματικότητα) και η υπερευερευθιστότητα ήταν προδιαθεσικοί παράγοντες». Ενώ υπάρχει κάποια διαμάχη σχετικά με την ύπαρξη των υπερευερευθιστοτήτων αφενός και τη συσχέτιση με τη χαρισματικότητα αφετέρου, ο εντοπισμός αυτών των συγκριτικά μεγαλύτερων εγκεφαλικών περιοχών μπορεί, στην πραγματικότητα, να παρέχει κάποια υποστήριξη στη θεωρία. Όπως αποδεικνύεται, όταν

χρησιμοποιούνται συνεργατικά, οι πολλαπλές επιστημονικές προσεγγίσεις της χαρισματικότητας μπορούν να υποστηρίξουν και να ενισχύσουν η μία την άλλη.

Διαφορετικά μέρη του εγκεφάλου θα αναπτυχθούν με διαφορετικούς τρόπους σε διαφορετικές χρονικές στιγμές, σε ένα συνεχές παιχνίδι μουσικής καρέκλας της περιοχής του εγκεφάλου. Για διάφορες χρονικές περιόδους, μια περιοχή μπορεί να αποκτήσει μεγαλύτερη επιρροή. Αυτή η ασύγχρονη ανάπτυξη του εγκεφάλου μπορεί να συσχετιστεί με μικρές ιδιορρυθμίες στη σκέψη, τη μάθηση ή τη συμπεριφορά. Ο πιο σημαντικός ασυγχρονισμός μπορεί να εξηγήσει τις έντονες Υπερευερευνησιότητες ή κάποιες από τις κοινές συννοσηρότητες που μερικές φορές σχετίζονται με την χαρισματικότητα, συμπεριλαμβανομένων των συγκρούσεων στην οπτική και ακουστική επεξεργασία, της δυσλεξίας και πιθανώς της ΔΕΠΥ και του αυτισμού.

Λόγω της πολυπλοκότητας του εγκεφάλου, μυριάδες παράγοντες επηρεάζουν σχεδόν πάντα τα σχετικά αποτελέσματα. Ενώ η διαγνωστική ορολογία είναι χρήσιμη για την εξεύρεση πόρων (όπως στους ψυχολογικούς τομείς) και διευκολύνσεων (στον εκπαιδευτικό τομέα), οι εξελίξεις στις νευροεπιστήμες μας επιτρέπουν να κατανοήσουμε την εγκεφαλική καλωδίωση του κάθε ατόμου και του μοναδικού παιδιού. Μια ποικιλία αιτιών μπορεί δυνητικά να εκδηλωθεί σε ένα σύνολο κοινών συμπεριφορών, και η ανίχνευση του τι πραγματικά συμβαίνει νευρολογικά ξεπερνάει τις ψυχολογικές εικασίες.

Ο εγκέφαλος δεν αναπτύσσεται με σταθερό ρυθμό σε όλες τις περιοχές. Η προκύπτουσα ασυγχρονία - ιδιαίτερα όταν οι συγκεκριμένες περιοχές αναπτύσσονται ασύμμετρα - μπορεί να οδηγήσει το χαρισματικό παιδί σε μεγάλα πλεονεκτήματα σε ορισμένους τομείς αλλά και σε ένα επίπεδο σχετικής δυσκολίας σε άλλους. Τα τμήματα του εγκεφάλου που πρέπει να συνεργαστούν σε μια συγκεκριμένη εργασία μπορεί να μην είναι συγχρονισμένα, υπονομεύοντας έτσι τις προσπάθειες για μια δεξιότητα ή ένα επίτευγμα. Για παράδειγμα, ένα παιδί που έχει ζωηρή φαντασία ή ισχυρή οπτική αντίληψη μπορεί να επιθυμεί να καταγράψει τις ιδέες του ή να τις μετατρέψει σε έργα τέχνης, αλλά να εμποδίζεται από λιγότερο καλά ανεπτυγμένες λεπτές κινητικές δεξιότητες ή δυσκολία έκφρασης της γλώσσας σε ανάλογο επίπεδο ικανοτήτων. Σε πολλά χαρισματικά παιδιά, αυτή η ασυγχρονία δεν είναι τόσο ακραία ώστε να μην μπορεί να μετριαστεί ή να προσαρμοστεί με κάποιο τρόπο (Gro Gifted Research & Outreach, 2017).

Ακόμα και όταν δεν είναι ιδιαίτερα ιδιόρρυθμα, η χαρισματικότητά τους μπορεί να είναι ορατή σε συμπεριφορές και επιτεύγματα, με αποτέλεσμα να μην έχουν τις

ιδανικές κοινωνικές αντιδράσεις από τους άλλους. Τα παιδιά γνωρίζουν πότε είναι διαφορετικά, συχνά το υποψιάζονται πολύ πριν κάποιος άλλος αναγνωρίσει τη μοναδικότητά τους. Μπορεί επίσης να συμμετέχουν σε δραστηριότητες και ευκαιρίες μάθησης χρησιμοποιώντας δεξιότητες στις οποίες έχουν πλεονεκτήματα, αλλά αποφεύγουν εκείνες στις οποίες αισθάνονται ανεπαρκή ή από φόβο μήπως «αποκαλυφθούν». Είναι προτιμότερο να κατανοήσουν τον εαυτό τους παρά να αφεθούν σε αρνητικές υποθέσεις και κακή αυτοαντίληψη. Οι γονείς και άλλοι ενήλικες που ασκούν επιρροή θα πρέπει να επιδιώκουν να προσφέρουν στα παιδιά αυτά εμπειρίες που επιτρέπουν σε αυτές τις περιοχές του εγκεφάλου τους να αναπτυχθούν με τον κατάλληλο ρυθμό και τρόπο. Αυτά τα παιδιά μπορεί να χρειάζονται σκαλωσιές, ώστε να μπορούν να χρησιμοποιούν τα δυνατά τους σημεία για να προχωρήσουν μπροστά, ενώ παράλληλα να συνεχίσουν να παρέχουν ευκαιρίες για ανάπτυξη τόσο διανοητικά όσο και συναισθηματικά (Goodwin & Gustavson, 2015). Είναι δύσκολος ο δρόμος που πρέπει να διανυθεί καθώς οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί, οι κλινικοί και οι επαγγελματίες υγείας προσπαθούν να διακρίνουν τι είναι παθολογία και τι είναι «ιδιορρυθμία».

Μια σημαντική αλλά όχι καλά κατανοητή πτυχή του χαρισματικού εγκεφάλου είναι η συνδεσιμότητα, ή ο τρόπος με τον οποίο οι περιοχές του εγκεφάλου επικοινωνούν μεταξύ τους. Η συνδεσιμότητα μεταξύ των περιοχών του εγκεφάλου μοιάζει με τους δρόμους στους οποίους ταξιδεύουμε για να πάμε από τόπο σε τόπο. Στον εγκέφαλο, αυτοί οι δρόμοι αποτελούνται από τμήματα λευκής ουσίας που χρησιμεύουν ως αυτοκινητόδρομοι υψηλότερης ταχύτητας. Ο προικισμένος εγκέφαλος διαθέτει περισσότερες από αυτές τις οδούς, επιτρέποντας τη δυνατότητα μεγαλύτερης «κυκλοφορίας». Ενώ αυτές οι μελέτες μπορούν να βοηθήσουν στην εξήγηση της γρήγορης επεξεργασίας και της ικανότητας σύνδεσης πληροφοριών που άλλοι δεν μπορούν, όπως ακριβώς και στο πραγματικό σύστημα αυτοκινητοδρόμων, ο εγκέφαλος αντιμετωπίζει μερικές φορές κυκλοφοριακή συμφόρηση, η οποία επιβραδύνει ή και σταματά τις συνδέσεις και την επεξεργασία της σκέψης. Η ακεραιότητα των οδών της λευκής ουσίας παίζει ρόλο στην ταχύτητα επεξεργασίας πληροφοριών. Ενώ οι μελέτες δείχνουν μια ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ της συνολικής αποτελεσματικότητας των δικτύων του εγκεφάλου και της πνευματικής απόδοσης παραμένει άγνωστο πώς η πνευματική απόδοση σχετίζεται με τη συνολική αρχιτεκτονική του δικτύου του εγκεφάλου μας (Van den Heuvel et al., 2009).

Η μεγαλύτερη συνδεσιμότητα σε ολόκληρο τον εγκέφαλο είναι ένα άλλο κομμάτι του περίπλοκου παζλ της νευροεπιστήμης του χαρισματικού εγκεφάλου. Η ανατομία, η ψυχολογία, οι περιβαλλοντικοί παράγοντες και άλλες διαδικασίες επηρεάζουν τις συμπεριφορές που εκδηλώνουν τα χαρισματικά άτομα.

Συχνά παρατηρείται ότι τα χαρισματικά παιδιά επωφελούνται από έναν πιο γρήγορο ρυθμό μάθησης από ό,τι τα περισσότερα άλλα παιδιά. Ενώ η επιστήμη υποστηρίζει αυτή την παρατήρηση, το κάνει με κάποιες επιφυλάξεις. Μελέτες δείχνουν ότι τα χαρισματικά άτομα έχουν αυξημένη αμφίπλευρη εγκεφαλική ενεργοποίηση και η ενεργοποίηση του εγκεφάλου είναι πιο έντονη όταν τα χαρισματικά άτομα αντιμετωπίζουν προκλήσεις. Σε συνδυασμό με μεγαλύτερους περιφερειακούς όγκους εγκεφάλου και αυξημένες οδούς λευκής ουσίας, αυτή η αύξηση της ενεργοποίησης μπορεί να δώσει πληροφορίες για τις συχνά παρατηρούμενες χαρισματικές συμπεριφορές.

Οι γονείς και ορισμένοι εκπαιδευτικοί συχνά εικάζουν ότι για να είναι ένα χαρισματικό παιδί πρέπει να περιορίσουμε την επανάληψη, διότι διαφορετικά το παιδί θα χάσει το ενδιαφέρον και, επομένως, τη συμμετοχή του στη διαδικασία της μάθησης. Αυτή η έλλειψη ενδιαφέροντος και η αποδέσμευση οδηγούν σε πλήξη πέρα από το τυπικό «μα δεν θέλω!». Όπως όλα τα άλλα παιδιά, έτσι και τα χαρισματικά παιδιά αξίζουν την ευκαιρία να μαθαίνουν κάτι καινούργιο και να δέχονται συνεχείς ακαδημαϊκές προκλήσεις.

Στην πραγματικότητα, συχνά βλέπουμε ότι τα χαρισματικά παιδιά φαίνεται να ευδοκιμούν στην πρόκληση. Αυτή η ανάγκη για αυξημένη εμπλοκή θα μπορούσε να είναι ο λόγος για τον οποίο ορισμένα χαρισματικά και διπλά εξαιρετικά παιδιά είναι ιδιαίτερα δύσκολο να εντοπιστούν στις αξιολογήσεις. Τα εργαλεία εξέτασης που ξεκινούν με απλούστερες ερωτήσεις και στη συνέχεια αυξάνουν την πολυπλοκότητα μπορεί να είναι πολύ βασικά για αυτά τα παιδιά, τα οποία στη συνέχεια αγχώνονται και επινοούν ή παίζουν με τις απαντήσεις τους, αποσπώνται, κάνουν πραγματικά λάθη και καταλήγουν να αποκόπτονται πριν φτάσουν στο «ενδιαφέρον» υλικό.

Στις τάξεις, αυτή η ανάγκη για αυξημένη ενεργοποίηση του εγκεφάλου μπορεί να εκδηλωθεί ως νευρικότητα ή απροσεξία. Ο βαριεστημένος εγκέφαλος θα αναζητήσει φυσικά αλλού την ενασχόληση, οδηγώντας συχνά το παιδί σε προβλήματα που οδηγούν σε καθοδική συμπεριφορά και σε αυτοαμφισβήτηση. Για παράδειγμα, ένα παιδί μπορεί

να αισθάνεται άγχος όταν παίρνει μια απάντηση σωστά με την πρώτη φορά, αλλά όλοι οι άλλοι χρειάζονται επανάληψη. Αρχίζουν να αμφισβητούν τον εαυτό τους και ίσως να περιπλέκουν και να σκέφτονται υπερβολικά τις ερωτήσεις και τις εργασίες. Όταν οι μαθητές τελειώνουν νωρίτερα μια εργασία μέσα στην τάξη, ο δάσκαλος μπορεί να τους πει να επανεξετάσουν τη δουλειά τους, ενισχύοντας έτσι τον κύκλο της αυτοαμφισβήτησης (Gro Gifted Research & Outreach, 2017).

Τα παιδιά χρειάζονται βοήθεια για να βρουν τρόπους να μάθουν με βάση τα δυνατά τους σημεία. Όσο μεγαλύτερες είναι οι ασυνέχειές τους, τόσο πιο κρίσιμο είναι αυτό. Στους μικρούς χαρισματικούς μαθητές πρέπει να επιτρέπεται να προχωρούν με τον ρυθμό που απαιτεί ο εγκέφαλός τους, υποστηριζόμενοι από εξηγήσεις για το γιατί έχει σημασία και χρησιμοποιώντας υλικό που τους συναρπάζει.

Η μεγαλύτερη ενεργοποίηση του χαρισματικού εγκεφάλου έχει μια σειρά από επιπτώσεις για τη διαπαιδαγώγηση και την εκπαίδευση ενός χαρισματικού παιδιού. Η συνδεσιμότητα είναι επίσης ένα ζήτημα - φανταστείτε μόνο όλες αυτές τις διαφορετικές περιοχές του εγκεφάλου να συνεργάζονται ενώ κινούνται με διαφορετικούς ρυθμούς!

Η κατανόηση αυτών των θεμάτων είναι υψίστης σημασίας - το ίδιο και η παροχή συναισθηματικής υποστήριξης. Η υπεράσπιση των αναγκών του χαρισματικού παιδιού σε έναν κόσμο ομαδοποίησης με βάση την ηλικία, τους μέσους όρους και τις προσδοκίες μπορεί να αποτελέσει πρόκληση.

Τα έντονα συναισθήματα είναι μια από τις μεγαλύτερες χαρές και προκλήσεις για πολλούς χαρισματικούς ανθρώπους. Η ικανότητα να συλλαμβάνουν και να αντανakλούν τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων και να αντιδρούν με πάθος στον κόσμο γύρω τους εμπνέει τόσο αυτούς όσο και τους άλλους, αλλά μπορεί επίσης να δημιουργήσει ένα βαρύ φορτίο, καθώς νοιάζονται υπερβολικά για πάρα πολλά πράγματα συνεχώς.

Όπως συζητήθηκε προηγουμένως, ο χαρισματικός εγκέφαλος έχει μεγαλύτερο ειδικό περιφερειακό όγκο εγκεφάλου σε περιοχές που σχετίζονται με τη νοημοσύνη, καθώς και μεγαλύτερη συνδεσιμότητα. Σύμφωνα με τον Ohtani και τους συνεργάτες του (Ohtani, et al.), τα άτομα με υψηλότερο δείκτη νοημοσύνης έχουν μεγαλύτερο όγκο σε δύο περιοχές του μεταχιακού συστήματος που είναι γνωστό ότι σχετίζονται με τη συναισθηματική επεξεργασία. Η μεγαλύτερη συνδεσιμότητα σε αυτές τις περιοχές μπορεί να εξηγήσει γιατί τα χαρισματικά άτομα φαίνεται να επεξεργάζονται όλες τις πληροφορίες μέσω ενός συναισθηματικού φίλτρου.

Αυτή η εκτενέστερη συναισθηματική ολοκλήρωση μπορεί επίσης να εξηγήσει ορισμένα από τα πιο ποιοτικά χαρακτηριστικά της χαρισματικότητας, όπως η έντονη απαίτηση για αλήθεια και δικαιοσύνη, η υπαρξιακή κατάθλιψη, ένας πιο συναισθηματικός φακός και, για ορισμένα χαρισματικά παιδιά και ενήλικες, μια πιο συναισθηματική με τους άλλους ανθρώπους.

Οι ενήλικες μπορούν να βοηθήσουν καλύτερα αυτά τα χαρισματικά παιδιά να διαχειριστούν όλες τις επιπτώσεις των εγκεφαλικών τους διαφορών μέσω της κατανόησης και της σκαλωσιάς. Οι χαρισματικοί ενήλικες, ειδικότερα, έχουν το πρόσθετο πλεονέκτημα να επικοινωνήσουν στο χαρισματικό παιδί (ή να του υποδείξουν) τη δική τους πορεία προς την ενηλικίωση και κάποιο είδος ισορροπίας στη ζωή. Εξάλλου, η χαρισματικότητα δεν ξεπερνιέται. Οι προφανείς προκλήσεις για τα χαρισματικά παιδιά γίνονται λιγότερο ακραίες σε σχέση με τα μεταγενέστερα στάδια της ζωής τους και εκείνα των άλλων ανθρώπων. Κάποιες προκλήσεις μπορούν ακόμη και να αναδιατυπωθούν ως υπερδυνάμεις, αφού οι ενήλικες έχουν την ευκαιρία να δημιουργήσουν μια ζωή όπου αυτές οι πολλές διαφορές μπορούν να μετατραπούν σε πλεονεκτήματα. Ο χαρισματικός δημιουργός μπορεί να ήταν δυστυχισμένος σε ένα τυπικό σχολικό περιβάλλον, αλλά να ευδοκιμεί ως επαγγελματίας καλλιτέχνης. Ένας λαμπρός προγραμματιστής λογισμικού μπορεί να μην αισθανόταν άνετα σε ένα ομαδικό περιβάλλον μάθησης, αλλά πετυχαίνει ως επιχειρηματίας, όπου μπορεί να υπαγορεύει το περιβάλλον του και να καθορίζει την έκταση των ανθρώπινων αλληλεπιδράσεών του. Το παιδί με υπερδιέγερση της γεύσης μπορεί να γίνει ένας βραβευμένος κριτικός φαγητού. Τέλος, το παιδί που αστειεύεται συνεχώς στην τάξη μπορεί αργότερα να γίνει γνωστός καλλιτέχνης (Gro Gifted Research & Outreach, 2017).

Η χαρισματικότητα είναι μια διαφορά στην καλωδίωση του εγκεφάλου που περιλαμβάνει τόσο πλεονεκτήματα όσο και μειονεκτήματα. Συνεχίζουμε να μαθαίνουμε περισσότερα για το πώς αυτό φαίνεται από την άποψη της νευροεπιστήμης και της φυσιολογίας. Η αποτελεσματικότητα, η συνδεσιμότητα, ο περιφερειακός όγκος του εγκεφάλου, η υπερδιεγερσιμότητα, τα υπερμεγέθη συναισθήματα - όλα αυτά συνθέτουν τον χαρισματικό εγκέφαλο. Όσο περισσότερα μαθαίνουμε, τόσο πιο ακριβείς μπορούμε να είμαστε στις προσπάθειές μας να εντοπίσουμε και να αντιμετωπίσουμε τις επιπτώσεις της χαρισματικότητας σε όλη τη διάρκεια της ζωής.

1.5 Χαρισματικότητα και Μαθησιακά Προφίλ

Μετά από αρκετά χρόνια παρατηρήσεων, συνεντεύξεων και ανασκοπήσεων της βιβλιογραφίας, οι συγγραφείς, George T. Betts και Maureen Neihart στο άρθρο τους με τίτλο: «Τα προφίλ των χαρισματικών και ταλαντούχων ατόμων» στο Πανεπιστήμιο του Βόρειου Κολοράντο ανέπτυξαν έξι προφίλ που αφορούν στ παιδιά. Βασικός σκοπός αυτών των προφίλ είναι να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς να εξετάσουν προσεκτικά τα συναισθήματα, τις συμπεριφορές, τις στάσεις και τις απαιτούμενες ανάγκες των χαρισματικών παιδιών.

Λαμβάνοντας υπόψη ότι η προσωπικότητα είναι το αποτέλεσμα τόσο των εμπειριών της ζωής όσο και της γενετικής σύνθεσης, θα ήταν λάθος να ισχυριστούμε πως όλα τα χαρισματικά παιδιά δέχονται επιρροή από τις ιδιαίτερες ικανότητές τους με τον ίδιο τρόπο. Τα χαρισματικά παιδιά βρίσκονται σε άμεση αλληλεπίδραση με και δέχονται επιρροές από τις οικογένειές τους, την αγωγή και εκπαίδευσή τους, τη σχέση τους με τους άλλους και την ατομική τους ανάπτυξη. Η εμπειρία με χαρισματικά παιδιά σε διάφορα περιβάλλοντα έχει χρησιμεύσει για να αυξήσει την πεποίθηση ότι τα χαρισματικά παιδιά δεν μπορούν να νοηθούν ως μία ενιαία ομάδα (Strang, 1965).

Λίγα έχουν γίνει, ωστόσο, για να γίνει διάκριση μεταξύ των ομάδων των χαρισματικών παιδιών. Η Roeper (1982) πρότεινε πέντε τύπους χαρισματικών που βασίζονται αυστηρά στις προσεγγίσεις των χαρισματικών παιδιών που χρησιμοποιούν για να αντιμετωπίσουν τα συναισθήματά τους. Εντόπισε τον τελειομανή, το παιδί/ενήλικα, το νικητή του διαγωνισμού, τον αυτοκριτικό και το καλά ενσωματωμένο παιδί. Επικεντρώθηκε στην ανάπτυξη των συλ αντιμετώπισης και στους τρόπους με τους οποίους τα χαρισματικά παιδιά βιώνουν και εκφράζουν συναισθήματα (Roeper, 1982).

Λίγες μελέτες εστιάζουν σε μια ολιστική προοπτική των χαρισματικών παιδιών. Οι περισσότερες ασχολούνται με μια πτυχή της ανάπτυξης ή μια περιοχή επίτευξης ή ενδιαφέροντος (Colangelo & Parker, 1981 ; Delisle, 1982 ; Gregory & Stevens – Long, 1986 ; Kaiser, Berndt & Stanley, 1987 ; Scholwinski & Reynolds, 1985) .

Η συνολική ανάπτυξη του παιδιού χρειάζεται να αντιμετωπίζεται, συνεκτιμώντας την αμοιβαία αλληλεπίδραση συναισθηματικών, κοινωνικών, γνωστικών και φυσικών παραγόντων. Είναι ωφέλιμο να λαμβάνουμε κατά νου ότι το παιδί είναι ένας συνδυασμός ποικίλων χαρακτηριστικών.

Τα συναισθήματα δεν δύνανται να προσεγγιστούν χωριστά από τη διανοητική επίγνωση ή τη σωματική ανάπτυξη - όλα αλληλοδιαπλέκονται και επηρεάζουν το ένα το άλλο (Roeger, 1982). Η χαρισματικότητα δεν θα πρέπει να προσδιορίζεται από μεμονωμένες κατηγορίες - κάθε διάσταση της ιδιοσυγκρασίας και της εξέλιξης έχει αντίκτυπο και αλληλοεπιδρά με κάθε άλλη πτυχή. Η χαρισματικότητα θα πρέπει να εξετάζεται ως ένα στοιχείο που επενεργεί στην προσωπικότητα.

ΠΡΟΦΙΛ ΤΩΝ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΤΑΛΑΝΤΟΥΧΩΝ

Η ακόλουθη παρουσίαση έξι διαφορετικών προφίλ χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών μπορεί να παράσχει πληροφορίες στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς γύρω από την εκδήλωση της συμπεριφοράς, τα συναισθήματα και τις απαιτήσεις των χαρισματικών και ταλαντούχων παιδιών και νέων. Είναι επομένως σκόπιμο να έχουμε κατά νου ότι πρόκειται για μια θεωρητική αντίληψη που μπορεί να παρέχει πληροφορίες για τη διευκόλυνση της ανάπτυξης των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών και όχι ένα διαγνωστικό μοντέλο ταξινόμησης (Betts & Neihart, 1988).

Επιπλέον, τα παιδιά αυτά δεν θα πρέπει να οριοθετούνται αυστηρά από οποιαδήποτε από τις ακόλουθες κατηγορίες. Η συμπεριφορά, τα συναισθήματα και οι ανάγκες των χαρισματικών και ταλαντούχων παιδιών αλλάζουν συχνά όταν είναι μικρά, αλλά καθώς περνούν τα χρόνια θα υπάρχουν λιγότερες απότομες αλλαγές και μπορεί να κατασταλάξουν σε έναν ή δύο τομείς προφίλ. Αυτή η προσέγγιση παρέχει μια νέα κατανόηση των χαρισματικών και ταλαντούχων παιδιών και νέες ευκαιρίες για την ανάπτυξη τεχνικών και στρατηγικών για τη διευκόλυνση της γνωστικής, συναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης αυτών των παιδιών (Betts & Neihart, 1988).

Παρακάτω αναφέρονται αναλυτικά τα χαρακτηριστικά καθενός από τους τύπους των χαρισματικών παιδιών που εισήγαγαν οι δύο ψυχολόγοι.

Τύπου Ι ή Επιτυχής

Ίσως ακόμη και το 90% των χαρισματικών μαθητών που αναγνωρίζονται στα σχολικά περιβάλλοντα να είναι τύπου Ι. Τα παιδιά που επιδεικνύουν τη συμπεριφορά, τα συναισθήματα και τις ανάγκες που ταξινομούνται ως τύπου Ι έχουν μάθει το σύστημα. Έχουν ακούσει προσεκτικά την οικογένειά τους και τους εκπαιδευτές τους. Αφού ανακαλύπτουν τι «πουλάει» στον οικείο για εκείνα χώρο του σπιτιού και του σχολείου,

αρχίζουν να επιδεικνύουν την κατάλληλη συμπεριφορά. Μαθαίνουν καλά και είναι σε θέση να σημειώνουν υψηλές βαθμολογίες στα τεστ επίδοσης και στα τεστ νοημοσύνης. Ως αποτέλεσμα, συνήθως εντοπίζονται για τοποθέτηση σε προγράμματα για χαρισματικά άτομα. Ελάχιστες φορές παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς, καθώς επιθυμούν διακαώς την αποδοχή των εκπαιδευτικών, των γονέων και άλλων ενηλίκων. Ωστόσο, τα παιδιά τύπου I συχνά πλήττουν στο σχολείο και εκπαιδεύουν τον εαυτό τους στο να «εκμεταλλεύονται» το σύστημα προκειμένου να τα καταφέρνουν με τη λιγότερο δυνατή προσπάθεια. Αντί να επικεντρώνονται στα δικά τους ενδιαφέροντα και τους προσωπικούς τους στόχους στο σχολείο, επιλέγουν να περνούν μέσα από τις κινήσεις του σχολείου, αναζητώντας δομή και κατεύθυνση από τους εκπαιδευτές. Αποτυγχάνουν να μάθουν όλες εκείνες τις δεξιότητες που απαιτούνται για αυτονομία, αλλά επιτυγχάνουν (Betts & Neihart, 1988).

Συνολικά, τα παιδιά αυτά μπορεί να δείχνουν ότι έχουν θετική αυτοαντίληψη επειδή έχουν λάβει αναγνώριση για τα κατορθώματά τους. Είναι αρεστά στους ομηλικούς τους και συμπεριλαμβάνονται σε κοινωνικές ομάδες. Εξαρτώνται από το σύστημα αλλά δεν έχουν επίγνωση ότι έχουν ελλείψεις λόγω της ενίσχυσης που λαμβάνουν από τους ενήλικες που είναι ευχαριστημένοι με αυτά και τα επιτεύγματά τους. Ωστόσο, οι Goertzel και Goertzel (Goertzel & Goertzel, 1962) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα πιο έξυπνα παιδιά στην τάξη μπορεί να προέρχονται από ικανούς αλλά μη ευφάνταστους ενήλικες που δεν αναπτύσσουν πλήρως τα χαρίσματα και τα ταλέντα τους. Φαίνεται ότι τα παιδιά αυτά έχουν χάσει τόσο τη δημιουργικότητα όσο και την αυτονομία τους. Από αυτή την ομάδα προέρχονται οι χαρισματικοί νέοι ενήλικες που μπορεί να μην επιτύχουν επαρκώς στο κολέγιο και στη μετέπειτα ενήλικη ζωή τους. Δεν έχουν τις απαιτούμενες ικανότητες, αντιλήψεις και νοοτροπίες που είναι αναγκαίες για τη δια βίου εκπαίδευση. Είναι μεν κατάλληλα προσαρμοσμένα στην κοινωνική ζωή, αλλά δεν είναι καλά προετοιμασμένα για τις συνεχείς μεταβολές των προκλήσεων της ζωής (Betts & Neihart, 1988).

Τύπου II ή Αμφισβητίας

Ο τύπος II είναι οι αποκλίνοντες χαρισματικοί. Σε πολλά εκπαιδευτικά ιδρύματα αδυνατούν να εντοπίσουν τα χαρισματικά παιδιά τύπου II για προγράμματα, εκτός εάν τα προγράμματα είναι σε ισχύ τουλάχιστον πέντε χρόνια και έχει γίνει ουσιαστική ενημέρωση των εκπαιδευτικών. Τα άτομα τύπου II διαθέτουν συνήθως υψηλό βαθμό

δημιουργικότητας και μπορεί να δείχνουν πεισματάρικα, άκομψα ή σαρκαστικά. Αρκετές φορές θέτουν υπό αμφισβήτηση την εξουσία και προκαλούν με ευκολία τον εκπαιδευτικό μπροστά στην τάξη. Δεν έχουν καταφέρει να προσαρμοστούν στο καθεστώς και δεν είναι σε θέση να το αξιοποιήσουν προς όφελός τους. Εισπράττουν μικρή αναγνώριση και ανταμείβονται χαμηλά. Οι συναναστροφές τους στο χώρο του σχολείου και του σπιτιού εμπεριέχουν πολλές φορές διενέξεις. Τα παιδιά αυτά νοιώθουν απογοητευμένα διότι το σχολικό σύστημα δεν έχει επικροτήσει τα ταλέντα και τις ικανότητές τους. Αγώνίζονται για την αυτοεκτίμησή τους. Μπορεί να αισθάνονται ή να μην αισθάνονται ότι συμπεριλαμβάνονται στην κοινωνική ομάδα. Ορισμένα παιδιά Τύπου II προκαλούν επίσης τους συνομηλίκους τους και, ως εκ τούτου, συχνά δεν συμπεριλαμβάνονται ή δεν είναι ευπρόσδεκτα σε δραστηριότητες ή ομαδικές εργασίες (Betts & Neihart, 1988).

Από την άλλη πλευρά, ορισμένα παιδιά Τύπου II έχουν μια αίσθηση χιούμορ και δημιουργικότητας που είναι πολύ ελκυστική για τους συνομηλίκους. Παρ' όλα αυτά, ο αυθορμητισμός τους μπορεί να είναι ενοχλητικός στην τάξη. Παρά τη δημιουργικότητά τους, οι τύποι II έχουν συχνά αρνητική αυτοαντίληψη. Οι τύποι II μπορεί να κινδυνεύουν για ενδεχόμενη εγκατάλειψη του σχολείου από εθισμό στα ναρκωτικά ή παραβατική συμπεριφορά, εάν δεν γίνουν οι κατάλληλες παρεμβάσεις από το γυμνάσιο. Οι γονείς χαρισματικών μαθητών λυκείου που εγκαταλείπουν το σχολείο (Τύπος IV) σημειώνουν συχνά ότι τα παιδιά τους παρουσίαζαν συμπεριφορές Τύπου II στο δημοτικό ή στο γυμνάσιο. Αν και η σχέση αυτή δεν έχει επικυρωθεί εμπειρικά, έχει σημαντικές επιπτώσεις που χρήζουν σοβαρής εξέτασης (Betts & Neihart, 1988).

Τύπου III ή Υπόγειος

Το χαρισματικό παιδί τύπου III είναι γνωστό ως υπόγεια χαρισματικό. Γενικά, πρόκειται για κορίτσια γυμνασίου, αν και οι άνδρες μπορεί επίσης να θέλουν να κρύψουν τη χαρισματικότητα τους. Αν ένα χαρισματικό αγόρι εξαφανίζεται, αυτό τείνει να συμβαίνει αργότερα, στο λύκειο, και συνήθως ως απάντηση στην πίεση για συμμετοχή σε αθλητικές δραστηριότητες. Σε γενικές γραμμές, τα κορίτσια τύπου III είναι χαρισματικά κορίτσια των οποίων οι ανάγκες του ανήκειν αυξάνονται δραματικά στο γυμνάσιο (Kerr, 1985). Συνηθίζουν να μην αποδέχονται το ταλέντο τους προκειμένου να αισθάνονται περισσότερο ενταγμένες σε μια ομάδα όπου οι συνομήλικοί τους δεν είναι χαρισματικοί. Μαθητές που έχουν υψηλά κίνητρα και έντονο ενδιαφέρον για ακαδημαϊκές ή

δημιουργικές ασχολίες μπορεί να υποστούν μια φαινομενικά ξαφνική ριζική μεταμόρφωση, χάνοντας κάθε ενδιαφέρον. Τα άτομα τύπου III αισθάνονται συχνά ανασφαλή και αγχωμένα (Betts & Neihart, 1988).

Οι συνεχώς μεταβαλλόμενες ανάγκες τους έρχονται συχνά σε αντίθεση με τις προσδοκίες των δασκάλων και των γονέων. Οι ενήλικες συνήθως αντιδρούν απέναντί τους με τρόπους που μόνο αυξάνουν την αντίσταση και την άρνησή τους. Υπάρχει η τάση να πιέζουν αυτά τα παιδιά, να επιμένουν να συνεχίσουν το εκπαιδευτικό τους πρόγραμμα άσχετα με το πώς αισθάνονται. Τα παιδιά τύπου III συχνά φαίνεται να επωφελούνται από το να γίνονται αποδεκτά όπως είναι εκείνη τη στιγμή. Αν και δεν πρέπει να επιτραπεί στα παιδιά του Τύπου III να εγκαταλείψουν όλα τα σχέδια εργασίας ή τα προχωρημένα μαθήματα, θα πρέπει να διερευνηθούν εναλλακτικές λύσεις για την κάλυψη των ακαδημαϊκών τους αναγκών, ενώ υφίστανται αυτή τη μετάβαση. Η πρόκληση των ανθεκτικών εφήβων μπορεί να τους αποξενώσει από εκείνους που μπορούν να βοηθήσουν στην ικανοποίηση των αναγκών τους και μακροπρόθεσμους στόχους τους (Betts & Neihart, 1988).

Τύπου IV ή Διακοπτόμενος

Οι χαρισματικοί μαθητές τύπου IV εκφράζουν θυμό. Είναι εξοργισμένοι με τους μεγαλύτερους και με τον ίδιο τους τον εαυτό, διότι το σύστημα δεν ανταποκρίνεται στις πραγματικές τους ανάγκες εδώ και πολλά χρόνια και αισθάνονται απόρριψη. Μπορεί να εκφράσουν αυτόν τον θυμό με το να συμπεριφέρονται καταθλιπτικά και αποτραβηγμένα ή με το να ενεργούν και να αντιδρούν αμυντικά. Συχνά, τα άτομα του Τύπου IV έχουν ενδιαφέροντα που βρίσκονται εκτός του πεδίου του κανονικού σχολικού προγράμματος και αποτυγχάνουν να γίνουν αποδέκτες στήριξης και αναγνώρισης για το ταλέντο και το ενδιαφέρον τους σε αυτούς τους ασυνήθιστους τομείς. Το σχολείο μοιάζει για εκείνους εχθρικό (Betts & Neihart, 1988).

Ως επί το πλείστον, οι μαθητές Τύπου IV είναι μαθητές λυκείου, αν και περιστασιακά μπορεί να υπάρχει ένας μαθητής δημοτικού που παρακολουθεί το σχολείο σποραδικά ή μόνο ορισμένες ημέρες και έχει στην ουσία πέσει συναισθηματικά και νοητικά, αν όχι σωματικά. Οι μαθητές τύπου IV είναι συχνά χαρισματικά παιδιά που αναγνωρίστηκαν πολύ αργά, ίσως όχι πριν από το λύκειο. Είναι πικραμένοι και

αγανακτισμένοι ως αποτέλεσμα του ότι αισθάνονται απορριπτέοι και παραμελημένοι. Η αυτοεκτίμησή τους δεν είναι υψηλή και χρειάζονται μια βαθύτερη σχέση συνεργασίας με έναν ενήλικα που μπορούν να εμπιστευτούν. Ο παραδοσιακός προγραμματισμός δεν είναι πλέον κατάλληλος για τα παιδιά τύπου IV. Συνιστάται έντονα η οικογενειακή συμβουλευτική, ενώ οι νέοι τύπου IV θα πρέπει επίσης να λαμβάνουν ατομική συμβουλευτική. Διαγνωστικές εξετάσεις είναι επίσης απαραίτητες για τον εντοπισμό πιθανών τομέων για διόρθωση (Betts & Neihart, 1988).

Τύπου V ή διπλό Labeled

Ο τύπος V απευθύνεται σε χαρισματικά παιδιά που έχουν κάποιου είδους σωματική ή συναισθηματική αναπηρία με κάποιο τρόπο ή που έχουν μαθησιακές δυσκολίες. Η συντριπτική πλειονότητα των προγραμμάτων για χαρισματικά παιδιά δεν εντοπίζει αυτά τα παιδιά, ούτε προσφέρει διαφοροποιημένο προγραμματισμό που να αντιμετωπίζει και να ενσωματώνει τις ιδιαίτερες ανάγκες τους. Ευτυχώς, η έρευνα σχετικά με την αποτελεσματική αναγνώριση αυτών των παιδιών είναι ελπιδοφόρα και υπάρχουν προτάσεις για τρόπους παροχής εναλλακτικών προγραμμάτων (Daniels, 1983). Οι μαθητές τύπου V συχνά δεν παρουσιάζουν συμπεριφορές που τα σχολεία αναζητούν στους χαρισματικούς. Μπορεί να έχουν ακατάστατο γραφικό χαρακτήρα ή διασπαστικές συμπεριφορές που τους δυσκολεύουν να ολοκληρώσουν τις εργασίες τους και συχνά μοιάζουν προβληματισμένοι σχετικά με την έλλειψη ικανότητας να επιτελέσουν τις σχολικές τους υποχρεώσεις (Betts & Neihart, 1988).

Εκδηλώνουν ανησυχητικά συμπτώματά άγχους - ενδέχεται να αισθάνονται αποθαρρημένοι, ματαιωμένοι, αβοήθητοι ή και απομονωμένοι. Τα παιδιά αυτά μπορεί να αρνούνται ότι δυσκολεύονται, ισχυριζόμενα ότι οι δραστηριότητες ή οι εργασίες είναι βαρετές ή ανόητες. Ενδεχομένως να αξιοποιούν το χιούμορ τους για να υποβαθμίζουν τους άλλους με στόχο να τονώσουν τη δική τους χαμηλή αυτοεκτίμηση. Επιτακτικά επιθυμούν να αποφύγουν την αποτυχία και είναι δυσαρεστημένοι που δεν ικανοποιούν τις δικές τους προσδοκίες. Μπορεί να είναι πολύ επιδέξιοι στη διανοητικότητα ως μέσο αντιμετώπισης του αισθήματος ανεπάρκειας. Είναι συχνά ανυπόμονοι και επικριτικοί και αντιδρούν πεισματικά στην κριτική. Συνήθως, οι εν λόγω μαθητές είτε παραμερίζονται, επειδή κρίνονται μέτριοι, είτε παρακάμπτονται για παροχή βοήθειας και υποστήριξης. Τα

σχολικά συστήματα έχουν την τάση να επικεντρώνονται στις αδυναμίες τους και δεν φροντίζουν τα δυνατά τους σημεία ή τα ταλέντα τους (Betts & Neihart, 1988).

Τύπου VI ή Αυτόνομος μαθητής

Το χαρισματικό παιδί τύπου VI είναι ο αυτόνομος μαθητής. Ορισμένα μόνο χαρισματικά παιδιά επιδεικνύουν αυτό το στυλ σε πολύ νεαρή ηλικία, αν και οι γονείς μπορεί να δουν στοιχεία αυτού του στυλ στο σπίτι. Όπως και οι μαθητές τύπου I, αυτοί οι μαθητές έχουν μάθει να εργάζονται με τρόπο αποτελεσματικό στο σχολικό σύστημα. Ωστόσο, σε αντίθεση με τους μαθητές Τύπου I που προσπαθούν να κάνουν όσο το δυνατόν λιγότερα, οι μαθητές Τύπου VI έχουν εξοικειωθεί στο να χρησιμοποιούν το σύστημα για να δημιουργούν νέες ευκαιρίες για τους εαυτούς τους. Δεν εργάζονται για το σύστημα - κάνουν το σύστημα να εργάζεται γι' αυτούς. Οι τύποι VI έχουν ισχυρή, θετική αυτοαντίληψη επειδή οι ανάγκες τους ικανοποιούνται - είναι επιτυχημένοι και λαμβάνουν θετική προσοχή και υποστήριξη για τα επιτεύγματά τους καθώς και για το ποιοί είναι. Τους σέβονται οι ενήλικες και οι συμμαθητές τους και συχνά έχουν κάποια ηγετική θέση στο σχολείο ή την κοινότητά τους (Betts & Neihart, 1988).

Οι μαθητές τύπου VI είναι αυτόνομοι και αυτορρυθμιζόμενοι. Είναι ασφαλείς στο να οργανώνουν τους δικούς τους μαθησιακούς και ατομικούς στόχους. Δέχονται τον εαυτό τους και είναι σε θέση να ρισκάρουν. Μια σπουδαία πτυχή του Τύπου VI είναι η ισχυρή αίσθηση της προσωπικής τους δύναμης. Αναγνωρίζουν ότι μπορούν να φέρουν την αλλαγή στη ζωή τους και δεν προσδοκούν από τους άλλους ότι θα διευκολύνουν την αλλαγή γι' αυτούς. Είναι ικανοί να εκδηλώνουν ελεύθερα και με τον κατάλληλο τρόπο τα συναισθήματα, τους σκοπούς και τις ανάγκες τους (Betts & Neihart, 1988).

1.6 Χαρισματικότητα και Υπερευερευνησιμότητες

Ο Pieckowski (2014) στο βιβλίο του με τίτλο: «Handbook for Counselors Serving Students with Gifts and Talents» στο δεύτερο κεφάλαιο αναφέρει ότι τα πολύ έξυπνα παιδιά μπαίνουν στο σχολείο με μεγάλες ελπίδες, για να διαψευστούν αυτές οι ελπίδες από τη συντριπτική πραγματικότητα των άκαμπτων απαιτήσεων και του κουραστικού ρυθμού μάθησης. Τα σχολεία δεν έχουν σχεδιαστεί για να εξυπηρετούν εκείνους που είναι πρόθυμοι να μάθουν και των οποίων η αδιάκοπη αμφισβήτηση και τα ασυνήθιστα ενδιαφέροντα καταπονούν την υπομονή των δασκάλων και των συμμαθητών τους. Ένας

έξυπνος 16χρονος εξέφρασε αυτό που συνήθως συμβαίνει: (διάλεξε γένος – αρσενικό ή θηλυκό;;;)

«Είμαι ένα πολύ παρεξηγημένο άτομο. Ξέρω ότι είμαι ευλογημένος από τον Θεό με πολλά ταλέντα που άλλοι δεν έχουν και είμαι ευγνώμων, αλλά οι άνθρωποι νομίζουν ότι είμαι ξεροκέφαλος και επιδειξίας, ενώ το μόνο που κάνω είναι να προσπαθώ να διασκεδάσω. Οι άνθρωποι νομίζουν ότι η ζωή μου είναι εύκολη επειδή έχω ταλέντο, αλλά έχω πολλά δικά μου προβλήματα ακριβώς λόγω αυτών των ταλέντων. Συχνά με “κόβουν” ακόμα και για κάτι καλό που κάνω. Αυτό είναι πολύ δύσκολο να το αντιμετωπίσω. Δεν έχω μεγάλη αυτοπεποίθηση, αν και οι άνθρωποι νομίζουν ότι έχω. Δεν νομίζω ότι είμαι πολύ εμφανίσιμος, ταλαντούχος ή έξυπνος, αλλά οι άλλοι λένε ότι είμαι, οπότε τους ακολουθώ. Φοβάμαι να χάσω στον αθλητισμό και στις σχέσεις» (Pieckowski, 2014) .

Είναι εμφανείς ορισμένες δυσκολίες που είναι το άμεσο αποτέλεσμα του χάσματος μεταξύ αυτού του αγοριού και των συνομηλίκων του. Το να μιλάει με πλήρεις προτάσεις και να δίνει εύγλωττες απαντήσεις, ερμηνεύτηκε από τους άλλους ως επίδειξη και η οδυνηρή αίσθηση της απομόνωσής του εκλήφθηκε λανθασμένα ως αυτοπεποίθηση. Θα μπορούσε, βέβαια, όπως κάνουν πολλοί χαρισματικοί μαθητές, να κρύψει τις ικανότητές του, ακόμη και να μειώσει σκόπιμα τους βαθμούς του. Ωστόσο, αν το έκανε αυτό, δεν θα ήταν αληθινός με τον εαυτό του, δημιουργώντας εσωτερική σύγκρουση και περαιτέρω αγωνία.

Τα χαρισματικά και δημιουργικά παιδιά βιώνουν και δρουν διαφορετικά από τους συνομηλίκους τους, αλλά αυτή η διαφορά συχνά παρεξηγείται. Ο ενθουσιασμός και η υψηλή ενέργεια συχνά θεωρούνται υπερδραστηριότητα, η επιμονή ως γκρίνια ή έλλειψη σεβασμού, η αμφισβήτηση ως υπονόμηση της εξουσίας, η φαντασία ως μη προσοχή, τα έντονα συναισθήματα ως απρέπεια, η δημιουργικότητα και ο αυθορμητισμός ως αφηρημάδα και η αυτοκατευθυνόμενη συμπεριφορά ως αντιθετικότητα. Τα χαρισματικά παιδιά μπορεί να περιγραφούν ως δύσκολα διαχειρίσιμα, με κακή συμπεριφορά ή απλώς ως παράξενα - παρά την ευφυΐα τους ή ίσως εξαιτίας αυτής. Η χαρισματικότητα αντιπροσωπεύει ένα υψηλότερο επίπεδο ενέργειας. Τα χαρισματικά παιδιά τείνουν να είναι πιο δραστήρια από τους συνομηλίκους τους. Η σωματική, διανοητική ή συναισθηματική τους ενέργεια τείνει να είναι υψηλή, εκτός αν, λόγω έλλειψης αποδοχής, έχει κατασταλεί σε κατάθλιψη. Είναι κοινώς αποδεκτό ότι πολλά χαρισματικά παιδιά ασχολούνται με τον κόσμο πιο έντονα και πιο ζωντανά. Βιώνουν τη

ζωή σε υψηλό επίπεδο αλλά και με μεγαλύτερη ευαισθησία. Οι σκέψεις και οι αισθήσεις τρέχουν και πέφτουν η μία πάνω στην άλλη, συχνά σε πολλές διαδρομές ταυτόχρονα. Οι αναμνήσεις, οι επιθυμίες και ένα πλούσιο μωσαϊκό συναισθημάτων παράγουν μια πολυδιάστατη αντίληψη του κόσμου, των άλλων προσώπων και του εαυτού τους.

Η έννοια της υπερευερεθιστότητας (overexcitability) χρησιμοποιήθηκε από τον Kazimierz Dabrowski, έναν Πολωνό ψυχίατρο και ψυχολόγο που ασχολήθηκε με την ψυχοσύνθεση των πνευματικά και καλλιτεχνικά χαρισματικών νέων (Dabrowski, 1964). Οι νέοι αυτοί προσέρχονταν σε αυτόν με κρίση αξιών, υπαρξιακή απελπισία, αμφιβολίες για την κλίση τους, κατάθλιψη και άλλες έντονα αισθητές συναισθηματικές δυσκολίες. Για τους επαγγελματίες ψυχικής υγείας, τέτοιες κρίσεις φαίνονται παθολογικές. Ωστόσο, για τον Dabrowski, οι συναισθηματικές δυνάμεις που προκάλεσαν αυτόν τον πόνο και τη δυστυχία πίεζαν επίσης για συναισθηματική ανάπτυξη και επίλυση. Για να εξηγήσει αυτό το φαινόμενο, ανέπτυξε μια θεωρία που ονομάζεται θεωρία της θετικής αποσύνθεσης - επειδή το νέο βρίσκεται στη διαδικασία αντικατάστασης του παλιού που δεν λειτουργεί πλέον. Η θεωρία περιλαμβάνει την έννοια των υπερευερεθιστοτήτων ως μέρος του αναπτυξιακού δυναμικού ενός ταλαντούχου ατόμου. (Μερικές φορές, λανθασμένα, αποκαλείται «θεωρία των υπερευερεθιστοτήτων».)

Ο όρος υπερευερεθιστότητα έχει εδραιωθεί στην ερευνητική βιβλιογραφία (De Bondt et al., 2019). Σημαίνει να είναι κανείς πολύ ζωντανός, αντιληπτικός, επίμονος, ενεργητικός και έντονος - ή ήσυχος αλλά να αισθάνεται βαθιά και να έχει ζωντανές νοητικές ή ακουστικές εικόνες. Κάποιοι αποκαλούν αυτό το επίπεδο βίωσης «ένταση», αλλά η εικόνα είναι πιο σύνθετη και απέχει πολύ από το να διερευνηθεί πλήρως (Pieckowski, 2014). Πρέπει να ληφθεί υπ' όψιν η εμπλοκή της αυξημένης ευαισθησίας. Οι υπερευερεθιστότητες έρχονται ως αρχικός εξοπλισμός (OE's), κάτι με το οποίο ένα παιδί γεννιέται. Οι ιδιαίτερα ευερέθιστοι άνθρωποι μπορεί να είναι, και συχνά είναι, ενοχλητικοί για τους λιγότερο ευερέθιστους ανθρώπους. Η υπερευερεθιστότητα είναι μια ιδιότητα του νευρικού συστήματος και του εγκεφάλου. Ο τρόπος με τον οποίο ο εγκέφαλος επεξεργάζεται την εμπειρία διαφέρει από άτομο σε άτομο. Η έντονη δράση και αντίδραση μπορεί να φαίνεται υπερβολική και δυσανάλογη με την κατάσταση, όμως συχνά είναι βασικά συστατικά του ταλέντου. Η ένταση δημιουργεί μια σαφώς διαφορετική ποιότητα εμπειρίας - όχι απλώς περισσότερο από τον «κανονικό» μέσο όρο, αλλά σαφώς πιο ζωντανή και σε εγρήγορση. Ένα εξαιρετικά ευαίσθητο παιδί

ανταποκρίνεται επίσης στις λεπτές αποχρώσεις των συναισθημάτων, καθώς και στα λάθη και τα κενά στη γνώση, στις ποιότητες της φαντασίας και στην εκλεπτυσμένη αισθητηριακή εμπειρία. Αυτό πρέπει να διακρίνεται από την πιο αρνητική χροιά της ευαισθησίας των ανθρώπων που προσβάλλονται ή αναστατώνονται εύκολα. Η έρευνα έχει δείξει ότι δεν παρουσιάζουν όλα τα χαρισματικά άτομα τις υπερευερευνησιμότητες του Dabrowski, αλλά εκείνα που τις παρουσιάζουν συχνά παρεξηγούνται και μερικές φορές κατακρίνονται.

Πέντε περιοχές υπερευερευνησιμότητας

Οι μεμονωμένες εντάσεις έχουν πολλές πιθανές εκφράσεις (Pieckowski, 2014).

Ψυχοκινητική

Το υψηλό ενεργειακό επίπεδο εκφράζεται με γρήγορη ομιλία, χειρονομίες, έντονη αθλητική δραστηριότητα, σκληρή σωματική εργασία και τάση για έντονο ανταγωνισμό ή κίνητρο. Ένας μαθητής περιέγραψε το υψηλό ενεργειακό του επίπεδο ως πάντα παρόν: «Θα ήταν ευκολότερο να σας πω τότε δεν αισθάνομαι την περισσότερη ενέργεια» (Pieckowski, 2014). Ένας άλλος έγραψε: «Συχνά έχω εκρήξεις ενέργειας που με κάνουν να συσπάμαι ή να πηδάω σαν να με χτύπησαν ξαφνικά με υψηλή δόση ηλεκτρικού ρεύματος» (Pieckowski, 2014). Η ψυχοκινητική υπερδιέγερση περιλαμβάνει επίσης την υπερκινητικότητα, καθώς και την έκφραση της συναισθηματικής έντασης μέσω μιας ψυχοκινητικής διεξόδου. Παραδείγματα αποτελούν ο βηματισμός και η χειρονομία, αλλά και τα ξεσπάσματα θυμού και η εκρηκτικότητα.

Αισθητηριακή

Η αυξημένη ανταπόκριση στα αισθητηριακά ερεθίσματα καθιστά την αισθητηριακή εμπειρία πλούσια, ζωντανή και εκλεπτυσμένη, με το άτομο να απολαμβάνει όμορφα αντικείμενα, υφές, γεύσεις, αρώματα ή ήχους. Όπως είπε ένας έφηβος: «Η αισθητικότητα είναι μια από τις σημαντικότερες ιδιότητες που μπορεί να προσφέρει ο άνθρωπος». Η αισθητηριακή και η συναισθηματική υπερδιέγερση συχνά συνδυάζονται μαζί, καθιστώντας την εμπειρία πιο πλούσια και ουσιαστική. Όπως και η ψυχοκινητική μορφή, η αισθητηριακή υπερευερευνησιμότητα μπορεί επίσης να περιλαμβάνει την έκφραση της

συναισθηματικής έντασης μέσω αισθητηριακών διεξόδων, όπως η αναζήτηση παρηγοριάς στο φαγητό.

Διανοητική

Ένα χαρισματικό μυαλό διεγείρεται εύκολα από ερωτήσεις, θεωρίες, την αναζήτηση της αλήθειας και τη λαχτάρα για γνώση, ανακάλυψη και νέα προβλήματα προς επίλυση. Μία από τις συνέπειες της διανοητικής έντασης μπορεί να είναι το ενδιαφέρον για άγνωστα πεδία και η συμμετοχή σε παιχνίδια που απαιτούν συσσώρευση σημαντικών γνώσεων και ιδιαίτερα πολύπλοκων κανόνων. Ο διανοητικός είναι ο μόνος τύπος που ο Dabrowski είδε ότι δεν απαιτεί θεραπεία, ή προσαρμογές, αλλά ανησυχούσε για την πιθανότητα μονόπλευρης ανάπτυξης.

Φαντασιακή

Η φαντασία επιτρέπει τη δημιουργική έμπνευση, την εφεύρεση και την ανακάλυψη νέων δυνατοτήτων, καθώς και την ικανότητα να βλέπουμε τη χιουμοριστική πλευρά των γεγονότων. Η ονειροπόληση μπορεί να είναι αδρανής ή δημιουργική - η βαθιά απορρόφηση σε ιδιωτικές εικόνες μπορεί να είναι ηρεμιστική. Η πλήξη είναι ανάθεμα και η ανάγκη για καινοτομία είναι απόλυτη. Όπως σημείωσε ένας μαθητής: «Μια στο τόσο προσπαθώ να υπνωτίζω τα φυτά μου. Και προσπάθησα ακόμη και να βάλω μια πέτρα σε ύπνωση, αλλά νομίζω ότι εκείνη τη μέρα χρειαζόμουν απεγνωσμένα κάτι να κάνω» (Pieckowski, 2014). Η ζωντάνια των εικόνων, οι ασυνήθιστες μεταφορές και τα πλούσια όνειρα είναι χαρακτηριστικά των συγγραφέων και άλλων δημιουργών. Ένας εκπληκτικός αριθμός παιδιών έχει φανταστικούς φίλους, συχνά άγνωστους στους ενήλικες γύρω τους (Pieckowski, 2014). Η φαντασιακή υπερευερευνητικότητα μπορεί επίσης να μοιάζει με απροσεξία. Ορισμένοι μαθητές είναι τόσο απορροφημένοι από την ονειροπόληση και τον εσωτερικό τους κόσμο που έχει αρνητικό αντίκτυπο στην ικανότητά τους να προσέχουν στην τάξη. Σε ορισμένες περιπτώσεις, ο κόσμος της φαντασίας τους γίνεται πιο σημαντικός από τη συγκεκριμένη πραγματικότητα για το άτομο και είναι σημαντικό να βοηθήσουμε το παιδί να δημιουργήσει μια ισορροπία μεταξύ αυτών των πραγματικοτήτων.

Συναισθηματική

Η αυξημένη ένταση της συναισθηματικής ζωής παράγει ένα ευρύ φάσμα συναισθημάτων που βιώνονται πολύ βαθιά και εκφράζονται ως συμπόνια, υπευθυνότητα, αυτοεξέταση και αυτοκριτική, φόβους και άγχη και βαθιές προσκολλήσεις σε ανθρώπους, αντικείμενα και τόπους. Ένα ισχυρό αίσθημα δικαιοσύνης αναγκάζει ένα παιδί να δράσει - συχνά για να υπερασπιστεί κάποιον άλλον που δεν έχει δίκαιη μεταχείριση - ορθώνοντας το ανάστημά του απέναντι σε έναν δάσκαλο. Η συναισθηματική ένταση γίνεται εμφανής από νωρίς και τείνει να παραμείνει για όλη τη ζωή: Στην αρνητική πλευρά, μπορεί να υπάρξει κατάθλιψη: «Η κατάθλιψη, ιδίως η αυτοπροκαλούμενη κατάθλιψη, με κάνει να σκέφτομαι βαθιά και να ψάχνω βαθιά μέσα μου, μπορεί επίσης να με κάνει να αντιδράσω βίαια ή βίαια σε μια κατάσταση ή ένα πρόβλημα» (Pieckowski, 2014).

Ανταπόκριση στο στρες

Επειδή έχουν λιγότερο έλεγχο της ζωής τους, τα παιδιά και οι έφηβοι συχνά υπόκεινται σε περισσότερο άγχος από τους ενήλικες, όχι λιγότερο. Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, η συναισθηματική ένταση μπορεί να διοχετευθεί σε ένα ψυχοκινητικό κανάλι μέσω ενεργειών που επιτρέπουν την εκτόνωσή της. Παραδείγματα είναι η ψυχαναγκαστική ομιλία και φλυαρία, η αυθόρμητη δράση, η επίδειξη νευρικών συνηθειών (κλωτσιές στα πόδια, χτυπήματα στα δάχτυλα, βηματισμός, δάγκωμα μολυβιών και νυχιών), η ψυχαναγκαστική εργασία ή η καταστροφική συμπεριφορά. Η συναισθηματική δυσφορία, όπως η θλίψη ή η αναστάτωση, μπορούν να μεταφερθούν στην αισθησιακή σφαίρα ως πηγή παρηγοριάς. Παραδείγματα περιλαμβάνουν την κατανάλωση πλούσιων τροφών, την κατανάλωση αλκοόλ, το χάιδεμα τριχώματος ή ενός άλλου ατόμου ή την εισπνοή αρωμάτων. Σε ένα παιδί με πλούσια φαντασία, το άγχος μπορεί να μετουσιώνεται σε τρομακτικά και καταστροφικά σενάρια. Σε ένα έντονα διανοητικό παιδί, το άγχος ή η σύγκρουση μπορεί επίσης να οδηγήσει σε ατελείωτη αναπόληση και εσωτερική διαμάχη (Pieckowski, 2014).

Αυτοαναγνώριση

Όταν τα χαρισματικά παιδιά ερωτώνται ποιες εκφράσεις υπερδιέγερσης τα αφορούν, δίνουν εύκολα παραδείγματα αντίστοιχων συμπεριφορών και συναισθημάτων. Ο Strickland (2001) ανέπτυξε μια διδακτική ενότητα για χαρισματικούς μαθητές γυμνασίου και λυκείου για να βοηθήσει στη διερεύνηση, κατανόηση και αποδοχή αυτών των συχνά

ανησυχητικών χαρακτηριστικών. Με την πάροδο των ετών αναπτύχθηκαν μέσα για τη μέτρηση αυτών των χαρακτηριστικών, δίνοντας ώθηση σε ερευνητικές μελέτες που περιλάμβαναν και άλλες χώρες, όπως η Βενεζουέλα, η Τουρκία, η Ταϊβάν, το Μεξικό, η Ισπανία και η Κορέα, οι οποίες διαπίστωσαν εντυπωσιακά παρόμοια προφίλ. Έτσι, τα πέντε χαρακτηριστικά της έντασης (υπερδιέγερσης) στα χαρισματικά άτομα έχουν διαπολιτισμική εγκυρότητα.

Οι Daniels και Meckstroth (2009) και Kurcinka (2015) προσέφεραν στρατηγικές για να βοηθήσουν τα παιδιά και τους γονείς να αντιμετωπίσουν τις εντάσεις και τις ευαισθησίες με κατανόηση και αποδοχή. Το να βοηθήσουμε ένα παιδί με έντονη ψυχοκινητική υπερευερεθιστότητα να κατανοήσει το υψηλό επίπεδο ενέργειάς του ως κάτι που πρέπει να αξιοποιήσει και να χρησιμοποιήσει προς όφελός του είναι ένας τρόπος να επαναπροσδιορίσουμε θετικά αυτό που διαφορετικά θα μπορούσε να μοιάζει με πρόβλημα. Ένας σημαντικός λόγος για την εκπαίδευση των νέων σχετικά με την ευερεθιστότητα και την τάση τους να αντιδρούν έντονα είναι να τους βοηθήσουμε να θυμούνται ότι υπάρχει λόγος για το βάθος των συναισθημάτων τους όταν τα πράγματα δυσκολεύουν. Η υπερευερεθιστότητα στον πυρήνα της είναι μια πολύ έντονη αντίδραση στα ερεθίσματα, και αυτό μπορεί να οδηγήσει σε επικίνδυνες ή παρορμητικές συμπεριφορές σε νέους που αισθάνονται ταραγμένοι.

Υπάρχουν διάφορες μέθοδοι για να βοηθηθούν οι χαρισματικοί νέοι να αντιμετωπίσουν τις λιγότερο ευχάριστες εκδηλώσεις της υπερδιέγερσης.

Ο Dabrowski ανέπτυξε μια θεωρία που μπορεί να θεωρηθεί ως πρόδρομος του σημερινού κινήματος της νευροδιαφορετικότητας. Είδε ότι οι ταλαντούχοι, δημιουργικοί άνθρωποι διαθέτουν συχνά μια ευαισθησία και ένταση που μπορεί να μοιάζει με ψυχική ασθένεια. Αντί να παθολογικοποιούμε αυτά τα χαρακτηριστικά, είναι πιο λογικό να τα αναγνωρίζουμε ως φυσικά εμφανιζόμενες παραλλαγές με αντίστοιχα δυνατά σημεία. Για να βοηθήσουμε τόσο τα παιδιά όσο και τους ενήλικες που εργάζονται μαζί τους, είναι ζωτικής σημασίας να εκτιμήσουμε την αλληλεπίδραση μεταξύ της κατάστασης του παιδιού, των εντάσεων και των ιδιοσυγκρασιακών χαρακτηριστικών του. Με την κατανόηση έρχεται η δυνατότητα ενός πιο αποδεκτικού και προσαρμοστικού περιβάλλοντος (Dabrowski, 1964).

1.7 Χαρισματικότητα: Αναπτυξιακές Διαταραχές & Λανθασμένες Διαγνώσεις

Οι παρερμηνείες, οι ανακρίβειες και οι προκαταλήψεις που εκπορεύονται από την έλλειψη ενός κοινώς αποδεκτού ορισμού για τη χαρισματικότητα επιφέρουν σε πλήθος περιπτώσεων λάθος διαγνώσεις. Όταν κάποιος εκπαιδευτικός, αναπτυξιολόγος, ψυχολόγος ή ψυχίατρος, αντιλαμβάνεται τη χαρισματικότητα ως έκφραση νοητικής υπεροχής που οδηγεί σε απτά και μετρήσιμα επιτεύγματα, παραγνωρίζοντας τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των χαρισματικών ατόμων και την επίδραση των περιβαλλοντικών παραγόντων στην εκδήλωση της χαρισματικότητας, τότε η σύγχυση θεωρείται δεδομένη και αναπόδραστη. Η έλλειψη εκπαίδευσης και γνώσης των ειδικών δημιουργεί την προδιάθεση ώστε τα χαρισματικά παιδιά να διαγνωστούν λανθασμένα με ψυχιατρικές ή αναπτυξιακές διαταραχές (Amend & Belgan, 2009).

Σύμφωνα με τον Webb περισσότερο από το 25% των χαρισματικών παιδιών μπορεί να λάβει λάθος διάγνωση (Deligeorges, 2019). Το ποσοστό των χαρισματικών παιδιών που διαγιγνώσκονται εσφαλμένα με ΔΕΠΥ αντιστοιχεί στο 34 %, με Asperger στο 76%, με OCD στο 67% και με διπολική διαταραχή στο 96%. (Webb et al., 2019). Το γεγονός αυτό μπορεί να καταλήξει όχι μόνο σε ακατάλληλη μεθοδολογική προσέγγιση, η οποία είναι δυνατόν να περιλαμβάνει και φαρμακευτική αγωγή, αλλά και στη στέρηση των ενδεδειγμένων παρεμβάσεων, οι οποίες θα παρέχονταν αν η διάγνωση ήταν ακριβής (Amend & Belgan, 2009). Η έντονη επίκριση που δέχονται τα χαρισματικά άτομα για το βάθος και την ένταση των εσωτερικών συναισθηματικών εμπειριών τους μπορεί να τα οδηγήσει στο συμπέρασμα ότι η διαφορετικότητα αυτή είναι ένδειξη ελαττωματικότητας ή ψυχικής νόσου (Fiedler, 2013).

Η χαρισματικότητα συνοδεύεται από κάποια συμπεριφορικά γνωρίσματα που μπορεί να είναι κοινά με εκείνα ορισμένων αναπτυξιακών διαταραχών.

Δ.Ε.Π.Υ και χαρισματικότητα:

Η ένταση, η ευαισθησία, η ανυπομονησία και η υπερκινητικότητα ενός χαρισματικού παιδιού μπορεί να αποδοθούν στην ύπαρξη Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (Δ.Ε.Π.Υ). Και ενώ χαρισματικότητα και ΔΕΠΥ όντως μπορεί να συνυπάρχουν, δεν πρέπει να παραβλέπεται το γεγονός ότι η ασύγχρονη ανάπτυξη που

παρατηρείται στα χαρισματικά παιδιά, πρέπει να λαμβάνεται υπόψη όταν εξετάζονται χαρακτηριστικά όπως έλλειψη προσοχής και παρορμητικότητα. Εάν ένα παιδί παρουσιάζει αυτά τα γνωρίσματα περιστασιακά και ανά περίπτωση, και όχι πάντοτε, τότε το πλέον πιθανόν είναι ότι η διάγνωση ΔΕΠΥ είναι εσφαλμένη (Webb et al., 2019).

Εναντιωματική Προκλητική Διαταραχή και χαρισματικότητα:

Η ένταση, η ευαισθησία και ο ιδεαλισμός των χαρισματικών παιδιών είναι χαρακτηριστικά που εκλαμβάνονται ως ισχυρογνωμοσύνη. Οι συγκρούσεις για την εξουσία με γονείς και εκπαιδευτικούς, ειδικά όταν τα παιδιά κατακρίνονται επειδή έχουν αποκλίνουσα συμπεριφορά, διάθεση αμφισβήτησης ή διαθέτουν υπερευαισθησία, είναι πολύ συχνές (Webb et al., 2019).

Τα χαρισματικά παιδιά συχνά δείχνουν έντονο ενδιαφέρον για συγκεκριμένα θέματα, έχουν υψηλό επίπεδο συγκέντρωσης και προσοχής στις λεπτομέρειες και αρκετές φορές επιδιώκουν την τελειομανία (Silverman, 2013). Αυτά τα χαρακτηριστικά μπορεί να μοιάζουν με τα συμπτώματα της Ιδιοψυχαναγκαστικής Διαταραχής (OCD), όπως οι επαναλαμβανόμενες σκέψεις (ιδεοληψίες) και οι επαναλαμβανόμενες πράξεις (καταναγκασμοί) που σχετίζονται με την τελειομανία και την ανάγκη για ακρίβεια (American Psychiatric Association, 2013). Αντίθετα η OCD χαρακτηρίζεται από επίμονες και ανεπιθύμητες σκέψεις που προκαλούν άγχος και την ανάγκη εκτέλεσης καταναγκαστικών πράξεων για την ανακούφιση από αυτό (Mayo Clinic, 2020).

Η εσφαλμένη διάγνωση της χαρισματικότητας OCD μπορεί να έχει σοβαρές επιπτώσεις για το παιδί. Αυτές περιλαμβάνουν την εφαρμογή ακατάλληλων θεραπευτικών παρεμβάσεων, την αύξηση του άγχους και της απογοήτευσης καθώς και την αποτυχία αναγνώρισης και ανάπτυξης των χαρισματικών του ικανοτήτων (Pfeiffer & Stocking, 2000).

Η ψυχολογική πίεση από την αναντιστοιχία των παρεμβάσεων και των πραγματικών αναγκών του παιδιού μπορεί να οδηγήσει σε αυξημένο άγχος και απογοήτευση. Επίσης, η αδυναμία αναγνώρισης και υποστήριξης των χαρισματικών ικανοτήτων μπορεί να περιορίσει την ακαδημαϊκή και προσωπική ανάπτυξη του παιδιού (Silverman, 2013).

Διπολική Διαταραχή – Εναλλαγές Διάθεσης (κυκλοθυμία) και χαρισματικότητα:

Πολλά χαρισματικά παιδιά κατά τη διάρκεια της εφηβείας ή και νωρίτερα διανύουν περιόδους έντονων συναισθηματικών μεταπτώσεων και κατάθλιψης, λόγω του ματαιωμένου ιδεαλισμού τους και των συναισθημάτων αποξένωσης και απομόνωσης (Webb et al., 2019).

Οι ομοιότητες στα συμπτώματα μεταξύ της μανιακής φάσης της διπολικής διαταραχής και της συμπεριφοράς των χαρισματικών ατόμων είναι προφανείς. Για παράδειγμα, η υπερβολική ενέργεια και η δημιουργικότητα μπορεί εύκολα να παρερμηνευτούν ως μανία (Simmons & Bishop, 2011). Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε λανθασμένη διάγνωση και ακατάλληλη θεραπεία.

Μια σημαντική μελέτη από τους Rinn και Reynolds (2012) επισημαίνει τη σημασία της διάκρισης μεταξύ των δύο καταστάσεων. Οι ερευνητές ανέλυσαν περιπτώσεις όπου χαρισματικά παιδιά διαγνώστηκαν εσφαλμένα με διπολική διαταραχή λόγω της συμπεριφοράς τους που παρερμηνεύτηκε ως παθολογική. Επιπλέον, οι Silverman και Ellison (1995) τόνισαν τη σημασία της κατανόησης της χαρισματικότητας ως διακριτή από ψυχικές ασθένειες, υποστηρίζοντας ότι η υπερβολική ενέργεια και η δημιουργικότητα είναι φυσιολογικές για τα χαρισματικά άτομα.

Τα κοινά χαρακτηριστικά μεταξύ της διπολικής διαταραχής και της χαρισματικότητας μπορεί να οδηγήσουν σε λανθασμένες διαγνώσεις. Έρευνες έχουν δείξει ότι τα χαρισματικά άτομα συχνά εμφανίζουν έντονη ενέργεια και συναισθηματική ένταση, που μπορούν να θεωρηθούν ως μανιακά συμπτώματα (Jackson, 2005). Επιπλέον, η ταχύτατη σκέψη και οι δημιουργικές ιδέες μπορούν να μοιάζουν με τη φυγή των ιδεών που παρατηρείται στη μανία.

Ιδιοψυχαναγκαστική Διαταραχή και χαρισματικότητα:

Τα χαρισματικά παιδιά, ακόμη και κατά την προσχολική ηλικία αρέσκονται στο να πλαισιώσουν με σύνθετο τρόπο ανθρώπους και αντικείμενα και αναστατώνονται όταν το περιβάλλον τους δεν υπακούει τους κανόνες τους ή δεν καταλαβαίνει τη σύνθετη δομή της σκέψης τους. Πολλοί μαθητές της Α΄ τάξης του δημοτικού εκλαμβάνονται ως τελειομανείς και αυταρχικοί στην προσπάθεια τους να οργανώσουν τα υπόλοιπα παιδιά. Όσο μεγαλώνουν, συνεχίζουν να αναζητούν με έντονο τρόπο τους «κανόνες της ζωής» και τη συνέπεια. Η διανοητικοποίηση, το αίσθημα επείγοντος, η τελειομανία, ο ιδεαλισμός

και η χαμηλή ανοχή στα λάθη, είναι χαρακτηριστικά που μπορεί να παρερμηνευτούν ως σημάδια Ιδεοψυχαναγκαστικής Διαταραχής (Webb et al., 2019).

Σύνδρομο Άσπεργκερ και χαρισματικότητα:

Το ανεπτυγμένο λεξιλόγιο, η ένταση της εστίασης σε πεδία ενδιαφέροντος, η εσωστρέφεια και η ισχυρή μνήμη είναι χαρακτηριστικά που μπορεί να εντοπιστούν και στη χαρισματικότητα και στο Σύνδρομο Άσπεργκερ. Ωστόσο, τα χαρισματικά παιδιά διαθέτουν ικανότητα επεξεργασίας αφηρημένων εννοιών, ενσυναίσθηση και καλή κατανόηση γλώσσας, γνωρίσματα τα οποία δεν συναντώνται στα παιδιά με σύνδρομο Άσπεργκερ (Little, 2002).

Όταν υπάρχει μια λανθασμένη διάγνωση η παθολογία βρίσκεται στο προσκήνιο και η χαρισματικότητα τίθεται στο περιθώριο. Το παιδί μπορεί συνακόλουθα να αρνηθεί τη χαρισματικότητα του ή ακόμη χειρότερα να θεωρήσει ότι αυτό που εκείνο βιώνει ως φυσιολογικό, είναι στην πραγματικότητα παθολογικό. Έτσι είναι πιθανόν να παρουσιάζει μειωμένο κίνητρο και κατάθλιψη, ενώ οι παρεμβάσεις που δέχονται περιλαμβάνουν φαρμακευτική συνταγογράφηση η ανακριβής διάγνωση «μπορεί να οδηγήσει σε υποχρεωτική - και ίσως ακόμη και επιβλαβή - παρέμβαση» (σελ. 138) και στην κατανόηση του προικισμένου ατόμου «τον φυσιολογικό τρόπο ύπαρξης του ως παθολογικού» (σ. 141). Εντοπίζουν τη χαμηλή αυτοεκτίμηση, τα μειωμένα κίνητρα και την κατάθλιψη ως πιθανά αποτελέσματα και αναφέρουν ότι οι παρεμβάσεις μπορεί να περιλαμβάνουν τη συνταγογράφηση φαρμάκων με σημαντικές παρενέργειες, συμπεριλαμβανομένης της γνωστικής επιβράδυνσης και της κόπωσης (Amend & Beljan, 2009). Το βίωμα της χαρισματικότητας, υπό το πρίσμα της παθολογίας μπορεί να επιφέρει συναισθηματική δυσφορία, διακρίσεις και αυτοστιγματισμό (Wells, 2017).

Διπλή ή Πολλαπλή Διάγνωση

Ένας μύθος που πλανιόταν για χρόνια στο πεδίο της χαρισματικότητας είναι ότι ένας μαθητής δεν μπορεί είναι χαρισματικός και ταυτόχρονα να έχει και μαθησιακές δυσκολίες (Foley – Nicron & Kim, 2018). Η διάψευση έρχεται από τον ορισμό για τα διπλά χαρισματικά άτομα (Baldwin et al., 2015) σύμφωνα με τον οποίο:

«Τα διπλά χαρισματικά άτομα επιδεικνύουν εξαιρετική ικανότητα και αναπηρία, που οδηγεί σε ένα μοναδικό σύνολο περιστάσεων. Η εξαιρετική τους ικανότητα μπορεί να

κυριαρχεί, κρύβοντας την αναπηρία τους· η αναπηρία τους μπορεί να κυριαρχεί, κρύβοντας τους εξαιρετική ικανότητα. Η μία μπορεί να κρύβει την άλλη, ώστε καμία να μην αναγνωρίζεται ή αντιμετωπίζεται»

Η πρόκληση που συναντάται κατά τη διάρκεια της αναγνώρισης/ διάγνωσης είναι η αλληλοεπικάλυψη μεταξύ των δυνάμεων και των αδυναμιών (Foley – Nicron & Kim, 2018).

Οι διπλά χαρισματικοί μαθητές μπορεί να μην αναγνωριστούν ή να διαγνωστούν λανθασμένα με τρεις τρόπους:

- 1) οι μαθητές αναγνωρίζονται ως χαρισματικοί, αλλά η αναπηρία τους δεν διαγιγνώσκεται
- 2) οι μαθητές λαμβάνουν διάγνωση για αναπτυξιακή διαταραχή ή μαθησιακή δυσκολία, χωρίς να αναγνωρίζονται τα ταλέντα τους
- 3) τόσο οι αδυναμίες, όσο και τα ταλέντα παραμένουν αθέατα (Foley – Nicron & Kim, 2018).

Σύμφωνα με τους Reis και Colbert (2004) οι χαρισματικοί μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να παρουσιάζουν τα κάτωθι χαρακτηριστικά (Reis & Colbert, 2004):

- ✓ Αίσθημα κατωτερότητας.
- ✓ Ανικανότητα να επιμείνει προς επίτευξη στόχου.
- ✓ Γενική έλλειψη αυτοπεποίθησης.
- ✓ Σύγχυση ως προς το γεγονός ότι μπορεί να γνωρίζουν την απάντηση, αλλά αδυνατούν να την αποδώσουν προφορικά ή γραπτά, οδηγώντας σε κοινωνικές και συναισθηματικές δυσκολίες.
- ✓ Οι ακαδημαϊκές δεξιότητες καλύπτουν τις αναπηρίες.
- ✓ Οι αναπηρίες κρύβουν τη χαρισματικότητα.
- ✓ Επίδειξη ισχυρής, προσωπικής ανάγκης για υπεροχή στην απόδοση που οδηγεί σε μη υγιή τελειομανία.
- ✓ Συναισθηματική ένταση.
- ✓ Μη ρεαλιστικές προσδοκίες από εαυτόν.
- ✓ Τάση έντονης απογοήτευσης και με απαιτητικά καθήκοντα που μπορεί να οδηγήσουν σε γενική έλλειψη κινήτρου.
- ✓ Αίσθημα μαθησιακής ανικανότητας.
- ✓ Χαμηλή αυτοεκτίμηση.

Οι διπλά χαρισματικοί μαθητές συχνά κατηγορούνται για τεμπελιά και/ ή υποεπιδόσεις. Τόσο οι δυνάμεις τους όσο και οι περιορισμοί τους συνήθως παρεξηγούνται, διχάζοντας και μπερδεύοντας πολλές φορές και τους ίδιους, αλλά και τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι, λόγω της ασυνεπούς και απρόβλεπτης ακαδημαϊκής πορείας, που προκύπτει από αυτή την εγγενή ασυμφωνία, αδυνατούν να κατανοήσουν τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που χρειάζεται να εφαρμοστούν (Assouline & Foley-Nicron, 2006).

Όταν η χαρισματικότητα συνυπάρχει με μαθησιακές δυσκολίες ή αναπτυξιακές διαταραχές, η παρέμβαση πρέπει να στοχεύει και στις δύο συνθήκες για να επιτευχθούν τα βέλτιστα αποτελέσματα (Amend & Beljan, 2009). Αν και επικρατεί η αντίληψη ότι προκειμένου ένα παιδί να διαπρέψει ακαδημαϊκά είναι ίσως καλύτερο να αντιμετωπιστεί πρωτίστως ως χαρισματικό, προκειμένου να παραμείνει κινητοποιημένο και σε επαφή με το σχολείο (Foley – Nicron et al., 2011), τα εκπαιδευτικά συστήματα τείνουν να εστιάζουν στις αδυναμίες και αποτυγχάνουν στην ενίσχυση των δυνάμεων και των ταλέντων (Betts & Neihart, 1988).

1.8 Χαρισματικότητα και Ασυγχρονία

Η κατασκευή της χαρισματικότητας ως ασυγχρονίας έχει ισχυρή θεωρητική βάση στα έργα των Hollingworth, Terrassier, Dabrowski και Vygotsky. Πρόκειται για μια παιδοκεντρική προοπτική που μπορεί να καθοδηγήσει την ανατροφή, τη διδασκαλία και τη συμβουλευτική των χαρισματικών παιδιών. Η ασυγχρονία περιλαμβάνει την άριστη ανάπτυξη, την πολυπλοκότητα, την ένταση, την αυξημένη ευαισθητοποίηση, τον κίνδυνο κοινωνικής αποξένωσης και την ευαλωτότητα. Η χαρισματικότητα ως ασύγχρονη ανάπτυξη προσφέρει τόσο μια κατανόηση της εσωτερικής εμπειρίας των χαρισματικών ατόμων που εκτείνεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους όσο και ένα υγιές πλαίσιο για την αντιμετώπιση των αναπτυξιακών διαφορών αυτής της ομάδας (Silverman, 1993).

Οι Christine Neville, Michael Piechowski και Stephanie Tolan στο βιβλίο τους με τίτλο: «Off the Charts, Asynchrony and the Gifted Child» (Neville et al., 2013) αναφέρουν ότι το να είσαι χαρισματικός σημαίνει να είσαι ευάλωτος. Διατείνονται ότι απαιτείται η αναγνώριση της εσωτερικής εμπειρίας της χαρισματικότητας - της καθημερινής πραγματικότητας του να είσαι διαφορετικός.

Η ασυγχρονία συνεπάγεται μεγαλύτερη πολυπλοκότητα και η πολυπλοκότητα επηρεάζει όλες τις πτυχές της ζωής του ατόμου. Το κατασκεύασμα της ασυγχρονίας είναι ένα αντίδοτο στις κατηγορίες περί ελιτισμού. Η ασύγχρονη ανάπτυξη δημιουργεί συχνά ένα ναρκοπέδιο πιθανών προβλημάτων (Gilman, 2008). Χρειάζονται επαγγελματίες που κατανοούν την ασύγχρονη ανάπτυξη των χαρισματικών μαθητών και μπορούν να βοηθήσουν τους άλλους να σκεφτούν έξω από το κουτί για να ανταποκριθούν στις ανάγκες τους. Τότε μπορούν να παρακαμφθούν οι δυσκολίες που ενυπάρχουν σε αυτή την άτυπη ανάπτυξη.

Κατά τον ορισμό που έχει διατυπωθεί από την ομάδα Columbus (1991):

«Η χαρισματικότητα είναι μια ασύγχρονη ανάπτυξη κατά την οποία προχωρημένες γνωστικές δεξιότητες και ενισχυμένη ένταση συνδυασμένα παράγουν εσωτερικές βιωματικές εμπειρίες και συνείδηση που είναι ποιοτικά διαφορετικές από τον κανόνα. Αυτή η ασυγχρονία αυξάνεται με την αύξηση της διανοητικής ικανότητας. Η μοναδικότητα των χαρισματικών ανθρώπων τα κάνει εξαιρετικά ευαίσθητα και επιρρεπή και επιβάλλει διαφοροποιήσεις στην εκπαίδευση, τη διδασκαλία και τη συμβουλευτική ώστε να αναπτυχθούν με τον βέλτιστο δυνατό τρόπο. Ασύγχρονη σημαίνει κυριολεκτικά εκτός συγχρονισμού. Οι προικισμένοι είναι εκτός συγχρονισμού τόσο εσωτερικά όσο και εξωτερικά (Terrassier, 1985). Τα χαρισματικά παιδιά σε οποιοδήποτε πολιτισμικό περιβάλλον έχουν μεγαλύτερες αποκλίσεις μεταξύ των διαφόρων πτυχών της ανάπτυξής τους από ό,τι τα μέσα παιδιά (Silverman, 1995)».

Όταν η χαρισματικότητα θεωρείται ως ασύγχρονη ανάπτυξη, περιλαμβάνει ένα διαφορετικό σύνολο εμπειριών καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής που σχετίζονται με την άτυπη ανάπτυξη και εμφανίζεται σε όλους τους πολιτισμούς (Silverman, 1995), όλες τις εθνικές ομάδες και όλα τα τμήματα της κοινωνίας (Dickinson, 1970).

Η Hollingworth περιηγήθηκε στο εσωτερικό της χαρισματικότητας - την απέραντη ανεξερεύνητη περιοχή του ψυχισμού. Χαρτογράφησε τα κρίσιμα αναπτυξιακά ζητήματα με τα οποία πρέπει να αναμετρηθούν τα παιδιά αυτά (Hollingworth, 1940). Η ασύγχρονη ανάπτυξη μπορεί να θεωρηθεί επεξεργασία των παρατηρήσεων της Hollingworth: Το να συνδυάζεις τη νοημοσύνη ενός ενήλικα και τα συναισθήματα ενός παιδιού στο σώμα ενός παιδιού συνεπάγεται ότι έρχεσαι αντιμέτωπος με ορισμένες προκλήσεις και δυσκολίες. Προκύπτει ότι (μετά τη βρεφική ηλικία) όσο μικρότερο είναι το παιδί, τόσο μεγαλύτερες είναι οι δυσκολίες και ότι η προσαρμογή γίνεται ευκολότερη με κάθε επιπλέον έτος

ηλικίας. Τα χρόνια μεταξύ τεσσάρων και εννέα ετών είναι πιθανώς τα πιο πιθανά να είναι γεμάτα με τα προβλήματα που αναφέρθηκαν (Hollingworth, 1931). Την ίδια περίπου εποχή, ο Terman αναγνώρισε επίσης την πολυπλοκότητα της κοινωνικής αποδοχής που συνεπάγεται το να είναι κανείς νοητικά πολύ πιο προχωρημένος από τους άλλους της ηλικίας του: Η προωρότητα περιπλέκει αναπόφευκτα το πρόβλημα της κοινωνικής προσαρμογής. Το παιδί οκτώ ετών με νοημοσύνη δώδεκα ή δεκατεσσάρων ετών βρίσκεται αντιμέτωπο με μια κατάσταση σχεδόν αδιανόητα δύσκολη. Για να προσαρμοστεί κανονικά, ένα τέτοιο παιδί πρέπει να έχει μια εξαιρετικά ισορροπημένη προσωπικότητα και να είναι σχεδόν μια κοινωνική ιδιοφυΐα. Όσο υψηλότερο είναι το IQ, τόσο πιο έντονο είναι η ασυγχρονία (Terman, 1931).

Η ασύγχρονη ανάπτυξη επηρεάστηκε επίσης έντονα από το γόνιμο έργο του Ρώσου αναπτυξιακού ψυχολόγου Lev Vygotsky. Από τον Vygotsky προήλθε η κατανόηση ότι η ανάπτυξη των χαρισματικών ατόμων είναι ποιοτικά διαφορετική, η οποία, σε κάποιο βαθμό, μπορεί να σχετίζεται με την πρώιμη απόκτηση της γλώσσας. Το πιο διάσημο κατασκευάσμα του, η ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης, αναδιαμόρφωσε τον τρόπο με τον οποίο η εκπαίδευση αλληλεπιδρά με την ανάπτυξη του παιδιού. Ουσιαστικά, η αρχή αυτή υποδεικνύει ότι η μάθηση λαμβάνει χώρα μόνο στο μεταίχμιο μεταξύ αυτού που ο μαθητής κατανοεί και αυτού που είναι έτοιμος να μάθει. Η εφαρμογή της αρχής σε ολόκληρη την τάξη μετατρέπει την εκπαίδευση από επιστήμη σε τέχνη. Καθώς κάθε μαθητής έχει διαφορετική ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης σε σχέση με το μάθημα, ο εκπαιδευτικός πρέπει να ανακαλύψει τι γνωρίζει ο μαθητής πριν τον διδάξει και να εξατομικεύσει τη διδασκαλία ώστε να ταιριάζει με το αναπτυξιακό επίπεδο κάθε μαθητή.

Τα συναισθήματα δεν μπορούν να αντιμετωπιστούν χωριστά από την πνευματική συνειδητοποίηση ή τη σωματική ανάπτυξη. Και τα τρία αλληλοδιαπλέκονται και επηρεάζουν το ένα το άλλο. Ένα χαρισματικό πεντάχρονο παιδί δεν λειτουργεί ή σκέφτεται όπως ένα μέσο δεκάχρονο. Δεν αισθάνεται σαν ένα μέσο δεκάχρονο, ούτε σαν ένα μέσο τετράχρονο ή πεντάχρονο. Οι σκέψεις και τα συναισθήματα των χαρισματικών παιδιών διαφέρουν από εκείνα των άλλων παιδιών, με αποτέλεσμα να αντιλαμβάνονται και να αντιδρούν στον κόσμο τους διαφορετικά (Roepel, 1982).

Σημαντικός πρόδρομος της κατασκευής της ασυγχρονίας ήταν ο Jean-Charles Terrassier. Ο Terrassier επινόησε τον όρο «δυσσυγχρονία» για να αναφερθεί στις ψυχολογικές και κοινωνικές προεκτάσεις της άνισης ανάπτυξης των χαρισματικών

παιδιών. Ο Terrassier προσέφερε τη δυσσυγχρονία ως περιγραφή και όχι ως ορισμό: «Τα χαρισματικά παιδιά υποφέρουν συχνά από έλλειψη συγχρονισμού στους ρυθμούς ανάπτυξης της διανοητικής, συναισθηματικής και κινητικής τους προόδου, η οποία έχει τις επιπτώσεις της σε διάφορες πτυχές της ζωής τους, και τα αποτελέσματά της με τη σειρά τους παράγουν περαιτέρω ψυχολογικά προβλήματα» (Terrassier, 1985). Η εσωτερική δυσσυγχρονία αναφέρεται σε διαφορετικούς ρυθμούς διανοητικής, ψυχοκινητικής, γλωσσικής και συναισθηματικής ανάπτυξης. Μία από τις πιο συχνές ανισορροπίες που παρατήρησε ο Terrassier ήταν στους ρυθμούς με τους οποίους τα χαρισματικά παιδιά, ιδιαίτερα τα αγόρια, κατακτούν τη γραφή σε αντίθεση με την ανάγνωση. Πρότεινε επίσης ότι συχνά υπάρχει μεγάλο χάσμα μεταξύ της νοημοσύνης και της συναισθηματικής ωριμότητας. Τα άγχη και οι φόβοι μπορεί να κατακλύσουν το παιδί όταν «η έντονη νοημοσύνη του παρέχει πληροφορίες που προκαλούν άγχος, τις οποίες δεν είναι σε θέση να επεξεργαστεί κατάλληλα» (Terrassier, 1985).

Ο Roedell έδωσε ένα εύστοχο παράδειγμα για αυτό. Όταν βρήκε την τετράχρονη κόρη του να διαβάζει τη Βίβλο, ένας πατέρας ανέφερε: «Έκλεισε το βιβλίο με ένα τρομαγμένο βλέμμα στο πρόσωπό της και είπε: «Διαβάζω το βιβλίο της Αποκάλυψης, και φίλε μου, είναι τρομακτικό!» (Roedell, 1989)».

Ο Terrassier τόνισε, επίσης, ότι η δυσσυγχρονία δεν είναι μια παθολογική κατάσταση αλλά «μια περιγραφή των πραγματικών συνθηκών στις οποίες αναπτύσσονται πολλά χαρισματικά παιδιά- στις περισσότερες περιπτώσεις, τα προβλήματά τους είναι αποτέλεσμα της κακής προσαρμογής μεταξύ κοινωνίας και εκπαίδευσης» (Terrassier, 1985). Όταν η ασυγχρονία εξισώνεται με την άνιση ανάπτυξη ή το αίσθημα μη συγχρονισμού με τους συμμαθητές ή τις κοινωνικές προσδοκίες που βασίζονται στην ηλικία, η δυσσυγχρονία είναι ένα κατάλληλο συνώνυμο. Ο ορισμός της χαρισματικότητας ως ασύγχρονης ανάπτυξης υπερβαίνει την περιγραφή του Terrassier. Ενσωματώνει την αναγνώριση της Annemarie Roeper ότι οι χαρισματικοί έχουν μεγαλύτερη επίγνωση, τις γνώσεις του Vygotsky σχετικά με την επίδραση της γλώσσας στη νόηση και τις αυξημένες εντάσεις του Kazimierz Dabrowski που οδηγούν σε ποιοτικά διαφορετικές εσωτερικές εμπειρίες. Η πιο βασική και καθολική πτυχή της ασύγχρονης ανάπτυξης των χαρισματικών ατόμων είναι ότι η γνωστική τους ανάπτυξη εξελίσσεται με σημαντικά ταχύτερο ρυθμό από τη σωματική τους ανάπτυξη (Robinson N., 2008a).

Μελετώντας την κοινωνική ανάπτυξη μικρών χαρισματικών παιδιών, η αναπτυξιακή ψυχολόγος Wendy Roedell παρατήρησε ότι αντί να επιδεικνύουν υψηλές ικανότητες σε όλους τους τομείς, τα παιδιά αυτά είχαν συγκεκριμένες κορυφές εξαιρετικών επιδόσεων σε συνδυασμό με κοιλάδες. Παρόλο που επέδειξαν προηγμένη γνώση των κοινωνικών σχέσεων σε ομάδες συζήτησης, αυτό δεν αντικατοπτριζόταν απαραίτητα στη συμπεριφορά τους. «Είναι ανησυχητικό να κάνεις μια συζήτηση υψηλού επιπέδου με ένα 5χρονο παιδί που στη συνέχεια γυρίζει και χτυπάει έναν συμμαθητή του που του έκλεψε το μολύβι» (Roedell, 1989). Η Lovecky πρότεινε ότι «η ασυγχρονία μεταξύ κοινωνικής γνώσης και κοινωνικής δράσης μπορεί να συμβαίνει επειδή τα μικρά χαρισματικά παιδιά δεν αναπτύσσουν όλες τις πτυχές των κοινωνικών δεξιοτήτων με τον ίδιο ρυθμό» (Lovecky, 2004). Η ασυγχρονία δεν είναι στατική- αυξάνεται με την ηλικία, καθώς και με το IQ. Καθώς το παιδί αναπτύσσεται, ο λόγος της νοητικής ηλικίας προς τη χρονολογική ηλικία χαρτογραφεί την απότομη κλίση του εδάφους της ασυγχρονίας. Ένα χαρισματικό εξάχρονο παιδί με IQ 135 έχει μυαλό οκτώ ετών - στα εννέα του χρόνια, το παιδί αυτό θα έχει μυαλό 12 ετών - στα 12 του χρόνια, το παιδί θα είναι νοητικά 16 ετών. Συγκριτικά, ένα εξαιρετικά προικισμένο εξάχρονο παιδί με IQ 170 έχει μυαλό εννέα ετών - στα εννέα, μυαλό 15 ετών - και στα 12, η νοητική ηλικία του παιδιού θα είναι 20 ετών (Gross, 1993). Η ασυγχρονία είναι δυναμική, εξελίσσεται συνεχώς. Για να προστεθεί στην πολυπλοκότητα, τα χαρισματικά παιδιά αναπτύσσονται ασύγχρονα με διαφορετικούς ρυθμούς σε διάφορους τομείς και σε διάφορους τομείς δεξιοτήτων (Gilman, 2008). Ως εκ τούτου, το παιδί είναι στην πραγματικότητα ένα αμάλγαμα πολλών αναπτυξιακών ηλικιών (Tolan, 1989) και φαίνεται να είναι διαφορετικής ηλικίας σε διαφορετικές καταστάσεις (Gilman, 2008 ; Tolan, 1994). Το νεαρό χαρισματικό παιδί μπορεί να φαίνεται να είναι πολλές ηλικίες ταυτόχρονα. Μπορεί να είναι οκτώ ετών (η χρονολογική του ηλικία) όταν κάνει ποδήλατο, δώδεκα ετών όταν παίζει σκάκι, δεκαπέντε ετών όταν μελετά άλγεβρα, δέκα ετών όταν συλλέγει απολιθώματα και δύο ετών όταν του ζητείται να μοιραστεί το μπισκότο σοκολάτας με την αδελφή του (Tolan, 1994). Αυτή η τεράστια διακύμανση είναι συχνά συντριπτική για το παιδί που προσπαθεί να ενταχθεί σε ένα περιβάλλον δομημένο με βάση τη χρονολογική ηλικία (Tolan, 1994). Η ανομοιόμορφη ανάπτυξη και η έντονη ευαισθησία οδηγούν στην ευαλωτότητα (Jackson & Moyle, 2009).

Όσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός στον οποίο η γνωστική ανάπτυξη ξεπερνά τη σωματική ανάπτυξη, τόσο περισσότερο εκτός συγχρονισμού αισθάνεται το παιδί

εσωτερικά, στις κοινωνικές σχέσεις και σε σχέση με το σχολικό πρόγραμμα. «Όσο πιο έξυπνο είναι ένα άτομο, ανεξαρτήτως ηλικίας, τόσο λιγότερο συχνά μπορεί να βρει έναν πραγματικά συμπαθή σύντροφο» (Hollingworth, 1942).

Σε ολόκληρο τον κόσμο, τα χαρισματικά παιδιά χρειάζονται υποστήριξη για να διασφαλιστεί η ψυχοσυναισθηματική τους ευημερία και να μπορέσουν να πραγματώσουν τις δυνατότητές τους στην υπηρεσία της ανθρωπότητας. Οι χαρισματικοί χρειάζονται άτομα που κατανοούν την πολύπλοκη εσωτερική τους ζωή, την ανάγκη τους για νόημα και τις δυσκολίες τους να ζήσουν σε έναν κόσμο στον οποίο συχνά αισθάνονται ξένοι.

Κεφάλαιο 2: Χαρισματικότητα και Οικογενειακό Περιβάλλον

2.1 Γονεϊκότητα και προκλήσεις στην ανατροφή του χαρισματικού παιδιού

Σύμφωνα με τους Landau E. και Weissler K. η ανατροφή των παιδιών διαφέρει ανάλογα με το οικογενειακό περιβάλλον στο οποίο αναπτύσσονται (Landau & Weissler, 1993).

Η παρουσία ενός χαρισματικού παιδιού στην οικογένεια δύναται να προκαλέσει ποικίλα συναισθήματα και αντιδράσεις στο πλαίσιο της. Παρόλο που υπάρχει η μαρτυρία ότι τα χαρισματικά παιδιά και οι γονείς τους αντιμετωπίζουν μοναδικές προκλήσεις όσον αφορά στην ανατροφή των παιδιών υπάρχει βιβλιογραφικό κενό σχετικά με τη φύση και το βαθμό των δυσκολιών που βιώνουν αμφότεροι (Morawska & Sanders, 2009).

Μάλιστα, οι διεθνείς έρευνες φανερώνουν ότι οι περισσότεροι γονείς των χαρισματικών παιδιών αισθάνονται ότι δεν έχουν προετοιμαστεί κατάλληλα ώστε να αναθρέψουν ένα ή περισσότερα χαρισματικά παιδιά, να τα στηρίξουν συναισθηματικά και να τα διεγείρουν νοητικά, ούτε έχουν αρκετές φορές το απαιτούμενο μορφωτικό επίπεδο ώστε να ανταποκριθούν στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές τους ανάγκες (Huff et al., 2005).

Οι γονείς δεν διαθέτουν συχνά επαρκείς πληροφορίες και στήριξη για να ανταπεξέλθουν στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές και συναισθηματικές ανάγκες των τέκνων τους. Αρκετοί από αυτούς διαπιστώνουν την αναγκαιότητά για παροχή καθοδήγησης σε καίρια ζητήματα για τα οποία δεν αισθάνονται προετοιμασμένοι. Συγγραφείς όπως οι Moon, Kelly & Feldhusen αναφέρουν τη χαρισματικότητα ως πηγή έντασης και υποστηρίζουν ότι οι οικογένειες χρειάζονται καθοδήγηση, ειδικά όσον αφορά στους

ρόλους τους και τη δυναμική της οικογένειας, επειδή συχνά έχουν να αντιμετωπίσουν ασυνήθιστες καταστάσεις και ποικίλες προκλήσεις (Moon et al., 1997).

Επιπλέον οι γονείς των χαρισματικών παιδιών ενδέχεται να μη γνωρίζουν ποιες στρατηγικές, ποιες προσεγγίσεις και ποιες δραστηριότητες είναι πιο βοηθητικές με το παιδί τους συγκριτικά με ένα μη χαρισματικό παιδί. Σύμφωνα με τον Reichenberg και τη Landou (Reichenberg & Landau, 2009) ο διασχηματισμός και η διαμόρφωση της ταυτότητας του χαρισματικού παιδιού στηρίζεται κατά βάση στους γονείς. Ως εκ τούτου, όταν οι γονείς καλούνται να μεγαλώσουν ένα «ιδιαιτέρο παιδί», η ελλειμματική προετοιμασία τους δημιουργεί σύγχυση (Colangelo & Dettmann, 1983).

Πολλοί ερευνητές έχοντας επιβεβαιώσει τον σημαντικό ρόλο των γονέων στην υποστήριξη της ανάπτυξης της χαρισματικότητας στα παιδιά τους, αναφέρουν ότι συχνά έρχονται αντιμέτωποι με διάφορες προκλήσεις στην καθημερινή ανατροφή των χαρισματικών παιδιών τους.

Μια από τις μεγαλύτερες προκλήσεις με την οποία έρχονται αντιμέτωπες οι οικογένειες στην ανατροφή των χαρισματικών παιδιών τους είναι η επιλογή της κατάλληλης και σωστής μεθόδου αντιμετώπισης τους, ξεκινώντας από την αποκάλυψή τους εντός του οικογενειακού πλαισίου από τα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού. Αρκετές μελέτες έχουν δώσει έμφαση στην ελευθερία των χαρισματικών παιδιών και τη θεωρούν ως μία από τις σημαντικότερες μεθόδους που τα βοηθούν να αναπτύξουν τις δεξιότητες και τη γνωστική τους επίγνωση απαντώντας σε όλες τις ερωτήσεις τους και ικανοποιώντας την περιέργειά τους. Το περιβάλλον της ελευθερίας ενθαρρύνει το παιδί να αποφασίζει αυτόνομα και το κάνει να νιώθει την ικανότητα να σκέφτεται και να εκφράζει ελεύθερα τα συναισθήματά του, καθώς και να αξιοποιεί στο μέγιστο τις δημιουργικές του ικανότητες για να λύνει τα δικά του προβλήματα, μακριά από το πνεύμα της εξάρτησης από τους άλλους.

Μια επίσης σημαντική πρόκληση με την οποία οι γονείς είναι συχνά αντιμέτωποι αφορά στην αποδοχή των χαρισματικών παιδιών τους από το περιβάλλον τους και ειδικότερα από τους συνομηλίκους τους. Μερικές φορές τα χαρισματικά παιδιά όχι μόνο δεν έχουν πολλούς φίλους αλλά ενδέχεται να γίνουν αντικείμενο χλευασμού από τα υπόλοιπα παιδιά, τους αποδίδονται αρνητικοί χαρακτηρισμοί, τα υπόλοιπα παιδιά τα απορρίπτουν και τους φέρονται βίαια, τα μπλέκουν σε καυγάδες και δεν τα δέχονται στην ομάδα (Chellapan & Margrain, 2013).

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

Επίσης, έχει αναφερθεί από πολλούς ερευνητές ότι το χαρισματικό παιδί συχνά παρουσιάζει αυξημένη ευαισθησία στα ερεθίσματα και υψηλά επίπεδα ενέργειας με αποτέλεσμα να χρειάζεται λιγότερες ώρες ύπνου. Η διαταραχή του οικογενειακού ύπνου, επομένως έχει αντίκτυπο σε όλα τα υπόλοιπα μέλη της.

Μια επιπλέον πρόκληση/δυσκολία που μπορεί να αντιμετωπίζουν οι γονείς, αυτή τη φορά σε σχέση με τον εαυτό τους, είναι η παραγνώριση της ενδεχόμενης δικής τους χαρισματικότητας. Επιχειρούν να διαχειριστούν από μόνοι τους ορισμένες καταστάσεις και διενέξεις που συχνά πηγάζουν από το γεγονός ότι οι ίδιοι είναι προικισμένοι (Αντωνίου, 2009). Ίσως να μην είναι ικανοί να αντιληφθούν τις δικές τους ικανότητες ή να το βρίσκουν επίπονο (Silverman, 1997). Εφόσον λοιπόν, δεν έχουν επικοινωνήσει το προσωπικό τους ζήτημα είναι ακόμα πιο δύσκολο να βοηθήσουν τα παιδιά τους να αντιμετωπίσουν τις ενδεχόμενες δυσκολίες τους (Tolan, 1992). Εάν αποδεχτούν τη δική τους χαρισματικότητα και εξετάσουν πως έχει επηρεάσει τις ζωές τους, αυτό θα βοηθήσει στην επερχόμενη ισορροπία της οικογένειας. Ωστόσο, σε περίπτωση που και οι ίδιοι γονείς είναι χαρισματικοί τότε κατανοούν καλύτερα τα παιδιά τους, αναγνωρίζουν τις ανάγκες τους, τους δίνουν πρωτοβουλίες να κάνουν μερικές δικές τους επιλογές και φροντίζουν να τους παρέχουν το καλύτερο δυνατό εκπαιδευτικό και όχι μόνο πλαίσιο (Davis, 2016).

Οι γονείς συχνά βιώνουν μία μοναχική, απογοητευτική, αγχωτική και με έλλειψη κατανόησης πορεία ανατροφής του χαρισματικού παιδιού τους. Πολλές φορές νιώθουν ότι κυρίως τα μέλη της οικογένειας, οι φίλοι και οι εκπαιδευτικοί αποτυγχάνουν να κατανοήσουν τα προβλήματα, τις ανησυχίες τους καθώς και ζητήματα σχετικά με την ανατροφή των χαρισματικών παιδιών τους.

Αυτού του είδους τα συναισθήματα μπορεί να διογκωθούν από πολλούς παράγοντες όπως είναι οι μύθοι γύρω από τη χαρισματικότητα, η λανθασμένη πληροφόρηση, η προφανής ή συγκαλυμμένη εχθρότητα, η έλλειψη πληροφόρησης και σε μερικές περιπτώσεις η έλλειψη οικονομικών πηγών (May, 2000). Αυτά τα αισθήματα και ο τρόπος σκέψης τείνουν να επικρατούν ειδικά σε γονείς των οποίων η νοημοσύνη ανήκει στο μέσο όρο. Αυτό συμβαίνει λόγω του υψηλού βαθμού υπευθυνότητας που οφείλουν να επιδείξουν οι γονείς των χαρισματικών παιδιών ώστε να υπάρξει σωστή καθοδήγησή τους και ολόπλευρη ανάπτυξη των ικανοτήτων τους με αποτέλεσμα πολλές φορές να βιώνουν αισθήματα ανασφάλειας, σύγχυσης, πίεσης και ενοχής (Majid & Alias, 2010). Ωστόσο, αν το νοητικό επίπεδο των γονέων συμβαδίζει με αυτό των χαρισματικών παιδιών μειώνεται η ασυμφωνία μεταξύ τους και τα ενδεχόμενα προβλήματα (Lopez – Aymes et al., 2014).

Αξίζει, τέλος, να γίνει αναφορά σε έναν αριθμό οικογενειακών προκλήσεων που επηρεάζουν τις ικανότητες των χαρισματικών παιδιών, οι οποίες μπορούν να συνοψιστούν ως εξής σύμφωνα με τον Al – Rifai (Al - Rifai, 2012):

➤ Αδιαφορία των γονέων για το ταλέντο των παιδιών τους:

Ίσως αυτή η πρόκληση να είναι μία από τις πιο σοβαρές προκλήσεις που αντιμετωπίζει το χαρισματικό παιδί. Η αδιαφορία των γονέων του ή η παραμέληση από αυτούς των ταλέντων και των ικανοτήτων του αποτελεί ένα βαρύ φορτίο για το ίδιο από ψυχολογική άποψη. Η έλλειψη συνειδητοποίησης των γονέων για τις ταλαντούχες ικανότητες του παιδιού τους ή ο φόβος τους να εστιάσουν στο ταλέντο του, εμποδίζει την ομαλή μεταξύ τους επικοινωνία και διαταράσσει τη σχέση εμπιστοσύνης που αναπτύσσεται μεταξύ τους. Εμφανίζονται και άλλοι λόγοι αυτής της αδιαφορίας, όπως για παράδειγμα η πίστη των γονέων σε κάποιες δεισιδαιμονίες που συνδέουν το ταλέντο ή την ιδιοφυΐα με την τρέλα.

➤ Παραμέληση και χλευασμός των ικανοτήτων του ταλαντούχου παιδιού:

Οι γονείς έχουν βαθιά αγάπη για τα παιδιά τους και όμως μπορεί να μη νοιάζονται για τα ταλέντα των παιδιών τους και να μην αναπτύσσουν τις ικανότητές τους, και ίσως ο λόγος

γι' αυτό να οφείλεται τόσο στις περιοριστικές πεποιθήσεις τους όσο και στην έλλειψη εμπειρίας με τη φύση του ταλέντου των παιδιών τους. Αυτό οδηγεί στην υποεκτίμηση αυτού του ταλέντου με αποτέλεσμα να γελοιοποιείται το ταλέντο του μικρού γιου που προτιμά τα βιβλία και το διάβασμα από το παιχνίδι, ή προτιμά τη ζωγραφική από το να κάνει κερδοφόρες εργασίες. Ο κίνδυνος έγκειται στις συνέπειες αυτής της παραμέλησης και στη σοβαρή ψυχολογική βλάβη που προκαλεί στο χαρισματικό παιδί ως αντίδραση στην απογοήτευση που αντιμετωπίζει λόγω των λανθασμένων γονεϊκών προτύπων στην ανατροφή. Ως εκ τούτου, τα συναισθηματικά προβλήματα είναι από τα σημαντικότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα χαρισματικά παιδιά στις οικογένειές τους. Σε μια μελέτη της Yildiz (Yildiz et al., 2017) δημοσιεύθηκαν 11 εργασίες μεταξύ 2007-2017 με σκοπό να εντοπιστούν τα προβλήματα υγείας και τα οικογενειακά προβλήματα στα χαρισματικά παιδιά. Τα πιο συνηθισμένα προβλήματα υγείας που αντιμετωπίζουν τα ταλαντούχα παιδιά είναι τα συναισθηματικά προβλήματα κατά 81% σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους.

- Παραμέληση της ικανοποίησης των βασικών αναγκών του χαρισματικού παιδιού:
Ορισμένοι γονείς συχνά βλέπουν τα ταλαντούχα παιδιά τους με μάτια που απουσιάζουν από την αλήθεια - επειδή το ταλαντούχο παιδί τους έχει διακεκριμένες νοητικές ικανότητες και οι νοητικές του ικανότητες τους γοητεύουν. Υπό το πρίσμα αυτής της γοητείας επικεντρώνονται στην ικανοποίηση της νοητικής πτυχής.
- Απομόνωση του χαρισματικού παιδιού από την κοινωνία:
Το χαρισματικό παιδί αποδεικνύει την παρουσία του στην οικογένεια με την υπεροχή των νοητικών του ικανοτήτων και τη λεκτική του δεινότητα, αλλά χάνει την κοινωνική του σχέση με τους συνομηλίκους του και αυτό αποτελεί μεγάλη ανησυχία για την οικογένεια. Προκειμένου να μην κλονίσουν τα συναισθήματά του και να μην τραυματίσουν την υπερηφάνεια του, οι γονείς καταφεύγουν στη μέθοδο της υπερπροστασίας που εκπροσωπείται στην απομόνωσή του από την κοινωνία ή του απαγορεύουν τη συμμετοχή σε ανταγωνιστικά προγράμματα ή διαγωνισμούς που διοργανώνονται για το σκοπό αυτό.
- Αντιστοιχία του χαρισματικού παιδιού με τα αδέρφια του:
Ορισμένες οικογένειες έχουν έναν διακεκριμένο παιδί με μεγάλα ταλέντα και ικανότητες που δεν υπάρχουν στα αδέρφια του κι αυτό δημιουργεί κάποια προβλήματα στην αντιμετώπιση των παιδιών τους γενικότερα λόγω της υπερευαισθησίας του ταλαντούχου. Ως αποτέλεσμα της έκθεσής του σε ενοχλητικές καταστάσεις με τα αδέρφια του και της

αντιμετώπισής του με άρνηση και ψυχρότητα, αναζητά συναισθηματική ζεστασιά στην οικογένεια. Παρά το γεγονός αυτό, η οικογένεια τείνει να αγνοεί το ταλέντο του με το πρόσχημα ότι δεν θα ενημερώσει τα αδέρφια του για την υπεροχή του έναντι αυτών. (Al - Rifai, 2012).

Η χαρισματικότητα συχνά υπαινίσσεται πρόσθετη υπευθυνότητα και υποχρεώσεις. Παρόλο που η παρουσία ενός χαρισματικού παιδιού σαφώς τιμά την οικογένεια και την καθιστά ξεχωριστή, ωστόσο δεν αποτελεί απαραίτητα μία θετική εμπειρία για όλες τις οικογένειες (McMann & Oliver, 1988).

Για τους γονείς που μεγαλώνουν ένα χαρισματικό παιδί, η εμπειρία της ανατροφής του μπορεί να είναι μία έντονη, εντυπωσιακή μα και συνάμα εξουθενωτική εμπειρία. Η χαρισματικότητα ενδέχεται ένα αποτελέσει ένα στρεσογόνο παράγοντα στις οικογένειες με ένα ή περισσότερα χαρισματικά παιδιά και να προξενήσει πίεση για προσαρμογή όσον αφορά στον οικογενειακό τρόπο ζωής. Θεωρώντας ότι η πιο διαχρονική και θεμελιώδης αποστολή της οικογένειας είναι η κοινωνικοποίηση του παιδιού, αναμφίβολα η διαπαιδαγώγηση που θα λάβει είναι καταλυτικής σπουδαιότητας για το άτομο και η επίδρασή της είναι εμφανής σε γνωστικό, κοινωνικό και ψυχοσυναισθηματικό επίπεδο.

2.2 Τύποι γονέων και η επίδρασή τους στην ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη του χαρισματικού παιδιού

Οι δυσκολίες και οι προκλήσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι γονείς σε ζητήματα ανατροφής των χαρισματικών παιδιών τους και ακόμα πιο συγκεκριμένα τα γονεϊκά στυλ διαπαιδαγώγησης των χαρισματικών παιδιών έχουν ελάχιστα ερευνηθεί. Από τις λιγοστές έρευνες προκύπτει ότι το δημοκρατικό στυλ γονέα συμβαδίζει με τα χαρακτηριστικά των γονέων χαρισματικών παιδιών (Snowden & Christian, 1999).

Οι οικογενειακές αξίες και οι προσδοκίες έχουν κυρίαρχη επίδραση στην προσωπικότητα και τη ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των χαρισματικών παιδιών. Η επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος στην ανάπτυξη αυτών των παιδιών και στην προσωπική τους ανάπτυξη είναι μεγάλη. Το γονεϊκό στυλ θεωρείται ένα χαρακτηριστικό του γονέα που είναι σταθερό με την πάροδο του χρόνου και αποτελεί το περιβαλλοντικό και συναισθηματικό πλαίσιο για την ανατροφή και την κοινωνικοποίηση του παιδιού

(Darling & Steinberg, 1993). Ως εκ τούτου, το γονεϊκό στυλ μπορεί να έχει μεγαλύτερο αντίκτυπο στη διαμόρφωση των καθημερινών δραστηριοτήτων, της διατροφικής συμπεριφοράς και της ψυχοσυναισθηματικής ανάπτυξης του παιδιού (Darling & Steinberg, 1993).

Ενώ, γενικότερα, υπάρχει ασυμφωνία σχετικά με το τι αποτελεί τελικά την καλή γονεϊκή ανατροφή και την εκδήλωση της στις γονεϊκές συμπεριφορές, υπάρχει ευρύτερη συμφωνία στο ότι οι γονεϊκές στάσεις και συμπεριφορές διαμορφώνουν σε σημαντικό βαθμό την ανάπτυξη της αυτοεικόνας και της ανθεκτικότητας των παιδιού και ότι τα γονεϊκά πρότυπα των επικοινωνιακών κοινωνικών και εκπαιδευτικών φιλοδοξιών σχετίζονται με την επακόλουθη ανάπτυξη της προσωπικής εκπλήρωσης των παιδιών, τα εκπαιδευτικά τους επιτεύγματα, την καλή αγωγή και τη συνολικότερη ψυχοσυναισθηματική τους ανάπτυξη (Schneider, 2010).

Έχει παρατηρηθεί ότι τα στυλ γονέων που διατηρούν την υποστήριξη και το δέσιμο με τα παιδιά και, ταυτόχρονα, τους δίνουν «συναισθηματικό χώρο» και τους επιτρέπουν να βιώσουν και να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις, επιτρέπουν στα χαρισματικά παιδιά να επιτύχουν τη βέλτιστη προσαρμογή. Ένας συνδυασμός οικογενειακής ζεστασιάς, συνέπειας, κατάλληλου στυλ και δεξιοτήτων συμβάλλουν στη δημιουργία ενός ευνοϊκού περιβάλλοντος μάθησης με σκοπό την βέλτιστη ανάπτυξη του παιδιού. Μάλιστα ο βαθμός της επίδρασης γονεϊκής εμπλοκής στα επιτεύγματα του παιδιού είναι εντυπωσιακός (Dufur et al., 2013) και μαρτυρείται ότι ενώ η σχολική και οικογενειακή εμπλοκή είναι σημαντικές, ο ρόλος της οικογένειας είναι πιο ισχυρός όσον αφορά στην ακαδημαϊκή επιτυχία του παιδιού.

Επίσης σύμφωνα με αναδρομική έρευνα του Bloom (1985) σε 120 ταλαντούχους νέους η γονεϊκή ενθάρρυνση, η πειθαρχία και η κατάλληλη διδασκαλία αποτελούν σημαντικούς παράγοντες στην προώθηση των υψηλών επιτευγμάτων.

Όταν οι γονείς των χαρισματικών παιδιών εμφανίζουν τάσης αυταρχικότητας υπάρχει αρνητική επίδραση στη νοητική υγεία των παιδιών αυτών (Dwairy, 2004). Το αυταρχικό στυλ ανατροφής στις οικογένειες των χαρισματικών παιδιών συνδέεται με αρνητική στάση απέναντι στους γονείς, χαμηλότερη αυτοεκτίμηση και μεγαλύτερο άγχος, και κατάθλιψη.

Οι αυταρχικοί γονείς τονίζουν τον έλεγχο και την υπακοή, επιβάλλουν την πειθαρχία μέσω της τιμωρίας και προσδοκούν τα παιδιά να συμμορφώνονται στις εντολές

τους χωρίς αντιρρήσεις. (Baumrind, 1991). Έχουν υψηλές απαιτήσεις αυτοελέγχου αλλά χαμηλά επίπεδα ευαισθησίας. Είναι συχνά αδιάφοροι στις αναπτυξιακές ανάγκες του παιδιού, παρέχοντας ελάχιστη συναισθηματική υποστήριξη και θεωρούνται αυστηροί και πειθαρχικοί.

Πολλές μελέτες έχουν τονίσει τη σημασία ενός υγιούς οικογενειακού περιβάλλοντος για την ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των χαρισματικών παιδιών. Από τις λιγοστές έρευνες προκύπτει ότι το δημοκρατικό στυλ γονέα συμβαδίζει με τα χαρακτηριστικά των γονέων των χαρισματικών παιδιών (Snowden & Christian, 1999). Σε σχετικές έρευνες καταδεικνύεται ότι οι ίδιοι είναι περισσότερο επικοινωνιακοί και στοργικοί με τα παιδιά και τα ενθαρρύνουν να διατυπώσουν την άποψή τους σε πιο μεγάλο ποσοστό από ό,τι οι γονείς των μη χαρισματικών παιδιών. Επίσης συμμετέχουν περισσότερο στο σχολείο του παιδιού τους και οι καθηγητές αναφέρουν ότι οι συγκεκριμένοι γονείς ενθαρρύνουν περισσότερο τις ακαδημαϊκές προσπάθειες των παιδιών τους έχοντας παράλληλα υψηλές προσδοκίες από αυτά (Robinson et al., 2002).

Επιπρόσθετα, μέσα από αυτοαναφορές γονέων προκύπτει ότι είναι πιο δομημένοι και εκφραστικοί αλλά και λιγότερο ελεγκτικοί σε σχέση με τους γονείς των μη χαρισματικών παιδιών πράγμα που συνδέεται με λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς, λιγότερο άγχος, υψηλότερη αυτοεκτίμηση και ακαδημαϊκή επίτευξη όσον αφορά στα χαρισματικά παιδιά (Pilarinos & Solomon, 2017). Ωστόσο, σε κάποιες περιπτώσεις οι γονείς αναφέρουν ότι δεν είναι τόσο επιτρεπτικοί με τα παιδιά τους αλλά τείνουν να χρησιμοποιούν ένα περισσότερο αυταρχικό στυλ διαπαιδαγώγησης που χαρακτηρίζεται από επιπλήξεις και έντονες αντιδράσεις στα προβλήματα (Morawska & Sanders, 2008).

Μεγάλο κομμάτι της βιβλιογραφίας συνδέει το εκπαιδευτικό στυλ του γονέα με την προσαρμογή του παιδιού. Ο δημοκρατικός γονέας είναι αυτός που σχετίζεται με τις υγιείς κοινωνικές και διαπροσωπικές δεξιότητες του παιδιού και τα υψηλά διανοητικά επιτεύγματα (Kaufmann, et al., 2000).

Σε έρευνα του Koshy και των συνεργατών του (Koshy et al., 2013) σχετική με το γονεϊκό στυλ των γονέων χαρισματικών παιδιών αναφέρεται ότι οι περισσότεροι γονείς αυτών των παιδιών τείνουν να είναι υποστηρικτικοί είτε παρέχοντας απλά βοήθεια είτε κινητοποιώντας και εμπνέοντας το παιδί τους. Οι περισσότεροι από τους υποστηρικτικούς γονείς προσπαθούν να βρουν λύσεις στα προβλήματα των παιδιών τους ενώ οι γονείς που παρέχουν κινητοποίηση ενθαρρύνουν τα παιδιά τους να επιτύχουν, τους δείχνουν

εμπιστοσύνη και τονίζουν τη σημασία των σωστών επιλογών ώστε να αντιμετωπιστούν δύσκολες καταστάσεις (Colangelo et al., 1999).

2.3 Ο ρόλος της οικογένειας στην ανάπτυξη των ταλέντων του χαρισματικού παιδιού

Η οικογένεια είναι η πρώτη και συχνά η σημαντικότερη επιρροή στο αναπτυσσόμενο παιδί. Τα οικογενειακά χαρακτηριστικά και η λειτουργία της οικογένειας ενδέχεται να επιδράσουν θετικά και αρνητικά στην ανάπτυξη του ταλέντου και να έρθουν σε αλληλεπίδραση με τα προσωπικά χαρακτηριστικά του παιδιού. Επιπροσθέτως, η δυναμική της οικογένειας μπορεί να ενισχύσει την καλλιέργεια υψηλών επιδόσεων και μεγάλης δημιουργικότητας με διαφορετικούς τρόπους. Η οικογένεια έχει πολύ βαθύτατες επενέργειες στο υπό ανάπτυξη παιδί, καθώς επιδρά στις πεποιθήσεις, τις αξίες και τις ευκαιρίες. Η οικογένεια έχει καθοριστικό ρόλο στον προσδιορισμό του «ποιος θα γίνει ένα παιδί» και τι θα επιτύχει. Για ένα παιδί με ταλέντο, η επιρροή της οικογένειας ενδέχεται να είναι ο καθοριστικότερος συντελεστής για το αν η εξαιρετική ικανότητα θα μπορέσει να αναπτυχθεί σε υψηλό επίπεδο ή όχι. Όλοι γνωρίζουμε άτομα που είναι πολύ επιτυχημένα και επιτυχημένα παρά τις λιγότερο ευνοϊκές ή ακόμη και τις πραγματικά απαίσιες οικογενειακές συνθήκες και ομοίως, άτομα με φαινομενικά στοργικές και υποστηρικτικές οικογένειες που δεν αξιοποιούν τις δυνατότητές τους.

Σύμφωνα με έρευνες, οι γονείς που λειτουργούν ως θετικά πρότυπα για τη συμπεριφορά τους επιχειρούν να δημιουργήσουν ενθαρρυντικές συνθήκες μεταξύ σχολείου και οικογένειας, στηρίζουν την αυτονομία του παιδιού τους, του επιτρέπουν να παίρνει αποφάσεις, του προσφέρουν άνευ όρων αγάπη και συμπαράσταση, το παροτρύνουν να κάνει ερωτήσεις και να αξιοποιεί τη φαντασία του, εκτιμούν το παιχνίδι και δεν επιδιώκουν να το ελέγχουν. Οι εν λόγω γονείς συμβάλλουν με θετικό τρόπο στην ανάπτυξη των ταλέντων του παιδιού, στην ανάπτυξή του και στη διαμόρφωση μιας βιώσιμης και λειτουργικής σχέσης με το παιδί (Jolly & Matthews, 2012).

Μπορούμε να κατανοήσουμε καλύτερα τον ρόλο της οικογένειας στην ανάπτυξη και τη φροντίδα των χαρισματικών παιδιών μέσα από ένα σύνολο μεθόδων και παραγόντων που αναφέρονται από τον (Kafafi, 2009) στην ανάπτυξη του ταλέντου των παιδιών:

➤ Κλίμα ελευθερίας μέσα στην οικογένεια:

Στο κλίμα ελευθερίας, το παιδί αισθάνεται ότι είναι σε θέση να εκφραστεί χωρίς περιορισμούς ή έλεγχο. Έτσι, η συμπεριφορά που περιλαμβάνει το ταλέντο και την αριστεία, και είναι η δημιουργικότητα, συμβαίνει μόνο σε ένα κλίμα ελευθερίας. Η ελευθερία και η δημιουργικότητα είναι άρρηκτα συνδεδεμένες και όπου υπάρχει το ένα, υπάρχει και το άλλο, και αν απουσιάζει το ένα, τότε αυτό σημαίνει απουσία του άλλου.

➤ Αίσθημα ασφάλειας του παιδιού:

Η αίσθηση ασφάλειας και σιγουριάς του παιδιού αποτελεί προϋπόθεση για την ικανότητά του να αξιοποιήσει τις δυνατότητές του, επομένως η πρώτη προϋπόθεση ψυχικής υγείας είναι το παιδί να αισθάνεται ψυχολογικά ασφαλές. Ένα παιδί που φοβάται ή που αισθάνεται ότι απειλείται δεν μπορεί να χρησιμοποιήσει τις ικανότητες και τα ταλέντα του, και μάλιστα η απόδοσή του είναι κατώτερη του μέσου όρου, επειδή είναι αφοσιωμένο στην αναζήτηση της ασφάλειας και της απόστασης από ό,τι το φοβίζει και το απειλεί.

➤ Το αίσθημα αγάπης του παιδιού μέσα στην οικογένεια:

Ένα από τα πολύ ζωτικά πράγματα για να χτιστεί η προσωπικότητα ενός παιδιού με φυσιολογικό τρόπο είναι το αίσθημα αγάπης του παιδιού από τους γονείς του, επομένως μπορεί πάντα να είναι σε θέση να ανοίγεται πρώτα στον εαυτό του με υγιή τρόπο και να δέχεται όλες τις δραστηριότητες και τις εμπειρίες που θα αποκαλύψουν τα ταλέντα του και θα επιτύχουν τις ικανότητες και τις προετοιμασίες του.

➤ Εκτίμηση και κύρος:

Είναι η ανάγκη που κάνει το παιδί να έχει πίστη στον εαυτό του και τις ικανότητές του και ότι θα του ικανοποιηθεί αυτό που το ικανοποιεί στην αντιμετώπιση των άλλων. Διότι η εμπιστοσύνη του στον εαυτό του αντανακλάται στην εμπιστοσύνη του στους άλλους και επομένως αισθάνεται ότι ανήκει στο περιβάλλον στο οποίο ζει μέσα σε αυτό, γεγονός που θεωρείται κίνητρο για να εκφραστεί όσο το δυνατόν περισσότερο.

➤ Το αίσθημα δικαιοσύνης του παιδιού:

Το αίσθημα δικαιοσύνης, μη διάκρισης και δικαιοσύνης του παιδιού, αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για να συμμετέχει το παιδί στις δραστηριότητες και τις καταστάσεις που είναι διαθέσιμες σε αυτό, καθώς και για την ενθουσιώδη ανταπόκριση και την ενεργό συμμετοχή, η οποία δημιουργεί την ευκαιρία να αναδειχθούν και να αναπτυχθούν οι ικανότητες, οι δυνατότητες και τα ταλέντα του.

➤ Η αίσθηση σταθερότητας του παιδιού:

Σημαίνει ότι η οικογένεια δεν αλλάζει ξαφνικά από τη μία κατάσταση στην άλλη, ότι οι σημασίες των πραγμάτων είναι σταθερές και ότι τα σωστά πράγματα παραμένουν έτσι και τα λάθος πράγματα παραμένουν έτσι. Η στάση των γονέων του απέναντι σε εκείνο και τους υπόλοιπους και τα θέματα είναι σταθερή και σταθερή, γεγονός που του επιτρέπει να συνδέει τα νοήματα με τις καταστάσεις με τρόπο που επιτρέπει τη σωστή μάθηση χωρίς αντιφάσεις και συγκρούσεις, γεγονός που το βοηθά να εκφράσει τον εαυτό του και τις δυνατότητές του με υγιή τρόπο.

➤ Ανεκτική ατμόσφαιρα:

Το παιδί την αισθάνεται στο οικογενειακό του περιβάλλον, καθιστά τις ανθρώπινες και κοινωνικές σχέσεις του παιδιού με τους γύρω του στην οικογένεια -και αργότερα στο σχολείο- μια κορεσμένη σχέση που εδραιώνει το αίσθημα της ασφάλειας και της αποδοχής και ωθεί στην αξιοποίηση των πνευματικών και καλλιτεχνικών ικανοτήτων μέσα σε μια ατμόσφαιρα απόλαυσης. Σε αυτή την περίπτωση, το παιδί δεν χρειάζεται να αφυπνίσει τα κίνητρά του από το εξωτερικό, γιατί με την ψυχολογική και συναισθηματική του σταθερότητα, οδηγείται από μέσα του για να επιτύχει τις δυνατότητές του και να διεκδικήσει τον εαυτό του.

Η οικογένεια είναι ένα πολύπλοκο σύστημα με πολλές πτυχές και μέλη που αλληλεπιδρούν μέσα σε πολλαπλά πλαίσια και είναι ενσωματωμένα σε διάφορα κοινωνικά δίκτυα. Οι οικογένειες έχουν τόσο γενεαλογική όσο και πολιτισμική ιστορία που επηρεάζουν τις σημερινές συνθήκες, αξίες και προτεραιότητες. Ενώ οι οικογένειες αποτελούν το πρώτο πλαίσιο κοινωνικοποίησης που βιώνει το αναπτυσσόμενο παιδί, οι οικογένειες είναι ενσωματωμένες σε ευρύτερα κοινωνικά περιβάλλοντα, όπως οι γειτονιές και κοινότητες που περιλαμβάνουν θεσμούς κοινωνικοποίησης, όπως τα σχολεία και οι κοινοτικές οργανώσεις, και παράγοντες κοινωνικοποίησης, όπως οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι επηρεάζουν επίσης την απόκτηση κανόνων, αξιών και ιδεολογιών. Οι οικογένειες συχνά παραμένουν πρωταρχική επιρροή στο αναπτυσσόμενο παιδί, αλλά καθώς το παιδί μεγαλώνει, οι δυνατότητες επιρροών πέρα από την οικογένεια αυξάνονται. Οι οικογενειακές αξίες και η γονική μέριμνα αλληλεπιδρούν και ανταποκρίνονται στα χαρακτηριστικά του παιδιού και οδηγούν σε ενέργειες που επηρεάζουν την απόκτηση πεποιθήσεων, αξιών και κινήτρων που συμβάλλουν στην επίτευξη και την επιτυχία, μετακινώντας το παιδί σε μια πορεία από το δυναμικό στην

ικανότητα, την εξειδίκευση και, τελικά, για ορισμένους, στην ενήλικη δημιουργική παραγωγικότητα.

Όλες οι οικογένειες έχουν ιστορία που αντιπροσωπεύεται από τα επιτεύγματα των προηγούμενων γενεών στο παρελθόν, καθώς και από τις αξίες και τα μηνύματα που μεταβιβάζονται από τη μία γενιά στην άλλη. Η ιστορία και η σταθερότητα των γενεών μιας οικογένειας επηρεάζουν τον τρόπο και το βαθμό στον οποίο μια οικογένεια μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη των ταλέντων των παιδιών και οι επιρροές της οικογένειας μπορεί να έχουν τις ρίζες τους πίσω στο χρόνο και στις προηγούμενες γενιές με δύο τρόπους (Albert, 1994). Ο ένας είναι μέσω ενός ιστορικού ενασχόλησης με έναν συγκεκριμένο τομέα, όπως η μουσική ή η πολιτική. Μπορεί να υπάρχει μεγάλη δημοσιότητα για τις διαδοχικές γενιές να εισέλθουν σε αυτούς τους παραδοσιακούς και ιδιαίτερα αξιόλογους τομείς ή επαγγέλματα και η οικογένεια μπορεί να είναι ιδιαίτερα καλά τοποθετημένη μέσω του κοινωνικού κεφαλαίου για να προωθήσει την επίτευξη σε αυτούς τους τομείς (π.χ. πολιτική στην οικογένεια Κένεντι, μουσική στην οικογένεια Τζάκσον). Το ιστορικό ενασχόλησης με έναν συγκεκριμένο τομέα αντανάκλα επίσης συλλογικές οικογενειακές αξίες που μεταβιβάζονται στις νεότερες γενιές (π.χ. μια κοινή αξία της υπηρεσίας στην πατρίδα) από τα παλαιότερα μέλη της οικογένειας.

Ο δεύτερος τρόπος με τον οποίο η οικογενειακή ιστορία επηρεάζει τις ευκαιρίες ανάπτυξης ταλέντων είναι μέσω της σταθερότητας των γενεών και της συσσώρευσης εκπαιδευτικών (π.χ. γνώση και εμπειρία σχετικά με την τριτοβάθμια εκπαίδευση), κοινωνικών (π.χ. κοινωνική θέση, κοινωνικές διασυνδέσεις) και οικονομικών πόρων ή περιουσιακών στοιχείων (Albert, 1994). Καθώς αυξάνεται ο αριθμός των σταθερών γενεών, αυξάνεται και η ικανότητα της οικογένειας να συγκεντρώνει επαρκείς βαθμούς γνώσεων, δεξιοτήτων, εμπειρίας και οικονομικών πόρων. Ο Albert, μάλιστα, υποστηρίζει ότι χρειάζονται τρεις σταθερές γενιές για να μπορέσει η οικογένεια να μετακινηθεί από την αποκλειστική εστίαση στην επιβίωση και τις καθημερινές ανάγκες σε μια μεγαλύτερη εστίαση στο μέλλον, συμπεριλαμβανομένης της ανάπτυξης των ιδιαίτερων ταλέντων των παιδιών. Οι διαδοχικές σταθερές γενιές θα έχουν συχνά μεγαλύτερα ποσά διαθέσιμων πόρων (δηλαδή χρόνο και χρήματα) που μπορούν να διατεθούν για την ανάπτυξη ταλέντων, όπως εξωσχολικές δραστηριότητες, ειδικά προγράμματα και μαθήματα και υλικά για άτυπη μάθηση στο σπίτι (Albert, 1994). Μία από αυτές είναι η περιθωριοποίηση ή ο βαθμός στον οποίο η οικογένεια είναι ανόμοια ή απομονωμένη από το κοινωνικό

πλαίσιο στο οποίο ζει ή διαμένει ή ο βαθμός στον οποίο η οικογένεια αντιλαμβάνεται τον εαυτό της εκτός της κυρίαρχης πολιτισμικής ομάδας (Albert, 1994).

Τα φαινομενικά επιφανειακά χαρακτηριστικά του ταλαντούχου παιδιού, όπως η σειρά γέννησης και το φύλο, έχουν επίσης ισχυρές ψυχολογικές επιδράσεις στη διαδικασία ανάπτυξης του ταλέντου, επειδή μπορούν να επηρεάσουν τις προσδοκίες των γονέων για την επίδοση, ιδίως όσον αφορά τον τομέα και το επίπεδο επίδοσης (Olszewski et al., 2017). Υπάρχει άφθονη τεκμηρίωση τόσο από την ερευνητική βιβλιογραφία για τα παιδιά όσο και για τους ενήλικες ότι τα διανοητικά χαρισματικά άτομα (με υψηλό δείκτη νοημοσύνης) είναι δυσανάλογα πρωτότοκα παιδιά (Olszewski et al., 2017). Ο Albert (Albert, 1994) θεωρεί τη σειρά γέννησης ως σημαντικό ψυχολογικό οργανωτή για μια οικογένεια και διακρίνει μεταξύ των «ευνοημένων» παιδιών που είναι συνήθως τα μεγαλύτερα ή τα μικρότερα παιδιά της οικογένειας και των «ιδιαίτερων» παιδιών που είναι εξαιρετικά λόγω των περιστάσεων, όπως το παιδί που γεννιέται μετά την απώλεια ενός μεγαλύτερου παιδιού. Οι αναπηρίες ενός παιδιού δημιουργούν οικογενειακές ψυχολογικές διεργασίες που μπορούν είτε να εμποδίσουν είτε να διευκολύνει την ανάπτυξη ταλέντων. Μια σωματική ή μαθησιακή αναπηρία σε συνδυασμό με διανοητική χαρισματικότητα μπορεί να προκαλέσει την υπερβολική προστασία της οικογένειας από το παιδί, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει σε μειωμένες ευκαιρίες για την ανάπτυξη του ταλέντου ή σε αποκλειστική εστίαση στην αναπηρία και έλλειψη αναγνώρισης του χαρίσματος (Olszewski et al., 2017).

Συνοπτικά, τα χαρακτηριστικά των παιδιών επηρεάζουν την ανάπτυξη του ταλέντου επειδή μπορούν να λειτουργήσουν ως ψυχολογικός οργανωτής, επηρεάζοντας τις προσδοκίες και τα πρότυπα οικογενειακής αλληλεπίδρασης και κοινωνικοποίησης, καθώς και την κατανομή των οικογενειακών πόρων.

Οι τρόποι με τους οποίους οι γονείς αλληλεπιδρούν με τα νεαρά χαρισματικά παιδιά τους μπορεί να προωθήσουν ενεργά την πρώιμη ανάπτυξη των εσωτερικών κινήτρων (Olszewski et al., 2017). Για παράδειγμα, οι γονείς των μικρών παιδιών με υψηλό δείκτη νοημοσύνης χρησιμοποιούσαν την περιέργεια, την περιέργεια και την εμπλοκή στην εργασία, που θεωρούνται στρατηγικές εσωτερικής παρακίνησης της εργασίας, στις αλληλεπιδράσεις τους με τα παιδιά τους αντί για εξωτερικές ανταμοιβές και τιμωρίες, οι οποίες έχει βρεθεί ότι οδηγούν σε υψηλότερα επίπεδα παρακίνησης επίδοσης. Παρομοίως, οι γονείς μεγαλύτερων διανοητικά χαρισματικών παιδιών απέφυγαν τις

στρατηγικές ελέγχου, όπως οι ανταμοιβές και οι τιμωρίες, αντί για πρακτικές παρακίνησης που προωθούν την αυτονομία, όπως η υποστήριξη και η αξιοποίηση των ενδιαφερόντων των παιδιών τους για την παραγωγική ενασχόλησή τους στο σπίτι.

Ο εντοπισμός των χαρακτηριστικών των οικογενειών των παιδιών που είναι ακαδημαϊκά ή δημιουργικά χαρισματικά είναι χρήσιμος, αλλά το πιο σημαντικό ερώτημα είναι πώς αυτά τα χαρακτηριστικά επηρεάζουν το άτομο ώστε να οδηγήσουν στην ανάπτυξη του ταλέντου. Ποιες είναι οι διαδικασίες που συμβαίνουν μέσα στις οικογένειες και έχουν ως αποτέλεσμα παιδιά που έχουν κίνητρο για επίτευξη, που στοχεύουν σε στόχους, που έχουν αυτοπεποίθηση, που είναι επίμονα, που είναι ανθεκτικά, που είναι ανοιχτά σε εμπειρίες και που είναι πρόθυμα να αφιερώσουν αμέτρητες ώρες μελέτης και εξάσκησης των δεξιοτήτων που απαιτούνται για την επιτυχία στον τομέα του ταλέντου τους; Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι υπάρχει μεγάλη ποικιλομορφία σε κάθε ομάδα ατόμων, συμπεριλαμβανομένων των χαρισματικών, όσον αφορά τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, τις αξίες και τις διαθέσεις.

Με την ανάπτυξη στον τομέα του ταλέντου, τα άτομα αναλαμβάνουν μεγαλύτερη ευθύνη για την καθοδήγηση της μάθησής τους, συμπεριλαμβανομένου του καθορισμού στόχων, της χρήσης στρατηγικών παρακίνησης για την επιμονή στη σκόπιμη εξάσκηση και της ανάπτυξης στρατηγικών για την τόνωση της δημιουργικής σκέψης (Olszewski et al., 2017).

Στα πρώτα στάδια της ανάπτυξης ταλέντων, η παιγνιώδης έκθεση και η ευκαιρία για ενασχόληση είναι πιο σημαντικές. Οι γονείς μπορούν να παρέχουν ευκαιρίες στα παιδιά να εκτεθούν σε διάφορους τομείς μέσω δραστηριοτήτων στο σπίτι, οικογενειακών εκδρομών και προγραμμάτων εμπλουτισμού. Ο ρόλος των γονέων περιλαμβάνει αυτόν του ουδέτερου παρατηρητή για να διακρίνουν τα ενδιαφέροντα του παιδιού τους και να τα τροφοδοτούν με πρόσθετες ευκαιρίες, ενώ ταυτόχρονα επιτρέπουν στα μικρά παιδιά να δοκιμάζουν πολλές και διαφορετικές δραστηριότητες. Ορισμένα παιδιά θα διατηρήσουν το ενδιαφέρον τους για έναν συγκεκριμένο τομέα για μεγάλο χρονικό διάστημα, ενώ άλλα θα αλλάζουν συχνά. Οι γονείς μπορούν να υποστηρίξουν καλύτερα τα ενδιαφέροντα του παιδιού τους διδάσκοντάς το «εν κινήσει», απαντώντας σε ερωτήσεις και παρέχοντας υλικό (π.χ. βίντεο, παιχνίδια, βιβλία) για θέματα που το ενδιαφέρουν, αν και ορισμένα παιδιά θα είναι έτοιμα για άμεση διδασκαλία. Οι γονείς μπορούν επίσης να βοηθήσουν τα παιδιά στη διαμόρφωση και τη δημιουργία σχεδίων ή

προϊόντων που σχετίζονται με τα ενδιαφέροντά τους. Ο στόχος είναι να προωθηθεί η ανάπτυξη της διαρκούς προσοχής, της αυτοαποτελεσματικότητας και της επιμονής στο έργο, που είναι κρίσιμα για τα μελλοντικά στάδια ανάπτυξης ταλέντων. Σε αυτό το στάδιο, οι γονείς μπορούν να ενσταλάξουν και να ενισχύσουν σημαντικές στάσεις απέναντι στην ικανότητα και την προσπάθεια με τη χρήση κατάλληλων τύπων επαίνου και ανατροφοδότησης. Οι στρατηγικές εσωτερικής παρακίνησης της εργασίας είναι πιο αποτελεσματικές από τις ανταμοιβές, τις τιμωρίες και τα κίνητρα. Οι γονείς μπορούν επίσης να διδάξουν στα παιδιά και να μεταφέρουν αξίες διαμορφώνοντας, για παράδειγμα, την ενεργό χρήση του ελεύθερου χρόνου. Τα σχολεία και οι κοινότητες πρέπει να αναλάβουν πιο ενεργό και σκόπιμο ρόλο στην παροχή έκθεσης σε διάφορους τομείς ταλέντων για τα παιδιά που προέρχονται από μειονεκτικές συνθήκες μέσω προγραμμάτων εμπλουτισμού, θερινών προγραμμάτων κ.λ.π..

Οι γονείς μπορούν να κατέχουν εξέχων ρόλο στο να βοηθήσουν τα παιδιά να παραμείνουν αφοσιωμένα, παρέχοντας πρόσβαση σε κατάλληλα προκλητικές δραστηριότητες εμπλουτισμού, σε συνομηλικούς με παρόμοια ενδιαφέροντα και ταλέντα, σε εξαιρετικούς εκπαιδευτές και προπονητές και σε ενήλικες μέντορες ή επαγγελματίες που μπορούν να παρέχουν σιωπηρή γνώση σχετικά με τη σταδιοδρομία και την εκπαιδευτική πορεία. Οι γονείς μπορούν επίσης να βοηθήσουν με λεκτικά μηνύματα που δίνουν έμφαση στη βελτίωση και τη μάθηση, καλλιεργώντας έτσι μια νοοτροπία ανάπτυξης (Dweck, 2006) και παρέχοντας συναισθηματική υποστήριξη για την αντιμετώπιση των αναποδιές και των «αποτυχιών». Οι γονείς συνεχίζουν να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο σε αυτό το στάδιο στη συγκέντρωση κατάλληλων δραστηριοτήτων ή ευκαιριών τόσο εντός όσο και εκτός σχολείου, συμπεριλαμβανομένων δασκάλων, προπονητών και μεντόρων που ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα του παιδιού, στον τομέα του ταλέντου και στο επίπεδο του αναπτυγμένου ταλέντου. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό και χρονοβόρο για τομείς που καλλιεργούνται κυρίως εκτός σχολείου, όπως ο χορός ή η μουσική. Αντί να παρέχουν άμεση διδασκαλία, οι γονείς γίνονται διαχειριστές, συντονίζοντας την υλικοτεχνική υποδομή του σπιτιού και του σχολείου, ώστε το παιδί τους να μπορεί να εστιάζει το χρόνο και την ψυχολογική του ενέργεια στα μαθήματα και την εξάσκηση. Είναι όλο και πιο σημαντικό οι μαθητές να μπορούν να περνούν χρόνο μόνοι τους μελετώντας ή εξασκώντας ή ασκώντας δραστηριότητες στον τομέα του ταλέντου τους χωρίς γονική παρότρυνση ή συνεχή

επίβλεψη. Η ανάπτυξη ενός υποστηρικτικού κοινωνικού δικτύου άλλων ομοίως ταλαντούχων και ενδιαφερόμενων συνομηλίκων και ενηλίκων μπορεί αρχικά να ενορχηστρωθεί από τους γονείς μέσω της παροχής ευκαιριών στα παιδιά να συναναστρέφονται με άλλα παιδιά στους τομείς του ταλέντου. Οι γονείς πρέπει επίσης να βοηθήσουν τα παιδιά να αναλάβουν όλο και μεγαλύτερη ευθύνη για την οικοδόμηση και τη διατήρηση ενός υποστηρικτικού κοινωνικού δικτύου καθώς προοδεύουν. Είναι ζωτικής σημασίας οι μαθητές να μάθουν να αγκαλιάζουν τις προκλήσεις και να αντιμετωπίζουν και να επιλύουν τους φόβους σχετικά με τον ανταγωνισμό, εφοδιασμένοι με εργαλεία που περιλαμβάνουν ποικίλες στρατηγικές μάθησης και αντιμετώπισης. Ακόμα και οι χαρισματικοί μαθητές πρέπει να μάθουν πώς να μελετούν ή να εξασκούνται για να επιτύχουν το μέγιστο όφελος από τη διδασκαλία και να αντιμετωπίσουν μέσα σε όλο και πιο δύσκολο υλικό. Τα παιδιά μπορεί να μη βλέπουν τη σύνδεση μεταξύ άμεσων και μακροπρόθεσμων στόχων, αλλά οι γονείς και οι εκπαιδευτές μπορούν να βοηθήσουν να γίνουν σαφείς αυτές οι συνδέσεις. Τα σχολεία και οι κοινοτικοί οργανισμοί πρέπει να συνεχίσουν να διαδραματίζουν ισχυρότερο ρόλο στην παροχή ευκαιριών μάθησης εκτός σχολείου, συμπεριλαμβανομένης της πρόσβασης σε ταλαντούχους συνομηλίκους και της καθοδήγησης από ενήλικες επαγγελματίες, για παιδιά από κοινωνικοοικονομικά μειονεκτούσες οικογένειες.

Οι οικογένειες όλων των ατόμων, συμπεριλαμβανομένων των χαρισματικών και ταλαντούχων ατόμων, ποικίλλουν σε μεγάλο βαθμό. Αν και η έρευνα μας δίνει κάποιες ενδείξεις για τη φύση των βέλτιστων οικογενειακών στηρίξεων για την ανάπτυξη του ταλέντου, υπάρχουν πολλά άτομα που επιτυγχάνουν υψηλά επίπεδα χωρίς αυτές ή ακόμη και παρά το αρνητικό οικογενειακό περιβάλλον. Αυτό υποδηλώνει ότι υπάρχουν πολλά διαφορετικά μονοπάτια που οδηγούν σε επιτεύγματα ενηλίκων και δημιουργική παραγωγικότητα. Υποδεικνύει επίσης την τεράστια πολυπλοκότητα όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνονται οι αξίες, οι νοοτροπίες, οι πεποιθήσεις και, κυρίως, τα κίνητρα μέσα και από ποικίλα οικογενειακά πλαίσια. Χρειάζεται περισσότερη έρευνα για να κατανοηθεί η επίδραση της οικογένειας στην ανάπτυξη του ταλέντου, αλλά από την οπτική γωνία της οικογένειας ως ένα σύνθετο σύστημα με πολλαπλά άτομα και στοιχεία που εντάσσεται σε πολλαπλά και μεταβαλλόμενα ευρύτερα κοινωνικά πλαίσια. Πρέπει να διαφωτίσουμε την ποικιλομορφία των διαδρομών προς την επίτευξη υψηλών επιδόσεων καθώς και να εντοπίσουμε τα στοιχεία που είναι κοινά σε αυτές. Επιπλέον, η μελλοντική

έρευνα χρειάζεται ένα πιο διαφοροποιημένο πλαίσιο για τα αποτελέσματα στην ενήλικη ζωή, συμπεριλαμβανομένων των διαφορετικών επιπέδων επίτευξης, π.χ. εμπειρογνωμοσύνη σε σχέση με την εξοχότητα, και διαφορετικών τύπων αποτελεσμάτων, όπως η ψυχική υγεία και η ικανοποίηση από τη ζωή, δεδομένου ότι η υπάρχουσα έρευνα υποδηλώνει ότι τα ποικίλα οικογενειακά πλαίσια παράγουν ή επηρεάζουν ποικίλα αποτελέσματα.

Το οικογενειακό περιβάλλον είναι «η πρώτη θερμοκοιτίδα για το ταλαντούχο παιδί, έχει πολλαπλούς ρόλους και φέρει ευθύνες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη και την ανατροφή του ταλαντούχου παιδιού» ξεκίνησε από την αποκάλυψη των ταλέντων του μέχρι την παροχή των μέσων φροντίδας σε ένα περιβάλλον με ένα σύνολο χαρακτηριστικών» (Al - Rifai, 2012). Μεταξύ αυτών των προβληματισμών και των χαρακτηριστικών που είναι κατάλληλα για τη φροντίδα των χαρισματικών παιδιών ο ερευνητής τα αναφέρει ως εξής:

- Ο αριθμός των μελών της οικογένειας:
Όσο λιγότερα είναι τα μέλη της οικογένειας, τόσο μεγαλύτερες είναι οι πιθανότητες για το παιδί να αναπτύξει τα ταλέντα του. Οι περισσότεροι ψυχολόγοι έχουν επισημάνει ότι η τάση της οικογένειας προς τη μείωση του αριθμού των μελών της έχει τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματά της. Μερικά από τα πλεονεκτήματά της είναι ότι δίνει στους γονείς την ευκαιρία να ασχοληθούν με το παιδί, να το παρακολουθήσουν προσεκτικά και να το κατανοήσουν καλύτερα.
- Η σειρά του παιδιού στην οικογένεια:
Αν είναι το πρώτο παιδί στην οικογένεια η πιθανότητα να του δοθεί προσοχή είναι μεγαλύτερη.
- Το επίπεδο ωριμότητας των γονέων:
Όσο περισσότερο οι γονείς έχουν μια ικανοποιητική νοητική και συναισθηματική ωριμότητα, τόσο περισσότερο συνειδητοποιούν τη φροντίδα του παιδιού τους.
- Το μορφωτικό και επαγγελματικό επίπεδο των γονέων:
Όποτε υπάρχει πνευματική ωριμότητα των γονέων, αυτό θα αντανακλά θετικά στην εκπαίδευση του παιδιού. Όπου επιστημονικές μελέτες δείχνουν ότι ένα παιδί του οποίου τα μάτια ανοίγουν σε γονείς που διαβάζουν πολύ, θα μεγαλώσει αγαπώντας το διάβασμα και τη γραφή. Ορισμένες μελέτες επιβεβαιώνουν ότι το επίπεδο μόρφωσης της μητέρας,

η συμμετοχή της και η παρακολούθησή της στις υποθέσεις του παιδιού όσο είναι μικρό, έχουν εκτεταμένες επιπτώσεις στην ανάπτυξη του ταλέντου του.

➤ Καλές οικογενειακές σχέσεις:

Μια καλή σχέση του ζευγαριού βοηθά στη σωστή ανατροφή του παιδιού. Αποτελεί έναν από τους κυριότερους παράγοντες για την ανεύρεση αυτής της κατηγορίας και τη μέγιστη φροντίδα της. Εκπαιδευτικές μέθοδοι που χρησιμοποιούνται στην οικογένεια:

Ίσως η καλύτερη μέθοδος είναι η μέθοδος του διαλόγου και της εκπαίδευσης μέσω του παραδείγματος, επειδή το παιδί στα πρώτα του χρόνια είναι πολύ παρατηρητικό.

➤ Περιβάλλον αξιών:

Ίσως ο καλύτερος τρόπος για την εμπέδωση αξιών μετά τη συμπεριφορά των γονέων είναι τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, ειδικά αυτά που παρακολουθεί το παιδί από χρήσιμες τηλεοπτικές εκπομπές.

➤ Περιβάλλον ελευθερίας:

Προσφέρει τη δυνατότητα στο παιδί να πάρει τις δικές του αποφάσεις χωρίς τις υπαγορεύσεις και τους περιορισμούς που αποτελούν το πρότυπο εξάρτησης του παιδιού.

Ο Dr. Abdul Karim Bakkar λέει: «Βρισκόμαστε σε μια εποχή κατά την οποία ο χώρος για ελευθερία αυξάνεται και η αποτελεσματικότητα της παρακολούθησης και του ελέγχου μειώνεται. Σε τέτοιες περιπτώσεις, η ανάπτυξη της εσωτερικής συνείδησης του παιδιού είναι το πιο σημαντικό εκπαιδευτικό έργο, και αυτό με το να κάνει το παιδί ελεύθερο σε πολλές από τις ενέργειές του και με το να το κάνει ικανό να ελέγχει μόνο του τον εαυτό του».

➤ Περιβάλλον περιέργειας:

Η περιέργεια και οι συχνές ερωτήσεις είναι από τη φύση του παιδιού, ιδιαίτερα στα πρώτα επτά χρόνια της ζωής του. Είναι καθήκον των γονέων να επενδύσουν σε αυτήν και να ενθαρρύνουν το παιδί απαντώντας στις ερωτήσεις που το παιδί θέτει. Μια μελέτη ανέφερε ότι το (15%) των συνομιλιών του παιδιού είναι ερωτήσεις που κάνει στους γύρω του και αυτό είναι το φυσικό. Αν βρούμε ένα παιδί που δεν ρωτάει, πρέπει να ρωτήσουμε για τον λόγο που συμβαίνει αυτό.

➤ Το περιβάλλον της επαφής με τους ηγέτες:

Αυτό γίνεται με τη συμμετοχή του παιδιού σε οικογενειακές συνεδρίες, ιδιαίτερα σε οικογενειακές επισκέψεις που τρέφουν το παιδί με χρήσιμες πληροφορίες για το περιβάλλον του και μαθαίνει τον τρόπο διαλόγου από τους ενήλικες. Έχει αποδειχθεί

επιστημονικά ότι όταν ένα παιδί φτάσει στην ηλικία του δέκατου ή του ενδέκατου έτους, τείνει να αναζητά ένα πρότυπο και ένα είδωλο, γι' αυτό είναι σκόπιμο εκείνη τη στιγμή να του μιλάτε για το μυστικό και το ήθος των μεγάλων και των σοφών, των γερόντων και των ανθρώπων της ιπποσύνης και της μεγαλοψυχίας, ώστε να προσβλέπει στο να τους μιμηθεί.

2.4 Γονεϊκές προσδοκίες και πίεση στα χαρισματικά παιδιά

Πολλές φορές το έλλειμμα που δημιουργείται από την ραγδαία γνωστική ανάπτυξη έναντι των ψυχο-συναισθηματικών δεξιοτήτων των χαρισματικών παιδιών προκαλεί δυσκολίες στο πλαίσιο της οικογένειας και συχνά καταλήγει σε μη πραγματικές γονεϊκές προσδοκίες. Στην ουσία, όσο περισσότερο αυξάνεται το νοητικό επίπεδο των παιδιών, τόσο αυξάνουν και οι προσδοκίες των γονέων. Σε αρκετές περιπτώσεις οι γονείς μπορεί να συμπεριφέρονται με αδεξιότητα ή ακόμα και με περίεργο τρόπο, παραβλέποντας το γεγονός ότι τα χαρισματικά παιδιά είναι ακόμα παιδιά. Έτσι, είναι δυνατόν, αν ένα παιδί εκδηλώνει έντονο θυμό που ουσιαστικά είναι απόλυτα συμβατός με τη χρονολογική του ηλικία, οι γονείς να το εκλάβουν ως παιδί με πρόβλημα συμπεριφοράς. Ένα κόμμα αρνητικό επακόλουθο των υπέρμετρων προσδοκιών είναι το άγχος και η κατάθλιψη. Επιπλέον μία απορριπτική στάση των γονέων αποτρέπει τα παιδιά να αποδεχτούν τη διαφορετικότητα τους και επηρεάζει αρνητικά την ψυχοσυναισθηματική τους ανάπτυξη (Dwairy, 2004 ; Pilarinos & Solomon, 2017).

Σύμφωνα με τον Albert, τα χαρισματικά παιδιά μπορεί να αποτελούν αντικείμενο μεγάλων γονεϊκών πιέσεων. Οι γονείς επίσης επηρεάζουν τα κατορθώματα των παιδιών μέσω των προσδοκιών που μεταδίδουν. Οι ερευνητές έχουν δείξει ότι τα χαρισματικά άτομα που επιτυγχάνουν υψηλές επιδόσεις είναι πιο πιθανό να έχουν γονείς που περιμένουν να τα καταφέρουν καλά και επικοινωνούν αυτές τις προσδοκίες με σαφήνεια (Olszewski et al., 2017).

Οι γονείς συχνά θέτουν υψηλά πρότυπα για τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών τους, συμπεριλαμβανομένης της ηθικής της εργασίας τους, της εκτίμησης της πρόκλησης και της επιθυμίας τους για κατάκτηση της δεξιοτεχνίας. Είναι σημαντικό να σημειωθεί, ωστόσο, ότι οι προσδοκίες πρέπει να είναι ρεαλιστικές και τα αποτελέσματα εφικτά.

Κεφάλαιο 3: Χαρισματικότητα και Σχολικό Περιβάλλον

3.1 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη του χαρισματικού παιδιού

Οι γονείς ασκούν επίσης επιρροή στα επιτεύγματα των παιδιών. Η εκπαίδευση, θα έλεγε κανείς, εμπεριέχει πρωτίστως τη μεταξύ τους σχέση, καθώς η διαδικασία της εκπαίδευσης αφορά τα συναισθήματα του δασκάλου και του μαθητή. Ο εκπαιδευτικός επικοινωνεί με πολλά παιδιά σε καθημερινή βάση και οφείλει να συντηρεί πολλές σχέσεις συγχρόνως. Όσο καλύτερα γνωρίζει ο εκπαιδευτικός τον χαρισματικό μαθητή, τόσο πιο επιτυχημένη και εξισορροπημένη θα είναι η μεταξύ τους σχέση. Ο μαθητής συνειδητοποιεί τη διάθεση και τις επικοινωνιακές ικανότητες του δασκάλου και αυτό αποτελεί στοιχείο που κατευθύνει τη στάση του και τη συμπεριφορά του στην καθημερινότητα. Ο δάσκαλος πρέπει να χτίσει μια σχέση που να βασίζεται σε ένα πνεύμα συνεργατικότητας και κοινής ευθύνης, λαμβάνοντας υπόψη ότι θα συναντήσει σοβαρές προκλήσεις στην ομαδοποίηση παιδιών με διαφορετικές δυνατότητες. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να υποστηρίζει τους χαρισματικούς μαθητές να πιστέψουν ότι μπορούν να έχουν μία καλύτερη ακαδημαϊκή πορεία και να τους ενθαρρύνει για αυτό. Τις περισσότερες, όμως, φορές τα χαρισματικά παιδιά έρχονται αντιμέτωπα με τη δυσκολία του να είναι αναγκασμένα να βρίσκονται σε μια τάξη με παιδιά ίδιας χρονολογικής ηλικίας αλλά όχι και της ίδιας νοητικής και έτσι προκύπτουν προβλήματα που αφορούν τη προσαρμογή στο περιβάλλον και στη συνέχεια, προβλήματα αποδοχής από τους συμμαθητές τους.

Μια δυσκολία που έχει εντοπιστεί σε επιστημόνους των δασκάλων σχετίζεται με το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί καθώς μερικές φορές αγνοούν τις περιπτώσεις των χαρισματικών μαθητών. Χαρακτηριστικά όπως αναφέρει και η Δαβάζογλου «οι δάσκαλοι αδυνατούν να εντοπίσουν το 10-50% των χαρισματικών παιδιών που φοιτούν στις τάξεις τους» (Δαβάζογλου, 2004). Οι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη από επιμόρφωση ή εξειδικευμένα σεμινάρια που αφορούν τους χαρισματικούς μαθητές, ώστε να βελτιώσουν τη σκέψη τους, την κριτική τους ικανότητα και τη μεθοδολογία τους κατά την υλοποίηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τους χαρισματικούς μαθητές. Τα σχετικά προγράμματα και οι διδακτικοί στόχοι εφαρμόζονται μέσω διαφορετικών τύπων σχολείων σε τρεις χρονικές φάσεις: την προσχολική ηλικία και πρώτη σχολική (δημοτικό σχολείο), τη δεύτερη σχολική (γυμνάσιο, λύκειο) και στη συνέχεια την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Σε

κάθε στάδιο το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του σχολείου είναι βασισμένο σε προβλεπόμενους στόχους. Ένας από τους στόχους αυτούς είναι η προετοιμασία του μαθητή για το επόμενο επίπεδο. Συνεπώς, θεωρείται ότι τα εκπαιδευτικά προγράμματα που σχεδιάζονται για τους χαρισματικούς μαθητές πρέπει να αποσκοπούν στην διανοητική εμπλοκή με την ποιότητα και όχι την ποσότητα της εργασίας, στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και του προσανατολισμού των ενδιαφερόντων και, εν τέλει, στην ισχυροποίηση της πρωτότυπης αντίληψης και της φαντασίας. Τα προγράμματα λοιπόν πρέπει να είναι «εμπλουτισμένα» και «γρήγορα» με σαφή διάκριση των δύο παραπάνω εννοιών.

Για να καταστεί δυνατόν να βρεθεί μία λύση στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν αυτά τα παιδιά πρέπει να βοηθηθούν από τον εκπαιδευτικό. Σημαντικό ρόλο στην ομαλή και ισορροπημένη ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των χαρισματικών παιδιών παίζουν εκτός από την οικογένεια, οι παιδαγωγοί και εκπαιδευτικοί. Υπάρχουν αρκετές αναφορές σχετικές με το ότι στο σύγχρονο σχολείο δεν υπάρχει πολύ χώρος για την έκφραση των συναισθημάτων. Το σχολείο έχει την τάση να αποδίδει μμεγαλύτερη βαρύτητα στις επιδόσεις, στην ατομική επίδοση και λιγότερο στην ομαδική εργασία, στη λογική παρά στις διαπροσωπικές σχέσεις και, τελικώς, ενισχύει την αντίληψη ότι η μάθηση υφίσταται μόνο στο σχολείο με καθορισμένα μαθήματα.

Εντούτοις, η γνωστική και η ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών είναι αλληλένδετα συνδεδεμένες. Η εφαρμογή των συναισθηματικών δεξιοτήτων σε μια σχολική αίθουσα δεν μπορεί παρά να είναι θετική. Μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση της επικοινωνίας και της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, αλλά και μεταξύ των ίδιων των μαθητών. Επιπροσθέτως, έχει τη δυναμική να αποτρέψει αρνητικές μορφές συμπεριφοράς, αλλά και να διαμορφώσει ένα κατάλληλο περιβάλλον όπου οι μαθητές θα λατρέψουν τη γνώση και θα αναπτύξουν ένα ενδογενές κίνητρο για καλύτερες σχολικές επιδόσεις.

Μπορεί, τέλος, να ενισχύσει την ατομική υπευθυνότητα, τον αυτοσεβασμό και να δραστηριοποιήσει τη δημιουργική σκέψη των μαθητών. Παράλληλα, η ώρα του διαλείμματος είναι ο ενδεδειγμένος τρόπος για την εκδήλωση και έκφραση συναισθημάτων. Εκεί μπορούν να επιλυθούν οι διαφορές μεταξύ των μαθητών με τη συμβολή του εκπαιδευτικού. Για να ανταποκριθεί, όμως, όσο το δυνατόν καλύτερα και με επάρκεια στο ρόλο του ο εκπαιδευτικός ενισχύοντας τη ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη

των χαρισματικών μαθητών του είναι χρήσιμο να έχει αναπτύξει και εξελίξει ο ίδιος κάποιες δεξιότητες.

Ενδεικτικά, ορισμένες από αυτές τις δεξιότητες είναι: 1) η ικανότητα αναγνώρισης και κατονομασίας των συναισθημάτων, 2) η ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων, 3) η ενσυναίσθηση, δηλαδή η ικανότητα να αντιλαμβάνεται κανείς τα συναισθήματα του άλλου και να μπορεί να μπαίνει στη θέση του, 4) η επικοινωνία, δηλαδή η διαμόρφωση ποιοτικών σχέσεων, 5) η συνεργατικότητα, δηλαδή η επίγνωση του πότε πρέπει να είσαι αρχηγός και πότε να είσαι απλώς μέλος για μια καλύτερη συνεργασία, 6) και τέλος, η επίλυση των συγκρούσεων, δηλαδή η ικανότητα να κατανοεί κανείς αποδοτικότερους μηχανισμούς επίλυσης των συγκρούσεων.

Εν τέλη, οι συγκεκριμένες παρεμβάσεις θα πρέπει να ξεκινήσουν πρώτα από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Είναι επωφελές οι εκπαιδευτικοί, μέσα από ένα ταξίδι αυτογνωσίας και αυτοεπίγνωσης και αυτοβελτίωσης, να έχουν οικειοποιηθεί αυτές τις αρχές και να έχουν πραγματοποιήσει πειραματισμούς με σκοπό την αποδοτικότερη εφαρμογή των δεξιοτήτων αυτών.

3.2 Η κατάλληλη ανάπτυξη του εκπαιδευτικού για την υποστήριξη του χαρισματικού παιδιού

Κατά τον Wrigley (2003), η σχολική αποτελεσματικότητα είναι κομμάτι μιας γενικότερης, πανίσχυρης πολιτικής πρόθεσης, η οποία διαμορφώνεται στο πλαίσιο μιας νεοφιλελεύθερης αγοράς εκπαίδευσης. Αποτελεί γεγονός ότι η διαρκής επαγγελματική επιμόρφωση και κατάρτιση για τους εκπαιδευτικούς είναι επιτακτική ανάγκη σε μια περίοδο υπερφόρτωσης πληροφοριών και εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων που επιβάλλουν την αναθεώρηση και αναπροσαρμογή των εκπαιδευτικών διαδικασιών στα σχολικά ιδρύματα. Κάτω από αυτές τις προϋποθέσεις, η δια βίου εκπαίδευση είναι ένας σημαντικός στόχος των μοντέρνων εκπαιδευτικών στρατηγικών.

Στο εν λόγω πλαίσιο, όλοι οι δρώντες της εκπαιδευτικής κοινότητας οφείλουν να είναι ευέλικτοι και να προσαρμόζονται, να έχουν κριτική και δημιουργική σκέψη, να είναι ικανοί να δουλεύουν συνεργατικά, να αντιμετωπίζουν δυσκολίες που προκύπτουν και να παίρνουν σημαντικές αποφάσεις.

Μια ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας καταδεικνύει ότι το περιεχόμενο της επαγγελματικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένο στις εκάστοτε απαιτήσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών. Πρέπει επίσης να τους εφοδιάζει με θεωρητικές και πρακτικές γνώσεις, επιτρέποντάς τους έτσι να εργάζονται από κοινού και να εμπλέκονται δυναμικά στη διαδικασία της μάθησης. (Starko & Schack, 1989).

Οι εκπαιδευτικοί που αναβαθμίζονται σε επαγγελματικό επίπεδο, ενισχύουν τις διδακτικές τους τεχνικές και αυξάνουν την αυτοπεποίθησή τους, με αποτέλεσμα αυτό να έχει θετικό αντίκτυπο στους μαθητές τους. (Dardig, 1981). Ο Bandura αντιλαμβάνεται την αυτοαποτελεσματικότητα ως «την πίστη στις ικανότητες του ατόμου να οργανώσει και να εκτελέσει την πορεία δράσης που απαιτείται για την επίτευξη επιτευγμάτων».

Ένας υψηλός βαθμός της αυτοαποτελεσματικότητας προτρέπει τους εν λόγω εκπαιδευτικούς να καθορίσουν αναβαθμισμένα σχετικά κριτήρια τόσο για τους ίδιους όσο και για τους μαθητές τους. Παράλληλα, τους παρέχει τη δυνατότητα να καλλιεργήσουν την αυτοδιαχείριση των μαθητών τους και όχι να χρησιμοποιούν άμεσες εκπαιδευτικές και διδακτικές μεθόδους.

Επιπροσθέτως, επωφελεί τους μαθητές, καθώς οδηγεί στη διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος μάθησης υποστηρικτικού και γεμάτου ερεθίσματα, το οποίο μειώνει τον κηδεμονευτικό τρόπο ελέγχου των μαθητών και ενισχύει την αυτονομία τους.

Οι Starko και Schack (1989) διατυπώνουν την άποψη ότι σε περίπτωση που το Υπουργείο Παιδείας επιδιώκει να ενισχύσει τη χρήση από τους εκπαιδευτικούς διαφοροποιημένων στρατηγικών στην τάξη, είναι σκόπιμο να μελετηθούν οι τρόποι βελτίωσης της αποτελεσματικότητάς των εκπαιδευτικών και όχι η εστίαση στη δημιουργία δραστηριοτήτων για την ικανοποίηση των αναγκών τους. Κατά τους ίδιους μελετητές, οι κύριες πηγές της αυτοαποτελεσματικότητας είναι οι επιδόσεις, οι αντιπροσωπευτικές εμπειρίες και η λεκτική πειθώ. Ταυτόχρονα, προσδιορίζουν την αυτοαποτελεσματικότητα ως το στρες του ανθρώπου για την ικανότητά του να επιτελεί μια ορισμένη συμπεριφορά σε μια συγκεκριμένη περίπτωση. Για το σκοπό αυτό κάνουν χρήση αυτού του όρου - αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών - για να αναφέρονται ειδικά στις αντιλήψεις και τα πιστεύω των εκπαιδευτικών, προκειμένου να είναι σε θέση να υλοποιήσουν με απόλυτη επιτυχία συγκεκριμένες διδακτικές στρατηγικές. Επιπρόσθετα, οι στρατηγικές που μελετήθηκαν από τους Starko και Schack (1989) περιλαμβάνουν τα εξής: εναλλακτικά εγχειρίδια, δημιουργική εκπαίδευση, προσομοιώσεις, κέντρα, μείωση εργασιών για

γνώσεις που έχουν κατακτήσει, προγράμματα σπουδών που ενσωματώνουν τις υψηλότερες νοητικές ικανότητές τους, ανεξάρτητη μελέτη με βάση το ενδιαφέρον των φοιτητών, έρευνα βάσει του προγράμματος σπουδών και ομαδοποίηση κατά τη διδασκαλία. Στη συγκεκριμένη μελέτη μετείχαν 176 καθηγητές χωρίς εμπειρία, 85 ενεργοί εκπαιδευτικοί και 57 εκπαιδευτικοί για χαρισματικούς μαθητές. Επειδή πολλοί από τους εκπαιδευτικούς χωρίς εμπειρία είχαν ελάχιστες ή καθόλου ευκαιρίες να χρησιμοποιούν τις στρατηγικές που μελετήθηκαν στην έρευνα αυτή, οι ερευνητές εστίαστηκαν τελικά σε εν ενεργεία εκπαιδευτικούς και εκπαιδευτικούς για χαρισματικούς μαθητές.

Το αρχικό πόρισμα κατέδειξε ότι μια συγκεκριμένη μεθοδολογία δεν είναι αρκετή για να ανταποκριθεί στις ανάγκες των χαρισματικών μαθητών, αλλά ότι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι πεπεισμένος για την ικανότητά του να θέσει σε εφαρμογή την κατάλληλη στρατηγική. Η στενή σχέση μεταξύ της αποτελεσματικότητας και της εφαρμογής είναι σημαντικό στοιχείο για την επαγγελματική ανάπτυξη, κατά την οποία το ζητούμενο είναι να τροποποιηθούν οι πρακτικές συμπεριφορές των εκπαιδευτικών.

Συμπεράναν επίσης ότι το να προσπαθούν να μεταπείσουν τους εκπαιδευτικούς να εφαρμόσουν μια κατάλληλη στρατηγική για τους χαρισματικούς μαθητές δεν θα οδηγήσει σε αύξηση της χρήσης της στρατηγικής, αν δεν τους δοθούν οι εμπειρίες που ενισχύουν την αποτελεσματικότητά τους στη χρήση της εν λόγω στρατηγικής. Συνεπώς, εισηγήθηκαν την επιμόρφωση του προσωπικού, ώστε να πραγματοποιείται παρουσίαση της χρήσης της στρατηγικής και όχι διαλέξεις.

Συνοψίζοντας, η σπουδαιότητα και η χρησιμότητα του ενθαρρυντικού ρόλου του εκπαιδευτικού υπογραμμίζεται συνεχώς και η ανάγκη για κατάλληλη κατάρτιση και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών διαφαίνεται ως σύγχρονη τάση. Σε αρκετές χώρες υλοποιούνται επιμορφωτικά προγράμματα για τους εκπαιδευτικούς στη συμβουλευτική των χαρισματικών παιδιών και των οικογενειών τους. Αποσκοπούν στο να είναι σε θέση οι εκπαιδευτικοί όχι μόνο να αναγνωρίζουν τους χαρισματικούς μαθητές τους αλλά και να είναι ικανοί να τους υποστηρίξουν συναισθηματικά μέσω της οργάνωσης των κατάλληλων εκπαιδευτικών διαδικασιών.

3.3 Απόψεις και στερεοτυπικές αντιλήψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τη χαρισματικότητα

Οι οπτικές των εκπαιδευτικών έχουν ξεχωριστή βαρύτητα, δεδομένου ότι επιφορτίζονται με τη διαδικασία του εντοπισμού και της αναγνώρισης της χαρισματικότητας και της παράλληλης αναπροσαρμογής του εκπαιδευτικού προγράμματος στις εκπαιδευτικές ανάγκες και απαιτήσεις των χαρισματικών μαθητών.

Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν διαθέτουν την απαραίτητη ενημέρωση και την απαιτούμενη επιμόρφωση για την ανίχνευση και αναγνώριση της χαρισματικότητας, η σχετική διάγνωση δυσχεραίνεται και ως εκ τούτου δεν είναι δυνατόν να αποτελέσουν έγκυρη και ασφαλή πηγή εντοπισμού των χαρισματικών παιδιών. Στην πλειοψηφία των περιστατικών, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν στις εκτιμήσεις τους μεροληπτικές τάσεις και υποκειμενικά στοιχεία αφού επιχειρούν να ανιχνεύσουν τη χαρισματική ικανότητα με βάση τα διαμορφωμένα στερεότυπα που έχουν σχηματίσει και τα οποία έχουν αναδυθεί από την πείρα τους. Ως εκ τούτου, επικεντρώνονται περισσότερο στις συμπεριφορές και τις στάσεις των παιδιών παρά στις επιδόσεις, το ιδιαίτερο ταλέντο ή τη δημιουργικότητά τους. (Hanny, 1997).

Το βασικό θέμα, παρόλα αυτά, δεν είναι μονάχα ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν τη δυνατότητα να εντοπίσουν τους χαρισματικούς μαθητές συνολικά, αλλά και ότι μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών, οι οποίοι βάσει των απόψεων, των εκ βαθέως ριζωμένων πεποιθήσεών τους και των αντιλήψεών τους, χαρακτηρίζουν ως χαρισματικά τα παιδιά, παιδιά που όχι μόνο διακατέχονται από υψηλό πνευματικό δυναμικό, αλλά και το εκφράζουν με τρόπο πρόδηλο και αδιάψευστο. Αυτό συμβαίνει κατά κύριο λόγο λόγω του ότι έχουν ασαφή αίσθηση της έννοιας της χαρισματικότητας (Δαβάζογλου - Σιμοπούλου, 1999).

Είναι εξίσου σπουδαίο να αναφερθεί ότι οι απαιτήσεις, οι προσδοκίες και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη χαρισματικότητα και τις επιτεύγματα των μαθητών τους εξαρτώνται και από άλλες παραμέτρους, όπως το φύλο, η ταξική καταγωγή, η εθνικότητα, η φυλετική καταγωγή, οι γλωσσικές δεξιότητες και η γλωσσική ικανότητα κ.λπ.

Διαφοροποιημένες αντιλήψεις όσον αφορά τις απόψεις, τις στάσεις και τις μορφές συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών εντοπίζονται και ανάμεσα στους ίδιους τους

ερευνητές. Σύμφωνα με τους Feldhusen & Hoover (1984), η συμπεριφορά και στάση των εκπαιδευτικών δεν διαδραματίζει καθοριστική σημασία, καθώς οι πραγματικά χαρισματικοί μαθητές θα καταφέρουν να εξελιχθούν και να ικανοποιήσουν τις δικές τους ανάγκες από μόνοι τους. Επίσης υπάρχουν εκπαιδευτικοί που συνειδητά δεν συμφωνούν να ασχοληθούν με τη χαρισματικότητα, καθώς πιστεύουν ότι ο διαχωρισμός των μαθητών σε τέτοιου είδους κατηγοριοποιήσεις αποτελεί άνιση μεταχείριση.

Στον αντίποδα, εξακολουθούν να υπάρχουν και εκπαιδευτικοί οι οποίοι διατείνονται ότι τα χαρισματικά παιδιά θα πρέπει να τοποθετούνται σε εξειδικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα και όχι σε τμήματα της γενικής εκπαίδευσης για ποικίλους σκοπούς και αιτίες. Επίσης, κατά την Dardig (1981), ορισμένοι εκπαιδευτικοί έχουν την αίσθηση ότι αν τα συγκεκριμένα παιδιά παρακολουθούν το πρόγραμμα της τάξης τους, χρειάζεται να προσπαθήσουν παραπάνω από ό,τι κάνουν συνήθως, αλλά αυτό δεν θα πρέπει ούτε να τυγχάνει αναγνώρισης ούτε να ανταμείβεται.

Τα στερεότυπα που προκαλούν στους εκπαιδευτικούς τη δημιουργία αντιλήψεων για τους χαρισματικούς μαθητές έχουν απασχολήσει πολλές έρευνες. Η σπουδαιότητα των στερεοτυπικών αντιλήψεων απορρέει από το ότι εάν ένας μαθητής παρεκκλίνει από αυτά, ελλοχεύει ο κίνδυνος να μη θεωρηθεί ως χαρισματικός από τους εκπαιδευτικούς (Ford & Grantham, 2003).

Επιπλέον, ένα πρόσθετο στερεότυπο που εντοπίζεται ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς αποτελεί η προσδοκία ότι οι χαρισματικοί μαθητές πρέπει να παρουσιάζουν καθολικές και συνεχώς υψηλές αποδόσεις σε όλους τους επιμέρους τομείς και να μην υστερούν σε κανέναν τομέα.

Ένας ακόμη συντελεστής που καθορίζει τις στερεοτυπικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών είναι η ηλικιακή τους ταυτότητα. Ειδικότερα, η έρευνα των Schack και Starko (1989), διαπίστωσε ότι οι νεαρότεροι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι η σχολική επίδοση είναι ένα σημαντικό κριτήριο που χρειάζεται να ληφθεί υπόψη για την εκτίμηση της χαρισματικότητας. Εντούτοις, οι μεγαλύτερης ηλικίας εκπαιδευτικοί, πέραν της σχολικής επίδοσης, συνεκτιμούσαν τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις των μαθητών. Η σχολική επίδοση, ως γνώμονας για την εξακρίβωση της χαρισματικότητας, συνιστά σταθερό στερεότυπο ακόμη και για τους εκπαιδευτικούς που διαθέτουν επίγνωση των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων των χαρισματικών παιδιών (Taylor & Kokot, 2002).

Ένα πλήθος μελετών έχει καταδείξει ότι η σχολική επίδοση των μαθητών στην σχολική τάξη αξιοποιείται από τους εκπαιδευτικούς ως ένα ασφαλές εργαλείο για την αναγνώριση των χαρισματικών παιδιών, που θεωρείται ταυτόσημη με τη νοημοσύνη (Starko & Schack, 1989).

Αυτό παράγει δύο μείζονα αρνητικά αποτελέσματα. Το ένα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν βάσει των επιδόσεων ενός παιδιού στο σχολικό περιβάλλον και δεν συνεκτιμούν τι μπορεί να καταφέρει ένα παιδί μελλοντικά. (Nebert, 2004).

Το δεύτερο είναι ότι η απόδοση δεν πρέπει να αποτελεί ένα ασφαλές και μονοδιάστατο κριτήριο. Εξαιτίας της περιθωριοποίησης με την οποία έρχονται αντιμέτωπα αρκετές φορές τα χαρισματικά παιδιά, συχνά δεν επιδιώκουν υψηλές βαθμολογίες για να μπορέσουν έτσι να επιτύχουν το στόχο τους και να μην έρθουν στη δυσάρεστη θέση να λάβουν από τους ομηλικούς τους χαρακτηρισμούς που θα επηρεάσουν αρνητικά την αυτοεικόνα τους. Στις περιπτώσεις αυτές, η "έκπτωση" της σχολικής επίδοσης βιώνεται από τους μαθητές με τρόπο συνειδητό για κοινωνικούς λόγους και συνεπώς, αν οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν μόνο αυτό το συγκεκριμένο κριτήριο, τότε οι μαθητές αυτοί δεν θα κατατάσσονται ως χαρισματικοί παρά το γεγονός ότι έχουν ιδιαίτερες ικανότητες. ("Enhancing equity in gifted education: A framework for examining assessments drawing on the theory of multiple intelligences", 1999).

Σε ορισμένες περιστάσεις, ο Δείκτης Νοημοσύνης επίσης λαμβάνεται ως ένα κριτήριο. Οι εκπαιδευτικοί που αξιοποιούν αυτό το συγκεκριμένο κριτήριο για να αναγνωρίσουν τα χαρισματικά παιδιά επικεντρώνονται σε δύο σημαντικές ικανότητες: τη γλωσσική και τη λογικομαθηματική. Αυτό εγκυμονεί τον κίνδυνο να χαρακτηρίζονται ως χαρισματικοί μόνο οι μαθητές που έχουν εξαιρετικές ικανότητες στους εν λόγω τομείς και να παραβλέπονται οι μαθητές των οποίων οι ικανότητες είναι αξιόλογες σε διάφορους άλλους τομείς.

Επίσης, αξίζει να σημειωθεί η πεποίθηση των εκπαιδευτικών ότι τα χαρισματικά παιδιά δεν συναντάνε δυσκολίες. Βάσει της έρευνας του Greene (2004), οι εκπαιδευτικοί επεσήμαναν ότι υπάρχουν μόνο δύο δυσκολίες. Η μία ήταν η υπερπροσπάθεια των χαρισματικών παιδιών να είναι μονίμως άριστα και να λειτουργούν με τρόπο υποδειγματικό, μια επιδίωξη την οποία δεν έκριναν ως υγιή. Η δεύτερη, κατά την άποψη των εκπαιδευτικών, ήταν η προσπάθεια των γονέων να παρουσιάζουν τα παιδιά αυτά όλο και μεγαλύτερες επιδόσεις, μια άσκηση πίεσης που μπορεί μεν να υφίστανται όλοι σχεδόν

οι μαθητές, όμως οι εκπαιδευτικοί έκριναν ότι παρουσίαζε σε μεγαλύτερο βαθμό αρνητική επιρροή στους χαρισματικούς μαθητές. Παρόλα αυτά, η ίδια έρευνα υπογράμμισε ένα ακόμη πολύ σημαντικό στοιχείο, το οποίο αφορά στις προσωπικές έγνοιες των εκπαιδευτικών σχετικά με τα χαρισματικά παιδιά. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί αισθάνθηκαν ότι οι ίδιοι αδυνατούν να ικανοποιήσουν τις συναισθηματικές και τις κοινωνικές απαιτήσεις και ανάγκες των συγκεκριμένων παιδιών, καθώς δεν διαθέτουν την απαιτούμενη εκπαίδευση, έχουν φόβο ότι θα κάνουν λάθος ή ότι θα υπερβούν κάποιο όριο, δεν έχουν τον επαρκή χρόνο εξαιτίας της διδακτέας ύλης και, εν κατακλείδι, υφίστανται πολλές παρεμβατικές συμπεριφορές από τους γονείς.

Συνοψίζοντας, οι πιο πολλές ερευνητικές εργασίες που έχουν πραγματοποιηθεί όσον αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών δεν οδηγούν σε ομοφωνία όσον αφορά την ανάγκη ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τους χαρισματικούς μαθητές (Begin & Gagne, 1994). Οι θέσεις των εκπαιδευτικών κινούνται ανάμεσα στην παροχή ενθάρρυνσης σε χαρισματικούς μαθητές και στην παροχή ίσων ευκαιριών για όλους (Colangelo & Davis, 2003). Ένα σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών δηλώνει ότι έχει θετική αντιμετώπιση των χαρισματικών μαθητών, όμως δεν συμφωνεί με την εφαρμογή προγραμμάτων ειδικής αγωγής που συμπεριλαμβάνουν προγράμματα εμπλουτισμού, επιτάχυνσης ή ομαδοποίησης με γνώμονα τις ικανότητες.

Επιπροσθέτως, για να υπερνικηθούν οι στερεοτυπικές αντιλήψεις, για τη σχολική χαρισματικότητα, είναι αναγκαίο, όπως προκύπτει από την ανασκόπηση των μελετών, οι εκπαιδευτικοί να έχουν επίγνωση των χαρακτηριστικών της, να εκπαιδεύονται σε τακτά χρονικά διαστήματα, να έχουν διαθέσιμους καταλόγους ελέγχου δεξιοτήτων και να μεταχειρίζονται κάθε μαθητή ως εν δυνάμει χαρισματικό. (Gallagher, 1985).

Η έρευνα έχει δείξει ότι μια συνήθης άποψη ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς είναι πως οι χαρισματικοί μαθητές διαθέτουν την δυνατότητα και τα κατάλληλα κίνητρα για να πραγματοποιήσουν διαφοροποίηση της διδασκαλίας για τον ίδιο τους τον εαυτό και πως τα εκπαιδευτικά προγράμματα προσφέρουν στους μαθητές την απαραίτητη στήριξη. (Manning, 2012). Η απουσία του κατάλληλου υλικού για τους χαρισματικούς μαθητές ενδέχεται να προκαλέσει αδυναμία στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων. (Manning, 2012).

Απαραίτητη βάση για την κατάρριψη των στερεοτυπικών αντιλήψεων και των προληπτικών στάσεων στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελούν οι προσωπικές απόψεις

του εκάστοτε εκπαιδευτικού. Εάν ο ίδιος, ακόμη και ανεπίγνωστα, είναι επηρεαζόμενος από στερεοτυπικά πρότυπα, θα είναι δύσκολο να μεταδώσει έναν άλλο τύπο στοχασμού στους μαθητές του. Η συμπεριφορά του έναντι ορισμένων μαθητών θα είναι διαφορετική και αυτό το αντιλαμβάνονται τα παιδιά. Για αυτό το λόγο, η δική του εσωτερική αναζήτηση και επιδίωξη να διαφοροποιήσει αρχικά τον δικό του τρόπο που σκέφτεται είναι αναγκαία διαδικασία προκειμένου να έχει αντίκρισμα στους μαθητές του. Τελειώνοντας, ο εκπαιδευτικός πρέπει να λάβει υπόψη του ότι η ισότητα δεν σημαίνει δικαιοσύνη. Η διάθεση σε όλους τους μαθητές του ίδιου εκπαιδευτικού υλικού δεν τους παρέχει την ευχέρεια και τη δυνατότητα να εξελιχθούν εξίσου. Πρόκειται για μια στείρα πρακτική ισότητας, εν αντιθέσει με την έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης, η οποία εδράζεται στην αρχή αναγνώρισης των πραγματικών αναγκών των παιδιών και στην προσφορά των απαραίτητων εφοδίων για κάθε άτομο χωριστά, προκειμένου όλοι να επιτύχουν όχι μόνο ακαδημαϊκή πρόοδο, αλλά και προσωπική ευμάρεια.

3.4 Μαθησιακές προκλήσεις

Θα προκαλούσε ίσως έκπληξη η σύνδεση της έννοιας της χαρισματικότητας με τον όρο «υποεπίδοση», ωστόσο συμβαίνει συχνά αυτά τα δύο να είναι αλληλένδετα. Η υποεπίδοση ενός χαρισματικού μαθητή έγκειται στην αναντιστοιχία των δυνατοτήτων και της επίδοσης του, στο χάσμα δηλαδή μεταξύ της έμφυτης ικανότητας και της πρακτικής εκδήλωσής της (Αντωνίου, 2012). Επιπροσθέτως, χαρακτηρίζεται ως η διαφορά μεταξύ γραπτής και προφορικής παρουσίας, η αντίσταση στην καταβαλλόμενη προσπάθεια, η δυσφορία για το παραγόμενο προϊόν, η απροθυμία υλοποίησης των επιδιώξεων, η τελειομανία, η άσχημη διαγωγή και η υπέρμετρη διάθεση αυτοκριτικής. Τα προαναφερθέντα γνωρίσματα επαρκούν για να εμποδίσουν τα χαρισματικά παιδιά να εκμεταλλευτούν τους ιδιαίτερους πόρους που προσφέρονται στο σχολικό τους πλαίσιο, να τα αποθαρρύνουν και συνεπώς να έχουν κακή σχολική επίδοση (Αντωνίου, 2012).

Σε ένα γενικότερο επίπεδο, η υποεπίδοση θα περιγραφόταν ως η συνθήκη κατά την οποία ένας μαθητής, ενώ έχει τις γνωστικές προδιαγραφές για να επιτύχει ένα καλό ακαδημαϊκό προφίλ, βρίσκεται πολύ μακριά από αυτό, λειτουργώντας αρνητικά για την ψυχοσυναισθηματική του εξέλιξη και την κοινωνική του αλληλεπίδραση. Σύμφωνα με την Gross (1993) το μερίδιο των χαρισματικών παιδιών που σημειώνουν έστω και σε κάποιο ποσοστό χαμηλότερες σχολικές επιδόσεις αντιστοιχεί στο 60% του γενικού πληθυσμού

των χαρισματικών παιδιών. Οι αιτίες δεν έχουν κάποια οργανική αφετηρία και, σύμφωνα με τον Τσιάμη, «η χρονική περίοδος της εν λόγω συμπεριφοράς ενδέχεται να είναι περιοδική ή και χρόνια» (Τσιάμης, 2006).

Κατά τον Rimm, ορισμένα από τα δυσμενή γνωρίσματα που ενδέχεται να εμφανίζουν τα χαρισματικά παιδιά που παρουσιάζουν χαμηλές επιδόσεις στο σχολείο είναι τα εξής: πείσμα, ισχυρή ισχυρογνωμοσύνη, αδιάφορη στάση και απέχουσα στάση από τις σχολικές δράσεις, απώλεια συνεργατικότητας, αποδιοργανωτική συμπεριφορά, ροπή προς την εναντίωση στην αυθεντία και εξουσία και παραβατική συμπεριφορά, συναισθηματικές απογοητεύσεις, έντονη εσωστρέφεια, μειωμένο ενδιαφέρον για τις λεπτομέρειες των γεγονότων (Rimm, 2003).

Το συνηθέστερο γνώρισμα των χαρισματικών παιδιών με μειωμένη σχολική επίδοση είναι η έλλειψη αυτοπεποίθησης, η οποία συμβαδίζει με το αίσθημα χαμηλού αυτοελέγχου, αφού μπορούν εύκολα να αναλάβουν την ευθύνη για την ανεπιτυχή προσπάθεια, αλλά όχι για την επιτυχημένη. Αν δεν τα καταφέρουν, εναντιώνονται στον ίδιο τους τον εαυτό, αλλά αν τα καταφέρουν, το καταλογίζουν στην καλοτυχία. Η προσδοκία για χαμηλούς βαθμολογικούς στόχους στο σχολικό περιβάλλον και η τελειοθηρία, αν και εκ πρώτης όψεως αντίθετες μεταξύ τους περιπτώσεις, δρουν ως αμυντικοί μηχανισμοί για το παιδί με χαμηλές σχολικές επιδόσεις. Όταν ο μαθητής με υποεπίδοση περιμένει να έχει χαμηλούς βαθμολογικούς δείκτες στις εργασίες του σχολείου, αυτό μετριάζει τη «γεύση» της αποτυχίας που έχει μέσα του.

Ομοίως, η αριστεία στις εργασίες του σχολείου, δεδομένου ότι σπανίως επιτυγχάνεται, παρέχει ασφάλεια και εύκαιρες αιτιολογίες για την χαμηλή απόδοση του παιδιού (Davis et al., 2011).

Ιδιοσυγκρασιακές ιδιαιτερότητες όπως η τελειομανία, η υπερευαισθησία, τα μειωμένα κίνητρα, οι προβληματικές καταστάσεις στην οικογένεια, όπως η αδιάφορη συμπεριφορά, η απορριπτική στάση, η υποτιμητική εκτίμηση των ικανοτήτων ή οι υπέρμετρες απαιτήσεις των γονέων και οι ενδοσυζυγικές διαμάχες, οι κοινωνικοί παράμετροι, όπως το χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο, η πολιτισμική - φυλετική μειονοτική θέση, το φύλο), καθώς επίσης και η σχολική πλήξη (αναντιστοιχία ανάμεσα στις χαμηλές αξιώσεις του σχολικού περιβάλλοντος και τις δυνατότητες του παιδιού) είναι οι κύριες πηγές της ανεπαρκούς σχολικής επίδοσης αυτών των παιδιών (Δαβάζογλου – Σιμοπούλου, 1999 ; Τσιάμης, 2006).

Με βάση τη βιβλιογραφία, οι παράμετροι που συντελούν στην υπο-επίδοση των χαρισματικών μαθητών διακρίνονται αφενός σε εκείνους που αναφέρονται στο ίδιο το παιδί και αφετέρου στους περιβαλλοντολογικούς παράγοντες.

Ατομικοί παράγοντες

Αρχικά, τα χαρισματικά παιδιά προσλαμβάνουν τις γνώσεις με τρόπο που διαφέρει από τα παιδιά με τυπικές δυνατότητες: διαθέτουν πιο γρήγορο μαθησιακό ρυθμό και πιο διευρυμένες εξειδικευμένες γνώσεις (Wills & Munro, 2009), συνεπώς συχνά δυσλειτουργούν στο τυπικό σχολικό περιβάλλον (Seeley, 1993). Εφόσον εμφανίζουν πρωτότυπες απόψεις και τεράστια ευρηματικότητα, δεν συμμορφώνονται με τις απομνημονευτικές πρακτικές και τις ανούσιες δραστηριότητες.

Σύμφωνα με την Ellen Winner (1996) τα χαρισματικά παιδιά τρέφουν μεγάλες φιλοδοξίες για τον ίδιο τους τον εαυτό και βάζουν υψηλούς και πολύ μεγάλους στόχους. Οι πρακτικές αυτές, σε συνάρτηση με τη σκέψη της ήττας και την τελειομανία, προκαλούν αμηχανία και έντονη ευαισθησία. Ως προς τις μεταξύ τους διαπροσωπικές επαφές, ορισμένες φορές διαλέγουν την ιδιωτικότητα, καθώς αισθάνονται ότι απορρίπτονται και δεν τυγχάνουν αποδοχής από την παρέα των ομηλίκων τους. Ενδέχεται για να εξισορροπήσουν την εικόνα τους να επιδεικνύουν αδιάφορη συμπεριφορά ως προς τη σχολική επίδοση, προσδίδοντας ιδιαίτερη βαρύτητα στο να επιδιώκουν να ενταχθούν στην παρέα ευκολότερα. (Hebert & Speirs Neumeister, 2002).

Παρ' όλα αυτά, όπως έχει δηλώσει και ο Whitmore (1980), η πορεία της αιτιώδους σχέσης δεν είναι ξεκάθαρη, δεν μπορούμε δηλαδή να βεβαιωθούμε αν η μειωμένη αυτοπεποίθηση συμβάλλει στη σχολική αποτυχία ή αν αποτελεί απόρροια αυτής. Η υποεπίδοση επίσης δείχνει να εξαρτάται από την απουσία οργανωτικής ικανότητας, τη χαμηλού επιπέδου αυτοεικόνα και έτσι τα χαρισματικά παιδιά εμφανίζουν μικρά ποσοστά δυνατότητας να μπορούν να ρυθμίζονται, να παρακινούνται από μόνα τους για την εκπλήρωση των στόχων τους εμφανίζοντας παράλληλα και μειωμένη αυτοαποτελεσματικότητα. (McCoach & Siegle, 2003).

Περιβαλλοντικοί παράγοντες

Πέραν των προσωπικών παραμέτρων, χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής και τα αίτια που σχετίζονται με το περιβάλλον. Αρχικά, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του σχολείου ενδέχεται να διαδραματίζει κάποιο σημαντικό ρόλο στην χαμηλή επίδοση. Εξαιτίας της

ιδιαιτερότητας των ενδιαφερόντων τους, τα χαρισματικά παιδιά δεν βρίσκουν εύκολα προκλήσεις στο πρόγραμμα σπουδών του σχολείου, εφόσον δεν κινητοποιούνται από το ανιαρό και πληκτικό του περιεχόμενό. Πολλές φορές ματαιώνονται από την ανυπαρξία δράσεων που άπτονται των ενδιαφερόντων τους, οι εκπαιδευτικές πρακτικές δεν απαντούν στις ανάγκες τους και ωθούνται έτσι στον κοινωνικό αποκλεισμό τους (Gross, 2004).

Επιπροσθέτως, έχει διαπιστωθεί ότι τα χαρισματικά παιδιά με μειωμένες σχολικές επιδόσεις κατάγονται από ένα λιγότερο ευνοϊκό οικογενειακό περιβάλλον με δυσλειτουργικό τρόπο ανατροφής και φροντίδας των γονέων, υπερπροστατευτικούς γονείς ή γονείς που αδιαφορούν για τη μόρφωση και την πρόοδο των ακαδημαϊκών τους σπουδών. Ακόμη, ενδέχεται να υφίστανται ισχυρές διενέξεις και αντιπαραθέσεις εντός του πλαισίου της οικογένειας (Jeon & Feldhusen, 1993).

3.5 Διαφοροποιημένη διδασκαλία και χαρισματικοί μαθητές

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία απαντά με εποικοδομητικό τρόπο στις ανάγκες και τις δεξιότητες των μαθητών, προσφέροντας πολλές «διαδρομές» προς την εκπαίδευση. Οι μαθητές δύνανται να προσεγγίσουν τις μαθησιακές ευκαιρίες βάσει των δυνατοτήτων τους. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας εξασφαλίζει την ορθότερη εκπαιδευτική μέθοδο και εφαρμόζει εκ των προτέρων τους διδακτικούς στόχους του αναλυτικού προγράμματος στον μαθησιακό τύπο με τον οποίο προσλαμβάνουν οι μαθητές τη γνώση. (Anderson, 2007).

Οι διαφοροποιημένες διδακτικές προσεγγίσεις που οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν συχνότερα για τους χαρισματικούς μαθητές είναι οι ακόλουθες:

- ❖ Επιταχυνόμενο περιεχόμενο: αφήνει τους χαρισματικούς μαθητές να δουλέψουν εντός του καθορισμένου προγράμματος σπουδών για ένα ορισμένο ζήτημα με ρυθμό εντονότερο από τους υπόλοιπους μαθητές, προκειμένου να αποτραπεί η ανία που δημιουργείται από την επεξεργασία του ήδη διδαγμένου περιεχομένου.
- ❖ Συμπύκνωση της διδακτέας ύλης: αυτό δύναται να εφαρμοστεί σε μαθητές που αποδεικνύουν, μέσω αξιολογήσεων, ότι έχουν κατανοήσει τμήμα του προς διδασκαλία γνωστικού αντικειμένου. (Manning, 2012). Η συμπύκνωση του εκπαιδευτικού προγράμματος σπουδών είναι η διαδικασία τροποποίησης του εκπαιδευτικού υλικού και η αφαίρεση της πληροφορίας που ήδη έχει διδαχτεί και μάθει πολύ καλά ο μαθητής και η

αλλαγή της με το κατάλληλο περιεχόμενο και τη σχετική μέθοδο διδασκαλίας που θα δημιουργήσει νέες προκλήσεις στον μαθητή (Reis & Renzulli, 2010).

- ❖ Η διδασκαλία με βάση την έννοια: όπως συμβαίνει και με τη συμπίεση των προγραμμάτων σπουδών, η διδασκαλία βασισμένη σε έννοιες αρχίζει με την αξιολόγηση της τρέχουσας κατάστασης ετοιμότητας ενός μαθητή. Αυτό συμβάλλει στον προσδιορισμό των εννοιών στις οποίες θα επικεντρωθούν οι οδηγίες και οι δραστηριότητες του μαθητή. Τα ενδιαφέροντα των μαθητών θα πρέπει επίσης να εξεταστούν.
- ❖ Οι ομάδες εμπλουτισμού: πρόκειται για ομάδες μαθητών με παρόμοια ενδιαφέροντα, οι οποίες συναντιούνται σε προγραμματισμένες ώρες εντός του σχολείου. Στις συναντήσεις αυτές, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να συνομιλήσουν ή να διερευνήσουν το συγκεκριμένο πεδίο των ενδιαφερόντων τους, να συναντηθούν με έναν ενήλικα που γνωρίζει τον εν λόγω τομέα ή να ασχοληθούν με την ολοκλήρωση ενός έργου που είναι βασισμένο στα ενδιαφέροντά τους (Reis & Renzulli, 2010).
- ❖ Η Εξατομίκευση: μολονότι η σημασία της εξατομίκευσης είναι αποδεκτή και έχει αναγνωριστεί για κάθε μαθητή σε μια διαφοροποιημένης διδασκαλίας τάξη, η διαδικασία αυτή ενδέχεται να διαφοροποιείται σε μικρό βαθμό για τους χαρισματικούς μαθητές. Προϋποθέτει ορισμένες διαφοροποιήσεις στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (Reis & Renzulli, 2010).

Η διαφοροποίηση καθίσταται διαρκώς περισσότερο αναγνωρισμένη ως το εργαλείο για την ικανοποίηση των απαιτήσεων των χαρισματικών μαθητών. Παρόλ' αυτά, υλοποιείται συχνά με μεθόδους που δεν εμπίπτουν στην αποκλειστική αρμοδιότητα του εκπαιδευτικού της τάξης. Οι Colangelo, Assouline και Gross (2004) δηλώνουν πως οι χαρισματικοί μαθητές κατατάσσονται συνήθως σε πιο προχωρημένες τάξεις και το αναλυτικό πρόγραμμά τους διαμορφώνεται γι' αυτούς, προκειμένου να αποκτήσουν τη δυνατότητα πρόσβασης σε διαφοροποιημένες εμπειρίες μάθησης. Η διαπίστωση της διαφοροποιημένης εκπαίδευσης που είναι απαραίτητη για τα χαρισματικά παιδιά έδωσε ώθηση στον καθορισμό δύο διαφορετικών πτυχών της διαφοροποίησης. Η πρώτη παράμετρος διαθέτει χαρακτηριστικά ποσοτικής διάστασης και έγκειται στην επιταχυνόμενη υλοποίηση του υφιστάμενου αναλυτικού προγράμματος σπουδών (VanTassel – Baska, 2005). Ειδικότερα, η εκπαίδευση σε προχωρημένα μαθήματα Μαθηματικών σε χαρισματικούς μαθητές από την Τρίτη και μέχρι την Πέμπτη τάξη έχει συσχετιστεί με σημαντικές μαθησιακές επιδόσεις και επιτυχίες (Gavin, et al., 2007). Η

προτίμηση σε περισσότερο προχωρημένη εκπαιδευτική ύλη σε κάθε γνωστικό αντικείμενο του δημοτικού σχολείου συνοδεύεται από υψηλότερες βαθμολογίες και επιδόσεις μαθητών με ταλέντο (VanTassel – Baska, 2005). Η VanTassel - Baska και οι συνεργάτες της διερεύνησαν το κατά πόσο η μέθοδος της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο Δημοτικό σχολείο επιδρά στην προσπάθεια εκμάθησης της γλώσσας από τους χαρισματικούς μαθητές. Στην έρευνα όμως του Berlin (2009) αποδείχτηκε τα χαρισματικά παιδιά όταν αναλαμβάνουν να φέρουν εις πέραν μεγάλο όγκο σχολικών εργασιών, βιώνουν έντονα αισθήματα δυσαρέσκειας.

Η δεύτερη παράμετρος σχετίζεται με χαρακτηριστικά περισσότερο ποιοτικά και προσανατολίζεται ξανά στο ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών όμως δίνοντας περισσότερη βαρύτητα αυτή τη φορά στον εμπλουτισμό του (Hausand & Reis, 2008). Τα πορίσματα του Reis και των συνεργατών του (Reis et al., 2008) οδηγούν τη σκέψη στο ότι η διδασκαλία μέσω του εμπλουτισμού είναι άρρηκτα συνυφασμένη με μεγαλύτερη κατανόηση του περιεχομένου κατά την ανάγνωση στους χαρισματικούς μαθητές. Σε έρευνα του Tieso (2005), άξια λόγου, στο πλαίσιο μιας ετερογενούς τάξης χαρισματικών παιδιών συνδυασμένη με τη συμμετοχή των συγκεκριμένων παιδιών σε υποομάδες αποκλειστικά για χαρισματικούς μαθητές, ήταν και τα οφέλη της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Η δυνατότητα της ομαδοποίησης χωρίς διαφοροποίηση στη διαδικασία, παρουσιάζει αμελητέα επιρροή στα αποτελέσματα των μαθητών (Tieso, 2005). Η συμπύκνωση της διδακτέας ύλης, αφαιρώντας όλο εκείνο το περιεχόμενο το οποίο ο χαρισματικός μαθητής χειρίζεται με επάρκεια, καθώς επίσης και η παροχή εμπλουτισμένων ευκαιριών μάθησης και ανακάλυψης, όπως η επιλογή ενδιαφερόντων θεμάτων από τον ίδιο, φέρει ως αποτέλεσμα μια κάποια υψηλότερη ακαδημαϊκή επίδοση (Reis et al., 2008).

Σύμφωνα με τον κ. Ματσαγγούρα, ο συνδυασμός των δύο παραπάνω παραμέτρων θα είχε εξαιρετικά αποτελέσματα, υπό την προϋπόθεση ότι τόσο τα ενδιαφέροντα και οι δυνατότητες όσο και οι πραγματικές εκπαιδευτικές τους ανάγκες θα μπορούσαν να ληφθούν σοβαρά υπόψη στο σύνολό τους (Ματσαγγούρας, 2008). Ωστόσο, η πραγματικότητα είναι ότι κάτι τέτοιο δεν καθίσταται εφικτό πάντα, έστω και αν υφίσταται η επιθυμία, καθώς υπάρχουν αντικειμενικές δυσχέρειες. Σε χώρες χαμηλού βιοτικού επιπέδου, στις οποίες τα παιδιά δυσκολεύονται να τύχουν έστω και της στοιχειώδους παιδείας και μόρφωσης, είναι εύλογο να μην είναι δυνατόν να υπάρξουν οι

απαιτούμενοι οικονομικοί πόροι για τη συγκρότηση εξειδικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τα χαρισματικά παιδιά, τα οποία οφείλουν να αρκестούν στη βασική μόρφωση, αν έχουν την τύχη να τη λάβουν (Wu - Tien, 2002). Η σημασία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, σύμφωνα με τον Hall (Hall, 2002), αποσκοπεί στην καλύτερη δυνατή εξέλιξη και επιτυχημένη πορεία των εκπαιδευομένων με την καλύτερη δυνατή αντίληψη του γνωστικού τους υπόβαθρου, των ενδιαφερόντων και των εκπαιδευτικών και μαθησιακών τους διαθέσεων.

Αποτελεί μια διεργασία προσέγγισης της διδασκαλίας και της εκμάθησης, προσανατολισμένη σε μαθητευόμενους με ποικίλες εκπαιδευτικές δυνατότητες στην κανονική σχολική τάξη. Ο Tomlinson (2000) επικαλείται επίσης στοιχεία του Vygotsky αναφερόμενος στα διάφορα επίπεδα ωριμότητας του εκάστοτε μαθητή του Δημοτικού Σχολείου. Εκτός από την ωριμότητα, ο Tomlinson αναφέρεται τόσο στα ενδιαφέροντα όσο και το προφίλ μάθησης των μαθητών. Πιο ειδικά, για τις ανάγκες των χαρισματικών μαθητών στα μαθηματικά, ο Dinnocenti (1998) διατείνεται ότι, για να μπορέσουν οι χαρισματικοί μαθητές να εξελίξουν τα χαρίσματά τους, η διαφοροποίηση είναι αναγκαία και ουσιαστική. Ο Dinnocenti διευκρινίζει ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναπτύξουν και να αξιοποιήσουν το περιεχόμενο, τη διαδικασία, το προϊόν, την τάξη και τον εκπαιδευτικό με σκοπό να ικανοποιήσουν τις απαιτήσεις των χαρισματικών μαθητών (Dinnocenti, 1998).

Σύμφωνα με τον Tomlinson (1997) στην ερώτηση κατά πόσο οι ανάγκες των χαρισματικών μαθητών είναι δυνατόν να ικανοποιηθούν στην τυπική σχολική τάξη αντιστοιχεί μόνο μία και μοναδική απάντηση. Δεδομένου ότι οι τάξεις της τυπικής διδασκαλίας και εκπαίδευσης είναι το στήριγμα της δημόσιας εκπαίδευσης, θα πρέπει να καλύπτουν τις όποιες ανάγκες τους, αφού εκεί δέχονται το σημαντικότερο κομμάτι της εκπαίδευσής τους. Τις εν λόγω θέσεις ενστερνίζονται ο Burns και οι συνεργάτες του (Burns, et al., 2002), που εγκιβωτίζουν την διδακτική μέθοδο στην κανονική τάξη, δεδομένου ότι τα προγράμματα που υφίστανται για τους χαρισματικούς μαθητές είναι κατά κανόνα απλώς προγράμματα με διάρκεια μερικών μόνο ωρών.

Οι εκπαιδευτικοί και τα σχολεία έχουν τη δυνατότητα ενημέρωσης για τον τρόπο υλοποίησης των διαφοροποιημένων διαδικασιών. Οι Tomlinson και Strickland (2005), παραδείγματος χάριν, τονίζουν πως οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούν συχνά τη

διδασκαλία μεταβάλλοντας ένα από τα κάτωθι: τι μαθαίνουν οι μαθητές (το περιεχόμενο), πώς το μαθαίνουν (η διαδικασία) και πώς θα δείξουν αυτό που έχουν διδαχθεί (το προϊόν).

Παρά το γεγονός ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία ενδέχεται να είναι εξαιρετικά αποδοτική για τη διαπαιδαγώγηση των χαρισματικών μαθητών, στην πράξη δεν είναι συχνά επιλεγμένη. Ο Reis και οι συνεργάτες του (Reis et al., 2008), παραδείγματος χάριν, ανίχνευαν την πορεία των χαρισματικών μαθητών της Τρίτης και της Έκτης Δημοτικού και το κατά πόσο έτυχαν διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Οι μαθητές αναγνωρίζονταν ως χαρισματικοί επειδή διέθεταν ανεπτυγμένες γλωσσικές επιδόσεις στην ανάγνωση και τη γραφή. Οι ερευνητές διεπίστωσαν πως, σε ποσοστό 75% οι μαθητές αυτοί δεν έτυχαν διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην ανάγνωση, οι εκπαιδευτικοί της τάξης τους δεν τους συνέστησαν τα ανάλογα με το επίπεδο της τάξης τους συγγράμματα και δεν τους δόθηκαν πιο προκλητικές και απαιτητικές ασκήσεις.

Συμπληρωματικά, οι VanTassel-Baska και Stambaugh (2005) εντοπίζουν αρκετές αιτίες που οδηγούν στην ανυπαρξία διαφοροποίησης. Ειδικότερα, οι δάσκαλοι δεν έχουν τις απαραίτητες πληροφορίες και δεν είναι ικανοί να ενισχύσουν το αναλυτικό πρόγραμμα για τους χαρισματικούς μαθητές και στερούνται των απαραίτητων δεξιοτήτων για τη διαχείριση της σχολικής τάξης προκειμένου να παρέχουν υποστήριξη στη διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Επιπροσθέτως, στερούνται των απαιτούμενων αντιλήψεων προκειμένου να υλοποιήσουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και δεν ξέρουν τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να πλησιάσουν τους χαρισματικούς μαθητές που κατάγονται από άλλες πολιτισμικές κατηγορίες (εθνικές, εθνοτικές, πολιτισμικές) ή έχουν χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις. Θεωρούν ακόμη ότι τους είναι δύσκολο να αναγνωρίσουν και να αξιοποιήσουν αποτελεσματικά μια σειρά από πηγές για να διευκολυνθεί η εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών και δεν έχουν τον αναγκαίο διαθέσιμο πλέον χρόνο για να οργανώσουν και να αναμορφώσουν το εκπαιδευτικό πρόγραμμά τους. Επιπροσθέτως, νιώθουν ότι δεν έχουν την υποστήριξη και την παρότρυνση από την ηγεσία του σχολείου να εκτιμήσουν και να κατευθύνουν την υλοποίηση διαφοροποιημένων μεθόδων για τους χαρισματικούς μαθητές, σε συνάρτηση με την ανεπαρκή παιδαγωγική κατάρτιση και τις ελλείψεις σε δεξιότητες διδασκαλίας.

Η αρχή της αδυναμίας αυτής έγκειται στην ελλιπή επαγγελματική ενημέρωση (Munro, 2010). Οι εν λόγω εκπαιδευτικοί δεν είναι ενημερωμένοι για τις διδακτικές

τεχνικές που απευθύνονται στους χαρισματικούς μαθητές και πώς να αναβαθμίσουν το αντίστοιχο εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Είναι πλέον κοινωνική απαίτηση η εξασφάλιση μιας διαφοροποιημένης παιδαγωγικής ενίσχυσης όλων των μαθητών ως απαίτηση παιδαγωγικού χαρακτήρα, εφόσον το σχολικό πλαίσιο δίνει τη δυνατότητα και την καθοδήγηση σε κάθε μαθητή με τρόπο έγκαιρο και έγκυρο, εκμεταλλευόμενο τις δυνατότητές του, και ως αίτημα κοινωνικοπολιτικό, δεδομένου ότι η εκμετάλλευση των δυναμικών του εκάστου μαθητή δύναται να οδηγήσει στην ατομική του ευτυχία και να συνεισφέρει στην επίτευξη της κοινωνικής του εξέλιξης (Σούλης, 2006).

Τα ευεργετήματα για τα χαρισματικά παιδιά είναι πολύπλευρα, δεδομένου ότι τα παιδιά συμμετέχουν σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που απαντά στα ενδιαφέροντά τους και παράλληλα έρχονται σε επαφή και επικοινωνία με τους συμμαθητές τους. Επίσης όμως και η συναναστροφή του συνόλου των παιδιών με ή χωρίς αναπηρία με τα χαρισματικά παιδιά αποβαίνει συμφέρουσα για τους πάντες, εφόσον τα χαρισματικά παιδιά λειτουργούν ως μαθησιακό υπόδειγμα, καθώς ανακαλύπτουν πρωτόγνωρους για αυτά κλάδους που τους ενδιαφέρουν, ενδυναμώνουν τη διαδικασία της μάθησης, εκτιμώντας ωστόσο τον κόπο που καταβάλλεται από τον καθένα, με αποτέλεσμα να αποκτούν κοινωνική ευαισθησία. Εξάλλου, όποτε ανεβαίνει η παλίρροια, παρασύρει όλα τα πλοία με τη σειρά της (Λόξα, 2004).

Θα πρέπει επίσης να αποδοθεί έμφαση στα συναισθηματικά πλεονεκτήματα που απορρέουν από τη συνεκπαίδευση - ένα πεδίο στο οποίο τα χαρισματικά παιδιά χρήζουν περαιτέρω ισχυροποίησης - αφού ενισχύεται το αίσθημα του "ανήκειν", καθώς αποτελούν κομμάτι της εκπαιδευτικής ομάδας και συνάπτουν στενούς δεσμούς με τους συμμαθητές και τους δασκάλους τους (Cavilla, 2014).

Καταλήγοντας, τα σχετικά προγράμματα και οι αντίστοιχες δράσεις οφείλουν να ικανοποιούν τις μαθησιακές και τις ψυχολογικές απαιτήσεις των χαρισματικών παιδιών στο σχολικό και στο ευρύτερο κοινωνικό τους περίγυρο και όχι ανεξάρτητα από την καθημερινότητα.

Κεφάλαιο 4: Νομοθετικό πλαίσιο και διδακτικές προσεγγίσεις στην Ελλάδα και το εξωτερικό

4.1 Η διδασκαλία χαρισματικών μαθητών σε διεθνές επίπεδο

Όλοι άνθρωποι ειδικά τα παιδιά και τα άτομα νεαρής ηλικίας έχουν δικαίωμα σε εκπαιδευτικές εμπειρίες και προκλήσεις, οι οποίες λειτουργούν ενισχυτικά και παρακινητικά και υποστηρίζουν την εκδήλωση του ενδογενούς δυναμικού τους. Κοινές πρακτικές για την εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών έχουν υιοθετήσει χώρες όπως οι ΗΠΑ, ο Καναδάς, το Ηνωμένο Βασίλειο, η Γερμανία, η Ισπανία, Η Αυστραλία, η Νότια Αφρική, η Κίνα, η Ρωσία και η Ινδία. Οι ΗΠΑ φαίνεται ότι συνιστούν πρωτοπόρους σε αυτό το επίπεδο, έχοντας ανακαλύψει πάνω από 65 μεθόδους, διαφορετικές μεταξύ τους, για να αναγνωρίζουν και να αξιολογούν τα χαρισματικά παιδιά (Passow & Schiff, 1991). Η υποστήριξη τους είναι θεσμοθετημένη και παρέχεται μέσω οδηγιών στις εκπαιδευτικές κοινότητες. Οι οικονομικές πιέσεις και σκοπιμότητες έχουν μεταβάλλει ωστόσο και το εκπαιδευτικό σκηνικό των ΗΠΑ. Οι περικοπές είναι διάχυτες και περιλαμβάνουν μεταξύ άλλων και τροποποιήσεις και στη χρηματοδότηση των προγραμμάτων χαρισματικότητας, με αποτέλεσμα οι ιδιωτικοί φορείς να κατέχουν τα ηνία στον χώρο (Freeman, 2002).

Στην Αυστραλία, η χάραξη εκπαιδευτικών πολιτικών άπτεται στον στρατηγικό σχεδιασμό της κάθε πολιτείας. Τα ειδικά προγράμματα για χαρισματικά παιδιά είναι διαδεδομένα και βασισμένα στους άξονες του εμπλουτισμού και της επιτάχυνσης (Braggett & Moltzen, 2002 ; Freeman, 2002). Δίνουν την ευκαιρία σε χαρισματικούς και ταλαντούχους μαθητές να βρεθούν σ' ένα περιβάλλον, όπου αλληλεπιδρούν με άτομα του ίδιου νοητικού δυναμικού και προσφέρεται η δυνατότητα αναγνώρισης και επιβράβευσης.

Με παρόμοιο τρόπο διαμορφώνεται και η εκπαιδευτική πραγματικότητα στον Καναδά, όπου υπάρχουν ειδικά προγράμματα υποστήριξης, χωρίς όμως να αποτελούν ενιαία εθνική πολιτική (Gifted Canada, 2002).

Σε άλλες χώρες, όπως στη Ρωσία και την Κίνα τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα ήταν το εισιτήριο για την ένταξη των μαθητών σε προγράμματα χαρισματικότητας. Στη Ρωσία συγκεκριμένα, προκειμένου ένας μαθητής να βρει μια θέση σε ένα από τα λιγοστά ειδικά σχολεία, θα έπρεπε να συμμετάσχει επιτυχώς σε διαγωνισμούς γνώσεων, ωστόσο επί του

παρόντος έχουν περιοριστεί λόγω του άγχους και της πίεσης που επέφεραν (Grigorenko, 2002). Αντίστοιχα, στην Κίνα τα χαρισματικά παιδιά εντοπίζονται μέσω διαγωνισμών και εξετάσεων. Για τους Κινέζους, η χαρισματικότητα είναι πολυδιάστατη και περιλαμβάνει τομείς όπως την πρωτοτυπία, τη φαντασία, την ταχύτητα στη γραφή και στην ανάγνωση, την αρχηγική ικανότητα, κ.ά. (Τσιάμης, 2006). Θεωρούν εξίσου σημαντική με το δείκτη νοημοσύνης την ικανότητα ενός παιδιού να τρέξει χιλιόμετρα σε ζεστές κλιματικές συνθήκες. Αυτό παρατηρείται γιατί θεωρούν ως στοιχεία της χαρισματικότητας την ισχυρή βούληση, την αυτοπειθαρχία, κ.ά. (Shi & Zha, 2002).

Έτσι παρατηρείται μια ολόπλευρη αξιολόγηση του παιδιού λαμβάνοντας υπ' όψιν τόσο τις νοητικές και φυσικές ικανότητες, όσο και την προσωπικότητά του. Παράλληλα λαμβάνεται μέριμνα για την ένταξη του μαθητή σε προγράμματα που αγκαλιάζουν τις δεξιότητες του.

Προσπάθειες να εντοπίσει και να υποστηρίξει τα χαρισματικά παιδιά κάνει και η Ινδία παρά το γεγονός ότι είναι μία από τις χώρες που είναι αντιμέτωπη με το εμπόδιο της φτώχειας. Στα παιδιά που έχουν ταλέντο, κυρίως στις αγροτικές περιοχές, δίνονται κυβερνητικές υποτροφίες. Οι μαθητές παίρνουν μέρος σε ειδικές εξετάσεις και εφόσον πετύχουν φοιτούν στο Navodaya, ένα σχολείο που θεωρείται εκπαιδευτικά σύγχρονο. Αν λόγω γεωγραφικής αποστάσεως οι μαθητές δεν μπορούν να φοιτήσουν σε αυτό, τότε υπάρχει η εναλλακτική λύση των Navgug, ειδικών σχολείων γι' αυτά τα παιδιά που οι μαθητές τους ανήκουν συνήθως σε κατώτερες οικονομικές και κοινωνικές τάξεις (Freeman, 2002).

Η Ιαπωνία ακολουθεί το σκανδιναβικό μοντέλο εκπαιδευτικής πολιτικής, όπου η χαρισματικότητα δεν συνιστά ξεχωριστή κατηγορία, υπαγόμενη στην ειδική αγωγή. Όλοι οι μαθητές ανεξαιρέτως λαμβάνουν κίνητρα προς την ανάπτυξη υψηλής εργασιακής ηθικής. Ενδεικτικό είναι πως προκειμένου ένας μαθητής να προαχθεί στη βαθμίδα του Λυκείου πρέπει να υποβληθεί σε μια σειρά απαιτητικών εξετάσεων. Όπως και στη Ρωσία, έτσι και στην Ιαπωνία, οι μαθητές συμμετέχουν σε μαθητικούς διαγωνισμούς (Wu - Tien, 2002).

Υπάρχουν ωστόσο και χώρες, όπως για παράδειγμα οι αφρικανικές, όπου κάθε συζήτηση περί ειδικής αγωγής φαντάζει ουτοπική καθώς υπάρχουν θεμελιώδη εμπόδια ακόμη και στην εκπόνηση των βασικών εκπαιδευτικών πολιτικών ελλείψει οικονομικών πόρων. Μοναδική εξαίρεση συνιστά το παράδειγμα της Νότιας Αφρικής, όπου συναντάται

οργάνωση και προσανατολισμός στη στήριξη χαρισματικών μαθητών, καθιστώντας την πρωτοπόρα στο πεδίο (Taylor & Kokot, 2002).

Συνοψίζοντας, παρατηρείται ότι σε παγκόσμιο επίπεδο παρατηρείται ανομοιογένεια στην υιοθέτηση στρατηγικών και πολιτικών υποστήριξης των χαρισματικών παιδιών (Freeman, 2002).

4.2 Η διδασκαλία χαρισματικών μαθητών στην Ευρώπη

Το ευρωπαϊκό τοπίο διαμορφώνεται από την ύπαρξη δύο κυρίαρχων τάσεων: Η μία υπαγορεύει την ένταξη της χαρισματικότητας στην ειδική αγωγή, ενώ η άλλη δεν προτείνει διαφοροποίηση. Ενδεικτικά, σύμφωνα με την έκθεση του προγράμματος Ευρυδίκη (2006), στη Δανία, τη Βουλγαρία και την Μάλτα τα χαρισματικά παιδιά δεν ανήκουν στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Το ίδιο και στο Ηνωμένο Βασίλειο και στη Γερμανία. Παρόλα αυτά στο Ηνωμένο Βασίλειο υπάρχει η προσδοκία απ' τα σχολεία να λαμβάνουν μέριμνα για την εκπαίδευσή τους. Στη Σουηδία, τη Φινλανδία και την Ιταλία απουσιάζει η αναφορά περί χαρισματικότητας και ειδικής αγωγής. Στον αντίποδα, στη Γαλλία και την Πορτογαλία τα χαρισματικά αναγνωρίζονται νομοθετικά ως παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Οι ετερόκλητες εκπαιδευτικές πολιτικές που συναντώνται από χώρα σε χώρα αποτελούν αναπόδραστα καθρέφτη κουλτούρας και της εκπαιδευτικής πολιτικής που υιοθετούν. Από τη μελέτη του προγράμματος Ευρυδίκη προκύπτει το εξής παράδοξο: Η εθνική πολιτική της Φινλανδίας αποφεύγει την κατηγοριοποίηση των μαθητών σε ειδικές ομάδες, εντούτοις προσφέρει πολλές ευκαιρίες εντός σχολικού πλαισίου για τα χαρισματικά παιδιά. Ειδικότερα παρέχεται η δυνατότητα πρόωρης ένταξης στις σχολικές βαθμίδες, επιτάχυνση ή συνύπαρξη με μαθητές μεγαλύτερων τάξεων, εμπλουτισμού του αναλυτικού προγράμματος, mentoring, ενίσχυσης της αυτόνομης μάθησης και όλα αυτά προφέροντας παράλληλα συμβουλευτική υποστήριξη (Monks & Pfluger, 2005 ; Persson, 2009).

Αντιθέτως, στην Ελλάδα η χαρισματικότητα εντάσσεται τυπικά στην ειδική αγωγή, χωρίς ωστόσο να προσφέρεται πρακτικά ειδική μέριμνα.

4.3 Η διδασκαλία χαρισματικών παιδιών στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα, στο πρόσφατο παρελθόν, οι χαρισματικοί μαθητές δεν συνιστούσαν ειδική εκπαιδευτική ομάδα. Η αδυναμία του συστήματος να καλύψει τις ιδιαίτερες ανάγκες τους οδηγούσε σε πολλές περιπτώσεις σε άρνηση φοίτησης, είτε λόγω έλλειψης ενδιαφέροντος και πλήξης, είτε γιατί αντιμετωπίζονταν με μη επιθυμητό τρόπο από δασκάλους και συμμαθητές (Καρλατήρα & Τσώλη, 2004). Το φαινόμενο αυτό δυστυχώς δεν θεωρείται πρωτοφανές, αφού παρά τις διαρκείς μεταρρυθμιστικές απόπειρες το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παραμένει στις αγκυλώσεις του παρελθόντος (Χρυσ αφίδης, 2006).

Ένα από τα συνήθη εμπόδια ήταν η άρνηση στη σχολική επιτάχυνση και ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός που ήταν προορισμένος για μαθητές που ανήκουν στον τυπικό πληθυσμό (Gari et al., 2000).

Στο Αναθεωρημένο Σύνταγμα του 1975, άρθρο 16, παρ. 4 ορίζεται ότι «πάντες οι Έλληνες έχουν δικαίωμα δωρεάν παιδείας, καθ' όλας τα βαθμίδας αυτής εις τα κρατικά εκπαιδευτήρια. Το κράτος ενισχύει τους διακρινόμενους ως και τους δεομένους αρωγής ή ειδικής προστασίας σπουδαστάς, αναλόγως προς τας ικανότητάς αυτών». Άρα αναγνωρίζει την ανάγκη πρόνοιας για τους χαρισματικούς μαθητές εξίσου με τους δεόμενους ειδικής προστασίας. Μετά από τις διάφορες αναθεωρήσεις που έχουν γίνει μέχρι σήμερα, η ίδια διάταξη διατυπώνεται ως εξής: «Το Κράτος ενισχύει τους σπουδαστές που διακρίνονται καθώς και αυτούς που έχουν ανάγκη από βοήθεια ή ειδική προστασία, ανάλογα με τις ικανότητές τους».

Κανένας από τους νόμους ή τις νομοθετικές ρυθμίσεις περί ειδικής αγωγής, από το 1980 μέχρι το 2000 (1143/1981, 1566/1985 , 2817/2000), δεν έκανε λόγο για τα χαρισματικά παιδιά, ως παιδιά με ιδιαίτερες ικανότητες και εκπαιδευτικές ανάγκες.

Τα πρότυπα σχολεία που εμφανίστηκαν τη δεκαετία του '80, δεν αποτέλεσαν τη λύση στην παροχή εναλλακτικών ευκαιριών μάθησης για χαρισματικούς μαθητές. Αφενός γιατί δεν κάλυπταν αριθμητικά όλη τη γεωγραφική επικράτεια και αφετέρου, γιατί γρήγορα μετέβαλαν τον αρχικό χαρακτήρα τους και μετατράπηκαν σε πειραματικά. Η αλλαγή αυτή αποδόθηκε στην αντίδραση της εκπαιδευτικής κοινότητας στην εισαγωγή σ' αυτά με ακαδημαϊκά κριτήρια. Η επιλογή κρίθηκε ως ελιτίστικη και αντικαταστάθηκε από ένταξη μέσω κλήρωσης (Δαβάζογλου, 2004).

Η ίδρυση μουσικών και αθλητικών σχολείων τη δεκαετία του '90 αποτέλεσε μια καίρια και προς τη σωστή κατεύθυνση μεταρρύθμιση. Για πρώτη φορά το ταλέντο και η καλλιέργεια του τίθενται στο επίκεντρο και προσφέρονται ειδικά μαθήματα παράλληλα με αυτά της γενικής παιδείας (Δαβάζογλου, 2004).

Παρά την ίδρυση των παραπάνω σχολείων, στο νομοθετικό πλαίσιο δεν υπήρχε κάποια ειδική ρύθμιση για τα χαρισματικά παιδιά. Αλλαγές δεν υπήρξαν ούτε στους νόμους για την ειδική αγωγή. Οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες υπήρχαν ως πρόβλεψη στο νόμο 2817/2000. Όπως αναφέρεται στη παράγραφο 1 του άρθρου 1: «Άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, κατά την έννοια του παρόντος, θεωρούνται τα άτομα, που έχουν σημαντική δυσκολία μάθησης και προσαρμογής εξαιτίας σωματικών, διανοητικών, ψυχολογικών συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιομορφιών». Θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι τα χαρισματικά παιδιά αναφέρονται στην παράγραφο 3 του ίδιου άρθρου αλλά αυτό είναι πάρα πολύ γενικό και αόριστο, όπως αναφέρεται στη διατύπωση: «Στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες περιλαμβάνονται επίσης πρόσωπα νηπιακής, παιδικής και εφηβικής ηλικίας που δεν ανήκουν σε μία από τις προηγούμενες περιπτώσεις, αλλά έχουν ανάγκη από ειδική εκπαιδευτική προσέγγιση και φροντίδα για ορισμένη περίοδο ή για ολόκληρη την περίοδο της σχολικής ζωής τους» (Ν. 2817/2000).

Ο Ν. 2525/97 ο οποίος θεμελίωσε την έλευση του ολοήμερου σχολείου θα μπορούσε να θεωρηθεί προπομπός για ειδική μέριμνα περί χαρισματικότητας αφού στους στόχους του περιελάμβανε «...ένα σχολείο με προοπτική : στη γνώση, στη δράση και στη δημιουργία. Είναι το δυναμικό σχολείο που θέλει να αποκολληθεί από τη στατικότητα και να δώσει την ευκαιρία στους μαθητές να ξεδιπλώσουν το πολύπλευρο ταλέντο τους... Εδώ έχουμε μια βιωματική παρουσία της σχολικής κοινότητας, όπου το παιδί αισθάνεται ελεύθερο να μάθει, να δημιουργήσει, να οικοδομήσει και να αξιολογήσει ταυτόχρονα το δικό του έργο» (Παπάς, 2001).

Το Μάρτιο του 2003 δημοσιεύεται το νέο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.), τα οποία ρητά αναφέρουν την αναγκαιότητα αντιμετώπισης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στα οποία υπογραμμίζεται ότι «..τα άτομα με ιδιαίτερα ταλέντα και ικανότητες θα πρέπει να έχουν ίσες και κατάλληλες, κατά περίπτωση, ευκαιρίες πρόσβασης στη γνώση».

Στην ελληνική εκπαιδευτική νομοθεσία έγινε για πρώτη φορά αναφορά στα χαρισματικά παιδιά με το Ν. 3194/2003 (ΦΕΚ267τ. Α') που αποτελούσε προσθήκη στο Ν. 2817/2000. Στην παράγραφο 2 που προστέθηκε αναφέρεται με σαφήνεια ότι: «Ειδικής εκπαιδευτικής μεταχείρισης μπορεί να τύχουν τα άτομα, που έχουν ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα».

Τέλος, τον Οκτώβριο του 2003, σύμφωνα με την 107922/Γ7/3-10-2003 υπουργική απόφαση, ιδρύονται Καλλιτεχνικά Γυμνάσια με σκοπό την καλλιέργεια των δεξιοτήτων και κλίσεων των μαθητών που επιθυμούν να ακολουθήσουν την κατεύθυνση του Θεάτρου, του Κινηματογράφου, του Χορού και των Εικαστικών, χωρίς να υστερούν σε γενική παιδεία.

Αναφορά στα χαρισματικά παιδιά γίνεται στο νόμο 3699/2008 (ΦΕΚ 1992/10/2008), ο οποίος αναγνωρίζει ότι «Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι και οι μαθητές που έχουν μία ή περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα ανεπτυγμένα σε βαθμό που υπερβαίνει κατά πολύ τα προσδοκώμενα για την ηλικιακή τους ομάδα. Με απόφαση του Υπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων κατόπιν εισήγησης του ΙΕΠ, ανατίθεται η ανάπτυξη προτύπων αξιολόγησης και ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τους μαθητές αυτούς σε Σχολές ή Τμήματα Α.Ε.Ι. που, κατόπιν πρόσκλησης που τους απευθύνει το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, εκδηλώνουν ενδιαφέρον. Στους μαθητές αυτούς δεν έχουν εφαρμογή οι λοιπές διατάξεις του παρόντος νόμου».

Σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία, υπεύθυνα για την αξιολόγηση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά και των χαρισματικών είναι τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ (ν.3699/2008 ΦΕΚ Α 199/2.10.2008, «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»).

Στην πραγματικότητα ωστόσο η ελληνική οικογένεια στρέφεται για διαφοροποιημένη μάθηση και υποστήριξη της χαρισματικότητας σε ιδιωτικούς φορείς αφού επί της ουσίας οι αναφορές και ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός περί χαρισματικότητας περιορίζεται σε γενικές και ασαφείς διατάξεις, καθιστώντας την εφαρμογή τους πρακτικά ανέφικτη.

Σύμφωνα με το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο οι χαρισματικοί μαθητές εμπίπτουν στην κατηγορία των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ειδικότερα με βάση τον νόμο 3194/2003 ισχύει πως ειδικής εκπαιδευτικής μεταχείρισης μπορούν να τύχουν

άτομα που έχουν ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα Ν. 3194/Α'/20-11-2003 (ΦΕΚ 267/Α'/20-11-2003) με θέμα: «Ρύθμιση εκπαιδευτικών θεμάτων και άλλα». Στο ίδιο πλαίσιο κινείται και ο νόμος 3699 για την Ειδική Αγωγή και εκπαίδευση όπου σύμφωνα με το άρθρο 3, παρ.3 ορίζεται πως «Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι οι μαθητές που έχουν μία ή περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα ανεπτυγμένα σε βαθμό που υπερβαίνει κατά πολύ τα προσδοκώμενα για την ηλικιακή του ομάδα» Ν. 3699/Α'/2-10-2008 (ΦΕΚ 199/2-10-2008) με θέμα: «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες».

Στο ίδιο πλαίσιο κινούνται και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών όπου ορίζουν πως: «τα άτομα με ιδιαίτερα ταλέντα και ικανότητες πρέπει να έχουν ίσες και κατάλληλες, κατά περίπτωση, ευκαιρίες πρόσβασης στη γνώση» ΦΕΚ 303/13-3-2003 με θέμα: «Διαθεματικό Ενιαίο πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών».

Επιπρόσθετα, η νομοθεσία που αφορά την λειτουργία και αναβίωση των Πειραματικών/ Υποδειγματικών σχολείων και συγκεκριμένα τους εκπαιδευτικούς τους στόχους αναφέρεται πως: «Η υποστήριξη της δημιουργικότητας, της καινοτομίας και της αριστείας μέσω της δημιουργίας φοιτητικών ομάδων με φοιτητές από όλες τις δημόσιες σχολές της χώρας που συμμετέχουν προκειμένου να προβάλλουν να ενισχύσουν και να εκπαιδεύσουν τους μαθητές με συγκεκριμένες άριστες δυνατότητες, ικανότητες και ταλέντα» (Ρήγα & Ρήγα, 2019).

Στο πλαίσιο της υποστήριξης των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών οι χαρισματικοί μαθητές δικαιούνται να παρακολουθούν το τμήμα ένταξης και να λάβουν παράλληλη στήριξη. Επιπλέον, η έκδοση του «Οδηγού για μαθητές με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα» της Λόξα, από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο το 2004, αποτελεί ένα θετικό βήμα, εναρμονισμένο με την προτροπή του Συμβουλίου της Ευρώπης το οποίο εναρμονίζεται με τη σύσταση 1248/1994 του Συμβουλίου της Ευρώπης με την οποία τα ευρωπαϊκά κράτη καλούνται να ψηφίσουν νόμους και να εφαρμόσουν εκπαιδευτικά προγράμματα για τους χαρισματικούς μαθητές, καθώς και να στηρίξουν ερευνητικά προγράμματα προς την κατεύθυνση αυτή (Ματσαγγούρας, 2008).

Αυτό που παρατηρείται λοιπόν είναι ότι παρά τις λίγες θετικές πρωτοβουλίες οι αοριστολογικές νομοθετικές διατάξεις αφήνουν στο περιθώριο τα χαρισματικά παιδιά. Την ώρα που πολλές χώρες θεσμοθετούν τη στήριξη της χαρισματικότητας, στην Ελλάδα οι μαθητές αυτοί παραγκωνίζονται και πολλές φορές δεν αναγνωρίζονται καν. Η έλλειψη

οργανωμένης στρατηγικής προσέγγισης, η οποία οφείλεται εν μέρει και στο γεγονός ότι ο ίδιος ο όρος της χαρισματικότητας είναι νέος και υπό μια έννοια ασαφής, και η έλλειψη γνωστικού υπόβαθρου στον τομέα, από τους εκπαιδευτικούς υπαγορεύουν την αναγκαιότητα για ευαισθητοποίηση. Η εκπαίδευση των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών προϋποθέτει διεθνώς, αλλά και στην περίπτωση της Ελληνικής πραγματικότητας: α) επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού, β) έγκυρες διαδικασίες εντοπισμού και διάγνωσης για τους μαθητές που έχουν ανάγκη ένα διαφορετικό αναλυτικό πρόγραμμα λόγω των κλίσεων και των ταλέντων τους, γ) ύπαρξη του κατάλληλου νομοθετικού και θεσμικού πλαισίου που ευνοεί το ευέλικτο και ανοικτό αναλυτικό πρόγραμμα ή το διαφοροποιημένο αναλυτικό πρόγραμμα και δ) αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων που εφαρμόζονται (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων, 2004). Διαφορετικά, οι μαθητές αυτοί κινδυνεύουν να μην εκδηλώνουν τα ταλέντα τους και τα χαρίσματά τους λόγω της έλλειψης προκλήσεων στα σχολικά προγράμματα και τελικά να αποσύρονται (Renzulli, 2003).

Κεφάλαιο 5: Η συνέργεια σχολείου – οικογένειας στη ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη του χαρισματικού παιδιού

5.1 Η σχέση σχολείου και οικογένειας στην εκπαίδευση του χαρισματικού παιδιού

Η οικογένεια του χαρισματικού παιδιού οφείλει να βρίσκεται σε συνεχή επαφή με τους κοινωνικούς θεσμούς, όπως για παράδειγμα το σχολείο, ώστε να μπορεί να λάβει τις κατάλληλες πληροφορίες σχετικά με το πώς να κατανοήσει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τα δυνατά και τα αδύνατα στοιχεία της υπεροχής και της διάκρισης του παιδιού της από τους συμμαθητές του και να το διευκολύνει να ενταχθεί ομαλότερα στα πρότυπα της κοινωνίας που θα του καταστήσουν δυνατή την ψυχολογική, συναισθηματική και κοινωνική του πρόοδο και εξέλιξη.

Το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί μαζί με την οικογένεια είναι οι πλέον σημαντικότεροι εξωγενείς συντελεστές που επιδρούν καθοριστικά στην ολόπλευρη ένταξη του χαρισματικού παιδιού και στην ανάδειξη των χαρισμάτων του (Jolly & Matthews, 2012). Ένα κοινό συμπέρασμα και ένα σπουδαίο στοιχείο της ερευνητικής βιβλιογραφίας αποτελεί η ιδιαίτερα θετική επίδραση στη γενικότερη πορεία και εξέλιξη

του χαρισματικού παιδιού που οφείλεται στη σύναψη μιας ουσιαστικής και συνεργατικής διάδρασης μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών. Η ουσία ενός τέτοιου είδους δεσμού ενισχύει τη δυνατότητα να δημιουργηθεί ένα περιβάλλον υποστήριξης. Ο εκπαιδευτικός «υπηρετεί» το παιδί και ως εκ τούτου ανάμεσα στα πολλαπλά καθήκοντα του έργου του είναι να υποστηρίζει τους γονείς των χαρισματικών μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν την «πρώτη γραμμή» συμβουλευτικής προς τους γονείς και ως εκ τούτου είναι αναγκαίο να διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις, τις κατάλληλες δεξιότητες και την απαιτούμενη ευαισθησία προκειμένου να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν ουσιαστικά σε αυτό το κομμάτι του λειτουργήματός τους.

Τα επιμορφωτικά σεμινάρια, τα εκπαιδευτικά προγράμματα και η ατομική τους αναζήτηση είναι ορισμένα από τους μέσα με τα οποία θα μπορούσαν να επιμορφωθούν αποτελεσματικότερα. Παρόλα αυτά, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει επίγνωση και συναίσθηση των περιορισμών του έργου του/της. Μπορεί δηλαδή να παράσχει στήριξη με το να παρέχει ένα αρχικό επίπεδο ενημέρωσης στον εκάστοτε γονέα για εκπαιδευτικά προγράμματα τα οποία αφορούν τους χαρισματικούς μαθητές, για παράδειγμα, όμως δεν επιτρέπεται να αναμειγνύεται στη δυναμική της οικογενειακής ζωής και στις μεταξύ των μελών της υπάρχουσες σχέσεις. Για ζητήματα που εντάσσονται στην ενότητα της θεραπείας της οικογένειας, ο εκπαιδευτικός έχει ρόλο τόσο στον καθορισμό ενδεχόμενων τέτοιων δυσκολιών όσο και στην ακρόαση των εισερχόμενων μηνυμάτων από τα παιδιά ή τους γονείς και στη συνέχεια παραπέμπει τους γονείς στον σύμβουλο.

Η Rodríguez-Brown (2009) προσδιόρισε τη συνεργασία μεταξύ σχολείου και σπιτιού ως «...έναν αμφίδρομο δρόμο όπου οι οικογένειες και οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν ο ένας από τον άλλον προκειμένου να κάνουν τη μάθηση σχετική με τα παιδιά». Ο ορισμός αυτός είναι περιεκτικός και οξύς. Τοποθετεί τους εκπαιδευόμενους στον πυρήνα της σχέσης αυτής και φανερώνει τον αμφίδρομο χαρακτήρα της μάθησης. Τα σχολικά ιδρύματα και οι οικογένειες των μαθητών έχουν να διδαχθούν μεταξύ τους πολλά, και αυτή η μάθηση επιτελείται μέσω διαρκών και επανειλημμένων δυνατοτήτων για συνεργασία.

Ως αποτέλεσμα αυτής της συνεργασίας, οι ακαδημαϊκές κοινότητες δύνανται να μετατραπούν σε ένα ανοιχτό και ευέλικτο περιβάλλον για την ευημερία των χαρισματικών μαθητών. Η οικογένεια έχει καθοριστική θέση στη διαδικασία αναγνώρισης και ανάδειξης των ξεχωριστών δεξιοτήτων των μαθητών, καθώς και παροχής ψυχοσυναισθηματικής

στήριξης για τη μέγιστη δυνατή αξιοποίηση του ταλέντου κατά τη διάρκεια της ακαδημαϊκής τους πορείας (Olszewski – Kubilius et al., 2017).

Οι επαφές μεταξύ της οικογένειας και του εκπαιδευτικού παρέχουν επίσης μια πιο καλή αντίληψη γύρω από τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να υποστηρίξουν τους μαθητές, και αυτό θα μπορούσε να συμβάλει στο να αναπτύξουν οι εκπαιδευτικοί καλύτερη επάρκεια και κατανόηση για τους χαρισματικούς μαθητές τους. Η διαμόρφωση ευνοϊκών συνδέσεων ανάμεσα στο σπίτι και το σχολείο είναι μια ξεκάθαρη αναγκαιότητα στον χώρο της χαρισματικής εκπαίδευσης. Εντούτοις, αρκετοί εκπαιδευτικοί συνεχίζουν να προσκρούουν σε φραγμούς όταν πρέπει να προωθήσουν και να συντηρήσουν τις εν λόγω σχέσεις με τις οικογένειες. Τα εν λόγω φράγματα εντοπίζονται τόσο στο σχολείο όσο και στις οικογένειες, και είναι σημαντική η προσπάθεια να κατανοηθούν οι λόγοι που βρίσκονται κρυμμένοι πίσω από αυτά τα εμπόδια, πριν καταστεί εφικτό να επεξεργαστούν λύσεις για την υπερπήδησή τους.

Είτε σκόπιμα είτε όχι, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να θέτουν αντιληπτά «επαγγελματικά εμπόδια» που αποσκοπούν στο να μετριάσουν τις παρεμβάσεις της οικογένειας στους τομείς του περιεχομένου και της παιδαγωγικής τους εξειδίκευσης. Οι εκπαιδευτικοί συχνά υπερηφανεύονται ότι είναι ενημερωμένοι ειδικοί σε αυτό που διδάσκουν. Ωστόσο, αυτή η στάση μπορεί επίσης να φανεί στις οικογένειες ως απρόσιτη. Η διχοτόμηση και όχι η εναρμόνιση των ρόλων της οικογένειας και του εκπαιδευτικού δεν θέτει τη μάθηση των μαθητών στο επίκεντρο της συζήτησης. Αντ' αυτού, εστιάζει στις ατομικές στάσεις και συμπεριφορές των ενηλίκων. Για τους σκοπούς του εντοπισμού και της ολόπλευρης ανάπτυξης των χαρισματικών μαθητών, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να επεξεργάζονται και να κατανοούν τις ευκαιρίες για τη συλλογή ανατροφοδότησης από τους γονείς, τη διερεύνηση ιδεών σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση με τους γονείς και την ανταλλαγή γνώσεων σχετικά με τις πρακτικές της χαρισματικής εκπαίδευσης με τρόπο συνεργατικό. Επαγγελματικά εμπόδια μπορεί επίσης να υπάρξουν όταν οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με την ανάγκη να διδάξουν διαφορετικά. Τόσο τα συλ διδασκαλίας, όσο και οι στρατηγικές και το περιεχόμενο, χρειάζεται να διαφοροποιούνται ώστε να εξυπηρετούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τις απαιτήσεις και τις ανάγκες των μαθητών αυτών. Οι έμπειροι εκπαιδευτικοί μπορεί να υψώσουν επαγγελματικά εμπόδια για να προστατεύσουν τις δοκιμασμένες στρατηγικές τους, και οι λιγότερο έμπειροι εκπαιδευτικοί μπορεί να φοβούνται αντιδράσεις από τη διοίκηση και

τις οικογένειες αν κάνουν αλλαγές σε καθιερωμένες πρακτικές. Η απροθυμία να ανοιχτούμε στην ανατροφοδότηση από τις οικογένειες και να εξετάσουμε το ενδεχόμενο να προσαρμόσουμε τις πρακτικές μας ώστε να ανταποκρίνονται καλύτερα στα ενδιαφέροντα και στις ανάγκες των διαφορετικών χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών μας δεν διευκολύνει μια παραγωγική σύνδεση σχολείου - σπιτιού.

Οι οικογένειες αποτελούν πολύτιμο εταίρο στην επίσημη εκπαιδευτική διαδικασία. Η ανταλλαγή πληροφοριών σχετικά με τη μάθηση στην τάξη των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών ανοίγει ευκαιρίες για τις οικογένειες να παρέχουν ανατροφοδότηση σχετικά με το παιδί τους, και το να ακούει κανείς τους τρόπους με τους οποίους οι οικογένειες εμπλέκονται μεταξύ τους στο σπίτι μπορεί να δώσει στους εκπαιδευτικούς μεγάλη διορατικότητα σχετικά με τις δομές ή τις δραστηριότητες που πρέπει να προσθέσουν στην τάξη. Το να επικοινωνούμε ανοιχτά με τις οικογένειες και να μοιραζόμαστε με σεβασμό ευκαιρίες σύνδεσης, μας βοηθάει να αποβάλλουμε τα στερεότυπα για την αυτή την κατηγορία των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εξετάσουν τις δικές τους προσωπικές προκαταλήψεις και πεποιθήσεις και να εργαστούν για να μετριάσουν τις πιθανές επιρροές στην τάξη.

Διαφορετικά, υπάρχει πραγματικός κίνδυνος οι χαρισματικοί και ταλαντούχοι μαθητές να αισθάνονται απομονωμένοι, σαν να μην «ταιριάζουν» (Ford & Grantham, 2003). Η κατανόηση των προσδοκιών και πρακτικών που προέρχονται από τα σπίτια των μαθητών επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να έχουν μια πλήρη και ολοκληρωμένη εικόνα του μαθητή και όχι υποθέσεις που βασίζονται σε προκαταλήψεις.

Επιπροσθέτως, ορισμένοι ακόμη παράγοντες επηρεάζουν την εμπλοκή των οικογενειών με τα σχολεία των μαθητών τους. Ο χρόνος και το πρόγραμμα εργασίας, η γλώσσα, το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας, οι πεποιθήσεις σχετικά με τη νοημοσύνη των μαθητών τους και οι αντικρουόμενοι στόχοι για το μέλλον των μαθητών μπορεί να οδηγήσουν σε οικογενειακή αποδέσμευση. Εάν οι οικογένειες δεν έχουν εμπιστοσύνη στα σχολεία που απαιτείται για να επενδύσουν σε μια σχέση, ακόμη και τα καλοπροαίρετα σχολεία που προσπαθούν με ποικίλους τρόπους να τους εμπλέξουν, μπορεί να βρεθούν χωρίς ενεργούς συμμετέχοντες. Η εμπιστοσύνη έχει διάφορες μορφές, όπως η εμπιστοσύνη ότι ο δάσκαλος θα κάνει το καλύτερο για τον μαθητή του, η εμπιστοσύνη ότι ο σχολικός οργανισμός είναι δεκτικός και φιλόξενος για την οικογένεια.

Είναι αναγκαίο, οι οικογένειες και τα σχολεία να μοιράζονται τους ίδιους στόχους για τους μαθητές τους. Αν και απαιτείται δουλειά τόσο από την οικογένεια όσο και από το σχολείο, το έργο αυτό σίγουρα δεν είναι ανυπέρβλητο και πρέπει να προσεγγιστεί από πολλές πλευρές για να μεγιστοποιηθεί η αποτελεσματικότητα. Ο εφοδιασμός των οικογενειών με τις απαραίτητες γνώσεις για τον εντοπισμό και την υποστήριξη της χαρισματικότητας, καθώς και η πρόσκληση να συνεργαστούν με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς του παιδιού τους, θέτει τα θεμέλια για την οικοδόμηση μιας σταθερής σύνδεσης μεταξύ σχολείου και σπιτιού. Οι Weber και Stanley (2012) διαπίστωσαν ότι οι οικογένειες επωφελήθηκαν από τη μάθηση σχετικά με τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των χαρισματικών και ταλαντούχων παιδιών τους, τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους οι μαθητές μπορεί να επιδεικνύουν χαρισματικές συμπεριφορές και ικανότητες, τα χαρακτηριστικά και τις στρατηγικές που σχετίζονται με τις κοινωνικές και ψυχοσυναισθηματικές συνιστώσες της χαρισματικότητας, καθώς και ανατροφοδότηση από άλλες οικογένειες χαρισματικών και ταλαντούχων παιδιών. Όταν τα σχολεία στέλνουν στις οικογένειες το μήνυμα ότι υποστηρίζουν όχι μόνο την ακαδημαϊκή ανάπτυξη των μαθητών, αλλά αναγνωρίζουν την ευρύτερη κοινωνική αξία που έχει η εκπαίδευση και ένταξη του παιδιού τους στο ευρύτερο περιβάλλον, τότε θα είναι πιο πιθανόν να υποστηρίξουν μια ισχυρή σύνδεση σχολείου - σπιτιού. Η καθιέρωση και η διατήρηση μιας ισχυρής σχέσης σχολείου – σπιτιού σύνδεσης απαιτεί άνοιγμα σε νέες εμπειρίες και ιδέες, προθυμία να εξεταστούν νέες στρατηγικές και πρακτικές, και αφοσίωση στην καλλιέργεια μιας συνεχούς σχέσης τόσο από την πλευρά των οικογενειών όσο και των σχολείων. Η καλλιέργεια αυτής της σύνδεσης μπορεί να διευκολυνθεί μέσω διαφόρων τρόπων, συμπεριλαμβανομένης της προσέγγισης, της αναδιάρθρωσης των σχολικών νοοτροπιών και συστημάτων, και την ανοιχτή και αμφίδρομη επικοινωνία. Η οικοδόμηση αυτών των σχέσεων είναι μια επένδυση για τα σχολεία, τις οικογένειες και τις κοινότητες που θα αποδώσει καρπούς.

Αξίζει, τέλος, να γίνει αναφορά σε έναν ακόμη παράγοντα που λειτουργεί ως συνδετικός κρίκος ανάμεσα στη συνεργασία της οικογένειας και του σχολείου και δεν είναι άλλος από την πρόσληψη των ψυχολόγων και των κοινωνικών λειτουργών στα δημόσια σχολεία της χώρας μας. Στο πλαίσιο της πράξης με τίτλο: «Ενίσχυση και ενδυνάμωση της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης και ανθεκτικότητας των μαθητών μέσω του θεσμού ψυχολόγου και του κοινωνικού λειτουργού για τα σχολικά έτη 2023 –

2026», οι σύμβουλοι ασκούν τα καθήκοντά τους προωθώντας τη συνεργασία των εμπλεκόμενων μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών ενθαρρύνοντας τη συνεργασία με την οικογένεια και, όταν αυτό απαιτείται, την υποστήριξη, την διαμεσολάβηση με τους κατάλληλους φορείς.

Δια του σπουδαίου έργου τους μεριμνούν για τη συμπερίληψη των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των οικογενειών τους στις προωθούμενες πληροφοριακές δραστηριότητες. Πληροφορούν, παρέχουν συμβουλές και ενισχύουν τις οικογένειες για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των κρίσιμων και απροσδόκητων περιστάσεων και συνθηκών μέσω εξατομικευμένων συναντήσεων, συναφών ομάδων ενδιαφέροντος, σχολών γονεϊκής εκπαίδευσης και ειδικών δράσεων. Προγραμματίζουν, διοργανώνουν και εφαρμόζουν αντίστοιχα προγράμματα για την πρόληψη και προώθηση της ψυχοσυναισθηματικής προστασίας και της υγείας των μαθητών σε συνεννόηση με: α) τους αρμόδιους για την παροχή παιδαγωγικής καθοδήγησης και συμβουλευτικής του σχολείου και β) τους αντίστοιχους συναρμόδιους οργανισμούς και υπηρεσίες.

5.2 Η αναγκαιότητα της συμβουλευτικής των γονέων χαρισματικών παιδιών

Σύμφωνα με τους Cornell D.G. και Grossberg I.W. (1987), βρέθηκε ότι οι περιπτώσεις οικογενειών που συμμετείχαν σε υποστηρικτικό πρόγραμμα για χαρισματικά παιδιά είναι πιο συνεκτικές και πιο εκδηλωτικές. Τα στοιχεία αυτά, αφενός, συμβάλλουν στην προαγωγή της υγιούς προσωπικότητας και στην διατήρηση σχέσεων που παρέχουν υποστήριξη και, αφετέρου, προκύπτει ότι τα μέλη των οικογενειών αυτών εκδηλώνουν με διαφάνεια τις ιδέες και τα συναισθήματά τους.

Η συμβουλευτική ψυχολογία αποτελεί μια υγειονομική υπηρεσία, η οποία προορίζεται για ανθρώπους ανεξαρτήτως ηλικίας και επικεντρώνεται στο πώς οι άνθρωποι δρουν σε προσωπικό επίπεδο καθώς και στις σχέσεις τους με τους υπόλοιπους ανθρώπους. Πραγματεύεται τους συναισθηματικούς, τους κοινωνικούς, τους επαγγελματικούς, τους σχολικούς και τους σωματικούς προβληματισμούς που ενδέχεται να απασχολούν τα άτομα σε διαφορετικές φάσεις της ζωής τους, με εστίαση όχι μόνο στις συνήθεις επιβαρύνσεις της καθημερινότητας, αλλά και σε πιο σοβαρά θέματα με τα οποία τα άτομα είναι δυνατόν να αγωνίζονται είτε σε ατομικό επίπεδο είτε ως μέλη οικογενειών, ομάδων και οργανισμών. (American Psychological Association, 2019).

Η διαδικασία της συμβουλευτικής είναι ένας σπουδαίος τομέας - υπηρεσία που προάγει τη συνολικότερη ανάπτυξη των χαρισματικών παιδιών, συντελώντας στην ευημερία, την ικανοποίηση από τη ζωή και την ευδαιμονία. Διάφορα μοντέλα συμβουλευτικής έχουν διαμορφωθεί: i) η ατομική, ii) η οικογενειακή και iii) η ομαδική προσέγγιση. (Peterson & Moon, 2008). Οι οικογενειακές παρεμβάσεις συχνά προωθούνται στην ερευνητική βιβλιογραφία ιδίως για τα μικρής ηλικίας χαρισματικά παιδιά (παιδική και εφηβική ηλικία). Η οικογένεια επιδρά έντονα στο υπό ανάπτυξη παιδί, έχοντας αντίκτυπο στις απόψεις, τις συμπεριφορές, τις αντιλήψεις, τις δυνατότητες και τα γνωρίσματα της προσωπικότητάς του. Διαδραματίζει σπουδαίο παράγοντα στον καθορισμό του τι άτομο θα γίνει το παιδί εξελικτικά. Γονείς και οικογένειες διαδραματίζουν καθοριστικό και σημαντικό ρόλο για το τι θα καταφέρει το παιδί. Αυτή η σχέση εκκινεί από την επίδραση των γονέων στην εξέλιξη του παιδιού και διευρύνεται στη μεταγενέστερη επιτυχή πορεία του παιδιού μέσα από τις συχνές καθημερινές συναναστροφές, την εμπύχωση και την παροχή κινήτρων από τους γονείς που συνθέτουν το περιβαλλοντικό τους πλαίσιο. (Μαλικιώση - Λοϊζου, 2008).

Τα χαρισματικά και με ταλέντα παιδιά εντάσσονται στην γενικότερη περίπτωση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με αποτέλεσμα να είναι απαραίτητη η έγκαιρη αναγνώρισή τους, προκειμένου να σχεδιαστεί το αρμόζον εκπαιδευτικό πρόγραμμα και να επακολουθήσει η αναγκαία γονεϊκή παρέμβαση. (Pilarinos & Solomon, 2017). Πρόκειται επίσης για μια ανομοιογενή πληθυσμιακή κατηγορία ατόμων με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, γνωστικές, συναισθηματικές, κοινωνικές και αναπτυξιακές ανάγκες και δυνατότητες (Morawska & Sanders, 2009). Η αναπτυξιακή τους πορεία διακρίνεται από την έλλειψη συγχρονισμού (ασύγχρονη ανάπτυξη), πράγμα που σημαίνει ότι, μολονότι βρίσκονται σε προχωρημένο στάδιο στον γνωστικό τομέα, οι συναισθηματικές, κοινωνικές ή κινητικές τους δεξιότητες δεν ανταποκρίνονται στην ηλικιακή τους κατάσταση. Από τα ανωτέρω γίνεται ξεκάθαρο και επισημαίνεται από την ερευνητική βιβλιογραφία ότι οι συγκεκριμένες ομάδες παιδιών εγείρουν ιδιαίτερες δοκιμασίες στους γονείς ως προς την αγωγή και την ουσιαστική τους αντιμετώπιση. Οι γονείς έχουν έναν ιδιαίτερα σημαίνοντα ρόλο τόσο στην προφύλαξη όσο και στην επίλυση των δυνητικών προβλημάτων και δυσχερειών που καλούνται να αντιμετωπίσουν τα χαρισματικά παιδιά. Ως εκ τούτου, οι πολυσύνθετες παράμετροι που χαρακτηρίζουν τη ανατροφή όλων των παιδιών, σε συνάρτηση με τα ξεχωριστά γνωρίσματα και τις

ιδιαίτερες ανάγκες των χαρισματικών παιδιών, όπως για παράδειγμα η έκδηλα ασύγχρονη ανάπτυξή τους, η έντονη συναισθηματική ευαισθησία τους και η ροπή τους προς το ασυμβίβαστο, μετατρέπουν την ανατροφή τους σε ακόμη πιο σύνθετη διαδικασία (Jolly & Matthews, 2012).

Ως εκ τούτου, είναι σκόπιμο να υπάρξει συμβουλευτική βοήθεια και καθοδήγηση προς τους γονείς ώστε να καταλάβουν αποτελεσματικότερα τον κόσμο του χαρισματικού παιδιού, να συνδράμουν στην ορθή ανατροφή του και να εξασφαλισθεί μια ισχυρή δυναμική σχέση ισορροπίας στο οικογενειακό περιβάλλον με την ενίσχυση της ομαλής του λειτουργίας (Μαλικιώση - Λοϊζου, 2008). Παρόλο που τα χαρισματικά παιδιά υποστηρίζονται από γονείς και ενδεχομένως από ορισμένους εκπαιδευτικούς, οι περισσότεροι γονείς των παιδιών αυτών ενδέχεται να μην έχουν καθόλου υποστηρικτές. Οι γονείς των χαρισματικών παιδιών έχουν ανάγκη από την ανάλογη υποστήριξη και βοήθεια με αυτήν που χρειάζονται τα παιδιά τους. Δεδομένου ότι ασκούν την πρωταρχική επιρροή στη ζωή των παιδιών τους, χρειάζεται να εκλαμβάνονται ως εταίροι στη συναισθηματική και ακαδημαϊκή τους εξέλιξη και ως ανεκτίμητης αξίας σύμμαχοι. Απαιτούνται ειδικοί που επίσης ενδιαφέρονται γι' αυτούς και οι οποίοι θα τους παράσχουν την ενδεδειγμένη στήριξη για να ανταπεξέλθουν ουσιαστικά στο δύσκολο εγχείρημά τους να αναθρέψουν τα χαρισματικά τους παιδιά. Όσοι παρέχουν υποστήριξη στα χαρισματικά παιδιά πρέπει να στηρίζουν και τους γονείς των εν λόγω παιδιών (Silverman & Golon, 2008).

Οι οικογενειακές πρακτικές για τη συμβουλευτική στήριξη των χαρισματικών παιδιών διακρίνονται σε δύο ευρύτερες κατηγορίες: i) συμβουλευτική για τους γονείς - συνήθη αναπτυξιακά ζητήματα που απασχολούν τα χαρισματικά παιδιά, γονεϊκοί προβληματισμοί και ii) θεραπεία για την οικογένεια - ζητήματα που συνδέονται με τις οικογενειακές σχέσεις ή με σοβαρότερες δυσκολίες ψυχικής υγείας. Σε κάθε μια κατηγορία οικογενειακής συμβουλευτικής προτείνονται για συγκεκριμένα είδη προβλημάτων (ανάλογα με τη φύση και την έντασή τους). Οι δύο αυτές κατηγορίες δύνανται να εφαρμοστούν είτε ξεχωριστά είτε σε συνδυασμό. Το κοινό τους στοιχείο και βασικό προτέρημα τους είναι ότι οι γονείς μετέχουν δυναμικά στη διαδικασία της συμβουλευτικής και στις ενδεχόμενες προκλήσεις που συναντούν τα χαρισματικά παιδιά ή οι ίδιοι ή έχουν παρατηρηθεί στη οικογενειακή δυναμική, πράγμα που κάνει πιο πιθανό ότι μπορούν να αντιμετωπιστούν γρήγορα και αποτελεσματικά (Peterson & Moon, 2008).

A) Συμβουλές για τους γονείς

Η παροχή συμβουλευτικής γονέων αποτελείται από και αφορά αναπτυξιακά ζητήματα που είναι συνήθη στα χαρισματικά παιδιά, όπως οι προβληματισμοί αναφορικά με τις απρόσφορες ρυθμίσεις στην εκπαίδευση, η φροντίδα των χαρισματικών παιδιών από τους γονείς και ο αντίκτυπος της χαρισματικότητας στην κοινωνικό-συναισθηματική τους εξέλιξη. Κρίνεται αναγκαία σε περιπτώσεις που οι γονείς αδυνατούν να δεχτούν τη χαρισματικότητα του παιδιού τους ή δείχνουν να μην έχουν επίγνωση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών και αναγκών του παιδιού τους (Peterson & Moon, 2008). Το βασικό ερώτημα που τίθεται από τους γονείς, «Είναι το παιδί μου χαρισματικό;», είναι η αρχή της «διαδρομής» αυτής. Οι σύμβουλοι καλούνται να αντιμετωπίσουν με ιδιαίτερη μέριμνα την επικοινωνία των νέων με τους γονείς, διότι είναι πολύ πιθανόν είναι να ξεκινήσουν να έχουν διαφορετική συμπεριφορά, η οποία ενδέχεται να έχει επίδραση και σε άλλα μέλη της οικογένειας, δημιουργώντας αλυσιδωτές επιπτώσεις στο σύστημα της οικογένειας (Τσιάμης, 2006).

Οι γονείς παίζουν εξαιρετικά σοβαρό ρόλο στη διαδικασία αναγνώρισης της χαρισματικότητας. Για τα παιδιά, ο εντοπισμός της χαρισματικότητας στηρίζεται στις συγκρίσεις με τους ομηλικούς και, ως εκ τούτου, στην περίπτωση που οι γονείς είναι ενήμεροι για τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά του μέσου όρου των παιδιών, συνειδητοποιούν σύντομα ότι το παιδί τους προοδεύει στα εξελικτικά στάδια με ταχύτερους βηματισμούς. Οι απόψεις και οι αντιλήψεις τους είναι σημαντικές, αφού είναι εκείνοι που ξέρουν πολύ καλά τα ισχυρά και τα ασθενή στοιχεία που έχουν τα παιδιά τους. Οι έρευνες έχουν δείξει ότι έχουν την τάση να είναι ρεαλιστικοί «φορείς» για να προβλέπουν τις δυνατότητες και τις ανάγκες των παιδιών τους και έγκυρες και αξιόλογες πηγές για τον προσδιορισμό της χαρισματικότητας των παιδιών τους (Jolly & Matthews, 2012). Στις περισσότερες περιπτώσεις οι γονείς είναι διστακτικοί στο να έρθουν σε επικοινωνία με το σχολείο του παιδιού τους με θέμα τη χαρισματικότητα του παιδιού τους και τη ανάληψη δράσης, λόγω του ότι δεν γίνονται αντιληπτοί, αντιμετωπίζονται ως επίμονοι και πιεστικοί ή φιλόδοξοι και τηρούν μια γενικευμένη απορριπτική συμπεριφορά. Είναι σπουδαίο ο Σύμβουλος να τους υποστηρίξει να αντιληφθούν τον σπουδαίο αυτό ρόλο που έχουν στην προσπάθεια αναγνώρισης της χαρισματικότητας των

παιδιών τους, να ενισχύσει την ενδελεχή αυτή παρατήρηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών και συμπεριφορών και να τους παροτρύνει να λάβουν ενεργά μέτρα. Μια ακόμη επιδίωξη του Συμβούλου είναι να κατευθύνει τους γονείς με τέτοιο τρόπο ώστε να ενισχύσουν την αξιοπιστία των μεθόδων που εφαρμόζουν για να εντοπίσουν τα χαρισματικά παιδιά τους (Τσιάμης, 2006).

Οι γονείς διαθέτουν ένα μεγάλο αριθμό από πληροφορίες και συναισθηματικές αντιδράσεις όσον αφορά τη χαρισματικότητα του παιδιού τους, τις οποίες οι σύμβουλοι οφείλουν να αντιμετωπίσουν. Μερικοί γονείς ενδέχεται να βρίσκονται σε άγνοια για τη χαρισματικότητα του παιδιού τους, ενώ αντίθετα κάποιοι άλλοι εμπλέκονται και είναι υπερβολικά αφοσιωμένοι. Ορισμένοι είτε δεν διαφωνούν για το αν το παιδί τους είναι χαρισματικό είτε απορρίπτουν τη χαρισματικότητα του παιδιού τους. Για παράδειγμα, σε μια οικογένεια στην οποία οι γονείς έχουν πολύ μεγάλες απαιτήσεις από τα μέλη της οικογένειας, είναι πολύ πιθανόν να μην εντοπιστεί ένα χαρισματικό παιδί. Μερικοί επικεντρώνονται στις επιτυχείς επιδόσεις των παιδιών τους πολύ περισσότερο από το να τους προσφέρουν στήριξη για το πώς νιώθουν και πώς να εκτιμήσουν τη δική τους αξία. Οι εν λόγω γονείς είναι πιθανό να αντιμετωπίζουν τα παιδιά τους ως μια δεύτερη πιθανή ελπίδα να γίνουν αυτό που δεν μπόρεσαν οι ίδιοι να γίνουν. Αρκετοί πιστεύουν ότι από αυτούς προσδοκούνται πολλά παραπάνω στον γονεϊκό τους ρόλο (Τσιάμης, 2006). Έχει σημασία ο Σύμβουλος να τους υποστηρίξει να διευκρινίσουν τις απόψεις τους και να προσδιορίσουν με σαφήνεια την έννοια της χαρισματικότητας, προκειμένου να ενεργήσουν ως οι αρμόδιοι υποστηρικτές των παιδιών τους. Ως σύμβουλος τους κατευθύνει, προκειμένου να ανασυγκροτήσουν τις ενδεχομένως προβληματικές συναισθηματικές τους αντιδράσεις, να αντιληφθούν τις προκαταλήψεις που φέρουν και να προβληματιστούν σχετικά με τις όποιες συμπεριφορές τους προς τα παιδιά τους, προκειμένου να εξασφαλίσουν ότι δεν υφαρπάζουν ακούσια τη χαρισματικότητά τους (Τσιάμης, 2006).

Η διαπίστωση ότι ένα παιδί είναι χαρισματικό ενδέχεται να προξενήσει στους γονείς αρχικά ανησυχία, αβεβαιότητα και ένα αίσθημα σύγχυσης ως προς την ενδεδειγμένη διαπαιδαγώγηση και αντιμετώπιση του παιδιού. Οι περισσότεροι γονείς επιζητούν υποστήριξη σε δύο κύριους τομείς: i) την καλύτερη αντίληψη της έννοιας της χαρισματικότητας (παροχή έγκυρων πληροφοριών) και ii) τους γονεϊκούς τους ρόλους. Κατανόηση της έννοιας της χαρισματικότητας

Οι περισσότεροι γονείς διαθέτουν τις δικές τους οπτικές για την έννοια της χαρισματικότητας, οι οποίες κατευθύνουν τη στάση τους, είτε με θετικό είτε με αρνητικό τρόπο (Mudrak, 2011). Ο Σύμβουλος τους υποστηρίζει είτε να ανασυγκροτήσουν τις ενδυνάμει προβληματικές τους αντιλήψεις είτε να διευρύνουν τις ήδη διαθέσιμες γνώσεις τους. Τους φέρνει σε άμεση σύνδεση με τις πρόσφατες ερμηνείες της συγκεκριμένης έννοιας και τους παρέχει υποστήριξη ώστε να σχηματίσουν τη γνώμη τους από τις ποικίλες πληροφορίες που βασίζονται σε επιστημονικά στοιχεία, τους εκφράζουν και ανταποκρίνονται στην περίπτωση του δικού τους παιδιού. Σε αυτήν την επιχειρούμενη προσέγγιση του προσδιορισμού της έννοιας αποτρέπεται η διαφοροποίηση μεταξύ χαρισματικότητας και μη χαρισματικότητας και δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στις ξεχωριστές δυνατότητες, τις ιδιαίτερες ευαισθησίες, τους προβληματισμούς, την ιδιοσυγκρασία, την προσωπικότητα και τα ενδιαφέροντα του παιδιού. Συγχρόνως, τους ωθεί να αντιληφθούν τους μύθους και τις προϊδεάσεις που πλαισιώνουν την έννοια και να αντιληφθούν τις όποιες αντιδράσεις των υπολοίπων σχετικά με το παιδί τους. Τους βοηθά να καταλάβουν τις συναισθηματικές και κοινωνικές ανάγκες των παιδιών τους και τον τρόπο που σκέφτονται (Μαλικιώση - Λοΐζου, 2008). Ένα επιπλέον ζήτημα το οποίο υποχρεούται να διαχειριστεί ο σύμβουλος με τη μέγιστη δυνατή φροντίδα και διακριτικότητα είναι το θέμα της ετικέτας.

i) Οι γονεϊκοί ρόλοι

Οι ερευνητικές μελέτες καταδεικνύουν ότι οι γονεϊκές συμπεριφορές αποτελούν τους σημαντικότερους επιδραστικούς παράγοντες που ασκούν επιρροή στην προσπάθεια προσαρμογής του παιδιού και στην καλλιέργεια του ταλέντου του (είτε θετικά είτε αρνητικά). Το γονεϊκό ύφος που ενισχύει την παροχή στήριξης και το δέσιμο με το παιδί, προσφέροντας παράλληλα στο παιδί τον απαιτούμενο «συναισθηματικό χώρο» και δίνοντάς του τη δυνατότητα να γνωρίσει και να αντιμετωπίσει διάφορες δοκιμασίες, είναι εκείνο που δίνει τη δυνατότητα στο χαρισματικό παιδί να καταφέρει να πετύχει τη μέγιστη δυνατή προσαρμογή. Ο Σύμβουλος κάθε φορά που καλείται να υποστηρίξει τους γονείς με πρακτικές μεθόδους προκειμένου να μπορέσουν να υιοθετήσουν ένα τέτοιο γονεϊκό ύφος και στυλ στη δική τους ξεχωριστή περίπτωση (Pilarinos & Solomon, 2017). Ακόμη μια αγωνία των γονέων αφορά στο πώς να θέσουν την πειθαρχία και τα όρια στα παιδιά. Ο ρόλος του Συμβούλου έγκειται στο να τους καθοδηγήσει στην εφαρμογή των πιο αποδοτικών και αποτελεσματικών στρατηγικών, κάνοντας τους ξεκάθαρο ότι οι κλασικές

μορφές πειθάρχησης (τιμωρία) δεν είναι αποδοτικές και ότι απαιτούνται νέοι και εναλλακτικοί μέθοδοι.

Οι ερευνητικές μελέτες αποδεικνύουν ότι η πιο αποδοτική μέθοδος είναι αυτή στην οποία επικρατεί μια σταθερή δομική βάση, υπάρχουν εύλογα και αντιληπτά όρια, φυσικές και λογικές συνέπειες, υπάρχει η αίσθηση του αυτοελέγχου, οι ενισχυμένες δυνατότητες λήψης αποφάσεων, τονίζεται η ανάγκη να κατανοηθεί η παρουσία των κανόνων και τόσο γονείς όσο και τα παιδιά εμπλέκονται από κοινού στη χάραξή τους. Με αυτού του είδους την πειθαρχία, οι γονείς δίνουν τη δυνατότητα στο παιδί να γνωρίσει την αίσθηση της υπευθυνότητας και να αντιληφθεί ότι οι γονείς του ευθύνονται και για τις δικές τους ενέργειες και τις επιπτώσεις τους. Οι αρχές και οι αξίες που διατυπώνουν οι γονείς με τη λεκτική και μη λεκτική τους στάση μοιάζει να ασκούν επιρροή στην ικανότητα προσαρμογής του παιδιού και στην εξέλιξη των ταλέντων του. Η έρευνα καταδεικνύει ότι αρχές και οι αξίες όπως η επίμονη εργασία, η επιμονή, οι ρεαλιστικές απαιτήσεις, η σπουδαιότητα της εκπαίδευσης, η αυτοαποτελεσματικότητα, ο εξωτερικός τόπος του ελέγχου, η δημιουργικότητα, η χωρίς όρους και προϋποθέσεις θετική αντιμετώπιση και η σπουδαιότητα της εξερεύνησης είναι ορισμένες από εκείνες τις αρχές και αξίες που ευνοούν τη λειτουργική προσαρμοστικότητα και την ανάπτυξη (Jolly & Matthews, 2012).

Πολλές φορές οι γονείς έρχονται αντιμέτωποι με συναισθήματα κατωτερότητας, αβεβαιότητας, χαμηλού επιπέδου αυτοεκτίμησης, τα οποία πλήττουν την ψυχοσυναισθηματική ισορροπία των χαρισματικών παιδιών τους. Η συμβουλευτική βοήθεια είναι αναγκαία, δεδομένου ότι οι γονείς επιθυμούν και χρήζουν επιβεβαίωσης και ισχυροποίησης της αυταξίας τους (Αντωνίου, 2012). Είναι επίσης αρκετοί οι γονείς που εκλαμβάνουν τα χαρισματικά παιδιά τους ως ένα αντιστάθμισμα για τις δικές τους ανικανοποίητες βλέψεις και επιδιώξεις και τους επιφορτίζουν με την εκπλήρωση των στόχων που δεν τους ανήκουν. Ο Σύμβουλος συμβάλλει στο να αντιληφθούν πως το παιδί διαθέτει τη δική του προσωπικότητα και τους προσωπικούς του στόχους και πως είναι πολύ βασικό να το αποδεχτούν και να το επιβραβεύσουν γι' αυτό που πραγματικά είναι. Οι γονείς θα πρέπει συχνά να επανακαθορίσουν την ίδια τους την ταυτότητα για να συμβάλουν έτσι στην ανάδειξη της χαρισματικότητας του παιδιού (Μαλικιώση - Λοϊζου, 2008).

Οι γονείς, επιπλέον, νιώθουν συνήθως έντονη την αγωνία και την ανησυχία τους για το εκπαιδευτικό πλαίσιο και τον τρόπο με τον οποίο οι δάσκαλοι αντιμετωπίζουν το

χαρισματικό παιδί. Ο Σύμβουλος συμβάλλει στη συνειδητοποίηση των υποχρεώσεών τους και στην ανάληψη σχετικών πρωτοβουλιών, προσφέροντάς τους τις απαραίτητες πληροφορίες ώστε να είναι απολύτως πληροφορημένοι ως προς τις ευκαιρίες εκπαίδευσης. Επίσης τους κατευθύνει στη δύσκολη απόφαση να αποφασίσουν πιο εκπαιδευτικό πλαίσιο κρίνουν ασφαλέστερο (Μαλικιώση - Λοϊζου, 2008). Οι γονείς αναφέρουν πολλές φορές στον Σύμβουλο ποικίλες ανησυχίες σχετικά με ορισμένα εκπαιδευτικά προγράμματα. Ο Σύμβουλος διευκολύνει στην αποδόμηση διαφόρων προβληματικών σκέψεων και την αντίληψη ότι ο βασικότερος συντελεστής που δύναται να καθορίσει την επιτυχή έκβαση μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης είναι η γνώμη του ίδιου του παιδιού γι' αυτήν και η θέλησή του να την εφαρμόσει (Silverman & Golon, 2008). Άλλος ένας από τους στόχους του Συμβούλου έγκειται στο να κατευθύνει τους γονείς στην ανάπτυξη μιας καλής συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών. Οι σχέσεις μεταξύ σχολείου και οικογένειας συνδράμουν στη διαμόρφωση ενός ευνοϊκού και ενθαρρυντικού περιβάλλοντος που ενισχύει την ολόπλευρη καλλιέργεια και την πρόοδο του παιδιού (Μαλικιώση - Λοϊζου, 2008).

Οι γονείς προσφεύγουν τακτικά σε σύμβουλο για να μπορέσουν να βοηθήσουν το παιδί τους να διαχειριστεί τις όποιες προκλήσεις βιώνει στις επαφές του με τα υπόλοιπα παιδιά. Τα χαρισματικά παιδιά έχουν συχνά προβλήματα στο να αναγνωριστούν και να γίνονται αποδεκτά από τους συμμαθητές τους, εμφανίζουν δυσκολίες στη συναισθηματική και κοινωνική τους προσαρμοστικότητα και στη διαχείριση του στρες και της πίεσης. Ο σύμβουλος στηρίζει τους γονείς να αντιληφθούν αυτή την αγωνία και τη σχετική δυσκολία των παιδιών τους και να φανούν όσο το δυνατόν περισσότερο βοηθητικοί προς αυτά (Μαλικιώση - Λοϊζου, 2008).

Οι γονείς δεν αποτελούν απλώς τους πρωταρχικούς διδάσκοντες των παιδιών τους, είναι όμως και σπουδαίοι συντελεστές για την ανάδειξη του ταλέντου και της χαρισματικότητας των παιδιών τους. Ο σύμβουλος παροτρύνει και συμβουλεύει τους γονείς με πρακτικές μεθόδους ώστε να προσφέρουν το κατάλληλο οικογενειακό περιβάλλον φροντίδας και εμπλουτισμού που ανταποκρίνεται στην τάση για μάθηση, δημιουργικότητα και εξερεύνηση που διαθέτουν τα πιο πολλά χαρισματικά παιδιά. Τέτοιες οικογένειες είναι επικεντρωμένες στο παιδί και μπορούν να ανταποκριθούν στις ξεχωριστές απαιτήσεις του παιδιού αντί να τις εξουσιάζουν. Ενδεικτικά, οι ενέργειες ενός τέτοιου εμπλουτιστικού πλαισίου θα μπορούσαν να είναι η διαρκής παρότρυνση, οι

συστηματικές και συχνές συζητήσεις, η δυνατότητα συμμετοχής σε κοινοτικές δράσεις, οι εξορμήσεις σε μουσεία, το να μοιράζονται τα γονεϊκά ενδιαφέροντα με τα παιδιά, η πραγματοποίηση εξειδικευμένων μαθημάτων που αφορούν στη χαρισματικότητα, οι ελεύθερες δημιουργικές δραστηριότητες, η ελεύθερη πρόσβαση σε μεγάλη ποικιλία βιβλίων και εκπαιδευτικού υλικού που μπορεί να προσφέρει η οικογένεια (Silverman & Golon, 2008).

Ακόμη ένας από τους λόγους για τους οποίους οι γονείς είναι σκόπιμο να απευθύνονται στους συμβούλους είναι ότι επιθυμούν να πληροφορηθούν για τις παρεχόμενες υπηρεσίες που παρέχονται σε επίπεδο τοπικών κοινοτήτων για τους χαρισματικούς μαθητές. Ο σύμβουλος θα τους γνωστοποιήσει ότι υπάρχουν σεμινάρια, ημερίδες, συγγράμματα για γονείς και δικτυακοί τόποι. Τους παρέχει πληροφορίες σχετικά με τους οργανισμούς που ασχολούνται με τη χαρισματικότητα, τις υπηρεσίες και τα προγράμματα που διατίθενται σε τοπικό επίπεδο. Οι γονείς ενισχύονται προκειμένου να λάβουν πλήρη ενημέρωση για τις προσφερόμενες υπηρεσίες και δυνατότητες και να αναπτύξουν δεξιότητες για να παραμένουν ενημερωμένοι σχετικά (Silverman & Golon, 2008).

B) Θεραπεία οικογένειας

Η οικογενειακή θεραπεία ενδείκνυται για την αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων που συνδέονται με τις οικογενειακές σχέσεις ή με τις μεταβολές του κύκλου ζωής της οικογένειας, την υποεπίδοση, τη διπλή χαρισματικότητα, τις εσωτερικευμένες και εξωτερικευμένες διανοητικές διαταραχές σε άτομα μικρότερα των δεκαοκτώ ετών. Σε περιπτώσεις που οι οικογένειες δυσκολεύονται να διαχειριστούν τη δυναμική που προκαλεί η ταμπέλα της χαρισματικότητας, να ρυθμίσουν τους κανόνες με τους οποίους οι οικογένειες συνδέονται με το χαρισματικό παιδί και τα αδέρφια του. Περαιτέρω, σε καταστάσεις στις οποίες η οικογένεια ενδέχεται να συνιστά μια αρνητική εξωτερική επίδραση στην εξέλιξη του χαρισματικού παιδιού, όπως όταν οι οικογενειακές επαφές είναι έντονες, όταν οι γονείς εφαρμόζουν ένα αυταρχικό ύφος πειθαρχικού ελέγχου ή όταν η οικογένεια υφίσταται μια δυσχερή μεταβατική κατάσταση στον οικογενειακό κύκλο ζωής, όπως ένα διαζύγιο (Peterson & Moon, 2008).

Η χαρισματικότητα συνιστά ζήτημα οικογενειακό - οι αποκλίσεις στην αναπτυξιακή πορεία ενός παιδιού έχουν επιπτώσεις τόσο στα αδέρφια, τους γονείς και τα

άλλα μέλη της οικογένειας όσο και στο ίδιο το παιδί. Οι επιλογές της εκπαίδευσης επιφέρουν επιπτώσεις που ενδεχομένως να έχουν αντίκτυπο σε ολόκληρο το οικογενειακό σύστημα, ακόμα και στις επόμενες γενεές (Silverman & Golon, 2008). Στην οικογενειακή θεραπευτική διαδικασία η παροχή συμβουλών είναι επικεντρωμένη στο σύστημα της οικογένειας και, κατά συνέπεια, σε ένα μεγάλο ποσοστό εξατομικευμένη, με αποτέλεσμα να μην είναι εφικτή η άντληση ορισμένων κοινών αρχών και μεθόδων, όπως κατέστη δυνατό στην περίπτωση της συμβουλευτικής γονέων.

Στις περιπτώσεις οικογενειών με χαρισματικά παιδιά, τα μη χαρισματικά αδέλφια δείχνουν να είναι ζηλόφθονα και να διακατέχονται από ένα ισχυρό συναίσθημα ανταγωνισμού, αφού η παρουσία ενός χαρισματικού μέλους θέτει το ζήτημα της σημασίας του ρόλου των υπόλοιπων μελών. Πολλές φορές, η ανισότητα της γονεϊκής αντιμετώπισης έχει ως αποτέλεσμα τα αδέλφια χαρισματικών παιδιών να εμφανίζουν έντονα προβλήματα στην προσαρμογή τους, μειωμένη αυτοπεποίθηση και χαμηλή εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και μειωμένα κίνητρα (Αντωνίου, 2012). Είναι απαραίτητο ο Σύμβουλος να συμβάλει στο να κατανοήσουν οι γονείς ότι το καθένα παιδί χωριστά έχει τις δυνατότητες, τα δικά του όρια και τις δικές του ικανότητες και ανάγκες, οι οποίες είναι απαραίτητο να καλύπτονται ισότιμα. Το χαρισματικό παιδί οφείλει να αντιμετωπίζεται ως ένα ισότιμο μέλος της οικογενειακής ομάδας και τα συμφέροντα κάθε μέλους της οικογένειας οφείλουν να γίνονται αντιληπτά και να ενισχύονται. «Η ισότιμη μεταχείριση των πραγματικών αναγκών του κάθε παιδιού, η διάθεση χρόνου ποιότητας για το παιχνίδι, για τη διασκέδαση, για τη συναναστροφή με το καθένα από αυτά, θα έχει ως αποτέλεσμα ένα ευνοϊκό οικογενειακό πλαίσιο και καλές σχέσεις ανάμεσα στα αδέλφια» (Μαλικιώση - Λοϊζου, 2008). Σε αυτή τη συγκεκριμένη κατηγορία της συμβουλευτικής βοήθειας και στήριξης, ο Σύμβουλος πλησιάζει την οικογένεια στο σύνολό της και εξετάζει τις σχέσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών της οικογένειας, αντί να επιχειρεί να «διορθώσει» εκείνο το μέλος που συνιστά το πρόβλημα (π.χ. το χαρισματικό παιδί που παρουσιάζει χαμηλές επιδόσεις).

Τα τελευταία έτη έχουν σημειωθεί μεγάλες πρόοδοι στη συμβουλευτική των χαρισματικών παιδιών, με κύρια βαρύτητα στην συμβουλευτική της οικογένειας και στη συμβουλευτική των γονέων. Η επιμόρφωση των γονέων έχει απασχολήσει με έντονο ερευνητικό και πρακτικό τρόπο και έχει αναδειχθεί ο θεσμός των Σχολών Γονέων για χαρισματικά παιδιά. Οι Σχολές Γονέων αποτελούν έναν εκπαιδευτικό οργανισμό που

αποσκοπεί στην επιστημονική υποστήριξη, επιμόρφωση και ενημέρωση των γονέων, προκειμένου να μπορέσουν να ξεχωρίσουν τα γνωρίσματα που συνδέονται με τη χαρισματικότητα και να διδαχθούν πώς να αντιμετωπίσουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τα χαρισματικά τους παιδιά. Η εν λόγω προσέγγιση όχι απλώς εξασφαλίζει την παροχή καθοδήγησης και βοήθειας σε ζητήματα που αφορούν την ανατροφή των χαρισματικών παιδιών, αλλά επίσης προωθεί και ενδυναμώνει την επαφή και τη σχέση συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια (Μαλικιώση - Λοϊζου, 2008). Η αλματώδης τεχνολογική και διαδικτυακή εξέλιξη, σε συνάρτηση με την ευκολία και την ευρύτατη διάδοσή τους, έχει ως αποτέλεσμα την ανάδυση καινούριων τύπων συμβουλευτικής γονέων.

Συνοψίζοντας, το «ταξίδι» της αγωγής και φροντίδας των χαρισματικών παιδιών κρύβει πολλές μοναδικές προκλήσεις για τους γονείς, οι οποίοι παίζουν σπουδαίο παράγοντα στην ολόπλευρη ένταξή τους και στην ανάδειξη των ταλέντων τους. Η παροχή συμβουλευτικής βοήθειας προς αυτούς είναι αναγκαία, καθώς δεν τους προσφέρει μόνο συναισθηματική ενίσχυση, αλλά τους «εφοδιάζει» και με τη βοήθεια γνώσεων και πρακτικότερων μεθόδων- στρατηγικών για την ουσιαστική επιτέλεση του γονεϊκού τους έργου. Ένα ενθαρρυντικό οικογενειακό περιβάλλον και μια ουσιαστικής σύμπραξη οικογένειας και σχολείου είναι τα δομικά στοιχεία για τη θετική εξέλιξη του χαρισματικού παιδιού.

Κεφάλαιο 6: Προτεινόμενοι οδηγοί προς γονείς και εκπαιδευτικούς

6.1 Οδηγός για γονείς που μεγαλώνουν ένα χαρισματικό παιδί

Ο εντοπισμός των χαρισματικών παιδιών και η αναγνώρισή τους, ιδίως στις μικρές ηλικίες, είναι ένα πολύ σπουδαίο εγχείρημα που εκκινά από την οικογένεια και συνεχίζεται στα εκπαιδευτικά ιδρύματα σε ποικίλα επίπεδα σπουδών. Η ανατροφή ενός χαρισματικού παιδιού αποτελεί μια ιδιαίτερη πρόκληση για τους γονείς, καθώς τα παιδιά αυτά διαθέτουν εξαιρετικές ικανότητες και ανάγκες που απαιτούν ειδική προσέγγιση. Οι χαρισματικοί μαθητές συχνά χαρακτηρίζονται από υψηλό δείκτη νοημοσύνης, ταλέντα σε συγκεκριμένους τομείς και έντονη περιέργεια, κάτι που μπορεί να οδηγήσει σε συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες. Σε αυτό το κεφάλαιο, θα εξεταστούν πρακτικές συμβουλές που μπορούν να βοηθήσουν τους γονείς να υποστηρίξουν και να

καλλιεργήσουν τα χαρίσματα του παιδιού τους, ενώ ταυτόχρονα θα αντιμετωπίζουν τις ιδιαίτερες ανάγκες του.

Σύμφωνα με μελέτες, οι γονείς χαρισματικών παιδιών είναι σε μικρότερο βαθμό ικανοί να ελέγχουν και να ασκούν κυριαρχία στα παιδιά τους. Τους προσφέρουν πλήρη ελευθερία να λαμβάνουν τις αποφάσεις που το παιδί κρίνει κατάλληλες και τα αφήνουν να εξερευνήσουν το περιβάλλον γύρω τους, συχνά διαβάζουν βιβλία και διάφορες ιστορίες μπροστά στα παιδιά τους και σπανίως προσφεύγουν στη σωματική τιμωρία (Λόξα, 2004).

Είναι σημαντικό οι γονείς να υπολογίζουν τα ιδιαίτερα χαρίσματα του παιδιού τους. Συγκεκριμένα, δε θα πρέπει να υπερτονίζουν τα διανοητικά προσόντα του παιδιού τους, δίνοντας έτσι εσφαλμένες εντυπώσεις για τον εαυτό τους, διότι ελλοχεύει ο κίνδυνος ανάπτυξης υπέρμετρου εγωκεντρισμού. Επαινώντας οι γονείς τις προσπάθειες των χαρισματικών παιδιών τους, σαφώς και τα βοηθούν αλλά παράλληλα χρειάζεται να τα βοηθούν με τέτοιο τρόπο ώστε να κατανοούν ευκολότερα το ρόλο που παίζει η προσωπική ευθύνη στην ευτυχία τους συνολικά (Λόξα, 2004).

Επιπροσθέτως, είναι σκόπιμο να μην θεωρήσουν τα χαρισματικά παιδιά τους ως ένα αντιστάθμισμα για τις δικές τους ανεκπλήρωτες φιλοδοξίες και να μην τους επιφορτίσουν με την επίτευξη στόχων που δεν είναι δικοί τους. Ως εκ τούτου, θα χρειαστεί να αντιληφθούν ότι το τέκνο τους έχει τη δική του προσωπικότητα και τους δικούς του ατομικούς στόχους, άκρως ωφέλιμο θα είναι να τα αποδέχονται και να τα θεωρούν σπουδαία γι' αυτό που στην πραγματικότητα είναι και πρεσβεύουν κι όχι γι' αυτό που θα ονειρεύονταν να γίνουν (Mensa Greece, 1986).

Σπουδαία κρίνεται η εξάσκηση των κοινωνικο - συναισθηματικών δεξιοτήτων του παιδιού μέσω της βιωματικής μάθησης σε μικρές ομάδες ομηλικών και της συμμετοχής σε αθλητικές και καλλιτεχνικές ομάδες (για την άντληση ικανοποίησης από την ομαδική διάδραση και την ομαλοποίηση της συμπεριφοράς). Ακόμη, χρήσιμο θα ήταν οι γονείς να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή τους σε δράσεις εθελοντικού χαρακτήρα και να εργαστούν για την ενδυνάμωση της ενσυναίσθησης (Λόξα, 2004).

Σε περίπτωση που ο μαθητής επιζητά περισσότερες γνωστικές και πνευματικές προκλήσεις, συνίσταται η παρακολούθηση επιστημονικών ντοκιμαντέρ, η μελέτη παιδικής λογοτεχνίας, η εξάσκηση σε οπτικοχωρικές και μαθηματικές δεξιότητες σε παιχνίδια

κατασκευών, λογικής και στρατηγικής (σκάκι, tangram Market και εξάσκηση σε διαδικτυακούς πίνακες). Κρίνεται σημαντικό οι γονείς να βοηθούν το παιδί να κάνει συνδέσεις των σχολικών εργασιών του με τα πραγματικά ενδιαφέροντά του. Επειδή στο πλαίσιο του υπάρχοντος ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος τα παιδιά αυτά συχνά χάνουν το πραγματικό τους ενδιαφέρον, θα ήταν άκρως βοηθητικό οι γονείς να συνδέουν τη γνώση που λαμβάνουν στο σχολικό πλαίσιο με τη χρησιμότητα που αυτή μπορεί να προσφέρει σε μια πιθανή κλίση τους (Λόξα, 2004).

Λαμβάνοντας, επίσης, οι γονείς υπόψη τους ότι τα χαρισματικά λατρεύουν τις προκλήσεις, θα μπορούσαν να μετατρέψουν τη δουλειά του σχολείου που λαμβάνουν προς ολοκλήρωση στο σπίτι σε δημιουργικά παιχνίδια. Σημαντικό, επίσης, είναι οι γονείς να έχουν κατά νου πως η επιτυχία του παιδιού τους δε θα πρέπει να αποτελεί το βασικό και ουσιαστικό κίνητρο τους.

Ακολουθούν ορισμένες χρήσιμες πρακτικές οι οποίες μπορεί να σταθούν υποστηρικτικές σε γονείς που μεγαλώνουν ένα χαρισματικό παιδί και ενδιαφέρονται να πετύχουν στο μέγιστο την ολόπλευρη ανάπτυξη του.

❖ Αναγνώριση και κατανόηση των χαρισμάτων

Το πρώτο και ίσως πιο σημαντικό βήμα για τους γονείς είναι η αναγνώριση και κατανόηση των χαρισμάτων του παιδιού τους. Αυτό μπορεί να γίνει μέσω της παρατήρησης και της συνεργασίας με εκπαιδευτικούς και ειδικούς. Η αναγνώριση των ιδιαίτερων ικανοτήτων και ταλέντων του παιδιού αποτελεί τη βάση για την κατάλληλη υποστήριξη (Davis et al., 2011).

❖ Παροχή κατάλληλων εκπαιδευτικών ευκαιριών

Οι χαρισματικοί μαθητές συχνά βαριούνται σε ένα παραδοσιακό σχολικό περιβάλλον που δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους για πιο προχωρημένο και διαφοροποιημένο υλικό. Είναι σημαντικό οι γονείς να διερευνούν τις εκπαιδευτικές επιλογές που είναι διαθέσιμες, όπως προγράμματα για χαρισματικούς μαθητές, επιτάχυνση της φοίτησης ή εξατομικευμένα προγράμματα σπουδών (VanTassel – Baska, 2003).

❖ Ενίσχυση της συναισθηματικής ευημερίας και κατανόηση συναισθηματικών αναγκών

Η συναισθηματική υποστήριξη είναι εξίσου σημαντική με την εκπαιδευτική. Τα χαρισματικά παιδιά μπορεί να αισθάνονται απομονωμένα ή παρεξηγημένα από τους συνομήλικους τους. Οι γονείς πρέπει να είναι διαθέσιμοι για συζήτηση και να ενθαρρύνουν την έκφραση των συναισθημάτων τους. Επίσης, η συμμετοχή σε ομάδες ή δραστηριότητες που εστιάζουν σε κοινά ενδιαφέροντα μπορεί να βοηθήσει στη δημιουργία φίλων και στην κοινωνικοποίηση (Neihart et al., 2002).

❖ Ενθάρρυνση της αυτονομίας και αυτοπειθαρχίας

Είναι σημαντικό οι γονείς να διδάσκουν στα χαρισματικά παιδιά τους την αξία της αυτονομίας και της αυτοπειθαρχίας. Οι γονείς πρέπει να τα ενθαρρύνουν να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να διαχειρίζονται τον χρόνο και τις εργασίες τους αποτελεσματικά. Αυτό μπορεί να ενισχύσει την ικανότητά τους να αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις και να επιτυγχάνουν στόχους (Winner, 1996).

❖ Διαχείριση του άγχους και της τελειομανίας

Τα χαρισματικά παιδιά συχνά αντιμετωπίζουν υψηλά επίπεδα άγχους και τελειομανίας, καθώς νιώθουν πίεση να επιτύχουν. Οι γονείς πρέπει να βοηθήσουν τα παιδιά τους να διαχειρίζονται το άγχος μέσω τεχνικών χαλάρωσης και στρατηγικών διαχείρισης του χρόνου. Η δημιουργία ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος που ενθαρρύνει την προσπάθεια και όχι μόνο το αποτέλεσμα, είναι κρίσιμη (Webb et al., 2007).

❖ Υποστήριξη ιδιαίτερων ενδιαφερόντων και χόμπι

Τα χαρισματικά παιδιά συχνά έχουν έντονα ενδιαφέροντα και χόμπι που μπορεί να μην σχετίζονται άμεσα με το σχολικό πρόγραμμα. Οι γονείς πρέπει να υποστηρίζουν και να ενθαρρύνουν αυτά τα ενδιαφέροντα, παρέχοντας τους απαραίτητους πόρους και ευκαιρίες. Αυτό όχι μόνο βοηθά στην ανάπτυξη των ταλέντων τους, αλλά επίσης προάγει την αίσθηση της επιτυχίας και της ικανοποίησης (Freeman, 2001).

❖ Ενίσχυση της ανθεκτικότητας

Η ανάπτυξη ανθεκτικότητας είναι ζωτικής σημασίας για τα χαρισματικά παιδιά, καθώς τους βοηθά να αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις και τις αποτυχίες. Οι γονείς μπορούν να ενισχύσουν την ανθεκτικότητα μέσω της ενθάρρυνσης της ανεξαρτησίας και της αυτονομίας, επιτρέποντας στο παιδί να αντιμετωπίζει δυσκολίες και να βρίσκει λύσεις

μόνο του. Η παροχή υποστήριξης και καθοδήγησης, όταν χρειάζεται, χωρίς να αναλαμβάνουν πλήρως τις προκλήσεις του παιδιού, είναι επίσης σημαντική (Freeman, 2001).

❖ Προώθηση της συναισθηματικής έκφρασης

Ενθαρρύνοντας το παιδί να εκφράζει τα συναισθήματά του, οι γονείς μπορούν να βοηθήσουν στη μείωση των αρνητικών συναισθημάτων και του άγχους. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω ανοικτών συζητήσεων, καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων ή άλλων δημιουργικών εκφράσεων. Η υποστήριξη της συναισθηματικής έκφρασης βοηθά το παιδί να επεξεργάζεται τα συναισθήματά του και να αναπτύσσει υγιείς τρόπους αντιμετώπισης (Webb et al., 2007).

❖ Παροχή ευκαιριών για κοινωνικοποίηση

Η συμμετοχή σε δραστηριότητες όπου το παιδί μπορεί να συναντήσει συνομηλίκους με παρόμοια ενδιαφέροντα και ικανότητες μπορεί να είναι πολύ ευεργετική. Οι ομάδες που επικεντρώνονται σε συγκεκριμένα χόμπι ή ακαδημαϊκά ενδιαφέροντα προσφέρουν ευκαιρίες για κοινωνικοποίηση και δημιουργία φιλιών. Αυτό βοηθά το παιδί να νιώσει ότι ανήκει και μειώνει το αίσθημα της μοναξιάς (Neihart et al., 2002).

❖ Ενθάρρυνση της Αυτογνωσίας και της Αυτοεκτίμησης

Είναι σημαντικό οι γονείς να βοηθήσουν τα χαρισματικά παιδιά να αναπτύξουν μια ισχυρή αίσθηση αυτογνωσίας και αυτοεκτίμησης. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω της αναγνώρισης και της επιβράβευσης των προσπαθειών και των επιτυχιών τους, καθώς και της ενθάρρυνσης να αναγνωρίσουν και να αποδεχτούν τις δικές τους αδυναμίες. Η αυτογνωσία βοηθά τα παιδιά να κατανοήσουν καλύτερα τον εαυτό τους και να αναπτύξουν θετική αυτοεικόνα (Webb et al., 2007).

Συνοψίζοντας, η ανατροφή ενός χαρισματικού παιδιού απαιτεί μια ισορροπημένη προσέγγιση που συνδυάζει την εκπαιδευτική υποστήριξη, τη συναισθηματική φροντίδα και την ενθάρρυνση της αυτονομίας. Οι γονείς πρέπει να είναι ενημερωμένοι και

ευαίσθητοι στις ανάγκες του παιδιού τους, προσφέροντας ένα περιβάλλον που προάγει την ολική ανάπτυξη και ευημερία του χαρισματικού παιδιού.

Για να μπορέσει ένας γονέας να παρατηρήσει, να κατανοήσει και στη συνέχεια να βοηθήσει το παιδί του κρίνεται αναγκαίο να παραμερίσει κάθε δική του πεποίθηση. Χρειάζεται να βλέπει το ίδιο του το παιδί κι όχι όλα αυτά που θα επιθυμούσε ο ίδιος να δει στο παιδί του. Τότε μόνο θα καταφέρει να επικεντρωθεί στις ικανότητες κι όχι στις αδυναμίες του χαρισματικού του παιδιού, θα μπορέσει να αναπτύξει ισχυρούς δεσμούς μαζί του εκφράζοντάς του την αγάπη του και την αποδοχή του στοιχεία άκρως σημαντικά για την ανάπτυξη του ψυχοσυναισθηματικού του πλούτου.

Συνιστάται η συμβουλευτική γονέων από ψυχολόγο που ειδικεύεται στις συναισθηματικές ιδιαιτερότητες των χαρισματικών παιδιών. Είναι απαραίτητο οι γονείς να λάβουν συμβουλευτική, ώστε να κατανοήσουν τις ιδιαιτερότητες του παιδιού και να είναι σε θέση να αναδείξουν αποτελεσματικά τα χαρίσματά του, συμβάλλοντας στην ψυχική του υγεία και στην διαμόρφωση μιας ενισχυμένης προσωπικότητας.

6.2 Οδηγός για εκπαιδευτικούς με εκπαιδευτικές πρακτικές χρήσιμες για χαρισματικούς μαθητές

Από την ανασκόπηση της ελληνικής παιδαγωγικής βιβλιογραφίας διαπιστώνεται ότι το διαθέσιμο πληροφοριακό υλικό σε σχέση με τη χαρισματικότητα είναι περιορισμένο. Ακόμη, με αφετηρία το γεγονός αυτό, θα λέγαμε ότι η εκπαίδευση των εν λόγω μαθητών εναπόκειται στην ανάληψη πρωτοβουλιών από ορισμένους ευσυνείδητους δασκάλους. (Ματσαγγούρας, 2008).

Εκπαιδευτικές πρακτικές για χαρισματικούς μαθητές: Τι συμβαίνει στον ελλαδικό χώρο.

Η Λόξα επισημαίνει ότι για την εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών και συγκεκριμένα στην περίπτωση της Ελλάδας είναι αναγκαία:

- α) η επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού
- β) οι διαδικασίες έγκυρης διάγνωσης και εντοπισμού των μαθητών εκείνων που χρήζουν διαφοροποιημένου αναλυτικού προγράμματος εξαιτίας των προσόντων και των ιδιαίτερων ικανοτήτων τους.

γ) η κατοχύρωση ενός ενδεδειγμένου νομοθετικού και θεσμικού περιβάλλοντος που θα ευνοεί ένα ευέλικτο και ταυτόχρονα ανοιχτό πρόγραμμα διδασκαλίας και

δ) η εκτίμηση της αποδοτικότητας των εφαρμοζόμενων προγραμμάτων (Λόξα, 2004).

Το σχετικό εγχειρίδιο που εκδόθηκε από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο για τους χαρισματικούς και ταλαντούχους μαθητές προβλέπει τα ακόλουθα:

- Την αναγκαιότητα για στήριξη στη διαδικασία εντοπισμού και διάγνωσης των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών εντός της σχολικής αίθουσας, καθώς και εκτός σχολικής αίθουσας, όπως στα σχετικά διαγνωστικά κέντρα, δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι κατάλληλα καταρτισμένοι για τον εντοπισμό της συγκεκριμένης μαθητικής κατηγορίας.
- Έχει διεθνώς επισημανθεί ότι οι εκπαιδευτικοί προβαίνουν σε λανθασμένες εκτιμήσεις όσον αφορά τους χαρισματικούς και ταλαντούχους μαθητές, καθώς τους μπερδεύουν με τους υψηλών επιδόσεων και τους συνεπέστερους μαθητές. Εντούτοις, τους είναι δύσκολο να αναγνωρίσουν εκείνους τους χαρισματικούς μαθητές που είναι δημιουργικοί μεν, αλλά και ακατάστατοι και δεν ανταποκρίνονται στο χαρακτηριστικό εκείνο προφίλ του «καλού μαθητή». Οι εν λόγω μαθητές αναγνωρίζονται από τους εκπαιδευτικούς που έχουν εξειδικευμένες γνώσεις επί του συγκεκριμένου θέματος.
- Η αναγκαιότητα να δημιουργηθεί ένα διαφοροποιημένο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, το οποίο θα αναλύει το θεωρητικό πλαίσιο αλλά και τις επιμέρους δράσεις εμπλουτισμού.
- Η απαραίτητη εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τρόπους και μεθοδολογικές πρακτικές όπως για παράδειγμα η εξατομίκευση της εκπαιδευτικής και διδακτικής πράξης, μια λογική στην οποία τείνει να στραφεί η διεθνής εκπαιδευτική κοινότητα. Παρόλα αυτά, είναι απαραίτητη η δημιουργία κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής, η επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών και ένα ξεκάθαρα διαφοροποιημένο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών.
- Η απαίτηση για μια διεπιστημονική θεώρηση της γνώσης, ιδιαίτερα στο πλαίσιο του ευέλικτου τρόπου ζωής, αλλά και ευρύτερα. Η ευελιξία του δασκάλου αλλά και η σχέση συνεργασίας με τον εκπαιδευτικό του τμήματος ένταξης. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να προάγει τη δυνατότητα συμμετοχής όλων των μαθητών στην παιδαγωγική διαδικασία και να αναπροσαρμόζει το διδακτικό έργο σύμφωνα με τις ανάγκες που παρουσιάζονται κάθε φορά.

- Χρήση των νέων Τεχνολογιών και της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαιδευτικής διαδικασίας προκειμένου να επιτευχθεί ο συντονισμός μέσω του διαδικτύου σε μια πολυεπίπεδη προσπάθεια μεταξύ των χαρισματικών μαθητών, των εκπαιδευτικών, των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και των εμπλεκόμενων μερών και φορέων τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό.

Επίσης, η επίσημη πολιτική για την εκπαίδευση οφείλει να ενισχύσει τη συνεκπαίδευση, μετασχηματίζοντας τα σχολικά ιδρύματα σε φορείς που θα συμπεριλαμβάνουν όλους τους μαθητές. Κάτι τέτοιο προϋποθέτει τη δημιουργία χρηματοδότησης για την ενίσχυση όλων των σχολικών μονάδων, καταρτισμένο εκπαιδευτικό προσωπικό και δημιουργία δικτύων συνεργασίας με οργανισμούς συμβουλευτικής και υποστήριξης (Brown & Garland, 2015).

Λόγω του υψηλού επιπέδου γνωστικών δεξιοτήτων τους, πρόκειται για παιδιά τα οποία από τη βρεφική κιόλας ηλικία είναι ικανά να αντιλαμβάνονται και να κάνουν χρήση της αφηρημένης γλώσσας (γενικεύσεις). Κατά συνέπεια, θέτουν υπό αμφισβήτηση τους κανονισμούς, κάνουν ερωτήσεις και απαιτούν αιτιολογήσεις (γιατί θα πρέπει να τηρήσω αυτόν τον κανονισμό;).

Συνεπώς, θα πρέπει να τους παρέχονται οι απαιτούμενες διευκρινίσεις, καθιστώντας τα ικανά να αντιληφθούν ότι η κοινωνική ζωή εντός και εκτός σχολείου συγκροτείται από κανονισμούς και νομοθεσίες, προκειμένου να αποτραπεί το απόλυτο χάος.

Το σχολείο αποτελεί και αυτό μια μικρή κοινωνία, η οποία ρυθμίζεται με κανόνες και πρότυπα για τη συμπεριφορά τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών, με σκοπό την αποτελεσματική λειτουργία της.

Δεδομένου ότι τα εν λόγω παιδιά πλήττουν πολύ εύκολα και κουράζονται από τη σχολική ρουτίνα, συνηθίζουν να το εξωτερικεύουν είτε ηχηρά είτε διαμέσου της συμπεριφοράς τους (αντιδραστικότητα, έλλειψη συγκέντρωσης, κινητική ανησυχία, αντίσταση στη συμμετοχή, αγωνία για την απόδοση, αρνητική στάση απέναντι στην αποτυχία, μειωμένη μαθησιακή επίδοση). Για αυτό προτείνεται η ενδυνάμωση της κοινωνικής τους συμμετοχής σε όλες τις δραστηριότητες κοινωνικού χαρακτήρα του σχολείου (γιορτές, εκδηλώσεις κ.λπ.), παρέχοντάς τους έναν αναβαθμισμένο ρόλο ή ένα συντονιστικό κομμάτι σε μια ομάδα (Λόξα, 2004).

Τα χαρισματικά παιδιά συναντούν πολλές φορές προβλήματα και εμπόδια στην αναγνώριση και την αποδοχή από τους συμμαθητές τους και το ανάποδο. Σε γενικότερο

επίπεδο, ενδέχεται να αντιμετωπίζουν δυσλειτουργίες στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, οι οποίες μπορούν να προκαλέσουν δυσκολία στην κοινωνική τους ένταξη και δυσχέρεια στη ρύθμιση του στρες τους. Στο πλαίσιο αυτό, για την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και της ψυχοκοινωνικής ωρίμανσης αυτών των παιδιών, θα μπορούσε να αξιοποιηθεί το περιεχόμενο των εργαστηρίων δεξιοτήτων για τα θέματα αυτά: «Ευ Ζην - Ζω καλύτερα» και «Νοιάζομαι και δρω - Κοινωνική ενσυναίσθηση και υπευθυνότητα» και «Ανθρώπινη ζωή»: <http://iep.edu.gr/el/psifiako-arithmetiko/skill-labs>.

Η ενδυνάμωση της κοινωνικής συναναστροφής και της συναισθηματικής τους νοημοσύνης θα μπορούσε να επιτευχθεί μέσω της εμπλοκής τους σε εθελοντικά/κοινωνικά προγράμματα δράσεων του σχολείου και της αξιοποίησης εγκεκριμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων για την κοινωνικο-συναισθηματική τους ανάπτυξη, τα οποία έχουν αναρτηθεί στην ιστοσελίδα του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού <http://eyliko.minedu.gov.gr/>, καθώς και σε σχετικές πλατφόρμες (Φωτόδεντρο, Aesop κ.λπ.). Συναφείς δραστηριότητες δύνανται να εξαχθούν από το ΔΕΠΠΣ και το ΑΠΣ του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού Σχολείου (Λόξα, 2004).

Θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν επίσης οι σχετικές προτάσεις του Οδηγού για μαθητές με ειδικές νοητικές ικανότητες και ταλέντα <file:///C:/Users/irore/Downloads/harismatika.pdf> στον τομέα των κοινωνικών ικανοτήτων.

Δεδομένου ότι τα εν λόγω παιδιά διαθέτουν ένα υψηλό επίπεδο γλωσσικής και γνωστικής διεργασίας, είναι αναγκαίο να καλλιεργηθεί η δυνατότητα επικοινωνίας και να δημιουργηθούν εναλλακτικές μέθοδοι στον τρόπο σκέψης και επικοινωνίας, με επικέντρωση στην θεωρητική προσέγγιση, στην υψηλού επιπέδου σκέψη, στη δημιουργικότητα και στην αντιμετώπιση των προβληματισμών.

Είναι σκόπιμο οι εκπαιδευτικοί να προάγουν τη συμμετοχή τους σε ερευνητικού τύπου Project, πειραματισμούς και διαβουλεύσεις, παραγωγή απτών αποτελεσμάτων, εκδηλώσεις του σχολείου, θεατρικά δρώμενα και διαγωνισμούς μαθητικούς (ρητορικής, μαθηματικών κ.λπ.), σύμφωνα με τα χαρίσματα και τα ενδιαφέροντά τους.

Με σκοπό την ανίχνευση των δυνατοτήτων τους, είναι απαραίτητο να τους προσφέρονται εκπαιδευτικές και μαθησιακές οπτικές μέσα από τις οποίες θα μπορούν να εκμεταλλευτούν και να αξιοποιήσουν τα προτερήματά τους και τους προσφιλείς τους τρόπους εκμάθησης. Έχει σημασία να ενδυναμωθούν οι πνευματικές τους δεξιότητες,

ώστε να μπορέσουν να αποκτήσουν στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων, όχι μονάχα σε μαθησιακό επίπεδο, αλλά και στην καθημερινότητά τους.

Σε συνεννόηση με τους εκάστοτε Εκπαιδευτικούς Συμβούλους, η διδακτέα ύλη δύναται να συνδυαστεί με την ταχύρρυθμη υλοποίηση των ΑΠΣ και ΔΕΠΣ Δημοτικού/Γυμνασίου/Λυκείου, προσφέροντας, ταυτόχρονα, προκλητικές εργασίες και ασκήσεις σε προηγμένο εκπαιδευτικό επίπεδο. Με τον συγκεκριμένο τρόπο, ο εκπαιδευόμενος θα διαθέτει την ανάλογη πνευματική υποκίνηση, προκειμένου να τονωθεί το ενδιαφέρον του για μάθηση, κάτι που δεν θα τον οδηγήσει σε πλήξη και διακοπή της ενεργούς εμπλοκής του στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Όπως είναι ευρέως αποδεκτό, οι χαρισματικοί μαθητές αντιπροσωπεύουν μια ιδιαίτερη πληθυσμιακή ομάδα. Η απορριπτική τους αντιμετώπιση είτε από τον εκπαιδευτικό είτε από τους συμμαθητές τους συνιστά τραυματική εμπειρία, η οποία εκλαμβάνεται ως απορριπτική και προκαλεί μείωση της αυτοπεποίθησης του παιδιού και της διάθεσής του να συνεχίσει να προσπαθεί (Λόξα, 2004).

Επίσης, μια ακόμη εμπειρία κλειδί για το χαρισματικό παιδί αποτελεί η κατάκτηση της καλής αυτοεικόνας του, η οποία ενδυναμώνεται από την αναγνώριση των επιτυχοσών του προσπαθειών.

Τα χαρισματικά παιδιά έχουν την ανάγκη να αναδεικνύονται οι δυνατότητές τους, αλλά παράλληλα να αισθάνονται την ασφάλεια να μετέχουν και να είναι ενεργά στο πλαίσιο της ομάδας και όχι μεμονωμένα. Πρέπει επίσης να καλλιεργηθεί ο αυτοέλεγχος για μέτριες προσπάθειες, διαφορετικά ελλοχεύει ο κίνδυνος των υπέρμετρων απαιτήσεων και της αυτο-απομόνωσης που απορρέει από το αίσθημα της υπεροχής.

Το ζητούμενο στην αγωγή και εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών δεν έγκειται απλώς στο να συμπληρώσει ο δάσκαλος περισσότερη μελέτη, όσο στο να συμβάλει στο να ανακαλύψει το παιδί το αληθινό και ουσιαστικό νόημα της ζωής του. Για τον στόχο αυτό είναι απαραίτητη η παροχή εκπαίδευσης υψηλού ποιοτικού και όχι μόνο ποσοτικού επιπέδου, η οποία διευρύνει το βάθος και το εύρος της παρεχόμενης γνώσης.

Συνεπώς, απαιτούνται προσεκτικές παρεμβατικές ενέργειες στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος και στο ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο των παιδιών. Οι παρεμβατικές ενέργειες χρειάζεται να είναι σχεδιασμένες με γνώμονα όχι μόνο τις ανάγκες των χαρισματικών μαθητών αλλά και τις περιβαλλοντικές καταστάσεις σε συνάρτηση με τις συλλογικές απαιτήσεις και τα δικαιώματα του γενικότερου πληθυσμού.

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα που είναι σχεδιασμένα για τα χαρισματικά παιδιά οφείλουν να αποσκοπούν στη διανοητική τους εμπλοκή με την ποιότητα και όχι με την ποσότητα της εκάστοτε εργασίας, στην καλλιέργεια της εμπιστοσύνης στον εαυτό τους και στον προσανατολισμό των ενδιαφερόντων τους και, εν τέλει, στην ενδυνάμωση του αισθήματος της πρωτοτυπίας και της ευρηματικότητας. Τα προγράμματα θα πρέπει να εμπλουτίζονται (αριθμός μαθημάτων και περιεχόμενο της διδακτέας ύλης) και να είναι ταχύρρυθμα (ηλικία εγγραφής) με ξεκάθαρη διάκριση ανάμεσα στις δύο αυτές έννοιες (Λόξα, 2004).

Αναφορικά με τον εντοπισμό των εν λόγω παιδιών, αυτός επιτυγχάνεται κατά κύριο λόγο με τη συνδρομή των εκπαιδευτικών και τη χρήση ειδικών τεστ. Από πλευράς τους, θα πρέπει να τους προσφέρουν τις εκπαιδευτικές προκλήσεις που θα τους επιτρέψουν να εξάγουν συμπεράσματα και να αναγνωρίσουν τις δυνατότητες. Τούτο προϋποθέτει τη διαρκή επαγγελματική κατάρτιση και επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού, τον έγκαιρο και επακριβή προσδιορισμό και τη σωστή διάγνωση των χαρισματικών μαθητών, όπως επίσης και την ύπαρξη του ενδεδειγμένου νομοθετικού και θεσμικού πλαισίου για την υλοποίηση ενός διαφοροποιημένου προγράμματος σπουδών που θα είναι προσαρμοσμένο στις απαιτήσεις των μαθητών αυτών.

Το σχολικό σύστημα οφείλει να παρέχει υποστήριξη στους μαθητές αυτούς χρησιμοποιώντας δημιουργικές δραστηριότητες με τη βοήθεια των νέων τεχνολογιών και εκπαιδευτικά προγράμματα που είναι εμπλουτιστικά και επιταχυντικά, μέθοδοι που είναι το ίδιο σημαντικές μα και αποτελεσματικές για τους χαρισματικούς μαθητές. Συνεπώς, κρίνεται αναγκαίο οι εκπαιδευτικοί να επανακαθορίσουν το ρόλο τους και να μην «επαναπαύονται», ώστε να μπορούν να αναγνωρίζουν με αποτελεσματικότητα τις διακριτές ή μη διαφοροποιήσεις των μαθητών. Πρέπει να αποτελέσει για τους εκπαιδευτικούς πρωταρχική ανάγκη η εύρεση και η υιοθέτηση συμπεριφορών οι οποίες θα ευοδώσουν την ψυχοσυναισθηματική εξέλιξη των μαθητών τους, με κύριο μέλημα τα συγκεκριμένα παιδιά να νιώθουν όμορφα τόσο με τον ίδιο τους τον εαυτό όσο και στην επαφή και την επικοινωνία τους με τους άλλους (Λόξα, 2004).

Εκπαιδευτικές πρακτικές για χαρισματικούς μαθητές: Τι συμβαίνει σε διεθνές επίπεδο.

Η κατάλληλη εκπαιδευτική παρέμβαση είναι κρίσιμη τόσο για την ανάπτυξη των δυνατοτήτων των χαρισματικών μαθητών όσο και για την αποφυγή της απώλειας των

ταλάντων τους. Η εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών αποτελεί έναν τομέα που προσελκύει αυξημένο ενδιαφέρον σε παγκόσμιο επίπεδο, καθώς οι κοινωνίες αναγνωρίζουν τη σημασία της κατάλληλης υποστήριξης για την ανάπτυξη των εξαιρετικών δυνατοτήτων αυτών των μαθητών. Η προσέγγιση και οι πρακτικές διαφέρουν σημαντικά από χώρα σε χώρα, αντανακλώντας πολιτισμικές, κοινωνικές και οικονομικές διαφοροποιήσεις.

Οι παρακάτω εκπαιδευτικές πρακτικές έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικές διεθνώς για τη στήριξη των χαρισματικών μαθητών.

❖ Προσαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών

Η διαφοροποίηση του αναλυτικού προγράμματος είναι κεντρική στρατηγική για την ικανοποίηση των αναγκών των χαρισματικών μαθητών. Η διαφοροποίηση περιλαμβάνει την προσαρμογή του περιεχομένου, της διαδικασίας και του προϊόντος της μάθησης, ώστε να ανταποκρίνονται στις αυξημένες δυνατότητες των μαθητών (Tomlinson, 2001).

1. Προσαρμογή περιεχομένου

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προσφέρουν πιο απαιτητικά και πολύπλοκα θέματα, αναθέτοντας έρευνες ή έργα που απαιτούν ανώτερη κριτική σκέψη και δημιουργικότητα. Επίσης, μπορούν να εισάγουν προηγμένα υλικά ή να επιτρέπουν στους μαθητές να προχωρούν σε βάθος σε θέματα που τους ενδιαφέρουν ιδιαίτερα (Reis & Renzulli, 2010).

2. Προσαρμογή Διαδικασίας

Η εφαρμογή διαφοροποιημένων στρατηγικών διδασκαλίας, όπως ομαδοσυνεργατική μάθηση, Project - based learning και η χρήση τεχνολογίας, μπορεί να ενισχύσει την εμπλοκή και την πρόκληση για τους χαρισματικούς μαθητές (VanTassel – Baska & Stambaugh, 2006). Στην έρευνα των VanTassel - Baska και Little (2011), διαπιστώθηκε ότι η διαφοροποίηση της διαδικασίας διδασκαλίας μπορεί να βελτιώσει σημαντικά την ακαδημαϊκή επίδοση και την κριτική σκέψη των μαθητών.

3. Προσαρμογή Προϊόντος

Οι χαρισματικοί μαθητές πρέπει να έχουν την ευκαιρία να παρουσιάζουν τη μάθησή τους με δημιουργικούς και ποικίλους τρόπους, όπως μέσω παρουσιάσεων, καλλιτεχνικών

έργων, γραπτής έκφρασης ή τεχνολογικών παρουσιάσεων (Heacox, 2009). Ο Karlan υπογραμμίζει ότι η προσαρμογή του προϊόντος μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων και της κριτικής σκέψης (Karlan, 2009).

❖ Επιτάχυνση και Ομαδοποίηση

1. Επιτάχυνση (Acceleration)

Η επιτάχυνση είναι μια πρακτική που περιλαμβάνει την πρόοδο των μαθητών σε ταχύτερο ρυθμό από τους συνομηλίκους τους. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει την παράκαμψη τάξεων, την πρόωρη εισαγωγή σε προχωρημένα μαθήματα ή τη συμμετοχή σε προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για πιο προχωρημένα θέματα (Colangelo et al., 2004). Σύμφωνα με την Assouline και τους συνεργάτες της, η επιτάχυνση μπορεί να οδηγήσει σε σημαντικές ακαδημαϊκές και κοινωνικές ωφέλειες για τους χαρισματικούς μαθητές (Assouline et al., 2015).

2. Ομαδοποίηση (Grouping)

Η ομαδοποίηση των χαρισματικών μαθητών με συνομηλίκους με παρόμοιες ικανότητες μπορεί να δημιουργήσει ένα περιβάλλον όπου οι μαθητές αισθάνονται προκλήσεις και ενθάρρυνση για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους (Gagne & Gagnier, 2004). Οι Feldhusen και Moon υποστηρίζουν ότι η ομαδοποίηση μπορεί να προάγει την ακαδημαϊκή ανάπτυξη και την κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ των χαρισματικών μαθητών (Feldhusen & Moon, 1992).

❖ Κοινωνική και Συναισθηματική Υποστήριξη

Η κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των χαρισματικών μαθητών είναι εξίσου σημαντική με την ακαδημαϊκή τους πρόοδο. Οι χαρισματικοί μαθητές μπορεί να αντιμετωπίζουν προκλήσεις, όπως συναισθηματική ευαισθησία, κοινωνική απομόνωση και ακαδημαϊκή πίεση (Neihart et al., 2002).

1. Ανάπτυξη Κοινωνικών Δεξιοτήτων

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενθαρρύνουν τους χαρισματικούς μαθητές να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες μέσω συνεργατικών δραστηριοτήτων, ομάδων ενδιαφερόντων και

προγραμμάτων καθοδήγησης (mentoring) (Cross, 2011). Στην έρευνα των Peterson και Lorimer το 2011, διαπιστώθηκε ότι οι χαρισματικοί μαθητές που συμμετείχαν σε προγράμματα καθοδήγησης εμφάνισαν βελτιώσεις στην κοινωνική και συναισθηματική τους ευεξία (Peterson & Lorimer, 2011).

2. Συναισθηματική Υποστήριξη

Η παροχή συμβουλευτικής και ψυχολογικής υποστήριξης μπορεί να βοηθήσει τους χαρισματικούς μαθητές να αντιμετωπίσουν το άγχος και την πίεση, ενώ οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εκπαιδευτούν για να αναγνωρίζουν και να διαχειρίζονται τις συναισθηματικές ανάγκες αυτών των μαθητών (Silverman, 1993). Οι Robinson et al. υπογραμμίζουν τη σημασία της συναισθηματικής υποστήριξης για την ενίσχυση της συνολικής ανάπτυξης των χαρισματικών μαθητών (Robinson et al., 2007).

Στο διεθνές πεδίο, πολλές χώρες έχουν αναπτύξει προγράμματα και πολιτικές για τη στήριξη των χαρισματικών μαθητών. Στις Ηνωμένες Πολιτείες, τα προγράμματα για χαρισματικούς μαθητές είναι ευρέως διαδεδομένα με εστίαση στη διαφοροποίηση και την επιτάχυνση (NAGC, 2019). Σύμφωνα με τον Plucker και Callahan (2014), οι πολιτικές στις Ηνωμένες Πολιτείες ενθαρρύνουν την παροχή ευκαιριών για προχωρημένη μάθηση και την αναγνώριση των χαρισματικών μαθητών σε πρώιμο στάδιο.

Χαρακτηριστικά προγράμματα για χαρισματικούς μαθητές εστιασμένα στη διαφοροποίηση και την επιτάχυνση είναι τα ακόλουθα:

- Πρόγραμμα PEN (ΗΠΑ)

Στις Ηνωμένες Πολιτείες, η εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών είναι οργανωμένη σε επίπεδο πολιτείας, με κάθε πολιτεία να έχει τη δική της νομοθεσία και προγράμματα. Υπάρχουν εξειδικευμένα σχολεία και προγράμματα για χαρισματικά παιδιά, όπως τα Magnet Schools και τα Charter Schools, που προσφέρουν προσαρμοσμένο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Τα προγράμματα αυτά συχνά περιλαμβάνουν προχωρημένα μαθήματα, ευκαιρίες για ερευνητική εργασία και διαγωνισμούς, καθώς και ψυχοκοινωνική υποστήριξη (Renzulli & Reis, 2014).

Το Πρόγραμμα για την Εκπαίδευση των Νέων Ανώτερων (PEN) εφαρμόζεται σε πολλά σχολεία στις Ηνωμένες Πολιτείες και παρέχει εξατομικευμένα προγράμματα σπουδών για χαρισματικούς μαθητές (Renzulli, 2012). Το πρόγραμμα περιλαμβάνει:

Διαφοροποιημένη διδασκαλία και προσαρμοσμένα σχέδια μάθησης: Προσαρμογή των διδακτικών μεθόδων και υλικών ώστε να ανταποκρίνονται στις ατομικές ανάγκες των μαθητών (Reis & Renzulli, 2010).

Υποστήριξη της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης μέσω συμβουλευτικής: Παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών για την υποστήριξη των συναισθηματικών και κοινωνικών αναγκών των μαθητών (Cross, 2011).

- Ηνωμένο Βασίλειο

Στο Ηνωμένο Βασίλειο, η εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών ακολουθεί μια πιο ενσωματωμένη προσέγγιση. Τα περισσότερα χαρισματικά παιδιά φοιτούν σε κανονικά σχολεία, όπου λαμβάνουν διαφοροποιημένη διδασκαλία μέσα στην τάξη. Το πρόγραμμα «Gifted and Talented» στοχεύει στην αναγνώριση και υποστήριξη αυτών των μαθητών, προσφέροντας εξωσχολικές δραστηριότητες, όπως θερινά σχολεία και διαγωνισμούς (Freeman, 2013).

- Πρόγραμμα GATE (Αυστραλία)

Στην Αυστραλία, η προσέγγιση της εκπαίδευσης των χαρισματικών παιδιών είναι πιο αποκεντρωμένη, με τις πολιτείες και τα σχολεία να έχουν την ευθύνη για την ανάπτυξη και την εφαρμογή προγραμμάτων. Τα χαρισματικά παιδιά εντοπίζονται μέσω τεστ και αξιολογήσεων, και μπορούν να συμμετέχουν σε προγράμματα επιτάχυνσης, εμπλουτισμού και διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Η συνεργασία με εξωτερικούς φορείς, όπως πανεπιστήμια και επιστημονικά κέντρα, είναι κοινή πρακτική για την παροχή εξειδικευμένης μάθησης (Gross, 2004).

Το Πρόγραμμα Gifted and Talented Education (GATE) στην Αυστραλία προσφέρει ειδικά προγράμματα και πόρους για χαρισματικούς μαθητές (Gross, 2004). Οι κύριες δράσεις περιλαμβάνουν:

Επιτάχυνση και ομαδοποίηση: Παροχή ευκαιριών για πιο γρήγορη πρόοδο στην εκπαιδευτική διαδικασία και δημιουργία ομάδων με άλλους μαθητές υψηλής ικανότητας (Gross, 2003).

Υποστήριξη της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης μέσω εξατομικευμένων προγραμμάτων: Ανάπτυξη προγραμμάτων που καλύπτουν τις μοναδικές ψυχοσυναισθηματικές ανάγκες των χαρισματικών μαθητών (Gross, 2006).

- Ιαπωνία

Η Ιαπωνία προσφέρει μια πιο συμβατική προσέγγιση στην εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών, με έμφαση στη σκληρή εργασία και την πειθαρχία. Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει προσπάθειες για την ανάπτυξη προγραμμάτων για χαρισματικά παιδιά, κυρίως μέσω εξωσχολικών δραστηριοτήτων και ειδικών μαθημάτων σε συνεργασία με πανεπιστήμια. Οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να αναγνωρίζουν και να υποστηρίζουν τις ιδιαίτερες ανάγκες αυτών των μαθητών μέσα στη σχολική τάξη (Yamamoto, 2016).

- Γερμανία

Η Γερμανία υιοθετεί μια πιο διαφοροποιημένη προσέγγιση για τα χαρισματικά παιδιά. Τα κρατίδια έχουν την ευθύνη για την εκπαίδευση και υπάρχουν ειδικά προγράμματα για χαρισματικά παιδιά, όπως τα Landesgymnasien für Hochbegabte (κρατικά γυμνάσια για χαρισματικά παιδιά). Επιπλέον, υπάρχουν πολλά προγράμματα επιτάχυνσης και εμπλουτισμού σε συνεργασία με πανεπιστήμια και ερευνητικά κέντρα (Ziegler & Stoeger, 2008).

- Φινλανδία

Η Φινλανδία είναι γνωστή για το υψηλό επίπεδο εκπαίδευσής της και την έμφαση που δίνει στην εξατομικευμένη μάθηση. Η προσέγγιση της χώρας προς τα χαρισματικά παιδιά δεν περιλαμβάνει ειδικά σχολεία ή τάξεις, αλλά αντίθετα εστιάζει στη διαφοροποίηση και την προσαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος στις ανάγκες κάθε μαθητή μέσα στη γενική εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί εκπαιδεύονται ειδικά για να αναγνωρίζουν και να υποστηρίζουν χαρισματικά παιδιά, ενώ η συνεργασία με τους γονείς θεωρείται κρίσιμη (Sahlberg, 2011).

Στη συγκεκριμένη χώρα, υπάρχει έντονη έμφαση στη συνεργασία και την εξατομικευμένη μάθηση. Αναφέρεται ότι η φινλανδική προσέγγιση βασίζεται στην ενσωμάτωση των χαρισματικών μαθητών σε γενικές τάξεις με παράλληλη παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης (Lehtinen et al., 2004).

- Σιγκαπούρη

Η Σιγκαπούρη υιοθετεί μια αυστηρά επιλεκτική προσέγγιση για τα χαρισματικά παιδιά. Το πρόγραμμα «Gifted Education Programme» (GEP) αναγνωρίζει μαθητές με εξαιρετικές ικανότητες από μικρή ηλικία μέσω δοκιμασιών και προσφέρει εξειδικευμένη εκπαίδευση σε ειδικά σχολεία. Τα παιδιά που συμμετέχουν στο GEP έχουν πρόσβαση σε προχωρημένη ύλη και ένα πλούσιο πρόγραμμα που περιλαμβάνει δημιουργικές και κριτικές δραστηριότητες, προωθώντας την καινοτομία και την ανάπτυξη ηγετικών ικανοτήτων (Tan, 2012).

Στη Σιγκαπούρη, το εκπαιδευτικό σύστημα ενσωματώνει προγράμματα για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας. Ο Lim (2009) επισημαίνει ότι η Σιγκαπούρη έχει αναπτύξει ειδικά προγράμματα για χαρισματικούς μαθητές που εστιάζουν στην προώθηση των ηγετικών ικανοτήτων και της καινοτομίας.

- Ισραήλ

Το Ισραήλ διαθέτει ένα από τα πιο προηγμένα συστήματα εκπαίδευσης για χαρισματικά παιδιά στον κόσμο. Υπάρχουν ειδικά σχολεία και προγράμματα, όπως το Israel Arts and Science Academy και το Centre for Gifted Education, τα οποία προσφέρουν προχωρημένα μαθήματα και ευκαιρίες για ερευνητική εργασία. Το εκπαιδευτικό σύστημα του Ισραήλ επικεντρώνεται στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης (Davidson & Da Costa, 2012).

- Καναδάς

Στον Καναδά, η εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών είναι αρμοδιότητα των επαρχιών και των εδαφών, με διαφορετικές προσεγγίσεις και προγράμματα ανά περιοχή. Οι χαρισματικοί μαθητές μπορούν να ενταχθούν σε προγράμματα επιτάχυνσης και εμπλουτισμού, ενώ υπάρχουν και εξειδικευμένα σχολεία. Η διαφοροποιημένη

διδασκαλία και η εξατομικευμένη υποστήριξη είναι βασικά στοιχεία του καναδικού συστήματος (Colangelo & Davis, 2003).

- Κίνα

Η Κίνα έχει αναπτύξει προγράμματα για χαρισματικά παιδιά, κυρίως μέσω των "Key Schools" και των "Olympiad Schools". Αυτά τα σχολεία προσφέρουν προχωρημένα μαθήματα και ειδικά προγράμματα για να προετοιμάσουν τους μαθητές για διεθνείς διαγωνισμούς και πανεπιστημιακές σπουδές. Η έμφαση δίνεται στη μαθηματική και επιστημονική αριστεία, με πολλούς μαθητές να διαπρέπουν σε διεθνείς διαγωνισμούς (Zha, 2013).

- Νότια Κορέα

Η Νότια Κορέα διαθέτει ένα αυστηρά επιλεκτικό εκπαιδευτικό σύστημα για χαρισματικά παιδιά. Τα προγράμματα αυτά εστιάζουν κυρίως στις επιστήμες και τα μαθηματικά, με στόχο την προετοιμασία των μαθητών για διεθνείς διαγωνισμούς και πανεπιστημιακές σπουδές. Υπάρχουν εξειδικευμένα σχολεία και προγράμματα, όπως το Korea Science Academy, τα οποία προσφέρουν προηγμένη διδασκαλία και ερευνητικές ευκαιρίες (Lee, 2013).

- Ρωσία

Η Ρωσία έχει μακρά παράδοση στην εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών, ιδιαίτερα στους τομείς των μαθηματικών και των φυσικών επιστημών. Υπάρχουν εξειδικευμένα σχολεία, όπως το Moscow School 57 και το Kolmogorov School, που προσφέρουν προηγμένη εκπαίδευση και ερευνητικές ευκαιρίες σε μαθητές με εξαιρετικές ικανότητες. Το εκπαιδευτικό σύστημα της Ρωσίας εστιάζει στην πρόωθηση της επιστημονικής και τεχνολογικής αριστείας (Karp, 2012).

- Ολλανδία

Στην Ολλανδία, η εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών εστιάζει στη διαφοροποίηση και την εξατομικευμένη διδασκαλία μέσα στη γενική εκπαίδευση. Υπάρχουν προγράμματα επιτάχυνσης και εμπλουτισμού, καθώς και εξειδικευμένα σχολεία, όπως τα Leonardo Schools, που προσφέρουν προχωρημένη διδασκαλία και ευκαιρίες για δημιουργική και κριτική σκέψη (Mooij, 2013).

- Βραζιλία

Στη Βραζιλία, η εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών αντιμετωπίζει προκλήσεις λόγω των κοινωνικοοικονομικών ανισοτήτων. Ωστόσο, υπάρχουν προσπάθειες για την υποστήριξη αυτών των μαθητών μέσω προγραμμάτων εμπλουτισμού και συνεργασίας με πανεπιστήμια και ερευνητικά κέντρα. Το πρόγραμμα «Programa de Atividades para Habilidosos» (PAH) είναι ένα παράδειγμα τέτοιων προσπαθειών (Piske et al., 2016).

- Ινδία

Στην Ινδία, η εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών βρίσκεται σε αρχικά στάδια ανάπτυξης. Υπάρχουν όμως εξειδικευμένα προγράμματα και σχολεία, όπως το Jawahar Navodaya Vidyalaya και το Rishi Valley School, που προσφέρουν προηγμένη εκπαίδευση και υποστήριξη σε μαθητές με εξαιρετικές ικανότητες. Η χώρα εστιάζει στην προώθηση της επιστημονικής και τεχνολογικής αριστείας (Gurta, 2013).

Γίνεται αντιληπτό, ότι η εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών απαιτεί μια ολιστική προσέγγιση που να καλύπτει τις ακαδημαϊκές, ψυχροσυναισθηματικές και κοινωνικές τους ανάγκες. Μέσω της κατανόησης των μοναδικών τους αναγκών και της εφαρμογής στοχευμένων στρατηγικών, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συμβάλλουν ουσιαστικά στην ολόπλευρη ανάπτυξη αυτών των μαθητών. Η διεθνής πρακτική προσφέρει πολύτιμα παραδείγματα και κατευθύνσεις για την αποτελεσματική υποστήριξη των χαρισματικών μαθητών.

Πρόσθετες Εκπαιδευτικές Πρακτικές για Χαρισματικούς Μαθητές

- ❖ Εμπλουτισμός (Enrichment)

Ο εμπλουτισμός περιλαμβάνει τη διεύρυνση και εμβάθυνση του αναλυτικού προγράμματος με δραστηριότητες που προάγουν τη δημιουργική και κριτική σκέψη. Αυτές οι δραστηριότητες μπορεί να περιλαμβάνουν επισκέψεις σε μουσεία, συμμετοχή σε εργαστήρια και διαγωνισμούς, και συνεργασία με επιστήμονες και επαγγελματίες (Renzulli, 2005).

- ❖ Project-Based Learning (PBL)

Η μάθηση μέσω έργων επιτρέπει στους μαθητές να εργάζονται σε πραγματικά προβλήματα και να αναπτύσσουν λύσεις μέσω της έρευνας και της συνεργασίας. Οι χαρισματικοί μαθητές μπορούν να επωφεληθούν από τη δομή αυτή, καθώς τους επιτρέπει να εξερευνούν θέματα σε βάθος και να αναπτύσσουν τις δεξιότητες κριτικής σκέψης (Bell, 2010).

❖ Διαθεματική Διδασκαλία (Interdisciplinary Teaching)

Η διαθεματική διδασκαλία ενσωματώνει διάφορους κλάδους της γνώσης, επιτρέποντας στους μαθητές να βλέπουν τη σύνδεση μεταξύ διαφορετικών πεδίων. Αυτή η προσέγγιση μπορεί να είναι ιδιαίτερα ωφέλιμη για χαρισματικούς μαθητές, καθώς ενισχύει την κατανόηση και την εφαρμογή της γνώσης σε διάφορα πλαίσια (Winebrenner & Devlin, 2001).

❖ Αυτοκατευθυνόμενη Μάθηση (Self-Directed Learning)

Η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση επιτρέπει στους μαθητές να αναλαμβάνουν την ευθύνη της μάθησής τους, θέτοντας τους δικούς τους στόχους και επιλέγοντας τα μέσα για την επίτευξή τους. Οι χαρισματικοί μαθητές, με την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, μπορούν να αναπτύξουν αυτονομία και δεξιότητες αυτοδιαχείρισης (Rogers, 2007).

❖ Χρήση Τεχνολογίας

Η τεχνολογία μπορεί να προσφέρει ατελείωτες ευκαιρίες για εξατομικευμένη μάθηση και έρευνα. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενσωματώσουν τεχνολογικά εργαλεία όπως διαδικτυακές πλατφόρμες μάθησης, προγράμματα προσομοίωσης, και εφαρμογές που προωθούν τη δημιουργική και κριτική σκέψη (Siegle, 2013).

Η αναγνώριση και η υποστήριξη των χαρισματικών παιδιών αποτελεί αναμφίβολα σημαντικό ζήτημα στον τομέα της εκπαίδευσης και κρίσιμη διάσταση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι συγκεκριμένοι μαθητές διαθέτουν εξαιρετικές ικανότητες σε έναν ή περισσότερους τομείς, γεγονός που συχνά απαιτεί εξειδικευμένες προσεγγίσεις για την πλήρη ανάπτυξη των δυνατοτήτων τους (Renzulli, 2012). Η ακαδημαϊκή αριστεία τους δε πρέπει να είναι ο μόνος παράγοντας που θα λαμβάνεται υπόψιν. Η υποστήριξη των χαρισματικών μαθητών απαιτεί μια ολιστική προσέγγιση που συνδυάζει την ακαδημαϊκή πρόκληση με την ψυχική και συναισθηματική υποστήριξη. Η

ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των χαρισματικών μαθητών είναι εξίσου σημαντική για την εξασφάλιση μιας ισορροπημένης και υγιούς ζωής (Cross, 2011). Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι εξοπλισμένοι με στρατηγικές που μπορούν να προσαρμοστούν στις ατομικές ανάγκες των μαθητών και να δημιουργούν ένα περιβάλλον που προάγει την ανάπτυξη όλων των πτυχών της προσωπικότητάς τους.

Υποστήριξη Χαρισματικών Μαθητών με Έμφαση στην Ψυχοσυναισθηματική Ανάπτυξη.
Πρακτικές στρατηγικές για τους εκπαιδευτικούς

Η ψυχοσυναισθηματική υποστήριξη των χαρισματικών μαθητών αποτελεί βασικό πυλώνα της ολιστικής τους ανάπτυξης. Αυτοί οι μαθητές, παρά τις υψηλές ακαδημαϊκές τους επιδόσεις, συχνά αντιμετωπίζουν μοναδικές προκλήσεις που σχετίζονται με την κοινωνική και συναισθηματική τους ευημερία. Η ανάγκη για παρεμβάσεις, η ενεργή εμπλοκή της εκπαιδευτικής κοινότητας και η συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων φορέων είναι κρίσιμες για την υποστήριξη αυτών των μαθητών.

❖ Ανάπτυξη Αυτογνωσίας και Αυτορρύθμισης

Η ανάπτυξη της αυτογνωσίας και της αυτορρύθμισης βοηθά τους χαρισματικούς μαθητές να κατανοήσουν και να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εφαρμόσουν τις εξής πρακτικές:

❖ Τεχνικές Αυτοαξιολόγησης και Στοχοθέτησης

Καθημερινά Ημερολόγια:

Ενθαρρύνετε τους μαθητές να κρατούν ημερολόγιο, όπου θα καταγράφουν τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τους στόχους τους. Αυτό μπορεί να τους βοηθήσει να αναπτύξουν αυτογνωσία και να παρακολουθούν την πρόοδό τους (Zimmerman, 2002).

Προσωπικοί Στόχοι και Αυτοαξιολόγηση:

Καθοδηγήστε τους μαθητές να θέτουν προσωπικούς στόχους και να αξιολογούν την επίτευξή τους. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους που σχετίζονται με την ακαδημαϊκή και προσωπική τους ανάπτυξη (Bandura, 1991).

❖ Διαχείριση Άγχους και Χρόνου

Εκπαίδευση στη Διαχείριση Άγχους:

Διδάξτε στους μαθητές τεχνικές διαχείρισης άγχους, όπως οι τεχνικές αναπνοής, η χαλάρωση και ο διαλογισμός. Αυτές οι τεχνικές μπορούν να τους βοηθήσουν να αντιμετωπίσουν το άγχος και την πίεση που συχνά συνοδεύουν τις υψηλές προσδοκίες (Parker, 2002).

Δεξιότητες Διαχείρισης Χρόνου:

Παρέχετε στους μαθητές εργαλεία και στρατηγικές για την αποτελεσματική διαχείριση του χρόνου τους, όπως χρονοπρογραμματισμός, καθορισμός προτεραιοτήτων και τεχνικές μελέτης (Zimmerman, 2002).

❖ Υποστήριξη της Συναισθηματικής Ευημερίας

Η υποστήριξη της συναισθηματικής ευημερίας των χαρισματικών μαθητών είναι απαραίτητη για την ολόπλευρη ανάπτυξή τους. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να υιοθετήσουν τις παρακάτω προσεγγίσεις:

- Δημιουργία Ασφαλούς και Υποστηρικτικού Περιβάλλοντος

Ασφαλής Χώρος: Δημιουργήστε έναν ασφαλή χώρο στην τάξη όπου οι μαθητές αισθάνονται ελεύθεροι να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και τις ανησυχίες τους. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει τακτικές συζητήσεις ομάδας και ατομικές συναντήσεις (Rogers, 1961).

Υποστήριξη από Εκπαιδευτικούς και Συμβούλους: Ενθαρρύνετε την παροχή υποστήριξης από συμβούλους και ψυχολόγους που μπορούν να προσφέρουν επαγγελματική καθοδήγηση και βοήθεια στους μαθητές που το χρειάζονται (Cross, 2011).

- Ενθάρρυνση της Έκφρασης των Συναισθημάτων και της Ανάπτυξης Ενσυναίσθησης

Συνεδρίες Ανάπτυξης Ενσυναίσθησης: Διοργανώστε δραστηριότητες και συζητήσεις που προάγουν την ενσυναίσθηση και την κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων. Αυτές οι δραστηριότητες μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες και να βελτιώσουν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις (Eisenberg & Strayer, 1987).

Καλλιτεχνικές Δραστηριότητες: Ενθαρρύνετε τη συμμετοχή σε καλλιτεχνικές δραστηριότητες, όπως η ζωγραφική, η μουσική και το θέατρο, που μπορούν να

λειτουργήσουν ως μέσα έκφρασης των συναισθημάτων και ανάπτυξης της δημιουργικότητας (Winner, 1996).

❖ Κοινωνικές Ανάγκες

Η υποστήριξη των κοινωνικών αναγκών των χαρισματικών μαθητών είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη υγιών σχέσεων και την ένταξή τους στην κοινωνική κοινότητα. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να υιοθετήσουν τις παρακάτω στρατηγικές:

- Ανάπτυξη Κοινωνικών Δεξιοτήτων

Ομαδικά Έργα και Δραστηριότητες: Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να προωθούν τη συμμετοχή σε ομαδικά έργα και δραστηριότητες που ενισχύουν τη συνεργασία και την ομαδικότητα. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει συνεργατικές εργασίες, αθλητικές δραστηριότητες και παιχνίδια ρόλων (Johnson & Johnson, 2009).

Εργαστήρια Επικοινωνίας και Επίλυσης Συγκρούσεων: Είναι ωφέλιμο να παρέχουν εργαστήρια που διδάσκουν δεξιότητες επικοινωνίας και επίλυσης συγκρούσεων, βοηθώντας τους μαθητές να διαχειρίζονται τις διαφωνίες και να αναπτύσσουν υγιείς σχέσεις (Goleman, 1995).

❖ Προώθηση Κοινωνικών Αλληλεπιδράσεων

Εξωσχολικές Δραστηριότητες: Βοηθητικό κρίνεται να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή σε εξωσχολικές δραστηριότητες και κλαμπ, όπου οι μαθητές μπορούν να συναντήσουν συνομήλικους με παρόμοια ενδιαφέροντα και να δημιουργήσουν φιλίες (Sullivan, 1953).

Δραστηριότητες Κοινωνικής Δικτύωσης: Η διοργάνωση εκδηλώσεων και δραστηριοτήτων που ενισχύουν την κοινωνική δικτύωση, όπως εκπαιδευτικά ταξίδια, συνέδρια και σχολικές γιορτές κρίνονται απαραίτητες (Tannenbaum, 1983).

Συνοψίζοντας, η ψυχοσυναισθηματική υποστήριξη των χαρισματικών μαθητών είναι κρίσιμη για την ολόπλευρη ανάπτυξή τους. Η παρέμβαση και η ενεργή εμπλοκή της εκπαιδευτικής κοινότητας είναι απαραίτητες για τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος που προάγει την αυτογνωσία, τη συναισθηματική ευημερία και την κοινωνική ένταξη. Μέσω συνεργασίας και συντονισμένων προσπαθειών, οι εκπαιδευτικοί

μπορούν να βοηθήσουν τους χαρισματικούς μαθητές να αναπτύξουν πλήρως το δυναμικό τους και να ευδοκιμήσουν σε όλες τις πτυχές της ζωής τους.

6.3 Συμπεράσματα / Προτάσεις

Η εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών αποτελεί πρόκληση και ευκαιρία για τα εκπαιδευτικά συστήματα παγκοσμίως. Ενώ οι προσεγγίσεις και οι πρακτικές ποικίλλουν, ο κοινός στόχος είναι η ανάπτυξη των ιδιαίτερων ικανοτήτων των μαθητών αυτών και η προετοιμασία τους για να συμβάλουν δυναμικά στην κοινωνία. Η ανταλλαγή καλών πρακτικών και η διεθνής συνεργασία μπορούν να εμπλουτίσουν τις εθνικές στρατηγικές και να διασφαλίσουν ότι τα χαρισματικά παιδιά θα λάβουν την υποστήριξη που χρειάζονται για να αναπτύξουν πλήρως το δυναμικό τους (Sternberg & Davidson, 2005).

Αυτοί οι μαθητές έχουν ιδιαίτερες ανάγκες που πρέπει να καλυφθούν για να μπορέσουν να αναπτύξουν πλήρως τις δυνατότητές τους. Στην Ελλάδα, αν και αναγνωρίζεται ολοένα και περισσότερο η ανάγκη για εξειδικευμένη υποστήριξη, η εφαρμογή συγκεκριμένων μέτρων παραμένει περιορισμένη. Στη χώρα μας, η εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών βρίσκεται ακόμη σε αρχικό στάδιο. Δεν υπάρχουν εξειδικευμένα δημόσια σχολεία ή θεσμοθετημένα προγράμματα για χαρισματικά παιδιά σε εθνικό επίπεδο. Οι χαρισματικοί μαθητές συνήθως φοιτούν σε κανονικά σχολεία, όπου οι εκπαιδευτικοί συχνά δεν έχουν εξειδικευμένη εκπαίδευση για την αναγνώριση και υποστήριξη των χαρισματικών παιδιών (Mylonas, 2015). Οι γονείς και οι μαθητές συχνά καταφεύγουν σε ιδιωτικά σχολεία ή εξωσχολικές δραστηριότητες για να καλύψουν τις ιδιαίτερες ανάγκες τους.

Λαμβάνοντας υπόψη τα ως άνω, καθίσταται προφανές ότι απαιτείται στον ελλαδικό χώρο η δημιουργία μιας πολιτικής για την εκπαίδευση, η οποία θα λαμβάνει μέριμνα για τις εκπαιδευτικές ανάγκες των χαρισματικών μαθητών. Σε ένα πρώτο επίπεδο απαιτείται ο εντοπισμός σε νεαρή ηλικία από μια θεσμικά κατοχυρωμένη διεπιστημονική επιτροπή με τη χρήση έγκυρων και αξιόπιστων ψυχομετρικών εργαλείων, ώστε να αποφευχθούν αρνητικές στάσεις, λανθασμένες διαγνώσεις και να αποσαφηνιστεί η έννοια από το περιβάλλον. Από πλευράς εκπαιδευτικής διαδικασίας, η επιτάχυνση της μετάδοσης της πληροφορίας, που σημαίνει μεγαλύτερη εντατικοποίηση του

παρεχόμενου όγκου γνώσεων, είναι παιδαγωγικά διαφορετική από τον εμπλουτισμό της γνώσης, που σχετίζεται με το ευρύ φάσμα των γνώσεων. Πρέπει να κατανοηθεί ότι για έναν χαρισματικό μαθητή και οι δύο προσεγγίσεις είναι αναγκαίες και το ίδιο σημαντικές. Η ταχύτερη πρόοδος στην εκπαίδευση, όπως η προώθηση μαθητών σε ανώτερες τάξεις ή η ταχύτερη κάλυψη του προγράμματος σπουδών, έχει αποδειχθεί αποτελεσματική. Η έρευνα δείχνει ότι η επιτάχυνση μπορεί να βελτιώσει την ακαδημαϊκή επίδοση και την ψυχολογική ευημερία των χαρισματικών μαθητών (Colangelo et al., 2004).

Ακόμη μια άλλη μέθοδος που θα ήταν σκόπιμο να ακολουθηθεί αποτελεί η διαφοροποιημένη διδασκαλία με ένα εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Η προσαρμοσμένη μάθηση είναι κεντρικό στοιχείο για την κάλυψη των αναγκών των χαρισματικών μαθητών. Αυτοί οι μαθητές επωφελούνται από προγράμματα σπουδών που είναι προσαρμοσμένα στις ιδιαίτερες δυνατότητές τους, επιτρέποντάς τους να προχωρούν με τον δικό τους ρυθμό (Tomlinson, 2001). Προτείνεται η δημιουργία ατομικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων για κάθε χαρισματικό μαθητή.

Η ενίσχυση του προγράμματος σπουδών με ειδικά μαθήματα, προγράμματα και δραστηριότητες που προσφέρουν βαθύτερη γνώση και αναζήτηση σε τομείς ενδιαφέροντος των μαθητών, είναι απαραίτητη. Τα προγράμματα εμπλουτισμού, όπως αυτά που προσφέρονται σε θερινές ακαδημίες και εξωσχολικές δραστηριότητες, έχουν αποδειχθεί ότι αυξάνουν την αφοσίωση και το ενδιαφέρον των χαρισματικών μαθητών (VanTassel-Baska, 2003).

Ωφέλιμες είναι, επίσης, και οι δράσεις ομαδικού χαρακτήρα, οι οποίες σχεδιάζονται από κοινού με το παιδί, με γνώμονα τα δικά του ενδιαφέροντα, και οι οποίες έχουν ως στόχο την καλλιέργεια της κριτικής ικανότητας σκέψης, της αυτοεπίγνωσης, καθώς επίσης και την τόνωση της αυτοπεποίθησης και της συνεργατικότητας.

Για ένα χαρισματικό παιδί προβλέπονται διάφορες κατάλληλες μορφές εκπαιδευτικών πρακτικών και η ποικιλομορφία είναι αρκετά σημαντική. Κρίνεται επωφελές να πραγματοποιούνται πειραματισμοί σε ποικίλες προσεγγίσεις μέχρι να εξευρεθεί εκείνη που αποδίδει με τον καλύτερο και αποδοτικότερο δυνατό τρόπο σε κάθε ταλαντούχο παιδί μεμονωμένα.

Η εκπαίδευση και η ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των χαρισματικών παιδιών είναι κρίσιμη για την πλήρη αξιοποίηση των δυνατοτήτων τους. Στην Ελλάδα, η εφαρμογή

διεθνών πρακτικών και προτάσεων μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην ανάπτυξη αυτών των παιδιών. Παρακάτω παρουσιάζονται κάποιες συστάσεις και πρακτικές που μπορούν να εφαρμοστούν στην ελληνική πραγματικότητα:

- Αναγνώριση και Αξιολόγηση των Χαρισματικών Παιδιών
 1. Έγκαιρη Αναγνώριση: Δημιουργία αξιολογικών εργαλείων για την αναγνώριση των χαρισματικών παιδιών από την προσχολική ηλικία.
 2. Διεπιστημονική Προσέγγιση: Συνεργασία εκπαιδευτικών, ψυχολόγων και ειδικών παιδαγωγών για ακριβή αξιολόγηση και υποστήριξη των χαρισματικών παιδιών.
 3. Συνεχής Παρακολούθηση: Εφαρμογή συστημάτων για διαρκή παρακολούθηση της προόδου των παιδιών, ώστε να αξιολογούνται συνεχώς οι ανάγκες και οι επιδόσεις τους.

- Ανάπτυξη Ειδικών Προγραμμάτων
 1. Δημιουργία ευέλικτων προγραμμάτων σπουδών που προσαρμόζονται στις ανάγκες των χαρισματικών παιδιών.
 2. Εισαγωγή προγραμμάτων επιτάχυνσης και διαφοροποιημένης μάθησης, ώστε τα παιδιά να προοδεύουν με το δικό τους ρυθμό.

- Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών
 1. Οργάνωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τους δασκάλους, ώστε να αναγνωρίζουν και να υποστηρίζουν τα χαρισματικά παιδιά.
 2. Παροχή κατευθύνσεων για την ανάπτυξη διδακτικών πρακτικών που προάγουν την κριτική σκέψη και τη δημιουργικότητα.

- Προσαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος
 1. Επιτάχυνση Εκπαίδευσης: Εφαρμογή πρακτικών όπως η προώθηση σε ανώτερη τάξη ή η παρακολούθηση προχωρημένων μαθημάτων για παιδιά με αυξημένη ικανότητα και ενδιαφέρον.

2. Εμπλουτισμός Προγράμματος Σπουδών: Ενσωμάτωση θεματικών ενοτήτων και προγραμμάτων που ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των χαρισματικών παιδιών, όπως οι επιστήμες, οι τέχνες και οι ξένες γλώσσες.
 3. Διαθεματική Μάθηση: Προώθηση της διαθεματικής μάθησης για την ανάπτυξη κριτικής σκέψης και συνδυαστικών δεξιοτήτων.
- Εξατομικευμένη Υποστήριξη και Καθοδήγηση
 1. Μέντορες και Καθοδήγηση: Συνεργασία με μέντορες που μπορούν να παρέχουν καθοδήγηση και υποστήριξη σε εξειδικευμένους τομείς.
 2. Συμβουλευτική και Ψυχολογική Υποστήριξη: Παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών για την ενίσχυση της ψυχοσυναισθηματικής υγείας και την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων.
 3. Προσωπικά Σχέδια Εκπαίδευσης: Δημιουργία εξατομικευμένων εκπαιδευτικών σχεδίων που ανταποκρίνονται στις μοναδικές ανάγκες και στόχους κάθε παιδιού.
 - Πολιτικές Παρεμβάσεις
 1. Καθιέρωση νομικού πλαισίου που αναγνωρίζει τις ανάγκες των χαρισματικών παιδιών και επιβάλλει την παροχή κατάλληλων υποστηρικτικών μέτρων από τα σχολεία και τις εκπαιδευτικές αρχές.
 2. Εξασφάλιση επαρκούς χρηματοδότησης για την ανάπτυξη και τη λειτουργία προγραμμάτων υποστήριξης για χαρισματικά παιδιά.
 3. Διάθεση πόρων για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και την προμήθεια εκπαιδευτικού υλικού.
 - Εκπαιδευτική Πολιτική και Υποδομές
 1. Εξειδικευμένα Σχολεία: Ίδρυση εξειδικευμένων σχολείων για χαρισματικά παιδιά ή δημιουργία ειδικών τμημάτων σε υπάρχοντα σχολεία εξοπλισμένα με εξειδικευμένο προσωπικό και πόρους.
 2. Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών: Συνεχής εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για τις ανάγκες των χαρισματικών παιδιών και για την εφαρμογή σύγχρονων διδακτικών μεθόδων.

3. Προσβάσιμες Υποδομές: Διασφάλιση ότι οι σχολικές υποδομές είναι προσβάσιμες και κατάλληλες για τις ανάγκες των χαρισματικών παιδιών.
- Εξωσχολικές Δραστηριότητες και Προγράμματα
 1. Διαγωνισμοί και Προγράμματα Αριστείας: Οργάνωση διαγωνισμών και προγραμμάτων αριστείας σε διάφορους τομείς (π.χ. μαθηματικά, επιστήμες, τέχνες) για την ενθάρρυνση της δημιουργικότητας και της καινοτομίας.
 2. Ενθάρρυνση της έρευνας για τις ανάγκες και τις βέλτιστες πρακτικές υποστήριξης των χαρισματικών παιδιών.
 3. Συνεργασία με Πανεπιστήμια και Ερευνητικά Κέντρα: Συνεργασία με πανεπιστήμια και ερευνητικά κέντρα για την παροχή προγραμμάτων προχωρημένης εκπαίδευσης και έρευνας.
 4. Εκπαιδευτικά Κατασκηνωτικά Προγράμματα: Οργάνωση θερινών κατασκηνώσεων και προγραμμάτων που εστιάζουν στην ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων και ενδιαφερόντων.
 - Συμμετοχή της Κοινότητας και των Γονέων
 1. Ενημέρωση και Ευαισθητοποίηση: Οργάνωση σεμιναρίων και ημερίδων για την ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των γονέων και της κοινότητας για τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των χαρισματικών παιδιών.
 2. Δικτύωση και Συνεργασία: Δημιουργία δικτύων συνεργασίας μεταξύ γονέων, σχολείων και κοινοτικών φορέων για την καλύτερη υποστήριξη των παιδιών με σκοπό να μοιράζονται εμπειρίες και να δέχονται συμβουλές.
 3. Δημιουργία κοινοτήτων και δικτύων όπου τα χαρισματικά παιδιά μπορούν να αλληλεπιδρούν με συνομηλίκους τους και να συμμετέχουν σε δραστηριότητες που τα ενδιαφέρουν.
 4. Ομάδες Γονέων: Σχηματισμός ομάδων υποστήριξης για γονείς χαρισματικών παιδιών, για την ανταλλαγή εμπειριών και πληροφοριών.
 5. Παροχή ενημερωτικού υλικού και σεμιναρίων για την αναγνώριση και υποστήριξη των χαρισματικών παιδιών στο σπίτι.

- Ψυχοσυναισθηματική Ανάπτυξη
 1. Ομάδες Συζήτησης και Υποστήριξης: Δημιουργία ομάδων συζήτησης και υποστήριξης για χαρισματικά παιδιά, ώστε να ανταλλάσσουν εμπειρίες και να νιώθουν αποδοχή και κατανόηση.
 2. Ανάπτυξη Συναισθηματικής Νοημοσύνης: Ενσωμάτωση προγραμμάτων που βοηθούν στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης, της ενσυναίσθησης και των κοινωνικών δεξιοτήτων.
 3. Προγράμματα Διαχείρισης Άγχους και Πίεσης: Ανάπτυξη προγραμμάτων που διδάσκουν τεχνικές διαχείρισης άγχους και πίεσης, συμβάλλοντας στην ψυχική ευημερία των παιδιών.

- Τεχνολογική Υποστήριξη
 1. Χρήση Τεχνολογίας στη Μάθηση: Ενσωμάτωση ψηφιακών εργαλείων και πλατφορμών για την ενίσχυση της μάθησης και της δημιουργικότητας των χαρισματικών παιδιών.
 2. Προγράμματα Κωδικοποίησης και Ρομποτικής: Δημιουργία προγραμμάτων που εστιάζουν σε δεξιότητες του 21ου αιώνα, όπως η κωδικοποίηση και η ρομποτική, για την ενίσχυση των τεχνολογικών γνώσεων και ικανοτήτων.

- Ενίσχυση της Κοινωνικής Δραστηριότητας
 1. Συμμετοχή σε Εθελοντικές Δραστηριότητες: Ενθάρρυνση των παιδιών να συμμετέχουν σε εθελοντικές δραστηριότητες και κοινωνικές πρωτοβουλίες, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη κοινωνικής ευθύνης και ηγετικών δεξιοτήτων.
 2. Διαπολιτισμικές Εμπειρίες: Προώθηση διαπολιτισμικών ανταλλαγών και προγραμμάτων που επιτρέπουν στα παιδιά να γνωρίσουν διαφορετικές κουλτούρες και να αναπτύξουν ανοικτό πνεύμα.

Αναμφίβολα, οι χαρισματικοί μαθητές χρήζουν κατάλληλα διαρθρωμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων τα οποία θα τους εξασφαλίζουν πολυάριθμες ευκαιρίες για προκλήσεις και μάθηση, πηγές και βιώματα, αντίστοιχα με τις υψηλού επιπέδου δυνατότητες, τα ενδιαφέροντα, τις προτιμήσεις και τις απαιτήσεις τους. Εξάλλου, δεν πρόκειται για μια ομάδα ομοιογενούς χαρακτήρα, αλλά παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις

ως προς την ιδιοσυγκρασία τους, τον μαθησιακό τους ρυθμό, τη δημιουργικότητά τους, τη συναισθηματική τους καλλιέργεια και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν σε κοινωνικό επίπεδο, ενώ σε μια τυπική σχολική τάξη βαριούνται, με επακόλουθο τη μειωμένη διάθεση για εκμάθηση. Με σκοπό να αξιοποιήσουν τις ικανότητές τους σε αξιόλογα κατορθώματα, έχουν ανάγκη από την εναλλακτική αγωγή και διδασκαλία καθώς και τα διαφοροποιημένα αναλυτικά προγράμματα, ενώ ταυτόχρονα έχουν ανάγκη από εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, επίμονη προσπάθεια, εξάσκηση, όρεξη για μάθηση και κίνητρα.

Παράλληλα, τους είναι απαραίτητοι οι επαρκείς και υψηλών απαιτήσεων δάσκαλοι, οι οποίοι έχουν πνευματική περιέργεια και ενθουσιώδη διάθεση, καθώς έτσι θα αποτελέσουν τους καθοδηγητές τους, θα τους καθοδηγήσουν στην προσπάθεια τους για αναζήτηση της νέας γνώσης και ενδεχομένως να διδαχτούν και οι ίδιοι από κοινού με τους ξεχωριστούς μαθητές τους. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα και οι διδακτικές μέθοδοι και πρακτικές πρέπει να αποβλέπουν στη μεγιστοποίηση της εξέλιξης των βασικών συνιστωσών της χαρισματικότητας σε όσο το δυνατόν περισσότερους μαθητές.

Συνεπώς, θα πρέπει να προσφέρονται εξαιρετικές ευκαιρίες για την διανοητική ή/και την καλλιτεχνική ανάπτυξη αυτών των παιδιών, καθώς επίσης και να παρέχεται προσανατολισμός προς τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να είναι ικανοί να αναγνωρίζουν και να ενθαρρύνουν τα ξεχωριστά χαρίσματα που εκδηλώνονται από νωρίς στη ζωή ενός ατόμου. Επίσης, η αυτοαντίληψη, τα κίνητρα και οι συντελεστές της δημιουργικότητας δεν θα πρέπει να συνιστούν παράγοντες για τα προγράμματα προσδιορισμού των χαρισματικών παιδιών, αλλά θα πρέπει να αποτελέσουν τους σκοπούς των εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Εάν στους χαρισματικούς νέους παρασχεθούν οι κατάλληλες συνθήκες για να εξερευνήσουν και να συνειδητοποιήσουν τις δυνατότητες, τα ταλέντα και τις ικανότητές τους και να εκμεταλλευτούν τις πιθανές προοπτικές, θα μπορέσουν να διαμορφώσουν μια αντίληψη του εαυτού τους που θα τους καθοδηγήσει - στο μέγιστο δυνατό επίπεδο - σε δημιουργικές επιδόσεις υψηλών προδιαγραφών. Η αυτοαντίληψη αυτή των χαρισματικών μαθητών χρειάζεται να συνοδεύεται από ένα περιβάλλον που θα τους δίνει ερεθίσματα και θα τους υποστηρίζει να καταβάλλουν σκληρή προσπάθεια για την εκπλήρωση των υψηλών επιδιώξεών τους. Μέσω όλων αυτών των μέσων, τα χαρισματικά

παιδιά θα έχουν τη δυνατότητα να εξελίξουν και να κάνουν χρήση των χαρισμάτων τους, συνεισφέροντας ουσιαστικά στην κοινωνική ζωή.

Προτείνεται, επίσης, η συμβουλευτική υποστήριξη των μαθητών, των δασκάλων και των γονέων από έναν εξειδικευμένο επιστήμονα. Η δημιουργία ενός πλαισίου που να προσφέρει τις σωστές μαθησιακές προϋποθέσεις και τη διαρκή συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο, την οικογένεια και την κοινωνία γενικότερα εκτιμάται ως απαραίτητη. Οι χαρισματικοί μαθητές συχνά αντιμετωπίζουν μοναδικές ψυχολογικές προκλήσεις, όπως η πίεση για επιτυχία και η κοινωνική απομόνωση. Η παροχή συμβουλευτικής και ψυχολογικής υποστήριξης μπορεί να βοηθήσει στην αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων. Ένα δίκτυο υποστήριξης από σχολικούς ψυχολόγους και συμβούλους μπορεί να είναι εξαιρετικά επωφελές (Silverman, 1993).

Η εκπαίδευση των γονέων για την κατανόηση και την υποστήριξη των χαρισματικών παιδιών τους είναι κρίσιμη. Οι γονείς μπορούν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στην συναισθηματική και εκπαιδευτική ανάπτυξη των παιδιών τους (Clark, 2002). Σεμινάρια και εργαστήρια για γονείς μπορούν να τους βοηθήσουν να αναπτύξουν τις δεξιότητες που χρειάζονται για να υποστηρίξουν τα παιδιά τους αποτελεσματικά.

Η ενσωμάτωση επιτυχημένων διεθνών πρακτικών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να βελτιώσει σημαντικά την εκπαίδευση και την ψυχοσυναισθηματική υποστήριξη των χαρισματικών μαθητών.

Εν κατακλείδι, η εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών διαφέρει σημαντικά από χώρα σε χώρα. Ενώ χώρες όπως οι ΗΠΑ, η Σιγκαπούρη και η Γερμανία διαθέτουν ανεπτυγμένα συστήματα και εξειδικευμένα προγράμματα, η Ελλάδα αντιμετωπίζει προκλήσεις λόγω έλλειψης θεσμοθετημένων προγραμμάτων και κατάλληλης εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Η ανταλλαγή καλών πρακτικών και η διεθνής συνεργασία μπορούν να εμπλουτίσουν τις εθνικές στρατηγικές και να βελτιώσουν την υποστήριξη των χαρισματικών παιδιών σε όλες τις χώρες.

Επίλογος

Τα χαρισματικά παιδιά δεν είναι απλώς μαθητές, πρωταθλητές, αριστούχοι ή πρόεδροι της τάξης. Οι ιδιότητες αυτές είναι οι προβολές της κοινωνίας μας, η οποία αρέσκεται πολλές φορές σε βολικές υπεραπλουστεύσεις, προκειμένου να νίψει τας χείρας της και να αποφύγει τις ευθύνες που της αναλογούν, όταν πρόκειται για την υποστήριξη ειδικών ομάδων που αγνοεί, είτε εκ προθέσεως, είτε λόγω άγνοιας. Τα χαρισματικά παιδιά, είναι παιδιά. Άνθρωποι στην ολότητα τους με ευαισθησίες που ξεπερνούν το τυπικό και χρήζουν παρέμβασης και καθοδήγησης.

Η τροποποίηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων είναι αυτονόητη ανάγκη, αφού όπως παρουσιάστηκε και από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση οι διανοητικές λειτουργίες των ατόμων αυτών είναι τέτοιες που επιβάλλουν εξατομικευμένες συνθήκες μάθησης. Ωστόσο, καμία επιτάχυνση ή εμπλουτισμός δεν θα έχει τα επιδιωκόμενα, προς όφελος του ατόμου και της κοινωνίας, αποτελέσματα, αν αγνοηθούν οι συναισθηματικές ανάγκες των παιδιών.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να πάψει να θυσιάζει την ατομικότητα στον βωμό του μέσου όρου και να σταθεί στο ύψος των περιστάσεων που προστάζουν συμπερίληψη και εκσυγχρονισμό. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι έτοιμοι, ευαίσθητοποιημένοι, ενήμεροι και καταρτισμένοι. Να στέκονται στο πλευρό του χαρισματικού μαθητή, να εμπνέουν και να καθοδηγούν. Όχι μόνο μαθησιακά, αλλά και κοινωνικό-συναισθηματικά. Το σχολείο θα πρέπει να συμμαχεί με τις οικογένειες και να είναι ανοιχτό και προσβάσιμο για συνεργασία και βοήθεια, με στόχο την αυτοπραγμάτωση και την ισορροπημένη ανάπτυξη των μαθητών.

Ας βρουν οι χαρισματικοί μαθητές μια ασφαλή και προστατευμένη στο δημόσιο σχολείο. Ας πάψουν οι ιδιωτικοί φορείς να είναι οι μόνες επιλογές προσανατολισμού και υποστήριξης της ελληνικής οικογένειας στα θέματα χαρισματικότητας. Ας θυμηθούμε ή μάλλον ας μάθουμε εξ αρχής ότι η διαφορετικότητα δεν είναι πρόβλημα. Η ποικιλομορφία της ανθρώπινης φύσης πρέπει να θρέφεται και να αγκαλιάζεται προς πάσα κατεύθυνση.

Αναφορές

(χ.χ.). Ανάκτηση από www.el.Sainte-anastasiae.org

"Enhancing equity in gifted education: A framework for examining assessments drawing on the theory of multiple intelligences". (1999). *High Ability Studies*(10 (2)), σσ. 143-167.

Ackerman, C. (1997). Identifying gifted adolescent using personality characteristics: Dabrowski's overexcitabilities. *Roeper Review*(19 (4)), σσ. 229-236.

Ackerman, C. (2009). The essential elements of Dabrowski's theory of positive disintegration and how they are connected. *Roeper Review*, 31, σσ. 81-95.

Al - Hroub, A., & El Khoury, S. (2018). *Definitions and conceptions of giftedness around the world. Gifted Education in Lebanese Schools.*

Al - Rifai. (2012). Challenges facing the care of the gifted from the point of view of specialists in the Makkah region and ways to confront it in the light of Islamic Education. σ. 76.

Albert, R. (1994). *The contribution of early family history to the achievement of eminence.* (N. Colangelo, S. Assouline , & D. Ambrosion, Επιμ.) Tucson AZ: Great Potential Press.

Amend, E. R., & Belgan, P. (2009, May). The Antecedents of Misdiagnosis: When Normal Behaviors of Gifted Children Are Misinterpreted As Pathological. *Gifted Education International*(25 (2)). Ανάκτηση από <https://doi.org/10.1177/026142940902500204>

Amend, E., & Beljan, P. (2009, Μάιος). The Antecedents of Misdiagnosis: When Normal Behaviors of Gifted Children Are Misinterpreted As Pathological. *Gifted Education International.*

American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders. *5th.* Washington, DC.

American Psychological Association. (2019). *Counseling Psychology.* Ανάκτηση από <https://www.apa.org/ed/graduate/specialize/counseling>

Anderson, K. (2007). Differentiating instruction to include all students. *Preventing School Failure*(51 (3)), σσ. 49-54.

Assouline, S. G., Colangelo, N., VanTassel - Baska, J., & Lupkowski - Shoplik, A. (2015). A Nation Empowered: Evidence Trumps the Excuses Holding Back America's

- Brightest Students. Iowa City, IA: The Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development.
- Assouline, S., & Foley-Nicpon, M. (2006, Ιανουάριος). The Impact of Vulnerabilities and Strengths on the Academic Experiences of Twice-Exceptional Students: A Message to School Counselors. *Professional School Counseling*.
- Baldwin, L., Baum, S., Pereles, D., & Hughes, C. (2015, Οκτώβριος). Twice-Exceptional Learners. The Journey Toward a Shared Vision. *GIFTED CHILD TODAY* .
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self - regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*(50 (2)), σσ. 248-287.
- Barkley, R. (1990). *Attention deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment*. New York: Guilford Press.
- Baumrind, D. (1991). The Influence of Parenting Style on Adolescent Competence and Substance Abuse. *Journal of Early Adolescence*(11 (1)), σσ. 56-95.
- Begin, J., & Gagne, F. (1994). Predictors of attitudes toward gifted education: A review of the literature and blueprints for future research. *Journal for the Education of the Gifted*(17), σσ. 161-179.
- Bell, S. (2010). Project - based learning for the 21st century: Skills for the future. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*(83 (2)), σσ. 39-43.
- Berlin, J. (2009). It's all a matter of perspective: Student perceptions on the impact of being labeled gifted and talented. *Roeper Review*(31), σσ. 217-223.
- Betts, G. T., & Neihart, M. (1988, Spring). Profiles of the Gifted and Talented. *Gifted Child Quarterly*(32 (2)).
- Betts, G., & Neihart, M. (1988). Profiles of the Gifted and Talented. *Gifted Child Quarterly*, σσ. 248-253.
- Bloom, B. (1985). *Developing talent in young people*. New York: Ballantine Books.
- Braggett, E., & Moltzen, R. (2002). Programs and practices for identifying and nurturing giftedness and talent in Australia and New Zealand. 766-779. Oxford: Pergamon.
- Brasseur, S. (2013). Etude du fonctionnement des competences emotionnelles des jeunes a haut potentiel intellectuel. *These de doctorat Universite Catholique de Louvain. Belgique*.
- Brown, E., & Garland, R. (2015). Reflections on Policy in Gifted Education: James J. Gallagher. *Journal for the Education of the Gifted*(38 (1)), σσ. 90-96.
- Burns, D., Gubbins, E., Reis, S., Westberg, K., Dinnocenti, S., & Tieso, C. (2002). Applying gifted education pedagogy in the general education classroom: Professional

- development module . Storrs: University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented.
- Carman, C. (2013). Comparing Apples and Oranges Fifteen Years of Definitions of Giftedness in Research. *Journal of Advanced Academics*(24 (1)), σσ. 52-70.
- Cathy, O. (2017). *Weapons of Math Destruction: How Big Data Increases Inequality and Threatens Democracy*. Chicago: Crown Random House.
- Cavilla, D. (2014). Thoughts on access, differentiation, and implementation of a multicultural curriculum. *Gifted Education International*(30 (3)), σσ. 281-287.
- Chayer, C., & Freedman, M. (2001, Nov). Frontal lobe: Functions. *Curr Neurol Neurosci Rep, Review*(1 (6)). Ανάκτηση από <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11898568>
- Chellapan, L., & Margrain, V. (2013). "If you talk, you are just talking. If i talk is that bragging?" Perspectives of parents with young gifted children in New Zealand. *The New Zealand Journal of Gifted Education*(18).
- Cherry, K., & Susman, D. (2021). *What is General Intelligence (G Factor)*. Ανάκτηση από verywellmind.com.
- Clark, B. (1992). *The ADD hyperactivity handbook for schools*. Plantation, FL: Impact Puplications.
- Clark, B. (1997). *Growing up Gifted*. New York: Merril.
- Clark, B. (2009). Responding to the profoundly different brains of highly gifted. *Gifted Education Communicator*(40 (4)), σσ. 12-13.
- Colangelo, N., & Davis, G. (2003). *Introduction and overview* (3th εκδ.). Boston: Pearson Education.
- Colangelo, N., & Dettmann, D. (1983). A Review of Research on Parents and Families of Gifted Children. *Sage Journals*(50), σσ. 20-27.
- Colangelo, N., & Parker, M. (1981). Value differences among gifted adolescents. *Counseling and Values*(26), σσ. 35-41.
- Colangelo, N., Assouline, S., & Gross, M. (2004). *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students* (Τόμ. I & II). Iowa City, IA: The Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development.
- Colangelo, N., Assouline, S., Chen, I., & Tsai, T. (1999). *Parental involmment in the academic and social lives of academically talented elementary school students*. Arizona: Great Potential Press.
- Columbus Group. (1991). Unpublished transcript of the meeting of the Columbus Group. *Columbus, OH*.

- Cornell, D., & Grossberg, I. (1987). Family Environment and Personality Adjustment in gifted program child . *Sage Journals*(31 (2)), σσ. 59-64. Ανάκτηση από <https://doi.org/10.1177/001698628703100203>
- Cross, T. L. (2011). *On the Social and Emotional Lives of Gifted Children*. Waco, TX: Prufrock Press.
- Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K., & Whalen, S. (1993). Talented teenager. *Cambridge University Press*.
- Dabrowski, C. (1964). *Θετική αποσύνθεση*. Little, Brown.
- Dai, D., & Renzulli, J. (2008). Snowflakes, living systems and the mystery of giftedness. *Gifted Child Quaterly*(52), σσ. 114-130.
- Daniels, P. (1983). *Teaching the gifted/learning disabled child*. Rockville: MD: Aspen Systems Corporation.
- Dardig, J. (1981). Helping teachers to integrate handicapped students into the regular classroom. *Educational Horizons*(59 (3)), σσ. 124-129.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychol. Bull*(113), σσ. 487-496.
- Davidson, J., & Da Costa, M. (2012). *Smart Kids: How Academic Talents Are Nurtured*. Routledge.
- Davis , J. (2016). *Talent in every community: A glimpse into the world of parenting gifted children of color* (Τόμ. 3). United Kingdom: Emerald Group Publishing Limited.
- Davis, G., Rimm, S., & Siegle, D. (2011). *Education of the gifted and talented* (6th εκδ.). Boston: Pearson.
- De Bondt, N., De Maeyer, S., Donche, S., & Van Petegem, P. (2019). *Μια λογική για τη συμπερίληψη της υπερδιέγερσης στην έρευνα ταλέντων πέρα από τις δθαστάσεις της FFM - προσωπικότητας*. High Ability Studies.
- DeHaan, R., & Havinghurst, R. (1957). *Educating gifted children*. Chicago: University of Chicago Press.
- Deligeorges, D. (2019). Smoking Cessation to Gifted Adults.
- Delisle, J. (1982). Striking out: Suicide and the gifted adolescent. *Gifted/Creative/Talented*(13), σσ. 16-19.
- Dickinson, R. (1970). *Caring for the gifted* Dickinson, R. M. (1970). , . North Quincy: MA: Christopher.
- Dinnocenti, S. (1998). National Research Center on the Gifted and Talented. Differentiation: Definition and description for gifted and talented. Ανάκτηση από <http://www.gifted.uconn.edu/nrcgt/newsletter/spring98/sprng985.html>

- Drews, E. (1972). *Learning Together*. Englewood Cliffs: Prentice - Hall.
- Dubois, P. (1970). *A history of psychological testing*. Boston: Allyn and Bacon.
- Dufur, M., Parcel, T., & Troutman, K. (2013). Does capital at home matter more than capital at school? Social capital effect on academic achievement. *Research in Social Stratification and Mobility*(31), σσ. 1-21.
- Dwairy, M. (2004). Parenting styles and mental health of Arab gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*(48), σσ. 275-286.
- Dweck, C. (2006). *Mindsets. The new psychology of success*. . New York, NY: Ballantine.
- Eisenberg, N., & Strayer, J. (1987). *Empathy and its development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Elias, M. J. (1997). *Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators*. ASCD.
- Feldhusen, J. F., & Moon, S. M. (1992). Groupin gifted students: Issues and concerns. *Gifted Child Quarterly*(36 (2)), σσ. 63-67.
- Feldhusen, J., & Hoover, S. (1984). The gifted at risk in place called school. *Gifted Child Quarterly*(28), σσ. 9-11.
- Feldman, D. (1986). *Nature's gambit: Child prodigies and the development of human potential*. New York: Basic Books.
- Feldman, D. (2003). *A developmental, evolutionary perspective on giftedness*. (J. Borland, Επιμ.) New York: Teachers College, Columbia University.
- Fiedler, E. (2013). You Don't Outgrow It! Giftedness Across the Lifespan. Στο C. Neville, M. Piechowski, & S. Tolan, *Off the Charts* (σ. 498). UNIONVILLE, NEW YORK: ROYAL FIREWORKS.
- Foley-Nicpon, M., & Kim, J. (2018). Identifying and Providing Evidence-Based Services for Twice-Exceptional Students. Στο S. Pfeiffer, *Handbook of Giftedness in Children*. Tallahassee, FL, USA: Springer International Publishing AG.
- Foley-Nicpon, M., Allmon, A., & Stinson, R. (2011, Ιανουάριος). Empirical Investigation of Twice-Exceptionality: Where Have We Been and Where Are We Going? *Gifted Child Quarterly*.
- Ford, D., & Grantham, T. (2003). Providing access for culturally diverse gifted students: From deficit to dynamic thinking. *Theory Into Practice*(42 (3)), σσ. 217-225.
- Freeman, J. (2001). *Gifted Children Grown Up*. David Fulton Publishers.
- Freeman, J. (2002). Out-Of-School educational provision for the gifted and talented around the world. Ανάκτηση από <http://www.joanfreeman.com/content/Text%20part%20one.pdf>

- Gagne, F. (2003). Gagné's Differentiated Model of Giftedness and Talent in Australian Education. *The Australasian Journal of Gifted Education*(26 (2)). doi:DOI: 10.21505/ajge.2017.0014
- Gagne, F., & Gagnier, N. (2004). *The Social and Emotional Development of Gifted Children: What Do We Know?* Waco, TX: Prufrock Press.
- Gallagher, J. (1985). *Teaching the Gifted Child*. Mass: Allyn and Bacon.
- Gam, A. C., Matthews, M., & Jolly, J. (2012). Parents' role in the academic motivation of students with gifts and talents. *Psychology in the Schools*, 49(7), σσ. 656-667.
- Gari, A., Kalantzi - Azizi, A., & Mylonas, K. (2000). Adaptation and Motivation of Greek Gifted Pupils: exploring some influences of primary schooling. *High Ability Studies*(11 (1)), σσ. 55-68.
- Gavin, M., Casa, T., Adelson, J., Carroll, S., Sheffield, L., & Spinelli, A. (2007). Project M3: Mentoring mathematical minds: Challenging curriculum for talented elementary students. *Journal of Advanced Academics*(18), σσ. 566-585.
- Gearheart, B., Weishahn, M., & Gearheart, C. (1988). *The exceptional student in the regular classroom*. Columbus: Merrill.
- Gere, D., Capps, S., Mitchell, D., & Grubbs, E. (2009). Sensory Sensitivities of Gifted Children. *American Journal of Occupational Therapy*(64), σσ. 288-295.
- Getzels, J., & Jackson, P. (1962). Creativity and intelligence: Explorations with gifted students. *Wiley*.
- Gifted Canada. (2002). Canadian information concerning bright and gifted children. Ανάκτηση από <http://www.3.bc.sympatico.ca/giftedcanada>
- Gilman, B. (2008). *Academic advocacy for gifted children: A parent's complete guide*. Scottsdale: AZ: Great Potential Press.
- Goertzel, V., & Goertzel, M. (1962). *Cradles of eminence*. Boston: Little Brown and Company.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Bantam Books.
- Goodwin, C., & Gustavson, M. (2015). *Writing your own script: A parent's role in the gifted child's social development*. Olympia: WA: GHF Press.
- Gottfredson, L. (2004). *Desegregating Gifted Education*. (D. Boothe, & J. Stanley, Επιμ.) Waco: TX: Prufrock Press.
- Gregory, E., & Stevens - Long, J. (1986). Coping skills among highly gifted adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*(9), σσ. 147-155.
- Grigorenko, E. (2002). Russian gifted education in technical disciplines: tradition and transformatio. 735-742. Oxford: Pergamon.

- Grinder, R. (1985). *The gifted in our midst: By their divine deeds, neuroses, and mentaltest scores we have known tmem* (DC: American Psychological Association εκδ.). (F. Horowitz , & M. O' Brien , Επιμ.) Washington: DC: American Psychological Association.
- Gro Gifted Research & Outreach. (2017). Promoting a Comprehensive and Accurate Understanding of Giftedness Through Research and Outreach. Ανάκτηση από <https://gro-gifted.org/who-we-are-summary/>
- Gross, M. (1993). *Nurturing the talents of exceptionally gifted individuals*. Oxford, England: Pergamon Press.
- Gross, M. (2000). Exceptionally and profoundly gifted students: An undeserved population. *Understanding Our Gifted*(12 (2)), σσ. 3-9.
- Gross, M. (2004). Exceptionally Gifted Children: Long-Term Outcomes of Academic Acceleration and Nonacceleration. *Journal for the Education of the Gifted*(29 (4)), σσ. 404-429. doi:10.4219/jeg-2006-247
- Group, C. (1991). *Unpublished transcript of the meeting of the Columbus Group*. Columbus: OH.
- Gruber, H. (1981). Darwin on man: A psychological study of scientific creativity. *University of Chicago Press*.
- Guanglun, M. M., Yang, H., & Yan, W. (2017, October). Building resilience of students with disabilities in China: The role of inclusive education teachers. *Teacher and Teaching Education*, σσ. 125-134.
- Guilford, J. (1959). Three faces of intellect. *American Psychologist*(14), σσ. 469-479.
- Gupta, R. (2013). *Education of Gifted Children in India*. Springer.
- Haier, R., Jung, R., Yeo, K., & Alkire, M. (2024, September). Structural brain variation and general intelligence. *Neuroimage*(23 (1)). Ανάκτηση από <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15325390>
- Hall, T. (2002). *Differentiated instruction: Effective classroom practices report* . Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum. Ανάκτηση από <http://www.cast.org/system/galleries/download/%20ncac/DifInstruc.pdf>
- Hanny, E. (1997). Modeling teachers' judgement of giftedness: a methodological inquiry of biased judgment. *High Ability Studies*(8 (2)), σσ. 159-178.
- Hausand, A., & Reis, S. (2008). Self-regulated learning in reading: Gifted pedagogy and instructional settings. *Journal of Advance Academics*(20 (1)), σσ. 108-136.
- Heacox, D. (2009). *Making Differentiation a Habit: How to Ensure Success in AcademicallyDiverse Classrooms*. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing.

- Hebert, T., & Speirs Neumeister, K. (2002). Fostering the social and emotional development of gifted children through guided viewing of film. *Roeper Review*(25 (1)), σσ. 17-21. doi:10.1080/02783190209554192
- Heylighen, F. (2021). *Characteristics and Problems of the Gifted: neural propagation depth and flow motivation aw a model of intelligence and creativity*. (M. Lenartowicz, & W. Weinbaum, Επμ.) Academia Press.
- Holland, J., & Stalmaker, R. (χ.χ.). A descriptive study of talented high school seniors: National merit scholars. *Bulletin of the National Association of Secondary School Principals*(42), σσ. 9-21.
- Hollingworth, L. (1924). *Provisions for intellectually superior children*. (M. O' Shea, Επμ.) New York.
- Hollingworth, L. (1931). The child of very superior intelligence as a special problem in social adjustment. *Mental Hygiene*(15 (1)), σσ. 3-16.
- Hollingworth, L. (1940). *Intelligence as an element in personality*. Bloomington, IL: Public School Publishing.
- Hollingworth, L. (1942). *Children above 180 IQ*. New York: World Book Company.
- Horwitz, E. (1974). Educating the gifted child. Gifted. *Child Quarterly*(18), σσ. 17-21.
- Huff, R., Houskamp, B., Watkins, A., Stanton, M., & Tavegia, V. (2005). The experiences of parents of gifted African American children: A phenomenological study. *Roeper Review*(27 (4)), σσ. 215-221.
- Jackson, P. S. (2005). Bright star - black sky: A phenomenological study of depression as a window into the psyche of the gifted adolescent. *Gifted Child Quarterly*(49 (3)), σσ. 175-192.
- Jackson, P., & Moyle, V. (2009). *Inner awakening, outward journey: The intense gifted child in adolescence*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.
- Jeon, K., & Feldhusen, J. (1993). Teachers' and parents' perceptions of social-psychological factors of underachievement among the gifted in Korea and the United States. *Gifted Education International*(9 (2)), σσ. 115-119.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*(38 (5)), σσ. 365-379.
- Jolly, J., & Matthews, M. (2012). A critique of the literature on parenting gifted learners . *Journal for the Education of the Gifted*(35 (3)), σσ. 259-290. doi:doi:10.1177/0162353212451703
- Jolly, J., & Robins, J. (2014). *Paul Witty, a gentleman scholar*. (A. Robinson, & J. Jolly, Επμ.) New York: Routledge.

- Kaiser, C., Berndt, D., & Stanley, G. (1987). Moral judgment and depression in gifted adolescents. *Paper presented at the 7th World Conference on Gifted and Talented Children*. Salt Lake City: Utah.
- Kaplan, S. N. (2009). *Differentiation: Simplified, Realistic, and Effective*. Waxo, TX: Prufrock Press.
- Karp, A. (2012). *Russian Mathematics Education: History and World Significance*. World Scientific.
- Kaufmann, D., Gesten, E., Lucia, R., Salcedo, O., Rendina - Gobioff, G., & Gadd, R. (2000). The relationship between parenting style and children's adjustment: The parents' perspective. *Journal of Child and Family Studies*(9), σσ. 231-245.
- Kerr, B. (1985). *Smart girls, gifted women*. Columbus: OH: Ohio Psychology.
- Korpela, R. (2011). *Finnish Education System and Special Education*. Helsinki: Ministry of Education.
- Koshy, V., Brown, J., Jones, D., & Smith, C. (2013). Exploring the views of parents of high ability children living in relative poverty. *Educational Research*(55 (3)), σσ. 304-320.
- Landau, E., & Weissler, K. (1993). Parental environment in families with gifted and nongifted children. *Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*(127), σσ. 129-142.
- Lee, K., & Olenchak, F. (2015). Individuals with a gifted/attention deficit/hyperactivity disorder diagnosis: Identification, performance, outcomes and interventions. *Gifted Education International*(3), σσ. 185-199.
- Lee, S. Y. (2013). *Korean Science and Technology Education for the Gifted*. Springer.
- Lehtinen, E., Hakkarainen, K., & Lipponen, L. (2004). *Exploring Innovative Learning Environments*. Amsterdam: Elsevier.
- Lim, B. C. (2009). Educating the gifted and talented: Reflections from a Singapore perspective. *International Journal of Education*(1 (1)), σσ. 1-10.
- Lingford - Hughes, A., & Kalk, N. (2011). *Clinical neuroanatomy* (3th εκδ.). MO: Saunders Ltd. Ανάκτηση από <https://www.sciencedirect.com/science/book/9780702033971>
- Little, C. (2002, Ιανουάριος). Which Is It? Asperger's Syndrome or Giftedness? Defining the Differences. *Gifted Child Today*.
- Lopez - Aymes, G., Acuna, S., & Damian, G. (2014). Families of gifted children and counseling program: A descriptive study in Morelos, Mexico. *Journal of Curriculum and Teaching*(3 (1)), σσ. 54-62.
- Lovecky, D. (2004). *Different minds: Gifted children with AD/HD, Asperger Syndrome, and other learning deficits*. London: Jessica Kingsley.

- Lubinski, D. (2004). Introduction to the special section on cognitive abilities: 100 years Spearman's (1904) "General intelligence, objectively determined and measured". *Journal of Personality and Social Psychology*(86), σσ. 96-111.
- Majid, R. A., & Alias, A. (2010). Consequences of risk factors in the development of gifted children. . *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 7(C), σσ. 63-69.
- Manning, S. (2012). Recognizing Gifted Students: A Practical Guide for Teachers. *Kappa Delta Pi Record*(42 (2)), σσ. 64-68.
doi:<https://doi.org/10.1080/00228958.2006.10516435>
- May, K. (2000). Gifted children and their families. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*(8 (1)), σσ. 58-60.
- Mayer, R. (2005). The scientific study of giftedness. (R. Sternberg, & J. Davidson, Επιμ.)
- Mayo Clinic. (2020). Obsessive-compulsive disorder (OCD). Ανάκτηση από <https://www.mayoclinic.org>
- McCoach, D., & Siegle, D. (2003). Factors that differentiate underachieving gifted students from high-achieving gifted students. , 47(2), 144-154. doi:. *Gifted Child Quarterly*(47 (2)), σσ. 144-154. doi:10.1177/001698620304700205
- McMann, N., & Oliver, R. (1988). Problems in families with gifted children: Implications for counselors. *Journal of Counseling and Development*(66), σσ. 275-278.
- McMann, N., & Oliver, R. (1988). Problems in families with gifted children: Implications for counselors. *Journal of Counseling and Development*(66), σσ. 275-278.
- Mensa Greece. (1986). *Mensa Greece The High IQ Society*. Ανάκτηση από <https://www.mensa.org.gr/gifted1/parents-consulting>
- Monks, F., & Mason, E. (1993). *Developmental theories and giftedness*. (K. Heller, F. Monk, & A. Passow, Επιμ.) Oxford, England: Pergamon.
- Monks, F., & Pflugger, R. (2005). Gifted Education in 21 European Countries. *NLq Randooud University of Nijmegen*. Nijmegen.
- Monks, G., & Boxtel, H. (1986). *Gifted adolescents. A development perspective*. Toronto: Hans Huber Publishers.
- Mooij, T. (2013). *Gifted Education in Dutch Schools*. Gifted Child Quarterly.
- Moon, S., Kelly, K., & Feldhusen, J. (1997). Specialised counseling services for gifted youth and their families: A needs assesment. *Gifted Child Quarterly*(41), σσ. 16-25.
- Morawska, A., & Sanders , M. (2009). Parenting gifted and talented children: Conceptual and empirical foundations. *Gifted Child Quarterly*(53 (3)), σσ. 163-173.
- Morawska, A., & Sanders, M. (2008). Parenting gifted and talented children: what are the key child behaviour and parenting issues? *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*(42 (9)), σσ. 819-827.

- Morelock, M. (1996). On the nature of giftedness and talent: Imposing order on chaos. *Roeper Review*(19), σσ. 4-12.
- Morrissey, J. (2018, August 2). *The New York Times*. Ανάκτηση από How to Write a Good College Application Essay: <https://www.nytimes.com/2018/08/02/education/learning/writing-college-application-essay.html?rref=collection%2Fsectioncollection%2Feducation&action=click&contentCollection=education®ion=rank&module=package&version=highlights&contentPlacement=2&pgtype=s>
- Munro, J. (2010). Gifted students who have academic learning difficulties: analytic sequential processing problems? Ανάκτηση από <http://www.aaegt.net.au/DEEWR%20Books/20110324%20Dual%20Chap%2006.pdf>
- Mylonas, K. (2015). *Education of Gifted Children in Greece*. Gifted Education International. National Association for Gifted Children (NAGC). (2019). Pre - K - Grade 12 Gifted Programming Standards. Washington, DC: NAGC.
- Nebert, H. (2004). Teacher identification of students for gifted programs: nominations to a summer school for highly-gifted students. *Psychology Science*(46 (3)), σσ. 348-363.
- Neihart, M. (2006). *Educating gifted children*. In B. Kerr (Ed.), *Encyclopedia of Giftedness, Creativity and Talent*. Sage.
- Neihart, M., Reis, S. M., Robinson, N. M., & Moon, S. M. (2002). *The Social and Emotional Development of Gifted Children: What Do We Know?* Waco, TX: Prufrock Press.
- Neville, C., Piechowski, M., & Tolan, S. (2013). *Off the Charts, Asynchrony and the Gifted Child*. Unioville, New York: Royal Fireworks Press.
- Ohtani, Nestor, Bouix, Saito, Hosokawa, & Kubicki. (χ.χ.). Medial Frontal White and Gray Matter Contributions to General Intelligence.
- Olszewski - Kubilius, P., Worrell, F., & Subotnik, R. (2017). *The role of the family in talent development*. (S. Pfeiffer , & M. Foley - Nicpon, Επιμ.) Washington, DC: American Psychological Association.
- Papadopoulos, D. (2020). Psychological Framework for Gifted Children's Cognitive and Socio - Emotional Development: A review of the Research Literature and Implications. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*(8 (1)).
- Parker, J. A. (2002). *Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university*. In J. Ciarrochi, J. P. Forgas, & J. D. Mayer (Eds.), *Emotional intelligence in everyday life: A scientific inquiry*.

- Passow, H. A., & Schiff, J. H. (1991, January). Research Problems in Developing Giftedness: a Worldwide Perspective. *Gifted Education International*(7 (2)).
- Penny, A., Miedema, V., & Mazmanian, D. (2015). Intelligence and Emotional Disorders: Is the Worrying and Ruminating Mind a More Intelligent Mind? *Personality and Individual Differences*(74), σσ. 90-93.
- Persson, R. (2009). International Handbook on Giftedness. Springer. Persson, R.S. Experiences of Intellectually Gifted Students in an Egalitarian and Inclusive Educational System: A Survey Study. *Journal for the Education of the Gifted*(33 (4)), σσ. 536-569.
- Peterson, J. S., & Lorimer, M. R. (2011). Supporting gifted children's social - emotional development. *Gifted Child Today*(34 (4)), σσ. 16-23.
- Peterson, J., & Moon, S. (2008). *Counseling the gifted*. (S. Pfeiffer, Επιμ.) New York Media, B.V: Springer Science and Business.
- Pfeiffer, S. I., & Stocking, V. B. (2000). *Vulnerabilities of academically gifted students. Special Services in the Schools* (Τόμ. 16 (1-2)).
- Piechowski, M. (1992). *Giftedness for all seasons: Inner peace in a time of war*. (N. Colangelo, S. Assouline, & D. Ambrosio, Επιμ.) Unionville, NY: Trillium Press.
- Piechowski, M. (1997). *Emotional giftedness: The measure of intrapersonal intelligence* (2nd εκδ.). (N. Colangelo, & G. Davis, Επιμ.) Needham Heights: MA: Allyn & Bacon.
- Piechowski, M., & Colangelo, N. (1984). Developmental potential of the gifted. *Gifted Child Quarterly*(28 (2)), σσ. 80-88.
- Piechowski, M. M. (2014). *"Ηρεμήστε", λένε. Μακάρι να μπορούσα: Εντάσεις και ευαισθησίες των νέων και των έξυπνων* (2η έκδοση εκδ.). Royal Fireworks Press.
- Pilarinos, V., & Solomon, C. (2017). Parenting styles and adjustment in children. *Gifted Child Quarterly*(61 (1)), σσ. 87-98.
- Piske, F. R., Stoltz, T., & Machado, J. M. (2016). *Gifted Education in Brazil: Challenges and Perspectives*. Springer.
- Plucker, J. A., & Callahan, C. M. (2014). *Critical Issues and Practices in Gifted Education: What the Research Says*. Waco, TX: Prufrock Press.
- Reichenberg, A., & Landau, E. (2009). *Families of gifted children*. Ανάκτηση από https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4020-6162-2_43
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2010). *The Schoolwide Enrichment Model: A How - To Guide for Educational Excellence*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Reis, S., & Colbert, R. (2004, Ιανουάριος). Counseling Needs of Academically Talented Students with Learning Disabilities. *Professional School Counseling*.

- Reis, S., & Renzulli, J. (2010). Is there still a need for gifted education? An examination of current research. *Learning and Individual Differences*(20 (4)), σσ. 308-317.
- Reis, S., Eckert, R., McCoach, D., Jacobs, J., & Coyne, M. (2008). Using enrichment reading practices to increase reading fluency, comprehension, and attitudes. *Journal of Educational Research*(101 (5)), σσ. 299-314.
- Renzulli, J. S. (1978). What Makes Giftedness: A Reexamination of the Definition of the gifted and talented. *Kappan Magazine*, 92 (8).
- Renzulli, J. (1986). *The three - ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity*. (R. Sternberg , & J. Davidson, Επιμ.) Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Renzulli, J. (1990). A practical system for identifying gifted and talented students. *Early Child Development and Care*(63 (1)), σσ. 9-18.
- Renzulli, J. (1999). What is this thing called giftedness, and how do we develop it? A twenty - five year perspective. *Journal for the Education of the gifted*(23), σσ. 3-54.
- Renzulli, J. (2003). Conceptions of Giftedness and its Relationship to the Development of Social Capital. Στο N. Colangelo, & G. A. Davis, *Handbook of Gifted Education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Renzulli, J. (2005). The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model For Promoting Creative Productivity. Στο J. Renzulli, J. A. Davidson, & R. J. Sternberg (Επιμ.), *Conceptions of Giftedness* (σσ. 246-279). Cambridge University Press. Ανάκτηση από <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455>
- Renzulli, J. S. (2005). Applying gifted education pedagogy to total talent development for all students. *Theory into Practice*(44 (2)), σσ. 80-89.
- Renzulli, J. S. (2012). Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st century: A four-part theoretical approach. *Gifted Child Quarterly*(56 (3)), σσ. 150-159.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2014). *The Schoolwide Enrichment Model: A Comprehensive Plan for Educational Excellence*. Creative Learning Press.
- Rimm, B. (2003). *Underachievement: A National Epidemic*Rimm. (N. Colangelo, & G. Davis, Επιμ.) Boston: Allyn & Bacon.
- Robinson, A., & Jolly J. L. (2014). *A century of contributions to gifted education: Illuminating lives*. New York: Routledge.
- Robinson, A., Shore, B. M., & Enersen, D. L. (2007). *Best Practices in Gifted Education: An Evidence - Based Guide*. Waco, TX: Prufrock Press.
- Robinson, N. (2005). In defense of a psychometric approach to the definition of academic giftedness: A conservative view from a die - hard liberal. *Conceptions of giftedness*(2), σσ. 280-294.

- Robinson, N. (2008a). *The social world of gifted children and youth*. New York: Springer Science & Business Media.
- Robinson, N., Lanzi, R., Weinberg, R., Ramey, S., & Ramey, C. (2002). Family factors associated with high academic competence in former Head Start Children at third grade. *Gifted Child Quarterly*(46), σσ. 278-290.
- Robinson, N., Zigler, E., & Gallagher, J. (2000). Two tails of the normal curve: Similarities and differences in the study of mental retardation and giftedness. *American Psychologist*(55), σσ. 1413-1424.
- Rodriguez - Brown, F. (2009). *The home-school connection: Lessons learned in a culturally and linguistically diverse community*. Routledge.
- Roedell, W. (1989). *Early development of gifted children*. New York: Teachers College Press.
- Roeper, A. (1982). How the gifted cope with their emotions. *Roeper Review*(5), σ. 21.
- Roeper, A. (1982). How the gifted cope with their emotions. *Roeper Review*(5 (2)), σ. 21.
- Roeper, A. (1990). *Educating children for life: The modern learning community*. Monroe, N.Y.: Trillium.
- Roeper, A., & Silverman, L. (2009). *Giftedness and Moral Promise*. (T. Cross, & D. Ambrose, Επιμ.) Boston: Springer.
- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Rogers, K. B. (2007). *Re - Forming Gifted Education: How parents and Teachers Can Match the Program to the Child*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.
- Sahlberg, P. (2011). *innish Lessons: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?* . Teachers College Press.
- Schneider, S. (2010). Norminal comparability is not enough: (In)equivalence of construct validity of cross- national measures of educational attainment in the European Social Survey. *Research in Social Stratification and Mobility*(28 (3)), σσ. 343-357.
- Scholwinski, E., & Reynolds, C. (1985). Dimensions of anxiety among high IQ children. *Gifted Child Quarterly*(29), σσ. 125-130.
- Seeley, K. (1993). *Gifted students at risk*. (L. Silverman , Επιμ.) Denver, CO: Love Publishing.
- Shaw, P., Greenstein, D., Lerch, J., Clasen, L., Lenroot, R., Gogtay, N., & et al. (2006). *Intellectual ability and cortical development in children and adolescents*. *Nature*.
- Shi, J., & Zha, Z. (2002). Psychological research on and education of gifted and talented children in China. 757-764. Oxford: Pergamon.

- Siegle, D. (2013). The changing nature of gifted education. *Gifted Child Quarterly*(57 (1)), σσ. 9-12.
- Siegler, R., & Kotovsky, K. (1986). Two levels of giftedness: Shall even the twain meet. (R. Sternberg , & J. Davidson, Επιμ.) *Cambridge University Press*, 417-435.
- Silverman, K. (2002). Characteristics of Giftedness Scale. *A Review of the Literature*, σσ. 1-2. Ανάκτηση από www.gifteddevelopment.com/Articles
- Silverman, L. (1993). *Counseling the gifted and talented*. Denver: CO: Love.
- Silverman, L. (1994). The moral sensitivity of gifted children and the evolution of society. *Roeper Review*(17), σσ. 110-116.
- Silverman, L. (1995). *The universal experience of being out-of-sync* . Denver: CO: Institute for the Study of Advanced Development.
- Silverman, L. (1997). *Family counseling with thw gifted*. In Colangelo N. & G. A. Davis, *Handbook of gifted education* (2nd εκδ.). Needham Heighs, MA: Allyn & Bacon.
- Silverman, L. (2002). Characteristics of Giftedness Scale: A review of the literature. Ανάκτηση από www.gifteddevelopment.com/Articles
- Silverman, L. (2013). *Giftedness 101*. New York: Springer.
- Silverman, L. K. (2013). *Giftedness 101*. New York: Springer Publishing Company.
- Silverman, L., & Golon, A. (2008). *Clinical practice with gifted families*. (S. Pfeiffer, Επιμ.) New York: Springer Science and Business Media, B.V.
- Simmons, K., & Bishop, J. (2011). Giftedness and psychiatric disorders: A literature review. *Journal for the Education of the Gifted*(34 (4)), σσ. 531-555.
- Smith, D. (1962). Personal and social adjustments of gifted adolescents. National Education Association Council for Exceptional Children. *Research Monograph*.
- Snowden, P., & Christian, L. (1999). Parenting the young gifted child: Supportive behaviours . *Roeper Review*(21), σσ. 215-221.
- Starko, A., & Schack, G. (1989). Perceived need, teacher efficacy, and teaching strategies for the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*,(33 (3)), σσ. 118-122.
- Sternberg, R. J., & Davidson, J. E. (2005). *Conceptions of Giftedness*. Cambridge University Press.
- Strang, R. (1965). *The Psychology of the gifted child*. (W. Barbe, Επιμ.) New York: Appleton - Century - Crofts.
- Subotnik, R. F., Olszewski - Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking Giftedness and Gifted Education: A Proposed Direction Forward Based on Psychological Science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12 (1), σσ. 3-54. Ανάκτηση από <https://doi.org/10.1177/1529100611418056>

- Sullivan, H. S. (1953). *The Interpersonal Theory of Psychiatry*. Norton.
- Tan, J. (2012). *Gifted Education in Singapore: The Road Ahead*. Educational Research for Policy and Practice.
- Tannenbaum, A. (1997). *The meaning of giftedness* (2nd εκδ.). (N. Colangelo, & G. Davis, Επιμ.) Boston: MA: Allyn & Bacon Incorporated.
- Tannenbaum, A. J. (1983). *Gifted children: Psychological and educational perspectives*. Macmillan.
- Taylor, C., & Kokot, S. (2002). The status of gifted child education in Africa. 799-816. Oxford: Pergamon.
- Terman, L. (1925). Genetic Studies of genius, Mental and physical traits of a thousand gifted children. 1.
- Terman, L. (1931). *The gifted child*. Worcester, MA: Clark University Press.
- Terman, L. (1954). The discovery and encouragement of exceptional talent. *American Psychology*(9 (6)), σ. 221.
- Terman, L., & Oden, M. (1959). Genetic studies of genius: The gifted group at mid - life. CA: *Stanford University Press*.
- Terrassier, J. (1985). *Dyssynchrony: Uneven development*. (J. Freeman, Επιμ.) New York: John Wiley.
- Terrassier, J. (1985). *Dyssynchrony: Uneven development*. New York: John Wiley.
- Tieso, C. (2005). The effects of grouping practices and curricular adjustments on achievement. *Journal for the Education of the Gifted*(29 (1)), σσ. 60-89.
- Tolan, S. (1989). Special problems of young highly gifted children. *Understanding Our Gifted*(1 (5)), σσ. 7-10.
- Tolan, S. (1992). Only a parent: Three true stories. *Understanding our Gifted*(4 (3)), σσ. 8-10.
- Tolan, S. (1994). Giftedness as asynchronous development. *Tip Network News*(4 (1)), σσ. 2-3.
- Tolan, S. (1998). *Beginning brilliance*. (J. Smutny, Επιμ.) New Jersey, NJ: Hampton Press.
- Tomlinson, C. (1997). Meeting the needs of gifted learners in the regular classroom: Vision or delusion? Ανάκτηση από <http://www.nagc.org/index.aspx?d=658>
- Tomlinson, C. A. (2000). *Differentiation of instruction in the elementary grades*. Ανάκτηση από <http://www.ericdigests.org/2001-2/elementary%20.html>
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate Instruction in Mixed - Ability Classrooms*. Alexandria, VA: ASCD.

- Tomlinson, C., & Strickland, C. (2005). *Differentiation in practice: A resource guide for differentiating curriculum, grades 9–12*. Alexandria, VA: ASCD.
- Torrance, E. (1966). *Torrance tests of creative thinking: Norms - technical manual*. NJ: Personnel Press.
- Van den Heuvel, M., Stam, C., Kahn, R., & Hulshoff Pol, H. (2009, June 10). Efficiency of Functional Brain Networks and Intellectual Performance. *Journal of Neuroscience*.
- VanTassel - Baska, J. (2005). Gifted programs and services: What are the non negotiables? *Theory into Practice*(44 (2)), σσ. 90-97.
- VanTassel - Baska, J. L. (2003). *Content-based curriculum for high - ability learners*. Prufrock Press.
- VanTassel - Baska, J., & Little, C. A. (2011). *Content - Based Curriculum for High - Ability Learners*. Waco, TX: Prufrock Press.
- VanTassel - Baska, J., & Stambaugh, T. (2005). Challenges and possibilities for serving gifted learners in the regular classroom. *Theory Into Practice*(44 (3)), σσ. 211-217.
- VanTassel - Baska, J., & Stambaugh, T. (2006). *Comprehensive Curriculum for Gifted Learners*. Boston, MA: Pearson.
- Webb, J. T., Gore, J. L., Amend, E. R., & DeVries, A. R. (2007). *A Parent's Guide to Gifted Children* . Great Potential Press.
- Webb, J., Amend, E., Webb, N., Goerss, J., Beljan, P., & Olenchak, F. (2019, Ιανουαρίου 10). <https://www.sengifted.org/>. Ανάκτηση από <https://www.sengifted.org/post/misdiagnosis-and-dual-diagnosis-of-gifted-children>
- Wells, C. (2017). The Primary Importance of the Inner Experience of Giftedness. *Advanced Development*, σσ. 95-113.
- Whitemore, J. (1980). *Giftedness, conflict, and underachievement*. Boston: Allyn and Bacon.
- Wills, L., & Munro, J. (2009). *Changing the Teaching for the Underachieving Able Child: The Ruyton School Experience*. (D. Montgomery, Επ.μ.) Oxford: Wiley-Blackwell.
- Winebrenner, S., & Devlin, B. (2001). *Teaching Gifted Kids in the Regular Classroom: Strategies and Techniques Every Teacher Can Use to Meet the Academic Needs of the Gifted and Talented*. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing.
- Winner, E. (1996). *Gifted Children: Myths And Realities*. New York: Basic Books.
- Witty, P. (1958). *Who are the gifted?* (University of Chicago εκδ.). (N. Henry, Επ.μ.) Chicago.
- Wu - Tien, W. (2002). *Programs and practices for identifying and nurturing giftedness and talent in Asia (outside the mainland of China)*. Oxford: Pergamon.

- Yamamoto, K. (2016). *Education of Gifted Children in Japan: Approaches and Practices*. Routledge.
- Yildiz, S., Altay, N., & Kilicarslan - Toruner, E. (2017). Health, care and family problems in gifted children. A literature review. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*(5 (3)), σσ. 15-24.
- Zawn, V. (2017, June 29). Frontal lobe: Functions, stucture, and damage. *Medical News Today*. Ανάκτηση από <https://www.medicalnewstoday.com/articles/318139.php>
- Zeidner, M., & Schleyer, E. J. (1999). The big-fish - little - pond effect for academic self-concept, test anxiety, and school grades in gifted children. *Contemporary Educational Psychology*(24 (4)), σσ. 305-329.
- Zha, Q. (2013). *Education in China: Educational History, Models, and Initiatives*. Springer.
- Ziegler, A. (2005). *The Actiotope model of giftedness* (2nd εκδ.). (J. Davidson, Επιμ.) Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Ziegler, A., & Heller, K. (2000). *Conceptions of giftedness from a meta - theoretical perspective* (2nd εκδ.). (K. Heller, F. Monks, R. Sternberg, & R. Subotnik, Επιμ.) Amsterdam: Elsevier Science Ltd.
- Ziegler, A., & Stoeger, H. (2008). *German Gifted Education: Current Trends and Future Directions*. Roeper Review.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*(41 (2)), σσ. 64-70.
- Αντωνίου, Α. (2009). *Χαρισματικότητα και ταλαντούχα παιδιά*. Αθήνα: Π. Χ. Πασχαλίδης.
- Αντωνίου, Α. (2012). *Χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά*. Αθήνα: Π. Χ. Πασχαλίδης.
- Αντωνίου, Α. Σ. (2009). *Χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά*. Αθήνα: Π.Χ. Πασχαλίδης.
- Δαβάζογλου - Σιμοπούλου, Α. (1999). *Τα χαρισματικά παιδιά στην εκπαίδευση*. Αλεξανδρούπολη: Αυτοέκδοση.
- Δαβάζογλου, Α. (2004). *Μαθητές με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα- μία αμφισβητούμενη πρόκληση για το σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Θεοδωρίδου, Σ. (2006). *Αντιλήψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τα χαρακτηριστικά του χαρισματικού μαθητή*. Αθήνα: Διδακτορική Διατριβή.
- Καρλατήρα, Π., & Τσώλη, Θ. (2004, Μάιος 16). Χαρισματικά παιδιά σε αχάριστο κόσμο. *ΤΟ ΒΗΜΑ*. Ανάκτηση από <http://www.vima.gr/>
- Κωσταρίδου - Ευκλείδη, Α. (1991). *Δημιουργική σκέψη. Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Λόξα, Γ. (2004). *Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών: Οδηγός για Μαθητές με Ιδιαίτερες Νοητικές Ικανότητες και Ταλέντα*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Ειδικής Αγωγής.
- Λόξα, Γ. (2004). *Οδηγός για Μαθητές με Ιδιαίτερες Νοητικές Ικανότητες και Ταλέντα*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Μαλικιώση - Λοΐζου, Μ. (2008). *Συμβουλευτική προσέγγιση των χαρισματικών*. (Η. Ματσαγγούρας, Επιμ.) Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Εκπαιδεύοντας παιδιά υψηλών ικανοτήτων μάθησης: Διαφοροποιημένη συνεκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπάς, Α. (2001). *Ολοήμερο σχολείο και διαπροσωπική επικοινωνία*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Π. Ι.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1982). *Ψυχολογία Ατομικών Διαφορών*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1985). *Εξελικτική Ψυχολογία. Η ψυχική ζωή από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση* (Τόμ. 3). Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (1998). *Νοητική Υστέρηση*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Ρήγα, Α., & Ρήγα, Κ. (2019). *Χαρισματικοί Μαθητές και Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα: Διερεύνηση της αναγκαιότητας και της δυνατότητας Εκπαίδευσής τους*.
- Ρίζος, Σ. (2011). *Η περίπτωση των "χαρισματικών παιδιών" - Απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα αναγνώρισης και διαχείρισης της διαφορετικότητας των παιδιών αυτών*. Αθήνα: Διδακτορική Διατριβή.
- Σαρίδου, Χ., & Παπαδοπούλου, Β. (2010). *Υποστηρίζοντας το παράδοξο: Εκπαιδευτικές πρακτικές για χαρισματικούς μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη του Γενικού Σχολείου. 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω»*. Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.).
- Σούλης, Γ. (2006). *Παιδιά και έφηβοι με υψηλή νοητική λειτουργικότητα και η εκπαίδευσή τους*. Αθήνα: ΤΥΠΩΘΗΤΟ - Γιώργος Δάρδανος.
- Τσιάμης, Μ. (2006). *Τα χαρισματικά παιδιά ζουν ανάμεσά μας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων. (2004). *Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, Οδηγός για Μαθητές με Ιδιαίτερες Νοητικές Ικανότητες & Ταλέντα*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Ειδικής Αγωγής.
- Χρυσάφιδης, Κ. (2006). *Βιωματική-επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χρυσάφιδης, Κ. (2008). *Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Renzulli, J. S., & Park, S. (2000). *Giftedness and high school dropouts: Personal, family, and school-related factors*. The National Research Center on the Gifted and Talented.

- VanTassel-Baska, J. (2008). *Challenges for the field: Issues in the identification and education of gifted students*. Psychology Press.
- Peterson, J. S. (2017). The role of family and community in the educational trajectory of highly gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 61(3), 229-243.
- Neihart, M., Reis, S. M., Robinson, N. M., & Moon, S. M. (2002). The social and emotional development of gifted children: What do we know? WCGTC World Conference, 1-14.
- (n.d.). Retrieved from www.el.Sainte-anastasie.org
- "Enhancing equity in gifted education: A framework for examining assessments drawing on the theory of multiple intelligences". (1999). *High Ability Studies*(10 (2)), pp. 143-167.
- Ackerman, C. (1997). Identifying gifted adolescent using personality characteristics: Dabrowski's overexcitabilities. *Roeper Review*(19 (4)), pp. 229-236.
- Ackerman, C. (2009). The essential elements of Dabrowski's theory of positive disintegration and how they are connected. *Roeper Review*, 31, pp. 81-95.
- Al - Hroub, A., & El Khoury, S. (2018). *Definitions and conceptions of giftedness around the world. Gifted Education in Lebanese Schools*.
- Al - Rifai. (2012). Challenges facing the care of the gifted from the point of view of specialists in the Makkah region and ways to confront it in the light of Islamic Education. p. 76.
- Albert, R. (1994). *The contribution of early family history to the achievement of eminence*. (N. Colangelo, S. Assouline , & D. Ambroson, Eds.) Tucson AZ: Great Potential Press.
- Amend, E. R., & Beljan, P. (2009, May). The Antecedents of Misdiagnosis: When Normal Behaviors of Gifted Children Are Misinterpreted As Pathological. *Gifted Education International*(25 (2)). Retrieved from <https://doi.org/10.1177/026142940902500204>
- Amend, E., & Beljan, P. (2009, Μάιος). The Antecedents of Misdiagnosis: When Normal Behaviors of Gifted Children Are Misinterpreted As Pathological. *Gifted Education International*.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders. 5th*. Washington, DC.
- American Psychological Association. (2019). *Counseling Psychology*. Retrieved from <https://www.apa.org/ed/graduate/specialize/counseling>
- Anderson, K. (2007). Differentiating instruction to include all students. *Preventing School Failure*(51 (3)), pp. 49-54.

- Assouline, S. G., Colangelo, N., VanTassel - Baska, J., & Lupkowski - Shoplik, A. (2015). *A Nation Empowered: Evidence Trumps the Excuses Holding Back America's Brightest Students*. Iowa City, IA: The Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development.
- Assouline, S., & Foley-Nicpon, M. (2006, Ιανουάριος). The Impact of Vulnerabilities and Strengths on the Academic Experiences of Twice-Exceptional Students: A Message to School Counselors. *Professional School Counseling*.
- Baldwin, L., Baum, S., Pereles, D., & Hughes, C. (2015, Οκτώβριος). Twice-Exceptional Learners. The Journey Toward a Shared Vision. *GIFTED CHILD TODAY* .
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self - regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*(50 (2)), pp. 248-287.
- Barkley, R. (1990). *Attention deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment*. New York: Guilford Press.
- Baumrind, D. (1991). The Influence of Parenting Style on Adolescent Competence and Substance Abuse. *Journal of Early Adolescence*(11 (1)), pp. 56-95.
- Begin, J., & Gagne, F. (1994). Predictors of attitudes toward gifted education: A review of the literature and blueprints for future research. *Journal for the Education of the Gifted*(17), pp. 161-179.
- Bell, S. (2010). Project - based learning for the 21st century: Skills for the future. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*(83 (2)), pp. 39-43.
- Berlin, J. (2009). It's all a matter of perspective: Student perceptions on the impact of being labeled gifted and talented. *Roeper Review*(31), pp. 217-223.
- Betts, G. T., & Neihart, M. (1988, Spring). Profiles of the Gifted and Talented. *Gifted Child Quarterly*(32 (2)).
- Betts, G., & Neihart, M. (1988). Profiles of the Gifted and Talented. *Gifted Child Quarterly*, pp. 248-253.
- Bloom, B. (1985). *Developing talent in young people*. New York: Ballantine Books.
- Braggett, E., & Moltzen, R. (2002). Programs and practices for identifying and nurturing giftedness and talent in Australia and New Zealand. 766-779. Oxford: Pergamon.
- Brasseur, S. (2013). Etude du fonctionnement des competences emotionnelles des jeunes a haut potentiel intellectuel. *These de doctorat Universite Catholique de Louvain*. Belgique.
- Brown, E., & Garland, R. (2015). Reflections on Policy in Gifted Education: James J. Gallagher. *Journal for the Education of the Gifted*(38 (1)), pp. 90-96.

- Burns, D., Gubbins, E., Reis, S., Westberg, K., Dinnocenti, S., & Tieso, C. (2002). Applying gifted education pedagogy in the general education classroom: Professional development module . Storrs: University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented.
- Carman, C. (2013). Comparing Apples and Oranges Fifteen Years of Definitions of Giftedness in Research. *Journal of Advanced Academics*(24 (1)), pp. 52-70.
- Cathy, O. (2017). *Weapons of Math Destruction: How Big Data Increases Inequality and Threatens Democracy*. Chicago: Crown Random House.
- Cavilla, D. (2014). Thoughts on access, differentiation, and implementation of a multicultural curriculum. *Gifted Education International*(30 (3)), pp. 281-287.
- Chayer, C., & Freedman, M. (2001, Nov). Frontal lobe: Functions. *Curr Neurol Neurosci Rep, Review*(1 (6)). Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11898568>
- Chellapan, L., & Margrain, V. (2013). "If you talk, you are just talking. If i talk is that bragging?" Perspectives of parents with young gifted children in New Zealand. *The New Zealand Journal of Gifted Education*(18).
- Cherry, K., & Susman, D. (2021). *What is General Intelligence (G Factor)*. Retrieved from verywellmind.com.
- Clark, B. (1992). *The ADD hyperactivity handbook for schools*. Plantation, FL: Impact Puplications.
- Clark, B. (1997). *Growing up Gifted*. New York: Merril.
- Clark, B. (2009). Responding to the profoundly different brains of highly gifted. *Gifted Education Communicator*(40 (4)), pp. 12-13.
- Colangelo, N., & Davis, G. (2003). *Introduction and overview* (3th ed.). Boston: Pearson Education.
- Colangelo, N., & Dettmann, D. (1983). A Review of Research on Parents and Families of Gifted Children. *Sage Journals*(50), pp. 20-27.
- Colangelo, N., & Parker, M. (1981). Value differences among gifted adolescents. *Counseling and Values*(26), pp. 35-41.
- Colangelo, N., Assouline, S., & Gross, M. (2004). *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students* (Vol. I & II). Iowa City, IA: The Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development.
- Colangelo, N., Assouline, S., Chen, I., & Tsai, T. (1999). *Parental involmment in the academic and social lives of academically talented elementary school students*. Arizona: Great Potential Press.

- Columbus Group. (1991). Unpublished transcript of the meeting of the Columbus Group. *Columbus, OH.*
- Cornell, D., & Grossberg, I. (1987). Family Environment and Personality Adjustment in gifted program child. *Sage Journals*(31 (2)), pp. 59-64. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/001698628703100203>
- Cross, T. L. (2011). *On the Social and Emotional Lives of Gifted Children*. Waco, TX: Prufrock Press.
- Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K., & Whalen, S. (1993). *Talented teenager*. Cambridge University Press.
- Dabrowski, C. (1964). *Θετική αποσύνθεση*. Little, Brown.
- Dai, D., & Renzulli, J. (2008). Snowflakes, living systems and the mystery of giftedness. *Gifted Child Quarterly*(52), pp. 114-130.
- Daniels, P. (1983). *Teaching the gifted/learning disabled child*. Rockville: MD: Aspen Systems Corporation.
- Dardig, J. (1981). Helping teachers to integrate handicapped students into the regular classroom. *Educational Horizons*(59 (3)), pp. 124-129.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychol. Bull*(113), pp. 487-496.
- Davidson, J., & Da Costa, M. (2012). *Smart Kids: How Academic Talents Are Nurtured*. Routledge.
- Davis, J. (2016). *Talent in every community: A glimpse into the world of parenting gifted children of color* (Vol. 3). United Kingdom: Emerald Group Publishing Limited.
- Davis, G., Rimm, S., & Siegle, D. (2011). *Education of the gifted and talented* (6th ed.). Boston: Pearson.
- De Bondt, N., De Maeyer, S., Donche, S., & Van Petegem, P. (2019). *Μια λογική για τη συμπερίληψη της υπερδιέγερσης στην έρευνα ταλέντων πέρα από τις δθαστάσεις της FFM - προσωπικότητας*. High Ability Studies.
- DeHaan, R., & Havinghurst, R. (1957). *Educating gifted children*. Chicago: University of Chicago Press.
- Deligeorges, D. (2019). Smoking Cessation to Gifted Adults.
- Delisle, J. (1982). Striking out: Suicide and the gifted adolescent. *Gifted/Creative/Talented*(13), pp. 16-19.
- Dickinson, R. (1970). *Caring for the gifted* Dickinson, R. M. (1970). , . North Quincy: MA: Christopher.

- Dinnocenti, S. (1998). National Research Center on the Gifted and Talented. Differentiation: Definition and description for gifted and talented. Retrieved from <http://www.gifted.uconn.edu/nrcgt/newsletter/spring98/sprng985.html>
- Drews, E. (1972). *Learning Together*. Englewood Cliffs: Prentice - Hall.
- Dubois, P. (1970). *A history of psychological testing*. Boston: Allyn and Bacon.
- Dufur, M., Parcel, T., & Troutman, K. (2013). Does capital at home matter more than capital at school? Social capital effect on academic achievement. *Research in Social Stratification and Mobility*(31), pp. 1-21.
- Dwairy, M. (2004). Parenting styles and mental health of Arab gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*(48), pp. 275-286.
- Dweck, C. (2006). *Mindsets. The new psychology of success.* . New York, NY: Ballantine.
- Eisenberg, N., & Strayer, J. (1987). *Empathy and its development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Elias, M. J. (1997). *Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators*. ASCD.
- Feldhusen, J. F., & Moon, S. M. (1992). Grouping gifted students: Issues and concerns. *Gifted Child Quarterly*(36 (2)), pp. 63-67.
- Feldhusen, J., & Hoover, S. (1984). The gifted at risk in place called school. *Gifted Child Quarterly*(28), pp. 9-11.
- Feldman, D. (1986). *Nature's gambit: Child prodigies and the development of human potential*. New York: Basic Books.
- Feldman, D. (2003). *A developmental, evolutionary perspective on giftedness*. (J. Borland, Ed.) New York: Teachers College, Columbia University.
- Fiedler, E. (2013). You Don't Outgrow It! Giftedness Across the Lifespan. In C. Neville, M. Piechowski, & S. Tolan, *Off the Charts* (p. 498). UNIONVILLE, NEW YORK: ROYAL FIREWORKS.
- Foley-Nicpon, M., & Kim, J. (2018). Identifying and Providing Evidence-Based Services for Twice-Exceptional Students. In S. Pfeiffer, *Handbook of Giftedness in Children*. Tallahassee, FL, USA: Springer International Publishing AG.
- Foley-Nicpon, M., Allmon, A., & Stinson, R. (2011, Ιανουάριος). Empirical Investigation of Twice-Exceptionality: Where Have We Been and Where Are We Going? *Gifted Child Quarterly*.
- Ford, D., & Grantham, T. (2003). Providing access for culturally diverse gifted students: From deficit to dynamic thinking. *Theory Into Practice*(42 (3)), pp. 217-225.
- Freeman, J. (2001). *Gifted Children Grown Up*. David Fulton Publishers.

- Freeman, J. (2002). Out-Of-School educational provision for the gifted and talented around the world. Retrieved from <http://www.joanfreeman.com/content/Text%20part%20one.pdf>
- Gagne, F. (2003). Gagné's Differentiated Model of Giftedness and Talent in Australian Education. *The Australasian Journal of Gifted Education*(26 (2)). doi:DOI: 10.21505/ajge.2017.0014
- Gagne, F., & Gagnier, N. (2004). *The Social and Emotional Development of Gifted Children: What Do We Know?* Waco, TX: Prufrock Press.
- Gallagher, J. (1985). *Teaching the Gifted Child*. Mass: Allyn and Bacon.
- Gam, A. C., Matthews, M., & Jolly, J. (2012). Parents' role in the academic motivation of students with gifts and talents. *Psychology in the Schools*, 49(7), pp. 656-667.
- Gari, A., Kalantzi - Azizi, A., & Mylonas, K. (2000). Adaptation and Motivation of Greek Gifted Pupils: exploring some influences of primary schooling. *High Ability Studies*(11 (1)), pp. 55-68.
- Gavin, M., Casa, T., Adelson, J., Carroll, S., Sheffield, L., & Spinelli, A. (2007). Project M3: Mentoring mathematical minds: Challenging curriculum for talented elementary students. *Journal of Advanced Academics*(18), pp. 566-585.
- Gearheart, B., Weishahn, M., & Gearheart, C. (1988). *The exceptional student in the regular classroom*. Columbus: Merrill.
- Gere, D., Capps, S., Mitchell, D., & Grubbs, E. (2009). Sensory Sensitivities of Gifted Children. *American Journal of Occupational Therapy*(64), pp. 288-295.
- Getzels, J., & Jackson, P. (1962). *Creativity and intelligence: Explorations with gifted students*. Wiley.
- Gifted Canada. (2002). Canadian information concerning bright and gifted children. Retrieved from <http://www.3.bc.sympatico.ca/giftedcanada>
- Gilman, B. (2008). *Academic advocacy for gifted children: A parent's complete guide*. Scottsdale: AZ: Great Potential Press.
- Goertzel, V., & Goertzel, M. (1962). *Cradles of eminence*. Boston: Little Brown and Company.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Bantam Books.
- Goodwin, C., & Gustavson, M. (2015). *Writing your own script: A parent's role in the gifted child's social development*. Olympia: WA: GHF Press.
- Gottfredson, L. (2004). *Desegregating Gifted Education*. (D. Boothe, & J. Stanley, Eds.) Waco: TX: Prufrock Press.

- Gregory, E., & Stevens - Long, J. (1986). Coping skills among highly gifted adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*(9), pp. 147-155.
- Grigorenko, E. (2002). Russian gifted education in technical disciplines: tradition and transformatio. 735-742. Oxford: Pergamon.
- Grinder, R. (1985). *The gifted in our midst: By their divine deeds, neuroses, and mentaltest scores we have known tmem* (DC: American Psychological Association ed.). (F. Horowitz , & M. O' Brien , Eds.) Washington: DC: American Psychological Association.
- Gro Gifted Research & Outreach. (2017). Promoting a Comprehensive and Accurate Understanding of Giftedness Through Research and Outreach. Retrieved from <https://gro-gifted.org/who-we-are-summary/>
- Gross, M. (1993). *Nurturing the talents of exceptionally gifted individuals*. Oxford, England: Pergamon Press.
- Gross, M. (2000). Exceptionally and profoundly gifted students: An undeserved population. *Understanding Our Gifted*(12 (2)), pp. 3-9.
- Gross, M. (2004). Exceptionally Gifted Children: Long-Term Outcomes of Academic Acceleration and Nonacceleration. *Journal for the Education of the Gifted*(29 (4)), pp. 404-429. doi:10.4219/jeg-2006-247
- Group, C. (1991). *Unpublished transcript of the meeting of the Columbus Group*. Columbus: OH.
- Gruber, H. (1981). Darwin on man: A psychological study of scientific creativity. *University of Chicago Press*.
- Guanglun, M. M., Yang, H., & Yan, W. (2017, October). Building resilience of students with disabilities in China: The role of inclusive education teachers. *Teacher and Teaching Education*, pp. 125-134.
- Guilford, J. (1959). Three faces of intellect. *American Psychologist*(14), pp. 469-479.
- Gupta, R. (2013). *Education of Gifted Children in India*. Springer.
- Haier, R., Jung, R., Yeo, K., & Alkire, M. (2024, September). Structural brain variation and general intelligence. *Neuroimage*(23 (1)). Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15325390>
- Hall, T. (2002). *Differentiated instruction: Effective classroom practices report* . Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum. Retrieved from <http://www.cast.org/system/galleries/download/%20ncac/DifInstruc.pdf>
- Hanny, E. (1997). Modeling teachers' judgement of giftedness: a methodological inquiry of biased judgment. *High Ability Studies*(8 (2)), pp. 159-178.

- Hausand, A., & Reis, S. (2008). Self-regulated learning in reading: Gifted pedagogy and instructional settings. *Journal of Advance Academics*(20 (1)), pp. 108-136.
- Heacox, D. (2009). *Making Differentiation a Habit: How to Ensure Success in Academically Diverse Classrooms*. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing.
- Hebert, T., & Speirs Neumeister, K. (2002). Fostering the social and emotional development of gifted children through guided viewing of film. *Roeper Review*(25 (1)), pp. 17-21. doi:10.1080/02783190209554192
- Heylighen, F. (2021). *Characteristics and Problems of the Gifted: neural propagation depth and flow motivation as a model of intelligence and creativity*. (M. Lenartowicz, & W. Weinbaum, Eds.) Academia Press.
- Holland, J., & Stalmaker, R. (n.d.). A descriptive study of talented high school seniors: National merit scholars. *Bulletin of the National Association of Secondary School Principals*(42), pp. 9-21.
- Hollingworth, L. (1924). *Provisions for intellectually superior children*. (M. O' Shea, Ed.) New York.
- Hollingworth, L. (1931). The child of very superior intelligence as a special problem in social adjustment. *Mental Hygiene*(15 (1)), pp. 3-16.
- Hollingworth, L. (1940). *Intelligence as an element in personality*. Bloomington, IL: Public School Publishing.
- Hollingworth, L. (1942). *Children above 180 IQ*. New York: World Book Company.
- Horwitz, E. (1974). Educating the gifted child. Gifted. *Child Quarterly*(18), pp. 17-21.
- Huff, R., Houskamp, B., Watkins, A., Stanton, M., & Tavegia, V. (2005). The experiences of parents of gifted African American children: A phenomenological study. *Roeper Review*(27 (4)), pp. 215-221.
- Jackson, P. S. (2005). Bright star - black sky: A phenomenological study of depression as a window into the psyche of the gifted adolescent. *Gifted Child Quarterly*(49 (3)), pp. 175-192.
- Jackson, P., & Moyle, V. (2009). *Inner awakening, outward journey: The intense gifted child in adolescence*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.
- Jeon, K., & Feldhusen, J. (1993). Teachers' and parents' perceptions of social-psychological factors of underachievement among the gifted in Korea and the United States. *Gifted Education International*(9 (2)), pp. 115-119.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*(38 (5)), pp. 365-379.

- Jolly, J., & Matthews, M. (2012). A critique of the literature on parenting gifted learners . *Journal for the Education of the Gifted*(35 (3)), pp. 259-290.
doi:doi:10.1177/0162353212451703
- Jolly, J., & Robins, J. (2014). *Paul Witty, a gentleman scholar*. (A. Robinson, & J. Jolly, Eds.) New York: Routledge.
- Kaiser, C., Berndt, D., & Stanley, G. (1987). Moral judgment and depression in gifted adolescents. *Paper presented at the 7th World Conference on Gifted and Talented Children*. Salt Lake City: Utah.
- Kaplan, S. N. (2009). *Differentiation: Simplified, Realistic, and Effective*. Waxo, TX: Prufrock Press.
- Karp, A. (2012). *Russian Mathematics Education: History and World Significance*. World Scientific.
- Kaufmann, D., Gesten , E., Lucia, R., Salcedo, O., Rendina - Gobioff, G., & Gadd, R. (2000). The relationship between parenting style and children' adjustment: The parents' perspective. *Journal of Child and Family Studies*(9), pp. 231-245.
- Kerr, B. (1985). *Smart girls, gifted women*. Columbus: OH: Ohio Psychology.
- Korpela, R. (2011). *Finnish Education System and Special Education* . Helsinki: Ministry of Education.
- Koshy, V., Brown, J., Jones, D., & Smith, C. (2013). Exploring the views of parents of high ability children living in relative poverty. *Educational Research*(55 (3)), pp. 304-320.
- Landau, E., & Weissler, K. (1993). Parental enviroment in families with gifted and nongifted children. *Journal of Psychology: Interdiscriplinary and Applied*(127), pp. 129-142.
- Lee, K., & Olenchak, F. (2015). Individuals with a gifted/attention deficit/hyperactivity disaorder diagnosis: Identification, performancr, outcomes and interventions. *Gifted Education International*(3), pp. 185-199.
- Lee, S. Y. (2013). *Korean Science and Technology Education for the Gifted*. Springer.
- Lehtinen, E., Hakkarainen, K., & Lipponen, L. (2004). *Exploring Innovative Learning Environments*. Amsterdam: Elsevier.
- Lim, B. C. (2009). Educating the gifted and talented: Reflections from a Singapore perspective. *International Journal of Education*(1 (1)), pp. 1-10.
- Lingford - Hughes, A., & Kalk, N. (2011). *Clinical neuroanatomy* (3th ed.). MO: Saunders Ltd. Retrieved from <https://www.sciencedirect.com/science/book/9780702033971>

- Little, C. (2002, Ιανουάριος). Which Is It? Asperger's Syndrome or Giftedness? Defining the Differences. *Gifted Child Today*.
- Lopez - Aymes, G., Acuna, S., & Damian, G. (2014). Families of gifted children and counseling program: A descriptive study in Morelos, Mexico. *Journal of Curriculum and Teaching*(3 (1)), pp. 54-62.
- Lovecky, D. (2004). *Different minds: Gifted children with AD/HD, Asperger Syndrome, and other learning deficits*. London: Jessica Kingsley.
- Lubinski, D. (2004). Introduction to the special section on cognitive abilities: 100 years Spearman's (1904) "General intelligence, objectively determined and measured". *Journal of Personality and Social Psychology*(86), pp. 96-111.
- Majid, R. A., & Alias, A. (2010). Consequences of risk factors in the development of gifted children. . *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 7(C), pp. 63-69.
- Manning, S. (2012). Recognizing Gifted Students: A Practical Guide for Teachers. *Kappa Delta Pi Record*(42 (2)), pp. 64-68.
doi:<https://doi.org/10.1080/00228958.2006.10516435>
- May, K. (2000). Gifted children and their families. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*(8 (1)), pp. 58-60.
- Mayer, R. (2005). The scientific study of giftedness. (R. Sternberg, & J. Davidson, Eds.)
- Mayo Clinic. (2020). Obsessive-compulsive disorder (OCD). Retrieved from <https://www.mayoclinic.org>
- McCoach, D., & Siegle, D. (2003). Factors that differentiate underachieving gifted students from high-achieving gifted students. , 47(2), 144-154. doi:. *Gifted Child Quarterly*(47 (2)), pp. 144-154. doi:10.1177/001698620304700205
- McMann, N., & Oliver, R. (1988). Problems in families with gifted children: Implications for counselors. *Journal of Counseling and Development*(66), pp. 275-278.
- McMann, N., & Oliver, R. (1988). Problems in families with gifted children: Implications for counselors. *Journal of Counseling and Development*(66), pp. 275-278.
- Mensa Greece. (1986). *Mensa Greece The High IQ Society*. Retrieved from <https://www.mensa.org.gr/gifted1/parents-consulting>
- Monks, F., & Mason, E. (1993). *Developmental theories and giftedness*. (K. Heller, F. Monk, & A. Passow, Eds.) Oxford, England: Pergamon.
- Monks, F., & Pfluger, R. (2005). Gifted Education in 21 European Countries. *NLq Randboud University of Nijmegen*. Nijmegen.
- Monks, G., & Boxtel, H. (1986). *Gifted adolescents. A development perspective*. Toronto: Hans Huber Publishers.
- Mooij, T. (2013). *Gifted Education in Dutch Schools*. Gifted Child Quarterly.

- Moon, S., Kelly, K., & Feldhusen, J. (1997). Specialised counseling services for gifted youth and their families: A needs assessment. *Gifted Child Quarterly*(41), pp. 16-25.
- Morawska, A., & Sanders, M. (2009). Parenting gifted and talented children: Conceptual and empirical foundations. *Gifted Child Quarterly*(53 (3)), pp. 163-173.
- Morawska, A., & Sanders, M. (2008). Parenting gifted and talented children: what are the key child behaviour and parenting issues? *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*(42 (9)), pp. 819-827.
- Morelock, M. (1996). On the nature of giftedness and talent: Imposing order on chaos. *Roeper Review*(19), pp. 4-12.
- Morrissey, J. (2018, August 2). *The New York Times*. Retrieved from How to Write a Good College Application Essay: <https://www.nytimes.com/2018/08/02/education/learning/writing-college-application-essay.html?rref=collection%2Fsectioncollection%2Feducation&action=click&contentCollection=education®ion=rank&module=package&version=highlights&contentPlacement=2&pgtype=s>
- Munro, J. (2010). Gifted students who have academic learning difficulties: analytic sequential processing problems? Retrieved from <http://www.aaegt.net.au/DEEWR%20Books/20110324%20Dual%20Chap%2006.pdf>
- Mylonas, K. (2015). *Education of Gifted Children in Greece*. Gifted Education International.
- National Association for Gifted Children (NAGC). (2019). Pre - K - Grade 12 Gifted Programming Standards. Washington, DC: NAGC. <https://nagc.org/page/what-is-giftedness>
- Nebert, H. (2004). Teacher identification of students for gifted programs: nominations to a summer school for highly-gifted students. *Psychology Science*(46 (3)), pp. 348-363.
- Neihart, M. (2006). *Educating gifted children*. In B. Kerr (Ed.), *Encyclopedia of Giftedness, Creativity and Talent*. Sage.
- Neihart, M., Reis, S. M., Robinson, N. M., & Moon, S. M. (2002). *The Social and Emotional Development of Gifted Children: What Do We Know?* Waco, TX: Prufrock Press.
- Neville, C., Piechowski, M., & Tolan, S. (2013). *Off the Charts, Asynchrony and the Gifted Child*. Unioville, New York: Royal Fireworks Press.
- Ohtani, Nestor, Bouix, Saito, Hosokawa, & Kubicki. (n.d.). Medial Frontal White and Gray Matter Contributions to General Intelligence.

- Olszewski - Kubilius, P., Worrell, F., & Subotnik, R. (2017). *The role of the family in talent development*. (S. Pfeiffer , & M. Foley - Nicpon, Eds.) Washington, DC: American Psychological Association.
- Papadopoulou, D. (2020). Psychological Framework for Gifted Children's Cognitive and Socio - Emotional Development: A review of the Research Literature and Implications. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*(8 (1)).
- Parker, J. A. (2002). *Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university*. In J. Ciarrochi, J. P. Forgas, & J. D. Mayer (Eds.), *Emotional intelligence in everyday life: A scientific inquiry*.
- Passow, H. A., & Schiff, J. H. (1991, January). Research Problems in Developing Giftedness: a Worldwide Perspective. *Gifted Education International*(7 (2)).
- Penny, A., Miedema, V., & Mazmanian, D. (2015). Intelligence and Emotional Disorders: Is the Worrying and Ruminating. Mind a More Intelligent Mind? *Personality and Individual Differences*(74), pp. 90-93.
- Persson, R. (2009). International Handbook on Giftedness. Springer. Persson, R.S. Experiences of Intellectually Gifted Students in an Egalitarian and Inclusive Educational System: A Survey Study. *Journal for the Education of the Gifted*(33 (4)), pp. 536-569.
- Peterson, J. S., & Lorimer, M. R. (2011). Supporting gifted children's social - emotional development. *Gifted Child Today*(34 (4)), pp. 16-23.
- Peterson, J., & Moon, S. (2008). *Counseling the gifted*. (S. Pfeiffer, Ed.) New York Media, B.V: Springer Science and Business.
- Pfeiffer, S. I., & Stocking, V. B. (2000). *Vulnerabilities of academically gifted students. Special Services in the Schools* (Vols. 16 (1-2)).
- Piechowski, M. (1992). *Giftedness for all seasons: Inner peace in a time of war*. (N. Colangelo, S. Assouline, & D. Ambrosio, Eds.) Unionville, NY: Trillium Press.
- Piechowski, M. (1997). *Emotional giftedness: The measure of intrapersonal intelligence* (2nd ed.). (N. Colangelo, & G. Davis, Eds.) Needham Heights: MA: Allyn & Bacon.
- Piechowski, M., & Colangelo, N. (1984). Developmental potential of the gifted. *Gifted Child Quarterly*(28 (2)), pp. 80-88.
- Piechowski, M. M. (2014). *"Ηρεμήστε", λένε. Μακάρι να μπορούσα: Εντάσεις και ευαισθησίες των νέων και των έξυπνων* (2η έκδοση ed.). Royal Fireworks Press.
- Pilarinos, V., & Solomon, C. (2017). Parenting styles and adjustment in children. *Gifted Child Quarterly*(61 (1)), pp. 87-98.
- Piske, F. R., Stoltz, T., & Machado, J. M. (2016). *Gifted Education in Brazil: Challenges and Perspectives*. Springer.

- Plucker, J. A., & Callahan, C. M. (2014). *Critical Issues and Practices in Gifted Education: What the Research Says*. Waco, TX: Prufrock Press.
- Reichenberg, A., & Landau, E. (2009). *Families of gifted children*. Retrieved from https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4020-6162-2_43
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2010). *The Schoolwide Enrichment Model: A How - To Guide for Educational Excellence*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Reis, S., & Colbert, R. (2004, Ιανουάριος). Counseling Needs of Academically Talented Students with Learning Disabilities. *Professional School Counseling*.
- Reis, S., & Renzulli, J. (2010). Is there still a need for gifted education? An examination of current research. *Learning and Individual Differences*(20 (4)), pp. 308-317.
- Reis, S., Eckert, R., McCoach, D., Jacobs, J., & Coyne, M. (2008). Using enrichment reading practices to increase reading fluency, comprehension, and attitudes. *Journal of Educational Research*(101 (5)), pp. 299-314.
- Renzulli, J. S. (1978). What Makes Giftedness: A Reexamination of the Definition of the gifted and talented. *kappanmagazine*, 92 (8).
- Renzulli, J. (1986). *The three - ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity*. (R. Sternberg , & J. Davidson, Eds.) Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Renzulli, J. (1990). A practical system for identifying gifted and talented students. *Early Child Development and Care*(63 (1)), pp. 9-18.
- Renzulli, J. (1999). What is this thing called giftedness, and how do we develop it? A twenty - five year perspective. *Journal for the Education of the gifted*(23), pp. 3-54.
- Renzulli, J. (2003). Conceptions of Giftedness and its Relationship to the Development of Social Capital. Στο N. Colangelo, & G. A. Davis, *Handbook of Gifted Education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Renzulli, J. (2005). The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model For Promoting Creative Productivity. In J. Renzulli, J. A. Davidson, & R. J. Sternberg (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (pp. 246-279). Cambridge University Press. Retrieved from <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455>
- Renzulli, J. S. (2005). Applying gifted education pedagogy to total talent development for all students. *Theory into Practice*(44 (2)), pp. 80-89.
- Renzulli, J. S. (2012). Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st century: A four-part theoretical approach. *Gifted Child Quarterly*(56 (3)), pp. 150-159.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2014). *The Schoolwide Enrichment Model: A Comprehensive Plan for Educational Excellence*. Creative Learning Press.

- Rimm, B. (2003). *Underachievement: A National Epidemic* Rimm. (N. Colangelo, & G. Davis, Eds.) Boston: Allyn & Bacon.
- Robinson, A., & Jolly J. L. (2014). *A century of contributions to gifted education: Illuminating lives*. New York: Routledge.
- Robinson, A., Shore, B. M., & Enersen, D. L. (2007). *Best Practices in Gifted Education: An Evidence - Based Guide*. Waco, TX: Prufrock Press.
- Robinson, N. (2005). In defense of a psychometric approach to the definition of academic giftedness: A conservative view from a die - hard liberal. *Conceptions of giftedness*(2), pp. 280-294.
- Robinson, N. (2008a). *The social world of gifted children and youth*. New York: Springer Science & Business Media.
- Robinson, N., Lanzi, R., Weinberg, R., Ramey, S., & Ramey, C. (2002). Family factors associated with high academic competence in former Head Start Children at third grade. *Gifted Child Quarterly*(46), pp. 278-290.
- Robinson, N., Zigler, E., & Gallagher, J. (2000). Two tails of the normal curve: Similarities and differences in the study of mental retardation and giftedness. *American Psychologist*(55), pp. 1413-1424.
- Rodriguez - Brown, F. (2009). *The home-school connection: Lessons learned in a culturally and linguistically diverse community*. Routledge.
- Roedell, W. (1989). *Early development of gifted children*. New York: Teachers College Press.
- Roeper, A. (1982). How the gifted cope with their emotions. *Roeper Review*(5), p. 21.
- Roeper, A. (1982). How the gifted cope with their emotions. *Roeper Review*(5 (2)), p. 21.
- Roeper, A. (1990). *Educating children for life: The modern learning community*. Monroe, N.Y.: Trillium.
- Roeper, A., & Silverman, L. (2009). *Giftedness and Moral Promise*. (T. Cross, & D. Ambrose, Eds.) Boston: Springer.
- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Rogers, K. B. (2007). *Re - Forming Gifted Education: How parents and Teachers Can Match the Program to the Child*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.
- Sahlberg, P. (2011). *innish Lessons: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?* . Teachers College Press.
- Schneider, S. (2010). Norminal comparability is not enough: (In)equivalence of construct validity of cross- national measures of educational attainment in the European Social Survey. *Research in Social Stratification and Mobility*(28 (3)), pp. 343-357.

- Scholwinski, E., & Reynolds, C. (1985). Dimensions of anxiety among high IQ children. *Gifted Child Quarterly*(29), pp. 125-130.
- Seeley, K. (1993). *Gifted students at risk*. (L. Silverman , Ed.) Denver, CO: Love Publishing.
- Shaw, P., Greenstein, D., Lerch, J., Clasen, L., Lenroot, R., Gogtay, N., & et al. (2006). *Intellectual ability and cortical development in children and adolescents*. Nature.
- Shi, J., & Zha, Z. (2002). Psychological research on and education of gifted and talented children in China. 757-764. Oxford: Pergamon.
- Siegle, D. (2013). The changing nature of gifted education. *Gifted Child Quarterly*(57 (1)), pp. 9-12.
- Siegler, R., & Kotovsky, K. (1986). Two levels of giftedness: Shall even the twain meet. (R. Sternberg , & J. Davidson, Eds.) *Cambridge University Press*, 417-435.
- Silverman, K. (2002). Characteristics of Giftedness Scale. *A Review of the Literature*, pp. 1-2. Retrieved from www.gifteddevelopment.com/Articles
- Silverman, L. (1993). *Counseling the gifted and talented*. Denver: CO: Love.
- Silverman, L. (1994). The moral sensitivity of gifted children and the evolution of society. *Roeper Review*(17), pp. 110-116.
- Silverman, L. (1995). *The universal experience of being out-of-sync* . Denver: CO: Institute for the Study of Advanced Development.
- Silverman, L. (1997). *Family counseling with thw gifted*. In Colangelo N. & G. A. Davis, *Handbook of gifted education* (2nd ed.). Needham Heighs, MA: Allyn & Bacon.
- Silverman, L. (2002). Characteristics of Giftedness Scale: A review of the literature. Retrieved from www.gifteddevelopment.com/Articles
- Silverman, L. (2013). *Giftedness 101*. New York: Springer.
- Silverman, L. K. (2013). *Giftedness 101*. New York: Springer Publishing Company.
- Silverman, L., & Golon, A. (2008). *Clinical practice with gifted families*. (S. Pfeiffer, Ed.) New York: Springer Science and Business Media, B.V.
- Simmons, K., & Bishop, J. (2011). Giftedness and psychiatric disorders: A literature review. *Journal for the Education of the Gifted*(34 (4)), pp. 531-555.
- Smith, D. (1962). Personal and social adjustments of gifted adolescents. National Education Association Council for Exceptional Children. *Research Monograph*.
- Snowden, P., & Christian, L. (1999). Parenting the young gifted child: Supportive behaviours . *Roeper Review*(21), pp. 215-221.
- Starko, A., & Schack, G. (1989). Perceived need, teacher efficacy, and teaching strategies for the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*,(33 (3)), pp. 118-122.

- Sternberg, R. J., & Davidson, J. E. (2005). *Conceptions of Giftedness*. Cambridge University Press.
- Strang, R. (1965). *The Psychology of the gifted child*. (W. Barbe, Ed.) New York: Appleton - Century - Crofts.
- Subotnik, R. F., Olszewski - Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking Giftedness and Gifted Education: A Proposed Direction Forward Based on Psychological Science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12 (1), pp. 3-54. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/1529100611418056>
- Sullivan, H. S. (1953). *The Interpersonal Theory of Psychiatry*. Norton.
- Tan, J. (2012). *Gifted Education in Singapore: The Road Ahead*. Educational Research for Policy and Practice.
- Tannenbaum, A. (1997). *The meaning of giftedness* (2nd ed.). (N. Colangelo, & G. Davis, Eds.) Boston: MA: Allyn & Bacon Incorporated.
- Tannenbaum, A. J. (1983). *Gifted children: Psychological and educational perspectives*. Macmillan.
- Taylor, C., & Kokot, S. (2002). The status of gifted child education in Africa. 799-816. Oxford: Pergamon.
- Terman, L. (1925). Genetic Studies of genius, Mental and physical traits of a thousand gifted children. 1.
- Terman, L. (1931). *The gifted child*. Worcester, MA: Clark University Press.
- Terman, L. (1954). The discovery and encouragement of exceptional talent. *American Psychology*(9 (6)), p. 221.
- Terman, L., & Oden, M. (1959). Genetic studies of genius: The gifted group at mid - life. CA: *Stanford University Press*.
- Terrassier, J. (1985). *Dyssynchrony: Uneven development*. (J. Freeman, Ed.) New York: John Wiley.
- Terrassier, J. (1985). *Dyssynchrony: Uneven development*. New York: John Wiley.
- Tieso, C. (2005). The effects of grouping practices and curricular adjustments on achievement. *Journal for the Education of the Gifted*(29 (1)), pp. 60-89.
- Tolan, S. (1989). Special problems of young highly gifted children. *Understanding Our Gifted*(1 (5)), pp. 7-10.
- Tolan, S. (1992). Only a parent: Three true stories. *Understanding our Gifted*(4 (3)), pp. 8-10.
- Tolan, S. (1994). Giftedness as asynchronous development. *Tip Network News*(4 (1)), pp. 2-3.

- Tolan, S. (1998). *Beginning brilliance*. (J. Smutny, Ed.) New Jersey, NJ: Hampton Press.
- Tomlinson, C. (1997). Meeting the needs of gifted learners in the regular classroom: Vision or delusion? Retrieved from <http://www.nagc.org/index.aspx?d=658>
- Tomlinson, C. A. (2000). *Differentiation of instruction in the elementary grades*. Retrieved from <http://www.ericdigests.org/2001-2/elementary%20.html>
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate Instruction in Mixed - Ability Classrooms*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C., & Strickland, C. (2005). *Differentiation in practice: A resource guide for differentiating curriculum, grades 9–12*. Alexandria, VA: ASCD.
- Torrance, E. (1966). Torrance tests of creative thinking: Norms - technical manual. NJ: Personnel Press.
- Van den Heuvel, M., Stam, C., Kahn, R., & Hulshoff Pol, H. (2009, June 10). Efficiency of Functional Brain Networks and Intellectual Performance. *Journal of Neuroscience*.
- VanTassel - Baska, J. (2005). Gifted programs and services: What are the non negotiables? *Theory into Practice*(44 (2)), pp. 90-97.
- VanTassel - Baska, J. L. (2003). *Content-based curriculum for high - ability learners*. Prufrock Press.
- VanTassel - Baska, J., & Little, C. A. (2011). *Content - Based Curriculum for High - Ability Learners*. Waco, TX: Prufrock Press.
- VanTassel - Baska, J., & Stambaugh, T. (2005). Challenges and possibilities for serving gifted learners in the regular classroom. *Theory Into Practice*(44 (3)), pp. 211-217.
- VanTassel - Baska, J., & Stambaugh, T. (2006). *Comprehensive Curriculum for Gifted Learners*. Boston, MA: Pearson.
- Webb, J. T., Gore, J. L., Amend, E. R., & DeVries, A. R. (2007). *A Parent's Guide to Gifted Children*. Great Potential Press.
- Webb, J., Amend, E., Webb, N., Goerss, J., Beljan, P., & Olenchak, F. (2019, Ιανουαρίου 10). <https://www.sengifted.org/>. Retrieved from <https://www.sengifted.org/post/misdiagnosis-and-dual-diagnosis-of-gifted-children>
- Wells, C. (2017). The Primary Importance of the Inner Experience of Giftedness. *Advanced Development*, pp. 95-113.
- Whitemore, J. (1980). *Giftedness, conflict, and underachievement*. Boston: Allyn and Bacon.
- Wills, L., & Munro, J. (2009). *Changing the Teaching for the Underachieving Able Child: The Ruyton School Experience*. (D. Montgomery, Ed.) Oxford: Wiley-Blackwell.

- Winebrenner, S., & Devlin, B. (2001). *Teaching Gifted Kids in the Regular Classroom: Strategies and Techniques Every Teacher Can Use to Meet the Academic Needs of the Gifted and Talented*. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing.
- Winner, E. (1996). *Gifted Children: Myths And Realities*. New York: Basic Books.
- Witty, P. (1958). *Who are the gifted?* (University of Chicago ed.). (N. Henry, Ed.) Chicago.
- Wu - Tien, W. (2002). *Programs and practices for identifying and nurturing giftedness and talent in Asia (outside the mainland of China)*. Oxford: Pergamon.
- Yamamoto, K. (2016). *Education of Gifted Children in Japan: Approaches and Practices*. Routledge.
- Yildiz, S., Altay, N., & Kilicarslan - Toruner, E. (2017). Health, care and family problems in gifted children. A literature review. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*(5 (3)), pp. 15-24.
- Zawn, V. (2017, June 29). Frontal lobe: Functions, structure, and damage. *Medical News Today*. Retrieved from <https://www.medicalnewstoday.com/articles/318139.php>
- Zeidner, M., & Schleyer, E. J. (1999). The big-fish - little - pond effect for academic self-concept, test anxiety, and school grades in gifted children. *Contemporary Educational Psychology*(24 (4)), pp. 305-329.
- Zha, Q. (2013). *Education in China: Educational History, Models, and Initiatives*. Springer.
- Ziegler, A. (2005). *The Actiotope model of giftedness* (2nd ed.). (J. Davidson, Ed.) Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Ziegler, A., & Heller, K. (2000). *Conceptions of giftedness from a meta - theoretical perspective* (2nd ed.). (K. Heller, F. Monks, R. Sternberg, & R. Subotnik, Eds.) Amsterdam: Elsevier Science Ltd.
- Ziegler, A., & Stoeger, H. (2008). *German Gifted Education: Current Trends and Future Directions*. Roeper Review.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*(41 (2)), pp. 64-70.
- Αντωνίου, Α. (2009). *Χαρισματικότητα και ταλαντούχα παιδιά*. Αθήνα: Π. Χ. Πασχαλίδης.
- Αντωνίου, Α. (2012). *Χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά*. Αθήνα: Π. Χ. Πασχαλίδης.
- Αντωνίου, Α. Σ. (2009). *Χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά*. Αθήνα: Π.Χ. Πασχαλίδης.
- Δαβάζογλου - Σιμοπούλου, Α. (1999). *Τα χαρισματικά παιδιά στην εκπαίδευση*. Αλεξανδρούπολη: Αυτοέκδοση.
- Δαβάζογλου, Α. (2004). *Μαθητές με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα- μία αμφισβητούμενη πρόκληση για το σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

- Θεοδωρίδου, Σ. (2006). *Αντιλήψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τα χαρακτηριστικά του χαρισματικού μαθητή*. Αθήνα: Διδακτορική Διατριβή.
- Καρλατήρα, Π., & Τσώλη, Θ. (2004, Μάιος 16). Χαρισματικά παιδιά σε αχάριστο κόσμο. *ΤΟ ΒΗΜΑ*. Retrieved from <http://www.vima.gr/>
- Κωσταρίδου - Ευκλείδη, Α. (1991). *Δημιουργική σκέψη. Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λόξα, Γ. (2004). *Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών: Οδηγός για Μαθητές με Ιδιαίτερες Νοητικές Ικανότητες και Ταλέντα*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Ειδικής Αγωγής.
- Λόξα, Γ. (2004). *Οδηγός για Μαθητές με Ιδιαίτερες Νοητικές Ικανότητες και Ταλέντα*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Μαλικιώση - Λοΐζου, Μ. (2008). *Συμβουλευτική προσέγγιση των χαρισματικών*. (Η. Ματσαγγούρας, Ed.) Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Εκπαιδύοντας παιδιά υψηλών ικανοτήτων μάθησης: Διαφοροποιημένη συνεκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπάς, Α. (2001). *Ολοήμερο σχολείο και διαπροσωπική επικοινωνία*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Π. Ι.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1982). *Ψυχολογία Ατομικών Διαφορών*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1985). *Εξελικτική Ψυχολογία. Η ψυχική ζωή από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση (Vol. 3)*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (1998). *Νοητική Υστέρηση*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Ρήγα, Α., & Ρήγα, Κ. (2019). Χαρισματικοί Μαθητές και Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα: Διερεύνηση της αναγκαιότητας και της δυνατότητας Εκπαίδευσής τους.
- Ρίζος, Σ. (2011). *Η περίπτωση των "χαρισματικών παιδιών" - Απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα αναγνώρισης και διαχείρισης της διαφορετικότητας των παιδιών αυτών*. Αθήνα: Διδακτορική Διατριβή.
- Σαρίδου, Χ., & Παπαδοπούλου, Β. (2010). Υποστηρίζοντας το παράδοξο: Εκπαιδευτικές πρακτικές για χαρισματικούς μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη του Γενικού Σχολείου. *5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω»*. Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.).
- Σούλης, Γ. (2006). *Παιδιά και έφηβοι με υψηλή νοητική λειτουργικότητα και η εκπαίδευσή τους*. Αθήνα: ΤΥΠΩΘΗΤΟ - Γιώργος Δάρδανος.
- Τσιάμης, Μ. (2006). *Τα χαρισματικά παιδιά ζουν ανάμεσά μας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων. (2004). *Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, Οδηγός για Μαθητές με Ιδιαίτερες Νοητικές Ικανότητες & Ταλέντα*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Ειδικής Αγωγής.

Χρυσ αφίδης, Κ. (2006). *Βιωματική-επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Χρυσ αφίδης, Κ. (2008). *Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης*. Αθήνα: Δίπτυχο.

Πηγές Εικόνων

Εικόνα 1. Own Creation	i
Εικόνα 2. Own Creation	ii