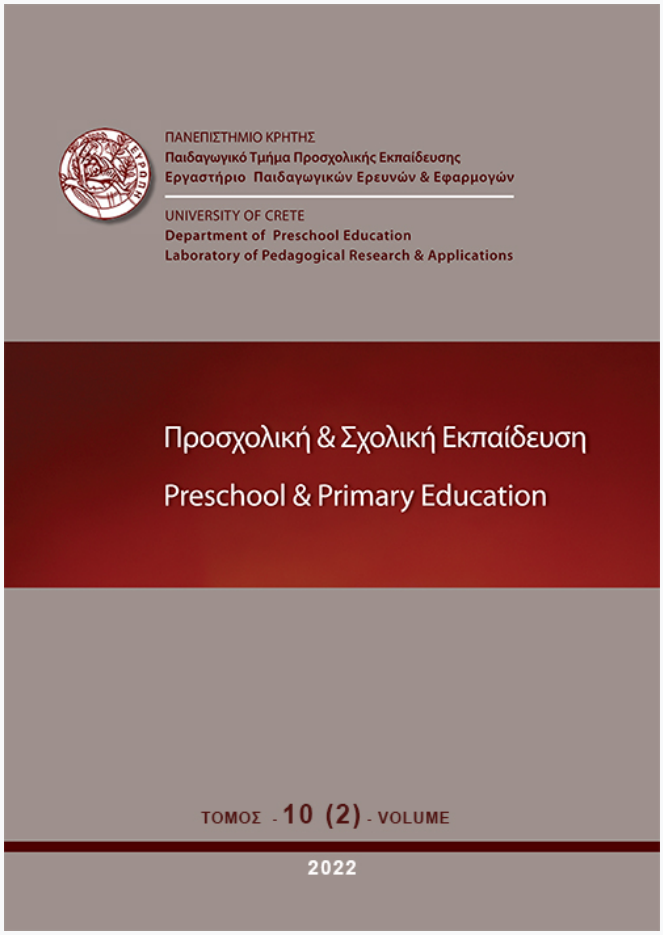
ePublishing
ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ
NATIONAL DOCUMENTATION CENTRE

Preschool and Primary Education

Τόμ. 10, Αρ. 2 (2022)

Νοέμβριος 2022



Αποδομώντας πέντε διαδεδομένους μύθους για τη χαρισματικότητα και τους χαρισματικούς μαθητές

Άννα Τουλουμάκου, Βασιλική Μπελογιάννη, Alexia Barrable, Μαρία Σταυρούλα Λαδά

doi: 10.12681/ppej.27749

Copyright © 2025, Άννα Τουλουμάκου, Βασιλική Μπελογιάννη, Alexia Barrable, Μαρία Σταυρούλα Λαδά

Άδεια χρήσης Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0.

Βιβλιογραφική αναφορά:

Τουλουμάκου Ά., Μπελογιάννη Β., Barrable, A., & Λαδά Μ. Σ. (2022). Αποδομώντας πέντε διαδεδομένους μύθους για τη χαρισματικότητα και τους χαρισματικούς μαθητές. *Preschool and Primary Education*, *10*(2), 153–174. https://doi.org/10.12681/ppej.27749

Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση,
2022, Τόμος 10, Τεύχος 2, σσ. 153-174,
e-ISSN: 2241-7206

Εργαστήριο Παιδαγωγικών Ερευνών & Εφαρμογών
Π.Τ.Π.Ε., Πανεπιστήμιο Κρήτης
doi: https://doi.org//10.12681/ppej.27749

Αποδομώντας πέντε διαδεδομένους μύθους για τη χαρισματικότητα και τους χαρισματικούς μαθητές[1]

Άννα Κ. Τουλουμάκου
Πάντειο Πανεπιστήμιο

Βασιλική Μπελογιάννη
Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο

Alexia Barrable
Πανεπιστήμιο του Dundee

Μαρία Σταυρούλα Λαδά
Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Περίληψη. Τα χαρισματικά παιδιά αποτελούν έναν σχετικά παραμελημένο μαθητικό πληθυσμό, με περιορισμένη πρόσβαση σε εξειδικευμένες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για την καλλιέργεια και την ανάδειξη των ιδιαίτερων ταλέντων τους. Η επικράτηση μιας σειράς παρανοήσεων γύρω από τη χαρισματικότητα, τις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά των χαρισματικών μαθητών τείνει να δυσχεραίνει περαιτέρω την προσπάθεια για την αποτελεσματική εκπαιδευτική και ψυχοπαιδαγωγική τους προσέγγιση. Υπό αυτό το πρίσμα, η παρούσα εργασία αποβλέπει στην αποδόμηση πέντε ιδιαίτερα διαδεδομένων μύθων γύρω από τη χαρισματικότητα και τους χαρισματικούς μαθητές, όπως αυτοί εντοπίστηκαν μέσω απλής ανασκόπησης στη διεθνή και την ελληνική βιβλιογραφία και εκκινώντας από σχετικό αφιερωματικό τεύχος του περιοδικού Gifted Childhood Quarterly. Από την ανασκόπηση διαπιστώθηκαν και αναδεικνύονται πέντε συχνές παρανοήσεις και στερεότυπα σχετικά με τον ορισμό, τις εκδηλώσεις της χαρισματικότητας, καθώς και με τις ανάγκες και τις δυνατότητες των χαρισματικών μαθητών. Η αποδόμησή τους γίνεται μέσα από την αντιπαραβολή ερευνητικών ευρημάτων και σύγχρονων επιστημονικών θεωριών που ενισχύουν τη γνώση για την εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών και προωθούν τεκμηριωμένες πρακτικές για τη συμπερίληψη των μαθητών αυτών.

Λέξεις-κλειδιά: χαρισματικότητα, ταλέντο, εκπαίδευση χαρισματικών παιδιών, νοημοσύνη, μαθητές υψηλών ικανοτήτων

Summary. Gifted and talented children constitute a rather neglected and underserved student population with limited access to appropriate educational services that may contribute to identifying and developing their talent. The prevalence of misconceptions and myths about giftedness and the characteristics of the gifted tends to further undermine efforts for an efficient psycho-educational approach to gifted students. Within this context, this paper seeks to debunk five prevalent myths and misconceptions about giftedness and gifted students as yielded through a literature review, starting from the relevant special issue of the Gifted Childhood Quarterly. This review analyses five common misconceptions about the definition, the expression of giftedness, as well as the educational needs and potential of gifted students. Debunking these myths goes through

Υπεύθυνος επικοινωνίας: *Βασιλική Μπελογιάννη*, Θησέως 70, Καλλιθέα 176 71, e-mail: vbeloyianni@hua.gr

Ηλεκτρονικός εκδότης: *Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης, Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών*
URL: http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/education

juxtaposing current research findings and modern theories that add to the available knowledge about giftedness and promote evidence-based inclusive practices.

Εισαγωγή

Στην ιστορία της Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας, το πέρασμα από το 19ο στον 20ο αιώνα σηματοδοτείται από το αυξανόμενο επιστημονικό ενδιαφέρον για τη νοημοσύνη ως μια ομάδα ικανοτήτων που συνδέεται με υψηλές επιδόσεις σε ένα ευρύ πεδίο γνωστικών δραστηριοτήτων και για τη μέτρησή της (Hartmann et al., 2009). Μέρος αυτών των διερευνήσεων και η συσχέτιση των επιπέδων νοημοσύνης με τα μαθησιακά επιτεύγματα οδήγησε -μεταξύ άλλων- στη συστηματική ερευνητική ενασχόληση με τη χαρισματικότητα (Robinson & Clinkenbeard, 2008· Ziegler & Heller, 2000). Μολονότι η διάκριση μεμονωμένων ατόμων ως χαρισματικών και η αναγνώριση ορισμένων ικανοτήτων ως εξεχουσών δεν είναι νέα, η σύνδεση της χαρισματικότητας με τις υψηλές νοητικές επιδόσεις και η εντατική μελέτη της εκτείνεται ιστορικά μέσα σε μια σχετικά πρόσφατη περίοδο (Colangelo et al.2004· · McClain & Pfeiffer, 2012· Renzulli, 1975).

Αν και η νοημοσύνη παραμένει σταθερά ως ένα από τα βασικά κριτήρια αναγνώρισης της χαρισματικότητας, σήμερα εξακολουθεί να υπάρχει έντονη αμφιλογία γύρω από τον ακριβή ορισμό και τις διαγνωστικές προϋποθέσεις της τελευταίας (Kaufman & Sternberg, 2008· · Sternberg, 2017· ·Sternberg & Reis, 2004). Μάλιστα, η παραπάνω αμφιλογία, που ενισχύεται περαιτέρω από τις διαφορετικές πολιτισμικά επηρεασμένες θεωρήσεις των ικανοτήτων που αναγνωρίζονται ως ιδιαίτερα σημαντικές, φαίνεται να συνδέεται με την ανάκυψη και την αναπαραγωγή μιας σειράς μύθων και παρανοήσεων σχετικά με τη χαρισματικότητα (Smedsrud, 2021). Τέτοιες παρανοήσεις συχνά ευνοούν τη διαιώνιση σχετικών στερεότυπων στον σχολικό χώρο και επιδρούν στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών πολιτικών και πρακτικών για την υποστήριξη των ιδιαίτερων μαθησιακών αναγκών των χαρισματικών μαθητών, με αποτέλεσμα σε πολλές περιπτώσεις οι μαθητές αυτοί να ωθούνται στο περιθώριο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Pfeiffer & Blei, 2008).

Ωστόσο, μόλις τις τελευταίες δεκαετίες, ένα σημαντικό μέρος της βιβλιογραφίας εστιάζει στην αποδόμηση των παρανοήσεων, των μύθων και των μη εμπειρικά τεκμηριωμένων κοινών αντιλήψεων για τα χαρισματικά άτομα (Berman et al.2012· Fiedler et al., 2002· Peterson, 2009· Porter, 2008). Η αύξηση της ερευνητικής ενασχόλησης με το σύνθετο φαινόμενο της χαρισματικότητας έχει ενδεχομένως συνδράμει θετικά προς αυτήν την κατεύθυνση. Πράγματι, μια αναζήτηση στη σχετική βιβλιογραφία μέσω του αποθετηρίου Google Scholar με τον όρο «giftedness» αποκαλύπτει την ύπαρξη 74.000 εγγραφών διεθνώς εκ των οποίων 18.300 αφορούν ακαδημαϊκές έρευνες και μελέτες της τελευταίας δεκαετίας 2011-2021 (αναζήτηση 25/7/2021). Στην ελληνική βιβλιογραφία, ωστόσο, οι αριθμοί είναι διαφορετικοί: η «χαρισματικότητα» απαντά σε 206 εγγραφές συνολικά, ενώ 185 εξ αυτών - δηλαδή η συντριπτική τους πλειονότητα- αφορούν έρευνες της τελευταίας δεκαετίας. Κατά συνέπεια, φαίνεται πώς το ερευνητικό ενδιαφέρον για τη χαρισματικότητα στην Ελλάδα είναι κυρίως πρόσφατο και διαρκώς αυξανόμενο. Αξίζει να σημειωθεί ότι μία μόνο εγγραφή αναφέρεται σε κάποιους παραδεδομένους μύθους σχετικά με τη χαρισματικότητα, εστιάζοντας κυρίως στις πτυχές του φαινομένου που εξακολουθούν να αποτελούν πεδίο επιστημονικής αμφιλογίας (Παπαδοπούλου κ.ά., 2017).

Πράγματι, μια απλή ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας αρκεί για να αποκαλύψει μια σειρά από διεθνείς δημοσιεύσεις αναφορικά με τον εντοπισμό και την κατάρριψη των πλέον κοινότοπων μύθων για τη χαρισματικότητα. Ενδεικτικά, το 2009 το επιστημονικό περιοδικό *Gifted Child Quarterly* αφιέρωσε το 53ο τεύχος του στη συγκέντρωση και την αποδόμηση τέτοιων μύθων (Treffinger, 2009), πυροδοτώντας περαιτέρω το

επιστημονικό ενδιαφέρον για τη διερεύνηση των κοινωνικών αναπαραστάσεων, αλλά και των απόψεων γονέων κι εκπαιδευτικών για τη χαρισματικότητα. Παρόλα αυτά, στην ελληνική βιβλιογραφία λείπουν οι δομημένες κι εκτενείς αναφορές στους σχετικούς μύθους και την κατάρριψή τους, ενώ αρκετές έρευνες αποκαλύπτουν ότι ορισμένες από τις διάφορες παρανοήσεις εξακολουθούν να χαρακτηρίζουν συχνά τις απόψεις μιας σημαντικής μερίδας εκπαιδευτικών του ελληνικού σχολείου (Gari et al., 2013· Ζάχαρη κ.ά., 2018· Κούσουλας, 2016· Φουστάνα & Ασλάνη, 2018).

Με βάση τα παραπάνω, η παρούσα εργασία αποβλέπει στον εμπλουτισμό της ελληνικής βιβλιογραφίας με την περαιτέρω αποδόμηση ευρέως διαδομένων μύθων με τη μορφή παρανοήσεων γύρω από τα χαρισματικά άτομα μέσα από την αντιπαραβολή τους με πρόσφατα εμπειρικά δεδομένα και την ανάδειξη των παιδαγωγικών τους προεκτάσεων. Ειδικότερα, μέσω απλής βιβλιογραφικής ανασκόπησης επιδιώχθηκε η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο καθένας από τους μύθους για τη χαρισματικότητα που αναδείχθηκαν στη διεθνή βιβλιογραφία ενδέχεται να αντανακλάται στις κυρίαρχες αντιλήψεις και την εκπαιδευτική πρακτική στο ελληνικό χώρο.

Μέθοδος

Προκειμένου να αποκαλυφθούν οι πλέον διαδεδομένες παρανοήσεις γύρω από τη χαρισματικότητα και να περιγραφεί η πιθανή παρουσία τους στην ελληνική εκπαιδευτική βιβλιογραφία και πρακτική, η παρούσα ερευνητική προσέγγιση εκδιπλώθηκε στα παρακάτω μεθοδολογικά βήματα.

Σε πρώτο επίπεδο, πραγματοποιήθηκε απλή βιβλιογραφική ανασκόπηση εκκινώντας από την αγγλόφωνη διεθνή βιβλιογραφία και με αφετηρία το προαναφερθέν αφιερωματικό τεύχος του επιστημονικού περιοδικού *Gifted Child Quarterly* έως τον Ιούλιο του 2021 μέσω της πλατφόρμας Google Scholar. Αξίζει να σημειωθεί ότι, καθώς η έννοια της χαρισματικότητας απασχολεί την επιστημονική βιβλιογραφία ήδη από τις αρχές του 20ου αιώνα, για την αποδόμηση των παρανοήσεων αξιοποιήθηκαν εμπειρικά δεδομένα και ευρήματα ερευνών χωρίς χρονική οριοθέτηση αναφορικά με την περίοδο δημοσίευσης, με έμφαση ωστόσο σε πρόσφατη βιβλιογραφία. Για την αναζήτηση στο θέμα χρησιμοποιήθηκαν οι όροι: “myths” OR “misconceptions” AND “gifted children” or “talented children”, και “common myths” OR “common misconceptions” AND “gifted children” or “talented children”.

Σε δεύτερο επίπεδο, από την κριτική μελέτη της παραπάνω βιβλιογραφίας, κυρίως της διεθνούς, διαπιστώθηκε ότι είναι συχνή η εμφάνιση παρανοήσεων και στερεοτύπων σχετικών με τον ορισμό, τις εκδηλώσεις της χαρισματικότητας, καθώς και με τις ανάγκες και τις δυνατότητες των χαρισματικών παιδιών παγκοσμίως. Με βάση τα παραπάνω, έγινε η επιλογή πέντε κοινών παρανοήσεων που καλύπτουν σε σημαντικό βαθμό, αλλά όχι εξαντλητικά αυτά τα πεδία.

Ακολούθως, εφαρμόστηκε εκ νέου απλή ανασκόπηση της ελληνικής βιβλιογραφίας της τελευταίας δεκαετίας (2011-2021) με βάση τις επιλεγμένες παρανοήσεις προκειμένου να εντοπιστούν επιστημονικές δημοσιεύσεις πάνω σε αυτές. Για αυτήν την αναζήτηση χρησιμοποιήθηκαν οι όροι: «μύθοι» OR «παρανοήσεις» AND «χαρισματικότητα» OR «χαρισματικοί μαθητές» OR «χαρισματικά παιδιά». Από την παραπάνω διαδικασία, διαπιστώθηκε ωστόσο η έλλειψη πρωτογενών ερευνών σχετικά με τις παραπάνω παρανοήσεις σε ελληνικό πληθυσμό και με εστίαση στην ελληνική εκπαίδευση. Κατά συνέπεια, στη συνέχεια πραγματοποιήθηκαν αναζητήσεις σχετικά με την εμφάνιση κάθε μύθου ξεχωριστά στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

- Ενδεικτικά για την αναζήτηση δεδομένων για τον πρώτο μύθο σχετικά με τον ορισμό της χαρισματικότητας στην Ελλάδα χρησιμοποιήθηκαν οι όροι:

«διάγνωση» AND «ειδική αγωγή κι εκπαίδευση» AND «χαρισματικότητα» OR «χαρισματικοί μαθητές».

- Για την αναζήτηση που αφορούσε στον δεύτερο μύθο σχετικά με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των χαρισματικών μαθητών στο ελληνικό σχολείο, χρησιμοποιήθηκαν οι όροι: «χαρακτηριστικά» OR «μαθησιακά χαρακτηριστικά» OR «αναπτυξιακά χαρακτηριστικά» AND «χαρισματικότητα» OR «χαρισματικοί μαθητές».
- Για τον τρίτο μύθο σχετικά με τα συναισθηματικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των χαρισματικών παιδιών, πραγματοποιήθηκε αναζήτηση με τους παρακάτω όρους: «συναισθηματική ανάπτυξη» OR «κοινωνική ανάπτυξη» OR «στερεότυπα» AND «χαρισματικότητα» OR «χαρισματικοί μαθητές».
- Η αναζήτηση δεδομένων για τον τέταρτο μύθο σχετικά με την αναγνώριση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των χαρισματικών μαθητών πραγματοποιήθηκε με τους εξής όρους: «ειδική αγωγή κι εκπαίδευση» OR «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» OR «ειδική αγωγή» AND «χαρισματικότητα» OR «χαρισματικοί μαθητές».
- Τέλος, για την αναζήτηση που αφορούσε στον πέμπτο μύθο σχετικά με την επιτάχυνση ως κατάλληλη μέθοδο για την εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών, χρησιμοποιήθηκαν οι όροι: «επιτάχυνση» OR «εκπαίδευση χαρισματικών μαθητών» OR «μεταπήδηση σχολικής τάξης» AND «χαρισματικότητα» OR «χαρισματικοί μαθητές».

Αποτελέσματα

Με βάση τα παραπάνω, σε κάθε μια από τις πέντε παρανοήσεις που παρουσιάζονται αμέσως μετά, η ενότητα περιλαμβάνει τα ευρήματα από τη διεθνή βιβλιογραφία και κλείνει με τη συγκριτική αναφορά στην ελληνική πραγματικότητα με βάση τα διαθέσιμα σύγχρονα τεκμήρια.

Μύθος 1: Η υψηλή νοημοσύνη αποτελεί το αποκλειστικό διαγνωστικό κριτήριο της χαρισματικότητας

Η εξαιρετική επίδοση στις δοκιμασίες νοημοσύνης αναγνωρίζεται ευρέως ως μία από τις βασικότερες διαγνωστικές προϋποθέσεις κατά τον εντοπισμό των χαρισματικών ατόμων (Carman, 2013· Guignard et al., 2016· Moon & Brighton, 2008). Πράγματι, η επικράτηση της εξίσωσης της χαρισματικότητας με την υψηλή γενική νοητική ικανότητα g είναι ιδιαίτερα διαδεδομένη (Robinson et al., 2000 · Robinson & Clinkenbeard, 2008·), με το ελληνικό τμήμα της MENSA να αναγνωρίζει ως χαρισματικά, άτομα με δείκτη ευφυίας στο υψηλότερο 2% του πληθυσμού. Αν και η ουδός που καθορίζει τη διάκριση χαρισματικών και μη χαρισματικών ατόμων αλλάζει ανάλογα με το εργαλείο, τους λειτουργικούς ορισμούς ή τους πληθυσμούς (Fernández et al., 2017· Heacox & Cash, 2013· NAGC, 2017· Reis & McCoach, 2000), οι προσεγγίσεις αυτές προωθούν από κοινού μια ψυχομετρική θεώρηση της χαρισματικότητας, η οποία τελεί όμως συχνά υπό αμφισβήτηση (Petscher & Pfeiffer, 2019· Robinson & Clinkenbeard, 2008).

Ωστόσο και περίπου τρεις δεκαετίες πριν, ο Rost (1991) διατύπωσε την άποψη ότι, αν και η χαρισματικότητα είναι συνυφασμένη με την υψηλή ευφυία, οι δυο εννοιολογικές δομές παραμένουν διακριτές και δεν ταυτίζονται. Μάλιστα, ακόμη και στις περιπτώσεις που οι δύο έννοιες λογίζονται ως ταυτόσημες, ο εντοπισμός των χαρισματικών ατόμων προσκρούει σε μια νέα προβληματική, καθώς η νοημοσύνη είθισται επίσης να συνοδεύεται

από διαφορετικούς ορισμούς και τρόπους μέτρησης. Για παράδειγμα, στο πλαίσιο της τριαρχικής θεωρίας του, ο Sternberg (1999, 2000) ορίζει τη χαρισματικότητα ως την εξαιρετική επίδοση στην αναλυτική, την πρακτική και τη δημιουργική νοημοσύνη, υιοθετώντας μια τυπολογία της ευφυίας που υπερβαίνει τις παραδοσιακές προσεγγίσεις με εστίαση στον γενικό παράγοντα g. Έτσι, ακόμη και στις πιο απλουστευτικές ψυχομετρικές προσεγγίσεις, για να απαντηθεί τι είναι «χαρισματικότητα» προϋποτίθεται η απάντηση στο ερώτημα «τι είναι νοημοσύνη·». Κατά συνέπεια, ο ορισμός της χαρισματικότητας με όρους επιπέδου νοημοσύνης προϋποθέτει κατ' αρχάς μια σχετική ομοφωνία ως προς τον τρόπο μέτρησης της νοημοσύνης.

Στον αντίποδα των ψυχομετρικών προσεγγίσεων, η σύγχρονη βιβλιογραφία προτάσσει μια σειρά από πολυδιάστατες θεωρήσεις της χαρισματικότητας, σύμφωνα με την οποία η χαρισματικότητα συνδέεται με εξέχουσες επιδόσεις σε διαφορετικά πεδία δραστηριότητας (Carman, 2013· Endepohls-Ulpe, 2009· Renzulli, 2005). Ενδεικτικά, σύμφωνα με το Δυναμικό Μοντέλο του Μονάχου (Munich Model of Dynamic Giftedness and Talent), τα χαρισματικά άτομα μπορεί να διαφέρουν στους τομείς στους οποίους παρουσιάζουν εξαιρετικές επιδόσεις, αλλά και στα ποιοτικά χαρακτηριστικά των επιδόσεών τους στους τομείς αυτούς (Heller, 2013· Ziegler et al., 2013). Αυτή η αποφασιστική μετατόπιση από τη νοημοσύνη στην αναγνώριση και άλλων ικανοτήτων ως προϋποθέσεων, αντανακλάται στον πρόσφατο ορισμό της Αμερικανικής Εταιρείας για τα Χαρισματικά Παιδιά (NAGC, 2010):

> «*Τα χαρισματικά άτομα παρουσιάζουν εξέχουσες ικανότητες μάθησης και αντίληψης και εξαιρετική τεκμηριωμένη επίδοση που τους τοποθετεί στο υψηλότερο 10% των συνομηλίκων τους σε δομημένα πεδία δραστηριότητας με το δικό τους συμβολικό σύστημα (π.χ. μαθηματικά, γλώσσα, μουσική) ή/και σε έναν τομέα ψυχοκινητικών δεξιοτήτων (π.χ. εικαστικά, άθληση, χορός). Η ανάπτυξη της ικανότητας ή του ταλέντου αποτελεί μια δια βίου διαδικασία. Στα νεαρά παιδιά μπορεί να απαντά ως εξαιρετική επίδοση σε ψυχομετρικά κριτήρια ικανότητας, ως ταχύτατος ρυθμός μάθησης σε σχέση με τους συνομηλίκους ή ως χαρακτηριστικά υψηλή εκφραζόμενη επίδοση σε έναν τομέα. Κατά το πέρασμα στην εφηβεία, τα υψηλά επιτεύγματα και τα αυξημένα κίνητρα μάθησης αποτελούν τα κυρίαρχα χαρακτηριστικά των χαρισματικών ατόμων. Παρόλα αυτά, διάφοροι παράγοντες μπορεί να ενισχύσουν ή να περιορίσουν την ανάπτυξη και την έκφραση των υψηλών ικανοτήτων*».

Ταυτόχρονα, ορισμένοι ερευνητές έχουν εκφράσει την πεποίθηση ότι η χαρισματικότητα δεν αποτελεί εγγενές γνώρισμα του ατόμου, αλλά κατάσταση που γνωρίζει διακυμάνσεις στη ζωή του ατόμου και η οποία εξαρτάται τόσο από ενδοατομικούς, όσο και από περιβαλλοντικούς παράγοντες (Gagné, 2004· Ziegler, 2005). Όπως χαρακτηριστικά υπογραμμίζει ο Renzulli (2003), μέσα από τη Θεωρία των τριών δακτυλίων (Three Ring Conception of Giftedness), η χαρισματικότητα τείνει να εμφανίζεται σε άτομα υψηλών γνωστικών ικανοτήτων κάτω από ειδικές συνθήκες και σε συγκεκριμένες χρονικές περιόδους. Σε αυτή τη βάση ο ίδιος προτείνει τον χαρακτηρισμό των συμπεριφορών ως «χαρισματικών» αντί του ατόμου, αν και επεσήμανε ότι τα άτομα αυτά φέρουν ένα προφίλ ευνοϊκό για την ανάπτυξη τέτοιων συμπεριφορών, που περιλαμβάνει χαρακτηριστικά πέρα από την υψηλή νοημοσύνη, όπως η δημιουργικότητα, η ικανότητα προσήλωσης σε έργο, η διαθεσιμότητα στη νέα εμπειρία και το σθένος που αυξάνουν τα κίνητρα για την εκδήλωση υψηλών επιδόσεων (Reis & Green, 2012· Renzulli, 2011, 2013). Υπό αυτή την οπτική, η χαρισματικότητα εκφράζεται όταν το άτομο εμφανίζει υψηλή αφοσίωση σε ένα έργο αξιοποιώντας τις αυξημένες νοητικές και δημιουργικές του ικανότητες για την επίτευξη υψηλών στόχων στο συγκεκριμένο πεδίο δραστηριότητας κι όχι οπωσδήποτε στον ακαδημαϊκό στίβο (Renzulli & Reis, 2021) .

Ωστόσο, μια τέτοια προσήλωση σε έργα συχνά προϋποθέτει την ύπαρξη ενός περιβάλλοντος πλούσιου σε πολιτισμικά ερεθίσματα, που αναγνωρίζει τις υψηλές επιδόσεις και τη δημιουργικότητα ως αξία και ενθαρρύνει την ανακαλυπτικότητα και τον πειραματισμό (Dai, 2018· Renzulli & Reis, 2021). Αυτή η παραδοχή οδήγησε μάλιστα τον Gagné (2001· 2004) στην παρατήρηση ότι δε γεννιέται κανείς χαρισματικός, αλλά μπορεί να γίνει χαρισματικός μέσα από την πραγμάτωση των εγγενών υψηλών γνωστικών ικανοτήτων του (gifts) σε υψηλές επιδόσεις σε συγκεκριμένους τομείς μάθησης και δραστηριότητας (talents) υπό την επίδραση μιας σειράς ατομικών και περιβαλλοντικών παραγόντων. Η διατύπωση των παραπάνω προσεγγίσεων έχει αποβεί καθοριστική για τον τρόπο θεώρησης της χαρισματικότητας ως συμπεριφοράς αντί γνωρίσματος και την αντίκρουση της ταύτισής της με την υψηλή νοημοσύνη. Επιπλέον, έχει φέρει στο προσκήνιο τον αρχικά παραγνωρισμένο ρόλο του περιβάλλοντος στην ανάπτυξη και την εκδήλωσή της. Έτσι, το αυξημένο δυναμικό σε τομείς όπως η νοημοσύνη και η δημιουργικότητα αναγνωρίζεται μεν ως προϋπόθεση για τη χαρισματικότητα, αλλά όχι ως ικανό κριτήριο για την εκδήλωση της (Kaufman & Sternberg, 2008).

Η συστημική θεώρηση της χαρισματικότητας ως του υποπροϊόντος της αποτελεσματικής αλληλεπίδρασης των υψηλών ικανοτήτων του ατόμου με το περιβάλλον του «κερδίζει έδαφος» στη σύγχρονη βιβλιογραφία. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα του Δρασιοτοπικού Μοντέλου (Actiotope Model of Giftedness) του Ziegler (2005) που ερμηνεύει τη χαρισματικότητα ως απόρροια της δυναμικής αλληλεπίδρασης μεταξύ ενδογενών κι εξωγενών μεταβλητών γύρω από το άτομο. Με βάση τα παραπάνω, οι σύγχρονες θεωρήσεις καταδεικνύουν ότι υψηλή ικανότητα δεν ενυπάρχει απλά στα άτομα ούτε εκδηλώνεται σε κάθε περίπτωση. Αντιθέτως, αναπτύσσεται μέσω της αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον και η έκφρασή της προϋποθέτει τόσο τη συνειδητή προσπάθεια και την κινητοποίηση του ατόμου όσο και την ύπαρξη ενός πλαισίου που επιτρέπει την έκφραση των ταλέντων του (Gagné, 2001· Veas et al., 2018· Ziegler et al., 2013).

Εστιάζοντας στην ελληνική πραγματικότητα, λείπει ένα σαφές και κοινά αποδεκτό πλαίσιο για τον εντοπισμό των χαρισματικών μαθητών, ενώ η σχετική νομοθεσία της ειδικής αγωγής αναφέρεται σε «προικισμένους μαθητές», με «νοητικές ικανότητες και ταλέντα που αναπτύσσονται στον βαθμό που υπερβαίνουν κατά πολύ τις προσδοκίες της ηλικιακής τους ομάδας» (Ν. 3699/2008). Ως εκ τούτου, η διάγνωση της χαρισματικότητας είθισται να είναι συνυφασμένη με τον υψηλό δείκτη νοημοσύνης, όπως προκύπτει από τη χορήγηση σταθμισμένων εργαλείων μέτρησης του νοητικού δυναμικού από τα οικεία Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.) και τα δημόσια Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα. Η διαδικασία εντοπισμού των ταλέντων, που περιγράφονται ως εξαιρετικές επιδόσεις σε ακαδημαϊκά αντικείμενα, καλλιτεχνικούς τομείς ή στη δημιουργικότητα, παραμένει ακόμη πιο ομιχλώδης και επαφίεται μάλλον στην ανίχνευσή τους από τους εκπαιδευτικούς της σχολικής τάξης, παρά σε κάποια δομημένη διαδικασία αξιολόγησης. Αξίζει να σημειωθεί ότι στα επίσημα αναλυτικά προγράμματα σπουδών για τους μαθητές με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα απουσιάζει η αναφορά σε έναν κοινώς αποδεκτό ορισμό αλλά και σε συγκεκριμένες μεθόδους ανίχνευσης και εντοπισμού της χαρισματικότητας (ΙΕΠ, 2004).

Μύθος 2: Όλα τα παιδιά είναι χαρισματικά με τον τρόπο τους

Μολονότι κάθε άνθρωπος έχει τις ιδιαίτερες κλίσεις και τα ταλέντα του, δεν μπορεί να εννοηθεί κάθε άτομο ως χαρισματικό. Ο μύθος ότι όλα τα παιδιά είναι χαρισματικά συνεπάγεται ταυτόχρονα και άλλον ένα μύθο, ότι δηλαδή κανένα παιδί δεν είναι χαρισματικό. Η Porter (2008) απαντά ότι και οι δυο αυτές θέσεις καταρρίπτονται επιστημονικά σε ένα δευτερόλεπτο, αν σκεφτεί κανείς ότι η ικανότητα σε κάθε τομέα

δραστηριότητας σε οποιαδήποτε ομάδα ακολουθεί την κανονική κατανομή. Συγκεκριμένα και με βάση τον κανόνα 68-95-99,7, τον κανόνα που ακολουθεί δηλαδή η κανονική κατανομή, ξέρουμε ότι το 5% του πληθυσμού εμφανίζει διαφορές στην ικανότητα 2 τυπικές αποκλίσεις εκατέρωθεν του μέσου όρου και ότι το 0,3% του πληθυσμού παρουσιάζει διαφορές στην ικανότητα 3 τυπικές αποκλίσεις εκατέρωθεν του μέσου όρου. Κατά συνέπεια, είναι γνωστό εκ των προτέρων ότι υπάρχουν μικρά ποσοστά ατόμων σε κάθε ομάδα που εξέχουν σε οποιαδήποτε τυπική περίπτωση ανθρώπινης δραστηριότητας.

Λαμβάνοντας υπόψη την επίδραση του διαφορετικού πολιτισμικού πλαισίου στον ορισμό και τη μέτρηση των ικανοτήτων που συνδέονται με υψηλές επιδόσεις σε έναν τομέα, αλλά και τους τομείς δραστηριότητας που θεωρούνται ως εξέχοντες και σημαντικοί, ο Sternberg (1993) συνοψίζει πέντε βασικά κριτήρια για την αναγνώριση μιας συμπεριφοράς ως χαρισματικής και κατ' επέκταση για τον χαρακτηρισμό ενός ατόμου ως χαρισματικού. Ειδικότερα, αναφέρεται στα κριτήρια:

1. της *αριστείας*, σύμφωνα με την οποία το άτομο θα πρέπει να υπερτερεί σε έναν ή περισσότερους δομημένους τομείς δραστηριότητας σε σχέση με τους συνομηλίκους του,

2. της *σπανιότητας*, σύμφωνα με την οποία η εξαιρετική επίδοση θα πρέπει να μην είναι συνήθης μεταξύ των συνομηλίκων ατόμων,

3. της *παραγωγικότητας*, σύμφωνα με την οποία ο τομέας τον οποίο το άτομο παρουσιάζει εξέχουσες επιδόσεις θα πρέπει να οδηγεί στην παραγωγή πρωτότυπων άυλων ή υλικών προϊόντων,

4. της *αποδειξιμότητας*, σύμφωνα με την οποία οι υψηλές ικανότητες και επιδόσεις θα πρέπει να τεκμηριώνεοναι μέσω έγκυρων και αξιόπιστων μεθόδων, και

5. της *αξίας*, σύμφωνα με την οποία το πεδίο υπέροχης θα πρέπει να αναγνωρίζεται ως αξιόλογο και σημαντικό από το πολιτισμικό πλαίσιο εντός του οποίου εκδηλώνεται.

Αλλά και από τις μελέτες του εγκεφάλου είναι γνωστό ότι η ομάδα των παιδιών που σήμερα καλούνται χαρισματικά παιδιά διαφοροποιούνται από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, και συγκεκριμένα ως προς τα μοτίβα της εγκεφαλικής τους λειτουργίας (Geake & Hansen, 2005· O'Boyle, 2008). Η εγκεφαλική λειτουργία των χαρισματικών παιδιών ευνοεί τις μεταγνωστικές λειτουργίες, τη μαθησιακή αυτορρύθμιση, την οπτικοχωρική προσοχή και την προσοχή συνολικά, την ευχερέστερη χρήση της εργαζόμενης μνήμης και την επεξεργασία πληροφοριών (Munro, 2013). Πράγματι, απεικονιστικές μελέτες καταδεικνύουν ότι τα χαρισματικά άτομα τείνουν να παρουσιάζουν υψηλότερη διασυνδεσιμότητα μεταξύ διαφορετικών περιοχών του εγκεφάλου που συνεργάζονται και αλληλοσυμπληρώνονται χάρη στην ύπαρξη ιδιαίτερα ανεπτυγμένων περιοχών του μετωπιαίου φλοιού, οι οποίες συνδέονται, μεταξύ άλλων, με μια σειρά ενισχυμένων γνωστικών διεργασιών και ικανοτήτων (Geake, 2008· Navas-Sánchez et al., 2016).

Ωστόσο, θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι οι χαρισματικοί μαθητές δεν αποτελούν μια ενιαία ομάδα με κοινό προφίλ και κλίσεις, αλλά τείνουν να παρουσιάζουν ετερογένεια ως προς τα χαρακτηριστικά και τους τομείς υπεροχής τους (Da Costa Pereira & Lubart, 2016· Mandel & Marcus, 1988· McCoach & Siegle, 2003· Shaywitz et al., 2001). Παρά τις διαφορές τους, τα άτομα αυτά τείνουν να παρουσιάζουν δύο βασικά κοινά χαρακτηριστικά, την *πρόωρη ανάπτυξη*, που τους επιτρέπει να μαθαίνουν με μεγαλύτερη ευχέρεια και ταχύτητα σε σχέση με τους συνομηλίκους τους και την *ένταση* που εκδηλώνουν κατά τη μαθησιακή διαδικασία τόσο σε γνωστικό όσο και σε συναισθηματικό επίπεδο (VanTassel-Baska et al., 2007· Χαντζούλη, 2016). Ακόμη, στα χαρισματικά άτομα αποδίδονται ικανότητες όπως η αυξημένη συναισθηματική ευαισθησία, που έχει συνδεθεί με την υψηλή αντίληψή τους (Galbraith & Delisle, 2015· Pfeiffer, 2009), αλλά και αυξημένες κοινωνικές και

συναισθηματικές ικανότητες, σθένος και επιμονή σε σχέση με τους συνομηλίκους τους, πέραν της υψηλής νοημοσύνης (Bar-On & Maree, 2009· Subotnik et al. , 2011).

Στον ελληνικό χώρο, ένας σημαντικός αριθμός μαθητών εξακολουθεί να παρουσιάζει αφανή ακαδημαϊκή υποεπίδοση, η οποία συχνά παραγνωρίζεται ως χαμηλή μαθησιακή ικανότητα, με τους εκπαιδευτικούς να αγνοούν την ύπαρξη υψηλών γνωστικών ικανοτήτων στους μαθητές αυτούς (Γκόγκος κ.ά., 2020· Μπελογιάννη & Ζμπάινος, 2020). Πρόκειται για περιπτώσεις που παρουσιάζουν σημαντική αναντιστοιχία ανάμεσα στις πραγματικές σχολικές επιδόσεις και τις αναμενόμενες επιδόσεις ενός μαθητή, όπως προβλέπονται από τις νοητικές και μαθησιακές του ικανότητες (McCoach & Siegle, 2011· Siegle, 2013). Φανερώνουν δε, ότι ενδεχομένως το ελληνικό σχολείο συχνά δεν καταφέρνει να εντοπίσει τους χαρισματικούς μαθητές και να παρέχει ευκαιρίες για την έκφραση και την καλλιέργεια των ιδιαίτερων ικανοτήτων, των κλίσεων των και ταλέντων τους εντός του σχολικού πλαισίου.

Μύθος 3: Τα χαρισματικά άτομα είναι συναισθηματικά απόμακρα και αφοσιωμένα στα ειδικά ενδιαφέροντά τους

Η αντίληψη ότι τα χαρισματικά άτομα είναι συναισθηματικά απόμακρα, προσηλωμένα σε ειδικά και απαιτητικά ακαδημαϊκά ενδιαφέροντα και κοινωνικά αδέξια είναι διαδεδομένη (Galbraith & Delisle, 2015). Ωστόσο, μια τέτοια άποψη αποτελεί μάλλον στερεότυπο που έχει οικοδομηθεί χάρη σε μια σειρά αναπαραστάσεων της ευφυίας (στα ΜΜΕ ή/και σινεμά) παρά σε πραγματικά δεδομένα (Baudson, 2016· Cross, 2005). Οι χαρισματικοί μαθητές παρουσιάζουν σημαντική ετερογένεια και ως προς το προφίλ της κοινωνικής τους ανάπτυξης (Ely, 2010). Αυτό είναι λογικό καθώς οι κοινωνικές δεξιότητες επηρεάζονται κι αυτές, μεταξύ άλλων, από μια σειρά περιβαλλοντικών παραγόντων, όπως οι κυρίαρχες κοινωνικές αντιλήψεις, τα γονεϊκά πρότυπα, οι κοινωνικές εμπειρίες (Cross, 2009· Delisle, 1992· Jolly & Matthews, 2012· Reis & Renzulli, 2004), η στάση και οι προσδοκίες της οικογένειας και του σχολείου (Cross, 2009· Olszewski-Kubilius et al., 2014).

Κατά συνέπεια, υπάρχουν χαρισματικά παιδιά που έχουν προωθηθεί σε μεγαλύτερες σχολικές τάξεις και μπορεί να παρουσιάσουν σημαντικότερες δυσκολίες στις διαπροσωπικές σχέσεις τους σε σχέση με τους συνομήλικούς τους, καθώς η ομάδα των μεγαλύτερων παιδιών δυσκολεύεται να τους εντάξει στους κόλπους της, ενώ πολλά χαρισματικά παιδιά, όπως και τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά, τείνουν να έχουν ετερόκλητες κοινωνικοσυναισθηματικές ανάγκες (Freeman, 2006· López & Sotillo, 2009· Swiatek & Benbow, 1992). Επιπρόσθετα, το φαινόμενο της ασύγχρονης ανάπτυξης φαίνεται να επηρεάζει έως ένα βαθμό τις σχέσεις των χαρισματικών παιδιών με τους μεγαλύτερους συμμαθητές τους ή και με τους συνομηλίκους τους (Davis et al., 2011). Εξαιτίας των σημαντικών ενδοατομικών διαφοροποιήσεων που παρουσιάζουν τα χαρισματικά παιδιά στον ρυθμό γνωστικής, συναισθηματικής και φυσικής ανάπτυξης (Goodman, 2020), ακόμη και αν είναι τυπικά ανεπτυγμένα σε αυτούς τους τομείς εξακολουθούν να υπόκεινται στους περιορισμούς της φυσικής ανάπτυξης της χρονολογικής ηλικίας τους (Davis et al., 2014a)

Πολλά χαρισματικά άτομα παρουσιάζουν περιορισμένη ενασχόληση με ακαδημαϊκούς τομείς ή ακόμη και χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις, αλλά υψηλές επιδόσεις σε μια ποικιλία μη ακαδημαϊκών περιοχών (Çakir, 2014· Emerick, 1992· Figg et al., 2012). Η σχετική βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι οι μαθητές αυτοί παρουσιάζουν αυξημένη φιλομάθεια, φιλοπεριέργεια και πολυπραγμοσύνη σε σχέση με τους συνομηλίκους τους (Montgomery, 2009· Watters, 2021). Ωστόσο, η ενασχόλησή τους με τομείς που φέρουν κύρος και κοινωνική αξία στο πολιτισμικό πλαίσιο εντός του οποίου δραστηριοποιούνται εξαρτάται από μια ποικιλία παραγόντων, όπως οι διαθέσιμοι πόροι και οι ευκαιρίες, η γονεϊκή εμπλοκή, τα πολιτισμικά ερεθίσματα, το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο κ.ά.

(Collins, 2017· Siegle, 2018). Υπάρχουν χαρισματικοί παιδιά που δυσκολεύονται στις διαπροσωπικές σχέσεις με συνομηλίκους εξαιτίας των ειδικών ενδιαφερόντων τους, που τα κάνουν να αισθάνονται αταίριαστα (Cross, 2009· Swiatek, 2001). Στον αντίποδα, και χάρη στην αυξημένη γνωστική ευελιξία και την προσαρμοστικότητά τους, καταφέρνουν να υπερπηδούν τα εμπόδια και να διαχειρίζονται αποτελεσματικότερα τις κοινωνικές προκλήσεις σε σχέση με τους συνομηλίκους τους (Richards et al., 2003).

Σε άλλες περιπτώσεις (και παρά την επικρατούσα αντίληψη) τα χαρισματικά παιδιά δείχνουν συστηματικά συναισθηματική υπερευαισθησία, ιδιαίτερα γύρω από κοινωνικά, περιβαλλοντικά και κοσμικά ζητήματα (Winkler & Voight, 2016· Wood & Laycraft, 2020). Η υπερευαισθησία τους εντοπίζεται και στον γνωστικό, αισθητηριακό, αισθηματικό και ψυχοκινητικό τομέα (Daniels & Piechowski, 2009). Ωστόσο, τα χαρισματικά άτομα τείνουν να διαχειρίζονται διαφορετικά τη συναισθηματική υπεραισθησία τους, άλλοτε με την επίδειξη έντονου αλτρουισμού κι άλλοτε με κοινωνική απόσυρση (Wood & Laycraft, 2020).

Παρόλο που τα ερευνητικά δεδομένα καταρρίπτουν την ευρέως διαδεδομένη και προκατασκευασμένη εικόνα του απόμακρου χαρισματικού παιδιού με το μονότονο ειδικό ενδιαφέρον για τις επιστήμες, με βάση την κυρίαρχη κοινωνική της αναπαράσταση η χαρισματικότητα εξακολουθεί να περιγράφεται ως συνυφασμένη με τις υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις και την κοινωνικοσυναισθηματική δυσπροσαρμοστικότητα (Berman et al., 2012· Pérez et al., 2020). Στον σχολικό χώρο η επικράτηση παρόμοιων στερεότυπων μπορεί να δυσχεράνει περαιτέρω την προσπάθεια εντοπισμού και την αποτελεσματική συμπερίληψη των μαθητών αυτών (Porter, 2008· Troxclair, 2013). Στον ελληνικό χώρο, μάλιστα, οι ελάχιστες έρευνες γύρω από τη χαρισματικότητα φανερώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν σπάνια επιμορφώσεις γύρω από τις ανάγκες των χαρισματικών μαθητών και αξιολογούν ως περιορισμένες και συγκεχυμένες τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους για την αναγνώριση και την εκπαίδευση των μαθητών αυτών (Θεοδωρίδου, 2006· Κούσουλας, 2016). Αρκετοί εκπαιδευτικοί τείνουν να αξιολογούν ως δευτερευούσης σημασίας τον εντοπισμό και την υποστήριξη των χαρισματικών, εκτιμώντας ότι η διάκρισή τους μπορεί να οδηγήσει σε ελιτιστικές συμπεριφορές με αρνητικό αντίκτυπο στη σχολική τους ένταξη (Κούσουλας, 2016).

Μύθος 4: Οι χαρισματικοί μαθητές αριστεύουν στο σχολείο και δεν χρειάζονται ειδική παιδαγωγική προσέγγιση

Η πεποίθηση που κυριαρχεί είναι ότι οι χαρισματικοί μαθητές διακρίνονται για τις εντυπωσιακά υψηλές ακαδημαϊκές τους επιδόσεις και ότι τα καταφέρνουν με ευκολία και αποτελεσματικότητα στις σχολικές προκλήσεις. Ωστόσο τα ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, ότι οι χαρισματικοί μαθητές τείνουν να παρουσιάζουν ετερόκλητα μαθησιακά προφίλ (Montgomery, 2009). Σε ορισμένες περιπτώσεις, παρά τις υψηλές τους ικανότητες, ενδέχεται να παρουσιάζουν ακόμη και ειδικές μαθησιακές ή άλλες διαταραχές αναπτυξιακού χαρακτήρα, οπότε και χαρακτηρίζονται ως μαθητές «με διπλή ιδιαιτερότητα» (twice exceptional) (Brody & Mills, 1997).

Οι χαρισματικοί μαθητές τείνουν να πετυχαίνουν με σχετική ευκολία τους προκαθορισμένους διδακτικούς στόχους, κατακτώντας τη διδακτέα ύλη με μεγαλύτερη ταχύτητα και αυτονομία σε σχέση με τους συνομηλίκους τους ιδιαίτερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Davis et al., 2014a). Το γεγονός αυτό δεν αποτελεί έκπληξη, αφού οι στόχοι και το περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων απευθύνονται στις δυνατότητες και τις ανάγκες του μέσου μαθητή. Η αυξημένη ευκολία και η ταχύτητα στην κατάκτηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων της σχολικής ύλης έχει συχνά αναφερθεί ως παράγοντας που στερεί από τους χαρισματικούς μαθητές το στοιχείο της πρόκλησης από τη σχολική μάθηση

με αποτέλεσμα τη μείωση των κινήτρων τους για συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία (Brigandi, 2015· Hesam & Abedi, 2020· Hornstra et al., 2020). Σε πολλές περιπτώσεις, η έλλειψη μαθησιακών προκλήσεων και τα φτωχά κίνητρα συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία οδηγούν τους μαθητές αυτούς στη σταδιακή απομάκρυνσή τους από την τυπική εκπαίδευση, η οποία συχνά αποτυγχάνει να απαντήσει στις ιδιαίτερες δυνατότητες, τις κλίσεις και τις ανάγκες τους (Agaliotis & Kalyva, 2019· McCoach & Siegle, 2001, 2011· Μπελογιάννη & Ζμπάινος, 2019 · Siegle, 2018·). Έτσι, μια σημαντική μερίδα χαρισματικών μαθητών παρουσιάζει χρόνια ακαδημαϊκή υποεπίδοση, η οποία μπορεί να συνεπάγεται ακόμη και την πρόωρη αποχώρησή τους από την τυπική εκπαίδευση (Landis & Reschly, 2013· Ritchotte & Graefe, 2017). Αυτό παρατηρείται ιδιαίτερα κατά τη μετάβασή των παιδιών από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Phillipson, 2008).

Αν και στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα οι χαρισματικοί μαθητές εντάσσονται στην κατηγορία των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σε αντίθεση με τα παιδιά που παρουσιάζουν δυσκολίες μάθησης, τα χαρισματικά παιδιά παραμένουν συχνά στο περιθώριο της εκπαιδευτικής μέριμνας δίχως να λαμβάνουν εξειδικευμένη παιδαγωγική υποστήριξη (Davis et al., 2014a). Στις περισσότερες περιπτώσεις, μάλιστα, οι ιδιαίτερες ψυχοπαιδαγωγικές τους ανάγκες αποσιωπώνται, αγνοούνται ή παραμελούνται τόσο θεσμικά όσο και πρακτικά (Galbraith & Delisle, 2015· Rinn, 2018). Αυτή η παραγνώριση των ειδικών μαθησιακών αναγκών των χαρισματικών μαθητών έχει ερμηνευθεί διττά από τη σχετική βιβλιογραφία, αφενός ως απόρροια της σύγχρονης τάσης της Ειδικής Παιδαγωγικής να εστιάζει στην αντιστάθμιση μαθησιακών ελλειμμάτων (Davis et al.,, 2014b· Fiedler et al., 2002) κι αφετέρου ως αποτέλεσμα της πεποίθησης ότι η παροχή εξειδικευμένης εκπαιδευτικής υποστήριξης στους χαρισματικούς ευνοεί την ετικετοποίηση και τον ελιτισμό εντός του σχολικού πλαισίου (Davis et al., 2011· Gross, 2006). Επιπλέον, η ευρέως διαδεδομένη αντίληψη ότι οι μαθητές αυτοί μπορούν να επιτύχουν χάρη στις υψηλές τους ικανότητες και χωρίς ιδιαίτερη εκπαιδευτική υποστήριξη, ευνοεί περαιτέρω την παιδαγωγική παραμέληση των αναγκών τους και τη διαιώνιση των μύθων γύρω από τη χαρισματικότητα (Colangelo et al., 2004). Ταυτόχρονα, αν και τα χαρισματικά παιδιά συγκαταλέγονται μεταξύ των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η εξειδικευμένη εκπαιδευτική τους προσέγγιση απαιτεί υψηλή εξειδίκευση που προϋποθέτει τη στοχευμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και τη δημιουργία σχετικών δομών. Ωστόσο, μια τέτοια εκπαιδευτική τομή συχνά λογίζεται ως δαπανηρή και δευτερεύουσας σημασίας, αφού αφορά ένα μικρό πλήθος των μαθητών με αυξημένες δυνατότητες. Έτσι, παραδοσιακά ανά τον κόσμο τα ελάχιστα εκπαιδευτικά προγράμματα για τους χαρισματικούς μαθητές λαμβάνουν μικρότερες χρηματοδοτήσεις (Ζαρμπούτη, 2018· Χαντζούλη, 2016).

Σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη μεθόδων και προγραμμάτων για τον εντοπισμό και την παιδαγωγική στήριξη των χαρισματικών μαθητών κατέχει το γεγονός ότι η θεσμική αναγνώριση της χαρισματικότητας παραμένει πρόσφατη και συχνά ασαφής στον ευρωπαϊκό χώρο. Σχετικές προτάσεις για την εκπαιδευτική συμπερίληψη των χαρισματικών διατυπώθηκαν επισήμως από το Συμβούλιο της Ευρώπης μόλις το 1994, στον απόηχο των μεταρρυθμίσεων για την εκπαίδευση των χαρισματικών από την Αυστρία, το Βέλγιο και τη Γερμανία στις αρχές της δεκαετίας του 1990 (Reid & Boettger, 2015). Στο επίκεντρο των παραπάνω καλών πρακτικών τέθηκε η ίδρυση σχολικών μονάδων που εστιάζουν στην καλλιέργεια ειδικών κλίσεων και ταλέντων, όπως λ.χ. τα καλλιτεχνικά σχολεία, καθώς και η υλοποίηση μαθητικών ολυμπιάδων σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα για την παροχή ευκαιριών διάκρισης στους χαρισματικούς μαθητές (Καλιανίδου & Χαντζούλη, 2017 · Tourón & Freeman, 2017).

Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, η θεσμική αναγνώριση της πραγματικότητας εντοπίζεται μόλις το 2003, κατά την αναθεώρηση του Ν. 2817/2000 για

την ειδική αγωγή, οπότε οι χαρισματικοί συγκαταλέχθηκαν μεταξύ των μαθητών που χρήζουν ειδικής εκπαιδευτικής μεταχείρισης (Ν. 3194/2003). Εν συνεχεία θεσμοθετήθηκε η εισαγωγή των μαθητών με σημαντικά πιο ανεπτυγμένες νοητικές ικανότητες και ταλέντα σε σχέση με τους συνομηλίκους τους στα Πειραματικά Σχολεία (Ν. 3966/2011). Αν και σήμερα οι μαθητές αυτοί εντάσσονται ρητά στην κατηγορία των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ν.3699/2008, αρ.3, παρ. 3), εξακολουθεί να παρατηρείται έλλειψη συγκεκριμένων δομών και μεθόδων διάγνωσης και υποστήριξης τους (Χαντζούλη, 2016). Πολύ περισσότερο, δεν υπάρχει καμία θεσμοθετημένη μέθοδος για τον εντοπισμό και την υποστήριξη των χαρισματικών μαθητών με υποεπίδοση, με αποτέλεσμα τα παιδιά αυτά να παραπέμπονται για ψυχοπαιδαγωγική αξιολόγηση σπάνια και μόνο υπό την υποψία ειδικών μαθησιακών διαταραχών (Ζαχαριάκη & Τεντζέρης, 2020).

Μύθος 5: Η μεταπήδηση σε μεγαλύτερες σχολικές τάξεις αποτελεί την ενδεδειγμένη μέθοδο υποστήριξης των χαρισματικών μαθητών

Η επιτάχυνση, δηλαδή η ταχύτερη ολοκλήρωση των σχολικών τάξεων και η μεταπήδηση σε μεγαλύτερες σχολικές τάξεις και βαθμίδες, αποτελεί μια διαδεδομένη στρατηγική για την εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών (Gross & van Vliet, 2005). Τέτοια προγράμματα επιτάχυνσης λειτουργούν εδώ και χρόνια σε πολλά κράτη, όπως οι ΗΠΑ, ο Καναδάς, το Πεκίνο, η Γερμανία και Φινλανδία, είτε για το σύνολο των μαθητών είτε σε μεμονωμένα γνωστικά αντικείμενα (Heuser et al., 2017· Tourón & Freeman, 2017). Κεντρικός στόχος των προγραμμάτων αυτών είναι η ενίσχυση των μαθησιακών προκλήσεων στο σχολείο και κατ' επέκταση η διατήρηση των κινήτρων μάθησης στα χαρισματικά παιδιά (Rimm & Lovance, 1992· Steenbergen-Hu & Moon, 2010· Tsai, 2007).

Στη διάρκεια της δεκαετίας του 1990 τα προγράμματα επιτάχυνσης δέχθηκαν δριμεία κριτική για τον αντίκτυπό τους στην κοινωνική ένταξη και τη συναισθηματική ανάπτυξη των χαρισματικών μαθητών που καλούνταν να φοιτήσουν σε τάξεις μεγαλύτερων ηλικιακά παιδιών. Τα ευρήματα για την αποτελεσματικότητά τους παραμένουν αμφιλεγόμενα. Βραχυπρόθεσμα, οι χαρισματικοί μαθητές που συμμετείχαν σε προγράμματα επιτάχυνσης φαίνεται να αναφέρουν μεγαλύτερη ικανοποίηση σε σύγκριση με συμμαθητές τους με παρόμοιο προφίλ που παρέμειναν στη γενική τάξη χωρίς καμία ειδική εκπαιδευτική μεταχείριση (Gross, 2003, 2006· Lubinski et al., 2001· Steenbergen-Hu & Moon, 2010· Swiatek & Benbow, 1992) Μακροπρόθεσμα, τα άτομα που έχουν ενταχθεί σε προγράμματα επιτάχυνσης δε διαφοροποιούνται από τον τυπικό μέσο όρο σε επίπεδο ψυχολογικής ευημερίας (Bernstein et al., 2021). Κατά την περίοδο που συμβαίνει η επιτάχυνση, ωστόσο, ο κοινωνικοσυναισθηματικός της αντίκτυπος φαίνεται να είναι αρνητικός και να υπονομεύει το αίσθημα του ανήκειν σε μαθητές με σημαντικά ασύγχρονη ανάπτυξη αλλά τυπική συναισθηματική ανάπτυξη (Neihart, 2007).

Σε απάντηση της προβληματικής της επιτάχυνσης, έχει προταθεί η ένταξη των μαθητών σε ομάδες παρόμοιων ικανοτήτων και επιδόσεων ως μια πρακτική που φέρει μεν τα οφέλη της επιτάχυνσης, αλλά περιορίζει τον αντίκτυπο της απομάκρυνσης του παιδιού από τον κύκλο των συνομηλίκων (Brulles et al., 2012). Οι ομάδες αυτές έχουν παρόμοια λειτουργία με εκείνη των ελληνικών Τμημάτων Ένταξης, που απευθύνονται σε μαθητές με προβλήματα μάθησης, εντός των οποίων η διδακτέα ύλη και οι στόχοι διαφοροποιούνται για την εξυπηρέτηση των ιδιαίτερων μαθησιακών αναγκών τους και αφορούν μόνο συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα (Plucker et al., 2010). Εντούτοις, και αυτή η πρακτική δεν είναι χωρίς προβλήματα. Ειδικότερα, όταν η μεταπήδηση σε μεγαλύτερες σχολικές τάξεις γίνεται με κριτήριο αποκλειστικά τη νοητική και μαθησιακή ικανότητα, φαίνεται να συνδέεται με αρνητικές συνέπειες όπως η εμφάνιση άγχους επίδοσης, τελειομανίας και χαμηλότερης ακαδημαϊκής αυτοεικόνας στους συμμετέχοντες μαθητές που συχνά

καταλήγουν να αγωνίζονται ασταμάτητα για εξαιρετικά ακαδημαϊκά επιτεύγματα (Neihart, 2007). Μάλιστα, με βάση το φαινόμενο του «μεγάλου ψαριού σε μικρή λιμνούλα» (Big fish-little pond effect) (Marsh & Parker, 1984), έχει παρατηρηθεί ότι οι χαρισματικοί μαθητές τείνουν να αναφέρουν υψηλότερη ικανοποίηση, υψηλές ακαδημαϊκές αυτοαντιλήψεις και αυξημένα κίνητρα μάθησης όταν συμμετέχουν σε ομάδες μικτών ικανοτήτων, όπου υπάρχουν μαθητές εξαιρετικών αλλά και μέσων επιδόσεων (Wouters et al., 2009).

Περαιτέρω, ο εμπλουτισμός φαίνεται να αποτελεί ίσως μια από τις ενδεδειγμένες πρακτικές υποστήριξης των χαρισματικών ατόμων για την παροχή πρόσθετων μαθησιακών ερεθισμάτων και ευκαιριών για την καλλιέργεια των ταλέντων τους με πολλαπλά οφέλη ήδη από την προσχολική και την πρώτη σχολική ηλικία (Gülşah Saranli, 2017· Walsh et al., 2012). Πρόκειται για μια πρακτική που περιλαμβάνει τη διαφοροποίηση και τον εμπλουτισμό της διδακτέας ύλης προς αποφυγήν των συχνών επαναλήψεων ήδη κατεκτημένων γνώσεων και την επέκτασή τους σε πιο σύνθετες γνώσεις (Wu, 2013). Τα προγράμματα εμπλουτισμού φαίνεται να έχουν θετικό αντίκτυπο τόσο στην ακαδημαϊκή επιτυχία, όσο και στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των συμμετεχόντων μαθητών (Kim, 2016· Wallace, 2009), ενώ τα οφέλη τους φαίνεται να αυξάνονται για τους χαρισματικούς μαθητές από μειονεκτικά κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα με περιορισμένα ακαδημαϊκά ερεθίσματα (Kaul et al., 2016).

Ωστόσο, δε φαίνεται να υπάρχει μία ενιαία στρατηγική παρέμβασης που να ταιριάζει και να τους ωφελεί όλους εξίσου (Siegle, 2013). Υπό αυτή τη σκοπιά, οι Kanevsky και Keighley (2003), μέσα από μια σειρά συνεντεύξεων και μελετών περίπτωσης, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι, ανεξάρτητα από την επιλεγείσα πρακτική, οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που απευθύνονται σε χαρισματικούς μαθητές θα πρέπει να έχουν πέντε χαρακτηριστικά (5 C's) που ενισχύουν τα κίνητρα και ενθαρρύνουν τη σχολική μάθηση: α) τη *μαθησιακή αυτονομία* (control), β) τη *δυνατότητα επιλογών* (choices), γ) την *παροχή μαθησιακών προκλήσεων* (challenge), δ) την *ανάδειξη της πολυπλοκότητας* των διδασκόμενων φαινομένων (complexity) και ε) το *προσωπικό ενδιαφέρον* των εκπαιδευτικών για τους μαθητές τους (caring).

Στον ελληνικό χώρο, αν και οι χαρισματικοί μαθητές έχουν πια ενταχθεί στην κατηγορία των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, λείπει το θεσμοθετημένο πλαίσιο για τον εντοπισμό και την αποτελεσματική εκπαιδευτική υποστήριξή τους. Μάλιστα, τα διάφορα εργαστήρια εμπλουτισμού είθισται να απευθύνονται στο σύνολο των μαθητών ανεξάρτητα από τις ικανότητες και τις επιδόσεις τους, αλλά και να προσφέρονται από εκπαιδευτικούς με ειδικές γνώσεις και δεξιότητες στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, αλλά χωρίς ειδική γνώση για την εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών.

Συζήτηση - Συμπεράσματα

Οι μύθοι και οι παρανοήσεις σε διάφορες θεματικές της Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας είναι συχνοί (βλ. τους μύθους για τους μαθησιακούς τύπους, (Papadatou-Pastou et al., 2018· Papadatou-Pastou et al., 2020). Η διαιώνιση μύθων και των παρανοήσεων αναφορικά με τη χαρισματικότητα και τους χαρισματικούς μαθητές, συγκεκριμένα, δεν αποτελούν εξαίρεση (Berman et al., 2012· Porter, 2008· Troxclair, 2013). Στην παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση της εκπαιδευτικής έρευνας, πράγματι, διαπιστώθηκε ότι ορισμένες παρανοήσεις για τη χαρισματικότητα και τους χαρισματικούς μαθητές εξακολουθούν να ελλοχεύουν.

Οι παρανοήσεις και οι μύθοι όμως είναι επιζήμιοι για τους χαρισματικούς μαθητές. Για παράδειγμα, στην κοινή αντίληψη η χαρισματικότητα παραμένει σε πολλές περιπτώσεις συνυφασμένη με την κοινωνική αδεξιότητα, τη μοναχικότητα, την υπερβολική προσήλωση σε μονότονα ακαδημαϊκά ενδιαφέροντα και τη συναισθηματική αποστασιοποίηση (Cross, 2005). Εντούτοις, τα χαρισματικά παιδιά παρουσιάζουν σημαντική ετερογένεια ως προς το προφίλ τους, κοινωνικό-συναισθηματικό, γνωστικό και εκπαιδευτικό. Η αποδοχή αυτής της ευρέως διαδομένης παρανόησης είναι προβληματική για παραπάνω από έναν λόγους. Αφενός παρεμποδίζει την ενίσχυση της έγκυρης γνώσης για τη χαρισματικότητα στην κοινότητα αφετέρου συμβάλλει στην υιοθέτηση ακατάλληλων πρακτικών για την εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη και ανάπτυξη των χαρισματικών παιδιών. Αυτό συνεπάγεται σπατάλη πόρων για τους χαρισματικούς μαθητές την ίδια στιγμή που οι εκπαιδευτικές τους ανάγκες παραμένουν ανικανοποίητες. Μια τέτοια συνθήκη είναι ανησυχητική, ιδιαίτερα για περιβάλλοντα όπως το ελληνικό, όπου η χαρισματικότητα παραμένει στο περιθώριο της θεματολογίας των επιμορφώσεων που απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς (Καλιανίδου & Χαντζούλη, 2017· Κούσουλας, 2016· Χαντζούλη, 2016), ενώ το πλαίσιο για τον εντοπισμό και την εκπαιδευτική υποστήριξη των μαθητών αυτών στο δημόσιο σχολείο παραμένει ασαφές και γενικόλογο. Κι ενώ η αύξηση του επιστημονικού ενδιαφέροντος για τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των χαρισματικών ατόμων διεθνώς είναι ραγδαία, στον ελληνικό χώρο η σχετική βιβλιογραφία παραμένει περιορισμένη,στοιχείο που πιθανώς διευκολύνει την περαιτέρω διάδοση μύθων και στερεοτύπων για το εννοιολογικό περιεχόμενο, τις ενδείξεις και τις εκδηλώσεις της χαρισματικότητας.

Στην Ελλάδα το γεγονός ενδεχομένως να οφείλεται στις σημαντικές δυσκολίες της πρόσβασης των ερευνητών σε δείγμα, λόγω της έλλειψης/ του μη καθορισμού σαφούς διαγνωστικής διαδικασίας. Περαιτέρω, οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα, τείνουν να θεωρούν ως δευτερεύουσα την ανάγκη εντοπισμού και στήριξης των μαθητών αυτών, εκτιμώντας ότι η θετική τους διάκριση θα μπορούσε να ευνοήσει τον ελιτισμό και να επηρεάσει αρνητικά την κοινωνική τους ένταξη (Θεοδωρίδου, 2006· Κούσουλας, 2016). Καθώς αυτή η πεποίθηση είναι κοινή και σε άλλα κράτη, συχνά η αναγνώριση και η εκπαίδευση των χαρισματικών ατόμων θεωρείται ως μια πολυδάπανη και δευτερεύουσας σημασίας διαδικασία, γεγονός που αντανακλάται στην ελλιπή εκπαιδευτική πολιτική των κρατών αυτών για τα χαρισματικά άτομα (Reid & Boettger, 2015· Χαντζούλη, 2016).

Ωστόσο, η ενίσχυση των ευκαιριών για τη μεγιστοποίηση της πραγμάτωσης του δυναμικού κάθε ατόμου αποτελεί έναν από τους κεντρικούς πυλώνες της προσπάθειας για τον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης (NAGC, 2010). Συνεπώς, ο σχεδιασμός και η εφαρμογή στοχευμένων παιδαγωγικών παρεμβάσεων παραμένουν μια σημαντική πρόκληση για τη σύγχρονη εκπαίδευση. Δε θα πρέπει, μάλιστα, να παραγνωριστεί το γεγονός ότι ένας σημαντικός αριθμός χαρισματικών μαθητών ανά τον κόσμο λαμβάνει ανεπαρκή εκπαιδευτική υποστήριξη. Κατά συνέπεια, οι μαθητές αυτοί παρουσιάζουν αυξημένη ευαλωτότητα στην εμφάνιση ακαδημαϊκής υποεπίδοσης και στην πρόωρη σχολική διαρροή (Phillipson, 2008· Renzulli & Park, 2000· Robertson, 1991). Πολύ περισσότερο, παρά το υψηλό τους δυναμικό, οι μαθητές αυτοί εισέρχονται στην κοινωνία των ενηλίκων με μια σειρά από αναξιοποίητες ικανότητες, χαμηλότερο βιοτικό επίπεδο, αλλά και με αυξημένο κίνδυνο για επαγγελματικό και κοινωνικό αποκλεισμό (van Batenburg-Eddes & Jolles, 2013· Zabloski & Milacci, 2012).

Βεβαίως η απλή βιβλιογραφική ανασκόπηση, όπως αυτή επιχειρείται με την παρούσα εργασία, αποτελεί μόνο την αφετηρία, αλλά δεν αρκεί για την ανάδειξη των πλέον κοινότοπων παρανοήσεων και του αντίκτυπού τους στην εκπαιδευτική πρακτική. Συγκεκριμένα, η παρούσα εργασία εστίασε στη διεθνή αγγλόφωνη βιβλιογραφία και αναγνώρισε πέντε κοινές παρανοήσεις για τη χαρισματικότητα. Η περαιτέρω συστηματική

ανασκόπηση της βιβλιογραφίας θα ήταν κατάλληλη για μια ακριβέστερη καταγραφή της συχνότητας τέτοιων παρανοήσεων σχετικά με τη μάθηση των χαρισματικών παιδιών. Ταυτόχρονα, η εργασία αυτή αποδόμησε τις παρανοήσεις συνθέτοντας την υπάρχουσα βιβλιογραφία, με τη χρήση της απλής ανασκόπησης. Κατά συνέπεια, η χρήση μιας πιο συστηματικής μεθόδου και συγκεκριμένα η εφαρμογή μετα-αναλύσεων θα μπορούσε να αποκαλύψει επιπλέον ενδιαφέρουσες πτυχές του ζητήματος, επιτυγχάνοντας μάλιστα και την ποσοτικοποίηση της επίδρασής τους στις στάσεις των εκπαιδευτικών και στις διδακτικές πρακτικές εντός της σχολικής τάξης. Προς μια άλλη κατεύθυνση η εφαρμογή της μετα-ανάλυσης θα μπορούσε να αναδείξει την επίδραση της χρήσης πρακτικών στη βάση αυτών των παρανοήσεων στη μάθηση και στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αναγκών των χαρισματικών φοιτητών.

Παράλληλα, αν και ο εντοπισμός και η αποδόμηση των διαδεδομένων παρανοήσεων μπορεί να συμβάλει στην άμβλυνση των στερεοτύπων και στην ενίσχυση της γνώσης μύθων για τη χαρισματικότητα, μια τέτοια προσέγγιση δεν είναι αρκετή. Η κριτική μελέτη της υπάρχουσας βιβλιογραφίας καταδεικνύει ότι η διαμόρφωση ενός θεσμικού πλαισίου που ορίζει με σαφήνεια τη χαρισματικότητα και προβλέπει την εφαρμογή εμπειρικά τεκμηριωμένων, πολυεπίπεδων και στοχευμένων παρεμβάσεων για τον εμπλουτισμό της εκπαίδευσης των χαρισματικών παιδιών είναι απαραίτητη τόσο για την ενίσχυση των ευκαιριών πραγμάτωσης του δυναμικού τους όσο και για την πρόληψη των δυσμενών επιπτώσεων της ελλιπούς ψυχοπαιδαγωγικής υποστήριξης και της υποεπίδοσής τους. Γι' αυτό και η έρευνα πάνω στην ανάπτυξη, εφαρμογή και αξιολόγηση προγραμμάτων παρέμβασης για τα χαρισματικά παιδιά παραμένει πάντα προτεραιότητα. Πολύ περισσότερο, καθώς η ακαδημαϊκή υποεπίδοση των χαρισματικών τείνει να εμφανίζεται και να αυξάνεται με την είσοδό τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, εκτιμάται ότι η κατάλληλη πρώιμη εκπαιδευτική παρέμβαση ήδη από την πρώτη σχολική ηλικία ενδεχομένως θα συμβάλει στην πρόληψη της υποεπίδοσης και θα συνεπάγεται αυξημένα οφέλη για τους μαθητές αυτούς.

Σημειώσεις

[1] Σε όλο το μήκος του κειμένου, η αναφορά σε «μαθητές» με τη χρήση του αρσενικού γραμματικού γένους χρησιμοποιείται αποκλειστικά για λόγους οικονομίας χώρου και υποδηλώνει τόσο τους χαρισματικούς μαθητές, όσο και τις χαρισματικές μαθήτριες.

Βιβλιογραφία

Agaliotis, I., & Kalyva, E. (2019). Motivational differences of Greek gifted and non-gifted high-achieving and gifted under-achieving students. *International Education Studies, 12*, 45-56.

Bar-On, R., & Maree, J. G. (2009). In search of emotional–social giftedness: A potentially viable and valuable concept. In L. V. Shavinina (Ed.), *International Handbook on Giftedness* (pp. 559-570). Springer Netherlands.

Baudson, T. G. (2016). The mad genius stereotype: Still alive and well. *Frontiers in Psychology*, 7, 368-368. doi: 10.3389/fpsyg.2016.00368

Berman, K. M., Schultz, R. A., & Weber, C. L. (2012). A lack of awareness and emphasis in preservice teacher training: Preconceived beliefs about the gifted and talented. *Gifted Child Today, 35*(1), 18-26. doi: 10.1177/1076217511428307

Bernstein, B. O., Lubinski, D., & Benbow, C. P. (2021). Academic acceleration in gifted youth and fruitless concerns regarding psychological well-being: A 35-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 113, 830-845. doi: 10.1037/edu0000500

Brigandi, C. B. (2015). Gifted secondary school students: The perceived relationship between enrichment and achievement orientation. [Doctoral Dissertation, University of Connecticut].

Brody, L. E., & Mills, C. J. (1997). Gifted children with learning disabilities: a review of the issues. *Journal of Learning Disabilities, 30*(3), 282-296. doi: 10.1177/002221949703000304

Brulles, D., Peters, S. J., & Saunders, R. (2012). Schoolwide mathematics achievement within the gifted cluster grouping model. *Journal of Advanced Academics, 23*(3), 200-216. doi: 10.1177/1932202X12451439

Γκόγκος, Γ., Μπελογιάννη, Β., & Ζμπάινος, Δ. (2020). Σχέση ακαδημαϊκής επίδοσης και νοητικού δυναμικού στο ελληνικό σχολείο. *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση, 5*, 13-25.

Çakir, L. (2014). The relationship between underachievement of gifted students and their attitudes toward school environment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 152*, 1034-1038. doi: https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.09.269

Carman, C. A. (2013). Comparing apples and oranges: Fifteen years of definitions of giftedness in research. *Journal of Advanced Academics, 24*(1), 52-70. doi: 10.1177/1932202X12472602

Colangelo, N., Assouline, S. G., & Gross, M. U. M. (2004). *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students*. University of Iowa.

Colangelo, N., Kerr, B., Christensen, P., & Maxey, J. (2004). A comparison of gifted underachievers and gifted high achievers. In S. M. Moon (Ed.), *Social/emotional issues, underachievement, and counseling of gifted and talented students* (pp. 119-132). Corwin Press.

Collins, K. H. (2017). From identification to Ivy League: Nurturing multiple interests and multi-potentiality in gifted students. *Parenting for High Potential, 6*(4), 19-22.

Cross, T. L. (2005). Nerds and geeks: Society's evolving stereotypes of our students with gifts and talents. *Gifted Child Today, 28*(4), 26-65. doi: 10.1177/107621750502800406

Cross, T. L. (2009). Social/emotional needs: Social and emotional development of gifted children: Straight talk. *Gifted Child Today, 32*(2), 40-41. doi: 10.4219/gct-2009-879

Da Costa Pereira, M., & Lubart, T. (2016). Gifted and talented children: Heterogeneity and individual differences. *Annals of Psychology, 32*(3), 662-671.

Dai, D. Y. (2018). A history of giftedness: A century of quest for identity. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Eds.), APA handbook of giftedness and talent. (pp. 3-23). Tallahassee, FL: American Psychological Association.Daniels, S., & Piechowski, M. M. (2009). *Living with intensity: Understanding the sensitivity, excitability, and emotional development of gifted children, adolescents, and adults*. Great Potential Press.

Davis, G. A., Rimm, S., & Siegle, D. (2011). *Education of the gifted and talented*. Pearson.

Davis, G. A., Rimm, S., & Siegle, D. (2014a). Characteristics of gifted students. In G. A. Davis, S. Rimm & D. Siegle (Eds.), *Education of the gifted and talented* (6th ed., pp. 31-54). Essex: Pearson.

Davis, G. A., Rimm, S., & Siegle, D. (2014b). *Education of the gifted and talented* (6th ed.). Pearson.

Delisle, J. R. (1992). *Guiding the social and emotional development of gifted youth: A practical guide for educators and counselors*. Longman.

Ely, K. E. (2010). Understanding the stereotypes against gifted students: A look at the social and emotional struggles of stereotyped students. *The Academic Leadership Journal, 8*, 56. https://scholars.fhsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1499&context=alj

Emerick, L. J. (1992). Academic underachievement among the gifted: Students' perceptions of factors that reverse the pattern. *Gifted Child Quarterly, 36*(3), 140-146. doi: 10.1177/001698629203600304

Endepohls-Ulpe, M. (2009). Teaching gifted and talented students. In L. J. Saha & A. G. Dworkin (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching* (Vol. 2, pp. 881-894). Springer.

Fernández, E., García, T., Arias-Gundín, O., Vázquez, A., & Rodríguez, C. (2017). Identifying gifted children: Congruence among different IQ measures. *Frontiers in Psychology, 8*, 1239. doi: 10.3389/fpsyg.2017.01239.

Fiedler, E. D., Lange, R. E., & Winebrenner, S. (2002). In search of reality: Unraveling the myths about tracking, ability grouping, and the gifted. *Roeper Review, 24*(3), 108-111. doi: 10.1080/02783190209554142

Figg, S. D., Rogers, K. B., McCormick, J., & Low, R. (2012). Differentiating low performance of the gifted learner: Achieving, underachieving, and selective consuming students. *Journal of Advanced Academics, 23*(1), 53-71. doi: 10.1177/1932202X11430000

Freeman, J. (2006). Giftedness in the long term, Professor. *Journal for the Education of the Gifted, 29*(4), 384-403. doi: 10.4219/jeg-2006-246

Ζαρμπούτη, Μ. (2018). Διδασκαλία χαρισματικών παιδιών στην Ελλάδα και σύγκριση με τις χώρες της Δυτικής Ευρώπης. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 8*, 261-270.

Ζάχαρη, Κ., Ζερκούλη, Α. Μ., & Κουμέντος, Ι. (2018). Ερευνητική εργασία: απόψεις γονέων και εκπαιδευτικών για τη χαρισματικότητα και πως αυτή αντιμετωπίζεται από το σχολικό σύστημα. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 8*, 271-283.

Ζαχαριάκη, Ρ., & Τεντζέρης, Ε. (2020). Διπλά ιδιαίτεροι μαθητές–Χαρισματικοί μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 8*, 284-293.

Gagné, F. (2001). Gifted and talented individuals: Developmental and educational overview. In N. J. Smelser & P. B. Bates (Eds.), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences* (pp. 6218-6222). Elsevier.

Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies, 15*(2), 119-147. doi: 10.1080/1359813042000314682

Galbraith, J., & Delisle, J. (2015). *When gifted kids don't have all the answers: How to meet their social and emotional needs*. Free Spirit Publishing.

Gari, A., Mylonas, K., & Portešová, S. (2013). An analysis of attitudes towards the gifted students with learning difficulties using two samples of Greek and Czech primary school teachers. *Gifted Education International, 31*(3), 271-286. doi: 10.1177/0261429413511887

Geake, J. G. (2008, July). *The neurobiology of giftedness*. Paper presented at the 10th Asia-Pacific conference on giftedness "Nurturing Talents for the Global Community", Singapore.

Geake, J. G., & Hansen, P. C. (2005). Neural correlates of intelligence as revealed by fMRI of fluid analogies. *Neuroimage, 26*(2), 555-564. doi: 10.1016/j.neuroimage.2005.01.035

Goodman, K. (2020). Giftedness in young children: What do parents and teachers know? *Student Research Submissions*, 377. https://scholar.umw.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1399&context=student_research

Gross, M. U. M. (2003). *Exceptionally gifted children* (2nd ed.). Routlefge.

Gross, M. U. M. (2006). Exceptionally gifted children: Long-term outcomes of academic acceleration and nonacceleration. *Journal for the Education of the Gifted, 29*(4), 404-429. doi: 10.4219/jeg-2006-247

Gross, M. U. M., & van Vliet, H. E. (2005). Radical acceleration and early entry to college: A review of the research. *Gifted Child Quarterly, 49*(2), 154-171. doi: 10.1177/001698620504900205

Gülşah Saranli, A. (2017). A different perspective to the early intervention applications during preschool period: Early enrichment for gifted children. *Education and Science, 190*, 343-359.

Guignard, J.-H., Kermarrec, S., & Tordjman, S. (2016). Relationships between intelligence and creativity in gifted and non-gifted children. *Learning and Individual Differences, 52,* 209-215. doi: https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.07.006

Hartmann, P., Larsen, L., & Nyborg, H. (2009). Personality as predictor of achievement. *Journal of Individual Differences, 30*(2), 65-74. doi: 10.1027/1614-0001.30.2.65

Heacox, D., & Cash, R. M. (2013). *Differentiation for gifted learners: Going beyond the basics.* Free Spirit Publishing.

Heller, K. A. (2013). Findings from the Munich longitudinal study of giftedness and their impact on identification, gifted education and counseling. *Journal of Talent Development and Excellence, 5*(1), 51-64.

Hesam, M., & Abedi, A. (2020). Enhancing academic engagement of underachieving gifted students: The effects of Martin's educational program. *Journal of Education and Health Promotion, 9*, 137-137. doi: 10.4103/jehp.jehp_715_19

Heuser, B. L., Wang, K., & Salman, S. (2017). Global dimensions of gifted and talented education: The influence of national perceptions on policies and practices. *Global Education Review, 4*(1), 4-21.

Hornstra, L., Bakx, A., Mathijssen, S., & Denissen, J. J. A. (2020). Motivating gifted and non-gifted students in regular primary schools: A self-determination perspective. *Learning and Individual Differences, 80*. doi: 10.1016/j.lindif.2020.101871

Θεοδωρίδου, Σ. (2006). *Αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τα χαρακτηριστικά του χαρισματικού μαθητή* [Διδακτορική διατριβή, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης].

ΙΕΠ. (2004). *Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών: Οδηγός για μαθητές με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα.* Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Jolly, J. L., & Matthews, M. S. (2012). A critique of the literature on parenting gifted learners. *Journal for the Education of the Gifted, 35*(3), 259-290. doi: 10.1177/0162353212451703

Καλιανίδου, Μ., & Χαντζούλη, Ε. (2017). *Μοντέλα εκπαίδευσης χαρισματικών μαθητών στην Ευρώπη*. Προφορική ανακοίνωση στο 7ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών της Εκπαίδευσης, Αθήνα.

Kanevsky, L., & Keighley, T. (2003). To produce or not to produce? Understanding boredom and the honor in underachievement. *Roeper Review, 26*(1), 20-28. doi: 10.1080/02783190309554235

Kaufman, S. B., & Sternberg, R. J. (2008). Conceptions of giftedness. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices* (pp. 71-91). Springer US.

Kaul, C. R., Johnsen, S. K., Saxon, T. F., & Witte, M. M. (2016). Project promise: A long-term follow-up of low-income gifted students who participated in a summer enrichment program. *Journal for the Education of the Gifted, 39*(2), 83-102. doi: 10.1177/0162353216640938

Kim, M. (2016). A meta-analysis of the effects of enrichment programs on gifted students. *Gifted Child Quarterly, 60*(2), 102-116. doi: 10.1177/0016986216630607

Κούσουλας, Φ. (2016). Αντιλήψεις των εκπαιδευτικώντης Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την παιδαγωγική αντιμετώπιση μαθητώνμε υψηλές ικανότητες. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 62*, 1-15.

Landis, R. N., & Reschly, A. L. (2013). Reexamining gifted underachievement and dropout through the lens of student engagement. *Journal for the Education of the Gifted, 36*(2), 220-249. doi: 10.1177/0162353213480864

López, V., & Sotillo, M. (2009). Giftedness and social adjustment: evidence supporting the resilience approach in Spanish-speaking children and adolescents. *High Ability Studies, 20*(1), 39-53. doi: 10.1080/13598130902860739

Lubinski, D., Webb, R. M., Morelock, M. J., & Benbow, C. P. (2001). Top 1 in 10,000: a 10-year follow-up of the profoundly gifted. *Journal of Applied Psychology, 86*(4), 718-729. doi: 10.1037/0021-9010.86.4.718

Mandel, H. P., & Marcus, S. I. (1988). *The psychology of underachievement*. John Wiley and Sons.

Marsh, H. W., & Parker, J. W. (1984). Determinants of student self-concept: Is it better to be a relatively large fish in a small pond even if you don't learn to swim as well?, *Journal of Personality and Social Psychology, 47*(1), 213-231. doi: 10.1037/0022-3514.47.1.213

McClain, C., & Pfeiffer, S. (2012). Identification of gifted students in the United States today: A look at state definitions, policies, and practices. *Journal of Applied School Psychology, 28*, 59-88.

McCoach, B., & Siegle, D. (2001). *Why try? Factors that differentiate underachieving gifted students from high achieving gifted students Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Office of Educational Research and Improvement.

McCoach, B., & Siegle, D. (2003). Factors that differentiate underachieving gifted students from high-achieving gifted students. *Gifted Child Quarterly, 47*(2), 144-154. doi: 10.1177/001698620304700205

McCoach, B., & Siegle, D. (2011). *Underachievers*. Springer Science & Business Media.

Montgomery, D. (2009). Why do the gifted and talented underachieve? How can masked and hidden talents be revealed? In D. Montgomery (Ed.), *Able, gifted and talented underachievers* (pp 3-40). John Wiley & Sons.

Moon, T. R., & Brighton, C. M. (2008). Primary teachers' conceptions of giftedness. *Journal for the Education of the Gifted, 31*(4), 447-480. doi: 10.4219/jeg-2008-793

Μπελογιάννη, Β., & Ζμπάινος, Δ. (2019). Έφηβοι υψηλών ικανοτήτων μάθησης με ακαδημαϊκή υποεπίδοση: Ο ρόλος των στάσεων τους απέναντι στο σχολείο. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 9*, 496-506.

Μπελογιάννη, Β., & Ζμπάινος, Δ. (2020). Διερεύνηση της ακαδημαϊκής υποεπίδοσης σε μαθητές υψηλών γνωστικών και μαθησιακών ικανοτήτων με βάση το Μοντέλο Προσανατολισμού στην Επίδοση. *Έρευνα στην Εκπαίδευση, 9*(1), 125-139.

Munro, J. (2013). *How gifted and talented students know and understand: The 'expert' knower model*. Centre for Strategic Education.

NAGC. (2010). *Redefining giftedness for a new century: Shifting the paradigm*. https://www.nagc.org/sites/default/files/Position%20Statement/Redefining%20Giftedness%20for%20a%20New%20Century.pdf

NAGC. (2017). *Tests & assessments. Gifted education strategies: Identification.* https://www.nagc.org/resources-publications/gifted-education-practices

Navas-Sánchez, F. J., Carmona, S., Alemán-Gómez, Y., Sánchez-González, J., Guzmán-de-Villoria, J., Franco, C., . . . Desco, M. (2016). Cortical morphometry in frontoparietal and default mode networks in math-gifted adolescents. *Hum Brain Mapp, 37*(5), 1893-1902. doi: 10.1002/hbm.23143

Neihart, M. (2007). The socioaffective impact of acceleration and ability grouping: Recommendations for best practice. *Gifted Child Quarterly, 51*(4), 330-341. doi: 10.1177/0016986207306319

O'Boyle, M. W. (2008). Mathematically gifted children: Developmental brain characteristics and their prognosis for well-Being. *Roeper Review, 30*(3), 181-186. doi: 10.1080/02783190802199594

Olszewski-Kubilius, P., Lee, S.-Y., & Thomson, D. (2014). Family environment and social development in gifted students. *Gifted Child Quarterly, 58*(3), 199-216. doi: 10.1177/0016986214526430

Παπαδοπούλου, Ε., Φούκα, Α., & Φώτη, Α. (2017). Μύθοι και αλήθειες γύρω από τη χαρισματικότητα. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 1*/2017, 1520-1533.

Papadatou-Pastou, M., Gritzali, M. & Barrable, A. (2018). The learning styles educational neuromyth: Lack of agreement between teachers' judgments, self-assessment, and students' intelligence. *Frontiers in Education,* 3:105. doi: 10.3389/feduc.2018.00105

Papadatou-Pastou, M., Touloumakos, A. K., Koutouveli, C., & Barrable, A. (2020). The learning styles neuromyth: when the same term means different things to different teachers. *European Journal of Psychology of Education*, *36*, 511-531. https://doi.org/10.1007/s10212-020-00485-2

Pérez, J., Aperribai, L., Cortabarría, L., & Borges, A. (2020). Examining the most and least changeable elements of the social representation of giftedness. *Sustainability, 12*(13), 5361. https://www.mdpi.com/2071-1050/12/13/5361

Peterson, J. S. (2009). Myth 17: Gifted and talented individuals Do not have unique social and emotional needs. *Gifted Child Quarterly, 53*(4), 280-282. doi: 10.1177/0016986209346946

Petscher, Y., & Pfeiffer, S. I. (2019). Reconsidering the psychometrics of the GRS-S: Evidence for parsimony in measurement. *Assessment for Effective Intervention, 46*(1), 55-66. doi: 10.1177/1534508418824743

Pfeiffer, S. I. (2009). The gifted: clinical challenges for child psychiatry. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, *48*(8), 787-790. doi: 10.1097/CHI.0b013e3181aa039d

Pfeiffer, S. I., & Blei, S. (2008). Gifted identification beyond the IQ test: Rating scales and other assessment procedures. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices* (pp. 177-198). Boston, MA: Springer US.

Phillipson, S. N. (2008). The optimal achievement model and underachievement in Hong Kong: an application of the Rasch model. *Psychology Science Quarterly, 50*(2), 147-172.

Plucker, J., Burroughs, N., & Song, R. (2010). *Mind the (other) gap! The growing excellence gap in K-12 education*. Bloomington, Indiana: Center for Evaluation and Education Policy.

Porter, L. (2008). Twelve myths of gifted education. *URL: http://louiseporter. com. au/pdfs/twelve_myths_of_gifted_education_ web. pdf.*

Reid, E., & Boettger, H. (2015). Gifted education in various countries of Europe. *Slavonic Pedagogical Studies Journal: The Scientific Educational Journal, 4*(2), 158-171.

Reis, S., & Green, M. J. (2012). *Using self-regulated learning to reverse underachievement in talented students*. https://gifted.uconn.edu/schoolwide-enrichment-model/self-regulated_learning_reverse_underachievement/

Reis, S., & McCoach, B. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? *Gifted Child Quarterly, 44*(3), 152-170. doi: 10.1177/001698620004400302

Reis, S., & Renzulli, J. S. (2004). Current research on the social and emotional development of gifted and talented students: Good news and future possibilities. *Psychology in the Schools, 41*(1), 119-130. doi: doi:10.1002/pits.10144

Renzulli, J. S. (1975). What makes giftedness? Re-examining a definition. *Phi Delta Kappa, 60*, 180-181.

Renzulli, J. S. (2003). The three-ring conception of giftedness: Its implications for understanding the nature of innovation. In L. V. Shavinina (Ed.), *The International Handbook on Innovation* (pp. 79-96). Pergamon.

Renzulli, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (Vol. 2, pp. 246-279). New York: Cambridge University Press.

Renzulli, J. S. (2011). What makes giftedness?: Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan, 92*(8), 81-88. doi: 10.1177/003172171109200821

Renzulli, J. S. (2013). Swimming upstream in a small river: Changing conceptions and practices about the development of giftedness. In M. A. Constas & R. J. Sternberg (Eds.), Translating theory and research into educational practice: Developments in content domains, large-scale reform, and intellectual capacity. (pp. 223-253). New York: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Renzulli, J. S., & Park, S. (2000). Gifted dropouts: The who and the why. *Gifted Child Quarterly, 44*(4), 261-271. doi: 10.1177/001698620004400407

Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2021). The three ring conception of giftedness: A change in direction from being gifted to the development of gifted behaviors. In R. J. Sternberg & D. Ambrose (Eds.), *Conceptions of giftedness and talent* (pp. 335-355). Springer International Publishing.

Richards, J., Encel, J., & Shute, R. (2003). The emotional and behavioural adjustment of intellectually gifted adolescents: a multi-dimensional, multi-informant approach. *High Ability Studies, 14*(2), 153-164. doi: 10.1080/1359813032000163889

Rimm, S., & Lovance, K. J. (1992). How acceleration may prevent underachievement syndrome. *Gifted Child Today Magazine, 15*(2), 9-14. doi: 10.1177/107621759201500202

Rinn, A. N. (2018). Social and emotional considerations for gifted students. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Eds.), APA handbook of giftedness and talent (pp. 453–464). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/0000038-029

Ritchotte, J. A., & Graefe, A. K. (2017). An alternate path: The experience of high-potential individuals who left school. *Gifted Child Quarterly, 61*(4), 275-289. doi: 10.1177/0016986217722615

Robertson, E. (1991). Neglected dropouts The gifted and talented. *Equity & Excellence in Education, 25*(1), 62-73. doi: 10.1080/1066568910250112

Robinson, A., & Clinkenbeard, P. R. (2008). History of giftedness: Perspectives of the past presage Modern Scholarship. In J. W. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children* (pp. 13-32). Springer.

Robinson, N. M., Zigler, E., & Gallagher, J. J. (2000). Two tails of the normal curve: Similarities and differences in the study of mental retardation and giftedness. *American Psychologist*, *55*(12), 1413.

Rost, D. H. (1991). 'Identifizierung von "Hochbegabung" [Identification of giftedness]. *Zeitschrift fur Entwicklungspsychologie und Padagogische Psychologie, 23*, 197-231.

Shaywitz, S. E., Holahan, J. M., Freudenheim, D. A., Fletcher, J. M., Makuch, R. W., & Shaywitz, B. A. (2001). Heterogeneity within the gifted: Higher IQ boys exhibit behaviors resembling boys with learning disabilities. *Gifted Child Quarterly, 45*(1), 16-23. doi: 10.1177/001698620104500103

Siegle, D. (2013). *The underachieving gifted child: Recognizing, understanding, and reversing underachievement*. Prufrock Press.

Siegle, D. (2018). Understanding underachievement. In S. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children* (pp. 285-297). New York: Springer International Publishing.

Smedsrud, J. (2021). Explaining the variations of definitions in gifted education. *Nordic Studies in Education, 40*(1), 21-29.

Steenbergen-Hu, S., & Moon, S. M. (2010). The effects of acceleration on high-ability learners: A meta-analysis. *Gifted Child Quarterly, 55*(1), 39-53. doi: 10.1177/0016986210383155

Sternberg, R. J. (1993). The concept of 'giftedness': a pentagonal implicit theory. In G. R. Bock & K. Ackrill (Eds.), *The origins and development of high ability* (pp. 5-16). John Wiley & Sons.

Sternberg, R. J. (1999). Successful intelligence: finding a balance. *Trends in Cognitive Sciences, 3*(11), 436-442. doi: https://doi.org/10.1016/S1364-6613(99)01391-1

Sternberg, R. J. (2000). The theory of successful intelligence. *Gifted Education International, 15*(1), 4-21. doi: 10.1177/026142940001500103

Sternberg, R. J. (2017). ACCEL: A new model for identifying the gifted. *Roeper Review, 39*(3), 152-169. doi: 10.1080/02783193.2017.1318658

Sternberg, R. J., & Reis, S. M. (2004). *Definitions and conceptions of giftedness*. SAGE Publications.

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), 3-54.

Swiatek, M. A. (2001). Social coping among gifted high school students and its pelationship to self-concept. *Journal of Youth and Adolescence, 30*(1), 19-39. doi: 10.1023/A:1005268704144

Swiatek, M. A., & Benbow, C. P. (1992). Nonintellectual correlates of satisfaction with acceleration: A longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence, 21*(6), 699-723. doi: 10.1007/BF01538740

Tourón, J., & Freeman, J. (2017). Gifted education in Europe: Implications for policymakers and educators. In J. W. Pfeiffer (Ed.), *APA Handbook on Giftedness and Talent* (pp. 54-70). Washington: American Psychological Association.

Treffinger, D. J. (2009). Guest Editorial: Demythologizing gifted education. *Gifted Child Quarterly, 53*(4), 229-232.

Troxclair, D. A. (2013). Preservice teacher attitudes toward giftedness. *Roeper Review, 35*(1), 58-64. doi: 10.1080/02783193.2013.740603

Tsai, D.-M. (2007). Differentiating curriculum for gifted students by providing accelerated options. *Gifted Education International, 23*(1), 88-97. doi: 10.1177/026142940702300111

van Batenburg-Eddes, T., & Jolles, J. (2013). How does emotional wellbeing relate to underachievement in a general population sample of young adolescents: a neurocognitive perspective. *Frontier in Psychology, 4*, 673. doi: 10.3389/fpsyg.2013.00673

VanTassel-Baska, J., Feng, A. X., & Evans, B. L. (2007). Patterns of identification and performance among gifted students identified through performance tasks: A three-year analysis. *Gifted Child Quarterly, 51*(3), 218-231. doi: 10.1177/0016986207302717

Veas, A., Castejón, J.-L., O'Reilly, C., & Ziegler, A. (2018). Mediation analysis of the relationship between educational capital, learning capital, and underachievement among gifted secondary school students. *Journal for the Education of the Gifted, 41*(4), 369-385. doi: 10.1177/0162353218799436

Φουστάνα, Α., & Ασλάνη, Ι. Μ. (2018). Απόψεις εκπαιδευτικών για την κοινωνική και εκπαιδευτική διαχείριση των χαρισματικών μαθητών. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 8*, 1185-1203.

Χαντζούλη, Ε. (2016). *Εκπαίδευση ευφυών μαθητών.* [Διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών].

Wallace, P. (2009). Distance learning for gifted students: Outcomes for elementary, middle, and high school aged students. *Journal for the Education of the Gifted, 32*(3), 295-320. doi: 10.4219/jeg-2009-855

Walsh, R. L., Kemp, C. R., Hodge, K. A., & Bowes, J. M. (2012). Searching for evidence-based practice: A review of the research on educational interventions for intellectually gifted children in the early childhood years. *Journal for the Education of the Gifted, 35*(2), 103-128. doi: 10.1177/0162353212440610

Watters, J. (2021). Why is it so? Interest and curiosity in supporting students gifted in science. In S. R. Smith (Ed.), *Handbook of giftedness and talent development in the Asia-Pacific* (pp. 761-786). Singapore: Springer.

Winkler, D., & Voight, A. (2016). Giftedness and overexcitability: Investigating the relationship using meta-analysis. *Gifted Child Quarterly, 60*(4), 243-257. doi: 10.1177/0016986216657588

Wood, R. V., & Laycraft, K. C. (2020). How can we better understand, identify, and support highly gifted and profoundly gifted students? A literature review of the psychological development of highly-profoundly gifted individuals and overexcitabilities. *Annals of Cognitive Science, 4*(2), 143-165.

Wouters, S., Colpin, H., Germeijs, V., & Verschueren, K. (2009). Understanding the effect of being a big fish in a little pond on academic self-concept. Netherlands *Journal of Psychology, 65*(3), 89-101. doi: 10.1007/BF03080131

Wu, E. (2013). Enrichment and acceleration: Best practice for the gifted and talented. *Gifted Education Press Quarterly, 27*, 2-8.

Zabloski, J., & Milacci, F. (2012). Gifted dropouts: Phenomenological case studies of rural gifted students. *Journal of Ethnographic & Qualitative Research, 6*, 175-190.

Ziegler, A. (2005). The actiotope model of giftedness. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness, 2nd ed.* (pp. 411-436). New York: Cambridge University Press.

Ziegler, A., & Heller, K. A. (2000). Conceptions of giftedness from a meta-theoretical perspective. In K. A. Heller, F. J. Monks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent* (2nd ed., pp. 3-22). Oxford: Elsevier.

Ziegler, A., Vialle, W., & Wimmer, B. (2013). The actiotope model of giftedness: A short introduction to some central theoretical assumptions. In S. N. Phillipson, H. Stoeger & A. Ziegler (Eds.), *Exceptionality in East Asia* (pp. 1-17). Routledge.

Νόμος 2817/2000 (ΦΕΚ 78/Α/14-3-2000): Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις.

Νόμος 3194/2003 (ΦΕΚ 267/Α/20-11-2003): Ρύθμιση εκπαιδευτικών θεμάτων και άλλες διατάξεις.

Νόμος 3699/2008 (ΦΕΚ 199/Α/2-10-2008): Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Νόμος 3966/2011 (ΦΕΚ 118/Α/24-5-2011): Θεσμικό πλαίσιο των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων, Ίδρυση Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Οργάνωση του Ινστιτούτου Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ» και λοιπές διατάξεις.

Παρελήφθη: 4.8.2021, Αναθεωρήθηκε: 16.10.2021, Εγκρίθηκε: 17.10.2021