ePublishing
ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ
EKT NATIONAL DOCUMENTATION CENTRE

Pedagogikos Logos

Vol 27, No 1 (2021)

Giftedness

"Whiz Kids" with extremely high Intelligence Quotient

Ευτυχία Μητσοπούλου, Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου

doi: 10.12681/plogos.27903

Copyright © 2021, Ευτυχία Μητσοπούλου, Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου

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

To cite this article:

Μητσοπούλου Ε., & Αντωνίου Α.-Σ. (2021). "Whiz Kids" with extremely high Intelligence Quotient. *Pedagogikos Logos*, *27*(1), 15–32. https://doi.org/10.12681/plogos.27903

https://epublishing.ekt.gr | **e-Publisher:** EKT | **Downloaded at:** 25/01/2026 13:56:44

Ευτυχία ΜΗΤΣΟΠΟΥΛΟΥ
Αλέξανδρος-Σταμάτιος ΑΝΤΩΝΙΟΥ

«Παιδιά-Θαύματα» με Εξαιρετικά Υψηλό Δείκτη Νοημοσύνης

doi:https://doi.org/10.12681/plogos.27903

Τα Τελευταια Χρονια Παρατηρειται Αυξημενο Ενδιαφερον για τα χαρισματικά παιδιά που επιδεικνύουν ασυνήθιστα υψηλά επίπεδα στον Δείκτη Νοημοσύνης και συνήθως αποκαλούνται χαρισματικά παιδιά πολύ υψηλού επιπέδου ή εξαιρετικά χαρισματικά παιδιά (Cross, 2011). Ωστόσο, οι περισσότερες πληροφορίες που έχουμε γι' αυτά τα παιδιά προέρχονται από γιατρούς που παρέχουν θεραπευτικές υπηρεσίες σε ένα ή περισσότερα από αυτά και είναι αδημοσίευτες, ενώ τα ερευνητικά δεδομένα που έχουμε είναι περιορισμένα και κατ' επέκταση η φύση των αναγκών αυτών των παιδιών, καθώς και οι ίδιες οι ανάγκες τους δεν έχουν καταγραφεί πλήρως (Cross, 2011).

Χαρακτηριστικά των εξαιρετικά χαρισματικών παιδιών

Ο πλέον διαδεδομένος ορισμός γι' αυτή την ομάδα των παιδιών είναι αυτός της Silverman (1989, σελ. 71), η οποία αναφέρει ότι εξαιρετικά χαρισματικοί μαθητές είναι «αυτοί των οποίων η εξέλιξη είναι κατά πολύ άνω του μέσου όρου των χαρισματικών». Ωστόσο, δεν υπάρχει ένας συγκεκριμένος ορισμός για τη συγκεκριμένη κατηγορία αυτών των παιδιών. Οι Jung και Cross (2014) δίνουν τους εξής ορισμούς αυτής της ομάδας χαρισματικών μαθητών, όπως τους συναντάμε συχνότερα στη βιβλιογραφία: highly gifted, profoundly gifted, extremely gifted, extraordinarily gifted, exceptionally gifted, intellectually precocious. Αν και τα παραπάνω αφορούν σε αμιγώς επιστημονικούς ορισμούς, στην καθημερινότητα οι άνθρωποι τείνουν να χαρακτηρίζουν αυτά τα παιδιά ως «παιδιά-θαύματα» ή ιδιοφυΐες.

Σύμφωνα με την Gross (2000), τα εξαιρετικά χαρισματικά παιδιά είναι εκείνα των οποίων η ικανότητα να μαθαίνουν είναι σε μεγάλο βαθμό αναπτυγμένη σε σχέση με τον μέσο διανοητικά χαρισματικό μαθητή. Σε αυτή την περίπτωση γίνεται λόγος για ακαδημαϊκές δυνατότητες και όχι τόσο για σχολική επίδοση, αφού η ικανότητά τους να μαθαίνουν βρίσκεται σε πολύ υψηλά επίπεδα. Παιδιά με IQ 133 συναντώνται στο πληθυσμό με αναλογία 1 προς 40, ενώ παιδιά με IQ 169 συναντώνται με αναλογία λιγότερη από 1 προς 1000000, δηλαδή ένας εκπαιδευτικός που δίδασκε 30 μαθητές ετησίως σε 40 χρόνια επαγγελματικής καριέρας, οι πιθανότητες να μην είχε ποτέ έναν τέτοιο μαθητή είναι 1 προς 80 (βλ. Πίνακα 1).

Επίπεδο	Εύρος IQ	Επιπολασμός
Χαρισματικά βασικού/πρώτου επιπέδου	115-129	1:6-1:44
Χαρισματικά μέσου επιπέδου	130-144	1:44 - 1:1,000
Χαρισματικά υψηλού επιπέδου	145-159	1:1,000 - 1:10,000
Χαρισματικά πολύ υψηλού επιπέδου (εξαιρετικά χαρισματικά)	160-179	1:10,000 - 1:1 εκατομμύριο
Πολύ σπάνιες περιπτώσεις χαρισματικών (ΠοΣΠαΧα)	180+	Λιγότερά από 1:1 εκατομμύριο

Πίνακας 1: Τα επίπεδα χαρισματικότητας με βάση τον Δείκτη Νοημοσύνης (Gross, 2000).

Σύμφωνα με την Gross (2000), το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί και τα σχολεία δεν ανταποκρίνονται επαρκώς στις ανάγκες αυτών των παιδιών, συνίσταται στο ότι δεν υπάρχει επαρκής εμπειρία με αυτά τα παιδιά, δεν υπάρχει αρκετή ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση και οι παρεμβάσεις οι οποίες θα μπορούσαν να βοηθήσουν αυτά τα παιδιά, όπως η ταχεία επιτάχυνση, έχει δεχθεί κριτική. Επιπρόσθετα, αυτή η ομάδα παιδιών θεωρείται υψηλού κινδύνου διότι οι εκπαιδευτικοί έχουν έλλειψη γνώσεων σχετικά με το μεγάλο εύρος των ικανοτήτων αυτού του πληθυσμού, θεωρώντας ότι όσα παιδιά έχουν δείκτη νοημοσύνης άνω του 130 αποτελούν μία ομοιογενή ομάδα, κάτι που σημαίνει στην πράξη λανθασμένη τοποθέτηση στη σχολική τάξη και ακατάλληλο αναλυτικό πρόγραμμα (Gross, 2009).

Σύμφωνα με την Tolan (2019), στο παρελθόν, οι αποκαλούμενες

«ιδιοφυΐες» εντοπίζονταν σχεδόν αποκλειστικά στην ενήλικη ζωή τους, με την προϋπόθεση ότι είχαν επιτύχει ιδιαίτερα σημαντική επιτυχία στον πρωταρχικό τομέα με τον οποίο ασχολήθηκαν ώστε να είναι αναπόφευκτο να μην τους συνοδεύει αυτός ο χαρακτηρισμός αφού επρόκειτο για άτομα που είχαν επιφέρει αλλαγές στον κόσμο. Σύμφωνα με την ίδια συγγραφέα, ακόμα και σε «παιδιά-θαύματα», όπως ο Mozart, που είχαν χαρακτηρισθεί έτσι σε μικρή ηλικία, η έμφαση δινόταν στην ίδια την εξαιρετική επίδοση και όχι στο αναπτυξιακό δυναμικό. Πήρε αρκετές δεκαετίες στους ερευνητές να επικεντρωθούν σε άλλες πτυχές της χαρισματικότητας και να εντοπίσουν ζητήματα όπως η διαφοροποίηση χρονολογικής από τη νοητική ηλικία και η ανάγκη για διαφοροποιημένη εκπαίδευση αυτών των παιδιών, με ειδική μνεία στην Αμερικανίδα ψυχολόγο Leta Hollingworth η οποία επικεντρώθηκε σε ζητήματα εκπαίδευσης των χαρισματικών μαθητών.

Η Tolan (1998) κατέληξε στην παρακάτω λίστα για τον εντοπισμό των εξαιρετικά χαρισματικών παιδιών, σημειώνοντας, ωστόσο, ότι δεν θα επιδείξει απαραίτητα κάθε παιδί όλα αυτά τα χαρακτηριστικά:

- 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 έναρξης 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 Clark (2009) αναφέρει τα εξής χαρακτηριστικά των εξαιρετικά χαρισματικών παιδιών:

- Ασυνήθιστη ταχύτητα στην επεξεργασία πληροφοριών.
- Ταχύτατη και ενδελεχής 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.

Η Gross (2000) έδωσε μεγαλύτερη βάση σε αμιγώς αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των παιδιών με εξαιρετικά υψηλό δείκτη ευφυΐας, με ειδική έμφαση στη γλωσσική και κινητική ανάπτυξη, τα οποία θα μπορούσαν να συνοψισθούν στα 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.

Σε σχέση με την πρώιμη ανάπτυξη του λόγου, η Gross (1999) διερεύνησε τη γλωσσική ανάπτυξη παιδιών στην Αυστραλία με δείκτη νοημοσύνης 160+ και ανακάλυψε ότι ο μέσος όρος αυτών ξεκίνησαν να μιλάνε σε ηλικία 8.6 μηνών, ενώ κάποια μίλαγαν ήδη από την ηλικία των 6 μηνών. Χαρακτηριστικό παράδειγμα ο Adam, ο οποίος είπε την πρώτη του λέξη σε ηλικία 5 μηνών, ενώ σε ηλικία 7 μηνών χρησιμοποιούσε προτάσεις με 3 και 4 λέξεις, κατονομάζοντας τα λαχανικά και τα φρούτα ενώ βρισκόταν στο καροτσάκι του σούπερ μάρκετ. Χαρακτηριστικό, επίσης, είναι ότι ήδη από το 1942, η Hollingworth είχε παρατηρήσει βρέφη με IQ 180+ να κάνουν χρήση προτάσεων πριν κλείσουν τον πρώτο χρόνο ζωής τους. Σύμφωνα με τη Vevrai-Douret (2011), το υψηλό επίπεδο κατάκτησης της γλώσσας από τα χαρισματικά παιδιά με εξαιρετικά υψηλό δείκτη ευφυΐας είναι ορατό από την ευχέρεια στη χρήση λεξιλογίου το οποίο είναι κατάλληλο για κάθε περίπτωση, άρα και συνειδητό, και το οποίο, με τη σειρά του, καταδεικνύεται από τη σωστή χρήση επιρρημάτων, χρόνων των ρημάτων και στη συνέχεια από τον εντοπισμό από μέρος του παιδιού γραμμάτων του αλφάβητου σε εφημερίδες, αφίσες, την αναπαραγωγή αυτών και το ενδιαφέρον για το ποια είναι η έννοια κάθε λέξης.

Αναφορικά με την κινητική δεξιότητα, η Gross (1999) αναφέρει την περίπτωση της Emma η οποία κάθισε σε ηλικία 4 μηνών, στεκόταν όρθια στους 7 μήνες και περπάτησε χωρίς βοήθεια σε ηλικία 11 μηνών. Οι Jung και Gross (2014) αναφέρουν ότι τα εξαιρετικά χαρισματικά παιδιά ωριμάζουν νευροκινητικά πολύ νωρίς, ενώ η διαδικασία επεξεργασίας προβλημάτων είναι ασυνήθιστα ταχεία, έχοντας ταυτόχρονα εξαιρετική ικανότητα να μεταφέρουν τις δεξιότητες επίλυσης προβλήματος σε νέες καταστάσεις, ενώ διαθέτουν και πολύ ισχυρές μεταγνωστικές ικανότητες.

Η πρώιμη ανάπτυξη σε αυτούς τους τομείς έχει θετικά αποτελέσματα στη γνωστική και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη αυτών των παιδιών, καθώς το παιδί μπορεί να κατακτά και να επεξεργάζεται τις πληροφορίες, δημιουργώντας μία «τράπεζα πληροφοριών» την οποία δύναται στο μέλλον να χρησιμοποιήσει, ειδικά στη διαμόρφωση των σχέσεών του με άλλα άτομα και η οποία θα επηρεάσει τις αξίες, τις στάσεις και τα ενδιαφέροντά του (Gross, 1999). Ωστόσο, θα αναφερθεί στη συνέχεια ότι ειδικά στον τομέα της κοινωνικής ανάπτυξης, τα εξαιρετικά χαρισματικά παιδιά αντιμετωπίζουν αρκετές δυσκολίες σε σχέση με τα χαρισματικά παιδιά μέσου επιπέδου.

Η Lovecky (όπως αναφέρεται στον Αντωνίου, 2009) συνέκρινε προικισμένα παιδιά μέσου επιπέδου με εξαιρετικά προικισμένα παιδιά και κατέληξε στο συμπέρασμα ότι τα δεύτερα κατανοούν γρήγορα πολύπλο-

κες έννοιες, έχουν εξαιρετικά καλή μνήμη, κατανοούν αφηρημένες έννοιες από μικρή ηλικία, προσεγγίζουν πολύπλευρα τις καταστάσεις και έχουν ανάγκη την ακρίβεια. Επιπρόσθετα, οι Lubinski, Webb, Morelock και Benbow (2001), ανακάλυψαν ότι αυτά τα παιδιά έχουν εξαιρετικά υψηλές εκπαιδευτικές και επαγγελματικές φιλοδοξίες. Για παράδειγμα, οι συμμετέχοντες στην έρευνά τους ήταν περισσότερο πιθανό να εγγραφούν σε ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα με υψηλό κύρος ή να επιλέξουν επαγγέλματα με σημαντική κοινωνική απήχηση.

Αναφορικά με την κοινωνικοσυναισθηματική τους ανάπτυξη, αυτά τα παιδιά φαίνεται να αντιμετωπίζουν αρκετά προβλήματα. Η Hollingworth (1926) χαρακτήριζε τη νοημοσύνη των παιδιών με δείκτη νοημοσύνης εύρους 125-155 ως «κοινωνικά βέλτιστη νοημοσύνη», το οποίο σήμαινε ότι αυτά τα παιδιά ήταν ισορροπημένα, εξωστρεφή και με αυτοπεποίθηση. Αντίθετα, τα παιδιά με IQ 160 και άνω φαίνεται ότι αντιμετώπιζαν προβλήματα κοινωνικής απομόνωσης.

Τα παραπάνω επιβεβαιώνονται από πλήθος σχετικών ερευνών. Ο Gallagher (1958) συνέκρινε τις φιλίες παιδιών με IQ κάτω του 165 και IQ άνω του 165 και βρήκε ότι η δεύτερη ομάδα αντιμετώπιζε περισσότερα προβλήματα κοινωνικής αποδοχής. Οι DeHaan και Havighurst (1961), εξέτασαν τις διαφορές σε χαρισματικά παιδιά με IQ 125-160 και σε παιδιά με IQ 160+ και ανακάλυψαν ότι η πρώτη ομάδα αντιμετώπιζε λιγότερα προβλήματα κοινωνικοσυναισθηματικής φύσεως και καλύτερη κοινωνική προσαρμογή, κάτι που το απέδωσαν στον υψηλό βαθμό νοημοσύνης που θα τους βοηθούσε να ξεπεράσουν δυσκολίες κοινωνικού χαρακτήρα και από την άλλη στο ότι δεν ήταν αρκετά διαφορετικά ώστε να επιδεινωθούν τα προβλήματα που η δεύτερη ομάδα αντιμετώπιζε. Η έρευνα του Janos (όπως αναφέρεται στη Gross, 1999) συνέκρινε δύο ομάδες παιδιών και διαπίστωσε ότι όσα είχαν δείκτη νοημοσύνης άνω του 164, αντιμετώπιζαν κοινωνικές δυσκολίες που αφορούσαν κυρίως στην απουσία μιας κατάλληλης ομάδας συνομηλίκων με την οποία θα μπορούσαν να σχετισθούν και όχι σε προϋπάρχουσα συναισθηματική διαταραχή. Πιθανόν τα παραπάνω να σχετίζονται με τον υψηλό δείκτη ευαισθησίας αυτών των παιδιών, καθώς διαθέτουν μεγάλη ενεργητικότητα, τείνουν να μιλούν ακατάπαυστα, έχουν ζωηρή φαντασία και αισθητηριακές εμπειρίες που είναι περισσότερο έντονες και οι συναισθηματικές τους αντιδράσεις είναι πιο ενθουσιώδεις, αλλά με μεγάλο βαθμό φόβου (Davis, Rimm & Siegle, 2018).

Οι Dauber και Benbow (1990) συνέκριναν την αποδοχή των συνομηλίκων και την κοινωνική αποδοχή εξαιρετικά ευφυών εφήβων που είχαν

λάβει υψηλές βαθμολογίες στο SAT (Scholastic Assessment Test) με χαρισματικούς εφήβους μέσου επιπέδου και κατέληξαν ότι οι δεύτεροι θεωρούνταν από τους συνομηλίκους τους περισσότερο δημοφιλείς και περισσότερο κοινωνικά ενεργοί σε σχέση με τους εξαιρετικά ευφυείς. Οι εξαιρετικά ευφυείς δίνουν μεγάλη σημασία στις αξίες, όπως η δημιουργία ισχυρών φιλικών σχέσεων, η εύρεση κατάλληλων συντρόφων για τη δημιουργία οικογένειας, η επιτυχία στην εργασία και η εύρεση χρόνου για να ασχοληθούν με διάφορες δραστηριότητες στον ελεύθερό τους χρόνο (Lubinski, Webb, Morelock & Benbow, 2001), συνεπώς δεν πληρούν το κλασικό προφίλ του δημοφιλούς παιδιού, όπως αυτό προβάλλεται από την ομάδα των συνομηλίκων.

Ο Hèrbert (2011) κατέληξε ότι η κοινωνική προσαρμογή και η ικανότητα ώστε το άτομο να αναζητήσει και να απολαύσει σημαντικές σχέσεις με άλλα νεαρά άτομα εξαρτάται από το πόσο ευφυές είναι, αφού τα παιδιά με μέτριο IQ στην ομάδα των χαρισματικών παιδιών μέσου επιπέδου είναι πιθανό να συναντήσουν κοινωνικές δυσκολίες, αλλά όσο αναπτύσσονται και ωριμάζουν προσαρμόζονται κοινωνικά και απολαμβάνουν αυτές τις σημαντικές φιλικές σχέσεις. Σύμφωνα με τους Αντωνίου και Σωτηράκη (2011) «τα χαρισματικά παιδιά εμφανίζουν περιορισμένες κοινωνικές δεξιότητες λόγω της έλλειψης ικανότητας εντοπισμού "πραγματικών συνομηλίκων", δηλαδή άλλων χαρισματικών μαθητών με ανάλογες ικανότητες, ενδιαφέροντα, προβλήματα και ανάγκες» (σελ. 266), γι' αυτό και δυσκολίες συναισθηματικής φύσεως φαίνεται να είναι περισσότερο έντονες για τα εξαιρετικά χαρισματικά παιδιά.

Σύμφωνα με την Gross (2000), τα παιδιά με εξαιρετικά υψηλό δείκτη νοημοσύνης συνειδητοποιούν από πολύ νωρίς τη διαφορετικότητά τους κι αυτό δεν τους οδηγεί απαραίτητα σε συναισθήματα ανωτερότητας ή έπαρσης. Ωστόσο, αισθάνονται άβολα με αυτή τους τη διαφορετικότητα και είναι πιθανό να αλλάξουν τη συμπεριφορά τους για να συμμορφωθούν με τους άγραφους κανόνες της ομάδας των συνομηλίκων. Σύμφωνα με τους Coleman και Cross (2005) οι εξαιρετικά χαρισματικοί μαθητές είναι πιθανό να αντιμετωπίσουν προβλήματα με τη διαφορετικότητά τους, αν και κάτι τέτοιο δεν σημαίνει ότι αυτόματα θα οδηγήσει σε κακή προσαρμογή, αφού έχουν την ικανότητα να την αποδεχτούν.

Επίσης, το γεγονός ότι οι αναγνωστικές τους ικανότητες και η γλωσσική τους ευχέρεια είναι ιδιαίτερα αναπτυγμένες, κάποιοι εξαιρετικά χαρισματικοί μαθητές παρατηρείται ότι τροποποιούν την αναγνωστική τους απόδοση στην τάξη ή σταματάνε να διαβάζουν εντελώς τους πρώτους μήνες τους σχολείου (Gross, 2004). Πολλά παιδιά εσκεμμένα αποκρύ-

πτουν τις ικανότητές τους ή τροποποιούν σημαντικά την σχολική τους επίδοση προκειμένου να αποτρέψουν αρνητικές αντιδράσεις των συμμαθητών και δασκάλων τους, εμφανίζοντας έτσι μειωμένα κίνητρα, χαμηλή αυτοεκτίμηση και υποεπίδοση (Gross, 1999).

Αναφορικά με τους τομείς στους οποίους διαφέρουν οι εξαιρετικά ευφυείς μαθητές σε σχέση με τους συνομηλίκους τους, αυτοί είναι (Gross, 2009):

- Ως προς το γνωστικό τους στυλ και τις γνωστικές τους στρατηγικές.
- Στο πώς προσεγγίζουν τη μάθηση.
- Στα κίνητρά τους σε σχέση με τη μάθηση.
- Στο ύφος και την ωριμότητα του χιούμορ τους.
- Στις προτιμήσεις τους σε σχέση με τη μελέτη τους.
- Στο πώς αντιλαμβάνονται τις φιλίες και τις προσδοκίες που έχουν από αυτές.

Η Gross (2004) μελετώντας πώς διαφοροποιούνται οι φιλίες των εξαιρετικά ευφυών παιδιών και πώς αντιλαμβάνονται την φιλία κατέληξε σε πέντε γραμμικά στάδια με τα παιδιά με υψηλό δείκτη νοημοσύνης να αντιλαμβάνονται νωρίτερα αυτά τα στάδια και κατ' επέκταση να έχουν ανάγκη από τα χαρακτηριστικά κάθε σταδίου πολύ νωρίτερα σε σχέση με τους συνομηλίκους τους, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει αυτή η αμοιβαιότητα, αφού οι συνομήλικοί τους υπολείπονται σε αναπτυξιακά στάδια και δεν μπορούν να παράσχουν στον ίδιο βαθμό τα «συστατικά» αυτά της φιλίας. Αυτό σημαίνει ότι τα εξαιρετικά ευφυή παιδιά αναζητούσαν φίλους με τους οποίους θα μπορούσαν να δημιουργήσουν στενές φιλίες με διάρκεια, ενώ οι συμμαθητές τους αναζητούσαν φίλους που θα μοιράζονταν τα παιχνίδια τους (Gross, 2009).

Σχετικά με τον ρόλο της οικογένειας, η Robinson (2009) αναφέρει ότι ακόμα και τα πολύ μικρά σε ηλικία παιδιά που είναι εξαιρετικά χαρισματικά μπορεί να προκαλέσουν φόβο στους γονείς τους. Η λογική τους που αγγίζει πολύ υψηλά επίπεδα και η ομιλητικότητά τους μπορεί να οδηγήσει τους γονείς στο να εντυπωσιαστούν με τα επιχειρήματα του παιδιού τους και να καταστρατηγήσουν με αυτό τον τρόπο τους κανόνες. Αυτή η στάση ενέχει τον κίνδυνο οι γονείς να είναι συνεχώς επικεντρωμένοι στο πώς να ικανοποιήσουν τις ανάγκες του παιδιού, μία στάση που θα κάνει το παιδί περισσότερο ανασφαλές, απαιτητικό και θα το οδηγήσει σε νευρικά ξεσπάσματα, δημιουργώντας έτσι έναν φαύλο κύκλο. Σύμφωνα με

τη Robinson (2009), δεν υπάρχει τίποτα πιο σημαντικό από το να έχει το παιδί μια «σειρά» και συνέπεια στη ζωή του, γνωρίζοντας ότι υπάρχουν όρια καθώς αυτό του δίνει την αίσθηση ότι έχουν αναλάβει οι γονείς την ευθύνη.

Προτάσεις για την στήριξη των εξαιρετικά χαρισματικών παιδιών

Σύμφωνα με την Gross (1999), οι παρεμβάσεις για τα παιδιά που είναι εξαιρετικά χαρισματικά θα πρέπει να αποτελέσουν προτεραιότητα. Ωστόσο, τονίζει ότι ανεξάρτητα από το πόσο κατάλληλες είναι αυτές οι παρεμβάσεις στα σχολεία, ως ενήλικες θα χρειαστεί να ζήσουν σε έναν κόσμο όπου η μεγάλη πλειονότητα των ανθρώπων τους οποίους θα συναντήσουν θα αντιμετωπίσουν δυσκολίες στο να ανταποκριθούν στις εξαιρετικές διανοητικές τους δεξιότητες, τα μη τυπικά τους ενδιαφέροντα και τις διαφορετικές αξίες και αντιλήψεις τους. Η συγγραφέας τονίζει ότι κάτι τέτοιο δεν θα πρέπει να αποθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς από το να βοηθήσουν τα χαρισματικά παιδιά να διαμορφώσουν φιλίες εντός του σχολικού χώρου, αφού ένα παιδί που λαμβάνει στοργή και αποδοχή από τα άλλα παιδιά, αποκτά εκείνες τις δεξιότητες που θα του χρειαστούν στο να δημιουργήσει σταθερές φιλίες στην ενήλικη ζωή, ενώ ένα παιδί που θα «εξοστρακιστεί» από τους συνομηλίκους του, δεν θα έχει την ευκαιρία να εφαρμόσει αυτές τις δεξιότητες.

Σύμφωνα με τους Jung και Gross (2014), ο εντοπισμός θα πρέπει να ακολουθείται άμεσα από τις κατάλληλες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις. Η επιτάχυνση και οι διάφορες μορφές αυτής, όπως η παράλειψη της τάξης και η πρώιμη εισαγωγή στο κολέγιο μπορούν να είναι χρήσιμα στο να παράσχουν ενδιαφέρουσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες κι ένα περιβάλλον το οποίο να συμβάλλει στη θετική κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Επίσης, η χρήση του ΕΕΠ (Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα) θα βοηθήσει στον εντοπισμό των ετερογενών χαρακτηριστικών αυτού του πληθυσμού.

Η Gross (2009) προτείνει την ταχεία επιτάχυνση και τη χρήση ενός αναλυτικού προγράμματος το οποίο να είναι διαφοροποιημένο σε περιεχόμενο, ρυθμό, επίπεδο και βαθμό πολυπλοκότητας. Θεωρεί ότι αυτό το αναλυτικό πρόγραμμα δεν θα πρέπει να διατίθεται σε σχολικές τάξεις στις οποίες οι μαθητές έχουν ικανότητες με μεγάλο εύρος αλλά και ότι θα πρέπει αυτά τα παιδιά να βρίσκονται σε ομάδες με ανάλογες ικανότητες. Με αυτό τον τρόπο θα αποφευχθεί αυτό που ονομάζεται «δίλημμα της

υποχρεωτικής επιλογής», δηλαδή το να πρέπει να επιλέξουν είτε να εργαστούν μόνα τους πάνω σε διδακτικό υλικό το οποίο ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους ή να εργαστούν συνεργατικά με άλλους μαθητές σε επίπεδο ή στάδιο το οποίο, όμως, έχουν ήδη υπερβεί. Σύμφωνα με την Gross (1999), το χρέος των εκπαιδευτικών είναι να τοποθετήσουν το εξαιρετικά χαρισματικό παιδί σε ένα περιβάλλον το οποίο δεν θα θέτει περιορισμούς στην κοινωνικοποίησή του κι αυτό δεν θα επιτευχθεί απλά συμπεριλαμβάνοντάς το σε μία τάξη με χρονολογικά συνομηλίκους.

Υπέρ της επιτάχυνσης τάσσονται και οι Jung και Gross (2014), καθώς και οι Lubinski, Webb, Morelock και Benbow (2001), οι οποίοι διερεύνησαν τα αποτελέσματα της επιτάχυνσης σε ομάδες χαρισματικών μαθητών με IQ 180+ και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι πέρα από τα ακαδημαϊκά οφέλη αυτής της παρέμβασης, όπως η συμμετοχή σε διαγωνίσματα για τη λήψη πιστωτικών μονάδων ώστε να εισαχθούν στο κολέγιο, υπήρχαν και άλλα οφέλη, όπως αποδοχή του εαυτού και των ικανοτήτων τους, προσωπική ανάπτυξη και αυξημένη ικανότητα να διατηρούν καλές σχέσεις με άλλους εξαιρετικά ευφυείς συνομηλίκους και ενήλικες.

Ο ενεργός ρόλος της οικογένειας είναι επίσης σημαντικός στο να διεκδικήσει το παιδί τη συμμετοχή του στο πρόγραμμα επιτάχυνσης. Η Gross (1999) αναφέρει ότι στην έρευνα που πραγματοποίησε οι γονείς ήταν αυτοί που είχαν προτείνει την επιτάχυνση και όχι οι εκπαιδευτικοί και μάλιστα οι γονείς μαζί με τα παιδιά συνέβαλαν στην οργάνωση του προγράμματος παρέμβασης καθώς το σχολείο σε κάποιες περιπτώσεις ήταν πολύ διστακτικό να επιτρέψει κάθε μορφή επιτάχυνσης. Η Tolan (2009) αναγνωρίζει το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται στο να δεσμευθούν ότι θα ανταποκριθούν στις ανάγκες των εξαιρετικά χαρισματικών μαθητών διότι είναι επιφορτισμένοι με πολλές αρμοδιότητες και την ανάγκη να ανταποκριθούν σε μαθητές με σύνθετες και διαφορετικές ανάγκες, ωστόσο οι περισσότεροι από αυτούς στις Η.Π.Α. δεν διαθέτουν την κατάλληλη εκπαίδευση που να έχει ως στόχο τη συγκεκριμένη ομάδα μαθητών.

Επιπρόσθετα, θα πρέπει οι γονείς να λάβουν υπ' όψιν ότι δεν έχουν ανάγκες μόνο τα εξαιρετικά χαρισματικά παιδιά τους, αλλά όλα τα μέλη της οικογένειας. Η Robinson (2009) αναφέρει σχετικά ότι όταν οι γονείς επαινούν συχνά τα παιδιά και τα κάνουν να αισθάνονται ως κάτι σημαντικό, τους στερούν την ανθεκτικότητα που οδηγεί στην αυτοκαθοδήγηση, την επιτυχία και την ικανοποίηση. Η οικογένεια που αφιερώνει πολύ από το δυναμικό της στο παιδί και έχει λίγες απαιτήσεις μπορεί να απογοητευθεί εάν τα πράγματα δεν εξελιχθούν όπως θα ήθελε, ενώ το παιδί

πρέπει να αποκτήσει ρεαλιστική εικόνα των χαρισμάτων του και των όποιων αδυναμιών του.

Οι Jung και Gross (2014) προτείνουν την καθοδήγηση/μεντορεία (mentoring) και τη συμβουλευτική ως κατάλληλες παρεμβάσεις για την επίλυση προβλημάτων κοινωνικοσυναισθηματικής φύσεως, όπως οι δυσκολίες στην απόκτηση της αποδοχής των συνομηλίκων. Επιπρόσθετα, συμβουλεύουν τους γονείς και φροντιστές να κρατάνε αρχεία των εκφραζόμενων χαρακτηριστικών των εξαιρετικά χαρισματικών παιδιών τους, καθώς και τον χρόνο που αυτά τα παιδιά κατέκτησαν συγκεκριμένα αναπτυξιακά ορόσημα, προκειμένου να τα γνωστοποιήσουν σε εκπαιδευτικούς, ψυχολόγους και συμβούλους. Σε συνάρτηση με τα αποτελέσματα δοκιμασιών και τη χρήση σταθμισμένων δοκιμασιών ικανοτήτων, όλα τα παραπάνω δύνανται να συμβάλλουν στον επίσημο εντοπισμό τους. Την καθοδήγηση/μεντορεία, τα καλοκαιρινά προγράμματα, τον εμπλουτισμό της ύλης, την κατ' οίκον διδασκαλία, την επιτάχυνση και την παράλειψη της σχολικής τάξης προτείνει και η Tolan (2019).

Ωστόσο, οι μελέτες για τη συγκεκριμένη ομάδα μαθητών δεν είναι μόνο περιορισμένη όσον αφορά τον αριθμό των ερευνών που εξετάζουν τον συγκεκριμένο πληθυσμό αλλά και τα μεθοδολογικά προβλήματα που σχετίζονται με τη διερεύνηση αυτού του πληθυσμού. Οι Lubinski, Webb, Morelock και Benbow (2001) αναφέρουν τους εξής περιορισμούς σε σχέση με την έρευνα για τους εξαιρετικά χαρισματικούς μαθητές:

1. Επειδή αυτή η ομάδα μαθητών είναι ετερογενής (όσον αφορά τα επίπεδα και τους τομείς ικανοτήτων) και αντιπροσωπεύουν ένα περιορισμένο κομμάτι του γενικού πληθυσμού, υπάρχουν σημαντικά κόστη και δυσκολίες που σχετίζονται με την πιθανή διερεύνηση μεγαλύτερων και περισσότερο αντιπροσωπευτικών δειγμάτων αυτής της ομάδας. Αντίθετα, το μεγαλύτερο μέρος της έρευνας έχει επικεντρωθεί στη μελέτη δειγμάτων ευκολίας ή, όπως ονομάζονται, συμβατικά δείγματα, όπως μαθητές που ήδη φοιτούν σε ειδικά προγράμματα ή μαθητές που έχουν λάβει μέρος σε προγράμματα επιτάχυνσης. Οι ερευνητές σημειώνουν ότι είναι βέβαιο ότι μπορούν να εξαχθούν σημαντικά συμπεράσματα από τέτοιου είδους έρευνες, ωστόσο η όποια γενίκευση στον γενικό πληθυσμό των εξαιρετικά χαρισματικών μαθητών ίσως να μην είναι αξιόπιστη. Ως υπόδειγμα έρευνας δίνεται από τους συγγραφείς η Μελέτη των Προηγμένων στα Μαθηματικά Νέων, στην οποία ο αριθμός συμμετεχόντων ξεπέρασε τους 5.000, η διάρκειά της υπερέβη τα 35 έτη και ο εντοπισμός των συμμετεχόντων

βασίστηκε σε πολλαπλά κριτήρια.

2. Υπάρχει ο κίνδυνος γι' αυτό που ονομάζεται ceiling effect, σύμφωνα με το οποίο η πλειοψηφία των βαθμολογιών για μία μεταβλητή προσεγγίζει το ανώτατο όριο της κλίμακας που χρησιμοποιείται για τη μέτρηση αυτής της μεταβλητής με συνέπεια την απουσία αποκλίσεων. Επειδή πολλές από τις δοκιμασίες νοημοσύνης εμφανίζουν αυτό το φαινόμενο, προκύπτουν προβλήματα ακριβούς αξιολόγησης των νοητικών ικανοτήτων αυτών των μαθητών.
3. Η απουσία ψυχομετρικά αναλυτικών ερευνητικών εργαλείων τα οποία να είναι κατάλληλα για τη μελέτη αυτών των παιδιών σημαίνει ότι πολλοί ερευνητές αναγκάζονται να αναπτύξουν και να κάνουν χρήση δικών τους εργαλείων ή να χρησιμοποιήσουν εργαλεία με μη σταθμισμένες ψυχομετρικές ιδιότητες. Συνεπώς, οι μετρήσεις ενδέχεται να μη διακρίνονται για την ακρίβεια και εγκυρότητά τους.

Ενδιαφέρουσα είναι η προσέγγιση της Winner (2000) η οποία δίνει έμφαση στο πώς το χαρισματικό παιδί θα καταφέρει να ξεχωρίσει, όχι απλά καινοτομώντας αλλά δημιουργώντας κάτι από το μηδέν. Η Winner αναφέρει τη δημιουργικότητα ως την παράμετρο εκείνη της χαρισματικότητας που συνήθως περιορίζεται στην παιδική ηλικία και το προσδιορίζει ως the big-C Creativity, δηλαδή την καινοτομία που αλλάζει έναν ολόκληρο τομέα. Αναφερόμενη στις μελέτες του Terman, υποστηρίζει ότι τα άτομα τα οποία ο Terman μελετούσε έγιναν ειδικοί σε ένα σημαντικό τομέα, όπως η ιατρική ή η επιχειρηματικότητα και, παρά το γεγονός ότι υπήρξαν δημιουργικοί με τη στενή έννοια του όρου, στην πραγματικότητα δεν δημιούργησαν έναν καινούργιο τομέα ούτε έφεραν την επανάσταση σε έναν ήδη υπάρχοντα τομέα. Η Winner δεν παραγνωρίζει την αξία του να είναι κάποιος άριστος στον τομέα με τον οποίο ασχολείται λέγοντας ότι η κοινωνία μας έχει ανάγκη από αυτά τα άτομα και ότι δεν θα πρέπει να περιμένουμε όλα τα χαρισματικά παιδιά να καινοτομήσουν, ωστόσο λίγα παιδιά θα μεταβούν από το στάδιο του «παιδιού-θαύματος» στον καινοτόμο ενήλικα.

Περιγράφοντας τα χαρακτηριστικά του ατόμου που διαθέτει αυτού του είδους τη χαρισματικότητα, η οποία περιλαμβάνει τη φαντασία και την αποκλίνουσα σκέψη, η Winner αναφέρει ότι η προσωπικότητά του διαφέρει από αυτή του τυπικού παιδιού ή ακόμα και χαρισματικού παιδιού στα εξής:

- Αντιστέκεται στους κανόνες.
- Έχει την επιθυμία να αλλάξει το status quo.
- Έχει στο παρελθόν βιώσει στρες ή τραύμα στην παιδική ηλικία.
- Η οικογένειά του είναι πολύ διαφορετική από αυτές των χαρισματικών παιδιών.
- Υπάρχει πιθανή, αλλά όχι απαραίτητη σύνδεση, περιστασιακής εμφάνισης της μανιοκατάθλιψης με τη δημιουργικότητα και την ψυχοπαθολογία.

Το μεγαλύτερο ζήτημα για τα ιδιαίτερα χαρισματικά παιδιά είναι το να κάνουν τη μετάβαση από την πρόωρη ανάπτυξη και την τεχνική εμπειρία στη δημιουργία από το μηδέν ή αλλιώς την καινοτομία, δηλαδή από ταλαντούχοι (prodigies) να γίνουν δημιουργοί (creators). Η Winner (2000) αναφέρει δύο λόγους που κάτι τέτοιο καθίσταται δύσκολο:

1. Το ότι παγιώθηκε η εμπειρία τους σε ένα τομέα. Αυτό ισχύει ειδικά για περιπτώσεις ατόμων που το έργο τους έγινε γνωστό στο κοινό και κέρδισε μεγάλη αναγνώριση, όπως μουσικοί, ζωγράφοι και παιδιά που ο κόσμος τα γνώρισε ως “whiz kids”, δηλαδή ως «παιδιά-θαύματα». Επειδή αυτή τους η τεχνογνωσία τους απέδωσε φήμη και θαυμασμό από πολύ νωρίς στη ζωή τους, πλέον τους είναι δύσκολο να ρισκάρουν ώστε να γίνουν δημιουργικοί.
2. Κάποιοι, παρά το γεγονός ότι είχαν την ικανότητα να κάνουν αυτή τη μετάβαση, δεν το κατάφεραν διότι δέχθηκαν τόσο μεγάλη πίεση από το άμεσο και έμμεσο περιβάλλον τους που έχασαν κάθε ενδογενές κίνητρο.

Η Winner (2000) τονίζει ότι τα παραπάνω συμβαίνουν όταν η κουλτούρα και η απληστία καταπνίγουν τη φύση. Γι’ αυτό τονίζει ότι οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί και οι ψυχολόγοι θα πρέπει να βοηθήσουν αυτά τα άτομα να επιτύχουν τη μετάβαση προς την καινοτομία, βοηθώντας τα να αποφύγουν παράλληλα τους εξής κινδύνους:

1. Τον κίνδυνο της υπερβολικής πίεσης που καταλήγει να μετατρέπει το ενδογενές κίνητρο για τελειότητα σε εξωγενές κίνητρο για φήμη.
2. Τον κίνδυνο της υπερβολικής πίεσης που κάνει αυτά τα παιδιά να θεωρούν ότι δεν χάρηκαν την παιδική τους ηλικία.
3. Τον κίνδυνο του να ωθήσουν ένα τέτοιο παιδί στο να μάθει να αποδί-

δει με ασφάλεια και από τεχνικής απόψεως τέλεια, όχι όμως καινοτόμα, επειδή έτσι έμαθε να κάνει και δέχτηκε επιβράβευση γι' αυτό.

4. Τον κίνδυνο ενός ψυχικού τραύματος που προκύπτει από την μετάβαση-πτώση ενός διάσημου «παιδιού-θαύματος» που μπορεί να αποδώσει τέλεια στον τομέα του σε έναν λησμονημένο ενήλικα ο οποίος το μόνο που ξέρει είναι να αποδώσει τέλεια.

Η περίπτωση των εξαιρετικά χαρισματικών παιδιών αποτελεί αναμφισβήτητα μία κατηγορία μαθητών που απαιτεί ειδική μέριμνα και εξειδικευμένες παρεμβάσεις καθώς ένα μεγάλο ποσοστό αυτών δεν εντοπίζεται έγκαιρα ή μπορεί και να μην εντοπιστεί καθόλου. Ο Roedell (1984) αναφέρθηκε στον μεγάλο βαθμό ευαλωτότητας που αντιμετωπίζουν, ωστόσο τόνισε ότι δεν θα πρέπει να θεωρείται δεδομένο ότι η χαρισματικότητα τα καταδικάζει a priori στο να είναι δυστυχισμένα ή να μην προσαρμοστούν κοινωνικά. Για τον Roedell (1984) τα περισσότερα προβλήματα προκύπτουν από τον βαθμό απόκλισης του επιπέδου ανάπτυξης αυτών των παιδιών και των προσδοκιών της κοινωνίας, γι' αυτό και θεωρεί ότι όσο περισσότερες πληροφορίες γίνονται γνωστές γι' αυτά τα παιδιά και τις ανάγκες τους και καθώς οι προσδοκίες της κοινωνίας εναρμονίζονται με το τι είναι πραγματικά η ανάπτυξη της χαρισματικότητας, τόσο ο βαθμός ευαλωτότητας δύναται να μειωθεί. Το να γίνει αποδεκτή και σεβαστή η διαφορετικότητα αυτών των παιδιών, να αξιοποιηθούν στο μέγιστο δυνατό οι ικανότητές τους και να εισακουσθούν οι ανάγκες και οι επιθυμίες τους αποτελούν τη μεγαλύτερη πρόκληση για τη σχολική εκπαίδευση και την κοινωνία, και σκόπιμο είναι πλέον να αποτελέσουν και τη μεγαλύτερη δέσμευση.

Βιβλιογραφία

ΑΝΤΩΝΙΟΥ, Α.-Σ. (2009). *Χαρισματικά και Ταλαντούχα Παιδιά*. Αθήνα: Πασχαλίδης.

ΑΝΤΩΝΙΟΥ, Α.-Σ., & ΣΩΤΗΡΑΚΗ, Κ. (2011). Επιτακτική η ανάγκη συμβουλευτικής υποστήριξης και στους χαρισματικούς μαθητές. Στο Εταιρεία Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδος (Επιμ.), *Η Ειδική Αγωγή Αφετηρία Εξελίξεων στην Επιστήμη και την Πράξη* (Τόμος Δ', σελ. 264-276). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

CLARK B. (2009). Responding to the profoundly different brains of highly gifted. *Gifted Education Communicator, 40*(4), 12-13.

COLEMAN, J. L., & CROSS, L. T. (2005/2nd ed.). *Being gifted in school. An introduction to development, guidance and teaching*. Waco, TX: Prufrock Press Inc.

CROSS, L. T. (2011). *On the social and emotional lives of gifted children* (4th ed.). Waco, TX: Prufrock Press Inc.

DAUBER, S. L., & BENBOW, C. P. (1990). Aspects of personality and peer relations of extremely talented adolescents. *Gifted Child Quarterly, 34*(1), 10-14.

DAVIS, A. G., RIMM, B. S., & SIEGLE, D. (2018/6η έκδ.). *Εκπαίδευση Χαρισματικών Παιδιών*. Στο Α.-Σ. Αντωνίου, Μ. Παπαδάτου-Παστού & Σ. Πολυχρονοπούλου (Επιμ.). Αθήνα: Παρισιάνου.

DEHAAN, R.F: & HAVIGHURST, R.J. (1961). *Educating gifted children*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

GALLAGHER, J. J. (1958). Peer acceptance of highly gifted children in the elementary school. *Elementary School Journal, 58,* 465-470.

GROSS, M. U. M. (1999). Small poppies: Highly gifted in the early years. *Roeper Review, 21*(3), 207-214.

GROSS, M. U. M. (2000). Exceptionally and profoundly gifted students: An undeserved population. *Understanding Our Gifted, 12*(2), 3-9.

GROSS, M.U.M. (2004). *Exceptionally Gifted Children (2nd ed.). London: RoutledgeFalmer.*

GROSS, M. U. M. (2009). Highly gifted young people: Development from childhood to adulthood. In L. V. Shavinina (Ed.), *International Handbook of Giftedness* (pp. 337-352). New York, NY: Springer.

HÈBERT, P. T. (2011*). Understanding the social and emotional lives of gifted children*. Waxo, TX: Prufrock Press inc.

HOLLINGWORTH, L. S. (1926). *Gifted children: Their nature and nurture*. New York, NY: Macmillan.

HOLLINGWORTH, L. S. (1942). *Children above IQ 180: Their origin and development.* New York, NY: World Books.

JANOS, F. M. (1983). *The psychological vulnerabilities of children of very superior intellectual ability.* Unpublished doctoral dissertation. New York University.

JUNG, Y. J., & GROSS, M. U. M. (2014). Highly gifted students. In J. A. Plucker & C. M. Callahan (Eds.), *Critical issues and practices in gifted education. What the research says* (pp. 305-314). Waco, TX: Prufrock Press Inc.

LOVECKY, D. V. (1994). Exceptionally gifted children: Different minds, *Roeper Review, 17*(20), 116-120.

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,* 718-729.

ROBINSON, M. N. (2009). Parenting highly gifted children: Intense demands, intense rewards. *Gifted Education Communicator, 40(4),* 7-8.

ROEDELL, W. (1984). Vulnerabilities of highly gifted children. *Roeper Review, 6*(3), *127-130.*

SILVERMAN, L.K. (1989). The highly gifted. In J.F: Feldhusen, J. Van-Tassel-Baska, & K. Seeley (Eds.), *Excellence in educating the gifted* (pp. 71-83). Denver, CL: Love.

TOLAN, S. S. (2019). Profoundly gifted: Outliers among the outliers. In B. Wallace, D. A. Sisk & J. Senior (Eds.), *The SAGE Handbook of Gifted and Talented Education* (pp. 104-116). London, UK: SAGE Publications LTD.

TOLAN, S. (1998). Beginning brilliance. In J. Smutny (Ed.), The young gifted child: Potential and Promise, an anthology (pp. 165-181). New Jersey, NJ: Hampton Press.

VEVRAI-DOURET, L. (2011). Developmental and cognitive characteristics of "high-level potentialities" (highly gifted) children. *International Journal of Pediatrics*, 14. doi:10.1155/ 2011/ 420297

WINNER, E. (2000). The origins and ends of giftedness. *American Psychologist, 55*(1), 159-169. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.159

Περίληψη

Μία κατηγορία μαθητών για την οποία τα τελευταία χρόνια παρατηρείται αυξημένο ερευνητικό ενδιαφέρον αποτελούν τα χαρισματικά παιδιά με Δείκτη Νοημοσύνης 160+ τα οποία συνήθως αποκαλούνται χαρισματικά παιδιά πολύ υψηλού επιπέδου ή εξαιρετικά χαρισματικά παιδιά. Στην καθημερινότητα οι άνθρωποι τείνουν να χαρακτηρίζουν αυτά τα παιδιά ως «παιδιά-θαύματα» ή ιδιοφυΐες και ανάμεσα στα ποικίλα χαρακτηριστικά που διαθέτουν τα εξαιρετικά χαρισματικά παιδιά είναι η πρώιμη ανάπτυξη του λόγου και της ανάγνωσης, τα υψηλά επίπεδα ενέργειας και η ωρι-

μότητα του χιούμορ τους. Η πρώιμη ανάπτυξη σε αυτούς τους τομείς έχει θετικά αποτελέσματα στη γνωστική και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη αυτών των παιδιών, ωστόσο, ειδικά στον τομέα της κοινωνικής ανάπτυξης, τα εξαιρετικά χαρισματικά παιδιά αντιμετωπίζουν αρκετές δυσκολίες σε σχέση με τα χαρισματικά παιδιά μέσου επιπέδου, όπως προβλήματα κοινωνικής απομόνωσης. Επιπρόσθετα, ένα μεγάλο ποσοστό αυτών των παιδιών δεν εντοπίζεται έγκαιρα ή μπορεί και να μην εντοπιστεί καθόλου. Γι' αυτό και απαιτείται ειδική μέριμνα και εξειδικευμένες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για τη συγκεκριμένη ομάδα μαθητών, όπως η συμβουλευτική, τα καλοκαιρινά προγράμματα, ο εμπλουτισμός της ύλης, η κατ' οίκον διδασκαλία και η επιτάχυνση, παρεμβάσεις οι οποίες θα πρέπει να αποτελέσουν προτεραιότητα για την εκπαίδευση ώστε τα εξαιρετικά χαρισματικά παιδιά να μπορέσουν να καινοτομήσουν, να δημιουργήσουν από το μηδέν και να αξιοποιήσουν στο μέγιστο το εγγενές δυναμικό τους.

Λέξεις-κλειδιά: εξαιρετικά χαρισματικά παιδιά, εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, κοινωνική ανάπτυξη

Eftihia Mitsopoulou
Alexandros-Stamatios Antoniou

"Whiz Kids" with extremely high Intelligence Quotient

Abstract

A group of children that during the previous years has attracted the interest of researchers are gifted children that their Intelligence Quotient is 160+. These children are usually characterized as highly gifted or exceptionally gifted children. In everyday life, people tend to characterize this group of children as «whiz-kids» or geniuses and among the various characteristics these children hold are the very early language development and development of reading, high levels of energy and the advanced use of humor. Early development in the aforementioned areas has positive outcomes in the cognitive and socioemotional development of these children, however, they face a number of difficulties in comparison to moderately gifted children, mainly in their social development, such as social isolation. Furthermore, a great percentage of them is not identified

at an early stage or may not be identified at all. It is of great importance that special support and specialized educational interventions are provided to this certain group of students, such as counseling, summer programs, enrichment, home-schooling and acceleration. These interventions need to be a priority for education policies in order for exceptionally gifted children to innovate, to originate and unlock their full inherent potential

Keywords: exceptionally gifted children, educational interventions, social development