ePublishing

**Pedagogikos Logos**

Vol 27, No 1 (2021)

Giftedness

# Gifted Students' Counselling and Vocational Guidance: When Talent Turns into a Dilemma

*Καλιόππη Σωτηράκη, Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου*

doi: 10.12681/plogos.27924

Copyright © 2021, Καλιόππη Σωτηράκη, Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου

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

**To cite this article:**

Σωτηράκη Κ., & Αντωνίου Α.-Σ. (2021). Gifted Students' Counselling and Vocational Guidance: When Talent Turns into a Dilemma. *Pedagogikos Logos*, *27*(1), 101–120. https://doi.org/10.12681/plogos.27924

https://epublishing.ekt.gr | **e-Publisher:** EKT | **Downloaded at:** 25/01/2026 18:17:24

Καλλιόπη ΣΩΤΗΡΑΚΗ
Αλέξανδρος-Σταμάτιος ΑΝΤΩΝΙΟΥ

# *Η Επαγγελματική Συμβουλευτική των Χαρισματικών Μαθητών: Όταν το Ταλέντο γίνεται Δίλημμα*

doi:https://doi.org/10.12681/plogos.27924

## *Οι Ιδιαιτερότητες της Χαρισματικότητας*

ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟ (GIFTED) Ή ΤΑΛΑΝΤΟΥΧΟ (TALENTED) ΕΙΝΑΙ ΤΟ άτομο που δείχνει ή έχει το δυναμικό για μία ιδιαίτερα υψηλή ή ξεχωριστή απόδοση σε έναν ή περισσότερους τομείς (Τσιάμης, 2006). Χαρακτηριστικό της χαρισματικότητας είναι η ασύγχρονη εξέλιξη, δηλαδή η έλλειψη συγχρονισμού στον ρυθμό της γνωστικής, συναισθηματικής και βιολογικής εξέλιξης των χαρισματικών ατόμων (Morelock, 1992). Άλλα χαρακτηριστικά τους είναι η αποκλίνουσα νόηση (δημιουργικότητα), η διέγερση, η ένταση, η ευαισθησία, η οξυμένη αντίληψη, η τελειοθηρία (Lovecky, 1986. Moon, Kelly & Feldhusen, 1997. Syafril et al., 2020. Torrance, 1965). Τα ιδιαίτερα αυτά χαρακτηριστικά των χαρισματικών μαθητών μπορεί να δημιουργήσουν δυσκολίες στις κοινωνικές τους σχέσεις, άγχος και χαμηλή αυτοεκτίμηση, ανία και έλλειψη πρόκλησης από τα μαθήματα του σχολείου και συνεπώς δυσκολία στην επιλογή ικανοποιητικού επαγγέλματος λόγω της πληθώρας των ενδιαφερόντων (Davis & Rimm, 1998. Delisle, 1992. Landrum, 1987. Silverman, 1993a).

Μεταξύ των χαρισματικών μαθητών, δεν είναι λίγοι εκείνοι οι οποίοι μπορεί να παρουσιάζουν χαμηλή σχολική επίδοση, γεγονός που μπορεί να οφείλεται στη χαμηλή αυτοεκτίμηση ή κοινωνική απομόνωση λόγω της διαφορετικότητάς τους, στην έλλειψη ενδιαφέροντος για τα μαθήματα και την ενδεχόμενη πίεση για υπακοή στο συμβατικό πρόγραμμα του σχολείου, στις μαθησιακές δυσκολίες κ.ά. (Dowdall & Colangelo, 1982.

Kolb & Jussim, 1993. Neihart, Reis, Robinson & Moon, 2002. Olszewski-Kubilius & Corwith, 2018. Petersen & Colangelo, 1996. Rimm, 1995, 2003). Στην περίπτωση των χαρισματικών παιδιών με αναπηρίες (μαθησιακές δυσκολίες, αισθητηριακές ή σωματικές αναπηρίες) η προσοχή στρέφεται στην αντιμετώπιση της αναπηρίας παρά στην ανάπτυξη της χαρισματικότητας με αποτέλεσμα τη χαμηλή αυτοεκτίμηση και σύγχυση ως προς την εικόνα του εαυτού (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2008).

Ένα ακόμη χαρακτηριστικό των χαρισματικών ατόμων είναι το πολύπλευρο δυναμικό που διαθέτουν και το οποίο μπορεί να επηρεάσει τη λήψη επαγγελματικών αποφάσεων. Ο όρος πολύπλευρο δυναμικό (multipotentiality) αναφέρεται στην ικανότητα υψηλής επίδοσης σε πολλούς διαφορετικούς τομείς (Colangelo, 2003. Colins, 2017. Delisle, 1997. Rimm, 2007a. Sanborn, 1979). Ο χαρισματικός μαθητής αντιμετωπίζει σύγχυση και δυσκολία στην επιλογή μίας από τις πολλές εναλλακτικές που διαθέτει. Μία χαρισματική μαθήτρια λυκείου έγραψε το εξής (Sanborn, 1979): «Υπάρχουν τόσα πολλά πράγματα που θα μου άρεσε να κάνω και θέλω να τα δοκιμάσω όλα. Το πρόβλημα είναι ότι δεν ξέρω από πού να ξεκινήσω… θα ήθελα να γίνω φυσικοθεραπεύτρια, ψυχίατρος, ανθρωπολόγος, γλωσσολόγος, τραγουδίστρια, πράκτορας και κοινωνική λειτουργός».

Η επαγγελματική συμβουλευτική συχνά επικεντρώνεται στους χαρισματικούς εφήβους και παραμερίζει τις ανάγκες των χαρισματικών ενηλίκων στη μελλοντική τους εργασία. Η συναισθηματική χαρισματικότητα (emotional giftedness) (Piechowski, 1991) ενδέχεται να εμπεριέχει υπερευερεθιστότητα ή υπερευαισθησία που παραμένουν και μετά την παιδική ηλικία παρόλο που εκδηλώνονται με διαφορετικό τρόπο στην ενήλικη ζωή (Lovecky, 1986). Τα ίδια χαρακτηριστικά που κάνουν τα παιδιά ευάλωτα στο σχολείο μπορούν να προκαλέσουν προβλήματα στους ενήλικες στην εργασία τους. Οι ικανότητες, τα ενδιαφέροντα και οι αξίες δε θα πρέπει να είναι οι μοναδικοί παράγοντες για την επαγγελματική ανάπτυξη των χαρισματικών ατόμων καθώς η εκδήλωση των χαρακτηριστικών αυτών μπορεί να έχει είτε θετικά είτε αρνητικά αποτελέσματα στον εργασιακό τους χώρο. Τα υψηλά επίπεδα ενέργειας και δημιουργικότητας ενός ενήλικα με υπερευερεθιστότητα μπορεί να οδηγήσουν σε εκπληκτικές επιδόσεις αλλά ταυτόχρονα να προκαλέσουν την αδυναμία ολοκλήρωσης ενός έργου που στερείται καινοτομίας. Τα άτομα τα οποία αφιερώνονται αποκλειστικά σε ένα σκοπό είναι πιθανόν να εμφανίσουν έντονη ενσυναίσθηση για τους άλλους ή έλλειψη ανοχής όσων έχουν διαφορετικές προτεραιότητες. Οι χαρισματικοί ενήλικες που διαθέτουν εσωτε-

ρικό σθένος μπορούν να βοηθήσουν τους άλλους στην αυτοπραγμάτωση ενώ αισθάνονται ότι λαμβάνουν μικρή ανταπόδοση.

Ένα άλλο ψυχολογικό χαρακτηριστικό των χαρισματικών ατόμων είναι η ισχυρή αίσθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης που μπορεί να οδηγήσει ένα μαθητή στην αναζήτηση ενός επαγγέλματος με κοινωνική σημασία. Η έντονη ανάγκη για συναισθηματική δέσμευση μπορεί να κατευθύνει έναν μαθητή σε επαγγέλματα παροχής υπηρεσιών, συμβάλλοντας στο κοινό καλό και επιδιώκοντας εσωτερική γαλήνη και ικανοποίηση παρά υλικές απολαβές (Chowdhury, 2017. Hansen & Hall, 1997. Passow, 1988). Η αναζήτηση για ένα επάγγελμα το οποίο θα προσδώσει νόημα και προσωπική πληρότητα στο άτομο όμως δεν είναι εύκολη υπόθεση ούτε εγγυημένη μέσα από τον προσεκτικό σχεδιασμό καριέρας (Colozzi & Colozzi, 2000).

## *Η Τελειοθηρία και η Διαχείρισή της*

Η τελειοθηρία (perfectionism) αποτελεί χαρακτηριστικό της πλειονότητας των χαρισματικών ατόμων και μπορεί να διακριθεί σε φυσιολογική (normal) ή νευρωτική (neurotic) ανάλογα με τις συναισθηματικές και διαπροσωπικές επιπτώσεις της (Schuler, 1999, 2002. Suh, Sohn, Kim & Lee, 2019). Ο Baker (1996) επιβεβαίωσε ότι οι χαρισματικοί μαθητές βιώνουν στρες λόγω της τελειοθηρίας τους περισσότερο από τους υπόλοιπους, η οποία μπορεί να είναι ανησυχητική όταν τους οδηγεί στην έλλειψη εμπιστοσύνης στις δυνάμεις τους. Συνήθως, όταν οι συγγραφείς αναφέρονται σε προβλήματα τελειοθηρίας των χαρισματικών, εννοούν τη νευρωτική τελειοθηρία.

Η νευρωτική τελειοθηρία των χαρισματικών μαθητών ξεκινάει από τη μικρή ηλικία όπου το ανεπτυγμένο λεξιλόγιο, ο επαγωγικός συλλογισμός και η υψηλού επιπέδου απόδοσή τους έχουν ως αποτέλεσμα να τους αποκαλούν «genius», «Einstein» ή «τέλειους». Πολλοί χαρισματικοί μαθητές εσωτερικεύουν τους επαίνους που δέχονται από τους γονείς και τους δασκάλους σε βαθμό που αυτοπροσδιορίζονται από αυτούς. Αισθάνονται έντονη πίεση για να επιτύχουν την απόδοση που ταιριάζει με τους επαίνους που δέχονται (Rimm, 1990a, 1990b, 2007b, 2008). Εργάζονται σκληρά – ορισμένες φορές νευρωτικά – για να διατηρήσουν την εικόνα τους. Μερικοί πιστεύουν ότι τους αγαπούν οι άλλοι κυρίως για τις υψηλές ικανότητες που διαθέτουν και δεν επιτρέπουν στον εαυτό τους να κά-

νουν λάθη ή κάτι λιγότερο από την τελειότητα. Ακόμη, είναι σπάνια ικανοποιημένοι από τα επιτεύγματά τους, επειδή επιδιώκουν υψηλά στάνταρ και όταν η επίδοσή τους είναι χαμηλότερη από τέλεια αισθάνονται ενοχή, εκνευρισμό, κατάθλιψη και χαμηλή αυτοπεποίθηση (Alodat, Ghazal & Al-Hamouri, 2020).

Εστιάζοντας στην υγιή αλλά και δυσλειτουργική τελειοθηρία, οι Schuler (1999) και Jung (2019) κάνουν στους δασκάλους και τους συμβούλους των χαρισματικών μαθητών τις ακόλουθες προτάσεις. Οι δάσκαλοι μπορούν:

- Να διερευνήσουν με ποιο τρόπο η τελειοθηρία επηρεάζει τα κοινωνικά και συναισθηματικά χαρακτηριστικά των χαρισματικών μαθητών.
- Να αναγνωρίσουν το στρες της τελειοθηρίας (π.χ. χαμηλή ανοχή στα λάθη, έλλειψη υπομονής σε όσους δεν είναι τέλειοι, καθυστερήσεις στην έναρξη εργασίας κλπ).
- Να προσδοκούν από τους μαθητές να είναι άριστοι και όχι τέλειοι.
- Να συζητήσουν πώς τα υψηλά στάνταρ αποτελούν κίνητρο για υψηλή επίδοση.
- Να ενθαρρύνουν τους τελειομανείς μαθητές να εξερευνήσουν τομείς στους οποίους δεν είναι σίγουρη η επιτυχία τους και η τελειότητα.
- Να παρέχουν ένα περιβάλλον ασφαλές για νέες εμπειρίες, ανάληψη ρίσκου και πιθανή αποτυχία.
- Να χρησιμοποιούν το χιούμορ για να ελαφρύνουν την ατμόσφαιρα.

Οι σύμβουλοι και οι δάσκαλοι μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές με τους ακόλουθους τρόπους:

- Αναγνωρίστε τα δυνατά και αδύναμα σημεία και κατανοήστε ότι κανείς δεν είναι τέλειος.
- Εκτιμήστε τις ομοιότητες και τις διαφορές μεταξύ των ατόμων.
- Αποδεχτείτε τα λάθη και βοηθήστε τους μαθητές να μειώσουν τον φόβο της αποτυχίας.
- Αναλύστε τα προσωπικά τους προβλήματα.
- Αναπτύξτε τη δημιουργικότητα και την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων.
- Μάθετε να βοηθάτε τους άλλους και να λαμβάνετε βοήθεια από εκείνους.
- Χρησιμοποιήστε το χιούμορ ως εργαλείο αποδοχής του εαυτού και των άλλων.

## *Η Επαγγελματική Ανάπτυξη των Χαρισματικών Παιδιών*

Η ικανότητα λήψης επαγγελματικών αποφάσεων, η διερεύνηση των επαγγελματικών επιλογών και η βεβαιότητα στην επιλογή σταδιοδρομίας προϋποθέτουν την επαγγελματική ωριμότητα του ατόμου (Kelly, 1992. Super, 1980). Οι χαρισματικοί μαθητές επιδεικνύουν πρώιμη επαγγελματική ωριμότητα και επιλέγουν με βεβαιότητα τις σπουδές που θα ακολουθήσουν νωρίτερα από τους συμμαθητές τους (Kelly & Colangelo, 1990. Wood, Smith & Duys, 2018). Αυτή η πρώιμη και συχνά ανώριμη βεβαιότητα μπορεί στην πραγματικότητα να περιορίσει την περαιτέρω διερεύνηση των επαγγελματικών επιλογών τους, ιδιαίτερα στο πανεπιστήμιο όπου τους προσφέρονται περισσότερες εναλλακτικές (Frederickson, 1986). Δεν είναι λίγοι οι έφηβοι οι οποίοι καλούνται να επιλέξουν πανεπιστήμιο και καριέρα χωρίς να έχουν καμία ουσιαστική γνώση του κόσμου της εργασίας την οποία ονειρεύονται (Csikszentmihalyi & Schneider, 2000. Maree, 1999. Seward & Gaesser, 2018). Συχνά, οι χαρισματικοί μαθητές καταλήγουν σε επαγγέλματα που απαιτούν δέκα ή και περισσότερα χρόνια σπουδών (Stewart, 1999). Στην περίπτωση που αυτή η επαγγελματική απόφαση ληφθεί νωρίς λόγω της γνωστικής ωρίμανσης χωρίς την ταυτόχρονη συναισθηματική ωρίμανσή του, ο έφηβος ίσως δεν είναι σε θέση να αντιληφθεί τον μακρόχρονο σχεδιασμό, την επιμονή και την αυτοθυσία που απαιτείται για την επίτευξη του επαγγελματικού του στόχου. Εκτός των άλλων, οι μακρόχρονες σπουδές απαιτούν σε μεγάλο βαθμό οικονομική και συναισθηματική εξάρτηση, γεγονός που βρίσκεται σε αντιπαράθεση με την ανάγκη τους για ανεξαρτησία από τη νεαρή ηλικία (Korkmaz, Ilhan & Bardakci, 2018. Silverman, 1993b).

Η επαγγελματική ανάπτυξη των χαρισματικών μαθητών έχει κάποιες ιδιαιτερότητες σε σχέση με τους συνομηλίκους τους λόγω του πολύπλευρου δυναμικού που διαθέτουν (multipotentiality). Το πολύπλευρο δυναμικό δημιουργεί στα παιδιά πλήθος ενδιαφερόντων και ικανοτήτων και συνεπώς πλήθος επαγγελματικών επιλογών. Πρόκειται για εκείνους τους μαθητές που συχνά ακούν από το περιβάλλον τους «*Μπορείς να ασχοληθείς με οτιδήποτε θέλεις*», γεγονός που μπορεί να τους δυσκολεύει στη διάκριση των προσωπικών τους αξιών και στην αναγνώριση των αδυναμιών και περιοριστικών παραγόντων στη διαδικασία επιλογών. Ενδέχεται επίσης να βιώσουν συγκρούσεις ως προς την ανάπτυξη της επαγγελματικής τους ταυτότητας, καθώς θα πρέπει να ιεραρχήσουν τους επαγγελματικούς τους στόχους, ενώ δυσκολεύονται να διακρίνουν τα πραγματικά τους ενδιαφέροντα (Kerr & Colangelo, 1988). Κύριο χαρακτηριστικό

τους είναι η μεγάλη ανάγκη από ανεξαρτησία-αυτονομία και αυτό θα αναζητήσουν και στην εργασία τους (Kerr, 1981. Smith & Wood, 2020).

Η επιλογή επαγγέλματος είναι μία πολύπλοκη και αγχογόνος διαδικασία (*overchoice syndrome*) και είναι δυνατόν να εξελιχθεί σε υπαρξιακό δίλημμα που συχνά συνοδεύεται από κρίση ταυτότητας. Οι χαρισματικοί μαθητές ενδιαφέρονται ιδιαίτερα για συνεισφορά στο κοινωνικό σύνολο, αναζητούν σκοπό και νόημα στο επάγγελμα που θα επιλέξουν και επιδιώκουν την «τέλεια καριέρα». Η εργασία είναι μία μορφή αυτοέκφρασης και η σταδιοδρομία αντανακλά τη φιλοσοφία για τη ζωή. Τα ερευνητικά δεδομένα αποκαλύπτουν τις αναπτυγμένες ηγετικές ικανότητες των χαρισματικών μαθητών και την προτίμησή τους για διερευνητικά και επιχειρησιακά επαγγέλματα κατά Holland (Kerr & Claiborn, 1991. Silverman, 1993a).

Όσον αφορά στις διαφορές μεταξύ των δύο φύλων, φαίνεται ότι τα χαρισματικά αγόρια επιτυγχάνουν υψηλότερους επαγγελματικούς στόχους από ότι τα χαρισματικά κορίτσια (Eccles, 1985. Kerr & Gahm, 2018). Τα στερεότυπα των φύλων επηρεάζουν και τις επαγγελματικές τους επιλογές με τα κορίτσια να εκδηλώνουν προτίμηση για τις ξένες γλώσσες και τις τέχνες και τα αγόρια για τα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες (Benbow & Stanley, 1983. Boston & Cimpian, 2018). Ακόμη, τα χαρισματικά κορίτσια έχουν λιγότερες ευκαιρίες να αναγνωριστούν από τους γονείς, τους δασκάλους και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Αντωνίου, 2009) και δέχονται πιέσεις να περιορίσουν τις φιλοδοξίες τους (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2006).

Είναι γεγονός ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των χαρισματικών μαθητών διαφοροποιείται μεταξύ αγοριών και κοριτσιών (Kerr, 1983. Kerr & Colangelo, 1988. Post-Kammer Perrone, 1983. Wilson, 1982. Yu & Jen, 2019). Παρόλο που τα αγόρια τείνουν να διατηρούν υψηλές ακαδημαϊκές και επαγγελματικές φιλοδοξίες λόγω των ανεπτυγμένων ικανοτήτων τους, τα χαρισματικά κορίτσια συχνά βιώνουν εσωτερικές συγκρούσεις, όπως επιθυμία για ενασχόληση τόσο στο σπίτι όσο και στην εργασία (Betz & Fitzgerald, 1987. Kerr, 1983), γεγονός που θα τα απομάκρυνε από τις υψηλές προσδοκίες για σπουδές και καριέρα.

Το ζήτημα των προσδοκιών (expectations) έχει πολλές και διαφορετικές όψεις. Για παράδειγμα, ορισμένοι γονείς έχουν ιδιαίτερες προσδοκίες από τα παιδιά τους, όπως υψηλή βαθμολογία στα τεστ του σχολείου, επαίνους, εισαγωγή σε υψηλού κύρους πανεπιστήμιο και επάγγελμα (Li & Xie, 2020. Rimm & Rimm-Kaufman, 2001. Rimm et al., 1999. Steenbergen-Hu & Olszewski-Kubilius, 2017. Zaffrann & Colangelo, 1979). Άλ-

λοι γονείς ίσως αγνοούν τις ιδιαίτερες ικανότητες των παιδιών τους και προσδοκούν από αυτά να αναλάβουν την οικογενειακή επιχείρηση ή να ασχοληθούν με αγροτικές εργασίες χωρίς υποστήριξη για πανεπιστημιακές σπουδές. Οι γονείς οι οποίοι δε διαθέτουν πανεπιστημιακές σπουδές πιθανόν δεν έχουν τις γνώσεις και εμπειρίες, ώστε να ορίσουν τις προσδοκίες από τα χαρισματικά παιδιά τους.

Σε έρευνα των Leung και συν. (1994) προέκυψε ότι οι χαρισματικοί μαθητές τείνουν να περιορίζουν τις επιλογές τους σε επαγγέλματα υψηλού κύρους. Η πίεση που τους ασκείται για ενασχόληση με κοινωνικά αναγνωρισμένα επαγγέλματα μπορεί να τους προκαλέσει επιπλέον στρες και απόρριψη των επιλογών που πραγματικά τους εκφράζουν. Οι υψηλές προσδοκίες από τον εαυτό τους ενδεχομένως να κάνουν τους μαθητές αναβλητικούς στον σχεδιασμό της σταδιοδρομίας τους και αναποφάσιστους λόγω του φόβου της αποτυχίας (Fredrickson, 1986. Wilson & Adelson, 2018).

Παρά τις υψηλές προσδοκίες για τις σπουδές και τη σταδιοδρομία των χαρισματικών μαθητών, συχνά οι ίδιοι οι μαθητές προτιμούν να ζήσουν με ένα εντελώς διαφορετικό τρόπο. Ένα απόσπασμα από μαθήτρια λυκείου μαρτυρά το εξής: «Θα ήθελα να μετακομίσω στην Αγγλία και να ζήσω ήσυχα σε ένα σπίτι κοντά στη θάλασσα…θα μου άρεσε να γράφω βιβλία… (αλλά) το μέλλον μου μάλλον θα είναι πολύ διαφορετικό. Θα πάω στο πανεπιστήμιο για τέσσερα χρόνια με αντικείμενο σχετικό με τα μαθηματικά. Έπειτα θα διδάξω στο λύκειο για κάποιο διάστημα, θα παντρευτώ και θα αποκτήσω παιδιά…λέω στον εαυτό μου ότι αυτό πρέπει να κάνω στη ζωή μου και αν συνεχίσω να το λέω ίσως να το πιστέψω».

## *Η Λήψη της Επαγγελματικής Απόφασης*

Η λήψη επαγγελματικών αποφάσεων είναι μία σύνθετη διαδικασία για τους μαθητές με πολλαπλά χαρίσματα. Η κύρια δυσκολία τους έγκειται στον περιορισμό της επιλογής ενός μόνο επαγγέλματος ενώ διαθέτουν διάφορες ικανότητες. Είναι ωραίο να έχει κανείς πολλές ικανότητες και ενδιαφέροντα, ωστόσο θα μπορούσε να αποτελέσει και αιτία σύγχυσης στους μαθητές όταν κληθούν να λάβουν εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις (Fredrickson, 1986. Naif, 2019. Post-Kammer & Perrone, 1983). Επίσης, ο σχεδιασμός της καριέρας σε μικρή ηλικία χωρίς να έχουν τη συναισθηματική ωριμότητα που απαιτείται είναι ένας ακόμα παράγοντας αναποφασιστικότητας. Σε αυτά προστίθεται η ανάγκη για συμ-

φιλίωση των προσωπικών τους στόχων με τις προσδοκίες του κοινωνικού περιβάλλοντος, οι οποίες πιθανόν δεν τους εκφράζουν. Οι δυσκολίες αυτές συχνά προκαλούν καθυστέρηση στη λήψη επαγγελματικής απόφασης αλλά και στην κοινωνική τους ανάπτυξη (γάμος, οικογένεια κλπ) (Kerr, 1981b. Vötter & Schnell, 2019).

Η επιλογή επαγγέλματος είναι μία σημαντική απόφαση για όλους. Στην περίπτωση των χαρισματικών μαθητών είναι μία απόφαση κρίσιμη, καθώς αποδεικνύει τη φιλοσοφία τους για τη ζωή. Η κοινωνική τάξη, η νοημοσύνη και το φύλο είναι καθοριστικοί παράγοντες για την αυτοαντίληψη των μαθητών και την επιλογή της καριέρας τους (Breik & Zaza, 2019. Perrone, 1997). Επίσης, διακρίνει πέντε στάδια στη διαμόρφωση της καριέρας του ατόμου. Ένα παιδί ηλικίας 3 έως 5 ετών επιδιώκει την άσκηση ελέγχου του περιβάλλοντός του και εύχεται να αποκτήσει ένα κατάστημα με γλυκά ή παιχνίδια. Στις ηλικίες 6 έως 8 ετών, τα παιδιά αποκτούν συνείδηση του ρόλου των φύλων και δεν είναι πολλά τα αγόρια που εύχονται να γίνουν γραμματείς ούτε τα κορίτσια που εύχονται να γίνουν στρατιωτικοί. Μεταξύ 9 και 13 ετών, το κύρος του επαγγέλματος και η κοινωνική τάξη επηρεάζουν τις επαγγελματικές αποφάσεις των ατόμων. Οι μαθητές συνειδητοποιούν ότι οι ικανότητες είναι πολύ σημαντικές και όσοι έχουν ανεπτυγμένες ικανοτήτες προσδοκούν ένα επάγγελμα υψηλού επιπέδου.

Από την ηλικία των 14 ετών, προστίθενται κι άλλα κριτήρια. Σύμφωνα με τον Peronne (1997), τα επαγγέλματα που δε συνάδουν με το φύλο του μαθητή απορρίπτονται εξαρχής και ακολουθούν όσα αποκλίνουν από την κοινωνικό του status. Στην ύστερη εφηβεία και πρώιμη ενηλικίωση, οι χαρισματικοί μαθητές κατανοούν και αποδέχονται τη σχέση τους (και τη σύγκρουσή τους) με την κοινωνία. Εμπιστεύονται τη διαίσθησή τους και βασιζόμενοι στις αξίες τους είναι πιθανό να διαφοροποιήσουν τις επιλογές τους σε σχέση με τα προηγούμενα χρόνια και τελικά να καταλήξουν σε κάποιο επάγγελμα που ταιριάζει περισσότερο με τον βαθύτερο εσωτερικό τους κόσμο. Η λήψη επαγγελματικής απόφασης των χαρισματικών ατόμων διαφέρει ποικιλοτρόπως από τα υπόλοιπα άτομα. Ορισμένοι εστιάζουν σε μία επαγγελματική κατεύθυνση νωρίς, ενώ άλλοι συνεχίζουν να αναζητούν διεξόδους ακόμα και αφού φοιτήσουν στο πανεπιστήμιο (Rimm & Rimm-Kaufman, 2001. Rimm et al., 1999).

## *Ο Ρόλος του Επαγγελματικού Προσανατολισμού*

Είναι δύσκολο να διαχωρίσουμε την επαγγελματική συμβουλευτική από τη συμβουλευτική για θέματα ζωής, καθώς η επαγγελματική ανάπτυξη είναι μία διαδικασία η οποία συνδέεται με πολλά ζητήματα, όπως οι αναπτυξιακές, κοινωνικές και ψυχολογικές αλλαγές του ατόμου (Bates & Morgan, 2018. Kelly, 1996. Perrone, 1997. Stewart, 1999. Super, 1980. Watts, 1996). Η επαγγελματική συμβουλευτική βοηθάει τους μαθητές να διερευνήσουν τον εαυτό τους και να απαντήσουν στο ερώτημα «ποιος είμαι;». Οι μεταβάσεις και οι αλλαγές του ατόμου μέσα στον χρόνο παίζουν σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική του ανάπτυξη, και ιδιαίτερα στην περίπτωση των χαρισματικών μαθητών, η επαγγελματική συμβουλευτική θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις ψυχολογικές παραμέτρους της χαρισματικότητας και όχι μόνο τις ακαδημαϊκές τους ανάγκες.

Μέχρι σήμερα η παραδοσιακή επαγγελματική συμβουλευτική είχε εστιάσει στο ταίριασμα ατόμου-επαγγέλματος βασισμένη στις ικανότητες και τα ενδιαφέροντα του μαθητή παρά στο δυναμικό και τη δημιουργικότητά του με την πάροδο του χρόνου. Η σύγχρονη επαγγελματική συμβουλευτική καλείται να μην περιοριστεί στην επιλογή του επαγγέλματος που του ταιριάζει αλλά να βοηθήσει τον μαθητή να χτίσει μία ζωή που τον ικανοποιεί (Cabras & Mondo, 2018. Mitchell, Levin & Krumboltz, 1999). Κεντρικά σημεία στην επίτευξη αυτού του στόχου παραμένουν η λήψη αποφάσεων, η ανάπτυξη ταυτότητας και η διερεύνηση.

Κατά τη σχολική περίοδο, ο σύμβουλος επαγγελματικού προσανατολισμού είναι απαραίτητο να έχει γνώση των ιδιαίτερων θεμάτων που αντιμετωπίζει ο χαρισματικός μαθητής και να διερευνήσει τα πολλαπλά ενδιαφέροντα και τα υπαρξιακά διλήμματα που μπορεί να δυσκολεύουν τις επαγγελματικές του αποφάσεις. Προκύπτει έντονη η ανάγκη για επαγγελματική καθοδήγηση των χαρισματικών μαθητών και συνήθως απαιτείται επιπλέον χρόνος για την πραγματοποίηση επαγγελματικών επιλογών. Βασική προϋπόθεση για τη λήψη αποφάσεων είναι ο διαχωρισμός των προσωπικών ενδιαφερόντων και προσδοκιών από τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος (Kennedy & Farley, 2018. Silverman, 1989).

Οι στόχοι ενός προγράμματος επαγγελματικού προσανατολισμού για χαρισματικούς μαθητές είναι οι ακόλουθοι (Kaya, Ogurlu & Hizli, 2017. Milgram, 1991a. Silverman, 1989):

- Κατανόηση της φύσης της χαρισματικότητας
- Διάκριση μεταξύ των δυνατοτήτων και των αδυναμιών των μαθητών

- Πλήρης και ακριβής πληροφόρηση για τις δυνατότητες εκπαιδευτικών επιλογών που διαθέτουν
- Εξερεύνηση των επαγγελμάτων που αντιστοιχούν στα ενδιαφέροντά τους
- Προσωρινές τοποθετήσεις για απόκτηση πραγματικής εμπειρίας σε εργασιακό περιβάλλον
- Διαχωρισμός επαγγέλματος-χόμπυ
- Προετοιμασία για αλλαγές καριέρας στη διάρκεια της ζωής τους
- Ενδυνάμωση των φιλοδοξιών των παιδιών που δε λαμβάνουν αρκετή ενθάρρυνση από το περιβάλλον τους

Ο ρόλος του συμβούλου επαγγελματικού προσανατολισμού είναι ιδιαίτερα σημαντικός στην ενίσχυση της αυτογνωσίας του χαρισματικού μαθητή και στη διαβεβαίωση ότι η πληθώρα των ενδιαφερόντων είναι προσόν και όχι εμπόδιο. Η παρέμβαση είναι καλό να βασίζεται στις αξίες του μαθητή και να είναι προσανατολισμένη σε επαγγέλματα με περιθώρια εξέλιξης και συνεχούς ανάπτυξης. Αναμφίβολα, είναι πολύτιμη η συνεργασία του συμβούλου με τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς των μαθητών για μια πιο ολοκληρωμένη υποστήριξη. Οι γονείς χρειάζεται να αποδεχθούν τα ταλέντα των παιδιών τους και να ενισχύουν τη συναισθηματική ελευθερία στον σχεδιασμό της ζωής τους. Από την άλλη, απαιτείται η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών στις ιδιαιτερότητες των χαρισματικών μαθητών και η επιδίωξη της διαφοροποιημένης συνεκπαίδευσης στην τάξη.

*Προτάσεις για τους Συμβούλους:*

1. Οι σύμβουλοι χρειάζεται να αναγνωρίσουν τις εσωτερικές και εξωτερικές πιέσεις των χαρισματικών μαθητών για επαγγέλματα υψηλού κύρους και να τους ενθαρρύνουν να απελευθερωθούν από την αναζήτηση της κοινωνικής αναγνώρισης, ώστε να απολαύσουν τη διαδικασία της πλήρους διερεύνησης της σταδιοδρομίας τους.
2. Η εκ βαθέων διερεύνηση των επαγγελμάτων ανεξαρτήτως φύλου θα μπορούσε να βοηθήσει τους χαρισματικούς μαθητές στη λήψη των επαγγελματικών τους αποφάσεων.
3. Οι σύμβουλοι θα πρέπει να ενισχύουν τα χαρισματικά και ταλαντούχα κορίτσια να μην παραιτούνται της προσπάθειας για υψηλές επιδόσεις. Τα διαχρονικά προγράμματα φαίνεται να είναι πιο αποτελεσματι-

κά από τη βραχύχρονη συμβουλευτική, καθώς επιτρέπουν στον σύμβουλο να βοηθήσει τις μαθήτριες στον σχεδιασμό της σταδιοδρομίας τους μέσα από συγκεκριμένα βήματα.

4. Είναι επίσης σημαντικό για τους συμβούλους να αναγνωρίσουν τις εσωτερικές συγκρούσεις για τον ρόλο των φύλων των μαθητριών ως αποτέλεσμα της χαρισματικότητας και του φύλου τους. Η συμβουλευτική στοχεύει στην ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας στην ανάληψη πολλαπλών ρόλων.

5. Οι χαρισματικοί μαθητές ενδεχομένως δε γνωρίζουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες των διαφόρων επαγγελμάτων και μέσω της συμβουλευτικής παρακινούνται στην αναζήτηση σχετικών πληροφοριών.

6. Η διερεύνηση των επαγγελμάτων αποτελεί μία διαδικασία, η οποία δε σταματάει στα πρώτα χρόνια του σχολείου. Επομένως, καθίσταται δυνατή η παρέμβαση για τροποποίηση των επαγγελματικών πεποιθήσεων των χαρισματικών μαθητών.

7. Οι σύμβουλοι είναι απαραίτητο να αναγνωρίσουν ότι παρόλο που η χαρισματικότητα είναι ένα πλεονέκτημα, μπορεί επίσης να αποτελέσει πηγή σύγχυσης, ειδικά για τα κορίτσια. Η συμβουλευτική μπορεί να βοηθήσει το άτομο να διερευνήσει τις δυναμικές που προκύπτουν από την εν λόγω σύγχυση, έτσι ώστε οι ακαδημαϊκές και επαγγελματικές αποφάσεις να συμβαδίζουν με τα ταλέντα του μαθητή.

Εκτός από τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό, σημαντικός είναι και ο ρόλος του mentoring στον σχεδιασμό της σταδιοδρομίας των ατόμων με πολλαπλές δεξιότητες. Οι χαρισματικοί μαθητές συχνά κατακλύζονται από συναισθήματα κοινωνικής απομόνωσης και ανεπάρκειας εξαιτίας των μη ικανοποιητικών διαπροσωπικών σχέσεων (Feldhusen, VanTassel-Baska & Seeley, 1989. Yaman & Sökmez, 2020). Επιπλέον, βιώνουν ένταση, υπέρμετρη ευαισθησία και τελειοθηρία (Mofield & Parker Peters, 2019. Silverman, 1991). Οι μέντορες μπορούν να προσφέρουν συναισθηματική υποστήριξη και να βοηθήσουν τους μαθητές στον προσδιορισμό ρεαλιστικών στόχων σύμφωνα με τα ταλέντα τους (Buescher, 1991). Οι χαρισματικοί μαθητές είναι καλοί υποψήφιοι για προγράμματα mentoring λόγω της ικανότητάς τους να δουλεύουν αυτόνομα και ανεξάρτητα καθώς και του υψηλού επιπέδου κινήτρου που διαθέτουν (Griggs, 1991. Hornstra, Bakx, Mathijssen & Denissen, 2020. Reis & Follo, 1993).

Εν κατακλείδι, ο επαγγελματικός προσανατολισμός των χαρισματικών μαθητών αποτελεί μία σύνθετη διαδικασία και κρίνεται αναγκαία η παροχή εξειδικευμένης συμβουλευτικής υποστήριξης, η οποία αντιμετωπίζει τους μαθητές ως μία ειδική ομάδα με ξεχωριστές απαιτήσεις. Η λήψη

επαγγελματικών αποφάσεων στα χαρισματικά άτομα συνδέεται με στρες και συχνά βιώνεται ως υπαρξιακό δίλημμα και συνεπώς καθίσταται επιτακτική η ανάγκη σχεδιασμού ειδικών προγραμμάτων προσαρμοσμένων στις ιδιαιτερότητες των μαθητών αυτών. Η κατάρτιση των συμβούλων επαγγελματικού προσανατολισμού και η συνεργασία τους με εκπαιδευτικούς και γονείς θα συντελέσουν στην αποτελεσματική υποστήριξη των μαθητών και κατ' επέκταση στην ομαλή μετάβασή τους στην αγορά εργασίας. Παρόλο που η διερεύνηση της χαρισματικότητας στη χώρα μας συγκαταλέγεται στα ενδιαφέροντα των επιστημόνων της ψυχολογίας, παραμένει περιορισμένη η μελέτη της επαγγελματικής συμβουλευτικής των χαρισματικών ατόμων και των παραγόντων που διαμορφώνουν την επαγγελματική τους ταυτότητα. Η περαιτέρω έρευνα του θέματος θα μπορέσει να φωτίσει τις ιδιαίτερες πτυχές της επαγγελματικής ανάπτυξης των μαθητών αυτής της κατηγορίας οι οποίοι στην πλειονότητά τους θα διαμορφώσουν τη μελλοντική κοινωνική πραγματικότητα.

## *Βιβλιογραφία*


ALODAT, A. M., GHAZAL, M. M. A., & AL-HAMOURI, F. A. (2020). Perfectionism and Academic Self-Handicapped among Gifted Students: An Explanatory Model. *International Journal of Educational Psychology, 9*(2), 195-222.

ΑΝΤΩΝΙΟΥ, Α.-Σ. (2009). *Χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά*. Αθήνα: Ιατρικές Εκδόσεις Π.Χ Πασχαλίδης.

BAKER, J. A. (1996). Everyday stressors of academically gifted adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education, 7*, 356-368.

BATES, C. C., & MORGAN, D. N. (2018). Seven elements of effective professional development. *The Reading Teacher, 71*(5), 623-626.

BETZ, N. R., & FITZGERALD, L. F. (1987). *The career psychology of women*. Orlando: Academic Press.

BOSTON, J. S., & CIMPIAN, A. (2018). How do we encourage gifted girls to pursue and succeed in science and engineering?. *Gifted Child Today, 41*(4), 196-207.

BREIK, W. D., & ZAZA, H. I. (2019). Coping strategies adopted by adolescents: A comparative study in relation to gifted status, gender, and family size. *Gifted Education International, 35*(1), 3-19.

BUESCHER, T. M. (1991). Gifted adolescents. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 382-401). Boston: Allyn & Bacon.

CABRAS, C., & MONDO, M. (2018). Coping strategies, optimism, and life satisfaction among first-year university students in Italy: Gender and age differences. *Higher Education, 75*(4), 643-654.

CHOWDHURY, M. A. (2017). Towards the achievement of a unified, uniform and socially-just 'gifted education'policy acceptable on a global scale. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists, 5*(1), 1-22.

COLANGELO, N. (2003). Counseling gifted students. In N.Colangelo & G.A.Davis (Eds), *Handbook of gifted education* (3rd ed., pp. 373-387). Boston: Allyn & Bacon.

COLANGELO, N. & ZAFFRANN, R. (1979). *New voices in counseling the gifted*. Dubuque, IA: Kendall-Hunt.

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.

COLOZZI, E. A., & COLORZI, L. C. (2000). College students' callings and careers: An integrated values-oriented perspective. In D. A. Luzzo (Ed.), *Career counseling of college students: An empirical guide to strategies that work* (pp. 63-90). Washington, DC: American Psychological Association.

CSIKSZENTMIHALYI, M., & SCHNEIDER, B. (2000). *Becoming adult: How teenagers prepare for the world of work*. New York: Basic Books.

DAVIS, G. A., & RIMM, S. B. (1998). *Education of the gifted and talented* (4th ed). Boston: Allyn and Bacon.

ΔΕΛΑΣΣΟΥΔΑΣ, Λ. (2004). Σχολικός και Επαγγελματικός Προσανατολισμός Ατόμων με ειδικές ανάγκες: Προϋποθέσεις, προβλήματα. Στο Μ.Ι. Κασσωτάκης (επιμ.), *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός* (σελ. 567-601). Αθήνα: Τυπωθήτω.

DELISLE, J. R. (1992). *Guiding the social and emotional development of gifted youth*. New York: Longman.

DELISLE, J. R. (1997). Gifted adolescents: Five steps toward understanding and acceptance. In N.Colangelo & G.A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd ed., pp. 475-482). Boston: Allyn and Bacon.

DOWDALL, C. B., & COLANGELO, N. (1982). Underachieving gifted students: Review and implications. *Gifted Child Quarterly, 26*, 179-184.

ECCLES, J. S. (1985). Why doesn't Jane run? Sex differences in educational and occupational patterns. In F. D. Horowitz & M. O'Brien (Eds.), *The gifted and talented: Developmental perspective* (pp. 251-295). Washington, DC: American Psychological Association.

FELDHUSEN, J., VANTASSEL-BASKA, J., & SEELEY, K. (1989). *Excellence in Educating the Gifted*. Denver: Love.

FREDERICKSON, R. H. (1986). Preparing gifted and talented students for the world of work. *Journal of Counseling and Development, 64*, 556-565.

GRIGGS, S. A. (1991). Counseling gifted children with different learning style preferences. In R. M. Milgram (Ed.), *Counseling gifted and talented children: A guide for teachers, counselors, and parents* (pp. 53-74). Norwood, NJ: Ablex.

HANSEN, J. B., & HALL, E. G. (1997). Gifted women and marriage. *Gifted Child Quarterly, 41*, 169-180.

HORNSTRA, L., BAKX, A., MATHIJSSEN, S., & DENISSEN, J. J. (2020). Motivating gifted and non-gifted students in regular primary schools: A self-determination perspective. *Learning and Individual Differences, 80*, 101871.

JUNG, J. Y. (2019). The Career Development of Gifted Students. In: J. Athanasou & H. Perera (Eds.) *International Handbook of Career Guidance* (pp. 325-342). Cham: Springer.

KELLY, K., & COLANGELO, N. (1990). Effects of academic ability and gender on career development. *Journal for the Education of the Gifted, 13*, 168-175.

KELLY, K. (1992). Career maturity of young gifted adolescents: A replication study. *Journal for the Education of the Gifted, 16*, 36-45.

KELLY, K. (1996). A talent development model of career counseling. *Gifted Education International, 11*, 131-135.

KENNEDY, K., & FARLEY, J. (2018). Counseling gifted students: School-based considerations and strategies. *International Electronic Journal of Elementary Education, 10*(3), 361-367.

KERR, B. A., & CLAIBORN, E. D. (1991). Counseling talented adults. *Advanced Development, 3*, 75-83.

KERR, B. A. & COLANGELO, N. (1988). The college plans of academically talented students. *Journal of Counseling and Development, 67*, 42-48.

KERR, B. A., & GAHM, J. (2018). *Developing talents in girls and young women.* In: S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-

Nicpon (Eds.), *APA handbook of giftedness and talent* (p. 399–415). American Psychological Association.

KERR, B. A. (1981A). *Career education for the gifted and talented*. Columbus, OH: Ohio State University, National Center for Research in Vocational Education.

KERR, B. A. (1981B). Career education strategies for the gifted. *Journal of Career Education, 7*, 318-323.

KERR, B. A. (1983). Raising the career aspirations of gifted girls. *Vocational Guidance Quarterly, 32*, 37-42.

KOLB, L., & JUSSIM, K. J. (1993). Teacher expectations and underachieving gifted children. *Roeper Review, 17*, 26-30.

KORKMAZ, O., ILHAN, T., & BARDAKCI, S. (2018). An Investigation of Self-Efficacy, Locus of Control, and Academic Procrastination as Predictors of Academic Achievement in Students Diagnosed as Gifted and Non-Gifted. *European Journal of Educational Studies, 4*(7), 173-192.

LANDRUM, M. S. (1987). Guidelines for implementing a guidance/counseling program for gifted and talented students. *Roeper Review, 10*, 103-107.

LEUNG, S. A., CONOLEY, C., & SCHEEL, M. J. (1994). The career and educational aspirations of gifted highschool students: a retrospective study. *Journal of Counseling and Development, 72*, 298-303.

LI, W., & XIE, Y. (2020). The influence of family background on educational expectations: A comparative study. *Chinese Sociological Review, 52*(3), 269-294.

LOVECKY, D. V. (1986). Can you hear the flowers singing? Issues for gifted adults. *Journal of Counseling and Development, 64*, 572-575.

ΜΑΛΙΚΙΩΣΗ-ΛΟΪΖΟΥ, Μ. (2006). Αρχές συμβουλευτικής προσέγγισης των γυναικών. Στο Μ. Μαλικιώση-Λοϊζου, Δ. Σιδηροπούλου-Δημακάκου & Γ. Κλεφταρας (Επιμ.), *Η συμβουλευτική ψυχολογία στις γυναίκες* (σελ.25-44). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

ΜΑΛΙΚΙΩΣΗ-ΛΟΪΖΟΥ, Μ. (2008). Συμβουλευτική προσέγγιση των χαρισματικών παιδιών και των οικογενειών τους. Στο Η. Ματσαγγούρας, *Εκπαιδεύοντας παιδιά υψηλών ικανοτήτων μάθησης: Διαφοροποιημένη Συνεκπαίδευση* (σελ.435-467). Αθήνα: Gutenberg.

MAREE, J. G. (1999). Validating the results of test scores: A case study in career counseling, illustrating how a gifted child may benefit from job analyses. *Gifted Education International, 13*, 204-215.

MILGRAM, R. (1991). Counseling gifted and talented children and youth: Who, where, what and how? In R.Milgram (Ed.), *Counseling gifted and talented children* (pp. 7-21). Norwood, New Jersey: Ablex.

MITCHELL, K., LEVIN, A., & KRUMBOLTZ, J. (1999). Planned happenstance: Constructing unexpected career opportunities. *Journal of Counseling & Development, 77*, 115-124.

MOFIELD, E., & PARKER PETERS, M. (2019). Understanding underachievement: Mindset, perfectionism, and achievement attitudes among gifted students. *Journal for the Education of the Gifted, 42*(2), 107-134.

MOON, S. M., KELLY, K. R., & FELDHUSEN, J. F. (1997). Spexialized counseling services for gifted youth and their families: A needs assessment. *Gifted Child Quarterly, 41*, 16-25.

MORELOCK, M. J. (1992). Giftedness: The view from within. *Understanding Our Gifted, 4*, 11-15.

NAIF, K. A. (2019). Impact of digital media on gifted students' career choices. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists, 7*(2), 99-112.

NEIHART, M., REIS, S. M., ROBINSON, N. M., & MOON, S. M. (Eds.) (2002). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?*. Waco, TX: Prufrock Press.

OLSZEWSKI-KUBILIUS, P., & CORWITH, S. (2018). Poverty, academic achievement, and giftedness: A literature review. *Gifted Child Quarterly, 62*(1), 37-55.

PASSOW, A. H. (1988). Educating gifted persons who are caring and concerned. *Roeper Review,. 11*, 13-15.

PERRONE, P. (1991). Career Developmetn. In N.Colangelo & G.A. Davis (Eds.), *Handbook of Gifted Education* (pp. 321-327). Boston: Allyn and Bacon.

PERRONE, P. A. (1997). Gifted individuals' career development. In N. Colangelo & G.Davis (Eds.), *Handbook of Gifted Education* (2nd ed., pp. 398-407). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

PETERSON, J. S., & COLANGELO, N. (1996). Gifted achievers and underachievers: A comparison of patterns found in school files. *Journal of Counseling and Development, 74*, 399-407.

PIECHOWSKI, M. (1991). Emotional giftedness: The measure of intrapersonal intelligence. In N. Colangelo & G. Davis (Eds.), *Handbook of Gifted Education* (2nd ed., pp. 366-381). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

POST-KAMMER, P., & PERRONE, P. (1983). Career perceptions of talented individuals: a follow-up study. *Vocational Guidance Quarterly, 31*, 203-211.

REIS, S. M., & FOLIO, E. J. (1993). *Accelerated education methods for intellectually gifted secondary students*. (ERIC Document Reproduction Services No. ED 359 708)

RIMM, S. B. (1990). *Gifted kids have feeling too*. Watertown, WI: Apple.

RIMM, S. B. (1995). Impact of family patterns upon the development of giftedness. In J.L.Genshaft, M. Bireley, & C. L. Hollinger (Eds.), *Serving gifted and talented students: A resource for school personnel* (pp. 243-322). Austin, TX: PRO-ED.

RIMM, S. B. (2003). *See Jane win for girls: A smart girl's guide to success*. Minneapolis, MN: Free Spirit Press.

RIMM, S. B. (2007A). *Keys to parenting the gifted child* (3rd ed). Scottsdale, AZ: Great Potential Press.

RIMM, S. B. (2007B). What's wrong with perfect? Clinical Perspectives on Perfectionism. *Gifted Education International, 23*, 114-121.

RIMM, S. B. (2008). *Why bright kids get poor grades-and what you can do about it*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.

RIMM, S. B., & RIMM-KAUFMAN, S.(2001). *How Jane won: 55 successful women share how they grew from ordinary girls to extraordinary women*. New York: Crown.

RIMM, S. B., RIMM-KAUFMAN, S., & RIMM, I. J. (1999). *See Jane win: The Rimm report on how 1000 girls became successful women*. New York: Crown.

SANBORN, M. P. (1979). Career development: Problems of gifted and talented students. In N. Colangelo & R. Zaffrann (Eds), *New voices in counseling the gifted* (pp.284-300). Dubuque, IA: Kendall-Hunt.

SCHULER, P. A. (1999). *Voices of perfectionism: Perfectionistic gifted adolescents in a rural middle school*. Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented.

SCHULER, P.A. (2002). Perfectionism in gifted children and adolescents. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson, & S. M. Moon (Eds,), *Social and emotional development of gifted children: What*

*do we know?* (pp. 71-79. Washington, DC: National Association for Gifted Children.

SEWARD, K., & GAESSER, A. H. (2018). Career decision-making with gifted rural students: Considerations for school counselors and teachers. *Gifted Child Today, 41*(4), 217-225.

SILVERMAN, L. K. (1989). Career counseling for the gifted. In J. L. Van Tassel-Baska & P. Olszewski-Kubilius (Eds.), *Patterns of influence on Gifted Learners: The Home, the Self, and the School* (pp. 201-213). Boston: Allyn & Bacon.

SILVERMAN, L. K. (1991). Family counseling. In N. Colangelo, & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 307-320). Boston: Allyn & Bacon.

SILVERMAN, L. K. (1993A). *Counseling the gifted and talented*. Denver: Love.

SILVERMAN, L. K. (1993B). Counseling needs and programs for the gifted. In K. A. Heller, F. J.Monks, & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp.631-647). Oxford, New York: Pergamon Press.

SMITH, C. K., & WOOD, S. M. (2020). Supporting the career development of gifted students: New role and function for school psychologists. *Psychology in the Schools, 57*(10), 1558-1568.

STEENBERGEN-HU, S., & OLSZEWSKI-KUBILIUS, P. (2017). Factors that contributed to gifted students' success on STEM pathways: The role of race, personal interests, and aspects of high school experience. *Journal for the Education of the Gifted, 40*(2), 99-134.

STEWART J. B. (1999). Career counseling for the academically gifted student. *Canadian Journal of Counseling*, *33,* 3-12.

SUH, H., SOHN, H., KIM, T., & LEE, D. G. (2019). A review and meta-analysis of perfectionism interventions: Comparing face-to-face with online modalities. *Journal of Counseling Psychology, 66*(4), 473–486.

SUPER, D. (1980). Life span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior, 16*, 282-298

SYAFRIL, S., YAUMAS, N. E., ISHAK, N. M., YUSOF, R., JAAFAR, A., YUNUS, M. M., & SUGIHARTA, I. (2020). Characteristics and educational needs of gifted young scientists: a focus group study. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists, 8*(2), 947-954.

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

TORRANCE, E. P. (1965). *Gifted children in the classroom*. New York: Macmillan.

VÖTTER, B., & SCHNELL, T. (2019). Cross-lagged analyses between life meaning, self-compassion, and subjective well-being among gifted adults. *Mindfulness, 10*(7), 1294-1303.

WATTS, A.G. (1996). Toward a policy for lifelong career development: A transatlantic perspective. *Career Development Quarterly, 45*, 41-53.

WILSON, S. (1982). A new decade: The gifted and career choice. *Vocational Guidance Quarterly, 31*, 53-59.

WILSON, H. E., & ADELSON, J. L. (2018). Perfectionism: Helping gifted children learn healthy strategies and create realistic expectations. *Parenting for High Potential, 7*(3), 8-11.

WOOD, S. M., SMITH, C. K., & DUYS, D. K. (2018). Career counseling and the gifted individual: Applying social cognitive career theory to the career decision making of gifted individuals. In: S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA handbook of giftedness and talent* (p. 629–644). American Psychological Association.

YAMAN, D. Y., & SÖKMEZ, A. B. (2020). A case study on social-emotional problems in gifted children. *Elementary Education Online, 19*(3), 1768-1780.

YU, H. P., & JEN, E. (2019). The gender role and career self-efficacy of gifted girls in STEM areas. *High Ability Studies*, 1-17.

*Περίληψη*

Οι χαρισματικοί μαθητές αποτελούν μία ομάδα του μαθητικού πληθυσμού, η οποία έχει απασχολήσει αρκετά την επιστημονική κοινότητα τις τελευταίες δεκαετίες. Οι ιδιαίτερες δυνατότητες αλλά και δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζουν οι μαθητές αυτής της κατηγορίας στο σχολικό και κοινωνικό τους περιβάλλον είναι πολλαπλές με αποτέλεσμα να χρειάζονται συμβουλευτική υποστήριξη για να μπορέσουν να διαχειριστούν τη διαφορετικότητα που τους διακρίνει. Η συμβουλευτική μπορεί να αφορά τόσο σε προσωπικές δυσκολίες όσο και σε ζητήματα επαγγελματικής ανάπτυξης και αποφάσεων. Σε αυτά τα ζητήματα είναι χρήσιμη η υποστήριξη των χαρισματικών μαθητών μέσω ενός προγράμματος επαγ-

γελματικού προσανατολισμού, το οποίο θα προσαρμόζεται στο προφίλ και τις ανάγκες τους. Στόχος των διαδικασιών αυτών είναι η αυτογνωσία του μαθητή. Στην ειδική αγωγή –και ειδικότερα στην περίπτωση των χαρισματικών παιδιών– ο επαγγελματικός προσανατολισμός καλείται να λάβει επιπλέον υπόψη τις ιδιαιτερότητες και ιδιαίτερες ανάγκες των ατόμων, τα δικαιώματα που πηγάζουν από τις ανάγκες αυτές αλλά και τη στάση της κοινωνίας απέναντί τους.

Λέξεις-Κλειδιά: συμβουλευτική υποστήριξη, χαρισματικοί μαθητές, διαφορετικότητα, επαγγελματική ανάπτυξη, επαγγελματικός προσανατολισμός

*Kalliopi SOTIRAKI*
*Alexandros-Stamatios ANTONIOU*

*Gifted Students' Counselling and Vocational Guidance:When Talent Turns into a Dilemma*

*Abstract*

Gifted students constitute a group of the student population, which has widely preoccupied the scientific community over the last few decades. The rich potential as well as the difficulties that students of this category may encounter in their school and social environment are multiple, and as a result, they need counselling support in order to be in position to manage the diversity that distinguishes them. Counselling can address both personal difficulties and issues of vocational guidance and decision making. In the aforementioned field, a vocational guidance programme, which is tailored to the gifted students' profile and needs, is considered to be a useful support scheme. The goal of such processes is the student's self-awareness. In special education -and particularly in the case of gifted children- vocational guidance is expected to further take into account the individuals' specific characteristics and special needs, the rights arising from these needs, as well as society's attitude towards them.

Keywords: counselling support, gifted students, diversity, vocational development, vocational guidance