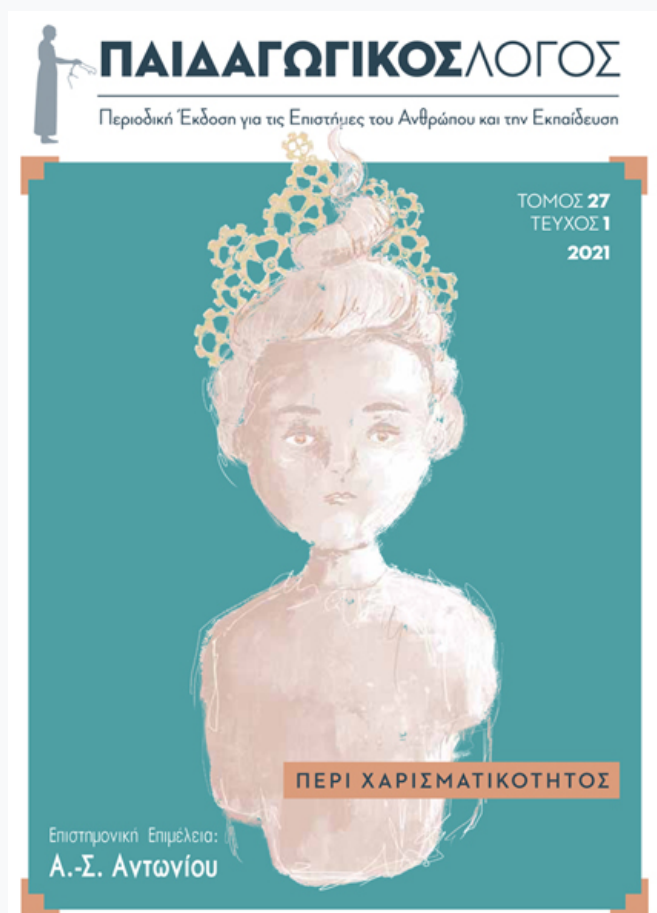


Παιδαγωγικός Λόγος

Τόμ. 27, Αρ. 1 (2021)

Περί Χαρισματικότητας



Σοφία και δημιουργικότητα σε χαρισματικούς μαθητές

Ευαγγελία Καρανάνα, Όλγα Κόφα, Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου

doi: [10.12681/plogos.27929](https://doi.org/10.12681/plogos.27929)

Copyright © 2021, Ευαγγελία Καρανάνα, Όλγα Κόφα, Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Καρανάνα Ε., Κόφα Ό., & Αντωνίου Α.-Σ. (2021). Σοφία και δημιουργικότητα σε χαρισματικούς μαθητές. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 27(1), 207–226. <https://doi.org/10.12681/plogos.27929>

Ευαγγελία ΚΑΡΑΝΑΝΑ
Όλγα ΚΟΦΑ
Αλέξανδρος-Σταμάτιος ΑΝΤΩΝΙΟΥ

*Σοφία και δημιουργικότητα σε
χαρισματικούς μαθητές*

doi:<https://doi.org/10.12681/plogos.27929>

ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΟΥΣ ΚΑΡΑΜΙ ET AL. (2020) ΔΕΝ ΥΠΑΡΧΕΙ ΟΜΟΦΩΝΙΑ για τον ορισμό της σοφίας. Τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν τη σοφία συμπεριλαμβάνουν τη διαχείριση της γνώσης, την αυτορρύθμιση, τον αλτρουισμό και την ηθική ωριμότητα, τη διαφάνεια και την ανοχή, την ορθή κρίση και τη λήψη αποφάσεων, τη νοημοσύνη και τη δημιουργική σκέψη, τη δυναμική ισορροπία και τη συνθετική ικανότητα. Με βάση αυτά τα στοιχεία έχει δομηθεί το Πολυεδρικό Μοντέλο της Σοφίας. Αξίζει, ωστόσο, να αναφερθεί το γεγονός ότι η σημαντικότητα των επιμέρους στοιχείων της σοφίας διαφέρει ανάλογα με το εκάστοτε κοινωνικό πλαίσιο και την υφιστάμενη κουλτούρα. Επομένως, ο εννοιολογικός ορισμός της σοφίας εξαρτάται από τη χωροταξική διάταξη και τη χρονική συγκυρία. Η υποκειμενικότητα της σοφίας ενισχύεται λαμβάνοντας υπ' όψιν την διαχρονική ενσωμάτωσή της στον θεολογικό και πνευματικό συλλογισμό (Κόφα & Αντωνίου, 2020).

Ο Sternberg (2017) αναφέρει ότι η σοφία είναι η χρήση της γνώσης και των ικανοτήτων του ατόμου για την επίτευξη ενός κοινού καλού, εξισορροπώντας τα συμφέροντα κάποιου με αυτά των άλλων τόσο βραχυπρόθεσμα όσο και μακροπρόθεσμα, ενώ ταυτόχρονα προσαρμόζεται, διαμορφώνει και επιλέγει τα κατάλληλα περιβάλλοντα και χρησιμοποιεί θετικές ηθικές αξίες. Μια άλλη άποψη, σύμφωνα με τον Webster (2003) είναι ότι τα σοφά άτομα κατέχουν την ικανότητα της λήψης αποφάσεων, της επίλυσης προβλημάτων καθώς και άλλες μορφές πνευματικών ικανο-

τήτων. Σκόπιμα, λοιπόν, τα άτομα αυτά στοχεύουν, ώστε οι ενέργειές τους να έχουν συνέπειες που σχετίζονται με τη σοφία. Η σοφία είναι η εφαρμογή των κρίσιμων εμπειριών της ζωής για τη διευκόλυνση της βέλτιστης ανάπτυξης του εαυτού μας και των άλλων. Με βάση τον Webster (2003), η ειλικρίνεια, η συναισθηματική ρύθμιση, το χιούμορ, οι κρίσιμες εμπειρίες της ζωής, οι αναμνήσεις και ο συλλογισμός είναι μερικές από τις διαστάσεις που περιλαμβάνει η σοφία.

Οι Jeste et al. (2010) σε μια μελέτη για τη σοφία που διεξήχθη το 2010 με τη μέθοδο των Δελφών (Delphi method), επεδίωξαν να χαρακτηρίσουν καλύτερα τη σοφία σε σύγκριση με τη νοημοσύνη και την πνευματικότητα και εφάρμοσαν το μοντέλο σοφίας του Ardelt (2003, ό.π. στο Jeste et al., 2010), όπου τα ευρήματα ερμηνεύτηκαν κατηγοριοποιώντας τη σοφία σε τρεις διαστάσεις. Πρώτα εντόπισαν τη γνωστική διάσταση, η οποία περιελάμβανε την πλούσια γνώση της ζωής, την κοινωνική γνώση, την ανοχή της αμφιθυμίας, τη ρεαλιστική λήψη αποφάσεων, την αναγνώριση των ορίων της γνώσης, τον ρεαλισμό και την αποδοχή της αβεβαιότητας στη ζωή. Έπειτα, ανίχνευσαν μια στοχαστική διάσταση, που περιελάμβανε τη μάθηση από εμπειρίες, τις πρακτικές δεξιότητες της ζωής, όπως η ορθή κρίση, η αξία του σχετικισμού, η ανοχή της διαφορετικότητας, η ικανότητα παροχής καλών συμβουλών, ο αυτοπροβληματισμός, η αυτο-διορακτικότητα και το αίσθημα της δικαιοσύνης.

Τέλος, η συναισθηματική διάσταση της σοφίας περιελάμβανε την ενσυναίσθηση, την κοινωνική συνεργασία και τη δημιουργικότητα. Επίσης, βρήκαν ότι η συναισθηματική ρύθμιση, η ανοιχτότητα σε νέες εμπειρίες, η αίσθηση του χιούμορ και η ωριμότητα που αποκτήθηκαν με την εμπειρία περιγράφουν καλύτερα την έννοια της σοφίας παρά της νοημοσύνης ή της πνευματικότητας (Jeste et al., 2010). Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τον μη γνωστικό ορισμό, η σοφία αποτελεί μια δια βίου αναπτυξιακή διαδικασία, η οποία αφορά στις διεργασίες βάσει των οποίων τα άτομα εξελίσσονται κοινωνικο-συναισθηματικά. Χαρακτηριστικό παράδειγμα της εν λόγω σύλληψης της σοφίας αποτελεί η θεωρία των σταδίων ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης του Erik Erikson (1964, 1982). Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, το Εγώ του ατόμου αναπτύσσεται και εξελίσσεται μέσω της επίλυσης οκτώ αναπτυξιακών κρίσεων. Η ωρίμανση, πλήρους λειτουργικότητας και κοινωνική ενσωμάτωση του ατόμου προϋποθέτουν την υπέρβαση των οκτώ κρίσεων. Στο τελικό στάδιο του Erikson, την «πληρότητα του Εγώ έναντι της Απελπισίας», το άτομο σε προχωρημένη πια ηλικία πασχίζει να αποδεχτεί τη μη αναστρέψιμότητα του παρελθόντος και να μη βυθιστεί στην απελπισία, σκεπτόμενο τις παρελθοντικές αποτυχίες, τις

χαμένες ευκαιρίες και την επικείμενη έλευση του θανάτου. Τα άτομα που μπορούν να αναπολούν το παρελθόν και να αισθάνονται ευτυχία και πληρότητα δε φοβούνται τον θάνατο. Ο Erikson προσδιόρισε την κατάσταση της αποδοχής της μη αναστρεψιμότητας του παρελθόντος και της απαλλαγής από τον φόβο του θανάτου ως «σοφία», την οποία περιέγραψε ως το αποκορύφωμα της ανάπτυξης του «Εγώ». Επομένως, η επίλυση των οκτώ σταδίων ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης οδηγεί στη σοφία.

Μέσα αξιολόγησης της σοφίας

Η σοφία ως έννοια είναι μετρήσιμη. Οι τυποποιημένες κλίμακες αξιολόγησης περιλαμβάνουν μια μορφή συνέντευξης ή ερωτηματολογίου ή έναν συνδυασμό των δύο. Οι δημοσιευμένες μελέτες που εξετάζουν την αξιοπιστία και την εγκυρότητα αυτών των κλιμάκων διαφέρουν ως προς τον βαθμό περιεκτικότητας και λεπτομέρειας. Όλα τα εργαλεία, ωστόσο, έχουν αξιολογηθεί για μεσοπρόθεσμη συνέπεια, ενώ πολλές κλίμακες έχουν επίσης εξεταστεί για επιπλέον μορφές αξιοπιστίας (Bangenetal, 2013).

Για παράδειγμα το Kaleidoscope Project (Sternberg, 2009b, 2010a. Sternberg, Bonney, Gabora & Merrifield, 2012. Sternberg, 2017) χρησιμοποιείται εδώ και πολλά χρόνια ως ένα από τα κριτήρια εισαγωγής προπτυχιακών φοιτητών στο Πανεπιστήμιο Tufts. Κάθε χρόνο, και στους 15.000 υποψηφίους δίνονται μια σειρά δοκιμών που αξιολογούν τις αναλυτικές, δημιουργικές, πρακτικές και βασισμένες στη σοφία δεξιότητες. Μια ερώτηση που αξιολογεί τη σοφία μπορεί να είναι πώς σχεδιάζει κάποιος, αργότερα στη ζωή, να κάνει τον κόσμο καλύτερο. Οι ερωτήσεις αναλόγως των δεξιοτήτων που αξιολογούν διαφέρουν μεταξύ τους. Κανένα ερώτημα δεν είναι ένα «καθαρό» μέτρο ενός αποκλειστικού στοιχείου της επιτυχημένης νοημοσύνης. Η βαθμολογία των ασκήσεων είναι ολιστική. Η έρευνα κατέδειξε ότι με την εξάσκηση, οι υποψήφιοι επιτυγχάνουν καλύτερα αποτελέσματα στις αξιολογήσεις τους. Επιπλέον, η έρευνα διαπίστωσε ότι οι φοιτητές με υψηλότερες βαθμολογίες στο Kaleidoscope Project χαρακτηρίστηκαν ως ενεργοί πολίτες και ανέπτυξαν ηθικές ηγετικές δεξιότητες κατά το πρώτο έτος τους στο Tufts (Sternberg, 2017). Εκεί ακριβώς βασίζεται και το μοντέλο ACCEL του Sternberg, το οποίο ενθαρρύνει να επεκταθεί η εκπαίδευση των χαρισματικών πέρα από τις στενές αντιλήψεις νοημοσύνης και να αγκαλιάσει την ενεργό συμμετοχή των πολιτών και την ηθική ηγεσία.

Επίσης, στο κέντρο PACE του πανεπιστημίου Yale, επειδή τόσο η σοφία όσο και η πρακτική νοημοσύνη μετρώνται βάσει σεναρίων, αναθεωρούνται τα αποτελέσματα τα οποία έχουν ληφθεί για την αξιολόγηση της πρακτικής νοημοσύνης (Sternberg et al., 2000, ό.π. στο Sternberg, 2003). Η πρακτική νοημοσύνη σχετίζεται με τη σοφία αλλά δεν είναι το ίδιο με αυτή. Ένα άτομο θα μπορούσε να είναι πρακτικά ευφυές και να φροντίζει μόνο για τα δικά του συμφέροντα. Εν αντιθέσει, ένα σοφό άτομο ποτέ δεν θα μπορούσε να κοιτάζει μόνο τα προσωπικά του συμφέροντα. Τα σενάρια σοφίας διαφέρουν από τα σενάρια πρακτικής νοημοσύνης στο ότι περιλαμβάνουν περισσότερο την εξισορρόπηση των συμφερόντων προς ένα κοινό καλό (Sternberg, 2003).

Σοφία, ηθική και χαρισματικότητα

Ο Sternberg (2003, 2005, ό.π. στο Ambrose, 2019) ένωσε τη σοφία με τη χαρισματικότητα στο δικό του μοντέλο ηγεσίας WICS (Wisdom-σοφία, Intelligence-ευφυΐα και Creativity-δημιουργικότητα, Synthesized) που δείχνει τη σημασία του συνδυασμού της σοφίας με τη δημιουργικότητα και τη νοημοσύνη. Το μοντέλο αυτό δείχνει πώς οι χαρισματικοί ηγέτες διευκολύνουν τη δημιουργία νέων ιδεών και προϊόντων, πώς διασφαλίζουν τη βελτίωση και την πρακτική προώθησή τους και επιβεβαιώνουν ότι λαμβάνονται υπόψη οι σημαντικές ανάγκες όλων των ενδιαφερομένων (που αποτελεί το συστατικό της σοφίας). Οι έρευνες τονίζουν ιδιαίτερα τη σημασία της διασφάλισης της ηθικής διάστασης της σοφίας που εντοπίζεται στην εκπαίδευση των χαρισματικών. Με λίγες εξαιρέσεις γενικά δε δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στη σοφία στα τυπικά προγράμματα εκπαίδευσης χαρισματικών διαφόρων εθνών σε ολόκληρο τον κόσμο. Ειδικότερα σε ορισμένα έθνη και περιοχές δε δίνεται καθόλου έμφαση στη σοφία. Συνήθως η εκπαίδευση των χαρισματικών, όπως έχει καθιερωθεί, εστιάζει σε μια συγκεκριμένη αντίληψη της νοημοσύνης, στη γνώση του περιεχομένου και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων με ιδιαίτερη έμφαση στη δημιουργικότητα (Tirri, 2007, ό.π. στο Ambrose, 2019). Η σοφία και η ηθική τείνουν να παραμένουν σκέψεις. Ωστόσο, κάτι τέτοιο δεν θα πρέπει να αναμένουμε να είναι το ζητούμενο, καθώς τα ευφυή, δημιουργικά μυαλά μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την υλοποίηση καλών αλλά και μη σκοπών (Ambrose & Cross, 2009). Βασιζόμενοι στο μοντέλο WICS που αναφέρθηκε παραπάνω ο Sternberg (2003) αναφέρει ότι η σοφία εί-

ναι το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό που πρέπει να αναπτύξουν τα χαρισματικά άτομα. Οι άνθρωποι μπορεί να είναι ευφυείς ή δημιουργικοί αλλά όχι σοφοί. Όσοι χρησιμοποιούν τις γνωστικές τους δεξιότητες για κακούς ή ακόμα και εγωιστικούς σκοπούς, ή αγνοούν την ευημερία των άλλων μπορεί να είναι έξυπνοι αλλά ανόητοι. Στη σοφία, σίγουρα μπορεί κανείς να επιδιώξει καλά αποτελέσματα για τον εαυτό του, αλλά ταυτόχρονα αναζητά και το κοινό καλό. Αν τα κίνητρα κάποιου έγκεινται στο να μεγιστοποιηθούν τα συμφέροντα ορισμένων ανθρώπων και να ελαχιστοποιηθούν τα συμφέροντα άλλων ανθρώπων, τότε η σοφία απουσιάζει. Στη σοφία, κάποιος αναζητά το κοινό καλό, συνειδητοποιώντας ότι αυτό το κοινό καλό μπορεί να είναι καλύτερο για μερικούς από άλλους.

Τα προβλήματα που απαιτούν την εμπλοκή της σοφίας περιλαμβάνουν πάντα τουλάχιστον κάποιο στοιχείο ενδοπροσωπικού, διαπροσωπικού και εξωπροσωπικού συμφέροντος. Τα ενδοπροσωπικά συμφέροντα μπορεί να περιλαμβάνουν την επιθυμία να βελτιωθεί η δημοτικότητα ή το κύρος κάποιου, να κερδίσει περισσότερα χρήματα, να μάθει περισσότερα, να αυξήσει την πνευματική του ευημερία, να αυξήσει τη δύναμή του και ούτω καθεξής. Τα διαπροσωπικά συμφέροντα ενδέχεται να είναι αρκετά παρόμοια, εκτός αν εφαρμόζονται για άλλα άτομα και όχι για τον εαυτό κάποιου. Τα εξωπροσωπικά συμφέροντα μπορεί να περιλαμβάνουν τη συμβολή στην ευημερία ενός σχολείου, τη βοήθεια μιας κοινότητας, τη συμβολή στην ευημερία μιας χώρας κ.ά. Η σοφία, λοιπόν, περιλαμβάνει μια εξισορρόπηση όχι μόνο των τριών ειδών συμφερόντων, αλλά και των τριών πιθανών πορειών δράσης ως απάντηση σε αυτήν την εξισορρόπηση: προσαρμογή του εαυτού μας ή των άλλων σε υπάρχοντα περιβάλλοντα, διαμόρφωση περιβαλλόντων για να καταστούν πιο συμβατά για τον εαυτό μας ή τους άλλους και τέλος επιλογή νέων περιβαλλόντων (Sternberg, 2003).

Ο 20^{ος} αιώνας ανέδειξε τους ανεπιθύμητους και ανήθικους τρόπους με τους οποίους η γνώση, η δημιουργικότητα και η νοημοσύνη αναπτύχθηκαν και εφαρμόστηκαν (Craft, 2006, ό.π. στο Karami et al, 2020). Παρόλο που η νοημοσύνη, η δημιουργικότητα και η αναζήτηση γνώσης είναι σημαντικές, μια μεσολαβητική ή γενική έννοια, όπως η σοφία, είναι αναγκαίο να εφαρμοστεί σε ηθικά και δυνητικά επιβλαβή διλήμματα (Karami et al, 2020). Δεδομένου των πιεστικών συνθηκών που επικρατούν στον κόσμο, όπως η υπερθέρμανση του πλανήτη, οι πολιτικές αναταραχές και η κοινωνική ανισότητα, ο κόσμος σήμερα χρειάζεται περισσότερη σοφία. Αναμένεται, λοιπόν, από τους χαρισματικούς νέους να γίνουν οι ηγέτες, οι επιστήμονες και οι πολιτικοί που χρειάζεται ο κόσμος

για να προωθηθεί η οικονομική ανάπτυξη, η κοινωνική δικαιοσύνη και η αειφορία (Renzulli, 2002). Παρά το γεγονός ότι υπάρχουν πολλοί άνθρωποι με υψηλό δείκτη νοημοσύνης που επεξεργάζονται προβλήματα σχετικά με την υπερθέρμανση του πλανήτη, τους πολέμους, τα υψηλά επίπεδα ατμοσφαιρικής ρύπανσης, και άλλα παρόμοια, σημειώνεται σχετικά μέτρια πρόοδος. Αυτό συμβαίνει καθώς αυτό που λείπει πέρα από τις αναλυτικές δεξιότητες και τον υψηλό δείκτη νοημοσύνης είναι μια ευρύτερη γκάμα δεξιοτήτων και στάσεων, όπως η δημιουργικότητα, η πρακτικότητα (κοινή λογική) και οι αποφάσεις που λαμβάνονται με βάση τη σοφία και την ηθική (Sternberg, 2003α, ό.π. στο Sternberg, 2017). Γι' αυτόν τον λόγο είναι σημαντικό να αναπτυχθούν τρόποι αναγνώρισης και ενίσχυσης της σοφίας στη γενική εκπαίδευση αλλά και στην εκπαίδευση χαρισματικών μαθητών.

Όσον αφορά στους χαρισματικούς μαθητές, το εκπαιδευτικό σύστημα συχνά αδυνατεί να προσαρμοστεί στην ασύγχρονη ανάπτυξη και τις εξαιρετικές διανοητικές τους ικανότητες. Δυστυχώς, τα ήδη υπάρχοντα προγράμματα χαρισματικής εκπαίδευσης εστιάζουν στην ατομική εξέλιξη αυτών των παιδιών και ειδικότερα στην ανάπτυξη του ταλέντου, της νοημοσύνης και της δημιουργικότητάς τους. Παρόλα αυτά, η χαρισματική εκπαίδευση θα έπρεπε να στοχεύει κυρίως στη διαμόρφωση σοφών και ηθικών προσωπικοτήτων, οι οποίες θα μπορούσαν να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις και τα ηθικά διλήμματα που προκύπτουν κατά τον 21^ο αιώνα (Renzulli, 2012. Tirri & Laine, 2017).

Δεδομένου ότι οι χαρισματικοί μαθητές διαθέτουν μεγαλύτερη νοημοσύνη, η καθοδήγησή τους προς την απόκτηση ηθικής σκέψης και συμπεριφορών δεν μπορεί να βασίζεται σε τυφλή μίμηση ή απλή υπακοή. Επίσης δεν αρκεί ούτε να διδαχθούν τις ηθικές θεωρίες ή να τηρούν τους κανόνες. Ο εκπαιδευτικός πρέπει πρώτα να αναζητήσει πηγές ηθικού κινήτρου (Schulman, 2002) και έπειτα να τις μοιραστεί τα με τους χαρισματικούς μαθητές. Όταν οι χαρισματικοί μαθητές εμπνέονται, τότε ενδιαφέρονται πραγματικά για την ευημερία των άλλων, και πείθονται να ενεργήσουν με αξιέπαινους τρόπους. Θετικές δράσεις λαμβάνονται μόνο όταν οι άνθρωποι γνωρίζουν τη σημασία και την αναγκαιότητα των συνεπειών που προκύπτουν από τη μη διενέργεια των ανήθικων και επιβλαβών πράξεων. Εξίσου σημαντικό για τους χαρισματικούς μαθητές προκειμένου η νοημοσύνη τους να μπορεί να γίνει σοφία είναι να διδαχθούν να κάνουν υπεύθυνες επιλογές βασισμένες στη συνειδητή γνώση (Ambrose & Cross, 2019).

Οι γονείς και οι δάσκαλοι είναι τα πρώτα άτομα που έρχονται σε επα-

φή με τα χαρισματικά παιδιά και παίζουν σημαντικό και κρίσιμο ρόλο στην καθοδήγηση της λήψης αποφάσεών τους. Ο ενήλικας, είτε είναι δάσκαλος είτε γονέας, πρέπει να καθοδηγήσει τους χαρισματικούς μαθητές να αναπτύξουν ηθική συλλογιστική και να τους ενθαρρύνει να καταβάλουν προσπάθεια όταν αντιμετωπίζουν ηθικά διλήμματα. Η ηθική συλλογιστική περιλαμβάνει σκέψη και εκτίμηση του νόμου της αιτιότητας, δηλαδή, ότι κάθε αποτέλεσμα έχει μία αιτία. Μέσω της πρακτικής, οι ηθικές ικανότητες θα ενισχυθούν εν ευθέτω χρόνω (Ambrose & Cross, 2019).

Σύμφωνα με τον Sternberg (2003α, ό.π. στο Kim & Ko, 2007), χωρίς σοφία, τα επιτυχημένα ακαδημαϊκά επίτευγμα ή η ανάπτυξη ταλέντων δεν μπορούν να εγγυηθούν την ικανοποίηση ή την ευτυχία του μαθητή. Με βάση την άποψη αυτή, πρέπει να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στον προσδιορισμό και την καλλιέργεια της σοφίας στα προγράμματα εκπαίδευσης των χαρισματικών. Προκειμένου, λοιπόν, να βελτιωθεί ο κόσμος τα χαρισματικά παιδιά πρέπει να αποκτήσουν ηθική εκπαίδευση, να αναπτύξουν τη σοφία και να γίνουν ενήλικες που θα συνεισφέρουν στην κοινωνία.

Δημιουργικότητα και χαρακτηριστικά των δημιουργικών ατόμων

Η δημιουργικότητα ορίζεται ως η ικανότητα σύλληψης και έκφρασης καινοτόμων και χρήσιμων ιδεών και τη διατύπωση σημαντικών ερωτημάτων (Αντωνίου, 2009, σελ. 11). Η δημιουργικότητα μπορεί να θεωρηθεί αφενός δείκτης για την ανίχνευση του ταλέντου και αφετέρου συγκεκριμένη συνιστώσα της χαρισματικότητας (Guignard, Kermarrec & Tordjman, 2016). Παράλληλα, είναι πλέον γνωστό ότι η δημιουργικότητα ενός ατόμου διαφέρει ανά τομέα και ανά αντικείμενο. Επομένως, δεν πρόκειται για μια γενική δεξιότητα που διαθέτει κάποιος όσον αφορά σε έναν συγκεκριμένο τομέα. Επιπρόσθετα, η δημιουργικότητα έχει συνδεθεί με διάφορους παράγοντες, οι οποίοι κυρίως προβλέπουν τη μεγαλύτερη ή μικρότερη εμφάνισή της σε κάποιους τομείς (Gube & Lajoie, 2020). Με τον ίδιο τρόπο που οι άνθρωποι μπορεί να εξειδικεύονται σε λίγους, πολλούς ή σε κανέναν τομέα, το ίδιο συμβαίνει και με τη δημιουργικότητά τους. Δεν είναι δυνατό να τη «μεταφέρουν» από τον έναν τομέα στον άλλο (Baer, 2015).

Τα βασικότερα χαρακτηριστικά των δημιουργικών ατόμων είναι η υψηλή αυτοπεποίθηση, η ανεξαρτησία, η ανάληψη ρίσκων, η ενέργεια

και ο ενθουσιασμός σε υψηλά επίπεδα, η περιέργεια, το χιούμορ, ο ιδεαλισμός, η καλλιτεχνική και αισθητική κλίση, η έλξη από το πολύπλοκο και το μυστηριώδες, η δημιουργική επίλυση προβλημάτων, η αυτοπειθαρχία, η εμπιστοσύνη στην ομάδα, η αυθεντικότητα, η μοναχικότητα και τα αυξημένα κίνητρα (Piirto, 2004). Οι κλασικές δημιουργικές ικανότητες των χαρισματικών ατόμων είναι η ευχέρεια, η ευελιξία, η πρωτοτυπία και οι ικανότητες ανάπτυξης. Πιο συγκεκριμένα, ως ευχέρεια ορίζεται η ικανότητα παραγωγής λεκτικών και μη λεκτικών ιδεών σχετικά με ένα άλυτο πρόβλημα ή μια ερώτηση ανοιχτού τύπου. Η ευελιξία αποτελεί την ικανότητα εφαρμογής διαφορετικών προσεγγίσεων για την επίλυση ενός προβλήματος και αντίληψης μιας νέας κατάστασης μέσω διαφορετικών προοπτικών. Η πρωτοτυπία σχετίζεται με την αυθεντικότητα, τη μοναδικότητα και τον αντικομορμισμό και η ανάπτυξη με την ικανότητα εξέλιξης μιας ήδη υπάρχουσας ιδέας. Επιπρόσθετα, στις δημιουργικές ικανότητες των ατόμων συγκαταλέγονται η ευαισθησία απέναντι στα προβλήματα, η νοερή απεικόνιση των εννοιών, η αναλογική και αναλυτικοσυνθετική σκέψη, η διαίσθηση και η πρόβλεψη των αποτελεσμάτων (Davis, Rimm & Siegle, 2011).

Αξιολόγηση της δημιουργικότητας

Οι δύο πιο δημοφιλείς και εύχρηστες δοκιμασίες αξιολόγησης της δημιουργικότητας είναι οι Torrance Test of Creative Thinking (TTCT) και Consensual Assessment Technique (CAT) (Xu et al., 2019). Το TTCT αξιολογεί την αποκλίνουσα σκέψη του ατόμου. Πιο συγκεκριμένα, το εν λόγω εργαλείο μετρά συνολικά δεκαοκτώ δημιουργικές ικανότητες (π.χ. πρωτοτυπία, συναισθηματική εκφραστικότητα, ευφράδεια κατά την αφήγηση μιας ιστορίας κ.ά.). Αποτελείται από το λεκτικό και το μη λεκτικό/εικονογραφικό μέρος. Στο πρώτο μέρος, οι μαθητές καλούνται βάσει κάποιων εικόνων να σκεφτούν δημιουργικά, καταγράφοντας για παράδειγμα ασυνήθιστες χρήσεις ενός κουτιού από χαρτόνι. Το δεύτερο μέρος, οι μαθητές πρέπει να συμπληρώσουν ένα αφηρημένο, ημιτελές σχέδιο, ώστε να προκύψει μια ζωγραφιά που να εμπεριέχει κάποιο νόημα. Το TTCT θεωρείται ότι προβλέπει τη δημιουργικότητα των ενηλίκων με τριπλάσια ακρίβεια συγκριτικά με τις δοκιμασίες IQ.

Σύμφωνα με τους Cseh και Jeffries (2019), το CAT αποτελεί «άριστο εργαλείο» για την αξιολόγηση της δημιουργικότητας. Το CAT αξιολογεί τα δημιουργικά προϊόντα του ατόμου, όπως είναι τα ποιήματα, οι ιστορίες

ες και οι ζωγραφιές. Τα δημιουργήματα αξιολογούνται από μια αντικειμενική ομάδα κριτών. Έπειτα, διατυπώνονται συμπεράσματα σχετικά με τις διαδικασίες σκέψης, τα περιβαλλοντικά ερεθίσματα και τα γνωρίσματα της προσωπικότητας που συνθέτουν τη δημιουργικότητα του ατόμου. Το CAT θεωρείται το πλέον κατάλληλο εργαλείο για την ανίχνευση της δημιουργικότητας χαρισματικών μαθητών που υποβάλλουν αίτηση συμμετοχής σε εκπαιδευτικά προγράμματα εμπλουτισμού και επιτάχυνσης, καθώς επίσης για την αξιολόγηση της δημιουργικότητας σε διαγωνισμούς πάσης φύσεως.

Δημιουργικότητα και Χαρισματικότητα

Η σχέση δημιουργικότητας και χαρισματικότητας έχει εγείρει το ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας. Οι πολυδιάστατες προσεγγίσεις της χαρισματικότητας αναφέρονται σε μια εκτεταμένη νοημοσύνη που διακρίνεται σε πολλά είδη και σε διάφορες διανοητικές δυνατότητες, συμπεριλαμβανόμενης της δημιουργικότητας. Στην απλούστερη μορφή της, η δημιουργικότητα περιγράφεται ως η δυνατότητα παραγωγής νέου και κατάλληλου έργου, καθώς επίσης εναλλακτικών ιδεών. Σε κάθε περίπτωση, οι συσχετισμοί ανάμεσα στη χαρισματικότητα και τη δημιουργικότητα εξαρτώνται από το ποιες εννοιολογικές κατασκευές μετρά ο εκάστοτε ερευνητής, ποια μέθοδο ακολουθεί και ποια πτυχή της δημιουργικότητας συμπεριλαμβάνει στην έρευνά του (Αντωνίου, 2009).

Ορισμένοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι ενήλικες ή τα παιδιά με υψηλό δημιουργικό δυναμικό δε διαθέτουν απαραίτητα αυξημένες πνευματικές δυνατότητες, γεγονός που συνηγορεί στο συμπέρασμα ότι τα δημιουργικά άτομα δεν είναι κατ' ανάγκην χαρισματικά και το αντίστροφο (Shi, Wang, Yang, Zhang & Xu, 2017). Ωστόσο, τα αποτελέσματα παλαιότερων ερευνών έχουν δείξει ότι τα υψηλά επίπεδα δημιουργικότητας των ατόμων προϋποθέτουν έναν υψηλό δείκτη νοημοσύνης (Guilford, 1967. Torrance, 1966).

Σύμφωνα με τον Sternberg (2005), τα δημιουργικά άτομα διαθέτουν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: επαναπροσδιορίζουν τα προβλήματα, αμφισβητούν και διερευνούν τις εικασίες, συνειδητοποιούν ότι οι δημιουργικές ιδέες δέχονται αυστηρή κριτική και διαδίδονται με κόπο, αναγνωρίζουν ότι η διαδικασία απόκτησης της γνώσης είναι αέναη, επιθυμούν να υπερβαίνουν τυχόν εμπόδια, αναλαμβάνουν λογικά ρίσκα, ανέχονται την ασάφεια και την αβεβαιότητα που προηγείται της σύλληψης μιας ιδέας,

διαθέτουν υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας, αγαπούν τις ασχολίες τους, στοχεύουν σε μακροπρόθεσμες ανταμοιβές και επιδεικνύουν θάρρος και υπομονή κατά την ενασχόλησή τους με μια δημιουργική δραστηριότητα.

Δημιουργική και κριτική σκέψη

Απαραίτητη προϋπόθεση για την παραγωγή δημιουργικών αποτελεσμάτων αποτελεί η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Η πλειονότητα των ορισμών που έχουν διατυπωθεί για την κριτική σκέψη έχουν ως κοινά στοιχεία τον επιστημονικό συλλογισμό, την αξιολόγηση των επιχειρημάτων, την αναγνώριση των προσπαθειών πειθούς και τη δημιουργία εύρους επιλογών (Sternberg & Halpern, 2020). Σύμφωνα με τη Halpern (2014), η κριτική σκέψη αφορά στη χρήση των γνωστικών δεξιοτήτων και των στρατηγικών που αυξάνουν την πιθανότητα παραγωγής ενός επιθυμητού αποτελέσματος. Πρόκειται για το είδος της σκέψης που εμπλέκεται στην επίλυση προβλημάτων, την εξαγωγή συμπερασμάτων, τον υπολογισμό πιθανοτήτων και τη λήψη αποφάσεων (σελ. 8). Οι χαρισματικοί μαθητές σκέφτονται κριτικά σε καθημερινή βάση. Ως εκ τούτου, η ενσωμάτωση δραστηριοτήτων κριτικής σκέψης στα προγράμματα σπουδών της χαρισματικής εκπαίδευσης δεν αποτελεί απλώς επιλογή αλλά επιτακτική αναγκαιότητα (Dixon et al., 2004).

Στα πλαίσια της διδασκαλίας των χαρισματικών μαθητών, δεν επαρκεί η απλή παράθεση θετικών και αρνητικών γεγονότων. Οι μαθητές πρέπει να εξετάζουν με λογική, εμπεριστατωμένη και κριτική ματιά όσα βλέπουν, ακούν, διαβάζουν και μαθαίνουν. Οποιοσδήποτε θεωρίες, προοπτικές και ερευνητικές μέθοδοι οφείλουν να υπόκεινται σε κρίση χωρίς εξαιρέσεις (εκτός από ορισμένες περιπτώσεις θρησκευτικών ζητημάτων) (Cottrell, 2017). Επιπρόσθετα, κατά την κριτική ανάλυση των εργασιών των ίδιων των μαθητών, πρέπει να διαχωρίζεται η εκάστοτε ιδέα, εργασία, θεωρία ή συμπεριφορά από τον «δημιουργό» της, προκειμένου να διασφαλιστεί η διακριτικότητα και η εποικοδομητική διάθεση. Ακόμη, ένας από τους στόχους της κριτικής σκέψης είναι η διερεύνηση σύνθετων ερωτημάτων, τα οποία δεν προσφέρονται για άμεσες απαντήσεις. Οι χαρισματικοί μαθητές κατανοούν το παράδοξο γεγονός ότι όσο περισσότερες γνώσεις κατέχει κάποιος σχετικά με ένα ζήτημα τόσο πιο δύσκολη καθίσταται η διατύπωση απλών και άμεσων απαντήσεων. Σύμφωνα με τους Schreglmann, και Öztürk (2018), οι χαρισματικοί μαθητές συνειδη-

τοποιοούν το γεγονός ότι «η κριτική σκέψη είναι απαραίτητη για την αντικειμενικότητα και τη βελτίωση και συμβάλλει στη μείωση των λαθών και την παραγωγή καινοτόμων ιδεών» (σελ. 12). Επομένως, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να επικεντρωθούν στην κοινωνική κατασκευή της γνώσης και στην εφαρμογή δραστηριοτήτων κριτικής σκέψης που καλλιεργούν τον διάλογο, τη διαπραγμάτευση, τον αυτοστοχασμό και τη συναίνεση/διαφωνία. Οι χαρισματικοί μαθητές επωφελούνται από συζητήσεις της τάξης, στις οποίες διατυπώνονται αντικρουόμενες απόψεις, καθώς με τον τρόπο αυτό μαθαίνουν να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους σε απαιτητικές περιστάσεις.

Διδασκαλία της δημιουργικότητας σε χαρισματικούς μαθητές

Η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων κατάρτισης στη δημιουργικότητα για τους χαρισματικούς μαθητές έχει αποτελέσει αντικείμενο διαφόρων ερευνών (Kashani-Vahid, Afrooz, Shokoohi-Yekta, Kharrazi & Ghobari, 2007. Subotnik, Edmiston, Cook & Ross, 2010). Σύμφωνα με την έρευνα των Lin και Wu (2016), η δημιουργική επίλυση προβλήματος μέσω του Διαδικτύου θα μπορούσε να ενισχύσει την ικανότητα των μαθητών για παραγωγή καινοτόμων ιδεών. Ωστόσο, η διδασκαλία της δημιουργικότητας απαιτεί χρόνο και οι διαδικτυακές δραστηριότητες προϋποθέτουν σωστό και σταθερό προγραμματισμό, προκειμένου να επιτευχθεί η εσωτερίκευση των δημιουργικών στρατηγικών από τους μαθητές και η εδραίωση του δημιουργικού πνεύματος εντός και εκτός σχολικού πλαισίου. Ομοίως, το σχολείο του Roeper για τους χαρισματικούς μαθητές στο Michigan έχει αναλάβει των σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων που προωθούν την επίλυση προβλήματος και καλλιεργούν την ηθική συνείδηση των χαρισματικών μαθητών. Στο σχολείο αυτό παρέχεται στους χαρισματικούς μαθητές η ευκαιρία δραστηριοποίησης σε σημαντικές δραστηριότητες της κοινότητας ή εκπροσώπησης του σχολείου τους σε επίσημες συνελεύσεις (Delisle & Schultz, 2016).

Το Πρόγραμμα Μελλοντικής Επίλυσης Προβλήματος (Future Problem-Solving Program/FPSP) αποτελεί ένα διεθνές πρόγραμμα εμπλουτισμού για χαρισματικούς μαθητές διαφόρων ηλικιακών ομάδων (Torgance, 1975). Βάσει των αρχών του προγράμματος, οι μαθητές καλούνται να προτείνουν λύσεις για μελλοντικά προβλήματα αξιοποιώντας τις δημιουργικές τους ικανότητες. Η χρήση του FPSP από τους εκπαιδευτικούς

των χαρισματικών μαθητών συμβάλλει στην κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη αυτών των παιδιών και στην προετοιμασία για τη δημιουργική αντιμετώπιση των προκλήσεων και των προβλημάτων της πραγματικής ζωής (Alzahrani, Al-Dhaimat & Shahin, 2020).

Οι δημιουργικές δεξιότητες μπορούν να ενσωματωθούν και στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών, σύμφωνα με τα Πρότυπα Επιστήμης της Επόμενης Γενιάς (Next Generation Science Standards/NGSS) (Next Generation Science Standards Lead States, 2013). Πιο συγκεκριμένα, οποιαδήποτε έννοια του πραγματικού κόσμου θα πρέπει να διδάσκεται στους χαρισματικούς μαθητές, με τρόπο που να ανάγουν τη δημιουργική σκέψη σε «δεύτερη φύση» τους. Επομένως, οι δραστηριότητες των Φυσικών Επιστημών που κινητοποιούν τη δημιουργική σκέψη οφείλουν να αξιοποιούν τη φαντασία, να αναγνωρίζουν τόσο το προφανές όσο και το δυσδιάκριτο, να αναδεικνύουν συσχετίσεις των φυσικών εννοιών με γνώσεις γενικού ενδιαφέροντος, να προτείνουν υποθέσεις και να επιχειρούν πρακτικές εφαρμογές των συμπερασμάτων (Thomson, 2017).

Η καλλιτεχνική εκπαίδευση αποτελεί ένα σημαντικό μέσο για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και την καλλιέργεια της αισθητικής. Οι καλλιτεχνικά χαρισματικοί μαθητές αξιοποιούν τη δημιουργικότητά τους τόσο για την αναγνώριση της Τέχνης όσο και τη δημιουργία των δικών τους καλλιτεχνικών αναπαραστάσεων (Piske, Stoltz, Guérios & Costa-Lobo, 2020). Ωστόσο, αξίζει να αναφερθεί ότι καμία καλλιτεχνική εργασία δεν είναι εγγενώς δημιουργική, αφού η δημιουργικότητα προκύπτει από την αλληλεπίδραση των χαρισμάτων των ατόμων, του τομέα ενδιαφέροντος τη χρονική στιγμή που εκδηλώνεται το ταλέντο και των τάσεων και κριτικών του συγκεκριμένου καλλιτεχνικού τομέα (Rinn & Bishop, 2015).

Η εκπαίδευση στη δημιουργικότητα οφείλει να ενσωματώνει αποτελεσματικά τις διαστάσεις της σκέψης, του συναισθήματος και της επιθυμίας σε ένα δημιουργικό περιβάλλον. Οι καταστάσεις του περιβάλλοντος εξαρτώνται από τις αισθήσεις και τα νοήματα που αποδίδονται σε κάθε αντικείμενο (Piske & Stolz, 2020). Για παράδειγμα, στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, οι χαρισματικοί μαθητές μπορούν να καλλιεργήσουν τη δημιουργικότητά τους μέσω δραστηριοτήτων που ανήκουν στο πεδίο των ενδιαφερόντων τους, εξάπτουν τη φαντασία τους, ενθαρρύνουν την κριτική ανάλυση διαφόρων γεγονότων, επιτρέπουν την αλληλεπίδραση με πρόσωπα και καταστάσεις και εγείρουν πρωτότυπα ερωτήματα (Piske et al., 2017). Δυστυχώς, η διαμόρφωση αρνητικών στάσεων έναντι του αναλυτικού προγράμματος και των εκπαιδευτικών πρακτικών, οι οποίες

συχνά δε λαμβάνουν υπόψη τις ατομικές διαφορές των μαθητών, αποτελεί τροχοπέδη για τη δημιουργική σκέψη και απόδοση των χαρισματικών παιδιών.

Επιπρόσθετα, ορισμένοι εκπαιδευτικοί έχουν τη λανθασμένη αντίληψη ότι μόνο ορισμένοι «επίλεκτοι» μαθητές μπορούν να είναι δημιουργικοί λόγω του έμφυτου ταλέντου τους. Η αντίληψη αυτή συμβάλλει στη μείωση της αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία της δημιουργικότητας σε μαθητές που δεν εκδηλώνουν εμφανείς δημιουργικές ικανότητες στην τάξη (Paek & Sumners, 2017). Στις μέρες μας, αναδύεται μια σημαντική σύνδεση ανάμεσα στη δημιουργικότητα και την τεχνολογία, στην καινοτομία και τις ψηφιακές τεχνολογίες (Henriksen et al., 2018). Οι εκπαιδευτικές πολιτικές όλων των κρατών οφείλουν να παρέχουν συγκεκριμένες κατευθύνσεις στους εκπαιδευτικούς, ώστε να αξιοποιούν την τεχνολογία για τη μεγιστοποίηση των δημιουργικών αποτελεσμάτων του συνόλου των μαθητών.

Επιπρόσθετα, ο Piirto (2011) πρότείνει δεκατρείς πρακτικές συμβουλές σχετικά με το πώς οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς μπορούν να προωθήσουν τη δημιουργικότητα στον χώρο του σπιτιού και του σχολείου. Αυτές σχετίζονται με την παροχή ενός προσωπικού χώρου όπου θα συντελείται η δημιουργική εργασία, την αξιοποίηση πληθώρας υλικών, τη διεκπεραίωση έργων από τους ίδιους τους γονείς παρουσία του παιδιού τους, την ανάδειξη δημιουργικών εργασιών τρίτων, τη διαμόρφωση ειδικών τάξεων για την παροχή εξειδικευμένης διδασκαλίας, την ανάπτυξη της αίσθησης του χιούμορ και την προβολή της σπουδαιότητας της εξάσκησης και της αυτοπειθαρχίας πέραν του ταλέντου.

Ο Ambrose (2019) έχει προτείνει ορισμένες στρατηγικές για την ανάπτυξη της δημιουργικής και κριτικής σκέψης των χαρισματικών μαθητών:

- *Διδασκαλία του ήθους*: Οι μαθητές καλούνται να προβληματιστούν σχετικά με κάποιο πρόβλημα, ηθικό ζήτημα ή φαινόμενο απεικονίζοντας τις θετικές και αρνητικές του διαστάσεις σε ένα τετράγωνο πλαίσιο και διατυπώνοντας επαγωγικά συμπεράσματα.
- *Αναθεώρηση των απόψεων*: Οι μαθητές εκφράζουν τις παγιωμένες πεποιθήσεις τους σχετικά με ορισμένα αμφιλεγόμενα ζητήματα και στη συνέχεια αναζητούν επιχειρήματα που θα μπορούσαν να αντικρούσουν τις συγκεκριμένες θέσεις. Πρόκειται για μια στρατηγική, η οποία στοχεύει μακροπρόθεσμα στη κατάρριψη του δογματισμού.

- *Ανάλυση σύνθετων ζητημάτων – Επιβολή τάξης στο «χάος»:* Η εν λόγω στρατηγική ενθαρρύνει τους μαθητές να αναλύσουν είτε ατομικά είτε ομαδικά τη φύση σύνθετων προβλημάτων, τα οποία ενδέχεται να παρεμποδίσουν την λήψη ηθικών αποφάσεων.
- *Αλτρουισμός:* Τα άτομα τείνουν υιοθετούν είτε ατομικιστικά είτε συλλογικά αξιακά συστήματα. Οι μαθητές εξασκούνται στον διαχωρισμό διαφόρων συμπεριφορών και στην κατάταξή τους στα εν λόγω αντιτιθέμενα συστήματα. Ιστορικά, άτομα με ατομικιστική θεώρηση της ηθικής ενεπλάκησαν σε ρατσιστικά και εθνοκεντρικά φαινόμενα. Αντίθετα, οι υπέρμαχοι της συλλογικής ηθικής επιδεικνύουν καλοσύνη και ευγένεια στο σύνολο των συνανθρώπων τους. Η ανάλυση των συμπεριφορών των δύο προαναφερθεισών ομάδων από τους χαρισματικούς μαθητές συμβάλλει στη διαπίστωση του τεράστιου αντίκτυπου της «ηθικής της ταυτότητας» στις παγκόσμιες εξελίξεις.

Εν κατακλείδι, η απάντηση στα ερωτήματα «Μπορεί να διδαχτεί η δημιουργικότητα;» και «Γεννιέται κανείς δημιουργικός;» είναι καταφατική. Ορισμένοι άνθρωποι γεννιούνται με έναν συνδυασμό δημιουργικής ευφυΐας, νοημοσύνης, συναρπαστικών κινήτρων και μιας αίσθησης που τους οδηγεί σε σίγουρα δημιουργικά επιτεύγματα. Τέτοιες προσωπικότητες ήταν ο Mozart, ο Picasso, η Marie Curie, ο Thomas Edison και ο George Washington Carver. Παράλληλα, είναι απόλυτα αληθές το γεγονός ότι η δημιουργική ικανότητα και παραγωγικότητα όλων των ανθρώπων μπορούν να εξελιχθούν και να αναπτυχθούν. Άλλωστε, τα υψηλά επίπεδα δημιουργικότητας προέρχονται από συνειδητές αποφάσεις, όπως είναι για παράδειγμα, ο επαναπροσδιορισμός των προβλημάτων, η υπερπήδηση των εμποδίων και η πίστη και αγάπη στον εαυτό μας (Sternberg, 2005).

Βιβλιογραφία

- AMBROSE, D. (2019). Giftedness and wisdom. In R. Sternberg & J. Glück (Eds.), *The Cambridge Handbook of Wisdom* (Cambridge Handbooks in Psychology, pp. 465-482). Cambridge: Cambridge University Press.
- ALZAHIRANI, A. A., AL-DHAIMAT, Y., & SHAHIN, A. (2020). The Effectiveness of Future Problem-Solving Program (FPSP) in Developing Creative Thinking Skills Among Gifted Students: Experimental Study. *Journal of Education and Practice*, 11(9), 138-147.
- AMBROSE, D. (2019). *Giftedness and wisdom*. In R. J. Sternberg & J. Glück (Eds.), *The Cambridge handbook of wisdom* (p. 465-482). Cambridge University Press.
- AMBROSE, D., & CROSS, T. L. (2009). *Morality, ethics, and gifted minds* (Vol. 385). New York, NY: Springer.
- ΑΝΤΩΝΙΟΥ, Α.-Σ. (2009). *Χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά*. Αθήνα: Ιατρικές Εκδόσεις Πασχαλίδη.
- BAER, J. (2015). The Importance of Domain-Specific Expertise in Creativity, *Roeper Review*, 37(3), 165-178.
- BANGEN, K. J., MEEKS, T. W., & JESTE, D. V. (2013). Defining and assessing wisdom: A review of the literature. *The American Journal of Geriatric Psychiatry*, 21(12), 1254-1266.
- COTTRELL, S. (2017). *Critical thinking skills: Effective analysis, argument and reflection*. London: Palgrave.
- CSEH, G. M., & JEFFRIES, K. K. (2019). A scattered CAT: A critical evaluation of the consensual assessment technique for creativity research. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 13(2), 159-166.
- DAVIS, A. G., RIMM, B. S., & SIEGLE, D. (2011). *Εκπαίδευση Χαρισματικών Παιδιών* (Α.-Σ. Αντωνίου, Μ. Παπαδάτου-Παστού, Σ. Πολυχρονούλου, Επιμ.). Αθήνα: Επιστημονικές Εκδόσεις Παρισιάνου.
- DELISLE, J., & SCHULTZ, R. (2016). The legacy of George and Annemarie Roeper (special issue). *Roeper Review*, 38(4), 1-12.
- DIXON, F. A., PRATER, K. A., VINE, H. M., WARK, M. J., WILLIAMS, T., HANCHON, T., & SHOBE, C. (2004). Teaching to their thinking: A strategy to meet the critical-thinking needs of gifted students. *Journal for the Education of the Gifted*, 28(1), 56-76.
- ERIKSON, E. H. (1964). *Insight and responsibility. Lectures on the ethical implications of psychoanalytic insight*. New York, NY: Norton.

- ERIKSON, E. H. (1982). *The life cycle completed. A review*. New York, NY: Norton.
- GUBE, M., & LAJOIE, S. (2020). Adaptive expertise and creative thinking: A synthetic review and implications for practice. *Thinking Skills and Creativity*, 35, 100630.
- GUIGNARD, J. H., KERMARREC, S., & TORDJMAN, S. (2016). Relationships between intelligence and creativity in gifted and nongifted children. *Learning and Individual Differences*, 52, 209-215.
- GUILFORD, J. P. (1967). Creativity: Yesterday, today and tomorrow. *The Journal of Creative Behavior*, 1(1), 3-14.
- HALPERN, D. F. (2014). *Critical Thinking Across the Curriculum: A Brief Edition of Thought & Knowledge*. New York: Routledge.
- HENRIKSEN, D., HENDERSON, M., CREELY, E., CERETKOVA, S., ČERNOCHOVÁ, M., SENDOVA, E., & TIENKEN, C. H. (2018). Creativity and technology in education: An international perspective. *Technology, Knowledge and Learning*, 23(3), 409-424.
- JESTE, D., ARDELT, M., BLAZER, D., KRAEMER, H., VAILLANT, G., & MEEKS, T. (2010). Expert consensus on characteristics of wisdom: A Delphi method study. *The Gerontologist*, 50(5), 668-680.
- KARAMI, S., GHAHREMANI, M., PARRA-MARTINEZ, F. A., & GENTRY, M. (2020). A polyhedron model of wisdom: A systematic review of the wisdom studies in psychology, management and leadership, and education. *Roeper Review*, 42(4), 241-257.
- KASHANI-VAHID, L., AFROOZ, G., SHOKOOHI-YEKTA, M., KHARRAZI, K., & GHOBARI, B. (2017). Can a creative interpersonal problem solving program improve creative thinking in gifted elementary students?. *Thinking Skills and Creativity*, 24, 175-185.
- KIM, J. Y., & KO, Y. G. (2007). If gifted/learning disabled students have wisdom, they have all things!. *Roeper Review*, 29(4), 249-258.
- ΚΟΦΑ, Ο., & ΑΝΤΩΝΙΟΥ, Α.-Σ. (2020). Σοφία και ηγετικό προφίλ ως παράμετροι επαγγελματικής ανάπτυξης. Στο Κ. Αργυροπούλου & Α.-Σ. Αντωνίου (Επιμ.), *Διαχείριση Σταδιοδρομίας και Ανάπτυξη Δεξιοτήτων στο Σύγχρονο Εκπαιδευτικό και Εργασιακό Περιβάλλον* (σελ. 111-128). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- LIN, C. S., & WU, R. Y. W. (2016). Effects of Web-Based Creative Thinking Teaching on Students' Creativity and Learning Outcome. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 12(6), 1675-1684.

- NEXT GENERATION SCIENCE STANDARDS LEAD STATES. (2013). *Next Generation Science Standards: For states, by states*. Washington, DC: National Academies Press. Retrieved from <http://www.nextgenscience.org/nextgeneration-science-standards>
- PAEK, S. H., & SUMNERS, S. E. (2017). The indirect effect of teachers' creative mindsets on teaching creativity. *The Journal of Creative Behavior*, 53(3), 298-311.
- PIIRTO, J. (2004). *Understanding creativity*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.
- PIIRTO, J. (2011). *Creativity for 21st century skills: How to embed creativity into the curriculum*. Rotterdam: Sense Publishers.
- PISKE, F. H. R., & STOLTZ, T. (2020). Meeting the socio-emotional dimension of gifted students based on Vygotsky. *Culture & Psychology*, 1-25.
- PISKE, F. H. R., STOLTZ, T., GUÉRIOS, E., & COSTA-LOBO, C. (2020). *Socio-emotional Development and Creativity of Gifted Students*. Coimbra: Coimbra University Press.
- PISKE, F. H. R., STOLTZ, T., GUÉRIOS, E., DE CAMARGO, D., DE FREITAS, S. P., & DIAS, C. L. (2017). Complexity in Promoting a Teaching to Develop Creativity of Gifted Students: Contributions from Morin and Jung. *Creative Education*, 8, 925-934.
- RENZULLI, J. S. (2002). Expanding the conception of giftedness to include co-cognitive traits and to promote social capital. *Phi Delta Kappan*, 84(1), 33-58.
- RENZULLI, J. S. (2012). Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st century: A four-part theoretical approach. *Gifted Child Quarterly*, 56, 150-159.
- RINN, A. N., & BISHOP, J. (2015). Gifted adults: A systematic review and analysis of the literature. *Gifted Child Quarterly*, 59(4), 213-235.
- SCHREGLMANN, S., & ÖZTÜRK, F. K. (2018). An evaluation of gifted students' perceptions on critical thinking skills. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 6(4), 1-16.
- SCHULMAN, M. (2002). How we become moral: The sources of moral motivation. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (pp. 499-512). New York: Oxford University Press.
- SHI, B., WANG, L., YANG, J., ZHANG, M., & XU, L. (2017). Relationship between divergent thinking and intelligence: An empirical study of the threshold hypothesis with Chinese children. *Frontiers in Psychology*, 8, 254.

- STERNBERG, R. J. (2003). WICS as a model of giftedness. *High Ability Studies*, 14(2), 109-137.
- STERNBERG, R. J. (2005). The WICS model of giftedness. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (p. 327–342/2nd ed.). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- STERNBERG, R. J. (2017). ACCEL: A new model for identifying the gifted. *Roeper Review*, 39(3), 152-169.
- STERNBERG, R. J., & HALPERN, D. F. (EDS.). (2020). *Critical Thinking in Psychology* (2nd Edition). Cambridge: Cambridge University Press.
- SUBOTNIK, R. F., EDMISTON, A. M., COOK, L., & ROSS, M. D. (2010). Mentoring for talent development, creativity, social skills, and insider knowledge: The APA catalyst program. *Journal of Advanced Academics*, 21(4), 714-739.
- THOMPSON, T. (2017). Teaching creativity through inquiry science. *Gifted Child Today*, 40(1), 29-42.
- TIRRI, K., & LAINE, S. (2017). Ethical challenges in inclusive education: The case of gifted students. In C. Forlin & A. Gajewski (Eds.), *Ethics, Equity, and Inclusive Education* (pp. 239-257). Bingley, England: Emerald.
- TORRANCE, E. P. (1966). Torrance tests of creative thinking: Directions manual and scoring. Princeton: Personnel Press.
- TORRANCE, E. P. (1975). Sociodrama as a creative problem-solving approach to studying the future. *The Journal of Creative Behavior*, 9(3), 182-195.
- WEBSTER, J. D. (2007). Measuring the character strength of wisdom. *International Journal of Aging and Human Development*, 65(2), 163–183.
- XU, Y., MA, X., TAN, D., GUO, C., GUO, D., & SHAO, J. (2019). Research on Classification Method of Undergraduates' Creative Ability for Classified Teaching. *Higher Education Studies*, 9(4), 21-32.



Περίληψη

Η σοφία αποτελεί βασικό παράγοντα προσδιορισμού των αξιακών επιλογών του ατόμου. Η σοφία και η δημιουργικότητα σχετίζονται θετικά ως έννοιες, αφού η ορθή κρίση για τα απαιτητικά προβλήματα της ζωής συνεπάγεται έναν προαπαιτούμενο βαθμό δημιουργικής σκέψης. Οι χαρισματικοί μαθητές, δεδομένης της προηγμένης ηθικής τους ανάπτυξης και ηθικής συλλογιστικής, διακρίνονται για τα υψηλά επίπεδα σοφίας και δημιουργικότητάς τους. Κατά καιρούς, οι ερευνητές έχουν αναπτύξει διάφορα μοντέλα εκπαίδευσης των χαρισματικών μαθητών, τα οποία εστιάζουν στην ανάπτυξη της σοφίας και την καλλιέργεια των ηθικών αξιών, με απώτερο σκοπό την ανάληψη ηγετικών ρόλων. Παράλληλα, έχουν σχεδιαστεί κατάλληλες διδακτικές στρατηγικές για την ενίσχυση της δημιουργικής και κριτικής σκέψης των χαρισματικών μαθητών. Πρωταρχικός στόχος των προγραμμάτων χαρισματικής εκπαίδευσης οφείλει να είναι η διαμόρφωση σοφών και ηθικών προσωπικοτήτων, οι οποίες θα μπορούν να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις και τα ηθικά διλήμματα που προκύπτουν τον 21^ο αιώνα.

Λέξεις-κλειδιά: σοφία, δημιουργικότητα, ηγεσία, ηθικές αξίες,
χαρισματικοί μαθητές

Evangelia KARANANA

Olga KOFA

Alexandros-Stamatios ANTONIOU

Wisdom and Creativity in Gifted Students

Abstract

Wisdom constitutes a key factor in determining an individual's value based decisions. Wisdom and creativity are positively correlated concepts since the right judgment with regard to the demanding problems of life entails a prerequisite degree of creative thinking. Given their advanced moral development and reasoning, gifted students are distinguished for their high levels of wisdom and creativity. At times, researchers have de-

veloped various education models for gifted students, focusing on the development of wisdom and the cultivation of moral values, with the ultimate goal of undertaking leadership roles. In parallel, appropriate teaching strategies have been designed with a view to enhancing gifted students' creative and critical thinking. The primary goal of gifted education programs should be the moulding of wise and moral personalities empowered to face the challenges and moral dilemmas arising within the 21st century.

Keywords: wisdom, creativity, leadership, moral values, gifted students