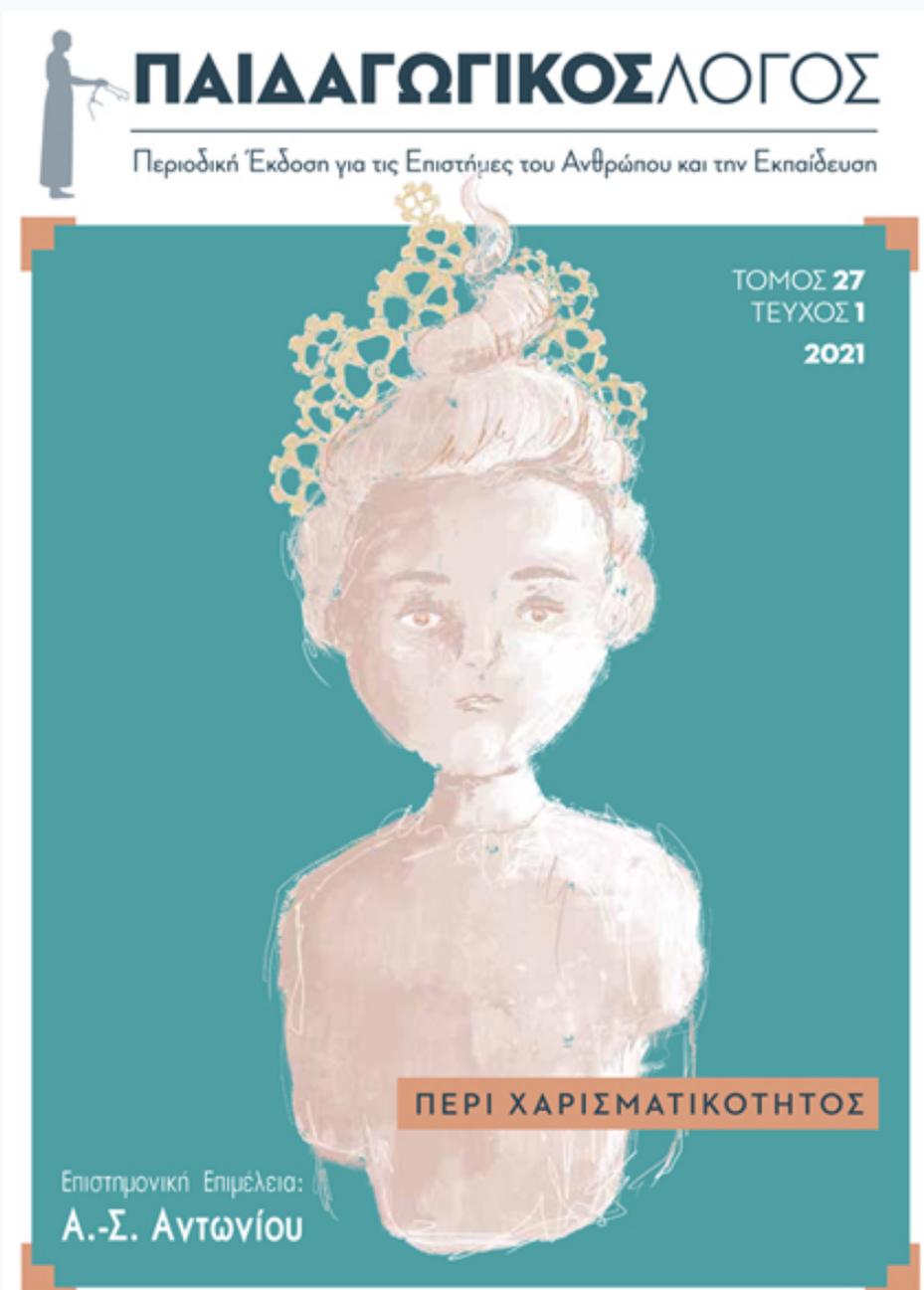


Παιδαγωγικός Λόγος

Vol 27, No 1 (2021)

Περί Χαρισματικότητας

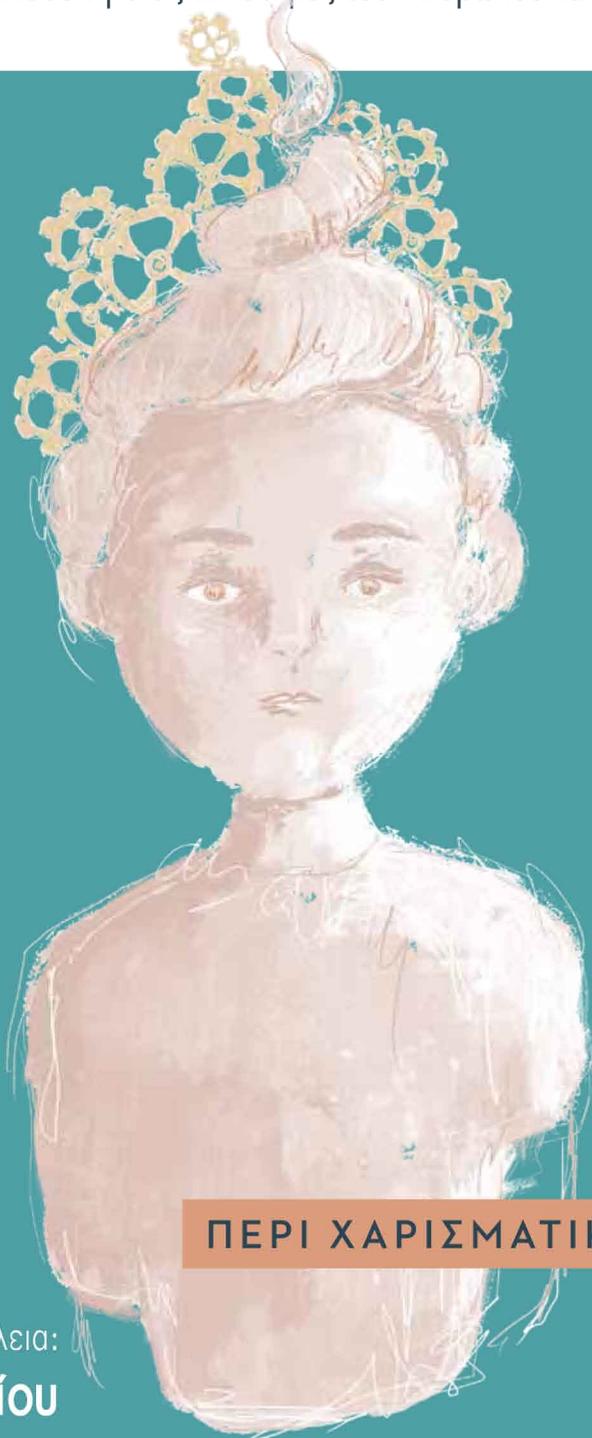




ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ

Περιοδική Έκδοση για τις Επιστήμες του Ανθρώπου και την Εκπαίδευση

ΤΟΜΟΣ 27
ΤΕΥΧΟΣ 1
2021



ΠΕΡΙ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΟΣ

Επιστημονική Επιμέλεια:
Α.-Σ. ΑΝΤΩΝΙΟΥ

Παιδαγωγικός Λόγος
Περιοδική Έκδοση για τις
Επιστήμες του Ανθρώπου και την Εκπαίδευση

Τόμος 27

Τεύχος 1

2021

Ιδρυτής και Διευθυντής
Ιωάννης Ε. Θεοδωρόπουλος
τ. Καθηγητής Φιλοσοφίας των Επιστημών της Εκπαίδευσης

Υπεύθυνοι Σύνταξης

Ιωάννης Ε. Θεοδωρόπουλος
E-mail: sergoula2@yahoo.gr

Δρ. Κωνσταντίνος Ζέρβας
E-mail: konzervas965@gmail.com

Δρ. Βασίλειος Ε. Πανταζής
E-mail: vapantazis@bio.uth.gr

Παιδαγωγικός Λόγος
ISSN 1106-9341

Παιδαγωγικός Λόγος

Περιοδική Έκδοση για τις Επιστήμες του Ανθρώπου και την Εκπαίδευση

<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/plogos/index>

www.plogos.gr

plogos.journal@gmail.com

Φορέας έκδοσης:

Τμήμα Βιοχημείας και Βιοτεχνολογίας Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (Λάρισα)

Πρόγραμμα «Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας»

Ταχυδρομική διεύθυνση:

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ

Βασίλειος Ε. Πανταζής

Τμήμα Βιοχημείας και Βιοτεχνολογίας Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Βιόπολις

41500 Λάρισα

Επικοινωνία:

Βασίλειος Ε. Πανταζής

varantazis@bio.uth.gr

τηλ.: 2410565233 και 6973081161

Κωνσταντίνος Ζέρβας

konzervas965@gmail.com

τηλ.: 6909399917

Παιδαγωγικός Λόγος
Περιοδική Έκδοση
για τις Επιστήμες του Ανθρώπου και την Εκπαίδευση

Ο «Παιδαγωγικός Λόγος - Περιοδική Έκδοση για τις Επιστήμες του Ανθρώπου και την Εκπαίδευση» επιχειρεί να αποτελέσει μια διεπιστημονική ερευνητική παρουσία στον ευρύτερο χώρο των Επιστημών του Ανθρώπου (humanities/Geisteswissenschaften), με αναφορά στον διάλόγo τους με τις Επιστήμες της Ζωής (life sciences/Lebenswissenschaften), με άξονα και απόληξη την αγωγή και την εκπαίδευση του ανθρώπου. Η θεματολογία επεκτείνεται σε προσεγγίσεις φιλοσοφικού, θεολογικού ή κοινωνιολογικού προσανατολισμού, κυρίως όταν σχετίζονται άμεσα ή έμμεσα με την αγωγή του ανθρώπου.

Ο «Παιδαγωγικός Λόγος», ως «Τετράμηνη Έκδοση Παιδαγωγικού Προβληματισμού», ιδρύθηκε το 1995 από τον Καθηγητή Ιωάννη Ε. Θεοδωρόπουλο, εξέχουσα μορφή της Φιλοσοφικής Παιδαγωγικής στον γερμανόφωνο χώρο.

Φορέας έκδοσης του επιστημονικού περιοδικού «Παιδαγωγικός Λόγος-Περιοδική Έκδοση για τις Επιστήμες του Ανθρώπου και την Εκπαίδευση», από το 2021, είναι το Τμήμα Βιοχημείας και Βιοτεχνολογίας του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (Λάρισα), στο πλαίσιο της πιστοποιημένης «Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας» του Τμήματος, το οποίο έχει συνάψει σχετική συμφωνία με την Υπηρεσία e-Publishing του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης για την έκδοση και ένταξη του περιοδικού στην Πλατφόρμα e-Publishing EKT και στις εθνικές υποδομές ευρετηρίων, καταλόγων και συσσώρευσης.

Ο «Παιδαγωγικός Λόγος - Περιοδική Έκδοση για τις Επιστήμες του Ανθρώπου και την Εκπαίδευση» είναι διαθέσιμος μέσω της Πλατφόρμας e-Publishing του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (EKT) στη διεύθυνση: <https://bit.ly/3Ar2IFg> και στη διεύθυνση: www.plogos.gr

Η υποβολή των υπό δημοσίευση εργασιών γίνεται μέσα από το περιβάλλον e-Publishing του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (EKT). Για τη διαδικασία υποβολής άρθρων ακολουθήστε τη διαδικασία που περιγράφεται στην πλατφόρμα e-publishing του EKT: <https://bit.ly/3AnIqwt>

Ο «Παιδαγωγικός Λόγος - Περιοδική Έκδοση για τις Επιστήμες του Ανθρώπου και την Εκπαίδευση» ακολουθεί το διεθνώς αποδεκτό, ως προϋπόθεση αξιόπιστης επιστημονικής δημοσίευσης, σύστημα «διπλής-τυφλής ανώνυμης κρίσης» (double blind peer review) από κριτές κύρους, μέλη της Επιστημονικής Επιτροπής του περιοδικού ή άλλους επιστήμονες, όταν το επιστημονικό πεδίο της εργασίας το επιβάλλει.

Ο «Παιδαγωγικός Λόγος - Περιοδική Έκδοση για τις Επιστήμες του Ανθρώπου και την Εκπαίδευση» εκδίδεται έντυπα και ηλεκτρονικά δύο φορές τον χρόνο.

Η ιστοσελίδα του περιοδικού «Παιδαγωγικός Λόγος - Περιοδική Έκδοση για τις Επιστήμες του Ανθρώπου και την Εκπαίδευση» παρέχει άμεση ανοικτή πρόσβαση στο περιεχόμενό του υποστηρίζοντας την αρχή της υποστήριξης της παγκόσμιας ανταλλαγής γνώσεων καθιστώντας διαθέσιμα ελεύθερα στο κοινό τα αποτελέσματα της επιστημονικής έρευνας.

Η χρήση άδειας που υιοθετεί ο Παιδαγωγικός Λόγος είναι: Αναφορά Δημιουργού – Μη Εμπορική Χρήση – Όχι Παράγωγα Έργα 4.0 (CC BY-NC-ND). Αυτή η άδεια επιτρέπει στους άλλους να έχουν πρόσβαση στο έργο και να το μοιράζονται με άλλους εφόσον κάνουν αναφορά σε αυτό, ωστόσο δεν μπορούν να το αλλάξουν με κανένα τρόπο ούτε να το χρησιμοποιούν για εμπορική χρήση.

Επιστημονική Επιτροπή

Αντωνίου Αλέξανδρος-Σταμάτιος,
Αναπληρωτής Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αθηνών

Γεωργούσης Παναγιώτης,
Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης

Γκόβαρης Χρήστος,
Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (Βόλος)

Δελικωνσταντής Κωνσταντίνος,
Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

Ζέρβας Κωνσταντίνος,
Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου Πληροφορικής (Σύρος)

Θεοδωρίδης Αλέξανδρος,
Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Θράκης (Αλεξανδρούπολη)

Θεοδωρόπουλος Ιωάννης Ε.,
τ. Καθηγητής Φιλοσοφίας των Επιστημών της Εκπαίδευσης
(Πανεπιστήμιο Κρήτης – Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.)

Κασσωτάκης Μιχαήλ,
Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

Κιτσαράς Γεώργιος,
Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης

Κρασανάκης Γεώργιος,
Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης

Κουτρούμπα Κωνσταντίνα,
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Χαροκόπειου Πανεπιστημίου (Αθήνα)

Μανωλάς Ευάγγελος Ι.,
Καθηγητής Πανεπιστημίου Θράκης (Ορεστιάδα)

Μάρκος Αντώνιος,
Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Πανταζής Βασίλειος, Α.,
Καθηγητής ΠΤΠΕ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (Βόλος)

Πανταζής Βασίλειος Ε.,
Μέλος Ε.ΔΙ.Π.- Διδάσκων Τμήματος Βιοχημείας και Βιοτεχνολογίας
Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (Λάρισα)

Παπακωνσταντίνου Θεόδωρος,
Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

Πρωτοπαπαδάκης Ευάγγελος Δ.,
Αναπληρωτής Καθηγητής Τμήματος Φιλοσοφίας
Πανεπιστημίου Αθηνών

Σοφός Αλιβίζος,
Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αιγαίου (Ρόδος)

Στείρης Γεώργιος,
Αναπληρωτής Καθηγητής Τμήματος Φιλοσοφίας
Πανεπιστημίου Αθηνών

Τζαβάρας Ιωάννης,
Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης

Περιεχόμενα

Τόμος 27

2021

Τεύχος 1

ΠΡΟΛΟΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ	11
ΕΥΤΥΧΙΑ ΜΗΤΣΟΠΟΥΛΟΥ ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΣ-ΣΤΑΜΑΤΙΟΣ ΑΝΤΩΝΙΟΥ «Παιδιά-Θαύματα» με Εξαιρετικά Υψηλό Δείκτη Νοημοσύνης ...	15
ΕΙΡΗΝΗ ΞΥΠΟΛΙΤΑ ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΣ-ΣΤΑΜΑΤΙΟΣ ΑΝΤΩΝΙΟΥ Αίτια που Οδηγούν στην Υποεπίδοση των Χαρισματικών Παιδιών	33
ΒΑΣΙΛΙΚΗ ΝΤΟΦΗ ΚΑΛΟΜΟΙΡΑ ΝΙΑΣΤΗ ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΣ-ΣΤΑΜΑΤΙΟΣ ΑΝΤΩΝΙΟΥ Ο Ρόλος των Βιολογικών και Γενετικών Παραγόντων στο Επίπεδο της Ευφυΐας	57
ΜΑΝΙΑ ΠΑΠΠΑ ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΣ-ΣΤΑΜΑΤΙΟΣ ΑΝΤΩΝΙΟΥ Εκπαιδευτικές στρατηγικές σε χαρισματικά παιδιά: μια συγκριτική μελέτη σε Αυστραλία, Ουγγαρία, Ρωσία και Ελλάδα	83
ΚΑΛΛΙΟΠΗ ΣΩΤΗΡΑΚΗ ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΣ-ΣΤΑΜΑΤΙΟΣ ΑΝΤΩΝΙΟΥ Η Επαγγελματική Συμβουλευτική των Χαρισματικών Μαθητών: Όταν το Ταλέντο γίνεται Δίλημμα	101
ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ ΠΛΟΥΜΠΗ ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΣ-ΣΤΑΜΑΤΙΟΣ ΑΝΤΩΝΙΟΥ Επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης στα χαρισματικά παιδιά ...	121
ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΣ-ΣΤΑΜΑΤΙΟΣ ΑΝΤΩΝΙΟΥ ΕΥΤΥΧΙΑ ΜΗΤΣΟΠΟΥΛΟΥ Στρατηγικές Διαχείρισης Κοινωνικής Αλληλεπίδρασης Χαρισματικών και Ταλαντούχων Μαθητών	145

ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΣ-ΣΤΑΜΑΤΙΟΣ ΑΝΤΩΝΙΟΥ	
ΕΙΡΗΝΗ ΞΥΠΟΛΙΤΑ	
Επίδραση του Βαθμού Τελειοθηρίας στα Ψυχοσυναισθηματικά και Γνωστικά Χαρακτηριστικά των Παιδιών με Υψηλές Ακαδημαϊκές Επιδόσεις	165
ΙΩ ΘΕΟΔΩΡΙΤΣΗ	
ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΣ-ΣΤΑΜΑΤΙΟΣ ΑΝΤΩΝΙΟΥ	
Χαρισματικότητα και Πολιτισμική Ετερότητα	183
ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ ΚΑΡΑΝΑΝΑ	
ΟΛΓΑ ΚΟΦΑ	
ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΣ-ΣΤΑΜΑΤΙΟΣ ΑΝΤΩΝΙΟΥ	
Σοφία και δημιουργικότητα σε χαρισματικούς μαθητές	207

ΤΕΥΧΟΣ 1

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ 2021

Προλογικό Σημείωμα

Στις μέρες μας, στα Ελληνικά σχολεία φοιτούν εκατοντάδες παιδιά με ιδιαίτερα ταλέντα και αυξημένες ακαδημαϊκές δυνατότητες. Πρόκειται για τους χαρισματικούς και ταλαντούχους μαθητές. Η εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών αποτελεί ένα από τα πλέον αμφιλεγόμενα αλλά και απαιτητικά σύγχρονα εκπαιδευτικά ζητήματα. Κατά το παρελθόν, όπως είναι γνωστό, τα χαρισματικά παιδιά αποτελούσαν μια ομάδα μαθητών, της οποίας οι ιδιαιτερότητες και οι ανάγκες δεν αναγνωρίζονταν ούτε ικανοποιούνταν από τις ισχύουσες διεθνείς και εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές. Ορισμένοι επικριτές της χαρισματικής εκπαίδευσης τείνουν ακόμη και σήμερα να την αντιμετωπίζουν ως μια αντιδημοκρατική και ελιτίστικη προσπάθεια «ανάδειξης των ικανότερων» και ως ένα επικίνδυνο εγχείρημα για υψηλότερες βαθμολογίες στις σχολικές δοκιμασίες εις βάρος του βάρους και του εύρους της γνώσης και της παιδείας. Παρ' όλα αυτά, πολλά από τα προγράμματα και τις υπηρεσίες της χαρισματικής εκπαίδευσης αντιμετωπίζονται από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων με ενθουσιασμό και ιδιαίτερο ενδιαφέρον.

Η μελέτη της ιστορίας της εκπαίδευσης, ως προς τη διάσταση της χαρισματικότητας, έχει αναδείξει την προσπάθεια εξισορρόπησης της αριστείας με την ισότητα και της καλλιέργειας του ταλέντου των μαθητών με την ταυτόχρονη υποστήριξη όλων των παιδιών στοχεύοντας στην ανάπτυξη του δυναμικού τους. Ιστορικά, ο εντοπισμός των χαρισματικών νέων έχει, σε διάφορες περιόδους, απασχολήσει το σύνολο των ανθρώπινων κοινωνιών. Επί παραδείγματι, στην αρχαία Σπάρτη, η χαρισματικότητα αναφερόταν στην ύπαρξη των εξαιρετικών εκείνων δεξιοτήτων που επέτρεπαν σε κάποιον να διαπρέψει στον πόλεμο και να ασκήσει άξια ηγεσία. Από την άλλη, η Ακαδημία του Πλάτωνα στην αρχαία Αθήνα επέλεγε αγόρια και κορίτσια με κριτήριο την ευφυΐα και το σωματικό σθένος και όχι την κοινωνική θέση. Κατά τις τελευταίες δεκαετίες, το ενδιαφέρον για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών αναγκών των χαρισματικών μαθητών αναζωπυρώθηκε, κατ' ουσίαν, τη δεκαετία του 1980 (είχε προηγηθεί το Marland Report στις ΗΠΑ το 1972), όταν και θεσπίστηκε σχετική νομοθεσία για την εκπαίδευση των χαρισματικών και ταλαντούχων

μαθητών και εφαρμόστηκαν τα πρώτα προγράμματα χαρισματικής εκπαίδευσης σε διεθνή πλέον κλίμακα. Το 1994 το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, με διάταγμα προς όλα τα Κράτη-Μέλη, ενθάρρυνε την ψήφιση και εφαρμογή νομοθεσίας για την εκπαίδευση των μαθητών με ιδιαίτερα ταλέντα και υψηλές ακαδημαϊκές δυνατότητες.

Στην Ελλάδα ο Νόμος 3699/2008 συμπεριέλαβε για πρώτη φορά τους χαρισματικούς μαθητές στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, ως μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σήμερα, το νέο θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των Πρότυπων και Πειραματικών Σχολείων ενσαρκώνει το όραμα της «Αριστείας στην Εκπαίδευση», σύμφωνα με το οποίο οι μαθητές με υψηλές ακαδημαϊκές ικανότητες έχουν τη δυνατότητα να λαμβάνουν την εκπαίδευση εκείνη που ανταποκρίνεται καλύτερα στο γνωστικό τους επίπεδο και τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες, ώστε να αναπτύσσονται στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό το πολύπλευρο δυναμικό τους.

Τον εικοστό πρώτο αιώνα τέθηκαν στο επίκεντρο του επιστημονικού ενδιαφέροντος ποικίλα κοινωνικά και ψυχολογικά θέματα που συνδέονται με τη χαρισματικότητα. Τα εν λόγω θέματα, ορισμένα εκ των οποίων αναλύονται διεξοδικά στα κεφάλαια του ανά χείρας ειδικού τεύχους, αφορούν στην αυτοαντίληψη και τη συναισθηματική νοημοσύνη των χαρισματικών μαθητών, στον ρόλο των γενετικών και βιολογικών παραγόντων στη διαμόρφωση της νοημοσύνης, στις αιτίες της υποεπίδοσης, στην πολιτισμική ετερότητα της χαρισματικότητας, στην επαγγελματική συμβουλευτική των χαρισματικών μαθητών, στις διεθνείς εκπαιδευτικές πρακτικές της χαρισματικής εκπαίδευσης και στις στρατηγικές διαχείρισης της κοινωνικής αλληλεπίδρασης των χαρισματικών μαθητών.

Το ειδικό αυτό τεύχος παρέχει αξιόπιστες πληροφορίες, γνώσεις και προτάσεις που μπορούν να αξιοποιηθούν από προπτυχιακούς και μεταπτυχιακούς φοιτητές, επαγγελματίες Ψυχικής Υγείας, εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων και ερευνητές του χώρου της Ειδικής Αγωγής και της χαρισματικότητας. Ευελπιστούμε πραγματικά ότι η προαναφερθείσα θεματολογία θα προσελκύσει το ενδιαφέρον και των άμεσα εμπλεκόμενων στην εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών και εφήβων που δεν είναι άλλοι από τους εκπαιδευτικούς, τους συμβούλους, τα στελέχη εκπαίδευσης και τους ίδιους τους γονείς τους. Η εμπειρία από τη σχολική πραγματικότητα καταδεικνύει το γεγονός ότι οι χαρισματικοί μαθητές αποτελούν μια μοναδική πρόκληση για το σύνολο του σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος.

Ειδικότερα, στο πόνημα αυτό κατεβλήθη προσπάθεια ανάδειξης εξειδικευμένων και σύγχρονων ερευνητικών πορισμάτων, τα οποία να ικανο-

ποιούν την ανάγκη των εκπαιδευτικών για πληρέστερη κατανόηση του χαρακτήρα της χαρισματικότητας και την ενημέρωσή τους για μια σειρά αποτελεσματικών εκπαιδευτικών στρατηγικών ως προς τη διδασκαλία των χαρισματικών μαθητών. Αναμφίβολα, όσοι εργάζονται καθημερινά με τους εν λόγω μαθητές, μελετώντας τα επιμέρους κείμενα που συνθέτουν το τεύχος αυτό, θα μπορέσουν να λάβουν εμπειριστατωμένες απαντήσεις σε ερωτήματα σχετικά με τη χαρισματικότητα. Το «Περί Χαρισματικότητας» συνιστά, ενδεχομένως, μια ακόμη ένδειξη της μεγάλης σημασίας που προσδίδει η σύγχρονη εκπαίδευση στους χαρισματικούς και ταλαντούχους μαθητές της χώρας. Άλλωστε, δεν θα πρέπει να λησμονείται και να παραβλέπεται ότι, σε ποικίλες χρονικές περιόδους της ανθρώπινης ιστορίας, οι χαρισματικοί μαθητές ήταν αυτοί που, ως χαρισματικοί ενήλικοι αργότερα, έδωσαν εκείνη την εξαιρετική και μοναδική ώθηση σε πολλές εκφάνσεις της επιστήμης, της τέχνης και της πολιτικής αλλά και στο σύνολο, εν γένει, της ανθρώπινης δημιουργίας.

Με την ευκαιρία του προλογικού αυτού σημειώματος θα ήθελα πρωτίστως να εκφράσω ειλικρινείς ευχαριστίες προς όλους τους συνσυγγραφείς και συνεργάτες μου του παρόντος ειδικού τεύχους για την εξαιρετική και δημιουργική «αλληλεπίδραση» που είχαμε καθόλη την περίοδο προετοιμασίας των κειμένων. Η συμβολή τους ήταν πραγματικά ουσιαστική ως προς το υφιστάμενο τελικό αποτέλεσμα της έκδοσης αυτής. Επίσης, πολλές ευχαριστίες οφείλω και προς την πολύτιμη συνεργάτιδα μου, στην επιμέλεια του ανά χείρας ειδικού τεύχους, Υποψήφια Διδάκτορα κ. Όλγα Κόφα.

Τέλος, ιδιαίτερες ευχαριστίες επιθυμώ να απευθύνω από καρδιάς προς τους υπεύθυνους σύνταξης του «Παιδαγωγικού Λόγου» και καλούς φίλους, Δρ. Κωνσταντίνο Ζέρβα και Δρ. Βασίλειο Ε. Πανταζή, τόσο για την ευγενική τους πρόσκληση και την (για ακόμη μια φορά) φιλοξενία όσο και για την καθοριστική συμβολή τους σε διάφορα στάδια υλοποίησης του όλου εγχειρήματος.

Ο επιστημονικός επιμελητής
Α.-Σ. Αντωνίου, Π.Τ.Δ.Ε.- Ε.Κ.Π.Α.
Διευθυντής ΠΜΣ «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση»

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 ιδιοφυίες.

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	Επιτολασμός
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

«ιδιοφυίες» 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 χαρακτηριστεί 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 Stetter 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 ενδεδειγμένη κατανόηση μιας ιδέας ή μιας άποψης.
- Ασυνήθιστη ικανότητα να κατανοήσουν σημαντικά στοιχεία και θεμελιώδεις δομές και μοτίβα σε σχέσεις και ιδέες.
- Ανάγκη για ακρίβεια στη σκέψη και την έκφραση, η οποία οδηγεί σε ανάγκη διόρθωσης των λαθών και σε διαφωνίες.
- Ικανότητα να συνδέουν ένα μεγάλο εύρος ιδεών και να συνθέτουν κοινά στοιχεία μεταξύ τους.
- Υψηλός βαθμός ικανότητας να σκέφτονται αφαιρετικά και ο οποίος έχει αναπτυχθεί πρώιμα.
- Αναγνώριση της αξίας της πολυπλοκότητας και εύρεση μυριάδων νοημάτων ακόμα και στα πιο απλά ζητήματα ή προβλήματα.
- Ικανότητα να μαθαίνουν με τρόπο ενοποιητικό, διαισθητικό και μη γραμμικό.
- Μεγάλος βαθμός διανοητικής περιέργειας.
- Τάση να επιχειρηματολογούν.
- Ικανότητα από μικρή ηλικία να σκέφτονται με μεταφορές και σύμβολα και προτίμηση στο να το πράττουν.
- Ικανότητα να μαθαίνουν με μεγάλα άλματα στη διαίσθησή τους.
- Επίγνωση της λεπτομέρειας.
- Ασυνήθιστη σφοδρότητα και βάθος στα συναισθήματά τους.
- Υπερβολικά υψηλά επίπεδα ενέργειας.
- Ανάγκη να αισθάνονται ότι ο κόσμος είναι λογικός και δίκαιος.
- Βεβαιότητα ότι οι προσωπικές τους ιδέες και απόψεις είναι σωστές.

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 σουπερ 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 Venrai-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 σχέσεων 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 φίλιες 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 χαρακτηριστικούς 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, κάποιιοι 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 ευφύων 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 συνομηλικοί 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 πρόωμη 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 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 Αφειρητά 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. (2018/6^η έκδ.). *Εκπαίδευση Χαρισματικών Παιδιών*. Στο Α.-Σ. Αντωνίου, Μ. Παπαδάτου-Παστού & Σ. Πολυχρονοπούλου (Επιμ.). Αθήνα: Παρισσιάνου.
- 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.
- HÉBERT, P. T. (2011). *Understanding the social and emotional lives of gifted children*. Waco, 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.
- ROEDEL, 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 ιδιοφυίες και ανάμεσα στα ποικίλα χαρακτηριστικά που διαθέτουν τα εξαιρετικά χαρισματικά παιδιά είναι η πρόωμη ανάπτυξη του λόγου και της ανάγνωσης, τα υψηλά επίπεδα ενέργειας και η ωρι-

μότητα του χιούμορ τους. Η πρόωμη 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

Ειρήνη ΞΥΠΟΛΙΤΑ
Αλέξανδρος-Σταμάτιος ΑΝΤΩΝΙΟΥ

*Αίτια που Οδηγούν στην Υποεπίδοση
των Χαρισματικών Παιδιών*

doi:<https://doi.org/10.12681/plogos.27907>

Η ΥΠΑΡΞΗ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ, ΕΙΤΕ ΣΕ ΔΙΑΝΟΗΤΙΚΟ ΕΙΤΕ ΣΕ ΔΗμιουργικό επίπεδο, δεν εξασφαλίζει επιτυχία σε ακαδημαϊκές ή άλλες περιοχές. Αντίθετα, οι υψηλές διανοητικά ικανότητες συνοδεύονται από ρίσκα και πιέσεις που πιθανόν να οδηγήσουν στην υιοθέτηση αμυντικών και αποφευκτικών συμπεριφορών από τους χαρισματικούς μαθητές (Gilar-Corbi, Veas, Minano & Castejon, 2019. Siegle & Mc-Coach, 2018). Καθοριστικοί παράγοντες που φαίνεται να συνδέονται τόσο με την υψηλή επίδοση όσο και με την υποεπίδοση των συγκεκριμένων μαθητών είναι η οικογένεια, το σχολείο και η παρέα των συνομηλίκων (Αντωνίου, 2009. Brigandi, Siegle, Weiner, Gubbins & Little, 2018). Οι κύριες πιέσεις που βιώνουν οι χαρισματικοί μαθητές αφορούν κατά κύριο λόγο την ανάγκη τους να αισθάνονται ότι είναι ασυνήθιστα έξυπνοι, την επιθυμία να είναι εξαιρετικά δημιουργικοί και μοναδικοί, καθώς και την ανησυχία τους να είναι δημοφιλείς και να αποτελούν αντικείμενο θαυμασμού από τους συνομηλίκους τους (Montgomery, 2009). Αν και πολλοί γονείς έχουν κατηγορηθεί ότι πιέζουν τα παιδιά τους, πιέσεις αυτής της μορφής πηγάζουν από την ίδια την ύπαρξη χαρισματικότητας στα παιδιά αυτά. Τα χαρισματικά παιδιά έχουν την τάση να εσωτερικεύουν αγχώδεις καταστάσεις. Αιτία αυτού του φαινομένου αποτελεί πολλές φορές το περιβάλλον των παιδιών αυτών, το οποίο θαυμάζει τα συγκεκριμένα παιδιά για τα κατορθώματά τους (Al-Dhamit & Kreishan, 2016. Ben-Artzey, 2019. Hertzog & Bennett, 2003).

Η ίδια η φύση της χαρισματικότητας εγείρει απαιτήσεις από τους σημερινούς άλλους του περιβάλλοντος, οι οποίοι παρόλο που έχουν ως

βαθμό εκκίνησης την επιβράβευση των παιδιών τους, η συμπεριφορά τους αυτή μπορεί να εκληφθεί από τα ίδια τα παιδιά ως πίεση ή απαίτηση παρά ως ενίσχυση (Clinkenbeard, 2012. Siegle & McCoach, 2018). Εντούτοις, η παραπάνω συμπεριφορά των γονέων, είτε ως πίεση είτε ως ενίσχυση, εκλαμβάνεται ως προαπαιτούμενο ερέθισμα έτσι ώστε να επιτυγχάνεται η επιθυμητή αντίδραση εκ μέρους των παιδιών (Freeman, 1991). Αν αυτές οι συμπεριφορές ενισχυθούν θετικά τόσο από το σχολείο όσο και από το σπίτι μπορεί να δημιουργήσουν νέα γνωστική δομή, η οποία θα αποτελέσει τη βάση αυτενέργειας του ίδιου του παιδιού, στηριζόμενη στη σχέση μεταξύ προσπάθειας και αποτελέσματος (θετικός ενισχυτής) (Garn, Matthews & Jolly, 2010).

Ως αρνητικός ενισχυτής στην προσπάθεια των χαρισματικών παιδιών μπορεί να λειτουργήσει το περιβάλλον του σχολείου, το οποίο δεν υποστηρίζει το ανώτερο νοητικό δυναμικό ή θέτει υψηλούς μαθησιακούς στόχους χωρίς να λαμβάνει υπόψη του τις δυνατότητες των μαθητών του (Mofield & Parker Peters, 2019). Και στις δύο περιπτώσεις, οι προσπάθειες των χαρισματικών παιδιών δεν ευδοκιμούν εξαιτίας της αναντιστοιχίας μεταξύ των μαθησιακών στόχων που θέτει το σχολείο και του γνωστικού δυναμικού του εν λόγω πληθυσμού. Κάποιοι τύποι σχολείων που δεν προωθούν την ανάπτυξη της χαρισματικότητας είναι οι ακόλουθοι (Rimm, 2003):

- διανοητικώς αντιπαραγωγικά σχολικά πλαίσια, τα οποία έχουν ως προτεραιότητα τη δημιουργία ενός αθλητικού και κοινωνικού προτύπου παρά την προετοιμασία των μαθητών για ανώτερα επίπεδα εκπαίδευσης (Yoon, Kim & Koo, 2020)
- αντι-χαρισματικά σχολικά περιβάλλοντα, τα οποία θεωρούν ότι τα προγράμματα για τους χαρισματικούς μαθητές προωθούν έναν ελιτισμό και μια αίσθηση υπεροχής έναντι των υπολοίπων μαθητών, ενώ αντίθετα δίνουν έμφαση στην προσαρμογή όλων των μαθητών σε ένα κοινό εκπαιδευτικό πρόγραμμα
- ένα αυστηρά δομημένο μαθησιακό περιβάλλον, το οποίο ενθαρρύνει όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές να μελετούν πανομοιότυπα γνωστικά αντικείμενα με τον ίδιο ρυθμό και τις ίδιες μεθόδους (Cakir, 2014). Σε ένα σχολικό πλαίσιο που δεν έχει τίποτα να προσφέρει, οι χαρισματικοί μαθητές αισθάνονται πλήξη
- δάσκαλοι, επηρεασμένοι από τις προσωπικές τους αξίες και τις επικρατούσες πολιτισμικές αντιλήψεις και προκαταλήψεις προκαλούν στους μαθητές τους αισθήματα ανικανότητας (Siegle, Rubenstein &

McCoach, 2020), οι οποίοι παρά την προσπάθεια δεν επιτυγχάνουν τα επιθυμητά αποτελέσματα

- μια μη διαγνωσμένη μαθησιακή δυσκολία, όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμσία ή διάσπαση ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητα είναι δυνατόν να αποκρύψει τη χαρισματικότητα του παιδιού και να αποτελέσει εμπόδιο στη βίωση επιτυχημένων αποτελεσμάτων, τα οποία στη συνέχεια θα συνδεθούν με τις αντίστοιχες προσπάθειες των παιδιών (Fugate & Gentry, 2016. Lovett, 2011. McCoach, Siegle & Rubenstein, 2020).

Το σχολείο αξιολογεί την επίδοση των μαθητών έχοντας ως κριτήριο τους καλούς βαθμούς. Οι χαρισματικοί μαθητές τείνουν να έχουν θετική στάση απέναντι στο σχολείο παρά την απουσία πρόκλησης, λόγω της ευκολίας των παρεχόμενων εργασιών. Το σύγχρονο σχολικό σύστημα, όπως έχει διαμορφωθεί, δεν έχει να προσφέρει τίποτα το καινοτόμο στους χαρισματικούς μαθητές με αποτέλεσμα να τους οδηγεί στην πλήξη. Παρατηρείται μια ασυμφωνία μεταξύ των μαθησιακών ιδιαιτεροτήτων που χαρακτηρίζουν το παιδί και των παρεχόμενων ευκαιριών στη σχολική τάξη αλλά και του παρεχόμενου προγράμματος σπουδών (Cakir, 2014. Rayneri, Gerber & Wiley, 2006). Ο ρυθμός μάθησης των χαρισματικών μαθητών είναι ταχύτετος με αποτέλεσμα να αδυνατούν να προσαρμοστούν με τον ρυθμό του μέσου όρου των μαθητών της τάξης (Baska & VanTassel-Baska, 2018. Reis & McCoach, 2000). Και στις περιπτώσεις αυτές που οι βαθμοί δεν είναι οι αναμενόμενοι προκαλούνται προβλήματα συμπεριφοράς.

Παρόμοια αποτελέσματα παρατηρούνται όταν το πρόγραμμα διδασκαλίας γίνεται πολύπλοκο ακόμα και για τους χαρισματικούς μαθητές ή όταν προωθείται ανταγωνιστικό κλίμα ανάμεσα στους μαθητές. Όταν παρατηρούνται φαινόμενα σαν και αυτά οι χαρισματικοί μαθητές βιώνουν αισθήματα αναξιότητας αμφισβητώντας τις ικανότητές τους (Mofield & Parker Peters, 2019). Κάποιοι από αυτούς κατορθώνουν να προσαρμοστούν χρησιμοποιώντας κατάλληλες στρατηγικές μάθησης, ενώ άλλοι προσπαθώντας να αποκρύψουν τα αισθήματα φόβου που νιώθουν, ότι δηλαδή δεν είναι όσο έξυπνοι θα επιθυμούσαν, υιοθετούν μια σειρά στρατηγικών αποφυγής της επιπλέον προσπάθειας (McCoach & Siegle, 2003. Meier, Vogl & Preckel, 2014).

Συνέπεια των παραπάνω αποτελεί η εμφάνιση συμπεριφορών, όπως ανολοκλήρωτες εργασίες και αναβολή στην παράδοσή τους, έλλειψη οργάνωσης και αδυναμία διατήρησης της προσοχής, καθώς και εργασίες

που δε χαρακτηρίζονται για την ποιότητά τους (Cakir, 2014. McCoach et al., 2020). Οι ανωτέρω συμπεριφορές δημιουργούν μεγαλύτερα προβλήματα όταν αποκτούν μόνιμο χαρακτήρα αποτελώντας κυρίαρχο γνώρισμα της προσωπικότητας των χαρισματικών παιδιών. Αυτές οι συμπεριφορές οδηγούν τελικά τα συγκεκριμένα παιδιά στην υποεπίδοση. Προκειμένου να αντιμετωπιστούν τέτοιου τύπου συμπεριφορές κρίνεται αναγκαίο οι χαρισματικοί μαθητές να ενθαρρυνθούν έτσι ώστε να αναλαμβάνουν ρίσκα, χωρίς το φόβο της αποτυχίας (Mofield & Parker Peters, 2019. Schultz, 2002). Μόνο όταν αισθανθούν ότι μπορούν να τα καταφέρουν θα είναι σε θέση να προσπαθήσουν περισσότερο και θα μπορέσουν να αντιληφθούν τις πραγματικές ικανότητές τους. Στην προσπάθεια αυτή είναι υψίστης σημασίας οι μαθητές να μάθουν να θέτουν ρεαλιστικούς στόχους (Baska & VanTassel-Baska, 2018. Morisano & Shore, 2010). Το υπάρχον σχολικό σύστημα δεν είναι σε θέση να καταστήσει τους μαθητές του ικανούς να επιτύχουν σύμφωνα με τις δυνατότητές τους.

Η υποεπίδοση θα μπορούσε να θεωρηθεί ως το αποτέλεσμα της έλλειψης ελέγχου του παιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία και στα αποτελέσματα αυτής της διαδικασίας (Cakir, 2014. Steenbergen-Hu, Olszewski-Kubilius & Calvert, 2020). Αυτή η αίσθηση είναι δυνατόν να οφείλεται στις συνθήκες και τις προσπάθειες που καταβάλλει κάθε φορά το παιδί. Αυτό έχει ως συνέπεια οι υψηλές νοητικές λειτουργίες και η δημιουργικότητα των χαρισματικών παιδιών να μη γίνονται φανερές στη σχολική τάξη οδηγώντας στην αδυναμία των δασκάλων να αναγνωρίσουν τη χαρισματικότητα του εν λόγω πληθυσμού (Hebert, 2001). Σε ορισμένες περιπτώσεις παρατηρείται δυσπιστία, ως προς τις ικανότητες των συγκεκριμένων παιδιών, και από τους ίδιους τους γονείς. Οι γονείς τότε μειώνουν τις προσδοκίες τους ως προς τα παιδιά και συμβιβάζονται, ακόμη και με χαμηλούς βαθμούς, αρκεί να προχωρούν στην επόμενη σχολική τάξη ή βαθμίδα (Rimm, 2003).

Τα αίτια πρόκλησης της υποεπίδοσης των χαρισματικών μαθητών πηγάζουν από ένα συνδυασμό παραγόντων τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο (Siegle et al., 2020). Κάποιοι από αυτούς τους παράγοντες είναι οι ακόλουθοι (McCoach & Siegle, 2003):

- Η αντίληψη που έχουν τα παιδιά για τις ακαδημαϊκές τους ικανότητες. Οι μαθητές που είναι σίγουροι για τις δυνατότητές τους συμμετέχουν σε πληθώρα δραστηριοτήτων (Al-Dhamit & Kreishan, 2016. Steenbergen-Hu et al., 2020). Αυτό παρατηρείται διότι η αυτοεικόνα των ατόμων επηρεάζει καθοριστικά τις δραστηριότητες, με τις οποίες

επιλέγουν να ασχοληθούν, το πόσο προκαλούν τους εαυτούς στις δραστηριότητες αυτές, καθώς και την επιμονή που επιδεικνύουν κατά την ενασχόλησή τους με τις συγκεκριμένες δραστηριότητες (Clinkenbeard, 2012. Mofield & Parker Peters, 2019). Η ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη περιλαμβάνει εσωτερικές και εξωτερικές συγκρίσεις του παιδιού. Οι εσωτερικές αναφέρονται στις περιπτώσεις όπου το παιδί συγκρίνει την παρούσα επίδοση του σε συγκεκριμένες δραστηριότητες με αυτή στο παρελθόν, ενώ στις εξωτερικές γίνεται σύγκριση του παιδιού με τους συμμαθητές του (French, Walker & Shore, 2011. Gallagher, Smith & Merrotsy, 2011). Η αρνητική αυτοαντίληψη των παιδιών αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες που μπορεί να οδηγήσει στην υποεπίδοση των χαρισματικών μαθητών, καθώς είναι δυνατόν να μετατραπεί σε αυτοεκπληρούμενη προφητεία (Yoon et al., 2020). Όταν τα παιδιά βλέπουν τους εαυτούς τους ως αποτυχημένους, σταματούν να προσπαθούν και εν τέλει οι προσδοκίες και οι στόχοι τους δεν ανταποκρίνονται στις ικανότητές τους. Ακόμα και σε εκείνες τις περιπτώσεις όπου επιτυγχάνονται υψηλές βαθμολογίες, θεωρούνται τυχαίο γεγονός, ενώ αντίθετα οι χαμηλές βαθμολογίες ως αδυναμία του ατόμου και τείνουν να ενισχύσουν την αρνητική αυτοεικόνα του παιδιού. Μαθητές με αυτού του τύπου αντιδράσεις, θεωρώντας αναπόφευκτη την αποτυχία, παύουν να προσπαθούν, με αποτέλεσμα να οδηγούνται σε χαμηλότερα επίπεδα αυτοαντίληψης και μειωμένη επιθυμία αλλαγής της παρούσας συμπεριφοράς (Assouline, Foley Nicron & Whiteman, 2011. Freeman, 1985. Meier et al., 2014).

- Στάσεις του παιδιού απέναντι στο σχολείο. Οι στάσεις που διαμορφώνουν τα παιδιά για το σχολικό πλαίσιο επηρεάζουν σημαντικά την επίδοσή τους. Όσο πιο θετική είναι η εικόνα που έχουν για το σχολείο τόσο πιο υψηλή είναι και η επίδοσή τους, αυτό ισχύει κυρίως για τα κορίτσια (Desmet, Pereira & Peterson, 2019. Fugate & Gentry, 2016). Τα παιδιά που υποαποδίδουν υιοθετούν περισσότερο αρνητικές στάσεις απέναντι στο σχολείο από ότι οι μέτριοι και καλοί μαθητές (Schultz, 2002).
- Στάσεις απέναντι στους δασκάλους. Πολλοί από τους χαρισματικούς μαθητές αντιμετωπίζουν προβλήματα με τις μορφές εξουσίας, συμπεριλαμβανομένων των δασκάλων και του προσωπικού του σχολείου (Cakir, 2014. Gallagher et al., 2011). Το αυστηρό και εξουσιαστικό σχολικό κλίμα ασκεί καταλυτικό ρόλο στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών. Το επίπεδο των οδηγιών είναι συνήθως χαμηλότερο των

ικανοτήτων των συγκεκριμένων παιδιών και οι κανόνες και οι απαγορεύσεις αποθαρρύνουν την πλήρη και ουσιαστική συμμετοχή τους στη διδακτική διαδικασία. Το ανταγωνιστικό κλίμα που κυριαρχεί στις σχολικές αίθουσες είναι ένας ακόμα από τους παράγοντες που οδηγούν στην υποεπίδοση των χαρισματικών μαθητών (Gilar-Corbi et al., 2019. Matthews & McBee, 2007. Peterson, Duncan & Canady, 2009).

- Κινητοποίηση και αυτορρύθμιση. Η αυτορρύθμιση αναφέρεται στις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις πράξεις που πηγάζουν από το ίδιο το άτομο και συμβάλλουν στην επίτευξη των στόχων του. Η αυτορρύθμιση αποτελεί σημαντικό προγνωστικό της ακαδημαϊκής επίδοσης (Clinkenbeard, 2012. Siegle et al., 2020. Steenbergen-Hu, Olszewski-Kubilius & Calvert, 2020). Σε συνδυασμό με τη χρήση εσωτερικευμένων στρατηγικών αυτορρύθμισης βοηθά τους μαθητές να επιτύχουν στο σχολείο. Ακόμη και σε αυτήν την περίπτωση απαραίτητο είναι να κινητοποιηθούν, ώστε να χρησιμοποιήσουν τις κατάλληλες στρατηγικές, επιτρέποντας τους να ρυθμίσουν την προσπάθεια που καταβάλλουν. Οι μαθητές που υποαποδίδουν υπολείπονται κινητοποίησης και δεξιοτήτων αυτορρύθμισης (Al-Dhamit & Kreishan, 2016. Baska & VanTassel-Baska 2018. Gottfried et al., 2005).
- Αξιολόγηση των στόχων. Ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές αξιολογούν την επίδοσή τους αποτελεί κριτικής σημασίας παράγοντα για την κινητοποίηση και αυτορρύθμισή τους (Siegle et al., 2020. Steenbergen-Hu et al., 2020). Όταν οι μαθητές εκτιμούν τους στόχους του σχολείου, είναι πιθανότερο να καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια στις διάφορες εργασίες και δραστηριότητες και να έχουν καλύτερες επιδόσεις. Συχνά παρατηρείται το φαινόμενο μαθητές να βιώνουν σύγκρουση μεταξύ των αξιών του σχολείου και της κουλτούρας από την οποία προέρχονται, με αποτέλεσμα να αποσύρονται και να μη συμμετέχουν στις σχολικές δραστηριότητες. Ακόμη και τα στερεότυπα που κυριαρχούν στο σχολείο, όπου δημοφιλείς είναι οι μαθητές αυτοί που επιτυγχάνουν υψηλές επιδόσεις σε αθλητικές δραστηριότητες, επηρεάζουν καθοριστικά την επίδοση των μαθητών (Cakir, 2014. Morisano & Shore, 2010. Yoon et al., 2020).

Πολλοί χαρισματικοί μαθητές, ειδικά οι έφηβοι, παρουσιάζουν χαμηλές επιδόσεις ως αποτέλεσμα της δυσκολίας προσαρμογής στη χαρισματικότητά τους (Barbier, Donche & Verschueren, 2019). Η ύπαρξη τελειοθηρίας, η μη ρεαλιστική εκτίμηση των ικανοτήτων τους, η απόρριψη από

τους συνομηλίκους, η ανταγωνιστικότητα και η σύγχυση ως προς τα μη-νύματα που λαμβάνουν από το περιβάλλον τους σχετικά με τα ταλέντα τους, είναι δυνατόν να επηρεάσουν την επίδοση των παιδιών στο σχολείο (Chan, 2004. Gross, 2005. Mofield & Parker Peters, 2019). Κάποιοι από τους παράγοντες που δυσχεραίνουν την προσαρμογή των εφήβων στα χαρακτηριστικά της χαρισματικότητάς τους είναι οι ακόλουθοι (Sousa, 2009):

Κυριότητα των ταλέντων. Δεν είναι ασυνήθιστο το φαινόμενο πολλοί ταλαντούχοι έφηβοι να αρνούνται τη χαρισματικότητά τους προκειμένου να μη διαφοροποιηθούν από τους συνομηλίκους τους (Barbier et al., 2019). Σε αυτά τα άτομα παρατηρούνται χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης και αμφιβολίες ως προς την αντικειμενικότητα των γονέων και των δασκάλων στην εκτίμηση των ταλέντων τους (Αντωνίου, 2009).

Αίσθηση ευθύνης. Τα χαρισματικά παιδιά λόγω των υψηλών διανοητικών ικανοτήτων τους αισθάνονται ότι οφείλουν στους άλλους και ότι οι ικανότητές τους ανήκουν στους γονείς, τους δασκάλους και την κοινωνία (Brigandi et al., 2018. Gallagher et al., 2011).

Ασυμφωνία. Οι χαρισματικοί έφηβοι έχουν μάθει να θέτουν υψηλούς στόχους και να έχουν υπερβολικές απαιτήσεις από τον εαυτό τους, οι οποίες συχνά ξεπερνούν τις δυνατότητές τους (Barbier et al., 2019. Mofield & Parker Peters, 2019). Στην προσπάθειά τους να είναι σε όλα άριστοι, βιώνουν μια ασυμφωνία μεταξύ των αποτελεσμάτων που αναμένουν και αυτών που τελικά επιτυγχάνουν. Οι γονείς και οι δάσκαλοι δεν είναι πάντα σε θέση να αντιληφθούν το μέγεθος αυτής της ασυμφωνίας και τις συνέπειές της στην ψυχολογία του παιδιού (Reis & McCoach, 2000).

Ανάληψη ρίσκων. Οι χαρισματικοί μαθητές αναλαμβάνουν λιγότερο εύκολα ρίσκα στην εφηβική ηλικία διότι έχουν πλέον επίγνωση των επιπτώσεων των πράξεών τους. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να είναι πιο προσεχτικοί στη λήψη αποφάσεων με το να αξιολογούν τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα των πιθανών επιλογών τους καθώς και να εξετάζουν όλες τις εναλλακτικές. Υπάρχει η πιθανότητα να φτάσουν στο σημείο να απορρίψουν επιλογές, όπως διαγωνισμούς, δημόσιες παρουσιάσεις και προχωρημένα προγράμματα σπουδών (Montgomery, 2009).

Οι προσδοκίες των άλλων. Οι προσδοκίες των σημαντικών άλλων (γονείς, δάσκαλοι, συμμαθητές, αδέρφια και φίλοι) είναι πιθανόν να αντιτίθενται τις φιλοδοξίες και τους στόχους των ίδιων των παιδιών (Manasawala & Desai, 2019). Σε αυτή την περίπτωση οι προσωπικές προσδοκίες του παιδιού έρχονται αντιμέτωπες με την εφόρμηση των α-

παιτήσεων και των επιθυμιών των άλλων. Όσο μεγαλύτερο το ταλέντο τόσο μεγαλύτερες και οι προσδοκίες των άλλων και η παρέμβασή τους στη ζωή του παιδιού. Στην προσπάθειά του να συναντήσει και να ικανοποιήσει αυτές τις προσδοκίες το παιδί καταναλώνει πολύτιμη ενέργεια και μειώνεται σημαντικά η επιθυμία του για επιτυχία (Garn et al., 2010. Hertzog & Bennett, 2003).

Έλλειψη υπομονής. Τα χαρισματικά παιδιά είναι το ίδιο ανυπόμονα με τους υπόλοιπους συνομηλίκους τους, αναζητώντας γρήγορες λύσεις σε δύσκολα ερωτήματα ή ακόμα και στην προσπάθειά τους να αναπτύξουν κοινωνικές σχέσεις (Barbier et al., 2019). Αυτός ο αυθορμητισμός τα καθιστά μη ανεκτικά σε ασαφείς και ανολοκλήρωτες καταστάσεις. Εκνευρίζονται εύκολα όταν οι βιαστικές λύσεις που επέλεξαν αποτυγχάνουν στην εφαρμογή τους, ειδικά όταν λιγότερο ικανοί μαθητές σχολιάζουν τις λανθασμένες επιλογές τους. Μια σειρά τέτοιων αποτυχιών μπορεί να οδηγήσει τους χαρισματικούς μαθητές στην απόσυρση (Baslanti & McCoach, 2006).

Πρόωρη ταυτότητα. Για πολλούς χαρισματικούς μαθητές το βάρος των προσδοκιών των σημαντικών άλλων, η μηδενική ανοχή στα λάθη και οι πιέσεις των πολλαπλών επιλογών, που πηγάζουν από τα ασυνήθιστα ταλέντα τους, οδηγούν σε πρόωρες προσπάθειες για την απόκτηση μιας ενήλικης ταυτότητας, ενώ ακόμη βρίσκονται στα μέσα της εφηβικής ηλικίας. Στην προσπάθειά τους να κατασκευάσουν αυτή την ταυτότητα, είναι πιθανόν να ακολουθήσουν επαγγελματικές επιλογές που κρίνονται ως ακατάλληλες για την ηλικία τους και να παρέμβουν στις φυσιολογικές διαδικασίες δημιουργίας και αποδοχής της ταυτότητάς τους (Freeman, 1985. Gross, 2005).

Πολλοί χαρισματικοί μαθητές δυσκολεύονται με τη διαχείριση της χαρισματικότητας στην προσπάθειά τους να δημιουργήσουν την προσωπική τους ταυτότητα (Siegle & McCoach, 2018). Οι δάσκαλοι και οι σύμβουλοι, οι οποίοι έχουν εκπαιδευτεί και είναι σε θέση να αναγνωρίσουν τα σημάδια αυτής της πάλης, μπορούν να παρέχουν την απαιτούμενη βοήθεια σε αυτούς τους μαθητές. Έως σήμερα, πολύ λίγα έχουν γίνει ώστε να βοηθηθούν οι χαρισματικοί έφηβοι στην προσπάθεια διαμόρφωσης της προσωπικής τους ταυτότητας.

Οι χαρισματικοί μαθητές που υποαποδίδουν παρουσιάζουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά. Κάποια από αυτά εμφανίζονται όταν η υποεπίδοση γίνεται μόνιμο στοιχείο της προσωπικότητάς τους και εκδηλώνεται με τρεις κυρίως συμπεριφορές: επιθετικότητα, απόσυρση ή παθητική συμμόρφωση. Η επιθετική συμπεριφορά χαρακτηρίζεται από πεισματική άρ-

νηση να συμμορφωθούν με τις απαιτήσεις των άλλων, να συμμετέχουν σε σχολικές δραστηριότητες, παρενόχληση των άλλων, αποξένωση από τους συνομηλικούς τους και έλλειψη αυτοκαθοδήγησης στη λήψη αποφάσεων. Αντίθετα, η υιοθέτηση της απόσυρσης ως προτύπου συμπεριφοράς περιλαμβάνει έλλειψη επικοινωνίας, αποφυγή συνεργασίας με τους συμμαθητές τους, καμία προσπάθεια να δικαιολογήσουν τη συμπεριφορά τους και απουσία συμμετοχής στις δραστηριότητες της τάξης (Kanovsky & Keighley, 2003). Τέλος, οι χαρισματικοί μαθητές που παρουσιάζουν παθητική συμμόρφωση συναινούν με τις σχολικές απαιτήσεις, χωρίς να αποκαλύπτουν τις υψηλές ικανότητές τους. Και οι τρεις τύποι συμπεριφοράς αντικατοπτρίζουν την έλλειψη πίστης στις ικανότητές του, την πεποίθηση της ανικανότητάς τους να επηρεάσουν τα αποτελέσματα στο σχολείο, χαμηλή και μη ρεαλιστική αυτοαντίληψη και γενικότερα υιοθέτηση αρνητικών στάσεων απέναντι στο σχολείο (Cakir, 2014). Οι μαθητές που ακολουθούν κάποιο από τα ανωτέρω πρότυπα συμπεριφοράς τείνουν να παρουσιάζουν διάσπαση προσοχής, υπερευαισθησία και κοινωνική απομόνωση (Rimm, 2003. Sousa, 2009).

Το συχνότερα εμφανιζόμενο χαρακτηριστικό που παρατηρείται στους χαρισματικούς μαθητές που υποαποδίδουν είναι η χαμηλή αυτοεκτίμηση (Steenbergen-Hu, Olszewski-Kubilius & Calvert, 2020). Παρά το γεγονός ότι αναγνωρίζουν ότι είναι ευφυείς, δε θεωρούν τους εαυτούς τους ικανούς να πετύχουν αυτά που αναμένουν οι γονείς και οι δάσκαλοι από αυτούς. Η χαμηλή αυτοεκτίμηση των εν λόγω παιδιών συνοδεύεται από αίσθηση απουσίας προσωπικού ελέγχου στη ζωή τους (Al-Dhamit & Kreishan, 2016. Siegle & McCoach, 2018). Οι χαρισματικοί μαθητές που παρουσιάζουν χαμηλή επίδοση κατηγορούν την ανικανότητά τους για κάθε αποτυχημένη προσπάθεια, ενώ δε δέχονται την επιτυχία (Peterson, 2001). Στην προσπάθειά τους να κρύψουν τη χαμηλή αυτοεκτίμηση και να προστατευτούν, αναπτύσσουν αμυντικούς μηχανισμούς. Σύμφωνα με τη Rimm (2008), οι συγκεκριμένοι μαθητές υιοθετούν πρότυπα συμπεριφοράς, τα οποία χαρακτηρίζονται από την εξάρτηση ή κυριαρχία των παιδιών και από τον βαθμό συμμόρφωσης που επιδεικνύουν. Εάν το παιδί δεν μπορεί να κατανοήσει τη σχέση μεταξύ προσπάθειας και αποτελέσματος, μαθαίνει να μην προσπαθεί. Έμφαση πρέπει να δοθεί στα αίτια στα οποία οι ίδιοι οι χαρισματικοί μαθητές αποδίδουν τις επιτυχίες και αποτυχίες, εάν δηλαδή υπεύθυνη για την επιτυχία θεωρούν την ικανότητά τους, την προσπάθειά τους, τον βαθμό δυσκολίας της εργασίας ή την τύχη. Αποδίδοντας την επιτυχία στην προσπάθεια που κατέβαλαν οι χαρισματικοί μαθητές εντείνουν την προσπάθειά τους, αντίθετα δε συμβαίνει

το ίδιο αποδίδοντας την επιτυχία τους στην ευκολία της εργασίας ή την τύχη (Baska & VanTassel-Baska, 2018. Schultz, 2002).

Αποτέλεσμα της χαμηλής αυτοεκτίμησης των παιδιών είναι η υιοθέτηση αποφευκτικών συμπεριφορών τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι (Brigandi et al., 2018. Steenbergen-Hu et al., 2020). Τα εξαρτημένα χαρισματικά παιδιά εμφανίζουν χειριστικές συμπεριφορές αποζητώντας και λαμβάνοντας βοήθεια σε μεγάλο βαθμό με άμεση συνέπεια τη μείωση της αυτοπεποίθησής τους. Επειδή κάνουν ελάχιστα μόνα τους, οι γονείς και οι δάσκαλοι περιμένουν λιγότερα από αυτά. Τα συγκεκριμένα παιδιά χαρακτηρίζονται από υπερευαισθησία, άγχος, καταθλιπτικά επεισόδια και συνήθως περνούν απαρατήρητα (Reis & McCoach, 2000).

Σε αντίθεση με την προηγούμενη κατηγορία, τα κυρίαρχα παιδιά επιλέγουν να ασχοληθούν με εκείνες μόνο τις δραστηριότητες στις οποίες τα καταφέρνουν. Αποφεύγουν δραστηριότητες που τονίζουν πιθανές αδυναμίες και ελλείμματα, ενώ επιλέγουν δραστηριότητες που υπογραμμίζουν τις ικανότητές τους. Σε περίπτωση που οι γονείς ή οι δάσκαλοι δεν ανταποκριθούν στις χειριστικές συμπεριφορές, τα κυρίαρχα παιδιά διαμαρτύρονται για έλλειψη κατανόησης και στήριξης (Gottfried et al., 2005).

Επιπροσθέτως, παρατηρείται υπερβολική εναντίωση στην εξουσία και ειδικότερα στην εξουσία του σχολείου. Κατηγορώντας το σχολείο, ο μαθητής αποποιείται την ευθύνη της υψηλής ή χαμηλής επίδοσής του, ρίχνοντας την ευθύνη στο σύστημα (Cakir, 2014). Η προσδοκία των χαμηλών βαθμών και η τελειομανία, αν και εκ διαμέτρου αντίθετες, εξυπηρετούν τον ίδιο σκοπό για το χαρισματικό παιδί που δεν αποδίδει σύμφωνα με τις δυνατότητές του (Mofield & Parker Peters, 2019). Αναμένοντας χαμηλή βαθμολογία μειώνεται το ρίσκο ενδεχόμενης αποτυχίας. Το παιδί προστατεύεται με το να θέτει ανεδαφικούς στόχους, τους οποίους χρησιμοποιεί ως δικαιολογία για να μην προσπαθήσει. Αντίθετα, οι μαθητές που παρουσιάζουν υψηλή επίδοση θέτουν ρεαλιστικούς στόχους και αποδίδουν τυχόν αποτυχία σε κάποια αδυναμία, η οποία πρέπει να προσεχθεί ώστε να ξεπεραστεί (Chan, 2004. Peterson et al., 2009).

Ο βαθμός συμμόρφωσης ή μη των χαρισματικών μαθητών αντιπροσωπεύει τη σοβαρότητα των προβλημάτων τους. Οι μαθητές που δεν εναντιώνονται στους κανόνες του σχολικού περιβάλλοντος αντιμετωπίζουν λιγότερο σημαντικά προβλήματα, τα οποία είναι δυνατόν να ξεπεραστούν (Peterson, 2001). Εάν δεν ξεπεραστούν, αποκτούν μεγαλύτερη σοβαρότητα και προξενούν προβλήματα στην πορεία ανάπτυξης της προσωπικότητας του παιδιού. Η πλειοψηφία των εξαρτημένων χαρισματικών παιδιών συμμορφώνεται στη διάρκεια της εφηβείας, παρόλο που

κάποιοι διατηρούν έναν συνδυασμό στοιχείων ανεξαρτησίας και συμμόρφωσης, εναλλάσσοντας τις αντιδράσεις ανάλογα με την κατάσταση. Οι γονείς και οι δάσκαλοι δυσκολεύονται να διαχειριστούν αυτού του τύπου τους χαρισματικούς μαθητές και άθελα τους ενισχύουν τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές. Παρά το γεγονός ότι οι χαρισματικοί μαθητές θα πρέπει να ενθαρρυνθούν ώστε να είναι ανεξάρτητοι και δημιουργικοί, θα πρέπει βέβαια να ανεξαρτητοποιηθούν σε τέτοιο βαθμό που η ενήλικη καθοδήγηση να καθίσταται δυνατή (Garn et al., 2010).

Όπως γίνεται φανερό από τα παραπάνω, είναι πολύ σημαντική η έγκαιρη διάγνωση της υποεπίδοσης στους χαρισματικούς μαθητές (Ridgley, Rubenstein & Callan, 2020). Ο πιο εμφανής λόγος για την έγκαιρη διάγνωση είναι η πιθανή απώλεια της συνεισφοράς τους στην κοινωνία. Ένας λιγότερο εμφανής λόγος είναι η ευαλωτότητα των χαρισματικών παιδιών σε σοβαρά κοινωνικά και ψυχικά προβλήματα. Δεν είναι καθόλου ασυνήθιστο για τους χαρισματικούς μαθητές που υποαποδίδουν να αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα συμπεριφοράς στο σπίτι και το σχολείο. Η υιοθέτηση αρνητικών συμπεριφορών από τη συγκεκριμένη κατηγορία μαθητών προκύπτει από τη σύγκρουση μεταξύ των προσωπικών ψυχολογικών αναγκών του παιδιού και της έλλειψης κατάλληλων ευκαιριών μάθησης στο σχολείο. Ο σημαντικότερος ίσως λόγος για την αναγκαιότητα της έγκαιρης διάγνωσης είναι η ευκαιρία για έγκαιρη παρέμβαση και αντιμετώπιση των προβλημάτων της υποεπίδοσης (Ridgley et al., 2020. Yun Dai, Swanson & Cheng, 2011).

Ένας ακόμη παράγοντας στον οποίο πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή είναι τα χαρακτηριστικά του οικογενειακού περιβάλλοντος (Al-Dhamit & Kreishan, 2016). Όλοι ανεξαιρέτως οι γονείς ενδιαφέρονται για τη σχολική επίδοση των παιδιών τους. Όταν αφορά χαρισματικούς μαθητές που υποαποδίδουν, από το ενδιαφέρον αυτό απουσιάζει η εσωτερικευμένη και ανεξάρτητη μάθηση, η θετική δέσμευση με την καριέρα και ο σεβασμός στο σχολείο. Η έντονα ευχάριστη νηπιακή και πρώτη παιδική ηλικία αντικαθίσταται από μια πληθώρα δραστηριοτήτων και μαθημάτων, τα οποία καταναλώνουν τόσο χρόνο από τα παιδιά, αφήνοντας τους ελάχιστη ενέργεια για μάθηση στο σπίτι σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα τους, ανεξάρτητες εργασίες και οικογενειακό παιχνίδι. Η διαχείριση των εργασιών για το σπίτι από τους γονείς έχει σαν αποτέλεσμα την εμφάνιση εξαρτημένων συμπεριφορών από το παιδί και τη δημιουργία τριβών μεταξύ γονέων και παιδιού (Ben-Artzey, 2019). Πολλοί από τους γονείς των χαρισματικών μαθητών που παρουσιάζουν χαμηλή σχολική επίδοση εναντιώνονται ανοιχτά στους δασκάλους και την πολιτική του

σχολείου. Οι ίδιοι γονείς, οι οποίοι κατηγορούν το σχολικό σύστημα για ελλιπή πρόκληση του ενδιαφέροντος των παιδιών τους, σπάνια μοιράζονται τα προσωπικά και επαγγελματικά ενδιαφέροντα μαζί τους. Συγκεκριμένα, οι στάσεις των γονέων απέναντι στην επαγγελματική τους πορεία σχετίζεται σε ένα μεγάλο βαθμό με τη χαμηλή επίδοση των παιδιών τους. Αυτού του τύπου οι γονείς εκφράζονται αρνητικά για τις επαγγελματικές τους επιλογές, για τις οποίες αφιέρωσαν πολύτιμο χρόνο και προσωπική δουλειά, ενώ παράλληλα αγανακτούν με τον γονεϊκό τους ρόλο (Hertzog & Bennett, 2003. Manasawala & Desai, 2019).

Αντίθετα, οι οικογένειες των χαρισματικών παιδιών που χαρακτηρίζονται για τις υψηλές επιδόσεις τους προωθούν την οικογενειακή οργάνωση και συνοχή, ενώ παράλληλα θέτουν ρεαλιστικούς και εφικτούς στόχους για τα παιδιά τους (Al-Dhamit & Kreishan, 2016). Οι διαφορετικές απόψεις των γονέων ως προς τις απαιτήσεις, τα όρια και τις προσδοκίες παρέχει ασαφή καθοδήγηση. Η απουσία κοινής στάσης και αντιμετώπισης από τους γονείς δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να χειρίζονται τους γονείς τους. Παρά το γεγονός ότι οι γονείς των χαρισματικών παιδιών που υποαποδίδουν θεωρούν ότι χρησιμοποιούν φιλελεύθερες και ευέλικτες τεχνικές στην ανατροφή των παιδιών τους, δεν ακολουθούν μια ενιαία φιλοσοφία (Ben-Artzey, 2019. Manasawala & Desai, 2019). Η διαφοροποίηση στις χρησιμοποιούμενες μεθόδους είναι τόσο σημαντική ώστε ο ένας να έχει το ρόλο αυτού που προκαλεί και συμμορφώνει και ο άλλος αυτού που προστατεύει. Ο τρόπος αντιμετώπισης των παιδιών τους παρουσιάζει εντυπωσιακές αντιθέσεις σε σημείο ο γονέας που προκαλεί το παιδί παρέχοντάς του ευκαιρίες να γίνεται περισσότερο αυταρχικός και ο γονέας που προστατεύει το παιδί να γίνεται υπερπροστατευτικός (Rimm, 2003).

Η ανακάλυψη από τους γονείς των ικανοτήτων των παιδιών τους οδηγεί στον πρόωρο χαρακτηρισμό τους ως ιδιαίτερα. Ο χαρακτηρισμός αυτός συνήθως οφείλεται στην έγκαιρη αναγνώριση της χαρισματικότητας αυτών των παιδιών ή τη μακρά αναμονή της γέννησης ενός παιδιού (Al-Dhamit & Kreishan, 2016. Manasawala & Desai, 2019). Αργότερα, η ιδιαιτερότητα του παιδιού αυτού αποσύρεται και δίνεται ο τίτλος του χαρισματικού σε κάποιο άλλο μέλος της οικογένειας. Συχνά η αίσθηση της χαρισματικότητας χάνεται με την είσοδο και προσαρμογή του παιδιού στο περιβάλλον του σχολείου. Ακόμη, ενώ το θεωρούμενο ως χαρισματικό παιδί βρίσκεται στο επίκεντρο της προσοχής, με τη γέννηση ενός δεύτερου παιδιού ή με ένα δεύτερο γάμο του ενός από τους δύο γονείς, το παιδί μοιράζεται την προσοχή με τα άλλα μέλη της οικογένειας (Ben-

Artzey, 2019). Συγκεκριμένα, το παιδί νιώθει παραμελημένο και υιοθετεί αρνητικές συμπεριφορές. Ορισμένες φορές οι προσπάθειες των δασκάλων και των γονέων να αντιστρέψουν αυτούς τους τύπους συμπεριφορών έχει αντίθετα αποτελέσματα, ενισχύοντας τα αισθήματα παραμέλησης και την εμφάνιση μη παραγωγικών συμπεριφορών (Koshy, 2009). Οι μη παραγωγικές συμπεριφορές προκύπτουν ως αποτέλεσμα της πλήξης του μαθητή στο σχολείο. Οι μαθητές που παρουσιάζουν αυτού του τύπου τις συμπεριφορές δεν είναι ότι αποτυγχάνουν στις εργασίες που αναλαμβάνουν αλλά αρνούνται να τις ολοκληρώσουν, θεωρώντας ότι είναι πληκτικές και δεν έχουν κάτι καινούριο να προσφέρουν (Cakir, 2014. Kanevsky & Keighley, 2003).

Σημαντικό ρόλο στην υποεπίδοση των χαρισματικών μαθητών έχουν οι συγκρίσεις και οι συγκρούσεις που προκύπτουν από αυτές τις συγκρίσεις. Δεν είναι σπάνιο το φαινόμενο σε μια οικογένεια, όπου ο χαρισματικός μαθητής δεν παρουσιάζει την αναμενόμενη υψηλή επίδοση, να υπάρχει ένα άλλο μέλος που να είναι φαινομενικά άριστο με ότι καταπιάνεται. Τα χαρισματικά παιδιά βιώνουν έντονα αυτή τη σύγκριση ακόμα και στις περιπτώσεις που οι γονείς δεν προβαίνουν σε συγκρίσεις (Ben-Artzey, 2019. Manasawala & Desai, 2019). Δυσμενέστερη γίνεται η κατάσταση μετά την είσοδο του παιδιού στο σχολείο, στο οποίο η σύγκριση με τους συμμαθητές και ειδικότερα με αυτούς που παρουσιάζουν υψηλές επιδόσεις είναι καθημερινό φαινόμενο. Στις περιπτώσεις κατά τις οποίες η ατμόσφαιρα του σχολείου γίνεται ανυπόφορη για τον συγκεκριμένο πληθυσμό, αρχίζουν οι δικαιολογίες στην προσπάθειά τους να αποφύγουν το σχολείο και κυρίως τη σχολική τάξη (Assouline et al., 2011. Cakir, 2014).

Η υποεπίδοση αποτελεί συχνά εμφανιζόμενο φαινόμενο στους χαρισματικούς μαθητές που ανήκουν σε μειονοτικούς πληθυσμούς (Catania, 2018. Worrell & Dixon, 2018). Τα αίτια αυτού του φαινομένου χωρίζονται σε τρεις κυρίως κατηγορίες, σε κοινωνικο-ψυχολογικούς παράγοντες και παράγοντες που σχετίζονται με το οικογενειακό και σχολικό πλαίσιο (Ford, Harris, Tysson & Trotman, 2002. Woo, Bang, Cauley & Choi, 2017).

Οι κοινωνικο-ψυχολογικοί παράγοντες αναφέρονται σε χαμηλή ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη και φτώχη αυτοεκτίμηση. Ένας από τους παράγοντες που πρέπει να διερευνηθεί σε βάθος είναι αυτός της εθνικής ταυτότητας των συγκεκριμένων παιδιών. Αναλυτικότερα, προς μελέτη οφείλουν να τεθούν τα αισθήματα του παιδιού σχετικά με την εθνική του κληρονομιά και ο τρόπος, σύμφωνα με τον οποίο βιώνει την εθνική του

ταυτότητα, αν δηλαδή αντιμετωπίζεται ως κάτι θετικό ή αρνητικό και κατά πόσο επηρεάζει την παρουσία του στο σχολείο. Στην περίπτωση κατά την οποία το παιδί δεν έχει αναπτύξει μια ισχυρή εθνική ταυτότητα είναι ιδιαίτερα ευάλωτο σε ρατσιστικά σχόλια από τους συνομηλίκους του, τα οποία συνεισφέρουν στη μείωση της προσπάθειας του και κατ' επέκταση σε χαμηλή σχολική επίδοση (Woo et al., 2017. Worrell & Dixon, 2018). Το ανωτέρω φαινόμενο γίνεται εντονότερο στη διάρκεια της εφηβικής ηλικίας, όπου οι συμπεριφορές που συμβάλλουν στην υψηλή επίδοση του παιδιού, όπως η παρακολούθηση προχωρημένων τμημάτων, η απόκτηση υψηλής βαθμολογίας και η ανάληψη ενός συγκεκριμένου πρότζεκτ με ένα καθηγητή, έρχονται σε σύγκρουση με τις κυρίαρχες πολιτιστικές αντιλήψεις (προσδοκίες) της χώρας προέλευσης του παιδιού (Catania, 2018). Η πλειοψηφία των εν λόγω μαθητών έρχεται αντιμέτωπη με το δίλημμα της ικανοποίησης της ανάγκης τους για υψηλές επιδόσεις και της ανάγκης τους για αποδοχή από τους ομιλήκους τους. Δεν είναι καθόλου περίεργο πολλές φορές να επιλέγουν τη δημιουργία στενών διαπροσωπικών σχέσεων και όχι τη σχολική επίδοση. Οι μαθητές που ανήκουν σε μειονότητες αποποιούνται την ευθύνη της χαμηλής τους σχολικής επίδοσης κατηγορώντας εξωτερικούς παράγοντες, όπως τις διακρίσεις που γίνονται σε βάρος τους, με αποτέλεσμα να καταβάλλουν λιγότερη προσπάθεια από τους μαθητές που θεωρούν την υψηλή σχολική επίδοση άμεσο επακόλουθο εσωτερικών παραγόντων, όπως της ικανότητας και προσπάθειάς τους. Οι συγκεκριμένοι μαθητές που υποκαθιστούν την πίστη τους στη σκληρή δουλειά με την αποδοχή της ύπαρξης διακρίσεων και κοινωνικών αδικιών είναι δύσκολο να φτάσουν το πραγματικό τους δυναμικό στο σχολείο (Herbert & McBee, 2007. Montgomery, 2009. VanTassel-Baska, 2009. Worrell & Dixon, 2018).

Οι παράγοντες που σχετίζονται με την οικογένεια του παιδιού επηρεάζουν σε πολύ μεγάλο βαθμό την επιτυχία του παιδιού στο σχολείο (Cakir, 2014). Εντονότερη είναι η ασκούμενη επιρροή όταν πρόκειται για μειονοτικούς πληθυσμούς. Πιο συγκεκριμένα, οι γονείς αυτών των χαρισματικών μαθητών εκφράζουν έντονα αισθήματα απελπισίας και ανικανότητας, η συμμετοχή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους χαρακτηρίζεται από ελάχιστη έως μηδενική. Επιπλέον, οι προσδοκίες που θέτουν για τα παιδιά τους είναι ασαφείς και ανεδαφικές, ενώ συγχρόνως οι ίδιοι κρίνουν τις γονεϊκές τους ικανότητες ως ανεπαρκείς (Manasawala & Desai, 2019. Sousa, 2009).

Όσον αφορά τους παράγοντες που οφείλονται στο σχολικό πλαίσιο και επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των παιδιών κυρίαρχοι θεωρούνται η

αρνητική σχέση δασκάλου – παιδιού, ο ελάχιστος χρόνος που παρέχεται στο παιδί προκειμένου να κατανοήσει το προς μάθηση περιεχόμενο, το μη υποστηρικτικό κλίμα της σχολικής τάξης και η απουσία κινήτρων που θα κινητοποιήσουν το παιδί στο σχολείο. Ακόμη, μεγάλης σημασίας είναι και οι προσδοκίες του δασκάλου (Cakir, 2014. Clinkenbeard, 2012). Οι δάσκαλοι, οι οποίοι χαρακτηρίζονται από έλλειψη εκπαίδευσης στην ορθή αντιμετώπιση των χαρισματικών μαθητών, είναι δυνατόν να διαφοροποιούνται στις απόψεις τους σχετικά με την έννοια της χαρισματικότητας και της υποεπίδοσης με αποτέλεσμα τη δυσκολία αναγνώρισης των μειονοτήτων ως χαρισματικών. Συχνά, οι δάσκαλοι φαίνεται να προσδοκούν λιγότερα από τους μαθητές που προέρχονται από διαφορετική πολιτιστική κουλτούρα ή οικογένειες με χαμηλό εισόδημα (Worrell & Dixon, 2018). Ένας τελευταίος παράγοντας που επιδρά στην επίδοση των εν λόγω μαθητών είναι οι διαφορετικοί τρόποι μάθησης που χρησιμοποιούν. Το σχολείο προωθεί και επιβραβεύει την αφαιρετική σκέψη και τη λεκτική νοημοσύνη, ενώ οι συγκεκριμένοι μαθητές είναι περισσότερο ανεξάρτητοι στη μάθηση και χρησιμοποιούν κυρίως την οπτική μάθηση. Η ασυμφωνία, δηλαδή μεταξύ των στυλ διδασκαλίας που προάγει το σχολείο και αυτών που βοηθούν στην πράξη αυτούς τους μαθητές, προκαλεί σύγχυση και κατά συνέπεια την υποεπίδοσή τους (Matthews & McBee, 2007. Rayneri, Gerber & Wiley, 2006. Yun Dai et al., 2011).

Συνέπεια των παραπάνω είναι οι μαθητές που ανήκουν σε μειονοτικούς πληθυσμούς να μην αναγνωρίζονται ως χαρισματικοί (Catania, 2018. Worrell & Dixon, 2018).

Ένας ακόμη διαχωρισμός των παραγόντων που συμβάλλουν στην υποεπίδοση των χαρισματικών μαθητών είναι σε ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες. Στους ενδογενείς περιλαμβάνονται τα κίνητρα, η προσωπικότητα των μαθητών και οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τους, ενώ στους εξωγενείς περιλαμβάνονται η παροχή προκλήσεων, η δημιουργικότητα, η αξιολόγηση, το φύλο και η οικονομική και κοινωνική προέλευση των παιδιών (Al-Dhamit & Kreishan, 2016. Αντωνίου, 2009. Desmet et al., 2019).

Τα εγγενή εμπόδια που συναντούν τα χαρισματικά παιδιά στην πορεία είναι δυνατόν να τροποποιηθούν αλλά πάντα σε αλληλεπίδραση με το περιβάλλον τους. Ένα θετικό υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον προωθεί την εσωτερική κινητοποίηση του παιδιού, αντίθετα η εξωτερική ενίσχυση του μέσω ανταμοιβών, δώρων και βραβείων, στην ουσία προκαλεί μείωση των κινήτρων για μάθηση (Clinkenbeard, 2012). Οι χαρισματικοί μαθητές χρήζουν ενός αυτοκαθοδηγούμενου πλαισίου μάθησης,

το οποίο χαρακτηρίζεται για τη δημιουργικότητα και την ευελιξία του. Το πρόγραμμα σπουδών οφείλει να έχει σκοπό του την ενθάρρυνση της δια βίου μάθησης των μαθητών (Baska & VanTassel-Baska, 2018. Cakir, 2014). Το υπάρχον σχολικό σύστημα αντιμετωπίζει τους μαθητές σαν αποτυχίες όταν δεν επιτυγχάνουν τους στόχους του σχολείου, με αποτέλεσμα οι σχολικές αποτυχίες να ενισχύονται και να επεκτείνονται και σε άλλους τομείς. Όταν δεν έχουν κίνητρα οι μαθητές παύουν να προσπαθούν, απομονώνονται και παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς. Ένα πιεστικό σύστημα δεν κερδίζει τίποτα από αυτούς τους μαθητές, εκτός αν οι δάσκαλοι κάνουν τη διαφορά. Οι δάσκαλοι αποτελούν την κυριάρχη πηγή ενίσχυσης των μαθητών στη σχολική τάξη, παρέχοντας τους ανατροφοδότηση. Ένα θετικό και υποστηρικτικό σχολικό σύστημα προσφέρει συναισθηματική κάλυψη στον μαθητή ώστε να προσπαθήσει με όλες του τις δυνάμεις.

Η προσωπικότητα του παιδιού κατέχει καθοριστικό ρόλο καθώς καθιστά κάποια άτομα πιο ευάλωτα από άλλα στην αποτυχία και την χαμηλή αυτοεκτίμηση. Η προσωπικότητα και ο τρόπος που αντιλαμβάνονται τον κόσμο γύρω τους επηρεάζονται από τον τρόπο που τους αντιλαμβάνονται οι άνθρωποι του περιβάλλοντός τους. Μέρος της προσωπικότητας των παιδιών αποτελεί και η προτίμησή τους να εργάζεται μόνα τους, η απουσία ελέγχου, η αδυναμία διαχείρισης της αποτυχίας και η ανάληψη ή όχι της ευθύνης των πράξεών τους (Montgomery, 2009).

Οι εξωγενείς παράγοντες, όπως η πρόκληση του ενδιαφέροντος και η ανάπτυξη της δημιουργικότητας, παρέχουν εσωτερική κινητοποίηση στους μαθητές, προσφέροντας ένα πρόγραμμα σπουδών προσαρμοσμένο στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους (Clinkenbeard, 2012). Η πολυπληθής σχολική τάξη και το υπερφορτωμένο πρόγραμμα σπουδών αποθαρρύνουν τους μαθητές οδηγώντας τους στη σχολική αποτυχία. Για να αντιμετωπιστεί η υποεπίδοση απαραίτητη κρίνεται η ενεργός συμμετοχή τους στη μάθηση και τα αποτελέσματα αυτής. Οι δημιουργικές δραστηριότητες πρέπει να θεωρούνται αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαίδευσης των χαρισματικών μαθητών (Baska & VanTassel-Baska, 2018. Baslanti & McCoach, 2006).

Μέσω δημιουργικών δραστηριοτήτων σημαντικό είναι να προωθείται η αυτοαξιολόγηση και η αξιολόγηση του παιδιού από τους συμμαθητές του και όχι μόνο από τον δάσκαλο, ο οποίος κατέχει τον ρόλο της αυθεντίας. Η αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση συμβάλλουν στη βαθύτερη κατανόηση των λαθών του παιδιού και ενθάρρυνσή του να εργαστεί ανεξάρτητα αλλά και σε συνεργασία με τους συμμαθητές του για την επί-

τευξη ενός κοινού στόχου. Επιπροσθέτως, πρέπει να αποφεύγεται, στον βαθμό που είναι δυνατό, η ταύτιση των υψηλών ικανοτήτων με τους καλούς βαθμούς, καθώς η σχολική βαθμολογία χαρακτηρίζεται από υποκειμενικότητα, αναξιοπιστία, υπερβολική εξάρτηση από τις αντιλήψεις του δασκάλου και σύγχυση ως προς το τι αξιολογεί και εκτιμά. Αυτό έχει ως άμεση συνέπεια διαφορετικοί δάσκαλοι, διαφορετικά προγράμματα σπουδών, σχολικές πολιτικές και τύποι διαγωνισμάτων να έχουν διαφορετικά αποτελέσματα στο ίδιο παιδί (Cakir, 2014. Catania, 2018. Reis & McCoach, 2000. Schultz, 2002).

Η κουλτούρα και οι υποκουλτούρες όπου γεννήθηκε και ανατράφηκε το παιδί καθορίζουν πολλές πτυχές της συμπεριφοράς του (Catania, 2018. Worrell & Dixon, 2018). Όταν η κουλτούρα των μαθητών έρχεται σε αντίθεση με την κουλτούρα του σχολείου δημιουργείται σύγκρουση στους μαθητές με αποτέλεσμα να οδηγούνται στην υποεπίδοση. Επιπλέον, ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο παίζει το φύλο των παιδιού. Συχνά το σχολείο και οι δάσκαλοι ενισχύουν το στερεότυπο του αγοριού και του κοριτσιού και ό,τι αυτό περιλαμβάνει. Ενώ η συμπεριφορά των αγοριών χαρακτηρίζεται πιο προκλητική και δύσκολη στον χειρισμό, υπάρχουν περιπτώσεις, κατά τις οποίες οι αντιδράσεις των κοριτσιών είναι προβληματικές σε σημείο να αρνούνται οποιαδήποτε συμμετοχή σε μια εκπαιδευτική διαδικασία, την οποία θεωρούν άσχετη με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους (Desmet et al., 2019). Τα πρότυπα που προωθούνται από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και είναι ευρέως αποδεκτά από την κοινωνία κρίνονται ως ακατάλληλα στο σχολικό περιβάλλον. Ενδεχόμενη διαφοροποίηση από αυτού του τύπου τα πρότυπα οδηγεί στην απομόνωση και υποεπίδοση του παιδιού. Η διαφορετικότητα ενός παιδιού δεν πρέπει να θεωρείται απειλή για τα υπόλοιπα αλλά εμπλουτισμός του σχολικού προγράμματος (Herbert & McBee, 2007. Montgomery, 2009. Sousa, 2009).

Η εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών είναι εξαιρετικά δύσκολη ως διαδικασία και ειδικότερα όταν οι εν λόγω μαθητές δεν παρουσιάζουν επιδόσεις ανάλογες των δυνατοτήτων τους, αλλά δεν πρέπει να παραγνωρίζεται το γεγονός ότι αυτοί οι μαθητές κρύβουν μέσα τους εξαιρετικές ικανότητες και μια βαθιά επιθυμία για επιτυχία (Baska & VanTassel-Baska, 2018). Μέσα από την προσπάθεια των παιδιών αλλά και του περιβάλλοντος τους, το οποίο οφείλει να παρέχει συναισθηματική υποστήριξη, είναι δυνατό να αντιμετωπιστούν οι αμυντικοί μηχανισμοί που συντηρούν την υποεπίδοση και οι συγκεκριμένοι μαθητές να καταφέρουν να αναπτύξουν τις ικανότητές τους στο έπακρο. Τέλος, πρέπει να γίνει κατανοητό ότι οι δάσκαλοι, οι γονείς, οι σύμβουλοι και οι μέντορες δια-

δραματίζουν σημαντικό ρόλο στην παρέμβαση και αντιμετώπιση των συμπεριφορών που οδηγούν στη χαμηλή σχολική επίδοση (Peterson, 2001. Ridgley et al., 2020).

Βιβλιογραφία

- AL-DHAMIT, Y., & KREISHAN, L. (2016). Gifted students' intrinsic and extrinsic motivations and parental influence on their motivation: From the self-determination theory perspective. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 13-23.
- ΑΝΤΩΝΙΟΥ, Α.-Σ. (2009). *Χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά*. Αθήνα: Ιατρικές Εκδόσεις Π. Χ. Πασχαλίδης.
- ASSOULINE, S. G., FOLEY NICPON, M., & WHITEMAN, C. S. (2011). Cognitive and psychological characteristics of gifted students with written language disability: a reply to Lovett's response. *Gifted Child Quarterly*, 55, 152.
- BARBIER, K., DONCHE, V., & VERSCHUEREN, K. (2019). Academic (under)achievement of intellectually gifted students in the transition between primary and secondary education: An individual perspective. *Frontiers in Psychology*, 10, 2533.
- BASKA, A., & VANTASSEL-BASKA, J. (2018). *Interventions that work with special population in gifted education*. Prufrock Press.
- BASLANTI, U., & MCCOACH, B. D. (2006). Factors related to the underachievement of university students in Turkey. *Roeper Review*, 28(4), 210-215.
- BEN-ARTZEY, S. N. (2019). The gifted child as an equal partner or minority in the sibling relationship: the parents' perspective. *Child Indicators Research*, 12, 2151-2171.
- BRIGANDI, C. B., SIEGLE, D., WEINER, J. M., GUBBINS, E. J., & LITTLE, C. A. (2018). The perceived relationship between participation in enrichment and the environmental perceptions of gifted secondary school students. *Gifted Child Quarterly*, 62(3), 289-305.
- CAKIR, L. (2014). The relationship between underachievement of gifted students and their attitudes toward school environment. *Social and Behavioral Sciences*, 152, 1034-1038.

- CATANIA, N. (2018). Gifting the ungifted: disproportionality of minority students in gifted education. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 66, 73.
- CHAN, D. W. (2004). Social coping and psychological distress among Chinese gifted students in Hong Kong. *Gifted Child Quarterly*, 48, 30-38.
- CLINKENBEARD, P. R. (2012). Motivation and Gifted students: Implications of Theory and Research. *Psychology in the Schools*, 49(7), 622-630.
- DESMET, O. A., PEREIRA, N., & PETERSON, J. S. (2019). Telling a tale: how underachievement develops in gifted girls. *Gifted Child Quarterly*, 64(2), 85-99.
- HEBERT, T. P. (2001). "If I had a new notebook, I know things would change": bright underachieving young men in urban classrooms. *Gifted Child Quarterly*, 45, 174-185.
- HERBERT, T. P. & MCBEE, M. T. (2007). The impact of an undergraduate honors program on gifted university students. *Gifted Child Quarterly*, 51, 136-145.
- HERTZOG, N. B., & BENNETT, T. (2003). In whose eyes? Parents' perspectives on the learning needs of their gifted children. *Roeper Review*, 26(2), 96-104.
- FREEMAN, J. (1985). *The psychology of gifted children*. Suffolk: John Wiley and Sons.
- FREEMAN, J. (1991). *Gifted children growing up*. London: Cassel Educational Limited.
- FRENCH, L. R., WALKER, C. L., & SHORE, B. M. (2011). Do Gifted Students Really Prefer to Work Alone? *Roeper Review*, 33(3), 145-159.
- FORD, D. Y., HARRIS, J. J., TYSSON, C. A., & TROTMAN, F. M. (2002). Beyond deficit thinking: providing access for gifted African American students. *Roeper Review*, 24, 52-58.
- FUGATE, C. M., & GENTRY, M. (2016). Understanding adolescent gifted girls with ADHD: Motivated and achieving. *High Ability Studies*, 27(1), 83-109.
- GALLAGHER, S., SMITH, S. R. & MERROTSY, P. (2011). Teachers' Perceptions of the Socioemotional Development of Intellectually Gifted Primary Aged Students and their Attitudes towards Ability Grouping and Acceleration. *Gifted and Talented International*, 26(2), 11-23.

- GARN, A. C., MATTHEWS, M. S., & JOLLY, J. L. (2010). Parental influences on the academic motivation of gifted students: a self-determination theory perspective. *Gifted Child Quarterly*, *54*, 263-274.
- GILAR-CORBI, R., VEAS, A., MINANO, P., & CASTEJON, J.-L. (2019). Differences in personal, familial, social, and school factors between underachieving and non-achieving gifted secondary students. *Frontiers in Psychology*, *10*, 2367.
- GOTTFRIED, A. W., COOK, C. R., ESKELES GOTTFRIED, A., & MORRIS, P. E. (2005). Educational characteristics of adolescents with gifted academic intrinsic motivation: a longitudinal investigation from school entry through early adulthood. *Gifted Child Quarterly*, *49*, 172-185.
- GROSS, (2005). Radical acceleration and early entry to college: A review of the research. *Gifted Child Quarterly*, *49*, 2-14.
- KANEVSKY, L., & KEIGHLEY, T. (2003). To produce or not to produce? Understanding boredom and the honor in underachievement. *Roeper Review*, *26*(1), 20-28.
- KOSHY, V. (2009). Too long neglected: giftedness in younger children. In Tom Balchin, Barry Hymer & Donna J. Matthews (Eds.), *The Routledge International Companion to Gifted Education*. New York: Routledge.
- LOVETT, B. J. (2011). On the diagnosis of learning disabilities in gifted students: reply to Assouline et al. (2010). *Gifted Child Quarterly*, *55*, 149-161.
- MANASAWALA, S. A., & DESAI, D. N. (2019). Meeting the educational needs of a gifted child: a parent's narrative. *Gifted Education International*, *35*(3), 189-200.
- MATTHEWS, M. S., & MCBEE, M. T. (2007). School factors and the underachievement of gifted students in a talent search summer program. *Gifted Child Quarterly*, *51*, 167-181.
- MCCOACH, D. B., SIEGLE, D., & RUBENSTEIN, L. (2020). Pay attention to inattention: exploring ADHD symptoms in a sample of underachieving gifted students. *Gifted Child Quarterly*, *64*(2), 100-116.
- MCCOACH, D. B., & SIEGLE, D. (2003). Factors that differentiate underachieving gifted students from high-achieving gifted students. *Gifted Child Quarterly*, *47*, 144-154.

- MEIER, E., VOGL, K., & PRECKEL, F. (2014). Motivational characteristics of students in gifted classes: The pivotal role of need for cognition. *Learning and Individual Differences, 33*, 39-46.
- 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.
- MONTGOMERY, D. (2009). Why Do the Gifted and Talented Underachieve? How Can Masked and Hidden Talents Be Revealed? In Diane Montgomery (Ed.), *Able, Gifted and Talented Underachievers* (pp. 145-168). Chichester: John Wiley & Sons.
- MORISANO, D., & SHORE, B. A. (2010). Can Personal Goal Setting Tap the Potential of the Gifted Underachiever? *Roeper Review, 32*(4), 249-258.
- RAYNERI, L. J., GERBER, B. L., & WILEY, L. P. (2006). The relationship between classroom environment and the learning style preferences of gifted middle school students and the impact on levels of performance. *Gifted Child Quarterly, 50*, 104.
- REIS, S. M., & MCCOACH, D. B. (2000). The Underachievement of Gifted Students: What Do We Know and Where Do We Go? *Gifted Child Quarterly, 44*, 152-170.
- RIDGLEY, L. M., DAVIA RUBENSTEIN, L., & CALLAN, G. L. (2020). Gifted underachievement within a self-regulated learning framework: Proposing a task-dependent model to guide early identification and intervention. *Psychology in the Schools, 57*(9), 1365-1384.
- RIMM, S. B. (2003). Underachievement: A National Epidemic. In Nicholas Colangelo & Gary A. Davis (Eds.), *Handbook of Gifted Education: 3rd edition* (pp. 424-443). Boston: A & B.
- RIMM, S. B. (2008). *How to parent so children will learn: Strategies for raising a happy achieving child*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.
- PETERSON, J. S. (2001). Successful adults who were once adolescent underachievers. *Gifted Child Quarterly, 45*, 236-250.
- PETERSON, J., DUNCAN, N., & CANADY, K. (2009). A longitudinal study of negative life events, stress, and school experiences of gifted youth. *Gifted Child Quarterly, 53*, 34-49.
- SCHULTZ, R. A. (2002A). Illuminating realities: A phenomenological view from two underachieving gifted learners. *Roeper Review, 24*(4), 203-212.

- SCHULTZ, R. A. (2002b). Understanding giftedness and underachievement: at the edge of possibility. *Gifted Child Quarterly*, 46, 193-208.
- SIEGLE, D., RUBENSTEIN, L., & MCCOACH, D. B. (2020). Do you know what I'm thinking? A comparison of teacher and parent perspectives of underachieving gifted students' attitudes. *Psychology in the Schools*, 57(10), 1596-1614.
- SIEGLE, D., & MCCOACH, D. B. (2018). Underachievement and the gifted child. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA handbooks in psychology. APA handbook of giftedness and talent* (pp. 559–573). American Psychological Association.
- STEENBERGEN-HU, S., OLSZEWSKI-KUBILIUS, P., & CALVERT, E. (2020). The effectiveness of current interventions to reverse the underachievement of gifted students: findings of a meta-analysis and systematic Review. *Gifted Child Quarterly*, 64(2), 132-165.
- SOUSA, D. A. (2009). *How the gifted brain learns (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- YOON, J., KIM, K. J., & KOO, K. (2020). Enrichment program for the ethnic minority of gifted and talented students in science and engineering. *International Journal of Science Education, Part B, Communication and Public Engagement*, 1(10), 36-50.
- YUNDAI, D., SWANSON, J. A., & CHENG, H. (2011). State of research on giftedness and gifted education: A survey of empirical studies published during 1998-2010 April. *Gifted Child Quarterly*, 55, 126-138.
- VANTASSEL-BASKA, J. (2009). The role of gifted education in promoting cultural diversity. In Tom Balchin, Barry Hymer & Donna J. Matthews (Eds.), *The Routledge International Companion to Gifted Education*. New York: Routledge.
- WOO, H., BANG, N. M., CAULEY, B., & CHOI, N. (2017). A Meta-analysis: school-based intervention programs targeting psychosocial factors for gifted racial/ethnic minority students. *Journal for the Education of the Gifted*, 40(3), 199-219.
- WORRELL, F. C., & DIXSON, D. D. (2018). Recruiting and retaining underrepresented gifted students. In Pfeiffer S. (Eds), *Handbook of Giftedness in Children* (pp. 209-226). Cham: Springer.



Περίληψη

Η υποεπίδοση των χαρισματικών παιδιών αποτελεί θέμα που έχει διερευνηθεί συστηματικά τα τελευταία χρόνια. Ο εννοιολογικός διαχωρισμός ανάμεσα σε χαρισματικότητα και επίτευξη έχει οδηγήσει σε μια συνεχή μελέτη των παραγόντων που συμβάλλουν στην υποεπίδοση των χαρισματικών νέων. Οι παράγοντες κατηγοριοποιούνται κυρίως σε ενδοπροσωπικούς και διαπροσωπικούς. Τα χαρισματικά παιδιά που στερούνται οικογενειακής υποστήριξης είναι περισσότερο πιθανό να εμφανίσουν υποεπίδοση. Η σημασία ενός υποστηρικτικού οικογενειακού και σχολικού περιβάλλοντος αναδεικνύεται στην πλειονότητα των ερευνών. Οι σημαντικοί άλλοι στη ζωή του παιδιού φαίνεται ότι αποτελούν έναν αντισταθμιστικό παράγοντα στα αρνητικά αποτελέσματα. Αντίθετα, ένα σχολικό σύστημα, το οποίο είναι ανέτοιμο να ανταποκριθεί στις ανάγκες του παιδιού μπορεί να συμβάλει στην κοινωνική, συναισθηματική και ακαδημαϊκή περιθωριοποίησή του. Ένα σημαντικό ποσοστό χαρισματικών παιδιών αποσύρεται, εμφανίζοντας κοινωνικές και συναισθηματικές δυσκολίες σε συνδυασμό με υποεπίδοση. Η αναγκαιότητα σχεδιασμού εκπαιδευτικών συστημάτων προσαρμοσμένων στις εξαιρετικές ικανότητες των χαρισματικών μαθητών γίνεται ολοένα και πιο επιτακτική. Οι προαπαιτούμενες αλλαγές του εκπαιδευτικού συστήματος θα πρέπει να είναι ριζικές και να συμπεριλαμβάνουν την οικογένεια ως σύστημα. Η εύρεση και κατανόηση των παραγόντων υποεπίδοσης των χαρισματικών παιδιών αποτελεί τη βάση ενός επιτυχημένου εκπαιδευτικού συστήματος.

Λέξεις-κλειδιά: υποεπίδοση, χαρισματικά παιδιά, αιτιολογικοί παράγοντες, υποστηρικτικό πλαίσιο

Eirini Xipolita

Alexandros-Stamatios Antoniou

Factors influencing gifted students' underachievement

Abstract

Gifted children's underachievement has been systematically investigated over the past few years. The conceptual difference between giftedness and achievement has led to an ongoing study over the factors that account for the underachievement of gifted young people. The factors are mostly categorized as intrapersonal and interpersonal. Gifted children without a supportive family system are more likely to underachieve. The importance of a supportive family and school environment constitutes a highlight in most studies. The significant others in a child's life seem to act as a protective factor against negative outcomes. On the contrary, a school system unprepared to meet gifted children's needs may cause intense social, emotional and academic marginalization. A significant percentage of gifted children is withdrawn displaying signs of social and emotional difficulties combined with underachievement. The necessity of designing an education system adjusted to gifted children's exceptional abilities becomes more and more compelling. The required changes for the education system should be fundamental and encompass the family system. Identifying and understanding the causes of underachievement among gifted children is the basis of a successful education system.

Keywords: underachievement, causal factors, gifted students, supportive system

Βασιλική ΝΤΟΦΗ
Καλομοίρα ΝΙΑΣΤΗ
Αλέξανδρος-Σταμάτιος ΑΝΤΩΝΙΟΥ

*Ο Ρόλος των Βιολογικών και Γενετικών
Παραγόντων στο Επίπεδο της Ευφυΐας*

doi:<https://doi.org/10.12681/plogos.27909>

Η ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΟΡΙΖΕΤΑΙ ΕΥΡΕΩΣ ΩΣ Η ΓΕΝΙΚΗ ΝΟΗΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ του ατόμου για λογική σκέψη, επίλυση προβλημάτων και μάθηση (Plomin & von Stumm, 2018). Αν και η νοημοσύνη βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος της επιστημονικής κοινότητας ήδη από τις πρώτες δεκαετίες του 20ου αιώνα, διάφοροι ερευνητές έχουν δώσει διαφορετικούς ορισμούς. Ανάμεσα στους πιο σημαίνοντες, οι Binet και Simon (1916) όρισαν την νοημοσύνη ως τη θεμελιώδη ικανότητα που χαρακτηρίζεται από τη λογική κρίση, την πρακτική άποψη, την πρωτοβουλία και την ικανότητα προσαρμογής σε διαφορετικές συνθήκες. Αργότερα ο Wechsler (1958) επεσήμανε την ικανότητα του ανθρώπου να ενεργεί σκόπιμα, να σκέφτεται λογικά και να προσαρμόζεται κατάλληλα στις εκάστοτε απαιτήσεις του κοινωνικού και φυσικού περιβάλλοντος που τον περιστοιχίζει. Ο Gardner (1983) στη δημοσίευσή του “Frames of Mind” εισήγαγε την έννοια της πολλαπλής νοημοσύνης και όρισε επτά είδη νοημοσύνης για να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές να κατανοήσουν τις δυνάμεις των ατόμων που εκτείνονται σε όλο το φάσμα λειτουργίας τους: τη γλωσσικολεκτική, τη λογικομαθηματική, τη μουσική, τη σωματική ή κιναισθητική, τη χωρική, την ενδοπροσωπική και τη διαπροσωπική ή κοινωνική νοημοσύνη.

Όπως φαίνεται στη βιβλιογραφία, αν και διαφορετικοί, οι ορισμοί της νοημοσύνης συγκλίνουν γύρω από παρόμοιες έννοιες. Η νοημοσύνη αφενός αποβλέπει στην προσαρμογή του ατόμου στο περιβάλλον και αφετέρου είναι μια γενική και περίπλοκη λειτουργία που έχει σχέση με τη συνολική ανάπτυξη του ψυχοσωματικού μηχανισμού του ατόμου, με την ε-

πίδραση πολιτιστικών, φυσικών και κοινωνικών παραγόντων. Έχουμε, λοιπόν, να κάνουμε με μία πολυδιάστατη έννοια που ενέχει πολλαπλές γνωστικές λειτουργίες και φαίνεται να επηρεάζεται τόσο από βιολογικούς όσο και από περιβαλλοντικούς-πολιτισμικούς παράγοντες. Εξαιτίας της γενικής φύσης της νοημοσύνης είναι εξαιρετικά δύσκολη η μελέτη και ο καθορισμός των παραγόντων που την επηρεάζουν.

Η παρούσα ανασκόπηση εστιάζει στους γενετικούς και βιολογικούς παράγοντες που φαίνεται να καθορίζουν μέρος της νοημοσύνης σε μια προσπάθεια βαθύτερης κατανόησης των παραγόντων που διέπουν τις γνωστικές λειτουργίες της νοημοσύνης. Συγκεκριμένα, εξετάζεται η γενετική βάση της νοημοσύνης μέσα από μοριακές-γονιδιακές μελέτες και μελέτες κληρονομικότητας, καθώς και η ανατομία και λειτουργία συγκεκριμένων περιοχών του εγκεφάλου και η αποτελεσματικότητα της λειτουργίας αυτών.

Ιστορική αναδρομή των θεωριών της Νοημοσύνης

Πριν τις εισηγήσεις του Alfred Binet, ο νους θεωρείτο μία μηχανή και η νοημοσύνη ως η μηχανική διαδικασία που μετρείται από την ταχύτητα της σωματικής αντίδρασης και από την ακουστική και οπτική ικανότητα αντίληψης. Τη δεκαετία του 1880, ο Alfred Binet στο Παρίσι κατασκευάζει τεστ για την αναγνώριση των χαμηλών σε επίδοση μαθητών (Binet & Simon, 1916). Η κλίμακα περιλαμβάνει τον ορισμό λέξεων, την επανάληψη ακολουθιών από ψηφία ή λέξεις, την επίλυση προβλημάτων, την αναπαραγωγή σχεδίων και προτύπων και την εύρεση της κύριας ιδέας με γλωσσολογικές ασκήσεις. Το 1904, ο Spearman διατυπώνει τον γενικό νοητικό παράγοντα (g). Λίγο αργότερα, το 1911, ο Henry Goddard δηλώνει ότι ο δείκτης νοημοσύνης καθορίζεται μόνο από την κληρονομικότητα και τα τεστ νοημοσύνης μετρούν το γενικό νοητικό παράγοντα. Ο Lewis Terman (1925) αναπτύσσει τα τεστ νοημοσύνης Stanford-Binet και ορίζει τον δείκτη νοημοσύνης (IQ = Intelligence Quotient) και τις νόρμες της ηλικίας και του επιπέδου. Η χρονολογική ηλικία αποτελεί μέτρο μέσω του οποίου μπορούμε να συγκρίνουμε τα επιτεύγματα των ατόμων και να αποφανθούμε για τη φυσική τους ικανότητα.

Το 1923, νοημοσύνη θεωρείται αυτό που τα νοητικά τεστ εξετάζουν. Το τεστ των Κύριων Νοητικών Ικανοτήτων του Thurstone (Mental Abilities Test- PMAT) (1938) μετρά τη λεξιλογική ευφράδεια, τη λεκτική κατανόηση, τη χωρική οπτικοποίηση, την ταχύτητα αντίληψης, τη

μνήμη και τη συλλογιστική ικανότητα. Ενώ υπάρχει ο γενικός νοητικός παράγοντας, υπάρχει και η συμβολή ξεχωριστών ικανοτήτων που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη. Το 1945 το Army Alpha Test χρησιμοποιείται για να αξιολογήσει το προσωπικό στον στρατό, ώστε τα άτομα να προωθούνται σε κατάλληλες επαγγελματικές θέσεις.

Τη δεκαετία του 1960, η έννοια της τυπικής απόκλισης του δείκτη νοημοσύνης βασίζεται στη φυσική κατανομή (μέσος όρος=100, τυπική απόκλιση=15) (Reich, 1977), και λίγο αργότερα, το 1967 ο Guilford παρουσιάζει τη Δομή της Νοημοσύνης που με τη χρήση της ανάλυσης παραγόντων περιλαμβάνει 120 ξεχωριστές νοητικές ικανότητες. Σύγχρονες στατιστικές μέθοδοι, όπως η ανάλυση διακύμανσης, επιτρέπουν να αναγνωριστούν συστάδες συσχετίσεων μεταξύ των ικανοτήτων. Το 1983, η θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης του Gardner περιλαμβάνει τα εξής είδη νοημοσύνης: τη γλωσσική, τη λογικο-μαθηματική, τη χωρική, την κιναισθητική, τη μουσική, την ενδοπροσωπική και τη διαπροσωπική. Τέλος, το 1984 ο Sternberg διατυπώνει το Τριαρχικό Μοντέλο της Νοημοσύνης: γνώση, επίδοση, μετα-γνώση. Εκτός των διαφορών στη μάθηση (γνώση) και στη σκέψη (επίδοση) υπάρχει μία ικανότητα της «σκέψης ως προς τη σκέψη» και της αυτορύθμισης της νοητικής διαδικασίας.

Γενετικοί Παράγοντες

Η αντίληψη ότι κάθε άνθρωπος γεννιέται διαφορετικός γεννήθηκε τουλάχιστον δύο χιλιάδες χρόνια πριν, από την εποχή της Πολιτείας του Πλάτωνα, και έκτοτε ο ρόλος των γονιδίων στα επίπεδα της νοημοσύνης, όχι μόνο δεν αμφισβητείται, αλλά διαπιστώνεται με τεστ νοημοσύνης/δοκιμασίες γνωστικής ικανότητας μεταξύ ανθρώπων με κοινά γονίδια.

Είναι ευρέως αποδεκτό στους κόλπους της επιστημονικής κοινότητας ότι οι ατομικές διαφορές στα ψυχολογικά χαρακτηριστικά καθορίζονται από γενετικές και περιβαλλοντικές επιδράσεις. Ως γονότυπος ορίζεται ολόκληρη η γενετική κατασκευή ενός ατόμου, δηλαδή το σύνολο των γονιδίων που περιέχονται σε κάθε κύτταρό του. Από την άλλη πλευρά, η έκφραση του γονότυπου, δηλαδή η εκδήλωση όλων εκείνων των χαρακτηριστικών που περιέχονται κωδικοποιημένοι στα γονίδια αποτελεί τον φαινότυπο (Brookes & Robinson, 2015).

Η κληρονομικότητα της νοημοσύνης αυξάνεται επίσης με την ηλικία, καθώς τα ποσοστά εκτιμάται ότι κυμαίνονται από 20% στην παιδική ηλικία μέχρι και 60%-80% στην ενήλικη ζωή (Plomin, DeFries, Knopik &

Neiderhiser, 2016). Άλλωστε καθώς μεγαλώνουμε, ο φαινότυπος μας αντανακλά το γονότυπο πιο στενά. Ορισμένα γονίδια δεν έχουν ενεργοποιηθεί μέχρι την εφηβεία ή την ενήλικη ζωή αλλά μια πιο εύλογη εξήγηση για τις αλλαγές που σχετίζονται με την ηλικία στην κληρονομικότητα μπορεί να είναι οι συσχετίσεις γονιδίων και περιβάλλοντος. Αρκετοί ερευνητές έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα πως οι γενετικοί παράγοντες καθορίζουν το 40% περίπου της ακαδημαϊκής και γνωστικής ανάπτυξης των ανθρώπων (Branigan, McCallum & Freese 2013. Herd et al., 2019).

Ο ρόλος της κληρονομικότητας και των γονιδίων στη νοημοσύνη-Μελέτες διδύμων

Ο συντελεστής κληρονομησιμότητας (heritability coefficient) είναι ο στατιστικός δείκτης, ο οποίος περιγράφει την αναλογία της διαφοράς που παρατηρείται ανάμεσα στις επιδόσεις των ατόμων, και οι οποίες μπορούν να αποδοθούν στις διαφορές της γενετικής τους κατασκευής (Hill et al., 2018). Η κληρονομησιμότητα των χαρακτηριστικών υπολογίζεται γενικά βάσει ποσοτικών γενετικών μοντέλων που χρησιμοποιούνται συνήθως στις κοινωνικές επιστήμες.

Ήδη από τη δεκαετία του 1980, διαπιστώθηκε πως οι πρώτου βαθμού συγγενείς που περιλαμβάνουν γονείς, τα παιδιά τους και τους συγγενείς τους σχετίζονται γενετικά σε ποσοστό 50% ως προς το γενικό νοητικό παράγοντα *g*. Επίσης, σε 1.017 ζεύγη συγγενών πρώτου βαθμού που υιοθετήθηκαν σε χωριστές οικογένειες, η μέση συσχέτιση με τον γενικό νοητικό παράγοντα *g* είναι 0,22, συμπεραίνοντας ότι οι γενετικοί παράγοντες ερμηνεύουν το μισό της συσχέτισης με τον παράγοντα *g*. Για υιοθετημένους γονείς και τα υιοθετημένα παιδιά τους η μέση συσχέτιση με το *g* είναι 0,23, ενώ σε συγγενείς πρώτου βαθμού που έχουν το ίδιο περιβάλλον η συσχέτιση είναι 0,45 (Bouchard & McGue, 1981). Βλέπουμε ωστόσο ότι αν και υπάρχει στατιστικά σημαντική συνάφεια αναφορικά με τους γενετικούς παράγοντες, το κοινό περιβάλλον φαίνεται να παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στη νοημοσύνη (Deary, Cox & Hill, 2021). Εντούτοις, μελέτες συσχετίσεων δε συνεπάγονται σχέση αιτίας-αιτιατού.

Ενώ οι μελέτες σε διδύμους συνεχίζουν να αποτελούν ένα ισχυρό και άκρως κατατοπιστικό σημείο στη βιβλιογραφία δε λείπουν οι κριτικές σε αυτού του είδους τη μέθοδο. Μια βασική παραδοχή είναι ότι οι μονοζυγωτικοί δίδυμοι είναι γενετικά πανομοιότυποι και ότι φαινοτυπικές διαφορές τους οφείλονται σε περιβαλλοντικούς παράγοντες. Οι σωματικές μεταλλάξεις θεωρούνταν πάντα ως μία πιθανή πηγή των διαφορών μετα-

ξύ των μονοζυγωτικών διδύμων, αλλά λόγω της σπάνιας εμφάνισής τους, δεν έχουν μελετηθεί αρκετά. Μια μελέτη των διαφορών του αριθμού αντιγραφών σε σωματικά κύτταρα αποδεικνύει ότι μπορεί να είναι πιο συχνές σε σχέση με αυτό που θεωρείτο παλαιότερα (Bruder et al., 2008).

Σε πρόσφατη μελέτη των Nikolašević και συνεργατών (2021), όπου αξιολογήθηκε η γενική γνωστική ικανότητα σε 134 ζεύγη μονοζυγωτικών διδύμων, διαπιστώθηκε πως η συσχέτιση μεταξύ νοημοσύνης και γενετικών παραγόντων είναι 0,52, ενώ η συσχέτιση μεταξύ νοημοσύνης και περιβαλλοντικών παραγόντων είναι 0,13, αποδεικνύοντας και πάλι την ισχυρή επίδραση των γενετικών παραγόντων στην εξέλιξη της νοημοσύνης.

Δεκαετίες πριν οι ερευνητές κατέδειξαν ότι, αν και η κληρονομησιμότητα ήταν υψηλή (περίπου 48%), το εμβρυϊκό περιβάλλον αντιπροσώπευε το 20% της συσχέτισης πληροφοριών μεταξύ πανομοιότυπων διδύμων και για το 5% της συσχέτισης μεταξύ των μη διδύμων αδελφιών που μοιράζονται την ίδια μήτρα διαδοχικά. Ένα κοινό σημείο κριτικής της ερευνητικής μεθόδου σε διδύμους είναι ότι μια σημαντική αναλογία των μονοζυγωτικών διδύμων είναι μονοχοριακά, παρά διχοριακά (Prescott et al., 1999). Αυτό σημαίνει ότι μοιράζονται τον ίδιο πλακούντα κατά τη διάρκεια της κύησης επιτρέποντας έτσι στα δίδυμα την ανταλλαγή του αίματος και όλων των βιολογικών παραγόντων που μπορεί να επηρεάζουν (ορμόνες, κλπ). Η υπόθεση των επικριτών είναι ότι οι μονοχοριακοί δίδυμοι μπορεί να έχουν περισσότερες ομοιότητες λόγω των προγεννητικών περιβαλλοντικών επιρροών και αυτό μπορεί να οδηγήσει σε υπερεκτίμηση της γενετικής επιρροής.

Σύμφωνα με έρευνα των Bouchard και συνεργατών (1990) σε 48 πανομοιότυπα ζεύγη διδύμων, τα οποία χωρίστηκαν σε νηπιακή ηλικία και μεγάλωσαν χωριστά, βρέθηκαν εξαιρετικά υψηλοί συσχετισμοί μεταξύ τους σε ότι αφορά τη λεκτική αξιολόγηση βάσει WAIS (0.64) και για την πρώτη κύρια συνιστώσα των ειδικών νοητικών ικανοτήτων (0.78). Παρομοίως, οι συσχετίσεις σε άλλες τρεις μετρήσεις της νοημοσύνης κινήθηκαν μεταξύ αυτών των αποτελεσμάτων. Η συσχέτιση μεταξύ των βαθμολογιών σε πανομοιότυπα ζεύγη διδύμων που χωρίστηκαν και μεγάλωσαν ξεχωριστά μετρά άμεσα την κληρονομησιμότητα, εφόσον τα δίδυμα είχαν ελάχιστη επαφή και δεν υιοθετήθηκαν από παρόμοια σπίτια. Πρόσφατη έρευνα μελετώντας ζεύγη ενηλίκων διδύμων που μεγάλωσαν σε διαφορετικά οικογενειακά πλαίσια και έλαβαν την απαραίτητη εκπαίδευση ή υπήρχε αποστέρηση αυτής κατά τη διάρκεια της ζωής τους, αξιολογώντας τόσο τις λεκτικές όσο και τις πρακτικές ικανότητές τους, συμπέραναν πως η εξέλιξη της νοημοσύνης επηρεάζεται σε ένα ποσοστό 50-

70% από γενετικούς παράγοντες και πως ο χρόνος στον οποίο η πλειοψηφία των συμμετεχόντων ολοκλήρωσε τις δραστηριότητες των τεστ ήταν σχεδόν ίδιος, με πολύ ελάχιστη απόκλιση (Segal, Montoya & Becker, 2018).

*Ο ρόλος των γονιδίων στη γνωστική λειτουργία
(Μοριακές μελέτες γονιδίων)*

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, η κληρονομησιμότητα του παράγοντα g της νοημοσύνης είναι ουσιώδης. Στην τρέχουσα βιβλιογραφία έχει προταθεί πληθώρα υποψήφιων γονιδίων που να συνδέονται με τις διατομικές διαφορές στη νοημοσύνη. Αν και τα περισσότερα αποτελέσματα των ερευνών έχουν παρουσιάσει στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα καταδεικνύοντας συγκεκριμένα γονίδια, εντούτοις οι ερευνητές δεν έχουν καταφέρει να επαναλάβουν τα αποτελέσματα σε μελέτες με αρκετά μεγάλο δείγμα, με επαρκή συστοιχία γνωστικών δοκιμασιών και τις ίδιες γενετικές μεταβλητές (Goriounova & Mansvelde, 2019).

Αναμφισβήτητα, η Απολιποπρωτεΐνη E (ApoE) και ειδικότερα το αλληλόμορφο ε4 φαίνεται να σχετίζεται με γνωστικές και γλωσσικές λειτουργίες του εγκεφάλου (Zhong et al., 2018). Πιο συγκεκριμένα, η ApoE είναι μια πρωτεΐνη που παίζει σημαντικό ρόλο στη ρύθμιση του μεταβολισμού των λιπιδίων τόσο στο περιφερειακό όσο και στο κεντρικό νευρικό σύστημα (Mahley, 2016). Το αλληλόμορφο ε4 έχει συσχετισθεί πολλαπλές φορές με την απώλεια γνωστικής ικανότητας σε άτομα που υποφέρουν από τη νόσο Alzheimer μέσα από ψυχομετρικές αξιολογήσεις δείγματος ασθενών και υγιών συμμετεχόντων (Bussy et al., 2019). Ο φαινότυπος της ApoE έχει ερευνηθεί αναφορικά με την επίδοση σε ποικίλες γνωστικές δοκιμασίες και σε ανθρώπους μεγαλύτερης ηλικίας, χωρίς Alzheimer, με μικρότερης σοβαρότητας μορφές γνωστικής εξασθένησης (Guerini et al., 2016. Wang, Zhang & Pan, 2018). Εμπειρικά δεδομένα αποδεικνύουν ότι φορείς του αλληλόμορφου ε4 εμφανίζουν χαμηλότερη επίδοση στις γνωστικές και μνημονικές δοκιμασίες και μεγαλύτερη πτώση στην επίδοση κατά την επανεξέταση μετά από τρία χρόνια (Cho et al., 2020). Παρόλα αυτά, οι παραπάνω έρευνες περιορίζονται σε μικρά δείγματα συγκεκριμένου ηλικιακού φάσματος (τρίτης ηλικίας) με το ενδιαφέρον να εστιάζεται πρωταρχικά σε κάποιου είδους νοητικής αναπηρίας (π.χ. νόσο Alzheimer) παρά στον γενικό πληθυσμό, δυσκολεύοντας έτσι τη γενίκευση των αποτελεσμάτων.

Ένα δεύτερο γονίδιο που φαίνεται να σχετίζεται με τη γνωστική ικα-

νότητα και, κατ' επέκταση με τη νοημοσύνη, είναι το SNAP-25 (Synaptosomal Associated Protein). Ερευνητικά δεδομένα αναδεικνύουν τη σχέση του SNAP-25 τόσο με τη μνήμη όσο και με τη μάθηση και τις γνωστικές λειτουργίες που συνδέονται άμεσα με τη νοημοσύνη (Noor & Zahid, 2017. Wang et al., 2018). Παρόλα αυτά, αν και τα αποτελέσματα φαίνονται να είναι στατιστικώς σημαντικά, δεν έχουν καταφέρει να επαληθευτούν και οι έρευνες υφίστανται μεθοδολογικές αδυναμίες.

Εξάγεται λοιπόν, από τα παραπάνω το συμπέρασμα ότι η έρευνα συνεχίζεται με τον καθορισμό υποψήφιων γονιδίων που να σχετίζονται με τη νοημοσύνη. Αν και προς το παρόν δεν έχουν καταφέρει να καθορισθούν τα γονίδια αυτά, το έδαφος για περαιτέρω διερεύνηση με καλύτερη μεθοδολογία και πιο εξελιγμένη θεωρητική βάση φαίνεται να είναι γόνιμο προς αυτήν την κατεύθυνση.

Εξωσωματική γονιμοποίηση & νοημοσύνη

Τα τελευταία χρόνια, ορισμένες έρευνες μελετούν τη συσχέτιση μεταξύ των μεθόδων εξωσωματικής γονιμοποίησης, δηλαδή της ICSI (Intracytoplasmic Sperm Injection - Ενδοωαριακή Έγχυση Σπερματοζωαρίου) και της IVF (In Vitro Fertilisation-Εξωσωματική Γονιμοποίηση) σε σχέση με τις βαθμολογίες σε δοκιμασίες νοημοσύνης (Heineman et al., 2019). Πιο συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε υψηλότερη βαθμολογία από τα παιδιά που η σύλληψή τους έγινε με ICSI σε σχέση με εκείνα της φυσιολογικής σύλληψης. Σε έρευνα των Faramarzi και συνεργατών (2016), αναφέρεται πως η επίδοση νοημοσύνης των παιδιών των οποίων η σύλληψη τους επετεύχθη με την μέθοδο ICSI είναι ελαφρώς χαμηλότερη σε σχέση με αυτήν των παιδιών φυσιολογικής σύλληψης. Παρόλα αυτά, οι ερευνητές συνεχίζουν να διχογνωμούν επί του θέματος και τα περισσότερα δεδομένα από πρόσφατες έρευνες οδηγούν στην πεποίθηση πως δεν επαληθεύονται στατιστικώς σημαντικές διαφορές στα επίπεδα νοημοσύνης μεταξύ των παιδιών που η σύλληψή τους ήταν φυσιολογική και εκείνων όπου ήταν αποτέλεσμα ICSI.

Νοημοσύνη, κληρονομικότητα & περιβάλλον

Πολλές έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί για να εντοπίσουν τους παράγοντες που καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό αυτό που ονομάζουμε «εξυπνάδα» ή αλλιώς υψηλή ευφυΐα. Οι περισσότεροι ερευνητές συμφωνούν ότι οι παράγοντες αυτοί είναι πολλοί, με βασικότερους την κληρονομικότητα

και το κοινωνικό περιβάλλον στα πρώτα χρόνια της ζωής του ατόμου (Milovanović et al., 2020).

Σε παλιότερες μελέτες τα ποσοστά που αφορούσαν την κληρονομικότητα ως κύριο παράγοντα της ανάπτυξης της νοημοσύνης ήταν από 80% και πάνω. Ήδη όμως από το 1911 ο Binet έκανε την υπόθεση ότι η διαφορά στον δείκτη νοημοσύνης μεταξύ παιδιών που προέρχονται από διαφορετικές κοινωνικές τάξεις θα πρέπει να οφείλεται στο κοινωνικό περιβάλλον τους.

Ο Piaget θεωρούσε ότι η νοημοσύνη είναι ένας δυναμικός μηχανισμός ο οποίος οικοδομείται προοδευτικά, έχοντας ως βάση την κληρονομικότητα, αλλά συγχρόνως, ακολουθώντας την πορεία και έχοντας την εξέλιξη που το περιβάλλον θα καθορίσει. Η νοημοσύνη, λοιπόν για τον Piaget, ορίζεται από την κληρονομικότητα αλλά καθορίζεται από το περιβάλλον (Piaget, 2003).

Μία άλλη ενδιαφέρουσα άποψη πάνω στο θέμα είναι η έρευνα του Bernstein σχετικά με τη γλώσσα και την ανάπτυξή της. Σύμφωνα με αυτόν, η γλωσσική ανάπτυξη επηρεάζεται από το κοινωνικό περιβάλλον και τη διάρθρωση των οικογενειακών σχέσεων και είναι ένας από τους παράγοντες που συνθέτουν τη νοημοσύνη. Έτσι λοιπόν φαίνεται καθαρά η σύνδεση νοημοσύνης και κοινωνικού περιβάλλοντος σε σχέση με τη γλωσσική ανάπτυξη (Bernstein, 1961).

Η έρευνα του Dr. Bernie Delvin του Πανεπιστημίου του Πίτσμπουργκ και των συνεργατών του (1997), έδειξαν ότι πολύ σημαντικό ρόλο όσον αφορά στην τελική ευφυΐα που αναπτύσσει ένας άνθρωπος παίζει το περιβάλλον μέσα στο σώμα της μητέρας, όπου αναπτύσσεται το έμβρυο, όσο διαρκεί η κύηση. Η έρευνα κατέληξε ότι καθαρά γενετικοί παράγοντες ευθύνονται για το 34% της συνολικής ευφυΐας ενός ανθρώπου.

Μεταγενέστερες έρευνες απέδειξαν ότι όχι μόνο η μέτρηση της ευφυΐας είναι ευάλωτη στην αμφισβήτηση και τον προβληματισμό, αλλά και ότι οι βιολογικοί παράγοντες όπως το εμβρυϊκό περιβάλλον μπορούν να την επηρεάζουν. Ίσως παρεμβάσεις στον τρόπο ζωής, από τη διατροφή και την άσκηση και άλλους παράγοντες, να έχουν ως αποτέλεσμα παιδιά πιο έτοιμα και ικανά να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της ζωής (Mrazik & Dombrowski, 2010).

Σε πρόσφατη έρευνα αξιολογήθηκε το νοητικό δυναμικό παιδιών σχολικής ηλικίας σε σύγκριση με το πρόγραμμα διατροφής που ακολουθούσαν οι μητέρες τους κατά την κύηση. Όπως αποδείχθηκε από τα αποτελέσματα, υψηλότερο νοητικό δυναμικό είχαν τα παιδιά των οποίων οι μητέρες κατανάλωναν περισσότερους ξηρούς καρπούς και λαχανικά κατά

την κύηση, ενώ χαμηλότερο νοητικό δυναμικό είχαν τα παιδιά των οποίων οι μητέρες τους κατά την κύηση κατανάλωναν περισσότερο κόκκινο κρέας, ζυμαρικά, πατάτες και καφέ (Freitas-Vilela et al., 2018).

Από την άλλη, η Jochumsen και συνεργάτες (2019) διεξήγαγαν έρευνα όπου επικεντρώθηκαν στη συσχέτιση μεταξύ σωματικής άσκησης της μητέρας κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης και μεταγενέστερης γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού. Οι συμμετέχοντες της έρευνας ήταν 4.008 μητέρες των οποίων τα παιδιά τους ήταν 17-20 ετών, αρσενικού φύλου. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, τα παιδιά των οποίων οι μητέρες τους γυμνάζονταν κατά την κύηση, έστω και μερικές φορές την εβδομάδα, είχαν πολύ λιγότερες πιθανότητες να έχουν χαμηλότερη επίδοση σε τεστ αξιολόγησης του νοητικού δυναμικού τους, σε σύγκριση με τα παιδιά των οποίων οι μητέρες τους ακολουθούσαν ένα είδος ζωής χωρίς σωματική άσκηση. Η σύγχρονη ψυχολογία υποστηρίζει ότι η νοημοσύνη εξαρτάται από τη δυναμική και συνεχή αλληλεπίδραση κληρονομικότητας και περιβάλλοντος, συμπεριλαμβάνοντας στην έννοια του περιβάλλοντος τόσο τους προγεννητικούς όσο και τους μετέπειτα επίκτητους παράγοντες (Taylor, et al., 2017). Η κληρονομικότητα εμφανίζεται ως ένα δυναμικό για ικανότητα μάθησης, αξιοποίησης προηγούμενων εμπειριών, λύσης νέων προβλημάτων και προσαρμογής του ατόμου στις απαιτήσεις της κοινωνικής του ζωής.

Βιολογικοί παράγοντες

Όπως είδαμε παραπάνω, μέρος της ανθρώπινης νοημοσύνης εξηγείται μέσα από γενετικούς παράγοντες και την κληρονομικότητα όπως αυτοί εμφανίζονται σε οικογενειακές μελέτες, μελέτες διδύμων και υιοθεσίας. Ωστόσο είναι γνωστό ότι οι γενετικοί παράγοντες έχουν βιολογική βάση. Έτσι είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον να μελετηθεί ο ρόλος των βιολογικών ατομικών διαφορών και ιδιαίτερα αυτών της εγκεφαλικής δομής και λειτουργίας σε μια προσπάθεια να συντεθεί μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα της ανθρώπινης νοημοσύνης (Hidese et al., 2020). Εξ ορισμού η νοημοσύνη χαρακτηρίζεται ως μια γενική νοητική ικανότητα που περιλαμβάνει τη λογική σκέψη, την επίλυση προβλημάτων και τη μάθηση. Η κατανόηση των βιολογικών μηχανισμών και ιδιαίτερα αυτών του εγκεφάλου που σχετίζονται με τη νοημοσύνη έχει ιδιαίτερη βαρύτητα, καθώς μπορεί να προσφέρει ιδιαίτερα σημαντικά οφέλη τόσο σε ατομικό όσο και συλλογικό επίπεδο. Αν και η φυσιολογία της νοημοσύνης ακόμα δεν έχει πλήρως

σκιαγραφηθεί, εμπειρικά ευρήματα ανατομικών και λειτουργικών νευρο-απεικονιστικών μελετών του εγκεφάλου (brain neuroimaging studies) φαίνεται να συνδέουν το μέγεθος του εγκεφάλου με τη νοημοσύνη (Nave et al., 2019) και να ενισχύουν περισσότερο το μοντέλο ενός κατανεμημένου δικτύου στις βρεγματο-μετωπικές περιοχές του εγκεφάλου παρά μιας συγκεκριμένης περιοχής «υπεύθυνης» για τη νοημοσύνη (Goriounova & Mansvelde, 2019). Η υπόθεση του κατανεμημένου δικτύου φαίνεται να συμπίπτει με την ίδια τη φύση της νοημοσύνης, καθώς η τελευταία εφάπτεται πολλαπλών γνωστικών λειτουργιών, τα κέντρα των οποίων βρίσκονται σε διαφορετικά σημεία του εγκεφάλου.

Το μέγεθος, η ανατομία του εγκεφάλου και η νοημοσύνη

Ένα αυξανόμενο σώμα ερευνών υποδεικνύει μια θετική συνάφεια μεταξύ του μεγέθους του εγκεφαλικού όγκου και της νοημοσύνης. Σε μια σχετικά παλαιότερη μετα-ανάλυση πραγματοποιήθηκε διερεύνηση των ερευνητικών δεδομένων που είχαν συλλεχθεί με την τεχνική της μαγνητικής τομογραφίας (Magnetic Resonance Imaging-MRI) σε 8.000 συμμετέχοντες και των δύο φύλων και συσχέτιζαν τον συνολικό όγκο του εγκεφάλου με τη νοημοσύνη. Τα ευρήματα έδειξαν προς την κατεύθυνση μιας θετικής συνάφειας μετρίου μεγέθους ($r=.24$, $p<.001$). Σε παρόμοια έρευνα, οι ερευνητές υποστήριζαν ότι ο συνολικός όγκος του εγκεφάλου μπορεί να εξηγήσει το 47% της συνολικής διακύμανσης της γενικής νοημοσύνης (g). Με αυτήν την έρευνα επιβεβαιώθηκαν προγενέστερα αποτελέσματα (Pennington et al., 2000).

Στο ίδιο ακριβώς συμπέρασμα έχει καταλήξει και μια πιο πρόσφατη μετα-ανάλυση 88 μελετών, όπου μελετήθηκε η συσχέτιση μεταξύ του μεγέθους του εγκεφάλου και της νοημοσύνης 8.000 ατόμων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα ο συντελεστής συσχέτισης μεταξύ των δύο είναι 0,24 και επιβεβαιώνει τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών. Πλέον είναι αναμφίβολο ότι ένας μεγαλύτερος εγκέφαλος μπορεί να προβλέψει μια υψηλότερη νοημοσύνη (Pietschnig et al., 2015).

Μία παλαιότερη μετα-ανάλυση σχετικά με το μέγεθος του εγκεφάλου και τη νοημοσύνη (McDaniel, 2005) ανέδειξε ότι η μέση θετική συνάφεια μεταξύ του συνολικού όγκου του εγκεφάλου και της νοημοσύνης είναι μέτριου μεγέθους ($r=.33$). Παρατηρείται δε, υψηλότερη συνάφεια στις γυναίκες ($r=.40$) συγκριτικά με τους άνδρες ($r=.34$) και παραμένει σταθερή κατά τη διάρκεια της ζωής του ατόμου. Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώθηκαν και από μία μελέτη εκατό (100) μεταθανάτιων περιπτώσε-

ων, κατά την οποία η λεκτική νοημοσύνη φάνηκε να εξηγείται κατά 36% από τον όγκο του εγκεφάλου, ενώ η οπτικο-χωρική νοημοσύνη κατά 10%. Ωστόσο, σημειώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφυλικές διαφορές καθώς και διαφορές όσον αφορά στην πλευρίωση των συμμετεχόντων (Witelson, Beresh & Kigar, 2006).

Με δεδομένη την ανωτέρω σχέση του συνολικού μεγέθους του εγκεφάλου με τη γενική νοημοσύνη, η πιο σύγχρονη βιβλιογραφία επιχείρησε να ερευνήσει τα αίτια αυτής της σχέσης μελετώντας συγκεκριμένες περιοχές ενδιαφέροντος (Regions of Interest-ROI). In vivo εκτιμήσεις του όγκου του εγκεφάλου ανέδειξαν θετικές συνάφειες όχι μόνο με προμετωπιαίες περιοχές αλλά ενός διευρυμένου δικτύου που περιλαμβάνει το μετωπιαίο, βρεγματικό, κροταφικό λοβό, τον ιππόκαμπο και την παρεγκεφαλίδα (Posner & Barbey, 2020). Παρόλα αυτά, οι σχέσεις που προέκυψαν ήταν μικρού έως μεσαίου μεγέθους. Επιπρόσθετες μεθοδολογίες που βασίζονται σε συνάφειες δεν μπορούν να περιγράψουν σχέσεις αιτιο-αιτιατού και ως εκ τούτου δεν μπορούν να εξηγήσουν την σχέση ανάμεσα στις ατομικές διαφορές ως προς τον όγκο συγκεκριμένων εγκεφαλικών περιοχών και γενικής νοημοσύνης.

Βασισμένοι στην υπόθεση ότι ο μεγαλύτερος εγκέφαλος έχει περισσότερους νευρώνες (Marhouponά, et al., 2019), το οποίο συνεπάγεται με πλεονεκτήματα στη γνωστική ικανότητα και γνωστική πολυπλοκότητα μέσω περισσότερων νευρικών συνάψεων, οι ερευνητές εστίασαν το ενδιαφέρον τους στη διάκριση της φαιάς και λευκής ουσίας. Χρησιμοποιώντας ανατομικές απεικονιστικές μεθόδους και την τεχνική της μορφομετρίας των ογκοστοιχείων (Voxel Based Morphometry-VPM), μελέτες υπέδειξαν θετικές συνάφειες μεταξύ του όγκου της φαιάς και λευκής ουσίας σε διάφορες περιοχές του εγκεφάλου και της νοημοσύνης (Bathelt et al., 2018).

Πιο συγκεκριμένα, μελέτησαν χωριστά τη φαιά από τη λευκή ουσία. Η πρώτη φαίνεται να αντιπροσωπεύει τον αριθμό και την πυκνότητα των σωμάτων και των δενδρικών απολήξεων των νευρώνων συντελώντας στην ικανότητα επεξεργασίας των πληροφοριών, ενώ η δεύτερη αφορά στον αριθμό, το πάχος και τον βαθμό εμμύλωσης των νευρωνικών αξόνων και συντελεί στην αποτελεσματική ροή των πληροφοριών στον εγκέφαλο. Η φαιά ουσία, η οποία σχετίζεται με υψηλότερη βαθμολογία στις δοκιμασίες νοημοσύνης, βρίσκεται συγκεντρωμένη σε διάφορες περιοχές του μετωπικού, βρεγματικού, κροταφικού και ινιακού λοβού. Ωστόσο, η θετική συνάφεια της λευκής ουσίας με τη νοημοσύνη ήταν μικρότερου βεληνεκούς (Bathelt et al., 2019).

Παρόλα αυτά, συνδυάζοντας τον ρόλο της κάθε ουσίας, η σημαντική συγκέντρωση λευκής ουσίας στον δεξιό βρεγματικό λοβό ενδέχεται να διευκολύνει τη μεταφορά αισθητηριακών πληροφοριών από τον οπίσθιο εγκέφαλο στον μετωπιαίο λοβό, όπου η μεγαλύτερη συγκέντρωση φαιάς ουσίας οδηγεί στην καλύτερη επεξεργασία τους και τελικά σε υψηλότερη βαθμολογία νοημοσύνης (Penke et al., 2012). Αν και η σχέση μεταξύ του όγκου της φαιάς και λευκής ουσίας επιβεβαιώνεται και στα δύο φύλα, εντούτοις φαίνεται να υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές τόσο στην αναλογία φαιάς-λευκής ουσίας όσο και στις περιοχές συγκέντρωσης, με τις γυναίκες να συγκεντρώνουν περισσότερη λευκή ουσία και τους άντρες περισσότερη φαιά (Gennatas et al., 2017. Hemmen et al., 2017).

Ένας μεγάλος αριθμός παλαιότερων μελετών έρχεται να υποστηρίξει τα αποτελέσματα των Haier και συν. (2004, 2005), προτάσσοντας ευρήματα υπέρ του μοντέλου ενός κατανεμημένου εγκεφαλικού δικτύου για τη νοημοσύνη. Σε μια βιβλιογραφική ανασκόπηση 37 σύγχρονων ανατομικών και λειτουργικών νευροαπεικονιστικών μελετών (Jung & Haier, 2007) οι ερευνητές πρότειναν τη Θεωρία της Βρεγματο-Μετωπικής Ολοκλήρωσης (Parietal-Frontal Integration Theory- P-FIT) η οποία εμπλέκει ένα κατανεμημένο δίκτυο που περιλαμβάνει περιοχές στον βρεγματικό και μετωπιαίο λοβό που συνδέονται μέσω της λευκής ουσίας. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, οι πληροφορίες που λαμβάνει το άτομο συλλέγονται και επεξεργάζονται μέσα από έναν συνδυασμό οπτικοακουστικών μέσων. Σε αυτό το πρώτο στάδιο της επεξεργασίας των αισθητηριακών πληροφοριών ο κροταφικός και ο ινιακός λοβός παίζουν σημαντικό ρόλο. Πιο συγκεκριμένα, ο εξωταινωτός φλοιός (extrastriate cortex) και η ατρακτοειδής έλικα (fusiform gyrus) στον ινιακό λοβό εμπλέκονται στην αναγνώριση και επεξεργασία εικόνων, ενώ η περιοχή Wernicke στην ανάλυση και επεξεργασία της σύνταξης ακουστικών πληροφοριών. Εν συνεχεία, οι αισθητηριακές πληροφορίες προωθούνται στον βρεγματικό φλοιό και ιδιαίτερα σε περιοχές της υπερχειλίας (supramarginal), ανώτερης βρεγματικής (superior parietal) και γωνιώδους (angular) έλικας, όπου το σύνολο των προσληφθέντων πληροφοριών επεξεργάζονται μέσω του διαρθρωτικού συμβολισμού και της αφαίρεσης σε ένα εναλλακτικό σύνολο γνωστικών πληροφοριών. Ο βρεγματικός φλοιός συνδέεται με περιοχές του μετωπιαίου φλοιού όπου δοκιμάζονται ποικίλες λύσεις σε ενδεχόμενα προβλήματα και όταν η βέλτιστη λύση βρεθεί, η ραχιαία πρόσθια περιοχή του προσαγωγίου (dorsal anterior cingulate area) εμπλέκεται στην ανάδειξη μίας απάντησης καθώς και στην αναστολή ανταγωνιστικών α-

παντήσεων. Σε όλη αυτή τη διαδικασία η λευκή ουσία παίζει πολύ σημαντικό ρόλο ως προς τη διευκόλυνση μιας γρήγορης και χωρίς σφάλματα μετάδοσης δεδομένων από την οπίσθια προς τη μετωπική εγκεφαλική περιοχή (Haier & Jung, 2008. Jung & Haier, 2007. Posner & Barbey, 2020).

Ευρήματα αρκετών μελετών έρχονται σε συμφωνία με το μοντέλο P-FIT προσθέτοντας εγκυρότητα στην υπόθεση του καταναμημένου μοντέλου. Ανατομικές απεικονιστικές μελέτες του εγκεφάλου που μέτρησαν τη νοημοσύνη με κλίμακες Wechsler (WISC ή/και WAIS) ανέδειξαν συνδέσεις της νοημοσύνης με την πυκνότητα ιστών και λευκής ουσίας περισσότερο στις μετωπιαίες και βρεγματικές περιοχές του εγκεφάλου και σε μικρότερο βαθμό στις κροταφικές και ινιακές (Colom et al., 2009. Frangou, Chitins & Williams, 2004. Haier et al., 2004, 2005. Shaw et al., 2006). Διαχρονικές μελέτες δείχνουν ότι αλλαγές στη λευκή ουσία, που ενδέχεται να προκύψουν λόγω γήρανσης, μπορεί να επιφέρουν αλλαγές και στη νοημοσύνη. Η λευκή ουσία εξάλλου έχει φανεί ότι συνδέεται με την οπτικοχωρική ικανότητα και τις λεκτικές δεξιότητες (Muetzel et al., 2015).

Πρόσφατες μελέτες διερεύνησαν το ρόλο των νευρώνων που βρίσκονται στον κροταφικό φλοιό και συμπέραναν πως όσο υψηλότερο είναι το νοητικό δυναμικό τόσο μεγαλύτεροι και ταχύτεροι είναι και οι νευρώνες που βρίσκονται στον κροταφικό φλοιό και επομένως διευκολύνουν την επεξεργασία και τη μετάδοση των σημάτων που φτάνουν εκεί πολύ πιο αποτελεσματικά (Savage et al., 2018).

Πέρα από τις ανατομικές μελέτες του εγκεφάλου το μοντέλο P-FIT βρίσκεται σε συμφωνία και με αποτελέσματα μελετών λειτουργικής απεικόνισης του εγκεφάλου. Σε μια μελέτη με χρήση λειτουργικού μαγνητικού τομογράφου (functional Magnetic Resonance Imaging-fMRI) σε δείγμα ατόμων με ανώτερη νοημοσύνη (μέση βαθμολογία συνολικής κλίμακας WAIS-R 137, ± 12 μονάδες) έναντι ομάδας ελέγχου (μέση βαθμολογία συνολικής κλίμακας WAIS-R 105, ± 17 μονάδες), τα αποτελέσματα από τη δοκιμασία με υψηλή συνάφεια με τη νοημοσύνη ανέδειξαν μια αυξημένη τοπική δραστηριότητα και ιδιαίτερα στο βρεγματο-μετωπιαίο δίκτυο που περιλαμβάνει τον πλάγιο προμετωπιαίο φλοιό, τον πρόσθιο φλοιό του προσαγωγίου και τον οπίσθιο βρεγματικό φλοιό. Η ομάδα των ευφυών συμμετεχόντων παρουσίασε συνάφεια μεγαλύτερου μεγέθους συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου στον προμετωπιαίο φλοιό. Επιπλέον, η ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης έδειξε ότι η δραστηριότητα στον ανώτερο και ενδοβρεγματικό φλοιό επεξήγησαν κατά μεγάλο ποσοστό ($r=0.71-0.81$) τις ατομικές διαφορές στη νοημοσύνη. Οι ερευνητές

κατέληξαν ότι η ανώτερη ευφυΐα είναι πιθανότερο να οφείλεται στη λειτουργική διευκόλυνση του βρεγματο-μετωπιαίου δικτύου (Parieto-frontal network) παρά της πρόσληψης επιπρόσθετων περιοχών του εγκεφάλου.

Συνολικά, λοιπόν, τόσο οι ανατομικές-στατικές μελέτες όσο και μελέτες λειτουργικής απεικόνισης του εγκεφάλου παρουσιάζουν σημαντικά εμπειρικά δεδομένα που συνδέουν τις ατομικές διαφορές στη νοημοσύνη με το συνολικό μέγεθος του εγκεφάλου και την πυκνότητα και ποσότητα της λευκής και φαιάς ουσίας σε ένα καταναμημένο δίκτυο στον εγκέφαλο μετακινώντας το αρχικό ενδιαφέρον των ερευνητών από τον μετωπιαίο λοβό σε ένα βρεγματο-μετωπιαίο δίκτυο.

Νοημοσύνη και αποδοτικότητα εγκεφαλικής λειτουργίας

Εκτός από τις στατικές ανατομικές μελέτες, το μοντέλο P-FIT επιβεβαιώνεται και από μελέτες λειτουργικής απεικόνισης. Πρώιμες μελέτες χρησιμοποιώντας τομογραφίες εκπομπής ποζιτρονίων (Positron Emission Tomography-PET) και εξετάζοντας φυσιολογικό ανδρικό πληθυσμό ανέδειξαν μια στατιστικά σημαντική, αρνητική συνάφεια μεταξύ της επίδοσης σε γνωστικές ή/και οπτικοχωρικές/κινητικές δοκιμασίες και του μεταβολικού ρυθμού γλυκόζης στις περιοχές του εγκεφαλικού φλοιού. Τα αποτελέσματα προτείνουν ότι οι συμμετέχοντες με την υψηλότερη επίδοση χρησιμοποίησαν λιγότερη εγκεφαλική ενέργεια αφήνοντας πίσω το σενάριο ενός «σκληρά εργαζόμενου εγκεφάλου». Μεταγενέστερες έρευνες ωστόσο αμφισβητούν αυτή την παραδοχή, υποστηρίζοντας ότι υπάρχει θετική συνάφεια μεταξύ του μεταβολικού ρυθμού γλυκόζης σε συγκεκριμένες περιοχές του εγκεφάλου, όπως ο ιππόκαμπος και η γωνιώδης έλικα, και της επίδοσης ατόμων σε δραστηριότητες κινητικής ή γνωστικής φύσεως (Dougherty et al., 2017).

Τα αποτελέσματα της μελέτης των Haier και συν. (1992) ανέδειξαν ότι η μάθηση και η πρακτική εξάσκηση μπορεί να οδηγήσει σε μεγαλύτερη αποδοτικότητα του εγκεφάλου. Κατέληξαν δε, ότι μέσα από τη διαδικασία της μάθησης ο εγκέφαλος αναγνωρίζει ποιες περιοχές δε χρειάζεται να χρησιμοποιηθούν εξοικονομώντας με αυτόν τον τρόπο εγκεφαλική ενέργεια.

Οι πρώτες αυτές μελέτες, αν και δεν κατάφεραν να συνδέσουν συγκεκριμένες εγκεφαλικές περιοχές με την επίδοση σε γνωστικές δοκιμασίες και τη νοημοσύνη, υπέδειξαν ότι ατομικές διαφορές στη γνωστική ικανότητα ενδέχεται να σχετίζονται με την αποδοτικότητα ή/και την πυκνότητα των νευρωνικών κυκλωμάτων. Μεταγενέστερες μελέτες επιβεβαίωσαν

τα πρώιμα αποτελέσματα. Σε μία ακόμα μελέτη με τεχνική PET (Haier, White & Alkire, 2003) συσχετίστηκε η επίδοση στη γνωστική δοκιμασία του Raven (Raven's Advanced Progressive Matrices-RAPM) με την εγκεφαλική λειτουργία σε κατάσταση επίλυσης προβλημάτων και σε παθητική μη-συλλογιστική κατάσταση. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν σημαντική συνάφεια και στις δύο καταστάσεις και ιδιαίτερα στον οπίσθιο οπτικό φλοιό, προτείνοντας ότι άτομα με υψηλότερη νοημοσύνη επεξεργάζονται τα εισερχόμενα ερεθίσματα με διαφορετικό τρόπο ακόμα και πριν λάβει χώρα η γνωστική επεξεργασία τους.

Αν και η υπόθεση της θετικής σχέσης μεταξύ της νοημοσύνης και της αποδοτικότητας της εγκεφαλικής λειτουργίας έχει επιβεβαιωθεί επανειλημμένα, σύγχρονες νευροαπεικονιστικές μελέτες της λειτουργίας του εγκεφάλου έχουν αναδείξει ότι η σχέση αυτή επηρεάζεται από τρίτους παράγοντες, όπως το φύλο των συμμετεχόντων, το περιεχόμενο και τον βαθμό δυσκολίας της γνωστικής δοκιμασίας στην οποία υποβάλλονται (Jäncke, 2018). Συγκεκριμένα, έχει διαπιστωθεί πως στις γυναίκες η νοημοσύνη συσχετίζεται με τον όγκο της λευκής αλλά και της φαιάς ουσίας, ενώ στους άνδρες η συσχέτιση αφορά μόνο το μετωπιαίο μέρος της φαιάς ουσίας (Ryman et al., 2016).

Πιο συγκεκριμένα χρησιμοποιώντας την τεχνική PET και ηλεκτροεγκεφαλογράφημα-HEΓ (Electroencephalography-EEG) σε δείγμα φυσιολογικού πληθυσμού βρέθηκε χαμηλότερη δραστηριότητα στον εγκεφαλικό φλοιό στους συμμετέχοντες με υψηλότερη νοημοσύνη συγκριτικά με αυτούς με χαμηλότερο δείκτη IQ. Ωστόσο, η νευρωνική αποδοτικότητα βρέθηκε να αλληλεπιδρά με το περιεχόμενο της δοκιμασίας και το φύλο, με τις γυναίκες να εμφανίζουν το παραπάνω μοτίβο κατά τις λεκτικές δοκιμασίες ενώ οι άνδρες κατά τις σχηματικές δοκιμασίες (Neubauer & Fink, 2003). Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώθηκαν και από μεταγενέστερη έρευνα με τη χρήση EEG και μεθοδολογίας εξέτασης πριν και μετά από μια περίοδο εκπαίδευσης (Neubauer et al., 2004). Τα αποτελέσματα ανέδειξαν σημαντικά αρνητική συνάφεια μεταξύ νοημοσύνης και δραστηριότητας του εγκεφάλου –ιδιαίτερα στον πρόσθιο μετωπιαίο χώρο- επιβεβαιώνοντας τον κεντρικό ρόλο του μετωπιαίου λοβού στις ανώτερης τάξης γνωστικές λειτουργίες. Ωστόσο, η αρνητική σχέση σημειώθηκε μόνο κατά τη δεύτερη εξέταση της δοκιμασίας υπογραμμίζοντας τον ρόλο της πρακτικής εξάσκησης στην αρνητική σχέση μεταξύ της εγκεφαλικής δραστηριότητας και της νοημοσύνης.

Συνολικά, λοιπόν, η νοημοσύνη σχετίζεται με τις ατομικές διαφορές που παρουσιάζονται αναφορικά με την νευρωνική αποδοτικότητα. Ωστό-

σο, παράγοντες, όπως το φύλο, η πρακτική εξάσκηση και η δυσκολία της γνωστικής δοκιμασίας φαίνεται ότι παίζουν καθοριστικό ρόλο μιας και η αρνητική σχέση μεταξύ νοημοσύνης και εγκεφαλικής δραστηριότητας επιβεβαιώνεται μόνο κατά τη διάρκεια επίλυσης δοκιμασιών χαμηλής έως και μέτριας δυσκολίας (Ramchandran, Zeien & Andreasen, 2019). Αντιθέτως, σε δοκιμασίες υψηλού βαθμού δυσκολίας οι συμμετέχοντες με υψηλό δείκτη νοημοσύνης εμφανίζουν και μεγαλύτερη εγκεφαλική δραστηριότητα (Neubauer & Fink, 2009).

Εν κατακλείδι, βλέπουμε ότι οι μελέτες λειτουργικής απεικόνισης του εγκεφάλου τείνουν να συμφωνούν στην υπόθεση ενός αποδοτικότερου εγκεφάλου έναντι ενός σκληρά εργαζόμενου. Ωστόσο, θα πρέπει να σημειωθεί ότι χρειάζεται προσοχή στην ερμηνεία, σύγκριση και γενίκευση των αποτελεσμάτων από ποικίλες μελέτες εξαιτίας των διαφορετικών τεχνικών απεικόνισης (PET, EEG), των ποικίλων γνωστικών δοκιμασιών στις οποίες υποβάλλονται οι συμμετέχοντες καθώς και του μικρού μεγέθους δείγματος σε κάθε μελέτη. Συνοψίζοντας, η έρευνα στο πεδίο της ανθρώπινης νοημοσύνης έχει εξελιχθεί σε πολλαπλά επίπεδα ανάλυσης: κοινωνικό, γνωστικό, ψυχομετρικό, νευρωνικό και γενετικό. Σε αυτή την ανασκόπηση στο επίκεντρο τέθηκαν οι γενετικοί και βιολογικοί παράγοντες της νοημοσύνης.

Οι γενετικοί παράγοντες εξετάστηκαν μέσα από την κληρονομικότητα, όπως αυτή διερευνάται σε μελέτες οικογένειας και διδύμων καθώς και σε μοριακό επίπεδο, διερευνώντας τη σχέση νοημοσύνης και του ρόλου υποψήφιων γονιδίων. Σχετικά με το ερώτημα που προκύπτει για το ποιο από τα δύο επιδρά τελικά περισσότερο καταλυτικά στη νοημοσύνη, δηλαδή η κληρονομικότητα ή το περιβάλλον η απάντηση τείνει στο ότι η φύση και η ανατροφή είναι συμπληρωματικές δυνάμεις στον καθορισμό των βαθμών της νοημοσύνης και της επίδοσης στη διάρκεια της ζωής. Δεν είναι απλώς η συμπληρωματικότητα απαραίτητη, αλλά υπό μία πρακτική έννοια δεν έχει σημασία ποια από τις δύο είναι ισχυρότερη, καθώς και μία δεν μπορεί να λειτουργήσει χωρίς την άλλη. Η δύναμη και των δύο πρέπει να μεγιστοποιηθεί, για να επιτευχθεί η μέγιστη επίδραση. Αναφορικά με τα γονίδια, η βιβλιογραφία έχει αναδείξει ότι η Απολιποπρωτεΐνη E με τα αλληλόμορφο ε4 και η SNAP-25 φαίνεται να σχετίζονται αρκετά με τη νοημοσύνη. Ωστόσο, οι έρευνες πάσχουν σε μεθοδολογικό επίπεδο και τα αποτελέσματα δεν έχουν επαληθευθεί στον βαθμό που να επιτρέπεται η εξαγωγή γενικών αποτελεσμάτων.

Στο επίπεδο των βιολογικών παραγόντων, διερευνήθηκε η φυσιολογία της νοημοσύνης μέσα από μελέτες απεικόνισης της δομής αλλά και της

λειτουργίας του εγκεφάλου. Συνολικά, η βιβλιογραφία προτείνει ότι η νοημοσύνη σχετίζεται και εξηγείται από το συνολικό μέγεθος του εγκεφάλου και την πυκνότητα και ποσότητα της λευκής και φαιάς ουσίας σε ένα καταναμημένο δίκτυο στον εγκέφαλο, μετακινώντας το αρχικό ενδιάμεσο των ερευνητών από το μετωπιαίο λοβό σε ένα βρεγματομετωπιαίο δίκτυο.

Η προσπάθεια των ερευνητών για κατανόηση και αποκωδικοποίηση των παραγόντων που απαρτίζουν και επηρεάζουν τη νοημοσύνη σε επίπεδο μηχανισμών συνεισφέρει στη μελλοντική διευκόλυνση της βελτίωσης της νοημοσύνης, ένα ζήτημα που άπτεται πολλών τομέων μεταξύ άλλων τόσο της γενικής όσο και της ειδικής εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

- BATHELT, J., SCERIF, G., NOBRE, A. C., & ASTLE, D. E. (2019). Whole-brain white matter organization, intelligence, and educational attainment. *Trends in Neuroscience and Education*, 15, 38-47.
- BATHELT, J., SCERIF, G., NOBRE, K., AND ASTLE, D. (2018). *Whole-brain white matter organization, intelligence, and educational attainment*. bioRxiv: 297713 [Preprint]. doi: 10.1101/297713
- BERNSTEIN, B. (1961). Social structure, language and learning. *Educational Research*, 3(3), 163-176.
- BINET, A., & SIMON, T. (1916). *The development of intelligence in children*. Baltimore: Williams & Wilkins. (Reprinted 1973, New York: Arno Press; 1983, Salem, NH: Ayer Company)
- BOUCHARD, T. J., LYKKEN, D. T., MCGUE, M., SEGAL, N. L. & TELLEGEN, A. (1990). Sources of human psychological differences: the Minnesota study of twins reared apart. *Science*, 250, 223-228.
- BOUCHARD, T. J., & MCGUE, M. (1981). Familial studies of intelligence: a review. *Science*, 212, 1055-1059.
- BRANIGAN, A. R., MCCALLUM K. J. & FREESE J. (2013). Variation in the Heritability of Educational Attainment: An International Meta-analysis. *Social Forces*, 92(1), 109-140.

- BROOKES, A. J., & ROBINSON, P. N. (2015). Human genotype–phenotype databases: aims, challenges and opportunities. *Nature Reviews Genetics*, 16(12), 702-715.
- BRUDER, C. E., PIOTROWSKI, A., GIJSBERS, A. A., ANDERSSON, R., ERIKSON, S., DE STAHL, T. D.,...& DUMANSKI, J. P. (2008). Phenotypically concordant and discordant monozygotic twins display different DNA copy-number-variation profiles. *American Journal of Human Genetics*, 82, 763-771.
- BUSSY, A., SNIDER, B. J., COBLE, D., XIONG, C., FAGAN, A. M., CRUCHAGA, C.,...& DOMINANTLY INHERITED ALZHEIMER NETWORK. (2019). Effect of apolipoprotein E4 on clinical, neuroimaging, and biomarker measures in noncarrier participants in the Dominantly Inherited Alzheimer Network. *Neurobiology of Aging*, 75, 42-50.
- CHO, H., KIM, Y. E., CHAE, W., KIM, K. W., KIM, J. W., KIM, H. J., ...& SEO, S. W. (2020). Distribution and clinical impact of apolipoprotein E4 in subjective memory impairment and early mild cognitive impairment. *Scientific Reports*, 10(1), 1-8.
- COLOM, R., HAIER, R. J., HEAD, K., ÁLVAREZ-LINERA, J., QUIROGA, M. Á., SHIH, P. C., & JUNG, R. E. (2009). Gray matter correlates of fluid, crystallized, and spatial intelligence: Testing the P-FIT model. *Intelligence*, 37(2), 124-135.
- DEARY, I. J., COX, S. R., & HILL, W. D. (2021). Genetic variation, brain, and intelligence differences. *Molecular Psychiatry*, 1-19.
- DOUGHERTY, R. J., SCHULTZ, S. A., KIRBY, T. K., BOOTS, E. A., OH, J. M., EDWARDS, D.,... & OKONKWO, O. C. (2017). Moderate physical activity is associated with cerebral glucose metabolism in adults at risk for Alzheimer’s disease. *Journal of Alzheimer's Disease*, 58(4), 1089-1097.
- FARAMARZI, M., GOLSORKHTABARAMIRI, M., ESMAEILZADEH, S., GHOFRANI, F., & SORKHI, H. (2016). Are children born through Intra-Cytoplasmic Sperm Injection (ICSI) having a lower intelligence quotient? *Middle East Fertility Society Journal*, 21(1), 16-21.
- FRANGO, S., CHITINS, X., & WILLIAMS, S. C. R. (2004). Mapping IQ and gray matter density in healthy young people. *NeuroImage*, 23(3), 800-805.
- FREITAS-VILELA, A. A., PEARSON, R. M., EMMETT, P., HERON, J., SMITH, A. D., EMOND, A., ... & KAC, G. (2018). Maternal di-

- etary patterns during pregnancy and intelligence quotients in the offspring at 8 years of age: findings from the ALSPAC cohort. *Maternal & Child Nutrition*, 14(1), e12431.
- GARDNER, H. (1983). *Frames of Mind*. New York: Basic Book Inc.
- GENNATAS, E. D., AVANTS, B. B., WOLF, D. H., SATTERTH-WAITE, T. D., RUPAREL, K., CIRIC, R., ...& GUR, R. C. (2017). Age-related effects and sex differences in gray matter density, volume, mass, and cortical thickness from childhood to young adulthood. *Journal of Neuroscience*, 37(20), 5065-5073.
- GORIOUNOVA, N. A., & MANSVELDER, H. D. (2019). Genes, cells and brain areas of intelligence. *Frontiers in Human Neuroscience*, 13, 44.
- GUERINI, F. R., FARINA, E., COSTA, A. S., BAGLIO, F., SAIBENE, F. L., MARGARITELLA, N., ...& CLERICI, M. (2016). ApoE and SNAP-25 polymorphisms predict the outcome of multidimensional stimulation therapy rehabilitation in Alzheimer's disease. *Neurorehabilitation and Neural Repair*, 30(9), 883-893.
- HAIER, R. J., & JUNG, R. E. (2008). Brain Imaging Studies of Intelligence and Creativity: What is the Picture for Education? *Roeper Review*, 30(3), 171-180.
- HAIER, R. J., JUNG, R. E., YEO, R. A., HEAD, K., & ALKIRE, M. T. (2005). The neuroanatomy of general intelligence: sex matters. *NeuroImage*, 25(1), 320-327.
- HAIER, R. J., JUNG, R. E., YEO, R. A., HEAD, K., & ALKIRE, M. T. (2004). Structural brain variation and general intelligence. *NeuroImage*, 23(1), 425-433.
- HAIER, R. J., WHITE, N. S., & ALKIRE, M. T. (2003). Individual differences in general intelligence correlate with brain function during nonreasoning tasks. *Intelligence*, 31(5), 429-441.
- HAIER, R. J., SIEGEL, B. V., MACLACHLAN, A., SODERLING, E., LOTTENBERG, S., & BUCHSBAUM, M. S. (1992). Regional glucose metabolic changes after learning a complex visuospatial/motor task: a positron emission tomographic study. *Brain Research*, 570(1-2), 134-143.
- HEINEMAN, K., KUIPER, D. B., LA BASTIDE-VAN GEMERT, S., HEINEMAN, M. J., & HADDERS-ALGRA, M. (2019). Children conceived by in vitro fertilization: Cognition and behaviour at 9 years. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 61, 8.

- HEMMEN, J., SARIS, I. M., COHEN-KETTENIS, P. T., VELTMAN, D. J., POUWELS, P. J. W., & BAKKER, J. (2017). Sex differences in white matter microstructure in the human brain predominantly reflect differences in sex hormone exposure. *Cerebral Cortex*, 27(5), 2994-3001.
- HERD, P., FREESE, J., SICINSKI, K., DOMINGUE, B. W., MULLAN HARRIS, K., WEI, C., & HAUSER, R. M. (2019). Genes, gender inequality, and educational attainment. *American Sociological Review*, 84(6), 1069-1098.
- HIDese, S., OTA, M., MATSUO, J., ISHIDA, I., HIRAISHI, M., YOKOTA, Y., ...& KUNUGI, H. (2020). Correlation Between the Wechsler Adult Intelligence Scale-Metrics and Brain Structure in Healthy Individuals: A Whole-Brain Magnetic Resonance Imaging Study. *Frontiers in Human Neuroscience*, 14, 211.
- HILL, W. D., ARSLAN, R. C., XIA, C., LUCIANO, M., AMADOR, C., NAVARRO, P., ...& PENKE, L. (2018). Genomic analysis of family data reveals additional genetic effects on intelligence and personality. *Molecular Psychiatry*, 23(12), 2347-2362.
- JÄNCKE, L. (2018). Sex/gender differences in cognition, neurophysiology, and neuroanatomy. *F1000Research*, 7, 805.
- JOCHUMSEN, S., HENRIKSEN, T. B., LINDHARD, M. S., HEGAARD, H. K., & RODE, L. (2019). Physical activity during pregnancy and intelligence in sons; A cohort study. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 29(12), 1988-1995.
- JUNG, R. E., & HAIER, R. J. (2007). The Parieto-Frontal Integration Theory (P-FIT) of intelligence: converging neuroimaging evidence. *The Behavioral and Brain Sciences*, 30(2), 135-154.
- MAHLEY, R. W. (2016). Central nervous system lipoproteins: ApoE and regulation of cholesterol metabolism. *Arteriosclerosis, Thrombosis, and Vascular Biology*, 36(7), 1305-1315.
- MARHOUNOVÁ, L., KOTRSCHAL, A., KVERKOVÁ, K., KOLM, N., & NĚMEC, P. (2019). Artificial selection on brain size leads to matching changes in overall number of neurons. *Evolution*, 73(9), 2003-2012.
- MCDANIEL, M. (2005). Big-brained people are smarter: A meta-analysis of the relationship between in vivo brain volume and intelligence. *Intelligence*, 33(4), 337-346.
- MILOVANOVIĆ, I., GENTILE, A., POPOVIĆ-STIJAČIĆ, M., & KRNETA, Ž. (2020). Relationship between socioeconomic factors

- and intelligence of preschoolers: A cohort study in the Serbian context. *Current Psychology*, 1-9.
- MRAZIK, M., & DOMBROWSKI, S. C. (2010). The neurobiological foundations of giftedness. *Roepers Review*, 32(4), 224-234.
- MUETZEL, R. L., MOUS, S. E., VAN DER ENDE, J., BLANKEN, L. M., VAN DER LUGT, A., JADDOE, V. W.,... & WHITE, T. (2015). White matter integrity and cognitive performance in school-age children: a population-based neuroimaging study. *Neuroimage*, 119, 119-128.
- NAVE, G., JUNG, W. H., KARLSSON LINNÉR, R., KABLE, J. W., & KOELLINGER, P. D. (2019). Are bigger brains smarter? Evidence from a large-scale preregistered study. *Psychological Science*, 30(1), 43-54.
- NEUBAUER, A. C., & FINK, A. (2003). Fluid intelligence and neural efficiency: effects of task complexity and sex. *Personality and Individual Differences*, 35(4), 811-827.
- NEUBAUER, A. C., & FINK, A. (2009). Intelligence and neural efficiency. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 33(7), 1004-1023.
- NEUBAUER, A. C., GRABNER, R. H., FREUDENTHALER, H. H., BECKMANN, J. F., & GUTHKE, J. (2004). Intelligence and individual differences in becoming neurally efficient. *Acta Psychologica*, 116(1), 55-74.
- NIKOLAŠEVIĆ, Ž., DINIĆ, B. M., SMEDEREVAC, S., SADIKOVIĆ, S., MILOVANOVIĆ, I., IGNJATOVIĆ, V. B.,...& BOSIC, D. Z. (2021). Common genetic basis of the five factor model facets and intelligence: A twin study. *Personality and Individual Differences*, 175, 110682.
- NOOR, A., & ZAHID, S. (2017). A review of the role of synaptosomal-associated protein 25 (SNAP-25) in neurological disorders. *International Journal of Neuroscience*, 127(9), 805-811.
- PENKE, L., MANIEGA, S. M., BASTIN, M. E., VALDÉS HERNÁNDEZ, M. C., MURRAY, C., ROYLE, N. A.,...& DEARY, I. J. (2012). Brain white matter tract integrity as a neural foundation for general intelligence. *Molecular Psychiatry* 17, 1026-1030.
- PENNINGTON, B. F., FILIPEK, P. A., LEFLY, D., CHHABILDAS, N., KENNEDY, D. N., SIMON, J. H.,...& DEFRIES, J. C. (2000). A twin MRI study of size variations in human brain. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 12(1), 223-232.

- PIAGET, J. (2003). *The psychology of intelligence*. London: Routledge.
- PIETSCHNIG, J., PENKE, L., WICHERTS, J. M., ZEILER, M., & VO-RACEK, M. (2015). Meta-analysis of associations between human brain volume and intelligence differences: How strong are they and what do they mean?. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, *57*, 411-432.
- PLOMIN, R., & VON STUMM, S. (2018). The new genetics of intelligence. *Nature Reviews Genetics*, *19*(3), 148.
- PLOMIN, R., DEFRIES, J. C., KNOPIK, V. S., & NEIDERHISER, J. M. (2016). Top 10 replicated findings from behavioral genetics. *Perspectives on Psychological Science*, *11*(1), 3-23.
- POSNER, M. I., & BARBEY, A. K. (2020). General intelligence in the age of neuroimaging. *Trends in Neuroscience and Education*, *18*, 100126.
- PRESCOTT, C.A., JOHNSON, R.C. & MCARDLE, J.J. (1999). Chorion type as a possible influence on the results and interpretation of twin study data. *Twin Res*, *2*, 244-249.
- RAMCHANDRAN, K., ZEIEN, E., & ANDREASEN, N. C. (2019). Distributed neural efficiency: intelligence and age modulate adaptive allocation of resources in the brain. *Trends in Neuroscience and Education*, *15*, 48-61.
- RYMAN, S. G., YEO, R. A., WITKIEWITZ, K., VAKHTIN, A. A., VAN DEN HEUVEL, M., DE REUS, M.,... & JUNG, R. E. (2016). Fronto-Parietal gray matter and white matter efficiency differentially predict intelligence in males and females. *Human Brain Mapping*, *37*(11), 4006-4016.
- SAVAGE, J. E., JANSEN, P. R., STRINGER, S., WATANABE, K., BRYOIS, J., DE LEEUW, C. A.,... & POSTHUMA, D. (2018). Genome-wide association meta-analysis in 269,867 individuals identifies new genetic and functional links to intelligence. *Nature Genetics*, *50*(7), 912-919.
- SEGAL, N. L., MONTOYA, Y. S., & BECKER, E. N. (2018). Twins reared apart and twins in families: The findings behind the fascination. *Twin Research and Human Genetics*, *21*(4), 295-301.
- SHAW, P., GREENSTEIN, D., LERCH, J., CLASEN, L., LENROOT, R., GOGTAY, N. & GIEDD, J. (2006). Intellectual ability and cortical development in children and adolescents. *Nature*, *440*(7084), 676-679.

- TAYLOR, C. M., KORDAS, K., GOLDING, J., & EMOND, A. M. (2017). Data relating to prenatal lead exposure and child IQ at 4 and 8 years old in the Avon Longitudinal Study of Parents and Children. *Neurotoxicology*, 62, 224-230.
- TERMAN, L. M. (1925). *Mental and physical traits of a thousand gifted children* (Vol. 1). Stanford University Press.
- THURSTONE, L. L., & THURSTONE, T. G. (1938). *Primary mental abilities* (Vol. 119). Chicago: University of Chicago Press.
- WANG, S., ZHANG, J., PAN, T., & ALZHEIMER'S DISEASE NEUROIMAGING INITIATIVE. (2018). APOE ε4 is associated with higher levels of CSF SNAP-25 in prodromal Alzheimer's disease. *Neuroscience Letters*, 685, 109-113.
- WANG, C., YANG, B., FANG, D., ZENG, H., CHEN, X., PENG, G.,... & LIANG, G. (2018). The impact of SNAP25 on brain functional connectivity density and working memory in ADHD. *Biological Psychology*, 138, 35-40.
- WECHSLER, D. (1958). *The measurement and appraisal of adult intelligence* (4th ed.). Baltimore, MD: Williams & Wilkins.
- WITELSON, S. F., BERESH, H., & KIGAR, D. L. (2006). Intelligence and brain size in 100 postmortem brains: sex, lateralization and age factors. *Brain : A Journal of Neurology*, 129(2), 386-398.
- ZHONG, Z., WU, H., YE, M., YANG, Y., LUO, W., WU, Y.,..... & ZHAO, P. (2018). Association of APOE gene polymorphisms with cerebral infarction in the chinese population. *Medical Science Monitor: International Medical Journal of Experimental and Clinical Research*, 24, 1171.



Περίληψη

Πολλοί ερευνητές έχουν στραφεί στη μελέτη του εγκεφάλου ως τη βάση της θεωρήσης της νοημοσύνης και της μέτρησής της. Πολλές πτυχές της ανατομίας του εγκεφάλου και της Φυσιολογίας έχουν προταθεί ως ενδεχομένως σχετικές με τη νοημοσύνη. Οι διακλαδώσεις των νευρώνων στον εγκεφαλικό φλοιό, ο μεταβολισμός της εγκεφαλικής γλυκόζης, η

ταχύτητα μεταφοράς νευρικών σημάτων αποτελούν κάποιους από τους παράγοντες της Φυσιολογίας που έχει βρεθεί ότι σχετίζονται με τη νοημοσύνη. Σχετικά με τη γενετική προέλευση της νοημοσύνης, αποτελέσματα ερευνών δείχνουν κυρίως ότι η κληρονομικότητα ασκεί μία ισχυρότερη επίδραση σε σχέση με το περιβάλλον στις νοητικές διαφορές. Επικεντρώνονται σε ποικίλες περιπτώσεις διδύμων, όπως σε μονοζυγωτικούς διδύμους και διζυγωτικούς διδύμους, σε βιολογικά και ετεροθαλή αδέρφια, κάθε ζεύγος από τα οποία ανατράφηκε μαζί ή χωριστά από τη βρεφική ηλικία ή αργότερα στη ζωή. Τέλος, τα τελευταία χρόνια, ορισμένες έρευνες διερευνούν την έκθεση στο αλκοόλ κατά την εγκυμοσύνη ως παράγοντα για την κατοπινή μείωση της νοημοσύνης των παιδιών, ενώ άλλες απενεχοποιούν τη μέθοδο της εξωσωματικής γονιμοποίησης και συγκεκριμένα της ICSI, αφού τα αποτελέσματα σχεδόν απέκλεισαν οποιαδήποτε καθυστέρηση στη νοητική ανάπτυξη του παιδιού.

Λέξεις-κλειδιά: νοημοσύνη, βιολογικοί παράγοντες, κληρονομικότητα, αλκοόλ, εξωσωματική γονιμοποίηση

Vasiliki NTOFI
Kalomoiria NIASTI
Alexandros-Stamatios ANTONIOU

*The Role of Biological and Genetic Factors
in Intelligence*

Abstract

Many researchers studied the brain as the basis for considering intelligence and measuring it. Many aspects of brain anatomy and physiology have been suggested as possibly related to intelligence. The branching of neurons in the cerebral cortex, the metabolism of cerebral glucose, the speed of transmission of nerve signals are some of the factors of Physiology that have been found to be related to intelligence. Regard to the genetic origin of intelligence, research projects results mainly prove that heredity has a stronger effect in relation to the environment on mental differences. They focus on a variety of cases of twins, such as monozygotic twins and dizygotic twins, biological and step brothers, each of whom was raised

together or separately from infancy or later in life. Finally, in recent years, some studies have investigated alcohol exposure during pregnancy as a factor in the subsequent decline in children's intelligence, while others disprove the method of in vitro fertilization and in particular ICSI since the results almost ruled out any delay in the mental development of the child.

Keywords: intelligence, biological factors, heredity, alcohol,
in vitro fertilization

Μάνια ΠΑΠΠΑ
Αλέξανδρος-Σταμάτιος ΑΝΤΩΝΙΟΥ

*Εκπαιδευτικές στρατηγικές σε χαρισματικά
παιδιά: Μια συγκριτική μελέτη σε Αυστραλία,
Ουγγαρία, Ρωσία και Ελλάδα*

doi:<https://doi.org/10.12681/plogos.27917>

Η ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ, Η ΡΩΣΙΑ, Η ΟΥΓΓΑΡΙΑ ΚΑΙ Η ΕΛΛΑΔΑ ΑΠΟΤΕΛΟΥΝ ΧΩ-
ρες που έχουν χαράξει διαφορετικές εκπαιδευτικές πολιτικές για την
εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών. Οι εκπαιδευτικές στρατη-
γικές που έχουν υιοθετήσει τα τέσσερα αυτά διαφορετικά κράτη αναλύονται
και παρουσιάζονται συγκριτικά στο παρόν κεφάλαιο.

Εκπαίδευση Χαρισματικών Μαθητών στην Αυστραλία

Η Αυστραλία είναι μία από τις χώρες με τη μεγαλύτερη παράδοση στην
εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών παγκοσμίως. Το 1973 ιδρύεται η
Επιτροπή Σχολείων από την Ομοσπονδιακή Κυβέρνηση, η οποία ανα-
γνωρίζει επίσημα τους χαρισματικούς μαθητές και σχεδιάζει δράσεις για
την υποστήριξή τους, ενώ το 1985 ιδρύεται η Αυστραλιανή Ένωση για
την εκπαίδευση των χαρισματικών και ταλαντούχων (Australian Associa-
tion for the Education of Gifted and Talented) (Kronborg, 2002). Τη δε-
καετία του '90 παρατηρείται το μεγαλύτερο ενδιαφέρον των φορέων για
την ανάπτυξη των πρακτικών εκπαίδευσης για τους χαρισματικούς μαθη-
τές. Ανάμεσα στις πρακτικές αυτές είναι η δημιουργία πολλών προγραμ-
μάτων απευθυνόμενων στους μαθητές, προγράμματα επιμόρφωσης των
εκπαιδευτικών σχετικά με την χαρισματικότητα, προπτυχιακά και μετα-
πτυχιακά προγράμματα με θέμα τη χαρισματικότητα και την εκπαίδευση
των χαρισματικών μαθητών, καθώς και η διεξαγωγή ερευνών και διεθνών
συνεδρίων. Ωστόσο, στο τέλος της δεκαετίας του '90, η χρηματοδότηση

πολλών προγραμμάτων μειώνεται ή καταργείται εντελώς (McCann, 2005). Παρόλα αυτά, από το 2000 και μετά, όλες οι πολιτείες της Αυστραλίας αρχίζουν να αναπτύσσουν εκπαιδευτικές στρατηγικές για τους χαρισματικούς μαθητές (Plunkett & Kronborg, 2007). Το 2004 αρχίζει η εκ νέου κρατική χρηματοδότηση, η οποία όμως εστιάζει στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Είναι φανερό ότι παρατηρείται μια απότομη άνοδος και πτώση του ενδιαφέροντος για τους χαρισματικούς μαθητές στην Αυστραλία. Κάποια από τα πιθανά αίτια είναι: α) η χρηματοδότηση των προγραμμάτων εξαρτάται από την κυβέρνηση και οι πολιτικές αλλαγές έχουν συνέπειες και στην εκπαίδευση (Gross, 1999. McCann, 2005. Walsh & Jolly, 2018) και β) η πεποίθηση κάποιων πολιτικών προσώπων και εκπαιδευτικών ότι η παροχή «διαίτερης» και διαφοροποιημένης εκπαίδευσης στους χαρισματικούς είναι ελιτίστικη, αντιδημοκρατική και αντίθετη με την αρχή των ίσων ευκαιριών (Gross, 1999. Matheis, Kronborg, Schmitt & Preckel, 2017. McCann, 2005). Ερευνητές έχουν εντοπίσει ότι παρόμοιες πεποιθήσεις σχετικά με την χαρισματική εκπαίδευση υπάρχουν και στην Ελλάδα (Matsagouras & Dougalis, 2009).

Οι στρατηγικές χαρισματικής εκπαίδευσης οι οποίες ακολουθούνται στην Αυστραλία κατά τη διάρκεια των τελευταίων χρόνων είναι διάφορες. Υπάρχουν ειδικά προγράμματα ενσωματωμένα στα γενικά σχολεία, τα οποία χρησιμοποιούν την επιτάχυνση, τον εμπλουτισμό και την επέκταση του προγράμματος σπουδών. Κάποια γενικά σχολεία επιλέγουν μαθητές οι οποίοι παρακολουθούν παράλληλα με το γενικό και ένα πρόγραμμα εξειδικευμένο σε κάποιον τομέα (μαθηματικά, μουσική, επιστήμες, γλώσσα). Αυτή η επιλογή προσφέρεται κατά κύριο λόγο στη δευτεροβάθμια αλλά και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Επίσης, υπάρχουν γενικά σχολεία τα οποία επιλέγουν μαθητές για να παρακολουθούν παράλληλα και ένα δεύτερο πρόγραμμα σπουδών. Η επιλογή των χαρισματικών μαθητών γίνεται με αξιολόγηση στα μαθηματικά, την έκθεση και την κατανόηση, ενώ χορηγείται και ένα μη λεκτικό IQ τεστ. Ακολουθεί συνέντευξη με τους γονείς και τα παιδιά, ώστε να ελεγχθούν τα κίνητρά τους σχετικά με τη μάθηση και οι προσδοκίες τους από το πρόγραμμα. Συνήθως, οι μαθητές που επιλέγονται τελειώνουν το σχολείο έναν χρόνο νωρίτερα. Το πρόγραμμα εστιάζει στην ανάπτυξη της δημιουργικής και κριτικής σκέψης των συμμετεχόντων. Υπάρχουν και σχολεία αποκλειστικά για χαρισματικούς μαθητές, τα οποία είναι κατά βάση ιδιωτικά. Όσα λειτουργούν από το κράτος, βρίσκονται στα πανεπιστήμια και, αν και παρέχουν υπηρεσίες σε χαρισματικούς μαθητές, δεν ενστερνίζονται τον

τίτλο του «σχολείου για χαρισματικούς» (Garvis, Windsor & Pendergast, 2021. Slater, 2018).

Οι νέες στρατηγικές οι οποίες χρησιμοποιούνται στην Αυστραλία εστιάζουν στην σύνδεση των σχολείων με τα πανεπιστήμια. Στόχος είναι να υπάρξει ενίσχυση των χαρισματικών μαθητών και πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και τις ανώτερες σπουδές. Οι τρόποι με τους οποίους γίνεται προσπάθεια να επιτευχθεί αυτό είναι (Kronborg & Cornejo-Araya, 2018):

- πρώιμη είσοδος στο πανεπιστήμιο
- παρακολούθηση ενός μαθήματος (χωρίς διαδικασίες αξιολόγησης)
- εγγραφή στο πανεπιστήμιο χωρίς αξιολόγηση
- προγράμματα εμπλουτισμού δομημένα από το πανεπιστήμιο σε ένα εξειδικευμένο θέμα
- μέντορες στο πανεπιστήμιο
- είσοδος π.χ. στο δεύτερο έτος των σπουδών για τους μαθητές που είχαν εξαιρετικές επιδόσεις τον τελευταίο χρόνο στο σχολείο

Εκπαίδευση Χαρισματικών Μαθητών στη Ρωσία

Η Ρωσία είναι μια πρωτοπόρος χώρα στην εκπαίδευση χαρισματικών παιδιών. Το 1958 γίνεται η αρχή για την αναγνώριση και την υποστήριξη των χαρισματικών μαθητών με την ίδρυση του πρώτου ειδικού σχολείου μαθηματικών και φυσικής στη Μόσχα για χαρισματικούς μαθητές. Μέσα στην επόμενη δεκαετία ανοίγουν πολλά «ειδικά» σχολεία σε μεγάλες πόλεις της Ρωσίας. Το 1985 η Περεστρόικα δημιουργεί ένα συγκεκριμένο εθνικό σύστημα για την εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών. Η εκπαίδευση χαρισματικών μαθητών στα μαθηματικά και τη φυσική στη Ρωσία έχει αναγνωριστεί ως μία από τις κορυφαίες παγκοσμίως (Grigorenko, 2000).

Υπάρχει μεγάλο πλήθος εκπαιδευτικών στρατηγικών που ακολουθούνται στη Ρωσία, γεγονός που αντανακλά τις εθνικές και τοπικές, οικονομικο-πολιτικές και πολιτισμικές επιρροές (Grigorenko, 2017). Ένας τρόπος εκπαίδευσης των χαρισματικών μαθητών προσφέρεται από δημόσια ειδικά σχολεία με συγκεκριμένο προσανατολισμό (π.χ. μαθηματικά και φυσική). Η χρηματοδότησή τους γίνεται από το κράτος. Η κρατική χρηματοδότηση σε πολλά σχολεία μειώθηκε ή καταργήθηκε με αποτέλεσμα τα σχολεία να χρεώνουν με δίδακτρα τους μαθητές. Επίσης, συμπεριέλαβαν και άλλους κλάδους στα προγράμματά τους. Καθοριστικό παράγοντα

στην ποιότητα της εκπαίδευσης έπαιξε η απόφαση της κυβέρνησης να μη στοχεύει πλέον στη δημιουργία εξεχόντων επιστημόνων αλλά στην επιτυχία σε μια οικονομία καθοδηγούμενη από την αγορά. Σε γενικά σχολεία υπάρχουν τάξεις σε συγκεκριμένα μαθήματα (π.χ. μαθηματικά) για χαρισματικούς μαθητές. Εξερευνώνται νέοι μέθοδοι, οι οποίες επιτρέπουν στα γενικά σχολεία να ασχολούνται με κάθε χαρισματικό μαθητή ξεχωριστά, αν και οι τάξεις αποτελούνται από μεγάλο αριθμό μαθητών (25-30 μαθητές).

Το 1996 έγιναν αλλαγές στα κριτήρια ένταξης μαθητών στα ειδικά τμήματα, με αποτέλεσμα να τα παρακολουθούν και μαθητές που είχαν πάνω από το μέσο όρο επιδόσεις σε κάποια μαθήματα αλλά δεν πληρούσαν τα κριτήρια για να είναι χαρισματικοί. Στα πλαίσια αυτών των αλλαγών κάποια γενικά σχολεία αποκαλούνται ειδικά σχολεία μαθηματικών και φυσικής. Δεν είναι όλα τα σχολεία πραγματικά ειδικά, αν και κάποια προσφέρουν εξειδικευμένα προγράμματα (Gorbunova & Morozov, 2020). Επίσης, υπάρχουν προγράμματα για μαθητές που δεν έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν ειδικά σχολεία αλλά είναι περιορισμένα και με χαμηλή χρηματοδότηση. Σε κάποια γενικά σχολεία διοργανώνονται εβδομάδες μαθηματικών, ενώ σε κάποια άλλα στις ειδικές τάξεις μαθηματικών διδάσκουν καθηγητές Πανεπιστημίου και όχι εκπαιδευτικοί. Άλλα σχολεία συνεργάζονται με πανεπιστήμια και εξειδικευμένα πανεπιστημιακά κέντρα. Επίσης, κάποια κέντρα νεότητας παρέχουν τη δυνατότητα παρακολούθησης απογευματινών μαθημάτων ή καλοκαιρινών σχολείων με στόχο την προετοιμασία για τις Ολυμπιάδες. Στα κέντρα αυτά παρέχεται πληθώρα μαθημάτων (ξένες γλώσσες, αστρονομία). Στόχος είναι η απόκτηση ανώτερων γνώσεων σε διάφορους τομείς ενώ τα τμήματα και οι ομαδικές δραστηριότητες πραγματοποιούνται συνήθως από ειδικούς (π.χ. ερευνητές, καθηγητές πανεπιστημίου).

Σημαντική θέση στην εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών στη Ρωσία καταλαμβάνουν οι Ολυμπιάδες. Η Μαθηματική Ολυμπιάδα για νέους ξεκίνησε το 1934 και από τότε πολλές Ολυμπιάδες διοργανώθηκαν και σε τοπικό επίπεδο και σε άλλα αντικείμενα (φυσική, χημεία). Από τις Ολυμπιάδες καταλαβαίνουμε και την έμφαση που δίνεται στην εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών στα μαθηματικά. Είναι χαρακτηριστικό ότι η ομάδα της Ρωσίας καταφέρνει πάντα να είναι τουλάχιστον μέσα στις πρώτες έξι στις παγκόσμιες μαθηματικές Ολυμπιάδες (Shatunova & Sergeeva, 2014).

Παρατηρούνται μεγάλες διαφοροποιήσεις στις τακτικές που ακολουθούν τα σχολεία για χαρισματικούς μαθητές στη Ρωσία. Για παράδειγμα,

κάποια έχουν απαιτητικά ακαδημαϊκά προγράμματα και στοχεύουν στην πειθαρχία, ενώ κάποια άλλα θεωρούν ότι η ελευθερία είναι ο βασικός τρόπος με τον οποίο θα επιτύχει ο μαθητής. Επίσης, κάποια προγράμματα θεωρούν ότι ο μαθητής θα πρέπει να έχει καταφέρει να αναπτύξει μια ικανότητα του μέχρι την ηλικία των 11 με 12 χρόνων, ενώ κάποια προγράμματα στοχεύουν στην απόκτηση όσο περισσότερων γνώσεων σε πιο πολλά πεδία μέχρι τα 16 έτη. Τέλος, σε κάποια σχολεία κύρια προτεραιότητα είναι η παροχή ποιοτικά ανώτερης εκπαίδευσης και σε άλλα είναι η εκπαίδευση των παιδιών στο πώς να σκέφτονται δημιουργικά (Galí, Fakhrutdinova & Grigorieva, 2017. Yurkevich, 2018).

Μπορούμε να χωρίσουμε την εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών στη Ρωσία σε δύο μεγάλες περιόδους. Η πρώτη περίοδος τοποθετείται στην εποχή της Σοβιετικής Ένωσης. Τα προγράμματα εκπαίδευσης των χαρισματικών μαθητών λαμβάνουν υψηλή χρηματοδότηση από το κράτος. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να εξασφαλίζεται εκπαίδευση ποιοτικά υψηλή. Οι μαθητές που συμμετείχαν στα προγράμματα αυτά στη συνέχεια καταλάμβαναν θέσεις εργασίας, οι οποίες ταίριαζαν με τις σπουδές, τα ενδιαφέροντα και τα ταλέντα τους (επιστήμες, επιχειρήσεις). Ουσιαστικά το κράτος επένδυε στους χαρισματικούς μαθητές, οι οποίοι στη συνέχεια προσέφεραν καινοτομίες και εφευρέσεις στην χώρα. Η δεύτερη περίοδος ξεκινά με τη διάλυση της ΕΣΣΔ και την ίδρυση της Ρωσίας. Πλέον τα προγράμματα εκπαίδευσης των χαρισματικών μαθητών λαμβάνουν χαμηλή κρατική χρηματοδότηση, ενώ παράλληλα τα κριτήρια εισαγωγής μαθητών στα προγράμματα αυτά αλλάζουν. Οι χαρισματικοί μαθητές μετά το πέρας των σπουδών τους δε βρίσκουν θέσεις εργασίας ανάλογες των προσόντων τους, με αποτέλεσμα να αναζητούν επαγγελματικές ευκαιρίες στο εξωτερικό. Με αυτόν τον τρόπο, η Ρωσία χάνει ένα σπουδαίο μέρος του εργατικού δυναμικού της (Grigorenko, 1998). Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται αλλαγή σε αυτόν τον τομέα. Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα προσφέρουν στους αποφοίτους τους επαγγελματικές ευκαιρίες, μέσω της διασύνδεσής τους με επιχειρήσεις και ερευνητικά προγράμματα στη Ρωσία και το εξωτερικό. Ακόμα και αν εργάζονται στο εξωτερικό, δεν έχουν μεταναστεύσει αλλά εργάζονται με συμβόλαιο (Jeltova & Grigorenko, 2005. Kurbatova, Bicheva, Ivanova, Zaitseva & Krasilnikova, 2019).

Από το 2002 γίνεται προσπάθεια, ώστε να αλλάξει η κατάσταση, όπως περιεγράφηκε στη δεύτερη περίοδο. Ο κύριος τρόπος για την επίτευξη της αλλαγής αυτής είναι το πρόγραμμα Gifted Child (Χαρισματικό Παιδί). Το Gifted Child στοχεύει στη συστηματική υποστήριξη των χαρισμα-

τικών μαθητών, την ανάπτυξη παιδαγωγικών μεθόδων κατάλληλων για τον συγκεκριμένο μαθητικό πληθυσμό, καθώς και την παροχή κατάλληλου τεχνολογικού εξοπλισμού στα σχολεία. Ένας ακόμα στόχος του προγράμματος είναι να ενημερώσει το κοινό για θέματα που σχετίζονται με την χαρισματικότητα και να εκπαιδεύσει κατάλληλα τους εκπαιδευτικούς. Τα μέχρι τώρα αποτελέσματα του προγράμματος είναι θετικά (π.χ. αύξηση μαθητών που συμμετέχουν στις Ολυμπιάδες). Παρόλα αυτά, το πρόγραμμα δεν εφαρμόζεται με τον ίδιο τρόπο σε όλες τις περιφέρειες της χώρας. Ο λόγος είναι οι τοπικές πολιτισμικές, κοινωνικές και οικονομικές διαφορές. Η χρηματοδότηση του προγράμματος γίνεται από το κράτος (Kurbatova et al., 2019).

Εκπαίδευση Χαρισματικών Μαθητών στην Ευρώπη

Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα οι Binet, Simon, Stern και Spearman ασχολήθηκαν με το θέμα της νοημοσύνης, της χαρισματικότητας και της σχολικής επιτυχίας (Szekowski et al., 2009). Πλέον οι επιστήμονες, έχοντας τη γνώση του παρελθόντος, καλούνται να δώσουν έναν νέο ορισμό σε ότι αφορά την εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών (Davis, 2009. Davis, Rimm & Siegle, 2018. Gallagher, 2009).

Οι Szekowski και Lubianka (2015) έχοντας μελετήσει εκτενώς την βιβλιογραφία για τη χαρισματικότητα στην Ευρώπη παρατηρούν ότι το ενδιαφέρον των ειδικών σταδιακά μετακινείται από την θεωρητική οπτική σχετικά με τη χαρισματικότητα και τον ρόλο της στην εκπαίδευση σε εμπειρικές μελέτες σε χαρισματικούς μαθητές και σε αναφορές σε πολιτικές εκπαίδευσης μεμονωμένων κρατών. Επίσης, επισημαίνουν ότι ο τρόπος εκπαίδευσης χαρισματικών μαθητών σε κάθε χώρα σχετίζεται άμεσα με τα προβλήματα των υπαρχόντων τύπων εκπαίδευσης, καθώς και με το εκπαιδευτικό της σύστημα. Άλλα ζητήματα που αφορούν στην παροχή εκπαίδευσης σε χαρισματικούς μαθητές είναι ο ορισμός της χαρισματικότητας, οι τρόποι διάγνωσης, ο καθορισμός των παραγόντων της σχολικής επιτυχίας, οι στάσεις απέναντι στην χαρισματικότητα, η εκπαίδευση των δασκάλων, οι μέθοδοι έρευνας για τη μελέτη των χαρισματικών, η δραστηριότητα των οργανώσεων των ειδικών όπου ανταλλάσσουν γνώσεις και εμπειρίες από τη δουλειά τους με χαρισματικά άτομα (Gali, Fakhrutdinov, Shakhnina & Zagladina, 2019. Heller & Schofield, 2000. Shaughnessy & Pesson, 2009).

Επιπρόσθετα, παρατηρείται μέσω της μελέτης της βιβλιογραφίας ότι η εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών διαφοροποιείται στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Με την πάροδο του χρόνου όμως, οι όποιες μεγάλες διαφορές υπήρχαν, ιδιαίτερα εκείνες που προκλήθηκαν με τον διαχωρισμό σε Δυτική και Ανατολική Ευρώπη, έχουν αρχίσει να εξαφανίζονται (Szkowski, 2009). Πλέον τα εκπαιδευτικά προγράμματα καθορίζονται με γνώμονα τις θεωρητικές προσεγγίσεις και τη δημιουργικότητα των συγγραφέων και όχι τη γεωγραφική θέση της χώρας εφαρμογής τους. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι οι ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των χαρισματικών μαθητών έχουν αναγνωριστεί και υπογραμμιστεί από το Συμβούλιο της Ευρώπης, το οποίο ενθαρρύνει τις χώρες να δημιουργήσουν εξειδικευμένα προγράμματα για την παροχή ενίσχυσης και βοήθειας σε χαρισματικούς και ταλαντούχους μαθητές. Καθοριστικό ρόλο σε αυτή τη συντονισμένη προσπάθεια διαδραματίζουν τα ιδρύματα, τα οποία συνεργάζονται με εξειδικευμένους επιστήμονες, εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους. Οι ειδικοί σε συνεργασία με γονείς από όλη την Ευρώπη μοιράζονται τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους, καθώς επίσης προωθούν πρωτοβουλίες για την εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών. Τέτοια ιδρύματα είναι το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο για την Υψηλή Ικανότητα (European Council for High Ability) και η Ευρωπαϊκή Επιτροπή για την Εκπαίδευση Παιδιών και Εφήβων Διανοητικά Ανεπτυγμένων Χαρισματικών και Ταλαντούχων (Eurotalent).

Οι μορφές που μπορεί να λάβει η εκπαίδευση χαρισματικών μαθητών στην Ευρώπη είναι δύο. Στην πρώτη η εκπαίδευση λαμβάνει χώρα μέσα στο σχολείο ως μέρος της γενικής αγωγής, μέσω εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που οργανώνονται από το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς με στόχο τα ιδιαίτερα ταλέντα των μαθητών. Η δεύτερη μορφή εκπαίδευσης αφορά εξωσχολικές δραστηριότητες (Ceylan, 2020. Monks & Pfluger, 2005). Το 2007 δημοσιεύεται από την Ευρωπαϊκή Ένωση η έκθεση EYRYDICE, η οποία αναφέρεται στα εκπαιδευτικά μέτρα για την ενίσχυση των χαρισματικών μαθητών. Η συγκεκριμένη έκθεση αναφέρει ότι στην Ευρώπη συναντώνται κατά κύριο λόγο τέσσερις μορφές εκπαιδευτικών μέτρων, τα οποία χρησιμοποιούνται μεμονωμένα αλλά και σε συνδυασμό. Οι μορφές εκπαίδευσης αφορούν: α) ανώτερες δραστηριότητες που πραγματοποιούνται παράλληλα με την παρακολούθηση τμήματος γενικής αγωγής, β) διαφοροποιημένο πρόγραμμα σπουδών, γ) εξωσχολικές δραστηριότητες, και δ) ταχύρρυθμη παρακολούθηση (fast-tracking), δηλαδή ολοκλήρωση της σχολικής εκπαίδευσης σε συντομότερο χρονικό διάστημα από το προκαθορισμένο.

Παράλληλα με τις εκπαιδευτικές μεθόδους των σχολείων, με υποστηρικτικό τρόπο δρουν και οι οργανώσεις για τα χαρισματικά παιδιά. Τα καθήκοντα τους είναι ποικίλα και περιλαμβάνουν οργάνωση δραστηριοτήτων για την ανάπτυξη των ταλέντων των μαθητών, πληροφόρηση για θέματα χαρισματικότητας, παροχή συμβουλευτικής σε γονείς και εκπαιδευτικούς και εξασφάλιση υποτροφιών και οικονομικής βοήθειας. Οργανώσεις που προσφέρουν τις παραπάνω υπηρεσίες δραστηριοποιούνται στην πλειοψηφία των ευρωπαϊκών χωρών.

Ένα μεγάλο δίλλημα που εγείρεται αναφορικά με την εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών και αποτελεί θέμα συζήτησης γενικότερα, είναι εάν οι χαρισματικοί μαθητές πρέπει να εκπαιδεύονται αποκλειστικά και μόνο μαζί με άλλους χαρισματικούς μαθητές (ειδική αγωγή) ή παρακολουθώντας παράλληλα και τμήμα γενικής αγωγής (συμπεριληπτική εκπαίδευση) (Sekowski, 2001). Οι ευρωπαϊκές χώρες δεν έχουν διαμορφώσει ακόμα ένα ενιαίο σύστημα εκπαίδευσης χαρισματικών μαθητών. Οι κύριες διαφορές εντοπίζονται όχι μόνο στις εκπαιδευτικές πρακτικές αλλά και στον τρόπο αντίληψης των χαρισματικών ατόμων, όπου από τη μία πλευρά λαμβάνουν διαφοροποιημένη εκπαίδευση στα πλαίσια της γενικής αγωγής, ενώ από την άλλη αντιμετωπίζονται ως μια ομάδα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και λαμβάνουν ειδική εκπαίδευση.

Κύριο πεδίο προβληματισμού αποτελεί η επιλογή των χαρισματικών μαθητών και η παροχή εξειδικευμένης εκπαίδευσης. Οι υπέρμαχοι της μίας πλευράς υποστηρίζουν το δικαίωμα στη διαφορετικότητα για το κοινό καλό, όπου στη συγκεκριμένη περίπτωση μεταφράζεται ως ειδική φροντίδα τόσο για τους ταλαντούχους όσο και για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Οι υποστηρικτές της άλλης πλευράς τονίζουν το δικαίωμα στην ισότητα, όπου η παροχή ιδιαίτερης εκπαίδευσης θεωρείται αντιδημοκρατική και ελιτίστική (Chowdhury, 2017).

Εκπαίδευση Χαρισματικών Μαθητών στην Ουγγαρία

Η πρώτη επίσημη κίνηση για τους χαρισματικούς μαθητές στην Ουγγαρία γίνεται στο τέλος του 19^{ου} αιώνα από τον τότε Υπουργό Παιδείας, Baron Lorand Eötvös, ο οποίος ιδρύει τη Μαθηματική και Φυσική Κοινωνία, καθώς και ένα εθνικό μαθηματικό διαγωνισμό, με στόχο τον εντοπισμό των πιο ταλαντούχων μαθητών. Ήδη από τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, οι εκπαιδευτικοί και οι ερευνητές στην Ουγγαρία ασχολούνταν με την έννοια της χαρισματικότητας και την ανάπτυξη της. Οι πρακτικές

ανάπτυξης της χαρισματικότητας των μαθητών εκείνη την περίοδο λάμβαναν χώρα σε δημόσια, ιδιωτικά σχολεία και σε σχολεία που συντηρούνταν από την εκκλησία και διάφορα ιδρύματα. Ο Εϊτς πίστευε ότι η επιλογή ενός ατόμου να γίνει εκπαιδευτικός είναι η μεγαλύτερη συνεισφορά κάποιου για τη χώρα του (Wieshenberg, 1984).

Το 1980 ιδρύονται ειδικές ομάδες, ειδικές τάξεις και εργαστήρια, τα οποία απευθύνονται σε χαρισματικούς μαθητές. Οι ενέργειες αυτές γίνονται τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στα τέλη του '80 δημιουργούνται πολυδιάστατα προγράμματα, τα οποία δεν έχουν ως μόνο στόχο την ανάπτυξη των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων του μαθητή αλλά συνεκτιμούν και το ατομικό του υπόβαθρο (Balogh, David, Nagy & Toth, 1997). Τη δεκαετία του 1990 διαμορφώνεται και το νομικό πλαίσιο επίσημα μέσω των Public Education Act (1993), Public Education Act (1995) και Regulation for the Development of Public Education (1996). Το 1990 ιδρύεται στη Βουδαπέστη το Κέντρο για Χαρισματικούς (Center for Gifted Budapest), το οποίο απευθύνεται σε μαθητές οι οποίοι δεν μπορούν να παρακολουθούν ειδικά σχολεία, αλλά είναι χαρισματικοί στα μαθηματικά και χρειάζονται επιπρόσθετες προκλήσεις πέραν του σχολείου. Επίσης, προσφέρονται προγράμματα εμπλουτισμού σε παιδιά μικρής ηλικίας, ώστε να ενισχυθεί και να διατηρηθεί το ενδιαφέρον τους για τα μαθηματικά (Connolly, 2009).

Οι τομείς στους οποίους δίνεται ιδιαίτερο βάρος και σχετίζονται με τη χαρισματικότητα είναι οι τέχνες, τα μαθηματικά, οι επιστήμες και ο αθλητισμός. Οι Σχολές Τεχνών (Καλές Τέχνες, μουσική, χορός) κατέχουν υψηλή θέση στην ουγγρική εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών. Παράλληλα, υποστηρίζεται και το ταλέντο των μαθητών στα αθλήματα. Υπάρχουν ειδικά τμήματα από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, στα οποία βασική κατεύθυνση είναι ο αθλητισμός. Σε όλα τα ειδικά σχολεία δίνεται μεγάλη έμφαση στην πρακτική εφαρμογή των γνώσεων, με εξαίρεση τα ειδικά σχολεία για τα μαθηματικά, λόγω της κατά πολλές δεκαετίες προγενέστερης ύπαρξής τους (Buti, 1968. Vathy & Adrián, 2019). Τα ειδικά σχολεία μαθηματικών υπάρχουν μέχρι σήμερα στη Βουδαπέστη και σε άλλα μεγάλα αστικά κέντρα.

Ενδιαφέρον έχει το γεγονός ότι γίνεται προσπάθεια διασύνδεσης των χαρισματικών μαθητών με τα εθνικά πανεπιστήμια. Για παράδειγμα, οι καθηγητές και οι ερευνητές επιτρέπουν σε μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να πάρουν μέρος σε έρευνες που διεξάγουν. Οι πρωτοβουλίες αυτές οργανώνονται από τα πανεπιστήμια. Ένας ακόμα τρόπος ενίσχυσης της χαρισματικότητας είναι η διοργάνωση διαγωνισμών (μαθη-

ματικά, φυσική) σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο. Τα έπαθλα είναι διάφορα, για παράδειγμα στο National Academic Competition of Secondary Schools οι νικητές επιβραβεύονται με άμεση πρόσβαση στο πανεπιστήμιο της επιλογής τους (Gyarmathy, 2013. Persson, 2010).

Τα Ανώτερα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα συμμετέχουν ενεργά στην εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών. Κάποια από τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (κολέγια) συγκεντρώνουν τους πιο ικανούς φοιτητές σε συγκεκριμένα ακαδημαϊκά πεδία (π.χ. φυσική). Αυτοί συμμετέχουν σε ειδικά προγράμματα, ώστε να ενισχυθεί η ακαδημαϊκή ανάπτυξή τους (Balogh & Toth, 2001). Επίσης παρέχεται υψηλή ποιοτική εκπαίδευση στους εκπαιδευτικούς των χαρισματικών παιδιών, ενώ οργανώνονται και εκπαιδεύσεις οι οποίες απευθύνονται στους γονείς των χαρισματικών μαθητών. Εκτός από τα σχολεία, στην υποστήριξη και ενίσχυση των χαρισματικών μαθητών συμμετέχουν και άλλοι δημόσιοι φορείς, ενώ υπάρχει και ένας μεγάλος αριθμός ειδικών οργανώσεων και ιδρυμάτων. Τέλος, λειτουργούν περιφερειακά κέντρα για χαρισματικά άτομα, τα οποία διευκολύνουν τις διαδικασίες εντοπισμού της χαρισματικότητας και φιλοξενούν ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα (Balogh & Nagy, 1996. Heuser, Wang & Shahid, 2013).

Εκπαίδευση Χαρισματικών Μαθητών στην Ελλάδα

Τις τελευταίες δεκαετίες το ενδιαφέρον των ερευνητών, εκπαιδευτικών και φορέων για την έννοια της χαρισματικότητας και τα χαρισματικά άτομα έχει αυξηθεί κατακόρυφα στη χώρα μας. Ωστόσο, παρατηρείται ότι σε σύγκριση με άλλες χώρες, η Ελλάδα διανύει ακόμα πρώιμα στάδια στην αξιολόγηση και στην εκπαίδευση των μαθητών αυτών.

Το 1990 ιδρύονται μουσικά και αθλητικά γυμνάσια με σκοπό την ενθάρρυνση και την υποστήριξη του ενδιαφέροντος των μαθητών που έχουν ιδιαίτερες κλίσεις σε αυτούς τους τομείς, ενώ το 2000 ψηφίζεται ο Νόμος 2817. Στο Άρθρο 1 αναφέρεται ρητά ότι «Άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, κατά την έννοια του παρόντος, θεωρούνται τα άτομα που έχουν σημαντική δυσκολία μάθησης και προσαρμογής εξαιτίας σωματικών, διανοητικών, ψυχολογικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιαιτεροτήτων». Επίσης, αναφέρεται ότι: «Στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες περιλαμβάνονται επίσης πρόσωπα νηπιακής, παιδικής και εφηβικής ηλικίας που δεν ανήκουν σε μία από τις προηγούμενες περιπτώσεις, αλλά έχουν ανάγκη από ειδική εκπαιδευτική προσέγγιση και

φροντίδα για ορισμένη περίοδο ή για ολόκληρη την περίοδο της σχολικής ζωής τους».

Η εφαρμογή της «Ευέλικτης Ζώνης», από το 2002, καθώς και η λειτουργία «Ολοήμερου Σχολείου» δίνουν τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό τόσο χρονικά όσο και μεθοδολογικά, να δημιουργήσει υποστηρικτικά παιδαγωγικά πλαίσια για τους χαρισματικούς μαθητές. Τον Μάρτιο του 2003 δημοσιεύεται το νέο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ), τα οποία αναφέρουν ότι «τα άτομα με ιδιαίτερα ταλέντα και ικανότητες θα πρέπει να έχουν ίσες και κατάλληλες, κατά περίπτωση, ευκαιρίες πρόσβασης στη γνώση». Τον Οκτώβριο του 2003 ψηφίζεται Νόμος (3104/2003 ΦΕΚ267α), σύμφωνα με τον οποίο οι χαρισματικοί και ταλαντούχοι μαθητές αποτελούν ομάδα του μαθητικού πληθυσμού με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες («ειδικής εκπαιδευτικής μεταχείρισης μπορεί να τύχουν τα άτομα που έχουν ιδιαίτερες ικανότητες και ταλέντα»). Τέλος, τον Οκτώβριο του 2003, σύμφωνα με την 107922/Γ7/3-10-2003 υπουργική απόφαση, ιδρύονται Καλλιτεχνικά Γυμνάσια με σκοπό την καλλιέργεια των δεξιοτήτων και κλίσεων των καλλιτεχνικά χαρισματικών μαθητών.

Μία πρώτη προσπάθεια υποστήριξης των πιο ταλαντούχων μαθητών καταβάλλεται στις αρχές της δεκαετίας του 1980 με τη λειτουργία των Πρότυπων Σχολείων, τα οποία επιλέγουν τους μαθητές βάσει των ακαδημαϊκών τους επιδόσεων. Πιο πρόσφατα, σύμφωνα με τον Νόμο 4692/2020, τα Πρότυπα Σχολεία είναι σχολικές μονάδες της δευτεροβάθμιας δημόσιας εκπαίδευσης, οι οποίες στοχεύουν στην καλλιέργεια και τη διάχυση της ιδέας και των πρακτικών της αριστείας στο εκπαιδευτικό σύστημα. Παράλληλα, ένας θεσμός που υποστηρίζει και αναδεικνύει τους χαρισματικούς μαθητές είναι οι Μαθηματικές Ολυμπιάδες. Διοργανώνονται σε εθνικό επίπεδο και δίνουν τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες που θα διακριθούν να λάβουν μέρος σε διοργανώσεις του εξωτερικού και σε σχετικά επιμορφωτικά σεμινάρια.

Το 2010, το Υπουργείο Παιδείας θέσπισε τη δράση «Θεσμός αριστείας και ανάδειξη καλών πρακτικών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση» με στόχο την ανάπτυξη και την αξιοποίηση της καινοτομίας και της δημιουργικότητας στα σχολεία. Επίσης, δημιουργήθηκε ιστοσελίδα για την ανάδειξη και στήριξη της Ακαδημαϊκής και Επιστημονικής Αριστείας στην Ελληνική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, όπου τα μέλη των ακαδημαϊκών και ερευνητικών ιδρυμάτων μπορούν να καταχωρούν προτάσεις και δράσεις αριστείας.

Η υποστήριξη του χαρισματικού μαθητή στα πλαίσια της σχολικής τάξης εξαρτάται σε κάθε περίπτωση από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Ο Νόμος δεν ορίζει το είδος της ειδικής αγωγής που πρέπει να λάβουν οι χαρισματικοί μαθητές. Οι μέθοδοι που μπορούν να χρησιμοποιηθούν είναι πολλές, καθώς επίσης υπάρχουν διάφορα προγράμματα του εξωτερικού που μπορούν να προσαρμοστούν στα δεδομένα του ελληνικού σχολείου. Είναι απαραίτητο να σημειωθεί ότι ο Νόμος δεν επιτρέπει την επιτάχυνση (Ματσαγγούρας, 2003). Σημαντική για την ευαισθητοποίηση εκπαιδευτικών και γονέων στην εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών είναι η έκδοση του «Οδηγού για Μαθητές με Ιδιαίτερες Ικανότητες και Ταλέντα» το 2004 από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Η αξία αυτής της προσπάθειας αποτυπώνεται στην εισαγωγή του Οδηγού (σελ. 1): *Μπορεί εσείς οι ίδιοι να αναρωτιέστε, ή να έχετε ακούσει ερωτήσεις όπως: «Δεν είναι όλα τα παιδιά χαρισματικά;» και «Δεν είναι ελιτιστική η εκπαίδευση για τους χαρισματικούς;» ή απλά «Η εκπαίδευση για τους χαρισματικούς, περί τίνος πρόκειται και γιατί τη χρειαζόμαστε;». Ο οδηγός που έχετε στα χέρια σας σκοπό έχει να λύσει μερικές από τις απορίες σας, να σας δώσει πληροφορίες για τη φύση της χαρισματικότητας και του ταλέντου, να σας εξοικειώσει με τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των μαθητών αυτών, να σας γνωρίσει μερικές γενικές αρχές για την εκπαίδευση και την αγωγή τους. Δημιουργήσαμε αυτόν τον οδηγό γιατί θεωρούμε ότι ο κάθε μαθητής έχει δικαίωμα να αναπτύξει το δυναμικό του και ότι είναι υποχρέωση του εκπαιδευτικού συστήματος να παρέχει σε όλους τους μαθητές στήριξη για την ολόπλευρη ανάπτυξή τους. Ισότητα, εξάλλου, δεν σημαίνει προώθηση του μέσου όρου, αλλά στήριξη των ατομικών αναγκών όλων των μαθητών.*

Σημαντική είναι και η συμβολή των συλλόγων και των κέντρων που έχουν ιδρυθεί με αντικείμενο τη χαρισματικότητα, αφού προς το παρόν καλύπτουν κάποια από τα εκπαιδευτικά κενά, προσφέροντας στήριξη σε γονείς και παιδιά (π.χ. «Απλούν», Ελληνική Εταιρεία ΔΗ.ΧΑ.ΤΑ.ΠΕ., Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων Χαρισματικών και Ταλαντούχων παιδιών). Επίσης, γίνονται προσπάθειες με ιδιωτική πρωτοβουλία για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την παροχή κατάλληλων ερεθισμάτων στα χαρισματικά παιδιά. Το καλοκαίρι του 2014 λειτούργησε στο Κολέγιο «Ανατόλια» στη Θεσσαλονίκη το «Κέντρο για Χαρισματικά και Ταλαντούχα Παιδιά», με δωρεά του Ιδρύματος «Σταύρος Νιάρχος» και σε συνεργασία με το αντίστοιχο Κέντρο του Πανεπιστημίου Johns Hopkins (CTY). Στόχος του Κέντρου ήταν να εντοπίσει χαρισματικούς μαθητές της χώρας μας, ηλικίας από 5 έως και 18 ετών και να τους προσφέρει μέ-

σα από ολοκληρωμένα καλοκαιρινά προγράμματα τριών εβδομάδων εμπειρίες και εκπαιδευτικές προοπτικές

Είναι φανερό ότι η προσπάθεια για παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης στους χαρισματικούς μαθητές είναι διαρκής και προϋποθέτει τη συνεργασία του κράτους, των ειδικών, των εκπαιδευτικών, των συλλόγων και των πανεπιστημίων. Ένας άμεσος, για τα ελληνικά δεδομένα, στόχος είναι η ευαισθητοποίηση όχι μόνο των εκπαιδευτικών αλλά και των πολιτών στην έννοια της χαρισματικότητας. Τέλος, απαιτείται η δημιουργία συγκεκριμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αναγκαία για την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης στους χαρισματικούς μαθητές της χώρας μας.

Βιβλιογραφία

- BALOGH, L., & NAGY, K. (1996). Developing talented children. In: A. J. Croopley & D. Dehn (Eds.), *Fostering the growth of high ability: European perspectives* (pp. 65–74). Norwood NJ: Ablex Publishing Corporation.
- BALOGH, L., DÁVID, I., NAGY, K., & TÓTH, L. (1997). Learning Techniques and Self-Knowledge with Talented Schoolchildren. *Acta Psychologica Debrecina*, 20, 173-181.
- BALOGH, L., & TÓTH, L. (EDS.) (2001). *Gifted Development at Schools: Research and Practice*. Debrecen: University of Debrecen, Comenius Program.
- BALOGH, L., PERSSON, R. S., & JOSWIG, H. (2000). Gifted education in Europe – Programs, practices and current research. In: K. A. Heller, F. Mönks, R. Sternberg, & R. F. Subotnik (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent* (pp. 703–734). New York: Elsevier Science.
- BORSICHEVA, K., FEDOROVA, Y., BORSICHEVA, N., GLUKHOVA, M., & FEDOROV, E. (2020). Assessment of the Impact of the Social-Economic Environment on the Development of Academic Giftedness of Russian Schoolchildren. *Calitatea*, 21, 33-35.
- BUTI, E. (1968). *Public Education in the Hungarian People's Republic*. Budapest, Hungary: Tankönyvkiadó.
- CEYLAN, Ö. (2020). The effect of the waste management themed summer program on gifted students' environmental attitude, creative

- thinking skills and critical thinking dispositions. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 1-13.
- 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.
- CONNELLY, J. (2010). Hungary and the United States: A comparison of gifted education. *AHEA: E-Journal of the American Hungarian Educators Association*, 3, 1-8.
- DAVIS, G. A. (2009). New developments in gifted education. In: L. V. Shavinina (Ed.), *International Handbook of Giftedness* (pp. 1035-1044). Toronto: Springer Science Business Media B.V.
- DAVIS, G. A., RIMM, B. S., & SIEGLE, D. (2018). *Εκπαίδευση Χαρισματικών Παιδιών*. Α.-Σ. Αντωνίου, Μ. Παπαδάτου-Παστού, & Σ. Πολυχρονοπούλου (Επιμ.). 6η έκδοση. Αθήνα: Παρισιάνου.
- EURYDICE (2007). Specific educational measures to promote all forms of giftedness at school in Europe. Report, The Education, Audio-visual and Culture Executive Agency (EACEA), Belgium, Brussels, European Union. Διαθέσιμο σε:
<http://bookshop.europa.eu/en/specific-educational-measures-to-promote-all-forms-of-giftedness-at-school-in-europe-pbEC3212332/>
- GALI, G. F., FAKHRUTDINOVA, A. V., & GRIGORIEVA, L. L. (2017). The teachers' strategies of identifying and development of gifted students in foreign countries. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 7(9), 84-90.
- GALI, G. F., FAKHRUTDINOV, B. I., SHAKHNINA, I. Z., & ZAGLADINA, E. N. (2019). School problems in the education and development of gifted children: Psychological aspect. *Humanities & Social Sciences Reviews*, 7(4), 410-415.
- GALLAGHER, J. (2002). Gifted education in the 21st century. *Gifted Education International*, 6(2), 100-110.
- GARVIS, S., WINDSOR, S., & PENDERGAST, D. (2021). Gifted and Talented Aboriginal Students in Australia. In: R. S. Smith (Ed.). *Handbook of Giftedness and Talent Development in the Asia-Pacific* (pp. 693-708). Springer International Handbooks of Education.
- GORBUNOVA, I. B., & MOROZOV, S. A. (2020). Computer-Aided Music Technologies in Teaching Students with Visual Impairments

- in Secondary and High-Level Music Education Institutions in Russia. *Talent Development & Excellence*, 12, 918-932.
- GRIGORENKO, E. L. (2000). Russian defectology: Anticipating perestroika in the field. *Journal of Learning Disabilities*, 31, 193-207.
- GRIGORENKO, E. L. (2002). Intelligence and educational practices. *Educational Psychology Review*, 12, 361-364.
- GRIGORENKO, E. L. (2017). Gifted education in Russia: Developing, threshold, or developed. *Cogent Education*, 4(1), 1364898.
- GROSS, M. U. (1999). Small poppies: Highly gifted children in the early years. *Roeper Review*, 21(3), 207-214.
- GYARMATHY, E. (2013). The gifted and gifted education in Hungary. *Journal for the Education of the Gifted*, 36(1), 19-43.
- HELLER, K. A., & SCHOFIELD, N. J. (2000). International trends and topics of research on giftedness and talent. In: K. A. Heller., F. J. Monks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik (Eds.), *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent 2nd ed.* (pp. 123-137). Oxford: Elsevier.
- HEUSER, B. L., WANG, K., & SHAHID, S. (2017). Global Dimensions of Gifted and Talented Education: The Influence of National Perceptions on Policies and Practices. *Global Education Review*, 4(1), 4-21.
- JELTOVA, I., & GRIGORENKO, E. L. (2005). Systemic approaches to giftedness: Contributions of Russian psychology. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (pp. 171-186). New York, NY: Cambridge University Press.
- KRONBORG, L. G. (2002). AAEGT President's Report. *Australasian Journal of Gifted Education*, 11(2), 46-48.
- KRONBORG, L., & CORNEJO-ARAYA, C. A. (2018). Gifted educational provisions for gifted and highly able students in Victorian schools, Australia. *Universitas Psychologica*, 17(5), 1-14.
- KURBATOVA, A., BICHEVA, I., IVANOVA, N., ZAITSEVA, S., & KRASILNIKOVA, L. (2019). Career guidance problem as a systemic problem in russian society. *Revista Inclusiones*, 158-173.
- MATHEIS, S., KRONBORG, L., SCHMITT, M., & PRECKEL, F. (2017). Threat or challenge? Teacher beliefs about gifted students and their relationship to teacher motivation. *Gifted and Talented International*, 32(2), 134-160.
- ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ, Η. Γ. (2003). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας, τόμος Β'. Στρατηγικές. Διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.

- MATSAGOURAS, E. G., & DOUGALI, E. (2009). A proposal for gifted education in reluctant schools: the case of the Greek school system. In: T. Balchin, B. Hymer, & D. J. Matthews (Eds.), *The Routledge International Companion to Gifted Education* (pp. 84-91). London: Routledge.
- MCCANN, M. (2005). Our greatest natural resource; Gifted education in Australia. *Gifted Education International*, 19, 90-106.
- MONKS, F. J., & PFLUGER, R. (2005). Gifted Education in 21 European Countries – Inventory and Perspective. Nijmegen: Radboud University Nijmegen. Διαθέσιμο σε: www.bmbf.de/pub/gifted_education_21_eu_countries.pdf
- PERSSON, R. S. (2010). Experiences of intellectually gifted students in an egalitarian and inclusive educational system: A survey study. *Journal for the Education of the Gifted*, 33(4), 536-569.
- PLUNKETT, M. M., & KRONBORG, L. G., (2007). Gifted education in Australia: a story of striving for balance. *Gifted Education International*, 23(1), 72-83.
- SEKOWSKI, A. (2001). *Achievements of Gifted Students*. Lublin: Scientific Society of the Catholic University of Lublin.
- SEKOWSKI, A. E., & LUBIANKA, B. (2015). Education of gifted students in Europe. *Gifted Education International*, 31(1), 73-90.
- SEKOWSKI A., SIEKANSKA M., & KLINKOSZ, W. (2009). On individual differences in giftedness. In: L. V. Shavinina (Ed.), *International Handbook of Giftedness* (pp. 467–485). Toronto: Springer Science Business Media B.V.
- SHAUGHNESSY, M. F., & PERSSON, R. S. (2009). Observed trends and needed trends in gifted education. In: L. V. Shavinina (Ed.), *International Handbook of Giftedness* (pp. 1285–1291). Toronto: Springer Science Business Media B.V.
- SHATUNOVA, O. V., & SERGEEVA, A. B. (2014). Academic competitions and Technology Olympiads as a means to identify and develop endowments of school students. *Life Science Journal*, 11(11), 380-383.
- SLATER, E. (2018). The identification of gifted children in Australia: The importance of policy. *TalentEd*, 30(2018), 1-16.
- YURKEVICH, V. S. (2018). Intellectual giftedness and social success: an analysis of the contradictory context. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 7(2), 28-38.

- VATHY, V. L., & ADRIÁN, N. A. G. Y. (2019). The significance of gifted and talented programmes in contemporary higher education. *Network Intelligence Studies*, 13, 7-12.
- WALSH, R. L., & JOLLY, J. L. (2018). Gifted education in the Australian context. *Gifted Child Today*, 41(2), 81-88.



Περίληψη

Οι ειδικοί επιστήμονες, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς των χαρισματικών παιδιών στην Ελλάδα προβληματίζονται έντονα σχετικά με τις μεθόδους εκπαίδευσης των χαρισματικών μαθητών. Στόχος του παρόντος κεφαλαίου είναι να παρουσιαστούν συγκριτικά οι εκπαιδευτικές στρατηγικές που ακολουθούνται σε Αυστραλία, Ρωσία, Ουγγαρία και Ελλάδα. Με αυτόν τον τρόπο, θα διερευνηθούν τρόποι εκπαίδευσης των χαρισματικών παιδιών σε χώρες με μεγάλη παράδοση στο συγκεκριμένο ζήτημα, με απώτερο σκοπό να εξεταστούν οι προοπτικές ανάπτυξης αυτών των στρατηγικών στην χώρα μας. Η Ουγγαρία ήδη από το 1980 έχει μεριμνήσει για τους χαρισματικούς μαθητές, μέσω του δημόσιου εκπαιδευτικού της συστήματος. Η Ρωσία είναι μια χώρα που πάνω από μισό αιώνα υποστηρίζει προγράμματα ενίσχυσης των χαρισματικών μαθητών, ειδικότερα στις θετικές επιστήμες, ενώ η Αυστραλία είναι πρωτοπόρος χώρα στις εκπαιδευτικές στρατηγικές των χαρισματικών παιδιών. Τέλος, στην Ελλάδα γίνονται διάφορες προσπάθειες τόσο για την αξιολόγηση όσο και για την εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών, οι οποίες όμως είναι ακόμα σε πρώιμο στάδιο και στηρίζονται κατά κύριο λόγο σε ιδιωτικές πρωτοβουλίες.

Λέξεις-κλειδιά: χαρισματικά παιδιά, εκπαιδευτικές στρατηγικές, Αυστραλία, Ρωσία, Ουγγαρία, Ελλάδα

Mania PAPPΑ

Alexandros-Stamatios ANTONIOU

*Educational strategies for gifted children:
a comparative study in Australia,
Hungary, Russia and Greece*

Abstract

Greek experts, teachers and the gifted children's parents are highly concerned about the teaching methods that are employed for the gifted students' education. The aim of this article is to provide a comparative presentation of the educational strategies adopted in Hungary, Russia, Australia and Greece. In this way, we will be in position to look into the teaching methods that are deployed for the gifted children's education in countries with a long tradition on this issue, with the ultimate goal of examining the prospects for the development of such strategies in our country. Hungary has already made relevant provisions for gifted students through its public education system since 1980. Russia is a country that for more than half a century promotes support schemes for gifted students, especially in science, while Australia is regarded as a pioneer in the educational strategies for gifted children. Finally, in Greece, various efforts are made in relation to the gifted children's evaluation as well as education, which, nevertheless, are still at an early stage and depend primarily on private initiatives.

Keywords: *gifted children, educational strategies,
Australia, Russia, Hungary, Greece*

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 (Γσιάμης, 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 (Μαλικιάωση-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 (multi-potentiality) 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 υπερευερευνησιμότητα 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 υπερευερευνησιμότητα 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 πρόωμη 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 πρόωμη 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 & Cimprian, 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 ικανότητες 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 εξ αρχής 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 επαγγεμάτων 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 επαγγεμάτων 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., MATHIJSEN, 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-Λοΐζου, 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. Ματσαγούρας, *Εκπαιδύοντες 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). Specialized 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 Development. 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

Αικατερίνη ΠΛΟΥΜΠΗ
Αλέξανδρος-Σταμάτιος ΑΝΤΩΝΙΟΥ

*Επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης
στα χαρισματικά παιδιά*

doi:<https://doi.org/10.12681/plogos.27925>

ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΕΝΗ ΕΜΦΑΝΙΖΕΤΑΙ Η ΔΙΕΘΝΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΟΣΟΝ ΑΦΟΡΆ την ανάπτυξη των χαρισματικών παιδιών. Εν γένει, υποστηρίζεται ότι τα χαρισματικά άτομα αντιλαμβάνονται τον κόσμο υπό μια διαφορετική οπτική γωνία η οποία περιλαμβάνει ευαισθησία, ιδεαλισμό, διορατικότητα, πολυπλοκότητα, εσωστρέφεια, τελειομανία και ηθικές ανησυχίες (Pinxten, Derksen & Peters, 2020. Silverman, 2005). Επίσης, διαθέτουν ένα μοναδικό τρόπο να αντιλαμβάνονται τον κόσμο και τη σχέση τους με αυτόν και δεν σκέπτονται μόνο διαφορετικά από τους συνομηλίκους τους αλλά αισθάνονται και διαφορετικά (Schreglmann & Öztürk, 2018. Silverman, 1993), αγνοώντας τι τους προκαλεί τη συνεχή ανάγκη για δράση, αφού ένα από τα χαρακτηριστικά των ατόμων αυτών αποτελεί η έντονη ενεργητικότητα. «*Ίσως δεν έχουν καμία επιλογή παρά να εξερευνούν, να συνθέτουν, να γράφουν, να ζωγραφίζουν, να αναπτύσσουν θεωρίες, να διεξάγουν έρευνες ή να κάνουν οτιδήποτε άλλο αποτελεί στόχο τους*» (Roepel, 1991, σελ. 90).

Ένα από τα χαρακτηριστικά των χαρισματικών παιδιών είναι η υψηλή τους νοημοσύνη (IQ). Όμως, η νοημοσύνη αυτή δεν αρκεί από μόνη της να οδηγήσει τα άτομα αυτά στην επιτυχία στους διάφορους τομείς της ζωής τους. Η συναισθηματική νοημοσύνη (EQ) είναι εξίσου απαραίτητη για την ύπαρξη της επιτυχίας και για αυτόν το λόγο δεν θα πρέπει να παραγνωρίζεται.

Σύμφωνα με τον Daniel Goleman, με τον όρο συναισθηματική νοημοσύνη νοείται «η ικανότητα να αναγνωρίζει κανείς τα δικά του συναισθήματα, να τα κατανοεί και να τα ελέγχει. Είναι επίσης η ικανότητα να αναγνωρίζει και να κατανοεί τα συναισθήματα των ανθρώπων γύρω του

και να μπορεί να χειρίζεται αποτελεσματικά τόσο τα δικά του συναισθηματά του όσο και τις διαπροσωπικές του σχέσεις». Η διανοητική νοημοσύνη (IQ) και η συναισθηματική νοημοσύνη (EQ) είναι δύο διακριτές και ξεχωριστές ικανότητες του ανθρώπου. Ωστόσο, συνδέονται μεταξύ τους καθώς η μία συμπληρώνει την άλλη.

Τα πιο σημαντικά ευρήματα που έχουν προκύψει από έρευνες που μελετούν τα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης στα χαρισματικά παιδιά είναι ότι τα χαρισματικά παιδιά φαίνεται να έχουν μεγαλύτερη κοινωνική και συναισθηματική ωρίμαση, καλύτερη προσαρμογή και υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης (Acka, 2010. Al-Hamdan, Al-Jasim & Abdulla, 2017).

Χαρισματικότητα

Αν και δεν υπάρχει ταύτιση μεταξύ των ερευνητών ως προς την ακριβή φύση της «χαρισματικότητας», εντούτοις θα μπορούσε να οριστεί ως η ασύγχρονη ανάπτυξη «στην οποία οι υψηλές νοητικές ικανότητες δημιουργούν εσωτερικές εμπειρίες και επίγνωση των χαρισματικών ατόμων της διαφορετικότητάς τους από το μέσο άνθρωπο» (Columbus Group, 1991). Ο όποιος βαθμός διαφορετικότητας ενδέχεται να καταστήσει τα χαρισματικά παιδιά ιδιαίτερος ευάλωτα στον κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα, με αποτέλεσμα να χρήζουν άμεσης μέριμνας από γονείς, δασκάλους και όσους παρέχουν συμβουλευτικό έργο για την επίτευξη της βέλτιστης ανάπτυξής τους (Bailey, 2011. Syafril et al., 2020).

Οι αντιλήψεις του Gagné για τη χαρισματικότητα και το ταλέντο περιλαμβάνουν την ανάλυση της χαρισματικότητας σε τέσσερις τομείς: την πνευματική, την κοινωνική/συναισθηματική, τη δημιουργική και την αισθησιοκινητική χαρισματικότητα. Ο Gagné διακρίνει τη χαρισματικότητα από το ταλέντο, γεγονός που υποδηλώνει ότι η δυνατότητα που μπορεί να υπάρχει στους τομείς της χαρισματικότητας δύναται να εξελιχθεί σε ταλέντο μέσω της καλλιέργειας των δυνατοτήτων που εμφανίζει το χαρισματικό άτομο. Αυτό μπορεί να συμβεί μέσω της δυναμικής επιρροής των ενδοατομικών, διαπροσωπικών και περιβαλλοντικών παραμέτρων, όπως η διασύνδεση μεταξύ προσωπικών χαρακτηριστικών, οικογενειακής ανατροφής και υποστηρικτικού εκπαιδευτικού πλαισίου (Papadopoulos, 2020. Smith, 2008).

Ο Silverman (1993) αναφέρει ότι: «η γνωστική πολυπλοκότητα και ορισμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των χαρισματικών παι-

διών δημιουργούν μοναδικές εμπειρίες και γνώση που τους διαχωρίζουν από τα άλλα παιδιά. Ένα βασικό χαρακτηριστικό τους είναι η ηθική ευαισθησία, η οποία είναι απαραίτητη για την ευημερία ολόκληρης της κοινωνίας των πολιτών» (σελ. 52).

Σε γενικές γραμμές, η ηθική σχετίζεται με δύο τρόπους με τα χαρισματικά παιδιά. Ο πρώτος τρόπος αναφέρεται στην πολιτισμική ηθική και συνδέεται άμεσα με τις προσδοκίες της κοινωνίας ενώ ο δεύτερος αναφέρεται αμιγώς στην προσωπική ηθική των χαρισματικών ατόμων. Πιο αναλυτικά, ό,τι θεωρείται ηθική συμπεριφορά για την πλειοψηφία των ανθρώπων επηρεάζει τους διάφορους τρόπους μάθησης καθώς και την αντίληψη για την έννοια του όρου της χαρισματικότητας και το τι θεωρείται υπεροχή. Η πολιτισμική ηθική καθορίζει σε ποια παιδιά αρμόζουν ειδικές ευκαιρίες μάθησης. Αυτό εξαρτάται από παράγοντες όπως το φύλο και το κοινωνικό επίπεδο, με αποτέλεσμα από κάποιους μαθητές να αναμένεται επιτυχία και από άλλους αποτυχία. Η προσωπική ηθική των χαρισματικών παιδιών αφορά στο επίπεδο της ηθικής τους που σύμφωνα με ορισμένους ερευνητές αναμένεται να είναι υψηλότερα των άλλων παιδιών, ενώ σύμφωνα με άλλους τα χαρισματικά παιδιά θεωρούνται περισσότερο επιρρεπή σε παραβατικές συμπεριφορές (Eren, Çete, Avcil & Baykara, 2018. Freeman, 2009).

Επιπροσθέτως, αρκετοί ερευνητές (π.χ. Freeman, 1998. Merrell, Gill, McFarland & McFarland, 1996. Neihart, 1999. Nail & Evans, 1997. Ozbey, 2020) υποστηρίζουν ότι οι χαρισματικοί νέοι εμφανίζουν καλύτερη ψυχοκοινωνική προσαρμογή σε σχέση με τους υπόλοιπους. Εν αντιθέσει με άλλους (π.χ. Gross, 1994. Metha & McWhirter, 1997. Silverman, 1993. Webb, 1993. Winsor & Mueller, 2020) οι οποίοι πιστεύουν ότι τα χαρισματικά παιδιά είναι ευάλωτα στην εμφάνιση κοινωνικών και συναισθηματικών προβλημάτων. Έρευνα των Andreani και Pagnin (1993) έδειξε ότι οι χαρισματικοί μαθητές διαθέτουν ξεκάθαρο προβάδισμα ως προς την ωρίμανση της ηθικής σκέψης λόγω της πρώιμης πνευματικής τους ανάπτυξης. Επίσης, έχει βρεθεί ότι τα χαρισματικά παιδιά κατακτούν σχετικώς πιο γρήγορα υψηλότερο επίπεδο ηθικής σκέψης εν συγκρίσει προς τους συνομηλίκους τους (Karnes & Brown, 1981). Το συγκεκριμένο εύρημα επιβεβαιώνεται και από πιο πρόσφατες έρευνα (Sternberg, 2017. Tirri Nokelainen & Holm, 2008).

Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά των χαρισματικών ατόμων είναι η υψηλότερη διανοητική νοημοσύνη συγκριτικά με τους συνομηλίκους τους. Ο Parker (1997) επισημαίνει ότι τα χαρισματικά παιδιά είναι διανοητικά πιο ώριμα από ό, τι τα παιδιά της ηλικίας τους, απολαμβάνουν

την πνευματική πρόκληση, είναι περίεργα και προτιμούν την πολυπλοκότητα από την απλότητα. Είναι παρατηρητικά, ρωτούν, βγάζουν συμπεράσματα. Πολλά χαρισματικά παιδιά δεν έχουν υψηλές σχολικές επιδόσεις και παιδιά που έχουν υψηλές επιδόσεις στο σχολείο δεν είναι απαραίτητα χαρισματικά. Σε αντίθεση με άλλους, όμως, οι πραγματικά χαρισματικοί μαθητές έχουν την τάση να μαθαίνουν πιο γρήγορα, σε βάθος, είναι συνήθως πιο μπροστά από τους συνομηλίκους τους σε τουλάχιστον ένα σημαντικό τομέα, όπως στις επιστήμες ή τις τέχνες και πολλά από αυτά αναπτύσσουν χαρακτηριστικά ηγετικής συμπεριφοράς (Johnsen, 2004. Καμπόλη & Αντωνίου, 2011). Ένα επιπλέον βασικό χαρακτηριστικό τους είναι ότι είναι καλύτερα στην επίλυση προβλημάτων συγκριτικά με τους συνομηλίκους τους.

Οι χαρισματικοί μαθητές συχνά βασίζονται στις αντιδράσεις των άλλων για να αξιολογήσουν την επίδοσή τους (Hoge & Renzulli, 1991). Η αυξημένη ευαισθησία των χαρισματικών παιδιών σε συνδυασμό με την τελειοθρία τους τα ωθεί να θεωρούν ότι οι γύρω τους είναι ιδιαίτερος επικριτικοί απέναντί τους. Τέτοιου τύπου πεποιθήσεις είναι δυνατόν να οδηγήσουν τα χαρισματικά παιδιά στην ανάπτυξη αρνητικής αυτοεικόνας (Silverman, 1993. Wiley, 2020). Η διαπίστωση αυτή φαίνεται να αφορά και στα δύο φύλα, καθώς οι έφηβοι αισθάνονται ότι οι συνομηλικοί τους τους πιέζουν να συμμορφώνονται στις στερεοτυπικές αντιλήψεις που έχουν επικρατήσει στην κάθε κοινωνία για τα δύο φύλα.

Ωστόσο, οι έφηβες χρησιμοποιούν κυρίως την κοινωνική αλληλεπίδραση ως μέσο προσδιορισμού της ποιότητας και της αποδοχής των επιτευγμάτων τους. Συχνά, μάλιστα, βιώνουν τη χαρισματικότητά τους ως εμπόδιο των διαπροσωπικών τους σχέσεων με τους συνομηλίκους τους. Ο φόβος της επιτυχίας ενδέχεται να οδηγεί τα κορίτσια σε χαμηλότερες επιδόσεις, δεδομένου επίσης ότι οι χαμηλές επιδόσεις συνεπάγονται περισσότερο χρόνο για κοινωνικές δραστηριότητες.

Έχει παρατηρηθεί ότι οι χαρισματικοί μαθητές είναι συχνά κοινωνικά και συναισθηματικά απομονωμένοι. Τα χαρισματικά παιδιά αισθάνονται το «ασύγχρονο» που υπάρχει στην πνευματική, συναισθηματική και κοινωνική τους ανάπτυξη εν συγκρίσει προς τους συμμαθητές τους. Η δυσκολία που προκύπτει από το γεγονός αυτό στην αποτελεσματική αλληλεπίδραση των χαρισματικών παιδιών με τους συνομηλίκους τους είναι δυνατόν να οδηγήσει σε χαμηλή σχολική επίδοση, σε απομόνωση και μοναξιά (Ashman & Merrotsky, 2009. Chen, Fan, Wu & Cheung, 2020).

Έρευνες έχουν δείξει ότι πολλά χαρισματικά παιδιά αρνούνται να παρακολουθήσουν το σχολείο, αισθάνονται μοναξιά, άγχος, εκδηλώνουν

κατάθλιψη και έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση (π.χ. Gross, 1993. Silverman, 1993). Εντούτοις, σε έρευνα των Richards, Encel και Shute (2003) βρέθηκε ότι οι χαρισματικοί έφηβοι έχουν καλύτερη ψυχοκοινωνική προσαρμογή από τους συνομηλίκους τους, πιο θετική στάση απέναντι στους εκπαιδευτικούς, μικρότερη τάση για κατάθλιψη και μεγαλύτερη αίσθηση επάρκειας.

Τα χαρισματικά παιδιά κατά βάση διαθέτουν ενσυναίσθηση, ευαισθησία και υψηλά επίπεδα αυτογνωσίας, χαρακτηριστικά που δικαιολογούν την έντονη ανησυχία και ευαισθησία που εκδηλώνουν τα παιδιά αυτά για τα προβλήματα και τις ανάγκες των άλλων ανθρώπων. Τα χαρακτηριστικά τους αυτά συμβάλλουν στην υψηλή ηθική εγρήγορση, την τελειοθηρία, την εσωστρέφεια, τον ιδεαλισμό, την αναπτυξιακή ασυγχρονία και μπορεί να τα οδηγήσουν επίσης σε σχολική αποτυχία (Gross, 2004).

Ο Gallagher (1990) υποστήριξε ότι τα χαρισματικά παιδιά είναι σε θέση να απεικονίσουν το μέλλον. Η εικόνα αυτή, όμως, δεν είναι πάντα ρόδινη. Τα χαρισματικά παιδιά εμφανίζονται συχνά περισσότερο αρνητικά για το μέλλον (George & Gallagher, 1979) και έχει ακόμη βρεθεί ότι μια πιο απαισιόδοξη προοπτική για το μέλλον συνδέεται γενικά με την υψηλότερη νοημοσύνη (Freeman, 1994. Vötter, 2020)

Σε πιο πρόσφατη έρευνα (von Karolyi, 2006) η οποία πραγματοποιήθηκε σε χαρισματικά παιδιά δημοτικού και τους γονείς τους βρέθηκε ότι τα παιδιά αυτά κατανοούν καλύτερα τα προβλήματα σε σύγκριση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης αλλά δεν υπερέχουν στον προσδιορισμό των προβλημάτων αυτών ούτε δίδουν μεγαλύτερη σημασία σε ζητήματα που θεωρούν σημαντικά. Από την έρευνα που έγινε στους γονείς τους, όμως, φάνηκε ότι τα χαρισματικά παιδιά είχαν υψηλότερη επίγνωση των προβλημάτων συγκριτικά με τους συνομηλίκους τους.

Σε έρευνα των Tirri και Ubani (2005), η οποία διεξήχθη σε χαρισματούς Φιλανδούς μαθητές ηλικίας 12-13 ετών, φάνηκε ότι η νοημοσύνη και η ηθική διαδραματίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στη νοηματοδότηση της ζωής τους. Επιπροσθέτως, η συγκεκριμένη έρευνα έδειξε ότι τα θέματα που αφορούν στο νόημα της ζωής σχετίζονται με τη σχέση του ατόμου με το Θεό, τον εαυτό, τους άλλους και τον κόσμο. Ακόμη, οι μαθητές με παρόμοιο εκπαιδευτικό προφίλ μπορεί να έχουν εντελώς διαφορετική οπτική για το νόημα της ζωής. Οι διαφορές αυτές αντανακλώνται στην πνευματική τους ευαισθησία και την ηθική τους κρίση. Τέλος, βρέθηκε ότι η προσωπική τους κοσμοθεωρία είναι πιθανότερο να οδηγήσει τα χαρισματικά κορίτσια στην επιλογή επαγγέλματος σε μεγαλύτερο βαθμό από τις εκπαιδευτικές τους ικανότητες.

Συναισθηματική Νοημοσύνη

Στην αρχή, οι ψυχολόγοι επικεντρώνονταν στις γνωστικές δομές, όπως η μνήμη και η επίλυση προβλημάτων στην προσπάθειά τους να περιγράψουν τη νοημοσύνη. Με την πάροδο των χρόνων, όμως, οι ερευνητές άρχισαν να αμφισβητούν αυτόν τον προσανατολισμό και να αναγνωρίζουν ότι υπάρχουν και άλλες μη διανοητικές πτυχές της νοημοσύνης. Για παράδειγμα, ο David Wechsler υποστήριξε ότι αυτές οι μη διανοητικές πτυχές της νοημοσύνης είναι απαραίτητες για την επιτυχία ενός ατόμου στη ζωή.

Ο Gardner (1993) με τη θεωρία πολλαπλής νοημοσύνης έκανε λόγο για την ύπαρξη επτά τύπων νοημοσύνης: α) λογικομαθηματική νοημοσύνη, β) γλωσσική νοημοσύνη, γ) νοημοσύνη αντίληψης του χώρου, δ) μουσική νοημοσύνη, ε) σωματική-κινησθητική νοημοσύνη, στ) διαπροσωπική νοημοσύνη και ζ) ενδοπροσωπική νοημοσύνη.

Στα τέλη του 1990, ο Goleman ανέφερε τον όρο «Συναισθηματική Νοημοσύνη». Σύμφωνα με τον Goleman (1995), η συναισθηματική νοημοσύνη δεν είναι μια έννοια αντίθετη του νοητικού πηλίκου (IQ), αλλά μάλλον μια ξεχωριστή ανεξάρτητη κατηγορία της. Μάλιστα, υποστήριξε ότι η επιτυχία εξαρτάται από διάφορα είδη νοημοσύνης και από τον έλεγχο των συναισθημάτων. Η διανοητική νοημοσύνη δεν αρκεί από μόνη της να οδηγήσει στην επιτυχία. Σύμφωνα με τον Goleman, η διανοητική νοημοσύνη αντιπροσωπεύει μόνο το 20% της συνολικής επιτυχίας. Το υπόλοιπο 80% αφορά στη συναισθηματική και κοινωνική νοημοσύνη.

Ο Goleman ορίζει πέντε βασικά στοιχεία της συναισθηματικής νοημοσύνης συμπεριλαμβανομένων της αυτογνωσίας, του χειρισμού των συναισθημάτων, της κινητοποίησης του εαυτού και του ελέγχου, της ενσυναίσθησης και των κοινωνικών δεξιοτήτων. Αργότερα, ο ορισμός καθιερώθηκε ως «η ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται και να εκφράζει το συναίσθημα με ακρίβεια, η ικανότητα να κατανοεί το συναίσθημα, η ικανότητα να χρησιμοποιεί τα συναισθήματά για τη διευκόλυνση της σκέψης και η ικανότητα να ελέγχει τα συναισθήματά του εαυτού του και των άλλων» (Salovey & Pizarro, 2003).

Οι Salovey και Pizarro ισχυρίζονται ότι η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι πολύτιμη καθώς παρέχει ένα θεωρητικό πλαίσιο για την αντιμετώπιση των ατομικών διαφορών στο συναισθηματικό τομέα, καθώς, επίσης, επεκτείνει τις παραδοσιακές απόψεις για τη νοημοσύνη, συμπεριλαμβάνοντας το γνωστικό και το συναισθηματικό τομέα εξίσου. Οι κοινωνικοί επιστήμονες και οι ψυχολόγοι, πλέον, έχουν αρχίσει να

μελετούν τη σχέση που φαίνεται να έχει η συναισθηματική νοημοσύνη με την ηγεσία, τη δυναμική της ομάδας και τις σχολικές επιδόσεις (Abisamra, 2000. Aremu, 2004. Ashfort & Humphrey, 1995. Thomas & Allen, 2021).

Ήδη από το 1979, η Madge είχε δώσει τον εξής ορισμό: «Κανείς δεν έχει ποτέ ισχυριστεί ότι η μέτρηση της νοημοσύνης μπορεί να εκτιμήσει την πιθανότητα ενός ατόμου να γίνει ενεργό, υπεύθυνο μέλος της κοινωνίας, το ρόλο του ως ηγέτη μιας ομάδας, τη συμβολή του στην ανθρωπότητα, ή την ικανότητά του να επικοινωνήσει με τους ανθρώπους. Υπάρχουν πολλά ανθρώπινα χαρακτηριστικά, όπως η ειλικρίνεια, το θάρρος, η ενσυναίσθηση που δεν έχουν καμία σχέση απολύτως με το νοητικό πηλίκο».

Τα τελευταία χρόνια, η επιστήμη προχώρησε σε μια εντυπωσιακή σειρά ανακαλύψεων σχετικά με το ρόλο που διαδραματίζουν τα συναισθήματα στη ζωή του ανθρώπου. Περισσότερο και από το δείκτη νοημοσύνης IQ, η συναισθηματική επίγνωση και η ικανότητα του ατόμου να χειρίζεται τα συναισθήματά του καθορίζουν την επιτυχία και την ευτυχία στη ζωή συμπεριλαμβανομένων και των οικογενειακών σχέσεων. Οι γονείς που διαθέτουν «συναισθηματική νοημοσύνη» σημαίνει ότι έχουν επίγνωση των συναισθημάτων των παιδιών τους, μπορούν να δείξουν ενσυναίσθηση, να τα καθησυχάσουν και να τα καθοδηγήσουν. Για τα παιδιά που διδάσκονται τα περισσότερα συναισθηματικά μαθήματα από τους γονείς τους, η συναισθηματική νοημοσύνη σημαίνει ότι είναι ικανά να ελέγχουν τις παρορμήσεις τους, να αναβάλλουν για αργότερα την ικανοποίησή τους, να βρίσκουν για τον εαυτό τους κίνητρα, να κατανοούν τα κοινωνικά σήματα των άλλων ανθρώπων και να αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες της ζωής (Gershon & Pellitteri, 2018. Gottman, 2000).

Έχει βρεθεί ότι τα παιδιά των οποίων οι γονείς εφαρμόζουν τη συναισθηματική αγωγή έχουν καλύτερη υγεία και επιτυγχάνουν υψηλότερες σχολικές επιδόσεις απ' ό,τι τα παιδιά που δεν δέχονται από τους γονείς τους ανάλογη καθοδήγηση. Τα πρώτα δημιουργούν σταθερότερες φιλίες, εμφανίζουν λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς, βιώνουν λιγότερα αρνητικά συναισθήματα, γίνονται περισσότερο ανθεκτικά και προφυλάσσονται αποτελεσματικότερα από τις αρνητικές επιδράσεις των συζυγικών συγκρούσεων και του διαζυγίου (Costa, Barberis, Gugliandolo, Larcana & Cuzzocrea, 2018. Gottman, 2000).

Είναι ανάγκη να τονιστεί ότι η διανοητική νοημοσύνη (IQ) και η συναισθηματική νοημοσύνη (EQ) είναι δύο διακριτές και ξεχωριστές ικανότητες του ανθρώπου. Ωστόσο, συνδέονται μεταξύ τους καθώς η μία συμπληρώνει την άλλη. Μέχρι πριν μερικά χρόνια οι περισσότεροι γονείς

πίστευαν ότι το να φροντίσουν για την πνευματική και νοητική πρόοδο των παιδιών τους αποτελούσε κύριο μέλημα στον σκοπό τους να δημιουργήσουν αυτόνομα και ικανούς ανθρώπους. Ωστόσο, με τη θεωρία του Goleman αποδεικνύεται πως η πραγματική ευφυΐα δεν είναι μόνο διανοητική (IQ).

Συναισθηματική νοημοσύνη και χαρισματικότητα

Η συναισθηματική νοημοσύνη μαζί με τη διανοητική νοημοσύνη συμβάλλουν στην ανάπτυξη της χαρισματικότητας όταν και οι δύο πτυχές της ανθρώπινης νοημοσύνης υπερβαίνουν τις κανονιστικές τιμές.

Ευρήματα ερευνών δείχνουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη έχει σημαντικό αντίκτυπο στην επίτευξη σε διάφορους τομείς της ζωής (π.χ., Bar-On & Parker, 2000. Ciarrochi, Forgas & Mayer, 2001. Druskat, Sala & Mount 2005. Geher, 2004. Szczygiel & Mikolajczak, 2017). Υποτίθεται, εξάλλου, ότι ορισμένες από τις βασικές συναισθηματικές και κοινωνικές συνιστώσες της συναισθηματικής νοημοσύνης μπορεί να οδηγήσουν σε καινοτόμες και δημιουργικές λύσεις προβλημάτων, οι οποίες συμβάλλουν στη χαρισματικότητα εν γένει (Bar-On, 2007). Η συναισθηματική νοημοσύνη, λοιπόν, παρουσιάζει υψηλή συσχέτιση με την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων.

Σημαντικά ευρήματα ερευνών πως οι χαρισματικοί μαθητές δεν έχουν μόνο προβάδισμα όσον αφορά τις σχολικές τους επιδόσεις αλλά είναι και πιο ώριμοι κοινωνικά και συναισθηματικά συγκριτικά με τους συνομηλίκους τους (Neihart, 1999). Έρευνα του Terman (1925) έδειξε μια τάση θετικής ψυχολογικής και κοινωνικής προσαρμογής για τα χαρισματικά παιδιά. Έρευνες, επίσης, έχουν δείξει ότι οι χαρισματικοί μαθητές εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής υπερευερευνησιμότητας («overexcitability») (π.χ., Ackerman, 1997. Al-Hroub & Krayem, 2020. Breard, 1994. Miller, Silverman & Falk, 1994). Επιπλέον, έχει βρεθεί ότι τα συναισθηματικώς και κοινωνικώς χαρισματικά παιδιά είναι πιο ικανά από τους συνομηλίκους τους να διαχειρίζονται και να εκφράζουν τα συναισθήματά τους και να εκμεταλλεύονται τις δυνατότητες που έχουν (Bar-On & Maree, 2009).

Έρευνες έχουν δείξει ότι μαθητές με υψηλή αυτοεκτίμηση ήταν 1,5 φορές πιο πιθανό να είναι χαρισματικοί συγκριτικά με τους μαθητές με χαμηλή αυτοεκτίμηση (π.χ. Konstantopoulos, Modi & Hedges, 2001). Επίσης, βρέθηκε θετική συσχέτιση μεταξύ χαρισματικότητας και αυτοπε-

ποίησης, ανθεκτικότητας και επίτευξης. Άλλα ευρήματα δείχνουν ότι η νοημοσύνη σχετίζεται θετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα, την προσαρμοστικότητα και αρνητικά με την εγκληματικότητα και κάποιες μορφές ψυχικής ασθένειας (π.χ. Austin et al. 2002. Opprong, Shore & Muis, 2019. Zeidner, 1995. Zeidner & Matthews, 2000). Ίσως αυτές οι κοινωνικές και συναισθηματικές εκδηλώσεις του χαρισματικού παιδιού μπορούν να αποδοθούν σε αυξημένα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης.

Επίσης, έχει βρεθεί ότι τα χαρισματικά παιδιά εμφανίζουν υψηλότερη απόδοση από ό,τι οι συμμαθητές τους ως προς το γνωστικό τους επίπεδο, τη δημιουργικότητα, τις τέχνες και την ηγετική συμπεριφορά. Ακόμη, έρευνες έχουν βρει ότι υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο προαναφερθέντων πληθυσμών στις υποκλίμακες της συναισθηματικής νοημοσύνης που αφορούν στην αυτοσυνείδηση, στη διαχείριση και κινητοποίηση των συναισθημάτων αλλά δεν βρέθηκαν διαφορές στις υποκλίμακες της ενσυναίσθησης και των κοινωνικών δεξιοτήτων (Acka, 2010. Hornstra, Bakx, Mathijssen & Denissen, 2020).

Έτσι, λοιπόν, φαίνεται ότι οι ευφυείς μαθητές έχουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης ως προς την αυτοσυνείδηση και τη διαχείριση του συναισθήματός τους. Βέβαια, είναι ανάγκη να τονιστεί ότι δεν αναπτύσσουν όλα τα χαρισματικά παιδιά την ίδια ανθεκτικότητα και δεν βιώνουν όλα τα ίδια επίπεδα ψυχικής υγείας, όπως πιθανόν να αναμένεται από αυτά (Fiedler, 1993. Taghinejad, Abedi & Yarmohammadiyan, 2019). Έτσι, μπορεί να είναι συχνά κοινωνικά, συναισθηματικά και περιβαλλοντικά απομονωμένα. Όπως προαναφέρθηκε, αυτό συμβαίνει γιατί αισθάνονται το «ασύγχρονο» που υπάρχει στην πνευματική, συναισθηματική και κοινωνική τους ανάπτυξη σε σχέση με τους συμμαθητές τους. Έχει υποστηριχτεί ότι τα παιδιά αυτά επηρεάζονται πνευματικά και ψυχικά από το περιβάλλον τους, και ιδιαίτερος από αυτό του σχολείου (Colangelo & Davis, 2003). Έτσι, η δυσκολία που προκύπτει από το γεγονός αυτό στην αποτελεσματική αλληλεπίδραση των χαρισματικών παιδιών με τους συνομηλίκους τους μπορεί να οδηγήσει σε χαμηλή σχολική επίδοση, στην απομόνωση και στη μοναξιά (Alexoroulou, Batsou & Drigas, 2019. Ashman & Merrotsy, 2009).

Από την άλλη πλευρά, όμως, η έρευνα των Lee και Olszewski-Kubilius (2006) έδειξε ότι οι χαρισματικοί μαθητές δεν διέφεραν από τους συνομηλίκους τους όσον αφορά τη συναισθηματική νοημοσύνη. Πιο συγκεκριμένα, φάνηκε ότι τα χαρισματικά αγόρια είχαν ίδια επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης με τους συμμαθητές τους αλλά τα χαρισματικά κορίτσια υστερούσαν ως προς τις συμμαθήτριάς τους στα επίπεδα συ-

ναισθηματικής νοημοσύνης. Σε σύγκριση, όμως, των χαρισματικών αγοριών με τα χαρισματικά κορίτσια βρέθηκε ότι τα κορίτσια εμφάνισαν υψηλότερα επίπεδα διαπροσωπικών ικανοτήτων συμπεριλαμβανομένων της κατανόησης των συναισθημάτων των δικών τους και των άλλων ανθρώπων αλλά και της φροντίδας. Ομοίως, έρευνα των Schwean, Saklofske, Widdifield-Konkin, Parker και Kloosterman (2006) έδειξε ότι τα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης των χαρισματικών παιδιών δεν διαφέρουν από αυτά των συμμαθητών τους. Επίσης, σύμφωνα με τους Al-Hamdan και συν. (2017), τα αγόρια βιώνουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης από τα κορίτσια, ανεξαρτήτως αν ήταν χαρισματικά ή αγόρια μέσω ικανοτήτων.

Υπάρχουν, όμως, και ερευνητές που έχουν επισημάνει τις αδυναμίες των χαρισματικών παιδιών (Plucker & Levy, 2001). Σύμφωνα με αυτούς, οι χαρισματικοί μαθητές μπορεί να είναι πιο επιρρεπείς σε δυσκολίες προσαρμογής λόγω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών που συνοδεύουν τη χαρισματικότητα. Ανάμεσα σε αυτά τα χαρακτηριστικά είναι η χαμηλή αυτοεκτίμηση, η ανταγωνιστικότητα, η τελειομανία, η κατάθλιψη και ο φθόνος (π.χ., Lee, An & Choe, 2020. Masse & Gagne, 2002. Plucker & Stocking, 2001. Robinson & Noble, 1987). Οι χαρισματικοί έφηβοι συχνά αναφέρουν ότι αισθάνονται διαφορετικά από τους συνομηλίκους τους, με αποτέλεσμα να υπάρχουν αρνητικές συνέπειες για το άτομο, όπως διαπροσωπικές συγκρούσεις και συναισθηματικές μεταπτώσεις (Kotinek, 2018. McLeod & Cropley, 1989). Έτσι, τα χαρισματικά παιδιά συχνά αντιμετωπίζονται από τους συνομηλίκους τους, ως εκκεντρικά, απομονωμένα από το κοινωνικό τους περιβάλλον και σνομπ (π.χ., Coleman, 1985. McLeod & Cropley, 1989. Wellisch, 2020).

Η κοινωνία έχει από τους χαρισματικούς μαθητές υπερβολικές προσδοκίες για άριστη σχολική επίδοση. Οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί και οι συμμαθητές συχνά θεωρούν ότι τα παιδιά αυτά έχουν εξαιρετικές γνωστικές ικανότητες και αναμένουν από αυτά να υπερέχουν στους περισσότερους τομείς της σχολικής ζωής (Coleman, 1985. Roedel, 1986. Ruf, 2021). Έτσι, οι χαρισματικοί μαθητές συχνά πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς θεωρούν τη σχολική τους επιτυχία δεδομένη και αξιολογούν αυστηρά την εργασία τους, παραλείποντας τη θετική ανατροφοδότηση προς τα παιδιά αυτά για τις καλές επιδόσεις τους (Clinkenbeard, 1991). Επιπλέον, τα χαρισματικά παιδιά που προσπαθούν, αλλά αποτυγχάνουν να ανταποκριθούν στις εξαιρετικά υψηλές προσδοκίες, μπορεί να υποφέρουν από χαμηλή αυτοεκτίμηση, στρες, κατάθλιψη και γενικά να έχουν κακή προσαρμογή στο σχολικό περιβάλλον (McMann & Oliver,

1988. Peairs, Putallaz & Costanzo, 2019). Ευρήματα ερευνών που αφορούν στην ανατροφή των παιδιών και εν γένει στην εκπαίδευσή τους έχουν δείξει ότι η οικογένεια διαδραματίζει σημαντικό και θετικό ρόλο στην ανάπτυξη των ταλέντων και των δυνατοτήτων των χαρισματικών παιδιών (π.χ., Bloom, 1985. Csikszentmihalyi, Rathunde & Whalen, 1993. Manasawala & Desai, 2019. Piirto, 1999). Συγκεκριμένα, στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας των χαρισματικών παιδιών, η οικογένεια συνιστά το περιβαλλοντικό πλαίσιο εκείνο που διεγείρει και πυροδοτεί τη δημιουργικότητα, αλλά και που ενισχύει και συνάμα αξιολογεί τις δημιουργικές παιδικές ιδέες και συμπεριφορές (π.χ. Pang, Lu, Long, Wang & Lin, 2020. Sternberg & Lubart, 1993).

Επίσης, έχει βρεθεί ότι οικογένειες με τεταμένες σχέσεις μεταξύ των μελών και δυσαρμονικές συνθήκες συχνά ωθούν τα παιδιά στην απόκτηση ισχύος η οποία οδηγεί στη δημιουργικότητα (Albert, 1994). Άλλοι ερευνητές έχουν παρατηρήσει ότι το στρεσογόνο οικογενειακό περιβάλλον, εάν παρέχει υποστήριξη, μπορεί να δώσει ιδιαίτερα κίνητρα στα παιδιά (π.χ. Kaya, 2020. Olszewski-Kubilius, Kulieke & Buescher, 1987). Ο Russell (1979), μάλιστα, είχε εντοπίσει ότι οι οικογένειες που είναι σε θέση να διαχειρίζονται με επιτυχία τις κρίσεις που μπορεί να βιώνουν κατά καιρούς συμβάλλουν περισσότερο στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας των νεαρών μελών τους συγκριτικά με τις οικογένειες που δυσκολεύονται να διαχειριστούν τις κρίσεις. Επιπλέον, δεν αρκεί μόνο η ύπαρξη στρεσογόνου περιβάλλοντος αλλά πιο σημαντική καθίσταται η ισορροπία μεταξύ των επιπέδων στρες και της υποστήριξης που παρέχεται από την οικογένεια στη διαμόρφωση των συνθηκών εκείνων που υποβοηθούν τα παιδιά στην ανάπτυξη των ταλέντων τους (Csikszentmihalyi et al., 1993. Renati, Bonfiglio & Pfeiffer, 2017). Πιο συγκεκριμένα, ένα στρεσογόνο οικογενειακό περιβάλλον θα μπορούσε να οδηγήσει το χαρισματικό παιδί στην αναζήτηση καταφύγιου στην ασφάλεια των πνευματικών δραστηριοτήτων και στη χρήση δημιουργικών δραστηριοτήτων ως συναισθηματικών διεξόδων ή επίσης να το οδηγήσει να ωριμάσει ψυχικά σε μικρή ηλικία (Albert, 1980). Από την άλλη πλευρά, οι στρεσογόνες εμπειρίες της παιδικής ηλικίας μπορούν να προετοιμάσουν το χαρισματικό παιδί ώστε να αντιμετωπίσει αργότερα στη ζωή τις πνευματικές ιδιαιτερότητες διάφορων δημιουργικών ανθρώπων (Akhtar & Kartika, 2019. Feldman, 1994. Gardner, 1994). Έρευνα του Chan (2005) έδειξε ότι η εσωτερική δύναμη και αντοχή μιας οικογένειας σε συνδυασμό με υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης του χαρισματικού παιδιού μπορούν να επηρεάσουν θετικά τη δημιουργικότητά του. Με άλ-

λα λόγια, είναι πιθανόν, τα δημιουργικά παιδιά να έχουν υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης και να προέρχονται από «ανθεκτικές» οικογένειες.

Συμπεράσματα

Τα χαρισματικά παιδιά αποτελούν μία ομάδα με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και θα πρέπει να εντάσσονται στην ειδική αγωγή. Αποτελούν μία ευάλωτη πληθυσμιακή ομάδα, η οποία χρήζει ιδιαίτερης προσοχής από γονείς, εκπαιδευτικούς και όσους παρέχουν συμβουλευτικό έργο προκειμένου να μπορέσουν να αξιοποιήσουν τη «χαρισματικότητά» τους και τα ταλέντα τους με σωστό τρόπο και στο μέγιστο βαθμό.

Είναι συχνό το φαινόμενο τα χαρισματικά παιδιά να «χάνονται» μέσα στο ισχύον ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς δεν τους παρέχονται οι κατάλληλες ευκαιρίες για να αξιοποιήσουν τις δυνατότητες τους ή εξαιτίας ανεπάρκειας κατά τη διαδικασία αξιολόγησης δεν τυγχάνουν της κατάλληλης εκπαιδευτικής υποστήριξης. Είναι ανάγκη, λοιπόν, να διαμορφώνονται ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα για τα παιδιά αυτά για να μπορούν να αναπτύξουν τα ταλέντα τους. Έτσι, δεν θα διατρέχουν τον κίνδυνο να βαρεθούν, να κλειστούν στον εαυτό τους και να μειώσουν τη σχολική τους επίδοση.

Αναλυτικότερα, τα χαρισματικά παιδιά θα πρέπει να λαμβάνουν συγκεκριμένα μαθήματα γύρω από τα ενδιαφέροντά τους και τα ταλέντα τους. Η διαφοροποίηση της διδακτέας ύλης μπορεί να παρέχει το εκπαιδευτικό περιβάλλον εντός του οποίου η διδασκαλία και οι παράγοντες μάθησης μπορούν να υποστηρίξουν την ανάπτυξη των χαρισματικών μαθητών σε ταλαντούχους μαθητές. Επιπλέον, τα χαρισματικά παιδιά θα πρέπει να έρχονται σε επαφή και με άλλα χαρισματικά παιδιά και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να λαμβάνουν την κατάλληλη εκπαίδευση για να μπορούν να προσεγγίσουν αποτελεσματικά και να βοηθήσουν τους μαθητές αυτούς.

Εν κατακλείδι, γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι για να καταστεί δυνατή και αποτελεσματική η οποιαδήποτε υποστήριξη προς τα χαρισματικά παιδιά κατά την εκπαιδευτική τους διαδικασία, κρίνεται αναγκαία η επίγνωση από την πλευρά των εκπαιδευτικών και όσων παρέχουν συμβουλευτικό έργο του τρόπου με τον οποίο τα παιδιά αυτά αντιλαμβάνονται τον κόσμο, την πραγματικότητα και τον εαυτό τους και του τρόπου με τον οποίο τοποθετούνται σε σύγχρονα κοινωνικά, ανθρωπιστικά, ηθικά

και άλλα ζητήματα. Κατά συνέπεια, προκύπτει αδήριτη η ανάγκη για περαιτέρω συστηματική και διεξοδική μελέτη προς την κατεύθυνση αυτή δεδομένου μάλιστα ότι οι υπάρχουσες συναφείς μελέτες στο διεθνή χώρο παραμένουν μέχρι και σήμερα σχετικά περιορισμένες.

Βιβλιογραφία

- ABISAMRA, N. (2000). The relationship between Emotional Intelligent and Academic Achievement in Eleventh Graders. *Research in Education, 4*, 56-66.
- ACKERMAN, C. M. (1997). Identifying gifted adolescents using personality characteristics: Dabrowski's overexcitabilities. *Roeper Review, 19*, 229-236.
- AKCA, F. (2010). Talented and average intelligent children's levels of using emotional intelligence. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 5*, 553-558.
- AKHTAR, H., & KARTIKA, Y. (2019). Intelligence and creativity: an investigation of threshold theory and its implications. *Journal of Educational & Psychology, 9*(1), 131-138.
- ALBERT, R. S. (1980). Family positions and the attainment of eminence: A study of special family positions and special family experiences. *Gifted Child Quarterly, 24*, 87-95.
- ALBERT, R. S. (1994). The achievement of eminence: A longitudinal study of exceptionally gifted boys and their families. In R. F. Subotnik & K. D. Arnold (Eds.), *Beyond Terman: Contemporary longitudinal studies of giftedness and talent* (pp. 282-315). Norwood, NJ: Ablex.
- ALEXOPOULOU, A., BATSOU, A., & DRIGAS, A. (2019). Resilience and Academic Underachievement in Gifted Students: Causes, Consequences and Strategic Methods of Prevention and Intervention. *International Journal of Online & Biomedical Engineering, 15*(14), 78-86.
- AL-HAMDAN, N. S., AL-JASIM, F. A., & ABDULLA, A. M. (2017). Assessing the emotional intelligence of gifted and talented adolescent students in the Kingdom of Bahrain. *Roeper Review, 39*(2), 132-142.

- AL-HROUB, A., & KRAYEM, M. (2020). Overexcitabilities and ADHD in gifted adolescents in Jordan: Empirical evidence. *Roeper Review*, 42(4), 258-270.
- ANDREANI, O., & PAGNIN, A. (1993). Nurturing the moral development of the gifted. In K. Heller, F. Mönks, & H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 539-553). Oxford: Pergamon Press.
- AREMU, A. O. (2004). Psychological and Sociological determinant of academic achievement of Nigeria adolescents. *Ife Psychologia. An international Journal of Psychology in Africa*, 12(2), 149-161.
- ASHFORT, B.E., & HUMPHREY, R.H. (1995). Emotion in the work place A Reappraisal. *Human Relations*, 48(2), 613-619.
- ASHMAN, A., & MERROTSY, P. (2009). Diversity and educational environments. In A. Ashman, & J. Elkins (Eds.), *Education for inclusion and diversity*. Camberwell, Vic.: Pearson Education Australia.
- AUSTIN, E. J., DEARY, I. J., WHITEMAN, M. C., FOWKES, F. G. R., PEDERSEN, N. L., RABBITT, P., ET AL. (2002). Relationships between ability and personality: Does intelligence contribute positively to personal and social adjustment? *Personality and Individual Differences*, 32, 1391-1411.
- BAILEY, C. L. (2011). An examination of the relationships between ego development, Dabrowski's theory of positive disintegration, and the behavioral characteristics of gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 53(3), 208-222.
- BAR-ON, R., & MAREE, J. G. (2009). In search of emotional-social giftedness: A potentially viable and valuable concept. In L. V. Shavinina (Ed.), *International Handbook on Giftedness* (pp. 559-570). Springer Science & Business Media B. V.
- BLOOM, B. S. (Ed.). (1985). *Developing talent in young people*. New York: Ballantine.
- BREARD, N. S. (1994). *Exploring a different way to identify gifted African-American students. Unpublished doctoral dissertation*. University of Georgia.
- CHAN, D. W. (2005). Self-perceived creativity, family hardness, and emotional intelligence of Chinese gifted students in Hong Kong. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 2, 47-56.
- CHEN, X., FAN, X., WU, J., & CHEUNG, H. Y. (2020). Factors Related to Suicidal Cognitions of Academically Gifted Students in the Chi-

- nese Social–Cultural Context: An Exploratory Study. *Gifted Child Quarterly*, 64(3), 204-218.
- CLINKENBEARD, P. R. (1991). Unfair expectations: A pilot study of middle school students' comparisons of gifted and regular classes. *Journal for the Education of the Gifted*, 15, 56 -63.
- COLANGELO, N., & DAVIS, G. A. E. (2003). *Handbook of gifted education* (3rded.). Boston: Pearson Education, Inc.
- COLEMAN, L. J. (1985). *Schooling the gifted*. Knoxville, TN7 Addison-Wesley.
- COLUMBUS GROUP. (1991, JULY). *Unpublished transcript of the meeting of the Columbus Group*. Columbus, OH. Retrieved from <http://www.nagc.org/index.aspx?id=574>.
- COSTA, S., BARBERIS, N., GUGLIANDOLO, M. C., LARCAN, R., & CUZZOCREA, F. (2018). The intergenerational transmission of trait emotional intelligence: The mediating role of parental autonomy support and psychological control. *Journal of Adolescence*, 68, 105-116.
- CSIKSZENTMIHALYI, M., RATHUNDE, K., & WHALEN, S. (1993). *Talented teenagers: The roots of success and failure*. New York: Cambridge University Press.
- EREN, F., ÇETE, A. Ö., AVCIL, S., & BAYKARA, B. (2018). Emotional and behavioral characteristics of gifted children and their families. *Archives of Neuropsychiatry*, 55(2), 105-112.
- FELDMAN, D. H. (1994). Creativity: Dreams, insights, and transformations. In D. H. Feldman, M. Csikszentmihalyi, & H. Gardner (Eds.), *Changing the world: A framework for the study of creativity* (pp.85-102). Westport, CT: Praeger.
- FIEDLER, E. D. (1993). Square pegs in round holes: Gifted kids who don't fit in. *Understanding our gifted*, 5, 11-14.
- FREEMAN, J. (1994). Some emotional aspects of being gifted. *Journal for the Education of the Gifted*, 17, 197.
- FREEMAN, J. (1998). *Educating the very able: Current international research*. London: Stationary Office.
- FREEMAN, J. (2009). Morality and giftedness. In T. Balchin, B. Hymer, & D. Matthews (Eds.), *The Routledge International Companion to Gifted Education* (pp. 141-148). London: Routledge.
- GALLAGHER, J. (1990). Editorial: The public and professional perception of the emotional status of gifted children. *Journal for the Education of the Gifted*, 13, 202-211.

- GARDNER, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- GARDNER, H. (1994). The fruits of asynchrony: A psychological examination of creativity. In D. H. Feldman, M. Csikszentmihalyi, & H. Gardner (Eds.), *Changing the world: A framework for the study of creativity* (pp. 47-68). Westport, CT: Praeger.
- GEORGE, P., & GALLAGHER, J. (1979). Children's thoughts about the future: A comparison of gifted and non-gifted students. *Journal for the Education of the Gifted*, 2, 33-42.
- GERSHON, P., & PELLITTERI, J. (2018). Promoting Emotional Intelligence in Preschool Education: A Review of Programs. *International Journal of Emotional Education*, 10(2), 26-41.
- GOLEMAN, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books.
- GOTTMAN, J. (2000). *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών*. [Μτφρς: Ξενάκη, Χ. Επιμ: Χατζηχρήστου Χ.]. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- GROSS, M. U. M. (1993). *Exceptionally gifted children*. Routledge: London.
- GROSS, M. U. M. (1994). Responding to the social and emotional needs of gifted children. *The Australian Journal of Gifted Education*, 3(2), 4-10.
- GROSS, M. U. M. (2004). *Exceptionally gifted children* (2nd ed.). London: Routledge Falmer.
- HOGUE, R. D., & RENZULLI, J. S. (1991). *Self-Concept and the gifted child*. *Research-Based decision making series*. Connecticut: The National Research Center on the Gifted and Talented.
- HORNSTRA, L., BAKX, A., MATHIJSSSEN, 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.
- JOHNSON, S. K. (2004). *Identifying gifted students: A practical guide*. Waco: Prufrock Press, Inc.
- ΚΑΜΠΙΟΛΗ, Γ., & ΑΝΤΩΝΙΟΥ, Α -Σ. (2011). *Ηγετικές ικανότητες χαρακτηριστικών και ταλαντούχων παιδιών*. Στο Γ. Παπαδάτος, Σ. Πολυχροπούλου, Α. Μπαστέα (Επιμ.), 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επισημών Εκπαίδευσης (σσ. 151-159). 1ος Τόμος Εισηγήσεων. Αθήνα.

- KARNES, F., & BROWN, K. (1981). Moral development and the gifted: An initial investigation. *Roepers Review*, 3, 8-10.
- KAYA, N. G. (2020). Supporting of gifted children's psychosocial developments in preschool period. *Social Sciences*, 1(1), 25-30.
- KONSTANTOPOULOS, S., MODI, M., & HEDGES, L. V. (2001). Who are America's gifted? *American Journal of Education*, 109, 344-382.
- KOTINEK, J. D. (2018). Are You Gifted-Friendly? Understanding How Honors Contexts (Can) Serve Gifted Young Adults. *Journal of the National Collegiate Honors Council*, 19(2), 17-24.
- LEE, S. Y., AN, D., & CHOE, S. U. (2020). Predicting psychiatric symptoms by personality types for gifted students. *High Ability Studies*, 31(1), 93-114.
- LEE, S. Y., & OLSZEWSKI-KUBILIUS, P. (2006). The emotional intelligence, moral judgment, and leadership of academically gifted adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 30(1), 29-67.
- MANASAWALA, S. A., & DESAI, D. N. (2019). Meeting the educational needs of a gifted child: A parent's narrative. *Gifted Education International*, 35(3), 189-200.
- MASSE, L., & GAGNE, F. (2002). Gifts and talents as sources of envy in high school settings. *Gifted Child Quarterly*, 46, 15-29.
- MCLEOD, J., & CROPLEY, A. (1989). *Fostering academic excellence*. Oxford 7 Pergamon Press.
- MCMANN, N., & OLIVER, R. (1988). Problems in families with gifted children: Implications for counselors. *Journal of Counseling and Development*, 66, 275-278.
- MERRELL, K. W., GILL, S. J., MCFARLAND, H., & MCFARLAND, T. (1996). Internalising symptoms of gifted and non-gifted elementary age students: A comparative validity study using the Internalising Symptoms Scale for Children. *Psychology in the Schools*, 33(3), 181-191.
- METHA, A., & MCWHIRTER, E. H. (1997). Suicide ideation, depression and stressful life events among gifted adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 20(3), 284-304.
- MILLER, N. B., SILVERMAN, L. K., & FALK, R. F. (1994). Emotional development intellectual ability, and gender. *Journal for the Education of the Gifted*, 18, 20-38.

- NAIL, J. M., & EVANS, J. G. (1997). The emotional adjustment of gifted adolescents: A view of global functioning. *Roeper Review*, 20(1), 18-21.
- NEIHART, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say? *Roeper Review*, 22(1), 10-17.
- OLSZEWSKI, P., KULIEKE, M. J., & BUESCHER, T. (1987). The influence of the family environment on the development of talent: A literature review. *Journal for the Education of the Gifted*, 11, 6-28.
- OPPONG, E., SHORE, B. M., & MUIS, K. R. (2019). Clarifying the connections among giftedness, metacognition, self-regulation, and self-regulated learning: Implications for theory and practice. *Gifted Child Quarterly*, 63(2), 102-119.
- OZBEY, A. (2020). Human values and psychological well-being of gifted/talented students and their peers with average development. *Global Journal of Guidance and Counseling in Schools: Current Perspectives*, 10(2), 64-78.
- PANG, W., LU, Y., LONG, H., WANG, Q., & LIN, L. (2020). Three-generational families: Are they beneficial to Chinese children's creativity?. *Thinking Skills and Creativity*, 35, 100623.
- PAPADOPOULOS, D. (2020). Psychological Framework for Gifted Children's Cognitive and Socio-Emotional Development: A Review of the Research Literature and Implications. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 8(1), 305-323.
- PEAIRS, K. F., PUTALLAZ, M., & COSTANZO, P. R. (2019). From A (aggression) to V (victimization): Peer status and adjustment among academically gifted students in early adolescence. *Gifted Child Quarterly*, 63(3), 185-200.
- PIIRTO, J. (1999). *Talented children and adults: Their development and education* (2nd ed.). New York: Macmillan.
- PINXTEN, W. L., DERKSEN, J. J. L., & PETERS, W. A. M. (2020). The Challenges of Identity Development for Gifted Individuals and the Role of Persona. *Advanced Development*, 18, 63-86.
- PARKER, J. R. (1997). Who are the gifted? *Gifted Education International*, 12, 85-90.
- PLUCKER, J. A., & LEVY, J. J. (2001). The downside of being talented. *American Psychologist*, 56, 75-76.

- PLUCKER, J. A., & STOCKING, V. B. (2001). Looking outside and inside: Self-concept development of gifted adolescents. *Exceptional Children*, 67, 535-548.
- RENATI, R., BONFIGLIO, N. S., & PFEIFFER, S. (2017). Challenges raising a gifted child: Stress and resilience factors within the family. *Gifted Education International*, 33(2), 145-162.
- RICHARDS, J., ENCEL, J., & SHUTE, R. (2003). The emotional and behavioural adjustment of intellectually gifted adolescents: a multi-dimensional, multi-informant approach. *High Ability Studies*, 14(2), 153-164.
- ROBINSON, N. M., & NOBLE, K. D. (1987). Social-emotional development and adjustment of gifted children. In M. C. Wang, M. C. Reynolds, & H. J. Walberg (Eds.), *Handbook of Special Education: Research and Practice*, vol. 4. (pp. 57-76) Oxford 7 Pergamon Press.
- ROEDEL, W. C. (1986). Socioemotional vulnerabilities of young gifted children. *Journal of Children in Contemporary Society*, 18, 17-29.
- ROEPER, A. (1991). Gifted adults: Their characteristics and emotions. *Advanced Development*, 3, 85-98.
- RUF, D. L. (2021). How parental viewpoint and personality affect gifted child outcomes. *Gifted Education International*, 37(1), 80-106.
- RUSSELL, C. S. (1979). Circumplex model of marital and family systems: III. Empirical evaluation with families. *Family Process*, 18, 29-45.
- SALOVEY, P., & PIZARRO, D. A. (2003). The value of emotional intelligence. In R. J. Sternberg, J. Lautrey, & T. I. Lubart (Eds.), *Models of intelligence: International perspectives* (pp. 263-278). Washington, DC: American Psychological Association.
- 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.
- SCHWEAN, V. L., SAKLOFSKE, D. H., WIDDIFIELD-KONKIN, L., PARKER, J. D. A., & KLOOSTERMAN, P. (2006). Emotional intelligence and gifted students. *E-Journal of Applied Psychology: Emotional Intelligence*, 2(2), 30-37.
- SILVERMAN, L. (1993). The gifted individual: Emotional aspects of giftedness. In L. K. Silverman (Ed.), *Counseling the gifted and talented* (pp. 3-7). Denver, CO: Love.

- SILVERMAN, L. K. (2005). *Intensive! Intensities and sensitivities of the gifted. Social and emotional needs of gifted children*. Hobart, Tasmania, Australia: Tasmanian Association for the Gifted.
- SMITH, S. R. (2008). An ecological framework for differentiating the curriculum for all primary school students. Paper presented at One Voice International Conference. The Institute of Elemental Ethics and Education, West in St. Francis, San Francisco.
- STERNBERG, R. J. (2017). ACCEL: A new model for identifying the gifted. *Roeper Review*, 39(3), 152-169.
- STERNBERG, R. J., & LUBART, T. I. (1993). Creative giftedness: A multivariate investment approach. *Gifted Child Quarterly*, 37, 7-15.
- 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.
- SZCZYGIEL, D., & MIKOLAJCZAK, M. (2017). Why are people high in emotional intelligence happier? They make the most of their positive emotions. *Personality and Individual Differences*, 117, 177-181.
- TAGHINEJAD, M., ABEDI, A., & YARMOHAMMADIYAN, A. (2019). Comparing the effectiveness of growth mindset intervention with independent learning program on academic resilience of underachievement gifted students. *Journal of Applied Psychological Research*, 9(4), 1-20.
- TERMAN, L. M. (1925). *Genetic studies of genius: Mental and physical traits of a thousand gifted children*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- THOMAS, C. L., & ALLEN, K. (2021). Driving engagement: investigating the influence of emotional intelligence and academic buoyancy on student engagement. *Journal of Further and Higher Education*, 45(1), 107-119.
- TIRRI, K., NOKELAINEN, P., & HOLM, K. (2008). Ethical Sensitivity of Finnish Lutheran 7th - 9th Graders. In F. K. Oser & W. Veugelers (Eds.), *Getting involved. Global Citizenship Development and Sources of Moral Values* (pp. 327-342). Rotterdam: Sense Publishers.
- TIRRI, K., & UBANI, M. (2005). How Do Gifted Girls Perceive the Meaning of Life? *Gifted Education International*, 19, 266-274.

- VON KÁROLYI, C. (2006). Issue awareness in young highly gifted children: Do the claims hold up? *Roeper Review*, 28(3), 167-174
- VÖTTER, B. (2020). Crisis of meaning and subjective well-being: The mediating role of resilience and self-control among gifted adults. *Behavioral Sciences*, 10(1), 15.
- WEBB, J. T. (1993) Nurturing the social-emotional development of gifted children. In K. A. Heller, F. J. Monks, & H. A. Passow (Eds), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 525-538). Oxford: Pergamon Press.
- WELLISCH, M. (2020). Parenting with eyes wide open: Young gifted children, early entry and social isolation. *Gifted Education International*, 37(1), 3-21.
- WILEY, K. R. (2020). The social and emotional world of gifted students: Moving beyond the label. *Psychology in the Schools*, 57(10), 1528-1541.
- WINSOR, D. L., & MUELLER, C. E. (2020). Depression, suicide, and the gifted student: A primer for the school psychologist. *Psychology in the Schools*, 57(10), 1627-1639.
- ZEIDNER, M. (1995). Personality trait correlates of intelligence. In D. Saklofske, & M. Zeidner (Eds.), *International handbook of personality and intelligence* (pp. 299-319). New York 7 Plenum.
- ZEIDNER, M., & MATTHEWS, G. (2000). Intelligence and personality. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 581-610). New York 7 Cambridge University Press.



Περίληψη

Σύμφωνα με τον Goleman, η συναισθηματική νοημοσύνη περιλαμβάνει χαρακτηριστικά, όπως ικανότητα κινητοποίησης του ατόμου, αντοχή απέναντι στα εμπόδια, ικανότητα ελέγχου των αντιδράσεων, ρύθμιση της διάθεσης που εμποδίζει την ικανότητα σκέψης, αποφυγή του στρες, ενσυναίσθηση, αισιοδοξία. Έρευνες έχουν δείξει πως η ευφυΐα και η συναισθηματική νοημοσύνη δεν είναι αντίθετες έννοιες αλλά συχνά συνυπάρχουν. Τα χαρισματικά παιδιά εμφανίζουν υψηλότερη απόδοση από ό,τι οι συμμαθητές τους ως προς το γνωστικό τους επίπεδο, τη δημιουργικότητα, τις τέχνες και την ηγετική συμπεριφορά. Όσον αφορά τα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης των χαρισματικών παιδιών, ευρήματα

ερευνών έχουν δείξει σημαντικές διαφορές ως προς τους μέσους νοήμονες μαθητές, καθώς τα χαρισματικά παιδιά φαίνεται να έχουν μεγαλύτερη κοινωνική και συναισθηματική ωρίμαση, καλύτερη προσαρμογή και υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης. Πιο συγκεκριμένα, έρευνες έχουν βρει ότι υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο προαναφερθέντων πληθυσμών στις υποκλίμακες της συναισθηματικής νοημοσύνης που αφορούν στην αυτό-συνείδηση, στη διαχείριση και κινητοποίηση των συναισθημάτων αλλά δεν βρέθηκαν διαφορές στις υποκλίμακες της ενσυναίσθησης και των κοινωνικών δεξιοτήτων. Από την άλλη πλευρά, όμως, υπάρχουν και ευρήματα που δεικνύουν πως δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές ως προς τη συναισθηματική νοημοσύνη μεταξύ των χαρισματικών παιδιών και των συνομηλίκων τους. Είναι ανάγκη, λοιπόν, να υπάρξει περαιτέρω έρευνα στην πληθυσμιακή ομάδα των χαρισματικών παιδιών.

Λέξεις-κλειδιά: συναισθηματική νοημοσύνη, χαρισματικά παιδιά, ευφυΐα, ενσυναίσθηση

*Aikaterini PLOUMPI
Alexandros-Stamatios ANTONIOU*

Levels of Emotional Intelligence in Gifted Children

Abstract

According to Goleman, emotional intelligence comprises characteristics such as the person's motivation, resilience to obstacles, self-control of reactions, mood self-regulation that impedes the thinking ability, stress avoidance, empathy and optimism. Research has shown that intelligence and emotional intelligence do not constitute contrasting concepts but often coexist. Gifted children perform higher than their classmates in terms of their cognitive level, creativity, arts and leadership behaviour. With regard to the gifted children's levels of emotional intelligence, research findings have revealed significant differences compared to the average intelligent students, since gifted children appear to display greater social and emotional maturity, better adjustment and higher levels of emotional

intelligence. More specifically, research has shown that although significant differences exist between the two aforementioned populations in the subscales of emotional intelligence related to self-awareness as well as management and mobilization of emotions, no differences have been identified in the subscales of empathy and social skills. On the other hand, however, other findings reveal that there are no significant differences in emotional intelligence between gifted children and their peers. Further research is, thus, required in the population group of gifted children.

Keywords: emotional intelligence, gifted children, intelligence, empathy

Αλέξανδρος-Σταμάτιος ΑΝΤΩΝΙΟΥ
Ευτυχία ΜΗΤΣΟΠΟΥΛΟΥ

*Στρατηγικές Διαχείρισης Κοινωνικής
Αλληλεπίδρασης Χαρισματικών και
Ταλαντούχων Μαθητών*

doi:<https://doi.org/10.12681/plogos.27930>

ΜΙΑ ΠΛΗΘΥΣΜΙΑΚΗ ΟΜΑΔΑ Η ΟΠΟΙΑ ΓΙΝΕΤΑΙ ΑΠΟΔΕΚΤΗΣ πολλών στερεοτυπικών αντιλήψεων από συνομηλίκους, εκπαιδευτικούς και γονείς είναι οι χαρισματικοί και ταλαντούχοι μαθητές, των οποίων η διαφορετικότητα φαίνεται να τους δημιουργεί αρκετά προσκόμματα στην ανάπτυξη υγιών κοινωνικών σχέσεων. Τα χαρισματικά παιδιά, σε σχέση με τους μη χαρισματικούς συνομηλίκους τους, στον γνωστικό τομέα επιδεικνύουν υψηλό επίπεδο διαίσθησης και ευελιξίας στη σκέψη (Whitney & Hirsch, 2007), διαθέτουν ικανότητα για έκφραση πολύπλοκων σκέψεων (Bailey, 1996), χρησιμοποιούν αναπτυγμένο λεξιλόγιο (Van Tassel-Baska, 1987), βλέπουν σχέσεις και κάνουν συνδέσεις που δεν είναι άμεσα ορατές σε ένα μη χαρισματικό παιδί και απορροφούν πληροφορίες ταχύτατα (Strip, 2000), διαθέτουν προηγμένες μνημονικές δεξιότητες (Wang, Kuo & Wu, 2019) και αναπτυγμένη αντιληπτική ικανότητα (Fornia, 2001).

Στον κοινωνικο-συναισθηματικό τομέα, πολλά από αυτά τα παιδιά μιλάνε ασταμάτητα και κάνουν συνεχώς ερωτήσεις (Kerr, 2009), επιδεικνύουν ευαισθησία και ενσυναίσθηση (Sisk, 2008), έντονη περιέργεια (Deal, 2003), ενώ διαθέτουν ηγετικές ικανότητες (Batson, 2000). Επιπρόσθετα, έχουν ποικιλία ενδιαφερόντων και δεξιοτήτων (Clark, 2008) και τα χαρακτηρίζει η σφοδρότητα (Lind, 2000), η συναισθηματική ευαισθησία και η ορμητικότητα (Hèbert, 2011). Τα χαρισματικά παιδιά έχουν πολλά, προχωρημένα για την ηλικία τους και με εύρος ενδιαφέροντα, μεταπηδώντας πολλές φορές από το ένα στο άλλο χωρίς να ολοκληρώνουν κάποιο, ενώ άλλα ασχολούνται παθιασμένα και αποκλειστικά με ένα μό-

νο το οποίο τους απορροφά όλη την προσοχή (Webb, Gore, Amend & DeVries, 2007). Τέλος, τα απασχολούν ζητήματα ηθικότητας, πνευματικότητας και δικαιοσύνης (Hyatt & Cross, 2009. Neihart, 2011).

Αυτό που κυρίως διαφοροποιεί τα χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά από τους συνομηλίκους τους είναι αυτό που ονομάζουμε «*ασύγχρονη ανάπτυξη*» (asynchronous development) (Lovecky, 2009. Silverman, 1997). Ως ασύγχρονη ανάπτυξη θα μπορούσαμε να ορίσουμε την απόκλιση που υπάρχει ανάμεσα στη νοητική ανάπτυξη ενός χαρισματικού παιδιού σε σχέση με τη χρονολογική του ηλικία και τη σωματική και συναισθηματική του ανάπτυξη. Έτσι, ένα χαρισματικό παιδί το οποίο είναι πέντε ετών, αλλά σκέφτεται σαν δωδεκάχρονο, βιώνει όλες τις επιπτώσεις αυτής της απόκλισης, όπως στον κοινωνικο-συναισθηματικό τομέα, ενώ πληθαίνουν και οι ανάγκες του. Όσο μεγαλώνει ο βαθμός που η γνωστική ανάπτυξη υπερβαίνει τη σωματική ανάπτυξη, τόσο περισσότερο αισθάνεται το χαρισματικό παιδί αυτό το ασύγχρονο στις κοινωνικές του σχέσεις και στο αναλυτικό πρόγραμμα, γι' αυτό και η ηλικία δεν θα πρέπει να θεωρείται ως ο μόνος αξιολογικός δείκτης για τις ανάγκες του παιδιού (Silverman, 1997).

Τα χαρισματικά παιδιά βιώνουν περισσότερα περιστατικά συγκρούσεων στη ζωή τους σε σχέση με τους μη χαρισματικούς συνομηλίκους τους, διότι η προχωρημένη ανάπτυξή τους δεν συμβαδίζει με συγκεκριμένες προσδοκίες για τους ρόλους που καλούνται να αναλάβουν, ενώ πρέπει να κατασκευάσουν τη δική τους ατομική ταυτότητα εν μέσω αυτών των συγκρούσεων (Coleman & Cross, 2001). Επιπρόσθετα, η σύγκρουση προκύπτει όταν το χαρισματικό παιδί γνωρίζει ότι οι άλλοι προσδοκούν να συμπεριφερθεί με συγκεκριμένο τρόπο, καθώς και ότι τα χαρακτηριστικά της χαρισματικότητας που υποτίθεται ότι διαθέτει έχουν εν δυνάμει έλλειμμα αξιοπιστίας, εφόσον διαταράσσουν την κοινωνική αποδοχή (Coleman & Cross, 2014).

Το «στίγμα της χαρισματικότητας», η αυτο-αντίληψη των χαρισματικών και ταλαντούχων παιδιών και το «δίλημμα της υποχρεωτικής επιλογής»

Πολλές ερμηνείες έχουν δοθεί με βάση τα ερευνητικά δεδομένα για ποιό λόγο προκύπτουν τα παραπάνω προβλήματα, ανάμεσα σε αυτές το πώς ορίζουν αυτοί οι ίδιοι μαθητές την διαφορετικότητά τους, πώς την αξιολογούν, πώς την εσωτερικεύουν και πώς την προβάλλουν προς τα έξω.

Σύμφωνα με τη Robinson (2008) το να σε χαρακτηρίζουν ως χαρισματικό σε μία κοινωνία η οποία δεν κατανοεί την αξία του μυαλού είναι στίγμα, αν και σε σχέση με άλλες καταστάσεις που προκαλούν στιγματισμό, όπως η φυλή, η χαρισματικότητα δύναται να μην φανερωθεί.

Το στίγμα δρα όταν η παρουσία του παρεμβαίνει στην κοινωνική αλληλεπίδραση, γι' αυτό και η χαρισματικότητα φαίνεται να λειτουργεί ως κοινωνικό στίγμα (Coleman & Cross, 2014), ωστόσο η χαρισματικότητα είναι εν δυνάμει στιγματική, αφού μπορεί να καμουφλαριστεί ή να μείνει κρυμμένη (Coleman & Cross, 2000). Συχνά, η σύνδεση της ετικέτας της χαρισματικότητας με αρνητικά φορτισμένα στίγματα επιφέρει αλλαγές στις συναισθηματικές ανάγκες των χαρισματικών παιδιών (Simpson & Glover Adams, 2015), ανάγκες που είναι σημαντικό να βρουν ανταπόκριση νωρίς στη ζωή του παιδιού. Τα χαρισματικά παιδιά δεν γνωρίζουν εάν οι άλλοι τους έχουν χαρακτηρίσει ή θα τους χαρακτηρίσουν ως χαρισματικούς, ούτε εάν η γνώση αυτού του χαρακτηρισμού θα επηρεάσει το πώς οι άλλοι τους συμπεριφέρονται (Coleman & Cross, 2001). Ωστόσο, υποψιάζονται ότι η χαρισματικότητα δύναται να δημιουργήσει προσκόμματα στην κοινωνική αλληλεπίδραση και γι' αυτό τον λόγο, όπως θα αναλυθεί στη συνέχεια, εφαρμόζουν στοχευμένες στρατηγικές αντιμετώπισης ώστε να επιτύχουν αυτό που επιθυμούν διακαώς, δηλαδή την επαφή με τους άλλους.

Επιπρόσθετα, είναι σκόπιμο να αναφερθεί ότι το χαρισματικό παιδί δεν γίνεται διαφορετικό σε σχέση με τους άλλους, αλλά γεννιέται έτσι (Roepfer, 1995 στο Silverman, 1997). Μερικοί χαρισματικοί μαθητές θεωρούν ότι η διαφορετικότητά τους αφορά αποκλειστικά τις νοητικές τους ικανότητες και το να επισύρουν την προσοχή σε αυτή τη διαφοροποίηση, λόγω της νοημοσύνης τους, δημιουργεί αρκετά προβλήματα και συνδέεται με την ανάπτυξη κοινωνικού στίγματος (Simpson & Glover Adams, 2015). Το να είναι κάποιος ή να αισθάνεται διαφορετικός περιορίζει τις σχέσεις που δύναται να δημιουργηθούν, είτε επειδή ο ίδιος αισθάνεται αβεβαιότητα είτε επειδή οι άλλοι τον απορρίπτουν (Cross Riedl, O'Reilly, Kim, Mamadov & Cross, 2015).

Τον όρο «*στίγμα της χαρισματικότητας*» (stigma of giftedness) τον συναντάμε για πρώτη φορά στο βιβλίο του Laurence J. Coleman με τίτλο «*Schooling the Gifted*» (1985). Σύμφωνα με τον Coleman το στίγμα της χαρισματικότητας βασίζεται στα εξής τρία στοιχεία: 1) οι χαρισματικοί και ταλαντούχοι μαθητές επιθυμούν φυσιολογικές κοινωνικές επαφές, 2) οι χαρισματικοί και ταλαντούχοι μαθητές γνωρίζουν ότι οι άλλοι θα τους φερθούν διαφορετικά όταν μάθουν τη διαφορετικότητά τους και 3) οι χα-

ρισματικοί και ταλαντούχοι μαθητές διαχειρίζονται τις πληροφορίες που τους αφορούν με διάφορες στρατηγικές ώστε να ασκήσουν επιρροή στο πώς οι άλλοι αλληλεπιδρούν μαζί τους.

Σύμφωνα με τους Manor-Bullock, Look και Dixon (1995), όταν το άτομο αλληλεπιδρά με ένα ρόλο ή ένα στερεότυπο που το αφορά, τότε η αλληλεπίδραση διαστρεβλώνεται προκειμένου να ταιριάζει με το στερεότυπο. Η σύγκρουση, λοιπόν, που αισθάνονται οι χαρισματικοί μαθητές και για την οποία έγινε αναφορά παραπάνω, οφείλεται στο ότι αναμένεται από αυτούς να συμπεριφερθούν με συγκεκριμένους τρόπους και ότι εάν οι άλλοι γνωρίζουν ότι είναι χαρισματικοί, τότε τα στερεοτυπικά χαρακτηριστικά που συνδέονται με τη χαρισματικότητα θα θέσουν εμπόδια στην κοινωνική αλληλεπίδραση. Είναι σκόπιμο να αναφερθεί ότι στα δημοφιλή μέσα το χαρισματικό παιδί παρουσιάζεται ως παράξενο και ότι δυσκολεύεται να δημιουργήσει φιλίες, ωστόσο κάποια παιδιά «χωράνε» σε αυτό το στερεότυπο, ενώ άλλα θα μπορέσουν να διαχειριστούν τη διαφορετικότητά τους και να αποκτήσουν φίλους (Cross Riedl, 2016). Τέλος, άλλα στερεότυπα που αποδίδονται σε αυτά τα παιδιά είναι ότι είναι κοινωνικά αδέξια, εσωστρεφή, συγκαταβατικά και άρα ευχάριστα στη συναναστροφή, νευρωτικά, μη-αθλητικά και ψυχικά ανισόρροπα (Davidson, 2019).

Το ζήτημα των στερεοτύπων σχετίζεται άμεσα με τη αυτό-αντίληψη των χαρισματικών μαθητών και ειδικά «τα στερεότυπα που αφορούν στη χαρισματικότητα είναι προβληματικά διότι διαμορφώνουν την αυτοεικόνα των χαρισματικών ατόμων» (Baudson, 2016, σελ. 5), γι' αυτό και λόγω αυτών των στερεοτύπων αυτοί οι μαθητές υποφέρουν συναισθηματικά και κοινωνικά (Αντωνίου, 2009). Η αυτό-αντίληψη δεν ποικίλει μόνο ως λειτουργία που διαφοροποιεί τα άτομα, αλλά ως λειτουργία της δομής και της σύνθεσης του κοινωνικού περιβάλλοντος στο οποίο τα παιδιά αναζητούν πληροφορίες για να γνωρίσουν καλύτερα τον εαυτό τους (Coleman & Fults, 1982). Οι πληροφορίες αυτές προέρχονται από πολλές και διαφορετικές πηγές, όπως τους συνομηλίκους, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς, και αποτελούν, πολλές φορές, αξιολογικά κριτήρια του αντιλαμβανόμενου εαυτού, αφού οι χαρισματικοί μαθητές αναπτύσσουν την αίσθηση του εαυτού μέσα από τις αλληλεπιδράσεις τους με άλλους ανθρώπους (Cross, 2011).

Το χαρισματικό παιδί επαναπροσδιορίζει την αυτό-αντίληψή του όταν αλληλεπιδρά με τους συνομηλίκους τους, ειδικά όταν καλείται να συμβιβαστεί στις υπάρχουσες κοινωνικές νόρμες, εξαιτίας της πίεσης που αισθάνεται από τις παρέες του (Diezmann & Watters, 1997). Ακόμα και η

υποεπίδοση φαίνεται να σχετίζεται με την αυτό-αντίληψη, αφού προέρχεται από το πώς αντιλαμβάνονται αυτοί οι μαθητές τον εαυτό τους και το σχολικό περιβάλλον στο οποίο βρίσκονται (Siegle & McCoach, 2005).

Σύμφωνα με τη Gross (1989) εάν το χαρισματικό παιδί δεν ενταχθεί σε μία ομάδα συνομηλίκων με ανάλογες διανοητικές ικανότητες, τότε θα αρχίσει ένας βάνουσος, όπως τον χαρακτηρίζει, κύκλος από εσφαλμένες πληροφορίες και αυτοκριτική. Αυτό συμβαίνει διότι, μέσω των στενών σχέσεων, το χαρισματικό παιδί ανατροφοδοτείται με ακρίβεια και ειλικρίνεια σχετικά με την απόδοσή του. Σε περίπτωση που αυτή η ανατροφοδότηση είναι ειλικρινής και μη επικριτική το παιδί θα αναπτύξει μία υγιή αυτό-αντίληψη. Σε περίπτωση, όμως, που η ανατροφοδότηση δρα ακυρωτικά λόγω ζήλειας ή έλλειψης κατανόησης από την πλευρά των συνομηλίκων, τότε το χαρισματικό παιδί θα δημιουργήσει μία μη ρεαλιστική εικόνα του εαυτού του και των δεξιοτήτων του, η οποία, ως συνακόλουθο, θα οδηγήσει σε χαμηλή αυτό-αντίληψη. Επίσης, η υψηλή διανοητική ικανότητα δίνει τη δυνατότητα στο χαρισματικό παιδί να λάβει πολλές πληροφορίες κατά τη διάρκεια της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και αυτό επιδρά και στα απορρέοντα θετικά ή αρνητικά συναισθήματα, αφού όσο περισσότερες είναι οι πληροφορίες, τόσο μεγαλύτερος ο βαθμός και η πληθώρα ερμηνειών (Cross, 2011).

Ωστόσο, δεν θεωρούν όλοι οι χαρισματικοί μαθητές ότι η χαρισματοκότητά τους εμποδίζει τις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους. Για παράδειγμα, η σχετική έρευνα των Lee, Olszewski-Kubilius και Turner Thomson (2012) με 1.526 χαρισματικούς εφήβους έδειξε ότι διέθεταν θετική αντίληψη σχετικά με το ότι μπορούσαν να δημιουργήσουν και να συντηρήσουν σχέσεις με συνομηλίκους και θεωρούσαν ότι ήταν αρεστοί στους άλλους. Σύμφωνα με τους Rudassil, Read Capper, Clark Foust, Callahan και Albaugh (2009), μία θετική αυτό-αντίληψη είναι δυνατό να οδηγήσει ένα χαρισματικό παιδί σε υψηλές εκπαιδευτικές και επαγγελματικές προσδοκίες, ενώ μία χαμηλή αυτό-αντίληψη είναι δυνατό να έχει αρνητική επίδραση σε μακροπρόθεσμες επιλογές και συνέπειες.

Στρατηγικές διαχείρισης κοινωνικών αλληλεπιδράσεων χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών

Οι στρατηγικές που οι άνθρωποι χρησιμοποιούν για να διαχειριστούν τη διαφορετικότητά τους και αντίστοιχα τις κοινωνικές τους σχέσεις είναι ενδείξεις ψυχικής ευημερίας, ενώ οι σχέσεις με τους συνομηλίκους και η

κοινωνική επάρκεια είναι δείκτες που συμβάλουν στην αξιολόγηση της ψυχολογικής προσαρμογής ενός παιδιού (Neihart, 1999). Ειδικά στην περίπτωση των χαρισματικών παιδιών, τα μη-διανοητικά περιβάλλοντα, όπως τα σχολεία, δε συμβάλλουν στην ψυχική ευημερία τους, ούτε στο να αξιοποιήσουν πλήρως τις δυνατότητές τους, κάνοντάς τα να κάνουν χρήση κοινωνικών στρατηγικών αντιμετώπισης ή διαχείρισης για να ανταπεξέλθουν κοινωνικά (Cross, 2011).

Οι Folkman, Lazarus, Gruena και DeLongis (1986) ορίζουν τις στρατηγικές αντιμετώπισης (coping) ως τις «γνωστικές και συμπεριφοριστικές προσπάθειες του ατόμου να διαχειριστεί (μειώσει, περιορίσει, τελειοποιήσει ή ανεχτεί) τις εσωτερικές και εξωτερικές απαιτήσεις της συνδιδραχίας ατόμου-περιβάλλοντος η οποία αξιολογείται ως η κατηγοριοποίηση ή η υπέρβαση των πόρων του ατόμου» (σελ. 572). Σύμφωνα με τους ίδιους τους ερευνητές, οι στρατηγικές αντιμετώπισης περιλαμβάνουν δύο λειτουργίες, αυτή της εστιασμένης στο πρόβλημα (problem-focused coping), η οποία αφορά στην αντιμετώπιση του προβλήματος που προκαλεί την αναστάτωση και αυτής που είναι εστιασμένη στο συναίσθημα (emotion-focused coping) και αναλαμβάνει να το ρυθμίσει. Στην περίπτωση της πρώτης λειτουργίας το άτομο θέτει συγκεκριμένους και προσαρμοσμένους στην κατάσταση στόχους και στην περίπτωση της δεύτερης επανεκτιμά θετικά τις αρνητικές σκέψεις (Matthieu & Ivanoff, 2006).

Σύμφωνα με τον Cross (2011) οι χαρισματικοί μαθητές συχνά αναλαμβάνουν έναν ρόλο, αυτό του στερεοτυπικού χαρισματικού μαθητή και όταν προκύπτουν απειλές ενάντια σε αυτό τον ρόλο, τότε θα δημιουργήσουν κοινωνικές στρατηγικές διαχείρισης. Η επιλογή των στρατηγικών φαίνεται πώς εξαρτάται από το πόσο εν δυνάμει στιγματική είναι γι' αυτούς η κάθε περίπτωση (Cross, Coleman & Terhaar-Yonkers, 2014) και η αποτελεσματικότητα αυτών των στρατηγικών θεωρείται ότι ασκεί επιρροή στις προσπάθειες αντιμετώπισης των παιδιών και στη χρήση ποικίλων στρατηγικών (Smith et al., 2006).

Μία βασική στρατηγική που χρησιμοποιούν οι χαρισματικοί μαθητές έχει βρεθεί να είναι η άρνηση (Swiatek, 1995. Swiatek & Door, 1998): άρνηση της χαρισματικότητας, άρνηση του πόσο σημαντική είναι η δημοφιλία και άρνηση του πόσο επηρεάζει η χαρισματικότητα την αποδοχή από τους συνομηλίκους. Άρνηση της χαρισματικότητας σημαίνει ότι το παιδί μπορεί να κάνει χρήση περισσότερο απλού λεξιλογίου όταν βρίσκεται με συνομηλίκους, να παράσχει επιλεκτικά πληροφορίες που αφορούν στον εαυτό του (Cross Riedl, O'Reilly, Kim, Mammadov & Cross, 2015)

να μην μιλάει ποτέ για τον εαυτό του, τους βαθμούς του ή τα επιτεύγματά του κ.ο.κ..

Η άρνηση της χαρισματικότητας εκ μέρους του ίδιου του παιδιού, ίσως να οφείλεται στο ότι αισθάνεται πίεση να ανταποκριθεί στα ακαδημαϊκά του καθήκοντα, επιθυμώντας να πάψει να αποτελεί το επίκεντρο (Swiatek, 1995). Σύμφωνα με τους Cross, O'Reilly, Kim, Mamadon και Cross (2015) η άρνηση της χαρισματικότητας είναι δυνατό να παράσχει προστασία από την παρενόχληση ή την απόρριψη από τους συνομηλίκους ή μπορεί να προκύπτει από μια απλή έλλειψη πληροφοριών, αφού συχνά οι χαρισματικοί μαθητές δεν λαμβάνουν ανατροφοδότηση για ποιον λόγο επιλέχθηκαν σε ένα πρόγραμμα χαρισματικότητας ή ποιες είναι εκείνες οι δεξιότητες που τους διαφοροποιούν από τους άλλους. Επίσης, αρνούμενοι τις ακαδημαϊκές ανάγκες τους επιθυμούν να ικανοποιήσουν τις κοινωνικές τους ανάγκες, κυρίως μέσω της απόκτησης νέων φίλων (Reis & Renzulli, 2014).

Σύμφωνα με την Robinson (2008) «οι χαρισματικοί νέοι είναι πιθανό ότι θα υιοθετήσουν τον στόχο του να “είναι σαν όλους τους άλλους” και εσκεμμένα να καταπνίξουν την περιέργεια, τις φιλοδοξίες και τις ικανότητές τους» (σελ. 35). Πρόκειται για το «*δίλημμα της υποχρεωτικής επιλογής*» (forced-choice dilemma) (Gross, 1989, 1990), σύμφωνα με το οποίο «εάν ο χαρισματικός μαθητής επιλέξει να ικανοποιήσει το κίνητρό του για αριστεία πρέπει να διακινδυνεύσει να στερηθεί τα επιτεύγματά του με τους συνομηλίκους του· εάν η επιλογή είναι η οικειότητα, το χαρισματικό μπορεί να υποχρεωθεί σε ένα μοτίβο συστηματικής και εσκεμμένης υποεπίδοσης για να διατηρήσει τη συμμετοχή του στην κοινωνική ομάδα» (σελ. 189). Εάν οι συνομήλικοι ενός χαρισματικού μαθητή δεν αποδεχτούν την ακαδημαϊκή επίδοση του συμμαθητή τους, τότε υπάρχει ο κίνδυνος το κίνητρο για ακαδημαϊκές επιτυχίες ή η ανάγκη για αποδοχή να μην γίνουν πραγματικότητα (Jung, Barnett, Gross & McCormick, 2011). Εάν από την άλλη, οι συνομήλικοι αποδεχτούν την ακαδημαϊκή επιτυχία, τότε οι χαρισματικοί μαθητές θα μπορέσουν να διατηρήσουν τα κίνητρά τους και να πραγματοποιήσουν την επιθυμία τους να γίνουν αποδεκτοί. Στην τελευταία αυτή περίπτωση δεν τίθεται ζήτημα διλήματος, αφού έχουμε τις περιπτώσεις της αποδοχής ή ανοχής της ακαδημαϊκής επιτυχίας (Yung, McCormick & Gross, 2012).

Σύμφωνα με το Μοντέλο Διαχείρισης Πληροφοριών, το οποίο ανέπτυξαν οι Coleman και Cross (2000, 2014), τα χαρισματικά παιδιά διαχειρίζονται τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις τους ανάλογα με τις προσδοκίες που έχουν οι άλλοι γι' αυτά. Εισερχόμενο το παιδί στο σχολείο αναπτύσ-

σει μία συγκεκριμένη κατανόηση του πώς θα πρέπει να φέρεται σε συνάρτηση με τις παραπάνω προσδοκίες και οι στρατηγικές αντιμετώπισης που θα χρησιμοποιήσει θα εξαρτηθούν από το αν αισθάνεται διαφορετικό σε σχέση με τους συνομηλίκους του. Εάν το παιδί δεν αισθάνεται διαφορετικό τότε δεν θα κάνει χρήση συγκεκριμένων στρατηγικών για να διαχειριστεί τη διαφορετικότητά του. Εάν αισθάνεται ότι διαφοροποιείται από τους συνομηλίκους του, είναι αρκετά πιθανό να κάνει μηδενική χρήση στρατηγικών αντιμετώπισης, αν και σύμφωνα με τους Coleman και Cross (2001) η χρήση στρατηγικών αντιμετώπισης κατά τα φαινόμενα μόνο είναι μηδενική, αφού υπάρχουν περιπτώσεις όπου χαρισματικοί μαθητές κάνουν χρήση στρατηγικών που αρχικά φαίνονται ήπιες και στη συνέχεια γίνονται μέρος της καθημερινής συμπεριφοράς του παιδιού.

Ωστόσο, υπάρχουν παιδιά τα οποία συνειδητοποιούν τη διαφορετικότητά τους και σε αυτή την περίπτωση κάνουν χρήση συγκεκριμένων στρατηγικών αντιμετώπισης, προκειμένου να διαχειριστούν τις πληροφορίες που τα αφορούν. Σε αυτή την περίπτωση, το παιδί επιλέγει τον βαθμό «ορατότητάς» του ή, όπως ονομάζεται «*φάσμα ορατότητας*» (continuum of visibility) (Cross, Coleman & Terhaar-Yonkers, 1991). Το φάσμα ορατότητας φανερώνει πώς κατά τη διάρκεια της κοινωνικής αλληλεπίδρασης οι χαρισματικοί μαθητές εκφράζουν κοινωνικούς στόχους το εύρος των οποίων κυμαίνεται από το να ξεχωρίζουν σε σχέση με άλλες ομάδες μαθητών (*υψηλός βαθμός ορατότητας*), έως το να είναι πλήρως αόρατοι, δηλαδή να αναμειγνύονται με άλλες ομάδες (*χαμηλός βαθμός ορατότητας*) (Coleman & Cross, 2001). Πιο συγκεκριμένα, μπορεί να υπάρξει πλήρης ορατότητα, όταν το άτομο, προκειμένου να ξεχωρίσει, αναλαμβάνει ένα στερεοτυπικό ρόλο π.χ. ο τρελός επιστήμονας, να υπάρξει η ανάμιξη που αναφέρθηκε προηγουμένως, όταν ο μαθητής καμουφλάρεται, αναζητώντας τρόπους να μην ξεχωρίζει από τις ομάδες των συνομηλίκων και, τέλος, να χρησιμοποιεί την στρατηγική της απουσίας αναγνωριστικών (disidentifiers), όταν προληπτικά επιδεικνύει συμπεριφορές που δεν συνάδουν με την ομάδα στην οποία βρίσκεται ο μαθητής υπό φυσιολογικές συνθήκες (Cross, 2011). Με αυτό τον τρόπο, οι χαρισματικοί μαθητές επιλέγουν να κάνουν χρήση στερεοτύπων προκειμένου να μην θεωρηθούν από τους άλλους ως χαρισματικοί (Coleman & Cross, 2000).

Πιο συγκεκριμένα, τα χαρισματικά παιδιά δύνανται να επιλέξουν τα ίδια το εύρος της επιθυμητής ορατότητάς τους και να θέσουν τα όρια των κοινωνικών τους συναναστροφών *ad libitum*. Για παράδειγμα, υψηλός βαθμός ορατότητας υπάρχει όταν οι στρατηγικές που υιοθετούνται δίνουν τη δυνατότητα στους άλλους να καταλάβουν τη διαφορετικότητα

κάποιου. Στην περίπτωση ενός χαρισματικού παιδιού, αυτό μπορεί να γίνει με διάφορους τρόπους, όπως το να επιδεικνύει τη διαφορετικότητά του, ειδικά σε περιπτώσεις ανεπιθύμητης συμπεριφοράς και να λαμβάνει μέρος σε πολλές δραστηριότητες (Coleman & Cross, 2001) ή να καυχιέται για την υψηλή βαθμολογία που έλαβε σε ένα διαγώνισμα (Coleman & Cross, 2014). Από την άλλη, χαμηλός βαθμός ορατότητας σημαίνει ότι το παιδί επιλέγει να καμουφλάρει τη διαφορετικότητά του, προτιμώντας, για παράδειγμα, να μην παραδεχθεί ότι ένα διαγώνισμα ήταν εύκολο (Coleman & Cross, 2014) και σε πολλές περιπτώσεις να μην καταπιαστεί με τις δραστηριότητες που το ενδιαφέρουν προκειμένου να μην προσελκύσει την προσοχή.

Βασισμένοι στο «*φάσμα ορατότητας*», οι Cross, Coleman και Terhaar-Yonkers (1991) κατέληξαν σε πέντε κατηγορίες στρατηγικών αντιμετώπισης των χαρισματικών παιδιών όσον αφορά στο πώς διαχειρίζονται τις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις. Αυτές είναι: α) Αλήθεια β) Κατευνασμός γ) Προφάσεις δ) Συγκάλυψη και ε) Ψέματα. Στην πρώτη περίπτωση, αυτή της αλήθειας, το παιδί λέει αυτό που θεωρείται ως αλήθεια. Στον κατευνασμό, το άτομο μετριάζει την εμπειρία του σε ένα ζήτημα, στη συνέχεια όμως λέει την αλήθεια. Στην περίπτωση των προφάσεων, το παιδί δεν απαντά όταν του απευθύνουν ευθέως ένα ερώτημα, αλλά ανακατευθύνει την ερώτηση σε ένα άλλο πρόσωπο, ενώ στη συγκάλυψη το παιδί μετριάζει την εμπειρία του πάνω σε ένα θέμα συζήτησης, επιλέγοντας να κάνει ένα μικρό σχόλιο, αλλά στο τέλος δεν απαντά στο ερώτημα που του απεύθυναν. Τέλος, η στρατηγική του ψέματος αφορά σε εκείνη την περίπτωση όπου το παιδί απαντά με διαμετρικά αντίθετο τρόπο από αυτό που είναι οι πραγματικές προσωπικές του πεποιθήσεις.

Ένα τυπικό παράδειγμα των παραπάνω στρατηγικών είναι ένα από τα σενάρια που χρησιμοποιήθηκαν από τους Cross, Coleman και Terhaar-Yonkers (1991, σελ. 35), στα οποία ζητήθηκε από χαρισματικούς και ταλαντούχους μαθητές 14-18 ετών να δηλώσουν τον τρόπο με τον οποίο θα ενεργούσαν σε συγκεκριμένες καταστάσεις. Στο σενάριο του διαγωνίσματος της βιολογίας, κάποιοι μαθητές του ίδιου τμήματος συζητούν μετά το πέρας του διαγωνίσματος της βιολογίας. Κάποιοι λένε ότι τους φάνηκε δύσκολο, άλλοι ότι απέτυχαν κι ένας από την παρέα απευθύνει την ερώτηση σε συμμαθητή του λέγοντάς του ότι «είμαι σίγουρος ότι τα κατάφερες περίφημα και ότι δεν χρειάστηκε να ανοίξεις καν το βιβλίο για να μελετήσεις». Στο σενάριο, δίνεται η πληροφορία ότι ο μαθητής που ερωτήθηκε είχε μελετήσει για αρκετές ώρες και θεωρούσε ότι το διαγώνισμα δεν ήταν δύσκολο. Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν τι

θα απαντούσαν στη θέση του παιδιού. Οι επιλογές που τους δόθηκαν ήταν: α) «Νομίζω ότι ήταν αρκετά εύκολο» (Αλήθεια). β) «Πιθανόν να διάβασα όσο κι εσύ, αλλά το διαγώνισμα δεν ήταν τόσο δύσκολο» (Κατευνασμός). γ) «Πόσες ώρες διάβασες;» (Προφάσεις). δ) «Πιθανόν να διάβασα όσο κι εσύ» (Συγκάλυψη). ε) «Ναι, το διαγώνισμα ήταν δύσκολο» (Ψέμα).

Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι οι συμμετέχοντες έκαναν χρήση και των πέντε στρατηγικών, με τον κατευνασμό να συγκεντρώνει το μεγαλύτερο ποσοστό της τάξης του 26%, την αλήθεια να ακολουθεί με 25% και τη συγκάλυψη να είναι τρίτη με 24%. Η διαφορά ανάμεσα στην αλήθεια και το ψέμα είναι ότι λέγοντας το παιδί την αλήθεια ξεχωρίζει από την ομάδα των συνομηλίκων, ενώ λέγοντας ψέματα γίνεται μέρος αυτής (Cross, 1997. Cross & Frazier, 2010). Συνεπώς, είναι εξαιρετικά ενδιαφέρουσα η διαπίστωση ότι τα χαρισματικά παιδιά μπορούν να διαφοροποιηθούν σε μεγάλο βαθμό την αλληλεπίδρασή τους με τους άλλους, «χειραγωγώντας» κατά κάποιο τρόπο τη διαφορετικότητά τους.

Ο Coleman (1985) κατέγραψε τις εξής στρατηγικές που χρησιμοποιεί ένα παιδί για να διαχειριστεί τις προσδοκίες που έχουν οι άλλοι γι' αυτό, ώστε να καμουφλάρει τη διαφορετικότητά του (σελ. 182-183): το να μην παραδέχεται ότι μία εξέταση ήταν εύκολη, το να κρατά επιφυλάξεις στο να συζητήσει για τα επιτεύγματά του, το να αποφεύγει να δίνει απαντήσεις σε ζητήματα ηθικής φύσης, το να κάνει ερωτήσεις στις οποίες γνωρίζει την απάντηση, το να μην προτίθεται να παρέχει απαντήσεις, το να βγαίνει ραντεβού με ένα παιδί που χαρακτηρίζεται «ανόητο» και το να αποκρύπτει την ηλικία του, εάν φοιτά σε τμήμα επιτάχυνσης.

Αναφορικά με τις στρατηγικές στις οποίες το παιδί παρουσιάζεται να έχει χαρακτηριστικά που έχουν και οι υπόλοιποι, ο Coleman (1985) κατέγραψε τα εξής (σελ. 182): το να θέλει να το βλέπουν με μη χαρισματικά παιδιά, το να κάνει ανόητες ή τρελές ερωτήσεις, το να λέει αστεία, το να συμμετέχει σε δραστηριότητες εκτός ωρολογίου προγράμματος στις οποίες έχει ελάχιστο ταλέντο, το να είναι πολύ ευχάριστο στην παρέα, το να ισχυρίζεται ότι μία εξέταση ήταν πολύ δύσκολη, το να παριστάνει ότι ενδιαφέρεται για ψιλοκουβέντα και το να κοροϊδεύει άλλα χαρισματικά παιδιά.

Η Gross (1989) υποστηρίζει ότι όταν οι δυνατότητες του χαρισματικού παιδιού υποτιμούνται από τους συνομηλίκους του, θα αναζητήσει τρόπους ώστε να κερδίσει την αποδοχή τους και οι οποίοι από την ομάδα των συνομηλίκων αξιολογούνται ως ιδιαίτερα σημαντικοί. Ανάμεσα σε αυτούς τους τρόπους είναι να γίνει το χαρισματικό παιδί ο κλόουν της

τάξης ή να αναπτύξει ένα ταλέντο σε κάποιο άθλημα εις βάρος της ακαδημαϊκής του απόδοσης. Γι' αυτό και οι παραπάνω μηχανισμοί καταδεικνύουν πόσο χρόνο, ενέργεια και άγχος καταναλώνουν οι χαρισματικοί μαθητές για να επιβιώσουν στο χώρο του σχολείου (Cross, 1997).

Σύμφωνα με τη Swiatek (1995), η οποία ανέπτυξε το εργαλείο Social Coping Questionnaire (SCQ), οι χαρισματικοί μαθητές χρησιμοποιούν διάφορες στρατηγικές αναφορικά με τη χαρισματικότητά τους και τις κοινωνικές τους σχέσεις. Αυτές είναι: χρήση του χιούμορ, άρνηση της επίδρασης που έχει η χαρισματικότητα στην αποδοχή των συνομηλίκων, ενασχόληση με εξωσχολικές δραστηριότητες, συμμόρφωση, παροχή βοήθειας σε άλλους και έμφαση στο πόσο ασήμαντη είναι η δημοτικότητα.

Τέλος, είναι σκόπιμο να αναφέρουμε ότι η υποεπίδοση και η αυτοκτονία έχουν εντοπιστεί τα τελευταία χρόνια ως στρατηγικές διαχείρισης, ωστόσο, σύμφωνα με τον Cross (2011) συνήθως οι στρατηγικές που υιοθετούνται από τα χαρισματικά παιδιά είναι λιγότερο επικίνδυνες και δύνανται να σχετίζονται με τη βελτίωση της ακαδημαϊκής τους επίδοσης, όπως το να μελετούν περισσότερο.

Όλες οι στρατηγικές αντιμετώπισης που αναφέρθηκαν, έχουν ένα κοινό χαρακτηριστικό: την αγωνιώδη ανάγκη του χαρισματικού παιδιού να γίνει μέρος της ομάδας των συνομηλίκων. Σύμφωνα με την Cross Riedl (2016) οι αποκλειστικές τάξεις, η ασύγχρονη ανάπτυξη, το συναίσθημα της διαφορετικότητας, οι μη υποστηρικτικοί συνομηλίκοι και το στίγμα, εμποδίζουν την ανάπτυξη υγιών φιλικών σχέσεων, ωστόσο στα κατάλληλα περιβάλλοντα και με τη χρήση αποτελεσματικών κοινωνικών δεξιοτήτων κανένας από τους παραπάνω παράγοντες δεν θα λειτουργήσει ως εμπόδιο στην ανάπτυξη υγιών σχέσεων.

Σε όσα αναφέρθηκαν προηγουμένως, είναι σκόπιμο να προστεθεί ότι κάποιες φορές το ίδιο το χαρισματικό παιδί δημιουργεί εμπόδια στην αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους του, όχι όμως εσκεμμένα. Σύμφωνα με την Davidson (2019) οι προσδοκίες των χαρισματικών παιδιών και το πώς αντιλαμβάνονται τη φιλία δείχνει ότι είναι περισσότερο πιθανό να συμβαδίσουν με τους αντίστοιχα νοητικά συνομηλίκους τους παρά με τους χρονολογικά συνομηλίκους τους. Αυτό συμβαίνει διότι τα χαρισματικά παιδιά είναι «περισσότερο προχωρημένα στα ιεραρχικά στάδια της φιλίας» (σελ. 42), γι' αυτό και αναζητούν φίλιες με βάθος, καθώς και περισσότερο σταθερές αξίες στους φίλους τους, παρά σε άλλα παιδιά με τα οποία δεν έχουν δημιουργήσει φιλιές.

Σύμφωνα με τους Coleman και Cross (2001) το χαρισματικό παιδί χρειάζεται να αναπτύξει την κατανόηση ότι το πρόβλημα δεν βρίσκεται

στο ίδιο, αλλά στο περιβάλλον του. Οι στρατηγικές αντιμετώπισης που φανερώνουν ότι το άτομο είναι συναισθηματικά σταθερό και ευσυνείδητο λειτουργούν υπέρ του σε σχέση με το πώς λειτουργεί κοινωνικά, κυρίως διότι είναι ένδειξη αξιοπιστίας και υπεροχής (Geisler, Wiedig-Allison & Weber, 2009). Όταν οι στρατηγικές που κάνει χρήση το χαρισματικό παιδί έχουν θετικό φορτίο, βοηθώντας, για παράδειγμα, τους συμμαθητές τους, τότε αυτό δύναται να οδηγήσει αντίστοιχα σε θετικές σχέσεις με τους συνομηλίκους (Barber & Mueller, 2011).

Εικοσιτρία χρόνια μετά το άρθρο της Silverman (1997) για το ασύγχρονο της χαρισματικότητας στο οποίο, μεταξύ άλλων, ανέφερε ότι «κατά τη διάρκεια των χρόνων, σε όλες τις κουλτούρες, τα χαρισματικά άτομα προκαλούσαν το γέλιο όταν έβλεπαν τα πράγματα διαφορετικά, εκτιμούνταν η αξία τους για τα κατορθώματά τους και όχι γι' αυτό που ήταν οι ίδιοι και σιωπούσαν-μερικές φορές μόνιμα- όταν αντιλαμβάνονταν πολλά» (σελ. 38), σκόπιμο είναι να υπάρξει η κατάλληλη μέριμνα ώστε οι δεξιότητες αυτών των παιδιών να βρουν πρόσφορο έδαφος προκειμένου να καλλιεργηθούν και να αναπτυχθούν. Καθίσταται, λοιπόν, αναγκαίο, το περιβάλλον τους να είναι υποστηρικτικό και να τους δίνει τη δυνατότητα να αγκαλιάσουν τη διαφορετικότητά τους χωρίς να νιώθουν πίεση να ανταποκριθούν στις κοινωνικές προσδοκίες των άλλων (Μητσοπούλου, 2015). Η ασύγχρονη ανάπτυξη των χαρισματικών και ταλαντούχων παιδιών δεν θα πρέπει να αποτελεί τη δικαιολογία για την παραμέληση κάλυψης των αναπτυξιακών τους αναγκών και ειδικά η ικανότητά τους να ανταπεξέρχονται στις δυσκολίες της κοινωνικής αλληλεπίδρασης δεν θα πρέπει να αποτελεί το επιχείρημα ώστε να μην υπάρξει η κατάλληλη πρόβλεψη για την στήριξη αυτών των παιδιών.

Βιβλιογραφία

- ΑΝΤΩΝΙΟΥ, Α.-Σ. (2009β). *Χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά* (Τόμος Β'). Αθήνα: Ιατρικές Εκδόσεις Πασχαλίδης.
- BAILEY, J. M. (1996). Literacy development in verbally talented children. In J. Van Tassel-Baska, D. T. Johnson, & L. N. Boyce (Eds.), *Developing Verbal Talent: Ideas and Strategies for Teachers of Elementary and Middle School Students* (pp. 97-114). Boston: Allyn and Bacon.

- BARBER, C., & MUELLER, T. C. (2011). Social and self-perceptions of adolescents identified as gifted, learning disabled, and twice-exceptional. *Roeper Review*, 33, 109-120.
<https://doi.org/10.1080/02783193.2011.554158>
- BATSON, D. A. (2000). The journey of leadership. *TEMPO*, 20(1), 3/18.
- BAUDSON, G. T. (2016). The mad genius stereotype: still alive and well. *Frontiers in Psychology*, 7, Art. 368.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00368>.
- CLARK, B. (2008). *Growing up gifted* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- COLEMAN, L. (1985). *Schooling the Gifted*. Menlo Park, CA: Addison-Wesley.
- COLEMAN, J. L., & CROSS, L. T. (2000). Social-emotional development and the personal experience of giftedness. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik (Eds), *International Handbook of Giftedness and Talent* (pp. 203-212/2nd ed.). Oxford, UK: Elsevier Science LTD.
- COLEMAN, J. L., & CROSS, L.T. (2001). *Being Gifted in School. Issues of Development, Guidance and Teaching*. Waco, Texas: Prufrock Press Inc.
- COLEMAN, J. L., & CROSS, L. T. (2014). Is being gifted a social handicap? *Journal for the Education of the Gifted*, 37(1), 5-17. Reprinted from “Is Being Gifted a Social Handicap?” by L. J. Coleman and T. L. Cross, 1988, *Journal for the Education of the Gifted*, 11(4), pp. 41-56. <https://doi.org/10.1177/0162353214521486>
- COLEMAN, M. J., & FULTS, A. B. (1982). Self-concept and the gifted classroom: the role of social comparisons. *Gifted Child Quarterly*, 26, 116-120. <https://doi.org/10.1177/001698628202600305>.
- CROSS, L. T. (1997). Psychological and social aspects of educating gifted children. *Peabody Journal of Education*, 72 (3+4), 180-200.
<https://doi.org/10.1080/0161956X.1997.9681873>
- CROSS, L. T. (2011). *On the Social and Emotional Lives of Gifted Children*. Waco, Texas: Prufrock Press Inc.
- CROSS, L. T., COLEMAN, J. L., & TERHAAR-YONKERS, M. (1991). The social cognition of gifted adolescents in schools: managing the stigma of giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 15, 44-55. <https://doi.org/10.1177/016235329101500106>
- CROSS, L. T., & ANDERSEN, L. (2016). Depression and suicide among gifted children and adolescents. In M. Neihart, S. I. Pfeiffer & T.

- L. Cross (Eds.), *The Social and Emotional Development of Gifted Children. What Do We Know?* (pp.79-90/2nd ed.) Waco, TX: Prufrock Press.
- CROSS, L.T., & FRAZIER, D. A. (2010). Guiding the psychosocial development of gifted students attending specialized residential STEM schools. *Roeper Review*, 32, 32-41.
<https://doi.org/10.1080/02783190903386868>
- CROSS RIEDL, J. (2016). Gifted children and peer relationships. In M. Neihart, S. Pfeiffer & T. L. Cross (Eds.), *The Social and Emotional Development of Gifted Children. What Do We Know?* (pp. 41-54) Waco, TX: Prufrock Press.
- CROSS RIEDL, J., O'REILLY C., KIM, M., MAMADOV, S., & CROSS, L. T. (2015). Social-coping and self-concept among young gifted students in Ireland and United States: a cross-cultural study. *High Ability Studies*, 26, 39-61.
<http://doi.org/10.1080/13598139.2015.1031881>
- DAVIDSON, E. J. (2019). Exchanging giftedness for a better gift. In B. Wallace, D. A. Sisk & J. Senior (Eds.), *The SAGE Handbook of Gifted and Talented Education* (pp. 32-45). London, UK: SAGE Publications.
- DEAL, L. (2003). *The Boredom Solution. Understanding and Dealing with Boredom*. San Luis Obispo, CA: Dandy Lion Publications.
- DIEZMANN, C. M., & WATTERS, J. J. (1997). *Bright but bored: optimising the environment for gifted children*. *Australian Journal of Early Childhood*, 22(2), 17-21.
<https://doi.org/10.1177/183693919702200205>
- FOLKMAN, S., LAZARUS, S. R., GRUEN, J. R., & DELONGIS, A. (1986). Appraisal, coping, health status, and psychological symptoms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(3), 571-579.
- FORNIA, L. G. (2001). The social and emotional needs of gifted children: Implications for family counselling. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*, 9(4), 384-390.
<https://doi.org/10.1177/1066480701094005>
- GEISLER, M., C., F., WIEDIG-ALLISON, M., & WEBER, H. (2009). What coping tells about personality. *European Journal of Personality*, 23, 289-306. <https://doi.org/10.1002/per.709>
- GROSS, M. U. M. (1989). The pursuit of excellence or the search for intimacy? The forced-choice dilemma of gifted youth. *Roeper Review*, 11, 189-194. <https://doi.org/10.1080/02783198909553207>

- GROSS, M. U. M. (1998). The “me” behind the mask: Intellectually gifted students and the search for identity. *Roeper Review*, 20, 167–174. <https://doi.org/10.1080/02783199809553885>.
- HYATT, L. A., & CROSS, T. L. (2009). Understanding suicidal behavior of gifted students: theory, factors, and cultural expectations. In L.V. Shavinina (Ed.), *International Handbook on Giftedness* (pp. 537-558). New York, NY: Springer.
- JUNG, Y. J., BARNETT, K., GROSS, M. U. M., & MCCORMICK, J. (2011). *Roeper Review*, 33, 182-197. <https://doi.org/10.1080/02783193.2011.580501>
- KERR, B. (2009). Verbal ability. In B. Kerr (Ed.), *Encyclopedia of Giftedness, Creativity and Talent*. (pp. 918-922/Vol.2). Thousand Oaks, California: SAGE Publications Inc.
- LEE, Y-S., KUBILIUS-OLSZEWSKI, P., & TURNER THOMSON, T. D. (2012). Academically Gifted Students’ Perceived Interpersonal Competence and Peer Relationships. *Gifted Child Quarterly*, 56, 90-104. <https://doi.org/10.1177/0016986212442568>
- LIND, S. (2000). Before referring a gifted child for ADD, ADHD evaluation. *Communicator*, 31(4), 20.
- LOVECKY, V. D. (2009). Moral sensitivity in young gifted children. In D. Ambrose & T. Cross (Eds.), *Morality, ethics, and gifted minds* (pp.161-176). New York: Springer Publishing Company.
- MANOR-BULLOCK, R., LOOK, C. & DIXON, N. D. (1995). Is giftedness socially stigmatizing? The impact of high achievement on social interactions. *Journal for the Education of the Gifted*, 18, 319-338. <https://doi.org/10.1177/016235329501800307>
- MATTHIEU, M.M., & IVANOFF, A. (2006). Using stress, appraisal, and coping theories in clinical practice: assessments of coping strategies after disaster. *Brief Treatment and Crisis Intervention*, 6(4), 337-348. <https://doi.org/10.1093/brief-treatment/mhl009>
- ΜΗΤΣΟΠΟΥΛΟΥ, Ε. (2015). Η αυτό-αντίληψη των χαρισματικών και ταλαντούχων παιδιών και η συνείδηση του στίγματος. Στο Ζ. Κρόκου (Επιμ.) *Διλήμματα και Προοπτικές στην Ειδική Εκπαίδευση* (σελ. 362-376). Τόμος Ε΄. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- NEIHART, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being: what does the empirical literature say? *Roeper Review*, 25, 10-17. <https://doi.org/10.1080/02783199909553991>
- NEIHART, M. (2011). Three questions by Maureen Neihart. In T. L. Cross (Ed.), *On the Social and Emotional Lives of Gifted Children*.

- Understanding and Guiding their Development* (pp. 189-192/4th ed.). Waco, TX: Prufrock Press Inc.
- REIS, M. S., & RENZULLI, S. J. (2014). Current research on the social and emotional development of gifted and talented students: good news and future possibilities. *Psychology in the Schools, 41*(1), 119-130. <https://doi.org/10.1002/pits.10144>
- ROBINSON, M., N. (2008). The social world of gifted children and youth. In S. Pfeiffer (Ed.) *Handbook of Giftedness in Children: Psychoeducational Theory, Research and Best Practices* (pp. 33-51). Springer: Florida, USA.
- ROEPER, A. (1995). *AnneMarie Roeper: Selected Writings and Speeches*. Minneapolis, MA: Free Spirit.
- RUDASSIL, MORITZ, K., READ CAPPER, M., CLARK FOUST, R., CALLAHAN, M., C., & ALBAUGH, B., S. (2009). Grade and gender differences in gifted students' self-concepts. *Journal for the Education of the Gifted, 32*(3), 340-367. <https://doi.org/10.4219/jeg-2009-862>
- SIEGLE, D., & MCCOACH, D. B. (2005). Making a difference: motivating gifted students who are not achieving. *Teaching Exceptional Children, 38*(1), 22-27. <https://doi.org/10.1177/004005990503800104>
- SILVERMAN, L. (1997). The construct of asynchronous development. *Peabody Journal of Education, 72*(3-4), 36-58. <https://doi.org/10.1080/0161956X.1997.9681865>
- SIMPSON, J., & GLOVER ADAMS, M. (2015). *Understanding Gifted Adolescents. Accepting the Exceptional*. Lanham, Maryland: Lexington Books.
- SISK, D. (2008). *Making Great Kids Greater. Easing the Burden of Being Gifted*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- SMITH, L. C., EISENBERG, N., SPINRAD, L. T., CHASSIN, L., MORRIS SHEFFIELD, A., KUPFER, A., LIEW, J., CUMBERLAND, A., & VALIENTE, C. (2006). Children's coping strategies and coping efficacy: relations to parent socialization, child adjustment, and familial alcoholism. *Development and Psychopathology, 18*, 445-469. <https://doi.org/10.1017/S095457940606024X>
- STRIP, A. C. (2000). *Helping gifted children soar: A practical guide for parents and teachers*. Scottsdale: Great Potential Press, Inc.

- SWIATEK, M. A. (1995). An empirical investigation of the social coping strategies used by adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 39, 154-160. <https://doi.org/10.1177/001698629503900305>
- SWIATEK, M. A., & DOOR, R. M. (1998). Revision of the social coping questionnaire: Replication and extension of previous findings. *Journal of Secondary Gifted Education*, 10, 252-259. <https://doi.org/10.1177/1932202X9801000105>
- VAN TASSEL-BASKA, J. (1987). The process of talent development. In J. Van Tassel-Baska, D. T. Johnson, & L. N. Boyce (eds.), *Developing Verbal Talent: Ideas and Strategies for Teachers of Elementary and Middle School Students* (pp. 3-22). Boston: Allyn and Bacon.
- WANG, Y-C., KUO, C.-C., & WU, S.-M., (2019). Creative and problem solving thinking of gifted and talented young children observed through classroom dialogues. *Universal Journal of Educational Research*, 7(12), 2677-2692. <https://doi.org/10.13189/ujer.2019.071215>
- WEBB, T. J., GORE, L. J., AMEND, R. E., & DEVRIES, R. A. (2007). *A Parent's Guide to Gifted Children*. Scottsdale, Arizona: Great Potential Press.
- WHITNEY, S. C., & HIRSCH, G. (2007). *A love for learning: motivation and the gifted child*. Scottsdale, Arizona: Great Potential Press.
- YUNG, Y. J., MCCORMICK, J., & GROSS, M. U. M. (2012). The forced choice dilemma: a model incorporating idiocentric/allocentric cultural orientation. *Gifted Child Quarterly*, 56(1), 15-24. <https://doi.org/10.1177/0016986211429169>



Περίληψη

Μία πληθυσμιακή ομάδα η οποία γίνεται αποδέκτης πολλών στερεοτυπικών αντιλήψεων από συνομηλίκους, εκπαιδευτικούς και γονείς είναι οι χαρισματικοί και ταλαντούχοι μαθητές, των οποίων η διαφορετικότητα φαίνεται να τους δημιουργεί αρκετά προσκόμματα στην ανάπτυξη υγιών κοινωνικών σχέσεων. Πολλές ερμηνείες έχουν δοθεί με βάση τα ερευνητικά δεδομένα για ποιο λόγο προκύπτει αυτό ως πρόβλημα και πολλές συνηγορούν στην άποψη ότι οφείλεται στο στίγμα της χαρισματικότητας και τα απορρέοντα στερεότυπα, τα οποία, με τη σειρά τους, συνδέονται με την αυτο-αντίληψη των χαρισματικών παιδιών, αφού τα χαρισματικά παιδιά αναπτύσσουν την αίσθηση του εαυτού μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους τους. Πολλοί από τους χαρισματικούς μαθητές επιλέγουν να κάνουν χρήση ποικίλων στρατηγικών διαχείρισης των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων με τους συνομηλίκους τους ρυθμίζοντας τις πληροφορίες που τους αφορούν. Με βάση το «φάσμα ορατότητας» κάποια χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά επιδιώκουν η χαρισματικότητά τους να είναι πλήρως ορατή και άλλα επιλέγουν να την αποκρύψουν. Η ρύθμιση του εύρους της επιθυμητής ορατότητάς θέτει και τα όρια των κοινωνικών τους συναναστροφών *ad libitum*. Ωστόσο, ο πόθος των χαρισματικών παιδιών παραμένει διακαής, κι αυτός είναι η συναναστροφή με τους συνομηλίκους, μέσα από την οποία δύνανται να καλυφθούν πολλές κοινωνικές και συναισθηματικές τους ανάγκες, οι οποίες, εξαιτίας της ασύγχρονης τους ανάπτυξης, παραμένουν ανικανοποίητες.

Λέξεις-κλειδιά: χαρισματικοί και ταλαντούχοι μαθητές,
στρατηγικές διαχείρισης, στίγμα, αυτό-αντίληψη

Alexandros-Stamatios ANTONIOU

Eftihia MITSOPOULOU

*Social Interaction Coping Strategies of Gifted
and Talented Students*

Abstract

Stereotypic views held by peers, teachers and parents of the gifted and talented students are very common and the fact that these children are different puts up many barriers in developing healthy social relationships. According to research, there have been many interpretations why this is emerging as a problem and quite a few attest that this is due to the stigma of giftedness and the deriving stereotypes, which, in turn, are connected to the self-concept of gifted children, since gifted children develop the sense of self through social interaction with peers. A large number of gifted students choose to use a variety of strategies in coping with peers, thus, regulating the information that concerns them. According to the “continuum of visibility” some gifted and talented children pursue maintaining their giftedness visible, while others decide on hiding it. Adjusting the amplitude of visibility sets the limits of social interaction ad libitum. Nevertheless, gifted children’s desire remains insatiable, that is, interacting with peers. Through this interaction several of their social and emotional needs will be met, which, due to their asynchronous development, remain unsatisfied.

Keywords: gifted and talented students, coping strategies, stigma,
self-concept

Αλέξανδρος-Σταμάτιος ΑΝΤΩΝΙΟΥ
Ειρήνη ΞΥΠΟΛΙΤΑ

*Επίδραση του Βαθμού Τελειοθηρίας στα
Ψυχοσυναισθηματικά και Γνωστικά
Χαρακτηριστικά των Παιδιών με
Υψηλές Ακαδημαϊκές Επιδόσεις*

doi:<https://doi.org/10.12681/plogos.27927>

ΕΝΑ ΑΠΟ ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΩΝ παιδιών που ταυτόχρονα συνιστά και παράγοντα πρόκλησης δυσκολιών, τόσο στο ίδιο το παιδί όσο και στο περιβάλλον αναφοράς του είναι η ύπαρξη της τελειοθηρίας. Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, η τελειοθηρία συνιστά ένα πολυπαραγοντικό φαινόμενο με διαστάσεις που συνδέονται, αφενός με δυσκολίες στη σχολική και κοινωνική προσαρμογή του παιδιού και του εφήβου και αφετέρου με συνοδά προβλήματα, στα οποία συμπεριλαμβάνονται η έντονη ψυχική δυσφορία και τα αυξημένα επίπεδα άγχους (Cross & Cross, 2015. Hewitt, Habke, Lee-Baggley, Sherry & Flett, 2008). Ως τελειοθηρία δύναται να θεωρηθεί η εσωτερική ανάγκη των ατόμων να παρουσιάζουν μια ιδανική εικόνα του εαυτού τους έναντι των άλλων (Kanevsky & Keighley, 2003. Speirs Neumeister, 2004. Stricker, Buecker, Schneider & Preckel, 2020).

Συγκεκριμένα, η έννοια της τελειοθηρίας αναφέρεται στην τάση του ατόμου να θέτει υπερβολικά υψηλούς προσωπικούς στόχους. Η προσωπική στοχοθεσία των παιδιών με τελειοθηρικά χαρακτηριστικά έχει ως βάση το στοιχείο του μη ρεαλιστικού. Η έννοια της τελειοθηρίας περιλαμβάνει διαστάσεις, όπως επίμονες σκέψεις αναφερόμενες σε παρελθούσες ματαιώσεις, αυξημένα επίπεδα αυστηρής αυτοκριτικής, καθώς και υπερβολικές γονεϊκές προσδοκίες σε συνδυασμό με άσκηση συνεχούς αρνητικής κριτικής (Cross & Cross, 2015. Mofield & Parker Peters, 2018. Speirs Neumeister, 2016).

Η τελειοθηρία δύναται να καταστεί περισσότερο κατανοητή μέσω ενός μοντέλου πέντε παραγόντων (Chan, 2009). Το συγκεκριμένο μοντέλο περιλαμβάνει τις προσωπικές επιδιώξεις των χαρισματικών παιδιών, οι οποίες στην πλειονότητά τους χαρακτηρίζονται από το μη ρεαλιστικό και ανεδαφικό χαρακτήρα τους. Στις προσωπικές επιδιώξεις των παιδιών έρχονται να προστεθούν και οι υπερβολικές γονεϊκές προσδοκίες σε συνδυασμό με την αυστηρή γονεϊκή κριτική που ασκούν ορισμένοι γονείς στα ήδη πιεσμένα παιδιά τους. Ακόμη, η υπερευαίσθητοποίηση από την οποία διακατέχονται σε σχέση με παρελθούσες ματαιώσεις συνιστά τροχοπέδη στην (ομαλή) πορεία μιας ισόρροπης νοητικής και συναισθηματικής ανάπτυξης (Alodat, Abu Ghazal & Al-Hamouri, 2020. Kakavand, Kalantari, Noohi & Taran, 2017. Pfeiffer & Stocking, 2000). Τους ανωτέρω τέσσερις παράγοντες συμπληρώνει η υπερενασχόληση των χαρισματικών παιδιών με την οργάνωση και της παραμικρής λεπτομέρειας στην καθημερινότητά τους σε σημείο που να καθίσταται δυσλειτουργική οποιαδήποτε προσπάθεια ομαλής προσαρμογής σε αυτή (Dixon, Lapsley & Hanchon, 2004. Mofield & Parker Peters, 2019).

Η τελειοθηρία μπορεί να κατηγοριοποιηθεί σε δύο κύριους πυλώνες, ήτοι: τη θετική φυσιολογική τελειοθηρία (positive normal perfectionism) και την αρνητική νευρωτική τελειοθηρία (negative neurotic perfectionism). Η ειδοποιός διαφορά μεταξύ των δύο μορφών τελειοθηρίας εντοπίζεται στην αποδοχή από μέρους των παιδιών μιας αποτυχημένης προσπάθειας στην περίπτωση της θετικής φυσιολογικής τελειοθηρίας, ενώ στην περίπτωση της αρνητικής νευρωτικής τελειοθηρίας τα παιδιά χαρακτηρίζονται από μειωμένη ή/και μηδενική ανοχή σε λάθη. Τα παιδιά που ανήκουν σε αυτήν την κατηγορία ασκούν αυστηρή αυτοκριτική, διακρίνονται για την αναβλητική τους συμπεριφορά, ενώ αποφεύγουν απαιτητικές εργασίες που απαιτούν προσπάθεια από τα ίδια (Besser, Flett & Hewitt, 2010. Mofield, Parker Peters & Chakraborti-Ghosh, 2016. Siegle, McCoach & Roberts, 2017. Stoeber & Yang, 2010).

Η τελειοθηρία συνιστά ένα δυσλειτουργικό χαρακτηριστικό γνώρισμα, το οποίο εμπερικλείει τρεις κύριες συνιστώσες. Η πρώτη από τις τρεις συνιστώσες περιλαμβάνει τρεις διαστάσεις μέσω των οποίων αντανακλάται η ανάγκη του ατόμου να προβάλλει μια τέλεια εικόνα του εαυτού, καθώς και την πεποίθηση του ατόμου ότι οι άλλοι αναμένουν από αυτό αυτήν την τέλεια εικόνα (Alodat et al., 2020. Hewitt & Flett, 2008). Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη από τις τρεις βασικές συνιστώσες κατηγοριοποιείται σε αυτο-προσανατολιζόμενη, σε ετερο-προσανατολιζόμενη και σε κοινωνικά οριζόμενη μορφή τελειοθηρίας. Η αυτο-προσανατολιζόμενη

μορφή τελειοθηρίας (self-oriented perfectionism) αντανακλά μια εσωτερική ανάγκη του παιδιού να ανταποκριθεί επαρκώς στις προσωπικές απαιτήσεις που το ίδιο έχει εξαρχής θέσει. Η ανωτέρω μορφή τελειοθηρίας έχει συνδεθεί σημαντικά με θετικές μορφές συμπεριφοράς και υγιή χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του παιδιού και του εφήβου (Enns & Cox, 2002. Mofield & Parker Peters, 2018. Ogurlu, 2020).

Ειδικότερα, τα παιδιά, τα οποία διακρίνονται για την αυτοπροσανατολιζόμενη μορφή τελειοθηρίας υιοθετούν κάποιες ιδιαίτερα αποτελεσματικές στρατηγικές μάθησης που συμβάλλουν καθοριστικά στην προαγωγή της γενικότερης μαθησιακής διαδικασίας. Η εν λόγω μορφή τελειοθηρίας χαρακτηρίζεται ως θετική φυσιολογική τελειοθηρία (adaptive/healthy perfectionism) και διακρίνεται για θετικά στοιχεία της προσωπικότητας, όπως η ισχυρή αίσθηση ευθύνης, η στοχοπροσήλωση, η οργανωτικότητα, η αυτοπειθαρχία, οι υψηλοί ακαδημαϊκοί στόχοι και κατ' επέκταση η υψηλή σχολική επίδοση (Cook & Kearny, 2014. Speirs Neumeister, 2016. Stricker et al., 2020).

Τα παραπάνω χαρακτηριστικά στοιχεία των παιδιών με την αυτοπροσανατολιζόμενη μορφή τελειοθηρίας (self-oriented perfectionism) αντανακλώνονται μέσω της έννοιας της τελειοθηρικής στοχοθεσίας και στοχοπροσήλωσης (Mofield & Parker Peters, 2019. Mofield, Parker Peters & Chakraborti-Ghosh, 2016. Stoeber, Feast & Hayward, 2009). Η ειδοποιός διαφορά μεταξύ των δύο κύριων μορφών τελειοθηρίας συνίσταται στην ύπαρξη εσωτερικών κινήτρων στην περίπτωση της αυτοπροσανατολιζόμενης εν συγκρίσει προς την κοινωνικά οριζόμενη μορφή τελειοθηρίας (socially-prescribed perfectionism). Από την άλλη πλευρά, η περίπτωση της κοινωνικά οριζόμενης μορφής τελειοθηρίας αναφέρεται στην πεποίθηση του παιδιού ότι πρέπει να ανταποκριθεί στις υπερβολικές απαιτήσεις που έχει θέσει το περιβάλλον αναφοράς του (οικογενειακό, σχολικό και κοινωνικό πλαίσιο), προκειμένου να γίνει αποδεκτό από αυτό (Kakavand et al., 2017. Olton-Weber, Hess & Ritchotte, 2020).

Οι σημαντικοί άλλοι διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην πορεία ανάπτυξης τελειοθηρικών τάσεων στα παιδιά και τους εφήβους, καθώς μέσω των προτύπων που προωθούνται εντός του οικογενειακού και ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος γεννώνται στα παιδιά μη ρεαλιστικοί στόχοι. Η εν λόγω μορφή τελειοθηρίας λειτουργεί μέσω της ύπαρξης εξωτερικών κινήτρων, το περιβάλλον αναφοράς παρωθεί το παιδί προς συγκεκριμένες, κατά περίπτωση, κατευθύνσεις (Chang, Lee, Byeon & Min Lee, 2015. Mofield & Parker Peters, 2018). Η κοινωνικά οριζόμενη μορφή τελειοθηρίας συνιστά μια δυσλειτουργική μορφή τελειοθηρίας,

καθώς έχει συνδεθεί με ένα πλήθος δυσλειτουργικών συμπεριφορών και αρνητικών χαρακτηριστικών (Appleton, Hall & Hill, 2010. Speirs Neumeister, 2016).

Η δεύτερη διάσταση (ετερο-προσανατολιζόμενη μορφή τελειοθρίας) προβάλλει την ανάγκη των παιδιών ώστε οι άλλοι και ιδίως οι σημαντικοί άλλοι να ανταποκρίνονται στις υψηλές απαιτήσεις που τα ίδια έχουν θέσει. Τα παιδιά και οι έφηβοι, στη συγκεκριμένη περίπτωση, διακρίνονται για τις τελειοθηρικές προσδοκίες έναντι τρίτων προσώπων. Η ετερο-προσανατολιζόμενη μορφή τελειοθρίας μπορεί να προσλάβει τόσο λειτουργικές όσο και δυσλειτουργικές εκφάνσεις (Cook & Kearny, 2014. Ogurlu, 2020. Stoeber & Hotham, 2013).

Η δεύτερη συνιστώσα του μοντέλου αυτού αντανακλά μια διαπροσωπική μορφή έκφρασης της τελειοθρίας, η οποία εκδηλώνεται είτε με τη δημόσια προβολή μιας ψευδούς εικόνας του εαυτού είτε με την απόκρυψη πιθανών ελλειμμάτων. Η δεύτερη αυτή συνιστώσα αναφέρεται ως τελειοθηρική αυτο-παρουσίαση (perfectionistic self-presentation) και περιλαμβάνει τις ακόλουθες τρεις κατηγορίες: την τελειοθηρική αυτο-προώθηση (perfectionistic self-promotion), την απόκρυψη των ατελειών (non display of imperfection) και τη μη αποκάλυψη των ατελειών (non disclosure of imperfection) (Hewitt et al., 2011. Hewitt et al., 2008. Stricker et al., 2020).

Η τρίτη συνιστώσα εμπλέκει γνωστικές διαδικασίες, μέσω των οποίων αντανακλάται η διαδικασία επεξεργασίας πληροφοριών με τη χρήση τελειοθηρικών γνωστικών δομών και αυτόματων σκέψεων με τελειοθηρικό περιεχόμενο. Οι τρεις διαστάσεις που συνθέτουν το φαινόμενο της τελειοθρίας έχουν συνδεθεί με ψυχοπαθολογικές μορφές συμπεριφοράς, καθώς και με δυσκολίες τόσο στη σχολική επίδοση όσο και στις διαπροσωπικές σχέσεις (Cross & Cross, 2015. Flett & Hewitt, 2002. Lozano, Valor-Segura & Lozano, 2015).

Η ύπαρξη τελειοθηρικών τάσεων στα παιδιά και τους εφήβους επιδρά σημαντικά, τόσο σε ψυχοσυναισθηματικό, όσο και σε γνωστικό επίπεδο. Μέσω της προβολής μιας ψευδούς εικόνας του εαυτού προσπαθούν να αντισταθμίσουν μια τραυματισμένη αυτο-αξία και μια ελλιπώς διαμορφωμένη προσωπική ταυτότητα (Siegle et al., 2017). Όλες οι διαστάσεις της τελειοθρίας έχουν συνδεθεί με δυσκολίες προσαρμογής σε ένα ευρύ φάσμα συμπτωμάτων και καταστάσεων, ήτοι: διαταραχή της προσωπικότητας, νευρική ανορεξία, αγχώδεις διαταραχές, κατάθλιψη, καθώς και αρνητική στάση απέναντι σε υποστηρικτικές υπηρεσίες ψυχικής υγείας (Besser et al., 2010. Lozano, Valor-Segura & Lozano, 2015). Οι αγχώδεις

διαταραχές συνιστούν τις πιο συχνά εμφανιζόμενες ψυχοπαθολογικές μορφές συμπεριφοράς που απαντώνται σε παιδιά και εφήβους. Οι ανωτέρω ψυχικές διαταραχές έχουν συσχετιστεί σε μεγάλο βαθμό με δυσπροσαρμοστικές συμπεριφορές σε ένα φάσμα ακαδημαϊκών, οικογενειακών και ευρύτερων κοινωνικών καταστάσεων (Alodat et al., 2020. Mitchell, Newall, Broeren & Hudson, 2013).

Οι δυσλειτουργικές μορφές τελειοθρίας εκδηλώνονται με καταθλιπτικά συμπτώματα, αρνητικές αυτόματες σκέψεις, έντονη αυτοκριτική, απρόσφορο συναίσθημα, αποφυγή απαιτητικών εργασιών και χαμηλή σχολική επίδοση (Mofield & Parker Peters, 2019. Mofield, Parker Peters & Chakraborti-Ghosh, 2016). Στα παιδιά με αρνητικές τελειοθηρικές τάσεις είναι εμφανής η ύπαρξη ασυμφωνίας μεταξύ της εικόνας που προβάλλουν και εκείνης που βιώνουν (Chan, 2012). Ο εν λόγω μαθητικός πληθυσμός διακρίνεται από νευρωτικές και ψυχαναγκαστικές συμπεριφορές στην επιδίωξη της τέλει εικόνας του εαυτού. Η ύπαρξη τελειοθρίας φαίνεται να συνιστά σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα εμφάνισης ψυχοπαθολογικών συμπεριφορών στα παιδιά και τους εφήβους (Hewitt et al, 2011. Mofield & Parker Peters, 2015).

Ο ρόλος του οικογενειακού περιβάλλοντος στην ανάπτυξη τελειοθηρικών τάσεων στα παιδιά και τους εφήβους θεωρείται καθοριστικής σημασίας. Συγκεκριμένου τύπου οικογενειακά πλαίσια φαίνεται να παρουσιάζουν ιδιαίτερος υψηλή συσχέτιση με δυσλειτουργικές μορφές τελειοθρίας (Kakavand et al., 2017. Wigert, Reiter-Palmon, Kaufman & Sylvia, 2012). Η έκθεση του παιδιού σε ένα αγχώδες οικογενειακό περιβάλλον ενισχύει τις ανησυχίες των παιδιών για τις συνέπειες των λαθών τους και την αίσθηση ότι δε «συναντούν» τις προσδοκίες των σημαντικών άλλων. Συχνά μάλιστα, μέσω των υπερβολικά υψηλών προσδοκιών και απαιτήσεων προβάλλεται η ανάγκη των γονέων να καλύψουν προσωπικά τους ελλείμματα και να προωθήσουν δικές τους ναρκισσιστικές τάσεις (Cook & Kearny, 2014). Η επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος και η σημασία του στην εμφάνιση δυσλειτουργικών μορφών τελειοθρίας παρατηρείται στη στενή σύνδεση και των τριών μορφών τελειοθρίας (αυτο-προσανατολιζόμενης, ετερο-προσανατολιζόμενης και κοινωνικά οριζόμενης) με τις κοινωνικές προσδοκίες που τίθενται από τους γονείς και τους σημαντικούς άλλους (Appleton, Hall & Hill, 2010. Flett & Hewitt, 2002. Kakavand et al., 2017). Ειδικότερα, στη διάρκεια της εφηβικής ηλικίας οι τελειοθηρικές τάσεις αποκτούν έναν πιο μόνιμο χαρακτήρα (Mofield & Parker Peters, 2015).

Το οικογενειακό πλαίσιο του παιδιού δύναται να θεωρηθεί ως ένας εκ των σημαντικότερων αιτιολογικών παραγόντων ανάπτυξης τελειοθηρικών τάσεων. Ορισμένοι από τους κυριότερους παράγοντες είναι η ύπαρξη ψυχοπαθολογίας ή κάποιας μορφής τελειοθηρίας από τους γονείς, οι γονεϊκές προσδοκίες και απαιτήσεις και η άσκηση αυστηρής κριτικής προς τα παιδιά. Η επίδραση που ασκεί η οικογένεια του παιδιού διαφαίνεται μέσω της βάσης ανάπτυξης των δύο κυρίαρχων μορφών τελειοθηρίας (Damian, Stoeber, Negru & Baban, 2013. Oguflu, 2020). Η αυτοπροσανατολιζόμενη μορφή τελειοθηρίας αναπτύσσεται μέσω του μηχανισμού της κοινωνικής μάθησης, ενώ η κοινωνικά οριζόμενη μέσω του μηχανισμού των κοινωνικών προσδοκιών. Αναλυτικότερα, η αυτοπροσανατολιζόμενη μορφή τελειοθηρίας αναδύεται ως επακόλουθο της μίμησης των μορφών τελειοθηρίας των γονέων σε αντίθεση με την κοινωνικά οριζόμενη, η οποία υπαγορεύεται μέσω των μη ρεαλιστικών και συχνά ανεδαφικών γονεϊκών προσδοκιών (Alodat et al., 2020. Kakavand et al., 2017. Mitchell et al., 2013).

Εν γένει, ένα θετικό, υποστηρικτικό και ευέλικτο οικογενειακό πλαίσιο προωθεί λειτουργικές και ίσως και επιθυμητές μορφές τελειοθηρίας. Αντίθετα, δυσλειτουργικές μορφές τελειοθηρίας παρατηρούνται ως συνέπεια ελλιπούς συναισθηματικής στήριξης από τους γονείς σε συνδυασμό με παράγοντες, όπως χαμηλό αυτοσυναίσθημα, καταθλιπτικά και ενοχικά συμπτώματα (Kennedy & Farley, 2018. Sherry, Law, Hewitt, Flett & Besser, 2008). Συχνά μάλιστα, προωθούνται οι προσωπικές επιδιώξεις των γονέων με την εφαρμογή μεθόδων χειραγώγησης και ελέγχου γεγονός που επισημαίνει τη σημασία και τη συμβολή του οικογενειακού περιβάλλοντος στην πορεία ανάπτυξης θετικής ή αρνητικής τελειοθηρίας (Besser et al., 2010. Kakavand et al., 2017).

Στην περίπτωση των ακαδημαϊκώς χαρισματικών παιδιών, οι γονεϊκές προσδοκίες αυξάνονται, καθώς αυξάνεται το δυναμικό των παιδιών. Σχετικές ανασκοπήσεις ερευνών επισημαίνουν την υψηλή συσχέτιση μεταξύ της τελειοθηρίας και της χαρισματικότητας καθώς μάλιστα έχει θεωρηθεί στοιχείο της προσωπικότητας των παιδιών με υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις. Οι τελειοθηρικές τάσεις που διακρίνουν τα παιδιά αυτά είναι δυνατόν να οδηγήσουν σε δυσπροσαρμοστική ψυχοκοινωνική συμπεριφορά και συναισθηματικές δυσκολίες (Dixon et al., 2004. Hewitt et al., 2008. Wigert et al., 2012).

Συγκεκριμένα, η κοινωνικά οριζόμενη τελειοθηρία (socially-prescribed perfectionism) έχει συνδεθεί στενά με τις πιέσεις που υφίσταται ο ανωτέρω μαθητικός πληθυσμός. Τα παιδιά αυτά γίνονται αποδέκτες

ισχυρών πιέσεων τόσο από το οικογενειακό περιβάλλον όσο και από το υπάρχον διαμορφωμένο εκπαιδευτικό σύστημα (Kennedy & Farley, 2018. Speirs Neumeister, Williams & Cross, 2009). Μέσω της ισχύουσας εκπαιδευτικής πολιτικής προωθείται η επιτυχία με εξαιρετικά ανταγωνιστικά μέσα και παρατηρείται παραγκωνισμός της ίδιας της ουσίας της μάθησης, ενώ παράλληλα ενισχύεται ο βαθμοθηρικός προσανατολισμός του εκπαιδευτικού πλαισίου. Οι μαθητές αξιολογούνται σε διατομική και όχι ενδοατομική βάση, συγκρίνονται δηλαδή σε σχέση με τους συμμαθητές τους και όχι σε σχέση με την προσπάθεια που κατέβαλαν σε σχετική πρότερη δική τους επίδοση και την βελτίωση που παρουσίασαν ως προς αυτή (Hanchon, 2010).

Ένας ακόμη παράγοντας που συμβάλλει σημαντικά στην ανάπτυξη και ενίσχυση των τελειοθηρικών τάσεων των μαθητών με υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις αναδεικνύεται το ίδιο το μαθησιακό τους προφίλ. Συγκεκριμένα, το μαθησιακό προφίλ των εν λόγω μαθητών αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα θέτοντας περιορισμούς στα επίπεδα της ακαδημαϊκής τους επίδοσης. Τα συγκεκριμένα παιδιά βιώνουν έντονη την ανάγκη να γνωρίζουν εκ των προτέρων, προτού αναλάβουν να φέρουν εις πέρας μια δραστηριότητα την έκβαση της συγκεκριμένης δραστηριότητας και τις συνέπειες ή οφέλη για τα ίδια (Chan, 2012b. Mofield & Parker Peters, 2019). Τα ακαδημαϊκώς χαρισματικά παιδιά χαρακτηρίζονται από έντονη αναβλητικότητα, η οποία αποτελεί στοιχείο της προσωπικότητάς τους αποφεύγοντας να ασχοληθούν με δραστηριότητες που απαιτούν έντονη προσπάθεια και ειδικά στις περιπτώσεις εκείνες που έχουν βιώσει κάποια αποτυχία σε αντίστοιχου τύπου σχολικές δραστηριότητες (Chan, 2010. Mofield & Parker Peters, 2015). Στον ανωτέρω μαθητικό πληθυσμό είναι έκδηλη η υπερευαίσθησία για παρελθούσες ματαιώσεις, στοιχείο το οποίο λειτουργεί ανασταλτικά σε κάθε προσπάθεια αντιμετώπισης των όποιων δυσκολιών αντιμετωπίζουν, καθώς και ενίσχυσης της σχολικής τους επίδοσης (Mofield & Parker Peters, 2018. Speirs Neumeister, 2016).

Έχοντας ως σημείο αναφοράς τα παραπάνω χαρακτηριστικά η συγκεκριμένη ομάδα μαθητών αναπτύσσει χαμηλή ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη η οποία και οδηγεί σε σχολική επίδοση αναντίστοιχη των ικανοτήτων τους (Siegle et al., 2017. Speirs Neumeister, Williams & Cross, 2007). Συχνό άλλωστε είναι το φαινόμενο της υποεπίδοσης στον εν λόγω μαθητικό πληθυσμό. Ένας πρόσθετος παράγοντας που λειτουργεί ανασταλτικά σε όποια προσπάθεια υπέρβασης των δυσκολιών αντιμετωπίζονται παιδιά αυτά και περιορίζει την εξέλιξη των δυνατοτήτων τους είναι οι αναποτελεσματικές στρατηγικές μάθησης, καθώς και η διαχείριση στρεσογό-

νων καταστάσεων (Mofield & Parker Peters, 2019. Stornelli, Flett & Hewitt, 2009). Κατά συνέπεια, η υιοθέτηση αναποτελεσματικών στρατηγικών μάθησης και διαχείρισης στρεσογόνων καταστάσεων δυσχεραίνει τις υπάρχουσες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν (Mofield et al., 2016).

Μια από τις σημαντικότερες ίσως αρνητικές συνέπειες των τελειοθηρικών τάσεων αναφέρεται στην αρνητική επίδραση της τελειοθαρίας στην ανάπτυξη και προώθηση της δημιουργικότητας. Η ύπαρξη δυσλειτουργικών μορφών τελειοθαρίας δρα ανασταλτικά στην πορεία ανάπτυξης τόσο της δημιουργικότητας όσο και της κριτικής σκέψης (Alodat et al., 2020. Wigert et al., 2012). Η υπάρχουσα εκπαιδευτική πολιτική σε συνδυασμό με τις τελειοθηρικές τάσεις των παιδιών με υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις όχι απλώς δεν προάγει την κριτική σκέψη, αλλά τοποθετεί τον μαθητή εντός στενών ορίων σκέψης και δράσης, χωρίς να παρέχονται στους μαθητές ευκαιρίες για ανάληψη πρωτοβουλιών και εφαρμογή καινοτόμων δράσεων (Chang, Lee, Byeon & Min Lee, 2015).

Στη διάρκεια της εφηβικής ηλικίας οι δυσλειτουργικές μορφές τελειοθαρίας των παιδιών εντείνονται, λαμβάνοντας μεγαλύτερες διαστάσεις επηρεάζοντας ένα ευρύ φάσμα καταστάσεων και ιδίως στον κοινωνικο-συναισθηματικό τομέα. Η εφηβεία αποτελεί μια ιδιαίτερα ευαίσθητη ηλικιακή και αναπτυξιακή περίοδο σηματοδοτώντας πληθώρα αλλαγών για τον έφηβο και την οικογένειά του (Damian, Stoeber, Negru & Baban, 2013. Mofield et al., 2016). Στο εν λόγω αναπτυξιακό στάδιο, τα παιδιά διαμορφώνουν και αποκτούν συνείδηση των κοινωνικών επιταγών και των κοινωνικών προτύπων που επικρατούν στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Χαρακτηριστικό παράδειγμα των έμμεσων κοινωνικών πιέσεων που δέχονται οι έφηβοι συνιστά η υπερβολική ανησυχία από την οποία διακατέχονται όσον αφορά σε θέματα κοινωνικής αποδοχής και ένταξης. Η ανάγκη ενσωμάτωσης σε κοινωνικώς αποδεκτά πρότυπα που δημιουργείται μέσω των κανονιστικών πιέσεων που ασκούνται στους εφήβους συμβάλλει στην δημιουργία και διατήρηση μιας άτρωτης κοινωνικής εικόνας (Mofield & Parker Peters, 2015. Siegle et al., 2017).

Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά προβάλλουν μια μη ρεαλιστική εικόνα του εαυτού καταβάλλοντας υπεράνθρωπες προσπάθειες, προκειμένου να τη διατηρήσουν και να λάβουν την αποδοχή της ομάδας των συνομηλίκων. Συχνά μάλιστα αναπτύσσεται μια παθολογική ανησυχία στην προσπάθεια προβολής και διατήρησης της ψευδούς εικόνας που προωθούν στους σημαντικούς άλλους (Alodat et al., 2020. Stoeber & Hotham, 2013. Stricker et al., 2020). Η έντονη φοβία της κατάρρευσης της προβαλλόμενης εικόνας χαρακτηρίζεται από μακροπρόθεσμες αρνητικές συ-

νέπειες με επιπτώσεις σε όλο το πλαίσιο δράσης του εφήβου. Η επιμονή του εφήβου να διατηρήσει την κοινωνική άτρωτη εικόνα τού εαυτού τον ωθεί στην αποφυγή αβέβαιων κοινωνικών κυρίως καταστάσεων. Η αβεβαιότητα και ιδίως η αίσθηση ανεξέλεγκτου που προκαλείται υπό αυτές τις συνθήκες δυσχεραίνουν μια ήδη επιβαρυνμένη κατάσταση (Hewitt et al., 2011. Mofield & Parker Peters, 2015).

Σημαντικό σημείο αναφοράς σε μια προσπάθεια πληρέστερης κατανόησης της έννοιας της τελειοθρίας καθίσταται το γεγονός της δυσκολίας ακαδημαϊκής προσαρμογής με την οποία έρχεται αντιμέτωπο ένα αξιόλογο ποσοστό παιδιών και εφήβων. Συγκεκριμένα, παρατηρείται μια αντιστρόφως ανάλογη σχέση, καθώς όσο αυξάνεται η υιοθέτηση δυσλειτουργικών μορφών τελειοθρίας, τόσο μειώνεται η ομαλή ακαδημαϊκή προσαρμογή (Hewitt et al., 2008. Speirs Neumeister & Finch, 2007). Έχοντας ως στόχο την ομαλή ακαδημαϊκή προσαρμογή των παιδιών και των εφήβων κρίνεται αναγκαίο να προωθούνται και να ενισχύονται θετικές μορφές τελειοθρίας, οι οποίες θα συμβάλλουν στην ενδυνάμωση του μαθησιακού προφίλ και μαθησιακού δυναμικού του εκάστοτε μαθητή (Kennedy & Farley, 2018. Verner-Filion & Gaudreau, 2010).

Κατά βάση, η ακαδημαϊκή προσαρμογή αξιολογείται βάσει δύο δεικτών: α) της ακαδημαϊκής επίδοσης που παρουσιάζουν οι μαθητές και β) της ακαδημαϊκής ικανοποίησης που βιώνουν. Ακόμη, η ομαλή ακαδημαϊκή προσαρμογή διαφοροποιείται από την δυσπροσαρμοστική, μέσω των ακαδημαϊκών στόχων που προάγονται κάθε φορά. Τα παιδιά τα οποία επιτυγχάνουν ομαλή ακαδημαϊκή προσαρμογή διακρίνονται για την υιοθέτηση ακαδημαϊκών στόχων προσέγγισης (approach goals), σε αντίθεση με τα παιδιά με δυσπροσαρμοστική ακαδημαϊκή προσαρμογή τα οποία επιλέγουν στόχους αποφυγής (avoidance goals) (Siegle et al., 2017).

Εντούτοις, οι δυσλειτουργικές μορφές τελειοθρίας μπορούν να αντιμετωπισθούν αποτελεσματικά μέσω της εφαρμογής προγραμμάτων βασισμένων στη γνωσιακή-συμπεριφορική θεραπεία. Οι παρεμβατικές πρακτικές στοχεύουν στην προώθηση θετικών μορφών τελειοθρίας μέσω της ενίσχυσης της ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης του παιδιού (Kennedy & Farley, 2018. Mitchell et al., 2013. Mofield et al., 2016). Προκειμένου να ενισχυθούν οι προσωπικές προσπάθειες του παιδιού οφείλει να δοθεί έμφαση όχι μόνο ως προς τη στόχευση, αλλά και ως προς την οργάνωσή της. Για να καταστεί αυτό δυνατό θα πρέπει να τεθούν αρχικά ρεαλιστικοί μικροί στόχοι και στην πορεία μέσα από μικρές επιτυχίες να προχωρήσει στην επίδωξη δυσκολότερα επιτεύξιμων στόχων (Mofield & Parker Peters, 2019). Ακόμη, μέσω της εφαρμογής συγκεκριμένων γνωσια-

κών-συμπεριφο-ρικών προγραμμάτων βιώνεται το λάθος και η αποτυχία ως φυσιολογικά μέρη μιας και μόνο προσπάθειας, στην οποία και αναφέρονται. Σταδιακά, το παιδί κατανοεί και αποδέχεται το λάθος και καταβάλλει ισχυρότερες προσπάθειες προκειμένου να επιτύχει τον στόχο του (Chan, 2009. Flett & Hewitt, 2008). Σημαντικό είναι οι στόχοι να προέρχονται από τα ίδια τα παιδιά, ώστε να αποκτά κάποιο νόημα η προσπάθειά τους. Η προαγωγή αυτοκαθοριζόμενων, από τα παιδιά, κινήτρων συμβάλλει στην ανάπτυξη προσωπικής ταυτότητας (Stoerber et al., 2009).

Η κατεύθυνση της παρέμβασης στα παιδιά και τους εφήβους με έντονες τελειοθηρικές τάσεις οφείλει, πρωτίστως, να στοχεύει ταυτόχρονα στην ενίσχυση των ικανοτήτων και την ενδυνάμωση των αδυναμιών τους. Στο πλαίσιο της γνωσιακής-συμπεριφορικής παρέμβασης αξιοποιείται η παιδαγωγική και διδακτική αξία τόσο του παιχνιδιού όσο και της λογοτεχνίας. Το παιχνίδι ως παιδαγωγικό μέσο γνωστικής, συναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης λαμβάνει έναν πιο ενεργό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία, ενώ η λογοτεχνία χρησιμοποιείται ως μέσο ενίσχυσης της συναισθηματικής ανάπτυξης του εν λόγω μαθητικού πληθυσμού (Beisser, Gillespie & Thacker, 2013. Di Bartolo & Varner, 2012. Ratelle, Vallerand, Chantal & Provencher, 2004. Zuo & Cramond, 2001).

Προσβλέποντας στην αποτελεσματική διαχείριση των νευρωτικών τελειοθηρικών τάσεων των παιδιών με υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις απαραίτητη κρίνεται η δημιουργία υποστηρικτικών υπηρεσιών τόσο στο πλαίσιο του σχολείου όσο και της κοινότητας. Οι ανωτέρω υπηρεσίες, στελεχωμένες με συμβούλους ενημερωμένους και εκπαιδευμένους στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του εν λόγω πληθυσμού, καθίστανται ικανές να παράσχουν την απαιτούμενη στήριξη στο παιδί και την οικογένειά του (Kennedy & Farley, 2018. Sherry et al., 2008). Οι υποστηρικτικές αυτές δομές ενδυναμώνουν το παιδί και το περιβάλλον αναφοράς του σε συναισθηματικό, κοινωνικό και γνωστικό επίπεδο. Επιπροσθέτως, μέσω της συνεργασίας των δομών αυτών με το οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον του παιδιού ενισχύεται ο δεσμός οικογένεια-σχολείο-κοινότητα στην προσπάθεια παροχής επαρκούς κοινωνικής και συναισθηματικής στήριξης. Η συνεργασία οικογένειας, σχολείου και κοινότητας μεγιστοποιεί τα αποτελέσματα της εφαρμοζόμενης παρέμβασης, εξασφαλίζοντας ένα είδος συνέχειας στα διάφορα πλαίσια αναφοράς του παιδιού και του εφήβου (Dwairy, 2004. Flett & Hewitt, 2008. Mofield & Parker Peters, 2015. Mofield et al., 2016. Wood, 2010).

Εν κατακλείδι, η επιλεγείσα παρεμβατική πρακτική οφείλει να είναι εστιασμένη στο αναπτυξιακό στάδιο του παιδιού, καθώς και να στοχεύει

στην τροποποίηση των δυσλειτουργικών γνωστικών σχημάτων. Μόνο μέσω της τροποποίησης των γνωστικών σχημάτων μπορεί να επιτευχθεί η αντικατάσταση των νευρωτικών μορφών τελειοθηρίας με λειτουργικότερες μορφές (Olton-Weber et al., 2020. Speirs Neumeister et al., 2009. Verner-Filion & Gaudreau, 2010). Τέλος, κανένα πρόγραμμα παρέμβασης δε θα πρέπει να παραβλέπει την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού: γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική. Η ενίσχυση της αυτοεικόνας και της αυτοεκτίμησης του εν λόγω μαθητικού πληθυσμού συμβάλλει αποφασιστικά στην αξιοποίηση των ικανοτήτων τους (Mueller, 2009. Siegle et al., 2017).

Βιβλιογραφία

- ALODAT, A. M., ABUGHAZAL, M. M., & AL-HAMOURI, F. A. (2020). Perfectionism and academic self-handicapping among gifted students: an explanatory model. *International Journal of Educational Psychology*, 9(2), 195-222.
- APPLETON, P. R., HALL, H. K., & HILL, A. P. (2010). Family patterns of perfectionism: An examination of elite junior athletes and their parents. *Psychology of Sport and Exercise*, 11, 363-371.
- BEISSER, S. R., GILLESPIE, C. W., & THACKER, V. M. (2013). An investigation of play: From the voices of fifth- and sixth-grade talented and gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 57(1), 25-38.
- BESSER, A., FLETT, G. L., & HEWITT, P. L. (2010). Perfectionistic self-presentation and trait perfectionism in social problem-solving ability and depressive symptoms. *Journal of Applied Social Psychology*, 40(8), 2123-2156.
- CHAN, D. W. (2012A). Life satisfaction among highly achieving students in Hong Kong: do gratitude and the 'good enough mindset' add to the contribution of perfectionism in prediction? *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 32(5), 613-626.
- CHAN, D. W. (2012B). Life satisfaction, happiness, and the growth mindset of healthy and unhealthy perfectionists among Hong Kong Chinese gifted students. *Roeper Review*, 34(4), 224-233.

- CHAN, D. W. (2010). Healthy and unhealthy perfectionists among academically gifted Chinese students in Hong Kong: Do different classification schemes make a difference? *Roeper Review*, 32(2), 88-97.
- CHANG, E., LEE, A., BYEON, E., & MINLEE, S. (2015). Role of motivation in the relation between perfectionism and academic burnout in Korean students. *Personality and Individual Differences*, 82, 221-226.
- COOK, L. C., & KEARNY, C. A. (2014). Parent perfectionism and psychopathology symptoms and child perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 70, 1-6.
- CROSS, J. R., & CROSS, T. L. (2015). Clinical and mental health issues in counseling the gifted individual. *Journal of Counseling & Development*, 93, 163-172.
- DAMIAN, L. E., STOEBER, J., NEGRU, O., & BABAN, A. (2013). On the development of perfectionism in adolescence: Perceived parental expectations predict longitudinal increases in socially prescribed perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 55, 688-693.
- DIBARTOLO, P. M., & VARNER, S. P. (2012). How children's cognitive and affective responses to a novel task relate to the dimensions of perfectionism. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 30, 62-76.
- DIXON, F. A., LAPSLEY, D. K., & HANCHON, T. A. (2004). An empirical typology of perfectionism in gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 48(2), 95-105.
- DWAIRY, M. (2004). Parenting styles and mental health of Arab gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 48(4), 275-286.
- ENNS, M. W., & COX, B. J. (2002). The nature and assessment of perfectionism: A critical analysis. In G. L. Flett & P. L. Hewitt (Eds.), *Perfectionism* (pp. 33-62). Washington, DC: APA
- FLETT, G. L., COULTER, L.-M., HEWITT, P. L., & NEPON, T. (2011). Perfectionism, rumination, worry, and depressive symptoms in early adolescents. *Canadian Journal of School Psychology*, 26(3), 159-176.
- FLETT, G. L., & HEWITT, P. L. (2008). Treatments interventions for perfectionism – a cognitive perspective: Introduction to the special issue. *Journal of Rational - Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 26(3), 127-133.

- FLETT, G. L., & HEWITT, P. L. (EDS.), (2002). *Perfectionism: Theory, research, and treatment*. Washington, DC: American Psychological Association.
- HANCHON, T. A. (2010). The relations between perfectionism and achievement goals. *Personality and Individual Differences, 49*, 885-890.
- HEWITT, P. L., BLASBERG, J. S., FLETT, G. L., BESSER, A., SHERRY, S. B., CAELIAN, C., PAPSDORF, M., CASSELS, T. G., & BIRCH, S. (2011). Perfectionistic self-presentation in children and adolescents: Development and validation of the Perfectionistic Self-Presentation Scale-Junior Form. *Psychological Assessment*. Advance online publication. doi:10.1037/a0021147
- HEWITT, P. L., & FLETT, G. L. (2008). When does conscientiousness become perfectionism? *Current Psychiatry, 6*(7), 49-60.
- HEWITT, P. L., HABKE, A. M., LEE-BAGGLEY, D. L., SHERRY, S. B., & FLETT, G. L. (2008). The impact of perfectionistic self-presentation on the cognitive, affective, and physiological experience of a clinical interview. *Psychiatry Interpersonal & Biological Processes, 71*(2), 93-123.
- KAKAVAND, A., KALANTARI, S., NOOHI, S., & TARAN, H. (2017). Identifying the relationship of parenting styles and parent's perfectionism with normal students' and gifted students' perfectionism. *Independent Journal of Management & Production, 8*(1), 108-123.
- KANEVSKY, L., & KEIGHLEY, T. (2003). To produce or not to produce? Understanding boredom and the honor in underachievement. *Roeper Review, 26*(1), 20-28.
- KENNEDY, K., & FARLEY, J. (2018). Counseling gifted students: school-based considerations and strategies. *International Electronic Journal of Elementary Education, 10*(3), 361-367.
- LOZANO, L. M., VALOR-SEGURA, I., & LOZANO, L. (2015). Could a perfectionism context produce unhappy children?. *Personality and Individual Differences, 80*, 12-17.
- MITCHELL, J. H., BROEREN, S., NEWALL C., & HUDSON, J. L. (2013). An experimental manipulation of maternal perfectionistic anxious rearing behaviors with anxious and non-anxious children. *Journal of Experimental Child Psychology, 116*, 1-18.
- MITCHELL, J. H., NEWALL, C., BROEREN, S., & HUDSON, J. L. (2013). The role of perfectionism in cognitive behavior therapy

- outcomes for clinically anxious children. *Behavior Research and Therapy*, 51, 547-554.
- 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.
- MOFIELD, E., & PARKER PETERS, M. (2018). Mindset misconception? Comparing mindsets, perfectionism, and attitudes of achievement in gifted, advanced, and typical students. *Gifted Child Quarterly*, 62(4), 327-349.
- MOFIELD, E., & PARKER PETERS, M. (2015). Multidimensional perfectionism within gifted suburban adolescents: an exploration of typology and comparison of samples. *Roeper Review*, 37(2), 97-109.
- MOFIELD, E., PARKER PETERS, M., & CHAKRABORTI-GHOSH, S. (2016). Perfectionism, coping, and underachievement in gifted adolescents: avoidance vs. approach orientations. *Education Sciences*, 6(21).
- MUELLER, C. E. (2009). Protective factors as barriers to depression in gifted and nongifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 53(1), 3-14.
- OGURLU, U. (2020). Are gifted students perfectionistic? A meta-analysis. *Journal for the Education of the Gifted*, 43(3), 227-251.
- OLTON-WEBER, S., HESS, R., & RITCHOTTE, J. A. (2020). Reducing levels of perfectionism in gifted and talented youth through mindfulness intervention. *Gifted Child Quarterly*, 64(4), 319-330.
- RATELLE, C. F., VALLERAND, R. J., CHANTAL, Y., & PROVENCHER, P. (2004). Cognitive adaptation and mental health: A motivational analysis. *European Journal of Social Psychology*, 34, 459-476.
- SHERRY, S. B., LAW, A., HEWITT, P. L., FLETT, G. L., & BESSER, A. (2008). Social support as a mediator of the relationship between perfectionism and depression: A preliminary test of the social disconnection model. *Personality and Individual Differences*, 45, 339-344.
- SIEGLE, D., MCCOACH, D. B., & ROBERTS, A. (2017). Why I believe I achieve determines whether I achieve. *High Ability Studies*, 28(1), 59-72.
- SPEIRS NEUMEISTER, K. L. (2016). Perfectionism in gifted students. In M., Neihart, S., Pfeiffer, T. L. Cross, (Eds.), *The social and*

- emotional development of gifted students: What do we know?* (pp. 29–40). Waco, TX: Prufrock Press.
- SPEIRS NEUMEISTER, K. L. (2004). Factors influencing the development of perfectionism in gifted college students. *Gifted Child Quarterly*, 48, 259-274.
- SPEIRS NEUMEISTER, K. L., & FINCH, W. H. (2006). Perfectionism in high ability students: Relational precursors and implications for achievement. *Gifted Child Quarterly*, 50, 238-251.
- SPEIRS NEUMEISTER, K. L., WILLIAMS, K. K., & CROSS, T. L. (2009). Gifted high-school students' perspectives on the development of perfectionism. *Roeper Review*, 31, 198-206.
- SPEIRS NEUMEISTER, K. L., WILLIAMS, K. K., & CROSS, T. L. (2007). Perfectionism in gifted high school students: Responses to academic challenges. *Roeper Review*, 29(5), 11-18.
- STOEBER, J., FEAST, A. R., & HAYWARD, J. A. (2009). Self-oriented and socially prescribed perfectionism: Differential relationships with intrinsic and extrinsic motivation and test anxiety. *Personality and Individual Differences*, 47, 423-428.
- STOEBER, J., & HOTHAM, S. (2013). Perfectionism and social desirability: Students report increased perfectionism to create a positive impression. *Personality and Individual Differences*, 55, 626-629.
- STOEBER, J., & YANG, H. (2010). Perfectionism and emotional reactions to perfect and flawed achievements: Satisfaction and pride only when perfect. *Personality and Individual Differences*, 49, 246-251.
- STORNELLI, D., FLETT, G. L., & HEWITT, P. L. (2009). Perfectionism, achievement, and affect in children: A comparison of students from gifted, arts, and regular programs. *Canadian Journal of School Psychology*, 24(4), 267-283.
- STRICKER, J., BUECKER, S., SCHNEIDER, M., & PRECKEL, F. (2020). Intellectual giftedness and multidimensional perfectionism: a meta-analytic review. *Educational Psychology Review*, 32, 391-414.
- VERNER-FILION, J., & GAUDREAU, P. (2010). From perfectionism to academic adjustment: the mediating role of achievement goals. *Personality and Individual Differences*, 49, 181-186.
- WIGERT, B., REITER-PALMON, R., KAUFMAN, J. C., & SILVIA, P. J. (2012). Perfectionism: The good, the bad, and the creative. *Journal of Research in Personality*, 46, 775-779.

- WOOD, S. (2010). Best practices in counseling the gifted in schools: What's really happening?. *Gifted Child Quarterly*, 54(1), 42-58.
- ZUO, L., & CRAMOND, B. (2001). An examination of Terman's gifted children from the theory of identity. *Gifted Child Quarterly*, 45(4), 251-259



Περίληψη

Ένας αυξανόμενος αριθμός ερευνητικών ευρημάτων έχει συνδέσει την ύπαρξη τελειοθηρίας σε παιδιά και εφήβους, τόσο με δυσκολίες στη σχολική και κοινωνική προσαρμογή όσο και με συνοδά προβλήματα, συμπεριλαμβανομένων έντονης ψυχικής δυσφορίας και αυξημένων επιπέδων άγχους. Συγκεκριμένα, τα παιδιά με υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις έχουν την τάση να προσπαθούν έχοντας ως στόχο την τελειότητα και ασκώντας αυστηρή κριτική στους εαυτούς τους με το να αντιλαμβάνονται και το ελάχιστο λάθος τους ως απόδειξη αποτυχίας. Η τελειοθηρία συνήθως αναφέρεται σε δύο βασικές κατηγορίες: την αυτοπροσανατολιζόμενη και την κοινωνικά οριζόμενη τελειοθηρία. Και οι δυο αυτές εκφάνσεις της τελειοθηρίας έχουν επίδραση στην ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών. Όσον αφορά στις συναισθηματικές συνέπειες της τελειοθηρίας έχουν παρατηρηθεί αυξημένα επίπεδα φόβου και μελαγχολίας καθώς και συσχέτιση με άγχος, κατάθλιψη και ψυχοσωματικά συμπτώματα. Ακόμη, τα παιδιά με υψηλά επίπεδα τελειοθηρίας χαρακτηρίζονται από μία συνεχή ανησυχία ως προς τη σχολική τους επίδοση και βαθμολογία αλλά και από έντονο βαθμό ανταγωνιστικότητας έναντι των συμμαθητών τους. Η ανταγωνιστικότητα δε αυτή ενισχύεται από τη σύνδεσή της με έντονη και συστηματική διάθεση αυτοκριτικής ως αποτέλεσμα της εικόνας που τα άτομα αυτά επιθυμούν να εμφανίσουν στους άλλους. Χαρακτηριστικό ερευνητικό εύρημα θεωρείται η υψηλή θετική συσχέτιση μεταξύ τελειοθηρίας, κατάθλιψης και του κοινωνικού άγχους, του βαθμού κοινωνικής υποστήριξης από το περιβάλλον αναφοράς και των στρατηγικών αντιμετώπισης των στρεσογόνων καταστάσεων και επίλυσης των κοινωνικών προβλημάτων.

Λέξεις-κλειδιά: τελειοθηρία, σχολική επίδοση, άγχος, κατάθλιψη, στρατηγικές αντιμετώπισης

Alexandros-Stamatios ANTONIOU
Eirini XIPOLITA

Impact of level of perfectionism on psycho-emotional and cognitive characteristics of children with high academic performance

Abstract

An increasing number of research findings have associated the presence of perfectionism in children and adolescents with difficulties in school and social adjustment as well as other accompanying problems, including intense psychological discomfort and high stress levels. More specifically, children with high academic performance display the tendency to focus on perfection, whereas they criticize themselves rigorously by perceiving even a minor flaw as proof of failure. Perfectionism usually relates to two primary categories: self-oriented and socially-prescribed perfectionism. Both forms of perfectionism have an impact on a child's academic performance. With regard to the emotional consequences of perfectionism, there are reports of increased levels of fear and melancholy as well as an association to stress, depression and psychosomatic symptoms. Moreover, children with high levels of perfectionism are characterized by a continuous concern on their school performance and their marks but also by a high degree of competitiveness towards their classmates. This is further augmented by the intense and constant inclination to self-criticism originating from the image these individuals wish to present to others. A key research finding is the high positive correlation among perfectionism, depression and social stress, the degree of social support from their environment and the coping strategies adopted on stressful situations and dealing with social problems.

Keywords: perfectionism, school performance, stress, depression, coping strategies

ΙΩ ΘΕΟΔΩΡΙΤΣΗ
Αλέξανδρος-Σταμάτιος ΑΝΤΩΝΙΟΥ

Χαρισματικότητα και Πολιτισμική Ετερότητα

doi:<https://doi.org/10.12681/plogos.27928>

ΟΡΟΣ «ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ» ΠΡΟΕΡΧΕΤΑΙ ΑΠΟ ΤΗ ΛΑΤΙΝΙΚΗ ΛΕΞΗ «culture» ή «cultures». Αργότερα, άλλες έννοιες συνδέθηκαν με αυτή τη λέξη. Από την έννοια της «δράσης», ο πολιτισμός μετατράπηκε σε μια κατάσταση που καλλιεργείται (Freilich, 1989). Η Ting-Toomey (1999) προσδιορίζει τον πολιτισμό ως ένα σύνθετο πλαίσιο αναφοράς, το οποίο αποτελείται από μοτίβα, παραδόσεις, πεποιθήσεις, αξίες, πρότυπα και έννοιες, που είναι κοινά -σε διάφορους βαθμούς- κατά την αλληλεπίδραση των μελών μιας κοινότητας.

Αρχικά, ο πολιτισμός αναφέρεται σε μια διαφορετική δεξαμενή γνώσεων και κανόνων που αποτελούν το κοινωνικό σύστημα σε μια συγκεκριμένη κοινωνία. Στη συνέχεια, το σύστημα αυτό μπορεί να μεταδοθεί, μέσω των καθημερινών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των πολιτισμικών μελών, από τη μια γενιά στην επόμενη. Ακολούθως, η κουλτούρα διευκολύνει τα μέλη να επιβιώσουν και να προσαρμοστούν στο εξωτερικό τους περιβάλλον.

Σε γενικές γραμμές, οι πολιτισμικά κοινές παραδόσεις περιλαμβάνουν μύθους, θρύλους, τελετές και τελετουργίες (π.χ. τον εορτασμό των διακοπών με συγκεκριμένους τρόπους, κ.ά.) που μεταφέρονται, λεκτικά και μη, από τη μια γενιά στην άλλη. Τέτοιες παραδόσεις περιλαμβάνουν, για παράδειγμα, τον τρόπο με τον οποίο μια ομάδα τελεί τους γάμους, τις τελετουργίες και τις αργίες. Οι πολιτισμικά κοινές πεποιθήσεις αναφέρονται σε ένα σύνολο θεμελιωδών υποθέσεων που οι άνθρωποι κατέχουν. Αυτές οι πεποιθήσεις μπορούν να αφορούν θέματα, όπως ο χρόνος, το νόημα της ζωής και του θανάτου, ο χώρος και οι πεποιθήσεις σχετικά με τους ρόλους των ανδρών και γυναικών ή σχετικά με την εκπαίδευση.

Οι πολιτισμικές αξίες αναφέρονται σε μια σειρά από προτεραιότητες που καθοδηγούν τέτοιες έννοιες, όπως το καλό και το κακό, το δίκαιο και το άδικο, το σωστό και το λάθος. Οι πολιτισμικές αξίες περιλαμβάνουν, επίσης, αξιολογικές απόψεις σχετικά με θέματα, όπως η ατομική ανταγωνιστικότητα έναντι της συλλογικότητας. Τέλος, οι πολιτισμικές νόρμες αναφέρονται στις συλλογικές προσδοκίες, για το τι καθιστά «κατάλληλη ή ακατάλληλη» μια συμπεριφορά σε μια δεδομένη κατάσταση (Ford, Moore III & Milner, 2004).

Οι μελετητές υποστηρίζουν ότι η άγνοια για τις διαφορετικές πεποιθήσεις, αξίες και νόρμες ή κανόνες μπορεί να παράγει ακούσιες συγκρούσεις μεταξύ ατόμων ή ομάδων με διαφορετικές παραδόσεις, πεποιθήσεις, αξίες, νόρμες ή κανόνες (Ford, Harris, Tyson & Frazier Trotman, 2002). Οι άνθρωποι μπορεί να μη συνειδητοποιούν ότι έχουν παραβιάσει τις αξίες και τους κανόνες ενός άλλου πολιτισμού σε μια συγκεκριμένη κατάσταση.

Θεωρητική προσέγγιση της χαρισματικότητας

Η θεωρητική προσέγγιση στην οποία βασίζεται το έργο του πολιτισμού είναι η θεωρία της επιτυχούς νοημοσύνης και χαρισματικότητας (Mitana, Muwagga & Ssempala, 2019. Parker, Saklofske & Keefer, 2017. Sternberg, 1997. Sternberg & Clinkenbeard, 1995).

Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, τα άτομα θεωρούνται χαρισματικά, εάν έχουν τις ικανότητες που απαιτούνται, για την επίτευξη των δικών τους στόχων, μέσα στο κοινωνικο-πολιτισμικό τους πλαίσιο. Τα άτομα αυτά είναι ευφυή, στον βαθμό που επωφελούνται από τη δύναμη και την ικανότητά τους να αντισταθμίζουν τις αδυναμίες, προκειμένου να επιλέξουν ένα περιβάλλον και να προσαρμοστούν σε αυτό. Αυτό επιτυγχάνεται, μέσω ενός συνδυασμού αναλυτικών, δημιουργικών και πρακτικών ικανοτήτων. Οι βασικές διαδικασίες που διέπουν τη νοημοσύνη είναι οι ίδιες σε όλους τους πολιτισμούς (Carroll, 1993. Ott & Michailova, 2018). Αυτό που διαφέρει στη θεωρία της επιτυχούς νοημοσύνης είναι ο βαθμός στον οποίο οι διαδικασίες αυτές είναι σχετικές, και θεωρούνται ότι είναι σχετικές, με την προσαρμογή στο πλαίσιο διαφόρων πολιτισμικών περιβαλλόντων. Σε μελέτες που έχουν διεξαχθεί παγκοσμίως (Andresen & Bergdolt, 2017. Sternberg & Kaufman, 1998) έχει βρεθεί ότι οι αντιλήψεις της νοημοσύνης διαφέρουν ως συνάρτηση του πολιτισμού.

Η ανάγκη της πολυπολιτισμικής ισότητας στα σχολεία

Τα χαρισματικά παιδιά αποτελούν μειονότητα του μαθητικού πληθυσμού με εξαιρετικές ικανότητες, προερχόμενη από όλα τα κοινωνικά στρώματα, όλες τις φυλές και τις εθνικότητες και χρειάζονται ιδιαίτερη προσοχή και καθοδήγηση (Hodges & Gentry, 2020. Silverman, 2021. Sternberg & Davidson, 1986). Ό, τι εκτιμάται και θεωρείται χαρισματικό σε έναν πολιτισμό, δε σημαίνει ότι θεωρείται και το ίδιο σε έναν άλλο πολιτισμό. Σύμφωνα με τη Frazier Trotman (2002), οι μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα υποεκπροσωπούνται στην εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών, επειδή οι εκπαιδευτικοί και άλλοι φορείς λήψης αποφάσεων αποτυγχάνουν να αναγνωρίσουν, να κατανοήσουν και να επιβεβαιώσουν τις πολιτισμικές τους διαφορές.

Παρά τις εντατικές προσπάθειες, προκειμένου να εξασφαλιστεί η πολυπολιτισμική ισότητα στα σχολεία, οι μαθητές που προέρχονται από μειονότητες, εκπροσωπούνται ελάχιστα στα προγράμματα για χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά (Ecker-Lyster & Niileksela, 2017. Frasier, 1989). Έχουν δοθεί πολλές ερμηνείες για το φαινόμενο αυτό, μερικές από τις οποίες είναι η χαμηλή βαθμολογία στα τεστ νοημοσύνης και η απουσία κατάλληλου κοινωνικο-οικονομικού περιβάλλοντος. Μερικοί συγγραφείς εικάζουν ότι τα προβλήματα εντοπισμού ταλαντούχων εφήβων προερχομένων από μειονότητες είναι η σημαντικότερη αιτία που οι ομάδες αυτές δεν εκπροσωπούνται επαρκώς (Genshaft, 1991. Hodges & Gentry, 2020).

Οι προσπάθειες εντοπισμού υποψηφίων από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, αναφορικά με τα προγράμματα για χαρισματικά παιδιά, δύναται να συμπεριλάβουν τα ακόλουθα (Crawford, Snyder, & Adelson, 2020· Elliott, Kratochwill, Littlefield-Cook, Travers, 2008. Hodges, Tay, Maeda & Gentry, 2018):

- τη συμβολή όχι μόνο των έγκριτων επαγγελματιών αλλά και των υπόλοιπων μελών της κοινότητας (μη επαγγελματιών), με σκοπό τον εντοπισμό των χαρισματικών παιδιών,
- τη χρήση δεικτών συμπεριφοράς για να εντοπιστούν τα παιδιά που φαίνεται ότι είναι χαρισματικά σύμφωνα με τις δικές τους πολιτιστικές παραδόσεις,
- τη συλλογή δεδομένων από πολυάριθμες πηγές και
- την αναβολή των αποφάσεων, μέχρι να συγκεντρωθούν όλα τα σχετικά δεδομένα σε κάθε μελέτη περίπτωσης.

Διαφορετικοί πολιτισμοί έχουν και διαφορετικές αντιλήψεις για το τι σημαίνει να είναι χαρισματικός ένας άνθρωπος. Αλλά για τον εντοπισμό των χαρισματικών παιδιών χρησιμοποιούμε συχνά μόνο τη δική μας αντίληψη, αγνοώντας το πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο τα παιδιά μεγάλωσαν. Έτσι, ο προσδιορισμός είναι ανεπαρκής και αδυνατεί να επιφέρει δικαιοσύνη. Είναι πιθανόν να παραλείπονται τα παιδιά που είναι προικισμένα και μπορεί να προσδιορίζονται ως προικισμένα παιδιά εκείνα που δεν είναι (Sternberg, 2007). Κατά την εκτίμηση της χαρισματικότητας πρέπει να λάβουμε υπόψη την πολιτισμική καταγωγή. Επειδή πολλές χώρες, συμπεριλαμβανομένων των ΗΠΑ, έχουν καταστεί πολυπολιτισμικές, ακόμα και στο εσωτερικό τους μπορεί να υπάρχουν σημαντικές διαφορές στην απόδοση της έννοιας της χαρισματικότητας (Maddocks, 2018. Smedsrud, 2020. Sternberg, 2007).

Η γλώσσα της χαρισματικότητας αντιπροσωπεύει ένα σύνολο πολιτιστικών αξιών. Σε έναν πολιτισμό, τα παιδιά μπορούν να χαρακτηρίζονται ως χαρισματικά, ως αποτέλεσμα των σχολικών ικανοτήτων τους, ενώ σε έναν άλλο πολιτισμό, ως αποτέλεσμα των κυνηγητικών τους δεξιοτήτων. Ομοίως, σε έναν άλλο, ως αποτέλεσμα των αλιευτικών τους ικανοτήτων, κ.ο.κ. Ακόμα και όταν οι άνθρωποι μετακινούνται, από τη μία χώρα στην άλλη, ή από μία ήπειρο σε άλλη φέρνουν μαζί τους τις πτυχές του πολιτισμού τους. Όταν οι Ασιάτες μετανάστευσαν στις Ηνωμένες Πολιτείες, πολλοί από αυτούς έφεραν μαζί τους την ευλάβειά τους για την εκπαίδευση και την αναλυτική σκέψη. Οι αντιλήψεις για τη χαρισματικότητα διαφέρουν μεταξύ των πολιτισμών, αλλά και εντός αυτών, και το μάθημα της πολιτισμικής προσέγγισης είναι ότι πρέπει να τιμήσουμε τις διαφορές αυτές και να κάνουμε το καλύτερο δυνατό για την αξιοποίησή τους (Allen, 2017. Sternberg, 2007).

Θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ότι οι διαφορές αυτές δεν έχουν σημασία, εάν όλα τα παιδιά αναμένεται να ενσωματωθούν στο πλαίσιο ενός ενιαίου πολιτισμικού πλαισίου, όπως για παράδειγμα αυτό των Ηνωμένων Πολιτειών. Ένα τέτοιο επιχειρήμα είναι όμως ανίσχυρο, διότι μπορούμε να μετρήσουμε την ικανότητά τους να αριστεύσουν στο μέλλον, μόνο ως συνάρτηση των ευκαιριών για κοινωνικοποίηση που είχαν στο παρελθόν. Για παράδειγμα, κάποιος που είναι άριστος αλλά μιλάει μόνο ρωσικά είναι πιο πιθανό να είναι επίσης άριστος μετά από την εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας, σε σχέση με κάποιον άλλον που αποδίδει μέτρια στην αγγλική γλώσσα αλλά καλύτερα από τον Ρώσο ομιλητή, απλά και μόνο γιατί τα αγγλικά είναι η μητρική του γλώσσα (Sternberg, 2007).

Η κατανόηση της πολιτισμικής ταυτότητας

Η πολιτισμική πολυμορφία έχει οριστεί με πολλούς τρόπους και η κατανόηση των ορισμών αυτών επιτρέπει την παροχή των καταλλήλων προγραμμάτων, για τα πολιτισμικά διαφορετικά χαρισματικά παιδιά. Ο πολιτισμός είναι «η ουσία του ποιοι είμαστε και πώς υπάρχουμε στον κόσμο (Hollins, 1996, σ.18). Επίσης, όπως αναφέρει η Hollins στην περιγραφή της για τη λειτουργία του πολιτισμού: «Ο πολιτισμός είναι το μέσο του ανθρώπου. Αυτό σημαίνει προσωπικότητα, το πώς δηλαδή οι άνθρωποι εκφράζονται και τον τρόπο με τον οποίο σκέφτονται». Ένας άλλος ερευνητής αναφέρει: «Με αντικειμενικό σκοπό να κατανοήσουμε τις διαφορές, υπήρξαν πολλές προσπάθειες για να εξετάσουμε τις επιπτώσεις του πολιτισμού, των κοινωνικών συμπεριφορών, και της γλώσσας στην έλλειψη ένταξης των αφροαμερικανών και άλλων εθνικών ομάδων σε προγράμματα για χαρισματικούς ανθρώπους» (Baldwin & Vialle, 1999, σ.5). Ο Banks (1989) εξήγησε ότι η αναγκαιότητα να καλυφθούν οι ανάγκες των χαρισματικών παιδιών με διαφορετικό υπόβαθρο μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να προσφέρει μια προοπτική στον πολιτισμό. Ανέφερε, επίσης, ότι ο πολιτισμός των Ηνωμένων Πολιτειών επικαλύπτει πολλούς πολιτισμούς, χωρίς να εξαλείφει τον ρόλο του καθενός στην ανάπτυξη του ατόμου. Σε μια προσπάθεια να κατανοήσουμε τις διαφορές, έχουν γίνει πολλές ενέργειες, προκειμένου να εξεταστούν οι επιπτώσεις του πολιτισμού, των κοινωνικών συμπεριφορών και της γλώσσας στη μη συμπερίληψη των Αφροαμερικανών και άλλων μειονοτικών ομάδων σε προγράμματα για τα χαρισματικά παιδιά (Baldwin & Vialle, 1999. Davis, Ford, Moore III & Floyd, 2020).

Το σκορ IQ ήταν ανέκαθεν η μέθοδος διαλογής για το ποιός είναι χαρισματικός και ποιός όχι. Αυτή η παράδοση είναι που έχει αμφισβητηθεί, από πολλούς ερευνητές και μελετητές, λόγω της ολοένα αυξανόμενης ένδειξης ότι οι βαθμολογίες IQ δεν είναι οι μοναδικοί δείκτες της χαρισματικότητας. Ερευνητές, όπως ο Gardner (1983) και ο Sternberg (1997), έχουν εισάγει νέες έννοιες της νοημοσύνης, οι οποίες συχνά αψηφούν την αξιολόγηση μέσα από την παραδοσιακή διαδικασία προσδιορισμού που χρησιμοποιείται συχνότερα από τις σχολικές μονάδες. Οι εν λόγω ερευνητές έχουν επεκτείνει τις αρχικές θεωρίες και ανησυχίες τους σχετικά με τον προσδιορισμό της χαρισματικότητας, οι οποίες επίσης προτάθηκαν και υποστηρίζονται και από τους: Baldwin (1984), Frasier (1989), Guilford (1967) και Torrance (1971). Για παράδειγμα, η Baldwin (1984) πρότεινε ένα μοντέλο το οποίο βασίζεται σε διάφορες υποθέσεις, όπως:

α. Η χαρισματικότητα μπορεί να εκφραστεί μέσα από μια ποικιλία συμπεριφορών και η έκφραση της χαρισματικότητας σε μια διάσταση είναι εξίσου σημαντική με τη χαρισματικότητα που εκφράζεται σε μια άλλη.

β. Η νοημοσύνη είναι μια ευρεία έννοια, η οποία υπερβαίνει τη γλώσσα και τη λογική, για να καλύψει ένα ευρύ φάσμα ανθρώπινων δυνατοτήτων.

γ. Προσεκτικά προγραμματισμένες υποκειμενικές τεχνικές αξιολόγησης, μπορούν να χρησιμοποιηθούν αποτελεσματικά, σε συνδυασμό με αντικειμενικά μέτρα.

δ. Η χαρισματικότητα, σε οποιαδήποτε περιοχή, μπορεί να είναι μια ένδειξη για την παρουσία πιθανής χαρισματικότητας σε μια άλλη περιοχή ή καταλύτης για την ανάπτυξη της χαρισματικότητας σε άλλη περιοχή.

ε. Όλοι οι πολιτισμοί έχουν άτομα που παρουσιάζουν συμπεριφορές, οι οποίες είναι ενδεικτικές της χαρισματικότητας (Baldwin, 1984, σ.3. Baldwin, 2002).

Προσδιορισμός χαρισματικών μαθητών από υποεκπροσωπούμενους πληθυσμούς

Η αναγνώριση των χαρισματικών, προικισμένων και ταλαντούχων μαθητών, από τους πληθυσμούς που υποεκπροσωπούνται στα προγράμματα των χαρισματικών παιδιών (μειονότητες, παιδιά από περιβάλλοντα χαμηλής κοινωνικο-οικονομικής κατάστασης, μαθητές με περιορισμένη αγγλόφωνη ικανότητα) αποτελεί ένα σύνθετο θέμα. Σαφώς, θα ήταν πολύ χρήσιμο να (Callahan, 2005. Hamilton et al., 2018):

α. επεκτείνουμε τις αντιλήψεις της νοημοσύνης και της χαρισματικότητας

β. παρέχουμε υποδείγματα χαρισματικότητας και να χρησιμοποιούμε τη διαδικασία του προσδιορισμού για την καλύτερη κατανόηση

γ. αναπτύσσουμε ένα πρόγραμμα για την πρόοδο των χαρισματικών, προικισμένων και ταλαντούχων παιδιών

δ. εντοπίζουμε και επιλύουμε αναφερόμενες ελλείψεις, δυσλειτουργίες και προβλήματα, έγκαιρα και συχνά

ε. χρησιμοποιούμε έγκυρα και αξιόπιστα εργαλεία

στ. συλλέγουμε τα δεδομένα διαχρονικά

ζ. χρησιμοποιούμε αυθεντικές και αξιόπιστες αξιολογήσεις

η. αντιστοιχίζουμε τα προγράμματα σπουδών και τις υπηρεσίες με τη διαδικασία της αναγνώρισης

θ. εξαλείφουμε πολιτικές ή πρακτικές, οι οποίες περιορίζουν, εάν όχι απαγορεύουν, την ενσωμάτωση των χαρισματικών παιδιών στα αντίστοιχα προγράμματα

ι. επεκτείνουμε ουσιαστικά τον ορισμό της χαρισματικότητας

Η πολιτισμική ετερότητα ως πρόκληση για τη χαρισματική εκπαίδευση

Μια διαρκής πρόκληση που πρέπει να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί στην εποχή μας είναι η συνεχώς αυξανόμενη ποικιλομορφία και διαφορετικότητα των προικισμένων μαθητών στις αίθουσες διδασκαλίας και τις υπηρεσίες της χαρισματικής εκπαίδευσης (Agaliotis & Kalyva, 2019. Ford et al., 2004). Αυτές οι νέες εκπαιδευτικές συνθήκες απαιτούν, εκτός από την αναμόρφωση εκτιμήσεων, πολιτικών και διαδικασιών, και τη σχετική διερεύνηση από την πλευρά των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις αιτίες της υποεκπροσώπησης των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών στα χαρισματικά προγράμματα. Μια αιτία, η οποία αξίζει να διερευνηθεί, είναι το πολιτισμικό συνονθύλευμα και ο αποτυχημένος πολιτισμικός συνδυασμός που δύναται να υπάρξει μεταξύ των εκπαιδευτικών (η πλειοψηφία των οποίων είναι λευκοί) και των πολιτισμικά διαφοροποιημένων μαθητών (U.S Department of Education, National Center for Education Statistics, 2003). Ο πληθυσμός των μαθητών είναι σήμερα πιο διαφοροποιημένος πολιτισμικά από ποτέ άλλοτε και το ποσοστό αυτών, οι οποίοι προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, αυξάνεται ραγδαίως. Οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών για τον πολιτισμό και την ποικιλομορφία δύναται να ενταχθούν σε τουλάχιστον τρεις κατηγορίες:

α. Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζοντας τις διαφορές μεταξύ των ομάδων, προσπαθούν να κατανοήσουν, να διαπραγματευτούν, να επιβεβαιώσουν και να εργαστούν με τις διαφορές αυτές.

β. Οι εκπαιδευτικοί αγνοώντας ή αναιρώντας τον πολιτισμό και τις πολιτισμικές διαφορές προσποιούνται ότι δεν υπάρχουν οι διαφορές αυτές.

γ. Οι εκπαιδευτικοί διατηρώντας αρνητικές και στερεοτυπικές πεποιθήσεις για τους μαθητές διαφορετικών πολιτισμικών πλαισίων κατανοούν τις πολιτισμικές διαφορές αλλά με αρνητικό τρόπο. Έτσι, οι μαθητές που

είναι διαφορετικοί δύναται να εκληφθούν ως μειονεκτικοί ή δυσλειτουργικοί. Οι αξίες, οι πεποιθήσεις, οι κανόνες και οι πρακτικές τους μπορούν να θεωρηθούν ως «μη φυσιολογικές» ή/και «λανθασμένες» (Frazier Trotman, 2002. Siegle, Rubenstein & McCoach, 2020).

Η ανάγκη για πολιτισμική ενημερότητα και ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών

Οι υφιστάμενες διαφορές μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών δύναται να καταλήξουν σε πολιτισμικό κυκεώνα, δηλαδή σε μια περίπλοκη πολιτισμική κατάσταση που μπορεί να οδηγήσει ακόμα και σε πολιτισμικό σοκ. Εντούτοις, οι εκπαιδευτικοί που αντιλαμβάνονται τα θέματα πολιτισμού, είναι εξοικειωμένοι με τον σκοπό της εκπαίδευσης και είναι γνώστες των διαστάσεων της είναι λιγότερο πιθανό να αντιμετωπίσουν τέτοια ζητήματα ή συγκρούσεις (Ford et al., 2004. Karacabey, Ozdere & Bozkus, 2019). Ο Storti (1999) πρότεινε ένα αποτελεσματικό μοντέλο για την πολιτισμική επάρκεια και ικανότητα του εκπαιδευτικού. Το συγκεκριμένο μοντέλο αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να πασχίζουν να επιτύχουν και να επιδιώκουν συνεχώς να είναι ενήμεροι και ευαισθητοποιημένοι σε θέματα πολιτισμικών διαφορών και σεβασμού της διαφορετικότητας, όταν εργάζονται με άλλους. Οι δάσκαλοι οφείλουν πάντα να γνωρίζουν ότι οι πολιτισμικές διαφορές είναι δεδομένες και παρούσες στις αίθουσες που διδάσκουν, καθώς και να αναζητούν και να δημιουργούν διαπολιτισμικά μαθησιακά περιβάλλοντα. Σε ένα ακριβώς τέτοιο μαθησιακό περιβάλλον οι μαθητές αισθάνονται απολύτως ασφαλείς σωματικά και ψυχολογικά και αντλούν ευχαρίστηση και ικανοποίηση (Ford et al., 2002. Morgan, 2019). Ιδανικά, η πολιτισμική γνώση, κατανόηση και επάρκεια των εκπαιδευτικών θα έχει θετικό αντίκτυπο στις αντιλήψεις αλλά και στις σχέσεις τους με τους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές τους (Hofstede, 1991. Yeo & Pfeiffer, 2018).

Τα οφέλη της πολιτισμικής ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών

Τα πιθανά αποτελέσματα και τα οφέλη μιας τέτοιας ενημερότητας, γνώσης και κατανόησης από πλευράς των εκπαιδευτικών είναι καθοριστικής σημασίας. Κατέχοντας μια τέτοια γνώση και επάρκεια, οι εκπαιδευτικοί

είναι πολύ πιθανό να επιδιώκουν πιο ενεργά να αυξήσουν την αντιπροσώπευση των πολιτιστικά διαφορετικών μαθητών στα προγράμματα χαρισματικής εκπαίδευσης (Ford et al., 2004. Peters, Gentry, Whiting & McBee, 2019).

Επιπλέον, μια τέτοια συνθήκη θα μπορούσε να συμπεριλαμβάνει και την έννοια της «κατάταξης και της διατήρησης» των διαφορετικών μαθητών στη χαρισματική εκπαίδευση (Morgan, 2019), γεγονός που θέτει τα εξής ερωτήματα: Πώς μπορούμε να συμπεριλάβουμε περισσότερους διαφορετικούς μαθητές στα χαρισματικά μας προγράμματα, και πώς μπορούμε να τους διατηρήσουμε σε αυτά; Πώς η μέθοδος διδασκαλίας του εκπαιδευτικού (πρακτικές εμπύχωσης της ομάδας και τόνωσης του ομαδικού πνεύματος, ανατροφοδότηση και κατευθύνσεις, εστίαση στην άμιλλα, κ.ά.) επηρεάζει το ενδιαφέρον, τη δέσμευση και το αίσθημα του ανήκειν των μαθητών; Πώς μπορούμε να επικοινωνήσουμε πιο αποδοτικά και παραγωγικά με τους διαφορετικούς μαθητές, τις οικογένειες και τις κοινότητες;

Μια τέτοια ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών, λοιπόν, θα τους βοηθούσε να παραπέμπουν περισσότερο τους διαφορετικούς μαθητές για αξιολόγηση και τοποθέτηση στα χαρισματικά προγράμματα εκπαίδευσης. Αναγνωρίζοντας λοιπόν τις διαφορές αλλά και τις δυνατότητες των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί είναι πιο πιθανό να παραπέμπουν τους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές για αξιολόγηση στα εν λόγω προγράμματα εκπαίδευσης. Ακολουθώντας αυτές τις τακτικές, οι εκπαιδευτικοί θα λειτουργούν ως πολιτισμικές γέφυρες και συνήγοροι των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτιστικά υπόβαθρα (Ford et al., 2004. Yoon, Kim & Koo, 2020).

Ένα επιπλέον όφελος της υιοθέτησης μιας τέτοιας στάσης από πλευράς των εκπαιδευτικών είναι το γεγονός ότι η δέσμευσή τους στην αμεροληψία μπορεί να αυξηθεί. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να καταβάλουν κοινές προσπάθειες, ώστε να διασφαλίσουν ότι τα μέσα, οι πολιτικές και οι διαδικασίες, καθώς και τα στελέχη, δε θα κάνουν διακρίσεις εις βάρος των πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων. Επιπροσθέτως, θα προσπαθήσουν να υιοθετήσουν πολιτικές, διαδικασίες και μέτρα που να είναι πολιτισμικά ευαίσθητα, μειώνοντας όσο το δυνατόν περισσότερο την προκατάληψη και τις διακρίσεις (Alqahtani & Kaliappen, 2020. Ford et al., 2004).

Επίσης, η κατοχή μιας τέτοιας γνώσης θα ενισχύσει το έργο των εκπαιδευτικών, οι οποίοι θα μπορούν να εργασθούν με μεγαλύτερη ευσυνειδησία και επιμέλεια, με στόχο να παρέχουν ένα μαθησιακό περιβάλλ-

λον που να ανταποκρίνεται στις πολιτισμικές απαιτήσεις. Μια τέτοια τάξη ή ένα τέτοιο σχολείο χαρακτηρίζεται από θετικές σχέσεις μαθητή-δασκάλου, πολυπολιτισμικό πρόγραμμα σπουδών και πολιτισμικά συμβατές εκπαιδευτικές μορφές. Σε τέτοια περιβάλλοντα, είναι ασφαλές για τους μαθητές να είναι «διαφορετικοί», ενώ οι εκπαιδευτικοί με τη σειρά τους, εργάζονται επιμελώς με σκοπό να μειώσουν ή να αποβάλλουν τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις εις βάρος των διαφορετικών μαθητών και πολιτισμικών ομάδων. Μέσα από αυτή τη διαδικασία οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν και πασχίζουν να αυξήσουν τις προσδοκίες που έχουν από τους διαφορετικούς μαθητές τους. Μέσα σε ένα τέτοιο σχολικό περιβάλλον οι εκπαιδευτικοί, οι σπουδαστές και οι οικογένειές τους μπορούν να έχουν πιο θετικές και παραγωγικές σχέσεις (Ford et al., 1999. Ottwein, 2020).

Χτίζοντας ένα υγιές πολυπολιτισμικό περιβάλλον στη χαρισματική εκπαίδευση

Συχνά, μαθητές που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς και εγκαθίστανται σε διαφορετικά προς αυτούς πολιτισμικά περιβάλλοντα μπορεί να έχουν αρνητική αντιμετώπιση ή αλληλεπίδραση εξαιτίας των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων σε βάρος τους. Ωστόσο, όταν οι πολιτισμικές διαφορές γίνουν κατανοητές και αποδεκτές, οι δάσκαλοι και οι μαθητές αναπτύσσουν σχέσεις και δεσμούς που χαρακτηρίζονται από τον σεβασμό, την αποδοχή και τη συνεργασία. Μέσα από αυτές τις υγιείς συνθήκες, οι γονείς που προέρχονται από πολιτισμικά διαφορετικά περιβάλλοντα θα αισθανθούν άνετα στο σχολικό περιβάλλον και κατά τον διάλογο με τους εκπαιδευτικούς. Επίσης, θα νιώσουν ασφάλεια και ικανοποίηση όταν θα χρειασθεί να ζητήσουν βοήθεια ή να μοιραστούν τις προοπτικές και τις απόψεις τους (Manasawala & Desai, 2019). Μια τέτοια σύνδεση της κοινότητας και της οικογένειας βελτιώνει τελικά την ποιότητα της σχολικής ζωής για τους χαρισματικούς μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Οι εκπαιδευτικοί, με τη σειρά τους, αισθάνονται έτοιμοι και γεμάτοι αυτοπεποίθηση να αντιμετωπίσουν και να διαχειρισθούν διαφυλετικά θέματα και διάφορα γεγονότα στο σχολικό περιβάλλον.

Διάφορες μελέτες δείχνουν, ότι πολλοί εκπαιδευτικοί δεν αισθάνονται άνετα και είναι ανεπαρκώς προετοιμασμένοι να αντιμετωπίσουν τις κοι-

νωνικές αδικίες. Οι δάσκαλοι που είναι πολιτισμικά ευαισθητοποιημένοι αισθάνονται πιο ικανοί και προετοιμασμένοι να διαπραγματευτούν τις διαφορές των «ομάδων» και τις πολιτισμικές συγκρούσεις (Harmon, 2002. Matheis, Kronborg, Schmitt & Preckel, 2017). Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να δεσμευτούν συλλογικά σε έναν αγώνα εναντίον των κοινωνικών αδικιών και μέσα από αυτόν να αναγνωρίσουν τους εαυτούς τους ως πολιτικά όντα. Όπως οι πολιτισμικά ευαισθητοποιημένοι, έτσι και οι πολιτισμικά διαφορετικοί εκπαιδευτικοί του σχολείου μπορούν να λειτουργήσουν ως μέντορες, πρότυπα και ως διερμηνείς του πολιτισμού για όλους τους μαθητές του σχολείου (Gollnick & Chinn, 2004).

Οι απόψεις και η στάση ενός εκπαιδευτικού μπορούν να ενισχύσουν ή να εμποδίσουν τις πιθανότητες που έχει ένας πολιτισμικά διαφορετικός μαθητής να αναγνωριστεί ως χαρισματικός. Για αυτό και ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολύ σημαντικός, αφού μπορεί να ευνοήσει ή να στερήσει για πάντα στους μαθητές αυτούς σημαντικές ευκαιρίες μάθησης που είναι καθοριστικές για την πορεία και την εξέλιξή τους (Ibáñez García et al., 2020. Peterson, 1999). Ο ρόλος των διευθυντών σε σχέση με αυτό το ζήτημα είναι καθοριστικής σημασίας. Οι διευθυντές μπορούν να αυξήσουν τις προσπάθειές τους, παρέχοντας στο προσωπικό τους πολυπολιτισμική κατάρτιση και προετοιμασία (Mun, Ezzani & Lee, 2020). Η κατάρτιση κατά τη διάρκεια της εργασίας, για παράδειγμα, μπορεί να αφιερωθεί σε ζητήματα που άπτονται της παιδείας και της διαφορετικότητας (π.χ. εξετάσεις και πολιτισμική ετερότητα, πολυπολιτισμικό πρόγραμμα σπουδών, τάξεις διαμορφωμένες με βάση την πολυπολιτισμικότητα, εργασία με άτομα, οικογένειες και κοινότητες διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης, μορφές εκμάθησης πολιτισμικά επηρεασμένες).

Οι γονείς ως συνήγοροι των πολιτισμικά διαφορετικών χαρισματικών μαθητών

Ο ρόλος των γονέων σχετικά με τα ζητήματα που αφορούν στη χαρισματική εκπαίδευση των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών είναι καθοριστικής σημασίας. Κύριος στόχος της συνηγορίας τους πρέπει να είναι η αμεροληψία, η προαγωγή της δικαιοσύνης και η άρση των εμποδίων που αναδύονται στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Grantham, 2005. Lockhart & Mun, 2020). Επίσης, ένα βασικό ζήτημα στο οποίο ο ρόλος τους είναι ιδιαίτερα σημαντικός είναι η προσπάθεια και μακροπρόθεσμα

η επίτευξη της αντιστροφής της υποεκπροσώπησης των μαθητών αυτών στη χαρισματική εκπαίδευση. Για να υποβοηθηθούν οι γονείς, στα αρχικά στάδια της διαδικασίας της συνηγορίας συζητούνται τα εμπόδια που υπάρχουν για τα πολιτισμικά διαφορετικά χαρισματικά παιδιά. Εν συνεχεία, παρουσιάζονται οι συστάσεις, με σκοπό οι γονείς να αντιληφθούν και να κάνουν χρήση των ουσιωδών χαρακτηριστικών της χαρισματικότητας στη διαδικασία της συνηγορίας. Όσο οι γονείς αντιλαμβάνονται τις προσπάθειες της συνηγορίας σχετικά με τα θέματα ενός αμερόληπτου χαρισματικού προγράμματος τόσο καλύτερα προετοιμασμένοι είναι ώστε να αναπτύξουν ένα σχέδιο και να αναλάβουν δράσεις, οι οποίες εξυπηρετούν τις ανάγκες των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών (Chen, Cheung, Fan & Wu, 2018. Grantham, 2005).

Εάν οι γονείς θεωρούν ότι τα σχολεία δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες των παιδιών τους και εάν όντως έχουν ισχυρές αποδείξεις για τις εξαιρετικές ικανότητες αυτών, βασιζόμενοι βεβαίως σε αντικειμενικά στοιχεία και όχι σε υποκειμενικές αντιλήψεις, μπορούν να βοηθήσουν το σχολείο να κάνει τις απαραίτητες αλλαγές. Οι διευθυντές και οι καθηγητές χρειάζονται τη βοήθεια και τη συνεργασία των γονέων, προκειμένου να προωθήσουν και να ικανοποιήσουν τις ανάγκες των μαθητών τους. Η συνηγορία των γονέων είναι ακόμα πιο επιτακτική στην περίπτωση των πολιτισμικά διαφορετικών χαρισματικών μαθητών, δεδομένου ότι οι περισσότεροι από τους γονείς αυτούς δε συμμετέχουν εκτενώς στις σχολικές διαδικασίες. Σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας των ΗΠΑ, απαιτείται από τα σχολεία να πλησιάσουν τους γονείς και να τους δώσουν την ευκαιρία να έχουν έναν καθοριστικό ρόλο υπεράσπισης στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι (U.S. Department of Education Office of the Secretary, Office of Public Affairs, 2003).

Όταν οι γονείς των πολιτισμικά διαφορετικών χαρισματικών μαθητών είναι ενημερωμένοι και συμμετέχουν ενεργά στις εκπαιδευτικές πολιτικές και τις πρακτικές, οι οποίες σχετίζονται με τους χαρισματικούς μαθητές βρίσκονται αυτομάτως σε καλύτερη θέση για να συνηγορήσουν για λογαριασμό των παιδιών τους (Castellano, 2003), αλλά και για να προωθήσουν την αμεροληψία και τελειότητα στην εκπαίδευση (Donovan & Cross, 2002. Mofield & Parker Peters, 2019).

Στοιχεία που ευνοούν την συνηγορία των γονέων

Ένα από τα χαρακτηριστικά που έχει εξέχοντα ρόλο για την επιτυχία της συνηγορίας των γονέων είναι η ηγεσία. Η δύναμη της ηγεσίας προκύπτει από τη συνεργασία των εκπαιδευτικών, των διαφόρων οργανισμών που ασχολούνται με τη συνηγορία των γονέων, καθώς και των συλλόγων των γονέων (Robinson & Moon, 2003). Αυτοί λοιπόν οι γονείς, οι οποίοι χαρακτηρίζονται ως ηγέτες, ικανοί να φέρουν θετικά αποτελέσματα στα χαρισματικά προγράμματα έχουν κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά:

α. διακατέχονται από κινητοποίηση, εμμονή στον σκοπό και δέσμευση που σχετίζεται με την υλοποίηση μιας αλλαγής

β. είναι συνήθως αυτοδίδακτοι και στηρίζονται στη βιωματική μάθηση, αναζητούν τη γνώση και τις καλύτερες πρακτικές σε ότι αφορά την εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών και έχουν πρακτική γνώση σε σχέση με τις τακτικές και τις στρατηγικές υπεράσπισης.

γ. διαθέτουν ηγετική ικανότητα, δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, επικοινωνιακά προσόντα και δεξιότητες στις δημόσιες σχέσεις.

Επιπλέον, κάποια άλλα χαρακτηριστικά, των επιτυχημένων γονέων-συνηγόρων είναι οι στρατηγικές υπεράσπισης, ο σχεδιασμός, η συνεργασία, η επικοινωνία και η αξιοποίηση των διαφόρων προγραμμάτων (Schieber, 2019).

Ο ρόλος της συνηγορίας των γονέων

Για να γίνει πλήρως αντιληπτή η διαδικασία της συνηγορίας, οι πολιτισμικά διαφορετικές οικογένειες θα πρέπει να έχουν τις απαραίτητες γνώσεις και τη σχετική ενημέρωση. Οπλισμένες με στοιχεία και γνώσεις, οι οικογένειες αυτές μπορούν να εκτιμήσουν καλύτερα τη σημασία της αμεροληψίας και της αρτιότητας τόσο στα σχολικά περιβάλλοντα όσο και στα προγράμματα για τα χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά. Από τις καθοριστικής σημασίας δεξιότητες, οι οποίες χρησιμεύουν ιδιαίτερα στις συγκεκριμένες οικογένειες για να λειτουργήσουν ως συνήγοροι, είναι η αναγνώριση των εμποδίων και η γνώση των βασικών ιδιοτήτων και των χαρακτηριστικών της χαρισματικότητας (Robinson & Moon, 2003. Syafril et al., 2020).

Ένα ακόμα σημαντικό ζήτημα, με το οποίο πρέπει να ασχοληθούν οι συγκεκριμένοι γονείς είναι η υποεκπροσώπηση των πολιτισμικά διαφορετικών παιδιών στα χαρισματικά προγράμματα. Βασικό βήμα για τη λειτουργία τους ως συνήγοροι είναι να κατανοήσουν και να εντοπίσουν τα

εμπόδια που δυσκολεύουν την αναγνώριση και την αποδοχή αυτών των παιδιών ως χαρισματικών. Επιπλέον, οι γονείς πρέπει να εντοπίσουν τις δυσκολίες και τις ελλείψεις του συστήματος, οι οποίες συχνά οδηγούν στη μειωμένη επίδοση και την αποτυχία των παιδιών αυτών, παρά τις εξαιρετικές τους ικανότητες (Ford, 1998). Επιπρόσθετα, πρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι είναι τα πρόσωπα-κλειδιά που μπορούν να άρουν τις παρερμηνείες, σχετικά με το γεγονός ότι η μειωμένη επίδοση εμφανίζεται ως ατομική ευθύνη στο σχολικό πλαίσιο. Είναι αποδεκτό ότι η μειωμένη επίδοση, σε κάποιες περιπτώσεις, σχετίζεται με τον ίδιο το μαθητή. Είναι όμως δεδομένο ότι σχετίζεται αναπόφευκτα και με το σύστημα, αλλά και με τις δεξιότητες και τις ικανότητες, που διαθέτει ο εκάστοτε δάσκαλος (Herrnstein & Murray, 1994).

Δυστυχώς, είναι σύνθηρες ότι η μειωμένη επίδοση των πολιτιστικά διαφορετικών χαρισματικών μαθητών οφείλεται στις αρνητικές πεποιθήσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τους μαθητές αυτούς, αναφορικά με την ικανότητά τους να επιτύχουν και να μάθουν (Perry, Steele & Hilliard, 2003. Steenbergen-Hu, Olszewski-Kubilius & Calvert, 2020). Πρέπει ακόμα να αναφερθεί ότι η μειωμένη επίδοση των μαθητών αυτών οφείλεται συχνά και στο μειωμένο κίνητρο των εκπαιδευτικών να τους διδάξουν και να δημιουργήσουν μια ουσιαστική σχέση με τα συγκεκριμένα παιδιά. Οι γονείς ως συνήγοροι πρέπει να μπορούν να αναγνωρίζουν τότε οι εκπαιδευτικοί έχουν τις παραπάνω πεποιθήσεις και αντιλήψεις (Bennett-Rappell & Northcote, 2016. Hilliard, 1991). Σε περίπτωση που αντιληφθούν ότι συμβαίνει κάτι τέτοιο, θα πρέπει να αισθάνονται εξουσιοδοτημένοι και ικανοί να αντικρούσουν τις αρνητικές αυτές πεποιθήσεις και υποθέσεις, μέσω της συζήτησης με τον δάσκαλο του παιδιού τους αλλά και με την ενημέρωση του διευθυντή, εάν αυτό κριθεί απαραίτητο.

Οφέλη της συνηγορίας των γονέων

Η συνηγορία των γονέων, ενώ φαίνεται να ευνοεί περισσότερο τα πολιτιστικά διαφορετικά χαρισματικά παιδιά και τις οικογένειές τους, έχει πολλαπλά και σημαντικά οφέλη και για το σχολείο.

Η συνηγορία των γονέων βοηθά τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν τη διαφορετικότητα στις ανάγκες των μαθητών τους. Οι εκπαιδευτικοί συχνά αναζητούν τον καλύτερο δυνατό τρόπο, για να ικανοποιήσουν τις κοινωνικές και πολιτισμικές ανάγκες των διαφορετικών ομάδων, ειδικότερα όταν το υπόβαθρό τους διαφέρει από αυτό των υπολοίπων μαθητών τους. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να κάνουν χρήση της συνηγο-

ρίας των γονέων, ως βασική πηγή πληροφοριών, με σκοπό να ανακαλύψουν νέους και δημιουργικούς τρόπους προσέγγισης και ενσωμάτωσης των μαθητών αυτών, βασιζόμενοι σε ένα πρόγραμμα σπουδών, το οποίο να είναι ευνοϊκό και να συμπεριλαμβάνει διάφορες πολιτισμικές διαστάσεις (Allen, 2017. Friesen & Huff, 1990).

Επίσης, η συνηγορία των γονέων ευνοεί τη συνοχή ανάμεσα στις κοινωνικές και τις ακαδημαϊκές προσδοκίες, αλλά και ανάμεσα στο σχολικό και το οικογενειακό πλαίσιο, μέσω της σύμπραξης και συνεργασίας. Όταν οι ηθικές αξίες διαμοιράζονται και ενισχύονται τόσο από το σχολείο όσο και από το οικογενειακό περιβάλλον, οι πολιτισμικά διαφορετικοί χαρισματικοί μαθητές είναι πιο πιθανό να επιδείξουν συμπεριφορές και στάσεις που να είναι προσανατολισμένες στην επιτυχία και την επίτευξη των στόχων τους. Έτσι, οι πολιτισμικά χαρισματικοί μαθητές ενθαρρύνονται και ενισχύονται, ώστε να φτάσουν στο μέγιστο των δυνατοτήτων τους.

Επιπλέον, επιτυγχάνεται η καλύτερη κατανόηση των χαρισματικών συμπεριφορών. Με τη συμμετοχή των γονέων στον προσδιορισμό των προγραμμάτων και στη λήψη των αποφάσεων μειώνεται ο κίνδυνος της παράβλεψης σημαντικών ζητημάτων που αφορούν τόσο στις ενδοσχολικές όσο και στις εξωσχολικές εκφάνσεις της συμπεριφοράς των παιδιών τους. Οι γονείς μέσω της συνηγορίας ενισχύουν το έργο του εκπαιδευτικού, αφού τον βοηθούν να απαντήσει σε μείζονα ερωτήματα αναφορικά με τη σκέψη, το συναίσθημα και τη συμπεριφορά των παιδιών αυτών, κυρίως κατά την παρατήρηση ή την πρόγνωση μιας χαμηλής επίδοσης ή αποτυχίας τους (Ford, Dickson, Davis, Scott & Grantham, 2018. Ford & Grantham, 2003).

Τέλος, είναι σαφές ότι οι προσπάθειες συνηγορίας των γονέων επιδιώκουν μόνο το όφελος των χαρισματικών μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, σε αντίθεση με τον ρόλο άλλων συμμετεχόντων στις σχολικές διαδικασίες που μπορεί να ενεργούν βασιζόμενοι σε επαγγελματικά ή πολιτικά κίνητρα. Οι γονείς δεν υπόκεινται σε κανενός είδους περιορισμό τόσο θεσμικό όσο και νομικό, που μπορεί να περιορίσει τη δυνατότητα των υπολοίπων συμμετεχόντων να συνηγορήσουν σε θέματα, τα οποία ευνοούν κυρίως τα ταλαντούχα παιδιά που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (Ford et al., 2004).

Ως ανεξάρτητοι συνήγοροι οι γονείς μπορούν να πάρουν πρωτοβουλίες για την κάλυψη των αναγκών των πολιτισμικά διαφορετικών ταλαντούχων μαθητών (χάραξη πολιτικής, σχεδίαση, εφαρμογή και αξιολόγη-

ση προγράμματος σπουδών, κ.ά.) και να θέσουν τις θεμελιώδεις αρχές για τη βελτίωση του σχολικού περιβάλλοντος και της μαθησιακής διαδικασίας.

Συνοψίζοντας, γίνεται απόλυτα σαφής η ανάγκη εντοπισμού και κατανόησης της χαρισματικότητας. Εάν όντως επιθυμούμε να προσδιορίσουμε με ακρίβεια τη χαρισματικότητα, θα πρέπει να λάβουμε σοβαρά υπόψη τα πολιτισμικά πλαίσια, μέσα στα οποία αυτή κοινωνικοποιείται και προωθείται. Αυτό δε σημαίνει, κατ' ανάγκην, τη δημιουργία μιας διαφορετικής αξιολόγησης για κάθε χαρισματικό παιδί. Σημαίνει, όμως, ότι οφείλουμε να κατανοήσουμε τη χαρισματικότητα ως μέρος του πολιτισμού, στον οποίο το παιδί έζησε και αναπτύχθηκε. Τέλος, πέραν των προαναφερθέντων, καθώς υπερβαίνουμε σήμερα τον τρόπο σκέψης ενός πολιτισμού που ήδη παρέρχεται και σκεφτόμαστε εντός ενός νέου πολιτισμικού περιβάλλοντος αλληλεπίδρασης, επιταχυντικών αλλά και ανασχετικών παραγόντων, διανύουμε μια εντελώς νέα εποχή, την εποχή της πληροφορίας. Η εποχή αυτή σηματοδοτεί έναν νέο πολιτισμό, ο οποίος επιβάλλει νέες αντιλήψεις, μεθόδους και στρατηγικές σε πολλά θέματα, μεταξύ των οποίων και στη διαρκώς αυξανόμενη πολυπλοκότητα του θέματος της χαρισματικότητας και της πολιτισμικής ιδιαιτερότητας .

Βιβλιογραφία

- AGALLOTIS, I., & KALYVA, E. (2019). Motivational Differences of Greek Gifted and Non-Gifted High-Achieving and Gifted Under-Achieving Students. *International Education Studies*, 12(2), 45-56.
- ALLEN, J. K. (2017). Exploring the role teacher perceptions play in the underrepresentation of culturally and linguistically diverse students in gifted programming. *Gifted Child Today*, 40(2), 77-86.
- ALQAHTANI, R., & KALIAPPEN, N. (2020). Quality Assurance in Gifted Education. *Universal Journal of Educational Research*, 8(11), 5137-5150.
- ANDRESEN, M., & BERGDOLT, F. (2017). A systematic literature review on the definitions of global mindset and cultural intelligence—merging two different research streams. *The International Journal of Human Resource Management*, 28(1), 170-195.

- BALDWIN, A. Y. (1984). *Baldwin Identification Matrix 2 for the identification of gifted and talented*. New York: Royal Fireworks.
- BALDWIN, A. Y. (2002). Culturally Diverse Students Who Are Gifted, Exceptionality. *A Special Education Journal*, 10(2), 139-147.
- BALDWIN, A. Y., & VIALLE, W. (EDS.). (1999). *The many faces of giftedness: Lifting the masks*. Belmont, CA: Wadsworth.
- BANKS, J. (1989). Multicultural education: Characteristics and goals. In J. Blank & C. Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (pp. 2–26). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- BENNETT-RAPPELL, H., & NORTHCOTE, M. (2016). Underachieving gifted students: Two case studies. *Issues in Educational Research*, 26(3), 407-430.
- CALLAHAN C. M. (2005). Identifying Gifted Students from Underrepresented Populations. *Theory into Practice*, 44(2), 98-10.
- CARROLL, J. B. (1993). *Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies*. New York: Cambridge University Press.
- CASTELLANO, J. A. (Ed.). (2003). *Special populations in gifted education: Working with diverse gifted learners*. Boston: Allyn & Bacon.
- CHEN, X., CHEUNG, H. Y., FAN, X., & WU, J. (2018). Factors related to resilience of academically gifted students in the Chinese cultural and educational environment. *Psychology in the Schools*, 55(2), 107-119.
- CRAWFORD, B. F., SNYDER, K. E., & ADELSON, J. L. (2020). Exploring obstacles faced by gifted minority students through Bronfenbrenner's bioecological systems theory. *High Ability Studies*, 31(1), 43-74.
- DAVIS, J. L., FORD, D. Y., MOORE III, J. L., & FLOYD, E. F. (2020). Black and Gifted in Rural America: Barriers and Facilitators to Accessing Gifted and Talented Education Programs: Barriers and Facilitators to Accessing Gifted and Talented Education Programs. *Theory & Practice in Rural Education*, 10(2), 85-100.
- DONOVAN, M. S., & CROSS, T. (EDS.). (2002). *Minority students in special and gifted education*. Washington, DC: National Academy Press.
- ECKER-LYSTER, M., & NIILEKSELA, C. (2017). Enhancing gifted education for underrepresented students: Promising recruitment and programming strategies. *Journal for the Education of the Gifted*, 40(1), 79-95.

- ELLIOTT S, KRATOCHWILL T, LITTLEFIELD-COOK J, TRAVERS J. (2008). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Αποτελεσματική διδασκαλία, αποτελεσματική μάθηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- FORD, D. Y. (1998). The underrepresentation of minority students in gifted education: Problems and promises in recruitment and retention. *Journal of Special Education*, 32, 4–14.
- FORD, D. Y., DICKSON, K. T., DAVIS, J. L., SCOTT, M. T., & GRANTHAM, T. C. (2018). A culturally responsive equity-based bill of rights for gifted students of color. *Gifted Child Today*, 41(3), 125-129.
- FORD, D. Y., & GRANTHAM, T. C. (2003). Parenting gifted culturally diverse children: A focus on education-related issues and needs. *Understanding Our Gifted*, 15, 12–17.
- FORD, D. Y., & HARRIS III, J. J. (1999). *Multicultural gifted education*. New York: Teachers College Press.
- FORD, D. Y., HARRIS III, J. J., TYSON, C. A., & FRAZIER TROT-MAN, M. (2002). Beyond deficit thinking: Providing access for gifted African American students. *Roeper Review*, 24(2), 52-58.
- FORD, D. Y., JAMES L. MOORE III & H. RICHARD MILNER (2004). Beyond culture blindness: A model of culture with implications for gifted education. *Roeper Review*, 27(2), 97-103.
- FORD, D. Y., & TAREK C. GRANTHAM (2003). Providing Access for Culturally Diverse Gifted Students: From Deficit to Dynamic Thinking. *Theory into Practice*, 42(3), 217-225.
- FRASIER, M. (1989). Poor and minority students can be gifted, too. *Educational Leadership*, 46, 16-18.
- FREILICH, M. (1989). Introduction: Is culture still relevant? In M. Frielich (Ed.), *The relevance of Culture* (pp. 1-7). New York: Morgan & Garvey.
- FRIESEN, B. J., & HUFF, B. (1990). Parents and professionals as advocacy partners. *Preventing School Failure*, 34(3), 31–36.
- GARDNER, H. (1983). *Frames of mind*. New York: Basic Books.
- GENSHAFT, J. (1991). The gifted adolescent in perspective. In M. Birely & J. Genshaft (Eds), *Understanding the gifted adolescent: Educational development and multicultural issues* (pp.259-262). New York: Teachers College Press.
- GOLLNICK, D. M., & CHINN, P. C. (2004). *Multicultural education in a pluralistic society* (6* ed.). Columbus, OH: Merrill Prentice Hall.

- GRANTHAM TAREK C. (2005). Parent Advocacy for Culturally Diverse Gifted Students. *Theory Into Practice*, 44(2), 138-147.
- HAMILTON, R., MCCOACH, D. B., TUTWILER, M. S., SIEGLE, D., GUBBINS, E. J., CALLAHAN, C. M., ... & MUN, R. U. (2018). Disentangling the roles of institutional and individual poverty in the identification of gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 62(1), 6-24.
- HARMON, D. (2002). They won't teach me: The voices of gifted African American inner-city students. *Roeper Review*, 24(2), 68-75.
- HERRNSTEIN, R., & MURRAY, C. (1994). *The Bell Curve: Intelligence and class structure in American life*. New York: Free Press.
- HILLIARD, A. G., III. (1991). Do we have the will to educate all children? *Educational Leadership*, 49, 31-36.
- HODGES, J., & GENTRY, M. (2020). Underrepresentation in Gifted Education in the Context of Rurality and Socioeconomic Status. *Journal of Advanced Academics*.
doi:10.1177/1932202X20969143
- HODGES, J., TAY, J., MAEDA, Y., & GENTRY, M. (2018). A meta-analysis of gifted and talented identification practices. *Gifted Child Quarterly*, 62(2), 147-174.
- HOFSTEDE, G. (1991). *Cultures and organizations: Software of the mind*. London: McGraw-Hill.
- HOLLINS, E. R. (1996). *Culture in school learning: Revealing the deep meaning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- IBÁÑEZ GARCÍA, A., GALLEGO ÁLVAREZ, T., GARCÍA ROMÁN, M., GUILLÉN MARTÍN, V. M., TOMÉ MERCHÁN, D., & CASTRO ZAMUDIO, S. (2020). University Mentoring Programmes for Gifted High School Students: Satisfaction of Workshops. *Sustainability*, 12(13), 5282.
- KARACABEY, M. F., OZDERE, M., & BOZKUS, K. (2019). The Attitudes of Teachers towards Multicultural Education. *European Journal of Educational Research*, 8(1), 383-393.
- LOCKHART, K., & MUN, R. U. (2020). Developing a Strong Home-School Connection to Better Identify and Serve Culturally, Linguistically, and Economically Diverse Gifted and Talented Students. *Gifted Child Today*, 43(4), 231-238.
- MADDOCKS, D. L. (2018). The identification of students who are gifted and have a learning disability: A comparison of different diagnostic criteria. *Gifted Child Quarterly*, 62(2), 175-192.

- MANASAWALA, S. A., & DESAI, D. N. (2019). Meeting the educational needs of a gifted child: A parent's narrative. *Gifted Education International*, 35(3), 189-200.
- MATHEIS, S., KRONBORG, L., SCHMITT, M., & PRECKEL, F. (2017). Threat or challenge? Teacher beliefs about gifted students and their relationship to teacher motivation. *Gifted and Talented International*, 32(2), 134-160.
- MITANA, J. M. V., MUWAGGA, A. M., & SSEMPALA, C. (2019). Assessment for successful intelligence: A paradigm shift in classroom practice. *International Journal of Educational Research Review*, 4(1), 106-115.
- MORGAN, H. (2019). The lack of minority students in gifted education: Hiring more exemplary teachers of color can alleviate the problem. The Clearing House. *A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 92(5), 156-162.
- MUN, R. U., EZZANI, M. D., & LEE, L. E. (2020). Culturally Relevant Leadership in Gifted Education: A Systematic Literature Review. *Journal for the Education of the Gifted*, 43(2), 108-142.
- OTT, D. L., & MICHAILOVA, S. (2018). Cultural intelligence: A review and new research avenues. *International Journal of Management Reviews*, 20(1), 99-119.
- OTTWEIN, J. K. (2020). Working toward equitable gifted programming: The school psychologist's role. *Psychology in the Schools*, 57(6), 937-945.
- PARKER, J. D., SAKLOFSKE, D. H., & KEEFER, K. V. (2017). Giftedness and academic success in college and university: Why emotional intelligence matters. *Gifted Education International*, 33(2), 183-194.
- PERRY, T., STEELE, C., & HILLIARD, A. (2003). *Young, gifted, and Black: Promoting high achievement among African American students*. Boston, MA: Beacon Press.
- PETERS, S. J., GENTRY, M., WHITING, G. W., & MCBEE, M. T. (2019). Who gets served in gifted education? Demographic representation and a call for action. *Gifted Child Quarterly*, 63(4), 273-287.
- PETERSON, J. S. (1999). Gifted through whose cultural lens? An application of the postpositivistic mode of inquiry. *Journal for the Education of the Gifted*, 22(4), 354-383.

- ROBERT J. STERNBERG (2007). Cultural concepts of giftedness, *Roepers Review*, 29(3), 160-165.
- ROBINSON, A., & MOON, S. M. (2003). A national study of local and state advocacy in gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 47, 8-25.
- SCHIEBER, N. B. A. (2019). The gifted child as an equal partner or minority in the sibling relationship: The parents' perspective. *Child Indicators Research*, 12(6), 2151-2171.
- SIEGLE, D., DAVIA RUBENSTEIN, L., & MCCOACH, D. B. (2020). Do you know what I'm thinking? A comparison of teacher and parent perspectives of underachieving gifted students' attitudes. *Psychology in the Schools*, 57(10), 1596-1614.
- SILVERMAN, L. K. (2021). Honoring the precious uniqueness of your gifted child. *Gifted Education International*, 37(1), 67-79.
- SMEDSRUD, J. (2020). Explaining the variations of definitions in gifted education. *Nordic Studies in Education*, 40(1), 79-97.
- STEENBERGEN-HU, S., OLSZEWSKI-KUBILIUS, P., & CALVERT, E. (2020). The effectiveness of current interventions to reverse the underachievement of gifted students: Findings of a meta-analysis and systematic review. *Gifted Child Quarterly*, 64(2), 132-165.
- STERNBERG, R. (1994). Allowing for thinking styles. *Educational Leadership*, 52(3), 36-41.
- STERNBERG, R. J. (1997). A triadic view of giftedness: Theory and practice. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd ed., pp. 43-53). Boston: Allyn & Bacon.
- STEMBERG, R. J., & CLINKENBEARD, P. R. (1995). The triarchic model applied to identifying teaching, and assessing gifted children. *Roepers Review*, 17, 255-260.
- STEMBERG, R. J., & GRIGORENKO, E. L. (1997). The cognitive costs of physical and mental ill health: Applying the psychology of the developed world to the problems of the developing world. *Eye on Psi Chi*, 2(1), 20-27.
- STEMBERG, R. J., & KAUFMAN J. C. (1998). Human abilities. *Annual Review of Psychology*, 49, 479-502.
- 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.

- TING-TOOMEY, S. (1999). *Communicating across cultures*. New York: Guilford Press.
- U. S. DEPARTMENT OF EDUCATION, NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS (2003). *Statistics and trends in the education of Blacks*. Washington, DC: Author.
- U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION OFFICE OF THE SECRETARY, OFFICE OF PUBLIC AFFAIRS. (2003). *No Child Left Behind: A Parents' Guide*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- YEO, L. S., & PFEIFFER, S. I. (2018). Counseling gifted children in Singapore: Implications for evidence-based treatment with a multi-cultural population. *Gifted Education International*, 34(1), 64-75.
- YOON, J., KIM, K. J., & KOO, K. (2020). Enrichment program for the ethnic minority of gifted and talented students in science and engineering. *International Journal of Science Education, Part B*, 10(1), 36-50.



Περίληψη

Η συνεχώς αυξανόμενη ποικιλομορφία των ταλαντούχων μαθητών στις αίθουσες διδασκαλίας και τις υπηρεσίες της χαρισματικής εκπαίδευσης αποτελεί σήμερα μια διαρκή πρόκληση. Οι υφιστάμενες συνθήκες προστάζουν την αναμόρφωση των εκπαιδευτικών πολιτικών και διαδικασιών αλλά και την ανάπτυξη δεξιοτήτων και εξειδικευμένων γνώσεων εκ μέρους των εκπαιδευτικών. Τα εμπόδια και οι δυσκολίες, που αναδύονται στη χαρισματική εκπαίδευση, αναφορικά με τη χαρισματικότητα και την πολιτισμική ετερότητα, συνδέονται αφενός με τη δυσκολία εντοπισμού των χαρισματικών παιδιών, τα οποία προέρχονται από διαφορετικά πολιτιστικά περιβάλλοντα, και αφετέρου με την ένταξή τους σε ανάλογα προγράμματα. Παράλληλα, εντοπίζονται και ιδιαίτερες δυσκολίες κατανόησης της ίδιας της έννοιας της χαρισματικότητας. Βασικός αντικειμενικός σκοπός είναι να οριστούν και να προσδιοριστούν επακριβώς οι έννοιες του πολιτισμού και της χαρισματικότητας. Στη συνέχεια, επιχειρείται να γίνει η σύνδεση των δύο αυτών εννοιών και να παρουσιαστεί το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασής τους. Ακολουθώντας, να τονισθεί η αδήριτη ανάγκη για την πολιτισμική ευαισθητοποίηση και την ενημερότητα των εκπαιδευτικών, με σκοπό την επιτυχή και δίκαιη ενσωμάτωση των χαρισματικών μαθητών σε ανάλογα προγράμματα εκπαίδευσης. Επίσης, γίνε-

ται λόγος για τον κρίσιμο και καθοριστικό ρόλο των γονέων ως συνηγόρων των χαρισματικών παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια, με σκοπό την αντιστροφή της υποεκπροσώπησης των παιδιών αυτών στα χαρισματικά εκπαιδευτικά προγράμματα.

Λέξεις-κλειδιά: χαρισματικότητα, πολιτισμός, πολιτισμική ετερότητα, πολιτισμική ευαισθητοποίηση, υποεκπροσώπηση

Io Theodoritsi

Alexandros-Stamatios Antoniou

Giftedness and Cultural Diversity

Abstract

The ever-increasing diversity of gifted students in the classroom and within gifted education services, constitutes a current, constant challenge. The existing conditions necessitate the reform of educational policies and practices, as well as teachers' development of skills and specialised knowledge. The emerging impediments and difficulties in the field of gifted education, concerning gift and cultural diversity, are associated to the difficulty of identifying gifted students, who come from different cultural backgrounds, and their integration into related programmes. The main objective is to emphasise the overwhelming need for teachers' cultural awareness and information, as a means to successfully and fairly integrate gifted students in related education programmes. The parents' crucial and decisive role is also addressed, as advocates for gifted children from different cultural backgrounds, with a view to reversing their under-representation in education programmes for the gifted.

Keywords: giftedness, culture, cultural diversity, cultural awareness, under-representation

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-διορατικότητα 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 αναστρεψιμότητα 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 δοκιμίων 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-

να 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-

τοποιούν 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 τον 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) πρότεινε 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.
- ALZHRANI, 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. Πολυχρονπούλου, 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

Εργασίες που αποστέλλονται στο περιοδικό για κρίση δεν δεσμεύουν τη συντακτική επιτροπή να τις δημοσιεύσει. Οι συγγραφείς φέρουν πλήρως την ευθύνη για το περιεχόμενο των εργασιών τους, που δεν εκφράζει απαραίτητως την άποψη της συντακτικής επιτροπής, η οποία και δεν αναλαμβάνει ευθύνες γι' αυτό.

Disclaimer: Papers submitted to the journal for review do not oblige the editorial board to publish them. The views expressed in this publication are those of the author and are not necessarily indicative of those of the editorial board.

Παιδαγωγικός Λόγος, τόμος 27, τεύχος 1, 2021



Αυτό το έργο έχει άδεια χρήσης Creative Commons: Αναφορά Δημιουργού-Μη Εμπορική Χρήση-Όχι Παράγωγα Έργα 4.0 Διεθνές (CC BY-NC-ND 4.0).
Πληροφορίες για αυτή την άδεια:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

This work is licenced under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)
To view a copy of this licence, visit:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Πρώτη έκδοση: Ιούνιος 2021

Επιστημονική Επιμέλεια: Η Συντακτική Επιτροπή

Σχεδιασμός εξωφύλλου: Ευτυχία Ηλιάδου, www.suricata.gr

Printed in Greece 2021
ISSN 1106-9341
e-ISSN: 2732-8937

Ο Παιδαγωγικός Λόγος είναι διαθέσιμος στις ιστοσελίδες:
<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/plogos/index>

www.plogos.gr

Η εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών αποτελεί ένα από τα πλέον αμφιλεγόμενα αλλά και απαιτητικά σύγχρονα εκπαιδευτικά ζητήματα. Ορισμένοι επικριτές της χαρισματικής εκπαίδευσης τείνουν να την αντιμετωπίζουν ως μια αντιδημοκρατική και ελιτίστικη προσπάθεια «ανάδειξης των ικανότερων» και ως ένα επικίνδυνο εγχείρημα για υψηλότερες βαθμολογίες στις σχολικές δοκιμασίες εις βάρος του βάθους και του εύρους της γνώσης και της παιδείας. Παρ' όλα αυτά, πολλά από τα προγράμματα και τις υπηρεσίες της χαρισματικής εκπαίδευσης αντιμετωπίζονται από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων με ιδιαίτερο ενδιαφέρον.

Στο «Περί Χαρισματικότητας» αφιερωματικό τεύχος του «Παιδαγωγικού Λόγου» κατεβλήθη προσπάθεια ανάδειξης εξειδικευμένων και σύγχρονων ερευνητικών πορισμάτων, τα οποία να ικανοποιούν την ανάγκη των εκπαιδευτικών για πληρέστερη κατανόηση του χαρακτήρα της χαρισματικότητας και την ενημέρωσή τους για μια σειρά αποτελεσματικών εκπαιδευτικών στρατηγικών ως προς τη διδασκαλία των χαρισματικών μαθητών.

Τον εικοστό πρώτο αιώνα τέθηκαν στο επίκεντρο του επιστημονικού ενδιαφέροντος ποικίλα κοινωνικά και ψυχολογικά θέματα που συνδέονται με τη χαρισματικότητα. Τα εν λόγω θέματα, ορισμένα εκ των οποίων αναλύονται διεξοδικά στα κεφάλαια του ανά χείρας ειδικού τεύχους, αφορούν στην αυτοαντίληψη και τη συναισθηματική νοημοσύνη των χαρισματικών μαθητών, στον ρόλο των γενετικών και βιολογικών παραγόντων στη διαμόρφωση της νοημοσύνης, στις αιτίες της υποεπίδοσης, στην πολιτισμική ετερότητα της χαρισματικότητας, στην επαγγελματική συμβουλευτική των χαρισματικών μαθητών, στις διεθνείς εκπαιδευτικές πρακτικές της χαρισματικής εκπαίδευσης και στις στρατηγικές διαχείρισης της κοινωνικής αλληλεπίδρασης των χαρισματικών μαθητών.