

Χαρισματικοί - ταλαντούχοι μαθητές με ιδιαίτερες ικανότητες σε έναν ή και περισσότερους τομείς

Προκόπης Η. Μανωλάκος
Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε.

Εισαγωγή

Ο όρος χαρισματικός καλύπτει ένα ευρύ φάσμα δυνατοτήτων για υψηλές επιδόσεις. Τα χαρισματικά παιδιά δεν αποτελούν ομοιογενή ομάδα, αλλά η ευφυΐα και τα ταλέντα τους μπορεί να εκδηλώνονται σε ένα ή πολλά πεδία. Ενδέχεται όμως να παρουσιάζουν σχολική υποεπίδοση ή και μαθησιακές δυσκολίες, συναισθηματικές αναστολές και συμπεριφορά που να εμποδίζει την προσαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον.

Τα χαρισματικά-δημιουργικά παιδιά υπολογίζονται σε ένα ποσοστό μέχρι 5%, ενώ τα εξαιρετικά χαρισματικά δεν ξεπερνούν το 1% του γενικού πληθυσμού.

Κρίσιμο σημείο για τον χαρισματικό μαθητή είναι η επισημάνση της χαρισματικότητας σε μικρή ηλικία και η έγκαιρη ενίσχυσή του μέσω ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Ο διδάσκων διαπιστώνει την ταχύτητα με την οποία μαθαίνουν οι χαρισματικοί μαθητές, τον τρόπο με τον οποίο συμπεριφέρονται στην τάξη, το ρυθμό ομιλίας τους, την προσοχή τους, τις κινήσεις, τη μνήμη και τη γενικότερη συμπεριφορά τους, καθώς αυτά είναι οι ενδείξεις των εξαιρετικών ικανοτήτων τους.

Ένα ευέλικτο και εμπλουτισμένο αναλυτικό πρόγραμμα, με δημιουργικές προεκτάσεις, δίνει τη δυνατότητα να υλοποιούνται δραστηριότητες που θα κρατούν ζωντανό το ενδιαφέρον των χαρισματικών μαθητών και συμβάλλει στην αρμονική ανάπτυξη και εξέλιξή τους.

Αντικείμενο της εργασίας μας αυτής είναι η περιγραφή των χαρακτηριστικών των χαρισματικών μαθητών, η εκπαιδευτική προσέγγιση και η στήριξή τους.

Ορισμός. Γενικά χαρακτηριστικά χαρισματικών μαθητών

Ο όρος «χαρισματικός» («gifted») χρησιμοποιείται για να προσδιορίσει τους μαθητές εκείνους που παρουσιάζουν ιδιαίτερες ικανότητες. Ο όρος χρησιμοποιείται για εκείνα τα άτομα (Marland, 1972), τα οποία επιδεικνύουν υψηλά ε-

πίπεδα ευφυΐας και έχουν τη δυνατότητα να επιτύχουν επιδόσεις πολύ υψηλότερες από ένα μέσο μαθητή.

Τα χαρισματικά-ταλαντούχα παιδιά από το νηπιαγωγείο και μέχρι την ολοκλήρωση των σπουδών τους παρουσιάζουν νοητικές ικανότητες και δεξιότητες που πραγματικά είναι εξέχουσες σε σχέση με τους ομηλίκους τους (Callahan, 1979).

Ο Ματσαγγούρας (2008) αναφέρεται στα παιδιά υψηλών ικανοτήτων μάθησης και τα ορίζει ως αυτά που έχουν αναπτυγμένες γνωστικές, γνωσιακές και δημιουργικές ικανότητες, προδιαθέσεις, κίνητρα και ενδιαφέροντα και καλύπτουν την ύλη με ταχύτερους ρυθμούς.

Στο νόμο 3699/2008 για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (άρ. 3, παρ. 3) αναφέρεται: «Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι και οι μαθητές που έχουν μια ή περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα ανεπτυγμένα σε βαθμό που υπερβαίνει κατά πολύ τα προσδοκώμενα για την ηλικιακή τους ομάδα».

Οι χαρισματικοί μαθητές διαθέτουν σε μεγαλύτερο βαθμό ένα χάρισμα και τις ικανότητες εκείνες, σε έναν ή περισσότερους τομείς, που δεν έχουν αναπτύξει οι συνομήλικοί τους, και ως έχουν μεγαλώσει στο ίδιο κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον. Οι χαρισματικοί μαθητές διακρίνονται από τους καλούς μαθητές της ίδιας ηλικίας για την ικανότητα, την ευστροφία και την ταχύτητα με την οποία κατανοούν δύσκολα θέματα και πολύπλοκες σχέσεις (Boyce, 1996).

Άλλοι όροι που περιγράφουν τους ιδιαίτερα έξυπνους, ικανούς και αποτελεσματικούς ανθρώπους παραπλήσιοι με τον όρο της χαρισματικότητας είναι: ταλέντο, προικισμένος, ευφυής, ιδιοφυής, μεγαλοφυής, παιδί-θαύμα (Tannenbaum, 2002).

Σύμφωνα με τον Sternberg (1981), διακρίνουμε τρεις τύπους ικανοτήτων στα χαρισματικά άτομα: την αναλυτική θεώρηση ενός προβλήματος, τη συνθετική και την πρακτική εφαρμογή αναλυτικών και συνθετικών δυνατοτήτων σε καθημερινές καταστάσεις.

Για τα ελληνικά δεδομένα η έννοια της χαρισματικότητας είναι ένα ζήτημα αδιευκρίνιστο, που επιδέχεται πολλές ερμηνείες και καλύπτει ένα μεγάλο μέρος ικανοτήτων. Τους χαρισματικούς μαθητές τους χαρακτηρίζουν: α) ο διαφορετικός τρόπος μάθησης: διαθέτουν την ικανότητα να μαθαίνουν σύνθετες και πολύπλοκες γνώσεις χωρίς να περνούν από τα επιμέρους στάδια μάθησης· β) η ικανότητα εξεύρεσης εναλλακτικών λύσεων σε ένα πρόβλημα· και γ) τα κίνητρα και η επιμονή για τον τελικό στόχο, όπως περιέργεια για μάθηση, επιμονή σε αυτό που κάνουν, αυτοπεποίθηση και υπευθυνότητα (Θωμαΐδου, 1999).

Τα χαρισματικά παιδιά διαθέτουν μεγάλο εύρος ενδιαφερόντων, μαθαίνουν γρήγορα, μιλάνε πολύ νωρίς, διαθέτουν την ανάγκη να παράγουν θεωρία και πράξη, χρησιμοποιούν τη δημιουργική και κριτική σκέψη, αντιμετωπίζουν συνθετικά και αναλυτικά την επίλυση προβλημάτων, θέτουν πολλά και πολύπλοκα ερωτήματα, έχουν αναπτυγμένη την αίσθηση του χιούμορ, χρειάζονται χρόνο για αυτοσυγκέντρωση και γενικά παρουσιάζουν εξαιρετικές επιδόσεις σε έναν ή περισσότερους τομείς της επιστήμης ή της τέχνης (Johnson & Johnson, 1993).

Τα χαρισματικά παιδιά μπορεί να διαθέτουν (Ματσαγγούρας, 2008· Marland, 1972· Rogers 2002· Van Tassel-Baska, 2003) εξαιρετικά μεγάλο εύρος ενδιαφερόντων, εξαιρετική παραγωγικότητα, μαθαίνουν γρήγορα, μιλάνε και διαβάζουν νωρίς, χρειάζονται αυτοσυγκέντρωση, έχουν ανάγκη να παράγουν, έχουν αναπτυγμένη την αίσθηση του χιούμορ, θέτουν πολύπλοκα ερωτήματα, μπορούν να προσλάβουν εξαιρετικά μεγάλη ποσότητα πληροφοριών, έχουν πνευματική περιέργεια, γρήγορη μάθηση, μεγάλο φάσμα ενδιαφερόντων και περιέργεια, ικανότητα γενικεύσεων, αφαιρετική, κριτική και δημιουργική σκέψη, ταχύτητα στην επεξεργασία πληροφοριών, πλούσιο λεξιλόγιο, παρατηρητικότητα και μνήμη, φαντασία, πρωτοβουλία, ικανότητα στην επίλυση προβλημάτων, ευαισθησία ως προς τα συναισθήματα των άλλων, δεν ποούνται από την αποτυχία, ηγετικές ικανότητες, διορατικότητα, υψηλές προσδοκίες από τον εαυτό τους, ευαισθησία στην επίλυση μεγάλων κοινωνικών προβλημάτων και ψυχοκινητικές ικανότητες. Παιδιά με εξαιρετικά ταλέντα μπορεί να αναγνωρίσουμε και στο πρόσωπο παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες (Whitmore, 1981). Χρειάζονται όμως πολύς χρόνος και γνώση για να αποκαλυφθεί το ταλέντο που δεν φαίνεται (Fox *et al.*, 1983). Αναφέρουμε δύο παραδείγματα χαρισματικών μαθητών με τα αντίστοιχα χαρακτηριστικά. Μαθητής της Ε' τάξης Δημοτικού, με μεγάλη ευχέρεια στα μαθήματα των μαθηματικών και της φυσικής, έδινε αμέσως απάντηση και σε πολύ δύσκολα προβλήματα, και μάλιστα έδινε και δεύτερο τρόπο επίλυσης. Μπορούσε να κατασκευάζει δικά του σύνθετα προβλήματα. Με άνεση χειριζόταν μαθηματικές έννοιες και πράξεις. Στη φυσική μπορούσε να απαντήσει σε πολύ δύσκολες ερωτήσεις κρίσης σε θέματα που ήταν προέκταση του μαθήματος, ενώ ήταν πολύ καλός και στο σχέδιο. Μαθήτρια της Στ' τάξης Δημοτικού: Τεκμηρίωση των σκέψεων. Στα μαθηματικά αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι εκτελούσε τις πράξεις από μνήμης, με ταχύτητα, χωρίς καμιά δυσκολία. Κατανοούσε γρήγορα ακόμα και άγνωστες και δύσκολες έννοιες. Εύστοχες παρατηρήσεις σε όλα τα μαθήματα. Εφάρμοζε τις νέες γνώσεις που αποκτούσε και αξιολογούσε επιτυχώς την επίδοσή της. Συνεπής στις υποχρεώσεις της. Στο σπίτι μελετούσε μόνη της και μαθήματα πέρα του σχολείου. Είχε πολλές φίλες, αναπτυγμένη κοινωνικότητα.

Τα τελευταία χρόνια η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner (1983) χρησιμοποιείται ως μέσο επισήμανσης χαρισματικών παιδιών. Η πιο πάνω θεωρία υποστηρίζει ότι όλοι οι άνθρωποι κατέχουν διαφορετικούς τύπους νοημοσύνης που είναι μεταξύ τους σχετικά αυτόνομοι.

Για την αναγνώριση των χαρισματικών ενδείκνυται ένας συνδυασμός δοκιμασιών νοημοσύνης, δημιουργικότητας και απόδοσης στο σχολείο, καθώς και η ύπαρξη συγκεκριμένων χαρακτηριστικών προσωπικότητας.

Ο Gardner πρότεινε (1983) να επισημανθούν οι πιο κάτω επτά τομείς νοημοσύνης:

α) Γλωσσική νοημοσύνη (Linguistic Intelligence): Αφορά ικανότητα στον προφορικό και στο γραπτό λόγο, τη μνήμη, την κατανόηση της γραμματικής, τη σύνταξη προτάσεων, την ικανότητα εκμάθησης γλωσσών, την ικανότητα χρησι-

μοποίησης της γλώσσας για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων.

β) Λογική-μαθηματική νοημοσύνη (Logical Mathematical Intelligence): Ικανότητα ανάλυσης προβλημάτων με λογικούς τρόπους (επισημάνση θεωρίας - προτύπων, επαγωγικής σκέψης και λογικής σκέψης).

γ) Μουσική νοημοσύνη (Musical Intelligence): Η ικανότητα ευαισθησίας στο να αναγνωρίζει κανείς και να δημιουργεί μουσικές συχνότητες. Ικανότητα εκτέλεσης, σύνθεσης και κριτικής εκτίμησης μουσικών συνθέσεων.

δ) Σωματική-κιναισθητική νοημοσύνη (Bodily-kinesthetic Intelligence): Ικανότητα συγχρονισμού και συναίσθησης των κινήσεων, έλεγχος του σώματος, γλώσσα του σώματος.

ε) Οπτική-χωρική νοημοσύνη (Visual-Spatial Intelligence): Η ικανότητα των ατόμων να οπτικοποιούν, να δημιουργούν νοητικές εικόνες, να αντιλαμβάνονται τις σχέσεις των αντικειμένων στο χώρο. Αντιλαμβάνονται θέματα στερεομετρίας και του τρισδιάστατου χώρου.

στ) Διαπροσωπική νοημοσύνη (Interpersonal Intelligence): Ικανότητα αντίληψης των προθέσεων, των κινήτρων, των επιθυμιών και των πράξεων των άλλων. Επίσης, ικανότητα ομαδικότητας, επικοινωνίας, συνδιαλλαγής.

ζ) Ενδοπροσωπική νοημοσύνη (Intrapersonal Intelligence): Ικανότητα των υποκειμένων να αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους (γνωστικές ικανότητες τους ή αδυναμίες τους), την ταυτότητά τους, τα συναισθήματα και τα κίνητρά τους.

Αργότερα (1999) ο Gardner προσέθεσε και μια όγδοη νοημοσύνη, τη νατουραλιστική, η οποία αναφέρεται στην ικανότητα παρακολούθησης της φύσης, συγκεκριμένα σε κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες.

Τα ευφυή άτομα διακρίνονται για την ανώτερη γενική νοητική τους ικανότητα ή και για το ταλέντο υψηλής ποιότητας σε ειδικούς τομείς. Τα άτομα αυτά έχουν υπεροχή στην ευχέρεια να εξευρίσκουν λύσεις, στην πρωτοτυπία της σκέψης, στον πλούτο του λεξιλογίου, στο ενδιαφέρον για την επιστήμη και τις καλές τέχνες, στην αίσθηση του χιούμορ, στην ειλικρινή κριτική του εαυτού τους.

Ο υψηλός δείκτης νοημοσύνης είναι μια απαραίτητη προϋπόθεση για να χαρακτηριστεί ένα άτομο ευφύες, αλλά όχι όμως και επαρκής. Γι' αυτό προέκυψε η ανάγκη να διερευνηθεί η έννοια «ευφυής» και να συμπεριλάβει και άτομα με ειδικές ικανότητες στην τέχνη, στη γλώσσα, στις μηχανικές δεξιότητες ή στις καλλιτεχνικές ικανότητες (Παρασκευόπουλος, 1992).

Ο Perkins (1981) αναφέρεται σε έξι στοιχεία τα οποία προσδιορίζουν τη προσωπικότητα. Όσο περισσότερα από αυτά διαθέτει ο άνθρωπος, τόσο περισσότερο δημιουργικός είναι. Τα στοιχεία της δημιουργικής προσωπικότητας είναι: Η ικανότητα απλούστευσης πολύπλοκων θεμάτων, η ανακάλυψη προβλημάτων και η προσπάθεια επίλυσής τους, η νοητική ικανότητα, η ικανότητα διαχείρισης του νέου, η ανοχή στην αποτυχία και τα ισχυρά εσωτερικά κίνητρα.

Σε μελέτες για τη δημιουργικότητα (Barron, 1969) είναι αποδεκτό ότι ένα υψηλό επίπεδο νοημοσύνης είναι απαραίτητο για υψηλούς βαθμούς δημιουργικότητας. Ο Runco (1991) σε έρευνά του έχει διαπιστώσει τη θετική συνάφεια μεταξύ της νοημοσύνης και της δημιουργικότητας. Μάλιστα η μια συμπληρώνει

την άλλη όταν το άτομο επιλύει πολύπλοκα προβλήματα.

Σύμφωνα με τον MacKinnon (1962), δημιουργικότητα είναι η διαδικασία που εξελίσσεται σε ένα χρονικό διάστημα και τα γνωρίσματά της είναι η πρωτοτυπία, η προσαρμοστικότητα και η ισχυρή θέληση για την πραγματοποίηση του συγκεκριμένου στόχου. Ο MacKinnon (1962) ύστερα από έρευνά του προσδιόρισε τα χαρακτηριστικά του δημιουργικού ατόμου και αυτά είναι: η θετική αυτοεικόνα, η επινοητικότητα, η αποφασιστικότητα, η εργατικότητα, κίνητρα για επίτευξη του στόχου, η ανεξαρτησία, η αυτονομία, ο αυθορμητισμός, η αυτοπεποίθηση και η ανεξαρτησία. Οι δημιουργικοί είναι συνήθως απαιτητικοί και εγωκεντρικοί, και δεν τους ενδιαφέρουν ο έπαινος ή η επίκριση των άλλων. Διακρίνονται για την αντοχή, την επιμονή και την υπομονή τους.

Τα δημιουργικά-παραγωγικά άτομα επικεντρώνονται πολύ περισσότερο στο έργο που πρέπει να ολοκληρώσουν και ασχολούνται ενεργά με τη δουλειά τους περισσότερο από ό,τι συμβαίνει στο γενικό πληθυσμό. Ο Mac Kinnon (1964·1965) τόνισε τα χαρακτηριστικά που ήταν σημαντικά για δημιουργικά επιτεύγματα και αυτά είναι: η επινοητικότητα, η ανεξαρτησία, η προσωπικότητα, ο ενθουσιασμός, η αποφασιστικότητα και η εργατικότητα, η πρωτοτυπία σκέψης, οι καινοτόμες προσεγγίσεις, και το να ξεπεράσουν τις παγιωμένες διαδικασίες και να προχωρήσουν σε πρωτότυπες λύσεις.

Για τη δημιουργικότητα η Ξανθάκου (1998) αναφέρει ότι πηγάζει από την τάση του ανθρώπου να ενεργοποιείται προς τη δημιουργία, να αναπροσαρμόζεται σε σχέση με το περιβάλλον του, η εγγενής τάση να μετατρέπεται σε λειτουργική ικανότητα. Συνδέεται με συγκεκριμένη νοητική διεργασία. Εκδηλώνεται ως τρόπος συμπεριφοράς και πηγάζει από τα ιδιαίτερα γνωρίσματα της προσωπικότητας του ατόμου. Καθορίζεται από περιβαλλοντικούς παράγοντες και από εσωτερική επεξεργασία του ατόμου. Καταλήγει στην παραγωγή έργου καινούριου, αποδεκτού ως χρήσιμου από το άτομο και την κοινωνία. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα δημιουργικού μαθητή της Δ' τάξης Δημοτικού ο οποίος κατασκεύαζε με δική του πρωτοβουλία ηλεκτρικό κύκλωμα, φακούς και μηχανή προβολής διαφανειών, ενώ παρότι αυτοδίδακτος μπορούσε να παίζει μαντολίνο και ακορντεόν, ήταν πολύ καλός σε όλα τα μαθήματα και με πολλές πρωτοβουλίες στην τάξη στο μάθημα της Ευέλικτης Ζώνης.

Για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας (Ξανθάκου, 1998) στο σχολείο συμβάλλουν καθοριστικά οι πιο κάτω παράγοντες: Το κατάλληλο περιβάλλον (οικογένεια, σχολείο, κοινωνικός περίγυρος, Μ.Μ.Ε.), η συστηματική καλλιέργεια όλων των νοητικών λειτουργιών, η καλλιέργεια γνωρισμάτων μιας δημιουργικής προσωπικότητας, οι ανοιχτές διαδικασίες με δραστηριότητες για πρόσληψη προβλημάτων, η ενεργητική ανακάλυψη, η εξέταση της εγκυρότητας, η ανάπτυξη νέων μεθόδων διδασκαλίας, η παραγωγή ιδεών και η παραγωγή ποικίλων προϊόντων γνώσης.

Το δημιουργικό άτομο λειτουργεί σε ένα εξελισσόμενο και δυναμικό περιβάλλον, όπου παράγει δημιουργικά έργα, επιλύει προβλήματα και θέτει καινούργια ερωτήματα, τα οποία αρχικά θεωρούνται πρωτότυπα και στη συνέχεια

κερδίζουν την κοινωνική αποδοχή (Gardner, 1993).

Το ποσοστό των χαρισματικών-δημιουργικών παιδιών υπολογίζεται περίπου στο 5% του γενικού παιδικού πληθυσμού. Στην πραγματικότητα, το ποσοστό των χαρισματικών παιδιών που διαθέτουν εξαιρετικά υψηλές ικανότητες σε περισσότερους γνωστικούς τομείς δεν ξεπερνά το 1% του γενικού πληθυσμού.

Η προσέγγιση στη μικρή ηλικία καθοριστικός παράγοντας της εξέλιξής τους

Ο τρόπος χειρισμού των παιδιών αυτών από τη μικρή ηλικία είναι καθοριστικός για την εξέλιξή τους αλλά και για την αποδοχή τους από την κοινωνία, καθώς υπάρχει μια ασύγχρονη ανάπτυξη μεταξύ νόησης και συναισθήματος. Αναπτύσσουν ταχύτερα το γνωστικό-αντιληπτικό τομέα από τομείς της κοινωνικής και της συναισθηματικής ανάπτυξης. Το επίπεδο των δεξιοτήτων τους είναι υψηλότερο του μέσου όρου με αποτέλεσμα να βιώνουν μια εσωτερική ματαιώση, που μπορεί να δημιουργήσει ψυχολογικά προβλήματα, όπως απόρριψη, αντικοινωνικότητα, αδιαφορία ή επιθετικότητα (Cline & Schwartz, 1998· Θωμαΐδου & Μελετέα, 2003).

Οι χαρισματικοί μαθητές για να μάθουν κάτι δεν χρειάζεται να το επαναλάβουν, ενώ ένας μέσος μαθητής για να μάθει το ίδιο θέμα θα χρειαστεί ίσως αρκετές επαναλήψεις. Η υποχρέωση των επαναλήψεων δημιουργεί σε αυτούς μια εσωτερική αναστάτωση, που εκδηλώνεται με πλήξη, δυσαρέσκεια και κούραση (Freeman, 1996).

Ο Torrance (1968) αναφέρει ότι, αν δεν καλυφθούν οι ψυχολογικές, κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών, αυτό μπορεί να είναι αιτία να αισθανθεί το χαρισματικό παιδί ότι είναι «η εξαίρεση». Τότε το χαρισματικό παιδί μπορεί να νιώσει ξένο, μη αποδεκτό από την ομάδα των ομηλίκων.

Αρκετοί από τους χαρισματικούς μαθητές μη μπορώντας να συμβιβαστούν με πολλά από τα χαρακτηριστικά του σημερινού σχολείου υιοθετούν μια αρνητική στάση απέναντι σε αυτό, εκδηλώνουν ανεπιθύμητες συμπεριφορές και πολύ συχνά χαρακτηρίζονται ως «μέτριοι» ή και «κακοί» μαθητές.

Τα χαρισματικά παιδιά ενδέχεται να παρουσιάζουν και στοιχεία αρνητικής συμπεριφοράς, όπως σχολική άρνηση και υποεπίδοση, υπεροψία, ανησυχία για τις επιδόσεις, συναισθηματική αναστολή, κοινωνική απομόνωση, υπερκινητικότητα και διάσπαση προσοχής (Galbraith & Delisle, 1996).

Όσο πιο ταλαντούχο είναι ένα παιδί, τόσο πιο αντισυμβατικός είναι ο τρόπος σκέψης του και η αίσθησή του το οδηγεί στην απομόνωση. Το 25% των χαρισματικών παιδιών έχουν κοινωνικά και συναισθηματικά προβλήματα (Μελετέα, 2004).

Οι χαρισματικοί μαθητές μπορεί να υποαποδίδουν, γιατί δεν έχουν κίνητρα για την εκτέλεση εργασιών. Ακόμα, μπορεί να νιώθουν ότι δεν έχουν προκλήσεις και δεν ανταμείβονται για τη δουλειά που παράγουν. Είναι πιθανό να υποαποδίδουν με προσωπική τους επιλογή, γιατί φοβούνται τις πιέσεις που συ-

νεπάγεται η επιτυχία ή γιατί η αποδοχή από τους συνομηλίκους είναι πιο σημαντική από την κατάκτηση της επιτυχίας. Άλλος λόγος μπορεί να είναι η ασυμφωνία ανάμεσα στο σχολικό πρόγραμμα και τις ικανότητές τους. Αναφέρεται ότι κάποια χαρισματικά παιδιά υποαποδίδουν προσπαθώντας να «τιμωρήσουν» τους γονείς τους (Briklin & Brikline, 1967), οι οποίοι τα καταπιέζουν και θεωρούν την επιτυχία των παιδιών τους ως δική τους επιτυχία. Έτσι, η κοινωνία χάνει τα ανταποδοτικά οφέλη από την προσφορά που θα είχε ως επιστήμονας ένας χαρισματικός μαθητής στην επιστήμη, την τέχνη, τον πολιτισμό και την εξέλιξη γενικότερα.

Το σχολείο έχει την ευθύνη της ενίσχυσης των χαρισματικών μαθητών: να επικοινωνούν και να συνεργάζονται με τους συμμαθητές τους, να αξιοποιούνται στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, να παρωθούν και να ενισχύουν τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να πρωταγωνιστούν σε καινοτόμα προγράμματα (Van Tassel-Baska, 2002). Η κοινωνική ανάπτυξη των χαρισματικών παιδιών μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την ευαισθητοποίησή τους προς τις κοινωνικές ανάγκες, την ηγεσία, την κοινωνική ευθύνη, την πρωτοβουλία και τον αλτρουϊσμό (Renzulli, 2003).

Έγκαιρη διάγνωση και ο ρόλος της οικογένειας και του σχολείου

Για τον εκπαιδευτικό είναι δύσκολη η αναγνώριση των χαρισματικών παιδιών, αλλά και η προσέγγιση και η παιδαγωγική αντιμετώπισή τους. Το παράδοξο είναι ότι ένα μεγάλο ποσοστό των χαρισματικών δεν είναι ανάμεσα στους αριστούχους μαθητές.

Πολλά από τα χαρισματικά ταλαντούχα παιδιά, εάν δεν αναγνωριστούν και δεν αντιμετωπιστούν έγκαιρα από την προσχολική ηλικία, εμφανίζουν χαμηλές επιδόσεις στο σχολείο με αποτέλεσμα να παραπέμπονται για έλεγχο μαθησιακών δυσκολιών ή προβλημάτων συμπεριφοράς και κοινωνικής προσαρμογής (Θωμαΐδου & Μελετέα, 2003).

Αν το εκπαιδευτικό σύστημα προβλέψει, ώστε να υπάρχει μέριμνα με προγράμματα και δραστηριότητες για την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αναγκών τους, τότε θα παρουσιάζουν εξαιρετικές επιδόσεις και εξαιρετική παραγωγικότητα. Όμως, για τον ελληνικό χώρο, η έλλειψη πρόνοιας και ειδικού σχεδιασμού για την αντιμετώπιση των αναγκών των παιδιών αυτών και η ανεπαρκής ή λανθασμένη παιδαγωγική προσέγγιση δημιουργούν ένα αρνητικό υπόβαθρο στον ψυχικό τους κόσμο, εξαιτίας της καταπίεσης και της παρεμπόδισης της ανάπτυξης των υψηλών νοητικών ικανοτήτων τους, με συνέπειες στην ομαλή νοητική και συναισθηματική τους εξέλιξη.

Σύμφωνα με τον Torrance, προικισμένο παιδί είναι αυτό του οποίου η επίδοση σε κάποιους τομείς είναι αξιοσημείωτα υψηλή. Χαρακτηριστικό των προικισμένων παιδιών είναι η δημιουργικότητα (Torrance, 1961). Διαπιστώθηκε ότι σε αρκετά άτομα η δημιουργικότητα δε συμβάδιζε με το δείκτη νοημοσύνης και πολλοί δημιουργικοί μαθητές δεν εντοπίζονταν από τους δασκάλους τους, για

τους οποίους μοναδικό κριτήριο αξιολόγησης των μαθητών ήταν ο δείκτης νοημοσύνης. Μέχρι τότε ο δείκτης νοημοσύνης χρησιμοποιούνταν ως το πιο σημαντικό κριτήριο στη διαδικασία επισημάνσης. Στα τεστ νοημοσύνης που χρησιμοποιούνταν για τη διαδικασία της επισημάνσης δε συμπεριλαμβάνονταν ερωτήσεις για τον προσδιορισμό της δημιουργικότητας (Torrance, 1962).

Ο Torrance (1976), επίσης, εφάρμοσε δοκιμασίες με τις οποίες μπορούσε να ελέγξει τη δημιουργική σκέψη και να ανακαλύψει προικισμένα παιδιά σε μειονότητες.

Όλα ξεκινούν από την οικογένεια, η οποία πρέπει να εντοπίσει έγκαιρα την ιδιαιτερότητα του παιδιού και να ζητήσει τη βοήθεια των ειδικών. Πολλά χαρισματικά-ταλαντούχα παιδιά εντοπίζονται κατά την παραπομπή τους σε διαγνωστικά κέντρα από τους εκπαιδευτικούς για «μαθησιακές δυσκολίες».

Ο εντοπισμός, η εκτίμηση, η διάγνωση και η αναγνώριση των χαρισματικών μαθητών πρέπει να γίνονται από διεπιστημονική ομάδα, για να αποφευχθεί ο κίνδυνος λανθασμένης διάγνωσης. Υπάρχουν διεθνώς τεστ που προσπαθούν να μετρήσουν τη νοημοσύνη και διάφορα στοιχεία της προσωπικότητας, πολλές φορές όμως και αυτά δεν αποδίδουν, γιατί τα χαρισματικά παιδιά δεν επιθυμούν να απαντήσουν. Έτσι, μια διεπιστημονική ομάδα μέσω παρατήρησης, προσωπικών συνεντεύξεων και με τη χρήση μέσων και εργαλείων αξιολόγησης, σε συνδυασμό και με κλίμακες μέτρησης, είναι ίσως η πιο αποτελεσματική μέθοδος (Parker, 2000). Υπάρχουν και χαρισματικοί μαθητές των οποίων το χάρισμα δεν αναδεικνύεται, γιατί κρύβεται κάτω από κάποια αναπηρία που μπορεί να έχουν, όπως μαθησιακές δυσκολίες, σωματικές αναπηρίες και κινητικά ή λεκτικά προβλήματα. Το βάρος στρέφεται τότε προς την αναπηρία και όχι προς το χάρισμα που διαθέτει ο μαθητής. Χρειάζεται ευαισθησία και προσπάθεια για την ανάδειξη της χαρισματικότητάς τους (Μαλλικιώση-Λοϊζου, 2001).

Πολλοί γονείς νιώθουν άγχος και πίεση, και έχουν το αίσθημα της ανησυχίας και της ενοχής για το πώς θα βοηθήσουν το παιδί τους να αξιοποιήσει τις υψηλές δυνατότητές του. Άλλοι, πάλι, γονείς χαρακτηρίζουν το παιδί τους ως χαρισματικό, αν και αυτό δεν είναι ακριβές. Τα χαρισματικά παιδιά δεν κινδυνεύουν από τις υψηλές νοητικές τους ικανότητες, αλλά από την καταπίεση, την παρεμπόδιση τους καθώς και την εσφαλμένη αντιμετώπισή τους από το σχολείο και την κοινωνία (Δαβάζογλου-Σιμοπούλου, 1999).

Το οικογενειακό περιβάλλον παίζει σημαντικό ρόλο στη δυνατότητα αξιοποίησης του χαρισματικού μαθητή (Freeman, 2000). Είναι σημαντική η συνεργασία της οικογένειας και του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί αλλά και οι γονείς αισθάνονται ότι αδυνατούν να αντεπεξέλθουν στην ανάγκη των παιδιών αυτών και αντιδρούν αμήχανα. Το 50% περίπου των χαρισματικών-ταλαντούχων παιδιών εγκαταλείπουν τις σπουδές τους μέχρι την εφηβεία, αν δεν έχουν την απαιτούμενη μέριμνα έγκαιρα από το οικογενειακό και εκπαιδευτικό περιβάλλον τους (Μελετέα, 2004).

Η συναντίληψη για τη συναισθηματική στήριξη των μαθητών με υψηλές δυνατότητες, ο καθορισμός στόχων και αξιών, η καθοδήγηση της συμπεριφοράς και

η εποπτεία της σχολικής εργασίας αποτελούν το πλαίσιο αυτής της συνεργασίας (Ματσαγγούρας, 2008).

Ελληνική πραγματικότητα - εκπαιδευτική προσέγγιση

Τα χαρισματικά παιδιά διατρέχουν τον κίνδυνο να μην εκδηλώνουν τις δυνατότητές τους λόγω της έλλειψης προκλήσεων στα σχολικά προγράμματα (Renzulli, 2003). Το αναλυτικό πρόγραμμα συνήθως δεν καλύπτει τις ανάγκες όλων των μαθητών, όπως των χαρισματικών.

Τα χαρακτηριστικά της ποιοτικής διδασκαλίας για τους χαρισματικούς μαθητές διαφέρουν από τα χαρακτηριστικά της ποιοτικής διδασκαλίας για τους υπόλοιπους μαθητές (Ματσαγγούρας, 2008). Οι Renzulli και Reis (2002) διακρίνουν τη σχολική χαρισματικότητα από τη δημιουργική-πρακτική χαρισματικότητα, όπου οι χαρισματικοί εφαρμόζουν με πρωτότυπο και ευρηματικό τρόπο τη σχολική γνώση, ώστε να επιλύουν προβληματικές καταστάσεις και να εφαρμόζουν την καινοτομία στην παραγωγή προϊόντων.

Ο τελευταίος νόμος για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (3699/2008) στο άρθρο 3, παρ. 3, αναφέρει ότι «ανατίθεται η ανάπτυξη προτύπων αξιολόγησης και ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τους μαθητές αυτούς σε Σχολές ή Τμήματα Α.Ε.Ι. που, κατόπιν πρόσκλησης που τους απευθύνει το Υπουργείο Παιδείας, εκδηλώνουν ενδιαφέρον».

Είμαστε, λοιπόν, στην αρχή όσον αφορά τον τρόπο χειρισμού και ανάπτυξης ειδικών προγραμμάτων για τους χαρισματικούς μαθητές. Δεν είναι λίγες οι φορές που τα χαρισματικά παιδιά μένουν στο σκοτάδι. Στην Ελλάδα δεν υπάρχει σχετική έρευνα και πειραματικά δεδομένα που να μας πληροφορούν σχετικά με την αντιμετώπιση των ικανοτήτων των μαθητών και την εξέλιξή τους σε σχέση με το εκπαιδευτικό σύστημα. Κάποιοι εκπαιδευτικοί δέχονται ότι για τους χαρισματικούς-ταλαντούχους μαθητές χρειάζεται μια ιδιαίτερη εκπαιδευτική προσέγγιση, αλλά δεν διαθέτουν γι' αυτό την κατάλληλη εκπαίδευση ούτε το κατάλληλο αναλυτικό πρόγραμμα, ώστε με έναν ευέλικτο τρόπο να προσεγγίσουν αυτή την ομάδα των μαθητών. Έτσι, ένας χαρισματικός μαθητής μπορεί να είναι «πρόβλημα» για τον εκπαιδευτικό που δεν τον έχει εντοπίσει ή δεν έχει ενημερωθεί για την περίπτωση αυτού του παιδιού. Η φροντίδα των «προικισμένων» μαθητών δημιουργεί πρόβλημα, γιατί το εκπαιδευτικό σύστημα είναι προσανατολισμένο προς το Ενιαίο Σχολείο με τις ανομοιογενείς τάξεις (Ματσαγγούρας, 2005).

Δεν μπορούμε να αδιαφορήσουμε γι' αυτή την κατηγορία μαθητών ούτε να δημιουργήσουμε μια ιδιαίτερη ομάδα (Maker, 1997). Γι' αυτό χρειάζεται οι εκπαιδευτικοί να επιμορφωθούν θεωρητικά και πρακτικά, ώστε να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες για την καθοδήγηση των χαρισματικών μαθητών. Η επιμόρφωση αυτή, σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2008), μπορεί να περιλαμβάνει: 1) τα χαρακτηριστικά των χαρισματικών μαθητών και το διαφοροποιημένο Αναλυτικό Πρόγραμμα. 2) τις διδακτικές αρχές και πρακτικές της διδασκαλίας

και 3) το περιεχόμενο των διδασκόμενων μαθημάτων.

Η αλήθεια είναι ότι οι χαρισματικοί μαθητές χρειάζονται μια ιδιαίτερη στήριξη. Σκόπιμα ή και εσφαλμένα αποδίδονται στους χαρισματικούς μαθητές ως δικές τους δυσκολίες οι αδυναμίες που έχει το όποιο εκπαιδευτικό σύστημα. Δεν υπάρχουν οι απαραίτητες υποδομές, το εξειδικευμένο διδακτικό προσωπικό, το αναγκαίο εποπτικό υλικό. Η οργάνωση διαφοροποιημένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων για χαρισματικούς μαθητές φαντάζει ως περιττή πολυτέλεια (Ματσαγγούρας, 2008).

Το σχολείο έχει υποχρέωση να προσφέρει γνώσεις και δεξιότητες, καθώς και ηθική και κοινωνική μόρφωση στους μαθητές, ώστε να εξασφαλίσει το ανθρώπινο δυναμικό που θα μπορεί να συμβάλει στην επίλυση των πολύπλοκων προβλημάτων της κοινωνίας (Renzulli, 2003).

Οι ιδιαίτερες ικανότητες δεν πρέπει να περάσουν απαρατήρητες στην τάξη. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να προσαρμόσει τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος και τη μέθοδο διδασκαλίας στις ανάγκες, στα ενδιαφέροντα και στις ικανότητες του μαθητή έτσι, ώστε να μην επηρεάσει τους άλλους μαθητές. Απαιτείται σεβασμός της προσωπικότητας και των ορίων μάθησης των μαθητών. Πρέπει να προσαρμόζεται η εργασία στις ανάγκες των μαθητών και να στηρίζεται, και να ενισχύονται για να επιτύχουν.

Επίσης, πρέπει ο εκπαιδευτικός να αντιμετωπίσει πιθανά προβλήματα συμπεριφοράς, όπως επιθετικότητα, αρνήσεις, αμφισβητήσεις κ.ά. Στοχεύουμε στην ποιότητα και όχι στην ποσότητα της εργασίας. Με τη διαφοροποίηση ως προς την ποσότητα ανταποκρινόμαστε στην ικανότητα των χαρισματικών μαθητών για ταχύτερη και περισσότερη εκπαίδευση, και με τη διαφοροποίηση ως προς την ποιότητα στην ικανοποίηση για βαθύτερη και σφαιρικότερη εκπαίδευση (Ματσαγγούρας, 2008).

Τρόποι στήριξης των χαρισματικών παιδιών

Από το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να προσφέρονται σε όλους τους μαθητές ίσες ευκαιρίες ανάλογα με τις δυνατότητες, τα ενδιαφέροντα τις κλίσεις και τις ανάγκες τους. Όμως οι ίσες ευκαιρίες δεν ταυτίζονται με τις ίδιες ευκαιρίες, γιατί υπάρχουν διαφορετικές ανάγκες σε διαφορετικού επιπέδου εκπαίδευση για κάποιους ανθρώπους (Clark, 1997). Το σχολείο είναι πολύ δύσκολο να διαχειριστεί τις διαφοροποιήσεις της εξατομικευμένης διδασκαλίας (Τσιάμης, 2006).

Δημιουργείται, λοιπόν, σοβαρό διδακτικό πρόβλημα με τους μαθητές που ξεχωρίζουν, είτε προς πάνω είτε προς τα κάτω, από τους υπόλοιπους μαθητές, που βρίσκονται στο μέσο όρο. Για τους μαθητές με δυνατότητες αποτελεί πρόβλημα ο αργός ρυθμός του προγράμματος, με αποτέλεσμα να πλήττουν, να αποκτούν αρνητικά συναισθήματα και αρνητική συμπεριφορά για το σχολείο (Gross, 2003). Επακόλουθα είναι η εγκατάλειψη του σχολείου, η αδιαφορία ή η αναζήτηση ενδιαφερόντων εκτός σχολείου. Απαιτείται, λοιπόν, να δοθούν τα απαραίτητα εφόδια στα χαρισματικά παιδιά, αλλά και η ελευθερία να κάνουν μόνα τους τις

επιλογές τους.

Και το χαρισματικό παιδί πρέπει να ζήσει την παιδική ηλικία. Να αποφεύγεται η χρήση του ταλέντου από εξωγενείς παράγοντες. Δε χρειάζεται υπερφόρτωση με δραστηριότητες, ούτε όμως αδιαφορία. Κάθε παιδί πρέπει να έχει το χρόνο να παίξει και να ανακαλύψει μόνο του τα ενδιαφέροντά του δίχως πίεση και άγχος. Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι τα χαρισματικά παιδιά πολύ εύκολα περιθωριοποιούνται από τους συνομηλίκους τους, νιώθουν να μην ανήκουν στην ομήλικη κοινωνική ομάδα και συχνά επιλέγουν να υποβαθμίζουν δημόσια τις ικανότητές τους, προκειμένου να γίνουν αποδεκτά από τον περίγυρο.

Έχει παρατηρηθεί δυσκολία στην ανάπτυξη σχέσεων με συνομηλίκους τους και προτίμηση σε παρέες μεγαλύτερων. Χρειάζεται επικοινωνία, συνεργασία, υποστήριξη, μέριμνα και ανάπτυξη διαθεματικών δραστηριοτήτων σε τομείς της επιστήμης και της τέχνης που θα συμβάλλουν στη διαθεματική εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών, για να πετύχουμε την αρμονική ανάπτυξή τους (Ματσαγγούρας, 2005). Ο διδάσκων δε χρειάζεται να απαντά σε πιθανές προκλήσεις του χαρισματικού μαθητή. Εάν ο μαθητής έχει δίκιο, ο εκπαιδευτικός οφείλει να το δεχτεί και να το επισημάνει. Είναι καλύτερα να αναγνωρίσει τις ικανότητες του παιδιού και να δεχτεί τη συμπεριφορά του παρά να το τιμωρήσει και να καταστείλει την αυθόρμητη ή σκόπιμη εκδήλωση της εξυπνάδας του. Ο τρόπος αυτός θα βοηθήσει το παιδί να αποκτήσει ενδιαφέροντα και συμμετοχή σε δραστηριότητες (Donaldson, 1991). Αναφέρουμε την περίπτωση μαθήτριας της Ε' τάξης Δημοτικού που παρουσίαζε πολύ καλές επιδόσεις σε όλα τα μαθήματα, ήταν άριστη στη ζωγραφική, στο σχέδιο και στη μουσική, όπως και στο μπαλέτο που παρακολουθούσε σε σχολή το απόγευμα. Στα μαθηματικά πρότεινε διαφορετικούς τρόπους επίλυσης των προβλημάτων, ενώ διακρινόταν για απόψεις πρωτοποριακές με επιχειρήματα αλλά και για τις πολλές αντιρρήσεις της.

Τονίζουμε την ανάγκη να γίνεται έγκαιρος εντοπισμός και διάγνωση του χαρισματικού μαθητή από διεπιστημονική ομάδα. Το σχολείο επιβάλλεται να ενισχύει την αυτοεκτίμηση των προικισμένων μαθητών, να τους ενθαρρύνει και να ευνοεί την ανάπτυξη θετικών προτύπων. Η ενασχόληση με γνώσεις και δεξιότητες να είναι δευτερεύον ζήτημα (Ford, 2003).

Ειδική μέριμνα πρέπει να δοθεί στο σχεδιασμό αναλυτικών προγραμμάτων με εστίαση σε κριτήρια ταυτόχρονης ανάπτυξης και ενίσχυσης των δημιουργικών ικανοτήτων, της κοινωνικής και νοητικής ανάπτυξης του χαρισματικού μαθητή, της χρήσης των νέων τεχνολογιών, του εκπαιδευτικού λογισμικού, των διαδραστικών ασκήσεων και γενικά με δραστηριότητες που θα κρατήσουν ζωντανό το ενδιαφέρον του. Με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία ο εκπαιδευτικός παρεμβαίνει στο κοινό αναλυτικό πρόγραμμα ως προς (α) το περιεχόμενο της διδασκαλίας, (β) τις μαθητικές δραστηριότητες που αναπτύσσουν οι μαθητές, (γ) το διδακτικό πλαίσιο και (δ) τους τρόπους αναπαράστασης και έκφρασης της νέας σχολικής γνώσης (Ματσαγγούρας, 2008).

Επίσης, απαιτείται η ενημέρωση και ενίσχυση των γονέων και του περιβάλλοντος του χαρισματικού μαθητή, στο πλαίσιο της συνεργασίας σχολείου και οι-

κογένειας. Πρέπει να πειστεί η κοινωνία για το κέρδος που θα προκύψει από την αναγνώριση των ιδιαιτεροτήτων των χαρισματικών μαθητών.

Γενικά, δίνουμε έμφαση στην ποιοτική ανάπτυξη των ικανοτήτων και όχι στη συσσώρευση γνώσεων, και βοηθούμε στην ανάπτυξη ανώτερων διανοητικών λειτουργιών. Δίνουμε έμφαση σε προγράμματα και παρεμβάσεις που στοχεύουν στην ανάπτυξη της προσωπικότητας, ώστε να επιτευχθεί η ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή και δεν περιοριζόμαστε μόνο στον τομέα εκείνο στον οποίο διακρίνονται οι χαρισματικοί μαθητές (Coleman & Cross, 2001).

Χρησιμοποιούμε τη διερεύνηση, την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, τα σχέδια δράσης, τις δημιουργικές πρωτότυπες ερωτήσεις. Ένας συνδυασμός ομαδοσυνεργατικής και εξατομικευμένης διδασκαλίας, με σκοπό την ανάπτυξη της αυτογνωσίας των μαθητών μέσα από τη συσχέτιση του ατόμου με τους συμμαθητές του, αποδεικνύεται ιδιαίτερα αποτελεσματικός (Tomlinson, 2004).

Δίνουμε προσοχή στην ανάπτυξη της προσωπικότητας και της κοινωνικής και συναισθηματικής προσαρμογής των παιδιών. Στη διδασκαλία προτάσσουμε την ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης για την επεξεργασία των δεδομένων και έτσι αναδεικνύονται έννοιες και γενικεύσεις οι οποίες συμβάλλουν στην κατανόηση των δεδομένων και μπορούν να αξιοποιηθούν στη λύση προβλημάτων (Ματσαγγούρας, 2008).

Φροντίζουμε να παρέχουμε αλλά και να αξιοποιούμε γνώσεις και δεξιότητες σε πραγματικές συνθήκες. Αξιοποιούμε τη διαθεματική προσέγγιση, με την οποία οι χαρισματικοί μαθητές αναζητούν, συνδέουν και συσχετίζουν διαφορετικές γνώσεις από ποικίλους επιστημονικούς τομείς. Σημαντικό είναι να εξασφαλίζεται η δυνατότητα επιλογής θεμάτων που ενδιαφέρουν τους χαρισματικούς μαθητές ακόμα και εκτός του προγράμματος σπουδών (Ματσαγγούρας, 2008). Ο εκπαιδευτικός εισάγει την διαφοροποιημένη διδασκαλία και φροντίζει τους μαθητές του ανάλογα με τις ανάγκες τους. Η τάξη μετατρέπεται σε ένα εργαστήριο διαφοροποιημένων μαθησιακών δραστηριοτήτων διερευνητικής φύσης, όπου ο μαθητής ανακαλύπτει τη γνώση και ο εκπαιδευτικός στηρίζει τον μαθητή του με φθίνουσα καθοδήγηση (Tomlinson, 2001). Φροντίζουμε, επίσης, οι χαρισματικοί μαθητές να παρουσιάζουν καινοτόμες ιδέες (Koshy & Casey, 1977).

Απαραίτητη προϋπόθεση για να καλυφθούν οι ανάγκες των χαρισματικών παιδιών (Τσιάμης, 2006) είναι ο διδάσκων να επιλέξει προγράμματα κατάλληλα για τις ικανότητες και τις ανάγκες τους, ώστε να επιτύχει την ανάπτυξη των αντίστοιχων ικανοτήτων τους.

Τρόποι εκπαίδευσης χαρισματικών μαθητών

Στη διεθνή πρακτική εντοπίζονται δύο διαφορετικές τάσεις. Η πρώτη σχετίζεται με την επιτάχυνση της σχολικής φοίτησης, που επιτρέπει στον μαθητή να παρακολουθήσει μαθήματα ή τάξεις μεγαλύτερες από αυτές που προβλέπονται από το νόμο, ώστε να ολοκληρώνει τις εκπαιδευτικές βαθμίδες σε μικρότερη ηλικία από ό,τι οι υπόλοιποι μαθητές (Ward, 1975). Η διδακτική ύλη για τους χα-

ρισματικούς μαθητές είναι πιο «προχωρημένη» για να αντιστοιχίζεται πάντα με τις ικανότητες του μαθητή.

Οι κυριότεροι τρόποι εφαρμογής αυτού του μοντέλου είναι οι εξής: η επιτάχυνση (προώθηση) ως προς την τάξη, η εγγραφή στο σχολείο σε ηλικία μικρότερη από αυτή που ορίζει ο νόμος, η παράλειψη τάξεων, η επιτάχυνση ως προς το περιεχόμενο του προγράμματος, η αυτορυθμιζόμενη διδασκαλία, ο συνδυασμός τάξεων ή η παρακολούθηση εξωδιδασκικών προγραμμάτων (Southern & Jones, 1991).

Τα θετικά στοιχεία της επιτάχυνσης (προώθησης) για τους χαρισματικούς μαθητές είναι η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, η συναισθηματική προσαρμογή, το μεγαλύτερο ενδιαφέρον, οι επιπτώσεις στην ποιότητα και στην ποσότητα της γνώσης (Rogers, 2002). Στα αρνητικά αναφέρονται παρενέργειες στην κοινωνικο-ψυχολογική ανάπτυξη και ισορροπία των χαρισματικών μαθητών.

Ο δεύτερος τρόπος αναφέρεται στον εμπλουτισμό του διδακτικού προγράμματος. Εδώ αναπτύσσεται ύλη περισσότερη από όση προβλέπει το αναλυτικό πρόγραμμα με την επιδίωξη της αύξησης των μαθησιακών εμπειριών σε βάθος και εύρος (Ward, 1975). Στόχος είναι η μέγιστη αξιοποίηση των ικανοτήτων των χαρισματικών μαθητών, εντός ή εκτός της σχολικής τάξης. Ο χαρισματικός μαθητής καλύπτει την ίδια ύλη με τους συμμαθητές του, αναζητά όμως περισσότερες γνώσεις μέσω μιας συστηματικής μελέτης (Cutts & Moseley, 1957). Ο εμπλουτισμός του διδακτικού προγράμματος μπορεί να γίνεται (α) με εμβάθυνση του περιεχομένου, δηλ. με τη διδασκαλία λεπτομερειών, τη σε βάθος κατανόηση εννοιών, δομών και ειδικών θεμάτων της οντότητας που επεξεργαζόμαστε (Clough & Olson, 2008), (β) με τη διεύρυνση του περιεχομένου, δηλαδή με την προσθήκη θεμάτων που ενδιαφέρουν και καλύπτουν ανάγκες των χαρισματικών μαθητών, γ) με την ποικιλία περιεχομένου, για να επιτευχθεί η ολόπλευρη γνώση, και δ) με τη δημιουργικότητα, με την αναζήτηση νέων καταστάσεων, με τη διαφορετικού τρόπου επίλυση προβληματικών καταστάσεων (Ματσαγγούρας, 2008).

Σε ένα εμπλουτισμένο πρόγραμμα δίνεται έμφαση στη δημιουργική ικανότητα, στη συστηματική μελέτη, στο ενδιαφέρον για απόκτηση γνώσεων και κοινωνικών δεξιοτήτων, στην πρωτοβουλία και την πρωτοτυπία, στις υψηλές προσδοκίες για επιτυχία, στις ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες με έμφαση στις ηγετικές ικανότητες του χαρισματικού μαθητή και στην ευελιξία στην οργάνωση της διδασκαλίας. Απαιτείται να γίνεται προσαρμογή στο ρυθμό, στο βαθμό δυσκολίας και πολυπλοκότητας, στην έκταση της διδασκτέας ύλης, αλλά και στη δυνατότητα και τα ενδιαφέροντα των μαθητών (Ματσαγγούρας, 1985).

Οι εκπαιδευτικές πρακτικές για τους χαρισματικούς μαθητές

α) Κανονική τάξη: Ο διδάσκων παρέχει κάθε δυνατή βοήθεια στον χαρισματικό μαθητή. Συνεργάζεται με ειδικό παιδαγωγό-ψυχολόγο για την τροποποίηση του προγράμματος της διδασκαλίας, αλλά και για τη συναισθηματική

στήριξη του μαθητή. Με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία διδάσκεται η ίδια ύλη σε όλους τους μαθητές, αλλά με διαφοροποιήσεις ως προς τα επίπεδα αφάιρσης, έκτασης και, βέβαια, των θεμάτων (Ματσαγγούρας, 2008). Έτσι, επιλέγεται το κατάλληλο μαθησιακό υλικό και παρέχονται δραστηριότητες ανάλογες με το επίπεδο και το ρυθμό του χαρισματικού μαθητή (Gallagher, 1985). Καλλιεργούνται η δημιουργική σκέψη για την επίλυση προβλημάτων, η παρώθηση σε στόχους υψηλότερου επιπέδου, η αποσύνδεση της πειθαρχίας της μάθησης από τον διδάσκοντα, η αξιοποίηση της τεχνολογίας με τη χρήση Η/Υ. Απαιτείται από τον εκπαιδευτικό να προσαρμόζει τη διδασκαλία του στα διαφορετικά δεδομένα του ανομοιογενούς μαθητικού δυναμικού (Ματσαγγούρας, 2008). Στην πράξη, κάτι τέτοιο σπάνια γίνεται σε ικανοποιητικό βαθμό, γιατί ο εκπαιδευτικός κινείται στην κατεύθυνση της στήριξης του «μέσου μαθητή».

Μια στροφή από την παιδαγωγική της δημιουργικότητας σε μια δημιουργική παιδαγωγική προϋποθέτει την εισαγωγή της δημιουργικότητας στο ωρολόγιο πρόγραμμα με εφαρμογές πάνω στα συγκεκριμένα καθημερινά μαθήματα και την καθημερινή διδασκαλία και πράξη (Ξανθάκου, 1998).

Σε ένα μοντέλο δημιουργικής μάθησης, το Δημιουργικής Επίλυσης Πρόβλημα (Ξανθάκου και Καίλα, 2002), μπορεί να συμπεριλάβουμε:

- τα είδη των ανοιχτών ερωτημάτων που ενεργοποιούν τη δημιουργική μάθηση· αυτά μπορεί να προέρχονται από τη πραγματικότητα, από φανταστικά σενάρια ή από ενδεχόμενες και μελλοντικές προσεγγίσεις·
- τις «τεχνικές παραγωγής ιδεών» που ενεργοποιούν στους μαθητές στάσεις αναζήτησης και διερεύνησης·
- ενεργοποίηση και ανάπτυξη νοητικών διαδικασιών οι οποίες καλλιεργούν την πολυπαραγοντική νοημοσύνη, με σκοπό να αναπτυχθεί στο άτομο η ικανότητα να εντοπίζει, να διατυπώνει, να κατασκευάζει και να επιλύει προβλήματα από τον περιβάλλοντα κόσμο·
- έμφαση στη διαθεματικότητα και τη διεπιστημονικότητα·
- επανατροφοδότηση και διαφοροποίηση του συστήματος ανάλογα με τις ανάγκες·
- εμπλουτισμό με νέες τεχνικές και νοητικές διαδικασίες, αν καμία μέθοδος δεν είναι η ενδεδειγμένη.

Ο εκπαιδευτικός με τη στάση του είναι αυτός που μπορεί να αναπτύξει τη δημιουργικότητα των μαθητών του, ώστε να μπορούν οι μαθητές να προτείνουν τις πρωτότυπες ιδέες τους χωρίς να κατέχονται από το φόβο της παραμέρισής τους από τους συμμαθητές τους. Ο Torrance (1965) προτείνει σε εκπαιδευτικούς συγκεκριμένους τρόπους για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών. Αυτοί είναι οι εξής:

- Σεβασμός στις ερωτήσεις των μαθητών. Τους καθοδηγούμε να βρουν τις απαντήσεις.
- Δίνουμε προσοχή στις πρωτότυπες ιδέες των μαθητών.
- Οι ιδέες των μαθητών έχουν αξία όλες και εφαρμόζουμε όσες από αυτές μπορούν να εφαρμοστούν στην τάξη.

- Δίνουμε εργασίες που ενδιαφέρουν τους μαθητές μας χωρίς να βαθμολογούμε.
- Καταλήγουμε σε συμπεράσματα χωρίς να ασκούμε κριτική στη συμπεριφορά των μαθητών μας.

β) *Ειδικά σχολεία για χαρισματικούς μαθητές με εξαιρετικές ικανότητες ή ειδικά σχολεία για ταλέντα σε συγκεκριμένους τομείς, όπως αθλητισμός, μουσική, τέχνες.* Εκτός από το κανονικό πρόγραμμα προβλέπονται και εξειδικευμένες δραστηριότητες.

γ) *Ειδικά τμήματα, όπου ορισμένες ώρες της ημέρας παρακολουθούν μαθήματα που σχετίζονται περισσότερο με τις αυξημένες ικανότητές τους.* Τα προγράμματα αυτά περιλαμβάνουν την εκπόνηση σχεδίων εργασίας σε τομείς του ενδιαφέροντός τους, οργανωμένες δραστηριότητες που αποβλέπουν στην ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης, επίλυση προβλημάτων και λήψη αποφάσεων (Ματσαγγούρας, 2008).

δ) *Συγκρότηση ομάδων μαθητών με κριτήριο το επίπεδο, ως προς τις ικανότητες και τις γνώσεις, που επιθυμούν να αποκτήσουν* (Smith, 1998). Έρευνα έχει δείξει ότι, για μαθησιακούς λόγους, οι χαρισματικοί μαθητές πρέπει να εκπαιδεύονται κατά την ημερήσια απασχόληση στο σχολείο με τους συμμαθητές τους, αλλά, και για λόγους κοινωνικοποίησης, να συνεργάζονται με τους συμμαθητές τους του γενικού τμήματος στο οποίο ανήκουν (Rogers, 1991).

Σήμερα στο σχολείο οποιασδήποτε βαθμίδας οι χαρισματικοί μαθητές φοιτούν σε τάξη σύμφωνα με την ηλικία τους, που ίσως να είναι το ιδανικότερο μοντέλο εκπαίδευσης, αν βέβαια υπάρχει ταυτόχρονα και ένα πρόγραμμα εμπλουτισμού.

Το επιθυμητό είναι να διαμορφώσουμε ένα περιβάλλον φιλικό και ευχάριστο, πλούσιο σε εμπειρίες και ευκαιρίες, και έτσι να αναδεικνύονται οι πρωτότυπες σκέψεις και οι δημιουργικές τους ικανότητες και να ικανοποιούνται τα ενδιαφέροντά τους. Με την απόκτηση εμπιστοσύνης προς τον εαυτό τους και θετικής στάσης προς το σχολείο βοηθούμε τα παιδιά να πετύχουν και να έχουν μια συναισθηματικά ισορροπημένη ζωή (Cold, 1965).

Η αξιοποίηση των υψηλών ικανοτήτων τους θα μπορεί να γίνεται σε εξωσχολικές δραστηριότητες τις απογευματινές ώρες, ίσως με τη συνεργασία και άλλων παιδιών με ανάλογα προσόντα. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να σχεδιάζει και να συντονίζει τις μαθησιακές διαδικασίες. Να αναπτύσσει δραστηριότητες προσαρμοσμένες σε διαθεματικές και διεπιστημονικές έννοιες και στόχους. Οι μαθητές καθοδηγούμενοι από τον εκπαιδευτικό να χρησιμοποιούν διαφορετικές διαδικασίες για να σχηματίζουν μια ή περισσότερες διαφορετικές έννοιες (Tomlinson, 2004). Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα για τους χαρισματικούς μαθητές εφαρμόζεται πρόγραμμα συνεκπαίδευσης με ταυτόχρονη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, για να μπορέσουν να καλυφθούν οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των χαρισματικών μαθητών.

Το εκπαιδευτικό σύστημα για να επιτύχει την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών των χαρισματικών μαθητών χρειάζεται να διακρίνεται από ιδιαίτερη

ευελιξία, ώστε αυτοί να κρατήσουν ζωντανό το ενδιαφέρον τους σε θέματα απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων και το ίδιο το σύστημα να συμβάλει στην αρμονική ανάπτυξη και τη μελλοντική προσφορά τους στην κοινωνία.

Συμπεράσματα - Προτάσεις

Οι χαρισματικοί-δημιουργικοί μαθητές διαθέτουν νοητικές ικανότητες (ευστροφία, ταχύτητα αντίδρασης στη λύση προβλημάτων) οι οποίες έχουν αναπτυχθεί σε τέτοιο βαθμό, που υπερβαίνει τα προσδοκώμενα της ομάδας των συνηθισμένων τους.

Είναι σημαντικό για όλους ο σεβασμός της παιδικής τους ηλικίας. Να ζήσουν την παιδική ηλικία και να μην υπερφορτώνονται με σχολικές δραστηριότητες. Το άγχος της οικογένειας, η καταπίεση, η παρεμπόδισή τους, η εσφαλμένη αντιμετώπιση από το σχολείο είναι κίνδυνοι που μπορούν να επιφέρουν τη μη εκδήλωση της χαρισματικότητάς τους.

Ο εντοπισμός και η διάγνωση πρέπει να γίνονται από διεπιστημονική ομάδα. Η παιδαγωγική αντιμετώπιση των χαρισματικών μαθητών χρειάζεται να γίνεται με ιδιαίτερη προσοχή από τον εκπαιδευτικό, και αυτό γιατί μπορεί να παρουσιάζουν και αρνητική συμπεριφορά, σχολική άρνηση. Παιδιά με εξαιρέτα ταλέντα μπορεί να είναι και μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Το εκπαιδευτικό σύστημα επιβάλλεται να καλύπτει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των χαρισματικών παιδιών, ώστε να παρουσιάζουν εξαιρετικές επιδόσεις. Το σχολείο έχει υποχρέωση να στηρίζει τους μαθητές αυτούς και να τους προσφέρει ευκαιρίες ανάπτυξης. Οι ίσες ευκαιρίες δεν ταυτίζονται με τις ίδιες ευκαιρίες, γιατί υπάρχουν διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Είναι σημαντική η συνεργασία οικογένειας σχολείου.

Ένας χαρισματικός μαθητής μπορεί να είναι πρόβλημα για την τάξη και τον εκπαιδευτικό. Γι' αυτό χρειάζεται κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ώστε να έχουν γνώσεις και ικανότητες καθοδήγησης των μαθητών αυτών.

Το σχολείο είναι δύσκολο να διαχειριστεί και να στηρίξει τις μαθητικές ιδιαιτερότητες, γιατί το κύριο βάρος του στρέφεται προς το μέσο όρο των μαθητών. Παρ' όλα αυτά, υπάρχει τρόπος στήριξης των μαθητών αυτών, όταν αναπτύσσονται δημιουργικές δραστηριότητες που κρατούν το ενδιαφέρον τους αμείωτο, με τη χρήση νέων τεχνολογιών, με διαδραστικές ασκήσεις, με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, με το σεβασμό της προσωπικότητάς τους και με σεβασμό στην ηλικία που βιώνουν, με την κοινωνική μάθηση, με την ποιότητα της διδασκαλίας και με την ανάπτυξη της δημιουργικής και κριτικής σκέψης.

Διεθνώς, ως προς την εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών, συναντάμε την επιτάχυνση της σχολικής φοίτησης και τον εμπλουτισμό του διδακτικού προγράμματος. Οι μαθητές αυτοί μπορεί να βρίσκονται στην κανονική τάξη, σε ειδικά σχολεία, σε ειδικά τμήματα, σε ομάδες, ανάλογα με τις γνώσεις που θέλουν να αποκτήσουν, ή σε ένα συνδυασμό των πιο πάνω. Στην Ελλάδα, στο σημερινό σχολείο, για τους χαρισματικούς μαθητές εφαρμόζεται το πρόγραμμα της συ-

νεκπαίδευσης με σχετική διαφοροποίηση της διδασκαλίας για την κάλυψη των αναγκών των χαρισματικών μαθητών, ώστε να υπάρχει ενδιαφέρον για απόκτηση γνώσεων, ικανοτήτων και αξιών.

Οι μαθητές αυτοί, αν τύχουν της πρότερης προσοχής από την οικογένεια και το σχολείο, μπορούν να προσφέρουν τα μέγιστα στην κοινωνία ως αυριανοί πολίτες. Είναι, λοιπόν, αναγκαία η δημιουργία κατάλληλου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και η προσφορά ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές.

Βιβλιογραφία

- Barron, F. (1969). *Creative person and creative process*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Boyce, L.N. (1996). «In The Big Inning was the Word», in J. Van Tassel-Baska – D.T. Johnson – L.N. Boyce (eds), *Developing Verbal Talent*. Boston: Allyn and Bacon.
- Briklin, B. – Briklin, P. (1967). *Bright childpoor grades, the psychology of underachievement*. NY: Delacourt.
- Callaghan, C.M. (1979). The gifted and talented women. In A. Passow (Ed.), *The gifted and the talented*. Chicago: National Society for the Study of Education.
- Clark, B. (1997). *Growing up Gifted*. Upper Sanddle River, NJ: Prentice Hall.
- Cline, S. – Schwartz, D. (1998). *Diverse Populations of Gifted Children*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Clough, M.P. – Olson, J.K. (2008). “Η φύση της επιστήμης”, στο Κουλαϊδης, Β. – Αποστόλου, Α. – Καμπουράκης Κ. (επιμ.), *Η φύση των Επιστημών: Διδακτικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Child Services.
- Cold, M. (1965). *Education of the Intellectually Gifted*. Columbus Ohio: Chetes E. Merrill Books.
- Coleman, L.J. – Cross, T.L. (2001). *Being Gifted*. WaCo, T.X: Pruficck Press.
- Cutts, N.E. – Moseley, N. (1957). *Teaching the bright and the gifted*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Δαβάζογλου-Σιμποπούλου, Α. (1999). *Τα χαρισματικά παιδιά στην εκπαίδευση*. Αλεξανδρούπολη.
- Donaldson, M. (1991). *Η σκέψη των παιδιών* (επιμ.: Στ. Βοσνιάδου). Αθήνα, Gutenberg 1991.
- Ford, D.Y. (2003). «Equity and Excellence», in N. Colangelo and G.A. Davis (eds), *Handbook of Gifted Education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Fox, L. – Brody, L. – Tobin, D. (1983). Model for identifying giftedness: Issues related to the learning disadled. In L. H. Fox – L. Brody – D. Todin (Eds), *Learning disabled/gifted children: Identification and programming*. Baltimore: University Perk Press.
- Freeman, J. (1996). *Highly able girls and boys*. London: Department of Education.
- Freeman, J. (2000). Families: The essential context for gifts and talents. In K.A. Heller – F.J. Monks – R.J. Sternberg – R.F. Subotnik (Eds), *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed.), Amsterdam: Elsevier, pp. 573-594.
- Galbraith, J. – Delisle, J. (1996). *The gifted kid's survival guide*. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing.
- Gallagher, J. (1985). *Teaching the gifted child* (2nd. edition). Boston: Allyn and Bacon.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Creating minds: An anatomy of creativity seen through the lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham and Gandhi*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple Intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Gross, M.U.M. (2003). «International Perspectives», in N. Colangelo – G.A. Davis (eds),

- Handbook of Gifted Education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Θωμαΐδου, Α. (1999). *Υψηλή Νοημοσύνη: Χάρισμα ή Πρόβλημα; Δελτίο Α΄ Παιδιατρικής Κλινικής Πανεπιστημίου Αθηνών*, 46: 56-60.
- Θωμαΐδου, Α. – Μελετέα, Ε. (2003). Έρευνα και δράση για τα χαρισματικά ταλαντούχα παιδιά στην Ελλάδα. *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, τ. 29, σ. 40-41.
- Johnson, D. – Johnson, R. (1993). Gifted students illustrate what isn't cooperative learning. *Educational Leadership*, 50.
- Koshy, V. – Casey, R. (1997). *Effective Provision for Able and Exceptionally Able Children*. London: Beth Press.
- MacKinnon, D. (1962). *The nature and nurture of creative talent*. *The American Psychologist*, 17, 7, 484-495.
- MacKinnon, D.W. (1964). *The creativity of architects*. In: C.W. Taylor (Ed.). *Widening horizons in creativity*. New York: Wiley.
- MacKinnon, D.W. (1965). *Personality and the realization of creative potential*. *American Psychologist* 20, 273-281.
- Maker, C.J. (1977). *Providing programs for the gifted handicapped*. Reston, VA: Council for Exceptional Children.
- Μαλκιώση-Λοΐζου, Μ. (2001). *Η συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Marlaud, S.P. (1972). *Education of the gifted and talented*. Washington, D.C: U.S. Government Printing Office.
- Ματσαγγούρας, Η. (1985). *Ομαδοκεντρική Διδασκαλία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). *Η εκπαίδευση παιδιών με υψηλές ικανότητες μάθησης: Προτάσεις για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. Ημερίδα του Τομέα Επιστημών της Αγωγής του ΙΤΑΕ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Ματσαγγούρας Η. (επιμ.) (2008). *Εκπαιδύοντας παιδιά υψηλών ικανοτήτων μάθησης: Διαφοροποιημένη συνεκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μελετέα, Ε.Τ. (2004). «*Humanize Technology: Interactive Multicultural Educational Network and Global Curriculum development for Gifted Talented Students*», The 9th Conference of the European Council for High Ability: “Educational Technology for Gifted Education: From Information Age to Knowledge Era” (ECHA - 09 - 13 September 2004), Pamplona, Navarra (Spain).
- Νόμος υπ' αριθ. 3699/2008. *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*.
- Ξανθάκου, Γ. (1998). *Η δημιουργικότητα στο Σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα (Δ΄ έκδοση).
- Ξανθάκου, Γ. – Καϊλα, Μ. (2002). *Το Δημιουργικής Επίλυσης Πρόβλημα*. Αθήνα: Ατραπός.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1992). *Ψυχολογία ατομικών διαφορών*. Αθήνα.
- Parker, W.D. (2000). Healthy perfectionism in the gifted. *Journal of Secondary Gifted Education*, 11(4), pp. 173-182.
- Perkins, D. (1981). *The mind's best work*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Renzulli, J.S. – Reis, S.M. (2002). «The School wide Enrichment Model», in K.A. Heller – Fr. J. Mönks – R.J. Sternberg – R.F. Subotnik (Eds), *International Handbook of Giftedness and Talent*. Oxford: Pergamon.
- Renzulli, J.S. (2003). «Conceptions of Giftedness and its Relationship to the Development of Social Capital», in N. Colangelo and G.A. Davis (eds), *Handbook of Gifted Education*, Boston: Allyn and Bacon.
- Rogers, K.B. (1991). *The Relationship of Grouping Practices to the Education of the Gifted and Talented Learner*. University of Connecticut: National Research Center on the Gifted and

- Talented.
- Rogers, K.B. (2002). *Re-Forming Gifted Education* Scottsdale, AZ: Great Potential Press.
- Runco, M.A. (1991). *Divergent Thinking*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, Norwood.
- Smith, B.D. (1998). *Psychology: Science and understanding*. Boston, MA: McGraw-Hill.
- Southern, W.T. – Jones, E.D. (ed.) (1991). *The Academic Acceleration of Gifted Children*, NY: Teachers College Press, pp. 1-20.
- Sternberg, R.A. (1981). A componential theory of intellectual giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 25(2),86-93.
- Tannenbaum, A. (2002). «A History of Giftedness in School and Society», in K.A. Heller – Fr. J. Monks – R.J. Sternberg – R.F. Subotnik (eds), *International Handbook of Giftedness and Talent*. Oxford: Pergamon.
- Tomlinson, C.A. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed Ability Classrooms*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C.A. (2004). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην Αίθουσα Διδασκαλίας* (μτφρ. Χ. Θεοφιλίδης και Δ. Μαρτίδου-Φορσιέ). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Torrance, E.P. (1961). *Problem of highly creative children*. Gifted Child Quarterly.
- Torrance, E.P. (1962). *Guiding creative talent*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Torrance, E.P. (1965). *Gifted children in the classroom*. New York: Macmillan.
- Torrance, E.P. (1968). Creativity and its educational implications for the gifted. *Gifted Child Quarterly*, 12, 67-68.
- Torrance, E.P. (1976). *Torrance Tests of Creative Thinking Princeton*. Personal Press.
- Τσιάμης, Α. (2006). *Τα χαρισματικά παιδιά ζουν ανάμεσά μας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Van Tassel-Baska, J. (2002). «Theory and Research on Curriculum Development of the Gifted», in K.A. Heller – Fr. J. Monks – R.J. Sternberg – R.F. Subotnik (eds), *International Handbook of Giftedness and Talent*. Oxford: Pergamon.
- Van Tassel-Baska, J. (2003). *Curriculum and Instructional Planning and Design for Gifted Learners*. Denver, Col: Love Publishing Company.
- Ward, V.S. (1975). Basic concepts. In: Berde, W.B. – Renzulli, J.S. (Eds). *Psychology and Education of the Gifted* (2nd ed.), NY: Invinton Publishers, pp. 61-71.
- Whitmore, J. (1981). Gifted children with handicapping conditions: A new frontier. *Exceptional Children*, 48 (2): 106-114.

