



Πανεπιστήμιο Κύπρου University of Cyprus

Χαρισματικά παιδιά: Εκπαιδευτικές και γονικές πρακτικές

Διπλωματική Εργασία

στο πλαίσιο του Π.Μ.Σ στη Σχολική Συμβουλευτική και Καθοδήγηση

Γιάννης Κωνσταντίνου

Πανεπιστήμιο Κύπρου

2020-2021

Επόπτης: Δρ. Παναγιώτης Σταυρινίδης

Περίληψη

Ο μαθητικός πληθυσμός στο σχολείο του σήμερα χαρακτηρίζεται από διαφορετικότητα. Η γενική σχολική τάξη δεν προσαρμόζεται στις ανάγκες όλων των μαθητών. Το ίδιο ισχύει και για τα χαρισματικά παιδιά. Παρατηρείται ότι οι γνωσιακές ικανότητες των χαρισματικών παιδιών επισκιάζουν τις συναισθηματικές και κοινωνικές ανάγκες τους. Η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης αποτελεί μια σημαντική δεξιότητα ζωής του 21ου αιώνα και στην περίπτωση των χαρισματικών παιδιών οδηγεί στην ευεξία και στην αποτελεσματική διαχείριση των συναισθημάτων τους και όχι μόνο.

Στην παρούσα μελέτη θα συζητηθεί μια θεωρητική προσέγγιση για τον σημαντικό ρόλο των γονέων και των εκπαιδευτικών στην διδασκαλία και στην ανατροφή των χαρισματικών παιδιών. Θα αναλυθούν οι πρακτικές που χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς για να επηρεάσουν θετικά τη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των χαρισματικών παιδιών.

Κύριοι όροι: χαρισματικότητα, εκπαίδευση, γονείς, συναισθηματική νοημοσύνη, διαφοροποιημένη προσέγγιση διδασκαλίας, επιμορφώσεις

Abstract

In today's schools, the student populations are characterized by diversity. The general classroom does not satisfy the educational needs of all students, including the gifted ones. It has been proved that gifted students' cognitive abilities overshadow their emotional and social needs. Emotional intelligence is considered as one of the key-21st century skills and it leads to the well-being and effective use of emotions of gifted students.

A theoretical approach is used in this study to identify the important role of parents and teachers and the practices they use to positively influence the cognitive, social, and emotional development of gifted children.

Key words: giftedness, education, parents, emotional intelligence, differentiated teaching approach, training.

Ευχαριστίες

Το μεγαλύτερο ευχαριστώ αξίζει στους γονείς μου, τον Ανδρέα και την Ευγενούλλα, που με μεγάλωσαν «μπλέκοντας» μεγάλα φτερά στις πλάτες μου και ρίζες στα σανδάλια μου, έτσι ώστε να μπορώ να πετάξω μακριά και να εξελιχτώ βλέποντας άλλα μέρη, αλλά και για να επιστρέφω εκεί που αγαπάω και να θυμάμαι από που ξεκίνησα.

Ευχαριστώ από τα βάθη της καρδιάς μου τον Δρ. Παναγιώτη Σταυρινίδη αφού η προσέγγισή του στο μάθημα «Εφηβεία» το 2019-2020 με έκανε ακόμη πιο σίγουρο ότι βρίσκομαι στον σωστό επαγγελματικό χώρο και ότι το να εργάζεται κανείς με εφήβους είναι συνάμα πρόκληση και ευλογία. Τον ευχαριστώ για την ενθάρρυνσή του στο «ταξίδι» της διπλωματικής εργασίας που μερικές στιγμές φαινόταν ακατόρθωτο στα μάτια μου. Οι συμβουλές και οι εμπειρίες του θα με συντροφεύουν στο μετέπειτα επαγγελματικό και προσωπικό μου ταξίδι.

Ευχαριστώ την Αλεξία, τον Αντώνη, την Λιάνα, την Χριστίνα και τον Νικόλα που υπήρξαν ενεργοί και υπομονετικοί ακροατές και μου υπενθύμιζαν πως εστιάζοντας στις δυνατότητές μου μπορώ να «μετακινήσω» βουνά.

Ευχαριστώ τους γονείς που εμπιστεύτηκαν τα χαρισματικά παιδιά τους αφού διδάσκοντάς τα· εμπνεύστηκα, εξελίχθηκα, ολοκληρώθηκα.

Με ταπεινότητα και σεβασμό ευχαριστώ και όσους έκτιζαν εμπόδια σε αυτό το ταξίδι. Μου έμαθαν ότι όλα είναι εφικτά όταν κλείσεις τα αυτιά σου και παραμείνεις προσηλωμένος στον στόχο σου. Βροχές και αστραπές δε με φοβίζουν πια.

Περιεχόμενα

1. Εισαγωγή.....	5
2. Χαρισματικότητα.....	7
2.1 Χαρισματικά Παιδιά και Μαθητές.....	7
2.2 Το μοντέλο του Three-Ring.....	11
3. Μαθησιακές δυσκολίες και χαρισματικότητα.....	13
4. Συναισθηματική νοημοσύνη και χαρισματικά παιδιά.....	16
4.1 Συναισθηματική νοημοσύνη.....	16
4.2 Συναισθηματική νοημοσύνη και χαρισματικά παιδιά.....	17
4.3 Χαρισματικά παιδιά vs Μη χαρισματικά παιδιά και EQ.....	18
5. Σχολείο, εκπαιδευτικός και διαφοροποιημένη προσέγγιση διδασκαλίας.....	20
5.1 Ο καλός και αποτελεσματικός εκπαιδευτικός.....	20
5.2 Χαρισματικά παιδιά εντός της γενικής σχολικής τάξης.....	23
5.3 Συμπεριφορά και αρνητικό-θετικό περιβάλλον σχολικής τάξης.....	26
5.4 Διαφοροποιημένη προσέγγιση διδασκαλίας.....	27
6. Εκπαιδευτικά Συστήματα στην Ευρώπη.....	31
6.1 Δάσκαλοι, δημοτικά σχολεία της Φινλανδίας και τα χαρισματικά παιδιά...34	
7. Εκπαιδευτικές Πρακτικές.....	36
8. Γονείς και χαρισματικότητα.....	42
9. Γονικές πρακτικές.....	46
10. Συμπεράσματα.....	50
11. Περιορισμοί και Μελλοντική Επισκόπηση.....	53
12. Βιβλιογραφία.....	54

1. Εισαγωγή

Το μαθησιακό περιβάλλον και οι απαιτήσεις του 21ου αιώνα αλλάζουν με γρήγορους ρυθμούς και οι εκπαιδευτικοί αφού αποτελούν την πρόσοψη της γενικής τάξης καλούνται να είναι ευέλικτοι και έτοιμοι για να καταφέρουν να διδάξουν αποτελεσματικά ένα μαθησιακό πληθυσμό που χαρακτηρίζεται από διαφορετικότητα.

Η χαρισματικότητα μπορεί να χαρακτηριστεί ως σύνθετη και πολύπλευρη γιατί συνδυάζει έναν σημαντικό αριθμό παραγόντων όπως είναι ο συναισθηματικός, ο κοινωνικός, ο βιολογικός, ο ψυχολογικός κ.α. (Ρίζος, 2007). Τα χαρισματικά παιδιά αποτελούν μια από τις ομάδες μαθητών που χαρακτηρίζονται για τη μοναδικότητά τους. Στις περισσότερες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης τα χαρισματικά παιδιά ανήκουν στη Μονάδα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του κάθε σχολείου. Γύρω στο 2-5% του γενικού πληθυσμού ανήκει στην κατηγορία των χαρισματικών. Τα σύγχρονα μοντέλα της χαρισματικότητας εστιάζουν τόσο σε γνωστικά χαρακτηριστικά όπως τα κίνητρα και η δημιουργικότητα, όσο και σε χαρακτηριστικά της προσωπικότητας (Silvia, 2008).

Σύμφωνα με τους Murphy και Walker (2011) η γενική σχολική τάξη δεν προσαρμόζεται στις ανάγκες όλων των παιδιών και κυρίως των χαρισματικών. Δε διεγείρεται το μυαλό ενός χαρισματικού παιδιού ούτε εμπλουτίζονται οι γνώσεις του μέσα από το υφιστάμενο εκπαιδευτικό σύστημα. Απαιτείται αναγνώριση και προσπάθεια προσαρμογής του εκπαιδευτικού συστήματος στις ανάγκες και των χαρισματικών παιδιών (Murphy & Walker, 2011). Η υποτίμηση και λανθασμένη εκτίμηση των αναγκών των χαρισματικών παιδιών συμβάλλει στην αύξηση του ρίσκου τα παιδιά να μην αποκομίσουν μια εκπαιδευτική εμπειρία στα μέτρα τους (Hodge & Kemp, 2006).

Γιατί πρέπει τα ενδιαφερόμενα μέρη, όπως οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί, να ανησυχούν για τα χαρισματικά παιδιά; Η απάντηση στο ερώτημα δίνεται από τους Schroth και Heifer (2019) στα ακόλουθα σημεία:

- Η ανάπτυξη των χαρισματικών παιδιών διαφέρει από αυτή των συνομήλικων τους.
- Δεν είναι όλοι οι εκπαιδευτικοί και το προσωπικό του σχολείου (διεύθυνση και γραμματεία) ενημερωμένοι και καταρτισμένοι σωστά έτσι ώστε

να επικοινωνήσουν και να επηρεάσουν θετικά ένα χαρισματικό παιδί εντός της σχολικής μονάδας.

- Τα περισσότερα βιβλία για γονείς δε συμπεριλαμβάνουν τη χαρισματικότητα στο περιεχόμενό τους.
- Τα χαρισματικά παιδιά παρουσιάζουν πολύ διαφορετικά χαρακτηριστικά από εκείνα των συμμαθητών τους.
- Απαιτείται διαφορετική εκπαιδευτική προσέγγιση και παρέμβαση.

Το Duke University Talent Identification Programm με σχετικό δημοσίευμα για τα χαρισματικά παιδιά, τονίζει ότι το κατάλληλο εκπαιδευτικό περιβάλλον, η παρακίνηση, η ενθάρρυνση και ο παράγοντας τύχη παίζουν καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη και την επιτυχία των χαρισματικών παιδιών. Επίσης, η αποτελεσματική διδασκαλία αποτελεί ένα δυναμικό και προσδιοριστικό παράγοντα στη μάθηση όλων των παιδιών, συμπεριλαμβανομένων και των χαρισματικών. Ακολούθως, είναι αναγκαία περισσότερη εκπαίδευση που σχετίζεται με τα ενδιαφέροντα και το πάθος των μαθητών.

Οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ σχολείου και οικογένειας μπορούν να οδηγήσουν στη δημιουργία ενός ενθαρρυντικού περιβάλλοντος που συνδράμει στην ενίσχυση της διανοητικής και ψυχοσυναισθηματικής ανάπτυξης του παιδιού (Majid & Alias, 2010). Συνεπάγεται, ότι οι γονείς πρέπει να προσπαθούν να διατηρούν μια άριστη σχέση με τους εκπαιδευτικούς έτσι ώστε να λαμβάνουν ανατροφοδότηση και να ανταλλάζουν πρακτικές. Ο Ματσαγγούρας (2008) αναφέρει ότι όταν οι γονείς καταλάβουν ότι το παιδί τους είναι χαρισματικό, αρχικά νιώθουν ότι δεν είναι ικανοί να αντιμετωπίσουν τις ιδιαίτερες ανάγκες του και εκδηλώνουν ένα αίσθημα κατωτερότητας απέναντι στο χαρισματικό παιδί τους. Παρατηρείται ότι γονείς με υψηλό μορφωτικό επίπεδο παρέχουν περισσότερα ερεθίσματα και ευκαιρίες στα χαρισματικά παιδιά τους (Al-Dhamit & Kreishan, 2013).

Η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί μια δεξιότητα ζωής. Η εκπαίδευση για την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των χαρισματικών παιδιών θα τα βοηθήσει να βελτιώσουν τις κοινωνικές και συναισθηματικές τους λειτουργίες, θα αναπτύξουν και θα βελτιώσουν τις συναισθηματικές δεξιότητές τους και θα σημειώσουν σημαντική εξέλιξη στο πως αντιδρούν σε διάφορες καταστάσεις. Τα

χαρισματικά παιδιά θα αντιληφθούν ότι μπορούν να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους αναπτύσσοντας τη συγκεκριμένη δεξιότητα (Gifted Today, 2002).

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να αναλυθεί ο σημαντικός ρόλος των γονέων και των εκπαιδευτικών στο να επηρεάσουν την γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των χαρισματικών παιδιών. Ο συντονισμός και η συνεργασία μεταξύ των δύο σημαντικών φορέων θα επιφέρουν ευεργετικά αποτελέσματα τόσο στο παιδί όσο και στην ανθρωπότητα. Με τη μέθοδο της βιβλιογραφικής επισκόπησης, δηλαδή υφιστάμενων γνώσεων και ερευνητικών δεδομένων και μελετώντας θεωρίες και πρακτικές θα γίνει εξαγωγή συμπερασμάτων.

Για να υπάρξει συνεχιζόμενη πρόοδος εντός του σχολείου θα πρέπει να δημιουργηθεί ένα ακαδημαϊκό περιβάλλον που να ικανοποιεί τις ανάγκες των χαρισματικών παιδιών. Οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και όσοι συναναστρέφονται με τα χαρισματικά παιδιά πρέπει να θυμούνται ότι «το τι κάνει ένα παιδί χαρισματικό και ταλαντούχο δεν είναι πάντα οι ψηλοί βαθμοί στα μαθήματα του στο σχολείο, παρά μόνο μια διαφορετική οπτική του κόσμου και ένας διαφορετικός τρόπος μάθησης» (Senator Chuck Grassley, 2005).

2. Χαρισματικότητα

2.1 Χαρισματικά παιδιά

Αποτελεί κοινή άποψη ότι η υιοθέτηση ενός κοινού ορισμού για τη χαρισματικότητα δεν είναι εύκολη (McAlpine, 1996). Ένα σημαντικό ερώτημα είναι εάν τα χαρισματικά παιδιά γεννιούνται (γενετικοί παράγοντες) ή αναπτύσσονται σε ένα ευνοϊκό περιβάλλον στο οποίο μπορούν να μεγαλώνουν και να «ανθίζουν». Αδιαμφισβήτητη είναι η αναγκαιότητα ύπαρξης ενός θετικού και κατάλληλου περιβάλλοντος όπου το παιδί θα καταφέρει να εκδηλώσει τη γενετική προδιάθεσή του (Ματσαγγούρας, 2008). Η χαρισματικότητα, σύμφωνα με σχετικά πρόσφατες μελέτες, μπορεί να χαρακτηριστεί ως μια ασύγχρονη εξέλιξη όπου προηγμένες γνωστικές ικανότητες συντελούν στη δημιουργία ενός αθροίσματος εσωτερικών εμπειριών οι οποίες διαφοροποιούν ένα χαρισματικό παιδί, ποιοτικά, από το μέσο παιδί (Ματσαγγούρας, 2008).

Η εμφάνιση χαρισματικών παιδιών συμβαίνει και σε μη ευνοούμενα περιβάλλοντα, όπου η χαρισματικότητα αυτή δεν εξηγείται με οποιοδήποτε άλλο τρόπο αλλά μόνο με τη γενετική επιρροή (Pfeiffer, 2008). Η θεωρία του Terman (1994) υποστηρίζει ότι η χαρισματικότητα είναι αποτέλεσμα κληρονομικών νευρολογικών λειτουργιών και της γενετικής προδιάθεσης του ατόμου. Η χαρισματικότητα τείνει να εμφανίζεται όπου και όταν υπάρχει η απαραίτητη, για το κάθε παιδί, ψυχοκοινωνική υποστήριξη από το περιβάλλον του (Winner, 1996). Η χαρισματικότητα είναι ένα πολύπλοκο και διαδοχικό σύνολο αλληλεπιδράσεων (Plomin & Price, 2003). Η Κυρίτση (2011) υπογράμμισε πως η χαρισματική συμπεριφορά μπορεί να αναφερθεί ως μια πνευματική ικανότητα ή μια πρωτότυπη σκέψη.

Οι Silverman, Chitwood και Waters (1986) αναφέρουν τα ακόλουθα 16 χαρακτηριστικά των χαρισματικών παιδιών:

- Καλές δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων
- Ταχεία ικανότητα μάθησης
- Εκτενές λεξιλόγιο
- Καλή μνήμη
- Μεγάλη προσοχή

- Ενσυναίσθηση
- Συμπόνια για τους άλλους.
- Τελειομανία
- Υψηλός δείκτης ενέργειας (σωματικής και εγκεφαλικής)
- Προτίμηση επαφής με παλαιότερους φίλους και άτομα του περιβάλλοντος τους
- Αίσθηση του χιούμορ
- Ευρύ φάσμα ενδιαφερόντων
- Πρόωρη ικανότητα ανάγνωσης
- Υψηλές ικανότητες όσον αφορά λαβυρίνθους, αριθμούς και παζλ
- Υψηλότερο επίπεδο ωριμότητα σε σύγκριση με τον μέσο όρο της ηλικίας τους
- Επιμονή σε τομείς ενδιαφέροντος (πχ. αστρολογία ή φυσική)

Οι πιο πολλοί χαρισματικοί μαθητές εμφανίζουν υψηλές ικανότητες σε έναν ή περισσότερους τομείς. Οι περισσότεροι ορισμοί αναφέρουν το χαρακτηριστικό της υψηλής πνευματικής ικανότητας. (Turnbull, Turnbull, & Wehmeyer, 2007). Οι Hall και Skinner (1980) έδειξαν ότι τα χαρισματικά παιδιά αναπτύσσονται 30% περισσότερο συγκριτικά με τον κανονικό πληθυσμό. Η ανάπτυξη και η ανατροφή κάθε παιδιού είναι μοναδική. Παρόλα αυτά, τα χαρισματικά παιδιά έχουν διαφορετική ανάπτυξη συγκριτικά με τα κανονικά παιδιά, τόσο κοινωνικά, όσο συναισθηματικά, γνωστικά και γλωσσικά (Manning, 2006). Σε κάθε σχολείο θα υπάρχει μια ομάδα μαθητών που απαιτούν μεγαλύτερο εύρος και βάθος μαθησιακών δραστηριοτήτων από ότι κανονικά αναμένεται να προσφέρεται από το σχολικό πρόγραμμα (Loft & Danenchi, 2020).

Ένας τρόπος για να αρχίσει η αναγνώριση των χαρισματικών παιδιών είναι με την εστίαση των ενδιαφερόμενων μερών, γονέων και εκπαιδευτικών, στην καθημερινότητα των παιδιών αυτών μέσω συνομιλιών, συνηθισμένων δραστηριοτήτων, απαντήσεων και αντιδράσεων σε εκπαιδευτικές ευκαιρίες μέσα και έξω από τη σχολική τάξη (Smutny, 2000).

Στις ηλικίες των τεσσάρων, πέντε και έξι ετών παρατηρούνται κάποια κοινά χαρακτηριστικά των χαρισματικών παιδιών (Smutny, 2000). Τα χαρισματικά παιδιά εκφράζουν περιέργεια για αρκετά πράγματα που συναντούν και εξερευνούν γύρω τους. Οι ερωτήσεις τους είναι βαθυστόχαστες. Έχουν πλούσιο λεξιλόγιο και χρησιμοποιούν σύνθετη δομή στις προτάσεις που συντάσσουν, γραπτά ή προφορικά. Επίσης, τα χαρισματικά παιδιά μπορούν να εκφράσουν τους εαυτούς τους με ευκολία και να επιλύσουν προβλήματα με μοναδικά έξυπνους και δημιουργικούς τρόπους. Χαρακτηρίζονται από αυθεντική φαντασία. Έχουν καλή μνήμη και μερίδα των χαρισματικών παιδιών δείχνει ασυνήθιστο ταλέντο στη μουσική, την τέχνη, το δράμα και οτιδήποτε άλλο έχει δημιουργικό χαρακτήρα (Smutny, 2000).

Παρατηρείται ότι τα χαρισματικά παιδιά μπορούν να συνδέουν γνώσεις τις οποίες έχουν αποκομίσει στο παρελθόν με δεδομένα και γνώσεις τις οποίες αφομοιώνουν σε ένα καινούργιο πλαίσιο. Σχετικό είναι και το χαρακτηριστικό τους να κατατάσσουν σειρά πληροφοριών σε μια λογική συνοχή. Τείνουν στο να συζητούν και να επεξηγούν ιδέες και θεωρίες (Smutny, 2000).

Άλλα σημαντικά χαρακτηριστικά των χαρισματικών παιδιών συμπεριλαμβάνουν τη γρήγορη μάθηση, την επιθυμία τους να εργάζονται ατομικά σε δραστηριότητες, τη λήψη πρωτοβουλιών, το «έξυπνο» χιούμορ, την τάση και τη προτίμηση για συμμετοχή σε δραστηριότητες που συμπεριλαμβάνουν προκλήσεις. Είναι πολύ παρατηρητικά και χαρακτηρίζονται από ταλέντο στην αφήγηση ιστοριών. Έχουν μεγάλο ενδιαφέρον και πάθος για μελέτη βιβλίων (Smutny, 2000).

Ο Maker (1982) αναφέρει ότι τα χαρισματικά παιδιά συνήθως διαφέρουν από τους συμμαθητές τους σε τρεις τομείς. Αρχικά στον ρυθμό με τον οποίο μαθαίνουν, ο οποίος είναι γρηγορότερος σε σχέση με τον ρυθμό των συμμαθητών τους. Τα χαρισματικά παιδιά μελετούν και θέλουν να κατανοούν σε βάθος την κάθε πληροφορία που ακούν ή/και μαθαίνουν. Το ενδιαφέρον τους για οτιδήποτε με το οποίο καταπιάνονται χαρακτηρίζεται από μεγάλη διάρκεια.

Οι παραδοσιακοί ορισμοί της χαρισματικότητας δεν την περιγράφουν στην ολότητά της σήμερα αφού στο παρελθόν γινόταν αναφορά μόνο ως προς το δείκτη νοημοσύνης (IQ) και αποτελούσε το βασικό κριτήριο αναγνώρισης των χαρισματικών παιδιών (Torrance, 1962). Οι παραδοσιακοί ορισμοί παρουσιάζουν μια μονοδιάστατη πτυχή της χαρισματικότητας αφού δεν περιγράφουν την ακριβή εικόνα των

χαρισματικών παιδιών και έτσι δεν πετυχαίνουν να δείξουν τη σημαντικότητα της δημιουργικότητας ως κινητήριο δύναμη τους (Torrance, 1962). Το IQ αποτελεί το πιο ευρέως γνωστό και σύνηθες χρησιμοποιημένο κριτήριο για τη μέτρηση της νοημοσύνης. Σημειώνεται ότι το IQ μπορεί να μετρηθεί με ευκολία και με τυποποιημένες δοκιμές οι οποίες αποτελούν σημαντικό προγνωστικό παράγοντα για τη μελλοντική ακαδημαϊκή επίδοση του χαρισματικού παιδιού (Kim, 2008).

Τα χαρισματικά παιδιά, σε σύγκριση με τα υπόλοιπα παιδιά στην προσχολική ηλικία, διαφοροποιούνται στον γνωστικό τομέα ως προς τις ερωτήσεις που θέτουν για τον κόσμο γύρω τους, την επιμονή τους στο να λάβουν απαντήσεις στα ερωτήματα που έχουν για το περιβάλλον, όλα όσα μελετούν και στο εύρος των ενδιαφερόντων τους (Silverman, 1997).

Η μνήμη των χαρισματικών παιδιών τους δίνει τη δυναμική για να μάθουν γρηγορότερα, να επιλύσουν πολύπλοκα προβλήματα και να θυμούνται ακόμη και την μικρότερη και πιο ασήμαντη λεπτομέρεια (Porter, 2005). Μια άλλη ένδειξη των χαρισματικών παιδιών είναι η ικανότητα ανάγνωσης σε πρώιμη ηλικία. Ο Gross (1993) πραγματοποίησε μια μελέτη για την ηλικία στην οποία τα χαρισματικά παιδιά αρχίζουν να διαβάζουν, με δείγμα 40 χαρισματικών παιδιών. Η έρευνα έδειξε ότι τα 36 χαρισματικά παιδιά άρχισαν να διαβάζουν πριν από την ηλικία των 5 ετών.

Στη βιβλιογραφία δεν υπάρχουν αποδείξεις που να υποστηρίζουν αυτό που καθημερινά ακούμε ότι «όλα τα παιδιά είναι χαρισματικά απλά δεν καταφέρνουν να το εκδηλώσουν γιατί το περιβάλλον γύρω τους δεν είναι υποστηρικτικό».

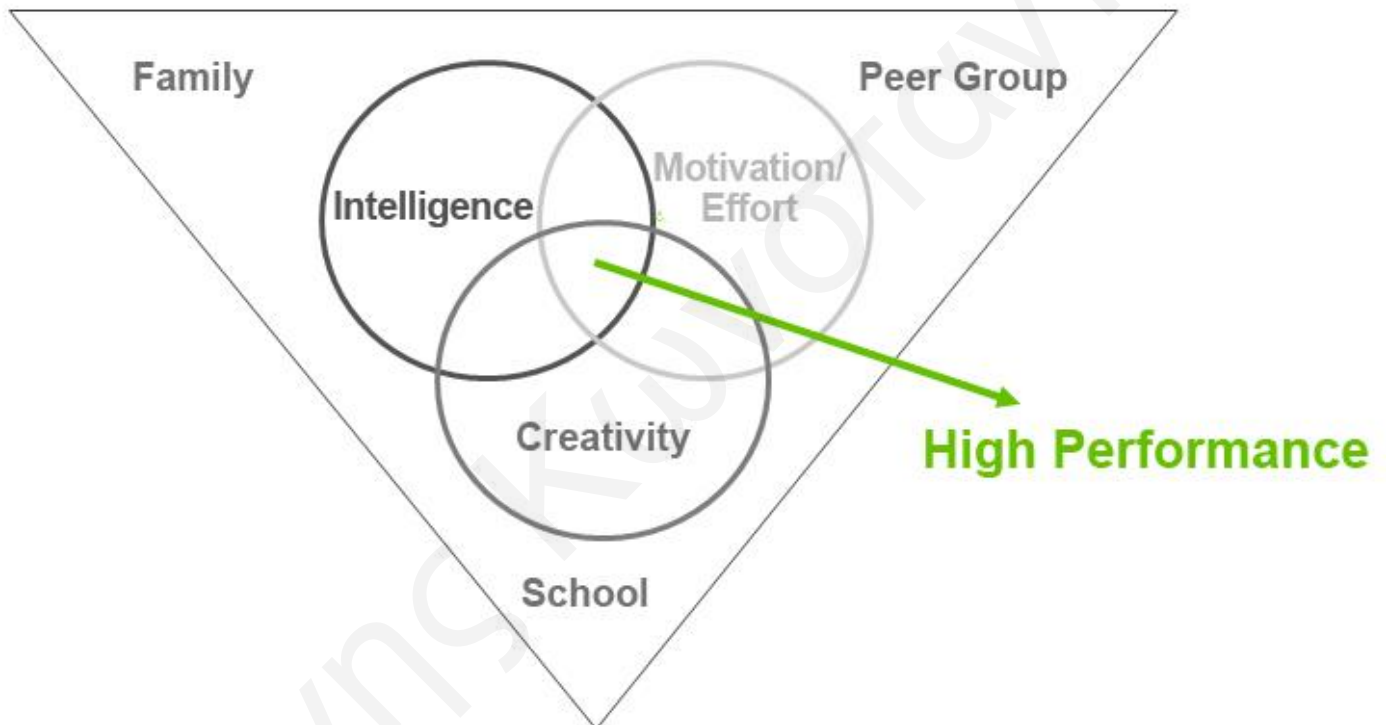
2.1 Το μοντέλο του Three-Ring (Renzulli & Piaget, 2005)

Το Three-Ring Model είναι μια θεωρία που απεικονίζει τις κύριες διαστάσεις του ανθρώπινου δυναμικού για τη δημιουργική παραγωγικότητα. Μέσω του Three-Ring Model προσεγγίζεται η χαρισματικότητα μέσω τριών ομάδων αλληλοεπιδρώντων χαρακτηριστικών του ατόμου, την δημιουργικότητα που διακατέχει το άτομο, την επιμονή και την έμπνευση για την επιτυχή ολοκλήρωση του έργου με το οποίο καταπιάνεται και τις διανοητικές ικανότητες του.

Με τη δημιουργικότητα ο Renzulli εννοεί την ευχέρεια, ευελιξία και πρωτοτυπία της σκέψης. Οι μαθητές που επιδεικνύουν δημιουργικότητα είναι δεκτικοί σε αυτό που είναι νέο και διαφορετικό (ακόμη και παράλογο) στις σκέψεις και τις ενέργειες.

Η δέσμευση εργασιών περιλαμβάνει υψηλά επίπεδα ενδιαφέροντος, ενθουσιασμού, γοητείας, συμμετοχής και επιμονής σε ένα συγκεκριμένο προβληματικό πεδίο μελέτης. Κάτω από τη δέσμευση της εργασίας κατανοεί ότι τα κίνητρα μετατρέπονται σε δράση. Ο Renzulli υποστηρίζει ότι χωρίς τη δέσμευση των εργασιών ένα υψηλό επίτευγμα είναι απλώς αδύνατο. Μόνο εάν λειτουργούν χαρακτηριστικά και από τις τρεις κύριες διαστάσεις μαζί, τότε μπορεί να γίνει εφικτό ένα υψηλό επίτευγμα και να παρατηρηθεί μια χαρισματική συμπεριφορά.

Three-Ring-Model



3. Μαθησιακές δυσκολίες και χαρισματικότητα

Μεγάλος αριθμός ανθρώπων δεν κατανοεί με ευκολία ότι ένα παιδί μπορεί να γεννηθεί χαρισματικό και παράλληλα να αντιμετωπίζει μαθησιακές δυσκολίες. Οι χαρισματικοί μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες είναι εκείνοι που έχουν ένα χάρισμα, έχουν υψηλή ακαδημαϊκή επίδοση και παράλληλα αντιμετωπίζουν μια δυσχέρεια ή δυσκολία στη διαδικασία ενός ακαδημαϊκού επιτεύγματος (Brody & Mills, 1997).

Οι υποστηρικτές των χαρισματικών παιδιών τονίζουν τη σημασία της αναγνώρισης και της εξυπηρέτησης των χαρισματικών μαθητών με αναπηρίες μέσα από προγράμματα για χαρισματικούς και ταλαντούχους μαθητές (Tallent-Runnels & Sigler, 1995). Παρατηρείται ότι έχει δοθεί αυξανόμενη προσοχή και έμφαση στον προσδιορισμό των χαρακτηριστικών των χαρισματικών μαθητών με αναπηρίες (Nielsen, 2002).

Οι χαρισματικοί μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι μια μοναδική υποομάδα μαθητών που παρουσιάζουν και τα δύο συγχρόνως, μια υψηλή πνευματική ικανότητα και την ύπαρξη συγκεκριμένων μαθησιακών δυσκολιών. Έχουν χαρακτηριστικά τα οποία δεν εμπίπτουν ούτε στην κατηγορία των χαρισματικών ούτε στην κατηγορία των μαθησιακών δυσκολιών. Σύμφωνα με τον Baum (1990) αυτή η κατηγορία μαθητών χαρακτηρίζεται ως φωτεινή και ευαίσθητη. Παρατηρείται η τάση, οι χαρισματικοί μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να γενικεύουν τα συναισθήματα που σχετίζονται με μια ακαδημαϊκή αποτυχία σε ένα συναισθημα ανεπάρκειας.

Οι χαρισματικοί μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι γνωστοί και ως «διπλά εξαιρετικοί» ή «δύο φορές εξαιρετικοί» και έχουν ακαδημαϊκές, ψυχολογικές και γνωστικές ανάγκες διαφορετικές είτε από τους χαρισματικούς μαθητές είτε από τους μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, δηλαδή δεν συνδυάζουν και τα δύο (Crawford & Snart, 1994).

Η έλλειψη κατανόησης των κριτηρίων για την αναγνώριση των «διπλά εξαιρετικών» μαθητών από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς αποτελούν το κυριότερο πρόβλημα της άμεσης και συχνής παρέμβασης (Baldwin, Baum, Pereles, & Hughes, 2015).

Συνήθως, οι «διπλά εξαιρετικοί» μαθητές εντάσσονται σε μία από τις ακόλουθες τρεις κατηγορίες (Buic & Popovici, 2014):

1. Οι μαθητές αναγνωρίζονται ως χαρισματικοί (χωρίς διάγνωση αναπηρίας/μαθησιακής δυσκολίας). Οι αναπηρίες/μαθησιακές δυσκολίες αυτών των μαθητών «κρύβονται» πίσω από τη διάγνωση της χαρισματικότητας τους. Επιπλέον, οι μαθητές παρουσιάζουν μια στάση υποεκτίμησης λόγω της όχι και τόσο καλής αυτοεικόνας τους, της έλλειψης κινήτρων ή της τεμπελιάς που τους χαρακτηρίζει.

2. Οι μαθητές διαγιγνώσκονται με αναπηρία χωρίς να αναγνωρίζεται η χαρισματικότητά τους. Σε αυτή την περίπτωση, η χαρισματικότητα των μαθητών καλύπτεται από τις μαθησιακές δυσκολίες τους. Σπάνια γίνεται αναφορά ή το παιδί θα εξεταστεί για τυχόν χαρισματικότητα. Οι δυνατότητες του παιδιού υποτιμώνται και δεν προσδιορίζονται.

3. Οι μαθητές δεν αναγνωρίζονται ούτε με μαθησιακές δυσκολίες ούτε ως χαρισματικοί. Αυτοί οι μαθητές ίσως θεωρούνται μέτριοι μαθητές και δεν διακρίνονται ούτε για χαρισματικότητα ούτε για μαθησιακές δυσκολίες. Φοιτούν σε γενικές σχολικές τάξεις, δηλαδή ούτε σε τάξεις για χαρισματικούς μαθητές ούτε για μαθητές που χρειάζονται στήριξη (δηλαδή ειδική αγωγή). Η αποτυχία της αναγνώρισης της χαρισματικότητας ή/και της αναπηρίας των μαθητών δε τους ενισχύει αφού δε μπορούν να λάβουν αποτελεσματική στήριξη ή οποιοδήποτε πρόγραμμα για την ενίσχυση των δυνατοτήτων τους.

Οι δείκτες συνδυασμού μαθητών με χαρισματικότητα και μαθησιακές δυσκολίες συμπεριλαμβάνουν (Douglass & Tieso, 2014):

- Κακή μνήμη για μεμονωμένα γεγονότα, αλλά εξαιρετική κατανόηση
- Εύκολη απόσπαση προσοχής
- Έλλειψη στρατηγικών αυτορρύθμισης και καθορισμού στόχων
- Δυσκολία ανάγνωσης, γραφής ή ορθογραφίας, αλλά εξαιρετικές δεξιότητες προφορικής γλώσσας
- Ισχυρή αίσθηση του χιούμορ, αλλά αδυναμία να κρίνουν τις κατάλληλες στιγμές για να το εκφράσουν.

Οι χαρισματικοί μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν κάποια γνωστικά πλεονεκτήματα και μια σειρά προκλήσεων. Έχουν ξεχωριστή συμπεριφορά και

συναισθηματική ανάπτυξη. Πιο συγκεκριμένα (Nielsen, Higgins, Wilkinson, & Webb, 1994):

Τα γνωστικά πλεονεκτήματα τους συμπεριλαμβάνουν:

- Μεγάλο φάσμα ενδιαφερόντων που δεν σχετίζονται με τη σχολική μάθηση
- Ακραία δημιουργικότητα
- Πλούσιο λεξιλόγιο
- Μεγάλη φαντασία
- Παράξενη αίσθηση του χιούμορ (π.χ. σοφιστική χρήση της μεταφοράς)

Οι γνωστικές προκλήσεις:

- Έλλειψη ικανότητας για αυτό-αξιολόγηση των δυνατών και αδύνατων σημείων
- Υπερβολική ευαισθησία στην κριτική από τρίτους
- Δυσκολία στο να ακολουθήσουν οδηγίες εξαιτίας της μη γραμμικής σκέψης που κατέχουν
- Προβλήματα με τη μακροπρόθεσμη ή/και τη βραχυπρόθεσμη μνήμη τους
- Έλλειψη οργανωτικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων μελέτης
- Απογοήτευση με το παραμικρό συμβάν και συνεπώς οι μαθητές εγκαταλείπουν γρήγορα τις εργασίες τους γιατί δεν το διακινδυνεύουν να κάνουν λάθος

4. Συναισθηματική νοημοσύνη και χαρισματικά παιδιά

«Ας μην ξεχνάμε ότι τα μικρά συναισθήματα είναι οι σπουδαίοι καπετάνιοι της ζωής μας και τα υπακούμε χωρίς να το συνειδητοποιούμε». (Βίνσεντ Βαν Γκογκ, 1889).

4.1 Συναισθηματική νοημοσύνη

Οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες έχουν χαρακτηριστεί ως ένα σημαντικό υποσύνολο των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα. Αποτελούν απαραίτητες δεξιότητες για την ακαδημαϊκή και επαγγελματική επιτυχία στη σύγχρονη κοινωνία (Kyllonen, 2012). Οι χαρισματικοί μαθητές αντιμετωπίζουν ένα ευρύ φάσμα τόσο θετικών όσο και αρνητικών συναισθημάτων ποικίλης έντασης στην τάξη και στην καθημερινή ζωή, καθένα από τα οποία μπορεί να εμπλέξει τις συναισθηματικές ικανότητες και τις δεξιότητές τους. Το συναισθηματικά «έξυπνο» παιδί έχει μεγαλύτερη ικανότητα να νιώσει τη θλίψη, την απογοήτευση και τη χαρά (Gifted Today, 2002).

Όπως η χαρισματικότητα, έτσι και ο όρος συναισθηματική νοημοσύνη φέρνει πολλαπλές σημασίες. Η συναισθηματική νοημοσύνη συμβάλει στη βελτίωση των σχέσεων του ατόμου με τον εαυτό του και με τους άλλους γύρω του και συνεπώς αποτελεί στοιχείο υγιούς ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης (Παππά, 2008). Η θεωρία της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι υποσχόμενη ως προς την πρόβλεψη και τη βελτίωση των δεξιοτήτων του ατόμου (Gayathri & Meenakshi, 2013). Το να βρίσκεται ένα άτομο σε θέση να μπορεί να παρακολουθεί και να διαχειρίζεται τα συναισθήματα των άλλων και τα δικά του και να καταφέρνει να καθοδηγήσει τη δράση και τις σκέψεις του ονομάζεται συναισθηματική νοημοσύνη (Salovey & Mayer, 1990).

Πέντε από τις βασικότερες διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης σύμφωνα με τον Goleman (2011) συμπεριλαμβάνουν: την αυτοεπίγνωση, τον αυτοέλεγχο, την ενσυναίσθηση, τα κίνητρα συμπεριφοράς και τις κοινωνικές δεξιότητες. Η αυτοεπίγνωση, ο αυτοέλεγχος και τα κίνητρα συμπεριφοράς αποτελούν διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης που αφορούν το άτομο ενώ η ενσυναίσθηση και οι κοινωνικές δεξιότητες (δηλαδή η επικοινωνία και η συνεργασία) αποτελούν διαστάσεις που αφορούν τους κοντινούς ανθρώπους ενός ατόμου.

Το μοντέλο των τεσσάρων κλάδων των Mayer και Salovey (1997) αντιλαμβάνεται τη συναισθηματική νοημοσύνη ως γνωστική ικανότητα και παρουσιάζει τα τέσσερα επίπεδα μέσω των οποίων ένα άτομο γίνεται συναισθηματικά «νοήμων». Τα τέσσερα

επίπεδα συμπεριλαμβάνουν την αντίληψη, τη διευκόλυνση, την κατανόηση και τη διαχείριση των συναισθημάτων.

Ως αντίληψη θεωρείται η ακριβής αναγνώριση των συναισθημάτων από τα αισθητήρια ερεθίσματα του ίδιου του εαυτού και των άλλων. Παραδείγματα είναι η στάση του σώματος, ο τόνος της φωνής και άλλες ενδείξεις του περιβάλλοντος του ατόμου. Με το επίπεδο της διευκόλυνσης το άτομο χρησιμοποιεί τις διαθέσεις και τα συναισθήματά του για τη διευκόλυνση, την ενίσχυση ή τη βελτίωση της απόδοσης της εργασίας του ατόμου. Η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο συνδυάζονται, προχωρά και αλλάζει σύμφωνα με τις καταστάσεις και τον χρόνο των συναισθημάτων (Mestre, MacCann, Guil & Roberts, 2016).

4.2 Συναισθηματική νοημοσύνη και χαρισματικά παιδιά

Έρευνες για τα κοινωνικά και συναισθηματικά χαρακτηριστικά των χαρισματικών μαθητών παρουσίασαν αντικρουόμενα αποτελέσματα (Robinson & Clinkenbeard, 2008). Σύμφωνα με τους Olszewski-Kubilius, Kulieke, & Krasney (1988) οι χαρισματικοί μαθητές έδειξαν χαμηλότερη απόδοση σε τεστ για τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητές τους, σε σύγκριση με το μέσο συμμαθητή τους. Το να έχει ένα παιδί υψηλό IQ δεν σημαίνει απαραίτητα ότι έχει υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης (Gifted Today, 2002).

Ο Saygili (2014) εξέτασε τους παράγοντες που επηρεάζουν τη συναισθηματική νοημοσύνη των χαρισματικών παιδιών. Η μελέτη αποσκοπούσε στον εντοπισμό των παραγόντων που επηρεάζουν τη συναισθηματική νοημοσύνη των χαρισματικών παιδιών. Στην έρευνα συμμετείχαν εθελοντικά 27 κορίτσια και 76 αγόρια που είχαν ανιχνευτεί ως χαρισματικοί. Η ηλικιακή ομάδα τους ήταν από 8 έως 13 ετών και φοιτούσαν στο Sivas Science και Arts Center το 2013. Στην παρούσα έρευνα δε βρέθηκε να υπάρχει σημαντική διαφορά μεταξύ του επιπέδου συναισθηματικής νοημοσύνης και της συμμετοχής των συμμετεχόντων σε αθλητικές δραστηριότητες. Δηλαδή δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των συμμετεχόντων που επωφελούνται από συναισθήματα, την έκφραση των συναισθημάτων και της αισιοδοξίας και της συνολικής συναισθηματικής νοημοσύνης ($p > 0.05$) όσον αφορά τη συμμετοχή τους σε αθλητικές δραστηριότητες (Saygili, 2014).

Αξίζει να σημειωθεί ότι σε παλαιότερες μελέτες, οι αθλητικές δραστηριότητες βρέθηκαν να συμβάλλουν αποτελεσματικά στην ανάπτυξη και συγχρόνως στη βελτίωση των

προσωπικών και διαπροσωπικών δεξιοτήτων, οι οποίες επηρεάζουν θετικά την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης. Άρα φαίνεται να υπάρχει ένα εντελώς διαφορετικό αποτέλεσμα για τη στατιστική σημαντικότητα μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης των χαρισματικών παιδιών και της συμμετοχής τους σε αθλητικές δραστηριότητες που σύμφωνα με τον Saygli (2014) πιθανόν να οφείλεται στο νεαρό της ηλικίας των συμμετεχόντων και τη μη ολοκληρωμένη ανάπτυξη της συναισθηματικής τους νοημοσύνης στις ηλικίες 8-13 ετών.

Διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ της εκπαιδευτικής μόρφωσης των γονέων των συμμετεχόντων και του επιπέδου συναισθηματικής νοημοσύνης των συμμετεχόντων (Saygli, 2014).

4.3 Χαρισματικά παιδιά vs Μη χαρισματικά παιδιά και EQ

Η μετα-ανάλυση των Abdulla, Ayoub & Ziegler (2020) αφορούσε την μελέτη σχετικά με την συναισθηματική νοημοσύνη και τη χαρισματικότητα. Συγκεκριμένα, πρωταρχικός στόχος της μελέτης ήταν να εξεταστούν οι διαφορές του βαθμού της συναισθηματικής νοημοσύνης μεταξύ των χαρισματικών και των μη χαρισματικών μαθητών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι χαρισματικοί μαθητές υπερτερούν σημαντικά των μη χαρισματικών μαθητών στα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης. Παρόλα αυτά, η σχετική διαφορά ερμηνεύεται ως μικρή διαφορά. Τα αποτελέσματα δεν επιτρέπουν να υποθέσουμε ότι οι χαρισματικοί μαθητές αντιμετωπίζουν συναισθηματικές ή κοινωνικές προκλήσεις της καθημερινότητας με ευκολία σε σχέση με τους λιγότερο ικανούς συμμαθητές τους, όσο αφορά τη συναισθηματική νοημοσύνη. Άλλωστε, οι κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες του κάθε χαρισματικού παιδιού εξαρτώνται και από τον βαθμό της χαρισματικότητάς του (Neihart, 1999).

Σε προηγούμενες έρευνες της βιβλιογραφίας φάνηκε ότι οι πολύ χαρισματικοί μαθητές αντιμετωπίζουν περισσότερες κοινωνικές και συναισθηματικές δυσκολίες. Στην παρούσα μετα-ανάλυση (Abdulla, Ayoub & Ziegler, 2020) δε μπορούσε να εξεταστεί η υπόθεση εάν οι υψηλού βαθμού χαρισματικοί μαθητές αντιμετωπίζουν περισσότερες κοινωνικές και συναισθηματικές προκλήσεις αφού δεν έγινε αναφορά και δεν συμπεριλήφθηκαν στο δείγμα με ακρίβεια τα αποτελέσματα των IQ tests των παιδιών. Άλλος ένας παράγοντας που δεν υποστηρίζει την υπόθεση που έχει προαναφερθεί είναι ότι δε λαμβάνονται υπόψη οι διαφορετικές πτυχές της συναισθηματικής

νοημοσύνης και ποια από αυτές χαρακτηρίζει το κάθε χαρισματικό παιδί. Δηλαδή, οι χαρισματικοί μαθητές μπορούν να υπερέχουν σε ορισμένες από τις πτυχές της συναισθηματικής νοημοσύνης αλλά να βρίσκονται σε χαμηλότερα επίπεδα σε άλλες από τις πτυχές της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Όσο αφορά τις διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει μεγαλύτερη διαφορά μεταξύ των χαρισματικών και των μη χαρισματικών αγοριών σε σύγκριση με τη διαφορά μεταξύ των χαρισματικών και των μη χαρισματικών κοριτσιών. Σύμφωνα με τον σχολιασμό των Abdulla, Ayoub & Ziegler (2020) μια πιθανή εξήγηση είναι η ύπαρξη περισσότερων δυσκολιών μετάβασης από το δημοτικό στο γυμνάσιο για τα χαρισματικά κορίτσια σε αντίθεση με τα χαρισματικά αγόρια που φαίνονται να μπορούν να αντιμετωπίσουν τη μεταβατική αλλαγή με περισσότερη ευκολία.

Επιπρόσθετα, τα αποτελέσματα της μετα-ανάλυσης έδειξαν ότι οι χαρισματικοί μαθητές έδειχναν να είναι πιο αισιόδοξοι και πιο χαρούμενοι από τον μέσο συμμαθητή τους.

Η ποικιλία των αποτελεσμάτων της μετα-ανάλυσης οφείλεται σε μια σειρά παραγόντων όπως τον τύπο και τον βαθμό χαρισματικότητας, τα προσωπικά χαρακτηριστικά των χαρισματικών παιδιών και την προσαρμογή των χαρισματικών παιδιών στο σχολείο (Neihart, 1999).

Η συναισθηματική νοημοσύνη των χαρισματικών παιδιών έχει ουσιαστικό ρόλο στις ζωές του. Αποτελεί μια σημαντική δεξιότητα ζωής ή αλλιώς δεξιότητα του 21ου αιώνα. Η ανεπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη συμβάλλει στην ευεξία ενός χαρισματικού παιδιού και στην επίτευξη της διαχείρισης της διάθεσής του. Αναπτύσσοντας τη συναισθηματική του νοημοσύνη, το παιδί μαθαίνει πώς να κτίζει υποστηρικτικές σχέσεις με τους γύρω του και παράλληλα να ανακτά τις δυνάμεις του μετά από μια αποτυχία στη ζωή του. Συμβάλλει στην πιο αποτελεσματική λήψη αποφάσεων σε ατομικό επίπεδο, στην βελτίωση της αποτελεσματικής συνεργασίας σε ομάδες και στο να θέτει το παιδί ένα μακροπρόθεσμο πλάνο στόχων.

5. Σχολείο, εκπαιδευτικός και διαφοροποιημένη προσέγγιση διδασκαλίας

«Τα παιδιά πρέπει να διδάσκονται πώς να σκέφτονται, όχι τι να σκέφτονται» (Margaret Mead).

5.1 Ο καλός και αποτελεσματικός εκπαιδευτικός

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολυδιάστατος. Στην τάξη ενός καλού εκπαιδευτικού, οι μαθητές είναι ορατοί, αφοσιωμένοι, προσεκτικοί και συμμετέχουν. Στην αποτελεσματική και αποδοτική διδασκαλία, οι μαθητές είναι υπεύθυνοι για τη μάθησή τους και έχουν ευθύνη για την κατανόησή τους. Η καλή διδασκαλία χαρακτηρίζεται από πάθος και προκαλεί τη συναισθηματική ανταπόκριση των μαθητών. Η καλή διδασκαλία ξεκινά με την πρόκληση συνηθειών του μυαλού, αλλά δε περιορίζεται εκεί. Συμπεριλαμβάνει πρακτικές δεξιότητες, κριτικής σκέψης και επίλυσης προβλημάτων που μπορούν να εφαρμοστούν σε μια ποικιλία ρυθμίσεων. Υπογραμμίζεται ότι ένας καλός δάσκαλος επηρεάζει τις αξίες του μαθητή, την ταυτότητά του, τη δέσμευσή του (Loeb, Rouse, & Shorris, 2007).

Ο Αμερικάνος ψυχοθεραπευτής, William Glasser, είχε πει ότι «η αποτελεσματική διδασκαλία μπορεί να είναι η πιο δύσκολη δουλειά που υπάρχει». Ένας καλός δάσκαλος οφείλει να είναι ήρεμος και συνάμα να χαρακτηρίζεται από ζωντάνια και ευελιξία. Οι Rhodes (1961) και Torrance (1963) τόνισαν την αναγκαιότητα του να χαρακτηρίζεται ένας εκπαιδευτικός από δημιουργικότητα. Το σχολείο και ειδικότερα η τάξη έχει θεωρηθεί ως ένα προνομιακό πλαίσιο για την προώθηση της δημιουργικότητας προκειμένου να βελτιωθεί η κοινωνική και ατομική πρόοδος του μαθητή (Copley, 2009). Αναγνωρίζοντας ότι το αναλυτικό πρόγραμμα μπορεί να αποτελεί μια ευκαιρία για την ενθάρρυνση και την προώθηση της δημιουργικότητας (Park, Lee, Oliver & Cramond, 2006), ο εκπαιδευτικός πρέπει να αποτελεί τον κύριο μεσολαβητή μεταξύ του τι συμβαίνει στην τάξη και την επίτευξη του στόχου της ανάπτυξης της δημιουργικότητας των μαθητών (Good, 2002; Welle-Strand & Tjeldvoll, 2003).

Έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 1998 έδειξε ότι ένας καλός εκπαιδευτικός είναι συγχρόνως φιλικός και αυστηρός, απαιτητικός αλλά και κατανοητικός, συνεπής, αντικειμενικός, χωρίς προκαταλήψεις, ευθύς, υπομονετικός, δείχνει σεβασμό και είναι μορφωμένος. Είναι φιλικός, διευθύνει την τάξη και έχει δυνατή γνώση του διδακτικού αντικειμένου του (Ida, 2017). Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός αποφεύγει τη χρήση υποτιμητικών μηνυμάτων προς τους μαθητές του, λαμβάνει αποφάσεις για να παρακινήσει τους μαθητές και ξεπερνά πιθανές παγίδες υπερβολικού αυταρχισμού και ανεκτικότητας (Gordon, 2012).

Ένας αποτελεσματικός εκπαιδευτικός είναι αυτός που κάνει τα πράγματα με το σωστό τρόπο. Σχεδιάζει το μάθημά του, προετοιμάζει και συμβάλλει στη δημιουργία ενός ευνοϊκού περιβάλλοντος μάθησης, κάνει ερωτήσεις, χρησιμοποιεί αποτελεσματικά εκπαιδευτικά υλικά ή/και μέσα και εμπλουτίζει το μάθημά του. Η αποτελεσματική διδασκαλία δεν εξαρτάται μόνο στο να γίνονται τα πράγματα σωστά. Ο εκπαιδευτικός επηρεάζει τις ζωές των μαθητών, αγγίζει τις ψυχές τους. Η Anderson (2009) υπογραμμίζει τρία κύρια συστατικά ενός αποτελεσματικού δασκάλου. Την προσωπικότητα, τη γνώση και την ικανότητα.

Σύμφωνα με έρευνα που είχε ως δείγμα διευθυντές σχολείων και όπου συλλέχθηκαν οι απόψεις τους, ένας αποτελεσματικός εκπαιδευτικός διέπεται από τα ακόλουθα 10 στοιχεία (Sági, 2006):

1. Πρέπει να συμβάλλει στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή.
2. Συμβάλλει αποτελεσματικά στην διαχείριση και την ικανοποίηση των αναγκών του κάθε μαθητή.
3. Χαρακτηρίζεται από ευελιξία και προσαρμοστικότητα σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών που απαρτίζουν την τάξη του.
4. Ανανεώνει, εμπλουτίζει και διευρύνει τις επαγγελματικές του γνώσεις και δεξιότητες.
5. Τα σχολικά αποτελέσματα των μαθητών του είναι πολύ καλά.
6. Είναι ικανός να διατηρεί την πειθαρχία εντός και εκτός της σχολικής τάξης.
7. Είναι συνεπής και τυπικός στην προετοιμασία και στα μαθήματά του.
8. Επιλύει αποτελεσματικά προβλήματα που εμφανίζονται.
9. Συνεργάζεται άριστα με τους συναδέλφους του.
10. Είναι πρόθυμος να αναλάβει πρόσθετες αρμοδιότητες.

Παρά το γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια έχει δοθεί μεγάλη προσοχή στην εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών, εντούτοις δεν υπάρχει ανάλογη έμφαση στην επιμόρφωση και την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για τη διδακτική των χαρισματικών παιδιών (Reid & Horváthová, 2016). Ο εκπαιδευτικός των χαρισματικών παιδιών αντιμετωπίζει δύσκολες λειτουργίες και εργασίες. Διδάσκει ένα απαιτητικό τμήμα χαρισματικών παιδιών, εργάζεται 6 μέρες τη βδομάδα, διδάσκει σε ένα

πρόγραμμα εμπλουτισμού, εργάζεται ένα πρωινό είτε ένα απόγευμα της βδομάδας με χαρισματικά παιδιά, ή καλείται να διδάξει ένα μόνο χαρισματικό παιδί σε μια κανονική τάξη, που είναι και η πιο συνηθισμένη περίπτωση (David, 2008). Ουσιαστικά ένας εκπαιδευτικός καλείται να διαχειριστεί πολλές καταστάσεις και περιπτώσεις παράλληλα. Τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, η επαγγελματική εμπειρία και εξειδίκευση, οι διδακτικές ικανότητες, η γνώση για την εκπαίδευση χαρισματικών παιδιών και οι ικανότητες διαχείρισης, αποτελούν κύρια χαρακτηριστικά που θα πρέπει να διέπουν έναν εκπαιδευτικό που διδάσκει χαρισματικά παιδιά (David, 2011).

Τα ακόλουθα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού είναι ωφέλιμα για την εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών αλλά και για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό (David, 2011):

- Μια θετική στάση και συμπεριφορά για την ηγεσία, τη δημιουργικότητα, την επίτευξη της παραγωγικότητας.
- Να απολαμβάνει τη διδασκαλία καινοτόμων και εφευρετικών μαθητών που τους αρέσουν οι προκλήσεις.
- Να είναι σε θέση να το παραδεχτεί τόσο στον εαυτό του όσο και στους μαθητές του όταν δεν έχει απάντηση σε όλες τις ερωτήσεις τους.
- Να έχει την τάση να μελετάει, να αναπτύσσεται και να εξελίσσεται τόσο προσωπικό όσο και ακαδημαϊκά.

Όσον αφορά τις διδακτικές ικανότητες και την επαγγελματική εμπειρία του, ο εκπαιδευτικός πρέπει να (David, 2011):

- Εξειδικεύεται στο μάθημα το οποίο διδάσκει.
- Χρησιμοποιεί ποικιλία διδακτικών μεθόδων.
- Θέλει και να μπορεί να αξιολογήσει τη μελέτη των μαθητών και τα αποτελέσματα των εργασιών τους.
- Μπορεί να δημιουργεί εκπαιδευτικά προγράμματα από το μηδέν για συγκεκριμένο αριθμό μαθητών ανάλογα με τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες.

Η γνώση για την εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών είναι απαραίτητη. Για το λόγο αυτό ο εκπαιδευτικός είναι καλό να (David, 2011):

- Μπορεί να συμβάλει στην ανατροφή των μαθητών γνωρίζοντας που να τους παραπέμψει, πχ. σε ποια εκπαιδευτικά ιδρύματα ή προγράμματα ή/και εγκαταστάσεις.
- Είναι σε θέση να αναγνωρίζει τις ασυνήθιστες ικανότητες των χαρισματικών παιδιών.
- Είναι πεπειραμένος έτσι ώστε να μπορεί να παροτρύνει τους γονείς υποψήφιων χαρισματικών παιδιών στο να επισκέπτονται έναν ειδικό για την αναγνώριση του χαρισματικού τους παιδιού.

Οι ικανότητες διαχείρισης της εκπαίδευσης χαρισματικών μαθητών είναι εφικτή με τους πιο κάτω τρόπους και όχι μόνο (David, 2011):

- Διοργάνωση δραστηριοτήτων εμπλουτισμού τόσο για μαθητές όσο και για εκπαιδευτικούς.
- Νέες και καινοτόμες δραστηριότητες ή/και εκπαιδευτικό υλικό.
- Αποτελεσματική δημιουργία ενός ολοκληρωμένου αναλυτικού προγράμματος για χαρισματικούς μαθητές (με συνδυασμό μαθημάτων τόσο εντός της γενικής τάξης με μη χαρισματικούς μαθητές όσο και μαθήματα εμπλουτισμού μόνο για χαρισματικούς μαθητές).

5.2 Χαρισματικά παιδιά εντός της γενικής σχολικής τάξης

Ένα χαρισματικό παιδί έχει να αντιμετωπίσει μια σειρά προκλήσεων εντός μιας κανονικής τάξης. Το ίδιο ισχύει και για τους εκπαιδευτικούς. Αναμφίβολα, τα χαρισματικά παιδιά αποτελούν μία από τις σημαντικότερες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί εντός των γενικών σχολικών τάξεων αφού καλούνται να παρέχουν κατάλληλα και επαρκή αναλυτικά προγράμματα για να ικανοποιήσουν τις ανάγκες ενός πληθυσμού μαθητών που χαρακτηρίζεται από διαφορετικότητα (Tarver & Curry, 1989).

Οι κύριες πιθανές διαφορές των χαρισματικών μαθητών σε σχέση με τους συμμαθητές τους, βρίσκονται στον ρυθμό με τον οποίο μαθαίνουν, στον βαθμό και το βάθος της κατανόησής τους αλλά και στα ενδιαφέροντα που έχουν (Maker, 1982). Όσο αφορά τις βασικές δεξιότητες, οι χαρισματικοί μαθητές βρίσκονται πολλά βήματα μπροστά από τους συνομηλίκους τους (Feldhusen, 1989). Μαθαίνουν γρηγορότερα σε

σύγκριση με τον μέσο μαθητή. Διέπονται από εμπειρία στην μελέτη εξαιτίας του μεγάλου αριθμού βιβλίων και θεωριών που έχουν διαβάσει, και στην κατανόηση σύνθετων εννοιών και υλικού που συχνά χαρακτηρίζεται από αφηρημάδα και φαντασία. Οι λεκτικές τους ικανότητες είναι υψηλές και έχουν ανεπτυγμένη τη δεξιότητα της κριτικής σκέψης.

Η αναγνώριση ή η επισήμανση (αλλιώς ταμπέλα) της χαρισματικότητας οδηγεί, σε μεγάλο βαθμό, τους ενήλικες και γενικά τον περίγυρο ενός χαρισματικού παιδιού να θέτουν τρομακτικά υψηλές προσδοκίες (Berlin, 2009). Όλες αυτές οι προσδοκίες και οι πιέσεις από τον περίγυρο «φορτώνονται» στις πλάτες του παιδιού, ενισχύονται την έξαρση της φοβίας για τυχόν αποτυχία και την ενίσχυση του άγχους. Από πλευράς των χαρισματικών μαθητών, η επισήμανσή τους ως χαρισματικά, επιφυλάσσει πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα (Berlin, 2009).

Ένα από τα μειονεκτήματα είναι ο εκφοβισμός τόσο εντός όσο και εκτός της σχολικής τάξης. Ο εκφοβισμός διακρίνεται από τρία στοιχεία: την επιθετική συμπεριφορά ή σκόπιμη πρόκληση ψυχικής δυσφορίας, έχει συνεχιζόμενο χαρακτήρα για μεγάλο χρονικό διάστημα και χαρακτηρίζεται από μια ανισότητα και ασυμμετρία στη δύναμη των δύο ή/και περισσότερων εμπλεκόμενων μερών (O'Leary, 1999). Ο εκφοβισμός έχει εχθρική πρόθεση ως προς το θύμα (Craig & Pepler, 2003).

Σε έρευνα των Cross et al (2003) χαρισματικά παιδιά μίλησαν για καταστάσεις όπου βίωσαν το συναίσθημα της ντροπής όταν ο εκπαιδευτικός έκανε αναφορά στην χαρισματικότητα που τα χαρακτηρίζει, δίνοντάς τους ως παράδειγμα προς μίμηση στους συμμαθητές τους εντός του μαθήματος σε μια γενική σχολική τάξη. Ακολούθως, οι ίδιοι μαθητές περιέγραψαν τα αρνητικά συναισθήματα τους όταν οι συμμαθητές τους, τους χλεύαζαν για το γεγονός ότι είναι διαφορετικοί από τους υπόλοιπους. Στην ίδια έρευνα, εκφράστηκε και η κατάσταση αναστάτωσης στην οποία βρίσκονται χαρισματικοί μαθητές όταν οι εκπαιδευτικοί τους εκφράζουν την απογοήτευσή τους λόγω της βαθμολογίας τους σε ένα διαγώνισμα ή ένα δοκίμιο. Η δημόσια έμφαση της ταμπέλας της χαρισματικότητας συχνά οδηγεί τους χαρισματικούς μαθητές να βιώνουν την απογοήτευση και να νιώθουν αποτυχημένοι όταν απαντούν λανθασμένα μια ερώτηση ενώπιον της υπόλοιπης τάξης (Cross et al., 2003).

Για την αντιμετώπιση των πιο πάνω προκλήσεων ο ρόλος του εκπαιδευτικού κρίνεται ιδιαίτερης σημασίας. Για τη διδασκαλία των χαρισματικών παιδιών είναι σημαντικό οι

εκπαιδευτικοί να προσπαθήσουν να μπουν στη θέση των παιδιών, να νιώσουν τους μαθητές, να εξετάσουν τις εμπειρίες που βιώνουν τα χαρισματικά παιδιά, τον τρόπο με τον οποίο αναπτύσσουν την ταυτότητα και την προσωπικότητά τους και το πώς βιώνουν την σχολική εμπειρία τους (Coleman, Micko & Cross, 2015).

Ιδιαίτερης σημασίας είναι η εξαγωγή του συμπεράσματος του Coleman (2011) για την εμπειρία ενός χαρισματικού μαθητή σε μια γενική σχολική τάξη όπου «η υψηλή ακαδημαϊκή ανάπτυξη συγκρούεται με το βαρετό, αργό, όσον αφορά τη μετάδοση γνώσεων, και μη περιπετειώδες αναλυτικό πρόγραμμα».

Σε έρευνα των Peine & Coleman (2010) ο Mitzi, χαρισματικός μαθητής της 1ης τάξης του δημοτικού ανέφερε πως ήδη γνωρίζει όλα τα μαθηματικά και λεκτικά προβλήματα που τους δίνει η δασκάλα στην τάξη. Στην ίδια έρευνα, η Cathy, μαθήτρια της 2ας γυμνασίου αναφέρει ότι τις περισσότερες φορές λαμβάνει γρήγορα της πληροφορίες που προσπαθεί η δασκάλα να τους μεταδώσει, ενώ οι συμμαθητές της προσπαθούν ακόμη να αντιληφθούν τι είχε πει η δασκάλα (Peine & Coleman, 2010). Παρατηρείται ότι οι μαθητές προσπαθούν μόνοι τους να εφαρμόσουν στρατηγικές για να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού εντός της γενικής σχολικής τάξης. Ο David, μαθητής της 1ης γυμνασίου, αναφέρει ότι κάθεται στην τάξη και προσπαθεί να δει αν θα ακούσει από τη δασκάλα ή/και τους συμμαθητές του κάτι που ήδη δε γνωρίζει. Ορισμένες φορές διαβάζει τα επόμενα κεφάλαια ή διαβάζει τυχαίες σελίδες του βιβλίου (Peine & Coleman, 2010). Μέσα από το παράδειγμα του David φαίνεται ότι και οι ίδιοι οι χαρισματικοί μαθητές προσπαθούν να βρουν τρόπους και πρακτικές για να μην βαριούνται εντός της σχολικής τάξης και παράλληλα να αποκομίζουν νέες γνώσεις.

Συνοπτικά, μερικές από τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι χαρισματικοί μαθητές εντός της γενικής σχολικής τάξης συμπεριλαμβάνουν:

- 1.) Τη στοχοποίηση και την «ταμπέλα» της χαρισματικότητας εκ μέρους των εκπαιδευτικών ή άλλων εργαζομένων εντός της σχολικής μονάδας που δημιουργεί άγχος και φοβίες στους χαρισματικούς μαθητές.
- 2.) Τον εκφοβισμό από τους συμμαθητές τους εξαιτίας της διαφορετικότητάς τους.
- 3.) Σε ορισμένες περιπτώσεις τη μη κατανόηση εκ μέρους των εκπαιδευτικών ως προς τις ανάγκες των χαρισματικών μαθητών.

4.) Το βαρετό και όχι προσαρμοσμένο στις ακαδημαϊκές τους ανάγκες σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα.

5.3 Συμπεριφορά και αρνητικό-θετικό περιβάλλον σχολικής τάξης

Οι εκπαιδευτικοί που έχουν την ικανότητα να κατανοήσουν και να ικανοποιήσουν τις συναισθηματικές και κοινωνικές ανάγκες των μαθητών τους, είναι σε θέση να δημιουργήσουν ένα αποτελεσματικό και θετικό περιβάλλον εντός της σχολική τάξης (Ozorio, 2014). Τονίζοντας τις θετικές συμπεριφορές και στάσεις των μαθητών, θα είναι πιο εύκολο να δημιουργηθεί ένα θετικό και παραγωγικό περιβάλλον. Ο έπαινος συμβάλει στην βελτίωση της συμπεριφοράς του ατόμου εντός της σχολικής τάξης (Ozorio, 2014).

Όταν υπάρχει ένα θετικό περιβάλλον παρατηρούνται οι ακόλουθες συνήθειες και συμπεριφορές από τους χαρισματικούς μαθητές (Tarver & Curry, 1989):

- Η ανάπτυξη της κριτικής και ανεξάρτητης σκέψης, η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, η έκφραση αυθεντικών απόψεων.
- Η ενίσχυση της περιέργειας και της θέλησης για περαιτέρω μάθηση.
- Υπάρχει η επιθυμία για μελέτη και εκμάθηση περίπλοκων γνώσεων.
- Υπάρχει παρακίνηση για διεύρυνση των ενδοσχολικών και εξωσχολικών δραστηριοτήτων στις οποίες συμμετέχουν.
- Επίτευξη ασυνήθιστων ακαδημαϊκών επιτευγμάτων.
- Πρόωρη διδασκαλία μαθηματικών υψηλού επιπέδου.
- Υπερβολικό ενδιαφέρον για παγκόσμια ζητήματα.
- Ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων με ευκολία.

Όταν υπάρχει αρνητικό περιβάλλον εντός μιας σχολικής τάξης παρατηρούνται οι ακόλουθες συνήθειες και συμπεριφορές από τους χαρισματικούς μαθητές (Tarver & Curry, 1989):

- Μπορεί να υποφέρουν από απαξίωση και να νιώθουν περιθωριοποιημένοι από τους συμμαθητές τους.

- Διαταράσσουν την τάξη όταν ολοκληρώσουν την εργασία που τους έχει ανατεθεί.
- Ρωτούν ερωτήσεις άσχετες με τη θεματική που διδάσκονται.
- Αποσπάται η προσοχή τους και διηγούνται ανέκδοτα.
- Υπερβάλλουν για τις ικανότητες και τις δεξιότητές τους.
- Αφήνουν εργασίες ανολοκλήρωτες.
- Ασκούν έντονη κριτική στον εαυτό τους ή/και τους συμμαθητές του.

Φθάνουμε στο συμπέρασμα ότι δε μπορεί να επικρατήσει θετικό κλίμα εντός της σχολικής τάξης εάν δεν υπάρχει πειθαρχία και τάξη, όπου οι μαθητές θα εργάζονται έχοντας κίνητρο για να μάθουν. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι θετικοί για να δημιουργήσουν ένα θετικό περιβάλλον στην τάξη. Όταν ένας εκπαιδευτικός επαινεί τη θετική και παραγωγική συμπεριφορά, οι μαθητές θα συνεχίσουν να επιδεικνύουν αυτές τις συμπεριφορές για να συνεχίσουν να λαμβάνουν την αναγνώριση και τον έπαινο. (Ozorio, 2014).

5.4 Διαφοροποιημένη προσέγγιση διδασκαλίας

«Αν το παιδί δεν μπορεί να μάθει με τον τρόπο που το διδάσκουμε, τότε πρέπει να το διδάξουμε με τον τρόπο που μπορεί να μάθει» είχε πει χαρακτηριστικά η Ιταλίδα παιδαγωγός, ιατρός και φιλόσοφος Μαρία Μοντεσσόρι. Τα λεγόμενά της Μοντεσσόρι σχετικά με τον τρόπο διδασκαλίας, δίνουν την κατεύθυνση ως προς την πιο κατάλληλη μέθοδο διδασκαλίας των χαρισματικών παιδιών.

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί μια παιδαγωγική προσέγγιση στη διδασκαλία και τη μάθηση που απευθύνεται σε μαθητές διαφορετικών επιπέδων ετοιμότητας ως προς τη μάθηση, ενδιαφερόντων και τρόπων μάθησης εντός της ίδιας σχολικής τάξης (Stradling & Saunders, 1993; Tomlinson et al., 2003). Σύμφωνα με αναφορά των Stradling και Saunders (1993) στη σχετική βιβλιογραφία, η διαφοροποιημένη διδασκαλία ορίζεται ως «η διαδικασία αντιστοίχισης των μαθησιακών στόχων, των καθηκόντων, των δραστηριοτήτων, των πόρων, της μαθησιακής υποστήριξης στις εκπαιδευτικές ανάγκες, τους μαθησιακούς τρόπους μάθησης των μαθητών».

Όσο αφορά το ερώτημα που τίθεται αν η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι περισσότερο ποιοτική ή ποσοτική μέθοδος, η απάντηση είναι ότι αποτελεί περισσότερο ποιοτική παρά ποσοτική αφού δε δίνεται σε ορισμένους μαθητές περισσότερος φόρτος εργασίας από ότι σε άλλους. Αντιθέτως, ο φόρτος εργασίας που δίνεται σε κάθε μαθητή προσαρμόζεται στις ανάγκες του (Κουτσελίνη & Πυργιωτάκης, 2015).

Οι εκπαιδευτικοί μέσω της διαφοροποιημένης διδασκαλίας μπορούν (Tomlinson, 2000):

α.) Να «προκαλέσουν» όλα τα είδη μαθητών ανάλογα με το επίπεδο δυσκολίας στο οποίο μπορούν να ανταποκριθούν.

β.) Να μεταβάλουν το βαθμό δυσκολίας στη διδασκαλία της γνώσης που μεταλαμπαδεύουν στους μαθητές τους.

γ.) Να διαφοροποιήσουν τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές εργάζονται εντός της σχολικής τάξης προσφέροντας μια ποικιλία επιλογών.

Ο κυριότερος σκοπός της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι η μεγιστοποίηση της ανάπτυξης και της ατομικής επιτυχίας του κάθε μαθητή μέσω της άμεσης και εύστοχης μετάδοσης γνώσεων και ανάπτυξης δεξιοτήτων στο πλαίσιο κάθε μαθήματος. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία, ως μαθησιακή μέθοδος και διαδικασία, συμβάλει στην παροχή βοήθειας στις ανάγκες του κάθε μαθητή για μια συγκεκριμένη στιγμή της σχολικής του ζωής.

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία βασίζεται σε μια σειρά πεπτοιθήσεων:

α.) Οι μαθητές που βρίσκονται στην ίδια ηλικιακή ομάδα διαφέρουν στην ετοιμότητα μάθησης, στις εμπειρίες και βιώνουν διαφορετικές συνθήκες ζωής.

β.) Οι διαφορές μεταξύ των μαθητών είναι σημαντικές αρκετά έτσι ώστε να έχουν ψηλό βαθμό επιρροής στο τι μαθαίνει ο μαθητής, τον ρυθμό μάθησής του και την ανάγκη βοήθειας και στήριξης που χρειάζεται από τους εκπαιδευτικούς του.

γ.) Οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα όταν υπάρχει άμεση συσχέτιση μεταξύ του αναλυτικού προγράμματος με τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες ζωής τους.

δ.) Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να επιχειρούν την μεγιστοποίηση της μάθησης του κάθε μαθητή.

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αντιπροσωπεύει τη νέα «ενσάρκωση» των σχολικών προσπαθειών για την κάλυψη των αναγκών ενός ποικιλόμορφου μαθητικού πληθυσμού. Ένα από τα πιο γνωστά μοντέλα διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι το μοντέλο του Tomlinson (2003). Το συγκεκριμένο μοντέλο διαφοροποίησης προτείνει στους εκπαιδευτικούς να τροποποιούν το περιεχόμενο, τη διαδικασία ή τα υλικά που έχουν διαθέσιμα έτσι ώστε να μπορούν να ικανοποιήσουν τις ποικίλες ανάγκες των μαθητών εντός της σχολικής τάξης. Υπογραμμίζεται ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί σαφώς μια απαραίτητη μέθοδο για εφαρμογή έχοντας υπόψη την τάση αύξησης της ποικιλομορφίας εντός της σχολικής τάξης (Tomlinson, 2003).

Για να καταστεί δυνατή η διαφοροποιημένη διδασκαλία οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ακολουθήσουν μια προτεινόμενη σειρά κατευθυντήριων συμβουλών (Tomlinson & Moon, 2013):

1. Ο εκπαιδευτικός θα ήταν ωφέλιμο να δώσει έμφαση τόσο στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης όσο και στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας των μαθητών όταν θέτει τους μαθησιακούς στόχους κατά τον σχεδιασμό του πλάνου μαθήματος. Για παράδειγμα, μια εργασία ή μια δραστηριότητα ή οι διαδικασίες που θα ακολουθήσει ο μαθητής, να μπορούν να χαρακτηριστούν ενεργητικές και αποτελεσματικές εάν απαιτούν από τον μαθητή να κατανοήσει και να εφαρμόσει το νόημα του υλικού στο οποίο διδάσκεται. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να παραμένουν ενεργοί ακροατές και θεατές για να μπορούν να κατανοήσουν πότε ένας μαθητής χρειάζεται περισσότερη υποστήριξη ή/και πότε ένας μαθητής ή μια ομάδα μαθητών χρειάζονται παρακίνηση μέσω της δημιουργίας σχετικών κινήτρων. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να ενισχύει με επιπρόσθετο υλικό όσους μαθητές το χρειάζονται.

2. Η δέσμευση όλων των μαθητών είναι ουσιώδους σημασίας. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αγωνίζονται καθημερινά και να προσφέρουν εκπαιδευτικές υπηρεσίες οι οποίες να παρακινούν τους μαθητές εντός της σχολικής τάξης. Με άλλα λόγια, ένα ολόκληρο μάθημα δεν πρέπει να αποτελείται σε μεγάλο βαθμό από πρακτικό ή θεωρητικό κομμάτι αλλά από ένα ευρύ συνδυασμό δραστηριοτήτων και ασκήσεων που να μην έχει μόνο μια συγκεκριμένη δομή αλλά να συνδυάζει ποικιλία εργαλείων και τρόπους μάθησης.

3. Η ύπαρξη μιας ισορροπίας μεταξύ των εργασιών που ανατίθενται από τον εκπαιδευτικό και τον αριθμό των δραστηριοτήτων που επιλέγονται από τον μαθητή θα

συμβάλει στην ομαλή εφαρμογή μιας άριστης εφαρμογής της διαφοροποιημένης προσέγγισης διδασκαλίας. Αυτή η ισορροπία σίγουρα θα διαφέρει από τμήμα σε τμήμα και μεταξύ των διαφόρων ομάδων μαθητών που ο εκπαιδευτικός διδάσκει για ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να σιγουρευτεί πως οι μαθητές δεν βαρυνονται από μεγάλο αριθμό εργασιών για το σπίτι αλλά ούτε και κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Τονίζεται ότι η διαφοροποιημένη προσέγγιση δεν αποτελεί μια απλή στρατηγική ή ένα σύνολο τεχνικών που εφαρμόζονται τυχαία χωρίς προγραμματισμό (Dewhurst, 1996). Αποτελεί μια παιδαγωγική προσέγγιση που έχει στο επίκεντρό της τη μοναδικότητα και την ετερότητα του κάθε μαθητή (Tomlinson, 2001). Ο Αργυρόπουλος (2013) αναφέρει ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία ανταποκρίνεται στα μαθησιακά αιτήματα της εποχής, δηλαδή με απλά λόγια στο σεβασμό των αναγκών και των ιδιαιτεροτήτων του κάθε μαθητή.

Συνεπώς, η διαφοροποιημένη προσέγγιση διδασκαλίας μπορεί να αποτελέσει μια από τις μεθόδους που θα χρησιμοποιηθεί για τη διδασκαλία των χαρισματικών μαθητών εντός της γενικής σχολικής τάξης χωρίς να σημαίνει ότι ο χαρισματικός μαθητής θα βαρυνεται από εργασίες για το σπίτι αλλά παιδαγωγικά θα προσεγγίζεται ως προς τη μοναδικότητά του.

6. Εκπαιδευτικά Συστήματα στην Ευρώπη

Στην παρούσα υποενότητα θα αναλυθούν επιγραμματικά τα εκπαιδευτικά συστήματα για την εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών στο Ηνωμένο Βασίλειο, στην Αυστρία, στην Ισπανία και στην Ελλάδα.

Η κάθε χώρα έχει το δικό της εκπαιδευτικό σύστημα. Πιο συγκεκριμένα, το Υπουργείο Παιδείας κάθε χώρας μπορεί να χρησιμοποιεί διαφορετικές μεθόδους εκπαίδευσης μέσω του Τμήματος Ειδικής Αγωγής αφού όπως έχει προαναφερθεί τα χαρισματικά παιδιά αποτελούν μια από τις ομάδες μαθητών που εντάσσονται στην Ειδική Αγωγή. Στις μέρες μας η εκπαίδευση χαρισματικών παιδιών διαφέρει σημαντικά από χώρα σε χώρα (Boettger, 2015).

Ηνωμένο Βασίλειο

Το 2010, περίπου 820.000 παιδιά αναγνωρίστηκαν ως χαρισματικά ή ταλαντούχα (Loft & Danenchi, 2020). Σκοπός του εκπαιδευτικού συστήματος του Ηνωμένου Βασιλείου είναι η παροχή της κατάλληλης εκπαίδευσης σε όλους τους μαθητές χωρίς καμία εξαίρεση, δίνοντας ίσες ευκαιρίες. Συνεπώς, για τους αρμόδιους φορείς του Ηνωμένου Βασιλείου, η εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών είναι μέρος του ευρύτερου τομέα εκπαίδευσης. Στο Ηνωμένο Βασίλειο, η προσέγγιση της εκπαίδευσης των χαρισματικών παιδιών είναι ολιστική και δεν αποκλείει κανένα χαρισματικό μαθητή. Σε κάθε σχολείο της Αγγλίας υπάρχουν κατά μέσο όρο 5-10% ταλαντούχοι και χαρισματικοί μαθητές. Στην Ουαλία αντί του όρου «χαρισματικός μαθητής» χρησιμοποιείται ο όρος «περισσότερο ικανός μαθητής». Πάνω από 20% των μαθητών θεωρούνται «περισσότερο ικανοί» και «ταλαντούχοι» στην Ουαλία.

Όσο αφορά τα χαρισματικά παιδιά υπάρχει εισήγηση για επιπρόσθετη ενίσχυση εντός της τάξης και η παροχή της ευκαιρίας για ανεξάρτητη μάθηση του χαρισματικού μαθητή (Loft & Danenchi, 2020). Έρευνα του Πανεπιστημίου Brunel (2010) οδήγησε τους ερευνητές στο εξής αποτέλεσμα: 10% των διευθυντών σχολείων και σχολικών συμβούλων διαπίστωσαν ότι γύρω στο 50% των χαρισματικών ή ταλαντούχων μαθητών εντός της σχολικής τάξης δεν γνώριζαν ότι ήταν είτε χαρισματικοί είτε ταλαντούχοι (Loft & Danenchi, 2020).

Αυστρία

Στην Αυστρία η εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών ξεκίνησε το 1962 όπου αναφέρθηκε και σαν όρος για πρώτη φορά. Τη δεκαετία του 1970 τα χαρισματικά παιδιά είχαν δικαίωμα να παρακάμπτουν τάξεις. Η πρόωγη εισαγωγή στην υποχρεωτική εκπαίδευση για τα χαρισματικά παιδιά, επιτράπηκε το 2006 (Weilguny, 2006).

Όλα τα σχολεία, σύμφωνα με εγκύκλιο που έλαβαν στο παρελθόν, υποχρεούνται να ενισχύσουν και να μεγιστοποιήσουν τη χαρισματικότητα και τα ταλέντα των μαθητών. Οι βασικές αρχές για την προώθηση της εκπαίδευσης των χαρισματικών μαθητών επικεντρώνεται στα δυνατά σημεία και στα ενδιαφέροντα τους. Στην Αυστρία τα χαρισματικά παιδιά μπορούν παρακάμψουν την υποχρεωτική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια φοίτηση τους και να εισαχθούν σε πανεπιστημιακά ιδρύματα ασχέτως της ηλικίας τους.

Αρκετοί νόμοι έχουν ψηφιστεί στην Αυστρία για να διευκολύνουν την προώθηση της χαρισματικότητας και της αριστείας (Resch, 2014). Το 2012, το Αυστριακό Κέντρο Έρευνας και Στήριξης για Χαρισματικούς και Ταλαντούχους μαθητές ξεκίνησε να προσφέρει σε νηπιαγωγούς της Προδημοτικής βαθμίδας ένα ετήσιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για την προώθηση των χαρισματικών και ταλαντούχων παιδιών. Στο εν λόγω πρόγραμμα συμμετείχαν 40 νηπιαγωγοί. Το πρόγραμμα επαναλειτούργησε με επιτυχία τον Φεβρουάριο του 2014 (Resch, 2014).

Το Αυστριακό Κέντρο Έρευνας και Στήριξης για Χαρισματικούς και Ταλαντούχους μαθητές προέβη στην έκδοση και συγγραφή βιβλίου με καλές πρακτικές για την εκπαίδευση χαρισματικών και ταλαντούχων παιδιών, άρθρων και άλλου προωθητικού υλικού που θα συμβάλλει στην ενημέρωση του κοινού για τη χαρισματικότητα και τα ταλέντα (Resch, 2014).

Η Αυστρία ακολουθεί με συνέπεια μια συστηματική στρατηγική (Resch, 2014). Σοβαρά αισθητή όμως είναι η απουσία σχολικών ψυχολόγων για τη διάγνωση και τη συμβουλευτική των χαρισματικών μαθητών. Στη παρούσα χρονική περίοδο, ένας σχολικός ψυχολόγος είναι υπεύθυνος για 10,000 μαθητές στα αυστριακά σχολεία. Μερικές από τις δραστηριότητες του σχολικού ψυχολόγου στα αυστριακά σχολεία είναι η παροχή υπηρεσιών επαγγελματικού προσανατολισμού, η ενθάρρυνση των μαθητών, η διάγνωση και αντιμετώπιση βίαιων συμπεριφορών και ειδικών

μαθησιακών δυσκολιών όπως είναι η δυσλεξία (Resch, 2014). Στα νηπιαγωγεία και στα πανεπιστήμια δεν υπάρχει καμία δομή ή τμήμα υποστήριξης και συμβουλευτικής (Resch).

Ισπανία

Στο ισπανικό εκπαιδευτικό σύστημα τα χαρισματικά παιδιά θεωρούνται μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η παρακολούθηση μαθημάτων σε μεγαλύτερες τάξεις, η παράκαμψη τάξεων και η προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος είναι πιθανά, σύμφωνα με εγκύκλιο του Υπουργείου Παιδείας, αλλά σπάνια φαινόμενα. Δεν υπάρχουν εργαλεία για την αναγνώριση των χαρισματικών παιδιών εντός του σχολικού πλαισίου. Παρατηρείται ότι οι χαρισματικοί μαθητές συμμετέχουν συχνά σε διαγωνισμούς που διοργανώνονται αποκλειστικά και μόνο για χαρισματικούς μαθητές.

Ελλάδα

Σε άλλες χώρες, το εκπαιδευτικό σύστημα ήδη έχει δημιουργήσει και εφαρμόσει στρατηγικές για την παροχή υπηρεσιών ειδικής εκπαίδευσης για την ικανοποίηση των αναγκών των χαρισματικών μαθητών. Παρόλα αυτά, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν έχει καθιερώσει δομές και στρατηγικές για την παροχή εκπαίδευσης για τους μαθητές που χαρακτηρίζονται από χαρισματικότητα. Στα κανονικά σχολεία υπάρχουν ειδικά μαθήματα ένταξης όπου οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής εκπαιδεύουν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά όχι τα χαρισματικά παιδιά (Polyzoroulou, Kokaridas & Patsiaouras, 2014). Στην Ελλάδα, η έννοια της χαρισματικότητας αποτελεί μια νέα ιδέα, καθώς οι εκπαιδευτικοί δεν φαίνεται να έχουν ιδιαίτερες γνώσεις, πληροφορίες ή κατάρτιση (Polyzoroulou, Kokaridas & Patsiaouras, 2014).

Έρευνα των Polyzoroulou, Kokaridas και Patsiaouras (2014) εξέτασε τη στάση των εκπαιδευτικών όσο αφορά την εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών στην Ελλάδα. Στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί δεν στήριξαν την ιδέα της διδασκαλίας των χαρισματικών μαθητών στην ίδια τάξη μαζί με τους συμμαθητές τους. Οι καθηγητές φυσικής αγωγής τείνουν να πιστεύουν ότι οι χαρισματικοί μαθητές είναι συνήθως πνευματικά χαρισματικοί και όχι σε ό,τι αφορά τα αθλήματα. Οι εκπαιδευτικοί με ελάχιστα χρόνια εργασιακής εμπειρίας πιστεύουν ότι οι χαρισματικοί μαθητές πρέπει να αποτελούν μέλη μιας τάξης αποκλειστικά για χαρισματικούς μαθητές. Σε αντίθεση, οι πιο έμπειροι καθηγητές δεν πιστεύουν το ίδιο. Σύμφωνα με τους Portesova et al.

(2011) φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν εργασιακή εμπειρία διατηρούν μια πιο θετική στάση και συμπεριφορά ως προς την αξιολόγηση και την εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών (Megay & Morley, 2006).

Φαίνεται ότι χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης δεν έχουν αναπτύξει ένα ενιαίο εκπαιδευτικό σύστημα για την εκπαίδευση και την υποστήριξη των χαρισματικών μαθητών (Sekowski & Łubianka, 2015). Παρόλο που στη νομοθεσία της κάθε χώρας συμπεριλαμβάνεται η ομάδα των χαρισματικών παιδιών, αυτό σε καμία περίπτωση δε σημαίνει ότι οι μαθητές συμπεριλαμβάνονται στην κατηγορία ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Sekowski & Łubianka, 2015).

6.1 Δάσκαλοι, δημοτικά σχολεία της Φινλανδίας και τα χαρισματικά παιδιά

Οι Laine και Tirri (2016) διερεύνησαν πώς οι δάσκαλοι στα φινλανδικά δημοτικά σχολεία καταφέρνουν να ικανοποιήσουν τις ανάγκες των χαρισματικών μαθητών τους. Διαπιστώθηκε ότι σε πολύ μεγάλο βαθμό οι δάσκαλοι ανέφεραν τη χρήση πρακτικών διαφοροποίησης στη διδασκαλία με χαρισματικούς μαθητές. Συνεπώς, εξάγεται το συμπέρασμα ότι η πλειονότητα των δασκάλων στα φινλανδικά δημοτικά σχολεία βλέπει τους χαρισματικούς μαθητές ως μια ομάδα μαθητών η οποία χρειάζεται διαφοροποιημένη εκπαιδευτική προσέγγιση. Προηγούμενες έρευνες στο παρελθόν είχαν δείξει διαφορετικά αποτελέσματα. Συγκεκριμένα, οι έρευνες υποστήριζαν ότι οι χαρισματικοί μαθητές δεν μπορούν να συμπεριληφθούν σε ομάδες μαθητών οι οποίες χρειάζονται διαφοροποιημένη προσέγγιση (Hertberg-Davis, 2009).

Η διαφοροποιημένη προσέγγιση για τη διδασκαλία των χαρισματικών παιδιών στα φινλανδικά δημοτικά σχολεία συμπεριλαμβάνει ειδικές εργασίες και υλικό ανάλογο με τις εκπαιδευτικές ανάγκες τους. Πολλοί δάσκαλοι παρατήρησαν την ανάγκη των χαρισματικών παιδιών για περισσότερες προκλήσεις και πιο απαιτητικές εργασίες στην σχολική τάξη. Σημειώνεται ότι η πρόκληση κρίνεται ως απαραίτητη και γνωστή ανάγκη για τους χαρισματικούς μαθητές (Phillips & Lindsey, 2006; Rogers, 2007).

Στην έρευνα των Laine και Tirri (2016) πολλοί από τους δασκάλους που συμμετείχαν στο ερευνητικό έργο περιέγραψαν επίσης ότι δίνουν επιπλέον δουλειά και αναθέτουν τον ρόλο του βοηθού του δασκάλου στους χαρισματικούς μαθητές. Οι δάσκαλοι εξέφρασαν την ανησυχία τους ως προς τη χρήση του εργαλείου των φύλλων εργασίας και την ανταπόκριση των χαρισματικών μαθητών, η οποία συνήθως είναι η βαρεμάρα.

Ένα από τα συμπεράσματα της έρευνας των Laine και Tirri (2016) είναι ότι παρά το γεγονός ότι οι δάσκαλοι γνώριζαν ότι η διαφοροποιημένη εκπαιδευτική προσέγγιση είναι η πιο κατάλληλη για τους χαρισματικούς μαθητές, οι ίδιοι δεν λαμβάνουν την απαραίτητη επιμόρφωση και εκπαίδευση για να καταφέρουν να ικανοποιήσουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες των χαρισματικών μαθητών. Για τον λόγο αυτό, οι δάσκαλοι στα φινλανδικά δημοτικά σχολεία δεν βρίσκονται στην κατάλληλη θέση έτσι ώστε να χρησιμοποιήσουν τις πρακτικές που καταγράφονται στη βιβλιογραφία σχετικά με την διαπαιδαγώγηση των χαρισματικών μαθητών. Από πλευράς των δασκάλων υπάρχει τόσο η θέληση όσο και η επιθυμία για περισσότερη γνώση σχετικά με την χαρισματικότητα και την εκπαίδευση χαρισματικών μαθητών.

Βλέποντας τη μεγάλη εικόνα, η παροχή αποτελεσματικής διαφοροποιημένης εκπαίδευσης στους χαρισματικούς μαθητές αποτελεί μια μορφή ισότητας στην εκπαίδευση.

Η παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση πραγματοποιείται όταν οι μαθητές λαμβάνουν εργασίες και οδηγίες από τους δασκάλους τους, ανάλογες με τα ενδιαφέροντα, το ακαδημαϊκό τους επίπεδο και τις μαθησιακές προτιμήσεις τους. Μόνο τότε οι μαθητές μπορούν να εξελιχθούν και να μεγιστοποιήσουν την ευκαιρία για ανάπτυξη (Tomlinson et al., 2003). Έτσι, οι εκπαιδευτικοί δε θα έχουν να απαντήσουν στο ερώτημα αν «θα παρέχουν διαφοροποιημένη μέθοδο διδασκαλίας στους μαθητές που το χρειάζονται» αλλά στο ερώτημα «πώς θα το πράξουν» (Tomlinson et al., 2003).

Στα ευρήματα της έρευνας των Laine και Tirri (2016) υπογραμμίζεται πώς, στη Φινλανδία, η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αναγκών των χαρισματικών μαθητών εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον δάσκαλο. Συγκεκριμένα μια 56χρονη δασκάλα σε φινλανδικό σχολείο είπε χαρακτηριστικά σε συνέντευξή της:

«Πάντοτε δίνω μερικές εργασίες επίλυσης προβλημάτων στους μαθητές μου, έτσι ώστε οι γρήγοροι και πρόθυμοι μαθητές να μπορούν να τις ολοκληρώσουν στο τέλος του μαθήματος. Κάθε μαθητής έχει το δικό του σημειωματάριο, όπου μπορεί να γράψει τα δικά τους αποτελέσματα (λύνοντας τα προβλήματα) στο τέλος του μαθήματος ή στο σπίτι» (Laine και Tirri, 2016).

7. Εκπαιδευτικές Πρακτικές

Η σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα δείχνει ότι η πλειονότητα των μαθητών που χαρακτηρίζεται από χαρισματικότητα ή εντάσσεται στην κατηγορία των ταλαντούχων μαθητών, ξεπερνά το 80% του χρόνου της εντός ενός κανονικού σχολικού αναλυτικού προγράμματος το οποίο προσανατολίζεται στο επίπεδο του μέσου μαθητή (Pomortseva, 2014). Σαν αποτέλεσμα, οι ιδιαίτερες ανάγκες αυτής της ομάδας μαθητών διατρέχουν τον κίνδυνο να μην αναπτυχθούν όσο η δυναμική τους θα τους επέτρεπε (Tirri & Laine, 2017).

Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί είναι καλό να παρέχουν ευκαιρίες στους χαρισματικούς μαθητές επί καθημερινής βάσεως, δίνοντας τους την ώθηση να καλλιεργήσουν τη μοναδικότητά τους και να εργαστούν σθεναρά και με πάθος εστιάζοντας στα ενδιαφέροντά τους. Σύμφωνα με έρευνα του Rogers (2002), οι χαρισματικοί μαθητές φαίνεται να προτιμούν περισσότερο το να εργάζονται μόνοι και όχι σε ομάδες, χρησιμοποιώντας τα δικά τους υλικά, τις δικές τους οδηγίες για μια εργασία που έχουν να ολοκληρώσουν. Κατά τη φοίτησή τους στο δημοτικό σχολείο, το να εργάζονται ατομικά συμβάλλει στην ανάπτυξη της αυτονομίας, στην ανάπτυξη της ικανότητας αναγνώρισης και εστίασης σε ένα θέμα, την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας. Όλα αυτά αποτελούν θετικά αποτελέσματα της ατομικής εργασίας και αυτοσυγκέντρωσής τους. Σημειώνεται πως καμία βελτίωση στη συνολική εικόνα της ακαδημαϊκής τους απόδοσης δεν έχει παρατηρηθεί ως αποτέλεσμα του να μην εργάζονται σε ομάδες (Pentelbury, 2000).

Είναι απαραίτητη η ύπαρξη πρόσβασης σε πρόσθετο εκπαιδευτικό υλικό για τους εκπαιδευτικούς επιτρέποντάς τους με αυτό τον τρόπο να καλύψουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες των χαρισματικών μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, τα αναλυτικά προγράμματα πρέπει να είναι κατάλληλα και να συμβαδίζουν με τις εκπαιδευτικές πρακτικές που χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία των χαρισματικών μαθητών. Επίσης, τα αναλυτικά προγράμματα πρέπει να εμπλουτίζονται χωρίς να αποκλείουν και να περιθωριοποιούν κανένα παιδί. Κατά τον προγραμματισμό και την προετοιμασία του εκπαιδευτικού είναι αναγκαίο να λαμβάνονται υπόψη όλα τα επίπεδα μαθητών εντός της γενικής σχολικής τάξης.

Εξίσου σημαντικό θεωρείται το εκπαιδευτικό προσωπικό να έχει πρόσβαση σε εξειδικευμένη εκπαίδευση και επιμόρφωση για τις καλές πρακτικές διδασκαλίας των

χαρισματικών παιδιών αλλά και για άλλες σχετικές θεματικές. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι σε θέση, έπειτα από εξειδικευμένη επιμόρφωση που θα τους προσφερθεί, να μπορούν χρησιμοποιώντας αποτελεσματικές τεχνικές να εντοπίσουν τους χαρισματικούς μαθητές σε μία γενική σχολική τάξη (Virgolim, 2007).

Εντός της γενικής σχολικής τάξης ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να εφαρμόζει την εκπαιδευτική πρακτική του εμπλουτισμού, παρέχοντας τη μέγιστη βοήθεια που μπορεί σε κάθε χαρισματικό μαθητή. Σημαντική είναι και η άμεση επικοινωνία, συνεργασία και ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού με τον σχολικό σύμβουλο ή/και τον ειδικό παιδαγωγό – ψυχολόγο του παιδιού. Μαζί μπορούν να τροποποιούν το αναλυτικό πρόγραμμα του χαρισματικού παιδιού και να συμβάλουν στην ενίσχυση της συναισθηματικότητας του. Η διαφοροποιημένη προσέγγιση διδασκαλίας αποτελεί τη διαδικασία διδασκαλίας της ίδιας ύλης σε όλους τους μαθητές εντός της σχολικής τάξης αλλά με διαφοροποιήσεις στην έκταση, στα θέματα και στο επίπεδο αφαίρεσης (Ματσαγγούρας, 2008). Το μοντέλο του εμπλουτισμού εστιάζει στο να βελτιώσει την παρεχόμενη διδασκαλία για όλους τους μαθητές μέσω δραστηριοτήτων που θα εμπλουτίσουν και τα υψηλότερα επίπεδα αφοσίωσης (Callahan et al., 2015).

Για την αποτελεσματική εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών υπάρχει άμεση ανάγκη για δραστικά μέτρα για την ενιαία εκπαίδευσή τους (Virgolim, 2007). Μερικά από τα μέτρα που εισηγείται ο Virgolim (2007) είναι τα ακόλουθα:

- Ειδική εκπαίδευση για τους εκπαιδευτικούς.
- Σχετικό υλικό βασισμένο στις ανάγκες της ομάδας των χαρισματικών παιδιών.
- Η ύπαρξη αναλυτικών προγραμμάτων για διαφορετικά επίπεδα μαθητών, τόσο για τα ιδιωτικά όσο και για τα δημόσια σχολεία.
- Μοντέρνες μέθοδοι και τεχνικές αναγνώρισης των χαρισματικών παιδιών.
- Περισσότερη διαθέσιμη βιβλιογραφία σχετικά με τα χαρισματικά παιδιά.
- Προσφορά προπτυχιακών και μεταπτυχιακών προγραμμάτων στα παιδαγωγικά, με έμφαση στα χαρισματικά παιδιά.

Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν χαρισματικά παιδιά θα είναι καλό να ακολουθούν τις παρακάτω στρατηγικές και πρακτικές (Azzam, 2016):

- Κατανοούν ότι τα χαρισματικά παιδιά, όπως και οι υπόλοιποι μαθητές, φοιτούν στο σχολείο για να μάθουν.
- Όταν αναλαμβάνουν ένα νέο τμήμα μαθητών θα πρέπει στα αρχικά μαθήματα να χρησιμοποιούν μια προ-αξιολόγηση των μαθητών τους. Με τον τρόπο αυτό θα μπορούν να εντοπίζουν τα δυνατά σημεία των μαθητών τους αλλά και τα αδύνατα σημεία ή όσα χρειάζονται βελτίωση και παρακολούθηση.
- Ομαδοποιούν τους χαρισματικούς μαθητές τουλάχιστον για τη διεκπεραίωση τουλάχιστον μιας δραστηριότητας κατά τη διάρκεια της σχολικής ημέρας.
- Να χρησιμοποιούν την παιδαγωγική προσέγγιση και στρατηγική της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Μπορεί να γίνει εφικτό με τη χρήση μιας ποικιλίας δραστηριοτήτων ή φύλλων εργασίας ή διαδικασιών που να επιτρέπουν σε κάθε μαθητή να αναπτυχθεί.
- Παρακολουθούν επιμορφώσεις, σεμινάρια ή συνέδρια σχετικά με τη διδασκαλία των χαρισματικών μαθητών.
- Ενθαρρύνουν τους χαρισματικούς μαθητές να λαμβάνουν μέρος σε διαγωνισμούς ή σε δραστηριότητες που να διεγείρουν το ενδιαφέρον, τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους. Παρατηρείται συχνά ότι τα χαρισματικά παιδιά εξαιτίας του γεγονότος ότι πολλές φορές πετυχαίνουν υψηλούς βαθμούς στα διαγωνίσματα, τείνουν στο να μην ρισκάρουν να συμμετέχουν σε ενδοσχολικούς ή εξωσχολικούς διαγωνισμούς στους οποίους δεν είναι σίγουροι αν θα διακριθούν ή αν θα πετύχουν ένα υψηλό αποτέλεσμα ή μια διάκριση.

Όσο αφορά τη χρήση της τεχνολογίας στο σχολικό πρόγραμμα, τα αποτελέσματα φαίνονται είναι θετικά για όλους τους μαθητές και ιδιαίτερα τους χαρισματικούς. Ο εκπαιδευτικός εντός της σχολικής τάξης καλείται να:

- Σχεδιάσει εργασίες πληροφορικής οι οποίες σχετίζονται και είναι στα μέτρα των αναγκών των μαθητών της τάξης (Chin, Sum & Foon, 2008).
- Επιτρέψει τη διαδικτυακή επικοινωνία των μαθητών και την ανατροφοδότηση μεταξύ των μαθητών (Hall, 2009).
- Προσδιορίσει έναν σαφή σκοπό για τη δική του προσωπική μάθηση αλλά και για τη μάθηση των μαθητών (Higgins & Russel, 2003).

- Να επικοινωνεί με εκπαιδευτικούς εντός και εκτός της σχολικής μονάδας διαδικτυακά (Zhao & Frank, 2003).
- Να συμβάλει στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας, των δεξιοτήτων και της αυτονομίας των μαθητών τους (Drexler, 2010).

Η εξαγωγή συμπερασμάτων από την έρευνα των Ozcana και Bicen (2016) έδειξε τα ακόλουθα:

- Τα χαρισματικά παιδιά χρησιμοποιούν τις ηλεκτρονικές συσκευές τους από 0 έως 3 ώρες την ημέρα.
- Δηλώνουν ότι δε θέλουν μια ζωή χωρίς την τεχνολογία.
- Χαρισματικοί μαθητές, οι οποίοι είναι ενεργά μέλη σε τρεις πλατφόρμες κοινωνικών μέσων δικτύωσης, ανέφεραν ότι λυπούνται και θυμώνουν όταν δεν έχουν σύνδεση στο διαδίκτυο.
- Τόσοι οι εκπαιδευτικοί όσο και η ηγεσία των σχολικών μονάδων πρέπει να λάβουν υπόψη ότι οι ίδιοι οι χαρισματικοί μαθητές θεωρούν ότι η τεχνολογία και όλα τα προϊόντα της μπορούν να συμβάλουν ως βοηθητικά εργαλεία στην προσωπική τους ανάπτυξη.
- Το σχολείο πρέπει να διατηρεί τεχνολογικές εγκαταστάσεις και εξοπλισμό για να συμβάλει στην ανάπτυξη της εκπαιδευτικής εμπειρίας των χαρισματικών μαθητών.
- Έρευνα έχει δείξει ότι τα χαρισματικά παιδιά μπορούν να κτίσουν σχέσεις με συμμαθητές τους μέσω του διαδικτύου.
- Μπορούν, πάντοτε με ασφάλεια και τον προβλεπόμενο έλεγχο από τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς, να διατηρούν επαφή με χαρισματικά παιδιά από ολόκληρο τον κόσμο.

Συνεπώς, η χρήση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη της ταυτότητας ενός χαρισματικού παιδιού.

Σύμφωνα με το Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2004):

1. Η δημιουργικότητα των χαρισματικών παιδιών μπορεί να αναπτυχθεί με τις ακόλουθες εκπαιδευτικές τεχνικές:

- Ενίσχυση των δεξιοτήτων δημιουργικότητας, σύνθεσης και πρωτοτυπίας
- Παραγωγή συγκεκριμένων προϊόντων, μουσικής, θεατρικής παράστασης, χορού και κίνησης, λογοτεχνίας
- Χρήση της διδασκαλίας μέσω της εναλλαγής ρόλων (role play)
- Διδασκαλία τεχνικών επίλυσης προβλημάτων
- Διδασκαλία της τεχνικής καταιγισμού ιδεών
- Συμμετοχή σε προγράμματα με κατεύθυνση προς τις δημιουργικές τέχνες
- Συνεργασία εκπαιδευτικού με τον σύμβουλο τέχνης και αισθητικής

2. Η προφορική έκφραση των χαρισματικών παιδιών μπορεί να αναπτυχθεί με τις ακόλουθες τεχνικές:

- Διδασκαλία δεξιοτήτων συζήτησης
- Εμπλουτισμός λεξιλογίου
- Τεχνικές απόδοσης μιας ιστορίας (story telling)
- Προφορική έκφραση μπροστά από την υπόλοιπη τάξη
- Ενθάρρυνση των παιδιών για συζήτηση εντός μιας μικρής ομάδας εργασίας
- Δεξιότητες σύνδεσης λέξεων
- Συμμετοχή των παιδιών σε θεατρικές παραστάσεις του σχολείου
- Παρουσίαση ενός θέματος στη συγκέντρωση του σχολείου
- Ενδυνάμωση και ενθάρρυνση των παιδιών να εκφράζουν αυτά που διαβάζουν
- Διδασκαλία δεξιοτήτων προφορικής παρουσίασης

3. Οι κοινωνικές δεξιότητες μπορούν να αναπτυχθούν μέσω:

- Της συμμετοχής σε εθελοντική εργασία στο σχολείο ή στην κοινότητα
- Της συνεργασίας με άλλους χαρισματικούς μαθητές για την επίτευξη κοινών στόχων
- Συμμετοχή σε προγράμματα που διοργανώνονται από πανεπιστήμια

- Εναλλακτικές και ενδιαφέρουσες επιλογές στο αναλυτικό πρόγραμμα
- Επιτάχυνση εφαρμογής του αναλυτικού προγράμματος

Η χρήση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση, η ανάπτυξη δεξιοτήτων όπως είναι η δημιουργικότητα και οι κοινωνικές δεξιότητες, η αποτελεσματική διδασκαλία, η εφαρμογή της διαφοροποιημένης εκπαιδευτικής προσέγγισης, η αυτονομία των χαρισματικών μαθητών αποτελούν τις κυριότερες εκπαιδευτικές πρακτικές που μπορούν να εφαρμοστούν στα σχολεία για την ακαδημαϊκή, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των χαρισματικών παιδιών. Έμφαση δίνεται στην ανάγκη για φροντίδα, στήριξη και προστασία του συναισθηματικού κόσμου των χαρισματικών παιδιών αφού η ασύγχρονη ανάπτυξη των γνωστικών ικανοτήτων τους έρχεται σε σύγκρουση με την ασύγχρονη συναισθηματική τους ανάπτυξη. Τονίζεται ότι η οικογένεια και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συνεργάζονται για να καταφέρουν μαζί να στηρίξουν το χαρισματικό παιδί (Subotnik, Stoeger, & Olszewski-Kubilius, 2017).

8. Γονείς και χαρισματικότητα

Οι γονείς των ταλαντούχων και των χαρισματικών παιδιών αντιμετωπίζουν πολλές από τις προκλήσεις που πρέπει να αντιμετωπίσουν όλοι οι γονείς, για να πετύχουν μια ομαλή και επιτυχημένη ανατροφή για τα παιδιά τους (Pfeiffer, 2013). Ένας αριθμός παραγόντων μπορεί να οδηγήσει ένα μικρό αριθμό χαρισματικών παιδιών στο να βρίσκονται σε υψηλότερο βαθμό κινδύνου ως προς την ανάπτυξη της συμπεριφοράς και των συναισθημάτων τους (Pfeiffer & Stocking, 2000). Αυτοί οι παράγοντες περιλαμβάνουν την ασύγχρονη ανάπτυξη του παιδιού, τις απαιτητικές και υπερβολικές προσδοκίες των γονέων και των εκπαιδευτικών, συμπεριλαμβανομένης της επαναλαμβανόμενης και άσκοπης επιβράβευσης (Heller, 1993) και την υπερβολική συμμετοχή των γονέων, σε φάσεις και καταστάσεις όπου δεν είναι απαραίτητη.

Μελέτες εστιασμένες στα χαρισματικά παιδιά στο νηπιαγωγείο και στους γονέων τους, έδειξαν ότι η συμπεριφορά των γονέων μπορεί να επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό την κοινωνική και την ακαδημαϊκή πορεία των παιδιών μέσα στα χρόνια (Karnes et al., 1984). Οι γονείς αυτών των μικρών χαρισματικών παιδιών ανέφεραν ότι εμπλέκουν τα παιδιά τους σε διανοητικές και πνευματικές δραστηριότητες συχνότερα, σε σύγκριση με γονείς μη χαρισματικών παιδιών. Ως αποτέλεσμα, οι γονείς των χαρισματικών παιδιών στην ηλικιακή ομάδα του νηπιαγωγείου υποστηρίζουν την ανεξαρτησία, ενθαρρύνουν την ανάληψη ευθύνης στο σπίτι και παρέχουν άνευ όρων αγάπη και υποστήριξη στα παιδιά τους (Karnes et al., 1984). Στην ίδια μελέτη, γονείς χαρισματικών παιδιών στην 3η έως και την 6η τάξη στην σχολική βαθμίδα του δημοτικού σχολείου δήλωσαν ότι ασχολούνται συχνότερα με ακαδημαϊκά εστιασμένες δραστηριότητες σε σύγκριση με τους γονείς των μη χαρισματικών γονέων (Karnes et al., 1984).

Η επιρροή των γονέων μπορεί να έχει τόσο θετικές όσο και αρνητικές επιπτώσεις στην επιτυχία του χαρισματικού παιδιού τους στον εκπαιδευτικό τομέα (Jolly & Matthews, 2012). Τα ταλαντούχα και τα χαρισματικά παιδιά έχουν συγκεκριμένες εκπαιδευτικές ανάγκες οι οποίες απαιτείται να αναγνωριστούν και να στηριχθούν από το σχολικό σύστημα, ενώ αντιμετωπίζουν προκλήσεις ως προς την ανατροφή τους από τους γονείς τους (Morawska & Sanders, 2008). Αν και υπάρχει περιορισμένη έρευνα σχετικά με την εμπειρία της γονικής μέριμνας ενός χαρισματικού παιδιού, υπάρχουν κάποιες ενδείξεις ότι ο ρόλος της παρουσιάζει επιπρόσθετες προκλήσεις από εκείνες

της ανατροφής ενός μη χαρισματικού παιδιού (Morawska & Sanders, 2008). Οι γονείς των χαρισματικών παιδιών αναφέρουν ότι χρειάζονται βοήθεια όχι μόνο για την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών του παιδιού τους, αλλά πολύ περισσότερο για θέματα γονικής μέριμνας (Morawska & Sanders, 2008).

Οι γονείς και οι οικογένειες έχουν περιγράψει ως «το πιο κρίσιμο συστατικό στη μετάφραση του ταλέντου και της ικανότητας σε επίτευγμα για τα χαρισματικά άτομα» (Jolly & Matthews, 2012). Η σύνδεση ξεκινά με τη γονική επιρροή στην ανάπτυξη του παιδιού και επεκτείνεται σε σειρά επιτευγμάτων του χαρισματικού παιδιού με τις καθημερινές αλληλεπιδράσεις, την ενθάρρυνση και τα κίνητρα από τους γονείς, που διαμορφώνουν και το περιβάλλον των παιδιών (Robinson, 2000).

Οι γονείς απογοητεύονται όταν μετά την αναγνώριση της χαρισματικότητας του παιδιού και της έναρξης παροχής υπηρεσιών για τα χαρισματικά παιδιά, δεν υπάρχει σημαντική αλλαγή στην αντίληψη του παιδιού για τη σχολική του εμπειρία (Rotigel, 2003).

Στις οικογένειες όπου μεγαλώνει ένα χαρισματικό παιδί, εξαιτίας και των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν όλα τα μέλη της οικογένειας, δίνεται ο χαρακτηρισμός «αξιέπαινες» κατά τον Cornell (1984). Αξίζει να σημειωθεί, ότι τα έντονα προβλήματα στην ανατροφή ενός χαρισματικού παιδιού, εμφανίζονται όταν δίνεται υπερβολική έμφαση και τονίζεται το γεγονός της χαρισματικότητας εντός της οικογένειας (Cornel, 1984).

Ενήλικες που βίωσαν τις συνθήκες του να μεγαλώνει ένα χαρισματικό παιδί εντός ενός οικογενειακού πλαισίου, παιδί «θαύμα» όπως αναφέρεται σε πολλές μελέτες, μίλησαν με τους όρους «στοργικοί» και «υποστηρικτικοί» για να περιγράψουν τους γονείς τους (Sloane & McCurdy, 1959). Οι χαρισματικοί ενήλικες ανέφεραν επίσης ότι ο χρόνος με τους γονείς τους ήταν εποικοδομητικός και οι γονείς τους αποτελούσαν βέλτιστα πρότυπα για τους ίδιους (Sloane & McCurdy, 1959).

Η έλλειψη πληροφοριών από τους γονείς για τον ρόλο τους στην αναγνώριση και στην ανατροφή των χαρισματικών τους παιδιών, οδηγεί στο να μπερδεύονται και να δυσκολεύονται να βοηθήσουν τα παιδιά τους (Dettmann & Colangelo, 1980). Σε μελέτη που διεκπεραιώθηκε από τους Dettmann και Colangelo (1980), γονείς

ανέφεραν ενδιαφέρον για τη λήψη περισσότερων πληροφοριών, οι οποίες σχετίζονται με την παρακίνηση και την ενθάρρυνση για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών τους. Άλλες θεματικές για τις οποίες ενδιαφέρονται οι γονείς των χαρισματικών παιδιών συμπεριλαμβάνουν την κοινωνική και συναισθηματική υποστήριξη των παιδιών, το ρόλο της οικογένειας και την δυναμική της, την πειθαρχία και τη συμπεριφορά των χαρισματικών παιδιών, την νοητική ανάπτυξη και τις εκπαιδευτικές επιλογές που έχουν τα χαρισματικά παιδιά. (Huff, Houskamp, Watkins, Stanton, & Tavegia, 2005).

Μια μελέτη των Louis και Lewis (1992), η οποία αποσκοπούσε στην ταυτοποίηση των χαρισματικών παιδιών στην προσχολική ηλικία μελετώντας τη σχέση των γονικών αντιλήψεων για τα χαρακτηριστικά των παιδιών τους και την πραγματική και μετρούμενη νοητική ικανότητά τους, εξήγαγε σημαντικά αποτελέσματα. Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν ότι το 61% των παιδιών που ελέγχθηκαν ως προς την νοητική ικανότητά τους βρέθηκαν να ανήκουν στην κατηγορία IQ μεταξύ 132 και 185. Οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι γονείς ήταν αρκετά ακριβείς στις αντιλήψεις και τις κρίσεις τους σχετικά με τη διανοητική ικανότητα (IQ) των παιδιών τους. Συνεπώς, δόθηκε ο τίτλος «αξιόπιστοι κριτές» στους γονείς στην αναγνώριση των διανοητικών ικανοτήτων των παιδιών τους.

Τα εργαστήρια γονέων για την ανατροφή των χαρισματικών παιδιών προσφέρονται ως μια επιλογή για την άντληση ποιοτικών πληροφοριών τις οποίες οι γονείς χρειάζονται για την ανατροφή των χαρισματικών παιδιών τους (Weber & Stanley, 2012).

Γονείς, συμμετέχοντες σε εργαστήρια για την ανατροφή των χαρισματικών παιδιών, δήλωσαν πως θα τους ενδιέφεραν επόμενα σεμινάρια με τις ακόλουθες θεματικές (Weber & Stanley, 2012):

- Τελειότητα στην ανατροφή των παιδιών και πώς να αντιμετωπίσουν οι γονείς την απογοήτευση που προκαλεί η επιθυμία των γονέων να είναι τέλειοι
- Πώς να βοηθήσουν τα χαρισματικά παιδιά να συγκεντρωθούν στην μελέτη στο σπίτι
- Πώς να στηρίξουν τα παιδιά τους στο σχολείο

- Περισσότερη έμφαση στους χαρισματικούς εφήβους και στα μεγαλύτερα χαρισματικά παιδιά του δημοτικού που φοιτούν στη 5η και 6η τάξη
- Ανάπτυξη σχέσεων με ομότιμους γονείς (χαρισματικών παιδιών)
- Εξωστρέφεια και εσωστρέφεια χαρισματικών παιδιών
- Θέματα φύλων και χαρισματικά παιδιά
- Κύριες διαφορές χαρισματικών και μη χαρισματικών παιδιών
- Διαφορετικότητα κουλτούρας και χαρισματικότητα

9. Γονικές πρακτικές

Η συμβολή των γονέων είναι πολύ σημαντική για την ανατροφή και την εξέλιξη των χαρισματικών παιδιών. Το «ταξίδι της χαρισματικότητας» δεν είναι ούτε ομαλό ούτε εύκολο. Σημασία έχει οι γονείς και τα παιδιά να καταφέρουν να επωφεληθούν και απολαύσουν το «ταξίδι». Το περιβάλλον στο σπίτι επηρεάζει σε μεγαλύτερο βαθμό το χαρισματικό παιδί από οποιοδήποτε άλλο περιβάλλον, όπως για παράδειγμα το σχολικό. Η αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της οικογένειας μπορεί να προκαλέσει χαρά ή ένταση. Οι γονείς πρέπει να προσπαθούν έτσι ώστε η ένταση να αποτελεί σπάνιο φαινόμενο αφού λιγότερο άγχος μπορεί να σημαίνει περισσότερη εγκεφαλική συγκέντρωση και λειτουργική ανάπτυξη για ένα χαρισματικό παιδί.

Σύμφωνα με τον James R Desi (2006) μερικές πρακτικές για να μεγαλώσει ένας γονέας χαρούμενα και πετυχημένα παιδιά είναι:

- Να κατανοήσει τι είναι η χαρισματικότητα αλλά και τι δεν είναι
- Να αναγνωρίζει τη διαφορά μεταξύ των φράσεων «καλύτερα στο να...» και «καλύτερος από τον/την...»
- Να αναλαμβάνει δράση και πρωτοβουλία για την εκπαίδευση του χαρισματικού παιδιού του
- Να αποδέχεται και να αντιλαμβάνεται ότι το παιδί δε θα είναι τέλειο σε όλα
- Να αντιλαμβάνεται ότι η ζωή δεν είναι κούρσα και ότι νικητής δεν είναι όποιος τερματίσει πρώτος
- Από τα λάθη του παρελθόντος στην ανατροφή του παιδιού, μπορεί να αποφύγει λανθασμένες επιλογές στο μέλλον

Τα χαρισματικά παιδιά χαρακτηρίζονται από ένταση σε όλα τα φάσματα της καθημερινότητάς τους. Μέσα από ιστορίες της καθημερινότητας των χαρισματικών παιδιών, τις οποίες περιγράφουν οι γονείς τους, φαίνεται ότι η ένταση είναι αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής τους (Delisle, 2000). Οι εντάσεις μπορεί να φαίνονται:

- Στην σκέψη, «Το μυαλό της συνέχεια στριφογυρίζει»
- Στον στόχο και στην προσήλωση, «Όταν αποφασίσει να κάνει κάτι δεν επαναπαύεται και δεν ικανοποιείται μέχρι να το ολοκληρώσει»

- Στα συναισθήματα, «Κρατά μέσα του οτιδήποτε του πει οποιοσδήποτε».
- Στο πνεύμα, «Πάντοτε ψάχνει για κάποιον λιγότερο τυχερό, ο οποίος χρειάζεται βοήθεια»
- Στην ψυχή, «Ρωτά συνέχεια για φιλοσόφους, για τη ζωή σε προηγούμενους αιώνες και θυμώνει όταν δε γνωρίζουμε την απάντηση στα ερωτήματά της»

Η αναγνώριση και η κατανόηση από τους γονείς, θα βοηθήσει στην ανάπτυξη της κοινωνικής και συναισθηματικής ζωής του παιδιού (Delisle, 2000).

Τα λόγια και οι πράξεις των γονέων μπορούν να επηρεάσουν θετικά ή αρνητικά την καθημερινότητα ενός χαρισματικού παιδιού. Μερικές λέξεις και φράσεις ενθάρρυνσης για τα χαρισματικά παιδιά, σύμφωνα με το Akron Children's Hospital, είναι:

- «Φανταστικά»
- «Είμαι σίγουρος πως εργάστηκες σκληρά για να το πετύχεις»
- «Συνέχισε την προσπάθειά σου»
- «Αυτός είναι ο τρόπος»
- «Κάνεις εξαιρετική δουλειά»
- «Είσαι στο σωστό δρόμο»
- «Είναι ό,τι καλύτερο κατάφερες μέχρι σήμερα»
- «Σε βλέπω να βελτιώνεσαι μέρα με τη μέρα»
- «Είδες που τα κατάφερες;»
- «Τίποτα δε μπορεί να σε σταματήσει»

Οι γονείς των χαρισματικών παιδιών κατά την επιλογή του συμβούλου τους οφείλουν να κάνουν την πιο σωστή επιλογή, αξιολογώντας τις εναλλακτικές επιλογές τους όσο αφορά τον σύμβουλο των ιδίων και των παιδιών τους. Τα χαρισματικά παιδιά και οι οικογένειές τους αξίζουν να έχουν οικογενειακούς συμβούλους που μπορούν να ανταποκριθούν στις μοναδικές ανάγκες τους. Σύμφωνα με την Cross (1998) είναι σημαντικό η οικογενειακή συμβουλευτική να γίνεται από σύμβουλο που κατέχει γνώσεις για τη χαρισματικότητα και μπορεί να επηρεάσει και να βοηθήσει την οικογένεια. Εάν τα μηνύματα που λαμβάνονται από τους οικογενειακούς συμβούλους

δεν είναι αμερόληπτα, βασίζονται στη διαίσθηση και όχι στις γνώσεις, και αν οι σύμβουλοι είναι ανεκπαιδευτοι και χωρίς ειδικευση στη συμβουλευτική για χαρισματικές οικογένειες τότε μπορούν να οδηγήσουν την επιδείνωση των κοινωνικών και συναισθηματικών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι γονείς και τα παιδιά (Cross, 1998). Οι οικογενειακοί σύμβουλοι που είναι εξοικειωμένοι με τα μοναδικά θέματα των χαρισματικών παιδιών και των οικογενειών τους, μπορούν να βοηθήσουν στη διευκόλυνση της κατανόησης και της επίλυσης μυριάδων πιθανών δυσκολιών (May, 2000).

Οι γονείς πρέπει να ενδυναμώνουν και να ενθαρρύνουν τα χαρισματικά παιδιά τους στο να θέτουν τους δικούς τους εκπαιδευτικούς στόχους, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλία για τη μάθησή τους και να νιώθουν ότι η διαδικασία μάθησής τους επηρεάζεται κι από τα ίδια τα παιδιά (Haensly, 2000). Οι γονείς πρέπει να προετοιμάσουν ένα περιβάλλον όπου οι δραστηριότητες θα είναι εφικτό να ολοκληρωθούν, να μην είναι υπερβολικά εύκολες, να σχετίζονται άμεσα με το πώς νιώθει το παιδί και να θέτουν πολλαπλές επιλογές για έρευνα. Σαν αποτέλεσμα το παιδί μπορεί να αναπτύσσεται πνευματικά παίζοντας με τα υλικά που του δίνονται για τη δραστηριότητα. Η εμπειρία της ενδυνάμωσης του παιδιού ως επιτυχημένος μαθητής χρειάζεται να δομηθεί μέσω της διαδικασίας των δραστηριοτήτων που του δίδονται έχοντας πάντοτε τη στήριξη των γονέων του όπου χρειάζεται (Haensly, 2000).

Ο Alvino (1995) στις συμβουλές για τους γονείς των χαρισματικών παιδιών αναφέρει ότι πρέπει να:

- Μην ξεχνούν ότι δεν υπάρχει υποκατάστατο της αγάπης
- Εστιάζουν στις θετικές πτυχές της συμπεριφοράς του παιδιού τους
- Μην επιβαρύνουν άδικα το παιδί τους επειδή είναι χαρισματικό
- Θυμούνται ότι ο ελεύθερος χρόνος είναι σημαντικός για να μπορεί το παιδί να δημιουργήσει, να παίξει, να γελάσει
- Γίνουν ξεναγοί και προξενητές ανάμεσα στα ενδιαφέροντα, τα ταλέντα, τα χαρίσματα του παιδιού και τις ευκαιρίες για να τα εξερευνήσει
- Φροντίσουν το παιδί να μπορεί να αναπτύξει τη δημιουργική του πλευρά.

Οι γονείς θα ήταν ωφέλιμο να δίνουν στο χαρισματικό παιδί τους την ευκαιρία να δοκιμάσει ποικιλία δραστηριοτήτων για να μπορούν να ανακαλύψουν τα ταλέντα και το πάθος του παιδιού τους. Τα χαρισματικά παιδιά πρέπει να έχουν την ελευθερία της επιλογής σχετικά με τους μαθητικούς ομίλους, τα προγράμματα χαρισματικών παιδιών και τις εξωσχολικές δραστηριότητες που θα συμμετέχουν. Σε καμία περίπτωση δε όμως το πρόγραμμα ενός χαρισματικού παιδιού πρέπει να βαρυφορτώνεται. Επιβάλλεται να δίνεται αρκετός χρόνος στο παιδί για να επεξεργαστεί, να διαβάσει, να διασκεδάσει και να αναπτύξει τις ιδέες του. Η κριτική σχετικά με το τι επιλέγει το χαρισματικό παιδί να κάνει κατά τη διάρκεια του ελεύθερου του χρόνου αλλά και η διάρκεια που εμπλέκεται σε μια συγκεκριμένη δραστηριότητα, πρέπει να αποφεύγεται εκτός και μόνο αν το παιδί βρίσκεται σε κίνδυνο από θέμα ασφάλειας ή/και υγείας.

Όλα τα παιδιά χρειάζονται ένα ζεστό περιβάλλον στο σπίτι όπου θα νιώθουν ασφάλεια για να μπορούν να εξελιχθούν. Οι γονείς δε πρέπει να ξεχνάνε ότι οι ανάγκες του χαρισματικού παιδιού τους δε είναι σημαντικότερες από τις ανάγκες των υπολοίπων. Τα επιτεύγματα όλων των παιδιών της οικογένειας πρέπει να γιορτάζονται για να μη δημιουργείται κόντρα μεταξύ των μελών της οικογένειας.

10. Συμπεράσματα

Η παρούσα διπλωματική εργασία αποσκοπούσε στη μελέτη της βιβλιογραφίας και την απεικόνιση της πραγματικότητας που καλούνται να αντιμετωπίσουν πρώτα από όλα οι χαρισματικοί μαθητές και έπειτα οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί τους. Η ανάλυση των ευρημάτων οδήγησε σε έναν σημαντικό αριθμό συμπερασμάτων.

Πρωταρχική αιτία των προκλήσεων που καλούνται να αντιμετωπίσουν το παιδί, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί αποτελεί η ασύγχρονη εξέλιξη που χαρακτηρίζει τα χαρισματικά παιδιά μεταξύ της συναισθηματικής πτυχής και των γνωστικών ικανοτήτων τους. Είναι αποδεδειγμένο ότι οι γονικές και εκπαιδευτικές πρακτικές που επιλέγονται για εφαρμογή μπορούν να επηρεάσουν είτε θετικά είτε αρνητικά τις ζωές των χαρισματικών παιδιών.

Η δεξιότητα αναγνώρισης της χαρισματικότητας, των εκπαιδευτικών και των γονέων, σε πρώιμο στάδιο για το παιδί ή και κατά τη διάρκεια της φοίτησής του στο νηπιαγωγείο αποτελεί το πρώτο σημαντικό βήμα. Σε περίπτωση μη αναγνώρισης της χαρισματικότητας του, δε θα επιτραπεί στο παιδί να «ανθίσει» στον μέγιστο δυνατό βαθμό. Για τον λόγο αυτό, υπογραμμίζεται ότι οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να επιμορφώνονται και να εκπαιδεύονται για να μπορούν να πληροφορούνται, να αναγνωρίζουν και να συμβάλλουν στην ανάπτυξη ενός χαρισματικού παιδιού. Η εκπαίδευση μπορεί να γίνεται δια ζώσης ή διαδικτυακά.

Σύμφωνα με τον Αριστοτέλη «Εκπαιδεύοντας το μυαλό, χωρίς να εκπαιδεύσουμε την καρδιά, δεν είναι καθόλου εκπαίδευση». Οι εκπαιδευτικές ανάγκες των χαρισματικών μαθητών δε πρέπει να επισκιάζουν τις κοινωνικές και συναισθηματικές τους ανάγκες. Η εκπαίδευση δε καλείται μόνο να μεταλαμπαδεύσει στείρα γνώση στους μαθητές αλλά να «αγγίξει» την καρδιά, δηλαδή, τον εσωτερικό κόσμο του παιδιού. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να «τρέφει» τη διανοητική περιέργεια του χαρισματικού παιδιού η οποία φαίνεται να «πνίγεται» εντός του κανονικού σχολικού προγράμματος (McCoach & Siegle, 2007). Τα χαρισματικά παιδιά δεν νιώθουν πρόκληση στη γενική σχολική τάξη (Maresca, 2004) για την αντιμετώπιση αυτού του γεγονότος οι εκπαιδευτικοί πρέπει να δημιουργήσουν και να διαμορφώσουν διαφοροποιημένα μαθησιακά περιβάλλοντα στα οποία:

- Υπάρχει σεβασμός για όλα τα είδη μαθητών και τις ανάγκες τους

- Ευελιξία στη δημιουργία ομάδων για τη διεκπεραίωση δραστηριοτήτων εντός της γενικής τάξης
- Προσφέρονται ευκαιρίες για ταχύτερο ρυθμό μάθησης με τη χρήση νέου υλικού, όπου αυτό χρειάζεται
- Οι τομείς ενδιαφέροντος των χαρισματικών μαθητών ενσωματώνονται στο διδακτικό αντικείμενο εντός της γενικής σχολικής τάξης
- Η τεχνολογία να ενσωματώνεται στη διαφοροποιημένη προσέγγιση διδασκαλίας.

Η αποτελεσματική σχολική ηγεσία, δηλαδή το να γνωρίζει ο διευθυντής και γενικά οι επαγγελματίες που απαρτίζουν την ομάδα της διεύθυνσης και το υπόλοιπο προσωπικό τις δυσκολίες αλλά και τις ανάγκες των χαρισματικών παιδιών, θα συμβάλει θετικά στην ολόπλευρη ανάπτυξη και καλλιέργεια του χαρισματικού παιδιού. Η ηγεσία της κάθε σχολικής μονάδας καλό θα ήταν όπως συμβαίνει και στο φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα, να αφήνει ελεύθερο τον εκπαιδευτικό να σχεδιάσει το πρόγραμμα και το μαθησιακό περιβάλλον της σχολικής του τάξης (Tirri, 2014). Δείχνοντας εμπιστοσύνη στον εκπαιδευτικό θα του επιτρέψουν αφήνοντάς τον ελεύθερο να δημιουργήσει και να καινοτομήσει.

Ο ρόλος των γονέων είναι εξίσου σημαντικός, μιας και το σχολείο δεν είναι αρκετό για να στηρίξει και να διαχειριστεί εξ ολοκλήρου τη χαρισματικότητα των παιδιών. Οι γονείς αφότου αντιληφθούν, επιβεβαιώσουν και αποδεχθούν τη χαρισματικότητα του παιδιού είναι ωφέλιμο να αναπτύξουν ισχυρούς συναισθηματικούς δεσμούς μαζί του στηρίζοντάς το σε κάθε του βήμα. Η στενή συνεργασία και συχνή επαφή των γονέων με τους εκπαιδευτικούς, τον ειδικό παιδαγωγό, τον σχολικό σύμβουλο και τον ψυχολόγο του παιδιού μπορεί να συμβάλει στην άμεση και αποτελεσματική επίλυση οποιοδήποτε προβλημάτων ή προβληματισμών υπάρχουν εξαιτίας της ιδιαιτερότητας του χαρισματικού παιδιού. Σε καμία περίπτωση οι γονείς δε πρέπει να διαχειριστούν μόνοι τους τη χαρισματικότητα του παιδιού.

Επισημαίνεται ότι οι γονείς των χαρισματικών παιδιών· οφείλουν σε κάθε περίπτωση να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των παιδιών τους με τον ίδιο ακριβώς τρόπο που το πράττουν και οι γονείς των μη χαρισματικών παιδιών (Morawska & Sanders, 2009). Δηλαδή, χωρίς να ασκούν περισσότερη πίεση, να έχουν υψηλότερες προσδοκίες και

να απογοητεύονται ευκολότερα από το χαρισματικό παιδί τους σε σύγκριση με το μη χαρισματικό παιδί τους.

Ιδιαίτερης σημασίας είναι το να μη συμπεριφέρονται οι γονείς στα χαρισματικά παιδιά τους λες και είναι διαφορετικά πλάσματα. Οι γονείς πρέπει να απελευθερωθούν από στερεοτυπικές συμπεριφορές και να συμβάλουν στην ενίσχυση των ανασφαλειών των παιδιών τους, ώστε τα χαρισματικά παιδιά να μη νιώθουν ότι διαφέρουν από τα υπόλοιπα παιδιά (Morawska & Sanders, 2009).

Η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης αποτελεί μια σημαντική δεξιότητα ζωής του 21ου αιώνα. Στη περίπτωση των χαρισματικών παιδιών, η ανεπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη με τη συμβολή γονέων και εκπαιδευτικών οδηγεί στην ευεξία και στην αποτελεσματική διαχείριση της διάθεσής τους. Το παιδί μαθαίνει να κτίζει υποστηρικτικές σχέσεις με τους γύρω του και να ανακτά τις δυνάμεις του σε περίπτωση μιας αποτυχίας του.

Εν κατακλείδι, τονίζεται ότι οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί πάνω από όλα πρέπει να τοποθετούν την κατανόηση, την αποδοχή και τον σεβασμό των ψυχογνωστικών και των συναισθηματικών αναγκών των χαρισματικών παιδιών έτσι ώστε τα παιδιά να καταφέρνουν να «ανθίζουν» και να εξελίσσονται παραμένοντας ευτυχισμένα και ανυπομονώντας για το περιπετειώδες αύριο. Συνάμα, η διαφοροποιημένη προσέγγιση διδασκαλίας εντός της γενικής σχολικής τάξης και η συναισθηματική και γνωστική ενίσχυση από το σπίτι μπορούν να αποτελέσουν τον ιδανικό συνδυασμό για την ανατροφή ενός χαρισματικού παιδιού. Άλλωστε, η θετική επιρροή που μπορούν να έχουν τα χαρισματικά παιδιά στον κόσμο και την ανθρωπότητα δεν έχει όρια.

11. Περιορισμοί και Μελλοντική Επισκόπηση

Στη συγκεκριμένη διπλωματική εργασία έγινε βιβλιογραφική επισκόπηση των χαρισματικών παιδιών και των εκπαιδευτικών και γονικών πρακτικών. Ο περιορισμένος χρόνος και η κατάσταση με την πανδημία του Covid-19 δεν επέτρεψαν τη διεκπεραίωση πρωτογενούς έρευνα για τη συλλογή δεδομένων για τα χαρισματικά παιδιά στην Κύπρο. Περιορισμό αποτέλεσε επίσης το γεγονός ότι δεν υπάρχει μεγάλος αριθμός βιβλιογραφίας για τα χαρισματικά παιδιά στην Κύπρο και την Ελλάδα. Η μη ύπαρξη πρόσφατης βιβλιογραφίας οδηγεί στο να μην είναι αντιπροσωπευτικά για το σήμερα τα όσα γράφονται.

Παρόλα αυτά, στο μέλλον μπορεί να πραγματοποιηθεί αντίστοιχη έρευνα που θα έχει στο επίκεντρο τους χαρισματικούς μαθητές και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στο σχολείο στα δημόσια σχολεία της Κύπρου. Επίσης, θα συζητηθούν οι διαφορές και τα κοινά σημεία μεταξύ των σχολείων και των εκπαιδευτικών πρακτικών για τη χαρισματικότητα στην Κύπρο, τη Φινλανδία και την Αυστρία. Χρήσιμο θα ήταν να πραγματοποιηθεί έρευνα για τα επίπεδα επιμόρφωσης περί χαρισματικότητας για τους εκπαιδευτικούς σε Κύπρο και Ελλάδα.

12. Βιβλιογραφία

1. Abdulla Alabbasi, A. M., A. Ayoub, A. E., & Ziegler, A. O. (2020). Are gifted students more emotionally intelligent than their non-gifted peers? A meta-analysis. *High Ability Studies*, 1-29.
2. Alvino, J. (1995). *Considerations and Strategies for Parenting the Gifted Child*.
3. Amran, H. A., & Majid, R. A. (2019). Learning Strategies for Twice-Exceptional Students. *International Journal of Special Education*, 33(4), 954-976.
4. Anderson, G. R. (2009). *Achieving teaching excellence: A step-by-step guide*. Gerald Anderson.
5. Baldwin, L., Baum, S., Pereles, D., & Hughes, C. (2015). Twice-exceptional learners: The journey toward a shared vision. *Gifted Child Today*, 38(4), 206-214.
6. Baum, S. (1990). Gifted but Learning Disabled: A Puzzling Paradox. ERIC Digest# E479.
7. Berlin, J. E. (2009). It's all a matter of perspective: Student perceptions on the impact of being labeled gifted and talented. *Roeper Review*, 31(4), 217-223.
8. Boettger, E. R. H. (2015). Gifted education in various countries of Europe. *Slavonic pedagogical studies journal*, (4), 158-171.
9. Buică-Belciu, C., & Popovici, D. V. (2014). Being twice exceptional: gifted students with learning disabilities. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 127, 519-523.
10. Callahan, C. M., Moon, T. R., Oh, S., Azano, A. P., & Hailey, E. P. (2015). What works in gifted education: Documenting the effects of an integrated curricular/instructional model for gifted students. *American Educational Research Journal*, 52(1), 137-167.
11. Callahan, C. M., Moon, T. R., Oh, S., Azano, A. P., & Hailey, E. P. (2015). What works in gifted education: Documenting the effects of an integrated curricular/instructional model for gifted students. *American Educational Research Journal*, 52(1), 137-167.
12. Chin, W. W., Sum, C. W., & Foon, H. K. (2008). Exploring Singapore Primary School Students' Perceptions of Chinese Asynchronous Online Discussions. *New Horizons in Education*, 56(1), 1-13.

13. Coleman, L. J. (2012). Lived experience, mixed messages, and stigma. *Handbook for counselors serving students with gifts and talents*, 371-392.
14. Coleman, L. J., Micko, K. J., & Cross, T. L. (2015). Twenty-five years of research on the lived experience of being gifted in school: Capturing the students' voices. *Journal for the Education of the Gifted*, 38(4), 358-376.
15. Crawford, S., & Snart, F. (1994). Process-based remediation of decoding in gifted LD students: Three case studies. *Roeper Review*, 16(4), 247-252.
16. Cropley, A. (2009). *Creativity in education and learning – a guide for teachers and educators*. New York: Routledge Falmer.
17. Cross, T. L. (1998). Social and emotional needs of gifted students: Practical advice for guiding the gifted. *Gifted Child: Today Magazine*, 21(1), 26-27.
18. Cross, T. L., Stewart, R. A., & Coleman, L. J. (2003). Phenomenology and its implications for gifted studies research: Investigating the lebenswelt of academically gifted students attending an elementary magnet school. *Journal for the Education of the Gifted*, 26(3), 201-220.
19. David, H. (2008). Who is the ideal teacher of the gifted. Does the gifted child need a gifted teacher.
20. Delisle, J. R. (2000). Mom... apple pie... and differentiation. *Gifted Child Today*, 23(5), 36.
21. Delisle, J. R. (2006). *Parenting gifted kids: Tips for raising happy and successful children*. PRUFROCK PRESS INC.
22. Dewhurst, J. (1996). Differentiation in primary teaching. *Education 3-13*, 24(3), 27-36.
23. Drexler, W. (2010). The networked student model for construction of personal learning environments: Balancing teacher control and student autonomy. *Australasian journal of educational technology*, 26(3).
24. Feldhusen, J. F. (1989). Why the public schools will continue to neglect the gifted. *Gifted Child Today Magazine*, 12(2), 55-59.
25. Gayathri, N., & Meenakshi, K. (2013). A literature review of emotional intelligence. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 2(3), 42-51.
26. Gordon, T. & Burch, N. (2012). *Teacher Effectiveness Training*. Bucharest: Trei.
27. Haensly, P. (2000). Parenting the Gifted: What Can I Do to Help My Gifted Child?. *Gifted Child Today*, 23(1), 20-53.

28. Hall, E. G., & Skinner, N. (1980). Somewhere to turn: Strategies for parents of gifted and talented children. Teachers College, Columbia University.
29. Hall, R. (2009). Towards a fusion of formal and informal learning environments: The impact of the read/write web. *Electronic Journal of E-learning*, 7(1), 29-40.
30. Hall, T. (2002). Differentiated instruction. Wakefield, MA: National Center on.
31. Heller, K. A. (1993). Structural tendencies and issues of research on giftedness and talent.
32. Hertberg-Davis, H. (2009). Myth 7: Differentiation in the regular classroom is equivalent to gifted programs and is sufficient: Classroom teachers have the time, the skill, and the will to differentiate adequately. *Gifted Child Quarterly*, 53, 251–253
33. Higgins, J., & Russell, M. (2003). USEiT Report 6: Teachers' Beliefs About Technology and Instruction. inTASC Publications, 20.
34. Huff, R. E., Houskamp, B. M., Watkins, A. V., Stanton, M., & Tavegia, B. (2005). The experiences of parents of gifted African American children: A phenomenological study. *Roeper review*, 27(4), 215-221.
35. Ida, Z. (2017). What Makes a Good Teacher?. *Universal Journal of Educational Research*, 5(1), 141-147.
36. Jolly, J. L., & Matthews, M. S. (2012). A critique of the literature on parenting gifted learners. *Journal for the Education of the Gifted*, 35(3), 259-290.
37. Karnes, M. B., Shwedel, A. M., & Steinberg, D. (1984). Styles of parenting among parents of young gifted children. *Roeper Review*, 6(4), 232-235.
38. Kim, K. H. (2008). Underachievement and creativity: Are gifted underachievers highly creative?. *Creativity Research Journal*, 20(2), 234-242.
39. Laine, S., & Tirri, K. (2016). How Finnish elementary school teachers meet the needs of their gifted students. *High Ability Studies*, 27(2), 149-164.
40. Landrum, T. J., & McDuffie, K. A. (2010). Learning styles in the age of differentiated instruction. *Exceptionality*, 18(1), 6-17.
41. Liston, D., Borko, H., & Whitcomb, J. (2008). The teacher educator's role in enhancing teacher quality.
42. Loeb, S., Rouse, C., & Shorris, A. (2007). Excellence in the classroom- Introducing the issue.

43. Loft, P., & Danechi, S. (2020). House of Commons Library: Briefing Paper Number 9065, 2 December 2020: Support for more able and talented children in schools (UK).
44. Louis, B., & Lewis, M. (1992). Parental beliefs about giftedness in young children and their relation to actual ability level. *Gifted Child Quarterly*, 36(1), 27-31.
45. Maker, C. J. (1982). Curriculum development for the gifted Rockville. Md.: Aspen Systems Corp.
46. Manning, S. (2006). Recognizing gifted students: A practical guide for teachers. *Kappa Delta Pi Record*, 42, 64–68.
47. Maresca, J. (2004). Measuring parent, student, and teacher attitudes towards ability grouping at the elementary school level (Doctoral dissertation, Argosy University/Orange County).
48. May, K. M. (2000). Gifted children and their families. *The family journal*, 8(1), 58-60.
49. Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence. *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*, 3, 31.
50. McCoach, D. B., & Siegle, D. (2007). What predicts teachers' attitudes toward the gifted?. *Gifted child quarterly*, 51(3), 246-254.
51. Mestre, J. M., MacCann, C., Guil, R., & Roberts, R. D. (2016). Models of cognitive ability and emotion can better inform contemporary emotional intelligence frameworks. *Emotion Review*, 8(4), 322-330.
52. Miedijensky, S. (2018). Learning environment for the gifted—What do outstanding teachers of the gifted think?. *Gifted Education International*, 34(3), 222-244.
53. Morawska, A., & Sanders, M. R. (2009). Parenting gifted and talented children: Conceptual and empirical foundations. *Gifted Child Quarterly*, 53(3), 163-173.
54. Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say?. *Roeper review*, 22(1), 10-17.
55. Nielsen, M. E. (2002). Gifted students with learning disabilities: Recommendations for identification and programming. *Exceptionality*, 10(2), 93-111.
56. Ozorio, K. (2014). Understanding social and emotional needs as an approach in developing a positive classroom environment.

57. Peine, M. E., & Coleman, L. J. (2010). The Phenomenon of Waiting in Class. *Journal for the Education of the Gifted*, 34(2), 220-244.
58. Pentelbury, R., & Centre for Gifted Education. (2000). The independent learner program. In *The quest for giftedness: Proceedings of the annual conference of the Society for the Advancement of Gifted Education*. Calgary, Alberta, Canada: Centre for Gifted Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 466 055).
59. Pereira, N., & Gentry, M. (2013). A qualitative inquiry into the experiences of high-potential Hispanic English language learners in Midwestern schools. *Journal of Advanced Academics*, 24(3), 164-194.
60. Peterson, J. S., & Ray, K. E. (2006). Bullying among the gifted: The subjective experience. *Gifted Child Quarterly*, 50(3), 252-269.
61. Pfeiffer, S. I., & Stocking, V. B. (2000). Vulnerabilities of academically gifted students. *Special Services in the Schools*, 16(1-2), 83-93.
62. Phillips, N., & Lindsey, G. (2006). Motivation in gifted students. *High Ability Studies*, 17, 55–73.
63. Polyzopoulou, K., Kokaridas, D., Patsiaouras, A., & Gari, A. (2014). Teachers' perceptions toward education of gifted children in Greek educational settings. *Journal of Physical Education and Sport*, 14(2), 211.
64. Pomortseva, N. P. (2014). Teaching gifted children in regular classroom in the USA. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 143, 147-151.
65. Porter, L. (2005). *Gifted young children: A guide for teachers and parents*. Open University Press.
66. Reid, E., & Horváthová, B. (2016). Teacher Training Programs for Gifted Education with Focus on Sustainability. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 18(2), 66-74.
67. Renzulli, J. S., & Piaget, J. (2005). 1 The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model For Promoting Creative Productivity.
68. Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2002). What is schoolwide enrichment: How gifted programs relate to total school improvement. *Gifted Child Today*, 25(4), 18-64.
69. Renzulli, Joseph S. & Reis, Sally M.: *The Schoolwide Enrichment Model – Second Edition*; Creative Learning Press, Mansfield 1997 (p. 5-14)
70. Resch, C. (2014). National policies and strategies for the support of the gifted and talented in Austria. *CEPS journal*, 4(3), 9-30.

71. Rhodes, M. (1961). An analysis of creativity. *Phi Delta Kapan*, 42, 305 - 310.
- Torrance, E. P. (1963) *Education and creative potential*. Minneapolis: University of Minnesota.
72. Rogers, K. (2007). *Lessons learned about educating the gifted and talented: A synthesis of*
73. Rogers, K. B. (2002). *Re-forming gifted education: Matching the program to the child*. Great Potential Press, Inc..
74. Sági, M. (2006). A tanári munka értékelése és az iskolai eredményesség [An evaluation of teacherswork and school effectiveness]. *Eredményes iskola. Adatok és esetek*, 111-128.
75. Schroth, S. T., & Heifer, J. A. (2019). *Parenting gifted children to support optimal development*. National Association for Gifted Children.
76. Schultz, R. A. (2000). *Once upon a mind: The stories and scholars of gifted child education*.
77. Sękowski, A. E., & Łubianka, B. (2015). Education of gifted students in Europe. *Gifted education international*, 31(1), 73-90.
78. Silverman, L. K. (1997). *Characteristics of giftedness scale: A review of the literature*. Retrieved April, 25, 2005.
79. Silverman, L. K., Chitwood, D. G., & Waters, J. L. (1986). Young gifted children: Can parents identify giftedness?. *Topics in Early Childhood Special Education*, 6(1), 23-38.
80. Smutny, J. F. (2000). *Teaching young gifted children in the regular classroom*. ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education.
81. Snowden, P. L., & Christian, L. G. (1999). Parenting the young, gifted child: Supportive behaviours. *Roeper Review*, 21(3), 215-221.
82. Stradling, B., & Saunders, L. (1993). Differentiation in practice: Responding to the needs of all pupils. *Educational Research*, 35(2), 127-137.
83. Subotnik, R. F., Stoeger, H., & Olszewski-Kubilius, P. (2017). Talent development research, policy, and practice in Europe and the United States: Outcomes from a summit of international researchers. *Gifted Child Quarterly*, 61(3), 262-269.
84. Tallent-Runnels, M. K., & Sigler, E. A. (1995). The status of the selection of gifted students with learning disabilities for gifted programs. *Roeper Review*, 17(4), 246-248.

85. Tarver, S. B., & Curry, J. A. (1989). Gifted students in regular classrooms. *PUB TYPE*, 144.
86. Tirri, K. (2014). The last 40 years in Finnish teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 40(5), 600-609.
87. Tomlinson, C. A. (2001). Differentiated Instruction in the Regular Classroom: What Does It Mean? How Does It Look?. *Understanding Our Gifted*, 14(1), 3-6.
88. Tomlinson, C. A. (2003). Fulfilling the promise of the differentiated classroom: Strategies and tools for responsive teaching. Association for Supervision and Curriculum Development.
89. Tomlinson, C. A., & Moon, T. R. (2013). Assessment and student success in a differentiated classroom. ASCD.
90. Torrance, E. P. (2018). Guiding creative talent. Pickle Partners Publishing.
91. Turnbull, A. P. (1995). Exceptional lives: Special education in today's schools. Merrill/Prentice Hall, Order Department, 200 Old Tappan Rd., Old Tappan, NJ 07675..
92. Virgolim, A. M. R. (2007). Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais. Ministério da Educação.
93. Weber, C. L., & Stanley, L. (2012). Educating parents of gifted children: Designing effective workshops for changing parent perceptions. *Gifted Child Today*, 35(2), 128-136.
94. Winner, E. (1996). Gifted children: myths and realities. New York: Basic Books.
95. Winner, E. (2000). The origins and ends of giftedness. *American psychologist*, 55(1), 159.
96. Zhao, Y., & Frank, K. A. (2003). Factors affecting technology uses in schools: An ecological perspective. *American educational research journal*, 40(4), 807-840.
97. Αργυρόπουλος, Β. (2013). Διαφοροποίηση και Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: Θεωρητικό Υπόβαθρο και Βασικές Αρχές. Στο Σ. Παντελιάδου, & Δ. Φιλοππάτου. Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. Θεωρητικές Προσεγγίσεις & Εκπαιδευτικές Πρακτικές, 27-59.
98. Κουτσελίνη, Μ., & Πυργιωτάκης, Ι. Ε. (2015). Διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης: κοινωνιολογική, παιδαγωγική και διδακτική προσέγγιση.

99. Κυρίτση, Α. (2011). Μια ποιοτική διερεύνηση των γνωστικών κοινωνικών και συναισθηματικών εμπειριών Ελλήνων χαρισματικών μαθητών (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διατριβή). ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ, Αθήνα.
100. Ματσαγγούρας Η. (επιμ.) (2008). Εκπαιδύοντας παιδιά υψηλών ικανοτήτων μάθησης: Διαφοροποιημένη συνεκπαίδευση
101. Ματσαγγούρας, Γ. Η. (2008). Επιλογή και Οργάνωση Παιδιών με Υψηλές Ικανότητες Μάθησης: Κριτήρια και Φορείς Επιλογής, Οργανοτικό-διδασκτικά Σχήματα. Στο Η. Γ. Ματσαγγούρας (Επιμ.), Εκπαιδύοντας Παιδιά Υψηλών Ικανοτήτων Μάθησης: Διαφοροποιημένη Συνεκπαίδευση (σσ. 91-116). Αθήνα: Gutenberg.
102. Παπουτσάκη - Ντορενστάουτερ, Π. (1994). Το προικισμένο παιδί. Αθήνα: Το Ποντίκι.
103. Παππά, Β. (2008) Η λογική των συναισθημάτων. Συναισθηματική ανάπτυξη και συναισθηματική νοημοσύνη. Αθήνα: Οκτώ.
104. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2004). Η εκπαίδευση των μαθητών με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα. Οδηγίες για τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.