ePublishing
ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ
NATIONAL DOCUMENTATION CENTRE

Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης

Τόμ. 1 (2017)

7ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΤΟΜΕΑΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ Π.Τ.Δ.Ε.
ΚΕΝΤΡΟ ΜΕΛΕΤΗΣ ΨΥΧΟΦΥΣΙΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων

7ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

«ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ»

ΤΟΜΟΣ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ

ISSN: 2529-1157

Σε Συνεργασία με την Ένωση Ελλήνων Φυσικών και την
Ελληνική Μαθηματική Εταιρεία
ΞΕΝΟΔΟΧΕΙΟ DIVANICARAVEL
15-18 Ιουνίου 2017

Συναισθηματική νοημοσύνη και συναισθηματική ανάπτυξη των χαρισματικών μαθητών

ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ ΠΑΠΠΑ

doi: 10.12681/edusc.1705

Βιβλιογραφική αναφορά:

ΠΑΠΠΑ Α. (2019). Συναισθηματική νοημοσύνη και συναισθηματική ανάπτυξη των χαρισματικών μαθητών. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, *1*, 1023–1044. https://doi.org/10.12681/edusc.1705

Συναισθηματική νοημοσύνη και συναισθηματική ανάπτυξη των χαρισματικών μαθητών

Αικατερίνη Παππά

Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Π.Τ.Δ.Ε. Αθηνών

Π.Μ.Σ. "Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου", κατεύθυνση: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, ΕΚΠΑ

Email: pappakat93@gmail.com

Περίληψη

Η πλειονότητα των ερευνητών, προσεγγίζει το θέμα των χαρισματικών παιδιών κυρίως από τη σκοπιά των ιδιαίτερων γνωστικών τους χαρακτηριστικών, των ακαδημαϊκών τους επιδόσεων και του δείκτη νοημοσύνης τους, παραβλέποντας το συναισθηματικό τους κόσμο.

Η παρούσα έρευνα, σκοπό είχε να καταγράψει τους παράγοντες που επηρεάζουν τη συναισθηματική ανάπτυξη των χαρισματικών μαθητών ώστε, με την παρέμβαση επί αυτών, να προαχθεί η συναισθηματική τους νοημοσύνη.

Αξιοποιώντας τη μέθοδο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, αποτυπώθηκαν εκ πρώτης οι περιοχές που οι χαρισματικοί μαθητές παρουσιάζουν ελλείμματα στη συναισθηματική ανάπτυξη και εντοπίστηκαν εν συνεχεία, οι παράγοντες που πυροδοτούν αρνητικά την αδυναμία/υστέρηση αυτή.

Τα αποτελέσματα της έρευνας, κατέδειξαν ότι η ομαλή συναισθηματική ανάπτυξη των χαρισματικών μαθητών παρακωλύεται από την ακαδημαϊκή τους υπεροχή. Επίσης βάλλεται από ψυχολογικές-αγχώδεις αντιδράσεις που απορρέουν από την ιδιαιτερότητά τους. Αρνητική επίδραση συνιστά και η συνύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών. Καταγράφηκε επίσης ότι η ελλιπής συναισθηματική ανάπτυξη μπορεί να καταλήξει σε υπο-επίδοση και δυσπροσαρμοστικότητα στο σχολικό περιβάλλον.

Συμπερασματικά, υπάρχει σημαντική ανάγκη υποστήριξης των χαρισματικών μαθητών προκειμένου για την ομαλή συναισθηματική τους ανάπτυξη. Η εφαρμογή των προτεινόμενων πρακτικών γι' αυτό το στόχο θα προάγει για τα χαρισματικά παιδιά την ενδοπροσωπική επάρκεια, τις αποτελεσματικές διαπροσωπικές σχέσεις και την αξιοποίηση του νοητικού τους δυναμικού.

Λέξεις-κλειδιά: χαρισματικοί μαθητές, συναισθηματική νοημοσύνη, συναισθηματική ανάπτυξη

Abstract

The majority of researchers address the issue of gifted children mainly from the point of their particular cognitive characteristics, their academic performance and their Intelligence Quotient (IQ) thus overlooking their emotional world.

The purpose of the present study was to detect the factors that influence the emotional development of the gifted students and by the means of intervention upon them, to promote their emotional intelligence.

Employing the method of bibliographic review, the areas where the gifted students experience deficits in their emotional development were firstly detected, and the factors that negatively trigger this weakness/deficit were subsequently identified.

The results of the study indicated that the smooth emotional development of the gifted students is hampered by their academic superiority. Furthermore, it is affected by psychological / stressful behavior that derives from their particularity. The coexistence of learning difficulties constitutes an additional negative factor. It was also suggested that the inadequate emotional development may result in under-performance and maladjustment in the school environment.

In conclusion, there is a significant urgency of supporting the gifted students in order to facilitate their emotional development. The application of the suggested practices will help promote their intrapersonal competence, establish efficient interpersonal relationships and utilize of their cognitive potential.

Keywords: gifted children, emotional intelligence, emotional development

Τι είναι η χαρισματικότητα

Ο τομέας της χαρισματικότητας, παγιώθηκε στα Παιδαγωγικά Ζητήματα τον τελευταίο κυρίως αιώνα, συγκεντρώνοντας αμφιλεγόμενες απόψεις και στάσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών παγκοσμίως. Ο Ματσαγγούρας (2008), αναφέρεται στα παιδιά υψηλών ικανοτήτων μάθησης (ΥΨΙΜ), προκειμένου να κατηγοριοποιήσει τους μαθητές εκείνους που παρουσιάζουν υψηλότερο απ’ το μέσο όρο δείκτη νοημοσύνης, πιο ανεπτυγμένες γνωστικές, γνωσιακές και μνημονικές ικανότητες, υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις, καθώς και υψηλότερα επίπεδα δημιουργικότητας και φαντασίας συγκριτικά με τους συνομηλίκους τους. Στο εξωτερικό, ο όρος αυτός είναι γνωστός ως (gifted or talented), δηλαδή «χαρισματικά ή ταλαντούχα» παιδιά, χωρίς ωστόσο ο ορισμός αυτός να είναι κοινά αποδεκτός (Μανωλάκος, 2010; Μητσοπούλου, 2016; Θωμαΐδου, 2008; Ρίζος, 2007; Atasoy, Recep, Jazdzewska & Yaldır, 2016).

Παρά το γεγονός ότι τα παραπάνω χαρακτηριστικά και μια πληθώρα άλλων φαντάζουν επαρκή για την αναγνώριση των χαρισματικών μαθητών, στην πραγματικότητα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, φαίνεται να αγνοεί πλήρως την

ύπαρξή τους, ενώ μια άλλη, τείνει να συγχέει τα παιδιά υψηλών ικανοτήτων, με τα απλώς ταλαντούχα παιδιά (Θωμαΐδου, 2004).

Συναισθηματική Ανάπτυξη και Χαρισματικότητα

Η πλειονότητα των ερευνητών, προσεγγίζει το θέμα των χαρισματικών παιδιών, κυρίως από τη σκοπιά της ιδιαίτερα υψηλής ορθολογιστικής τους νοημοσύνης (IQ), παραβλέποντας τη συναισθηματική (EQ) (Ρίζος, 2011). Η παράβλεψη αυτή, συχνά στηρίζεται στην παράδοξη άποψη ότι τα «έξυπνα παιδιά δε χρειάζονται τη βοήθειά μας» (Λόξα, 2004 σελ 45). Για τους Salovey, Mayer, et al., (2008) ωστόσο, η συναισθηματική νοημοσύνη, συνιστά έναν άλλο τρόπο μέτρησης της ευφυΐας, πέρα απ' τα σταθμισμένα IQ Test. Οι ευεργετικές της ιδιότητες εξάλλου, για την ομαλή και υγιή ανάπτυξη του παιδιού, έχουν αποδειχθεί ερευνητικά, γι' αυτό και δεν θα πρέπει σε καμία περίπτωση να υποτιμούνται.

Παραδοσιακά, το ζήτημα της συναισθηματικής ανάπτυξης των χαρισματικών, εκφράζεται μέσα από δύο αντικρουόμενες θεωρίες: Η πρώτη υποστηρίζει ότι τα χαρισματικά παιδιά προσαρμόζονται συναισθηματικά, καθώς η νοητική τους υπερεπάρκεια φιλτράρει τις ενδεχόμενες συναισθηματικές τους αδυναμίες (Garland & Zingler, 1999). Η δεύτερη θεωρία απ' την άλλη, τονίζει ότι τα νοητικώς υπερέχοντα παιδιά παρουσιάζουν έντονη δυσπροσαρμοστικότητα ή ανισορροπία, η οποία αποδίδεται στην υψηλή συναισθηματική τους υπερευαισθητοποίηση (overexcitability) (Webb, 2008).

Σύμφωνα με την Gross (2002) δηλαδή, οι χαρισματικοί μαθητές οι οποίοι είναι ιδιαίτερα κοινωνικοί και δημοφιλείς στο σχολείο, αναμένεται ότι θα επιδείξουν υψηλά ποσοστά συναισθηματικής σταθερότητας. Η υπόθεση της επιβεβαιώνεται απ' την έρευνα που διεξήγε ανάμεσα σε 1200 μαθητές μέτριας ακαδημαϊκής επίδοσης και 169 χαρισματικούς. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν τη ψυχολογική ανθεκτικότητα των χαρισματικών, οι οποίοι σκόραραν υψηλότερα στις ενδοπροσωπικές δεξιότητες, συγκριτικά με τους μη χαρισματικούς, που παρουσίαζαν καλύτερες επιδόσεις στις διαπροσωπικές.

Παρόμοια έρευνα προκειμένου να διαπιστώσει διαφορές ανάμεσα σε χαρισματικούς και μη μαθητές, ως προς τα κίνητρα και τον τρόπο διαχείρισης του

συναισθήματος, την ενσυναίσθηση, τις κοινωνικές δεξιότητες και την αυτοεπίγνωση, πραγματοποίησε ο Akca (2010) ανάμεσα σε 57 χαρισματικούς και 71 μη χαρισματικούς μαθητές. Τα αποτελέσματα, κατέδειξαν την υπεροχή των χαρισματικών μαθητών, σε όλες τις παραπάνω παραμέτρους της έρευνας.

Την υγιή συναισθηματική ισορροπία των χαρισματικών μαθητών, υποστήριξαν μέσω ερευνών και οι Feldman (1984), Freeman (1989), Janos (1993), Garland & Zigler (1999), Neihart & Moon (2002). Στις προαναφερθείσες έρευνες συσχετίστηκε η θετική ψυχοσυναισθηματική κατάσταση των χαρισματικών, με την υψηλή νοητική αλλά και ακαδημαϊκή τους επίδοση. Οι παράγοντες αυτοί, θεωρήθηκαν ότι λειτουργούν σαν ασπίδα προστασίας απέναντι σε στρεσογόνες καταστάσεις, υποσχόμενοι καλύτερους τρόπους διαχείρισης συναισθηματικών ασταθειών (Καργιώτη, 2011).

Ωστόσο, τα αποτελέσματα των παραπάνω ερευνών κρίνονται επισφαλή άρα και προβληματικά για τους εξής λόγους:

1. Στην πλειοψηφία τους οι έρευνες, περιλαμβάνουν ελλιπές δείγμα, καθώς ο αριθμός των συμμετεχόντων δεν είναι πάντοτε ικανοποιητικός για την εξαγωγή ενός έγκυρου αποτελέσματος.
2. Οι συμμετέχοντες συνήθως προέρχονται από υψηλά κοινωνικο-οικονομικά υπόβαθρα, που εκ των πραγμάτων είθισται να εξασφαλίζουν μια πιο σταθερή συναισθηματική κατάσταση στο παιδί. Συνεπώς το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό του συνόλου των χαρισματικών, καθώς συχνά αποκλείονται οι μαθητές εκείνοι, που βιώνουν υψηλά επίπεδα φτώχειας, έλλειψη κινήτρων και ερεθισμάτων.
3. Ορισμένες έρευνες χρησιμοποιούν ερωτηματολόγια αυτό-αξιολόγησης ως ερευνητικά εργαλεία, τα οποία βασιζόμενα στις υποκειμενικές αυτό-αναφορές των συμμετεχόντων, αφαιρούν απ’ την αντικειμενικότητα και την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων (Shechtman & Silektor, 2012).
4. Τέλος, αρκετές έρευνες απαιτούν τη συμμετοχή των ίδιων των γονέων που μεγαλώνουν χαρισματικά παιδιά. Ωστόσο, αυτό ενέχει τον κίνδυνο αλλοίωσης του αποτελέσματος της έρευνας καθώς, στην προσπάθεια τους να επιδείξουν ένα καλό οικογενειακό προφίλ, ενδέχεται να αποδώσουν

εξιδανικευμένες άρα και μη ρεαλιστικές απαντήσεις (Garland, Ann, Zigler & Edward, 1999).

Αντιτιθέμενοι την παραπάνω αντίληψη, οι θιασώτες της δεύτερης θεωρίας υποστηρίζουν ότι οι χαρισματικοί μαθητές παρουσιάζουν συναισθηματική ανεπάρκεια και δυσλειτουργία, σε βαθμό που χρήζεται η άμεση παρέμβαση του επιστημονικού και εκπαιδευτικού κλάδου. Ένθερμοι υποστηρικτές της άποψης αυτής παραμένουν οι Neihart (1999), Hollingworth (1942), Janos, et al., (1985), Roedell (1986), Silverman (1983), Tannenbaum (1983) και Peterson (2009).

Πρώτη η Hollingworth (1942), πρότεινε τον όρο «Άριστη Νοημοσύνη» προκειμένου να διατυπώσει ότι μέχρι ενός συγκεκριμένου ορίου η νοημοσύνη θεωρείται ωφέλιμη για την ομαλή ανάπτυξη και ευδαιμονία του χαρισματικού παιδιού. Ξεπερνώντας το όριο αυτό, εγκυμονούν κίνδυνοι για την υγιή κοινωνικο-συναισθηματική του λειτουργία, θέτοντάς το σε κοινωνική απομόνωση (Versteynen, 2005; Garland, Ann, Zigler & Edward, 1999).

Σε κάθε περίπτωση όμως υφίσταται μια γενική αποδοχή ότι τα εξαιρετικά χαρισματικά παιδιά, παρουσιάζουν δυσκολίες συναισθηματικής διαχείρισης, γεγονός που αποδεικνύεται ερευνητικά (Roedell. C, 1984). Το 1993 η Gross, σε έρευνα που διεξήγε ανάμεσα σε 15 μαθητές με δείκτη νοημοσύνης <160, κατέγραψε πολύ χαμηλά ποσοστά συναισθηματικής επάρκειας των ιδιαίτερα χαρισματικών μαθητών, συγκριτικά με τους συνομηλίκους τους. Προγενέστερες έρευνες των Terman & Oden (1947) που είχαν πραγματοποιήσει σε τυχαίο δείγμα 75 μαθητών με IQ <170, κατέδειξαν εξίσου υψηλά προβλήματα συναισθηματικής αστάθειας.

Οι Shaywitz et al., (1986), σε έρευνα που διενήργησαν σε χαρισματικά αγόρια ηλικίας 10-13 ετών, διαπίστωσαν ότι οι μαθητές με IQ <140, σκόραραν χαμηλότερα σε όλες τις παραμέτρους της κλίμακας, συγκριτικά με τους υπόλοιπους (IQ >140) που είχαν υψηλότερες επιδόσεις (Garland, Ann, Zigler & Edward, 1999). Ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα ευρήματα των Dauber και Benbow (1990), στα οποία οι χαρισματικοί μαθητές στην πλειοψηφία τους, θεωρούσαν τους εαυτούς τους κοινωνικά ευάλωτους, εσωστρεφείς, και λιγότερο δημοφιλείς στο σχολείο (Moon, 2004).

Παρόμοια αποτελέσματα κατέγραψαν και οι Janos, et al., (1985), όταν παρατήρησαν ότι το 37% των χαρισματικών παιδιών, εκλάμβανε τους εαυτούς τους ως

«διαφορετικούς» απ' τους συμμαθητές τους, (Versteynen, 2005) ενώ σε ερώτηση που τέθηκε το 1988 απ' τους Coleman και Cross, σε 15 χαρισματικούς εφήβους, ως προς το πώς αντιλαμβάνονται τη χαρισματικότητά τους, εκείνοι απάντησαν ότι πρόκειται για μια μορφή «κοινωνικού στίγματος ή κοινωνικής αναπηρίας» (Norman et al., 1999).

Συνολικά, στις διεθνείς έρευνες υπογραμμίζονται τρείς γενικευμένοι παράγοντες που ελλοχεύουν τον κίνδυνο δυσλειτουργίας της ομαλής συναισθηματικής ανάπτυξης των χαρισματικών: α) ψυχολογικές και αγχώδεις αντιδράσεις άρρηκτα συνδεδεμένες με την «ιδιαιτερότητα» των παιδιών αυτών, όπως χαμηλή αυτοεκτίμηση, τελειομανία ή υπο-επίδοση στο σχολείο β) η αναγνώρισή τους ως παιδιά με «διπλή ιδιαιτερότητα» (twice exceptional), καθώς παράλληλα με τη χαρισματικότητα μπορεί να συνυπάρχουν μαθησιακές δυσκολίες ή δυσπροσαρμογή στην τάξη, (Ρίζος, 2011 σελ. 84; Λόξα, 2004 σελ. 45) γ) θέματα που προκύπτουν λόγω της ακαδημαϊκής τους υπεροχής ως προς το μέσο όρο, που οδηγεί στην ασυγχρονία συναισθήματος και νόησης.
Ας δούμε όμως αναλυτικότερα τις παραπάνω παραμέτρους:

Αυτοεκτίμηση

Ορισμένες έρευνες συσχετίζουν τη χαμηλή αυτοεκτίμηση των χαρισματικών μαθητών με το είδος της φοίτησης που λαμβάνουν στο σχολικό περιβάλλον. Ειδικότερα εξετάζουν, αν είναι εγγεγραμμένοι σε κάποια διαφοροποιημένη τάξη για ιδιαίτερα ευφυείς μαθητές, αν φοιτούν εξολοκλήρου στη γενική τάξη ή αν ακόμα όντας στη τυπική τάξη, παρακολουθούν ορισμένες ώρες διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Για παράδειγμα, οι Chan (1988), Coleman & Fults (1985), Feldhusen, et al., (1990), Kolloff (1989), Karnes & Wherry (1981), παρατήρησαν ότι μαθητές που συμμετείχαν σε προγράμματα για χαρισματικούς, διέθεταν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση, συγκριτικά με τους χαρισματικούς που βρίσκονταν στη γενική τάξη (Neihart, 1999).

Παρόμοια αποτελέσματα διαπίστωσαν και οι Schwean, et al., (2006) σε έρευνα που διενήργησαν ανάμεσα σε 123 εγγεγραμμένους και 46 μη εγγεγραμμένους σε εξειδικευμένα προγράμματα για χαρισματικούς μαθητές, προκειμένου να αποφανθούν για τα επίπεδα της ενδοπροσωπικής και διαπροσωπικής τους ικανότητας, της γενικότερης προσαρμοστικότητας και του τρόπου διαχείρισης του άγχους τους. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι οι μαθητές που δεν συμμετείχαν σε κάποιο διαφοροποιημένο πρόγραμμα

για χαρισματικούς, σημείωναν υψηλότερα σκορ στη διαπροσωπική τους δεξιότητα αλλά και στη γενικότερη προσαρμοστικότητα και ευελιξία τους.

Οι Shi, Li & Zhang (2008), σε έρευνα που διεξήγαν διαπίστωσαν ότι οι χαρισματικοί μαθητές που ήταν εγγεγραμμένοι σε διαφοροποιημένα τμήματα διδασκαλίας, παρουσίαζαν χαμηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης, συγκριτικά με τους χαρισματικούς συμμαθητές τους, που φοιτούσαν στη γενική τάξη. Μια πιθανή εξήγηση της κατάστασης αυτής είναι ότι όντας σε ετερογενείς τάξεις φοίτησης, οι χαρισματικοί νιώθουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση για τις δυνάμεις τους συγκριτικά με τους συνομηλίκους τους. Η κατάσταση αυτή ανατρέπεται στις ομοιογενείς τάξεις, όπου το επίπεδο των μαθητών είναι υψηλότερο, άρα και ο ανταγωνισμός μεγαλύτερος.

Τελικά, την αντίληψη ότι η αυτοεικόνα του χαρισματικού μαθητή, επηρεάζεται απ' το είδος της εκπαιδευτικής διδασκαλίας που δέχεται, ασπάζονται και οι Coleman & Fults (1985), Karnes & Wherry (1981), Kolloff (1989), Maddux, Scheiber & Bass (1982), McQuilkin (1981), Vaughn, Feldhusen & Asher (1991) (Neihart, 1999).

Τελειομανία

Οι προσδοκίες που έχουν οι γονείς και οι δάσκαλοι απ' τους χαρισματικούς μαθητές, αλλά και οι απαιτήσεις απ' τον ίδιο τους τον εαυτό, τους φορτώνει με επιπρόσθετο άγχος. Όταν το άγχος αυτό μεταφραστεί ως εμμονή για την τελειότητα, τα αποτελέσματα μπορεί να είναι καταστροφικά για την πορεία του παιδιού. Σύμφωνα με τον Σούλη (2006, σελ. 105) «…η αιτία αυτής της τελειομανίας πρέπει καταρχάς να αποδοθεί στο γνώρισμα αυτών των παιδιών να έχουν την αίσθηση του ιδεώδους και να μένουν προσκολλημένα σε αυτό». Το πρόωρο αίσθημα της παντοδυναμίας και του υπερεγώ που αναπτύσσεται εξαιτίας της υψηλής ευαισθησίας και ενσυναίσθησης των παιδιών αυτών, τα κάνει να υπερεκτιμούν τις δυνάμεις τους, με αποτέλεσμα να κυριεύονται από ενοχές και τύψεις κάθε φορά που αποτυγχάνουν. (Roeper, 1982). Η συνύπαρξη της τελειομανίας με την αυστηρή αυτοκριτική, οικοδομούν ένα νοσηρό πλαίσιο αναφοράς που διαταράσσει τη συμπεριφορά του παιδιού, τη σχολική του εικόνα και επίδοση (Peterson, 2009) και έχει ως αποτέλεσμα συχνά, την απόκτηση μιας αρνητικής στάσης απέναντι στο σχολείο, που μπορεί να παρουσιαστεί με φαινόμενα ανεπιθύμητων συμπεριφορών ή ακόμα και υπο-επίδοσης (Μανωλάκος, 2009).

Υπο-επίδοση

Σε έρευνα τους οι Reis et al., (1995 στο Reis & McCoach, 2000) διαπίστωσαν ότι οι μαθητές που υπο-αποδίδουν, προέρχονται ως επί το πλείστον, από δυσλειτουργικές οικογένειες που επαναλαμβανόμενα εκθέτουν τα παιδιά τους σε στρεσογόνες καταστάσεις, εντάσεις και καβγάδες στο σπίτι (Ρίζος, 2011; Reis & Renzulli, 2004). Ως αποτέλεσμα, οι χαρισματικοί που προέρχονται από τέτοια περιβάλλοντα τείνουν να έχουν χαμηλή αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση ως προς τις δυνατότητές τους (Reis & McCoach, 2000). Αντιθέτως, τα χαρισματικά παιδιά με υψηλές επιδόσεις, συνήθως προέρχονται από καλά δομημένες οικογένειες, που προωθούν την αξία της μάθησης, ενθαρρύνουν τις ικανότητες των παιδιών και τους προσφέρουν ερεθίσματα προκειμένου να ξεδιπλώσουν τις ιδιαίτερες κλίσεις τους. (ο.π)

Η Emerick (1992 στο Moon, 2004), πραγματοποίησε έρευνα σε 10 χαρισματικούς μαθητές ηλικίας 14-20 ετών, που για μεγάλο χρονικό διάστημα επεδείκνυαν σχολικές επιδόσεις, κάτω του μετρίου. Η κατάσταση αυτή, ακολουθήθηκε από μια περίοδο ανελικτικής προόδου, στην οποία συνέβαλαν οι εξής παράγοντες: προσωπική επιμονή, εξωσχολικά ενδιαφέροντα, υποστηρικτικοί γονείς, σχολικές τάξεις που παρείχαν ερεθίσματα, καθώς και εκπαιδευτικοί που ενέπνεαν αγάπη για το αντικείμενο τους.

Ένας σημαντικός παράγοντας που συμβάλλει στην υπο-επίδοση των χαρισματικών μαθητών, είναι η έλλειψη μαθησιακών κινήτρων απ’ το σχολείο, καθώς συχνά δεν κατορθώνει να προσφέρει μαθησιακές προκλήσεις αντάξιες των δυνατοτήτων τους, με αποτέλεσμα την έντονη πλήξη και ανία τους.

Οι χαρισματικοί όμως μπορεί να υπο-αποδίδουν με προσωπική τους επιλογή, καθώς «φοβούνται τις πιέσεις που συνεπάγεται η επιτυχία ή γιατί η αποδοχή από τους συνομηλίκους είναι πιο σημαντική από την κατάκτηση της επιτυχίας» (Μανωλάκος, 2009, σελ. 85). Εξάλλου, η επίγνωση της διαφορετικότητας και της υπεροχής της σκέψης τους, σε σχέση με τους συνομηλίκους τους, καθιστούν δύσκολη την εισαγωγή τους σε ομάδες με κοινά ενδιαφέροντα, με αποτέλεσμα είτε να επιλέγουν μεγαλύτερα ηλικιακά άτομα για συντροφιά, είτε να απομονώνονται ή και να περιθωριοποιούνται τελικά απ’ τους συμμαθητές τους.

Προκειμένου να ανατρέψουν την παραπάνω κατάσταση και να εναρμονιστούν κοινωνικά στο σύνολο της τάξης, συχνά υποκρίνονται ή αποκρύπτουν τις ικανότητές τους, ώστε να μην στοχοποιείται η διαφορετικότητα τους (Neihart, 1999; Betts & Neihart, 1988; Reis & Renzulli, 2004). Αυτού του είδους η χαρισματικότητα ορίζεται ως «υποκρύπτουσα ή λανθάνουσα» και συναντάται κυρίως σε έφηβα κορίτσια που αποτυγχάνουν να διαχειριστούν εξίσου, τις ορμονικές αλλαγές στο σώμα τους, τις έντονες ανησυχίες και το άγχος απ' το οποίο διακατέχονται λόγω της ηλικίας (Betts & Neihart, 1988).

Επιπλέον, κοινωνικοί παράγοντες που σχετίζονται με το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο του χαρισματικού παιδιού και την πολιτισμική του προέλευση, δύνανται να επηρεάσουν τη σχολική του επίδοση και εικόνα (Ρίζος, 2011 σελ. 82). Είναι γενικά αποδεκτό ότι η χαρισματικότητα είναι κατανεμημένη σε όλες τις φυλές και τους πολιτισμούς, χωρίς να κάνει διακρίσεις. Για τους αλλοδαπούς μαθητές ωστόσο, η χαρισματικότητα δεν αποτελεί πάντοτε μια ευχάριστη συνθήκη, καθώς συχνά συνοδεύεται από ρατσιστικές συμπεριφορές και επιθέσεις. Τις αρνητικές επιδράσεις του ρατσισμού στις σχολικές επιδόσεις μαύρων μαθητών αλλά και στις γενικότερες κοινωνικές τους σχέσεις, διαπίστωσαν και οι Ford (1995 στο Ford & Thomas, 1997), Fordham (1988, 1991 στο Borland, 2004), Fordham (1996 στο Neihart, Reis et.al., 2002) και Fordham & Ogbu (1986 στο Borland, 2004), εφόσον παρατήρησαν ότι οι μαύροι Αφροαμερικανοί μαθητές, υπονόμευαν τις προσωπικές τους επιδόσεις, προκειμένου να μην χαρακτηριστούν απ' τους συμμαθητές τους, ότι «υποκρίνονται τους λευκούς». (Ford, 2002 στο Neihart, Reis et.al., 2002).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, είναι αναμενόμενο η αναγνώριση και η ανάπτυξή της χαρισματικότητας στις «μειονεκτικές ομάδες» να καθίσταται λιγότερο πιθανή. Αυτό θα πρέπει να αποδοθεί πρωτίστως στα λιγοστά γλωσσικά εφόδια με τα οποία εισέρχονται τα παιδιά αυτά στο σχολείο και στην μεγάλη πίεση που δέχονται στη συνέχεια προκειμένου να κατακτήσουν όσο το δυνατόν γρηγορότερα τις γνώσεις και την κουλτούρα, που οι υπόλοιποι μαθητές έχουν ήδη οικειοποιηθεί.

Ωστόσο, για την Μαλικιώση-Λοΐζου (2008 στο Ρίζος, 2016), μερίδιο ευθύνης για την ελλιπή αναγνώρισή των μαθητών αυτών, φέρουν και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί καθώς «…δεν καταλαβαίνουν την πολιτισμική ποικιλομορφία, ώστε να αναγνωρίσουν τα

χαρίσματα και τα ταλέντα των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα…» (σελ. 442).

Μαθησιακές Δυσκολίες

Οι χαμηλές επιδόσεις στο σχολείο όμως, δεν οφείλονται πάντοτε σε συναισθηματικούς λόγους. Την δεκαετία του 1990, οι έρευνες στρέφονται στα χαρισματικά παιδιά που υποαποδίδουν στη σχολική τάξη, επειδή ταυτόχρονα με τη χαρισματικότητα τους εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες όπως:

- Δυσλεξία
- Χωρικό αποπροσανατολισμό
- Διάσπαση προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα (AD, ADHD)
- Διαταραχές αυτιστικού φάσματος
- Δυσανάγνωστη γραφή
- Βραχύχρονη μνήμη (δυσκολία αποστήθισης) (Ζήκα, 2016; Γκαρή & Τσιγκρή, 2009).

Το 1975, ο Gallagher επινόησε τον όρο «διπλά ιδιαίτεροι» ή εν συντομία 2E (Twice/Double Exceptional) προκειμένου να κατονομάσει τους μαθητές αυτούς (Ζήκα, 2016). Οι έρευνες που ακολούθησαν έκτοτε, ασχολήθηκαν σε βάθος με την ιδιαίτερη αυτή κατηγορία μαθητών, χωρίς ωστόσο να υπάρχουν αξιόλογα αποτελέσματα μέχρι και σήμερα. Αυτό οφείλεται κυρίως στη δυσκολία αναγνώρισης των «διπλά ιδιαίτερων» μαθητών, καθώς συμπτώματα όπως τα παρακάτω, δύνανται να παρεμποδίσουν την ταυτοποίησή τους: άτακτη συμπεριφορά, «τσαπατσούλικος» γραφικός χαρακτήρας, δυσκολία συγκέντρωσης και ολοκλήρωσης της ανατιθέμενης εργασίας, έντονη ανία και έλλειψη κινήτρων (Betts & Neihart 1988). Μερικοί απ’ αυτούς έχουν προσδιοριστεί ως χαρισματικοί μαθητές που παρουσιάζουν ήπιες μαθησιακές δυσκολίες, άλλοι μπορεί να δέχονται υποστήριξη ως έχοντες ειδικές μαθησιακές δυσκολίες χωρίς ακόμα να έχει ανιχνευτεί η χαρισματικότητά τους, ενώ μια τρίτη κατηγορία περιλαμβάνει τους μαθητές εκείνους στους οποίους δεν έχει εντοπιστεί ούτε η χαρισματικότητα, ούτε η μαθησιακή δυσκολία καθώς οι δύο ιδιότητες αλληλεπικαλύπτονται (Ζήκα, 2016; Λόξα, 2004; Reis & McCoach, 2000).

συγκεκριμένα, το 3,5% του ποσοστού των μαθητών που εμφανίζει μαθησιακές δυσκολίες, συμπεριλαμβάνεται στην κατηγορία των χαρισματικών. Ειδικότερα, έρευνες στις ΗΠΑ καταδεικνύουν ότι, το 50% των χαρισματικών παιδιών δεν κατορθώνει να ανταποκριθεί ακαδημαϊκά στις υψηλές προσδοκίες των γύρω του, ενώ περίπου το 10-12% εξ αυτών, εγκαταλείπει το σχολείο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στο ποσοστό αυτό, συγκαταλέγονται και μαθητές, των οποίων η ταυτότητά έμεινε ανεξιχνίαστη καθόλη τη διάρκεια της σχολικής τους ζωής (Γκαρή & Τσιγκρή, 2009).

Όσον αφορά τη συναισθηματική τους ανάπτυξη, οι χαρισματικοί μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, είναι πιο πιθανό να αντιμετωπίσουν κοινωνικο-συναισθηματικές δυσλειτουργίες στη σχολική τους πορεία. Για παράδειγμα, οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ, εξαιτίας της δυσκολίας τους να διαχειριστούν εξίσου τη συναισθηματική τους κατάσταση με τη διάσπαση της συγκέντρωσής τους, προσδιορίζονται ως συναισθηματικά ανώριμοι, ενώ παράλληλα δέχονται απόρριψη απ’ τους συνομηλίκους τους και υπερβολική πίεση απ’ τον οικογενειακό και εκπαιδευτικό τους περίγυρο (Moon, 2002 στο Reis & Renzulli, 2004).

Ασυγχρονία συναισθήματος-νόησης

Ένας επισφαλής παράγοντας ανίχνευσης της συναισθηματικής διάστασης των χαρισματικών που οδηγεί συχνά σε συγχύσεις και λάθος εκτιμήσεις, είναι η ασύγχρονη ανάπτυξη της νοητικής τους νοημοσύνης συγκριτικά με τη συναισθηματική. Η πρόωρη και φανερά υψηλότερη νοητική υπεροχή των χαρισματικών μαθητών σε σχέση με τους συμμαθητές τους, σε συνδυασμό με το προφίλ παντοδυναμίας που αντανακλούν, γεννά αυτομάτως επιπρόσθετες ακαδημαϊκές απαιτήσεις, τόσο απ’ το οικογενειακό όσο και απ’ το εκπαιδευτικό περιβάλλον. Οι απαιτήσεις αυτές, ενισχύουν το μύθο που θέλει τα παιδιά με υψηλό δείκτη νοημοσύνης να υπερέχουν εξίσου συναισθηματικά όσο και γνωστικά (Peterson, 2009; Καργιώτη, 2011).

Προκειμένου να αποσαφηνιστεί καλύτερα η έννοια της ασύγχρονης ανάπτυξης, παρατίθεται ο όρος των Binet & Simon (1908), για την πνευματική ηλικία (mental age) η οποία διαχωρίζεται απ’ τη χρονολογική (chronological age). Η πνευματική ηλικία δηλαδή, αφορά τα επίπεδα γνώσης που κάποιος διαθέτει, τον τρόπο που κανείς μαθαίνει, την ωριμότητα του χιούμορ που χρησιμοποιεί, αλλά και τον προβληματισμό του πάνω

σε παγκοσμίας εμβέλειας θέματα. Αντιθέτως, η χρονολογική ηλικία προβλέπει τη σωματική διάπλαση του παιδιού, το ύψος αλλά και τις κοινωνικο-συναισθηματικές του ανάγκες, με βάση την προκαθορισμένη βιολογική του ανάπτυξη (Silverman, 1997 σελ. 39-40). Στα χαρισματικά παιδιά, η χρονολογική ηλικία δεν συνάδει πάντοτε με την πνευματική, εξού και η δυσκολία των παιδιών αυτών να ταυτιστούν με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των συνομηλίκων τους.

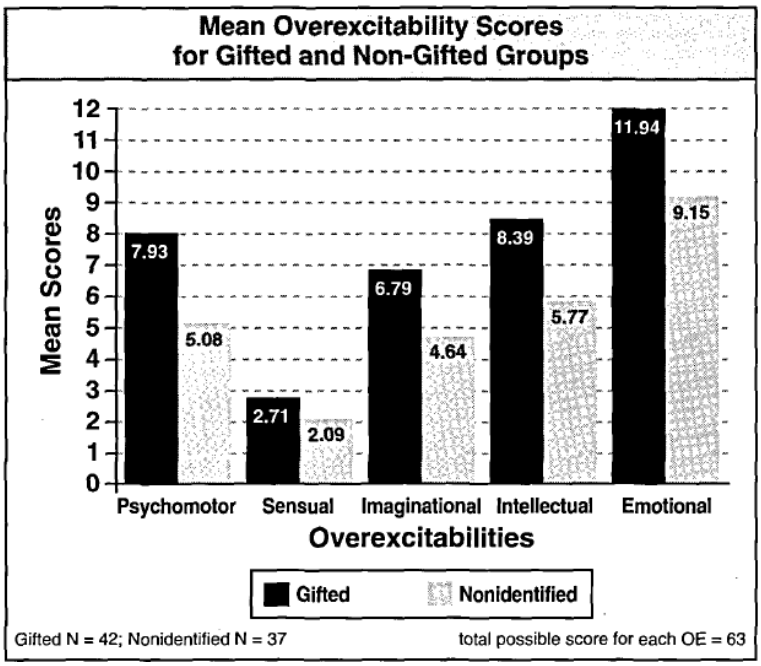
Για την Hollingworth (1931, στο Silverman, 1997 σελ. 43), ως ασύγχρονη ανάπτυξη μεταφράζεται το να έχει κανείς νοητική λειτουργία ενήλικα και συναισθηματική λειτουργία ανήλικα, συνυφασμένες στο πρόσωπο ενός παιδιού. Η ασυγχρονία αυτή, δημιουργεί αμηχανία και δυσφορία στο χαρισματικό παιδί, εφόσον αντιλαμβάνεται νοητικά, προβλήματα και δύσκολες καταστάσεις, που αδυνατεί ωστόσο συναισθηματικά να διαχειριστεί. (Peterson, 2009).

Η ανικανότητα των εκπαιδευτικών να ανιχνεύσουν την ασυγχρονία ανάπτυξης των χαρισματικών μαθητών, ενδέχεται να οδηγήσει σε απαξίωση των ικανοτήτων τους, μειώνοντας σταδιακά την αυτοεκτίμησής τους και συμβάλλοντας στη δημιουργία συμπεριφορικών και κοινωνικών προβλήματων (Θωμαΐδου, 2004; Roedell, 1984). Χαρακτηριστικά, σε έρευνα του Pringle (1970), σε 103 χαρισματικούς μαθητές που είχαν παραπεμφθεί σε κλινικές εξαιτίας της σχολικής τους απειθαρχίας, διαπιστώθηκε ότι οι περισσότεροι εξ αυτών, διέθεταν χαμηλή αυτοπεποίθηση, καθώς είχαν δασκάλους που υποτιμούσαν τις δυνατότητες τους (Roedell, 1984).

Υπερευαισθησία

Όπως έχει προαναφερθεί, τα χαρισματικά παιδιά διαφοροποιούνται απ’ τους συνομηλίκους τους, καθώς επιδεικνύουν υψηλότερα απ’ το μέσο όρο επίπεδα νόησης, συναισθήματος και δημιουργικότητας (Καργιώτη, 2011). Καθώς οι τομείς αυτοί είναι ιδιαίτερα αναπτυγμένοι στα χαρισματικά παιδιά, ο Piechowski (2003) ονόμασε αυτή τη συναισθηματική διαφορετικότητα ως «συναισθηματική χαρισματικότητα» (Ρίζος, 2011).

Εξετάζοντας τη «συναισθηματική χαρισματικότητα» υπό το πρίσμα της αναπτυξιακής θεωρίας του ο Dabrowski (1964) για τη συναισθηματική ανάπτυξη, ανακαλύπτουμε αρκετές συσχετίσεις. Αρχικά, ως συναισθηματική ανάπτυξη ορίζεται η σχέση αλληλεπίδρασης που δομείται ανάμεσα στο αναπτυξιακό δυναμικό του ατόμου



και στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος του. Στο αναπτυξιακό δυναμικό (developmental potential) συμπεριλαμβάνονται πέντε είδη ψυχικών υπερδιεγέρσεων ή υπερευαισθητοποιήσεων (overexcitibilities): α) οι ψυχοκινητικές, β) οι αισθησιακές, γ) οι διανοητικές, δ) οι φαντασιακές και ε) οι συναισθηματικές. Ο όρος υπερδιεγέρση/υπερευαισθητοποίηση, εκφράζει τη πέρα του μετρίου ανάπτυξη μιας διέγερσης/ευαισθητοποίησης τόσο σε ένταση όσο και σε διάρκεια. Ως αποτέλεσμα, ένας άνθρωπος που διαθέτει υψηλά επίπεδα υπερδιεργέσεων, αντιλαμβάνεται πιο αισθησιακά, δημιουργικά, διανοητικά και συναισθηματικά την πραγματικότητα (Dabrowski, 1964 στο Ackerman, 1997, σελ. 230).

Καθώς οι παραπάνω τομείς είναι ιδιαίτερα αναπτυγμένοι στα χαρισματικά παιδιά, κατά καιρούς πολλοί ερευνητές τους έχουν συσχετίσει με τη χαρισματικότητα. Συγκεκριμένα, σε έρευνα που πραγματοποίησε η Ackerman (1997) εξετάζοντας τις υπερδιεγέρσεις μεταξύ χαρισματικών και μη παιδιών, διαπίστωσε ότι οι χαρισματικοί μαθητές, υπερείχαν ως προς τις ψυχοκινητικές, συναισθηματικές και διανοητικές τους υπερδιεγέρσεις, όπως φαίνεται και στο σχήμα: (Ρίζος, 2011; Ackerman, 1997; Silverman, 1997; Καργιώτη, 2011)

.

Σχ.2 (Ackerman, 1997 σελ. 232)

Παιδαγωγικές παρεμβάσεις

Το να είναι κανείς χαρισματικός δεν αποτελεί πάντοτε μια ιδανική συνθήκη. Ειδικά το να είναι κανείς χαρισματικός στην Ελλάδα, όπου μέχρι την προηγούμενη δεκαετία, η έννοια της χαρισματικότητας παρέμενε σχεδόν άγνωστη ακόμα και στην ακαδημαϊκή κοινότητα (Μανωλάκος, 2010; Λόξα, 2004; Μπογδάνου, 2009).

Είναι αναμφισβήτητα διαπιστωμένο, ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν διαθέτει ούτε την πρόβλεψη αλλά ούτε και τα μέσα παρέμβασης στις ανάγκες των χαρισματικών. Η διάθεση αυτή, ενισχύεται απ' την παράδοξη άποψη που θέλει την εκπαίδευση των χαρισματικών, να συμβάλει στη δημιουργία μιας «elite» μαθητών, που θα καταστρατηγήσει την αρχή της ισότητας στην εκπαίδευση (Μανωλάκος, 2009; Moon, 2004; Neihart, 1999; Lupart, Pyryt, Watson & Pierce, 2005). Τη στιγμή που στην Ελλάδα ήδη απ' το 1990 έχουν ιδρυθεί μουσικά, αθλητικά και καλλιτεχνικά γυμνάσια προκειμένου να προαχθούν οι ιδιαίτερες κλίσεις και τα ταλέντα των μαθητών, μια αντιλήψη σαν την παραπάνω δεν γίνεται παρά να χαρακτηριστεί ως αντιδημοκρατική, προκατειλημμένη και παρωχημένη (Λιάσκα, 2016).

Ο ερευνητικός κόσμος έχει πολλάκοις επισημάνει τα θετικά αποτελέσματα που επιφέρει η πρώιμη διάγνωση της χαρισματικότητας, στις πιθανότητες ικανοποίησης και ευτυχίας του χαρισματικού παιδιού (Λόξα, 2004). Ωστόσο, σύμφωνα με τον Piirto (2007), η ευτυχία αυτή καθ' αυτή, εξαρτάται από την ύπαρξη έξι περιβαλλοντικών παραγόντων: της οικογένειας, της κοινωνίας, του σχολείου, των γονιδίων, του φύλου και

της τύχης. Οι παραπάνω παράγοντες καθορίζουν αν τα ταλέντα των μαθητών θα αναπτυχθούν ή θα εξασθενήσουν στην πορεία, καθώς η παρουσία του έμφυτου χαρίσματος από μόνου του, δεν αποτελεί ασφαλή συνθήκη εξέλιξης (Σκανδαλάκη, 2006 στο Μπογδάνου, 2009; Ματσαγγούρας, 2008).

Προκειμένου λοιπόν, για την έγκαιρη διάγνωση των χαρισματικών, απαιτείται η σύμπραξη τριών φορέων: α) της πολιτείας, η οποία καλείται να εμπνευστεί και να υλοποιήσει ένα μακροπρόθεσμο πρόγραμμα εκπαιδευτικής παρέμβασης, β) των εκπαιδευτικών, οι οποίοι θα πρέπει να επιμορφωθούν κατάλληλα και γ) των γονέων, οι οποίοι εφόσον ενημερωθούν και υποστηριχθούν ψυχολογικά για τη διαχείριση των χαρισματικών παιδιών τους, θα πρέπει εν συνεχεία, να συνεργαστούν αρμονικά με το σχολείο (Καργιώτη, 2011).

Οι εκπαιδευτικές πρακτικές για τους χαρισματικούς μαθητές θα πρέπει να έχουν διττό χαρακτήρα: α) να εστιάζουν στην ενίσχυση των γνωστικών τους ικανοτήτων, β) να ενθαρρύνουν την ανάπτυξη της συναισθηματικής τους νοημοσύνης.

Όσον αφορά τη γνωστική τους ανάπτυξη, θα πρέπει αρχικά να σχεδιαστεί ένα μακροπρόθεσμο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για χαρισματικούς μαθητές, βασισμένο στα ήδη υπάρχοντα διεθνή πρότυπα διδασκαλίας. Στα προγράμματα αυτά, δύο είναι οι κυρίαρχες εκπαιδευτικές τάσεις: η πρώτη σχετίζεται με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία εντός του τυπικού σχολικού συστήματος, η οποία περιλαμβάνει είτε τη δημιουργία ειδικών τάξεων μερικής απασχόλησης για χαρισματικούς, είτε την επιτάχυνση της σχολικής τους φοίτησης, είτε τον εμπλουτισμό των Αναλυτικών Προγραμμάτων προκειμένου να είναι πιο ελκυστικά και ενδιαφέροντα σ’ αυτούς. Η δεύτερη τάση, διαφοροποιείται απ’ το γενικό εκπαιδευτικό πρότυπο και αφορά την ανοικοδόμηση ειδικών σχολείων, αποκλειστικά για την εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών (Μανωλάκος, 2009; Μπογδάνου, 2009; Lupart, Pyryt, Watson & Pierce, 2005).

Ωστόσο, προκειμένου για την ομαλή καλλιέργεια και εξέλιξη του χαρίσματος των παιδιών ΥΨΙΜ, η γνωστική ανάπτυξη από μόνη της δεν επαρκεί, αν δεν συνδυαστεί με προγράμματα ενίσχυσης του συναισθηματικού τους κόσμου. Μερικές καλές πρακτικές προκειμένου να παρέμβουμε συναισθηματικά είναι οι εξής:

- Με την κατάλληλη ψυχολογική καθοδήγηση, να μπορέσει ο χαρισματικός μαθητής να αναγνωρίσει, να αποδεκτεί και τελικά να αγαπήσει τον εαυτό και τη

διαφορετικότητα του. Ταυτόχρονα, είναι σημαντικό να τον διδάξουμε να είναι λιγότερο ενοχικός και αυστηρός με τον εαυτό του, συνειδητοποιώντας ότι η έκφραση των συναισθημάτων του είναι δείγμα ωριμότητας και όχι αδυναμίας.

- Να υπάρξει μια κατατοπιστική ενημέρωση των γονέων σχετικά με τις εκφάνσεις της χαρισματικότητας, καθώς και με τις γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές ανάγκες των παιδιών τους, ώστε να μπορέσουν να τα προσεγγίσουν συναισθηματικά ανοίγοντας δίαυλο επικοινωνίας μαζί τους. Συχνά, αυτό δεν αποτελεί ένα εύκολο εγχείρημα για τον γονέα, καθώς συμμερίζεται και ο ίδιος τις ανησυχίες και τους προβληματισμούς που γεννά η «χαρισματικότητα». Οι συβουλές και οι υποδείξεις του ψυχολόγου τότε, μπορεί να αποβούν ιδιαίτερα βοηθητικές, προκειμένου για την κατάλληλη συναισθηματική παρέμβαση και ενίσχυση του χαρισματικού παιδιού.
- Να ανατρέψουμε τις παρωχημένες και προκατειλημμένες απόψεις που εμπερικλείονται γύρω απ' τη χαρισματικότητα, να αναγνωρίσουμε την αξία των χαρισματικών και να την αξιοποιήσουμε κατάλληλα, προκειμένου για την ποιοτική αναβάθμιση και εξέλιξη τόσο της επιστήμης, όσο και της κοινωνίας.
- Να αλλάξουμε τον τρόπο αντιμετώπισης τους απ' τους συμμαθητές τους, ώστε να μην στοχοποιείται η διαφορετικότητα τους, με εκδηλώσεις περιθωριοποίησης ή χλευασμού.
- Τέλος, να επιμορφώσουμε κατάλληλα όλα τα πρόσωπα που εμπλέκονται στην εκπαίδευση των χαρισματικών, παρέχοντάς τους ψυχολογική υποστήριξη, προκειμένου να μπορούν να διαχειρίζονται τις ενδεχόμενες ανεπιθύμητες συμπεριφορές των χαρισματικών (Lupart, Pyryt, Watson & Pierce, 2005; Μανωλάκος, 2009; Moon, 2004; Καργιώτη, 2011).

Επίλογος

Η συναισθηματική νοημοσύνη, αποτελεί μια δεξιοτεχνία που είναι παρούσα σ' όλες τις φάσεις της ανθρώπινης ζωής και επηρεάζει βαθύτατα όλες τις άλλες ικανότητες, είτε διευκολύνοντας είτε παρεμποδίζοντάς τες. Το να εκπαιδευόμαστε από μικροί για τον τρόπο, τα μέσα έκφρασης και διαχείρισης του συναισθήματός μας, αποτελεί μια σπουδαία διεργασία, με οφέλη πρωτίστως ατομικά και κατ' επέκταση συλλογικά.

Συνεπώς, κρίνεται απαραίτητη η άμεση εισαγωγή προγραμμάτων συναισθηματικής ανάπτυξης στο εκπαιδευτικό σύστημα κάθε χώρας, προσαρμοσμένων στα ηλικιακά επίπεδα κάθε μαθητή και η διδακτική τους ως αναπόσπαστα κομμάτια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, για την ανοικοδόμηση μιας «σχολικής παιδείας», όπου οι μαθητές θα αισθάνονται οικειότητα, φροντίδα και αλληλοσεβασμό. Η κατάκτηση τελικά της συναισθηματικής νοημοσύνης μπορεί να οδηγήσει ακόμα και στην προσωπική ευδαιμονία (Ρίζος, 2007). Εξάλλου, «*τα χαρισματικά ταλαντούχα παιδιά δεν κινδυνεύουν από τις υψηλές νοητικές τους ικανότητες, αλλά από την καταπίεση, την παρεμπόδιση καθώς και τη λανθασμένη αντιμετώπισή τους από το σχολείο και την κοινωνία*» (Δαβάζολγου-Σιμοπούλου, 1999 στο Μανωλάκος, 2010).

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνικές Βιβλιογραφικές Αναφορές

1. Δαβάζογλου-Σιμοπούλου, Α. (1999). Τα χαρισματικά παιδιά στην εκπαίδευση. Στο Μανωλάκος, Π. (2010). Χαρισματικοί - ταλαντούχοι μαθητές με ιδιαίτερες ικανότητες σε έναν ή και περισσότερους τομείς. *Επιστημονικό Βήμα*, 14, 229-248.
2. Ζήκα, Ε. (2016). Χαρισματικοί Μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες (2Ε). *Στα Πρακτικά του 5ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης, με θέμα: «Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή». ΕΚΠΑ: Τομέας Ειδικής Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας Π.Τ.Δ.Ε. & Κέντρο Μελέτης Ψυχοφυσιολογίας και Εκπαίδευση,* 19-21 Ιουνίου, Αθήνα.
3. Θωμαίδου, Λ. (2004). Στο Καρλατήρα, Π & Τσώλη, Θ. (2004). Χαρισματικά παιδιά σε αχάριστο κόσμο. *Το Βήμα Science*. Ανάκτηση από: http://www.tovima.gr/science/article/?aid=159029
4. Θωμαΐδου, Λ. (2008). Παιδιά με υψηλή νοημοσύνη και εξαιρετικές ικανότητες μάθησης: χάρισμα ή πρόβλημα; Στο Καργιώτη, Μ. (2011). Συναισθηματική υποστήριξη χαρισματικών μαθητών στο ελληνικό δημοτικό σχολείο. *Στο ΙΔ΄ Διεθνές Συνέδριο Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος «Εκπαίδευση Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες: Μια Πρόκληση για το Σχολείο και την Κοινωνία,* 1-3 Δεκεμβρίου 2011 (σσ. 1-12). Θεσσαλονίκη: ΠΕΕ.
5. Καργιώτη, Μ. (2011). Συναισθηματική υποστήριξη χαρισματικών μαθητών στο ελληνικό δημοτικό σχολείο. Στο *ΙΔ΄ Διεθνές Συνέδριο Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος «Εκπαίδευση Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες: Μια Πρόκληση για το Σχολείο και την Κοινωνία*, 1-3 Δεκεμβρίου 2011 (σσ. 1-12), Θεσσαλονίκη: ΠΕΕ.
6. Λιάσκα, Ε. (2016). Εκπαίδευση Χαρισματικών μαθητών. *Στα Πρακτικά του 4ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης, με θέμα: «Σύγχρονες αναζητήσεις της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα – εμπειρίες και προοπτικές». ΕΚΠΑ: Τομέας Ειδικής Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας Π.Τ.Δ.Ε. & Κέντρο Μελέτης Ψυχοφυσιολογίας και Εκπαίδευση,* 20–22 Ιουνίου, Αθήνα.
7. Λόξα Γ. (2004). *Η εκπαίδευση των μαθητών με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα, Οδηγίες για τους εκπαιδευτικούς Πρωτ/θμιας και Δευτ/θμιας Εκπαίδευσης*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Αθήνα.

8. Μαλικιώση-Λοΐζου Μ., (2008). Συμβουλευτική Προσέγγιση των Χαρισματικών Παιδιών και των Οικογενειών τους. Στο Ρίζος, Σ. (2016). Ο εντοπισμός των χαρισματικών παιδιών. Εκφάνσεις, περιορισμοί και διλήμματα. *Στα Πρακτικά του 8ου Πανελλήνιου Συνεδρίου* του *Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.),* 18-19 Νοεμβρίου 2016, Αθήνα.
9. Μανωλάκος, Π. (Επιμ.). (2009). *Επιμορφωτικές Προτάσεις από Εκπαιδευτικούς της πράξης προς Εκπαιδευτικούς της τάξης* (σσ. 77-93). Πειραιάς: Αυτοέκδοση.
10. Μανωλάκος, Π. (2010). Χαρισματικοί - Ταλαντούχοι Μαθητές. Τρόποι στήριξης και τρόποι εκπαίδευσης χαρισματικών μαθητών. Στο *5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω», Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*, 7-9. Μαΐου 2010, Αθήνα.
11. Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Εκπαιδεύοντας Παιδιά Υψηλών Ικανοτήτων Μάθησης: Διαφοροποιημένη Συνεκπαίδευση.* Αθήνα: Gutenberg.
12. Μητσοπούλου, Ε. (2016). Αίσθηση του χιούμορ και χαρισματικά παιδιά: Όταν ο έξυπνος περνιέται για «εξυπνάκιας». *Στα Πρακτικά του 4ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης, με θέμα: «Σύγχρονες αναζητήσεις της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα – εμπειρίες και προοπτικές». ΕΚΠΑ: Τομέας Ειδικής Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας Π.Τ.Δ.Ε. & Κέντρο Μελέτης Ψυχοφυσιολογίας και Εκπαίδευση,* 20–22 Ιουνίου, Αθήνα.
13. Μπογδάνου, Δ. (2009). Αναγνώριση και ταυτοποίηση των παιδιών υψηλών ικανοτήτων μάθησης. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, Τεύχ. 15, 135-147. Ανάκτηση από: http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos15/135-147.pdf
14. Ρίζος, Σ. (2007). Χαρισματικά παιδιά και εκπαίδευση. *Στα Πρακτικά του 4ου Πανελλήνιου Συνεδρίου ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ. «Σχολείο ίσο για παιδιά άνισα»*. (Σσ. 420-429), 4-7 Μαΐου, Αθήνα: Ατραπός.
15. Ρίζος, Σ. (2011). *Η περίπτωση των χαρισματικών παιδιών: Απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα αναγνώρισης και διαχείρισης της διαφορετικότητας των παιδιών αυτών* (Διδακτορική Διατριβή). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
16. Ρίζος, Σ. (2016). Ο εντοπισμός των χαρισματικών παιδιών. Εκφάνσεις, περιορισμοί και διλήμματα. *Στα Πρακτικά του* 8ου Πανελλήνιου Συνεδρίου του *Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.),* 18-19 Νοεμβρίου, Αθήνα.
17. Σκανδαλάκη, Ε. (2006). Χαρισματικοί μαθητές: Γενικά χαρακτηριστικά και τρόπος εκδήλωσης στην τάξη. Τρόποι στήριξης των μαθητών, προσαρμογή των διδακτικών στόχων. Στο Μπογδάνου, Δ. (2009). Αναγνώριση και ταυτοποίηση των παιδιών υψηλών ικανοτήτων μάθησης. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων,* Τεύχ. 15, 135-147. Ανάκτηση από: http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos15/135-147.pdf
18. Σούλης Γ.Σ., (2006). Παιδιά και έφηβοι με υψηλή νοητική λειτουργικότητα και η εκπαίδευσή τους. Στο Ρίζος, Σ. (2011). *Η περίπτωση των χαρισματικών παιδιών: Απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα αναγνώρισης και διαχείρισης της διαφορετικότητας των παιδιών αυτών* (Διδακτορική Διατριβή). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Ξένες Βιβλιογραφικές Αναφορές

19. Atasoy, E. Recep, E. Jazdzewska,I. Yaldır, H. (2016). *Current Advances in Education*, St. Kliment Ohridski University Press.
20. Ackerman, C. M. (1997). Identifying gifted adolescents using personality characteristics: Dabrowski's overexcitabilities. *Roeper Review*: *A Journal on Gifted Education*, 19(4), 229-236.

21. Akça, F. (2010). Talented and average intelligent children's levels of using emotional intelligence. *Procedia Social and Behavioral Sci*. 5: 553–558. Crossref.
22. Betts, G.T. & Neihart, M. (1988). Profiles of the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 32(2), 248–253.
23. Binet, A., Simon, T. (1908). Le développement de l'intelligence chez les enfants. Στο Silverman, L. K. (1997). The construct of asynchronous development. *Peabody Journal of Education*, 72 (3&4), 36–58.
24. Borland, J. (2004). *Issues and practices in the identification and education of gifted students from underrepresented groups.* Storrs: University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented.
25. Chan, L.K.S. (1988). The perceived competence of intellectually talented students. Στο Neihart, M. (1999).The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say? *Roeper Review*, 22, 10–17.
26. Coleman, J. M., & Fults, B. A. (1985). Specialclass placement, level of intelligence, and the self-concepts of gifted children: A social comparison perspective. Στο Kitano, M. K. (1990). Intellectual abilities and psychological intensities in young children: Implications for the gifted. *Roeper Review*, 13, 5–10.
27. Cross, T. L., Coleman, L. J., & Terhaar-Yonkers, M. (1991). The social cognitiion of gifted adolescents in schools: Managing the stigma of giftedness. Στο Moon, S. (Επιμ.). (2004). *Social/emotional issues, underachievement, counseling of gifted and talented students*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
28. Dabrowski, K. (1964). Positive disintegration. Στο Ackerman, C. M. (1997). Identifying gifted adolescents using personality characteristics: Dabrowski's overexcitabilities. Roeper Review: *A Journal on Gifted Education*, 19(4), 229-236.
29. Dauber, S. L., & Benbow, C. P. (1990). Aspects of personality and peer relations of extremely talented adolescents. Στο Moon, S. (Επιμ.). (2004). *Social/emotional issues, underachievement, counseling of gifted and talented students.* Thousand Oaks, CA: Corwin.
30. Emerick, L. J. (1992). Academic underachievement among the gifted: Students' perceptions of factors that reverse the pattern. Στο Moon, S. M. (Επιμ.) (2004). *Social/emotional issues, underachievement, and counseling of gifted and talented students*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
31. Feldhusen, J. Sayler, M. Neilsen, M. & Kollof, P. (1990). Self-concepts of gifted children in enrichment programs. Στο Neihart, M. (1999).The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say? *Roeper Review*, 22, 10–17.
32. Feldman, D. H. (1984). A follow-up of subjects scoring above 180 IQ in Terman's "Genetic Studies of Genius". Στο Garland, Ann. F, Zigler, Edward (1999). Emotional and behavioral problems among highly intellectually gifted youth, *Roeper Review*, Vol. 22, Issue 1, p41-44, Sep99.
33. Ford, D. Y. (1995). A Study of Achievement and Underachievement Among Gifted, Potentially Gifted, and Regular Education Black Students. Στο Ford, D.Y. & Thomas, A. (1997, June). Underachievement among gifted minority students: Problems and promises. *ERIC Digest*, E544, 1-4.
34. Ford, D.Y. & Thomas, A. (1997, June). Underachievement among gifted minority students: Problems and promises. *ERIC Digest*, E544, 1-4.
35. Ford, D.Y. (2002). Racial identity among gifted African American students. Στο Neihart, M., Reis, S., Robinson, N., & Moon, S. M. (Επιμ.). (2002). *The social and emotional development of gifted children. What do we know?* Waco, TX: Prufrock.
36. Fordham, S. (1988). Racelessness as a strategy in Black students' school success: Pragmatic strategy or pyrrhic victory? Στο Ford, D.Y. & Thomas, A. (1997, June).

Underachievement among gifted minority students: Problems and promises. *ERIC Digest*, E544, 1-4.

37. Fordham, S. (1991). Peer proofing academic competition among Black adolescents: "Acting White: Black American style. Στο Borland, J. (2004). *Issues and practices in the identification and education of gifted students from underrepresented groups.* Storrs: University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented.
38. Fordham, S. (1996). Blacked out: Dilemmas of race, identity, and success at Capital High. Στο Neihart, M., Reis, S., Robinson, N., & Moon, S. M. (Επιμ.). (2002). *The social and emotional development of gifted children. What do we know?* Waco, TX: Prufrock.
39. Fordham, S., & Ogbu, J. U. (1986). Black students' school success: Coping with the burden of "acting white." Borland, J. (2004). *Issues and practices in the identification and education of gifted students from underrepresented groups.* Storrs: University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented.
40. Freeman, J. (1979). Gifted children. Στο Garland, Ann. F, Zigler, Edward (1999). Emotional and behavioral problems among highly intellectually gifted youth, *Roeper Review*, Vol. 22, Issue 1, p41-44, Sep99.
41. Garland, A. F., & Zigler, E. (1999). Emotional and behavioral problems among highly intellectual gifted youth. *Roeper Review*, 22, 41-44.
42. Gross, M. U. M. (1993). *Exceptionally gifted children.* London: Routledge.
43. Gross, M. U. M. (2002). 'Social and emotional issues for exceptionally intellectually gifted students'. Στο Schwean, VL, Saklofske, DH, Widdifield-Konkin, L. (2006). Emotional intelligence and gifted children. *E-Journal of Applied Psychology* 2(2), 30–37. doi:10.7790/ejap.v2i2.70
44. Hollingworth, L. (1931). The child of very superior intelligence as a special problem in social adjustment. Στο Silverman, L. K. (1997). The construct of asynchronous development. *Peabody Journal of Education*, 72 (3&4), 36–58.
45. Hollingworth, L. S. (1942). *Children above 180 IQ (Stanford-Binet): Origin and development*. Yonkers-on-Hudson, NY: World Book Company.
46. Janos, P. (1983) The psychosocial adjustment of children of very superior intellectual ability. Στο Garland, Ann. F, Zigler, Edward (1999). Emotional and behavioral problems among highly intellectually gifted youth, *Roeper Review*, Vol. 22, Issue 1, p41-44, Sep99.
47. Janos, P. M., & Robinson, N. M. (1985). Social and personality development. Στο Neihart, M., Reis, S., Robinson, N., & Moon, S. (Επιμ.) (2002). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* Waco, TX: Prufrock Press.
48. Janos, P.M., Fung, RC., & Robinson, N.M. (1985). Friendship patterns in highly intelligent children. Στο Versteynen, L. (2005). *Issues in the social and emotional adjustment of gifted children: what does the literature say?* Ανάκτηση από: https://www.scribd.com/doc/308940951/issues-in-the-social-and-emotional-adjustment-of-gifted-children
49. Karnes. F.A. & Wherry, J.N. (1981). Self-concepts of gifted students as measured by the Piers-Harris Children's Self-Concept Scale. Στο Neihart, M. (1999).The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say? *Roeper Review*, 22, 10–17.
50. Kolloff, P. (1989). A comparison of self-contained and pull-out models. Στο Neihart, M. (1999).The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say? *Roeper Review*, 22, 10–17.
51. Lupart, J. L., Pyryt, M. C., Watson, S. L., & Pierce, K. (2005). Gifted education and counselling in Canada. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 27(2), 173-190.

52. Maddux, Scheiber, & Bass (1982). Self-concept and social distance in gifted children. Στο Neihart, M. (1999).The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say? *Roeper Review*, 22, 10–17.
53. Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2008). Chapter 11: The Positive Psychology of Emotional Intelligence. *Journal Article.* Vol. 336, σελ. 185-208.
54. Moon, S. M. (Επιμ.) (2004). *Social/emotional issues, underachievement, and counseling of gifted and talented students*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
55. Moon, S.M. (2002). Counseling needs and strategies.Στο Reis, S. M., Renzulli, J. S. (2004). Current research on the social and emotional development of gifted and talented students: Good news and future possibilities. *Psychology in the Schools*, 41, 119–130. doi: 10.1002/pits.10144.
56. Neihart, M. (1999).The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say? *Roeper Review*, 22, 10–17.
57. Neihart, M., Reis, S., Robinson, N., & Moon, S. (Επιμ.) (2002). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* Waco, TX: Prufrock Press.
58. Norman, Antony D., Ramsay, Shula G., Roberts, Julia L., Martray, Carl R. (1999). Relationship between levels of giftedness and psychosocial adjustment., *Roeper Review*, v22 n1 p5-9, Sep 1999.
59. Peterson, J. S. (2009). Myth 17: Gifted and talented individuals do not have unique social and emotional needs. *Gifted Child Quarterly*, 53, 280–282.
60. Piechowski M.M., (2003). Emotional and Spiritual Giftedness. Στο Ρίζος, Σ. (2011). *Η περίπτωση των χαρισματικών παιδιών: Απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα αναγνώρισης και διαχείρισης της διαφορετικότητας των παιδιών αυτών* (Διδακτορική Διατριβή). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
61. Piirto, J. (2007). Talented children and adults: Their development and education. Ανάκτηση από: http://www.positivedisintegration.com/Piirto2007.pdf
62. Pringle, M.L.K. (1970) Able misfits. Στο Roedell W. (1986). Socioemotional Vulnerabilities of Young Gifted Children. *Journal of Children in a Contemporary Society*. 18, (3-4) 17-29.
63. Reis, S. M., & McCoach, D. B. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? *Gifted Child Quarterly*, 44(3), 152-170.
64. Reis, S. M., Hebert, T. P., Diaz, E. P., Maxfield, L. R., & Ratley, M. E. (1995). Case studies of talented students who achieve and underachieve in an urban high school (Research Monograph 95120). Στο Reis, S. M., & McCoach, D. B. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? *Gifted Child Quarterly*, 44(3), 152-170.
65. Reis, S. M., Renzulli, J. S. (2004). Current research on the social and emotional development of gifted and talented students: Good news and future possibilities. *Psychology in the Schools*, 41, 119–130. doi: 10.1002/pits.10144.
66. Robinson, N. M. (2002). Introduction. Στο Shechtman, Z., & Silektor, A. (2012). Social competencies and difficulties of gifted children compared to nongifted peers. *Roeper Review*, 34, 63-72. doi:10.1080/02783193.2012.627555.
67. Roedell W. (1986). Socioemotional Vulnerabilities of Young Gifted Children. *Journal of Children in a Contemporary Society*. 18, (3-4) 17-29.
68. Roedell, W. C. (1984). Vulnerabilities of highly gifted children. *Roeper Review: A Journal on Gifted Education*, 6(3), 127-130.
69. Roeper, A. (1982). How the gifted cope with their emotions. *Roeper Review: A Journal on Gifted Education*, 5(2), 21-24.

70. Schwean, Saklofske, Widdifield-Konkin, Parker & Kloosterman. (2006). Emotional Intelligence and Gifted Children. *E-Journal of Applied Psychology*: *Emotional Intelligence*. 2(2): 30-37.
71. Shaywitz, S.E., Shaywitz, B.A., Jamner, A.H., Towle, V.R., & Barnes, M.A. (1986). Heterogeneity within the gifted: Boys with higher IQ exhibit increased activity, impulsivity, and parenting problems. Στο Garland, A. F., & Zigler, E. (1999). Emotional and behavioral problems among highly intellectual gifted youth. *Roeper Review*, 22, 41-44.
72. Shechtman, Z., & Silektor, A. (2012). Social competencies and difficulties of gifted children compared to non gifted peers. *Roeper Review*, 34(1), 63–72. http://dx.doi.org/10.1080/02783193.2012.627555.
73. Shi, J., Li, Y., & Zhang, X. (2008). Self-concept of gifted children aged 9 to 13 years old. *Journal for the Education of the Gifted*, 31, 481–500.
74. Silverman, L K. (1983). Issues in affective development of the gifted. Στο Silverman, L.K. (1997). The construct of asynchronous development. *Peabody Journal of Education*, 72, 36–58.
75. Silverman, L. K. (1997). The construct of asynchronous development. *Peabody Journal of Education*, 72 (3&4), 36–58.
76. Tannenbaum, A.J. (1983). Gifted Children Psychological and Educational Perspectives. Στο Στο Norman, Antony D., Ramsay, Shula G., Roberts, Julia L., Martray, Carl R. (1999). Relationship between levels of giftedness and psychosocial adjustment., *Roeper Review*, v22 n1 p5-9, Sep 1999.
77. Terman, L. & Oden, M. H. (1947). The Gifted Child Grows Up. Στο Norman, Antony D., Ramsay, Shula G., Roberts, Julia L., Martray, Carl R. (1999). Relationship between levels of giftedness and psychosocial adjustment, *Roeper Review*, v22 n1 p5-9, Sep 1999.
78. Vaughn, V.L., Feldhusen, J.F., & Asher, J.W. (1991). Meta-analyses and review of research on pull-out programs in gifted education. Στο Neihart, M. (1999).The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say? *Roeper Review*, 22, 10–17.
79. Versteynen, L. (2005) Issues in the social and emotional adjustment of gifted children: what does the literature say? Ανάκτηση από: https://www.scribd.com/doc/308940951/issues-in-the-social-and-emotional-adjustment-of-gifted-children
80. Webb, J. T. (2008). Dabrowski's theory and existential depression in gifted children and adults. Στο Καργιώτη, Μ. (2011). Συναισθηματική υποστήριξη χαρισματικών μαθητών στο ελληνικό δημοτικό σχολείο. Στο *ΙΔ΄ Διεθνές Συνέδριο Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος «Εκπαίδευση Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες: Μια Πρόκληση για το Σχολείο και την Κοινωνία*, 1-3 Δεκεμβρίου 2011 (σσ. 1-12). Θεσσαλονίκη: ΠΕΕ.