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

Μύθοι και αλήθειες γύρω από τη χαρισματικότητα

ΕΛΕΝΗ ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ, ΑΔΑΜΑΝΤΙΑ ΦΟΥΚΑ, ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ ΦΩΤΗ

doi: 10.12681/edusc.1762

Βιβλιογραφική αναφορά:

ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ Ε., ΦΟΥΚΑ Α., & ΦΩΤΗ Α. (2019). Μύθοι και αλήθειες γύρω από τη χαρισματικότητα. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, *1*, 1520–1533. https://doi.org/10.12681/edusc.1762

Μύθοι και αλήθειες γύρω από τη χαρισματικότητα

Παπαδοπούλου Ελένη, απόφοιτη Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης
elpapado2012@yahoo. gr Φούκα Αδαμαντία, απόφοιτη Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης
amandafouka@ gmail.com Φώτη Αικατερίνη, απόφοιτη Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης
fkathy1995@gmail.com

Περίληψη

Η έννοια της χαρισματικότητας τελεί τόσο υπό αίρεση όσο και υπό διερεύνηση επιτρέποντας έτσι τη δημοσιοποίηση ποικίλων ερμηνειών και θεωρήσεων. Ορισμένες από αυτές, παρότι στερούνται ερευνητικής θεμελίωσης, αποκτούν επιστημονικού τύπου ισχύ και καθίστανται ευρέως αποδεκτές. Σκοπός της παρούσας θεωρητικής μελέτης είναι η ανάδειξη της επιστημονικής αλήθειας περί χαρισματικότητας μέσω της εξέτασης εδραιωμένων «μύθων», προκειμένου να προσδιοριστούν οι κατάλληλες συνθήκες που εξυπηρετούν τις ανάγκες των χαρισματικών μαθητών. Η ανασκόπηση διαμορφώνεται στις εξής ενότητες: κριτήρια προσδιορισμού της χαρισματικότητας, εννοιολογικός διαφορό-προσδιορισμός αυτής, χαρακτηριστικά των χαρισματικών ατόμων και σύστοιχες εκπαιδευτικές, κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες τους. Η μελέτη κατέδειξε την έλλειψη εννοιολογικής σύγκλισης στο ανοικτό πεδίο της χαρισματικότητας, η οποία συσχετίζεται με το δείκτη ευφυΐας, αλλά θεωρείται και συνισταμένη εκφάνσεων νοημοσύνης. Επιπλέον διίστανται τα ευρήματα για τα ακαδημαϊκά και κοινωνικό-συναισθηματικά οφέλη των χαρισματικών μαθητών ανά εκπαιδευτικό πλαίσιο. Ως προς την εξυπηρέτηση των ιδιαίτερων αναγκών των χαρισματικών μαθητών, αναδείχθηκαν η ανάγκη και η αποτελεσματικότητα αφενός του εμπλουτισμένου μαθησιακού περιβάλλοντος, αφετέρου της επαρκούς κατάρτισης των εκπαιδευτικών τους. Συμπερασματικά, επαφίεται στην Πολιτεία η αναγνώριση και κάλυψη των αναγκών των χαρισματικών μαθητών και η σύστοιχη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών τους. Στους επιστήμονες-ερευνητές επαφίεται η αναζήτηση σύγχρονων ευρημάτων αναφορικά με τα μεθοδολογικά πρότυπα ανάδειξης των χαρισματικών ατόμων.

Abstract

Λέξεις-Κλειδιά

χαρισματικότητα, νοημοσύνη, μύθοι, επιστημονική αλήθεια, ανάγκες

The term of “giftedness” is simultaneously under doubt and discussion, permitting various meanings and theories to come in light. Some of them, though lacking in scientific and research background, become widely accepted. The aim of the present theoretical study is to show up the scientific truth about giftedness through the examination of established “myths”, in order to determine the suitable conditions fulfilling gifted persons’ needs. The study is structured as following: criteria for determination of giftedness, related terms, gifted persons’ characteristics, educational, social and emotional needs. The study found the lack of convergence in the definition of giftedness which is related to the intelligence quote but it is also considered as resultant of various forms of intelligence. Moreover, there is a discrepancy between the findings on academic and socio-emotional benefits, which gifted students gain in each different educational context. With regards to meeting gifted students' special needs, the necessity and the effectiveness of learning environment and teachers' adequate training were highlighted. In conclusion, it is up to the State to identify and fulfill gifted students' needs and also correspond training for the educators. The search for synchronous findings, based on the methodological standards for identifying gifted individuals, is left to the scientists-researchers.

Keywords

Giftedness, intelligence, myths, scientific truth, needs

1. Διαφορό-προσδιορισμός εννοιών

Ξεκινώντας τη διαπραγμάτευση του θέματος της ύπαρξης μύθων σε αντιδιαστολή προς τις επιστημονικές αλήθειες, γύρω από την χαρισματικότητα, αναμφίβολα ως πρώτη δυσκολία αναφύεται ο ορισμός. Τι είναι η χαρισματικότητα; Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα το ερώτημα περιστρεφόταν γύρω από την επίδραση της κληρονομικότητας ή του περιβάλλοντος. Αποτελεί κοινή άποψη ότι δεν μπορεί να υιοθετηθεί με ευκολία ένας ορισμός για τη χαρισματικότητα (McAlpine, 1996).

1.1. Χαρισματικότητα και νοημοσύνη

Abstract

Εκτός από τον Galton που θεωρεί ότι η αισθητηριακή ικανότητα ενός ατόμου - η νοημοσύνη του - οφείλεται στη φυσική επιλογή και την κληρονομικότητα, οι Binet, Terman και Hollingworth θεωρούν τη χαρισματικότητα συνώνυμο της νοημοσύνης, η οποία κληρονομείται.

Μύθος εν μέρει που όμως διατηρείται μέχρι και τις αρχές του 1970: η χαρισματικότητα περιορίζεται αποκλειστικά στην πολύ υψηλή νοημοσύνη. Ταυτόχρονα, αρκετοί άλλοι ορισμοί άρχιζαν να συσχετίζουν τη χαρισματικότητα,

ασαφώς βέβαια, με αξιόλογη απόδοση, ακαδημαϊκή ικανότητα, ηγετική ή δημιουργική ικανότητα, μεταξύ άλλων.

Από το 1980 με μεγαλύτερη σαφήνεια δίνεται έμφαση, πέρα από το Δείκτη Νοημοσύνης, σε μετρήσιμες συμπεριφορικές ενδείξεις, όπως η δημιουργικότητα, η πρωτοτυπία, η προσαρμοστικότητα, διευρύνοντας τον ορισμό της χαρισματικότητας (Awanbor, 1989).

Φτάνοντας στο σήμερα, συναντάμε σταδιακά το μοντέλο της πολλαπλής ευφυΐας του Gardner (1983, 1993, 1999), με επτά σχετικά αυτόνομους τύπους νοημοσύνης ως ιδιαίτερες ικανότητες σε κάποιον τομέα. Θεώρηση που στοχεύει στη σφαιρική κατανόηση της νοημοσύνης, αφού ο όρος ευφυΐα, κατ' αυτόν, αναφέρεται σε μια ιδιαίτερη ικανότητα, ταλέντο ή ικανότητα που επιτρέπει στο άτομο τη μεγιστοποίηση των δυνατοτήτων του, μέσω ενός προτιμώμενου στυλ μάθησης, το οποίο δεν αφορά αποκλειστικά τους χαρισματικούς ή ταλαντούχους.

Από την άλλη, ο Sternberg (1986) ορίζει τη νοημοσύνη ως μια «συνεχή διαδικασία απόκτησης και εμπέδωσης δεξιοτήτων υψηλών απαιτήσεων σε έναν ή περισσότερους τομείς της καθημερινής δραστηριότητας του ατόμου». Θεωρεί ότι είναι παράγοντας δημιουργικής σκέψης και καθορίζει τη συμπεριφορά των χαρισματικών ατόμων, ενώ συσχετίζεται με την ευελιξία, το δυναμισμό αλλά καθόλου με τη σταθερότητα (Sternberg & Grigorenko, 2002). Θα λέγαμε πως ορίζει συνεπώς και τη χαρισματικότητα ως εκτυλισσόμενη ικανότητα απόκτησης και εμπέδωσης δεξιοτήτων υψηλών απαιτήσεων, κάτι που αντιδιαστέλλεται εκ πρώτης όψεως με τη στατικότητα που χαρακτηρίζει παραδοσιακά το μετρήσιμο δείκτη νοημοσύνης.

Επιπρόσθετα, βάσει και του μοντέλου του Renzulli (1998) το άτομο δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ως χαρισματικό μόνο με την άνω του μέσου όρου διανοητική του ικανότητα. Σύμφωνα με τον ίδιο, η χαρισματικότητα ως συμπεριφορά περιλαμβάνει τρία βασικά στοιχεία, την ικανότητα, τη δημιουργικότητα και την εκπλήρωση ενός καθήκοντος. Τα παιδιά που έχουν εγγενή κίνητρα και ιδιαίτερα ανεπτυγμένα ειδικά ενδιαφέροντα και ικανότητες σε συγκεκριμένους τομείς, αποτελούν χαρακτηριστικά παραδείγματα χαρισματικού μαθητή.

1.2. Χαρισματικότητα και ταλέντο

Στην εκπαίδευση συχνά η χαρισματικότητα και το ταλέντο, δημοφιλής όρος, δεν διακρίνονται αλλά χρησιμοποιούνται ως έννοιες ταυτόσημες.

Τις τελευταίες δεκαετίες λίγοι μελετητές διαφοροποιούν τη χαρισματικότητα από το ταλέντο. Μεταξύ αυτών ο Gagne (1998) υποστηρίζει ότι οι φυσικές ικανότητες ενός παιδιού σε μια σειρά τομέων συνιστούν τη «χαρισματικότητα». Το «ταλέντο» είναι η υλοποίηση της χαρισματικότητας του παιδιού και ενισχύεται μέσω της παρέμβασης πολλαπλών επιρροών. Έτσι, αναγνωρίζονται ως χαρισματικά παιδιά που έχουν υψηλά επίπεδα ικανότητας εν δυνάμει, τα οποία ακόμη είναι ανενεργά ή δεν έχουν αναδυθεί. Ο ίδιος επισημαίνει ότι: «χαρισματικός είναι αυτός που διαθέτει και χρησιμοποιεί εξαιρετικές φυσικές ικανότητες (κλίσεις ή χαρίσματα), σε τουλάχιστον έναν τομέα ικανοτήτων, σε βαθμό που να τον τοποθετεί στο κορυφαίο 10% των συνομηλίκων του» ενώ «ταλαντούχος είναι αυτός που παρουσιάζει εξαιρετική ευχέρεια με τις συστηματικά ανεπτυγμένες ικανότητες (ή δεξιότητες) και γνώσεις σε τουλάχιστον ένα πεδίο της ανθρώπινης δραστηριότητας σε βαθμό που τον τοποθετεί τουλάχιστον ανάμεσα στο κορυφαίο 10% των συνομηλίκων του που δραστηριοποιούνται ή έχουν δραστηριοποιηθεί στο παρελθόν σε αυτό το πεδίο ή πεδία» (Gagne, 2003).

Αντίθετα η Winner (1996), υποστηρίζει πως δεν πρέπει να υπάρχει διάκριση ανάμεσα στις δύο αυτές έννοιες. Τα χαρισματικά, αλλά και τα ταλαντούχα παιδιά έχουν πρόωρη νοητική ανάπτυξη και κάποιο ιδιαίτερο χάρισμα σε έναν συγκεκριμένο μαθησιακό ή κοινωνικό τομέα, γεγονός που τα ξεχωρίζει από τους συνομηλίκους τους. Επιπρόσθετα συμπληρώνει ότι και η ευφυΐα -αποτέλεσμα ενός έμφυτου ταλέντου- συντελεί στη διαφοροποίηση των παιδιών αυτών.

Αν και δεν υπάρχει ομογνωμία των μελετητών για το ζήτημα, φαίνεται πως το μεταίχμιο των δύο όρων συνιστά η υλοποίηση κάθε εγγενούς ικανότητας. Όσο αυτές βρίσκονται εν δυνάμει απαρτίζουν τη χαρισματικότητα, έως ότου αναδειχθούν σε εκπεφρασμένο ταλέντο. Ικανότητες, δηλαδή, οι οποίες αποτελούν τα «ακατέργαστα υλικά» που θα μετατραπούν σε δεξιότητες, όπως υποστηρίζει και η Λόξα (2004).

2. Ορισμός χαρισματικότητας

Σύμφωνα με το National Association for Gifted Children (NAGC) (Delisle & Lewis, 2003, σ. 35) χαρισματικό άτομο είναι κάποιος, ο οποίος δείχνει ή έχει τη δυνατότητα να δείξει ένα εξαιρετικό επίπεδο σε έναν ή περισσότερους τομείς της έκφρασης. Κάποιες από αυτές τις ικανότητες είναι πολύ γενικές και μπορεί να καλύπτουν ένα μεγάλο φάσμα της ζωής του ατόμου, όπως οι αρχηγικές ικανότητες ή η ικανότητα της δημιουργικής σκέψης. Κάποιες φορές υπάρχουν πολύ συγκεκριμένα ταλέντα τα οποία εμφανίζονται σε συγκεκριμένες περιπτώσεις, όπως η ιδιαίτερη ικανότητα στα μαθηματικά, την επιστήμη ή

τη μουσική. Ο όρος χαρισματικότητα επέχει θέση γενικής αναφοράς σ' αυτό το φάσμα ικανοτήτων, χωρίς να είναι συγκεκριμένη ή να εξαρτάται από μια μέτρηση.

Χαρισματικό μπορεί πλέον να θεωρηθεί το άτομο το οποίο έχει ιδιαίτερες ικανότητες σε οποιαδήποτε πτυχή της γνώσης (τέχνη, επιστήμη, αθλητισμός, μουσική) (Ευέλθοντος, 2008) και ευέλικτο στο να χρησιμοποιεί γνωστικές στρατηγικές, ώστε να αποκτήσει, να οργανώσει και να χρησιμοποιήσει τη γνώση του (Foustana, Luwel & Verschaffel, 2007; Luwel, Foustana, Papadatos & Verschaffel, 2011).

Συνεπώς, ένας όσο το δυνατόν σύντομος και περιεκτικός ορισμός σκιαγραφεί το χαρισματικό άτομο ως έχον ανώτερη νοητική ικανότητα και τη δυνατότητα να κατορθώσει εξαιρετικό επίπεδο σε έναν ή περισσότερους τομείς έκφρασης: ηγετική ικανότητα, δημιουργικότητα, ιδιαίτερη ικανότητα στα μαθηματικά, την επιστήμη, την τέχνη, τον αθλητισμό, τη μουσική, οργάνωση και επίλυση προβληματικών καταστάσεων. Χωρίς ίσως να εξαντλείται στον ορισμό η χαρισματικότητα στην πληθώρα των εκφάνσεών της.

3. Χαρακτηριστικά χαρισματικών

Παρά την έλλειψη σύγκλισης στον ορισμό της χαρισματικότητας και το γεγονός ότι οι χαρισματικοί έχουν σημαντικές ατομικές διαφορές, υπάρχουν κάποια χαρακτηριστικά τα οποία είναι ευρέως αποδεκτά και αναφέρονται στις περισσότερες σχετικές εργασίες (Terman,1925; Barton & Starnes, 1989; Λόξα, 2004; Manning, 2006 στο Μπογδάνου, χχ).

Τα κύρια θετικά χαρακτηριστικά των χαρισματικών ατόμων είναι η πολυδύναμη σκέψη, ταυτόχρονα αναλυτική και συνθετική, παραγωγική και επαγωγική, με ταχύτητα και ευελιξία. Επιπλέον, η βαθύτερη αντίληψη εννοιών και σχέσεων. Το φιλοπερίεργο του πνεύματος, η επιδίωξη των προκλήσεων και η προσήλωση στο στόχο. Αν και αξιοπρόσεκτα χαρακτηριστικά, δεν έχουν σαφώς την ίδια αντιπροσώπευση, στο σύνολό τους, σε κάθε χαρισματικό άτομο.

Στα κυριότερα αρνητικά χαρακτηριστικά, από την άλλη, εντοπίζονται η απογοήτευση και ματαίωση από τη μη επίτευξη των προσδοκιών, αλλά και η έντονη αυτοκριτική και τελειομανία, η οποία ιδίως μπορεί να αναστείλει την ανάληψη ρίσκων, οδηγώντας σε υπο-επίδοση (κατώτερη της αναμενόμενης απόδοση). Στα πλαίσια του σχολείου, κυρίως εντοπίζεται η ανία λόγω έλλειψης διανοητικών προκλήσεων.

4. Εκπαιδευτικές ανάγκες χαρισματικών: Μύθοι & Αλήθειες

Καίριο ζήτημα στην εκπαίδευση των χαρισματικών αποτελεί η τοποθέτησή τους στο κατάλληλο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Κοινό μύθο μεταξύ πολλών γονιών, εκπαιδευτικών αλλά ίσως και χαρισματικών παιδιών συνιστά η αντίληψη ότι οι χαρισματικοί δεν χρειάζονται διαφοροποιημένο μαθησιακό περιβάλλον από αυτό της γενικής τάξης (Plunkett & Kronborg, 2011).

Στη γενική τάξη, ακόμη κι αν γίνονται προσπάθειες εμπλουτισμού του υπάρχοντος Αναλυτικού Προγράμματος, είναι πολύ πιθανόν να βιώσουν οι χαρισματικοί μαθητές πλήξη και απογοήτευση ή να διολισθήσουν στην κουλτούρα της ήσσονος προσπάθειας αφήνοντας ανεκμετάλλευτα τα χαρίσματά τους (Adams-Byers, Squiller Whitsell, & Moon, 2004; Moon, 2009; Perkovic Krijan & Boric; 2014).

Αντίθετα, είναι αποδεδειγμένο ότι τα ακαδημαϊκά οφέλη μεγιστοποιούνται, όταν οι χαρισματικοί μαθητές εκπαιδεύονται σε ειδικά προγράμματα, με διαφοροποιημένο Αναλυτικό Πρόγραμμα, με διανοητικά ομηλίκους συμμαθητές, μάλιστα σε ομίλους κοινών ενδιαφερόντων (Porter, 2005; Foustana & Papadatos, 2008; Moon, 2009). Είναι πολύ σημαντικό να βρίσκονται σε περιβάλλον που παρέχει προκλήσεις και ενισχύει συμπεριφορές προσανατολισμένες σε έναν στόχο με δέσμευση, επιμονή και υπομονή (Moon, 2009).

Τα τελευταία χρόνια γίνεται διεθνώς χρήση του όρου «high ability children», ο οποίος στα ελληνικά αποδίδεται ως παιδιά «**Υψ**ηλών **Ι**κανοτήτων **Μ**άθησης» (ΥΨΙΜ). Ως ΥΨΙΜ μπορούν να οριστούν τα παιδιά τα οποία *λόγω των αναπτυγμένων γνωσιακών, γνωστικών και δημιουργικών ικανοτήτων, προδιαθέσεων, κινήτρων και ενδιαφερόντων, έχουν τη δυνατότητα να καλύψουν τη διδακτέα ύλη του κοινού Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών με αισθητά ταχύτερους ρυθμούς και σε αισθητά ανώτερο επίπεδο αφαίρεσης και πολυπλοκότητας απ' ό,τι η συντριπτική πλειονότητα των συνομηλίκων τους, με αποτέλεσμα να έχουν ανάγκη από ένα διαφοροποιημένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, που θα προωθεί και θα εμπλουτίζει το κοινό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, σύμφωνα με τις αρχές της διαφοροποιημένης εκπαίδευσης και τις νομοθετικές επιταγές περί ειδικής εκπαιδευτικής μέριμνας για τις κατηγορίες των μαθητών που παρουσιάζουν σημαντικές αποκλίσεις* (Ματσαγγούρας, 2008).

Κυρίαρχα διαδεδομένες είναι και οι εξής μη αποδεδειγμένες απόψεις: «Κανένα παιδί δεν είναι χαρισματικό, αφού το καθένα είναι ξεχωριστό και μοναδικό με τον τρόπο του»· ένας μύθος στη σύγχρονη κοινωνία που υποστηρίζει την ισότητα - ισονομία και το

σύνθημα «καθένας είναι νικητής» (Murdock-Smith, 2013). Ωστόσο, λαμβάνοντας υπόψη και μόνο το Δείκτη Νοημοσύνης για τον εντοπισμό χαρισματικών παιδιών, υπολογίζεται ότι το 10% του μαθητικού πληθυσμού έχει ΔΝ>= 120 στην κλίμακα WISC (Λόξα, 2004).

«Είναι δίκαιο να διδάσκεις όλα τα παιδιά με τον ίδιο τρόπο» (Foustana & Papadatos, 2008; Cooper, 2009), πεποίθηση που απορρέει από τη δήθεν ελιτιστική μεταχείριση των χαρισματικών παιδιών. Σημαντική παρατήρηση του Cross (2002): ο όρος χαρισματικός δεν πρέπει να νοείται ως εκχώρηση προστιθέμενης αξίας ή και οντολογικής σύγκρισης μεταξύ των παιδιών. Προσδιορίζει όμως ικανότητες πέρα από το συνηθισμένο, οι οποίες συνεπάγονται αντίστοιχες ανάγκες και το δικαίωμα να βρουν ανταπόκριση. Αυτή την αδήριτη ανταπόκριση σε παροχές και ευκαιρίες καλείται κυρίως να προσδιορίσει ο όρος. Πράγματι κάθε παιδί είναι ένα άτομο με μια μοναδική ιστορία, ικανότητα μάθησης και προσωπικό στυλ. Οι δάσκαλοι πρέπει να σέβονται τις διαφορές που διακρίνουν ένα παιδί από το άλλο και να ανταποκρίνονται θετικά σε κάθε μαθησιακή ανάγκη του (Cooper, 2009). Αν εξ ορισμού η εκπαίδευση θέτει ως στόχο να ανυψώσει κάθε μαθητή στο επίπεδο της μέγιστης ικανότητάς του, πόσο δίκαιο είναι πραγματικά να παρέχει ή να απαιτεί από όλους το ίδιο;

«Οι χαρισματικοί θα τα καταφέρουν μια χαρά και μόνοι τους, δεν χρειάζονται επιπλέον ενίσχυση!» (Colangelo & Davis, 2003). Σε αυτόν τον απλοϊκό μάλλον συλλογισμό η απάντηση θα μπορούσε να είναι: «Θα στέλνατε κάποιον αθλητή να αγωνιστεί στους Ολυμπιακούς αγώνες χωρίς προπόνηση;». Άλλωστε, τα χαρακτηριστικά των χαρισματικών παιδιών, όπως σκιαγραφήθηκαν προηγουμένως, είναι αρκετά περίπλοκα, εξίσου τουλάχιστον με των συνομηλίκων τους, με αποτέλεσμα να έχουν ανάγκη καθοδήγησης για την καλύτερη ανάπτυξη του δυναμικού τους.

«Ο εκπαιδευτικός της γενικής τάξης δεν μπορεί να τα καταφέρει από μόνος του» (Μεϊντάση, 2016). Ίσως η αντίθετη εσφαλμένη πεποίθηση να παγιώνεται λόγω της ένδειας σε μέσα και πόρους. Προκειμένου να ανταποκριθεί στον πολυδιάστατο ρόλο του ο εκπαιδευτικός για χαρισματικούς μαθητές, εκτός από πρόθυμος, απαιτείται να είναι επαρκής σε τρεις διαστάσεις: στην επαγγελματική κατάρτιση, ώστε να κατέχει γνώσεις, στρατηγικές διαφοροποίησης και διατύπωσης ερωτημάτων, στην ψυχολογία των χαρισματικών, ώστε να μπορεί να αναγνωρίζει και να ανταποκρίνεται στις κοινωνικό-συναισθηματικές ανάγκες τους, και σε επικοινωνιακές δεξιότητες, απαραίτητες για τη συνδιαλλαγή του με την απαιτητική φύση των χαρισματικών (Van Tassel-Baska, MacFarlane & Feng, 2008 στο Sisk, 2009).

5. Κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες χαρισματικών: Μύθοι & Αλήθειες

Ένας από τους ιδιαίτερα διαδεδομένους μύθους που αφορούν αυτό το κομμάτι της χαρισματικότητας είναι η άποψη πολλών ότι τα χαρισματικά άτομα δεν έχουν ιδιαίτερες, δικές τους κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες (Peterson, 2009). Ενδεχομένως δημιουργήθηκε λόγω της αβάσιμης πεποίθησης ότι για τα χαρισματικά άτομα η εκπαίδευση είναι ευκολότερη συγκριτικά υπόθεση στην οποία μπορούν να ανταποκριθούν αποτελεσματικά μόνοι τους, χωρίς την ενίσχυση τρίτων. Ίσως λόγω στερεοτύπων για χαρισματικούς ανθρώπους που εμφανίζονται πετυχημένοι και γεμάτοι αυτοπεποίθηση δίνοντας την εντύπωση ότι η χαρισματικότητα δεν έχει καμία σχέση με κοινωνικές και συναισθηματικές ανησυχίες. Επίσης, η πρόωρη ακαδημαϊκή ανάπτυξη συνέβαλε στην αντίληψη ότι υψηλή ικανότητα σημαίνει και σταθερή ψυχική και σωματική υγεία. Επιπλέον, μέσα στα πλαίσια της δημοκρατίας και της ισονομίας πολλοί ίσως θεωρούν ότι δεν ταιριάζει να δίνεται ειδική προσοχή στις κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες των χαρισματικών ατόμων. Τέλος το γεγονός ότι ακόμη και η ειδική εκπαίδευση αυτών των ατόμων δεν έχει επιστήσει την προσοχή στις ανάγκες τους συνέβαλε πιθανόν στη διατήρηση τέτοιων μύθων.

Βάσει ερευνητικών ευρημάτων, τα χαρισματικά άτομα δεν αντιμετωπίζουν περισσότερα ή λιγότερα κοινωνικά και συναισθηματικά προβλήματα σε σχέση με τους υπολοίπους (Neihart et al. στο Reis, Renzulli, 2004). Ωστόσο, οι χαρισματικοί μαθητές συχνά βιώνουν κάποιες καταστάσεις, οι οποίες καθίστανται παράγοντες κινδύνου για την κοινωνικό-συναισθηματική τους ανάπτυξη, σε περίπτωση που οι ανάγκες τους δεν ικανοποιηθούν. Στις διαδικασίες αυτές εμπλέκονται και τα ατομικά χαρακτηριστικά τους, ώστε γίνεται λόγος για "χαρίσματα" που μπορεί να είναι και θετικά και αρνητικά.

Οι κοινωνικές συναναστροφές τους δυσχεραίνονται από το αίσθημα διαφορετικότητας που συχνά βιώνουν· η ακαδημαϊκή τους ανάπτυξη συγκρινόμενη με αυτή των συνομηλίκων τους τούς καθιστά διαφορετικούς στο σχολείο και στις κοινωνικές ομάδες. Παρουσιάζονται πιο ώριμοι κοινωνικά με ενδεχόμενο αποτέλεσμα να μην «ταιριάζουν» με τους συνομηλίκους τους. Ορισμένες φορές παρατηρείται ασυμφωνία μεταξύ γνωστικής και κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης των ατόμων αυτών, συνεπώς δημιουργούνται κοινωνικές καταστάσεις τις οποίες ενδεχομένως δεν μπορούν να διαχειριστούν. Εμφανίζουν μια υψηλού βαθμού ηθική ανάπτυξη στοιχείο που σε συνδυασμό με ένα αίσθημα ανάγκης να ακολουθούνται οι κανόνες. Η συνύπαρξη αυτών των στοιχείων μπορεί να τους οδηγήσει σε ηγεμονικές και άκαμπτες συμπεριφορές

απέναντι στους άλλους με συνέπεια την απομάκρυνσή τους από αυτούς. Έχουν ισχυρή αίσθηση σωστού και λάθους, χαρακτηριστικό που μπορεί να οδηγήσει σε εκνευρισμούς. Κάποιες φορές χαρακτηρίζονται από αδυναμία να αντιληφθούν την οπτική των άλλων με ό,τι αυτό συνεπάγεται για τις κοινωνικές τους σχέσεις. Ορισμένα χαρισματικά άτομα διακρίνονται από μια ικανότητα κατανόησης των ιδίων συναισθημάτων τους, καθώς και μια ικανότητα έκφρασης συμπόνιας, ηθικής ευαισθησίας, πιστότητας. Ωστόσο, πρόκειται για στοιχεία που μπορεί να συντείνουν στην απομάκρυνση από συνομηλίκους οι οποίοι δεν εμφορούνται από αυτά, άρα δυσκολεύονται και να τα κατανοήσουν/διαχειριστούν, δεδομένης και της ανωριμότητας της ηλικίας τους (Neihart et al. στο Reis, Renzulli, 2004, Murdock-Smith, 2013).

Πέρα από τις δυσκολίες στις σχέσεις με τους άλλους, τα χαρισματικά άτομα αντιμετωπίζουν κι άλλα ζητήματα.

Αφενός, αντιμετωπίζουν αναπτυξιακά ζητήματα, όπως η προσπάθεια διαμόρφωσης ταυτότητας. Ωστόσο, λόγω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους ενδέχεται να βιώνουν αυτές τις φυσιολογικές προκλήσεις διαφορετικά από τους άλλους, ως προς την ποιότητα. Έπειτα, η υψηλή ηθική ανάπτυξη τους ενδέχεται, πέρα από την επιρροή της στις συναναστροφές τους με συνομηλίκους, να μεταφράζεται ως ευαισθησία και ανησυχία για κοινωνικά, περιβαλλοντικά, παγκόσμια ζητήματα και προβλήματα. Χωρίς όμως να συνεπάγεται και το ανάλογο ψυχικό σθένος για την υγιή διαχείριση αυτών των συναισθημάτων. Τα χαρισματικά άτομα φαίνεται, επιπλέον, να είναι περισσότερο επιρρεπή στην τελειομανία που μπορεί να οδηγήσει σε αυξημένο άγχος, αλλά και σε υπο-επίδοση, ένα από τα πιο διαβρωτικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα άτομα υψηλών ικανοτήτων (Reis, Renzulli, 2004, Peterson, 2009).

Γενικά αναφέρονται σε κλινικές περιπτώσεις χαρισματικών προβλήματα όπως τραύμα, άγχος, κατάθλιψη, αυτοκτονικός ιδεασμός, εκφοβισμός, μαθησιακές δυσκολίες, αποτυχία ή μειωμένη επίτευξη στόχων (Peterson, 2009). Ωστόσο, σε σχετικές έρευνες δεν διαπιστώθηκε ότι τα χαρισματικά άτομα παρουσιάζουν σημαντικά υψηλότερα ή χαμηλότερα ποσοστά σε κατάθλιψη και εφηβικές αυτοκτονίες. Τέλος, οι χαρισματικοί μαθητές επιδεικνύουν λιγότερη παραβατικότητα συγκριτικά με το μέσο όρο των συνομηλίκων τους (Neihart et al. στο Reis, Renzulli, 2004).

Περαιτέρω, αναφορικά με τις κοινωνικο-συναισθηματικές ανάγκες των χαρισματικών ένας ενδιαφέρων ισχυρισμός υπό συζήτηση και διερεύνηση είναι ο εξής: «οι χαρισματικοί μαθητές πρέπει να είναι σε τάξεις με συνομηλίκους για να

κοινωνικοποιηθούν» (Cross, 2002). Εκφράζεται από αρκετούς ο φόβος ότι, αν ομαδοποιηθούν με βάση το διανοητικό τους επίπεδο, θα αντιμετωπίσουν μετέπειτα έλλειμμα στην ικανότητα να αλληλεπιδρούν με άλλα άτομα στο κοινωνικό σύνολο. Δεν εντοπίζονται οι έρευνες που υποτίθεται ότι στηρίζουν τον εν λόγω ισχυρισμό. Αντίθετα, έχει διαπιστωθεί ότι μαθητές που εισήχθησαν νωρίτερα στο σχολείο ή υπερπήδησαν τάξη δεν ανέφεραν αίσθημα απομόνωσης από τους συμμαθητές τους ή συναισθηματικές δυσκολίες και παρουσίαζαν λιγότερα - συγκριτικά με τους συνομηλίκους τους - θέματα συμπεριφοράς (Sayler, 1993 στο Murdock-Smith, 2013). Ωστόσο, σε έρευνα που αντανακλά απόψεις των ίδιων των χαρισματικών μαθητών, αυτοί εκφράζουν συναισθήματα ανταγωνισμού, πίεσης και άγχους σε ομοιογενείς τάξεις χαρισματικών, ενώ, αντίθετα, εντοπίζουν περισσότερα κοινωνικό- συναισθηματικά οφέλη σε ετερογενείς τάξεις, με κυριότερα την ευκαιρία και ανάγκη συνδιαλλαγής τους με μη χαρισματικούς συμμαθητές, καθώς και την προσφορά βοήθειας σε αυτούς (Adams-Byers, Squiller Whitsell & Moon, 2004).

Πέρα από τα παραπάνω, πολλοί γονείς και εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι υποχρέωσή τους να εξασφαλίσουν την απόλυτα σφαιρική (perfectly well-rounded) ανάπτυξη των χαρισματικών μαθητών και για την επίτευξη αυτού του στόχου χρησιμοποιούν διάφορα μέσα (ενθάρρυνση, απειλές, φωνές κ.ά.) (Cross, 2002). Γονείς και εκπαιδευτικοί, δηλαδή, πιέζουν τα παιδιά να ασχοληθούν με διάφορες δραστηριότητες, ακόμη κι αν δεν εμπίπτουν στο χώρο των ενδιαφερόντων τους. Ως στρατηγική αποδεικνύεται λανθασμένη. Το μήνυμα που φαίνεται να μεταφέρει προς τα παιδιά είναι πως δεν γίνονται αποδεκτά ως ο εαυτός τους. Ταυτόχρονα, μάλλον συντελείται εκβιασμός της φυσικής εξωστρέφειας ή παραβίαση της φυσικής εσωστρέφειας των παιδιών. Άλλωστε, πολύ επιτυχημένοι χαρισματικοί άνθρωποι αναφέρουν ότι ως παιδιά αφιέρωναν πολύ χρόνο στα ιδιαίτερα ενδιαφέροντά τους (Fonseca, 2011 στο Murdock-Smith, 2013).

6. Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της βιβλιογραφικής επισκόπησης αποδεικνύουν το ανοικτό πεδίο της χαρισματικότητας καθώς δεν υπάρχει σύγκλιση των μελετητών στον προσδιορισμό του όρου. Η χαρισματικότητα συσχετίζεται μεν με το δείκτη ευφυΐας, αλλά θεωρείται και συνισταμένη άλλων τύπων νοημοσύνης. Πάντως εκφράζεται ως εξαιρετικά ταλέντα σε έναν ή περισσότερους τομείς, με υπεράνω του μέσου όρου επίδοση και απόδοση.

Τα χαρισματικά άτομα συνιστούν ένα ανομοιογενές σύνολο. Παρατηρούνται κάποια

χαρακτηριστικά και αναφέρονται ως κοινά αυτών των ατόμων, ωστόσο, δεν παύει κάθε άτομο να είναι μοναδικό. Κάθε χαρισματικό άτομο -όπως, άλλωστε και κάθε άλλο άτομο- έχει τα δικά του ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, γεγονός που συνεπάγεται και ιδιαίτερες ανάγκες, εκπαιδευτικές και κοινωνικό-συναισθηματικές.

Όσον αφορά τις εκπαιδευτικές ανάγκες, τα ευρήματα κατατείνουν ότι είναι απαραίτητη η σύσταση ολοκληρωμένου σχεδίου και πλαισίου για την εκπαίδευση των χαρισματικών, αντί να επαφίεται η ευθύνη στην πρωτοβουλία και τη διάθεση κάθε μεμονωμένου εκπαιδευτικού. Οι ειδικές παροχές για τα χαρισματικά παιδιά δεν συνιστούν σε καμιά περίπτωση ελιτιστική μεταχείριση, αλλά απαραίτητη ενίσχυση για την ανάπτυξη του δυναμικού τους.

Ωστόσο, ο εντοπισμός των χαρισματικών παιδιών δεν θα πρέπει να καταλήγει σε απομόνωση - κίνδυνος που πάντοτε ελλοχεύει -, αλλά να παρέχει μαθησιακές ευκαιρίες, κατάλληλες υποστηρικτικές δομές, ευέλικτη ομαδοποίηση, και οπωσδήποτε δασκάλους καταρτισμένους στην εκπαίδευση των χαρισματικών και σε καινοτόμα προγράμματα.

Όσον αφορά τις ιδιαίτερες κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες των χαρισματικών ατόμων, αν και δεν διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο εμφάνισης κοινωνικών και συναισθηματικών προβλημάτων σε σχέση με τον πληθυσμό γενικής ανάπτυξης, ωστόσο η μη ικανοποίηση των αναγκών τους μπορεί να καταλήξει σε εμφάνιση προβλημάτων. Θα πρέπει, λοιπόν, να γίνουν προσπάθειες εντοπισμού και πλήρωσης αυτών των αναγκών.

Στους επιστήμονες-ερευνητές επαφίεται η αναζήτηση σύγχρονων ευρημάτων αναφορικά με τα μεθοδολογικά πρότυπα ανάδειξης των χαρισματικών ατόμων, ώστε να υπάρχει ευρύτερη βάση συναίνεσης για τα κριτήρια προσδιορισμού τους.

Ταυτόχρονα, κρίνεται απαραίτητο να διενεργηθούν έρευνες για την περαιτέρω τεκμηρίωση του οφέλους που προκύπτει ανά εκπαιδευτικό πλαίσιο, τόσο στον ακαδημαϊκό όσο και στον κοινωνικό-συναισθηματικό τομέα.

Θα πρέπει θεωρούμε να υπάρχει ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των πολιτών, προκειμένου να εξαλειφθούν οι διαδεδομένοι μύθοι και να αποφευχθεί η δημιουργία και διάδοση νέων. Για το καλό όχι μόνο των χαρισματικών ατόμων, αλλά και του κοινωνικού συνόλου.

Καταληκτικά, επαφίεται στην Πολιτεία η αναγνώριση και κάλυψη των αναγκών των χαρισματικών μαθητών με σεβασμό προς τα επιστημονικά ευρήματα, αλλά και η σύστοιχη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για χαρισματικά άτομα.

Βιβλιογραφία

Ευέλθοντος, Κ. (2008). Χαρισματικά παιδιά: προκαταλήψεις και πραγματικότητα. Στο Η. Γ. Ματσαγγούρας (Επιμ. Έκδ.). *Εκπαιδεύοντας παιδιά Υψηλών Ικανοτήτων Μάθησης: Διαφοροποιημένη Συνεκπαίδευση.* (σσ. 469-498). Αθήνα: Gutenberg

Λόξα, Ι. (2004). *Οδηγός για μαθητές με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα.* Αθήνα στην ηλεκτρονική διεύθυνση http://www.pi-schools.gr/specialeducation/harismatika/harismatika-part-00.pdf

Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Εκπαιδεύοντας παιδιά υψηλών ικανοτήτων μάθησης: Διαφοροποιημένη συνεκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg

Μεϊντάση, Α. (2016). Απόψεις των εκπαιδευτικών της Α/θμιας Εκπαίδευσης για τους χαρισματικούς μαθητές, Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγική σχολή, Τμήμα Νηπιαγωγών

Μπογδάνου, Δ. (χχ). *Αναγνώριση και ταυτοποίηση των παιδιών υψηλών ικανοτήτων μάθησης.* Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Adams-Byers, J., Squiller Whitsell, S. & Moon, S. M. (2004). Gifted Students' Perceptions of the Academic and Social/Emotional Effects of Homogeneous and Heterogeneous Grouping. *Gifted Child Quarterly*, 48(1), 7-20.

Awanbor, D. (1989). Characteristics of gifted and talented children and problems of identification by teachers and parents. *Int. J. Educational Development, 9(4),* 263269.

Barton, M. J., & Starnes, W. T. (1989). Identifying distinguishing characteristics of gifted and talented/learning disabled students. *Roeper Review, 12,* 23-29

Colangelo, N. & Davis, G. (2003). Introduction and Overview. In N. Colangelo & G. Davis, Handbook of Gifted Education. (3rd ed., pp. 3-10). Boston MA: Allyn & Bacon.

Cooper, C., R. (2009). Myth 18: It Is Fair to Teach All Children the Same Way. *Gifted Child Quarterly,* 53(4), 283-285.

Cooper, C., R. (2009). Myth 18: It Is Fair to Teach All Children the Same Way. *Gifted Child Quarterly,* 53(4), 283-285.

Cross, T. L. (2002). Social/emotional needs: Competing with myths about the social and emotional development of gifted students. *Gifted Child Today,* 25(3), 4445.

Delisle, J., & Lewis, B. (2003). *The Survival Guide for Teachers of Gifted Kids: How to Plan, Manage and Evaluate Programms for Gifted Youth K-12.* Minneapolis: Free Spirit Publishing.

Foustana, A. & Papadatos, I. (2008). Educational programmes for gifted students, International Conference on Institutional Evaluation Techniques in Education, 4th ICIETE 2008 (Samos, Greece, June 27-29 2008).

Foustana, A., Luwel, K, & Verscaffel, L. (2007, May). Effects of Feedback on the Strategic Competence of Gifted Children. *The European Cognitive Science Conference 2007 (EuroCogSci07)* (Delphi/Greece, May 23-27 2007).

Gagne, F. (1998). A proposal for subcategories within gifted or talented populations. *Gifted Child Quarterly,* 42(2), 87-95

Gagne, F. (2003). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. In N. Colangelo & G.A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted Education,* (pp. 6074). Boston: Allyn and Bacon.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York:

Basic Books.

Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice.* New York: Basic Books.

Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books.

Luwel, K., Foustana, A. Papadatos, Y., & Verschaffel, L. (2011). The role of intelligence and feedback in children's strategic competence. *Journal of Experimental Child Psychology, 108,* 61-76

McAlpine, D. (1996). *Who are the gifted and talented? concepts and definitions' in gifted and talented: New Zealand perspectives.* Palmerston North : ERDC Press

Moon, S., M. (2009). Myth 15: High-Ability Students Don't Face Problems and Challenges. *Gifted Child Quarterly,* **53(4)**, 274-276, DOI: 10.1177/0016986209346943

Murdock-Smith, J. (2013). Understanding the Social and Emotional Needs of Gifted Children. *Rivier Academic Journal,* 9(2)

Perkovic Krijan, I. & Boric, E. (2014). Teachers' Attitudes Towards Gifted Students and Differences in Attitudes Regarding the Years of Teaching. *Croatian Journal of Education,* 17(1/2015), 165-178

Peterson, J.S. (2009). Myth 17: Gifted and talented individuals do not have unique social and emotional needs. *The Gifted Child Quarterly,* 53(4), 280-282

Plunkett, M., Dr. & Kronborg, L., Dr (2011) Learning to Be a Teacher of the Gifted: The Importance of Examining Opinions and Challenging Misconceptions. *Gifted and Talented International,* 26:1-2,31-46, DOI: 10.1080/15332276.2011.11673587

Porter, L. (2005). *Young gifted children: Meeting their needs*. Canberra: Early Childhood Australia

Reis, S., Renzulli, J. (2004). Current research on the Social and Emotional Development of Gifted and Talented Students: good news and future possibilities. *Psychology in the Schools, 41 (1).* Ανακτήθηκε στις: 5/4/2017 από τον ιστότοπο: www.interscience.wiley.com

Renzulli, J. (1998). The three ring conception of giftedness. In S. Baum, S. Reis & L. Maxfield (Eds.), *Nurturing the gifts and talents of primary grade students.* Mansfield Centre.CT: Creative Learning Press. Ανακτήθηκε στις 17 Φεβρουαρίου, 2016, από το http://www.sp.uconn.edu/~nrcgt/sem/ semart13.html

Sisk, D. (2009). Myth 13: The Regular Classroom Teacher Can "Go It Alone". *Gifted Child Quarterly,* 53(4), 269-271

Sternberg, R. J. (1986). A triarchic theory of intellectual giftedness. In R.J. Sternberg, J.E. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness,* (pp. 223-243). New York: Cambridge University Press

Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2002). The theory of successful intelligence as a basis for gifted education. *Gifted Child Quarterly, 47,* 265-277.

Terman, L. M. (1925). *Genetic studies of genius, volume 1: Mental and physical traits of 1000 gifted children.* Stanford, CA: Stanford University Press

Winner, E. (1996). *Gifted children, myths and realities.* New York: Basic Books.