

# Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης

Τόμ. 9 (2019)

9ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ



## Πολιτικές Εκπαίδευσης των Χαρισματικών Μαθητών σε Ευρώπη και Ελλάδα

*Ειρήνη Ζήκα, Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου*

doi: [10.12681/edusc.3116](https://doi.org/10.12681/edusc.3116)

### Βιβλιογραφική αναφορά:

Ζήκα Ε., & Αντωνίου Α.-Σ. (2020). Πολιτικές Εκπαίδευσης των Χαρισματικών Μαθητών σε Ευρώπη και Ελλάδα. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 9*, 181-186. <https://doi.org/10.12681/edusc.3116>

# Πολιτικές Εκπαίδευσης των Χαρισματικών Μαθητών σε Ευρώπη και Ελλάδα

Ειρήνη Ζήκα, Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας-Ειδική Παιδαγωγός

[zika.irene@gmail.com](mailto:zika.irene@gmail.com)

Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου, Επίκουρος Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε

[as.antoni@hol.gr](mailto:as.antoni@hol.gr)

## Περίληψη

Η χαρισματικότητα, ως ορισμός, ερμηνεία και πεδίο επιστημονικής θέασης έφερε στο φως ένα σύνολο παιδιών, με ανομοιογενή προσωπικά και μαθησιακά χαρακτηριστικά αλλά εξαιρετική δυναμική. Η άποψη που φέρει τους χαρισματικούς μαθητές να πορεύονται και να τα καταφέρνουν δίχως κάποια υποστήριξη ή ενίσχυση από τον κρατικό φορέα έχει καταρριφθεί και πλέον στρεφόμαστε στους τρόπους και τις πρακτικές με τις οποίες οι χαρισματικοί μαθητές μπορούν και πρέπει να ενισχυθούν, εφόσον χαρτογραφηθούν ως χαρισματικοί, ώστε να μεγιστοποιήσουν το δυναμικό τους και να αξιοποιήσουν πλήρως τις δυνατότητές τους. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η συγκριτική θεώρηση των πολιτικών που υιοθετούνται ανά ευρωπαϊκή χώρα, για αυτόν τον στόχο, αλλά και το τι ισχύει ή τι εφαρμόζεται, μέχρι στιγμής, πέρα από τη θεωρία, στον ελληνικό χώρο και στην ελληνική εκπαίδευση. Ο έγκαιρος εντοπισμός των χαρισματικών μαθητών αλλά και ο εκπαιδευτικός, ο ρόλος του οποίου αποδεικνύεται σύνθετος σε ό,τι αφορά τη διαχείριση αυτών εντός σχολικού πλαισίου, στην εκπαιδευτική προσέγγιση και υποστήριξη, καθίστανται κομβικής σημασίας αν όχι καταλυτικής στην παρούσα θεματική.

**Λέξεις-Κλειδιά:** χαρισματικοί; μαθητές; Ευρώπη; πρακτικές; εκπαίδευση; Ελλάδα;

## Abstract

Giftedness as a definition, interpretation and field of science has brought to light a group of children with heterogeneous personal and learning characteristics but extraordinary dynamic. The view that charismatic students are marching and succeeding without any support or backing from the state agency has been rejected and now we turn into ways and practices in which charismatic students can and should be reinforced, if they are mapped as charismatic, to maximize their potential and totally deploy it. The comparison between the policies adopted by each European country for this purpose and Greece and Greek education, is interesting, as well as what is or currently applied, beyond theory. Early identification of gifted students is becoming crucial, as well as the teacher, whose role is complex in managing them within the school context, in the educational approach and support.

**Key-Words:** gifted; students; Europe; practice; education; Greece;

Η χαρισματικότητα αποτελεί ένα πεδίο που εγείρει εδώ και αρκετά χρόνια θεωρητικά μοντέλα, ορισμούς και προβληματισμούς. Εκκινώντας από τα κυρίαρχα μοντέλα, το μοντέλο Renzulli αφορά τη θεωρία των τριών δακτυλίων, με τη χαρισματικότητα να οφείλεται στη συνύπαρξη υψηλών γενικών ικανοτήτων, της υψηλής αφοσίωσης στην επιτέλεση έργου και της δημιουργικότητας. Το μοντέλο του Μονάχου (Heller) που συνίσταται στη θεωρία του Renzulli

με κάποιες παραμέτρους επιπλέον, φέρνει τη χαρισματικότητα ως αποτέλεσμα συνδυασμού της δημιουργικότητας, της αποτελεσματικότητας στις κοινωνικές συναναστροφές, των μουσικών, ψυχοκινητικών ικανοτήτων και της πρακτικής ευφυΐας. Επιπρόσθετα, υπάρχει το μοντέλο του Gagne, το οποίο διαφοροποιεί τις έννοιες «χαρισματικότητα» και «ταλέντο». Το αν θα μετατραπεί η δυνατότητα σε έμπρακτη επίδοση εξαρτάται, σύμφωνα με τον Gagne από ενδοπροσωπικούς λόγους (π.χ. κίνητρα) και περιβαλλοντικούς (π.χ. υποστήριξη γονέων, εκπαιδευτικές παροχές κλπ.) που δρουν ως καταλύτες.

Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί το ότι η διαφοροποίηση που υφίσταται ως προς την αντιμετώπιση των χαρισματικών περιορίζεται στον ευρωπαϊκό χώρο, εξαιτίας κάποιων παραγόντων, όπως η πτώση της Σοβιετικής Ένωσης το 1989, η μετανάστευση, η επικράτηση πιο συμπεριληπτικής νοοτροπίας στην Ευρώπη αλλά και η ίδια η δημιουργία της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Οι ευρωπαϊκές πρακτικές σε ό,τι αφορά τους χαρισματικούς μαθητές περιλαμβάνουν τις τάξεις υποδοχής με εμπλουτισμένο πρόγραμμα (Cluster Classroom), ειδικές παράλληλες τάξεις ολιγόωρης φοίτησης (δεν ξεπερνά το 20-25% του συνολικού χρόνου φοίτησης στο σχολείο), προγράμματα εμπλουτισμού και επέκτασης του αναλυτικού προγράμματος που λαμβάνουν χώρα απογευματινές ώρες, Σάββατα ή μέσω διαδικτύου, διαγωνισμών ή και εντός τάξης και επιτάχυνση της ύλης (Callahan and Hertberg-Davis, 2013). Επίσης, οι ευρωπαϊκές πρακτικές περιλαμβάνουν ειδικά σχολεία με έμφαση σε θεματικές περιοχές, ειδικά τμήματα στήριξης με διαφοροποιημένο αναλυτικό πρόγραμμα, προγράμματα εμπλουτισμού διάρκειας μίας έως δύο ή τρεις ώρες την εβδομάδα, με χρήση βιβλιοθήκης και εργαστηριακού χώρου (Resource Room), «τράβηγμα» του μαθητή για κάποιες ώρες από την τάξη με ιδιαίτερο αναλυτικό πρόγραμμα (pull out programs) και ύπαρξη ατομικού μέντορα για κάθε χαρισματικό μαθητή (Mentorship Programs).

Πιο συγκεκριμένα, στην Αγγλία, η εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών θεωρείται μέρος μίας ευρύτερης, ολιστικής θεώρησης. Η θεωρία της ενσωμάτωσης επικρατεί και η διδασκαλία γίνεται κατά κύριο λόγο σε κοινές τάξεις (ιδίως στις ηλικίες πέντε έως έντεκα ετών) ενώ στις ηλικίες δεκατεσσάρων έως δεκαεννέα ετών η διδασκαλία προσανατολίζεται περισσότερο στις ατομικές ανάγκες. Στη χώρα της Αυστρίας η χαρισματικότητα έχει μία μακρά παράδοση με τον όρο να πρωτοαναφέρεται στην εκπαιδευτική νομοθεσία ήδη από το 1962. Οι Αυστριακοί προβλέπουν τη χαρισματικότητα εντός της γενικής τάξης, αν και υπάρχουν ορισμένα χωριστά τμήματα χαρισματικών μαθητών. Τα αυστριακά σχολεία εν συνόλω αναπτύσσουν τις ικανότητες των χαρισματικών παιδιών τους, ενώ δίνεται μεγάλη έμφαση στην ανίχνευση των χαρισματικών, που διενεργείται από ψυχολόγους αλλά και με τη βοήθεια των δασκάλων και σταθμισμένα τεστ. Η σχολική επιτυχία αποτελεί ένδειξη για υψηλό δυναμικό, όμως αυτό δεν παρέχει αρκετές ευκαιρίες στους υποεπιτυγχόντες κι αυτό εγείρει έναν γενικότερο προβληματισμό ως προς τα κριτήρια ανίχνευσης των χαρισματικών μαθητών. Σε ό,τι αφορά τη Γερμανία, υπάρχει ένα ελαστικό σχολικό σύστημα που προβλέπει πρόωρη είσοδο στην προσχολική εκπαίδευση, μεταπήδηση τάξεων, επιτάχυνση και summer camps για τους χαρισματικούς μαθητές, παρ'όλα αυτά δεν έχει γενικευτεί η χαρισματική εκπαίδευση. Η Ελβετία ακολουθεί ένα αποκεντρωμένο σύστημα, που οργανώνεται αυτόνομα σε 26 επιμέρους τομείς (καντόνια ονομάζονται και αποτελούν διοικητικές υποδιαίρεσεις). Το σύστημά της ομοιάζει με αυτό της Γερμανίας και της Αυστρίας. Η Ισπανία, συγκαταλέγει στην εκπαιδευτική της νομοθεσία τους χαρισματικούς μαθητές ως μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι Ισπανοί δίνουν έμφαση στην τακτική οργάνωση σχολικών διαγωνισμών και η μεταπήδηση τάξεων αλλά και η προσαρμογή του προγράμματος σπουδών παρέχονται ως επιλογές αλλά σπανίως επιστρατεύονται. Γενικότερα παρατηρείται ένα αναπτυσσόμενο ενδιαφέρον σχετικά με τη χαρισματικότητα, οι χαρισματικοί

μαθητές αναγνωρίζονται νομοθετικά και νομικά, όμως υπάρχει απουσία κριτηρίων, διαδικασιών και ανιχνευτικών εργαλείων. Επίσης, δεν έχει στραφεί ακόμη η προσοχή στην εκπαίδευση και την κατάλληλη προετοιμασία των δασκάλων. Το πεδίο της χαρισματικής εκπαίδευσης στη χώρα της Ιβηρικής Χερσονήσου τελεί υπό ζύμωση. Στη Δανία, αναγνωρίζονται οι ατομικές διαφορές, αλλά απουσιάζει η ιδιαίτερη εκπαίδευση. Στη νομοθεσία δεν αναφέρεται ο όρος «χαρισματικότητα» ή «χαρισματικοί μαθητές» και απουσιάζουν τα επίσημα προγράμματα για την εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών, επομένως διαφαίνεται και η έλλειψη γενικότερης πολιτικής αναγνώρισης. Υπάρχει μεγάλος δρόμος ακόμη που πρέπει να διανυθεί στο πεδίο της χαρισματικής εκπαίδευσης.

Προχωρώντας στη Φινλανδία, που γενικότερα αποτελεί ταγό σε ό,τι αφορά την εκπαίδευση, παρατηρείται πως οι χαρισματικοί μαθητές δεν αναφέρονται στη νομοθεσία ως ιδιαίτερη ομάδα ή ξεχωριστό γκρουπ μαθητών με ιδιαίτερες ανάγκες. Οι Φινλανδοί ακολουθούν και εκείνοι ένα αποκεντρωμένο σύστημα. Η νομοθεσία αναγνωρίζει ατομικές διαφορές και κάθε σχολείο έχει τη δυνατότητα να πραγματοποιεί τη διδασκαλία ανάλογα με το ηλικιακό επίπεδο και τις ικανότητες των μαθητών (π.χ. παιδιά γυμνασίου το καλοκαίρι παρακολουθούν μαθήματα πανεπιστημίων).

Η επιλογή μαθημάτων εκτός αναλυτικού προγράμματος, η μεταπήδηση τάξεων, τα εργαστήρια, η επιτάχυνση και οι εξωσχολικές δραστηριότητες είναι εφικτά και δυνατά στο παρόν εκπαιδευτικό σύστημα. Η ισχυρότερη τάση που διακρίνεται είναι η εξατομίκευση και η διαφοροποιημένη εκπαίδευση. Η ειδική νομοθεσία για τους χαρισματικούς μαθητές ελλείπει και δεν προβλέπονται επίσημες διαδικασίες για τα χαρισματικά παιδιά με μόνη εξαίρεση την πρόωγη είσοδο στο σχολείο, όπου απαιτούνται ψυχολογικά και ιατρικά τεστ (Tirri, 2005). Το σύστημα αυτό φαίνεται να επιτυγχάνει, γι' αυτό και οι Φινλανδοί σπουδαστές τα καταφέρνουν περίφημα στις διεθνείς αξιολογήσεις. Η Ουγγαρία χαρακτηρίζεται από μία μακρά παράδοση σε σχέση με τη χαρισματική εκπαίδευση. Οι χαρισματικοί μαθητές συμπεριλαμβάνονται στη νομοθεσία ως μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Διοργανώνονται συχνά διεθνείς διαγωνισμοί και μαθηματικές ολυμπιάδες ενώ υπάρχουν εξειδικευμένα σχολεία για τους μαθηματικά χαρισματικούς μαθητές (όπως αντίστοιχα συμβαίνει στη Ρωσία και στις Η.Π.Α.). Υπάρχει εξειδικευμένο αναλυτικό πρόγραμμα, ειδικές τάξεις, εργαστήρια και δραστηριότητες εκτός αναλυτικού προγράμματος. Από την άλλη ο εμπλουτισμός, η επιτάχυνση της ύλης και η μεταπήδηση των τάξεων δε συνηθίζονται ως πρακτικές. Στη Σλοβακία επικρατούν δύο μοντέλα, ένα με χωριστά τμήματα των χαρισματικών (έως 12 άτομα) και ένα που λειτουργεί με άξονα την ενσωμάτωση, τμήμα δηλαδή μεικτών νοητικών ικανοτήτων. Οι Σλοβάκοι εργάζονται κατά κύριο λόγο μέσω των projects, δηλαδή επιμέρους εργασιών. Δεν υπάρχει ορισμένη κεντρική κατεύθυνση, υπάρχουν όμως πολλά ιδρύματα και ιδιωτικοί φορείς που διοργανώνουν μαθήματα τα απογεύματα ή τα σαββατοκύριακα, εικονικά σχολεία και θερινές κατασκηνώσεις (summer camps). Η περίπτωση της Τσεχίας παρουσιάζει επίσης μεγάλο ενδιαφέρον, μιας και μέχρι πρότινος θεωρούσαν τους χαρισματικούς μαθητές αταίριαστο ελιτισμό σε σχέση με την ιστορία τους και το πολιτικό τους καθεστώς και δεν έχουν μακρά παράδοση. Εντούτοις, από το 2004 κι έπειτα συμπεριλαμβάνουν τους χαρισματικούς μαθητές στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ο προσανατολισμός των Τσέχων καθίσταται κατά βάση η ενσωμάτωση, υπάρχουν όμως και ειδικές τάξεις και ειδικά σχολεία. Ο βασικός τους στόχος είναι ο πρόωρος εντοπισμός των χαρισματικών μαθητών με σκοπό την περαιτέρω ανάπτυξη του δυναμικού τους. Όσο πιο γρήγορα ανιχνευτούν οι χαρισματικοί μαθητές, τόσο πιο έγκαιρα θα λάβουν την καταλληλότερη εκπαίδευση ώστε να εκπληρώσουν πλήρως τις δυνατότητές τους. Προς αυτή την κατεύθυνση εργάζεται και η Mensa, η οποία ίδρυσε στην Τσεχία πολλές λέσχες με στόχο ό,τι προαναφέρθηκε.

Στην Ελλάδα, τα χαρισματικά παιδιά διακρίνονται από υψηλές ικανότητες μάθησης, και αναπτυγμένες γνωστικές και δημιουργικές ικανότητες, προδιαθέσεις, κίνητρα και ενδιαφέροντα και καλύπτουν την ύλη με ταχύτερους ρυθμούς σε σχέση με τα προσδοκώμενα για την ηλικιακή τους ομάδα, σύμφωνα με τον ορισμό (Ματσαγγούρας, Η., 2008). Η ελληνική πραγματικότητα όμως πέρα από τους ορισμούς εξισώνει τη μόρφωση με τον βαθμό των τεστ ή των εξετάσεων, εξισώνει τη γενική παιδεία με πολλά και συχνά ασύνδετα μεταξύ τους μαθήματα, καθώς και το κίνητρο με την ανταμοιβή. Πολλές φορές ταυτίζεται η πηγή γνώσης με το σχολικό εγχειρίδιο και την εκάστοτε φιλοσοφία που το διατρέχει. Το σύστημα αξιολόγησης χαρακτηρίζεται ως μονοσήμαντο και αυθαίρετο ενώ τα διδακτικά θέματα προσεγγίζονται και εξαντλώνται συνήθως σε ασφυκτικά σαρανταπεντάλεπτα και παρέχονται ελάχιστες ευκαιρίες επέκτασης δραστηριοτήτων και μάθησης.

Επιπρόσθετα, υπάρχει έλλειψη πρόνοιας και ανεπαρκής σχεδιασμός για τη διαχείριση των χαρισματικών παιδιών. Οι υψηλές νοητικές τους ικανότητες παρεπόμενα κατεπιέζονται και παρεμποδίζεται η ανάπτυξή τους, με αρνητικές συνέπειες για τη νοητική και συναισθηματική τους εξέλιξη. Σε αυτό το κλίμα λοιπόν, κρίνεται για ακόμη μία φορά επιβεβλημένη η ανάγκη για χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής για χαρισματικούς μαθητές. Από το 1990 κι έπειτα ιδρύθηκαν μουσικά κι αθλητικά γυμνάσια με στόχο την ενθάρρυνση των κλίσεων των μαθητών, ενώ από το 2002 κι έπειτα εφαρμόζεται το πρόγραμμα της Ευέλικτης Ζώνης, όπου ο εκπαιδευτικός μέσα από διαθεματικές δραστηριότητες έχει τη δυνατότητα να δημιουργήσει υποστηρικτικά πλαίσια. Το κατά πόσον λειτούργησε η Ευέλικτη Ζώνη ως προς το σκοπό για τον οποίο φτιάχτηκε εγείρει επίσης αρκετό προβληματισμό. Το 2003 ιδρύονται τα καλλιτεχνικά γυμνάσια και δημοσιεύονται και ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ που αναφέρουν πως τα άτομα με ιδιαίτερα ταλέντα και ικανότητες θα πρέπει να έχουν ίσες και κατάλληλες ευκαιρίες για γνώση και μόρφωση. Παρ' όλα αυτά τα σχολεία εξακολουθούν να προσανατολίζονται στον μέσο όρο ενώ απαιτούνται ευελιξία, καλός προγραμματισμός και συντονισμός, όπως και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για να διαχειριστούν τάξεις «μεικτής ικανότητας».

Για να πραγματωθούν τα ανωτέρω, απαιτούνται κάποιες προϋποθέσεις, όπως η αναμόρφωση του νομοθετικού πλαισίου, η κατάρτιση οδηγών σπουδών και προγραμμάτων, αποτελεσματική σχολική ηγεσία, ενημέρωση όλων των ενδιαφερόμενων και εμπλεκόμενων φορέων (γονείς, εκπαιδευτικοί, υπεύθυνοι εκπαιδευτικής πολιτικής, επαγγελματίες εξειδικευμένης υποστήριξης) αλλά και αποτελεσματική επικοινωνία. Στην Ευρώπη διαφάνηκε πως πέρα από τις όποιες επιμέρους διαφοροποιήσεις η ενσωμάτωση και η εξατομικευμένη διδασκαλία διαπότισαν τις εκπαιδευτικές πολιτικές για τους χαρισματικούς μαθητές. Είναι σειρά και της Ελλάδας να υιοθετήσει ως πράξη πλέον και εκτός θεωρίας, με ουσιαστικές τροποποιήσεις εκείνο που εννοούμε «διαφοροποιημένη διδασκαλία», με ποικιλία και ποιότητα ερεθισμάτων. Αυτό, για να πραγματοποιηθεί, απαιτεί μία ευέλικτη και πολυεπίπεδη προσέγγιση. Η συνεχής κατάρτιση είναι εκείνη που θα δώσει το έναυσμα, τα ερεθίσματα αλλά και την ενίσχυση που απαιτούνται για να συντελεστούν ριζικές μεταβολές με στόχο την κάλυψη των ιδιαίτερων αναγκών και την έκφραση των επιμέρους κλίσεων των χαρισματικών μαθητών.

Στο τέλος, καθίσταται αδήριτη ανάγκη να κατατεθούν κάποιες ιδέες ως τροφή για προβληματισμό, που εξακολουθούν και απασχολούν όσους καταπιάνονται με το πεδίο της χαρισματικότητας και δεν θα πρέπει να αμελούνται, όπως, το αν τα ερευνητικά ευρήματα γύρω από τη χαρισματικότητα είναι προσβάσιμα σε όλους. Η διευκόλυνση στην πρόσβαση θα αυξήσει κατά πολύ τον αριθμό των ατόμων που θα λάβουν ενδεδειγμένη ενημέρωση και κατάρτιση γύρω από τη χαρισματικότητα. Επιπλέον, θεωρείται καίριος ο προβληματισμός για το εάν η εκπαιδευτική διαδικασία καθίσταται εν τέλει θέμα διανοήσεως ή θέμα ευημερίας. Όπως έχει

καταγραφεί και στα διεθνή δεδομένα, παρατηρείται ότι χαρισματικοί μαθητές που προέρχονται από πιο εύπορα οικογενειακά περιβάλλοντα λαμβάνουν καταλληλότερη εκπαίδευση από τους υπόλοιπους. Σε αυτό το σημείο υπεισέρχεται η κρατική μέριμνα και ενεργόποιηση και θα πρέπει να επαναδιαπραγματευτεί ο κρατικός φορέας τη συμβολή και τον ρόλο του στη χαρισματική εκπαιδευτική πολιτική. Επιπλέον, τα διαγνωστικά εργαλεία για την ανίχνευση της χαρισματικότητας εξακολουθούν να εγείρουν συζήτηση ως προς την εγκυρότητα, την καταλληλότητα και τη χρησιμότητά τους. Οι χαρισματικοί μαθητές που γίνονται εύκολα αντιληπτοί αποτελούν μόνον την κορυφή του παγόβουνου. Μένει σε εμάς να «κλιώσουμε» το υπόλοιπο, για να βοηθήσουμε κάθε χαρισματικό παιδί να εκπληρώσει τη δυναμική και τις δυνατότητές του.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- ❖ Muray, J. 2010. Farewell to the gifted and talented scheme. The Guardian. Available online: <http://www.theguardian.com/education/2010/feb/02/gifted-talented-scrapped-funds-redirected>
- ❖ Reid, E., Boettger, H. (2015), Gifted Education in Various Countries of Europe. *Slavonic Pedagogical Studies Journal, Vol 4* (No2).
- ❖ Renzulli, J. S., & Delcourt, M. A. B. (2013). Gifted behaviors versus gifted individuals. In C. M. Callahan & H. L. Hertberg-Davis (Eds.), *Fundamentals of gifted education: Considering multiple perspectives* (pp. 36-48). New York, NY, US: Routledge/Taylor & Francis Group.
- ❖ Silverman, L. 2013. Why Does Denmark Need Gifted Education? Gifted Children's Symposium. Danish Association for Gifted Children. Sorø, Denmark. Available online: [www.giftedchildren.dk/content.php?735-Linda-Silverman-Why-Does-Denmark-Need-Gifted-Education](http://www.giftedchildren.dk/content.php?735-Linda-Silverman-Why-Does-Denmark-Need-Gifted-Education).
- ❖ Stockton, J. C. 2009. Hungary and the United States: A Comparison of Gifted Education. Mathematics Faculty Publications. Paper 8. Available online: [http://digitalcommons.sacredheart.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1007&context=math\\_fac](http://digitalcommons.sacredheart.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1007&context=math_fac).
- ❖ Tirri, K. 2005. Country specific information – Finland. Monks, F.J., Pfluger, R. (ed.) Gifted Education in 21 European Countries: Inventory and Perspective. Radboud University Nijmegen.
- ❖ Μανωλάκος, Π. (2009) . *Επιμορφωτικές προτάσεις από τους Εκπαιδευτικούς της πράξης προς τους εκπαιδευτικούς της τάξης-Χαρισματικοί μαθητές*, Πειραιάς: Copyright
- ❖ Ματσαγγούρας, Η. (2008) . *Εκπαιδύοντα παιδιά υψηλών ικανοτήτων μάθησης: διαφοροποιημένη συνεκπαίδευση*, Αθήνα: Gutenberg