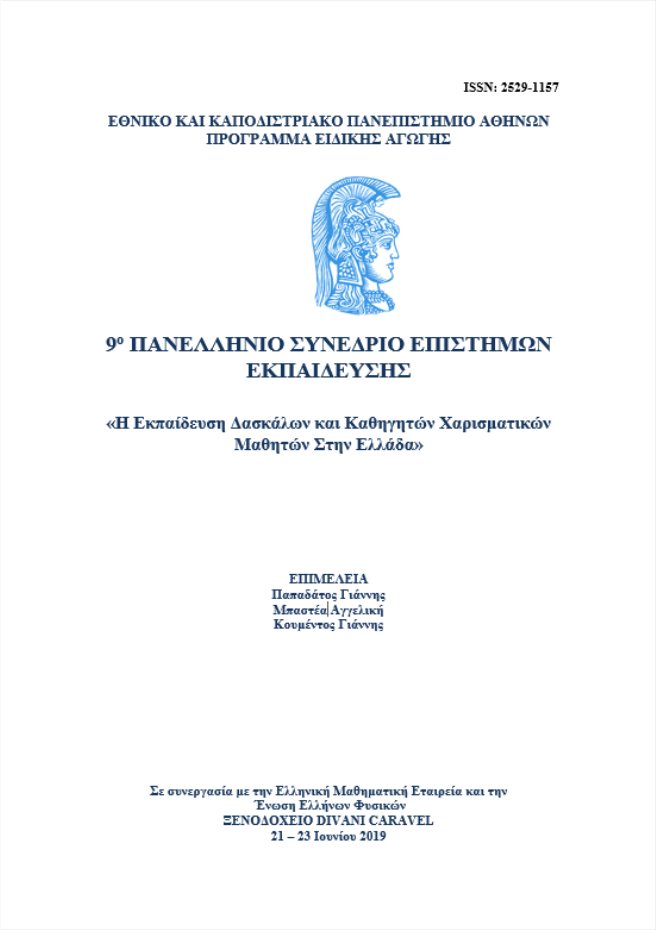
ePublishing
ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ NATIONAL DOCUMENTATION CENTRE

Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης

Τόμ. 9 (2019)

9ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ



ISSN: 2529-1157

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

9ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

«Η Εκπαίδευση Δασκάλων και Καθηγητών Χαρισματικών Μαθητών Στην Ελλάδα»

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ
Παπαδάτος Γιάννης
Μπαστέα Αγγελική
Κουμέντος Γιάννης

Σε συνεργασία με την Ελληνική Μαθηματική Εταιρεία και την Ένωση Ελλήνων Φυσικών
ΞΕΝΟΔΟΧΕΙΟ DIVANI CARAVEL
21 – 23 Ιουνίου 2019

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙ ΥΨΗΛΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

Αγγελική Μπαστέα, Μαρίνα Γκιόκα

doi: 10.12681/edusc.3190

Βιβλιογραφική αναφορά:

Μπαστέα Α., & Γκιόκα Μ. (2020). ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙ ΥΨΗΛΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, *9*, 482–495. https://doi.org/10.12681/edusc.3190

https://epublishing.ekt.gr | **e-Εκδότης:** EKT | **Πρόσβαση:** 24/02/2026 13:27:02

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙ ΥΨΗΛΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

Μπαστέα Αγγελική- Ειδική Παιδαγωγός, Διδάκτωρ Ειδικής Αγωγής Παν.Αθηνών
angelabastea@yahoo.gr
Γκιόκα Μαρίνα-Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με εξειδίκευση στην Ειδική Αγωγή
gkiokama@gmail.com

Περίληψη

Τα παιδιά με υψηλή νοημοσύνη διακρίνονται για τις υψηλές επιδόσεις τους στα τεστ νοημοσύνης, την εμμονή τους στην επίτευξη των στόχων, καθώς και για την εξαιρετικά δημιουργική τους σκέψη. Η συναισθηματική τους ανάπτυξη, όμως, συμβαδίζει ισότιμα με την νοητική τους ανάπτυξη; Οι διεθνείς έρευνες αντιφάσκουν με αποτέλεσμα άλλες να διατείνονται ότι τα χαρισματικά παιδιά εμφανίζουν συναισθηματικές δυσκολίες, ενώ άλλες υποστηρίζουν ότι η υψηλή ευφυΐα δρα ως προστατευτική αιγίδα για την πρόληψη και την αντιμετώπιση των συναισθηματικών δυσκολιών. Στην παρούσα έρευνα επιχειρείται μια βιβλιογραφική ανασκόπηση της διεθνούς αρθρογραφίας για τον εντοπισμό των σημαντικότερων αναφορών πάνω στο συγκεκριμένο θέμα.

Λέξεις-Κλειδιά: *συναισθηματικές δυσκολίες, χαρισματικά παιδιά, υψηλός δείκτης νοημοσύνης*

Abstract

Gifted children are distinguished for their high performance in intelligence tests, their persistence in achieving goals, and for their highly creative thinking. But does their emotional development go hand in hand with their mental development? International research contradicts others claiming gifted children have emotional difficulties, while others argue that high intelligence acts as a protective umbrella for preventing and overcoming emotional difficulties. The present study attempts a bibliographic review of international scientific articles to identify the most important references to this topic.

Keywords: *emotional difficulties, gifted children, high intelligence quotient*

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση αποτελεί αναφαίρετο δικαίωμα κάθε ατόμου και ως εκ τούτου η πολιτεία οφείλει να το παρέχει σε όλα τα άτομα, ανεξαιρέτως. Τα τελευταία χρόνια, το επιστημονικό ενδιαφέρον έχει στραφεί στην Ειδική Αγωγή, ως την θεσμοθετημένη μορφή εκπαίδευσης, η οποία έχει ως ρόλο την παροχή εξειδικευμένης εκπαίδευσης σε ομάδες ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Από το 2008, με ειδική νομοθεσία συμπεριλήφθηκαν και οι «χαρισματικοί» μαθητές στο πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής. Συγκεκριμένα, στο Νόμο 3699/2008 για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (άρ. 3, παρ. 3) αναφέρεται ότι : «Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι και οι μαθητές που έχουν μια ή περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα ανεπτυγμένα σε βαθμό που υπερβαίνει κατά πολύ τα προσδοκώμενα για την ηλικιακή τους ομάδα».

Στην παρούσα εργασία, εξετάζουμε τη συναισθηματική ανάπτυξη των χαρισματικών παιδιών, καθώς και τα θετικά και αρνητικά μη γνωστικά χαρακτηριστικά τους. Στη συνέχεια, αναφερόμαστε στους «διπλά ιδιαίτερους μαθητές» και στα χαρακτηριστικά τους. Τέλος, προτείνουμε τρόπους για την εκπαιδευτική διαδικασία των χαρισματικών παιδιών.

Χαρισματικότητα

Ως χαρισματικότητα θα μπορούσε να χαρακτηριστεί η ασύγχρονη εξέλιξη μεταξύ της γνωστικής, συναισθηματικής και βιολογικής ανάπτυξης ενός παιδιού (Αντωνίου, 2008. Morelock, 1992). Χαρισματικό/ταλαντούχο χαρακτηρίζεται ένα παιδί, το οποίο έχει πολύ υψηλές επιδόσεις σε έναν ή περισσότερους τομείς (Τσιάμης, 2006). Η θεωρία του Renzulli (2005) αναφέρει τρία βασικά χαρακτηριστικά της χαρισματικότητας:

- Υψηλό επίπεδο νοητικής ικανότητας
- Υψηλό επίπεδο δημιουργικότητας
- Υψηλό επίπεδο κινήτρων για επίτευξη στόχων

Οι τομείς, στους οποίους έχει παρατηρηθεί ότι εκδηλώνονται τα χαρακτηριστικά αυτά, είναι τα μαθηματικά, η μουσική, οι ξένες γλώσσες, η πληροφορική, αλλά και οι τέχνες. Ουσιαστικά, ο Renzulli (2005), αντιμετωπίζει την χαρισματικότητα περισσότερο ως συμπεριφορά, παρά ως χαρακτηριστικό. Πιστεύει, δε κυρίως, στο ένστικτο των εκπαιδευτικών να εντοπίζουν αυτά τα παιδιά, παρά σε κριτήρια ή αξιολογήσεις εντοπισμού τους. Κατά την γνώμη του, τα χαρισματικά παιδιά διακρίνονται από τα εγγενή κίνητρα, τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και τις εξαιρετικές ικανότητες. Αυτό που διαφοροποιεί ένα χαρισματικό παιδί από ένα μη χαρισματικό είναι η συνεμφάνιση περισσοτέρων του ενός χαρακτηριστικών, η ένταση με την οποία τα εκδηλώνει, καθώς και η δυνατότητα του παιδιού να ασχοληθεί με πολλά και διαφορετικά ενδιαφέροντα (Feldhusen, 2005. Moon, Kelly & Feldhusen, 1997). Επιπροσθέτως, οι χαρισματικοί μαθητές διακρίνονται για τις υψηλές νοητικές τους ικανότητες, οι οποίες είναι αναπτυγμένες σε τέτοιο βαθμό, ώστε να υπερβαίνουν τα προσδοκώμενα, σε σχέση με τους συνομηλίκους τους. Κάποιοι από τους παράγοντες μη εκδήλωσης της χαρισματικότητάς τους, μπορεί να είναι το άγχος της οικογένειας, η καταπίεση/παρεμπόδισή των ικανοτήτων τους, καθώς και η λάθος αντιμετώπιση από το σχολείο (Μανωλάκος, 2010).

Συναισθηματική ανάπτυξη χαρισματικών παιδιών

Η άποψη των Terman και Merrill (1937) ήταν ότι οι χαρισματικοί μαθητές/τριες δεν έχουν κοινωνικο-συναισθηματικά προβλήματα, κάτι που αντέκρουσε η Hollingworth (1942) (Shaunessy & Suldo, 2010). Οι εκπαιδευτικοί ωστόσο πιστεύουν ότι οι χαρισματικοί/ες μαθητές/τριες είναι ικανοί/ες να ανταποκριθούν σε προσωπικές προκλήσεις, καθώς διακρίνονται από τόση προσαρμοστικότητα όση και οι μη χαρισματικοί (Peterson, 2009. Peterson & Lorimer, 2011).

Οι χαρισματικοί/ες μαθητές/τριες, έχουν μια ισχυρή επιθυμία να επηρεάσουν την κοινωνία, νιώθουν ικανοποίηση, όταν αναλαμβάνουν ένα σκοπό και έχουν μεγαλύτερη αίσθηση της κοινωνικής ευθύνης (Σιδηροπούλου- Δημακάκου, 2004). Η υψηλή ηθική τους ανάπτυξη τούς οδηγεί στην ενασχόληση με ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης, ευαισθησίας προς τους συνομηλίκους, ή με γεγονότα παγκόσμιας εμβέλειας, που δεν έχουν την συναισθηματική αντοχή να τα αντιμετωπίσουν. Η θεωρία του Dabrowski (1937), δείχνει ότι τα χαρισματικά παιδιά, μπορούν να

φτάσουν σε υψηλά επίπεδα ανάπτυξης της προσωπικότητας τους, μέσω της ψυχοκοινωνικής ενασχόλησης.

Σύμφωνα με την Gross (2002), οι χαρισματικοί/ες μαθητές/τριες είναι ιδιαίτερα κοινωνικοί και δημοφιλείς στο σχολείο, άρα αναμένεται να επιδείξουν μεγάλη συναισθηματική σταθερότητα. Διεξήγε δε μία έρευνα ανάμεσα σε 1200 μαθητές μέτριας ακαδημαϊκής επίτευξης και 169 χαρισματικούς. Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής έδειξαν ότι οι χαρισματικοί/ες μαθητές/τριες έχουν μεγαλύτερη ψυχολογική ανθεκτικότητα και καλύτερα ποσοστά στις ενδοπροσωπικές δεξιότητες, (κατανόηση των βαθύτερων αισθημάτων, επιθυμιών και ιδεών του εαυτού τους) σε σχέση με τους μη χαρισματικούς, οι οποίοι είχαν καλύτερα ποσοστά στις διαπροσωπικές δεξιότητες (κατανόηση των σκοπών, των κινήτρων και των ενδιαφερόντων των άλλων ανθρώπων).

Ο Akca (2010) διεξήγαγε μια έρευνα, μεταξύ 71 χαρισματικών και 57 μη χαρισματικών μαθητών, στην οποία έλεγχε τα κίνητρα, τον τρόπο διαχείρισης του συναισθήματος, την ενσυναίσθηση, τις κοινωνικές δεξιότητες και την αυτοεπίγνωση. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι σε όλα τα παραπάνω υπερέχουν οι χαρισματικοί μαθητές.

Σύμφωνα με μία έρευνα που διεξήγαγε ο Mueller (2009), ανάμεσα σε 762 χαρισματικούς και 762 μη χαρισματικούς μαθητές, αποδείχθηκε ότι οι χαρισματικοί μαθητές είναι λιγότερο καταθλιπτικοί από τους μη χαρισματικούς και ότι υπάρχουν προστατευτικοί παράγοντες, οι οποίοι μειώνουν σημαντικά τα ποσοστά κατάθλιψης. Οι προστατευτικοί αυτοί παράγοντες περιλαμβάνουν τρεις κατηγορίες: την προσωπικότητα του ατόμου (Carbonell et al., 2002), την οικογενειακή συνοχή (Resnick et al., 1997) και την υποστήριξη από το περιβάλλον (Resnick et al., 1997). Η κοινωνική υποστήριξη από το σπίτι και το σχολείο μπορεί να παίξει σημαντικό ρόλο στην μείωση των συναισθηματικών προβλημάτων, όπως η κατάθλιψη, ενώ ενισχύει και την ψυχολογική ανθεκτικότητά τους. Έρευνα του Neihart (1999), επίσης, αναφέρει ότι τα χαρισματικά άτομα παρουσιάζουν παρόμοια ή μικρότερα ποσοστά κατάθλιψης σε σχέση με τους μη χαρισματικούς.

Έρευνες, επίσης, σχετικά με την υγιή συναισθηματική ισορροπία των χαρισματικών μαθητών διεξήγαν οι Feldman (1984), Freeman (1983, 1979), Janos (1983), Garland και Zigler (1999), Neihart και συν. (2002). Στις προαναφερόμενες έρευνες έγινε συσχέτιση μεταξύ της θετικής ψυχοσυναισθηματικής κατάστασης των χαρισματικών μαθητών, της υψηλής νοημοσύνης τους αλλά και της υψηλής ακαδημαϊκής επίδοσής τους. Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι τρεις αυτοί παράγοντες λειτουργούν ως ασπίδα προστασίας απέναντι σε στρεσογόνες καταστάσεις και βοηθούν τους χαρισματικούς μαθητές να διαχειρίζονται καλύτερα την συναισθηματική τους αστάθεια (Καργιώτη, 2011). Η Freeman (1983) αναφέρει ότι τα χαρισματικά παιδιά, ουσιαστικά, έχουν τις ίδιες συναισθηματικές ανάγκες με τα άλλα παιδιά και τις ίδιες εκπαιδευτικές ανάγκες για έκφραση και εξερεύνηση. Η διαφορά έγκειται στην έντασή τους.

Αντίθετοι στις παραπάνω έρευνες παραμένουν οι Neihart (1999), Hollingworth (1942), Janos, Fung, & Robinson (1985), Roedell (1986), Silverman (1983), Tannenbaum (1983) και Peterson (2009), οι οποίοι υποστήριξαν ότι οι χαρισματικοί μαθητές παρουσιάζουν συναισθηματική ανεπάρκεια και δυσλειτουργία, σε βαθμό που χρήζει επιστημονικής και εκπαιδευτικής παρέμβασης. Τα συναισθηματικά προβλήματα των χαρισματικών παιδιών οφείλονται, κυρίως, στο γεγονός πως δεν μπορούν να βρουν εξίσου χαρισματικά παιδιά μεταξύ των συνομηλίκων τους (Winner, 1996,2000).

Όσον αφορά στην Ελλάδα, η έλλειψη πρόνοιας και ειδικού σχεδιασμού για την ικανοποίηση των αναγκών των παιδιών αυτών και η ανεπαρκής ή λανθασμένη εκπαιδευτική προσέγγιση, τούς δημιουργεί αρνητικά αποτελέσματα στην ψυχική τους υγεία, λόγω της καταπίεσης και παρεμπόδισης της ανάπτυξης των υψηλών νοητικών τους ικανοτήτων, με συνέπειες στην ομαλή νοητική και συναισθηματική τους εξέλιξη (Μανωλάκος, 2009).

Επιπροσθέτως, η τελειομανία που χαρακτηρίζει αυτά τα άτομα οδηγεί σε διαπροσωπικές συγκρούσεις με την οικογένεια και τους συνομήλικους τους και αποτελεί έναν ακόμη λόγο που τα χαρισματικά παιδιά έχουν κοινωνικο-συναισθηματικά προβλήματα (Nugent, 2000). Τέλος, οι χαρισματικοί μαθητές είναι πιο ευαίσθητοι σε στρεσογόνους παράγοντες, λόγω των αυξημένων γνωστικών ικανοτήτων τους (Neihart, 1999).

Συνοπτικά, κάποια από τα θετικά μη γνωστικά χαρακτηριστικά των χαρισματικών παιδιών είναι τα εξής:

- Αποκλίνουσα νόηση και ευαισθησία
- Οξυμένη αντίληψη
- Υψηλά κίνητρα μάθησης
- Εμμονή στην σκληρή και επίπονη δουλειά
- Υψηλές προσδοκίες και στόχοι για τον εαυτό τους
- Έντονη αίσθηση του χιούμορ
- Έντονη προθυμία και θέληση
- Συναισθηματική σταθερότητα που όμως πολλές φορές μπορεί να αποσταθεροποιηθεί από το άγχος
- Ηγετικές ικανότητες
- Ψυχολογική ανθεκτικότητα
- Υψηλός εσωτερικός έλεγχος
- Αυτοεκτίμηση στην δουλειά και στο σχολικό περιβάλλον ((Feldhusen, 2005. Moon, Kelly & Feldhusen, 1997. Winner, 2000).

Όσον αφορά κάποια από τα αρνητικά μη γνωστικά χαρακτηριστικά τους, είναι τα εξής:

- Αρνητική συμπεριφορά
- Άρνηση να πάνε σχολείο
- Υποεπίδοση
- Αλαζονεία
- Άγχος επίδοσης
- Συναισθηματική αναστολή
- Απομάκρυνση από τους ομηλίκους και κοινωνική απομόνωση
- Διάσπαση προσοχής
- Υπερκινητικότητα
- Τελειομανία
- Υπερβολική αυτοκριτική
- Δυσαρέσκεια για το αποτέλεσμα
- Χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοεικόνα (Galbraith & Delisle, 1996)

«Διπλά ιδιαίτεροι μαθητές»

Όσον αφορά τους «διπλά ιδιαίτερους μαθητές/τριες», πρόσφατα, οι Reis, Baum και Burke (2014) έδωσαν τον εξής ορισμό για αυτά τα παιδιά: «Οι χαρισματικοί μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες είναι μαθητές που δείχνουν εξαιρετική

ικανότητα για επίτευξη στόχων και δημιουργικότητας, σε έναν ή περισσοτέρους τομείς όπως τα μαθηματικά, την επιστήμη, την τεχνολογία, τις τέχνες, το θέατρο, τη μουσική, το χορό ή άλλους τομείς της ανθρώπινης παραγωγικότητας, ενώ παράλληλα εκδηλώνουν μια ή περισσότερες δυσκολίες, όπως αυτές ορίζονται από επίσημα διαγνωστικά κριτήρια. Επιπλέον, αυτές οι υψηλές ικανότητες και οι συνυπάρχουσες δυσκολίες συνδυάζονται από κοινού για να δημιουργήσουν μια "μοναδική" ομάδα μαθητών/τριών, οι οποίοι/ες μπορεί να αποτύχουν να επιδείξουν τις υψηλές νοητικές τους επιδόσεις ή να «καμουφλάρουν» τις ειδικές εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Εν κατακλείδι, τα χαρίσματα των χαρισματικών μαθητών/τριών μπορούν να καλύψουν τις μαθησιακές δυσκολίες τους και οι μαθησιακές δυσκολίες τους να καλύψουν τα χαρίσματά τους».

Επειδή τα παιδιά αυτά, παράλληλα με την χαρισματικότητα έχουν μαθησιακές δυσκολίες ή δυσκολίες προσαρμογής στην τάξη διατρέχουν και μεγάλο κίνδυνο για μη ομαλή συναισθηματική ανάπτυξη (Ρίζος, 2011. Λόξα, 2004). Σύμφωνα με τους Coleman και Cross (2000), εάν το σχολικό περιβάλλον δεν ακολουθεί μια διαφοροποιημένη διδασκαλία, τότε οι παραπάνω μαθητές/τιες θα είναι πιο εύκολο να αναπτύξουν κοινωνικο-συναισθηματικά προβλήματα. Επιπλέον, δεν έχουν την ευκαιρία να είναι με αντίστοιχους συνομήλικους τους και νιώθουν πως δεν ταιριάζουν με κανέναν. Έχουν πρόβλημα με την αποδοχή των κανόνων του σχολείου. Δεν αισθάνονται καλά όταν πρέπει να συμμετέχουν σε δραστηριότητες που δεν τους ενδιαφέρουν. Μπορεί να γίνουν ο «κλόουν» που ενοχλεί τους/τις δασκάλους/ες εν ώρα μαθήματος και να χαρακτηριστούν ως μη κοινωνικά αποδεκτοί (Roedell, 1984).

Τα συναισθηματικά προβλήματα των χαρισματικών παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες οφείλονται σε τρεις λόγους:

- Οι γονείς δεν κατανοούν την χαρισματικότητά τους και δεν παρέχουν το κατάλληλο εκπαιδευτικό περιβάλλον στο παιδί τους
- Νιώθουν ότι «δεν ταιριάζουν με τους υπόλοιπους συμμαθητές/τριες τους»
- Η τελειομανία που τα χαρακτηρίζει μπορεί να τα «παραλύσει» (Pyryt , 2004. Shaughnessy, 2010. Silverman, 1997).

Βιβλιογραφικά αναφέρονται τρεις υπό-ομάδες της ομάδας αυτής:

- Η πρώτη ομάδα αποτελείται από μαθητές/τριες που οι δυσκολίες τους καλύπτουν τις υψηλές δυνατότητές τους
- Στη δεύτερη ομάδα, οι δυσκολίες των μαθητών παραμένουν απαρατήρητες, επειδή η υψηλή νοημοσύνη τους καλύπτει τα μαθησιακά τους προβλήματα
- Στην τρίτη ομάδα μετέχουν οι μαθητές/τριες, των οποίων τα προσόντα και οι μαθησιακές δυσκολίες «αλληλοαποκρύπτονται», με αποτέλεσμα τόσο η χαρισματικότητά τους, όσο και οι μαθησιακές δυσκολίες τους να παραμένουν άγνωστες (Brody & Mills, 1997).

Οι μελέτες δείχνουν ότι οι χαρισματικοί/ες μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες τείνουν να μοιάζουν περισσότερο με τους χαρισματικούς συνομηλίκους τους (Woodrum & Savage, 1994. Hannah & Shore, 1995), ενώ άλλες δείχνουν ότι μοιάζουν περισσότερο με τους/ τις μαθητές/ τριες με μαθησιακές δυσκολίες (Baum & Owen, 1988). Ωστόσο, άλλες μελέτες εμφανίζουν μικτά αποτελέσματα (LaFrance, 1995, 1997).

Προτάσεις

Σύμφωνα με την παραπάνω βιβλιογραφική έρευνα, γίνεται κατανοητό ότι οι χαρισματικοί/ες μαθητές/τριες αποτελούν μια ξεχωριστή ομάδα που μάλιστα εμπερικλείεται στην ειδική αγωγή. Συνεπώς, η ομάδα αυτή χρήζει ειδικής μεταχείρισης και ολικής αλλαγής του εκπαιδευτικού συστήματος (Bochkareva, et al., 2018). Ένα σημαντικό πρόβλημα είναι η έλλειψη γνώσεων από πλευράς των εκπαιδευτικών, η μη αναγνώριση της χαρισματικότητας και οι λάθος απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με αυτήν. Συνεπώς, κρίνεται απαραίτητη η άμεση επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, όλων των βαθμίδων, πάνω σε θέματα αναγνώρισης και εκπαίδευσης των χαρισματικών μαθητών

Σύμφωνα με τον Ρίζο (2011), οι εκπαιδευτικοί δεν είναι κατάλληλα καταρτισμένοι έτσι ώστε να διακρίνουν την χαρισματικότητα σε ένα παιδί, αλλά ούτε και να την διαχειριστούν. Στην διδακτορική του διατριβή, καταδεικνύει την ανάγκη καινοτόμων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων-προγραμμάτων, αλλά και την ανάγκη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Σχετική έρευνα αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν πολύ εύκολα να θεωρήσουν έναν συνεπή μαθητή ως χαρισματικό, καθώς σε μία τάξη με χαμηλό επίπεδο, ένας πιο οργανωμένος μαθητής μπορεί πολύ εύκολα να ξεχωρίσει. Φυσικά αυτό οφείλεται στην μη αποσαφήνιση του όρου «χαρισματικότητα» από την πλευρά των εκπαιδευτικών (Δαβάζογλου - Σιμοπούλου, 1999).

Είναι εξαιρετικά σημαντικό να εντοπίζεται από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς τι ήδη ξέρει το παιδί πριν αρχίσει η διδασκαλία ενός διδακτικού αντικειμένου και να υπάρχουν προγράμματα για τους μαθητές που είναι ικανοί να ολοκληρώσουν το περιεχόμενο με ταχύτερο ρυθμό ή σε μεγαλύτερη έκταση και βάθος. Προτείνεται, επίσης, η υπερπήδηση τάξης και η πρώιμη είσοδος στο νηπιαγωγείο ή η διπλή εγγραφή του παιδιού σε δυο τάξεις. Η ομαδοποίηση επίσης (στα πλαίσια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας) των χαρισματικών μαθητών διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς στον εμπλουτισμό και στην επιτάχυνση της διδασκαλίας του γνωστικού αντικειμένου, Σημαντική είναι επίσης η συμμετοχή αυτών των μαθητών σε διαγωνισμούς και Ολυμπιάδες.(π.χ. Μαθηματική Ολυμπιάδα, Εθνική Ημέρα Ιστορίας, Οδύσσεια του Νου, Επιστημονική Ολυμπιάδα κ.α). (Carpenter, & Hayden, 2018. National Association for Gifted Children. Reis, Renzulli, & Burns, 2016. Renzulli, & Reis. 2014).

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αμφισβητούν την τακτική, η οποία επιτρέπει στους χαρισματικούς/ες μαθητές/τιες να μεταβαίνουν σε μεγαλύτερες τάξεις και οδηγούνται στο συμπέρασμα πως η ιδανικότερη λύση διαχείρισης των παιδιών αυτών είναι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί μια διαδικασία, η οποία διαφοροποιεί το περιεχόμενο, τη διαδικασία και τα προϊόντα μάθησης (Tomlinson, 1995) και επιτρέπει σε μαθητές με διαφορετικές μαθησιακές ικανότητες να συνυπάρχουν και να φοιτούν στην ίδια τάξη (Κούβελα, 2018).

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η συστηματική επιμόρφωση των δασκάλων είναι υψίστης σημασίας για την εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης πρέπει να εκπαιδευτούν σε «μεθόδους εξατομικευμένης διδασκαλίας, καθώς και σε άλλες εξειδικευμένες μεθόδους, ώστε να αποκτήσουν πρακτικές και στρατηγικές που θα τούς διευκολύνουν στην εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, μέσα σε τάξεις με μαθητές μεικτής ικανότητας» (ΥΠ.Π.Ε.Θ. και Π.Ι., 2004).

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας είναι απαραίτητη προκειμένου να καλυφθούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες των χαρισματικών παιδιών, τόσο ως προς τις υψηλές

νοητικές ικανότητες, όσο και ως προς την αντιμετώπιση των μαθησιακών τους δυσκολιών. Στην διαφοροποιημένη διδασκαλία, οι εκπαιδευτικοί τροποποιούν το αναλυτικό πρόγραμμα της τάξης, τις μεθόδους (π.χ. πολυαισθητηριακή μέθοδος διδασκαλίας πρώτης ανάγνωσης και γραφής) και τις πρακτικές, ακόμα και τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, ώστε να καλύπτουν τις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε μαθητή, ξεχωριστά (Bearne, 1996. Μπαστέα, 2014).

Το σύνολο των πρακτικών διαφοροποίησης που μπορεί να εφαρμόσει ο/η εκπαιδευτικός είναι η «επιτάχυνση», ο «εμπλουτισμός» και η «συμπύκνωση» (Μανωλάκος, 2010). Αυτές οι πρακτικές τροποποιούν το αναλυτικό πρόγραμμα, ως προς τον ρυθμό και το βάθος του (Southern & Jones, 1991).

Στόχος της διαφοροποίησης της διδασκαλίας, είναι να γίνεται κατανοητό το γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών, τα διαφορετικά ταλέντα και οι προτιμήσεις τους μέσα στην σχολική τάξη, ώστε να μεγιστοποιηθεί η ανάπτυξη και η επιτυχία τους (Hall, 2002).

Μέσα στα πλαίσια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, σημαντικό ρόλο έχουν και οι νέες τεχνολογίες. Υπάρχουν εκπαιδευτικά λογισμικά που ενθαρρύνουν τους χαρισματικούς μαθητές να εμπλακούν στη μάθηση και τους κρατούν αμείωτο το ενδιαφέρον. Παραδείγματα αυτών είναι το Wiki το οποίο είναι ένα ανοικτό μαθησιακό περιβάλλον που δίνει την δυνατότητα στους χρήστες να τροποποιούν ή να προσθέτουν στο περιεχόμενό του εύκολα και γρήγορα, το jigsawpuzzle όπου μπορούν να λύσουν παζλ σε διάφορα μεγέθη και σχέδια καθώς και το Sudoku με το οποίο μπορούν να λύσουν προβλήματα και να σκεφτούν στρατηγικά (Μαρίνου, Ορκοπούλου & Τόμπρου, 2019).

Πολύ σημαντική στην βελτίωση των εκπαιδευτικών συνθηκών των χαρισματικών μαθητών, είναι η συμβουλευτική γονέων. Η συμβουλευτική γονέων πραγματοποιείται: α) από τους συμβουλευτικούς σταθμούς των κοινωνικών υπηρεσιών, β) από τα συμβουλευτικά κέντρα της τοπικής αυτοδιοίκησης, γ) από τις υπάρχουσες σχολές γονέων. Στην χώρα μας πάντα υπήρχαν προγράμματα συμβουλευτικής γονέων, αλλά είχαν προσωρινό χαρακτήρα. Επιπλέον, η πρώτη οργανωμένη προσπάθεια έγινε με την εισαγωγή του θεσμού της σχολής γονέων, ενώ στις μέρες μας η συμβουλευτική έχει λάβει μεγάλη έκταση και διαθέτει ποικιλία προσεγγίσεων και μεθόδων (Δράγαση-Σηφάκη, 1999).

Οι περισσότεροι γονείς δεν είναι εκπαιδευμένοι ώστε να αναγνωρίζουν την χαρισματικότητα του παιδιού τους. Δεν μπορούν καν να γνωρίζουν αν το παιδί τους είναι χαρισματικό ή όχι, αλλά και με ποιο τρόπο να ενισχύσουν τα ταλέντα του. Οι περισσότεροι ίσως να προτιμούσαν ένα μη διαφορετικό παιδί. Μάλιστα, συνήθως βιώνουν αρνητικά συναισθήματα, επειδή δεν μπορούν να διαχειριστούν τα παιδιά τους και νιώθουν κοινωνικά απομονωμένοι (Fleith & Contaga, 2006).

Άλλες φορές οι γονείς δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών τους και νιώθουν αισθήματα κατωτερότητας, καθώς θεωρούν πως τα παιδιά τους είναι εξυπνότερα από εκείνους (Ματσαγγούρας, 2008).

Σύμφωνα με τους Colangelo και Davis (2002), οι ειδικοί σύμβουλοι, εξειδικευμένοι στην χαρισματικότητα, θα μπορούσαν να δώσουν λύσεις και να κατευθύνουν, τόσο την οικογένεια όσο και τα χαρισματικά παιδιά.

Μέσω συμβουλευτικής, οι γονείς μπορούν να εξασκηθούν σε δυο παιδαγωγικές τεχνικές όσον αφορά στη διδασκαλία των παιδιών τους: τις «σκαλωσιές» (scaffolding) που αφορούν την διαφορά ανάμεσα στο προϋπάρχον γνωστικό επίπεδο κι σε εκείνο που το παιδί θα κατακτήσει με καθοδήγηση, και τα «εναλλακτικά σχέδια διδασκαλίας» (contingency). Με τις τεχνικές αυτές, τα παιδιά μαθαίνουν να λειτουργούν αυτόνομα, να παίρνουν αποφάσεις και να δρουν ανεξάρτητα. Αυτό έχει

ως αποτέλεσμα τα παιδιά να εκπαιδεύονται στο να λαμβάνουν σωστές αποφάσεις και να αντιδρούν με ανάλογη συμπεριφορά, ενισχύοντας παράλληλα και την ακαδημαϊκή τους επίδοση (Pino-Pasternak & Whitebread, 2010).

Οι γονείς δεν πρέπει να φέρονται στα παιδιά τους σαν να είναι διαφορετικά, να μην εμμένουν σε στερεότυπα και αυξημένες προσδοκίες, γιατί αυτό έχει ως αποτέλεσμα το παιδί να έχει χαμηλή αυτοπεποίθηση και να ενισχύονται οι ανασφάλειές του (Morawska & Sanders, 2009).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική βιβλιογραφία

- Αντωνίου, Α.-Σ. (2008). Ψυχολογία ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αθήνα: Ιατρικές Εκδόσεις Π.Χ. Πασχαλίδης.

- Δαβάζογλου-Σιμοπούλου, Α. (1999). Τα χαρισματικά παιδιά στην εκπαίδευση. *Αλεξανδρούπολη: αυτοέκδοση*.

- Δράγαση–Σηφάκη, Ε. (1999). Σωστοί γονείς, ευτυχισμένα παιδιά. *Αθήνα: Καστανιώτης*.

- 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.

- Κούβελα, Α. (2018). Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών για σύγχρονα θέματα διδασκαλίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Διπλωματική εργασία Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

- Λόξα Γ. (2004). Η εκπαίδευση των μαθητών με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα. Οδηγίες για τους εκπαιδευτικούς Πρωτ/θμιας και Δευτ/θμιας Εκαπίδευσης, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Αθήνα.

- Μανωλάκος, Π. (2010). Η Αξιολόγηση του μαθητή. *Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, 1*(2010), 1-8.

- Μανωλάκος, Π. (2010). *Χαρισματικοί – Ταλαντούχοι μαθητές. Τρόποι στήριξης και τρόποι εκπαίδευσης χαρισματικών μαθητών.* Στο: Μαθαίνω πώς να μαθαίνω. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης.(ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 5ο πανελλήνιο συνέδριο (Αθήνα 7-9 Μαΐου 2010).

- Μανωλάκος Π. (2009). Επιμορφωτικές προτάσεις από τους Εκπαιδευτικούς της πράξης προς τους εκπαιδευτικούς της τάξης-Χαρισματικοί μαθητές , Πειραιάς : Copyright: © Μπαμπινιώτης, Γ. (2005). Λεξικό της νέας Ελληνικής γλώσσας. 2η έκδοση. Αθήνα: ΚΕΝΡΟ ΛΕΞΙΚΟΛΟΓΙΑΣ Ε.Π.Ε

- Μαρίνου,Μ. Ορκοπούλου,Μ. & Τόμπρου Δ.Μ. (2019). Χαρισματικότητα και νέες τεχνολογίες. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 1,* 696-706.

- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2008). Εκπαιδεύοντας παιδιά υψηλών ικανοτήτων μάθησης: διαφοροποιημένη συνεκπαίδευση. Εκδόσεις: Gutenberg

- Μπαστέα Α. (2014). Αντιμετώπιση Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών με τη δημιουργία Πολυαισθητηριακής Μεθόδου Διδασκαλίας. (Διδακτορική Διατριβή). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

- 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.

- Σιδηροπούλου-Δημακάκου Δ., (2004). Χαρισματικοί μαθητές: Μπορεί ο επαγγελματικός προσανατολισμός να ανταποκριθεί στα ιδιαίτερα ταλέντα τους; Περιοδικό «Νέα Παιδεία», 109, 164-176.

- Τσιάμης, Α. (2006). Τα χαρισματικά παιδιά ζουν ανάμεσά μας. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.

- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Αθήνα (2004). Αναλυτικά προγράμματα σπουδών- Η εκπαίδευση των μαθητών με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα.- Οδηγίες για τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αθήνα. ΥΠ.Ε.Π.Θ.- Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.

Ξένη βιβλιογραφία

- Akca, F. (2010). Talented and average intelligent children's levels of using emotional intelligence. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *5*, 553-558.

- Baum, S., & Owen, S. V. (1988). High ability/learning disabled students: How are they different?. *Gifted Child Quarterly*, *32*(3), 321-326.

- Bearne, E. (2006). *Differentiation and diversity in the primary school*. Routledge.

- Bochkareva, T., Akhmetshin, E., Osadchy, E., Romanov, P., & Konovalova, E. (2018). Preparation of the future teacher for work with gifted children. *Journal of Social Studies Education Research*, *9*(2), 251-265.

- Brody, L. E., & Mills, C. J. (1997). Gifted children with learning disabilities: A review of the issues. *Journal of learning disabilities*, *30*(3), 282-296.

- Carbonell, D. M., Reinherz, H. Z., Giaconia, R. M., Stashwick, C. K., Paradis, A. D., & Beardslee, W. R. (2002). Adolescent protective factors promoting resilience in young adults at risk for depression. *Child and Adolescent Social Work Journal*, *19*, 393-412.

- Carpenter, A. Y., & Hayden, S. M. (2018). Roles in Gifted Education: A Parent's Guide. *Parenting for High Potential*, *7*(3), 2.

- Colangelo, N., & Davis, G. A. (2002). *Handbook on gifted education*. Allyn & Bacon, 75 Arlington St., Suite 300, Boston, MA 02116.

- Coleman, L. J., and Cross, T. L. (2000). "Social-emotional development and the personal experience of giftedness," in International Handbook of Giftedness and Talent, eds K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg, and R. F. Subotnik (Amsterdam: Elsevier), 203–213.

- Dabrowski, C. (1937). Psychological bases of self-mutilation. Genetic Psychology Monographs.

- Feldhusen, J. F. (2005). Giftedness, talent, expertise, and creative achievement. *Conceptions of giftedness*, *2*, 64-79.

- 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.

- Fleith. D. S. and Contaga , T. (2006) *Phychoeducational service for parents of gifted and talented students a Brazilian experience*. Gifted Education International 20. 63-68 AB Academic Publishers.

- Freeman, J. (1979). Gifted children. Baltimore: University Park Press.

- Freeman, J. (1983). Emotional problems of the gifted child. *Journal of child psychology and psychiatry*, *24*(3), 481-485.

- Galbraith, J. & Delisle, J. (1996). The gifted kid's survival guide. Minneapolis, MN:Free Spirit Publishing.

- Garland, A. F., & Zigler, E. (1999). Emotional and behavioral problems among highly intellectual gifted youth. Roeper Review, 22, 41-44.

- Gross, M. U. (2002). Social and emotional issues for exceptionally intellectually gifted students. *The social and emotional development of gifted children: What do we know*, 19-29.

- Hall, T. (2002). Differentiated instruction: Effective classroom practices report. Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum.

- Hannah, C. L., & Shore, B. M. (1995). Metacognition and high intellectual ability: Insights from the study of learning-disabled gifted students. *Gifted Child Quarterly*, *39*(2), 95-109.

- Hollingworth, L. S. (1942). Children above 180 IQ (Stanford-Binet): Origin and development. Yonkers-on-Hudson, NY: World Book Company. Στο Shaunessy, E., & Suldo, S. M. (2010). Strategies used by intellectually gifted students to cope with stress during their participation in a high school international baccalaureate program. *Gifted Child Quarterly*, *54*(2), 127-137.

- 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.

- Janos, P.M., Fung, RC., & Robinson, N.M. (1985). Friendship patterns in highly intelligent children.

- LaFrance, E. B. (1995). Creative thinking differences in three groups of exceptional children as expressed through completion of figural forms. Roeper Rev. 17, 248–252.

- LaFrance, E. D. B. (1997). The gifted/dyslexic child: Characterizing and addressing strengths and weaknesses. *Annals of Dyslexia*, *47*(1), 163-182.

- Pyryt, M. C. (2004). Helping gifted students cope with perfectionism. *Parenting for High Potential*, 10-14.

- Moon, S.M., Kelly, K. R., & Feldhusen, J. F. (1997). Specialized counseling services for gifted youth and their families: A needs assessment. Gifted Child Quarterly, 41(1), 16-25.

- Morawska, A., & Sanders, M. R. (2009). Parenting gifted and talented children: Conceptual and empirical foundations. *Gifted Child Quarterly*, *53*(3), 163-173.

- Morelock, M. J. (1992). Giftedness: The view from within. *Understanding our gifted*, *4*(3), 1.

- Mueller, C. E. (2009). Protective factors as barriers to depression in gifted and nongifted adolescents. Gifted Child Quarterly, 53(1), 3-14.

- National Association for Gifted Children. [n.d.] Acceleration. Retrieved from http://www.nagc.org/sites/default/files/Publication PHP/NAGC TIP SheetAcceleration-FINAL.pdf

- 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.

- Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say? Roeper Review, 22, 10–17.

- Nugent, S. A. (2000). Perfectionism: It's manifestations and classroom-based interventions. *Journal of Secondary Gifted Education, 11*, 215-222.

- Peterson, J. S. (2009). Myth 17: Gifted and Talented Individuals Do Not Have Unique Social and Emotional Needs. Gifted Child Quarterly, 53(4), 280-282. SAGE.

- Peterson, J. S., & Lorimer, M. R. (2011). Student Response to a Small-Group Affective Curriculum in a School for Gifted Children. Gifted Child Quarterly, 55(3), 167-180.

- Pino-Pasternak, D., & Whitebread, D. (2010). The role of parenting in children's selfregulated. *Educational Research Review, 5*, 220-242.

- Pyryt, M. C. (2004). Pegnato revisited: Using discriminant analysis to identify gifted children. *Psychology Science*, *46*(3), 342-347.

- Reis, S. M., Baum, S. M., and Burke, E. (2014). An operational definition of twice-exceptional learners: implications and applications. Gifted Child Q. 58, 217–230. doi: 10.1177/0016986214534976.

- Reis, S. M., Renzulli, J. S., & Burns, D. E. (2016). Curriculum compacting: A guide to differentiating curriculum and instruction through enrichment and acceleration (2nd ed.). Waco, TX: Prufrock Press.

- Renzulli, J.S. (2005). «Conceptions of Giftedness and its Relationship to the Development of Social Capital», in N. Colangelo and G.A. Davis (eds), Handbook of Gifted Education, Boston: Allyn and Bacon.

- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2014). The schoolwide enrichment model (3rd ed.). Waco, TX: Prufrock Press.

- Resnick, M. D., Bearman, P. S., Blum, R. W., Bauman, K. E., Harris, K. M., Jones, J., et al. (1997). Protecting adolescents from harm: Findings from the national longitudinal study on adolescent health. *JAMA*, *278*, 823-832.

- Roedell W. (1986). Socioemotional Vulnerabilities of Young Gifted Children. Journal of Children in a Contemporary Society. 18, (3-4) 17-29.

- Shaunessy, E., & Suldo, S. M. (2010). Strategies used by intellectually gifted students to cope with stress during their participation in a high school international baccalaureate program. *Gifted Child Quarterly*, *54*(2), 127-137.

- Shaughnessy, M. (2010). Sylvia Rimm on perfectionism in the gifted-An interview by SENG's Editor-in-chief, Michael Shaughnessy. Supporting emotional needs of the gifted. Retrived December 12, 2011, from http://www.sengifted.org/archives/articles/sylvia-rimm-on-perfectionism-in-the-gifted-an-interview-by-sengs-editor-in-chief-michael-shaughnessy

- Silverman, L K. (1983). Issues in affective development of the gifted. *SPONS AGENCY*, 23.

- Silverman, L. K. (1997). The construct of asynchronous development. *Peabody Journal of Education*, *72*(3-4), 36-58.

- Southern, W. T., & Jones, E. D. (Eds.). (1991). *The academic acceleration of gifted children*. Teachers College Press.

- Tannenbaum, A.J. (1983). Gifted Children Psychological and Educational Perspectives. Macmillan College.

- Terman, L. M., & Merrill, M. A. (1937). Measuring intelligence: A guide to the administration of the new revised Stanford-Binet tests of intelligence.

- Tomlinson, C. A. (1995). Differentiating Instruction for Advanced Learners in the Mixed-Ability Middle School Classroom. ERIC Digest E536.

- Southern, W. T., & Jones, E. D. (Eds.). (1991). *The academic acceleration of gifted children*. Teachers College Press.

- Winner, E. (1996). *Gifted children* (Vol. 1). New York: Basic Books.

- Winner, E. (2000). The origins and ends of giftedness. *American psychologist*, *55*(1), 159.

- Woodrum, D. T., and Savage, L. B. (1994). Children who are learning disabled/gifted: where do they belong? Educ. Res. 36, 83–89.