

Panhellenic Conference of Educational Sciences

Vol 1, No 1 (2020)

10ο Πανελλήνιο συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΙΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ



Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων

10^ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

«ΠΡΟΤΥΠΑ ΣΧΟΛΕΙΑ: ΙΣΤΟΡΙΑ, ΠΑΡΟΝ ΚΑΙ ΜΕΛΛΟΝ ΣΤΟΝ
21^ο ΑΙΩΝΑ»

ΤΟΜΟΣ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ
19-21 Ιουνίου 2020

ISSN: 2529-1157

The triptych of charisma, intelligence and creativity

Ελένη Καραγιάννη

doi: [10.12681/edusc.3367](https://doi.org/10.12681/edusc.3367)

To cite this article:

Καραγιάννη Ε. (2021). The triptych of charisma, intelligence and creativity. *Panhellenic Conference of Educational Sciences*, 1(1), 33-42. <https://doi.org/10.12681/edusc.3367>

Το τρίπτυχο της χαρισματικότητας, της ευφυΐας και της δημιουργικότητας

Ελένη Καραγιάννη Φιλολόγος, M.Ed.
karagiannieleni10@hotmail.com

Περίληψη

Η χαρισματικότητα αποτελεί μία πολυδιάστατη έννοια, που συνίσταται στην αλληλεπίδραση ενδογενών και εξωτερικών παραγόντων και οδηγεί το άτομο στην επίτευξη υψηλών στόχων. Για πολλά χρόνια, η χαρισματικότητα ταυτίστηκε με την ευφυΐα, που θεωρήθηκε ως εγγενής ικανότητα του ατόμου. Σκοπός της έρευνας είναι να εξετάσει την έννοια της χαρισματικότητας, να καταδείξει τη σχέση της με τις έννοιες της ευφυΐας και της δημιουργικότητας και να διερευνήσει το βαθμό της επίδρασής τους στην ανάπτυξη της χαρισματικής συμπεριφοράς. Τα ευρήματα έδειξαν ότι μία μονολιθική θεώρηση της χαρισματικότητας που την εξισώνει με την κληρονομική ευφυΐα και η αποτύπωσή της αποκλειστικά μέσω ενός υψηλού δείκτη νοημοσύνης, δε συνάδει με τα νεότερα ερευνητικά δεδομένα, που αναδεικνύουν ότι η χαρισματικότητα δεν αποτελεί ένα σύνολο στατικών χαρακτηριστικών, γενετικά καθορισμένων στο άτομο. Εξάλλου, διαφάνηκε ότι και η νοημοσύνη έχει δυναμική φύση και μεταβάλλεται συγχρόνως με το εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον του ατόμου. Επιπλέον, κατέστησαν σαφή τον καταλυτικό ρόλο της δημιουργικότητας για την εμφάνιση και αναγνώριση της χαρισματικής συμπεριφοράς. Συμπερασματικά, προκύπτει ότι η ευφυΐα σε συνδυασμό με τη δημιουργικότητα μπορεί να αποτελέσουν τους καταλύτες για την εκδήλωση της χαρισματικότητας και τα εξαιρετικά επιτεύγματα του ατόμου, προς όφελος του κοινωνικού συνόλου.

Λέξεις-Κλειδιά: χαρισματικότητα, ευφυΐα, δημιουργικότητα, δυναμική φύση, επίτευγμα

Abstract

Giftedness is a multidimensional concept, which consists in the interaction of endogenous and external factors and leads the individual to achieve high goals. For many years, the giftedness is identified with intelligence, which was considered as inherent ability of the individual. The aim of the research is to examine the concept of giftedness, to demonstrate its relationship with the concepts of intelligence and creativity and to explore the extent of their influence on the emergence of gifted behaviour. The findings show that a monolithic view of giftedness that equates it with hereditary intelligence and its imprinting exclusively through a high IQ, is not consistent with latest research data, which show that giftedness is not a set of static characteristics genetically predetermined in the individual. Moreover, it has been shown that intelligence also has a dynamic nature and changes simultaneously with the

individual's internal and external environment. In addition, they made clear the catalytic role of creativity in the emergence and recognition of gifted behaviour. In conclusion, it turns out that intelligence combined with creativity can be the catalysts for the manifestation of giftedness and the exceptional achievements of the individual, for the benefit of society as a whole.

Keywords: giftedness, intelligence, creativity, dynamic nature, achievement

Οριοθέτηση της έννοιας της χαρισματικότητας

Η χαρισματικότητα συνιστά μία σύνθετη έννοια και εκδηλώνεται ως μία εξαιρετικά υψηλού επιπέδου επίδοση, είτε σε ένα ευρύ φάσμα προσπαθειών είτε σε ένα πιο περιορισμένο πεδίο ή ως δυνατότητα για αριστεία, η οποία όμως δεν έχει ακόμη αναγνωριστεί από τεστ ή ειδικούς (Freeman, 1999).

Σύμφωνα με τον Gagne, ως χαρισματικότητα ορίζεται η κατοχή φυσικών ικανοτήτων και δυνατοτήτων από ένα άτομο χωρίς καμία απολύτως εκπαίδευση, καθώς και η υπεροχή του σε σχέση με άλλα άτομα, σε τέτοιο βαθμό ώστε να ξεχωρίζει και να ανήκει στο 10% των καλύτερων από τους συνομηλίκους του (Gagne, 2000).

Δεδομένου ότι αποτελεί μία κοινωνική κατασκευή (Borland, 1996), τα μοντέλα της χαρισματικότητας αντανακλούν συμπεριφορές και δεξιότητες που μία κοινωνία εκτιμά και επιθυμεί να αναπτύξει (Sternberg & Davidson, 1986), εστιάζοντας σε χαρακτηριστικά που επιτρέπουν σε ορισμένα άτομα να χρησιμοποιήσουν τις ικανότητές τους για την προαγωγή του κοινωνικού οφέλους (Davidson, 2009).

Αρχικά, η έμφαση δόθηκε αποκλειστικά στις γενετικά καθορισμένες ικανότητες και οι πρώτοι μελετητές της χαρισματικότητας την είδαν ως μία γενική ικανότητα αναπτύσσοντας τεστ νοημοσύνης για τη μέτρησή της (Kaufman & Sternberg, 2008). Έτσι, τα περισσότερα μοντέλα της χαρισματικότητας είναι στενά συνδεδεμένα με την έννοια της νοημοσύνης και πλέον είναι πιο πολύπλοκα, δεδομένου ότι οι θεωρίες περί της νοημοσύνης έχουν γίνει πιο ολοκληρωμένες (Davidson, 2009).

Νεότερα όμως ερευνητικά δεδομένα συμφωνούν πως η χαρισματικότητα δεν περιλαμβάνει μόνο τη γενική νοημοσύνη και ότι οι ικανότητες των χαρισματούχων ατόμων δεν είναι μόνο έμφυτες, γενετικά καθορισμένες και σταθερές, αλλά εξελίσσονται, χάρη στη δημιουργικότητα, την αφοσίωση, την εξάσκηση του ατόμου, καθώς και τα κίνητρα και την αλληλεπίδρασή του με το περιβάλλον. Έτσι, αντί για την απαρίθμηση στατικών χαρακτηριστικών, επικρατεί μία αναπτυξιακή τροχιά στην έρευνα, σύμφωνα με την οποία τονίζεται η συνεχώς μεταβαλλόμενη φύση των αποκαλούμενων χαρισμάτων και ο ρόλος ποικίλων εξωτερικών παραγόντων, που θα μπορούσαν να αλληλεπιδράσουν με εσωτερικούς παράγοντες του ατόμου, προκειμένου να παράγουν τη χαρισματική συμπεριφορά (Kaufman & Sternberg, 2008).

Αρκετές έρευνες εξάλλου παρέχουν στοιχεία ότι οι διανοητικές ικανότητες είναι περισσότερο επίκτητες (Perkins, 1995; Sternberg, 1985) παρά έμφυτες, ενώ σύμφωνα με τους Moll (1990), Rogoff (1990) & Wertsch (1985), η κοινωνικοπολιτισμική θεωρία του Vygotsky κατέστησε σαφές ότι οι γνωστικές ικανότητες περιορίζονται ή διευκολύνονται από πολιτισμικούς παράγοντες (Morelock, 1996).

Ωστόσο, οι συλλήψεις της χαρισματικότητας διαφοροποιούνται μεταξύ τους και ως προς τη σημασία των μη διανοητικών ικανοτήτων και τη συμβολή της δημιουργικότητας στη χαρισματικότητα-καθώς θεωρείται από πολλούς ερευνητές μέρος του αποτελέσματος της χαρισματικότητας και όχι της διαδικασίας-αλλά και ως προς το ερώτημα αν η χαρισματικότητα αποτελεί μία δυνατότητα ή ένα επίτευγμα του ανθρώπου (Kaufman & Sternberg, 2008).

Ιστορική αναδρομή της έννοιας της χαρισματικότητας

Πριν από τον 20ο αι., τα παιδιά με εξαιρετικές επιδόσεις είχαν συνδεθεί με την παράνοια και τις αναπτυξιακές διαταραχές. Πρώτος ο Galton (1869), ταύτισε τη χαρισματικότητα με την ευφυΐα, υποστηρίζοντας πως ήταν κληρονομική και πως στην ανάπτυξη της σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν προσωπικοί παράγοντες, όπως οι ικανότητες, ο ζήλος και η αντοχή, ενώ οι αντικειμενικές σχέσεις και οι περιβαλλοντικοί παράγοντες είναι ασήμαντοι (Dalzell, 1998).

Εφόσον η χαρισματικότητα θεωρήθηκε πως ήταν η υψηλή νοημοσύνη, στις αρχές του 20ου αι., σχεδιάστηκαν από ψυχολόγους (Terman, 1925) τεστ για τη μέτρηση της νοημοσύνης, βάσει των οποίων οι άνθρωποι κατηγοριοποιήθηκαν σε καθυστερημένους και ευφυείς. Γρήγορα όμως έγινε αντιληπτό ότι η χαρισματικότητα είναι μία πολυδιάστατη έννοια, που περιελάμβανε επίσης τη δημιουργικότητα, τα κίνητρα, την κοινωνική επάρκεια, την αισθητική ευαισθησία, με συνέπεια να αναπτυχθούν διευρυσμένοι ορισμοί της χαρισματικότητας (McClelland, 1985).

Το 1940, η Witty υποστήριξε πως αν ένα από τα κύρια κριτήρια της χαρισματικότητας αποτελεί η δημιουργικότητα του ατόμου, τότε είναι αμφίβολο κατά πόσο μπορεί ένα τυπικό τεστ ευφυΐας να την εξετάσει και να προσδιορίσει ένα άτομο ως χαρισματικό, καθώς η δημιουργικότητα σχετίζεται με την αυθεντικότητα, τη διαχείριση, τον έλεγχο και τις νέες εμπειρίες, ενώ τα τεστ ευφυΐας αποτυπώνουν τις ήδη αποκτημένες εμπειρίες (Passow, 2004).

Το 1959, ο Guildford, με τις μελέτες του για τη δομή της νοημοσύνης, που περιελάμβανε 120 στοιχεία, συνέβαλε στην ανάπτυξη τεστ, που μετρούσαν άλλες νοητικές ικανότητες, σε σχέση με τα παραδοσιακά τεστ IQ και συμπεριέλαβε στον ορισμό της χαρισματικότητας την έννοια της δημιουργικότητας (McClelland, 1985).

Η σύλληψη της ευφυΐας ως γενικής ικανότητας

Κατά καιρούς διατυπώθηκαν διάφοροι ορισμοί της χαρισματικότητας και έχουν προσδιοριστεί διάφορα θεωρητικά μοντέλα για την εξέταση, την κατανόηση και την αναγνώριση της χαρισματικής συμπεριφοράς (Davidson, 2009), ενώ τα σύγχρονα μοντέλα είναι πιο πολύπλοκα και πολυδιάστατα από τα ιστορικά, η μονοδιάστατη θεώρηση των οποίων δεν υποστηρίζεται πλήρως από τα πορίσματα νεότερων ερευνών (Ceci, 1996; Winner, 1996), αλλά αντιθέτως η χρήση τους θεωρείται περιοριστική από τους ειδικούς (Heller, 2004).

Το 1892, ο Galton έκανε λόγο για την ιδιοφυΐα, που είναι μία έμφυτη, γενετικά κληρονομική ικανότητα, εξαιρετικά υψηλή και χρησιμοποίησε ως δείκτη της ιδιοφυΐας τη διαρκή φήμη. Αυτός ουσιαστικά ξεκίνησε τη συστηματική μελέτη των ατομικών διαφορών και του εξαιρετικού επιτεύγματος, που ορίζουν την επίτευξη της υπεροχής και συνέδεσε τους δείκτες πρόβλεψης της χαρισματικότητας με το επίτευγμα στην ενήλικη ζωή. Πίστευε ότι η επίτευξη απλά της ακαδημαϊκής πολυμάθειας συνιστά μία αποτυχημένη έκβαση της χαρισματικότητας και ότι ιδιοφυείς άνθρωποι είναι εκείνοι που επιτυγχάνουν ενεργά στον κόσμο (Kaufman & Sternberg, 2008; Morelock, 1996).

Το 1904, ο Άγγλος ψυχολόγος Spearman έκανε λόγο για τη γενική νοημοσύνη <<g>> που είναι έμφυτη και έχει κληρονομική βάση και για τις ειδικές ικανότητες <<s>>. Αργότερα, όμως διατύπωσε την άποψη ότι ο γενικός παράγοντας είναι ένα αποτέλεσμα <<νοητικής ενέργειας>> (Spearman, 1927).

Το 1916, οι Binet και Simon ανέπτυξαν ένα τεστ, που περιελάμβανε ποικίλες δραστηριότητες, και ήταν από τα πρώτα που χρησιμοποιήθηκαν για την αξιολόγηση των υψηλού επιπέδου γνωστικών ικανοτήτων και για την αναγνώριση των μαθητών που χρήζουν εναλλακτικής εκπαίδευσης ((Kaufman & Sternberg, 2008).

Ο Terman (1916) προσάρμοσε την κλίμακα του Binet και δημιούργησε την κλίμακα Stanford-Binet Intelligence Scale, υποθέτοντας πως ένα παιδί με προηγμένη ανάπτυξη

προοριζόταν για ένα επίτευγμα ιδιοφυές ή σχεδόν ιδιοφυές (Morelock, 1996). Παράλληλα, υποστήριξε (1926) ότι η χαρισματικότητα αποτελεί <<το ανώτατο 1% της γενικής νοητικής ικανότητας, όπως αυτή μετριέται από την κλίμακα νοημοσύνης Stanford-Binet ή άλλο συγκρίσιμο εργαλείο>> (Renzulli, 2002). Θεωρώντας τη χαρισματικότητα ως μία ενιαία οντότητα και εξισώνοντάς την με το υψηλό IQ δημιούργησε ένα σύστημα ταξινόμησης των χαρισματικών ατόμων. Έτσι, ένας μαθητής με επίδοση IQ >135 περιγράφεται ως <<μέτρια χαρισματικός>> (Terman, 1925), με IQ>150 ως <<εξαιρετικά χαρισματικός>> και με IQ>180 ως <<βαθιά χαρισματικός>> (Webb, Meckstroth & Tolan, 1982; Kaufman & Sternberg, 2008). Ωστόσο, ένας τέτοιος περιοριστικός ορισμός θεωρεί χαρισματικούς μόνο τους μαθητές που έχουν υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις, ενώ θέτει εκτός του πεδίου της χαρισματικότητας πολλούς μαθητές που παρουσιάζουν σημαντικές ικανότητες σε άλλους τομείς, όπως της δημιουργικότητας, οι οποίες όμως δεν αποτυπώνονται στα τεστ νοημοσύνης. Ομοίως προς τον Terman, πολλοί ψυχομετρητές και ψυχολόγοι εξακολουθούσαν να συνδέουν τη χαρισματικότητα με το υψηλό IQ (Renzulli, 2002).

Πολυδιάστατες θεωρήσεις της ευφυΐας

Ωστόσο, λίγο αργότερα οι Thurstone (1947) και Guilford (1967) ισχυρίστηκαν ότι η νοημοσύνη δεν μπορεί να εκφράζεται με έναν τέτοιο μονοδιάστατο τρόπο και πρότειναν πιο πολύπλευρες προσεγγίσεις γι' αυτήν (Wallace & Pierce, 1992).

Πιο συγκεκριμένα, ο Thurstone (1938) στο ιεραρχικό μοντέλο του αναγνώρισε 7 κύριες νοητικές ικανότητες, στατιστικά ανεξάρτητες μεταξύ τους, ανακαλύπτοντας πολλούς διαφορετικούς τρόπους χαρισματικότητας. Όπως και ο Spearman, στην απόλυτη κορυφή ιεραρχεί τον παράγοντα της νοημοσύνης, με τη γενική ικανότητα σχεδόν κοντά στην κορυφή και πιο κάτω στην ιεραρχία, τις συγκεκριμένες μορφές της νοημοσύνης (Kaufman & Sternberg, 2008).

Από την άλλη μεριά, δύο ιεραρχικές θεωρίες που άσκησαν μεγάλη επίδραση στα σύγχρονα τεστ νοημοσύνης, είναι η θεωρία της ρευστής και παγιωμένης νοημοσύνης των Horn & Cattell (1966) και η θεωρία των τριών στρωμάτων των γνωστικών ικανοτήτων του Carroll (1993).

Αναλυτικότερα, οι Horn & Cattell (1966) θεώρησαν ότι η γενική νοημοσύνη αποτελείται από δύο κύρια μέρη: τη ρευστή νοημοσύνη (gf), που εξαρτάται αποκλειστικά από την αποτελεσματική λειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και την παγιωμένη νοημοσύνη (gc), που εξαρτάται από την προηγούμενη εμπειρία του ατόμου και το πολιτιστικό πλαίσιο.

Το 1993, ο Carroll διατύπωσε τη θεωρία των τριών στρωμάτων, απεικονίζοντας τη δομή της νοημοσύνης ως μία πυραμίδα (Carroll, 1993, 1996). Στο μοντέλο του, το Stratum I, στη βάση της πυραμίδας, αντανakλά ιδιαίτερα εξειδικευμένες δεξιότητες, κάποιες από τις οποίες αποτελούν τις κύριες νοητικές ικανότητες του Thurstone. Το Stratum II, στο κέντρο της πυραμίδας, αποτελείται από 8 κάπως εξειδικευμένες δεξιότητες, που εμφανίζονται σε ευρείς τομείς της νοημοσύνης, επηρεάζοντας την επίδοση του ατόμου. Το Stratum III, στην κορυφή της πυραμίδας, περιλαμβάνει μόνο τη γενική νοημοσύνη, τον παράγοντα <<g>>, που είναι κληρονομική και υπόκειται σε όλες τις νοητικές δραστηριότητες (Kaufman & Sternberg, 2008).

Το μοντέλο των τριών στρωμάτων παρέχει μία ολοκληρωμένη απεικόνιση των γενικών και ειδικών ικανοτήτων και των μεταξύ τους σχέσεων, που αποτελούν τη βάση των εξαιρετικών επιδόσεων σε μία ευρεία ποικιλία τεστ νοημοσύνης, εξηγώντας την ετερογένεια μεταξύ των χαρισματικών ατόμων, μέσα από τις διαφορές τους στο στρώμα μιας ή δύο ικανοτήτων (Gottfredson, 2003).

Παρά το γεγονός ότι είναι τεκμηριωμένη η ύπαρξη της γενικής νοημοσύνης <<g>> (Carroll, 1993; Jensen, 1998), ωστόσο δεν γίνεται σαφώς αντιληπτή από βιολογική και

ψυχολογική άποψη. Έτσι, ενώ ο Horn (1989) υποστήριξε ότι αποτελεί απλώς ένα στατιστικό στοιχείο, ο Carroll (1993, 1996) τη θεωρεί ως μία ενιαία διάσταση της γενικής νοητικής ικανότητας, που αποτελεί τη βάση κάθε διανοητικής επίδοσης και είναι ιδιαίτερα εμφανής στα τεστ πολυπλοκότητας ή αφηρημένης σκέψης. Ο Ceci (1996) ισχυρίστηκε ότι αυτή θα μπορούσε να είναι το αποτέλεσμα μιας ή περισσότερων μεταβλητών, περιβαλλοντικών, βιολογικών, μεταγνωστικών ή άλλων, που σχετίζονται με τα κίνητρα και την ιδιοσυγκρασία του ατόμου. Ωστόσο, η ακριβής γνώση της <<g>> θα επέτρεπε την καλύτερη κατανόηση της νοημοσύνης και της σχέσης της με τη χαρισματικότητα (Davidson, 2009).

Αυτή η ιδέα αναπτύχθηκε περισσότερο από τον Gardner (1983, 1993, 1996), που στο μοντέλο του MI-θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης-αποτυπώνει μία ενιαία σύλληψη της νοημοσύνης. Οι πολλαπλές νοημοσύνες του είναι τουλάχιστον 8 σχετικά αυτόνομες, αλλά συχνά διαδραστικές νοημοσύνες, στις οποίες μπορεί να οφείλονται οι ανθρώπινες δυνατότητες, αποτελώντας καθεμία ένα ανεξάρτητο γνωστικό σύστημα (Gardner, 1983, 1999). Σύμφωνα με αυτόν, η νοημοσύνη είναι η βιοψυχολογική δυνατότητα του ατόμου να σχεδιάζει προϊόντα και λύσεις που έχουν πολιτιστική αξία και καθεμία από τις νοημοσύνες του έχει τη δική της αναπτυξιακή πορεία (Ramos-Ford & Gardner, 1997). Ένα άτομο αναπτύσσει μία ή περισσότερες νοημοσύνες, μέσω της κληρονομικότητας, των πολιτιστικών αξιών και των ευκαιριών που παρέχει το περιβάλλον. Μέσω αυτής της θεωρίας η χαρισματικότητα αναγνωρίζεται σε έναν συγκεκριμένο τομέα και όχι γενικά σε όλους τους τομείς και η αξιολόγηση της ευφυούς συμπεριφοράς λαμβάνει χώρα σε ένα ουσιαστικό πλαίσιο και όχι μέσω τυποποιημένων τεστ, εστιάζοντας στις δυνατότητες και όχι στις σταθερές ικανότητες του ατόμου (Davidson, 2009; Morelock, 1996).

Ο Sternberg, στην τριαρχική θεωρία της ανθρώπινης νοημοσύνης (1984), αντιλαμβάνεται την ευφυΐα ως ένα πολύπλοκο σύστημα, που περιλαμβάνει αλληλεπιδράσεις μεταξύ διανοητικών διαδικασιών, περιβαλλοντικών παραγόντων και πολλαπλών ικανοτήτων. Ως εκ τούτου, η νοημοσύνη είναι δυναμική στη φύση της και μεταβάλλεται συγχρόνως με τις περιβαλλοντικές συνθήκες. Παρέχοντας μία πολυδιάστατη θεώρηση της νοημοσύνης, παρουσιάζει την <<επιτυχημένη νοημοσύνη>> ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης τριών διακριτών μεταξύ τους πτυχών, που το κοινό τους σημείο είναι ότι καθεμία βασίζεται σε ένα σύνολο αλληλοεξαρτώμενων νοητικών διεργασιών, οι οποίες επιτρέπουν στο άτομο να σχεδιάσει, να εκτελέσει και να παρακολουθήσει την επίδοση, την εφαρμογή των οδηγιών και να μάθει νέες πληροφορίες. Αυτές είναι νοητικές ικανότητες γενικού τομέα και αποτελούν ουσιαστικό μέρος του συνόλου της ευφυούς συμπεριφοράς (Davidson, 2009). Επιπλέον, θεωρεί (1981) όλα τα συστατικά της νοημοσύνης ως διεργασία πληροφοριών ή στοιχεία μεταγνώσης (Feldhusen & Hoover, 1986).

Συγκριτικά, οι πολυδιάστατες θεωρίες καταδεικνύουν διαφορετικές πτυχές της νοημοσύνης που τονίζουν το εύρος, την πολυπλοκότητα και τις πτυχές συγκεκριμένων τομέων της ευφυούς συμπεριφοράς, ερμηνεύοντας γιατί η ανθρώπινη επίδοση είναι υψηλή σε ορισμένα πλαίσια και πιο χαμηλή σε άλλα, εξηγώντας έτσι και προβλέποντας την ετερογένεια των χαρισματικών ατόμων, όπως και τη φύση των δυνατοτήτων και των ικανοτήτων τους. Συνεπώς, η θεωρία των τριών στρωμάτων συλλαμβάνει τη χαρισματικότητα ως ένα σταθερό προσωπικό χαρακτηριστικό, που περιλαμβάνει τον παράγοντα <<g>> και προτείνει ότι αυτός μπορεί να αναγνωριστεί μέσω ψυχιατρικής εξέτασης. Αντίθετα, οι δυναμικές συλλήψεις της νοημοσύνης θεωρούν ότι το άτομο και το περιβάλλον αλληλεπιδρούν για να παράγουν τη χαρισματική συμπεριφορά, στην αναγνώριση της οποίας συμβάλλει το πλαίσιο και οι αξιολογήσεις γονέων και εκπαιδευτικών (Davidson, 2009). Επιπλέον, δε συμπεριέλαβαν στο μοτίβο της χαρισματικότητας επιπρόσθετες ψυχολογικές διεργασίες (Brody & Stanley, 2005; Van Tassel-Baska, 2005), όπως η δημιουργικότητα, καθώς τη θεωρούν αποτέλεσμα της χαρισματικότητας (Kaufman & Sternberg, 2008).

Η δημιουργικότητα ως δομικό στοιχείο της χαρισματικότητας

Το 1950, η Αμερικανική Ψυχολογική Ένωση προβάλλει τη δημιουργικότητα ως ένα σημαντικό παράγοντα για τη χαρισματικότητα και οι προσπάθειες επικεντρώθηκαν στην ανάπτυξη τεστ δημιουργικότητας, για την αναγνώριση παιδιών που ήταν ικανά για δημιουργική σκέψη και συνεισφορές -σε αντίθεση με τη συγκλίνουσα σκέψη, που καταγράφεται από τις παραδοσιακές μετρήσεις (Morelock, 1996).

Πολλοί ερευνητές, όπως ο Sternberg και ο Renzulli, τοποθετούν τη δημιουργικότητα στην ίδια βάση με τη νοημοσύνη, επισημαίνοντας ότι, παράλληλα προς τις δεξιότητες της κριτικής σκέψης, πρέπει να διδάσκονται και δεξιότητες δημιουργικότητας. Θεωρώντας τη χαρισματικότητα ως επίτευγμα του ατόμου, την εξέλαβαν ως ένα σύστημα, η συνολική λειτουργία του οποίου εξαρτάται από τη συμβολή των ψυχολογικών διεργασιών που συλλειτουργούν και μπορεί να επηρεάσουν ένα ευρύ φάσμα δημιουργικής συμπεριφοράς, χωρίς, εντούτοις, να αποκλείουν και την ικανότητα σε ένα συγκεκριμένο τομέα (Kaufman & Sternberg, 2008).

Υπό αυτό το πρίσμα, ο Renzulli (1978, 2005) στη θεωρία <<των τριών τεμνόμενων δακτυλίων>>, έκανε λόγο για χαρισματική συμπεριφορά και όχι για χαρισματικά άτομα, ορίζοντας τρεις διαδραστικές συνιστώσες της-την άνω του μέσου όρου ικανότητα, τη δημιουργικότητα και τη δέσμευση στο έργο (Feldhusen & Hoover, 1986).

Η άνω του μέσου όρου ικανότητα θεωρείται και ως γενική ικανότητα, που αφορά όλους τους τομείς ή/και ως ειδική ικανότητα, που συντελεί στην υψηλή επίδοση σε έναν συγκεκριμένο τομέα. Πίστευε ότι την κατέχει το 15-20% στην κορυφή κάθε τομέα και έτσι διαφοροποιείται από την παραδοσιακή αντίληψη της χαρισματικότητας, που περιλαμβάνει τις επιδόσεις του μέγιστου 3-5% σε μία τυποποιημένη μέτρηση της νοημοσύνης (Marland, 1972).

Η δέσμευση στο έργο αποτελεί γνώρισμα των δημιουργικών και παραγωγικών ατόμων και προσφέρει στα άτομα μία εστιασμένη μορφή κινήτρων. Δημιουργικότητα διαθέτει το άτομο που αναγνωρίζεται για τα δημιουργικά του επιτεύγματα ή εκείνο που με ευκολία παράγει πολλές, ενδιαφέρουσες και εφικτές ιδέες. Καθώς αποτελεί μία σύνθετη εκδήλωση της ανθρώπινης συμπεριφοράς, η αξιολόγησή της πρέπει να γίνεται με εναλλακτικές μεθόδους. Τα είδη των εμπειριών που παρέχονται στους νέους μπορεί να αποτελέσουν <<τον αναφλεκτήρα>> που θα πυροδοτήσει τη δημιουργικότητά τους (Renzulli, 2002).

Πρότεινε δύο τύπους χαρισματικότητας, <<τη χαρισματικότητα στο σχολείο>>, που σχετίζεται με την ακαδημαϊκή επίτευξη και τη <<δημιουργική ή παραγωγική χαρισματικότητα>>, που οδηγεί το άτομο στην παραγωγή γνώσης. Για την παραγωγή της δημιουργικότητας, οι Delisie και Renzulli (1982) διαπίστωσαν ότι οι μη διανοητικοί παράγοντες ήταν εξίσου σημαντικοί με τους διανοητικούς (Renzulli, 2002; Kaufman & Sternberg, 2008).

Ο Sternberg (1985, 1988) ανέπτυξε <<την τριαρχική θεωρία της ανθρώπινης νοημοσύνης>>, κάνοντας λόγο για τρία διαφορετικά είδη νοημοσύνης, την αναλυτική, την πρακτική και τη δημιουργική. Στο μοντέλο της χαρισματικότητας WICS (1990, 2003, 2005) αντιλαμβάνεται τη χαρισματικότητα ως μία σύνθεση της σοφίας, της νοημοσύνης και της δημιουργικότητας, που αλληλεπιδρούν και συνεισφέρουν στην επιτυχημένη νοημοσύνη - <<τριαρχική θεωρία της επιτυχημένης νοημοσύνης>>. Η σοφία απαιτεί μαζί τη νοημοσύνη και τη δημιουργικότητα. Η δημιουργικότητα είναι η ισορροπία μεταξύ των αναλυτικών, πρακτικών και δημιουργικών πτυχών της νοημοσύνης. Η νοημοσύνη και η δημιουργικότητα έχουν πολύ μεγάλη συμβολή στη χαρισματικότητα.

Η βασική ιδέα αυτού του μοντέλου είναι ότι οι άνθρωποι στη ζωή τους χρειάζονται δημιουργικές δεξιότητες και στάσεις για την παραγωγή νέων και πρωτότυπων ιδεών. Αυτές είναι οι αναλυτικές δεξιότητες και στάσεις (ακαδημαϊκή νοημοσύνη) για την αξιολόγηση της ποιότητας αυτών των ιδεών, οι πρακτικές δεξιότητες και στάσεις (πρακτική νοημοσύνη) για να εκτελέσουν αυτές τις ιδέες και να πείσουν τους άλλους ανθρώπους για την αξία τους και

τέλος, οι δεξιότητες και στάσεις που σχετίζονται με τη σοφία, προκειμένου να διασφαλιστεί ότι με τις ιδέες τους κάποιοι συμβάλλουν στην προαγωγή του κοινού καλού (Feldhusen & Hoover, 1986; Kaufman & Sternberg, 2008; Morelock, 1996).

Το μοντέλο MMG της χαρισματικότητας του Μονάχου περιλαμβάνει 5 παράγοντες, μεταξύ των οποίων η νοημοσύνη και η δημιουργικότητα, οι οποίοι αποτελούν ανεξάρτητες διαστάσεις της και γι' αυτό υπάρχουν μορφές χαρισματικότητας σε συγκεκριμένους τομείς. Ακόμη, οι πολλαπλά χαρισματικοί μαθητές-διανοητικά και δημιουργικά-είναι σπάνιοι και ανώτεροι από τους άλλους μαθητές σε σημαντικούς τομείς επίτευξης. Επιπλέον, πρεσβεύει ότι η χαρισματικότητα δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται, μονοδιάστατα, ως υψηλή επίδοση στη μέτρηση του IQ (Sternberg, 1990a; Hany & Heller, 1991) και ότι η γενική νοημοσύνη είναι ένας καλός δείκτης της ακαδημαϊκής επίδοσης (Heller, 1991).

Ο Gagne (2003), στο μοντέλο του DMGT εξηγώντας τη σχέση μεταξύ ικανότητας και επίτευξης, προτείνει μία σειρά από τομείς ικανότητας, γενετικά καθορισμένους, μεταξύ των οποίων η νοητική και η δημιουργική. Θεωρεί ότι ένα άτομο μπορεί να είναι χαρισματικό, λόγω της εξαιρετικής δημιουργικότητας ή του υψηλού επιπέδου επίτευξης σε μία από τις άλλες ικανότητες ή και στα δύο μαζί (Gagne, 2000; Davidson, 2009).

Μορφές της δημιουργικότητας

Πολλοί μελετητές επισημαίνουν τον σημαντικό ρόλο της δημιουργικότητας, που εκδηλώνεται με τρεις μορφές, στην επίτευξη της χαρισματικότητας.

Η απαιτούμενη παραγωγική δημιουργικότητα είναι η πρώτη μορφή και ο Renzulli (2005) την ορίζει ως την αρχική παραγωγή, που αποτιμάται από ένα συγκεκριμένο κοινό. Ο Monks (1992) συμπεριέλαβε επίσης σημαντικές συνιστώσες του περιβάλλοντος, που ευνοούν ή αναστέλλουν την ανάπτυξη της δημιουργικότητας, των κινήτρων και των εξαιρετικών ικανοτήτων. Ο Sternberg (2005), πρότεινε ότι ένα δημιουργικό άτομο παράγει μία υποτιμημένη ιδέα και όταν οι άλλοι εκτιμήσουν τη δημιουργία του, αυτός θα παράγει μία άλλη υποτιμημένη ιδέα. Με τη σειρά του ο Gruber (1986) ισχυρίστηκε ότι η δημιουργική εργασία απαιτεί να διαθέτει το άτομο συνεχές θάρρος, υψηλή αίσθηση του σκοπού του και κίνητρα για σκληρή εργασία. Επομένως, η πρόωπη ανάπτυξη και τα πρώιμα επιτεύγματα δεν είναι ούτε απαραίτητα ούτε επαρκή για τη δημιουργική παραγωγή. Ένα έτοιμο μυαλό κινητοποιείται από μόνο του με τη δύναμη του εαυτού του και παράγει ένα καινοτόμο έργο, που ωφελεί τους συνανθρώπους του. Όλες αυτές οι απόψεις συγκλίνουν ότι η δημιουργικότητα είναι αναγκαία αλλά όχι επαρκής για την επίτευξη της χαρισματικότητας, καθώς απαιτούνται επιπλέον, η νοημοσύνη άνω του μέσου όρου και τα υψηλά κίνητρα. Επίσης, η δημιουργικότητα, που το περιβάλλον μπορεί να την προωθήσει, είναι η αρχική παραγωγή για κάτι νέο και ουσιώδες και πρέπει να εκτιμάται από την κοινωνία.

Η δεύτερη μορφή είναι η προσωπική δημιουργικότητα, που εκφράστηκε από τον Runco (2005) και δε σχετίζεται με την αρχική παραγωγικότητα, ούτε με την κρίση του κοινωνικού συνόλου, ενώ θεωρείται τόσο αναγκαία όσο και επαρκής για την εκδήλωση της χαρισματικότητας σε όλες τις ηλικίες. Όσοι διαθέτουν προσωπική δημιουργικότητα έχουν πρωτότυπες ερμηνείες των δικών τους εμπειριών με τον κόσμο, γνωρίζουν οι ίδιοι πότε αυτή η πρωτοτυπία είναι ή δεν είναι χρήσιμη και επιπλέον έχουν εγγενή κίνητρα για να δημιουργήσουν και να εφαρμόσουν αυτές τις νέες ερμηνείες κατάλληλα. Αυτή η διάσταση της δημιουργικότητας γεφυρώνει το χάσμα μεταξύ της χαρισματικότητας της παιδικής ηλικίας και της ενήλικης ζωής, διότι αφορά την ίδια ικανότητα σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου, ακόμη και αν με την πάροδο της ηλικίας οι στόχοι του μπορεί να μεταβάλλονται.

Μία τρίτη άποψη υποστηρίζει τη θεώρηση της δημιουργικότητας ως φυσικής ικανότητας, που μπορεί ενδεχομένως να σχετίζεται με τα μελλοντικά επιτεύγματα του ατόμου. Ο Gagne θεωρεί ότι η δημιουργικότητα αποτελεί επιλογή και όχι απαίτηση και επομένως είναι

επαρκής, αλλά όχι αναγκαία συνθήκη, για τη χαρισματική συμπεριφορά. Στο μοντέλο της χαρισματικότητας του Μονάχου, η δημιουργικότητα είναι ένας από τους πολλούς ανεξάρτητους παράγοντες, που συντονίζεται από την προσωπικότητα και το περιβάλλον. Στο star model του, ο Tannenbaum διακρίνει δύο γενικές κατηγορίες χαρισματικών ατόμων, από τους οποίους άλλοι παράγουν ιδέες και προσεγγίζουν τα καθήκοντά τους δημιουργικά και άλλοι είναι επιδέξιοι παρά καινοτόμοι, θεωρώντας συνεπώς, τη δημιουργικότητα ως επιλογή και όχι ως προϋπόθεση για τις εξαιρετικές επιδόσεις (Davidson, 2009).

Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, η χαρισματικότητα, από μία ελιτίστικη σύλληψη που συνίσταται από έναν υψηλό δείκτη νοημοσύνης και αναγνωρίζεται από ψυχομετρικά τεστ, μεταβάλλεται σε χαρισματικότητα με πολλαπλές μορφές, που βασίζεται στην ανάπτυξη και αναγνωρίζεται με βάση την αριστεία και την επίδοση.

Επομένως, η χαρισματικότητα εξελίσσεται από τη γενική μορφή της ικανότητας σε πιο συγκεκριμένα πλαίσια, ενώ η ευφυΐα αποτελεί ένα πολύπλοκο σύνολο ψυχολογικών διεργασιών, που ενδέχεται να προκύψουν ως ισχυροί συνδυασμοί σε κάποια άτομα και να οδηγήσουν σε εξαιρετικά αποτελεσματική συμπεριφορά επίλυσης προβλημάτων ή σε δημιουργικές και παραγωγικές επιδόσεις.

Έτσι, καθίσταται αντιληπτό ότι η χαρισματικότητα, είτε θεωρηθεί ως δυνατότητα είτε ως επίτευγμα περιλαμβάνει ένα συνδυασμό διανοητικών και μη διανοητικών παραγόντων, που λειτουργούν ως καταλύτες και οδηγούν το άτομο σε εξαιρετικά επιτεύγματα.

Η κατανόηση της έννοιας της χαρισματικότητας είναι σημαντική και θεμελιώδης, εφόσον καθορίζει τα κριτήρια βάσει των οποίων αναγνωρίζονται τα χαρισματικά παιδιά, αλλά και το είδος των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και υπηρεσιών που απαιτούνται γι' αυτά, ώστε να καλλιεργήσουν περαιτέρω και να αξιοποιήσουν αυτά τα χαρίσματα προς όφελος του κοινωνικού συνόλου.

Για το λόγο αυτό η χαρισματικότητα δεν πρέπει να εξετάζεται αποκλειστικά ως υψηλή νοημοσύνη και ικανότητα σε συγκεκριμένους ακαδημαϊκούς τομείς. Όπως εξάλλου υποστήριξαν οι Taylor, Torrance & Baron (1975), η χαρισματικότητα περιέχει την ευφυΐα και τη δημιουργικότητα, την ψυχική υγεία και τη δημιουργικότητα, την ικανότητα του ατόμου να είναι δημιουργικό, την επίλυση προβλημάτων με δημιουργικό τρόπο, τη δημιουργική διαδικασία, τα δημιουργικά προϊόντα.

Καταλήγοντας, η έννοια της χαρισματικότητας περιλαμβάνει ανώτερες γενικές ικανότητες-ευφυΐα- όπως αυτές αποτυπώνονται στις πολλαπλές νοημοσύνες του Gardner και τις συνιστώσες της νοημοσύνης του Sternberg. Παράλληλα, περιλαμβάνει αυτοαντίληψη-ενδοπροσωπικός παράγοντας της νοημοσύνης-που θεωρεί εφικτά τα δημιουργικά επιτεύγματα ή την παραγωγικότητα υψηλού επιπέδου και έχει ως αποτέλεσμα κίνητρα για να αποκτήσει το άτομο μεγαλύτερη γνωστική βάση και να επιτύχει. Μέρος των γενικών ικανοτήτων του ατόμου είναι η ικανότητα να σκέφτεται σωστά και να επεξεργάζεται αποτελεσματικά τις πληροφορίες για την επίλυση προβλημάτων και να είναι σε θέση να χρησιμοποιεί τα μεταγνωστικά συστήματα επεξεργασίας που προτείνει ο Sternberg, ώστε να αναγνωρίζει και να αντισταθμίζει τις αδυναμίες του και συγχρόνως να αναγνωρίζει και να αξιοποιεί τα χαρίσματά του σε κάθε σημαντικό τομέα της ανθρώπινης επίδοσης.

Όλα αυτά αποτελούν την έννοια της χαρισματικότητας, σε βάθος, σε όλους τους τομείς.

Βιβλιογραφία

Dalzell, H.J. (1998). Giftedness: Infancy to adolescence—A developmental perspective. *Roeper Review*, 20(4), 259-264. doi:10.1080/02783199809553903

- Davidson, J.E. (2009). Contemporary Models of Giftedness. In Shavinina L.V. (Ed.), *International Handbook on Giftedness*. Springer. doi.org/10.1007/978-1-4020-6162-2_4
- Feldhusen, J.F., & Hoover, S.M. (1986). A conception of giftedness: Intelligence, self concept and motivation. *Roeper Review*, 8(3), 140-143. doi:10.1080/02783198609552957
- Freeman, J. (1999). Teaching gifted pupils. *Journal of Biological Education*, 33(4), 185-190. doi:10.1080/00219266.1999.9655663
- Gagne, F. (2000). Differentiated Model of Giftedness and Talent. ERIC Document Reproduction Service No. ED448544.
- Gottfredson, L. (2003). On Sternberg's "Reply to Gottfredson". *Intelligence*, 31(4), 415-24. doi:10.1016/S0160-2896(03)00024-2
- Heller, A.K. (1991). The Nature and Development of Giftedness: A longitudinal study. *European Journal of High Ability*, 2(2), 174-188. doi.org/10.1080/0937445910020207
- Heller, A.K. (2004). Identification of gifted and talented students. *Psychology Science*, 46(3), 302-323.
- Kaufman, S.B., Sternberg, R.J. (2008). Conceptions of Giftedness. In Pfeiffer S.I. (Eds.), *Handbook of Giftedness in Children*. Boston: Springer.
- Marland, S.P. (1972). Education of the gifted and talented. Report to the Congress of the United States by the U.S. *Commissioner of Education*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- McClelland, E. (1985). Defining Giftedness. *Clearinghouse on Handicapped and Gifted Children* Reston, VA: ERIC. Retrieved from <http://www.ericdigests.org/pre-923/defining.htm>
- Morelock, J.M. (1996). On the nature of giftedness and talent: Imposing order on chaos. *Roeper Review*, 19(1), 4-12. doi.org/10.1080/02783199609553774
- Passow, A.H. (2004). The Nature of Giftedness and Talent. In R.J. Sternberg (Ed.), *Essential reading in gifted education. Definitions and conceptions of giftedness*, 1-11. Corwin Press.
- Perkins, D.N. (1995). *Outsmarting IQ: The Emerging Science of Learnable Intelligence*. London: The Free Press.

- Renzulli, J.S. (1978). *What makes giftedness? Re-examining a definition*. Phi Delta Kappan, 60(3), 180-184, 261.
- Renzulli, J.S. (2002). Emerging Conceptions of Giftedness: Building a Bridge to the new century. *Exceptionality*, 10(2), 67-75. doi:10.1207/S15327035EX1002_2
- Sternberg, R.J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J. (1990a). Wisdom and its relations to intelligence and creativity. In R.J. Sternberg (Ed.), *Wisdom: Its nature, origins, and development* (pp. 160–177). New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J. (2000). Patterns of giftedness: A triarchic analysis. *Roepers Review*, 22(4), 231-235. doi.org/10.1080/02783190009554044
- Sternberg, R.J., & Wagner, K.R. (1986). *Practical intelligence: Nature and origins of competence in the everyday world*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wallace, B., & Pierce, J. (1992). The Changing Nature of Giftedness: an Examination of Various Strategies for Provisions. *Gifted Education International*, 8(2), 64-71. doi.org/10.1177/026142949200800202