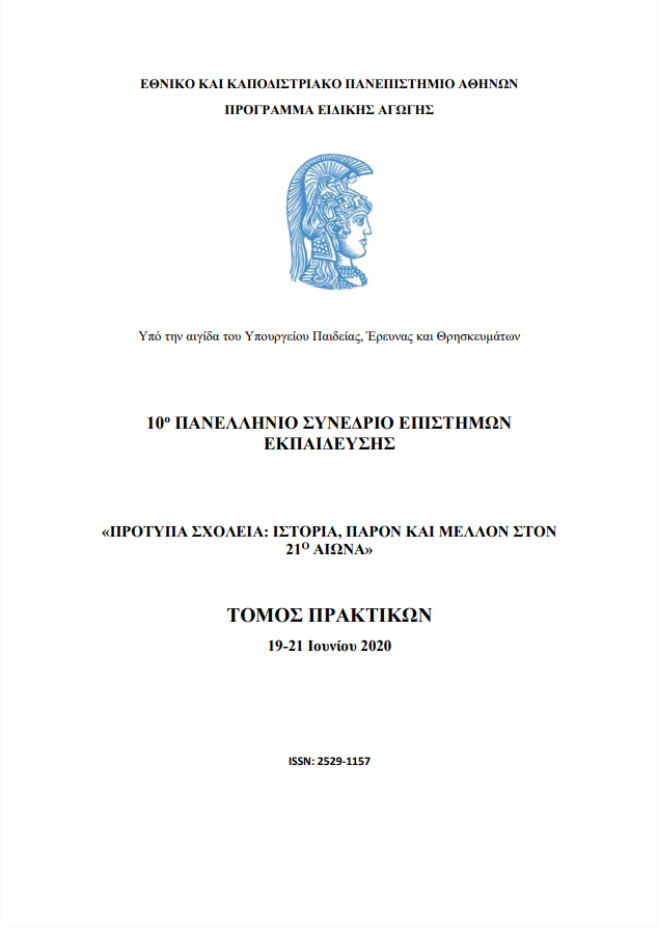
ePublishing
ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ
NATIONAL DOCUMENTATION CENTRE

Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης

Τόμ. 1, Αρ. 1 (2020)

10ο Πανελλήνιο συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων

10ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

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

ΤΟΜΟΣ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ

19-21 Ιουνίου 2020

ISSN: 2529-1157

Μύθοι και αλήθειες για την χαρισματικότητα

Ελένη Καραγιάννη

doi: 10.12681/edusc.3369

Βιβλιογραφική αναφορά:

Καραγιάννη Ε. (2021). Μύθοι και αλήθειες για την χαρισματικότητα. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, *1*(1), 53–63. https://doi.org/10.12681/edusc.3369

Μύθοι και αλήθειες για την χαρισματικότητα

«Τίποτα δεν είναι πιο δύσκολο από το να ανταγωνίζεσαι έναν μύθο» Lao Tsu

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

Περίληψη

Για πολλά χρόνια η χαρισματικότητα θεωρήθηκε μία έμφυτη, σταθερή ιδιότητα του ατόμου, βασισμένη στον υψηλό δείκτη νοημοσύνης. Νεότερα δεδομένα όμως, αναδεικνύοντας την δυναμική πολυπαραγοντική φύση της, επέτρεψαν την καλύτερη κατανόηση της διακύμανσης στο επίτευγμα. Σκοπός της έρευνας είναι να εξετάσει δημοφιλείς μύθους σχετικά με τα χαρακτηριστικά, τα κριτήρια αναγνώρισης και τις εκπαιδευτικές ανάγκες των προικισμένων μαθητών. Τα ευρήματα συνέβαλαν στην απομυθοποίηση αναχρονιστικών αντιλήψεων και έδωσαν σαφείς απαντήσεις σε ερωτήματα σχετικά με τη φύση και τις ιδιαίτερες ανάγκες των ταλαντούχων παιδιών. Συμπερασματικά, προκύπτει ότι οι χαρισματικοί μαθητές αποτελούν έναν ετερογενή πληθυσμό με υψηλές ικανότητες, που συνδιαμορφώνονται από την αλληλεπίδραση πολλαπλών παραγόντων και με ιδιαίτερες συναισθηματικές, κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανάγκες, η ικανοποίηση των οποίων θα επιτρέψει την ωρίμανση των ταλέντων τους και την μετατροπή τους σε εξαιρετικά επιτεύγματα.

Λέξεις-Κλειδιά: εξαιρετικές ικανότητες, συναισθηματικές, κοινωνικές, εκπαιδευτικές ανάγκες

Abstract

For many years giftedness was considered an innate, stable quality of the individual, based on a high IQ. Recent data, however, highlighting its dynamic multifactorial nature, allowed a better understanding of variation in achievement. The aim of the research is to examine popular myths about the characteristics, recognition criteria and educational needs of gifted students. The findings contributed to demystify anachronistic perceptions and provided clear answers to questions about the nature and special needs of talented children. In conclusion, it turns out that gifted students are a heterogeneous population with high abilities, co-formed by the interaction of multiple factors and with special emotional, social and educational needs, the meeting of which will allow their talents to mature and turn into exceptional achievements.

Keywords: exceptional abilities, emotional, social, educational needs

Εισαγωγή

Κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί διαφορετικές συλλήψεις της έννοιας της χαρισματικότητας, ενώ και το ίδιο το αντικείμενο της έρευνας χρήζει ιδιαίτερης μελέτης, λόγω του περιορισμένου δείγματος προικισμένων ατόμων στον γενικό πληθυσμό. Μακροχρόνιες πεποιθήσεις και στάσεις σχετικά με τη χαρισματικότητα, βαθιά ριζωμένες σε παρωχημένες αντιλήψεις, ακολούθησαν με πολύ αργό βηματισμό το ριζοσπαστικό μονοπάτι της αναθεώρησης, ενώ οι σχετικές εμπειρικές μελέτες εξέταζαν διαφορετικά ερευνητικά ερωτήματα, χρησιμοποιώντας ποικίλα μεθοδολογικά εργαλεία και τα ίδια τα εκπαιδευτικά

προγράμματα έθεταν πολλαπλά κριτήρια επιλογής, δυσχεραίνοντας την γενίκευση των αποτελεσμάτων και την βαθύτερη κατανόησή της (Reis & Renzulli, 2009; Ziegler & Raul, 2000).

Έτσι, από την δαιμονοποίηση του μακρινού παρελθόντος, όπου χαρισματικά θεωρούνταν αποκλειστικά τα άτομα με υψηλό IQ ή κάποιο εξαιρετικό επίτευγμα, οι σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις υπογραμμίζουν ότι τα εξαιρετικά επιτεύγματα προκύπτουν μέσα από την αλληλεπίδραση του ταλέντου με συγκεκριμένες περιβαλλοντικές μεταβλητές και υψηλά επίπεδα κινήτρων (Ziegler & Raul, 2000) και εστιάζουν στην προσωπικότητα, το περιβάλλον και το επίτευγμα. Υπό αυτό το πρίσμα, η Winner (1996) παρουσιάζει την χαρισματικότητα ως προϊόν άτυπης νευρολογικής λειτουργίας, που εκδηλώνεται σε εξαιρετική ικανότητα, μέσα σε ένα επαρκώς υποστηρικτικό ψυχοκοινωνικό περιβάλλον.

Από την άλλη μεριά, άτομα με εξαιρετικές ικανότητες έχουν εμπνεύσει δέος, περιέργεια, θαυμασμό, φθόνο. Μύθοι, προκαταλήψεις και παρανοήσεις διαπλέκονται, παρεμποδίζοντας την κατανόηση των αλλαγών (Callahan, 1982, 2001; Geller & Sumner, 1997).

Οι μύθοι για τη χαρισματικότητα αποτελούν ένα σύνολο πεποιθήσεων, που αντανακλούν, μέσω μιας παραμορφωμένης οπτικής, την δυσκολία λογικής εξήγησης, από τον κοινό νου, των ασυνήθιστων ικανοτήτων. Η βιωσιμότητά τους στηρίζεται σε κοινωνικά και εκπαιδευτικά στερεότυπα, ενώ η αποδέσμευση από αυτούς επιβάλλει ενδελεχή έρευνα της προέλευσής τους.

Κοινωνικά στερεότυπα

Κάποιοι κατασκευασμένοι μύθοι επισκιάζουν τις νέες γνώσεις σχετικά με τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των προικισμένων παιδιών (Callahan, 2001) και την κατανόηση της χαρισματικότητας ως δυναμικής οντότητας (Cross, 2002).

Καταρχάς, μύθευμα αποτελεί ότι οι χαρισματικοί συνιστούν έναν ομοιογενή πληθυσμό και τα ταλέντα είναι αποκλειστικά εγγενή και αμετάβλητα από τον χρόνο και τις εμπειρίες του ατόμου.

Διαχρονικές μελέτες έδειξαν ότι αποτελούν μία ομάδα με μεγάλη ποικιλομορφία, καθώς παρουσιάζουν ευρύ φάσμα ιδιοσυγκρασιακών χαρακτηριστικών, δυνατοτήτων και ταλέντων σε έναν ή περισσότερους τομείς της ανθρώπινης προσπάθειας, καθιστώντας σαφές ότι δεν υπάρχει ένα συγκεκριμένο πρότυπο ταλέντου.

Οι Frasier & Passow (1994) μελετώντας νέους με υψηλό δυναμικό από διαφορετικά υπόβαθρα, αν και διαπίστωσαν κοινά χαρακτηριστικά, όπως επικοινωνιακές δεξιότητες, ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, ανεπτυγμένη μνήμη, φαντασία και δημιουργικότητα, ανώτερα κίνητρα και ενδιαφέροντα, ερευνητική διάθεση και υψηλή αίσθηση του χιούμορ, εντούτοις υπογράμμισαν ότι δεν εντοπίζεται η ταυτόχρονη παρουσία τους σε κάθε άτομο, ενώ παράλληλα εκδηλώνονται με διαφορετικούς ποιοτικούς τρόπους, ανάλογα με το οικογενειακό και πολιτιστικό υπόβαθρο, τα κίνητρα, το φύλο, την ηλικία.

Επιπλέον, στην αναπτυξιακή πορεία του ταλέντου, τα επιτεύγματα των λαμπρών παιδιών ποικίλλουν με την πάροδο του χρόνου, αλλά και λόγω της διαφορετικής πολιτιστικής και κοινωνικοοικονομικής τους ταυτότητας, ενώ οι υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις χρήζουν μακροχρόνιας και εντατικής εκπαίδευσης, που σε συνδυασμό με την προσπάθεια και τα κίνητρα μεγιστοποιούν το δυναμικό τους. Ακόμη, οι επιδόσεις τους πολλαπλασιάζονται μέσα στις κατάλληλες περιβαλλοντικές συνθήκες και ευκαιρίες, που συνάδουν με τα ενδιαφέροντά τους, παρέχοντάς τους συχνές ευκαιρίες δημιουργικής έκφρασης.

Γι' αυτό παρατηρείται ότι ταλαντούχα παιδιά παρουσιάζουν χαμηλές επιδόσεις χωρίς την κατάλληλη υποστήριξη, κίνητρα, πρακτική, εμπειρίες μάθησης, που σχετίζονται με τη διακύμανση στο επίτευγμα και αποτελούν προϋποθέσεις για την αριστεία. Επίσης, ενδεχομένως, χωρίς ιδιαίτερη προσπάθεια, έχουν υψηλές επιδόσεις στο σχολείο, αλλά

μπροστά σε μελλοντικές γνωστικές ή εργασιακές προκλήσεις, επιδεικνύουν μειωμένη αυτοπεποίθηση, παραιτούνται εύκολα και εμφανίζουν χαμηλά επίπεδα επίτευξης.
Τέλος, σε σημαντικό βαθμό επιδρά και <<η νοημοσύνη εκτός της κανονικής καμπύλης>> (Renzulli & Reis, 2003), που περιλαμβάνει την ενσυναίσθηση, την σωματική και ψυχική ενέργεια, την αισιοδοξία, το θάρρος, την αίσθηση της δύναμης για αλλαγή, συνδυαστικά με τις δεξιότητες της ηγεσίας, της οργάνωσης, της αυτοαποτελεσματικότητας και της συνεργασίας (Reis & Renzulli, 2009; Howe et al., 1998).

Άλλοι παράδοξοι μύθοι έχουν δημιουργηθεί, επειδή δεν είναι κατανοητά τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητά τους, που θεωρούνται υπεύθυνα για τα διαφορετικής φύσης προβλήματά τους, αν και κάποιοι αρνούνται την ύπαρξη προβλημάτων στα προικισμένα παιδιά.

Η σχετική έρευνα αποτιμά ότι η ψυχική ευεξία ενός παιδιού επηρεάζεται από την παρουσία και αλληλεπίδραση αυτών των χαρακτηριστικών, τον βαθμό στον οποίο εκδηλώνεται η χαρισματικότητα και ικανοποιούνται οι ανάγκες του.
Αν η κοινωνία και το σχολείο δύνανται να αποδεχθούν τις υψηλότερες ικανότητες, την ιδιοσυγκρασία, τις προσδοκίες και τις συμπεριφορές των ταλαντούχων νέων, τότε θα νιώσουν αποδεκτοί και θα αναπτύξουν θετικές αλληλεπιδράσεις, αν και στις περισσότερες περιπτώσεις, αυτοί οι παράγοντες προδιαγράφουν ένα ανταγωνιστικό πλαίσιο απόρριψης και απομόνωσής τους, που βιώνεται με κατάθλιψη, απόσυρση και επιθετικότητα (Schuler, 2000).

Ο συναφής μύθος της αντικοινωνικής μεγαλοφυΐας περιβάλλει τα παιδιά με IQ>150, υποστηρίζοντας ότι είναι κοινωνικά δυσπροσάρμοστα.

Η Hollingworth (1942) έκανε λόγο για την <<βέλτιστη νοημοσύνη>> υπογραμμίζοντας ότι ένα παιδί είναι ευτυχισμένο και κοινωνικά προσαρμοσμένο, συνεργάζεται και δημιουργεί σχέσεις αλληλεπίδρασης, όταν έχει IQ:125-155, ενώ με IQ:180 ή 190 οδηγείται σε κοινωνική απομόνωση, αν και το πρόβλημα μειώνεται, καθώς αργότερα εντάσσεται σε ομάδες ανάλογων ενδιαφερόντων και ικανοτήτων (Garland & Zigler, 1999; Persson, 2007)

Υπάρχουν μελέτες που έδειξαν ότι τα αυτά τα παιδιά είναι συνήθως πιο εσωστρεφή, λιγότερο εκφραστικά και αδέξια κοινωνικά και ότι όπως διαφέρουν γνωστικά και ακαδημαϊκά από τους ομηλίκους τους, διαφέρουν και στην κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη. Επιπλέον, παρουσιάζουν προβλήματα προσαρμογής, λόγω του ακατάλληλου κοινωνικού πλαισίου ή της διάψευσης των προσδοκιών τους, με αποτέλεσμα υψηλά ποσοστά αυτοκτονιών, διατροφικών διαταραχών ή παραβατικότητας, καθώς αναζητούν ένα εναλλακτικό κοινωνικό πλαίσιο, όταν η επιβεβαίωση της ταυτότητάς τους παρεμποδίζεται εντός του αποδεκτού κοινωνικού πλαισίου. Αυτή η δυσκολία κοινωνικής ένταξης οφείλεται στην απόρριψή τους από το κοινωνικό συγκείμενο, που αδυνατεί να αντιληφθεί τον προηγμένο τρόπο σκέψης και τις ευαισθησίες τους και αποτελεί τη μεγαλύτερη πρόκληση, κατά την ενηλικίωσή τους, να αναζητήσουν τρόπους αποδοχής και αλληλεπίδρασης με τους λιγότερο ευφυείς κοινωνικούς εταίρους τους (Persson, 2007).

Άλλες μελέτες, ωστόσο, κατέληξαν ότι δεν υφίσταται σχέση μεταξύ του υψηλού IQ και προβλημάτων ψυχοκοινωνικής προσαρμογής και ότι η συχνότητα εμφάνισής τους είναι ανάλογη με αυτή του γενικού πληθυσμού, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις εκδήλωναν λιγότερα σωματικά, γνωστικά ή συμπεριφορικά προβλήματα.
Στις πρώιμες μελέτες του Terman και των συνεργατών του (1947, 1959) δεν βρέθηκε ότι τα άτομα με IQ>140 παρουσίαζαν πάντα μεγαλύτερα συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα, αλλά ακόμη και όταν διαπιστώθηκαν δυσλειτουργίες, μπορούσαν να τις χειριστούν ή να αποκατασταθούν ιατρικά, χωρίς σημαντική επίπτωση στην ζωή τους ή στο επίτευγμα.
Οι Luthar, Zigler & Goldstein (1992), στη μελέτη τους, παρατήρησαν ότι οι διανοητικά προικισμένοι έφηβοι παρουσίαζαν υψηλότερη ψυχοκοινωνική προσαρμογή, λόγω των θετικών εμπειριών και των επιτυχιών που είχαν βιώσει και ότι η υψηλή γνωστική

επεξεργασία που διαθέτουν διευκολύνει την αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων και αναστέλλει την εμφάνιση ψυχιατρικών διαταραχών, κατά την παιδική ηλικία (Garland & Zigler, 1999; Persson, 2007)

Εντούτοις, στην βιβλιογραφία η υψηλή νοημοσύνη συνδέεται με την υπερευαισθησία, την τελειομανία, την υψηλή συλλογιστική ικανότητα, τον ιδεαλισμό, την διαίσθηση, την ενσυναίσθηση, την νοητική περιέργεια, την ηθική ανησυχία, τις πολύπλοκες διαδικασίες σκέψης, την ζωηρή φαντασία, την αναπτυξιακή δυσχρονία, την ευερεθιστότητα, την ψυχαναγκαστική συμπεριφορά και την μη συμμόρφωση, στοιχεία όμως που εξισορροπούνται από την ωριμότερη ικανότητά τους συλλογισμού και επίλυσης προβλημάτων (Garland & Zigler, 1999; Schuler, 2000).

Εκπαιδευτικά στερεότυπα

Πολύ περισσότερες είναι οι παρανοημένες αντιλήψεις για τα κριτήρια αναγνώρισης και τις εκπαιδευτικές ανάγκες των χαρισματικών μαθητών (Callahan, 2001).

Ένας τέτοιος μύθος, ότι η επίδοση ενός μαθητή σε ένα τυποποιημένο τεστ σε ακαδημαϊκούς τομείς ή το υψηλό IQ συνιστά επαρκή όρο για να αναγνωριστεί ως χαρισματικός, συντηρείται από πολλά μοντέλα της χαρισματικότητας, που υπέδειξαν τη γενική νοημοσύνη -g- ως τον πιο ισχυρό προγνωστικό παράγοντα για την επίδοση του ατόμου σε κάποιον ακαδημαϊκό τομέα, αν και διαπιστώθηκε ότι τέτοιες επιδόσεις, ατόμων που ανήκουν στο κορυφαίο 1%, παρουσίαζαν διακύμανση.

Επιπροσθέτως, νεότερα δεδομένα υπογραμμίζουν ότι το IQ αντανακλάται περίπου στο 25% της διακύμανσης στο επίτευγμα, το οποίο αποτελεί πολυπαραγοντικό φαινόμενο, που δεν σχετίζεται αποκλειστικά με τις βαθμολογίες σε τυποποιημένα τεστ, οι οποίες δεν έχουν ιδιαίτερη σημασία, σε μη ακαδημαϊκούς τομείς, όπως στις εικαστικές και τις παραστατικές τέχνες. Επιπλέον, επεσήμαναν την αλληλεπίδραση μεταξύ του IQ και των ετών σχολικής εκπαίδευσης, ενώ η διακύμανση στις επιδόσεις διαπιστώθηκε ότι εξαρτάται από τις ατομικές προτιμήσεις.

Παράλληλα, η πεποίθηση για την αξιοπιστία του δείκτη νοημοσύνης ως προγνωστικού παράγοντα του επιτεύγματος, συνέβαλε στην θεώρηση της ικανότητας ως σταθερής ιδιότητας, έμφυτης στα άτομα που επιτυγχάνουν υψηλές επιδόσεις, παραβλέποντας τον ζωτικό ρόλο για το επίτευγμα της συστηματικής προσπάθειας, της διδασκαλίας, του χρόνου και της ευκαιρίας.

Έτσι, διαπιστώνεται ότι ο τομέας της εκπαίδευσης για τα προικισμένα παιδιά χρησιμοποιεί ποσοτικά κριτήρια επιλογής τους, με καθοριστικό παράγοντα, για την εξαιρετική επίδοση, το IQ και βοηθητικούς, την δέσμευση στο χρόνο, τα κίνητρα και την πραγματική απόδοση, παραβλέποντας επιπλέον, τη διαφορετική νοηματοδότηση των σκορ σε διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες (Cross, 2002; Howe et al., 1998; Worrell, 2009).

Ένα άλλο αφήγημα, που ορίζει το ποσοστό των χαρισματικών παιδιών στο 3%-5% των μαθητών, διαιωνίζει το παρωχημένο δόγμα ότι χαρισματικότητα σημαίνει υψηλό IQ, που εγγυάται τις εξαιρετικές επιδόσεις (Renzulli, 1982) και καθιερώθηκε από μία δήλωση στην Έκθεση Marland (Marland Report, 1972), που επεσήμανε ότι τουλάχιστον το 3%-5% των μαθητών είναι προικισμένοι και άρα δεν είναι τόσο σπάνιοι.

Το γεγονός όμως ότι η χαρισματικότητα είναι μία κοινωνική κατασκευή αναιρεί την ύπαρξη συγκεκριμένου πληθυσμιακού ποσοστού χαρισματικότητας.

Ο Renzulli, εξάλλου, στην σύλληψη της χαρισματικότητας ως ικανότητας άνω του μέσου όρου (Three-Ring Conception of Giftedness, 1978), θέτει τις βάσεις μιας πιο διευρυμένης αντίληψης των κριτηρίων αναγνώρισης των προικισμένων παιδιών, καθιστώντας σαφές ότι μαθητές κάτω από το κορυφαίο 5% μπορούν να διακριθούν για τις εξαιρετικές δημιουργικές τους ικανότητες.

Βέβαια, η διάκριση σε <<εξαιρετικά χαρισματικούς>>, <<σοβαρά χαρισματικούς>> και

<<βαθύτατα χαρισματικούς>>, με αποκλειστικό γνώμονα ποσοτικές μετρήσεις του IQ, δεν καθιερώνει ευέλικτα κριτήρια επιλογής και εκπαίδευσης των ταλαντούχων μαθητών, αποκλείοντας μειονοτικούς πληθυσμούς και άτομα από χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα (Borland, 2009).

Στη σφαίρα της μυθοπλασίας επίσης, ανήκει η άποψη ότι οι μαθητές υψηλών ικανοτήτων δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο σχολείο και ότι, ανεξάρτητα από τη σχολική επιτυχία/αποτυχία, η ετικέτα της χαρισματικότητας εγγυάται την επιτυχία στην ζωή τους.

Υπό αυτή την οπτική, η εκπαιδευτική πολιτική πολλών χωρών, λόγω των περιορισμένων πόρων, έχει δώσει προτεραιότητα στους μαθητές με εμφανείς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αμφισβητώντας συχνά την ανάγκη των προικισμένων μαθητών για ειδικές υπηρεσίες, καθώς οι υψηλότερες σχολικές επιδόσεις τους συνήθως επισκιάζουν τις δυσκολίες τους, που συναρτώνται με το εκπαιδευτικό περιβάλλον στο οποίο θα βρεθούν.

Έτσι, σε μία τάξη συνομηλίκων μέσης επίδοσης, θα βιώσουν πλήξη, απογοήτευση, μειωμένα κίνητρα για εργασία, ενώ σε τάξη διαφορετικών ταχυτήτων είναι πιθανό να μην κατανοήσουν το συσχετισμό της ικανότητας τους με την απαιτούμενη προσπάθεια και δεν θα αναπτύξουν τα κατάλληλα κίνητρα, με συνέπεια χαμηλές επιδόσεις. Επιπλέον, οι μαθησιακές δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζουν και που συνήθως αφορούν στις λεκτικές δεξιότητες, -εντελώς αναγκαίες για την ακαδημαϊκή επίδοση- παρεμποδίζουν την αναγνώρισή τους και την εισαγωγή τους στα ειδικά προγράμματα. Ακόμη, όμως και η αναγνώριση των μαθησιακών τους δυσκολιών μπορεί να καθυστερεί, όπως και η παροχή των ανάλογων υπηρεσιών, επειδή δεν παρουσιάζουν πολύ χαμηλές επιδόσεις.

Επιπροσθέτως, στις πιο απαιτητικές τάξεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες δυσκολίες ενώ και το σχολείο μπορεί να μην διαθέτει τους απαιτούμενους πόρους για την ανάπτυξη του συγκεκριμένου ταλέντου τους. Αν πάλι εμφανίζουν ταλέντα σε πολλούς διαφορετικούς τομείς, τότε η δυσκολία τους είναι στην ισόρροπη ανάπτυξή τους, λόγω της έλλειψης επαρκούς χρόνου.

Πρέπει, εντούτοις, να επισημανθεί ότι μεγαλύτερες δυσκολίες υφίστανται στην ανάπτυξη των ταλέντων των έγχρωμων μαθητών ή των προικισμένων κοριτσιών, καθώς, λόγω κοινωνικών προκαταλήψεων και των ανάλογων πιέσεων, ενδεχομένως θα εμφανίσουν μειωμένη επίδοση στις τυποποιημένες δοκιμές, θα αποτύχουν να αναπτύξουν τις ακαδημαϊκές τους ικανότητες και θα οδηγηθούν σε κατώτερες επιλογές σταδιοδρομίας, ώστε να βιώσουν την αποδοχή των συνομηλίκων τους.

Εδώ πρέπει να επισημανθεί και η ανασφάλεια κάποιων εκπαιδευτικών για την δική τους αποδοχή και η αντιπνευματική κουλτούρα του σχολείου, με συνέπεια, πολλά από αυτά, κυρίως κορίτσια, να υποτιμούνται και να μην αναγνωρίζονται ως χαρισματικά.

Ακόμη, μαθητές δημιουργικά ή χωρικά χαρισματικοί, που φοιτούν σε σχολεία χωρίς τους απαραίτητους πόρους, δεν θα λάβουν την ανάλογη υποστήριξη και ευκαιρίες ανάπτυξης των ταλέντων τους.

Τέλος, οι βαθιά χαρισματικοί μαθητές σχεδόν ποτέ δεν αναγνωρίζονται στο σχολικό περιβάλλον και γι΄αυτό εκδηλώνουν μεγαλύτερη απογοήτευση και χαμηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα στις σχολικές εργασίες, με αποτέλεσμα τη σχολική αποτυχία, ενώ λόγω πιθανής αντικοινωνικής ή διαταραγμένης συμπεριφοράς, -υπερκινητικότητα, παρορμητικότητα, κοινωνική δυσπροσαρμοστικότητα, απροσεξία- που οφείλεται στην αυξημένη ενέργεια και την έλλειψη ενός ελκυστικού προγράμματος σπουδών, αποκλείονται από τα ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα.

Για να αντεπεξέλθουν σε αυτές τις δυσκολίες απαιτείται ένα προκλητικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, όπου η διδασκαλία <<βρίσκεται εντός της ζώνης της εγγύς ανάπτυξης>>, προσαρμοσμένη στο γνωστικό τους δυναμικό και ένα θετικό σχολικό κλίμα που υποστηρίζει και επιβραβεύει τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα, αποβάλλοντας στερεοτυπικές αντιλήψεις, που ανταγωνίζονται τις υψηλές επιδόσεις (Callahan, 2001; Moon 2009).

Μύθο αποτελεί και η πεποίθηση ότι τα χαρισματικά παιδιά δεν έχουν κοινωνικές και συναισθηματικές ανησυχίες, εφόσον ανταποκρίνονται με ευκολία στις αναπτυξιακές προκλήσεις, χάρη στις υψηλές ικανότητες, τα κίνητρα και την αυτοπεποίθηση.

Πρώιμες μελέτες, με περιορισμένα δείγματα ατόμων, εδραίωσαν το στερεότυπο της σύνδεσης της υψηλής ικανότητας με την σωματική και ψυχική υγεία, την εργασιακή ικανοποίηση και τις επιτυχημένες σχέσεις.

Επιπλέον, αντιλήψεις περί ισότιμης μεταχείρισης και η έλλειψη προγραμμάτων πρόληψης από τη χαρισματική εκπαίδευση, απομάκρυναν το ενδεχόμενο της ιδιαίτερης μέριμνας για τις κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες τους, λόγω του υψηλού δυναμικού τους, ενώ και η διαφοροποίηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους, εντός του ίδιου του πληθυσμού, καθιστά πιο δυσδιάκριτες τις ανάγκες τους.

Αρκετές έρευνες επισημαίνουν τη δυσκολία των βαθιά χαρισματικών παιδιών να βρουν ομηλίκους με ανάλογα πνευματικά ή άλλα ενδιαφέροντα και ότι το σχολείο δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις μοναδικές ανάγκες, ακόμη και των μέτρια χαρισματικών μαθητών και ευθύνεται για τα συνεχώς εντεινόμενα προβλήματα σχολικής προσαρμογής.

Στη βιβλιογραφία αναφέρεται επίσης, η κατάθλιψη, ο αυτοκτονικός ιδεασμός, ο εκφοβισμός, η δυσκολία αντιμετώπισης προβλημάτων, οι μαθησιακές δυσκολίες, η υποεπίδοση, το αδιέξοδο στην επαγγελματική τους σταδιοδρομία, γι΄αυτό και χρήζουν έγκαιρης καθοδήγησης στον τομέα αυτό και κυρίως τα κορίτσια. Παράλληλα, βιώνουν έντονο το άγχος της υψηλής επίτευξης σε όλες τους τις δραστηριότητες, αλλά και της ανταπόκρισής τους στις υψηλές προσδοκίες.

Επιπροσθέτως, η ευαισθησία και η συνεπαγόμενη αντιδραστικότητά τους, η τελειομανία, η αυτοκριτική τους, η διαταρακτική ή αυτοκαταστροφική συμπεριφορά τους επηρεάζουν αρνητικά τη σχολική τους ζωή και γι' αυτό θα αναζητήσουν τη λύση στις παράνομες ουσίες ή την σχολική διαρροή.

Παράλληλα, πλήθος ερευνών συναινούν ότι οι ταλαντούχου νέοι έχουν παρόμοιες αναπτυξιακές ανησυχίες με τους λιγότερο ικανούς συμμαθητές τους, αναφορικά με την εξερεύνηση της ταυτότητας και τη διαφοροποίησή τους, την αυτοπεποίθηση, την αυτονομία, τις σχέσεις με τους συνομηλίκους και τον επαγγελματικό τους προσανατολισμό, αλλά ο τρόπος με τον οποίο ανταποκρίνονται στις προκλήσεις είναι ποιοτικά διαφορετικός.

Αξίζει να σημειωθεί ότι γονείς και εκπαιδευτικοί δεν είναι γνώστες της ασύγχρονης ανάπτυξής τους, καθώς κοινωνικά και συναισθηματικά δεν συμβαδίζουν με το προχωρημένο γνωστικό τους επίπεδο, ώστε αδυνατούν να διαχειριστούν την προσοχή που συγκεντρώνουν χάρη στα εξαιρετικά ταλέντα τους, ενώ σύμφωνα με τον Dabrowski <<φτάνουν σε υψηλά επίπεδα ανάπτυξης της προσωπικότητάς τους, μέσω ψυχοσυναισθηματικής πάλης>>.

Επιπλέον, η σχολική κοινότητα δεν είναι επαρκώς πληροφορημένη, ώστε να συσχετίσει τις ευαισθησίες και τις αντιδραστικές συμπεριφορές τους με τη χαρισματική φύση τους, παρέχοντάς τους την κατάλληλη υποστήριξη, ούτε μπορεί να κατανοήσει τις ανησυχίες τους -κοινωνικές, συναισθηματικές και επαγγελματικές- και να ανταποκριθεί στην ανάγκη τους για διαφοροποιημένες προσεγγίσεις, που θα ενισχύσουν την ανάπτυξη της ταυτότητάς τους, ενώ τα ίδια, προσπαθώντας να διατηρήσουν τη θετική εικόνα τους, δεν θα εκφράσουν τις ανησυχίες τους, φοβούμενα ότι θα θεωρηθούν παρεκκλίνουσες (Cross, 2002; Peterson, 2009).

Άλλος μύθος που αφορά στην εκπαίδευση των ταλαντούχων μαθητών είναι αυτός που κατηγοριοποιεί τους μαθητές σε νικητές και χαμένους.

Χαρακτηρίζει ελιτίστικα τα αντίστοιχα εκπαιδευτικά προγράμματα, καθώς μαζί με την ετικέτα της χαρισματικότητας, προσφέρουν το αποκλειστικό προνόμιο της πρόσβασης σε ένα διαφοροποιημένο πρόγραμμα σπουδών, ανώτερους πόρους κατάρτισης, εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς και δραστηριότητες ανάπτυξης της δημιουργικής και κριτικής σκέψης, που θα μπορούσαν να αποβούν ευεργετικές για πολλούς μαθητές. Θεωρεί ακόμη ότι αυτός ο

εκπαιδευτικός σχεδιασμός, στη λογική του διαχωρισμού, αποτελεί μία επιλεκτική αντίληψη της παροχής εκπαίδευσης, παραβλέπει τις έννοιες της ανάπτυξης και εξέλιξης της μάθησης, και την ανάγκη διαφοροποιημένης διδασκαλίας για το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού, ενώ ακόμη δεν λαμβάνει υπόψη του την ετερογένεια των προικισμένων μαθητών- που έχουν διαφορετικές ανάγκες και ταλέντα- ούτε την ανάγκη για ανώτερες ευκαιρίες εκπαίδευσης και άλλων μαθητών της τάξης.

Ένας άλλος λόγος που συντελεί στη διατήρηση του μύθου είναι ότι αυτά τα παιδιά πρέπει να αναγνωριστούν ως εξαιρετικά, προτού να λάβουν τις ειδικές εκπαιδευτικές παροχές, εφόσον θεωρείται ότι η χαρισματικότητα είναι προκαθορισμένη της μετάβασης του παιδιού στο σχολείο, γεγονός που σημαίνει ότι δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στην αναγνώριση και δευτερευόντως στο σχεδιασμό των προγραμμάτων και των στρατηγικών, που θα οδηγήσουν στα επιθυμητά αποτελέσματα. Ακόμη, υπό αμφισβήτηση είναι και τα κριτήρια αναγνώρισης -ένας μεγάλος αριθμός ταλαντούχων ενηλίκων δεν αναγνωρίστηκαν ως ταλαντούχα παιδιά- που θα πρέπει να βασίζονται σε ποιοτικές πληροφορίες για την πρόοδο του παιδιού (Renzulli, 1981).

Συνεπώς, απαιτείται ένας συνολικός επανασχεδιασμός του προγράμματος σπουδών, διαρθρωτικές αλλαγές και προσαρμογές των διαμεσολαβητικών μηχανισμών μέσω κατάρτισης, σκόπιμης πρακτικής, δραστηριοτήτων μάθησης και κατάλληλων περιβαλλόντων για τα ανώτερα επίπεδα απόδοσης, καθιστώντας δυνατές τις αναγκαίες τροποποιήσεις του κανονικού προγράμματος, τον εμπλουτισμό και την ενίσχυσή του, προσφέροντας έτσι, εκπαιδευτικά προγράμματα με προκλήσεις για όλους τους μαθητές (Callahan, 1982, 2001, 2009; Ericsson et al., 2009; Howe et al., 1998).

Στον αντίποδα του προηγούμενου μύθου, υποστηρίζεται ότι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, μέσα στη γενική τάξη, καθίσταται επωφελής για όλους τους μαθητές και ότι οι χαρισματικοί μαθητές χρήζουν ενός ενιαίου προγράμματος σπουδών.

Συγχρόνως, ένας συναφής μύθος ισχυρίζεται ότι οι χαρισματικοί μαθητές θα πρέπει να εκπαιδεύονται μέσα σε ετερογενείς τάξεις μαζί με συνομηλίκους, δεδομένου ότι θα βιώσουν ευκολότερα την αποδοχή τους, προφυλάσσοντάς τους από συναισθηματικές διαταραχές και τον κίνδυνο εκφοβισμού και σεξουαλικής παρενόχλησης, από μεγαλύτερους ηλικιακά μαθητές.

Σε αυτό το πλαίσιο, πολλές χώρες αποφάσισαν να περιορίσουν ή να εξοβελίσουν από την εκπαιδευτική πολιτική τους τα εκπαιδευτικά προγράμματα για χαρισματικούς μαθητές, υπέρ μιας διαφοροποίησης του προγράμματος σπουδών και της διδασκαλίας στη γενική τάξη, επιχειρώντας να αντιμετωπίσουν τις εκπαιδευτικές ανισότητες, το μεγαλύτερο κόστος, τον ασαφή προσδιορισμό των κριτηρίων επιλογής και τις ευμετάβλητες ικανότητες των μαθητών σε μία διαφοροποιημένη τάξη.

Ωστόσο, ο αντίλογος στο επιχείρημα της ίσης πρόσβασης στην εκπαίδευση, που εκκινεί από την ανάγκη για ένα ενιαίο πρόγραμμα σπουδών για όλους τους μαθητές και επεκτείνεται στην εκπαίδευση των ταλαντούχων μαθητών, είναι ότι κάτι τέτοιο δεν ευσταθεί με βάση την μοναδικότητα κάθε ατόμου.

Σχετικά η Silverman (1990) παρατήρησε: <<Καθώς τα παιδιά απομακρύνονται από τον κανόνα και στις δύο κατευθύνσεις, οι εκπαιδευτικές τους ανάγκες γίνονται όλο και πιο διαφοροποιημένες>>.

Πλήθος ερευνητικών στοιχείων καταδεικνύουν την ανάγκη πρωτίστως ενός διαφοροποιημένου προγράμματος σπουδών για τους εξαιρετικούς μαθητές, δεδομένου ότι προέρχονται από διαφορετικά οικονομικά, πολιτιστικά ακαδημαϊκά και γλωσσικά περιβάλλοντα και στη συνέχεια, εξατομίκευση αυτού του διαφοροποιημένου προγράμματος για καθέναν από αυτούς, ώστε να ευθυγραμμιστεί με τα διαφορετικά ταλέντα τους.

Από την άλλη μεριά, η διαφοροποίηση στη κανονική τάξη σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός αναγνωρίζει ότι οι μαθητές του είναι μία ετερογενής ομάδα και τροποποιεί τις παρεχόμενες

μαθησιακές εμπειρίες, καλλιεργεί τα ταλέντα τους, παρέχοντάς τους τρόπους σταδιακής απόκτησης της γνώσης και πρόσβασης σε ανώτερες γνωστικές εμπειρίες και επιπλέον, δύναται να ανταποκριθεί στα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και τις μαθησιακές ανάγκες των προικισμένων μαθητών, παρέχοντάς τους πιο πολύπλοκες έννοιες, ευκαιρίες ανάπτυξης, μεγαλύτερη ανεξαρτησία και ρυθμό εργασίας, ανάλογο με τις εξαιρετικές ικανότητές τους, καθιστώντας έτσι τη διαφοροποίηση μέσα στην γενική τάξη, μια βιώσιμη επιλογή για την ανάπτυξη των ταλέντων τους και την μετέπειτα επαγγελματική τους εξέλιξη.

Συνάμα, απαιτεί ουσιαστική αλλαγή των πεποιθήσεων του εκπαιδευτικού για τη διδασκαλία και τη μάθηση, που παρέχεται μέσω μιας συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης.

Στην πράξη όμως πολλοί εκπαιδευτικοί δεν διαθέτουν την κουλτούρα, τον χρόνο και τις γνώσεις διαφοροποίησης της διδασκαλίας τους, τη θεωρούν μη ρεαλιστική πρακτική για την γενική τάξη ή εστιάζουν στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και θεωρώντας για τους ταλαντούχους ότι έχουν ήδη κατακτήσει γνωστικά την ύλη, τους χρησιμοποιούν εσφαλμένα -καθώς δεν διαθέτουν την κατάλληλη εκπαίδευση- για να βοηθήσουν τους λιγότερο ευφυείς συμμαθητές τους (Callahan, 2001; Cross, 2002; Hertberg-Davis 2009; Kaplan, 2009).

Μία άλλη λανθασμένη αντίληψη, ότι οι μαθητές με υψηλές ικανότητες επωφελούνται εργαζόμενοι ατομικά και όχι σε ομάδες με συμμαθητές τους ανάλογων ικανοτήτων, δεν επαληθεύεται από τα ευρήματα πολλών ερευνών, που έδειξαν ότι η ομαδική εργασία ταλαντούχων μαθητών, είτε σε ειδικές τάξεις που ακολουθούν ένα διαφοροποιημένο πρόγραμμα σπουδών, είτε σε ετερογενείς τάξεις του γενικού σχολείου και πάλι με διαφοροποιημένο πρόγραμμα, επιφέρει υψηλότερα γνωστικά και συναισθηματικά αποτελέσματα για τους προικισμένους μαθητές και ενδεχομένως, για τους άλλους μαθητές της τάξης.

Επομένως, οι ταλαντούχοι νέοι πρέπει να λαμβάνουν ευκαιρίες συνεργασίας με νέους ανάλογου δυναμικού και επιταχυνόμενη διδασκαλία στους τομείς των ταλέντων τους, από εκπαιδευτικούς με βαθιά γνώση του διδακτικού τους αντικειμένου, αλλά και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών και των αναγκών τους.

Επιπλέον, τα προγράμματα σπουδών για τα χαρισματικά παιδιά θα πρέπει να στοχεύουν όχι μόνο σε υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις, αλλά και στην καλλιέργεια κοινωνικών και ηγετικών δεξιοτήτων, στη δημιουργία εμπειριών απαιτητικής μάθησης και ευκαιριών για την παρακολούθηση πολύπλευρων θεμάτων.

Αλλά και η παροχή ετερογενώς ομαδοποιημένων συνεργατικών μαθησιακών εμπειριών είναι επωφελής, διότι οι προικισμένοι μαθητές έρχονται σε επαφή με νέες προκλήσεις, απαραίτητες στην ανάπτυξη δεξιοτήτων μελέτης και μεταγνωστικών δεξιοτήτων, για τη μελλοντική ακαδημαϊκή τους πορεία.

Επιπροσθέτως, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να διαθέτουν τις γνώσεις και την ευελιξία, προκειμένου να αποφασίζουν, αναλόγως των μαθημάτων, για την ομοιογενή ή ετερογενή ομαδοσυνεργατική μάθησή τους.

Τέλος, η παρουσία χαρισματικών μαθητών-προτύπων δεν κρίνεται αναγκαία σε κάθε τάξη, καθώς πιθανόν να αποβεί επιζήμια για τους ίδιους, αφού οι εξαιρετικές επιδόσεις, συγκριτικά με μαθητές χαμηλότερου δυναμικού, τροφοδοτούν την αλαζονεία τους και τους στερούν από ευκαιρίες αλληλεπίδρασης με μαθητές ανάλογων ικανοτήτων και μεγιστοποίησης της μάθησής τους (Fiedler et al., 2002).

Συμπεράσματα

Καταλήγοντας, προκύπτει ότι η χαρισματικότητα, πέρα από τυχόν βιολογικούς συσχετισμούς, αποτελεί μία αναπτυξιακή κατάσταση, που εμφανίζεται σε άτομα με υψηλά επίπεδα ικανοτήτων, σε συγκεκριμένη χρονική περίοδο της ζωής τους, υπό την επίδραση

συγκεκριμένων συνθηκών και παραγόντων και ότι τα ταλέντα ποικίλουν, καθιστώντας τους προικισμένους μαθητές μία πολύ ανομοιογενή ομάδα, καθώς τα κοινά στοιχεία της χαρισματικότητας εκδηλώνονται με πολύ διαφορετικούς ποιοτικά τρόπους.

Το κοινωνικό και σχολικό πλαίσιο οφείλει να κατανοήσει τις ανάγκες και το άγχος του επιβαλλόμενου προτύπου της τελειότητας και να αποβάλλει στάσεις απόρριψης και ανταγωνιστικές πρακτικές, δείχνοντας ενσυναίσθηση και αποδοχή, ώστε να επιτύχουν την αυτοπραγμάτωση.

Επιπροσθέτως, κατέστη σαφές ότι οι ταλαντούχοι νέοι αντιμετωπίζουν προβλήματα και προκλήσεις στην ακαδημαϊκή τους πορεία, για την επίλυση των οποίων πρωταρχική ευθύνη έχουν οι υπεύθυνοι χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής, που καθορίζουν τις διαδικασίες επιλογής και τις πολιτικές κατάρτισης για την ευδοκίμηση των χαρισμάτων τους και στη συνέχεια, οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί, που μέσα σε ένα υποστηρικτικό σχολικό περιβάλλον, θα δημιουργήσουν τις βέλτιστες μαθησιακές εμπειρίες, ώστε τα ακατέργαστα ταλέντα τους να μετουσιωθούν σε ανεπτυγμένες ικανότητες, που θα οδηγήσουν στα εξαιρετικά επιτεύγματα.

Άλλωστε, η βαθύτερη κατανόηση της ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού και των διαμεσολαβητικών μηχανισμών υψηλής επίτευξης παρέχουν τα απαιτούμενα κίνητρα και την ενθάρρυνση στην πορεία του ατόμου προς την αριστεία.

Βιβλιογραφία

Borland, J. H. (2009). Myth 2: The Gifted Constitute 3% to 5% of the Population. Moreover, Giftedness Equals High IQ, Which Is a Stable Measure of Aptitude: Spinal Tap Psychometrics in Gifted Education. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 236–238. https://doi.org/10.1177/0016986209346825

Callahan, C. M. (1982). Myth: There must be “winner” and “losers” in identification and programming! *Gifted Child Quarterly*, 26(1), 17–19. https://doi.org/10.1177/001698628202600105

Callahan, C. M. (2001). Beyond the Gifted Stereotype. *Educational Leadership*, 59 (3), 42-46.

Callahan, C. M. (2009). Myth 3: A Family of Identification Myths: Your Sample Must Be the Same as the Population. There Is a “Silver Bullet” in Identification. There Must Be “Winners” and “Losers” in Identification and Programming. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 239–241. https://doi.org/10.1177/0016986209346826

Cross, T. L. (2002). Social/Emotional Needs: Competing with Myths about the Social and Emotional Development of Gifted Students. *Gifted Child Today*, *25*(3), 44–65. https://doi.org/10.4219/gct-2002-76

Ericsson K.A., Nandagopal K., Roring R.W. (2009). An Expert Performance Approach to the Study of Giftedness. In: Shavinina L.V. (eds) I*nternational Handbook on Giftedness*. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6162-2_6

Fiedler, E. D., Lange, R. E., & Winebrenner, S. (2002). In search of reality: Unraveling the myths about tracking, ability grouping, and the gifted. *Roeper Review,* 24(3), 108–111. doi:10.1080/02783190209554142

Garland, A. F., & Zigler, E. (1999). Emotional and behavioral problems among highly intellectually gifted youth. *Roeper Review,* 22(1), 41–44. doi:10.1080/02783199909553996

Geller, J.L., & Sumner, C.R. (1997). Gifted Children: Myths and Realities. *Psychiatric Services - Am Psychiatric Assoc,* 48(12), 1605.

Hertberg-Davis, H. (2009). Myth 7: Differentiation in the Regular Classroom Is Equivalent to Gifted Programs and Is Sufficient: Classroom Teachers Have the Time, the Skill, and the Will to Differentiate Adequately. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 251–253. https://doi.org/10.1177/0016986209346927

Howe, M.J.A., Davidson, J.W., & Sloboda, J.A. (1998). Innate talents: Reality or myth? *Behavioral and Brain Sciences,* 21, 399–442.

Kaplan, S. N. (2009). Myth 9: There Is a Single Curriculum for the Gifted. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 257–258. https://doi.org/10.1177/0016986209346934

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

Persson, R. S. (2007). The Myth of the Antisocial Genius: A Survey Study of the Socio-Emotional Aspects of High-IQ Individuals. *Gifted and Talented International,* 22(2), 19–34. doi:10.1080/15332276.2007.11673492

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.

Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2009). Myth 1: The Gifted and Talented Constitute One Single Homogeneous Group and Giftedness Is a Way of Being That Stays in the Person Over Time and Experiences. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 233–235. https://doi.org/10.1177/0016986209346824

Schuler, P. (2000). Gifted kids at risk: Who's listening? A Different Drummer: *The Publication of the Oregon Association for Talented and Gifted,* 16(2), 1, 12-15.

Worrell, F. C. (2009). Myth 4: A Single Test Score or Indicator Tells Us All We Need to Know About Giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 242–244. https://doi.org/10.1177/0016986209346828

Ziegler, A., & Raul, T. (2000). Myth and Reality: A review of empirical studies on giftedness. *High Ability Studies,* 11(2), 113–136. doi:10.1080/13598130020001188

Διατροφικές παρεμβάσεις στα ASD παιδιά

Η περίπτωση της GFCF δίαιτας

Ελένη Καραγιάννη Φιλόλογος, M.Ed.
karagiannieleni10@hotmal.com
Αγγελική Παπαδάκη Αγγλικής Φιλολογίας, M.Ed.
angelaenglishteacher2@gmail.com

Περίληψη

Ο αυτισμός αποτελεί μία σύνθετη νευροαναπτυξιακή διαταραχή, που οφείλεται σε εγκεφαλική δυσλειτουργία και εκδηλώνεται πρώιμα στην παιδική ηλικία. Τα τελευταία χρόνια, καθώς ολοένα και περισσότερες έρευνες εστιάζουν στην αλληλεπίδραση του μικροβιώματος του εντέρου με τη νευρολογική λειτουργία του εγκεφάλου, το ενδιαφέρον πλέον στρέφεται στους συσχετισμούς της παθοψυχολογίας του ASD με ζητήματα διατροφής. Σκοπός της έρευνας είναι να εξετάσει τη θετική επίδραση σύγχρονων διατροφικών προσεγγίσεων στην αντιμετώπιση των νευροψυχολογικών προβλημάτων των ASD παιδιών, αποβλέποντας στην ενδυνάμωση της λειτουργικότητας τους. Τα ευρήματα έδειξαν ότι τέτοιες διατροφικές στρατηγικές, όπως η GFCF δίαιτα, η κετογονική δίαιτα, η πρόσληψη κουρκουμίνης, το γάλα καμήλας και τα προβιοτικά, λειτουργούν ευεργετικά στην αντιμετώπιση των γαστρεντερικών διαταραχών και των τροφικών αλλεργιών, που επιτείνουν την εκδήλωση νευροσυμπεριφορικών συμπτωμάτων. Συμπερασματικά, προκύπτει ότι θεραπευτικές διατροφικές παρεμβάσεις, που βασίζονται στην επαρκή πρόσληψη θρεπτικών συστατικών, αποβλέποντας στη βέλτιστη ανάπτυξη των ASD παιδιών και λαμβάνουν χώρα υπό ιατρική παρακολούθηση και αξιολόγηση, δύνανται να βελτιώσουν την κλινική και κοινωνική εικόνα τους, εξασφαλίζοντάς τους καλύτερη ποιότητα ζωής.

Λέξεις-Κλειδιά: διαταραχή του φάσματος του αυτισμού, μικροβίωμα εντέρου διατροφικές προσεγγίσεις, GFCF δίαιτα

Abstract