

Panhellenic Conference of Educational Sciences

Vol 8 (2018)

8ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΑΘΗΝΩΝ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ



Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και
Θρησκευμάτων

8ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΣΤΗΝ
ΕΛΛΑΔΑ
Ιδεολογικές – Πολιτικές – Ψυχολογικές – Παιδαγωγικές
Προϋποθέσεις Εκπαίδευσης Χαρισματικών Ατόμων

Σε Συνεργασία με την Ένωση Ελλήνων Φυσικών και την
Ελληνική Μαθηματική Εταιρεία
ΞΕΝΟΔΟΧΕΙΟ DIVANICARAVEL
14-17 Ιουνίου 2018

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΙΠΛΑ ΙΔΙΑΙΤΕΡΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

Κυριακή Τζανοπούλου

doi: [10.12681/edusc.2801](https://doi.org/10.12681/edusc.2801)

To cite this article:

Τζανοπούλου Κ. (2020). ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΙΠΛΑ ΙΔΙΑΙΤΕΡΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ. *Panhellenic Conference of Educational Sciences*, 8, 1088–1107. <https://doi.org/10.12681/edusc.2801>

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΙΠΛΑ ΙΔΙΑΙΤΕΡΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

Τζανοπούλου Κυριακή
Σύμβουλος Επαγγελματικής Σταδιοδρομίας
ktzanopoulou@hotmail.com

Περίληψη

Τα χαρισματικά παιδιά, δεν αποτελούν ομοιογενή πληθυσμιακή ομάδα, αλλά χαρακτηρίζονται από ετερογένεια. Οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τους, είναι αδιαμφισβήτητες και καθορίζονται από τα ειδικά ταλέντα τους και τον ιδιαίτερο τρόπο σκέψης τους. Στον ετερογενή πληθυσμό τους, συμπεριλαμβάνεται μια ομάδα διπλά ιδιαίτερων παιδιών. Η διπλή ετερογένεια συνίσταται στην ταυτόχρονη συνύπαρξη χαρισματικότητας και ακαδημαϊκών δυσκολιών. Αυτοί οι διπλά αποκλίνοντες από το μέσο όρο μαθητές, κινδυνεύουν να μην αναγνωριστούν, και να στερηθούν την ειδική στήριξη που δικαιούνται. Συχνά δε, εκδηλώνουν προβληματικές συμπεριφορές, που απορρέουν από την πρόωρη γνωστική ανάπτυξή τους, από λανθασμένους χειρισμούς του περιβάλλοντός τους και από την έλλειψη έγκαιρης και σφαιρικής διάγνωσης. Η έγκυρη και έγκαιρη εκπαιδευτική και συμβουλευτική παρέμβαση είναι καθοριστικής σημασίας για την εξέλιξη των μαθητών αυτών, οι οποίοι μπορούν να επωφεληθούν από πλήθος εξατομικευμένων προγραμμάτων, τα οποία ενισχύουν τις ικανότητές τους και τους μαθαίνουν να διαχειρίζονται τις αδυναμίες τους.

Λέξεις- Κλειδιά: Χαρισματικότητα; Διπλή Ιδιαιτερότητα; Συναισθηματική Ανάπτυξη; Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά; Τρόποι παρέμβασης

Abstract

Gifted children are not an homogeneous population but are characterized by heterogeneity. Their special educational needs are indisputable and determined by their special talents and their particular way of thinking. In their heterogeneous population, a group of both -gifted and learning disabled children is included. Dual heterogeneity consists of the simultaneous coexistence of charisma and academic difficulties. These pupils are at risk of not being recognized and deprived of the specific support they are entitled to. Often, they show up problematic behaviors, stemming from their early cognitive development, mismanagement of their social environment, and lack of timely and comprehensive diagnosis. A valid and timely educational and counseling intervention is crucial to the development of these students, who can benefit from a multitude of personalized programs that enhance their skills and learn them to manage their weaknesses.

Keywords: Giftedness; Twice exceptionality; Emotional Development; Special features; Way of intervention

Εισαγωγή

Ο όρος **Ανάπτυξη**, είναι μια γενική ψυχολογική έννοια, που αναφέρεται σε συστηματικές αλλαγές των ανθρώπινων όντων από τη στιγμή της σύλληψής τους, έως το θάνατό τους. Έχει πολλές πτυχές, διαφορετικούς ρυθμούς, συγκεκριμένη σειρά και συντελείται βαθμιαία. Σύμφωνα με τον Erikson, ο τρόπος με τον οποίο ένα άτομο διανύει τα αναπτυξιακά του στάδια, επηρεάζει την αυτο-εικόνα του.

Η έννοια του εαυτού (Αυτοαντίληψη – Αντίληψη του Εγώ – Αυτό-εικόνα), είναι μια γνωστική δομή, δηλαδή μια πεποίθηση για το ποιοι είμαστε και δεν είναι σταθερή (Woolfolk, 2005). Έχει να κάνει με τη σιγουριά που αισθανόμαστε χάρη στις επιτυχίες μας, όπως και με την εμπιστοσύνη ότι μπορούμε να αποκτήσουμε νέες ικανότητες και να πετύχουμε στόχους (Πιντέρης 2006).

Η Αυτοεκτίμηση είναι μια συναισθηματική αντίδραση. Είναι μια γνώμη για το ποιοι είμαστε. Μια αξιολόγηση του εαυτού μας (Woolfolk, 2005). Σύμφωνα με τον Bandura, η «*αίσθηση της αξιοσύνης*» καθοδηγεί τον τρόπο με τον οποίο ένα άτομο λειτουργεί, εντείνει τις προσπάθειές του και συμπεριφέρεται, προκειμένου να επιτύχει το στόχο του (Ρίζος, 2011).

Με τον όρο **Συναισθήματα** εννοούμε ψυχικές διεγέρσεις. Έχουν βιολογική βάση και συσχετίζονται με τις ερμηνείες που κάνουμε. Οι ερμηνείες αυτές σύμφωνα με τον Πιντέρη (2006), καθορίζονται α) από την Αυτοθεώρησή μας (Αυτοπεποίθηση και Αυτοεκτίμηση), β) από το πώς αντιλαμβανόμαστε το Περιβάλλον μας (δηλ. από το πώς βλέπουμε τον κόσμο γύρω μας) και γ) από τις Προσδοκίες μας από τον εαυτό μας και τη ζωή (δηλ. από το πώς πιστεύουμε ότι θα έπρεπε να είμαστε εμείς και πώς το περιβάλλον μας). Αποτελούν δε, έμμεσα ή άμεσα κίνητρα της συμπεριφοράς μας (Παπαγιαννάκη, Πέτσιου & Τζανοπούλου, 2016).

Η σωματική, γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού διανύει στάδια που έχουν γίνει αντικείμενο διερεύνησης πολλών αναπτυξιακών μοντέλων (Ιγνατίου-Καραμανώλη, χ.χ.). Το εύλογο ενδιαφέρον για τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των χαρισματικών παιδιών αναπτύχθηκε από την αρχαιότητα, για να εξελιχθεί ερευνητικά κυρίως τη δεκαετία του 1950 (Ρίζος, 2011).

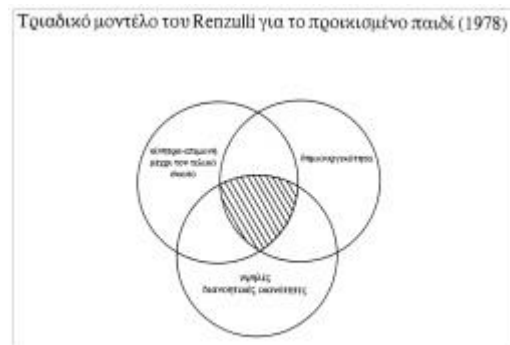
Μέρος 1ο. Ανάπτυξη χαρισματικών παιδιών

1.1.Ορισμός χαρισματικότητας

Ο πλέον λειτουργικός και αποδεκτός σήμερα ορισμός της χαρισματικότητας, διατυπώθηκε από τον J. Renzulli, με το μοντέλο των τριών Τεμνόμενων Δακτυλίων (Γιαννάκου-Κίτσου, 1998* Ρίζος, 2011).

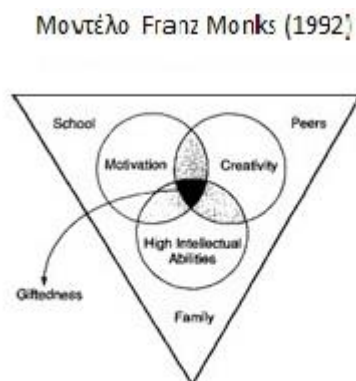
Ο J. Renzulli, αναγνωρίζει τη χαρισματικότητα ως απόρροια αλληλεπίδρασης τριών βασικών ομάδων ανθρώπινων χαρακτηριστικών. Άνω του μέσου όρου α) διανοητική ικανότητα, β) επιμονή και αφοσίωση στο στόχο και γ) δημιουργικότητα. Χαρισματικά και ταλαντούχα, θεωρεί τα παιδιά που κατέχουν και εφαρμόζουν αυτά τα χαρακτηριστικά σε οποιονδήποτε δυνητικά αξιόλογο τομέα της ανθρώπινης επίδοσης (Matthias, 2006* Θεοδωρίδου, 2006* Λόξα, 2004* Ρίζος, 2011).

Σχήμα 1



Ο Franz Monks, συμπληρώνει αργότερα το μοντέλο του Renzulli, προσθέτοντας το στοιχείο του κοινωνικού και πολιτιστικού περιβάλλοντος. Συμπεριλαμβάνει την οικογένεια, το σχολείο και τους όμοιους – συνομηλίκους, ως καθοριστικούς παράγοντες για την ομαλή εξέλιξη των ατομικών χαρακτηριστικών της χαρισματικότητας (Θεοδωρίδου, 2006• Ρίζος, 2011).

Σχήμα 2



1.2. Χαρακτηριστικά γνωρίσματα χαρισματικών παιδιών

Μερικά από τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα και τις «εν δυνάμει» δυσκολίες των χαρισματικών παιδιών, αναφέρονται από τον Ρίζο:

Πίνακας 1

Χαρακτηριστικά γνωρίσματα Χαρασματικών παιδιών και πιθανά Προβλήματα - Αντιδράσεις	
ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ	ΠΙΘΑΝΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ-ΑΝΤΙΔΡΑΣΕΙΣ
Αποκτούν και διατηρούν πληροφορίες εύκολα και γρήγορα.	Βαρύνονται, απογοητεύονται και ανυπομονούν με τους άλλους, απεχθάνονται τη ρουτίνα.
Εκφράζουν έντονη περιέργεια και εμμονή στη λεπτομέρεια.	Εκφράζουν προκλητικές, ενοχλητικές ερωτήσεις και εμμονή σε ό,τι τα ενδιαφέρει.
Διαθέτουν ισχυρά εγγενή κίνητρα.	Επιθεκνύουν ισχυρογνωμοσύνη και αντιστέκονται στην καθοδήγηση.
Διασκεδάζουν με την επίλυση δύσκολων προβλημάτων, ενώ διαθέτουν μεγάλη ικανότητα αφαιρετικής, συνθετικής και παραγωγικής σκέψης.	Αντιστέκονται σε στερεοτυπικές πρακτικές και προβλέπουν διαδοικασίες.
Επιδιώκουν κατανόηση της σχέσης αιτίας-αποτελέσματος.	Δεν απεσκόνται σε ασαφείς και απλές απαντήσεις και επιχειρούν να ερμηνεύσουν και τα πιο ανεξήγητα φαινόμενα.
Εκτιμούν και επιδιώκουν την αλήθεια, την ισότητα και τη δικαιοσύνη. Τείνουν προς τον αλτρουισμό και τον ιδεαλισμό.	Εκφράζουν έντονες ανθρωπιστικές ανησυχίες και συχνά επιδιώκουν μη πραγματοποιήσιμες, ιδεατές μεταρρυθμίσεις, με συνέπεια να νιώθουν θλίψη, απογοήτευση και οργή.
Επιδιώκουν να οργανώνουν και να συντονίζουν τα πράγματα και τους ανθρώπους.	Επινοούν περίπλοκους κανόνες και διαγράφουν ένα ηγετικό προφίλ, που συχνά εκλαμβάνεται ως αλαζονεία και αυταρχικότητα.
Διαθέτουν ευρύ, πλούσιο λεξιλόγιο και μεγάλη ικανότητα χειρισμού του λόγου.	Εκφράζουν κυριαρχικές τάσεις στις συζητήσεις και χαρακτηριστική διάθεση, βαριούνται το σχολείο και την παρέα των συνομήλικων.
Θέτουν μακρόπνοους στόχους και αξιώνουν πολύ υψηλές προδοκίες από τον εαυτό τους και τους άλλους. Εκδηλώνουν τάσεις τελαομανίας και κριτικής διάθεσης για τους άλλους.	Προβαίνουν σε έντονη αυτοκριτική, πολλές φορές αισθάνονται ανεπάρκεια και παρατούνται από προσπάθειες λόγω του φόβου της αποτυχίας. Εκδηλώνουν χαμηλή ανεκτικότητα και ανυπομονησία προς τους άλλους.
Επιδεικνύουν μεγάλα αποθέματα δημιουργικής και ερευνητικής σκέψης, εκφράζουν ασυνήθιστες, «παράξενες» ιδέες και απεσκόνται σε πρωτότυπους τρόπους μελέτης.	Σε πολλές των περιπτώσεων αντιμετωπίζονται σκεπτικώς από το περιβάλλον και πιθανόν να θεωρηθούν εκκεντρικά ή ακόμη και απροσάρμοστα.
Παρουσιάζουν μεγάλη εστίαση προσοχής σε θέματα του άμεσου ενδιαφέροντος τους για μεγάλα χρονικά διαστήματα.	Παραμελούν καθήκοντα και ανθρώπους κατά την ασχολία τους με ένα θέμα, ενώ εμφανίζουν εκνευρισμό και πεσματική στάση, όταν παρουσιάζονται εμπόδια, έλλειψη προόδου ή απρόσμενες διακοπές.
Διαθέτουν ευαισθησία, ενσυναίσθηση και συναπθηματική ένταση και βάθος.	Γίνονται ασυνήθιστα εύλωτα στην κριτική των άλλων, ενώ συχνά αντιμετωπίζονται ως ανώριμα, βιώνοντας τον κυνισμό και την απόρριψη των συνομήλικων.
Επιδεικνύουν μεγάλη ενεργητικότητα και συνεχή επαγρύπνηση.	Απογοητεύονται από την αδράνεια και την έλλειψη προκλήσεων, ενώ συχνά στερούνται ξεκούρασης και ύπνου.
Προτιμούν την εξατομικευμένη, ανεξάρτητη εργασία.	Χαρακτηρίζονται αλαζονικά και υπεροπτικά από το περιβάλλον, που λειτουργεί απορριπτικά προς αυτά.
Διαθέτουν ευρύ, πολυεπίπεδο και ενίοτε αταίριαστο πεδίο ενδιαφερόντων.	Πολυδιασπώνται και σε πολλές των περιπτώσεων αποδιοργανώνονται ή αγχώνονται λόγω της έλλειψης χρόνου και της ποικιλίας των θεμάτων, που ασχολούνται.
Επιδεικνύουν αισθήματα ελευθερίας, ανεξαρτησίας και ανταποδοτικότητας.	Δύσκολα συμμορφώνονται και συμβιβάζονται με προκαθορισμένους ρόλους και «κανονικές» μορφές συμπεριφοράς, ενώ οδηγούνται σε επαναστατικές ιδέες και μορφές συμπεριφοράς, που συχνά επιφέρουν κυρώσεις και κοινωνική αποστροφή.
Διαθέτουν δυνατό «εγώ» και έντονο το συναίσθημα της «δωροετικότητας».	Βιώνουν τη μοναξιά, την αποξένωση και τον κοινωνικό αποκλεισμό, καθώς σε πολλές των περιπτώσεων το «δωροετικό» εκλαμβάνεται ως επιήνιο και αποβλητέο από το άμεσο περιβάλλον.
ΠΗΓΗ: Ρίζος Γ.-Η περίπτωση των χαρακτηριστικών παιδιών-Απόψεις των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε θέματα αναγνώρισης και διαχείρισης της διαφορετικότητας των παιδιών αυτών σελ. 80	

1.3. Κίνδυνοι κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης χαρισματικών παιδιών

Η μη αναγνώριση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των χαρισματικών παιδιών, εγκυμονεί κοινωνικο-συναισθηματικούς κινδύνους καθώς τα φέρνει αντιμέτωπα με αυξημένες δυσκολίες και εκδηλώσεις προβληματικών αντιδράσεων. Όσο δεν αναγνωρίζονται οι ιδιαίτερες ανάγκες τους, επιβαρύνονται με άγχος και ανασφάλεια, κλείνονται στον εαυτό τους, και δεν προσαρμόζονται καλά στο περιβάλλον τους (Γιαννάκου-Κίτσου, 1998^{*} Ρίζος, 2011).

Οι συνήθεις κίνδυνοι που μπορεί να διαταράξουν την ομαλή συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των χαρισματικών παιδιών, καταγράφονται από τους ερευνητές, ως εξής: α) Ύπαρξη «διπλής ιδιαιτερότητας» (twice exceptionality), β) Θέματα, δυσυγχρονισμού και γ) Συνήθεις ψυχολογικές πτυχές και εκφάνσεις, όπως τελειομανία ή υπο-επίδοση στο σχολείο (Ρίζος, 2011).

Οι προαναφερόμενοι κίνδυνοι, συνήθως αλληλοεμπλέκονται και δεν εμφανίζονται μεμονωμένα σε ένα παιδί.

1.3.1. Διπλή Ιδιαιτερότητα

Γύρω στα τέλη της δεκαετίας του '80 και καθ' όλη τη διάρκεια της δεκαετίας του '90, άρχισε να δίνεται ιδιαίτερη προσοχή σε μια ξεχωριστή κατηγορία μαθητών, που παράλληλα με τη χαρισματικότητα, μπορεί να ανήκουν στο αυτιστικό φάσμα¹, να παρουσιάζουν προβλήματα στο λόγο, δυσκολία συγχρονισμού κινήσεων, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες², διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας ΔΕΠΥ³ (AD/HD) (Λόξα, 2004:50), ελλείμματα στην οπτική επεξεργασία, διαταραχή ακουστικής επεξεργασίας, χωρικό αποπροσανατολισμό κ.ά. (Ζήκα, χ.χ.).

Αυτή η ιδιαιτέρως ενδιαφέρουσα κατηγορία μαθητών, με εξαιρετική και άνω της αναμενόμενης για τη χρονολογική της ηλικία νοητική ικανότητα, παρουσιάζει σημαντική ανομοιογένεια επίδοσης στις διαφορετικές ακαδημαϊκές περιοχές. Οι δε προκλήσεις που αντιμετωπίζει τόσο μέσα στη σχολική τάξη όσο και στην καθημερινή ζωή, είναι πολλαπλές (Σαρίδου & Παπαδοπούλου, 2010^{*} Ρίζος, 2011).

¹ Ο Αυτισμός, ή αλλιώς Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή(ΔΑΦ), είναι μια νευροαναπτυξιακή διαταραχή που επηρεάζει τον τρόπο που ένα άτομο αντιλαμβάνεται τους άλλους και τον κόσμο γύρω του. Άρα επηρεάζει τον τρόπο που το άτομο επικοινωνεί και σχετίζεται με τους άλλους, επισύροντας δυσκολίες στην Κοινωνικότητα, και στην Επικοινωνία. Οδηγεί σε Ακαμπτο τρόπο σκέψης, ενώ σχετίζεται και με Αισθητηριακές ευαισθησίες ("Αυτισμός ή ΔΑΦ. Τι είναι;", 2016).

² Οι Δυσκολίες Μάθησης αφορούν ένα ευρύ φάσμα προβλημάτων που επηρεάζουν κυρίως συγκεκριμένους τομείς της σχολικής μάθησης (όπως ακουστική κατανόηση, ανάγνωση, ομιλία, γραφή και ορθογραφία), αλλά και της καθημερινής ζωής των παιδιών. Υπάρχει μεγάλη ποικιλία μαθησιακών και συναισθηματικών δυσκολιών που χαρακτηρίζουν αυτή την κατάσταση, η οποία έχει πολλές όψεις αλλά και κληρονομική βάση τις περισσότερες φορές (Πολυχρόνη, 2011).

³ Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ), είναι μια από τις συχνότερες νευροβιολογικές διαταραχές. Τα πυρηνικά συμπτώματα της ΔΕΠΥ, είναι η **διάσπαση προσοχής**, η **παρορμητικότητα** και η **υπερκινητικότητα** και προκαλούν προβλήματα συμπεριφοράς, κοινωνικής προσαρμογής ή σχολικής απόδοσης ("Τι είναι η ΔΕΠΥ;", χ.χ.).

Στη διεθνή βιβλιογραφία, οι διπλά ιδιαίτεροι μαθητές αναφέρονται ως **2E** (Twice/Double Exceptional) ή **GLD, GT/LD** (Gifted-Learning Disabled) και μπορούν να χωριστούν σε τρεις ομάδες: α) Σε μαθητές στους οποίους έχει εντοπιστεί η χαρισματικότητα αλλά όχι η μαθησιακή δυσκολία: Αυτοί βρίσκονται αντιμέτωποι με τις αυξημένες απαιτήσεις εκπαιδευτικών και γονέων, την ώρα που οι ίδιοι είναι ανοργάνωτοι και οι εργασίες τους ατημέλητες. Το χάσμα αυξάνει καθώς μεγαλώνουν, δεν έχουν κίνητρα και θεωρείται ότι τεμπελιάζουν. β) Σε μαθητές στους οποίους δεν έχει εντοπιστεί ούτε η χαρισματικότητα ούτε η μαθησιακή δυσκολία: Εμφανίζουν αλληλοεπικάλυψη των δυνατοτήτων και των αδυναμιών τους και παρουσιάζουν το προφίλ ενός μέσου μαθητή. Βρίσκονται σε δεινή εκπαιδευτική θέση, καθώς αποκλείονται από κατάλληλα εξατομικευμένα προγράμματα και αγωνίζονται χωρίς καμία στήριξη και γ) Σε μαθητές στους οποίους έχει εντοπιστεί η μαθησιακή δυσκολία αλλά όχι η χαρισματικότητα: Αποτελούν ομάδα υψηλού κινδύνου λόγω του υπονοούμενου μηνύματος, ότι έχουν κάτι το οποίο θα πρέπει να διορθωθεί, ενώ τα προγράμματα στα οποία εντάσσονται (συνήθως σε Τμήματα Ένταξης), επικεντρώνονται μονόπλευρα στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν (Λόξα, 2004· Σαρίδου & Παπαδοπούλου, 2010).

1.3.2. Δυσυγchronισμός

Η χαρισματικότητα και κατ' επέκταση και η διπλή ιδιαιτερότητα, σχετίζονται με την κατάσταση της ασυγchronίας – δυσυγchronισμού (Σαρίδου & Παπαδοπούλου, 2010), που υποδεικνύει την αναπτυξιακή ασυμβατότητα νοητικών, κινητικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ικανοτήτων. Η αντιληπτική ικανότητα και η συναισθηματική ωριμότητα των χαρισματικών παιδιών, δεν συμβαδίζουν (Γιαννάκου-Κίτσου, 1998), με αποτέλεσμα να αισθάνονται δυσφορία. Η κατάσταση αυτή δεν συνιστά παθολογία, αλλά αναδεικνύει την ετεροβαρή ανάπτυξη του παιδιού, τόσο σε σχέση με τον ίδιο του τον εαυτό όσο και με το οικογενειακό και σχολικό του περιβάλλον (Ρίζος, 2011).

1.3.3. Συνήθειες Ψυχολογικές πτυχές (Τελειομανία και Υποεπίδοση)

Η τελειομανία εκφράζεται με τη συνεχή προσπάθεια των παιδιών να αποφύγουν τα λάθη και τη μετριότητα, θέτοντας εξαιρετικά υψηλούς στόχους απόδοσης για τον εαυτό τους. Εστιάζουν σ' αυτό που «θα έπρεπε να είναι», νιώθοντας δυστυχημένα με αυτό «που είναι». Ως εκ τούτου, ασκούν συνεχή αρνητική αυτοκριτική και αυτοαξιολόγηση, ενώ ανησυχούν υπερβολικά για τις κρίσεις των άλλων (Μουστάκα, 2017). Διακατέχονται από συναισθήματα αποθάρρυνσης, μελαγχολίας, ακόμη και κατάθλιψης (Ρίζος, 2011). Αυτό το γνώρισμα, οδηγεί μερικούς από τους χαρισματικούς μαθητές στο να χρονοτριβούν και να παραιτούνται από την ολοκλήρωση των εργασιών τους, βασισμένοι στην πεποίθηση, πως δεν είναι αρκετά καλοί (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2013).

Οι χαρισματικοί μαθητές που υπο-επιδίδουν, δεν πιστεύουν πως μπορούν να είναι νικητές, εστιάζουν στην αποτυχία και παραιτούνται (Rimm, 2008). Τα αίτια δεν έχουν οργανική προέλευση, και η διάρκεια της υπο-επίδοσης μπορεί να είναι περιστασιακή ή χρόνια. Το πιο επίμονο και συχνό χαρακτηριστικό τους, είναι η χαμηλή αυτοεκτίμηση που συνοδεύεται από μια αίσθηση χαμηλού προσωπικού ελέγχου στη ζωή τους (Ρίζος, 2011).

Μέρος 2ο. Διπλά Ιδιαίτερα παιδιά

2.1. Χαρακτηριστικά γνωρίσματα διπλά ιδιαίτερων παιδιών

Πολλά από τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των διπλά ιδιαίτερων παιδιών, ταυτίζονται με αυτά των χαρισματικών. Μπορεί κανείς να τα περιγράψει ως «ανορθόδοξους-αποκλίνοντες διανοητές» (divergent thinkers), που βλέπουν τον κόσμο μέσα από ένα «ζευγάρι διορθωτικών φακών», ή μέσα από ένα «ηλεκτρονικό μικροσκόπιο». Βλέπουν δηλαδή πράγματα, που οι άλλοι ούτε καν τα φαντάζονται. Τις σκέψεις και τις εμπειρίες τους, τις βιώνουν σπουδαιότερες από τα πραγματικά γεγονότα και πολλές φορές νιώθουν ότι διαφέρουν από τους συνομηλίκους τους, χωρίς να καταλαβαίνουν το γιατί (Γιαννάκου-Κίτσου, 1998). Οι απαντήσεις και ο τρόπος σκέψης τους διακρίνεται από ατέλειωτες αποχρώσεις του «γκρι». Ένα γεγονός, δεν είναι ποτέ απλώς αληθινό ή λανθασμένο, λογικό ή παράλογο, άδικο ή σωστό, «άσπρο» ή «μαύρο». Διακρίνουν διάφορα νοήματα και υποβόσκουσες λεπτομέρειες και προσλαμβάνουν διάφορα και κάποιες φορές αντιθετικά μηνύματα, που τους προκαλούν σύγχυση ή και ενόχληση. Συνεπώς, ο ακριβής προσδιορισμός, και η ευκρίνεια δεδομένων και καταστάσεων, είναι απαραίτητες προϋποθέσεις για να καθορίσουν και να ξεδιαλύνουν σχέσεις και αποφάσεις. Έχουν έντονη την ανάγκη να κατανοήσουν τον κόσμο των άλλων, όπως επίσης να χτίσουν και να νοηματοδοτήσουν το δικό τους κόσμο. Ο προβληματισμός τους πάνω σε ζητήματα ηθικής, θρησκείας, ανθρωπισμού και κοινωνικής υπευθυνότητας εμφανίζεται σε μικρότερη ηλικία και με μεγαλύτερη ένταση από τους συνομηλίκους (Ρίζος, 2011). Αφοσιώνονται σε ότι τους ενδιαφέρει και είναι επίμονοι. Τους αρέσει να προκαλούν τόσο τον εαυτό τους όσο και τους άλλους και είναι εξαιρετικοί στο να λύνουν προβλήματα με δημιουργικούς τρόπους. Εμφανίζουν ελλειμματική ικανότητα εκτέλεσης εντολών, ακουστικής επεξεργασίας, αποστήθισης, επεξεργασίας λεπτομερειών, οργάνωσης και διαχείρισης χρόνου, ενώ είναι πάρα πολύ καλοί στην λεκτική και στην αφηρημένη κατανόηση. Συχνά αισθάνονται μοναξιά, καθώς δεν συγχρονίζονται με τον κοινωνικό περίγυρο και είναι μάλλον αφελείς, κοινωνικά αδέξιοι, και συχνά φοβισμένοι. Δεν τους είναι εύκολο να εκφράζονται λεκτικά, παρόλο που διαθέτουν ανώτερο λεξιλόγιο ενώ συχνά δεν κατανοούνται ή παρεξηγούνται (Bracamonte, 2010· Hayes, 2016). Καταλήγουν να αποκρύπτουν ή να απαρνούνται τη διαφορετικότητά τους, με συνέπεια την αντιπαραγωγική διάθεση, την κοινωνική απομόνωση ή απόσυρση, τη δειλία, συναισθήματα απόγνωσης και μοναξιάς, και χτίζουν χαμηλή αυτοεκτίμηση (Ρίζος, 2011).

2.2. Συναισθηματική ανάπτυξη διπλά ιδιαίτερων παιδιών

Οι συναισθηματικές δυσκολίες των διπλά ιδιαίτερων παιδιών, εκπορεύονται σε σημαντικό βαθμό και από τις ειδικού τύπου δυσκολίες τους. **Συναισθήματα** όπως θυμός, άγχος, απογοήτευση, κόπωση και θλίψη, εξατομικεύονται και επηρεάζουν τις ζωές των παιδιών αυτών και κατ' επέκταση και των οικογενειών τους. **Βιώνουν** απογοήτευση, ματαίωση, ευαισθησία στην κριτική, παραίτηση, και ανησυχία, ενώ δυσκολεύονται να ηρεμήσουν (Παπαναστασίου, χ.χ.). Τα παιδιά αυτά είναι πολύ ευαίσθητα συναισθηματικά και νιώθουν βαθύτερα τα συναισθήματα ή τα παθήματα των άλλων (Γιαννάκου-Κίτσου, 1998). Κρατούν μια σκληρή στάση αυτοκριτικής και διακατέχονται από «εσωτερική ένταση», που ονομάστηκε «συναισθηματική χαρισματικότητα» από τον Piechowski (2003). Αυτή η συναισθηματική διαφορετικότητα, έχει ως αντίκτυπο κάποιες δυσκολίες εξωτερικής προσαρμογής. Για

παράδειγμα δυσκολεύονται να συμβιβαστούν με κοινωνικές προσδοκίες και πολιτισμικές νόρμες, ενώ συχνά ανακύπτουν προβλήματα με τους συνομήλικους και προτιμούν τη συναναστροφή ατόμων μεγαλύτερης ηλικίας (Ρίζος, 2011).

Μερικά από τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των διπλά ιδιαίτερων παιδιών καταγράφονται από την Hayes:

Πίνακας 2

Ψυχολογικές εκφάνσεις Διπλά Ιδιαίτερων παιδιών
Έχουν ενσυναίσθηση (εμπαθητική κατανόηση)
Συγκινούνται και συγκλονίζονται από τα συναισθήματα και τη συναισθηματική ένταση των άλλων
Συνδέονται βαθιά με αυτούς που αγαπούν
Είναι πολύ πιο ώριμα από την ηλικία τους
Η συναισθηματική τους ανάπτυξη είναι ασύγχρονη
Είναι πολύ ευαίσθητα - Τραυματίζονται εύκολα συναισθηματικά
Μπορεί να έχουν υπαρξιακή θλίψη
Είναι τελειομανή
Συχνά έχουν ψυχαναγκασμούς και εμμονές
Είναι παρορμητικά
Έχουν θέματα με άγχος και φοβίες
Έχουν μη ρεαλιστικές προσδοκίες από το εαυτό τους
Έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση. Πιστεύουν πως ξεγελούν τον άλλο όταν δίνουν καλή εντύπωση. Αισθάνονται πως έχουν προσποιηθεί.
Είναι άκαμπτοι ως προς την τήρηση κανόνων, τη δικαιοσύνη και την αμεροληψία
Μοιάζουν αλαζόνες
Βαριούνται, απογοητεύονται και δυσχαιρένονται πολύ από παραδοσιακούς ρυθμούς μάθησης και αντίστοιχες πρακτικές
"Διαλύονται" κάτω από πίεση
Δυσκολεύονται να κατανοήσουν τη μη λεκτική επικοινωνία των άλλων
ΠΗΓΗ: Hayes, M. - Characteristics of Twice Exceptional (2e) Children

Ο Dabrowski μίλησε για τις υπερδιεγέρσεις και για το πώς τα χαρισματικά παιδιά έχουν ιδιαίτερη ευαισθησία σε ποικίλες περιοχές (Ψυχοκινητική, Αισθησιακή, Φαντασιακή, Διανοητική, Συναισθηματική). Η Υπερδιέγερση, είναι μια απόκριση στο ερέθισμα διαφορετική από το αναμενόμενο. Αυτό σημαίνει πολύ πιο έντονη αντίδραση και για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα από το συνηθισμένο, με αφορμή ένα ερέθισμα που μπορεί να είναι πολύ μικρό. Εμπλέκει όχι μόνο ψυχολογικούς παράγοντες αλλά μια υπερευαισθησία του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος (Tolan, 1999). Οι έρευνες γύρω από τη σχέση μεταξύ υπερδιεγέρσεων και χαρισματικότητας, εμφανίζουν θετική συσχέτιση. Οι υπερδιεγέρσεις, εμφανίζονται με ιδιαίτερη ένταση και πολυπλοκότητα από πολύ νωρίς στο χαρισματικό παιδί και δεν αποτελούν συναισθηματική ανωριμότητα.

Πίνακας 3

Τυπολογική απεικόνιση και εκφράσεις της συναισθηματικής υπερδιέγερσης	
ΤΥΠΟΣ	ΕΚΦΡΑΣΕΙΣ
Συναισθημα	θετικά συναισθήματα, αρνητικά συναισθήματα, ακραίες και πολύπλοκες συγκινησιακές καταστάσεις, αναγνώριση και ταύτιση με τα συναισθήματα των άλλων, γέλιο και κλάμα, χαρά και λύπη ταυτόχρονα
Σώμα	«τενωμένο» στομάχι, «λυμένο» γόνατα, κοκκίνισμα, φούσκωμα, έξωση
Αναστολή	δακρύα, ντροπή, ματαίωση, ευχή
Μνήμη	ικανότητα ανάσυρσης πληροφοριών και ακένωση με καταπιεστικό τρόπο και ρυθμό
Φόβος	ανησυχία για το θάνατο, απώγηση, άγχος, μελαγχολία, καταθλιπτική τάση
Σχέσεις	ισχυροί συναισθηματικοί δεσμοί και τάση προσκόλλησης, ενδιαφέρον και ευαισθησία για τους άλλους, προσκολλησεις σε ζώα, μοναξιά, δυσκολία προσαρμογής σε νέες συνθήκες
Εαυτός	υπερβολική αυτό-αξιολόγηση και σκληρή αυτο-κριτική, συναισθήματα αντεπίστασης και κατωτερότητας

ΠΗΓΗ: Ρίζος Σ. Η περιποίηση των χαρακτηριστικών παιδιών-Απόψεις των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε θέματα αναγνώρισης και διαχείρισης της διαφορετικότητας των παιδιών αυτών

Η συναισθηματική υπερδιέγερση, μπορεί να εκδηλωθεί με φοβίες, φόβους, εμμονές, αμηχανία, συστολή, ντροπαλότητα, ανησυχία για το θάνατο, ανησυχία για τους άλλους, κατάθλιψη και συναισθήματα μοναξιάς (Hayes, 2016). Το παιδί, είναι πιθανόν να ερμηνεύσει τη συναισθηματική του ένταση υπό το πρίσμα της απόκλισης και να καταλήξει πως κάτι δεν πάει καλά με τον εαυτό του. Αν η στάση των σημαντικών «άλλων» δεν είναι ενσυναισθητική και υποστηρικτική, μπορεί να οδηγηθεί από πολύ μικρή ηλικία στην απελπισία, στην απόγνωση, αλλά και στον κυνισμό. Είναι σημαντικό να κατανοήσει ότι, οι όποιες συναισθηματικές του εντάσεις, είναι φυσιολογικές και όχι συναισθηματικές ανισορροπίες. Είναι ευαίσθησιες και όχι αδυναμίες (Ρίζος, 2011).

Τα παιδιά, για να διαχειριστούν τα ισχυρά και απειλητικά τους συναισθήματα όπως άγχος, υπερβολική θλίψη ή άλλες αποδιοργανωτικές συναισθηματικές εμπειρίες, αλλά και για να διατηρήσουν την αυτοεκτίμησή τους, αναπτύσσουν μηχανισμούς άμυνας (Παπαδόπουλος, 2018). Οι μηχανισμοί άμυνας, είναι προστατευτικά (αμυντικά) τεχνάσματα του Εγώ, που έχουν σκοπό να μειώσουν την ψυχική ένταση και να διατηρήσουν την ψυχική ισορροπία (Σπετσιώτου, 2010). Τα αμυντικά πρότυπα συγκεντρώνονται γύρω από την εξάρτηση, την κυριαρχία, ή γύρω από ένα συνδυασμό τους (Rimm, 2008).

Μέρος 3ο. Διάγνωση και Παρέμβαση

3.1. Η σημασία της διάγνωσης

Η διπλή διαφοροποίηση από τον «μέσο όρο», των παιδιών εκείνων που ταυτόχρονα με τη χαρισματικότητα, έχουν και μαθησιακές δυσκολίες, τα οδηγεί στο να νιώθουν σαν να αποτελούν μέρος δύο διαφορετικών κόσμων. Η συνεχής πάλη μεταξύ νοητικών

ικανοτήτων και ακαδημαϊκών δυσκολιών, τα οδηγεί στην ανάπτυξη αρνητικών αυτοαντιλήψεων μετά την έναρξη φοίτησής τους στο σχολείο (Σαρίδου & Παπαδοπούλου, 2010). Συνεπώς, η ανάγκη έγκαιρου εντοπισμού τους είναι επιτακτική και χρειάζεται να προσπεράσει τις μετρήσεις, προκειμένου να μη βρεθούν αντιμέτωπα με ένα εκπαιδευτικό σύστημα σχεδιασμένο και προσαρμοσμένο στις ανάγκες του μέσου όρου των μαθητών και να αναπτύξουν πιθανά διανοητικούς και συναισθηματικούς συμβιβασμούς (Ρίζος, 2011· Σαρίδου & Παπαδοπούλου, 2010).

3.2.Εμπόδια διάγνωσης

Ο ετερογενής πληθυσμός των διπλά ιδιαίτερων παιδιών είναι μια ιδιαίτερη περίπτωση με ελλιπή αναγνώριση, εξαιτίας α) των πολλαπλών πιθανών συνδυασμών χαρισματικότητας και ιδιαιτερότητας, β) της αλληλοεπικάλυψης ικανοτήτων και αδυναμιών και γ) του γεγονότος ότι οι φορείς της εκπαίδευσης δεν μπορούν εύκολα να αποδεχθούν την ταυτόχρονη συνύπαρξη χαρισματικότητας και ιδιαιτερότητας. Οι παιδαγωγοί, συνήθως επισημαίνουν και προτάσσουν τις δυσκολίες του παιδιού, αγνοώντας παντελώς τη χαρισματικότητα, καθώς δεν είναι σε θέση να την αναγνωρίσουν, σε αντίθεση με τις μαθησιακές δυσκολίες (Ρίζος, 2011).

Το αποτέλεσμα είναι, τα παιδιά που δεν έχουν διαγνωστεί, κατά τη διάρκεια της σχολικής τους ζωής να βιώνουν έναν πραγματικό εφιάλτη. Διακατέχονται από έντονη σύγχυση και ανησυχία. Κυριολεκτικά υποφέρουν, μη μπορώντας να διαχειριστούν την παράλληλη ύπαρξη χαρισματικότητας και μαθησιακών δυσκολιών ώστε να αποδώσουν ανάλογα με τις πραγματικές ικανότητές τους. Η διάγνωση αποτελεί ένα σύνθετο έργο, το οποίο απαιτεί τη συνεργασία διεπιστημονικής ομάδας, ενώ πρόκειται για μια χρονοβόρα και απαιτητική διαδικασία (Πολυχρόνη, 2011:39).

3.3.Έγκαιρη και Έγκυρη ανίχνευση

Τα κριτήρια ερμηνείας της χαρισματικότητας, επηρεάζουν τις διαδικασίες ανίχνευσής της. Τέτοιες είναι σταθμισμένα τεστ, συνεντεύξεις, παρατήρηση, ερωτηματολόγια κ.ά. (Θεοδωρίδου, 2006). Η αξιολόγηση, είναι αναγκαίο να ξεπερνάει τις μετρήσεις, και να λαμβάνει υπόψη της, τις εκτιμήσεις - υποδείξεις των γονέων, των εκπαιδευτικών αλλά και του ίδιου του παιδιού για τον εαυτό του (αυτοαξιολόγηση-αυτοπαρουσίαση) (Σαρίδου-Παπαδοπούλου, 2010· Ρίζος, 2011). Παρά τη διχογνωμία που επικρατεί στο χώρο των ειδικών, σχετικά με την καταλληλότερη ηλικία για αναγνώριση ενός χαρισματικού παιδιού, η πλειονότητα συγκλίνει στο συμπέρασμα ότι ο εντοπισμός είναι σκόπιμο να γίνει όσο το δυνατό νωρίτερα. Η πρόωγη αναγνώριση, αποφορτίζει το παιδί από την ευθύνη των ελλείψεών του και το αναπτρώνει ψυχικά (Ντόβας & Κατσουράνη, 2017). Επιπλέον επιτρέπει τη στήριξή του, ενώ αποτελεί καθοριστικό παράγοντα και κρίσιμη προϋπόθεση για την μετέπειτα εξέλιξή του (Ρίζος, 2011).

3.4. Τρόποι παρέμβασης

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη, τόσο για την ανίχνευση/εντοπισμό, όσο και για την προσαρμογή της διδασκαλίας, στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών με διπλή ιδιαιτερότητα (Σαρίδου & Παπαδοπούλου, 2010), ενώ μια καλή σχέση γονέων και σχολείου, είναι προς το συμφέρον των παιδιών.

Οι υποστηρικτικές δραστηριότητες μπορούν να επιλεγούν και να εξατομικευτούν, μέσα από ποικίλες εναλλακτικές λύσεις, ανάλογα με το παιδί και το προσδοκώμενο αποτέλεσμα:

α) Κατά καιρούς έχουν γίνει προτάσεις για προφορική εξέταση των διπλά ιδιαίτερων μαθητών χωρίς χρονικό περιορισμό και για συνεργατικές δραστηριότητες που να εστιάζουν στις δυνάμεις παρά στις αδυναμίες τους (Johnsen & Kendrick, 2005* Σαρίδου & Παπαδοπούλου, 2010). Η συνήθης εκπαιδευτική παρέμβαση, τους εντάσσει σε Τμήμα Ένταξης, καλύπτοντας μονόπλευρα τις ανάγκες τους, ενώ ένα «διπλά διαφοροποιημένο» αναλυτικό πρόγραμμα θα αντιστάθμιζε τις δυνατότητες και τα μαθησιακά τους ελλείμματα, δίνοντάς τους αυτό που συνήθως τους λείπει: στρατηγικές αντιστάθμισης των δυσκολιών τους (Johnsen & Kendrick, 2005). Να μάθουν δηλαδή να διαχειρίζονται αποτελεσματικά το χρόνο και την πληροφορία, αξιοποιώντας μεταγνωστικές ικανότητες (Ρίζος, 2011). Η ενεργή συμμετοχή τους στην διαδικασία πρόσκτησης της γνώσης και στην επιλογή του περιεχομένου της θεωρείται σημαντική, καθώς τους βοηθάει να αυτορυθμίζονται και να αυτοαξιολογούνται (Σαρίδου-Παπαδοπούλου, 2010).

β) Οι Πολυαισθητηριακές μέθοδοι διδασκαλίας, επιφέρουν θετικά αποτελέσματα στους μαθητές με δυσκολίες μάθησης, γιατί συνδέουν πολλαπλές περιοχές του εγκεφάλου με το γνωστικό αντικείμενο της διδασκαλίας (Μπαστέα, 2014).

γ) Η αξιοποίηση ΤΠΕ (Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας) στην εκπαίδευση και στην ψυχαγωγία παιδιών με ειδικές ανάγκες είναι αναγνωρισμένη. Προσφέρει ένα προβλέψιμο και ελεγχόμενο περιβάλλον από κοινωνικά ερεθίσματα, βοηθώντας έτσι την προσοχή και τη συγκέντρωση, αρκεί να υποστηρίξει με καθοδήγηση και διαφοροποίηση (Λυμπουδής, χ.χ.).

δ) Το μοντέλο του Gardner κατατάσσεται έδαφος στην εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών, παρά τις κριτικές που έχει δεχθεί. Διακρίνει πολλαπλούς τύπους ευφυΐας: γλωσσική, λογική-μαθηματική, χωρική, σωματική-κινησιολογική, μουσική, ενδοπροσωπική και διαπροσωπική, που οδηγούν σε διαφορετικά στυλ μάθησης και βοηθάει στην ανάπτυξη μεταγνωστικών ικανοτήτων (Γιαννακουδάκης & Φουντουλάκη, 2008* Σιδηροπούλου-Δημακάκου, χ.χ.).

ε) Η συμβουλευτική προσέγγιση παιδιών και γονέων, είναι ένα σημαντικό μέρος της εκπαίδευσης των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθότι το υποστηρικτικό κλίμα στην οικογένεια, θεωρείται ο σημαντικότερος παράγοντας υγιούς ανάπτυξης ενός διπλά ιδιαίτερου παιδιού (Λόξα, 2004* Μαλικιώση-Λοΐζου, 2008). Η αποδοχή, η στήριξη και η ενδυνάμωση, είναι καθοριστικής σημασίας για μια ομαλή κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη (Νικολάου, 2017). Η εκπαιδευτική συμβουλευτική, εστιάζει σε αυτές τις ιδιαίτερες ανάγκες, γεγονός που την καθιστά θεμελιώδους σημασίας (Ρίζος, 2011). Βελτιώνεται η συμπεριφορά των μαθητών, ενισχύεται η αυτοεκτίμησή τους και αναπτύσσονται θετικές διαπροσωπικές σχέσεις. Μακροπρόθεσμα αποκτούν σιγουριά για τις ικανότητές τους (Johnsen & Kendrick, 2005). Τα παιδιά, είναι σημαντικό ν' αποκτήσουν προσωπικούς στόχους και να συνδεθούν συναισθηματικά με αυτούς. Ο συναισθηματικός δεσμός με το στόχο, εμποδίζεται πολύ συχνά από τους ενήλικες που εστιάζουν στους στόχους που οι ίδιοι θέτουν για τα παιδιά. **Μέσα από τη συμβουλευτική, οι γονείς επαναπροσδιορίζουν το ρόλο τους ως εξωτερικοί παρατηρητές και βοηθούν το παιδί στη δική του στοχοθεσία ("Πώς μπορούμε να βοηθήσουμε τα παιδιά να θέσουν ακαδημαϊκούς στόχους", χ.χ.).**

στ) Μια πολύ σημαντική παράμετρος των υπηρεσιών προσωπικής ανάπτυξης είναι και η επαγγελματική συμβουλευτική, ως διαδικασία ενδυνάμωσης, που ενισχύει την αυτογνωσία την αυτοαντίληψη και την αυτοεκτίμηση των συμβουλευόμενων (Τασιόπουλος, 2015: 25). Η διαδικασία μετάφρασης της αυτό-αντίληψης σε εργασιακή αυτό-αντίληψη μπορεί να καταστεί πολύπλοκη, χρονοβόρα και επίπονη υπόθεση για τα χαρισματικά παιδιά. Η Freeman θεωρεί ότι η επαγγελματική καθοδήγηση για τα χαρισματικά παιδιά, πρέπει να ξεκινά ακόμη και από το δημοτικό σχολείο (Ρίζος, 2011).

ζ) Στο πλαίσιο της ενδυνάμωσης και της καθοδήγησης των χαρισματικών παιδιών, πολλές χώρες έχουν καθιερώσει το θεσμό των «μεντόρων». Τα παιδιά συνδέονται με σημαντικές προσωπικότητες - αυθεντίες, οι οποίες λειτουργούν γι αυτά ως δάσκαλοι, σύμβουλοι, φίλοι και κυρίως ως πρότυπα για μίμηση. Παράλληλα θα μπορούσε να εφαρμοστεί ο θεσμός του Peer Mentoring/Tutoring, καλύπτοντας την ανάγκη των παιδιών αυτών για ευκαιρίες επικοινωνίας με πραγματικά ισότιμους συνομήλικους και θα τα διευκόλυνε να εκφραστούν (Ρίζος, 2011).

η) Για τη διεκδίκηση και προάσπιση του θεμελιώδους δικαιώματος όλων των παιδιών στην εκπαίδευση, αναπτύσσεται διεθνώς, αλλά και στην Ελλάδα, η συνηγορία (advocacy). Βρίσκει εφαρμογή σε προβλήματα υγείας και ποιότητας ζωής ευάλωτων κοινωνικών ομάδων, ή κοινοτήτων. Προσφέρει τις υπηρεσίες της προς τους γονείς μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, βοηθώντας τους να αντιμετωπίσουν δύσκολες για εκείνους καταστάσεις, ως προς την εκπαιδευτική κοινότητα, το κράτος και τη δημόσια διοίκηση (Μοσκοφίδου, Μίγγος & Κουγιουμτζής, 2018). Η αυτο-συνηγορία από την άλλη, σχετίζεται με την ικανότητα να παίρνει κάποιος αποφάσεις για τον εαυτό του, γνωρίζοντας και υπερασπίζοντας τα δικαιώματά του όπου χρειάζεται (Ζήκος & Ξενάκη, 2018).

θ) Ο Θεσμός της σχολικής διαμεσολάβησης, μιας διαδικασίας μέσα από την οποία συγκρούσεις καυγάδες εντάσεις και οχλήσεις μεταξύ μαθητών επιδιώκεται να επιλύονται ειρηνικά, μπορεί να μετατρέψει το τυχόν ανταγωνιστικό κλίμα σε κλίμα συνεργασίας και να συνεισφέρει στην προάσπιση των δικαιωμάτων και των παιδιών της ειδικής αγωγής. Στη διαδικασία συνδράμουν επιμορφωμένοι εκπαιδευτικοί και μαθητές-μεσολαβητές (“Σχολική Διαμεσολάβηση – Πώς λειτουργεί ο θεσμός σήμερα στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Ελλάδας”, 2013).

ι) Πολύ περισσότερο στο εξωτερικό, αλλά και στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια, τα χαρισματικά παιδιά έχουν τη δυνατότητα να ενταχθούν σε θερινά σχολεία ή κατασκηνώσεις, και να παρακολουθήσουν δημιουργικά προγράμματα σε σχέση με το Διαδίκτυο, τη Ρομποτική, την Επιστήμη & Μηχανολογία, την Επαγωγική & Απαγωγική λογική, τη Λογοτεχνία, STEM summer schools που υποστηρίζουν την ανακαλυπτική και διερευνητική μάθηση κ.ά. (Ρίζος, 2011* “Νέα προγράμματα για το 2014-2015 του Κέντρου για Χαρισματικά-Ταλαντούχα Παιδιά”, 2014* “STEM Summer School”, 2018).

ια) Η παιγνιοθεραπεία, συνεισφέρει στην κοινωνική, συναισθηματική, ψυχολογική και σωματική ανάπτυξη των διπλά ιδιαίτερων παιδιών. Απευθύνεται σε παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς, συναισθηματικές δυσκολίες, αναπτυξιακές διαταραχές, μαθησιακές και κοινωνικές δυσκολίες κ.ά. Μέσα από ελεύθερο παιχνίδι, και από τεχνικές δημιουργικής έκφρασης (κίνηση, ζωγραφική, κουκλοθέατρο, πηλό, αφήγηση κ.α.), τα παιδιά εκφράζουν και εξερευνούν συναισθήματα και εμπειρίες. Επεξεργάζονται και διαχειρίζονται δύσκολες ή τραυματικές εμπειρίες και βιώματα

ώστε να αποκτήσουν ψυχική ανθεκτικότητα (resilience) και να χτίσουν την αυτοπεποίθηση και την αυτονομία τους. Τα αναπτυξιακά στάδια που έχουν διαταραχθεί ανακτώνται στη θεραπεία (Καλπογιάννη, Φύσσας & Αβδελίδου, 2015* “Παιγνιοθεραπεία”, χ.χ.).

ιβ) Οι τέχνες (εικαστικά, χορός, μουσική, θέατρο, κινηματογράφος), αντιπροσωπεύουν όψεις της έκφρασης και της επικοινωνίας των μαθητών. Θεατρολογικές, παιδαγωγικές και καλλιτεχνικές παράμετροί τους, βρίσκουν εφαρμογή στην ειδική αγωγή (Παρούση, 2018). Η αξιοποίησή τους ως εκπαιδευτικό εργαλείο, λειτουργεί επικουρικά για τα παιδιά που δυσκολεύονται να εκφράσουν λεκτικά συναισθήματα, σκέψεις και ιδέες. Τα ενεργοποιεί και τους δίνει τη δυνατότητα να καλλιεργήσουν αυτό που ονομάζουμε οπτικό γραμματισμό. Δηλ. τη δυνατότητα επικοινωνίας με την οπτική γλώσσα, ιδεών, νοημάτων, πληροφοριών, και συναισθημάτων, με τρόπο που κανένα άλλο σύστημα συμβόλων δεν μπορεί να μιμηθεί. Το θεατρικό παιχνίδι και η δραματοποίηση, χρησιμοποιούνται ως διευκολυντικά ή θεραπευτικά μέσα, εστιάζοντας στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας (Μιχαηλίδου & Πετρά, χ.χ.).

ιγ) Το σημερινό σχολείο, συνήθως δεν προσφέρει επαρκή στήριξη στα χαρισματικά ή στα διπλά ιδιαίτερα παιδιά. Συνεπώς, οι γονείς είναι αυτοί που καλούνται να καλύψουν το κενό, αναζητώντας εξωσχολικές δραστηριότητες και διεξόδους για το παιδί τους, όπως επισκέψεις με δραστηριότητες σε μουσεία, ζωολογικούς κήπους, βιβλιοθήκες, συναυλίες, ταξίδια και οργανωμένες εκδρομές στη φύση (Γκόλτσιου, χ.χ.).

Συμπεράσματα

Ο πληθυσμός των διπλά ιδιαίτερων παιδιών, δεν μοιράζεται απαραίτητα κοινά γνωρίσματα. Οποσδήποτε όμως μοιράζεται κοινά προβλήματα (Λόξα, 2004), είτε αυτά είναι κοινωνικο-συναισθηματικής φύσεως (εσωτερικά-ενδογενή), προερχόμενα από μια χρονικά ασύμμετρη ανάπτυξη, είτε είναι προβλήματα αλληλεπίδρασης με το άμεσο περιβάλλον (εξωτερικά- εξωγενή), τα οποία σχετίζονται κυρίως με τον τρόπο που αυτό χειρίζεται τις ιδιαιτερότητες και τις δυσκολίες τους (Ρίζος, 2011). Τα περισσότερα προβλήματα κοινωνικο-συναισθηματικής φύσεως των διπλά ιδιαίτερων παιδιών, ξεκινούν με την έναρξη φοίτησής τους στο σχολείο, καθώς αυτό δεν μπορεί να αναγνωρίσει και να διαχειριστεί τις ανάγκες τους.

Η διπλή ιδιαιτερότητα, απαιτεί προσοχή στην αναγνώριση, προσεκτική επιλογή των διαγνωστικών εργαλείων αξιολόγησης, συνεχή προσαρμογή του υποστηρικτικού προγράμματος (Λόξα, 2004) καθώς και εξατομικευμένη συμβουλευτική προσέγγιση, που να υποστηρίζει εκτός από τον μαθητή και την οικογένειά του. Όπως διαπιστώνεται, τα συναισθήματα είναι το έδαφος πάνω στο οποίο αναπτύσσονται οι νοητικές λειτουργίες (Zimmer, 2008), ενώ η επιτυχία στη ζωή δεν σχετίζεται με ένα υψηλό Δείκτη Νοημοσύνης, αλλά με τη συναισθηματική νοημοσύνη και με τις «μαλακές» δεξιότητες- soft skills (Goleman, 1998). Συνεπώς, τόσο οι γονείς, όσο και οι εκπαιδευτικοί, καλούνται να υποστηρίξουν τη συναισθηματική αγωγή των παιδιών, μαθαίνοντάς τα να αναγνωρίζουν, να κατανοούν και να διαχειρίζονται τόσο τα δικά τους συναισθήματα, όσο και των άλλων. Τα παιδιά ενδυναμώνονται και αυτονομούνται, μέσα από μια διαδικασία αναγνώρισης και αποδοχής τόσο των δυνατοτήτων τους, όσο και των ορίων τους (Zimmer, 2008: 166). Επειδή τα προβλήματα επικοινωνίας και τα αισθήματα απομόνωσης που βιώνουν οι μαθητές αυτοί, αυξάνονται καθώς περνούν τα χρόνια, εκτός κι αν γίνουν κάποιες παρεμβάσεις (Λόξα, 2004), γονείς κι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να αποδέχονται τις όποιες διαφορές, ν’ απενοχοποιούν και ν’ απελευθερώνουν τα παιδιά και να τους παρέχουν ποικίλους τρόπους έκφρασης και να διαχείρισης των χαρισμάτων τους (Θεμελή, 2011* Ρίζος,

2011). Ένα σχολείο ανοικτό για όλους ενδιαφέρον και ευέλικτο, που θα καταφέρει να προσαρμοστεί στις ανάγκες των διπλά ιδιαίτερων μαθητών, θα βοηθήσει την κοινωνικο-συναισθηματική τους ανάπτυξη και την αυτοεκτίμησή τους (Μαβή, κ.ά., 2018* Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2013* Ρομποτή, 2013* Φραγκάκη, 2011).

Το περιβάλλον που θα εμπνεύσει τους μαθητές, θα καταφέρει να ενεργοποιήσει και να ενισχύσει το ταλέντο τους, ενώ αντίθετα ένα αποθαρρυντικό περιβάλλον θα αναστείλει τη δημιουργικότητα και κατ' επέκταση τη χαρισματικότητά τους (Λόξα, 2004), με αποτέλεσμα να επικρατήσει η «διαταραχή» και όχι η ευφυΐα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ξενόγλωσσες

Bracamonte M. (2010). Twice-exceptional Students: Who Are They and What Do They Need? Ανακτήθηκε 29 Δεκεμβρίου 2017 από: http://www.2enewsletter.com/article_2e_what_are_they.html

Giger, M. (2007). Renzulli's Three-Ring Conception of Giftedness. Ανακτήθηκε 10 Μαρτίου, 2018 από http://www.gigers.com/matthias/gifted/three_rings.html

Hayes, M. (2016). Characteristics of Twice Exceptional (2e) Children. Ανακτήθηκε 14 Ιουνίου, 2018 από <https://medium.com/@bigmindsunschool/characteristics-of-2e-children-5ad7d3c91c38>

Johnsen, S.& Kendrick, J. (2005). Teaching Gifted Students with Disabilities. Ανακτήθηκε 24 Απριλίου 2018 από https://books.google.gr/books?id=1POL4W4_2JgC&pg=PA166&lpg=PA166&dq=dole+2000+gifted&source=bl&ots=Zp5T9CHn_L&sig=0q4CiZ_ULafeOl51Tn30A48UGpg&hl=el&sa=X&ved=0ahUKEwjv88iC5aTZAUI2ywKHfxAB-4Q6AEIPDAD#v=onepage&q=dole%202000%20gifted&f=false

Miller, A. (1981). The Drama of the Gifted Child. Originally published as Prisoners of Childhood. Basic Books Inc.

Rimm, S. (2008). Underachievement Syndrome: A Psychological Defensive Pattern *Case Western Reserve University School of Medicine*. Underachievement Syndrome: Psychological Defensive Patterns. Στο Pfeiffer, S. (2008). Handbook of giftedness in children *Psychoeducational Theory, Research, and Best Practices*. Florida: *Florida State University, Tallahassee, USA*.

Rimm, S. (2009). How to Motivate a Gifted Boy with Dyslexia. Ανακτήθηκε 12 Φεβρουαρίου, 2018 από http://www.2enewsletter.com/column_rimm_2009_09.html

Tolan, S. (1999). Dabrowski's Over-excitabilities - A Layman's Explanation. Ανακτήθηκε 30 Απριλίου, 2018 από <http://www.stephanietolan.com/dabrowskis.htm>

Ελληνόγλωσσες

Goleman, D. (1998). Working with emotional Intelligence. Στο Δέγλερης, Ν. & Ξενάκη Χ. (Επιμ.). Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο χώρο της Εργασίας. Μτφρ. Μεγαλούδη, Φ. Αθήνα: ΠΕΔΙΟ, 2011

STEM Summer School! (6 Μαρτίου, 2018). Ανακτήθηκε 26 Μαΐου, 2018 από <http://stem.edu.gr/%CE%BD%CE%AD%CE%B1/stem-summer-school/>

Woolfolk, A. (2005). Ελληνική έκδοση του βιβλίου Educational Psychology. The Ohio State University. New York: Pearson. Στο Μακρή – Μπότσαρη Ε. (Επιμ.). Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Μτφρ. Μπαρπάτση, Μ. Αθήνα: ΕΛΛΗΝ, 2007

Zimmer, K., (2008). Καλλιεργώντας στα Παιδιά μας την Αυτοπεποίθηση... τα εφοδιάζουμε με θάρρος για τη ζωή. Αθήνα: Θυμάρι.

Αυτισμός ή ΔΑΦ. Τι είναι; ΘΕΡΑΠΕΙΝ – Κέντρο Συμβουλευτικών Υπηρεσιών

<https://therapin.gr/%CE%B1%CF%85%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C%CF%82-%CE%AE-%CE%B4%CE%B1%CF%86-%CF%84%CE%B9-%CE%B5%CE%AF%CE%BD%CE%B1%CE%B9/>

Γιαννάκου-Κίτσου, Μ. 1998. Παιδιά Σχολικής Ηλικίας με Υψηλό Δείκτη Νοημοσύνης (Χαρισματικά Παιδιά): Επισήμανσή τους και Εκτίμηση της Κοινωνικής τους Συμπεριφοράς και Προσαρμογής (Διδακτορική Διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης –Σχολή Επιστημών Υγείας –Ιατρικό Τμήμα- Τομέας Υγείας του Παιδιού – Α΄ Παιδιατρική κλινική, Θεσσαλονίκη.

Γιαννακουδάκης, Ε. & Φουντουλάκη, Ε. (2008). ARISTON Candidates Σταθμισμένο ψυχομετρικό εργαλείο με βάση την ακαδημαϊκή πραγματικότητα.

Γκόλτσιου, Κ. (χ.χ.). Ευφυΐα/χαρισματικά παιδιά. Ανακτήθηκε 26 Μαΐου, 2018 από <http://www.gkoltsiou.gr/el/content/17-euphuia-slash-kharismatika-paidia>

Γκόλτσιου, Κ. (χ.χ.) Χαρισματικά παιδιά: νοημοσύνη, χαρακτηριστικά και συμπεριφορές. Ανακτήθηκε 28 Μαΐου, 2018 από <https://braining.gr/>

Ζήκα, (χ.χ.) Χαρισματικοί μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (2Ε). Ανακτήθηκε 26 Μαΐου, 2018 από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/viewFile/231/196>

Ζήκος, Ν. & Ξενάκη, Α. (2018). Συνηγορία και Πολιτικές Ένταξης μαθητών Κοινωνικών Ομάδων στο σχολείο. Στο Κουγιουμτζής, Γ. & Λουκά, Δ. (Επιμ.). Συμβουλευτική και Συνηγορία- Προάσπιση ανθρωπίνων δικαιωμάτων και ψυχικής υγείας. Αθήνα: Γρηγόρης

Θεμελή, Ο. (2011). ΣΧΟΛΕΣ ΓΟΝΕΩΝ. Ψυχολογική υποστήριξη & αγωγή υγείας ευάλωτων κοινωνικών ομάδων – Υπουργείο Παιδείας, Δια βίου μάθησης και Θρησκευτικών Γενική Γραμματεία Δια βίου Μάθησης – Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων

ISBN: 978-960-7335-54-8

Θεοδωρίδου, Σ. (2006). Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τα Χαρακτηριστικά του Χαραismaticού Μαθητή.

Ιγνατίου-Καραμανώλη, Β. (χ.χ.). Αναπτυξιακά στάδια. Ανακτήθηκε 2 Μαΐου, 2018 από <http://www.psychotherapeia.gr/ta-anaptyksiaka-stadia/>

Καλπογιάννη, Ε., Φύσσας, Κ. & Αβδελίδου, Ε. (2015). Εγχειρίδιο προαγωγής του παιχνιδιού για παιδαγωγούς. Πρόγραμμα “Η Δύναμη του παιχνιδιού”. www.paizontas.gr

Ανακτήθηκε 26 Μαΐου, 2018 από <http://www.brain.net.gr/paizontas/MANUAL-%CE%A0%CE%91%CE%99%CE%94%CE%91%CE%93%CE%A9%CE%93%CE%9F%CE%99.pdf>

Λόξα Γ., (2004). Η εκπαίδευση των μαθητών με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα. Οδηγίες για τους Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο Λαμπροπούλου, Β. & Μαρκάκης, Ε. (Υπ. Έργου). *Οδηγός για Μαθητές με Ιδιαίτερες Νοητικές Ικανότητες και Ταλέντα*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Τμήμα Ειδικής Αγωγής – Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών

Λυμπούδης, Β. (χ.χ.). Υπολογιστές και Δυσλεξία. Ανακτήθηκε 2 Φεβρουαρίου 2018 από <http://eeeek.pie.sch.gr/dyslexia.htm>

Μαβή, Μ., Μπιτσόλα, Κ., Ρίννου, Ι., & Κουγιουμτζής Γ. (2018). Συνηγορία και προστασία Ανθρωπίνων δικαιωμάτων των παιδιών. Στο Κουγιουμτζής, Γ. & Λουκά, Δ. (Επιμ.). Συμβουλευτική και Συνηγορία- Προάσπιση ανθρωπίνων δικαιωμάτων και ψυχικής υγείας. Αθήνα: Γρηγόρης

Μαριδάκη-Κασσωτάκη Α. (2013). Το σχολείο ενισχύει την υποεπίδοση των χαρισματικών. Ανακτήθηκε 23 Φεβρουαρίου 2018 από <http://www.enet.gr/?i=news.el.article&id=389593>

Μιχαηλίδου, Μ.& Πετρά, Ζ. (χ.χ.) Η τέχνη διδάσκει και διδάσκεται.

Ανακτήθηκε στις 15 Απριλίου 2018 από
<https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/viewFile/178/143>

Μοσκοφίδου, Σ., Μίγγος, Μ. & Κουγιουμτζής Γ. (2018). Συνηγορία και μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες. Στο Κουγιουμτζής, Γ. & Λουκά, Δ. (Επιμ.). Συμβουλευτική & Συνηγορία – Προάσπιση ανθρωπίνων δικαιωμάτων και ψυχικής υγείας. Αθήνα: Γρηγόρης

Μουστάκα, Ε. (2017). Τελειομανία: Χαρακτηριστικά και αρνητικές επιπτώσεις. Ποια είναι τα βασικά στοιχεία του τελειομανή ανθρώπου; Πώς μπορεί να βελτιώσει την ποιότητα ζωής του; Ανακτήθηκε 27 Μαΐου 2018 από
<http://www.iatronet.gr/ygeia/psychiki-ygeia/article/41997/teleiomania-xaraktristikai-arnitikes-epiptwseis.html>

Μπαστέα, Α. (2014). Δημιουργία Πολυαισθητηριακής Μεθόδου Διδασκαλίας στην ελληνική γλώσσα, για δυσλεκτικούς μαθητές. 4^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης 20-22 Ιουνίου 2014, Αθήνα. τομ. 2014, αρ.2. DOI: <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.381>. Ανακτήθηκε 29 Απριλίου, 2018 από
<https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/381>

Νέα προγράμματα για το 2014- 2015 του Κέντρου για Χαρισματικά - Ταλαντούχα Παιδιά. Ανακοίνωση νέων προγραμμάτων του Κέντρου για Χαρισματικά – Ταλαντούχα Παιδιά Center for Talented Youth (CTY) Greece at Anatolia College (6 Νοεμβρίου 2014). Ανακτήθηκε 27 Φεβρουαρίου 2018 από
<http://www.anatolia.edu.gr/cmsnews.jsp?CMRCode=1964RGBBF&CMCCode=0101020703&extLang=LG>,

Νικολακάκη, Ι. & Μοίρα, Σ. (2016). Παρεμβάσεις στη διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και Υπερκινητικότητας στο σχολικό πλαίσιο – 6^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής, 24-26 Ιουνίου 2016. Τομ. 2016 σσ 844-859 DOI: <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.990>. Ανακτήθηκε 29 Μαΐου, 2018 από
<https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/990>

Νικολάου, Ο. (2017). Συμβουλευτική γονέων χαρισματικών παιδιών. 7^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής. 15-18 Ιουνίου 2017. Αθήνα

Ντόβας, Ζ. & Κατσουράνη, Θ. (2017). Η σημασία της πρώιμης παρέμβασης στην επιτυχή αντιμετώπιση της δυσλεξίας. 7^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών της Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής ΕΚΠΑ. 15-18 Ιουνίου 2017

Παιγνιοθεραπεία (χ.χ.). Το Άθυρμα. Ανακτήθηκε 26 Μαΐου, 2018 από <http://www.playtherapy.gr/playtherapy/>

Παιγνιοθεραπεία (χ.χ.). Το Έρμα. Ανακτήθηκε 26 Μαΐου, 2018 από <http://herma-dramatherapy.gr/playtherapy/>

Πολυχρόνη, Φ. (2011). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες*. Αθήνα: ΠΕΔΙΟ

Πολυχρόνη, Φ. (2011). Σύγχρονες Προσεγγίσεις για την οριοθέτηση, την ταξινόμηση και την αξιολόγηση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. Στο Τάνταρος, Σ. (Επιμ.) *Δυσκολίες Μάθησης- Αναπτυξιακές, Εκπαιδευτικές και κλινικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: ΠΕΔΙΟ

Παπαγιαννάκη, Ν., Πέτσιου, Χ. & Τζανοπούλου, Κ. (2016). Ηγεσία και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών - Μελέτη περίπτωσης. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία ΠΕΣΥΠ ΑΣΠΑΙΤΕ.

Παπαδόπουλος, Π. (2018). Περίληψη του 5. Και 6. Κεφαλαίου από το βιβλίο της Nancy McWilliams *Ψυχαναλυτική Διάγνωση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. Ανακτήθηκε 27 Μαΐου, 2018 από <http://www.papapan.gr/issues/15-defence-mechanisms>

Παπαναστασίου, Φ. (χ.χ.). ΔΕΠΥ και Συναισθήματα – Τεχνικές διαχείρισης. Ανακτήθηκε 28 Μαΐου, 2018 από <http://eidikospaidagogos.gr/depy-synaisthimata/>

Παρούση, Α. (2018). Η Τέχνη στην Ειδική Αγωγή. Περίγραμμα μαθήματος - **Κωδικός:** ECD308. **Σχολή-Τμήμα:** Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία. Μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών. Ανακτήθηκε στις 04 Μαΐου 2018 από: <https://eclass.uoa.gr/courses/ECD308/>

Πιντέρης, Γ. (2006). *Μα, Γιατί Νιώθω Έτσι; Τα συναισθήματα: Πώς Δημιουργούνται; Πώς ελέγχονται;* Αθήνα: Θυμάρι

Πώς μπορούμε να βοηθήσουμε τα παιδιά να θέσουν ακαδημαϊκούς στόχους (χ.χ.)
Ανακτήθηκε 29 Μαρτίου, 2018 από <https://www.psychologynow.gr/psychology-in-our-life/family-and-kids/280-pos-borime-na-boithisume-ta-pedia-na-thesun-akadimaikis-stochus.html>

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). ΕΚΠΑ-Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Αθήνα.

Ρομποτή, Π. (2013). Μεγαλώνοντας συναισθηματικά υγιή παιδιά. Ανακτήθηκε 28 Μαΐου, 2018 από <http://pnoithrapy.gr/>

Σαρίδου, Χ. & Παπαδοπούλου, Β. (2010). Υποστηρίζοντας το παράδοξο: Εκπαιδευτικές πρακτικές για χαρισματικούς μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη του Γενικού Σχολείου. *5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω», 7-9 Μαΐου 2010. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*. Ανακτήθηκε 15 Απριλίου 2018 από: http://www.elliepek.gr/documents/5o_synedrio_eisigiseis/Saridou_Papadopoulou.pdf

Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (χ.χ.). Χαρισματικοί μαθητές: Μπορεί ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός να ανταποκριθεί στα ιδιαίτερα ταλέντα τους. Πανεπιστήμιο Αθηνών- ΦΠΨ.

Σπετσιώτου, (2010). Μηχανισμοί Άμυνας και Μάθηση. Ανακτήθηκε 15 Ιανουαρίου 2018 από <http://blogs.sch.gr/spetsiotou/archives/1057>

Σχολική Διαμεσολάβηση – Πώς λειτουργεί ο θεσμός σήμερα στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Ελλάδας. Συνήγορος του Πολίτη (2013). Ανακτήθηκε 26 Μαρτίου, 2018 από

<http://www.0-18.gr/downloads/Scholiki%20Diamesolabisi.pdf>

Τασιόπουλος Χ. (2015). Πώς επιλέγω επάγγελμα. Αθήνα: Εκδόσεις των Συναδέλφων

Τι είναι η ΔΕΠΥ; ADHD-Hellas- Πανελλήνιο Σωματείο Ατόμων με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα (ΔΕΠΥ).(χ.χ.)

Ανακτήθηκε 21 Φεβρουαρίου από <http://www.adhdhellas.org/2013-09-13-13-14-13/ti-einai>

Φραγκάκη, Μ. (2011). Η Τεχνολογία στην Ειδική Αγωγή: Ένα εναλλακτικό μέσο σε μια Πολυμορφική Εκπαίδευση. 6^ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοιχτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Νοέμβριος 2011, Λουτράκι . Ανακτήθηκε 28 Μαΐου, 2018 από

<https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/viewFile/680/692>