

ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΑ ΠΑΙΔΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Σπύρος Ρίζος Med, υποψήφιος διδάκτορας του Τμήματος Ε.Α.Π.Η. του Πανεπιστημίου Αθηνών

Εισαγωγή

Το ζήτημα της χαρισματικότητας είναι ιδιαίτερος σύμπλοκο και πολυδιάστατο. Μια σειρά διαπλεκόμενων βιολογικών, ψυχολογικών, κοινωνικών και πολιτιστικών παραγόντων προδιαγράφει σ' ένα βαθμό το «δύσβατο» της εννοιολογικής οριοθέτησης της χαρισματικότητας και προσφέρει ένα ευρύ πεδίο πολυεπίπεδων επιστημονικών θεωρήσεων και ποικιλόμορφων ερμηνευτικών θέσεων και αντιπαραθέσεων, εδώ και πολλές δεκαετίες. Μέχρι και τις μέρες μας, είναι μια έννοια ασαφής και αδιευκρίνιστη για την πλειοψηφία των ανθρώπων, ενώ τα χαρισματικά παιδιά μια ιδιαίτερος παραμελημένη ομάδα του μαθητικού πληθυσμού. Γεγονός αρκετά αξιοπερίεργο, καθώς το συγκεκριμένο θέμα απασχολεί τον επιστημονικό κόσμο από τις αρχές του εικοστού αιώνα, όταν ο Lewis Terman ξεκίνησε την πρώτη ουσιαστική, οργανωμένη και διαχρονική έρευνα στις Η.Π.Α., μελετώντας 1528 ευφυή παιδιά από τη σχολική ηλικία μέχρι και το 55^ο έτος της ηλικίας τους. Και παρόλο, που από τότε πολλοί επιφανείς επιστήμονες και ερευνητές έχουν προσπαθήσει να ερμηνεύσουν και να δευκρινήσουν το σύνθετο σύνολο φαινομένων της χαρισματικότητας - και σε μεγάλο βαθμό έχουν επιτύχει αρκετή καθαρότητα σε κάποιους τομείς - υπάρχουν ακόμα πολλά εκκρεμή ερωτήματα και συχνές παρανοήσεις για την έννοια και τη δομή της χαρισματικότητας.

Οι απόψεις, που έχουν διατυπωθεί και συνεχίζουν να διατυπώνονται, σχετικά με τη δομή και τα συστατικά της χαρισματικότητας είναι πάρα πολλές και κυρίως εξαρτώνται από την αντίληψη του καθενός για την φύση της χαρισματικότητας.

Η έννοια του χαρίσματος επιδέχεται πολλές ερμηνείες και οι γνώμες για το είδος, την ποσότητα και την ποιότητα των ικανοτήτων, που χαρακτηρίζουν ένα άτομο, ως χαρισματικό, παρουσιάζουν μεγάλες διαφορές και αποκλίσεις (Δαβάζογλου-Σιμοπούλου, 1999).

Η γενική προσέγγιση της μελέτης των χαρισματικών ατόμων, θα μπορούσε εύκολα να οδηγήσει τον αδαή αναγνώστη στην αντίληψη, ότι η χαρισματικότητα αποτελεί μια συνθήκη, η οποία με ένα μαγικό τρόπο απονέμεται σε ένα πρόσωπο με τον ίδιο τρόπο, που η φύση μας προικίζει με μπλε μάτια, μαύρα μαλλιά ή μελαχρινή επιδερμίδα. Αντίληψη η οποία σε καμιά περίπτωση δεν συμβαδίζει με την υπάρχουσα έρευνα στο πεδίο της χαρισματικότητας. Αλλά αυτό, που τα ερευνητικά ευρήματα καταδεικνύουν με σαφήνεια είναι, ότι η χαρισματικότητα μπορεί να εκδηλωθεί σε κάποιους ανθρώπους, εάν υπάρξει η κατάλληλη αλληλεπίδραση ανάμεσα σε ένα πρόσωπο, το περιβάλλον του και μιας συγκεκριμένης περιοχής της ανθρώπινης δραστηριότητας (Renzulli, 1998).

Το περιεχόμενο του όρου «χαρισματικός» ή «προικισμένος» (ο αντίστοιχος όρος στην αγγλική γλώσσα είναι «gifted»), έχει υποστεί κατά τις τελευταίες δεκαετίες σημαντικές διαφοροποιήσεις και τροποποιήσεις, αλλά μέχρι και σήμερα κανένας ορισμός δεν έχει γίνει απ' όλους τους ειδικούς και τους επαγγελματίες του χώρου πλήρως αποδεκτός.

Η πλειοψηφία των ορισμών πάντως, είτε αυτοί είναι ψυχολογικά τεκμηριωμένοι, είτε έχουν ένα σαφή εκπαιδευτικό προσανατολισμό, κρατούν σθεναρές αποστάσεις από την αβίαστη εξίσωση της χαρισματικότητας με τη νοημοσύνη, όπως αυτή μετράται από τις παραδοσιακές κλίμακες νοημοσύνης. Κατά τις τελευταίες δεκαετίες, οι ορισμοί της χαρισματικότητας έχουν διευρυνθεί και περιέλαβαν περισσότερες υποομάδες από εκείνες, που περιελάμβαναν οι παραδοσιακοί ορισμοί.

Ο ιδρυτής και διευθυντής του National Research Center for the Gifted and Talented J. Renzulli στο πανεπιστήμιο του Κονέκτικατ, ύστερα από αρκετά χρόνια μελετών, για τα χαρακτηριστικά των προικισμένων παιδιών, υπέδειξε τον πιο λειτουργικό ίσως, ορισμό περί χαρισματικότητας. Έναν ορισμό, που συμπυκνώνει κατά τρόπο ιδανικό την συνολική, διαχρονική επιστημονική πορεία, προς την κατεύθυνση μιας ευρείας και πολυπαραγοντικής ανάδειξης της έννοιας της χαρισματικότητας. Το μοντέλο του Renzulli είχε την μεγαλύτερη απήχηση από κάθε άλλο μοντέλο, τόσο στην Αμερική, όσο και παγκοσμίως. Σύμφωνα με το Renzulli:

«Η χαρισματικότητα είναι η αλληλεπίδραση τριών ομάδων βασικών ανθρώπινων χαρακτηριστικών – γενικών ικανοτήτων άνω του μέσου όρου, υψηλών επιπέδων αφοσίωσης στην εργασία και υψηλών επιπέδων δημιουργικότητας. Τα προικισμένα παιδιά είναι αυτά που διαθέτουν ή είναι ικανά να αναπτύξουν αυτό το σύνθετο σύνολο χαρακτηριστικών και να τα εφαρμόσουν σε οποιονδήποτε δυνητικά αξιολογούμενο τομέα της ανθρώπινης επίδοσης.»

Ο Renzulli θεωρεί, ότι κατοχή του ενός ή ακόμη και των δύο γνωρισμάτων, που προαναφέρθηκαν δεν συνιστά χαρισματικότητα. Μόνο η συνεχής και ισόρροπη αλληλεπίδραση και των τριών χαρακτηριστικών γνωρισμάτων, δηλαδή της άνω του μέσου όρου ικανότητας, της δημιουργικότητας και της προσήλωσης στην εργασία, μπορούν να ωθήσουν ένα άτομο προς την εκδήλωση χαρισματικής συμπεριφοράς. Κάθε ένα από τα τρία γνωρίσματα συμμετέχει και συνεισφέρει ισότιμα στην ανάδειξη της χαρισματικής σκέψης και συμπεριφοράς. Η άνω του μέσου όρου ικανότητα από μόνη της, χωρίς τον σπινθήρα της δημιουργικότητας και την έντονη θέληση είναι απίθανο να δημιουργήσει συνθήκες υψηλής επίδοσης σε κάποιο σημαντικό τομέα της ανθρώπινης δράσης.

Γύρω στα δέκα χρόνια αργότερα από την αρχική σύλληψη και παρουσίαση του μοντέλου των «τριών τεμνόμενων δακτυλίων», ο Renzulli οδηγήθηκε στη συμπερίληψη σε αυτό και ενός πλήθους παραγόντων, που επηρεάζουν την εκδήλωση της χαρισματικότητας, ομαδοποιώντας αυτούς σε δύο παραδοσιακές διαστάσεις. Σε παράγοντες προσωπικότητας και σε περιβαλλοντικούς παράγοντες (Renzulli, 1978, 1986, 1998, 2005/Renzulli, στο Passow, 1991/στο Ντορενστάουτερ-Παπουτσάκη, 1994/στο Δαβάζογλου-Σιμοπούλου, 1999/in Gross, 2004).

Χαρακτηριστικά των χαρισματικών παιδιών

Κάθε προσπάθεια ομαδοποίησης και καταγραφής βασικών χαρακτηριστικών για τα χαρισματικά παιδιά εμπεριέχει την αξιολόγηση μέσω της σύγκρισης και της απόκλισης, από τα βασικά χαρακτηριστικά των θεωρούμενων μέσων-φυσιολογικών παιδιών. Μια διαδικασία, που σίγουρα δεν είναι καθόλου απλή και πολλές φορές υποκρύπτει το στοιχείο της υποκειμενικότητας. Σε συνδυασμό πάντα με την χρονολογική ηλικία του παιδιού και την περίοδο της ανάπτυξής του, απαιτεί συνεχείς ελέγχους και διασταυρώσεις παραμέτρων για την τελική κατάταξη ενός παιδιού στα ανώτερα σημεία της κατανομής του γενικού πληθυσμού, όπως αυτή περιγράφεται στατιστικά και την συμπερίληψή του στην ομάδα των χαρισματικών παιδιών.

Κατά καιρούς, διάφοροι ερευνητές και επαγγελματίες έχουν περιγράψει και ομαδοποιήσει τα χαρακτηριστικά των χαρισματικών παιδιών, παρουσιάζοντας διάφορες λίστες ελέγχου βασικών δεξιοτήτων, που σε γενικές γραμμές μπορεί να αλληλοκαλύπτονται, καθώς κάποια χαρακτηριστικά είναι κοινά στις περισσότερες λίστες και αποδίδονται με την ίδια σχεδόν ορολογία. Τα περισσότερα πάντως εμπειρικά δεδομένα για τα γνωρίσματα των χαρισματικών παιδιών προέκυψαν από μελέτες, που επικεντρώθηκαν σε δείγματα με υψηλή διανοητική ικανότητα, ενώ η δημιουργικότητα, οι ειδικές ικανότητες και επιδόσεις, τα κίνητρα, οι στάσεις και τα ενδιαφέροντα, έχουν μελετηθεί σε μικρότερο βαθμό.

Σκόπιμο επίσης είναι να επισημανθεί, ότι σε ένα συγκεκριμένο χαρισματικό παιδί το πιο πιθανό είναι να αναγνωρίσουμε μερικά και σίγουρα όχι όλα τα χαρακτηριστικά μιας λίστας. Εξάλλου, ασχέτως με την ύπαρξη των εν λόγω χαρακτηριστικών, η χαρισματική συμπεριφορά εκδηλώνεται σε κάποια παιδιά (όχι σε όλα), σε συγκεκριμένες χρονικές στιγμές (όχι όλη την ώρα) και υπό ορισμένες συνθήκες (όχι σε κάθε περίπτωση) (Renzulli, 1998).

Η Linda Silverman και οι συνεργάτες της παρουσίασαν μια πολύ αξιόλογη, περιεκτική και τεκμηριωμένη λίστα χαρακτηριστικών για τα χαρισματικά παιδιά (Giftedness scale), που συντάχθηκε ύστερα από πολλές έρευνες και πιλοτικές μελέτες στο Αναπτυξιακό Κέντρο για Χαρισματικά Παιδιά στο πανεπιστήμιο του Ντένβερ, σε συνάρτηση με μια ενδελεχή ανασκόπηση άλλων εμπειρικών και κλινικών σπουδών, καθώς και της επαγγελματικής βιβλιογραφίας. Σύμφωνα με την εν λόγω λίστα τα κύρια χαρακτηριστικά ενός χαρισματικού παιδιού είναι τα εξής (Silverman, 2002) :

- Μεγάλη ικανότητα συλλογιστικής σκέψης και επίλυσης προβλημάτων
- Δυνατότητα γρήγορης μάθησης
- Ευρύ λεξιλόγιο
- Εξαιρετική μνήμη
- Μεγάλη διάρκεια εστίασης προσοχής
- Προσωπική ευαισθησία
- Οίκτος για τους άλλους
- Τελειομανία
- Επιμονή και εντατικότητα
- Ηθική ευαισθησία
- Ασυνήθιστη περιέργεια
- Εμμονή στα υπό εξέταση θέματα
- Υψηλός βαθμός ενεργητικότητας
- Προτίμηση προς μεγαλύτερης ηλικίας φίλους
- Μεγάλο εύρος ενδιαφερόντων
- Υψηλή αίσθηση του χιούμορ
- Πρόωρη και «άπληστη» αναγνωστική ικανότητα
- Ενδιαφέρον για το δίκαιο και τη δικαιοσύνη
- Μερικές στιγμές πολύ ώριμη κριτική ικανότητα
- Έντονη παρατηρητικότητα
- Ζωηρή φαντασία
- Υψηλή δημιουργικότητα
- Τάση κριτικής προς την εξουσία
- Ικανότητα με τους αριθμούς
- Καλές επιδόσεις στην επίλυση γρίφων και στα παζλς

Ο J. Renzulli, στο National Research Center for the Gifted and Talented του πανεπιστημίου του Κονέκτικατ, επιχειρεί μια περιγραφή των συμπεριφοριστικών εκφάνσεων και εκδηλώσεων, που συνοδεύουν το κάθε χαρακτηριστικό του μοντέλου του, όπως αυτές προκύπτουν και δομούνται από τις εργασίες και τις μελέτες των ερευνητών και των θεωρητικών, που κατά καιρούς ασχολήθηκαν με αυτές (Renzulli, 1998) :

Άνω του μέσου όρου ικανότητα

- *Γενική ικανότητα.* Υψηλό επίπεδο αφηρημένης σκέψης, λεκτικών και αριθμητικών συλλογισμών, χωρικών σχέσεων, μνήμης και προφορικής έκφρασης. Προσαρμογή σε νέες συνθήκες και καταστάσεις του εξωτερικού περιβάλλοντος. Αυτοματοποίηση του τρόπου επεξεργασίας των πληροφοριών, γρήγορη, ακριβής και εκλεκτική ανάκληση πληροφοριών
- *Ειδική ικανότητα.* Εφαρμογή και συνδυασμός των παραπάνω γενικών ικανοτήτων σε ένα ή και περισσότερους τομείς της γνώσης ή της ανθρώπινης δραστηριότητας (τέχνες, ηγεσία, διοίκηση κ.λ.π.). Ικανότητα για τον εντοπισμό των ουσιαστικών στοιχείων, που συνδέονται με ένα ειδικό πρόβλημα, σε κάποιο τομέα της γνώσης ή της ανθρώπινης δραστηριότητας

Δημιουργικότητα

- Άνεση, ευελιξία και πρωτοτυπία στη σκέψη. Διάθεση και δεκτικότητα σε νέες και διαφορετικές εμπειρίες, σκέψεις και ενέργειες (ακόμη και παράλογες). Περιέργεια, σημασία στη λεπτομέρεια, τολμηρές θεωρητικές προσεγγίσεις, διανοητική «ευδιαθεσία» και ανάληψη ρίσκων τόσο στη σκέψη, όσο και στις πράξεις

Προσήλωση στο στόχο

- Υψηλό επίπεδο ενδιαφέροντος, γοητεία, έλξη, ενθουσιασμός και συμμετοχή σε ένα ειδικό πρόβλημα ή τομέα της γνώσης ή πεδίο της ανθρώπινης έκφρασης. Εμμονή, αντοχή και αφιέρωση στην εργασία. Ισχυρό εγώ, αυτοπεποίθηση και πίστη κατά την εκπόνηση μιας εργασίας. Αισθήματα ανωτερότητας και κίνηση προς την επιτυχία. Ικανότητα εντοπισμού σημαντικών προβλημάτων σε εξειδικευμένες περιοχές της γνώσης και της δράσης. Τελειομανία, προσήλωση στην ποιότητα και καθορισμός υψηλών προτύπων εργασίας

Χαρισματικότητα και «ισότητα ευκαιριών» στην εκπαίδευση

Ένα από τα σημαντικότερα ζητήματα, σχετικά με την εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών, που απασχόλησε έντονα, τόσο την ακαδημαϊκή κοινότητα, όσο και την ευρύτερη κοινωνία, είναι το κατά πόσο οι παροχές προς τα χαρισματικά παιδιά συνάδουν με το δημοκρατικό ιδεώδες της εκπαίδευσης και συμβάλλουν στην ανισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών.

Οι περί της χαρισματικότητας συζητήσεις και οι εκπαιδευτικές παροχές προς τα χαρισματικά παιδιά, παρόλο, που συμπορεύονται με την επιστημονική και ηθική δυναμική των ατομικών διαφορών, συχνά προσέκρουσαν σε αντιδράσεις και αντιπαραθέσεις φιλοσοφικού και ιδεολογικού «είδους» (Δαβάζογλου-Σιμοπούλου, 1999).

Ένας καλός τρόπος για να αλλάξει η όποια ελιτίστικη προσέγγιση της χαρισματικότητας είναι η μετατόπιση της εστίασης από το επίτευγμα στο δυναμικό.

Πιθανόν, ένας όρος, όπως αυτός του χαρισματικού παιδιού να είναι αντιπαραγωγικός για τις εκπαιδευτικές προσπάθειες, που στοχεύουν στην εκπαίδευση των ιδιαίτερα ικανών παιδιών στο περιβάλλον του γενικού σχολικού πληθυσμού. Θα πρέπει η έμφαση στην έννοια του να είναι ένα παιδί χαρισματικό (ή να μην είναι χαρισματικό), να μην έχει μια απόλυτη ισχύ και να στραφεί προς την κατεύθυνση της ανάπτυξης χαρισματικών συμπεριφορών από όλα τα παιδιά και κυρίως από εκείνα με το μεγαλύτερο δυναμικό (Freeman, 1991/ Renzulli, 1998).

Εξάλλου, οι περισσότεροι άνθρωποι θα συμφωνούσαν, ότι οι δύο βασικοί στόχοι της εκπαιδευτικής «πριμοδότησης» των χαρισματικών παιδιών, δηλαδή η αυτοπραγμάτωση αυτών, αλλά και η κοινωνική τους συνεισφορά, γενικώς συντείνουν προς την δημοκρατική φιλοσοφία της εκπαίδευσης (Renzulli, 1998).

Τελικά, ιδωμένο και από μια άλλη οπτική γωνία το ζήτημα των εκπαιδευτικών παροχών προς τα χαρισματικά παιδιά έχει ωθήσει πολλές χώρες στη δημιουργία προγραμμάτων, σχεδιασμένα με τέτοιο τρόπο, ώστε να δίνουν ιδιαίτερη προσοχή στα χαρισματικά παιδιά, που προέρχονται από «μειονεκτούσες» πληθυσμιακές ομάδες. Με την παροχή αυτών των προγραμμάτων οι υπεύθυνοι δεν μπορούν να κατηγορηθούν σε καμιά περίπτωση, για προσπάθεια διαίωνισης μιας οικονομικής ή κοινωνικής ελίτ (Bruce, 1991).

Χαρισματικά παιδιά και σχολείο

Ο βαθμός προσαρμογής των χαρισματικών παιδιών στο σχολείο είναι ανάλογος του βαθμού ευχαρίστησης, που αντλούν από τη διδακτική ύλη, τις σχολικές δραστηριότητες και τις κοινωνικές σχέσεις, που αναπτύσσουν στο σχολικό περιβάλλον. Όταν στα χαρισματικά παιδιά παρέχεται ένα προκλητικό διδακτικό υλικό, τότε το χαρισματικό δυναμικό εκδηλώνεται απερίσπαστα και γίνεται ευδιάκριτο (Winner, 1996).

Είναι πάντως πολύ σπουδαίο, σε αυτό το σημείο να επισημανθεί, ότι οι μαθητές/τριες, με πολύ υψηλές ικανότητες, ίσως να μην ταιριάζουν απόλυτα με το μοντέλο του/της «καλού/ής μαθητή/τριας» και συχνά να προβάλλουν αρνητικές συμπεριφορές και προβληματικές στάσεις. Τα χαρισματικά παιδιά στο σχολείο, λόγω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους, σε πολλές περιπτώσεις, υποβάλουν ενοχλητικές ερωτήσεις ή προκαλούν εκτός θέματος συζητήσεις, παραμελούν τα καθήκοντά τους, βαριούνται και δεν συμμετέχουν στις σχολικές δραστηριότητες, γίνονται οι «κλόουν» της τάξης για να τραβήξουν την προσοχή ή κλείνονται τελείως στον εαυτό τους, απογοητεύονται από την ρουτίνα και κυρίως την αδράνεια, κριτικάρουν σκληρά και ενίοτε ματαιώνουν και απορρίπτουν τους άλλους, έχουν τάσεις υπερβολής σε θέματα του άμεσου ενδιαφέροντός τους, επιδεικνύουν ανυπομονησία, ισχυρογνωμοσύνη, αυθάδεια, αυταρχικότητα, χειριστικότητα, αδιαλλαξία, αφηρημάδα, έλλειψη συνεργασίας, αποδιοργανωτική συμπεριφορά και συχνά, καταθλιπτικές τάσεις (Clark, 1997/Davis & Rimm, 1998).

Η ανταπόκριση του/της δασκάλου/ας στις ανάγκες των προικισμένων μαθητών/τριών του/της είναι μια απαιτητική δουλειά με ιδιαίτερες δυσκολίες, οι οποίες μπορούν να αντιμετωπιστούν με συνεχή επιμόρφωση, ενημέρωση και συμμετοχή σε επιστημονικές εκδηλώσεις και συναδελφικές συζητήσεις.

Το παραδοσιακό σχολείο είναι κυρίως προσανατολισμένο στη μετάδοση νοητικών δεξιοτήτων και βασικών γνώσεων (Husen, 1992). Συχνά, υπάρχει ο κίνδυνος να αναχαιτιστεί η ανάπτυξη της δημιουργικότητας των χαρισματικών μαθητών/τριών, εξαιτίας της πίεσης για εξαιρετική ακαδημαϊκή επιτυχία. Η ακαδημαϊκή τελειότητα απαιτεί υψηλού βαθμού συμμόρφωση και συναισθηματικό έλεγχο, που συχνά έρχεται σε σύγκρουση με την ανάγκη του δημιουργικού ατόμου

για μια πιο ελεύθερη και ανοιχτή προσέγγιση, συστατικό στοιχείο της δημιουργικής σκέψης (Freeman, 1995).

Για το προικισμένο παιδί καθίσταται σχεδόν αδύνατη η δημιουργική εργασία στο πλαίσιο ενός εκπαιδευτικού συστήματος κι ενός τρόπου διδασκαλίας, που κυριαρχούν οι επαναλήψεις, οι αργοί ρυθμοί, η επιφανειακή κάλυψη των γνωστικών αντικειμένων, η απομνημόνευση, ως βασικότερος τρόπος απόκτησης γνώσεων και όπου οι δάσκαλοι/ες είναι ελάχιστα ή καθόλου ενημερωμένοι πάνω στις ιδιαιτερότητες και την προβληματική των προικισμένων παιδιών.

Οι ερευνητές, που ασχολούνται με τη συναισθηματική ανάπτυξη των προικισμένων παιδιών αποδίδουν μεγάλη σημασία στις εκπαιδευτικές παροχές. Τα περισσότερα συναισθηματικά προβλήματα οφείλονται στην ασυμβατότητα του σχολικού προγράμματος με τις ικανότητες και το ατομικό στυλ μάθησης...Το περιεχόμενο και οι απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος της κανονικής τάξης δεν προσφέρουν τα ερεθίσματα και την ποικιλία, που χρειάζονται οι προικισμένοι/ες μαθητές/τριες, για να διατηρούν ισορροπία ανάμεσα στον εαυτό τους, το/τη δάσκαλο/α και την τάξη.

Εκπαιδευτικά προγράμματα για τα χαρισματικά παιδιά

Προκειμένου να υπερκεραστούν τα προβλήματα, που προκύπτουν από την βραδύτητα του τυπικού αναλυτικού προγράμματος, έχουν διατυπωθεί μια σειρά προτάσεων για διδακτικά προγράμματα, που επιτρέπουν στα χαρισματικά παιδιά να προχωρούν με πιο γρήγορο βηματισμό.

«Γενικά οι εκπαιδευτικές εμπειρίες για τα χαρισματικά παιδιά, μπορούν να διαφοροποιηθούν σε σχέση με τουλάχιστον τρεις τρόπους : το *ρυθμό* (έναρξη από πολύ μικρή ηλικία ή γρηγορότερη πρόοδος από ότι συνήθως), το *πλάτος ή βάθος* (παροχή πιο εμπεριστατωμένων και προχωρημένων μαθημάτων), το *είδος* (μια εντελώς διαφορετική φύση εκπαιδευτικής εμπειρίας, από τις ήδη υπάρχουσες).» (Passow, 1991, σελ. 4105).

Οι Coleman και Gallagher (1995) έχουν προσδιορίσει τις καλύτερες δυνατές πρακτικές στην εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών. Αυτές οι πρακτικές μπορούν να εκπονηθούν με τη χρήση διάφορων προαιρετικών προγραμματικών υπηρεσιών, όπως η επιτάχυνση, ο εμπλουτισμός, η διαφοροποίηση, η συμπύκνωση του αναλυτικού προγράμματος, το εναλλακτικό αναλυτικό πρόγραμμα, οι επιπλέον του αναλυτικού προγράμματος δραστηριότητες και η προσωπική ανάπτυξη.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

ΑΠΛΟΥΝ, (2002). *Καταστατικό ίδρυσης μη κερδοσκοπικής επιστημονικής ένωσης, για τα χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά*. Αθήνα. In : www.media.uoa.gr/aploun/aploun_gr/history_gr.html

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

Καΐλα Μ., (1995). *Η σχολική αποτυχία. Από την «Οικογένεια» του σχολείου, στο σχολείο της «Οικογένειας»*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα

Καρλατήρα Π., Τσώλη Θ., (2004). *Χαρισματικά παιδιά σε achάριστο κόσμο*. Εφημερίδα ΤΟ ΒΗΜΑ, 16-5-2004

Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 4^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα», Αθήνα, 4- 6 Μαΐου 2007.

- Κασσωτάκης Μ.Ι., (1990). *Η αξιολόγηση των μαθητών. Μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές*. Αθήνα : Γρηγόρης
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη Α., (1991). *Δημιουργικότητα. Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια*, (τ.3), σελ. 1337-1343. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα
- Μόττη-Στεφανίδη Φ., (1999). *Αξιολόγηση της Νοημοσύνης Παιδιών Σχολικής Ηλικίας και Εφήβων*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα
- Ντάβου Μ., (1984). Τα παιδιά διάνοιες. *Το περισκόπιο της επιστήμης*, 67, 47-54.
- Ντορενστάουτερ-Παπουτσάκη Π., (1994). *Το προικισμένο παιδί. Μια πρώτη επιστημονική προσέγγιση σε ένα θέμα άγνωστο*. Αθήνα : Ποντίκι
- Παρασκευόπουλος Ι.Ν., (1985). *Εξελικτική Ψυχολογία. Η ψυχική ζωή από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση*, (τ.3). Αθήνα : Αυτοέκδοση
- Παρασκευόπουλος Ι.Ν., (1982). *Ψυχολογία Ατομικών Διαφορών*. Αθήνα : Γρηγόρης
- Παρασκευόπουλος Ι.Ν., (1993). *Στατιστική εφαρμοσμένη στις επιστήμες της συμπεριφοράς : Επαγωγική στατιστική*, (τόμος Β'). Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα

Ξενόγλωσση-Μεταφράσεις

- Burton-Szabo S., (1996). Special classes for gifted students? Absolutely! *Gifted Child Today*, 19(1), 12-15.
- Bruce M., (1991). *From Afghanistan to Zimbabwe: Gifted Education in the World Community*. In: www.gifted.uconn.edu/nrcgt/newsletter/june91/june9110.html
- Clark B., (1997). *Growing Up Gifted*. New York : Merrill
- Cohen L. & Mahion L., (1989). *Research Methods in Education*. London : Routledge
- Colangelo N. & Davis G.A., (2003). Introduction and Overview. In N. Colangelo & G.A. Davis (Eds). *Handbook of gifted Education*, (pp. 3-10). Boston : Allyn and Bacon
- Coleman M.R. & Gallagher J.J., (1995). Appropriate differentiated services : Guides for best practices in the education of gifted children. *Gifted Child Today*, 18(5), 32-33.
- Croft J.L., (2003). Teachers of the Gifted : Gifted Teachers. In N. Colangelo & G.A. Davis (Eds). *Handbook of gifted Education*, (pp. 558-571). Boston : Allyn and Bacon
- Davis A.G., (2003). Identifying Creative Students. In N. Colangelo & G.A. Davis (Eds). *Handbook of gifted Education*, (pp. 311-324). Boston : Allyn and Bacon
- Davis A.G. & Rimm S., (1998). *Education of the gifted and talented*. Boston : Allyn and Bacon
- Eysenck H.J., (1995). *Genius. The natural history of Creativity*. London : Cambridge University Press
- Feldhusen, J.F. & Jarwan, F.A. (1993). Identification of gifted and talented youth for educational programs. In K.A. Heller, F.J. Mönks & A.H. Passow (Eds.).

- International handbook of research and development of giftedness and talent*, (pp. 233-252). Oxford: Pergamon.
- Feldhusen, J.F. & Jarwan, F.A. (2002). Identification of Gifted and Talented Youth for Educational Programs. In K.A Heller., F.G. Monks, R.J. Sternberg, F.R. Subotnik (Eds). *International Handbook of Giftedness and Talent*, (pp. 759-772). Oxford : Pergamon
- Freeman J., (1991). *Gifted children growing up*. Portsmouth : Heinemann Educational Books
- Freeman J., (1995). Conflicts in Creativity. *European Journal For High Ability*, 6, 188-200
- Gagne F., (2003). Transforming gifts into talents : The DMGT as a developmental theory. In N. Colangelo & G.A. Davis (Eds). *Handbook of gifted Education*, (pp. 60-74). Boston : Allyn and Bacon
- Gagne F., (1998). A proposal for subcategories within gifted or talented populations. *Gifted Child Quarterly*, 42(2), 87-95
- Gardner H., (1983). *Frames of mind, the theory of multiple intelligences*. New York : Basic Books
- Gallagher J.J., (1986). The educational definition of giftedness and its policy implications. In R.J. Sternberg, J.E. Davidson (Eds). *Conceptions of Giftedness*, (pp. 93-111). New York : Cambridge University Press
- Gearheart B.R., Weishahn M.W., Gearheart C.J., (1988) *The exceptional student in the regular classroom*. Columbus : Merrill
- Gubbins E.J., (1995). *Reaching the destination*. In : www.gifted.uconn.edu/nrcgt/reports/gv954/gv954.pdf
- Guilford J.P., (1967). *The nature of human intelligence*. New York : Basic Books
- Gross M.U.M., (2004). *Exceptionally Gifted Children*. London : Rou Hedge Falmer Taylor & Francis Group
- Hanny E.A., (1997). Modeling teachers` judgement of giftedness : a methodological inquiry of biased judgment. *High Ability Studies*, 8(2), 159-178
- Heller K.A. & Hany E.A., (1986). Identification, development and analysis of talented and gifted children in West Germany. In K.A. Heller & J.F. Feldhusen (Eds). *Identifying and Nurturing the Gifted. An international perspective*, (pp. 67-82). Toronto : Hans Huber Publishers
- Heller K.A., (1991). The nature and development of giftedness : A longitudinal study. *European Journal for High Ability*, 2, 174-188
- Heller K.A. & Ziegler A., (2002). Conceptions of Giftedness from a Meta-Theoretical Perspective. In K.A Heller., F.G. Monks, R.J. Sternberg, F.R. Subotnik (Eds). *International Handbook of Giftedness and Talent*, (pp. 7-21). Oxford : Pergamon
- Husen T., (1992). *Η αμφισβήτηση του σχολείου. Μια συγκριτική μελέτη για το σχολείο και το μέλλον του στις δυτικές κοινωνίες*. Αθήνα : Προτάσεις

- Jolly L.J., (2005). Historical perspectives. Pioneering Definitions and Theoretical Positions in the Field of Gifted Education. *Gifted Child Today*, 28(3), 39-40
- Kulik J.A. & Kulik C.C., (1992). Meta-analytic findings on grouping programs. *Gifted Child Quarterly*, 36(2), 73-77
- Lombroso C., (1891). *The man of Genius*. London : Scott
- Maker C.J. & Nielson, A.B., (1996). *Curriculum development and teaching strategies for gifted learners*. Austin : pro-ed.
- Monks G.F. & Boxtel H.W., (1986). Gifted adolescents. A development perspective. In K.A. Heller & J.F. Feldhusen (Eds). *Identifying and Nurturing the Gifted. An international perspective*, (pp. 39-65). Toronto : Hans Huber Publishers
- Pagnin A., (1995). Excellence and Equality in Education : Conflicting values in a democratic society. *European Journal for High Ability*, 6, 128-136
- Passow A.H., (1991). Προικισμένα παιδιά. Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια , (τ.7), σελ.4101-4109. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα
- Renzulli S.J., (1978). What Makes Giftedness? Reexamining a Definition. *Phi Delta Kappan*, 60, 180-183
- Renzulli S.J., (1986). The three-ring conception. A development model for creative productivity. In R.J. Sternberg, J.E. Davidson (Eds). *Conceptions of Giftedness*, (pp. 332-357). New York : Cambridge University Press
- Renzulli S.J., (1998). *The three-ring conception, of giftedness*. In Baum S.M., Reis S.M. & Maxfield L.R. (Eds.). *Nurturing the gifts and talents of primary grade students*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli S.J., (2003). Conception of giftedness and its relationship to social capital. In N. Colangelo & G.A. Davis (Eds). *Handbook of gifted Education*, (pp. 75-87). Boston : Allyn and Bacon
- Richert E.S., (2003). Excellence with justice in identification and programming. In N. Colangelo & G.A. Davis (Eds.). *Handbook of gifted education*, (pp.146-158). Boston: Allyn & Bacon.
- Robinson N.M. & Olszewski-Kubilius P., (1996). Gifted and talented children : issues for pediatricians. *Pediatric Review*, 17(12), 427-434
- Ryan J.C., (1999). Behind the mask. Exploring the need for specialized counseling for gifted females. *Gifted Child Today*, 22(5), 14-17
- Schiever S.W. & Maker C.J., (2003). New directions in enrichment and acceleration. In N. Colangelo & G.A. Davis (Eds.). *Handbook of gifted education* (pp.163-173). Boston: Allyn and Bacon.
- Silverman L.K., Chitwood D.G. & Waters J.L., (1986). Young gifted children: Can parents identify giftedness? *Topics in Early Childhood Special Education*, 6(1), 23-38.
- Silverman L., (2002). *Characteristics of Giftedness Scale : A Review of the Literature*. In : www.gifteddevelopment.com/Articles

- Slavin R.E., (1990). Achievement effects of ability grouping in secondary schools : A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 60(3), 471-479
- Solano C.H., (1987). Stereotypes of Social Isolation and Early Burnout in the Gifted : Do they still exist?. *Journal of Youth and Adolescence*, 16 (6), 527-539
- Sternberg R.J., (1986). A triarchic theory of intellectual giftedness. In R.J. Sternberg, J.E. Davidson (Eds). *Conceptions of Giftedness*, (pp. 223-243). New York : Cambridge University Press
- Sternberg R.J., (2003). Giftedness according to the theory of successful intelligence. In N. Colangelo & G.A. Davis (Eds). *Handbook of gifted Education*, (pp. 88-99). Boston : Allyn and Bacon
- Stepanek J., (1999). The Inclusive Classroom. Meeting the Needs of Gifted Students: Differentiating Mathematics and Science Instruction. Northwest Regional Educational Laboratory. In : www.nwrel.org/msec/just_good/9/gifted.pdf
- Subhi T., (1997). Who is gifted? A computerized identification procedure. *High Ability Studies*, 8(2), 189-211
- Tannenbaum A.J., (1986). Giftedness : A psychsocial approach. In R.J. Sternberg, J.E. Davidson (Eds). *Conceptions of Giftedness*, (pp. 21-52). New York : Cambridge University Press
- Tannenbaum A.J., (2003). Nature and nurture of giftedness. In N. Colangelo & G.A. Davis (Eds). *Handbook of gifted Education*, (pp. 45-59). Boston : Allyn and Bacon
- Vernon P.E., Adamson G. & Vernon D.F., (1997). *The psychology and education of gifted children*. London : Methuen Co LTD.
- Weedon C., (1987). *A room of their own workbases of Ballingry Junior Highschool*. Oxford : Basic Blackwell
- Winebrenner S., (1992). *Teaching gifted kids in the regular classroom*. Minneapolis: Free Spirit Publishing Inc.
- Winner E., (1996). *Gifted Children : Myths and realities*. New York : Basic Books