

Η ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΥΛΟΓΙΑ Η «ΡΑΤΣΙΣΤΙΚΗ» ΚΑΤΑΡΑ; GIFTEDNESS IN EDUCATION; PEDAGOGICAL BLESSING OR “RACIST” CURSE?

Χαράλαμπος Κουργιαντάκης
ΕΔΙΠ (Παιδαγωγικά-Διδακτική της Ιστορίας)
Τμήμα Ιστορίας
Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών
Ιόνιο Πανεπιστήμιο
c.kourgiantakis@gmail.com

Περίληψη

Πέρα από τα κλασικά και γνωστά ζητήματα που αφορούν τα χαρισματικά παιδιά και τη διαχείρισή τους στο σχολείο -τα οποία ωστόσο ολοένα διευρύνονται, εφόσον προκύπτουν νέα ερευνητικά δεδομένα- στη συζήτηση για τη χαρισματικότητα εντάσσονται και ζητήματα όπως το γιατί είναι απαραίτητη η ενασχόληση με τα χαρισματικά παιδιά, το αν τα παιδιά αυτά πρέπει ή όχι να εντάσσονται στη κατηγορία των «ειδικών παιδιών», αλλά και το πόσο πιθανό είναι να υπάρχει οποιαδήποτε ρατσιστική διάσταση στο διαχωρισμό των παιδιών σε χαρισματικά και μη. Στη βιβλιογραφική αυτή εργασία, αφού παρουσιάζεται συνοπτικά μια θεωρητική προσέγγιση των βασικών πτυχών του ζητήματος, με βάση την τρέχουσα επιστημονική έρευνα, επιδιώκεται μια εμπειρισταωμένη τοποθέτηση στα παραπάνω ζητήματα, ώστε η χαρισματικότητα στην Εκπαίδευση να αντιμετωπίζεται όσο περισσότερο σφαιρικά και -κυρίως- όσο περισσότερο αποτελεσματικά γίνεται.

Λέξεις κλειδιά

Εκπαιδευτικό σύστημα, χαρισματικά παιδιά, ρατσισμός, σχολική αριστεία.

Abstract

In addition to the classic and well-known issues concerning gifted children and their treatment at school -which, however, are constantly expanding, as new research data emerges- the debate on giftedness also includes issues such as why involvement with gifted children is necessary, whether or not these children should be included in the category of “special children”, but also how likely it is that there is any racist dimension in the discrimination of children in gifted and non-gifted ones. In this bibliographic paper, after a brief theoretical presentation of the main aspects of the issue, based on current scientific research, a thorough argumentation on the above

issues is sought after, so that giftedness in Education is treated as comprehensively and -mainly- as effectively as possible.

Key words

Educational system, gifted children, racism, school excellence.

0. Εισαγωγή – ορισμοί

Ο «χαρισματικό» ορίζεται ένα άτομο με εξαιρετικές δυνατότητες, οι οποίες αντικατοπτρίζονται και στις επιδόσεις του. Στην αγγλική γλώσσα η έννοια αποδίδεται με τον όρο «gifted», ο οποίος στα ελληνικά μεταφράζεται ως «χαρισματικός», «προικισμένος» ή «ταλαντούχος» (Ρίζος, 2011). Παρότι οι όροι και οι έννοιες «χαρισματικότητα» και «ταλέντο» φαίνεται να συγκλίνουν, ερευνητές αναφέρουν πως είναι ευκολότερο να εντοπίσει κάποιος ένα «ταλαντούχο» παρά ένα «χαρισματικό» παιδί (Renzulli, 1978), ενώ ο Gagné (1993) δίνει έμφαση στις φυσικές ικανότητες που διακρίνουν ένα παιδί και συντελούν στο να χαρακτηρίζεται χαρισματικό. Οι ικανότητες αυτές εκφράζονται αυθόρμητα, χωρίς να έχει προηγηθεί εκπαίδευση, και το τοποθετούν στο 10% των συνομηλίκων του. Το ταλέντο, κατά τον Gagné, ερμηνεύεται ως η υπέρτατη δεξιότητα ή η τέλεια γνώση, που πηγάζει από την ικανότητα σε κάποιο τομέα της ανθρώπινης δραστηριότητας, με επίδοση ανώτερη από το μέσο όρο. Από την άλλη, ο Winner (Winner, 1996) δεν εντοπίζει διάκριση στις δύο έννοιες και υποστηρίζει ότι τα χαρισματικά και τα ταλαντούχα παιδιά εκδηλώνουν πρόωρη νοητική ανάπτυξη και, παράλληλα, κάποιο ιδιαίτερο χάρισμα, κατά τη διάρκεια της ενηλικίωσής τους, χαρακτηρίζοντας συνήθως ως κύριο διαφοροποιητικό στοιχείο των παιδιών αυτών την ευφυΐα. Σε κάθε περίπτωση, συνδυετικός κρίκος των δυο εννοιών είναι η υψηλή διανοητική νοημοσύνη (ευφυΐα), παρότι, όπως θα φανεί παρακάτω, η έννοια της χαρισματικότητας δεν περιορίζεται πλέον μόνο στην ύπαρξη υψηλής ευφυΐας, αλλά εμφανίζει και άλλα χαρακτηριστικά, όπως λ.χ. η δημιουργικότητα και τα υψηλά επίπεδα κινήτρου.

Στην αμερικανική κουλτούρα, από την οποία κυρίως εκκινεί η συζήτηση για τη χαρισματικότητα, και σύμφωνα με τον σχετικό ορισμό της Αμερικανικής Εταιρείας για τα Χαρισματικά Παιδιά (National Association for Gifted Children, NAGC), το 2010, «τα χαρισματικά άτομα παρουσιάζουν εξαιρετικές ικανότητες στη μάθηση και στην αντίληψη και υψηλές επιδόσεις -οι οποίες τους τοποθετούν σε ένα 10% των συνομηλίκων τους- σε δομημένα πεδία με το δικό τους συμβολικό σύστημα (μαθηματικά, γλώσσα, μουσική κ.λπ.) ή/και σε τομείς ψυχοκινητικών δεξιοτήτων (εικαστικά, άθληση, χορός κ.λπ.)». Στον ίδιο ορισμό γίνεται σαφές ότι «η ανάπτυξη της ικανότητας ή του ταλέντου αποτελεί μια δια βίου διαδικασία, η οποία στα μικρά παιδιά εμφανίζεται ως υψηλή επίδοση σε ψυχομετρικά κριτήρια ικανότητας, ως ταχύτερος ρυθμός μάθησης σε σύγκριση με τους συνομηλίκους ή ως ιδιαίτερα μεγάλη πρόοδος σε έναν τομέα. Στην εφηβεία, τα υψηλά επιτεύγματα και τα αυξημένα κίνητρα μάθησης αποτελούν τα κυρίαρχα χαρακτηριστικά των χαρισματικών ατόμων». Η αναφορά ολοκληρώνεται με την

επισήμανση ότι «σε κάθε περίπτωση, διάφοροι εξωγενείς παράγοντες μπορεί να ενισχύουν ή να περιορίζουν την ανάπτυξη και την έκφραση των ιδιαίτερων ικανοτήτων»(NAGC, 2010).

Στη βιβλιογραφία οι τοποθετήσεις για τη χαρισματικότητα κινούνται γενικά στην ίδια κατεύθυνση. Στους βασικούς πυλώνες της χαρισματικότητας εντάσσονται η υψηλή γενική/διανοητική νοημοσύνη, οι ειδικές δεξιότητες, η υποστηρικτική ύπαρξη μη διανοητικών χαρακτηριστικών, το ευρύτερο περιβάλλον (όταν δημιουργεί προκλήσεις) και η θετική συγκυρία/τύχη (Tannenbaum, 1991). Για τον Tannenbaum, αστάθμητοι παράγοντες (συγκυρία/τύχη) μπορούν να καταστήσουν κάποιον περισσότερο «χαρισματικό» από κάποιον άλλο. Ένας από τους κυριότερους εισηγητές στη συζήτηση για τη χαρισματικότητα διακρίνει δύο κατηγορίες του είδους: την ακαδημαϊκή χαρισματικότητα, δηλαδή τις γνωστικές ικανότητες, οι οποίες μετρούνται με συγκεκριμένα τεστ, αναπτύσσονται με διάφορες εκπαιδευτικές μεθόδους και -δυσνητικά- οδηγούν σε υψηλές σχολικές επιδόσεις, και τη δημιουργική χαρισματικότητα, η οποία περιλαμβάνει ικανότητες ανάπτυξης πρωτότυπων ιδεών, κατασκευή μοναδικών προϊόντων, παραγωγή καλλιτεχνικών εκφράσεων κ.λπ. (Renzulli, 1998) [η ακαδημαϊκή και δημιουργική χαρισματικότητα σε αντιπαράσταση με την κριτική και δημιουργική σκέψη, όπως τις παρουσιάζει ο Mora (2021, 216-218)].

Όπως οι περισσότεροι όροι στο πεδίο της Ψυχολογίας, ο όρος «χαρισματικότητα» παραπέμπει εντέλει σε μια πολύπλοκη, πολυδιάστατη και σχετικά δυσνόητη έννοια. Αυτό καταδεικνύεται και από τον τρόπο με τον οποίο είναι δυνατόν να εντοπιστεί η έννοια της χαρισματικότητας στον άνθρωπο. Εργαλεία που εντοπίζουν τη χαρισματικότητα και τα σχετικά ερωτηματολόγια που απευθύνονται σε γονείς και εκπαιδευτικούς παρουσιάζουν βασικά μειονεκτήματα, εφόσον κατά κανόνα είναι αρκετά ασαφή και ανεπαρκώς εστιασμένα στους χαρισματικούς μαθητές¹, με αποτέλεσμα να οδηγούν σε αμφισβητούμενα αποτελέσματα (Wu, 2010). Στις περισσότερες περιπτώσεις η αξιοπιστία των εργαλείων αυτών επαφίεται στην ποιότητα των παρεχόμενων από τους γονείς ή τους εκπαιδευτικούς πληροφοριών, εφόσον τα χαρισματικά παιδιά αποκαλύπτονται κυρίως σε περιβάλλον οικείο και ασφαλές (οικογένεια, σχολείο) (Coleman, 2012). Το γεγονός ότι η διαδικασία του εντοπισμού τους βασίζεται στην παρατηρητικότητα και στην προσοχή των γονέων και των δασκάλων τους την καθιστά απόλυτα υποκειμενική και δυσνητικά προβληματική.

Εντούτοις, γενικά φαίνεται ότι στην επιστημονική συζήτηση έχει ξεπεραστεί πλέον οριστικά (και ορθά) η ταύτιση της χαρισματικότητας μόνο με τον δείκτη διανοητικής νοημοσύνης και τις επιδόσεις σε ακαδημαϊκού τύπου διαδικασίες. Εξειδικευμένοι παιδαγωγοί και ψυχολόγοι μπορούν να συμβάλουν στον εντοπισμό των χαρισματικών παιδιών, με τη βοήθεια ειδικών δοκιμασιών από έγκυρους φορείς και συμπληρωματικά με τις υποδείξεις από τους γονείς, τους συμμαθητές, τους εκπαιδευτικούς, αλλά και τα ίδια τα χαρισματικά παιδιά, πάντοτε, ωστόσο, με επιφυλάξεις ως προς την αξιοπιστία τους. Τα χαρισματικά παιδιά φαίνεται ότι εκτός της πάνω από το μέσο όρο διανοητικής νοημοσύνης διαθέτουν και χαρακτηριστικά όπως επιδόσεις σε τεστ ικανοτήτων, ισχυρά κίνητρα, υψηλές σχολικές επιδόσεις, καθώς και διαπροσωπικές, καλλιτεχνικές και ψυχοκινητικές ικανότητες. Ταυτόχρονα παρουσιάζουν

ιδιαίτερα ανεπτυγμένο ρυθμό πρόσληψης των πληροφοριών, ενισχυμένη μνημονική ικανότητα, πολύπλοκη για την ηλικία τους σκέψη και αυξημένη δυνατότητα για συγκερασμό πολύπλοκων και διαφορετικών ιδεών (Clark, 2008).

0.1. Χαρακτηριστικά των χαρισματικών παιδιών

Στα γενικά χαρακτηριστικά των χαρισματικών παιδιών εντάσσονται η πρωιμότητα (πρόωρη ανάπτυξη), δηλαδή συμπτώματα όπως το ότι εμφανίζουν το ταλέντο τους όταν τους δίνεται η ευκαιρία να το χρησιμοποιήσουν, ότι αρχίζουν να κατακτούν έναν τομέα νωρίτερα από τους συνομηλίκους τους, ότι γι' αυτά η μάθηση απαιτεί λιγότερη προσπάθεια από ό,τι για τα παιδιά που δεν θεωρούνται χαρισματικά και ότι έχουν μια εγγενή υψηλή ικανότητα σε έναν συγκεκριμένο τομέα ή σε συγκεκριμένους τομείς. Επίσης ότι διεκπεραιώνουν τα πράγματα με το δικό τους τρόπο, μαθαίνουν με διαφορετικό τρόπο από τα υπόλοιπα παιδιά, χρειάζονται λιγότερη υποστήριξη ή καθοδήγηση -σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους- για να μάθουν, αντιστέκονται συχνά στη ρητή μετωπική διδασκαλία και πολλές φορές ανακαλύπτουν από μόνα τους (και λύνουν) προβλήματα με μοναδικούς τρόπους, στον τομέα στον οποίο είναι χαρισματικά. Τέλος, τα παιδιά αυτά δείχνουν πάθος για τη μάθηση, έχουν κίνητρο να κατανοήσουν τον τομέα στον οποίο έχουν υψηλή ικανότητα, εμφανίζουν έντονο ενδιαφέρον και ικανότητα εστίασης, ενώ στις περισσότερες περιπτώσεις δεν χρειάζονται τους γονείς να τα πιέσουν (Santrock, 2020, 226-227).

Συνοπτικά, οι μαθητές που είναι ταλαντούχοι και χαρισματικοί συνήθως:

- μαθαίνουν πιο γρήγορα και χωρίς βοήθεια σε σχέση με τους συνομηλίκους τους,
- έχουν πιο ανεπτυγμένες γλωσσικές δεξιότητες, δεξιότητες ανάγνωσης, καθώς και πλούσιο λεξιλόγιο,
- διαθέτουν ιδιαίτερα ανεπτυγμένες στρατηγικές μάθησης και μεταγνώσης,
- δείχνουν να έχουν υψηλότερο κίνητρο για τις απαιτητικές εργασίες και λιγότερο για τις εύκολες και, τέλος,
- θέτουν υψηλούς προσωπικούς στόχους για επίτευξη (Eggen-Kauchak, 2017, 242).

Εκτός αυτών, η συνοπτική κλίμακα (giftedness scale) της Silverman, η οποία συντάχθηκε μετά από πιλοτικές μελέτες και έρευνες με παιδιά και γονείς (Silverman, 2014), δείχνει ότι τα χαρισματικά παιδιά φαίνεται κατά κανόνα να διαθέτουν ικανότητα συλλογιστικής σκέψης και ορθής ανάλυσης, δυνατότητα γρήγορης μάθησης, εύρος λεξιλογίου, εξαιρετική βραχύχρονη και μακρόχρονη μνήμη, μεγάλα διαστήματα συγκέντρωσης χωρίς διακοπή (όταν τους ενδιαφέρει το υπό συζήτηση θέμα), ευαισθησία (πληγώνονται εύκολα), συμπόνοια για τους γύρω τους, τελειομανία, επιμονή, ηθική ευαισθησία, δημιουργική περιέργεια, ιδιαίτερη επιμονή για κάτι που τους εξάπτει το ενδιαφέρον, υψηλό βαθμό ενεργητικότητας, προτίμηση για παρέα με μεγαλύτερα άτομα ή ενήλικες, μεγάλο εύρος ενδιαφερόντων, υψηλή αίσθηση του χιούμορ, πρόωρο και έντονο ενδιαφέρον για ανάγνωση, ενδιαφέρον για το δίκαιο και τη δικαιοσύνη, ώριμη σκέψη και κριτική ικανότητα, παρατηρητικότητα, φαντασία,

υψηλή δημιουργικότητα, τάση αμφισβήτησης προς την εξουσία, ικανότητα με τους αριθμούς και καλές επιδόσεις στην επίλυση γρίφων και στα παζλς.

Στα επιμέρους γνωστικά/διανοητικά χαρακτηριστικά των χαρισματικών παιδιών εντάσσονται η αυξημένη ικανότητα κριτικής σκέψης, η δυνατότητα για αφομοίωση και διαχείριση αφηρημένων συμβολικών εννοιών, η ικανότητα να εφευρίσκουν καινοτόμες λύσεις σε προβλήματα και τα περισσότερα από όσα αναφέρονται παραπάνω. Σε πολλές περιπτώσεις τα χαρισματικά παιδιά συναντούν δυσκολίες σε συναισθηματικές καταστάσεις που μπορούν να σταθούν εμπόδιο στις ιδιαίτερες ικανότητες που διαθέτουν (βλ. Niehart-Pfeiffer-Cross, 2021). Είναι δεδομένο ότι η εκπαίδευση των παιδιών διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη ζωή τους, καθώς συμβάλλει στην κοινωνικοποίησή τους, δηλαδή στην ένταξη στην κοινωνία και στην αποδοχή τους από αυτή. Τα χαρισματικά παιδιά φαίνεται ότι στη διάρκεια της εκπαίδευσής τους αναπτύσσουν ευκολότερα τη γνωστική τους αντίληψη και δυσκολότερα τις κοινωνικό-συναισθηματικές τους δεξιότητες, με αποτέλεσμα να βιώνουν σε πολλές περιπτώσεις αισθήματα ματαίωσης, εσωτερικής σύγκρουσης, αδυναμίας κοινωνικής συναναστροφής και να εκδηλώνουν επιθετικές συμπεριφορές, επικριτική διάθεση, υπεροψία ή και κοινωνική απομόνωση και συναισθηματικής πίεση (Μανωλάκος, 2010).

«Εκ πρώτης όψεως δεν δείχνουν ότι έχουν ανάγκη από βοήθεια, δείχνουν ότι δεν τους λείπει τίποτα. Συνηθισμένοι να παλεύουν με τις πνευματικές τους ανησυχίες, λειτουργώντας κυρίως εκλογικευμένα, οι ίδιοι οι μαθητές συνηθίζουν να μην θέλουν να δείχνουν ευάλωτοι λέγοντας “υποτίθεται πως είμαι έξυπνος, πρέπει να βρω μια λύση”. Πέφτουν στην παγίδα ότι, ακριβώς επειδή είναι εύστροφοι, μπορούν με ευκολία να ξεγελάσουν τους εαυτούς τους ή να εκλογικεύσουν την συμπεριφορά τους. Τελικά, πολλοί από εμάς συνειδητοποιούμε ότι τα χαρισματικά παιδιά υποφέρουν συναισθηματικά, αλλά δεν το εκδηλώνουν, γιατί δεν είναι βέβαια ότι μπορούν να το αντιμετωπίσουν» (Λόξα, 2004, 45).

Ως προς τα κοινωνικά/συναισθηματικά χαρακτηριστικά τους, τα χαρισματικά παιδιά φαίνεται ότι διακατέχονται από το φαινόμενο της «ασυγχρονίας», δηλαδή μια ανομοιοτητα στα επίπεδα νοητικής, συναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης, την οποία συχνά εμφανίζουν κατά τη διάρκεια της πορείας τους στη ζωή. Στην ίδια κατηγορία χαρακτηριστικών γίνεται στη βιβλιογραφία λόγος και για το φαινόμενο της «προκοινωνικής σκέψης», δηλαδή τον τρόπο με τον οποίο ο άνθρωπος επιλέγει να ικανοποιεί τις ανάγκες τις δικές του και των άλλων. Τα χαρισματικά παιδιά έχουν την τάση να θεωρούν τον εαυτό τους επαρκή, εφόσον έχουν έντονα θετική αυτοαντίληψη και συχνά παρουσιάζουν αρχηγικές τάσεις και υψηλό επίπεδο ηθικών συλλογισμών (Janos-Robinson, 1985).

0.2. Παράγοντες που συνδιαμορφώνουν τη χαρισματικότητα

Κάτι που θεωρείται «χάρισμα» σε μία κοινωνία ή έναν πολιτισμό, μπορεί να μη θεωρείται «χάρισμα» κάπου αλλού. Το να χαρακτηρίζεται ένα παιδί «χαρισματικό», εξαρτάται και από

τις ευκαιρίες που έχει στη χώρα του -οικογένεια, εκπαίδευση, δημόσια σφαίρα κ.λπ.- να εντοπίσει και να αναπτύξει τη χαρισματικότητά του. Αν λοιπόν οι ικανότητες του δεν θεωρούνται «χάρισμα» από τους πολιτικούς και εκπαιδευτικούς θεσμούς εντός του κράτους στο οποίο ενηλικιώνεται, το «ταλέντο» αυτό είναι πιθανό να ατροφήσει και να αφανιστεί. Η συνάφεια τελικά στον ορισμό της χαρισματικότητας, εφόσον με βάση αυτήν θα δρομολογηθούν οι εκπαιδευτικές/διδασκτικές επιλογές και μέθοδοι για την εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών, είναι κυρίαρχο στοιχείο της χαρισματικότητας και αποτελεί βασικό ζητούμενο.

Σχετικά πρόσφατες έρευνες (Foley-Nicron-Pfeiffer, 2011) επισημαίνουν ότι η χαρισματικότητα είναι μια διαρκής και συνεχώς αναπτυσσόμενη διαδικασία, όπως και ότι ο «δείκτης ευφυΐας» δεν είναι κάτι που υπολογίζεται και παραμένει σταθερό, αλλά μπορεί να αλλάξει σταδιακά και καταλυτικά. Ο Gagné (Gagné, 1998) αρχικά διαχωρίζει τη φυσική ικανότητα (πριν από οποιαδήποτε εκπαίδευση) και το ταλέντο (δηλαδή την άνεση/αυθεντία σε κάποιο τομέα) και επισημαίνει τη σημασία της ωρίμανσης, της εξάσκησης, της τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης του παιδιού στη διατήρηση και την ενίσχυση ή την αποδυνάμωση της «χαρισματικότητάς» του. Το 2003 παρουσιάζει ένα εναλλακτικό, πολυπαραγοντικό μοντέλο, για να οριοθετήσει τις έννοιες της χαρισματικότητας και του ταλέντου και να προσδιορίσει το ποσοστό διακύμανσης των χαρισματικών ατόμων στον ευρύτερο πληθυσμό. Θεωρεί ότι στον άνθρωπο το έμφυτο «χάρισμα» είναι η «πρώτη ύλη», την οποία διαμορφώνουν παράγοντας ενδογενείς (προσωπικότητα, εγγενή χαρακτηριστικά, ιδιοσυγκρασία, κίνητρα) ή/και εξωγενείς (οικογένεια, σχολείο, κοινωνικό περιβάλλον, συγκυρίες), τους οποίους αποκαλεί «καταλύτες», εξαιτίας του καταλυτικού ρόλου τους στη διαδικασία, και τη μετασηματίζουν σταδιακά σε «ταλέντο». Για τον Gagné το «χάρισμα» (ή «ξεχωριστή κλίση») αφορά άτομα με ιδιαίτερες επιδόσεις σε περισσότερους από έναν γνωστικούς τομείς, ενώ το «ταλέντο» αφορά άτομα με δεξιότητες σε ένα γνωστικό πεδίο. Η έμφυτη ικανότητα για επιτεύγματα πάνω από το μέσο όρο αποτελεί προϋπόθεση για την εμφάνιση αυτού που ονομάζεται «ταλέντο» (Gagné, 2003).

Η ανάλογη πρόταση του Heller (πρβλ. Heller et al., 2000) αντιμετωπίζει καταρχήν τη χαρισματικότητα ως αποτέλεσμα σύνθεσης γενετικών και περιβαλλοντικών παραγόντων. Αργότερα εντάσσει σε αυτήν στοιχεία όπως η δημιουργικότητα, οι κοινωνικές δεξιότητες, η προσαρμοστικότητα και η καλλιτεχνική ικανότητα. Στην ουσία δεν θεωρεί μονοπαραγοντική την έννοια της χαρισματικότητας, όπως συνήθιζαν να την ορίζουν παλαιότερα θεωρητικά μοντέλα. Για τον Heller παράγοντες που συνδιαμορφώνουν τη χαρισματικότητα είναι οι αρχικές (γενετικές) μεταβλητές και επίσης οι επίκτητες, οι διαμεσολαβημένες και οι εξαρτημένες. Είναι σαφές ότι ο συγκεκριμένος ερευνητής θεωρεί σημαντικό το ρόλο του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος, εφόσον αυτό είναι υποστηρικτικό και προάγει την αμοιβαία κατανόηση.

Οι Mönks και Katzko (Mönks-Katzko, 2008) εισάγουν ένα επίσης πολυπαραγοντικό μοντέλο για τη χαρισματικότητα, βασισμένο στις αρχές της Εξελικτικής Ψυχολογίας και δομημένο σε τρία βασικά χαρακτηριστικά: στις ικανότητες πάνω από το μέσο όρο, στο κίνητρο δημιουργικότητας και στο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον. Οι ερευνητές θεωρούν ότι τα τρία

αυτά χαρακτηριστικά, μαζί με την οικογένεια και το σχολείο, καθορίζουν την ανάδειξη της χαρισματικότητας. Μάλιστα, επισημαίνουν και ότι η ανάπτυξη της χαρισματικότητας επιβραδύνεται ή και ατονεί σε συνθήκες κοινωνικής και πολιτισμικής απομόνωσης.

Ο Renzulli (Renzulli, 1986 και 2005) εισάγει το μοντέλο των «τριών τεμνόμενων δακτυλίων» και υποστηρίζει ότι η χαρισματικότητα είναι ένας συνδυασμός της ανώτερης του μέσου όρου ικανότητας, της δημιουργικότητας και της μεγάλης αφοσίωσης στην εργασία. Για την ερευνητική ομάδα του Renzulli η χαρισματικότητα είναι η αλληλεπίδραση των υψηλών ικανοτήτων, των υψηλών επιδόσεων (αλλά και της αφομοίωσης στην εργασία) και υψηλών επιπέδων δημιουργικότητας. Χαρισματικά παιδιά είναι εκείνα που διαθέτουν το σύνθετο αυτό σύνολο χαρακτηριστικών και έχουν τη δυνατότητα να το εφαρμόσουν σε οποιοδήποτε τομέα της ανθρώπινης δραστηριότητας. Με την εισήγησή τους οι συγκεκριμένοι ερευνητές καταρρίπτουν το αφήγημα για την ανάδειξη της υψηλής νοημοσύνης ως βασικού κριτηρίου χαρισματικότητας, παρότι αποδέχονται το ρόλο της, σε συνδυασμό, ωστόσο, με την επιμονή και τη δημιουργική δεξιότητα. Οι τρεις παράγοντες διαμόρφωσης της χαρισματικότητας δεν είναι απαραίτητο να είναι ομοιόμορφα κατανεμημένοι στην προσωπικότητα του παιδιού, ούτε να παραμένουν σταθεροί σε όλη τη διάρκεια της ζωής του. Η δημιουργικότητα καθορίζεται από την ομάδα του Renzulli και ως αυθεντική σκέψη, η οποία δεν αλλοιώνεται από εξωτερικούς παράγοντες. Ένα επιπλέον χαρακτηριστικό στοιχείο της ομάδας του Renzulli είναι το ότι επιδιώκεται οι προτάσεις της να μην αποτελούν μόνο θεωρητικά σχήματα, αλλά να συνδεθούν άμεσα με την εκπαιδευτική πράξη και να οδηγήσουν σε ουσιαστική αναζήτηση και διαμόρφωση των κατάλληλων συνθηκών διδασκαλίας, προκειμένου οι μαθητές να αποκτήσουν τη δυνατότητα να αξύνουν την κριτική σκέψη τους. Όλα αυτά, με δεδομένο ότι τα χαρισματικά άτομα χρειάζονται συνεχείς προκλήσεις και κίνητρα, διαφορετικά δυσκολεύονται να εξελισσονται και να παράγουν ιδέες.

1. Η διαχείριση των χαρισματικών παιδιών

«Η έρευνα δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί πολλές φορές συγχέουν την υπακοή, την περιποιημένη εμφάνιση και την καλή συμπεριφορά σε ένα παιδί, με την ύπαρξη κάποιου χαρίσματος ή ταλέντου» (Colangelo-Davis, 2003).

Οι Τουλουμάκου, Μπελογιάννη, Barrable και Λαδά (Τουλουμάκου κ.ά., 2022) εντοπίζουν στη δημόσια σφαίρα πέντε «μύθους» σχετικούς με τη χαρισματικότητα και προσπαθούν να τους αποδομήσουν. Ο πρώτος μύθος είναι ότι η υψηλή νοημοσύνη αποτελεί το αποκλειστικό διαγνωστικό κριτήριο της χαρισματικότητας (όπως φαίνεται παραπάνω, ο μύθος αυτός ήδη αποδομείται διεθνώς)· ο δεύτερος, ότι όλα τα παιδιά είναι χαρισματικά με τον τρόπο τους, ο τρίτος ότι τα χαρισματικά άτομα είναι συναισθηματικά απόμακρα και αφοσιωμένα (εγκλωβισμένα) στα ειδικά ενδιαφέροντά τους, ο τέταρτος ότι οι χαρισματικοί μαθητές αριστεύουν στο σχολείο και άρα δεν χρειάζονται ειδική παιδαγωγική προσέγγιση και ο πέμπτος, ότι η μεταπήδηση σε μεγαλύτερες σχολικές τάξεις αποτελεί την ενδεδειγμένη μέθοδο υποστήριξης των χαρισματικών μαθητών.

Συχνό στην επιστήμη της Ψυχολογίας (στην περίπτωση μας της Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας) είναι το φαινόμενο των παρανοήσεων και της δημιουργίας «μύθων» και η μεθοδευμένη διαιώνισή τους. Όπως διαπιστώνουν οι ερευνήτριες, μύθοι και παρανοήσεις για τη χαρισματικότητα και τους χαρισματικούς μαθητές εξακολουθούν να υπάρχουν, κάτι το οποίο βλάπτει τόσο τη διαδικασία αντιμετώπισης του φαινομένου όσο και -έμμεσα- τα εμπλεκόμενα πρόσωπα. Μύθος ο οποίος συχνά εντοπίζεται στη συζήτηση είναι και το ότι η χαρισματικότητα ταυτίζεται με την κοινωνική αδεξιότητα, τη μοναχικότητα, την προσήλωση σε αποκλειστικά ακαδημαϊκά ενδιαφέροντα και τη συναισθηματική αποστασιοποίηση (Cross, 2005). Τα χαρισματικά παιδιά είναι πεπερασμένοι άνθρωποι, με ατέλειες και αδυναμίες. Σε πολλές περιπτώσεις, ακόμη και τα ίδια χαρακτηριστικά που αποτελούν πλεονέκτημα και τα διαχωρίζουν από τα υπόλοιπα παιδιά, μπορούν να εξελιχθούν σε πρόβλημα και να οδηγήσουν σε πολύπλοκες καταστάσεις στην κοινωνική συνδιαλλαγή τους (Nugent, 2005). Παρότι για πρακτικούς λόγους τα παιδιά αυτά εντάσσονται σε μια κοινωνική ομάδα, η ομάδα αυτή παρουσιάζει σαφή ετερογένεια σε όλα τα επίπεδα (κοινωνικό-συναισθηματικό, γνωστικό και εκπαιδευτικό). Παρανοήσεις και αυθαιρεσίες σε τόσο ευαίσθητα ζητήματα δημιουργούν τεχνητά προβλήματα και αλλοιώνουν την εγκυρότητα της γνώσης για τη χαρισματικότητα. Κυρίως, όμως, βλάπτουν τα ίδια τα παιδιά και την εκπαιδευτική διαδικασία, διότι οδηγούν σε αναγνώριση και εφαρμογή μη πρόσφορων πρακτικών για την εκπαιδευτική ανάπτυξη και την κοινωνική ένταξή τους [αντίστοιχοι αστικοί μύθοι γενικότερα για τη μάθηση ως εγκεφαλική λειτουργία και διαδικασία εντοπίζονται και καταρρίπτονται από τον Mora (2021, 161-170)].

Χαρισματικά άτομα, όταν αντιλαμβάνονται τη διαφορά από τους γύρω τους, υποσυνείδητα τοποθετούν τον εαυτό τους στο επίκεντρο και απαιτούν την προσοχή. Η έντονη περιέργεια και η ανάγκη τους για τον έλεγχο των πραγμάτων, τα οδηγεί σε αδιακρισία ή αγένεια (Heward, 2011). Ωστόσο, μελέτες δείχνουν ότι κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης, στα πρώτα δηλαδή σχεδόν 18 χρόνια της ζωής τους, τα πολύ ικανά παιδιά τείνουν να έχουν καλύτερη προσαρμογή συγκριτικά με τα περισσότερα και ότι συνήθως έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση, κάτι που δυνητικά βελτιώνει και την ψυχική ανθεκτικότητά τους (Long-Wood, 2020, 466). Από την άλλη, είναι πιθανό παιδιά με ικανότητες πολύ υψηλότερες του μέσου όρου να έχουν προβλήματα συμπεριφοράς, επειδή δυσανασχετούν με το τυπικό πρόγραμμα σπουδών και αποξενώνονται από αυτό· πολλές φορές μάλιστα είναι πιθανό να δημιουργούν αναστάτωση ή να απομακρύνονται, όταν δεν απασχολούνται με μαθήματα (Duckworth-Akerman, 2009). Σημαντικός αριθμός τέτοιων εξαιρετικά ικανών μαθητών αρνείται να παρακολουθήσει τα μαθήματα, αφού θεωρεί ότι έχει ήδη κατακτήσει αυτό που διδάσκεται και έτσι αναγκάζεται να συμμετάσχει σε διαδικασίες αδιάφορες και ανούσιες. Αυτή η διάσταση οδηγεί σε πολλές περιπτώσεις τους χαρισματικούς μαθητές να γίνουν αλαζονικοί, υπερκινητικοί, να αποσπώνται εύκολα, να αδιαφορούν για την παρέα των συνομηλίκων και συχνά να παρουσιάζουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις (Gross, 2003). Είναι εντυπωσιακή η διαπίστωση ότι περίπου το 50% των χαρισματικών παιδιών εγκαταλείπουν το σχολείο μέχρι να γίνουν έφηβοι, εκτός εάν λάβουν την κατάλληλη προσοχή και υποστήριξη τόσο από το οικογενειακό όσο και από το εκπαιδευτικό περιβάλλον τους (Meletea, 2004). Η διδακτική μέθοδος φαίνεται επίσης να

έχει κομβικό ρόλο στην εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών, οι οποίοι μάλλον προτιμούν να μάθουν μέσα από έργα που βασίζονται σε πρακτικές τεχνικές και απαιτούν λιγότερη θεωρητική απομνημόνευση πληροφοριών (Onal-Buyuk, 2021).

Είναι χρήσιμο τα χαρισματικά παιδιά στο σχολείο, εκτός της γενικής εκπαίδευσης και μόρφωσής τους, να αποκτήσουν και μεταγνωστικές δεξιότητες, να διδαχθούν πώς να κατευθύνουν τα ιδιαίτερα ταλέντα τους, με στόχο την καλύτερη εξυπηρέτηση του προσωπικού και συλλογικού συμφέροντος. Επιπλέον να μάθουν να σκέφτονται και να δρουν και πέρα από τον εαυτό τους, να καλλιεργήσουν τη συναισθηματική και την κοινωνική νοημοσύνη τους και να φροντίσουν να εντάξουν ομαλά τον εαυτό τους μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο κινούνται (πρβλ. Tirri, 2021).

1.1. Προτάσεις για την εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών

Οι περισσότερες από τις δραστηριότητες που προτείνονται στη διεθνή βιβλιογραφία για τους χαρισματικούς μαθητές θα ήταν ωφέλιμες για όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως ταλέντων και ικανοτήτων. Σύμφωνα με τον Slavin, πολλά σχολεία στις ΗΠΑ ήδη συμπεριλαμβάνουν στο Πρόγραμμα Σπουδών για όλους τους μαθητές δραστηριότητες, όπως π.χ. η αυξημένη χρήση συνθετικών εργασιών και πειραμάτων ανεξάρτητης μελέτης και ομαδοσυνεργατικής μάθησης, ικανοποιώντας με αυτό τον τρόπο τις ανάγκες των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών, χωρίς να τους απομονώνουν από τους συνομηλίκους τους (Slavin, 2007, 505).

Για την εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών οι Van Tassel-Baska και Baska (2019), εισηγούνται πέντε βασικές κατευθύνσεις:

1. τη χρήση προηγμένων Προγραμμάτων Σπουδών σε βασικούς τομείς της μάθησης με επιταχυνόμενο ρυθμό,
2. την ομαδοποίηση των χαρισματικών παιδιών ανά θεματικό τομέα και με βάση το επίπεδό τους,
3. την ενσωμάτωση πολλαπλών και υψηλού επιπέδου μοντέλων σκέψης και δραστηριοτήτων στη θεματική περιοχή για την ενίσχυση της μάθησης,
4. τη χρήση της έρευνας ως κεντρικής στρατηγικής για την προώθηση των χαρισματικών παιδιών και
5. την εφαρμογή της μαθητοκεντρικής μάθησης, όπου το μαθησιακό αντικείμενο σχετίζεται με τα ενδιαφέροντα των παιδιών (πρβλ. και Ρήγα-Ρήγα, 2019).

Αντίστοιχα ο Santrock θεωρεί ότι, πέρα από την κεντρική διαχείριση και την ειδική συγκρότηση και μέριμνα των προγραμμάτων σπουδών, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να δώσουν κίνητρα στα χαρισματικά παιδιά, ώστε να θέσουν υψηλές προσδοκίες και να πετύχουν τους στόχους τους και προτείνει τέσσερις επιλογές προγραμμάτων για το σκοπό αυτό. Καταρχήν, ειδικές τάξεις (ή «προγράμματα απεμπλοκής»), οι οποίες μπορεί να διεξάγονται επίσης μετά το σχολείο, τα Σάββατα ή το καλοκαίρι. Επιπλέον, επιτάχυνση και εμπλουτισμό στο

περιβάλλον της κανονικής τάξης, με την πρώιμη εισαγωγή στο νηπιαγωγείο, τη μεταπήδηση τάξεων (double promotion), τη σύμπτυξη (ολοκλήρωση δυο τάξεων σε ένα σχολικό έτος), την προχωρημένη τοποθέτηση, την επιτάχυνση σε έναν τομέα και την αυτορρυθμιζόμενη διδασκαλία. Έπειτα, προγράμματα συμβουλευτικής και μαθητείας, τρόπους δηλαδή για παροχή κινήτρων και παρακίνησης και για αποτελεσματική εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών και, τέλος, προγράμματα εργασίας/σπουδών ή/και κοινωφελή προγράμματα. Αυτά περιλαμβάνουν τη μάθηση με βάση τα χαρίσματα, την ανάθεση εργασιών στα παιδιά, τη δημιουργία χαρτοφυλακίων και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης τους (Santrock, 2020, 228).

Για το ρόλο των εκπαιδευτικών η Tomlinson (2004) αναφέρεται στη διαδικασία της «διαφοροποίησης», δηλαδή τη διαδραστική κατάσταση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στο παιδί, με τον πρώτο να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες και μοναδικές ανάγκες του δεύτερου και με το δεύτερο να συμμετέχει ενεργά, να μαθαίνει και να φτάνει στο μέγιστο των δυνατοτήτων του. Εντός του συγκεκριμένου πλαισίου δράσης οι εκπαιδευτικοί τροποποιούν το περιεχόμενο της μάθησης (δηλωτική γνώση), τη διαδικασία (διαδικαστική γνώση) και το τελικό προϊόν μάθησης (μεταγνώση), με στόχο κάθε παιδί να μάθει με τον πιο αποτελεσματικό γι' αυτό τρόπο.

Πολύ πρόσφατα οι Baccassino και Pinnelli προτείνουν το SEM (Schoolwide Enrichment Model) ως βασικό μοντέλο εκπαιδευτικού σχεδιασμού για τους χαρισματικούς μαθητές. Το συγκεκριμένο μοντέλο προβλέπει τον εντοπισμό των ταλέντων στην τάξη και την ενίσχυση της εκπαιδευτικής προσφοράς προς την κατεύθυνση της συμπίεση της ήδη αποκτημένης γνώσης, του προσανατολισμού των επιλογών με συνεχή επαλήθευση των ενδιαφερόντων, και της αξιοποίησης των δυνατών σημείων των μαθητών (Baccassino-Pinnelli, 2023).

1.2. Η (μη) ανταπόκριση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος

Στην Ελλάδα, στο αναθεωρημένο Σύνταγμα του 1975 (άρθρο 16, παρ. 4) ορίζεται ότι «*πάντες οι Έλληνες έχουν δικαίωμα δωρεάν παιδείας, καθ' όλας τα βαθμίδας αυτής εις τα κρατικά εκπαιδευτήρια. Το κράτος ενισχύει τους διακρινόμενους ως και τους δεομένους αρωγής ή ειδικής προστασίας σπουδαστάς, αναλόγως προς τας ικανότητάς αυτών*». Ωστόσο, κανένας από τους νόμους ή τις νομοθετικές ρυθμίσεις περί ειδικής αγωγής, από το 1980 μέχρι το 2000 (1143/1981, 1566/1985, 2817/2000), δεν αναφέρεται έμμεσα ή άμεσα στα χαρισματικά παιδιά, ως παιδιά με ιδιαίτερες ικανότητες και εκπαιδευτικές ανάγκες. Το 1985 ο Νόμος 1566/1985 για τη «Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» αναγνωρίζει επίσημα το σκοπό της ανάπτυξης της δημιουργικής σκέψης για τους μαθητές και προτείνει την ίδρυση αθλητικών και μουσικών σχολείων σε ορισμένες πόλεις της Ελλάδας. Αρχικά ιδρύονται Ειδικά Τμήματα Αθλητικής Διευκόλυνσης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, σε όλες τις τάξεις του Λυκείου, τα οποία αφορούν μαθητές που έχουν ήδη επισημανθεί ως αθλητικά ταλέντα από αθλητικές ομοσπονδίες και άλλους θεσμικούς αθλητικούς φορείς, σε συνεργασία με πενταμελή αθλητική επιτροπή, ή είναι αναγνωρισμένοι αθλητές ή ανήκουν σε αθλητική ομάδα. (Νόμος 75/1975 «Περί εξωσχολικού αθλητισμού»

και Υπουργικές Αποφάσεις Γ4/902/29-9-1988, Γ4/1150/30-8-1994 και Γ4/1206/4-7-1995). Αργότερα ιδρύονται τα Μουσικά Γυμνάσια και Λύκεια, τα οποία προσφέρουν εξειδικευμένα μαθήματα μουσικής σε οποιονδήποτε μαθητή ενδιαφέρεται (Νόμος 1566/85, άρθρο 5 παρ. 9, άρθρο 6, παρ. 1, Υπουργική απόφαση 3345/ 2-9-88 και τροποποίησή της Γ2/2513/13-6-1989, Νόμος 2158/93, άρθρο 8, παρ. 2, Αποφάσεις Γ2/1887/1-4-93 και Γ2/1685/2-3-95). Το 2000, ο Νόμος 2817/2000 (άρθρο 1) που αφορά την «Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις» και την οργάνωση και λειτουργία των Κ.Δ.Α.Υ. (Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης) και των Σ.Μ.Ε.Α. (Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής) και ο Κανονισμός Λειτουργίας των Κ.Δ.Α.Υ. (Αριθμός απόφασης Γ6/4494, 8-11-2001) κάνουν λόγο για τη στήριξη και την ενίσχυση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες· κυρίως όμως απευθύνονται σε άτομα με μειονεξίες ή άτομα νηπιακής, παιδικής και εφηβικής ηλικίας που «έχουν ανάγκη από ειδική εκπαιδευτική προσέγγιση και φροντίδα για ορισμένη περίοδο ή για ολόκληρη την περίοδο της σχολικής ζωής τους».

Το 2003 (29/10) ψηφίστηκε από τη Βουλή σχέδιο νόμου στο οποίο αναφέρεται: «στο άρθρο 1 παράγραφος 2 του νόμου 2817/2000 προστίθεται εδάφιο ως εξής: “ειδικής εκπαιδευτικής μεταχείρισης μπορεί να τύχουν τα άτομα που έχουν ιδιαίτερες ικανότητες και ταλέντα”» (ΦΕΚ 267/20-11-2003, 4659). Το 2004 το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο παραθέτει λίστα χαρακτηριστικών με βάση τα οποία διακρίνεται ένα χαρισματικό παιδί. Ενδεικτικά από τη συγκεκριμένη λίστα, το παιδί αυτό

- μαθαίνει γρήγορα, αντιλαμβάνεται εύκολα προχωρημένα θέματα,
- δείχνει διορατικότητα και φαντασία για τις σχέσεις αίτιου-αποτελέσματος,
- αντιλαμβάνεται το πρόβλημα εύκολα και παίρνει πρωτοβουλία,
- μαθαίνει τις βασικές δεξιότητες γρήγορα και με λίγη εξάσκηση κ.λπ. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2004).

Από τα παραπάνω διαπιστώνεται ότι οι χαρισματικοί μαθητές όλων των βαθμίδων στην Ελλάδα κατά κανόνα παρακολουθούν τα μαθήματα στο σχολείο χωρίς να έχουν προηγουμένως διαγνωστεί ως ιδιαίτεροι, χωρίς να έχουν αναγνωριστεί οι ατομικές ικανότητές τους και χωρίς να έχουν ικανοποιηθεί επαρκώς οι εγγενείς ανάγκες τους. Παράλληλα, η ελληνική εκπαίδευση και η ελληνική κοινωνία στερούνται την ευκαιρία να αξιοποιήσουν τις δυνατότητες των χαρισματικών παιδιών (Riga-Malafantis, 2023, 112).

Η πιο πρόσφατη (Ν. 3699/2008) νομοθεσία για την Ειδική Αγωγή ορίζει ως παιδιά με «αναπηρίες/ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» τα παιδιά που ανήκουν σε τρεις κεντρικές κατηγορίες: στην πρώτη, οι μαθητές που παρουσιάζουν σημαντικές μαθησιακές δυσκολίες, που αποδίδονται σε αισθητηριακές, γνωστικές αναπτυξιακές και ψυχικές διαταραχές. Στη δεύτερη, μαθητές με γνωστικά, συναισθηματικά και κοινωνικά προβλήματα, επιρρεπείς σε επαναλαμβανόμενη παραβατικότητα, λόγω κακοποίησης, γονικής αμέλειας ή εγκατάλειψης. Η τρίτη κατηγορία περιλαμβάνει τους χαρισματικούς μαθητές, που επιδεικνύουν έμφυτες διανοητικές ικανότητες και ταλέντα και υπερβαίνουν κατά πολύ τον μέσο όρο των προσδο-

κών της ηλικιακής τους ομάδας (άρθρο 3). Στους μαθητές, λοιπόν, με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν εντάσσονται πλέον μόνο αυτοί που παρουσιάζουν οποιαδήποτε «αναπηρία», αλλά και εκείνοι που χρήζουν ειδικής προσαρμογής των εκπαιδευτικών μεθόδων, για να ανταποκριθούν με επιτυχία στους εκπαιδευτικούς στόχους του σχολείου, εξαιτίας των εξειδικευμένων δεξιοτήτων τους (χαρισματικοί μαθητές).

Το 2011 ψηφίστηκε ο Νόμος 3966/2011, ο οποίος αφορά την «αναβίωση» και λειτουργία των Υποδειγματικών Πειραματικών Σχολείων και τους εκπαιδευτικούς στόχους των σχολείων αυτών. Ο νόμος αυτός αναφέρεται έμμεσα και στον τρόπο διαχείρισης των χαρισματικών μαθητών, εφόσον στους σκοπούς των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων περιλαμβάνονται και «[...] δ) η υποστήριξη του στόχου της δημιουργικότητας, της καινοτομίας και της αριστείας, με τη δημιουργία ομίλων, στους οποίους μπορούν να συμμετέχουν μαθητές από όλα τα σχολεία της δημόσιας εκπαίδευσης, και η ανάδειξη, προώθηση και εκπαίδευση μαθητών με ιδιαίτερες μαθησιακές δυνατότητες και ταλέντα, αλλά και η υποστήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες» (ΦΕΚ 118/24-5-2011, 2373).

Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, στην καθημερινή δηλαδή εκπαιδευτική πράξη, διαπιστώνεται ότι επί της ουσίας απουσιάζουν καταρχήν οι μέθοδοι εντοπισμού και ταυτοποίησης των χαρισματικών παιδιών, όπως και τα ειδικά σχολεία, οι ειδικές τάξεις, οι νομοθετικές διατάξεις επιτάχυνσης, οι εξειδικευμένες και εξατομικευμένες διατάξεις για τη διαφοροποίηση των προγραμμάτων σπουδών για την εκπαίδευση των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών. Τέτοιες διαπιστώσεις είναι απόλυτα εύλογες, εφόσον το εκπαιδευτικό πλαίσιο στην Ελλάδα κινείται ανέκαθεν στη λογική των οριζόντιων και χωρίς καμία διάκριση Προγραμμάτων Σπουδών, για όλα τα παιδιά, σε όλες τις βαθμίδες της Εκπαίδευσης και σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα, μόνιμα προσηλωμένο στο στόχο της ισοπεδωτικά αφομοιωτικής διδασκαλίας και αξιολόγησης. Ως συνέχεια αυτής της επιλογής διαπιστώνεται η έλλειψη κατάλληλων υποδομών και τεχνικών για την εκπαίδευση μαθητών με υψηλές ικανότητες, καθώς και εξειδικευμένων/επαρκώς καταρτισμένων εκπαιδευτικών και τεχνογνωσίας. Ως συνέπεια όλων αυτών η έννοια του «χαρίσματος» να αντιμετωπίζεται ως πρωτοφανής και ενίοτε τρομακτική, καθώς ο Έλληνας εκπαιδευτικός παρουσιάζεται αδύναμος και δυσπροσάρμοστος σε παρόμοιες εκπαιδευτικές προκλήσεις.

Η κατάσταση στο ελληνικό εκπαιδευτικό περιβάλλον είναι προβληματική, εφόσον η χαρισματικότητα παραμένει περιθωριοποιημένη από κάθε είδους εκπαιδευτική επιμόρφωση και πράξη (πρβλ. Κούσουλας, 2016), ενώ το πλαίσιο για τον εντοπισμό και την εποικοδομητική διαχείριση των χαρισματικών παιδιών στο σχολείο είναι απόλυτα ασαφές και αόριστο. Σε ακαδημαϊκό επίπεδο, παρότι στο διεθνές περιβάλλον το επιστημονικό ενδιαφέρον για τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των χαρισματικών παιδιών διευρύνεται με εντυπωσιακό ρυθμό, στον ελληνικό χώρο η σχετική έρευνα και η αντίστοιχη βιβλιογραφία/αρθρογραφία είναι περιορισμένες. Η διαπίστωση αυτή είναι μάλλον ανησυχητική, διότι με τον τρόπο αυτό, εκτός των άλλων, επιτείνεται και η διάδοση στη δημόσια σφαίρα μύθων και στερεοτύπων για το περιεχόμενο, τις ενδείξεις και τις εκδηλώσεις της χαρισματικότητας.

2. Συζήτηση

Με βάση την παραπάνω συνοπτική και περιεκτική θεωρητική επισκόπηση για τη χαρακτηριστικότητα προκύπτει μια συζήτηση σε τρεις κυρίως άξονες: (α) για ποιους λόγους (οφείλουμε να) ασχολούμαστε με τα χαρισματικά παιδιά, (β) αν τα παιδιά αυτά (πρέπει να) εντάσσονται στη κατηγορία των ειδικών παιδιών και (γ) πόσο πιθανό είναι το ενδεχόμενο οποιασδήποτε ρατσιστικής διάστασης στο διαχωρισμό των παιδιών σε χαρισματικά και μη.

(α) Θεωρείται δεδομένο ότι το εκπαιδευτικό σύστημα συνολικά (Πολιτεία, επιμέρους αναγνωρισμένοι εκπαιδευτικοί φορείς, πανεπιστήμια/σχολεία, εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων, εκπαιδευόμενοι, γονείς κ.λπ.) πρέπει να επικεντρώνεται και στα χαρισματικά παιδιά, με συγκεκριμένη, ωστόσο, στοχοθεσία και σαφή προσανατολισμό. Το ζήτημα του προσανατολισμού και της στοχοθεσίας γεννά προβληματισμούς και απαιτεί διευκρινίσεις και αποσαφηνίσεις. Είναι λ.χ. πιθανό η ενασχόληση με τα χαρισματικά παιδιά και η ανάδειξή τους να εντάσσεται στην πολυδιαφημισμένη και προκλητικά προβεβλημένη (πρόσφατα στη χώρα μας) «αριστεία»; Αν ναι, σε τι ακριβώς μπορεί να εξυπηρετεί μια «κοινωνία αρίστων»; Έχει η έννοια της αριστείας για όλους το ίδιο νόημα και την ίδια προοπτική; Μήπως η προσοχή της εκπαιδευτικής κοινότητας στους χαρισματικούς μαθητές τροφοδοτεί αενάως -και όχι κατ' ανάγκη συνειδητά- έναν ναρκισσιστή, εγωκεντρικό και αλαζόνα εκκολλητόμοπολίτη; Μπορεί κάτι τέτοιο να αποτελεί ζητούμενο της Εκπαίδευσης σε μια ευνομούμενη πολιτεία και σε μια κοινωνία με αρχές και αξίες; Τέλος, η φροντίδα των χαρισματικών παιδιών συμβάλει στο διαχωρισμό των πολιτών, μάλιστα από τα μαθητικά τους χρόνια, σε «καλούς» και «λιγότερο καλούς» (ή «κακούς»), «ικανούς» και «λιγότερο ικανούς» (ή «ανίκανους»), «χρήσιμους» και «λιγότερο χρήσιμους» (ή «άχρηστους»); Αν αυτά είναι πιθανά, με ποιους τρόπους θα διαφυλαχθεί η απροκατάληπτη ισονομία και η ισοτιμία μεταξύ των μαθητών/ πολιτών;

Η πλημμελής διαχείριση των χαρισματικών παιδιών στο σχολείο συρρικνώνει το χάρισμά τους. Η εκπαίδευσή τους απαιτεί και προϋποθέτει γνώση και προσοχή, έτσι ώστε να διατηρηθεί το ενδιαφέρον τους για τη μάθηση. Η εκάστοτε Πολιτεία οφείλει να αξιολογεί τα πορίσματα της επιστήμης και να βασίζεται σε αυτά, με διαρκή στόχο να θεραπεύει τα ταλέντα/χαρίσματα όλων των παιδιών, να καλλιεργεί τις δεξιότητες που το κάθε παιδί θέλει και μπορεί να αναπτύξει και να εντοπίζει/αξιοποιεί κάθε μορφής νοημοσύνη (ενδεικτικά βλ. Κουργιαντάκης, 2019, Φλουρή, 2020), την οποία το κάθε παιδί μπορεί να διαθέτει. Όλα αυτά αλληλένδετα και προσανατολισμένα στη διαμόρφωση μιας ισορροπημένης παιδείας και στην προσφορά της στους νέους πολίτες, προκειμένου σταδιακά να οικοδομούνται πρόσωπα με κριτική σκέψη, με ήθος και αρχές, με εσωτερική ισορροπία και -εντέλει- χρηστοί πολίτες.

(β) Στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα (Ελβετία, Ισπανία, Ολλανδία, Ουγγαρία, Τσεχία, Φινλανδία) (Boettger & Reid, 2015) -και στο ελληνικό- τα χαρισματικά παιδιά εντάσσονται προς το παρόν στο μαθητικό πληθυσμό με ειδικές ανάγκες/δεξιότητες. Σε κάθε

περίπτωση, οι χαρισματικοί μαθητές είναι μέρος της σχολικής πραγματικότητας και είναι ατόπημα να αγνοούνται. Είναι δεδομένο πως παρουσιάζουν ιδιαιτερότητες στον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουν και κατακτούν τη γνώση. Το ιδανικό για αυτά, για το εκπαιδευτικό σύστημα στο οποίο φοιτούν, αλλά και για την κοινωνία στην οποία θα ζήσουν, θα μπορούσε να είναι η ένταξή τους σε μια ξεχωριστή και σχετικά ομοιογενή κατηγορία, όπως αυτή περιγράφεται στην τρέχουσα νομοθεσία στην Ελλάδα (Ν. 3699/2008: [...] «τρίτη κατηγορία· παιδιά με έμφυτες διανοητικές ικανότητες και ταλέντα, που υπερβαίνουν κατά πολύ τον μέσο όρο των προσδοκιών της ηλικιακής τους ομάδας»). Ένας τέτοιος διαχωρισμός, πάντοτε με τεκμηριωμένα κριτήρια, θα μπορούσε να διευκολύνει το έργο τόσο των παιδιών όσο και των εκπαιδευτικών, αναδεικνύοντας τις δυνατότητες των παιδιών και διατηρώντας τα ταυτόχρονα ενταγμένα στο μαθητικό σύνολο, χωρίς καμία περιθωριοποίηση και αποκλεισμό, αλλά και χωρίς καμία διάκριση και ανισότητα. Όσο αυτή η τακτοποίηση καθυστερεί, τόσο θα αυξάνεται ο κίνδυνος τα παιδιά αυτά να «ευνουχίζονται» διανοητικά και ψυχικά, να φιμώνονται και τελικά να εξαφανίζονται και να αφομοιώνονται από τη μετριότητα.

(γ) Κατά κυριολεξία η έννοια του ρατσισμού είναι φυλετική και αφορά το φόβο και το μίσος απέναντι σε πρόσωπα που ανήκουν σε διαφορετική φυλή [βλ. Joseph Arthur, Comte de Gobineau (1853-1855), *Essai sur l'inégalité des races humaines* (Essay on the Inequality of the Human Races)]. Τα συναισθήματα του φόβου και του μίσους αφενός εκπορεύονται από την αλαζονική πεποίθηση ότι οι υπόλοιπες φυλές είναι κατώτερες από τη δική μας (ή/και ότι η δική μας φυλή είναι ανώτερη από τις υπόλοιπες) και αφετέρου οδηγούν, με σχετική βεβαιότητα, σε υποτιμητική στάση απέναντι στους άλλους, και -χειρότερα- σε συστηματικούς περιορισμούς, διακρίσεις και βία λεκτική, ψυχολογική ή σωματική σε βάρος των άλλων. Στα τέλη του 20ου αιώνα η έννοια του ρατσισμού αποκτά και τη διάσταση (Herrnstein & Murray, 1994) του συσχετισμού της ανθρώπινης νοημοσύνης (η οποία επηρεάζεται από κληρονομικούς και από περιβαλλοντικούς παράγοντες) με τη φυλή: δηλαδή λ.χ. τα άτομα που ανήκουν στη μαύρη φυλή είναι κατώτερα, επειδή είχαν κατώτερες επιδόσεις σε «δοκιμασίες νοημοσύνης», στις οποίες υποβλήθηκαν λευκά και μαύρα παιδιά. Σε πολλές περιπτώσεις, λοιπόν, η έννοια του ρατσισμού ταυτίζεται με την έννοια του φυλετισμού.

Σήμερα ο όρος «ρατσισμός» και τα παράγωγά του καλύπτουν ένα ευρύτατο φάσμα διακρίσεων και κατηγοριοποιήσεων, από τη χρήση της φυλετικής προκατάληψης και των φυλετικών διακρίσεων ως μορφών εξουσίας εναντίον προσώπων, ομάδων ή κοινωνιών μέχρι την κατάχρηση της πολιτικής, κοινωνικής, νομικής, οικονομικής και συναισθηματικής εξουσίας για τον έλεγχο, την υποταγή, την περιθωριοποίηση και τον αποκλεισμό ανθρώπων με συγκεκριμένες πολιτισμικές καταβολές. Πλέον ο ρατσισμός είναι και κοινωνικός, οικονομικός, θρησκευτικός, εκπαιδευτικός, διαφυλικός κ.λπ., όπως επίσης και φανερός/κρυφός, συνειδητός/υποσυνειδητός, θεσμικός-συστημικός κ.λπ. Σύμφωνα με την Μπουχάγιερ (2021, 26), ο ρατσιστής δεν εκδηλώνει κατ' ανάγκη περιφρονητική, επιθετική ή βίαιη συμπεριφορά, αλλά κυρίως δεν θέλει να αναγνωρίσει και να αποδεχθεί μέσα του την ποικιλία των

ταυτοτήτων στους ανθρώπους και -περισσότερο- το δικαίωμα και την ικανότητα του “Άλλου” να εξελίσσεται.

Στο χώρο της Εκπαίδευσης το φαινόμενο του ρατσισμού έχει τουλάχιστον δυο διαστάσεις· η μία είναι η φυλετική/κοινωνική διάσταση, όπως εμφανίζεται στα σχολεία του κόσμου - ιδιαίτερα στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες- και βιώνεται από μαθητές και εκπαιδευτικούς, ενώ η άλλη αφορά το διαχωρισμό και τη διάκριση των παιδιών εντός της τάξης ή εντός του σχολείου, όχι πλέον φυλετικά ή κοινωνικά, αλλά «ταξικά» και με ψυχολογικές προεκτάσεις. Στη σχολική αίθουσα και στο χώρο του σχολείου γενικότερα τα χαρισματικά παιδιά απολαμβάνουν ενίοτε, συνειδητά ή όχι, ιδιαίτερα προνόμια σε βάρος των υπόλοιπων «μη χαρισματικών» παιδιών. Αυτό, εξαιτίας της ανθρώπινης φύσης, είναι ιδιαίτερα πιθανό να οδηγήσει (αρχικά σε ατομικό επίπεδο) στην ενίσχυση της αλαζονείας και του εγωκεντρισμού τους, στοιχία τα οποία θα παραμένουν και θα διογκώνονται τόσο στο σχολείο όσο και στη ζωή τους αργότερα, και κατόπιν (σε συλλογικό επίπεδο) στην παγίωση περαιτέρω διακρίσεων υπέρ τους και σε βάρος των άλλων παιδιών.

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, στις σύγχρονες κοινωνίες παρατηρείται μια τάση «κατασκευής» παιδιών με δεξιότητες, ικανότητες και ταλέντα, η οποία μάλιστα προϋποθέτει στοχευμένες επιλογές, ισχυρή οικονομική επένδυση, πολύ κόπο και πολύ χρόνο (Ζέρβα, 2022, Bourdieu & Passeron, 2014, Alegre & Benito, 2012). Από την τάση αυτή προκύπτουν ενίοτε σοβαρά προβλήματα όπως η εμπορευματοποίηση της Εκπαίδευσης, η απορρύθμιση των σχολείων, η διαπλοκή της Εκπαίδευσης με ισχυρές πολυεθνικές επιχειρήσεις κ.λπ. (Αλεξίου, 2006). Κοινωνικά, τέτοιου είδους πρακτικές έχουν συχνά ως αποτέλεσμα έναν φαύλο κύκλο, που ξεκινά με την επιδείνωση των κοινωνικών ανισοτήτων, τον αλόγιστο πολλαπλασιασμό των τίτλων σπουδών και την ταυτόχρονη συρρίκνωση της αξίας, της βαρύτητας και του κύρους τους, την αύξηση της σχολικής διαρροής κ.λπ. που καταλήγει στην εκπαιδευτική καθίζηση, από την οποία ο κύκλος ξεκινά από την αρχή και διαιωνίζεται. Ταυτόχρονα προκύπτουν νέες απειλητικές μέθοδοι, όπως η ίδρυση και λειτουργία ιδιωτικών σχολείων με καταστατικά και Προγράμματα Σπουδών που διαμορφώνονται ανάλογα με τις «επιθυμίες» των «πελατών» τους (λ.χ. τα λεγόμενα Charter Schools στις ΗΠΑ. Βλ. Apple, 2002), το φαινόμενο της αποσχολιοποίησης, δηλαδή της κατ’ οίκον επιλεκτικής διδασκαλίας, η αποδόμηση των σχολείων των υποβαθμισμένων περιοχών, το δικαίωμα επιλογής του δημόσιου σχολείου από την οικογένεια του παιδιού (από το 2023-2024 και στην Ελλάδα, τουλάχιστον σε επίπεδο ανακοινώσεων και εξαγγελιών). Όλα αυτά οδηγούν σε μια αθόρυβη, αναίμακτη, σταδιακή και μεθοδικά οργανωμένη απαξίωση και -εντέλει- κατάργηση του αγαθού της δημόσιας παιδείας υπέρ της ιδιωτικής, με ό,τι αυτό μεσοπρόθεσμα μπορεί να συνεπάγεται για τις κοινωνίες (Ball & Youdell, 2008).

Σε σχετικές έρευνες στη χώρα μας καταγράφονται απόψεις εκπαιδευτικών, οι οποίοι θεωρούν την ανάγκη εντοπισμού και στήριξης των χαρισματικών μαθητών δευτερεύουσα και ισχυρίζονται ότι είναι πιθανό μια θετική διάκριση, ένας διαχωρισμός «προς τα πάνω», να ευνοήσει έναν λανθάνοντα ελιτισμό, ο οποίος θα καθορίσει αρνητικά την κοινωνική ένταξη τους στο απώτερο μέλλον (Κούσουλας, 2016). Η ελλιπής φροντίδα των χαρισματικών παιδιών

στην εκπαίδευση ανά τον κόσμο μπορεί να εξηγηθεί με ανάλογες προσεγγίσεις από την πλευρά των εκπαιδευτικών, όχι μόνο στην ελληνική πραγματικότητα, αλλά και σε άλλα εκπαιδευτικά συστήματα, όταν λ.χ. η εξειδικευμένη εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών θεωρείται «πολυδάπανη και σχεδόν ανούσια διαδικασία» (Χαντζούλη, 2016). Παρόμοιες προσεγγίσεις, πολιτικές επιλογές και εφαρμογές οδηγούν σε νέο φαύλο κύκλο, μέσα στον οποίο τα χαρισματικά παιδιά γίνονται περισσότερο ευάλωτα, παρουσιάζουν μειωμένες επιδόσεις ή εγκαταλείπουν το σχολείο (Αλεξανδρή, 2018, 80), ενώ αργότερα, όταν ενηλικιωθούν, διαπιστώνεται πως αναδύονται στην επιφάνεια οι αναξιοποίητες ικανότητές τους και αυξάνονται οι πιθανότητες επαγγελματικού και κοινωνικού αποκλεισμού τους. Σχετικές έρευνες δείχνουν και την ιδιαίτερα αυξημένη πιθανότητα ψυχολογικών επιπτώσεων, ενίοτε σοβαρών (κατάθλιψη κ.λπ.), στα παιδιά αυτά (Polos, Koning et al. 2022). Με βάση τα παραπάνω, φαίνεται ότι είναι απόλυτα υπαρκτός ο κίνδυνος της πιθανότητας ο βαθιά υφασμένος στον ιστό των σύγχρονων κοινωνιών ρατσισμός -σε σημείο που γίνεται δύσκολα εντοπίσιμος και αναγνωρίσιμος- να παρεισφύρει στην εκπαίδευση και μέσω της κάθε είδους προβληματικής διαχείρισης των χαρισματικών παιδιών.

Σύμφωνα με τη Σύσταση Γενικής Πολιτικής της ECRI (European Commission against Racism and Intolerance, 15.12.2006) «τα σχολεία πρέπει να αναγνωρίζουν και να σέβονται τη διαφορετικότητα» και «η εκπαίδευση στον τομέα των δικαιωμάτων του ανθρώπου, που βασίζεται στις αρχές της ισότητας, της απαγόρευση των διακρίσεων, της ανοχής και του σεβασμού της διαφορετικότητας μπορεί να διαδραματίσει σημαντικότερο ρόλο στην καταπολέμηση του ρατσισμού και της μισαλλοδοξίας εν γένει». Η έρευνα στο ζήτημα της διαχείρισης των χαρισματικών παιδιών έχει δρόμο να διανύσει, προκειμένου να επιτύχει ασφαλείς και εφαρμόσιμες πρακτικές. Η πολυπλοκότητα και η ετερογένεια του ζητήματος, αλλά και ο σχετικά περιορισμένος σε ποιότητα και ποσότητα αριθμός ερευνητικών εργασιών που υπάρχουν σε διεθνές επίπεδο, επιδεινώνουν το πρόβλημα. Σε κάθε περίπτωση απαιτείται παραγωγικός διάλογος μεταξύ των αρμόδιων για το ζήτημα θεσμών και προσώπων, ο οποίος δυναμικά θα οδηγήσει σε διεύρυνση της έρευνας και σε τροποποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής, έτσι ώστε να γίνει απόλυτα σαφής ο τρόπος με τον οποίο οι ταλαντούχοι μαθητές θα μπορούν να εντοπίζονται και να καταρτίζονται, προκειμένου, συμβιώνοντας με τους μη χαρισματικούς συναδέλφους τους, να συναποτελέσουν τη μελλοντική κοινωνία χρηστών πολιτών.

Σημείωση

1. Σε όλη την εργασία οι όροι «μαθητής/ές», «εκπαιδευτικός/οί», «πολίτης/ες» κ.λπ. αναφέρονται σε όλα τα φύλα.

Βιβλιογραφία

- Alegre, M.À. & Benito, R. (2012) The best school for my child? Positions, dispositions and inequalities in school choice in the city of Barcelona, *British Journal of Sociology of Education*, 33(6), 849-871.

- Αλεξανδρής, Δ. (2018) Χαρισματικοί έφηβοι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ιδιαίτερες δυσκολίες σε μια ιδιαίτερη ηλικία, στο Έρκυνα, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, 15, 69-82.
- Αλεξίου, Θ. (2006, β' έκδοση) *Εργασία, Εκπαίδευση και Κοινωνικές τάξεις. Το ιστορικο-θεωρητικό πλαίσιο*, Αθήνα: Παπαζήσης.
- Apple, M. (2002) *Εκσυγχρονισμός και συντηρητισμός στην Εκπαίδευση* (μτφ. Μ. Δελγιάννη), Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Baccassino, F. & Pinnelli, S. (2023) Giftedness and gifted education: A systematic literature review, *Frontiers in Education*, v. 7, 1-18.
- Ball, S. & Youdell, D. (2008) *Η κρυφή ιδιωτικοποίηση της δημόσιας Εκπαίδευσης* (μτφ. Β. Παππή), Αθήνα: ΙΠΕΜ-ΔΟΕ / Εκπαιδευτική Διεθνής.
- Boettger, E.R.H. & Reid, E. (2015) Gifted education in various countries of Europe, in *Slavonic Pedagogical Studies Journal*, v. 4, 158-171.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (2014) *Η αναπαραγωγή. Στοιχεία για μια θεωρία του εκπαιδευτικού συστήματος*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Clark, B. (2008) *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at School*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Colangelo, N. & Davis, G. (eds) (2003) *Handbook of gifted education*, Boston: Allyn & Bacon.
- Coleman, L. J. (2012) Lived experience, mixed messages, and stigma, in Cross, T.L. & Cross, J.R. (eds), *Handbook for counselors serving students with gifts and talents*, Waco, TX: Prufrock Press, 371-392.
- Cross, T.L. (2005) Nerds and geeks: Society's evolving stereotypes of our students with gifts and talents, in *Gifted Child Today*, 28(4), 26-65.
- Duckworth, K. - Akerman, R. et al. (2009) *Influences and Leverages on Low Levels of Attainment: A Review of Literature and Policy Initiatives*, London: Centre for Research on the Wider Benefits of Learning.
- Eggen, P. & Kauchak, D. (2017) *Εκπαιδευτική Ψυχολογία, νέοι ορίζοντες στη μάθηση και τη διδασκαλία*, επιμ. Π. Δημητροπούλου, μτφ. Κ. Λυκισάκου, Α. Μπακοπούλου, Αθήνα: Κριτική. <https://www.coe.int/en/web/european-commission-against-racism-and-intolerance/recommendation-no.10>
- European Commission against Racism and Intolerance, 15.12.2006. <https://www.coe.int/en/web/european-commission-against-racism-and-intolerance/recommendation-no.10>
- Foley-Nicpon, M. & Pfeiffer, S.I. (2011) High-Ability Students: New Ways to Conceptualize Giftedness and Provide Psychological Services in the Schools, in *Journal of Applied School Psychology*, 27(4), 293-305.
- Gagné, F. (1993) Constructs and models pertaining to exceptional human abilities, in Heller, K.A. - Mönks, F.J. & Passow, A.H. (eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent*, New York: Pergamon Press, 69-87.

- Gagné, F. (1998) A proposal for subcategories within gifted or talented populations, in *Gifted Child Quarterly*, 42(2), 87-95.
- Gagné, F. (2003) Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory, in Colangelo, N. - Davis, G.A. (eds), *Handbook of gifted Education*, Boston: Allyn and Bacon, 60-74.
- Gross, M. (2003) International Perspectives, in Colangelo, N. - Davis, G.A. (eds) (3rd ad.), *Handbook of Gifted Education*, Boston: Allyn and Bacon.
- Ζέρβα Ε. (2022) Κριτική Θεώρηση των κοινωνιολογικών προσεγγίσεων για τις ανισότητες στην εκπαίδευση, *Παιδαγωγικός Λόγος*, 28(1), 101-124.
- Heller, K.A. - Mönks, F.J. - Subotnik, R. & Sternberg, R. (2000, 2nd ed.) (eds) *International Handbook of Giftedness and Talent*, Pergamon Press.
- Herrnstein, R.J. & Murray, C. (1994) *The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life*, NY, London Toronto Sydney: Simon & Schuster.
- Heward, W. (2011) *Παιδιά με ειδικές ανάγκες: μια εισαγωγή στην ειδική εκπαίδευση*, Αθήνα: Τόπος.
- Janos, P.M. & Robinson, N.M. (1985) Psychosocial development in intellectually gifted children, in Horowitz, F.D. & O'Brien, M. (eds), *The gifted and talented: Developmental perspectives*, American Psychological Association, pp. 149-195.
- Κουργιαντάκης, Χ. (2019) *Ασήμι στο ορυχείο*, Αθήνα: Οσελότος.
- Κούσουλας, Φ. (2016) *Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την παιδαγωγική αντιμετώπιση μαθητών με υψηλές ικανότητες*, Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τ. 62, 1-15.
- Long, M. - Wood, C. et al. (2020) *Η Ψυχολογία της Εκπαίδευσης*, επιμ. Ελ. Ανδρέου, μτφ. Γ. Κωνσταντινίδη, Αθήνα: Πεδίο.
- Λόξα, Γ. (2004) *Οδηγός για μαθητές με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Μανωλάκος, Π. (2010) *Χαρισματικοί - Ταλαντούχοι Μαθητές. Τρόποι στήριξης και τρόποι εκπαίδευσης χαρισματικών μαθητών*, Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα *Μαθαίνω πώς να μαθαίνω*, 7-9 Μαΐου 2010.
- Meletea, E.T. (2004) Humanize technology: interactive multicultural educational network and global curriculum development for gifted talented students, in the 9th Conference of the European Council for High Ability *Educational Technology for Gifted Education: From Information Age to Knowledge Era* (ECHA), 9-13 September 2004, Pamplona, Navarra, Spain.
- Mönks, J.F. & Katzko, W.M. (2008) Χαρισματικότητα: Έννοιες και Εφαρμογές, στο Μανωλάκος, Η. (επιμ.), *Εκπαιδεύοντας Παιδιά Υψηλών Ικανοτήτων Μάθησης: Διαφοροποιημένη Συνεκπαίδευση*, Αθήνα: Gutenberg, 297-312.

- Mora, F. (2021) *Νευροεκπαίδευση*, Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Μπουχάγιερ, Α. (2021) *Αντιλήψεις εκπαιδευτικών και πρακτικές αντιμετώπισης του ρατσισμού στην Α'βάθμια Εκπαίδευση*, διδακτορική διατριβή, Τμήμα Επιστημών της Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Εργασίας, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- National Association for Gifted Children (2010) *Redefining giftedness for a new century: Shifting the paradigm*. J. Adv. Acad., 22, 6-8.
- Niehart, M. - Pfeiffer, S. & Cross, T. (eds) (2021, 2nd ed.) *The Social and Emotional Development of Gifted Children*, New York: Routledge.
- Nugent, S.A. (2005) Affective education: Addressing the social and emotional needs of gifted students in the classroom, in Karnes, F.A. & Bean, S.M. (eds), *Methods and materials for teaching the gifted* (2nd ed.), Waco, TX: Prufrock Press, 409-438.
- Onal, N. & Buyuk, U. (2021) Science education for gifted students' opinions of students' parents and teachers, in *European Journal of Educational Sciences*, 8(1), 15-32.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2004) *Γενικά και Ειδικά χαρακτηριστικά χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών* (ανακτήθηκε στις 10 Απριλίου 2013 από τη σελίδα www.pi-schools.gr/special_education/.../harismatikapart-06.pdf).
- Polos, J.A. – Koning, S.M. et al. (2022) Structural racism in school context and adolescent depression: Development of new indices for the National Longitudinal Study of Adolescent to Adult Health and beyond, *SSM Population Health*, v. 19, art. 101237.
- Renzulli, S.J. (1978) What makes giftedness? Reexamining a definition, *Phi Delta Kappan*, v. 60, 180-184.
- Renzulli, S.J. (1986) The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Creative Productivity, in Sternberg, R.J. & Davidson, J.E. (eds.), *Conceptions of Giftedness*, New York: Cambridge University Press, 53-92.
- Renzulli S.J. (1998) What is this thing called giftedness and who do we develop it; A twenty-five-year perspective, in *Journal for the Education of the Gifted*, 23(1), pp. 3-54.
- Renzulli, S.J. (2005) The three-ring conceptions of giftedness. A developmental model for promoting creative productivity, in Sternberg, R.J. & Davidson, J.E. (eds), *Conceptions of giftedness* (2nd ed.), New York: Cambridge University Press, 246-279.
- Riga, A. - Malafantis, K. (2023) Gifted Students within the Greek Educational Context: Challenges and Perspectives in the Frame of Contemporary Inclusive European Education, *European Journal of Education and Pedagogy*, 4 (1), February.
- Ρήγα, Α. - Ρήγα, Κ. (2019) Χαρισματικοί Μαθητές και Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα: Διερεύνηση της αναγκαιότητας και της δυνατότητας Εκπαίδευσής τους», *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 9, 682-692.

- Ρίζος, Σ. (2011) *Η περίπτωση των «χαρισματικών παιδιών» - Απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα αναγνώρισης και διαχείρισης της διαφορετικότητας των παιδιών αυτών*, αδ. Διδακτορική διατριβή, ΕΚΠΑ, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία.
- Santrock, J.W. (2020) *Εκπαιδευτική Ψυχολογία*, επιμ. Α.Σ. Αντωνίου – Φ. Πολυχρόνη, μτφ. Ε. Ρέντα, Αθήνα: Τζιόλας.
- Silverman, L. (2014) *What We Have Learned About Gifted Children*. www.gifteddevelopment.com.
- Slavin, R.E. (2007) *Εκπαιδευτική Ψυχολογία, Θεωρία και πράξη*, επιμ. Κ. Κόκκινος, μτφ. Ε. Εκκεκάκη, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Tannenbaum, A. (1991) The social psychology of giftedness, in Colangelo, N. & Davis, G.A. (eds), *Handbook of gifted education*, Boston: Allyn and Bacon, 27-44.
- Tirri, K. (2021) Giftedness in the Finnish educational culture, in *Gifted Education International*, v. 38(3), September 2022, 445-448.
- Tomlinson, C.A. (2004) *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας. Ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών*, μτφρ. Χ. Θεοφιλίδης & Δ. Μαρτίδου - Φορσιέ. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Τουλουμάκου Α., Μπελογιάννη Β., Barrable, A. & Λαδά Μ.Σ. (2022) «Αποδομώντας πέντε διαδεδομένους μύθους για τη χαρισματικότητα και τους χαρισματικούς μαθητές», στο *Preschool and Primary Education*, 10(2), 153-174.
- Van Tassel-Baska, J. & Baska, A. (2019, 3rd ed.) *Curriculum Planning and Instructional Design for Gifted Learners*, Waco Texas: Prufrock Press Inc.
- ΦΕΚ 267, τ. Α' /20-11-2003.
- ΦΕΚ 118, τ. Α' /24-5-2011.
- Φλουρής, Γ. (2020) *Πολλαπλή νοημοσύνη και Εκπαίδευση*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Χαντζούλη, Ε. (2016) *Εκπαίδευση ευφυών μαθητών*, αδημ. Διδακτορική διατριβή, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης, Τομέας Ειδικής Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, ΕΚΠΑ.
- Winner, E. (1996) *Gifted Children: Myths and realities*, New York: Basic Books.
- Wu, E.H. (2010) "Screening and identifying gifted children: What all educators and parents should know?", in *Gifted Education Press Quarterly*, 24(2), 2-6.