

## Χαρισματικοί έφηβοι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ιδιαίτερες δυσκολίες σε μια ιδιαίτερη ηλικία

Δημήτριος Αλεξανδρής  
dalexandris84@gmail.com

Εκπαιδευτικός Π.Ε 70, Μ.Εδ.

**Περίληψη.** Η έννοια του χαρίσματος επιδέχεται πολλές ερμηνείες και οι γνώμες σχετικά με το είδος, την ποιότητα και το εύρος των ικανοτήτων που χαρακτηρίζουν κάποιον ως χαρισματικό, παρουσιάζουν αποκλίσεις και διακριτές διαφορές. Οι ικανότητες άνω του μετρίου, τα υψηλά επίπεδα αφοσίωσης στο έργο και τα υψηλά επίσης επίπεδα δημιουργικότητας όμως, χαρακτηρίζουν το σύνολο των χαρισματικών μαθητών, οι οποίοι απαιτούν μια μεγάλη και διαφοροποιημένη ποικιλία εκπαιδευτικών ευκαιριών και υπηρεσιών, οι οποίες δεν παρέχονται από τα συνηθισμένα εκπαιδευτικά προγράμματα. Όταν μάλιστα τα χαρακτηριστικά αυτά απαντώνται σε εφήβους, δημιουργείται μια νέα δυναμική διαχείρισης του θέματος, με πολλαπλές θεωρήσεις που επιδρούν σε εκπαιδευτικές, κοινωνικές, ψυχολογικές και αναπτυξιακές παραμέτρους. Αυτές καθορίζουν σημαντικά την προσπάθεια αναζήτησης της «νέας ταυτότητας» του νεαρού ατόμου, την κοινωνικοποίησή του καθώς και τις επιταγές του εκπαιδευτικού συστήματος στο οποίο συμμετέχει ενεργά, αλληλεπιδρά και δέχεται τις επιρροές του. Οι ιδιαίτερες δυσκολίες που δύναται να αντιμετωπίσει ο χαρισματικός έφηβος αποτελούν μια πρόκληση για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στο γενικότερο πλαίσιο του, καθώς ακόμη και σήμερα βρίσκεται σε φάση πρώτης ανάγνωσης και επιδερμικής προσέγγισης του θέματος.

**Λέξεις κλειδιά:** εφηβεία, χαρισματικότητα, αυτοδιαχείριση, διαφοροποιημένη διδασκαλία, ισότητα ευκαιριών

### Εισαγωγή

Η οροθέτηση της χαρισματικότητας αναφέρεται ως μια σύνθετη ανθρώπινη κατάσταση η οποία καλύπτει εύρος ικανοτήτων και ιδιοτήτων. Μπορεί να οριστεί ως το σύνολο των δυνατοτήτων ενός ατόμου στο γνωστικό τομέα και στον τομέα των κινήτρων, καθώς και στο σύνολο των κοινωνικών και πολιτισμικών συνθηκών που ζει, με τη βοήθεια των οποίων παρουσιάζει εξαιρετικά επιτεύγματα σε μία ή σε περισσότερες γνωστικές περιοχές, όπως στα Μαθηματικά, τις Γλώσσες ή την Τέχνη, όπου απαιτείται να επιλύσει προβλήματα πρακτικής και θεωρητικής υφής (Heller, 1992). Ο όρος τείνει να περιλάβει άτομα που έχουν ανώτερη νοητική ικανότητα, που διακρίνονται για ταλέντο υψηλής ποιότητας σε ειδικούς τομείς όπως είναι οι επιστήμες, οι μηχανικές δεξιότητες, οι καλλιτεχνικές προδιαθέσεις, οι ηγετικές ικανότητες και η δημιουργική σκέψη (Δαβάζογλου - Σιμοπούλου, 1999).

Όταν τα χαρακτηριστικά αυτά απαντώνται σε εφήβους όπου η εξέλιξη της περιόδου αυτής διακρίνεται για τη μεταβολή, αλλαγή στο βιολογικό, σωματικό, γνωστικό, συναισθηματικό, ψυχολογικό και συναισθηματικό τομέα κατά την ανάπτυξη του ατόμου τότε τα διακριτά

χαρακτηριστικά του εφήβου όπως η νοητική περιέργεια, η επιθετικότητα, η αντιδραστικότητα, η ανάγκη ανεξαρτητοποίησης, η κρίση ταυτότητας και οι μεταπτώσεις της συμπεριφοράς προσλαμβάνουν άλλα πρόσημα και η προσέγγιση αυτών των ατόμων παρουσιάζεται ως πρόκληση για το εκπαιδευτικό σύστημα και την κοινωνική ετοιμότητα γενικότερα.

### ***Η διαδικασία της εφηβείας***

Η εφηβική ηλικία είναι η τελευταία φάση της ανάπτυξης, το τελευταίο στάδιο στην πορεία του ατόμου προς την ωριμότητα και αποτελεί τη χρονική περίοδο της μετάβασης του ατόμου από τον κόσμο του παιδιού, με την ανεμελιά και την εξάρτηση, στον κόσμο του ενήλικου, με την υπευθυνότητα και την αυτοδιαχείριση. Η εφηβεία από τη μία πλευρά είναι η εγκατάσταση της ώριμης σεξουαλικότητας, κι από την άλλη, η δημιουργία απόστασης στις σχέσεις με τους γονείς, η μετάβαση στη θέση του ενήλικου ατόμου σε σχέση με τους τελευταίους. Μπορούμε να την ορίσουμε ως μία διαδικασία όπου συντελείται η ψυχική επεξεργασία η οποία θα επιτρέψει στο νεαρό άτομο να ζήσει αυτόνομα, να γίνει ενήλικας.

Ο έφηβος αποκτά όλο και περισσότερες γνώσεις για τον κόσμο γύρω του. Καθώς η έκθεση στα περιβαλλοντικά ερεθίσματα αυξάνεται, οι γνώσεις του πολλαπλασιάζονται και διευρύνεται η χωρητικότητα της μνήμης. Στο σύνολο τους οι νοητικές ικανότητες εμφανίζουν αξιοσημείωτη βελτίωση στην εφηβική ηλικία (Kail, 2003). Ένας από τους σημαντικότερους λόγους για τις νοητικές προόδους είναι η ανάπτυξη της μεταγνώσης (Feldman, 2009). Μεταγνώση είναι η επίγνωση που έχει το άτομο για τη δική του νόηση και η ικανότητά του να «παρατηρεί» τις γνωστικές του διαδικασίες. Έτσι λοιπόν ο έφηβος αποκτά όλο και πληρέστερη αντίληψη της μνημονικής του ικανότητας, κρίνει με μεγαλύτερη ακρίβεια και υπολογίζει με καλύτερο τρόπο το χρόνο που χρειάζεται για να μάθει και να αποθηκεύσει στη μνήμη του πληροφορίες. Ο Elkind αναφέρει ότι οι έφηβοι συχνά μπορούν να φαντάζονται πώς η συμπεριφορά ή η εμφάνισή τους αποτυπώνεται σε ένα «φανταστικό ακροατήριο» τρίτων, διαμορφώνοντας με αυτό τον τρόπο μια πληρέστερη συνείδηση του εαυτού τους και του κόσμου που τους περιβάλλει (Παρασκευόπουλος, 1985).

### ***Χαρακτηριστικά χαρισματικών ατόμων***

Τα ευφυή και χαρισματικά άτομα, διαθέτουν κάποια χαρακτηριστικά που τα διακρίνουν από τα υπόλοιπα ως προς τις γνωστικές, αντιληπτικές και γλωσσικές ικανότητες, την προσωπικότητα, το μαθησιακό στυλ, τη γενικότερη συμπεριφορά και γενικά κάθε άλλο νοητικό ή προσωπικό τους στοιχείο. Όσον αφορά τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας σύμφωνα με τους Charman & Charman (2000), πολλά από τα χαρισματικά παιδιά εμφανίζουν ενσυναίσθηση σε μεγάλο βαθμό, καθώς και τάση προς την τελειομανία η οποία προκαλείται λόγω της έλλειψης συγχρονισμού μεταξύ της πραγματικής και πνευματικής τους ηλικίας (Mogelock, 1992). Οι διεθνείς μελέτες καταδεικνύουν την συνθετότητα του προφίλ αυτών των μαθητών όσον αφορά τα γνωστικά τους χαρακτηριστικά και τις διανοητικές τους ικανότητες. Μερικά από τα χαρακτηριστικά των χαρισματικών και ταλαντούχων παιδιών είναι σύμφωνα με την Linda Silverman (2002) και τους συνεργάτες της οι οποίοι συνέταξαν την λεγόμενη Giftedness scale τα εξής:

- Μεγάλη δυνατότητα συλλογιστικής σκέψης και επίλυσης προβλημάτων
- Δυνατότητα γρήγορης μάθησης
- 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 αναγνωστική ικανότητα
- Ενδιαφέρον για την δικαιοσύνη
- Αρκετά ώριμη κριτική ικανότητα
- Έντονη παρατηρητικότητα
- Ζωηρή φαντασία
- Υψηλή δημιουργικότητα
- Τάση κριτικής προς την εξουσία
- Ικανότητα με τους αριθμούς
- Καλές επιδόσεις στην επίλυση γρίφων και παζλ.

Για τους μαθητές αυτούς απαιτούνται διαφοροποιημένα εκπαιδευτικά προγράμματα και υπηρεσίες από αυτά που παρέχονται στα κοινά σχολεία. Οι μαθητές αυτοί χρειάζονται εμπλουτισμό των γνωστικών αντικειμένων και διαφοροποιημένη εκπαιδευτική προσέγγιση ώστε να αναπτυχθούν δημιουργικά. Η επίτευξη της καλύτερης μαθησιακής εμπειρίας μπορεί να επιτευχθεί με τη δημιουργία διαφορετικών δρόμων μέσα από τους οποίους μαθητές με διαφορετικές ικανότητες, ενδιαφέροντα και μαθησιακές ανάγκες, στην ευαίσθητη ηλικία της εφηβείας, θα οικειοποιηθούν την ευθύνη μάθησης τους και θα χρησιμοποιήσουν τα χαρίσματά τους με τρόπο κοινωνικά εποικοδομητικό.

### **Χαρακτηριστικά εφήβων**

Αυτές οι νέες ικανότητες καθιστούν εκτός των άλλων τους εφήβους περισσότερο εσωστρεφείς και αυξάνουν την αυτεπίγνωσή τους ειδικότερα στους χαρισματικούς που σε μεγαλύτερο και πιο πρόσφατο χρόνο έρχονται αντιμέτωποι με τα στοιχεία αυτά, στοιχεία που οδηγούν σε αυξημένα επίπεδα εγωκεντρισμού. Ενώ ο εφηβικός εγωκεντρισμός είναι μια κατάσταση αυτό- απορρόφησης, κατά την οποία ο κόσμος γίνεται αντιληπτός ως εστιασμένος στον εαυτό του εφήβου και δημιουργεί σε συνήθεις συνθήκες απόρριψη της κριτικής των τρίτων και εμφάνιση πάμπολλων ελαττωμάτων σε αυτούς (Greene, Krstic, & Rubin, 2002), οι χαρισματικοί έφηβοι αντιμετωπίζουν σε μικρότερη ηλικία τις καταστάσεις αυτές και η προσήλωση στον εαυτό, το αίσθημα αποξένωσης και εσωστρέφειας είναι εντονότερες και αυτές οι καταστάσεις λιγότερο αντιληπτές από συνομηλίκους δίχως τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους.

Η παρέα διαδραματίζει πρωτεύοντα ρόλο, αποτελώντας κεντρικό σημείο αναφοράς στη ζωή του εφήβου, εφόσον μέσω της επαφής του με την ομάδα, αποκτά καταρχάς την αίσθηση του ανήκειν. Μέσα από τη συλλογικότητα και τα κοινά στοιχεία που χαρακτηρίζουν την ομάδα, αισθάνεται την αποδοχή και την υποστήριξη των ομηλικών, η οποία δρα ως ανασταλτικός παράγοντας στη μοναξιά και την απομόνωση την οποία βιώνει ο έφηβος απέναντι στον κόσμο των ενηλίκων.

Οι χαρισματικοί έφηβοι αντιμετωπίζουν πολλές δυσκολίες σε αυτό τον τομέα, δημιουργώντας στις πλείστες των περιπτώσεων τείχη αυτοπροστασίας και θύλακες αποξένωσης από τους συνομηλικούς. Προσπαθούν να αποδεχθούν τον εαυτό τους, να ανταποκριθούν σε διαπροσωπικά θέματα και να αυτοπροστατευτούν λόγω αυτής της ιδιαιτερότητας διαμορφώνοντας προστατευτικές συνθήκες όπως το χιούμορ (Shaunessy & Suldo, 2010) ή ακόμη και ιδιόμορφους κανόνες επικοινωνίας. Η διαμόρφωση ενός ιδιαίτερου τρόπου επικοινωνίας σε συνδυασμό με τα κοινά ενδιαφέροντα που υιοθετούν τα μέλη και συνιστούν τα χαρακτηριστικά μιας υποκοουλτούρας, ωθούν τους εφήβους στο να αποκτήσουν μια κοινή συλλογική ταυτότητα, η οποία διασφαλίζει την ιδιαιτερότητα και την ατομικότητά τους (Κουρκούτας, 2001).

Η συναναστροφή με τους συνομηλικούς φανερώνει το επίπεδο της ανάπτυξης της γλωσσικής και γνωστικής ικανότητας του εφήβου. Η συντροφικότητα και η κοινωνική αλληλεγγύη που υφίσταται στα πλαίσια της ομάδας, βοηθά τον έφηβο να αποκτήσει την ικανότητα σκέψης και δράσης σε συλλογικό επίπεδο. Μέσα στην ομάδα διαμορφώνει μία συγκεκριμένη ταυτότητα και αναλαμβάνει ρόλους, η εξάσκηση των οποίων αποτελεί σημαντική εμπειρία για τις μετέπειτα κοινωνικές του σχέσεις. Η ομάδα βοηθά τον έφηβο να αποκτήσει μια θετική εικόνα για τον εαυτό του, να αναγνωρίσει τις ικανότητες και τις αδυναμίες του, διαμορφώνοντας μια σαφή εικόνα για τον εαυτό του και την προσωπικότητά του, αποκτώντας την απαραίτητη αυτοεκτίμηση.

## **Ιδιαιτερότητες στην μάθηση - εκπαίδευση**

Παράλληλα με την ανάπτυξη και τις αλλαγές που βιώνει ο έφηβος στο ψυχοκοινωνικό και στο βιοσωματικό τομέα, παρατηρούνται και αλλαγές που αφορούν την ανάπτυξη των γνωστικών λειτουργιών του. *«Δεν ωριμάζουν ταυτόχρονα όλες οι διανοητικές λειτουργίες. Κατά μέσο όρο η αντίληψη του χώρου και η λογική φτάνουν στο ανώτερο σημείο γύρω στα 14 και το επίπεδο ενηλικίωσης της μνήμης συνήθως επιτυγχάνεται στα 16 έτη. Ο μέσος όρος της διανοητικής ανάπτυξης φτάνει στην κορύφωση και για τα αγόρια και για τα κορίτσια στην ηλικία των 18-19 ετών περίπου»* (Wolman 1998 σε Νομικού, 2004). Αυτή η αναντιστοιχία διανοητικής και συναισθηματικής ανάπτυξης δημιουργεί σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα του «μέσου όρου» προβλήματα εγκλιματισμού και δημιουργικότητας στα χαρισματικά παιδιά, τα οποία «προστατεύουν» την διαφορετικότητά τους είτε αποφεύγοντας την τυπική εκπαίδευση, είτε καταπιέζοντας την φύση τους σε ένα σύστημα που δεν έχει μέριμνα για αυτούς.

Οι χαρισματικοί μαθητές δεν μαθαίνουν απλώς γρηγορότερα, αλλά η εργασία τους χαρακτηρίζεται από πρωτοτυπία και διαφαίνεται η ιδιαίτερη ικανότητά τους να χρησιμοποιούν με διαφορετικούς τρόπους τα γνωστικά εφόδια προκειμένου να μάθουν σε πολύπλοκα πεδία και περιβάλλοντα (Spiro et al., 1991). Είναι περισσότερο ικανά να προσαρμόζουν την προηγούμενη γνώση ώστε να διαμορφώνουν νέα προβλήματα με άλλα

άτομα (Jones & Day, 1996) καθώς και ατελείωτη επιθυμία για νέα γνώση. Προσπαθούν να ανακαλύπτουν την αλήθεια με κριτική ματιά, με θέαση εκτός των τειχών και πολλές φορές αμφισβητούν και εκφράζουν ζήλο για την επιστημονική και θεωρητική γνώση (Mogelock, 1992). Οι ερευνητές Coleman & Cross (2000) αναφέρονται στην ενεργητικότητα, στο δυναμισμό και τον ενθουσιασμό που χαρακτηρίζουν τα χαρισματικά παιδιά και εφήβους. Ενεργητικότητα σωματική και συνάμα πνευματική με την έννοια του ζήλου για εργασία και του πείσματος προς την επίτευξη του τελικού σχεδιασμένου στόχου. Οι έφηβοι χαρισματικοί μαθητές όπως αναφέρουν οι Dole (2000) και Winner (1996) διαθέτουν αξιοσημείωτη σχολική αυτοαντίληψη, έχοντας μία ξεκάθαρη εικόνα για την ταυτότητά τους καθώς και μια ακλόνητη αίσθηση για τα επόμενα βήματά τους ως ενήλικοι.

Η πρωτοτυπία σκέψης, η δημιουργική εφευρετικότητα, η ικανότητα να απορρίπτουν καθιερωμένες συμβάσεις και διαδικασίες όπου αυτό είναι απαραίτητο καθώς και η κλίση στην επινόηση αποτελεσματικών και πρωτότυπων λύσεων στα προβλήματα είναι στοιχεία που διακατέχουν τα χαρισματικά και ταλαντούχα άτομα. Αυτά τα χαρακτηριστικά απαιτούν στοχευμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο και συγκεκριμένες πολιτικές αντιμετώπισης και διαχείρισής των ιδιαιτεροτήτων. Όταν αυτό δεν μπορεί να συμβεί η κατάσταση περνά σε μια προβληματική διάσταση με σοβαρές επιπτώσεις τόσο στους έφηβους μαθητές όσο και στο πλαίσιο υποστήριξής τους.

## Προβλήματα και ανάγκη στήριξης

Τα χαρισματικά παιδιά στην εφηβεία πολλές φορές αντιμετωπίζουν πρόβλημα προσαρμογής και δυσκολίες εγκλιματισμού και απόδοσης (Cline-Schwartz, 1999). Ορισμένες έρευνες αναφέρουν ότι οι ταλαντούχοι έφηβοι παρουσιάζουν κοινωνικά προβλήματα. Τα παιδιά αυτά με υψηλό δείκτη νοημοσύνης περιγράφονται από τον Winner (1996) ως εσωστρεφή, ανασφαλή, θλιμμένα και αυταρχικά, ενώ φαίνεται ότι βιώνουν σε υψηλό βαθμό απομόνωση και άγχος σχετικά με την κοινωνική τους ζωή (Semrud-Clikerman, 2007). Επίσης αναφέρεται ότι μπορούν να παρουσιάσουν στοιχεία αρνητικής συμπεριφοράς, που συνδέονται με την αυτοεκτίμηση, όπως είναι η σχολική άρνηση και τα χαμηλά επίπεδα επίδοσης, η υπεροψία, η συναισθηματική αναστολή, η υπερκινητικότητα και διάσπασης προσοχής, η κοινωνική απομόνωση και η έντονη ανησυχία για τις επιδόσεις (Galbraith & Delisle, 1996).

Η απομόνωση και η μοναξιά μπορεί να είναι μια προσωπική τους ανάγκη και επιδίωξη και το ταλέντο να τα απομακρύνει από την κοινωνική ζωή και συμμετοχή (Winner, 2000). Γενικώς οι χαρισματικοί έφηβοι συνήθως παρουσιάζουν έναν πιο αντισυμβατικό τρόπο σκέψης, κάτι που οδηγεί το άτομο στην απομόνωση. Το 25% των χαρισματικών παιδιών άλλωστε εμφανίζουν κοινωνικά και συναισθηματικά προβλήματα (Μελετέα, 2004). Τα προικισμένα άτομα σύμφωνα με την Gross (1993) αναγκάζονται λοιπόν λόγω των περιορισμών του εκπαιδευτικού συστήματος να επιλέξουν την απομόνωση ή τη συμμόρφωση με τους υπολοίπους με αποτέλεσμα στην κρίσιμη ηλικία της εφηβείας να εκδηλώνουν μέτρια έως και σοβαρά επίπεδα κατάθλιψης. Υπάρχει μια ασύγχρονη ανάπτυξη μεταξύ νόησης και συναισθήματος. Εκεί ελλοχεύει ο κίνδυνος να δημιουργηθούν ψυχολογικά προβλήματα στον έφηβο, που μπορεί να εκδηλωθούν με αδιαφορία, απόρριψη, αντικοινωνικότητα και επιθετικότητα. Σε πολλές των περιπτώσεων έχει παρατηρηθεί αρνητική στάση προς τη μάθηση, υποεπίδοση σε κάποιους εκπαιδευτικούς τομείς, συμπτώματα ανίας, απογοήτευσης, υψηλό άγχος, προβλήματα

συμπεριφοράς, τάσεις για απομόνωση και υψηλότερη ανάγκη για προσοχή από τους ενήλικους, γονείς και εκπαιδευτικούς (Dixon, Mains & Reeves, 1996). Βιώνουν εντονότερα καταστάσεις με συναισθηματικό υπόβαθρο σε σχέση με τους μη χαρισματικούς συμμαθητές τους, με αποτέλεσμα συμπεριφορές που χαρακτηρίζονται από άγχος και κατάθλιψη (Sword, 2003).

## Η νομοθεσία για τη χαρισματικότητα

Στη χώρα μας η εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών δεν έχει προσλάβει καμιά συγκεκριμένη μορφή στο πλαίσιο του κύριου αναλυτικού προγράμματος της δημόσιας εκπαίδευσης. Η έννοια της χαρισματικότητας δεν έχει ακόμη υιοθετηθεί επίσημα σε εκπαιδευτικές νομοθετικές ρυθμίσεις της γενικής εκπαίδευσης (Gari, Kalantzi-Azizi & Mylonas, 2000). Με τη προσθήκη του εδαφίου στο αρ. 1 παρ. 2 του Ν. 2817/2000 ως εξής: «Ειδικής εκπαιδευτικής μεταχείρισης μπορεί να τύχουν τα άτομα που έχουν ιδιαίτερες ικανότητες και ταλέντα» ουσιαστικά δεν ξεκίνησε η πρακτική εφαρμογή των οδηγιών για αυτούς τους μαθητές, αν και ξεκάθαρα η στόχευση των παραπάνω αφορούσε την υποστήριξη των κοινωνικό-συναισθηματικών αναγκών των χαρισματικών μαθητών. Αντί για αυτό ο Νόμος 3699/2008 (ΦΕΚ 199 2/10/2008, Άρθρο 3 παράγραφος 3) αναγνωρίζει ως μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τους μαθητές που έχουν μία ή και περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα ανεπτυγμένα σε βαθμό που υπερβαίνει τα προσδοκώμενα της ηλικίας τους. Με απόφαση του εκάστοτε Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων κατόπιν εισήγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, ανατίθεται η ανάπτυξη προτύπων αξιολόγησης και ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τους μαθητές αυτούς σε Σχολές ή Τμήματα Α.Ε.Ι. που, κατόπιν πρόσκλησης που τους απευθύνει το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, εκδηλώνουν ενδιαφέρον.

Παρά ταύτα, έγκειται τελικώς στην καλή βούληση του εκάστοτε εκπαιδευτικού ο τρόπος χειρισμού τους. Και αυτό διότι ο νόμος δεν ορίζει ποια είναι η ειδική αγωγή που πρέπει να λάβουν τα παιδιά αυτά. «Η διατύπωση δεν είναι εξαρχής ολοκληρωμένη καθώς μπορεί να λάβει αρνητική χροιά, να φαίνεται δηλαδή ότι αφορά τα παιδιά με νοητικά προβλήματα. Ακόμη όμως και αν εκληφθεί θετικά, ότι αφορά δηλαδή τα παιδιά με εξαιρετικές ικανότητες, στην πράξη δεν προσφέρει και πάλι τίποτα. Τα μοντέλα που θα μπορούσαν να ακολουθηθούν, όπως συμβαίνει στο εξωτερικό σε ανάλογες περιπτώσεις, π.χ. ο εμπλουτισμός (παροχή επιπλέον γνώσης στο παιδί ανάλογα με τις ανάγκες του) ή η επιτάχυνση (η τοποθέτηση του παιδιού σε μεγαλύτερη σχολική τάξη), δεν μπορούν να εφαρμοστούν.

Ωστόσο, ούτε οι προαναφερθείσες συγκεκριμένες διατάξεις δεν έχουν ενεργοποιηθεί έως σήμερα. Διαπιστώνεται επομένως η ύπαρξη κενού τόσο στον εμπλουτισμό των διδακτικών αντικειμένων για τους μαθητές αυτούς, όσο και στα προγράμματα κατάρτισης των εκπαιδευτικών σχετικά με τις κοινωνικό-συναισθηματικές ανάγκες χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών.

## **Δυσκολίες χαρισματικών μαθητών στην εφηβεία - Η ελληνική πραγματικότητα**

Ανάμεσα στις δυσκολίες που συνήθως συναντούν οι ίδιοι οι χαρισματικοί μαθητές στο σχολικό πλαίσιο είναι η αρνητική στάση προς τη μάθηση, η υποεπίδοση σε όλους ή σε κάποιους τομείς μάθησης, η ανία, η απογοήτευση, το υψηλό άγχος, τα προβλήματα συμπεριφοράς όπως η επιθετικότητα και η υπερβολική αναστολή, η τάση για απομόνωση, η υψηλή ανάγκη για περισσότερη προσοχή από τους ενηλίκους και η επίμονη άσκηση αυτοκριτικής (Dixon, Mains & Reeves, 1996). Στις δυσκολίες επίσης μπορούμε να εντάξουμε τις δυσκολίες μάθησης, καθώς το 3,5% των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες εμπίπτει γενικά στην κατηγορία των χαρισματικών μαθητών (Brody & Mills, 1997), ενώ το 10% των παιδιών με ιδιαίτερα υψηλό δείκτη νοημοσύνης παρουσιάζει δυσκολίες σε βαθμό που υπολείπεται των συνομηλίκων. Χαρακτηριστικό είναι ότι στην εφηβεία οι μισοί από τους χαρισματικούς Αμερικανούς μαθητές δεν μπορούν να φτάσουν στα απαιτούμενα ποσοστά επιτυχίας, όπως και το γεγονός ότι ανάμεσα σε αυτούς που σταματούν την εκπαίδευση στην εφηβεία το 10-12% ανήκει στην κατηγορία των χαρισματικών μαθητών (Zecker, 2002). Η κατανόηση και η σωστή διαχείριση των χαρισματικών ατόμων από την οικογένεια, το σχολείο και την κοινωνία αποτελεί ωστόσο αναγκαιότητα. Συνηθίζουμε να επαναλαμβάνουμε τη διαπίστωση ότι το εκπαιδευτικό σύστημα είναι γνωσιοκεντρικό και ανταγωνιστικό και ότι παραμερίζει την έκφραση και καλλιέργεια της συναισθηματικής διάστασης των μαθητών (Ευέλθοντος, 2008).

Οι ακατάλληλες εκπαιδευτικές παροχές, ή για να το πούμε καλύτερα, η μη παροχή προγραμμάτων ισάξιων προς τις αυξημένες ικανότητες τους (Jin & Moon, 2006) είναι ο πιο κοινός εξωγενής παράγοντας που επηρεάζει τους μαθητές υψηλού δυναμικού διότι τους απογοητεύει, τους αποθαρρύνει, τους απομακρύνει από το περιεχόμενο της προσπάθειας και της επιμονής σε ένα έργο αλλά και το χειρότερο είναι δυνατόν να τους στρέψει ενάντια στον εκπαιδευτικό θεσμό. Για αυτούς τους λόγους το εκπαιδευτικό μας σύστημα οφείλει να μεριμνήσει σοβαρά για την καλύτερη αξιοποίηση του μαθητικού του δυναμικού. Οι χαρισματικοί μαθητές στροβιλίζονται στη δίνη του να καλυφθούν οι ανάγκες των περισσότερων χωρίς οι ίδιοι να έχουν κάποιο κίνητρο για να προχωρήσουν βήματα πιο μακριά. Το αποτέλεσμα είναι να βαριούνται στο μάθημα, να αδιαφορούν και εν τέλει να το απαξιώνουν, αφού δε βρίσκουν ενδιαφέρον σ' αυτό. Εκτός αυτών, η πλειοψηφία των χαρισματικών παιδιών και εφήβων παραμένει μη ταυτοποιημένη με αποτέλεσμα να μη παρέχονται σε αυτούς τους μαθητές οι κατάλληλες συνθήκες για να αναπτυχθούν.

## **Προτάσεις για εκπαίδευση χαρισματικών μαθητών – εφήβων**

Ο προαναφερθείς νόμος που περιλαμβάνει και τα χαρισματικά άτομα, δεν ορίζει ποια είναι η ειδική αγωγή που πρέπει να λάβουν οι συγκεκριμένοι μαθητές (Καρλατήρα & Τσώλη, 2004). Μέσα από τη μη πρακτική εφαρμογή του παραπάνω νόμου και του οδηγού για μαθητές με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα του Π.Ι διαπιστώνεται η ύπαρξη κενού στα προγράμματα κατάρτισης των εκπαιδευτικών σχετικά με τις εκπαιδευτικές και κοινωνικό-συναισθηματικές ανάγκες χαρισματικών μαθητών.

Η ύπαρξη αυτή του κενού πρέπει να μας προβληματίσει, να μας ευαισθητοποιήσει και να κινητοποιηθούμε προς τους παρακάτω στόχους:

- Την αξιοποίηση του συνολικού δυναμικού των χαρισματικών μαθητών
- Την πρόληψη της μαθητικής διαρροής αυτής της κατηγορίας
- Τη βελτίωση της απόδοσης του συνόλου της τάξης και κατ' επέκταση της σχολικής μονάδας
- Την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δεξιοτήτων των χαρισματικών μαθητών
- Την στήριξη των οικογενειών τους
- Την ενημέρωση της κοινωνίας για τα θέματα της χαρισματικότητας

Οι Matsagouras & Dougali (2008) στην πρότασή τους για την εκπαίδευση χαρισματικών και ταλαντούχων Ελλήνων μαθητών επιλέγουν το συνδυασμό της προώθησης της φοίτησης, τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και τη λειτουργία σχολείων υποδοχής κάτω από την εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας και του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Η αλήθεια είναι ότι οι χαρισματικοί μαθητές χρειάζονται μια ιδιαίτερη στήριξη. Σκόπιμα ή και εσφαλμένα αποδίδονται στους χαρισματικούς μαθητές ως δικές τους δυσκολίες οι αδυναμίες που έχει το όποιο εκπαιδευτικό σύστημα. Δεν υπάρχουν οι απαραίτητες υποδομές, το εξειδικευμένο διδακτικό προσωπικό, το αναγκαίο εποπτικό υλικό. Η οργάνωση διαφοροποιημένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων για χαρισματικούς μαθητές δυστυχώς φαντάζει ως περιττή πολυτέλεια (Ματσαγγούρας, 2008). Εντούτοις η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί μια προσέγγιση στις ιδιαιτερότητες μάθησης των χαρισματικών μαθητών σε σχέση με την εκπαίδευση όλων των μαθητών (Karnes & Nugent, 2002) που πραγματικά μπορεί να βοηθήσει. Το ευρύτερό της πλαίσιο αφορά:

- Διαφοροποιημένο αναλυτικό πρόγραμμα για υψηλότερη πνευματική ανάπτυξη
- Διδακτικές στρατηγικές που διευκολύνουν τη μάθηση
- Κατάλληλη οργάνωση της εκπαίδευσης για τους χαρισματικούς μαθητές (Tomlison, 2004)

Συγκεκριμένα, οφείλουμε μέσω της διαφοροποιημένης προσέγγισης για τους χαρισματικούς εφήβους μαθητές να δίνουμε έμφαση στην ποιοτική ανάπτυξη των ικανοτήτων τους και όχι στη συσσώρευση γνώσεων, ώστε να βοηθούμε στην ανάπτυξη ανώτερων διανοητικών λειτουργιών. Να δίνουμε έμφαση σε προγράμματα και παρεμβάσεις που στοχεύουν στην πρόοδο της προσωπικότητας, ώστε να επιτευχθεί η ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή και να μη περιοριζόμαστε μόνο στον τομέα εκείνο που διακρίνονται οι χαρισματικοί μαθητές (Coleman & Cross, 2001).

Επίσης να χρησιμοποιούμε τη διερεύνηση, την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, τα σχέδια δράσης αλλά και δημιουργικές πρωτότυπες ερωτήσεις. Ένας συνδυασμός ομαδοσυνεργατικής και εξατομικευμένης διδασκαλίας με σκοπό την ανάπτυξη της αυτογνωσίας των μαθητών μέσα από τη συσχέτιση του ατόμου με τους συμμαθητές του (Tomlinson, 2004) αποτελεί μια πολύ καλή πρακτική.

Δίνουμε προσοχή στην ανάπτυξη της προσωπικότητας, της κοινωνικής και συναισθηματικής προσαρμογής των μαθητών. Στη διδασκαλία προτάσσουμε την ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης για την επεξεργασία των δεδομένων, έτσι αναδεικνύονται έννοιες και γενικεύσεις οι οποίες συμβάλλουν στην κατανόηση των δεδομένων και μπορούν να αξιοποιηθούν στη λύση προβλημάτων (Ματσαγγούρας, 2008). Η προσαρμογή του ρυθμού διδασκαλίας και ο εμπλουτισμός του αναλυτικού προγράμματος δίνοντας έμφαση σε δραστηριότητες που απαιτούν επέκταση και εμβάθυνση, καλλιεργώντας δυναμικές δεξιότητες θα βοηθήσει αρκετά σε αυτή τη προσπάθεια. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία



ουσιαστικά δίνει τη δυνατότητα σε χαρισματικούς μαθητές να εμβαθύνουν στο γνωστικό αντικείμενο χωρίς αυτό βέβαια να αποτελεί λόγο συντομότερης αποφοίτησης από τη σχολική βαθμίδα στην οποία βρίσκονται. Δίνει έμφαση στην ποιοτική ανάπτυξη των διανοητικών τους ικανοτήτων και όχι στην ποσοτική συσσώρευση γνώσεων, καλλιεργεί την ανάπτυξη ανώτερων γνωστικών διαδικασιών και ενσωματώνει θέματα υψηλού επιπέδου, πνευματικού και συναισθηματικού περιεχομένου πέρα από αυτά που παρέχει το κανονικό αναλυτικό πρόγραμμα (North Carolina State Department, 1988).

Το σχολείο έχει υποχρέωση να προσφέρει γνώσεις και δεξιότητες, καθώς και ηθική και κοινωνική μόρφωση στους μαθητές, ώστε να εξασφαλίσει το ανθρώπινο δυναμικό που θα μπορεί να συμβάλει στην επίλυση των πολύπλοκων προβλημάτων της κοινωνίας (Renzulli, 2003). Οι ιδιαίτερες ικανότητες δεν πρέπει να περάσουν απαρατήρητες στην τάξη. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να προσαρμόσει τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος και τη μέθοδο διδασκαλίας στις ανάγκες, στα ενδιαφέροντα και στις ικανότητες του μαθητή έτσι, ώστε να μην επηρεάσει τους άλλους μαθητές. Απαιτείται σεβασμός της προσωπικότητας και των ορίων μάθησης των μαθητών. Πρέπει να προσαρμόζεται η εργασία στις ανάγκες των μαθητών και να στηρίζεται, και να ενισχύονται για να επιτύχουν. 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 εμπειριστατωμένων και προχωρημένων μαθημάτων), *το είδος* (μια εντελώς διαφορετική φύση εκπαιδευτικής εμπειρίας, από τις ήδη υπάρχουσες).» (Passow, 1991).

Η μετεκπαίδευση στον τομέα της χαρισματικότητας είναι για τους εκπαιδευτικούς απαραίτητη ώστε να μπορούν υπεύθυνα να αναπτύξουν τεχνικές για να συναντήσουν τις ανάγκες των εφήβων χαρισματικών μαθητών που απολαμβάνουν και αναζητούν δημιουργικές ακαδημαϊκές προκλήσεις. Οι εκπαιδευτικοί δεν θα πρέπει να περιορίζονται στα δεδομένα της παραδοσιακής σχολικής τάξης και των διδακτικών της προεκτάσεων, αλλά να είναι έτοιμοι να προσφέρουν στους μαθητές αυτούς υψηλής ποιότητας παιδαγωγική και κατάλληλα σύνθετη διδασκαλία συνεπικουρούμενες με συμβουλευτικές υπηρεσίες, εστιάζοντας στις πραγματικές τους ανάγκες σαν εκπαιδευτικοί-μέντορες. Αναμφισβήτητα οι χαρισματικοί μαθητές αποτελούν μια σημαντική πηγή υψηλού νοητικού δυναμικού για την επίλυση μελλοντικών προβλημάτων και για την ανάληψη ρόλων ηγεσίας μέσα στην κοινωνία και η στήριξη τους από τη σχολική κοινότητα θα αποτελέσει τις βάσεις για την επιτυχή εξέλιξή τους. Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι η μεσολάβηση μέντορα θεωρείται αναγκαία για εξαιρετικά χαρισματικούς εφήβους μαθητές (Arnold & Subotnik 1995), των οποίων η πνευματική ανωτερότητα δεν μπορεί να γίνει αντιληπτή αν δεν δοθούν οι κατάλληλες ευκαιρίες (Goff & Torrance, 1999). Ο εκπαιδευτικός επομένως οφείλει να λειτουργήσει ως υπόδειγμα, ως πρότυπο αξιών, συμπεριφορών, ως ένα ζωντανό παράδειγμα προς μίμηση (Colangelo & Davis, 2003).

Επίσης, πρέπει ο εκπαιδευτικός να αντιμετωπίσει πιθανά προβλήματα συμπεριφοράς, όπως επιθετικότητα, αρνήσεις, αμφισβητήσεις κ.ά. Στοχεύουμε στην ποιότητα και όχι στην ποσότητα της εργασίας. Με τη διαφοροποίηση ως προς την ποσότητα ανταποκρινόμαστε στην ικανότητα των χαρισματικών μαθητών για ταχύτερη και περισσότερη εκπαίδευση, και με τη διαφοροποίηση ως προς την ποιότητα στην ικανοποίηση για βαθύτερη και

σφαιρικότερη εκπαίδευση (Ματσαγγούρας, 2008). Χρειάζεται επικοινωνία, συνεργασία, υποστήριξη, μέριμνα και ανάπτυξη διαθεματικών δραστηριοτήτων σε τομείς της επιστήμης και της τέχνης που θα συμβάλλουν στη διαθεματική εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών, για να πετύχουμε την αρμονική ανάπτυξή τους (Ματσαγγούρας, 2005).

Στην ευαίσθητη και συνάμα κομβική περίοδο της εφηβείας οι ανησυχίες των χαρισματικών ατόμων για την επαγγελματική σταδιοδρομία πληθαίνουν και το σχολείο δεν πρέπει να μένει αμέτοχο σε αυτούς. Στους χαρισματικούς εφήβους, η μελλοντική τους σταδιοδρομία αντανακλά τη φιλοσοφία τους για τη ζωή και τις αξίες της. Είναι η ταυτότητά τους και το μέσον τους για αυτο-έκφραση. Η επαγγελματική συμβουλευτική για τα χαρισματικά παιδιά πρέπει να είναι ευαίσθητη στα πολλαπλά ενδιαφέροντά τους, στα υπαρξιακά διλήμματά τους, στους φόβους τους μήπως κάνουν λανθασμένες επιλογές, μήπως δεν πετύχουν το ιδανικό τους ή μήπως δεν ανταποκριθούν στο δυναμικό τους, στη στενοχώρια τους για το δρόμο που δεν ακολούθησαν και στο φόβο ότι εάν προσπαθήσουν να αναπτύξουν όλο το δυναμικό τους θα γίνουν μετριότητες σε όλα (Silverman, 1989). Και τα δύο φύλα έχουν ανάγκη υπηρεσιών σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού που θα στοχεύει να βοηθήσει τα χαρισματικά παιδιά α) στη διευκόλυνση λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων, β) στην αποσαφήνιση των προσωπικών τους αξιών και πώς μπορούν να τις χρησιμοποιήσουν στον επαγγελματικό τους σχεδιασμό, γ) στη διαφοροποίηση των προσδοκιών τους από τις προσδοκίες του περιβάλλοντός τους και δ) στην επιλογή επαγγελμάτων που θα ικανοποιούν τις ανάγκες και τις φιλοδοξίες τους και θα συμβάλλουν στη διαρκή ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους.

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι οι χαρισματικοί μαθητές και δη οι έφηβοι έχουν από μόνοι τους ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τα θέματα της εκπαίδευσης των μαθητών με υψηλές νοητικές ικανότητες και των δημιουργικών και χαρισματικών μαθητών απασχολούν την κοινωνική ψυχολογία της εκπαίδευσης σημαντικά από το τέλος της δεκαετίας του 1980 (Tannenbaum, 1986). Οι μαθητές με ιδιαίτερα υψηλές ικανότητες δεν έχουν ίσες ευκαιρίες με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους, αλλά «λιγότερες», αφού το εκπαιδευτικό σύστημα σε πολλές χώρες είναι εστιασμένο στις ικανότητες του μέσου μαθητή αδιαφορώντας για τις διαφορετικές δυνατότητες και υψηλές ικανότητες των χαρισματικών μαθητών (Tannenbaum, 1986, 2000). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην επισήμανση, εκπαίδευση και ενίσχυση του χαρισματικού μαθητή είναι καθοριστικός στις περισσότερες χώρες (Hany, 1997). Οι χαρισματικοί μαθητές στην εφηβεία έχουν ανάγκη προγράμματα εξατομικευμένης διδασκαλίας που να εστιάζονται στην βελτίωση της αυτοαντίληψης του χαρισματικού μαθητή, στην αύξηση των κινήτρων, στην παροχή δραστηριοτήτων που δίνουν τροφή στις υψηλές ικανότητες και αποτελούν «πρόκληση» για τα ενδιαφέροντά του (Winebrenner, 2003). Ο ρόλος των γονέων έχει καθοριστική σημασία, καθώς από κοντινή απόσταση παρακολουθούν και μπορούν να αναγνωρίσουν τις ιδιαίτερες νοητικές δυνατότητες και τα κίνητρα για επίτευξη, αλλά και τις δυσκολίες των εφήβων στη μαθησιακή διαδικασία (Freeman, 2001).

Αναγκαία είναι η συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων, προκειμένου να παρέχουν στους εφήβους ένα πλαίσιο συναισθηματικής στήριξης, να βρουν από κοινού αποτελεσματικές στρατηγικές για την ικανοποίηση των ιδιαίτερων αναγκών τους (Fetzer, 2000), να ενισχύσουν και ανατροφοδοτήσουν επιτεύγματα, να συμβάλλουν στην αλλαγή των αντιλήψεων των «άλλων» για αυτή την ομάδα μαθητών. Η συμβουλευτική προσέγγιση των γονέων είναι κομβική και πρέπει να στοχεύει στα εξής:

- Ενίσχυση της κατανόησης ότι τα χαρισματικά παιδιά και οι οικογένειές τους έχουν ιδιαίτερες συναισθηματικές ανάγκες που πρέπει να συνυπολογιστούν με τη συναισθηματική ένταση και αστάθεια της περιόδου της εφηβείας.
- Ανάπτυξη γονεϊκών δεξιοτήτων για την υποστήριξη της συναισθηματικής ανάπτυξης των χαρισματικών εφήβων συνυπολογιζόμενοι τον εγωκεντρισμό που τους χαρακτηρίζει.
- Ενθάρρυνση της συμμετοχής των γονέων και της επιλογής κατάλληλων παιδαγωγικών και μετέπειτα ακαδημαϊκών και επαγγελματικών ευκαιριών μέσω και της συμβουλευτικής.

Σκοπός πρέπει να είναι η καθιέρωση ενός περιβάλλοντος στο οποίο να παρέχεται υποστήριξη και καθοδήγηση από την εκπαιδευτική κοινότητα ώστε γονείς και κηδεμόνες χαρισματικών εφήβων μαθητών να μπορέσουν να έρθουν σε επαφή και να μάθουν ο ένας από τις εμπειρίες του άλλου με τη σωστή καθοδήγηση και ενημέρωση (MENSA, 2018).

Είναι ανάγκη να συστηματοποιηθεί η παροχή εξατομικευμένης φροντίδας στο εκπαιδευτικό πλαίσιο καθώς οι μαθητές αυτοί συχνά βρίσκονται στη δυσάρεστη θέση να αντιμετωπίζονται οι δυσκολίες τους στη μάθηση λόγω της χαρισματικότητας του χαρακτήρα τους, αλλά χωρίς να αναγνωρίζονται οι εξαιρετικές τους ικανότητες (Shevitz et al., 2003). Οι μαθητές αυτοί είναι επιβεβλημένο να έχουν πρόσβαση σε ταχύτερες, συνθετότερες και περισσότερο εμπλουτισμένες συνθήκες μάθησης σε σχέση με τους συμβατικούς συμμαθητές τους (Burney, 2008) και να υποστηρίζονται από τους εκπαιδευτικούς σε όλη τη διαδικασία της εκπαιδευτικής τους πορείας ενισχύοντας και όχι αποκρύπτοντας την όποια ιδιαιτερότητα. Οι εκπαιδευτικοί σε συνεργασία με τους γονείς αλλά μέσα από εκπαιδευτικά δίκτυα και στοχευμένες επιμορφώσεις οφείλουν να γνωρίσουν τη χαρισματικότητα και τους ιδιαίτερους κώδικες που την ορίζουν, προσπερνώντας περιχαρακώσεις του παρελθόντος που διαμόρφωναν ως γνωστικά όρια των μαθητών και του εκπαιδευτικού συστήματος, τα εκπαιδευτικά όρια του μέσου όρου και μόνον.

## Συμπεράσματα

Οι ιδιαίτερος προικισμένοι άνθρωποι, ταλαντούχοι ή χαρισματικοί, που υπολογίζονται στο 2%-5% του γενικού πληθυσμού, δεν κινδυνεύουν από τις ικανότητές τους αλλά από την παρεμπόδιση της εκδήλωσης αυτών των ικανοτήτων από τον περίγυρό τους. Πρέπει λοιπόν η βοήθεια που τους παρέχεται να είναι η μέγιστη δυνατή ώστε να αξιοποιήσουν τα ταλέντα τους, διότι είναι εκείνοι που ανατρέπουν τη συμβατική γνώση και προχωρούν την ανθρωπότητα ένα βήμα πιο πέρα. Στην περίοδο της εφηβείας οι μαθητές αρχίζουν να αποκτούν μια ολοκληρωμένη αντίληψη για τον κόσμο που βασίζεται στον στοχασμό και στην πνευματικότητα. Στη φάση αυτή, οι χαρισματικοί μαθητές φθάνουν να κατανοήσουν και να αποδεχθούν τη σχέση τους και τις συγκρούσεις τους με την κοινωνία. Το ενδιαφέρον για τον εαυτό αντικαθίσταται από το ενδιαφέρον για τον κόσμο και τα χαρισματικά άτομα αναπτύσσουν και εμπιστεύονται τη διαίσθησή τους και τα μέσα γίνονται εξίσου σημαντικά με τους στόχους.

Τα χαρισματικά άτομα στην εφηβεία μπορούν να αποτελέσουν μια ισχυρή παρακαταθήκη ανάπτυξης και προόδου. Και όμως σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που συχνά δεν μπορεί να τα αναγνωρίσει – πόσω μάλλον να τα αξιοποιήσει- καταλήγουν να περιθωριοποιούνται. Εκλαμβάνονται αδίκως ως αντικοινωνικά ή ατίθασα και ουκ ολίγες φορές φορτώνονται με

λανθασμένες διαγνώσεις νοητικής καθυστέρησης τιμώντας με την παρουσία τους την λίστα της μαθητικής διαρροής. Είναι αναγκαίο πλέον να εισαχθούν στην εκπαιδευτική νομοθεσία και πολιτική της χώρας μας, όπως συμβαίνει στις περισσότερες από τις ευρωπαϊκές χώρες (Monks & Pfluger, 2005), τα βασικά στοιχεία για την ενίσχυση και τη στήριξη των χαρισματικών εφήβων μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία προκειμένου να απολαμβάνουν ίσες ευκαιρίες μάθησης, χωρίς προφανώς να εμποδίζουν την ανάπτυξη του δυναμικού των υπολοίπων μαθητών (Merry, 2008), αλλά παράλληλα να το ενδυναμώνουν.

## Αναφορές

- Arnold, K.D., & Subotnik, R. F. (1995). Mentoring the gifted: A differentiated model. *Educational Horizons*, 73 (3), 118-123.
- Brody, L. E., & Mills, C. J. (1997). Gifted children with learning disabilities: a review of the issues. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 3, 282-286.
- Burney, H. V. (2008). Applications of social cognitive theory to gifted education. *Roeper Review*, 30, 130-139.
- Chapman, J., & Chapman, E. (2000). Open doors to education. *Annual Hollingworth Conference*, May, 2000, Newton M.A
- Cline, S., & Schwartz D. (1999). *Diverse populations of gifted children*. NJ: Merrill.
- Colangelo, N. , & Davis, G. (2003). Introduction and Overview. In N. Colangelo & G. Davis, *Handbook of Gifted Education*. (3<sup>rd</sup> ed. , pp. 3-10) Boston MA: Allyn & Bacon.
- Coleman, L., & Cross, T. (2000). Social-Emotional Development and the Personal Experience of Giftedness. In Heller, F. Monks, R. Subotnik (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent* (pp. 203-212). Oxford, England: Pergamon.
- Coleman, L.J., & Cross, T.L. (2001). *Being Gifted*. WaCo, T.X: Pruficck Press.
- Cross, M. U. M. (1993). *Exceptionally Gifted Children*. New York: Rutledge.
- Dixon, C., Mains, L., & Reevers, M. (1996). *Gifted at risk*. New York: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Dole, S. (2000). The implications of the risk and resilience literature for gifted students with learning disabilities. *Roeper Review*, 23, 91-96.
- Feldman, R. (2009). *Εξελικτική ψυχολογία. Δια βίου ανάπτυξη* (Τόμος. 2, Ζ. Αντωνοπούλου & Μ. Κουλεντιανού Μτφ.). Αθήνα: Εκδόσεις Guttenberg.
- Fetzer, A. E. (2000). The gifted/learning-disabled child: Aquide for teachers and parents. *Gifted Child Today*, 23, 4, 44-50.
- Freeman, J. (2001). *Gifted children grow up*. London: David Fulton.
- Galbraith, J., & Delisle, J. (1996). *The gifted kid's survival quide*. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing.
- Gari, A., Kalantzi-Azizi, A., & Mylonas, K. (2000). Adaptation and motivation of Greek gifted pupils: exploring some influences of primary schooling. *High Ability Studies*, 11, 1, 55-68.
- Goff, K., & Torrance, E. P. (1999). Discovering and developing giftedness through mentoring. *Gifted Child Today*, 22 (3), 14-15. 52-53
- Greene, K., Krcmar, M., & Rubin, D. (2002). Elaboration in processing adolescent health messages: The impact of egocentrism and sensation seeking on message processing. *Journal of Communication*, 52, 812-831.
- Hany, E. A. (1997). Modeling teachers' judgement of giftness: A method-logical Inquiry of biased judgement. *High Ability Studies*, 8, 2, 159-178.
- Heller, K. A. (1992). Identifying and counseling gifted students. *Invited lecture at The International Conference on Counseling and Quidance*, Athens, November 13-15.
- Jin S-U., & Moon, S. M. (2006). A study of well being and school satisfaction among academically talented students attending a science high school in Korea. *Gifted Child Quarterly*, 50(2), 169-184.

- Jones, K., & Day, D. (1996). Cognitive Similarities between Academically and Soccially Gifted Students. *Roeper Review*, 18, 270-3.
- Kail, R. (2003). Information processing and memory. In M. Bornstein & L. Davinson (Eds.), *Well-being: Positive development across the life course*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Karnes, F. A., & Nugent, S. A. (2002). Influential People in Gifted Education, *Gifted Child Today Magazine*, 25(4), 60-64.
- Matsagouras, E. G., & Dougali, E. (2008). A proposal for gifted education in reluctant schools: the case of the Greek school system. Στο Balchin, T., Hymer, B., & Matthews, D. (eds.). *The International Companion to Gifted Education* (pp. 84-91). UK: Routledge-Taylor and Francis Group.
- MENSA (2018). Χαρισματικότητα για τους γονείς. Ανακτήθηκε στις 20 Σεπτεμβρίου 2018, από <http://www.mensa.org.gr/gifted1/parents-consulting>
- Merry, M. S. (2008). Educational justice and the gifted. *Theory and Research in Education*, 6, 1, 47-70.
- Monks, F. J., & Pfluger, R. (2005). *Gifted education in 21 European countries: Inventory and perspective*. Nijmegen: Radboud University of Nijmegen.
- Morelock, M. (1992). Giftedness: the view from within. *Open Space Communications*, January/February, 1992, Vol 4, No 3.
- North Carolina State Department (1988). Program options for the academically gifted. North Carolina State Department of Public Instruction. Raleigh Division for Exceptional Children.
- Passow A.H. (1991). Προικισμένα παιδιά. *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια*, (τ.7), σελ.4101-4109. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Renzulli, J.S. (2003). «Conceptions of Giftedness and its Relationship to the Development of Social Capital», in N. Colangelo and G.A. Davis (eds), *Handbook of Gifted Education*, Boston: Allyn and Bacon.
- Semrud-Clikeman, M. (2007). *Social Competence in Children*. Springer Science.
- Shaunessy, E., & Suldo, S. M. (2010). Strategies utilized by intellectually gifted students to cope with stress during their participation in a high school International Baccalaureate Program. *Gifted Child Quarterly*, 54, 127-137.
- Shevitz, B., Weinfeld, R., Jeweler, S., & Barnes Robinson, L. (2003). Mentoring empowers gifted/learning disable students to soar! *Roeper Review*, 26, 1, 37-40.
- Silverman, L. (2002). *Characteristics of Giftedness Scale: A Rewiew of the Literature*. In: [www.gifteddevelopment.com/Articles](http://www.gifteddevelopment.com/Articles)
- Silverman, L.K., (1989). Career counseling for the gifted. Στο ανθολόγιο J. L. Van Tassel-Baska & P. Olszewski-Kubilius (eds.). *Patterns of Influence on Gifted Learners: The Home, the Self, and the School* (σελ. 201-213). New York: Teachers College Press.
- Spiro, R., Feltovich, P., Jacobson, M., & Coulson R. (1991). Cognitive Flexibility, Constructivism, and Hypertext: Random Assess Instruction for Advanced Knowledge Acquisition in III- Structured Domains. *Educational Technology*, 11(5), 24-33.
- Sword, El. (2003). *Gifted children: Emotionally immature or emotionally intense?* Victoria, Australia: Gifted and Creative Services.
- Tannenbaum, A. (1986). Giftedness: A psychosocial approach. In R. J. Sternberg, & J. E. Davinson (Eds), *Conceptions of giftedness* (pp. 53-92). New York: Cambridge University Press.
- Tannenbaum, A. (2000). A history of giftedness in scholl and society. In K. A. Heller, F. J. Monks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik (Eds) *International Handbook of Giftedness and Talent* (2<sup>nd</sup> ed.)(pp.23-55). Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Tomlinson, C.A. (2004). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην Αίθουσα διδασκαλίας*, μτφρ. Χ. Θεοφλίδης και Δ. Μαρτίδου-Φορσιέ. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.
- Winebrenner, S. (2003). Teaching strategies for twice – exceptional students, *Intervention in School and Clinic*, 38, 3, 131-137.
- Winner, E. (1996). *Gifted children: Myths and realities*. Basic Books.
- Winner, E. (2000). Giftedness: Current theory and research. *Current Directions in Psychological Science*, 9, 153-156.

- Zecker, S. (2002). *Underachievement and learning disabilities in children who are gifted*, In: <http://www.ctd.northwestern.edu>.
- Δαβάζογλου-Σιμοπούλου, Α. (1999). *Τα Χαρισματικά παιδιά στην Εκπαίδευση*. Αλεξανδρούπολη: Αυτοέκδοση.
- Ευέλθοντος, Κ. (2008). Χαρισματικά παιδιά: προκαταλήψεις και πραγματικότητα. Στο Η. Γ. Ματσαγγούρας (Επιμ. Έκδ.). *Εκπαιδεύοντας παιδιά Υψηλών Ικανοτήτων Μάθησης: Διαφοροποιημένη Συνεκπαίδευση*. (σσ. 469-498). Αθήνα: Gutenberg.
- Καρλατήρα, Π., & Τσώλη, Θ. (2004). Στην εφημερίδα «Βήμα», 16/05/2004.
- Κουρκούτας, Ε. (2001). *Η ψυχολογία του εφήβου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας Η. (επιμ.) (2008). *Εκπαιδεύοντας παιδιά υψηλών ικανοτήτων μάθησης: Διαφοροποιημένη συνεκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). Η εκπαίδευση παιδιών με υψηλές ικανότητες μάθησης: Προτάσεις για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. *Ημερίδα του Τομέα Επιστημών της Αγωγής του ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Αθηνών*.
- Μελετέα, Ε.Τ. (2004). «Humanize Technology: Interactive Multicultural Educational Network and Global Curriculum development for Gifted Talented Students», The 9th Conference of the European Council for High Ability: “*Educational Technology for Gifted Education: From Information Age to Knowledge Era*” (ECHA - 09 - 13 September 2004), Pamplona, Navarra (Spain).
- Νομικού, Χ. (2004). *Εφηβεία: Η ηλικία της επανάστασης*. Αθήνα: Εκδόσεις Λιβάνη.
- Νόμος υπ’ αριθ. 3699/2008. Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
- Παρασκευόπουλος, Ι.Ν (1985). *Εξελικτική Ψυχολογία: Η ψυχική ζωή από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση*. Τόμος 4. Αθήνα: Αυτοέκδοση.