



Σχολή Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας

Τμήμα Βιοϊατρικών Επιστημών

Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών

Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία



Παιδαγωγικό τμήμα

Διδρυματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών

Προσεγγίσεων



ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Τα Χαρισματικά και Ταλαντούχα Παιδιά στο Ελληνικό Εκ-
παιδευτικό Σύστημα. Μελέτη Περίπτωσης**

POST GRADUATE THESIS

The Gifted and Talented Children in the Greek Education System.

A Case Study

ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΗ(ΤΩΝ)/NAME OF STUDENTS

Πανουσοπούλου Ευγενία –Πετρέλλη Μαρία

Panousopoulou Evgenia- Petrelli Maria

ΟΝΟΜΑ ΕΙΣΗΓΗΤΗ/NAME OF THE SUPERVISOR

Μιχαλόπουλος Ευστάθιος

Michalopoulos Efstathios

ΑΙΓΑΛΕΩ/AIGALEO 2020



Faculty of Health and Caring Professions

Department of Biomedical Sciences

Faculty of Administrative, Financial and Social Sciences

Department of Early Childhood Education and Care



Department of Pedagogy



Inter-Institutional Post Graduate Program

Pedagogy through innovative Technologies and Biomedical approaches

POST GRADUATE THESIS

**The Gifted and Talented Children in the Greek Education System.
A Case Study.**

Panousopoulou Evgenia

19065

Panousopoulou.e@gmail.com

Maria Petrelli

19073

marpetrell@gmail.com

FIRST SUPERVISOR

Michalopoulos Efstathios

SECOND SUPERVISOR

Konstanti Ourania

AIGALEO 2020

Δήλωση περί λογοκλοπής

Με πλήρη επίγνωση των συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων, δηλώνω ενυπογράφως ότι είμαι αποκλειστικός συγγραφέας της παρούσας διπλωματικής εργασίας, για την ολοκλήρωση της οποίας κάθε βοήθεια είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται λεπτομερώς στην εργασία αυτή. Έχω αναφέρει πλήρως και με σαφείς αναφορές, όλες τις πηγές χρήσης δεδομένων, απόψεων, θέσεων και προτάσεων, ιδεών και λεκτικών αναφορών, είτε κατά κυριολεξία είτε βάσει επιστημονικής παράφρασης. Αναλαμβάνω την προσωπική και ατομική ευθύνη ότι σε περίπτωση αποτυχίας στην υλοποίηση των ανωτέρω δηλωθέντων στοιχείων, είμαι υπόλογος έναντι λογοκλοπής, γεγονός που σημαίνει αποτυχία στην διπλωματική μου εργασία και κατά συνέπεια αποτυχία απόκτησης Τίτλου Σπουδών, πέραν των λοιπών συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων. Δηλώνω, συνεπώς, ότι αυτή η διπλωματική εργασία προετοιμάστηκε και ολοκληρώθηκε από εμένα προσωπικά και αποκλειστικά και ότι, αναλαμβάνω πλήρως όλες τις συνέπειες του νόμου στην περίπτωση κατά την οποία αποδειχθεί, διαχρονικά, ότι η εργασία αυτή ή τμήμα της δεν μου ανήκει διότι είναι προϊόν λογοκλοπής άλλης πνευματικής ιδιοκτησίας.

Πανουσοπούλου Ευγενία

Πετρέλλη Μαρία

Ευχαριστίες

Ευχαριστούμε τον κ. Ευστάθιο Μιχαλόπουλο για την πολύτιμη βοήθειά του κι τη συμβολή του στο εγχείρημα αυτό , καθώς και τους γονείς των παιδιών που μας εμπιστεύτηκαν και στάθηκαν αρωγοί στην προσπάθειά μας.

Ακόμα, ένα ξεχωριστό και ειλικρινές ευχαριστώ προς τον κ. Θεόδωρο Μπαρμπέρη, ο οποίος απλόχερα μας πρόσφερε τις γνώσεις και την βοήθειά του σε όποια τεχνική δυσκολία παρουσιάστηκε στην προσπάθειά μας.

Τέλος ιδιαίτερη μνεία θα θέλαμε να κάνουμε στην κ. Αθηνά Χιώτη που μας πρόσφερε τις γνώσεις και τις εμπειρίες της και φυσικά στις οικογένειές μας για την αμέριστη συμπαράστασή τους.

Αφιερώσεις

Στις οικογένειές μας...

Σε όσους μας στήριξαν και μας στηρίζουν...

Περίληψη

Στην παρούσα διπλωματική εργασία γίνεται προσπάθεια προσέγγισης του φαινομένου της χαρισματικότητας και των χαρισματικών και ταλαντούχων παιδιών καθώς και του τρόπου αντιμετώπισής τους από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Χωρίζεται σε δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό.

Στο θεωρητικό μέρος δίνεται ο ορισμός της χαρισματικότητας και γίνεται μια εκτενής αναφορά στις θεωρίες που επικρατούν γύρω από αυτήν, στον τρόπο μέτρησης της νοημοσύνης καθώς και τον ρόλο τόσο των βιολογικών όσο και των περιβαλλοντικών παραγόντων στη συχνότητα εμφάνισής της. Επίσης προσεγγίζεται με βάση τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των χαρισματικών και ταλαντούχων ατόμων, τις αντιλήψεις τους γύρω από τον εαυτό τους και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στο στενό οικογενειακό περιβάλλον τους και στο ευρύτερο κοινωνικό και σχολικό πλαίσιο. Γίνεται δε ιδιαίτερη αναφορά στην εκπαίδευση των ατόμων αυτών στην χώρα μας.

Το δεύτερο μέρος αφορά στην ποιοτική έρευνα και την διατύπωση συμπερασμάτων γύρω από την αντιμετώπιση χαρισματικών παιδιών από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στη συγκεκριμένη ποιοτική μελέτη, μέσα από ημιδομημένες σε βάθος συνεντεύξεις, χαρισματικά παιδιά και οι γονείς τους καταθέτουν τις προσωπικές τους εμπειρίες από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, την αντιμετώπισή τους από εκπαιδευτικούς και φορείς της πολιτείας απέναντι τους. Ακολουθεί η ανάλυση των συνεντεύξεων.

Οι συμμετέχοντες ήταν πέντε γονείς χαρισματικών παιδιών καθώς και τρία παιδιά αυτών ηλικιακού φάσματος 7- 12 ετών, διαγνωσμένα από το κέντρο χαρισματικότητας και την MENSA Ελλάδας.

Λέξεις κλειδιά: χαρισματικότητα, ταλέντο, νοημοσύνη, εκπαίδευση, ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Abstract

The present thesis attempts to approach the phenomenon of giftedness as well as gifted and talented children and the way they are treated by the Greek educational system. It is split into parts, theory and research.

The theoretical part sets out the definition of giftedness and makes extensive reference to the theoretical framework for it including the methods for measuring intelligence as well as the role of biological and environmental factors in the incidence of giftedness. Giftedness is also approached based on the special traits of gifted and talented individuals, their perception of themselves and the challenges they face within their immediate family, social environment and school. Special reference is made to the education they receive in our country.

The second part involves qualitative research and the conclusions drawn with regard to the way the Greek educational system approaches gifted children. In this particular qualitative research, gifted children as well as their parents share their personal experiences from the Greek educational system and the way they are treated by educational and state actors via semi-structured in-depth interviews. An analysis of the interviews follows. The participants consisted of five parents of gifted children and three children thereof aged between 7- 12 years old, all of them diagnosed by Gifted Development Centre of MENSA in Greece.

Key words: giftedness, talent, intelligence, education, Greek educational system

Περιεχόμενα

Δήλωση περί λογοκλοπής	iv
Ευχαριστίες	v
Αφιερώσεις	vi
Περίληψη	vii
Abstract	viii
Πρόλογος	12
Εισαγωγή	14
Κεφάλαιο 1.....	17
ΘΕΩΡΙΕΣ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ.....	17
1.1 Ορισμός της χαρισματικότητας.....	17
1.2 Βιολογικοί και Περιβαλλοντικοί Παράγοντες.....	20
1.3 Σύγχρονα θεωρητικά μοντέλα σχετικά με τη χαρισματικότητα	22
1.3.1 Το μοντέλο των "πολλαπλών ταλέντων" του Taylor	22
1.3.2 Το μοντέλο Renzulli των τριών δακτυλίων ή τριαδικό μοντέλο εμπλουτισμού.....	23
1.3.3 Το "ψυχο-κοινωνικό" μοντέλο του Tannenbaum.....	23
1.3.4 Το μοντέλο "διαφοροποίησης χαρισματικότητας – ταλέντου" του Gagné.....	24
1.3.5 Η τριαδική θεωρία (της ευφυΐας) του Sternberg.....	24
1.3.6 Το μοντέλο της "πολλαπλής νοημοσύνης" του Gardner	25
1.3.7 Συναισθηματική νοημοσύνη	26
Κεφάλαιο 2.....	28
ΓΝΩΡΙΣΜΑΤΑ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ.....	28
2.1 Γνωστικά χαρακτηριστικά.....	28
2.2 Κοινωνικά/συναισθηματικά χαρακτηριστικά	29
2.3 Συναισθηματική νοημοσύνη	30
2.4 Στάδια χαρισματικότητας.....	31
2.5 Αντίληψη των παιδιών για τον εαυτό τους.....	33
Κεφάλαιο 3.....	35
ΜΕΤΡΗΣΗ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ.....	35
3.1 Αντικειμενικές μετρήσεις.....	35
3.1.2 Τεστ δημιουργικότητας.....	37
3.1.3 Τεστ συναισθηματικής νοημοσύνης.....	38
3.2 Υποκειμενικές μετρήσεις	39
3.2.1 Η γνώμη των δασκάλων στην αναγνώριση προικισμένων παιδιών.....	39

3.2.2 Η συμβολή των γονέων στην αναγνώριση των χαρισματικών παιδιών	40
3.2.3 Αυτοαξιολόγηση	40
3.3 Σχολική επίδοση	40
Κεφάλαιο 4.....	42
ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ.....	42
4.1 Προβλήματα από εσωτερικές πηγές	42
4.1.1 Έλλειψη κινητικής ωριμότητας.....	42
4.1.2 Δυσκολία στις σχέσεις	42
4.1.3 Υπερβολική αυτοκριτική	42
4.1.4 Τελειομανία.....	43
4.1.5 Αποφυγή ρίσκου- Υπερβολικά ενδιαφέροντα	43
4.1.6 Αυτοεκτίμηση	43
4.2 Προβλήματα από εξωτερικές πηγές	44
4.2.1 Κουλτούρα του σχολείου	44
4.2.2 Προσδοκίες των άλλων	45
4.2.3 Σχέσεις με τους συμμαθητές.....	45
4.2.4 Κατάθλιψη.....	45
4.2.5 Οικογενειακές σχέσεις	46
4.2.6 Ταμπέλα της χαρισματικότητας.....	46
Κεφάλαιο 5.....	47
Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ	47
5.1 Το νομοθετικό πλαίσιο	47
5.2 Η διδασκαλία των χαρισματικών μαθητών στην Ελλάδα.....	48
5.2.1 Προτάσεις για την εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών	49
Κεφάλαιο 6.....	52
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	52
6.1 Μεθοδολογία έρευνας	52
6.2 Ερευνητικά εργαλεία	52
6.3 Συμμετέχοντες.....	53
6.4 Διαδικασία	54
6.5 Αποτελέσματα.....	54
6.5.1 Ανάλυση συνεντεύξεων γονέων	55
6.5.2 Ανάλυση συνεντεύξεων μαθητών	64
Συζήτηση.....	68

Περιορισμοί της έρευνας	71
Προτάσεις για μελλοντική έρευνα	72
Αναφορές.....	73
Παράρτημα	81
Συνέντευξη 1.....	81
Συνέντευξη 2.....	84
Συνέντευξη 3.....	89
Συνέντευξη 4.....	91
Συνέντευξη 5.....	96
Συνέντευξη 6.....	99
Συνέντευξη 7.....	102

Πρόλογος

Τι εννοούμε όταν λέμε χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά; Ποια είναι τα χαρακτηριστικά και γνωρίσματα αυτών των παιδιών; Είναι γεγονός πως στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα υπάρχουν χαρισματικά παιδιά, τα οποία όμως σπανίως θα δεχθούν την δέουσα αντιμετώπιση από τους εκπαιδευτικούς, ενώ πολλές φορές, καθυστερεί η «διάγνωση» τους, αφού η χαρισματικότητα συγχέεται λανθασμένα με την υψηλή σχολική επίδοση και κατ' επέκταση με την υψηλή βαθμολογία. Μάλιστα, ορισμένες φορές μπορεί η χαρισματικότητα να μην αναγνωριστεί σε κανένα στάδιο την εκπαιδευτικής διαδικασίας και σε καμία βαθμίδα της εκπαίδευσης και αυτά τα παιδιά να λάβουν λιγότερη προσοχή από άλλους μαθητές. Τι είναι λοιπόν αυτό που κάνει ορισμένα παιδιά να ξεχωρίζουν και να χαρακτηρίζονται ως χαρισματικά;

Θα μπορούσαμε λοιπόν να πούμε, πως χαρισματικά είναι αυτά τα παιδιά τα οποία θεωρούνται από τα εκπαιδευτικά συστήματα ότι διαθέτουν υψηλότερο από το κανονικό επίπεδο νοημοσύνης ή ικανοτήτων σε κάποιον απ' τους τομείς της εκπαίδευσης (Laycock, 1979) (Robinson & Clinkenbeard, 1998). Είναι γεγονός πως είναι πολύ δύσκολο να χαρακτηριστεί ένα παιδί ως χαρισματικό χωρίς να συγκριθεί με κάποιο άλλο ενώ ταυτόχρονα ο χαρακτηρισμός αυτός φαίνεται να επηρεάζει την αντίληψη και τη συμπεριφορά τόσο του ίδιου όσο και του κοινωνικού του περίγυρου (Cornell G. D., 1983). Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί πως η χαρισματικότητα ενδέχεται να αποκτήσει διαφορετικές διαστάσεις με αφετηρία κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες ή με βάση το επίπεδο της σύγκρισης των μαθητών. Έτσι, παιδιά που διαθέτουν τις ίδιες ικανότητες μπορεί να θεωρηθούν από τους δασκάλους τους ως προικισμένα αλλά και ως μέτρια ή χαμηλής ικανότητας ανάλογα με τις αξίες των δασκάλων και το επίπεδο των συμμαθητών τους (Roeper, 1991) (Hunsaker, 1994).

Στην παρούσα εργασία έχει γίνει μια προσπάθεια προσέγγισης της χαρισματικότητας μέσα από σύγχρονες έρευνες και βιβλιογραφικές πηγές όπου ο αναγνώστης θα μπορέσει να κατανοήσει σφαιρικά την έννοια της χαρισματικότητας, ενώ παράλληλα θα απομακρυνθεί από πλάνες που σχετίζονται με αυτήν. Ταυτόχρονα, γίνεται προσπάθεια ώστε να καταγραφούν όλες οι σύγχρονες θεωρίες που αφορούν την χαρισματικότητα και φυσικά το ταλέντο. Η εργασία αυτή επίσης επιχειρεί να διεισδύσει στο πως το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αντιμετωπίζει τους χαρισματικούς μαθητές, αν τελικά υπάρχει πρόβλεψη

απ' την ελληνική πολιτεία σε αυτήν την ξεχωριστή κατηγορία μαθητών και πως οι ίδιοι οι χαρισματικοί μαθητές βλέπουν και αντιμετωπίζουν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Είναι πολύ σημαντικό να κατανοήσουμε πως ένα χαρισματικό παιδί μεγαλώνοντας θα γίνει ένας χαρισματικός ενήλικας, επομένως το εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να στηρίξει αυτούς τους ξεχωριστούς μαθητές οι οποίοι συχνά όταν επιδεικνύουν τις ικανότητές τους, οι οποίες είναι πολύ μεγαλύτερες από τον μέσο όρο της ηλικίας τους, μπορεί να αποτελέσουν αντικείμενο κριτικής ή να απομονωθούν κοινωνικά από τα υπόλοιπα παιδιά (Winner, Exceptionally High Intelligence and Schooling, 1997). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα η διδασκαλία και εν συνεχεία η αξιολόγηση των χαρισματικών μαθητών να είναι συχνά σχεδόν ανέφικτη διαδικασία (Mills & Parker, 1998).

Μέσα λοιπόν από μια όσο το δυνατόν σφαιρική βιβλιογραφική προσέγγιση αλλά και μέσα από ένα ερευνητικό μέρος που αφορά συνεντεύξεις χαρισματικών παιδιών αλλά και των γονέων τους θα προσπαθήσουμε με την παρούσα εργασία να προσεγγίσουμε διεξοδικά αυτό το ξεχωριστό κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας που αφορά τα χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά, που στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σίγουρα δεν αποτελούν προτεραιότητα.

Εισαγωγή

Η μελέτη των χαρισματικών παιδιών πολλές δεκαετίες απασχόλησε μια μερίδα επιστημόνων αλλά και ανθρώπων οι οποίοι εντυπωσιάζονταν από τις υψηλές επιδόσεις που παρουσίαζε μια μερίδα ατόμων. Εξετάζοντας από τη θεωρητική σκοπιά τη χαρισματικότητα αυτή συνδέεται με την ψυχολογία των ατομικών διαφορών. Αν την μελετήσουμε από ιστορική άποψη, μπορούμε να παρατηρήσουμε πως τις βάσεις για μελέτη της χαρισματικότητας έθεσε κυρίως η μελέτη της νοημοσύνης και της δημιουργικότητας, ενώ σε μικρότερο βαθμό η μελέτη των κινήτρων. Η έννοια της χαρισματικότητας και του ταλέντου αναφέρεται τόσο σε παιδιά όσο και σε ενήλικες. Στην παρούσα εργασία ωστόσο θα εστιάσουμε στα προικισμένα παιδιά.

Η έννοια της χαρισματικότητας εντοπίζεται επίσης στην εμφάνιση και ανάπτυξη ταλέντων σε διαφορετικούς τομείς της ανθρώπινης ζωής, όπως για παράδειγμα την καλλιτεχνική έκφραση, την ακαδημαϊκή επίδοση αλλά και τις επιχειρηματικές δραστηριότητες. Επομένως, η μελέτη της χαρισματικότητας περιλαμβάνει την έρευνα και αποσαφήνιση όλων εκείνων των γνωστικών και συναισθηματικών παραγόντων, οι οποίοι συνδέονται πολλαπλά με την ανάπτυξη και καλλιέργεια της χαρισματικότητας.

Παρατηρούμε πως ενώ μέχρι και κατά τη διάρκεια του 20ού αιώνα, τα παιδιά που θεωρούνται χαρισματικά και προικισμένα αξιολογούνταν αποκλειστικά με τη χρήση τεστ IQ, οι σύγχρονες μελέτες προβληματίζονται και θέτουν σοβαρά ερωτήματα σχετικά με την κατάλληλη χρήση και τους περιορισμούς τέτοιων μετρήσεων (Daniels, 2003), ενώ στοχεύουν στην πολύπλευρη αξιολόγηση των χαρισματικών ατόμων ως μία περισσότερο αξιόπιστη προσέγγιση της χαρισματικότητας.

Πολλές φορές οι χαρισματικοί μαθητές παρουσιάζουν ποικίλα προβλήματα κι έτσι η έγκαιρη αναγνώρισή τους είναι πολύ σημαντική, καθώς έτσι θα τους δοθεί κάποιου είδους διαφορετικού χαρακτήρα και περιεχομένου εκπαίδευση έτσι ώστε να αναπτυχθούν οι κατάλληλες συνθήκες ώστε να επιτευχθεί η ομαλή ενσωμάτωσή τους στην ελληνική κοινωνία. Πολλές φορές τα χαρισματικά παιδιά δεν γίνονται αντιληπτά από τους εκπαιδευτικούς αλλά και από τους ίδιους τους γονείς τους, καθώς πολλές φορές δεν δίνεται η απαραίτητη προσοχή σε ιδιαίτερες ικανότητες και χαρίσματα που αυτά τα παιδιά διαθέτουν. Επίσης, πολλές φορές αυτό συμβαίνει διότι δεν τους παρέχονται κατάλληλες ευκαιρίες ή η απαιτούμενη εκπαίδευση. Αυτό παρατηρείται ακόμα πιο έντονα σε παιδιά που προέρχονται από φτωχές οικογένειες ή από ευάλωτες κοινωνικά ομάδες, καθώς τα παιδιά δεν έ-

χουν την δυνατότητα να εκφράσουν τα ταλέντα τους και να αναπτύξουν τις ιδιαίτερες κλίσεις τους (Hunter & Donahoo, 2003).

Οι αντιλήψεις τόσο των εκπαιδευτικών φορέων όσο και των ερευνητών σχετικά με το ποια παιδιά θα πρέπει να χαρακτηρίζονται χαρισματικά και ταλαντούχα έχουν διαφοροποιηθεί αρκετά μέσα στο πέρασμα των δεκαετιών. Αρχικά, ο όρος αναφερόταν σε ορισμένους ενήλικες με εξαιρετικές ικανότητες σε κάποιους τομείς της επιστήμης ή των τεχνών, ενώ όταν ξεκίνησε να χρησιμοποιείται ο όρος για παιδιά, αυτός αναφερόταν σε μια πολύ μικρή ομάδα η οποία παρουσίαζε εξαιρετικές σχολικές επιδόσεις. Ωστόσο, τη δεκαετία του 1960, άρχισε ο συγκεκριμένος όρος να περιλαμβάνει μια μεγάλη γκάμα κοινωνικών και νοητικών δεξιοτήτων, περιλαμβάνοντας τελικά περίπου το 25% των παιδιών (Αντωνίου Α. Σ., 2009).

Τις τελευταίες δεκαετίες έχουν πραγματοποιηθεί ριζικές αλλαγές στον τρόπο που οι ερευνητές ορίζουν και αντιλαμβάνονται την χαρισματικότητα και τη νοημοσύνη. Μέχρι πρότινος στη διεθνή βιβλιογραφία κυριαρχούσαν μονοδιάστατες έννοιες της χαρισματικότητας, όπως και οι αντίστοιχες μετρήσεις μέσω μετρήσεων δεικτών νοημοσύνης, τα μοντέλα που προτείνουν οι ερευνητές την τελευταία δεκαετία για τη χαρισματικότητα είναι κατά βάση πολυδιάστατα (όπως π.χ. η θεωρία των πολλαπλών μορφών νοημοσύνης του Gardner ή το τριαδικό μοντέλο νοημοσύνης του Stenberg. Εκτός αυτών νέες έννοιες έχουν εισαχθεί τις τελευταίες δεκαετίες στη σύγχρονη βιβλιογραφία, όπως αυτή της συναισθηματικής νοημοσύνης όπου φαίνεται να επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό την αντίληψή μας για τη νοημοσύνη αλλά και το βαθμό ανάπτυξης ικανοτήτων των παιδιών.

Στην εργασία αυτή χρησιμοποιούμε τον όρο χαρισματικά παιδιά, αναφερόμενο στα παιδιά εκείνα που χαρακτηρίζονται από έναν συνδυασμό διανοητικής ανωτερότητας (όχι απαραίτητα νοημοσύνης), κινήτρων και δημιουργικότητας, ικανοτήτων δηλαδή που είναι αρκετές ώστε να διαφοροποιήσουν τα παιδιά από την πλειοψηφία των συνομηλίκων τους. Ωστόσο, παρατηρείται ποικιλία και διαφοροποίηση ακόμα και ανάμεσα στα ίδια τα χαρισματικά παιδιά, και μάλιστα το γεγονός αυτό προκαλεί μια ακόμα σύγχυση σε σχέση με τον ορισμό της χαρισματικότητας. Κάποιοι ερευνητές υπογραμμίζουν την ανάγκη για έναν πλήρη ορισμό που θα περιέχει σαφή κριτήρια (Averill, 1999). Ακόμα, πρέπει να αναφερθεί πως ο πλησιέστερος όρος σε αυτόν της χαρισματικότητας είναι αυτός του ταλέντου, εν τούτοις μεταξύ τους οι δύο όροι διαφοροποιούνται μερικώς και δεν ταυτίζονται απόλυτα. Ο όρος χαρισματικότητα αποτελεί μια πολυφασική συνθήκη η οποία εκδηλώνεται πολύπλευρα, αγκαλιάζοντας συνολικά την προσωπικότητα του ατόμου. Απ' την άλλη μεριά,

το ταλέντο εκδηλώνεται με συγκεκριμένο τρόπο και εξασφαλίζει εντυπωσιακή επίδοση σε κάποιον συγκεκριμένο τομέα της ανθρώπινης δραστηριότητας (Ρίζος Σ. , 2011). Ανατρέχοντας στην αμερικάνικη κυρίως βιβλιογραφία, ωστόσο, παρατηρούμε πως οι δύο αυτοί όροι θεωρούνται σχεδόν ταυτόσημοι.

Η αναγνώριση κι ο εντοπισμός των χαρισματικών παιδιών και ο βαθμός στον οποίο θα επιτευχθεί αυτό, αλλά κυρίως η βοήθεια που θα λάβουν ποικιλοτρόπως εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το κοινωνικοπολιτισμικό πρίσμα και το σύστημα αξιών που θα δει κανείς αυτά τα παιδιά. Μπορούμε να πούμε πως αν και οι ορισμοί για την έννοια της χαρισματικότητας διαφέρουν από κοινωνία σε κοινωνία αλλά και από επιστήμονα σε επιστήμονα, ωστόσο παρατηρούμε πως όλοι αυτοί οι ορισμοί συγκλίνουν σε ένα σημείο: τα χαρισματικά παιδιά δείχνουν πως έχουν τη δυνατότητα να επιτύχουν εξαιρετικές επιδόσεις σε έναν ή περισσότερους τομείς. Οι ικανότητες που μπορεί να αναπτύξει ένα προικισμένο παιδί μπορεί να αφορά τις τέχνες, τα μαθηματικά ή ένα ευρύ φάσμα ικανοτήτων όπως είναι η δημιουργική σκέψη, η φαντασία και οι ηγετικές ικανότητες.

Κεφάλαιο 1

ΘΕΩΡΙΕΣ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

1.1 Ορισμός της χαρισματικότητας

Οι όροι «παιδί με ειδικές ανάγκες», «προβληματικό παιδί», «παιδί με ιδιαίτερα χαρίσματα», χρησιμοποιούνται από πλήθος επιστημονικών κλάδων και ειδικοτήτων (Κρουσταλάκης, 1998). Όλοι αυτοί οι όροι, εμπεριέχουν την έννοια της απόκλισης διαφόρων χαρακτηριστικών ή μορφών συμπεριφοράς από αυτό που λογίζεται ως μέσο-φυσιολογικό. Είναι ευνόητο ότι η θεώρηση ενός παιδιού ως «φυσιολογικό» δεν είναι διόλου απλή διαδικασία. Απαιτεί ελέγχους και διασταυρώσεις πολλών παραμέτρων, όπως, π.χ. νοημοσύνη, επικοινωνιακή δυνατότητα, σωστή λειτουργία αισθητηριακών οργάνων, συμπεριφορά κ.ά (Δαβαζόγλου-Σιμοπούλου, 1999).

Η χρήση ενός ορισμού ικανού να περιγράψει τη χαρισματικότητα, απασχολεί αρκετά χρόνια τώρα ερευνητές, γονείς και εκπαιδευτικούς. Οι απόψεις για τη σύσταση και τη δομή της είναι πολυπληθείς και εξαρτώνται από την αντίληψη του καθενός για τη φύση της (Ρίζος Σ., 2007). Τα χαρισματικά άτομα δε συγκροτούν μια φυσική πληθυσμιακή ομάδα, αλλά μια κατηγορία ανθρώπων, κοινωνικά προσδιορισμένη, μιας και τα πεδία επίδοσης της χαρισματικότητας ορίζονται ανάλογα με τις αξίες και τις ανάγκες της εκάστοτε επικρατούσας κουλτούρας (Renzulli J., 1977).

Ο ορισμός της χαρισματικότητας είναι στενά συνδεδεμένος με την ευφυΐα (δείκτης νοημοσύνης πάνω από 140) και θεωρείται έμφυτο και ως ένα βαθμό σταθερό χαρακτηριστικό του ανθρώπου. Στηριζόμενος πάνω σε αυτό ο Terman, ορίζει ως χαρισματικό όποιον/α βρίσκεται «στο ανώτερο 1% στη γενική νοητική ικανότητα, όπως αυτή μετρείται από την κλίμακα Stanford- Binet Intelligence Scale», την οποία χρησιμοποιούσε στις έρευνές του και ο ίδιος, ώστε να αναγνωρίσει τα χαρισματικά άτομα (Terman, 1926).

Πρώτη αποδέσμευσε τη χαρισματικότητα από τη νοημοσύνη η Hollingworth. Έδωσε τη βαρύτητα που αρμόζει στον ρόλο του περιβάλλοντος και συμπεριέλαβε στην εννοιολόγησή της, ανθρώπινα γνωρίσματα, όπως τα κίνητρα, τη διαίσθηση, την αντίληψη, την επιμονή, την αρχηγική ικανότητα, τη δημιουργικότητα κ.ά που δεν είναι δυνατόν να μετρηθούν από τις παραδοσιακές κλίμακες νοημοσύνης (Δαβαζόγλου-Σιμοπούλου, 1999). Ουσιαστικό ρόλο έπαιξε και η ανάπτυξη των νευροεπιστημών. Αποτελέσματα μελετών τους, έδειξαν ότι η νοημοσύνη αποτελεί συνισταμένη της συνεχούς αλληλεπίδρασης γενε-

τικών και περιβαλλοντικών παραγόντων ακολουθώντας μακρά εξελικτική πορεία μέχρι την πλήρη διαμόρφωσή της (Thompson&Oehlert, 2010).

Παρόλο που η χαρισματικότητα έχει ως βασικό συστατικό της την υψηλή νοημοσύνη, δεν συνδέεται αποκλειστικά με την πολύ υψηλή νοητική ικανότητα (Ρίζος Σ. , 2011). Στις σύγχρονες αντιλήψεις αναγνωρίζεται η σημασία της εξισορρόπησης των θεωρητικών και πρακτικών ορισμών που δίνουν έμφαση στην επίλυση προβλημάτων (Sternberg R. , 1988),σε ταλέντα που σχετίζονται με συγκεκριμένους τομείς όπως: μαθηματικά, συγγραφή, εικαστικές τέχνες, θετικές επιστήμες, μουσική, αθλητισμό κ.ά. (Gagné, 2000),αλλά και στην επίδραση της παρατεταμένης εμπρόθετης εξάσκησης στην πραγμάτωση ενός ιδιαίτερου ταλέντου (Ericsson, Nandagopal, & Roring, 2005).

Τα νέα θεωρητικά μοντέλα βάσει των οποίων μπορεί να οριοθετηθεί η έννοια της χαρισματικότητας, βασίζονται στην αλληλεπίδραση και σύνθεση διαφόρων παραγόντων. Υποστηρίζουν δε, στην πλειονότητά τους, ότι η δημιουργικότητα αποτελεί βασικό τρόπο έκφρασης και αποδοκιμάζουν τον στενό συσχετισμό της μόνο με τη συνολική νοημοσύνη (Sternberg & Lubart, 1993).Ωστόσο άλλες έρευνες παρουσιάζουν τη δημιουργικότητα ανεξάρτητη από τη νοητική ικανότητα (Runco, 1983).

Ο Renzulli πρότεινε η χαρισματικότητα να διαχωριστεί στην ακαδημαϊκή χαρισματικότητα και στη δημιουργική χαρισματικότητα. Η μεν ακαδημαϊκή να μετριέται με τα παραδοσιακά τεστ νοημοσύνης ,η δε δημιουργική να ορίζεται βάση της ικανότητας παραγωγής πρωτότυπου έργου (Renzulli J. , 1986).Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, άτομα νοητικώς χαρισματικά δεν είναι απαραίτητο να διαθέτουν δημιουργική χαρισματικότητα (Besancon, Lubart, &Barbot, 2013).

Το 2010 η αμερικανική Εταιρεία για τα Χαρισματικά παιδιά επιχειρώντας να γεφυρώσει τις διαφορές μεταξύ των παραπάνω προσεγγίσεων δίνει τον εξής ορισμό: *«Τα χαρισματικά άτομα παρουσιάζουν εξέχουσες ικανότητες μάθησης και αντίληψης και εξαιρετική τεκμηριωμένη επίδοση που τους τοποθετεί στο υψηλότερο 10% των συνομηλίκων τους σε δομημένα πεδία δραστηριότητας με το δικό τους συμβολικό σύστημα(π.χ. μαθηματικά, γλώσσα, μουσική)ή / και σε έναν τομέα ψυχοκινητικών δεξιοτήτων (π.χ. εικαστικά,άθληση, χορός). Η ανάπτυξη της ικανότητας ή του ταλέντου αποτελεί μια δια βίου διαδικασία. Στα νεαρά παιδιά μπορεί να απαντά ως εξαιρετική επίδοση σε ψυχομετρικά κριτήρια ικανότητας, ως ταχύτατος ρυθμός μάθησης σε σχέση με τους συνομηλίκους ή ως χαρακτηριστικά υψηλή εκφραζόμενη επίδοση σε έναν τομέα.Κατά το πέρασμα στην εφηβεία, τα υψηλά επιτεύγματα και τα αυξημένα κίνητρα μάθησης αποτελούν τα κυρίαρχα*

χαρακτηριστικά των χαρισματικών ατόμων. Παρόλα αυτά, διάφοροι παράγοντες μπορεί να ενισχύσουν ή να περιορίσουν την ανάπτυξη και την έκφραση των υψηλών ικανοτήτων» (NARG, 2010).

Ιδιαίτερα ταλέντα υπάρχουν σε παιδιά που ανήκουν σε όλες τις κουλτούρες, σε διάφορα κοινωνικοοικονομικά επίπεδα και εκφράζονται με διάφορες συμπεριφορές ή εκδηλώσεις (Τσιάμης, 2006).

Βιβλιογραφικά τονίζεται η σπουδαιότητα της ταξινόμησης των χαρισματικών παιδιών με ποσοτικά κριτήρια (σύμφωνα με τον δείκτη νοημοσύνης τους), η οποία αφενός, θα εξυπηρετούσε τη διερεύνηση πιθανών διαφοροποιήσεων στις ικανότητες και στα γνωρίσματα της προσωπικότητάς τους κι εφετέρου στη διαμόρφωση κατάλληλων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων στηριγμένες στις ιδιαίτερες ικανότητες τους. (Gagné, 1998)

Ο Gagné, έχοντας ασχοληθεί με το ζήτημα της ταξινόμησης των χαρισματικών παιδιών, πρότεινε τέσσερις ομάδες βάση του δείκτη νοημοσύνης τους :

Gagné's (1993) System of Categories within the Gifted/Talented Population

Label	S.D.	IQ equiv.	% of General Population	Ratio
Basically	+ 1	± 112/115	15-20%	1 in 5 or 6
Moderately	+ 2	± 125/130	2-4%	1 in 35 (± 10)
Highly	+ 3	± 140/145	.1-.3%	1 in 600 (± 300)
Extremely	+ 4	± 155/160	± .002%	1 in 50,000 (± 10,000)

Note. Gagné, 1993, p. 82 . Adapted with permission.

Πηγή:<https://www.researchgate.net>

Ταξινόμηση χαρισματικών παιδιών με βάση τον ΔΝ

α) «βασικά εφυείς», αποτελούν το 15% - 20% του γενικού πληθυσμού και έχουν δείκτη νοημοσύνης 112/115, β) «μέτρια εφυείς», αντιστοιχούν στο 2% - 4% του γενικού πληθυσμού και έχουν δείκτη νοημοσύνης από 125/130, γ) «υψηλά εφυείς»,αποτελούν το 1% -3% του πληθυσμού και έχουν δείκτη νοημοσύνης από 140/145 και τέλος δ) οι «εξαιρετικά υψηλά εφυείς» που καταλαμβάνουν περίπου το 0.02% του γενικού πληθυσμού και έχουν δείκτη νοημοσύνης από 155/160 (Gagné, 1993).

Οι έννοιες «ταλαντούχου» και «χαρισματικού» ατόμου, διαφοροποιούνται ανάλογα με το κοινωνικοπολιτιστικό και σχολικό πλαίσιο στο οποίο επιχειρείται η ερμηνεία τους. Τα χαρισματικά παιδιά προσδιορίζονται ως τέτοια μέσω ψυχολογικών τεστ και παρατήρησης των συμπεριφορικών χαρακτηριστικών τους .Διαθέτουν εξαιρετική διανοητική ή δημιουργική ικανότητα σε τουλάχιστον δύο τομείς και ανήκουν στο 5-10%

του πληθυσμού . Τα ταλαντούχα παιδιά, αναγνωρίζονται μέσω εξειδικευμένων τεστ ανά τομέα, επιδεικνύουν ξεχωριστό ταλέντο σε ένα συγκεκριμένο τομέα, όπως η μουσική, οι τέχνες, τα μαθηματικά, και ανήκουν επίσης στο 5-10% του πληθυσμού (Moon & Hall, 1998).

1.2 Βιολογικοί και Περιβαλλοντικοί Παράγοντες

Ένα κυρίαρχο πρόβλημα τόσο στην ερευνητική όσο και στη θεωρητική βιβλιογραφία συνδέεται με τη μεταβλητότητα ή όχι της νοημοσύνης. Το ζήτημα αυτό έγινε επίκεντρο έντονων συζητήσεων μεταξύ των επιστημόνων.

Σύμφωνα με τους γενετιστές , οι ανθρώπινες ικανότητες ενυπάρχουν στον γονότυπο του άτομου και κληρονομούνται εξ ολοκλήρου. Ο Galton, ύστερα από μελέτες που έκανε μεταξύ διαπρεπών βικτωριανών οικογενειών και σε ομάδες προερχόμενες από χαμηλές κοινωνικές τάξεις, τάχθηκε υπέρ της ευγονικής¹, διακηρύσσοντας ότι η ευφυΐα έχει γενετική διάσταση (Πασσάκος, 1975). Οι συνέπειες αυτής της θεωρίας ήταν να νομοθετηθεί το 1920 η στέρωση ατόμων με χαμηλό δείκτη νοημοσύνης σε Βρετανία και Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής καθώς και η μαζική εξόντωση των Τσιγγάνων και των Εβραίων από το τρίτο Ράιχ (Δαβαζόγλου-Σιμοπούλου, 1999).

Ο Burt μετά από έρευνες σε διδύμους παρουσίασε τα αποτελέσματα, στα οποία φαίνεται να υποστηρίζει πως η νοημοσύνη ,σε ένα υψηλό ποσοστό της τάξεως του 80%, κληρονομείται. Οι διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται ανάμεσα στα άτομα, σε επίπεδο ικανοτήτων και επιδόσεων, έχουν προέλευση γενετική και μόνο ένα πολύ μικρό ποσοστό οφείλονται σε περιβαλλοντικές επιδράσεις (Burt, 1966).

Ο Jensen ισχυριζόταν ότι διαφορές στον δείκτη νοημοσύνης δικαιολογούνται από εγγενείς κληρονομημένες καταβολές (Δαβαζόγλου-Σιμοπούλου, 1999).

Ο Hebb (1949) αναγνώρισε τον κληρονομικό- περιβαλλοντικό χαρακτήρα της νοημοσύνης θεωρώντας τις δύο αυτές μεταβλητές εξαιρετικά σημαντικές. Διέκρινε στην ευφυΐα δύο πλευρές , τη μία ως προϊόν κληρονομικών καταβολών και τη δεύτερη ως ε-

¹Ο ευγονισμός ή ευγενισμός ή Ευγονική, [αγγλικά eugenism, από την Ελληνική λέξη ευγενής], είναι επιστήμη και κλάδος της βιολογίας που συνεργάζεται με τη Γενετική, μελετά τις μεθόδους βελτίωσης και επιδιώκει να βελτιώσει βιολογικά, σωματικά, ηθικά και πνευματικά το ανθρώπινο γένος, αλλά και γενικότερα, η μελέτη της βελτίωσης του ανθρώπου με γενετικές μεθόδους. Υποστηρίζει την προγραμματισμένη διατήρηση και τον εξευγενισμό μιας φυλής και γενικά του ανθρώπινου γένους με την υπόδειξη μέτρων για τη βελτίωση των σωματικών ιδιοτήτων μιας φυλής και σκοπός της είναι η αύξηση της αναλογίας των ατόμων με ανώτερα κληρονομικά προσόντα. Με την επιστημονική έννοια του όρου, είναι ουσιαστικά η έρευνα των τάσεων και των αιτιολογικών παραγόντων που διέπουν την ανθρώπινη εξέλιξη. (<https://el.metapedia.org/wiki>)

μπειρία ζωής. Επεσήμανε μάλιστα ότι η μεταξύ τους σχέση είναι αμφίδρομη, αφού η μια δεν μπορεί να εξελιχθεί χωρίς την άλλη (Τομασίδης, 1982).

Με την άποψη του Hebb συμφωνεί και ο Vernon, ο οποίος διακρίνει και μια τρίτη πλευρά της ευφυΐας, που αφορά στις επιδόσεις του ατόμου στα τεστ. Η «ευφυΐα Α» λοιπόν αντιστοιχεί στον γονότυπο, δηλαδή στις προδιαθέσεις που κληρονομούνται, η «ευφυΐα Β» αντιστοιχεί στον φαινότυπο, δηλαδή στις διάφορες εκδηλώσεις της συμπεριφοράς. Για να αναπτυχθεί η «ευφυΐα Β» πρέπει να υπάρχει μια διαλεκτική σχέση ανάμεσα στα γονίδια και τα περιβαλλοντικά ερεθίσματα. Καταλήγει δε στο συμπέρασμα ότι η ευφυΐα δεν είναι ούτε γενετική ούτε επίκτητη αλλά παράγωγο της φύσης και της αγωγής (Δαβαζόγλου-Σιμοπούλου, 1999).

Πολλοί επιστήμονες επισημαίνουν, ότι εντέλει στην εξέλιξη και τη διαμόρφωση της συμπεριφοράς ενός ανθρώπου συμβάλλουν εξίσου τα κληρονομικά γονίδια (ενδογενείς παράγοντες) και οι περιβαλλοντικές επιρροές (εξωγενείς παράγοντες). Πιο συγκεκριμένα : τα χρωμοσώματα αντιπροσωπεύουν όλες τις χημικές πληροφορίες που μεταβιβάζουν οι γονείς στο παιδί τους. Τα γονίδια ασκούν έλεγχο στις διαδικασίες ανάπτυξης του παιδιού. Κάποια από αυτά είναι υπεύθυνα για την ανάπτυξη πολύ ιδιαίτερων χαρακτηριστικών (χρώμα ματιών, εμφάνιση σπάνιων ασθενειών κ.τ.λ.) Άλλα γονίδια συνεργάζονται για τη γενική ανάπτυξη. Με αυτόν τον τρόπο λειτουργούν τα γονίδια για τη νοημοσύνη. « Δεν κληρονομούμε το γονίδιο που μας κάνει καλούς στο ποδόσφαιρο ή στο σκάκι, αλλά το δυναμικό των ικανοτήτων» (Callaway, 1970).

Ενώ τα γονίδια καθορίζουν τα όρια μέσα στα οποία θα αναπτυχθεί η νοημοσύνη, το περιβάλλον επηρεάζει τον τρόπο που η γενετική προδιάθεση θα εκδηλωθεί προς κάποια κατεύθυνση (Li, 1971).

Ορισμένοι βιολογικοί παράγοντες σχετίζονται κατά κανόνα με τη μητέρα, διαμορφώνουν το ενδομήτριο περιβάλλον και επηρεάζουν την ανάπτυξη του κεντρικού νευρικού συστήματος του εμβρύου (Davie, Butler, & Boldstein, 1972). Δυσμενείς προγεννητικές και περιγεννητικές συνθήκες επηρεάζουν την ανάπτυξη της νοημοσύνης. Οι ερευνητικές αναφορές δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην ηλικία της μητέρας, της ακτινοβολία, το κάπνισμα, τη χρήση τοξικών ουσιών κτλ. Επίσης προβλήματα όπως η προωρότητα, το χαμηλό βάρος γέννησης, το σύνδρομο αναπνευστικής δυσχέρειας και προκαλούν σοβαρές βλάβες στον εγκέφαλο του παιδιού (Δαβαζόγλου-Σιμοπούλου, 1999).

Οι κυριότεροι εξωγενείς παράγοντες που επηρεάζουν τη γενικότερη εξέλιξη του παιδιού, είναι τόσο το οικογενειακό, όσο και το σχολικό περιβάλλον καθώς επίσης και η

ποιότητα ζωής του. Τα ερεθίσματα που δίνει μια μητέρα στο παιδί της, οι προσδοκίες της για αυτό, το μέγεθος της οικογένειας σε συνδυασμό με τη σειρά γέννησης του παιδιού, οι ευκαιρίες στην εκπαίδευση αποτελούν ισχυρούς παράγοντες για τη διανοητική και κοινωνική εξέλιξη του ατόμου. Ο Bloom(1985) ύστερα από μελέτες σε χαρισματικούς ενήλικες, ως ισχυρό κίνητρο για την επιτυχία ανέφερε την αξία των γνώσεων που τους μετέφεραν οι γονείς τους και τις ισχυρές επιρροές των δασκάλων που ανίχνευσαν, ενίσχυσαν και ανέδειξαν τις ιδιαίτερες κλίσεις τους.

Τι επηρεάζει λοιπόν τη χαρισματικότητα; Ορισμένοι ερευνητές πιστεύουν ότι είναι αποτέλεσμα περιβαλλοντικών ερεθισμάτων. Άλλοι ισχυρίζονται ότι η κληρονομικότητα κυρίως αποφασίζει, και άλλοι ότι η ανάπτυξη του ατόμου εξαρτάται από την αλληλεπίδραση βιολογικών, ψυχικών και κοινωνικών παραγόντων. Οι πιο πρόσφατες μελέτες συμφωνούν με την άποψη των τελευταίων καθώς μελέτες έχουν δείξει ότι ακόμα και αν υπάρχει η κατάλληλη γενετική προδιάθεση ένα χάρισμα δεν μπορεί να ευδοκιμήσει χωρίς τη συμβολή των εξωγενών παραγόντων(Simonton, 2005).

1.3 Σύγχρονα θεωρητικά μοντέλα σχετικά με τη χαρισματικότητα

Οι διαφορετικές επιστημονικές απόψεις στο θέμα της χαρισματικότητας, προερχόμενες από διαφορετικά επιστημονικά πεδία, είχαν ως αποτέλεσμα την ανάδειξη διαφορετικών προσεγγίσεων και εναλλακτικών θεωρήσεων. Τα θεωρητικά μοντέλα σχετικά με την χαρισματικότητα που προέκυψαν, άσκησαν σημαντική επιρροή στην εκπαιδευτική πράξη.

1.3.1 Το μοντέλο των "πολλαπλών ταλέντων" του Taylor

Η έννοια της ιεραρχίας των πολλαπλών ταλέντων (TaylorC. , 1988) εφιστά την προσοχή στο ότι η πλειονότητα των μαθητών κατέχει ειδικές δεξιότητες ή ταλέντα ορισμένων κατηγοριών.

Στα έξι αρχικά ταλέντα του Taylor -ακαδημαϊκά, δημιουργίας, σχεδιασμού, επικοινωνίας, λήψης αποφάσεων, προσχεδιασμού- (TaylorC. , 1978) προστέθηκαν ακόμη τρία: αυτά της υλοποίησης, των διαπροσωπικών σχέσεων και της διάκρισης ευκαιριών. Τα έξι πρώτα ονομάστηκαν «ταλέντα σκέψης» ενώ τα τρία τελευταία είναι απαραίτητα για την εφαρμογή των ιδεών στην πράξη (Devis, Rimm, & Siegle, 2018).

Ο Taylor φαίνεται πως δε διαχωρίζει τις έννοιες ταλέντο και χαρισματικότητα. Ο ίδιος φαίνεται να χαρακτηρίζει ως χαρισματικά τα άτομα που διαπρέπουν σε οποιοδήποτε αναγνωρισμένο πεδίο της ανθρώπινης δραστηριότητας και ως άτομα ταλαντούχα αυτά που η απόδοσή τους ξεπερνάει τον μέσο όρο. Υποστήριξε πως ένα άτομο δύναται να επιδεικνύει υψηλές αποδόσεις σε ένα ή περισσότερα πεδία, αλλά είναι σχεδόν απίθανο να

υπερέχει σε όλα. Η χαρισματικότητα μπορεί να εκδηλωθεί σε ένα μόνο συγκεκριμένο πεδίο της ανθρώπινης δράσης (Ρίζος Σ. , 2011).

1.3.2 Το μοντέλο Renzulli των τριών δακτυλίων ή τριαδικό μοντέλο εμπλουτισμού.

Δίνοντας πρωταρχικό ρόλο στους ενήλικες που έχουν συμβάλει σημαντικά στην κοινωνία, ο Renzulli, υποστηρίζει ότι :

« η χαρισματική συμπεριφορά αντανακλά μία αλληλεπίδραση τριών βασικών ανθρώπινων χαρακτηριστικών – αυτές οι τρεις κατηγορίες περιλαμβάνουν γενικές/ή και ειδικές ικανότητες άνω του μέσου όρου (αλλά όχι απαραίτητα υψηλές), υψηλά επίπεδα αφοσίωσης στο προς διεκπεραίωση έργο (δέσμευση για υλοποίηση επιτευγμάτων) (κίνητρο) και υψηλά επίπεδα δημιουργικότητας. Τα χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά είναι εκείνα που κατέχουν ή είναι ικανά να αναπτύξουν τη σύνθεση αυτών των χαρακτηριστικών και να τα εφαρμόσουν σε οποιοδήποτε τομέα της ανθρώπινης δραστηριότητας (Renzulli & Reis, 2003).

Η αλληλεπίδραση μεταξύ των τριών ομάδων της ικανότητας, της επίτευξης και της δημιουργικότητας παρουσιάζονται ως τρεις αλληλεπικαλυπτόμενοι κύκλοι και η χαρισματικότητα λέγεται ότι βρίσκεται στο κεντρικό σημείο όπου επικαλύπτονται όλοι οι κύκλοι. Η άνω του μέσου όρου ικανότητα, η δέσμευση για την ολοκλήρωση του εκάστοτε έργου και η δημιουργικότητα πρέπει να παρουσιάζονται όλες προτού ικανοποιηθούν τα κριτήρια της χαρισματικότητας.

Το Μοντέλο τριών Δακτυλίων είναι ευρέως γνωστό μέσα στην περιοχή της χαρισματικής εκπαίδευσης και έρευνας, ίσως εν μέρει λόγω του γεγονότος ότι αντιστοιχεί σε ένα άλλο γνωστό μοντέλο του Renzulli, το τριαδικό μοντέλο εμπλουτισμού Enrichment Triad Model (Renzulli, 1977).

1.3.3 Το "ψυχο-κοινωνικό" μοντέλο του Tannenbaum

Ο Tannenbaum (Tannenbaum, 2003), ανέφερε το πρόβλημα ορισμού της χαρισματικότητας με ένα ταξινομικό σύστημα το οποίο να απαντά σε ερωτήσεις ποιος, τι, και πώς. Κάποιος μπορεί να παράγει σκέψεις με δημιουργικό ή επιδέξιο τρόπο ή να εκτελεί καλλιτεχνικές πράξεις με δημιουργικό και επιδέξιο τρόπο ή ανθρωπιστικές υπηρεσίες με δημιουργικό ή επιδέξιο τρόπο.

Καθόρισε ως αποφασιστικής σημασίας παράγοντα για την εξέλιξη της χαρισματικής συμπεριφοράς τις "τυχαίες συνθήκες" της ζωής, όπως το να βρεθεί κάποιος κάπου την κατάλληλη στιγμή ή να έρθει σε επαφή με τους κατάλληλους ανθρώπους.

Απαριθμεί πέντε συνυφασμένους παράγοντες οι οποίοι συμβάλλουν στη χαρισματικότητα: (1) ανώτερη γενική νοημοσύνη, (2) δυνατές ειδικές ικανότητες, (3) υποστηρικτικά μη διανοητικού τύπου χαρακτηριστικά, και (5) τύχη (Devis, Rimm, & Siegle, 2018).

1.3.4 Το μοντέλο "διαφοροποίησης χαρισματικότητας – ταλέντου" του Gagné

Ο François Gagné (2003) (2000), στο μοντέλο διαφοροποίησης της χαρισματικότητας και του ταλέντου κάνει μια σαφή διάκριση των εννοιών του χαρίσματος και του ταλέντου. Τα χαρίσματα είναι ακαλλιέργητες φυσικές ικανότητες, ενώ τα ταλέντα ειδικές, δεξιότητες, που έχουν αποκτηθεί κατόπιν διαδικασίας μάθησης. Τέσσερις τύποι έμφυτων χαρισμάτων είναι διανοητικού επιπέδου (λογική, κρίση, σκέψη), δημιουργικότητας (ευρηματικότητα, φαντασία), κοινωνικοσυναισθηματικού τύπου (αντίληψη, ενσυναίσθηση, διακριτικότητα) και αισθητικοκινητικού τύπου (ακουστικός, συντονισμός).

Σύμφωνα με τον Gagné, τα χαρίσματα που βλέπουμε αποτελούν την πρώτη ύλη και χάρη στην επίδραση εξωγενών και ενδογενών παραγόντων σταδιακά μετασχηματίζονται σε ταλέντα υπό τη μορφή υψηλών επιδόσεων. Τους ενδογενείς (ιδιοσυγκρασία, κίνητρα, προσωπικότητα) και εξωγενείς (σχολείο, οικογένεια, συνομήλικοι κ.ά.) αυτούς παράγοντες, τους παρουσίασε ως "καταλύτες" και είναι αυτοί που είτε παρακωλύουν είτε διευκολύνουν την εξελικτική διαδικασία των ιδιαίτερων φυσικών ικανοτήτων σε συστηματικά ανεπτυγμένες δεξιότητες (Devis, Rimm, & Siegle, 2018).

1.3.5 Η τριαδική θεωρία (της ευφυΐας) του Sternberg

Ο Sternberg (1997), (2003) πρεσβεύει ότι διανοητική χαρισματικότητα δεν μπορεί να εξαρτάται μόνο από το σκορ στα τεστ IQ και εντοπίζει τρία βασικά είδη νοημοσύνης:

α) αναλυτική χαρισματικότητα, είναι το ακαδημαϊκό ταλέντο το οποίο μπορεί να μετρηθεί με τα παραδοσιακά τεστ νοημοσύνης, ειδικά από την αναλυτική συλλογιστική και την κατανόηση κειμένου, β) συνθετική χαρισματικότητα, αναφέρεται στη δημιουργικότητα, τη διορατικότητα, τη διαισθητικότητα ή την ικανότητα ανταπόκρισης σε κάτι νέο και γ) πρακτική νοημοσύνη, η οποία περιλαμβάνει την επιτυχή εφαρμογή τόσο της αναλυτικής, όσο και της συνθετικής νοημοσύνης στην καθημερινή ζωή.

Οι περισσότεροι άνθρωποι κατέχουν μια μείξη αυτών των τριών δεξιοτήτων, η οποία μεταβάλλεται με τα χρόνια καθώς η νοημοσύνη εξελίσσεται σε ποικίλες κατευθύνσεις. Σύμφωνα με τον Sternberg (2003), ένα κεντρικό σημείο της χαρισματικότητας είναι ο συντονισμός των τριών ικανοτήτων ώστε να ξέρει κανείς πότε να χρησιμοποιεί την καθεμιά και ένα χαρισματικό άτομο να είναι ο «διαχειριστής του εαυτού του και των νοητικών του ικανοτήτων».

Το 2000 ο Sternberg τροποποίησε την τριαδική θεωρία για να συμπεριλάβει τη σοφία ως σκέλος της πρακτικής νοημοσύνης. Η σοφία επικεντρώνεται στο ενδιαφέρον για τις ανάγκες και την ευημερία των άλλων. Η σοφία υψηλού βαθμού λαμβάνει συνήθως τη μορφή καλών συμβουλών (Devis, Rimm, & Siegle, 2018).

Πέρα από τις προαναφερθείσες θεωρίες ο Sternberg (1995), περιέγραψε ακόμη μία στην οποία συμπύκνωνε την έννοια της χαρισματικότητας. Σύμφωνα με αυτή καθορίζονται πέντε ειδικές και απαραίτητες συνθήκες που πρέπει να είναι κοινές στα χαρισματικά άτομα:

1. Αρίστευση. Ένα χαρισματικό άτομο πρέπει να είναι καλό σε κάτι.
2. Σπανιότητα: Το άτομο πρέπει να κατέχει σε υψηλό επίπεδο ένα χαρακτηριστικό που δεν είναι σύνηθες στους υπόλοιπους συνομήλικους.
3. Παραγωγικότητα. Το ανώτερο χαρακτηριστικό του πρέπει να οδηγεί σε παραγωγικότητα .
4. Δυνατότητα απόδειξης του χαρακτηριστικού. Μέσω τεστ να αποδεικνύεται η ύπαρξη του εν λόγω χαρακτηριστικού.
5. Αξία. Η ανώτερη απόδοση πρέπει να αφορά σε τομέα που η κοινωνία θεωρεί ως σημαντικό.

1.3.6 Το μοντέλο της "πολλαπλής νοημοσύνης" του Gardner

Ο Gardner ήταν ακόμη ένας από τους επικριτές του υπολογισμού της νοημοσύνης μόνο από τα σκορ των τεστ. Στην αρχική θεωρία του (1983), περιέγραψε επτά κατηγορίες νοημοσύνης και πρόσφατα πρόσθεσε μία όγδοη. Ένα κεντρικό σημείο είναι ότι οι ακαδημαϊκές γνώσεις αναγνωρίζουν μόνο τους γλωσσικούς και τους λογικομαθηματικούς τύπους νοημοσύνης αγνοώντας άλλες μορφές νοημοσύνης που θα μπορούσαν να θεωρηθούν ως πνευματικά χαρίσματα (Gardner, 1999).

Σύμφωνα με τη θεωρία του, όλοι οι άνθρωποι διαθέτουν οκτώ διαφορετικά είδη νοημοσύνης:

1. Γλωσσική (λεκτική) νοημοσύνη: Περιλαμβάνει λεκτική κατανόηση, σύνταξη, σημασιολογία, γραπτή και προφορική έκφραση. Η λεκτική νοημοσύνη είναι απαραίτητη σε έναν λογοτέχνη ή σε έναν δικηγόρο.
2. Λογικομαθηματική νοημοσύνη: Περιλαμβάνει παραγωγική και επαγωγική σκέψη και συλλογιστική, όπως απαιτείται σε έναν μαθηματικό ή φυσικό.
3. Χωρική νοημοσύνη: έχει να κάνει με την ικανότητα να προσανατολίζεται κανείς στον χώρο, την παραστατικότητα της σκέψης, την δημιουργία νοητικών εικόνων και την οπτική αντίληψη των διαστάσεων, των σχημάτων και των σχέσεων των αντικειμένων στον χώρο.

4. Μουσική νοημοσύνη: Περιλαμβάνει ικανότητες όπως η διάκριση του τόνου της φωνής, η ευαισθησία στον ρυθμό, στην υφή, στο ηχόχρωμα, η ικανότητα να ακούει κάποιος και να εκτελεί μουσικά μοτίβα και στην πιο ολοκληρωμένη της μορφή, η μουσική σύνθεση.
5. Σωματική-κινησθητική νοημοσύνη: Αφορά στην ικανότητα εκτέλεσης έργων που απαιτούν υψηλές ψυχοκινητικές επιδεξιότητες, κυριαρχία και συντονισμό των κινήσεων καθώς και ιδιαίτερο έλεγχο του ατόμου πάνω στο ίδιο του το σώμα.
6. Διαπροσωπική νοημοσύνη: Αφορά στην ικανότητα κατανόησης πράξεων και των κινήτρων των άλλων αλλά και την ευαίσθητη και δημιουργική αντιμετώπιση των ατόμων, που βασίζεται σε αυτή τη γνώση. Οι ψυχολόγοι, οι εκπαιδευτικοί, οι πολιτικοί και οι ιεροκήρυκες χρειάζονται αυτή την ικανότητα. Εντάσσεται δε στο ευρύτερο πλαίσιο της κοινωνικής νοημοσύνης.
7. Ενδοπροσωπική νοημοσύνη: Εντάσσεται κι αυτός ο τύπος νοημοσύνης στην κοινωνική νοημοσύνη. Έχει να κάνει με την δημιουργία ακριβούς αυτοεικόνας από το άτομο, επίγνωσης της ταυτότητάς του, αντίληψης και διαχείρισης των κινήτρων και των προσωπικών του συναισθημάτων. Η ενδοπροσωπική νοημοσύνη είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τις μεταγνωστικές δεξιότητες (Ρίζος Σ., 2011).
8. Νατουραλιστική νοημοσύνη: Εστιάζει στην αντίληψη του ατόμου για το γεωφυσικό χώρο, στον εντοπισμό της διαφοροποίησης των διαφόρων ειδών χλωρίδας και πανίδας και στην ερμηνεία των σχέσεων μεταξύ ανθρώπου και φυσικού περιβάλλοντος.

Ο Gardner εστιάζει την προσοχή του στις εκπαιδευτικές προεκτάσεις της πολλαπλής νοημοσύνης και προτρέπει τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν ενεργό ρόλο στην αξιολόγηση των παιδιών (Δαβαζόγλου-Σιμοπούλου, 1999). Ο ίδιος προτείνει ένα σχολείο που να επικεντρώνεται στο άτομο, στο οποίο θα γίνεται προσεκτική εκτίμηση των ατομικών δεξιοτήτων του ατόμου και επίσης το πρόγραμμα διδασκαλίας να προσαρμόζεται ώστε να επικεντρώνεται στις κλίσεις κάθε ατόμου (Ρίζος Σ., 2011).

1.3.7 Συναισθηματική νοημοσύνη

Ο Gardner απέριψε την ιδέα της συναισθηματικής νοημοσύνης και αποφάσισε ότι συνιστά απλώς έναν ξεχωριστό και ειδικό συνδυασμό διαπροσωπικής και ενδοπροσωπικής νοημοσύνης. Παρ'όλα αυτά, πολλοί αποδέχονται τη συναισθηματική νοημοσύνη ως εξαιρετικά σημαντική, αν και φαίνεται να υπάρχει ασυμφωνία στο τι ακριβώς είναι.

Η Silverman (1983), περιγράφει τον συναισθηματικά χαρισματικό μαθητή ως ένα άτομο που ενδιαφέρεται για το νόημα της ύπαρξης και της ανθρώπινης φύσης και το οποίο

συνάπτει δεσμούς με τους άλλους που διέπονται από αγάπη και φροντίδα. Ο Piechowski (1997), συσχέτισε τη συναισθηματική νοημοσύνη με υψηλού βαθμού ενσυναίσθηση, έντονη αίσθηση της ηθικής δικαιοσύνης, ζωνρή φαντασία, υπερδιέγερση και ενθουσιασμό. *«Το να είσαι συναισθηματικά χαρισματικός είναι το να τολμάς να ενεργείς έχοντας επίγνωση του τι συμβαίνει στους άλλους, αμβλύνοντας τη συναισθηματική δυσφορία, αντιμαχόμενος την προκατάληψη και την αδικία»* (Piechowski, 2003).

Ο Goleman υποστηρίζει ότι συναισθηματική νοημοσύνη είναι η ικανότητα να ελέγχει κάποιος τις συναισθηματικές του παρορμήσεις, να κατανοεί τα συναισθήματα των άλλων και να διαχειρίζεται αποτελεσματικά τις σχέσεις. Επίσης έδωσε έμφαση στο ότι η καλή συναισθηματική ισορροπία και η διαχείριση θα επηρεάσει το κατά πόσο ένα άτομο θα συμπεριφέρεται με ευαισθησία και πόσο ευτυχισμένο θα γίνει (Goleman, 1995).

Αν και η συναισθηματική νοημοσύνη φαίνεται να είναι σημαντική και συνδέεται σημαντικά με τις στάσεις και θεωρήσεις της εκπαίδευσης, διατηρεί χαμηλό προφίλ.

Κεφάλαιο 2

ΓΝΩΡΙΣΜΑΤΑ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

2.1 Γνωστικά χαρακτηριστικά

Τα χαρακτηριστικά των χαρισματικών παιδιών είναι κάτι το οποίο έχει απασχολήσει την επιστημονική κοινότητα τις τελευταίες δεκαετίες. Υπάρχουν κατά γενική ομολογία κάποια χαρακτηριστικά που η πλειοψηφία των χαρισματικών παιδιών ακολουθεί και εμφανίζονται συχνά. Έτσι λοιπόν μπορούμε να πούμε πως τα παιδιά αυτά συνήθως μπορούν να μάθουν εύκολα και γρήγορα σε σχέση με τα παιδιά της ηλικίας τους, να πραγματοποιούν ανάγνωση από πολύ μικρή ηλικία, ακόμα και πριν να πάνε στο δημοτικό σχολείο. Επιπλέον, η περιέργειά τους είναι έντονη και επίσης τα χαρισματικά παιδιά μπορούν να επεξεργαστούν αφηρημένες έννοιες. Παρατηρείται πως τα χαρισματικά παιδιά μπορούν να συγκεντρώσουν την προσοχή τους σε κάτι που τα ενδιαφέρει για μεγάλο χρονικό διάστημα, είναι ευπροσάρμοστα ενώ συνήθως διαθέτουν εξαιρετική μνήμη και πλούσιο λεξιλόγιο (Coyle, Read, Gaultney, & Bjorklund, 1999).

Θα μπορούσαμε να πούμε πως τα γνωστικά χαρακτηριστικά των χαρισματικών παιδιών επικεντρώνονται στο πως αυτά τα παιδιά διαφέρουν απ' τους συνομήλικους τους ως προς τον τρόπο που σκέφτονται. Στη βιβλιογραφία υπάρχει συχνά μια σύγχυση ανάμεσα στα γνωστικά και μεταγνωστικά χαρακτηριστικά (Davis & Rimm, 1994). Ο Rogers (1986) συμπέρανε πως τα χαρισματικά παιδιά είναι σε θέση να επιλύουν προβλήματα γρηγορότερα και σε μικρότερη ηλικία από τους υπόλοιπους μαθητές, αλλά πως δε διαφέρουν ποιοτικά από τους συμμαθητές τους ως προς την ικανότητα και τις διαδικασίες σκέψης.

Τα χαρισματικά παιδιά διαθέτουν κάποιες εξαιρετικές γνωστικές ικανότητες όπως ταυτόχρονη υψηλή νοητική ικανότητα αλλά και πρακτικές γνώσεις, μπορούν να διαμορφώνουν το περιβάλλον τους, να εκμεταλλεύονται τις ικανότητές τους, να επιλύουν προβλήματα και να αναγνωρίζουν τη σχέση αιτίου-αιτιατού (Sternberg & Davidson, 1985). Τα χαρακτηριστικά αυτά αποτελούν μεταγνωστικές διαδικασίες.

Πολλές μελέτες έχουν αποπειραθεί να ανακαλύψουν τις γνωστικές αυτές στρατηγικές που κάνουν τα χαρισματικά παιδιά να έχουν αυτές τις εξαιρετικές ικανότητες και κυρίως στην επίλυση προβλημάτων. Οι Sternberg & Davidson αποκωδικοποίησαν τρεις σημαντικές γνωστικές στρατηγικές. Την *κωδικοποίηση*, τη *σύγκριση* και τον *συνδυασμό*, η συνδυαστική χρήση των οποίων δείχνει να επιδρά στην επίλυση προβλημάτων (Sternberg & Davidson, 1983).

Η Λόξα (2004) αναφέρει τα εξής χαρακτηριστικά: Μαθαίνει γρήγορα, αντιλαμβάνεται εύκολα προχωρημένα θέματα. Δείχνει διορατικότητα και φαντασία για τις σχέσεις αίτιου -αποτελέσματος. Επιμένει στην ολοκλήρωση καθηκόντων, αντιλαμβάνεται το πρόβλημα εύκολα και παίρνει πρωτοβουλία. Μαθαίνει τις βασικές δεξιότητες γρήγορα και με λίγη εξάσκηση. Δείχνει απροθυμία να εξασκήσει δεξιότητες που έχει ήδη κατακτήσει, θεωρώντας την εξάσκηση μάταιη. Ακολουθεί εύκολα σύνθετες οδηγίες. Δομεί και χειρίζεται υψηλού επιπέδου αφηρημένες έννοιες. Δύναται να ασχοληθεί με περισσότερες από μία ιδέες τη φορά. Διαθέτει ισχυρές δεξιότητες κριτικής ανάπτυξης και κάνει συχνά αυτοκριτική. Έχει εκπληκτική αντίληψη και έντονη διορατικότητα. Είναι παρατηρητής σε εργασία, παρατηρεί τη λεπτομέρεια και αντιλαμβάνεται γρήγορα τις ομοιότητες και διαφορές. Δείχνει φυσική και πνευματική ανησυχία, είναι σπάνια παθητικός μαθητής όταν του δοθεί ενθάρρυνση. Έχει αξιοθαύμαστες γενικές (ή και ειδικές) γνώσεις σε μία ή περισσότερες περιοχές, Έχει εκτεταμένες γενικές γνώσεις (συχνά ξέρει περισσότερα από τον δάσκαλο) και βρίσκει την τάξη επιφανειακή (Λόξα, 2004).

Γενικότερα, θα μπορούσαμε να παρατηρήσουμε πως τα χαρισματικά παιδιά πλεονεκτούν στον τομέα της μεταγνώσης σε σχέση με συνομήλικα παιδιά ως προς την ποσότητα, την ταχύτητα αλλά και την πολυπλοκότητα της γνώσης.

2.2 Κοινωνικά/συναισθηματικά χαρακτηριστικά

Είναι γεγονός πως οι περισσότεροι ερευνητές που έχουν ασχοληθεί με τη μελέτη των χαρισματικών παιδιών, επικεντρώνονται κατά κύριο λόγο στη γνωστική και μαθησιακή διάσταση του αντικειμένου. Σύμφωνα με τους Niehart et al. (Reis & Renzulli, 2004) τα χαρισματικά παιδιά συναντούν συχνά προβληματικές συναισθηματικές καταστάσεις, που δύναται να περιορίσουν ή και να ανακόψουν τις ιδιαίτερες ικανότητες που διαθέτουν.

Ο τρόπος χειρισμού των παιδιών αυτών από μικρή ηλικία, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο καθώς συμβάλλει στην εξέλιξη και την αποδοχή τους από την κοινωνία. Τα άτομα αυτά αναπτύσσουν περισσότερο τη γνωστική τους αντίληψη σε σχέση με το συναίσθημα και την κοινωνικότητα. Η κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη δε συμβαδίζει με την πνευματική (Λιάσκα, 2014). Το αποτέλεσμα είναι να βιώνουν ένα αίσθημα εσωτερικής σύγκρουσης, ματαίωσης, αρνητικά συναισθηματικά χαρακτηριστικά, όπως συναισθηματική πίεση, αντικοινωνικότητα, επιθετικότητα, απόρριψη, επικριτική διάθεση, σχολική άρνηση, υπεροψία, κοινωνική απομόνωση, διάσπαση προσοχής και υπερκινητικότητα (Μανωλάκος, 2010).

Μπορούμε να παρατηρήσουμε πως οι ερευνητές εντοπίζουν τρεις κυρίως παράγοντες οι οποίοι μπορεί να παρεμποδίσουν την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των χαρισματικών παιδιών: α) Κάποια ζητήματα που προκύπτουν λόγω της υπεροχής τους ακαδημαϊκά σε σχέση με τον μέσο όρο, β) κάποιες ψυχολογικές ιδιαιτερότητες των παιδιών αυτών όπως για παράδειγμα η τελειομανία ή η υποεπίδοση στο σχολείο και γ) πολλές φορές χαρακτηρίζονται ως παιδιά με διπλή ιδιαιτερότητα καθώς μαζί με την χαρισματικότητα μπορεί να υπάρχει και διάγνωση υπερκινητικότητας ή μαθησιακών δυσκολιών (Ρίζος Σ. , 2011).

Σύμφωνα με την Λόξα: *«Εκ πρώτης όψεως δε δείχνουν ότι έχουν ανάγκη από βοήθεια, δείχνουν ότι δεν τους λείπει τίποτα. Συνηθισμένοι να παλεύουν τα πνευματικά τους προβλήματα με τη λογική, οι ίδιοι οι μαθητές μπορεί να αρνούνται τα συναισθηματικά τους προβλήματα λέγοντας: "Υποτίθεται ότι είμαι έξυπνος. Πρέπει να βρω τη λύση μόνος μου". Η ακριβώς επειδή είναι έξυπνοι, μπορούν εύκολα να ξεγελάσουν τους εαυτούς τους ή να εκλογικεύσουν τη συμπεριφορά τους. Τελικά πολλοί από εμάς συνειδητοποιούμε ότι τα χαρισματικά παιδιά υποφέρουν συναισθηματικά, αλλά δεν είμαστε βέβαιοι για το πως να το αντιμετωπίσουμε»* (Λόξα, 2004).

Ο Webb αναφέρει πως τα ίδια τα χαρισματικά παιδιά ίσως δημιουργούν προβλήματα στον εαυτό τους και εντάσεις με τους άλλους, καθώς συστηματικά επιχειρούν να οργανώσουν ανθρώπους και πράγματα (Webb J. T., 1993).

Πώς βλέπουν όμως οι ίδιοι οι προικισμένοι μαθητές τα μη γνωστικά χαρακτηριστικά τους; Οι Kunkel και συν. Χρησιμοποίησαν μια μονάδα μέτρησης μέσω της οποίας ρωτούσαν τα παιδιά πως αισθάνονταν για τη χαρισματικότητά τους. Οι απαντήσεις περιλάμβαναν σεβασμό για τους άλλους και το αίσθημα κοινωνικού άγχους (Kunkel, Chara, & Patterson, 1995).

2.3 Συναισθηματική νοημοσύνη

«Δεν έχω συναντήσει καμιά επιστημονική έρευνα, που να δείχνει ότι τα προικισμένα παιδιά είναι συναισθηματικά λιγότερο σταθερά από τα άλλα, αν και μερικές φορές υποστηρίζεται το αντίθετο. Αντίθετα τα στοιχεία δείχνουν ότι τα προικισμένα παιδιά είναι συναισθηματικά δυνατότερα από τα άλλα με χαμηλότερα επίπεδα ανησυχίας, υψηλότερη παραγωγικότητα και μεγαλύτερα κίνητρα. Ίσως, αυτά που έχουν υψηλή απόδοση έχουν ανάγκη να είναι δυνατότερα, γιατί πιθανόν να αντιμετωπίζουν ειδικά προβλήματα λόγω της ιδιαι-

τερότητάς τους, πράγμα που υπονοεί ότι για αυτά η προσαρμογή στην κοινωνική ζωή μπορεί να είναι πιο δύσκολη» (Freeman, 1993).

Γενικά, η συναισθηματική νοημοσύνη αναφέρεται στις ικανότητες προσδιορισμού, κατανόησης, έκφρασης και διαχείρισης των συναισθημάτων, τόσο τους εαυτού, όσο και των άλλων (Mayer, Perkins, Caruso, & Salovey, 2001).

Ο Mayer και οι συνεργάτες του ανέπτυξαν μια πολυπαραγοντική κλίμακα μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης που περιελάμβανε διάφορα τεστ που αξιολογούν τέσσερεις πυλώνες της συναισθηματικής νοημοσύνης: α) την αντίληψη των συναισθημάτων, β) την πρόσβαση στα συναισθήματα και την έκφρασή τους, γ) την κατανόηση των συναισθημάτων και της συναισθηματικής γνώσης και δ) την αντανακλαστική ρύθμιση των συναισθημάτων (Mayer, Salovey, & Caruso, 2002)

Οι Mayer και συν. (2001) περιγράφουν κάποιες μελέτες οι οποίες αποδεικνύουν πως η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να διαφέρει απ' την διανοητική, η εργασία τους όμως αφήνει ανοιχτό το ενδεχόμενο πως οι δύο μορφές νοημοσύνης μπορούν να συνυπάρξουν σε κάποιον άνθρωπο.

Έχουν επίσης βρεθεί συσχετίσεις ανάμεσα στην χαρισματικότητα και την αυτοεκτίμηση, την αυτάρκεια και τα κίνητρα. Τα συμπεράσματα αυτά ταυτίζονται με άλλα αποτελέσματα που συσχετίζουν την χαρισματικότητα με κάποιες άλλες θετικές ιδιότητες όπως η αυτοαποτελεσματικότητα, η ανθεκτικότητα, η μειωμένη ευπάθεια στην εγκληματικότητα και σε μερικές μορφές διανοητικής ασθένειας (Austin, Deary, Whiteman, Fowkers, & Pederson, 2002).

2.4 Στάδια χαρισματικότητας

Παρατηρώντας τις διάφορες μελέτες και κάνοντας βιβλιογραφική ανασκόπηση, μπορούμε να πούμε πως υπάρχουν σημάδια χαρισματικότητας από τη νηπιακή ηλικία αλλά ακόμα και νωρίτερα. Οι ενδείξεις λοιπόν που μπορούμε να παρατηρήσουμε που ίσως μαρτυρούν τη χαρισματικότητα ενός παιδιού είναι η ομιλία σε μικρή ηλικία, η εξαιρετική μνήμη ή ακόμα και η ανάγνωση πριν ακόμα το παιδί να πάει σχολείο.

Μελετώντας λοιπόν τις ηλικιακές βαθμίδες και ξεκινώντας απ' την *βρεφική ηλικία* Σύμφωνα με τον Τσιάμη (2006) σε βρέφη διαπιστώθηκαν οι εξής ενδείξεις:

α) με γνωστικές διαδικασίες, όπως η προσοχή και η εξοικείωση με νέα ερεθίσματα και η αποδοτικότητα της μνήμης σχετικά με την ταχύτητα στη χρήση πληροφοριών (ταχύτητα καταγραφής, προσδιορισμού και ανάλυσης πληροφοριών στις οποίες εκτίθεται το

βρέφος, καθώς και χρήση των πληροφοριών από την μακροπρόθεσμη μνήμη) και β) με κίνητρα για έκφραση συμπεριφοράς (η προσοχή και το ενδιαφέρον, που δείχνει το βρέφος για το περιβάλλον αφού η προσοχή το βοηθά να ενσωματώσει καινούργιες πληροφορίες στη "βάση δεδομένων" του) (Τσιάμης, 2006).

Αργότερα, στην *προσχολική ηλικία* και μελετώντας τις ενδείξεις των προικισμένων παιδιών σύμφωνα με τον Σούλη (2006) ξεχωρίζουμε τις εξής:

Γνωστικός τομέας: Το παιδί μαθαίνει να διαβάζει νωρίς, χωρίς να έχει λάβει ιδιαίτερη βοήθεια. Φαίνεται πως η σκέψη του είναι τόσο λογική, ώστε καταπλήσσει τους ενήλικες. Δείχνει προτίμηση στα συνδυαστικά παιχνίδια αντί των τυχερών. Παρουσιάζει ασυνήθιστες για την ηλικία του ικανότητες κατασκευής σε τέτοιου είδους παιχνίδια. Παραμένει συγκεντρωμένο για πολλή ώρα σε κάτι που το ενδιαφέρει. Έχει πλούσιο λεξιλόγιο, το οποίο χρησιμοποιεί σωστά. Σχηματίζει πολύπλοκες προτάσεις τις οποίες χρησιμοποιεί σωστά. Καταλαβαίνει από νωρίς τη διαφορά της αριστερής από τη δεξιά πλευρά. Εκδηλώνει έντονη περιέργεια, Δείχνει τη θέληση να μαθαίνει αλλά και παρουσιάζει ερωτήματα. Δυσανασχετεί, όταν δεν απαντώνται οι ερωτήσεις του. Κατανοεί από νωρίς τη σχέση αιτίου- αιτιατού. Μαθαίνει χωρίς να υπολογίζει. Ζητά αιτιολογήσεις. Δρα διεκπεραιωτικά όταν πρόκειται για ασκήσεις που επιλύονται μηχανικά. Παρουσιάζει έντονη ροπή προς την τελειομανία. Παρουσιάζει υψηλό ρυθμό μάθησης και μπορεί να επεξεργάζεται αποτελεσματικά όλες σχεδόν τις πληροφορίες που δέχεται. Έχει γρήγορη αντίληψη και ισχυρή μνήμη. Προτιμά να συναποφασίζει για το πώς θα μάθει. Παρουσιάζει δημιουργική επίλυση προβλημάτων και συλλαμβάνει ιδέες. Του αρέσουν τα πολύπλοκα περιεχόμενα.

Συναισθηματικός τομέας: Εκφράζει με ευκολία τα συναισθήματά του στους μεγαλύτερους. Δεν κλαίει για να ζητήσει κάτι.

Κοινωνικός τομέας: Προτιμάει παιδιά που έχουν μεγαλύτερη ηλικία απ' το ίδιο. Του αρέσει να εμπλέκεται σε καταστάσεις που αφορούν ενήλικες (Σούλης, 2006).

Στην *παιδική ηλικία (6-12 ετών)* σύμφωνα με τους Gottfried και συν. τα χαρισματικά παιδιά συνεχίζουν να δείχνουν έντονο ενδιαφέρον και περιέργεια για νέες ανακαλύψεις. Ένα χαρακτηριστικό είναι πως πολλά απ' αυτά τα παιδιά δείχνουν ενδιαφέρον και αρχίζουν να συλλέγουν διάφορα αντικείμενα, πληροφορίες για γνώσεις πέρα απ' το σχολείο (π.χ. δεινόσαυροι, μαύρες τρύπες κλπ). Ακόμα, αρχίζουν να αναπτύσσουν δίκτυα κοινωνικών σχέσεων με παιδιά με διαφορετικά ενδιαφέροντα αλλά και παιδιά διαφορετικών ηλικιών.

Ταυτόχρονα εξακολουθούν να αναπτύσσουν τις ακαδημαϊκές τους ικανότητες ξεπερνώντας τους συμμαθητές τους τόσο στις βασικές γνώσεις αλλά και στην εφαρμογή αυτών. Αυτό σημαίνει πως ένα χαρισματικό παιδί στις πρώτες τάξεις του δημοτικού συνήθως μπορούν να επιλύουν πολύπλοκα αναλυτικά προβλήματα, να βγάζουν κάποια γενικά συμπεράσματα απ' τη συλλογή δεδομένων αλλά και να ανακαλύπτουν νοήματα πίσω από ένα ανάγνωσμα (Gottfried, 2009).

2.5 Αντίληψη των παιδιών για τον εαυτό τους

Σύμφωνα με τον Αντωνίου (2009) η ανάπτυξη ενός ατόμου σε συναισθηματικό επίπεδο, σχετίζεται άρρηκτα με την αντίληψη που έχει το άτομο αυτό για τον εαυτό του. Συνεπώς η συναισθηματική ανάπτυξη βασίζεται στο πως το άτομο συλλαμβάνει ή συγκροτεί σε σύνολο τις αρχές και τις αξίες του οι οποίες εκφράζονται διαμέσου συγκεκριμένων συμπεριφορών (Αντωνίου Α. Σ., 2009).

Οι αρχές και οι αξίες του ατόμου καθορίζουν και το πώς θα ερμηνεύσει το άτομο αυτό τα διάφορα γεγονότα και τις διάφορες καταστάσεις που ανακύπτουν καθώς και τις σχέσεις τους με τους υπόλοιπους ανθρώπους. Αυτό σημαίνει πως το άτομο αυτό αποκτά συγκεκριμένη άποψη ή εικόνα για τον εαυτό του αλλά και για τον περιβάλλοντα κόσμο. Επίσης σχηματίζει εικόνα για τη θέση που εκείνο καταλαμβάνει μέσα στα πλαίσια ενός κοινωνικού συνόλου (οικογένεια, φίλοι, σχολείο, κοινωνία) (Αντωνίου Α. Σ., 2009).

Μιας και λοιπόν αυτή η εικόνα είναι υποκειμενική, αντιλαμβανόμαστε ότι το χαρισματικό παιδί μπορεί να θεωρεί ότι είναι κατώτερο συγκριτικά με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης του και άρα να έχει μια χαμηλή αυτοεικόνα. Επιπλέον το ίδιο το παιδί μπορεί να απαιτεί την τελειότητα απ' τον εαυτό του ή να εγκλωβίζεται στην τέλεια εικόνα που απαιτούν οι υπόλοιποι από εκείνο οπότε και το παιδί να πιέζεται να ανταποκριθεί σε αυτήν.

Όπως λοιπόν μπορεί να γίνει αντιληπτό, η ύπαρξη ουσιαστικής και ρεαλιστικής αυτογνωσίας, αποτελεί μη σημαντικό παράγοντα επηρεασμού της προσωπικότητας, διότι μπορεί είτε να συνδράμει είτε να περιορίσει και να υποβαθμίσει την προσπάθεια βελτίωσης και ανάπτυξης των ικανοτήτων του ατόμου (Τσιάμης, 2006).

Είναι γενικά αποδεκτό ότι η αυτοεικόνα που έχει κάθε παιδί για τον εαυτό του διαμορφώνεται κατά ένα μεγάλο μέρος από τη διαδικασία της κοινωνικής σύγκρισης (Marsh & Hau, 2003). Κατά συνέπεια, οι χαρισματικοί μαθητές συγκρίνουν τις ικανότητες και τα επιτεύγματά τους με τα αντίστοιχα των άλλων μαθητών μέσα στην ομάδα αναφοράς τους, ενώ χρησιμοποιούν αυτή την εντύπωση που λαμβάνουν από την κοινωνική σύγκριση

ως μια αρχική βάση για την αυτοαξιόλογηση και την ανάπτυξη της προσωπικής τους εικόνας (Schwarzer, 1984).

Συνεπώς, είναι επιθυμητό τα χαρισματικά παιδιά να συναναστρέφονται με άλλα χαρισματικά παιδιά με παρόμοιο επίπεδο ευφυΐας ώστε να βοηθούνται σε σημαντικό βαθμό και να αποτυπώνουν μια ρεαλιστική εικόνα για τον εαυτό τους αλλά και για τα ξεχωριστά χαρακτηριστικά που τα ξεχωρίζουν απ' τα υπόλοιπα -εντός του μέσου όρου- ευφυΐας παιδιά. Μπορούμε λοιπόν να πούμε πως όταν τα χαρισματικά παιδιά δημιουργούν ομοιογενείς ομάδες και συναναστρέφονται συστηματικά μεταξύ τους, τείνουν να επανατροφοδοτούν το ένα το άλλο, προωθώντας την εξέλιξη του καθενός ξεχωριστά (Αντωνίου Α. Σ., 2009).

Κεφάλαιο 3

ΜΕΤΡΗΣΗ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

3.1 Αντικειμενικές μετρήσεις

Υπάρχουν κάποιες αντικειμενικές διαδικασίες που μας βοηθούν να ξεχωρίσουμε ένα χαρισματικό παιδί από τα υπόλοιπα. Βασιζόμενος στην εκτεταμένη του εμπειρία ο Renzulli (1978) παρουσίασε μια «Τριών- δακτυλίων» αντίληψη για την χαρισματικότητα. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, το χαρισματικό παιδί πρέπει να διαθέτει τρία ουσιώδη χαρακτηριστικά, δηλαδή α) προσήλωση στον στόχο, β) αφοσίωση στο καθήκον και γ) δημιουργικότητα.

Επιπλέον, οι Renzulli και συν., διευκρίνισαν πως τα χαρισματικά παιδιά διαθέτουν ή είναι ικανά να αναπτύξουν αυτό το σύνθετο σύνολο χαρακτηριστικών ώστε να το αξιοποιήσουν σε οποιοδήποτε ενδεχομένως τομέα της ανθρώπινης απόδοσης (Renzulli J. , 1984).



1. Το μοντέλο των «Τριών Διαχυλίων» κατά Renzulli

<https://renzullilearning.com/wp-content/uploads/2018/07/3ringmodel-300x225.png>

Επομένως, οι υψηλές νοητικές ικανότητες ή ένα υψηλό I.Q. άνω του 140 δεν αποτελούν μοναδική προϋπόθεση, ώστε να παράγει ένα παιδί δημιουργικό έργο και επομένως να χαρακτηριστεί ως χαρισματικό. Βεβαίως, μια γενική διανοητική εικόνα πάνω από το μέσο όρο θεωρείται αναγκαία, αλλά η δημιουργικότητα και η προθυμία παίζουν επίσης πολύ σπουδαίο ρόλο (Αντωνίου Α. Σ., 2009).

3.1.1 Τεστ γενικών νοητικών ικανοτήτων

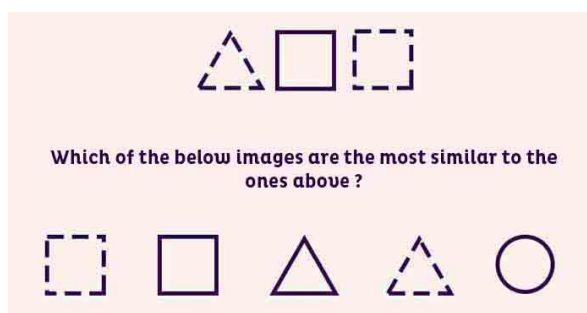
Υπάρχουν κάποια τεστ γενικών νοητικών ικανοτήτων που μπορεί να χρησιμοποιηθούν προκειμένου να καταμετρηθεί αντικειμενικά η χαρισματικότητα ή όχι ενός παιδιού. Ορισμένα από τα τεστ αυτά μπορούν να δοθούν ομαδικά, άλλα όμως ίσως δοθούν ατομικά

ώστε να υπάρχει στοχευμένη καταμέτρηση. Τα ομαδικά τεστ είναι σίγουρα οικονομικά και εύκολα στη χορήγηση, ενώ στον αντίποδα τα ατομικά χρειάζεται να δοθούν και να αξιολογηθούν από εξειδικευμένο προσωπικό.

Όλες οι δοκιμασίες χορηγούνται με βάση την ηλικία του παιδιού, δεδομένου πως περιμένουμε πως τα παιδιά θα κάνουν συγκεκριμένα πράγματα, σε συγκεκριμένες ηλικίες. Παρατηρούμε λοιπόν πως οι ειδικοί επιλέγουν να κάνουν χρήση κάποιου εργαλείου που έχει σταθμιστεί για την συγκεκριμένη ηλικία. Επιπλέον, φαίνεται πως τα χαρισματικά παιδιά ολοκληρώνουν πιο σύντομα ή πιο ποιοτικά αυτές τις δοκιμασίες.

Μέχρι σήμερα, αρκετές έρευνες έχουν δείξει πως τα ομαδικά τεστ γενικών νοητικών ικανοτήτων δεν είναι αρκετά αξιόπιστα για την αναγνώριση χαρισματικών παιδιών. Έχουν κατηγορηθεί συγκεκριμένα πως αγνοούν τις συλλογιστικές διαδικασίες των παιδιών, ενώ μετρούν μόνο συγκεκριμένες νοητικές ικανότητες. Επιπλέον δεν παρέχουν αρκετές πληροφορίες σχετικά με συγκεκριμένα ταλέντα και ικανότητες. Το μεγαλύτερο όμως πρόβλημα σε αυτά τα τεστ είναι πως ίσως δεν αναγνωρίσουν ένα προικισμένο παιδί με δυσκολίες στην ανάγνωση, με συναισθηματικά προβλήματα ή παιδιά από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα (Πολυχρονοπούλου, 2001).

Υπάρχουν λοιπόν διάφορα τεστ προς χρήση, ένα από αυτά με την μεγαλύτερη αναγνώριση και με ευρεία χρήση, είναι η *δοκιμασία του Binet*, που περιλαμβάνει μεγάλο αριθμό διακριτών νοητικών ικανοτήτων. Ένα άλλο τεστ που χρησιμοποιείται ευρέως είναι το *τεστ Wechsler (WISC)*. Στο τεστ αυτό ομαδοποιούνται κάποιες ασκήσεις σε υπό-τεστ γεγονός που επιτρέπει ασφαλή συμπεράσματα καθώς αυτά τα υπό-τεστ παρέχουν ιδιαίτερα χρήσιμες πληροφορίες σχετικά με διαφορετικές πτυχές των νοητικών λειτουργιών ενός ατόμου.



2. Παράδειγμα δοκιμασίας Binet,
<https://www.mentalup.co/img/blog/stanford-binet-en.jpg>

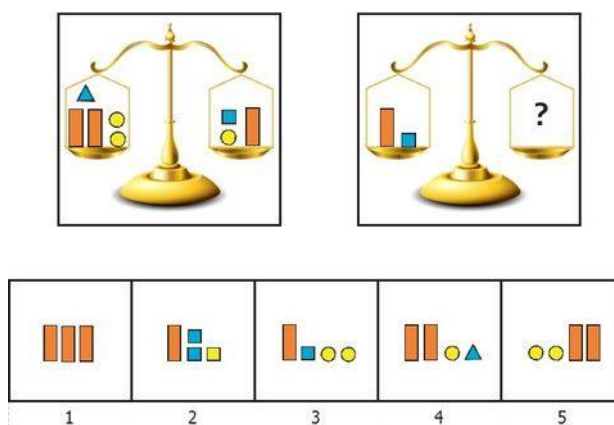
Σύμφωνα με την Hellenic Mensa η κλίμακα Νοημοσύνης για παιδιά Wechsler Intelligence Scale for Children-Fifth Edition (WISC-V), είναι ένα ατομικά χορηγούμενο

πλήρες κλινικό εργαλείο για την εκτίμηση της νοημοσύνης παιδιών ηλικίας από έξι ετών και μηδέν μηνών έως δεκαέξι ετών και έντεκα μηνών (MENSA, 2015).

Το WISC-V GR υπερέχει από τις προηγούμενες εκδόσεις του, καθώς για τη δημιουργία του οι επιστήμονες έχουν λάβει υπόψιν όλες τις νέες έρευνες για την νοημοσύνη, τη νευρολογική εξέλιξη, τη γνωστική ανάπτυξη, και όλες τις διαδικασίες που εμπλέκονται στη μάθηση.

Από το 1997 η αξιολόγηση της νοημοσύνης των παιδιών στην Ελλάδα γίνεται με την τρίτη έκδοση της κλίμακας Wechsler για παιδιά (WISC-III GR), ενώ στο εξωτερικό αντίστοιχα, έχει αντικατασταθεί ήδη από το 2003 από την τέταρτη έκδοση WISC-IV. Ταυτόχρονα στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής αλλά και την Αγγλία ήδη κυκλοφορεί και χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση η Πέμπτη έκδοση της κλίμακας(WISC-V). Το WISC-V GR εξετάζει κι αξιολογεί πέραν του Γενικού Δείκτη Νοημοσύνης (ΓΔΝ) πέντε πρωτογενείς δείκτες (λεκτική κατανόηση, οπτικοχωρική αντίληψη, ρέων συλλογισμός, εργαζόμενη μνήμη, ταχύτητα επεξεργασίας) και ακόμα πέντε βοηθητικούς δείκτες, απαραίτητους για την περιγραφή και την κατανόηση της νοημοσύνης, σύμφωνα με τα νέα επιστημονικά δεδομένα.

Αυτά τα στοιχεία απουσίαζαν από το WISC-III GR, το οποίο μετρούσε τη γενική νοημοσύνη και έδινε δύο επιμέρους δείκτες (πρακτική και λεκτική νοημοσύνη). Άλλωστε ο διαχωρισμός της νοημοσύνης σε λεκτική και πρακτική (κατά το WISC-III GR) φαίνεται ότι δεν προσφέρει ολοκληρωμένη κι ουσιαστική κατανόηση του μαθησιακού και νοητικού προφίλ.



3. Παράδειγμα δοκιμασίας WISC

https://cdn.shopify.com/s/files/1/1089/7850/files/WISC-V_FW27_large.jpg?7031172028637679534

3.1.2 Τεστ δημιουργικότητας

«Η δημιουργικότητα καλύπτει τις πιο χαρακτηριστικές ικανότητες των δημιουργικών ατόμων που καθορίζουν την πιθανότητα για ένα άτομο να εκφράσει μια δημιουργική συμπε-

ριφορά η οποία να εκδηλώνεται με εφευρετικότητα, σύνθεση και σχεδιασμό» (Guilford, 1950). Ένα απ' τα θεμελιώδη ερωτήματα που εξετάζει η έρευνα για τη δημιουργικότητα είναι κατά πόσο αυτή σχετίζεται με την νοημοσύνη. Οι ερευνητές έχουν εξετάσει τη συσχέτιση δημιουργικότητας και ευφυΐας. Οι έρευνες αυτές έχουν δείξει πως οι μαθητές με μέτρια και υψηλή νοημοσύνη ανταποκρίθηκαν πολύ καλύτερα σε δοκιμασίες δημιουργικότητας σε βαθμό που είναι στατιστικά σημαντικός.

Σύμφωνα με μελέτη του Torrance (1962) διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές με δημιουργική σκέψη έχουν και υψηλή ευφυΐα. Το ίδιο διαπίστωσαν και οι Guilford και Christensen (1973) Καθώς παρατήρησαν πως μαθητές με χαμηλό δείκτη νοημοσύνης παρουσίαζαν χαμηλά σκορ και σε τεστ αποκλίνουσας σκέψης (Παπαδάτος & Χάσκου, 2017).

Κάποιοι άλλοι ερευνητές κατέληξαν πως τα τεστ δημιουργικότητας είναι αρκετά αμφιλεγόμενα, εξαιτίας προβλημάτων που παρουσιάζουν στον ορισμό, στην αξιοπιστία και στην εγκυρότητά τους. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι πληροφορίες που προκύπτουν από αυτά τα τεστ λειτουργούν συμπληρωματικά στις πληροφορίες που λαμβάνει ο ερευνητής από άλλα τεστ (Preckel, Holling, & Wiese, 2006).

3.1.3 Τεστ συναισθηματικής νοημοσύνης

Μια μορφή ευφυΐας όπως η συναισθηματική νοημοσύνη για να θεωρηθεί ως ευφυΐα πρέπει να πληροί κάποια συγκεκριμένα κριτήρια. Οι κυρίαρχοι θεωρητικοί της συναισθηματικής νοημοσύνης παραθέτουν μια σειρά κριτηρίων προκειμένου να αποδείξουν ότι τα μοντέλα τους αποτελούν μοντέλα ευφυΐας. Γενικά, τόσο τα μικτά μοντέλα, όσο και το μοντέλο των δεξιοτήτων, επιχειρούν να δείξουν συσχετίσεις με νευροενδοκρινικές λειτουργίες και ελέγχουν τη συσχέτιση της ΣΝ με άλλες μορφές ευφυΐας, επιχειρώντας να καταδείξουν συγκλίσεις και αποκλίσεις (Νεοφύτου & Κουτσελίνη, 2006).

Έχουν αναπτυχθεί διάφορα αυτοχορηγούμενα ερωτηματολόγια της συναισθηματικής νοημοσύνης. Οι μετρήσεις που προκύπτουν από αυτά τα ερωτηματολόγια βασίζονται στην υποκειμενική κατανόηση των συναισθημάτων και των συναισθηματικών συγκρούσεων, οπότε μετρούν αποκλειστικά την αντίληψη που έχει το άτομο για τον εαυτό του (Petrides & Furnham, 2001).

Η συναισθηματική νοημοσύνη ως μικτό μοντέλο αξιολογείται με ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς που προσομοιάζουν με τα τεστ μέτρησης της προσωπικότητας. Έτσι έχει επικριθεί καθώς διαπλέκονται με άλλα τεστ που μετρούν χαρακτηριστικά της προσωπικότητας. Στο μοντέλο των δεξιοτήτων η ΣΝ ορίζεται ως αποτέλεσμα της προσαρμοστικής

αλληλεπίδρασης μεταξύ συναισθημάτων και νόησης και ως εκ τούτου η ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει, επεξεργάζεται και χειρίζεται πληροφορίες συναισθηματικής φύσεως. Τέτοια όργανα μέτρησης είναι το MEIS και το MCSEIT (Νεοφύτου & Κουτσελίνη, 2006).

Ωστόσο, οι μετρήσεις τις συναισθηματικής νοημοσύνης που έχουν δημιουργηθεί μέχρι και σήμερα, θεωρείται πως παρουσιάζουν αρκετά προβλήματα ως προς την αξιολόγηση των ικανοτήτων των χαρισματικών παιδιών (MacCann, Matthews, Zeidner, & Roberts, 2003).

3.2 Υποκειμενικές μετρήσεις

Είναι δεδομένο πως δύο μαθητές που παρουσιάζουν ίδια μέτρηση σε IQ test δεν σημαίνει πως θα παρουσιάσουν και επιτυχία στους ίδιους τομείς της ζωής τους. Έτσι λοιπόν κι υποκειμενικές μετρήσεις είναι εξίσου σημαντικές και συμπληρωματικές στην αναγνώριση του χαρισματικού παιδιού.

3.2.1 Η γνώμη των δασκάλων στην αναγνώριση προικισμένων παιδιών

Η αναγνώριση των χαρισματικών παιδιών από τους εκπαιδευτικούς, ίσως θεωρητικά μοιάζει ένα εύκολο έργο, στην πραγματικότητα όμως τα πράγματα είναι αρκετά διαφορετικά. Για να αναγνωρίσει ο εκπαιδευτικός ένα χαρισματικό μαθητή πρέπει να έχει εκπαιδευτεί σε αυτό, καθώς έρευνες μας δείχνουν πως δάσκαλοι και καθηγητές που δεν έχουν γνώση πάνω σε αυτόν τον τομέα, δεν είναι σε θέση τελικά να επιτύχουν κάτι τέτοιο.

Σύμφωνα με τον Αντωνίου (2009), οι δάσκαλοι συχνά συγχέουν τον προικισμένο μαθητή με αυτόν που έχει υψηλή σχολική επίδοση, απαντάει γρήγορα, υπακούει και είναι ευγενικός. Αντίθετα δεν θα αναγνωρίσουν τον προικισμένο μαθητή ο οποίος είναι ακατάστατος, έχει χαμηλή επίδοση και ενοχλεί την ώρα του μαθήματος.

Ωστόσο όταν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν κατάλληλα σχεδιασμένα κλιμάκια ερωτηματολόγια² συνήθως και λόγω της άμεσης και συχνής παρατήρησης, μπορούν συνήθως να υποδείξουν έναν χαρισματικό μαθητή καθώς μπορούν να συγκεντρώσουν πολλές πληροφορίες που θα συνεισφέρουν σε αυτό το αποτέλεσμα (Davis & Rimm, 1994).

Επίσης, δυσμενώς επηρεάζουν την διάγνωση από τους εκπαιδευτικούς παράγοντες που βασίζονται σε στερεοτυπικές αντιλήψεις, όπως το ευπρεπές ντύσιμο, το φύλο, η

² Οι ειδικά σχεδιασμένες κλίμακες-ερωτηματολόγια εκτίμησης ικανοτήτων των μαθητών με υψηλές ικανότητες, αποτελούν μια μετεξέλιξη των λιστών χαρακτηριστικών των χαρισματικών παιδιών, στις οποίες και βασίζονται. Σύμφωνα με τη Δαβάζογλου-Σιμοπούλου «Δεν πρόκειται για τεστ που μετρούν τις επιδόσεις των μαθητών σε συγκεκριμένες περιοχές γνώσης, αλλά για οδηγούς που βοηθούν τους δασκάλους στην ποιοτική διερεύνηση ικανοτήτων».

βαθμολογία, το «άψογο» γραπτό, η συμμόρφωση με τους κανόνες του σχολείου, η κοινωνικοοικονομική τάξη των γονέων αλλά και η χώρα προέλευσης των μαθητών (Σούλης, 2006) (Ράπτη, 2002).

3.2.2 Η συμβολή των γονέων στην αναγνώριση των χαρισματικών παιδιών

Οι πληροφορίες και οι εκτιμήσεις από τους γονείς για τα παιδιά τους, μέσω διαφόρων συνεντεύξεων και ερωτηματολογίων, αποτελούν μια σημαντική πηγή πληροφόρησης στις διαδικασίες εντοπισμού των χαρισματικών παιδιών. Ο Τσιάμης (2006) αναφέρει ότι «... τα ερωτηματολόγια που χορηγούνται στους γονείς εστιάζουν στη νοητική ανάπτυξη, τη δημιουργικότητα, τη φυσική ενέργεια και επιμονή, την έκφραση αρχηγικών ικανοτήτων καθώς και τον κινητικό συγχρονισμό» (σελ. 57 –58). Εξάλλου οι γονείς έχουν το μοναδικό πλεονέκτημα της παρατήρησης των παιδιών τους σε καθημερινή βάση και μάλιστα κάτω από μια ποικιλία περιστάσεων και συνθηκών.

Η επικρατούσα άποψη ότι οι γονείς τείνουν να υπερεκτιμούν τις ικανότητες των παιδιών τους, δε φαίνεται να επιβεβαιώνεται, ενώ μάλιστα στην περίπτωση όπου και οι ίδιοι οι γονείς είναι χαρισματικοί, φαίνεται πως υποτιμούν τις ικανότητες των παιδιών τους (Martinson, 1974).

3.2.3 Αυτοαξιολόγηση

Τα προικισμένα παιδιά είναι συχνά σε θέση να δίνουν πολύτιμες πληροφορίες για τον εαυτό τους και τις ικανότητές τους (Gorodetsky & Calvin, 2003).

Σύμφωνα με τον Σούλη (2006) «γνωρίζουν και μπορούν να εκτιμήσουν, ασφαλώς καλύτερα από κάθε τρίτο τις δυνατότητές τους, τις προτιμήσεις, τις αναζητήσεις και τους στόχους τους, εφόσον βέβαια βρίσκονται στην κατάλληλη ηλικία» (σελ. 191).

3.3 Σχολική επίδοση

Είναι γεγονός πως τόσο στην Ελλάδα όσο και σε όλο το δυτικό κόσμο θεωρείται δεδομένο πως ένας χαρισματικός μαθητής, έχει και υψηλή σχολική επίδοση. Απ' την άλλη μπορούμε να πούμε, κάνοντας μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, ότι όσο υψηλότερες διανοητικές ικανότητες έχει ένας μαθητής, τόσο πιο δύσκολο του είναι να προσαρμοστεί στο πρόγραμμα σπουδών που ανταποκρίνεται στην ηλικία του.

Ένας από τους πιο σαφείς τρόπους όπου τα χαρισματικά παιδιά διαφέρουν απ' τα υπόλοιπα παιδιά της ηλικίας τους είναι η ταχύτητα με τις οποίες εκφράζουν τις ακαδημαϊκές τους ικανότητες (Αντωνίου Α. Σ., 2009).

Ωστόσο, πρέπει να αναφερθεί πως συχνά τα παιδιά με ιδιαίτερα υψηλή διανοητική ικανότητα πολλές φορές παρουσιάζουν σχολική υπο-επίδοση επειδή βαριούνται στην τάξη, ή αντίθετα μαθητές που ακολουθούν πλήρως τους κανόνες του σχολείου και ταυτόχρονα είναι ήσυχοι συνήθως έχουν υψηλή βαθμολογία, ανεξάρτητα απ' το αν είναι χαρισματικοί ή όχι.

Γι' αυτό το λόγο λοιπόν ο Renzulli (2000) πρότεινε μια πολυπαραγοντική διαγνωστική αξιολόγηση για τον διαχωρισμό των χαρισματικών παιδιών και την ένταξή τους στις σχολικές τάξεις, η οποία θα βασίζεται στα κάτωθι χαρακτηριστικά:

- Ικανότητα του μαθητή: Τεστ, εκτίμηση του εκπαιδευτικού, αξιολόγηση τόσο στα μαθήματα όσο και στις καλές τέχνες, επίπεδο συμμετοχής στις δραστηριότητες της τάξης και του σχολείου αλλά και συνεργασία με τους συμμαθητές του.
- Περιοχές ενδιαφέροντος: Καλές τέχνες, λογοτεχνία, μαθηματικά κ.α.
- Προτίμηση διδακτικού στυλ: Διδασκαλία ή συζήτηση, ατομική ή ομαδική εργασία.
- Προτίμηση μαθησιακού περιβάλλοντος.
- Προτίμηση νοητικού στυλ.
- Προτιμήσεις έκφρασης.

Η λίστα με τα χαρακτηριστικά που πρότεινε ο Renzulli χρησιμοποιήθηκε ευρέως και μάλιστα εμπλουτίστηκε στο πέρασμα των χρόνων, έτσι ώστε να γίνει ένα ιδιαίτερα χρήσιμο εργαλείο στα χέρια των δασκάλων, ενώ οι Sternberg και Lubart (1993) πρόσθεσαν κάποια ακόμα κριτήρια διαχωρισμού των χαρισματικών παιδιών, όπως οι μεταγνωστικές ικανότητες, οι μαθησιακές ικανότητες, οι νοητικές ικανότητες, η γνώση και η παρώθηση (Sternberg & Lubart, 1993).

Κεφάλαιο 4

ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

Οι ανάγκες των προικισμένων παιδιών δε διαφέρουν ιδιαίτερα από αυτές των συνομήλικων τους ,μιας και διανύουν τα ίδια αναπτυξιακά στάδια, συνήθως βέβαια σε μικρότερη ηλικία (Webb, Meckstroth, & Tolan, 1994). Είναι όμως σκόπιμο να γίνει μια κατηγοριοποίηση των αναγκών τους σε αυτές που προκύπτουν από την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον τους και σε αυτές που γεννώνται από εσωτερικά αίτια λόγω της ιδιαίτερης φύσης των χαρακτηριστικών τους.

4.1 Προβλήματα από εσωτερικές πηγές

Υπάρχουν κάποια γνωρίσματα της προσωπικότητας των χαρισματικών παιδιών που τα διακρίνουν σε σχέση με τους συνομήλικους τους .Τα χαρακτηριστικά αυτά είτε λειτουργούν ενισχυτικά είτε σχετίζονται με εμφάνιση προβληματικών τρόπων συμπεριφοράς (Clark, 1986). Στη συνέχεια γίνεται προσπάθεια εντοπισμού και παράθεσης των εν λόγω προβλημάτων.

4.1.1 Έλλειψη κινητικής ωριμότητας

Οι γνωστικές ικανότητες των χαρισματικών/προικισμένων παιδιών σε αρκετές περιπτώσεις επιβραδύνουν την ανάπτυξη των κινητικών τους ικανοτήτων, κυρίως σε αυτά μικρότερης ηλικίας (Guiding the Gifted Child, 1994).Η έλλειψη αυτής της κινητικής ωριμότητας, τα εμποδίζει πολλές φορές να κάνουν όσα θέλουν με αποτέλεσμα να βιώνουν συναισθηματική φόρτιση (Guignard & Zenasni, 2004).

4.1.2 Δυσκολία στις σχέσεις

Οι σχέσεις τους με τους ανθρώπους γύρω τους είναι σχετικά δύσκολες εξαιτίας του γεγονότος ότι προσπαθούν να τους οργανώσουν. Η ανάγκη τους για συνέπεια και σταθερότητα οδηγούν σε αυτήν την προσπάθεια όπου όμως συναντούν αντίσταση (Αντωνίου Α. Σ., 2009).

4.1.3 Υπερβολική αυτοκριτική

Τα χαρισματικά παιδιά έχουν την ικανότητα να αναζητούν εναλλακτικές λύσεις και πιθανότητες. Αυτό τα ωθεί στο να έχουν μια ιδεαλιστική εικόνα για τον κόσμο γύρω τους ενώ

ταυτόχρονα ακριβώς το ίδιο ζητούν και από τον εαυτό τους, πράγμα που τους οδηγεί σε υπερβολική αυτοκριτική (Powell & Haden, 1984).

4.1.4 Τελειομανία

Η ικανότητα των χαρισματικών παιδιών να γνωρίζουν ποια θα ήταν η ιδανική επίδοση, σε συνδυασμό με συναισθηματικές εντάσεις, τα οδηγούν σε υπερβολικές απαιτήσεις από τον εαυτό τους. Στην πιο ακραία τους έκφραση το άγχος για την επίτευξη των στόχων τους ενδέχεται να τα οδηγήσουν σε αυτοκαταστροφικές συμπεριφορές, όπως η τάση αυτοκτονίας (Lester, 1991).

4.1.5 Αποφυγή ρίσκου- Υπερβολικά ενδιαφέροντα

Τα χαρισματικά παιδιά αποφεύγουν να αναλάβουν ριψοκίνδυνη δράση προκειμένου να αποφύγουν πιθανά προβλήματα, πράγμα που τα εμποδίζει να πετύχουν τους στόχους τους. Επιπλέον ασχολούνται με μια μεγάλη ποικιλία δραστηριοτήτων και σε εντατικό ρυθμό. Αυτό, στο ίδιο το παιδί, δημιουργεί σπανίως προβλήματα αλλά προκαλεί μεγάλη σύγχυση στην οικογένεια όταν πρέπει να ληφθούν σημαντικές αποφάσεις για τη ζωή του (Αντωνίου Α. Σ., 2009).

4.1.6 Αυτοεκτίμηση

Έρευνες υποστηρίζουν ότι τα χαρισματικά παιδιά έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση καθώς και μέτρια επίδοση στο σχολείο, ιδιαίτερα όταν αυτό δεν είναι πρόθυμο να επιτρέψει την πρόσβαση και επικοινωνία με κάποια άλλα παιδιά με την ίδια διανοητική, ηθική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη (Margas, Fontayne, & Brunel, 2006). Ένα χαρισματικό παιδί βρίσκεται πολλές φορές μπροστά στο δίλημμα να πρέπει να διαλέξει μια εργασία που να είναι εκτός των ενδιαφερόντων του και που απαιτεί ελάχιστο κόπο ή να ασχοληθεί με εργασίες που απαιτούν ανώτερα επίπεδα διάνοησης, ρισκάροντας να απομονωθεί κοινωνικά. Πολλά χαρισματικά παιδιά έχουν εμφανίσει κατά τη διάρκεια της σχολικής ζωής τους μέτρια έως και σοβαρή κατάθλιψη. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι αναγκάζονται να επιλέξουν μεταξύ μοναξιάς και κοινωνικής απομόνωσης ή των νοητικών τους ενδιαφερόντων (Αντωνίου Α. Σ., 2009).

Μελέτες επιβεβαιώνουν την ύπαρξη μιας θετικής σχέσης μεταξύ ευφυΐας, αυτοπεποίθησης και θετικής εικόνας για τον εαυτό (Stanley, 1974). Όταν ένα παιδί αναγνωρίζεται ως χαρισματικό, αποκτά μια θετική αυτοεικόνα η οποία ασκεί θετική επίδραση στην αυτοεκτίμησή του (Cornell D. G., 1983). Σε άλλες περιπτώσεις τα χαρισματικά παιδιά δε θεωρούν τους εαυτούς τους επιτυχημένους, εξαιτίας των δικών τους υψηλών προσδοκιών

ή των υψηλών προσδοκιών που οι άλλοι έχουν γι' αυτά. Ας σημειωθεί πως κάποια από αυτά εισάγονται πρώιμα σε υψηλότερες βαθμίδες εκπαίδευσης, χωρίς ωστόσο να αντιμετωπίζουν προβλήματα προσαρμογής (Kulik & Kulik, 1992).

4.2 Προβλήματα από εξωτερικές πηγές

Τα χαρισματικά παιδιά συχνά βρίσκονται αντιμέτωπα με εχθρικές συμπεριφορές – προερχόμενες είτε από τους συνομήλικους τους είτε από ενήλικες – καθώς και με έλλειψη κατανόησης και υποστήριξης ακόμη και από τους ίδιους τους γονείς τους. Αυτό τους δημιουργεί σοβαρά προβλήματα (Olszewski- Kubilius, 2000). Τα συχνότερα από αυτά είναι:

4.2.1 Κουλτούρα του σχολείου

Τα χαρισματικά παιδιά είναι εξορισμού «διαφορετικά» συγκριτικά με τα άλλα παιδιά της ηλικίας τους, τουλάχιστον αναφορικά με τις γνωστικές τους δεξιότητες. Αυτό καθιστά αναγκαία την ύπαρξη διαφορετικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων και εμπειριών (Barnett & Corazza, 1993). Η ένταξη των μαθητών στα σχολεία γίνεται με μοναδικό κριτήριο την ηλικία του παιδιού. Ένα χαρισματικό παιδί λοιπόν εντάσσεται σε μια τάξη όπου φοιτούν μαθητές στον μέσο όρο ή και λίγο περισσότερο. Οι επιλογές του είναι δύο: ή θα πρέπει να αφήσει τις ικανότητές του να φανούν ή θα πρέπει να ακολουθήσει τον μέσο όρο της τάξης για να μη το θεωρήσουν ασυμβίβαστο (Winner, Exceptionally High Intelligence and Schooling, 1997).

Σε μια κανονική τάξη οι δάσκαλοι χρησιμοποιούν έναν συγκεκριμένο τρόπο διδασκαλίας βάσει του οποίου επαναλαμβάνουν την ίδια πληροφορία κατά τη διάρκεια του μαθήματος πολλές φορές έτσι ώστε να εμπεδωθεί από τους μαθητές. Το χαρισματικό παιδί όμως την κατανοεί και τη θυμάται από την πρώτη φορά. Έτσι αναπτύσσει μια στρατηγική: προσέχει και ακούει τη νέα πληροφορία την πρώτη φορά και αγνοεί όλες τις υπολοιπές, δίνοντας την εικόνα στον εκπαιδευτικό ότι αδιαφορεί για την παράδοση του μαθήματος (Αντωνίου Α. Σ., 2009).

Αυτό στις περισσότερες περιπτώσεις εξοργίζει τον εκπαιδευτικό και στοχοποιεί τον μαθητή. Δεν είναι τυχαίο ότι πολλοί χαρισματικοί μαθητές παρουσιάζουν υποεπίδοση³ στο σχολείο και δέχονται αρνητικές συμπεριφορές από τους εκπαιδευτικούς. Ένα ακόμη πρόβλημα που εντοπίζεται αφορά στο γεγονός ότι οι δάσκαλοι είναι εκπαιδευμένοι να διδάσκουν μαθητές στο μέσο όρο ή και λίγο πάνω από αυτό. Έτσι αισθάνονται ότι απειλού-

³ « Η υποεπίδοση ορίζεται ως απόκλιση ανάμεσα στη σχολική επίδοση του παιδιού και σε κάποιες ενδείξεις των πραγματικών του ικανοτήτων, όπως οι βαθμολογίες του σε δοκιμασίες νοημοσύνης ή δημιουργικότητας» (Devis, Rimm, & Siegle, 2018)

νται από την εξαιρετική νοητική ικανότητα των χαρισματικών παιδιών. Για να προστατευθούν λοιπόν υιοθετούν στάση άγνοιας, σαρκασμού, αδικίας και επιθετικότητας απέναντί τους. Ωστόσο ο δάσκαλος σε τέτοιες περιπτώσεις θα μπορούσε να είναι εκείνος που θα ενθαρρύνει και θα ενδυναμώσει τις ιδιαίτερες ικανότητες του παιδιού (Δαβαζόγλου-Σιμοπούλου, 1999).

Όλο αυτό το στρες της αντιπαράθεσης με τους εκπαιδευτικούς καθώς κι η έλλειψη στήριξης από την οικογένεια προκαλούν χαμηλή μαθησιακή επίδοση και συμβάλλουν στην ανάπτυξη συναισθημάτων κατωτερότητας, έλλειψης εμπιστοσύνης στον εαυτό τους, αδιαφορίας ενώ ταυτόχρονα πιστεύουν ότι δεν μπορούν να ελέγξουν τη συμπεριφορά τους.

4.2.2 Προσδοκίες των άλλων

Τα χαρισματικά παιδιά δεν συμβιβάζονται εύκολα. Αντίθετα συχνά παρουσιάζουν μια ροπή στην παραβατικότητα και στην αμφισβήτηση των κανόνων. Είναι ευαίσθητα στην κριτική των άλλων και προκειμένου να δεχτούν μια κακή κριτική πιθανό να επιχειρήσουν να κρύψουν και τις ικανότητές τους (Αντωνίου Α. Σ., 2009).

4.2.3 Σχέσεις με τους συμμαθητές

Τα χαρισματικά παιδιά, όπως αναφέρθηκε προηγούμενα, έχουν πολλά και ετερόκλητα ενδιαφέροντα. Οι εξαιρετικές τους ικανότητες, άλλοτε τα ωθούν σε συναναστροφές με μεγαλύτερα από αυτά παιδιά, άλλοτε πάλι σε κοινωνική απομόνωση. Είναι δύσκολο να ενταχθούν σε μια ομάδα αν και το έχουν μεγάλη ανάγκη. Αυτός ο εσωτερικός πόλεμος ενδέχεται να τους προκαλέσει μεγάλη ένταση. Οι μαθητές που γίνονται κοινωνικά αποδεκτοί, που ενσωματώνονται και έχουν την υποστήριξη των συμμαθητών τους, έχουν και καλύτερα ακαδημαϊκά επιτεύγματα. Αντίθετα αυτοί που αισθάνονται απομονωμένοι από το κοινωνικό πλαίσιο της τάξης για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των μαθημάτων, καταφεύγουν σε στρατηγικές όπως: π.χ της ονειροπόλησης για να αντέξουν τις πιέσεις και τη μοναξιά που τους προξενεί η έλλειψη αποδοχής (Goodenow, 1993).

4.2.4 Κατάθλιψη

Κατάθλιψη εμφανίζει συνήθως κάποιος όταν είναι θυμωμένος με τον εαυτό του, κατάσταση την οποία δεν μπορεί να ελέγξει. Η συνεχής κριτική και αξιολόγηση, η τοποθέτηση ενός χαρισματικού παιδιού σε μια «λάθος» τάξη καθώς και η αίσθηση του παιδιού ότι δεν μπορεί να αλλάξει κάποιες καταστάσεις, είναι παράγοντες που μπορούν να οδηγήσουν σε κατάθλιψη και σχολική αποτυχία (Devis, Rimm, & Siegle, 2018).

4.2.5 Οικογενειακές σχέσεις

Οι οικογένεια είναι ένας θεσμός που επηρεάζει τόσο την κοινωνική όσο και τη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Οι γονείς, πολλές φορές, δεν διαθέτουν τις απαραίτητες πληροφορίες και την υποστήριξη που χρειάζονται για να ανταποκριθούν στις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών τους. Προσπαθούν να αντιμετωπίσουν μόνοι τους κάποιες συγκρούσεις που συχνά απορρέουν από το γεγονός ότι και οι ίδιοι είναι χαρισματικοί (Αντωνίου Α. Σ., 2009).

4.2.6 Ταμπέλα της χαρισματικότητας

Οι επιπτώσεις που μπορεί να έχει για τα χαρισματικά παιδιά η ίδια η ταμπέλα της χαρισματικότητας είναι ότι τα κάνει να αισθάνονται «διαφορετικά» από τους συμμαθητές τους οι οποίοι με τη σειρά τους, τα θεωρούν σνομπ, εκκεντρικά και γενικά απρόσιτα (Zeidner & Matthews, 2000). Τα παιδιά αυτά συνήθως υποφέρουν από το βάρος αυτού του χαρακτηρισμού. Βιώνουν συναισθηματικές συγκρούσεις, οι οποίες σχετίζονται με τη διαφορετικότητά τους, την κοινωνική τους απομόνωση και τη δυσκολία προσαρμογής τους στην κοινωνική πραγματικότητα. Αυτό μπορεί να απορρέει και από τους ευνοϊκούς χαρακτηρισμούς των συμμαθητών τους και των δασκάλων του στην σχολική τάξη (Janos, Fung, & Robinson, 1985). Στην προσπάθειά τους οι χαρισματικοί μαθητές χρησιμοποιούν πολλές στρατηγικές αντιμετώπισης, όπως η αυτουποβίβαση ή η άρνηση της ίδιας της ταυτότητάς τους (Coleman L., 1985).

Κεφάλαιο 5

Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

5.1 Το νομοθετικό πλαίσιο

Κατά γενική ομολογία η Ελλάδα είναι μία χώρα που δεν έχει λάβει ιδιαίτερη μέριμνα για τους προικισμένους μαθητές πέρα από κάποιες γενικόλογες διατάξεις που στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, εφαρμόζονται ελάχιστα ή καθόλου, αδικώντας συχνά και στις περισσότερες περιπτώσεις τους χαρισματικούς και ταλαντούχους μαθητές.

Σύμφωνα με το νομοθετικό πλαίσιο που ισχύει στην Ελλάδα οι χαρισματικοί μαθητές εμπίπτουν στην κατηγορία των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ειδικότερα με βάση τον νόμο 3194/2003 ισχύει πως *ειδικής εκπαιδευτικής μεταχείρισης μπορούν να τύχουν άτομα που έχουν ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα*⁴. Στο ίδιο πλαίσιο κινείται και ο νόμος 3699 για την Ειδική Αγωγή και εκπαίδευση όπου σύμφωνα με το άρθρο 3, παρ.3 ορίζεται πως *«Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι οι μαθητές που έχουν μία ή περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα ανεπτυγμένα σε βαθμό που υπερβαίνει κατά πολύ τα προσδοκώμενα για την ηλικιακή του ομάδα»*⁵.

Στο ίδιο πλαίσιο κινούνται και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών όπου ορίζουν πως: *«τα άτομα με ιδιαίτερα ταλέντα και ικανότητες πρέπει να έχουν ίσες και κατάλληλες, κατά περίπτωση, ευκαιρίες πρόσβασης στη γνώση»*⁶.

Επιπρόσθετα, η νομοθεσία που αφορά την λειτουργία και αναβίωση των Πειραματικών/ Υποδειγματικών σχολείων και συγκεκριμένα τους εκπαιδευτικούς τους στόχους αναφέρεται πως: *«Η υποστήριξη της δημιουργικότητας, της καινοτομίας και της αριστείας μέσω της δημιουργίας φοιτητικών ομάδων με φοιτητές από όλες τις δημόσιες σχολές της χώρας που συμμετέχουν προκειμένου να προβάλλουν να ενισχύσουν και να εκπαιδεύσουν τους μαθητές με συγκεκριμένες άριστες δυνατότητες, ικανότητες και ταλέντα»* (Ρήγα & Ρήγα, 2019).

Παρατηρούμε λοιπόν, πως οι γενικές και αόριστες νομοθετικές διατάξεις στην Ελλάδα οδηγούν πρακτικά σε αδιέξοδες καταστάσεις τα προικισμένα παιδιά σε σχέση με την εκπαίδευσή τους, αφού δεν μπορούν να λάβουν την προσοχή και εκπαίδευση που θα

⁴ Ν. 3194/Α'/20-11-2003 (ΦΕΚ 267/Α'/20-11-2003) με θέμα: «Ρύθμιση εκπαιδευτικών θεμάτων και άλλα».

⁵ Ν. 3699/Α'/2-10-2008 (ΦΕΚ 199/2-10-2008) με θέμα: «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες».

⁶ ΦΕΚ 303/13-3-2003 με θέμα: «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών».

έπρεπε. Αρκετοί χαρισματικοί μαθητές που φοιτούν στα ελληνικά σχολεία (και πολλοί ακόμα που δεν εντοπίζονται ποτέ) δε λαμβάνουν τη μέριμνα που τους αξίζει, τη στιγμή μάλιστα που άλλα ευρωπαϊκά κράτη θεσπίζουν ειδικά εργαλεία και εκπαιδεύουν τους εκπαιδευτικούς σε συγκεκριμένες τεχνικές προκειμένου να βοηθήσουν ουσιαστικά αυτή την κατηγορία μαθητών.

Στην Ελλάδα οι χαρισματικοί μαθητές μπορούν να παρακολουθούν το τμήμα ένταξης το οποίο απευθύνεται σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στις οποίες εμπíπτουν και οι προικισμένοι μαθητές, όπως είδαμε ότι ορίζει ο νομοθέτης. Επιπλέον υφίσταται ο θεσμός της παράλληλης στήριξης, όπου ένας εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής υποστηρίζει τον μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στην σχολική αίθουσα.

Ένα σημαντικό βήμα που αξίζει να αναφέρουμε σχετικά με την ευαισθητοποίηση της ελληνικής εκπαιδευτικής κοινότητας αλλά και της ευρύτερης κοινωνίας σχετικά με την προσέγγιση της εκπαίδευσης των χαρισματικών παιδιών είναι η έκδοση το 2004 από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο του «Οδηγού για μαθητές με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα» της Λόζα.

Βλέπουμε λοιπόν πως ενώ υπάρχουν κάποιες δειλές προσπάθειες νομοθετικής ρύθμισης σχετικά με τα χαρισματικά παιδιά, εν τούτοις στην πράξη βλέπουμε πως δεν τηρείται από την Ελλάδα η προτροπή του Συμβουλίου της Ευρώπης το οποίο με τη σύσταση 1248/1994 καλεί τα ευρωπαϊκά κράτη να ψηφίσουν νόμους και να εφαρμόσουν εκπαιδευτικά προγράμματα για τους χαρισματικούς μαθητές, καθώς και να στηρίξουν ερευνητικά προγράμματα προς την κατεύθυνση αυτή (Ματσαγγούρας, 2008).

5.2 Η διδασκαλία των χαρισματικών μαθητών στην Ελλάδα

Στα ελληνικά σχολεία φοιτούν αρκετοί χαρισματικοί μαθητές, όπου μάλιστα πολλοί από αυτούς δεν αναγνωρίζονται ποτέ. Αυτό άλλοτε οφείλεται στην ελλιπή νομοθεσία που ουσιαστικά με γενικότητες καλύπτει τον τομέα της εκπαίδευσης των χαρισματικών παιδιών και την αναγνώριση των χαρισματικών μαθητών, ενώ άλλες φορές οφείλεται στην έλλειψη γνώσης του αντικειμένου από τους εκπαιδευτικούς.

Το ελληνικό σχολείο είναι κυρίως δομημένο στην μαζικοποίηση της γνώσης και συχνά των ίδιων των μαθητών και τις περισσότερες φορές δυσκολεύεται να ανταποκριθεί σε ιδιαίτερες περιπτώσεις μαθητών, όπως των προικισμένων. Το ίδιο το σχολείο δεν παρέχει τις αναγκαίες διοικητικές, διδακτικές και μαθησιακές συνθήκες για τον εντοπισμό και

τη γνωστική, κοινωνική, ψυχολογική και συναισθηματική υποστήριξη των μαθητών (Ρίζος Σ. , 2011).

Η αυστηρή ηλικιακή δόμηση του ελληνικού σχολείου, η οριοθέτηση των διαφορών δραστηριοτήτων με βάση τον μέσο όρο, η ελάχιστη έως ανύπαρκτη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη χαρισματικότητα, η έλλειψη ειδικών διδακτικών προγραμμάτων, αλλά και το ανύπαρκτο υποστηρικτικό πλαίσιο από την πλευρά της επίσημης πολιτείας, αποτελούν τροχοπέδη στην εκδήλωση της χαρισματικότητας στο ελληνικό σχολείο (Δαβάζογλου-Σιμοπούλου, 1999).

Θετικό βήμα αποτέλεσε το γεγονός της ίδρυσης των αθλητικών και μουσικών σχολείων τη δεκαετία του 1990, ενώ κάπως αργότερα, το 2003 ιδρύθηκαν και καλλιτεχνικά σχολεία (στα οποία υπάρχουν κατευθύνσεις όπως το θέατρο, ο κινηματογράφος, τα εικαστικά και ο χορός) προκειμένου να παρέχουν σε μαθητές με ιδιαίτερες κλίσεις και επιδόσεις την απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή αλλά και τις διδακτικές συνθήκες ώστε να αναπτύξουν το ταλέντο τους.

Επιπλέον, η Ελληνική Μαθηματική Εταιρεία διεξάγει διαγωνισμούς σε ετήσια βάση που αφορούν μαθηματικά, φυσική και χημεία και δίνει τη δυνατότητα σε μαθητές με εξαιρετικές επιδόσεις στα μαθήματα αυτά να διακριθούν και να συναγωνιστούν μαθητές από σχολεία όλου του κόσμου.

Η θέσπιση του μαθήματος της Ευέλικτης Ζώνης το 2001-2002 αποτέλεσε επίσης σημαντικό βήμα στην ολοκληρωμένη και διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, δίνοντας την ευκαιρία στους μαθητές να εξελίσσουν πολύπλευρα και σφαιρικά τις γνώσεις τους, ξεφεύγοντας έτσι από την ξύλινη σχολική γνώση.

Στην Ελλάδα, η έννοια της χαρισματικότητας είναι νέα, με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζεται χωρίς οργανωμένη στρατηγική από το ίδιο το σχολείο, καθώς οι γνώσεις είναι περιορισμένες στους Έλληνες εκπαιδευτικούς. Έτσι λοιπόν κρίνεται απαραίτητη η ευαισθητοποίηση, ενημέρωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ώστε να αντιμετωπίζουν πιο αποτελεσματικά τους χαρισματικούς μαθητές. Διαφορετικά, οι μαθητές αυτοί κινδυνεύουν να μην εκδηλώνουν τα ταλέντα τους και τα χαρίσματά τους λόγω της έλλειψης προκλήσεων στα σχολικά προγράμματα και τελικά να αποσύρονται (Renzulli J. , 2003).

5.2.1 Προτάσεις για την εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών

Κάνοντας μια ανασκόπηση της ελληνικής παιδαγωγικής βιβλιογραφίας, διαπιστώνουμε πως υπάρχει λίγο υλικό για τη χαρισματικότητα. Επίσης, με αφετηρία αυτό, μπορούμε να

πούμε πως δεν γίνεται τίποτα οργανωμένο και η εκπαίδευση αυτών των μαθητών αφήνεται στην πρωτοβουλία κάποιων ευαισθητοποιημένων εκπαιδευτικών (Ματσαγγούρας, 2008).

Η Λόξα (2004, σελ. 9) αναφέρει χαρακτηριστικά πως η εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών τόσο στην περίπτωση της Ελλάδας, όσο και διεθνώς προϋποθέτει:

α) επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού

β) έγκυρες διαδικασίες εντοπισμού και διάγνωσης για τους μαθητές που έχουν ανάγκη από διαφορετικό αναλυτικό πρόγραμμα λόγω των κλίσεων και των ταλέντων τους.

γ) ύπαρξη του κατάλληλου νομοθετικού και θεσμικού πλαισίου που ευνοεί το εύλεκτο και ανοικτό αναλυτικό πρόγραμμα και

δ) αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων που εφαρμόζονται (Λόξα, 2004).

Στον οδηγό που εκδόθηκε από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο για τους χαρισματικούς και ταλαντούχους μαθητές αναφέρονται τα εξής:

- Ανάγκη υποστήριξης στη διαδικασία αναγνώρισης και διάγνωσης των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών μέσα στην τάξη, αλλά και έξω από αυτήν, όπως στα αρμόδια διαγνωστικά κέντρα, καθώς οι εκπαιδευτικοί δεν είναι καταρτισμένοι στην αναγνώριση αυτής της κατηγορίας μαθητών.
- Έχει παρατηρηθεί διεθνώς πως οι εκπαιδευτικοί κάνουν λανθασμένες εκτιμήσεις σχετικά με τους χαρισματικούς μαθητές, καθώς τους συγχέουν με τους μαθητές με υψηλή επίδοση και αυτούς που είναι συνεπείς. Δυσκολεύονται όμως να εντοπίσουν τους χαρισματικούς αυτούς μαθητές που είναι δημιουργικοί αλλά και ακατάστατοι και δεν ανταποκρίνονται στο προφίλ του «καλού μαθητή». Αυτούς τους μαθητές τους εντοπίζουν εκπαιδευτικοί που έχουν ειδικές γνώσεις πάνω στο αντικείμενο.
- Ανάγκη δημιουργίας διαφοροποιημένου αναλυτικού προγράμματος, το οποίο θα περιγράφει το θεωρητικό πλαίσιο αλλά και τις εξειδικευμένες δραστηριότητες εμπλουτισμού της ύλης.
- Ανάγκη της εξοικείωσης των εκπαιδευτικών με μεθόδους όπως η εξατομίκευση της παιδαγωγικής και διδακτικής διαδικασίας, φιλοσοφία στην οποία συγκλίνει η διεθνής εκπαιδευτική κοινότητα. Ωστόσο απαιτείται η κατάλληλη υποδομή, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και σαφώς διαφοροποιημένο αναλυτικό πρόγραμμα.

- Ανάγκη διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης, ειδικά στο πλαίσιο της ευέλικτης ζώνης αλλά και γενικότερα. Ευελιξία του εκπαιδευτικού αλλά και συνεργασία με τον εκπαιδευτικό τμήματος ένταξης. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να προωθεί την συμμετοχή όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία και να αναπλαισιώνει το μάθημα ανάλογα με τις ανάγκες που προκύπτουν.
- Αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και της ανοιχτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ώστε να συντονιστούν μέσα από το διαδίκτυο σε μια πολυδιάστατη προσπάθεια οι ίδιοι οι προικισμένοι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και οι σχετικοί εμπλεκόμενοι φορείς τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό.

Επιπλέον, η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική επιβάλλεται να στηρίζει την συνεκπαίδευση με τη μετατροπή των σχολείων σε οργανισμούς όπου θα αγκαλιάζουν όλους τους μαθητές. Αυτό υπαγορεύει χρηματοδότηση για την υποστήριξη όλων των σχολικών μονάδων, εκπαιδευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό και δίκτυα συνεργασίας με φορείς συμβουλευτικής στήριξης (Brown & Garland, 2015).

Κεφάλαιο 6

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

6.1 Μεθοδολογία έρευνας

Στην παρούσα εργασία το ερευνητικό ενδιαφέρον επικεντρώνεται γύρω από τους ίδιους τους χαρισματικούς και προικισμένους μαθητές αλλά και τους γονείς τους και επιχειρεί να καταγράψει, να μελετήσει και να αναλύσει τις αντιλήψεις και τις πεποιθήσεις τους γύρω από την ίδια την χαρισματικότητα, την ανατροφή, τις ιδιαίτερες συνθήκες που πιθανόν επικρατούν γύρω από αυτά τα παιδιά. Επίσης, αγγίζει θέματα εκπαίδευσης των χαρισματικών παιδιών και πως βιώνουν οι ίδιοι οι μαθητές αλλά και οι γονείς τους την εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και τις ευκαιρίες που τους δίνονται μέσα απ' το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Η ποιοτική έρευνα και ανάλυση μέσω της συνέντευξης κρίθηκε πως είναι ο καταλληλότερος τρόπος έρευνας για την εκπλήρωση αυτού του σκοπού καθώς αφορά την περιγραφή την ερμηνεία και την κατανόηση της σημασίας των προσωπικών απόψεων και εκτιμήσεων τόσο των ίδιων των χαρισματικών παιδιών, όσο και των γονέων τους (Lichtman, 2010).

Η συνέντευξη και η ανάλυσή της ως μέθοδος εξαγωγής ερευνητικών συμπερασμάτων δίνει την δυνατότητα στον ερευνητή να διερευνήσει σε βάθος αντιλήψεις, απόψεις και αξίες. Επίσης, του δίνει τη δυνατότητα να κατανοήσει την πολυπλοκότητα που χαρακτηρίζει την ανθρώπινη συμπεριφορά και εμπειρία, να έχει λεκτική αλλά και μη λεκτική επικοινωνία με τους συμμετέχοντες και να δει το υπό μελέτη φαινόμενο μέσα απ' την οπτική των ίδιων των συμμετεχόντων εξάγοντας ουσιαστικά και χρήσιμα συμπεράσματα (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

6.2 Ερευνητικά εργαλεία

Ως πρωταρχική μέθοδος έρευνας χρησιμοποιήθηκε η ημι-δομημένη εις βάθος συνέντευξη τόσο με τους χαρισματικούς μαθητές, όσο και με τους γονείς, ενώ ως δευτερεύουσα μέθοδος χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση περιεχομένου. Η ημι-δομημένη σε βάθος συνέντευξη αποτελείται από ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων σχετικά με το ερευνητικό αντικείμενο, οι οποίες όμως δύναται να τροποποιηθούν κατά περίπτωση ώστε να εμβαθύνει ο ερευνητής όπου κρίνει απαραίτητο.

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν και εξ' αποστάσεως μέσω εφαρμογής skype αλλά και δια ζώσης καθώς κάποιες από αυτές συνέπεσαν με την περίοδο της πανδημίας του Κορωνοϊού. Οι συνεντεύξεις είχαν διάρκεια από 30 λεπτά έως και δύο ώρες αναλόγως τον συνεντευξιζόμενο. Όλες οι συνεντεύξεις μετά από αναλυτική ενημέρωση των συμμετεχόντων για τους σκοπούς και τη διαδικασία της έρευνας, μαγνητοφωνήθηκαν.

Ο σκοπός της ανάλυσης των δεδομένων είναι η μετακίνηση από την πλούσια ποικιλομορφία των ατομικών συνεντεύξεων γονέων και μαθητών σε μια λιτή παρουσίαση των απόψεων τους αλλά και η συσχέτιση των ερευνητικών ευρημάτων με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Πριν την πραγματοποίηση των συνεντεύξεων είχε δημιουργηθεί ένα πρωτόκολλο με ενδεικτικές ερωτήσεις, τόσο προς τους γονείς και όσο προς τους μαθητές, οι οποίες ήταν βασισμένες σε θεματικούς άξονες. Τα ερευνητικά ερωτήματα προς τους μαθητές αφορούσαν προσωπικές προτιμήσεις, ερωτήσεις που σχετίζονται με την αντίληψη του εαυτού τους, την τελειομανία, την ενσυναίσθηση, τις σκέψεις τους γύρω απ' το σχολείο αλλά και τα μελλοντικά τους όνειρα και επιδιώξεις. Τα ερωτήματα που αφορούσαν τους γονείς κινήθηκαν σε θεματικούς άξονες που αφορούσαν το γονεϊκό τους ρόλο, τις αντιλήψεις τους σχετικά με την χαρισματικότητα, τις απόψεις τους για το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας σε σχέση με τα χαρισματικά παιδιά και επιμέρους στοιχεία του χαρισματικού παιδιού τους απ' τη δική τους οπτική γωνία.

Τέλος, υπήρχε αναφορά σχετικά με τις προσδοκίες των γονέων σχετικά με το μέλλον των παιδιών τους και ανάλογα την περίπτωση υπήρχε περαιτέρω ανάλυση στις επιμέρους ερωτήσεις.

6.3 Συμμετέχοντες

Η ομάδα των συμμετεχόντων αποτελείται από πέντε ενήλικες χαρισματικών παιδιών και τρία χαρισματικά παιδιά τα οποία φοιτούν σε τάξεις δημοτικών σχολείων. Όλοι οι μαθητές που συμμετείχαν έχουν διαγνωσθεί ως χαρισματικοί και έχουν υψηλό δείκτη ευφυΐας που τους κατατάσσει στο 10% του πληθυσμού. Ως προς την κατανομή του φύλλου σχετικά με τους χαρισματικούς μαθητές, πρόκειται για δύο αγόρια και ένα κορίτσι,

Σχετικά με τη δομή της οικογένειας, οι οικογένειες αποτελούνταν από μητέρα, πατέρα και (σε κάποιες περιπτώσεις) αδέρφια. Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων ήταν σε υψηλό επίπεδο, αφού σχεδόν όλοι οι γονείς που συμμετείχαν είχαν μόρφωση επιπέδου τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ο τόπος διαμονής των συμμετεχόντων ήταν στην Θεσσαλονίκη και στην Αθήνα.

6.4 Διαδικασία

Η ανεύρεση χαρισματικών παιδιών με διάγνωση είναι μία αρκετά δύσκολη διαδικασία καθώς η μερίδα του πληθυσμού που αναζητήθηκε ήταν ήδη περιορισμένη και πολλές φορές αυτά τα παιδιά παραμένουν χωρίς διάγνωση ολοκληρώνοντας έτσι την μαθητική τους πορεία. Προσεγγίσθηκαν από τους ερευνητές διάφοροι άνθρωποι που πληρούσαν τις προϋποθέσεις της έρευνας, αλλά δεν ήταν όλοι πρόθυμοι να συμμετέχουν. Τελικά, κατάφεραν να βρεθούν πέντε άνθρωποι πρόθυμοι να συμμετέχουν στην έρευνα εκείνοι και τα παιδιά τους.

Διεξήχθησαν ημι-δομημένες συνεντεύξεις σε βάθος. Αρχικά η πρόθεση ήταν όλες οι συνεντεύξεις να γίνουν διά ζώσης, ωστόσο λόγω της πανδημίας του Κορωνοϊού που ήταν σε έξαρση την δεδομένη στιγμή, σε συνδυασμό με την απαγόρευση ταξιδιών εκτός νομού κατοικίας, δημιουργήθηκαν νέα δεδομένα όπου επέβαλαν να βρεθούν εναλλακτικές και ευέλικτες λύσεις προκειμένου να ολοκληρωθεί η έρευνα. Έτσι κάποιες από τις συνεντεύξεις ολοκληρώθηκαν μέσα από βιντεοκλήση της εφαρμογής skype μετά από την σύμφωνη γνώμη των συμμετεχόντων.

Οι γονείς που συμμετείχαν είχαν ενημερωθεί εξ' αρχής για τους σκοπούς και την διαδικασία της έρευνας, γνώριζαν ότι τα στοιχεία τους θα παραμείνουν ανώνυμα και έδωσαν την συναίνεσή τους προκειμένου να μαγνητοφωνηθούν οι ίδιοι και τα παιδιά τους. Μετά την ολοκλήρωση των συνεντεύξεων ακολούθησε ποιοτική ανάλυση των δεδομένων και καταγραφή των αποτελεσμάτων της έρευνας.

6.5 Αποτελέσματα

Στην παρούσα ενότητα της εργασίας παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας που βασίζονται στις απόψεις Ελλήνων γονέων χαρισματικών παιδιών αλλά και των ίδιων των χαρισματικών παιδιών, τα οποία όλα φοιτούν στην πρωτοβάθμια βαθμίδα εκπαίδευσης ελληνικών δημόσιων σχολείων. Οι ανάλυση των συνεντεύξεων μπορεί να αποτελέσει εκκίνηση για περαιτέρω έρευνα και σημαντικό εργαλείο για εκπαιδευτικούς που επιθυμούν να ασχοληθούν παραπάνω με το θέμα της χαρισματικότητας αλλά και γενικότερα ανθρώπους που ενδιαφέρονται για αυτόν τον σχεδόν αχαρτογράφητο στην Ελλάδα ακόμα τομέα της εκπαίδευσης.

Τα ευρήματα προκύπτουν από τις υποκειμενικές απόψεις γονέων χαρισματικών παιδιών αλλά και των ίδιων των χαρισματικών παιδιών και ταξινομούνται και αναλύονται σε κατηγορίες. Στο πρώτο μέρος των αποτελεσμάτων θα αναλυθούν οι απόψεις των γονέων, οι οποίες παρουσιάζουν έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον και ταξινομούνται σε κατηγο-

ρίες που σχετίζονται με το οικογενειακό πλαίσιο που γεννήθηκαν και μεγάλωσαν τα παιδιά, τα πρώιμα σημάδια της χαρισματικότητας που παρατήρησαν, το γονεϊκό στυλ που εφαρμόζουν, τις απόψεις των γονέων για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα απέναντι στα χαρισματικά παιδιά και τέλος οι προσδοκίες των ίδιων για το εκπαιδευτικό σύστημα απέναντι σε αυτήν την κατηγορία μαθητών.

Στο δεύτερο μέρος της ανάλυσης κατηγοριοποιούνται οι συνεντεύξεις των μαθητών και αναλύονται στις εξής κατηγορίες: αντίληψη των παιδιών για τον εαυτό τους, προτιμήσεις των παιδιών, απόψεις για το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς, απόψεις για την οικογένεια και τους φίλους τους. Φυσικά έντονο ενδιαφέρον παρουσιάζει η σύγκριση των λεγόμενων των παιδιών με τις απόψεις των γονέων τους, όπου συχνά συγκρούονται.

6.5.1 Ανάλυση συνεντεύξεων γονέων

Αναλύοντας τις συνεντεύξεις των γονέων ταξινομήθηκαν κατηγορίες ώστε η ανάλυση να είναι πιο ουσιαστική και ευανάγνωστη ενώ με αυτόν τον τρόπο θα εξαχθούν χρήσιμα συμπεράσματα από το ερευνητικό μέρος. Στην πρώτη κατηγορία αναλύεται το οικογενειακό πλαίσιο των παιδιών όπου παρατηρούμε ότι όλα τα χαρισματικά παιδιά που μελετήσαμε ανήκουν σε οικογένειες που μορφωτικά ανήκουν στον μέσο όρο ή λίγο παραπάνω από αυτόν (ανώτερη εκπαίδευση ενώ σε κάποιες περιπτώσεις κάποιος από τους γονείς ήταν απόφοιτος λυκείου). Σε μία περίπτωση (Συνέντευξη 4) βλέπουμε πως υπάρχει ιστορικό ψυχιατρικής νόσου στο οικογενειακό περιβάλλον: *«Υπάρχει ένας φόβος από την οικογένειά του συζύγου. Πολλά ψυχιατρικά. Η μητέρα του και η αδελφή του είχε ψυχιατρικό νόσημα. Η μητέρα του αυτοκτόνησε. Το προέβαλλα αυτό πάνω στα παιδιά και φοβόμουν μην ήταν να βγει».*

Σε μία άλλη περίπτωση (συνέντευξη 7) βλέπουμε πως υπήρχαν οικογενειακά προβλήματα στην παιδική ηλικία των γονέων: *«Ήμουν μοναχογιός και υπήρχαν πολλοί καβγάδες στην οικογένεια με αποτέλεσμα να χωρίσουν οι δικοί μου. Δεν υπήρχε ομαλή ζωή. Ήταν άσχημη η κατάσταση και αυτό με προβλημάτισε. Δε θέλω να συμβαίνει στην τωρινή μου οικογένεια. Αυτό που θέλω να αποφύγω είναι το να μην νοιώθουν απομακρυσμένα τα παιδιά από μένα. Με τον πατέρα μου είχα άσχημη σχέση και όχι με δική μου υπαιτιότητα».*

Οικογενειακά προβλήματα της πατρογονικής οικογένειας βλέπουμε και σε ακόμη μία περίπτωση (Συνέντευξη 4): *«Κι εγώ έχω κακές σχέσεις με τους δικούς μου και φοβάμαι μη μοιάσω στην κακή μητέρα που έχω. Στις υπόλοιπες περιπτώσεις οι πατρογονικές οικογένειες παρουσιάζονται χωρίς ιδιαίτερα θέματα προς αναφορά. Σε κάποιες περιπτώσεις είναι*

απλώς οικογένειες του μέσου όρου και χαρακτηρίζονται από αυτό, ενώ μπορεί να είναι οικογένειες που βασιζόνταν στην ρουτίνα και στο πρόγραμμα όπως βλέπουμε στη συνέντευξη 5: «ο παππούς μου ήταν ένας άνθρωπος ο οποίος είχε εμμονή με το πρόγραμμα και την οργάνωση, κάπως έτσι λειτουργούμε κι εμείς».

Σχετικά με τα πρώιμα σημάδια χαρισματικότητας όπου οι γονείς παρατήρησαν στα παιδιά τους, εδώ οι απαντήσεις που συναντήσαμε παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Αναλυτικά λοιπόν, βλέπουμε πως σχεδόν όλα τα παιδιά που μελετήθηκαν στην παρούσα εργασία, από μικρή ηλικία παρουσίασαν σημάδια χαρισματικότητας τα οποία άλλες φορές οι γονείς εντόπιζαν ή αναγνώριζαν, και κάποιες φορές όχι. Έτσι στη συνέντευξη 2 αναφέρεται χαρακτηριστικά: «Σε κάποια πράγματα όμως το δικό μου το παιδί ήταν πολύ μπροστά σε σχέση με άλλα. Για παράδειγμα 8 μηνών έλεγε τετρασύλλαβες λέξεις, έλεγε ας πούμε τη λέξη «πριγκίπισσα». Ενάμιση ετών διηγήθηκε τον «Αλαντίν» τέλεια σε ό,τι αφορά στο λεξιλόγιο, χρησιμοποιούσε κυριολεξία και μεταφορά, σε ηλικία που άλλα παιδιά δεν έλεγαν ούτε μαμά, μπαμπά». Και στην συνέντευξη 5 η μητέρα του χαρισματικού παιδιού αναφέρει: «Αρχικά τα παιχνίδια που επέλεγε δεν ήταν τα συνηθισμένα του εμπορίου, αλλά παιχνίδια φαντασίας. Παρουσίαζε ιδιαίτερες γνώσεις από πολύ μικρή ηλικία. Μόλις ξεκίνησε να μιλάει μου είπε κατευθείαν ολόκληρη πρόταση, και μάλιστα μου άσκησε κριτική, μου είπε «μαμά, μυρίζεις». Γενικά δε μίλησε ούτε πολύ νωρίς, ούτε πολύ αργά. Φυσικά όταν έγιναν αυτά εγώ δεν είχα σκεφτεί πως είναι ιδιαίτερος και πρέπει να το ψάξω. Θυμάμαι που ήταν 2,5 ετών και μου έλεγε το αγγλικό αλφάβητο ανάποδα, χωρίς στην ουσία να την έχει διδαχθεί. Αρχικά εγώ δεν έδινα σημασία, οι φίλοι όμως μου έκαναν σχόλια συνεχώς.»

Στη συνέντευξη 4 αναφέρεται από τη μητέρα ότι ερμήνευσε κάποιες αλλόκοτες συμπεριφορές του παιδιού ως ψυχικό νόσημα και λίγο παρακάτω ότι θεωρούσε κομπασμό την υπεροχή σε κάποιους τομείς του παιδιού της έναντι των άλλων. Συγκεκριμένα: «Δεν αναλήφθηκα καμιά διαφορετικότητα. Τη διαφορετικότητα την πιστοποίησα όταν πριν από 1,5-2 χρόνια τον πήγα στο Κέντρο Χαρισματικότητας, όπου κατάφερα να εξηγήσω κάποιες συμπεριφορές. Θεωρούσα ότι το παιδί είχε κάποια ψυχική νόσο λόγω της προβολής που έκανα από την πατρική οικογένεια του συζύγου.» Στη συνέντευξη 7 αναφέρεται από τους γονείς: «Από δύο μηνών νόμιζες ότι σε κοιτούσε στα μάτια και ότι σου μιλούσε. Από πολύ μωρό είχε τη μουσική μέσα του. Τα μάτια του ήταν καρφιά, αντιλαμβανόταν τα πάντα», ακόμα στην ίδια συνέντευξη ο πατέρας αναφέρει: «πάντα του άρεσε να διαβάξει τις πινακίδες με τα νούμερα. Δηλαδή 1μιση με δύο ετών, όταν έπαιρνε ένα αυτοκινητάκι ή μια μηχανή δεν ήταν το παιδάκι του βρουμ -βρουμ να το πάρει και να παίζει. Τον ενδιέφερε να καθίσει, να

γράφει (όχι ο ίδιος) πινακίδες και να την κολλήσει στη θέση της.» Όπως επίσης χαρακτηρι-
στικά αναφέρεται επίσης στην ίδια συνέντευξη: «Άρχισε να διαβάζει πάρα πολύ νωρίς και
μετά άρχισε να φαίνεται πολύ έντονα και η διαφορά. Συγκριτικά με τα άλλα παιδάκια , πριν
ακόμη πάει σχολείο , έκανε μαθήματα μουσικοκινητικής και εκεί που ήταν μαζί με 3-4 παι-
δάκια της ίδιας ηλικίας φαινόταν πολύ καθαρά . Όταν δε πήγε σχολείο ακόμη περισσότερο
φυσικά».

Παρατηρούμε λοιπόν εδώ, από τις υποκειμενικές απόψεις των γονέων, επιβεβαιώνονται τα
βιβλιογραφικά ευρήματα όπως αυτά καταγράφονται στο κεφάλαιο 2.4 της παρούσας ερ-
γασίας. Τα παιδιά, από μικρή ηλικία, ακόμα και απ' την βρεφική τους ηλικία παρουσιάζ-
ουν κάποια σημάδια τα οποία μαρτυρούν πως είναι χαρισματικά. Ωστόσο, οι γονείς δεν
είναι πάντα σε θέση να το καταλάβουν αυτό εξ' αρχής ή ακόμα και δυσκολεύονται με την
διαχείριση αυτής της ιδιότητας. Αυτό το παρατηρούμε έντονα στη συνέντευξη 4 όπου η
μητέρα αναφέρει χαρακτηριστικά: «Υπήρχε απόκλιση, αλλά δεν μπορούσα να το δεχτώ. Το
θεωρούσα αλαζονικό να πω ότι το παιδί μου είναι έξυπνο, δεν μπορούσα να το αντιληφθώ».
Στη συνέχεια αναλύεται το γονεϊκό στυλ που συναντάμε στην κάθε μία από τις συμμετέ-
χουσες οικογένειες . Κρίνεται σκόπιμο να δοθούν σχετικές πληροφορίες τόσο για τον ορι-
σμό, όσο και για τα είδη των γονεϊκών στυλ γενικότερα.

Οι Darling & Steinberg (1993) ορίζουν ως: « γονεϊκό στυλ τις στάσεις και τις συ-
μπεριφορές των γονέων με σκοπό να ενδυναμώσουν τις συνθήκες ενός κατάλληλου ψυχολο-
γικού και συναισθηματικού κλίματος μέσα στο οποίο μεγαλώνει ένα παιδί», ενώ το διαχωρίζ-
ουν από τις γονεϊκές πρακτικές για τις οποίες ισχυρίζονται ότι αφορούν συγκεκριμένες
συμπεριφορές και στόχους , οι οποίες επηρεάζουν τη γενικότερη ανάπτυξη του παιδιού.
Σύμφωνα με την ψυχολόγο Diana Baumrind συναντώνται τρία διαφορετικά στυλ ανατρο-
φής, ενώ έρευνα από τους Maccoby & Martin προσθέτουν και ένα τέταρτο. (Μακρή,
2019).

Αυταρχικό γονεϊκό στυλ: Σύμφωνα με αυτό τα παιδιά οφείλουν να ακολουθούν τους αυ-
στηρούς κανόνες που θέτουν οι γονείς, ο λόγος των οποίων είναι «νόμος». Οι γονείς έχουν
υψηλές απαιτήσεις από τα παιδιά τους τα οποία τιμωρούνται συχνά και αυστηρά για τα
λάθη τους.

Δημοκρατικό γονεϊκό στυλ: Οι δημοκρατικοί γονείς θέτουν επίσης κανόνες και κατευθυ-
ντήριες γραμμές στα παιδιά τους και τους ζητούν να τις ακολουθήσουν, ωστόσο είναι πρό-
θυμοι να ακούσουν ερωτήσεις , είναι στοργικοί και επιεικείς και τους παρέχουν επαρκή

στήριξη και ανατροφοδότηση. Επίσης θέλουν τα παιδιά τους να είναι δυναμικά, κοινωνικά, υπεύθυνα, αυτόνομα και συντροφικά.

Επιτρεπτικό γονεϊκό στυλ: Οι επιτρεπτικοί γονείς είναι επιεικείς , έχουν χαμηλές απαιτήσεις και προσδοκίες για την ωριμότητα και αυτοέλεγχο από τα παιδιά τους. Είναι ευέλικτοι και αποφεύγουν τις αντιπαραθέσεις υιοθετώντας τον ρόλο του φίλου.

Αδιάφορο γονεϊκό στυλ: Χαρακτηρίζεται από λίγες απαιτήσεις, χαμηλή ανταπόκριση και ελάχιστη επικοινωνία με τα παιδιά . Οι γονείς αυτοί εκπληρώνουν τις βασικές ανάγκες τους αλλά γενικότερα είναι αποκομμένοι από τη ζωή τους. Σε ακραίες περιπτώσεις απορρίπτουν ή ακόμη και παραμελούν τις ανάγκες τους.

Σύμφωνα με τα προαναφερθέντα λοιπόν στη περίπτωση της Κ, 6,5 ετών οι γονείς ακολουθούν το Δημοκρατικό γονεϊκό στυλ μιας και δίνουν στο παιδί τους τη δυνατότητα να εκφράσει και να επιλέξει το επάγγελμά που ονειρεύεται να ακολουθήσει καθώς επίσης της ασκούν ελάχιστη πίεση για να επιτύχει τους στόχους της. *«Ο μπαμπάς και η μαμά μου λένε να γίνω ότι θέλω αλλά εγώ θέλω να γίνω αστυνομικός, σαν τον μπαμπά μου.»* και στην ερώτηση αν δέχεται πίεση από τους γονείς , *«Μια φορά που δεν μπορούσα να κάνω κάποια προβλήματα, αλλά τώρα είναι τα αγαπημένα μου.»* αναφέρει συγκεκριμένα το παιδί. Η δε μητέρα αναφέρει ότι: *«Όλα τα καλά θέλω για το παιδί μου, τα πάντα: Θέλω να νομίζει ότι μπορεί να κάνει τα πάντα. Να διεκδικεί τα πάντα αυτό που θέλει.»* Το ίδιο γονεϊκό στυλ φαίνεται να ακολουθείται και από την οικογένεια του δεύτερου συμμετέχοντα. Σύμφωνα με τις απαντήσεις τόσο του ίδιου όσο και του γονέα το παιδί έχει πια αυτονομηθεί ,δεν αισθάνεται καμιά απολύτως πίεση από την οικογένειά του και μάλιστα στην ερώτηση για το αν αισθάνεται πίεση από την οικογένειά του απαντά, *«Όχι»*, κάθετα. Η δε μητέρα είναι υποστηρικτική και του δίνει κατευθυντήριες γραμμές επιθυμώντας περισσότερο να βρεθεί σε ένα περιβάλλον όπου θα εκτιμηθούν τα προσόντα του και επίσης δε θα είναι τόσο έντονη η διαφορετικότητά του από τους άλλους. Συγκεκριμένα , *«Θέλω έναν ιδανικό κόσμο που θα αναγνωρίζει τη διαφορετικότητα σαν αντικειμενικό κριτήριο . Δεν θα είναι δακτυλοδεικτούμενος όποιος διαφέρει. Θέλω να ξέρουμε τι είναι, να το αναγνωρίζουμε και να το δεχόμαστε.»* αναφέρει.

Η περίπτωση του μικρού Β.7 ετών είναι στα ίδια επίπεδα με τις προηγούμενες. Οι γονείς του παιδιού είναι εξαιρετικά υποστηρικτικοί , *«Μια μέρα θα τα καταφέρεις»*. *Είναι υποστηρικτικοί.»* ομολογεί το ίδιο στην απόφασή του να γίνει βιολιστής. Κάποιες φορές αισθάνεται να τον πιέζουν, ιδιαίτερα η μητέρα που διαβάζει μαζί του, *«Με την μητέρα του έχει κό-*

ντρα υψηλών I.Q. . Ένα θηλυκό μυαλό που στροφάρει και ένα πολύ πολύ έξυπνο μυαλό που στροφάρει απίστευτα , κάνουν μάθημα μαλώνοντας αλλά το ευχαριστούνται και οι δυο» αναφέρει ο πατέρας . Συνοψίζοντας οι γονείς των παιδιών έχουν δημοκρατικό στυλ, είναι υποστηρικτικοί και επιθυμούν κυρίως την ευτυχία των παιδιών τους, όπως όλοι οι γονείς φυσικά, «Εγώ θέλω να παίρνει πράγματα από παντού. Θέλω η χαρισματικότητα να μην του είναι εμπόδιο για ό,τι κι αν επιλέξει να κάνει και να είναι πολεμοφόδιο» αναφέρει ο πατέρας του μικρού Β.

Τελευταίοι άξονες προς ανάλυση είναι αυτοί που αφορούν στις απόψεις και προσδοκίες των γονέων από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Είναι γεγονός πως δεν υπάρχει κάποια ιδιαίτερη μέριμνα για παιδιά με εξαιρετικές ικανότητες στην Ελλάδα ,όπως αναλύεται λεπτομερώς στο κεφάλαιο 5 της παρούσας εργασίας. Ωστόσο μελετώντας σε βάθος τις προσωπικές εμπειρίες των γονέων χαρισματικών παιδιών, η έκφραση «δεν υπάρχει ιδιαίτερη μέριμνα», ωχριά μπροστά στην καθημερινή πραγματικότητα αυτών των ανθρώπων και στον αγώνα που κάνουν προς όφελος των παιδιών τους. Αρχικά παλεύουν με τα προσωπικά τους βιώματα και εμπειρίες μιας και τουλάχιστον οι δύο από τους πέντε συμμετέχοντες γονείς είναι οι ίδιοι χαρισματικοί: «Ένοιωθα πολύ απομονωμένη, πολύ άσχημα με καταθλιπτική διάθεση από την Τρίτη δημοτικού . Με πολύ δυσκολία έκανα φίλους αλλά ήμουν «Άριστη» μαθήτρια. Ναι με απομόνωναν και με κορόιδευαν επειδή ήμουν καλή μαθήτρια. Και οι γονείς μου δεν με άφηναν να έχω πολλές σχέσεις, με κορόιδευαν και με έλεγαν «φυτό».» περιγράφει η μητέρα του 12χρονου Α. «Σε σχέση με άλλα παιδιά υπήρχαν μεγάλες διαφορές. Εγώ βέβαια ενοχικά το απέδιδα στον εαυτό μου, ότι δηλαδή εγώ δεν μπορούσα να ανταπεξέλθω στις ανάγκες του και όχι ότι αυτό είχε άλλες ανάγκες.» συνεχίζει και τέλος παραδέχεται ότι «Υπήρχε απόκλιση, αλλά δεν μπορούσα να το δεχτώ. Το θεωρούσα αλαζονικό να πω ότι το παιδί μου είναι έξυπνο, δεν μπορούσα να το αντιληφθώ.» ενώ η μητέρα του μικρού Β., 7 ετών, «Εγώ ανακάλυψα πριν από μερικά χρόνια, ψάχνοντας τον Β. ότι κι εγώ ήμουν χαρισματική» και «Πολλή μοναξιά. Ζούσα σε ένα χωριό των Σερρών . Ήμασταν 15 παιδιά σε μια τάξη. Δεν είχες και πολλές επιλογές ούτε πολλές δραστηριότητες πριν αρκετά χρόνια και με γονείς που δεν ήξεραν να κάνουν τίποτα παραπάνω. Οπότε ή θα συμμορφωνόσουν σε αυτό το πλαίσιο στο οποίο ζούσες ή θα ήσουν μόνος. Οπότε ή έμενες μόνος ή έμπαινες σε αυτόν τον κύκλο. Εγώ δεν είχα μπει σε αυτό τον κύκλο. Ο Β. δεν ήθελα να περάσει αυτά που πέρασα εγώ.» καταθέτει τη δική εμπειρία και τον φόβο της η μητέρα .

Συνεχίζοντας αναφερόμενοι στο κατά πόσο υπήρξαν εκπαιδευτικοί που είτε αντλήθηκαν είτε αναγνώρισαν είτε εντόπισαν κάτι ξεχωριστό στις επιδόσεις και τις συμπεριφορές των παιδιών, οι απαντήσεις που δόθηκαν ήταν σε κάποιες περιπτώσεις αποκαρδιωτικές ενώ σε κάποιες άλλες θερμές και γεμάτες ευγνωμοσύνη. Στην περίπτωση της Κ, 6,5 ετών, η μητέρα ,εκπαιδευτικός και η ίδια στο επάγγελμα δηλώνει πολύ απογοητευμένη από τη δασκάλα του παιδιού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Συγκεκριμένα: «*Φέτος η δασκάλα είναι εντελώς αδιάφορη. Δεν έχει όρεξη, είναι εντελώς διεκπεραιωτική. Θα κάνει τη δουλειά της αλλά μέχρι εκεί. Αποφεύγει και την επικοινωνία με τους γονείς*» αναφέρει. «*Όταν περάσαμε από αξιολόγηση και είχα στα χέρια μου τη διάγνωση, πήγα και της είπα ότι το παιδί είναι χαρισματικό, μήπως και της δώσει κάποια κίνητρα γιατί όλες της οι προσπάθειες έπεφταν στο κενό.*», «*Όταν λοιπόν της είπα ότι το παιδί ανήκει στα χαρισματικά μου απάντησε: « Τι είναι αυτό; Μήπως είναι δυσλεκτικό;» με ένα ύφος αηδίας. Την ρώτησα αν έχει ενδείξεις για αυτό που είπε, για τη δυσλεξία δηλαδή, για να το ψάξω και με παρέπεμψε σε λογοθεραπευτή γιατί το παιδί δε λέει καθαρά το σίγμα. «Καλή είναι στα μαθηματικά της αλλά αυτή ήξερε να γράφει και να διαβάζει από πριν. Τώρα θα δυσκολέψουν τα μαθήματα και μπορεί να μην τα καταφέρει», αυτά μου είπε. Από τότε δεν ξαναήρθαμε σε επαφή. Μόνο αυτόν τον όρο γνώριζε φαίνεται. Το παιδί γράφει ολόσωστα , τα γράμματά της είναι υπέροχα, ούτε στο Γυμνάσιο δεν κάνουν τέτοια. Τη ρώτησα γιατί θεώρησα ότι γνωρίζει κάτι παραπάνω και μου απάντησε λες και το παιδί είχε καμιά αρρώστια. Αυτή την εμπειρία είχα μέχρι τώρα.» συνεχίζει. Όταν ρωτήθηκε αν ενημέρωσε τον διευθυντή του σχολείου για τη διάγνωση του παιδιού απάντησε: «*Δεν τον γνωρίζω καν τον διευθυντή. Μόνο στην εγγραφή τον είδα που ήταν μέσα στον πανικό ο άνθρωπος. Πέρασε από το μυαλό μου να την αλλάξω σχολείο και να τη στείλω σε ιδιωτικό αλλά αυτό δεν είναι λύση. Δεν γίνεται κάθε φορά που δεν μου αρέσει ο δάσκαλος να αλλάζω περιβάλλον στο παιδί. Επίσης δεν έχω και την οικονομική δυνατότητα. Ίσως με το χαρτί που πήραμε και με τη λογική ότι είναι ιδιωτικό , ο δάσκαλος ίσως αναγκαστεί να ακούσει. Ούτε σε παιδιά με άλλα προβλήματα έχουν βοηθήσει σε αυτό το σχολείο. Δεν υπάρχει τμήμα ένταξης.*» Τέλος ανακάλυψε μόνη της, πού έπρεπε να απευθυνθεί και ποιες ενέργειες να ακολουθήσει για να πιστοποιήσει τη χαρισματικότητα του παιδιού, «*Είχα δει ένα βίντεο που μιλούσε για την χαρισματικότητα και τα χαρακτηριστικά της και με κινητοποίησε. Πήγαμε στο κέντρο, κάναμε τα τεστ και μας το επιβεβαίωσαν*» λέει. Η μητέρα του δωδεκάχρονου Α. αναφέρει με τη σειρά της, «*Όχι γιατί δεν ήξερα πώς να το διαμοιράσω. Γιατί φαντάστηκα ότι σε όποιον δάσκαλο πεις ότι το παιδί είναι χαρισματικό μπορεί να σε κοιτάζε περίεργα και δεν ήξερα πως να το μεταφέρω. Αυτό βέβαια**

το διδάσκομαι στις συνεδρίες που κάνω πια αλλά και πάλι είναι δύσκολό να το μεταφέρω και να το πω» και συνεχίζει «Όχι, δεν ξέρω γιατί πρέπει να το αναφέρω. Φοβάμαι την αντίδρασή τους», «Ότι η ψωνισμένη μάνα... Η έννοια της χαρισματικότητας δεν είναι.... Εγώ αντιμετώπισα την αρνητική πλευρά της χαρισματικότητας. Αν πας και πεις ότι το παιδί σου είναι χαρισματικό, **πρέπει** να θεωρηθείς ψώνιο» απαντά στην ερώτηση για το αν θα ενημερώσει τους εκπαιδευτές του παιδιού τώρα που θα αλλάξει βαθμίδα. Αυτοί είναι οι λόγοι που την ώθησαν να βάλει το παιδί στη διαδικασία να δώσει εξετάσεις στο μουσικό γυμνάσιο και πιο συγκεκριμένα αναφέρει: «Απλώς φαντάζομαι, θέλω να ελπίζω, και για αυτό είμαι τόσο χαρούμενη, ότι εκεί που πέρασε θα βρει κι άλλους ομοίους του, οπότε θα έχουν εικόνα από τέτοια παιδιά» Οι δάσκαλοι στην πρωτοβάθμια – πλην ενός δεν είχαν αντιληφθεί τις δυσκολίες και την ιδιαιτερότητα του μαθητή τους. «Καθόλου. Ίσα ίσα μου έλεγαν ότι είναι πολύ κοινωνικός ενώ εγώ έβλεπα τα αντίθετα. Μου έλεγαν ότι είναι έξυπνος αλλά όχι σε επίπεδο διαφορετικότητας. Μόνο ο δάσκαλος της πέμπτης μου είπε ότι ξεχωρίζει και εντόπισε και τη χαμηλή του αυτοπεποίθηση. Ότι δηλαδή θέλει να είναι πάντα μέσα στην τάξη για αυτό και πετάγεται συνέχεια. Ένα παιδί που όλοι οι εκπαιδευτικοί το θυμούνται, πολύ ευχάριστο. Όμως δεν με παρέπεμψαν κάπου. Ακόμη και τα αρνητικά που εγώ έβλεπα στο σπίτι, στο σχολείο εξαφανίζονταν» είπε. Σχολίασε δε εκτός συνέντευξης ότι το παιδί της θέλει δασκάλους δημιουργικούς και καινοτόμους ενώ η Υπουργός Παιδείας τα έχει καταργήσει όλα και το εκπαιδευτικό σύστημα ζητά «παπαγάλους» και όχι άτομα με κριτική σκέψη και ματιά. Αναφορικά με το αν της δόθηκαν οδηγίες ή κατευθυντήριες γραμμές από όποια εκπαιδευτική βαθμίδα για το θέμα του παιδιού απάντησε: «Ξεκινήσαμε από 6 χρονών με συνεδρίες σε παιδοψυχολόγο. Κάναμε μερικούς μήνες και μετά μας είπαν ότι δεν χρειάζεται άλλο. Όταν υποτροπίασε και κάποια συμπτώματα έμοιαζαν με ιδεοψυχαναγκαστική διαταραχή, με ιδεοληψίες και ψυχαναγκασμούς, εκεί του έκανα ομοιοπαθητική. Μετά έκανε ψυχοθεραπεία γύρω στον 1,5 χρόνο και κάποια στιγμή γνώρισα μια κοπέλα που μου σύστησε το κέντρο χαρισματικότητας».

Στην περίπτωση του Σ, ετών 12 η μητέρα ομολογεί ότι πράγματι στο προνήπιο οι εκπαιδευτικοί είχαν αντιληφθεί τη διαφορετικότητα του γιου της και την παρακίνησαν να το ερευνήσει, χωρίς ωστόσο να της δώσουν περισσότερες πληροφορίες και ισχυριζόμενοι, στην αρχή τουλάχιστον, πως το παιδί αντιμετώπιζε μαθησιακές δυσκολίες. Συγκεκριμένα αναφέρει «Ναι, στον παιδικό σταθμό όπου με παρακίνησαν κυρίως να το ψάξω προς το αρνητικό, ότι δεν είχε καλή λεπτή κινητικότητα γιατί δεν ζωγραφίζει καθόλου, δεν συμμετείχε γενικά σε τίποτα. Στο νηπιαγωγείο, όπου πάλι είχε άρνηση να πάει, δεν συμμετείχε σε

τίποτα πάλι. Όμως μια ημέρα θυμάμαι που τους διάβασε ένα παραμύθι η δασκάλα, έφτιαξε μια ζωγραφική που όπως μου είπαν ήταν 4 επίπεδα πάνω. Βέβαια δεν ξέρω αν εννοούσε 4 επίπεδα πάνω απ' την ηλικία του ή από αυτό που θεωρούσε πως μπορεί ο Σ. Και η νηπιαγωγός μου πρότεινε να πάμε σε κάποιον αναπτυξιολόγο ώστε να μας κατευθύνει. Το είπε όχι γιατί έβλεπε κάποια τρομερή ευφυΐα, αλλά γιατί έβλεπε μια διαφορετικότητα».

Τέλος ο μικρός Β. δείχνει ότι έτυχε καλύτερης αντιμετώπισης από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου και τον διευθυντή του ωδείου όπου παρακολουθεί μαθήματα μουσικής, ενώ αντίθετα βίωσαν κυρίως οι γονείς του απόρριψη και ταλαιπωρία στην προσπάθειά τους να διαγνωστεί το παιδί από δημόσιο φορέα. Για την ακρίβεια «Στο νήπιο η νηπιαγωγός μας είπε αυτό που ήδη γνωρίζαμε. Εμείς ούτως ή άλλως αυτή τη διαδικασία την είχαμε ξεκινήσει κάπου στο νήπιο, οπότε όταν πήγε στο δημοτικό (σε αυτό έχω υπηρετήσει μια χρονιά και ξέρω τη δασκάλά του και τον διευθυντή και έχουμε φιλικές σχέσεις) , ναι από την πρώτη στιγμή όλοι κατάλαβαν πως κάτι συμβαίνει με τον Β.. Μίλησα λοιπόν με όλους και τους είπα ότι είμαστε σε διαδικασία που έχουμε πάρει κάποιο δρόμο και το γνωρίζουμε, το ξέρουμε, υπάρχει η αξιολόγηση και το αντιμετωπίζουμε ως έχει. Και φέτος η δασκάλα του , της μουσικής στο σχολείο, του ζήτησε να πάρει το βιολί και να παίζει και όταν τον άκουσε με πήρε τηλέφωνο και μου είπε: « Μην το αφήσετε, το παιδί έχει χάρισμα». Της απάντησα τότε ότι το έχει κιόλας ξεκινήσει να κάνει μαθήματα. Ουσιαστικά δηλαδή το είχαμε προλάβει εμείς πριν. Ωστόσο όμως όλοι το αναγνώρισαν και θεώρησαν καλό να μας το πούνε» ,όπως επίσης «Όμως ήμασταν πολύ τυχεροί γιατί πέσαμε σε εκπαιδευτικούς που ήταν ευλογία, λαχείο. Ξεκινώντας από την πρώτη που είχαμε πάει στο ωδείο , στη μουσικοκινητική, μετά η νηπιαγωγός εξαιρετική εκπαιδευτικός. Σοβαρή, αυστηρή, τους έδινε έμπνευση , ασχολιόταν με την τέχνη και τον πολιτισμό... Έτσι έγινε και η αρχή με το βιολί. Και τώρα ένας διευθυντής καλός ,μια δασκάλα υπέροχη. Εξαιρετικοί άνθρωποι που νιώθουν τα παιδιά ,αγαπούν τα παιδιά , ακούνε τα παιδιά. Ο διευθυντής του ωδείου βλέποντας το από πολλές σκοπιές, τέτοια εμπόδια τα ξεπέρασε αμέσως. Σαν άνθρωπος της αγοράς δεν είδε πρόβλημα, είδε ευκαιρία. Δηλαδή του έβαλε δασκάλα σε θεωρία και έχει κάνει σε έναν χρόνο τρεις τάξεις.» και «Όχι , τίποτα. Καμιά οδηγία .Ίσα ίσα που η αντιμετώπισή τους ήταν άσχημη. Δεν μου άρεσε καθόλου η συμπεριφορά τους. Μόνο ένας λογοθεραπευτής κάποτε, από καθαρά προσωπικό ενδιαφέρον με πήρε δυο –τρεις φορές τηλέφωνο να ρωτήσει αν ήρθε κανένας σε επαφή μαζί μου. Αλλά καθαρά από προσωπικό ενδιαφέρον. Φαίνεται η υπόθεσή μας του χτύπησε κάποιο καμπανάκι», λένε χαρακτηριστικά οι γονείς του.

Σε σχέση με την κάλυψη των ιδιαίτερων εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών τους από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα όλες οι απαντήσεις ήταν ξεκάθαρα αρνητικές. «Σε καμία περίπτωση.», «Καθόλου.», «Όχι. Αν και εξαρτάται απ' το φιλότιμο του δασκάλου», «Σε καμία περίπτωση. Και είμαι και μέσα στο σχολείο και το λέω «καρναντί». Σε καμία περίπτωση. Αν ο Β. δεν είχε αυτή την αγάπη για τη μουσική και δεν έβρισκε το αποκούμπι του εκεί και δεν ικανοποιούσε την απίστευτη δίψα του για καινούρια πράγματα μέσω της μουσικής(θεωρία και όργανο) θα ήμουν σε πολύ αναμμένα κάρβουνα. Περνάει ωραία στο σχολείο βέβαια, έχει τους φίλους του, αλλά μέχρις εκεί και μόνο αυτό. Δεν έχει μάθει γνωστικά ,όχι συναισθηματικά γιατί σε αυτό το κομμάτι γίνεται μεγάλη δουλειά, τίποτα- μηδέν» είναι οι απαντήσεις που δόθηκαν από τους γονείς των παιδιών.

Τέλος εξετάζοντας τις προσδοκίες των γονέων από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οι τρεις στους πέντε, μίλησαν για την ελλιπή επιμόρφωση των δασκάλων, εικάζοντας πώς αν υπήρχαν υπεύθυνοι εκπαιδευτικοί για την επιμόρφωση θα ήταν καλύτερα τα πράγματα ενώ οι δύο (αντρώγυνο) αναφέρθηκαν στον ρόλο της πολιτείας στο θέμα της χαρισματικότητας και στην έλλειψη αποδοχής ,αναγνώρισης και αξιοποίησης της για το κοινό καλό. «Να ενημερωθούν οι δάσκαλοι. Να είναι σε θέση να αναγνωρίσουν αυτές τις ιδιαιτερότητες και όχι μόνο τα μαθησιακά προβλήματα που βλέπουν στα σχολεία, που ούτε αυτά μπορούν να αναγνωρίσουν τελικώς. Και να δίνουν σε αυτά τα παιδιά διαφορετικούς τρόπους να μαθαίνουν. Αυτό που σας είπε το ίδιο το παιδί. Να μην του δίνει τη στείρα αντιγραφή, τη στείρα ανάγνωση γιατί αυτό βαριέται και σταδιακά αποσύρεται.», «Ιδανικά θα ήθελα στις σχολικές μονάδες να υπάρχει κάποιος εκπαιδευτικός υπεύθυνος για την χαρισματικότητα ή έστω και σε ανώτερη κλίμακα για παράδειγμα υπεύθυνος για πολλές εκπαιδευτικές μονάδες. Σίγουρα δε θα ήταν λύση σχολεία αποκλειστικά για χαρισματικά παιδιά γιατί και το σχολείο έχει ποικιλία όπως και στην κοινωνία μας.», «Αυτό που περιγράφεις το βλέπω σαν αναπτυξιακό μοντέλο με ορίζοντα εικοσαετίας. Δηλαδή αυτά τα παιδιά , αν φύγει η θολοκουλτούρα της αριστείας, σε 15- 20 χρόνια θα είναι ο αυριανός μηχανικός που θα κάνει τρελά πράγματα, ο αυριανός μουσικός που θα είναι σε όλον τον κόσμο, ο αυριανός κομπιουτεράς που θα βγάλει το νέο Google, θα είναι ο αυριανός ηλεκτρολόγος που θα κάνει τα καλύτερα ρομπότ. Αυτό είναι θέμα πολιτείας. Να πει ότι βλέπει αναπτυξιακά αυτούς τους ανθρώπους και σε αυτούς βλέπω το που θα στηριχτώ τις επόμενες γενιές. Αυτό φυσικά προϋποθέτει πολύ σοβαρή πολιτική και προσωπικά πιστεύω ότι είναι πολύ δύσκολο να γίνει.», «Εγώ πάλι θα ήθελα να γίνει κάτι για να ελαφρυνθεί το φορτίο από την ψυχούλα αυτών των παιδιών. Γιατί κουβαλάνε φορτίο. Έχω 15 χρόνια υπηρεσία και έχω συναντήσει τέτοια παιδάκια. Τα βλέπεις

λοιπόν να κουβαλάνε μια θολούρα. Ακόμα και ο Β. που είναι πολύ θετικό παιδί, υπάρχουν μέρες που γυρίζει από το σχολείο και λέει: «Βρε μαμά πάλι τίποτα καινούριο δεν είπαμε σήμερα» και θα έχει τόσο παράπονο αυτό μέσα του και θα είναι τόσο μαχαιριά στην καρδιά μου αυτό το πράγμα...», «Αναγνώριση, αποδοχή αξιοποίηση. Αυτή τη στιγμή δεν τα αναγνωρίζει. Δεν υπάρχουν. Απλά τα θεωρεί έξυπνα ή προχωρημένα. Να τα κατανοήσει και να τα αξιοποιήσει. Δεν μπορώ να σκεφτώ με ποιον τρόπο αλλά να τα αξιοποιήσει» και τέλος «Να τα αξιοποιήσει όχι μόνο εξατομικευμένα και μόνο ως άτομα, αλλά θέτοντάς τους σε ένα πλαίσιο για το καλό του τόπου». εκφράζει την επιθυμία ο πατέρας του μικρού βιολιστή.

6.5.2 Ανάλυση συνεντεύξεων μαθητών

Ξεκινώντας την ανάλυση των συνεντεύξεων των μαθητών, υπάρχει μια σχετική δυσκολία ανάλυσης με τη συγκεκριμένη ομάδα συνεντευξιαζόμενων, καθώς οι μαθητές- ιδίως οι μικρότεροι- πολλές φορές απαντούν μονολεκτικά ή επιτηδευμένα σε κάποιες περιπτώσεις ερωτήσεων. Ωστόσο, έγινε προσπάθεια αποκωδικοποίησης των απαντήσεων που δόθηκαν και σε συνδυασμό πολλές φορές με τις απαντήσεις των γονέων που σε κάποιες περιπτώσεις έρχονται σε σύγκρουση, αλλά και απ' τις υπόλοιπες απαντήσεις τους. Οι απαντήσεις των μαθητών ταξινομήθηκαν και κωδικοποιήθηκαν όπως αναφέρεται και παραπάνω. Η πρώτη κατηγορία αφορά την αντίληψη των ίδιων των παιδιών για τον εαυτό τους.

Στην συνέντευξη 1 η μαθήτρια που φοιτά στην Α δημοτικού αναφέρει πως αισθάνεται λίγο πιο έξυπνη απ' τους συμμαθητές της μερικές φορές. Στη συνέντευξη 3 ο μαθητής, ετών 12, αναφέρει χαρακτηριστικά σχετικά με το αν αισθάνεται πιο έξυπνος απ' τους συμμαθητές του: «Όχι, όχι πιο έξυπνος. Απλά λίγο διαφορετικός». Δείχνει πως ο ίδιος αντιλαμβάνεται πως διαφέρει απ' τα υπόλοιπα παιδιά αλλά αυτό όχι ως προς την ευφυΐα. Στην ίδια ερώτηση στη συνέντευξη 7, ο μαθητής ετών 7 έδωσε την απάντηση: «Μόνο όταν λύνω διάφορες δύσκολες ασκήσεις και εκείνοι δυσκολεύονται». Μπορούμε να πούμε πως τα χαρισματικά παιδιά που μελετήθηκαν, αντιλαμβάνονται ίσως την διαφορετικότητά τους σε κάποιο βαθμό -ξεχωρίζοντας τις πιο ώριμες απαντήσεις του μεγαλύτερου παιδιού- όμως βλέπουμε σε κάποιο βαθμό και συνδυαστικά με τις υπόλοιπες απαντήσεις τους την προσπάθειά τους να εξισορροπήσουν με τον μέσο όρο της τάξης.

- Σχετικά με τις προτιμήσεις των χαρισματικών παιδιών φαίνεται από τις συνεντεύξεις ότι υπάρχει μια προτίμηση σε ενασχολήσεις με την τέχνη, όπως η ζωγραφική, η μουσική ή ακόμα και η ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων. Οι μαθητές δείχνουν να αγαπούν τα ζώα.

Συγκεκριμένα στην συνέντευξη 1 η μαθήτρια αναφέρεται στις προτιμήσεις της στην ερώτηση με τι της αρέσει να ασχολείται: «*Να ζωγραφίζω*» ενώ στην συνέντευξη 3 ο μαθητής αναφέρει: «*Να παίζω κιθάρα , να ακούω μουσική να βλέπω τη φύση*» ενώ αναφέρεται και στο αγαπημένο του λογοτεχνικό ανάγνωσμα: «*τώρα ας πούμε διαβάζω τους Αδελφούς Καραμάζοφ-, για το σχολείο διαβάζω τα μαθήματά μου αλλά τα βρίσκω λίγο ανιαρά*». Αντίστοιχα και στην συνέντευξη ο μαθητής δηλώνει: «*Να παίζω με τους γονείς μου και τον αδελφό μου και να παίζω μουσική, μου αρέσει πάρα πολύ και παίζω βιολί εδώ και τρία χρόνια*». Ο συγκεκριμένος μαθητής ανήκει στους ταλαντούχους και όχι απλά στους χαρισματικούς μάλιστα. Οι μαθητές δήλωσαν πως θα διαβάσουν τα μαθήματα του σχολείου, αλλά κανένας από αυτούς δεν φάνηκε ενθουσιασμένος με τα σχολικά μαθήματα με βάση τις συνεντεύξεις τους αλλά και τα λόγια των γονιών τους.

Στην επόμενη κατηγορία εξετάστηκαν οι απόψεις των μαθητών για το εκπαιδευτικό σύστημα. Εδώ υπάρχει έντονο ενδιαφέρον καθώς οι μαθητές με ποικίλους τρόπους διατυπώνουν τις απόψεις τους για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και για ένα ιδανικό σχολείο. Έτσι, κι ενώ σε κάποιες περιπτώσεις-των μικρότερων μαθητών ειδικά- μπορεί να παρουσιάζονται ιδανικά τα πράγματα, συγκρίνοντας και με τα λεγόμενα των γονέων, η πραγματικότητα στην ελληνική εκπαίδευση δεν είναι ιδανική για τα χαρισματικά παιδιά. Στη συνέντευξη 1 η μαθήτρια ενώ αναφέρει πως περνάει *ωραία* στο σχολείο και της αρέσει, στην αμέσως επόμενη ερώτηση σχετικά με το αν βαριέται στην τάξη απαντάει: «*Όχι πολύ συχνά γιατί δεν κάθομαι να σκέφτομαι τι θα κάνω και όταν βαριέμαι ζωγραφίζω*», δηλαδή η ίδια θεωρεί πως αν σκέφτεται την ώρα του μαθήματος ή ζωγραφίζει αυτό δεν συνεπάγεται της πλήξης. Στην συνέντευξη 5, όπου μπορούν να αντληθούν πολλές χρήσιμες πληροφορίες ο μαθητής δηλώνει σχετικά με τα συναισθήματά του για το σχολείο: «*όχι χαρούμενος αλλά δεν είμαι και στεναχωρημένος...Αδιάφορα*». Ενώ μετά σχετικά με το αν αισθάνεται πλήξη την ώρα του μαθήματος αναφέρει: «*Αν είναι κάτι ενδιαφέρον και συζητάω είτε με τον δάσκαλο είτε με τα παιδιά, σε οποιοδήποτε μάθημα, δε βαριέμαι. Αν όμως λέει μόνο η δασκάλα ή ένας μαθητής βαριέμαι. Θέλω να κάνω μάθημα με έναν τρόπο διαφορετικό. Σε ένα μάθημα ιστορίας ας πούμε, θα ήθελα να αναπαριστούσαμε αυτό που γινότανε ή να ζωγραφίζαμε αυτό που γινότανε, να λέγαμε τη γνώμη μας γι αυτό που γινότανε*». Είναι λοιπόν έντονη η ανάγκη του μαθητή για εξάσκηση της κριτικής σκέψης αντίθετα απ' το ξύλινο μάθημα που σκοπό έχει μόνο να βομβαρδίσει με πληροφορίες τους μαθητές. Σχετικά με το πώς ο ίδιος ονειρεύεται ένα ιδανικό σχολείο αναφέρει: «*Το τέλειο σχολείο θα ήταν ένα σχολείο που θα πηγαίνο χωρίς βιβλία πάνω από όλα, θα είχε ο δάσκαλος τα δικά του βιβλία και να μη μαθαίναμε*

μόνο άσκοπα, κουφά λόγια και να διαβάζουμε. Και να κάνουμε κάτι το οποίο να είναι απ' όλο το σχολείο, στο σύνολο, όχι μόνο από τη δασκάλα μου». Γίνεται εδώ σαφής αναφορά στη διαφοροποιημένη διδασκαλία που έχει ανάγκη ένας προικισμένος μαθητής αλλά και στην ανάγκη που έχει για επιπλέον μαθησιακές προκλήσεις. Στη συνέντευξη 7 ο μαθητής παρουσιάζει μια ιδανική εκπαιδευτική πραγματικότητα καθώς παρουσιάζει πως του αρέσουν όλα και στη διαδικασία της μάθησης, και στην εκπαιδευτικό της τάξης και γενικότερα στο σχολικό βίο. Θεωρήθηκε πως οι απαντήσεις του ήταν αρκετά επιτηδευμένες και πως ο ίδιος απάντησε με αυτόν τον τρόπο καθώς πιθανόν θεωρούσε πως αυτές ήταν οι ιδανικές απαντήσεις και έτσι αυτές έπρεπε να πει. Επιπλέον και απ' τη συνέντευξη των γονέων προκύπτουν τα παραπάνω.

Σχετικά με τις απόψεις των χαρισματικών παιδιών για την οικογένεια και τους φίλους τους εδώ μπορεί να ειπωθεί πως στη συνέντευξη 1 η μαθήτρια αναφέρει πως είναι πολύ ικανοποιημένη από τις φιλικές της σχέσεις και δηλώνει πως έχει πολλούς φίλους. Χαρακτηριστικά αναφέρει πως: «Μια φίλη έχω και μου αρέσει πολύ να καθόμαστε μαζί στο δεντράκι του σχολείου. Το σχολείο έχει πολλά δεντράκια. Το δικό μας δεν το δείξαμε σε όλους γιατί θέλουν να μας πάρουν τη γωνίτσα μας». Ωστόσο η μητέρα στη συνέντευξή της προβληματίζεται για το αν ισχύουν αυτά που δηλώνει το παιδί κι ειδικά όπως αναφέρει την προβληματίστηκε ότι πάντοτε προτιμούσε το μοναχικό παιχνίδι και ποτέ δεν επεδίωκε συναναστροφές με παιδιά. Αναφέρει συγκεκριμένα πως: «Πηγαίνει πάντα στη γωνιά της ζωγραφικής επειδή δεν την επιλέγει κανένα άλλο παιδί για να κάθεται μόνη της. Γι' αυτό σας σχολίασε πριν για τη ζωγραφική. Όχι επειδή της αρέσει. Πηγαίνει εκεί για να μην έχει συναναστροφές με άλλα παιδιά. Δεν είναι ότι τα παιδιά δεν την θέλουν. Αυτή δεν το επεδίωκε. Η δασκάλα μερίμνησε ωστόσο, την έβαλαν σε ομαδούλες και σιγά σιγά άρχισε να έχει επαφές με τους συμμαθητές της και είναι καλύτερα τα πράγματα. Τώρα στο δημοτικό πάλι έχει μια καλή φίλη. Αυτό ισχύει από την πλευρά της Κ. Η άλλη δεν το βλέπει έτσι». Σχετικά με την οικογένειά της από τις απαντήσεις αμφότερων μητέρας και μαθήτριας φαίνεται πως η μητέρα στέκεται υποστηρικτικά στο παιδί της και πως το παιδί δεν αισθάνεται πίεση. Στη συνέντευξη 3 ο μαθητής δηλώνει πως δεν θεωρεί πως έχει φίλους, μάλιστα αναφέρει: «Όχι δεν έχω. Έχω κάποιους που παίζω αλλά δεν τους θεωρώ κολλητούς. Τους κατατάσσω στους γνωστούς και όχι στους φίλους» ενώ και σε αυτήν την περίπτωση δείχνει πως αισθάνεται υποστηρικτικούς τους γονείς του και πως δεν του ασκούν πίεση. Στη συνέντευξη 6 ο μαθητής παρουσιάζει κι εδώ μια ιδανική εικόνα: «Είναι αρκετοί οι φίλοι μου. Οι καλύτεροί μου είναι τέσσερις» ενώ για τους γονείς του και το πώς τον αντιμετωπίζουν αναφέρει: «Μια μέρα θα τα καταφέρεις».

Είναι υποστηρικτικοί». Η παραπάνω ανάλυση λοιπόν παρότι δεν μπορεί να εξάγει γενικά συμπεράσματα καθώς βασίζεται σε υποκειμενικές απόψεις, εντούτοις μπορεί να μας βοηθήσει πολύ σχετικά με την κατανόηση των σκέψεων χαρισματικών παιδιών και των γονέων τους αλλά και να εξάγουμε συμπεράσματα σχετικά με τις συγκεκριμένες κατηγορίες που μελετήθηκαν.

Συζήτηση

Η παρούσα ερευνητική εργασία επικεντρώθηκε στην συλλογή πληροφοριών τόσο από χαρισματικούς μαθητές, όσο και από τους γονείς τους με βάση τις συνεντεύξεις τους. Αναμφίβολα οι γονείς είναι οι πρώτοι άνθρωποι που αναλαμβάνουν την ανατροφή αυτών των παιδιών και συχνά μάρτυρες των υψηλών ικανοτήτων που παρουσιάζουν. Παρατηρήθηκε πως οι στάσεις των γονέων σχετικά με την ανατροφή, οι προσωπικές τους αντιλήψεις για την γονεϊκή εμπλοκή, τις ικανότητες του παιδιού και την εκπαιδευτική διαδικασία συχνά καθορίζει την ενδοπροσωπική, τη διαπροσωπική αλλά και την προσαρμογή του μαθητή στο σχολείο.

Σύμφωνα με τα ευρήματα της βιβλιογραφίας οι γονείς είναι οι πρώτοι που θα αναγνωρίσουν κάποια απ' τα πρώιμα σημάδια της χαρισματικότητας (Gross, 2004). Οι χαρισματικοί μαθητές όπως φαίνεται στις υπάρχουσες έρευνες περνάνε από τα ίδια αναπτυξιακά στάδια με τα υπόλοιπα παιδιά, ωστόσο ορισμένες από τις συμπεριφορές τους όπως η προφορική τους έκφραση και η αναγνωστική τους ικανότητα, όπου ενδέχεται να εμφανιστούν από πολύ μικρή ηλικία (Moon & Hall, 1998). Τα ευρήματα της έρευνας συμφωνούν εν μέρει με τα ανωτέρω καθώς τα δύο απ' τα παιδιά παρουσίασαν ωριότερα ικανότητα ανάγνωσης κι ομιλίας. Επίσης, δεν φαίνεται όλοι οι γονείς που συμμετείχαν στην έρευνα να αναγνώρισαν τα πρώιμα σημάδια χαρισματικότητας, αλλά ίσως τα συσχέτισαν με διαφορετικά πράγματα μέχρι να αντιληφθούν την ύπαρξη της επηρεασμένοι και από προσωπικές αναστολές και βιώματα .

Από την ανάλυση των συνεντεύξεων όπως φαίνεται στην προηγούμενη υποενότητα, τόσο των χαρισματικών μαθητών όσο και των γονέων τους, φαίνεται πως η άποψη των γονέων για τα παιδιά τους είναι θετική. Οι ίδιοι φαίνεται να έχουν υψηλές προσδοκίες σχετικά με το μέλλον των παιδιών τους, δίνοντας ωστόσο χώρο στις επιλογές των παιδιών, στις ανάγκες τους και τηρώντας μια υποστηρικτική στάση απέναντί τους. Τα συγκεκριμένα ευρήματα συμφωνούν με τις υπάρχουσες έρευνες των Koshy, Brown και Smith (2013) σχετικά με τις αυξημένες προσδοκίες των γονέων απέναντι στα χαρισματικά παιδιά όπως και με την έρευνα των Purumbu και Necsoi (2013) που υποστηρίζει πως οι γονείς προτρύνουν τα παιδιά τους να αναλαμβάνουν ποικίλες δραστηριότητες αλλά και ενδιαφέροντα εκτός σχολείου. Αξίζει να σημειωθεί εδώ πως τόσο από τις συνεντεύξεις των χαρισματικών παιδιών όσο και των γονέων φαίνεται πως οι γονείς προτρέπουν τα παιδιά να ασχοληθούν με διάφορες δραστηριότητες σχετικά με τις κλίσεις τους και τα ενδιαφέροντα τους.

Οι γονείς της μελέτης αυτής ασκούν τεχνικές πειθαρχίας με θετικό τρόπο και ενθαρρύνουν τα παιδιά τους να ασχοληθούν με τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις τους. Αυτό φαίνεται και επιβεβαιώνεται και απ' τις συνεντεύξεις των παιδιών. Η πειθαρχία και η ενθάρρυνση είναι καταλυτικοί παράγοντες ώστε τα παιδιά να πετυχαίνουν υψηλά επιτεύγματα (Bloom, 1985). Η σχέση λοιπόν που δημιουργείται είναι θετική και υποστηρικτική, εύρημα που συμφωνεί με τα ήδη υπάρχοντα (Koshy, Brown, Jones, & Smith, 2013).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία οι γονείς των χαρισματικών παιδιών εμπλέκονται ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία και προσπαθούν ώστε τα παιδιά τους να έχουν όσο το δυνατόν περισσότερα ερεθίσματα προκειμένου να εξελιχθούν (Colangelo, Assouline, Chen, & Tsai, 1999). Και στην παρούσα εργασία φαίνεται πως οι γονείς προσπαθούν δυναμικά να εμπλακούν στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών. Σχετικά με την επικοινωνία γονέα-δασκάλου, σχετικά με το χαρισματικό παιδί οι γονείς δείχνουν να εμπιστεύονται -σε μεγάλο βαθμό- και να συζητάνε με τους εκπαιδευτικούς για το παιδί έτσι ώστε αυτό να βοηθηθεί γνωστικά, κοινωνικο-ψυχοσυναισθηματικά όσο το δυνατόν περισσότερο. Μόνο σε μία περίπτωση βλέπουμε μεγάλη άρνηση συνεργασίας του γονέα με τους εκάστοτε εκπαιδευτικούς καθώς η μητέρα δείχνει προκατειλημμένη σχετικά με τα συμπεράσματα που θα εξάγουν για το παιδί της και για την ίδια οι εκπαιδευτικοί και μόνο στο άκουσμα της έννοιας της χαρισματικότητας.

Οι γονείς των χαρισματικών παιδιών φαίνεται να υποστηρίζουν πως τα δυνατά σημεία των παιδιών τους αφορούν την ευαισθησία, τη συμπόνοια και την πνευματικότητα, τα οποία συμφωνούν με τις έρευνες (Davis J., 2016) ενώ σχετικά με την ικανότητα οργάνωσης ο ένας μαθητής παρουσιάζεται ιδιαίτερα οργανωτικός-εμμονικός (κάτι που παραπέμπει σε αυτιστική συμπεριφορά) κι άλλοι δύο αρκετά μεθοδικό, γεγονός που έρχεται σε αντίθεση με έρευνες που υποστηρίζουν πως ένα από τα μειονεκτήματα που συχνά διακρίνεται στους χαρισματικούς μαθητές είναι η έλλειψη οργάνωσης και η αποφυγή του μόχθου (Dower, 2020). Η εσωστρέφεια, είναι χαρακτηριστικό των δύο εκ των τριών μαθητών που εξετάστηκαν, πράγμα που επιβεβαιώνεται από τα λόγια μιας μητέρας καθώς και από τις μελέτες (Chellapan & Margain, 2013). Οι περισσότεροι γονείς της έρευνας, έδειξαν να προβληματίστηκαν που το παιδί τους παρουσίαζε αυτήν την εσωστρέφεια, εύρημα που συμφωνεί με τις έρευνες (Harrison, 2004).

Από τις συνεντεύξεις των προικισμένων παιδιών και των γονέων τους φαίνεται πως σε γενικές γραμμές οι σχολικές επιδόσεις των παιδιών είναι σε καλό επίπεδο ενώ ένας μαθητής έχει και ιδιαίτερη κλίση στη μουσική και ανήκει στους ταλαντούχους.

Σχετικά με τις απόψεις των γονέων αλλά και των μαθητών για το εκπαιδευτικό σύστημα, αυτές έρχονται σε πλήρη αντίθεση με τα διεθνή βιβλιογραφικά ευρήματα (Koshy, Brown, Jones, & Smith, 2013) καθώς οι γονείς αλλά και οι μαθητές (αποκωδικοποιώντας τις απαντήσεις τους) αισθάνονται πως το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας δεν στηρίζει καθόλου τα χαρισματικά παιδιά. Επικεντρώθηκαν μόνο στο φιλότιμο κάποιων εκπαιδευτικών όχι όμως στο εκπαιδευτικό σύστημα. Κι οι ίδιοι οι γονείς ωστόσο, δείχνουν με τις απαντήσεις τους πως θεωρούν δευτερεύοντα και επικουρικό τον ρόλο του «κλασσικού» σχολείου σε σχέση με την εξέλιξη των παιδιών καθώς πιστεύουν πως οι εξωσχολικές δραστηριότητες όπως και τα ειδικά προγράμματα χαρισματικότητας που παρακολουθούν είναι αυτά που θα προσφέρουν ουσιαστικά εφόδια στα παιδιά τους. Τα παραπάνω συμφωνούν με τα ευρήματα (Davis J. , 2016).

Έρευνες υποστηρίζουν ότι τα χαρισματικά παιδιά έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση καθώς και μέτρια επίδοση στο σχολείο, ιδιαίτερα όταν αυτό δεν είναι πρόθυμο να επιτρέψει την πρόσβαση και επικοινωνία με κάποια άλλα παιδιά με την ίδια διανοητική, ηθική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη (Margas, Fontayne, & Brunel, 2006). Ένα χαρισματικό παιδί βρίσκεται πολλές φορές μπροστά στο δίλημμα να πρέπει να διαλέξει μια εργασία που να είναι εκτός των ενδιαφερόντων του και που απαιτεί ελάχιστο κόπο ή να ασχοληθεί με εργασίες που απαιτούν ανώτερα επίπεδα διανόησης ,ρискάροντας να απομονωθεί κοινωνικά. Εδώ παρατηρούμε οι δύο απ' τους τρεις μαθητές λειτουργούν πιο μοναχικά και δεν ενδιαφέρονται τόσο για την επικοινωνία με συνομηλίκους τους. Επιπλέον απ' τις συνεντεύξεις τις πλειοψηφίας των γονέων διακρίνεται η ανησυχία τους για κοινωνικοποίηση των μαθητών χωρίς ωστόσο να γίνεται εμμονή. Εδώ η έρευνα δεν συμβαδίζει με τα ευρήματα καθώς φαίνεται πως οι μαθητές δεν θα καταπιεστούν έντονα προκειμένου να ταιριαξουν σε κάποια παρέα. Ωστόσο, τα συγκεκριμένα ευρήματα συμφωνούν με την παραδοχή πως τα χαρισματικά παιδιά προτιμούν να μένουν μόνα τους (Winner, 2000) αλλά ταυτόχρονα επιδιώκουν να γίνονται αποδεκτά μέσα στις παρέες (Coleman & Cross, 2000). Ένας από τους μαθητές της έρευνας φαίνεται να μην αντιμετωπίζει καθόλου προβλήματα με τους συνομηλίκους του.

Σχετικά με τη σχέση των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς παρατηρείται τόσο από τις συνεντεύξεις των γονέων όσο και από αυτές των παιδιών ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί μπορεί να φανούν ιδιαίτερα υποστηρικτικοί, βοηθώντας το παιδί με αυτόν τον τρόπο να αναπτύξει τα ιδιαίτερα χαρίσματά του αλλά και να το βοηθήσει να εξελιχθεί κοινωνικοσυναισθηματικά (Davis J. , 2016) .Αντιθέτως, υπάρχουν περιπτώσεις όπου οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζο-

νται αρνητικοί ή αδιάφοροι απέναντι στα χαρισματικά παιδιά. Αυτό κυρίως μπορεί να αποδοθεί στην έλλειψη κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών πάνω στον τομέα της χαρισματικότητας καθώς και στον φόβο τους ότι θα φανούν ανεπαρκείς μπροστά στις ιδιαίτερες γνώσεις και ανάγκες των μαθητών τους. (Huff , Hauskamp, Watkins, Stanton, & Tavegia, 2005).

Περιορισμοί της έρευνας

Ένας από τους σημαντικότερους περιορισμούς στην παρούσα έρευνα αφορά στο δείγμα που έλαβε μέρος σε αυτήν. Υπήρξε αρκετά μεγάλη δυσκολία στην εύρεση συμμετεχόντων καθώς και στην συναίνεση για την εμπλοκή των παιδιών τους σε αυτή. Επιπλέον οι ημιδομημένες συνεντεύξεις που χρησιμοποιήθηκαν (ποιοτική έρευνα) αφενός έδωσαν τη δυνατότητα εκμαίευσης συμπερασμάτων που αφορούν και άλλους άξονες πέραν του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, όπως π.χ. σχεσοδυναμική που αναπτύσσεται στην οικογένεια από την ύπαρξη χαρισματικού παιδιού, ανυπαρξία θεσμών προς όφελος των παιδιών αυτών, αξιοποίηση των χαρισματικών ανθρώπων από και προς όφελος της χώρας, αφετέρου ποσοτικά στατιστικά ευρήματα θα υποστήριζαν περαιτέρω την έρευνα , πράγμα που καθίσταται ανέφικτο λόγω μικρού δείγματος. Κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί ότι όλες οι συνεντεύξεις πάρθηκαν διαδικτυακά μιας και έγινα εν μέσω της πανδημίας του Κορονοϊού. Αντιμετωπίστηκαν αρκετές δυσκολίες από την έλλειψη της φυσικής παρουσίας του ερευνητή, ειδικά στις περιπτώσεις που ο ερωτώμενος ήταν παιδί. Η επικοινωνία αυτού του είδους προϋποθέτει κάποιες συναντήσεις εκ του σύνεγγυς με σκοπό το «χτίσιμο» εμπιστοσύνης και άνεσης εκ μέρους και των δύο πλευρών. Στην έρευνα αυτή όλες οι επικοινωνίες έγιναν εξ αποστάσεως και χωρίς εικόνα στις δύο από αυτές εξαιτίας τεχνικών προβλημάτων στη σύνδεση.

Ένας ακόμη περιορισμός ήταν η ύπαρξη ελάχιστης ελληνικής βιβλιογραφίας και ερευνών. Ακόμη και όσες υπήρχαν αφορούσαν κυρίως τις απόψεις των εκπαιδευτικών ή των γονέων για τα χαρισματικά παιδιά και όχι τα ίδια και το πώς τα αντιμετωπίζει το εκπαιδευτικό σύστημα. Επίσης οι νόμοι που αφορούσαν σε δομές υποστήριξης της διαφορετικότητας απευθύνονταν κυρίως σε άτομα με μαθησιακές δυσκολίες , νοητική υστέρηση και αυτισμό. Έρευνες και μελέτες της ξένης βιβλιογραφίας βασίζονται σε αρκετά παλαιότερα ευρήματα, πράγμα από το οποίο μπορεί κανείς να συμπεράνει ότι νέες μελέτες δεν γίνονται.

Τέλος ένας επιπλέον περιορισμός της ποιοτικής έρευνας είναι η υποκειμενικότητα του ερευνητή και του ερωτώμενου. Αυτή θέτει σε κίνδυνο την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των πληροφοριών που έχουν συλλεχθεί. Στη συγκεκριμένη μελέτη οι εμπειρίες τόσο των γονέων όσο και των μαθητών καθώς και οι προσωπικές αναγνώσεις που κάνουν πάνω στα γεγονότα που τα έχουν βιώσει αποτελούν έναν περιορισμό στην έρευνα. Από την άλλη ο τρόπος που αντιλαμβάνεται τα πράγματα και τη σπουδαιότητά τους ωθεί τον ερευνητή στην καταγραφή των συμπερασμάτων του. Στις ποιοτικές έρευνες λοιπόν, περιγράφονται μόνο τα αντικείμενα και οι αφηγήσεις ,εκείνο όμως που έχει ιδιαίτερη βαρύτητα τελικά είναι η κρίση του ερευνητή και όσων διαβάσουν την έρευνα (Eisner, 1991).

Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Περαιτέρω έρευνα θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί λαμβάνοντας μεγαλύτερο δείγμα μαθητών και από διαφορετικά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα αλλά και παιδιά από διαφορετικές πολιτισμικές κουλτούρες προκειμένου να αναδειχθούν ομοιότητες και διαφορές που προκύπτουν κυρίως ως προς τις εμπειρίες της ανατροφής αλλά και την αντιμετώπιση των γονέων και του εκπαιδευτικού συστήματος απέναντι τους. Μια ακόμα έρευνα θα μπορούσε να περιλαμβάνει ως μονάδα ελέγχου μη χαρισματικά παιδιά και να πραγματοποιηθεί σύγκριση ανάμεσα στις εμπειρίες και προοπτικές των γονέων.

Μια ακόμα έρευνα θα μπορούσε να αφορά τη σύγκριση ανάμεσα στα χαρισματικά παιδιά και στους λεγόμενους αυτιστικούς σοφούς, όπου θα εστίαζε σε ομοιότητες και διαφορές που παρουσιάζουν οι δύο αυτές κατηγορίες καθώς και η αντιμετώπισή τους από το εκπαιδευτικό σύστημα. Μια ακόμα έρευνα θα μπορούσε να αφορά τους περιβαλλοντικούς παράγοντες που συντελούν ώστε να «χαθεί» τελικά η χαρισματικότητα από ένα άτομο ή αντίθετα να ενισχυθεί ακόμα περισσότερο. Θα μπορούσε να αγγίζει τομείς όπως οι συνήθειες της μητέρας κατά την εγκυμοσύνη, ο τοκετός, η διατροφή κατά το πρώτο έτος του βρέφους, οι γενικότερες συνήθειες που αναπτύσσει η οικογένεια κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού. Ακόμα, μια διαφορετική έρευνα θα μπορούσε να αφορά τη συσχέτιση χαρισματικότητας παιδιών και των ίδιων των γονέων τους.

Αναφορές

- Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students: relationships to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence*.
- Austin, E. J., Deary, I., Whiteman, M. C., Fowlers, F., & Pederson, N. L. (2002). Relationships between ability and personality: Does intelligence contribute positively to personal and social adjustment? *Personality and individual differences*, 1391-1411.
- Averill, J. (1999). Individual differences in emotional creativity Structure and correlates. *Journal of personality*. 67 (2), σσ. 331-371.
- Barnett, B., & Corazza, L. (1993). Identification of mathematical talent and programmatic efforts to facilitate development of talent. *European Journal of High Ability*, σσ. 48-61.
- Binet, A. (1909). *Les idées sur les enfants*. Paris: Ernest Flammarion.
- Bloom, B. (1985). *Developing talent in young people*. New York: Ballantine Books.
- Brown, E. F., & Garland, R. B. (2015). Reflections on Policy in Gifted Education: James J. Gallagher. *Journal for the Education of the Gifted*. 38(1), σσ. 90-96.
- Cathy, O. (2017). *Weapons of Math Destruction: How Big Data Increases Inequality and Threatens Democracy*. Chicago: Crown Random House.
- Chellapan, L., & Margain, V. (2013). "If you talk, you are just talking. If i talk is that bragging?" Perspectives of parents with young gifted children in New Zealand. *The New Zealand Journal of Gifted Education*, 18(1).
- Clark, B. (1986). *Optimizing Learning: The integrative education model the Classroom*. Columbus: OH: C.E Merrill Publishing Company.
- Colangelo, N., Assouline, S., Chen, I., & Tsai, T. (1999). Parental involvement in the academic and social lives of academically talented elementary school students. *H.B. and Jocelyn Wallace National Research Symposium on Talent Development* (σσ. 307-311). Arizona: Great Potential Press.
- Coleman, L. (1985). *Schooling the gifted*. Menlo Park: CA: Addison-Wesley.
- Coleman, L., & Cross, T. (2000). Social-emotional development and the personal experience of giftedness. In K. Heller, F. Monks, R. Steinberg, & R. Subotnik. Στο *International handbook of giftedness and talent* (σσ. 203-212). Oxford: Pergamon.
- Cornell, D. G. (1983). Gifted Children: the impact of positive Labeling on the family system. *American Journal of Orthopsychiatry*, σσ. 322-335.
- Cornell, G. D. (1983). Gifted children: The impact of positing labeling on the family system. *American journal of orthopsychiatry*, σσ. 322-335.

- Coyle, T., Read, L., Gaultney, J., & Bjorklund, D. (1999). Giftedness and variability in strategic processing on a multitrial memory task: Evidence for stability in gifted cognition. *Learning and individual differences, 10(4)*, σσ. 273-290.
- Daniels, V. (2003). Students with gifts and talents. *Advances in Special Education, 15*, σσ. 325-348.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An interactive model. *Psychological Bulletin*, σσ. 487-496.
- Davis, G., & Rimm, S. (1994). *Education of the gifted and talented*. Boston: Allyn and Bacon.
- Davis, G., & Rimm, S. (1998). *Education of the Gifted and talented*. Boston: Allyn and Bacon.
- Davis, J. (2016). *Talent in every community: A glimpse into the world of parenting gifted children of colour (vol. 3)*. United Kingdom: Emerald Group Publishing Limited.
- Devis, G., Rimm, S., & Siegle, D. (2018). *Εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών*. Αθήνα: Παρισιάνου.
- Dower, E. (2020, September). *Family Education*. Ανάκτηση από 9 Challenges Facing Gifted Children (and How You Can Help!): <https://www.familyeducation.com/school/coping-giftedness/9-challenges-facing-gifted-children-how-you-can-help>
- Eisner, E. (1991). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of the educational practice*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Ericsson, A., Nandagopal, K., & Roring, R. (2005, March 1). Giftedness Viewed From the Expert Performance Perspective. *Journal for the Education of the Gifted*, σσ. 287-311.
- Freeman, J. (1993). Η συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών με ιδιαίτερες ικανότητες. *Ανοιχτό Σχολείο, 44*, 28-33.
- Gagné, F. (2000). Understanding the complex choreography of talent development through DMGT-based analysis. Στο K. Heller, F. Mönks, R. Sternberg, & R. Subotnik, *International handbook of giftedness and talent*. (σσ. 67-79). Amsterdam: Elsevier.
- Gagné, F. (1993). *Constructs and models pertaining to exceptional human abilities*. Oxford, England: Pergamo Press.
- Gagné, F. (1998, April). A proposal of subcategories within gifted or talented populations. *Gifted Child Quarterly*, σσ. 87-95.
- Gagné, F. (2003). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. Στο N. Colangelo, & G. Davis, *Handbook of gifted education*. (σσ. 60-74). Boston: Allyn & Bacon.

- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Gorodetsky, M., & Calvin, R. (2003). What can we learn from how gifted/ average pupils describe their processes of problem solving? *Learning and Instruction, 13* (3), σσ. 305-325.
- Gottfried, A. W. (2009). Development of gifted motivation. Στο L. V. Shavinina, *International handbook on giftedness* (σσ. 625-631). Quebec: Springer.
- Gross, M. (2004). *Exceptionally gifted children*. New York: NY: Routledge.
- Guanglun, M. M., Yang, H., & Yan, W. (2017, October). Building resilience of students with disabilities in China: The role of inclusive education teachers. *Teacher and Teaching Education, σσ.* 125-134.
- Guignard, H., & Zenasni, F. (2004). *Les caracteristiques emotionnelles des enfants a haut potentiel: analyse de la Litterature*. Psychologie Francaise.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist* (14), σσ. 469-479.
- Harrison, C. (2004). Giftedness in early childhood: The search for complexity and connection. *Roeper Review, 26*, σσ. 78-84.
- Huff, R., Hauskamp, M., Watkins, A., Stanton, M., & Tavegia, B. (2005). The experiences of parents of gifted African American children. A phenomenological study. *Roeper Review, 27*(4), σσ. 215-221.
- Hunsaker, S. L. (1994). Creativity as a characteristic of giftedness: Teachers see it, then they don't. *Roeper Review, 17*, σσ. 11-15.
- Hunter, R., & Donahoo, S. (2003). Discrimination in tracking and specialized Education programs. *Advances in education Administration, 6*, σσ. 87-100.
- Janos, P. M., Fung, H. C., & Robinson, N. M. (1985). Self-concept, self-esteem and peer relations among gifted children who feel "different". *Gifted Child Quarterly, σσ.* 78-82.
- Koshy, V., Brown, J., Jones, D., & Smith, C. (2013). Exploring the views of parents of high ability children living in relative poverty. *Eduational research, 55*(3), 304-320.
- Kulik, A., & Kulik, L. (1992). Meta-analytic findings on grouping programs. *Gifted Child Quarterly, σσ.* 73-77.
- Kunkel, M. A., Chapa, B., & Patterson, G. (1995). The experience of giftedness: a concept map. *Gifted children Qualterly, 39*, 138-143.
- Laycock, F. (1979). *Gifted children*. Glenview.

- Lester, D. (1991). Completed Suicide in the Gifted: A Late comment on "Suicide Among Gifted Women". *Journal of Abnormal Psychology*.
- Lichtman, M. (2010). *Qualitative Research in Education: A User's Guide*. California: Sage.
- MacCann, C., Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. (2003). Psychological assessment of emotional intelligence: A review of self-report and performance-based testing. *International Journal of Organizational Analysis*, 11, σσ. 247-274.
- Margas, N., Fontayne, P., & Brunel, P. (2006, May). Influence of classmates' ability level on physical self-evaluations: the role of social identification in juxtaposition of social comparison and reflected glory effects. *Psychology of Sport and Exercise* .
- Marsh, H. W., & Hau, K. T. (2003). Big fish little pond effect on academic self-concept: A cross-cultural (26 country) test of the negative effects of academically selective schools. *American Psychologist*, 58, σσ. 364-376.
- Martinson, R. (1974). *The identification of Gifted and Talented*. Ventura: CA: Office of the Ventura County Superintendent.
- Mayer, J. D., Perkins, D., Caruso, D., & Salovey, P. (2001). Emotional intelligence and giftedness. *Roeper Review*, 23, 131-137.
- Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso intelligence test (MS-CEIT) user's manual*. Toronto: Multi-health systems.
- MENSA, H. (2015). <https://www.mensa.org.gr/>. Ανάκτηση Απρίλιος 12, 2020, από <https://www.mensa.org.gr/component/k2/499-wisc-test>
- Mills, C. J., & Parker, W. D. (1998). Cognitive-psychological profiles of gifted adolescents from Ireland and the U.S.: Cross-societal comparisons. *International Journal of Interultural Relations*, 22 (1), σσ. 1-16.
- Moon, S., & Hall, A. (1998). Family therapy with intellectually and creatively gifted children. *Journal of Marital and Family Therapy*, 24(1), σσ. 59-80.
- Moon, S., & Hall, A. (1998, January). Family therapy with intellectually and creatively gifted children. *Journal of Marital and Family Therapy*, σσ. 59-80.
- Morrissey, J. (2018, August 2). *The New York Times*. Ανάκτηση από How to Write a Good College Application Essay: <https://www.nytimes.com/2018/08/02/education/learning/writing-college-application-essay.html?ref=collection%2Fsectioncollection%2Feducation&action=click&contentCollection=education®ion=rank&module=package&version=highlights&contentPlacement=2&pgtype=s>

- Olszewski- Kubilius, P. (2000, December). The tradition from childhood giftedness to adult creative productiveness: Psychological characteristics and social support. *Roeper Review*, σσ. 65-71.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, σσ. 425-448.
- Piechowski, M. (1997). Emotional giftedness: The measure of interpersonal intelligence. Στο N. Colangelo, & G. Davis, *Handbook of gifted education* (σσ. 366-381). Boston: Allyn & Bacon.
- Piechowski, M. (2003). Emotional and spiritual giftedness. Στο N. Colangelo, & A. Davis, *Handbook of gifted education* (σσ. 403-416). Boston: Allyn & Bacon.
- Powell, M., & Haden, T. (1984). The intellectual and psychosocial nature of extreme giftedness. *Roeper Review*, 131-133.
- Preckel, F., Holling, H., & Wiese, M. (2006). Relationship of intelligence and creativity in gifted and non-gifted students: An investigation of threshold theory. *Personality and Individual Differences*, 40 (1), σσ. 159-170.
- Purumbu, D., & Necsoi, D. (2013). Relationship between parental involvement, attitude and children's school achievement. *Procedia-Social & Behavioral Sciences*, 76, σσ. 706-710.
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2004). Current Research on the Social and Emotional Development of Gifted and Talented Students: Good News and Future Possibilities. *Psychology In The Schools*, 41(1), σσ. 119-130.
- Renzulli, J. (1977, November). *What Makes Giftedness? Reexamining a Definition*. Phi Delta Kappan. Ανάκτηση από kappanmagazine.org:
https://www.researchgate.net/publication/234665343_What_Makes_Giftedness_A_Reexamination_of_the_Definition
- Renzulli, J. (1984). What makes giftedness. *Phi Delta Kappa*, 60, 127-130.
- Renzulli, J. (1986). The three-ring conception. A developmental model for creative productivity. Στο R. Sternberg, *Conceptions of Giftedness* (σσ. 332-357). New York: Cambridge University Press.
- Renzulli, J. (2003). Conceptions of Giftedness and its Relationship to the Development of Social Capital. Στο N. Colangelo, & G. A. Davis, *Handbook of Gifted Education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Renzulli, J., & Reis, S. (2003). The schoolwide enrichment model: Developing creative and productive giftedness. Στο N. Colangelo, & A. Davis, *Handbook of gifted education* (3 εκδ., σσ. 184-203). Boston: Allyn & Bacon.

- Robinson, A., & Clinkenbeard, P. (1998). Giftedness: an exceptionalism examined. *Annual review of psychology*, σσ. 117-139.
- Roeper, A. (1991). Gifted Adults: Their Characteristics and emotions. *Advanced Development*, 3, σσ. 85-98.
- Runco, M. (1983, January 1). Divergent thinking, creativity and giftedness. *Gifted Child Quarterly*, σσ. 16–22.
- Schwarzer, R. (1984). Worry and emotionality as separate components in test anxiety. *International review of Applied psychology*, 33, σσ. 205-220.
- Spearman, C. E. (1904). General intelligence objectively determined and Measured. *American Journal of Psychology*.
- Stanley, C. (1974). Intellectual Precocity. Στο C. Stanley, D. Keating, & L. Fox, *Mathematical talent: Discovery, description, and development* (σσ. 1-22). Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Sternberg, R. (1988). A three-facet model of creativity. Στο R. Sternberg, *The nature of creativity* (σσ. 87-98). New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. (1995). What do we mean by giftedness? A pentagonal implicit theory. *Gifted Child Quarterly*(39), σσ. 88-94.
- Sternberg, R., & Davidson, J. (1983). Insight in the gifted. *Educational Psychologist*, 18(1), σσ. 51-57.
- Sternberg, R., & Davidson, J. (1985). Cognitive development in the gifted and talented. *The Gifted and talented: Developmental perspectives*, 37-74.
- Sternberg, R., & Lubart, T. (1993, January 1). Creative giftedness: a multivariate investment approach. *Gifted Child Quarterly*, σσ. 7-15.
- Webb, J. T. (1993). Nurturing Social-Emotional Development of Gifted Children. In K. A. Heller, F. G. Monks & A. H. Passow (Eds.). *International handbook of research and development of giftedness and talent*, 525-538.
- Webb, J., Meckstroth, E., & Tolan, S. (1994). *Guiding the Gifted Child*. Scottsdale: Gifted Psychology Press.
- Webb, J., Meckstroth, E., & Tolan, S. (1994). *Guiding the Gifted Child*. Scottsdale: Gifted Psychology Press.
- Winner, E. (1997). Exceptionally High Intelligence and Schooling. *American Psychologist*, 52(10), σσ. 1070-1081.
- Winner, E. (2000). Giftedness: Current theory and research. *Current Directions in Psychological Science*, 9(5), σσ. 153-156.

- Zeidner, M., & Matthews, G. (2000). Intelligence and personality. Στο R. Sternberg, *Handbook of intelligence* (σσ. 581-610). Cambridge: Cambridge University Press.
- Αντωνίου, Α. Σ. (2009). *Χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά*. Αθήνα: Πασχαλίδης.
- Δαβάζογλου-Σιμοπούλου, Α. (1999). *ΘΕΜΑΤΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ: Τα χαρισματικά παιδιά στην εκπαίδευση*. Αλεξανδρούπολη.
- Δαβαζόγλου-Σιμοπούλου, Α. (1999). *Τα χαρισματικά παιδιά στην εκπαίδευση*. Αλεξανδρούπολη.
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας-Εφαρμογές στην ψυχολογία και στην εκπαίδευση*. Αθήνα: ΣΕΑΒ.
- Κρουσταλάκης, Γ. (1998). *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες*. Αθήνα: γ'.
- Λιάσκα, Ε. (2014). *Εκπαίδευση χαρισματικών μαθητών. Πρακτικά 4ου Πανελληνίου συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Λόξα, Γ. (2004). *Οδηγός για μαθητές με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Μακρή, Π. (2019). <https://psychomotor-athens.gr/arthra/psychopaidagogiki-paremvasi/goneika-styl-anatrofis/>. Ανάκτηση από <https://psychomotor-athens.gr>.
- Μανωλάκος, Π. (2010). *Χαρισματικοί- Ταλαντούχοι Μαθητές: Τρόποι στήριξης και τρόποι εκπαίδευσης χαρισματικών μαθητών. 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω»*. Αθήνα: Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Οργάνωση της Διαφοροποιημένης Συνεκπαίδευσης των ΥΨΙΜ στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα: Θεωρητικές Βάσεις και Οργανωτικο-διδασκτικές Προτάσεις*. Στο Η. Ματσαγγούρας, *Εκπαιδεύοντας Παιδιά Υψηλών Ικανοτήτων Μάθησης: Διαφοροποιημένη Συνεκπαίδευση* (σσ. 161-191). Αθήνα: GUTENBERG.
- Νεοφύτου, Λ., & Κουτσελίνη, Μ. (2006). *Συναισθηματική Νοημοσύνη: Επιστημολογικές αμφισβητήσεις και περιορισμοί. Παγκύπριο συνέδριο παιδαγωγικής Εταιρίας Κύπρου και ΚΟΕΕ* (σσ. 1021-1028). Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Παπαδάτος, Ι., & Χάσκου, Σ. (2017). *Δημιουργικότητα και Ευφυΐα. Εκπαίδευση Χαρισματικών ατόμων στην Ελλάδα* (σσ. 1586-1588). Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Πασσάκος, Κ. (1975). *Ψυχολογία ατομικών διαφορών*. Αθήνα.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2001). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: Ατραπός.

- Ράπτη, Μ. (2002). *Τα λάθη των μαθητών και ο ρόλος τους στη διαδικασία μάθησης*. Αθήνα: GUTENBURG.
- Ρήγα, Α., & Ρήγα, Κ. (2019, Αύγουστος). Χαρισματικοί Μαθητές και Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα: Διερεύνηση της αναγκαιότητας και της δυνατότητας Εκπαίδευσής τους.
- Ρίζος, Σ. (2007). Χαρισματικά παιδιά και εκπαίδευση. Στα Πρακτικά του 4ο Πανελληνίου Συνεδρίου ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ. "Σχολείο ίσο για παιδιά άνισα". Αθήνα: Άτραπος.
- Ρίζος, Σ. (2011). Η περίπτωση των "χαρισματικών παιδιών" -Απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα αναγνώρισης και διαχείρισης της διαφορετικότητας των παιδιών αυτών. Αθήνα: Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Σούλης, Γ. Σ. (2006). *Παιδιά και έφηβοι με υψηλή νοητική λειτουργικότητα και η εκπαίδευσή τους*. Αθήνα: Τυπωθητο- Γιώργος Δάρδανος.
- Τομασίδης, Χ. (1982). *Εισαγωγή στην Ψυχολογία*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Τσιάμης, Α. (2006). *Τα χαρισματικά παιδιά ζουν ανάμεσά μας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Παράρτημα

Συνέντευξη 1

Κορίτσι, 6,5 ετών

- **Θα μου πεις λίγα λόγια για σένα;**

- Με λένε Κ. και είμαι 6,5 χρονών. Πηγαίνω στην πρώτη δημοτικού και το σχολείο μου είναι το πιο κοντινό στο σπίτι μου.

- **Έχεις πολλούς φίλους;**

- Ναι.

- **Οι φίλοι σου είναι και συμμαθητές σου ή τους ξέρεις από πιο παλιά;**

- Συμμαθητές. Μια φίλη έχω και μου αρέσει πολύ να καθόμαστε μαζί στο δεντράκι του σχολείου. Το σχολείο έχει πολλά δεντράκια. Το δικό μας δεν το δείξαμε σε όλους γιατί θέλουν να μας πάρουν τη γωνίτσα μας.

- **Ποιοι;**

- Οι φίλοι μας, όλοι θέλουν να καθίσουν στην καλύτερη θέση. Όλες οι άλλες φίλες μας θέλουν να ανέβουν αλλά τους είπαμε να ανέβουν μετά.

- **Η καλύτερή σου φίλη, σε καταλαβαίνει;**

- Ναι. Και με συμβουλεύει.

- **Στον ελεύθερο χρόνο σου, τι σου αρέσει να κάνεις;**

- Να ζωγραφίζω.

- **Κάνεις κάποιο άθλημα;**

- Όχι.

- **Σου αρέσουν τα ζωάκια;**

- Ναι!!! Θα ήθελα πολύ έναν σκύλο.

- **Σου αρέσει να διαβάζεις τα μαθήματα του σχολείου;**

- Κάποιες φορές.

- **Εξωσχολικά βιβλία σου αρέσει να διαβάζεις;**

- Κάποιες φορές διαβάζω στην αδερφή μου «Τα τρία γουρουνάκια».

- **Η αδερφή σου είναι μεγαλύτερη ή μικρότερη;**

- Είναι πιο μικρή τέσσερα χρόνια.

- **Ποιο είναι το αγαπημένο σου παιχνίδι;**

- Έχω δύο αλλά δεν παίζω και τόσο συχνά. Έχω τη Λόλη και τη ζωγραφική. Η Λόλη είναι μια μικροσκοπική κουκλίτσα. Την είχε και η λαμπάδα μου.

- **Πώς νιώθεις όταν πηγαίνεις στο σχολείο;**

- Ωραία.

- **Τι σου αρέσει περισσότερο στο σχολείο;**

- Να βλέπω τους φίλους μου.

- **Σου αρέσει να σηκώνεσαι στον πίνακα;**

- Όλοι περιμένουν τη σειρά τους και τους αρέσει. Κι εμένα μου αρέσει.

- **Όταν απαντάς σε μια δύσκολη ερώτηση που σου κάνει η δασκάλα σου πώς αισθάνεσαι;**

- Ωραία!

- **Αισθάνεσαι πιο έξυπνη από τους συμμαθητές σου;**

- Λίγο.

- **Βαριέσαι στην τάξη;**

- Όχι πολύ συχνά γιατί δεν κάθομαι να σκέφτομαι τι θα κάνω και όταν βαριέμαι ζωγραφίζω.

- **Καταλαβαίνω πως σου αρέσει πολύ η ζωγραφική. Ζωγραφίζεις ωραία;**

- Να σου φέρω να δεις τη ζωγραφιά που έφτιαξα τελευταία; Πάω να την φέρω. Έφτιαξα την Πέπα που της δίνει ένα δώρο η μαμά της γιατί έχει γενέθλια. Εδώ είναι η τούρτα κι εδώ τα καπελάκια.(δείχνοντας τα)

- **Ποιο είναι το αγαπημένο σου μάθημα;**

- Η γλώσσα και τα μαθηματικά.

- **Πώς φαντάζεσαι το τέλειο σχολείο;**

- Αυτό που σκέφτεσαι και που σίγουρα δεν είναι. Επειδή η κυρία μας δεν μας αφήνει να παίζουμε με φύλλα, το σχολείο θα ήθελα να ήταν φτιαγμένο από φύλλα.

- **Τι φύλλα, φύλλα δέντρων;**

- Όχι φύλλα που ζωγραφίζουμε. Αλλά να μην μπορούσε κάποιος να το γκρεμίσει και η σκεπή να ήταν φτιαγμένη από μαρκαδόρους. Τα χαρτιά δε θα ήταν χρωματιστά, θα ήταν άσπρα και άμα θέλαμε θα βγαίναμε έξω να ζωγραφίζαμε και αν τα μουντζουρώναμε θα ήθελα να μπορούν να σβήνονται.

- **Έχει γίνει στο σχολείο κάτι που να σε στεναχώρησε πάρα πολύ;**

- Ναι. Η φίλη η Μ. είπε ένα μυστικό στον Κ. και αυτός το είπε σε όλους και η Μ. είπε ότι δε θα ξαναπεί μυστικό σε κανέναν πια, επειδή ένα άτομο έκανε τέτοιο χαμό.

- **Δεν κατάλαβα. Το μυστικό ήταν δικό της ή δικό σου;**

- Δικό της , αλλά δεν στο λέω.
- **Έχει συμβεί κάτι στο σχολείο που σε έκανε χαρούμενη;**
- Ναι αλλά για κάτι άλλο. Σε έναν διαγωνισμό που κάναμε στην ορθογραφία, πήρα όλα τα βραβεία. Πρέπει όμως να μαζέψω δέκα γιατί η κυρία θα μας δώσει δωράκι. Δε θέλω όμως καραμέλες γιατί δεν τις τρώω.
- **Την κυρία σου την αγαπάς;**
- Ναι!
- **Ποια θα ήταν η τέλεια κυρία κατά τη γνώμη σου;**
- Αυτή που όταν κάποιος έγραφε σωστά την ορθογραφία του θα του έδινε ένα δωράκι ο,τι θέλει.
- **Ό,τι θέλει, ακόμη και ένα ποδήλατο;**
- Ό,τι θέλει , ακόμη και μια πολυκατοικία.
- **Αυτό δεν είναι λίγο υπερβολικό; Αν ήσουν δασκάλα και σου ζητούσαν κάτι τέτοιο οι μαθητές σου τι θα τους έλεγες;**
- Θα τους ζητούσα τα χρήματα για να τους χτίσω την πολυκατοικία.
- **Όταν μεγαλώσεις έχεις σκεφτεί τι θα ήθελες να γίνεις;**
- Ο μπαμπάς και η μαμά μου λένε να γίνω ότι θέλω άλλα εγώ θέλω να γίνω αστυνομικός, σαν τον μπαμπά μου. Να σου πω τρία πράγματα; Ο μπαμπάς μου επειδή δεν του χωρούσε το καπέλο μου το έδωσε. Η αδερφή μου είπε ότι θα γίνει αστυνομικός και έτσι θα έχουμε τρεις μπαμπάδες στο σπίτι. Και μια φορά που ο μπαμπάς μου δούλευε βράδυ και θα κοιμόμουν με τη μαμά, κάποια παιδιά είχαν σκαρφαλώσει στην τέντα του απέναντι καταστήματος και ο μπαμπάς τους έκοψε πρόστιμο.
- **Οι γονείς σου σε πιέζουν για τα μαθήματα;**
- Μια φορά που δεν μπορούσα να κάνω κάποια προβλήματα, αλλά τώρα είναι τα αγαπημένα μου.
- **Στο σχολείο αισθάνεσαι ότι σε πιέζουν;**
- Όχι καθόλου
- **Θέλεις να τα κάνεις όλα τέλεια;**
- Ναι
- **Και όταν κάποιες φορές δεν τα πηγαίνεις τόσο καλά όσο θέλεις;**
- Καλά, δε με πειράζει. Μπορεί άλλη μέρα να είναι σωστά και να γράψω πιο σωστά στην ορθογραφία.

Συνέντευξη 2

(μητέρα)

- **Πόσων ετών είστε και σε ποια ηλικία αποκτήσατε το παιδί;**

- Είμαστε 32 ετών και εγώ και ο σύζυγος. Το παιδί το αποκτήσαμε όταν ήμουν 25

- **Τι σπουδές έχετε κάνει;**

- Πανεπιστήμιο εγώ, ο σύζυγος τριτοβάθμια νομίζω.

- **Υπάρχει κάποιο γεγονός που σας σημάδεψε στην πατρογονική σας οικογένεια και έχει ως αντίκτυπο να καθρεπτίζει κάποιες συμπεριφορές στην τωρινή σας οικογένεια;**

- Στάθηκα σε αυτήν την ερώτηση. Προερχόμαστε και οι δυο από ήσυχες οικογένειες. Ούτε ένα διαζύγιο δεν υπάρχει. Γενικά είχαμε εύκολες ζωές και οι δύο και πολύ απλές οικογένειες, του μέσου όρου θα έλεγα.

- **Στα μαθητικά σας χρόνια νιώθατε ότι είχατε ξεχωριστές ικανότητες σε σχέση με τους συνομήλικους σας;**

- Νομίζω πως όχι. Ήμουν από τα παιδιά που διάβαζαν παρ' όλα αυτά τα έπιανα κιόλας. Κάτι ξεχωριστό, όχι δεν νομίζω.

- **Ποιους θεωρούσατε τότε καλούς μαθητές;**

- Αυτούς που θεωρώ και σήμερα καλούς μαθητές. Όχι αυτούς που δε διαβάζουν, φυσικά και διαβάζουν αλλά έχουν αυτό το σπίρτο στα μάτια τους. Που τους λες ένα και καταλαβαίνουν δέκα, ειδικά σε μεγαλύτερες τάξεις. Στην πρωτοβάθμια δε θυμάμαι ποιον θεωρούσα καλό μαθητή, ούτε τώρα έχω καλή εντύπωση για το ποιος είναι καλός μαθητής. Στη δευτεροβάθμια όμως μπορώ να καταλάβω και σίγουρα δεν είναι πάντα αυτός που αποστηθίζει.

- **Στο σχολείο νιώθατε εξυπνότερη από τα υπόλοιπα παιδιά;**

- Σε σύγκριση με κάποια παιδιά που με περνούσαν βαθμολογικά, αισθανόμουν όντως πιο έξυπνη. Όχι από όλα. Υπήρχαν και κάποια που την ευστροφία τους δεν την έπιανα.

- **Πιστεύετε ότι το παιδί έχει περισσότερα κοινά χαρακτηριστικά με εσάς ή με τον πατέρα του;**

- Διχάζομαι, δεν ξέρω. Ωρες ώρες βλέπω τον πατέρα της στη συμπεριφορά. Δεν ξέρω όμως αν είναι μιμητική γιατί του έχει αδυναμία ή αν της βγαίνει αυθόρμητα. Την παιδική του ηλικία δεν την γνωρίζω. Ωστόσο ο ίδιος και η μητέρα του λένε ότι συμπεριφέρεται με τον ίδιο τρόπο. Από εμένα δε βλέπω πολλά πράγματα.

- **Λίγο μετά τη γέννηση του παιδιού υπήρχαν πράγματα στη συμπεριφορά του που σας έκαναν εντύπωση;**

- Έκανα σε πολύ μικρή ηλικία παιδί και δεν είχα στο περιβάλλον μου άλλα παιδιά, οπότε ότι έχω δει σε μωρό το έχω δει στο δικό μου το παιδί. Σε κάποια πράγματα όμως το δικό μου το παιδί ήταν πολύ μπροστά σε σχέση με άλλα. Για παράδειγμα 8 μηνών έλεγε τετρασύλλαβες λέξεις, έλεγε ας πούμε τη λέξη «πριγκίπισσα». Ενάμιση ετών διηγήθηκε τον «Αλαντίν» τέλεια σε ό,τι αφορά στο λεξιλόγιο, χρησιμοποιούσε κυριολεξία και μεταφορά, σε ηλικία που άλλα παιδιά δεν έλεγαν ούτε «μαμά», «μπαμπά». Της διάβαζα βέβαια κι εγώ πάρα πολλά πράγματα. Περνούσαμε ώρες ατελείωτες μαζί γιατί τότε είχα προτιμήσει να μην εργαστώ. Δεν ξέρω λοιπόν κατά πόσο έχω συμβάλει στην ανάπτυξη της γλώσσας της.

- **Τα συζητήσατε ποτέ όλα αυτά που σας παραξένευαν, τα μοιραστήκατε με άλλους;**

Πέρα από το συγγενικό μου περιβάλλον που και αυτοί έχουν δεσμούς αγάπης με το παιδί και ίσως δεν είναι αντικειμενικοί, άλλα άτομα με συμβούλευαν να το ψάξω στέλνοντάς μου συνδέσμους. Άλλοι πάλι μου έλεγαν ότι όλα τα παιδιά έτσι είναι.

Οτι διαφέρει το κατάλαβα όταν έκανα το δεύτερο παιδί που η ανάπτυξή του είναι σύμφωνη με το μέσο όρο. Έχει διαφορετική αντιληπτική και γλωσσική ικανότητα από την πρώτη. Βέβαια δεν ασχολήθηκα τόσο όσο με την πρώτη μαζί της.

- **Σε ποια ηλικία καταλάβατε ότι το παιδί διαφέρει;**

Εκεί μεταξύ 2-3 ετών. Τότε ξεκίνησε να διαβάζει μόνη της. Έβλεπε ταμπέλες στον δρόμο και με ρωτούσε ποιο γράμμα είναι αυτό; Ήξερε όλη την αλφαβήτα και το κάθε γράμμα χωριστά και προσπαθούσε –επειδή καθημερινά κάναμε μια διαδρομή μιάμισης ώρας- να διαβάσει όλες τις πινακίδες ρωτώντας με συνέχεια ποιο γράμμα είναι αυτό και τι φωνή κάνει μαζί με το άλλο. Η πρώτη λέξη που διάβασε στα 2 της ήταν η λέξη «Σταυρούπολη». Μας άφησε άφωνους. Στο μεταξύ εξαιτίας ενός οικογενειακού προβλήματος χρειάστηκε να λείψω επτά μήνες στην Κρήτη. Το παιδί έμεινε μόνο του και όταν γύρισα την βρήκα να γράφει και να διαβάζει άριστα. Ήταν ο τρόπος που ξέφευγε για να ισοσταθμίσει τη δική μου έλλειψη; Ρίχτηκε σε αυτό; Έχω τα χαρτάκια που έγραφε. Θυμάμαι μια φορά, όταν ήταν τεσσάρων, είχα βγει στο μπαλκόνι να καπνίσω και μου κόλλησε στο τζάμι ένα χαρτάκι που έγραφε: «Μαμά το μωρό έφαγε». Τότε ήταν η πρώτη φορά που σκέφτηκα να το ψάξω αλλά επειδή μετά ήρθαν άλλα το αμέλησα. Από τότε όμως ήταν η πρώτη μου σκέψη.

- **Με τα υπόλοιπα παιδιά εντός και εκτός σχολείου πώς τα πηγαίνει;**

Με τα υπόλοιπα παιδιά είχαμε θέματα. Τώρα μου τα παρουσιάζει όλα τέλεια κι εγώ αναρωτιέμαι όντως είναι έτσι. Έχω ρίξει πολύ κλάμα γιατί όταν πήγε νήπια από τον παιδικό σταθμό μου έδωσαν ένα δισέλιδο με χαρακτηριστικά του παιδιού και έλεγαν ότι είναι ένα πολύ μοναχικό παιδί. Στο νήπιο περνούσα έξω από το σχολείο και έβλεπα όλα τα παιδιά να παίζουν μαζί και την Κ. ολομόναχη να παίζει με ένα φυλλαράκι. Το πετούσε ψηλά , το κυνηγούσε κτλ. Μια ,δυο , τρεις φορές. Στο τέλος αποφάσισα να μιλήσω στις δασκάλες. Τις ρώτησα αν η μικρή έχει φίλους και η απάντηση ήταν ότι τα παιδιά επέλεγαν γωνιές και η Κ. είχε επιλέξει κι αυτή τη δικιά της. Πηγαίνει πάντα στη γωνιά της ζωγραφικής επειδή δεν την επιλέγει κανένα άλλο παιδί για να κάθεται μόνη της .Γι αυτό σας σχολίασε πριν για τη ζωγραφική. Όχι επειδή της αρέσει. Πηγαίνει εκεί για να μην έχει συναναστροφές με άλλα παιδιά. Δεν είναι ότι τα παιδιά δεν την θέλουν. Αυτή δεν το επεδίωκε. Η δασκάλα μερίμνησε ωστόσο ,την έβαλαν σε ομαδούλες και σιγά σιγά άρχισε να έχει επαφές με τους συμμαθητές της και είναι καλύτερα τα πράγματα. Τώρα στο δημοτικό πάλι έχει μια καλή φίλη . Αυτό ισχύει από την πλευρά της Κ. . Η άλλη δεν το βλέπει έτσι. Είναι το δημοφιλές κορίτσι της τάξης και έχει την Κ. να τρέχει πίσω της σαν σκυλάκι.

- Σε συγκεντρώσεις των καλούν οι συμμαθητές της;

Ναι πάντα. Ποτέ δε δέχτηκε απόρριψη. Απλά δεν είναι το στυλ της. Ποτέ δεν ήθελε παιδιά. Μια χρονιά , στα γενέθλιά της, κάλεσα είκοσι παιδιά και δεν έπαιξε με κανένα. Ερχόταν σε μένα και στον μπαμπά της και όταν την απορρίψαμε για να πάει να παίζει με τα παιδιά πήγε στην γιαγιά της. Τότε σκέφτηκα να την πάω σε παιδοψυχολόγο γιατί δεν μπορούσε με τίποτε να κοινωνικοποιηθεί. Δεν την ένοιαζε. Δεν γύριζε το κεφάλι της να τα κοιτάξει. Επιδιώκει την παρέα των ενηλίκων όποιον κι αν της φέρω. Αυτές τις μέρες της καραντίνας που δεν έρχεται σε επαφή με παιδιά και θεωρούσα ότι θα ην επηρέαζε ψυχολογικά , αυτή συνεχώς λέει: « Πόσο ευτυχισμένη είμαι! Δεν θέλω ποτέ ξανά να πάω σχολείο». Γι αυτό μπερδεύομαι. Γιατί ενώ λέει σε εσάς αυτά που λέει, δε θα το άλλαζε με τίποτα αυτό που ζει τώρα.

-Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου ή ο διευθυντής σας παρακίνησε να μιλήσετε σε ειδικό, σας παρέπεμψαν σε αρμόδιες υπηρεσίες;

Οι δύο νηπιαγωγοί μου έλεγαν πως το παιδί έχει άστρο αλλά τότε θεωρούσα ότι το έλεγαν επειδή την αγαπούσαν πολύ και με παρακινούσαν να το ψάξω. Φέτος η δασκάλα είναι εντελώς αδιάφορη. Δεν έχει όρεξη, είναι εντελώς διεκπεραιωτική. Θα κάνει τη δουλειά της αλλά μέχρι εκεί. Αποφεύγει και την επικοινωνία με τους γονείς. Στην πρώτη μας συνάντηση μας είπε ότι εμείς θα είμαστε οι δάσκαλοι των παιδιών μας « Θα είστε από πάνω τους». Εγώ

διαφώνησα γιατί ως εκπαιδευτικός έχω άλλη άποψη και θέλω το παιδί μου να δουλεύει μόνο του. Έχει το δυναμικό να το κάνει και επιπλέον είναι χειριστική και μετά θα το θεωρούσε κεκτημένο και δεν ήθελα. Όταν λοιπόν την ρώτησα γιατί πρέπει να το κάνω αυτό και της εξέφρασα την άρνησή μου, μου απάντησε ότι είναι δικιά μας δουλειά αυτή. Αλήθεια αν η δική μου δουλειά είναι να μάθω γράμματα στο παιδί μου η δικιά της ποια είναι, να του μαγειρεύει;

Από τότε οι σχέσεις διαταράχτηκαν. Όταν περάσαμε από αξιολόγηση και είχα στα χέρια μου τη διάγνωση, πήγα και της είπα ότι το παιδί είναι χαρισματικό, μήπως και της δώσει κάποια κίνητρα γιατί όλες της οι προσπάθειες έπεφταν στο κενό. Έγραφε ολόσωστη την ορθογραφία, έπαιρνε «Άριστα», έκανε λάθη πάλι «Άριστα». Όλα ίδια. Καμιά διαφοροποίηση. Έτσι η μικρή σιγά σιγά άρχισε να πέφτει. Αποφάσισα λοιπόν να της μιλήσω μήπως και καταλάβει ότι το παιδί αυτό θέλει περισσότερα κίνητρα από τα άλλα. Όταν λοιπόν της είπα ότι το παιδί ανήκει στα χαρισματικά μου απάντησε: « Τι είναι αυτό; Μήπως είναι δυσλεκτικό;» με ένα ύφος αηδίας. Την ρώτησα αν έχει ενδείξεις για αυτό που είπε, για τη δυσλεξία δηλαδή, για να το ψάξω και με παρέπεμψε σε λογοθεραπευτή γιατί το παιδί δε λέει καθαρά το σίγμα. «Καλή είναι στα μαθηματικά της αλλά αυτή ήξερε να γράφει και να διαβάζει από πριν. Τώρα θα δυσκολέψουν τα μαθήματα και μπορεί να μην τα καταφέρει», αυτά μου είπε. Από τότε δεν ξαναήρθαμε σε επαφή. Μόνο αυτόν τον όρο γνώριζε φαίνεται. Το παιδί γράφει ολόσωστα, τα γράμματά της είναι υπέροχα, ούτε στο Γυμνάσιο δεν κάνουν τέτοια. Τη ρώτησα γιατί θεώρησα ότι γνωρίζει κάτι παραπάνω και μου απάντησε λες και το παιδί είχε καμιά αρρώστια. Αυτή την εμπειρία είχα μέχρι τώρα.

- Ποιες ήταν τελικά οι ενέργειες σας και ποιες δυσκολίες αντιμετωπίσατε από τη στιγμή που το καταλάβατε;

Είχα δει ένα βίντεο που μιλούσε για την χαρισματικότητα και τα χαρακτηριστικά της και με κινητοποίησε. Πήγαμε στο κέντρο, κάναμε τα τεστ και μας το επιβεβαίωσαν. Είχαμε κανονίσει και κάποιες συνεδρίες αλλά μας πρόλαβε ο Κορονοϊός. Θα μου έδιναν κι εμένα κάποιες κατευθυντήριες γραμμές για το πώς πρέπει να συμπεριφερθώ για να μην χαθεί το χαρισματικό της κομμάτι γιατί χάνεται. Το ξέρετε; Θα μιλούσε και ο πατέρας της. Τώρα έχω μείνει σύζυλη και δεν ξέρω τι πρέπει να κάνω.

- Στον διευθυντή μιλήσατε; Του δώσατε τη διάγνωση, ενημερώθηκε το σχολείο;

Δεν τον γνωρίζω καν τον διευθυντή. Μόνο στην εγγραφή τον είδα που ήταν μέσα στον πανικό ο άνθρωπος. Πέρασε από το μυαλό μου να την αλλάξω σχολείο και να τη στείλω σε ιδιωτικό αλλά αυτό δεν είναι λύση. Δεν γίνεται κάθε φορά που δεν μου αρέσει ο δά-

σκαλος να αλλάζω περιβάλλον στο παιδί. Επίσης δεν έχω και την οικονομική δυνατότητα. Ίσως με το χαρτί που πήραμε και με τη λογική ότι είναι ιδιωτικό, ο δάσκαλος ίσως αναγκαστεί να ακούσει. Ούτε σε παιδιά με άλλα προβλήματα έχουν βοηθήσει σε αυτό το σχολείο. Δεν υπάρχει τμήμα ένταξης.

- Νοιώθετε ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στηρίζει τα παιδιά με εξαιρετικές ικανότητες;

Σε καμιά περίπτωση.

- Σαν μητέρα αισθάνεστε ασφάλεια; Νοιώθετε ότι το εκπαιδευτικό σύστημα είναι ικανό να καλύψει τις ανάγκες του παιδιού σας;

Θα πω ναι. Παρόλη την απογοήτευση μου που σχετίζεται με συγκεκριμένο πρόσωπο και όχι στο σύνολο των εκπαιδευτικών. Ίσως επειδή είμαι του κλάδου και συναναστρέφομαι εξαιρετικούς εκπαιδευτικούς που ενδιαφέρονται πάρα τα προβλήματα και τις ελλείψεις στις υποδομές.

- Ποια είναι η σημερινή καθημερινότητα του παιδιού;

Πανζουρλισμός. Εργαζόμαστε πολλές ώρες. Δεν υπάρχει ρουτίνα. Η μικρή έχει κατά καιρούς ξεκινήσει πολλές δραστηριότητες οι οποίες στο 2μηνο, στο 3μηνο διακόπηκαν μιας και βαριέται εύκολα. Έτσι μέσα στο δικό μας πρόγραμμα προσπαθούμε να χωρέσουμε όλα αυτά που στην πορεία παρατάει. Υπάρχει άγχος, σπανίως συναντιόμαστε σαν οικογένεια. Γενικά δεν είναι εύκολη η ζωή μας. Αυτό βέβαια περνάει και στο παιδί. Έχουμε πάντως ορίσει μια μέρα αποκλειστικά και μόνο για την Κ. Μια μέρα τον χρόνο κάνουμε ό,τι θέλει αυτή. Εμείς οι δύο. Η Κ. είναι ευτυχισμένη και μόνο που υπάρχω. Γενικά δεν έχει απαιτήσεις, δεν ξεσπάει σαν παιδάκι αυτό με πληγώνει. Μια φορά ξύπνησε με λυγμούς. Δεν μάθαμε ποτέ το λόγο. Πάντα σκέπτεται τι θέλουμε εμείς από αυτήν. Προσπαθεί να δει από τις αντιδράσεις μας, αν η απάντηση που έδωσε μας ικανοποιεί.

- Τι όνειρα κάνετε για το μέλλον της;

Όλα τα καλά θέλω για το παιδί μου, τα πάντα: Θέλω να νομίζει ότι μπορεί να κάνει τα πάντα. Να διεκδικεί τα πάντα αυτό που θέλει.

Συνέντευξη 3

Αγόρι- ετών 12

- **Πες μου λίγα λόγια για σένα. (Πόσο χρονών είσαι;, Σε ποια τάξη θα πας;)**

Είμαι 12 χρονών, πηγαίνω στην έκτη Δημοτικού και θα πάω πρώτη Γυμνασίου.

- **Τι σου αρέσει να κάνεις στον ελεύθερο σου χρόνο;**

Να παίζω κιθάρα , να ακούω μουσική να βλέπω τη φύση.

- **Έχεις κάποια αθλητική δραστηριότητα;**

Πηγαίνω κολύμπι.

- **Σου αρέσει να διαβάζεις βιβλία είτε για το σχολείο , είτε κάποια εξωσχολικά βιβλία;**

Εξωσχολικά πολύ-τώρα ας πούμε διαβάζω τους Αδελφούς Καραμάζοφ-, για το σχολείο διαβάζω τα μαθήματά μου αλλά τα βρίσκω λίγο ανιαρά.

- **Έχεις κάποιο αγαπημένο παιχνίδι;**

Υλικό παιχνίδι ή...

- **Οποιοδήποτε είτε υλικό είτε ηλεκτρονικό οτιδήποτε.**

Μου αρέσει αυτό που ανεβάζουμε πάνω κάτω , πώς το λένε;

- **Το γιογιό; Ή το τραμπολίνο;**

Α! το γιογιό. Μου αρέσει όμως και το τραμπολίνο.

- **Με τα ζώα τι σχέση έχεις;**

Τα αγαπάω όπως κι αν είναι. Τα σκυλιά, τις κότες , τα πουλιά κι όλα αυτά. Μου αρέσει να τα προσέχω και να περνάω χρόνο μαζί τους.

- **Έχεις κάποιο κατοικίδιο;**

Στην Αθήνα όχι αλλά στο χωριό ναι. Θα πάρουμε κότες ,έχουμε δυο χελώνες και ήρθε και ένας σκύλος.

- **Ας γυρίσουμε στο σχολείο. Πώς νιώθεις όταν πηγαίνεις στο σχολείο;**

Ε, όχι χαρούμενος αλλά δεν είμαι και στεναχωρημένος...Αδιάφορα.

- **Τι σου αρέσει περισσότερο στο σχολείο;**

Μ' αρέσει η Ιστορία.

- **Κάτι που δεν σου αρέσει καθόλου;**

Τα Θρησκευτικά.

- **Σου αρέσει να σηκώνεσαι στον πίνακα;**

Ναι.

- **Όταν απαντάς σε μια δύσκολη ερώτηση που σου κάνει ο δάσκαλός σου πώς αισθάνεσαι;**

Ενδιαφέρον. Με εξιτάρει.

- **Αν σε μια πολύ δύσκολη ερώτηση δεν απαντήσεις σωστά πώς αισθάνεσαι;**

Α! Την απαντάω σωστά. Αν δεν απαντήσω σωστά εκνευρίζομαι.

- **Αισθάνεσαι πιο έξυπνος από τους συμμαθητές σου;**

Όχι, όχι πιο έξυπνος. Απλά λίγο διαφορετικός.

- **Βαριέσαι στην τάξη;**

Αν είναι κάτι ενδιαφέρον και συζητάω είτε με τον δάσκαλο είτε με τα παιδιά, σε οποιοδήποτε μάθημα, δε βαριέμαι. Αν όμως λέει μόνο η δασκάλα ή ένας μαθητής βαριέμαι. Θέλω να κάνω μάθημα με έναν τρόπο διαφορετικό. Σε ένα μάθημα ιστορίας ας πούμε, θα ήθελα να αναπαριστούσαμε αυτό που γινότανε ή να ζωγραφίζαμε αυτό που γινότανε, να λέγαμε τη γνώμη μας γι αυτό που γινότανε.

- **Πώς φαντάζεσαι το τέλειο σχολείο;**

Το τέλειο σχολείο θα ήταν ένα σχολείο που θα πηγαίνω χωρίς βιβλία πάνω από όλα, θα είχε ο δάσκαλος τα δικά του βιβλία και να μη μαθαίναμε μόνο άσκοπα, κουφά λόγια και να διαβάζουμε. Και να κάνουμε κάτι το οποίο να είναι απ' όλο το σχολείο, στο σύνολο, όχι μόνο από τη δασκάλα μου.

- **Έχεις φίλους;**

Όχι ιδιαίτερα.

- **Όχι μόνο εντός σχολείου. Γενικά.**

Ναι το κατάλαβα. Όχι δεν έχω. Έχω κάποιους που παίζω αλλά δεν τους θεωρώ κολλητούς. Τους κατατάσσω στους γνωστούς και όχι στους φίλους.

- **Ανάμεσα σε αυτούς υπάρχει κάποιος που σε καταλαβαίνει περισσότερο, που εκπέμπει στο ίδιο μήκος κύματος;**

Ναι.

- **Έχει γίνει στο σχολείο κάτι που να σε στεναχώρησε πάρα πολύ;**

Ε...δε θυμάμαι κάτι. Όχι.

- **Έχει συμβεί κάτι στο σχολείο που σε έκανε χαρούμενο;**

Ότι ο τελευταίος μου δάσκαλος στην 5^η και 6^η είχε προντζέκτορα και μας έκανε μάθημα με αυτόν.

- Πώς νοιώθεις για τον δάσκαλό σου;

Τον θεωρούσα πολύ απλό αλλά ίσως και τον καλύτερο δάσκαλο του σχολείου. Σκεφτόταν διαφορετικά από όλους τους υπόλοιπους. Είχε διαφορετικό τρόπο που προσέγγιζε τα παιδιά ενώ οι υπόλοιποι δάσκαλοι δεν ήταν το ίδιο. Ήταν ο καλύτερος δάσκαλος που είχα.

- Πώς φαντάζεσαι τον τέλειο δάσκαλο;

Δεν νομίζω ότι πρέπει να υπάρχει τέλειος δάσκαλος αλλά αν υπήρχε τον φαντάζομαι να ενδιαφέρεται για τα παιδιά, να ενδιαφέρεται να μην παρατήσουν τα παιδιά αυτά που έχουν μάθει και να τα κάνει να αγαπήσουν το σχολείο.

- Έχεις σκεφτεί με τι θα ασχοληθείς στο μέλλον;

Ή αρχιτέκτονας ή φυσιοθεραπευτής ή ψυχολόγος- ψυχοθεραπευτής.

- Και στο καλλιτεχνικό Γυμνάσιο γιατί έδωσες;

Για το σχέδιο. Έτσι κι αλλιώς θέλω να κάνω κάτι παραπάνω.

- Τι όνειρα πιστεύεις ότι κάνουν οι γονείς σου για σένα;

Ο πατέρας μου που τον τρίβω λέει ότι πρέπει να γίνω φυσιοθεραπευτής.

- Οι γονείς σου σε πιέζουν για τα μαθήματα;

Όχι.

- Στο σχολείο πιέζεις;

Ναι. Μπαίνει η λέξη «πρέπει».

- Αισθάνεσαι ότι πρέπει να τα κάνεις όλα τέλεια; Θα χαρακτήριζες τον εαυτό σου τελειομανή;

Όχι.

- Σε μια αποτυχία πώς αντιδράς;

Ας πούμε ότι δεν περνούσα στο Καλλιτεχνικό Γυμνάσιο και ούτε στο Μουσικό ,τα μαθήματα αυτά θα τα έκανα άλλου. Δε θα με πείραζε.

Συνέντευξη 4

(μητέρα)

- Πόσων ετών είστε και σε ποια ηλικία αποκτήσατε το παιδί;

42 εγώ και 47 ο σύζυγος. Το παιδί το πρώτο ήρθε στα 30 μου.

- Τι σπουδές έχετε κάνει;

Ιατρική εγώ και Γυμναστική Ακαδημία ο άντρας μου.

- Υπάρχει κάποιο γεγονός που σας σημάδεψε στην πατρογονική σας οικογένεια και έχει ως αντίκτυπο να καθρεπτίζει κάποιες συμπεριφορές στην τωρινή σας οικογένεια;

Υπάρχει ένας φόβος από την οικογένειά του συζύγου. Πολλά ψυχιατρικά. Η μητέρα του και η αδελφή του είχε ψυχιατρικό νόσημα. Η μητέρα του αυτοκτόνησε. Το προέβαλλα αυτό πάνω στα παιδιά και φοβόμουν μην ήταν να βγει.

- Στα μαθητικά σας χρόνια νιώθατε ότι είχατε ξεχωριστές ικανότητες σε σχέση με τους συνομήλικους σας;

Ένοιωθα πολύ απομονωμένη, πολύ άσχημα με καταθλιπτική διάθεση από την Τρίτη δημοτικού . Με πολύ δυσκολία έκανα φίλους αλλά ήμουν «Άριστη» μαθήτρια .

- Γιατί αισθανόσαστε έτσι; Σας φέρονταν άσχημα τα άλλα παιδιά;

Δεν ξέρω γιατί. Ναι με απομόνωναν και με κορόιδευαν επειδή ήμουν καλή μαθήτρια. Και οι γονείς μου δεν με άφηναν να έχω πολλές σχέσεις, με κορόιδευαν και με έλεγαν «φυτό».

- Ποιους θεωρούσατε τότε καλούς μαθητές;

Αυτούς που είχαν καλούς βαθμούς.

- Τώρα;

Τώρα δε θεωρώ αυτούς καλούς μαθητές γιατί αυτοί που είχαν καλούς βαθμούς μπορεί να ήταν παπαγάλοι, απλά διάβαζαν. Τώρα θεωρώ αυτούς που έχουν κριτική σκέψη.

- Πιστεύετε ότι το παιδί έχει περισσότερα κοινά χαρακτηριστικά με εσάς ή με τον πατέρα του;

Συναισθηματικά μοιάζει σε μένα. Κι αυτό είναι απομονωμένο, στεναχωριέται. Από πάρα πολύ μικρό ένοιωθε αυτά τα συναισθήματα. Τώρα σε ό,τι αφορά στο ότι είναι έξυπνος και τα καταφέρνει, επειδή έχω χαμηλή αυτοπεποίθηση. Το αποδίδω στον μπαμπά του. Τυπικά ο πατέρας του δεν ήταν καλός μαθητής σύμφωνα με τα τότε δεδομένα, αλλά είναι πολύ έξυπνος.

- Λίγο μετά τη γέννηση του παιδιού υπήρχαν πράγματα στη συμπεριφορά του που σας έκαναν εντύπωση;

Το πρώτο παιδί ήταν, έκλαιγε όλη την ώρα από το πρωί ως το βράδυ. Είχε μεγάλες δυσκολίες στον ύπνο. Μπορεί να κοιμόταν τρία λεπτά και να φόρτιζε για τρεις ώρες. Πάρα πολύ δύσκολο παιδί. Όταν το βγάζαμε βόλτα εκτός σπιτιού ηρεμούσε πλήρως. Όταν έμπαινε το κλειδί στην πόρτα άρχιζε να κλαίει.

- Άργησε να μιλήσει;

Δεν άργησε. Κάπου εκεί στα δύο. Έλεγε κάποιες λεξούλες, αλλά τα είπα όλα μαζί και πάρα πολύ γρήγορα και σωστά.

- Τα συζητήσατε ποτέ όλα αυτά που σας παραξένευαν, τα μοιραστήκατε με άλλους;

Ναι αλλά επειδή στην οικογένεια όλοι λέγανε ότι ο πατέρας του ήταν έτσι δεν έδινα σημασία. Σε σχέση με άλλα παιδιά υπήρχαν μεγάλες διαφορές. Εγώ βέβαια ενοχικά το απέδιδα στον εαυτό μου, ότι δηλαδή εγώ δεν μπορούσα να ανταπεξέλθω στις ανάγκες του και όχι ότι αυτό είχε άλλες ανάγκες.

- Σε ποια ηλικία καταλάβατε ότι το παιδί διαφέρει;

Δεν αναλήφθηκα καμιά διαφορετικότητα. Τη διαφορετικότητα την πιστοποίησα όταν πριν από 1,5-2 χρόνια τον πήγα στο Κέντρο Χαρισματικότητας, όπου κατάφερα να εξηγήσω κάποιες συμπεριφορές. Θεωρούσα ότι το παιδί είχε κάποια ψυχική νόσο λόγω της προβολής που έκανα από την πατρική οικογένεια του συζύγου.

- Δεν παρατηρούσατε μεταξύ των συμμαθητών του (στη νηπιακή ηλικία) και του παιδιού σας κάποια απόκλιση;

Υπήρχε απόκλιση, αλλά δεν μπορούσα να το δεχτώ. Το θεωρούσα αλαζονικό να πω ότι το παιδί μου είναι έξυπνο, δεν μπορούσα να το αντιληφθώ.

- Με τα υπόλοιπα παιδιά εντός και εκτός σχολείου πώς τα πηγαίνει;

Είχε πολύ δύσκολη προσαρμογή από μικρό στους παιδικούς σταθμούς. Έκλαιγε σίγουρα μέχρι τα Χριστούγεννα και πιο μετά. Την πρώτη χρονιά έκλαιγε όλη τη χρονιά. Είχε δυο φανταστικούς φίλους που τους έβλεπε έξω από το παράθυρο και αυτούς πέρναγε την ώρα του. Μετά λίγο πιο φυσιολογικά και από την τρίτη –τετάρτη πάλι τίποτα, είχε έναν φίλο. Πέμπτη και έκτη κανέναν.

- Με τους εκπαιδευτικούς του ποια ήταν η σχέση του;

Άριστη σχέση είχε. Όλοι λένε τα καλύτερα για το παιδί. Στα διαλείμματα μιλά με τους εφημερεύοντες.

- Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου ή ο διευθυντής σας παρακίνησε να μιλήσετε σε ειδικό, σας παρέπεμψαν σε αρμόδιες υπηρεσίες;

Καθόλου. Ίσα ίσα μου έλεγαν ότι είναι πολύ κοινωνικός ενώ εγώ έβλεπα τα αντίθετα. Μου έλεγαν ότι είναι έξυπνος αλλά όχι σε επίπεδο διαφορετικότητας. Μόνο ο δάσκαλος της πέμπτης μου είπε ότι ξεχωρίζει και εντόπισε και τη χαμηλή του αυτοπεποίθηση. Ότι δηλαδή θέλει να είναι πάντα μέσα στην τάξη γι αυτό και πετάγεται συνέχεια. Ένα παιδί που όλοι οι εκπαιδευτικοί το θυμούνται, πολύ ευχάριστο. Όμως δεν με παρέπεμψαν κάπου. Ακόμη και τα αρνητικά που εγώ έβλεπα στο σπίτι, στο σχολείο εξαφανίζονταν.

- Αυτές τις διαφορές στη συμπεριφορά του τις είχατε συζητήσει με τον δάσκαλό του;

Ναι αλλά δεν μπορούσα να πω ούτε καν τα τικ που είχε. Μου έλεγαν ότι δεν τα βλέπουν. Είχε πάρα πολλά τικ τα οποία τώρα έχει βελτιώσει. Από τα πέντε του είχε τικ.

- Τι τικ είχε;

Ό,τι υπάρχει σε τικ. Τα πάντα όλα. Με την ψυχοθεραπεία και την ομοιοπαθητική έμοιασαν να κοπάζουν.

- Όταν αγχωθεί τα βγάζει;

Έχει πλήρη συναίσθηση των τικ του. Τώρα ας πούμε ρουφάει τη μύτη του πριν κοιμηθεί και το λέει κιάλας και γελάει:» Τώρα ρουφάω τη μύτη μου για να κοιμηθώ».

- Ποιες ήταν τελικά οι ενέργειες σας και ποιες δυσκολίες αντιμετωπίσατε από τη στιγμή που το καταλάβατε τη διαφορετικότητα του παιδιού;

Ξεκινήσαμε από 6 χρονών με συνεδρίες σε παιδοψυχολόγο. Κάναμε μερικούς μήνες και μετά μας είπαν ότι δεν χρειάζεται άλλο. Όταν υποτροπίασε και κάποια συμπτώματα έμοιαζαν με ιδεοψυχαναγκαστική διαταραχή, με ιδεοληψίες και ψυχαναγκασμούς, εκεί του έκανα ομοιοπαθητική. Μετά έκανε ψυχοθεραπεία γύρω στον 1,5 χρόνο και κάποια στιγμή γνώρισα μια κοπέλα που μου σύστησε το κέντρο χαρισματικότητας .

- Στον διευθυντή μιλήσατε; Του δώσατε τη διάγνωση, ενημερώθηκε το σχολείο;

Όχι γιατί δεν ήξερα πώς να το διαμοιράσω. Γιατί φαντάστηκα ότι σε όποιον δάσκαλο πεις ότι το παιδί είναι χαρισματικό μπορεί να σε κοιτάζε περίεργα και δεν ήξερα πως να το μεταφέρω. Αυτό βέβαια το διδάσκομαι στις συνεδρίες που κάνω πια αλλά και πάλι είναι δύσκολο να το μεταφέρω και να το πω.

- Τώρα που το παιδί θα αλλάξει εκπαιδευτική βαθμίδα δε θα ενημερώσετε;

Όχι, δεν ξέρω γιατί πρέπει να το αναφέρω. Φοβάμαι την αντίδρασή τους

- Τα φοβόσαστε δηλαδή;

Ότι η ψωνισμένη μάνα... Η έννοια της χαρισματικότητας δεν είναι.... Εγώ αντιμετώπισα την αρνητική πλευρά της χαρισματικότητας. Αν πας και πεις ότι το παιδί σου είναι χαρισματικό, πρέπει να θεωρηθείς ψώνιο.

- Από την άλλη όμως μπορεί να δοθούν στο παιδί ευκαιρίες που δε θα είχε σε αντίθετη περίπτωση.

Απλώς φαντάζομαι , θέλω να ελπίζω , και για αυτό είμαι τόσο χαρούμενη, ότι εκεί που πέρασε θα βρει κι άλλους ομοίους του, οπότε θα έχουν εικόνα από τέτοια παιδιά.

- Νοιώθετε ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στηρίζει τα παιδιά με εξαιρετικές ικανότητες;

Καθόλου.

- Σαν μητέρα αισθάνεστε ασφάλεια; Νοιώθετε ότι το εκπαιδευτικό σύστημα είναι ικανό να καλύψει τις ανάγκες του παιδιού σας;

Καθόλου. Γιατί νοιώθω ότι απομονώνεται. Δηλαδή αυτό που συνέβη στο δημοτικό. Ήταν πολύ απομονωμένος.

Το να πάει σε ένα τυπικό Γυμνάσιο το θεωρούσα τραγικό. Ήθελα να βρεθεί με παιδιά που είναι παρόμοια και ίσως γι' αυτό θα έπρεπε να ιδρυθούν και σχολεία με βάση αυτό της Δανίας. Το παιδί εμφανώς χαντακώθηκε και όχι στις ικανότητές του όσο κοινωνικοσυναισθηματικά δεν το στήριξε το πλαίσιο. Έπρεπε να ξοδέψω εγώ χρόνο και χρήματα για να το βοηθήσω. Και φυσικά όλους αυτούς τους φόβους που περνάς σαν γονιός. Γιατί δουλειά του σχολείου είναι να εντάξει το παιδί. Αν δεν μπορεί να το κάνει...

- Τι περιμένετε από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;

Να ενημερωθούν οι δάσκαλοι. Να είναι σε θέση να αναγνωρίσουν αυτές τις ιδιαιτερότητες και όχι μόνο τα μαθησιακά προβλήματα που βλέπουν στα σχολεία, που ούτε αυτά μπορούν να αναγνωρίσουν τελικώς. Και να δίνουν σε αυτά τα παιδιά διαφορετικούς τρόπους να μαθαίνουν. Αυτό που σας είπε το ίδιο το παιδί. Να μην του δίνει τη στείρα αντιγραφή, τη στείρα ανάγνωση γιατί αυτό βαριέται και σταδιακά αποσύρεται.

- Ποια είναι η σημερινή σας καθημερινότητα;

Τώρα, με όλες τις παρεμβάσεις, είναι σε καλή κατάσταση. Έχει βρει τον δρόμο του. Και οι σχέσεις με τα αδέρφια του αποκαταστάθηκαν γιατί περάσαμε μια φάση που ήταν πολύ άσχημα όλα αυτά.

Θέλει πολλή φύση, δύσκολο να τη βρω εδώ. Νομίζω ότι είμαστε καλά τώρα.

- Πώς φαντάζεστε το μέλλον του;

Έχω πάντα τον φόβο ότι κάποια στιγμή θα παρεκκλίνει και θα τρελαθεί. Πάντα είναι η προβολή που κάνω καθώς και ότι δε θα ενσωματωθεί ποτέ. Αυτό ισχύει, μας το έχει πει η θεραπεύτρια. Φοβάμαι να μην μπλέξει και με ουσίες γιατί όταν βγαίνεις από το πλαίσιο συμβαίνουν αυτά. Σκέφτομαι ας πούμε πολύ έντονα τον στρατό- όχι σαν ελληνίδα μάνα- αλλά ότι αυτό το παιδί σε συνθήκες στρατού μπορεί να το τρελάνουν.

Γενικά όσο περνούν τα χρόνια και τον βλέπω κατασταλαγμένο ηρεμώ κι εγώ λιγάκι. Αλλά πάντα έχω ένα αγκάθι μέσα μου.

-Εκφράστε μου μια επιθυμία σας.

Θέλω έναν ιδανικό κόσμο που θα αναγνωρίζει τη διαφορετικότητα σαν αντικειμενικό κριτήριο. Δεν θα είναι δακτυλοδεικτούμενος όποιος διαφέρει. Θέλω να ξέρουμε τι είναι, να το αναγνωρίζουμε και να το δεχόμαστε.

Συνέντευξη 5

(μητέρα)

-Πόσων ετών είστε εσείς και πόσο ο σύζυγός σας και σε ποια ηλικία αποκτήσατε το παιδί;

Είμαι 49 και ο σύζυγος 46 ετών. Απέκτησα το παιδί όταν ήμουν 40 ετών.

-Τι σπουδές έχετε κάνει;

Εγώ έχω σπουδάσει μεταφράστρια και ο σύζυγος έχει τελειώσει τεχνικό Λύκειο με κατεύθυνση την ηλεκτρολογία.

-Τα επαγγέλματά σας σχετίζονται με τις σπουδές σας;

Ο σύζυγος ασχολείται με αυτό που σπούδασε, την ηλεκτρολογία, εγώ πέρα απ' τη μετάφραση έχω και μια επιχείρηση.

- Υπάρχει κάποιο γεγονός που σας σημάδεψε στην πατρογονική σας οικογένεια και έχει ως αντίκτυπο να καθρεπτίζει κάποιες συμπεριφορές στην τωρινή σας οικογένεια;

Ναι, αρχικά ο παππούς μου ήταν ένας άνθρωπος ο οποίος είχε εμμονή με το πρόγραμμα και την οργάνωση, του άρεσε να βοηθάει όλο το χωριό, λειτουργούσε ως ειρηνοποιός δύναμη όταν υπήρχαν διαφορές. Πάντα όμως θυμάμαι αυτή την εμμονή με το πρόγραμμα, τη ρουτίνα, τη διατροφή του, τις ιδιοτροπίες του που βλέπω πολλά από αυτά και στον Σ.

-Στα μαθητικά σας χρόνια νιώθατε ότι είχατε ξεχωριστές ικανότητες σε σχέση με τους συνομήλικους σας;

Με εμένα συνέβη το εξής παράδοξο. Ενώ μέχρι τα 3 έδειχνα κάποιες υψηλές ικανότητες, μόλις γεννήθηκε η αδερφή μου αυτό άλλαξε, κλείστηκα πάρα πολύ στον εαυτό μου και δεν έδειχνα διάθεση να ασχοληθώ με τίποτα. Κάτι ξεχωριστό που θυμάμαι είναι πως δεν έβρισκα κάποιον φίλο/ συνομήλικο να αισθανθώ πως με καταλαβαίνει.

-Ποιους θεωρούσατε τότε καλούς μαθητές;

Θεωρούσα πως οι καλοί μαθητές κάθονται στο πρώτο θρανίο αλλά ωστόσο πάντα έβλεπα πως υπάρχουν παιδιά που είναι πάρα πολύ καλά σε κάτι και είναι αυτό που λέμε σπύρτα και οπότε για εμένα αυτό ήταν ευφύια, κάτι το όχι τετριμμένο.

- Στο σχολείο νιώθατε εξυπνότερη απ' τους υπόλοιπους;

Όχι.

- Πιστεύετε πως το παιδί έχει περισσότερα κοινά με εσάς ή με τον πατέρα του;

-Δύσκολο να απαντηθεί αυτό. Είναι ξεχωριστή περίπτωση μόνος του.

- Λίγο μετά τη γέννηση του παιδιού υπήρχαν πράγματα στη συμπεριφορά του που σας έκαναν εντύπωση;

Πάρα πολλά. Αρχικά τα παιχνίδια που επέλεγε δεν ήταν τα συνηθισμένα του εμπορίου, αλλά παιχνίδια φαντασίας. Παρουσίαζε ιδιαίτερες γνώσεις από πολύ μικρή ηλικία. Μόλις ξεκίνησε να μιλάει μου είπε κατευθείαν ολόκληρη πρόταση, και μάλιστα μου άσκησε κριτική, μου είπε «μαμά, μυρίζεις». Γενικά δε μίλησε ούτε πολύ νωρίς, ούτε πολύ αργά. Φυσικά όταν έγιναν αυτά εγώ δεν είχα σκεφτεί πως είναι ιδιαίτερος και πρέπει να το ψάξω. Θυμάμαι που ήταν 2,5 ετών και μου έλεγε το αγγλικό αλφάβητο ανάποδα, χωρίς στην ουσία να την έχει διδαχθεί. Αρχικά εγώ δεν έδινα σημασία, οι φίλοι όμως μου έκαναν σχόλια συνεχώς.

- Όλα αυτά τα μοιραζόσασταν με τους γύρω σας;

Ναι, φυσικά. Θυμάμαι ακόμα που από πολύ μικρή ηλικία γνώριζε πάρα πολλά τραγούδια και τα τραγουδούσε.

- Αντιληφθήκατε πιο έντονα τις ιδιαιτερότητες του παιδιού όταν πήγε σχολείο;

Ναι, όταν πήγε στο προνήπιο. Ξεκίνησε με άρνηση για το σχολείο, αρχικά γιατί δεν ήθελε να αποχωριστεί το περιβάλλον αλλά και μετά την προσαρμογή, δεν είχε ποτέ κανέναν φίλο, δεν έπαιζε ποτέ με παιδιά και ήταν μονίμως στεναχωρημένος. Ήταν πολύ κλειστός, δεν έτρωγε ποτέ στο σχολείο, ούτε είχε κοιμηθεί. Έδειχνα να μην εμπιστεύεται το μέρος.

- Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου ή ο διευθυντής σας παρακίνησε να μιλήσετε σε ειδικό, σας παρέπεμψαν σε αρμόδιες υπηρεσίες;

Ναι, στον παιδικό σταθμό όπου με παρακίνησαν κυρίως να το ψάξω προς το αρνητικό, ότι δεν είχε καλή λεπτή κινητικότητα γιατί δεν ζωγραφίζει καθόλου, δεν συμμετείχε γενικά σε τίποτα. Στο νηπιαγωγείο, όπου πάλι είχε άρνηση να πάει, δεν συμμετείχε σε τίποτα πάλι. Όμως μια ημέρα θυμάμαι που τους διάβασε ένα παραμύθι η δασκάλα, έφτιαξε μια ζωγραφική που όπως μου είπαν ήταν 4 επίπεδα πάνω. Βέβαια δεν ξέρω αν εννοούσε 4 επίπεδα πάνω απ' την ηλικία του ή από αυτό που θεωρούσε πως μπορεί ο Σ. Και η νηπιαγωγός μου πρότεινε να πάμε σε κάποιον αναπτυξιολόγο ώστε να μας κατευθύνει. Το είπε όχι γιατί έβλεπε κάποια τρομερή ευφυΐα, αλλά γιατί έβλεπε μια διαφορετικότητα.

- Με ποιο τρόπο έγινε η διάγνωση του παιδιού πως είναι χαρισματικό;

Σε πρώτη φάση και έχοντας στο νου μου τα λόγια της δασκάλας άρχισα να ψάχνω στο διαδίκτυο για τα χαρακτηριστικά του παιδιού και τελικά κατέληξα να απευθυνθώ

στη MENSA, τότε ο μικρός θα πήγαινε πρώτη δημοτικού, μας έδωσαν ένα τεράστιο ερωτηματολόγιο να απαντήσουμε εμείς ως γονείς. Ο μικρός ήταν στην ίδια αίθουσα με την υπεύθυνη του προγράμματος όπου του έκανε κάποιες ερωτήσεις και αφού έγιναν όλα αυτά μας είπαν πως το παιδί είναι χαρισματικό.

-Θεωρείται πως το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα βοηθάει τα παιδιά με χαρισματικότητα;

Αυτό που βλέπω είναι πως οι εκπαιδευτικοί έχουν άγνοια για την έννοια της χαρισματικότητας, κι ενώ στην Α και Β δημοτικού μας έτυχε μια πολύ υποστηρικτική δασκάλα που τον βοήθησε πολύ κι εκείνον και εμάς, αλλά τώρα στην Γ δημοτικού μας έτυχε μια δασκάλα αρνητική, μας ζήτησε τη διάγνωση για να δει πως θα το χειριστεί αλλά επί της ουσίας δεν έδειξε ενδιαφέρον για να βοηθήσει, μάλλον δεν ήθελε να ασχοληθεί ιδιαίτερα.

-Για εσάς το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δίνει ευκαιρίες σε αυτά τα παιδιά;

Όχι. Αν και εξαρτάται απ' το φιλότιμο του δασκάλου.

-Αισθάνεστε ασφάλεια για την εξέλιξη του παιδιού σας;

Όχι, σε καμία περίπτωση. Δε νιώθω πως αργότερα το γενικό γυμνάσιο έχει να προσφέρει κάτι.

- Ιδανικά τι θα περιμένατε από το εκπαιδευτικό μας σύστημα σε σχέση με τα χαρισματικά παιδιά;

Ιδανικά θα ήθελα στις σχολικές μονάδες να υπάρχει κάποιος εκπαιδευτικός υπεύθυνος για την χαρισματικότητα ή έστω και σε ανώτερη κλίμακα για παράδειγμα υπεύθυνος για πολλές εκπαιδευτικές μονάδες. Σίγουρα δε θα ήταν λύση σχολεία αποκλειστικά για χαρισματικά παιδιά γιατί και το σχολείο έχει ποικιλία όπως και στην κοινωνία μας.

-Ποια είναι η καθημερινότητά σας;

Ακολουθούμε αυστηρά το πρόγραμμά μας, είμαστε με το ρολόι στο χέρι. Θα ξυπνήσει 7 το πρωί γιατί έτσι θέλει χειμώνα καλοκαίρι. Θέλει συνεχώς να ξέρει τι θα ακολουθήσει. Μέσα στην ημέρα είναι αρνητικός στις δραστηριότητες γιατί θέλει να τα κάνει όλα μόνος του, δεν θέλει να μπλέκει με ομάδες, είναι μοναχικός. Κάνει δραστηριότητες, αλλά δεν δείχνει τρομερό ενδιαφέρον θα έλεγα. Δυσκολεύεται πολύ με τα παιδιά.

- Πως φαντάζεστε το μέλλον του παιδιού σας;

Πιστεύω πως αν τελικά βρει την κλίση του, επειδή είναι πολύ οργανωτικός θα πετύχει. Βλέπω αισιόδοξα τα πράγματα, αλλά όχι λόγω της εκπαίδευσης, αλλά λόγω του ίδιου του παιδιού. Φυσικά είμαστε πάντα δίπλα του ως γονείς.

-Πείτε μου μια επιθυμία ή σκέψη για τα χαρισματικά παιδιά.

Εύχομαι να βρουν αυτό που αγαπούν και να βοηθήσουν και τους υπόλοιπους. Να μπορέσουν να διοχετεύσουν την διαφορετικότητά τους προς όφελος των άλλων. Συγκινούμαι τώρα ιδιαίτερα γιατί κατάλαβα πως η χαρισματικότητα χωρίς καθοδήγηση μπορεί να λειτουργήσει πολύ αρνητικά. Χρειάζεται καθοδήγηση ώστε να γίνουν σωστές επιλογές και να μην χαθούν αυτά τα παιδιά.

Συνέντευξη 6

Αγόρι, 7 ετών

- Θα μου πεις λίγα λόγια για σένα;

Είμαι 7 χρονών, πηγαίνω στη Δευτέρα δημοτικού και το σχολείο μου είναι δίπλα στο σπίτι μου.

- Στον ελεύθερο χρόνο σου , τι σου αρέσει να κάνεις;

Να παίζω με τους γονείς μου και τον αδελφό μου και να παίζω μουσική. Ο αδερφός μου είναι 2,5 χρόνια μικρότερος από εμένα.

- Σου αρέσει η μουσική, παίζεις κάποιο όργανο;

Μου αρέσει πάρα πολύ και παίζω βιολί εδώ και τρία χρόνια.

- Κάνεις κάποιο άθλημα;

Πηγαίνω τένις.

- Σου αρέσει να διαβάζεις τα μαθήματα του σχολείου;

Ναι, δε βαριέμαι καθόλου. Περνάω καλά.

- Σου αρέσει να διαβάζεις περισσότερο τα βιβλία του σχολείου ή τα εξωσχολικά;

Τα εξωσχολικά.

- Ποιο είναι το αγαπημένο σου παιχνίδι;

Αγαπημένο παιχνίδι ... μμμ!!! Στον υπολογιστή παίζω Μακ Κουίν.

- Αγαπάς τα ζώα;

Αρκετά. Δεν έχω ζώο στο σπίτι . Μου αρέσει το λιοντάρι γιατί είναι ο βασιλιάς των ζώων.

- **Πώς νιώθεις όταν πηγαίνεις στο σχολείο;**

Ωραία.

- **Τι σου αρέσει πιο πολύ στο σχολείο;**

Που πηγαίνω σχολείο.

- **Υπάρχει κάτι που δεν σου αρέσει στο σχολείο;**

Όχι.

- **Σου αρέσει να σηκώνεσαι στον πίνακα;**

Πάρα πολύ.

- **Όταν απαντάς σε μια δύσκολη ερώτηση που σου κάνει η δασκάλα σου πώς αισθάνεσαι;**

Περηφάνια.

- **Βαριέσαι στην τάξη;**

Όχι πάντα. Πολύ λίγες φορές.

- **Υπάρχει κάτι που θα ήθελες να αλλάξεις στην τάξη σου;**

Όχι γιατί όλα είναι υπέροχα.

- **Ποιο είναι το αγαπημένο σου μάθημα;**

Μαθηματικά, πληροφορική και μουσική.

- **Πώς θα ήταν το τέλειο σχολείο για σένα;**

Αυτό που έχω. Δε θα άλλαζα τίποτα.

- **Έχεις φίλους;**

Είναι αρκετοί οι φίλοι μου. Οι καλύτεροί μου είναι τέσσερις.

- **Νοιώθεις ότι σε καταλαβαίνουν;**

Ναι.

- **Είναι από το σχολείο όλοι ή έχεις κάποιους και από παλιά;**

Έχω και είμαστε μαζί στο σχολείο.

- **Καλά και πώς έτυχε αυτό;**

Δεν έτυχε . Το συμφωνήσαμε. Γνωρίζονταν και οι μαμάδες μας και συμφώνησαν να μας γράψουν όλους στο ίδιο σχολείο.

- **Τι σου αρέσει να κάνεις με τους φίλους σου;**

Να παίζω μπάλα.

- **Έχει γίνει στο σχολείο κάτι που να σε στεναχώρησε πάρα πολύ;**

Ε,...όχι!

- **Έχει συμβεί κάτι στο σχολείο που σε έκανε χαρούμενο;**

Όλα.

- **Την κυρία σου την αγαπάς;**

Η κυρία Ευφροσύνη είναι πολύ καλή. Δεν με ενοχλεί τίποτε επάνω της. Μας συμπαθεί όλους πάρα πολύ . Είναι πολύ καλή.

- **Η τέλεια δασκάλα για σένα πώς θα ήταν;**

Σαν αυτή που έχω.

- **Περιέγραψε μου πώς σας φέρεται.**

Μας φέρεται πάρα πολύ ωραία.

- **Σας βάζει δημιουργικές εργασίες ή κάνετε μόνο το μάθημα της ημέρας και έλεγχο των εργασιών σας;**

Παίζουμε και μερικά παιχνίδια και κάνουμε και το μάθημα της ημέρας.

- **Αν ήσουν δάσκαλος τι θα έλεγες στα παιδιά;**

Σκέφτομαι... Να μην κάνουν φασαρία, όπως λένε όλοι οι δάσκαλοι. Αυτό που λέει και η δική μου η δασκάλα: «Ησυχία, διαβάστε και, και, και»

- **Όταν μεγαλώσεις με τι θα ήθελες να ασχοληθείς;**

Να γίνω βιολιστής θα ήθελα.

- **Οι γονείς σου τι σου λένε;**

«Μια μέρα θα τα καταφέρεις». Είναι υποστηρικτικοί.

- **Αισθάνεσαι ότι κάποιες φορές σε πιέζουν οι γονείς σου;**

Λίγες φορές ναι.

- **Από το σχολείο αισθάνεσαι πίεση;**

Όχι.

- **Θέλεις να τα κάνεις όλα τέλεια;**

Όχι. Υπάρχουν και κάνα δυο πράγματα που δεν κάνω καλά.

- **Πες μου κάτι που θεωρείς ότι δεν κάνεις καλά.**

Ε... σκέφτομαι... (δεν απάντησε τελικά στη ερώτηση αυτή).

- **Υπάρχουν φορές που αισθάνεσαι πιο έξυπνος από τους συμμαθητές σου;**

Μόνο όταν λύνω διάφορες δύσκολες ασκήσεις και εκείνοι δυσκολεύονται.

- **Όταν αποτυγχάνεις κάπου πώς αισθάνεσαι;**

Στο σχολείο δεν αποτυγχάνω, Στο βιολί ξαναπροσπαθώ.

Καθώς εξελισσόταν η διαδικασία της συνέντευξης με τη μητέρα, υπήρξε παρέμβαση του πατέρα, ο οποίος ζήτησε άτυπα να μιλήσει και ο ίδιος για το παιδί του. Θεωρήθηκε

μεγάλη ευκαιρία, από τις ερευνήτριες, να ακουστεί η άποψη του μιας και οι περισσότεροι πατεράδες απέχουν αφήνοντας την διεκπεραίωση όλων των υποχρεώσεων που αφορούν στα παιδιά στις μητέρες. Όλες δε οι μητέρες, σε προσωπικό επίπεδο, μίλησαν για αντιδράσεις από πλευράς των συζύγων τους, στη διαχείριση των ζητημάτων που αφορούσαν τα παιδιά.

Επίσης ζητήθηκε από τη μητέρα του Β. να σκιαγραφήσει το προφίλ του παιδιού. Κρίθηκε σκόπιμο επειδή κάποιες από τις απαντήσεις του παιδιού θεωρήθηκαν επιτηδευμένες.

Συνέντευξη 7

(Μητέρα, πατέρα)

«Αυτός ήταν ο Β. Δύσκολα θα ακούσεις παράπονο ή άσχημη κουβέντα ή κάτι τέλος πάντων από αυτόν.

Είναι σαφώς πιο ώριμο παιδί από την ηλικία του, νοητικά είναι στα 12, συναισθηματικά είναι μεν ώριμος αλλά με σκαμπανεβάσματα γιατί δεν παύει να είναι ένα παιδάκι 7 ετών. Είναι πολύ συναισθηματικός και έχει ιδιαίτερη διαίσθηση. Αυτό με σοκάρει στον Β. περισσότερο από όλα τα άλλα. Είναι πολύ ζωντανό παιδί, θα παίξει με ενθουσιασμό, θα τρέξει με τους φίλους του, είναι συνήθως πάρα πολύ θετικός και έχει δίψα για οτιδήποτε καινούριο. Αυτό μπορεί να είναι κάτι που θα μάθει στο βιολί μέχρι οτιδήποτε. Αγαπάει δε πάρα πολύ τους φίλους του. Λίγο με βάζει σε σκέψεις το ότι επειδή προσπαθεί να ενσωματωθεί στο σύνολο, προσπαθεί λίγο να ρίξει τον εαυτό του, να κατεβεί... Το κάνει για λίγο γιατί καταλαβαίνει ότι αυτό δεν έχει νόημα, δεν του βγαίνει, πόσο να προσπαθήσει σε όλο αυτό; Πόσο να προσποιηθεί; Το καταλαβαίνει και εκεί που πάει να κάνει κάτι παιδικό έρχεται η ωριμότητα του και τον φρενάρει. Ίσως σε αυτό να οφείλονται τα συναισθηματικά σκαμπανεβάσματα που έλεγα πριν.

Έχει πολλή αγάπη για τη μουσική. Είναι η σανίδα σωτηρίας του.»

- **Πόσων ετών είστε εσείς και πόσο ο σύζυγος;**

38 εγώ στα 45 ο σύζυγος. Τον Β. τον κάναμε 31 εγώ και 38 ο σύζυγος.

- **Ποιό είναι το μορφωτικό σας επίπεδο;**

Πανεπιστήμιο εγώ, Τ.Ε.Ι ο σύζυγος. Καθηγήτρια Πληροφορικής και ο σύζυγος μηχανικός.

- **Υπάρχει κάποιο γεγονός που σας σημάδεψε στην πατρογονική σας οικογένεια και έχει ως αντίκτυπο να καθρεπτίζει κάποιες συμπεριφορές στην τωρινή σας οικογένεια;**

Ο σύζυγος είχε λίγο δύσκολη παιδική ηλικία γιατί οι γονείς του είναι χωρισμένοι, οπότε αυτό τον έχει σημαδέψει και προσπαθεί να μην επαναλάβει λάθη που είχε δει να επαναλαμβάνονται στην οικογένεια. Τώρα εγώ, είχαμε στο σπίτι παππούδες και ήταν λίγο δύσκολη η κατάσταση με τη μητέρα μου που τους φρόντιζε. Δεν είχε την ανεξαρτησία της και αυτό με κάποιο τρόπο μου βγαίνει τώρα σαν μαμά.

- **Στα μαθητικά σας χρόνια νιώθατε ότι είχατε ξεχωριστές ικανότητες σε σχέση με τους συνομήλικους σας;**

Ναι, ναι εγώ πολύ. Εγώ ανακάλυψα πριν από μερικά χρόνια, ψάχνοντας τον Β. ότι κι εγώ ήμουν χαρισματική.

- **Πώς δηλαδή; Μπορείς να μου πεις κάτι που σου έρχεται στο μυαλό; Μια μνήμη από το παρελθόν που σε έβαλε στη διαδικασία να σκεφτείς κάτι τέτοιο;**

Πολλή μοναξιά. Ζούσα σε ένα χωριό των Σερρών. Ήμασταν 15 παιδιά σε μια τάξη. Δεν είχες και πολλές επιλογές ούτε πολλές δραστηριότητες πριν αρκετά χρόνια και με γονείς που δεν ήξεραν να κάνουν τίποτα παραπάνω. Οπότε ή θα συμμορφώνουσαν σε αυτό το πλαίσιο στο οποίο ζούσες ή θα ήσουν μόνος. Οπότε ή έμενες μόνος ή έμπαινες σε αυτόν τον κύκλο. Εγώ δεν είχα μπει σε αυτό τον κύκλο. Ο Β. δεν ήθελα να περάσει αυτά που πέρασα εγώ.

Στο σημείο αυτό ο πατέρας ζήτησε μια συμμετάσχει στη διαδικασία της συνέντευξης, οπότε και οι απαντήσεις θα είναι και από τους δύο γονείς.

Πατέρας:

«Σκοπός δικός μας είναι να γίνει γνωστό και να θεωρηθεί δεδομένο ότι υπάρχουν χαρισματικά παιδιά γιατί προς το παρόν δεν υπάρχει δομή γι' αυτό το πράγμα. Για τον λόγο αυτό δεχτήκαμε να μιλήσουμε. Για να ακουστούμε».

- **Ωραία λοιπόν. Υπάρχει κάποιο γεγονός που σας σημάδεψε στην πατρογονική σας οικογένεια και έχει ως αντίκτυπο να καθρεπτίζει κάποιες συμπεριφορές στην τωρινή σας οικογένεια;**

«Ήμουν μοναχογιός και υπήρχαν πολλοί καβγάδες στην οικογένεια με αποτέλεσμα να χωρίσουν οι δικοί μου. Δεν υπήρχε ομαλή ζωή. Ήταν άσχημη η κατάσταση και

αυτό με προβλημάτισε. Δε θέλω να συμβαίνει στην τωρινή μου οικογένεια. Αυτό που θέλω να αποφύγω είναι το να μην νοιώθουν απομακρυσμένα τα παιδιά από μένα. Με τον πατέρα μου είχα άσχημη σχέση και όχι με δική μου υπαιτιότητα».

- **Στα μαθητικά σας χρόνια νιώθατε ότι είχατε ξεχωριστές ικανότητες σε σχέση με τους συνομήλικους σας;**

«Όχι καθόλου! Ούτε παραπάνω ούτε λιγότερο.»

- **Ποιους μαθητές θεωρούσατε τότε καλούς μαθητές;**

Μητέρα

« Χαρακτηριστικά δηλαδή να πω;»

«Εγώ επειδή πάντα ήμουν η καλή μαθήτριά του σχολείου, θεωρώ καλό μαθητή τον προσεγμένο, διαβασμένο, μαζεμένο. Αυτό.»

Πατέρας:

« Εγώ το αντίθετο. Δε μου άρεσαν αυτοί που κάθονταν στα πρώτα θρανία. Θεωρούσα αυτούς που ήταν σπύρτα, όχι αυτούς που διάβαζαν. Εγώ ήμουν του 16-17 δεν επεδίωξα ποτέ να είμαι παραπάνω. Δεν μου άρεσε... Θυμάμαι μαθητές που αλητόφερναν και ήταν ξουράφια... Δεν γίνανε πότε του πανεπιστημίου άλλα ήταν πολύ έξυπνοι».

- **Στο σχολείο νιώθατε εξυπνότεροι από τα άλλα τα παιδιά;**

Μητέρα:

«Εγώ ναι . Πολύ!»

Πατέρας:

« Όχι, εγώ κανονικά. Υπήρχαν άνθρωποι πάνω από εμένα και κάτω από εμένα.»

- **Πιστεύετε ότι το παιδί έχει περισσότερα κοινά χαρακτηριστικά με τον πατέρα ή με τη μητέρα;**

Πατέρας:

«Με τη μητέρα του.»

Μητέρα:

« Ε, αφού το λέει και ο μπαμπάς εγώ δε θα διαφωνήσω».

- **Όταν γεννήθηκε το παιδί υπήρξαν κάποια πράγματα στην συμπεριφορά του που σας έκαναν εντύπωση;**

Μητέρα:

« Πάρα πολλά. Απειρα από τις πρώτες μέρες. Και επίσης πολλά που τώρα αναγνωρίζω που διαβάζω και συζητώ και λέω: «Κοίτα να δεις που τότε ήταν εκείνα που εντοπίζαμε ως περίεργες καταστάσεις και ως περίεργα σημάδια ότι ήταν λόγω της χαρι-

σματικότητας». Δεν κοιμόταν ποτέ, είχε μια απίστευτη νευρικήτητα. Από δύο μηνών νόμιζες ότι σε κοιτούσε στα μάτια και ότι σου μιλούσε. Από πολύ πολύ μωρό είχε τη μουσική μέσα του. Τα μάτια του ήταν καρφιά, αντιλαμβανόταν τα πάντα... το καταλαβαίναμε όλοι όσοι ασχολούμασταν με το παιδί.»

- **Μίλησε νωρίς το παιδί;**

Μητέρα:

«Όχι ιδιαίτερα. Ούτε περπάτησε νωρίς. Άρχισε να διαβάζει πολύ νωρίς και μόνος του τελείως.»

- **Σε ποια ηλικία;**

3- 3,5 και μόνος του.

- **Πώς δηλαδή; Έπαιρνε παραμυθάκια και βλέποντας εσάς να του τα διαβάζετε τα μάθαινε;**

Πατέρας:

«Ναι 3,5 ετών κοιμόμασταν μαζί και του διάβαζα παραμυθάκια. Έτσι σιγά σιγά άρχισε να τα διαβάζει.»

- **Άρα λοιπόν αποτύπωνε θα μπορούσαμε να πούμε τις λέξεις που του δείχνατε και ουσιαστικά έτσι μάθαινε;**

Ναι, ναι και σιγά σιγά βγαίναμε έξω και άρχισε να διαβάζει επιγραφές. Ήταν ένα μαγαζί, θυμάμαι, εδώ κοντά στο σπίτι μας το οποίο έγραφε «Τένται Νίκος». Μια μέρα γυρνάει και μου λέει «Τι παράξενο επίθετο έχει αυτός;» Τον ρωτήσαμε με τη μητέρα του γιατί το λέει αυτό και μας απάντησε : «Γιατί τον λένε Νίκο Τένται».

Πέρα από το ότι δεν κοιμότανε , τώρα το αντιλαμβάνομαι σαν να είχε έναν επεξεργαστή μέσα στο κεφάλι του, δεν ξέρω προσπαθούσε να μεγαλώσει δεν τον άφηνε αυτό ούτε να ησυχάσει ούτε 3 ώρες να κοιμηθεί.»

- **Ολόκληρη νύχτα σε ποια ηλικία κοιμήθηκε;**

Μητέρα:

«2 ετών. Όταν λέμε ολόκληρη νύχτα μιλάμε για ένα εξάωρο έτσι, όχι για ολόκληρη νύχτα.»

- **Πέρα από το θέμα με τον ύπνο κάτι άλλο σας έβαλε σε διαδικασία να μοιραστείτε τις ανησυχίες σας με άλλους ανθρώπους;**

Μητέρα:

«Αργότερα, αρκετά αργότερα είχε πολλές εμμονές. Όχι όχι δεν μου αρέσει αυτή η λέξη. Κολλήματα θα πω. Ένα διάστημα ας πούμε είχε κολλήσει με οτιδήποτε στρογ-

γυλό. Μετά με τις μηχανές. Ανά διαστήματα και με διάρκεια. Δε θα ξεχάσω τότε που είχε κόλλημα με τις μηχανές που πηγαίναμε κάπου και όταν γυρνούσαμε έπρεπε υποχρεωτικά να κάνουμε γύρω στο μισάωρο βόλτα τη γειτονιά για να δούμε και να χαιρετήσουμε όλες τις μηχανές και μετά να ανεβούμε στο σπίτι. Δεν υπήρχε περίπτωση να ανεβούμε στο σπίτι έτσι απλά.

- **Το έψαχνε και παραπέρα; Προσπαθούσε να μάθει χαρακτηριστικά, μάρκες κ.τ.λ;**

Ναι, ναι . Έκανε κανονική έρευνα.

Πατέρας:

« Και πάντα του άρεσε να διαβάξει τις πινακίδες με τα νούμερα. Δηλαδή ενάμιση με δύο ετών , όταν έπαιρνε ένα αυτοκινητάκι ή μια μηχανή δεν ήταν το παιδάκι του βρουμ βρουμ να το πάρει και να παίξει. Τον ενδιέφερε να καθίσει , να γράψει (όχι ο ίδιος) πινακίδες και να την κολλήσει στη θέση της. Τότε ήταν ολοκληρωμένο το παιχνίδι, τότε χαιρόταν. Τότε ολοκληρωνόταν η εικόνα. Στο παιχνίδι ήμουν κοντά του. Ήθελε προσπάθεια για να εμπλακεί . Ήταν περισσότερο σαν να παρακολουθούσε, σαν παρατηρητής. Όταν ήταν μόνος του έβαζε στη σειρά τα παιχνίδια. Ήταν αυτό που λέμε ζυγισμένα – στοιχισμένα. Τα τακτοποιούσε έτσι γεωμετρικά και χαιρόταν. Του άρεσε.»

- **Εντονότερα καταλάβατε τη διαφορετικότητά του όταν πήγε στο σχολείο;**

Μητέρα:

«Άρχισε να διαβάξει πάρα πολύ νωρίς και μετά άρχισε να φαίνεται πολύ έντονα και η διαφορά. Συγκριτικά με τα άλλα παιδάκια , πριν ακόμη πάει σχολείο , έκανε μαθήματα μουσικοκινητικής και εκεί που ήταν μαζί με 3-4 παιδάκια της ίδιας ηλικίας φαινόταν πολύ καθαρά . Όταν δε πήγε σχολείο ακόμη περισσότερο φυσικά.»

- **Πώς είναι οι σχέσεις του με τα παιδιά του σχολείου;**

Μητέρα:

«Α! πάρα πολύ καλή. Τον άκουσες... πολύ καλά όλα.»

- **Τα παιδιά πως είναι απέναντί του;**

Μητέρα:

«Μια χαρά. Η δασκάλα του έχει παίξει πολύ μεγάλο ρόλο. Αναγνωρίζει αυτό που είναι ο Β. ,το αγαπάει, το υποστηρίζει, το επιβραβεύει, χωρίς όμως να προκαλεί τη ζήλεια των υπόλοιπων παιδιών.»

- **Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου ή ο διευθυντής σας παρακίνησε να μιλήσετε σε ειδικό, σας παρέπεμψαν σε αρμόδιες υπηρεσίες;**

Μητέρα:

«Στο νήπιο η νηπιαγωγός μας είπε αυτό που ήδη γνωρίζαμε. Εμείς ούτως ή άλλως αυτή τη διαδικασία την είχαμε ξεκινήσει κάπου στο νήπιο, οπότε όταν πήγε στο δημοτικό (σε αυτό έχω υπηρετήσει μια χρονιά και ξέρω τη δασκάλα του και τον διευθυντή και έχουμε φιλικές σχέσεις), ναι από την πρώτη στιγμή όλοι κατάλαβαν πως κάτι συμβαίνει με τον Β.. Μίλησα λοιπόν με όλους και τους είπα ότι είμαστε σε διαδικασία που έχουμε πάρει κάποιο δρόμο και το γνωρίζουμε, το ξέρουμε, υπάρχει η αξιολόγηση και το αντιμετωπίζουμε ως έχει. Και φέτος η δασκάλα του, της μουσικής στο σχολείο, του ζήτησε να πάρει το βιολί και να παίζει και όταν τον άκουσε με πήρε τηλέφωνο και μου είπε: «Μην το αφήσετε, το παιδί έχει χάρισμα». Της απάντησα τότε ότι το έχει κιόλας ξεκινήσει να κάνει μαθήματα. Ουσιαστικά δηλαδή το είχαμε προλάβει εμείς πριν. Ωστόσο όμως όλοι το αναγνώρισαν και θεώρησαν καλό να μας το πούνε.»

- **Εσείς χρονικά πότε περίπου μπήκατε στη διαδικασία να ξεκινήσετε ενέργειες;**

Μητέρα:

«Εμείς βλέπαμε αυτό που υπάρχει. Το καταλαβαίναμε και οι δύο πάρα πολύ καλά. Και αρχίσαμε να ψάχνουμε στο διαδίκτυο κυρίως τι υπάρχει εδώ στη Θεσσαλονίκη για να έχουμε εικόνα κάποιου ειδικού, κάτι πιο επίσημο δηλαδή. Εμείς σαν γονείς το βλέπαμε, αλλά άλλο τι βλέπεις σαν γονιός άλλο τι ισχύει».

Πατέρας:

«Αυτό που ψάξαμε να βρούμε είναι αν αυτό που εμείς βλέπουμε υπάρχει ένας τρόπος επιστημονικός να μας το δείξει. Ψάχναμε να βρούμε ένα τεστ, μια μέτρηση να επιβεβαιώνει αυτά που εμείς βλέπουμε.»

Μητέρα:

«Έτσι φτάσαμε στη MENSA Ελλάδος. Τότε το πρόγραμμα έκανε η κυρία Δεληγιώργη αλλά επειδή το παιδί πήγαινε στο προ-νήπιο δεν έγινε αξιολόγηση. Ο Στέφανος συμπλήρωσε ερωτηματολόγιο και μέσω κάποιων άλλων διαδικασιών μας είπαν ότι θα μπορούσαμε να παρακολουθήσουμε το πρόγραμμά τους. Δυστυχώς όμως εκείνη την περίοδο έγιναν διάφορες ανατροπές στα δικά μας προγράμματα και δεν καταφέραμε να τα συνεχίσουμε. Την επόμενη χρονιά το πήραμε πιο ζεστά και είπαμε ότι ήταν

ώρα να ασχοληθούμε σοβαρά με το θέμα. Ήταν και στα μεγάλα νήπια και η διαφορά γινόταν εντονότερη. Είχε αρχίσει και το βιολί όπου κι εκεί γινόταν ο κακός χαμός. Όταν λοιπόν είδα εγώ ότι το πρόγραμμα της MENSA το έφτιαχνε η Δεληγιώργη, απευθύνθηκα σε αυτήν και έτσι ξεκίνησε όλο αυτό.»

- **Σε ποια ηλικία ξεκίνησε όλο αυτό;**

Μητέρα:

«Η αξιολόγηση έγινε πέρσι αλλά αρχίσαμε να το ψάχνουμε από τα πέντε του.»

- **Μήπως θυμόσαστε ποιο τεστ χρησιμοποιήθηκε;**

Μητέρα:

«Το woldgame»

- **Αφού μάθατε ότι το παιδί είναι χαρισματικό σας έδωσε δείκτη νοημοσύνης;**

Μητέρα:

«Όχι. Μας ρώτησε αν θέλουμε να το κάνουμε αλλά αποφασίσαμε να μην τον κάνουμε.»

- **Ενημερώθηκε το σχολείο , καταθέσατε τη διάγνωση;**

Μητέρα:

«Ενημέρωσα αλλά δεν την έχω καταθέσει στο σχολείο . Ενημέρωσα στο σχολείο ότι το παιδί παρακολουθεί πρόγραμμα χαρισματικότητας όμως. Φέτος έκανα μια απίστευτη προσπάθεια ,που καρπούς δεν έδωσε , να βγάλω μια αντίστοιχη διάγνωση από δημόσιο φορέα. Από ΚΕΣΣΥ, σε ιατροπαδαγωγικό κέντρο και από ιατροπαιδαγωγικό κέντρο σε ΚΕΣΣΥ τραβιόμουν. Έφαγα πολύ πόρτα όμως. «Δεν ασχολούμαστε εμείς με αυτά τα θέματα, έχουμε πάρα πολύ δουλειά . Έπρεπε να αισθάνεστε τυχερή που έχετε ένα τέτοιο παιδί και όχι να». Άκουσα του κόσμου τα τρελά και άκρη δεν έβγαλα. Δε δέχτηκαν να μου κλείσουν ραντεβού για αξιολόγηση, γιατί είναι αλήθεια ότι θα ήθελα να έχω μία από δημόσιο φορέα.»

- **Σας έδωσαν κάποιες οδηγίες τουλάχιστον;**

Μητέρα:

«Όχι , τίποτα. Καμιά οδηγία .Ίσα ίσα που η αντιμετώπισή τους ήταν άσχημη. Δεν μου άρεσε καθόλου η συμπεριφορά τους. Μόνο ένας λογοθεραπευτής κάποτε, από καθαρά προσωπικό ενδιαφέρον με πήρε δυο –τρεις φορές τηλέφωνο να ρωτήσει αν ήρθε κανένας σε επαφή μαζί μου. Αλλά καθαρά από προσωπικό ενδιαφέρον. Φαίνεται η υπόθεσή μας του χτύπησε κάποιο καμπανάκι.»

- **Αν και εμμέσως η ερώτηση έχει απαντηθεί, τελικά νοιώθετε σαν γονείς ότι το εκπαιδευτικό σύστημα στηρίζει τα παιδιά με εξαιρετικές ικανότητες;**

Μητέρα:

«Σε καμία περίπτωση. Και είμαι και μέσα στο σχολείο και το λέω «καραντί». Σε καμία περίπτωση. Αν ο Β. δεν είχε αυτή την αγάπη για τη μουσική και δεν έβρισκε το αποκούμπι του εκεί και δεν ικανοποιούσε την απίστευτη δίψα του για καινούρια πράγματα μέσω της μουσικής(θεωρία και όργανο) θα ήμουν σε πολύ αναμμένα κάρβουνα. Περνάει ωραία στο σχολείο βέβαια, έχει τους φίλους του, αλλά μέχρις εκεί και μόνο αυτό. Δεν έχει μάθει γνωστικά ,όχι συναισθηματικά γιατί σε αυτό το κομμάτι γίνεται μεγάλη δουλειά, τίποτα- μηδέν.»

Πατέρας:

«Εδώ να κάνω μια παρέμβαση κι εγώ. Σαν εκπαιδευτικό σύστημα δεν υπάρχει κάποιος τρόπος , κάποιες διαδικασίες που να ασχοληθούν με αυτά τα παιδιά. Όμως ήμασταν πολύ τυχεροί γιατί πέσαμε σε εκπαιδευτικούς που ήταν ευλογία, λαχείο.

Μητέρα:

«Α ναι, ναι σε αυτό θα συμφωνήσω κι εγώ. »

Πατέρας:

« Ξεκινώντας από την πρώτη που είχαμε πάει στο ωδείο , στη μουσικοκινητική, μετά η νηπιαγωγός εξαιρετική εκπαιδευτικός. Σοβαρή, αυστηρή, τους έδινε έμπνευση , ασχολιόταν με την τέχνη και τον πολιτισμό... Έτσι έγινε και η αρχή με το βιολί. Και τώρα ένας διευθυντής καλός ,μια δασκάλα υπέροχη. Εξαιρετικοί άνθρωποι που νιώθουν τα παιδιά ,αγαπούν τα παιδιά , ακούνε τα παιδιά.».

Μητέρα:

«Όπως βλέπεις αρχικά, εμείς θεωρούμε σαν δασκάλους, τους δασκάλους της μουσικής. Παρόλο λοιπόν που οι άλλοι ναι ακούνε, ναι έχουν κατανόηση και πραγματική αγάπη για αυτό που κάνουν (και οι περισσότεροι είναι και φίλοι μου), δεν μπορούν να κάνουν κάτι, κατάλαβες;

- **Για ποιους λόγους θεωρείτε ότι δεν μπορούν; Δεν υπάρχουν τα μέσα, δεν υπάρχουν οι γνώσεις, απουσιάζει η εκπαίδευση; Αν τελικά είχαν επιμορφωθεί πάνω στο ζήτημα της χαρισματικότητας θα γινόταν κάτι καλύτερο;**

Μητέρα:

«Δύσκολο ! Γιατί το βλέπω από μέσα, το βλέπω στα παιδιά , το βλέπω στους συναδέλφους καθημερινά.»

Πατέρας:

«Αυτό που περιγράφεις το βλέπω σαν αναπτυξιακό μοντέλο με ορίζοντα εικοσαετίας. Δηλαδή αυτά τα παιδιά , αν φύγει η θολοκουλούρα της αριστείας, σε 15- 20 χρόνια θα είναι ο αυριανός μηχανικός που θα κάνει τρελά πράγματα, ο αυριανός μουσικός που θα είναι σε όλον τον κόσμο, ο αυριανός κομπιουτεράς που θα βγάλει το νέο Google, θα είναι ο αυριανός ηλεκτρολόγος που θα κάνει τα καλύτερα ρομπότ. Αυτό είναι θέμα πολιτείας. Να πει ότι βλέπει αναπτυξιακά αυτούς τους ανθρώπους και σε αυτούς βλέπω το που θα στηριχτώ τις επόμενες γενιές. Αυτό φυσικά προϋποθέτει πολύ σοβαρή πολιτική και προσωπικά πιστεύω ότι είναι πολύ δύσκολο να γίνει.»

Μητέρα:

«Εγώ πάλι θα ήθελα να γίνει κάτι για να ελαφρυνθεί το φορτίο από την ψυχούλα αυτών των παιδιών. Γιατί κουβαλάνε φορτίο. Έχω 15 χρόνια υπηρεσία και έχω συναντήσει τέτοια παιδάκια. Τα βλέπεις λοιπόν να κουβαλάνε μια θολούρα. Ακόμα και ο Β. που είναι πολύ θετικό παιδί , υπάρχουν μέρες που γυρίζει από το σχολείο και λέει: «Βρε μαμά πάλι τίποτα καινούριο δεν είπαμε σήμερα» και θα έχει τόσο παράπονο αυτό μέσα του και θα είναι τόσο μαχαιριά στην καρδιά μου αυτό το πράγμα...».

Πατέρας:

«Το οποίο στη μουσική λύθηκε σε χρόνο ρεκόρ.

Ο διευθυντής του ωδείου βλέποντας το από πολλές σκοπιές, τέτοια εμπόδια τα ξεπέρασε αμέσως. Σαν άνθρωπος της αγοράς δεν είδε πρόβλημα, είδε ευκαιρία. Δηλαδή του έβαλε δασκάλα σε θεωρία και έχει κάνει σε έναν χρόνο τρεις τάξεις. »

- **Δε σας προτάθηκε ποτέ από το σχολείο να ανέβει τάξη και στο σχολείο του;»**

Μητέρα:

«Υπάρχει θεσμικό πρόβλημα. Στην πλάκα μας το λένε όλοι οι εκπαιδευτικοί. Στην Ελλάδα όμως δεν επιτρέπετε. Το έχω ψάξει.»

Πατέρας:

«Και αυτό δεν μπορεί να γίνει χωρίς να αλλάξεις άλλους παράγοντες τριγύρω. Αυτό ίσως θα μπορούσε να γίνει σε πειραματικά σχολεία όπου δε θα μπαίνεις με κλήρωση όπως γίνεται τώρα. Αυτό είναι απίστευτο.»

-**Γνωρίζω ότι στο Γυμνάσιο τουλάχιστον μπαίνουν με εξετάσεις.»**

Πατέρας:

«Ναι. Στο δημοτικό όμως μπαίνουν με κλήρωση».

Μητέρα:

«Το ψάξαμε κι αυτό. Κάναμε αίτηση και μάλιστα κληρώθηκε ένα γνωστό μας παιδάκι που είχε θεματάκια, παρακολουθούσε λογοθεραπείες, είχε κινητικά προβλήματα, είχε αργήσει να μιλήσει. όμως εμείς δεν μπήκαμε.»

- **Δεν είμαι σίγουρη αν θα κάλυπτε τις ανάγκες του παιδιού ακόμα και ένα πρότυπο σχολείο με το σημερινό πρόγραμμα σπουδών που ακολουθεί.»**

Μητέρα:

«Δεν το ξέρω ούτε κι εγώ. Έχουμε περιπτώσεις φίλων που πάνε σε ιδιωτικά σχολεία και είναι άκρως απελπισμένοι. Το σκεφτήκαμε κι αυτό και το απορρίψαμε. Όχι σε καμιά περίπτωση δε θα πάει σε ιδιωτικό.»

Πατέρας:

«Για ιδιωτικό έχω αντιρρήσεις και εγώ. Δεν το θέλω. Είναι που είναι ανεβασμένος σε άλλα πράγματα... Θέλω να συναναστρέφεται με κανονικό κόσμο, με κανονικό Μ.Ο, με φτωχούς, με μεσαία τάξη, με ανθρώπους που θα συναντήσει στη ζωή του. Δεν τον θέλω σε κάποιο πλούσιο ιδιωτικό σχολείο ακόμη και με υποτροφία. Δε θέλω να βλέπει μια ελίτ και να «ψωνιστεί». Θέλω ένα δημόσιο σχολείο που να εξυπηρετεί τις ανάγκες και τις δυνατότητές του.»

- **Σαν γονείς αισθάνεστε ασφάλεια; Νοιώθετε ότι το εκπαιδευτικό σύστημα είναι ικανό να καλύψει τις ανάγκες του παιδιού σας;**

Πατέρας:

« Κάθετα όχι».

Μητέρα:

«Καμιά. Το ξαναλέω. Αν δεν υπήρχε η μουσική θα καθόμουν σε πολύ αναμμένα κάρβουνα.»

- **Τι περιμένετε από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;**

Μητέρα:

«Αναγνώριση, αποδοχή αξιοποίηση. Αυτή τη στιγμή δεν τα αναγνωρίζει. Δεν υπάρχουν. Απλά τα θεωρεί έξυπνα ή προχωρημένα. Να τα κατανοήσει και να τα αξιοποιήσει. Δεν μπορώ να σκεφτώ με ποιον τρόπο αλλά να τα αξιοποιήσει.»

Πατέρας:

«Σωστά. Να τα αξιοποιήσει όχι μόνο εξατομικευμένα και μόνο ως άτομα ,αλλά θέτο-
ντάς τους σε ένα πλαίσιο για το καλό του τόπου.»

Μητέρα:

«Α ναι, ναι. Σε αυτό συμφωνώ κι εγώ.»

Πατέρας:

«Δες το (αναφερόμενος στην πολιτεία) σαν κάτι που θα σε πάει μπροστά ως χώρα,
οικονομία, κουλτούρα...»

- **Άκουσα πρόσφατα για ένα χαρισματικό παιδί από την Πέλλα...**

Πατέρας:

«Χα!. Βέβαια ο Γερμανός το μυρίστηκε και φώναζε όλη του την οικογένεια εκεί. Θα
το μορφώσει και θα το εκμεταλλευτεί.»

- **Αν γινόταν μια τέτοια πρόταση σε εσάς θα τη δεχόσασταν;**

Μητέρα:

«Τώρα πειράζεις πληγές.»

Πατέρας:

«Θα το σκεφτόμουν πολύ.»

Μητέρα:

« Έχω σχεδόν έτοιμη βαλίτσα.»

- **Το έχετε ψάξει;**

Μητέρα:

«Το έψαξα λιγάκι. Το σκέφτηκα σε σχέση με τη μουσική και συνεχίζω να το σκέφτο-
μαι έντονα.

Η δασκάλα του είναι Ρωσίδα και πήγαινε σε ένα τέτοιο σχολείο για χαρισματικά .
Όταν μου λέει ότι θα ήθελε το παιδί να πήγαινε σε αυτό το σχολείο που φοιτούσε η
ίδια το σκέφτομαι ακόμη περισσότερο.»

- **Ποια είναι η σημερινή σας καθημερινότητα;**

Πατέρας:

« Ο Β. είναι πάρα πολύ ανταγωνιστικός. Νομίζω ότι χάνει λίγο σε συναισθηματική
νοημοσύνη. Δε σηκώνει πλάκα, παρεξηγιέται εύκολα , θέλει να βγαίνει πάντα πρώ-
τος.»

Μητέρα:

«Αυτό κυρίως με τον πατέρα του και τον αδελφό του. Με εμένα δεν είναι τόσο.»

Πατέρας:

« Με την μητέρα του έχει κόντρα υψηλών I.Q. . Ένα θηλυκό μυαλό που στροφάρει και ένα πολύ πολύ έξυπνο μυαλό που στροφάρει απίστευτα , κάνουν μάθημα μαλώνοντας αλλά το ευχαριστιούνται και οι δυο.»

- **Διαβάζει μουσική με τη μητέρα τους;**

«Ναι, ναι μαθαίνει μουσική και η γυναίκα μου. Είπαμε έχει μια δόση χαρισματικότητας και αυτή.»

Μητέρα:

« Ο σύζυγός μου δουλεύει πάρα πολύ. Πέρσι έλλειπε όλη τη χρονιά και ερχόταν μόνο τα Σαββατοκύριακα, οπότε ήταν όλα επάνω μου. Το πρόγραμμα μας είναι αρκετά φορτωμένο. Του αρέσει του μικρού όμως αυτό και σε μένα επίσης.»

Πατέρας:

«Ο μικρός πηγαίνει μουσική και τένις. Η μεγάλη του αγάπη είναι το ποδόσφαιρο. Ο εφτάχρονος Β., αυτή τη στιγμή εξιτάρεται από παρτιτούρες μουσικής και παίζει μπάλα. Είναι τα δύο άκρα αλλά μ' αρέσει αυτό.»

- **Πώς πιστεύετε ότι θα είναι το μέλλον του;**

Μητέρα:

«Αχ! Πώς πιστεύω ή πώς θα θέλαμε;»

- **Και στα δύο μπορείτε να απαντήσετε.**

Μητέρα:

«Εγώ πιστεύω ότι σύντομα θα φύγει έξω. Θα ήθελα να είναι ευτυχισμένος είτε κοντά μου είτε μακριά μου. Το έχω δουλέψει πολύ στο μυαλό μου.»

Πατέρας:

« Εγώ δεν ξέρω. Δεν ξέρω που θα πάει. Θα ασχοληθεί με τη μουσική παραπάνω, θα φτάσει σε ένα πολύ υψηλό επίπεδο; Δεν ξέρω αν θα φτάσει στην κορυφή της πυραμίδας και να ασχοληθεί και επαγγελματικά. Υπάρχουν πολλοί που παίζουν ποδόσφαιρο αλλά δεν είναι Μέσσι ή Ρονάλντο. Εγώ θέλω να παίρνει πράγματα από παντού. Θέλω η χαρισματικότητα να μην του είναι εμπόδιο για ό,τι κι αν επιλέξει να κάνει και να είναι πολεμοφόδιο.»

