

Χαρισματικοί μαθητές και Μαθησιακές Δυσκολίες στη σχολική κοινότητα: Διαφορετικές ανάγκες και δυσκολίες

ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ ΓΚΑΡΗ¹

ΧΡΙΣΤΙΝΑ ΤΣΙΓΚΡΗ²

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας έρευνας, στο χώρο των ευρύτερων ενδιαφερόντων της εφαρμοσμένης στην εκπαίδευση κοινωνικής ψυχολογίας, είναι η διερεύνηση των χαρακτηριστικών χαρισματικότητας της δημιουργικής σκέψης και των κινήτρων που συνυπάρχουν με δυσκολίες στη μάθηση μέσα στο σχολικό πλαίσιο. Εστιάζεται στη διερεύνηση της δημιουργικότητας και των κινήτρων 20 συνολικά μαθητών, 8-14 ετών, που παραπέμφθηκαν σε κοινοτική υπηρεσία ψυχικής υγείας¹, με αίτημα την αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών. Εννέα μαθητές του δείγματος χαρακτηρίζονταν από υψηλές νοητικές ικανότητες (βαθμολόγηση WISC III) και 11 μαθητές από νοητικές ικανότητες μέσου επιπέδου. Για τη μέτρηση της δημιουργικότητας χορηγήθηκαν σε όλους τους μαθητές του δείγματος 3 λεκτικές δοκιμασίες: «Ασυνήθιστες χρήσεις», «Συνέπειες» και «Τροποποιήσεις» (Torrance, 1962, 1974a, 1974b). Για τη μελέτη των κινήτρων συμπληρώθηκε ερωτηματολόγιο 15 ερωτήσεων από ένα γονέα των παιδιών του δείγματος που βασίστηκε στην κλίμακα επισήμανσης χαρισματικών παιδιών για εκπαιδευτικούς SRBCSS-R (Renzulli et al., 2002). Διαπιστώνεται ότι τα παιδιά με υψηλές νοητικές ικανότητες του δείγματος υπερέχουν ως προς την ευχέρεια, την ευελιξία και την πρωτοτυπία της σκέψης τους, πληρώντας δύο από τα τρία κριτήρια χαρισματικότητας του μοντέλου Renzulli. Ως προς τα κίνητρα επίτευξης στόχου, οι γονείς των χαρισματικών παιδιών, σε σύγκριση με τους γονείς της ομάδας σύγκρισης, απέδωσαν περισσότερο στα παιδιά τους κίνητρα για προετοιμασία της σχολικής εργασίας στο σπίτι και για αφοσίωση σε εργασίες που προκαλούν το ενδιαφέρον του παιδιού και για τις οποίες έχει αναλάβει δέσμευση. Από τους επτά χαρισματικούς μαθητές που παραπέμφθηκαν και η διάγνωση ολοκληρώθηκε, για τρεις μαθητές έγινε διάγνωση για μαθησιακά και αναπτυξιακά προβλήματα, ενώ για τέσσερις μαθητές η διάγνωση δεν εντόπισε καμία δυσκολία. Τα ευρήματα συζητώνται σε σχέση με τις δυσκολίες της αναγνώρισης της χαρισματικότητας στο σχολείο και της ταυτόχρονης αντιμετώπισης της χαρισματικότητας και των μαθησιακών δυσκολιών μέσω ειδικά σχεδιασμένων προγραμμάτων για το σχολικό σύστημα.

Λέξεις-κλειδιά: Κίνητρα χαρισματικών παιδιών, Δημιουργικότητα, Χαρισματικοί μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

1. Διεύθυνση: Επίκουρη Καθηγήτρια Κοινωνικής Ψυχολογίας, Τομέας Ψυχολογίας, Φιλοσοφική Σχολή, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Πανεπιστημιόπολη, Ιλίσια 157 04, Αθήνα. Τηλ.: 210 7277555, fax: 210 7277534, e-mail: agari@psych.uoa.gr
2. Διεύθυνση: "Σπύρος Δοξιάδης", Διαγνωστική & Θεραπευτική Μονάδα για το Παιδί, Γοργίου 6, Νέος Κόσμος, Αθήνα, e-mail: christinatsigri@hotmail.com

1. Εισαγωγή

Στο ευρύτερο πλαίσιο των εφαρμογών της κοινωνικής ψυχολογίας στην εκπαίδευση, ένας μεγάλος αριθμός κοινωνικών ψυχολόγων εργάζεται σε θεωρητικό και ερευνητικό επίπεδο πάνω στον άξονα «της εκπαίδευσης που προάγει τον άνθρωπο», «της εκπαίδευσης που φέρνει αλλαγές» και της «συνεργατικής μάθησης». Ειδικότερα, από τη δεκαετία του 1950 μέχρι σήμερα, στις ΗΠΑ, πολλοί κοινωνικοί ψυχολόγοι εργάστηκαν και συνεχίζουν να εργάζονται πάνω στην αξία της ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση (Oskamp, 1997). Στο τέλος της δεκαετίας του 1990, δύο από τα θέματα που κυρίως τους απασχόλησαν ήταν πώς θα εξασφαλιστούν τα υψηλότερα δυνατά επίπεδα εκπαίδευσης των μαθητών, καθώς και αποτελεσματικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών (Oskamp, 1997). Βέβαια, παραμένει στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος η επιρροή των προσδοκιών των εκπαιδευτικών σε τομείς της αυτοαντίληψης των μαθητών, της σχολικής απόδοσης, των κινήτρων για επιτυχία και της υψηλής σχολικής επίδοσης σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα, όπως στα μαθηματικά (Madon, Jussim & Eccles, 1997).

Τα θέματα που αφορούν την εκτίμηση εκ μέρους των εκπαιδευτικών των νοητικών ικανοτήτων των μαθητών και του επιπέδου των δυνατοτήτων τους να μάθουν άπτονται σημαντικά του προβληματισμού της κοινωνικής ψυχολογίας της εκπαίδευσης (Fleming, 1998). Ειδικότερα, τα θέματα της εκπαίδευσης των μαθητών με υψηλές νοητικές ικανότητες και των δημιουργικών και χαρισματικών μαθητών απασχολούν την κοινωνική ψυχολογία της εκπαίδευσης σημαντικά από το τέλος της δεκαετίας του 1980 (Tannenbaum, 1986). Ως προς το θέμα της ισότητας στην εκπαίδευση, στην παραδοσιακή τάξη του γενικού-εθνικού συστήματος εκπαίδευσης (mainstream education), οι μαθητές με ιδιαίτερα υψηλές ικανότητες δεν έχουν ίσες ευκαιρίες με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους, αλλά «λιγότερες», αφού το εκπαιδευτικό σύστημα σε πολλές χώρες είναι εστιασμένο στις ικανότητες του μέσου μα-

θητή αδιαφορώντας για τις διαφορετικές δυνατότητες και υψηλές ικανότητες των χαρισματικών μαθητών (Tannenbaum, 1986, 2000). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην επισημάνση, εκπαίδευση και ενίσχυση του χαρισματικού μαθητή είναι καθοριστικός στις περισσότερες χώρες (Hany, 1997). Ταυτόχρονα, ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει σημαντικό ρόλο με την επιρροή την οποία ασκούν οι προσδοκίες του για έναν μαθητή που επισημαίνεται ως χαρισματικός σε σχέση με τη μεταβλητή του φύλου του μαθητή, του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου της οικογένειάς του, της εθνοπολιτισμικής καταγωγής του και της υπαγωγής του σε μειονοτικές ομάδες του μαθητικού πληθυσμού των χαρισματικών παιδιών (υποαποδίδοντες μαθητές, μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή άλλες μειονεξίες, μαθητές με παραβατική συμπεριφορά, μαθητές που εγκαταλείπουν το σχολείο κ.ά.) (Freeman, 1996, 1998).

Η χαρισματικότητα ορίζεται ως το σύνολο των δυνατοτήτων ενός ατόμου στο γνωστικό τομέα και στον τομέα των κινήτρων, καθώς και στο σύνολο των κοινωνικών και πολιτισμικών συνθηκών όπου ζει, με τη βοήθεια των οποίων παρουσιάζει εξαιρετικά επιτεύγματα σε μία ή σε περισσότερες γνωστικές περιοχές, όπως στα Μαθηματικά, τις Γλώσσες ή την Τέχνη, όπου απαιτείται να επιλύσει προβλήματα πρακτικής και θεωρητικής υφής (Heller, 1992. Marland, 1972). Σύμφωνα με το μοντέλο του Renzulli, καθώς και μια μεταγενέστερη μορφή του μοντέλου συμπληρωμένου από το Mönks και συνεργάτες, συστατικά στοιχεία της χαρισματικότητας είναι οι υψηλές νοητικές ικανότητες, η υψηλή δημιουργικότητα και τα υψηλά κίνητρα για επίτευξη στόχων υπό την επιρροή των κοινωνικοπολιτισμικών παραγόντων, όπως εκφράζονται μέσα από την οικογένεια, το σχολείο και τους συνομηλίκους, επιρροή που θεωρείται κρίσιμης σημασίας (Mönks et al., 1986. Renzulli, 1978, 1986. Renzulli, Reis & Smith, 1981).

Η δημιουργική σκέψη φαίνεται να κατέχει κεντρική θέση στη θεωρητική προσέγγιση της χαρισματικότητας από τους περισσότερους μελετητές (Heller, 1992. Heller & Schofield, 2000.

Ziegler & Heller, 2000). Η «δημιουργικότητα», η οποία από πολύ νωρίς θεωρήθηκε δομικό, πρωτογενές στοιχείο της γενικής νοημοσύνης και, στο μοντέλο νοημοσύνης του Guilford (1986), ταυτίστηκε με την αποκλίνουσα νόηση, ταυτίζεται με την ικανότητα κριτικής, αναλυτικής σκέψης η οποία με ελεύθερο τρόπο οδηγεί σε νέους, ασυνήθιστους συνδυασμούς ιδεών που οδηγεί στην εύρεση μεγάλου αριθμού πρωτότυπων ιδεών και λύσεων (Παρασκευόπουλος, 2003).

Προσδιορίζοντας το προφίλ των χαρισματικών παιδιών, η διεθνής βιβλιογραφία εστιάζεται σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά των παιδιών, όπως τα παρακάτω: είναι παιδιά περισσότερο ενεργητικά πιο περίεργα και παρατηρητικά, με πλουσιότερο λεξιλόγιο, πιο ανήσυχα, με ενδιαφέρον για μεγάλη ποικιλία θεμάτων-γνωστικών αντικειμένων, που διατυπώνουν περισσότερες και υψηλότερου επιπέδου ερωτήσεις και είναι σε θέση να εμβαθύνουν σε ένα συγκεκριμένο θέμα, επίσης, χρειάζονται λιγότερο ύπνο (Clark, 1992. Lehman & Erdwins, 1981). Όσα χαρισματικά παιδιά παρουσιάζουν ιδιαίτερα υψηλή δημιουργικότητα είναι πιο ευαίσθητα, έχουν αυτογνωσία ως προς το ότι σκέφτονται με διαφορετικό τρόπο, έχουν λιγότερους φίλους, αποφεύγουν τους κανόνες και τους αρέσει να πειραματίζονται (Frasier et al., 1995. Hunsaker & Callahan, 2004. Mönks et al., 1986. Porter, 1999). Γενικότερα, διψούν για μάθηση, μαθαίνουν πολύ γρήγορα με λιγότερες ή χωρίς καθόλου επαναλήψεις, παρουσιάζουν πρώιμη έναρξη της ανάγνωσης και της κατανόησης, πρώιμη έναρξη της γραφής, ενδογενή κίνητρα και επιμονή στην επίτευξη στόχων, υψηλά επίπεδα αυτοπεποίθησης, αίσθηση του χιούμορ, συναισθηματική ευερεθιστότητα και υπερευαίσθησία, καθώς και ψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης (Davis & Rimm, 1998. Winner, 1996).

Ο τομέας των κινήτρων, σύμφωνα με τα μοντέλα του Renzulli (1978, 1986) και των Mönks και συνεργατών (Mönks et al., 1986), αποτελεί έναν από τους κρίσιμότερους παράγοντες για την ανάπτυξη των χαρισματικών δυνατοτήτων του ατόμου. Το νεαρό άτομο κινητοποιείται από μια εσωτερική κατάσταση ανικανοποίητου, καθώς και

από εξωτερικά ερεθίσματα, ευδιάκριτα και επιθυμητά που μπορούν να φέρουν ικανοποίηση και, επομένως, να ανατρέψουν την κατάσταση ανικανοποίητου. Η σχέση μεταξύ εξωτερικού ερεθίσματος και εσωτερικής παρώθησης —ή αντίθετα, αποφυγής του ερεθίσματος είναι μια δυναμική σχέση αλληλεπίδρασης (Cofer & Appley, 1968. Peters, 1968). Από διαπολιτισμική μελέτη σε 15 χώρες, με 1854 προπτυχιακούς φοιτητές, διαπιστώθηκαν δύο διπολικές διαστάσεις κινήτρων-στόχων: «εσωγενών-εξωγενών κινήτρων» (intrinsic-extrinsic) και «κινήτρων υπέρβασης του εαυτού-σωματικών κινήτρων» (self-transcendent-physical) που συναντώνται στον ίδιο περίπου βαθμό σε εύρωστες και φτωχές χώρες (Grouzet et al., 2005). Έχει διαπιστωθεί ότι «εξωγενή» και «εσωγενή κίνητρα» συνδέονται με θετικό τρόπο με την εμβάθυνση σε γνωστικές δραστηριότητες, με την υψηλή αντιληπτική ικανότητα και με την ισχυρή επιμονή για μάθηση (Deci & Ryan, 1985). Κάποιες έρευνες δείχνουν ότι τα εσωτερικά κίνητρα, αλλά όχι τα εξωτερικά, περιορίζονται κατά τη σχολική ηλικία, μεταξύ περίπου των ηλικιών 8 έως 12 ετών. Έχει επίσης παρατηρηθεί υψηλή θετική συσχέτιση μεταξύ σχολικής επίδοσης και εσωτερικών κινήτρων (Lerppø, Corpus & Iyengar, 2005).

Μελέτη στην Ελλάδα που διερεύνησε τα σχολικά κίνητρα με ερωτηματολόγιο που είχε βασιστεί στην κλίμακα Entwistle (1968), με 97 μαθητές Δημοτικού σχολείου στους οποίους περιλαμβάνονταν 12 μαθητές με υψηλές νοητικές ικανότητες και υψηλή δημιουργικότητα, διαπίστωσε χαμηλά σχολικά κίνητρα σε όλους τους μαθητές. Ιδιαίτερα ωστόσο χαμηλά ήταν τα κίνητρα σε θέματα που σχετίζονταν με το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου σε όσους μαθητές διέθεταν υψηλές νοητικές ικανότητες, συγκριτικά με τους υπόλοιπους μαθητές, αλλά δεν είχαν εντοπιστεί από το δάσκαλο της τάξης. Αντίθετα υψηλότερα ήταν τα κίνητρα σε θέματα επαγγελματικής επιτυχίας στο μέλλον (Gari, Kalantzi-Azizi & Mylonas, 2000).

Τα πρόσωπα που φαίνεται να διαδραματίζουν διεθνώς κρίσιμο ρόλο στην επισήμανση των χαρισματικών παιδιών είναι οι γονείς και οι εκ-

παιδευτικοί. Σχετικά με το ρόλο των γονέων, φαίνεται ότι η υπόδειξη των χαρισματικών παιδιών σχετίζεται με τη γενικότερη στάση και τη συμπεριφορά προς το παιδί τους (Freeman, 1996, 1998, 2001). Οι γονείς φαίνεται να είναι σε θέση περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς να αξιολογήσουν τις υψηλές νοητικές ικανότητες των παιδιών τους, τη δημιουργικότητα, τις ηγετικές ικανότητες, τον κινητικό συντονισμό, την ενεργητικότητα και την επιμονή στην επίτευξη στόχων. Ωστόσο, συχνά δεν καταφέρνουν να εκτιμήσουν κατάλληλα το βαθμό της ανάπτυξης των προηγούμενων ικανοτήτων και, άλλοτε τις υπερεκτιμούν, άλλοτε τις υποτιμούν (Chan, 2000. Davis & Rimm, 1998). Σχετικά με τους εκπαιδευτικούς, φαίνεται ότι συναντούν δυσκολίες στην προσπάθεια να εντοπίσουν κάποιους μαθητές ως χαρισματικούς. Τα χαρακτηριστικά των μαθητών στα οποία φαίνεται να εστιάζουν δεν τους βοηθούν να κρίνουν τους μαθητές με τρόπο τέτοιο που να συμφωνεί με αντικειμενικές μετρήσεις νοημοσύνης και δημιουργικής σκέψης. Αυτά είναι κάποια μαθησιακά χαρακτηριστικά (π.χ. η επίδοση στα μαθήματα και οι συνήθειες κατά τη μελέτη), καθώς και χαρακτηριστικά συμπεριφοράς μέσα στην τάξη (Hany, 1993, 1997. Kaufman & Harrison, 1986. Richert, 1991).

Από την άλλη μεριά ωστόσο, γονείς και εκπαιδευτικοί φαίνεται να τα καταφέρνουν καλύτερα στον εντοπισμό των χαρισματικών μαθητών όταν οι κρίσεις τους (judgements) βασίζονται σε κλίμακες συγκεκριμένων χαρακτηριστικών των μαθητών, παρά σε μια συνολική εκτίμηση των μαθητών (Borland, 1978. Chan, 2000. Θεοδωρίδου, 2006). Η πιο διαδεδομένη κλίμακα που χρησιμοποιείται από εκπαιδευτικούς και γονείς για τον εντοπισμό χαρισματικών μαθητών είναι η κλίμακα των Renzulli και συνεργατών (Renzulli et al., 2002), στην αναθεωρημένη έκδοσή της "Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students" (SRBCSS-R). Η προηγούμενη έκδοση της ίδιας κλίμακας (Renzulli et al., 1976), η οποία έχει χρησιμοποιηθεί σε πολλές μελέτες επισήμανσης χαρισματικών μαθητών στις ΗΠΑ, σε έρευνα με Κινέζους μαθητές, εκπαιδευτικούς

και γονείς στο Χονκ-Κονγκ, έδειξε ότι γονείς και εκπαιδευτικοί εστιάζονταν κυρίως στα χαρακτηριστικά κινήτρων και ηγετικής συμπεριφοράς των παιδιών τους, αλλά πολύ λιγότερο σε χαρακτηριστικά δημιουργικής σκέψης, αντίθετα προς τους ίδιους τους μαθητές που εστιάζονταν κυρίως στη δημιουργική σκέψη. Οι εκπαιδευτικοί ωστόσο, συγκριτικά με τις δύο άλλες ομάδες, έδιναν περισσότερη σημασία σε μαθησιακές ικανότητες και σε γνωστικά θέματα που σχετίζονταν με τις επιστήμες και τα μαθηματικά (Chan, 2000). Σε έρευνα στην Ελλάδα με χορήγηση της ίδιας κλίμακας σε 331 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και 93 φοιτητές παιδαγωγικών τμημάτων, φάνηκε ότι και οι δύο ομάδες δεν δίνουν ιδιαίτερη σημασία στα ηγετικά χαρακτηριστικά και στη δημιουργικότητα των χαρισματικών παιδιών, ενώ δίνουν σημασία στα μαθησιακά χαρακτηριστικά και στα κίνητρα (Θεοδωρίδου, 2006).

Ανάμεσα στις δυσκολίες που συνήθως συναντούν οι ίδιοι οι χαρισματικοί μαθητές στο σχολικό πλαίσιο είναι η αρνητική στάση προς τη μάθηση, η υποεπίδοση σε όλους ή σε κάποιους τομείς μάθησης, η ανία, η απογοήτευση, το υψηλό άγχος, τα προβλήματα συμπεριφοράς όπως η επιθετικότητα και η υπερβολική αναστολή, η τάση για απομόνωση, η υψηλή ανάγκη για περισσότερη προσοχή από τους ενήλικους και η επίμονη άσκηση αυτοκριτικής (Dixon, Mains & Reeves, 1996). Μία ακόμη ομάδα δυσκολιών που συναντούν στο σχολείο είναι οι δυσκολίες μάθησης, καθώς το 3,5% των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες εμπίπτει γενικά στην κατηγορία των χαρισματικών μαθητών (Brody & Mills, 1997. Johnson, Karnes & Carr, 1997. Karnes, 1983. Karnes & Shaunessy, 2004), ενώ το 10% των παιδιών με ιδιαίτερα υψηλό δείκτη νοημοσύνης παρουσιάζει στην ανάγνωση επίδοση που υπολείπεται κατά δύο τουλάχιστον έτη της αντίστοιχης επίδοσης των συνομηλίκων τους (Little, 2001). Στις ΗΠΑ φαίνεται ότι το 1/2 των χαρισματικών μαθητών δεν φτάνει σε επίπεδο σχολικής επιτυχίας αντάξιο των ικανοτήτων που διαθέτει, ενώ, ανάμεσα στους μαθητές που εγκαταλείπουν το σχολείο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, 10-

12% των μαθητών ανήκει στην κατηγορία των χαρισματικών μαθητών (Zecker, 2002).

Κάποια ειδικά χαρακτηριστικά χαρισματικών μαθητών που φαίνεται να σχετίζονται με μαθησιακές δυσκολίες είναι η φτωχή βραχύχρονη μνήμη, το πλουσιότερο λεξιλόγιο στον προφορικό παρά στο γραπτό λόγο, η άρνηση ολοκλήρωσης γραπτών εργασιών, η δυσκολία στην αποστήθιση, η δυσανάγνωστη γραφή, οι δυσκολίες με την ορθογραφία, οι δυσκολίες στην ενημερότητα σχετικά με γλωσσικούς μηχανισμούς (στίξη, γραμματική), η χαμηλή επίδοση σε τεστ με χρονικούς περιορισμούς, οι δυσκολίες στην οργάνωση κ.ά. (Baum, Cooper, & Neu, 2001. Blacher, 2002. Cline & Hegeman, 2001. Silverman, 1989). Προγράμματα εξατομικευμένης διδασκαλίας εστιάζονται στη βελτίωση της αυτοαντίληψης του χαρισματικού μαθητή, στην αύξηση των κινήτρων, στην παροχή δραστηριοτήτων που δίνουν τροφή στις υψηλές ικανότητες και αποτελούν «πρόκληση» για τα ενδιαφέροντά του (Winebrenner, 2003). Αναγκαία επίσης θεωρείται η συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων, προκειμένου να παρέχουν στους μαθητές ένα πλαίσιο συναισθηματικής στήριξης, να βρουν από κοινού αποτελεσματικές στρατηγικές για την ικανοποίηση των ιδιαίτερων αναγκών τους (Fetzer, 2000), να ενισχύσουν και ανατροφοδοτήσουν επιτεύγματα, να συμβάλουν στην αλλαγή των αντιλήψεων των «άλλων» ως προς τις ικανότητες και τις δυσκολίες που οι χαρισματικοί μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν (Shevitz et al., 2003).

Κεντρικός στόχος της παρούσας μελέτης είναι η μελέτη της δημιουργικής σκέψης και των κινήτρων που εκφράζονται μέσα από την επιμονή για επίτευξη στόχων όπως τα αντιλαμβάνονται οι γονείς, σε μαθητές με υψηλές ικανότητες που παραπέμφθηκαν για μαθησιακές δυσκολίες σε κοινοτική υπηρεσία ψυχικής υγείας κυρίως από το σχολείο, σε σύγκριση με μαθητές μέσων ικανοτήτων. Ο δεύτερος στόχος της είναι να θέσει ένα θέμα αρκετά άγνωστο ακόμη στη χώρα μας, το θέμα της ενίσχυσης των χαρισματικών μαθητών, σε συνδυασμό με την ιδιαίτερη ενίσχυση που απαιτείται για όσους χαρισματικούς μαθητές

παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες, εκ μέρους φορέων της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας, δηλαδή εκπαιδευτικούς, γονείς και κέντρα ψυχικής υγείας (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, & Μπίμπου, 2006).

2. Μέθοδος

Δείγμα

Το συνολικό δείγμα της μελέτης απετέλεσαν 20 μαθητές, από τους οποίους εννέα μαθητές, ηλικίας 8-14 ετών, χαρακτηρίζονταν από ιδιαίτερα υψηλές νοητικές ικανότητες, και έντεκα μαθητές, ηλικίας 9-14 ετών, που χαρακτηρίζονταν από νοητικές ικανότητες μέσου επιπέδου. Συνολικά και οι 20 μαθητές, έντεκα αγόρια και εννέα κορίτσια, είχαν παραπεμφθεί σε κοινοτικό κέντρο ψυχικής υγείας με κύριο αίτημα την αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών.

Η βαθμολόγηση των νοητικών ικανοτήτων των μαθητών έγινε από στελέχη του κοινοτικού κέντρου ψυχικής υγείας με την ελληνική έκδοση του WISC-III (Wechsler, 1997). Οι εννέα μαθητές χαρακτηρίζονταν από εξαιρετικά υψηλές νοητικές ικανότητες με IQ να κυμαίνεται από 117-128 (Πίνακας 1). Από τους μαθητές αυτούς οι επτά είχαν παραπεμφθεί για μαθησιακές δυσκολίες κυρίως από εκπαιδευτικούς και γονείς και δύο μαθητές είχαν παραπεμφθεί για διαφορετικούς των μαθησιακών δυσκολιών λόγους. Οι υπόλοιποι έντεκα μαθητές, που απετέλεσαν την ομάδα σύγκρισης, χαρακτηρίζονταν από νοητικές ικανότητες μέσου επιπέδου, με IQ να κυμαίνεται από 100-107. Από το σύνολο των 11 μαθητών της ομάδας σύγκρισης, εννέα είχαν παραπεμφθεί από εκπαιδευτικούς και ιατροκοινωνικούς φορείς κυρίως για μαθησιακές δυσκολίες και δύο δεν είχαν παραπεμφθεί από κανέναν. Οι δύο ομάδες παιδιών είχαν εξισωθεί ως προς το φύλο, ενώ από τους γονείς τους, συμμετείχαν στην έρευνα κυρίως οι μητέρες.

Σχετικά με το εκπαιδευτικό επίπεδο του συνόλου των συμμετεχόντων γονέων, στην πλειονότητά τους (45%) ήταν απόφοιτοι ΑΕΙ και ΤΕΙ.

Πίνακας 1
Μέσοι όροι των τιμών για λεκτική, πρακτική και γενική νοημοσύνη κατά το WISC III
στο σύνολο των συμμετεχόντων παιδιών.

WISC III	Υψηλές νοητικές ικανότητες (N=9)	Μέσες νοητικές ικανότητες (N=11)
Λεκτική νοημοσύνη	21,55	100,63
Πρακτική νοημοσύνη	121,77	106,09
Γενική νοημοσύνη	124,77	103,81

Ως προς το επάγγελμά τους, το 45% των πατέρων ήταν ελεύθεροι επαγγελματίες, 35% ιδιωτικοί υπάλληλοι και 20% δημόσιοι υπάλληλοι, ενώ για τις μητέρες, αντίστροφα, το μεγαλύτερο ποσοστό (50%) ήταν δημόσιοι υπάλληλοι και το μικρότερο ποσοστό (10%) ήταν ελεύθεροι επαγγελματίες.

Ψυχοτεχνικά μέσα και διαδικασία της έρευνας

Για τη μελέτη της δημιουργικότητας χρησιμοποιήθηκαν τα Torrance Tests of Creative Thinking που περιλαμβάνουν επτά λεκτικές δοκιμασίες (verbal tests) και τρεις δοκιμασίες με εικόνες (figural tests) και μπορούν να χορηγηθούν σε παιδιά από την προσχολική μέχρι την εφηβική φάση ανάπτυξης, ατομικά ή ομαδικά. Από τις επτά λεκτικές δοκιμασίες που περιλαμβάνονται στα Torrance Tests of Creative Thinking –Αιτίες (Causes), Συνέπειες (Consequences), Βελτιώσεις-Τροποποιήσεις (Improvements-Modifications), Ασυνήθιστες χρήσεις (Unusual uses), Υποθέσεις (Just Suppose) – χορηγήθηκαν στους συμμετέχοντες 20 μαθητές τρεις δοκιμασίες: «Ασυνήθιστες χρήσεις», «Συνέπειες» και «Τροποποιήσεις» (Παρασκευόπουλος, 2003, Torrance 1974b).

Στη δοκιμασία «Ασυνήθιστες χρήσεις» συμπεριελήφθηκαν δύο ασκήσεις όπου τα παιδιά απαντούσαν για τις ασυνήθιστες χρήσεις που μπορούσαν να σκεφτούν για «μια χαρτοσακούλα» και «ένα τούβλο». Στις δύο ασκήσεις της δοκιμασίας «Συνέπειες», οι μαθητές απαντούσαν τι

φαντάζονταν ότι θα συνέβαινε «αν οι άνθρωποι δεν είχαμε όσφρηση» και «αν δεν αισθανόμασταν τη ζέστη». Η τρίτη δοκιμασία «Τροποποιήσεις» αξιολογούσε την ικανότητα των παιδιών να προβούν σε τροποποιήσεις μιας δεδομένης κατάστασης, προκειμένου να προκύψουν θετικές συνέπειες («ποια πράγματα θα έκανες πιο καθαρά για να γίνουν πιο ευχάριστα» και «πιο μικρά για να γίνουν πιο κομψά»). Η διάρκεια συμπλήρωσης, για κάθε ζευγάρι ασκήσεων κάθε δοκιμασίας, ήταν 15 λεπτά, επομένως οι έξι ασκήσεις των τριών δοκιμασιών ολοκληρώνονταν στη διάρκεια μίας διδακτικής ώρας.

Η βαθμολόγηση των απαντήσεων των μαθητών πραγματοποιείται με βάση τρία κριτήρια: την «ευχέρεια ιδεών» (fluency), την «ευελιξία» (flexibility) και την «πρωτοτυπία» (originality) (Torrance, 1974b). Η «ευχέρεια» ορίζεται ως ο συνολικός αριθμός των απαντήσεων στο συγκεκριμένο θέμα που ζητείται. Η «ευελιξία» ορίζεται ως ο συνολικός αριθμός των κατηγοριών στις οποίες εντάσσονται ως προς το περιεχόμενό τους οι απαντήσεις στο συγκεκριμένο θέμα που ζητείται. Η «πρωτοτυπία» ορίζεται ως το ποσοστό της χαμηλής συχνότητας εμφάνισης για κάθε απάντηση που υπολογίζεται σε κάθε άσκηση ξεχωριστά και στο σύνολο των ασκήσεων και των τριών συνολικά δοκιμασιών που μπορεί να κυμαίνεται από 1-5% στο σύνολο των απαντήσεων (Torrance, 1974a, 1974b). Οι μέσοι δείκτες αξιοπιστίας για τις λεκτικές δοκιμασίες των Torrance Tests of Creative Thinking κυμαίνονταν από 0,94 για την πρωτοτυπία έως 0,99 για την ευχέρεια (Torrance, 1974a).

Για τη μελέτη των κινήτρων συμπληρώθηκε ανώνυμα από ένα γονέα των παιδιών ερωτηματολόγιο 15 ερωτήσεων-δηλώσεων, το οποίο βασίστηκε στην κλίμακα για εκπαιδευτικούς SRBCSS-R (Renzulli et al., 2002). Η κλίμακα αυτή, στο σύνολό της, απευθύνεται στον εκπαιδευτικό και αποτελείται από 43 προτάσεις που μετρούν τις εξής κατηγορίες από χαρακτηριστικά του παιδιού: χαρακτηριστικά μαθησιακά (13 προτάσεις), δημιουργικής σκέψης (11 προτάσεις), κινήτρων (11 προτάσεις), και ηγετικά χαρακτηριστικά (8 προτάσεις). Επιπλέον, δέκα ανεξάρτητες υποκλίμακες αξιολογούν καλλιτεχνικές δεξιότητες, μουσικές, υποκριτικές, δύο κλίμακες επικοινωνίας – ακρίβειας και έκφρασης –, ικανότητες σχεδιασμού (planning), μαθηματικές, αναγνωστικές, τεχνολογικές και επιστημονικής σκέψης. Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα αποτελείται από τις έντεκα ερωτήσεις που μετρούν τα χαρακτηριστικά κινήτρων, μεταφρασμένες με τη μέθοδο της διπλής μετάφρασης (back translation) και προσαρμοσμένες έτσι ώστε να μπορούν να απαντηθούν από γονείς. Οι τέσσερις επιπλέον ερωτήσεις που κατασκευάστηκαν για να εξυπηρετήσουν ικανοποιητικότερα τη μέτρηση των κινήτρων των παιδιών στην ελληνική πραγματικότητα, εστιάζονται στο βαθμό που «το παιδί προετοιμάζει με προθυμία τα μαθήματα της επόμενης ημέρας», «ξενυχτάει όταν ασχολείται με ενδιαφέροντα θέματα», «επιμένει στη μελέτη ενός θέματος μέχρι την ολοκλήρωσή του» και «ενθουσιάζεται με την επιδίωξη στόχων που κεντρίζουν το ενδιαφέρον». Η κλίμακα μέτρησης που χρησιμοποιήθηκε ήταν έξι βαθμίδων: 6 «πάνα», 5 «συχνά», 4 «μερικές φορές», 3 «σπάνια», 2 «πολύ σπάνια», 1 «ποτέ». Η αξιοπιστία των ερωτημάτων, για το σύνολο των 15 ερωτήσεων, βρέθηκε με το δείκτη Cronbach's α να ανέρχεται σε ιδιαίτερα ικανοποιητικό επίπεδο (Cronbach's $\alpha = 0,885$ $N=20$).

Αναλυτικά στοιχεία για τα δημογραφικά στοιχεία κάθε οικογένειας αντλήθηκαν από το λεπτομερές εξελικτικό ιστορικό που το κοινοτικό κέντρο ψυχικής υγείας διέθετε για κάθε παιδί και, συγκεκριμένα, πληροφορίες για το επάγ-

γελμα και την εκπαίδευση του κάθε γονέα, την οικογενειακή κατάσταση, την πηγή και την αιτία παραπομπής του παιδιού στο κέντρο και τη διάγνωση εφόσον αυτή είχε ολοκληρωθεί. Από το ίδιο αρχειακό υλικό του κοινοτικού κέντρου, που αφορούσε τα τρία τελευταία έτη, συγκεντρώθηκαν επιπλέον οι βαθμολογήσεις των παιδιών των δύο υπό σύγκριση ομάδων στο ελληνικό WISC-III, δηλαδή οι δείκτες γενικής, λεκτικής και πρακτικής νοημοσύνης (Wechsler, 1997).

Για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου κινήτρων από τους γονείς και τη συμπλήρωση των τριών δοκιμασιών δημιουργικής σκέψης Torrance από τους μαθητές, καθοριζόταν, μετά από τηλεφωνική επικοινωνία με τους γονείς των παιδιών, συνάντηση στο σπίτι με έναν από τους γονείς και ξεχωριστά με το παιδί, διάρκειας 90' περίπου. Κατά την τηλεφωνική επικοινωνία ενημερωνόταν ο γονέας για το σκοπό της έρευνας και τη σχέση της έρευνας με το κοινοτικό κέντρο της περιοχής τους. Στη συνέχεια, εθελοντικά όριζε ένα ραντεβού για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων. Οι γονείς που προσκλήθηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα με προθυμία δέχθηκαν να λάβουν μέρος. Η ίδια διαδικασία τηρήθηκε και για τους γονείς της ομάδας σύγκρισης. Τα παιδιά διέμεναν όλα με τις οικογένειές τους στην ευρύτερη περιοχή, στην οποία αντιστοιχεί το «Κοινοτικό Κέντρο Ψυχικής Βύρωνα-Καισαριανής», ως κοινοτικό κέντρο παροχής υπηρεσιών ψυχικής υγείας, δηλαδή στις περιοχές Ηλιούπολης, Βύρωνα, Καισαριανής και Ζωγράφου.

3. Ευρήματα

Αρχικά βαθμολογήθηκαν οι απαντήσεις των παιδιών στις τρεις διαφορετικές λεκτικές δοκιμασίες «Ασυνήθιστες χρήσεις», «Συνέπειες» και «Τροποποιήσεις», σύμφωνα με τα τρία προαναφερθέντα κριτήρια (Torrance, 1974a, 1974b). Ως προς το κριτήριο της «ευχέρειας», αθροίστηκαν για κάθε μαθητή οι απαντήσεις για κάθε άσκηση που περιλαμβάνονταν σε κάθε λεκτική δοκιμασία, δηλαδή 2 ασκήσεις \times 3 δοκιμασίες = 6 αθροίσματα, καθώς

Πίνακας 2

Τακτικές τιμές στο σύνολο των βαθμολογήσεων (έξι ασκήσεις που περιλαμβάνονται συνολικά στις τρεις λεκτικές δοκιμασίες δημιουργικής σκέψης-2 ανά δοκιμασία) ως προς τα κριτήρια της ευχέρειας, της ευελιξίας και της πρωτοτυπίας, για τις δύο υπό σύγκριση ομάδες μαθητών

WISC III	Υψηλές νοητικές ικανότητες (N=9)	Μέσες νοητικές ικανότητες (N=11)
Ευχέρεια	14,44	7,27
Ευελιξία	4,89	6,90
Πρωτοτυπία	14,56	7,18

Ευχέρεια $H=7,36$, $df=1$, $p<0,01$

Ευελιξία $H=9,14$, $df=1$, $p<0,01$

Πρωτοτυπία $H=7,89$, $df=1$, $p<0,01$

και ένα συνολικό άθροισμα για το κριτήριο της ευχέρειας. Με την ίδια διαδικασία υπολογίστηκε ένα συνολικό άθροισμα για το κριτήριο της ευελιξίας, με βάση την άθροιση όλων των νοηματικών κατηγοριών στις οποίες εντάσσονταν οι απαντήσεις των μαθητών. Σχετικά με το κριτήριο της πρωτοτυπίας, αρχικά καταγράφηκαν όλες οι απαντήσεις των μαθητών και στη συνέχεια υπολογίστηκε η ποσοστιαία αναλογία με την οποία παρουσιαζόταν καθεμιά απάντηση στο σύνολο των απαντήσεων, ώστε πρωτότυπες απαντήσεις να θεωρηθούν όσες συγκέντρωναν σχετική συχνότητα μικρότερη ή ίση με το 5% των απαντήσεων όλων των παιδιών του δείγματος. Για όλες εκείνες τις ιδέες που ανήκαν στο 5% των απαντήσεων υπολογίστηκε ο συνολικός αριθμός των πρωτότυπων απαντήσεων που έδωσε κάθε μαθητής σε όλες τις ασκήσεις, και στις τρεις δοκιμασίες.

Ελέγχθηκαν με το κριτήριο Pearson r οι συνάφειες μεταξύ των κριτηρίων βαθμολόγησης, δηλαδή της «ευχέρειας», της «ευελιξίας» και της «πρωτοτυπίας» για το σύνολο των μαθητών του δείγματος ($N=20$). Διαπιστώθηκε, όπως αναμενόταν, (Torrance, 1974a), θετική και ιδιαίτερα υψηλή συνάφεια μεταξύ ευχέρειας και ευελιξίας (Pearson $r=0,895$ $p<0,01$) και ευχέρειας και πρωτοτυπίας (Pearson $r=0,884$ $p<0,01$), καθώς και αρκετά υψηλή θετική συνάφεια μεταξύ ευε-

λιξίας και πρωτοτυπίας (Pearson $r=0,70$, $p<0,01$).

Η σύγκριση της βαθμολόγησης των απαντήσεων στις τρεις δοκιμασίες δημιουργικής σκέψης, ως προς τα κριτήρια της ευχέρειας, ευελιξίας και πρωτοτυπίας, μεταξύ των μαθητών με υψηλές και των μαθητών με μέσες νοητικές ικανότητες πραγματοποιήθηκε με την εφαρμογή του κριτηρίου Kruskal-Wallis H (Πίνακας 2), καθώς οι αριθμοί των ανεξάρτητων ομάδων των μαθητών ήταν ιδιαίτερα μικροί (Gari, Kalantzi-Azizi, & Mylonas, 2000. Παρασκευόπουλος, 1990). Οι συγκρινόμενες τακτικές τιμές δείχνουν, όπως αναμενόταν, σαφή υπεροχή των μαθητών με υψηλές νοητικές ικανότητες και στα τρία κριτήρια βαθμολόγησης της δημιουργικής σκέψης — ευχέρεια, ευελιξία και πρωτοτυπία — σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1%, πράγμα που δείχνει ότι οι μαθητές αυτοί υπερέιχαν έναντι της ομάδας σύγκρισης ως προς τον αριθμό των ιδεών, τον αριθμό των νοηματικών κατηγοριών και τον αριθμό των πρωτότυπων απαντήσεων. Επομένως, συνολικά οι μαθητές με υψηλές νοητικές ικανότητες υπερέιχαν και ως προς τη δημιουργική σκέψη έναντι των μαθητών με μέσες νοητικές ικανότητες, πληρώντας έτσι κατά το μοντέλο Ben-zulli (1978, 1986) δύο από τα τρία βασικά συστατικά της χαρισματικότητας

Πίνακας 3
Τακτικές τιμές σε ερωτήσεις κινήτρων που απάντησαν οι γονείς των χαρισματικών και μη χαρισματικών μαθητών και παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές

	Γονείς Χαρισματικών	Γονείς μη-χαρισματικών
«Το παιδί μου εκδηλώνει αφοσίωση σε εργασίες που απαιτούν χρόνο, όταν πρόκειται για κάτι που το ενδιαφέρει»	13,56	8,00*
«Το παιδί μου εκδηλώνει συστηματική δουλειά στα καθήκοντα που αναλαμβάνει, ακόμα κι όταν συναντά δυσκολίες»	14,67	7,09**
«Το παιδί μου εκδηλώνει επιμονή να μελετάει ένα θέμα που το ενδιαφέρει μέχρι να νιώσει ότι το ολοκλήρωσε»	14,33	7,36**
«Το παιδί μου εκδηλώνει προθυμία να ασχολείται στο σπίτι για όση ώρα χρειάζεται με την προετοιμασία των μαθημάτων του σχολείου	14,11	7,55*

* $p < 0,05$

** $p < 0,01$

Ως προς τα αποδιδόμενα από τους γονείς κίνητρα για τις δύο υπό σύγκριση ομάδες παιδιών, φάνηκε τα κίνητρα να διαφοροποιούνται στα χαρισματικά παιδιά, σε σύγκριση με τα μη χαρισματικά, κυρίως «σε θέματα που προσελκύουν το ενδιαφέρον του παιδιού» ($H=6,92$, $df=1$, $p<0,05$), «σε καθήκοντα που το παιδί αναλαμβάνει ακόμα κι όταν περικλείουν δυσκολίες» ($H=8,64$, $df=1$, $p<0,01$), καθώς και «σε θέματα ενδιαφέροντα μέχρι της τελικής τους ολοκλήρωσης» ($H=7,20$, $df=1$, $p<0,01$). Επίσης τα χαρισματικά παιδιά φαίνεται να δείχνουν υψηλότερα κίνητρα για προετοιμασία των σχολικών εργασιών στο σπίτι για όσο χρόνο χρειαστεί, σε σύγκριση με τα μη χαρισματικά» ($H=6,46$, $df=1$, $p<0,05$) (Πίνακας 3). Στις υπόλοιπες ωστόσο 11 από τις 15 ερωτήσεις κινήτρων, δεν φάνηκε να διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο από τους γονείς τα κίνητρα των χαρισματικών μαθητών από τα κίνητρα των μη χαρι-

τικών μαθητών. Ωστόσο οι τακτικές τιμές που προέκυψαν από τη σύγκριση των απαντήσεων δείχνουν να διαφέρουν σε κάποιο βαθμό και να κυμαίνονται από 9,89-12,89 για τα χαρισματικά παιδιά και 7,09-11,00 για τα μη χαρισματικά παιδιά, παρουσιάζοντας την εικόνα ότι οι γονείς θεωρούν για τα μη χαρισματικά παιδιά ότι έχουν κάπως χαμηλότερα κίνητρα, συγκριτικά με τους γονείς των χαρισματικών παιδιών.

Τέλος, στο σύνολο των 15 ερωτήσεων του ερωτηματολογίου, διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των τακτικών τιμών ως προς τα αποδιδόμενα κίνητρα από τους γονείς των χαρισματικών παιδιών (14,11), σε σύγκριση με τους γονείς των μη χαρισματικών παιδιών (7,55) ($H=6,18$, $df=1$, $p<0,01$).

Συγκρίσεις πραγματοποιήθηκαν μεταξύ των αποδιδόμενων κινήτρων στο σύνολο των παιδιών του δείγματος εκ μέρους των γονέων ως προς το επάγγελμα, το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα

και της μητέρας και την οικογενειακή κατάσταση. Η μεταβλητή που φάνηκε να διαφοροποιεί τα αποδιδόμενα κίνητρα είναι το επάγγελμα του πατέρα ($H=5,04$, $df=2$, $p<0,05$), όπου οι πατέρες με ελεύθερο επάγγελμα ($14,43$ $n=7$) φάνηκε να αποδίδουν συνολικά περισσότερα κίνητρα στα παιδιά, σε σύγκριση με τους πατέρες ιδιωτικούς υπαλλήλους ($8,94$ $n=9$) και τους δημοσίους υπαλλήλους ($5,13$ $n=4$). Δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τις μεταβλητές *επάγγελμα της μητέρας*, *εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα και της μητέρας* και *οικογενειακή κατάσταση*.

Σχετικά με την παραπομπή των μαθητών στο κοινοτικό κέντρο ψυχικής υγείας μπορούμε να αναφέρουμε τα εξής: από το σύνολο των εννέα χαρισματικών παιδιών του δείγματος, η διάγνωση ολοκληρώθηκε για επτά μαθητές ως εξής: για δύο μαθητές (ένα αγόρι και ένα κορίτσι) η διάγνωση ήταν γενικές και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, αντίστοιχα, καθώς και ειδική αναπτυξιακή διαταραχή λόγου για ένα ακόμη αγόρι. Αντίθετα, για τέσσερις από τους χαρισματικούς μαθητές (ένα αγόρι και τρία κορίτσια) δεν εντοπίστηκε κανένα γενικό ή ειδικό πρόβλημα.

4. Συζήτηση

Για τους μαθητές της ομάδας μαθητών με υψηλές γενικές νοητικές ικανότητες και υψηλές λεκτικές και πρακτικές νοητικές ικανότητες, διαπιστώθηκε υψηλή δημιουργικότητα τόσο ως προς την ευχέρεια, όσο και ως προς την ευελιξία και την πρωτοτυπία ιδεών, όπως αναμενόταν. Ως προς τα κίνητρα για επίτευξη στόχων, εντοπίστηκαν να υπάρχουν σε κάποιο βαθμό υψηλότερα κίνητρα στους χαρισματικούς μαθητές σύμφωνα με τις αντιλήψεις των γονέων τους, συγκριτικά με τους μαθητές της ομάδας σύγκρισης. Ειδικότερα οι γονείς των χαρισματικών μαθητών φάνηκαν να θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι τα παιδιά τους έχουν κίνητρα για όσα έργα προκαλούν το ενδιαφέρον τους, για όσα έργα έχουν δεσμευτεί να ολοκληρώσουν παρά τις όποιες δυσκολίες, καθώς και για τη διάθεση τό-

σου χρόνου όσο κρίνεται αναγκαίος για τις σχολικές εργασίες. Σύμφωνα με το μοντέλο Renzulli (1978, 1986) και τα περισσότερα μοντέλα μελέτης της χαρισματικότητας (Heller, 1992), αυτή η εικόνα συνθέτει τον πυρήνα του προφίλ υψηλών ικανοτήτων των χαρισματικών παιδιών. Τα ευρήματα αυτά, επομένως, συμφωνούν με τη διεθνή βιβλιογραφία που κάνει λόγο για τα κίνητρα των χαρισματικών παιδιών, τονίζοντας από τη μια μεριά τα ενδογενή κίνητρα, όπως είναι το ενδιαφέρον που προκαλεί το ίδιο το έργο και η δέσμευση για την ολοκλήρωση εργασιών, και από την άλλη τα εξωγενή κίνητρα συνδεδεμένα με τη σχολική απόδοση. Γίνεται μάλιστα λόγος για έμμεση σύνδεση των εξωγενών κινήτρων με τη σχολική επίδοση, κυρίως σε επόμενα εκπαιδευτικά στάδια, αφού συνήθως συνδέεται άμεσα η σχολική επίδοση με την αυτεπάρκεια των χαρισματικών μαθητών (Goldberg & Cornell, 1998. Hoekman, McCormick & Barnett, 2005).

Από την εικόνα που αναδύεται για τη δημιουργικότητα και τα κίνητρα που η οικογένεια αποδίδει στην ομάδα των χαρισματικών μαθητών, είναι φανερό ότι οι χαρισματικοί μαθητές έχουν ανάγκη από μαθησιακά έργα που προκαλούν το ενδιαφέρον και απαιτούν δέσμευση και αφοσίωση, προκειμένου να κινητοποιήσουν το προικισμένο δυναμικό τους και να οδηγηθούν σε εξαιρετικά επιτεύγματα. Ο ρόλος των γονέων έχει καθοριστική σημασία, καθώς από κοντινή απόσταση παρακολουθούν και μπορούν να αναγνωρίσουν τις ιδιαίτερες νοητικές δυνατότητες και τα κίνητρα για επίτευξη, αλλά και τις δυσκολίες των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία (Freeman, 1998, 2001). Στην παρούσα έρευνα μάλιστα, τα κίνητρα του συνόλου των παιδιών του δείγματος, όπως αποδίδονται από τους γονείς, φαίνεται να σχετίζονται με το επάγγελμα του πατέρα, καθώς οι πατέρες ελεύθεροι επαγγελματίες φάνηκε να αποδίδουν στα παιδιά τους υψηλότερα κίνητρα, συγκριτικά με τους υπαλλήλους-ιδιωτικούς και δημόσιους. Ίσως οι πατέρες έμμεσα και ασυνείδητα να εκφράζουν τα δικά τους προσωπικά, υψηλά κίνητρα για εδραίωση της επαγγελματικής τους δραστηριότητας και ίσως να αντανakλούν τα ίδια κίνητρα

και στα παιδιά τους, εκφράζοντας ταυτόχρονα και την επιθυμία να διαθέτουν τα παιδιά τους υψηλά κίνητρα για επίτευξη στόχων.

Ένα επιπλέον σημαντικό εύρημα είναι ότι στους χαρισματικούς μαθητές του δείγματος με υψηλά αποδιδόμενα από τους γονείς κίνητρα για επίτευξη στόχων, σε ποσοστό μεγαλύτερο του 50%, η διαγνωστική διαδικασία δεν εντόπισε κανένα μαθησιακό πρόβλημα ούτε γενικού ούτε ειδικού χαρακτήρα. Είναι γεγονός ότι στην Ελλάδα το 55,6% των παραπομπών σε δημόσια ιατροπαιδαγωγικά κέντρα φέρει ως αιτία παραπομπής τις μαθησιακές δυσκολίες, ποσοστό ιδιαίτερα υψηλό και χωρίς διαφοροποιήσεις ως προς ειδικά χαρακτηριστικά του (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2004). Στην παρούσα περίπτωση ωστόσο, για περισσότερους από τους μισούς χαρισματικούς μαθητές που παραπέμφθηκαν για δυσκολίες μάθησης, εντοπίστηκε η απουσία οποιασδήποτε κατηγορίας μαθησιακών δυσκολιών, ενώ επισημάνθηκαν οι υψηλές νοητικές ικανότητες της ομάδας των εννέα χαρισματικών μαθητών. Είναι γεγονός ιδιαίτερα θετικό για ένα χαρισματικό μαθητή να εντοπιστούν οι εξαιρετικές του δυνατότητες, αλλά είναι ένα σοβαρό θέμα για προβληματισμό επίσης το να παραπεμφθεί σε ένα κέντρο ψυχικής υγείας, από το δάσκαλο ή άλλο ιατροκοινωνικό φορέα, για προβλήματα που δεν παρουσιάζει. Το ίδιο σημαντικό βέβαια είναι και το εύρημα ότι ένα μικρό ποσοστό των χαρισματικών μαθητών του δείγματος παρουσίαζε κάποιες μορφές δυσκολίες στη μαθησιακή διαδικασία. Το εύρημα αυτό αναδεικνύει το πρόβλημα ότι μια υποομάδα των χαρισματικών μαθητών αντιμετωπίζει στη μάθηση δυσκολίες. Στη διεθνή βιβλιογραφία συνιστάται προς τους εκπαιδευτικούς μια θεμελιώδης αρχή για την εκπαίδευση της ομάδας αυτής των χαρισματικών μαθητών, δηλαδή να δίνουν πρωτίστως έμφαση στην εκπαιδευτική ενασχόληση με τις υψηλές ικανότητες και δευτερευόντως στην αποκατάσταση των δυσκολιών μάθησης (Blacher, 2002. Winebrenner, 2003).

Οι προηγούμενες διαπιστώσεις αποτελούν μια αρχική προσέγγιση σε ένα πολύπλοκο και πο-

λυδιάστατο θέμα, αυτό της αντιμετώπισης των ιδιαίτερων δυνατοτήτων και των δυσκολιών που συναντούν οι χαρισματικοί μαθητές στο παραδοσιακό σχολικό πλαίσιο και ειδικότερα των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν στη διαδικασία της μάθησης, ενώ ταυτόχρονα διαθέτουν ένα πλούσιο δυναμικό γνωστικών ικανοτήτων, δημιουργικότητα και υψηλά κίνητρα σύμφωνα με τη γνώμη των γονέων τους. Στη χώρα μας, η εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών δεν έχει προσλάβει καμία συγκεκριμένη μορφή στο πλαίσιο του κεντρικού αναλυτικού προγράμματος της δημόσιας εκπαίδευσης (main stream education). Η έννοια της χαρισματικότητας δεν έχει ακόμη υιοθετηθεί επίσημα σε εκπαιδευτικές νομοθετικές ρυθμίσεις της γενικής εκπαίδευσης (Gari, 2003. Gari, Kalantzi-Azizi & Mylonas, 2000. Gari & Mylonas, 2004, September). Αντί γι' αυτήν, στο Νόμο 2817/2000, καθώς και στο «Νόμο για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» που ψηφίστηκε από τη Βουλή των Ελλήνων πολύ πρόσφατα, στις 26/8/2008, στο άρθρο 3, παράγρ. 2 γίνεται για πρώτη φορά σαφής και αναλυτική αναφορά στους «Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που έχουν μία ή περισσότερες ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα αναπτυγμένα σε επίπεδα που ξεπερνούν το αναμενόμενο για την ηλικία τους επίπεδο».

Ωστόσο, είναι αναγκαίο να εισαχθούν στην εκπαιδευτική νομοθεσία και εκπαιδευτική πολιτική της χώρας μας, όπως συμβαίνει στις περισσότερες από τις Ευρωπαϊκές χώρες (Möns & Pflüger, 2005 February), τα βασικά στοιχεία για την ενίσχυση και στήριξη της ομάδας των χαρισματικών μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία προκειμένου να απολαμβάνουν ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες, χωρίς προφανώς να εμποδίζουν την ανάπτυξη του δυναμικού των υπολοίπων μαθητών (Merry, 2008), αλλά παράλληλα να το ενδυναμώσουν. Για όσους από τους χαρισματικούς μαθητές μάλιστα εμφανίζουν γενικές ή ειδικές δυσκολίες στη μαθησιακή διαδικασία, είναι αναγκαίο να συστηματοποιηθεί η παροχή εξατομικευμένης φροντίδας στο εκπαιδευτικό πλαίσιο,

καθώς οι μαθητές αυτοί συχνά βρίσκονται στη δυσάρεστη θέση να αντιμετωπίζονται οι δυσκολίες τους στη μάθηση, αλλά χωρίς ταυτόχρονα να αναγνωρίζονται οι εξαιρετικές τους ικανότητες (Shevitz et al., 2003. Winebrenner, 2003).

Ο ιδιαίτερα περιορισμένος αριθμός των χαρισματικών μαθητών που μελετήθηκε στην παρούσα έρευνα, καθώς και το μεγάλο εύρος της ηλικίας των παιδιών του δείγματος που εκτείνεται από τα 8 έως τα 14 χρόνια, δυσχεραίνουν τη συναγωγή περισσότερων και ακριβέστερων συμπερασμάτων. Περαιτέρω έρευνα σε μεγαλύτερο αριθμό χαρισματικών μαθητών, εστιασμένη σε συγκεκριμένα έτη φοίτησης στο Δημοτικό σχολείο και στο Γυμνάσιο, καθώς και σε φάσεις μετάβασης από τη μια εκπαιδευτική βαθμίδα στην επόμενη, θα συμβάλει στη διαμόρφωση ακριβέστερης εικόνας των ιδιαίτερων δυνατοτήτων και των ιδιαίτερων δυσκολιών που συναντούν οι χαρισματικοί μαθητές στο πλαίσιο του ελληνικού σχολείου. Ωστόσο η έλλειψη εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τα χαρισματικά παιδιά στο ελληνικό σχολικό πλαίσιο δυσχεραίνει σοβαρά και την εκπόνηση εμπειρικών ερευνών σε ομάδες χαρισματικών μαθητών. Ταυτόχρονα, αφήνει γονείς και εκπαιδευτικούς να αυτοσχεδιάζουν, δοκιμάζοντας επιλογές και επιλύσεις προβλημάτων που καθορίζονται αποκλειστικά από την κοντινή επαφή με το παιδί και από μια γενικότερη ευαισθητοποίηση – εάν και όταν υπάρχει – σχετικά με τα θέματα της χαρισματικότητας στο σχολικό πλαίσιο.

Στο χώρο της εφαρμοσμένης κοινωνικής ψυχολογίας της εκπαίδευσης, σημαντικό τμήμα του ενδιαφέροντος των κοινωνικών ψυχολόγων προσελκύουν προγράμματα παρέμβασης που παρέχουν στους εκπαιδευτικούς κατάρτιση για το πώς θα αναγνωρίζουν τις προσδοκίες που διατηρούν προς όσους μαθητές παρουσιάζουν υψηλή και αντίθετα χαμηλή επίδοση και πώς θα βελτιώσουν την ακαδημαϊκή απόδοση όλων των μαθητών (Alexitch, 2005. Oskamp, 1997). Όσα προγράμματα μάλιστα από αυτά δίνουν επιπλέον και ευκαιρίες για διαφοροποιημένη εκπαίδευση και εμπλουτισμό του αναλυτικού προγράμματος στοχεύουν στην

παροχή ευκαιριών στους χαρισματικούς μαθητές ώστε να επιτύχουν τη μέγιστη αξιοποίηση του εξαιρετικού δυναμικού τους στο σχολικό πλαίσιο. Επίσης, μέσα στην ευρύτερη κοινότητα, στοχεύουν στην επισήμανση εκείνου του αριθμού των απόμων που θα καταφέρουν μελλοντικά, ως ενήλικοι, κατέχοντας θέσεις κεντρικές σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων, να επιλύσουν κοινωνικά προβλήματα, να παράξουν γνώση και να δημιουργήσουν τέχνη, αντί να περιοριστούν στο να καταναλώσουν τις υπάρχουσες πληροφορίες, (Renzulli & Reis, 2008). Τα προγράμματα βέβαια αυτά δεν αποτελούν αποκλειστικό ενδιαφέρον των κοινωνικών ψυχολόγων, αφού απαιτούν δια-κλαδική μεταξύ των ψυχολόγων και δι-επιστημονική, μεταξύ των κοινωνικών επιστημόνων, συνεργασία.

Ευχαριστίες

Θερμές ευχαριστίες προς τα στελέχη της Ψυχολογικής Υπηρεσίας του Κέντρου Κοινωνικής Ψυχικής Υγιεινής Βύρωνα-Καισαριανής και ιδιαίτερες προς την κυρία Βασιλική Ρότσικα, Κλινική Ψυχολόγο, για την πρόσβαση που μας προσέφερε στο αρχειακό υλικό του κέντρου και τη συγκατάθεσή της να διεξαχθεί η έρευνα σε παιδιά που είχαν αξιολογηθεί στο κέντρο αυτό.

Βιβλιογραφία

- Alexitch, L. R. (2005). Applying Social Psychology to Education. In F. W. Schneider, J. A. Gruman, & L. M. Coutts (Eds), *Applied Social Psychology. Understanding and Addressing Social and Practical Problems* (pp. 205-228). London: Sage Publications.
- Baum, M.S., Cooper, R. C., & Neu, W. T. (2001). Dual differentiation: An approach for meeting the curricular needs of gifted students with learning disabilities. *Psychology in the Schools*, 38, 5, 477-490.
- Blacher, J. (2002). Twice – Exceptional: Learning Disabled and Gifted. *The Exceptional Parent*, 32, 9, 100-103
- Borland, J. H. (1978). Teacher identification of the gifted: A new look. *Journal of the Education of the Gifted*, 2, 22-32.

- Brody, L. E. & Mills, C. J. (1997). Gifted children with learning disabilities: a review of the issues. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 3, 282-286.
- Chan, D. W. (2000). Exploring identification procedures of gifted students by teacher ratings: parent ratings and student self-reports in Hong Kong. *High Ability Studies*, 11, 1, 69-82.
- Clark, B. (1992). *Growing up gifted* (4th edition). Columbus, OH: C. E. Merrill Publishing Company.
- Cline, S., & Hegeman, K. (2001). Gifted Children with Disabilities. *Gifted Child Today*, 24, 3, 16-24.
- Cofer, C. N., & Appley, M. H. (1968). *Motivation: Theory and research*. New York: Wiley Int.
- Davis, G. A., & Rimm, S. B. (1998). *Education of the Gifted and Talented* (4th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Dixon, C., Mains, L., & Reeves, M. (1996). *Gifted at risk*. New York: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Entwistle, N. J. (1968). Academic motivation and school attainment. *British Journal of Educational Psychology*, 38, 181-188.
- Fetzer, A. E. (2000). The gifted/learning-disabled child: A guide for teachers and parents. *Gifted Child Today*, 23, 4, 44-50.
- Fleming, C. M. (1998). *The social psychology of education. An introduction and guide to its study*. London: Routledge.
- Frasier, M. M., Hunsaker, S. L., Lee, J., Finley, V. S., Frank, E., Garcia, J. H., & Martin, D. (1995). *Educators perceptions of barriers to the identification of gifted children from economically disadvantaged and limited English proficient backgrounds* (Rm 35216). Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.
- Freeman, J. (1996). *High able girls and boys*. Northampton, UK: The National Association for Able Children in Education.
- Freeman, J. (1998). *Educating the very able. Current international research*. London: The Stationary Office.
- Freeman, J. (2001). *Gifted children grow up*. London: David Fulton.
- Gari, A. (2003, December). The gifted as viewed by teachers, university students and parents. *ECHA News*, 17, 2, 6-7.
- Gari, A., Kalantzi-Azizi, A., & Mylonas, K. (2000). Adaptation and motivation of Greek gifted pupils: exploring some influences of primary schooling. *High Ability Studies*, 11, 1, 55-68.
- Gari, A., & Mylonas, K. (2004 September). Educational values within the Greek secondary education community and educational provision for the gifted. *Proceedings of the 9th Conference of the European Council for High Ability (ECHA)*, Pamplona, Spain (CD).
- Goldberg, M. D., & Cornell, D. G. (1998). The influence of intrinsic motivation and self-concept on academic achievement in second - and third-grade students. *Journal for the Education of the Gifted*, 21, 2, 179-205.
- Grouzet, F. M. E., Kasser, T., Ahuvia, A., Dols, J. M. F., Kim, Y., Lau, S., Ryan, R. M., Saunders, S., Schmutz, P., & Sheldon, K. M. (2005). The structure of goal contents across 15 cultures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89, 5, 800-816.
- Guilford, J. P. (1986). *Creative talents: Their nature, uses and development*. Buffalo, NY: Bearly Limited.
- Hany, E. A. (1993). Methodological problems and issues concerning identification. In K. A. Heller, F. J. Mönks, & A. H. Passow (Eds), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 209-232). Oxford, England: Pergamon.
- Hany, E. A. (1997). Modeling teachers' judgement of giftedness: A methodological inquiry of biased judgement. *High Ability Studies*, 8, 2, 159-178.
- Heller, K. A. (1992). Giftedness research and education of the gifted and talented in Germany. In F. J. Mönks, & W. A. M. Peters (Eds), *Talent for the future: Social and personality development of gifted children* (pp. 149-154). Assent/Maastricht: Van Gorcum.
- Heller, K. A., & Schofield, N. J. (2000). International trends and topics of research on giftedness and talent. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik (Eds), *International Handbook of Giftedness and Talent* (pp. 123-141). Oxford, UK: Elsevier Science Ltd.
- Hoekman, K., McCormick, J., & Barnett, K. (2005). The important role of optimism in a motivational investigation of the education of gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 49, 2, 99.
- Hunsaker, S. L., & Callahan, C. M. (2004). Creativity and giftedness: published instrument uses and abuses. In D. J. Treffinger (Ed.), *Creativity and giftedness. Essential readings in gifted education* (pp. 175-186). Thousand Oaks, CA, US: Corwin Press.
- Θεοδωρίδου, Σ. (2006). Αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρω-

- τοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τα χαρακτηριστικά του χαρισματικού μαθητή. *Ανέκδοτη διδακτορική διατριβή*, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Αλεξανδρούπολη.
- Johnson, L., Karnes, M., & Carr, V. (1997). Providing services to children with gifts and disabilities: A critical need. In N. Colangelo, & G. Davis (Eds), *Handbook of Gifted Education* (2nd ed.) (pp. 516-527). Boston: Allyn & Bacon.
- Κάκουρος, Ε., & Μανιαδάκη, Κ. (2004). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων*. Αθήνα: Gutenberg – Τυπωθήτω.
- Karnes, M. B. (Ed.) (1983). *The underserved: our young gifted children*. Reston, Virginia: The Council of Exceptional Children
- Karnes, M. B., & Shaunessy, E. (2004). Gifted students with disabilities. *Gifted Child Today*, 27, 4, 16-21.
- Kaufman, A. S., & Harrison, P. L. (1986). Intelligent tests and gifted assessment: What are the positives? *Roeper Review*, 8, 154-159.
- Lehman, E., & Erdwins, C. (1981). The social and emotional adjustment of young intellectually gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 25, 3, 134-137.
- Lepper, M. R., Corpus, J. H., & Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97, 2, 184-196.
- Little, C. (2001). A closer look at gifted children with disabilities. *Gifted Child Today*, 24, 3, 46-53.
- Madon, S., Jussim, L., & Eccles, J. (1997). In search of the powerful self-fulfilling prophecy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 791-809.
- Marland, S. P. (1972). *Education of the gifted and talented: Report to the Congress of the United States by the U. S. Commissioner of Education*. Washington: U. S. Government Printing Office.
- Merry, M. S. (2008). Educational justice and the gifted. *Theory and Research in Education*, 6, 1, 47-70.
- Mönks, F. J. & Pflüger, R. (2005 February). *Gifted education in 21 European countries: Inventory and perspective*. Nijmegen: Radboud University of Nijmegen.
- Mönks, F. J., Van Boxtel, H. W., Roelefs, J. J. W., & Sanders, M. P. M. (1986). The identification of gifted children in secondary education and a description of their situation in Holland. In K. A. Heller, & J. F. Feldhusen (Eds), *Identifying and nurturing the gifted* (pp. 39-65). Toronto: Hans Huber Publishers.
- Oskamp, S. (1997). Applied Social Psychology today and tomorrow. In S. W. Sadava, & D. R. McCreary, *Applied Social Psychology* (pp. 310-329). New Jersey: Prentice Hall.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1990). *Στατιστική. Επαγωγική στατιστική εφαρμοσμένη στις επιστήμες της συμπεριφοράς* (τομ. Β'). Αθήνα.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (2003). *Δημιουργική σκέψη και εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ., & Μπίμπου, Α. (Επιμ.) (2006). *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Δυσλεξία. Ταξινόμηση, αξιολόγηση και παρέμβαση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Peters, R. S. (1968). *The concept of motivation*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Porter, L. (1999). *Gifted young children: a guide for teachers and parents*. Buckingham: Open University Press.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60, 180-184.
- Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness. A developmental model for creative productivity. In R. J. Sternberg, & J. E. Davidson (Eds), *Conceptions of giftedness* (pp. 53-92). New York: Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S., Reis, S. M., & Smith, L. H. (1981). *The revolving door identification model*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2008). What is this thing called giftedness and how do we develop it. In J. Fortiková, J. S. (Ed.), Renzulli, S. M. Reis, & D. Montgomery, *Successful teaching of the exceptionally gifted children* (pp. 9-92). Prague: Triton.
- Renzulli, J. S., Smith, L. H., White, A. J., Callahan, C. M., & Hartman, R. K. (1976). *Scales for Rating the Behavioural Characteristics of Superior Students*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S., Smith, L. H., White, A. J., Callahan, C. M., Hartman, R. K., & Westberg, K. L. (2002). *Scales for Rating the Behavioural Characteristics of Superior Students. Technical and Administration Manual* (revised edition). Creative Learning Press, Inc.
- Richert, E. S. (1991). Rampant problems and promising practices in identification. In N. Colangelo, & G. A. Davis (Eds), *Handbook of gifted education* (pp. 81-96). Boston: Allyn & Bacon.
- Shevitz, B., Weinfeld, R., Jeweler, S., & Barnes-Robinson, L. (2003). Mentoring empowers gifted/learning disabled students to soar! *Roeper Review*, 26, 1, 37-40.
- Silverman, L. (1989). Invisible gifts; invisible handicaps. *Roeper Review*, 12, 1, 37-42.
- Tannenbaum, A. (1986). Giftedness: A psychosocial approach. In R. J. Sternberg, & J. E. Davidson (Eds), *Conceptions of giftedness* (pp. 53-92). New York: Cambridge University Press.
- Tannenbaum, A. (2000). A history of giftedness in scholl

- and society. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik (Eds), *International Handbook of Giftedness and Talent* (2nd ed.) (pp. 23-55). Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Torrance, E. P. (1962). *Guiding creative talent*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, Inc.
- Torrance, E. P. (1974a). *Torrance Tests of Creative Thinking. Norms-technical manual. Verbal Tests, Forms A and B, Figural Tests, Forms A and B*. Lexington, MA: Ginn and Company. (Xerox Corporation).
- Torrance, E. P. (1974b). *Directions manual and scoring guide. Verbal test, Booklet A and Booklet B*. Lexington, MA: Ginn and Company. (Xerox Corporation).
- Wechsler, D. (1997). *Ελληνικό WISC-III: Wechsler Κλίμακες Νοημοσύνης για Παιδιά. Οδηγός εξεταστή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Winebrenner, S. (2003). Teaching strategies for twice-exceptional students. *Intervention in School and Clinic*, 38, 3, 131-137.
- Winner, E. (1996). *Gifted children: myths and realities*. Basic Books.
- Zecker, S. (2002). Underachievement and learning disabilities in children who are gifted, <http://www.ctd.northwestern.edu>
- Ziegler, A., & Heller, K. (2000). Conceptions of giftedness from a meta-theoretical perspective. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik (Eds), *International Handbook of Giftedness and Talent* (pp. 3-23). Oxford, UK: Elsevier Science Ltd.