

Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης

Τόμ. 2016, Αρ. 2

6ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΤΟΜΕΑΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ Π.Τ.Δ.Ε.
ΚΕΝΤΡΟ ΜΕΛΕΤΗΣ ΨΥΧΟΦΥΣΙΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ



6^ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων
24-26 Ιουνίου 2016

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

ISSN: 2529-1157

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ:

Παπαδάτος Ιωάννης
Πολυτρονισπούλου Σταυρούλα
Μπασιτά Αγγελική

ΙΟΥΝΙΟΣ 2016

Πρόγραμμα Κατανόησης/Παραγωγής Γραπτού Λόγου σε Τρίγλωσσους ευφυείς μαθητές της ε΄ και στ΄ δημοτικού στο Μόντρεαλ του Καναδά

Ελένη Χαντζούλη, Γιάννης Παπαδάτος

doi: [10.12681/edusc.1017](https://doi.org/10.12681/edusc.1017)

Βιβλιογραφική αναφορά:

Χαντζούλη Ε., & Παπαδάτος Γ. (2017). Πρόγραμμα Κατανόησης/Παραγωγής Γραπτού Λόγου σε Τρίγλωσσους ευφυείς μαθητές της ε΄ και στ΄ δημοτικού στο Μόντρεαλ του Καναδά. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2016(2), 1417-1445. <https://doi.org/10.12681/edusc.1017>

Πρόγραμμα Κατανόησης/Παραγωγής Γραπτού Λόγου σε Τρίγλωσσους ευφυείς μαθητές της ε΄και στ΄ δημοτικού στο Μόντρεαλ του Καναδά

Χαντζούλη Ελένη (Δρ Πανεπιστημίου Αθηνών)

hantzouli@gmail.com

Παπαδάτος Γιάννης (Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών)

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα έχει σκοπό να μελετήσει την εφαρμογή ενός προγράμματος σε ευφυείς μαθητές. Η ερευνητική μας υπόθεση είναι ότι οι μαθητές θα εμφανίσουν καλύτερες επιδόσεις σε συγκεκριμένους παραμέτρους της νοητικής τους ικανότητας όπως η συνδυαστική σκέψη και η επίλυση προβληματικής ενώ παράλληλα θα βελτιωθούν ως προς το λεξιλόγιο και τη βασική δομή πρότασης στην ελληνική ως δεύτερη γλώσσα μετά την εφαρμογή προγράμματος παρέμβασης που αφορά στην κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου με σύγχρονη καλλιέργεια της κριτικής ικανότητας.

Οι μαθητές είναι τρίγλωσσοι μαθητές της ε΄και στ΄ δημοτικού που φοιτούν σε σχολεία της ελληνικής κοινότητας του Μοντρεάλ του Καναδά. Στο σχολείο οι μαθητές διδάσκονται γαλλικά κατά 70%, ελληνικά κατά 20% και αγγλικά κατά 10%. Το δείγμα αποτελείται από τριάντα παιδιά, δεκαεφτά αγόρια και δεκατρία κορίτσια. Τα παιδιά χωρίστηκαν σε δύο ομάδες: την α΄ ομάδα που ήταν η πειραματική ομάδα και αποτελούνταν από είκοσι παιδιά και η β΄ ομάδα που ήταν η ομάδα ελέγχου και αποτελούνταν από δέκα παιδιά.

Δημιουργήθηκε ένας φάκελος αρχικά για κάθε μαθητή που περιλάμβανε: τους βαθμούς του μαθητή στα γαλλικά και στα ελληνικά, το σκορ του παιδιού στο Raven's Progressive Matrices test, δύο κείμενα με δοκιμασίες με τα οποία εξετάστηκαν οι παράμετροι κριτικής ικανότητας πάνω στις οποίες εκπονήθηκε το πρόγραμμα και φόρμες συμπλήρωσης για γονείς, μαθητές και δασκάλους των Renzulli και Reis που αφορούν και περιγράφουν χαρισματικές συμπεριφορές.

Το πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε σε δέκα εβδομάδες για δύο διδακτικές ώρες την εβδομάδα. Το υλικό που χρησιμοποιήθηκε προέρχονταν κυρίως από τα παραμύθια των αδερφών Γκριμ τα οποία ανταποκρίνονται στις ψυχολογικές ανάγκες των παιδιών και ταυτόχρονα αποτελούν φορείς πολιτιστικών στοιχείων. Στο τέλος τα

παιδιά έφτιαξαν και παρουσίασαν πρωτότυπες δικές τους εργασίες ως τελικά προϊόντα του προγράμματος.

Στο τέλος τα παιδιά αξιολογήθηκαν εκ νέου στις ίδιες παραμέτρους που είχαν αξιολογηθεί αρχικά. Η στατιστική ανάλυση έδειξε αύξηση της απόδοσης των μαθητών της πειραματικής ομάδας στις παραμέτρους του προγράμματος σε σχέση με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου. Παράλληλα τα παιδιά της πειραματικής ομάδας εμφάνισαν βελτιωμένη επίδοση σε σχέση με τις δικές τους επιδόσεις πριν την εφαρμογή του προγράμματος.

Λέξεις Κλειδιά

Εκπαίδευση, ευφυείς, χαρισματικοί, κριτική ικανότητα, προγράμματα.

Abstract

This research aims to study the implementation of a program on intelligent students.

Our research hypothesis is that students, after our intervention program, will exhibit better performance in specific areas of their cognitive ability, such as critical thinking and problem solving while at the same time improving their vocabulary and basic sentence structure in Greek as a second language.

Students were trilingual six graders of the Greek community of Montreal, Canada. Their curriculum dictates teaching of French language (70% of the total time), Greek language (20%) and English language (10%).

The sample comprised of thirty children, seventeen boys and thirteen girls. They were divided into two groups: A team was the experimental group and consisted of twenty children and B team which was the control group and consisted of ten children. For the selection of the sample, grades in French language, Greek language, scores in the Raven s Progressive Matrices tests, specially prepared tests testing the parameters discussed above as well as prepared forms according to Renzulli and Heis for both students and parents, were used.

The design of the project called for two hours of teaching a week for ten weeks total. The materials used came mainly from the tales of the Grimm Brothers which meet the psychological needs of the children while at the same time are conveyors of cultural elements. At the end the children prepared and presented original work in their finished projects. The statistical analysis showed an increase in performance of the experimental group in the program parameters in relation to the control group. Simultaneously students in the experimental group showed improved performance relative to their own performance prior to implementing the program.

Keywords

Education, intelligent, gifted, critical thinking, programs

Θεωρητικό Μέρος

Εισαγωγή

Ο μύθος ότι τα παιδιά γεννιούνται χαρισματικά και άρα μπορούν μόνα τους να τα καταφέρουν είναι μία θεώρηση που έχει πολύ επηρεάσει τόσο το ευρύ κοινό, ως προς την άποψη που διαμορφώνει για τη χαρισματικότητα, όσο και τους ανθρώπους που βρίσκονται στο χώρο της εκπαίδευσης. Από αυτή την άποψη προκύπτει και η αντίρρηση στο να παρέχουμε διαφοροποιημένη εκπαιδευτική εμπειρία στους χαρισματικούς γιατί έτσι δημιουργείται ελιτισμός. Μέλη της κοινωνίας και εκπαιδευτικοί συμπεριφέρονται με τέτοιο τρόπο ώστε να καταδικάζουν στην πραγματικότητα τους χαρισματικούς ανθρώπους. Για να μπορέσουμε να υποστηρίξουμε όμως ότι έχουμε μια εκπαίδευση που ανταποκρίνεται στις βασικές αρχές της δικαιοσύνης και της ισονομίας, θα πρέπει να διαμορφώσουμε την εκπαιδευτική πραγματικότητα έτσι, ώστε αυτή να σέβεται και να καλλιεργεί τη χαρισματικότητα.

Οι λέξεις όπως: προτεραιότητα, δικαιοσύνη, ισότητα, διαφορετικές ανάγκες, ελιτισμός και κοινωνικοί στόχοι, είναι λέξεις που εισάγονται σε κάθε συζήτηση όταν πρόκειται να αναλυθούν οι κοινωνικές αντιλήψεις για τα χαρισματικά παιδιά και την εκπαίδευσή τους. Ίσως οι αρνητικές στάσεις και απόψεις που υπάρχουν στην

κοινωνία, γενικά και στην εκπαιδευτική κοινότητα ειδικότερα, δεν προκύπτουν από μια αιτιολογημένη αντίθεση αλλά από ελλιπή πληροφόρηση.

Παρόλες τις αντιρρήσεις υπάρχουν λόγοι που υπάρχει σήμερα απαίτηση για διαμόρφωση δομημένης εκπαίδευσης των χαρισματικών μαθητών είναι πολλοί. Πρωτίστως, υπάρχουν λόγοι που άπτονται της προσωπικότητας: Όταν η ανάπτυξη των ατόμων περιορίζεται, τότε είναι φυσικό να προκύπτουν φυσικές και ψυχολογικές δυσλειτουργίες. Σε δεύτερο επίπεδο υπάρχουν λόγοι που σχετίζονται με την προσωπική ανάπτυξη. Όταν αναγνωρίζονται και ικανοποιούνται οι ανάγκες των χαρισματικών μαθητών μέσα από τα εκπαιδευτικά προγράμματα, τότε αυτοί οι μαθητές θα οδηγηθούν στην επιτυχία και θα ενισχύσουν το προσωπικό τους δυναμικό. Τρίτον, αναφέρονται λόγοι που σχετίζονται με την ισότητα. Το σχολείο, ως προέκταση μια δημοκρατικής κοινωνίας, οφείλει να δίνει ουσιαστικά σε όλους ίσες ευκαιρίες σύμφωνα με τις ανάγκες και τις ικανότητές τους ώστε να αναπτύξουν και να καλλιεργήσουν τις νοητικές ικανότητές τους. Είναι ενάντια στις αρχές μιας δίκαιης κοινωνίας να αρνούμαστε στα χαρισματικά παιδιά να έχουν την εκπαίδευση που ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους. Τελευταίο πλαίσιο αλλά όχι λιγότερο σημαντικό αποτελούν τα κοινωνικά οφέλη. Η κοινωνία έχει μόνο να ωφεληθεί δίνοντας στους χαρισματικούς το «χώρο» και τον «χρόνο» να δημιουργήσουν, αφού αυτό συνεπάγεται, σύγχρονα σχεδόν, την κοινωνική εξέλιξη και πρόοδο.

Τα τελευταία είκοσι χρόνια υπάρχει αυξημένο ενδιαφέρον γύρω από το θέμα της χαρισματικότητας, είτε αυτή αφορά στη νοημοσύνη είτε άλλες παραμέτρους όπως τα ταλέντα (Gray Fow, 2005). Η πληθώρα των ερευνών που πραγματοποιούνται τις δύο τελευταίες δεκαετίες αποδεικνύει ότι υπάρχει ενδιαφέρον διαφόρων κρατών σχετικά με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αναγκών αυτών που θεωρούνται χαρισματικοί.

Χαρισματικότητα σύμφωνα με το μοντέλο των «Τριών Τεμνόμενων Δακτύλιων»

Το όνομα προκύπτει από τα τρία στοιχεία που λαμβάνει υπόψη(ικανότητα πάνω του μέσου όρου, δέσμευση στο στόχο και δημιουργικότητα) και τη σχέση τους με τις γενικές και ειδικές περιοχές της ανθρώπινης απόδοσης. Επίσης η θεωρία υποστηρίζει

την σύγχρονη διάδραση των τριών παραγόντων με παράγοντες της προσωπικότητας και του περιβάλλοντος.

Σύμφωνα με τον Renzulli υπάρχουν τρία χαρακτηριστικά που υποδεικνύουν χαρισματικότητα:

α. Ικανότητα πάνω του μέσου όρου σε δύο τομείς 1. Στις γενικές ικανότητες (επεξεργασία πληροφοριών, αφηρημένη σκέψη) 2. Στις ειδικές ικανότητες (ικανότητα απόκτησης γνώσης, επιτυχία σε δραστηριότητες)

β. Δημιουργικότητα. Η δημιουργικότητα ορίζεται από: 1. ευχέρεια, ευλιγισία, πρωτοτυπία σκέψης, 2. ικανότητα να είναι κάποιος ανοιχτός στις εμπειρίες, 3. ευαισθησία στα εναύσματα έργων ή ενεργειών, 4. επιθυμία να αναλαμβάνεις ρίσκα

γ. Δέσμευση στο στόχο (επιμονή). Εδώ το κίνητρο γίνεται δράση, Σκλήρη δουλειά, αυτοπεποίθηση κλπ

Όλα αυτά σε συνδυασμό με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και του περιβάλλοντος οδηγούν στο συμπέρασμα ότι κάποιο άτομο είναι χαρισματικό.

Προγράμματα στην εκπαίδευση των ευφυών

Οι Tamilson και Kalbfleisch, 1998, αναφέρουν ότι: «Αν ένας μαθητής εμπλακεί σε ένα αναλυτικό πρόγραμμα που είναι πέρα από το επίπεδο της ετοιμότητάς του, τα αποτελέσματα του άγχους και η υπερπαραγωγή νευροδιαβιβαστών θα εμποδίσουν τη μάθηση» (Koob, Cole, Swerdlow, le Model, 1990). Αντίθετα αν ένα αναλυτικό πρόγραμμα είναι κάτω από το επίπεδο ετοιμότητας του μαθητή, ο εγκέφαλος δεν αναγκάζεται να ανταποκριθεί, με συνέπεια να μην απελευθερώνει τα επίπεδα ντοπαμίνης, νοραδρεναλίνης, σεροτονίνης και άλλα νευροχημικά που απαιτούνται για την ιδανική μάθηση. Το αποτέλεσμα είναι η απάθεια (Shultz, Dayan & Montague, 1997)

Σύμφωνα με τον Vygotsky η Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης είναι η απόσταση ανάμεσα στο αναπτυξιακό επίπεδο, όπως ορίζεται από το επίπεδο ανεξάρτητης επίλυσης προβλήματος, και το επίπεδο του αναπτυξιακού δυναμικού, όπως ορίζεται

μέσα από την επίλυση προβλήματος, κάτω από την καθοδήγηση ενήλικου ή σε συνεργασία με πιο ικανούς συνεργάτες (Vygotsky, 1978). Σύμφωνα με τον ίδιο ο δάσκαλος πρέπει να είναι σε θέση να κατασκευάζει δραστηριότητες με τέτοια δομή ώστε να κρατά τα παιδιά στο όριο της δικιάς τους δυνατότητας μάθησης (Berk & Winsler, 1999, Feinburg & Mindess, 1994). Η ζώνη επικείμενης ανάπτυξης είναι πολύ χρήσιμη στη διαμόρφωση της διδασκαλίας των χαρισματικών παιδιών.

Έχοντας υπόψη τις παραπάνω σκέψεις το πρόγραμμα και οι πρακτικές για χαρισματικούς πρέπει να είναι κατάλληλα με δύο τρόπους.

Πρέπει να είναι αναπτυξιακά κατάλληλα, με την έννοια ότι θα πρέπει να απευθύνονται στην ασύγχρονη ανάπτυξη των χαρισματικών. Ο προγραμματισμός και οι πρακτικές πρέπει να ανταποκρίνονται στις αναπτυξιακές ανάγκες των χαρισματικών μέσω όλων των τομέων ανάπτυξης, γνωστικών, κοινωνικών, συναισθηματικών και φυσικών. Για παράδειγμα το αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να ικανοποιεί τις ανάγκες των χαρισματικών για αποκλίνουσα και σύνθετη σκέψη, έχοντας όμως ταυτόχρονα συναίσθηση των ορίων των κινητικών ικανοτήτων των παιδιών αυτής της ηλικίας.

Ο προγραμματισμός πρέπει να είναι κατάλληλος με σεβασμό στην ανάπτυξη του ταλέντου ή της ικανότητας με την έννοια ότι οι μαθησιακές εμπειρίες σε όλους τους τομείς θα πρέπει να στοχεύουν στη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης του παιδιού.

Με αυτόν τον τρόπο ο προγραμματισμός και οι πρακτικές που είναι αναπτυξιακά κατάλληλες για τα χαρισματικά παιδιά ανταποκρίνονται στις ανάγκες εξέλιξης του αναπτυξιακού δυναμικού τους, ενώ ταυτόχρονα υποστηρίζουν την άνθιση του δυναμικού του ταλέντου. Υπό αυτή την έννοια, της διαφορετικής ανάπτυξης του χαρισματικού, οι δάσκαλοι δεν μπορούν να σχεδιάζουν προγράμματα για χαρισματικά γνωρίζοντας το ρυθμό και τον τρόπο ανάπτυξης των φυσιολογικών παιδιών. Χρειάζεται, δηλαδή, να σχεδιάζουν ειδικά προγράμματα, αν και όπως αποδεικνύουν έρευνες, οι περισσότεροι δάσκαλοι των γενικών τάξεων δεν έχουν τις γνώσεις για να το πραγματοποιήσουν.

Πολιτικές χωρών

Στην σύγχρονη μεταβιομηχανική κοινωνία της πληροφορίας η ανάγκη για μεγάλο αριθμό μορφωμένων και εξαιρετικά προετοιμασμένων μαθητές είναι μεγάλη όπως και η ανάγκη για δημιουργικούς επιστήμονες, μάνατζερ κλπ. Η εκπαίδευση των χαρισματικών έχει προτεραιότητα σε μια τέτοια κοινωνία. Οι μη ανταγωνιστικοί μαθητές μεταφράζονται σε μη ανταγωνιστικούς ενήλικες στην οικονομική και πολιτική ζωή.

Στο επιχείρημα του ότι η εκπαίδευση των χαρισματικών είναι ακριβή, υποστηρίζεται ερευνητικά, ότι πράγματι κοστίζει περισσότερο από των φυσιολογικών αλλά όχι περισσότερο από των ειδικών παιδιών.

Οι αντιλήψεις και οι ορισμοί της χαρισματικότητας ποικίλουν στον εκπαιδευτικό χώρο και ταυτίζονται με τις διαφορετικές θεωρίες νοημοσύνης και αναπτυξιακών ταλέντων. Συνδέονται δε με δημογραφικά χαρακτηριστικά, κρατικές διαδικασίες αξιολόγησης, τοπικούς και άλλους παράγοντες. Οι διαφορετικοί αυτοί ορισμοί υποδηλώνουν την εκπαιδευτική πολιτική και τα κριτήρια για την αξιολόγηση των χαρισματικών και τις παραμέτρους του εκπαιδευτικού προγραμματισμού.

Το βέβαιο είναι ότι πριν ληφθούν εκπαιδευτικές αποφάσεις θα πρέπει να λαμβάνουμε υπόψη την πολυπλοκότητα και τη διαφορετικότητα που υπάρχει μέσα στην ομάδα των χαρισματικών καθώς και να έχουμε προχωρήσει σε συγκριτικές μελέτες ανάμεσα στο μέσο όρο της ομάδας των χαρισματικών και των φυσιολογικών παιδιών.

Παρακάτω παρουσιάζεται με συντομία η πολιτική ευρωπαϊκών και άλλων χωρών σε σχέση με τη χαρισματικότητα

Προτάσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης αποτελούμενο από εκπροσώπους 25 χωρών (1994).

- Να νομοθετήσουν για να αναγνωριστούν οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των χαρισματικών.
- Να προάγουν την έρευνα στην αναγνώριση, τη φύση, τη συμπεριφορά και τους λόγους που πολλές φορές τα οδηγούν στην σχολική αποτυχία.
- Να παρέχουν πληροφορίες για τα χαρισματικά παιδιά και εκπαίδευση στους δασκάλους που ασχολούνται με αυτό τον τομέα εκπαίδευσης.

- Να παράγουν ειδική πρόβλεψη ώστε να χαρισματικά παιδιά να εντάσσονται μέσα στο γενικό σχολείο.
- Να πάρουν μέτρα ώστε να αποφευχθούν οι αρνητικές συνέπειες της ετικετοποίησης των χαρισματικών και ταλαντούχων.
- Να προάγουν την επικοδομητική συζήτηση και την έρευνα ανάμεσα στους ψυχολόγους, κοινωνιολόγους, εκπαιδευτικούς πάνω στο θολό και σχετικά μη οριοθετημένο ορισμό της χαρισματικότητας.

Παρατίθεται πίνακας των προγραμμάτων που προσφέρονται σε διάφορες χώρες και αφορούν στην εκπαίδευση των χαρισματικών.

| Πρακτικές | Γερ | Αυτ | Βέλ | Γαλ | Τσε | Ολ | Ιτα | Πορ | Ισπ | Σκαν | Αυσ |
|--|-----|-----|-----|-----|-----|----|-----|-----|-----|------|-----|
| Ειδικά σχολεία | X | | | | | X | | | | | X |
| Ειδικές τάξεις | X | X | | | | | | | | X | |
| Συμβουλευτικές Υπηρεσίες | X | | | | | X | | | X | | X |
| Διαγωνισμοί | X | X | X | X | | X | X | | | X | |
| Θερινά Προγράμματα | X | X | X | | | | | X | X | X | X |
| Προγράμματα εκπαίδευσης δασκάλων | X | | | | X | X | | X | X | X | X |
| Εξωσχολικές δραστηριότητες συμπλοκαρισμού | X | X | | X | X | X | | X | X | | X |
| Οργανισμοί και ιδρύματα | X | X | | X | X | X | | X | X | | X |
| Διασποράση σε κοινή τάξη | | X | | | X | X | | | X | X | X |
| Επιμόρφωση | X | | X | | X | | | | X | | X |
| Ιδιωτική πρωτοβουλία (σχολεία προγράμματα) | X | | X | X | X | | X | | | X | X |
| Εξισομετακείμενο πρόγραμμα εκπαίδευσης | | | | | X | X | | | | | |
| Νομικό Πλαίσιο | X | X | | | | X | | X | X | | X |
| Network | | | | | | | | | | | X |
| Συμπλοκαρισμός | X | | X | | X | | | | | | X |

| Πρακτικές | N.A | Ισρ | Καν | Βρα | Αργ | Ουγ | Χονκ | Ρωσ | Κιν | Ινδ |
|---|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|-----|-----|-----|
| Ειδική σχολεία | | X | X | | X | | | X | X | X |
| Ειδικές τάξεις | | X | | | X | | | X | X | |
| Συμβουλευτικές Υπηρεσίες | | | X | X | | X | X | X | | |
| Διαγωνισμοί | | X | | | X | | | | X | |
| Εκπαιδευτικά Προγράμματα | | X | X | | X | X | X | X | X | X |
| Προγράμματα εκπαίδευσης δασκάλων | | X | X | | X | X | X | X | | |
| Εξωσχολικές δραστηριότητες εμπλουτισμού | X | X | X | X | | X | X | X | X | X |
| Οργανισμοί και ιδρύματα | X | X | X | X | X | X | X | | X | X |
| Διαφοροποίηση σε κοινή τάξη | | | | | | | X | X | | |
| Επιμόρφωση | X | X | | | X | | | | X | |
| Ιδιωτική πρωτοβουλία (σχολεία, προγράμματα) | | X | | | X | | X | X | | |
| Εξοπλισμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης | | | | | | | | X | X | |
| Νομικό Πλαίσιο | | X | X | | X | X | X | | X | X |
| Νέικινγκ | | | | | | | | X | | |
| Εμπλουτισμός | X | X | X | | X | X | | | X | X |

Στην Ελλάδα το 2003 για πρώτη φορά με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών τα παιδιά με ικανότητες ονομάζονται στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα: «...τα άτομα με ιδιαίτερα ταλέντα και ικανότητες θα πρέπει να έχουν ίσες και κατάλληλες κατά περίπτωση, ευκαιρίες πρόσβασης στη γνώση».

Με τον νόμο 3194 του 2003, οι χαρισματικοί και ταλαντούχοι μαθητές αναγνωρίζονται ως υπάρχουσα ομάδα μέσα στο μαθητικό δυναμικό της χώρας. Σε αυτό το πνεύμα με υπουργική απόφαση του ίδιου έτους ιδρύονται Καλλιτεχνικά γυμνάσια με σκοπό την υποστήριξη των παιδιών που φέρουν καλλιτεχνικές κλίσεις.

Παρόλα αυτά, υπάρχουν πολλοί προβληματισμοί που έχουν εκφραστεί με αφορμή την εκπαίδευση των χαρισματικών στην Ελλάδα:

- Η εκπαίδευση των δασκάλων. Η κατάρτιση και εφαρμογή ενός προγράμματος για χαρισματικά παιδιά προϋποθέτει τη βαθεία γνώση του αντικειμένου από τους δασκάλους τόσο σε ψυχολογικό όσο και σε γνωστικό επίπεδο.
- Διαμόρφωση προγράμματος. Τα προγράμματα των χαρισματικών παιδιών οφείλουν να είναι διαφοροποιημένα και κατάλληλα εμπλουτισμένα

ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες της συγκεκριμένης ομάδας του μαθητικού πληθυσμού.

- Αξιολογητικές διαδικασίες ικανές να αναγνωρίσουν τους χαρισματικούς μαθητές, πέρα από τα σταθμισμένα νοητικά τεστ, και ίδρυση φορέων ικανών να αξιολογήσουν.

- Ανάπτυξη κατάλληλων εκπαιδευτικών στρατηγικών, μέσων και μεθόδων διδασκαλίας.

- Συνεργασία με φορείς και ειδικούς ώστε να αντιμετωπιστούν οι διαφορές οι οποίες παρουσιάζονται ανάμεσα στους μαθητές στις γενικές τάξεις.

Όλα τα παραπάνω μένουν να απαντηθούν για να θεωρούμε ότι, ως χώρα, παρέχουμε στους χαρισματικούς μαθητές μας την εκπαίδευση που χρειάζονται.

Ερευνητικό Μέρος

Εισαγωγή

Η παρούσα έρευνα σκοπό είχε να διαμορφώσει ένα πρόγραμμα για τη βελτίωση στην κατανόηση και στην παραγωγή γραπτού λόγου με ταυτόχρονη ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας σε ευφυείς τρίγλωσσους μαθητές. Οι τομείς της κριτικής ικανότητας με βάση τις οποίες εκπονήθηκε το πρόγραμμα ήταν, όσον αφορά στην κατανόηση γραπτού λόγου: λεξιλόγιο, συγκέντρωση πληροφοριών, σκέψη με προοπτική, κριτική σκέψη, συντακτική δομή. Όσον αφορά στην παραγωγή γραπτού λόγου: εύρεση βασικών πληροφοριών, δομή πρότασης, λεξιλόγιο. Το πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε για τρεις μήνες σε εβδομαδιαίες δίωρες συναντήσεις στα σχολεία της ελληνικής κοινότητας του Μοντρεάλ.

Σκοπός και Στόχοι

Η παρούσα έρευνα σκοπό έχει να ερευνήσει την αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος παρέμβασης σε ευφυή παιδιά. Αποσκοπεί στην:

- Ανάπτυξη συγκεκριμένων παραμέτρων της κριτικής ικανότητας: συγκέντρωση πληροφοριών, σκέψη με προοπτική, κριτική σκέψη.

■Βελτίωση της ικανότητας κατανόησης ενός κειμένου καθώς και στην παραγωγή γραπτού λόγου στην ελληνική ως δεύτερη Γλώσσα με δοκιμασίες που αφορούν στο λεξιλόγιο και στη βασική δομή της πρότασης.

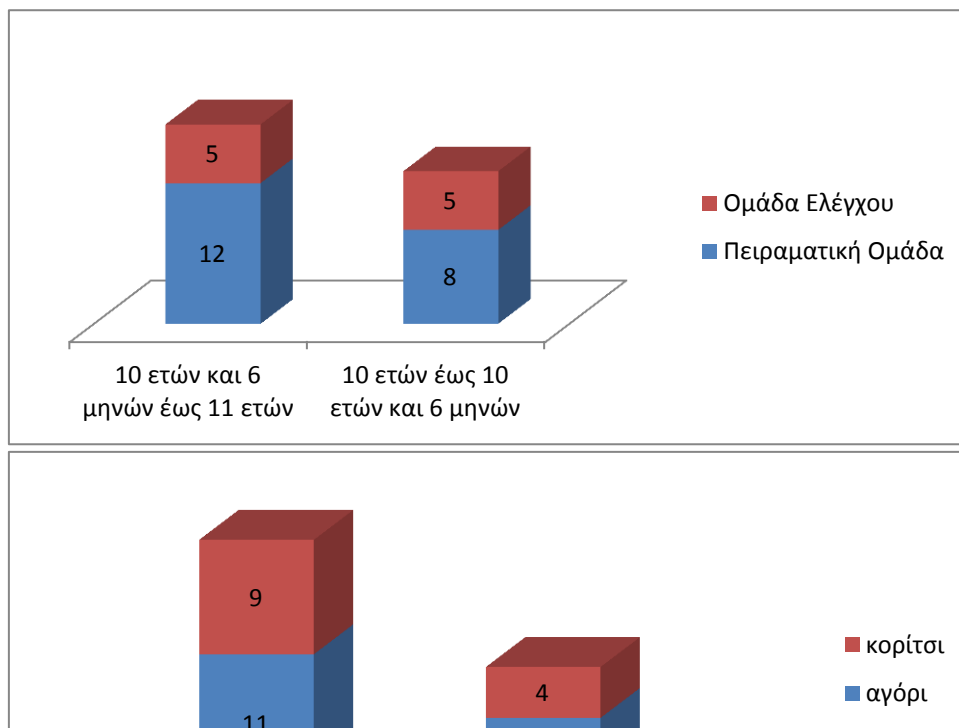
Ερευνητική Υπόθεση

Η βασική ερευνητική μας υπόθεση είναι ότι η ομάδα των μαθητών (Πειραματική Ομάδα) που συμμετείχε στο πρόγραμμα παρέμβασης θα εμφανίσει καλύτερες επιδόσεις από την Ομάδα Ελέγχου στους τομείς: Δομή πρότασης, Συγκέντρωση πληροφοριών, Κριτική σκέψη, Σκέψη με προοπτική, Λεξιλόγιο. Παράλληλα, αναμένουμε τη βελτίωση των ικανοτήτων των παιδιών της πειραματικής ομάδας μετά τη συμμετοχή στο πρόγραμμα.

Το Δείγμα

Το δείγμα των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνά μας αποτελείται από δύο ομάδες (Πειραματική και Ελέγχου) 30 συνολικά παιδιών (17 αγόρια και 13 κορίτσια) ηλικίας από 10 έως και 11 ετών που ζουν στο Montreal του Καναδά. Τα 20 από αυτά τα παιδιά αποτέλεσαν την Πειραματική μας Ομάδα, στην οποία εφαρμόστηκε ειδικά σχεδιασμένο Πρόγραμμα παρέμβασης για την καλλιέργεια της κριτικής τους σκέψης και 10 παιδιά αποτέλεσαν την Ομάδα Ελέγχου, στην οποία δεν εφαρμόστηκε κάποιο αντίστοιχο πρόγραμμα. Σημειώνεται ότι ο αρχικός πληθυσμός της μελέτης μας ήταν 212 μαθητές που φοιτούν στην ε΄και στ΄δημοτικού στα σχολεία της ελληνικής κοινότητας του Μόντρεαλ.

Ηλικία-Φύλο



Μέσα Συλλογής Δεδομένων

Κατά την αρχική αξιολόγηση χρησιμοποιήθηκαν τα εξής μέσα:

- Βαθμοί του παιδιού στα γαλλικά (γλώσσα και μαθηματικά) και στα ελληνικά (γλώσσα) για την προηγούμενη σχολική χρονιά.

- Το Raven 's Progressive Matrices test.

- Το κείμενο από το βιβλίο της στ' δημοτικού «Το άγαλμα που κρύωνε» και γραπτή δοκιμασία που εξέταζε τις παραμέτρους του προγράμματος.

- Το κείμενο της στ' δημοτικού «Σκέψεις ενός παιδιού για τον πόλεμο» διασκευασμένο και γραπτή δοκιμασία που εξέταζε τις παραμέτρους του προγράμματος.

- Φόρμα συμπλήρωσης από τους γονείς των μαθητών /Identification of high-ability students – Parent-Guardian Nomination Form(προσαρμοσμένη από τους Renzulli,J. και S. Reis).

- Φόρμα συμπλήρωσης από τον ίδιο τον μαθητή/ Identification of high ability students – Student Self-Nomination Form(προσαρμοσμένη από τους Renzulli,J. και S. Reis)

- Φόρμα συμπλήρωσης από τους δασκάλους που αφορούν στα γενικά χαρακτηριστικά των μαθητών/Identification of high ability students – General

Characteristics of High-Ability students(προσαρμοσμένη από τους Renzulli,J. και S. Reis).

■Φόρμα συμπλήρωσης από τους δασκάλους που αφορά στα χαρακτηριστικά που έχουν οι μαθητές ως προς την αναγνωστική ικανότητα, της S. Reis (2003)/Scales for Rating Behavioral Characteristics of Superior Students.

■Φόρμα συμπλήρωσης από τους δασκάλους που αφορά στα γενικά χαρακτηριστικά των μαθητών/Michael Sayler, Investigation of Talented Students, University of North Texas.

Εφαρμογή Προγράμματος

Το πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε σε διάρκεια δέκα εβδομάδων (από τον Οκτώβριο έως τον Δεκέμβριο του 2014), για δύο διδακτικές ώρες κάθε εβδομάδα. Τα κείμενα που χρησιμοποιήθηκαν προέρχονταν από τα παραμύθια των αδερφών Γκριμ. Η αρχική αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε σε τρεις διδακτικές ώρες και η τελική σε τρεις διδακτικές ώρες, οι οποίες δεν συμπεριλαμβάνονται στις ώρες του προγράμματος. Στο τέλος χρησιμοποιήθηκαν επιπλέον τέσσερις διδακτικές ώρες για να εργαστούν οι μαθητές πάνω στο τελικό προϊόν. Σε κάθε δίωρο της εφαρμογής του προγράμματος, μία φορά την εβδομάδα, τα παιδιά εργάζονταν σε ένα παραμύθι, με συγκεκριμένες δραστηριότητες που σκόπευαν κάθε φορά στην ανάπτυξη των παραμέτρων του προγράμματος, δηλαδή στην κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου με ταυτόχρονη καλλιέργεια των οριζόμενων παραμέτρων της κριτικής ικανότητας.

ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ

■Αντιστοίχιση λέξεων-εννοιών.

■Αντιστοίχιση λέξεων-εικόνων.

■Επιλογή λέξης σε πρόταση.

■Επιλογή λέξης σε κείμενο.

■Ξαναδίνεται το κείμενο του παραμυθιού έχοντας αφαιρεθεί οι λέξεις που επεξεργαστήκαμε. Ζητάμε από τα παιδιά να βάλουν κάθε λέξη στο σωστό σημείο.

- Αντικατάσταση λέξης με λέξη από την τράπεζα λέξεων του κειμένου.
- Διδασκαλία της λέξης από τα παιδιά με αυτοσχεδιασμό/ζωγραφιά/πρόταση.
- Διαμόρφωση διαλόγου από τα παιδιά που να επεξηγεί τη λέξη και παρουσίαση στην τάξη.
- Κατασκευή ποιήματος με κάποιες από τις λέξεις.
- Δραματοποίηση.
- Τα παιδιά κατασκευάζουν ασκήσεις για να εργαστούν με τους μαθητές των μικρότερων τάξεων

ΔΟΜΗ ΠΡΟΤΑΣΗΣ

Ατομικές εργασίες

- Λέξεις σε λανθασμένη συντακτική σειρά που πρέπει να τοποθετηθούν για να δομηθεί πρόταση.
- Εργασία όπου το παιδί πρέπει να βρει το λάθος και να το διορθώσει.
- Επιλογή και αντιστοίχιση μισής πρότασης με την άλλη μισή.
- Επιλογή της σωστής γραμματικά λέξης μέσα στην πρόταση.

ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΚΕΙΜΕΝΟΥ

- Επιλογή σωστής ή λανθασμένης φράσης.
- Τοποθέτηση των γεγονότων σε χρονολογική σειρά.
- Ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής.
- Νοηματική συμπλήρωση των προτάσεων.
- Αποδόση τίτλων στις παραγράφους με λέξεις.
- Απόδοση τίτλων με ζωγραφική.
- Ανοιχτές ερωτήσεις που σχετίζονται με την ικανότητα συγκέντρωσης πληροφοριών.

■ Ανοιχτές ερωτήσεις που για να απαντηθούν χρειάζεται αρχικά κατανόηση του κειμένου και έπειτα χρήση σκέψης με προοπτική.

■ Ανοιχτές ερωτήσεις που για να απαντηθούν χρειάζεται κατανόηση του κειμένου και χρήση κριτικής σκέψης.

■ Αφήγηση παραμυθιού

■ Ανοιχτές ερωτήσεις οι οποίες ζητούν να επιλυθεί μια προβληματική κατάσταση

ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

■ Παραγωγή με τη χρήση σκέψης με προοπτική, χρησιμοποιώντας τα δεδομένα του παραμυθιού.

■ Παραγωγή με την απαίτηση επίλυσης προβληματικής.

■ Παραγωγή με τη χρήση της κριτικής σκέψης.

■ Παραγωγή περίληψης μετά από συγκέντρωση πληροφοριών.

■ Παραγωγή γραπτού λόγου σε συνδυασμό με ζωγραφική.

■ Κατασκευή διαλόγου με εναλλακτική προοπτική.

■ Περίληψη παραμυθιού μετά από τη διαμόρφωση των τίτλων των παραγράφων.

■ Ζωγραφική με λεζάντα.

■ Κατασκευή παραμυθιού με εικονογράφηση.

■ Οπισθόφυλλο παραμυθιού.

■ Επιχειρηματολογία.

■ Κατασκευή ποιήματος. Πρόγραμμα

ΤΕΛΙΚΟ ΠΡΟΪΟΝ

Το τελικό προϊόν που παρουσίασαν τα παιδιά στο τέλος αφορούσε σε τρεις δραστηριότητες:

■ Μεταφορά ενός παραμυθιού σε θεατρικό δρώμενο.

■Κατασκευή παραμυθιού χρησιμοποιώντας την μαγική τράπουλα του Propp.

■Συνδυάστηκε με τη δεύτερη και αφορούσε στο να γίνει συγγραφή του παραμυθιού από τα παιδιά και έπειτα να γίνει η επεξεργασία του –με βάση ότι έχουν διδαχτεί – με τα παιδιά των μικρότερων τάξεων.

Μέθοδος Αρχικής-Τελικής Αξιολόγησης

Πριν την έναρξη του προγράμματος και μετά την ολοκλήρωσή του δόθηκαν στα παιδιά κείμενα τα οποία αξιολογούσαν τις εξής παραμέτρους (για την τελική αξιολόγηση το κείμενο ήταν το παραμύθι « οι δώδεκα πριγκίπισσες»):

■Το λεξιλόγιο βαθμολογήθηκε με: 0,1,2,3 (ανά δύο λέξεις, είναι 8).

■Η δομή πρότασης με με : 0,1,2,3 (για κάθε πρόταση 1 μονάδα)

■Η συγκέντρωση πληροφοριών με: 0,1,2,3 (συνολικά 4 προτάσεις)

■Η κριτική σκέψη με :0,1 (αν είναι ή όχι σε θέση να διατυπώνει κρίση με λογική)

■Η σκέψη με προοπτική: 0,1 (αν είναι σε θέση ή όχι να διατυπώνει προοπτική με λογική)

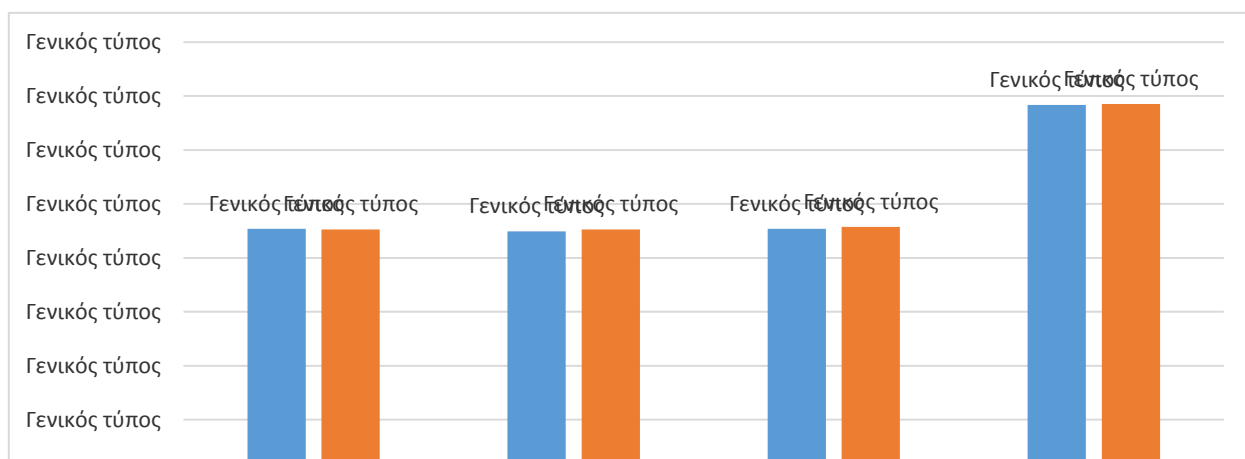
Η περίληψη βαθμολογήθηκε ως εξής:

■Το λεξιλόγιο με:0,1,2,3 (αν χρησιμοποιεί τις λέξεις που δόθηκαν. Ανά δύο βαθμολογούνται με 1 μονάδα. Οι πρώτες δύο βαθμολογούνται με 0)

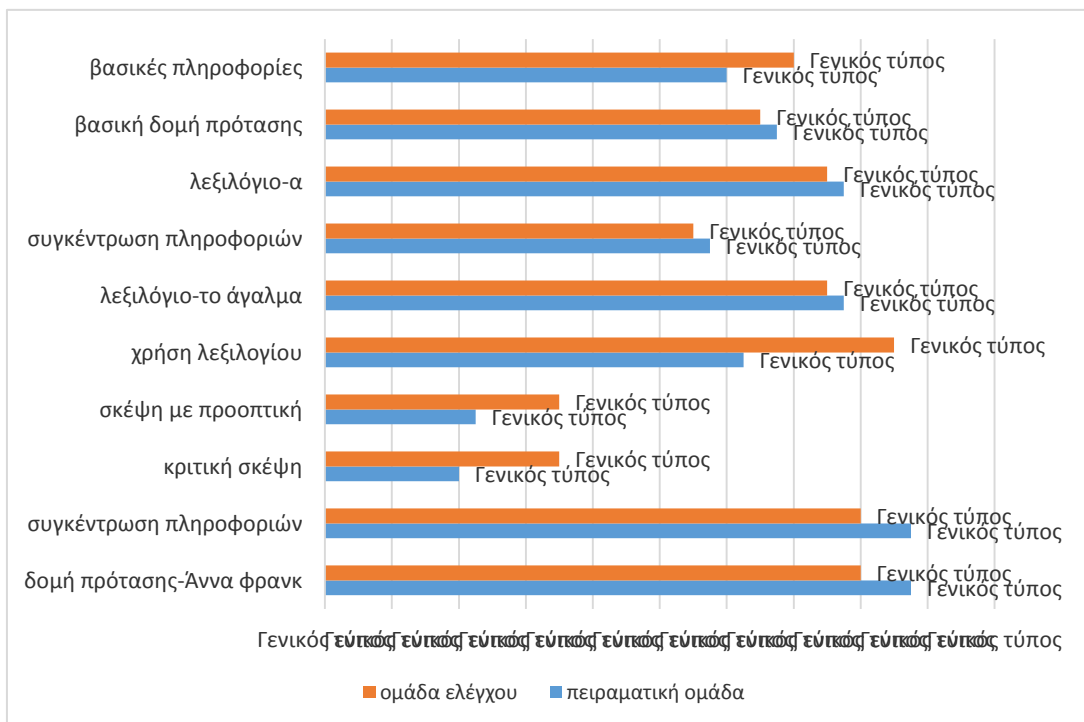
■Βασική δομή πρότασης: 0,1,2,3 (αν οι προτάσεις που χρησιμοποίησε έχουν ορθή συντακτική δομή)

■Βασικές πληροφορίες: 0,1,2,3 (αν χρησιμοποίησε τις βασικές πληροφορίες που είναι 8)

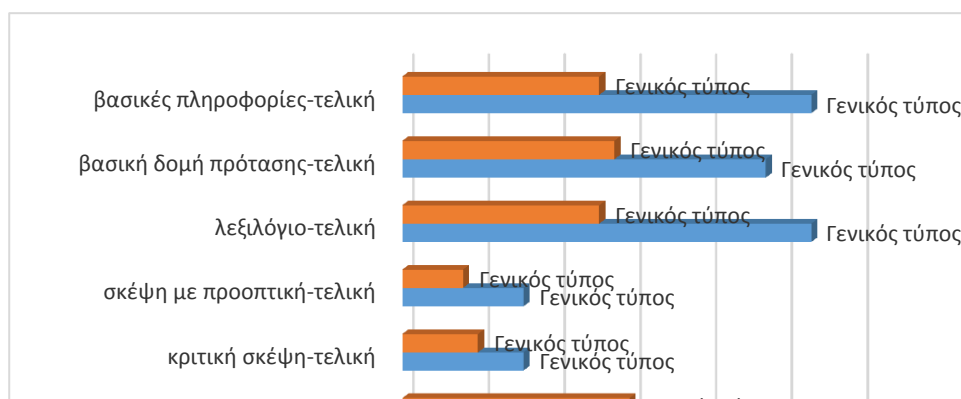
Αποτελέσματα

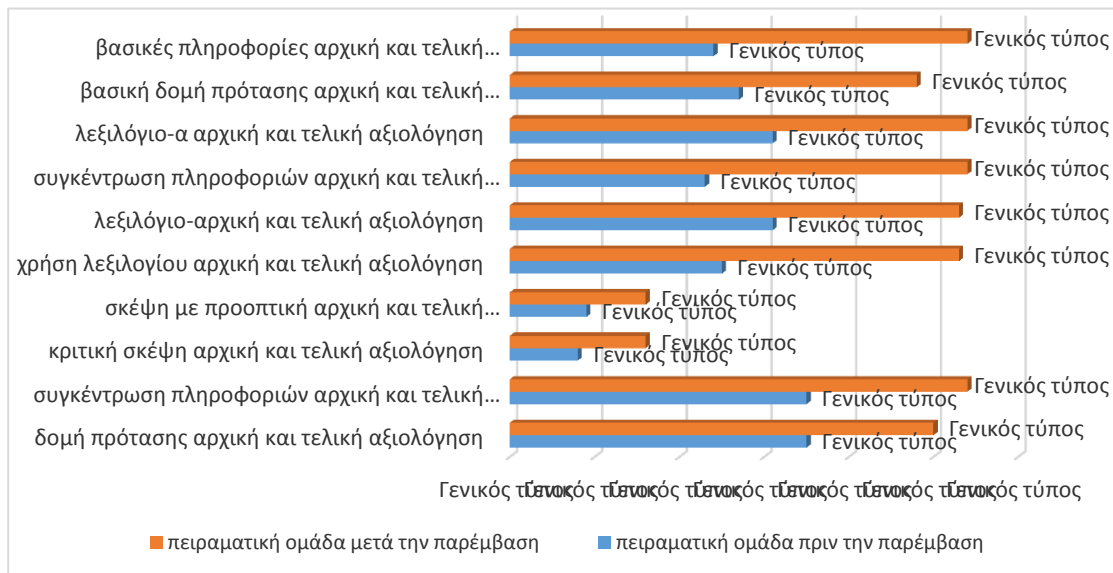


Συγκριτικά γραφήματα Μέσων Όρων



ΓΡΑΦΗΜΑ 2: ΜΕΣΟΙ ΟΡΟΙ ΤΩΝ 2 ΟΜΑΔΩΝ ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ (ΑΡΧΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ)





ΓΡΑΦΗΜΑ 4: ΜΕΣΟΙ ΟΡΟΙ ΤΗΣ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ ΠΡΙΝ ΚΑΙ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ (ΑΡΧΙΚΗ ΚΑΙ ΤΕΛΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ)

Συζήτηση -Αποτελέσματα

■ Η αξιολόγηση της παρέμβασης πραγματοποιήθηκε με τη χρήση ειδικής δοκιμασίας που αξιολογούσε της παραμέτρους της κριτικής σκέψης οι οποίες συμπεριλήφθηκαν στο πρόγραμμα παρέμβασης.

■ Κατά την τελική αξιολόγηση διαπιστώθηκε αύξηση των επιδόσεων της πειραματικής ομάδας τόσο σε σχέση με την δική τους αρχική επίδοση όσο και σε σχέση με την ομάδα ελέγχου. Η βελτίωση παρατηρήθηκε σε όλους τους τομείς

ανάπτυξης του προγράμματος (συγκέντρωση πληροφοριών, κριτική σκέψη, σκέψη με προοπτική, δομή πρότασης, λεξιλόγιο, βασικές πληροφορίες)

■ Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνάς μας επιβεβαιώθηκε η κύρια υπόθεσή μας, εφόσον με την εφαρμογή του Προγράμματος Παρέμβασης βελτιώθηκαν οι δεξιότητες των παιδιών που αποτελούσαν την Πειραματική Ομάδα σε σχέση με τις δικές τους αρχικές επιδόσεις. Επίσης υπήρχε σημαντική διαφορά σε σχέση με την ομάδα Ελέγχου και στην οποία δεν εφαρμόσαμε κάποιο ιδιαίτερο πρόγραμμα. Αυτό φαίνεται ξεκάθαρα σε όλες τις αναλύσεις που κάναμε.

Επίλογος

Το συμπέρασμα της εφαρμογής του προγράμματός μας ήταν ιδιαίτερα θετικό και έδειξε σαφείς διαφορές στις επιδόσεις τόσο μεταξύ της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου όσο και μεταξύ της αρχικής και τελικής αξιολόγησης στην Πειραματική ομάδα. Οι σημαντικές διαφορές οι οποίες προέκυψαν καταστούν το πρόγραμμα ικανό να ανταποκριθεί στους σκοπούς μας και επιβεβαιώνει τις ερευνητικές υποθέσεις μας.

Ελπίζουμε ότι η παρούσα μελέτη θα μπορούσε να συνδράμει στη διαμόρφωση προγράμματος των χαρισματικών μαθητών στον τομέα της γλώσσας και της καλλιέργειας της κριτικής ικανότητας. Προσδοκία μας θα ήταν να αποτελέσει έναυσμα δημιουργικότητας για τη διαμόρφωση ενός προγράμματος που θα ανταποκρινόταν στις ανάγκες και στις ικανότητες των ευφυών/χαρισματικών μαθητών στη χώρα μας.

Βιβλιογραφία

1. James J. Gallagher, (1994). *Current and historical thinking on education for gifted and talented students*. Office of Educational research and improvement (ED), Washington, DC.
2. James H. Borland, (2000) *Gifted Education Without Gifted Children The Case for No Conception of Giftedness*. Cambridge University Press 052183841X -

Conceptions of Giftedness, Second Edition Edited by Robert J. Sternberg and Janet E. Davidson.

3. Kevin Besnoy, (fall 2012). *Creating a personal technology improvement plan*. Gifted child today, vol 31 no4.

4. Susan Johnsen, (fall 2007). *Dispositions about gifted education*. Gifted education today (2000) 30 no4.

5. Margie K. Kitano and Rena B. Lewis San Diego State University (Sep 2007). *Examining the Relationships Between Reading Achievement and Tutoring Duration and Content for Gifted Culturally and Linguistically Diverse Students From Low-Income Backgrounds*. Journal for the Education of the Gifted 30 no3,p.295-325

6. Jane L Newman (winter 2005). *Talents and Type Ills: The Effects of the Talents Unlimited Model on Creative Productivity in Gifted Youngsters*. Roeper Review 27 no2 p. 84-90.

7. Annie Xuemei Feng Joyce VanTassel-Baska Chwee Quek Wenyu Bai Barbara O'Neill (winter 2005). *A Longitudinal Assessment of Gifted Students' Learning Using the Integrated Curriculum Model (ICM): Impacts and Perceptions of the William and Mary Language Arts and Science Curriculum*. Roeper Review, Vol. 27, No. 2, 78-83.

8. Michele Moore (fall 2005). *Meeting the educational needs of young gifted readers in the regular classroom*. Gifted Child Today (2000) 28 no4.

9. James J. Gallagher (spring 2004). *No Child Left Behind and Gifted Education*. Roeper Rev 26 no3.

10. Karen Rollins, Chrystyna V. Mursky, Sneha Shah-Coltrane, and Susan K. Johnsen (summer 2009). *RtI Models for Gifted Children*. Gifted Child Today (2000) 32 no3.

11. William F. Morrison and Mary G. Rizza Bowling Green State University (2007). *Creating a Toolkit for Identifying Twice-Exceptional Students* Journal for the Education of the Gifted. Vol. 31, No. 1,pp. 57-76. Copyright ©2007 Prufrock Press Inc.

12. Susan Johnsen (spring 2009). *Showing Academic Growth of Gifted Students*. Gifted Child Today (2000) 32 no.
13. Sandra N. Kaplan (summer 2002). *Gifted Child Today*, Vol.25, no 3
14. Michael W. Cannon (summer 2002). *Concepts and Themes: a learning Odyssey*. Gifted Child Today, Vol 25, no3.
15. Deborah Diffily (summe2002). *Project-Based Learning*. Gifted Child Today, Vol.25, no 3.
16. Tracy L. Cross (summer 2002). *Competing With Myths About the Social and Emotional Development of Gifted Students*. Gifted Child Today, Vol.25, no 3.
17. Bruce A. Bracken and Elissa F. Brown The College of William & Mary (summer 2008). *Early Identification of High-Ability Students: Clinical Assessment of Behavior*. J Educ Gifted 31 no4.
18. David Yun Dai & Laurence J. Coleman (spring 2005). *Epilogue: Conclusions and Implications for Gifted Education*. Journal for the Education of the Gifted 28 no3/4, p. 374-388.
19. Susan Johnsen (Jluy/Aug 1996). *What Are Alternative Assessments?* Gifted Child Today Magazine v19 p12-13.
20. Leonid Dorfman (Jan 2002). *Research on Gifted Children and Adolescents in Russia: A Chronicle of Theoretical and Empirical Development*. Roeper Review 22 no2 123-31.
21. Paula Olszewski-Kubilius (fall 1999). *A Critique of Renzulli's Theory Into Practice Models for Gifted Learners*. Journal for the Education of the Gifted 23 no1 55-66.
22. Robert J. Sternberg (fall 1998). *Ability Testing, Instruction, and Assessment of Achievement: Breaking Out of the Vicious Circle*. NASSP Bulletin 82 4-10.
23. Carol Reid and Brenda Romanoff (Sep 1997). *Using Multiple Intelligence Theory to Identify Gifted Children*. Educational Leadership v55 p71-4.

24. Frances A. Karnes; Tracy L. Riley (June 1997). *Determining and Analyzing Public Support for Gifted Education*. Roeper Review v19 p237-9.
25. Dona J. Matthews (March 1997). *Diversity in Domains of Development: Research Findings and Their Implications for Gifted Identification and Programming*. Roeper Review v19 p172-7.
26. Marion Porath (summer 1996). *Affective and Motivational Considerations in the Assessment of Gifted Learners(FN*)*. Roeper Review v19 p13-17.
27. Joyce VanTassel-Baska; Annie Xuemei Feng; Elizabeth de Brux (fall 2007). *A Study of Identification and Achievement Profiles of Performance Task-Identified Gifted Students Over 6 Year*. Journal for the Education of the Gifted 31 no1 7-34.
28. Karen Jones; Jeanne D. Day (June 1996). *Cognitive Similarities between Academically and Socially Gifted Students*. Roeper Review v18 p270-3.
29. Karyn L. Gust (S/O 1996). *Assessing the Social and Emotional Needs of the Gifted*. Gifted Child Today Magazine v19 p38-40.
30. Joseph S. Renzulli and Sally M. Reis (fall 1998). *Talent Development Through Curriculum Differentiation*. NASSP Bulletin 82 61-74.
31. Joseph S. Renzulli (fall 1999). *What Is This Thing Called Giftedness, and How Do We Develop It? A Twenty-Five Year Perspective(FN1)*. Journal for the Education of the Gifted 23 no1 3-54.
32. Danna Garrison May (march/April 1997). *Simulations: Active Learning for Gifted Students*. Gifted Child Today Magazine v20 p28-30+.
33. David A. White (summer 2010). *Gifted Education: Thinking (with Help from Aristotle) about Critical Thinking*. Gifted Child Today (2000) 33 no3.
34. Malik S. Nenfield, James L. Moore III, Chris Wood (summer 2008). *Inside and Outside Gifted Education Programming: Hidden Challenges for African American Students*. Except Child 74 no4.

35. Wilma Vialle Tracey Ashton Greg Carlon Florence Rankin (fall 2001). *Acceleration: a coat of many colours*. Roeper Review 24 no1.
36. Martha J. Morelock; Karin Morrison (F/Mr 1999). Differentiating 'Developmentally Appropriate': The Multidimensional Curriculum Model For Young Gifted Children. Roeper Review 21 no3 195-200.
37. Barbara McGonagill (June 1997). Gifted Education Long-Range Planning: Using Time Wisely with TQM. Roeper Review v19 p200-3.
38. Michelle Eckstein (winter 2009). *Enrichment 2.0: Gifted and Talented Education for the 21st Century*. Gifted Child Today (2000) 32 no1.
39. Jeanette P. Parker (summer 1998). *The Torrance Creative Scholars Program*. Roeper Review 21 no1 32-5.
40. Patricia Rash (July/Aug 1997). *Law, Connections: Understanding rules and society responsibilities*. Gifted Child Today Magazine v20 p38-41.
41. Nancy M. Robinson (summer 2003). *Two Wrongs Do Not Make a Right: Sacrificing the Needs of Gifted Students Does Not Solve Society's Unsolved Problems*. J Educ Gifted 26 no4.
42. Sandra I. Kay (summer 2002). *An Interview with Abraham J. Tannenbaum: Innovative Programs for the Gifted and Talented*. Roeper Review 24 no4 186-90.
43. Susan C. Sullivan; Leslie Reborn (summer 2002). *PEGS: Appropriate Education for Exceptionally Gifted Students*. Roeper Review 24 no4 221-5.
44. Miraca U. M. Gross (summer 2006). *Exceptionally Gifted Children: Long-Term Outcomes of Academic Acceleration and Nonacceleration*. J Educ Gifted 29 no4.
45. Carol Reid, Brenda Romanoff, Bob Algozzine, & Ann Udall (summer 2000). *An Evaluation of Alternative Screening Procedures*. Journal for the Education of the Gifted 23 no4 378-96.

46. Kay L. Gibson, Linda M. Mitchell (2005). *Critical curriculum components in programs for young gifted learners*. International Education Journal, 6(2), 164-169. ISSN 1443-1475 2005 Shannon Research Press.
47. Astrid Heinze (2005). *Differences in problem solving strategies of mathematically gifted and non-gifted elementary students*. International Education Journal, 6(2), 175-183. ISSN 1443-1475 2005 Shannon Research Press.
48. by Matthew E. Coenen (winter 2002). *Using gifted students as peer tutors: an effective and beneficial approach*. Gifted Child Today (Waco, Tex.: 2000) 25 no1.
49. David W. Chan (Jan 2000). *Identifying Gifted and Talented Students in Hong Kong*. Roeper Review 22 no2 88-93.
50. Susan C. Sullivan; Leslie Reborn (summer 2002). *PEGS: Appropriate Education for Exceptionally Gifted Students*. Roeper Review 24 no4 221-5.
51. Robert Sternberg (2008). *Applying Psychological Theories to Educational Practice*. Am Educ Res J 45: 150.
52. Joyce VanTassel-Baska (winter 2002). *Assesment of Gifted Student Learning in the Language Arts*. *The journal of Secondary Gifted Education*, Vol XIII, No.2, pp.67-72.
53. Toni Noble (Jan 2004). *Integrating the Revised Bloom's Taxonomy With Multiple Intelligences: A Planning Tool for Curriculum Differentiation*. Teach Coll Rec 106 no1.
54. Diane Callaway and Jeanie Goertz(May/June1999). *Creative Productive Research: CPR for Primary Gifted Students*. Gifted Child Today Magazine 22 no3 46-50.
55. Betty Wood and John Feldhusen (Jul/Aug 1996). *Creating Special Interest Programs for Gifted Youth. Purdues Super Saturday Serves as Successful Model*. Gifted Child Today Magazine v19 p22-5+
56. Arthur J. Cropley (1994). 'Creative Intelligence: A Concept Of True' Giftedness', High Ability Studies, 5:1,6 — 23.

57. Sandra L. Berger (1991). *Developing Programs for Students of High Ability*. ERIC EC Digest #E502.

58. Robin Linn-Cohen, Nancy B. Hertzog (winter 2007). *Unlocking the GATE to Differentiation: A Qualitative Study of Two Self-Contained Gifted Classes*. J Educ Gifted 31 no2.

59. Sue McAdamis (May/June 2000). *A District Wide Plan For Acceleration and Enrichment Source*. Gifted Child Today (Waco, Tex.: 2000) 23 no3 20-7.

60. Joyce VanTassel-Baska (1986). *Effective Curriculum and Instructional Models for Talented Students*. Gifted Child Quarterly, 30(4), 164–169. © 1986 National Association for Gifted Children.

61. Brooke Anne McAllister, Lee A. Plourde (2008). *Enrichment Curriculum: Essential for Mathematically Gifted Students*. Education 129 no1 Fall 2008.

62. Sally M. Reis (winter 2009). *How Academically Gifted Elementary, Urban Students Respond to Challenge in an Enriched, Differentiated Reading Program*. J Educ Gifted 33 no2 p.203-40.

63. Francoys Gagne (1985). *Giftedness and talent:Reexamining are examination of the definitions*.*Gifted ChildQuarterly*,29(3),103-112.©1985. NationalAssociation forGifted Children

64. Lynn Holding (N/D 2009). *Howard Gardner's Theory of Multiple Intelligences*. J Singing 66 no2.

65. Kurt A. Heller (2004). *Identification of Gifted and Talented Students*. Psychology Science, Volume 46, p. 302 – 323.

66. Tania Jarosewich, Steven I. Pfeiffer and Jacqueline Morris (2002). *Identifying Gifted Students Using Teacher Rating Scales: A Review of Existing Instruments*. Journal of Psychoeducational Assessment 20: 322.

67. Linda Henderson (Jan 2007). *Reflection from a Classroom Using the ICM*. Gifted Talented Int 22 nol p. 66-73.

68. William G. Durden (1985). *Early Instruction by the College: Johns Hopkins's Center for Talented Youth. New Directions for Teaching and Learning*. No 24 San Francisco: Jossey-Bass, December.
69. Tandra L. Tyler-Wood; Mark Mortenson; Dawn Putney; Michael A. Cass (Jan 2000). *An Effective Mathematics and Science Curriculum Option for Secondary Gifted Education*. Roeper Review 22 no4 266-9.
70. Donna Y. Ford, Tyrone C. Howard and J. John Harris III (Jul/Aug 1999). *Using Multicultural Literature in Gifted Education Classrooms*. Gifted Child Today Magazine 22 no4 14-21.
71. Kimberly C. Gray and Jan E. Waggoner (summer 2002). *Multiple Intelligences Meet Bloom's Taxonomy*. Kappa Delta Pi Rec 38 no4.
72. Carol Reid and Brenda Romanoff (Sep 1997). *Using Multiple Intelligence Theory to Identify Gifted Children*. Educational Leadership v55 p71-4.
73. Jesse R. Cukierkorn Frances A. Karnes Sandra J. Manning Heather Houston Kevin Besnoy (summer 2007). *Serving the Preschool Gifted Child: Programming and Resources*. Roeper Rev 29 no4.
74. Abraham J. Tannenbaum (fall 1998). *Programs for the Gifted: To Be or Not to Be*. Journal for the Education of the Gifted 22 no1 3-36.
75. Joan Mackin, Esra Macaroglu, and Kathy Russell (May/Jun1996). *Science Seminar*. Gifted Child Today Magazine v19 p16-20+.
76. Hany A. Emst (1993). *How Teachers Identify Gifted Students. Feature Processing or Concept Based Classification*, High Ability Studies,4:2,196 — 211.
77. Touq, Muhyieddeen Sh., Kamal, Nawal H. and Fada, Alia T.(1993)'*Social And Personality Characteristics Of Gifted Students*',High Ability Studies,4:1,39 — 47.
78. Clark, Barbara(1997)'*Social ideologies and gifted education in today's schools*',Peabody Journal of Education,72:3,81 — 100.

79. Strom, Robert, Johnson, Aileen and Strom, Shirley(1990)'*Home and School Support for Gifted Children*',*International Journal of Disability, Development and Education*,37:3,245 — 254.

80. Joseph S. Renzulli and Sally M. Reis (fall 1998). *Talent Development Through Curriculum Differentiation*. NASSP Bulletin 82 61-74.

81. Jeanne H. Purcell, Deborah E. Burns & Jann H. Leppien (April 2002). *The Parallel Curriculum Model (PCM): The Whole Story*. National Association for Gifted Children, Vol. IV No. 1.

82. Steven M. Hoover (March 1989). *The Purdue Three Stage Model as Applied to Elementary Science for the Gifted*. *School Science and Mathematics* Volume 89 (3).

83. Robert J. Sternberg and Elena L. Grigorenko (2002). *The Theory of Successful Intelligence as a Basis for Gifted Education*. *Gifted Child Quarterly* 46: 265.

84. Robert J. Sternberg (summer 2003). *A Broad View of Intelligence The Theory of Successful Intelligence*. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*.

85. Joseph S. Renzulli. *The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model For Promoting Creative Productivity*.

86. Sidney M. Moon (1996). *Using the Purdue Three-Stage Model to Facilitate Local Program Evaluations*.*Gifted Child Quarterly*, 40; 121.

87. Miller, K. E., & Niemi, K. A. (1995). *Gifted and talented: Fourth-, fifth-, and sixth-grade students' evaluations of a gifted program*. *The Journal of Psychology*, 156, 167-174

88. Moon, S. M., Feldhusen, J. F., & Dillon, D. R. (1994). *Long-term effects of an enrichment program based on the purdue three-stage model*. *Gifted Child Quarterly*, 38, 38-41

89. Callahan, C. M. (1986). *Asking the right questions: The central issue in evaluating programs for the gifted and talented*. *Gifted Child Quarterly*, 30, 38-42.

90. Callahan, C. M. (1992). *Determining the effectiveness of educational services: Assessment issues. In Challenges in Gifted Education: Developing Potential and Investing in Knowledge for the 21st Century.* (pp. 109-114). (ERIC Document Reproduction Service No. EC 301 131)
91. Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences.* New York: Basic Books.
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence.* New York: McGraw-Hill.
92. Borland, J. H. (1989). *Planning and implementing programs for the gifted.* New York: Teachers College Press, Columbia University
93. Bloom, B. S. (Ed.)(1956). *Taxonomy of educational objectives: Cognitive domain.* New York: Longmans, Green & Co
94. Cathcart, R. (1994). *They're not bringing my brain out.* Auckland, New Zealand: REACH Publications
95. Renzulli, J. S. (1977). *The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented.* Mansfield Center, CT: Creative Learning Press
96. Renzulli, J. S., & Smith, L.H. (1979). *A guidebook for developing individualized educational programs (IEP) for gifted and talented children.* Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
97. Conoley, J. C., & Kramer, J. J. (Eds.). (1989). *The Tenth Mental Measurements Yearbook.* Lincoln: The University of Nebraska Press.
98. Miller, K. E., & Niemi, K. A. (1995). *Gifted and talented: Fourth-, fifth-, and sixth-grade students' evaluations of a gifted program.* The Journal of Psychology, 156, 167-174.
99. Moon, S. M., Feldhusen, J. F., & Dillon, D. R. (1994). *Long-term effects of an enrichment program based on the purdue three-stage model.* Gifted Child Quarterly, 38, 38-41

100. Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1994). *Research related to the enrichment triad model*. *Gifted Child Quarterly*, 38, 7-20.

101. Brody, I.E. & Benbow, C. (1987). *Accelerative strategies: How effective are they for the gifted?* *Gifted Child Quarterly* 31, 105-109.

102. Daurio, S. (1979). *Educational enrichment versus acceleration: A review of the literature*. In *Educating the gifted: Acceleration and enrichment*, edited by W.C. George, S.J. Cohn, and J.C. Stanley. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 13-63.

103. Feldhusen, J.F. & Hansen, J.B. (1987). *Selection and training of teachers to work with gifted in a Saturday program*. *Gifted International*, 4 (2).

104. Feldhusen, J.F. & Saylor, M.F. (1990). *Special classes for academically gifted youth*. *Roeper Review*, XII(4), 244-249.

105. Witham, J.H. (1992). *A Comparison of acceleration, curriculum integration, and critical thinking skills in self-contained gifted public and private schools/classes*. Unpublished Dissertation.

106. Feldhusen, J. F. (1989) *Synthesis of research on gifted youth*, *Educational Leadership*, 54(6) 6-12.

107. Feldhusen, J. F. (1991). *Full-time classes for gifted youths*, *GCT*, 5, 10 - 13.

108. Kulik, J. A. and Kulik, C.-L. C. (1984) *Synthesis of research on effects of accelerated instruction*, *Educational Leadership*, 42(2) 84 - 89.