ePublishing
ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ
NATIONAL DOCUMENTATION CENTRE

Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης

Τόμ. 1 (2017)

7ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

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

Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων

7ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

«ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ»

ΤΟΜΟΣ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ

ISSN: 2529-1157

Σε Συνεργασία με την Ένωση Ελλήνων Φυσικών και την
Ελληνική Μαθηματική Εταιρεία
ΞΕΝΟΔΟΧΕΙΟ DIVANICARAVEL
15-18 Ιουνίου 2017

Αναγνώριση και διαχείριση στοιχείων συναισθηματικής ανάπτυξης χαρισματικών παιδιών στο δημοτικό σχολείο. Μελέτη περίπτωσης.

ΜΑΡΙΑ ΜΠΙΜΠΟΥΔΗ

doi: 10.12681/edusc.1677

Βιβλιογραφική αναφορά:

ΜΠΙΜΠΟΥΔΗ Μ. (2019). Αναγνώριση και διαχείριση στοιχείων συναισθηματικής ανάπτυξης χαρισματικών παιδιών στο δημοτικό σχολείο. Μελέτη περίπτωσης. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, *1*, 773–781. https://doi.org/10.12681/edusc.1677

https://epublishing.ekt.gr | **e-Εκδότης:** EKT | **Πρόσβαση:** 14/12/2025 03:24:22

Αναγνώριση και διαχείριση στοιχείων συναισθηματικής ανάπτυξης χαρισματικών παιδιών στο δημοτικό σχολείο. Μελέτη περίπτωσης.

Μαρία Μπιμπούδη, Δρ. εκπαιδευτικός Π.Δ.Σ.Π.Α (Μαράσλειο)
bibumaria@gmail.com

Περίληψη

Στις ελληνικές, γενικές σχολικές τάξεις, φοιτούν συνήθως χαρισματικοί μαθητές, που εξαιτίας της έλλειψης γνώσεων από τους εκπαιδευτικούς, δεν ενισχύονται κατάλληλα με ειδικές παιδαγωγικές παρεμβάσεις τόσο σε γνωστικό όσο και σε συναισθηματικό επίπεδο. Αποτέλεσμα αυτής της προσέγγισης είναι η εμφάνιση συναισθηματικών δυσκολιών και συχνά η χαμηλή επίδοση στα μαθήματα.

Σκοπός της εργασίας είναι να παρουσιαστούν, μετά από παρατήρηση στη σχολική τάξη από τον εκπαιδευτικό, στοιχεία συναισθηματικής ανάπτυξης σε χαρισματικό μαθητή και τρόποι διαχείρισης των στοιχείων αυτών επηρεάζοντας θετικά την συναισθηματική και κοινωνική του ανάπτυξη.

Πρόκειται για μελέτη περίπτωσης μαθητή Ε΄ τάξη σε γενική τάξη με ιδιαίτερα γνωρίσματα χαρισματικού παιδιού, βάσει της μελέτης Silverman (2002), όπως: υψηλή επίδοση σε φύλλα αξιολόγησης όλων των γνωστικών αντικειμένων, ιδιαίτερη παρατηρητικότητα, αυξημένη μνημονική ικανότητα και ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, πλούσιο λεξιλόγιο, αυξημένες γνώσεις εγκυκλοπαιδικού χαρακτήρα, γρήγορο ρυθμό μάθησης και έντονη περιέργεια για νέα γνώση. Ωστόσο, παρουσίαζε έλλειψη ενδιαφέροντος σε θέματα που γνώριζε, δυσκολία στο διαφορετικό ρυθμό μάθησης των υπόλοιπων μαθητών, ανυπομονησία στις εξηγήσεις λαθών, γεγονός που δυσχέραινε την επικοινωνία.

Οι μαθησιακές – συναισθηματικές ανάγκες απέκλιναν από μια μέση, φυσιολογική τάξη πράγμα που απαιτούσε την εφαρμογή μιας διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ώστε να ενεργοποιηθεί το ενδιαφέρον για μάθηση. Δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή στη συναισθηματική ανάπτυξη εφαρμόζοντας τεχνικές συναισθηματικής αγωγής βασισμένες στην ενσυναίσθηση.

Λέξεις-Κλειδιά: χαρισματικότητα, συναισθηματική ανάπτυξη, σχολείο

Abstract

In Greek, general school classes, they usually attend charismatic students who, due to the lack of knowledge from teachers, are not adequately supported by specific pedagogical interventions, both cognitively and emotionally. The result of this approach is the emergence of emotional difficulties and often poor performance in lessons.

The aim of the work is to present, after observation in the classroom by the teacher, elements of emotional development to a charismatic student and ways of managing these elements positively influencing his emotional and social development.

This is a case study of a class E student in a general class with special attributes of a charismatic child, based on the Silverman study (2002), such as: high performance in evaluation sheets of all cognitive subjects, particular observability, increased memory capacity and problem solving ability, rich vocabulary , Increased encyclopedic knowledge, a fast rhythm of learning and intense curiosity for new knowledge. However, he lacked interest in topics he knew, difficulty in the different learning

habits of other students, impatience in explaining errors, which made communication difficult.
The learning and emotional needs deviated from a normal, normal class that required the application of a differentiated teaching to trigger interest in learning. Special attention was paid to emotional development by empathic empathy based techniques.

Keywords: charisma, emotional development, school

Εισαγωγή

Η έννοια της χαρισματικότητας για αρκετά χρόνια ταυτιζόταν με την έννοια της ευφυΐας, υψηλής νοημοσύνης. Σύγχρονες θεωρήσεις δίνουν έμφαση και σε άλλα χαρακτηριστικά και ικανότητες, πέρα από την υψηλή νοημοσύνη, επαναπροσδιορίζοντας την έννοια της χαρισματικότητας, όπως κοινωνικά, συναισθηματικά χαρακτηριστικά, δημιουργικότητα, κίνητρα, ενδιαφέροντα που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά τη διαδικασία αναγνώρισης των χαρισματικών παιδιών (Τσιάμης, 2006).

Βάσει το National Association for Gifted Children (NAGC) η έννοια της χαρισματικότητας που χαρακτηρίζει ένα άτομο είναι η εξής (Delisle & Lewis, 2003): Χαρισματικό άτομο είναι εκείνο το οποίο εμφανίζει ή μπορεί να εμφανίσει ιδιαίτερες ικανότητες υψηλού επιπέδου σε μία ή περισσότερες εκφράσεις της ζωής. Αυτές οι ικανότητες είναι δυνατόν να είναι γενικές και να περιλαμβάνουν ικανότητες από διαφορετικούς τομείς της ζωής, όπως οι ηγετικές ικανότητες ή η ικανότητα δημιουργικής σκέψης. Συχνά, κάτω από ιδιαίτερες συνθήκες εμφανίζονται ταλέντα σε διάφορες επιστήμες, όπως στα μαθηματικά, τη ζωγραφική ή τη μουσική. Η έννοια, λοιπόν της χαρισματικότητας περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα ικανοτήτων και δεν συνδέεται αποκλειστικά και μόνο με τη νοημοσύνη. Είναι γενική και δεν εξαρτάται από καμία μέτρηση.

Στις μέρες μας χρησιμοποιείται διεθνώς ο όρος «high ability children» που στα ελληνικά μεταφράζεται ως «Υψηλών Ικανοτήτων Μάθησης» (ΥΨΙΜ) παιδιά. Βάσει της ορολογίας αυτής ως ΥΨΙΜ ορίζονται τα παιδιά τα οποία εμφανίζουν υψηλές γνωσιακές, γνωστικές, δημιουργικές ικανότητες, προδιαθέσεις, κίνητρα και ενδιαφέροντα. Εξαιτίας αυτών μπορούν με γρήγορους ρυθμούς και σε ευδιάκριτο υψηλό επίπεδο αφαίρεσης και πολυπλοκότητας απ’ ό,τι η συντριπτική πλειονότητα των συμμαθητών τους, να καλύψουν τη διδακτέα ύλη του κοινού Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών. Αυτό έχει ως συνέπεια να παρουσιάζεται η ανάγκη διαφοροποίησης του εκπαιδευτικού προγράμματος, έτσι ώστε να προωθεί και να εμπλουτίζει το κοινό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών ακολουθώντας τις βασικές αρχές της διαφοροποιημένης εκπαίδευσης καθώς και τις νομοθετικές ρυθμίσεις για την ιδιαίτερη εκπαιδευτική φροντίδα που χρίζουν μαθητές οι οποίοι παρουσιάζουν σημαντικές αποκλίσεις (Ματσαγγούρας, 2008).

Όσον αφορά τις εκτιμήσεις για το ποσοστό του μαθητικού πληθυσμού που εμφανίζονται ως ΥΨΙΜ στη σχολική τάξη, αυτό διαφέρει. Η πλειοψηφία αυτών των εκτιμήσεων καταλήγουν στο ότι οι ΥΨΙΜ αποτελούν το 3-5% του μαθητικού πληθυσμού (Δαβάζογλου, 1999, Delisle & Lewis, 2003, Αλαχιώτης, 2004, Καρλατήρα & Τσιώλη, 2004, Ματσαγγούρας, 2005), ενώ τα εξαιρετικά χαρισματικά δεν ξεπερνούν το 1%. Αυτό σημαίνει πως πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στον τρόπο εκπαίδευσης των χαρισματικών παιδιών, γιατί αυτός ο τρόπος θα επηρεάσει την εξέλιξή τους σε συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο.

Μέσα στη σχολική τάξη, ο χαρισματικός μαθητής μπορεί να αποτελέσει εμπόδιο στη μαθησιακή διαδικασία για τον εκπαιδευτικό που δεν τον έχει αναγνωρίσει, δεν έχει πληροφορηθεί γι' αυτόν, γιατί το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ακολουθεί τον ενιαίο τύπο σχολείου με τις ανομοιογενείς τάξεις (Ματσαγγούρας, 2005). Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο και χωρίς την κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών οι ιδιαίτερες ικανότητες των χαρισματικών παιδιών μπορεί να αγνοηθούν. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να εναρμονίσουν τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος και τις στρατηγικές διδασκαλίας στις ανάγκες, ικανότητες και τα ενδιαφέροντα του χαρισματικού μαθητή. Με τον τρόπο αυτό όλοι μαθητές μπορούν να επωφεληθούν από τη διαδικασία μάθησης.

Μελέτη Περίπτωσης

Η προσέγγιση της μελέτης έγινε βάσει της ποιοτικής έρευνας. Συγκεκριμένα μέσω παρατήρησης του χαρισματικού παιδιού στην σχολική τάξη. Έγινε καταγραφή με κάθε λεπτομέρεια των χαρακτηριστικών του έχοντας υπόψη τα χαρακτηριστικά που έχει επισημάνει και καταγράψει για τα χαρισματικά παιδιά η Silverman. Πραγματοποιήθηκε συλλογή στοιχείων που αφορούσαν τις αντιδράσεις του σε γνωστικό και κοινωνικο-συναισθηματικό επίπεδο Πρόκειται για μαθητή Μ., Ε΄ τάξης που ως προς τη μάθηση εκδήλωνε τα παρακάτω χαρακτηριστικά: Μάθαινε γρήγορα, είχε εξαιρετική αναγνωστική ικανότητα, ευφράδεια λόγου και πλούσιο λεξιλόγιο. Είχε αναπτυγμένη αίσθηση του χιούμορ. Έθετε πολύπλοκα, «ψαγμένα ερωτήματα που δεν έμοιαζαν με τις ερωτήσεις των άλλων παιδιών της ηλικίας του. Παρουσίαζε πνευματική περιέργεια, παρατηρητικότητα, μνήμη και ικανότητα επίλυσης προβλημάτων. Ιδιαίτερα στα μαθηματικά εκτελούσε πράξεις με ταχύτητα από μνήμης. Μπορούσε να προσλάβει μεγάλη ποσότητα πληροφοριών.

Ωστόσο, ένιωθε ανασφάλεια, επειδή αντιλαμβανόταν ότι διέφερε από τους υπόλοιπους μαθητές. Παρουσίαζε άγχος, στην προσπάθεια του να μην κάνει λάθη σε ασκήσεις. Ένιωθε απομονωμένος, αποξενωμένος από τους άλλους και κάπως περίεργα. Δεν ήθελε τις ομαδικές εργασίες. Έδειχνε δυσανασχέτηση στη συνεργασία με άλλους μαθητές που δεν είχαν αναπτυγμένες ικανότητες και εξέφραζε γι' αυτό τη διαφωνία του. Θεωρούσε το σχολείο εύκολο και βαρετό. Βαριόταν πολύ εύκολα τη ρουτίνα της τάξης και το εξέφραζε συχνά μεγαλόφωνα. Παθιαζόταν πολύ από τη συζήτηση ενός θέματος, όταν ικανοποιούνταν το αρχικό ενδιαφέρον, αρνούνταν να κάνει επιπλέον εργασία που σχετιζόταν με το θέμα. Προτιμούσε να δουλεύει αυτόνομα και αρνιόταν να ακολουθήσει τη συγκεκριμένη δομή της μαθησιακής διαδικασίας, με συνέπεια την απογοήτευσή του.

Στα διαλείμματα προτιμούσε την παρέα των μεγαλύτερων μαθητών, δεν έτρεχε αμέσως για παιχνίδι, καθόταν και έθετε ερωτήματα και προβληματισμούς σε διάφορα θέματα, όπως για παγκόσμια γεγονότα, δικαιοσύνη και για το σύμπαν.

Κάθε φορά που χρειαζόταν να γίνει επανάληψη σε κάποιο θέμα για να εμπεδώσουν οι υπόλοιποι μαθητές τις βασικές έννοιες κάθε ενότητας δημιουργούνταν σε αυτόν μια εσωτερική αναστάτωση που εκδηλωνόταν με πλήξη, δυσαρέσκεια και κούραση.

Φάνηκε πως το επίπεδο των γνωστικών δεξιοτήτων του είναι υψηλότερο με συνέπεια να βιώνει μια εσωτερική ματαίωση που σιγά-σιγά δημιουργούσε προβλήματα αντικοινωνικότητας, αδιαφορίας ή απόρριψης, άρνησης του σχολείου. Κάτι που μπορεί να συμβεί σε χαρισματικό παιδί στη σχολική τάξη, όταν δεν διαφοροποιείται η διδασκαλία προκειμένου να καλυφθούν και οι δικές του ανάγκες, γεγονός που έχει αποδεχθεί και σε παλαιότερες έρευνες (Cline & Schwartz, 1998 Θωμαϊδου & Μελετέα, 2003).

Όσο πιο καλός ήταν σε γνωστικές δεξιότητες τόσο πιο αντισυμβατικός ήταν ο τρόπος σκέψης του και οδηγούνταν σταδιακά στην απομόνωση. Κάτι που αποδεικνύεται και από έρευνες που δείχνουν ότι το 25% των χαρισματικών παιδιών έχουν κοινωνικά και συναισθηματικά προβλήματα (Μελετέα, 2004).

Για το συγκεκριμένο μαθητή, αλλά γενικά και για τους μαθητές με ιδιαίτερες ικανότητες ο αργός ρυθμός του προγράμματος αποτελεί πρόβλημα με συνέπεια να βαριούνται, να αποκτούν αρνητικά συναισθήματα και αρνητική συμπεριφορά για το σχολείο (Gross, 2003).

Στην περίπτωση αυτή χρειαζόταν παιδαγωγική και συναισθηματική παρέμβαση για να κατανοήσει ο χαρισματικός μαθητής τις αντιδράσεις και τα συναισθήματά του, ώστε να μη γίνει έρμαιο αυτών.

Όταν ο χαρισματικός μαθητής κατανοήσει τα συναισθήματα, τις αντιδράσεις και τη συμπεριφορά τη δική του, αλλά και των άλλων τόσες περισσότερες πιθανότητες έχει να αλληλεπιδράσει ώριμα με τους άλλους και να επιτύχει τόσο στην ψυχική του ισορροπία όσο και στη διασφάλιση μιας καλύτερης αντιμετώπισής του εντός και εκτός σχολείου.

Παιδαγωγική παρέμβαση

Εφαρμόστηκε η διαφοροποιημένη διδασκαλία. Δόθηκαν κίνητρα μέσα σε ένα συλλογικό πλαίσιο το οποίο κινήθηκε στα ανώτερα μαθησιακά όρια των μαθητών και «λίγο παραπάνω». Πιο συγκεκριμένα εφαρμόστηκε η γνωστή θεωρία, «Θεωρία +1» (Ματσαγγούρας, 2008) που είχε ως στόχο την ενίσχυση της επικοινωνίας και της συνεργασίας με τους συμμαθητές του, την αξιοποίηση της ομαδοσυνεργατικότητας, την παρώθηση και ενίσχυση των υπόλοιπων μελών της ομάδας, ώστε να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να πρωταγωνιστούν σε καινοτόμα προγράμματα.

Δόθηκε έμφαση στην ανάπτυξη της προσωπικότητας, ώστε να επιτευχθεί η ολόπλευρη ανάπτυξη του χαρισματικού μαθητή και δεν περιοριστήκαμε μόνο στον τομέα εκείνο στον οποίο διακρίνονταν ο χαρισματικός μαθητής (Coleman & Cross, 2001). Υιοθετήθηκε μια ευέλικτη διαφοροποιημένη προσέγγιση με σχεδιασμό δραστηριοτήτων που βασίστηκε στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης με προέκταση σε δημιουργικές κατασκευές.

Δόθηκαν ερεθίσματα όχι μόνο διαβαθμισμένης δυσκολίας, αλλά και ποικίλης θεματολογίας, ώστε ο Μ. και κάθε παιδί να βρει αυτό που του κινητοποιεί το ενδιαφέρον.

Χρησιμοποιήθηκε το μοντέλο δημιουργικής μάθησης, το Δημιουργικής Επίλυσης Πρόβλημα (Ξανθάκου και Καΐλα, 2002), που συμπεριλάμβανε: Τα είδη των ανοιχτών ερωτημάτων στο τέλος κάθε διδακτικής ενότητας όλων των γνωστικών αντικειμένων (γλώσσα, μαθηματικά, φυσική, ιστορία, θρησκευτικά) που ενεργοποιούσαν τη δημιουργική μάθηση· αυτά τα ερωτήματα προερχόταν από τη πραγματικότητα, αλλά και από φανταστικά σενάρια και μελλοντικές προσεγγίσεις. Τις «τεχνικές παραγωγής ιδεών» που ενεργοποιούσαν στους μαθητές στάσεις, αναζήτησης και διερεύνησης. Χρησιμποιήθηκε η διαθεματική προσέγγιση της διδακτέας ύλης, η επανατροφοδότηση μέσω αυτοαξιολόγησης και η διαφοροποίηση του προγράμματος ανάλογα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα όλων των μαθητών. Δόθηκε ο απαιτούμενος σεβασμός στις ερωτήσεις των μαθητών, η κατάλληλη καθοδήγηση για να βρίσκουν τις απαντήσεις και ιδιαίτερη προσοχή στις πρωτότυπες ιδέες. Επιχειρήθηκε η εφαρμογή όλων αυτών τονίζοντας ότι όλες έχουν την αξία τους.

Δίνονταν εργασίες που ενδιέφεραν τους μαθητές χωρίς να γίνεται βαθμολογία αυτών, ώστε να μην υποπέσουν στη βαθμοθηρία. Καταλήγαμε σε συμπεράσματα, χωρίς να ασκούμε κριτική στη συμπεριφορά των μαθητών.
Το οικογενειακό περιβάλλον έπαιξε ουσιαστικό ρόλο στη δυνατότητα αξιοποίησης του χαρισματικού μαθητή (Freeman, 2000). Η συνεργασία οικογένειας και σχολείου ήταν σημαντική, γιατί κατανοήθηκε η εφαρμογή των βασικών αρχών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στη σχολική τάξη. Έγινε αντιληπτή η αναγκαιότητα και χρησιμότητα αυτής της παιδαγωγικής παρέμβασης τόσο για το χαρισματικό μαθητή όσο και για τους υπόλοιπους μαθητές. Εξάλλου η ιδιαίτερη παιδαγωγική προσέγγιση για τα χαρισματικά παιδιά κρίνεται αναγκαία δεδομένου ότι το 50% περίπου των χαρισματικών -ταλαντούχων παιδιών, δίχως έγκυρη μέριμνα από το οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον εγκαταλείπουν το σχολείο κατά την εφηβεία. (Μελετέα, 2004).
Επίσης, χρησιμοποιήθηκαν τεχνικές συναισθηματικής αγωγής για την ανάπτυξη της ενδοπροσωπικής νοημοσύνης με στόχο όλοι οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν, να διακρίνουν, να ονοματίζουν, να ελέγχουν τα συναισθήματά τους, να οικοδομούν ακριβή εικόνα για τον εαυτό τους και να ασκούν μεταγνωστικό έλεγχο στις νοητικές λειτουργίες τους.
Τους δόθηκε η δυνατότητα να κατανοήσουν τον εαυτό τους, να αποκτήσουν την ικανότητα του «γνώθι σ' αυτόν» και να μπορούν να ολοκληρώσουν ατομικά έργα, χωρίς να έχουν ανάγκη από συνεχή στήριξη και παρότρυνση του εκπαιδευτικού ή της μαθητικής ομάδας. Με τον τρόπο αυτό γνώριζαν πότε να χαλαρώνουν, και πώς να ρυθμίζουν έντονες αρνητικές καταστάσεις του θυμικού, όπως άγχος, θλίψη ή οξυθυμία.
Πέρα από αυτά χρησιμοποιήθηκαν και τεχνικές συναισθηματικής αγωγής για την ανάπτυξη της διαπροσωπικής νοημοσύνης με στόχο όλοι οι μαθητές να αναπτύξουν την ικανότητα να αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα, τις προθέσεις, τις διαθέσεις και τις επιθυμίες τρίτων, να κατανοούν την οπτική θεώρηση των πραγμάτων που υιοθετούν οι άλλοι, να επικοινωνούν και να συνεργάζονται μαζί τους, χωρίς συνεχείς τριβές, να αποκτούν την ικανότητα της ενσυναίσθησης. Δεδομένου ότι όποιος έχει την ενσυναίσθηση (empathy) είναι πιο ευαίσθητος στα ασαφή μηνύματα που αποκαλύπτουν έμμεσα τις ανάγκες και τις επιθυμίες των άλλων.
Για το λόγο αυτό γράφτηκαν και διαβάστηκαν ιστορίες για τα συναισθήματα, αναλύθηκε ο γνωστός τροχός των βασικών συναισθημάτων, σε κάθε ομαδική εργασία κατέγραφαν τα συναισθήματά τους (εάν χάρηκαν, γέλασαν, ξαφνιάστηκαν, λυπήθηκαν, γέλασαν, θύμωσαν, μετάνιωσαν, ντράπηκαν, φοβήθηκαν), τι ήταν εκείνο που τους ενόχλησε, τι τους άρεσε περισσότερο, με ποια πρόσωπα συνεργάστηκαν καλύτερα, πού θεωρούσαν τον εαυτό τους καλύτερο κατά τη συνεργασία, Κατέγραφαν την προβληματική κατάσταση που συναντούσαν στις ομαδικές εργασίες, τους λόγους που προέκυψε και πώς θα μπορούσε να επιλυθεί καλύτερα.

Αποτελέσματα

Μετά τη διδακτική παρέμβαση που διήρκησε μια σχολική χρονιά, ο Μ. σιγά- σιγά άρχισε να ανταποκρίνεται με ενθουσιασμό και όχι με βαριεστιμάρα στις δραστηριότητες, να επιδεικνύει ωριμότητα στη σκέψη και όχι μόνο επιμέλεια, να παίρνει πρωτοβουλίες για δράσεις και συζητούσε γι' αυτές με τους συμμαθητές του. Η εμπειρία μας έδειξε πως το πρόγραμμα διαφοροποίησης, επέκτασης-εμπλουτισμού της διδασκαλίας ικανοποίησε τις ιδιαίτερες ανάγκες του χαρισματικού μαθητή, ενώ παράλληλα επέτρεψε σε άλλα παιδιά να λειτουργούν και εκείνα μέσα σε ένα ευέλικτο

πλαίσιο που ικανοποιούσε τις ανάγκες τους. Έτσι, κάποια παιδιά σταματούσαν στο πρώτο επίπεδο των βασικών δεξιοτήτων, ενώ κάποια άλλα ασχολούνταν με κάτι άλλο που τους κινούσε το ενδιαφέρον. Πρόκειται για διδασκαλία που ευνοεί και ενισχύει όλους τους μαθητές (Resulli, 2013).

Συμπέρασμα-συζήτηση

Η ύπαρξη παιδιών με ιδιαίτερες ικανότητες στις σχολικές τάξεις μεικτών ικανοτήτων είναι μια πραγματικότητα. Δεν μπορούμε να αγνοήσουμε αυτή την κατηγορία μαθητών ούτε να δημιουργήσουμε μια ιδιαίτερη ομάδα (Maker & Nielson, 1996). Γι' αυτό χρειάζεται οι εκπαιδευτικοί να επιμορφωθούν σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο, για να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να καθοδηγήσουν αποτελεσματικά τους χαρισματικούς μαθητές.

Η επιμόρφωση είναι απαραίτητη, ώστε να συνηθίσουν τη «μέθοδο της εξατομικευμένης διδασκαλίας, καθώς και άλλες μεθόδους, μέσα στην τάξη μεικτής ικανότητας και να αποκτήσουν πρακτικές και στρατηγικές που θα τους διευκολύνουν στην εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στους μαθητές τους, όταν παραστεί ανάγκη» (ΥΠ.Π.Ε.θ. και Π.Ι., Αθήνα 2004).

Η χαρισματικότητα ενός μαθητή δεν γίνεται να κρυφτεί, γιατί οδηγεί σε ατροφία των ικανοτήτων του, ούτε να προβάλλεται, γιατί οδηγεί σε κοινωνικο-συναισθηματικά προβλήματα. Η έγκαιρη διάγνωση και η κατάλληλη αξιοποίησή της είναι δυνατό να οδηγήσει το παιδί σε προσωπική και επαγγελματική ευτυχία (Λόξα, 2004, Τσιάμης, 2006).

Κατά τον Torrance, χαρισματικό παιδί είναι αυτό που η επίδοση σε διάφορες εκφράσεις της ζωής είναι αξιοπρόσεκτα ανώτατη. Το ιδιαίτερο γνώρισμά τους είναι η δημιουργικότητα που σε πολλά άτομα δε συνοδεύεται και με τον υψηλό δείκτη νοημοσύνης.

Επομένως, ο εντοπισμός, η εκτίμηση, η διάγνωση και η αναγνώριση των χαρισματικών μαθητών πρέπει να γίνονται από διεπιστημονική ομάδα, για να αποφευχθεί ο κίνδυνος λανθασμένης διάγνωσης. Τα διάφορα διεθνώς τεστ που υπάρχουν και προσπαθούν να μετρήσουν τη νοημοσύνη, αλλά και στοιχεία της προσωπικότητας, δεν αποδίδουν πάντα, γιατί τα χαρισματικά παιδιά συχνά αρνούνται να δώσουν απαντήσεις. Απαιτείται, λοιπόν, μια διεπιστημονική ομάδα η οποία μέσω παρατήρησης, προσωπικών συνεντεύξεων και με τη χρήση μέσων και εργαλείων αξιολόγησης, σε συνδυασμό και με κλίμακες μέτρησης, θα αποφέρει την καλύτερη διάγνωση (Parker, 2000).

Εκείνο, που δεν πρέπει να ξεχνάμε είναι ότι οι εκπαιδευτικοί κατά Myers μπορούν να αλλάξουν τις ζωές πολλών ανθρώπων, όπως και αυτή των χαρισματικών παιδιών προς το καλύτερο, απλά και μόνο αναμειγνύοντας σε σωστές αναλογίες κιμωλία και προκλήσεις.

Βιβλιογραφία

Αλαχιώτης, Στ. Ν. (2004,). Μύθοι και αλήθειες για τα χαρισματικά παιδιά. Το Βήμα, Επιφυλλίδα Science.

Cline, S. & Schwartz, D. (1998). Diverse Populations of Gifted Children. Upper Saddle River, NJ: Merrill.

Coleman, L.J. & Cross, T.L. (2001). Being Gifted. WaCo, T.X: Pruficck Press.
Δαβάζογλου, Α. (1999). Τα χαρισματικά παιδιά στην εκπαίδευση. Αλεξανδρού-πολη: Αυτοέκδοση.

Delisle, J., & Lewis, B. (2003). The Survival Guide for Teachers of Gifted Kids: How to Plan, Manage and Evaluate Programms for Gifted Youth K-12. Minneapolis: Free Spirit Publishing.

Gross M.U.M. (2003). «International Perspectives» in N. Colangelo and G.A. Davis (eds), Handbook of Gifted Education. Boston: Allyn and Bacon.
Θωμαΐδου, Λ., Μελετέα, Ε. (2003). Έρευνα και Δράση για τα χαρισματικά ταλαντούχα παιδιά στην Ελλάδα. Περιοδικό «Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών», εκδ. Πατάκη, τ. 29.σ.40-41.

Καρλατήρα, Π., & Τσώλη Θ. (2004). Άρθρο 16-5-2004 στην ηλεκτρονική διεύθυνση: http://www.disabled.gr/portal/modules.php?name=News&file=article&sid=1 802.
Λόξα, Ι. (2004). Οδηγός για μαθητές με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα. Αθήνα στην ηλεκτρονική διεύθυνση http://www.pi-schools.gr/specialeducation/harismatika/harismatika-part-00.pdf

Maker C.J. & Nielson, A.B., (1996). Curriculum development and teaching strategies for gifted learners. Austin : pro-ed.

Ματσαγγούρας, Η. (2005, 29 Απριλίου). Οι υποψήφιοι Αϊνστάιν των σχολείων. Η Καθημερινή.

Ματσαγγούρας, Η. (2008). Εκπαιδεύοντας Παιδιά Υψηλών Ικανοτήτων Μάθησης: Διαφοροποιημένη Συνεκπαίδευση. Αθήνα: Gutenberg.

Myers, C.B., & Myers, L.K. (1995). Effective teaching practices. In The Professional Educator (pp. 82-115). Boston: Wadsworth.

Μελετέα, Ε. Τ. (2004). «Humanize Technology: Interactive Multicultural Educational Network and Global Curriculum development for Gifted Talented Students», The 9th Conference of the European Council for High Ability: "Educational Technology for Gifted Education: From Information Age to Knowledge Era". (ECHA - 09 - 13 September 2004, Pamplona, Navarra (Spain).

Ξανθάκου, Π. & Καΐλα, Μ. (2002). *Το δημιουργικής επίλυσης πρόβλημα*. Αθήνα: Ατραπός.

Parker, W.D. (2000). Healthy perfectionism in the gifted. Journal of Secondary Gifted Education, 11(4), 173-182.

Renzulli, J.S. (2003). «Conceptions of Giftedness and its Relationship to the Development of Social Capital», in N. Colangelo and G.A. Davis (eds), Handbook of Gifted Education, Boston: Allyn and Bacon.

Silverman L., (2002). Characteristics of Giftedness Scale : A Rewiew of the Literature. In : www.gifteddevelopment.com/Articles

Torrance, E.P.(1962).Guiding creative talent. Englewood cliffs, NJ: Prentice Hall.

Τσιάμης, Α. (2006). Τα χαρισματικά παιδιά ζουν ανάμεσά μας. Αθήνα: Γρηγόρης.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Αθήνα (2004). Αναλυτικά προγράμματα σπουδών- Η εκπαίδευση των μαθητών με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα. –Οδηγίες για τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.