

Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης

Τόμ. 1 (2017)

7ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

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



Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων

7^ο 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

Αξιολόγηση Χαρισματικότητας

ΕΛΕΝΗ ΒΑΣΙΛΕΙΟΥ

doi: [10.12681/edusc.1683](https://doi.org/10.12681/edusc.1683)

Βιβλιογραφική αναφορά:

ΒΑΣΙΛΕΙΟΥ Ε. (2019). Αξιολόγηση Χαρισματικότητας. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 1, 44–55.
<https://doi.org/10.12681/edusc.1683>

Αξιολόγηση Χαραισματικότητας

Βασιλείου Ελένη, απόφοιτη Νοσηλευτικής ΕΚΠΑ
Σχολική Νοσηλεύτρια.

Περίληψη

Η υψηλή νοημοσύνη των χαρισματικών ατόμων αποτελεί τη μεγαλύτερη πηγή πνευματικού πλούτου της κοινωνίας, στην οποία ανήκουν. Η ανάγνωση και η αξιοποίηση των ιδιαίτερων ικανοτήτων τους, πρέπει να αποτελεί μέλημα της Πολιτείας. Στην χώρα μας, η εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών βρίσκεται ακόμη σε πρώιμο στάδιο. Βασική προϋπόθεση για τη δημιουργία ενός αποτελεσματικού συστήματος εκπαίδευσης των χαρισματικών ατόμων, αποτελεί η έγκαιρη αναγνώρισή τους μέσα από το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού. Μέχρι πρόσφατα επικρατούσε η θεωρία της ταύτισης της χαρισματικότητας με τον υψηλό δείκτη νοημοσύνης η οποία όμως παρουσιάζει πληθώρα μειονεκτημάτων καθώς α) υπάρχουν χαρισματικοί μαθητές οι οποίοι δεν μπορούν να αποδώσουν στα τυποποιημένα τεστ (είτε λόγω διαφορετικού γνωστικού επιπέδου είτε λόγω συμπεριφορικών χαρακτηριστικών) β) μαθητές από κατώτερες κοινωνικοοικονομικές τάξεις ή με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά οι οποίοι, συνήθως επιτυγχάνουν χαμηλότερα σκορ. Είναι έντονη λοιπόν η ανάγκη μιας πολυδιάστατης αξιολόγησης, καθώς οι ικανότητες ενός χαρισματικού ατόμου είναι πολλές και διαφορετικές. Τα τελευταία χρόνια η επιστημονική έρευνα, σε παγκόσμια κλίμακα, προβάλλει νέους τομείς χαρισμάτων, κάνοντας χρήση «πολυδιάστατων μοντέλων αξιολόγησης». Στη παρούσα μελέτη γίνεται παρουσίαση κάποιων μοντέλων αξιολόγησης της χαρισματικότητας, καθώς και διερεύνηση του θεωρητικού τους υπόβαθρου.

Ορισμός χαρισματικότητας

Δεν υπάρχει ένας μοναδικός, σωστός ή ένας πλήρης ορισμός της χαρισματικότητας.

Στις Η.Π.Α. κάθε πολιτεία έχει υιοθετήσει δικό της ορισμό για τα χαρισματικά άτομα. Κάποιες πολιτείες διαχωρίζουν τους μαθητές βάση της σύγκρισης που γίνεται με τα υπόλοιπα άτομα της ίδιας ηλικίας και άλλες βάση των επιπλέον αναγκών που δημιουργούνται στα πλαίσια της τάξης.

Σύμφωνα, λοιπόν, με τη National Association for Gifted Children (2010) χαρισματικά άτομα είναι εκείνα που επιδεικνύουν εξαιρετική ικανότητα (ανώτερο 10%) σε έναν ή περισσότερους τομείς έκφρασης. Στους τομείς αυτούς μπορεί να περιλαμβάνονται μαθήματα όπως τα μαθηματικά και η μουσική που χρησιμοποιούν ένα δικό τους σύστημα συμβόλων ή και το σύνολο των δεξιοτήτων αισθητικοκινητικής έκφρασης όπως η ζωγραφική και ο αθλητισμός.

Ένας άλλος ορισμός είναι αυτός του «High Ability Children», στα ελληνικά αποδίδεται ως παιδιά «Υψηλών Ικανοτήτων Μάθησης» (ΥΨΙΜ). Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2008), «ΥΨΙΜ μπορούν να οριστούν τα παιδιά τα οποία λόγω των αναπτυγμένων γνωσιακών, γνωστικών και δημιουργικών ικανοτήτων, προδιαθέσεων, κινήτρων και ενδιαφερόντων, έχουν τη δυνατότητα να καλύψουν τη διδακτέα ύλη του κοινού αναλυτικού προγράμματος σπουδών με αισθητά ταχύτερους ρυθμούς και σε αισθητά ανώτερο επίπεδο αφάρσεσης και πολυπλοκότητας απ' ότι η συντριπτική πλειονότητα των συνομηλίκων τους, με αποτέλεσμα να έχουν ανάγκη από ένα διαφοροποιημένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, που θα προωθεί και θα εμπλουτίζει το κοινό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, σύμφωνα με τις αρχές της διαφοροποιημένης εκπαίδευσης και τις νομοθετικές επιταγές περί ειδικής εκπαιδευτικής μέριμνας για τις κατηγορίες των μαθητών που παρουσιάζουν σημαντικές αποκλίσεις».

Σύμφωνα με την AnnemarieRoeper, όπως αναφέρεται στο βιβλίο του Delisle (2006), «η Χαρασματικότητα, είναι μια μεγαλύτερη συνειδητοποίηση, μεγαλύτερη ευαισθησία, μια μεγαλύτερη ικανότητα, κατανόησης και μετατροπής αντιλήψεων σε διανοητικές και συναισθηματικές εμπειρίες».

Νομοθεσία

Σημαντικότερο είναι το γεγονός ότι το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο το 1994 εξέδωσε απόφαση που απευθυνόταν σε όλα τα κράτη-μέλη της Ε.Ε και μεταξύ άλλων τα προέτρεπε: να ψηφίσουν και να θέσουν σε εφαρμογή νομοθεσίες που να προωθούν τη στήριξη αυτών των παιδιών, να προωθήσουν ερευνητικά προγράμματα για τη συμπεριφορά των χαρισματικών παιδιών στο σχολικό πλαίσιο, να παράσχουν συμπληρωματικά προγράμματα σε μαθητές και σε εκπαιδευτικούς, να δημιουργήσουν το κατάλληλο έδαφος για την προσαρμογή των χαρισματικών παιδιών στο νέο εκπαιδευτικό κλίμα, να αποφύγουν το στιγματισμό κάποιου χαρισματικού μαθητή και τέλος να προωθήσουν μια διεπιστημονική συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών. (Λόζα, 2004)

Στην Ελλάδα Ο Νόμος 3699/2008 ΦΕΚ 199 2/10/2008, Άρθρο 3 παράγραφος 3 αναγνωρίζει «ως μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τους μαθητές που έχουν μία ή περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα ανεπτυγμένα σε βαθμό που υπερβαίνει κατά πολύ τα προσδοκώμενα για την ηλικία τους επίπεδα. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων κατόπιν εισήγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, ανατίθεται η ανάπτυξη προτύπων αξιολόγησης και ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τους μαθητές αυτούς σε Σχολές ή Τμήματα Α.Ε.Ι. που, κατόπιν πρόσκλησης που τους απευθύνει το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, εκδηλώνουν ενδιαφέρον». (Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, 2008).

Επιστημονικές Προσεγγίσεις Καθορισμού της Χαρισματικότητας

«Για πολλά χρόνια η υψηλή νοημοσύνη (πάνω από 130) που μετρούσε ο δείκτης νοημοσύνης (Δ.Ν.) που έδινε το τεστ Stanford-Binet, ήταν το μοναδικό στοιχείο και αρκούσε για την αναγνώριση της χαρισματικότητας. Έτσι από τις αρχές της δεκαετίας του 1940 έχει αρχίσει μία προσπάθεια για την εύρεση και άλλων στοιχείων της χαρισματικότητας. Συγκεκριμένα, εκτός από την υψηλή νοημοσύνη, άλλα γνωστικά χαρακτηριστικά όπως αυτό της δημιουργικότητας, αλλά και κοινωνικά και συναισθηματικά χαρακτηριστικά άρχισαν να θεωρούνται ότι πρέπει να συνυπολογίζονται στην διαδικασία της επισήμανσης των χαρισματικών παιδιών». (Τσιάμης, 2006)

Α) Το τριαδικό μοντέλο εμπλουτισμού (J. Renzulli).

Σύμφωνα με τον Renzulli δεν έχει βρεθεί ακόμη ένα άνογο- ενδεικνυόμενο μέσο υπολογισμού της ευφυΐας, συνεπώς ο ορισμός ενός προσώπου ως ευφυές δεν θα πρέπει να είναι άρρηκτα συνυφασμένο με τον βαθμό IQ. Ταυτόχρονα καλό θα ήταν να είμαστε επιφυλακτικοί απέναντι στις διαδικασίες όπου το συμπέρασμα της ευφυΐας ταυτίζεται με την επιτυχία σε τεστ και μόνο (Λόζα, 2004).

Ο Renzulli θεωρεί πως τρεις παράγοντες είναι απαραίτητοι για την ανάπτυξη της δυναμικής του ατόμου

1) η άνω του μέσου όρου ικανότητα β) η δημιουργικότητα και γ) η επιμονή στην εκτέλεση καθήκοντος. Βέβαια ο Renzulli υποστηρίζει ότι χωρίς την επιμονή στην εκτέλεση καθήκοντος υψηλά επιτεύγματα δεν είναι δυνατόν να συμβούν και πως μόνο με το συνδυασμό χαρακτηριστικών και από τους τρεις δακτύλιους μπορεί να παρατηρηθεί υψηλή επίδοση και χαρισματική συμπεριφορά. (Shavinina, 2003).

Το τριαδικό μοντέλο έχει ως κύριο σκοπό να κινητοποιήσει όλους όσους εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία προκειμένου αυτή να γίνει περισσότερο ελκυστική και ευχάριστη. Θεωρεί πως τα σχολεία πρέπει να είναι χώροι πρόσχαροι όπου οι μαθητές θα νοιώθουν οικεία και έτοιμοι να ανακαλύψουν την νέα γνώση. Εναποθέτει λοιπόν το βάρος στους εκπαιδευτικούς καθώς πιστεύει πως εκείνοι πρέπει να δουλέψουν προς αυτή την κατεύθυνση. (Λόζα, 2004)

Β) Η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του H.Gardner.

Ο Gardner πίστευε πως η νοημοσύνη δεν είναι ένα ενιαίο σύστημα αλλά υποδιαιρείται σε άλλα μικρότερα. Το γεγονός αυτό οδηγεί στο συμπέρασμα ότι όλα τα παιδιά μπορούν να είναι ικανά αν όχι σε όλους τουλάχιστον σε κάποιους τομείς. Σύμφωνα με τον Gardner μία νοημοσύνη πρέπει να πληρεί οχτώ κριτήρια. Τα κριτήρια αυτά είναι η ύπαρξη εγκεφαλικού κέντρου, ύπαρξη εξελικτικής ιστορίας, δυνατότητα αποκωδικοποίησης σ' ένα συμβολικό σύστημα, ύπαρξη ατόμων με εξαιρετικά ανεπτυγμένες ικανότητες, ερευνητική στήριξη από ψυχομετρικές έρευνες και την πειραματική ψυχολογία, ύπαρξη σαφούς πορείας ανάπτυξης

της νοητικής ικανότητας και δημιουργία συγκεκριμένων, προσδιορισίμων προϊόντων-δημιουργημάτων και ύπαρξη συνόλου επιμέρους γνωστικών λειτουργιών. (Λόξα, 2004)

Ο Gardner επέλεξε 8 «νοημοσύνες» οι οποίες πληρούν τα παραπάνω κριτήρια:

1. Μουσικο-Ρυθμική Νοημοσύνη
- 1) Οπτικοχωρική Νοημοσύνη
- 2) Λεκτική- Γλωσσική Νοημοσύνη
- 3) Λογικομαθηματική Νοημοσύνη
- 4) Σωματο Κινησθητική Νοημοσύνη
- 5) Ενδοπροσωπική Νοημοσύνη
- 6) Διαπροσωπική Νοημοσύνη
- 7) Νατουραλιστική Νοημοσύνη

Ο Gardner υποστηρίζει ότι μπορεί να αναπτυχθούν και άλλα είδη νοημοσύνης όπως π.χ. η υπαρξιακή και η ηθική νοημοσύνη. (Λόξα, 2004)

Γ) Διαφοροποιημένο μοντέλο χαρισματικότητας και ταλέντου (Fr. Gagné)

Σύμφωνα με τον Gagné η χαρισματικότητα αποτελεί την κατοχή και χρήση της έμφυτης και αυθόρμητης έκφρασης ανώτερων φυσικών ικανοτήτων σε έναν τουλάχιστον τομέα ενδιαφέροντος (ονομαζόμενες κλίσεις ή χαρίσματα) σε τέτοιο βαθμό που τοποθετεί το άτομο στο ανώτερο 10% σε σχέση με τους συνομηλίκους του. Ως **ταλέντο** ορίζει την ικανότητα που αποκτά κάποιος μέσω της εξάσκησης και όχι μόνον την έμφυτη ικανότητα.

Ο Gagné στο χώρο της χαρισματικότητας παρουσιάζει 4 τομείς φυσικής ικανότητας

- Το νοητικό
- Το δημιουργικό
- Το κοινωνικοσυναισθηματικό
- Και το γνωστικό.

Αυτές οι φυσικές ικανότητες μπορούν να γίνουν ευδιάκριτες σε διαφορετικές δραστηριότητες που συμμετέχει και εκτελεί το άτομο.

Τα ταλέντα διαφαίνονται προοδευτικά μέσα από την σταδιακή μετατροπή αυτών των φυσικών ικανοτήτων σε συστηματικά καλλιεργημένες δεξιότητες.

Η παραπάνω διαδικασία διευκολύνεται ή παρεμποδίζεται από δύο καταλύτες

- α) τους ενδοπροσωπικούς που διαχωρίζονται σε φυσικούς και ψυχολογικούς και
- β) τους περιβαλλοντικούς. (Gagné 2002; Λόξα, 2004)

Δ) Το μοντέλο του Μονάχου (K. Heller)

Στο μοντέλο του Μονάχου πέραν της ευφυΐας ερευνώνται και άλλοι συντελεστές όπως η δημιουργικότητα, οι κοινωνικές συναναστροφές, οι μουσικές-καλλιτεχνικές ικανότητες, ψυχοκινητικές ικανότητες και η πρακτική ευφυΐα.

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην διαδικασία της ενεργού μάθησης η οποία υποστηρίζεται από κάποια χαρακτηριστικά που αναπτύσσει μια προσωπικότητα αλλά και το κατάλληλο περιβάλλον χωρίς το οποίο χαρισματικότητα μπορεί να χαθεί. Ιδιαίτερες κλίσεις όπως οι μουσικές, καλλιτεχνικές, κοινωνικές κ.τ.λ. επηρεάζονται από διάφορους εξωγενείς αλλά και ενδογενείς παράγοντες. Για τους παραπάνω λόγους η επίδοση που παρατηρείται μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή πρέπει να λαμβάνεται ως απόρροια τόσο της ικανότητας όσο και του περιβάλλοντος. (Λόξα, 2004; Heller & Perleth, 2008).

Χαρακτηριστικά χαρισματικών παιδιών

Δυστυχώς δεν υπάρχει μια συγκεκριμένη διαδικασία ή εργαλείο που να ανιχνεύει την χαρισματικότητα. Μέχρι πρόσφατα ο πιο διαδεδομένος τρόπος για να ορίσουμε ένα άτομο ως χαρισματικό ήταν το τεστ IQ.

Τα τελευταία χρόνια υπάρχει μια διαφοροποίηση των απόψεων.

Παρόλ' αυτά οι έρευνες που έχουν γίνει, σχετικά με την χαρισματικότητα, συμφωνούν πως τα άτομα αυτά παρουσιάζουν κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Δεν αναμένεται πως όλα τα παρακάτω χαρακτηριστικά θα εντοπίζονται αυτούσια σ' ένα χαρισματικό άτομο ούτε πως η παρουσία ενός ή και περισσότερων εξ' αυτών αποδεικνύει την χαρισματικότητα.

Θετικά χαρακτηριστικά της χαρισματικότητας:

- ο Περιπατούν, μαθαίνουν να μιλούν και να γράφουν αρκετά γρήγορα.
- ο Έχουν αυξημένα επίπεδα ενέργειας.
- ο Απόμικρή ηλικία είναι πολύ περίεργα, κάνουν συνεχώς ερωτήσεις και παρουσιάζουν έντονα ενδιαφέροντα.
- ο Συζητούν για διάφορα θέματα και ιδέες χρησιμοποιώντας πλούσιες περιγραφές
- ο Έχουν αυξημένο λεξιλόγιο και χρησιμοποιούν περίπλοκες δομές του λόγου σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά της ίδιας ηλικίας
- ο Έχουν αίσθηση του χιούμορ.
- ο Μαθαίνουν πολύ γρήγορα.
- ο Μπορούν να χειρίζονται με ευκολία αριθμούς και σύμβολα.
- ο Μπορούν να αντιλαμβάνονται περιγραφικά νοήματα, αφηρημένες έννοιες και σχέσεις μεταξύ αντικειμένων ή καταστάσεων.
- ο Έχουν μεγάλη μνήμη.
- ο Παρουσιάζουν από μικρή ηλικία ηγετικές ικανότητες.
- ο Έχουν αυξημένη αίσθηση του δικαίου και της ηθικής.
- ο Εφαρμόζουν τις γνώσεις τους σε καινούργιες καταστάσεις.
- ο Είναι τελειομανής και ιδεαλιστές.
- ο Προτιμούν να δουλεύουν μόνοι τους
(Smutny, Walker, & Meckstroth 1997; Λόζα 2004; Manning 2006; Gur, 2011)

Αρνητικά χαρακτηριστικά:

- ο Δεν έχουν ανοχή στην ρουτίνα και την επανάληψη.
- ο Δεν ενδιαφέρονται για το σχολείο είτε από ανία είτε επειδή δεν αναγνωρίζονται οι ικανότητές τους.
- ο Δεν προτιμούν να κάνουν παρέα με παιδιά της ηλικίας τους αντίθετα προτιμούν μεγαλύτερους.
- ο Είναι συναισθηματικά ευαίσθητοι.
- ο Παρουσιάζουν αδυναμία συγκέντρωσης, υπερκινητικότητα.
- ο Αδυνατούν να πάρουν μία συγκεκριμένη απόφαση.
- ο Ανασφάλεια, άγχος, αυτοαπομόνωση ή ακόμη και επιθετική συμπεριφορά.
- ο Χαμηλή ανοχή και δεκτικότητα απέναντι στους λιγότερο ικανούς.
(Strip, 2000; Λόζα, 2004; Clark, 2008)

Η χαρισματική ικανότητα ενός παιδιού δεν πρέπει να περιορίζεται, γιατί οδηγεί σε ατροφία τους, ούτε όμως και να εκθειάζεται, διότι μπορεί να προκαλέσει κοινωνικό-συναισθηματικά προβλήματα. Η έγκαιρη αναγνώριση και ανάδειξη της είναι πιθανό πως θα αυξήσει τα επίπεδα ικανοποίησης του παιδιού κάτι που αποτελεί καλό οίονο για την μετέπειτα πορεία της ζωής του. (Λόζα, 2004)

Τρόποι Αξιολόγησης χαρισματικότητας

Τα χαρισματικά άτομα τα τελευταία 100 χρόνια αξιολογούνται με τα τεστ IQ. Τα τεστ IQ έχουν διαφοροποιηθεί ελάχιστα όλη αυτή την περιοδοπαρόλα αυτά παραμένουν ο κύριος τρόπος αξιολόγησης που χρησιμοποιούν τα σχολεία και τα κράτη. (Mandelman, 2013).

Τα πιο κοινά χρησιμοποιούμενα τεστ IQ είναι:

- 1) η Wechsler Intelligence Scale που εισήχθη ως εργαλείο αξιολόγησης για τη μέτρηση του επιπέδου νοημοσύνης των μαθητών. Η κλίμακα αναφέρεται ως WAIS, η οποία χωρίζεται επίσης σε διαφορετικές κλίμακες για να καλύψει διαφορετικές ηλικίες των ατόμων. Αυτό περιλαμβάνει την Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence (WPPSI), η οποία στοχεύει στην αξιολόγηση του επιπέδου της χαρισματικότητας για παιδιά ηλικίας από τριών έως επτά ετών. Η Wechsler Scale of Intelligence for Children (WISC) χρησιμοποιείται για παιδιά ηλικίας 6 έως 17 ετών και τελικά η Wechsler Adult Intelligence Scale (WAIS) έχει σχεδιαστεί για να μετρά το επίπεδο νοημοσύνης σε ενήλικες και εφήβους. Οι κλίμακες πληροφοριών Wechsler δεν ισχύουν για εκείνους που βαθμολογούν κάτω από 40 και πάνω από 160. Ως εκ τούτου, η επιτυχία του τεστ περιορίζεται σε ορισμένες συνθήκες έτσι καθίσταται δύσκολο να εφαρμοστεί για όλες τις κατηγορίες χαρισματικότητας και νοημοσύνης. (Hersi, 2016).
- 2) το Stanford-Binet Intelligence Scale που τώρα βρίσκεται στην 5^η έκδοση (SB5) που χρησιμοποιείται για τη διάγνωση αναπτυξιακών ή πνευματικών ελλείψεων στα μικρά παιδιά. Το τεστ μετρά πέντε σταθμισμένους παράγοντες και αποτελείται τόσο από λεκτικές όσο και από μη λεκτικές διαδικασίες. (Wikipedia, 2017)
- 3) Το Woodcock-Johnson το οποίο αναθεωρήθηκε το 2014 (WJIV) είναι διαθέσιμο σε παιδιά από 2 ετών έως και σε ενήλικες. (Wikipedia, 2016)

Το πρόβλημα των τεστ IQ, δεν είναι η ηλικία τους αλλά η αδυναμία τους να εντοπίσουν συγκεκριμένες ομάδες κατά την διάρκεια της αξιολόγησης. Υπάρχουν μαθητές των οποίων οι δυνατότητες δεν αναγνωρίζονται ή χάνονται με τα τυπικά τεστ IQ. Τα άτομα αυτά συνήθως παρουσιάζουν διαφορετικό γνωστικό προφίλ ή διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά ή ανήκουν σε κατώτερες κοινωνικοοικονομικές ομάδες. Το πρόβλημα βέβαια δεν περιορίζεται στην χρήση των IQ τεστ αλλά και στον τρόπο που μεταφράζονται και χρησιμοποιούνται τα αποτελέσματα καθώς και στο γεγονός ότι ένα υψηλό σκορ γίνεται συνώνυμο της χαρισματικότητας. (Mandelman, 2013).

ΟBoorland (2009) αναφέρει πως η εξίσωση του υψηλού δείκτη νοημοσύνης με την χαρισματικότητα είναι ένας από τους λόγους που οι μειονότητες υπο-εκπροσωπούνται σε προγράμματα για χαρισματικούς, κάτι που αποτελεί μία από τις μεγαλύτερες αποτυχίες των IQ τεστ.

Ο Sternberg, etal. (2011), όπως αναφέρει ο Mandelman (2013), παρουσίασε 15 πιθανούς λόγους που τα IQ τεστ και ο υψηλός δείκτης νοημοσύνης διατήρησαν την κυριαρχία τους στην αξιολόγηση της χαρισματικότητας. Ανάμεσα σε αυτούς τους λόγους είναι η μακρόχρονη ύπαρξη τους, η εξοικείωση των ανθρώπων, θεωρήθηκαν αντικειμενικά μέτρα που προσπαθούν να ποσοτικοποιήσουν μια περίπλοκη μετρήσιμη δομή, παρουσιάζουν υψηλή αξιοπιστία και εγκυρότητα κριτηρίων, σχετική ευκολία διαχείρισης και βαθμολόγησης και εξοικονομούν χρόνο και χρήματα έναντι πιο χρονοβόρων και δαπανηρών μεθόδων αναγνώρισης.

Ωστόσο, αυτά τα οφέλη πρέπει να σταθμιστούν έναντι των μειονεκτημάτων των τεστ IQ. Ο μεγαλύτερος περιορισμός των τεστ είναι πως τα μοντέλα στα οποία βασίζονται και οι ικανότητες που μετρούν είναι απλά πολύ περιορισμένα. Ο Sternberg (2009) εξηγεί ότι για να πετύχετε στη ζωή, στον πραγματικό κόσμο χρειάζεστε ένα πιο ποικιλόμορφο σύνολο ικανοτήτων από εκείνες που εκπροσωπούνται στα IQ τεστ. Ο Renzulli (2005), όπως αναφέρει ο Mandelman (2013), επισημαίνει επίσης ότι ακόμη και οι πατέρες των ψυχομετρικών αντιλήψεων της νοημοσύνης και της χαρισματικότητας, όπως ο Terman και ο Thorndike, αναγνώρισαν τους μεγάλους περιορισμούς των τεστ IQ.

Μία προσεκτική ανασκόπηση στην βιβλιογραφία αποκαλύπτει πως το θέμα της αξιολόγησης της χαρισματικότητας απασχολεί ιδιαίτερα τόσο τους ερευνητές όσο και τους επαγγελματίες. Η χρήση πολλαπλών κριτηρίων και πληροφοριών από διαφορετικές-πολλαπλές πηγές είναι μία παγκοσμίως συμφωνημένη πρακτική στον τομέα της χαρισματικής εκπαίδευσης (Mandelman, 2013).

Η βασική αρχή είναι οι ανθρώπινες γνωστικές ικανότητες είναι πολύπλοκες και πολυδιάστατες, συνεπώς αντίστοιχα πρέπει να είναι και τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται για τον εντοπισμό αυτών των ικανοτήτων

Πέραν λοιπόν του δείκτη νοημοσύνης απαιτείται η ταυτοποίηση των γνωστικών ικανοτήτων και αδυναμιών, η αξιολόγηση της προσωπικότητας και η αξιολόγηση των κοινωνικών παραγόντων. Τα λεγόμενα «πολυδιάστατα μοντέλα αξιολόγησης» αποτελούν μία καλή επιστημονική βάση για την αντιμετώπιση αυτής της πρόκλησης. (Holoher-Ertl, Kubinger & Hohensinn, 2008)

Τέτοια πολυδιάστατα μοντέλα αξιολόγησης είναι τα:

- 1) Μοντέλο αξιολόγησης του Μονάχου (Heller, 2005) Munich High Ability Test Battery.
- 2) DISCOVER (Maker, 2005).
- 3) AURORA (Chart, Grigorenko, & Sternberg, 2008).

Μοντέλο αξιολόγησης του Μονάχου (Heller 2005)

Το Μοντέλο Αξιολόγησης του Μονάχου (MHBT) έχει αναπτυχθεί στο πλαίσιο της διαχρονικής μελέτης της χαρισματικότητας του Μονάχου. Το MHBT προσπαθεί να πετύχει 3 κύριους στόχους:

1. Την δημιουργία εργαλείων αξιολόγησης για την ταυτοποίηση χαρισματικών μαθητών (από την 1^η έως και την 12^η τάξη)
2. Την ανάλυση των επιδόσεων των χαρισματικών ατόμων κάτω από ποικίλες συνθήκες παρακολούθησης.
3. Την διαχρονική ανάλυση των επιμέρους αναπτυξιακών διεργασιών των προικτισμένων παιδιών και εφήβων, συμπεριλαμβανομένων θετικών και αρνητικών κοινωνικών επιρροών, όπως κρίσιμα συμβάντα της ζωής κτλ. (Heller & Perleth, 2008)

Το MHBT αναπτύχθηκε έχοντας ως βάση το μοντέλο χαρισματικότητας του Μονάχου (MMG). Κυκλοφορούν δύο τεστ του MHBT στα γερμανικά. Το MHBT-P για το δημοτικό σχολείο (1^η-4^η τάξη) και το MHBT-S (5^η-12^η τάξη). Το MHBT έχει μεταφραστεί στα κινέζικα, κορεάτικα και στα тайλανδικά. Αποτελείται από δύο 12άδες τεστ και τυποποιημένα ερωτηματολόγια που μετρούν διαφορετικές πτυχές και τύπους χαρισματικότητας (προγνωστικοί δείκτες) αλλά και διάφορες μη

γνωστικές, κοινωνικές, περιβαλλοντικές συνθήκες μάθησης (συντονιστές). Αυτές οι μεταβλητές συσχετίζονται με την ανάπτυξη της χαρισματικότητας. (Heller&Perleth, 2008)

Προγνωστικοί δείκτες- ταλέντα αποτελούν οι:

- Ευφυΐα (γλώσσα, μαθηματικά, τεχνικές ικανότητες κτλ.)
- δημιουργικότητα (γλώσσα, μαθηματικά, καλλιτεχνικά κτλ.)
- Κοινωνικότητα
- μουσικότητα
- καλλιτεχνικές ικανότητες
- ψυχοκινητικές δεξιότητες
- πρακτική ευφυΐα

Συντονιστές:

Μη γνωστικά προσωπικά χαρακτηριστικά

- κίνητρο επίτευξης
- ελπίδα για επιτυχία έναντι φόβου αποτυχίας
- έλεγχος των προσδοκιών
- όρεξη για γνώση
- ικανότητα διαχείρισης του στρες (αντιμετώπιση του άγχους)
- αυτο-εικόνα (γενική, σχολική, ταλέντου κ.λπ.)

Περιβαλλοντικές συνθήκες

- δημιουργικό περιβάλλον (οικογενειακό)
- εκπαιδευτικό πρόγραμμα
- επίπεδο γονικής εκπαίδευσης
- απαιτήσεις σχετικά με τις επιδόσεις που πραγματοποιούνται στο σπίτι
- κοινωνικές αντιδράσεις στην επιτυχία και την αποτυχία
- αριθμός αδελφών
- οικογενειακό κλίμα
- ποιότητα της διδασκαλίας
- σχολικό κλίμα
- κρίσιμα συμβάντα ζωής
- διαφοροποιημένη μάθηση και διδασκαλία (Heller &Perltheth, 2008)

Το ΜΗΒΤ διευκολύνει την εκτίμηση των ταλέντων των παιδιών και εφήβων στους παρακάτω τομείς:

- μαθηματικά, επιστήμη των υπολογιστών κ.λπ.
- φυσικές επιστήμες
- τεχνολογία, χειροτεχνία, εμπόριο κ.λπ.
- Γλώσσα
- μουσική (μουσικο-καλλιτεχνική περιοχή)
- κοινωνικές δραστηριότητες, ηγεσία κ.λπ.
- αθλητισμός

ΜΗΒΤ-κλίμακες	ΜΗΒΤ –ερωτηματολόγιο	τάξη
Λίστες ελέγχου (βαθμολογίες εκπαιδευτικών): <ul style="list-style-type: none"> • ακαδημαϊκή χαρισματικότητα • δημιουργικότητα • μουσικότητα • κοινωνικότητα • ψυχοκοινωνικές δεξιότητες 	<ul style="list-style-type: none"> • ικανότητα σκέψης, μάθησης, γνώσεις κτλ. • Δημιουργική σκέψη, πρωτοτυπία κτλ. • Ακουστική ευαισθησία, αίσθηση ρυθμικότητας κτλ. • Ικανότητα συνεργασίας, ηγεσίας • Επιδεξιότητα κτλ. 	1-12+
ΜΗΒΤ-inventory for primary school level (ΜΗΒΤ-P):		1-4
ΚΡΤ-Ρερωτηματολόγιο δημιουργικότητας	Πρωτοτυπία, ευελιξία κτλ.	

SK -Πρωτοβάθμιο κοινωνικής ευθύνης LM -Πρωτοβάθμιο επίτευξης κινήτρου AV -Πρωτοβάθμιο εργατικότητας-συνέπειας KA ερωτηματολόγιο καταλογισμού αιτίας	Κοινωνικές δεξιότητες Ελπίδα για επιτυχία έναντι φόβου αποτυχίας Προσοχή, έλεγχος διαδικασίας σκέψης κτλ. Επιτυχίες έναντι αποτυχιών	
MHBT-inventory for secondary school level (MHBT-S): AW διαγνωστικά τεστ SP εικόνες καθρέπτη AP Τασκήσεις φυσικής και επιστημών KRT -Σερωτηματολόγιο δημιουργικότητας SK -Σερωτηματολόγιο κοινωνικής ευθύνης IFB ερωτηματολόγιο ενδιαφερόντων FES ερωτηματολόγιο για διάθεση για μάθηση LM -Σερωτηματολόγιο κινήτρου επίτευξης AV -Σερωτηματολόγιο εργατικότητας-συνέπειας SCHUL ερωτηματολόγιο για το σχολικό περιβάλλον FAM ερωτηματολόγιο για το οικογενειακό περιβάλλον	Χωρική λογική Χωρική γνώση Ικανότητα επίλυσης προβλημάτων Πρωτοτυπία, ευελιξία κτλ. Κοινωνική νοημοσύνη Προσωπικές προτιμήσεις Περιέργεια ως αρχική μορφή προσπάθειας για γνώση Ελπίδα για επιτυχία έναντι φόβου αποτυχίας Προσοχή, έλεγχος διαδικασίας σκέψης κτλ Πτυχές σχολικού κλίματος Πτυχές οικογενειακού κλίματος	5-12+
KFT-HB 3/ KFT-HB 4 V1: λεξιλόγιο V2:ταξινόμηση λέξεων Q1:σύγκριση ποσοτήτων Q2:σχηματισμός εξισώσεων N1:ταξινόμηση σχημάτων N2:αναλογίες σχημάτων GL:συνολική βαθμολογία	Λεκτικές ικανότητες Λεκτικές ικανότητες Ποσοτικές- μαθηματικές ικανότητες Ποσοτικές- μαθηματικές ικανότητες Μη λεκτικές τεχνικές-κατασκευαστικές ικανότητες Μη λεκτικές τεχνικές-κατασκευαστικές ικανότητες Επίπεδο νοητικών ικανοτήτων (νοημοσύνη)	

Σύμφωνα με τους Heller και Perleth (2008), η βαθμολόγηση των ερωτηματολογίων γίνεται μέσω ενός υπολογιστικού προγράμματος. Αυτό έχει ως πλεονέκτημα την αποφυγή λαθών, την ταυτόχρονη ικανότητα διαχείρισης αποτελεσμάτων και του προφίλ των μαθητών και την δυνατότητα σύγκρισης διαγραμμάτων(με τις επιδόσεις τους).

Discover (Maker 2005)

Ο C. JuneMaker, καθηγητής στο Πανεπιστήμιο της Αριζόνα βασίστηκε στην θεωρία και έρευνα των StephenCeci, του HowardGardner και του RobertSternberg, συνεργάστηκε με ερευνητές στην Ευρώπη και την Ασία και δημιούργησε ένα επαναστατικό εργαλείο αξιολόγησης το DISCOVER (DiscoveringStrengthsandCapabilitieswhileObservingVariedEthnicResponces). Στην αξιολόγηση της χαρισματικότηταςσυμμετέχουν καθηγητές, διεπιστημονικό προσωπικό, διαχειριστές, ειδικοί στην εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών και την διαπολιτισμική εκπαίδευση. Το DISCOVER αποτελεί ένα εργαλείο αξιολόγησης που βασίζεται στην ικανότητα επίλυσης προβλημάτων σε τέσσερις τομείς: Χωρική, Λογική-Μαθηματική, Γλωσσική και Διαπροσωπική ικανότητα. Η αξιολόγηση βασίζεται στην ισχυρή πεποίθηση ότι τα παιδιά απ' όλες τις πολιτιστικές, γλωσσικές και οικονομικές τάξεις μπορούν να είναι χαρισματικά, και θα επιδείξουν τις ικανότητές τους όταν τους προκληθεί το ενδιαφέρον καιενθαρρυνθούν προς αυτή την κατεύθυνση.(Maker, 2005)

Το DISCOVER διέπεται από 6 βασικές αρχές:

1. Ενσωματώνει πολλαπλές ευφυΐες μέσα από αυτόματα επιλεγμένους τύπους προϊόντων, διαθέσιμα - προσβάσιμα εργαλεία και επιλογές που βασίζονται σε ενδιαφέροντα και ικανότητες των μαθητών.
2. Θέτει μια ποικιλία προβλημάτων και ενθαρρύνει τους μαθητές να σχεδιάζουν τα δικά τους προβλήματα, να έχουν πρόσβαση σε πληροφορίες και να επιδεικνύουν την κατανόηση τους.
3. Συνεργάζεται με τους μαθητές για να δημιουργήσει ένα περιβάλλον επικεντρωμένο στους μαθητές, που περιλαμβάνει τις επιλογές τους, ευέλικτα χρονοδιαγράμματα, ομαδοποίηση, πρότυπα για τη συμπεριφορά, την ανταλλαγή, την εξωστρέφεια και την αποδοχή.
4. Περιλαμβάνει περιεχόμενο γύρω από ευρείας βάσης, διεπιστημονικά θέματα.

5. Χρησιμοποιεί μια ποικιλία διαδικασιών και δίνει την δυνατότητα στους μαθητές να έχουν πρόσβαση και να μετατρέπουν- αλλάζουν τις πληροφορίες.
6. Ενθαρρύνει τους μαθητές να δημιουργήσουν προϊόντα που αντικατοπτρίζουν την διαφορετικότητα των δυνατοτήτων, των ενδιαφερόντων και των προτιμήσεών τους. (Maker, 2005)

Διαδικασία αξιολόγησης

Η αξιολόγηση απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας 5-18 ετών. Οι δραστηριότητες διαφοροποιούνται ανάλογα με το ηλικιακό στάδιο των μαθητών. Στο δημοτικό οι δραστηριότητες των χωρικών ικανοτήτων διεξάγονται πρώτες και τελευταίες γίνονται οι γλωσσικές- προφορικές αξιολογήσεις. Στις μεγαλύτερες τάξεις γίνονται πρώτα οι χωρικές ακολουθούν οι διαπροσωπικές και τέλος διεξάγονται οι γλωσσικές-προφορικές. Δημιουργούνται γκρουπ 4-5 μαθητών. Εάν υπάρχουν μαθητές με κοινά χαρακτηριστικά π.χ. ίδιας εθνικότητας τοποθετούνται στην ίδια ομάδα. Ο καθηγητής είναι αυτός ο οποίος θα ενημερώσει τους μαθητές για την αξιολόγηση αλλά η συμμετοχή του περιορίζεται εκεί καθώς η γνώμη του δεν θεωρείται αμερόληπτη. Στην τάξη υπάρχουν παρατηρητές οι οποίοι είναι εκπαιδευμένοι για την διαδικασία της αξιολόγησης. Εάν κάποια παιδιά μιλούν άλλη γλώσσα πρέπει να υπάρχει ένας παρατηρητής που να την γνωρίζει ή κάποιος μεταφραστής. Οι οδηγίες κατά την διάρκεια του τεστ δίνονται αρχικά σε όλες τις γλώσσες που μιλούν το σύνολο των μαθητών και στην συνέχεια στην γλώσσα της χώρας στην οποία διεξάγεται η αξιολόγηση. Στους μαθητές δίνεται η οδηγία πως μπορούν να μιλούν σε όποια γλώσσα επιθυμούν κατά την διάρκεια της συμμετοχής τους στο τεστ. (Maker, 2005)

Χωρική- Καλλιτεχνική

Η πρώτη χωρική- καλλιτεχνική δραστηριότητα είναι συναρπαστική και δεσμευτική για όλους τους μαθητές και συχνά η αγαπημένη τους. Σε ηλικίες 5/6- 13/14 ετών δίνεται ένα σετ ανοιχτόχρωμων κομματιών από χαρτόνι με αφηρημένα σχέδια σε διάφορα σχήματα και μεγέθη. Κατά την διάρκεια της συγκεκριμένης διαδικασίας δίδονται σαφείς οδηγίες από τους παρατηρητές για το τι επιθυμούν να κατασκευάσουν τα παιδιά, ακολουθώντας πάντα μια συγκεκριμένη ακολουθία βημάτων.

Στις μεγαλύτερες ηλικίες λόγω της περισσότερο ανεπτυγμένης χωρικής ικανότητας προσφέρεται μεγαλύτερη ποικιλία από υλικά (χαρτί, πινέλα, χρώματα, πηλός, εξαρτήματα μηχανημάτων, μπαταρίες καλώδια, ψαλίδια κτλ.) προκειμένου να δημιουργηθούν πολυπλοκότερες κατασκευές. (Maker, 2005)

Χωρική Ανάλυση

Στη δεύτερη αυτή δραστηριότητα δίνεται στους μαθητές όλων των ηλικιακών βαθμίδων ένα σετ από Tangrams (κινέζικα κομμάτια τύπου παζλ). Ακολουθώντας πάντα μια συγκεκριμένη ακολουθία βημάτων καταλήγουμε στο τελευταίο βήμα αυτής της ενότητας όπου οι μαθητές καλούνται να λύσουν μία αλληλουχία από παζλ χρησιμοποιώντας τα tangrams. Εάν ένας μαθητής δουλεύει ένα παζλ για διάρκεια άνω των 5 λεπτών ο παρατηρητής τον ρωτά εάν θέλει να του δοθεί μία βοηθητική πληροφορία. Εάν η απάντηση είναι καταφατική ο παρατηρητής δίνει πληροφορίες ακολουθώντας συγκεκριμένη σειρά ξεκινώντας από πιο γενικές σε ειδικές και αφήνοντας μεταξύ τους ένα εύλογο χρονικό διάστημα προκειμένου να διαπιστώσει με ποιόν τρόπο χρησιμοποιεί τις πληροφορίες ο μαθητής. Το τεστ έχει συγκεκριμένη χρονική διάρκεια η οποία προσαρμόζεται ανάλογα με την ηλικία και το αναπτυξιακό επίπεδο του γκρουπ που συμμετέχει. Εάν κάποιος μαθητής ολοκληρώσει την διαδικασία νωρίτερα τον ρωτούν «θεσνα λύσεις ένα παζλ πρόκληση;» εάν επιθυμεί του δίνεται ένα νέο, εάν η απάντηση είναι αρνητική του επιτρέπουν να φτιάξει ότι επιθυμεί χρησιμοποιώντας τα tangrams. Ο παρατηρητής σημειώνει τον ατομικό χρόνο ολοκλήρωσης μιας σελίδας, τα βοηθητικά στοιχεία που πιθανός δόθηκαν, τις στρατηγικές επίλυσης που ακολουθήθηκαν και τον χρόνο-σειρά ολοκλήρωσης σε σχέση με την υπόλοιπη ομάδα. (Maker, 2005)

Διαπροσωπική ικανότητα

Στο λύκειο μετά την χωρική- αναλυτική αξιολόγηση ακολουθεί η διαπροσωπική αξιολόγηση.

Αρχικά ζητείται από τους μαθητές να μπουν σε ομάδες, να βάλουν τα tangrams μαζί και να φτιάξουν σχήματα χρησιμοποιώντας όσο περισσότερα κομμάτια μπορούν. Οι παρατηρητές σημειώνουν την πρόοδο τους και τον ρόλο που αναλαμβάνει κάθε μαθητής στην ομάδα π.χ. ποιός ηγείται, ποιός ακολουθεί απλά οδηγίες, ποιός έχει νέες ιδέες κτλ.. Στο τέλος της δραστηριότητας γίνεται συζήτηση όπου ο κάθε ένας μιλά για το έργο της ομάδας, τον ρόλο του ίδιου αλλά και τον ρόλο των υπολοίπων.

Στις ηλικίες 5-8 ο έλεγχος της διαπροσωπικής ικανότητας γίνεται κατά την διάρκεια της χωρικής- καλλιτεχνικής ή της γλωσσικής αξιολόγησης. Οι μαθητές μοιράζονται ένα σετ από υλικά-παιχνίδια και παρατηρούμε με ποιο τρόπο αλληλοεπιδρούν π.χ. πως τα μοιράζονται, πως διαπραγματεύονται, εάν κάποιος αρπάξει ένα παιχνίδι όταν οι άλλοι δεν κοιτούν, τι συζητούν κατά την διάρκεια του παιχνιδιού κτλ. (Maker, 2005)

Προφορική – Γλωσσική Αξιολόγηση

Σε παιδιά από προνήπιο έως πέμπτης δημοτικού δίνεται μία τσάντα που περιέχει 7 παιχνίδια. Τα παιχνίδια σε κάθε τσάντα είναι διαφορετικά αλλά ανήκουν στις ίδιες κατηγορίες. Τα παιδιά ενθαρρύνονται να διηγηθούν σε όποια γλώσσα επιθυμούν ιστορίες για ένα ή περισσότερα από τα παιχνίδια τους. Οι ιστορίες αυτές καταγράφονται από τους παρατηρητές.

Στα παιδιά έκτης έως και τρίτης λυκείου η προφορική- γλωσσική αξιολόγηση περιλαμβάνει 12 διαφάνειες-εικόνες από διαφορετικούς πολιτισμούς και περιβαλλοντικά στοιχεία απ' όλο τον κόσμο.

Τελικά καταλήγουν αφού προηγουμένως έχουν ολοκληρωθεί κάποιες πρώιμες εντολές να συντάξουν μια ιστορία σε όποια μορφή επιθυμούν π.χ. έκθεση, ποίημα, άρθρο κτλ.(Maker, 2005)

Μαθηματική και γραπτή γλωσσική αξιολόγηση

Οι μαθηματικές ασκήσεις αποτελούνται από υπολογιστικά προβλήματα που κυμαίνονται από αυτά με μία μόνο σωστή απάντηση μέχρι και προβλήματα πολλαπλών απαντήσεων και μεθόδων λύσης.

Η γραπτή γλωσσική αξιολόγηση είναι ελεύθερη και ζητάμε από τους μαθητές να γράψουν για όποιο θέμα επιθυμούν σε οποιαδήποτε μορφή.(Maker, 2005)

Έκβαση συμπερασμάτων

Η ανάλυση του υλικού και της παρουσίασης των μαθητών ξεκινά όσο πιο σύντομα γίνεται για να μην χαθούν χρήσιμες πληροφορίες. Οι παρατηρητές συλλέγουν όλα τα στοιχεία (γραπτά, ηχογραφημένα, δικές τους σημειώσεις) και έχοντας έναν οδηγό με 119 ανώτερες συμπεριφορές επίλυσης προβλημάτων, αναλύουν, μοιράζονται και συζητούν τα συμπεράσματά τους.

Η βαθμολόγηση αποδίδεται με λεκτική περιγραφή:

1. Ουάου!- αποδίδεται σε μαθητές που η επίδοσή τους είναι τόσο προχωρημένη που κανείς άλλος δεν τους πλησίασε. Τέτοια βαθμολογία δίνεται σπάνια και δημιουργήθηκε για περιπτώσεις που μπορούν να διαστρεβλώσουν τον βαθμό της ομάδας και να εμποδίσουν άλλους χαρισματικούς να ταυτοποιηθούν.
2. Σίγουρα! – παρουσιάζει ανώτερη ικανότητα και κατατάσσεται στους καλύτερους της ομάδας.
3. Μάλλον! – ικανός επιλυτής
4. Ίσως! – μέτριος
5. Άγνωστο! – κατώτερο επίπεδο
6. Redo! – αποδίδεται όταν δεν υπήρχαν οι κατάλληλες συνθήκες να επιδειχθούν οι δυνατότητες κάποιου-ας. Οι λόγοι μπορεί να είναι π.χ. αν κάποιος ήταν άρρωστος, λόγω τεχνολογικής βλάβης κτλ.(Maker, 2005)

Συμπεράσματα

Η απόφαση λαμβάνεται από έναν οργανωτή και όχι από την ομάδα των παρατηρητών. Συνήθως οι χαρισματικοί προέρχονται από τις βαθμολογίες Ουάου και Σίγουρακαλό όμως είναι να διερευνάτε και η βαθμολογία Μάλλον.(Maker, 2005)

Auroga

Σύμφωνα με τον Mandelman (2013) το εργαλείο αξιολόγησης Aurogaβασίζεται στην τριαρχική θεωρία νοημοσύνης του Sternberg. Ο στόχος τηςAuroga είναι να διεκδικεί αποτελεσματικά το πεδίο της αναγνώρισης της χαρισματικότητας στο σχολικό περιβάλλον αξιολογώντας σημαντικές γνωστικές δεξιότητες που έχουν παραλειφθεί στο παρελθόν.

Αποτελεί ένα εργαλείο που ερευνά την πολύπλευρη όψη της νοητικής ικανότητας ενός παιδιού και το πως αυτή εκφράζεται μέσω διαφόρων δυνατοτήτων. Το Aurogaείναι σχεδιασμένο για να αναγνωρίζει την ανάγκη και του γονέα, του δασκάλου και του ευρύτερου σχολικού πλαισίου που προσπαθεί να αναγνωρίσει και να ταυτοποιήσει ατομικές διαφορές στο σχολικό σώμα.(Mangelman, Babot, Tan, &Grigorenko,2013).

ΤοAurogaαποτελείται από:

- Αξιολόγηση γονέων (συνέντευξη) – Auroga-i
- Αξιολόγηση από τον καθηγητή - Auroga-r
- Αυτοαξιολόγηση –Auroga –s
- Auroga-a
- Auroga-g

Οι τομείς που αξιολογούνται είναι οι:

1. Λεκτική ικανότητα

2. Μαθηματική ικανότητα
3. Οπτικο-χωρική ικανότητα.

Σε κάθε έναν από τους παραπάνω τομείς αναζητείται η αναλυτική (ή ακαδημαϊκή νοημοσύνη), δημιουργική και πρακτική (ή βιομαθητική νοημοσύνης) ικανότητα. (Mandelman 2013)

Το Αυγογα-αποτελείται από 17 ενότητες, εκ των οποίων οι 6 αφορούν την αναλυτική ικανότητα, οι 5 την δημιουργική ικανότητα και οι 6 την πρακτική ικανότητα. Το Αυγογα-g αποτελείται από 9 ενότητες για την αξιολόγηση του παράγοντα g (γνωστός ως γενική νοημοσύνη, γενική νοητική ικανότητα ή γενικός παράγοντας νοημοσύνης). Εδώ υπάρχουν 3 λεκτικές (αναλογίας, ταξινόμησης και ακολουθίας), 3 αριθμητικές (αναλογίας, ταξινόμησης και ακολουθίας) και 3 χωρικές (αναλογίας, ταξινόμησης και ακολουθίας) ερωτήσεις-δοκιμές. Τα Αυγογα-i, οι Αυγογα-r και οι Αυγογα-s συμπληρώνεται από τους γονείς, τους δασκάλους και τους μαθητές. Οι κλίμακες αποτελούνται από συνολικά 40 ερωτήσεις με τις ερωτήσεις να κατανέμονται μεταξύ των ικανοτήτων της μνήμης, της ανάλυσης, της πρακτικής και της δημιουργικότητας. (Mandelman 2013)

Αξιολογήσεις για τη μέτρηση των γνωστικών δεξιοτήτων στο πρόγραμμα Αυγογα

	Αναλυτική ικανότητα	Δημιουργικότητα	Πρακτική ικανότητα
Εικόνες (οπτική/χωρική)	<p><u>Σχήματα (Tangrams):</u> συμπληρώστε τα σχήματα με τα κομμάτια που λείπουν (10 στοιχεία)(Π.Ε.)</p> <p><u>Βάρκες:</u> ταυτοποιήστε τα κοινά στοιχεία ανάμεσα στις συνδεδεμένες βάρκες. (5στοιχεία) (Π.Ε)</p>	<p><u>Εξώφυλλο βιβλίου:</u> Έχοντας μία αφηρημένη εικόνα δημιουργήστε μία ιστορία που να την συνοδεύει. (5 στοιχεία) (E.A)</p> <p><u>Πολλαπλές _____ χρήσεις:</u> Σχεδιάστε τρεις νέες χρήσεις για κάθε ένα από τα οικιακά αντικείμενα. (5στοιχεία) (E.A)</p>	<p><u>Κομμένο χαρτί:</u> προσδιορίστε πως είναι η ξεδιπλωμένη εκδοχή ενός κομμένου χαρτιού. (10 στοιχεία) (Π.Ε.)</p> <p><u>Παιχνίδι σκιών:</u> προσδιορίστε τη σκιά που θα δημιουργηθεί από ένα παιχνίδι μ 'ένα συγκεκριμένο προσανατολισμό. (8 στοιχεία) (Π.Ε)</p>
Λέξεις	<p><u>Ομόφωνες λέξεις:</u> Συμπληρώστε την πρόταση με 2 ομώνυμες λέξεις. (20 κενά) (Σ.Λ)</p> <p><u>Μεταφορές:</u> Εξηγήστε πώς δύο διαφορετικά πράγματα είναι παρόμοια (10στοιχεία) (E.A.)</p>	<p><u>Συζητήσεις:</u> δημιουργήστε διάλογους μεταξύ αντικειμένων που δεν μπορούν να μιλήσουν. (10 στοιχεία) (E.A.)</p> <p><u>Γλώσσα με μορφή:</u> Ερμηνεύστε ποια πρόταση ακολουθεί μετά από περιεχόμενο με εικονική γλώσσα. (12 στοιχεία) (Π.Ε)</p>	<p><u>Επικεφαλίδα:</u> Βρείτε και εξηγήστε μια άλλη επικεφαλίδα για τίτλο (11 στοιχεία) (Σ.Λ)</p> <p><u>Αποφάσεις:</u> Διαχωρίστε τα στοιχεία που δίνονται σε ένα σενάριο είτε σε "καλή" και "κακή" πλευρά μιας λίστας για να αποφασιστεί. (3 στοιχεία) (Σ.Λ)</p>
Αριθμοί	<p><u>Αριθμητικές Κάρτες (Μαθηματικά):</u> Βρείτε το μονοψήφιο αριθμό που αντιπροσωπεύουν τα γράμματα στις εξισώσεις. (5 στοιχεία) (Σ.Λ)</p> <p><u>Προβλήματα(άλγεβρα):</u> (πριν από οποιαδήποτε εκπαίδευση άλγεβρας) Σχεδιάστε τρόπους για την επίλυση λογικών μαθηματικών προβλημάτων με δύο ή περισσότερες μεταβλητές που λείπουν. (5 στοιχεία) (Σ.Λ)</p>	<p><u>Συζήτηση αριθμών:</u> φανταστείτε τους λόγους για τις ποικίλες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των αριθμών. (7 στοιχεία) (E.A.)</p>	<p><u>Χάρτες:</u> Βρες τις καλύτερες διαδρομές για να πας με το αυτοκίνητο σε διάφορους προορισμούς. (10 στοιχεία) (Σ.Λ.)</p> <p><u>Χρήματα (ανταλλαγή):</u> Διαχωρίστε τους περίπλοκους "λογαριασμούς" κατάλληλα μεταξύ φίλων. (5 στοιχεία) (Σ.Λ)</p>

Σημείωση. Π.Ε: Πολλαπλή επιλογή. E.A:Ελεύθερη απάντηση. Σ.Λ: Σωστές ή Λάθος.

Συμπεράσματα

Τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει προσπάθειες δημιουργίας και εκσυγχρονισμού των πολυδιάστατων προγραμμάτων αξιολόγησης. Δυστυχώς όμως η περιορισμένη εφαρμογή των πολυδιάστατων μοντέλων που έχει επιτελεσθεί μέχρι στιγμής, σε συνδυασμό με την έλλειψη επιστημονικών ερευνών καθιστά απαραίτητη την περαιτέρω αξιολόγησή τους. Τα πολυδιάστατα μοντέλα χρησιμοποιούν πολλούς πληροφοριοδότες και πρακτικές κάτι που αποτελεί μία ευρέως αποδεκτή θεώρηση. Ας ελπίσουμε πως η δυνατότητα ταυτοποίησης της χαρισματικότητας θα βελτιωθεί προκειμένου να μπορέσουμε να ανακαλύψουμε τα οφέλη της εκπαίδευσης των χαρισματικών ατόμων περιορίζοντας τις προκαταλήψεις και τις φοβίες.

«Δεν υπάρχει τίποτε πιο άνισο από την ίση μεταχείριση των ανίσων»
Αριστοτέλης

Βιβλιογραφία

Borland, J. H. (2009). Myth 2: The Gifted Constitute 3% to 5% of the Population. Moreover, Giftedness Equals High IQ, Which Is a Stable Measure of Aptitude. *Gifted Child Quarterly*, 53, 236-238.

Clark, B. (2008). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at School*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Prentice Hall.

Delisle, J.R. (2006). *Parenting Gifted Kids: Tips for Raising Happy and Successful Gifted Children*. Prufrock Press.

Hersi M. S. M. S. (2016). *The Identification Process & Tools for Gifted and Talented Students*. Faculty of Education, The British University in Dubai (BUiD).

Εφημερίδα της κυβερνήσεως της ελληνικής δημοκρατίας. (2008). Νόμος υπ' αριθμ. 3699. Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τευχος πρώτο. Αριθμός φύλλου 199.

Gagné, F. (2002). *A Differentiated Model of Giftedness and Talent (DMGT)*. Université du Québec à Montréal, Canada.

Gur C. (2011). Do gifted children have similar characteristics?: Observation of three gifted children. Ankara, Turkey: *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 12, 426-435.

Heller, K.A. & Perleth, C. (2008). The Munich High Ability Test Battery (MHBT): A multidimensional, multimethod approach. *Psychology Science Quarterly*, 50, 173-188.

Shavinina, L.V. (2003). *The International Handbook on Innovation*. Pergamon: Elsevier.

Λόξα, Γ. (2004). *Οδηγίες για τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Η εκπαίδευση των μαθητών με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα*. Αθήνα. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Ειδικής Αγωγής.

Maker C. J. (2005). *The DISCOVER Project: Improving Assessment and Curriculum for Diverse Gifted Learners*. The national research center on the gifted and talented. University of Connecticut University of Virginia and Yale University.

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

Mandelman S.D. (2013). *Exploring the Aurora Battery, a gifted identification tool in a small sample of 4th, 5th and 6th graders*. Columbia University, America.

Manning, S. (2006). Recognizing Gifted Students: A practical Guide for Teachers. *Kappa delta pi record*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ724632.pdf>.

National Association for Gifted Children (2010). *Definitions of Giftedness*.

<http://www.nagc.org/resources-publications/resources/definitions-giftedness>

Smutny, J.F., Walker, S.Y., & Meckstroth, E.A. (1997). *Teaching Young Gifted Children in the Regular Classroom: Identifying, nurturing, and challenging ages 4-9*. United States, America: Free Spirit Publishing Inc.

Sternberg, R.J., (2009). Assessment of gifted students for identification purposes: New techniques for a new millennium. www.elsevier.com/locate/lindif.

Strip, C.A., & Hirsch, G. (2000). *Helping gifted children soar: A practical guide for parents and teachers*. United States, America: Great Potential Press, Inc.

Τσιάμης, Α. (2006). *Τα χαρισματικά παιδιά ζουν ανάμεσά μας: Ανακαλύπτοντας τα ίδια και τις ανάγκες τους*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Wikipedia (2016). *Woodcock–Johnson Tests of Cognitive Abilities*.

https://en.wikipedia.org/wiki/Woodcock%E2%80%93Johnson_Tests_of_Cognitive_Abilities

Wikipedia (2017). *Stanford–Binet Intelligence Scales*.

https://en.wikipedia.org/wiki/Stanford%E2%80%93Binet_Intelligence_Scales.

Mandelman, S.D., Babot, B., Tan, M., & Grigorenko, E.L. (2013). Addressing the ‘quiet crisis’: Gifted identification with Aurora. *Educational and Child Psychology*, 30.

Holocher-Ertl S., Kubinger, K.D., Hohensinn C. (2008). Identifying children who may be cognitively gifted: the gap between practical demands and scientific supply. *Psychology Science Quarterly*, 50, 97-111.