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

Χαρισματικότητα και Εκμάθηση Ξένων Γλωσσών

ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ ΘΑΝΟΓΙΑΝΝΗ, ΜΑΙΡΗ ΚΑΡΔΑΡΑ, ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΠΑΠΑΣΑΚΕΛΛΑΡΙΟΥ, ΕΛΕΝΗ ΧΑΝΤΖΟΥΛΗ

doi: 10.12681/edusc.1726

Βιβλιογραφική αναφορά:

ΘΑΝΟΓΙΑΝΝΗ Α., ΚΑΡΔΑΡΑ Μ., ΠΑΠΑΣΑΚΕΛΛΑΡΙΟΥ Κ., & ΧΑΝΤΖΟΥΛΗ Ε. (2019). Χαρισματικότητα και Εκμάθηση Ξένων Γλωσσών. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, *1*, 272–287. https://doi.org/10.12681/edusc.1726

https://epublishing.ekt.gr | **e-Εκδότης:** ΕΚΤ | **Πρόσβαση:** 13/12/2025 19:47:49

Χαρισματικότητα και Εκμάθηση Ξένων Γλωσσών

Συντακτική Ομάδα:

Θανόγιαννη Αλεξάνδρα
Αγγλική Γλώσσα και
Φιλολογία, ΕΚΠΑ
andythanogianni@yahoo.gr

Καρδαρά Μαίρη
Αγγλική Γλώσσα και
Φιλολογία, ΕΚΠΑ
marykard1@hotmail.com

Παπασακελλαρίου Κωνσταντίνος
Φιλοσοφία, Παιδαγωγική &
Ψυχολογία, ΕΚΠΑ
k.papasakellariou@gmail.com

Χαντζούλη Ελένη

Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Αθηνών

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ενώ παλιότερα ο όρος της χαρισματικότητας συνδεόταν αποκλειστικά με την υψηλή νοημοσύνη, τις τελευταίες δεκαετίες, όλο και περισσότεροι ερευνητές τείνουν να συμφωνήσουν ότι η χαρισματικότητα είναι πολυπαραγοντική έννοια. Αρχικά, γίνεται διακριτή ήδη από μικρή ηλικία κι εκδηλώνεται σε γνωστικό και σε κοινωνικοσυναισθηματικό επίπεδο. Ένα ζήτημα που έχει απασχολήσει την έρευνα είναι η σχέση χαρισματικότητας και ταλέντου. Στην προσπάθεια αυτή οι ερευνητές εισάγουν διαφορετικούς όρους για κάθε έννοια όπως ικανότητα (competence), επίδοση (performance), πεδίο (field) και τομέας (domain). Από τις αρχές του 21ου αιώνα έχουν αναπτυχθεί σταθμισμένες δοκιμασίες αξιολόγησης της χαρισματικότητας όπως αυτή του Gifted Rating Scales (GRS) που χορηγείται συνήθως σε συνδυασμό με ψυχομετρικά εργαλεία μέτρησης της νοημοσύνης, με πιο διαδεδομένα αυτά του Wechsler. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον επιδεικνύει η συσχέτιση της χαρισματικότητας με την εκμάθηση ξένων γλωσσών αφού ένα χαρακτηριστικό στο οποίο υπερέχουν τα χαρισματικά άτομα είναι και η γλωσσική ικανότητα. Έχουν γίνει προσπάθειες να διαμορφωθούν προγράμματα σπουδών ώστε να εξυπηρετούν τις ανάγκες των χαρισματικών μαθητών, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στις ερευνητικές δραστηριότητες που λειτουργούν επικουρικά στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας. Πιο συγκεκριμένα, τα χαρισματικά παιδιά φαίνεται να έχουν μια θετική στάση όσον αφορά στην εκμάθηση της Αγγλικής αλλά και άλλων ξένων γλωσσών. Συμπερασματικά, η διαφοροποίηση του προγράμματος σπουδών με έμφαση σε δραστηριότητες που ενεργοποιούν και αξιοποιούν τις ικανότητες του χαρισματικού μαθητή κρίνεται απαραίτητη. Από το διαφοροποιημένο πρόγραμμα σπουδών είναι καλό να απουσιάζουν επαναλαμβανόμενες δραστηριότητες και υπερβολική καθοδήγηση και να περιλαμβάνονται διαδραστικές διδακτικές μέθοδοι που προωθούν την ανάληψη πρωτοβουλιών από τους μαθητές.

Λέξεις-κλειδιά: Χαρισματικότητα, Νοημοσύνη, Ταλέντο, Ξένες Γλώσσες, Διαφοροποιημένα Προγράμματα Διδασκαλίας

ΟΡΙΣΜΟΣ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

Εδώ και πολλά χρόνια, ερευνητές, επιστήμονες και εκπαιδευτικοί προσπαθούν να ορίσουν την έννοια της χαρισματικότητας. Από τις πρώτες κιόλας προσεγγίσεις, ο όρος χαρισματικότητα συνδέθηκε άρρηκτα με την ύπαρξη υψηλού δείκτη νοημοσύνης. Αυτή η συσχέτιση ξεκίνησε όταν επαγγελματίες ψυχολόγοι ανέπτυξαν τα πρώτα τεστ που καθιστούσαν δυνατή την μέτρηση της νοημοσύνης ενός ανθρώπου, τα γνωστά IQ tests (Terman, 1925). Συνέπεια αυτής της προσέγγισης ήταν και η συσχέτιση της χαρισματικότητας με την υψηλή απόδοση του παιδιού σε ένα αντίστοιχο τεστ νοημοσύνης και η επικέντρωση των ερευνών στη μελέτη του δευτέρου σαν μοναδική παράμετρο της χαρισματικότητας. Ωστόσο, σύμφωνα με τους Getzets και Jackson (1958) η προσπάθεια ορισμού της χαρισματικότητας, στηριζόμενη μόνο στην παράμετρο της ύπαρξης ενός υψηλού δείκτη νοημοσύνης, μπορεί να καταλήξει μόνο στην δημιουργία ενός μονοδιάστατου ορισμού που αγνοεί άλλα εξίσου, αν όχι σημαντικότερα, χαρακτηριστικά της χαρισματικότητας που δεν μπορεί να μετρήσει ένα IQ Test. Στη συγκεκριμένη εργασία θα γίνει προσπάθεια να αποσαφηνιστεί η σχέση της χαρισματικότητας με την εκμάθηση ξένων γλωσσών μέσω μίας ανασκόπησης της υπάρχουσας βιβλιογραφίας.

Τα τελευταία χρόνια οι περισσότεροι ερευνητές δεν αποδέχονται τον ορισμό που ταυτίζει τη χαρισματικότητα με τη νοημοσύνη του ατόμου κι επιπλέον υποστηρίζουν πως ένας ολοκληρωμένος ορισμός της έννοια αυτής θα πρέπει να συμπεριλαμβάνει και τη μελέτη άλλων παραμέτρων, όπως η συμπεριφορά, οι αξίες και τα ενδιαφέροντα ενός χαρισματικού ατόμου (Roznowski & Reith & Hong, 2000). Άλλοι ερευνητές πρόσθεσαν και άλλα χαρακτηριστικά που πρέπει να ληφθούν υπόψη για την περιγραφή του όρου χαρισματικότητα. Η δημιουργικότητα, η μνήμη, το κίνητρο, η σωματική επιδεξιότητα, η κοινωνική και συναισθηματική προσαρμοστικότητα που παρουσιάζει ένας άνθρωπος αποτελούν παράγοντες χαρισματικότητας (McClellan, 1985). Σύμφωνα με τον Pritchard (1951), από τους πρώτους ερευνητές που προχώρησαν σε διευρυμένους ορισμούς της χαρισματικότητας ήταν η L. Hollingsworth, η οποία υποστήριζε πως ως χαρισματικά παιδιά μπορούν να οριστούν και εκείνα που εμφανίζουν υψηλές καλλιτεχνικές ικανότητες.

Μία ακόμα σημαντική εξέλιξη στην προσέγγιση του ορισμού της χαρισματικότητας ήταν η δημοσίευση της μελέτης του J.P. Guilford (1959) σχετικά με τη δομή της νοημοσύνης. Το 1950 ο Guilford δημιούργησε ένα μοντέλο με 120 θεωρητικά δομικά στοιχεία της νοημοσύνης, τα οποία οδήγησαν στη δημιουργία τεστ που μετρούν άλλες διανοητικές ικανότητες απ'αυτές που μετρούν τα IQ tests, τα τεστ δημιουργικότητας, τα οποία συσχετίζουν την δημιουργικότητα με την ευφυΐα (Getzets & Jackson, 1958). Ένας άλλος παράγοντας που επηρεάζει τον τελικό ορισμό της χαρισματικότητας είναι οι πολιτιστικές και κοινωνικοοικονομικές συνθήκες που επικρατούν στον εκάστοτε πληθυσμό που ερευνάται κάθε φόρα (McClellan, 1985).

Τελικά καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι ένας σωστός ορισμός της χαρισματικότητας αποτελεί θεμέλιο και προϋπόθεση για την δημιουργία ενός εκπαιδευτικού προγράμματος κατάλληλο για χαρισματικά παιδιά. Τέλος, η επίγνωση των ικανοτήτων αυτών των παιδιών βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να διακρίνουν τα χαρισματικά παιδιά και να προσαρμόζουν τις διδακτικές τους μεθόδους στις ανάγκες των παιδιών αυτών.

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

Η χαρισματικότητα εξηγείται με βάση την γενετική προδιάθεση του ατόμου καθώς και κληρονομικών νευρολογικών λειτουργιών, όπως αναφέρει ο L. M. Terman στη θεωρία του. Βέβαια, δεν θα πρέπει να αγνοήσουμε την ύπαρξη συγκεκριμένου περιβάλλοντος το όποιο προσφέρει τα κατάλληλα ερεθίσματα για την εκδήλωση της προδιάθεσης του ατόμου (Παπουτσάκη- Ντορενστάουντερ, 1994˙ Winner, 1996˙ Ματσαγγούρας, 2008).

Όπως αναφέρουν η Μοσχογιάννη και Παρτσαλίδου (2015), ένα βασικό κριτήριο για να χαρακτηρισθεί κάποιος χαρισματικός είναι η υψηλή νοημοσύνη. Ωστόσο, ο όρος νοημοσύνη είναι αρκετά αμφιλεγόμενος καθώς δεν έχει οριοθετηθεί απόλυτα. Δηλαδή, ο Galton σχετίζει την νοημοσύνη με την αντίληψη και την κληρονομικότητα, ενώ ο Gardner την θεωρεί περίπλοκη και πολυσχιδή (Μανωλάκος, 2010). Άλλοι επιστήμονες όπως ο Renzulli, Monks και Marland εντάσσουν την γενική νοητική ικανότητα στα χαρακτηριστικά της χαρισματικότητας, σύμφωνα με τους Μπογδάνο (2009) και Κονιστή (2010). Με τον όρο αυτό εννοούμε βέλτιστη ικανότητα χειρισμού κι επεξεργασίας της πληροφορίας, ευφράδεια της γλώσσας κι ευχέρεια στο λεξιλόγιο, παραγωγή καινούριων ιδεών και εννοιών συγκριτικά με τους συνομηλίκους, οι οποίοι μπορούν μόνο να ανακαλέσουν και να απομνημονεύσουν πληροφορίες (Γιαννάκου-Κίτσου, 1998). Δεν θα πρέπει να αγνοήσουμε και ένα άλλο χαρακτηριστικό των χαρισματικών παιδιών να επεξεργάζονται επιτυχώς σύνθετες σχέσεις πολλών μεταβλητών, ακόμα και αντιθετικών μεταξύ τους (Κυρίτση, 2011), όπως επίσης και το ότι παρουσιάζουν ανώτερο επίπεδο σκέψης επιδεικνύοντας εξαιρετική ωριμότητα (Γιαννάκου- Κίτσου, 1998).

Σύμφωνα με την Θεοδωρίδου (2006), τα χαρισματικά παιδιά εμφανίζουν ιδιαίτερες δεξιότητες από μικρή ηλικία, οι οποίες προμηνύουν την χαρισματικότητα τους. Έτσι, παρατηρούμε ότι τα χαρισματικά παιδιά έχουν μια ευκολία στις δεξιότητες της ανάγνωσης, της γραφής και της αριθμητικής, τις οποίες αναπτύσσουν εξαιρετικά γρήγορα σε σχέση με τους συνομηλίκους τους. Ο προφορικός τους λόγος είναι σαφώς ανεπτυγμένος από μικρή ηλικία και χαρακτηρίζονται γενικότερα από καλή μνήμη, φαντασία και συνεχή περιέργεια. Ακόμα, σύμφωνα με τον Οδηγό για Μαθητές με Ιδιαίτερες Νοητικές ικανότητες και Ταλέντα (2004), τα χαρισματικά παιδιά είναι συνήθως ανταγωνιστικά, αστεία, τελειομανή κι έχουν έντονα ανεπτυγμένο το αίσθημα της ηθικής δικαιοσύνης (Μοσχογιάννη & Παρτσαλίδου, 2015). Σύμφωνα με τη Winner (1996), άλλες πρώιμες ενδείξεις των χαρισματικών ατόμων είναι η πρώιμη σωματική ανάπτυξη, η πολυπλοκότητα των προτάσεων στον προφορικό λόγο, η διατήρηση της προσοχής, η προτίμηση στο νέο και η υπερενεργητικότητα με λιγότερες ώρες ύπνου (Θεοδωρίδου, 2006).

Όσον αφορά στο μαθησιακό προφίλ των χαρισματικών παιδιών, χαρακτηρίζονται από εξαιρετική επιμονή και περιέργεια, αλλά και εκδηλώνουν ιδιαίτερη αφοσίωση σε δραστηριότητες και ενδιαφέροντα. Σχετικά με τα γνωστικά χαρακτηριστικά των χαρισματικών ατόμων, θα λέγαμε ότι η γνωστική τους λειτουργία διαφοροποιείται ως προς τον τρόπο μάθησης και τις μεταγνωστικές ικανότητες. Επιπλέον, η μάθησή τους επιτυγχάνεται με λιγότερη καθοδήγηση (Winner, 1996). Χαρακτηριστικά αναφέρει η Λιάσκα (2014) ότι οι χαρισματικοί μαθητές τείνουν να μαθαίνουν ταχύτερα από τους συνομηλίκους τους και μπορούν να συλλάβουν ανώτερες αφηρημένες έννοιες χρησιμοποιώντας τις ανώτερες δεξιότητες σκέψης (Ανάλυση, Σύνθεση, Αξιολόγηση). Συγκεκριμένα, μπορούν να εκτιμήσουν σωστά προβληματικές καταστάσεις, να κάνουν σωστή ιεράρχηση των πηγών τους κι εύκολα να καταλήξουν στη λύση χωρίς να διαθέσουν ιδιαίτερο χρόνο και να καταβάλλουν κόπο (Αδαμοπούλου, 2003). Σε σχετική της μελέτη, η Γιαννάκη –

Κίτσου (1998), τοποθετεί στο μαθησιακό-ακαδημαϊκό προφίλ των χαρισματικών παιδιών την ευκολία στην μάθηση, την ευέλικτη νοητική επεξεργασία, την παραγωγή πρωτότυπων ιδεών, την εύκολη κατανόηση αντίθετων εννοιών καθώς και την εύκολη κατανόηση και αντίληψη αφηρημένων εννοιών.

Σχετικά με τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, οι Μητσοπούλου & Αντωνίου (2014) δίνουν έμφαση στο χιούμορ που διαθέτουν τα χαρισματικά παιδιά, το οποίο συνήθως πηγάζει από την υψηλή αυτοεκτίμησή τους και την αισιοδοξία που τους διακρίνει. Σε μικρότερες ηλικίες, παρατηρείται ότι τα χαρισματικά παιδιά είναι περισσότερο μοναχικά καθώς δεν βρίσκουν εύκολα συνομηλίκους τους με τους οποίους να μοιράζονται τα ίδια ενδιαφέροντα, γι' αυτό και συναναστρέφονται περισσότερο με άτομα μεγαλύτερης από αυτά ηλικίας. Επιπλέον, τα χαρισματικά παιδιά διακατέχονται από ηθικούς και φιλοσοφικούς προβληματισμούς (Θεοδωρίδου, 2006).

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι τα χαρακτηριστικά των χαρισματικών παιδιών, όπως τα παραθέτουν οι Μητσοπούλου & Αντωνίου (2014) είναι, επιγραμματικά, η ανεπτυγμένη φαντασία και δημιουργικότητα, το εξελιγμένο λεξιλόγιο, οι γνωστικές λειτουργίες υψηλού επιπέδου, η περιέργεια, η ανεπτυγμένη μνημονική λειτουργία κι έντονη παρατηρητικότητα.

Τα χαρακτηριστικά των χαρισματικών παιδιών, όντας ευδιάκριτα τις περισσότερες φορές, είναι αυτά τα οποία διαφοροποιούν τους χαρισματικούς μαθητές από τους συμμαθητές τους, τονίζοντας την ανάγκη για διαφορετικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και κατάλληλη στήριξη από το σχολικό περιβάλλον (Λιάσκα, 2014).

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΕΜΒΑΠΤΙΣΗΣ (IMMERSION PROGRAMS) ΚΑΙ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ

Όπως αναφέρουν οι Bergstrom, Klatte, Steinbrink και Lachmanna (2016) υπάρχουν στοιχεία ερευνών οι οποίες επισημαίνουν ότι η εκμάθηση ξένων γλωσσών σε μικρή ηλικία οδηγεί σε υψηλότερο επίπεδο κατάκτησής τους. Για το λόγο αυτό, έχουν γίνει ευρέως γνωστά τα προγράμματα εμβάπτισης στα οποία η επαφή με την ξένη γλώσσα ξεκινάει από τα προσχολικά έτη (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, European Commission, 2012). Στα συγκεκριμένα προγράμματα, η ξένη γλώσσα χρησιμοποιείται για την διδασκαλία άλλων τομέων, όπως είναι τα μαθηματικά, οι φυσικές επιστήμες και η τέχνη (Cloud, Genesee, & Hamayan, 2000). Επιπλέον, τα προγράμματα εμβάπτισης δεν έχουν καθορισμένο χαρακτήρα καθώς διαφέρουν ως προς την ηλικία που θα ξεκινήσουν τα παιδιά, την επιλογή χρήσης της μητρικής ή της ξένης γλώσσας και τον βαθμό χρήσης της ξένης γλώσσας. Στην έρευνα των Bergstrom, Klatte, Steinbrink και Lachmanna (2016), η διδασκαλία των αγγλικών ως ξένη γλώσσα σε Γερμανόφωνους μαθητές είχε ως στόχο να αποδείξει ότι η μητρική γλώσσα των μαθητών δεν επηρεάζεται από την συχνή διείσδυση στην ξένη γλώσσα. Σημαντικό ρόλο σε αυτό παίζει η ποσότητα και η ποιότητα το υλικού που χρησιμοποιείται. Βέβαια, δεν θα πρέπει να αγνοήσουμε και το κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον από το οποίο προέρχονται οι μαθητές, το οποίο επηρεάζει τις επιδόσεις τους στην ξένη γλώσσα (Dale, Harlaar & Plomin, 2012, Gathercole, 2002, Huaqing Qi, Kaiser, Milan, & Hancock, 2006).

Οι Baric & Swain (1978) και Genesee (2004) τονίζουν την σημασία των προγραμμάτων εμβάπτισης στα οποία οι μαθητές βελτιώνουν σημαντικά τις δεξιότητες τους στην ξένη γλώσσα σχετικά με την παραγωγή λόγου και την κατανόηση. Διάφορες μέθοδοι χρησιμοποιούνται στα προγράμματα εμβάπτισης που

εφαρμόζονται, όπως είναι η οπτικοποίηση της ξένης γλώσσας και η κατανόησή της από τα συμφραζόμενα, ώστε να αποφεύγεται η μετάφραση, αλλά να δίνεται συνεχής θετική ενίσχυση στους μαθητές. Επίσης, οι μαθητές έχουν πιο ανεπτυγμένο λεξιλόγιο και γενικότερα είναι πιο δεκτικοί στην εκμάθηση νέου λεξιλογίου αλλά και παρουσιάζουν μεγαλύτερη ευκολία στην κατανόηση προτάσεων στον προφορικό λόγο. Οι υψηλές επιδόσεις των μαθητών στην ξένη γλώσσα δεν μπορούν να θεωρηθούν ότι ανταποκρίνονται στο επίπεδο κατάκτησης της ξένης γλώσσας στον ίδιο βαθμό με την μητρική τους γλώσσα. Παρόλα αυτά, η ενασχόληση με την ξένη γλώσσα από μικρή ηλικία βοηθάει σε καλύτερο επίπεδο κατάκτησής της, τόσο στο επίπεδο κατανόησή της, όσο και στην παραγωγή της.

Σχετικά με την διγλωσσία και τους χαρισματικούς μαθητές, σε άρθρο του ο Dmitri Priven (2010) υποστηρίζει ότι η διδασκαλία ξένης γλώσσας θα πρέπει να χρησιμοποιείται στα προγράμματα σπουδών για χαρισματικούς μαθητές. Επιπλέον, η Valdés (2003) αναφέρθηκε σε δίγλωσσους μετανάστες μαθητές οι οποίοι επιδεικνύουν ανεπτυγμένες ικανότητες στην ξένη γλώσσα, σε σημείο να χαρακτηριστούν χαρισματικοί. Επίσης, ο Kogan (2001) αναφέρθηκε στην ανάγκη να επανεξεταστούν οι μέθοδοι ανίχνευσης της χαρισματικότητας ώστε να συμπεριλάβουν κα την έννοια της διγλωσσίας. Σημαντικό ρόλο στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας και στο υψηλό επίπεδο κατάκτησής της παίζει και το άριστο επίπεδο της μητρικής γλώσσας των μαθητών (Cummins, 1978). Στο σημείο αυτό ανιχνεύεται και η χαρισματικότητα των δίγλωσσων μαθητών, αφού έχουν την ικανότητα να εναλλάσσονται στην μητρική τους και στην ξένη γλώσσα. Σύμφωνα με το Καναδικό τεστ γνωστικών ικανοτήτων, η διγλωσσία των μαθητών συμβάλλει στην χαρισματικότητά τους καθώς η πρώιμη έκθεση στις δύο γλώσσες βοηθάει τους μαθητές να κατανοήσουν τις γραμματικές, φωνολογικές και σημασιολογικές έννοιες της γλώσσας (Bialystok, 1991). Σχετικά με τα προγράμματα σπουδών για δίγλωσσους χαρισματικούς μαθητές, δίνεται έμφαση σε πολιτιστικά και εθνικά θέματα όπου οι μαθητές καλούνται να ασχοληθούν και να εξερευνήσουν το εθνογραφικό τους υπόβαθρο.

ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ- ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

Σύμφωνα με τον εθνικό οργανισμό για τα χαρισματικά παιδιά (National Association for gifted children) των ΗΠΑ, τα τεστ αποτελούν σύνηθες εργαλείο για την ανίχνευση της χαρισματικότητας, αλλά όχι το μοναδικό. Δηλαδή είναι ανάγκη να λαμβάνονται υπόψη κι άλλοι παράγοντες, όπως οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο. Ιδανική θεωρείται μια στρατηγική ανίχνευσης που περιλαμβάνει πολλαπλές αξιολογήσεις, υποκειμενικού και αντικειμενικού τύπου (παρατήρηση-τέστ).

Η πιο διαδεδομένη μέθοδος αξιολόγησης των χαρισματικών παιδιών είναι ο συνδυασμός κλιμάκων αξιολόγησης της χαρισματικότητας και των ψυχομετρικών εργαλείων WPPSI-III και WISC-IV του Wechsler (2002), τα οποία μετρούν το νοητικό δυναμικό του παιδιού.

Μία τέτοια κλίμακα αξιολόγησης είναι το αμερικανικό Gifted Rating Scales (GRS). Ενδεικτικά οι κύριες κλίμακες αξιολόγησης του εργαλείου είναι:

- Νοητική Ικανότητα (μετρά την λεκτική και μη λεκτική πνευματική ικανότητα του παιδιού καθώς και νοητικές ικανότητες όπως η μνήμη, η πνευματική ταχύτητα και η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων),
- Ακαδημαϊκή Ικανότητα (μετρά την ικανότητα του παιδιού να αντιμετωπίζει προβλήματα που σχετίζονται με την ύλη που διδάσκεται στο σχολειό)
- Δημιουργικότητα (μετρά την ικανότητα του παιδιού να σκέφτεται ή να αναπαράγει μοναδικές, καινοτόμες και φανταστικές σκέψεις)
- Καλλιτεχνικό Ταλέντο (μετρά την ικανότητα του παιδιού ή την προδιάθεσή του, για υποκριτική, χορό, ζωγραφική, τραγούδι ή/και παίξιμο κάποιου μουσικού οργάνου)
- Κίνητρο (αναφέρεται στην τάση του παιδιού να απολαμβάνει τις προκλήσεις και την ικανότητα του να δουλεύει καλά χωρίς ενθάρρυνση). Η κλίμακα κινήτρου σχεδιάστηκε για να μετρά το επίπεδο του μαθητή σχετικά με το κίνητρο, την επιμονή και την επιθυμία του να επιτύχει.

ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ

Η πιο εύκολα αναγνωρίσιμη ευφυΐα που παρουσιάζουν τα χαρισματικά παιδιά είναι η γλωσσική, αφού από νωρίς εμφανίζουν κάποια χαρακτηριστικά διαφορετικά από εκείνα των συνομηλίκων τους όπως αναπτυγμένη λεκτική ικανότητα και απομνημόνευση. Έτσι με μία μικρή βοήθεια από τους δασκάλους τους τα παιδιά αυτά μπορούν να μάθουν εύκολα μια ξένη γλώσσα (Baser&Kanar, 2014).

Ένας μαθητής με αναπτυγμένη τη γλωσσική του ικανότητα διακρίνεται από σταθερό κίνητρο εκμάθησης ξένων γλωσσών, υψηλό επίπεδο νοητικής ικανότητας, επικοινωνιακών και γλωσσικών ικανοτήτων, εμφανίζει άνεση στην κατάκτηση μιας ξένης γλώσσας, αποδοτικότητα και δημιουργικότητα στη χρήση της ζητούμενης γλώσσας (Panfilova, Panfilov & Merzon 2015). Επιπλέον και ο Kenneth Chastain (1975) κάνει αναφορά στη δημιουργικότητα η οποία μπορεί να χρησιμοποιηθεί επωφελώς στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας αλλά και στους παράγοντες που επηρεάζουν την εκμάθησή της, όπως είναι η γλωσσική νοημοσύνη και τα κίνητρα. (Linda Quinn Allen,1992)

Πιο συγκεκριμένα, ο σχεδιασμός ενός προγράμματος μαθημάτων ξένων γλωσσών για χαρισματικά παιδιά είναι μία αρκετά δύσκολη αποστολή. Μία επιλογή είναι να επιταχύνεις το βασικό σχολικό πρόγραμμα του λυκείου. Μία άλλη είναι η εισαγωγή των ξένων γλωσσών στις μικρότερες τάξεις του δημοτικού. Είτε επιλέξουμε την πρώτη είτε την δεύτερη λύση το πρόγραμμα και η ύλη θα πρέπει να διαφοροποιούνται ποιοτικά και ποσοτικά. Το πρόγραμμα σπουδών των ξένων γλωσσών για χαρισματικά παιδιά θα πρέπει να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τις ικανότητες τους. Τα χαρακτηριστικά αυτά μπορούν να διακριθούν στις εξής κατηγορίες: αυτά που έχουν σχέση με την γλώσσα, την αντίληψη, την κοινωνικοποίηση, και την παραγωγικότητα (Bartz, 1977).

Όσον αφορά στα χαρακτηριστικά που έχουν σχέση με τη γλώσσα, τα χαρισματικά παιδιά έχουν αναπτυγμένο λεξιλόγιο και αποκτούν την αναγνωστική ικανότητα πριν τις πρώτες τάξεις του δημοτικού. Αντίστοιχα γρήγορη είναι και η πρόοδος τους στην εκμάθηση ξένων γλωσσών, Γι' αυτό θα πρέπει να τους παρέχεται υλικό που να ανταποκρίνεται στο επίπεδο τους. Επιπλέον, χρειάζεται να δίνονται στα παιδιά, ευκαιρίες για ελεύθερη παραγωγή γραπτού λόγου, καθώς μπορούν να χειρίζονται την οποιαδήποτε γλώσσα -μητρική και ξένη- δημιουργικά. Επίσης δραστηριότητες βασισμένες στην ατομική η ομαδική έρευνα ενισχύουν την έμφυτη

τάση των χαρισματικών παιδιών να εξερευνούν πολιτισμικά ή άλλα γλωσσικά θέματα. (Linda Quinn Allen,1992)

Μία διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι απαραίτητη και διαμορφώνεται με βάση την αντιληπτική ικανότητα των χαρισματικών μαθητών, οι οποίοι διακρίνουν εύκολα την σχέση αιτίου και αιτιατού, είναι πολύ παρατηρητικοί και μπορούν να κατανοήσουν και να ανακαλέσουν ταχύτατα διάφορες πληροφορίες. Πρέπει, λοιπόν, να δοθεί περισσότερη έμφαση στην αυτο-κατευθυνόμενη έρευνα παρά σε δραστηριότητες και παιχνίδια ρόλων. (Linda Quinn Allen,1992)

Επιπρόσθετα, λαμβάνοντας υπόψη την εξωστρέφεια και την ευκολία στην σύναψη φιλικών σχέσεων που επιδεικνύουν τα χαρισματικά παιδιά ειδικά σε μεγαλύτερες ηλικίες, οι ομαδικές εργασίες οφείλουν να αποτελούν κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας, κατανέμοντας, ωστόσο, σωστά τους ρόλους. (Linda Quinn Allen,1992)

Σε άρθρο της σχετικά με το κατάλληλο πρόγραμμα σπουδών για χαρισματικούς μαθητές, η Van Tassel-Baska (1989) αναφέρει ότι αυτό θα πρέπει να προσαρμοστεί ώστε να καλύπτει τις ανάγκες των χαρισματικών μαθητών. Όσον αφορά στην ξένη γλώσσα, διευκρινίζει ότι οι χαρισματικοί μαθητές θα πρέπει να ξεκινούν την εκμάθηση της ξένης γλώσσας νωρίτερα από τους υπόλοιπους μαθητές και να ενθαρρύνονται να μαθαίνουν δύο επιπλέον ξένες γλώσσες εκτός της Αγγλικής. Επίσης, αναφέρει ότι θα πρέπει να δοθεί έμφαση στην διεθνοποίηση της εκπαίδευσης, γεγονός που μπορεί να επιτευχθεί μέσω ειδικών προγραμμάτων που σχετίζονται με π θέματα παγκόσμιας σημασίας. Συγκεκριμένα, η ίδια ανέπτυξε το Integrated Curriculum Model, στο οποίο δίνεται έμφαση μεταξύ άλλων και στην ξένη γλώσσα κι έχει χρησιμοποιηθεί σε σχολεία στην Αυστραλία, τον Καναδά και τις ΗΠΑ (Baska & Brown,2007). Άλλο ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα σπουδών για χαρισματικούς μαθητές στο οποίο η εκμάθηση της ξένης γλώσσας ξεκινάει από μικρή ηλικία, είναι αυτό που εφαρμόζεται σε σχολεία της Ρωσίας όπως είναι τα Gnesins Music School, Stroganov Art School και Leningrad School of Ballet (Grigorenko & Clinkenbeard, 1994).

Για πρόγραμμα επιτάχυνσης με εκμάθησης της πρώτης ξένης γλώσσας σε 4 έτη κι έπειτα στα 2 έτη για την δεύτερη ξένη γλώσσα μόλις αποφοιτήσουν από το λύκειο κάνει λόγο και σε άλλο άρθρο του η Van Tassel-Baska (2003), αναφερόμενη σε μαθητές με ανεπτυγμένη γλωσσική ικανότητα. Διευκρινίζει ότι οι μαθητές θα πρέπει να επιλέγουν ως δεύτερη γλώσσα μια από αυτές που ομιλούνται στη γεωγραφική περιοχή στην οποία ανήκουν, έτσι ώστε να υπάρχουν περισσότερες δυνατότητες να την αναπτύξουν. Επιπλέον, εντάσσει την Ισπανική, Γερμανική, Γαλλική, Ιαπωνική και Λατινική γλώσσα στις καλές επιλογές εκμάθησης δεύτερης και τρίτης ξένης γλώσσας. Παρ' όλα αυτά, κάνει λόγο και για ατομικές ιδιαιτερότητες κάθε χαρισματικού μαθητή με ανεπτυγμένη γλωσσική ικανότητα στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας. Στο ίδιο άρθρο(Van Tassel-Baska, 2003), δίνει το παράδειγμα δύο χαρισματικών μαθητών, του Abel και της Adrianne, με ανεπτυγμένη λεκτική ικανότητα, οι οποίοι ανάλογα με την κλίση τους και το οικογενειακό τους περιβάλλον απαιτούν διαφορετική εφαρμογή του προγράμματος σπουδών (περισσότερη ενθάρρυνση του Abel από την μητέρα του, ενώ περισσότερη εξατομικευμένη εργασία για την Adrianne, ώστε να διατηρήσουν το ενδιαφέρον τους τόσο για την εκμάθηση της ξένης γλώσσας όσο και για το σύνολο των μαθημάτων).

Επίσης, στην Ιντιάννα των ΗΠΑ εφαρμόζεται το μοντέλο Purdue στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση χαρισματικών και ταλαντούχων νέων. Το μοντέλο αυτό αποτελείται από 11 πυλώνες που ενισχύουν τον εμπλουτισμό και την επιτάχυνση του

προγράμματος σπουδών. Ένας τέτοιος πυλώνας είναι και οι ξένες γλώσσες (Feldhusen & Robinson-Wyman, 1980). Άλλο ένα γνωστό μοντέλο εκπαίδευσης χαρισματικών μαθητών είναι αυτό του Stanley. Πιο συγκεκριμένα, Το μοντέλο του Stanley εστιάζει στην αναγνώριση και ανάπτυξη του ταλέντου και εφαρμόζεται στις ΗΠΑ. Περιλαμβάνει κατάλληλα σχεδιασμένο εκπαιδευτικό υλικό μεταξύ άλλων και στην εκμάθηση ξένων γλωσσών. Το συγκεκριμένο υλικό χρησιμοποιείται μέσα στην τάξη κατά τη διάρκεια του μαθήματος αλλά και για την αξιολόγηση των μαθητών (Baska & Brown, 2007).

Καταλήγουμε, λοιπόν, ότι οι τροποποιήσεις στο πρόγραμμα σπουδών των ξένων γλωσσών πρέπει να βασίζονται στα ειδικά χαρακτηριστικά των χαρισματικών μαθητών και να περιλαμβάνουν διαφοροποίηση ως προς το περιεχόμενο, τη διαδικασία και το σχολικό κλίμα (Maker, 1982).

- Η πρώτη διαφοροποίηση αφορά στο περιεχόμενο. Στην εκμάθηση ξένων γλωσσών είναι σημαντική η κατάκτηση βασικών δεξιοτήτων. Τα χαρισματικά παιδιά κατακτούν αυτούς τούς στόχους με ευκολία, έτσι λοιπόν, ένα μάθημα προσαρμοσμένο σε αυτά θα πρέπει να περιλαμβάνει πολυδιάστατες δραστηριότητες που σχετίζονται με θέματα για τον πολιτισμό και την κοινωνία της γλώσσας που διδάσκονται. Επιπλέον, η διδασκαλία της γραμματικής θα ήταν προτιμότερο να οργανώνεται με βάση τη συχνότητα χρήσης της από τους μαθητές και όχι την δυσκολία των φαινομένων.
- Η εκμάθηση ξένων γλωσσών από χαρισματικούς μαθητές θα πρέπει να στηρίζεται στο γρήγορο ρυθμό ανάπτυξης και να περιλαμβάνει: ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, παιχνίδια ρόλων, επίλυση προβλημάτων, διαλόγους και συζητήσεις στην γλώσσα που μαθαίνουν.
- Η ατμόσφαιρα που πρέπει να επικρατεί μέσα στην τάξη είναι ανάγκη να χαρακτηρίζεται από αποδοχή, επιβράβευση και αλληλεπίδραση. Το μάθημα πρέπει να έχει ως κέντρο του το μαθητή, ενώ ο ρόλος του δασκάλου οφείλει να περιορίζεται σε αυτή του καθοδηγητή και του συντονιστή.(Linda Quinn Allen,1992)

ΤΟ ΠΡΟΤΖΕΚΤ ΚΑΙ ΟΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΑΓΓΛΙΚΩΝ ΚΑΙ Η ΧΡΉΣΗ ΤΗΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ

Σύμφωνα με το άρθρο των Albina R. Abdrafikova, Rimma M. Akhmadullina & Aliya A. Singatullova (2014) σχετικά με την εφαρμογή ερευνητικών δραστηριοτήτων (project and research activities) σε χαρισματικούς μαθητές στο πλαίσιο του σχολείου, μπορούν να έχουν θετικά αποτελέσματα στη διαδικασία της μάθησης επειδή προάγεται η αυτονομία που έχει ο κάθε χαρισματικός μαθητής κατά τη διάρκεια της έρευνας καθώς και η δημιουργική επίλυση προβλημάτων. Επιπλέον, η μελέτη που έκαναν αφορά σε προετοιμασία ερευνητικών δραστηριοτήτων για χαρισματικούς μαθητές στην εκμάθηση των Αγγλικών ως ξένης γλώσσας ώστε να μελετηθούν και τα κίνητρα της επιτυχίας ή ο φόβος της αποτυχίας που αυτά ενέχουν. Το πρόγραμμα ερευνητικών δραστηριοτήτων για χαρισματικούς μαθητές διεξήχθη σε συνεργασία με σπουδαστές Ρώσικης και Ξενόγλωσσης Φιλολογίας (Kazan Federal University) χρησιμοποιώντας τις υποδομές του πανεπιστημίου, διάφορες βιομηχανίες και επιχειρήσεις. Στα πλαίσια διεξαγωγής της έρευνας ζητήθηκε από μαθητές της 10ης τάξης να εκπονήσουν ερευνητικές δραστηριότητες χρησιμοποιώντας Αγγλικές ιστοσελίδες στο διαδίκτυο, όπου υπήρχε εμπλουτισμένο Αγγλικό λεξιλόγιο. Ακόμα, θα χρησιμοποιούσαν οι μαθητές αυτό το υλικό, ώστε να προετοιμαστούν για τις

εξετάσεις , όπως επίσης και θα είχαν την δυνατότητα να συμμετάσχουν σε διάφορους διαγωνισμούς.

Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας έδειξαν ότι οι χαρισματικοί μαθητές είχαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον κι αποτελεσματικότητα κατά τη διάρκεια εκπόνησης της ερευνητικής δραστηριότητας κι η τελική μορφή της εργασίας τους ποίκιλλε. Για παράδειγμα, υπήρχαν διάφορα ερωτηματολόγια-κουίζ σχετικά με το θέμα της κάθε ομάδας ή ακόμα και θεματικό υλικό (εφημερίδες, ημερολόγια, χάρτες). Επιπλέον, κάποιοι μαθητές επέλεξαν να μεταφράσουν αποσπάσματα από συγγραφείς ξένης γλώσσας και να τα εκθέσουν με τη μορφή βιβλιοθήκης δοκιμίων. Διοργανώθηκαν, επίσης, ξενόγλωσσες λέσχες και θεματικά πάρτι ή ακόμα και θεματικά επιτραπέζια παιχνίδια. Επιπροσθέτως, περιβαλλοντικά θέματα παρουσιάστηκαν με αφίσες καθώς επίσης υλικό και στις δύο γλώσσες (Αγγλικά-Ρώσικα) και τουριστικοί οδηγοί για τους επισκέπτες της χώρας.

Τελειώνοντας την έρευνα, οι χαρισματικοί μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν σε ένα ερωτηματολόγιο σχετικά με την άποψή τους για τις ερευνητικές δραστηριότητες στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας. Το ερωτηματολόγιο που τους δόθηκε ήταν στη μορφή διαγωνίσματος γυμνασίου στο Καζάν. Οι ερωτήσεις αφορούσαν στη γνώμη των χαρισματικών μαθητών για τις δραστηριότητες, στις δυσκολίες που αντιμετώπισαν κατά τη διάρκεια της έρευνας, ποια είναι η βάση για την επιτυχή εφαρμογή τέτοιου είδους δραστηριοτήτων και τέλος, ευχές- συμβουλές στους συνομηλίκους τους.

Έχοντας διεξάγει την έρευνα, οι ερευνητές καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η χρήση της τεχνολογίας κατά τη διάρκεια της ερευνητικής δραστηριότητας ενισχύει το κίνητρο της επιτυχίας δημιουργώντας με αυτό τον τρόπο κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον μέσα στο οποίο μπορούν οι χαρισματικοί μαθητές να αναπτύξουν τις δημιουργικότητά τους. Επιπλέον, επισημαίνουν ότι η διδασκαλία μέσω της ερευνητικής δραστηριότητας προετοιμάζει και τους μέλλοντες εκπαιδευτικούς ώστε να εργαστούν με χαρισματικούς μαθητές.

ΑΠΟΨΕΙΣ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΑΓΓΛΙΚΩΝ ΩΣ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ

Το 2009 δύο Τούρκοι ερευνητές διεξήγαγαν μία έρευνα στην περιοχή Αμπάνα της Τουρκίας σχετικά με τις απόψεις χαρισματικών παιδιών ως προς την εκμάθηση της αγγλικής ως ξένης γλώσσας. Πιο συγκεκριμένα 105 χαρισματικοί μαθητές, ηλικίας από 10 έως 12 ετών, ρωτήθηκαν σχετικά με την εμπειρία του να μαθαίνουν αγγλικά μέσα στο τουρκικό εκπαιδευτικό σύστημα, για τα αγγλικά ως ξένη γλώσσα γενικά καθώς και τι είδους διδακτικές δραστηριότητες έχουν για αυτούς περισσότερο νόημα. Στους συμμετέχοντες δόθηκαν δύο προσαρμοσμένα ερωτηματολόγια των Moon (2000) και Brookfield (1995) αντίστοιχα.

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, στην πλειοψηφία των χαρισματικών μαθητών αρέσουν τα αγγλικά, δεν τα θεωρούν δύσκολα ως γλώσσα και πιστεύουν ότι η αγγλική γλώσσα θα τους φανεί ιδιαίτερα χρήσιμη στη μετέπειτα ζωή τους. Ακόμη, το 99% των συμμετεχόντων διαφωνεί με την άποψη ότι η διδασκαλία αγγλικών είναι χάσιμο χρόνου και ακριβώς το ίδιο ποσοστό μαθητών πιστεύει ότι τα αγγλικά έχουν πλάκα και είναι διασκεδαστικά. Καθώς όμως εκτός από τους εκπαιδευτικούς και οι γονείς είναι ενήμεροι για τη σημασία της διδασκαλίας αγγλικών από νεαρή ηλικία (Ellis, 2000), το 98% των χαρισματικών μαθητών που ρωτήθηκαν απάντησαν ότι οι οικογένειες τους είναι χαρούμενες που μαθαίνουν αγγλικά.

Επιπρόσθετα,σύμφωνα με τον Bernelius (2011), οι γονείς Φιλανδών μαθητών φαίνεται να δίνουν έμφαση στην εκμάθηση ξένων γλωσσών, καθώς τείνουν να επιλέγουν σχολεία στα οποία διδάσκονται ξένες γλώσσες.

Οι νεαροί μαθητές τείνουν να επηρεάζονται από τα συναισθήματα τους προς τους δασκάλους τους, τη γενικότερη μαθησιακή ατμόσφαιρα στην τάξη καθώς και τις μεθόδους διδασκαλίας (Moon, 2000), γι΄αυτό το λόγο δύο από τους σημαντικότερους λόγους που οι συμμετέχοντες μαθητές αγαπούν τα αγγλικά είναι ο εκπαιδευτικός και οι μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται. Αυτό δείχνει ότι οι κατάλληλες μέθοδοι διδασκαλίας και η θετική στάση των εκπαιδευτικών είναι υψίστης σημασίας για να παρέχουν κίνητρο στους νεαρούς μαθητές να μάθουν αγγλικά. Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι η θετική στάση των χαρισματικών μαθητών δεν περιορίζεται αποκλειστικά στην αγγλική γλώσσα αυτή καθεαυτή, αφού το 97% των μαθητών εκφράζουν την επιθυμία να μάθουν και άλλες ξένες γλώσσες.

Οι χαρισματικοί μαθητές σχεδόν ομόφωνα υποστήριξαν ότι προτιμούν τις διδακτικές μεθόδους που είναι πιο διαδραστικές, που απαιτούν από τους ίδιους ανάληψη πρωτοβουλιών ενώ βαριούνται όταν επαναλαμβάνονται τα ίδια θέματα διδασκαλίας και οι ίδιες δραστηριότητες. (Okan & Işpınar, 2009)

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Σκοπός της παρούσας βιβλιογραφικής ανασκόπησης, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, ήταν να μελετήσουμε τη σχέση της χαρισματικότητας με την εκμάθηση ξένων γλωσσών. Με βάση τα αποτελέσματα της αναζήτησής μας σχετικά με την εκμάθηση ξένων γλωσσών των χαρισματικών μαθητών, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους παίζουν βοηθητικό ρόλο κατά τη διαδικασία εκμάθησης μίας ξένης γλώσσας. Επίσης, θα μπορούσαμε να πούμε με σχετική βεβαιότητα ότι η χαρισματικότητα είναι ένα σύνολο χαρακτηριστικών και όχι αποκλειστικά ένα υψηλό νοητικό δυναμικό. Ενώ στους παράγοντες που την επηρεάζουν ανήκει τόσο το κοινωνικοοικονομικό όσο και το οικογενειακό περιβάλλον ενός παιδιού. Ένα από τα καίρια χαρακτηριστικά των χαρισματικών μαθητών που σχετίζεται με την εκμάθηση γλωσσών είναι η αναπτυγμένη γλωσσική ικανότητα, η οποία αποτελεί αρωγό τους στην διαδικασία μάθησης.

Όσον αφορά στα προγράμματα σπουδών που απευθύνονται στους χαρισματικούς μαθητές, μπορούμε να καταλήξουμε ότι είναι αναγκαία η διαφοροποίησή τους ώστε να ανταποκρίνονται στις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή. Πιο συγκεκριμένα, προτείνεται η απουσία επαναλαμβανόμενων δραστηριοτήτων και υπερβολικής καθοδήγησης, ενώ αντίθετα προτιμούνται διαδραστικές διδακτικές μέθοδοι που προωθούν την ανάληψη πρωτοβουλιών από τους μαθητές. Η εκμάθηση της ξένης γλώσσας δεν πρέπει να βασίζεται μόνο στην λεκτική κατάκτηση της αλλά και την εμπλοκή των μαθητών με τον πολιτισμό μιας χώρας, ενώ η χρήση τεχνολογικών μέσων μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά Ένα ακόμη σημαντικό στοιχείο για την εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών είναι και η σωστή κατάρτιση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι οφείλουν να είναι ενημερωμένοι και ικανοί να διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους και να την προσαρμόζουν στις ανάγκες κάθε χαρισματικού μαθητή.

Επιπλέον, κατά την διάρκεια της βιβλιογραφικής μας ανασκόπησης για την σχέση της χαρισματικότητας και την εκμάθηση ξένων γλωσσών συναντήσαμε

στοιχεία που συνδέουν την πρώτη με την διγλωσσία με βασικότερο την υψηλή λεκτική νοημοσύνη που τις διακρίνει. Ωστόσο, είναι απαραίτητη περαιτέρω έρευνα για την συσχέτιση των δύο αυτών εννοιών.

Συμπερασματικά, λαμβάνοντας υπόψη την αναπτυγμένη λεκτική ικανότητα των χαρισματικών παιδιών, η πρώιμη έκθεση τους στην ξένη γλώσσα λειτουργεί θετικά στην προσπάθεια κατάκτησής της σε ένα υψηλό επίπεδο, συνεπώς η εκμάθησή της θα ήταν καλό να ενταχθεί από νωρίς στα προγράμματα σπουδών για χαρισματικούς μαθητές.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Abdrafikova, A. R., Akhmadullina, R. M., & Singatullova, A. A. (2014). The Implementation of Project and Research Activities in Working with Gifted Children in Terms of School—University Network Cooperation (Regional Aspect). *English Language Teaching*, *7*(12), 54.

Αδαμοπούλου, Σ. (2003). Γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των χαρισματικών παιδιών. Πτυχιακή Εργασία, ΔΠΘ/ΠΤΔΕ: Αλεξανδρούπολη.

Allen, L. Q. (1992). Foreign language curriculum for the gifted. *Gifted Child Today Magazine*, *15*(6), 12-15.

Barik, H. C., & Swain, M. (1978). Evaluation of a French immersion program: The Ottawa study through Grade five. *Canadian Journal of Behavioural Science*, *10*, 192–201. doi.org/10.1037/h008154

Bartz,W. (1977) The role of foreign languages in gifted education. Indianapolis. Indiana State Dept. of Public Instruction

Baser, C., & Kanar, M. N. (2014). How can you "Gift" to Second Language Young Learners. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *136*, 246-249.

Bergström, K., Klatte, M., Steinbrink, C., & Lachmann, T. (2016). First and Second Language Acquisition in German Children Attending a Kindergarten Immersion Program: A Combined Longitudinal and Cross- Sectional Study. *Language Learning*, *66*(2), 386-418.

Bernelius, V., & Kauppinen, T. M. (2012). School outcomes and neighbourhood effects: a new approach using data from Finland. In *Neighbourhood effects research: New perspectives* (pp. 225-247). Springer Netherlands.

Bialystok, E. (1991). *Language processing in bilingual children*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Brookfield, S. (1995). Becoming a critically reflective teacher. Jossey- Bass.

Γιαννάκου-Κίτσου, Μ. (1998). Παιδιά σχολικής ηλικίας με υψηλό δείκτη νοημοσύνης (Χαρισματικά Παιδιά): Επισήμανσή τους και Εκτίμηση της Κοινωνικής τους Συμπεριφοράς και Προσαρμογής. (Δημοσιευμένη Διδακτορική Διατριβή). Ανακτήθηκε 27 Νοεμβρίου, 2013,από Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών http://phdtheses.ekt.gr/eadd/handle/10442/10692.

Cloud, N., Genesee, F., & Hamayan, E. (2000). *Dual language instruction: A handbook for enriched education*. Boston: Heinle & Heinle.

Cohn, S. J. (1981). What is giftedness? A multidimensional approach. *Gifted children: Challenging their potential*, 33-45.

Cohn, S. J. (1977). A model for a pluralistic view of giftedness and talent. *Unpublished paper prepared for the United States Office of Education*.

Chastain, K. (1975). Affective and ability factors in second- language acquisition. Language learning, 25(1), 153-161

Cummins, J. (1978). Educational implications of mother tongue maintenance in minority language groups. *The Canadian Modern Language Revue*, *34*, 395–416.

Dale, P. S., Harlaar, N., & Plomin, R. (2012). Nature and nurture in school-based second language achievement. *Language Learning*, *62*, 28–48. doi:10.1111/j.1467-9922.2012.00705.x

Education, Audiovisual and Culture Executive Agency–European Commission. (2012). *Key data on teaching languages at school in Europe: Learning, teaching, assessment*. Brussels, Belgium: Eurydice.

Ellis, G. (2000). Teaching English to young learners: Reflections on a decade (1990-2000). The British Counsil

Feldhusen, J. F., & Wyman, A. R. (1980). Super Saturday: Design and implementation of Purdue's special program for gifted children. *Gifted Child Quarterly*, *24*(1), 15-21.

Foster, W. (1981). Leadership: A conceptual framework for recognizing and educating. *Gifted child quarterly*, *25*(1), 17-25.

Gagné, F. (1985). Giftedness and talent: Reexamining a reexamination of the definitions. *Gifted child quarterly*, *29*(3), 103-112.

Gathercole, V. (2002). Command of the mass/count distinction in bilingual and monolingual children: An English morphosyntactic distinction. In D. K. Oller & R. E. Eilers (Eds.), *Language and literacy in bilingual children* (pp. 175 -206). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Genesee, F. (2004). What do we know about bilingual education for majority-language students? In T. K. Bhathia & W. C. Ritchie (Eds.), *The handbook of bilingualism and multiculturalism* (pp. 547–576). Malden, MA: Blackwell.

Getzels, J. W., & Jackson, P. W. (1958). The meaning of'giftedness': An examination of an expanding concept. *The Phi Delta Kappan*, *40*(2), 75-77.

Getzels, J. W., & Jackson, P. W., (1962). Creativity and Intelligence, London John Wiley & Sons.

Grigorenko, E. L., & Clinkenbeard, P. R. (1994). An inside view of gifted education in Russia. *Roeper Review*, *16*(3), 167-171.

Guilford, J. P (1959) Three faces of intellect. American Psychologist. 14, 469-479.

Huaqing Qi, C., Kaiser, A. P., Milan, S., & Hancock, T. (2006). Language performance of low-income African-American and European-American preschool children on the PPVT-III. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, *37*, 5–16. doi:10.1044/0161-1461

Θεοδωρίδου, Σ. (2006). Αντιλήψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τα χαρακτηριστικά του χαρισματικού μαθητή (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). ΔΠΘ: Αλεξανδρούπολη.

Κονιστή, Π. (2010). Χαρισματικά παιδιά: Τα ενδοπροσωπικά και διαπροσωπικά προβλήματα προσαρμογής τους. Στο Ε. Κολιάδης (Επιμ.), Συμπεριφορά στο σχολείο: Αξιοποιούμε δυνατότητες, αντιμετωπίζουμε προβλήματα (σσ. 623-645). Αθήνα: Γρηγόρη.

Κυρίτση, Α. (2011). Μια ποιοτική διερεύνηση των γνωστικών κοινωνικών και συναισθηματικών εμπειριών Ελλήνων χαρισματικών μαθητών (Αδημοσίευτη

Μεταπτυχιακή Διατριβή). ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ, Αθήνα. Ανακτήθηκε 27 Νοεμβρίου, 2013, από http://estia.hua.gr:8080/dspace/bitstream/123456789/1316/1/kyritsi_anastasia.pdf.

Kogan, E. (2001). *Gifted bilingual students*. New York, NY: Peter Lang.

Λιάσκα (2014). Εκπαίδευση Χαρισματικών μαθητών. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2014, 167-176.

Λόξα, Γ. (2004). Οδηγός για Μαθητές με Ιδιαίτερες Νοητικές Ικανότητες και Ταλέντα. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε 27 Νοεμβρίου, 2013, από http://www.pischools.gr/special_education_new/html/gr/8emata/xarismatika/xarismatika.htm.

Maker, C., & Nielson, A. B. (1995). *Teaching models in education of the gifted*. Pro-ed, 8700 Shoal Creek Blvd., Austin, TX 78757-6897.

Maker, C. J. (1982). *Curriculum development for the gifted*. Aspen Pub.

Marland Jr, S. P. (1971). Education of the Gifted and Talented-Volume 1: Report to the Congress of the United States by the US Commissioner of Education.

Μανωλάκος, Η. Π. (2010). Χαρισματικοί - ταλαντούχοι μαθητές με ιδιαίτερες ικανότητες σε έναν ή και περισσότερους τομείς. *ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΒΗΜΑ*, 14, 229-247. Ανακτήθηκε 27 Νοεμβρίου, 2013, από http://www.syllogosperiklis.gr/ep_bima/epistimoniko_bima_14/229-248.pdf.

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2008). Εκπαιδεύοντας παιδιά υψηλών ικανοτήτων μάθησης: διαφοροποιημένη συνεκπαίδευση.

McClellan, E. (1985). Defining Giftedness. 1985 Digest.

Μητσοπούλου, & Αντωνίου (2014). Αίσθηση του χιούμορ και χαρισματικά παιδιά: Όταν ο έξυπνος περνιέται για «εξυπνάκιας». Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2014, 737-751.

Μοσχογιάννη, & Παρτσαλίδου (2015). Ανίχνευση της χαρισματικότητας στα μαθηματικά: μια διερεύνηση των γνωστικών παραμέτρων με τελειόφοιτους της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015, 848-876.

Moon, G. (2000) Children learning English. In A. Underhill (Ed.). Macmillan Publishers Limited.

Μπογδάνου, Δ. (2009). Αναγνώριση και ταυτοποίηση των παιδιών υψηλών ικανοτήτων μάθησης. *ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΘΕΜΑΤΩΝ*, 15 (1), 135 -147. Ανακτήθηκε 27 Νοεμβρίου, 2013, από http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos15/135-147.pdf.

Okan, Z., & Işpınar, D. (2009). Gifted students perceptions of learning English as a foreign language. *Educational Research and Reviews*, *4*(4), 117-126.

Panfilova, V. M., Panfilov, A. N., & Merzon, E. E. (2015). Organizational-pedagogical conditions to form the foreign competence in students with the features of linguistic giftedness. *International Education Studies*, *8*(2), 176.

Παπουτσάκη - Ντορενστάουτερ, Π. (1994). *Το προικισμένο παιδί*. Αθήνα: Το Ποντίκι.

Pfeiffer, S. I., & Jarosewich, T. (2007). The Gifted Rating Scales-School Form: An analysis of the standardization sample based on age, gender, race, and diagnostic efficiency. *Gifted Child Quarterly*, *51*(1), 39-50.

Pritchard, M. C. (1951). The contribution of Leta Hollingsworth to the study of gifted children. In P.Witty (Ed.), The gifted child. New york D.C. Health.

Priven, D. (2010). Bilinguality and Giftedness in a Canadian Public School: Toward a New Approach to Accommodating Bilinguals within a Monolingual Classroom. *Journal for the Education of the Gifted*, *34*(2), 303-326.

Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, *60*(3), 180.

Roznowski, M., Hong, S., & Reith, J. (2000). A further look at youth intellectual giftedness and its correlates: Values, interests, performance, and behavior. *Intelligence*, *28*(2), 87-113.

Terman, L (1925) Genetic studies of genious: Volume I. Mental and physical traits of a thousand gifted children. Stanford, CA., Stanford University Press

Valdés, G. (2003). *Expanding definitions of giftedness: The case of young interpreters from immigrant communities*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

VanTassel-Baska, J., & Brown, E. F. (2007). Toward best practice: An analysis of the efficacy of curriculum models in gifted education. *Gifted Child Quarterly*, *51*(4), 342-358.

VanTassel-Baska, V. (2003). Differentiating the Language Arts for High Ability Learners, K-8. ERIC Digest.

VanTassel-Baska, J. (1989). Appropriate Curriculum for Gifted Learners. *Educational leadership*, *46*(6), 13-15.

Webster, D. (1970). Webster's New World Dictionary (College ed.). Toronto: Nelson, Foster &Scott

Wechsler, D. (2003). *Wechsler intelligence scale for children-WISC-IV*. Psychological Corporation.

Winner, E. (1996). Gifted children: myths and realities. New York: Basic Books.