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

Παράγοντες και χαρακτηριστικά χαρισματικότητας

ΙΟΥΛΙΑ ΚΑΦΙΡΗ

doi: 10.12681/edusc.1740

Βιβλιογραφική αναφορά:

ΚΑΦΙΡΗ Ι. (2019). Παράγοντες και χαρακτηριστικά χαρισματικότητας. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, *1*, 408–420. https://doi.org/10.12681/edusc.1740

https://epublishing.ekt.gr | **e-Εκδότης:** ΕΚΤ | **Πρόσβαση:** 26/03/2026 15:08:41

Παράγοντες και χαρακτηριστικά χαρισματικότητας

Ιουλία Καφίρη Εκπαιδευτικός
liakafiri@yahoo.gr

Περίληψη

Μέσα από την παρούσα εργασία επιδιώκεται να αναλυθούν γνωστικά, κοινωνικά και συναισθηματικά χαρακτηριστικά των χαρισματικών μαθητών μέσα από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας. Γίνεται προσπάθεια ακόμα να γίνει αναφορά σε συγκεκριμένα επιστημονικά κριτήρια που χρησιμοποιούνται στην αναγνώριση των χαρισματικών παιδιών, καθώς και σε προβλήματα προσαρμογής που αντιμετωπίζουν οι χαρισματικοί μαθητές μέσα στον χώρο του σχολείου κατά την επαφή τους με την εκπαιδευτική διαδικασία και την επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές τους. Επίσης, γίνονται κάποιες ενδεικτικές εκπαιδευτικές προτάσεις παρέμβασης στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από τη βιβλιογραφία για τους χαρισματικούς μαθητές, ενώ γίνεται αναφορά και στο τι συμβαίνει στην εκπαίδευση των χαρισματικών σε Ελλάδα και Ευρώπη. Τέλος, γίνεται αναφορά σε συγκεκριμένα συμπεράσματα που προκύπτουν με βάση την εργασία.

Λέξεις κλειδιά

Ταλέντο, διαφοροποιημένη εκπαίδευση, δείκτης νοημοσύνης, δημιουργικότητα, ευφυϊα.

Abstract

Through this work, the cognitive, social and emotional characteristics of charismatic students are analyzed through the review of the literature. Attempts are still being made to refer to specific scientific criteria used in the recognition of charismatic children as well as to adaptation problems faced by charismatic students within the school environment in their contact with the educational process and communication with teachers and their classmates . Also, some indicative educational suggestions are made to interfere with the educational process through bibliography for charismatic students, while reference is made to what is happening in the training of charismatics in Greece and Europe. Finally, reference is made to specific conclusions that are derived from the work.

Keywords

Talent, diversified education, intelligence, creativity, intelligence.

Πώς ορίζεται η χαρισματικότητα;

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται αυξανόμενο ενδιαφέρον από την επιστήμη της Παιδαγωγικής σε σχέση με την εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών[1]. Με βάση τη βιβλιογραφία χαρισματικά θεωρούνται τα παιδιά με υψηλές επιδόσεις σε ένα ή και περισσότερα μαθήματα. Στην προσπάθεια προσέγγισης της χαρισματικότητας δόθηκε

[1] Στη βιβλιογραφία υπάρχουν διαφορετικοί όροι για τα χαρισματικά παιδιά όπως προικισμένα, ταλαντούχα, εξαιρετικά, εξέχοντα, έξυπνα, ταχείας μάθησης ή άτομα υψηλών ικανοτήτων (Ματσαγγούρας, 2008).

ιδιαίτερη έμφαση στην ύπαρξη υψηλού δείκτη νοημοσύνης. Στον ορισμό της χαρισματικότητας που δίνει ο Ματσαγγούρας (2008), «Χαρισματικά είναι τα παιδιά υψηλών ικανοτήτων μάθησης, τα οποία έχουν αναπτυγμένες γνωστικές και δημιουργικές ικανότητες, προδιαθέσεις, κίνητρα και ενδιαφέροντα και καλύπτουν την ύλη με ταχύτερους ρυθμούς σε σχέση με τα προσδοκώμενα για την ηλιακή τους ομάδα». «*Η χαρισματικότητα χαρακτηρίζεται από μια ασύγχρονη εξέλιξη που σημαίνει έλλειψη συγχρονισμού στο ρυθμό της γνωστικής, συναισθηματικής και βιολογικής εξέλιξης των χαρισματικών ατόμων» (Αντωνίου, 2008).* Με μεγαλύτερη έμφαση στη γνωστική θεωρία οι Jackson&Butterfield (1986), έκαναν λόγο για μεταγνώση στη χαρισματικότητα και ο Davidson (1986), μίλησε για διορατικότητα ως στοιχείο της χαρισματικότητας.

Οι περισσότεροι πάντως ερευνητές συμφωνούν ότι στην ανάπτυξη της χαρισματικότητας σημαντικό ρόλο παίζουν τόσο οι κληρονομικές καταβολές όσο και τα ερεθίσματα που δέχεται το παιδί από το περιβάλλον του. Σύμφωνα με τον Gagne η χαρισματικότητα σχετίζεται με την πρότυπη ικανότητα ή δυνατότητα με την οποία γεννιόμαστε.

Στον ορισμό του τμήματος εκπαίδευσης των Η.Π.Α. το 1972 *«χαρισματικοί και ταλαντούχοι μαθητές, θεωρούνται αυτοί που, αφού αξιολογηθούν από ειδικευμένους επαγγελματίες, διαπιστωθεί ότι έχουν εξαιρετικές ικανότητες και είναι ικανοί για υψηλή επίδοση. Για αυτούς τους μαθητές απαιτούνται διαφοροποιημένα εκπαιδευτικά προγράμματα και υπηρεσίες από αυτά που υπάρχουν στα κοινά σχολεία με στόχο τα προγράμματα αυτά να τους βοηθήσουν στην ανάπτυξη του εαυτού τους και της κοινωνίας. Μπορούν να επιδείξουν υψηλές επιδόσεις α) στη γενική νοητική ικανότητα, β) στην ειδική ακαδημαϊκή επίδοση, γ) στο δημιουργικό ή παραγωγικό τρόπο σκέψης, δ) στην ηγετική ικανότητα, ε) στις οπτικές ή εκφραστικές τέχνες και στ) στον ψυχοκινητικό τομέα».*

Στο σημείο αυτό μπορούμε να διακρίνουμε τα χαρισματικά από τα ταλαντούχα παιδιά. Το χαρισματικό παιδί έχει εξαιρετική επίδοση σε πολλούς γνωστικούς τομείς (γλώσσα, μαθηματικά), ενώ το ταλαντούχο παιδί έχει πολύ καλή επίδοση σε έναν μόνο τομέα της επιστήμης ή της τέχνης (π.χ.μουσική).

Ως προς το ποσοστό των χαρισματικών μαθητών στον γενικό πληθυσμό, το ποσοστό αυτό καθορίζεται από το εύρος των κριτηρίων με τα οποία χαρακτηρίζεται ένα άτομο ως ευφυές ή υπερευφυές (Μεϊμάρης, Λόξα, 2003). Το ποσοστό υπολογίζεται στο 5% του γενικού παιδικού πληθυσμού. Στα ελληνικά δεδομένα 137.000 μαθητές/τριες αναμένεται να έχουν δείκτη νοημοσύνης μεγαλύτερο του 120 και 2.700 μαθητές/τριες αναμένεται να έχουν δείκτη νοημοσύνης αρκετά υψηλότερο του 120. 137 μαθητές/τριες εμφανίζουν εξαιρετικά υψηλή ευφυϊα (Μεϊμάρης, Λόξα, 2003). Βέβαια, το ποσοστό των χαρισματικών παιδιών που διαθέτουν εξαιρετικές δυνατότητες σε περισσότερους γνωστικούς τομείς δεν ξεπερνά το 1% του γενικού πληθυσμού (Μανωλάκος, 2010).

Γνωστικά χαρακτηριστικά των χαρισματικών παιδιών:

Οι χαρισματικοί μαθητές μπορούν να χειριστούν αφηρημένες έννοιες υψηλού επιπέδου μέσα από ανώτερες δεξιότητες σκέψης όπως η Ανάλυση, η Σύνθεση και Αξιολόγηση. Αναλύουν συστηματικά και οργανωμένα. Είναι σε θέση ακόμα να συνθέσουν τις προηγούμενες γνώσεις τους με τις νέες και με αυτόν τον τρόπο να κατανοήσουν, να εμβαθύνουν ή να τροποποιήσουν το προϊόν της μάθησης. Διαθέτουν ακόμα αυξημένη αντίληψη, κριτική ικανότητα, διορατικότητα. Προτιμούν να εργάζονται μόνοι τους με αυτονομία και ελευθερία, δεν χρειάζονται καθοδήγηση και στην εργασία τους επιδεικνύουν επιμονή, υπευθυνότητα και τελειομανία (Λιάσκα, 2014).

Σύμφωνα με τον Μανωλάκο (2010), οι χαρισματικοί μαθητές διακρίνονται για τον διαφορετικό τρόπο μάθησης. Μαθαίνουν σύνθετες και πολύπλοκες γνώσεις χωρίς να περνούν από τα επιμέρους στάδια μάθησης. Επίσης, με βάση όσα λέει ο Ματσαγγούρας (2008), τα χαρισματικά παιδιά έχουν πολλά ενδιαφέροντα, είναι παραγωγικά, μαθαίνουν γρήγορα, μιλάνε και διαβάζουν νωρίς, μπορούν να κατανοούν μεγάλη ποσότητα πληροφοριών, κάνουν γενικεύσεις, έχουν αφαιρετική σκέψη σε μικρότερη ηλικία από τους συνομηλίκους τους, επεξεργάζονται γρήγορα τις πληροφορίες, διατηρούν μεγάλο όγκο πληροφοριών, διαθέτουν πλούσιο λεξιλόγιο, παρατηρητικότητα, διακρίνουν εύκολα τις λεπτομέρειες, διαθέτουν μεγαλύτερη και πιο αποτελεσματική μνήμη.

Κοινωνικά-συναισθηματικά χαρακτηριστικά χαρισματικών παιδιών:

Ο τρόπος χειρισμού των παιδιών αυτών από τη μικρή ηλικία παίζει σημαντικό ρόλο στην εξέλιξή τους και την αποδοχή τους από την κοινωνία. Τα άτομα αυτά αναπτύσσουν περισσότερο την γνωστική τους αντίληψη σε σχέση με το συναίσθημα και την κοινωνικότητα. Η κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη δεν συμβαδίζει με την πνευματική (Λιάσκα, 2014). Για παράδειγμα, μιλάνε περισσότερο ώριμα για την ηλικία τους (θέτουν υπαρξιακά ερωτήματα), όμως δεν συμπεριφέρονται ανάλογα (Αντωνίου, Μητσοπούλου, 2014). Το αποτέλεσμα είναι να βιώνουν μια εσωτερική σύγκρουση, ένα αίσθημα ματαίωσης, απογοήτευσης και αρνητικά συναισθηματικά χαρακτηριστικά, όπως συναισθηματική πίεση, απόρριψη, αντικοινωνικότητα, αδιαφορία, επιθετικότητα, επικριτική διάθεση, απουσία οργανωτικών δεξιοτήτων, σχολική άρνηση, υποεπίδοση, υπεροψία, κοινωνική απομόνωση, υπερκινητικότητα, συναισθηματική αναστολή, διάσπαση προσοχής (Μανωλάκος, 2010).

Έχουν μια ισχυρή επιθυμία να επηρεάσουν την κοινωνία, νιώθουν ικανοποίηση όταν αναλαμβάνουν έναν σκοπό, έχουν μεγαλύτερη αίσθηση της κοινωνικής ευθύνης (Σιδηροπούλου- Δημακάκου, 2004). Ακόμα, τα χαρισματικά παιδιά μπορεί να παρουσιάζουν ενδιαφέροντα που δεν είναι συνήθη για το φύλο τους (Wollcat, 1979). Έτσι, τα αγόρια μπορεί να επιδεικνύουν ευαισθησίες που είναι συνηθέστερες στο γυναικείο φύλο και τα κορίτσια να παρουσιάζουν χαρακτηριστικά των αγοριών όπως, η ανεξαρτησία και η επιθετικότητα (Σιδηροπούλου- Δημακάκου, 2004).

Επίσης, τα χαρισματικά άτομα εκδηλώνουν υπερβολική ένταση στις συναισθηματικές τους αντιδράσεις, όταν διαφωνούν με συνομηλίκους τους ή άτομα εξουσίας. Η ένταση αυτή εκδηλώνεται και ως υπερβολική κινητική δραστηριότητα, ανυπομονησία, υπερβολική ευαισθησία σε συναισθήματα, ήχους, αισθήσεις, ιδεαλισμός (Ματσαγγούρας, 2011).

Δοκιμάζουν τα προσωπικά τους όρια και του όρια του περιβάλλοντος και προβληματίζονται για τον εαυτό τους και τους άλλους (Σιδηροπούλου- Δημακάκου, 2004).

Τα χαρισματικά παιδιά έχουν μεγάλη ανάγκη από ανεξαρτησία και εμφανίζουν μεγαλύτερη ωριμότητα στην κοινωνική τους ανάπτυξη από τους συνομηλίκους τους, καθώς λόγω του αναπτυγμένου λεξιλογίου τους και των ενδιαφερόντων τους περνούν περισσότερο χρόνο με τους ενήλικους. Συχνά παίρνουν νωρίς τις επαγγελματικές αποφάσεις στηριζόμενοι στην ικανότητά τους σε κάποιους τομείς, κυρίως στα διερευνητικά και επιχειρησιακά επαγγέλματα, με βάση τον Holland (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 2004)[2]. Συνεπώς, χρειάζονται μεγαλύτερη πληροφόρηση για τα επαγγέλματα αυτά.

Έχουν ενδιαφέροντα ασυνήθη για την ηλικία τους, για τα οποία περιθωριοποιούνται από τους συνομηλίκους τους, νιώθουν ότι δεν ανήκουν στην κοινωνική ομάδα των ομηλίκων και προκειμένου να αναπτύξουν την κοινωνικότητά τους, να βελτιώσουν τις κοινωνικές τους σχέσεις και να γίνουν αποδεκτά από τον περίγυρο προσποιούνται ότι έχουν λίγοτερες ικανότητες και συνεπώς μικρότερη σχολική επίδοση, κρύβουν τα ταλέντα τους, κάνουν τους «έξυπνους», προσαρμόζουν τη γλώσσσα και τη συμπεριφορά τους (Ματσαγγούρας, 2011). Έτσι πολύ συχνά χαρακτηρίζονται «μέτριοι» ή «κακοί» μαθητές. Θεωρούν δηλαδή περισσότερο σημαντικές τις ομάδες των ομηλίκων από την ατομική τους επίδοση (Clasen &Clasen, 1995).

Το περιβάλλον του χαρισματικού παιδιού θέτει συχνά υψηλούς στόχους με συνέπεια το παιδί να διαμορφώνει μη ρεαλιστικούς στόχους, να γεμίζει με άγχος, πίεση και να απομακρύνεται από τον αρχικό του στόχο (Αντωνίου & Ξυπολιτά, 2012)[3]. Μπορεί επίσης να ενθαρρύνει σε μεγάλο βαθμό το χαρισματικό παιδί και έτσι να δυσκολεύεται να διακρίνει τις αξίες τις δικές του από των άλλων και τελικά να υιοθετεί το σύστημα αξιών των προτύπων που θεωρούν σημαντικά. Ακόμα, το περιβάλλον του χαρισματικού παιδιού θεωρεί ότι το χαρισματικό παιδί μπορεί να κάνει τα πάντα και έτσι πολλές φορές είναι δύσκολο το χαρισματικό παιδί να αναγνωρίσει τις αδυναμίες του (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 2004). Με βάση αυτό το σκεπτικό, οι χαρισματικοί μαθητές θεωρούν ότι το περιβάλλον τους θεωρεί σίγουρη την ακαδημαϊκή επιτυχία και έτσι τείνουν να διαμορφώνουν υψηλές προσδοκίες.

Σημαντικό ρόλο στην εικόνα αυτή του χαρισματικού μαθητή παίζει και το περιβάλλον του σημερινού σχολείου. Ο χαρισματικός μαθητής νιώθει ότι δεν μπορεί να συμβιβαστεί με τις συνθήκες αυτές, δεν έχει κίνητρα να εργαστεί, το μάθημα μπορεί να του φαίνεται βαρετό, χωρίς προκλήσεις, και κίνητρο για γνώση με αποτέλεσμα να μην μπορεί να εκφράσει τον εαυτό του και τα προσωπικά του ενδιαφέροντα (Λιάσκα, 2014). Πιστεύει ότι το σχολείο δεν καλύπτει τις εκπαιδευτικές του ανάγκες , ότι ο εκπαιδευτικός δεν τον καταλαβαίνει ή έχει αρκετές απαιτήσεις (Matthews& McBee, 2007).

---

[2] « Η καθυστέρηση στη λήψη εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων δεν φαίνεται να χαρακτηρίζει όλα τα χαρισματικά παιδιά. Πολλά αρχίζουν να ενδιαφέρονται για την επαγγελματική τους επιλογή πολύ νωρίτερα από τους συνομηλίκους τους. Ένα παιδί που προηγείται νοητικά κατά 3 χρόνια από το μέσο όρο για την ηλικία του, μπορεί να αρχίσει να θέτει επαγγελματικούς στόχους από το δημοτικό σχολείο» (Σιδηροπούλου- Δημακάκου, 2004).

[3]« Ως προς το οικογενειακό περιβάλλον, έχει βρεθεί ότι οι χαρισματικοί μαθητές με χαμηλή επίδοση ζουν συνήθως σε λιγότερο λειτουργικό περιβάλλον. Οι γονείς είναι υπερπροστατευτικοί ή επιεικείς και δεν δείχνουν ιδιαίτερο ενδιφέρον και ζήλο για την ακαδημαϊκή πορεία του παιδιού τους. Ακόμα, τα παιδιά αυτά δεν ζουν σε ένα περιβάλλον ήρεμο και ειρηνικό, αλλά αντίθετα σε περιβάλλον με έντονες συγκρούσεις» (Αντωνίου, Γάκη, 2016).

Σε σχέση με το οικογενειακό τους περιβάλλον, η χαμηλή σχολική επίδοση των χαρισματικών μαθητών έχει συνδεθεί με λιγότερο λειτουργικό οικογενειακό περιβάλλον, υπερπροστατευτικούς ή επιεικείς γονείς που δεν ενδιαφέρονται τόσο για την πρόοδο του παιδιού τους, οικογενειακό περιβάλλον με έντονες συγκρούσεις (Αντωνίου, Γάκη, 2014,), γονείς που δυσκολεύονται να υποστηρίξουν το παιδί τους (Rimm, 1986), γονείς που επιδεικνύουν λιγότερο θετική επίδραση (Mandel & Marcus, 1988).

Προγράμματα εκπαίδευσης χαρισματικών παιδιών

Με βάση τον LaFrance (1997), " Η χαρισματικότητα είναι μια πνευματική ιδιαιτερότητα που απαιτεί μαθησιακές εμπειρίες που να διαφέρουν σε βάθος και σε έκταση από το πρόγραμμα ενός κανονικού σχολείου, για να καλύψουν το επίπεδο του υπάρχοντος δυναμικού». Κατά τους Gruber & Mundl (2000), κατά την εκπαίδευση των χαρισματικών ατόμων θα πρέπει να αξιοποιηθούν το κοινωνικό πλαίσιο της μάθησης και οι ατομικές εποικοδομητικές νοητικές δραστηριότητες. Η γνώση οικοδομείται ενεργητικά από το υποκείμενο της μάθησης κυρίως μέσω της διερευνητικής μάθησης.

Η ανάγκη για εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων που να απευθύνονται σε χαρισματικούς μαθητές αναγνωρίστηκε και με απόφαση του ευρωπαϊκού συμβουλίου το 1994 που απευθυνόταν σε όλα τα κράτη της Ε.Ε. Σύμφωνα με αυτήν την απόφαση, τα κράτη έπρεπε να ψηφίσουν νομοθεσία για την στήριξη των χαρισματικών παιδιών, να ασχοληθούν με ερευνητικά προγράμματα σχετικά με την φύση και συμπεριφορά των χαρισματικών παιδιών και τους λόγους που προκαλούν χαμηλή επίδοση, να διαμορφώσουν εκπαιδευτικά ενισχυτικά προγράμματα για μαθητές και εκπαιδευτικούς, να βοηθήσουν στην προσαρμογή των χαρισματικών μαθητών στο νέο εκπαιδευτικό σύστημα, να εργαστούν πανω στην προσπάθεια αποφυγής του στιγματισμού των μαθητών εξαιτίας της χαρισματικότητάς τους, να δουλέψουν πάνω στη συνεργασία διαφόρων επιστημονικών ειδικοτήτων (Λεπτοκαρίδης, 2011).

Η διαδικασία που ακολουθείται διεθνώς στην εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών είναι η διαφοροποιημένη στρατηγική. Με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία διδάσκεται η ίδια ύλη σε όλους τους μαθητές, αλλά με αλλαγές σε επίπεδο αφαίρεσης, έκτασης και θεμάτων.

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία μπορεί να πάρει α) την μορφή ειδικών σχολείων επικεντρωμένων σε θεματικές περιοχές όπως, η μουσική, ο αθλητισμός, οι φυσικές επιστήμες στα οποία φοιτούν μαθητές με εξαιρετικές ικανότητες και ταλέντα, β) τμήματα στήριξης στα οποία εκπαιδευτικοί με επιμόρφωση εφαρμόζουν διαφοροποιημένο αναλυτικό πρόγραμμα για ένα μέρος της ημέρας σε μαθήματα που σχετίζονται περισσότερο με τις αυξημένες ικανότητές τους και τις υπόλοιπες ώρες οι μαθητές ακολουθούν το κοινο πρόγραμμα μαθημάτων με τους συμμαθητές τους, γ) προγράμματα εμπλουτισμού από μια ώρα την εβδομάδα έως 2-3 ώρες την ημέρα με χρήση βιβλιοθήκης και εργαστηρίων στο οποία εφαρμόζεται ξεχωριστό αναλυτικό πρόγραμμα με τη βοήθεια μέντορα ειδικού στο

αντικείμενο που ενδιαφέρει τον μαθητή. Οι χαρισματικοί μαθητές καλύπτουν την ίδια ύλη με τους συμμαθητές τους, αναζητούν όμως περισσότερες γνώσεις (Cutts & Moseley, 1957), δ) φοίτηση των χαρισματικών μαθητών σε τάξη μεγαλύτερη από αυτή που φοιτούν ώστε να ολοκληρώνουν τις εκπαιδευτικές βαθμίδες σε μικρότερη ηλικία από τους υπολοίπους μαθητές (Ward, 1975). Η επιτάχυνση επιτρέπει στους μαθητές να παρακολουθούν το κανονικό πρόγραμμα σπουδών σε βαθμό πιο γρήγορο από τον τυπικό (Colangelo & Assouline, 2009), ε) εξωτερική συνεργασία με επαγγελματίες σε πραγματικό εργασιακό χώρο. Οι μαθητές συνεργάζονται με ειδικούς επιστήμονες, καλλιτέχνες, μέλη τοπικής ικανότητας που διακρίνονται σε κάποιο τομέα και έτσι αποκτούν δεξιότητες παραγωγής και επαγγελματική συναίσθηση (Μούκα, Καλαμπαλίκη, 2014), στ) τάξη μεικτής ικανότητας στην οποία ο εκπαιδευτικός συνεργάζεται με παιδαγωγό και ψυχολόγο για να παράσχει συναισθηματική στήριξη και διαφοροποιημένη διδασκαλία στους μαθητές μέσα από την τροποποίηση του προγράμματος της διδασκαλίας (www. pi-schools.gr), ζ) συγκρότηση ομάδων μαθητών με βάση τις ικανότητες και τις γνώσεις που επιθυμούν να αποκτήσουν (Smith, 1998), η) δραστηριότητες διαβαθμισμένης δυσκολίας μέσα από την χρήση ποικίλων επιπέδων δραστηριοτήτων που ταιριάζουν στις ικανότητες των μαθητών στις ανομοιογενείς ομάδες, θ) μαθησιακά συμβόλαια, δηλαδή μια συμφωνία μεταξύ δασκάλου και μαθητή που αναλύει τον κανονισμό των δραστηριοτήτων και τις μεθόδους ολοκλήρωσης της εργασίας (Μούκα, Καλαμπαλίκη, 2014), ι) μαθητοκεντρική διδασκαλία σε περιβάλλον μάθησης στο οποίο κάθε μαθητής λειτουργεί μέσα σε πλαίσιο συνεργασίας ανοιχτό στο οποίο ενθαρρύνεται η αυτονομία στη μάθηση, η διερεύνηση και δημιουργικότητα.

Εκτός από τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στη διδακτική πρακτική μπορεί να είναι αποτελεσματικός ένας συνδυασμός ομαδοσυνεργατικής και εξατομικευμένης διδασκαλίας που παρέχει ίσες ευκαιρίες στη μάθηση στους μαθητές και τη δυνατότητα να γνωρίσουν τον εαυτό τους, να αποκτήσουν θετική εικόνα για τον εαυτό τους και αυτοπεποίθηση (Λιάσκα, 2014). Η εξατομικευμένη μάθηση μπορεί να πραγματοποιείται μέσα από την ανεξάρτητη μελέτη, μέσω καθοδηγητών και μέσα από διαδικτυακά μαθήματα που επιδιώκουν την ανάπτυξη του δυναμικού των μαθητών (Φουστάνα, Καλέμης, 2012). Η τοποθέτηση των μαθητών σε ομάδες γίνεται ανάλογα με τα ενδιαφέροντα, την ικανότητα των μαθητών, την επίδοσή τους, τα κοινωνικά, συναισθηματικά και νοητικά χαρακτηριστικά. Προτείνεται ακόμα η αξιοποίηση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση των μαθητών, καθώς διευκολύνει την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών και την εξ αποστάσεως μάθηση (Λιάσκα, 2014). Αξιοποιείται επίσης και η διαθεματικότητα μέσα από την επιλογή ερωτήσεων, ανάθεση εργασιών, σύνδεση γνώσεων που καλύπτουν διαφορετικές θεματικές περιοχές και επιστημονικούς χώρους, διαφορετικά πεδία και ιδέες, καθώς και η εισαγωγή νέων συμβολικών συστημάτων (Η.Υ., ξένη γλώσσα) σε πρωιμότερα στάδια ανάπτυξης (Μούκα, Καλαμπαλίκη, 2014).

Σε σχέση με τις διδακτικές πρακτικές για την χαρισματικότητα σε άλλες χώρες, στα κινέζικα σχολεία δίνεται έμφαση σε άξονες όπως, η ολοκλήρωση της προσωπικότητας, η επιτάχυνση της μάθησης, η εφαρμογή κατάλληλων μεθόδων διδασκαλίας, η διαμόρφωση θετικής στάσης για την χαρισματικότητα. Το 1978, ορίστηκε σαφώς ένα εθνικό πλαίσιο με βάση το οποίο για να χαρακτηριστεί ένας μαθητής χαρισματικός θα έπρεπε να περάσει από διάφορες διαδικασίες. Στο Χονγκ Κονγκ, οι χαρισματικοί μαθητές διαχωρίζονται σε ακαδημαϊκά και δημιουργικά χαρισματικούς. Υπάρχουν μοντέλα εκπαίδευσης για την τάξη, την εξατομικευμένη παρέμβαση και την εξωτερική υποστήριξη. Από το 2002-03 εφαρμόζεται το Seed Project που βασίζεται στη συμπεριληπτική εκπαίδευση (Λεπτοκαρίδης, 2011).

Ως προς την κατάσταση στην εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών στην Ελλάδα, αν και δεν υπάρχει ειδικός σχεδιασμός για την εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών, από το 1990 υπάρχουν μουσικά και αθλητικά γυμνάσια για να καλύψουν τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Προσπάθεια για προγράμματα παρέμβασης για τους χαρισματικούς μαθητές θα μπορούσε να θεωρηθεί και η λειτουργία των Προτύπων σχολείων με κριτήριο τις ακαδημαϊκές ικανότητες των μαθητών για να φοιτήσουν σε αυτά. Το 2002 εφαρμόστηκε το πρόγραμμα της Ευέλικτης Ζώνης, όπου μέσα από το συγκεκριμένο πρόγραμμα ο εκπαιδευτικός μπορούσε να αξιοποιήσει τη διαθεματικότητα, την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και υποστηρικτικά παιδαγωγικά πλαίσια για την εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών. Μέσα από το «Ολοήμερο σχολείο», δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να οργανώσει υποστηρικτική παιδαγωγική παρέμβαση για τους χαρισματικούς και ταλαντούχους μαθητές. Το 2003 με το νέο ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ ορίζεται σαφώς ότι τα άτομα με ιδιαίτερα ταλέντα και ικανότητες θα πρέπει να έχουν ισότητα ευκαιριών στην πρόσβαση στη γνώση, αναγνωρίζονται ως ομάδα του μαθητικού πληθυσμού με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες, ενώ την ίδια χρονιά ιδρύονται και Καλλιτεχνικά γυμνάσια (Λιάσκα, 2014). Με νόμο για την ειδική αγωγή το 2008 ορίζεται ότι « μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι και οι μαθητές που έχουν μια ή περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα αναπτυγμένα σε βαθμό που υπερβαίνει κατά πολύ τα προσδοκώμενα για την ηλικιακή τους ομάδα», ενώ καθορίζεται ακόμη η ανάπτυξη προτύπων αξιολόγησης και ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τους χαρισματικούς μαθητές (Λεπτοκαρίδης, 2011).

Προτάσεις για βελτίωση της κατάστασης στην εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών- Συμπεράσματα:

Για να βελτιωθεί η κατάσταση στην εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να συμμετέχει σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης και εξειδίκευσης στην ευφυή εκπαίδευση και να επιμορφωθεί στην εφαρμογή διδακτικών στρατηγικών κατάλληλων για την εκπαίδευση χαρισματικών μαθητών σε μεικτές τάξεις όπως, η διαφοροποιημένη και εξατομικευμένη διδασκαλία. Ως προς το παραπάνω πλαίσιο, είναι απαραίτητο να συνταχθεί ένα διαφοροποιημένο αναλυτικό πρόγραμμα που θα περιγράφει θεωρητικά τον εμπλουτισμό της διδασκαλίας και θα υποδεικνύει συγκεκριμένες δραστηριότητες (Λιάσκα, 2014), καθώς και εκπαιδευτικά προγράμματα που θα αξιοποιούν τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις των χαρισματικών μαθητών[4], ώστε οι μαθητές να γίνουν πιο ικανοί σε πολλές περιοχές ταλέντου και σε πολλά επίπεδα μάθησης. Το αναλυτικό αυτό πρόγραμμα θα αναλύει τους εκπαιδευτικούς στόχους, τις μεθόδους διδασκαλίας, τα μέσα αξιολόγησης την οργάνωση του σχολείου και τη συγγραφή σχολικών βιβλίων που θα ανταποκρίνονται στις διαφοροποιημένες ανάγκες των μαθητών.

Καθίσταται επίσης αναγκαίο να ενημερωθούν τα χαρισματικά παιδιά και οι γονείς τους για τις δυνατότητες υποστήριξής τους μέσα στον χώρο του σχολείου μέσα από την παροχή συμβουλευτικής (Μούκα, Καλαμπαλίκη, 2014). Στο πλαίσιο αυτό είναι απαραίτητη η συνεργασία γονέων, σχολείου και εκπαιδευτικών. Οι γονείς μπορούν να παρέχουν στο παιδί τους εξωσχολικές μαθησιακές ευκαιρίες και να συνεργαστούν με τον εκπαιδευτικό στην αναγνώριση συγκεκριμένων πηγών και μέσων ανάπτυξης του ταλέντου του παιδιού τους (Φουστάνα, Καλέμης, 2012). Η συνεργασία αφορά και την επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Οι υπηρεσίες της ευφυούς εκπαίδευσης συνεργάζονται με τη γενική και ειδική εκπαίδευση καθώς και με τους σχολικούς συμβούλους. Από κοινού οι

εκπαιδευτικοί γενικής, ειδικής και ευφυούς εκπαίδευσης αναπτύσσουν προγράμματα για τους χαρισματικούς μαθητές μέσα από τη συμμετοχή της κοινότητας και της οικογένειας.

Σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής θα μπορούσαν να βοηθήσουν η ανάπτυξη πιλοτικών προγραμμάτων για την εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών, η ενημέρωση φορέων και οργανώσεων για την υποστήριξη δράσεων που σχετίζονται με την κατάρτιση των εκπαιδευτικών για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και δια βίου μάθησης (Λεπτοκαρίδης, 2011).

Συμπερασματικά, με βάση τις παραπάνω επισημάνσεις, καθίσταται αναγκαίο να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή από την πολιτεία μέσα από την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών στους χαρισματικούς μαθητές, ως ατόμων που με την παροχή κατάλληλου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος είναι ικανά να προσφέρουν σημαντικές υπηρεσίες στην κοινωνία. Το σχολείο με τη σειρά του θα πρέπει να βοηθήσει τους γονείς στην προσπάθεια ενίσχυσης των παιδιών τους και καθοδήγησης ως προς την εξέλιξη των δυνατοτήτων τους.

Ελληνική Βιβλιογραφία

Αντωνίου, Α.Σ., (2008). Ψυχολογία ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αθήνα: Ιατρικές Εκδόσεις Π.Χ. Πασχαλίδης.

Αντωνίου, Α, Σ., Γάκη, Α., (2016). «Πότε τα χαρισματικά παιδιά παρουσιάζουν χαμηλή επίδοση;»

Αντωνίου, Α,Σ., Μητσοπούλου, Ε., (2014). «Αίσθηση του χιούμορ και χαρισματικά παιδιά: Όταν ο έξυπνος περνιέται για εξυπνάκιας». Πρακτικά 4ου Πανελληνίου συνεδρίου επιστημών εκπαίδευσης. ΕΚΠΑ. Τομέας Ειδικής Αγωγής και Ψυχολογίας Π.Τ.Δ.Ε. Κέντρο μελέτης, ψυχοφυσιολογίας και εκπαίδευσης.

Αντωνίου, Α., Σ., Ξυπολιτά, Ε., (2016). «Η ικανότητα αυτορύθμισης και οι μεταγνωστικές δεξιότητες των χαρισματικών μαθητών». Πρακτικά 6ου Πανελληνίου συνεδρίου επιστημών εκπαίδευσης. ΕΚΠΑ. Τομέας Ειδικής Αγωγής και Ψυχολογίας Π.Τ.Δ.Ε. Κέντρο μελέτης, ψυχοφυσιολογίας και εκπαίδευσης.

Αντωνίου, Α., Σ., Ξυπολιτά, Ε., (2012). «Προτάσεις για την αντιμετώπιση της υποεπίδοσης σε χαρισματικούς μαθητές». Πρακτικά πανελλήνιου συνεδρίου 2012 «Η ποιότητα στην εκπαίδευση, τάσεις και προοπτικές» Β' τόμος.

Λεπτοκαρίδης, Π., (2011). Στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής σχετικά με την εκπαίδευση χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Λιάσκα, Ε., (2014). «Εκπαίδευση χαρισματικών μαθητών». Πρακτικά 4ου Πανελληνίου συνεδρίου επιστημών εκπαίδευσης. ΕΚΠΑ. Τομέας Ειδικής Αγωγής και Ψυχολογίας Π.Τ.Δ.Ε. Κέντρο μελέτης, ψυχοφυσιολογίας και εκπαίδευσης.

Μανωλάκος, Π., (2010). Χαρισματικοί –Ταλαντούχοι μαθητές. Τρόποι στήριξης και τρόποι εκπαίδευσης χαρισματικών μαθητών.

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

Ματσαγγούρας, Η., Πούλου, Μ., (2011). Χαρισματικά παιδιά στο κανονικό σχολείο: Χαρακτηριστικά, Ταυτοποίηση, Εκπαίδευση. Περιλαμβάνεται στο «η χάρη θέλει αντίχαρη» αφιέρωμα στον Καθηγητή Αντώνιο Κ. Δανασσή- Αφεντάκη. Πανεπιστήμιο Αθηνών, τμήμα ΦΠΨ, Τομέας Παιδαγωγικής.

Μεϊμάρης, Μ., Λόξα, Γ., (2003). Ανοικτή, Ευέλικτη και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Μια λύση για την επιμόρφωση εκπαιδευτών χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών.

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).

Μούκα, Ε., Καλαμπαλίκη, Α, (2014). Διαφοροποιημένες στρατηγικές για τη διδασκαλία και τη διεύθυνση της σχολικής τάξης κατάλληλες για τα ΥΨΙΜ. Πρακτικά 4ου Πανελληνίου συνεδρίου επιστημών εκπαίδευσης. ΕΚΠΑ. Τομέας Ειδικής Αγωγής και Ψυχολογίας Π.Τ.Δ.Ε. Κέντρο μελέτης, ψυχοφυσιολογίας και εκπαίδευσης.

Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ., (2004). «Χαρισματικοί μαθητές: Μπορεί ο επαγγελματικός προσανατολισμός να ανταποκριθεί στα ιδιαίτερα ταλέντα τους;» Περιοδικό «Νέα Παιδεία», 109, 164-176.

Φουστάνα, Α., (2014). «Η γνωστική βάση και αναπαράσταση των ευφυών μαθητών». Πρακτικά 4ου Πανελληνίου συνεδρίου επιστημών εκπαίδευσης. ΕΚΠΑ. Τομέας Ειδικής Αγωγής και Ψυχολογίας Π.Τ.Δ.Ε. Κέντρο μελέτης, ψυχοφυσιολογίας και εκπαίδευσης.

Φουστάνα, Α., Καλέμης, Κ., (2012). «Διεθνή κριτήρια εκπαιδευτικού σχεδιασμού αναλυτικού προγράμματος για τους χαρισματικούς μαθητές». Πρακτικά πανελλήνιου συνεδρίου 2012 «Η ποιότητα στην εκπαίδευση, τάσεις και προοπτικές», Α' τόμος.

Ξένη βιβλιογραφία

Clasen, D.R. & Clasen, R.E., (1995). Underachievement of highly able students and the peer society. Gifted and Talented International.

Colangelo, N. & Assouline, S.G., (2009). Acceleration /A nation deceived. In B. Kerr (Ed). Encyclopedia of Giftedness, Creativity and Talent (Volume 1). Thousand Oaks, CA: Sage.

Coleman, L.J.&Cross, T.L.(2001). Being Gifted. WaCo, T.X.: Pruficck Press.

Coleman, L. J., (1985). Schooling the gifted. Knoxville: TN7 Addison- Wesley.

Cutts, N.E. &Moseley, N., (1957). Teaching the bright and the gifted. Englewood. Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

Davidson, J.E., (1986). The role of insight in giftedness. In R.J. Sternberg and J.E. Davidson (Eds.). Conceptions of giftedness. Cambridge: Cambridge University Press.

Gagne, F., (1995). From giftedness to talent: A developmental model and its impact on the language of the field. Roeper Review, 18, 103-111.

Jackson, N.E., & Butterfield, E.C. (1986). A conception of giftedness designed to promote research. In R.J. Sternberg. J.E. Davidson (Eds.), Conceptions of Giftedness. Cambridge: Cambridge University Press.

LaFrance, E.D.B., (1997). The gifted/talented child: Characterizing and addressing strengths and weaknesses. Annals of Dyslexia.

Mandel, H.P. & Marcus, S.I., (1988). The psychology of underachievement. New York: John Wiley and Sons.

Matthews, M.S., & McBee, M. T. (2007). School factors and the underachievement of gifted children in a talent search summer program. Gifted Child Quarterly.

Parker, W.D., (2000). Healthy perfectionism in the gifted. Journal of secondary gifted education: 173-182.eds.

Renzulli, J.S, (2003). “Conceptions of Giftedness and its Relationship to the Development of Social Capital”, in N. Colangelo and Ga. Davis, Handbook of gifted Education, Boston. Allyn and Bacon.

Renzulli, J.S., (2003). Equity, Excellence and Economy in a system for identifying students in gifted Education: A Guidebook. Univercity of Connecticut Storrs. Connecticut.

Rimm, S.B., (1986). Underachievement syndrome: causes and cures. Watertown, WI: Apple Publishing.

Smith, B.D. (1998). Psygology: Science and understanding. Boston, MA: Hill.

Sternberg, R.J., (1982). Advances in the psychology of human intelligence. Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.

Ward, V.S., (1975). Basic concepts. In Berde, W.B.& Renzulli, J.S. (ed.). Psycology and Education of the Gifted (2nd ed), NY: Invington Publishers (61-71).

Wollcat, P.L., (1979). Building the career development of gifted females. Στο ανθολόγιο N. Colangelo & R.T. Zaffrann (eds.), New voices in counseling the gifted. Dubuque, IA: Kendall/Hunt.

Ηλεκτρονική βιβλιογραφία

«Ποια είναι η χρησιμότητα της εκπαίδευσης για τους μαθητές με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα;» Ανακτήθηκε από τον ιστότοπο www.pi-schools.gr.στις 12-2-2017.

Λόξα. Γ., (2004). Οδηγίες για τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η εκπαίδευση των μαθητών με ιδαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα. Ανακτήθηκε από τον ιστότοπο www.repository.edulll.gr.στις 20-2-2017.