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

Εκπαιδευτικές πολιτικές για χαρισματικούς μαθητές στην Αγγλία και τη Φινλανδία. Συγκριτική μελέτη.

ΧΡΙΣΤΙΝΑ ΤΟΥΜΠΑ, ΒΑΣΙΛΙΚΗ ΚΙΟΡΟΓΛΟΥ, ΕΜΜΑΝΟΥΗΛ ΤΕΝΤΖΕΡΗΣ

doi: 10.12681/edusc.1749

Βιβλιογραφική αναφορά:

ΤΟΥΜΠΑ Χ., ΚΙΟΡΟΓΛΟΥ Β., & ΤΕΝΤΖΕΡΗΣ Ε. (2019). Εκπαιδευτικές πολιτικές για χαρισματικούς μαθητές στην Αγγλία και τη Φινλανδία. Συγκριτική μελέτη. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, *1*, 1382–1396. https://doi.org/10.12681/edusc.1749

Εκπαιδευτικές πολιτικές για χαρισματικούς μαθητές στην Αγγλία και τη Φινλανδία. Συγκριτική μελέτη.

Τούμπα Χριστίνα, Εκπαιδευτικός, ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ

toumpa.christina@gmail.com

Κιόρογλου Βασιλική, Εκπαιδευτικός, ΠΤΔΕ ΔΠΘ

vasilikikior@hotmail.com

Τεντζέρης Εμμανουήλ, Διδάκτωρ Ειδ. Αγωγής, ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ

kedaaz@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της εισήγησης είναι η συγκριτική μελέτη των εκπαιδευτικών πολιτικών που εφαρμόζονται σε ευρωπαϊκές χώρες και συγκεκριμένα στην Αγγλία και τη Φινλανδία αναφορικά με την εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών. Ειδικότερα, παρουσιάζονται διαφορετικές εκπαιδευτικές πολιτικές που στόχο έχουν να ανταποκριθούν στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των χαρισματικών μαθητών και να αναπτύξουν στο μέγιστο τα ταλέντα, καθώς και τις δεξιότητές τους στην κάθε μια από τις δύο προαναφερόμενες χώρες.

Αρχικά, καταγράφονται οι πολιτικές που έχει υιοθετήσει το αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα για την εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών. Γίνεται παρουσίαση του "αγγλικού μοντέλου", το οποίο βασίζεται σε παραδοσιακά μοντέλα εκπαίδευσης χαρισματικών μαθητών και αποτελεί τη βάση του ευρύτερου εθνικού προγράμματος που προσφέρεται σε μαθητές όλων των ηλικιών και σε όλα τα σχολεία που χρηματοδοτούνται από την κυβέρνηση της Αγγλίας. Ένα βασικό πλεονέκτημα του "αγγλικού μοντέλου" είναι ότι χρησιμοποιεί στοιχεία από τα υπάρχοντα μοντέλα εκπαίδευσης χαρισματικών μαθητών για να δημιουργήσει μια προσέγγιση που τοποθετεί την εκπαίδευση χαρισματικών μέσα στη συνολική εκπαιδευτική πολιτική και μέσα στους ευρύτερους στόχους της κοινωνικής πολιτικής, καθώς δίνεται η ευκαιρία ανάδειξης και καλλιέργειας χαρισματικών μαθητών που προέρχονται από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα.

Στη συνέχεια, γίνεται μια ιστορική αναδρομή που αφορά στις πολιτικές που υιοθετούνται από το φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα και ενισχύουν τη χαρισματικότητα, ενώ παράλληλα αναλύονται οι βασικές αρχές του, όπως η αποκέντρωση και η προσαρμογή της διδασκαλίας στις ιδιαίτερες ανάγκες και δυνατότητες κάθε μαθητή. Επίσης, παρουσιάζονται οι πολιτικές που ακολουθούνται για τους χαρισματικούς μαθητές σε κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης, ενώ παράλληλα γίνεται αναφορά στον τρόπο με το οποίο το φινλανδικό εκπαιδευτικό μοντέλο ενσωματώνει τους διαφορετικούς τύπους νοημοσύνης που προτείνει ο Gardner.

Τέλος, παρουσιάζονται τα συμπεράσματα που προκύπτουν από τη συγκριτική μελέτη των εκπαιδευτικών πολιτικών των δύο αυτών ευρωπαϊκών χωρών όσον αφορά στην εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών.

Λέξεις-Κλειδιά

εκπαίδευση χαρισματικών μαθητών, εκπαιδευτικές πολιτικές, Αγγλία, Φινλανδία

Abstract

The purpose of the paper is to compare the educational policies applied in European countries, particularly in England and Finland, with regards to the education of giftedstudents. In particular, different educational policies are presented in order to respond to the particular educational needs of the giftedpupils and so as to maximize their talents and skills in each of the two countries mentioned above.

Initially, the policies adopted by the English education system for the education of giftedstudents are presented. The "English model" is presented, which is based on traditional models of giftedstudents' education, and forms the basis of the wider national educational program offered to students of all ages and to all schools funded by the UK government. A key advantage of the "English model" is that it uses elements from the existing models of gifted students' education to create an approach that setsgifted education in the overall educational policy as well aswithin the wider social policy's objectives as it gives the opportunity to promote and cultivate giftedstudents from lower social strata.

Continuously, there is a historical review of the policies adopted by the Finnish educational system and enhance charismawhile at the same time its basic principles are being analyzed such as decentralization and adaptation of the teaching procedure to the particular needs and potentials of each student. The policies pursued for giftedstudents at each level of education are also being presented, while at the same time, reference is made to the way in which the Finnish educational model incorporates the different types of intelligence suggested by Gardner.

Finally, the conclusions from the comparative study of the educational policies of these two European countries, regarding the training of giftedstudents, are being presented.

Keywords

Gifted students' education, educational policies, England, Finland

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία αποσκοπεί στην συγκριτική μελέτη του εκπαιδευτικού συστήματος της Αγγλίας και της Φινλανδίας, σχετικά με τις εκπαιδευτικές πολιτικέςπου ακολουθούν στην εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών. Αναλυτικότερα, επισημαίνεται η ύπαρξη διαφοροποιημένων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων που στόχο έχουν να ανταποκριθούν στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των χαρισματικών παιδιών και να αναπτύξουν στο μέγιστο τα ταλέντα και τις δεξιότητες αυτών.

Αρχικά αναφέρονται οι πολιτικές που έχει ακολουθήσει το Αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα σχετικά με την εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών. Συγκεκριμένα, περιγράφεται το«Αγγλικό μοντέλο εκπαίδευσης», το οποίο αποτελεί τον κορμό του επίσημου Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών που ακολουθείται από όλα τα

δημόσια σχολεία της Αγγλίας. Βασικό πλεονέκτημα της συγκεκριμένης προσέγγισης είναι ότι υιοθετεί τα θετικά στοιχεία παλαιότερων προσεγγίσεων για την εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών, προσπαθώντας να περιορίσει τα ελλείμματαυτών.

Έπειτα, γίνεται μια ιστορική αναδρομή σχετικά με τις πολιτικές που ακολουθήθηκαν από το Φινλανδικό κράτος.Επίσης, καταγράφονται οι προσεγγίσεις που ακολουθούνται για τους χαρισματικούς μαθητές σε κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης, ενώ παράλληλα περιγράφεται ο τρόπος με τον οποίο τοΦινλανδικό κράτος ενσωματώνει στο εκπαιδευτικό σύστημα τους διαφορετικούς τύπους νοημοσύνης που υποδεικνύει ο Gardner.

Τέλος, αναφέρονται τα συμπεράσματα που προκύπτουν από τη συγκριτική μελέτη των εκπαιδευτικών πολιτικών που ακολουθεί η Αγγλία και η Φινλανδία για την εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών.

Σημαντικές ημερομηνίες για την εξέλιξη της εκπαίδευσης των χαρισματικών στην Αγγλία

Η πρόνοια για την εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών στην Αγγλία ξεκινάει από πολύ νωρίς, συγκριτικά με τις χώρες της υπόλοιπης Ευρώπης.Ήδη από το 1944 ιδρύονται τα πρώτα “GrammarSchools”, δίνοντας τη δυνατότητα στους χαρισματικούς μαθητές να φοιτήσουν σε αυτά. Η λειτουργία των συγκεκριμένων σχολείων μετέπειτα θεωρήθηκε ελιτίστικη, με αποτέλεσμα τα περισσότερα να διακόψουν τη λειτουργία τους. Σήμερα στην Αγγλία παραμένουν ανοιχτά 164 και συνεχίζουν να διατηρούν πολύ αυστηρά κριτήρια επιλογής των μαθητών τους(Reid& Boettger,2015). Το 1967ιδρύεται ο NAGC (NationalAssociationforGiftedChildren) που αποτελεί την πρώτη Μ.Κ.Ο. που μερίμνησε για αυτή την ομάδα του μαθητικού πληθυσμού. Η δράση της συνεχίζεται έως και σήμερα, στηρίζοντας κοινωνικά, συναισθηματικά και μαθησιακά τους χαρισματικούς μαθητές, καθώς και τους γονείς αυτών(Reid& Boettger,2015). Χαρακτηριστικό είναι επίσης, ότι το πρώτο Παγκόσμιο Συνέδριο για τη Χαρισματικότητα λαμβάνει χώρα το 1975 στο Λονδίνο (Λόξα,2004). Κλείνοντας, αξίζει να τονιστεί ότι από το 1999 το εκπαιδευτικό σύστημα αλλάζει. Τον 21^{ο} αι. η έμφαση δίνεται στην ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου. Επομένως, διαπιστώνεται ότι το τότε εκπαιδευτικό σύστημα ήταν ανεπαρκές για την εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών, καθώς αφενός απευθυνόταν σε αυτούς που είχαν την οικονομική δυνατότητα να λαμβάνουν εκπαίδευση καλύτερης ποιότητας και

αφετέρου κυριαρχούσε η άποψη ότι τα χαρισματικά παιδιά μπορούν να τα καταφέρουν από μόνα τους(Eyre,2009).

Προγενέστερες κυρίαρχες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις

Η μεν ονομαζόμενη «παραδοσιακή» μέθοδος, εστίαζε πρώτα στον εντοπισμό των χαρισματικών και έπειτα στην παροχή επιπλέον ευκαιριών εκπαίδευσης, έχοντας όμως, δυο βασικούς περιορισμούς. Από τη μια πλευρά, ο εντοπισμός των χαρισματικών βασιζόταν στη χορήγηση τεστ νοημοσύνης, χωρίς την αξιολόγηση της επίδρασης των περιβαλλοντικών παραγόντων και χαρακτηριστικών της προσωπικότητας. Από την άλλη, η εκπαίδευση των χαρισματικών πραγματοποιούνταν κυρίως εκτός της τακτικής τάξης, με αποτέλεσμα οι χαρισματικοί να εκπαιδεύονται σε ξεχωριστές δομές, οι οποίες ελάχιστη σχέση είχαν με τη βασική εκπαίδευση(Eyre, 2009).

Η δε, «πρόβλεψη», ήταν μια νέα προσέγγιση που κυριάρχησε στα μέσα του 20^{ου} αι. Σε αυτή ο εκπαιδευτικός της τάξης αναλαμβάνει τον εντοπισμό των χαρισματικών μαθητών, μέσω της παροχής κατάλληλων ευκαιριών μάθησης στο πλαίσιο του βασικού προγράμματος σπουδών και μέσα στην τακτική τάξη. Παραδείγματος χάρη, δίνεται η δυνατότητα σύμπτυξης της ύλης (Renzulli,1983), καθώς και επίλυσης δύσκολων προβλημάτων. Αξίζει να σημειωθεί ότι σε αυτή την προσέγγιση, ενώ επιδιώκεται ο εντοπισμός των χαρισματικών μαθητών, δε δίνεται σε αυτόν η έμφαση, καθώς θεωρείται ότι μέσα από τις κατάλληλες ευκαιρίες μάθησης η χαρισματικότητα θα «αποκαλυφθεί». Κάτι τέτοιο όμως, μετέπειτα κρίθηκε ως «ουτοπικό», καθώς βασιζόταν αποκλειστικά στις δεξιότητες των εκπαιδευτικών, από τη στιγμή που δεν υπήρχαν συγκεκριμένες κατευθυντήριες γραμμές. Βασικό έλλειμμα και των δυο προσεγγίσεων αποτέλεσε το γεγονός ότι δε δινόταν έμφαση στον εντοπισμό των χαρισματικών μαθητών που προέρχονταν από φτωχό οικογενειακό υπόβαθρο (Eyre,2009).

Το Αγγλικό Μοντέλο Εκπαίδευσης

Το 1999 αρχίζει να κυριαρχεί μια νέα προσέγγιση. Το «Αγγλικό Μοντέλο» εκπαίδευσης βασίζεται στα θετικά στοιχεία των ανωτέρω προσεγγίσεων, προσπαθώντας να περιορίσει τα αρνητικά αυτών (Eyre,2009). Πρεσβεύει λοιπόν, την «υψηλής ποιότητας εκπαίδευση για όλους», ενσωματώνοντας την εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών στην ευρύτερη εκπαιδευτική πολιτική, καθώς με αυτόν τον

τρόπο υποστηριζόταν ότι το επίπεδο της γενικής εκπαίδευσης θα αναβαθμιστεί (Eyre,2004).Τέλος, θεωρεί την αναγνώριση των χαρισματικών μαθητών μια σταδιακή διαδικασία, ώστε να δοθεί η δυνατότητα σε όλους τους μαθητές, ειδικά σε αυτούς που προέρχονται από φτωχά οικονομικάστρώματα, να δείξουν τις πραγματικές τους δυνατότητες. Η εν λόγω διαδικασία διενεργείται καθ' όλη τη διάρκεια της βασικής εκπαίδευσης, τόσο από τον βασικό πάροχό της, δηλαδή το σχολείο, όσο και από τους εξωτερικούς παρόχους αυτής, όπως τα πανεπιστήμια (Eyre,2009). Αξιοσημείωτο είναι ότι 5-10% των μαθητών σε κάθε σχολείο της Αγγλίας θεωρείται ότι μπορεί να ανήκει στους χαρισματικούς μαθητές(Reid& Boettger,2015).Στόχος λοιπόν, του «Αγγλικού Μοντέλου» είναι η κατά το δυνατόν προσέγγιση του εκπαιδευτικού συστήματος από κάθε μαθητή, ανεξάρτητα από το οικονομικό του υπόβαθρο και τις μαθησιακές του ικανότητες (Reid&Boettger,2015).

Βασικά χαρακτηριστικά

Τρία είναι τα βασικά χαρακτηριστικά της ανωτέρω προσέγγισης. Πρώτον, παρέχει ένα βασικό εκπαιδευτικό σύστημα υψηλής ποιότητας, το οποίο ενσωματώνει ευκαιρίες μάθησης μέσα και έξω από το σχολικό περιβάλλον, με τον εκπαιδευτικό να αποτελεί τον κύριο παράγοντα για την ορθή υλοποίηση της κυβερνητικής πολιτικής (Eyre,2009). Αναλυτικότερα, σε ηλικία 6-11 ετών, οι μαθητές περνούν το μεγαλύτερο μέρος της ημέρας στο πλαίσιο της σχολικής τάξης. Κύριος στόχος της ενδοσχολικής εκπαίδευσης αποτελεί η καλλιέργεια γνώσεων, δεξιοτήτων και της σκέψης, προσφέροντας στους μαθητές ένα πλούσιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα σπουδών κι επιπλέον, στους πιθανώς χαρισματικούς μαθητές, τη δυνατότητα να κινηθούν ευέλικτα στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού προγράμματος, προχωρώντας πιο γρήγορα την ύλη (Eyre,2004). Μετέπειτα, στην ηλικία των 12-18 ετών, το σχολείο αποτελεί μεν τον βασικό πάροχο της εκπαίδευσης. Ωστόσο, το βάρος μετατοπίζεται στην άμεση συνεργασία με τους εξωτερικούς παρόχους αυτής, όπως τα πανεπιστήμια και τους οργανισμούς για χαρισματικά παιδιά, ώστε να υπάρξει μέγιστη αντιστοιχία μεταξύ των προσωπικών αναγκών και των μελλοντικών ευκαιριών εκπαίδευσης του κάθε χαρισματικού μαθητή(Reid& Boettger,2015).Επιπλέον, σε αυτό το στάδιο προβλέπεται και η «μαθητεία» δίπλα σε ειδικούς του αντικειμένου που άπτεται των ενδιαφερόντων τους, με στόχο τώρα της εκπαίδευσης την ανάπτυξη τηςΤεχνογνωσίας (Eyre,2009).Ο εκπαιδευτικός, όπως προαναφέρθηκε, κατέχει βασικό ρόλο στη νέα αυτή προσέγγιση και οφείλει αρχικά να αναγνωρίζει τις διαφορετικές ανάγκες του

κάθε μαθητή. Στη συνέχεια, να σχεδιάζει τη διδασκαλία, με την προσδοκία ότι κάποιοι μαθητές θα ανταποκριθούν στις πιο απαιτητικές δραστηριότητες, χωρίς όμως να ξέρει εκ των προτέρων ποιοι θα είναι αυτοί. Σημαντικό είναι να τονιστεί ότι οι δραστηριότητες πρέπει να είναι ενδιαφέρουσες, ώστε να κινητοποιήσουν το ενδιαφέρον των χαρισματικών μαθητών. Έπειτα, ο εκπαιδευτικός είναι υπεύθυνος να εντοπίζει μέσα στην τάξη τους πιθανώς χαρισματικούς μαθητές και τέλος, να χρησιμοποιεί την εξατομικευμένη διδασκαλία, διαχωρίζοντας την τάξη σε ομάδες με βάση τις δυνατότητές τους (Reid& Boettger, 2015).

Δεύτερο χαρακτηριστικό του «Αγγλικού μοντέλου» είναι ο κεντρικός ρόλος που αποδίδει στη συνεργασία με εξωσχολικούς φορείς. Τα εξωσχολικά προγράμματα για τους χαρισματικούς μαθητές αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της ευρύτερης εκπαιδευτικής πολιτικής. Μέσω αυτών επιτυγχάνεται η παροχή κινήτρων και υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης, με στόχο να ενισχυθούν οι γνώσεις, καθώς και η αυτοεκτίμηση όλων των μαθητών. Βασικό πλεονέκτημα αποτελεί το γεγονός ότι με αυτό τον τρόπο δίνεται η δυνατότητα στους χαρισματικούς μαθητές να αλληλεπιδράσουν και να συνεργαστούν με μαθητές ανάλογου δυναμικού. Επομένως, οι χαρισματικοί αποτελούν ταυτόχρονα μέρος δύο κοινοτήτων. Από τη μία, της τακτικής τους τάξης στο σχολείο και από την άλλη, της εξωσχολικής τους τάξης, η οποία αποτελείται από μαθητές με κοινά χαρακτηριστικά και φιλοδοξίες (Eyre,2009).

Τελευταίο και πολύ βασικό χαρακτηριστικό της συγκεκριμένης προσέγγισης είναι ότι προωθεί την ισότητα, καθώς και την κοινωνική δικαιοσύνη. Αναλυτικότερα, δίνεται έμφαση στον εντοπισμό και την υποστήριξη των μαθητών που προέρχονται από φτωχό οικονομικό περιβάλλον, με παράλληλη παρέμβαση όπου κρίνεται αναγκαίο(Eyre,2009). Αυτό επιτυγχάνεται καταρχάς, μέσω της χρήσης των προσωπικών δεδομένων των μαθητών που διαθέτει το κάθε σχολείο (όπως η οικονομική κατάσταση των γονέων), επιπλέον, μέσω της υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης που προσφέρεται σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές και τέλος, μέσω των ευρύτερων παρόχων εκπαίδευσης (όπως Πανεπιστημιακών προγραμμάτων), οι οποίοι επιτρέπουν την πρόσβαση σε ευκαιρίες ευρύτερης εκπαιδευτικής κατάρτισης και μετέπειτα επαγγελματικής πορείας. Επομένως, αξίζει να τονιστεί ότι για πρώτη φορά δίνεται η ευκαιρία και στους χαρισματικούς μαθητές που προέρχονται από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα, να εξελιχθούν στον μαθησιακό και επαγγελματικό τομέα(Eyre,2004).

Οργανισμοί που δημιουργήθηκαν για να στηρίξουν την εκπαίδευση των χαρισματικών.

Κλείνοντας, είναι σημαντικό να αναφερθούν οι οργανισμοί που ιδρύθηκαν με σκοπό να δράσουν επικουρικά προς την εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών. Ένας από του πιο σημαντικούς ανεξάρτητους οργανισμούς στην εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών αποτελεί ο NACE (NationalAssociationforAbleChildreninEducation), ο οποίος ιδρύθηκε το 1983 και δρα μέχρι σήμερα έχοντας αναλάβει τη στήριξη, την καθοδήγηση αλλά και την εκπαίδευση των εν λόγω μαθητών(Reid& Boettger, 2015). Άλλος ένας οργανισμός με πλούσια δράση υπήρξε ο NAGTY(NationalAcademyforGiftedandTalentedYouth). Ιδρύθηκε το 2002 από το πανεπιστήμιο του Warwick με κυβερνητική πρωτοβουλία, έχοντας ως στόχο τη στήριξη της κυβερνητικής πολιτικής. Οι δράσεις του απευθύνονταν σε μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και περιελάμβαναν εκπαιδευτικά summercamps και προγράμματαγια τα μέλη του, τα οποία επιλέγονταν με πολύ αυστηρά κριτήρια (Monks&Pfluger,2005). Επίσης, υπήρχε άμεση συνεργασία με τα σχολεία για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και τέλος, διεξήγαγε έρευνα για την εύρεση καλύτερων τρόπων εκπαίδευσης των χαρισματικών μαθητών. Όμως, παρά τη θετική αξιολόγηση που έλαβε από την Κυβέρνηση, σταμάτησε τη λειτουργία του το 2010 (Reid& Boettger, 2015). Δύο χρόνια αργότερα, το 2012, ιδρύεται από το ίδιο πανεπιστήμιο ο IGGY(InternationalGatewayforGiftedYouth), ο οποίος συνεχίζει τη δράση του μέχρι σήμερα. Συγκεκριμένα, αποτελεί έναν διαδικτυακό τόπο για χαρισματικούς νέους 13-18 ετών, μέσω του οποίου τους δίνεται η δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με μαθήματα πανεπιστημιακού επιπέδου (Πανεπιστήμιο Warwick), να επικοινωνήσουν με συνομηλίκους με τα ίδια ενδιαφέροντα,καθώς και να δεχθούν συμβουλές για επαγγελματική εξέλιξη.

Το φινλανδικό μοντέλο εκπαίδευσης των χαρισματικών μαθητών

Το φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα παρέχει υψηλή ποιότητα εκπαίδευσης, η οποία είναι εμφανής στα αποτελέσματα των διεθνών εξετάσεων PISA του ΟΟΣΑ,όπου καταλαμβάνει τις πρώτες θέσεις (OECD).

Προτεραιότητα του φινλανδικού κράτους είναι η παροχή υψηλής ποιότητας δωρεάν εκπαίδευσης για όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές (συμπεριλαμβανομένων γευμάτων στο σχολείο και γραφικής ύλης) (Laine,2016). Για αυτό τον λόγο, παρέχει

πολύ υψηλή χρηματοδότηση στα σχολεία, καθώς επίσης και στη διενέργεια ερευνών για νέες παιδαγωγικές πρακτικές(Tirri, & Kuusisto, 2013).

Ιστορική αναδρομή

Το 1970 γίνεται εθνικός στόχος η εκπαίδευση για όλους μέσα από την ισότητα ευκαιριών για όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως των δυνατοτήτων τους και τη συμπερίληψη των ανωτέρω στο γενικό σχολείο, στην τυπική τάξη. Η εκπαίδευση θεωρείται επένδυση σε ανθρώπινο δυναμικό, που θα οδηγήσει μελλοντικά τη χώρα σε ευημερία. Αυτή την περίοδο υπάρχει επίσης, μεγάλο ενδιαφέρον για τα παιδιά που αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες και κατ' επέκταση λαμβάνεται μεγάλη μέριμνα για να μπορούν να στηριχτούν κατάλληλα, ώστε να ξεπεράσουν τις δυσκολίες τους και να καταφέρουν να ακολουθήσουν το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, θεωρείται ελιτίστικη η ενασχόληση με τους χαρισματικούς μαθητές, οι οποίοι αποτελούν μικρό ποσοστό του συνόλου των μαθητών σε αντίθεση με τους μαθητές με δυσκολίες οι οποίοι χρειάζονται αμέσως ενίσχυση για να φτάσουν τον μέσο μαθητή(Tirri & Kuusisto, 2013).

Το 1980 εισάγεται μια μεγάλη καινοτομία στο φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς επιτυγχάνεται η αποκέντρωση. Η ευθύνη για τον σχεδιασμό των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών όσον αφορά στο περιεχόμενο και την οργάνωσή τους μεταβιβάζεται από το κράτος στους δήμους. Πλέον, μόνο γενικές κατευθύνσεις δίνονται από το κράτος, ενώ υπεύθυνοι είναι οι δήμοι που γνωρίζουν τις ιδιαιτερότητες κάθε περιοχής και κατ' επέκταση τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών της. Με αυτό τον τρόπο, οι δάσκαλοι έχουν μεγάλη ελευθερία επιλογής του προγράμματος και των μεθόδων που θα χρησιμοποιήσουν στη διδασκαλία τους. Τα νέα Α.Π.Σ. για το δημοτικό, το γυμνάσιο και το λύκειο εγκρίθηκαν το 1994 (Tirri,& Kuusisto,2013).

Το 1998 συντάσσεται ο κώδικας για τους εκπαιδευτικούς στον οποίο γίνεται πρώτη φορά αναφορά στην επιτάχυνση με τη δυνατότητα έναρξης του δημοτικού σχολείου στα 6 χρόνια αντί για τα 7 και τη δυνατότητα δημιουργίας του "ungradedschool" (Tirri,& Kuusisto, 2013). Η πρώτη είναι εφικτή ύστερα από τη χορήγηση στο παιδί, του οποίου οι γονείς θεωρούν ότι είναι έτοιμο να ξεκινήσει το σχολείο έναν χρόνο νωρίτερα από το συνηθισμένο, ιατρικών και ψυχολογικών τεστ ετοιμότητας χρηματοδοτούμενων από τουςίδιους(Laine, 2016). Το δεύτερο, αναφέρεται σε ένα σχολείο, κυρίως λύκειο, χωρίς καθορισμένες τάξεις (π.χ. πρώτη,

δευτέρα κλπ.), μια τακτική που όμως στην πράξη δε φαίνεται να ακολουθήθηκε (Tirri& Kuusisto, 2013).

Το 2000, ως εξισορρόπηση της ισότητας ευκαιριών για όλους τους μαθητές, η οποία είχε διαταραχθεί από την αλλαγή της αποκέντρωσης, ορίστηκε ότι θα έπρεπε να είναι πιο σαφή τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης, καθορισμένα με περισσότερες λεπτομέρειες, ώστε να μην υπάρχουν μεγάλες διαφοροποιήσεις από σχολείο σε σχολείο(Tirri & Kuusisto, 2013).

Το 2007 θεωρήθηκε εθνικός στόχος η ενθάρρυνση ταλέντων και η ενίσχυση της δημιουργικότητας, ενώ το 2009 το FinnishNationalBoardofEducation οργάνωσεProject για την ανάπτυξη των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών που συμπεριελάμβανε εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, παροχή εκπαιδευτικού υλικού και forum για την επικοινωνία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους και την ανταλλαγή απόψεων και ιδεών για τη διδασκαλία των χαρισματικών μαθητών (Tirri & Kuusisto, 2013).

Βασικές αρχές φινλανδικού εκπαιδευτικού συστήματος

Οι προαναφερθείσες αλλαγές οδήγησαν σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που στηρίζεται στη διαφοροποιημένη διδασκαλία όσον αφορά τις δραστηριότητες που ακολουθούν οι μαθητές - οι οποίες άπτονται των ενδιαφερόντων τους - και τον χρόνο που αφιερώνουν σε αυτές(Reid & Boettger, 2015). Επίσης, στην εξατομικευμένη διδασκαλία και τον καθορισμό των στόχων και της επίτευξης ή μη αυτών με βάση τις δυνατότητες κάθε μαθητή. Με τα δύο παραπάνω, καθώς και με τη συμπερίληψη όλων των μαθητών (είτε συναντούν δυσκολίες είτε θεωρούνται χαρισματικοί) στο γενικό σχολείο επιτυγχάνεται και η ισότητα ευκαιριών (Laine, 2016).

Επιπλέον, βασικό στοιχείο του φινλανδικού εκπαιδευτικού συστήματος, όπως αναλύθηκε, είναι η αποκέντρωση, η οποία δίνει μεγάλη ελευθερία στους εκπαιδευτικούς να επιλέξουν με τι θα ασχοληθούν οι μαθητές τους και με ποιο τρόπο(Laine, 2016). Μεγάλη έμφαση ακόμη, δίνεται στην πολύπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού, μέσω της προώθησης της σκέψης, της κοινωνικότητας, της συναισθηματικής του ανάπτυξης, καθώς επίσης και των δεξιοτήτων διαβάσματος. Κάθε παιδί θεωρείται μοναδικό και πρέπει να υπάρχει σεβασμός στα δικαιώματα όλων των παιδιών.

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, γίνεται φανερό ότι, ενώ δεν αναφέρεται πουθενά ως βασικός στόχος του φινλανδικού εκπαιδευτικού συστήματος η ανάπτυξη της

χαρισματικότητας, η τελευταία ενισχύεται μέσα από όλες τις άλλες αρχές του (Reid & Boettger, 2015).

Βαθμίδες εκπαίδευσης και χαρισματικότητα

Έως 6 χρονών τα παιδιά παρακολουθούν το “pre-school” το οποίο έγινε υποχρεωτικό από το 2015. Στα 7 έτη (ή στα 6 για κάποιους που πέρασαν τα τεστ ετοιμότητας) ξεκινάει το “comprehensiveschool”, που αποτελεί την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση και χωρίζεται στο δημοτικό (primary) για ηλικίες 7 έως 12 ετών και το γυμνάσιο (upperstage) για ηλικίες 13 έως 15 ετών (Laine, 2016).

Στο δημοτικό οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι διαθέτουν όλοιμεταπτυχιακή ειδίκευση, διδάσκουν όλα τα μαθήματα εκτός από τα ξενόγλωσσα. Τα διδασκόμενα αντικείμενα αγγίζουν όλους τους γνωστικούς τομείς και είναι: Φινλανδικά ή Σουηδικά (ανάλογα με τη μητρική γλώσσα του παιδιού), μια ξένη γλώσσα (συνήθως Αγγλικά), Μαθηματικά, Ιστορία, Μελέτη Περιβάλλοντος, Γεωγραφία, Φυσική Ιστορία, Δίκαιο, Θρησκευτικά, Φυσική Αγωγή, Μουσική, Τέχνη, Χειροτεχνίες και Κοινωνικές Επιστήμες (Tirri & Kuusisto, 2013).Σε όλα τα μαθήματα γίνονται δραστηριότητες με βάση τους τύπους νοημοσύνης του Gardner(Tirri, 1997), ενώ υπάρχουν και ξεχωριστές τάξεις μουσικής, μαθηματικών, εικαστικών τεχνών, ηλεκτρονικών υπολογιστών και δεξιοτήτων σκέψης για όσους μαθητές δείχνουν να έχουν κλίση ή ενδιαφέρον προς αυτούς τους τομείς. Επιπρόσθετα, υπάρχει η δυνατότητα να επιλέξουν οι γονείς μαζί με το παιδί να μη φοιτήσει στο σχολείο της γειτονιάς του, αλλά σε κάποιο δίγλωσσο σχολείο, όπου τα μαθήματα γίνονται στα Φινλανδικά και σε μια δεύτερη γλώσσα (Αγγλικά, Γερμανικά, Γαλλικά ή Ρώσικα). Τα σχολεία αυτά είναι ιδιωτικά ή χρηματοδοτούμενα από το κράτος κι επιλέγουν τους μαθητές τους με δικά τους κριτήρια (π.χ. βαθμοί)(Tirri& Kuusisto, 2013).

Στο γυμνάσιο οι εκπαιδευτικοί είναι καθηγητές ειδικοτήτων. Τα διδασκόμενα μαθήματα αγγίζουν πάλι διάφορους γνωστικούς τομείς και είναι ίδια με αυτά του δημοτικού, μόνο που προστίθενται η δεύτερη ξένη γλώσσα (συνήθως Σουηδικά), η Χημεία, η Φυσική, η Αγωγή Υγείας και η Οικιακή Οικονομία. Οι μαθητές έχουν ακόμη τη δυνατότητα να κάνουν μια επιπλέον τρίτη ξένη γλώσσα ή Υπολογιστές.(Tirri & Kuusisto, 2013).Και σε αυτό το επίπεδο γίνονται δραστηριότητες με βάση τους τύπους νοημοσύνης του Gardner (Tirri, 1997),ενώ υπάρχει η δυνατότητα οι μαθητές να συμμετέχουν και σε τάξεις μουσικής αν έχουν ταλέντο ή ενδιαφέρονται για τη μουσική.

Το “comprehensiveschool” ακολουθεί το Λύκειο (uppersecondary) για νέους 15 έως 18 ετών, το οποίο χωρίζεται σε Γενικό και Επαγγελματικό(Tirri& Kuusisto, 2013).Οι μαθητές αυτής της βαθμίδας έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν εκτός από το ωρολόγιο πρόγραμμά τους και εντατικά μαθήματα σε κάποιο γνωστικό αντικείμενο της αρεσκείας τους ή σύμφωνα με την κλίση τους, τα οποία διεξάγονται τα απογεύματα ή τα Σαββατοκύριακα(Reid & Boettger, 2015).Σε αυτούς τους κύκλους μαθημάτων γίνονται συνεργασίες και με άλλους φορείς, όπως γιαπαράδειγμα με το Πανεπιστήμιο του Τάμπερε για μαθήματα στη Φυσική και τα Μαθηματικά. Επιπλέον, μπορούν να παρακολουθήσουν “summer camps” πάλι σε συνεργασία με άλλους φορείς, όπως με το Ανοιχτό Πανεπιστήμιο, το οποίο δίνει στους μαθητές που συμμετέχουν Πιστωτικές Μονάδες για το Πανεπιστήμιο, στην Άλγεβρα και τη Φυσική(Tirri& Kuusisto, 2013).

Εκτός από το γενικό σχολείο, υπάρχουν και “specialschools”, τα οποία εξειδικεύονται σε συγκεκριμένους τομείς και στα οποία φοιτούν μόνο ταλαντούχοι ή χαρισματικοί μαθητές, καθώς το επίπεδο δυσκολίας στην είσοδο σε αυτά είναι πολύ υψηλό (διενεργούνται εξετάσεις). Τα σχολεία αυτά, όπως φαίνεται και στον παρακάτω πίνακα, έχουν αυξηθεί από 37 το 1992 σε 56 το 2012 και τα περισσότερα εξειδικεύονται στις τέχνες (16) και τον αθλητισμό (12), ενώ κάποια άλλα στις Φυσικές Επιστήμες και τις Γλώσσες. Στα IB σχολεία (παρέχουν InternationalBaccalaureate) όλα τα μαθήματα γίνονται στα αγγλικά, καθώς στόχος των μαθητών τους είναι να σπουδάσουν σε Πανεπιστήμια του εξωτερικούή να ασχοληθούν με διεθνείς υποθέσεις(Tirri& Kuusisto, 2013).

Table 1. Numbers and Types of Special Schools in Finland

	1994		2012	
Type	*n*	%	*n*	%
Art	14	38	16	29
Sports	12	32	12	21
Science	5	14	6	11
Languages	2	5	3	5
Other	2	5	6	11
IB	2	5	13	23
Total	37	8	56	13

(Tirri & Kuusisto,2013)

Υπάρχει ακόμη το “Päivölä boardingschool”, το οποίο είναι ένα οικοτροφείο χρηματοδοτούμενο κατά 60% από τη Nokia και κατά 40% από το κράτος. Κάθε χρόνο περίπου 20 μαθητές χαρισματικοί στα Μαθηματικά,οι οποίοι επιλέγονται με εξετάσεις, φοιτούν σε αυτό και μπορούν να αποφοιτήσουν σε δύο χρόνια αντί για τρία. Η Nokia δεν εμπλέκεται στο Α.Π.Σ., όμως το ToijalaNokiaResearchCenter χρηματοδοτεί ερευνητικά project για εφαρμογές σε κινητά, παιχνίδια και ρομποτική, με τα οποία ασχολούνται οι μαθητές παράλληλα με τα δικά τους project. Οι μαθητές του σχολείου αυτού συμμετέχουν επίσης, σε διεθνείς διαγωνισμούς Μαθηματικών, Φυσικών Επιστημών και σκακιού, ενώ ύστερα από τις σπουδές τους στο Πανεπιστήμιο το 10% αυτών θα εργαστεί για τη Nokia (Tirri, & Kuusisto, 2013).

Οι χαρισματικοί νέοι έχουν επίσης, από το 2010, τη δυνατότητα να συμμετέχουνστο MilleniumYouthCamptouLUMAScienceEducationCentre(οργανισμός για τη συνεργασία σχολείων, Πανεπιστημίων και αγοράς που προωθεί τις Φυσικές Επιστήμες, τα Μαθηματικά και τους Ηλεκτρονικούς Υπολογιστές). Σε αυτό επιλέγονται για να συμμετέχουν περίπου 30 νέοι 16-19 χρονών, από όλο τον κόσμο, χαρισματικοί στις Φυσικές Επιστήμες, στους οποίους δίνεται η δυνατότητα, εκτός των άλλων, να συνδεθούν διαδικτυακά με μαθητές με κοινά ενδιαφέροντα (Tirri & Kuusisto, 2013).

Τέλος, η εκπαίδευση για το 1/3 των επιτυχόντων στις εξετάσεις σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα στη λήξη του λυκείου συνεχίζεται στο Πανεπιστήμιο. Οι υπόλοιποι νέοι ή μπαίνουν στην αγορά εργασίας ή ακολουθούν επαγγελματική εκπαίδευση (Tirri & Kuusisto, 2013).

Τύποι νοημοσύνης Gardner που προωθούνται στο φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα

Με βάση τα παραπάνω, διαπιστώνεται ότι στο φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα προωθούνται κυρίως η λογικο-μαθηματική νοημοσύνη(μέσω των εντατικών μαθημάτων στα Μαθηματικά τα απογεύματα ή τα Σαββατοκύριακα, των “summercamps” στα Μαθηματικά,των “specialschools” στις Επιστήμες, του “Päivölä boardingschool”, του “MilleniumYouthCamp”του LUMAScienceEducationCentre), καθώς επίσης και η γλωσσική νοημοσύνη με τα δίγλωσσα σχολεία. Επιπρόσθετα, προωθείται η μουσική νοημοσύνη με τις ξεχωριστές τάξεις μουσικής, η κιναισθητική

με τα αθλητικά σχολεία και τις αθλητικές τάξεις και η χωρική με τα “specialschools”Τέχνης και τις ξεχωριστές τάξεις Τέχνης (Tirri, 1997).

Παρόλο όμως, που βασικός σκοπός του φινλανδικού εκπαιδευτικού συστήματος, όπως προαναφέρθηκε, είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού, δεν αναπτύσσονται επαρκώς η νατουραλιστική, η διαπροσωπική και η ενδοπροσωπική νοημοσύνη, που σχετίζονται με την κοινωνικότητα και τη συναισθηματική ανάπτυξη (Tirri, 1997).Εν τούτοις,η ενίσχυσή τους από εκπαιδευτικούς, ψυχολόγους και σχολικούς συμβούλους θα ήταν πολύ χρήσιμη (Tirri & Kuusisto, 2013), καθώς πολλές φορές οι χαρισματικοί μαθητές τις στερούνται,ενώ ταυτόχρονα είναι απαραίτητες για τη σωστή χρήση των δεξιοτήτων τους προς όφελος δικό τους, αλλά και της κοινωνίας(Tirri,1997).

Προβληματισμοί

Κλείνοντας, παρατίθενται κάποιοι προβληματισμοί που αφορούν στις εκπαιδευτικές πολιτικές για τους χαρισματικούς μαθητές στο φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα. Κατ’ αρχάς, καθώς δεν υπάρχει θεσμοθετημένη εκπαίδευση για τους χαρισματικούς, δεν υπάρχει και σύμπνοια απόψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών για το ποιος μαθητής θεωρείται χαρισματικός, ενώ παράλληλα υπάρχουν και παρανοήσεις για τη χαρισματικότητα. Γεννάται έτσι το ερώτημα αν όλοι οι εκπαιδευτικοί, που προέρχονται από διαφορετικά Πανεπιστήμια τα οποία ακολουθούν διαφορετικό Πρόγραμμα Σπουδών, είναι σε θέση αρχικά να αναγνωρίσουν όλους τους χαρισματικούς μαθητές(Laine, 2016)(κι όχι μόνο τους εμφανείς που αποτελούν την κορυφή του παγόβουνου),καθώς εκείνοι είναι οι υπεύθυνοι για τον εντοπισμό τους κι ύστερα να χρησιμοποιήσουν τις κατάλληλες πρακτικές για αυτούς.Έρευνα της Laine(2016) επιβεβαιώνει τις αμφιβολίες για την ύπαρξη ή μη τελικώς ισότητας ευκαιριών για όλους τους μαθητές, όταν το 23% των εκπαιδευτικών σχεδιάζει καθημερινά τη διδασκαλία του, ώστε να ανταποκρίνεται στους χαρισματικούς μαθητές (περισσότερη ύλη και πιο υψηλού βαθμού δυσκολίας, επίλυση προβλημάτων, ανεξαρτησία στο διάβασμα και στην επιλογή της ύλης, ρόλος χαρισματικού μαθητή ως βοηθός εκπαιδευτικού), το 40% μια φορά την εβδομάδα, το 23% μια φορά τον μήνα και το υπόλοιπο 14% πιο σπάνια (Laine, 2016).

Ένας ακόμη προβληματισμός, από την πλευρά των εκπαιδευτικών όμως, είναι γιατί να υπάρχουν ξεχωριστές τάξεις για χαρισματικούς από τη στιγμή που δεν υπάρχει συγκεκριμένη παιδαγωγική μεθοδολογία ή Α.Π.Σ. που να λειτουργεί μόνο

για χαρισματικούς,ενώ αμφιβάλλουν για τα αποτελέσματα αυτής της ομαδοποίησης. Για αυτό τον λόγο, προτιμούν να χρησιμοποιούν τη διαφοροποιημένη κι εξατομικευμένη διδασκαλία στα πλαίσια της γενικής τάξης, παρότι είναι πιο δύσκολο λόγω του πλήθους των μαθητών και του επιπλέον χρόνου που απαιτείται (Laine, 2016). Επίσης, εξαιτίας του ότι η Φινλανδία έχει αρκετές αραιοκατοικημένες περιοχές (αχανείς εκτάσεις με μικρό πληθυσμό), δεν είναι δυνατό εκ των πραγμάτων να υπάρχουν παντού ξεχωριστά σχολεία για χαρισματικούς μαθητές.Τέλος, στη δημόσια συζήτηση περισσότερο ενδιαφέρον υπάρχει για τους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες παρά για τους χαρισματικούς, ενώ παράλληλα υπάρχουν και παρανοήσεις για τη χαρισματικότητα, όπως το ότι όλα τα παιδιά είναι χαρισματικά ή το ότι τα χαρισματικά παιδιά μπορούν να τα καταφέρουν και μόνα τους (Tirri& Kuusisto, 2013).

Σύγκριση φινλανδικού-αγγλικού εκπαιδευτικού συστήματος για τους χαρισματικούς μαθητές

Τα δύο εκπαιδευτικά συστήματα που αναλύθηκαν έχουν ως στόχο να παρέχουν υψηλής ποιότητας εκπαίδευση σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές. Το παραπάνω προσπαθούν να το επιτύχουν με την παροχή ισότητας ευκαιριών για όλατα παιδιά,είτε αντιμετωπίζουν δυσκολίες, είτε βρίσκονται πάνω από τον μέσο όρο, να αναπτυχθούν και να εξελιχθούν,όπως επίσης και με τη συμπερίληψη όλων των προαναφερθέντων στο πλαίσιο της τακτικής τάξης. Ένα ακόμη βασικό κοινό τους στοιχείο είναι ότι χρησιμοποιούν τη διαφοροποιημένη και την εξατομικευμένη διδασκαλία προκειμένου να καλύψουν τα διαφορετικά ενδιαφέροντα και τις ξεχωριστές δυνατότητες κάθε μαθητή.

Επιπλέον, και στα δύο εκπαιδευτικά συστήματα ο εντοπισμός των χαρισματικών μαθητών είναι ευθύνη του σχολείου και των εκπαιδευτικών. Ακόμη, και στις δύο χώρες θεωρήθηκε αρχικά ελιτίστικη η ενασχόληση με τους χαρισματικούς μαθητές, μιας και αποτελούσαν μικρό ποσοστό του μαθητικού πληθυσμού, ενώ παράλληλα υπήρχαν μαθητές που αντιμετώπιζαν σοβαρές δυσκολίες. Τέλος, στους νέους 15 έως 18 χρονών δίνεται η δυνατότητα να συνδεθούν διαδικτυακά και να συνεργαστούν με μαθητές με κοινά χαρακτηριστικά, ενώ την εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών αυτών των ηλικιών αναλαμβάνει όχι μόνο το σχολείο, αλλά και Πανεπιστήμια ή Οργανισμοί με τους οποίους συνεργάζεται το ίδιο.

Η βασική διαφορά των δύο εκπαιδευτικών συστημάτων όμως, είναι ότι ενώ στην Αγγλία υπάρχει συγκεκριμένη κυβερνητική πολιτική και πρόνοια για τους χαρισματικούς μαθητές και μάλιστα ήδη από το 1944, στη Φινλανδία η εκπαίδευση των χαρισματικών δεν είναι θεσμοθετημένη. Από την άλλη πλευρά, στη Φινλανδία η εκπαίδευση των χαρισματικών δε γίνεται μόνο στο πλαίσιο της γενικής τάξης, αλλά και σε ξεχωριστές τάξεις μουσικής, εικαστικών τεχνών, μαθηματικών, ηλεκτρονικών υπολογιστών και σε "specialschools" που εξειδικεύονται στις Επιστήμες, την Τέχνη, τον Αθλητισμό κλπ. Επιπρόσθετα, στο φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα υπάρχει η δυνατότητα για επιτάχυνση με έναρξη του δημοτικού σχολείου στα 6 αντί για τα 7 χρόνια ύστερα από χορήγηση ιατρικών και ψυχολογικών τεστ ετοιμότητας στο παιδί.

Βιβλιογραφία

Eyre D. (2009). The English Model of Gifted Education. In: Shavinina L.V. (eds) *International Handbook on Giftedness* (pp. 1045-1059). Springer, Dordrecht.

Eyre, D. (2004). *Gifted education: The English Model in full, working paper*. The National Academy for Gifted and Talented Youth, University of Warwick.

Laine, S. (2016). *Finnish Elementary School Teachers' Perspectives on Gifted Education.*Academic dissertation, University of Helsinki, Department of Teacher Education, 2016. Retrievedfromhttps://helda.helsinki.fi/handle/10138/168133

Λόξα, Γ. (2004).*Οδηγός για μαθητές με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα. Οδηγίες για τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. ΥΠ.Ε.Π.Θ., Π.Ι. Τμήμα Ειδικής Αγωγής.

Monks, F. J. & Pfluger, R. (2005). *Gifted Education in 21 European Countries: Inventory and Perspective*. Radboud University Nijmegen, 2005.Retrievedfromhttp://www.templetonfellows.org/projects/docs/gifted_education_europe.pdf

OECD (2015).*Reading Performance PISA.* Retrieved from https://data.oecd.org/pisa/reading-performance-pisa.htm#indicator-chart

Reid, E. & Boettger, H. (2015). Gifted Education in Various Countries of Europe. *Slavonic Pedagogical Studies Journal. 4 (2),* 159-171.doi:10.18355/PG.2015.4.2.158-171

Renzulli, J. S. (1983). Curriculum compacting: An essentialstrategy for working with gifted students. *Gifted EducationInternational, 1,* 97–102.

Tirri, K. & Kuusisto, E. (2013). How Finland Serves Gifted and Talented Pupils. *Journal for the Education of the Gifted. XX(X),* 1-13. doi:10.1177/0162353212468066

Tirri, K. (1997). How Finland Meets the Needs of Gifted and Talented Pupils. *High Ability Studies. 8:2,* 213-222. doi:10.1080/1359813970080206