

Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης

Τόμ. 8 (2018)

8ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΑΘΗΝΩΝ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ



Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και
Θρησκευμάτων

8^ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΣΤΗΝ
ΕΛΛΑΔΑ

Ιδεολογικές – Πολιτικές – Ψυχολογικές – Παιδαγωγικές
Προϋποθέσεις Εκπαίδευσης Χαρισματικών Ατόμων

ΤΟΜΟΣ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ
ISSN: 2529-1157

Σε Συνεργασία με την Ένωση Ελλήνων Φυσικών και την
Ελληνική Μαθηματική Εταιρεία
ΞΕΝΟΔΟΧΕΙΟ DIVANICARAVEL
14-17 Ιουνίου 2018

«Χαρισματικότητα: διδάσκεται/καλλιεργείται;»

Ελένη Ζάλη, Αθηνά Λώλη

doi: [10.12681/edusc.2673](https://doi.org/10.12681/edusc.2673)

Βιβλιογραφική αναφορά:

Ζάλη Ε., & Λώλη Α. (2020). «Χαρισματικότητα: διδάσκεται/καλλιεργείται;». *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 8, 251–260. <https://doi.org/10.12681/edusc.2673>

«Χαρισματικότητα: διδάσκεται/καλλιεργείται;»

Ελένη Ζάλη, Δασκάλα (Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης)
eleni_zali@hotmail.com

Αθηνά Λώλη, Νηπιαγωγός (Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης)
athina.19@windowslive.com

Περίληψη

Η χαρισματικότητα θα μπορούσε να οριστεί ως το δυναμικό ενός ατόμου για ασυνήθιστες επιδόσεις σε έναν ή περισσότερους ειδικούς τομείς. Θεωρείται πολυπαραγοντική έννοια και οι σύγχρονες θεωρίες της χαρισματικότητας εστιάζονται στο μοντέλο των πολλαπλών-διαστάσεων (Heller, 1992) και στην αλληλεπίδραση τριών βασικών ομάδων ανθρώπινων χαρακτηριστικών: γενικών ικανοτήτων άνω του μέσου όρου, υψηλών επιπέδων αφοσίωσης στην εργασία και υψηλών επιπέδων δημιουργικότητας (Renzulli, 1986). Σκοπός της παρούσας εργασίας, μέσω της μελέτης εννοιών, οι οποίες εμπλέκονται στη χαρισματικότητα, όπως το ταλέντο, η ευφυΐα και η δημιουργικότητα, είναι να καταρρίψει μύθους και να εστιάσει στο ερώτημα, αν η χαρισματικότητα είναι αντικείμενο καλλιέργειας και διδασκαλίας. Η διερεύνηση του παραπάνω ερωτήματος πραγματοποιείται μέσω επεξεργασίας των πρακτικών, οι οποίες μπορούν να εξυπηρετήσουν τις ανάγκες των χαρισματικών παιδιών, λαμβάνοντας υπόψη ότι, τα χαρισματικά άτομα δε συγκροτούν μια φυσική πληθυσμιακή ομάδα, αλλά μια κοινωνικώς προσδιορισμένη κατηγορία προσώπων.

Λέξεις – Κλειδιά: πολυπαραγοντική έννοια; Χαρισματικότητα; Πρακτικές; διδασκαλία

Abstract

Giftedness can be defined as the human force responsible for unique accomplishments. Considered as a multifactorial concept, the contemporary theories of giftedness are focused on the multi – dimensional model (Heller, 1992) and its interaction to three basic human characteristics: 1) general capabilities above average, 2) high levels of dedication to work and high levels of creativity. (Renzulli, 1986) By studying concepts associated with giftedness, such as talent, intelligence and creativity, the objective of this task is to dispel myths and focus on whether, if is an object of cultivation and learning. By studying the needs of gifted children, taking into consideration that these children do not belong to a natural population group, but a socially defined group, we can answer the above question.

Keywords: multifactorial concept; Giftedness; Practices; learning

A) Εισαγωγή

Υπάρχουν κάποια παιδιά τα οποία είναι διαφορετικά μέσα στην οικογένεια, την κοινωνία και το σχολείο και για τα οποία οι άνθρωποι συχνά μιλάνε με θαυμασμό. Μαθαίνουν γρήγορα, διαβάζουν και ασχολούνται με τους αριθμούς από πολύ μικρή

ηλικία, δείχνουν ενδιαφέρον για έννοιες που δεν ταιριάζουν με την ηλικία τους. Ακόμη, μπορεί να έχουν δείξει μια εξαιρετική ικανότητα σε πράγματα όπως η μουσική, η ζωγραφική ή ο χορός. Τα άτομα αυτά αποκαλούνται «ευφυείς», «διάνοιες», «χαρισματικά» ή «ταλέντα» και οι γονείς τους θεωρούνται τυχεροί, μιας και θεωρούν πως ένα τέτοιο παιδί θα πάει «μπροστά στη ζωή του» χωρίς προβλήματα. Είναι όμως τα πράγματα έτσι; Ή μήπως είναι αυτά τα παιδιά που χρήζουν μεγαλύτερης υποστήριξης συγκριτικά με τα παιδιά που ανήκουν σε αυτό που αποκαλούμε «μέσο όρο»;

Τα χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά είναι μια πραγματικότητα που απασχολεί την κοινωνία από τα αρχαία χρόνια. Η έννοια της ευφυΐας (εξαιρετικής νοημοσύνης) ήταν για πολλά χρόνια συνώνυμη με την έννοια της χαρισματικότητας. Τον προηγούμενο μάλιστα αιώνα ήταν αρκετά κοινή η αντίληψη πως η υψηλή νοημοσύνη είναι ένα είδος γενετικής απόκλισης (Becker, 1978· Solano, 1987).

Ο πρώτος που προσπάθησε να αξιολογήσει τη νοημοσύνη μέσα από τη διαδικασία των τεστ ήταν ο Galton το 1869, ο οποίος, επηρεασμένος από τον Δαρβίνο, ερευνούσε το θέμα της κληρονομικότητας. Εξαιρώντας το περιβάλλον ως παράγοντα που επηρεάζει την ανάπτυξη της νοημοσύνης, οδηγήθηκε στο συμπέρασμα της σταθερής νοημοσύνης (fixed intelligence).

Αργότερα, έγινε φανερό πως δεν υπήρχε βάση για τέτοιου είδους κατεύθυνση και άνοιξε ο δρόμος για νέες προσεγγίσεις. Στην Αμερική ο Terman προσδιόρισε ως μοναδικό συστατικό της χαρισματικότητας την υψηλή νοημοσύνη. Για τη μέτρηση της νοημοσύνης, ο Terman στάθμισε για τις Η.Π.Α. το τεστ νοημοσύνης που δημιούργησε στις αρχές του 20ού αιώνα στη Γαλλία ο Binet, όταν του ζητήθηκε από τη γαλλική κυβέρνηση να ανακαλύψει έναν τρόπο διαχωρισμού των αργών μαθητών, έτσι ώστε να μπορέσει να δημιουργηθεί ένα ειδικό πρόγραμμα γι' αυτούς. Το τεστ του Terman ονομάστηκε Stanford-Binet και χρησιμοποιείτο ως το απόλυτο εργαλείο επισήμανσης της χαρισματικότητας (Τσιάμης, 2006). Για πολλά χρόνια η υψηλή νοημοσύνη που μετρούσε ο Δείκτης Νοημοσύνης (Δ.Ν.) που έδινε το τεστ Stanford-Binet, ήταν το μοναδικό χαρακτηριστικό της χαρισματικότητας.

Από τις αρχές της δεκαετίας του 1940 όμως, άρχισε μια προσπάθεια για την εύρεση και άλλων συστατικών της χαρισματικότητας. Συγκεκριμένα, εκτός από την υψηλή νοημοσύνη, άλλα γνωστικά χαρακτηριστικά όπως αυτό της δημιουργικότητας, αλλά και κοινωνικά και συναισθηματικά χαρακτηριστικά άρχισαν να θεωρούνται ότι πρέπει να συνυπολογίζονται στην διαδικασία της επισήμανσης των χαρισματικών παιδιών (Τσιάμης, 2006). Η σύγχρονη θεώρηση του τι είναι νοημοσύνη, προκύπτει από την υιοθέτηση πολυδιάστατων θεωρητικών μοντέλων, όπως των H. Gardner, K. Heller, Fr. Gagne, J. Renzulli κ.ά. και έχει επηρεάσει περισσότερο την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι θεωρίες αυτές βασίζονται στην αλληλεπίδραση και στη σύνθεση διαφόρων παραγόντων που αφορούν τη δημιουργικότητα, τα κίνητρα, τα ενδιαφέροντα κ.α

B) Θεωρίες για τη χαρισματικότητα

Η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του H. Gardner

Ένα από τα κληροδοτήματα του Gardner είναι το πολύ γνωστό απόφθεγμα:

«Μη ρωτάς πόσο έξυπνο είναι ένα παιδί, αλλά με ποιο τρόπο είναι έξυπνο».

Με τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης ο Gardner προτείνει ότι όλοι οι άνθρωποι κατέχουν διαφόρων τύπων νοημοσύνη που είναι μεταξύ τους σχετικά αυτόνομες. Για

την αναγνώριση των χαρισματικών ενδείκνυται ένας συνδυασμός δοκιμασιών νοημοσύνης, δημιουργικότητας, απόδοσης στο σχολείο, η ύπαρξη συγκεκριμένων χαρακτηριστικών προσωπικότητας.

Έτσι ο Gardner επισημαίνει τα παρακάτω είδη νοημοσύνης: α) Η Γλωσσική Νοημοσύνη β) Λογική Μαθηματική νοημοσύνη γ) Η Μουσική νοημοσύνη δ) Σωματοκινησιαστική νοημοσύνη ε) Οπτική-Χωρική Νοημοσύνη στ) Διαπροσωπική Νοημοσύνη ζ) Ενδοπροσωπική Νοημοσύνη. Το 1999 προσέθεσε και μια όγδοη νοημοσύνη τη νατουραλιστική, η οποία αναφέρεται στην παρακολούθηση της φύσης, συγκεκριμένα σε κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες.

Βέβαια, καμία συζήτηση για τις θεωρίες πολλαπλής νοημοσύνης δεν είναι ολοκληρωμένη χωρίς την αναφορά στη γενική ιδέα του **Daniel Goleman** για τη **συναισθηματική νοημοσύνη**. Τα συναισθήματα αλληλεπιδρούν με σκοπό να καθορίσουν το πώς βλέπουμε τον κόσμο, καθώς μεγαλώνουμε και να προωθήσουν ή να καθυστερήσουν τη μάθηση. Σύμφωνα με το Goleman, ένας άνθρωπος που μπορεί να χρησιμοποιεί τα συναισθήματά του με αποτελεσματικό τρόπο έχει περισσότερες πιθανότητες να γίνει ένας πετυχημένος και παραγωγικός πολίτης.

Το μοντέλο του Μονάχου (K. Heller)

Το περιεχόμενο του μοντέλου «Χαρισματικότητα και Ταλέντο» του Μονάχου εκτός από την ευφυΐα (γλωσσική, μαθηματική, τεχνικοκατασκευαστική ή άλλου είδους), ερευνά και άλλες παραμέτρους όπως:

- Δημιουργικότητα (αυθεντικότητα στην έκφραση, παραγωγικότητα, δυνατότητα ευελιξίας και άνεσης στην έκφραση κ.ά.).
- Αποτελεσματικότητα στις κοινωνικές συναναστροφές (οργανωτικότητα, ικανότητα για την ανάληψη αρχηγίας και για τον καθορισμό των σχέσεων μεταξύ των μελών μιας ομάδας).
- Μουσικές / Καλλιτεχνικές ικανότητες.
- Ψυχοκινητικές ικανότητες.
- Πρακτική ευφυΐα (η ικανότητα να αντεπεξέρχεται κάποιος στις δυσκολίες της καθημερινότητας και του επαγγέλματος).

Το διαφοροποιημένο μοντέλο χαρισματικότητας και ταλέντου (Fr. Gagné)

Ο Fr. Gagné έθεσε ως ερωτήματα δύο ιδιαίτερης σημασίας ζητήματα στον τομέα της χαρισματικής εκπαίδευσης: α) Με ποιον τρόπο πρέπει να προσδιορίζεται η έννοια της χαρισματικότητας και του ταλέντου και β) Σε τι ποσοστά κυμαίνεται το πλήθος των χαρισματικών ατόμων.

Το διαφοροποιημένο μοντέλο χαρισματικότητας και ταλέντου, προτείνει μια σαφή διαφοροποίηση μεταξύ της φύσης της χαρισματικότητας και αυτής του ταλέντου. Ο όρος 'χαρισματικότητα', κατά τον Gagné, προϋποθέτει την έμφυτη παρουσία και εξάσκηση αυθόρμητων και φυσικών κλίσεων και ικανοτήτων οι οποίες ονομάζονται 'χαρίσματα' ή 'ξεχωριστές κλίσεις'. Τα άτομα που χαρακτηρίζονται από αυτήν τη χαρισματικότητα, παρουσιάζουν συνήθως ιδιαίτερες επιδόσεις σε περισσότερα από ένα γνωστικά πεδία. Αντίθετα, ο όρος 'ταλέντο' προϋποθέτει την εξασκημένη και όχι μόνο έμφυτη ικανότητα σε ένα γνωστικό αντικείμενο. Τα άτομα που ανήκουν και στις δύο παραπάνω κατηγορίες περιέχονται στο άνω 10% του πληθυσμού.

Το τριαδικό μοντέλο εμπλουτισμού (J. Renzulli)

Ο Renzulli υποστηρίζει ότι δεν υπάρχει κάποιος ιδανικός τρόπος μέτρησης της ευφυΐας, συνεπώς πρέπει να αποφεύγεται η τυπική πρακτική που υποστηρίζει ότι με το να ξέρουμε τον βαθμό IQ ενός ατόμου, αυτόματα γνωρίζουμε και το πόσο ευφυές είναι. Θα πρέπει να είμαστε επιφυλακτικοί απέναντι στα κριτήρια που βγάζουν συμπεράσματα για την ευφυΐα κάποιου, ανάλογα με την ικανότητά του να επιτυγχάνει στα τεστ και μόνο.

Συγκεκριμένα ανέφερε δυο ευρύτερες κατηγορίες χαρισματικότητας: 1) «χαρισματικότητα στις ακαδημαϊκές επιδόσεις» και 2) «δημιουργική χαρισματικότητα». Οι δυο αυτές κατηγορίες είναι το ίδιο σημαντικές, καθώς επίσης συχνά παρατηρείται μια αλληλεπίδραση ανάμεσά τους.

Κατά τον Renzulli, τρεις είναι οι παράγοντες οι οποίοι οδηγούν στην πραγμάτωση αυτού που ονομάζουμε δυναμικό του ατόμου: α) η άνω του μέσου όρου ικανότητα, β) η επιμονή στην εκτέλεση του καθήκοντος και γ) η δημιουργικότητα.

Με βάση τις παραπάνω θεωρίες οδηγούμαστε στο σημερινό επικρατέστερο ορισμό της έννοιας της χαρισματικότητας ο οποίος εστιάζει:

A) στο μοντέλο των πολλαπλών διαστάσεων του Heller

B) στην αλληλεπίδραση 3 βασικών ομάδων ανθρώπινων χαρακτηριστικών:

- 1) γενικών ικανοτήτων άνω του μέσου όρου, 2) υψηλών επιπέδων αφοσίωσης
- 3) δημιουργικότητα όπως ανέφερε ο Renzulli

Γ) Χαρακτηριστικά των χαρισματικών και ταλαντούχων παιδιών

Τα τελευταία χρόνια άρχισε να γίνεται διεθνώς και η χρήση του όρου «high ability children», ο οποίος στα ελληνικά αποδίδεται ως παιδιά «Υψηλών Ικανοτήτων Μάθησης» ή αλλιώς ΥΨΙΜ. Οι ΥΨΙΜ διακρίνονται από τους καλούς και επιμελείς μαθητές της ηλικίας τους από την ικανότητα, την ευστροφία και την ταχύτητα με την οποία αντιλαμβάνονται πολύπλοκες σχέσεις και κατανοούν δύσκολα θέματα αλλά και από τα ισχυρά κίνητρα μάθησης και την εμμονή σε δύσκολα έργα παρ' όλο που αυτά είναι χαρακτηριστικά που διαθέτουν και άλλες κατηγορίες μαθητών.

Είναι γεγονός ότι η Χαρισματικότητα ανήκει στην Ειδική Αγωγή μιας και τα χαρισματικά παιδιά χρήζουν ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, βασισμένες στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους όπως ότι :

- ✓ Μαθαίνουν και συγκρατούν μεγάλη ποσότητα πληροφοριών
- ✓ Κατανοούν έννοιες που απευθύνονται σε μεγαλύτερες ηλικίες
- ✓ Είναι περίεργα και έχουν διάφορα και κάποιες φορές έντονα ενδιαφέροντα
- ✓ Έχουν πλουσιότερο λεξιλόγιο και φραστική ικανότητα
- ✓ Έχουν γρήγορο και ευέλικτο τρόπο σκέψης
- ✓ Έχουν την ικανότητα να ολοκληρώνουν μια διαδικασία από μικρή ηλικία
- ✓ Αντιλαμβάνονται ασυνήθιστες σχέσεις ανάμεσα σε αντικείμενα ή καταστάσεις
- ✓ Έχουν αξιοθαύμαστες γενικές ή ειδικές γνώσεις σε μία ή περισσότερες περιοχές

- ✓ Διατυπώνουν προκλητικές, «ψαγμένες» ερωτήσεις που δεν μοιάζουν με τις ερωτήσεις άλλων παιδιών της ηλικίας τους
- ✓ Έχουν αίσθηση του χιούμορ με ιδιαίτερη προτίμηση στα λογοπαίγνια.
- ✓ Δείχνουν έντονη ευαισθησία, κατανόηση στους άλλους

Ταυτόχρονα παρουσιάζουν

- ✓ Αρνητική στάση απέναντι στη μάθηση, όταν το περιβάλλον δεν ευνοεί την ενασχόλησή τους με τα ενδιαφέροντα που επιθυμούν και τα υποχρεώνει να συμβιβαστούν με άλλες επιλογές
- ✓ Ανία ή άλλα προβλήματα συμπεριφοράς, όταν δεν υπάρχουν προκλήσεις ή όταν τους ζητείται να μάθουν αυτά που ήδη γνωρίζουν
- ✓ Υποεπίδοση σε όλους τους τομείς της μάθησης, όταν δεν αναγνωρίζονται οι ιδιαίτερες ικανότητές τους και δεν προγραμματίζονται δραστηριότητες για την ικανοποίησή τους
- ✓ Ανασφάλεια, άγχος, αυτοαπομόνωση ή, αντίθετα, επιθετική συμπεριφορά, προκειμένου να αντιμετωπίσουν πιθανή απόρριψη από λιγότερο προικισμένους συνομηλίκους. Τα προικισμένα παιδιά είναι ιδιαίτερα ευαίσθητα στα αισθήματα των άλλων και αντιλαμβάνονται την απόρριψη έντονα.

Δ) Καλλιεργείται/ Διδάσκεται;

Αρχικά, οι έννοιες «**διδασκαλία**» και «**καλλιέργεια**» είναι συνυφασμένες μεταξύ τους και η μια προϋποθέτει την ύπαρξη της άλλης. Οι «περιοχές» όπου ένα ταλέντο ή μια χαρακτηριστική κλίση μπορεί να εκδηλωθεί είναι πολυάριθμες, και γι' αυτό, σπουδαίο ρόλο διαδραματίζει ποιος είναι σε θέση να τις αναγνωρίζει, να βοηθήσει ώστε να εντοπισθούν, να καλλιεργηθούν στον μέγιστο βαθμό τους.

Σύμφωνα μάλιστα με την επίτιμο καθηγήτρια και Διευθύντρια του Τμήματος Ανάπτυξης Ταλέντων του Πανεπιστημίου του Ashland ,Jane Piirto η ανάπτυξη των ικανοτήτων των χαρισματικών εξαρτάται από 6 περιβαλλοντικούς παράγοντες :

1) Οικογένεια 2) Σχολείο 3) Κοινωνία 4) Γονίδια 5) Φύλο 6) Τύχη

Στη διεθνή πρακτική κυρίως στα κράτη της Δυτικής Ευρώπης εντοπίζονται οι εξής πρακτικές: 1) Επιτάχυνση της σχολικής φοίτησης 2) Εμπλουτισμός του διδακτικού προγράμματος 3) Διαφοροποιημένη διδασκαλία με τάξεις μεικτής ικανότητας 4) Ειδικά Σχολεία 5) Ειδικά τμήματα με βάση τις αυξημένες ικανότητες τους

Ακόμη, έχουν ψηφιστεί νόμοι που προωθούν και στηρίζουν τα χαρισματικά παιδιά, με ειδικά ενισχυτικά και ερευνητικά προγράμματα. Στόχος τους είναι, η μέγιστη αξιοποίηση των ικανοτήτων των χαρισματικών παιδιών εντός ή εκτός της σχολικής τάξης.

Παρόλα αυτά, η πραγματικότητα στην Ελλάδα είναι λίγο διαφορετική.

Στη χώρα μας η έννοια της χαρισματικότητας ήταν μέχρι πρόσφατα σχεδόν άγνωστη, όχι μόνο στο ευρύ κοινό αλλά και στην ακαδημαϊκή κοινότητα.

Ας σημειωθεί πως μόνο το 2003 ψηφίστηκε σχέδιο νόμου στο οποίο για πρώτη φορά αναφέρεται ότι *άτομα με ιδιαίτερες ικανότητες και ταλέντα μπορεί να τύχουν ειδικής εκπαιδευτικής μεταχείρισης* (Γσιάμης, 2006). Πιο συγκεκριμένα, υπάρχουν ειδικά προγράμματα εκπαίδευσης που όμως απευθύνονται σε ένα μικρό ποσοστό μαθητών 2% του μέσου όρου και κάτω, ενώ το υπόβαθρο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος πλήττεται ακόμη από την έννοια «μέσος όρος», «μέσος μαθητής». Παράλληλα, σε ότι αφορά τα βήματα που γίνονται στην εκπαίδευση για τα χαρισματικά

παιδιά προβληματίζει το γεγονός ότι υπάρχει αυξημένο ποσοστό ατόμων με γενετικές ή περιβαλλοντικές αναπηρίες, θετώντας έτσι δίλημμα για τον τομέα στον οποίο πρέπει να δοθεί προτεραιότητα.

Ωστόσο,

Υπάρχουν διαφόρων ειδών εκπαιδευτικές παροχές (ΔΕΧ) που μπορούν να προσφερθούν στα χαρισματικά ταλαντούχα παιδιά. Επιγραμματικά, μπορούν να αναφερθούν οι εξής: Ειδικά σχολεία για χαρισματικά παιδιά, ομάδα χαρισματοκτών σε «παραδοσιακή» τάξη, κανονική τάξη και αποχώρηση, επιτάχυνση μαθήματος ή τάξης, ειδικές τάξεις μερικής απασχόλησης, όμιλοι ενδιαφερόντων (Τσιάμης, 2006).

Ακόμη, από το 1990 ιδρύονται μουσικά και αθλητικά γυμνάσια, το 2002 εντάχθηκαν μαθήματα Ευέλικτης Ζώνης στα σχολεία ενώ από το 2003 ιδρύονται και καλλιτεχνικά γυμνάσια. Παράλληλα το ΔΕΠΠΣ και το ΑΠΣ μιλούν ξεκάθαρα για ίσες ευκαιρίες στα χαρισματικά άτομα.

Σημαντικό βήμα αποτελεί και η ίδρυση του CTY (Center for Talented Youth) στη Θεσσαλονίκη, 1^ο και μοναδικό στην Ελλάδα και τη νοτιοανατολική Ευρώπη. Η ίδρυση του πραγματοποιήθηκε υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων Ελλάδας και του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου, με δωρεά του Ιδρύματος Σταύρος Νιάρχος και σε συνεργασία με το διεθνούς φήμης Αμερικάνικο Πανεπιστήμιο Johns Hopkins. Το συγκεκριμένο κέντρο προσφέρει: εξωσχολικά εκπαιδευτικά προγράμματα και εντοπίζει χαρισματοκτούς μαθητές ηλικίας 5-18 ετών.

Ε) Παράγοντες που εμπλέκονται άμεσα με τα χαρισματικά παιδιά

Τα χαρισματικά παιδιά με ειδικές ή εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν ορισμένα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τα οποία είναι διακριτά, και γι' αυτό τον λόγο, η σωστή αντιμετώπισή τους χρειάζεται ορθή και έγκαιρη διάγνωση από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, ο οποίος εμπλέκεται άμεσα στην εκπαιδευτική διαδικασία και βρίσκεται σε συνεχή αλληλεπίδραση με τους μαθητές. Η ανάγκη αυτή γίνεται επιτακτική αλλά συνάμα περίπλοκη, όταν ο εκπαιδευτικός της τάξης έρχεται αντιμέτωπος με τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος και οφείλει να κάνει καθετί προκειμένου να οδηγείται στην «αποτελεσματικότητα» όλων των μαθητών του.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Αρχικά, ο ρόλος του δασκάλου και η συμβολή του στην καλλιέργεια της χαρισματικότητας είναι «πρωταγωνιστικός», καθώς όπως έχει αναφερθεί και στη διεθνή βιβλιογραφία, έχουν υπάρξει προβλήματα στον εντοπισμό μαθητών με κάποιες ικανότητες, με αποτέλεσμα αυτές να «καταπνίγονται» και οι μαθητές να μένουν αδιάφοροι στην εκπαιδευτική διαδικασία. (Plata & Marten, 1998) Γι' αυτόν τον λόγο, χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή και σωστή αντιμετώπιση από την πλευρά του εκπαιδευτικού, ο οποίος θα πρέπει να διαθέτει καλή γνώση και κατανόηση των συγκεκριμένων χαρακτηριστικών. Επιπλέον, τα ακαδημαϊκά προγράμματα των Πανεπιστημίων και η επαγγελματική κατάρτιση συμβάλλουν στην ενίσχυση των εκπαιδευτικών ώστε να γίνονται ευέλικτοι και πιο αποτελεσματικοί. (Kalantan, 1991· Chan, 2000 · Πολυχρονοπούλου & Ράνιος, 2003)

Η σύγχρονη πραγματικότητα, όσον αφορά την ακαδημαϊκή διαφορετικότητα όλων των μαθητών, έρχεται να προσθέσει ακόμα μεγαλύτερο όγκο ευθυνών στους

εκπαιδευτικούς (Lake, 1988· George & Rubin, 1992). Αυτό παρατηρείται, διότι ο ρόλος των εκπαιδευτικών, γενικότερα, είναι κρίσιμος στη διαχείριση της τάξης, στην κινητοποίηση των μαθητών στις διαδικασίες της μάθησης και την ενίσχυση συμπεριφορών που συμβάλλουν στη γνωστική και στην κοινωνικοσυναισθηματική τους ανάπτυξη. Σύμφωνα και με τους Tomlinson et al., 1995· Clark, 1995, επιβεβαιώνεται και η παραπάνω άποψη ότι, οι φοιτητές των Παιδαγωγικών Τμημάτων γίνονται δάσκαλοι χωρίς, ωστόσο, να δίδεται ιδιαίτερη σημασία στις απαιτήσεις και τις δυσκολίες αλλά και τις ευκαιρίες που αυτές προσφέρουν, για να μπορέσουν μ' αυτόν τον τρόπο να προετοιμαστούν κατάλληλα, ώστε να αλληλεπιδράσουν αποτελεσματικά σ' όλους τους μαθητές. Γι' αυτόν τον λόγο, κρίνεται σκόπιμο οι εκπαιδευτικοί να επαναπροσδιορίζουν τον ρόλο τους, να μην «επαναπαύονται» για να αναγνωρίζουν επιτυχημένα τις διακριτές ή μη διαφορές των μαθητών.

Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να υλοποιούν διαφοροποιημένα προγράμματα προσαρμοσμένα ανάλογα τις ατομικές γνώσεις, τις ικανότητες και τις δεξιότητές τους (Veeman, 1984). Το παραπάνω είναι σημαντικό, καθώς σύμφωνα με έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί, έχει παρατηρηθεί πως τα χαρισματικά - δημιουργικά παιδιά αποτελούν το 2% του γενικού μαθητικού πληθυσμού. Επομένως, πολλά είναι τα ερωτήματα που σχετίζονται με τη θέση του δασκάλου μες στην τάξη, τις αποφάσεις που πρέπει να παίρνει ανάλογα με το τι θα διδάξει, τους εναλλακτικούς τρόπους μάθησης και διδασκαλίας που οφείλει να εφαρμόζει κάθε φορά. Παρ' όλα αυτά, έχουν διατυπωθεί απόψεις οι οποίες υποστηρίζουν ότι η εμπειρία που λαμβάνει ο κάθε δάσκαλος είναι αυτή που τον βοηθά ώστε να πραγματοποιεί σωστά την εκπαιδευτική διαδικασία και μάθηση.

Έτσι, για να είναι σε θέση ο εκπαιδευτικός να εντοπίζει τα χαρακτηριστικά των μαθητών, πρέπει ο ίδιος να εκπαιδεύεται τόσο από τα Πανεπιστήμια όσο και μέσα από το ίδιο το σχολείο. Τα ερεθίσματα που λαμβάνει από την ποιότητα των γνώσεων, η κριτική σκέψη και η λήψη αποφάσεων είναι αρκετά ώστε να εντοπίζει τα χαρακτηριστικά των μαθητών του μέσα σε μια κανονική τάξη. Αυτό προϋποθέτει τη συνεχή επιμόρφωση των δασκάλων, ώστε να εντοπίζουν έγκαιρα αλλά και έγκυρα, μετά από αξιολόγηση, τα χαρακτηριστικά που εμφανίζουν οι χαρισματικοί μαθητές, να είναι ευαισθητοποιημένοι και να αποδέχονται τους μαθητές με τα ιδιαίτερα χαρίσματά τους.

Εφόσον, λοιπόν, ο κάθε εκπαιδευτικός αναγνωρίσει τα χαρακτηριστικά των μαθητών του, θα πρέπει να υιοθετεί μια ανεξάρτητη προσέγγιση διδασκαλίας και μάθησης των παιδιών, ώστε να μη χάνουν το ενδιαφέρον τους μέσα στην τάξη, να τα κρατά σε «εγρήγορση» και να εμφυσά το ενδιαφέρον τους μέσα από δημιουργικές πρακτικές. Ακόμα, να αναπτύσσει «ευέλικτες στρατηγικές» με στόχο τη δημιουργία κατάλληλων ομάδων, και το κυριότερο, να ανταμείβει τον μαθητή για την υπομονή, επιμονή και το σθένος του, καθώς είναι δύσκολο να συνυπάρχει μέσα σε μια κανονική τάξη .

Είναι σημαντικό να αντιληφθούμε τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί κατανοούν τις ειδικές ανάγκες και, τις εν δυνάμει ικανότητες και δεξιότητες των μαθητών με διαφορετικές ακαδημαϊκές απαιτήσεις, και μετέπειτα να παρεμβαίνουν με τις κατάλληλες εκπαιδευτικές πρακτικές. Μάλιστα, ο τρόπος με τον οποίο ο δάσκαλος απευθύνεται στον μαθητή του, οι μορφές των δραστηριοτήτων που ο ίδιος θα επιλέξει καθώς και το περιβάλλον μάθησης που θα δημιουργήσει, διαμορφώνονται μέσα από τα διανοητικά μοντέλα που λειτουργούν στον ίδιο τον εκπαιδευτικό. (Weber, 1999)

Σε καμιά περίπτωση δεν πρέπει να ξεχνάμε πως τα χαρισματικά παιδιά είναι και αυτά παιδιά που χρήζουν ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες μ' όλους τους μαθητές μιας τάξης. Όπως μάλιστα, έχει διαπιστωθεί από πολλούς ερευνητές, ο έγκαιρος εντοπισμός των ικανοτήτων των μαθητών αυτών και η μετέπειτα καλλιέργειά τους μπορεί να οδηγήσει σε μια επιτυχημένη αλλά και ευτυχισμένη ζωή των παιδιών αυτών η οποία θα βασίζεται στην πρόοδο. Ακόμα, ένα στοιχείο που σχετίζεται με την προαναφερθείσα άποψη είναι ότι η προσωπικότητα κάποιου επηρεάζεται από καλύτερες μαθησιακές εμπειρίες.

Ο ρόλος του παιδαγωγού ως «καθοδηγητή»

Παράλληλα, επισημαίνεται ότι, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολυσήμαντος και πολυδιάστατος, όπως άλλωστε έχει παρατηρηθεί από τα παραπάνω. Σ' αυτό στηρίζεται και η ικανότητα του ίδιου ώστε να αναγνωρίζει τις ικανότητες του παιδιού και να επιλέγει κατάλληλα προγράμματα για την ποιοτική και ολόπλευρη ανάπτυξή τους. Ακόμα, οφείλει να δημιουργεί κλίμα ομαδοσυνεργατικής και εξατομικευμένης διδασκαλίας, ανάλογα, βέβαια, τις απαιτήσεις των μαθητών με στόχο να τους οδηγήσει σε ίσες και όχι απλά σε μαθησιακές εμπειρίες. Πολύ σημαντικό, επιπλέον, είναι να αναπτύσσει την κριτική και δημιουργική σκέψη των μαθητών, να παρεμβαίνει στο Κοινό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και να το τροποποιεί ως προς το περιεχόμενο, τις δραστηριότητες, τις μεθόδους και το διδακτικό πλαίσιο, βοηθώντας τους χαρισματικούς μαθητές.

Επίσης, ο εκπαιδευτικός είναι απαραίτητο να ενθαρρύνει και να υποστηρίζει την ανάπτυξη των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων των μαθητών ώστε μόνοι τους να τις βελτιώσουν στον μέγιστο δυνατό βαθμό όπου οι ίδιοι επιθυμούν και μπορούν. Τέλος, δεν θα πρέπει να ξεχνά σε καμιά περίπτωση ότι τα παιδιά είναι μέλη της τάξης και ότι χρειάζονται ίση αντιμετώπιση των αναγκών και των ενδιαφερόντων τους. Μ' αυτόν τον τρόπο, ο εκπαιδευτικός κατανοεί τις «ανθρώπινες δεξιότητες» των μαθητών και τους συμπεριφέρεται ισότιμα, εφαρμόζοντας ευέλικτες βιωματικές – επικοινωνιακές δραστηριότητες. Ο ρόλος του δασκάλου είναι κατά βάση καθοδηγητικός, καθώς μέσω όλων των παραπάνω πρακτικών, οδηγεί τον μαθητή να εντοπίσει μόνος του τα χαρίσματά του ή τα ταλέντα του και, μέσω των κατάλληλων δραστηριοτήτων, να αναπτύξει τις ικανότητες του όσον τον δυνατόν μπορεί.

Ο ρόλος του σχολείου

Όμως, ο δάσκαλος δεν θα μπορεί να εφαρμόσει όλα τα παραπάνω, αν δεν συμβάλλει και το σχολείο. Ουσιαστικά, τα εκπαιδευτικά συστήματα αφορούν τον ρόλο που έχει το σχολείο απέναντι σε μαθητές με χαρακτηριστικά χαρισματικότητας. Πρωταρχικός τους σκοπός πρέπει να είναι ο σεβασμός των μαθητών με ορισμένες ιδιαιτερότητες και να εντοπίζει τρόπους αντιμετώπισής τους, παρέχοντάς τους ίσες ευκαιρίες μάθησης και γνώσεων. Παράλληλα, δίνει κίνητρα με εναλλακτικούς τρόπους μάθησης σε συνεργασία με τον δάσκαλο της τάξης, προσαρμόζοντας τις δραστηριότητες στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Ακόμα, πολύ σημαντικό είναι να δημιουργεί και να συγκροτεί ομάδες μαθητών ανάλογα τις ικανότητες που οι ίδιοι θα ήθελαν να κατακτήσουν. Φυσικά, η χρήση νέων και τεχνολογικών μέσων καθίσταται αναγκαία και σκόπιμη καθώς οι μαθητές θα έχουν την ευκαιρία να ασχοληθούν με δημιουργικές δραστηριότητες. Δεν θα πρέπει να απορρίπτεται σε καμιά περίπτωση η διαθεματική παρέμβαση με στόχο τον εμπλουτισμό της ύλης, γιατί αυτό θα έχει σαν αποτέλεσμα την ολόπλευρη ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών. .

Επίσης, το σχολείο οφείλει να προσαρμόζει τις εκπαιδευτικές διαδικασίες με στόχο την ανάπτυξη των ικανοτήτων τους. Μια ακόμα σημαντική πρόταση που ήδη έχει

υλοποιηθεί σε κάποιες περιοχές - και μάλιστα στην Ελλάδα - είναι οι διάφορες εξωσχολικές δραστηριότητες κατά τη θερινή περίοδο, όπως είναι οι κατασκηνώσεις που είναι θεματολογικά προσαρμοσμένες ανάλογα με τις κλίσεις, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών, και τέλος, περιλαμβάνει ανεξάρτητα μαθήματα.

Ο ρόλος του κράτους

Η καλλιέργεια της χαρισματικότητας των μαθητών επιτυγχάνεται και μέσω του κράτους, το οποίο οφείλει να δημιουργεί ένα ευέλικτο νομοθετικό και θεσμικό πλαίσιο για τους μαθητές με χαρισματικότητα, να δημιουργεί διεπιστημονικές ομάδες διάγνωσης των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των μαθητών ή και των ταλέντων τους - και το κυριότερο όλων - φυσικά, είναι η στήριξη που θα πρέπει να παρέχει στους εκπαιδευτικούς και το σχολείο με κοινό στόχο την επίτευξη της καλλιέργειας των μαθητών με κάποιο χάρισμα.

Η συμβολή της οικογένειας

Σ' αυτό το σημείο κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί πως, όλα τα παραπάνω δεν είναι δυνατόν να επιτευχθούν στον μέγιστο δυνατό βαθμό, αν δεν συμβάλλει ακόμα ένας παράγοντας - κλειδί για την ευτυχία των χαρισματικών παιδιών. Ο λόγος γίνεται για την οικογένεια του εκάστοτε μαθητή με κάποιο ιδιαίτερο ταλέντο ή χάρισμα.

Πιο συγκεκριμένα, κύριο μέλημα των γονέων είναι να βοηθήσουν το παιδί τους να εντοπίσει μόνο του κάποιο ιδιαίτερο ενδιαφέρον ή χάρισμα, κάποια κλίση και ικανότητα, αλλά και ιδιορρυθμίες που παρουσιάζει και να το ενθαρρύνουν ώστε να μην τα καταπνίγει. Αντίθετα, να το καθοδηγεί με τέτοιον τρόπο ώστε να τα εκδηλώνει, να τα καλλιεργεί, να τα αναπτύσσει και να τα αξιοποιεί με κάθε δυνατό τρόπο. Βέβαια, πολύ σημαντικό ρόλο σ' αυτή τη διαδικασία αποτελεί και η κοινωνική θέση της εκάστοτε οικογένειας και αν οι ίδιοι οι γονείς μπορούν να παρέχουν στα παιδιά τους τα εφόδια που αυτά χρειάζονται. Έπειτα, η οικογένεια θα πρέπει να επιχειρεί την άμεση συνεργασία μ' ολόκληρη την εκπαιδευτική κοινότητα με στόχο την παροχή ευκαιριών στο παιδί τους.

Συνοψίζοντας, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι τα χαρισματικά παιδιά και, πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές αποτελούν μια κατηγορία του πληθυσμού με ιδιαίτερες ικανότητες, εκπαιδευτικές ανάγκες και απαιτήσεις. Γι' αυτό το λόγο, χρειάζονται τους κατάλληλους παράγοντες, την αποδοχή, τα κίνητρα και την ενθάρρυνση για να μπορέσουν να αναπτύξουν τις ικανότητες και τις δεξιότητές τους στο επίπεδο όπου μπορούν και οι ίδιοι επιθυμούν, και το κυριότερο, να γίνουν πολίτες με αξίες και υπευθυνότητα.

Βιβλιογραφία

Μανωλάκος Π. (2010). Χαρισματικοί – Ταλαντούχοι Μαθητές. Τρόποι στήριξης και τρόποι εκπαίδευσης χαρισματικών μαθητών. Στο 5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «*Μαθαίνω πώς να μαθαίνω*», Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Ο.ΕΚ), 7 – 9 Μαΐου. Αθήνα

Μπογδάνου Δ. (2009). Αναγνώριση και ταυτοποίηση των παιδιών υψηλών ικανοτήτων μάθησης. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων. Τεύχ. 18, 135 – 147. ανακτήθηκε 17 Νοεμβρίου 2015, από http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/tevxos_15/135 - 147.pdf*

Αλαχιώτης, Ν.Σ. (2004). Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. Η διαθεματικότητα και η ευέλικτη ζώνη αλλάζουν την παιδεία και αναβαθμίζουν την ποιότητα της εκπαίδευσης. Στο Π.Α.Αγγελίδης & Γ.Γ. Μαυροειδής (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές Καινοτομίες για το Σχολείο του Μέλλοντος. (σελ. 5-36). Τόμος Α'.* Αθήνα: Τυπωθήτω.

Μαλικιώση-Λοΐζου Μ., (2008). Συμβουλευτική Προσέγγιση των Χαρισματικών Παιδιών και των Οικογενειών τους. Στο Η. Μανταγοπούρας (επιμ.), *Εκπαιδεύοντας Παιδιά Υψηλών Ικανοτήτων Μάθησης: Διαφοροποιημένη Συνεκπαίδευση, (σελ. 435-467).* Αθήνα: GUTENBERG

Θεοδωρίδου Σ. (2006). Διδακτορική διατριβή που υποβλήθηκε στο Π.Τ.Δ.Ε του Α.Π.Θ, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. *Αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τα χαρακτηριστικά του χαρισματικού μαθητή.* Σχολή Επιστημών της Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Τομέας Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Εργαστήριο Ειδικής Αγωγής. Αλεξανδρούπολη

Ρίζος Σ. (2011). Διδακτορική διατριβή. *Η περίπτωση των «χαρισματικών παιδιών» - Απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα αναγνώρισης και διαχείρισης της διαφορετικότητας των παιδιών αυτών.* Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία. Αθήνα