

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

Διδασκαλία Χαρισματικών Παιδιών στην Ελλάδα και Σύγκριση με τις χώρες της Δυτικής Ευρώπης

Μελοπομένη Ζαρμπούτη

doi: [10.12681/edusc.2676](https://doi.org/10.12681/edusc.2676)

Βιβλιογραφική αναφορά:

Ζαρμπούτη Μ. (2020). Διδασκαλία Χαρισματικών Παιδιών στην Ελλάδα και Σύγκριση με τις χώρες της Δυτικής Ευρώπης. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 8, 261–270. <https://doi.org/10.12681/edusc.2676>

Διδασκαλία Χαρισματικών Παιδιών στην Ελλάδα και Σύγκριση με τις χώρες της Δυτικής Ευρώπης

Μελπομένη Ζαρμπούτη, Φιλολόγος- Γλωσσολόγος, MSc στην Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία

melinaz_x@yahoo.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εισήγηση εξετάζεται η περίπτωση των χαρισματικών μαθητών και το πώς αυτοί εκπαιδεύονται στην Ελλάδα αλλά και στην Ευρώπη. Για τα χαρισματικά παιδιά έχουν δοθεί ποικίλοι ορισμοί από διάφορους επιστήμονες όπως ο Renzulli, ο Gardner και ο Heller. Οι διαφορετικοί ορισμοί συνδέονται με δημογραφικά χαρακτηριστικά, με κρατικές διαδικασίες αξιολόγησης και τελικά με την εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθεί μια χώρα. Σκοπός της έρευνας είναι να παρουσιαστούν οι εκπαιδευτικές πολιτικές για τα χαρισματικά παιδιά που ακολουθούνται στην Ελλάδα και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Συμπερασματικά, οι χαρισματικοί μαθητές με υψηλές ικανότητες φαίνεται να παραμένουν εντός του γενικού σχολείου, αλλά με διαφοροποιημένη διδασκαλία, τροποποίηση του Αναλυτικού Προγράμματος και εμπλουτισμό της ύλης ώστε να καλύπτονται αποτελεσματικότερα οι ανάγκες τους.

Λέξεις-Κλειδιά: χαρισματικά παιδιά; Χαρισματικότητα; πολιτικές εκπαίδευσης; διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Abstract

This paper examines the case of gifted pupils and how they are trained in Greece and in Europe. Gifted children have been given a variety of definitions by various scientists such as Renzulli, Gardner and Heller. Different definitions are linked to demographic characteristics, state evaluation procedures, and ultimately to the educational policy followed by a country. The aim of the research is to present the educational policies for gifted children in Greece and other European countries. In conclusion, gifted students with high competencies seem to remain within the general school, but with differentiated teaching, modifying the Education Curricula and enriching teaching material to better meet their needs.

Keywords: gifted children; Charisma; educational policies; differentiating teaching.

Εισαγωγή

Το ζήτημα της χαρισματικότητας είναι ιδιαιτέρως περίπλοκο και πολυδιάστατο. Μέχρι τις μέρες μας, είναι μια έννοια ασαφής και αδιευκρίνιστη, ενώ τα χαρισματικά παιδιά εξακολουθούν να είναι μια παραμελημένη ομάδα του μαθητικού πληθυσμού. Γεγονός αρκετά παράδοξο, καθώς το συγκεκριμένο θέμα απασχολεί τον επιστημονικό κόσμο από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα, όταν ο Lewis Terman το 1925 πραγματοποίησε την πρώτη μακρά έρευνα στις Η.Π.Α., προσπαθώντας να ορίσει την έννοια της «χαρισματικότητας». Παρόλο, που από τότε πολλοί ερευνητές έχουν επιδιώξει να ερμηνεύσουν και να διευκρινίσουν το σύνθετο σύνολο των φαινομένων της χαρισματικότητας - και σε μεγάλο βαθμό έχουν επιτύχει αρκετή ακρίβεια σε κάποιους τομείς - υπάρχουν ακόμα πολλά εκκρεμή ερωτήματα και συχνές παρανοήσεις για την

έννοια και τη δομή της χαρισματικότητας. Οι απόψεις, που έχουν διατυπωθεί και συνεχίζουν να διατυπώνονται, σχετικά με τη δομή και τα συστατικά της χαρισματικότητας είναι πάρα πολλές και κυρίως εξαρτώνται από την αντίληψη του καθενός για τη φύση της.

Το περιεχόμενο του όρου «χαρισματικός» ή «προικισμένος» (ο αντίστοιχος όρος στην αγγλική γλώσσα είναι «gifted»), έχει υποστεί κατά τις τελευταίες δεκαετίες σημαντικές διαφοροποιήσεις και τροποποιήσεις, αλλά μέχρι και σήμερα κανένας ορισμός δεν έχει γίνει απ' όλους τους ειδικούς και τους επαγγελματίες του χώρου πλήρως αποδεκτός. Η πλειονότητα των ορισμών πάντως, είτε αυτοί είναι ψυχολογικά τεκμηριωμένοι, είτε έχουν ένα σαφή εκπαιδευτικό προσανατολισμό, κρατούν σθεναρές αποστάσεις από την αβίαστη εξίσωση της χαρισματικότητας με τη νοημοσύνη, όπως αυτή μετράται από τις παραδοσιακές κλίμακες νοημοσύνης. Κατά τις τελευταίες δεκαετίες, οι ορισμοί της χαρισματικότητας έχουν διευρυνθεί και πλέον περιλαμβάνουν περισσότερες υποομάδες από εκείνες, που περιελάμβαναν οι παραδοσιακοί ορισμοί. Η σχέση του εκπαιδευτικού συστήματος με την ειδική εκπαίδευση των χαρισματικών και ταλαντούχων έχει χαρακτηριστεί ως μια σχέση «αγάπης και μίσους». Τις περισσότερες φορές, γονείς, εκπαιδευτικοί και πολίτες εκτιμούν και θαυμάζουν το εξαιρετικά ευφυές ή δημιουργικό άτομο, συγχρόνως όμως είναι προσκολλημένοι στην έννοια της ισότητας.

Το 1978 ο Renzulli παρουσιάζει το μοντέλο του τριαδικού εμπλουτισμού, ένα μοντέλο με πολύ μεγάλη απήχηση. Σύμφωνα με το Renzulli: «Η χαρισματικότητα είναι η αλληλεπίδραση τριών ομάδων βασικών ανθρώπινων χαρακτηριστικών – γενικών ικανοτήτων άνω του μέσου όρου, υψηλών επιπέδων αφοσίωσης στην εργασία και υψηλών επιπέδων δημιουργικότητας. Τα προικισμένα παιδιά είναι αυτά που διαθέτουν ή είναι ικανά να αναπτύξουν αυτό το σύνθετο σύνολο χαρακτηριστικών και να τα εφαρμόσουν σε οποιονδήποτε δυνητικά αξιόλογο τομέα της ανθρώπινης επίδοσης». Ο Renzulli θεωρεί, ότι κατοχή του ενός ή ακόμη και των δύο γνωρισμάτων, που προαναφέρθηκαν δε συνιστά χαρισματικότητα. Μόνο η συνεχής και ισόρροπη αλληλεπίδραση και των τριών χαρακτηριστικών γνωρισμάτων, δηλαδή της άνω του μέσου όρου ικανότητας, της δημιουργικότητας και της προσήλωσης στην εργασία, μπορούν να ωθήσουν ένα άτομο προς την εκδήλωση χαρισματικής συμπεριφοράς. Κάθε ένα από τα τρία γνωρίσματα συμμετέχει και συνεισφέρει ισότιμα στην ανάδειξη της χαρισματικής σκέψης και συμπεριφοράς. Η άνω του μέσου όρου ικανότητα από μόνη της, χωρίς τον σπινθήρα της δημιουργικότητας και την έντονη θέληση είναι απίθανο να δημιουργήσει συνθήκες υψηλής επίδοσης σε κάποιο σημαντικό τομέα της ανθρώπινης δράσης.

Αργότερα, ο Gardner προτείνει το μοντέλο της πολλαπλής ευφυΐας, σύμφωνα με το οποίο σε κάθε παιδί εντοπίζονται επτά διαφορετικές, σχετικά αυτόνομες ευφυΐες και που η κάθε μία έχει τη δική της γλώσσα, τα δικά της σύμβολα και διαδικασίες (Gardner, 1983). Το 1992 ο Heller εισηγείται το μοντέλο του Μονάχου και υποστηρίζει ότι η χαρισματικότητα είναι προϊόν γενετικών και περιβαλλοντικών παραγόντων. Είναι συνεπώς σαφές ότι τις τελευταίες δεκαετίες η έννοια της χαρισματικότητας απασχολεί την έρευνα, η οποία συνεχώς της προσδίδει νέα χαρακτηριστικά και πτυχές.

Χαρισματικά παιδιά στα ελληνικά σχολεία

Στην Ελλάδα, η έννοια της χαρισματικότητας ήταν μέχρι πρόσφατα σχεδόν άγνωστη όχι μόνο στο ευρύ κοινό αλλά και στην ακαδημαϊκή κοινότητα. Ας σημειωθεί πως το

2003 (29 Οκτωβρίου) ψηφίστηκε σχέδιο νόμου στο οποίο για πρώτη φορά αναφέρεται ότι άτομα με ιδιαίτερες ικανότητες και ταλέντα μπορεί να τύχουν ειδικής εκπαιδευτικής μεταχείρισης. Στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής, υπάρχουν ειδικά προγράμματα εκπαίδευσης που απευθύνονται σε ένα μικρό ποσοστό μαθητών 2% που αποκλίνουν από τον μέσο όρο (προς τα κάτω). Οι μαθητές που αποκλίνουν επίσης από τον μέσο όρο, αλλά προς τα πάνω, αποτελούν και αυτοί το 2% του πληθυσμού. Αφού λοιπόν τα χαρισματικά/ταλαντούχα παιδιά αποτελούν και αυτά μια ειδική ομάδα, τότε και στην περίπτωση τους μπορεί να εφαρμοστεί η πολιτική ειδικών εκπαιδευτικών παροχών. Υπάρχουν διαφόρων ειδών εκπαιδευτικές παροχές που μπορούν να προσφερθούν στα ταλαντούχα παιδιά. Επιγραμματικά, μπορούν να αναφερθούν οι εξής: Ειδικά σχολεία για χαρισματικά παιδιά, ομάδα χαρισματικών σε «παραδοσιακή» τάξη, «κανονική» τάξη, επιτάχυνση μαθήματος ή τάξης, ειδικές τάξεις μερικής απασχόλησης ή όμιλοι ενδιαφερόντων.

Από το 1990 ιδρύθηκαν μουσικά και αθλητικά γυμνάσια με στόχο να ενθαρρύνουν τις ιδιαίτερες κλίσεις και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Το 2002 εφαρμόστηκε το πρόγραμμα της Ευέλικτης Ζώνης, όπου ο εκπαιδευτικός είχε τη δυνατότητα μέσα από διαθεματικές δραστηριότητες να δημιουργήσει υποστηρικτικά παιδαγωγικά πλαίσια και για τους χαρισματικούς μαθητές. Το 2003 με υπουργική απόφαση ιδρύονται Καλλιτεχνικά γυμνάσια. Συγχρόνως, το 2003 δημοσιεύεται το νέο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) που ρητά αναφέρουν πως τα άτομα με ιδιαίτερα ταλέντα και ικανότητες θα πρέπει να έχουν ίσες και κατάλληλες ευκαιρίες πρόσβασης στη γνώση.

Πρόσφατα, με ιδιωτική πρωτοβουλία έχουν αναπτυχθεί συμπληρωματικά προγράμματα υποστήριξης και διδασκαλίας χαρισματικών μαθητών. Συγκεκριμένα, στο Κολλέγιο «Ανατόλια» στη Θεσσαλονίκη λειτουργεί Κέντρο για Χαρισματικά – Ταλαντούχα Παιδιά με τη συνεργασία του Πανεπιστημίου Johns Hopkins και με χορηγία του Ιδρύματος «Σταύρος Νιάρχος». Ταυτόχρονα, προωθείται η λειτουργία ολιγοήμερων προγραμμάτων κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, όπως και διαδικτυακά μαθήματα (Κέντρο για ταλαντούχα-χαρισματικά παιδιά στην Ελλάδα (CTY Greece), 2014).

Πολιτικές εκπαίδευσης χαρισματικών ατόμων στη Δυτική Ευρώπη

Γενικότερα, τα περισσότερα κράτη της Δυτικής Ευρώπης ενθαρρύνουν την ανάπτυξη της Διαφοροποιημένης Εκπαίδευσης για τα χαρισματικά παιδιά εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Προς την κατεύθυνση αυτή τα κράτη οδηγήθηκαν κυρίως μετά την διάσκεψη της Salamanca (1994). «Τα σχολεία πρέπει να φιλοξενούν όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από τη φυσική, πνευματική, κοινωνική, συναισθηματική, γλωσσική ή άλλες συνθήκες. Θα πρέπει να περιλαμβάνονται άτομα με αναπηρία και τα προικισμένα παιδιά και τα παιδιά του δρόμου που εργάζονται, τα παιδιά από απομακρυσμένους ή νομαδικούς πληθυσμούς, τα παιδιά από γλωσσικές, εθνικές ή πολιτισμικές μειονότητες και τα παιδιά από άλλες μειονεκτούσες ή περιθωριοποιημένες περιοχές ή ομάδες» (Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και το Πλαίσιο Δράσης για την Ειδική Αγωγή, παρ 3, σ.6).

Σημαντικότατο είναι το γεγονός ότι το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο το 1994 εξέδωσε απόφαση προς όλα τα κράτη-μέλη με τις εξής προτάσεις:

- Να στηρίζουν νομοθετικά τους χαρισματικούς μαθητές.

- Να ερευνήσουν μέσω προγραμμάτων τη φύση και τη συμπεριφορά τους καθώς και το λόγο των χαμηλών σχολικών επιδόσεων.
- Να παρέχουν ενισχυτικά προγράμματα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς.
- Να παράγουν ειδική πρόβλεψη για την ένταξή τους στο γενικό σχολείο.
- Να πάρουν μέτρα αποφυγής του στιγματισμού τους λόγω της χαρισματικής τους φύσης.
- Να προάγουν την εποικοδομητική συνεργασία εκπαιδευτικών – ψυχολόγων – κοινωνιολόγων μέσω συμβουλίων, διαλέξεων και δικτύου συνεργασιών.

Βεβαίως, το ζήτημα που προκύπτει μετά την απόφαση αυτή είναι το ποιες χώρες εφάρμοσαν μερικές ή όλες τις παραπάνω προτάσεις και το αν διαμορφώθηκαν εκπαιδευτικές πολιτικές με κριτήριο την εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών.

Ακολούθως, λοιπόν, το 2009 διεξάγεται μια έρευνα στην Ευρώπη σχετικά με τη διδασκαλία των παιδιών με ειδικές ανάγκες, καθώς και των χαρισματικών (Gifted Learners: A Survey of Educational Policy and Provision, 2009). Οι συμμετέχουσες χώρες ήταν 24: Αυστρία, Βέλγιο (γαλλόφωνη κοινότητα), Κύπρος, Ουγγαρία, Εσθονία, Δανία, Φινλανδία, Γαλλία, Γερμανία, Ελλάδα, Δημοκρατία της Τσεχίας, Ισλανδία, Ιρλανδία, Λιθουανία, Μάλτα, Ολλανδία, Νορβηγία, Πορτογαλία, Σλοβενία, Ισπανία, Ελβετία, Σουηδία, Ηνωμένο Βασίλειο (Σκωτία και Ουαλία). Ανάμεσα σε άλλους, βασικός σκοπός της συγκεκριμένης έκθεσης είναι να παράσχει μια επισκόπηση των τρεχουσών εκπαιδευτικών μέτρων που αντιμετωπίζουν τις ανάγκες των χαρισματικών μαθητών.

Σύμφωνα με τη μελέτη αυτή, η μεγάλη πλειονότητα των χωρών (17/24) δηλώνει ότι δε διαθέτει στη νομοθεσία της ειδικό ορισμό για τους χαρισματικούς και ταλαντούχους μαθητές. Εντούτοις, οι χώρες που αναγνωρίζουν τους ταλαντούχους μαθητές εντός της νομοθεσίας τους (7/24) αναφέρονται γενικά σε αυτούς υπό την έννοια της «μοναδικότητας» ή της «ποικιλίας ικανοτήτων» (πχ Ελλάδα, Λιθουανία), της «υψηλής γνωστικής ικανότητας» (Ισπανία), του IQ >130 (Γαλλία) και ευρύτερα σε μαθητές των οποίων οι δεξιότητες είναι «άνω του μέσου όρου» ή είναι πιο «ικανοί» [πχ Ηνωμένο Βασίλειο (Ουαλία)], βάσει της σύγκρισης με άλλους μαθητές της ίδιας ηλικιακής ομάδας στα υποχρεωτικά εκπαιδευτικά συστήματα. Αντιστοίχως στη Δημοκρατία της Τσεχίας, χαρισματικοί μαθητές χαρακτηρίζονται εκείνοι με «υψηλό επίπεδο δημιουργικότητας σε ένα ευρύ φάσμα τομέων δραστηριότητας, καθώς και σε επιμέρους γνωστικές, κινητικές, καλλιτεχνικές και κοινωνικές ικανότητες». Στη Σλοβενία, οι χαρισματικοί μαθητές ορίζονται ως μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Το ίδιο συμβαίνει και στην Εσθονία, τη Γαλλία, την Ελλάδα και σε κάποιο βαθμό στην Ιρλανδία, όχι όμως και στις υπόλοιπες 19, που δεν περιλαμβάνουν τους χαρισματικούς μαθητές εντός του πληθυσμού των μαθητών που περιγράφονται ως έχοντες Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ). Χαρακτηριστικά, στην Ισπανία, ενώ οι χαρισματικοί μαθητές συμπεριλαμβάνονταν στην κατηγορία των ΕΕΑ έως το 2006, μια νέα νομοθεσία διαφοροποίησε τις δυο κατηγορίες μαθητών (Οργανικός νόμος της Εκπαίδευσης, 2006). Αδιαμφισβήτητα, το γεγονός αυτό συμβαίνει διότι οι χαρισματικοί μαθητές σχετίζονται με την έλλειψη δυσκολίας στην εκμάθηση (πχ Δημοκρατία της Τσεχίας) και η χαρισματικότητα με θέματα σχετικά με την ευφυΐα και τη δυνατότητα μάθησης.

Αναφορικά, με τη χρηματοδότηση προγραμμάτων για τους χαρισματικούς μαθητές, 5/24 χώρες (Βέλγιο, Εσθονία, Γαλλία, Ηνωμένο Βασίλειο (Σκωτία και Ουαλία)) δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν τους ίδιους μηχανισμούς χρηματοδότησης για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και για τους μαθητές που χαρακτηρίζονται

ως χαρισματικοί. Η Ελβετία και η Ελλάδα δήλωσαν ότι ο μηχανισμός χρηματοδότησης που αφορά στην κατανομή των πόρων για τους ταλαντούχους μαθητές, οι οποίοι έχουν αναγνωστεί ως ΕΕΑ, δεν είναι σαφής. Όσον αφορά τις υπόλοιπες χώρες, υπάρχουν εκείνες που δε διαθέτουν πόρους ειδικά για τους χαρισματικούς εκπαιδευόμενους (Νορβηγία, Ιρλανδία) και εκείνες που διαθέτουν δημόσιους πόρους (Αυστρία). Στην Ολλανδία, τα σχολεία έχοντας αρκετή αυτονομία, έχουν τη δυνατότητα να διαθέσουν πόρους από το δικό τους προϋπολογισμό, ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των χαρισματικών μαθητών τους.

Ακόμη, στη Λιθουανία η χρηματοδότηση χορηγείται μέσω ενός Εθνικού Προγράμματος για την Εκπαίδευση των Χαρισματικών Παιδιών και Νέων Ανθρώπων. Στη Σλοβενία το Υπουργείο Παιδείας χρηματοδοτεί σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για να εντοπίσει τους χαρισματικούς και να τους παρέχει επιπλέον διδασκαλία, καθώς επίσης δίνει την επιλογή στους μαθητές για ενισχυτικά μαθήματα και ειδική ατομική ή ομαδική στήριξη της μάθησης. Στην Ισπανία, υπάρχουν μόνο 3 αυτόνομες κοινότητες που έχουν αναπτύξει ειδικά προγράμματα και χρηματοδότηση που συνδέεται με τους χαρισματικούς μαθητές.

Προχωρώντας στις εκπαιδευτικές παροχές, αν και υπάρχει έλλειψη συναίνεσης σχετικά με την έννοια της χαρισματικότητας και τα κριτήρια αναγνώρισης των χαρισματικών μαθητών, όλες οι ευρωπαϊκές χώρες δήλωσαν ότι οι ταλαντούχοι τοποθετούνται σε σχολεία Γενικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, οι περισσότερες ανέφεραν ότι υπάρχει επιπλέον η δυνατότητα να εκπαιδεύσουν τα παιδιά αυτά σε ειδικές δομές ή/και ακαδημίες, εναλλακτικά. Σε ένα μικρό αριθμό κρατών σημειώθηκε ότι οι χαρισματικοί μαθητές μπορούν να εκπαιδευτούν σε ξεχωριστές τάξεις εντός των γενικών σχολείων (πχ Τσεχία, Ολλανδία). Στην Ισλανδία, αν και οι χαρισματικοί παρακολουθούν σχολεία Γενικής αγωγής, ενθαρρύνονται να παρακολουθήσουν ένα ειδικό σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, το οποίο παρέχει επιπλέον δραστηριότητες και προωθεί τη συμμετοχή σε διεθνείς διαγωνισμούς. Από την άλλη μεριά, υπάρχει και η λύση της μεϊκτής προσέγγισης μεταξύ ειδικών και γενικών τάξεων όπως στη Δανία, Γερμανία, Ουγγαρία, Ολλανδία και Ελβετία. Ωστόσο, είτε οι μαθητές αυτοί τοποθετηθούν σε ειδικό είτε σε γενικό σχολείο ένα διαφορετικό είδος εκπαιδευτικής παροχής διατίθεται επιπλέον για αυτούς. Σε 14 χώρες παρέχονται ειδικά προγράμματα στα γενικά σχολεία προαιρετικά, ενώ μόνο σε Ισπανία και Ουαλία είναι υποχρεωτικά. Ακόμα, ειδικά προγράμματα εκτός σχολικών ωρών είναι προαιρετικά σε 18 χώρες και τα μαθήματα αυτά δεν είναι διαθέσιμα στη Φινλανδία, τη Μάλτα, την Ολλανδία και τη Νορβηγία.

Σε ότι αφορά την εξατομικευμένη διδασκαλία και μάθηση, η έρευνα υπογραμμίζει ότι είναι προαιρετική σε 15 χώρες και υποχρεωτική στη Γερμανία, Σλοβενία και Ισπανία. Σε άλλες χώρες όπως την Ελλάδα, την Ισλανδία, την Ιρλανδία, τη Μάλτα και τη Νορβηγία, η εξατομικευμένη διδασκαλία και μάθηση (ως ατομικά εκπαιδευτικά προγράμματα για τους μαθητές) δεν είναι διαθέσιμη. Συμπερασματικά, λοιπόν, επισημαίνεται ότι κατά κύριο λόγο οι χαρισματικοί μαθητές τοποθετούνται μέσα σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης. Το γεγονός αυτό όμως προϋποθέτει και την εφαρμογή διαφορετικών τύπων εκπαιδευτικής διδασκαλίας. Σύμφωνα με τη μελέτη, ο πιο κοινός τύπος προσαρμογής- τροποποίησης του γενικού προγράμματος σπουδών είναι η εξατομικευμένη στήριξη υπό την καθοδήγηση εξειδικευμένων εκπαιδευτικών (20 χώρες), συνεπικουρούμενη από την επιτάχυνση (19 χώρες), δηλαδή τη δυνατότητα σε κάποιους μαθητές να φοιτήσουν σε ένα επίπεδο υψηλότερο από αυτό που φοιτούν, τον εμπλουτισμό του διδακτικού προγράμματος (19 χώρες) καθώς και από συμβουλευτικές υπηρεσίες (σε πολλές χώρες έχει καθιερωθεί ο λεγόμενος θεσμός των «μεντόρων»).

Στην Ιρλανδία και τη Λιθουανία, οι υπηρεσίες αυτές είναι μέρος του ευρύτερου εκπαιδευτικού συστήματος καλύπτοντας έτσι τις ανάγκες όλων των μαθητών συμπεριλαμβανομένων και των χαρισματικών.

Καταληκτικά, με βάση τα δεδομένα της συγκεκριμένης έρευνας στην Ευρώπη, προκύπτει ότι σχεδόν όλες οι χώρες έχουν ασχοληθεί με το ζήτημα των χαρισματικών παιδιών με διαφορετικό βέβαια βαθμό ενεργοποίησης και εμπλοκής. Η χώρα που φαίνεται να πρωτοστατεί στον τομέα αυτό, εφαρμόζοντας πληθώρα πρακτικών, είναι η Γερμανία, όπως χαρακτηριστικά αποτυπώνεται στον παρακάτω πίνακα:

Πρακτικές	Deu	Aut	Bel	Fra	Che	Nld	Ita	Prt	Esp	Sca
Ειδικά σχολεία	x					x				
Ειδικές τάξεις	x	x								x
Συμβουλευτικές υπηρεσίες	x									
Διαγωνισμοί	x	x	x	x		x	x		x	
Θερινά προγράμματα	x	x	x					x	x	x
Προγράμματα εκπαίδευσης δασκάλων	x				x	x		x	x	x
Εξωτερικές δραστηριότητες εμπλουτισμού	x	x		x	x	x		x	x	
Οργανισμοί/ ιδρύματα	x	x		x	x	x		x	x	
Διαφοροποίηση σε κοινή τάξη		x			x	x			x	x
Επιτάχυνση	x		x		x				x	
Ιδιωτική πρωτοβουλία (σχολεία, προγράμματα)	x		x	x	x		x			x
Εξατομικευμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης					x	x				
Νομικό πλαίσιο	x	x				x		x	x	
Network										
Εμπλουτισμός	x		x		x					

(Χαντζούλη, 2016, σ. 112)

Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν χώρες στην Ευρώπη που δεν δείχνουν κάποια ιδιαίτερη αντιμετώπιση στο θέμα των χαρισματικών παιδιών, όπως οι Σκανδιναβικές. Στις χώρες αυτές η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική δεν περιλαμβάνει ειδικές ρυθμίσεις για την εκπαίδευση αυτής της κατηγορίας μαθητών και συγχρόνως αρκετοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι κάτι τέτοιο θα ήταν ελιτίστικο και αντιδεοντολογικό. Παρά την έλλειψη κάποιας ιδιαίτερης φροντίδας για τα χαρισματικά παιδιά, εντούτοις παρατηρείται πολλοί μαθητές αυτών των χωρών να διακρίνονται σε διεθνούς επιπέδου διαγωνισμούς (Eurydice, 2006, σ. 8, 10).

Χαρισματικοί μαθητές και εκπαίδευση

Η περίοδος κατά την οποία τα χαρισματικά παιδιά εισέρχονται στην εκπαίδευση και στο γενικό σχολείο είναι ιδιαίτερα κρίσιμη λόγω της κοινωνικής αλλά και της εκπαιδευτικής της διάστασης. Συγκεκριμένα, τα παιδιά έχουν αφενός να αντιμετωπίσουν τη συνειδητοποίηση της διαφορετικότητάς τους και την ψυχολογική και κοινωνική πίεση που αυτή συνεπάγεται και αφετέρου την απογοητευτική για αυτά εκπαιδευτική πραγματικότητα λόγω της απουσίας της πρόκλησης και του κεντρίσματος των ενδιαφερόντων τους. Δεδομένου, λοιπόν, των ιδιαιτεροτήτων, γίνεται κατανοητό ότι είναι επιβεβλημένη η εφαρμογή ειδικών διδακτικών προγραμμάτων-παροχών που να καλύπτουν τις γνωστικές, κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες τους.

Οι Coleman & Gallagher είναι οι πρώτοι που προσδιόρισαν τις βέλτιστες δυνατές πρακτικές στην εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών (Coleman & Gallagher, 1995, 32-33). Οι πρακτικές αυτές εκπονούνται μέσω των προγραμμάτων της επιτάχυνσης και του εμπλουτισμού, ο οποίος περιλαμβάνει ποικίλες ποιοτικές μεθόδους όπως τη διαφοροποίηση, το εναλλακτικό αναλυτικό πρόγραμμα, τη συμπύκνωση του αναλυτικού προγράμματος, τις επιπλέον δράσεις-διαδικασίες και τις υπηρεσίες προσωπικής ανάπτυξης.

Ειδικότερα, η επιτάχυνση μπορεί να λάβει ποικίλες μορφές όπως της επιτάχυνσης ως προς τις τάξεις, διαδικασία κατά την οποία το παιδί υπερπηδά-παραλείπει μια ή και περισσότερες τάξεις, της επιτάχυνσης ως προς τα μαθήματα, δηλαδή το παιδί μπορεί να φοιτά μερικώς σε ανώτερες τάξεις αν και είναι εγγεγραμμένο στη νομικά ορθή τάξη για την ηλικία του, της τηλεσκόπησης, δηλαδή της συμπύκνωσης της διδασκτέας ύλης και της πρόωμης εισόδου σε μια νέα φάση εκπαίδευσης, δηλαδή της εγγραφής του παιδιού στο νηπιαγωγείο ή στο δημοτικό με βάση τα ιδιαίτερα γνωστικά του χαρακτηριστικά (Ρίζος, 2011, 148-149).

Η εκπαιδευτική πρόταση του εμπλουτισμού αφορά στην ποιοτική ανάπτυξη της ύλης που προβλέπει το αναλυτικό πρόγραμμα και σε ένα υψηλότερο επίπεδο σχεδιασμού της διδασκαλίας, που θα μπορούσε βέβαια να ωφελήσει το σύνολο των παιδιών μιας τάξης. Αποτελεί ουσιαστικά μια βαθύτερη αναδιάρθρωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ώστε η συμπερίληψη-συνεκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών στις κανονικές τάξεις των σχολείων να αποτελεί μια ομαλότερη και αποτελεσματικότερη διαδικασία.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ο καίριος ρόλος των εκπαιδευτικών στην αντιμετώπιση των χαρισματικών παιδιών στα πλαίσια της ενταξιακής προσέγγισης. Αρχικά, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι σε θέση να εντοπίζει έγκαιρα τα παιδιά που εμφανίζουν χαρακτηριστικά χαρισματικότητας και στη συνέχεια να τα αξιολογεί. Προφανώς και κάτι τέτοιο προϋποθέτει ότι οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν συνεχή επιμόρφωση, εφόσον καλούνται να αναλάβουν το σύνθετο έργο της διαφοροποίησης

όλων των μαθημάτων και της ενθάρρυνσης των ενδιαφερόντων των χαρισματικών παιδιών που υπάρχουν στην τάξη.

Συμπεράσματα- Επίλογος

«Οι χαρισματικοί - δημιουργικοί μαθητές διαθέτουν νοητικές ικανότητες οι οποίες έχουν αναπτυχθεί σε τέτοιο βαθμό που υπερβαίνει τα προσδοκώμενα της ομάδας των συνομηλίκων τους. Το άγχος της οικογένειας, η καταπίεση, η παρεμπόδισή τους, η λάθος αντιμετώπισή τους από το σχολείο είναι κίνδυνος για τη μη εκδήλωση της χαρισματικότητας τους (Μανωλάκος, 2010). Στην Ελλάδα, μέχρι προσφάτως, τα χαρισματικά παιδιά δεν έχαιραν αντιμετώπισης κατάλληλης προς την ιδιαίτερη φύση τους. Μόλις το 2003, δημοσιεύτηκε το νέο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, στα οποία ρητά υπογραμμίζεται ότι «...τα άτομα με ιδιαίτερα ταλέντα και ικανότητες θα πρέπει να έχουν ίσες και κατάλληλες, κατά περίπτωση, ευκαιρίες πρόσβασης στη γνώση». Σήμερα, η τάση που επικρατεί πανευρωπαϊκά, αλλά και στη Ελλάδα, είναι όλο και περισσότεροι χαρισματικοί μαθητές να εκπαιδεύονται μέσα στην τυπική σχολική τάξη.

Για να μπορέσει βέβαια ένα τέτοιο εγχείρημα να αποδώσει καρπούς απαραίτητη κρίνεται η ύπαρξη ενός διαφοροποιημένου αναλυτικού προγράμματος, υποστηρικτικού για τους χαρισματικούς μαθητές, ενισχυμένου με εξειδικευμένες δραστηριότητες εμπλουτισμού της διδασκαλίας, καθώς και ενός θεσμικού και νομοθετικού πλαισίου. Η περαιτέρω κατάρτιση επίσης των εκπαιδευτικών είναι επιβεβλημένη, ώστε να εξοικειωθούν με τη «μέθοδο της εξατομικευμένης διδασκαλίας, καθώς και άλλων μεθόδων, μέσα στην τάξη μεικτής ικανότητας και να αποκτήσουν τεχνικές και στρατηγικές που θα τους βοηθήσουν να εφαρμόσουν διαφοροποιημένη διδασκαλία στους μαθητές τους, όταν χρειάζεται» (ΥΠ.Ε.Π.Θ. και Π.Ι., Αθήνα 2004).

Το σχολείο όμως από μόνο του δεν είναι αρκετό για να στηρίξει και να διαχειριστεί εξολοκλήρου την χαρισματική φυσιогνωμία αυτών των παιδιών. Η οικογένεια είναι ένας ακόμη σημαντικός παράγοντας ανάδειξης και αξιοποίησης της χαρισματικότητας. Πάνω από όλα βέβαια πρέπει να τοποθετείται ο σεβασμός, η κατανόηση και η αποδοχή τόσο των ψυχογνωστικών δυνατοτήτων όσο και των συναισθηματικών αναγκών των ατόμων αυτών.

Βιβλιογραφία

- Ν.3194/2003 (ΦΕΚ 267/Α/2003) «Ρύθμιση εκπαιδευτικών θεμάτων».
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Αθήνα (2004). Αναλυτικά προγράμματα σπουδών – Η εκπαίδευση των μαθητών με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα.- Οδηγίες για τους Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Αθήνα ΥΠ.Ε.Π.Θ- Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ
- 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.Π.ΕΚ.), 7-9 Μαΐου 2010. Αθήνα.
- Χαντζούλη Ε., (2016). *Εκπαίδευση ευφυνών μαθητών*. (Διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα). Ανακτήθηκε από <https://phdtheses.ekt.gr/eadd/handle/10442/38103>
- Ρίζος Σ., (2011). *Η περίπτωση των «χαρισματικών παιδιών» - Απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα αναγνώρισης και διαχείρισης της διαφορετικότητας των παιδιών αυτών*. (Διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα) <https://phdtheses.ekt.gr/eadd/handle/10442/25868>
- Coleman M.R. & Gallagher J.J., (1995). Appropriate differentiated services: Guides for best practice in the education of gifted children. *Gifted Child Today*, 18(5), 32-33.
- European Agency for Development in Special Needs Education, (2009). *Gifted Learners A Survey of Educational Policy and Provision*. Ανακτήθηκε στις 29 Ιουλίου, 2018, από το https://www.pef.unilj.si/fileadmin/Datoteke/CRSN/branje/Gifted_Learners_A_Survey_of_Educational_Policy_and_Provision_2009.pdf
- Eurydice, (2006). *Specific educational measures to promote all forms of giftedness at school in Europe (Working Document)*. Ανακτήθηκε στις 29 Ιουλίου, 2018, από το http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/Specific_measures_giftedness_EN.pdf
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Heller, K. (1992). *Identifying and counseling gifted students*, εισήγηση στο Διεθνές Συνέδριο Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, Αθήνα, Νοέμβριος 13-15.

- Renzulli, S.J., (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60, 180-183.
- Terman, L. M. (1925). *Genetic studies of genius, volume 1: Mental and physical traits of 1000 gifted children*. Stanford, CA: Stanford University Press.